STARDOM ACADEMY
مركز ستاردوم للدراسات والأبحاث العلمية
Stardom Center for Scientific Studies and Research

مجلة ستاردوم

للدراسات التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة للدراسات والأبحاث العلمية
تصدر بشكل نصف سنوي عن أكاديمية ستاردوم
العدد الثالث - لعام 2023م
رقم الإيداع الدولي : ISSN 2980-3780

بسم الله الرحمن الرحيم

هيئة تحرير مجلة ستار دوم للدراسات " التربوية النفسية "

رئيس التحرير

أ.د محمد عبد الرؤوف السيد – مصر

مدير التحرير

أ.د حسين عباس حسين – السعودية

المدقق اللغوي

د.عماد الغزازي – المغرب

عضو هيئة تحرير

د.موسي محمد جودة – فلسطين

د.خالد عبد الرحمن ياسين أحمد – السعودية

د.عبد الغني علي المُسلّمي – اليمن

د.رانيا عبد الله محمد عبد المنعم – فلسطين

د.فتيحة يحي – الجزائر

د.عبد السلام علي أمبوتيمبي – مالي

د. منوّر عدنان نجم – فلسطين

د.عبد الباسط محمد دكم – السودان

الهيئة العلمية " الاستشارية "

أ.دعمر علي موسى دحلان – فلسطين

أ.د معن محمود عياصرة – الأردن

أ.د يحيى محمد أبو جحجوح – فلسطين

أ.د زينب محمد إبراهيم كساب – السودان

أ.د محمد سليمان حسين أبو شقير – فلسطين

أ.د نجيبة محمد مطهر – اليمن

أ.د أميرة جابر هاشم الجوفي – العراق

أ.د محمد عبد الله حسن حميد – اليمن

أ.د فؤاد إسماعيل عياد – فلسطين

أ.د أسامة نبيل محمد أحمد – السودان

أ.د يحيى محمود النجار – فلسطين

أ.د محمد سرحان خالد المخلافي – الولايات المتحدة

أ.دعطاف محمود أبو غالي – فلسطين

أ.د مجدى سعيد عقل – فلسطين

أ.د فاطمة الزهرة قمقاني – الجزائر

د.إيمان يونس العبادي – العراق

د.سندس عزيز فارس – العراق

د.أيمن حسين أبو العينين – فلسطين

د. زين العابدين محمد علي وهبة – مصر

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة
لمجلة ستاردوم للدراسات التربوية والنفسية

كلمة المشرف العام لمجلة ستاردوم

- يعتبر البحث العلمي ركيزة أساسية من ركائز أي صرح علمي متين ، وهو دليلٌ على مدى وعي ونضوج أصحاب هذا الصرح في سبيل خدمة مجتمعاتهم ، من خلال معالجة قضايا تلامس واقعاً مُعاش وموجود ، ويتطلب تحقيق أهداف البحث العلمي إلى تشجيع التواصل العلمي بين الباحثين خاصةً إذا كانت المجلة تتيح المجال للباحثين من مختلف البلدان والثقافات .
- وهذا ما تركز عليه المجلة ، والتي تصدر عن اكاديمية ستاردوم ، وإننا إذ نفتح المجال للباحثين والباحثات للمشاركة في المجلة من خلال أبحاث ومواضيع نوعية ومتميزة لم يطرقها أبواب البحث العلمي
- ولهذا ومن خلال إصدارات المجلة فإننا ندعو جميع الباحثين والمهتمين للمشاركة معنا ، والباب مفتوح للجميع
- ختاماً: نتمنى أن تكون موضوعات أعداد المجلة مفيدة وتطرق وتلامس مجالات اهتمامات الجميع

د. ميسون محمد النباهين

المشرف العام

عناوين الأبحـــاث

- أثر التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية لكليات المجتمع الحكومية والخاصة بمحافظة عمران
  د. محمد قاسم على قحوان - د. مبروك صالح السودي - د. نصر صالح الجرباني
- التعلم الذكي الآمن داخل البيئة الجامعية باستخدام تكنولوجيا BYOD
  د. سامح خليل الجبور
- دور الكراسي البحثية بجامعة أم القرى في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 في مجال البحث العلمي
  د. خالد عبدالرحمن ياسين أحمد - أ. أيمن محمد عبدالعزيز الدليوي
- بناء اختبار المفاهيم التوبولوجية المصوّر لدى أطفال الروضة
  د. إيمان يونس إبراهيم
- تصور مقترح لتطوير المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح
  د. محمد كامل الجمل
- تقويم مناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية في ضوء بعض أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية
  د. حسين عباس حسين علي الطحان
- تنويع مصادر التمويل الذاتي بالجامعات السعودية في ضوء خبرات جامعات المملكة المتحدة
  د. عبد الله أحمد إبراهيم الجاسر
- أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس منهج الكيمياء لطلبة الصف الثاني الثانوي في الجمهورية اليمنية
  د. عبدالقادر عوض محمد باجبير - أ. ملهي ملهي صالح لطف الله
- تقييم بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات في ضوء عناصر المعرفة الرياضية ومدى اكتساب طلبة الصف الثامن لها بفلسطين- دراسة في ظل تجربة التعلم عن بعد
  د. عبد الكريم موسى فرج الله - د. رانيا عبد الله عبد المنعم - أ.شفا بهجت رجب العطار
- فاعلية استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية مهارات التعبير الشفهي وسرعة القراءة لدى تلميذات الصف الرابع في المحافظة الوسطى
  أ. فدوى ادريس صالحة - د. منير محمد رضوان
- فاعلية إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الاستماع الناقد في اللغة العربيّة لدى طلاّب الصفّ الخامس الأساسيّ في فلسطين
  أ. أسعد جهاد عصفور - أ.د. عمر علي دحلان
- متطلبات تحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة
  أ. مطر سودان سعيد الغامدي - د. خالد عبدالرحمن ياسين أحمد
- مدى اهتمام معلمي القراءة العربية في المرحلة الثانوية بتنمية مهارة الفهم الإبداعي للنصوص المقررة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بالسودان
  د. أسامة نبيل محمد احمد
- مستوى ممارسات معلمي الرياضيَّات للتعلم النشط وعلاقته بالاستيعاب المفاهيمي والتفكير الهندسي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيّ بمحافظة رفح في فلسطين
  د. أسعد حسين عطوان - أ. ايمان بهجت رجب العطار
- مهارات فهم المقروء المضمنة في أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة لتلامذة الصف الرابع الأساس
  د.حاتم خالد صالح الغلبان

شروط النشر في المجلة التربوية والنفسية لستاردوم

مجالات النشر:

تهتم مجلة ستاردوم للدراسات التربوية والنفسية بعد موافقة أعضاء هيئة التحرير (المبدئية) بالأبحاث والأوراق العلمية في المجالات التالية:

المناهج وطرائق التدريس، أصول التربية، الإدارة التربوية، التعليم الإلكتروني، تقنيات التعليم، علم النفس التربوي، التخطيط التربوي، الإعلام التربوي، فنون التربية (بيداغوجيا)، مهارات التفكير، وغيرها من العلوم التربوية بشكلٍ عام.

شروط النشر:

1. أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والموضوعية، ويُمثل قيمة علمية ومعرفية جديدة في الميدان التربوي.
2. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية، على أن تتسم بالسلامة اللغوية والنحوية والإملائية.
3. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو نُشر جزئياً أو كلياً، أو أُرسِل للنشر في مجلة أخرى، أو تم تقديمه لمؤتمر أو أي جهة أخرى. ويُقدّم الباحث تعهداً خطياً بذلك، وبعدم إرساله لمجلة أخرى إلا بعد أخذ موافقة خطية من مجلة إيفاد للدراسات التربوية.
4. تقبل المجلة الأبحاث المُستلّة من رسائل الماجستير والدكتوراه، بعد إعادة صياغتها من جديد، والإشارة إلى أنه بحث مُستل في الصفحة الأولى من البحث، وإرفاق نسخة إلكترونية من الرسالة للمجلة، لعرضها على هيئة تحرير المجلة والمحكّمين؛ لاقتراح أي تعديلات جوهرية –إذا لزم الأمر–.
5. للمجلة الحق بإجراء أي تعديلات شكلية على البحث بما يتناسب وطبيعة المجلة.
6. الأبحاث المُرسلة للمجلة لا يُعاد إرسالها للباحثين سواءً تم قبولها أم رُفضت.
7. الباحث مسؤول مسؤولية كاملة عن صحة الاقتباس من المراجع المُشار إليها، كما أن هيئة تحرير المجلة غير مسؤولة عن أي سرقة علمية تتم في هذه الأبحاث، وعند ثبوت ذلك؛ يتم سحب البحث من العدد، وللمجلة الحق باتخاذ ما يلزم من إجراءات حيال الباحث.

8. يُكتب عنوان البحث باللغتين العربية والإنجليزية، والملخص باللغتين العربية والإنجليزية، على ألا يزيد عدد كلمات كل مُلخص عن (250) كلمة، بالإضافة إلى خمس كلمات مفتاحية على الأكثر.
9. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة، بما في ذلك الأشكال والرسومات والجداول والهوامش وقائمة المراجع، وتُدرج الملاحق بعد قائمة المراجع، (مع العلم بأن الملاحق لا تُنشر، وإنما توضع بهدف التحكيم والاطلاع فقط).

قواعد عامة:

1. الالتزام بشروط وقواعد وأخلاقيات البحث العلمي وضوابطه المنهجية.
2. الأبحاث المخالفة لشروط النشر وقواعده لن يتم النظر فيها أو الردّ عليها.
3. للمجلة الحق في رفض أي بحث علمي حتى بعد قبوله؛ إن اتضح وجود مخالفات لقواعد وسياسة النشر بالمجلة.
4. تخضع جميع الأبحاث لفحص أولي، وفحص درجة الاستلال، على ألا تزيد عن (30%)؛ للتأكّد من أهلية البحث قبل تقديمه للتحكيم، وتقوم هيئة تحرير المجلة ببيان أسباب الرفض البحث.
5. تخضع الأبحاث لتحكيم سري تام، وحسب الأصول العلمية من قِبل مُحكّمين اثنين على الأقل متخصصين في مجال البحث، ويتم تزويد الباحث بأسباب رفض البحث أو بالتعديلات المقترحة في غضون (10–15) يوم من تاريخ استلام الباحث كتاباً يفيد بالموافقة الأولية على البحث، ويلتزم الباحث بإجراء هذه التعديلات المطلوبة في غضون (5–7) أيام من تاريخ استلامه قرار التعديلات، ومن ثم إعادة إرسال التعديلات للمجلة، وإلا سيُصرف النظر عن البحث.
6. يتم الردّ بقبول البحث بصورة نهائية أو رفضه في غضون (3–6) أشهر من تاريخ استلام البحث، وبعد إجراء الباحث للتعديلات المُقترحة والالتزام بها.
7. تُعبّر الأبحاث المنشورة عن وجهات نظر مؤلفيها فقط، ولا تُعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة، كما ويتحملون مسؤولية صحة المعلومات والنتائج ودقتها.
8. تعتمد المجلة نظام الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA 6.0) للتوثيق والنشر العلمي.
9. يخضع ترتيب الأبحاث عند النشر لاعتبارات فنية فقط، ولا تمس بمكانة الباحث أو بقيمة بحثه.

10. جميع حقوق الطباعة والنشر محفوظة للمجلة، وذلك بعد قبول ونشر البحث، ولا يجوز النقل أو النشر إلّا بالإشارة للمجلة.

عناصر البحث:

1. عنوان البحث باللغتين العربية والإنجليزية، اسم الباحث ثلاثياً، الرتبة العلمية، المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها، والبريد الإلكتروني.
2. ملخص البحث باللغتين العربية والإنجليزية، بما لا يزيد عن (250) كلمة، ويشتمل الملخص على: هدف البحث، المنهج المُتبع، المجتمع، العينة وتوزيعها، الأدوات، المعالجة الإحصائية، أهم النتائج والتوصيات، بالإضافة إلى خمسة كلمات مفتاحية على الأكثر.
3. مقدمة.
4. مشكلة البحث، يوضح فيها الباحث مبررات البحث، أسئلتها و/أو فرضياتها.
5. أهداف البحث.
6. أهمية البحث.
7. حدود البحث.
8. التعريفات الإجرائية للبحث.
9. الإطار النظري والدراسات السابقة، والتعقيب عليها ومدى استفادة الباحث منها، وإضافته العلمية عليها.
10. منهجية البحث وإجراءاته، وتتضمن: منهج البحث والمجتمع والعينة، وأدوات البحث (إن وجدت) والتأكد من صدقها وثباتها، وإجراءات البحث.
11. عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
12. خاتمة تتضمن خلاصة شاملة للبحث بأهم النتائج والتوصيات والمقترحات.
13. قائمة المراجع، مقسمة إلى مراجع عربية ومراجع أجنبية، ومرتبة أبجدياً.

تنسيق البحث:

يجب تنسيق ملف البحث على برنامج مايكروسوفت ورد (MS Word)، حسب النظام التالي:

- الورق: حجم (A4) بأبعاده القياسية (210×297) ملم.

- الهوامش للأبحاث العربية والإنجليزية: (2.54 سم) من أعلى وأسفل، (3.18 سم) من اليمين واليسار، هوامش "عادي".
- المسافة بين الأسطر: مفردة (بمقدار: 1).
- تُدرج أرقام الصفحات في أسفل الصفحة.
- يجب ألا يتجاوز حجم الجداول والأشكال والرسومات البيانية حجم وهوامش الصفحة.
- الخطوط:

1. الأبحاث المكتوبة باللغة العربية: نوع الخط (Simplified Arabic).
2. الأبحاث المكتوبة باللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman).
3. حجم الخط: (14) غامق للعنوان الرئيس، (12) غامق للعناوين الفرعية، (12) عادي لباقي النصوص وترقيم الصفحات، (11) عادي للمراجع.

- الجداول:

- تُدرج الجداول في النص، وترقّم ترقيماً متسلسلاً، وتُكتب أسماؤها وعناوينها في أعلاها.
- الجدول ورقمه – نوع الخط: حسب اللغة البحث، وحجم الخط (12) غامق.
- عنوان الجدول – نوع الخط: حسب اللغة البحث، وحجم الخط (12) عادي.
- تُنسق كالتالي في أعلى الجدول – **الجدول (1)**: عنوان الجدول. ويُشار إليها في متن البحث بالجدول رقمه، مثل: ويُشير الجدول (1) إلى ....
- تُكتب النصوص داخل الجداول بنوع خط: حسب لغة البحث، وحجم (11) عادي.
- تُكتب الملاحظات التوضيحية أو مصدر الجدول في أسفل الجدول، بحجم خط (11) عادي، ثم توثّق بالمراجع.

- الأشكال والرسوم البيانية:

- تُدرج الأشكال والرسوم البيانية في النص، وترقّم ترقيماً متسلسلاً، وتُكتب أسماؤها وعناوينها أسفلها.
- الشكل أو الرسم ورقمه – نوع الخط: حسب اللغة البحث، وحجم الخط (12) غامق.
- عنوان الشكل أو الرسم – نوع الخط: حسب اللغة البحث، وحجم الخط (12) عادي.
- تُنسق كالتالي في أسفل الشكل أو الرسم البياني – **الشكل (1)**: عنوان الشكل. ويُشار إليها في متن البحث بالشكل رقمه، مثل: ويوضح الشكل (1) أن ....

يُكتب مصدر الشكل أو الرسم في أسفل الشكل، بحجم خط (11) عادي، ثم يوثّق بالمراجع.

أثر التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية لكليات المجتمع الحكومية والخاصة بمحافظة عمران– اليمن

أ.د. محمد قاسم قحوان
أستاذ أصول التربية المشارك
جامعة عمران
E: dr.qahwan@yahoo.com

أ.د. مبروك صالح السودي
أستاذ إدارة التعليم العالي المشارك جامعة عمران
E: alsodizm@gmail.com

د. نصر صالح الجرباني
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد جامعة عمران
E: n770953834@gmail.com

ملخص البحث:

سعى البحث الحالي إلى استكشاف طبيعة العلاقة والأثر بين التوجه الريادي والميزة التنافسية لكليات المجتمع الحكومية والخاصة بمحافظة عمران– اليمن، واتبع البحث المنهج الوصفي، واستُخدمت الاستبانة كأداة للبحث طُبقت على عينة عمدية مكونة من (71) مفردة من الكادر الإداري والتدريسي في (6) كليات مجتمع حكومية وأهلية، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بواسطة برنامج (SPSS.V.23)، أظهرت النتائج أن مستوى التوجه الريادي في كليات المجتمع المُستهدفة بالبحث، كان بدرجة "متوسطة" من وجهة نظر كادرها الإداري والتدريسي، في حين كان مستوى الميزة التنافسية في تلك الكليات بدرجة "متوسطة"، كما تبين وجود علاقة معنوية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) بين التوجه الريادي والميزة التنافسية، وتبين أيضاً أن للتوجه الريادي أثراً دالاً إحصائياً عند مستوى (0,01) في تحقيق الميزة التنافسية لكليات المجتمع، وأوصى البحث بأهمية توجه وزارة التعليم الفني والتدريب المهني اليمنية نحو تنمية أبعاد التوجه الريادي لدى قادة كليات المجتمع الحكومية والخاصة بما يساعد في تحقيق ميزة تنافسية مستدامة لهذه الكليات.

الكلمات المفتاحية: التوجه الريادي، الميزة التنافسية، التعليم الفني والتدريب المهني

Abstract: The research aimed to identify the role played by the entrepreneurial orientation achieving the competitive advantage of Yemeni technical education and vocational training institutions by applying on community colleges in Amran Governorate. and teaching in (6) faculties included in the research community, using appropriate statistical methods through the program (SPSS V.23) The results of the research showed that the level of entrepreneurial orientation among the leaders of the community colleges targeted in the research was at a (medium) degree, while the level of competitive advantage in those colleges was at a (medium) degree. (0.01) between the entrepreneurial orientation and competitive advantage, and it was also found that the orientation of the leaders of the pioneering community colleges played an influential role with statistical significance at the level (0.01) in achieving the competitive advantage of the institution, and the research recommended the importance of developing electronic management skills among

the leaders of technical education and vocational training institutions, including In line with contemporary trends to achieve sustainable competitive advantage.

key words: Entrepreneurial orientation, competitive advantage, technical education, vocational training, community colleges, Yemen.

المقدمة:

تعيش المنظمات اليوم عصرَ الاستراتيجيات التنافسية، ويتسم المشهد التنافسي فيها بالتغير المستمر، الذي جعل من تحقيق ميزة تنافسية مُستدامة أمراً صعباً في ظل هذه البيئة دائمة التغيير، مما فرض على المنظمات استحداث استراتيجياتها التنافسية بالاعتماد على التعلم والنمو المستمر (Chahal, et. al. 2016)، لذا تسعى المنظمات في العصر الحالي إلى بذل أقصى ما لديها من طاقة الفكر والعمل للتنسيق بين متطلبات العمليات الإدارية، واستراتيجيات التطوير والتجديد بهدف تحسين جودة الأداء في إطار التطورات الجديدة، بما يمكنها من تحقيق الميزة التنافسية (Alshaer, 2020).

وبالتالي بدأت المنظمات تبحث عن مداخل إدارية حديثة لمواجهة متغيرات العصر من ناحية، وبما يساعدها في تحقيق مستوى مناسب من الميزة التنافسية من ناحية أخرى، ويُعد التوجه الريادي أحد المداخل الإدارية الحديثة التي تمكن المنظمات من الوصول إلى السبق والتميز على المنظمات الأخرى في مجالات متعددة، بتكوين معلومات ذات قيمة عالية يُستفاد منها في عدة جوانب من الأداء المؤسسي، الأمر الذي يمكن للمنظمة أن تكون سباقة ومبدعة في ممارساتها الإدارية وتوجهاتها المستقبلية (الساير، 2017).

كما برز مفهوم التوجه الريادي كأحد المفاهيم الإدارية المعاصرة التي تتمكن المنظمات من خلاله من استيعاب المتغيرات البيئية المتوقعة وغير المتوقعة، وتجعل السلوكيات تتماشى مع متطلبات استدامة الأداء، فالتوجه الريادي يشكل أداة مهمة، ورافعة أساسية لتحقيق التميز، واكتساب مزايا تنافسية مستدامة، وتضمن أيضاً استجابة المنظمات، وتفاعلها مع التحديات، والتعقيدات التي تشهدها، وستشهدها بيئة الأعمال مستقبلاً، مما يمكنها من خلق المبادرات الريادية، واستغلال الفرص الجديدة، وتوليد الفرص الابتكارية، والكشف المبكر عن الأخطار التي تهددها، ومواجهتها بفعالية (الشواهين، 2017).

وبما أن مؤسسات التعليم الفني والتدريب المهني في اليمن تؤدي دوراً مفصلياً في الحياة الاقتصادية والاجتماعية؛ بوصفها أحد الأدوات في تكوين الكوادر البشرية (الاستراتيجية الوطنية للتعليم الفني والتدريب

المهني، 2005–م2014)، إذ تؤثر هذه المؤسسات بشكل كبير في متغيرات التشغيل، والبطالة، ودخل الفرد، ومستوى معيشة المواطن (عبد الملك؛ وآخرون، 2014)، وهو ما أكدته العديد من الدراسات.

كما تُعد مؤسسات التعليم التقني أحد الأدوات الرئيسة لتحقيق برامج التنمية المستدامة، فهي تمثل مفتاح استراتيجية التنمية لأي مجتمع، ومن خلالها يمكن تغيير عالم العمل والاقتصاد، وتحسين نوعية الحياة، حيث يسعى التعليم الفني والتقني بنوعياته المختلفة إلى إعداد القوى العاملة الماهرة اللازمة لخدمة خطط التنمية الاقتصادية، والاجتماعية للدولة، فضلاً عن تحسين نوعية التعليم المهني والتقني بإكساب المتعلم المهارات الفنية والسلوكية وتأمين المؤهلات المحددة التي تصب مباشرة في سوق العمل (حلبي، 2012).

وانطلاقاً مما سبق؛ يحاول البحث الحالي الوقوف على طبيعة العلاقة والأثر الذي يمارسه التوجه الريادي في سبيل تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة، بالتطبيق على كليات المجتمع التابعة لقطاع التعليم الفني والتدريب المهني بالجمهورية اليمنية؛ تجسيداً لأهمية الدور المناط بهذه الكليات النوعية في إعداد وتأهيل شريحة كبيرة من أفراد المجتمع في مختلف المجالات التي يتطلبها سوق العمل.

مشكلة البحث:

أصبح التوجه الريادي مدخلاً إدارياً استراتيجياً تسعى إلى تفعيله مختلف المؤسسات ومنها المؤسسات التعليمية والتدريبية، وذلك نظراً لأهمية الدور الذي يحققه التوجه الريادي في تعزيز أداء هذه المؤسسات، ومن ناحية أخرى باتت الميزة التنافسية مطلباً أساسياً وضرورياً في المؤسسات التعليمية عامةً، وكليات المجتمع اليمنية خاصةً لمسايرة التغيرات التي يشهدها قطاع التعليم الفني والتدريب المهني؛ نتيجة لما يشهده هذا القطاع من إقبال كبير للطلبة من خريجي الثانوية العامة على مختلف التخصصات التعليمية التي تقدمها هذه الكليات لاسيما التخصصات التطبيقية والطبية المساعدة.

وقد جاء هذا البحث استجابة لتوصيات عدد من الدراسات السابقة؛ كدراسة (أبوعزيز وأخرون، 2022)، ودراسة (متعب، وراضي، 2017)، ودراسة (الشواهين، 2017)، والتي أوصت بأهمية استكشاف واقع التوجه الريادي في مختلف المؤسسات التعليمية والتدريبية؛ ومنها مؤسسات التعليم الفني والتقني، وتوصلت دراسة (العزاوي، ومحسن، 2017) الى أهمية كشف واقع الميزة التنافسية للمؤسسات التعليمية والتدريبية لاسيما في ظل متغيرات العصر الحالي.

ونظراً لندرة الدراسات والأبحاث حول التوجه الريادي ودوره المؤثر في تحقيق الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم اليمنية، وخاصـةً مؤسـسـات التعليم الفني والتدريب المهني، فقد جاء هذا البحث لسـدّ هذه الفجوة في محاولة للوقوف على طبيعة العلاقة والأثر بين التوجه الريادي والميزة التنافسـية في مؤسـسـات التعليم الفني اليمنية بالتطبيق على كليات المجتمع بمحافظة عمران– اليمن.

وبناءً على ما سبق؛ يمكن التعبير عن مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

"**ما أثر التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسـية لكليات المجتمع الحكومية والخاصـة اليمنية؟**"، وتتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1) ما مستوى التوجه الريادي لكليات المجتمع بمحافظة عمران من وجهة نظر كادرها الإداري والتدريسي؟
2) ما مستوى الميزة التنافسية لكليات المجتمع بمحافظة عمران من وجهة نظر كادرها الإداري والتدريسي؟
3) هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصـائياً بين مسـتوى التوجه الريادي والميزة التنافسـية لكليات المجتمع بمحافظة عمران؟
4) هل يوجد تأثير ذو دلالة إحصـائية للتوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسـية لكليات المجتمع بمحافظة عمران؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشـف عن الأثر الذي يؤديه التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسـية لكليات المجتمع بمحافظة عمران– اليمن، وبصورة أكثر تحديداً يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

1) التعرف على مسـتوى التوجه الريادي لكليات المجتمع بمحافظة عمران من وجهة نظر كادرها الإداري والتدريسي.
2) التعرف على مسـتوى الميزة التنافسـية لكليات المجتمع بمحافظة عمران من وجهة نظر كادرها الإداري والتدريسي.
3) إيجاد طبيعة العلاقة الارتباطية بين مسـتوى التوجه الريادي ومسـتوى الميزة التنافسـية لكليات المجتمع بمحافظة عمران.
4) الكشف عن أثر التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية لكليات المجتمع بمحافظة عمران.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي من أهمية موضوعي التوجه الريادي والميزة التنافسية بمؤسسات التعليم الفني، ويمكن عرض الأهمية الذي يشكلها هذا البحث على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- إثراء المعرفة لدى الباحثين والدارسين بالإطار المفاهيمي للتوجه الريادي كأحد الموضوعات المعاصرة والمهمة في الأدب الإداري.
- محاولة إبراز طبيعة العلاقة بين التوجه الريادي والميزة التنافسية في مؤسسات التعليم الفني في البيئة اليمنية؛ لاسيما في كليات المجتمع التي أصبحت مؤخراً من الكليات الرائدة في مجال التعليم والتدريب المهني للكوادر البشرية من أبناء المجتمع اليمني.
- يسهم هذا البحث في إثارة دافعية الباحثين الآخرين لإجراء مزيد من الدراسات التطبيقية في هذا المجال المهم بما يشكل إضافة نوعية للمعرفة العلمية.

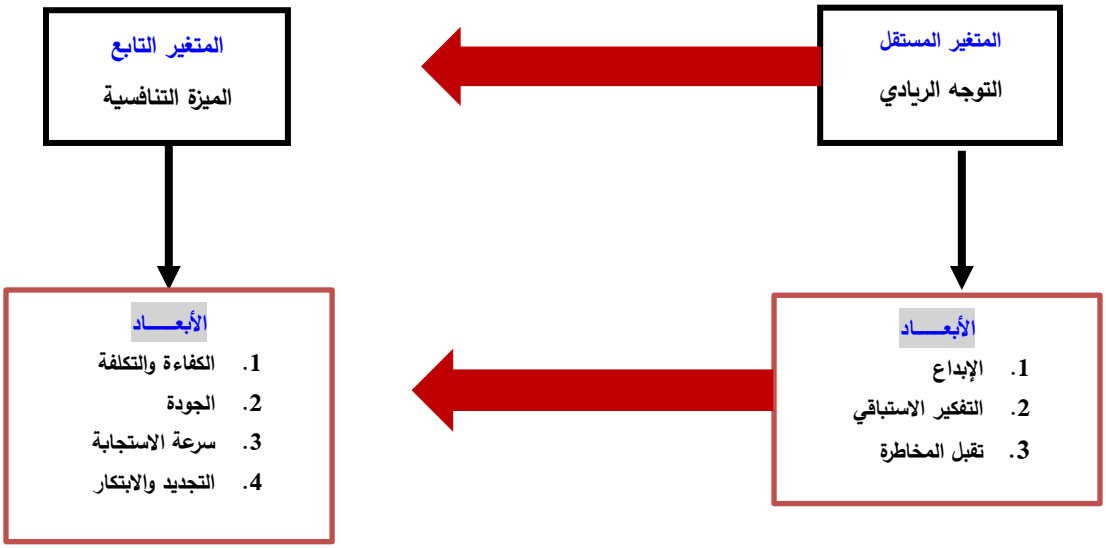
ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- استفادة القائمين على مؤسسات التعليم الفني والتدريب المهني اليمنية من توجهات ونتائج هذا البحث في تركيز الاهتمام على مجال تنمية التوجهات الريادية لدى قادة كليات المجتمع بما يسهم في تعزيز الميزة التنافسية لهذه المؤسسات، ورفع مستوى أدائها.
- ما يتوصل إليه البحث من توصيات مقترحة لتفعيل ممارسة التوجهات الريادية لكليات المجتمع الحكومية والخاصة والتدريب المهني؛ بما يساعدها بشكل كبير لتصبح أكثر ديناميكية، وتحقيق الريادة والميزة التنافسية، ومن ثم تستطيع أن تتنافس بقوة مع مؤسسات التعليم الأخرى.
- تسهم نتائج وتوصيات هذا البحث في مساعدة مؤسسات التعليم الفني والتدريب المهني اليمنية عامة وكليات المجتمع بمحافظة عمران خاصة في تبني التوجه الريادي كمنظومة إدارية فعالة في تحقيق التميز المؤسسي، والارتقاء بمستوى أدائها والمساهمة في خدمة المجتمع.

النموذج المعرفي للبحث

يتضمن موضوع البحث الحالي متغيرَين هما: التوجه الريادي "متغير مستقل"، والميزة التنافسية "متغير تابع"، ويتضمن كل متغير من هذَين المتغيرَين بعض الأبعاد المرتبطة به، وفي ضوء مراجعة عدد من الدراسات ذات

العلاقة بمتغيرات البحث الحالي فقد توصل الباحثون إلى وجود أبعاد محددة لكل متغير تكاد تكون مشتركة في معظم الدراسات السابقة، والشكل التالي يوضح متغيرات البحث وأبعاد كل متغير منها:



شكل (1) النموذج المعرفي للبحث من إعداد الباحثين

حدود البحث:

- **الحدود الموضـوعية:** اقتصـر البحث الحالي في تناوله للمتغير المسـتقل (التوجه الريادي) على الأبعاد الآتية: (الإبداع – التفكير الاســتباقي– قبول المخاطرة)، بينما اقتصـــر في تناوله للمتغير التابع (الميزة التنافسية) على الأبعاد الآتية: (الكفاءة والتكلفة– الجودة– سرعة الاستجابة– التجديد والابتكار).
- **الحدود البشـرية:** تم تطبيق الدراسـة على الكادر الإداري والتدريسـي العامل في كليات المجتمع الحكومية والخاصة بمحافظة عمران.
- **الحدود المكانية:** مؤسسات التعليم الفني بمحافظة عمران.
- **الحدود الزمانية:** طُبقت أدوات البحث خلال شهرَي سبتمبر/ أكتوبر 2022م.

مصطلحات البحث:

1. التوجه الريادي "Entrepreneurial Orientation":

يُعرف التوجه الريادي بأنه: رغبة المؤسـســـة في تبني سـلوكيات الإبداعية، والاسـتباقية، وتبني المخاطرة المحسـوبة في محاولة منها لخلق واسـتثمار الفرص البيئية (تيطراوي، وزبيري، 2019)، أو هو: التوجه نحو

الإبداع، والابتكار، والتجديد، واكتشـــاف الفرص الجديدة، والمبادرة بتبنيها، والمخاطرة، والتعامل مع الظروف المعقدة، والحاجة إلى الإنجاز الذي يقود إلى النمو، وتبني القيم الجديدة مثل إضـــافة خدمات أو تحســـينات جديدة أو أي مزايا أخرى (الشواهين، 2017).

ويُقصـــد **بالتوجه الريادي إجرائياً** في هذا البحث أنه: توجه تتبناه قيادات كليات المجتمع، يتصـــف بالإبداع، والتفكير الاستباقي، وتقبل المخاطرة المحسوبة عند تسيير إدارة الكلية وتسيير شؤونها. ويمكن أن يُستدلّ عليها من خلال الدرجة الكلية التي يحصـل عليها قادة كليات المجتمع في ضـوء اسـتجابات الكادر الإداري والتدريسي العامل فيها على المحور الأول من أداة البحث الحالي المتعلق بقياس أبعاد التوجه الريادي.

2. الميزة التنافسية "Competitive Advantage":

تُعرّف الميزة التنافسـية بأنها: النظام الذي يسـتغل كافة موارد المنظمة بالشـكل الذي يمكنها من خلق أفضـل قيمة للعميل بحيث تكون أعلى من التي يوفرها المنافســـون (خلف، 2019)، وفي نفس الســـياق يرى (Heizer, et.al., 2017) أن الميزة التنافســـية؛ تمثل نظاماً يحتوي عدة مزايا فريدة من نوعها تفوق المنافسين، من خلال خلق قيمة للعميل بطريقة فعالة ومستدامة.

ويُقصد **بالميزة التنافسية إجرائياً** في هذا البحث أنها: قدرة كليات المجتمع بمحافظة عمران على مواجهة حدة المنافسة من خلال التجديد وتقديم خدمة تعليمية وتدريبية عالية الجودة؛ بما يكسبها قدرات ومزايا تنافسية في مجال التعليم الفني، ويمكن أن يُستدل عليها من خلال الدرجة الكلية التي تحصـل عليها كليات المجتمع في ضـوء اسـتجابات الكادر الإداري والتدريسـي العامل فيها على المحور الثاني من أداة البحث الحالي المتعلق بقياس أبعاد الميزة التنافسية.

3. كليات المجتمع:

جاء تعريف كليات المجتمع في (رئاسـة الجمهورية– القرار الجمهوري – قانون إنشـاء كليات المجتمع اليمنية رقم (5) لسنة 1996)، كالآتي:

- **كليات المجتمع:** هي الكليات التي تُنشـــأ وفقاً لأحكام هذا القانون لتلبية احتياجات المجتمع من الكوادر الفنية والتقنية المتوسطة في المجالات المختلفة.
- **كليات المجتمع الخاصة:** الكليات التي ينشئها القطاع الخاص الوطني أو أي جهة أجنبية أو أية اتفاقيات خاصة بمقتضى هذا القانون.

ويُقصـد **بكليات المجتمع إجرائياً** في هذا البحث بأنها: كليات المجتمع الحكومية والخاصـة بمحافظة عمران، التي تقدم برامج تعليمية متنوعة تحقق أهداف المجتمع، وتعمل على تخريج كوادر بشرية مؤهلة لسوق العمل.

أدبيات البحث

- **أولاً: التوجه الريادي "Entrepreneurial Orientation":**

- **مفهوم التوجه الريادي:**

نظر لمفهوم الريادة Entrepreneurship على أنها: مجموعة من الأنشطة الريادية؛ المتمثلة في تكامل عوامل الإنتاج، ومواجهة حالات عدم التأكد، واكتشاف الفرص الجديدة، وخلق منظمات جديدة، والريادة وفق هذا المعنى إنما هي نمط من السلوك الإداري الذي يُعبر عن التوجه الريادي (شعيب، 2021)، إذ تشير الريادة إلى المحتوى Content، وهي بذلك تجيب عن السؤال "ما الأنشطة التي يتضمنها العمل الريادي؟"، في حين يشير التوجه الريادي كسلوك إداري إلى العملية Process، وهو يجيب عن السؤال "كيف يضمن الرياديون نجاح أعمالهم؟" (رشيد، والسلطاني، 2013)، وبهذا الصدد؛ يرى (بريس، وآخرون، 2019) أن للتوجه الريادي عدة خصائص تتمثل في: الالتزام، قبول المخاطر وأخذ المخاطر، بناء ثقافة مناسبة لتنظيم المشروعات، استخدام الممارسات والطرق الفعالة، اتخاذ القرارات والإجراءات الخاصة بالمشروعات، والتوجه نحو ضمان التطور الديناميكي للمنظمة.

ويذكر (علي، ومهدي، 2017) ثلاثة أصناف رئيسية لمهارات التوجه الريادي، هي:

1) مهارات الريادة الشخصية كالرقابة والالتزام، والإبداع، والمثابرة، وتحمل المخاطرة.
2) مهارات إدارة الأعمال مثل وضع الأهداف والخطط، والتفاوض، وصناعة القرار.
3) المهارات التكنولوجية كالقدرة على الاتصال، وإدارة الأعمال التقنية، والعمل ضمن الفريق، وبناء العلاقات والشبكات.

- **أهمية التوجه الريادي:**

تزايد الاهتمام بالتوجه الريادي في الآونة الأخيرة من قبل المنظمات والمؤسـسـات المختلفة لما يحققه من مكاسب إيجابية تتمثل في:

- إيجاد العديد من المشروعات المهمة لتطوير الاقتصاد.
- توفير فرص العمل ذات الأهمية على المدى البعيد من أجل تحقيق النمو الاقتصادي.

- زيادة الكفاءة في العمل من خلال زيادة المنافسة.
- إحداث التغير في هيكل السوق من خلال الإبداع والابتكار التنظيمي.
- القدرة على تحقيق النجاحات المالية والنمو واســـتمرارية البقاء على المدى الطويل. (العطوي، والكعبي، 2019؛ بن علي، 2017).

- **أبعاد التوجه الريادي:**

تركزت الدراسـات السـابقة مثل: (رشـيد، والزيادي، 2013؛ العطوي، والكعبي، 2019؛ شـعيب، 2021) في تناولها لأبعاد التوجه الريادي على ثلاثة أبعاد رئيســة هي: (الإبداع، والتفكير الاســتباقي، وتقبل المخاطرة)، وفيما يلي لمحة توضيحية لكل بُعد منها:

1. **الإبداع:** الإبداع شامل ومتعدد يؤهل للوصول إلى أفكار جديدة وغير مقتبسة، تساهم في حل المشكلات، وهو جزء أساسي من التجارب وما توصل إليه الإنسان من إبداع عبارة عن إنتاج لأشخاص مبدعين حلموا وحققوا أحلامهم في الواقع رغم الصعوبات أو عدم الاعتقاد بهم من قبل الآخرين.
2. والعمل الإبداعي هو عمل له طابع سمات الإبداع، مثل مشاهدة تصميم معماري أو آلة تقليدية تم إدخال عليها تحسين لزيادة عملها أو لوحة فنية رائعة، أو مشاتل زراعية تحسن الإنتاج ويتجلى الإبداع بصور بسيطة مثل فكرة جميلة في العمل، أو اقتراح تكتيكي، وبهذا التعبير، نجد أن كل شخص يتمتع بقدر من الإبداع. (آليات اكتشاف المبدعين والموهوبين، 2023م).
3. والتطبيق يتطلب الإبداع بموازنة بين أمور عديدة، مثل التفكير والفعل، وبين الخيال على أرض الواقع؛ لأن الإبداع ليس مهارة فطرية فقط، بل هو عبارة عن تحويل الطاقة وتوجيهها في مجال معين.
4. **التوجه الاســـتباقي:** ظهر مفهوم التوجه الاســـتباقي كمنهج إداري اســـتراتيجي متكامل تتبناه العديد من منظمات الأعمال في ظل التطورات والتغيرات السريعة في البيئة الخارجية، وما رافقه من تغيرات في بيئة الأعمال، أهمها اشتداد المنافسة بين المنظمات ودخول العولمة، لذلك فإن المنظمة ذات التوجه الاستباقي تسعى باستمرار إلى تحقيق الميزة التنافسية المستدامة من خلال استكشاف الفرص واستغلالها (الساير، 2017)، كما أن التوجه الاســتباقي يمكن المنظمة من البحث عن الأســواق الحديثة بما يعزز حصــتها الســـوقية في ضـــوء مراقبة البيئة الخارجية بهدف الاســـتجابة المبكرة لطرح منتجات جديدة (زرافيلي، والبشابشة، 2021).

5. **المخاطرة:** يُقصد بالمخاطرة أنها القدرة على اتخاذ قرارات جديدة لاستغلال فرصة؛ أو إنشاء مشروع جديد بهدف تحقيق نتائج إيجابية تعود بالنفع على المؤسسة (رشيد؛ والزيادى، 2013).

- **ثانياً: الميزة التنافسية "Competitive Advantage":**

- **مفهوم الميزة التنافسية:**

عُرفت الميزة التنافسية كغيرها من المفاهيم عدة تعريفات من وجهات نظر مختلفة، إلاّ أنها تصب في مجملها في اتجاه واحد مفاده بأنها ميزة تكتسبها المؤسسة على نظيراتها من المؤسسات المماثلة في ذات النشاط من خلال تقديمها قيمة أكبر من الخدمات أو المنتجات التي تقدمها للمنتفعين.

حيث وصف رواد الأعمال مثل: "مايكل بورتر" (M. Porter)، و"كوتلر" (Kotler) الميزة التنافسية بأنها: تنشأ بمجرد توصل المؤسسة إلى اكتشاف طرق جديدة يمكن تجسيدها ميدانياً، تكون أكثر فعالية من تلك المستعملة من قبل المنافسين، وبمعنى آخر أنها تنشأ من القيمة التي باستطاعة المؤسسة أن تخلقها لعملائها؛ إذ يمكن أن تأخذ شكل السعر المنخفض، أو تقديم منافع متميزة في الخدمة مقارنة بالمنافسين (أبو عرب، 2017)، وفي نفس السياق؛ أوضح (Dess, et.al., 2014) أنها جميع موارد وقدرات المنظمة التي تمكنها من مواجهة قوى المنافسة في سوق العمل، ويرى (القطب، 2012) أنها: الموقع الفريد طويل الأمد الذي تطوره المنظمة من خلال أداء أنشطتها بشكل مميز وفعال، واستغلال نقاط قوتها الداخلية باتجاه تقديم منافع قيمة فائقة لزبائنها لا يستطيع منافسوها تقديمها.

ويرى البحث الحالي بأن الميزة التنافسية عمليات إبداعية تتمثل في ممارسات الفعاليات المختلفة داخل المؤسسة للوصول إلى جودة شاملة وابتكار وفعالية تستجيب لمتطلبات المستفيدين في شتى المجالات.

- **أنواع الميزة التنافسية:**

للميزة التنافسية عدة أنواع ومن أهمها (محمود، 2017):

– **ميزة قيادة التكلفة:** من خلال تقديم المنظمة خدمات بأقل التكاليف في السوق، وبأسعار أقل من المنافسين.

– **ميزة التميز:** يعني قدرة المنظمة على تقديم خدمات فريدة ومتميزة ذات قيمة عالية من وجهة نظر العميل، كما تتضمن جودة أعلى وخدمات ما بعد البيع.

– **ميزة تميز المنتج وبتكلفة أقل:** حيث تجمع بين الميزتين الســـابقتين، من خلال تقديم منتجات وخدمات بجودة عالية وبأسعار أقل من المنافسين.

- **أهداف الميزة التنافسية:**

تسعى المنظمة من خلال اكتساب الميزة التنافسية إلى تحقيق عدة فوائد بالنفع على المنظمة منها (سرور، وعبد الرضا، 2017، وشعيب، 2021):

- ✓ زيادة مستوى الأرباح والدخل للمنظمة.
- ✓ التوغل في الأسواق المحلية والعالمية.
- ✓ خلق فرص تسويقية جديدة.
- ✓ الخوض في مجال تنافسي لسوق جديد أو جذب عملاء جدد.
- ✓ تكوين رؤية مستقبلية للمنظمة.
- ✓ تحقيق الكفاءة، وخفض تكاليف الإنتاج، وبالتالي انخفاض سعر البيع.
- ✓ التميز في الخدمات التي تقدمها المنظمة من خلال تحسين خدمة التسليم أو الجودة الأعلى للمنتج.
- ✓ تمكين المنظمة من إنتاج المنتجات التي تحقق لها عائداً على الاستثمار يفوق ما يحققه المنافسون.

- **خصائص الميزة التنافسية:**

للميزة التنافسية المؤسسية عدة خصائص؛ منها (زعتر، 2016):

- الاستمرارية؛ بمعنى أن تكون المؤسسة قادرة على التنافس بصورة مستمرة.
- التجديد وفق متطلبات البيئة الداخلية والخارجية.
- أن تكون مرنة بحيث يمكن الاستبدال أو التغيير بسهولة ويسر مع البيئة الداخلية أو الخارجية.
- الاستخدام الأمثل للاستراتيجيات التنافسية وفقاً للأهداف والنتائج المراد تحقيقها والوصول إليها.

واســـتناداً إلى هذه الخصـــائص؛ يرى البحث الحالي أنه بالاســـتمرارية والتجديد والمرونة من خلال التغيير والاستبدال والاستخدام الأمثل للاستراتيجيات التنافسية تتحقق خصائص الميزة التنافسية.

- **أبعاد الميزة التنافسية:**

هناك مجموعة من الأبعاد التي تُعد كمداخل وأسبقيات لتنافس المنظمة، صنفها الباحثون إلى أربعة أبعاد هي (الجنابي، 2019)، (المواضية، 2019):

1) الكفاءة والتكلفة: يُقصـــد بها قدرة المنظمة على الإنتاج بأقل التكاليف الممكنة بالمقارنة مع منافســـيها؛ كنتيجة لذلك فإن المنظمة ستحقق ميزة تنافسية من خلال انخفاض أسعارها.

2) الجودة: تُعد الجودة مفهوماً أكثر دقة يتمحور حول مواصـــفات وخصـــائص المنتج المتقنة والمتفردة والمتطابقة مع مواصفات معينة.

3) ســرعة الاســتجابة (الوقت): بدأ التنافس باعتماد بُعد جديد يتمثل في ســرعة التســليم والاســتجابة لطلب الزبون، على اعتبار أن المنظمة التي تستطيع أن تستجيب بسرعة أكبر لطلب الزبون يمكن أن تحقق الفرص المبيعة قبل غيرها.

4) التجديد والابتكار (المرونة): وتعني قدرة المنظمة على تقديم مســـتويات مختلفة ومتنوعة في الســـوق المستهدف، ويمكن تأشير المرونة في مجالين أساسيين هما:

- قدرة المنظمة على مسايرة التطورات الحاصلة في مجال التكنولوجيا.
- قدرة المنظمة على الاستجابة للتغير في حجم الإنتاج بالزيادة أو النقصان وبحسب مستويات الطلب.

ويرى البحث الحالي أن هذه الأبعاد هي الأســـاس والمدخل إلى تحقيق ميزة تنافســـية لها أثرها الفعال داخل المنظمة، كما يجب أن يكون الإبداع والابتكار متجدداً ومواكباً للتطور التكنولوجي، وملبياً لتطلعات المســـتفيد وسرعة استجابته.

- **دور التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية:**

تكاد تتفق الأطر النظرية لعلوم الإدارة على أن التوجه الريادي يُعد مصدراً للميزة التنافسية؛ إذ لا يمكن النظر للميزة التنافســية بمنأى عن التوجه الريادي، فامتلاك المنظمة لأبعاد التوجه الريادي يؤثر بشــكل أو بآخر في ميزتها التنافسية، وهو ما أكدته دراســة (Abualoush, et. al. 2018) في أن جوهر التوجه الريادي يكمن في تحقيق مســتوى عالٍ من الأداء بما يســمح للمنظمات أن تكون قادرة على المنافســة، والبقاء قوية، وفعالة طوال الوقت. كما أن التوجه الريادي يمكن المنظمات من تطبيق وتنفيذ الخطط الاســـتراتيجية القائمة على الفكر الريادي، وهو ما يمكنها من تحقيق أهدافها الاســـتراتيجية، والتنافس على المدى البعيد (الشـــواهين، 2017).

كما يمثل التوجه الريادي وضــعاً اســتراتيجياً تتبناه المنظمة التي تتصــف بالإبداع في تقديم خدماتها ومرونة هيكلها التنظيمي، بالإضـــافة إلى وجود التفكير الاســـتباقي، والميل إلى المجازفات التجديدية والتطويرية على

مســـتوى عالٍ لدى إدارتها العليا، وعادة ما تكون هذه المنظمات قائدة للســـوق في مجال ابتكار الخدمات والمنتجات، والتجديد لتوليد فرص ســـوقية تمكنها من خلق التميز التنظيمي والتعامل مع الأفكار الريادية (زغمار، 2017)، ولتحقيق الميزة التنافسـية لدى المنظمات عليها تبني التوجهات الريادية في فلسـفتها وثقافة أعمالها والوعي التام للبيئة المحيطة بها سواء الداخلية أو الخارجية (أبو عزيز؛ وآخرون، 2022).

ومن هذا المنطلق؛ يرى البحث الحالي بأن تحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم الفني والتدريب المهني يتطلب الآتي:

- ✓ أن تبحث المؤسـسـة في القدرات والموارد التي تملكها أو التي يمكن أن تبنيها بغية توظيفها بشـكل فاعل للحصول على ميزة تنافسية.
- ✓ أن تركز المؤسسة جهدها على زيادة قدراتها ومواردها المرتبطة بالميزة التنافسية الحالية والمستقبلية.
- ✓ أن تحدد المؤسـسـة الاسـتراتيجية التنافسـية التي ينبغي أن تتبعها كاتجاه عام حتى تتمكن من الاسـتغلال الأمثل للموارد والقدرات المتاحة لديها في سبيل تحقيق تلك الاستراتيجية.
- ✓ أن تسـعى المؤسـسـة لاسـتغلال التغيرات الخارجية لخلق فرص تنافسـية أو على الأقل لمواجهة الميزة التنافسية للمؤسسات المناظرة في نفس النشاط.
- ✓ أن تحرص المؤسسة على استمرارية الميزة التنافسية أطول فترة ممكنة وأن تخلق ميزات أخرى تحل محل الميزات التي قاربت على فقدان تأثيرها المباشر.

- **ثالثاً: الدراسات السابقة:**

يستعرض الباحثون عدداً من الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي بحسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم؛ على النحو الآتي:

استهدفت دراسة **(أبو عزيز؛ وآخرون، 2022)** استكشاف طبيعة العلاقة والأثر بين التوجه الريادي واليقظة الاســتراتيجية بالتطبيق على الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا وكلية فلســطين التقنية بالمحافظات الجنوبية بفلسطين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي باتباع أسلوب المسح الشامل للعاملين بالوظائف الإشرافية، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، طُبقت على (48) مفردة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصـائية لليقظة الاسـتراتيجية في التوجه الريادي لدى الكليات التقنية الحكومية فكلما ارتفع مسـتوى تطبيق اليقظة الاســتراتيجية أدى ذلك إلى ارتفاع التوجه الريادي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة

إحصائية بين أبعاد اليقظة الاستراتيجية، (التنافسية، والبيئية، والتكنولوجية، والتسويقية) والتوجه الريادي لديها، وقدمت الدراسة جملة من التوصيات أهمها:

استهدفت دراسة **(زرافيلي؛ والبشابشة، 2021)** قياس وتحليل أثر التوجه الريادي في تحقيق إدارة المعرفة في البنوك التجارية الأردنية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للبحث طُبقت على (309) مفردة من القيادات الإدارية، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) للتوجه الريادي بأبعاده: (الإبداعي، والاستباقي، وتحمل المخاطرة) مجتمعة في تحقيق إدارة المعرفة بأبعادها: (اكتساب المعرفة، وخزن المعرفة، ومشاركة المعرفة، وتطبيق المعرفة) مجتمعة في البنوك التجارية الأردنية.

استهدفت دراسة **(شعيب، 2021م)** الكشف عن نفس المتغيرات المحتملة للتوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية في الفنادق المصرية باستخدام استمارة استقصاء كأداة رئيسية لجمع البيانات الأولية؛ وجهت إلى عينة عشوائية من العاملين في الفنادق موضع الدراسة، وأسفرت النتائج عن وجود تباين في الأهمية النسبية لأبعاد التوجه الريادي والميزة التنافسية في الفنادق المصرية، كما وجد ارتباط معنوي بين أبعاد التوجه الريادي وأبعاد الميزة التنافسية، وأيضاً وجود تأثير إيجابي معنوي ذي دلالة إحصائية لأبعاد التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية.

استهدفت دراسة **(المشرفي؛ وبلل، 2021م)** الكشف عن الدور المعدل لعدم التأكد البيئي في العلاقة بين التوجه الريادي والأداء التسويقي للشركات الصناعية اليمنية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واختار الباحث العينة بالطريقة غير الاحتمالية الميسرة، وتوصلت الدراسة إلى أن عدم التأكد البيئي يضعف العلاقة بين التوجه الريادي والأداء التسويقي، وأن التوجه الريادي يؤثر إيجاباً على الأداء التسويقي.

استهدفت دراسة **(Farooq and Vij, 2018)** الكشف عن الدور الوسيط لتوجه إدارة المعرفة في العلاقة بين التوجه الريادي وأداء الأعمال، بالتطبيق على (276) شركة من قطاع التصنيع والخدمات في ولايات شمال الهند، وفي ضوء استطلاع آراء كبار المديرين فيها من صناع القرار؛ توصلت البحث إلى أن التوجه الريادي يؤثر بشكل مباشر وإيجابي على أداء الأعمال وإدارة المعرفة، كما أن توجه إدارة المعرفة يتوسط

العلاقة بين التوجه الريادي وأداء الأعمال، وتبين أيضـــاً أن مبدأ الاســـتباقية هو المحدد الأكثر أهمية لريادة الأعمال يليها تحمل المخاطرة والإبداع.

اســـتهدفت دراســـة **(Jiang, et.al., 2018)** الكشـــف عن العلاقة بين التوجه الريادي وخلق المعرفة التنظيمية وكذا اختبار تأثير العلاقات التجارية وديناميكية الســوق بشــكل مســتقل وتفاعلي على العلاقة بين التوجه الريادي وخلق المعرفة التنظيمية في الشركات الصينية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاســتبانة كأداة، طُبقت على (196) مفردة، وتوصـــلت الدراســـة إلى أن التوجه الريادي يعزز خلق المعرفة التنظيمية، وأن التوجه الريادي العالي له تأثير كبير في تحقيق روابط العمل القوية، وتنمية العلاقات التجارية، وديناميكية السوق مما يوفر دعماً للأبحاث المقدمة في مجال ريادة الأعمال.

استهدفت دراسة **(العزاوي؛ ومحسن، 2017)** تشخيص وتفسير طبيعة علاقات الارتباط والتأثير بين التوجه الريادي والتميز التنظيمي بالتطبيق على كليات جامعة بغداد– العراق، واتبعت الدراســـة المنهج الوصـــفي، واستخدمت الاستبيان وأسلوب المقابلة كأدوات للدراسة طُبقت على (115) فرداً من قيادات الكليات المبحوثة (عميد كلية، ومعاون العميد، ورئيس قسم)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات كان أهمها وجود علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين التوجه الريادي والتميز التنظيمي، وكذلك وجود علاقة تأثير ذات دلالة معنوية للتوجه الريادي في التميز التنظيمي.

استهدفت دراسة **(عسكر، 2016)** قياس درجة ممارسة القيادة الريادية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأهلية اليمنية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، طُبقت على (66) مفردة من عمداء الكليات، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة القيادة الريادية لدى قيادات الجامعات الأهلية في اليمن كانت متوافرة بدرجة "متوســـطة"، وأن تحقق الميزة التنافســـية كان متوافراً بدرجة متوسطة، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة القيادة الريادية وأن درجة تحقق الميزة التنافســـية في الجامعات الأهلية تُعزى لمتغير "عمر الجامعة"، في حين لم توجد تلك الفروق تبعاً لمتغيرات: (نوع الكلية، وسـنوات الخبرة، والدرجة العلمية)، وأخيراً توصـلت الدراسـة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة وقوية جداً ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة الريادية وتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأهلية في اليمن.

- **رابعاً: التعليق على الدراسات السابقة**

يتضح من العرض السابق لعددٍ من الدراسات التي تطرقت لأحد متغيرات البحث الحالي أو التي جمعت بين متغيراتها؛ بأنها استهدفت بالتطبيق عدة مؤسسات، سواءً أ كانت مؤسسات اقتصادية أم تعليمية، وبالتالي يُلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت متغيرَي التوجه الريادي والميزة التنافسية في مؤسسات التعليم الفني وخاصة على المستوى البيئة المحلية، ماعدا دراسة (عسكر، 2016م) طُبقت على الجامعات اليمنية، وهذا يبرز أهمية الحاجة إلى إجراء مثل هذا البحث في مؤسسات التعليم الفني ممثلة بكليات المجتمع على صعيد البيئة اليمنية.

- **منهجية البحث وإجراءاته:**
- **منهج البحث:**

استخدم الباحثون المنهج الوصفي كونه يتناسب مع طبيعة توجهات البحث الحالي وتحقيق الأهداف التي يسعى إليها، والمتمثلة في قياس مستوى التوجه الريادي بأبعاده المختلفة، وكذا مستوى الميزة التنافسية بأبعادها المختلفة، ومن ثم إيجاد طبيعة العلاقة والأثر بين المتغيرَين بالتطبيق على كليات المجتمع بمحافظة عمران– اليمن، وصولاً من ذلك إلى صياغة مجموعة من التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تسهم في دعم وتعزيز ثقافة التوجه الريادي بأبعاده في هذه المؤسسات الخدمية، وبما يساعد في خلق المزيد من فرص تحقيق ميزتها التنافسية.

- **مجتمع البحث وعينته:**

اشتمل مجتمع البحث على كليات المجتمع بمحافظة عمران التابعة لوزارة التعليم الفني والتدريب المهني بالجمهورية اليمنية، والبالغ عددها (6) كليات؛ منها كلية واحدة حكومية، و(5) كليات أهلية، وقد استهدف البحث الحالي جميع هذه الكليات بالتطبيق الميداني، من خلال توزيع (86) استبانة على عينة عمدية، وتم اختيار العينة العمدية لأن المجتمع قليل العدد؛ فتم استهداف كل المتواجدين في الكليات أثناء فترة التطبيق الميداني، ولقد شملت العينة الكادر الإداري (43)، والكادر التدريسي (28)، العاملين بشكل دائم ومنتظم في تلك الكليات؛ نظراً للخبرة والإلمام بمختلف جوانب العمل المؤسسي لكليات المجتمع موضع البحث، وقد بلغ عدد الاستبانات المُستعادة (71) استبانة، بنسبة (82,55%)، كما بلغ عدد الذكور (60)، والإناث (11).

- **أداة البحث:**

استخدم الباحثون الاستبانة كأداة للبحث الحالي، تم إعدادها في ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرَي البحث، وقد تكونت من (37) فقرة، موزعة في محورَين رئيســـين، اهتم المحور الأول منها بقياس درجة امتلاك قادة كليات المجتمع لفقرات وأبعاد المتغير المســتقل (التوجه الريادي)، بينما اهتم المحور الثاني بقياس درجة توافر فقرات وأبعاد المتغير التابع (الميزة التنافسية) في كليات المجتمع، وشملت الاستبانة المعلومات العامة للمســتجيب؛ ثم فقرات كل محور على حدة، موضــحاً أمام كل فقرة بدائل الاســتجابة عليها وفق مقياس "ليكارث" خماســي التدرج للموافقة/ عدم الموافقة، والذي يتراوح بين (1) غير موافق تماماً، و(5) موافق تماماً. والجدول (1) يوضح توزيع فقرات الاستبيان تبعاً لمتغيرات البحث وأبعاد كل متغير منها.

جدول (1)

توزيع فقرات أداة البحث تبعاً لمتغيرات البحث وأبعاده

المتغيرات		الأبعـاد	عدد الفقرات	ارقام الفقرات في الاستبانة
المستقل	التوجه الريادي	الإبداع	7	7 – 1
		التفكير الاستباقي	8	15 – 8
		تقبل المخاطرة	5	20 – 16
التابع	الميزة التنافسية	الكفاءة والتكلفة	5	25 – 21
		الجودة	4	29 – 26
		سرعة الاستجابة	4	33 – 30
		التجديد والابتكار	4	37 – 34
المجموع		(7) أبعـاد		(37) فقـرة

- **الخصائص السيكومترية لأداة البحث:**

– صدق الأداة:

عُرضت الاستبانة على (6) مختصين في مجال الإدارة والأصول التربوية لاستطلاع آرائهم حول صلاحيتها لما صُــممت من أجله، حيث تم الاســترشــاد بآرائهم في تعديل صــياغة بعض الفقرات، كما أجريت دراســة اســتطلاعية على عينة صــغيرة للتأكد من مناســبة الأداة واتســاق بنودها؛ ومن ثم اســتخرجت قيمة **الاتســاق**

الداخلي لأداة البحث؛ عن طريق حســـاب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية (للبُعد، وللمحور) الذي تنتمي إليه، والجدولان (2)، و(3) يوضـحان النتائج التي تم التوصـل إليها تبعاً لكل متغير من متغيرات البحث.

جدول (2)

قيم معاملات ارتباط كل عبارة بالبُعد والمحور المنتمية إليه تبعاً لمتغير (التوجه الريادي)

الإبداع			التفكير الاستباقي			تقبل المخاطرة		
م	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالمحور	م	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالمحور	م	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالمحور
1	.808**	.822**	1	.832**	.405**	1	.860**	.464**
2	.715**	.490**	2	.652**	.573**	2	.478**	.459**
3	.627**	.647**	3	.484**	.439**	3	.714**	.452**
4	.695**	.486**	4	.581**	.533**	4	.698**	.399**
5	.710**	.492**	5	.499**	.253*	5	.866**	.194**
6	.864**	.537**	6	.620**	.537**			
7	.847**	.376**	7	.577**	.513**			
			8	.847**	.480**			

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط كل عبارة بالبُعد والمحور المنتمية إليه تبعاً لمتغير (الميزة التنافسية)

الكفاءة والتكلفة			الجودة			سرعة الاستجابة			التجديد والابتكار		
م	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالمحور	م	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالمحور	م	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالمحور	م	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالمحور
1	.841**	.866**	1	.898**	.568**	1	.939**	.647**	1	.892**	.409**
2	.490**	.539**	2	.693**	.616**	2	.802**	.606**	2	.588**	.675**
3	.678**	.653**	3	.734**	.584**	3	.733**	.655**	3	.791**	.661**
4	.359**	.305**	4	.905**	.769**	4	.922**	.612**	4	.859**	.852**
5	.875**	.504**									

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدولَين السابقين أن جميع قيم معاملات ارتباط المفردات بأبعادها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وأيضاً ارتباط جميع المفردات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بمستوى دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وهو ما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الأداة.

- ثبات أداة البحث:

لغرض التحقق من ثبات أداة البحث؛ تم إيجاد قيمة اختبار (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات كل بُعد من أبعاد الأداة، وكذا ثبات كل محور من محاور الأداة، بالإضافة إلى قياس درجة الثبات الكلي للأداة، وباستخدام برنامج (SPSS) أظهرت النتائج أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات عالية يمكن الاعتماد عليها في التطبيق النهائي على عينة البحث، والجدول (4) يوضح قيم اختبار ألفا كرونباخ لأداة البحث التي تم التوصل إليها.

جدول (4)

قيمة معامل اختبار (ألفا كرونباخ) لأبعاد/ محاور/ أداة البحث ككل

محاور الأداة	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
التوجه الريادي	الإبداع	7	**0,909
	التفكير الاستباقي	8	**0,858
	تقبل المخاطرة	5	**0,870
	المحور ككل		**0,954
الميزة التنافسية	الكفاءة والتكلفة	5	**0,787
	الجودة	4	**0,871
	سرعة الاستجابة	4	**0,908
	التجديد والابتكار	4	**0,859
	المحور ككل		**0,944
الأداة ككل			**0,971

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

- الأساليب الإحصائية:

لتحليل نتائج البحث الحالي تم استخدام برنامج (IBM SPSS V.23)، وتم الاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات، وتحليل الانحدار.

❖ نتائج البحث ومناقشته:

- تصحيح أداة البحث:

في ضوء التطبيق الميداني لأداة البحث؛ تم تفريغ البيانات إلى برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM SPSS V.23)، حيث تم إدخال استجابات أفراد العينة على أداة البحث وفقاً لمقياس (ليكرت) خماسي التدرج، وتم إعطاء أوافق بشدة (5) درجات، وهي أعلى درجة في سلم التصحيح على الفقرة، وأوافق (4) درجات، وأوافق إلى حد ما (3) درجات، ولا أوافق درجتان، ولا أوافق بشدة درجة واحدة وهي أدنى درجة في سلم التصحيح على الفقرة، كما تم تحديد مستويات الاستجابة على بدائل فقرات الاستبيان؛ من خلال حساب المدى بين البدائل الخمس، على النحو الآتي: المدى= (5-1=4÷5=0.8)، والجدول (5) يبين درجة التصحيح لبدائل الاستجابة، وحدود المتوسطات الحسابية، والنسبة المئوية، ومستوى الموافقة وفقاً لكل بديل من بدائل الاستجابة.

جدول (5)

يبين مستويات الموافقة وفقاً لبدائل الاستجابة

بدائل الاستجابة ودرجة التصحيح		الحدود الحقيقة للمتوسط الحسابي والنسبة المئوية				مستوى الموافقة
بديل الاستجابة	الدرجة	الحد الأدنى	النسبة%	الحد الأعلى	النسبة%	
لا أوافق بشدة	1	1	%20	1.79	%35.80	منخفض جداً
لا أوافق	2	1.80	%36	2.59	%51.82	منخفضة
أوافق إلى حد ما	3	2.60	%52	3.39	%67.80	متوسطة
أوافق	4	3.40	%68	4.19	%83.80	مرتفعة
أوافق بشدة	5	4.20	%84	5	%100	مرتفعة جداً

وفي ضوء ما سبق؛ يستعرض الباحثون نتائج البحث الحالي بحسب تسلسل التساؤلات المطروحة فيه؛ على النحو الآتي:

- **نتائج التساؤل الأول للبحث:**

ينص التســـاؤل الأول للبحث على: "**ما مســـتوى التوجه الريادي في كليات المجتمع بمحافظة عمران من وجهة نظر كادرها الإداري والتدريســـي؟**"، وللإجابة عن هذا التســـاؤل تم إيجاد المتوســـطات والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث على القسم الأول من الاستبانة المتعلق بقياس التوجه الريادي وأبعاده المختلفة من خلال البرنامج الإحصـــائي SPSS، ويوضـــح الجدول (6) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (6)

مستوى التوجه الريادي وأبعاده المختلفة وفق استجابات أفراد العينة

م	الأبعـــاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستـوى
1	الإبداع	3.20	0,88	%63,94	متوسطة
2	التفكير الاستباقي	3.23	0,90	%64.51	متوسطة
3	تقبل المخاطرة	2,98	0,86	%59,58	متوسطة
المستوى العام للتوجه الريادي		3,09	0,88	%61,81	متوسطة

يتضـح من الجدول السـابق؛ أن المسـتوى العام للتوجه الريادي لدى قادة كليات المجتمع موضـع البحث كان بدرجة (متوسـطة)، إذ بلغت قيمة المتوسـط الحسـابي (3,09)، وبنسـبة مئوية (61,81%)، وهي درجة أداء مقبولة نسبياً في ظل الأوضاع التي تمر بها مؤسسات التعليم المختلفة وخاصة مؤسسات التعليم الفني خلال السنوات الماضية نتيجة العدوان على اليمن؛ فضلاً عن تفشي الأوبئة، والتي كان لهما انعكاسات سلبية على أداء مؤسسات التعليم الفني والتدريب المهني في كافة اليمن.

فيما يتعلق بأبعاد متغير (التوجه الريادي)؛ فقد حاز بُعد التفكير الاســـتباقي لدى قادة كليات المجتمع على المرتبة الأولى بنســـبة (64,51%)، تلاه بُعد الإبداع والابتكار بنســـبة (63,94%)، بينما جاء بُعد تقبل المخاطرة في المرتبة الأخيرة بنسبة (59,58%)؛ وجميعها بمستوى (متوسط).

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى الجهود التي يقوم بها الجهاز التنفيذي للمجلس الأعلى لكليات المجتمع، واللجان العلمية في الحرص على متابعة تنفيذ كليات المجتمع الحكومية والخاصـــة للمعايير العلمية التي وضـــعها المجلس الأعلى لكليات المجتمع، والتي تؤكد في مُجملها على الاســـتمرار في توفير الدعم الكافي للأنشـــطة الإبداعية، وتنفيذ الأفكار الجديدة لتلبية حاجات ورغبات المتعلمين، فضـــلاً عن التميز في تقديم البرامج التعليمية والتدريبية مع التحديث المستمر للمساقات التعليمية بما يتواكب مع المستجدات التي يشهدها قطاع التعليم الفني والتقني.

- **نتائج التساؤل الثاني للبحث:**

ينص التســاؤل الثاني للبحث على: "**ما مســتوى الميزة التنافســية في كليات المجتمع بمحافظة عمران من وجهة نظر كادرها الإداري والتدريســـي؟**"، وللإجابة عن هذا التســـاؤل تم إيجاد المتوســـطات والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث على القسم الثاني من الاستبانة المتعلق بقياس الميزة التنافســية وأبعادها المختلفة من خلال البرنامج الإحصـــائي SPSS، ويوضـــح الجدول (7) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (7)

مستوى الميزة التنافسية وأبعادها وفق استجابات أفراد العينة

م	الأبعـــاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستـوى
1	الكفاءة والتكلفة	3,48	1,03	%69.58	مرتفعة
2	الجودة	3,29	1,08	%65,77	متوسطة
3	سرعة الاستجابة	3,39	0,98	%67,75	متوسطة
4	التجديد والابتكار	2,77	1.01	%55,49	متوسطة
المستوى العام للميزة التنافسية		3,30	0,95	%65,92	متوسطة

يتضـح من الجدول السـابق؛ أن المسـتوى العام للميزة التنافسـية بكليات المجتمع موضـع البحث كان بدرجة (متوسطة)، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3,30)، وبنسبة مئوية (65,92%)، وهي درجة أداء مقبولة نسبياً في ظل الأوضاع التي تمر بها كافة مؤسسات التعليم اليمنية في الوقت الراهن عامة، ومؤسسات التعليم الفني والتدريب المهني خاصة.

اما فيما يتعلق بأبعاد متغير (الميزة التنافسية)؛ فقد حاز بُعد كفاءة وتكلفة كليات المجتمع موضع البحث على المرتبة الأولى بنسبة (69,58%)؛ بمستوى (مرتفع)، تلاه بُعد سرعة استجابة كليات المجتمع لمتطلبات سوق العمل بنسبة (67,75%)، ثم بُعد الجودة بنسبة (65,77%)، بينما جاء بُعد التجديد والابتكار في المرتبة الأخيرة بنسبة (59,49%)؛ وجميعها بمستوى (متوسط).

ويرجع ذلك إلى أن كليات المجتمع تسعى دوماً إلى التميز بمخرجات ذات كفاءة وجودة عالية، كما تسعى إلى تلبية متطلبات السوق من الأيدي الماهرة والمدربة تدريباً عالياً. إذ بات توجه الطلبة بشكل ملحوظ خلال السنوات العشر الأخيرة نحو الالتحاق بكليات المجتمع سواءً الحكومية أم الأهلية، حيث كان عدد الكليات في سنة 2011م (17) كلية مجتمع خاصة، وحاليا بلغت أكثر من 50 كلية، (تقارير الجهاز التنفيذي للمجلس الأعلى لكليات المجتمع، اللجان العلمية، 2023م) نتيجة لما تكتسبه هذه المؤسسات من مرونة في سياسات القبول، فضلاً عن مسايرة برامجها التعليمية للتوجهات الحديثة في مجال التعليم الفني والتدريب المهني ذات الصلة بمتطلبات سوق العمل، واحتياجات التنمية المجتمعية للكوادر المهنية في مختلف المجالات.

- **نتائج التساؤل الثالث للبحث:**

ينص التساؤل الثالث للبحث على: "**هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مستوى التوجه الريادي والميزة التنافسية لكليات المجتمع بمحافظة عمران؟**"، وللإجابة عن هذا التساؤل تم إيجاد معامل ارتباط "بيرسون" بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة البحث على أبعاد المتغير المستقل (التوجه الريادي)، وكذلك على أبعاد المتغير التابع (الميزة التنافسية)، من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، ويوضح الجدول (8) النتائج التي تم التوصل اليها.

جدول (8)

قيم معاملات الارتباط على أبعاد التوجه الريادي وأبعاد الميزة التنافسية

أبعاد الميزة التنافسية	أبعاد التوجه الريادي			التوجه الريادي
	الإبداع	التفكير الاستباقي	تقبل المخاطرة	
الكفاءة والتكلفة	**0,802	**0,622	**0,429	
الجودة	**0,650	**0,714	**0,482	
سرعة الاستجابة	**0,588	**0,624	**0,572	
التجديد والابتكار	**0,543	**0,547	**0,647	
الميزة التنافسية				**0,599

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين مستوى التوجه الريادي لدى قادة كليات المجتمع بمحافظة عمران– اليمن، ومستوى الميزة التنافسية في هذه الكليات من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ كانت علاقة موجبة طرديا بدرجة متوسطة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.599)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى التوجه الريادي لدى قادة كليات المجتمع كلما ارتفعت الميزة التنافسية للكلية التي يتولون إدارتها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن كليات المجتمع لديها توجه ريادي نحو تحقيق الميزة التنافسية، وهذا التوجه لا يتحقق إلاّ باستجابة واعية من قيادات تلك الكليات، وحرصهم على تطبيق معايير الجودة والتميز في جميع مكونات العملية التعليمية، بما ينعكس إيجاباً على جودة مخرجات هذه الكليات. ذلك أن مواكبة مؤسسات التعليم الفني اليمنية للتوجه الريادي بأبعاده الأساسية المتمثلة في: (الإبداع، والمبادرة للأسبقية، والمخاطرة المحسوبة)، يمثل عاملاً مساعداً على النجاح والتميز، والسعي نحو تحقيق الميزة التنافسية التي تأمل الوصول إليها كافة المؤسسات التعليمية والتدريبية في هذا العصر الذي يتسم بعصر التنافسية الشديدة بين المؤسسات المناظرة في نفس المجال.

- **نتائج التساؤل الرابع للبحث:**

ينص التساؤل الرابع للبحث على: " **هل يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للتوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية لكليات المجتمع بمحافظة عمران؟** "، وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار

الخطي للبيانات من خلال برنامج SPSS، حيث توضـــح النتائج بالجدول (9)، و(10) قيم بيتا، وقيم (T)، وقيمة (R2)، ودرجة الحرية، وقيمة (F)، ومستوى الدلالة.

جدول (9)

نتائج تحليل التباين للانحدار الخطي للتوجه الريادي على الميزة التنافسية

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة الإحصائية ل"F"
الانحدار	90,07	1	90,07	3,81	0,000 دالة عند مستوى (0,01)
الخطأ	161,08	69	2,34		
المجموع الكلي	251,16	70			

معامل التحديد (R2) = 0,36

جدول (10)

ملخص نتائج تحليل التباين للانحدار الخطي

لأبعاد المتغير المستقل "التوجه الريادي" على المتغير التابع "الميزة التنافسية"

مصدر التباين	B	Beta	قيمة (T)	مستوى الدلالة	الارتباط R	معامل التحديد R2
التوجه الريادي	0,581	0,599	6,21	0,000	0,599	0.36

يتضـــح من نتائج تحليل الانحدار في الجدولَين الســـابقين؛ وجود أثرٍ ذي دلالة إحصـــائية للمتغير المســـتقل (التوجه الريادي) بشـــكل عام على المتغير التابع (الميزة التنافســـية) بشـــكل عام، إذ بلغت قيمة "F" (**3,81**)وهي دالة إحصـائياً عند مستوى دلالة (0,01)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (**+36%**)، وتفسر هذه النتيجة بأن التوجه الريادي لدى قادة كليات المجتمع بمحافظة عمران– اليمن له تأثير إيجابي ومباشـــر في تحقيق الميزة التنافسية لهذه الكليات.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى التوجهات الريادية لكليات المجتمع المُســـتهدفة بالبحث نحو تحقيق ميزة تنافسية فيها، وذلك من خلال تحفيز إدارات الكليات والعاملين على ممارسة الأنشطة التي تتسم بدرجة عالية من المخاطرة، والسـماح لهم بالتجارب، ومنحهم فرص التعلم من أخطائهم، بالإضـافة إلى حرص إدارة كليات

المجتمع على تطبيق المعايير الفنية والعلمية في جميع مكونات العملية التعليمية وخاصـــة ما يتعلق منها بالجانب المهاري والتطبيقي في برامجها الأكاديمية المختلفة المتمثلة في:

- الحرص على استحداث كافة متطلبات تجهيزات المعامل.
- توفير المواد الخام لمتطلبات التطبيق العملي.
- الإشراف والمتابعة المستمرة لأعضاء هيئة التدريس على التدريبات العملية للطلبة.

- **ملخص بنتائج البحث:**

يســتعرض الباحثون النتائج التي تم التوصـــل إليها، انطلاقاً من الأهداف التي ســعى البحث إلى تحقيقها، واتساقاً مع المنهج المتبع فيها؛ وذلك على النحو الآتي:

جدول (11)

ملخص بنتائج البحث

م	أهـــداف البحث	نتـــائج البحث
1	التعرف على مستوى التوجه الريادي بكليات المجتمع من وجهة نظر كادرها الإداري والتدريسي.	كان المستوى العام للتوجه الريادي بكليات المجتمع بمحافظة عمران– اليمن بدرجة "متوسطة".
2	التعرف على مستوى الميزة التنافسية بكليات المجتمع من وجهة نظر كادرها الإداري والتدريسي.	كان المستوى العام للميزة التنافسية بكليات المجتمع بمحافظة عمران– اليمن بدرجة "متوسطة".
3	إيجاد طبيعة العلاقة بين التوجه الريادي والميزة التنافسية بكليات المجتمع.	وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين التوجه الريادي والميزة التنافسية.
4	تعرف مدى تأثير التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية بكليات المجتمع.	وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (0.01) للتوجه الريادي على الميزة التنافسية.

- **توصيات البحث:**

استناداً للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية؛ يتقدم الباحثون بعدد من التوصيات التي من شأنها أن تدعم التوجه الريادي بمؤسسات التعليم الفني اليمنية، والذي يسهم بدوره في تعزيز الميزة التنافسية لدى هذه المؤسسات، وتكمن أهم التوصيات في الآتي:

- ✓ ضرورة توجه وزارة التعليم الفني والتدريب المهني اليمنية نحو تنمية أبعاد التوجه الريادي لدى قادة كليات المجتمع، بما يسهم في تحقيق ميزة تنافسية مستدامة لهذه الكليات.
- ✓ نشر ثقافة التوجه الريادي بأبعاده المختلفة في أوساط كليات المجتمع؛ بما يحقق مزيداً من فرص الميزة التنافسية.
- ✓ تبني كليات المجتمع لاستراتيجيات تنافسية جديدة، والعمل على وضع الآليات المناسبة لتطبيق هذه الاستراتيجيات.
- ✓ إشراك كليات المجتمع لأصحاب رؤوس الأموال والمستثمرين في البرامج التي تسهم في تحقيق الريادة لكليات المجتمع الحكومية والخاصة.
- ✓ حث كليات المجتمع على تفعيل برامج متابعة الخريجين في سوق العمل، والعمل على قياس احتياجات السوق من الأيدي العاملة، وتزويده بالأيدي الماهرة والمدربة.
- ✓ ضرورة اهتمام كليات المجتمع بترقية الأبحاث العلمية للخريجين، والعمل على تطبيقها في الواقع.
- ✓ استقطاب كليات المجتمع للكوادر البشرية المؤهلة والمتخصصة لزيادة قدرتها التنافسية.
- ✓ توفير أحدث التقنيات التكنولوجية لكليات المجتمع؛ بما يساعدها على الاستمرارية والتميز في أدائها.
- ✓ ضرورة اهتمام كليات المجتمع بتفعيل وتنمية برامج الإبداع والابتكار لدى منتسبيها.
- ✓ ضرورة تطبيق المعايير العلمية والأكاديمية في كليات المجتمع؛ بما يسهم في تعزيز توجهها الريادي، وتحقيقها للميزة التنافسية على المستوى المحلي والدولي.

مراجع البحث

- **أولاً: المراجع العربية**

1. أبو عرب، هبة، (2017). دور تطبيق قواعد الحوكمة في تحقيق القدرة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي: دراسة تطبيقية على الكليات التقنية بمحافظة غزة. **المؤتمر العلمي الثاني** "الاستدامة وتعزيز البيئة الابداعية للقطاع التقني".
2. أبو عزيز، محمد؛ وعسفة، حاتم؛ وأبو مصطفى، ياسر، (2022). العلاقة والأثر بين اليقظة الاستراتيجية والتوجه الريادي: دراسة ميدانية على الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا وكلية فلسطين التقنية. **مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث**، 10 (3)، 142 – 171.
3. بريس، أحمد؛ والبناء، زينب؛ والدهان، جنان، (2019). رأس المال الأخضر وتأثيره في التوجه الريادي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في جامعة وارث الأنبياء. **مجلة الإدارة والاقتصاد**، 8 (29)، 70- 94.
4. تيطراوي، إيمان؛ وزبيري، زهيرة، (2019). أثر التوجه الاستراتيجي الريادي في تحقيق الميزة التنافسية في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية، **تقرير رسالة ماجستير**، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
5. تقارير الجهاز التنفيذي للمجلس الأعلى لكليات المجتمع، 2032م.
6. الجنابي، ثامر، (2017). أثر البيئة الداخلية في تحقيق الميزة التنافسية في شركات الأعمال: دراسة تحليلية لعينة من الشركات السياحية في محافظة بابل. **مجلة جامعة بابل للعلوم الصرفة والتطبيقية**، 25 (1)، 259-288.
7. وزارة التعليم الفني والتدريب المهني، قطاع المناهج والتعليم المستمر، (آليات اكتشاف المبدعين والموهوبين)2023م.
8. حلبي، شادي، (2012). واقع التعليم المهني والتقني ومشكلاته في الوطن العربي: دراسة حالة الجمهورية العربية السورية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، (2)28، 399- 434.
9. خلف، مديحة عباس، (2019). المعرفة السوقية ودورها في تحقيق الميزة التنافسية: بحث تطبيقي في الشركة العامة لإسمنت العراقية. **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**،25 (114)، 242-263.

10. رشيد، صالح عبدالرضا؛ والسلطاني، علي، (2013). التوجه الريادي في منظمات الأداء العالي: دراسة تحليلية لآراء عينة من القيادات الإدارية في جامعة الإمارات المتحدة. **المجلة العراقية للعلوم الإدارية**، 9 (38)، 1-33.

11. رشيد، صالح، والزيادي، صباح، (2013). دور التوجه الريادي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز: دراسة تحليلية لآراء القيادات الجامعية في عينة من كليات جامعات الفرات الأوسط. **مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية**، 15(2)، 198 -235.

12. رئاسة الجمهورية، القرار الجمهوري بالقانون رقم (5) لسنة 1996، بشأن كليات المجتمع.

13. زرافيلي، سامي شكري؛ والبشابشة، سامر عبد المجيد، (2021). أثر التوجه الريادي في تحقيق إدارة المعرفة في البنوك التجارية الأردنية. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 36(3)، 157 – 208.

14. زعتر، تيسير سعيد، (2016). **المنافسة التنافسية والبدائل الاستراتيجية**. مكتبة النور. عمان، الأردن.

15. زغمار، سلمى، (2017). أبعاد التوجه الريادي ودورها في تحقيق فاعلية القرارات الاستراتيجية في قطاع الصناعات الغذائية الجزائرية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.

16. الساير، عمر ياسين، (2017). العلاقة بين التوجه الريادي والتوجه السوقي وأثرهما في الميزة التنافسية: دراسة لعينة من العاملين في المصارف الأهلية في مدينة دهوك، **مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة**، 12 (51)، 423-446.

17. سرور، منال جبار؛ وعبدالرضا، دعاء أحمد، (2017م). التكامل بين التكلفة المستهدفة الخضراء وهندسة القيمة لتحقيق الميزة التنافسية. **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**، 24 (104)، 428- 445.

18. شعيب، محمد محمود، (2021). دور التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية في الفنادق المصرية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للسياحة والضيافة**، كلية السياحة والفنادق، جامعة قناة السويس، 21 (1)، 267 – 282.

19. الشواهين، محمد عبد العال، (2017). أثر التوجه الريادي للجامعات في تنشيط سلوكيات التشارك المعرفي: دراسة ميدانية على الجامعات الخاصة الأردنية بمدينة عمان. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

20. عبد الملك، جمال؛ وشنب، عمر؛ وجنات، محمد؛ وأبو جلالة، خالد، (2014). حول تطوير نظم ومناهج التعليم التقني والمهني. **مجلة العلوم والتقنية**، جامعة مصراتة، ع (1)، 1 – 22.

21. العزاوي، شفاء محمد؛ ومحسن، زيد حضير، (2017). التوجه الريادي وتأثيره في التميز التنظيمي: بحث ميداني في عدد من كليات جامعة بغداد. **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصـــادية والإدارية**, 9 (18)، 276- 314.

22. عسكر، نجيب مصلح، (2016). درجة ممارسة القيادة الريادية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأهلية اليمنية، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

23. العطوي، عامر علي؛ والكعبي، حميد سالم، (2019). دور مناخ التنوع في تعزيز العلاقة بين ممارسات القيادة التحويلية والتوجه الريادي للمنظمات. **مجلة كلية الرافدين الجامعة للعلوم**، 44، 19-37.

24. علي، نغم؛ ومهدي، عبير، (2016). أثر مقاومة التغيير في التوجه الريادي للمنظمة: دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في دائرة صـــحة محافظة كربلاء المقدســة، **مجلة الإدارة والاقتصــاد**، 5 (19)، 25-55.

25. القطب، محي الدين، (2012). **الخيار الاستراتيجي وأثره في تحقيق الميزة التنافسية**، الطبعة الأولى, دار الحامد للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.

26. متعب، حامد كاظم؛ وراضي، جواد محسن، (2017). دور التوجه الريادي في إصلاح الجامعات العراقية ووظائفها: دراسة تحليلية لآراء عينة من القيادات الجامعية في جامعة القادسية. **مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية**, 3 (3)، 36- 68.

27. محمود، أحمد، (2017). نظم المعلومات التسويقية وأثرها في استدامة الميزة التنافسية المستدامة: دراسة استطلاعية. **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية**، 14 (1)، 229-256.

28. المشرفي، أحمد عبد الله، وبلل، صديق إبراهيم، (2021). عدم التأكد البيئي كمتغير معدل بين التوجه الريادي والأداء التسويقي للشركات الصناعية اليمنية. **مجلة مركز جزيرة العرب للعلوم التربوية والإنسانية**، المجلد (1)، العدد (8).

29. المواضـــية، يوســف عطيوي، (2019). أنموذج تكاملي للتحقق من أثر التوجه الاســتراتيجي ودور اليقظة الريادية المؤسـسـية كعامل معدل في تعزيز المزايا التنافسـية: دراسـة ميدانية، **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، الجامعة الأردنية، 15 (3)، 331 - 347.

30. وزارة التعليم الفني والتدريب المهني، (2014). **استراتيجية التعليم الفني والتدريب المهني** (2005-2014)، صنعاء، اليمن.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية**

1. Abualoush, Shadi & Masa'deh, Ra'ed & Bataineh, Khaled and Alrowwad , Ala'aldin .(2018). The Role of knowledge Management Process and Intellectual Capital as I*ntermediary Variables Between Knowledge* Management Infrastructure and Organization Performance, **Interdisciplinary Journal of Information**, Knowledge, and Management, 13.
2. Alshaer, S. A. (2020). The Effect of Strategic Vigilance on Organizational Ambidexterity in Jordanian Commercial Banks. 14(6).
3. Chahal, H., Chahal, H., Dangwal, R.C., Dangwal, R.C., Raina, S., & Raina, S. (2016). Marketing Orientation, Strategic Orientation and their Synergistic Impact on Business Performance: A Case of SMEs in Emerging Context (India). **Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship**, 18(1).
4. Dess G., Lumpkin G., Eisner A., and Mcnamara G. (2014). **Strategic management: creating competitive advantage"** 7th Edition, Mcg raw hill Education.
5. Farooq, R. & Vij, S. (2018). Linking Entrepreneurial Orientation and Business Performance: Mediating Role of Knowledge Management Orientation, **Pacific Business Review International**, 10(8),174-194.
6. Heizer J., Render B., and Munson, C. (2017). **Operations management: sustainability and supply chain management"**, 12th Edition, Pearson always learning, U.S.
7. Jiang, F., Wang, G. & Jiang, X. (2018). Entrepreneurial orientation and organizational knowledge creation: A Configurationally approach, **Journal of Business Strategy**, 9(3), 17-31.

التعلم الذكي الآمن داخل البيئة الجامعية باستخدام تكنولوجيا BYOD

Secured Smart Learning within the University Environment Using BYOD Technology

د. سامح خليل الجبور
منسق وحدة التطوير المهني والمنهاج
الأونروا–دائرة التربية والتعليم
غزة – فلسطين
samehjabbour@yahoo.com

ملخص :

إن إدخال **التعلم الذكي (Smart Learning)** في البيئة الجامعية يهدف إلى الارتقاء بمستوى التعليم الجامعي تماشياً مع مهارات القرن الواحد والعشرين، والرامية إلى رفع معايير العملية التعليمية التعلمية إلى مستويات تضاهي أفضل المعايير الدولية، وتقديم مثال يُحتذى به في مجال مبادرات **التعلم الذكي** على المستويين المحلي والإقليمي، والتي يمكن توظيفها في البيئة التعليمية الجامعية وصولاً إلى ما يعرف حديثاً بـ **(الجامعة الذكية: Smart University)**. تتلخص مشكلة البحث في العمل على تعزيز تعلم ذكي وآمن داخل البيئة الجامعية من خلال توظيف تكنولوجيا **BYOD**، ويهدف البحث إلى التعرف إلى التعلم الذكي وبيئته الجامعية وعوامل متطلباته ونجاحه، وكذلك التعرف إلى تكنولوجيا **BYOD** وتطبيقاتها في توفير تعلم جامعي آمن. وتأتي أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع نفسه وهو **(التعلم الذكي الآمن داخل البيئة الجامعية باستخدام تكنولوجيا BYOD)** حيث أهمية التحول الرقمي في ميدان التعليم الجامعي في القرن الحادي والعشرين، وذلك من خلال توفير تعلم ذكي آمن في بيئة تعليمية جامعية ذكية باستخدام أجهزة رقمية ومستحدثات تكنولوجية متنوعة؛ إذ تعد تكنولوجيا **BYOD** حلاً تكنولوجياً يقوم الطالب، وخاصة الجامعي، من خلاله بإحضار جهازه الرقمي الخاص به إلى الجامعة من أجل الوصول إلى خدمة الإنترنت أو شبكة الجامعة الإلكترونية. استخدمت أداة الملاحظة المباشرة لرصد الأحداث وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالموضوع. وقد خلص البحث إلى عدد من النتائج كان أهمها أن تكنولوجيا **BYOD** توفر فرصاً آمنة وتشجع الدارسين الجامعيين على التعلم الذكي والتشاركي، وأوصى الباحث بضرورة التحول إلى الجامعة الذكية وتوظيف تكنولوجيا **BYOD** وسياساتها الآمنة.

الكلمات المفتاحية

التعلم الذكي، الجامعة الذكية، الأجهزة الذكية، تكنولوجيا **BYOD**، الاستدامة الرقمية.

Abstract:

The introduction of Smart Learning into the university environment aims to raise the level of university education in line with the skills of the twenty-first century, aiming to raise the standards of the educational learning process to levels comparable to the best international standards, and to provide an example to be emulated in the

field of smart learning initiatives at the local and regionally levels, which can be employed in the university educational environment, leading to what is recently known as (**Smart University**). The research problem is summarized in working to promote smart and safe learning within the university environment by employing BYOD technology. The research aims to identify smart learning, its university environment, its requirements and success factors, as well as to identify BYOD technology and its applications in providing safe university learning. The importance of this research comes from the importance of the topic itself, which is (**Secured Smart Learning within the University Environment Using BYOD Technology**), as it reflects the importance of digital transformation in the field of university education in the twenty-first century, by providing secure smart learning in a smart university educational environment using different digital devices and technological innovations, as BYOD technology is a technological solution through which the student, especially the university student, brings his own digital device to the university in order to access the Internet service or the university's electronic network. The direct observation tool was used to monitor events and collect data and information related to the topic. The research concluded with a number of results, the most important of which was that BYOD technology provides secure opportunities and encourages university students to engage in smart and participatory learning. The researcher recommended the need to transform into a smart university and employ BYOD technology and its safe policies.

keywords

Smart Learning, Smart University, Smart Devices, **BYOD** Technology, Digital Sustainability.

مقدمة

إن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (**Information and Communication Technology: ICT**) وإدخال (**التعلم الذكي: Smart Learning**) في البيئة الجامعية يهدف إلى الارتقاء بمستوى التعليم الجامعي تماشياً مع مهارات القرن الحادي والعشرين، والرامية إلى رفع معايير العملية التعليمية التعلمية (Safar, 2012) إلى مستويات تضاهي أفضل المعايير الدولية، وتقديم مثال يُحتذى به في مجال مبادرات **التعلم الذكي** على المستويين المحلي والإقليمي، ومن ناحية أخرى يمكن عند استخدام مفهوم **BYOD** أن يشجع التعلم التعاوني ويزيد من مشاركة الدارسين، ويسمح بفرص لتعلم أكثر تخصيصًا حيث يمكن للدارسين التفوق في دراستهم (فالون، 2015)، كما أن الأجهزة الذكية الخاصة بالدارسين تميل إلى أن تكون أكثر حداثة، بحيث يمكن أيضاً للجامعات بسهولة أن تكون على علم بأحدث التقنيات المتوفرة والتي يمكن توظيفها في البيئة التعليمية الجامعية، باستخدام أفضل ما هو موجود لتحقيق أفضل ما هو ممكن من خلال المكونات البرمجية والمادية التكنولوجية، وصولاً إلى ما يعرف حديثاً بمصطلح (**الجامعة الذكية**) التي ترتكز أساساً على:

- بيئة فاعلة.
- إدارة فاعلة.
- تعلم فاعل.

وتشير العبارة (**Bring Your Own Device**) في البيئة التعليمية، وهي تعني (**أحضر جهازك الخاص**) وتختصر في المصطلح (**BYOD**)، تشير إلى سياسة السماح للطلبة وكذلك أعضاء هيئة التدريس والعاملين في البيئة التعليمية بإحضار أجهزتهم التكنولوجية المتنوعة المحمولة والمملوكة لهم شخصياً (مثل الكمبيوتر المحمول والهواتف الذكية والأجهزة اللوحية وغيرها) إلى البيئات التعليمية أو مكان الدراسة لغرض التعلم، وذلك للوصول إلى خدمات وتطبيقات تعليمية وإدارية محوسبة متنوعة يسمح لهم بالوصول إليها لإنجاز أعمالهم اليومية.

إن صناعة التعليم لديها أعلى نسبة من المستخدمين الذين يستخدمون تكنولوجيات **BYOD** للعمل في بيئتهم، إذ تعد **BYOD** حلاً تكنولوجياً يقوم الطالب، وخاصة الجامعي، من خلاله بإحضار جهازه الرقمي الخاص به إلى الجامعة من أجل الوصول إلى خدمة الإنترنت أو شبكة الجامعة الإلكترونية بواسطة Wi-Fi أو غيرها، سواء كان ذلك الجهاز هاتفًا ذكيًا، أو جهازاً لوحياً، أو حاسوباً محمولاً، أو جهازًا آخر، وذلك للقيام ببعض المهام في البيئة التعليمية. وفي عصرنا الحالي، فإن الأجهزة الذكية هي أحد أهم المستحدثات التكنولوجية

العالمية، وتجسد تكنولوجيا التعلم المتنقل موضوعاً شيقاً ومحوراً مهماً في مجال تطوير البيئة التعليمية بصفة عامة والبيئة الجامعية بصفة خاصة، كونها التكنولوجيا الأكثر كفاءة ومرونة لاستخدام أنواع مختلفة من الأنشطة التشاركية والتفاعلية في إطار المهمات التعليمية الهادفة، وكذلك الأسهل والأسرع في إنجاز العديد من الأعمال الإدارية والمكتبية، مما يعمل على خلق بيئة تعليمية/تعلمية غنية، تثري متطلبات الطلبة وتلبي حاجاتهم وتزيد إنتاجياتهم، بهدف الوصول إلى مخرجات تعليمية عالية الجودة، تواكب مستجدات العصر، وتحقق متطلبات القرن الحادي والعشرين (O'Bannon & Thomas, 2015).

أهداف البحث :

تتلخص أهداف البحث فيما يلي:

1. التعرف إلى مفهوم التعلم الجامعي الذكي، ومقومات الجامعة الذكية.
2. تحديد عوامل نجاح التعلم الذكي.
3. تحديد متطلبات تطبيق التعلم من خلال الأجهزة الذكية في البيئة الجامعية.
4. التعرف إلى مفهوم تكنولوجيا **BYOD** .
5. التعرف إلى أهمية **BYOD** الآمنة في عملية التعليم الجامعي.
6. التعرف إلى أهم تحديات **BYOD** في التعلم الجامعي الذكي.

أهمية البحث :

تنقسم أهمية هذا البحث إلى قسمين:

- **الأهمية النظرية:** حيث تأتي أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع نفسه وهو **(التعلم الذكي الآمن داخل البيئة الجامعية باستخدام تكنولوجيا BYOD)** حيث أهمية كل من التعلم الذكي وتكنولوجيا **BYOD** الآمنة في البيئة الجامعية، وقد يفتح البحث الآفاق لدراسات جديدة.
- **الأهمية التطبيقية:** حيث قد يسهم البحث في إثارة الاهتمام بأهمية تطبيق التحول الرقمي في ميدان التعليم الجامعي في القرن الحادي والعشرين، وذلك من خلال توفير تعلم ذكي آمن في بيئة تعليمية جامعية ذكية باستخدام أجهزة رقمية ومستحدثات تكنولوجية متنوعة.

حدود البحث :

- **الحد المكاني:** تتم عملية التطبيق والتوظيف داخل الحرم الجامعي في أي مؤسسة للتعليم العالي (الجامعة).
- **الحد الزماني:** تتم عملية التطبيق خلال العام الدراسي الجامعي الجديد في أي الجامعة تسعى إلى التحول الرقمي، وإحداث الجامعة الذكية التي تتميز بتحول التعلم الجامعي التقليدي/القائم إلى الاعتماد على المستحدثات التكنولوجيا وخدمات الإنترنت.
- **الحد الموضوعي:** وهو تطبيق التعلم الذكي الآمن داخل البيئة الجامعية باستخدام تكنولوجيا **BYOD**.

المنهج البحثي :

يستخدم الباحث المنهج الوصفي، ويقوم من خلاله بالتحليل والتفسير والمقارنة، ومن ثم يتوصل إلى تقييمات ذات معنى وهدف من خلال تجميع البيانات والمعلومات اللازمة حول الموضوع وتخزينها، ومن ثم تنظيمها وعرضها من أجل التعرف على العوامل التي تتحكم فيها. وسوف يتم تقديم هذا البحث ووصفه من خلال محاور رئيسة مختلفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

لقد جاءت البيئة التعليمية الذكية لتتناغم وإيقاع السرعة والذكاء الاصطناعي المعاصر، فارضةً علينا يقظة مستمرة وسعياً إلى التفكير الدؤوب، فالحاجة إلى التطوير أصبحت أكثر إلحاحاً من ذي قبل، وأكثر حاجة للتخطيط السليم المبني على التقويم الصحيح للواقع التعليمي. وتوفر بيئة التعلم الذكي للدارسين كافة المصادر الإلكترونية والرقمية اللازمة والمرتبطة بالتعلم، إضافةً إلى توفير الإرشاد والمساعدة طيلة دورة الحياة التعليمية وتعزيز جودة التعلم بصورة عامة. إن البيئة التعليمية الجامعية الذكية تتم بمشاركة كلاً من الطالب والمعلم والمحتوى الإلكتروني ومن خلال قاعات التدريس التي تم تجهيزها لذلك، وكذلك مراكز التعلم بالجامعة التي تطبق المفاهيم العالمية للتعليم الإلكتروني والتي تم تصميمها لتتفق مع معايير التعليم الإلكتروني مثل التعلم الجماعي، والنتائج الفورية، واستخدام الوسائط المتعددة والمواد التفاعلية كالفيديو والصوت، كما توفر الإدارة السهلة باتباعها أنشطة توظف معارف الدارسين والمعلمين مما يجعل التعلم يزداد كفاءة وجودة ويمكن قياسه وتطويره، فالتعلم الذكي الذي نسعى له يكون دون حواجز مكانية أو زمانية، وبدون طرق تعليمية تقليدية.

تمت الاستعانة بحالة دراسية علمية واضحة ومحددة وهي بعنوان: (BYOD in Higher Education: A Case Study of Kuwait University. Ammar H. Safar, Kuwait University)، حيث أوضحت الدراسة أن أحد الاتجاهات الرئيسة في التطبيق التعليمي للتكنولوجيات الجديدة ينطوي على دمج مبادرة "احضر

جهازك الخاص (**BYOD**) "، وكان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد تأثير وفائدة **BYOD** لتعلم الطلبة والتفوق الأكاديمي لهم في جامعة الكويت. تم استخدام تصميم شبه تجريبي لمقارنة درجات تقييم الطلبة في الفصول الدراسية والدرجات النهائية لمجموعتي الطلبة الضابطة (أي دون توظيف **BYOD**) والتجريبية (أي مع توظيف **BYOD**)، حيث أظهرت النتائج أن تدخل **BYOD** كان له تأثيرٌ إيجابيٌ ذو دلالة إحصائية على تعلم الطلبة وإنجازهم، وذلك كما تم قياسه من خلال التحسن في درجات الاختبارات، ووجود العمل في المشاريع، وكذلك الدرجات النهائية، إلى جانب زيادة دافعية الطلبة ومشاركاتهم، كما خلصت الدراسة إلى أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ينطوي على إمكانات مفيدة لتعزيز التدريس والتعلم، وأن نتائج التطور والتعلم لدى الطلبة، مثل الإنجاز، والسلوك، والاتجاهات، والمشاركة، والتحفيز، يتأثر بشكل إيجابي باستخدام برامج الحوسبة في البيئات التعليمية، بما في ذلك **BYOD** في أثناء الفصل الدراسي لجميع مستويات التعليم والتخصصات.

أداة البحث :

إن الباحث من خلال تخصصه في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأمن الكمبيوتر واهتمامه وعمله كمستشار في هذا المجال، قد لاحظ مدى الحاجة الكبرى إلى إجراء هذا البحث في هذا الموضوع، حيث استخدمت أداة الملاحظة المباشرة لرصد الأحداث، وهي أداة تعتبر من أهم الأدوات المستخدمة في البحث العلمي من أجل جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع/ بمشكلة البحث.

يقدم الباحث الموضوع البحثي أعلاه ويناقشه ضمن أربعة محاور رئيسة كما يلي:

- **المحور الأول: التعلم الذكي: مقومات الجامعة الذكية وعوامل نجاح التعلم الذكي.**
- **المحور الثاني: متطلبات تطبيق التعلم من خلال الأجهزة الذكية في البيئة الجامعية.**
- **المحور الثالث: مفهوم تكنولوجيا BYOD الآمنة وأهميتها في عملية التعليم الجامعي.**
- **المحور الرابع: أهم تحديات تكنولوجيا BYOD الآمنة والتعلم الجامعي الذكي.**

وفيما يلي عرضٌ ومناقشةٌ لهذه المحاور الرئيسة السابقة:

المحور الأول/ التعلم الذكي: مقومات الجامعة الذكية وعوامل نجاح التعلم الذكي

إن التقدم المذهل في أجهزة الكمبيوتر الشخصية (PCs) والمحمولة (Laptops) وأجهزة الهواتف الذكية والألواح الرقمية وأجهزة العرض، والنفوذ القوي لتلك الأجهزة وبرمجياتها على الدارسين بكل مستوياتهم بشكل خاص وعلى المجتمع بشكل عام، وكذلك وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية مثل فيسبوك ولينكدإن وتيليجرام

وغيرها، يشكلان السببين الرئيسيين اللذين جعلا الأنظار تتجه إلى ما يمكن أن تقوم به هذه التكنولوجيات من توفير تجربة تعلم جديدة غنية وثرية وجاذبة خصوصاً في ظل تضاعف المعرفة في السنوات الأخيرة وسهولة تبادلها بغض النظر عن المكان والزمان. وفي عالمنا المتصل إلكترونيًا، فرض التعلم بالأجهزة الذكية نفسه على العملية التعليمية/ التعلمية بمختلف مراحلها وأنواعها، واحتل فيها مساحاتٍ شاسعة، وتُرجِع الدراسات أسباب تفوق هذا النمط التعليمي الجديد إلى نجاحه في تحفيز المتعلمين على المشاركة الفعالة وتنمية الدافعية لديهم والتفكير الناقد والابتكار، مما يعني تحصيل المزيد من المعرفة، وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي ضمن منهجية متكاملة لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في إحداث تغيير إيجابي في منهجيات وأدوات التعليم الجامعي التقليدي.

المصطلحات :

تعريف التعلم الذكي: Smart Learning

هناك العديد من المفاهيم والتعريفات التي يمكن أن تساعد على توضيح ماهية التعلم الذكي والدعائم التي يقوم عليها، ويعرف التعلم الذكي أنه (التعلم الذي يستند إلى منهجية متكاملة لتوظيف التكنولوجيا المتطورة في إحداث تغيير إيجابي في منهجيات التعليم التقليدي، وخلق بيئة محفّزة لبناء مهارات الإبداع والابتكار والمشاركة الاجتماعية وتنمية الثقافة الفكرية والتواصل الفعّال بين عناصر العملية التعليمية من المعلمين والإدارة وأولياء الأمور والمجتمع والتواصل الفعال بين الطلبة أنفسهم، بما يمكّنهم من الاندماج بفعالية ضمن العالم الرقمي الذي يمثل أحد أبرز ملامح العصر الحالي). https://www.new-educ.com.

ويعرف إجرائياً بأنه **(تعلم قائم على توظيف التكنولوجيا لما يمكن أن تحدثه في المنهجية التقليدية للتعلم من تغيير في بيئة التعلم، وفي إتاحة الفرص للتواصل الفعال بين مكونات العملية التعليمية/التعلمية، لإدماج الطلبة في مستحدثات التكنولوجيا، للاستفادة من مميزات الأجهزة وبرمجياتها في تسهيل العملية التعليمية/ التعلمية نحو الأفضل).**

تعريف الجامعة الذكية: Smart University

تعرف الجامعة الذكية بأنها (مؤسسة تعليمية ذات كفاءة وفعالية عالية، تستخدم التكنولوجيا الذكية في البنية التحتية لأنظمتها بهدف جعل العملية التعليمية/ التعلمية أكثر حيوية وفعالية؛ إذ توفر بيئات تعليمية غنية

وتفاعلية ومتغيرة باستمرار، تعمل على تمكين قدرات الدارسين وسلوكياتهم وتشجيعهم على التفاعل والتعاون، وعلى زيادة المشاركة والتواصل بين الدارسين والمعلمين في الإطار الذي يجعلهم مشاركين ومسؤولين في تطوير ورفع مستوى العملية التعليمية/التعلمية). https://cc.uobaghdad.edu.iq/?p=15661

وتعرف إجرائياً بأنها **(مؤسسة للتعليم العالي توظف المستحدثات التكنولوجية من الأجهزة الذكية والبرامج التطبيقية المناسبة وشبكة الكمبيوتر وخدمات الإنترنت داخل الحرم الجامعي في كافة الأعمال الأكاديمية والعلمية والإدارية والخدماتية، لتحسين وتطوير جوانب العملية التعليمية/التعلمية).**

تعريف الاستدامة الرقمية: Digital Sustainability

تهدف الجامعة الذكية إلى التحول من مستهلك للمعرفة إلى منتج لها والتحول بالمجتمع بأكمله إلى مجتمع معرفي، مساهمةً في تعزيز أهداف التعلم والاستدامة الرقمية التي تعرف بأنها (استخدام التكنولوجيا في تطبيقات الأعمال اليومية ولإفادة البيئة). https://hashdork.com/ar/digital-sustainability/

وتعرف الاستدامة الرقمية في الجامعة الذكية إجرائياً أنها **(قدرة المؤسسة الجامعية على استمرار الممارسات المتوازنة بين الاستخدام الفعال للمستحدثات الرقمية والحفاظ على البيئة الجامعية الآمنة، للمساهمة في تحسين جودة التعليم الجامعي).**

تعريف الأجهزة الذكية: Smart Devices

يمكن تعريف مصطلح الأجهزة الذكية على أنها (الهواتف النقالة الحديثة والمتطوّرة التي ظهرت في الوقت الحاضر، تزامناً مع التطورات التي حدثت في العالم، وتحتوي هذه الأجهزة على أنظمة متطورة لتشغيلها). https://mawdoo3.com

وتعرف الأجهزة الذكية إجرائياً بأنها **(جميع الأجهزة والمعدات الإلكترونية التي تستخدم في عمليات الاتصال والتواصل الإلكتروني داخل الحرم الجامعي لتحقيق بيئة جامعية ذكية).**

تعريف تكنولوجيا BYOD :

جاء مفهوم **BYOD** من اختصار العبارة الإنجليزية **(Bring Your Own Device)** التي تعني بلغتنا العربية (أحضر جهازك الخاص). وهي استراتيجية تتضمن السماح للمعلمين والطلبة بإحضار الأجهزة الرقمية

الخاصة (مثل الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية أو المحمولة وغيرها) إلى المدارس عوضاً عن حاجة المدرسة إلى توفير هذه الأجهزة لهم وإلزامهم باستخدامها في المدرسة فقط.

https://www.new-educ.com/cest-quoi-byod#:~

وتعرف تكنولوجيا **BYOD** إجرائياً بأنها **(آلية تكنولوجية تتيح للمستخدمين من إحضار واستخدام أجهزتهم الذكية والكمبيوتر الخاص بهم إلى مكان الدراسة أو مكان العمل ضمن سياق فني محدد، للاستفادة من الموارد الرقمية المتاحة).**

مقومات الجامعة الذكية: Elements of a Smart University

مع التطورات التكنولوجية المتزايدة في مجال التعليم وخاصة التعليم الجامعي، بدأت الجامعات التوسع في استخدام التكنولوجيا داخلها سواء في العمليات التدريسية أو الإدارية أو البحث العلمي، وتسعى العديد من الجامعات حول العالم التحول إلى مرحلة **(الجامعة الذكية)** كي تستطيع المنافسة محلياً وإقليمياً وعالمياً، لذا بدأت هذه الجامعات بتوفير متطلبات ومقومات الجامعات الذكية، حيث ترتكز الجامعة الذكية على عدد من العناصر والبنية الأساسية التي يلزم إدارتها كوحدة واحدة، وهذه العناصر هي (بشكل مختصر):

1. حرم جامعي ذكي (S-Campus):

ويمكن أن يتكون من العناصر التالية:

أ. بنية تحتية مادية ذكية تشمل منشآت ومبان ذكية (Smart Buildings) وعصرية تشمل مكاتب إدارية وقاعات تدريس ومختبرات كمبيوتر، بالإضافة إلى ملحقات جامعية خدمية أخرى.

ب. بنية تحتية مادية ذكية (Smart ICT Hardware Infrastructure): تشمل توفير بنية شبكية سلكية ولاسلكية متطورة، أجهزة كمبيوتر شخصية ومحمولة، أجهزة رقمية لوحية، كاميرات وأنظمة مراقبة واستشعار، أجهزة تخزين للبيانات عالية السعة والسرعة، سبورات ذكية، شاشات عرض، معدات وأنظمة اتصال متطورة.

ت. بنية تحتية برمجية ذكية (Smart ICT Software Infrastructure): تشمل توفير أنظمة إدارة لأنظمة التعلم، أنظمة إدارة الجامعة ومرافقها المختلفة، أنظمة مراقبة وتحكم، أنظمة أمان وحماية، أنظمة شبكات

اجتماعية إلكترونية، مكتبة إلكترونية، موقع إلكتروني تفاعلي، صفحات رسمية على مواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني.

2. كوادر بشرية مؤهلة ومدرّبة (Qualified and Trained Cadre):

وهم جميع الأفراد الذين سيستخدمون النظام الجامعي الذكي الجديد، والذين سيستفيدون منه داخل الحرم الجامعي، وتشمل:

3. بيئات تعليم ذكية (Smart Educational Environments):

وهي مجموعة من البرمجيات والأنظمة التعليمية التفاعلية الذكية، وتشمل كتباً إلكترونية ذكية، ومواد وعناصر تعليمية مختلفة.

4. منظومة إدارة ذكية (Smart Management System):

استخدام برامج إدارة متكاملة لإدارة أنظمة الجامعة (الإدارية والمالية والأكاديمية وغيرها) داخل الحرم الجامعي، وكذلك نظم إدارة عمليات التعليم والتعلم.

5. خطط واستراتيجيات واضحة. (Clear Plans and Strategies)

6. أهداف تعليمية واضحة. (Clear Educational Goals)

فوائد الجامعة الذكية

إن أهم فوائد الجامعة الذكية هو تنظيم الاتصال والتعاون في مجال التعليم والتعلم بين كافة عناصر العملية التعليمية/ التعلمية ومع الخدمات التعليمية من أي مكان وفي أي زمان، وإثراء عملية التعليم/ التعلم والبيئة البحثية، وحل مشكلات وعقبات نظم التعلم التقليدية عبر التمكين التكنولوجي والتحول الرقمي. ومن ناحية أخرى فإن من أهداف الجامعة الذكية أيضاً، العمل على بناء إنسان جديد مختلف وغير تقليدي في أسلوب تعلمه وتعامله، متصف بالمرونة الفكرية والسلوكية، يتقن مهارات متنوعة وعديدة، قادر على التعلم الذاتي، يحب التجديد والبحث عن المعلومة بنفسه ومنتج للمعرفة، لديه روح المبادرة والابتكار والإبداع.

كما نجد أن اللقاءات الدرسية الذكية في البيئة الجامعية الذكية سوف تتيح لنا:

- تحسين أساليب التعليم والتعلم.
- توفير خدمات اللقاءات الإلكترونية للمتعلمين بالتراسل مع المعلمين والاتفاق على طبيعة المحتوى الإلكتروني حسب طبيعة ومستوى المتعلم.
- إدارة أنشطة الدارسين، والتقارير بنجاح ويُسر وسهولة.
- تدريب الدارسين والمعلمين والإداريين وتأهيلهم لتوظيف التكنولوجيا في البيئة التعليمية الذكية.
- الحوار المتبادل بين الدارسين في غرف الحوار الإلكتروني.
- إنشاء صفحات إلكترونية شخصية خاصة.
- إنشاء مدونات خاصة بمزودي المعرفة.
- توفير المختبر الافتراضي (لتطبيقات الواقع المعزز والواقع الافتراضي) والوسائل الإلكترونية.
- القدرة على إنتاج المحتوى الإلكتروني باستخدام الوسائل التكنولوجية الجديدة.
- إثراء المعرفة من خلال مكتبة الوسائط المتعددة الإلكترونية.
- إجراء الواجب الدراسي والإجابة عليه وإرساله للمعلم عن طريق البريد الإلكتروني.

خصائص الجامعة الذكية

تتمتع الجامعة الذكية بعدد من الخصائص المميزة والمتنوعة. يوضح الجدول التالي رقم (1) أهم خصائص الجامعة الذكية، وكذلك أهم العناصر الموجودة في كل خاصية:

جدول رقم (1): أهم خصائص الجامعة الذكية

الرقم	الخاصية	أهم العناصر
1	**التوجه الاجتماعي Social Orientation**	• إضفاء الطابع الشخصي على التعليم، وبناء بطاقات التعلم الفردية (البطاقة الذكية). • التواصل الإلكتروني الفعال والتعاون في التعليم. • تطبيق تكنولوجيا التصميم والتلعيب في التعليم.
2	**إمكانية التنقل Mobility**	• الوصول الرقمي إلى المحتوى العلمي والخدمات التعليمية في أي مكان وزمان. • توظيف الأجهزة الرقمية المتنقلة في الأبحاث العلمية. • إجراء المعاملات والخدمات المالية داخل الجامعة.

		• الحصول على التغذية الراجعة من كافة المستفيدين.
3	**إمكانية الوصول Accessibility**	• استخدام مصادر التعلم الإلكتروني وقواعد البيانات. • سهولة الوصول إلى المكتبة الإلكترونية والوسائط المتعددة. • سهولة الوصول إلى خدمات الإنترنت داخل الحرم الجامعي.
4	**الفاعلية التكنولوجية Technological Effectiveness**	• زيادة كفاءة البنية التحتية التكنولوجية. • الاستفادة من خدمات الحوسبة السحابية. • توظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته.
5	**الانفتاح Openness**	• إمكانية استخدام التكنولوجيات مفتوحة المصدر. • الوصول إلى المقالات والبحوث العلمية العالمية ونتائجها. • مشاركة الأنشطة والفعاليات الجامعية العلمية محلياً ودولياً.

- **عوامل نجاح التعلم الذكي: Success Factors for Smart Learning**

هناك ثلاثة عناصر رئيسة تجعل بيئة التعليم/ التعلم بيئة تعليمية ناجحة وذكية. هوانج (2015)، وهذه العناصر هي:

1. بيئة مدركة للسياق

يجب أن يتميز النظام في الجامعة الذكية بالقدرة على دعم عملية التعلم اعتماداً على وضع الدارسين الإلكتروني والواقعي.

2. دعم التكيف

يجب على النظام في الجامعة الذكية توفير الدعم الفوري والتكيفي للدارسين بناءً على احتياجاتهم الفردية من مناظير مختلفة (أداء التعلم، سلوك التعلم، ملفات الإنجاز، العوامل الشخصية، إلخ...)، بالإضافة إلى السياق الإلكتروني والواقعي الذي يختبرونه.

3. الوسائط التكيفية

يجب أن يتميز النظام في الجامعة الذكية بالقدرة على تكييف الوسائط لتلائم المستخدم (طرق عرض المعلومات، تفضيلات التعلم، أداء التعلم، إلخ...). يمكن أن يكون الوسيط بين يدي الطالب/ المستخدم أي جهاز رقمي (شخصي، محمول، الهواتف الذكية، أجهزة تابلت، إلخ...)، أو أي جهاز يمكن ارتداؤه (ساعة يد رقمية) ضمن الأشياء الشخصية اليومية.

كما قدمت شركة إنتل (Intel) العوامل المطلوبة لنجاح تجربة التعلم الذكي واللازم توافرها قبل البدء فى تطبيق التجربة، وتتلخص هذه العوامل في ضرورة مراعاة التالي:

1. أهمية وجود رؤية واضحة لتطبيق استراتيجيات التحول الذكي بالتعاون مع جميع الأطراف المعنية، لأن ثقافة التحول الذكي يجب أن لا تكون على المستوى التعليمي فقط، بل على المستوى الإداري والاجتماعي أيضاً.
2. وضع أهداف التغيير الذي يطمح إليه النظام الذكي الجديد وتحديد ماهيته، والأطراف المعنية بتنفيذه من إدارة وأكاديميين ومناهج وعمليات تقييم وغيرها من العوامل الموضوعية المهمة التي يجب أخذها بعين الاعتبار.
3. تحديد السياق التنفيذي والتطويري بدءً من مراحل وآلية التنفيذ والمدة الزمنية وموضوع الاستدامة الرقمية، والميزانية، والشراكات الاستراتيجية، مع التركيز على الأطراف المعنية التي لها دور رئيس في تحقيق أهداف النظام الجديد.
4. أن يتم توفير ورصد متطلبات التعلم الذكي المادية والبشرية من معلمين وإداريين وفنيين وبرامج تدريبية وتأهيلية.
5. أن تتم عملية التقييم المرحلي للتحول الرقمي بشكل صحيح من خلال التركيز بشكل رئيس على التحديات التي تعترض تبني التحول الذكي.
6. أن يكون الانتقال تدريجياً مع إضافة بعد جديد في كل مرحلة، وذلك لضمان فهم واستيعاب متبادل من قبل جميع الأطراف.

ومع تقدم تنفيذ النظام الجديد تتواصل عمليات تحديث جميع أدواته وعناصره، بما فيها الأجهزة والمنهجيات التعليمية والمنصات الداعمة فهو ليس مجرد تطبيق تقني بحت؛ إذ تقوم كل خطوة فيه على دراسة عملية واقعية نظراً لكونه جهداً مشتركاً وتنسيقاً بين عدة أطراف.

المحور الثاني/ متطلبات تطبيق التعلم من خلال الأجهزة الذكية في البيئة الجامعية

يتطلب تطبيق التعلم الذكي من خلال الأجهزة الذكية في البيئة الجامعية عدداً من المتطلبات الخاصة والمستحدثات التكنولوجية، حيث تنقسم إلى:

أولا: المكونات والمعدات المادية (Hardware Components).

ثانياً: المكونات والبرمجيات التطبيقية (Software Components).

ثالثاً: متطلبات خاصة (Special Needs).

أولا: المكونات والمعدات المادية (Hardware Components).

بالإضافة إلى أجهزة الكمبيوتر الشخصية والمحمولة، فإنه يوجد العديد من المسميات التي يتم إطلاقها على الأجهزة الذكية التي سيتم استخدامها لتطبيق التعلم الذكي في البيئة الذكية، وبصفة عامة فإنه يمكن تقسيم تلك الأجهزة إلى فئتين هما:

الفئة الأولى: الهواتف النقالة المتطوّرة (Advanced Mobile Phones)

وهي نوعية من هواتف محمولة بإمكانها إرسال واستقبال المكالمات الصوتية والمرئية والملفات بصيغها المختلفة، وتوفر مزايا وخدمات أهمها تصفح الإنترنت ومزامنة البريد الإلكتروني وخدمات التواصل الاجتماعي الإلكتروني.

الفئة الثانية: الأجهزة اللوحية (Tablets)

هي تطوير للكمبيوتر المحمول (Laptop) وهي توفر خاصية الكتابة على الشاشة باستخدام قلم خاص أو باللمس بالأصبع، مما يمكّن من العمل بسهولة ومرونة أكثر وبأساليب جديدة وفعّالة. وقد شاع استخدام هذه الأجهزة بين الوسط الدراسي في الجامعات والمدارس على نحو محدد، وتعمل هذه الأجهزة الذكية من خلال أنظمة تشغيل مرنة ومتطورة ومتخصصة، صُممت بشكل يتناسب ومساحة الشاشات الصغيرة نسبياً، تتناسب ومتطلبات الاتصال بالشبكات اللاسلكية وشبكة الإنترنت والأقمار الصناعية، وتمكن من الربط والتحكم بالعديد من الأجهزة الأخرى التي نتعامل معها في حياتنا اليومية، إضافة إلى أنها تسهل خدمات الحوسبة السحابية (Cloud Computing) والتخزين السحابي.

توافر البنية التحتية التكنولوجية

وتشمل توفير أجهزة الاتصال الشبكية (Networks) السلكية واللاسلكية، والملحقات الكمبيوترية كالطابعات والماسحات والسماعات وأجهزة شحن إضافية، وتطبيقات الاتصال بالإنترنت باستخدام الأجهزة اللاسلكية، كما تتضمن توفير برامج نظم التشغيل وإدارة وأمن المعلومات والشبكات، والتطبيقات الملائمة لإدارة المناهج وأنشطة

التعليم والتعلم، وموارد وبرامج التعلم المتنقل كبرمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية للتعليم، والكتب الإلكترونية، والمكتبات الرقمية.

ثانياً: المكونات والبرمجيات التطبيقية (Software Components)

أما تطبيقات الأجهزة الذكية فهي مصطلح واسع للتطبيقات البرمجية التي تعمل على مختلف الأجهزة الذكية (مثل: iPhone، iPad، Galaxy Tab). وتستعمل لجمع البيانات، وتتبع الأداء، وتنظيم وعمل القوائم، واستعراض النشرات، وأرشفة واستعراض جميع التعليقات وغيرها من الأعمال الرقمية، فهي توفر الأدوات التي تساعد على العمل بكفاءة أكبر، وتتيح التعلم الأكاديمي والسلوكي، ويمكن استخدامها في أي زمان ومكان، ومع تعدد مجالات هذه التطبيقات يمكن تحديدها في ما يلي:

1. تطبيقات لإدارة الفصل الدراسي.
2. تطبيقات أنظمة التعلم المتنقل.
3. تطبيقات إدارة العروض التعليمية.
4. تطبيقات الشبكات الاجتماعية والتواصل الإلكتروني.
5. تطبيقات خدماتية.
6. التطبيقات التعليمية.
7. التطبيقات الخاصة.

ثالثاً: متطلبات خاصة (Special Needs)

وفيما يلي أهم المتطلبات الخاص لتطبيق التعلم الذكي في البيئة الجامعية:

- **نشر الوعي والثقافة الإلكترونية**

وتشمل القيام بتنمية الوعي بأهمية دمج واستخدام الأجهزة الرقمية الذكية في بيئة التعليم والتعلم لدى القائمين على الإدارة التعليمية والمعلمين والدارسين، وكذلك أولياء الأمور، والعمل على تنمية الاتجاه الإيجابي نحو استخدامها لتعزيز الثقافة الإلكترونية في البيئة الجامعية من أجل الاستدامة الرقمية.

- **توفير الموارد التعليمية/ التعلمية**

وتشمل توفير ما يناسب من مواد تعليمية/ تعلمية وتدريبية تفاعلية، والمتخصصة التي تناسب عمليات ومراحل التعليم والتعلم الجامعي المختلفة من خلال تكنولوجيات الأجهزة الذكية.

- **حوسبة المناهج الدراسية**

القيام بحوسبة المناهج الدراسية لتصبح مناهج إلكترونية، مع وضع اعتبار خاص للمناهج ذات المحتوى العلمي التكنولوجي، التي تتيح للدارسين إمكانات التعلم المستمر الذي يوفر لهم فرصة استيعاب التكنولوجيات الجديدة مثل أنظمة الذكاء الاصطناعي وشبكات الاتصال ونظم استخدام الطاقة النظيفة وغيرها.

- **توفير التدريب والتأهيل**

ويشمل تدريب العنصر البشري المشارك في تفعيل نموذج التعلم بواسطة الأجهزة الذكية، على أن يتضمن هذا التدريب تعريف أدوار كل فرد منهم في عمليات التعليم والتعلم، ويتضمن العنصر البشري الكادر الإداري والمعلم والطالب، ومختصي الدعم الفني، ومصممي ومنتجي المواد والبرمجيات والمقررات التعليمية والمواقع الإلكترونية.

المحور الثالث/ مفهوم تكنولوجيا BYOD الآمنة وأهميتها في عملية التعليم الجامعي

يقول البروفيسور (Stephen Heppell) من جامعة بورنماوث أن: (Every turned off device, is a turned off child). يستخدم مصطلح **BYOD** لوصف الممارسة العملية المطبقة على الدارسين والمدرسين الذين يستخدمون أجهزة رقمية مملوكة لهم شخصيًا في بيئات تعليمية. وتشير تكنولوجيا **BYOD** أي (**Bring Your Own Device)** في عملية التعليم والتعلم إلى نماذج تكنولوجية حيث يحضر الطالب جهازًا شخصيًا إلى الجامعة لأغراض التعلم، حيث يكون هذا الجهاز، المملوك شخصيًا، هو أي جهاز تكنولوجي يتم إحضاره إلى بيئة التعلم ويملكه الطالب نفسه أو الموظف أو حتى الضيف داخل الحرم الجامعي، للوصول خدمات الشبكة الكمبيوترية المحلية (LAN) في الجامعة، وكذلك الوصول إلى خدمات شبكة الإنترنت.

لقد عرفت تكنولوجيا **BYOD** لأول مرة في عام 2009 عن طريق شركة إنتل (Intel)، وبدأ تطبيقها في الكليات والجامعات من قبل الدارسين الموهوبين بالتكنولوجيا الذين طالبوا باستخدام أجهزتهم الشخصية داخل الحرم الجامعي، حيث أدرك المسؤولون أهمية السماح بالوصول إلى شبكة الجامعة المحلية LAN باستخدام الأجهزة الشخصية التي يمكن أن تحسن التجربة التعليمية. ومع استراتيجيات BYOD الرائعة، أصبحت العملية التعليمية/ التعلمية أسهل للمتعلمين وللمعلمين على حد سواء لتحسين التعلم من خلال الأجهزة الذكية وتطبيقات **BYOD**، حيث نجد هناك العديد من المميزات لاستخدام هذه التكنولوجيا مثل:

1. **زيادة الإنتاجية:** وهي تأتي من حيث إن المستخدم يكون أكثر راحة مع أجهزته الشخصية، وكونه مستخدمًا خبيرًا بها يجعل التنقل والاستكشاف والبحث في جهازه أسهل.
2. **رضا المستخدم:** وهو يحدث مع استخدام تكنولوجيا **BYOD** من خلال السماح للمستخدم باستخدام جهازه الرقمي الذي اختاره كجهاز خاص به بدلاً من استخدام جهاز محدد من قبل فنيي مختبر الكمبيوتر أو مدرسي المساق الدراسي في الجامعة.
3. **التوفير في التكاليف:** سيحدث هذا في المؤسسة الجامعية، لأنها لن تكون مسؤولة عن توفير جميع الأجهزة اللازمة للطالب أو للموظف.
4. تتيح **BYOD** للطلبة استخدام جهاز واحد، بدلاً من جهاز في الجامعة وجهاز شخصي آخر في البيت أو المكتبة.
5. غالبًا ما تكون الأجهزة الشخصية للطلبة أكثر تطوراً، من حيث العتاد والبرمجيات.
6. تتيح **BYOD** القدرة على أخذ الجهاز بسهولة إلى المنزل أو بيئة الدراسة.
7. يمكن بسهولة فصل الأجهزة الشخصية عن الشبكة التعليمية في بيئة الدراسة باعتبارها أداة إضافية.
8. تزيد **BYOD** أيضاً من مدى قدرة المعلمين على توفير المزيد من أنشطة التعلم المتميزة للمتعلمين الأفراد لتلبية احتياجاتهم وأنماطهم وتفضيلاتهم التعليمية، مما يساعد على:

أ. تحسين الدافع والتطوير للدارسين الأكثر قدرة، الذين يمكن أن يصبحوا غير منشغلين وغير متحمسين في فصول دراسية تقليدية أو مجموعات عمل مختلفة القدرات.

ب. تحفيز الدارسين الذين قد يجدون أن طرق التدريس وأساليب التعلم الأكاديمية التقليدية مملة.

ت. دعم أفضل للمتعلمين والدارسين ذوي الإعاقة وذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

9. إن الدارسين الذين تكون أجهزتهم الرقمية الشخصية معهم في جميع الأوقات، يدعمون تعلمهم داخل الجامعة وخارجها، ويساعدهم ذلك في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين مثل التواصل والتعاون والإبداع ومحو الأمية الإعلامية بالإضافة إلى مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتجددة.
10. يمكن تحسين التواصل بين الدارسين وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية وأولياء الأمور نتيجة للجمع بين استخدام الأجهزة الذكية المحمولة الخاصة بالدارسين مع استخدام أنظمة إدارة التعلم لمشاركة الجداول
11. الزمنية وتوصيف المباحث الدراسية وموارد الدراسة والواجبات المعلومات الممكنة.

Figure

(1): Collaboration Across Smart Devices: PC's, Tablets and Phones

إعداد شبكة BYOD آمنة

للحصول على بيئة إلكترونية جامعية تعليمية تعلمية آمنة، فإن تكنولوجيا الوصول الموحد من شركة سيسكو **(Cisco Unified Access Technology)** تتصدى للتحديات اتجاه استخدام تكنولوجيا **BYOD** في البيئة الجامعية، حيث توفر هذه التكنولوجيا انتشاراً أسهل وأداءً محسنًا، وتجربة استخدام غير معقدة، وكذلك عناصر تحكم مبسطة لسياسات **BYOD**، مما يسهل تدفق وتبادل البيانات/ المعلومات من أي مكان داخل الحرم الجامعي.

إن محرك خدمات الهوية أيضاً من شركة سيسكو **(Identity Services Engine: ISE)** يبسط ويؤمن خدمات **BYOD** ضمن الأمن السيبراني، حيث يسمح بسرعة وصول خدمة الإنترنت للأجهزة الشخصية فقط، وتمكين اتصال بسيط يستند إلى كلمة مرور لشبكة **BYOD** لاسلكية محددة الوصول وفقاً لسياسة أمان خاصة توضع من قبل الجامعة أو المؤسسة التعليمية.

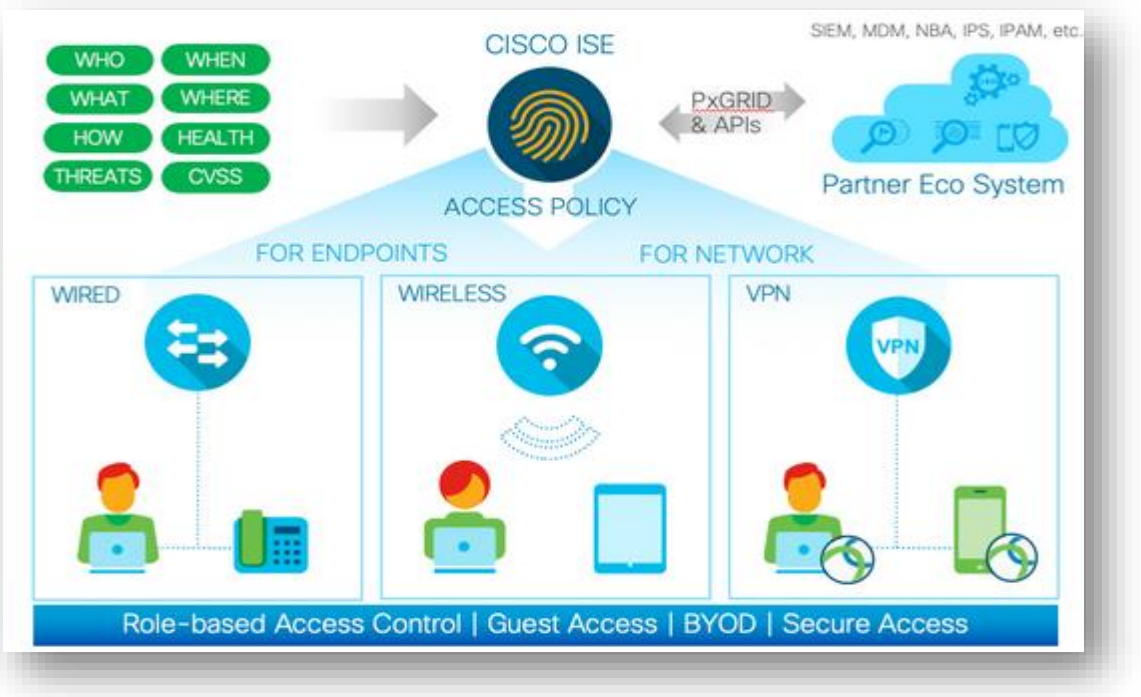


Figure (2): Cisco Identity Services Engine: ISE

كما يمكن المحرك **ISE** المستخدم من الحصول على أتمتة كاملة لعمليات **BYOD** من خلال:

- التسجيل الذاتي البسيط من أجل التكوين (Configuration) التلقائي للجهاز الذكي الشخصي.
- الحصول على الشهادة الرقمية (Digital Certificate).
- تفعيل إدارة الأجهزة المحمولة (Mobile Device Management: MDM).
- تفعيل الإدارة المتنقلة للمؤسسات (Enterprise Mobility Management: EMM).
- توفير إنترنت آمن من خلال مراقبة الوصول لكامل شبكة **BYOD** في الحرم الجامعي، وذلك بعد الحصول على ترخيص رسمي لشبكة **BYOD بسيطة أو شبكة كاملة.**

وفيما يلي شرحٌ مبسطٌ لتلك الخطوات من أجل إعداد شبكة BYOD بسيطة وآمنة:

أولاً: التسجيل الذاتي البسيط: Simple Self-Registration

يقوم المستخدمون المصرح لهم (من الدارسين والهيئة الأكاديمية والموظفين) بتسجيل أنفسهم من خلال البوابة البسيطة الخاصة وتدعى "**My Devices**".

ثانياً: التكوين التلقائي Automatic Configuration

حيث يتم في هذه الخطوة تهيئة إعدادات الجهاز المحمول وفقاً لسياسة الجامعة المحددة، وذلك حتى لا يضطر المستخدمون إلى القيام بذلك.

ثالثاً: تعزيز الأمن من خلال الشهادات Enhanced Security through Certificates

ويتم ذلك من خلال تثبيت الشهادات الرقمية على الأجهزة الذكية التي ستتصل بشبكة **BYOD** والتي تستخدم/ لديها شهادة الجامعة الرقمية الداخلية.

رابعاً: سياسة الامتثال المحمول: Mobile Policy Compliance

إن تكامل كلاً من **MDM/EMM** سوف يضمن أن يمتثل جميعُ المستخدمين لسياسة الأمان الخاصة بشبكة **BYOD** الخاصة بالجامعة.

عمل شبكة Cisco BYOD في مجال التعليم الجامعي

- بعد قيام الدارسين والموظفين وأعضاء هيئة التدريس بتوصيل أجهزتهم بالشبكة باستخدام معرف مجموعة خدمة واحدة **(Service Set Identifier :SSID)**.
- تستخدم الشبكة مصادقة بروتوكول X802.1 القابل للتوسيع:

(Extensible Authentication Protocol :EAP)

- يستخدم ISE عددًا من متغيرات البصمة الخاصة بالجهاز لتحديد هوية الجهاز بدقة هل هو من ممتلكات الجامعة أو ممتلكات شخصية.
- يتم تحديد سياسة مناسبة باستخدام مجموعة من المعايير مثل من هو المستخدم، وما هو الجهاز المستخدم، وأين موقعه، وما وقت الاستخدام...إلخ.
- يفرض ISE السياسة عن طريق وضع كل جهاز على شبكة محلية افتراضية مناسبة، بينما يبقى الجهاز متصلاً بنفس SSID.
- ثم يقوم **Wireless LAN Controller** بشكل تلقائي بمنح الوصول إلى الموارد المتاحة حسب الحاجة، استناداً إلى السياسة المحددة من قبل الجامعة.

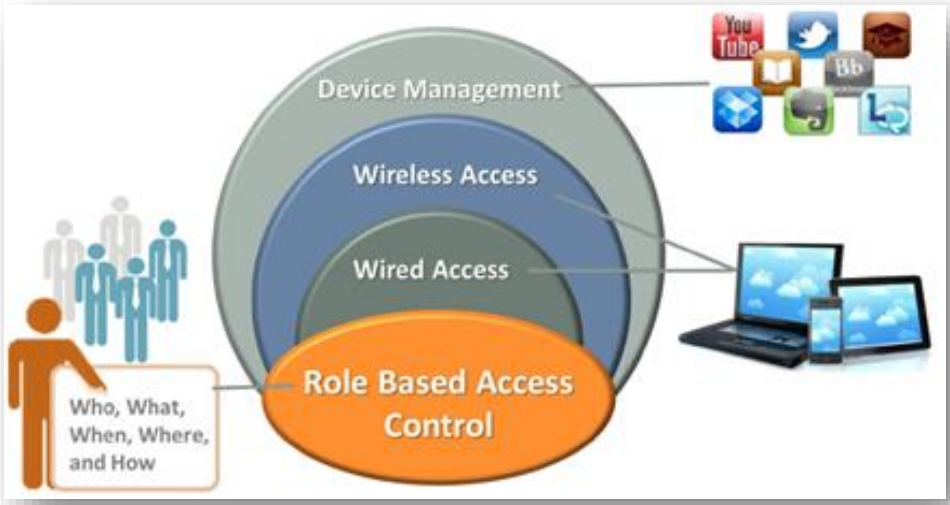


Figure (3): BYOD Management and Access

المحور الرابع/ أهم تحديات تكنولوجيا BYOD الآمنة والتعلم الجامعي الذكي

على الرغم من كل مميزات تطبيق نظام التعلم الذكي واستخدام تكنولوجيا **BYOD**، إلا أن هناك من يرى أن له عدد من السلبيات، لعل من أبرزها:

- اختزال دور المعلم، الذي يعني بدوره اختزال جانب العلاقات الإنسانية داخل قاعات التدريس.
- نجاح تجربة التعلم الذكي تعتمد بشكل كبير على وضوح الرؤية وتحديد دور كل الأطراف المعنية بالأمر، مثل المؤسسات التعليمية وشركات الاتصال والشراكات الاستراتيجية، ويعتمد ذلك كله أيضاً على التدرج عند تطبيقه.
- تغير سوق بيع هذه الأجهزة الذكية المتنقلة بسرعة مذهلة، مما يجعل تلك الأجهزة التي بين الطلبة تتقادم بشكل سريع، وخاصة الهواتف الذكية، ولذلك كان من الأهمية بمكان مجاراة هذا التقدم.
- إن وضع سياسة تحدد بدقة معلومات الجامعة الحساسة التي يجب حمايتها وأي من المستخدمين يجب أن يكون لهم حق الوصول إلى هذه المعلومات، تمثل مهمة صعبة ولكنها مهمة بالنسبة للجامعة التي تستخدم **BYOD**.

- صعوبات تقنية من بينها، ربما ضعف كفاءة التراسل مع كثرة أعداد المستخدمين للشبكة المحلية اللاسلكية، وتتجسد أحياناً في صعوبة نقل الملفات ذات الحجم الكبير مثل ملفات الوسائط المتعددة.
- هناك مخاطر أمنية قد يتعرض لها المستخدم عند اختراق الشبكات المحلية.

تفرض تكنولوجيا BYOD على الجامعة الذكية ثلاثة تحديات تشغيلية رئيسة هي:

1. **الحوكمة والامتثال: Governance & Compliance**

قد تتسبب **BYOD** في انتهاك القواعد واللوائح والثقة والملكية الفكرية وغيرها من الالتزامات التجارية المهمة.

2. **إدارة الأجهزة النقالة: Mobile Device Management**

تحتاج الجامعة إلى إدارة توقعات المستخدمين المتزايدة حول التنقل، حيث يستخدمون العديد من الأجهزة، ويتوقعون استخدام أي جهاز أو تطبيق في أي وقت وفي أي مكان عند الحاجة.

3. **الأمن: Security**

في حالة تركها بدون إدارة آمنة، يمكن أن تؤدي تكنولوجيا **BYOD** إلى فقدان التحكم والتأثير على فرص إتاحة الشبكة داخل الحرم الجامعي للمستخدمين، مما قد يسبب فقدان البيانات، لذا لابد من وضع استراتيجيات وسياسات صحيحة للوصول إلى الشبكة لتأمين البيئة التعليمية الذكية في الجامعة.

نتائج البحث :

بعد عرض الباحث لملخص حالة دراسية ومناقشة موضوع البحث من خلال محاور رئيسة مختلفة، يرى الباحث:

1. أن تكنولوجيا **BYOD** الآمنة توفر فرصة فريدة لتشجيع استخدام الدارسين للأجهزة الذكية والوسائط الرقمية المتعددة واستخدامها في بيئة تعليمية تعلمية آمنة للجامعة، وبالتالي دعم التفكير الإيجابي في تأثير الأجهزة الذكية على عمليات التعلم.
2. أن تنفيذ سياسات **BYOD** والفوائد المرتبطة بها يسهم في تحسين التعليم والتعلم لتعزيز سمعة الجامعة بالابتكار بشكل عام عند استخدام الذكاء الاصطناعي في عمليات التعليم والتعلم الذكي بشكل خاص.
3. أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ليست غاية في حد ذاتها، وإنما هدفٌ يمكن أن يؤدي إلى إحداث نقلة نوعية في كيفية التعلم، وفي مردود عملية التعليم والتعلم.

4. أن التعلم الذكي قائم على التوظيف المحكم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدورها الدّاعم لعملية التعليم والتّعلّم، ولكن يجب ألا ننسى أن التجهيزات الإلكترونية وسيلة تسهل وتيسّر التعلم فقط.

مناقشة النتائج :

باختصار يمكن تطبيق تكنولوجيا **BYOD** في المجال التعليمي حين تسمح الإدارات التعليمية للمعلمين والطلبة بإحضار أجهزتهم الشخصية إلى الفصول الدراسية، والاستفادة الفعلية من الإمكانيات التقنية التي توفرها في الاستخدامات التعليمية وتحسين عمليات التعليم والتعلم. إنه نظام فعال في العديد من مؤسسات العالم، ولكي تتبنى مؤسسات التعليم الجامعي هذا النظام، لابد لها أولا من التخطيط له جيداً، وتحتاج إلى سنّ قوانين تضبط قواعد الاستعمال، ولابد من الحماية الجيدة لشبكاتها السلكية واللاسلكية.

التوصيات :

خلص هذا البحث إلى مجموعة مهمة من التوصيات الفنية والإدارية لكافة المستويات، وفيما يلي أهم تلك التوصيات:

1. العمل على بدء التحول الرقمي وإنشاء الجامعة الذكية في كافة مؤسسات التعليم الجامعي.
2. يجب أن يؤدي استخدام تكنولوجيا وسياسات **BYOD** إلى اتباع نهج إداري كامل على مستوى الجامعة تجاه التدريب وتنمية قدرات الهيئة التدريسية والموظفين بها للبيئة الذكية.
3. العمل على إنشاء مختبرات ومراكز الكمبيوتر الجامعية بشكل يساعد في تنظيم وزيادة مساحات التعلم الأخرى بسهولة لدعم أنماط التعليم والتعلم الذكية والمتغيرة.
4. على كافة الطلبة والعاملين الامتثال لسياسات **BYOD** وأمنها داخل وخارج الحرم الجامعي.
5. إدراج الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته ضمن المتطلبات الدراسية الأساسية للجامعة.

اقتراحات لبحوث مستقبلية :

يرى الباحث أنه يمكن إجراء المزيد من البحوث العلمية الأخرى حول:

- ✓ توظيف تكنولوجيا **BYOD** الآمنة في البيئة التعليمية للمدارس الثانوية لمعرفة التأثير على التحصيل العلمي للطلبة.

- ✓ توظيف تكنولوجيا **BYOD** الآمنة في بيئة العمل المكتبي في بعض المؤسسات أو الوزارات لمعرفة الأثر على الدافعية والانتاجية.
- ✓ أثر استخدام تكنولوجيا **BYOD** على نتاجات التدريب في مراكز التدريب التكنولوجية.
- ✓ فاعلية دمج بعض أدوات الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية الجامعية لتحسين جودة البحوث العلمية.
- ✓ التحديات التي تواجه الجامعة لتطبيق تكنولوجيا **BYOD**، وسبل التغلب عليها من وجهة نظر طلبتها.

إقرار

أنا/ د. سامح خليل راجي الجبور مقدم هذا البحث وهو بعنوان:

(التعلم الذكي الآمن داخل البيئة الجامعية باستخدام تكنولوجيا BYOD)

(Secured Smart Learning within the University Environment Using BYOD Technology)

أقر أن ما اشتمل عليه هذا البحث إنما هو من نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه في المراجع والمصادر، وإن هذا البحث ككل أو أي جزء منه لم يقدم من قبل لنيل درجة علمية أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

المراجع والمصادر

أولاً: المراجع العربية

- بكرو، خالد، أهمية البنية التحتية التقنية في التحول إلى الجامعة الذكية، المجلة الدولية المحكمة للعلوم الهندسية وتقنية المعلومات، المجلد 4، العدد 1، 2017، 1-5.
- أمن استخدام الأجهزة الخاصة في العمل. المركز الوطني للأمن السيبراني. البحرين.
- أحضر جهازك الخاص-دليل عملي لحوكمة (**BYOD**) ناجحة. الإمارات العربية المتحدة. 2023.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

1. BYOD IN HIGHER EDUCATION: A CASE STUDY OF KUWAIT UNIVERSITY Ammar H. Safar, Kuwait University.
2. Afreen, R. (2014). Bring Your Own Device (BYOD) in higher education: Opportunities and challenges. International Journal of Emerging Trends & Technology in Computer Science, 3(1), 233–236.
3. Safar, A. H. (2012). The impact of one-to-one computing on students' academic excellence at Kuwait University. Journal of the International Society for Teacher Education, 16(2), 68–78.
4. Falloon, G. (2015). What's the difference? Learning collaboratively using iPads in conventional classrooms. Computers & Education, 84, 62–77. doi:10.1016/j.compedu.2015.01.010.
5. O'Bannon, B. W., & Thomas, K. M. (2015). Mobile phones in the classroom: Preservice teachers answer the call. Computers & Education, 85, 110–122. doi:10.1016/j.compedu.2015.02.010.

ثالثاً: مواقع إلكترونية من الإنترنت

- https://www.new-educ.com/%d8%af%d9%88%d8%b1-%d8%a7%d9%84%d8%a3%d8%ac%d9%87%d8%b2%d8%a9-%d8%a7%d9%84%d8%b0%d9%83%d9%8a%d8%a9-%d9%81%d9%8a-%d8%a7%d9%84%d8%a8%d9%8a%d8%a6%d8%a9-%d8%a7%d9%84%d8%ac%d8%a7%d9%85%d8%b9%d9%8a%d8%a9
- https://www.new-educ.com/%d9%85%d8%a7-%d9%87%d9%88-%d8%a7%d9%84%d8%aa%d8%b9%d9%84%d9%85-%d8%a7%d9%84%d8%b0%d9%83%d9%8a
- https://www.new-educ.com/%d8%a7%d9%84%d8%ab%d9%84%d8%a7%d8%ab%d9%8a%d8%a9-%d8%a7%d9%84%d8%b0%d9%87%d8%a8%d9%8a%d8%a9-%d9%81%d9%8a-%d8%a7%d9%84%d8%aa%d8%af%d8%b1%d9%8a%d8%b3
- https://www.new-educ.com/%d8%a7%d9%84%d8%ac%d8%a7%d9%85%d8%b9%d8%a9-%d8%a7%d9%84%d8%b0%d9%83%d9%8a%d8%a9
- https://www.youtube.com/watch?v=3c4YbHPlpPU
- https://www.techopedia.com/definition/29070/bring-your-own-device-byod
- http://fcl.eun.org/byod-benefits
- https://aalamry.wixsite.com/ayman/baywd
- https://www.youtube.com/watch?v=A7zHdGfN530
- https://www.youtube.com/watch?v=SKn50nE6jH8
- https://www.youtube.com/watch?v=3QbCPHtRGUM

- https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/gov/collab_workspace.pdf
- https://www.cisco.com/c/dam/en/us/products/collateral/security/network-visibility-segmentation/ise-use-case-byod-aag.pdf
- https://www.google.com/search?q=+byod&tbm=isch&ved=2ahUKEwjN2K3j-NflAhUG66QKHbHGBKAQ2-cCegQIABAA&oq=+byod&gs_l=img.3..0i67j0j0i67j0l6j0i67.678864.678864..680453...0.0..0.144.144.0j1.....0....1..gws-wiz-img.-l4_zA2adt4&ei=4vjDXc3fE4bWkwWxjZOACg&bih=655&biw=1024&client=firefox-b#imgrc=ZlvbkUj8pBBQJM
- https://www.youtube.com/watch?v=-legs9j8tuo#action=share
- https://hadilalsaifi.wordpress.com/2015/01/04/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D9%8A%D8%A6%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B0%D9%83%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B0%D9%83/
- http://uaesmartcurriculum.blogspot.com/2017/05/5.html
- https://www.youtube.com/watch?v=y0rbbvsV3nc
- https://m.akhbarelyom.com/news/newdetails/2840531/1/%D8%A5%D8%B7%D9%84%D8%A7%D9%82-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B5%D8%AF%D8%A7%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%88%D9%84-%D9%84%D9%86%D9%85%D9%88%D8%B0%D8%AC-

%D8%A7%D9%84%D8%A8%D9%86%D9%8A%D8%A9-
%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A4%D8%B3%D8%B3%D9%8A%D8%A9-
%D9%84%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A7%D8%AA-
%D8%A7%D9%84%D8%B0%D9%83%D9%8A%D8%A9

- https://www.researchgate.net/publication/330202005_tqyym_mdy_twafr_mttlbat_aljamat_aldhkyt_fy_aljamat_almsryt_-_drast_halt_jamt_mdynt_alsadat_bmsr_-_khtt_mqtrht_llthsyn_-
- https://www.addustour.com/articles/1086740-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B0%D9%83%D9%8A%D8%A9
- http://www.just.edu.jo/aboutjust/Pages/Vision%20and%20Mission.aspx
- https://www.psu.edu/academics
- https://graymattersystems.com/smart-universities/
- https://www.new-educ.com/cest-quoi-byod
- https://www.ncsc.gov.bh/ar/cyberwiser/professionals/network-enterprise/byod-security.html
- https://robodin.com/manage-byod-security-policies/

الملاحق :

ملحق رقم (1): نماذج أسماء جامعات ذكية (إقليمية وعالمية)

1. جامعة حمدان بن محمد الذكية (الإمارات العربية المتحدة)

https://www.hbmsu.ac.ae/ar

الرؤية

قيادة الابتكار في التعليم الذكي من أجل إعادة هندسة مستقبل التعليم بما يستهدف تحقيق التقدم للأفراد والمؤسسات والمجتمع.

الرسالة

باعتبارنا مؤسسة أكاديمية فإننا نعمل على بناء المعرفة وتطبيقها من خلال المبتكرات، والانطلاقات المتجددة، والتحولات المستحدثة. فنحن نقوم بتوفير فرص متفردة للتعلم مدى الحياة، وخبرات تعليمية فريدة من خلال التحفيز الفكري، ونؤسس لمجتمع متنوع يكون قوامه هيئة التدريس، والموظفين، والدارسين، والخريجين.

2. جامعة مصر الدولية (جمهورية مصر العربية)

/http://www.miuegypt.edu.eg

بتاريخ 2019/4/22 أعلن مركز تقييم واعتماد هندسة البرمجيات بهيئة تنمية صناعة تكنولوجيا المعلومات بمصر رسمياً عن أول إصدار من **(نموذج البنية المؤسسية للجامعات الذكية)** وفقاً للممارسات والتطبيقات العالمية لهيكلة المؤسسات، ويرتكز النموذج على ستة محاور رئيسة تتضمن: التعلم الذكي والتقييم الذكي والفصول الذكية والدعم الذكي والعمليات الذكية والحرم الجامعي الذكي حيث يتضمن 38 من القدرات والكفاءات التي تحدد الإطار العملي المعني بالمخطط العام والذي يحدد هيكل وتشغيل وحوكمة الأطر الخاصة بالعمل داخل الجامعة الذكية. وقد اختيرت جامعة مصر الدولية لتكون أولى الجامعات الذكية.

الرؤية

تهدف جامعة مصر الدولية إلى أن تصبح مؤسسة تعليمية رائدة من خلال توفير بيئة داعمة أكاديمياً واجتماعياً لتنمية الخريجين ليكونوا متعلمين مدى الحياة ومهنيين ورواد وصانعي مبادرات يسعون إلى تعزيز البحث العلمي وخدمة المجتمع والمهنة، مع تعزيز التنمية للحفاظ على الهوية الوطنية.

الرسالة

تلتزم جامعة مصر الدولية (MIU) بتطوير ودعم برامجها الأكاديمية وأنشطتها البحثية من خلال دمج البحوث التربوية والعلمية مع خدمة المجتمع، وتأهيل طلابها للقيام بأدوار قيادية في مختلف المهن، والمشاركة الفعالة في التنمية المستدامة للمجتمع المصري. كما تسعى إلى تطوير مواردها المادية والبشرية، مع الحفاظ على استقلاليتها وقدرتها التنافسية، لتأسيس سمعتها الوطنية والدولية. على المستوى الدولي، تلتزم MIU بالتعاون مع العديد من الجامعات ذات السمعة الطيبة في جميع أنحاء العالم لتنويع برامجها وتأهيل خريجيها لتلبية احتياجات سوق العمل والمنافسة على الصعيد الدولي.

3. جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية (المملكة الأردنية الهاشمية)

http://www.just.edu.jo/ar/aboutjust/Pages/default.aspx

الرؤية

جامعة رائدة عالمياً في جودة التعليم وصناعة المعرفة ونشرها وقيادة المجتمع وتنميته.

الرسالة

جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية أسست لتقدم خدمات تعليمية ومهنية عالية الجودة، وتسهم في تقدم المعرفة ونشرها، وقيادة المجتمعات الإنسانية وتنميتها، وإيجاد بيئات تكنولوجية وعلمية محفزة للتميز والإبداع والابتكار وتعمل على إيجاد شراكات محلية وعالمية فاعلة لإعداد خريجين متخصصين مزودين بالمعارف والمهارات، قادة مجتمعات مبدعين قادرين على التعلم مدى الحياة، مثقفين مؤمنين بالتنوع وقبول الآخر ومسهمين في تنمية شاملة مستدامة.

4. الجامعة العالمية للتجديد (تركيا)

http://www.tajdeeduniversity.com/

الرؤية:

جامعة عالمية تجدد الريادة الحضارية من خلال تميزها البحثي وإنتاجها للمعرفة وخدمة المجتمع الإنساني.

الرسالة :

الجامعة العالمية للتجديد، تقدم أفضل البرامج ونظم التعليم العالمية، والمعتمدة في مراحل التعليم العالي المختلفة، وتنتج المعرفة، وتعمل في إطار قيم الاحترافية، والتميز والحرية الأكاديمية، والأخلاق، مستخدمة أحدث وسائل التقنية لتمييز وضعها التنافسي، وتبني قوة بحثية تمكنها من الريادة في تخصصاتها، وتهتم بجذب وتطوير مواردها البشرية وتعتبرهم رأس مالها الفكري، وتسعى لبناء علاقات وتعاون دوليين مع الجامعات والمؤسسات على أسس علمية حديثة ومتطورة.

5. جامعة ملايا (ماليزيا): University of Malaya

https://www.um.edu.my/about-um/vision-mission

الرؤية

أن تكون مؤسسة مشهورة عالميا للتعليم العالي في مجال البحث والابتكار والنشر والتعليم.

الرسالة

تعزيز المعرفة والتعلم من خلال البحث الجيد والتعليم للأمة وللإنسانية.

6. جامعة ولاية بنسيلفينيا(أمريكا): Pennsylvania State University

https://www.psu.edu/academics

جامعة ولاية بنسلفينيا هي جامعة أمريكية حكومية، وهي من أرفع الجامعات حول العالم، وتعد من بين أفضل (100) جامعة في العالم، كما تُعتبر واحدة من أفضل (50) جامعة في أمريكا، وهي مؤسسة تنافسية للغاية. لدى الجامعة أكبر شبكة خريجين في أمريكا. تم تأسيسها في عام 1855، وهي تجمع بين الدقة الأكاديمية وحياة الحرم الجامعي النابضة بالحياة. منحت مؤسسة ولاية كارنيجي الجامعة أعلى تصنيف للجامعات البحثية، وهي تعلم الطلبة أن يكونوا قادة بمنظور عالمي من خلال إجراء البحوث التي تحسن الحياة، والمساهمة المالية بالملايين في الاقتصاد وتبادل الخبرات.

ملحق رقم (2): قائمة بأهم المصطلحات العلمية الواردة في البحث مع الترجمة

الرقم	المصطلح باللغة العربية	المصطلح باللغة الإنجليزية
1.	العصر الرقمي	Digital Age
2.	الفضاء الافتراضي	Cyberspace
3.	المنصات الإلكترونية	Platforms
4.	الهاتف الذكي	Smart Phone
5.	الإنسان الآلي	Robot
6.	الذكاء الاصطناعي	Artificial Intelligent (AI)
7.	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	Information and Communication Technology (ICT)
8.	أمن الكمبيوتر	Computer Security
9.	الأمن السيبراني	Cybersecurity
10.	الخصوصية	Privacy
11.	الوسائط المتعددة	Multimedia
12.	الكمبيوتر الشخصي	Personal Computer
13.	الكمبيوتر المحمول	Laptop
14.	شبكة كمبيوتر لمنطقة محلية	Local Area Network
15.	شبكة كمبيوتر	Network
16.	الحوسبة السحابية	Cloud Computing

دور الكراسي البحثية بجامعة أم القرى في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 في مجال البحث العلمي

د. خالد عبدالرحمن ياسين أحمد
أستاذ مشارك بقسم الإدارة التربوية والتخطيط
كلية التربية – جامعة أم القرى
kaahmed@uqu.edu.sa

أ. أيمن محمد عبدالعزيز الدليوي
ماجستير في الإدارة التربوية
كلية التربية– جامعة أم القرى
s44285768@st.uqu.edu.sa

ملخص البحث:

يستهدف هذا البحث التعرف على دور الكراسي البحثية بجامعة أم القرى في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030، وذلك من خلال التعرف على: الإطار المفاهيمي للكراسي البحثية والذي يشمل: نشأتها وتطورها في المملكة، ومفهومها، وأهدافها، ونشأتها وتطورها في جامعة أم القرى، ومقومات نجاحها، والتعرف على أهداف الكراسي البحثية في جامعة أم القرى، وأهم التحديات التي تعيقها عن تحقيق أهدافها، وآليات تحقيقها، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، وتوصل إلى أنَّ: برامج الكراسي البحثية وأنشطتها في جامعة أم القرى تكتنفها العديد من التحديات تم تقسيمها إلى التحديات: الإدارية، والمجتمعية، والأكاديمية، والبشرية كما توصل إلى آليات مقترحة للتغلب على هذه التحديات، وتم تقسيمها إلى آليات: إدارية ومالية، وأكاديمية، ثم وضع البحث آليات لتحقيق الكراسي البحثية لأهدافها بجامعة أم القرى.

وأوصى البحث بإجراء البحوث العلمية للتعرف على المعوقات والتحديات التي تعيق الكراسي البحثية عن تحقيق الأهداف الوطنية، ووضع الحلول الإجرائية للتغلب عليها، وتقييم مخرجات الكراسي البحثية، والوقوف على نقاط القوة والضعف، ومعرفة مدى تحقيق مخرجات الكراسي البحثية لأهدافها وتطلعاتها، ودراسة برامج الكراسي البحثية الدولية، ومقارنتها بالكراسي البحثية بالمملكة للتعرف على نقاط الاتفاق والاختلاف وأوجه الاستفادة.

الكلمات المفتاحية: الكراسي البحثية- جامعة أم القرى- رؤية المملكة 2030.

Abstract:

The study aims to identify the Research Chairs role at Umm Al-Qura University in achieving the aims of the KSA Vision 2030, through knowing: the conceptual frame of Research Chairs, which includes: its Foundation and development in the Kingdom, its concept, objectives. Its Foundation and the development at Umm Al-Qura University, and its success factors. Knowing the objectives of the Research Chairs at Umm Al-Qura University, the most important challenges that hinder them from achieving their goals, and the mechanisms for achieving them, the study depended on the descriptive approach.

Research Chairs programs and its activities at Umm Al-Qura University are shrouded with many challenges. They have been divided into administrative, societal, academic, and human challenges. It has also come up with suggested

mechanisms to overcome these challenges, and they have been divided into administrative, financial, and academic mechanisms. Then the study has developed mechanisms to the Research Chairs at Umm Al-Qura University to achieve their goals.

The study recommended conducting scientific research to identify the obstacles and challenges that hinder Research Chairs from achieving national goals, develop procedural solutions to overcome them, evaluate the outputs of Research Chairs, identify strengths and weaknesses points, find out the extent to which the outputs of Research Chairs achieve their goals and aspirations, and study international Research Chairs programs, and compare them with Research Chairs in the Kingdom to identify the points of agreement, differences and aspects of benefits.

Keywords: Research Chairs- Umm Al-Qura University- The KSA Vision 2030.

مقدمة البحث:

يُمَثل البحث العلمي أحد الدعائم المهمة في عمل الجامعات لتحقيق أهدافها؛ حيث تستند عليه العملية التعليمية في التفكير والتدريس والتواصل بين الباحثين، وهو أحد مؤشرات تطور الجامعات عند التنافس فيما بينها؛ حيث إنَّ التصنيفات الحديثة للجامعات تضع في اعتبارها عند تقييم الجامعات، وتحديد ترتيبها على المستوى الدولي حجم ونوعية البحث العلمي وجودته، كما أنَّه من وظائفها في المجتمع، ولتحقيق هذه الوظيفة تسعى الجامعات إلى تبني جهة تنظيمية تتولى إدارته، وتحقيق أهدافه تتمثل في الكراسي البحثية.

وهو من الركائز التي تقوم عليها كافة عمليات التنمية، ويعتمد عليه التطوير الحضاري والاجتماعي والاقتصادي في المجتمع، كما يُعَد أهم نشاط لتطوير النظريات، وإيجاد النُظُم المتطورة لتحقيق أهداف التنمية الشاملة والمستدامة؛ فهو المحفز الحقيقي للحركة العلمية في كافة المجتمعات، وأساس كل الخطط والاستراتيجيات التي تنبثق عنها البرامج التنموية وطرق تطبيقها في الواقع، لذا فهو يعبر عن تطلعات وطموحات المجتمعات نحو الريادة والتقدم في شتى المجالات (فتيحة، 2017).

وتشهد جامعات المملكة في الآونة الأخيرة الكثير من التطورات المهمة في منظومة البحث العلمي كتدشين برامج وأنشطة الكراسي البحثية، وإنشاء العديد من الكراسي البحثية المتخصصة في مختلف المجالات التطبيقية

والإنسانية، وتأتي هذه التطورات استجابة لزيادة الطلب على مخرجات البحث العلمي من قبل كافة قطاعات المجتمع، وأيضًا لرغبة شخصيات المجتمع والمنظمات الوطنية المتزايدة في تعاونها مع الجامعات في تمويل مجالات البحث العلمي لتعزيز المسؤولية الاجتماعية (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1433هـ).

وتناولت العديد من الدراسات العلمية الكراسي البحثية؛ حيث أكدت دراسة الشوكاني (1433هـ)، على أنَّها تُمثل ظاهرة حضارية تُسْهِم في الارتقاء بمكانة البلاد في مجالات البحث والتطوير، والابتكار والإبداع، وتحقيق الأهداف ذات الأبعاد الحضارية المؤثرة داخليًا وخارجيًا، وتُسْهِم بدورٍ فاعلٍ في البناء الحضاري للمجتمع، وأنَّها ظاهرة إيجابية في المجتمع المعرفي، وتُسْهِم في تطوير الحركة العلمية، وهي إرث حضاري إسلامي؛ وتأتي في مقدمة الاهتمامات التي أولتها الحضارة الإسلامية عناية فائقة، واتخذت من الجامعات والجوامع مقرًا لها.

كما أكدت دراسة الفوزان (1433هـ) على أنَّ الكراسي البحثية تعتبر الداعم الرئيس لتطوير وتقدم حركة البحث العلمي، ويُمْكِن للجامعات أنْ تعتمد عليها بشكلٍ كبير في خدمة مشروعاتها العلمية، وأيضًا في معالجة قضايا المجتمع التي تتطلب إجراء أبحاث علمية متخصصة، كما أنَّ الأهداف التي تحققها تحظى بعناية المسؤولين في البلدان المتقدمة والنامية، وفي المملكة بدأتْ الكراسي البحثية حديثًا مقارنةً بالتجارب العالمية، وأصبح لها الأثر الإيجابي في توفير البيئة المحفِّزة على الريادة في مجال البحث العلمي، وإعداد قادة المستقبل، وزيادة الأبحاث الإبداعية.

وتلك المجالات تُعْتبر أحد ركائز رؤية المملكة (2030) والتي أصبحت مُعززًا وداعمًا لمسيرة السياسة التعليمية بالمملكة، ونظرًا لأهمية دور مؤسسات التعليم العالي المتمثلة في الجامعات، ومراكز البحوث في تعزيز قدرة الطلاب، وتمكين أعضاء هيئة التدريس والباحثين، والانتقال بهم من الواقع التقليدي التي كانت تتسم به منذ عقود من الزمن إلى دور أكثر فاعلية في حل قضايا المجتمع، عن طريق المساهمة مع بقية جهات القطاع الحكومي في تحقيق رؤية المملكة على أرض الواقع، وترك أثر يُمْكِن أنْ يلمسه المواطن بما يكفل الاستثمار الناجح في التعليم (الشملان، والفوزان، 1438هـ)، ومن هذا المنطلق نبعت أهمية البحث العلمي في تحقيق أهداف رؤية المملكة (2030).

وتأسيسًا على ما سبق فإنَّ الكراسي البحثية في جامعات المملكة جاءت متزامنة مع الانتشار المعرفي والعلمي والتقني، وتزايدت بشكل كبير خلال السنوات الماضية، وأضحت كافة جامعات المملكة تتنافس في استقطاب الباحثين، وتخصيص الأموال اللازمة لتمويل الأنشطة البحثية المختلفة لهذه الكراسي، وعلى الرغم من ذلك

تواجه الكراسي البحثية بالجامعات السعودية ومنها جامعة أم القرى بعض المعوقات والتحديات، والتي لم تتعرض لها بعض الدراسات العلمية بالشكل الكافي لحداثتها من جهة، وعدم شمول بعض الكراسي البحثية لقطاعات المجتمع المختلفة ومشاكلها المتعددة من جهة أخرى، ومن هنا يأتي هذا البحث للوقوف على أهدافها ومدى توافقها مع أهداف رؤية المملكة (2030) سعيًا للتعرف على أهم التحديات التي تعيق تحقيق أهدافها وصولًا لوضع مقترحات تعمل على تحقيقها لأهداف رؤية المملكة في مجال التعليم والبحث العلمي.

مشكلة البحث وأسئلته:

أكدت رؤية المملكة (2030) على أهمية البحث العلمي؛ حيث استهدفت تحقيق التعليم الذي يُسْهِم في تقدم الاقتصاد من جهة، وسد الفجوات بين متطلبات سوق العمل بالمملكة ومخرجات التعليم العالي بها من جهة أخرى، ولا يتم ذلك إلَّا من خلال منظومة متطورة للبحث العلمي تركز على دراسة واقع مجتمع المملكة وقضاياه الأساسية، وتركز على تعزيز دور البحث العلمي في تحقيق ريادة الجامعات وريادة المملكة، ولذا سعت وزارة التعليم إلى تطبيق رؤية المملكة (2030) عمليًا من خلال وضع الاستراتيجيات والمبادرات لتطوير التعليم الجامعي الذي يبدأ بتطوير البحث العلمي؛ باعتباره أهم العوامل الرئيسة لتحقيق النتائج المرجوة والتي تُعْطِي تعليمًا متميزًا، كما أنَّ الجامعات تسعى لتحقيق فلسفة وسياسة وأهداف رؤية المملكة، وتسعى لتبني كافة السُبُل والآليات لتفعيل تلك الأهداف.

وذكرت وزارة التعليم (1442هـ) أنَّ البحث العلمي يمثل عنصرًا مهمًّا من العناصر التي تساعد المملكة في تحقيق أهدافها بعيدة المدى؛ حيث جاء في رؤيتها الوطنية (2030) أنَّ من أهدافها أنْ تكون من بين أفضل (10) دول في مؤشر التنافسية العالمية بحلول عام 2030 بدلًا من المرتبة الـ 25 في عام 2015، ووجود ما لا يقل عن (5) جامعات سعودية ضمن أفضل (200) جامعة في التصنيف العالمي، ويتطلب تحقيق هذا الهدف إجراء البحوث العلمية عالية الجودة في جامعات المملكة.

ويتحقق الهدفان السابقان من خلال دعم منظومة البحث العلمي في جامعات المملكة بطريقة تسهم في تحفيز الأبحاث العلمية، وإنتاج المعرفة، والتنمية المستدامة للمجتمع، والتنمية الاقتصادية، وعقد الشراكة مع منظمات القطاع الخاص.

ولذا تهتم الجامعات السعودية عامة، وجامعة أم القرى خاصة نظرًا لتميزها المكاني بمجالات البحث العلمي التي تخدم قضايا المجتمع، وتُسْهِم في وضع الحلول العلمية الإجرائية لما يعانيه من مشكلات وأزمات، وأشارت دراسة المغذوي (1430هـ) إلى أنَّ الكراسي البحثية تُعْتَبر من البرامج المهمة التي تتبناها الجامعات في إثراء أنشطة البحث العلمي، وتوسيع مجالات الشراكة بين الجامعات والمجتمع، كما أنَّ المملكة تشهد انطلاقة لبرامج

الكراسي البحثية في الجامعات؛ حيث إنَّها تُسْهِم في تحقيق أهداف معينة، ويتم تمويل برامجها عن طريق شخصية حقيقية أو اعتبارية وأيضًا عن طريق التعاون والشراكة بين الجهات المجتمعية الممولة والجامعة.

وفي هذا السياق ذكرت وزارة التعليم بالمملكة (1431هـ) أنَّ الكراسي البحثية في الجامعات من وسائل البحث العلمي والمعرفة ذات الأهمية، كونها تسعى نحو توظيف المعرفة والاستفادة منها، والمساهمة في تنمية المجتمع والارتقاء بمكانته، وانطلاقًا من هذا الأساس فإنَّ الدول المتقدمة التي تعمل على المحافظة على الريادة، والدول النامية المتطلعة إلى التقدم واللحاق بالدول المتقدمة تشجع على إنشاء الكراسي البحثية في الجامعات، لما تقدمه من زيادة رصيد المعرفة التي تُعَد أساس تقدم البشرية.

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير بموضوع الكراسي البحثية، وبرامجها، وأنشطتها على مستوى كافة الجامعات إلَّا أنَّ الواقع يشهد أنَّها ما زالت تعاني من بعض التحديات والمعوقات والقصور في تحقيق الأهداف، ويؤكد وجود ذلك نتائج بعض الدراسات العلمية كدراسة العذل (1433هـ)، والبقعاوي (1435هـ)، والحربي (2018)، والتي أوضحت أنَّ الكراسي البحثية في جامعات المملكة تعاني من التشتت في جهودها وازدواجيتها، ما بين جهود فردية تقوم بها الجامعات كل جامعة على حدة، دون رابط أو تنسيق بينها، كما أنَّ عدم وجودها تحت إشراف وزارة التعليم؛ أدى إلى تكرار الدراسات والأبحاث والجهود المبذولة، ونتج عن ذلك عدم التكامل بين مجالاتها، وأوجد فيها هدرًا ماليًا، وقلة الإسهامات العلمية المقدمة منها.

كما أوضحت دراسة البقعاوي (2013)، ودراسة العقيلي، وهمفريز (2012) أنَّه رغم الجهود المبذولة من قبل المملكة في إنشاء العديد من الكراسي البحثية في جامعاتها، إلَّا أنَّ تلك الكراسي لم تحقق كثيرًا من الأهداف التي تأسست من أجل تحقيقها، كما أنَّ جامعات المملكة لها تجربة في الكراسي البحثية أطول من تجارب بعض الجامعات في الدول المتقدمة ككندا، إلَّا أنَّ المخرجات جاءت لصالح الجامعات الكندية، وهذا يدل على أنَّ عمل الجامعات الكندية أكثر مؤسسية، وهذا ما تفتقر إليه الكراسي البحثية في جامعات المملكة.

كما توصلت دراسة العذل (1433هـ) إلى أنَّ الكراسي البحثية تُمثل موردًا ماليًا مرنًا للإنفاق على البحوث العلمية بعيدًا عن البيروقراطية التي تعمل في نطاقها الجامعات، وأنَّ الأفراد وأثرياء المجتمع لا يزالون الأعلى مشاركة في تمويل الكراسي البحثية بجامعات المملكة، وأنَّ هناك ضعف لمشاركة القطاع الخاص في تمويلها، وتوصلت إلى أنَّ كراسي جامعات المملكة البحثية تسير حسب رؤية كل جامعة منفردة، دون نظرها إلى الأبعاد الشمولية لهذه الكراسي البحثية لتخدم اقتصاد الوطن.

وأوصى البقعاوي (1435هـ) بضرورة إجراء دراسة للتجارب العملية في كراسي البحث كتجارب: جنوب أفريقيا، وكندا، وأمريكا، واليابان، وسنغافورة والدول الأوربية للاستفادة منها في المملكة العربية السعودية، لأنَّه "وبنظرة تحليلية فاحصة نجد أنَّ تنوع التخصصات البحثية للكراسي العلمية قد أوجد ثراء على مستوى القضايا البحثية التي تخدمها" (جعبوب، 2014، 45).

ويذهب الأحمد (2016) إلى أنَّ هناك كراسي بحثية في جامعات المملكة أثرت العملية البحثية خاصة مع وجود شركات ضخمة تعي معنى وجود كرسي يحمل مسماها، وهناك أيضًا كراسي حققت الأهداف المرجوة منها، لذلك فمن الواجب أنْ تحظى الكراسي البحثية باهتمام بالغ، نظرًا لأهميتها؛ حيث إنَّ الكثير من الإنجازات والدراسات المهمة من ثمرات هذه الكراسي البحثية، والاهتمام بهذه الكراسي سيجعل جامعات المملكة تزاحم جامعات الدول المتقدمة في العلم، بشرط أنْ يكون الاهتمام بها بشكل فعلي، من أجل إنتاج علمي محكم.

بينما يؤكد الشريف (2016) أنَّه على الرغم من أنَّ عددًا من الكراسي البحثية في جامعات المملكة حققت منتجات بحثية ومشروعات علمية أسهمت في خدمة المعرفة وتنمية الوطن، غير أنَّ فشل بعضها، وقصر عمر تجربة المملكة في هذا المجال، وضعف التغطية الإعلامية لمنتجات الكراسي لم يُمَكِّن من تحقيق الآمال منها، وإذا كانت الكراسي البحثية قد فشلت في أنْ تكون مؤشرًا واضحًا للإنتاج الوطني، فإنَّ سبب ذلك: إنشاء كراسي لا تخدم المعرفة ولا حاجة سوق العمل ولا دواعي التنمية المستدامة، أو ما أُنْشِئ منها بدون برنامج واضح أو أهداف محددة.

ومن المنطلقات السابقة ومن تركيز رؤية المملكة (2030) على مجال التعليم والبحث العلمي، ونظرًا لما تواجهه الكراسي البحثية في المملكة العربية السعودية من معوقات ومشكلات كما أشارت إليها نتائج الدراسات سابقة الذكر، واستجابة لتوصيات بعض تلك الدراسات، وخاصة في ظل التحديات التي فرضتها بعض المتغيرات والأزمات المعاصرة، ومن منطلق أنَّه لا ينبغي جعل الكراسي البحثية مسؤولية اجتماعية فقط، بل يجب أنْ تكون إضافة اقتصادية تُسْهِم في تطوير المجتمع بشكلٍ عام؛ يأتي هذا البحث للتعرف على دور الكراسي البحثية بجامعة أم القرى في تحقيق أهداف رؤية المملكة (2030)، والتي من شأنها أنْ تحقق التطور المعرفي، والريادة المؤسسية لجامعة أم القرى.

وبناءً على ما سبق يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تفعيل دور الكراسي البحثية بجامعة أم القرى في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030؟ وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما الإطار المفاهيمي للكراسي البحثية؟
2. ما أهداف رؤية المملكة 2030 في مجال البحث العلمي؟
3. ما واقع دور الكراسي البحثية في جامعة أم القرى في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030؟
4. ما أهم المقترحات لتفعيل دور الكراسي البحثية بجامعة أم القرى في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030؟

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على دور الكراسي البحثية بجامعة أم القرى في تحقيق أهداف رؤية المملكة (2030)، وذلك من خلال معرفة:

1. الإطار المفاهيمي للكراسي البحثية ويشمل: نشأة وتطور الكراسي البحثية، ومفهومها، وأهدافها، ومقومات نجاحها في المملكة العربية السعودية، ثم نشأتها وتطورها، وأهدافها في جامعة أم القرى.
2. أهداف رؤية المملكة 2030 في مجال البحث العلمي.
3. واقع دور الكراسي البحثية في جامعة أم القرى في تحقيق رؤية المملكة 2030، وأهم التحديات التي تعيقها.
4. أهم المقترحات لتفعيل دور الكراسي البحثية بجامعة أم القرى في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في:

1. أنَّ الكراسي البحثية أصبحت في المجتمع من المقومات الرئيسة لتنمية اقتصاد المعرفة في القرن الحادي والعشرين.
2. أنَّها تتوافق مع الاهتمام المحلي والعالمي بالبحث العلمي، وإنشاء الكراسي البحثية واحدة من وسائل التعاون المهمة بين المجتمع والجامعات من أجل تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع.
3. أنَّ برامج وأنشطة الكراسي البحثية في الجامعات من روافد البحث العلمي، ووسائله الحديثة في تحقيق وظائفه في تنمية وتطوير المجتمع.
4. أنَّها تُسْهِم في تشخيص واقع برامج وأنشطة الكراسي البحثية بجامعة أم القرى، ودورها في تحقيق أهداف الرؤية الوطنية للمملكة (2030) لتطوير العملية البحثية والتعليمية.
5. أنَّها قد تفيد إدارة الجامعة، وإدارة الكراسي البحثية، والباحثين في معرفة أهم التحديات التي تواجه الكراسي البحثية للعمل على حلّها، والاستفادة من أنشطتها وبرامجها في دعم الاقتصاد المعرفي.
6. أنَّها تفيد إدارة الكراسي البحثية في تبني مشكلات المجتمع المعاصرة والملحة، ودراستها للمساهمة في حلها.

منهج البحث:

إنَّ طبيعة المشكلة تحدد المنهج المناسب لدراستها، ولذا يستخدم هذا البحث المنهج الوصفي؛ الذي يقوم على جمع البيانات، وما يرتبط بذلك من تحليل ومسح ووصف واستقراء ومقارنة، وهو منهج يختص ببحث وتقصي ظاهرة تعليمية أو تربوية أو مجتمعية كما هي موجودة في الواقع، ويقوم بالوصف والتشخيص والتحليل والتفسير لها بغية الوصول إلى نتائج يمكن تعميمها، ولملاءمته لأهداف الدراسة وطبيعتها؛ حيث يتناول البحث وصف أهداف الكراسي البحثية بجامعة أم القرى كما جاء في لوائحها وموقعها الرسمي للتعرف على دورها في تحقيق رؤية المملكة (2030، والوقوف على أهم معوقاتها ومقترحات تفعيلها.

مصطلحات البحث:

الدَّوْرُ:

يُعَرَّف بأنَّه: سلوك متوقع من أحد أفراد المجتمع، ويتم تحديده من خلال توقعات الأفراد الآخرين (بدوي،1993)، فهو أسلوب الفعل في البناء الذي تحدده معايير المجتمع، وله مضمون من الأغراض والأفعال والتوقعات والالتزامات، ويتكون من: عناصر ثقافة المجتمع، وقيمه، ومجموعة المعايير التي تلقي عليها الصفة المعيارية، ولذا فأداء الدور ليس عملية آلية، لكن تحكمه معايير وتوقعات ممكنة (الجديبي، 2016).

ويُعَرَّف إجرائيًا بأنَّه: مجموعة الوظائف والإسهامات المأمولة التي تقوم بها الكراسي البحثية في جامعة أم القرى، من أجل دعم أنشطة البحث العلمي داخل الجامعة لتحقيق أهداف رؤية المملكة (2030).

الكراسي البحثية:

نماذج لبرامج جامعية بحثية أو أكاديمية؛ بغرض تحقيق أهداف محددة، ويتم تمويلها من منحة شخصية حقيقية أو اعتبارية، وتكون دائمة أو مؤقتة وفقًا لشروط وقواعد وضوابط تحددها الجهة المختصة (المغذوي، 1430هـ).

وتُعَرِّفها دراسة حكمت (2009) بأنَّها: برامج بحثية يقوم فيها باحث متميز أو عالم بإجراء بحوث متخصصة، والهدف منها تطوير الفكر البشري، وزيادة المعارف الإنسانية، والتصدي للتحديات والأزمات، وخدمة قضايا تنمية المجتمع.

وإجرائيًا: برامج وأنشطة بحثية بجامعة أم القرى يتم تمويلها تمويلًا مقطوعًا أو دائمًا لتحقيق أهداف تنمية المجتمع وفق السياسة التي تضعها وزارة التعليم.

الدراسات السابقة:

يتناول الباحث بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي كالتالي:

1-دراسة الشمراني، وعبدالجليل (2021):

هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور الكراسي البحثية بجامعات المملكة العربية السعودية الناشئة في ضوء بعض التجارب العالمية، ومعرفة واقع الكراسي البحثية بجامعات المملكة الناشئة، والوقوف على متطلباتها البشرية، والمادية، والمجتمعية، والتمويلية لتفعيلها بجامعات المملكة الناشئة، والاستفادة من التجارب الدولية لتفعيلها بجامعات المملكة الناشئة، والوصول إلى تفعيل متطلباتها بجامعات المملكة الناشئة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي واستبانة كأداة لجمع المعلومات، وبلغت العينة (364) من أعضاء هيئة التدريس بأربع جامعات ناشئة.

ومن أهم نتائجها: أنَّ جامعة الجوف حصلت على أعلى نسبة من مستوى التحقق المنخفض لواقع الكراسي البحثية، وحصلت جامعة بيشة على أعلى نسبة من المستوى المتوسط لواقع الكراسي البحثية، بينما حصلت جامعة جدة على أعلى نسبة من مستوى التحقق المرتفع لواقع الكراسي البحثية، وحصلت الكليات الصحية على أعلى نسبة من مستوى التحقق المنخفض لواقع الكراسي البحثية، في حين حصلت الكليات النظرية على أعلى نسبة من مستوى التحقق المتوسط لواقع الكراسي البحثية، أما الكليات التطبيقية فقد حصلت على أعلى نسبة من مستوى التحقق المرتفع لواقع الكراسي البحثية.

2-دراسة بوزيدي، (2018):

استهدفت هذه الدراسة توضيح إستراتيجية لتطوير منظومة البحث العلمي متمثلة في الكراسي البحثية؛ وتقوم على مبدأ الشراكة مع المجتمع بين الأفراد أو المؤسسات المجتمعية وبين الجامعات، بغرض تقديم الدعم للكفاءات العلمية للمساهمة إرساء قواعد مجتمع المعرفة، كما هدفت إلى توضيح مفاهيم كراسي البحث والبحث العلمي، وإبراز تجارب الجامعات في بعض الدول في مجال كراسي البحث وكيفية الاستفادة منها، وتوجيه نظر المختصين إلى بناء كراسي البحث لدعم وظيفة البحث العلمي في الجامعة بالاعتماد على شراكة مجتمعية فاعلة.

ولتحقيق الأهداف السابقة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أهم نتائجها: أنَّ كراسي البحث العلمي بما تتضمنه من تطوير للبحوث العلمية تعكس نوعًا من الشراكة بين وظائف الجامعات من جهة وبين المجتمع الذي يحيط بها من جهة أخرى، وأنَّها تعتبر موردًا ماليًا ميسرًا لكي تنفق منه على الأبحاث العلمية بعيدًا عن المركزية التي تعمل الجامعات والمراكز البحثية في نطاقها سعيًا منها للتحول المنظم نحو مجتمع المعرفة.

3-دراسة الحربي، (2018):

استهدفت هذه الدراسة التعرف على الإطار المفاهيمي للكراسي العلمية، والوقوف على واقع الكراسي العلمية في المملكة العربية السعودية، والتعرف على خبرتي كل من كندا وجنوب أفريقيا في ضوء القوى والعوامل المؤثرة، والتعرف على أوجه الشبه والاختلاف في الكراسي العلمية بين كل من السعودية وكندا وجنوب أفريقيا، ولتحقيق هذه الأهداف اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن بمدخل جورج بيريداي.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أنَّ برنامج الكراسي العلمية في كندا يتصف بالمركزية من حيث الإشراف والتمويل والتقييم، وأنَّ هناك تقييماً مالياً كل سنتين لتمويل برنامج الكراسي بشكل عام، وأنَّ أهداف وتقييم البرنامج يرتبط بخطط الدولة الفيدرالية والتنموية، ورؤيتها المستقبلية 2030، وأنَّ جنوب أفريقيا تتميز بوجود مبادرة كراسي البحوث والتنمية المختصة بتعليم الرياضيات، والحساب، ومحو الأمية، ووجود مكتب خاص بالكراسي يقدم التغذية الراجعة إلى أساتذة الكراسي والجامعات المضيفة.

4-دراسة المالكي، (2018):

هدفت هذه الدراسة الوقوف على الدور الذي تؤديه إدارة الكراسي البحثية في مجال رفع تصنيف جامعات المملكة، والوقوف على المعوقات التي تواجهها وتقلل من قيامها بأدوارها في رفع تصنيف جامعات المملكة، كما هدفت إلى تحديد مقترحات تطويرية تُسْهِم في دعم أدوار إدارة الكراسي البحثية، وذلك من خلال التركيز على أبرز المؤشرات لمعايير التصنيفات العالمية كمجالات البحث، والمخرجات البحثية ودرجة جودتها، وكفاءة البحوث العلمية، وكذلك الإنتاج البحثي، كما استهدفت التعرف على المرئيات المختلفة نحو الكراسي البحثية وأدوارها المتعددة في رفع تصنيف جامعات المملكة؛ بما يحقق رؤية المملكة العربية السعودية (2030) والتي تطمح أنْ تكون (5) جامعات سعودية ضمن الجامعات المرموقة عالميًا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق تلك الأهداف.

واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وتكونت عينتها من المشرفين على الكراسي البحثية الفاعلة في جامعة الملك سعود وعددهم (97)، والمقابلة مع القائمين عليها وعددهم (24)، ومن أهم نتائجها: أنَّ أدوار إدارة الكراسي البحثية في مجال رفع تصنيف جامعات المملكة المتعلق بالمجالات البحثية، ومخرجات البحوث وجودتها، والإنجاز الأكاديمي، وكفاءة البحوث، والإنتاج البحثي؛ يتمحور حول الجوانب المادية والإدارية والتنظيمية، وأنَّ أهم المعوقات التي تواجه إدارة الكراسي البحثية تتمثل في البيروقراطية الإدارية، وعدم المرونة وضعف الحرية الأكاديمية، وأنَّ اللغة الإنجليزية تُعد من أبرز المعوقات التي تواجه الباحثين في الكراسي البحثية؛ حيث إنَّ أغلب المجلات المفهرسة دوليًا تنحاز للغة الإنجليزية، ومن أهم متطلبات تفعيل أدوار إدارة الكراسي البحثية في مجال التصنيف العالمي: نشر الملخصات الدراسات والبحوث في مجلات دولية محكمة،

ودعم منظومة البحث، وحماية الملكية الفكرية وبراءات الاختراعات، والحد من نظام البيروقراطية في إدارة الكراسي البحثية، والدعم المادي والمعنوي للبحوث العلمية للمساهمة في القضاء على المعوقات المتعددة التي تواجهها إدارة الكراسي البحثية في جامعات المملكة.

5-دراسة فتيحة (2017):

حاولت هذه الدراسة توضيح الدور الذي تُسْهِم به الكراسي العلمية في تطوير البحث العلمي وتنميته من خلال بيان ماهية الكراسي العلمية وأنواعها وأهدافها، والوقوف على واقع الكراسي العلمية بجامعة الملك سعود ودورها في دعم البحث العلمي، ولتحقيق الأهداف السابقة اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على الأسلوب التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى أنَّ الكراسي العلمية الوقفية آلية مهمة من الآليات التي تُسْهِم في تطوير العلم والبحث العلمي قديمًا وحديثًا، ولها دور تنموي كبير لما تقدمه من أبحاث ودراسات تُسْهِم في حل مشاكل المجتمع وتطويره، كما أنَّ الوقف يقدم دعمًا ماليًا مهمًا للكراسي العلمية، وأوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة الوقف على الكراسي العلمية في المجتمع.

6-دراسة القحطاني (2017):

استهدفت هذه الدراسة تحديد طبيعة الكراسي البحثية الموجودة في الجامعات الناشئة، ودورها في تمويل هذه الجامعات، وعرض التجارب الدولية المرتبطة بالكراسي البحثية في الجامعات الناشئة وسُبُل الاستفادة منها في تمويل الكراسي البحثية للجامعات الناشئة، وحاولت الوقوف على التحديات التي تعيق تطبيق تجارب الجامعات المحلية والدولية في تمويل الكراسي البحثية للجامعات الناشئة، كما استهدفت الخروج بمقترحات لتفعيل دور الكراسي البحثية في الجامعات الناشئة في ضوء تجارب الجامعات المحلية والدولية.

واعتمدت الدراسة على المنهج المسحي الوثائقي، واستخدمت دليلَ تحليل المحتوى للمستندات والوثائق والأبحاث الخاصة بالكراسي البحثية بإحدى الجامعات الناشئة، كما استخدمت دليل مقابلة مفتوحة مع المسؤولين عن الكراسي البحثية بإحدى الجامعات الناشئة، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ برنامج الكراسي البحثية أحد البرامج المهمة لاستكمال منظومة البحث العلمي، وأوصت بضرورة الاهتمام بتشجيع حركات البحث العلمي عن طريق منح الجوائز للمتميزين، والعمل على استقطاب كفاءات بحثية وعلمية في مختلف التخصصات لسد احتياجات مجتمع المملكة، وضرورة ربط الخطط البحثية في الجامعات برؤية المملكة (2030).

7-دراسة الشمري، والحبيب، (2016):

استهدفت هذه الدراسة اكتشاف دور الكراسي البحثية في دعم وتنمية الحراك العلمي في جامعات المملكة، وذلك من خلال دراسة دورها في تطوير البحث العلمي وعقد اللقاءات العلمية، ولتحقيق أهدافها اعتمدت الدراسة على أسلوب المسح الوصفي.

واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، والتي طبقت على رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود؛ حيث تم تحليل وجهات نظرهم، ودراسة الاختلافات بينها وفقًا لمتغيرات: الرتبة الأكاديمية، والتخصص، والقسم، وسنوات الخبرة كرئيس للقسم، وكان من أهم نتائجها: عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الاستجابات التي يمكن أنْ تُعْزى لمتغيرات الدراسة، وأوصت الدراسة بضرورة استقطاب خبرات بحثية عالمية متميزة للمشاركة في هذه الكراسي لمدد أطول، ودعم التفاعل والتواصل واللقاءات العلمية التي ترعاها الكراسي العلمي بين الخبراء العالميين المتميزين وأعضاء هيئة التدريس والباحثين بالجامعة.

8-دراسة البقعاوي (2013):

هدفت هذه الدراسة توضيح واقع الكراسي العلمية في جامعات المملكة العربية السعودية والجامعات الماليزية ومساهماتها التربوية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، والمنهج المقارن.

وتوصلت إلى عدة نتائج منها: أنَّ الكراسي البحثية في جامعات المملكة تميزت بحسن صياغة الرؤى والرسالة وكثرة الأهداف ورغم ذلك أخفقت في تحقيق الكثير منها، كما أنَّها تميزت بكثرة الكراسي في مجال الدراسات الإسلامية والاجتماعية والدعم المادي المقدم لها مقارنة بالكراسي العلمية الماليزية، وفي المقابل تميزت الكراسي العلمية الماليزية بالوضوح في إعطاء المعلومات وقلة الأهداف وسهولة صياغتها وإمكانية تحقيقها وتركيزها على الجانب التطبيقي، وأنتجت مخرجات علمية عالية الجودة، وتميزت بتفوق واضح في المجال التربوي والأسري، وانفردت بوجود عدد من الباحثين المفرغين، واهتمت بالدراسات المسحية والميدانية ودراسات استشراف المستقبل، وأوصت بضرورة أنْ تستفيد الجامعات السعودية من التجربة الماليزية في الكراسي البحثية بالتواصل العلمي والزيارات العلمية المنظمة بينهما.

9-دراسة العياشي (1433هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين تجربة الكراسي البحثية العربية والغربية، وحاولت الوقوف على الصعوبات التي تواجهها الكراسي البحثية العربية، ولتحقيق أهدافها اعتمدت على المنهج المقارن.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أبرزها: أنَّ مراكز المعلومات في الجامعات غير متوفرة، ولا تتوفر أنظمة واتفاقيات شراكة تسهل الاتصال بين مراكز البحث العلمي في الوطن العربي، وعدم وجود برامج مبتكرة معتمدة للبحث العلمي واختيار التكنولوجيا المناسبة لها، وضعف بعض الباحثين العرب في مجال

اختيار الموضـــوعات البحثية، والتعبير عن أفكارهم بحرية رغم ما تمثله من أهمية حيوية في تقدم البحث العلمي وازدهاره مما يصـــعب على الباحث الإبداع والعمل الجاد، وانخفاض معدل الإنتاجية العلمية البحثية، ونظرة المجتمع الســـلبية في الكثير من البلاد العربية للبحث العلمي، وغياب التنســـيق والتعاون بين وزارات التعليم في الدول العربية والجامعات في إجراء البحوث التي تُسْـــهِم في حل المشـــكلات الوطنية، وأوصـــت بضـــرورة إنشـــاء هيئات وطنية تقوم بالتنســـيق بين الجهات المعنية من وزارات وجامعات والكراســـي العلمية لتقليص الصعوبات التي تواجه الكراسي في تحقيق أهدافها.

10-دراسة الودعان (1433هـ):

اســتهدفت هذه الدراســة تقييم الكراســي البحثية في جامعة الملك ســعود؛ من خلال عرضــها لأهداف التقييم، وعوامل بناء نظام التقييم، والمدة الزمنية لتقييم الكرســي البحثي، ومجالات الكراســي البحثية، والمعايير العامة لتقويم أداء الكراسي البحثية.

وتوصــلت الدراســة إلى أنَّ أهداف التقييم في برامج الكراســي البحثية في جامعة الملك ســعود تتمثل في: ربط توجهات ورؤى وســياســات الجامعة بإنجازات الكراســي البحثية، وخلق الروح التنافســية بين الكراســي البحثية، وإظهار نقاط القوة والضــعف لكل كرســي بحثي، وأنَّ أهم مجالات الكراســي البحثية بجامعة الملك ســعود هي المجالات: الطبية، والهندسية، والعلمية والاقتصــادية، والإنســانية، وأنَّ أهم معايير تقويم أداء الكراســي البحثية في الجامعة: معايير الإنتاج العلمي- معايير أثر البرنامج في الصــناعة والاقتصــاد- معايير أثر البرنامج في الصــحة العامة وخدمة المجتمع- معايير أســتاذ الكرســي- معايير أســاليب وحجم التمويل- معايير الجانب الإعلامي للكرسي- معايير التعاون بين الكراسي والاستثمار الأمثل للموارد والإمكانات.

وأوصت الدراسة بضرورة وضع خطة إستراتيجية، وخطة سنوية مبنية على أسس علمية لكل كرسي، ووضع هيكل تنظيمي واضح ومحدد وشامل ومتكامل للكرسي البحثي.

تعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة مع البحث الحالي في أنَّها تناولت بعض الجوانب المهمة المتعلقة بالكراسي البحثية، وكان لها أثر كبير في دعم الإطار النظري وأدبيات البحث الحالي؛ فقد أفادت الباحث في التعرف على بعض المفاهيم والأهداف التي أُنْشِـــئت الكراســـي البحثية من أجلها، كما أنَّه اتفق مع دراســـات: الشـــمراني وعبدالجليل، وبوزيدي، والمالكي، والبقعاوي في استخدامها المنهج الوصفي.

واختلف عن الدراســات الســابقة في الجانب الذي تناوله وهو: دور الكراســي البحثية في جامعة أم القرى في تحقيق أهداف رؤية المملكة (2030)، أما الدراســات الســابقة فحاولت: وضـــع تصـــور مقترح لتفعيل دور الكراســي البحثية بجامعات المملكة العربية الســعودية الناشــئة في ضــوء بعض التجارب العالمية، وتوضــيح

إســـتراتيجية حديثة لتطوير البحث العلمي تتمثل في كراســـي البحث المتخصـــصـــة، والتعرف على الإطار المفاهيمي للكراسي العلمية، والوقوف على واقعها في المملكة العربية السعودية، والتعرف على خبرتي كل من كندا وجنوب أفريقيا في ضوء القوى والعوامل المؤثرة، وتحديد طبيعة الكراسي البحثية الموجودة في الجامعات الناشئة، وعرض وتحليل التجارب العالمية المرتبطة بالكراسي البحثية وسُبُل الاستفادة منها.

كما تناولت دور إدارة الكراسي البحثية في رفع تصنيف الجامعات السعودية، والوقوف على المعوقات التي تواجه إدارة الكراسي البحثية وتحد من قيامها بدورها في رفع تصنيف الجامعات السعودية، واكتشاف دور الكراسي البحثية في دعم الحراك العلمي في الجامعات السعودية من خلال دراسة مساهمتها في تطوير البحث العلمي وعقد اللقاءات العلمية، وبيان واقع الكراســـي العلمية في الجامعات الســـعودية والماليزية ومســـاهماتها التربوية، والمقارنة بين تجربة الكراســـي البحثية العربية والغربية، وتقييم الكراســـي البحثية في برنامج جامعة الملك سعود.

واختلف أيضًا في المنهج المستخدم مع دراسة القحطاني والتي استخدمت منهج المسح الوثائقي، ودراسات الحربي والعياشي والودعان التي استخدمت المنهج المقارن، كما أنَّها تختلف عن الدراسات السابقة في تناولها الكراسي البحثية بجامعة من الجامعات العريقة؛ هي جامعة أم القرى بمكة المكرمة التي حازت شرف وجودها بجوار البيت الحرام والمشاعر المقدسة، فنالت شرف المكان، ولاشتمالها على عدد لا بأس به من الكراسي البحثية، ومن المنطلق السابق يتضح أهمية الدراسة الحالية وأنَّها تختلف عن الدراسات السابقة في موضوعها.

الإطار النظري للبحث:

أولًا: الإطار المفاهيمي للكراسي البحثية، وأهدافها بجامعة أم القرى:

يتناول الباحث في التالي الإطار المفاهيمي للكراسي البحثية ويشمل: نشأة وتطور الكراسي البحثية، ومفهومها، وأهدافها، ومقومات نجاحها بالجامعات السعودية، ونشأتها وتطورها، وأهدافها بجامعة أم القرى.

•نشأة وتطور الكراسي البحثية بالجامعات السعودية:

تضم المملكة العربية السعودية كما جاء في موقع وزارة التعليم (الجامعات الحكومية/ الجامعات والكليات الأهلية 1442هـ) (29) جامعة حكومية، و(35) جامعة وكلية أهلية وخاصة؛ تقدم خدماتها التربوية والتعليمية لجميع الطلاب والطالبات في مناطق المملكة المختلفة، وتقدم جميع التخصصات: العلمية، والأدبية، والإنسانية، والاجتماعية، والصحية، والتخصصات العلمية المميزة التي تهدف إلى بناء جيل قادر على قيادة المملكة العربية السعودية وفق رؤيتها المستقبلية 2030، ولذا اهتمت المملكة بجودة التعليم في هذه الجامعات لتحقيق أهداف

رؤيتها، والتي تتطلع من خلالها لجعل المملكة تتبوأ المكانة المرموقة عالميًا، وتعتبر هذه الجامعات مطلبًا للكثير من طلاب العلم في المملكة والعالم العربي والإسلامي أجمع.

واستهلت المملكة تجربتها في مجال الكراسي البحثية في الجامعات والمؤسسات البحثية الخارجية مثل: لندن وموسكو وكاليفورنيا، وسعيًا منها لتطوير منظومة البحث العلمي والتعليم العالي، والتحول نحو الاقتصاد المعرفي، والتحول نحو مجتمع المعرفة، وتعزيز قدرات الاقتصاد الوطني، وتثبيت أركان الشراكة الفعالة مع كافة مؤسسات المجتمع نقلت تجربتها للجامعات المحلية، وبدأت في إنشاء الكراسي البحثية في مختلف الجامعات بالمملكة (بوزيدي، 2018).

حيث قامت العديد من الجامعات السعودية بإنشاء كراسي بحثية، ويزيد عددها حاليًا عن (250) كرسي بحثي، ويُعْتبر هذا العدد كبير لحداثة النشأة والتطور داخل الجامعات السعودية، وتقوم بدراسة الموضوعات العلمية المتنوعة؛ إسلامية وتطبيقية وطبية واقتصادية واجتماعية، وتركز على جوانب التنمية المستدامة بالمملكة سعيًا لإيجاد الحلول المناسبة لمشكلات المجتمع، ويقوم عليها خبراء وباحثون متميزون.

والكراسي البحثية لم تظهر في الجامعات السعودية بالمفهوم الحديث إلا مؤخرًا؛ لأنَّ النظام التعليمي في المملكة لم يسمح لها بقبول تبرعات أو هبات خارجية سواء كانت من جهات عالمية أو محلية، وجاء تشجيع حكومة المملكة على تأسيس الكراسي البحثية في عهد الملك فهد بن عبدالعزيز، وكان هدفها تقديم المفهوم الإسلامي الصحيح لغير المسلمين، وتصحيح الكثير من المفاهيم الخاطئة والصور المغلوطة عن الإسلام، ولذا فقد تأسست بداية في عدد من عواصم العالم، مثل: كرسي الملك فهد جامعة لندن، وكرسي الأمير سلطان في كاليفورنيا، وكرسي الأمير نايف في موسكو، ثم نشأت وظهرت الكراسي البحثية في جامعات المملكة في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، ثم جامعة الملك عبدالعزيز، فجامعة الملك سعود، فجامعة الإمام محمد بن سعود، وتزايدت أعدادها في الجامعات السعودية، حتى بلغ (220) كرسيا (جامعة الإمام محمد بن سعود، 2012، العذل، 2012)، ثم تزايدت بعد ذلك ووصلت إلى أكثر من (250) كرسيا بحثي.

ويُلَاحظ مما سبق، ومن خلال الواقع أنَّه تم التوسع في تأسيس الكراسي البحثية في جامعات المملكة العريقة والحديثة في السنوات الماضية، وشمل هذا التوسع العديد من مجالات العلوم والمعرفة الطبية، والهندسية، والإنسانية، والإسلامية.

وتقوم الكراسي البحثية على مبدأ الشراكة المجتمعية بين الأفراد والهيئات الموجودة بالمجتمع من جهة مع الجامعة كمؤسسة علمية من جهة أخرى؛ بغرض مساندة الكفاءات العلمية في حل المشكلات المجتمعية، ومحاولة التقليل من المعاناة التي يمر بها أفراده من منطلق المسؤولية المجتمعية، وخدمة قضايا المجتمع

والبحث العلمي، وحاجة المجتمع إلى برنامج الكراسي في مجالاتها العلمية، وزيادة وعي المجتمع بأهمية منظومة البحث العلمي في حل مشكلات المجتمع (المركز القومي للأبحاث والدراسات مداد، 2013).

إذن الكراسي البحثية بما تتضمنه من دعم لأنشطة البحث العلمي تبرز نوعًا من الشراكة والتعاون بين وظائف الجامعات من جانب، والمجتمع المحيط بالجامعة من الجانب الآخر كشركاء في جهود تجويد التعليم، وتطوير منظومة البحث العلمي، وتحقيق أهداف رؤية المملكة (2030).

ويبرر عرض نشأة وتطور الكراسي البحثية في جامعات المملكة ما ذكرته دراسة النودل (2011) من أنَّ هناك عددًا من الممارسات عبر التاريخ مشابهة في الحضارات المتقدمة؛ حيث كانت هناك أوقاف في العصر الإسلامي تُخَصص لدعم العملية التعليمية، وكانت تُقَدِّم جوائز لمن يقدم إنجازًا علميًا متميزًا، وفي عصر النهضة الأوربية مُنِحت الجوائز المالية لمن يحقق إنجازًا علميًا، ثم تطور الأمر وصارت هناك موارد مالية للجهات البحثية؛ ووصلت هذه الممارسات إلى آليات في شكل مرتبة علمية تُسْنَد لأصحاب الكفاءات البحثية.

وأكدت دراسة العثمان (1430هـ) على أنَّ توسع الجامعات في أنشطة الكراسي البحثية جاء تعزيزًا للتوجهات التي تتبناها المملكة العربية السعودية للتحول للمجتمع القائم على المعرفة بناءً على رؤية خادم الحرمين الشريفين في تطوير حقل التعليم الجامعي ومنظومة البحث العلمي، وشراكة الجامعات مع المجتمع، ووضع مخرجاتها في خدمته.

يتضح مما سبق أنَّ بداية نشأة الكراسي البحثية في المملكة العربية السعودية كانت خارجية؛ حيث كانت بداية التأسيس والظهور في الجامعات الخارجية العربية والعالمية من بداية الثمانينات وحتى قرب نهاية التسعينات، ثم بعد ذلك تأسست وانتشرت في الجامعات المحلية.

جدول (1) توزيع الكراسي البحثية في الجامعات السعودية

اسم الجامعة	عدد الكراسي البحثية
جامعة الملك سعود	**97**
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	**50**
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	**27**
جامعة الملك عبدالعزيز	**22**
الجامعة الإسلامية	**15**
جامعة حائل	**10**
جامعة أم القرى	**9**
جامعة الدمام	**6**
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن	**4**
جامعة الأمير سلطان بن عبدالعزيز	**3**

جامعة الملك خالد	**2**
جامعة الطائف	**2**
جامعة تبوك	**2**
جامعة نجران	**1**
جامعة الجوف	**1**
الإجمالي	**250**

المصدر: جامعة أم القرى، معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة (1439هـ)، وكذلك مواقع الكراسي البحثية بالجامعات السعودية مع الأخذ في الاعتبار بأنَّ هناك كراسي بحثية قد انتهت، وكراسي قائمة بالفعل.

يُلاحظ من بيانات الجدول (1) أنَّ جامعة أم القرى تحتل المرتبة السابعة في عدد الكراسي البحثية؛ حيث بلغ عددها تسعة كراسٍ بحثية ممولة من إجمالي عدد الكراسي بالجامعات السعودية، وفي هذا دلالة على وجود اهتمام بالبحث العلمي في هذه الجامعة، واهتمام بجانب التقدم والتميُّز العلمي، وهو ما يتوافق مع رؤية المملكة (2030) وهي ظاهرة علمية جديرة بالبحث.

- **مفهوم الكراسي البحثية:**

تُعَد الكراسي البحثية إحدى الوسائل الفاعلة في دعم وتشجيع البحث العلمي، كما أنَّها تُسْهِم في دعم ثقافة الإبداع والابتكار، وتحقيق الريادة والتميز في الإنتاج العلمي والمعرفي، وتقوم فكرتها على أساس الشراكة بين الجامعة وبين شخصية أو جهة خارجها لتدعيم وتنمية مجال البحث العلمي المتخصص، فتُقَدِّم تلك الشخصية أو الجهة الدعم والتمويل اللازم، وتتولى الجامعات تهيئة البيئة العلمية المناسبة لنجاح الكرسي البحثي في تحقيق أهدافه، والإشراف على تنفيذه لمهامه ووظائفه التي أُنْشِئ من أجلها.

وتعددت آراء الباحثين حول مفهوم الكراسي البحثية؛ حيث يُعَرِّفها الخطيب، والجبر (1420هـ، 62) بأنَّها: "نمط من المنح العلمية التي تقدمها أو تتيح فرصها مؤسسات خارجية أو مؤسسات داخلية أو الأفراد لأغراض علمية تقدم للأفراد المتميزين وفق شروط وضوابط متفق عليها بين الجهات المانحة وبين المستفيدين وبين جهات الإشراف والمتابعة".

وهي مرتبة بحثية تُسْنَد إلى الباحثين المتميزين دوليًا، والعلماء أصحاب الرصيد البحثي والمساهمات عالية النوعية والكمية في التخصصات العلمية، بغرض زيادة الرصيد المعرفي في التخصصات ذات العلاقة، وتمثل داعم كبير لتنفيذ خطط التنمية المستدامة بالدول، وتعزز قدرات الاقتصاد المعرفي (العياشي، 1433هـ).

ويرى العذل (1433هـ) والبقعاوي (1433هـ)، وبرعي (1433هـ) أنَّها: برامج جامعية بحثية أو أكاديمية تهدف إلى تطوير الفكر، وإثراء المعرفة والتنمية بشتى صورها، وحل قضايا المجتمع وتُمَوَّل من خارج الجامعة دائمًا أو مؤقتًا وفق شروط سياسة التعليم في الدولة.

وتُعَرِّفها دراسة الدسوقي (2017) ودراسة المالكي (2018) بأنَّها: مشاريع بحوث علمية إستراتيجية مميزة لها إطار زمني، يقوم بها فريق من الباحثين المتميزين والعلماء المتخصصين في المجالات العلمية المحددة، للقيام بأبحاث تطبيقية رائدة تهدف إلى نقل التقنية والمعرفة وتوطينهما للارتقاء بالمجتمع إلى مصاف الدول المتقدمة، وهي وحدات أكاديمية تنشأ في الجامعات بهدف تهيئة البيئة البحثية.

وتأسيسًا على ما سبق يمكن القول: إنَّ آراء الباحثين تعددت تجاه تحديد مفهوم الكراسي البحثية، ولكن كلها تتفق كما ذهبت لذلك دراسة المركز الدولي للأبحاث والدراسات مداد (1435هـ) في أنَّها: منح مالية، أو برامج علمية يقوم فيه الباحثون في مجال علمي معين بإجراء الأبحاث المتخصصة في هذا المجال، وتهدف إلى زيادة المعرفة الإنسانية، ومواجهة المعوقات لخدمة القضايا المتعلقة بالتنمية المستدامة للمجتمع، ويكون على رأسه أحد العلماء المشهود لهم بالخبرة الرائدة والتميز العلمي، ويعمل معه فريق من مؤهل يتميز بالخبرة والكفاءة، ويكون تمويله دائم أو مؤقت من الأفراد أو المؤسسات، لتدعيم نشاط بحثي محدد يُشْرِف عليه الكرسي البحثي.

ويُسْتنتج من التعريفات السابقة أنَّ الكراسي البحثية: مجموعة من الأنشطة والبرامج البحثية العلمية والأكاديمية والتعليمية في شتى المجالات؛ وتقوم بعـــدة وظائف وتعمل على زيادة التقارب الفكري بين الثقافات المختلفة مما يُدَّعِم ظهور مدارس فكرية محلية ودولية، إضـــافة إلى ما تقدمه في مجال تطوير العلوم، ونقل المعارف بصورة سريعة تواكب التقدم العلمي والتقني، وتواكب الانفجار المعرفي والمعلوماتي، وتتميز بأنَّها:

1. تُنَمِّي البحث العلمي، وتُقَدِّم حلول مبتكرة لقضايا التنمية المستدامة، وبناء مجتمع معرفي يتميز بالتخصص والتطوير.
2. تعمل وفق سياسة وزارة التعليم، وتُشْرِف على تنفيذ برامجها الجامعات.
3. تمولها أفراد أو منظمات داخلية أو خارجية، ولها شروط وضوابط وقوانين لذلك.

- **أهداف الكراسي البحثية:**

إنَّ فكرة الكراسي البحثية في جامعات المملكة تقوم على الشراكة الناجحة بين أفراد ومنظمات المجتمع والجامعة، ويوجد الآن في الجامعات السعودية عدد كبير من الكراسي البحثية، ويرجع السبب في انتشارها إلى الدعم السخي من ولاة الأمر بالمملكة وأهل الخير، والذي أدى إلى سرعة انتشارها، وزيادة أعدادها.

وتوجد مجموعة من الأهداف التي تسعى الكراسي البحثية إلى تحقيقها، أوضحتها لوائح العمادات والوكالات المختصة والمشرفة على برامج وإدارة الكراسي البحثية بالجامعات، كما أنَّ هناك العديد من الدراسات المتخصصة التي تناولت تلك الأهداف، كدراسة المغذوي (1430هـ)، والبقعاوي (1433هـ)، والعياشي (1433هـ)، والمالكي (1433هـ)، والمركز الدولي للأبحاث والدراسات مداد (1435هـ)، والدسوقي(2017)، والحربي(2018)،

وبوزيدي (2018)، وتتطرق الدراسة الحالية إلى ذكر أهداف الكراسي البحثية كما أوردتها الجهات المختصة، والدراسات على النحو التالي:

- تحقيق حاجات المجتمع وتطلعاته ورغباته.
- دعم الجامعة والمملكة في تبوء مكانة متميزة.
- إيجاد وتنمية سبل الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع.
- نشر ثقافة الإسلام في العالم وشرح محاسنه وإيصالها للناس.
- الدفاع عن العقيدة الإسلامية، وكشف الشبه والأباطيل والرد عليها.
- الاستفادة من أصحاب الخبرات العلمية في تطوير الرصيد المعرفي والبحثي في الجامعات.
- تحقيق التواصل الحضاري والفكري والثقافي بين أمم وشعوب العالم.
- بناء منظومة بحث علمي عالي الجودة تُسْهِم في تبوء الجامعة مكانة عالمية متميزة في ضوء اتجاهات التطور المعرفي العالمي.
- إحياء روح العمل الجماعي بين المتخصصين.
- الاستفادة من الخبرات العلمية لتطوير رصيد الجامعة والمجتمع من المعرفة والبحث العلمي.
- إجراء بحوث علمية متخصصة، والمساهمة في تطوير برامج الدراسات العليا البحثية.
- دعم التخصصات العلمية بما تحتاجه من أجهزة متطورة وكفاءات متميزة ومختبرات حديثة.
- المساهمة في تدريب ورفع كفاءة الكوادر المستهدفة، وتحقيق شراكة مجتمعية فيما بين الجامعة والمجتمع للوصول إلى النتائج المرجوة.
- تحقيق التميز والإبداع على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.
- تفعيل دور الجامعة للمساهمة في الوصول بالمجتمع إلى مجتمع المعرفة والفكر.
- استثمار الكوادر الإبداعية المحلية، والاستفادة من الخبرات العالمية لتحقيق شراكة علمية ناجحة في مجالات البحث العلمي.
- تنويع مصادر الدخل لتحقيق صيانة المكتسبات الوطنية، ودعم التنمية البشرية والفكرية وزيادة أعداد الباحثين المتميزين في الجامعات.
- ابتكار حلول إبداعية للقضايا المعاصرة، ودعم الأبحاث ذات الأولوية المنتجة والفاعلة في خدمة قضايا المجتمع.
- تنمية الشراكة بين المجتمع والجامعة، وتدعيم أوجه التعاون بين الكفاءات في الجامعات ومنظمات المجتمع.

- إذكاء روح البحوث المؤسسية، والمساهمة في إثراء المعرفة أسوة بالجامعات العالمية الموثوقة.
- نشر ثقافة الإبداع والابتكار، ومحاولة تطويع منظومة البحث العلمي لخدمة التنمية المستدامة والاقتصاد المعرفي والوطني.
- المساهمة في تحقيق النمو الاقتصادي.
- إبراز دور الجامعات في دعم وتنمية المجالات المختلفة للبحث العلمي.
- الربط بين مخرجات البحوث العلمية واحتياجات المجتمع، لتحقيق مجالات التنمية المستدامة.

يتضح مما سبق أنَّ الأهداف التي أُنْشِئت من أجلها الكراسي البحثية تتوافق مع أهداف وخطط الجامعات، وأهداف وخطط وزارة التعليم والتي تعمل جميعها على تحقيق رؤية المملكة (2030) من أجل الريادة وتبوء المكانة العالمية، وتحقيق التنمية المستدامة للوطن.

- **مقومات نجاح الكراسي البحثية:**

يتطلب نجاح الكراسي البحثية في تحقيق أهدافها، ومن ثم أهداف رؤية المملكة 2030، مجموعة من المقومات، وقد ذكرتها بعض الدراسات العلمية كدراسة: Boutin (2012)، وSemra (2012)، وOrfli&Kassab (2012)، وPianura (2012) ومنها:

1. أنْ توفر الجامعة البنية التحتية اللازمة للكراسي البحثية من مرافق وأجهزة ومختبرات، وتهيئها لتكون بيئة مناسبة لأنشطة البحث العلمي، حتى تساعد على توفير الوقت والجهد، وعدم تعطيل برامجها وأنشطتها.
2. أنْ تتحلى الجامعة بالمرونة في لوائحها وسياستها وأنظمتها الإدارية والمالية؛ والتي تيسر أنشطة الكراسي البحثية كاستقطاب الخبراء والباحثين، وعقد الشراكات، وتوقيع العقود وكل ما يتعلق بتنظيم فعاليات وأنشطة الكراسي البحثية.
3. أنْ تتوافق موضوعات وأنشطة الكراسي البحثية مع الخطة الإستراتيجية للجامعة في مجال البحث العلمي وإدارة المعرفة.
4. أنْ تتوازن أنشطة الكراسي البحثية، لتغطي المستوى الجامعي، والمحلي، والإقليمي، والعالمي.
5. أنْ تتوافق رؤية ورسالة وأهداف الكراسي البحثية مع أولويات وقضايا المجتمع، ليكون لها الدور الفاعل في تحقيق طموحات المجتمع وتطلعاته نحو الريادة العالمية.
6. أنْ تستقطب الجامعة المتخصصين، والباحثين المتميزين داخليًا وخارجيًا لإثراء برامج وأنشطة الكراسي البحثية.
7. أنْ تهتم الكراسي البحثية بطلاب الدراسات العليا، وخاصة طلاب الدكتوراه، وتوجه بحوثهم لتسهم في تحقيق التنمية المستدامة، وأهداف رؤية المملكة 2030.

8. أنْ تُسَاند الكراسي البحثية الجامعة في تدريب الباحثين من طلاب الماجستير والدكتوراه على خطوات البحث العلمي الصحيحة.
9. أنْ تربط الجامعات برامج الدراسات العليا ببرامج الكراسي البحثية، من خلال إضافة مقررات دراسية مرتبطة بتخصصات ومجالات الكراسي البحثية.
10. أنْ تستفيد الكراسي البحثية من وسائل الإعلام، وأوعية النشر المختلفة لتحقيق السمعة العلمية، وجذب الباحثين على كافة المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

- **نشأة وتطور الكراسي البحثية بجامعة أم القرى وأهدافها:**

تُعَد جامعة أم القرى بمكة المكرمة من الجامعات الرائدة في مجال الكراسي البحثية لدعم مجالات البحث العلمي وتحقيق أهداف الوطن، ويرجع ذلك لشرف وقدسية مكان وجودها، وجهود أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بها، وإدارتها الطموحة لتحقيق الريادة والتميز؛ وبفضل ذلك نجحت في استقطاب دعم أصحاب رؤوس الأموال للإنفاق على الكراسي البحثية والمشاريع العلمية ورعايتها، وعملت على نشر الوعي بأهمية البحث العلمي لخدمة المجتمع، وأهمية البذل والسخاء في الإنفاق على البحث العلمي.

ويمثل برنامج الكراسي البحثية بجامعة أم القرى واحدًا من أهم البرامج التطويرية التي تبنتها الجامعة في نهضتها العلمية والبحثية للارتقاء بالجامعة محليًا، ولتكون في مصاف الجامعات الرائدة عالميًا، ومن هذا المنطلق قامت الجامعة بإنشاء وتأسيس الكراسي البحثية.

ويرجع تأسيس الكراسي العلمية في جامعة أم القرى إلى عام 1431هـ، وكانت تُشْرف عليها وكالة معهد البحوث للكراسي العلمية في معهد البحوث والدراسات الاستشارية، وفي عام 1435هـ تأسست عمادة البحث العلمي، وتم إعادة هيكلة المنافذ البحثية في جامعة أم القرى، وأصبحت وكالة الكراسي العلمية إحدى وكالات عمادة البحث العلمي، وتم إعادة صياغة إجراءات تأسيسها وتقييمها، وآلية متابعة المنجزات وتوثيقها، والتركيز على الإنتاج البحثي للكراسي، وتبع تلك الإجراءات تغيير في المسمى من الكراسي العلمية إلى الكراسي البحثية، وشملت الكراسي البحثية في جامعة أم القرى المجالات العلمية المختلفة من طب وصحة، وعلوم وتقنية وعلوم إنسانية ودراسات إسلامية لكي تحقق رسالة الجامعة، وتطور منظومة البحث العلمي، وتثري الاقتصاد الوطني القائم على المعرفة، وتُسْهِم في تحقيق رؤية المملكة 2030(عمادة البحث العلمي، جامعة أم القرى، 2020).

وانطلاقًا من رؤية ورسالة برنامج الكراسي البحثية بجامعة أم القرى، فإنَّها تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل في (جامعة أم القرى، 1441هـ):

1. تدعيم جامعة أم القرى والمملكة العربية السعودية في تبوء المكانة المتميزة بخارطة التميز العلمي والبحثي، والإثراء المعرفي المتقدم.

2. نقل وتوطين التقنية وتحفيزها في دعم مرافق ومخرجات الصناعة، والإنتاج والخدمات، ورفع كفاءتها على المستوى الوطني والدولي.
3. إيجاد سُبُل الشراكة وتنميتها بين الجامعة ومؤسسات المجتمع، ودعم مجالات التعاون بين الكفاءات في الجامعة ومختلف مؤسسات المجتمع لتشجيع البحوث المؤسسية.
4. الاستفادة المثلى من الكفاءات والموارد البشرية ومرافق الجامعة وتجهيزاتها، وتتويج جهود الباحثين المتميزين واستقطاب علماء متميزين، وجعلهم في خدمة المجتمع ومؤسساته.
5. إنتاج البحوث العلمية المتميزة وبراءات الاختراع، والملكيات الفكرية ودعم النشر العلمي في الدوريات العلمية ذات المستويات والسمعة العالمية المرموقة لمساندة برامج التنمية المختلفة.
6. الإسهام في زيادة المعرفة الإنسانية بفروعها المختلفة، لتعزيز الأداء البحثي في الجامعة.
7. تتويج جهود الباحثين المميزين بما يضمن لهم استمرار إنتاجهم المعرفي في النواحي العلمية المتعددة.
8. دعم طلاب الدراسات العليا، وتعزيز قدراتهم لبناء جيل من الباحثين المؤهلين وفق المناهج والمخرجات العلمية الحديثة للإسهام في التنمية العلمية، والمعرفية في المملكة العربية السعودية، وخدمة الإنسانية بشكل عام.
9. تعزيز جانب الإبداع، والابتكار، والتطوير في مختلف مجالات العلوم والمعارف التي تختص بها الجامعة.
10. زيادة الإنتاج المعرفي المتميز وبراءات الاختراع، والملكيات الفكرية وبرامج الحاسب الآلي، والبرامج السمعية، والمرئية وتطوير الممارسات، والسياسات والبرامج المهنية والبحثية، والعلمية.

يتبين من العرض السابق لأهداف الكراسي البحثية بجامعة أم القرى، أنَّها تواكب أهداف خطط التنمية في المملكة العربية السعودية؛ والتي تهدف إلى ضرورة اهتمام مؤسسات التعليم بالتقنية والمعلوماتية، ودعم وتشجيع البحث العلمي، وتوطين التقنية الحديثة، وأنَّ الجامعات وبرامجها كبرامج الكراسي البحثية يُعَوِّل عليها المجتمع في تحقيق جوانب التنمية المستدامة.

ثانيًا: أهداف رؤية المملكة 2030 في مجال البحث العلمي:

يقوم البحث العلمي بدور رئيس في تقدم ورُقي المجتمعات، وهو أداة عصرية له مجموعة من الأسس والقواعد والمناهج والمتطلبات البشرية والمادية التي ينبغي أنْ توفرها الجهات المختصة، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف والنتائج المرجوة، ويُشارك في بناء المجتمع المتطور ورُقِيّه.

وأشارت دراسة العاصمي (1439هـ) إلى حرص حكومة المملكة العربية السعودية على بناء الخطط الشاملة للتنمية بهدف تكامل جميع الخدمات التنموية في جميع مؤسساتها، وقيام مؤسسات الدولة المتعددة بتوجيه خططها وميزانياتها لتحقيق جوانب التنمية الشاملة المستدامة لكافة أفراد المجتمع، ولذا أطلقت حكومة المملكة

العربية السعودية رؤية 2030 عام 2016 لتكون خطة استراتيجية تشمل الأبعاد التنموية التي تستهدف تنويع الاستثمار والموارد الاقتصادية لتحقيق البرامج التنموية المستدامة وتعتمد على محاور ثلاثة رئيسة تمثلت في: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح.

كما أكدت الدراسة على أنَّ الجامعات يقع عليها مسؤوليات كثيرة ومهمة لتحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 – وخاصة الجانب التعليمي والبحثي– وتتمثل هذه المسؤوليات في تحسين أساليب وطرق التدريس، ونشر الإنتاج العلمي للباحثين واستثماره في تطوير التنمية المستدامة للمجتمع، وتفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات ومنظمات المجتمع المحلي للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة، وموائمة ودعم متطلبات سوق العمل لكي تشارك في تحقيق تقدم المجتمع عن طريق نشر واستثمار المعرفة والإنتاج العلمي من كوادرها البشرية المؤهلة من الطلاب، والباحثين، وأعضاء هيئة التدريس، وينعكس ذلك على الكراسي البحثية بالجامعات والتي تعد من أهم الوحدات لدعم وتطوير منظومة البحث العلمي في الجامعات، ويتوقع منها تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 (العاصمي، 1439هـ).

ولقد تناولت رؤية المملكة (2030) العديد من الأهداف الوطنية للارتقاء بالعملية التعليمية والبحثية؛ حيث أشارت إلى أنَّ مهارات أبناء المملكة وقدراتهم من أهم الموارد وأكثرها قيمة لدى حكومة المملكة الرشيدة وأنَّها ستسعى "إلى تحقيق الاستفادة القصوى من طاقاتهم من خلال تبني ثقافة الجزاء مقابل العمل، وإتاحة الفرص للجميع، وإكسابهم المهارات اللازمة التي تمكنهم من السعي نحو تحقيق أهدافهم"، كما أعلنت أنَّها ستواصل الاستثمار في مجال التعليم والتدريب، وستقوم بتزويد الأبناء بالمعارف والمهارات اللازمة للوظائف في المستقبل (وثيقة الرؤية، ص36).

وجاء فيها أيضًا: "سنسعى إلى إيجاد بيئة جاذبة للكفاءات المطلوبة وذلك من خلال تسهيل سبل العيش والعمل في وطننا"، "وهدفنا هو تهيئة البيئة الجاذبة التي يمكن من خلالها استثمار كفاءتنا البشرية واستقطاب أفضل العقول في العالم للعيش على أرضنا، وتوفير كل الإمكانات" (وثيقة الرؤية، ص37).

كما هدفت الرؤية: "إلى سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وتطوير التعليم العام وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، وإتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم والمرونة في التنقل بين مختلف المسارات التعليمية"، وأيضًا هدفت "إلى أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل (200) جامعة دولية بحلول عام (1452هـ –2030م) وسيتمكن طلابنا من إحراز نتائج متقدّمة مقارنة بمتوسط النتائج الدولية والحصول على تصنيف متقدّم في المؤشرات العالمية للتحصيل التعليمي" (وثيقة الرؤية، ص40).

وأضافت رؤية المملكة العديد من الأهداف المهمة لمجال التعليم، منها: "سنحقق ذلك من خلال إعداد مناهج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية بالإضافة إلى تطوير المواهب وبناء الشخصية"، "وننشر نتائج المؤشرات التي تقيس مستوى مخرجات التعليم بشكل سنوي، كما سنعمل مع المتخصصين لضمان مواءمة مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل، وسنعقد الشراكات مع الجهات التي توفر فرص التدريب للخريجين محلياً ودولياً، وننشئ المنصات التي تعنى بالموارد البشرية في القطاعات المختلفة من أجل تعزيز فرص التدريب والتأهيل"، "ومن أجل متابعة مخرجات التعليم وتقويمها وتحسينها، سنقوم بإنشاء قاعدة بيانات شاملة لرصد المسيرة الدراسية للطالب بدءاً من مراحل التعليم المبكرة إلى المراحل المتقدمة" (وثيقة الرؤية، ص40-41).

وتلخص دراسة الرويس (1439هـ) أبرز أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في مجال البحث العلمي والعملية التعليمية في النقاط الآتية:

- وصول خمس جامعات سعودية على الأقل لتكون ضمن أفضل 200 جامعة عالمية.
- الاستثمار في مجال التعليم وتزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل.
- حصول كل فرد سعودي على فرص التعليم الجيد.
- إنشاء قاعدة بيانات شاملة لرصد المسيرة الدراسية للطلاب بدءًا من مراحل الروضة إلى المراحل التعليم العالي.
- سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.
- تطوير التعليم العام وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة لهم.
- إتاحة الفرصة لإعادة تأهيل المتعلمين والمرونة في تنقلهم بين مختلف المسارات التعليمية.
- التوسع في مجال التدريب المهني لزيادة الاقتصاد والاستمرار في عملية التنمية الاقتصادية.
- التركيز على الابتعاث الخارجي للمتعلمين في الجامعات العالمية المرموقة لكسب الخبرات.
- تمكين الطالب من إحراز نتائج متقدمة في الاختبارات الدولية مقارنة بمتوسط النتائج الدولية.

يتضح مما سبق أنَّ تطوير منظومة البحث العلمي، وتفعيل دور الجامعات والمراكز البحثية في معالجة قضايا تنمية المجتمع الاقتصادية والاجتماعية، أصبح ضرورة ملحة لتحقيق الأهداف الوطنية الكبرى التي اشتملت عليها رؤية المملكة 2030، وتشجيع عمليات الابتكار والإبداع لمعالجة التحديات التنموية في المجتمع.

كما اتضح أنَّ رؤية المملكة 2030 تهدف إلى زيادة قدرة المملكة التنافسية، وتصنيف خمس جامعات من جامعاتها على الأقل عالميًا، وأن مؤشرات التنافسية ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمنظومة البحث العلمي والتطوير،

ويمكن تحسين ذلك عن طريق زيادة قدرة الجامعات التنافسية في مجال الأبحاث العلمية، ودعم الشراكة بين الجامعات ومنظمات القطاع الخاص المختلفة، كما يتطلب تحقيق هذه الأهداف دعم مؤسسات التعليم العالي ومراكز ووحدات وبرامج البحث العلمي ومنها برامج الكراسي البحثية للتميز وتحقيق التنافسية والريادة من خلال إجراء بحث علمي يتسم بالجودة والمؤسسية.

ويلاحظ أنَّ العبارات التي تضمنتها الرؤية وتعبر عن أهدافها الطموحة في مجال البحث العلمي والعملية التعليمية أولت البحث العلمي والجامعات اهتمامًا غير مسبوق؛ وفي هذا دلالة على أهمية هذا المجال في تحقيق جوانب التنمية الشاملة.

ثالثًا: واقع دور الكراسي البحثية بجامعة أم القرى في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030:

من الوظائف التي تؤديها الجامعات نشر المعرفة عن طريق التدريس والتعليم، ونشر نتائج البحوث العلمية التي تخدم المجتمع، لمعرفة مشاكله والسعي إلى حلها، وخدمة المجتمع من خلال التفاعل مع مؤسساته ومنظماته العامة والخاصة، وإيجاد شراكات بحثية معها لتبادل الخبرات، والوصول إلى مجتمع المعرفة، وكل هذه الأمور دعت القيادة الرشيدة بالمملكة العربية السعودية إلى الاهتمام بالجامعات وتوفير الميزانيات اللازمة لها، ودعت الجامعات إلى الاهتمام بتوفير البيئة العلمية والبحثية المناسبة، ومنها برامج الكراسي البحثية (الصادق ونصر، 1438هـ).

ويتناول الباحث فيما يلي بعض أهداف الكراسي البحثية بجامعة أم القرى، للوقوف على دورها في تحقيق ما جاء من أهداف تخص مجال البحث العلمي في رؤية المملكة (2030).

جدول رقم (2) الكراسي البحثية ومجالاتها وبعض أهدافها بجامعة أم القرى

الكرسي البحثي	مجاله	أهم أهدافه
كرسي الشيخ جميل خوقير لأمراض القولون وسرطان المستقيم 1431هـ	الدراسات الطبية	1. الاهتمام بنشر الوعي بين الأفراد عن أهمية الكشف المبكر لأمراض القولون وسرطان القولون والمستقيم وطرق الوقاية المتوفرة وتعريفهم بالمراكز المتوفرة لهذا الغرض. 2. معرفة طرق علاج أمراض القولون وسرطان القولون والمستقيم ومتابعة التطور التكنولوجي العالمي فيها. 3. نشر الأبحاث الخاصة بطرق الحماية، والاكتشاف المبكر، وعلاج أمراض القولون وسرطان القولون والمستقيم.
كرسي يحيى ومشعل أبناء الشيخ سرور الزايدي	الدراسات الطبية	لا توجد بيانات متوفرة

لأبحاث أمراض المفاصل 1431هـ		
كرسي البر للخدمات الإنسانية 1431هـ	الدراسات الإنسانية	1. إقامة الندوات والمؤتمرات حول قضايا العمل الخيري والإنساني 2. تشجيع القطاع الخاص ليسهم في مجال العمل الخيري ودعم روح المسؤولية المجتمعية. 3. دعم البحث العلمي في مجالات العمل الإنساني المختلفة. 4. استقطاب الباحثين المحليين والدوليين من ذوي التميز العلمي في مجالات اهتمام الكرسي لتحقيق أهدافه.
كرسي الملك سلمان لدراسات تاريخ مكة 1432هـ	الدراسات التاريخية	1. القيام بالدراسات البحثية في الحقب والموضوعات والقضايا التاريخية والحضارية المتعلقة بتاريخ مكة المكرمة. 2. تحقيق دور الجامعة في خدمة المجتمع، وتحقيق رسالتها العلمية وتحقيق التميز والإبداع البحثي. 3. استقطاب الباحثين في مجال الكرسي للتفاعل مع المتخصصين من منسوبي الجامعة في خلق الإبداع الثقافي.
كرسي معالي أ د. محمد عبده يماني لإصلاح ذات البين1432هـ	الدراسات الإسلامية	1. إجراء الأبحاث العلمية في مجال إصلاح ذات البين. 2. تعزيز دور لجان إصلاح ذات البين، وتقديم الدعم العلمي لها، والإسهام في رفع كفاءة العاملين فيها من خلال الإنتاج العلمي للكرسي والتدريب. 3. تشجيع ودعم البحث العلمي في إصلاح ذات البين.
كرسي الأمير خالد الفيصل لتطوير مكة المكرمة والمشاعر المقدسة 1433هـ	الدراسات الهندسية والجغرافية	1. نقل المعرفة من الجامعة إلى المجتمع. 2. تحليل ومقارنة التجارب المحلية والإقليمية والعالمية الناجحة من خلال البحث العلمي. 3. استقطاب العلماء والمختصين العالميين في هذا المجال.
كرسي الملك عبدالله للقرآن الكريم1434هـ	الدراسات الإسلامية والقرآنية	1. إعداد دراسة علمية شاملة تُعنى بالهدي القرآني. 2. إيجاد مرجعية علمية متخصصة في الأبحاث والدراسات المتعلقة بهدايات القرآن الكريم.
كرسي محمد عوض بن لادن للإبداع وريادة الأعمال1435هـ	الدراسات العلمية وريادة الأعمال	1. المساهمة في نشر ثقافة الإبداع وريادة الأعمال في المملكة العربية السعودية. 2. إنتاج بحوث علمية رصينة في مجالي الإبداع وريادة الأعمال. 3. بناء مجتمع من الباحثين المتخصصين في مجالي الإبداع وريادة الأعمال.

كرسي الهدايات القرآنية1439هـ	الدراسات الإسلامية والقرآنية	1. نشر ثقافة الهدايات القرآنية. 2. تأهيل المختصين في مجال الهدايات القرآنية. 3. تفعيل الأكاديميين والباحثين للعناية بهدايات القرآن.
كرسي الشيخ عبداللطيف العيسى لأبحاث الأيتام 1441هـ	الدراسات الإنسانية	1. بناء برامج تعليمية وتدريبية للأيتام وتنمية مهاراتهم في المجالات المختلفة. 2. دعم شراكة جامعة أم القرى ومؤسسات المجتمع المدني لخدمة المجتمع والمساهمة في تحقيق التنمية المستدامة. 3. عقد الندوات والمؤتمرات المحلية والدولية عن التجارب الرائدة في مختلف مجالات رعاية الأيتام للاستفادة منها بالمملكة.
كرسي أم القرى لإحياء التراث الإسلامي 2020م	الدراسات الإسلامية	1. تحقيق ونشر المخطوطات الإسلامية في شتى فروع المعرفة. 2. التعاون مع الجهات المشابهة في داخل المملكة وخارجها في مجال الكرسي العلمي. 3. دعم وتشجيع الباحثين من طلاب الدراسات العليا والمهتمين بمجال الكرسي في مجال تحقيق التراث الإسلامي.
كرسي الشيخ صالح صيرفي لأبحاث أمراض الشرايين التاجية 2020م	الدراسات الطبية	1. تفعيل دور الجامعة في المساهمة في تطوير الرعاية الصحية للمواطن مما يتوافق مع رؤية٢٠٣٠. 2. دعم العملية التعليمية والبحثية في جامعة أم القرى، وتعزيز الشراكات البحثية والإنتاج البحثي في مجال أبحاث أمراض القلب والأوعية الدموية. 3. زيادة توعية المجتمع بأهمية تعديل نمط الحياة، وآثارها الإيجابية على صحة الفرد والمجتمع.
كرسي المواقع التاريخية الوطنية بمنطقة مكة المكرمة	الدراسات التاريخية	1. المساهمة في تحقيق بعض أهداف رؤية 2030 الهادفة لرعاية وتهيئة المواقع التاريخية. 2. مواكبة تطلعات التنمية في المملكة الهادفة للارتقاء بالآثار الوطنية في مجال الكرسي. 3. المساهمة في التنمية المستدامة لمجال من مجالات التراث.
كرسي أبحاث أنماط الحياة الصحية	الدراسات الطبية	1. استحداث أدوات قياس حديثة (إلكترونية) لقياس مستوى النشاط البدني والخمول البدني تتواكب مع برامج تعزيز نمط الحياة الصحي ومتماشية مع المجتمع السعودي. 2. تقديم الخبرات والاستشارات العلمية في مجال أنماط الحياة الصحية. 3. تحقيق شراكة بحثية مع مراكز الأبحاث، والجامعات المحلية، والإقليمية، والدولية.

كرسي القضايا المعاصرة في المناسك وأحكام الحرم المكي	الدراسات الإسلامية	1. تحقيق رسالة الجامعة في تقديم أبحاث تخدم الحج والعمرة، وتوظيف ما تملكه من كوادر علمية وبشرية. 2. تقديم الدراسات العلمية التي تعتني بفقه الاستشراف فيما يتعلق بمناسك الحج والعمرة والأحكام المتعلقة بالبيت الحرام. 3. بناء منظومة التكامل العلمي بين الجهات المعنية بالمناسك والمسجد الحرام.
كرسي البيانات والذكاء الاصطناعي	الدراسات التقنية	1. تعزيز البحث العلمي في مجال التقنيات المتقدمة الحديثة. 2. زيادة القدرة التنافسيّة لجامعة أم القرى وتصنيفها محليًا وعالميًا. 3. التفاعل مع القطاع الخاص والمجتمع بمختلف مؤسساته. 4. التفاعل الأمثل مع برامج الرؤية الثلاثة عشر.
كرسي جَمل لأبحاث التلوث البصري لمدن منطقة مكة	الدراسات الطبية والبيئية	1. رفع الوعي المجتمعي بخطورة ظاهرة التلوث البصري. 2. تمكين دور البحث العلمي في إيجاد حلول علمية وعملية لهذه الظاهرة. 3. التوائم مع أهداف رؤية المملكة 2030.
كرسي السلامة والصحة المهنية	الدراسات المهنية والبيئية والأمن والسلامة	1. تقديم أبحاث علمية وخدمات بحثية وفق أفضل الممارسات الدولية. 2. تحقيق استدامة أنشطة الكرسي البحثية والعلمية والمهنية. 3. النشر العلمي المرموق في مجال السلامة، والصحة المهنية، وإدارة المخاطر والأزمات.

(المصدر: جامعة أم القرى، عمادة البحث العلمي، وكالة الكراسي البحثية، 1441هـ/2020).

يتضح من الجدول السابق: أنَّ جامعة أم القرى تضم ثمانية عشر كرسيًا بحثيًا، منها تسعة كراسٍ بحثية ممولة وفاعلة في المجالات البحثية المختلفة، وثلاثة كراسٍ بحثية قد انتهت في مجالات الدراسات الإنسانية والإسلامية والطبية هي: كرسي البر للخدمات الإنسانية، وكرسي معالي أ د. محمد عبده يماني لإصلاح ذات البين، وكرسي الشيخ جميل خوقير لأمراض القولون وسرطان المستقيم، وستة كراسٍ بحثية مقبولة وفي انتظار التمويل والدعم لبدء أنشطتها العلمية في المجالات المختلفة هي: كرسي المواقع التاريخية الوطنية بمنطقة مكة المكرمة، وكرسي أبحاث أنماط الحياة الصحية، وكرسي القضايا المعاصرة في المناسك وأحكام الحرم المكي، وكرسي البيانات والذكاء الاصطناعي، وكرسي جَمَل لأبحاث التلوث البصري لمدن منطقة مكة المكرمة، وكرسي السلامة والصحة المهنية.

كما يُلَاحظ أنَّ بعض هذه الكراسي تم إنشاؤها قبل صدور وثيقة رؤية المملكة (2030) عام 2016، وبعضها تم إنشاؤها بعد صدورها، وجاءت معظم أهدافها متوافقة مع أهداف رؤية المملكة في المجال التعليمي

والصحي والاقتصادي؛ حيث جاء في أهداف الكراسي التي سبق ذكرها ما يؤيد ويحقق الأهداف التي تسعى الرؤية لتحقيقها مثل:

تشجيع ودعم البحث العلمي، واستقطاب بعض الباحثين المحليين والدوليين من ذوي التميز العلمي، ونقل المعرفة من الجامعة إلى المجتمع المحيط، والمساهمة في نشر ثقافة الإبداع وريادة الأعمال وإنتاج بحوث علمية رصينة وبناء مجتمع من الباحثين المتخصصين في هذين المجالين بالمملكة، وتدعيم الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع لخدمة المجتمع والمساهمة في التنمية المستدامة، وعقد مؤتمرات وندوات محلية ودولية عن التجارب الرائدة في المجالات المختلفة للاستفادة منها في المملكة، ودعم وتشجيع الباحثين من طلاب الدراسات العليا، وتفعيل دور الجامعة في المساهمة في تطوير الرعاية الصحية للمواطن بما يتوافق مع رؤية المملكة 2030، والمساهمة في تحقيق بعض أهداف رؤية 2030 المملكة الهادفة لرعاية وتهيئة المواقع التاريخية، وتوثيقها، ومواكبة تطلعات التنمية الهادفة للارتقاء بالآثار الوطنية، والمساهمة في التنمية المستدامة، وتحقيق شراكة علمية وبحثية مع مراكز الأبحاث والجامعات المحلية والخليجية والعالمية، وتعزيز البحث العلمي في مجال التقنيات المتقدمة الحديثة، وزيادة القدرة التنافسيّة للجامعة وتصنيفها محليًا وعالميًا، والتفاعل الأمثل مع برامج الرؤية الثلاثة عشر، والمواءمة مع أهداف رؤية المملكة 2030، وتقديم الخدمات البحثية وفق أفضل الممارسات العالمية، والنشر العلمي المتميز والمرموق في المجالات المختلفة.

جدول رقم (3) توزيع الكراسي البحثية حسب مجالاتها بجامعة أم القرى

المجال	عدد الكراسي	النسبة %
الدراسات الإسلامية والقرآنية	5	%27
الدراسات الطبية	5	%27
الدراسات التاريخية	2	%11
الدراسات الإنسانية	2	%11
الدراسات الهندسية والجغرافية	1	%6
الدراسات العلمية وريادة الأعمال	1	%6
الدراسات التقنية	1	%6
الدراسات المهنية والبيئية والأمن والسلامة	1	%6
الإجمالي	18	%100

يتبين من الجدول السابق أنَّ الكراسي البحثية بجامعة أم القرى في مجال الدراسات الإسلامية والقرآنية، ومجال الدراسات الطبية بلغت (5) كراسي بحثية لكل مجال وأخذت المرتبة الأولى، وقد يرجع ذلك لطبيعة مكة المكرمة

وخدمة ضيوف الرحمن التي تحتاج للمجال الإسلامي والطبي، ثم تليها في المرتبة الثانية الكراسي البحثية في مجال الدراسات التاريخية ومجال الدراسات الإنسانية بواقع (2) كرسي لكل مجال، أما الكراسي البحثية في مجالات الدراسات الهندسية والجغرافية، والدراسات العلمية وريادة الأعمال، والدراسات التقنية، والدراسات المهنية والبيئية والأمن والسلامة فجاءت في المرتبة الثالثة بواقع (1) كرسي لكل مجال.

- **التحديات التي تعيق الكراسي البحثية بجامعة أم القرى عن تحقيق أهدافها:**

رغم السعي الدؤوب من برامج الكراسي البحثية بجامعة أم القرى نحو تحقيق الأهداف والطموحات التي قامت من أجلها، إلَّا أنَّه تكتنف برامج هذه الكراسي وأنشطتها كغيرها من الكراسي البحثية في جامعات المملكة العديد من التحديات التي تقلل من الإنجازات البحثية المأمولة بعد مرور سنوات عديدة على إنشائها، وتتمثل أهم هذه التحديات حسب ما تم استخلاصه من الواقع، ومن الدراسات العلمية كدراسة القحطاني (2017)، والعقيلي (2012)، والعذل (2012)، والعسكر (1433هـ)، والشوكاني (1433هـ) في التحديات التالية:

❖ **التحديات الإدارية:**

1. ضعف التواصل بين إدارة الكراسي البحثية بالجامعة وبين الممولين من القطاع الخاص.
2. ضعف اللوائح المنظمة للكراسي البحثية، وحاجتها لإعادة النظر والتطوير حسب المستجدات.
3. ضعف تسويق الكراسي البحثية لمخرجاتها العلمية والبحثية على المستوى المحلي والدولي.
4. قلة الاستفادة من التجارب الدولية في إدارة وتمويل برامج الكراسي البحثية.
5. افتقار الكراسي البحثية لهيكل تنظيمي إداري مناسب.
6. الازدواجية وعدم التنسيق بين جامعة أم القرى والجامعات الأخرى فيما يتعلق بأنشطة وبرامج الكراسي البحثية.
7. عدم وجود جهة عليا من قبل وزارة التعليم للإشراف على برامج الكراسي البحثية بالجامعات.
8. الإجراءات الإدارية الطويلة التي تمر بها المشروعات البحثية المقدمة إلى الكراسي، والتي تستلزم موافقات المجالس واللجان والجهات المختصة، مما يطيل الوقت في الحصول على الموافقات النهائية للأنشطة العلمية المختلفة المقدمة للكراسي البحثية.

❖ **التحديات المجتمعية:**

1. ضعف وعي منظمات المجتمع بأهمية أنشطة الكراسي البحثية في حل القضايا المجتمعية.
2. قلة إدراك الممولين لأهمية الكراسي البحثية في دعم مجالات البحث العلمي وقضايا المجتمع.

3. سعي الجامعة لتلبية رغبات الممولين في اختيار مجالات وأنشطة الكراسي البحثية، وتحديد توجهاتها يؤدي إلى الانصراف عن الأولويات والقضايا البحثية الملحة بالمجتمع.
4. ضعف مشاركة منظمات المجتمع والقطاع الخاص في تمويل الكراسي البحثية بالجامعة.
5. قصور وسائل الإعلام المختلفة في تعريف قطاعات المجتمع المختلفة بدور الكراسي البحثية وأهميتها في معالجة قضايا الوطن، ومشكلاته الملحة عن طريق البحث العلمي.

❖ **التحديات الأكاديمية:**

1. تكرار الموضوعات داخل المجالات البحثية في برامج وأنشطة الكراسي البحثية.
2. ندرة وجود قاعدة بيانات دقيقة تحتوي على المعلومات الكافية عن المخرجات العلمية المختلفة للكراسي البحثية بالجامعة.
3. ندرة وجود حد أدنى لضمان استمرارية برامج وأنشطة الكراسي البحثية.
4. بطء تحديد الجامعة للمشكلات الواقعية التي تواجه قطاعات المجتمع وخاصة في ظل الأزمات والكوارث والجوائح، وتقديم حلول فورية لها في برامج وأنشطة كراسيها البحثية، مما يؤدي لوجود فجوة زمنية بين حدوث المشكلات وتقديم الحلول البحثية والعلمية لها.
5. افتقاد تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجالات وبرامج الكراسي البحثية.

❖ **التحديات البشرية:**

1. ندرة المتخصصين في المجالات العلمية التطبيقية الدقيقة لبرامج وأنشطة الكراسي البحثية.
2. نظرة بعض الباحثين للكراسي البحثية نظرة مادية، ومن ثم عزوفهم عن التفاعل مع أنشطتها.
3. قلة الكوادر البشرية المؤهلة للعمل في برامج الكراسي البحثية من إداريين، وتقنيين، وفنيين للمساعدة في تنفيذ مشاريعها وأنشطتها البحثية.
4. عزوف بعض الباحثين عن مشاركتهم في أنشطة الكراسي البحثية بسبب كثرة أعمالهم الجامعية.

إذن أهداف الكراسي البحثية بجامعة أم القرى من حيث الاهتمام بالعملية التعليمية والبحثية في المجالات المختلفة تتفق وتتواءم مع أهداف رؤية المملكة 2030، وتهدف إلى تحقيق ما جاء بالرؤية من أهداف تخدم المجالات العلمية والصحية والاقتصادية والشراكة المجتمعية بين الجامعة والمجتمع المحلي وغيرها، إلَّا أنَّها تواجه العديد من التحديات التي تعيقها عن أهدافها كما تم عرضه في المحور السابق، ويحاول الباحث في

المحور القادم عرض أهم المقترحات لتفعيل دور الكراسي البحثية بجامعة أم القرى في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030، وذلك بعد تقديم بعض التوصيات المقترحة للتغلب على تحديات تحقيق الكراسي البحثية لأهدافها.

- **إجراءات مقترحة للتغلب على تحديات تحقيق الكراسي البحثية لأهدافها:**

للتغلب على التحديات التي تواجه الكراسي البحثية لتحقيق أهدافها، ومن ثم تعيقها عن تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030؛ تقدم الدراسة مجموعة من الإجراءات المقترحة الآتية:

❖الإجراءات الإدارية والمالية:

1. إعداد خطة إستراتيجية للكراسي البحثية تتناسب مع مجالاتها البحثية، وتضمن التنسيق بين برامج الكراسي البحثية بجامعة أم القرى والجامعات المختلفة لضمان عدم التكرار في الموضوعات البحثية والذي يكون سببًا في إهدار الأموال.
2. توفير التمويل اللازم وتنوع مصادره من (الأفراد– الشركات– القطاع الخاص– الجمعيات الأهلية– الجهات الحكومية).
3. إعداد خطط تشغيلية لبرامج الكراسي البحثية، تشمل وصفًا شاملًا لطبيعة عمل برنامج الكرسي البحثي قبل البدء في أنشطته.
4. أنْ تعيد الجامعة النظر في إجراءات الكراسي البحثية الإدارية والمالية ولوائحها المنظمة.
5. اختيار أستاذ الكرسي البحثي وفق معايير دقيقة تعتمد على: الكفاءة البحثية، وجودة مشاركاته العلمية، وتنوع خبراته العملية والإدارية، ووضع مجموعة من القواعد والضوابط العلمية لتشكيل واختيار فريق عمل الكراسي البحثية، واللجان الاستشارية.
6. أنْ تتبنى وزارة التعليم إستراتيجية علمية متكاملة لبرامج وأنشطة الكراسي البحثية، تحدد من خلالها الأولويات البحثية لمعالجة مشكلات المجتمع ككل، وتوجه برامجها وأنشطتها إلى علاج القضايا الملحة بالمملكة.
7. أنْ تحول وزارة التعليم الكراسي البحثية التي أثبتت نجاحها بالجامعة إلى كراسٍ دائمة.

❖الإجراءات الأكاديمية:

1. أنْ تقوم الجامعة ببناء منهجية علمية لاختيار الأولويات البحثية التي تقوم بها الكراسي البحثية حسب عوائدها الاقتصادية والاجتماعية وحسب خصوصية البيئة المحيطة بها.

2. أنْ تُصمم الجامعة مجموعة من المعايير الدقيقة لاختيار المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والبيئية التي يعاني منها الأفراد، أو مؤسسات القطاع الخاص، أو المجتمع ككل لتقديم الحلول لها من خلال برامج وأنشطة كراسيها البحثية.
3. أنْ تُركز الكراسي البحثية في برامجها وأنشطتها على دافع الربحية بجانب دافع المسؤولية المجتمعية، وذلك لضمان استمرارية تمويلها من قبل القطاع الخاص.
4. أنْ تعقد الجامعة اتفاقيات تعاون وشراكة مع المراكز والكراسي البحثية في الدول المتقدمة لنقل خبراتهم في المجالات البحثية، والاستثمار في اقتصاد المعرفة والتنمية المستدامة.
5. أنْ تستقدم الجامعات الباحثين المتميزين، واستثمار ما قد يتاح من فرص لاحتضان الخبرات من خارج المملكة، وتوفير الإمكانات البحثية الملائمة لهم؛ لتكون جامعات المملكة جالبة للعقول، وحاضنة للخبرات العلمية المتميزة.
6. أنْ يكون التنافس بين جامعة أم القرى وجامعات المملكة بما تنشره من بحوث ونتائج علمية محكمة من جهات مختصة تشهد لها بالكفاءة والجودة في الكيف والنوع وليس الكم فقط.
7. أنْ تقوم الجامعة بنشر ثقافة الشراكة المجتمعية، ومحاولة استقطاب أكبر عدد ممكن من الممولين للمساهمة في دعم أنشطة الكراسي البحثية.
8. أنْ تضع الجامعة مجموعة من الإجراءات المحددة لتحقيق معايير الجودة ببرامج وأنشطة كراسيها البحثية.
9. أنْ تقوم الجامعة بتوأمة جهود الكراسي البحثية مع المؤسسات البحثية الحكومية والخاصة لتطوير منظومة البحث العلمي بما يضمن حل مشكلات المجتمع الراهنة والملحة.
10. أنْ تُسْهِم أنشطة وبرامج الكراسي البحثية بجامعة أم القرى في تحقيق رؤية المملكة 2030.
11. أنْ تستفيد الجامعة من مخرجات الكراسي البحثية، كالإصدارات العلمية.
12. أنْ تراعي أنشطة الكراسي البحثية بالجامعة حل القضايا الراهنة، واستشراف ما قد يطرأ.

رابعًا: أهم المقترحات لتفعيل دور الكراسي البحثية بجامعة أم القرى في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030:

لكي تحقق الكراسي البحثية بجامعة أم القرى أهدافها، وتُسْهِم في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030، فإنَّ الأمر يتطلب وجود مجموعة من المقترحات لكي تعمل على تفعيل الإجراءات المقترحة السابقة، وتتمثل أهم هذه المقترحات في:

1. تنفيذ البرامج البحثية والأنشطة التدريبية في التخصصات التي تخدم المجتمع.
2. تقديم الاستشارات العلمية والبحثية المتخصصة لمنسوبي الجامعة.
3. استقطاب عدد من الباحثين ذوي السمعة الأكاديمية المتميزة في مجالات الكراسي البحثية.
4. تقديم المنح الدراسية لطلاب الماجستير والدكتوراه المتميزين من داخل المملكة وخارجها.
5. عقد الشراكات البحثية والعلمية مع الجامعات المحلية والعالمية ذات التجارب الرائدة في مجالات الكراسي البحثية.
6. التعاون مع وكالات وكليات الجامعة والجامعات الأخرى محليًا وإقليميًا وعالميًا في إقامة المؤتمرات والندوات والمشروعات البحثية، لتبادل الخبرات البحثية.
7. عقد الشراكات مع منظمات القطاع الخاص وهيئات المجتمع لدعم أنشطة الكراسي البحثية.
8. إعداد بحوث علمية ذات جودة عالية، ومؤلفات وموسوعات علمية محكمة، والإشراف على الرسائل الجامعية ذات الصلة بمجالات الكراسي البحثية.
9. أنْ تنظم جامعة أم القرى مسابقات علمية دورية لإنتاج أفضل البحوث التطبيقية لمعالجة القضايا الراهنة والملحة للمجتمع.
10. أنْ تشارك جامعة أم القرى في المناسبات العلمية داخل المملكة وخارجها.
11. أنْ تنشئ جامعة أم القرى وجامعات المملكة قاعدة بيانات رقمية لعرض ما توصلت إليه أنشطة وفعاليات وبرامج الكراسي البحثية من نتائج علمية تطبيقية لحل القضايا والأزمات التي يعاني منها المجتمع، وإتاحتها للاستفادة منها في حل المشكلات.
12. أنْ تشارك برامج الكراسي البحثية بجامعة أم القرى في تحويل المجتمع إلى مجتمع المعرفة.
13. أنْ تربط جامعة أم القرى مخرجات الكراسي البحثية بقضايا ومشكلات المجتمع المحيط.
14. أنْ تدعم الكراسي البحثية بجامعة أم القرى التعاون بين أعضاء هيئة التدريس والباحثين بها، والباحثين ذوي الخبرات الدولية المتميزة.
15. أنْ توفر الكراسي البحثية بجامعة أم القرى البيئة الملائمة للباحثين من مرافق، وتجهيزات، ومعامل وخدمات مساندة لتمكينهم من المشاركة في أنشطتها البحثية والعلمية التي تتبناها.
16. أنْ تتبنى الكراسي البحثية بجامعة أم القرى باحثين متميزين من مختلف دول العالم، وتربط بين أنشطتهم العلمية ومجالات تخصصاتها وحاجات المجتمع المكي ذات الطبيعة الخاصة والمرتبطة بخدمة وإرشاد ضيوف الرحمن.

17. أنْ تشجع الكراسي البحثية بجامعة أم القرى منسوبي الجامعات السعودية على مشاركتهم في أنشطتها وبرامجها، والاستفادة من خبراتها في مجال البحث العلمي.
18. أنْ تتبنى الكراسي البحثية بجامعة أم القرى بعض المقررات الدراسية من برامج الدراسات العليا بالجامعة مرتبطة ببرامجها وأنشطتها.
19. أنْ تهتم الكراسي البحثية بجامعة أم القرى بنشر ما تنتجه من بحوث، وأنشطة، ومؤتمرات وملتقيات وورش عمل وندوات علمية في المجتمع الجامعي والمجتمع المحلي.
20. أنْ تُسَاعد الكراسي البحثية بجامعة أم القرى في نشر بحوث أعضاء هيئة التدريس في أوعية النشر المتخصصة لتحقيق ريادة الجامعة في المجال البحثي.

دراسات مستقبلية مقترحة:

تأسيسًا على ما تم التوصل إليه من نتائج، ومن منطلق أنَّ البحث العلمي له دور مهم في تطوير الحياة ورُقِيِها، وأنَّه أصبح من أدوات البناء والتقويم، وله دوره المؤثر في تقدم ورُقي المجتمع، وأنَّ الكراسي البحثية من أهم المراكز والوحدات التي تهتم بمنظومة البحث العلمي فإنَّ هذه الدراسة توصي الباحثين بإجراء دراسات مستقبلية نظرية وميدانية تتناول:

- دراسة المعوقات والتحديات التي تعيق الكراسي البحثية عن تحقيق الأهداف الوطنية، ووضع الحلول الإجرائية للتغلب عليها.
- تقييم مخرجات الكراسي البحثية، والوقوف على نقاط القوة والضعف.
- معرفة مدى تحقيق مخرجات الكراسي البحثية لأهدافها وتطلعاتها.
- برامج الكراسي البحثية الدولية، ومقارنتها بالكراسي البحثية بالمملكة للتعرف على نقاط الاتفاق والاختلاف.
- الكراسي البحثية ودورها في تعزيز الميزة التنافسية في جامعات المملكة العربية السعودية.
- مدى جدوى الكراسي البحثية بالمملكة، وطرق دعمها والنهوض بها.

المراجع:

- الأحمد، محمد (2016، يناير 16). الاهتمام بها يجعلنا نزاحم الدول المتقدمة في العلم. صحيفة المدينة أون لاين، صحيفة يومية تصدر عن مؤسسة المدينة للصحافة والنشر، متوفر بموقع https://www.al-madina.com/article/426178 (تاريخ الاسترجاع: 2021/5/1).
- بدوي، أحمد زكي (1993). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة لبنان.
- برعي، حسين (1433هـ). الكراسي العلمية تجربة جامعة الملك عبدالعزيز. في: ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية –التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المنعقدة بتاريخ 24– 26 جمادى الأولى، 1433هـ/16–18أبريل 2012، 151–162.
- بشير، حكمت (2009). كرسي المعلم محمد عوض بن لادن للدراسات القرآنية: تعريف وإنجاز. مجلة الحكمة، السعودية، (39) 70–92.
- البقعاوي، صالح (1433هـ). التجربة الماليزية في كراسي البحث. في: ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية – التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المنعقدة بتاريخ 24– 26جمادى الأولى، 1433هـ/16–18أبريل 2012، 175–232.
- البقعاوي، صالح (2013). الإسهامات التربوية للكراسي العلمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية بالجامعات السعودية والماليزية مع تصور مقترح. رسالة دكتوراه، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- بوزيدي، هدى (2018). دور كراسي البحث في تطوير البحث العلمي وإرساء مجتمع المعرفة... قراءة في تجارب بعض الدول. مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد (23)، 131–144.
- جامعة أم القرى، عمادة البحث العلمي، الكراسي البحثية (1441هـ). الأهداف. متوفر بموقع: https://uqu.edu.sa/dsr/259 (تم الاسترجاع بتاريخ:5/2 /2021).
- جامعة أم القرى، عمادة البحث العلمي، الكراسي البحثية (1441هـ). اللائحة المنظمة للكراسي البحثية بجامعة أم القرى. الإصدار الثالث، متوفر بموقع: edu.sa/_/dsr/files/research_aproof_11.pdf (تم الاسترجاع بتاريخ:2021/5/12).
- جامعة أم القرى، عمادة البحث العلمي (1441هـ). الكراسي البحثية. متوفر بموقع: https://uqu.edu.sa/dsr/259 (تم الاسترجاع بتاريخ:2021/5/12).

- جامعة أم القرى، معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة (1439هـ). قاعدة معلومات الكراسي العلمية في الجامعات الحكومية السعودية. متوفر بموقع https://uqu.edu.sa/hajj/52577 (تم الاسترجاع بتاريخ:2021/5/13).
- جامعة المجمعة، وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي إدارة الكراسي العلمية. أهداف الكراسي العلمية. متوفر بموقع:
- https://m.mu.edu.sa/en/departments/vice-rector-graduate-studies-and-scientific-esearch/10349 (تم الاسترجاع بتاريخ:2021/5/21).
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (1433هـ/2012). ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية- التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية، المنعقدة بتاريخ 24-26 جمادى الأولى1433هـ/16-18 أبريل2012.
- الجديبي، رأفت محمد علي عبدالله (2016). دور التربية الإسلامية في مواجهة انحرافات الطائفية- دراسة تحليليـة-. مجلة كلية التربية ببنها، 27(105) 253-272.
- جعبوب، منى بنت سالم (2014). نحو مزيد من الفهم كراسي السلطان قابوس العلمية رسالة سلام. مجلة تواصل- عمان، (21) 42-45.
- الحربي، جميلة أبو رشيد حسين (2018). الكراسي العلمية في كندا وجنوب أفريقيا وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية دراسة مقارنة. مجلة البحث العلمي في التربية، (19)، 78-100.
- الخطيب، محمد بن شحات؛ والجبر، عبدالله بن عبداللطيف (1420هـ). إدارة الكراسي الجامعية في التعليم العالي دراسة استطلاعية. رسالة الخليج العربي، السنة20، (74)، 57-136.
- الدسوقي، نوال أحمد (2017). دور الكراسي البحثية في تحقيق الريادة العلمية. كلية التربية بالزلفي، جامعة المجمعة، متوفر بموقع:
- https://m.mu.edu.sa/ar/news (تم الاسترجاع بتاريخ: 2021/5/18).
- الرويس، عزيزة سعد (1439هـ/2017). تعزيز دور الجامعات في سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل في ضوء رؤية المملكة2030. ورقة عمل مقدمة إلى: منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي بعنوان: الأدوار التكاملية الإسلامية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة 2030، المنعقد بجامعة الإمام محمد بن سعود في الفترة من 27-28 محرم 1439هـ/ 17-18 أكتوبر 2017، 87-104.
- السريحي، حسن وآخرون (2008). التفكير والبحث العلمي. جدة: جامعة الملك عبدالعزيز.

- الشريف، عبدالله بن حسين (2016، يناير 16). بعض الكراسي لا تخدم المعرفة ولا حاجة لها بسوق العمل. صحيفة المدينة أون لاين، صحيفة يومية تصدر عن مؤسسة المدينة للصحافة والنشر، متوفر بموقع https://www.al-madina.com/article/426178 (تاريخ الاسترجاع:2021/6/1).
- الشمراني، عبد العزيز محمد علي؛ وعبدالجليل، رباح رمزي (2021). تصور مقترح لتفعيل الكراسي البحثية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء بعض التجارب العالمية. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، (2)، 579-625.
- الشمري، تركي بن علي، والحبيب، عبدالرحمن بن محمد (2016). دور كراسي البحث في دعم الحراك العلمي في الجامعات السعودية دراسة حالة. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، (6)، 1-40.
- الشملان، خالد بن عبدالعزيز، الفوزان، الجوهرة بنت سليمان (1438هـ). متطلبات تطبيق الجامعات للإدارة الإستراتيجية لتحقيق رؤية 2030 من وجهة نظر أعضاء الجمعية السعودية للإدارة. في مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية2030، خلال الفترة من 13-14ربيع الثاني 1438هـ، جامعة القصيم، 229-268.
- الشوكاني، حسين بن يحيى (1433هـ). كرسي الملك خالد للبحث العلمي: المنجزات والتطلعات. في: ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية- التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المنعقدة بتاريخ 24- 26 جمادى الأولى1433هـ/16-18 أبريل 2012، 263-277.
- الصادق، أحلام حسين؛ ونصر، إقبال محمد صالح (1438هـ/2017) دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة وتحقيق رؤية 2030جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل (الدمام سابقا) أنموذجًا. ورقة بحثية مقمة في: مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، في الفترة من 13-14ربيع الثاني1438هـ/ 30-31 يناير 2017، جامعة القصيم، 796-809.
- العاصمي، عبد الرحمن بن محمد (1439هـ/2017). أدوار الجامعات السعودية نحو تعزيز مجتمع المعرفة ودعم سوق العمل في ضوء متطلبات رؤية2030، ورقة عمل مقدمة إلى: منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي بعنوان: الأدوار التكاملية الإسلامية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة 2030، المنعقد بجامعة الإمام محمد بن سعود في الفترة من 27-28 محرم 1439هـ/ 17-18 أكتوبر 2017، 13-25.

- العثمان، عبد الله عبد الرحمن(1430هـ). الشراكة المجتمعية في البحث العلمي من واقع تجربة جامعة الملك سعود: الكراسي البحثية أنموذجًا. جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- العذل، حسين بن عبدالرحمن (1433هـ). دوافع وتطلعات القطاع الخاص من كراسي البحث ... مسار مقترح لتعظم الاستفادة منها في المجتمع السعودي. في: ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية – التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية– الرياض، المنعقدة بتاريخ 24– 26 جمادى الأولى 1433هـ/ 16–18 أبريل 2012، 11–40.
- العقيلي، ناصر بن محمد؛ وهمفريز، ستيفن (2013). كراسي البحث: التجربة السعودية في ضوء الممارسات العالمية. المجلة السعودية للتعليم العالي، (8) 11–23.
- العمراني، عبدالله بن محمد (2015). دور الوقف في دعم البحث العلمي (دراسة فقهية). متوفر على الموقع https://khair.ws/library/wp-content/uploads/2015/11 (تم الاسترجاع: 2021/6/2).
- العياشي، وردة بلقاسم (1433هـ). كراسي البحث بين التجربة العربية والغربية. في: ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية– التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المنعقدة بتاريخ 24– 26 جمادى الأولى 1433هـ/ 16–18 أبريل 2012، 339–365.
- فتيحة، مومن بكوش (2017). الكراسي العلمية الوقفية ودورها في تطوير البحث العلمي– جامعة الملك سعود نموذجًا–. رسالة ماجستير، قسم الشريعة، معهد العلوم الإسلامية، جامعة الشهيد حمه لخضر.
- الفوزان، طارق (1433هـ). تجربة ممولي كراسي البحث وتطلعاتهم من مخرجاتها. في: ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية – التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المنعقدة بتاريخ 24– 26 جمادى الأولى1433هـ/ 16–18 أبريل 2012،65–68.
- القحطاني، زينة بنت محمد فالح (2017). تقييم تجربة الكراسي البحثية في الجامعات السعودية الناشئة على ضوء الخبرات المحلية والعالمية. مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، 25(1)، 435–471.
- المالكي، طلال عبدالله (1433هـ). الكراسي العلمية في الجامعات الناشئة السعودية. في: ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية – التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المنعقدة بتاريخ 24– 26 جمادى الأولى1433هـ/ 16–18 أبريل 2012،255–262.
- المالكي، مريم عبدالله علي (2018). دور إدارة الكراسي البحثية في رفع تصنيف الجامعات السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 1 (179)، 769– 817.

- المركز الدولي للأبحاث والدراسات "مداد" (1435هـ). دراسة احتياجات العمل الخيري السعودي من الكراسي البحثية. دراسة مقدمة لوقف سعد وعبدالعزيز الموسى.
- المغذوي، عبدالرحيم (1433هـ). الكراسي العلمية السعودية– دراسة وصفية. (ط1). الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، عمادة البحث العلمي.
- موقع برنامج كراسي البحث، جامعة الملك سعود، (2008). متوفر على موقع: http://ksu.edu.sa/sites/KSUArabic/Mngmnt/RectorAndDeputies/UDB/programs/ResearchProgram/Pages/HisExcellencyMinister.aspx
- موقع برنامج كراسي البحث، جامعة الإمام محمد بن سعود، (2012). متوفر على موقع: http://www.imamu.edu.sa/research_chairs/Pages/why_chairs.aspx
- النودل، علي عبدالله (2011م). حوكمة أنشطة البحوث العلمية: دراسة نقدية لممارسات برامج الكراسي البحثية في الجامعات السعودية كنموذج. في مؤتمر: الرؤية المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية وجامعة اليرموك، الأردن، 347–382.
- وثيقة رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. متوفر بموقع: https:// vision2030.gov.sa/ (تاريخ الاسترجاع:2021/5/22).
- الودعان، محمد (1433هـ). برنامج كراسي البحث بجامعة الملك سعود. في: ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية – التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المنعقدة بتاريخ 24– 26جمادى الأولى 1433هـ/ 16–18أبريل 2012، 111–149.
- وزارة التعليم العالي (2007). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه. (ط3). الرياض.
- وزارة التعليم العالي (1431هـ). الكراسي والبرامج العلمية السعودية الخارجية – دراسة وصفية وتحليلية–. الإدارة العامة للتعاون الدولي.
- وزارة التعليم (1442هـ). الجامعات الحكومية. متوفر بموقع: https://www.moe.gov.sa/ar/education/highereducation/Pages/UniversitiesList.aspx (تم الاسترجاع بتاريخ:2021/5/15).
- وزارة التعليم (1442هـ). الجامعات والكليات الأهلية. متوفر بموقع: https://www.moe.gov.sa/ar/education/highereducation/Pages/PrivateUniversity.aspx (تم الاسترجاع بتاريخ 2021/5/15).
- وزارة التعليم (1442هـ). البحث والابتكار. متوفر بموقع:

https://moe.gov.sa/ar/education/Pages/DRI.aspx (تم الاسترجاع بتاريخ 2021/5/29).

- Boutin, Michele "Canada Research Chairs Program", Symposium of Research Chairs in Kingdom of Saudi Arabia, Local VS International Experiences, (16-18 April,2012).
- Orfli, Wasim; Kassab, Moustafa, "Comparison of research Chairs in Canada & Saudi Arabia", Symposium of Research Chairs in Kingdom of Saudi Arabia, Local VS International Experiences, (16-18 April,2012).
- Pianura, Mattia de' Grassi, "Paris Tech Chair for Media and Brand economics: an overview", Symposium of Research Chairs in Kingdom of Saudi Arabia, Local VS International Experiences, (16-18 April,2012).
- Semra, Sardas, "The Role of Funded Research Programs in My Career Life", Symposium of Research Chairs in Kingdom of Saudi Arabia, Local VS International Experiences, (16-18 April,2012).

بناء اختبار المفاهيم التوبولوجية المصوّر لدى أطفال الروضة

Constructing the illustrated topological concepts test for kindergarten children

د. إيمان يونس إبراهيم

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

الجامعة المستنصرية– العراق

البريد الالكتروني: emanyounis274@gmail.com

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي بناء اختبار المفاهيم التوبولوجية المصوّر لدى أطفال الروضة، وتمثلت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤل الآتي: هل يمكن قياس مستوى المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الروضة (مرحلة التمهيدي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال استعملت الباحثة عينة حجمها (200) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة (مرحلة التمهيدي) في محافظة بغداد/ مديرية تربية الرصافة (الأولى)، وقامت الباحثة ببناء اختبار المفاهيم التوبولوجية المصوّر لدى أطفال الروضة باللاعتماد على نظرية (بياجيه)، وتكوّنت فقرات الاختبار من صور ملونة، وتم استعمال الأساليب الإحصائية المتمثلة بمعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون، ومعادلة معامل تمييز الفقرة، وتضمن الاختبار (35) فقرة مصوّرة ملونة متمثلة بـ(4) مكونات وهي (الجوار، والانفصال، والتلامس، والترتيب، والإحاطة)، والفترة الزمنية التي يستغرقها الاختبار (30) دقيقة، وقد توصلت الباحثة إلى أنه يمكن قياس المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الروضة، وإن أطفال الروضة لا يوجد لديهم مفاهيم توبولوجية، وفي ضوء نتائج البحث الحالي تم التوصل إلى عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: المفاهيم التوبولوجية، أطفال الروضة.

Abstract:

The current research aimed to build a test of topological concepts illustrated by kindergarten children, and the problem of the current research was to answer the following question: Is it possible to measure the level of topological concepts among kindergarten children (preparatory stage)?

To answer this question, the researcher used a sample of (200) male and female kindergarten children (preparatory stage) in Baghdad Governorate / Rusafa Education Directorate (the first), and the researcher built a test of topological concepts depicted among kindergarten children based on Piaget's theory. The test was taken from colored images, and the statistical methods represented by Pearson's correlation coefficient, Spearman-Brown equation, and paragraph recognition coefficient equation were used. The time taken for the test is (30) minutes, and the researcher concluded that it is possible to measure the topological concepts of kindergarten children, and

that kindergarten children do not have topological concepts, and in light of the results of the current research, a number of recommendations and proposals were reached.

Keywords: topological concepts, kindergarten children.

مشكلة البحث:

تُعدّ مرحلة الطفولة المبكرة من أخصب وأخطر مراحل العمر في حياة الإنسان، وهي مرحلة جوهرية وتأسيسية تعتمد عليها مراحل النمو الأخرى، وقد حدد علماء النمو مرحلة الطفولة المبكرة من الولادة حتى السنة السادسة من عمر الطفل، ومن خصائصها أن النمو يكون فيها سريعاً وحساساً في جميع النواحي، فالجهاز العصبي يخضع لأقصى سرعة نمو له في السنوات الخمس الأولى، فحوالي (80%) من النمو العقلي يتم في هذه المرحلة، كما أن هذه المرحلة هي مرحلة نمو اللغة والعاطفة والعلاقات الاجتماعية، وتتكون فيها بذور الشخصية كما يتكون فيها الضمير والوازع الديني، وأي اختلال يطرأ في هذه المرحلة ولا يكشف ويعالج في الوقت المناسب يقلل من قدرات الطفل العاجلة والآجلة (بطرس،2008: 13).

تُعدّ التوبولوجيا أحد فروع الرياضيات وتتعامل بشكل عام مع النماذج وأوضاعها دون النظر إلى حجمها، والشكل في التوبولوجي يمكن أن يتغير إلى شكل آخر عن طريق الثني، والشد، والإمداد ولكن دون تقطيع للشكل، حيث تتكون لدى الأطفال الصغار مفاهيم توبولوجية أولية في عمر مبكر، ولا يهتمون بما إذا كانت الأشكال مربعة أم مستطيلة بقدر ما يهتمون بالتقاطع، والالتواء والمحتويات (الشربيني وآخرون، 2000: 18).

وتحظى المعايير في الاختبارات النفسية والتربوية بمكانة بالغة الأهمية نظراً؛ لأنها تتيح تفسير درجة الفرد في الاختبار الذي استُخرجت معاييره، وتعرف مركزه النسبي بين زملائه في المجموعة الصفية، أو العمرية التي ينتمي إليها، كما أنها تعد أساساً للحكم على مستوى النمو العقلي للفرد، وتقدير ذكائه، ويمكن الإشارة إلى أن المعايير التي تزود بها الاختبارات النفسية والتربوية هي التي تجعل من هذه الاختبارات أدوات قياس علمية، ومعايير قادرة على تحديد مستويات الأداء بدرجة عالية من الدقة، وعملية تكميم الظواهر النفسية يحتاج إلى وسائل وأدوات قياس دقيقة، ومن خلال احتكاك الباحثة بمعلمات رياض الأطفال بحكم اختصاصها في مجال رياض الأطفال، ولكونها تدريسية في قسم رياض الأطفال مما يتطلب زيارتها المستمرة لرياض الأطفال، اتضح عدم معرفة معلمات رياض الأطفال بالمفاهيم التوبولوجية، وقلة اهتمامهن بتقديمها للأطفال بالرغم من أهميتها

لأطفال الرياض، فضلاً عن شغف كثير من المعلمات بالتعرف على هذه المفاهيم، لذلك تولّدت مشكلة البحث الحالي من:

1- ندرة الاختبارات المصمّمة لقياس المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الرياض، مما دعت الحاجة إلى بناء اختبار المفاهيم التوبولوجية المصوّر.

2- قلة البحوث والدراسات العربية والعراقية، على حدّ علم الباحثة التي تناولت المفاهيم التوبولوجية (الجوار، والانفصال، والتلامس، والترتيب، والإحاطة) لدى أطفال الرياض.

3- توصيات بعض الدراسات بضرورة بناء اختبار المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الرياض.

أهمية البحث:

الطفل هو مرآة المجتمع، ففيه يستطيع المجتمع، أن يرى كيف يمكن أن تكون عليه صورته مستقبلاً، فالطفل وإن كان هو ابن الرجل بيولوجياً، إلا أنه يُعّد أبا للرجل من الناحية السيكولوجية، بمعنى؛ إن الدعامات والقواعد الأساسية التي يبنى عليها التنظيم العام لشخصية الكبير، إنما توضع في السنوات الأولى من حياة الصغير (إسماعيل، 1986: 5).

وقد تبنت الدول المتقدمة علمياً فكراً تربوياً يستهدف إعداد الطفل؛ بحيث يكون مفكراً قادراً على تحمل المسؤولية، الأمر الذي يجعل على عاتق المؤسسات التربوية مسؤولية إعداد الطفل الصالح الذي يستجيب للقضايا والمشكلات الحياتية (فتحي، 2004: 42).

يرى العلماء أن أسس التفكير الرياضي تنشأ في الطفولة المبكرة، والدليل على ذلك اكتساب الأطفال لبعض المفاهيم الرياضية مثل: الأشكال الهندسية (مربع، مستطيل، مثلث، دائرة)، الكميات (قليل، كثير)، القياس (طويل، قصير)، الجوار (قريب، بعيد)، الإحاطة (داخل، خارج)، الترتيب حسب (الطول أو اللون)، وغيرها من مفاهيم تقوم على أشياء مادية تعين الطفل على بناء مفاهيم رياضية أولية (قنديل، وبدوي، 2003: 5).

يُعدّ التوبولوجي أحد فروع الرياضيات الحديثة، يتعامل مع الخطوط والنقاط والأشكال ومن خلاله يمكن للأشكال الهندسية أن تنكمش، أو تطول، أو تنحرف في اتجاه ما، شريطة ألا يحدث تمزق، أو ثقب لها (الياس ومرتضى، 2006: 294)، والتوبولوجيا ترى الأشكال الهندسية غير جامدة وليست ثابتة فهي متحركة ومتغيرة فإنها (تتمدد، وتتقلص، وتنحني، وتلتوي)، وتعطي شكلاً هندسياً يكافئ الشكل الأول، فمثلاً (المربع أو المستطيل أو الدائرة) متكافئة توبولوجياً بحيث بعملية تخطيط (تمديد أو تقليص) للأضلاع يمكن تحويل أي ضلع من الأضلاع من شكل إلى آخر، وتتسم أيضاً بأنها لا تتقاطع في أي نقطة، وأن أول مفهوم للطفل للفراغ توبولوجي (الشارف، 1996: 212).

اقترحت دراسة روثداوسن (Ruthdawson,1990) ألا تقتصر الأنشطة في رياض الأطفال على الأنشطة الحسحركية فقط، ولكن يجب أن تحتوي على أنشطة تنمي المفاهيم والعلاقات التوبوبولوجية للطفل؛ حيث إن فهمَ العلاقات بين الأشياء بعضها البعض في الفراغ، أمرٌ ضروريٌ للطفل، لارتباطها بالمصطلحات الخاصة بالمفاهيم النفسية التي تتعلق بأداء الطفل نفسه، لذا يجب على المعلمة أن تؤكد على هذه العلاقات (عزيز، 2001: 90).

من خلال الملاحظة المباشرة لأطفال الرياض نجدهم يمارسون مفاهيم وعلاقات توبولوجية أثناء لعبهم وتناولهم للأشياء المحيطة بهم، فعندما يلعب الأطفال لعبة (الاختباء)؛ حيث يبتعد اللاعبون عن الطفل المغمض العينين يستخدمون أحد المفاهيم التوبولوجية وهو علاقة الجوار (قريب وبعيد)، وعندما يلعب الأطفال بالمكعبات ويشكلون قطاراً يستخدمون علاقة التلامس، وعندما يشكلون دائرة بأجسامهم يقف داخلها أحدهم يستخدم علاقة الإحاطة، وعندما يصطفون في صف يستخدمون علاقة الترتيب، ويهتم الأطفال بالخصائص التوبولوجية الهندسية أكثر من اهتمامهم بالهندسة الأقليدية (نسبة إلى هندسة أقليدس) التي تهتم بالخطوط المستقيمة والزوايا والأقواس (قنديل وبدوي، 2003: 5).

تتكون لدى الأطفال المفاهيم التوبولوجية قبل المفاهيم الإقليدية، وقد يكون هذا أحد الأسباب التي تجعل الطفل محباً للرسوم الكاريكاتيرية للحيوانات كما تظهر في المجلات، وكذلك أفلام الكرتون التي تظهر في التلفزيون، حيث يظهر فهم الطفل لمعنى التواجد في الداخل والخارج وذلك عندما يضع الطفل الصغير الفم والعينين داخل إطار الوجه عندما يحاول رسم وجه الأم مثلاً، وفي مرحلة متقدمة يستطيع الطفل أن يفهم أن الأطراف يجب أن تتصل بالبدن، مما يدل على إدراك الطفل لمفهومي الاتصال والانفصال وهما من المفاهيم الأساسية للتوبولوجي (صفوت وأمين، 2010: 51).

أكدت نتائج كل من (بياجيه، وانهلدر، وشترن، وبونكاريه) أن أولى خبرات الطفل عن الفراغ تكون من خلال الفراغ التوبولوجي وليس الإقليدي، فالأطفال الصغار لا يستطيعون بسهولة أن يفرقوا بين الأشكال الهندسية البسيطة مثل المربعات والمثلثات والدوائر، وحتى لو أستطاعوا التميز بين شكلين مثل الدوائر والمثلثات وتسميتهم التسمية الصحيحة فإنهم لايعرفون الخصائص التي تميز بين الشكلين، فالدائرة والمثلث لا يمكن التمييز بينهما توبولوجياً لأن كل منهما عبارة عن سطح مقفل بسيط، فهم يميزون بين الأشكال المفتوحة والمغلقة قبل التمييز بين المنحنيات الأقليدية البسيطة مثل المثلث والدائرة وغيرها، كما تنمو لديهم المفاهيم التوبولوجية مثل: الجوار،

والانفصال، والترتيب، والإحاطة قبل المفاهيم الكيفية المرتبطة بالهندسة الأقليدية مثل: الزاوية، والمسافة (قنديل وبدوي، 2003: 9- 10)، وأكدت دراسة محمد (1987) أنه يجب البدء بتقديم المفاهيم التوبولوجية قبل البدء بتقديم المفاهيم العددية وعمليتي الجمع والطرح لأطفال الرياض، لأن الطفل في هذه المرحلة يتكون لديه ما يسمى بالحس المكاني وهو إحساس أو شعور فطري بالشكل وبالأشياء في الفراغ وعلاقتها ببعضها البعض، وهو أيضاً شعور يتولد لدى الطفل نتيجة احتكاكه مع ما يحيط به من أشياء (محمد، 1987: 19)، وتفيد المفاهيم التوبولوجية في تمكين الطفل من التفاعل مع بيئته، والتواصل والتفاعل مع الآخرين، وفي تنظيم مجموعات الحقائق وربطها في كليات فهي تساعد في انتقال أثر التعلم؛ حيث تصبح مفيدة في التعامل مع العالم المحيط، وهي تقلل من تعقد أمور الحياة (العمر، 1990: 205).

مما سبق تتضح لنا المفاهيم التوبولوجية وخصائصها ومناسبتها لأطفال الروضة؛ حيث تمثل المفاهيم حجر الأساس للبناء الهندسي الذي سوف يدرسه الأطفال فيما بعد في المراحل الدراسية التالية، كما أن عالم الطفل هو عالم هندسي قبل أن يكون عالماً كمياً أو عددياً، لذلك يجب البدء بتنمية الحس الهندسي بالمجسمات والعلاقات المكانية للأشياء الواقعية.

تتبلور أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:

- أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها البحث، تلك المرحلة التي يتم فيها تكوين المفاهيم الأساسية لدى الطفل.

- يساعد اختبار المفاهيم التوبولوجية في قياس المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الروضة (مرحلة التمهيدي)، إذ إن قياس مهارات المفاهيم التوبولوجية لدى الأطفال يساعد المتخصصين في مجال رياض الأطفال للعمل على إنماء المفاهيم التوبولوجية بوضع مناهج علمية تراعى فيها هذه المفاهيم.

- عدم توفر اختبار المفاهيم التوبولوجية المصوّر لدى أطفال الرياض (مرحلة التمهيدي) في العراق (على حد علم الباحثة).

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- بناء اختبار المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الرياض (مرحلة التمهيدي) في محافظة بغداد.

– تعرّف مستوى المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الروضة.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على أطفال الرياض (ذكور وإناث) في مرحلة التمهيدي بعمر (5 – 6) سنوات، في مدينة بغداد/ مديرية تربية الرصافة (الأولى)، وللعام الدراسي (2022– 2023) م.

تحديد المصطلحات:

أولاً: الاختبار (Test)

عرّفه:

– **وولمان (1973) Wolman:** "أنه مجموعة من المثيرات المقننة لتقيس بطريقة كمية بمقدار الظاهرة، أو السمة التي يمتلكها المستجيب" (Wolman,1973:333).

– **وينر واوستورت (1984) Weiner& Ostewart:** "أنه أداة، أو موقف مقنن لقياس عينة من السلوك" (Weiner& Ostewart,1984:2).

– **الكبيسي (2006):** "أنه مجموعة من المثيرات اللفظية المقننة لقياس سمة، أو ظاهرة معينة من خلال عينة من السلوك الدال عليها" (الكبيسي، 2006: 299).

ومن هذه التعريفات توصلت الباحثة إلى التعريف الآتي: هو طريقة موضوعية لتعرّف قدرة الطفل على الإجابة عن فقرات صورية ملونة في ضوء معيار، أو محك محدد.

ثانياً: المفهوم (Concept)

عرّفه:

– **برونر (1976):** "أنه سلسلة متصلة من الاستدلال تشير إلى مجموعة من الخصائص الملاحظة لشيء، أو حدث يؤدي إلى تحديد فئة معينة تستتبعها استدلالات إضافية من خصائص غير ملحوظة" (الشربيني، 2000: 43).

- **قاموس العلوم التربوية (1979):** "أنه تصور عقلي عام، أو مجرد لموقف، أو أمر، أو شيء ما" (Mialaret,1979: 134).

ثالثاً: المفاهيم التوبولوجية (Topology Conceptes)

تشتق كلمة توبولوجي من الكلمة اليونانية (Tottos)، وتُقرأ توبوس، وهي تعني مكاناً، أو موضعاً، أو فراغاً، وأول من استخدمها الرياضي الألماني ليستنج (1847) ليعني هندسة الموقع (صفوت وأمين، 2010: 54).

- **إبراهيم (1993):** "هي الحقائق والمعلومات التي تكون مجموعة العلاقات الفراغية الأولية التي تقوم على أساسها معرفة الأطفال بمفهوم المكان الذي يعيشون فيه" (إبراهيم، 1993: 12).

- **صفوت وأمين (2010):** "هي مفاهيم وعلاقات رياضية بين الأشياء بعضها البعض في الفراغ، وتتمثل في مفاهيم وعلاقات الجوار (قريب وبعيد)، والانفصال والتلامس، والترتيب، والإحاطة (داخل، وخارج، وفوق، وتحت) (صفوت وأمين، 2010: 33)، وتتكون المفاهيم التوبولوجية من المكونات الآتية:

1- الجوار (قريب وبعيد) (Neighbourhood): ويقصد به اقتراب شيئين من بعضهما، وعلاقة الجوار علاقة نسبية، فالحكم على كون شيئاً ما قريباً من أو بعيداً عن إنما تنسب إلى ما يستخدم كمعيار، أو دليل.

2- الانفصال والتلامس (Separation): ويعني انفصال شيئين عن بعضهما، أو تلامسهما.

3- الترتيب (Order): هو القدرة على ترتيب الأشياء بناءً على الحجم، والطول، والملمس، واللون في نظام تصاعدي، أو تنازلي.

4- الإحاطة (Enclosure): وتعني وجود إطار مغلق يحيط بشيء ما.

ومن خلال ما تقدم استنتجت الباحثة تعريفاً للمفاهيم التوبولوجية: هي علاقات رياضية تتمثل في قدرة الطفل على اتباع استراتيجيات محددة لإدراك الفراغ عن طريق تعرّف علاقات الجوار، والانفصال والتلامس، والترتيب، والإحاطة، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال استجابته لفقرات اختبار المفاهيم التوبولوجية.

رابعاً: رياض الأطفال (Kindergarten)

– **وزارة التربية (1994):** "هي مرحلة تكون ما قبل المدرسة الابتدائية ويقبل فيها الطفل الذي أكمل الرابعة من عمره، أو من سيكملها في السنة الميلادية ولا يتجاوز السنة السادسة من العمر، وتقسم إلى مرحلتين هما (الروضة والتمهيدي)، وتهدف إلى تمكين الطفل من النمو السليم، وتطوير شخصياتهم في جوانبها الجسمية، والعقلية بما فيها النواحي الوجدانية والخلقية وفقاً لحاجاتهم وخصائص مجتمعهم ليكون في ذلك أساس صالح لنشأتهم نشأة سليمة، والتحاقهم بمرحلة التعليم الابتدائي" (وزارة التربية، 1994: 4).

خامساً: طفل الروضة (Child garten)

– **الشالجي (1993):** "أنه الطفل الذي يقبل في الروضة العراقية التي تسبق الابتدائية بعد أن يكمل الرابعة من عمره عند مطلع العام الدراسي أو من سيكملها في نهاية السنة الميلادية 31/ كانون الأول والتعليم فيها سنتين:–

1– السنة الأولى: يداوم الطفل فيها في صف الروضة ويكون للأعمار من (4–5) سنوات (48 – 60) شهراً.

2– السنة الثانية: يداوم فيها الطفل في الصف التمهيدي ويكون للأعمار من (5 – 6) سنوات (60– 72) شهراً" (الشالجي، 1993: 26).

إطار نظري ودراسات سابقة

تُعّد الهندسة (Geometry) فرعاً من فروع الرياضيات الذي يبحث العلاقات، والأشكال المكانية وتجريداتها، ويمكن الرجوع بأصول الهندسة إلى العالم القديم (بابل، ومصر، واليونان) نتجت عن متطلبات الإنتاج قياس الأراضي، والسطوح، وغيرها)، وقد تحولت الهندسة لأول مرة في اليونان إلى نظرية استنباطية على يد (إقليدس)، وفي القرن السابع عشر أدخل (ديكارت) مفهوم الإحداثيات الذي كان علامة على نشوء الهندسة التحليلية، وعندما طبقت الهندسة مناهج التحليل الرياضي التي اكتُشفت في القرن السابع عشر أدت إلى الهندسة التفاضلية، ونشأت الهندسة الإسقاطية، والهندسة الوصفية بين القرنين السابع عشر والتاسع عشر لمواجهة الحاجة إلى وصف الأجسام على السطوح، وفي القرن التاسع عشر قام (لوباتشفسكي) باكتشافه الثوري للهندسيات اللاإقليدية،

وفي القرن العشرين تحت تأثير نظرية التعدد ظهر علم التوبولوجي الذي أصبح في ذاته فرعاً من فروع الرياضيات، ويبحث في خصائص التحولات المستمرة في المكان (ي. يودين، 1981: 561- 562).

المفاهيم التوبولوجية:

إن المفاهيم التوبولوجية (المطاطية) التي يتناولها الأطفال عن طريق المدركات الحسية (الأدوات الملموسة) مفاهيمها، أو خواصها الأولية هي ما يأتي:

1- الجوار (قريب وبعيد) Neighbourhood: يقصد به اقتراب شيئين من بعضهما، والطفل يميز بين الأشياء بدلالة ما هو قريب منه وما هو بعيد عنه، فهو يستطيع التمييز بين الكرة البعيدة عنه والأخرى القريبة من الباب، وعلاقة الجوار علاقة نسبية فالحكم على كون شيء ما قريباً من أو بعيداً عن إنما تنسب إلى ما يستخدم كمعيار أو دليل، ونمو علاقة الجوار لدى الطفل تتم في مستويين هما:

المستوى الأول: وفيه يميز الطفل تجاور شيئين كلاهما في نفس خط بصره.

المستوى الثاني: وفيه يقارن الطفل تجاور شيئين لا يقعان في نفس الجهة.

والطفل عندما يرسم وجهاً مثلاً فهو يراعي هذه العلاقة بأن يضع العينين بقرب الأنف، وإن لم يراعِ الأطوال، أو المسافات بينهم، أي أن علاقة الجوار هي أساس اكتشاف الطفل للفراغ الذي حوله.

2- الانفصال والتلامس Separation: يعني انفصال شيئين عن بعضهما أو تلامسهما، وتعني مهارة الانفصال إدراك ما إذا كانت الأشياء متلامسة، أو غير متلامسة (منفصلة)، فكلما كبر الطفل استطاع أن يفصل، أو يميز شيئاً ما عن شيء آخر، أو أجزاء شيء ما عن بعضها البعض فمثلاً يرى الطفل الباب منفصلاً عن الحائط، ويرى اللعبة منفصلة عن فراشه، ويوظف الطفل هذه العلاقة على الأشياء فمثلاً يضع الأطباق بحيث تتلامس حوافها، ويحرك أجزاء اللعبة بحيث تنفصل عن بعضها، أو يحكم على وجود تلامس من عدمه على الأشياء عندما تتوافر فيها تلك العلاقة مثلما يحدث أمامه عندما يمشي زميلاه وبين أكتافهما برتقالة أو كرة، فعندما نطلب من الطفل أن يرسم وجهاً مثلاً فإنه يفصل الأنف عن الفم عن العينين، كما يستطيع أن يرسم شكلاً داخل شكل آخر، فمثلاً يستطيع أن يرسم دائرة داخل دائرة أخرى متماسة أو غير متماسة، ويدرك ما إذا كانت الدوائر منفصلة أم لا، ويمكن تنمية هذا المفهوم لدى طفل الروضة عن طريق الأنشطة (متولي وبدوي، 2003: 10-12).

3- الترتيب Order: هو ثالث المفاهيم التوبولوجية من حيث الترتيب المنطقي والنمائي، ويساعد الترتيب في تحديد تسلسل الأشياء والأحداث، ولابد أن تسبق مفاهيم الجوار والانفصال مفهوم الترتيب، وذلك لأنهم يحتاجون لمعرفة التقارب النسبي للأشياء والتمييز قبل أن يكونوا قادرين على وضع الأشياء بترتيب معين، ويبدأ الترتيب في النمو في المرحلة الحسحركية أي قبل سن عامين حيث يبدأ الطفل في حب اللعب (فتحي، 2004: 65).

والترتيب هو القدرة على ترتيب الأشياء بناء على الحجم، الطول، الملمس، اللون في نظام تصاعدي أو تنازلي، وتتطلب هذه المهارة القدرة على ترتيب الأدوات، أو الأشياء بناء على خاصية معينة، ثم وضع هذه الأشياء في مجموعة من الأول إلى الآخر، بحيث يبدأ من الأطول إلى الأقصر، أو من الأكبر إلى الأصغر، أو من الأعلى صوتاً إلى الأكثر انخفاضاً، وقد أجرى "بياجيه" عدداً من التجارب لدراسة نمو مفهوم الترتيب عند الأطفال، فقدم لهم مجموعة من الأشياء (العصي مثلاً) متفاوتة الطول، وطلب إليهم ترتيبها تصاعدياً، أو تنازلياً تبعاً لمعيار الطول، وشملت تجاربه عدة مواقف منها:

- إدخال الطفل عناصر جديدة بين عناصر الترتيب الذي أقامه.

- إقامة ترتيب متعدد، أي يقوم في الوقت نفسه على خاصيتين منها (أطول، وأرفع) وتوصل إلى النتائج الآتية:

1- الطفل بين الرابعة والخامسة من العمر لا يتوصل إلى حل كامل للمشكلة، ولكنه يقارن بين زوج من الأشياء أحدهما طويل والآخر قصير، أحدهما كبير والآخر صغير، ولكن لا يتمكن من تحقيق الترتيب المنطقي للأشياء.

2- الطفل بين السادسة والسابعة قد يتوصل إلى حل المشكلة، وإقامة ترتيب منطقي، ولكن عن طريق الصدفة، ومحاولات الصح والخطأ.

3- ينجح الطفل في إقامة الترتيب المنطقي في الثامنة من عمره، ويرى "بياجيه" أن سبب النجاح هو نمو التفكير المنطقي لديه. (نصر وآخرون، 1999: 43)

ويتمكن الأطفال من هذه المهارة جزئياً من خلال الإدراك (Perception) ويلاحظ أن بعض الأطفال كي يتمكنوا من هذه المهارة يرتبون هذه الأشكال بجانب بعضها بعضاً في خط مستقيم ثم يقومون بترتيبها بعد مقارنة بعضها ببعض، وبعضهم يتعرف إلى الفروق بسرعة وعلى الأرجح إن هذه الفئة تعتمد على الحدس بالإضافة إلى الإدراك، وتؤدي اللغة دوراً هاماً في قدرة الأطفال على ترتيب الأشياء فهم بحاجة إلى معرفة وفهم

المصطلحات الخاصة بوصف هذه الظاهرة مثل قصير، طويل، كبير، صغير، الأطول، الأقصر، الأكبر، ولن يتمكن الأطفال من هذه المهارة إلا من خلال الخامات الحسية والأنشطة المتعددة التي تساعدهم على إدراك مفهوم الحجم بشكل حسي من خلال المواءمة والتضاد، وليتمكن الأطفال من القيام بترتيب الأشياء، لا بد من أن يدركوا أولاً أن الأشياء الموجودة أمامهم مختلفة فيما بينها، ويعني الترتيب عند الأطفال تنظيم الأشياء أو المجموعات لنحصل على منظومة معينة، بحيث يكون لها نقطة بداية واتجاه، كأن نرتب مجموعة أقلام مختلفة الطول من الأطول إلى الأقصر مثلاً، فالترتيب مهارة تتطلب من الطفل أن يكون مدركاً للاختلافات وحتى يكون للترتيب معنى يجب أن تشترك عناصر المجموعة في خاصية ما متأصلة، وقام "بياجيه" بدراسة إدراك الطفل للترتيب الخطي والدائري باستخدام سلسلة من خمس مهام، وقد توصلت أبحاث "بياجيه" أنه في سن الرابعة والخامسة استطاع الأطفال فهم فكرة الترتيب عندما يكون النموذج أمامهم ويستطيعون النظر إليه (أحمد، 1996: 113).

4- الإحاطة Enclosure: تعني وجود إطار مغلق يحيط بشيء ما، فصورة الطفل مثلاً تقع داخل الإطار، والبذور تقع داخل الليمونة، والطفل قد يكون داخل الغرفة أو خارجها، ويمكن تنمية هذا المفهوم لدى طفل الروضة عن طريق الأنشطة، ويضم مفهوم الإحاطة المفاهيم الآتية: الانغلاق (مفتوح- مغلق)، الإحاطة بجدار (داخل- خارج)، الإحاطة على خط (البينية)، تكوين العقد، والإحاطة تشير إلى قدرة الطفل على التعرف على الأشياء التي تحيط به أو تضم أشياء أخرى مثل (الحائط يضم كلاّ من الباب والشباك، والوجه يضم الفم والأنف والعينين)، وعلاقة الإحاطة ما بين النقاط الأربعة في الخط المستقيم هي أن (ب تقع ما بين أ و ج) و(ج تقع ما بين ب ود)، نلاحظ أن الطفل الصغير يجد صعوبة في فهم هذه العلاقة، ويظهر هذا في المواقف التي يعبر عنها بالرسم فنجده يرسم العينين خارج الرأس مثلاً (بدوي وقنديل، 2003: 36- 38).

فالمفاهيم التوبولوجية مهمة في التعرف على ما إذا كانت هذه الأشكال الهندسية متكافئة أم لا؛ حيث إن بعض الأشكال تبدو مختلفة إقليدياً، ولكنها تكون متكافئة توبولوجياً، فمثلاً خطوط منها منتظمة ومنها متعرجة فتكون مختلفة إقليدياً وذلك لاختلاف الطول والشكل والاتجاه، ولكن متكافئة توبولوجياً طالما العلاقات السابقة (القرب، والانفصال، والترتيب، والإحاطة) ثابتة ولم تتغير في هذه الخطوط بالرغم من تغير الطول والشكل، وهذا دليل على أن خاصية الثبات، والمحافظة ليس لها معنى في التوبولوجي، فالخطوط السابقة متكافئة توبولوجياً بالرغم من اختلاف الطول والشكل (الشارف، 1996: 214- 216).

تطور تكوين المفاهيم التوبولوجية:

يتمكن الطفل في السنتين الأوليَين من عمره على مستوى السلوك ببناء فراغ متكامل التنظيم، بمعنى أن تصبح لديه معرفة تطبيقية بالفراغ، معرفة تسمح له بالانتقال فيه من مكان إلى آخر، والدوران، والتقدم، والتأخر، والنظر إلى أعلى وإلى أسفل، هذه المعرفة تتضمن اكتشاف الفراغ التوبولوجي ومع نهاية السنة الثانية يكون الطفل قادراً على تصور الفراغ بشكل محدود إذ تتحدد بالانتقالات ذاتها ولا يتصور الفراغ كما هو في الواقع، وكشفت نتائج أبحاث "بياجيه" على الأطفال عن عدم قدرة أطفال الرابعة والخامسة على تصور فراغ يعرفونه، كتحديد المسافة بين روضتهم بالنسبة لمنزلهم أو للحي التي يقطعونها ذهاباً وإياباً كل يوم، رغم قدرتهم على التحرك فيه ورغم قدرتهم على تغيير أماكنهم فيه، وتغيير أوضاع الأشياء في الفراغ أيضاً، والواقع أن دراسة "بياجيه" لرسوم الأطفال أتاحت له تحديد السمات الأولية للفراغ، التي يعرفها الطفل ويستخدمها في تنقلاته، وهي بشكل عام ذات طابع توبولوجي (الياس ومرتضى، 2006: 294)، فالطفل يتمكن فيما بين ثلاث وأربع سنوات نسخ مربعات ودوائر ومستطيلات ومثلثات في هيئة أشكال مغلقة، دون الأخذ في الاعتبار بزواياها، أو مستقيماتها بينما يرسم الطفل أنصاف دوائر على هيئة أشكال مفتوحة مع رسم دائرة داخل بيضاوي أو خارجه، أو على حدوده، وشيئاً فشيئاً يميز الطفل بين الأشكال المفتوحة وبين الأشكال المصمتة (المغلقة)، وفيما بين الرابعة والخامسة من عمره يميز الطفل بين شكلي المربع والمستطيل وبين شكلي الدائرة والبيضاوي، أو يأخذ الطفل في اعتباره أبعادها، ولكن يفشل الطفل في تطبيق علاقتي الالتصاق والانفصال على الأشكال الهندسية رغم الجهود التي يبذلها الطفل (بطرس، 2007: 282– 283).

أساليب تقديم المفاهيم التوبولوجية لأطفال الروضة:

يمكن للمعلمة في رياض الأطفال أن تتناول المفاهيم والعلاقات التوبولوجية بصورة مبسطة جداً دون التطرق إلى اصطلاحات وأسماء هذه المفاهيم، ويكون ذلك عن طريق أنشطة عملية تتمثل في الرسم الحر في البداية ويتطور الرسم بعد ذلك ليشمل رسم (الأشخاص، والمباني، وغيرها)، ومن ثم مناقشة وضع الأجزاء على الرسم وذلك لتكملة الرسم، أو الشكل الناقص، وهل هذه الأجزاء التي سوف نضعها على الرسم، أو الشكل (الأنموذج) توضع داخل أم خارج، متصلة أم منفصلة عنه، ومن ثم يتدرج الموضوع كي يشمل تقديم بعض الأشكال المفتوحة والمغلقة ويطلب من الطفل تقليد الرسم لهذه الأشكال والتمييز بينها، ثم يتدرج الموضوع إلى رسم الأشكال المستديرة والمغلقة والتمييز بينها، وقد تُعرض على الطفل لوحة مرسوم عليها أشكال هندسية مختلفة،

ويُطلب منه التعرف على ما يماثل (يساوي أو يشابه) كلاً من هذه الأشكال من مجموعة أشكال أخرى تقدم له على هيئة نماذج من الورق المقوى أو الخشب، ثم يتطور الموضوع كي يشمل عمل نماذج من الورق المقوى، أو الخشب، أو البلاستيك لأشكال هندسية مستديرة مغلقة، والتعرف على بعض الخواص البسيطة لكل منها مثل (الشكل- عدد الأضلاع- عدد الزوايا) (الشارف، 1996: 227- 228).

النظريات التي تناولت المفاهيم:

1- نظرية جان بياجيه Jan Piaget: يُعّد العالم السويسري جان بياجيه (Jan Piaget) من بين علماء النفس المعرفيين الذين تمكنوا من صياغة نظرية معرفية تتعلق بتكوين البنى المعرفية، ونمو العمليات الإدراكية في كل مرحلة من مراحل تطور الفرد، وتعتمد هذه النظرية في التطور المعرفي على التفاعل المستمر بين الفرد وبيئته حيث يتم التعلم نتيجة الخبرة التي يكتسبها الفرد من التفاعل، وقد عدّ "بياجيه" (Piaget) البيئة الوحدة الأساسية في المعرفة، وأن النمو المعرفي ما هو إلا تغير في التراكيب العقلية (البنى المعرفية) القائمة (أبو سل، 1999: 64).

2- نظرية فيجوتسكي Vygotisky: يرى العالم الروسي "فيجوتسكي" أن عملية التطور المعرفي عند الطفل تحصل وفق قوانين محددة شأنها شأن الظواهر الطبيعية والاجتماعية، ويختلف الأطفال فيما بينهم في تطورهم المعرفي في كل مرحلة من تلك المراحل، ولكنهم في الوقت نفسه يشتركون في إطار نمو عام لاسيما إذا كانت الظروف البيئية التي يتعرضون لها متماثلة (جعفر، 1987: 67).

يرى فيجوتسكي أنه في المراحل العمرية الأولى يكون الإدراك هو النمو المسيطر، ومن ثم تتحقق بقية العمليات والوظائف النفسية مثل الذاكرة والتفكير والانتباه، ويعتقد فيجوتسكي أن الوظيفة الرئيسة المسيطرة في مرحلة رياض الأطفال هي الذاكرة التي تعمل كوسيلة لتجميع الخبرة الشخصية المكتسبة خلال تلك الفترة، ففي مرحلة رياض الأطفال ترتبط جميع الوظائف النفسية بمحتواها وخواصها مع الذاكرة (بشارة، 2003: 202).

3- نظرية روبرت جانييه Robert Gagne: طرح "جانييه" آراءه في كتابه (شروط التعلم) ونص فيه على ثمانية أنماط تعليمية متراكمة ومتدرجة واعتبرها ذات دلالة في اكتساب المفاهيم، ورفع مستوى التفكير، وهي كالآتي:

1- نمط التعلم الإشاري Signal Learning: وهو تعلم وجداني لاإرادي يتمثل في اكتساب استجابة انفعالية، وهو نوع من التعلم الشرطي البسيط بمعنى ارتباط مثير له دلالة عند الطفل في نوعية استجابته.

2- نمط تعلم الارتباطات بين المثيرات والاستجابات Stimulus-Response Learning: يُعدّ هذا النمط من التعلم بمثابة ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويتم تعلم الاستجابات للمثيرات بحركات إرادية مقصودة.

3- نمط التعلم التسلسلي Chaining Learning: ويعني هذا النوع من التعلم الارتباطات المتسلسلة تسلسلاً منطقياً ما بين مرتبطين أو أكثر، ومن شروطه الترتيب المتناسق والمتلائم بين الوحدات السلوكية التعليمية (عبد الهادي، 1999: 84).

4- نمط تعلم الترابط اللفظي Verbal Association Learning: ويعني هذا النوع من التعلم قدرة الطفل على تكوين السلاسل اللفظية، أي الارتباط المتتابع لأفعال لفظية على صورة مثير- استجابة، قد سبق تعلمها من قبل (توق وعدس، 1984: 57).

5- نمط تعلم التمايزات المزدوجة Multiple Discrimination Learning: ويمثل هذا النوع من التعلم قدرة الطفل على التفريق بين منظومات من المثيرات وإعطاء الاستجابة المناسبة لكل جزء من المنظومة.

6- نمط تعلم المفهوم Concept Learning: ويعني تعلم المفهوم قدرة الطفل على الاستجابة لمجموعة من المثيرات على أنها صنف واحد، وإعطائها صفة مجردة، أو تسميتها باسم مشترك.

7- نمط تعلم القواعد والمبادئ Principle Learning: ويتمثل بقدرة الطفل في الحصول على المعلومات وفهم العلاقات بين مفهومين، أو أكثر.

8- نمط حل المشكلات: وهو أرقى أنواع التعلم، حيث يقع في قمة هرمية جانييه، وفي هذا التعلم يستطيع الطفل أن يصل إلى حلول لمشكلة ما وفقاً لاستخدام المبادئ والقواعد والتنسيق بينهما. (عبد الهادي، 1999: 85- 86).

وارتأت الباحثة أن تتبنى نظرية "بياجيه" في بناء اختبار المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الروضة، وذلك للأسباب الآتية:

- فسّرت نظرية بياجيه مراحل تطور المفاهيم لدى الطفل ومنها المفاهيم التوبولوجية بشكل واضح ومتسلسل بما ينسجم مع نمو الطفل والمراحل العمرية التي يمر بها.

– أكد "بياجيه" في نظريته أهمية إكساب الأطفال المفاهيم والعلاقات الرياضية في عمر مبكر، لأن الطفل يكون قادراً على اكتساب ما يقدم له من مادة تعليمية إذا ما قدمت له بشكل يتناسب مع مراحل النمو التي يمر بها.

الدراسات السابقة:

– دراسة فتحي (2007):

فاعلية برنامج لتنمية المفاهيم والعلاقات التوبولوجية لأطفال الرياض

هدفت الدراسة تعرّف فاعلية برنامج لتنمية المفاهيم التوبولوجية لأطفال الرياض، وتكون البرنامج من أنشطة مختلفة لتنمية ست علاقات هي: مفهوم الجوار، والانفصال، والترتيب، والإحاطة، والاستمرارية، والتكافؤ التوبولوجي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية كل من مفهوم الجوار، والانفصال والترتيب، ومفهوم الإحاطة، وعدم فاعليته في تنمية مفهوم الاستمرارية، ومفهوم التكافؤ التوبولوجي، نظراً لعدم مناسبة هذين المفهومين لأطفال الرياض. (فتحي، 2007: 22).

– دراسة بينارد (pinard,2000):

The Influence of Piagets Pattern in Geometry on the Gifitted Children.

هدفت الدراسة إلى تعرّف الطبيعة التوبولوجية للأطفال المبتكرين طبقاً لفروض بياجيه، وتكونت عينة الدراسة من (600) طفلاً وطفلة، وتوصلت الدراسة إلى أن تفكير الموهوبين يظهر في أدائهم التوبولوجي أكثر من الأطفال العاديين، وذلك في المواقف الصراعية، كما أوضحت الدراسة أن التمييز التوبولوجي يظهر بوضوح في المراحل المبكرة والمراحل المتأخرة للأطفال أيضاً. (pinard,2000:142).

منهجية البحث وإجراءاته

مجتمع البحث: يُقصد بالمجتمع، المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى الباحث إلى تعميم النتائج (ذات العلاقة بالمشكلة) عليها (عودة وملكاوي، 1992: 159)، وتكون مجتمع البحث الحالي من أطفال الرياض في محافظة بغداد/الرصافة الأولى ممن هم بعمر (5–6) سنوات (مرحلة التمهيدي) من كلا الجنسين الموجودين في رياض الأطفال البالغ عددهم (2992) طفلاً وطفلة، بواقع (1587) طفلاً، و(1405) طفلة يتوزعون على رياض الأطفال، وكما موضح في الجدول (1).

الجدول (1)

حجم المجتمع بحسب الجنس ذكور – إناث

المديرية	عدد رياض الأطفال	عدد أطفال التمهيدي		المجموع
		ذكور	إناث	
الرصافة الأولى	28	1845	1692	3537

عينة البحث: يقصد بالعينة، أنموذج يُشكل جانباً من وحدات المجتمع المعني بالبحث، وممثلة له؛ بحيث تحمل الصفات المشتركة (قندلجي، 1992: 112)، ومن أجل الحصول على عينة ممثلة لمجتمع البحث، يجب أن يتم اختيار العينة على نحو علمي ودقيق، وتمثل مجتمع الدراسة مع مراعاة سماتها وخصائصها، وطريقة اختيارها، ودرجة مصداقيتها عند تطبيقها بدرجة فعلية (بدر، 1978: 224)، وتكونت عينة البحث من رياض الأطفال التابعة لمديرية تربية الرصافة (الأولى)، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

اسم الروضة وعدد الأطفال (الذكور والإناث)

اسم الروضة	ذكور	إناث	المجموع
مايس	10	10	20
الجمهورية	15	15	30
الرياحين	10	10	20
الأريج	15	15	30
البيت العربي	10	10	20
المعتصم	15	15	30
الوحدة	10	10	20
نداء الطفولة	15	15	30
المجموع	100	100	200

بناء اختبار المفاهيم التوبولوجية: تحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة ببناء اختبار المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الرياض، وإن عملية بناء أي اختبار تمر بخطوات أساسية؛ وهي كالآتي:

- تحديد المفهوم المراد قياسه.

- تحديد مجالات المفهوم.

- صياغة الفقرات لكل مجال.

- إجراء تحليل الفقرات. (Allen&Yen,1993:188)

أ- تحديد مفهوم التوبولوجي: بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت مفهوم التوبولوجي، فقد تبنت الباحثة تعريف صفوت وأمين (2010)، بأنه: "مفاهيم وعلاقات رياضية بين الأشياء بعضها البعض في الفراغ، وتتمثل في مفاهيم وعلاقات الجوار (قريب وبعيد)، الانفصال والتلامس، والترتيب، والإحاطة (داخل، وخارج، وفوق، وتحت) (صفوت وأمين، 2010: 33).

ب- تحديد مكونات مفهوم التوبولوجي:

- **الجوار (قريب وبعيد) Neighborhood:** يقصد به اقتراب شيئين من بعضهما، وعلاقة الجوار علاقة نسبية فالحكم على كون شيء ما قريباً من أو بعيداً عن إنما تنسب إلى ما يستخدم كمعيار أو دليل.

2- الانفصال والتلامس Separation: ويعني انفصال شيئين عن بعضهما أو تلامسهما، وتعني مهارة الانفصال إدراك ما إذا كانت الأشياء متلامسة، أو غير متلامسة (منفصلة).

3- الترتيب Order: هو ثالث المفاهيم التوبولوجية من حيث الترتيب المنطقي والنمائي، ويساعد الترتيب في تحديد تسلسل الأشياء والأحداث، والترتيب هو القدرة على ترتيب الأشياء بناء على الحجم، الطول، والملمس، واللون في نظام تصاعدي أو تنازلي، وتتطلب هذه المهارة القدرة على ترتيب الأدوات أو الأشياء بناءً على خاصية معينة، ثم وضع هذه الأشياء في مجموعة من الأول إلى الآخر، بحيث يبدأ من الأطول إلى الأقصر، أو من الأكبر إلى الأصغر، أو من الأعلى صوتاً إلى الأكثر انخفاضا.

4- الإحاطة Enclosure: تعني وجود إطار مغلق يحيط بشيء ما، ويضم مفهوم الإحاطة المفاهيم الآتية: الانغلاق (مفتوح- مغلق)، والإحاطة بجدار (داخل- خارج)، والإحاطة على خط (البينية)، وتكوين العقد.

ج- صياغة فقرات المقياس: على وفق نظرية "بياجيه" المتبناة وتعريف المفاهيم التوبولوجية، فقد صِيغت فقرات الاختبار، وكانت بواقع (10) فقرات لكل مفهوم من المفاهيم التوبولوجية الأربعة، وبذلك بلغ عدد فقرات الاختبار قبل عرضه على المحكمين (40) فقرة، وقد روعي في صياغة الفقرات أن تكون واضحة، ومفهومة، وقابلة لتفسير واحد، ولا تجمع بين فكرتين، وتكون مختصرة بقدر ما تسمح به المشكلة المدروسة، (ملحم، 2000: 259).

صدق الفقرات وصلاحيتها: يُعّد الصدق من الأمور التي يجب أن يتثبت منها مصمم المقياس عندما يريد بناء المقياس، فالمقياس الصادق هو ذلك المقياس القادر على قياس السمة التي وُضع من أجلها (الإمام، 1990: 123)، ومن أجل تعرّف مدى صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري) عرضت الباحثة الاختبار (ملحق2) على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس ورياض الأطفال، وفي ضوء آراء المتخصصين أُبقي على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر، وبناءً على ذلك تم حذف فقرتين والإبقاء على (38) فقرة، أما الفقرتين المحذوفتين فهما (6، 11)، وبذلك بلغ عدد فقرات الاختبار بصيغته الأولية (38) فقرة.

وضوح التعليمات: من أجل تعرّف وضوح تعليمات الاختبار ووضوح فقراته وملائمة الصور لما وُضعت من أجله، فضلاً عن الكشف عن الصعوبات التي تواجه المستجيب (الطفل) لتلافيها، والوقت الذي تستغرقه الإجابة عن الاختبار فقد قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة بلغت (40) طفلاً وطفلة اختيروا عشوائياً من غير عينة البناء، وبعد إجراء هذا التطبيق ومراجعة الاستجابات اتضح أن فقرات الاختبار، وتعليماته كانت واضحة لدى الأطفال، وأن متوسط الوقت المستغرق في استجاباتهم على الاختبار كان (40) دقيقة.

تصحيح المقياس: صّنفت الباحثة الإجابات التي حصلت عليها من الأطفال أثناء إجاباتهم عن فقرات الاختبار كلها إلى إجابة صحيحة، وأعطيت درجة (1)، وإجابة خاطئة، وأعطيت درجة (صفر)؛ حيث كانت أعلى درجة (38)، وأقل درجة (صفر)، ولقد طبقت الباحثة اختبار المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الرياض بصورته الأولية على (200) طفلاً وطفلة من رياض الأطفال التابعة لمديرية تربية بغداد/ الرصافة الأولى، واعتمدت الباحثة هذه العينة لأغراض تحليل الفقرات.

د- التحليل الإحصائي للفقرات: جرى تحليل الفقرات بأسلوبين، هما:

– **حساب القوة التمييزية:** القوة التمييزية (Discrimination Power) هي قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الذين حصلوا على درجة عالية في الاختبار، وبين الذين حصلوا على درجة واطئة فيه (Stang&Wrightsman,1981:51)، ويتم ذلك باختيار مجموعتين متطرفتين من الأفراد بناءً على الدرجات الكلية التي حصلوا عليها في الاختبار؛ حيث حللت كل فقرة من الفقرات باستعمال الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا (Edwards,1975:152)، وطبقاً لما أشار إليه (Kelley,1939)، فإن أفضل نسبة لتحديد المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا في حالة العينات الكبيرة ذات التوزيع الطبيعي، هي نسبة (27%) من حجم العينة وبذلك يتم الحصول على أقصى حجم ممكن على أقصى تمايز، فقد بلغ عدد أفراد كل من المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا (54) فرداً؛ حيث اختيرت عينة التحليل المؤلفة من (200) طفلٍ وطفلة، وهو عدد يلبي الشرط الذي قدمه (Nunnally,1967). والذي يفيد بأن تحديد حجم عينة التحليل يتطلب اختيار (5–10) أفراد في مقابل كل فقرة من فقرات المقياس (Nunnally,1967:256). وقد اتضح أن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (0.05) باستثناء فقرتين هما (5،18)، وبذلك أصبح عدد الفقرات (36) فقرة، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

القوة التمييزية لفقرات اختبار المفاهيم التوبولوجية باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	النتيجة للكل
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	3.93	0.81	3.08	1.08	8.59	دالة
2	4.21	1.10	3.50	1.19	6.03	دالة
3	4.30	0.98	3.58	1.18	6.41	دالة
4	4.27	0.84	3.11	1.14	11.25	دالة
5	3.76	1.46	3.40	1.56	1.50	غير دالة
6	3.85	1.20	3.11	1.19	6.03	دالة
7	4.14	1.13	3.23	1.38	5.47	دالة
8	4.59	0.80	3.56	1.18	9.89	دالة

9	4.42	0.83	3.60	1.15	7.86	دالة
10	4.63	0.63	3.62	1.19	10.26	دالة
11	4.72	0.57	3.79	1.05	10.67	دالة
12	4.47	0.80	3.41	1.24	9.81	دالة
13	4.34	0.86	3.37	1.14	9.25	دالة
14	3.14	0.14	2.65	1.33	3.49	دالة
15	4.55	0.84	3.64	1.08	9.14	دالة
16	4.07	1.25	3.39	1.26	5.31	دالة
17	4.01	1.07	3.18	1.22	6.99	دالة
18	2.93	1.62	3.54	1.35	2.57 -	غير دالة
19	2.40	1.38	2.01	1.25	2.92	دالة
20	4.04	1.40	3.21	1.47	5.60	دالة
21	4.57	0.84	3.84	1.20	6.75	دالة
22	4.20	1.02	3.40	1.15	7.12	دالة
23	4.22	0.96	3.34	1.09	8.30	دالة
24	4.66	0.79	3.28	1.35	12.12	دالة
25	4.33	0.96	3.03	1.22	11.43	دالة
26	3.60	1.15	3.62	1.15	7.28	دالة
27	2.33	0.81	3.55	1.82	9.11	دالة
28	3.21	1.11	3.42	1.21	8.91	دالة
29	2.45	0.67	2.31	0.69	4.22	دالة
30	2.82	0.48	1.95	0.67	3.19	دالة
31	2.87	0.78	2.49	0.83	2.75	دالة
32	2.97	0.64	1.73	0.77	4.89	دالة
33	2.66	0.61	1.84	0.69	5.72	دالة

34	2.86	0.38	1.95	0.81	6.02	دالة
35	2.47	0.74	2.24	0.73	5.22	دالة
36	2.76	0.53	1.71	0.71	3.95	دالة
37	2.73	0.54	2.23	0.66	5.43	دالة
38	2.56	0.55	1.86	0.74	4.18	دالة

*** القيم الجدولية دالة في مستوى (0.05)، وبدرجة حرية (198) تساوي (1.96)**

– **علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار:** إن صدق الفقرة يُعّد دليلاً على صعوبة المقياس، ويرى كرول (Kroll,1966) أن حساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس أكثر دقة من صدقها الظاهري، لأنه يكشف عن قياس الفقرة للمفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية، مما يشير إلى تجانس الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه، وحينئذٍ يشير إلى صدق المقياس (Kroll,1966:425)، لذا فإن الفقرة التي ترتبط ارتباطا منخفضاً، أو سالباً مع الدرجة الكلية للمقياس، يجب استبعادها لأنها غالباً ما تقيس وظيفة تختلف عن تلك التي تقيسها بقية فقرات المقياس (Guilford,1954:417) ويُعّد هذا الأسلوب من الأساليب المستخدمة لحساب الاتساق الداخلي للمقياس، لذلك استُخرِج مقدار العلاقة الارتباطية بين كل فقرة، والدرجة الكلية للاختبار بواسطة معامل ارتباط بيرسون باستعمال عينة التحليل ذاتها، فاتضح أن جميع الفقرات حققت ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) باستثناء الفقرة (4) التي استبعدت من المقياس لكونها غير مميزة، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لاختبار المفاهيم التوبولوجية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	النتيجة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	النتيجة
1	0.38	دالة	20	0.13	دالة
2	0.21	دالة	21	0.53	دالة
3	0.25	دالة	22	0.44	دالة
4	0.45	غير دالة	23	0.32	دالة

6	0.30	دالة	24	0.46	دالة
7	0.21	دالة	25	0.31	دالة
8	0.38	دالة	26	0.47	دالة
9	0.36	دالة	27	0.65	دالة
10	0.45	دالة	28	0.43	دالة
11	0.40	دالة	29	0.39	دالة
12	0.40	دالة	30	0.41	دالة
13	0.38	دالة	31	0.37	دالة
14	0.45	دالة	32	0.28	دالة
15	0.24	دالة	33	0.44	دالة
16	0.30	دالة	34	0.31	دالة
17	0.19	دالة	35	0.22	دالة
18	0.27	دالة	36	0.40	دالة
19	0.35	دالة			

***القيمة الجدولية دالة عند مستوى (0.05)**

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولاً- صدق الاختبار (Validity Test): يُعّد الصدق من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، فصدق الاختبار يتعلق بالهدف الذي يُبنى الاختبار من أجله، وبالقرار الذي يتخذه استنادا إلى درجاته، ودرجات الاختبار تستخدم عادةً في التوصل إلى استدلالات معينة (علام، 2000: 186)، ولأجل التحقق من صحة إجراءات البحث اعتمدت الباحثة صدق الاختبار من خلال الإجراءات الآتية:

أ- **الصدق الظاهري:** من أنواع الصدق المستخدم في الدراسات التربوية والنفسية هو الصدق الظاهري، ويُعّد الصدق الظاهري أكثر المؤشرات القياسية في أي اختبار وبدونه فإن الاختبار لا يعول عليه لأن يعبر عن قدرة المقياس على قياس الخاصية التي أُعد لقياسها (Tyler&Walsh,1979:29)، ويُعّد الصدق الظاهري أحد مؤشرات صدق المحتوى، وإن أفضل أسلوب لتحقيقه هو أن يقوم مجموعة من الخبراء المتخصصين بتقويم

الفقرات لقياس الخاصية المراد قياسها (Ebel,1972: 555)، وتم التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس ورياض الأطفال، انظر الملحق (2)، وتم قبول الفقرات التي حصلت على اتفاق (80%) فما فوق وبذلك حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق أعلى من النسبة المحددة لقبول الفقرة المطلوبة من الخبراء، فإذا بلغت نسبة (80%) فما فوق من آراء الخبراء فهذا يدل على صلاحيتها وتعتمد، وإذا كانت أقل فيبعد، أو يهمل السؤال أو المواد (إبراهيم وهندام، 1975: 120)، وبعد تحليل استجابات الخبراء اتضح للباحثة حصول نسبة (95%) مما يدل على موافقة الخبراء على الأسئلة والمواد، والصور، واللغة في قياس المفاهيم التوبولوجية مع إجراء بعض التعديلات، وقد أخذت الباحثة برأي الخبراء وتم إجراء التعديلات اللازمة.

ب- صدق البناء (Construct Validity): صدق البناء هو المدى الذي يمكن للمقياس أن يقرر بموجبه بناءً نظرياً محدداً أو خاصية معينة (Anastasi,1976:151)، ومن أهم مؤشرات صدق البناء الذي أشار إليه "كرونباخ" هو الافتراض بوجود الاختلاف فيما لدى الأفراد من خاصية، والذي ينبغي أن ينعكس على استجاباتهم على الاختبار (فرج ، 1980: 315)، ويتطلب صدق البناء صياغة فرضيات يمكن إثباتها أو دحضها، فضلاً عن أساليب أخرى تتمثل بحساب الارتباطات مع مقاييس أخرى، والتحليل العاملي، والاتساق الداخلي (Anastasi&Urbina,1997:126-129)، وقد تم الحصول على مؤشر صدق البناء للاختبار الحالي بأسلوب الارتباطات (وهذا ما جرى في حساب القوة التمييزية، وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية في تحليل الفقرات).

ثانياً- ثبات الاختبار (Test Reliability): يقصد بالثبات اتساق الاختبار، وقدرته على إعطاء النتائج نفسها إذا ما أُعيد تطبيقه مرة أخرى (Alken,1988:58)، ويُعّد الثبات من الخصائص القياسية الأساسية للمقاييس والاختبارات النفسية والتربوية (Brown,1983:27)، ولحساب ثبات الاختبار الحالي قامت الباحثة بحسابه بطريقتين هما:

أ- حساب الثبات بطريقة معادلة (كيودور ريتشاردسون -20): اعتمدت الباحثة طريقة معادلة كيودور ريتشاردسون - 20 لاستخراج الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، ويُعّد بعض علماء القياس إن (معادلة كيودور ريتشاردسون -20) أفضل طريقة لحساب ثبات الاختبار إذا كان من نوع معيار إعطاء درجة (1)، و(صفر) (العاني،1989: 12)، وتؤكد انستازي (Anastasi,1988) إن هذه الطريقة ملائمة للاختبارات ذات الإجابة

الصحيحة المحددة والتي تصحح فقراتها بإعطاء درجة (1) للإجابة الصحيحة، ودرجة (صفر) للإجابة الخاطئة (Anastasi, 1988:124)، لذا قامت الباحثة بتطبيق هذه المعادلة على درجات عينة من أطفال الرياض بلغت (60) طفلاً بواقع (30) طفلاً، و(30) طفلة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبلغت قيمة ثبات الاختبار (0.78) وهو معامل ثبات جيد؛ حيث أشار رودني (1985) إذا تراوح الثبات بين (0,70– 0,80) يُعد مقبولاً (رودني،1985: 133).

ب– حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Spilt–Half Method): تُعّد طريقة التجزئة النصفية في حساب الثبات من الطرائق الشائعة في المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، لأن معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة يبين مقدار الاتساق الداخلي بين الفقرات في قياس الخاصية (William,1966:22)، ويدل على مدى اتساق أداء الأطفال على جميع الفقرات التي يتكون منها الاختبار (غنيم، 1985: 407)، كما إن هذه الطريقة هي من أكثر طرائق الثبات شيوعاً، ويعود ذلك إلى أنها تتلافى عيوب بعض الطرائق (الإمام وآخرون،1989:159)، لذا قامت الباحثة بتقسيم الاختبار إلى جزأين: يمثل الجزء الأول الفقرات الفردية، ويمثل الجزء الثاني الفقرات الزوجية، ثم إيجاد معامل الارتباط بين الجزأين باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Person) (عودة والخليلي، 2000: 138)، وبعد ذلك يتم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (Spearman– Broen) (عودة، 2002: 349)، وقامت الباحثة بتحليل درجات (120) طفلاً وتفريغها في جدول خاص، وتجزئتها إلى جزأين يمثل الجزء الأول درجات الفقرات التي تحمل الأرقام الفردية، ويمثل الجزء الثاني درجات الفقرات التي تحمل الأرقام الزوجية، وتم إيجاد معامل الارتباط بين درجات الجزأين بطريقة بيرسون (Person)، وبلغت قيمته (0.84) ثم تم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان– براون فبلغت قيمته (0.84)، وهو معامل ثبات عالي؛ حيث تشير الدراسات إلى إن معامل الثبات الجيد يتراوح ما بين (0.70) و(0.90) (عيسوي، 1974: 58).

التطبيق الاستطلاعي لاختبار المفاهيم التوبولوجية المصوّر: يتم على مجموعة من أفراد العينة من المجتمع الأصلي، ويهدف إلى معرفة وضوح التعليمات، والكشف عن جوانب القوة والضعف من حيث إمكانية صياغة الفقرات، ومعرفة الوقت اللازم (داود وعبد الرحمن، 1990: 126)، وقامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة غير عينة الدراسة كاختبار لأداة البحث الحالي، وذلك من أجل التعرف على النواحي الإيجابية والسلبية التي قد تواجه الباحثة أثناء التطبيق، للعمل على تعزيزها وتثبيتها إن كانت إيجابية ومحاولة تلافيها إن كانت سلبية

لغرض السيطرة عليها قبل أن يجري التطبيق النهائي للاختبار، فضلاً عن التعرف على مدى تجاوب الأطفال مع الاختبار، وللتحقق من مدى فهمهم للأسئلة الموجهة لهم والتعرف على الوقت المستغرق في مقابلة كل طفل ومدى ملائمة تعليمات الاختبار، فضلاً عن كون هذه الدراسة الاستطلاعية تمثل وسيلة للتدرب على طريقة التصحيح، لذلك اختارت الباحثة (20) طفلاً بواقع (10) ذكور، و(10) إناث ليمثلوا عينة للدراسة الاستطلاعية، وكان من نتائج التطبيق الأولي حصول الباحثة على بعض المؤشرات المهمة وهي:

1- كانت هناك رغبة ولهفة من قبل الطفل لرؤية الصور الموجودة في الاختبار؛ حيث إن صور الاختبار الملونة أكسبت الطفل عنصر التشويق لرؤية جميع الفقرات.

2- لم تجد الباحثة أية صعوبة في فهم الأطفال للأسئلة المقدمة لهم.

الخطأ المعياري للاختبار (Standards error): بما إن القياس لا يمكن أن يكون مثالياً، فهذا يعني أن دقة تقدير الدرجة الحقيقية بواسطة الدرجة الظاهرية يعتمد على خطأ القياس، وإن الدرجة الحقيقية يمكن أن تضع ضمن مدى معين للدرجة الظاهرية، ويشار إلى هذا المدى بفترة الثقة، ويمكن تقدير الخطأ المعياري من خلال معامل الثبات والانحراف المعياري للدرجات الظاهرية، وقد أشار إليه بعض المتخصصين في القياس النفسي على أنه مؤشر من مؤشرات دقة الأداة، لأنه يوضح مدى اقتراب الدرجة الظاهرية من الدرجة الحقيقية (Ebel,1972:429)، كما يُعّد من مؤشرات الدلالة المعنوية للثبات (ثورندايك وهيجن، 1986 :83)، وبعد تطبيق معادلة الخطأ المعياري على المفاهيم التوبولوجية، بلغت قيمة الخطأ المعياري على ضوء قيمة الثبات المستخرجة بطريقة كيودر ريتشاردسون (4.432) وبطريقة التجزئة النصفية (3.654)، أي إن درجة الطفل الحقيقية تتراوح في أعلى خطأ معياري بين (+ 4.432)، و(- 4.432).

مؤشر حساسية الاختبار: تشير القيمة المحسوبة إلى حساسية الاختبار في قياس العلاقة بين الخاصية والأداء عليها، والذي يحسب عادة من متوسطي مربعات التباين بين الأفراد وتباين الخطأ، وتختبر دلالته في ضوء مستويات الدلالة الإحصائية للتوزيع الطبيعي (عبد الرحمن، 1998: 214)، واتضح إن مؤشر الحساسية كان بدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الروضة، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

مؤشر حساسية المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الرياض

ومستويات دلالتها الإحصائية

المفاهيم التوبولوجية	مؤشر الحساسية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
الجوار	2.436	1.96	0.05
الانفصال والتلامس	2.351		
الترتيب	2.702		
الإحاطة	2.628		

ويتبين من الجدول إن الاختبار يتمتع بقدر مناسب من الحساسية في قياس العلاقة بين المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الرياض وأداء عينة البحث على الاختبار.

التطبيق النهائي: بعد إكمال إجراءات بناء الاختبار، طبّقت الباحثة الاختبار على أطفال الرياض (مرحلة التمهيدي) المختارة في عينة البحث، وكانت الباحثة تطلب من المعلمة المسؤولة إرسال الأطفال الواحد بعد الآخر بحسب تسلسلهم في قائمة أسماء المشمولين بالبحث لإجراء الاختبار عليهم بشكل فردي، وكانت الباحثة تجري حواراً تمهيدياً في بداية المقابلة لإزالة الارتباك عند الطفل وملاطفته، وبعد ذلك تسأله عن اسمه، واسم أبيه وغيرها من الأسئلة إلى أن تلاحظ الباحثة إن الطفل بدأ يألف الموقف، ثم تشرح له بالتفصيل ما يجب أن يقوم به، وتذكر التعليمات الخاصة بالطفل بشكل واضح ومفهوم، ثم تبدأ بتصفح الاختبار الذي يحتوي على الأسئلة والصور، وقد استغرق التطبيق نحو ثلاثة أشهر، وكانت الباحثة تتأكد من إن الطفل بدأ يفهم ما مطلوب منه فكانت تسأل الطفل عن سبب اختياره لإجابة معينة، وقامت الباحثة بهذا الإجراء للوقوف على مدى فهم الطفل، وإدراكه للسؤال الذي تم توجيهه إليه.

– **إجراءات تحليل الإجابات:** لغرض تحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة استمارة لتدوين إجابات الطفل تضم في القسم العلوي خانات لإدراج اسم الطفل، وجنسه، وعمره، واسم الروضة، وتاريخ إجراء الاختبار، وتدون إجابات الطفل بحسب تسلسلها في اختبار المفاهيم التوبولوجية.

حساب الدرجة: صّنفت الباحثة الإجابات التي حصلت عليها من الأطفال أثناء إجاباتهم عن فقرات الاختبار كلها إلى إجابة صحيحة، وأعطيت درجة (1)، وإجابة خاطئة، وأعطيت درجة (صفر)، حيث كانت أعلى درجة (35) وأقل درجة (صفر).

وصف الاختبار بصيغته النهائية: يتألف اختبار المفاهيم التوبولوجية المصوّر لدى أطفال الروضة (مرحلة التمهيدي) من (35) فقرة موزعة على المفاهيم التوبولوجية، وهي كالآتي: الجوار (قريب وبعيد)، والانفصال والتلامس، والترتيب، والإحاطة (داخل، وخارج، وفوق، وتحت).

- الفترة الزمنية التي يستغرقها الاختبار (30–40) دقيقة.
- يحصل الطفل المستجيب على (درجة واحدة) في حالة إجابته إجابة صحيحة، و(صفر) في حالة إجابته إجابة خاطئة عن كل فقرة من فقرات اختبار المفاهيم التوبولوجية.
- أعلى درجة يحصل عليها الطفل هي (35) درجة، وأقل درجة هي (صفر).
- يتم تطبيق الاختبار بشكل فردي.
- يتصف الاختبار بخصائص سيكومترية (قياسية) جيدة كالصدق من خلال توافر مؤشرات الصدق الظاهري، وصدق البناء، والثبات من خلال حسابه بطريقة كيودر ريتشاردسون– 20 (0.78) وطريقة التجزئة النصفية (0.84).

الوسائل الإحصائية Statistical Instruments: اعتمدت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية (SPSS)، وهي كالآتي:

– **الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين:** لاستخراج القوة التمييزية في تحليل فقرات الاختبار.

– **معامل ارتباط بيرسون (Pearson Product–Moment):** استعملت هذه الوسيلة لاستخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار، واستخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

– **معادلة معامل الارتباط الثنائي:** استعملت هذه الوسيلة لإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار مع مكونات المفاهيم التوبولوجية، ومع الدرجة الكلية للاختبار.

– **معادلة سبيرمان براون (Spearman–Brown):** استعملت لإجراء تصحيح إحصائي لمعامل الثبات المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية.

- **معامل الصعوبة (Item Difficulty):** استعملت هذه الوسيلة لإيجاد معاملات صعوبة فقرات الاختبار.

- **معامل التمييز (Item Discrimination):** استعملت هذه الوسيلة لإيجاد معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار.

- **معادلة كيودر ريشاردسون- 20:** لحساب ثبات الاختبار.
- **معادلة الخطأ المعياري للاختبار:** استعملت هذه الوسيلة لإيجاد الخطأ المعياري للاختبار.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها- التوصيات والمقترحات

الهدف الأول: بناء اختبار المفاهيم التوبولوجية المصوّر لدى أطفال الروضة

تحقق هذا الهدف عن طريق إجراءات الاختبار التي تم ذكرها في الفصل الثالث، وأصبح اختبار المفاهيم التوبولوجية المصوّر مكتملاً بصورته النهائية (الملحق 3).

الهدف الثاني: تعرّف مستوى المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الروضة

بعد معالجة البيانات إحصائياً لأفراد عينة البحث والبالغة (200) طفلاً وطفلة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأفراد العينة على اختبار المفاهيم التوبولوجية (15.352)، والانحراف المعياري (11.821)، بينما بلغ المتوسط الفرضي (17.5)، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test)، تبين أن القيمة التائية المستخرجة كانت (1.258)، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (199)، والبالغة (1.96)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يشير إلى عدم وجود المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الروضة، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

نتائج الاختبار التائي لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة والوسط الفرضي لاختبار المفاهيم التوبولوجية

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى دلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
المفاهيم التوبولوجية	200	15.352	11.821	17.5	199	1.258	1.96	دال إحصائياً

*** القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (199) تساوي (1.96)**

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق نظرية "بياجيه" إلى أن عدم وجود المفاهيم التوبولوجية لدى الروضة يُعزى إلى البيئة التعليمية في رياض الأطفال التي تفتقر إلى أنشطة، وفعاليات، وممارسات من شأنها تزويد أطفال الروضة بالمفاهيم التوبولوجية، فضلاً عن خلو منهاج رياض الأطفال من التدريبات والأنشطة التي تُسهم في توسعة مدارك الطفل بالمفاهيم التوبولوجية.

الاستنتاجات:

إن اكتساب الطفل للمفاهيم التوبولوجية في رياض الأطفال يتطلب تقديم أنشطة، وتدريبات للطفل تتسم بالإثارة الذهنية، والقدرة على توليد الرغبة لدى الطفل بالانتباه لها، فضلاً عن التعرف على المفاهيم التوبولوجية من خلال استخدام إستراتيجية التعلم باللعب مثل (ألعاب التانكرام) والتي أثبتت فاعليتها في إكساب طفل الروضة المفاهيم التوبولوجية.

التوصيات:

من خلال ما تقدم توصي الباحثة بالآتي:

– استخدام الاختبار الحالي من قبل المتخصصين في مجال رياض الأطفال لقياس المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الروضة.

– استخدام الاختبار من قبل معلمات رياض الأطفال لقياس المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الرياض (مرحلة التمهيدي).

3– تضمين المفاهيم التوبولوجية في منهج رياض الأطفال.

4– توجيه معلمات رياض الأطفال لأهمية المفاهيم التوبولوجية والهندسية وضرورة تضمينها ضمن برامج وأنشطة ومنهج رياض الأطفال.

5– إعداد دليل للمعلمات في رياض الأطفال يتضمن كيفية توظيف أنشطة ومنهج رياض الأطفال للاستفادة منها في تنمية بعض المفاهيم والعلاقات التوبولوجية لدى أطفال الرياض.

6– الاهتمام بإعداد معلمة رياض الأطفال، وتضمين تدريس المفاهيم والعلاقات التوبولوجية ضمن مقرر تنمية المفاهيم الرياضية لطفل الروضة.

المقترحات:

استكمالا لنتائج البحث الحالي تقدم الباحثة عدداً من المقترحات، وهي كالآتي:

– فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى القصص الرقمية في تنمية المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الروضة.

– تطور المفاهيم التوبولوجية لدى الأطفال من عمر (4) الى (12) سنة.

– تقنين اختبار المفاهيم التوبولوجية المصوّر لدى أطفال الروضة.

– المفاهيم التوبولوجية وعلاقتها بالذكاء الرياضياتي لدى أطفال الروضة.

– فاعلية برنامج تعليمي مستندا إلى السقالات التعليمية في تنمية المفاهيم التوبولوجية لدى أطفال الروضة.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، عواطف محمد. (1993): **المفاهيم وتخطيط برامج الأنشطة في الروضة**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- إبراهيم، عواطف وهندام، يحيى. (1975): **تعلم الطفل الرياضيات الحديثة عن طريق النشاط**، دار النهضة، القاهرة.
- أبو حطب، عثمان سيد خلف. (1987): **التقويم النفسي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- أبو سل، محمد عبد الكريم. (1999): **مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها**، ط1، مكتبة دار الفرقان، أربد.
- أحمد، سليمان عودة. (1998): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، المطبعة الوطنية، عمان.
- إسماعيل، محمد عماد الدين. (1986): **الأطفال مرآة المجتمع (النمو النفسي الاجتماعي للطفل) في سنواته التكوينية**، سلسلة ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
- الإمام، مصطفى محمود. (1990): **التقويم والقياس**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- بدر، أحمد. (1978): **أصول البحث العلمي ومناهجه**، وكالة المطبوعات، الكويت.
- بشارة، جبرائيل. (2003): **المناهج التربوية**، جامعة دمشق، دمشق.
- بطرس، حافظ بطرس. (2007): **تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- بطرس، حافظ بطرس. (2008): **تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- البغدادي، محمد رضا. (2005): **الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق**، دار الفكر العربي، دار المعارف، القاهرة.
- توفيق، سحر نسيم. (1997): **فعالية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

- توق، محي الدين، وعدس، عبد الرحمن. (1984): **أساسيات علم النفس التربوي**، دار جون وايلي وأولاده، نيويورك.
- ثورندايك، روبرت وهيجن، اليزابيث. (1989): **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب الأردني.
- جعفر، نوري (1987): **آراء حديثة في تفسير نمو الطفل**، ط1، دار ثقافة الاطفال، بغداد.
- حسب الله، محمد عبد الحليم. (2001): **تنمية المفاهيم الرياضية لدى طفل الرياض**، المكتبة العصرية، المنصورة، مصر.
- داود، عزيز حنا وعبد الرحمن، أنور حسين. (1990): **مناهج البحث التربوي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- دونالدسون، مرغريت. (1991): **عقول الأطفال**، ترجمة: عدنان الحمد، دار معد، دمشق.
- رودني، دوران. (1985): **أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم**، ترجمة سعيد صاريني، وآخرون، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.
- الشارف، أحمد العريفي. (1996): **المدخل لتدريس الرياضيات**، جامعة السابع من أبريل، الجامعة المفتوحة، طرابلس– الجماهيرية الليبية.
- الشالجي، نزهت رؤوف. (1993): **ملف إرشادي تقويمي لطفل الروضة (صورة عراقية)**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية.
- الشربيني، زكريا ويسرية، صادق. (2000): **نمو المفاهيم العلمية للأطفال– برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- شفيق، علي أحمد. (2001): **أسس البحث العلمي**، ط1، دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر، بيروت.
- الصايغ، ليلى. (1995): **تقويم فاعلية نموذج تربوي قي مرحلة رياض الأطفال**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- صفوت، حنان محمد وأمين، نجلاء أحمد. (2010): **فاعلية برنامج مقترح باستخدام مسرح الطفل لتنمية بعض المفاهيم والعلاقات التوبولوجية لدى أطفال الرياض**، القاهرة.
- عبد الرحمن، سعد. (1998): **القياس النفسي**، مكتبة الفلاح، الكويت.
- عبد الهادي، نبيل. (1999): **النمو المعرفي عند الأطفال**، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
- عزيز، مجدي ابراهيم. (2001): **تعليم وتعلم المفاهيم الرياضية للطفل**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

- علاّم، صلاح محمود. (2000): **تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- العمر، بدر عمر. (1990): **المتعلم في علم النفس**، كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت.
- عودة، أحمد سلمان، وخليل يوسف الخليلي. (2000): **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**، كلية التربية، جامعة اليرموك، دار الفكر، الأردن.
- عودة، أحمد سليمان. (2002): **القياس النفسي في العملية التدريسية**، دار الأمل، الأردن.
- عودة، أحمد سليمان. (2002): القياس النفسي في العملية التدريسية، دار الأمل، الأردن.
- عودة، أحمد سليمان، وملكاوي، فتحي حسن. (1992): **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**، الأردن.
- عيسوي، عبد الرحمن محمد. (1974): **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**، دار النهضة المصرية للطباعة والنشر، بيروت.
- غني، أحمد الرفاعي محمد. (1985): **صيغة جديدة لمعادلة سبيرمان براون لحساب الثبات بالتجزئة النصفية**، وقائع المؤتمر الأول لعلم النفس: الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- فان دالين، ديو بولد وآخرون. (1985): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل وآخرون، ط3، مكتبة الأنجلو، القاهرة.
- فتحي، عواطف. (2004): **الطرق الخاصة بتربية الطفل وتعليمه في الروضة**، مكتبة الأنجلو، القاهرة.
- فتحي، نجلاء. (2007): **فاعلية برنامج لتنمية المفاهيم والعلاقات التوبولوجية لأطفال الرياض**، الندوة التوبولوجية الثانية عشر، المنصورة.
- فرج، ثبات. (1980): **القياس النفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- قندلجي، علي ابراهيم. (1992): **البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات**، بغداد، دار الشؤون الثقافية.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد. (2006): حل المشكلات وعلاقته بالأسلوب المعرفي، **مجلة دراسات تربوية**، العدد (4)، السنة الأولى.
- متولي، محمد قنديل، وبدوي، رمضان سعيد. (2003): **المفاهيم والعلاقات التوبولوجية لأطفال ما قبل المدرسة**، النهضة المصرية، القاهرة.
- محمد، حنفي إسماعيل. (1987): **دراسة تجريبية لتدريس بعض مفاهيم الرياضيات لأطفال ما قبل التعليم الأساسي**، القاهرة.
- ملحم، سامي. (2000): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

- نصر، رضا وعبد الله، عفيف وعطية، عطية. (1999): **تعليم العلوم والرياضيات للأطفال**، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة.
- وزارة التربية. (1994): **نظام رياض الاطفال (رقم (11) لسنة 1978) وتعديله**، المديرية العامة للتعليم العام، مديرية رياض الاطفال، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
- ي. يودين، روزنتال. (1981): **الموسوعة الفلسفية**، وضع لجنة من العلماء والأكاديميين السوفياتيين، ترجمة سمير كرم، ط4، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت.
- الياس، أسما ومرتضى، سلوى. (2006): **تنمية المفاهيم العلمية والرياضية في رياض الأطفال**، منشورات جامعة دمشق.

Foreign Reference:

- Allen,M.J&Yen.W.(1993): **Introduction to Measurement theory**. Californnia, Book, Cole.
- Anastasi& Urbina, S.(1997): **psychological Testing**. New Jersey: Prentice- Hall.
- Anastasia , A .(1976): **Psychological Testing** ,New York , Macmillan.
- Baron, A. R. (1980): **Psychology understanding behavior,** 2nd et Halt sauders U.S.A.
- Ebel , R.L (1972): **Essential Measurment** , New Jersey , Prentic , Halt.
- Edwards,A.L.(1975): **Essentionals of Attitudes scale controaction**. New York. Appleten.
- Ferguson,G&Takane,Y.(1989):**Psychology and Educational**, New York.
- Guilford,J.R.(1954): **Psychometric Methods**. New York: McGraw- Hill Books Company. Inc.
- Jensen , A.R.(1980):**Bias in Mental Testing ,** methuse , co , London .
- Kelly, E.L. (1939). **Consistency of the Adult personality**, American psychologist, No. 10.
- Kroll, A.(1966): Item Validity as afactor in lest validity. **Journal of Education psychology**.Vol.31,N.I,P.P 425- 436.
- Mialaret (G).(1979): **Vocabulair de peducation** Ed.P.U.F.Paris.

- Modgil , Sohan .(1976):.**Piagetion Research ,** Complation volume (4) Neer Fublishing company.
- Nunnally,J.C.(1967): **Psychometric theory**. New York: Mc Grow. Hill Book Company.
- Palmer, M. (2020): **Thinking for kindergarten Child**, Journal of Genetic psychology, vol.16, Issue4.
- Piaget,Jean.(1952):**One-one correspondence ,**Routleala and Kagepaut ,LTD , London .
- Pinar,A.(2000): The topological nature of the child early spatial representations, ***piglets hypotheses***,V.1(3),PP.243-255.
- Stang,D.J& Wrightsman.L.S.(1981): **Dictionary of Social Behavior and Social Research method**. Montevery: Books/ Cole publishing Company.
- Vinake,w,Egare.(1952): **The psychology of thinking,** McGraw- Hill Book,co, New York.
- Weiner, C. & Ostewart, K. S. (2000):**Theories of mind**, university Press.
- William,R&et.al.(1966): Creativity dogmatisms and Arithmetic achievement,**Jurnal *of* Psychology**,Vil.(78),No (2).
- Wollman. Henry M. & Gelman, Susan, A. (1973): **Knowledge Acquisition in Foundational Domains**, **Hand Book of Child Psychology**, Vol. (2) Edited by /Ed, William Damon. New York: John Wiley & Sons, Inc.

تصور مقترح لتطوير المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح

"A suggested vision for developing the leadership skills of public-school principals and their deputies in Rafah Governorate."

د. محمد كامل الجمل

Dr. Mohammed K. Aljamal

أستاذ أصول التربية المشارك بقسم أصول التربية والإدارة التربوية-

جامعة الأقصى

Associate Professor of Education Fundamentals at Al-Aqsa University

2023-1445

مستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح، استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي، وكانت أداة البحث الاستبانة، مكونة من (53) فقرة موزعة على سبع مهارات، المهارة الأولى (اتخاذ القرار)، والمهارة الثانية (التواصل الفعال) والمهارة الثالثة (الإبداع والتميز)، والمهارة الرابعة (التأثير والإلهام)، والمهارة الخامسة (المشاركة والتحفيز)، والمهارة السادسة (التطوير والتغيير) والمهارة السابعة (التخطيط المستقبلي). وتكوّن مجتمع البحث من مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة رفح البالغ عددها (42) مدرسة، للعام الدراسي 2022-2023م وكانت العينة (83) مديراً ومديرةً من مديري المدارس الحكومية في رفح. ومن أهم النتائج: أن مستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح؛ حصل على وزن نسبي (84.68%) أي بدرجة مرتفعة جداً، جاءت المهارة الرابعة " التأثير والإلهام"، في المرتبة الأولى (87.98%) ،المهارة الثانية " التواصل الفعال"، في المرتبة الثانية (87.04%)، المهارة الأولى "اتخاذ القرار"، في المرتبة الثالثة (85.48%) المهارة الخامسة " المشاركة والتحفيز"، في المرتبة الرابعة (83.60%)، المهارة السابعة " التخطيط المستقبلي"، في المرتبة الخامسة، حيث حصلت على وزن نسبي (83.30%)، المهارة الثالثة "الإبداع والتميز"، في المرتبة السادسة (83.10%)، المهارة السادسة "التطوير والتغيير"، في المرتبة السابعة (82.06%). بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي: تعزيز دور الوزارة ومديريات التربية والتعليم في تنمية وتطوير المهارات القيادية لدى المديرين ونوابهم، والحرص على توظيف المهارات القيادية لدى المديرين ونوابهم من خلال التخطيط الإستراتيجي المستمر.

الكلمات المفتاحية: المهارات القيادية، المدارس الحكومية، مديرو المدارس.

Abstract:

The study aimed to identify the leadership skills of public-school principals and their deputies in Rafah Governorate. The researcher used the analytical descriptive approach and the constructive approach. The study tool was a questionnaire, consisting of (52) items distributed over seven skills, the first skill (decision making), and the second skill (communication). effective), the third skill (creativity and excellence), the fourth skill (influence and inspiration), the fifth skill (participation and motivation), the sixth skill (development and change) and the seventh skill

(future planning).) school, for the academic year 2022-2023 AD. The sample was (83) principals from the principals of public schools in Rafah. Among the most important results: The level of leadership skills of public-school principals and their deputies in Rafah governorate; It received a relative weight of (84.68%), i.e. with a very high degree. The fourth skill, “Influence and Inspiration”, came in the first place (87.98%), the second skill “Effective Communication”, in the second place (87.04%), the first skill “Decision Making”. In the third place (85.48%), the fifth skill, "Participation and Motivation", in the fourth place (83.60%), the seventh skill "Future Planning", in the fifth place, with a relative weight of (83.30%), the third skill "Creativity and Excellence" In the sixth rank (83.10%), the sixth skill is "development and change", in the seventh rank (82.06%). Based on the results of the study, the researcher recommends the following: Enhancing the role of the Ministry and the Directorates of Education in developing the leadership skills of principals and their deputies, and keenness to employ the leadership skills of principals and their deputies through continuous strategic planning.

Keywords: leadership skills, government schools, school principals.

مقدمة:

الإدارة المدرسية الناجحة تتطلب قائدا تربوياً يتميز بمهارات قيادية عالية، تساعده في كشف فنون التعامل مع المعلمين من أجل كسب ودهم وتعاونهم وصولاً لأعلى درجة من الكفاءة والعمل بروح الفريق والتميز لتحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة التعليمية بجودة وإتقان. حيث أصبح دور المدير في ظل الاتجاهات الحديثة ليس مجرد أداء العمل، بل المحافظة على حالة الاستقرار والهدوء بالمدرسة، والالتزام بالحصص المدرسية لسير العملية التعليمية، وتحسين العملية التربوية بكل جوانبها، ويتوقف نجاحه في هذا المجال على ما يمتلكه من مهارات وكفايات قيادية تعينه على تحقيق الأهداف الخاصة بالمدرسة والعاملين بها. (الجرايدة والعلوي، 2018: 256) يعد مدير المدرسة القائد الذي يتوقع منه تقديم خدمات تربوية وتعليمية وإنسانية، لتطوير العملية التربوية وتحسينها ورفع مستوى الأداء العام بغية تحقيق الأهداف المنشودة وفقاً للموارد المتوفرة في وقت معين. (Shahry, 2012, 8).

لأن القادة الإداريين في كافة مستويات إدارة المؤسسات هم في أشد الحاجة إلى المهارات القيادية، لذا تحتّم عليهم مسؤولياتهم تحليل المواقف إلى مكوناتها واستنباط النتائج المحتملة لها، لذلك يتعين عليهم أن يتصفوا بقوة التصرف والإدراك وبالمهارة في ربط الأسباب بالمسببات (أحمد، 2002 :70). هذا يعني أن يتحول العمل الإداري التقليدي إلى إطار جديد مبني على خطط استراتيجية في ضوء رؤية علمية مستقبلية يستطيع من خلالها استثمار طاقات المجتمع المدرسي، ويمتلك مهارة تحفيز الآخرين وفن التأثير في العاملين، وتوجيه أفكارهم وسلوكهم في سبيل تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المدرسة (العمايرة، 2012: 78).

لذا فإن القيادات الناجحة قادرة على مواجهة المعوقات التي تحد من الفاعلية الإدارية من خلال إكساب القادة التربويين للمهارات القيادية التي تعد جزءاً مهماً في تطوير وتنمية الإدارة المدرسية، فقد أوضحت نتائج بحث الزهراني (2016) أن درجة امتلاك مديري المدارس بمحافظة المندق للمهارات القيادية كانت بدرجة مرتفعة؛ أما دراسة (شريف، وبن ساهل، 2022) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية لدورهم في تنمية المهارات كانت بدرجة مرتفعة، ودراسة (بيو هي وإسماعيل وينغ، 2013) أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في ماليزيا جاءت بدرجة مرتفعة عدا المهارات الإدارية كانت بدرجة متوسطة. من خلال ما ذكرناه سابقا تبين أن الدراسات السابقة ونتائجها، ومن خلال معايشة الباحث في وزارة التربية والتعليم كمعلم ومدير نائب في المدارس زمناً طويلاً ثم مدرساً في المعاهد والجامعات ارتأى القيام بهذه الدراسة من أجل معرفة مستوى المهارات القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح.

مشكلة البحث:

إن حاجة المؤسسات التعليمية إلى القيادة الفاعلة يعد من المتطلبات الأساسية، لتعزيز الأمن والاستقرار في البيئة التعليمية، لأن القادة الإداريين في كافة مستويات إدارة المؤسسات التعليمية هم في أشد الحاجة إلى المهارات القيادية، لذا تحتم عليهم مسؤولياتهم تحليل المواقف إلى مكوناتها واستنباط النتائج المحتملة لها، لذلك يتعين عليهم أن يتصفوا بقوة التصرف والإدراك وبالمهارة في ربط الأسباب بالمسببات، أي أن التأثير يأتي من المهارات التي يمتلكها القائد، والتي طورها أو اكتسب خبرتها من خلال الممارسة والتدريب والخبرة ومن أبرز المهارات القيادية، المهارات الشخصية، المهارات الفنية، المهارات الإنسانية، المهارات الإدراكية، كما أكدت ذلك دراسة السكارنة (2014). هذه المهارات مكتسبة ونامية يكتسبها الإنسان من خلال خبراته وتجاربه وممارسته وهذه بدورها تعمل على تنمية المهارة باستمرار، وأشارت دراسة الشديفات (2016) إلى أن ضعف ممارسة المديرين للمهارات القيادية قد يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المنشودة، وإن تعيين القيادات الإدارية في الوظائف التي تتناسب مع مؤهلاتهم وخبراتهم، قد يؤدي إلى عدم تحقيق الأداء الوظيفي المطلوب، وكذلك دراسة اشتيوي (2018) التي أوصت بالسعي لتعزيز المهارات القيادية لدى العاملين بكلية فلسطين التقنية.

وانطلاقاً من ضرورة سد الفجوة البحثية، صار من الضروري وضع تصور مقترح لتعزيز المهارات القيادية في المدارس الحكومية. وعليه سعى هذا البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

1-ما مستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح من وجهة نظرهم؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)؟

3-ما التصور المقترح لتطوير المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح؟

فرضيات البحث:

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثي).

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا).

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (مدير، نائب مدير).

4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغير سنوات الخدمة (من خمس إلى عشر سنوات، أكثر من 10 سنوات).

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1-معرفة المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح.

2-كشف الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة).

3-بناء تصور مقترح لتطوير المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

1-الأهمية النظرية:

-تنبع من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو تعزيز المهارات القيادية لدى مديري المدارس.

-يوفر هذا البحث إطاراً نظرياً لتعزيز المهارات القيادية.

-إثراء المكتبة التربوية لتكون نتائج هذا البحث نقطة انطلاق لغيرها من الدراسات المستقبلية.

2-الأهمية التطبيقية:

-قد يستفيد من نتائج البحث مديرو المدارس الحكومية.

-قد يستفيد منها المسؤولون في وزارة التربية والتعليم في تعزيز المهارات القيادية في المؤسسات التعليمية ومنها المدارس، والباحثون وطلبة الدراسات العليا.

-قد يسهم التصور المقترح في تطوير برامج ودورات وورش عمل خاصة بالمهارات القيادية.

حدود البحث:

تضمنت حدود البحث ما يلي:

1-حد الموضوع: تصور مقترح لتعزيز المهارات القيادية في المدارس الحكومية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم.

2-الحد المكاني: محافظة رفح – فلسطين.

3-الحد البشري: عينة مسحية من مديري المدارس ونوابهم والبالغ عددهم (84) مفردة في (42) مدرسة.

4-الحد الزماني: طبق البحث الحالي خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2022 – 2023م).

مصطلحات البحث:

المهارة (Skill): هي استعداد أو موهبة طبيعية مكتسبة تنمو بالمعرفة أو التعليم أو بصقل التدريب لكي يكون قادراً على القيام بعمل أو نشاط معين تستخدم في التأثير على سلوك الأخرين لتحقيق هدف معين. (خليل، 2017: 25).

المهارات القيادية (Leadership skills): المهارات القيادية هي" سلوكيات أدائية رفيعة ذات طابع إنساني ومهني، يمارسها القادة في قيادتهم للمؤسسات الاجتماعية والمهنية لتحقيق أهداف محددة". (القداح، 2013: 438).

ويعرفها الباحث اصطلاحاً أنها: جملة من المهارات القيادية الأدائية التي تستخدم في التأثير على الآخرين، والعمل معهم لتحقيق الأهداف المرجوة عبر وسائل وأساليب ومهام ووظائف متنوعة وصولاً إلى التميز في شتى المجالات.

فيما تُعرف المهارات القيادية **إجرائياً** بأنها: قدرة مدير المدرسة التربوي على القيام بالمهام الفنية والإدارية والعلاقات الإنسانية داخل المؤسسة التعليمية بشكل يتصف بالدقة والمرونة في سبيل توفير الوقت والجهد، وتتحد هذه المهارات بالتخطيط المستقبلي والتطوير والإبداع والتأثير والإلهام واتخاذ القرارات وتقاس: بالدرجة الكلية التي سيحصل عليها المستجيبون نتيجة استجابتهم على فقرات الأداة التي أعدها الباحث لهذا الغرض من البحث الحالي.

إطار النظري:

تمهيد: تعد المهارات القيادية من أهم ما يجب أن يتصف به مديرو المدارس، فهي تلعب دوراً مهماً في توجيه العاملين وتعزيز العمل التعاوني بينهم، وصولاً لتحقيق الأهداف المنشودة والتميز المدرسي والتأثير المجتمعي وتهيئة المناخ التنظيمي المناسب داخلياً وخارجياً.

أنواع المهارات القيادية: أشار (خليل، 2017: 27) أن المهارات القيادية الواجب توفرها للمدير في جميع المستويات الإدارية تكمن في أربع مهارات رئيسة وهي كما يلي:

المهارات الفنية: تتعلق المهارات الفنية بالأساليب والطرق التي يستخدمها المدير في ممارسة عمله ومعالجته للمواقف التي يصادفها مثل تحمل المسؤولية والفهم العميق والشامل للأمور والحزم والإيمان بالهدف. (هزايمة، 2014، 42).

المهارات الإنسانية: مهارة مهمة وأساسية في كل المنظمات والهياكل التنظيمية وعلى مختلف المستويات تعني قدرة المدير على تنسيق الجهود وخلق روحية العمل الجماعي وبناء العلاقات الإنسانية وفهم مشاعر وحاجات وثقة المرؤوسين. (Alhelow, 2010, 25).

المهارات الفكرية: فهم العلاقات المتعددة مع التنظيم والأفراد والمجتمع، وتتعلق هذه المهارة بخصائص ابتكار الأفكار والتعرف على المشكلة والإحساس بها ومحاولة البحث عن حلول والتوصل إلى الآراء وتحليل المواقف واستنباط النتائج. (العجمي، 2010: 47).

المهارات الذاتية: مجموعة الاتجاهات الذهنية والسلوكية أثناء العمل وتشمل مجموعة سمات منها التحمل والصبر ونكران الذات والاندفاع العالي والتضحية بالكثير من الأمور الشخصية التي تؤثر في استجاباتهم للقائد والتي ترجع إلى عوامل فطرية وعوامل مكتسبة. (Asiedu– Kumi, 2013, 36). ويوجد عدد من المهارات

القيادية الأكثر تفصيلاً تنبثق من هذه المهارات الإدارية تتمثل فيما أشار إليه (الطيب، والوشمي، 2016: 110) وهي:

مهارة اتخاذ القرار: يجب أن يمتلك القائد الإداري هذه المهارة بالحصول على المعلومات المناسبة، وأن يكون صاحب نظرة شاملة عند تحليل المشكلات واختيار القرار السليم بخصوصها من بين البدائل المتاحة (خليل، 2017، 40)، وتعد من المهارات ذات الأهمية المباشرة في نجاح الأفراد في جميع النواحي وهي تحديد بديل واحد من بين عدة بدائل وفق معايير معينة يحددها الفرد وتتناسب مع قيمه واتجاهاته (برهوم، 2013: 65).

مهارة التواصل الفعال: هي قدرة القائد على الاتصال الفعال والتي تتسم بالتعاون والتواصل والاحترام المتبادل والتنسيق المستمر والثقة بين القائد والمرؤوسين والتي تسهم في تدفق المعلومات من وإلى المرؤوسين بما يدعم العلاقات الإنسانية داخل التنظيم. (الأغا، 2018: 72)، وكذلك القدرة على العمل مع الفريق، وتنمية أدوات التواصل فيما بينهم، والعمل بشكل فعال مع الآخرين في سبيل إنجاز أعمال مشتركة. (VanTassel– Avery& Baska, 2013).

مهارة الإبداع والتميز: قدرة المنظمات على استغلال الموارد البشرية، والمالية، والتكنولوجية بشكل مميز أكثر من منافسيها، وممارسة نشاطاتها، ومهامها وفق أفضل معايير التميز (عز الدين، 2017: 29)، وقد أشار البحيصي (2014: 29) بقوله: يتطلب من القائد التربوي ابتكار طرائق ووسائل جديدة لم تكن مألوفة سابقاً.

مهارة التأثير والإلهام: كي تستطيع قيادة الفريق بنجاح، لابدّ من أن تملك القدرة على تحفيزه ودعمه. وتدريب النفس على تشجيع الآخرين وتحفيزهم ليحققوا أهدافهم وتقديم النصح والإرشاد لمن يحتاجه. (أحمد، 2019: 37).

مهارة المشاركة والتحفيز: مساهمة العاملين في صنع القرار وإنجاح العمل المناط بهم وتحفيزهم بشكل إيجابي الذي يؤثر على سلوكهم، ويولد لديهم الإمكانات والأفكار التي تسهم في إنجاح المنظمة. (السلمي، 2001: 72).

مهارة التطوير والتغيير: قدرة المدير على التعامل مع الحوادث والمستجدات ورصد التغيرات الداخلية والخارجية وإعادة تصميم الخطط والهياكل التنظيمية بما يتلاءم معها. (الأغا، 2018: 72).

مهارة التخطيط المستقبلي: تؤكد الدراسات أن القادة المتميزين يقضون معظم الوقت في التخطيط الذي يقدر بحوالي ٪80 في حين يقضون ٪20 فقط في التنفيذ، (زريقات، 2018: 38)، حيث يبدأ التخطيط بعملية التفكير وبناء خطة لتحقيق الأهداف المراد الوصول إليها، وتحديد العناصر البشرية والمادية اللازمة، وطرق

إدارتها، وتحديد مراحل التنفيذ، والوقت المطلوب للتنفيذ (أحمد، 2019: 37)، وبالإجمال فإن الباحث تبنى هذه المهارات السبعة في هذا البحث لأهميتها ودورها في حياة القائد ومن يقودهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

مفهوم القيادة لغة:

عرفت لغوياً بأنها: "من (القود) نقيض السوق، فهو من أمام، وذاك من خلف، ومنها القيادة والاقتياد، ويقال رجل قائد من قادة والمقود بالكسر ما يقاد به كالقيادة" (القاموس المحيط للفيروز أبادي، 2003 :102).

اصطلاحاً: فقد عرفتها السحيمات (2010 ،92) بأنها: "عملية التأثير في الجماعة في موقف معين، ووقت معين وظروف معينة، لاستثارة الأفراد ودفعهم للسعي برغبة لتحقيق أهداف المنظمة، مانحة إياهم الخبرة المساعدة في تحقيق أهداف مشتركة، والرضا عن نوع القيادة الممارسة".

كما عرفها طشطوش (2008 ،24) بأنها: "العملية التي تتم عن طريقها إثارة اهتمام الآخرين وإطلاق طاقاتهم وتوجيهها نحو الاتجاه المرغوب".

أما العجمي (2010 ،57) فيعرفها بأنها "المحافظة على روح المسؤولية بين أفراد الجماعة وقيادتها لتحقيق أهدافها المشتركة".

وقد عرفها الزهراني والألفي (2019، 63) "هي القدرة على التأثير في سلوكيات العاملين والتي تمكن القائد من توجيههم التوجيه الصحيح ليحققوا الأهداف المنشودة المتفق عليها في ظل علاقات إنسانية جيدة بين القائد وتابعيه.

يتبين من التعريفات السابقة أنها ركزت على وجود عدة عناصر منها:

– فرد يسمى القائد الذي يمارس المسئوليات الموكلة إليه تجاه المرؤوسين.

–جماعة تساند قائدها لإنجاز المهام لديه على علاقة قائمة على الاحترام والود والتفاهم.

– هدف مشترك يسعى الكل لتحقيقه لإتمام المهام المنوطة بالمؤسسة على أكمل وجه.

– ظروف معينة ونوع من التفاعل والتفهم لممارسة القيادة.

أهمية القيادة: لابد للمجتمعات البشرية من قيادة ترتب حياتها وتقيم العدل بينها وعليه فأهمية القيادة كما وضحها (السكارنة، 2014: 68) تكمن في:

–أنها حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية.

–تدعيم القوى الإيجابية في المؤسسة وتقليص الجوانب السلبية قدر الإمكان.

–السيطرة على مشكلات العمل وحلها، وحسم الخلافات والترجيح بين الآراء.

–مواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة.

نظريات القيادة:

يلاحظ اهتمام الباحثين والعلماء بالقيادة، حيث برزت العديد من النظريات التي حاولت تفسير وتفنيد القيادة، حيث تركز على ثلاثة محاور أساسية: المحور الأول يتعلق بخصائص وسمات القائد، أما المحور الثاني يتعلق بما يحدث بالموقف القيادي بين القائد والتابعين، والمحور الثالث يتعلق بالتابعين وعلاقتهم بالأدوار ومدى تأثير القائد:

-نظرية الرجل العظيم أو نظرية السمات تركز على خصائص القائد العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، وترى نظرية السمات أن تلك الخصائص وراثية، وأن الفرد يولد إما قائدا وإما تابعاً وكل من نظريتي الرجل العظيم والسمات تركزان على القائد بشكل أساسي. (مطر، 2014: 86)

-النظرية الموقفية تركز على ارتباط سمات القائد بالمواقف القيادية، وأنه لا يوجد نمط قيادي مثالي، بل تختلف القيادة بحسب الموقف والظرف، ومن ثم فإن نجاح القائد لا يعود إلى أسباب خارجية، وإنما يعود إلى مدى ارتباط الموقف القيادي بخصائص القائد الشخصية. (حمدان، وفكري، 2015: 68).

-النظرية التفاعلية تركز على التكامل والتفاعل بين جميع جوانب القيادة التي تتمثل في القائد وسماته الشخصية، وعمله في الجماعة والتابعين له، وسبل تنمية وتحقيق الاحتياجات وبناء الفريق والعلاقة بين أفراد الفريق، وتهتم أيضاً بتفاعل القائد مع أتباعه، وإدراك القائد لذاته، وإدراك الأتباع للقائد وللموقف وللجماعة. (السبيعي، 2011: 28)، فيتضح مما سبق أن نظريات القيادة كما ذكرها العلماء متعددة وشاملة لدور القائد الكبير في التميز والإبداع والتأثير في الآخرين وصولاً لتحقيق الأهداف المرجوة والمكانة المرموقة للمؤسسة وتميزها.

ويتبنى الباحث النظرية التفاعلية لأهميتها ودورها في التأثير وتحقيق الأهداف؛ لأنها تشمل السمات الشخصية للقائد وعلاقته بالتابعين والتفاعل بينهما، ودورها في بناء الفريق وتحقيق احتياجاته، وتبرز حاسة الإدراك للذات وللفريق وللحدث، وكأنها تشمل نظريات القيادة الأخرى.

دراسات سابقة:

تعددت الدراسات السابقة التي تناولت المهارات القيادية وهي كما يلي:

1-دراسة بشير وبن ساهل. (2022). بعنوان "درجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية في ظل الإصلاحات الجديدة من وجهة نظر الأساتذة".

هدفت الدراسة التعرف على درجة ممارسة المهارات القيادية من طرف مديري المدارس الابتدائية الجزائرية في ظل الإصلاحات الجديدة، وتم بناء استبانة، وكانت العينة من (180) أستاذاً وأستاذة، وتم استعمال المنهج الوصفي، أهم النتائج: أن درجة ممارسة المهارات القيادية من طرف مديري المدارس الابتدائية في المقاطعة الإدارية السابعة بولاية بسكرة كانت بدرجة مرتفعة.

2-دراسة الشريف. (2021) بعنوان "أثر المهارات القيادية في تعزيز الولاء التنظيمي: دراسة ميدانية بشركة ليبيانا للهاتف المحمول بطرابلس".

هدفت الدراسة تعرف أثر المهارات القيادية في تعزيز الولاء التنظيمي: دراسة ميدانية بشركة ليبيانا للهاتف المحمول بطرابلس، وكان المنهج الوصفي بصورته الارتباطية، وكانت العينة عشوائية طبقية من المعلمين بلغ عددها (865) معلماً، وتم استعمال الاستبانة أداة لجمع البيانات المكونة من تطبيقها على محور (المهارات القيادية). وتوصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لتقدير أفراد عينة الدراسة -من معلمي مدارس التعليم العام بمنطقة الباحة- لتوفر المهارات القيادية لدى مديري مدارسهم جاءت (مرتفعة).

3-دراسة الزهراني والألفي. (2019). المهارات القيادية لدى مديري مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين.

هدفت الدراسة الكشف عن درجة المهارات القيادية لدى مديري مدارس منطقة الباحة لبعض من وجهة نظر المعلمين، وأيضاً تحديد دالة الفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة في التدريس، المؤهل العلمي)، وتم اتباع المنهج الوصفي بصورته الارتباطية، والعينة عشوائية طبقية من المعلمين بلغ عددها (865) معلماً، وتم استعمال الاستبانة أداة لجمع البيانات، أهم نتائج الدراسة: أن الدرجة الكلية لتقدير أفراد عينة الدراسة لتوفر المهارات القيادية لدى مديري مدارسهم جاءت (مرتفعة).

4-دراسة اشتيوي. (2018). بعنوان " المهارات القيادية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين في كلية فلسطين التقنية".

هدفت الدراسة التعرف إلى المهارات القيادية (الفنية، الإنسانية، الفكرية) وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين في كلية فلسطين التقنية، واتبعَ الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته للموضوع، العينة جميع العاملين في الكلية والبالغ عددهم (176) عاملا، واعتمد الباحث على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، بينت نتائج الدراسة أن توافر المهارات القيادية كانت بدرجة مرتفعة وبنسبة (68.818).

5-دراسة الجازي. (2018). بعنوان " درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظة معان للمهارات القيادية وسبل تنميتها من وجهة نظرهم".

هدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للمهارات القيادية بمحافظة معان وسبل تنميتها من وجهة نظرهم، واستعملت المنهج الوصفي، أداة الدراسة استبانة تكونت من (24) فقرة، تم تطبيقها على عينة عشوائية تكونت من (157) مديراً ومديرةً. أهم النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للمهارات القيادية بمحافظة معان على الأداة ككل كانت مرتفعة بلغت (4.05).

6-دراسة شلدان. (2017). بعنوان " دور كلية الشرطة الفلسطينية بمحافظة غزة في تنمية المهارات القيادية لدى طلبتها وسبل تطويره.

هدفت الدراسة التعرف إلى دور كلية الشرطة الفلسطينية بمحافظة غزة في تنمية المهارات القيادية لدى طلابها، ولتحقيق هدف الدراسة استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت الاستبانة من (47) فقرة، موزعة على خمسة مجالات، تم تطبيقها على عينة قوامها (150) طالبا، أهم النتائج: أن درجة ممارسة كلية الشرطة بغزة لدورها في تنمية المهارات القيادية لدى طلابها كان بوزن نسبي يساوي (70.80%) وبدرجة تقدير مرتفعة.

7-دراسة صالح وأبو مخ (Saleh and Abu Makh, 2017) بعنوان " The degree to which principals touch leadership skills within the Green Line in Palestine form the point of view of teachers in Light of the educated organizations entrants and organizational culture ".

بعنوان "درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر في فلسطين في ضوء المنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية".

هدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر في فلسطين في ضوء المنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية، وتم استعمال الاستبانة أداة للدراسة، وكانت العينة من (230) معلما ومعلمة، أهم النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية ككل من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر كانت مرتفعة.

8-دراسة الطيب والوشمي (2016). بعنوان "ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في مدينة بريدة".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع ممارسات المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في مدينة بريدة بمصر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالمدارس قيد الدراسة حيث استعمل المنهج الوصفي باستعمال الحصر الشامل لجميع مديرات المدارس وعددهن (30)، أهم النتائج: أن درجة ممارسة المهارات القيادية ككل من قبل مديرات المدارس كانت بمجملها مرتفعة جداً.

9-دراسة العمري (2016). بعنوان "المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين بمحافظة المخواة من وجهه نظر المعلمين".

هدفت الدراسة الكشف عن درجة توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين بمحافظة المخواة، والكشف عن الفروق في الاستجابات بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية والتخصص) وتم استعمال المنهج الوصفي وبناء أداة الدراسة (استبانة)، وقد تكون مجتمع

من (437) معلماً كعينة طبقية عشوائية، وأهم نتائج الدراسة: أن درجة توافر المهارات القيادية لدى المشرفيين التربويين كانت بدرجة متوسطة.

10-دراسة الزهراني (2015). بعنوان "درجة امتلاك مديري المدارس في محافظة المندق للمهارات القيادية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي".

هدفت الدراسة التعرف على درجة امتلاك مديري المدارس في محافظة المندق للمهارات القيادية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر المعلمين، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي حيث تكونت عينة الدراسة من (313) من معلمي مدارس محافظة المندق، واستعملت الدراسة الاستبانة المكونة من (60) فقرة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج: أن درجة امتلاك مديري المدارس في محافظة المندق للمهارات القيادية جاءت مرتفعة.

11-دراسة بيو وهي وإسماعيل وينغ (Piaw, Hee, Ismail, YING, 2013) بعنوان " Factors of leadership skills of secondary school principal"

بعنوان "درجة ممارسة المهارات القيادية لمدير المدرسة الثانوية الماليزية".

هدفت الدراسة تعرف درجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الماليزية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، مستخدما الاستبانة أداة للدراسة مشتملة على خمس مجالات من مجالات المهارات القيادية، وتكونت العينة من (152) مديرا ومديرة من (5) ولاية في ماليزيا، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في ماليزيا جاءت بدرجة مرتفعة عدا المهارات الإدارية كانت بدرجة متوسطة.

12-دراسة سميث (Smith, 2010) بعنوان " تصور قدرات المعلمين للقدرات القيادية لمدرائهم في النظر لصفات القيادة".

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين تصور المعلمين للقدرات القيادية لمديريهم في النظر لصفات القيادة من التعاطف، وصنع القرار، وإدارة الوقت، والراحة، واستعمل الباحث المنهج الوصفي، وتم استعمال استبانة وتطبيقها على عينة من (245) مديراً ومديرة، وأظهرت النتائج أن مديري المدراس لديهم قدرات قيادية معتدلة وأيضا مستوى معتدل من الصفات القيادية، ولكن أظهرت الدراسة أن هنالك علاقة قوية وإيجابية بين إدراك المعلمين قدرات القيادة والصفات القيادية لمديري المدراس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة مع البحث الحالي في استعمال المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للبحث، أما من حيث العينة فتكونت من مديري المدارس في الدراسات السابقة مثل دراسة سميث (Smith, 2010)، ودراسة اشتيوي (2018). واختلفت دراسة صالح وأبو مخ (Saleh and Abu Makh, 2017 ودراسة

العمري (2016) ودراسة الزهراني والألفي (2019). دراسة الشريف (2021) ودراسة البشير وبن ساهل (2022) حيث كانت عينتها معلمين ومعلمات.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تكوين تصوُّر عام عن مفهوم المهارات القيادية وأنواعها؛ الأمر الذي عزَّز من عمق البحث الحالي، وإثراء إطاره النظري، واختيار المنهج المناسب للبحث، وهو المنهج الوصفي التحليلي، بناء أداة البحث الحالية وهي الاستبانة، وتحديد مجالاتها وفقراتها، والاهتداء إلى بعض المتغيرات الملائمة في موضوع البحث، وكذلك المعالجات الإحصائية.

تميز البحث الحالي عن جميع الدراسات السابقة بسد الفجوة البحثية في موضوعه؛ إذ تناول تصوراً مقترحاً لتطوير المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح، كما تميز البحث الحالي في اتباعه لمنهجين، المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي، وكذلك الفجوة الزمانية أنه طبق في العام (2023) الفصل الثاني وسد الفجوة المكانية حيث محافظة رفح –فلسطين.

الطريقة والإجراءات:

تتضمن الطريقة والإجراءات ما يلي:

منهج البحث: انتهج البحث المنهج الوصـــفي التحليلي لملاءمته لموضـــوع وأهداف البحث، و"الذي يتناول دراســة أحداث وظواهر وممارســات قائمة موجودة متاحة للدراســة والقياس كما هي؛ دون تدخل الباحث في مجرياتها. (الأغا، 2000 :43). والمنهج البنائي لتقديم التصـور المقترح، وهو "منهج متبع في إنشـاء وتطوير برامج أو هيكل معرفي جديد لم يكن معروفاً من قبل بالكيفية نفسها" (الأغا والأستاذ، 1999: 83).

مجتمع البحث: مديرو المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح من كلا الجنسـين للعام الدراسـي (2022 – 2023م)، والبالغ عددهم (84) مديراً ونائباً (وزارة التربية والتعليم العالي،2023: 34).

عينة البحث: بلغت العينة الكلية (83) مديراً ونائباً من مديري المدارس الحكومية تم اختيارهم بطريقة المسـح الشامل بنسبة استجابة (98.8%).

– **وصـف العينة:** بعد جمع الاسـتبانات، قام الباحث بإدخال البيانات بهدف تحليل النتائج باسـتخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وفيما يلي وصف عينة البحث:

جدول (1): توزيع أفراد العينة لفئات البحث حسب المتغيرات التصنيفية

المتغيرات التصنيفية	الفئة	التكرار	النسبة%
الجنس	ذكر	42	50.6
	أنثى	41	49.4
المؤهل العلمي	بكالوريوس	69	83.1
	دراسات عليا	14	16.9
المسمى الوظيفي	مدير	41	49.4
	نائب مدير	42	50.6
سنوات الخدمة	من خمس إلى عشر سنوات	16	19.3
	أكثر من 10 سنوات	67	80.7
المجموع		83	100.0

يتضح لنا من الجدول السابق ما يلي:

- أن (50.6%) من أفراد العينة هم من الذكور، بينما (49.4%) هم من الإناث.
- أن (83.1%) من أفراد العينة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، بينما (16.9%) مؤهلهم العلمي دراسات عليا.
- أن (49.4%) من أفراد العينة مسماهم الوظيفي مدير، بينما (50.6%) مسماهم الوظيفي نائب مدير.
- أن (19.3%) من أفراد العينة سنوات خدمتهم من خمس إلى عشر سنوات، بينما (80.7%) سنوات خدمتهم أكثر من عشر سنوات.

أداة البحث: يكثر استعمال الاستبانات في البحوث التربوية ولاسيما الوصفية منها؛ حيث تسعى الاستبانة إلى الحصـول على معلومات وحقائق محددة عن المشـكلة المعينة (الأغا، 132:2000)، حيث قام الباحث ببناء أداة البحث (استبانة المهارات القيادية) ليتم تطبيقها على عينة البحث.

أ. اسـتبانة المهارات القيادية: إعداد الباحث: بعد اطلاع الباحث على الأطر النظرية والدراسـات السـابقة كدراسة شريف وبن ساهل (2022) ودراسة الزهراني والألفي (2019)، ودراسة الجازي (2018)، قام بإعداد استبانة المهارات القيادية، وتكونت في صورتها الأولية من (53) فقرة موزعة على سبع مهارات.

1. صـدق اسـتبانة "المهارات القيادية": يُقصـد بصـدق الأداة أن تقيس ما وضـعت من أجل قياسـه، وتحقق الأهداف التي وضعت لها قبل إعدادها (اللقاني والجمل، 15:1999).

أولاً: صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة على عدد من المختصين، وذلك بهدف معرفة ملاحظاتهم حول تحقيق مهارات الاستبانة وفقراتها لأهداف البحث، ومدى انتماء الفقرات لمهاراتها، وسلامتها من حيث الصياغة اللغوية، مع إجراء بعض التعديلات لتصل إلى صورتها النهائية.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المهارة والدرجة الكلية لمهارتها، مع بيان مستوى الدلالة أسفل الجدول:

جدول (2): معاملات ارتباط درجات فقرات المهارة الأولى (اتخاذ القرار) مع الدرجة الكلية للمهارة

م	الفقرات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
1	أبادر في تنفيذ القرارات التربوية بالمدرسة.	0.731**	0.000
2	أتحمل مسؤولية القرارات التي أتخذها بشجاعة.	0.796**	0.000
3	أختار أنسب البدائل المتاحة للقرار الذي أتخذه.	0.826**	0.000
4	أتوخى الوضوح والشفافية في اتخاذ القرار وتكليفات العاملين.	0.838**	0.000
5	أفحص المعلومات المتاحة بدقة قبل اتخاذ القرارات.	0.621**	0.000
6	أشارك المعلمين في عملية صناعة القرارات داخل المدرسة.	0.798**	0.000
7	أساعد في حل المشكلات من خلال الدراسة العملية المبنية على أساليب وطرق علمية.	0.794**	0.000
8	أساهم في توفير الآلية اللازمة لتنفيذ القرار.	0.705**	0.000

*** دالة عند 0.05** **** دالة عند 0.01**

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 361.، وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

جدول (3): معاملات ارتباط درجات فقرات المهارة الثانية (التواصل الفعال) مع الدرجة الكلية للمهارة

م	الفقرات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
1	أتحدث بطريقة مؤثرة في الآخرين.	0.593**	0.001
2	أصغي للمعلمين مهتماً بحديثهم واقتراحاتهم في البيئة المدرسية.	0.866**	0.000
3	أستمع لاستفسارات المعلمين حول مشكلاتهم التعليمية.	0.853**	0.000
4	أشارك المعلمين حديثهم حول الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية.	0.736**	0.000
5	أتقبل الانتقاد الموجه بحسن المعاملة الإدارية.	0.753**	0.000
6	أستمع لآراء المعلمين في متطلبات ومعوقات الخطة التطويرية.	0.764**	0.000
7	أهتم بتوصيات المعلمين في الاجتماعات خاصة إن كانت لصالح العمل.	0.897**	0.000

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 361.، وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

جدول (4): معاملات ارتباط درجات فقرات المهارة الثالثة (الإبداع والتميز) مع الدرجة الكلية للمهارة

م	الفقرات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
1	أبتكر طرقاً جديدة لأداء العمل بالمدرسة بشكل أفضل.	0.798**	0.000
2	أعبر عن أفكاري بأسلوب مقنع ومبتكر.	0.774**	0.000
3	أوظف خبرات المعلمين بغرض تحقيق عمل مؤسسي متميز داخل المدرسة.	0.779**	0.000
4	أحدد أولويات العمل داخل المدرسة لتحقيق أهدافها بطريقة مميزة.	0.679**	0.000
5	أبدع في استثمار فرص المشاركة المجتمعية لتعزيز العمل بالمدرسة.	0.676**	0.000
6	أنفذ المهام الإدارية بأساليب متنوعة ومتجددة.	0.710**	0.000
7	أقدم حلولاً مبتكرة للمشكلات التي تواجه العمل بالمدرسة.	0.791**	0.000
8	أدعم مواهب وقدرات المعلمين بالمدرسة بالأفكار الجديدة.	0.893**	0.000

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 361.، وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

جدول (5): معاملات ارتباط درجات فقرات المهارة الرابعة (التأثير والإلهام) مع الدرجة الكلية للمهارة

م	الفقرات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
1	أعزز المعلمين الذين يقدمون أفكاراً ورؤى مبتكرة لتطوير العمل المدرسي.	0.758**	0.000
2	أمثل قدوة حسنة للعاملين معي من خلال التزامي السلوكي.	0.754**	0.000
3	أساعد على تهيئة بيئة مدرسية محفزة للطاقة الإنتاجية للمعلمين والطلاب.	0.812**	0.000
4	أتقبل كافة آراء المعلمين بكل تقدير واحترام.	0.607**	0.000
5	أطبق العدل والمساواة في التعامل الإنساني مع جميع العاملين.	0.674**	0.000
6	أشجع المعلمين بالتوجه نحو التنمية المهنية الذاتية.	0.380*	0.038
7	أحث المعلمين على بذل قصارى جهدهم في أداء مهامهم الوظيفية.	0.816**	0.000
8	أشجع المعلمين على المبادرات النوعية.	0.670**	0.000

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 361.، وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

جدول (6): معاملات ارتباط درجات فقرات المهارة الخامسة (المشاركة والتحفيز) مع الدرجة الكلية للمهارة

م	الفقرات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
1	أشجع المعلمين على إبداء أرائهم.	0.788**	0.000
2	أتجنب التعامل بأسلوب التهديد للمعلمين.	0.492**	0.006
3	أبتعد عن استخدام العقوبة.	0.713**	0.000
4	أقنع المعلمين بقيمة عملهم.	0.855**	0.000
5	أشجع المعلمين على تطوير مهاراتهم التعليمية.	0.826**	0.000
6	أربط الحوافز المقدمة بالجهود المبذولة في البيئة التعليمية.	0.687**	0.000
7	أشارك المعلمين في الأنشطة التعليمية المراد تقديمها للطلبة.	0.691**	0.000

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 361.، وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

جدول (7): معاملات ارتباط درجات فقرات المهارة السادسة (التطوير والتغيير) مع الدرجة الكلية للمهارة

م	الفقرات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
1	أشارك المعلمين في اختيار آليات تطوير أدائهم الوظيفي.	0.822**	0.000
2	أمتلك بدائل متعددة لتطوير العمل المدرسي بجوانبه كافة.	0.781**	0.000
3	أهيئ البيئة المناسبة لتبادل الخبرات بين المعلمين للإفادة منها في إنجاز مهامهم.	0.779**	0.000
4	أعمل على تنمية ثقافة المعلمين حول العمل الإداري.	0.787**	0.000
5	أعمل على الوصول لرؤية مشتركة بين المعلمين حول تطوير العمل المدرسي.	0.833**	0.000
6	أستخدم التقنية الحديثة في أداء العمل.	0.747**	0.000
7	أمتلك روح المبادرة في تنفيذ الأعمال المدرسية.	0.710**	0.000

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 361.، وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

جدول (8): معاملات ارتباط درجات فقرات المهارة السابعة (التخطيط المستقبلي) مع الدرجة الكلية للمهارة

م	الفقرات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
1	أمتلك رؤية مستقبلية للمدرسة تنسجم مع الإمكانات المتاحة لها.	0.786**	0.000
2	أضع خطة تحسين مدرسية لتحقيق الأهداف بعيدة المدى.	0.753**	0.000
3	أخطط لحل المشكلات التعليمية والإدارية بالمدرسة.	0.857**	0.000
4	أمتلك بدائل عدة للتغلب على معوقات تحقيق المدرسة لأهدافها.	0.814**	0.000
5	أسعى لتقديم نظرة مستقبلية شاملة للتحديات المؤثرة على الأداء المدرسي.	0.768**	0.000
6	أربط خطة تنمية المعلمين مهنيا برؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها.	0.781**	0.000
7	أسعى لتقديم البدائل السريعة في ضوء الإمكانات المتاحة.	0.649**	0.000

8	أتيح الفرصة لذوي الخبرة من المعلمين للمشاركة في صنع القرارات المستقبلية.	0.663**	0.000

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 361.، وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

– يتضح من الجداول السابقة أن جميع معاملات الارتباطات لدرجات فقرات كل مهارة مع الدرجة الكلية للمهارة الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (0.05) و(0.01)، وبذلك يتضح أن فقرات استبانة (المهارات القيادية) تتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، أي أن الأداة تقيس ما صممت لقياسه.

ثالثاً: الصدق البنائي:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات استبانة (المهارات القيادية) والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (9): معاملات ارتباط درجات مهارات استبانة "المهارات القيادية" مع الدرجة الكلية للاستبانة

المهارات	معامل الارتباط ®	قيمة Sig
المهارة الأولى: اتخاذ القرار	0.902**	0.000
المهارة الثانية: التواصل الفعال	0.857**	0.000
المهارة الثالثة: الإبداع والتميز	0.926**	0.000
المهارة الرابعة: التأثير والإلهام	0.915**	0.000
المهارة الخامسة: المشاركة والتحفيز	0.918**	0.000
المهارة السادسة: التطوير والتغيير	0.913**	0.000
المهارة السابعة: التخطيط المستقبلي	0.882**	0.000

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05

قيمة ر الجدولية (د.ح = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.361، وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.463

– يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات درجات ارتباطات مهارات استبانة "المهارات القيادية"، والدرجة الكلية لها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وبذلك يتضح أن مهارات الاستبانة السبع تتسم بدرجة عالية من الصدق البنائي، أي أن الأداة تقيس ما صممت لقياسه.

2. ثبات استبانة "المهارات القيادية":

يعني الثبات أنه إذا طبق مقياس على مجموعة من الأفراد ورصدت درجات كل فرد في هذا المقياس ثم أعيد إجراء نفس المقياس على نفس هذه المجموعة ورصدت أيضاً درجات كل فرد، فإن الترتيب النسبي للأفراد في المرة الأولى يكون قريباً لترتيبهم النسبي في المرة الثانية (أبو ناهية،2000:179)، وقد قام الباحث بحساب ثبات الأداة **باستعمال معامل كرونباخ الفا (Gronbach Alpha)** حيث تم تقدير ثبات استبانة "المهارات

القيادية" في صورتها النهائية بحساب معامل كرونباخ ألفا للمهارات السبعة المكونة للاستبانة وللدرجة الكلية لها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10) معاملات ثبات إستبانة "المهارات القيادية" بطريقة كرونباخ ألفا

المهارات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
المهارة الأولى: اتخاذ القرار	**8**	**0.896**
المهارة الثانية: التواصل الفعال	**7**	**0.893**
المهارة الثالثة: الإبداع والتميز	**8**	**0.895**
المهارة الرابعة: التأثير والإلهام	**8**	**0.826**
المهارة الخامسة: المشاركة والتحفيز	**7**	**0.850**
المهارة السادسة: التطوير والتغيير	**7**	**0.892**
المهارة السابعة: التخطيط المستقبلي	**8**	**0.892**
الدرجة الكلية للإستبانة	**53**	**0.977**

– يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم ألفا مرتفعة، وكانت قيمة معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للاستبانة (0.977) وهي قيمة مرتفعة أيضاً، والتي تطمئن الباحث للوثوق بالاستبانة لتطبيقها على العينة الكلية، مما سبق يتضح أن الأداة تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ مما يؤهلها للتطبيق على العينة الكلية للبحث.

*** المحك المعتمد في الدراسة**

حيث إنه قد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في إعداد أداة الدراسة، فقد تبنت الدراسة المحك الموضح بالجدول رقم (1.5) للحكم على اتجاه كل فقرة عند استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وذلك بالاعتماد بشكل أساسي على قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي لتحديد مستوى الموافقة على فقرات ومهارات الدراسة، حيث تم حساب طول الفترة للوسط الحسابي عن طريق قسمة المدى على عدد مستويات الاجابات المراد التصنيف إليها، علماً أن المدى عبارة عن القيمة القصوى في المقياس الخماسي مطروحاً منها القيمة الدنيا (5−1=4)، وبالتالي فإن طول الفترة للوسط الحسابي تساوي (4÷5=0.8) وبذلك تم الحصول على أطول الفترات للوسط الحسابي، ومن خلالها سيتم تحديد نتيجة كل فقرة من فقرات الدراسة، ونتيجة كل مهارة من مهارات الدراسة بشكل نهائي.

جدول (11): المحك المعتمد في الدراسة.

درجة التقدير	طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له
منخفضة جداً	أقل من 1.80	أقل من 36%
منخفضة	1.80 إلى 2.59	36% إلى 51.9%
متوسطة	2.60 إلى 3.39	52% إلى 67.9%
كبيرة	3.40 إلى 4.19	68% إلى 83.9%
كبيرة جداً	4.20 فأكبر	84% فأكبر

(أبو صالح، 2001: 46)

وهذا يعطي دلالة إحصائية على أن المتوسطات التي تقل عن (1.80) تدل على موافقة منخفضة جداً على الفقرة أو المهارة ككل، بينما المتوسطات التي تتراوح بين (1.80 – 2.59) فهي تدل على موافقة منخفضة على الفقرة أو المهارة ككل، بينما المتوسطات التي تتراوح بين (2.60– 3.39) فهي تدل على موافقة متوسطة على الفقرة أو المهارة ككل، والمتوسطات التي تتراوح بين (3.40– 4.19) تدل على موافقة كبيرة على الفقرة أو المهارة ككل، أما المتوسطات التي تصل إلى (4.20) فأكثر تدل على موافقة كبيرة جداً على الفقرة أو المهارة ككل.

مناقشة نتائج البحث:

في ضوء نتائج الاستبانة التي تم التوصل إليها ستتم الإجابة عن الأسئلة كما يلي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيرها: ما مستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات عينة البحث على استبانة "المهارات القيادية" بمهاراتها ودرجتها الكلية، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمهارات استبانة "المهارات القيادية" ودرجتها الكلية

م	المهارات	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	الترتيب	الحكم على الدرجة
1	المهارة الأولى: اتخاذ القرار	8	4.274	0.469	85.48	3	مرتفعة جداً
2	المهارة الثانية: التواصل الفعال	7	4.352	0.498	87.04	2	مرتفعة جداً
3	المهارة الثالثة: الإبداع والتميز	8	4.155	0.551	83.10	6	مرتفعة
4	المهارة الرابعة: التأثير والإلهام	8	4.399	0.510	87.98	1	مرتفعة جداً
5	المهارة الخامسة: المشاركة والتحفيز	7	4.180	0.517	83.60	4	مرتفعة
6	المهارة السادسة: التطوير والتغيير	7	4.103	0.569	82.06	7	مرتفعة
7	المهارة السابعة: التخطيط المستقبلي	8	4.165	0.560	83.30	5	مرتفعة
	الدرجة الكلية للاستبانة	53	4.234	0.472	84.68	-	مرتفعة جداً

يتضح من الجدول السابق أن تقدير عينة البحث لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح؛ حصل على وزن نسبي (84.68%) أي بدرجة مرتفعة جداً، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى دور الوزارة في تطوير المهارات القيادية لدى المديرين ونوابهم وتكليفهم بها كمسئوليات يحاسبون عليها، والتزام المديرين ونوابهم بتطبيقها على أرض الواقع.

اتفقت نتائج البحث في هذا السؤال بأن الدرجة مرتفعة مع دراسة بشير وبن ساهل (2022)، ودراسة الشريف (2021)، دراسة الزهراني والألفي (2019)، دراسة الجازي (2018)، دراسة اشتيوي (2018)، ودراسة صالح وأبو مخ (2017)، ودراسة شلدان (2016)، دراسة الطيب والوشمي (2016) أنها بدرجة مرتفعة جداً ودراسة الزهراني (2015).

واختلفت مع دراسة العمري (2016) بدرجة متوسطة ودراسة بيو وهي وإسماعيل وينغ (2013) أنها بدرجة متوسطة، ودراسة سميث (2010) بدرجة معتدلة.

أما ترتيب مهارات الاستبانة حسب أوزانها النسبية؛ فكان على النحو التالي:

1- جاءت المهارة الرابعة "التأثير والإلهام"، في المرتبة الأولى، حيث حصلت على وزن نسبي (87.98%) وبدرجة مرتفعة جداً، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى حرص المديرين ونوابهم للعمل بروح الفريق والاستغراق في تحقيق مصلحة المدرسة وتميزها بتفان لا محدود.

2- جاءت المهارة الثانية " التواصل الفعال"، في المرتبة الثانية، حيث حصلت على وزن نسبي (87.04%) وبدرجة مرتفعة جداً، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى أهمية التواصل في تطبيق اللوائح والقوانين والالتزام بالمواعيد وتنفيذ الخطط والبرامج المدرسية.

3- جاءت المهارة الأولى " اتخاذ القرار"، في المرتبة الثالثة، حيث حصلت على وزن نسبي (85.48%) وبدرجة مرتفعة جداً، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى دور مديري المدارس في تطبيق القوانين والأنظمة على الجميع دون تمييز وتنفيذ القرارات المطلوبة لأداء المهام والأنشطة وحل المشكلات المتنوعة.

4- جاءت المهارة الخامسة " المشاركة والتحفيز"، في المرتبة الرابعة، حيث حصلت على وزن نسبي (83.60%) وبدرجة مرتفعة، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى دور المشاركة الفاعلة والمساندة اللازمة لإنجاز المهام والأنشطة دون تقصير لوجود الحوافز المتنوعة.

5- جاءت المهارة السابعة " التخطيط المستقبلي"، في المرتبة الخامسة، حيث حصلت على وزن نسبي (83.30%) وبدرجة مرتفعة، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى أهمية استشراف المستقبل والتفكير بما قد يحصل وبالتالي التنبؤ بالمشكلات وتوقعها ووضع الحلول اللازمة لها.

6- جاءت المهارة الثالثة " الإبداع والتميز"، في المرتبة السادسة، حيث حصلت على وزن نسبي (83.10%) وبدرجة مرتفعة، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى اهتمام المديرين ونوابهم بالتميز المؤسسي لوجود المنافسة بين المؤسسات المدرسية لوجود فرص للحصول على المكاسب والمكافئات والاعتماد المدرسي.

7- حلت المهارة السادسة " التطوير والتغيير"، في المرتبة السابعة، حيث حصلت على وزن نسبي (82.06%) وبدرجة مرتفعة، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى أهمية التطوير والتغيير ومواكبة كل ما هو جديد وبخاصة في العصر الرقمي رغم رفض الفكرة ممن تعودوا على الحياة التقليدية.

ولمزيد من النتائج، قام الباحث بدراسة فقرات كل مهارة على حدة ليتبين التالي:

أولاً: فيما يتعلق بالمهارة الأولى "اتخاذ القرار":

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لفقرات هذا المهارة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مهارة "اتخاذ القرار"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	درجة التقدير	الترتيب
.1	أبادر في تنفيذ القرارات التربوية بالمدرسة.	4.373	0.638	87.46	مرتفعة جداً	4
.2	أتحمل مسؤولية القرارات التي أتخذها بشجاعة.	4.530	0.650	90.60	مرتفعة جداً	1
.3	أختار أنسب البدائل المتاحة للقرار الذي أتخذه.	4.337	0.737	86.74	مرتفعة جداً	5

.4	أتوخى الوضوح والشفافية في اتخاذ القرار وتكليفات العاملين.	4.385	0.640	87.70	مرتفعة جداً	3
.5	أفحص المعلومات المتاحة بدقة قبل اتخاذ القرارات.	4.397	0.661	87.94	مرتفعة جداً	2
.6	أشارك المعلمين في عملية صناعة القرارات داخل المدرسة.	4.072	0.728	81.44	مرتفعة	7
.7	أساعد في حل المشكلات من خلال الدراسة العملية المبنية على أساليب وطرق علمية.	3.963	0.652	79.26	مرتفعة	8
.8	أساهم في توفير الآلية اللازمة لتنفيذ القرار.	4.132	0.639	82.64	مرتفعة	6

يتضح من الجدول السابق أن درجات تقدير فقرات مهارة "اتخاذ القرار"، تراوحت بين (79.26%–90.60%) وبدرجة ما بين مرتفعة ومرتفعة جداً، وكانت **أعلى فقرة في مهارة "اتخاذ القرار"**:

- الفقرة رقم (2) والتي نصت على: " أتحمل مسؤولية القرارات التي أتخذها بشجاعة" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (90.60%) بدرجة مرتفعة جداً، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى قوة شخصية المدير ونائبه والخبرة التي يمرون بها من تأهيل وتدريب والسلطة المخولة لهم كقادة ميدانيين.
- **وكانت أدنى فقرة في مهارة "اتخاذ القرار"**:
- الفقرة رقم (7) والتي نصت على: " أساعد في حل المشكلات من خلال الدراسة العملية المبنية على أساليب وطرق علمية" احتلت المرتبة الثامنة والأخيرة بوزن نسبي قدره (79.26%) بدرجة مرتفعة، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى أنه رغم ما يقوم به المدير ونائبه في حل المشكلات إلا أنهم بحاجة لمزيد من التجارب وتلقي دورات حول الطرق العلمية السليمة في حل المشكلات.

ثانياً: فيما يتعلق بالمهارة الثانية "التواصل الفعال":

تم بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لفقرات هذا المهارة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (14) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مهارة "التواصل الفعال"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	درجة التقدير	الترتيب
.1	أتحدث بطريقة مؤثرة في الآخرين.	4.313	0.642	86.26	مرتفعة جداً	5
.2	أصغي للمعلمين مهتماً بحديثهم واقتراحاتهم في البيئة المدرسية.	4.433	0.608	88.66	مرتفعة جداً	3
.3	أستمع لاستفسارات المعلمين حول مشكلاتهم التعليمية.	4.445	0.629	88.90	مرتفعة جداً	2
.4	أشارك المعلمين حديثهم حول الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية.	4.361	0.673	87.22	مرتفعة جداً	4
.5	أتقبل الانتقاد الموجه بحسن المعاملة الإدارية.	4.192	0.723	83.84	مرتفعة	7
.6	أستمع لآراء المعلمين في متطلبات ومعوقات الخطة التطويرية.	4.253	0.729	85.06	مرتفعة جداً	6
.7	أهتم بتوصيات المعلمين في الاجتماعات خاصة إن كانت لصالح العمل.	4.469	0.668	89.38	مرتفعة جداً	1

- يتضح من الجدول السابق أن درجات تقدير فقرات مهارة "التواصل الفعال" تراوحت بين (83.84%-89.38%) وبدرجة ما بين مرتفعة ومرتفعة جداً، وكانت **أعلى فقرة في مهارة "التواصل الفعال"**:

-الفقرة رقم (7) والتي نصت على: " أهتم بتوصيات المعلمين في الاجتماعات خاصة إن كانت لصالح العمل" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (89.38%) بدرجة مرتفعة جداً، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى الدور. **وكانت أدنى فقرة في مهارة "التواصل الفعال"**: الفقرة رقم (5) والتي نصت على: " أتقبل الانتقاد الموجه بحسن المعاملة الإدارية"، احتلت المرتبة السابعة والأخيرة بوزن نسبي قدره (83.84%) بدرجة مرتفعة، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى الطبيعة البشرية التي ترفض تقبل النقد بسهولة، ولكن يجب مقابلة ذلك بحل المعاملة العادلة دون تحيز.

ثالثاً: فيما يتعلق بالمهارة الثالثة "الإبداع والتميز": تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لفقرات هذا المهارة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (15) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مهارة "الإبداع والتميز"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	درجة التقدير	الترتيب
.1	أبتكر طرقاً جديدة لأداء العمل بالمدرسة بشكل أفضل.	4.012	0.740	80.24	مرتفعة	8
.2	أعبر عن أفكاري بأسلوب مقنع ومبتكر.	4.120	0.687	82.40	مرتفعة	5
.3	أوظف خبرات المعلمين بغرض تحقيق عمل مؤسسي متميز داخل المدرسة.	4.192	0.652	83.84	مرتفعة	3
.4	أحدد أولويات العمل داخل المدرسة لتحقيق أهدافها بطريقة مميزة.	4.301	0.675	86.02	مرتفعة جداً	1
.5	أبدع في استثمار فرص المشاركة المجتمعية لتعزيز العمل بالمدرسة.	4.096	0.790	81.92	مرتفعة	7
.6	أنفذ المهام الإدارية بأساليب متنوعة ومتجددة.	4.144	0.734	82.88	مرتفعة	4
.7	أقدم حلولاً مبتكرة للمشكلات التي تواجه العمل بالمدرسة.	4.108	0.715	82.16	مرتفعة	6
.8	أدعم مواهب وقدرات المعلمين بالمدرسة بالأفكار الجديدة.	4.265	0.812	85.30	مرتفعة جداً	2

- يتضح من الجدول السابق أن درجات تقدير فقرات مهارة "الإبداع والتميز تراوحت بين (80.24%-86.02%) وبدرجة ما بين مرتفعة ومرتفعة جداً، وكانت **أعلى فقرة في مهارة "الإبداع والتميز"**:

-الفقرة رقم (4) والتي نصت على: " أحدد أولويات العمل داخل المدرسة لتحقيق أهدافها بطريقة مميزة" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (86.02%) بدرجة مرتفعة جداً، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى قدرة المدير على معرفة أولويات العمل والاهتمام بها وتنفيذها بمشاركة الجميع.

وكانت أدنى فقرة في مهارة "الإبداع والتميز":

-الفقرة رقم (1) والتي نصت على: " أبتكر طرقاً جديدة لأداء العمل بالمدرسة بشكل أفضل"، احتلت المرتبة الثامنة والأخيرة بوزن نسبي قدره (80.24%) بدرجة مرتفعة، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى أن العمل المدرسي متنوع ومتعدد ويحتاج أفضل الأساليب للتنفيذ، ولكنه بحاجة إلى مزيد من الطرق العلمية الحديثة لتحسين وتطوير الأداء.

رابعاً: فيما يتعلق بالمهارة الرابعة "التأثير والإلهام":

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لفقرات هذه المهارة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (16) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مهارة "التأثير والإلهام"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	درجة التقدير	الترتيب
.1	أعزز المعلمين الذين يقدمون أفكاراً ورؤى مبتكرة لتطوير العمل المدرسي.	4.494	0.669	89.88	مرتفعة جداً	4
.2	أمثل قدوة حسنة للعاملين معي من خلال التزامي السلوكي.	4.566	0.588	91.32	مرتفعة جداً	1
.3	أساعد على تهيئة بيئة مدرسية محفزة للطاقة الإنتاجية للمعلمين والطالب.	4.204	0.745	84.08	مرتفعة جداً	8
.4	أتقبل كافة آراء المعلمين بكل تقدير واحترام.	4.361	0.742	87.22	مرتفعة جداً	5
.5	أطبق العدل والمساواة في التعامل الإنساني مع جميع العاملين.	4.542	0.649	90.84	مرتفعة جداً	2
.6	أشجع المعلمين بالتوجه نحو التنمية المهنية الذاتية.	4.301	0.792	86.02	مرتفعة جداً	6
.7	أحث المعلمين على بذل قصارى جهدهم في أداء مهامهم الوظيفية.	4.494	0.631	89.88	مرتفعة جداً	3
.8	أشجع المعلمين على المبادرات النوعية.	4.228	0.721	84.56	مرتفعة جداً	7

-يتضح من الجدول السابق أن درجات تقدير فقرات مهارة "التأثير والإلهام" تراوحت بين (84.08%-91.32%) وبدرجة مرتفعة جداً، وكانت **أعلى فقرة في مهارة "التأثير والإلهام":**

-الفقرة رقم (2) والتي نصت على: " أمثل قدوة حسنة للعاملين معي من خلال التزامي السلوكي" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (91.32%) بدرجة مرتفعة جداً، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى أهمية القدوة والأسوة في حياة المدير فهما المنهج الخفي الذي به تتأثر القلوب وتتغير النفوس ويتهذب السلوك فالإنسان بلحظه لا بلفظه.

وكانت أدنى فقرة في مهارة "التأثير والإلهام":

-الفقرة رقم (3) والتي نصت على: " أساعد على تهيئة بيئة مدرسية محفزة للطاقة الإنتاجية للمعلمين والطالب"، احتلت المرتبة الثامنة والأخيرة بوزن نسبي قدره (84.08%) بدرجة مرتفعة جداً، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى الأهمية الزائدة في تحفيز الطاقات الكامنة بأساليب متنوعة ووسائل متعددة وهذا يحتاج جهداً مضاعفاً من المدير لتحقيقه وصولاً للإبداع والتميز.

خامساً: فيما يتعلق بالمهارة الخامسة "المشاركة والتحفيز":

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لفقرات هذه المهارة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (17) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مهارة "المشاركة والتحفيز"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	درجة التقدير	الترتيب
.1	أشجع المعلمين على إبداء أرائهم.	4.445	0.685	88.90	مرتفعة جداً	1
.2	أتجنب التعامل بأسلوب التهديد للمعلمين.	4.228	0.704	84.56	مرتفعة جداً	4
.3	أبتعد عن استعمال العقوبة.	3.963	0.772	79.26	مرتفعة	6
.4	أقنع المعلمين بقيمة عملهم.	4.325	0.750	86.50	مرتفعة جداً	3
.5	أشجع المعلمين على تطوير مهاراتهم التعليمية.	4.325	0.734	86.50	مرتفعة جداً	2
.6	أربط الحوافز المقدمة بالجهود المبذولة في البيئة التعليمية.	3.951	0.763	79.02	مرتفعة	7
.7	أشارك المعلمين في الأنشطة التعليمية المراد تقديمها للطلبة	4.024	0.780	80.48	مرتفعة	5

- يتضح من الجدول السابق أن درجات تقدير فقرات مهارة "المشاركة والتحفيز" تراوحت بين (79.02%-88.90%) وبدرجة ما بين مرتفعة ومرتفعة جداً، وكانت **أعلى فقرة في مهارة "المشاركة والتحفيز":**

-الفقرة رقم (1) والتي نصت على: " أشجع المعلمين على إبداء أرائهم" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (88.90%) بدرجة مرتفعة جداً، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى الأثر العميق الذي يحدثه إبداء الرأي وتوليد الأفكار لحل المشكلات المدرسية المتنوعة.

وكانت أدنى فقرة في مهارة "المشاركة والتحفيز":

-الفقرة رقم (6) والتي نصت على: " أربط الحوافز المقدمة بالجهود المبذولة في البيئة التعليمية"، احتلت المرتبة السابعة والأخيرة بوزن نسبي قدره (79.02%) بدرجة مرتفعة، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى طبيعة كثير من العاملين من الكسل والتراخي واللامبالاة وكذلك ضعف الحوافز بأنواعها وأنها لا تلبي حاجة العاملين.

سادساً: فيما يتعلق بالمهارة السادسة "التطوير والتغيير":

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لفقرات هذا المهارة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (18) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مهارة "التطوير والتغيير"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	درجة التقدير	الترتيب
.1	أشارك المعلمين في اختيار آليات تطوير أدائهم الوظيفي.	3.975	0.748	79.50	مرتفعة	7
.2	أمتلك بدائل متعددة لتطوير العمل المدرسي بجوانبه كافة.	3.988	0.772	79.76	مرتفعة	6
.3	أهيئ البيئة المناسبة لتبادل الخبرات بين المعلمين للإفادة منها في إنجاز مهامهم.	4.216	0.699	84.32	مرتفعة جداً	2
.4	أعمل على تنمية ثقافة المعلمين حول العمل الإداري.	4.132	0.777	82.64	مرتفعة	4
.5	أعمل على الوصول لرؤية مشتركة بين المعلمين حول تطوير العمل المدرسي.	4.144	0.717	82.88	مرتفعة	3
.6	أستعمل التقنية الحديثة في أداء العمل.	3.988	0.740	79.76	مرتفعة	5
.7	أمتلك روح المبادرة في تنفيذ الأعمال المدرسية.	4.277	0.668	85.54	مرتفعة جداً	1

- يتضح من الجدول السابق أن درجات تقدير فقرات مهارة "التطوير والتغيير" تراوحت بين (79.50%-85.54%) وبدرجة ما بين مرتفعة ومرتفعة جداً، وكانت **أعلى فقرة في مهارة "التطوير والتغيير":**

-الفقرة رقم (7) والتي نصت على: " أمتلك روح المبادرة في تنفيذ الأعمال المدرسية" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (85.54%) بدرجة مرتفعة جداً، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى طبيعة الشخصية التي تملك قدرات واستعدادات قيادية عالية وسلطات تجعلها في المقدمة لتنفيذ الأعمال المدرسية بدقة واتقان.

وكانت أدنى فقرة في مهارة "التطوير والتغيير":

–الفقرة رقم (1) والتي نصت على: " أشارك المعلمين في اختيار آليات تطوير أدائهم الوظيفي"، احتلت المرتبة السابعة والأخيرة بوزن نسبي قدره (79.50%) بدرجة مرتفعة، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى أنه رغم وجود هذه المشاركة، ولكنها بحاجة لمزيد من التدريب من المدير والتقبل من المعلم.

سابعاً: فيما يتعلق بالمهارة السابعة "التخطيط المستقبلي":

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لفقرات هذه المهارة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (19) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مهارة "التخطيط المستقبلي"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	درجة التقدير	الترتيب
.1	أمتلك رؤية مستقبلية للمدرسة تنسجم مع الإمكانات المتاحة لها.	4.204	0.761	84.08	مرتفعة جداً	4
.2	أضع خطة تحسين مدرسية لتحقيق الأهداف بعيدة المدى.	4.192	0.614	83.84	مرتفعة	6
.3	أخطط لحل المشكلات التعليمية والإدارية بالمدرسة.	4.253	0.695	85.06	مرتفعة جداً	1
.4	أمتلك بدائل عدة للتغلب على معوقات تحقيق المدرسة لأهدافها.	4.084	0.702	81.68	مرتفعة	7
.5	أسعى لتقديم نظرة مستقبلية شاملة للتحديات المؤثرة على الأداء المدرسي.	3.927	0.728	78.54	مرتفعة	8
.6	أربط خطة تنمية المعلمين مهنيا برؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها.	4.204	0.777	84.08	مرتفعة جداً	5
.7	أسعى لتقديم البدائل السريعة في ضوء الإمكانات المتاحة.	4.204	0.711	84.08	مرتفعة جداً	3
.8	أتيح الفرصة لذوي الخبرة من المعلمين للمشاركة في صنع القرارات المستقبلية.	4.250	0.694	85.00	مرتفعة جداً	2

– يتضح من الجدول السابق أن درجات تقدير فقرات مهارة "التخطيط المستقبلي" تراوحت بين (78.54%–85.06%) وبدرجة ما بين مرتفعة ومرتفعة جداً، وكانت **أعلى فقرة في مهارة "التخطيط المستقبلي":**

–الفقرة رقم (3) والتي نصت على: "أخطط لحل المشكلات التعليمية والإدارية بالمدرسة" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (85.06%) بدرجة مرتفعة جداً، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى الدور الرئيس للمدير في تنفيذ عمليات الإدارة وأولها التخطيط الناجح.

وكانت أدنى فقرة في مهارة "التخطيط المستقبلي":

–الفقرة رقم (5) والتي نصت على: " أسعى لتقديم نظرة مستقبلية شاملة للتحديات المؤثرة على الأداء المدرسي"، احتلت المرتبة الثامنة والأخيرة بوزن نسبي قدره (78.54%) بدرجة مرتفعة، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى أن تقديم هذه النظرة بحاجة لمزيد من الدراسة والتنبؤ بالمستقبل ومعرفة الحاضر ودراسة الماضي، وتحديد المخاطر، والتهديدات الداخلية، والخارجية.

ثانياً: **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة البحث لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)؟** وتنبثق عن هذا السؤال الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة البحث لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغير الجنس (ذكر– أنثى).

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قام الباحث بالمقارنة بين متوسط تقديرات أفراد عينة البحث من الذكور (ن=42) ومتوسط تقديرات أفراد عينة البحث من الإناث (ن=41) لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح موضوع البحث باستعمال اختبار ت "T. test" للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (20) اختبار "T" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة البحث لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم تبعاً لمتغير الجنس

المهارة	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
المهارة الأولى: اتخاذ القرار	ذكر	42	4.312	0.388	0.752	0.454	غير دالة إحصائياً
	أنثى	41	4.234	0.542			
المهارة الثانية: التواصل الفعال	ذكر	42	4.374	0.426	0.392	0.696	غير دالة إحصائياً
	أنثى	41	4.331	0.566			
المهارة الثالثة: الإبداع والتميز	ذكر	42	4.184	0.404	0.487	0.628	غير دالة إحصائياً
	أنثى	41	4.125	0.673			
المهارة الرابعة: التأثير والإلهام	ذكر	42	4.467	0.330	1.227	0.225	غير دالة إحصائياً
	أنثى	41	4.329	0.642			
المهارة الخامسة: المشاركة والتحفيز	ذكر	42	4.261	0.405	1.450	0.152	غير دالة احصائياً
	أنثى	41	4.097	0.605			
المهارة السادسة: التطوير والتغيير	ذكر	42	4.163	0.389	0.965	0.338	غير دالة إحصائياً
	أنثى	41	4.041	0.708			
المهارة السابعة: التخطيط المستقبلي	ذكر	42	4.196	0.386	0.501	0.618	غير دالة إحصائياً
	أنثى	41	4.134	0.698			
الاستبانة ككل	ذكر	42	4.280	0.320	0.902	0.370	غير دالة إحصائياً
	أنثى	41	4.186	0.590			

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (81) ومستوى دلالة 0.05 = (1.98)، ومستوى دلالة 0.01 = (2.63)

– يتبين من الجدول السابق أن قيمة **T** المحسوبة أقل من قيمة **T** الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "T" أكبر من (0.05) في جميع مهارات الإستبانة وفي درجتها الكلية؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة البحث لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغير الجنس، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى أن المديرين والمديرات يمرون بنفس العمل الممارس الموحد من المهارات القيادية وتحمل المسئوليات والمهام والتدريب والنمو المهني ومقاييس الأداء السنوي. اتفقت مع نتائج دراسة اشتيوي (2018) حيث لا يوجد فروق ترجع للجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة البحث لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس– دراسات عليا).

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قام الباحث بالمقارنة بين متوسط تقديرات أفراد عينة البحث ممن مؤهلهم العلمي بكالوريوس (ن=69) ومتوسط تقديرات أفراد عينة البحث ممن مؤهلهم العلمي دراسات عليا (ن=14) لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح موضوع البحث باستعمال اختبار ت "T. test" للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (21) اختبار "T" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة البحث لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المهارة	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
المهارة الأولى: اتخاذ القرار	بكالوريوس	69	4.255	0.461	0.802	0.425	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	14	4.366	0.515			
المهارة الثانية: التواصل الفعال	بكالوريوس	69	4.339	0.508	0.538	0.592	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	14	4.418	0.456			
المهارة الثالثة: الإبداع والتميز	بكالوريوس	69	4.128	0.570	0.972	0.334	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	14	4.285	0.436			
المهارة الرابعة: التأثير والإلهام	بكالوريوس	69	4.393	0.530	0.236	0.814	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	14	4.428	0.409			
المهارة الخامسة: المشاركة والتحفيز	بكالوريوس	69	4.173	0.523	0.265	0.792	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	14	4.214	0.503			
المهارة السادسة: التطوير والتغيير	بكالوريوس	69	4.078	0.577	0.872	0.386	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	14	4.224	0.530			
المهارة السابعة: التخطيط المستقبلي	بكالوريوس	69	4.152	0.561	0.485	0.629	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	14	4.232	0.569			
الاستبانة ككل	بكالوريوس	69	4.218	0.478	0.667	0.506	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	14	4.311	0.453			

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (81) ومستوى دلالة 0.05 = (1.98)، ومستوى دلالة 0.01 = (2.63) – يتبين من الجدول السابق أن قيمة **T** المحسوبة أقل من قيمة **T** الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "T" أكبر من (0.05) في جميع مهارات الإستبانة وفي درجتها الكلية؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة

احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة البحث لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغير المؤهل العلمي، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى أن المديرين ونوابهم يتلقون نفس المهارات والخبرات والتدريب والتأهيل من قبل الوزارة دون النظر إلى المؤهل العلمي.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة اشتيوي (2018) في عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزهراني (2019) حيث يوجد فروق لصالح الدراسات العليا.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة البحث لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (مدير– نائب مدير).

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قام الباحث بالمقارنة بين متوسط تقديرات أفراد عينة البحث ممن مسماهم الوظيفي مدير (ن=41) ومتوسط تقديرات أفراد عينة البحث ممن مسماهم الوظيفي نائب مدير (ن=42) لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح موضوع البحث باستعمال اختبار ت "T. test" للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (22) اختبار "T" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة البحث لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

المهارة	المسمى الوظيفي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
المهارة الأولى: اتخاذ القرار	مدير	41	4.484	0.326	4.507	0.000	دالة عند 0.01
	نائب مدير	42	4.068	0.499			
المهارة الثانية: التواصل الفعال	مدير	41	4.533	0.352	3.488	0.001	دالة عند 0.01
	نائب مدير	42	4.176	0.557			
المهارة الثالثة: الإبداع والتميز	مدير	41	4.375	0.369	3.909	0.000	دالة عند 0.01
	نائب مدير	42	3.940	0.615			
المهارة الرابعة: التأثير والإلهام	مدير	41	4.628	0.291	4.517	0.000	دالة عند 0.01
	نائب مدير	42	4.175	0.578			
المهارة الخامسة: المشاركة والتحفيز	مدير	41	4.379	0.374	3.742	0.000	دالة عند 0.01
	نائب مدير	42	3.986	0.566			
المهارة السادسة: التطوير والتغيير	مدير	41	4.292	0.418	3.169	0.002	دالة عند 0.01
	نائب مدير	42	3.918	0.637			

المهارة السابعة: التخطيط المستقبلي	مدير	41	4.378	0.433	3.663	0.000	دالة عند 0.01
	نائب مدير	42	3.958	0.595			
الاستبانة ككل	مدير	41	4.440	0.281	4.372	0.000	دالة عند 0.01
	نائب مدير	42	4.032	0.534			

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (81) ومستوى دلالة 0.05 = (1.98)، ومستوى دلالة 0.01 = (2.63) – يتبين من الجدول السابق أن قيمة **T** المحسوبة أكبر من قيمة **T** الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "T" أقل من (0.05) في جميع مهارات الإستبانة وفي درجتها الكلية؛ مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة البحث لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وكانت الفروق لصالح مديري المدارس، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى أن المسئوليات المتنوعة والمهارات القيادية المختلفة والمهام المتعددة من أهم ما يكلف به المدير رسمياً دون غيره وهذا ما يبرر وجود هذه الفروق عن نائب المدير.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة اشتيوي (2018) ، ودراسة الجازي (2018) في عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغير سنوات الخدمة (من خمس إلى عشر سنوات– أكثر من 10 سنوات).

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قام الباحث بالمقارنة بين متوسط تقديرات أفراد عينة البحث ممن سنوات خدمتهم من خمس إلى عشر سنوات (ن=16) ومتوسط تقديرات أفراد عينة البحث ممن سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات (ن=67) لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح موضوع البحث باستعمال اختبار ت "T. test" للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (23) اختبار "T" للكشف عن الفروق بين تقديرات عينة البحث لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

المهارة	سنوات الخدمة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
المهارة الأولى: اتخاذ القرار	من خمس إلى عشر سنوات	16	4.125	0.605	1.153	0.263	غير دالة إحصائياً
	أكثر من 10 سنوات	67	4.309	0.428			

المهارة الثانية: التواصل الفعال	من خمس إلى عشر سنوات	16	4.321	0.652	0.226	0.824	غير دالة إحصائياً
	أكثر من 10 سنوات	67	4.360	0.459			
المهارة الثالثة: الإبداع والتميز	من خمس إلى عشر سنوات	16	3.921	0.717	1.527	0.144	غير دالة إحصائياً
	أكثر من 10 سنوات	67	4.210	0.494			
المهارة الرابعة: التأثير والإلهام	من خمس إلى عشر سنوات	16	4.296	0.659	0.725	0.477	غير دالة إحصائياً
	أكثر من 10 سنوات	67	4.423	0.470			
المهارة الخامسة: المشاركة والتحفيز	من خمس إلى عشر سنوات	16	3.964	0.677	1.502	0.150	غير دالة إحصائياً
	أكثر من 10 سنوات	67	4.232	0.463			
المهارة السادسة: التطوير والتغيير	من خمس إلى عشر سنوات	16	3.928	0.789	1.047	0.309	غير دالة إحصائياً
	أكثر من 10 سنوات	67	4.145	0.502			
المهارة السابعة: التخطيط المستقبلي	من خمس إلى عشر سنوات	16	4.054	0.745	0.881	0.381	غير دالة إحصائياً
	أكثر من 10 سنوات	67	4.192	0.509			
الاستبانة ككل	من خمس إلى عشر سنوات	16	4.088	0.657	1.049	0.308	غير دالة إحصائياً
	أكثر من 10 سنوات	67	4.268	0.416			

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (81) ومستوى دلالة 0.05 = (1.98)، ومستوى دلالة 0.01 = (2.63)

– يتبين من الجدول السابق أن قيمة **T** المحسوبة أقل من قيمة **T** الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "T" أكبر من (0.05) في جميع مهارات الإستبانة وفي درجتها الكلية؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة

احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة البحث لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغير سنوات الخدمة، **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى أن الجميع من مديري المدارس الحكومية ونوابهم متفقون على أهمية دور المهارات القيادية وتطويرها فلم تختلف نظرتهم باختلاف سنوات الخدمة طويلة أم قصيرة.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) حيث يوجد فروق لصالح الخبرة أقل من عشر سنوات، ودراسة الوشمي (2016) حيث يوجد فروق لصالح الخبرة أكثر من عشر سنوات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: ما التصور المقترح لتطوير المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح؟

أولاً: تعريف التصور المقترح: "هو تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية، يهدف لوضع آليات لعلاج نقاط الضعف والقصور، وتوطيد أوجه القوة وتحسينها" (بدر، 2020: 103).

ثانياً: منهجية التصور: تم استعمال المنهج البنائي لإعداد التصور المقترح حيث يعرف هذا المنهج بأنه "منهج متبع في إنشاء وتطوير برنامج أو هيكل معرفي جديد لم يكن معروفاً من قبل بالكيفية نفسها (الأغا والأستاذ، 2004م، ص 83).

ثالثاً: منطلقات التصور المقترح:

1-أهمية المهارات القيادية في ظل التطور السريع والعصر الرقمي لتحقيق الجودة والتميز المؤسسي.

2-مواكبة الوزارة ومديرات التربية والعليم لتطور المهارات القيادية لدي مديريها ونوابهم بات أمراً ضرورياً.

3-ضرورة تنمية المهارات القيادية لدى مديري المدارس ونوابهم بشكل مستمر ومتتابع لغيابها أحياناً من الممارسة العملية في المدارس.

4-تنفيذ التصور المقترح ينسجم مع احتياجات جميع العاملين من مديرين، وعاملين، ومعلمين وطلبة.

رابعاً: خطوات بناء التصور المقترح:

1-الإحساس بمشكلة البحث، وتحديد بعض المجالات اللازمة لتطوير المهارات القيادية لدى مديري المدارس ونوابهم بمحافظة رفح.

2-الاطلاع على الأدبيات التربوية السابقة ذات العلاقة بالمهارات القيادية.

3-تصميم استبانة تضمنت (53) فقرة موزعة على المجالات التالية: (اتخاذ القرار، التواصل الفعال، الإبداع والتميز، التأثير والإلهام، المشاركة والتحفيز، التطوير والتغيير، التخطيط المستقبلي).

4-صياغة التصور المقترح على شكل أهداف عامة يندرج تحتها أهداف فرعية.

5-عرضه على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (5).

6-الخروج بالتغذية الراجعة من خلال الاستفادة من ملحوظات المحكمين.

7-صياغة التصور المقترح بالصورة النهائية، حيث اتضح أن هناك قصوراً في بعض المجالات والفقرات من خلال نتائج أداة البحث، يعرضها الجدول التالي:

جدول (24) أدنى الفقرات من حيث الوزن النسبي لكل مجال من مجالات المهارات القيادية

مجالات المهارات القيادية	أدنى الفقرات	الوزن النسبي
1-اتخاذ القرار	أساعد في حل المشكلات من خلال الدراسة العملية المبنية على أساليب وطرق علمية.	(%79.26)
2-التواصل الفعال	أتقبل الانتقاد الموجه بحسن المعاملة الإدارية.	(%83.84)
3-الإبداع والتميز	أبتكر طرقاً جديدة لأداء العمل بالمدرسة بشكل أفضل.	(%80.24)
4-التأثير والإلهام	أساعد على تهيئة بيئة مدرسية محفزة للطاقة الإنتاجية للمعلمين والطالب.	(%84.08)
5-المشاركة والتحفيز	أربط الحوافز المقدمة بالجهود المبذولة في البيئة التعليمية.	(%79.02)
6-التطوير والتغيير	أشارك المعلمين في اختيار آليات تطوير أدائهم الوظيفي.	(%79.50)
7-التخطيط المستقبلي	أسعى لتقديم نظرة مستقبلية شاملة للتحديات المؤثرة على الأداء المدرسي.	(%78.54)

خامساً: أهداف التصور المقترح:

يتركز الهدف الأساس في تطوير المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم، ويتفرع من الهدف العام عدد من الأهداف الفرعية وهي:

-تعزيز مهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم.

-توظيف مهارة التواصل الفعال لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم.

-تعزيز مهارة الإبداع والتميز لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم.

-تحسين مهارة التأثير والإلهام لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم.

-تنمية مهارة المشاركة والتحفيز لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم.

-تفعيل مهارة التطوير والتغيير لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم.

-تفعيل مهارة التخطيط المستقبلي لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم.

سادساً: آليات تنفيذ التصور المقترح:

لكي يتم تحقيق التصور المقترح وضع الباحث مجموعة من الخطوات الإجرائية، وهي كما يلي:

-تخطيط دقيق ومستمر من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية الشاملة من خلال تطوير المهارات القيادية ذات التأثير الضعيف بالدورات والتدريب وورش العمل.

-تنمية الموارد البشرية في المدرسة من خلال برامج التدريب والتنمية الذاتية وبخاصة المديرين بتحديد بعض المهارات لتنميتها كاتخاذ القرار والإبداع والتميز والتخطيط للمستقبل.

-نشر ثقافة القيادة الفاعلة وأثرها في التميز الشخصي والمؤسسي وذلك من خلال إعداد مقاييس دقيقة في تعيين المديرين وانتقائهم.

-تبني المدارس الحكومية مجموعة مهارات قيادية وتطبيقها في البيئة المدرسية والعمل على تحفيزها مادياً ومعنوياً.

-تعزيز الممارسات والمبادرات الموجودة للقادة الإداريين المتعلقة بالمهارات القيادية المتميزة والهادفة.

-تخصيص موارد مالية لتطوير المهارات القيادية، من خلال المتابعة الفنية والإدارية وإعطاء صلاحيات كبيرة للمديرين في تطبيق ذلك.

-تكليف مديري المدارس بعمل بحوث ودراسات وأوراق عمل متنوعة تتعلق بالمهارات القيادية ونشرها عبر المجلات الموثوقة والمشاركة في المؤتمرات والأيام الدراسية.

-الاستفادة من الرسائل الجامعية المتعلقة بالمهارات القيادية بمشاركة المديرين بحضور مناقشات هذه الرسائل وتزويد المكتبة المدرسية بها.

سابعاً: الصعوبات المتوقعة عند تنفيذ التصور المقترح:

-ضعف التخطيط لتطوير المهارات القيادية بشكل مستمر.

-قصور التدريب والتأهيل حول توافر المهارات القيادية.

-ندرة استعمال الوسائل المعينة عل تطوير المهارات القيادية.

-قلة توافر التقنيات الحديثة في المدارس الفلسطينية، وضعف شبكة الإنترنت فيها.

-قلة الموارد المالية اللازمة لتطوير المهارات القيادية في المدارس الحكومية.

-ضعف رغبة بعض المديرين ونوابهم بالتجاوب مع متطلبات تطوير المهارات القيادية.

ثامناً: مقترحات للتغلب على الصعوبات المتوقعة عند تنفيذ التصور المقترح:

-تفعيل دور وزارة التربية والتعليم في دعم تطوير المهارات القيادية.

-تكثيف التدريب بعقد دورات وندوات توعية شاملة وورش عمل حول المهارات القيادية.

-تخصيص جزء من الميزانية كحوافز ومكافآت للمدير المثالي وكذلك النائب.

-ضرورة قيام المدارس الحكومية بوضع خطط متنوعة لتحسين المهارات القيادية.

-ضرورة تزويد المدارس بفريق عمل متخصص قادر على تحديد مهارات القيادة وتفعيلها.

ملخص بنتائج البحث:

1-مستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح؛ حصل على وزن نسبي (84.68%) أي بدرجة مرتفعة جداً، جاءت المهارة الرابعة " التأثير والإلهام"، في المرتبة الأولى (87.98%)، المهارة الثانية" التواصل الفعال"، في المرتبة الثانية (87.04%)، المهارة الأولى "اتخاذ القرار"، في المرتبة الثالثة (85.48%) المهارة الخامسة "المشاركة والتحفيز"، في المرتبة الرابعة (83.60%)، المهارة السابعة " التخطيط المستقبلي"، في المرتبة الخامسة، حيث حصلت على وزن نسبي (83.30%)، المهارة الثالثة "الإبداع والتميز"، في المرتبة السادسة (83.10%)، المهارة السادسة" التطوير والتغيير"، في المرتبة السابعة (82.06%).

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة البحث لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغير الجنس.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة البحث لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة البحث لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وكانت الفروق لصالح مديري المدارس.

5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة البحث لمستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة رفح تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

التوصيات:

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج، وبالاستفادة من اطلاع الباحث على توصيات الدراسات السابقة ذات الصلة، فإنه يوصي بما يلي:

-تعزيز دور الوزارة ومديريات التربية والتعليم في تنمية وتطوير المهارات القيادية لدى المديرين ونوابهم.

-الحرص على توظيف المهارات القيادية لدى المديرين ونوابهم من خلال التخطيط الاستراتيجي المستمر.

-توفير كافة الإمكانات المادية، والبشرية، والمعلوماتية، والتكنولوجية لتفعيل المهارات القيادية في المدارس الحكومية.

-تعزيز المتطلبات الضرورية اللازمة لإنجاز المهام والحرص على توفيرها؛ وذلك من خلال التدريب، والتأهيل، وورش العمل، والخبرات المتراكمة، والتجارب المتعاقبة.

-وضع معايير لاختيار الإداريين والابتعاد عن الشخصنة والعلاقات الشخصية.

بحوث ودراسات مقترحة: من أجل إثراء موضوع البحث الحالي، فإن الباحث يقترح إجراء البحوث والدراسات التالية:

-المهارات القيادية وعلاقتها بالتميز المؤسسي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية.

-تصور مقترح لتعزيز المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في ضوء الفكر التربوي الإسلامي.

المراجع:

- أبو ناهية، صلاح الدين. (2000). الطرق الإحصائية في البحث والتدريس. ط (2)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد، أحمد إبراهيم. (2002). **إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الأسباب والعالج**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد، إيمان. (2019). العلاقة بني الانهماك الطلابي والمهارات القيادية لدى طالب كلية التربية بجامعة المنوفية. **مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية**، مج45، ع2، 105- 158.
- اشتيوي، محمد. (2018). المهارات القيادية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين في كلية فلسطين التقنية، **مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث**، مج 3، ع1، 63-106.
- الأغا، إحسان خليل. (2000). **البحث العلمي عناصره مناهجه أدواته**. فلسطين، غزة: مطبعة الأمل التجاري.
- الأغا، إحسان والأستاذ، محمود. (1999). **تصميم البحث التربوي: النظرية والتطبيق**، غزة، فلسطين.
- الأغا، رائد. (2018). المهارات القيادية لدى المسئولين في شركة الاتصالات الخلوية الفلسطينية بين الواقع والمنظور المعياري، **رسالة ماجستير غير منشورة**، فلسطين، الجامعة الإسلامية.
- البحيصي، عبد المعطي. (2014). دور تمكين العاملين في تحقيق التميز المؤسسي، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة الأزهر، غزة.
- بدر، سوزان أحمد. (2020). **تصور مقترح لتطوير دور مديري وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة في تعزيز ثقافة الاقتصاد الأخضر**، رسالة ماجستير، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
- برهوم، خميس. (2013). أثر استعمال استراتيجية قبعات التفكري الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتخاذ القرار بالتكنولوجيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي **رسالة ماجستير غير منشورة**. الجامعة الإسلامية، غزة.

- بشير، محمد وبن ساهل، لخضر (2022). درجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية في ظل الإصلاحات الجديدة من وجهة نظر الأساتذة، **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، جامعة باتنة، دراسات ممارسات النفسية والتربوية، مج15، ع1، 550-565.
- الجازي، رائدة. (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظة معان للمهارات القيادية وسبل تنميتها من وجهة نظرهم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج2، ع29، 52-67.
- الجرايدة، محمد والعلوي، سعيد. (2018). درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات الناعمة في ولاية صور بسلطنة عمان. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**. البحث السادس، عدد12، ص255-278.
- حمدان، علي وفكري، علياء (2015). **القائد الصغير مواهبه وذكاءاته المتعددة- النظرية والتطبيق**. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- خليل، همام. (2017). واقع المهارات القيادية لدى خريجي برامج القيادة والإدارة في مؤسسات التعليم العالي وسبل تطويرها، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** غزة، جامعة الأقصى.
- زريقات، عبير. (2018). برنامج تدريبي مستند إلى نموذج القيادة الإبداعية ودراسة فاعليته في تنمية مهارات القيادة وتنمية الذكاء الانفعالي ومهارة حل المشكلات لدى عينة أردنية من الطلبة الموهوبين والمتفوقين **(رسالة دكتوراه)** جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- الزهراني، أنور والألفي، أشرف (2019). المهارات القيادية لدى مديري مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، مج 35، ع9، 58-87.
- الزهراني، علي عوضه. (2015). درجة امتلاك مديري المدارس في محافظة المندق للمهارات القيادية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الباحة.
- السبيعي، معيوف. (2011). **القيادة عند الموهوبين**. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- السحيمات، ختام عبد الرحيم. (2010). **مفاهيم جديدة في علم الإدارة**. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.
- السكارنة، بلال. (2014). المهارات القيادية المنوطة بمديري المدارس الثانوية ومدى تنفيذهم لها في محافظة اربد، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- السلمي، علي. (2001). **إدارة المهارات البشرية الإستراتيجية**، القاهرة، دار غريب.
- الشديفات، يحيى. (2016). "درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تعليمي في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين في الأردن. "**أبحاث اليرموك -سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، مج17، ع2، 289- 311.

- الشريف، أحمد. (2021). أثر المهارات القيادية في تعزيز الولاء التنظيمي: دراسة ميدانية بشركة ليبيانا للهاتف المحمول بطرابلس، **مجلة الأستاذ**، جامعة طرابلس، ع21، 176-200.
- شلدان، فايز. (2017). دور كلية الشرطة الفلسطينية بمحافظة غزة في تنمية المهارات القيادية لدى طلبتها وسبل تطويره، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين، مج6، ع20، 116-132.
- طشطوش، هايل عبد المولى. (2008). **أساسيات في القيادة والإدارة**. أربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- الطيب، عزيزة والوشمي، أسماء. (2016). ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في مدينة بريدة، **مجلة العلوم التربوية**، مصر، مج2، ع2، 87 143.
- العجمي، محمد حسنين. (2010). **الإدارة والتخطيط التربوي**- النظرية والتطبيق. ط (2)، عمان :دار المسيرة للطباعة والنشر.
- عز الدين، هبه. (2017). أثر عمليات إدارة المعرفة في تطوير ثقافة التميز (دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة)، **رسالة ماجستير**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين .
- العمايرة، محمد. (2012). **مبادئ الإدارة المدرسية**، ط4، عمان دار المسيرة للنشر.
- العمري، محمد احمد. (2016). المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين بمحافظة المخواة من وجهه نظر المعلمين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الباحة
- اللقاني، أحمد والجمل، علي. (1999). **معجم المصلحات التربوية المعرفة "في المناهج وطرق التدريس"** . ط (1)، القاهرة: عالم الكتب.
- مطر، إيمان. (2014). **تحديات القائد التحويلي في الإدارة المعاصرة**، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- هزايمة، أميمة محمد سالم. (2014). " درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها في محافظة إربد"، **أطروحة دكتوراه**، جامعة اليرموك، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم العالي. (2021). **الكتاب الاحصائي السنوي للتعليم العام في محافظات غزة** 2023/2022. الادارة العامة للتخطيط والتطوير، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

- Asiedu- Kumi. (2013). Model Leadership: Discovering Successful Principals, Skills, Strategies, And Approaches For Student Success Unpublished Phd Dissertation, University of Southern California, USA.
- Piam, Chua Yan& Heeb, Tie Fatt & Ismailc, Nik Rashid Ying, Lu Huong. (2013). Factors of leadership skills of secondary school principal. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 116(20), 5125- 5129.
- Salehm Ali and Abu Makh, Mahmoud. (2017). The degree to which principals touch leadership skills within the Green Line in Palestine form the point of view of teachers in Light of the educated organizations entrants and organizational culture "International Journal of Educational Research, 41(1), 163-200, UAE University.
- Smith, Elbert. (2010). Principal Leadership Faculty, Teacher, Compliance and School Effecitvenass- Dissertaion Abstracts International, 55(6).
- VanTassel- Baska J.& Avery, (2013). Changing Tomorrow 2. Waco, TX: Prufrock press Inc.

تقويم مناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية في ضوء بعض أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في المملكة العربية السعودية

إعداد

أ.د. حسين عباس حسين علي الطحان

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم وتكنولوجيا التعليم

الكلية الجامعية برنية

جامعة الطائف

المملكة العربية السعودية

1445هـ

2023م

ملخص:

انطلاقًا من رؤية المملكة العربية السعودية (2030) في بناء الإنسان تكنولوجيًا، وتسليحه بالمعارف والمهارات والقيم الرقمية التكنولوجية، لكي يتواكب مع متطلبات وتحديات العصر، فقد ظهر الاهتمام بمفردات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في كل المجالات، ومنها مناهج التعليم في كل مراحله.

لذا تعد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية من أولويات بناء الإنسان تكنولوجيًا في عصر تتصارع فيه توجهات وثورات علمية في الشرق والغرب، وكل منها يريد الإزاحة بالآخر، بحجة أن التكنولوجيا عصب هذا التصارع.

وتحقيقًا لهذه المبادئ، فقد استهدف البحث الحالي تقويم مناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية في ضوء قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال تطبيق استبانة تحديد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة للمرحلة الثانوية، طبقت على مجموعة من معلمي ومشرفي الأحياء وعلم البيئة بمحافظتي تربة والخرمة التابعة لمنطقة مكة المكرمة بلغ قوامها (22) معلماً ومشرفاً، وفي ضوء نتائج تطبيق الاستبانة، ونتائج الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث، تم بناء قائمة معايير ومتطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية، حيث تضمنت قائمة المعايير (5) خمسة أبعاد رئيسة، وتضمنت (125) بندًا فرعيًا، وتم تطبيقها على أهداف ومحتوى (4) كتب هي: علم البيئة، والأحياء (1)، والأحياء (2)، والأحياء (3)، بالمرحلة الثانوية، وأسفر البحث عن نتائج أهمها:

(1) لا تتضمن أهداف ومحتوى كتب الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية، قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة للطلاب.

(2) ولم تتضمن الأهداف التعليمية للكتب الأربعة موضع التحليل أيًا من أهداف ذات صلة بقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية.

(3) وكانت نسبة قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في محتوى كتاب علم البيئة (لم يتضمن أي بُعد رئيسي أو بند فرعي)، وفي كتاب الأحياء 1 **(3.26%)**، وفي كتاب الأحياء 2 **(3.52%)**، وفي كتاب الأحياء 3 **(3.11%)**.

(4) كتب الأحياء وعلم البيئة المقررة على طلاب المرحلة الثانوية تضمن متطلبات وإجراءات قيم المواطنة والتربية التكنولوجية بنسبة (2.86%) من محتوى هذه الكتب مجتمعة، كما أن عملية تضمين هذه المتطلبات والأبعاد ليست بالمستوى المطلوب، وتتم بصورة عشوائية، حيث جاءت بشكل صريح وبمستوى موجز.

(5)تم وضع تصور مقترح لأهداف ومحتوى الكتب الأربعة في إطار قائمة معايير قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية باستخدام مدخل التشريب ومدخل الوحدات للمرحلة الثانوية، لتحقيق الأهداف التعليمية.

كلمات مفتاحية: تقويم مناهج، قائمة معايير تحليل الأهداف والمحتوى، قيم المواطنة الرقمية، التربية التكنولوجية، تصور مقترح.

Evaluating biology and ecology curricula at the secondary stage in light of the values of digital citizenship and technology education in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Hussein Abbas Hussein Ali Al-Tahhan

Abstract:

Proceeding from the vision of the Kingdom of Saudi Arabia (2030) in building the human being technologically, and arming him with knowledge, skills and technological digital values, in order to keep pace with the requirements and challenges of the times, interest has appeared in the vocabulary of digital citizenship values and technological education in all fields, including education curricula at all stages.

Therefore, the values of digital citizenship and technological education are among the priorities of building the human being technologically in an era in which scientific trends and revolutions in the East and West are in conflict, and each of them wants to replace the other, under the pretext that technology is the backbone of this struggle.

In order to achieve these principles, the current research aimed to evaluate the curricula of biology and ecology at the secondary stage in light of the values of digital citizenship and technology education in the Kingdom of Saudi Arabia, through the application of a questionnaire to determine the values of digital citizenship and technological education necessary for the secondary stage, which was applied to a group of teachers and supervisors of biology and science. The environment in the governorates of Torba and Al-Khurma of the Makkah Al-Mukarramah region

reached a strength of (22) teachers and supervisors, In light of the results of the application of the questionnaire, and the results of previous studies and research related to the research variables, a list of standards, requirements and dimensions of digital citizenship values and technological education necessary for biology and ecology curricula at the secondary stage was built. The list of standards included (5) five main dimensions, and it included (125) items It was applied to the objectives and content of (4) books: ecology, biology (1), biology (2), and biology (3), at the secondary level. The research resulted in the most important results:

(1)The objectives and content of secondary school biology and ecology textbooks do not include the values of digital citizenship and technology education necessary for students.

(2)The educational objectives of the four books in question did not include any objectives related to the values of digital citizenship and technology education.

(3) The percentage of digital citizenship and technology education values was in the content of the ecology book (it did not include any main dimension or sub-item), in the biology book 1 (3.26%), in the biology book 2 (3.52%), and in the biology book 3 (3.11%).

(4) Biology and Ecology books for secondary school students include requirements and procedures for citizenship values and technology education with a percentage of (2.86%) of the content of these books combined, and the process of including these requirements and dimensions is not at the required level, and is done at random, as it came explicitly and at the level of the summary

(5)A proposed conception of the objectives and content of the four books has been developed within the framework of the list of criteria for digital citizenship and technology education values using the impregnation approach and the unit entrance for the secondary stage.

Keywords: Curriculum Evaluation, list of criteria for analyzing objectives and content, values of digital citizenship, technology education, a proposed conception.

مقدمة:

نعيش اليوم في زمن التكنولوجيا، ومع كل مظاهر التحول نحو مجتمعٍ رقميّ، فقد أحدثت هذه التكنولوجيا تغييراً فسيولوجياً في بنية الدماغ البشري، فتغيرت تصورات الأفراد عن العالم، وكذلك تغيرت العادات والتقاليد باستمرار مع مشاهدة أنماط حياتية تختلف مع عاداتنا وتقاليدنا المستنبطة من ديننا الإسلامي، فأعادت التفكير في مفهوم الهوية الوطنية والمواطنة.

وإذا كانت النظرة سليمة للتحول نحو المجتمع الرقمي؛ فإنَّ مسؤولية التربويين والقيادات المختصة تكمن في تشجيع الأفراد على استخدام التكنولوجيا دون إحداث الضرر، والحث على استخدامها بصورة حسنة وذكية، وهذا ما طرحته المواطنة الرقمية التي تنادي بها المؤسسات التربوية المعنية إقليمياً وعالمياً، ذلك المفهوم الذي يبحث في الاستخدام الآمن والملائم للتكنولوجيا، ويعزز الوعي بالقضايا المتعلقة بالتكنولوجيا، فهو يهدف لتشكيل سياسة وقائية من مخاطر قد تحدثها التكنولوجيا، وتحفيزية لاستخدامها بالصورة الإيجابية.

وتعد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية من أولويات بناء الانسان تكنولوجيًا في عصر تتصارع فيه توجهات وثورات علمية في الشرق والغرب، وكل منها يريد الإزاحة بالآخر، بحجة أن التكنولوجيا عصب هذا التصارع.

كما أن تربية الطلاب تكنولوجيًا تساعدهم على ممارسة أنشطتهم وتعليمهم بشكل أكثر إيجابية ومرونة، وتنمي التعلم الذاتي، عند التعامل مع أدوات التكنولوجيا التعليمية الحديثة، والتي أصبحت متاحة للجميع.

ومن ثم وجب على التربية بشكل عام، وعلى المناهج والتدريس بشكل خاص أن تأخذ في طياتها وإجراءاتها مثل هذه الأطر النظرية والممارسات التقنيات المتقدمة من أجل بناء إنسان تكنولوجيًا وعلى أسس قيمية مناسبة لما يدور حوله من تطور تكنولوجي.

ويؤكد على هذا التوجه Al-Zahrani (2015) من خلال أن تتضمن المناهج الأنشطة التعليمية التي تهتم بتنمية القيم الرقمية والتكنولوجية، واحتوائها على المعلومات والمهارات المرتبطة بالجوانب التقنية الحديثة لبناء وتنمية القيم الرقمية لدى الطلاب.

واليوم أصبحت قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية مرتبطة بتوجهات كل بلد، وهوية كل وطن، وحسب هذه الأهداف انعكست قيم المواطنة الرقمية على تخطيط وتطوير المناهج، الأمر الذي دفع المهتمين بالتربية والمناهج البحث في الهوية الرقمية والتربية التكنولوجية.

ولقد اهتمت المملكة العربية السعودية بالقيم الرقمية والتكنولوجية في رؤية المملكة 2030 من أجل تطوير بناء الإنسان في ظل العصرنة المتأصلة فكريًا وعلميًا وتكنولوجيًا، آخذة الأصالة العلمية الإسلامية، وما يتلاءم معها من أبعاد التقدم التكنولوجي العالمي في مجال التربية والمناهج والتدريس، لتحقيق أهداف وآمال الرؤية في مجال التعليم وبناء الإنسان.

حيث أشارت دراسة Sander,S. (2016) إلى أن استخدام المواقع الاجتماعية، ومشاريع التشارك العالمية والشبكات الاجتماعية يزيد من ارتباط المستخدمين بالأنترنت ويوسع من أفقهم ويحسن من تشاركهم وتفاعلهم ويزيد من المسؤولية الرقمية، مما ينعكس على تنمية الجوانب التقنية والتكنولوجية لدى الطلاب كمستخدمين للتكنولوجيا.

وقد اهتمت عديد من الدراسات بقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية وتعزيز ثقافتها في المناهج والتدريس، فتناولت دراسة شمس (2017) الكشف عن مدى فاعلية دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في نشر قيم المواطنة الرقمية عند الأطفال مستخدمي "شبكة الانترنت"، استخدام البحث المنهج الوصفي، واسفرت نتائج البحث إلى أن عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال في العصر الرقمي حدث التباس معنى" المواطنة الرقمية"، وأكثر المضايقات عن طريق شبكة الانترنت: كانت إرسال صورة غير أخلاقية، والاستيلاء على الحساب بعد اختراقه، والمواقع التي ثبت أنها قد تعرض حياة الأطفال النفسية، والاجتماعية، والصحية، والمستقبلية للخطر.

وهدفت دراسة المحمد (2019) تحديد العوامل المؤثرة على قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين، (الجنس والخبرة والمؤهل) وتكوّنت عينة الدراسة من (208) معلماً ومعلمة، تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم الباحث الاستبانة، وحددت الدراسة قيم المواطنة الرقمية في: قيمة الاستخدام الصحي للتكنولوجيا، وقيمة التواصل الرقمي بين الطلبة والمجتمع المحلي.

أما دراسة المهيرات والرقاد (2020) فقد استهدفت دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين في لواء وادي السير بمحافظة العاصمة عمان، وتم استخدام الاستبانة، حيث كان دور المعلمين متوسط على الاستبانة ككل، واحتل دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية المرتبطة بالمجال الاجتماعي الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة لدى طلبتهم، بينما حصلت قيم المواطنة الرقمية المرتبطة بالمجال الأخلاقي الرتبة الثانية بدرجة متوسطة، واحتلت قيم المواطنة الرقمية المرتبطة بالمجال التكنولوجي الرتبة الثالثة بدرجة متوسطة.

في حين تناولت دراسة خليل (2020) دور أتمتة التعليم الثانوي (وهي طريقة تسيطر بها الآلات والأجهزة الإلكترونية على عمليات الإنتاج بطريقة آلية، تجربة التابلت في التعليم المصري) في تأصيل قيم المواطنة

الرقمية لدى طلابه، واستخدمت الدراسة الاستبانة التي طبقت على (364) من طلاب المرحلة الثانوية بأسوان بمصر، توصلت الدراسة إلى إدخال مادة أخلاقيات استخدام الانترنت ضمن المناهج بالمرحلة الثانوية، وإعداد قائمة بمخاطر الاستخدام الخاطئ للأنترنت، ومخاطر التكنولوجيا السلبية على المجتمع.

وهدفت دراسة الزبون والخوالدة (2020) تحديد دور مادة الثقافة الوطنية في تنمية وتعزيز قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات بالأردن، وحددت الدراسة قيم المواطنة في: الولاء والانتماء والمواطنة الفاعلة والتي تنتج جيلا من الشباب المنتمي لوطنه والقادر على حمل راية الوطن عاليًا، وبينت الدراسة أن الثقافة الوطنية تنمي قيم المواطنة الرقمية.

أما دراسة عبدربه وآخرون (2020) فقد كشفت عن درجة تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طفل الروضة في ضوء بعض المتغيرات النفسية متمثلة في (الثقة بالنفس– تقدير الذات) من وجهة نظر الأم، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طفل الروضة ومتغيري الثقة بالنفس، وتقدير الذات من وجهة نظر الأم.

وتوصلت دراسة أحمد (2021) إلى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم لتنمية المفاهيم البيو أخلاقية، وحب الاستطلاع المعرفي، وقيم المواطنة الرقمية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمصر، وحددت الدراسة قيم المواطنة الرقمية في: قيمة استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة وتقنيات الويب، قيمة تصميم الأنشطة التعليمية الإلكترونية التي تحفز التلاميذ على مواصلة تعلم مادة العلوم باستمرار.

وكشفت دراسة الرساسمة (2021) عن درجة قصور تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر "لغتي الجميلة" للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى قائمة قيم المواطنة الرقمية اللازمة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، واحتوت القائمة على تسع قيم رئيسة يندرج منها (35) مؤشراً فرعياً، ومنها: قيمة الثقافة الرقمية، وقيمة الوصول الرقمي، وقيمة التجارة الرقمية، وقيمة تطبيقات المواطنة الرقمية.

واستهدفت دراسة الطحان (2021) بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على مستحدثات التعليم الرقمي لتنمية عمليات العلم الأساسية والتكاملية في مناهج العلوم البيئية بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت الدراسة أهمية مستحدثات التعليم الرقمي في تدريس مناهج العلوم البيئة وتنمية مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية، وأهمية التثقيف الرقمي للطلاب لتنمية بعض القيم الرقمية لديهم في مناهج العلوم.

وأوصت دراسة Clement (2021) بضرورة قيام المدارس بدور رئيس في تدريب الطلاب بشكل فعال وآمن على الكفايات الرقمية واستخدام المصادر الرقمية في التعرف على الجديد في المجال الرقمي من أجل تنمية القيم الرقمية لديهم.

وتوصلت دراسة بوديار (2021) إلى قائمة قيم المواطنة المتضمنة كتاب التربية المدنية بالصف الثاني الابتدائي بتونس: تمثلت في الواجبات، كإتقان العمل وحماية البيئة والحفاظ عليها ونظافة المحيط والجسم والتضامن والاحترام وطاعة الآخرين، وكذلك على الحقوق المتمثلة في الحق في التعليم والراحة واللعب والحوار والغذاء الصحي وغرسها في نفوس الناشئة وتحقيق الإنسان الوطني وبناء المواطنة الصالحة.

إلا أن هذه الدراسات لم تتناول قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في مناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية التي ينبغي لها أن تكسب الطالب العديد من القيم الرقمية والتكنولوجية.

وبإجراء دراسة استطلاعية لكتب الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية تبين:

1- خلو أهداف بعض موضوعات مناهج الأحياء من قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية.

2- تركيز موضوعات الأحياء على السرد العلمي للمعرفة العلمية البحتة بشكل كبير.

3- خلو بعض موضوعات مناهج الأحياء من قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية.

4- التدريبات والأنشطة التعليمية موجهة بشكل لا يساعد الطلاب على تنمية قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية.

هذا ويحاول البحث الحالي تقديم مقترح لأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية لتقويم أهداف ومحتوى مناهج الأحياء: 1،2،3، وعلم البيئة، وبناء تصور مقترح لما ستكون عليه مناهج الأحياء وعلم البيئة لدى طلاب المرحلة الثانوية، في ضوء هذه القائمة خاصة أن من أهم أهداف هذه المرحلة توفير مقومات ومتطلبات تنمية قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية، وممارساتها التعليمية في تربية الطلاب ورعايتهم ... ومن هنا كانت فكرة هذا البحث.

تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في أنه عند ممارسة طلاب المرحلة الثانوية مفاهيم وسلوكيات المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في ظل متغيرات فيروس كورونا المستجد، تبين مستواهم المتواضع أثناء الدراسة عن بُعد وكذلك الحال عند عودة الدراسة الحضورية، بالإضافة إلى قلة وعي الطلاب بقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية عند دراستهم مناهج الأحياء.

وللتصدي لحل هذه المشكلة حاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

"ما التصور المقترح لقائمة قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في أهداف ومحتوى مناهج الأحياء بالمرحلة الثانوية؟"

وتتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما معايير متطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمنهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية؟

2- ما مدى تضمين أهداف ومحتوى مناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية قائمة قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية؟

3- ما التصور المقترح لقائمة قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في أهداف ومحتوى مناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1-تحديد قائمة بأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية.

2- تحديد موقف مناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية من قائمة قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية.

3-تقديم تصور مقترح لقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في أهداف ومحتوى مناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أهمية قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمناهج الأحياء بالمرحلة الثانوية، وتتمثل الأهمية فيما يلي:

1- توفير قائمة بأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية، واللازمة لتحقيق أهداف تدريس مناهج الأحياء.

2- إلقاء الضوء على مدى توافر قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في مناهج الأحياء وعلم البيئة للتعرف على مدى إسهام هذه المقررات في تحقيق أهداف التربية الرقمية والتكنولوجية، وتحديد جوانب الضعف وجوانب القوة في هذا الإطار.

3- تبصير واضعي مناهج الأحياء بمراعاة الاهتمام بمفاهيم ومعلومات وإجراءات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية عند تخطيط وتطوير هذه المناهج وإعادة النظر في محتواها حتى يمكن تحقيق أهدافها.

4- توجيه اهتمام القائمين على تخطيط وتطوير برامج تدريب معلمي الأحياء وعلم البيئة بالتعليم الثانوي إلى أهمية استخدام قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في تدريس مناهج الأحياء وعلم البيئة لتطوير أدائهم التدريسي.

حدود البحث:

التزم البحث الحدود التالية:

1- الحدود الموضوعية: اقتصر على قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، تمثلت في: قيمة التفاعل الرقمي، قيمة الشخصية الرقمية، قيمة المسؤولية الرقمية، قيمة الاستخدام الرقمي والتكنولوجي في التدريس، قيمة المهارات الرقمية، وتم تحديدها باستخدام:

(1) استبانة تحديد أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

(2) واقتصرت عملية تحليل المحتوى على تحليل أهداف ومحتوى مناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية.

2- مناهج الأحياء وعلم البيئة بالصف الثالث الثانوي: الأحياء: 1،2،3، علم البيئة.

3- الحدود المكانية والبشرية: اقتصرت الدراسة على مجموعة من معلمي ومشرفي الأحياء: بمحافظة تربة مقر عمل الباحثَين ومحافظة الخرمة لقربها المكاني بمنطقة مكة المكرمة.

4- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2021-2022م الموافق 1442-1443هـ.

فرض البحث:

1- لا تتضمن أهداف ومحتوى كتب الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية، قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة للطلاب.

إجراءات البحث:

سار البحث وفقاً للإجراءات التالية:

1. إعداد قائمة بأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وتم تحديدها من خلال:

(1) البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية.

(2) أدبيات قيم المواطنة الرقمية، والتربية التكنولوجية.

(3) نتائج تطبيق استبانة تحديد أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمناهج الأحياء وعلم البيئة لدى معلمي ومشرفي: الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

(4) عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين.

(5) تعديل القائمة في ضوء آراء الخبراء والمحكمين.

(6) قائمة أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية في صورتها النهائية.

2. تحليل أهداف ومحتوى كتب: الأحياء 1 و2 و3، وكتاب علم البيئة بالمرحلة الثانوية طبعة 1442هـ، في ضوء القائمة السابقة وذلك لتحديد:

(1) جوانب القوة والضعف المرتبطة بقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في أهداف مناهج الأحياء وعلم البيئة.

(2) جوانب القوة والضعف المرتبطة بقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في محتوى مناهج الأحياء وعلم البيئة.

(3) رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً.

(4) رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها.

3. بناء تصـــور مقترح لقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في أهداف ومحتوى مناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية، من خلال:

(1) استخدام الأهداف والمحتوى القائمين ضمن الأهداف والمحتوى المقترح بالتصور المقترح.

(2) إدخال أهداف وأنشطة جديدة بما يتناسب لتحقيق قيم المواطنة الرقمية في مناهج الأحياء وعلم البيئة.

(3) اســتخدام مدخل الإشــراب Infusion Approach ومدخل الوحدات الدراســية المنفصــلةApproach Independent Study Units، ضمن التصور المقترح.

(4) شمول التصور المقترح مناهج: الأحياء (1)، (2)، (3)، وعلم البيئة.

4. تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث:

1. تقويم مناهج: Curriculum Evaluation

هي عملية مستمرة تستهدف التعرف على نواحي القوة، والضعف في أهداف ومحتوى مناهج الأحياء وعلم البيئة في ضوء قائمة أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية، من خلال القيام بجمع المعلومات والبيانات بشكل منظم ودقيق، بهدف بناء تصور مقترح لتطوير هذه المناهج في إطار هذ القائمة.

2. قيم المواطنة الرقمية: Digital Citizenship Values

هي مجموعة من المعايير اللازمة في أهداف ومحتوى مناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية والتي توجه إعداد الطالب رقميًا في المرحلة الثانوية نحو الممارسات التكنولوجية أثناء دراسته الأحياء وعلم البيئة، من خلال إيمانه الوجداني نحو التفاعل الرقمي، والشخصية الرقمية، والمسؤولية الرقمية، والمهارات الرقمية، ما يوجه سلوكه الرقمي نحو الاختيار والمفاضلة في دراسته هذه المناهج، ونشر هذه القيم الرقمية بين زملائه وفي مجتمعه.

3. التربية التكنولوجية: Technology Education

هي الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، التي تهتم بالجانب التكنولوجي لتربية الطلاب في مناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية، وذلك لتسليحهم بما ينبغي أن يكون لمواجهة الظروف الطارئة في التعليم، والتحديات التكنولوجية المعاصرة، بما يساعدهم أثناء التعلم عن بُعد أو التعلم المباشر في دراستهم هذه المناهج.

4. مناهج الأحياء: Biology Curricula

هي مجموعة المناهج العلمية لمادة الأحياء ومادة علم البيئة التي يتم تدريسها لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وتشمل: منهج الأحياء (1)، (2)، (3)، ومنهج علم البيئة، وكلها تشمل العناصر: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، الوسائل ومصادر التعلم، النشطة التعليمية، أدوات التقويم.

5. تصور مقترح: Suggested Structure

هو مجموعة الإجراءات التي تتضمن الطريقة والأسلوب والمدخل المستخدم في تشريب أهداف ومحتوى مناهج الأحياء وعلم البيئة قائمة أبعاد ومتطلبات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية، لتحقيق أهداف التربية الرقمية والتكنولوجية في إطار الأهداف التعليمية المحددة سلفًا لهذه المناهج لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

6. الاستبانة: Questionnaire

يقصد بها في البحث الحالي أنها: قائمة من الأسئلة والاستفسارات والاستخبارات تعبر عما يرغب الباحثان في معرفته عن طريق مجموعة الدراسة، لتحديد أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية بالمرحلة الثانوية، حيث قام الباحثان بتوزيع قائمة أسئلة الاستبيان على معلمي ومشرفي الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية للإجابة عنها، والتقصي حولها، واستخدم الباحثان الاستبيان من النوع المفتوح الإجابات، لإعطاء الحرية لمجموعة الدراسة للإدلاء بآرائهم حول موضوع البحث.

أدبيات البحث والإطار النظري:

تناول الباحثان الإطار النظري في محورين رئيسين كالتالي:

المحور الأول: قيم المواطنة الرقمية:

تتلخص مكونات قيم المواطنة الرقمية في ثلاثة مكونات هي:

1- المكون المعرفي: وتتضمن مجموعة المعارف، والمعلومات التي تعرفنا بقيم المواطنة الرقمية المراد تعلمها وما تحمله من معاني مختلفة.

2- المكون الوجداني: وهذا المكون مرتبط بتقدير القيمة والاعتزاز بها وهو مجموعة المشاعر والأحاسيس الداخلية للفرد إزاء قيمة دون الأخرى، وفي هذا يظهر استعداد الفرد بالتمسك بالقيمة وسعادته بذلك.

3- المكون السلوكي: ويتضمن الترجمة الفعلية للقيمة عن طريق سلوكيات وأفعال وأداء نفس- حركي.

4- ولكي نضبط مفهوم القيم ونحدده، يجب الإشارة إلى عناصر قيم المواطنة الرقمية الأساسية حتى نتمكن من فصلها عن بعض المفاهيم التي قد تتداخل معها في كثير من الأحيان، ويمكن تحديد عناصر قيم المواطنة الرقمية فيما يلي:

1- التعرف والاختيار: وفيها يتم التعرف على البدائل الممكنة، ثم النظر في نتائج كل بديل ثم يتم الاختيار الحر للبديل.

2- تقدير القيمة والاعتزاز بها: تعني الشعور بالسعادة لاختيار القيمة.

3- ممارسة القيمة: وهي إعلان التمسك بالقيمة، ثم ترجمتها إلى ممارسة ثم بناء النظام القيمي.

وكشفت دراسة Choi (2015) طرق قياس قيم المواطنة الرقمية باستخدام مقاس القيم والذي تضمن: قيمة الأخلاق الرقمية، وقيمة الثقافة الرقمية، وقيمة الحماية الناقدة، وقيمة المشاركة الرقمية، لدى الشباب من أجل تربتهم تربية ديمقراطية رقمية.

وأوصت دراسة Al-Zahrani (2015) بضرورة تكوين مواقف إيجابية نحو التقنيات الرقمية، وأن تتوافر في المناهج وحدات قائمة على قيم التقنية الرقمية، لرفع مستوى الوعي الرقمي لدى الطلاب.

واهتمت دراسة Sander (2016) بتنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المدارس المتوسطة، باستخدام المواقع الاجتماعية، ومشاريع التشارك العالمية، حيث كشفت الدراسة عن أن دمج قيم المواطنة الرقمية والتشارك العالمي والشبكات الاجتماعية يزيد من ارتباط المستخدمين بالأنترنت ويوسع من أفقهم ويحسن من تشاركهم وتفاعلهم ويزيد من المسؤولية الرقمية.

في حين كشفت القحطاني (2018) عن أن مقرر تقنيات التعليم بجامعة الأميرة نورة، وجامعة الملك خالد، تضمن قيم المواطنة الرقمية: قيم اللياقة الرقمية، وقيم الوصول الرقمي، وقيم الاتصالات الرقمية، وقيم محو الأمية الرقمية، وقيم الصحة والسلامة الرقمية، وقيم الأمن الرقمي، وقيم التجارة الرقمية، وقيم القوانين الرقمية، وقيم الحقوق والمسؤوليات الرقمية، بمستوى ضعيف، وذلك من خلال استبانة تضمنت (53) فقرة توزعت على (9) محاور طبقت على أعضاء هيئة التدريس.

وأسفرت دراسة الخريسات (2019) عن أنه يمكن تنمية قيم المواطنة الرقمية من خلال تطوير وحدة تعليمية باستخدام الهاتف لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن، حيث شملت الدراسة القيم الرقمية: قيمة التعلم بالهاتف، وقيمة الممارسات الرقمية.

وأظهرت دراسة المهيرات والرقاد (2020) أهمية دور المعلم في تعزيز عناصر قيم المواطنة الرقمية في المجال الاجتماعي والأخلاقي والتكنولوجي لدى الطلاب، من خلال الأنشطة التعليمية في محتوى المناهج، وطريقة تدريس متطلبات القيم الرقمية، وإتاحة الفرص للطلاب للتعبير عما في وجدانهم نحو القيم بشكل عام، وممارسة سلوكيات قيم المواطنة الرقمية.

في حين حدد عبدربه وآخرون (2020) قيم المواطنة الرقمية في: قيمة الاتصال الرقمي، وقيمة الوصول الرقمي، وقيمة اللياقة الرقمية، وقيمة محو الأمية الرقمية، وقيمة الصحة والسلامة الرقمية، وقيمة الأمن الرقمي.

أما دراسة خليل (2020) فقد اهتمت بدراسة قيم المواطنة الرقمية لطلاب المرحلة الثانوية والتي شملت: قيمة الأخلاقيات الرقمية، وقيمة الثقافة الرقمية، وقيمة الحماية الرقمية.

أما دراسة القحطاني (2020) فقد هدفت إلى بناء مقياس لقيم المواطنة الرقمية لمستخدمي موقع التواصل الالكتروني بدولة الكويت، حيث تضمن المقياس القيم الرقمية التالية: الوصول، النفاذ الرقمي، التجارة الرقمية، اللياقة الرقمية، الإتيكيت الرقمي، الأمن الرقمي، الحماية الذاتية، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، مجال الصحة والسلامة الرقمية.

وهدفت دراسة الراشد (2020) إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة الجامعات الأردنية الحكومية لمهارات المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة، وتم جمع المعلومات من خلال استبانة مكونة من (45) فقرة مصنفة

إلى: المهارات الرقمية، مهارات المسؤولية الرقمية، مهارات السلامة الرقمية، وشمل مجتمع الدراسة جميع طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية الحكومية وعددهم (196150) طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك طلبة الجامعات الأردنية الحكومية لمهارات المواطنة الرقمية مرتفعة ومهارات السلامة والمسؤولية الرقمية متوسطة.

واستهدفت دراسة عبد الهادي (2021) تحديد السلوك الرقمي وحقوق المواطنة الرقمية عند مستخدمي الانترنيت لدى طلبة كلية الاعلام في جامعة بغداد، وتوصلت الدراسة إلى أن الاستخدام غير الاخلاقي لتكنولوجيا الاتصال يفصح عن نفسه في صورة الجريمة الالكترونية بنسبة (87%) مما يعني أن هذا السلوك يعد الأول في محددات السلوك الرقمي، كما ثبت إحصائيا وجود علاقة ارتباطية موجبة ومعنوية بين محددات السلوك الرقمي عند أفراد عينة البحث وحقوق المواطنة الرقمية.

وأوصت دراسة الطويرقي (2021) بضرورة تدعيم قيم المواطنة الرقمية لدى معلمات الطفولة المبكرة، والتأكيد على أهمية الوعي بقيم المواطنة الرقمية لمواجهة التطور التقني، ومواجهة أخطار العصر الرقمي.

وبعد هذا العرض فإن البحث الحالي يُعرف قيم المواطنة الرقمية بأنها:

مجموعة من المعايير اللازمة في أهداف ومحتوى مناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية والتي توجه إعداد الطالب رقميًا في المرحلة الثانوية نحو الممارسات التكنولوجية أثناء دراسته الأحياء وعلم البيئة، من خلال إيمانه الوجداني نحو التفاعل الرقمي، والشخصية الرقمية، والمسؤولية الرقمية، والمهارات الرقمية، ما يوجه سلوكه الرقمي نحو الاختيار والمفاضلة في دراسته هذه المناهج، ونشر هذه القيم الرقمية بين زملائه وفي مجتمعه.

المحور الثاني: التربية التكنولوجية:

تعد التربية التكنولوجية أحد أنواع التربية القائمة على استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والتي هي من مظاهر تطورات العصر التكنولوجي الحديث، ومن ثم دخلت التربية التكنولوجية إلى مجال التعليم من أوسع أبوابه، نظرًا لاستخدام التطبيقات التكنولوجية في التعليم بكثرة لمواجهة الأزمات والظروف الطارئة في التعليم.

وفي ظل التطور التكنولوجي الذي يشهده هذا العصر وما رافقه من تقنيات وتطبيقات التواصل الاجتماعي العالمية، لم يعد بمقدور الأفراد البقاء في معزل عنها فهي مرتبطة بحياتهم العلمية والاجتماعية على حد سواء.

واهتمت دراسة Sander (2016) بالتربية التكنولوجية في التعليم، من خلال استخدام المواقع الاجتماعية، ومشاريع التشارك العالمية، والشبكات الاجتماعية، حيث إن هذه الأدوات والمواد التكنولوجية تؤدى إلى مزيد من الفهم العلمي، وزيادة المشاركة والتفاعل التكنولوجي بين الطلاب والمعلمين.

من ثم دخلت التربية التكنولوجية على النظام التعليمي كسمة من سمات العصر، حيث إنها أصبحت مكون أساسي من مكونات البيئة التعليمية، خاصة وأن الاستخدام التكنولوجي للطلاب أصبح سهلًا ويسيرًا.

وقد برزت العديد من الجهود في هذا المضمار ومن ذلك ما قدمته الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم International Society for Technology in Education (ISTE) من معايير كانت نقطة انطلاقة تم توجيهها نحو الموضوعات الأخلاقية والاجتماعية والإنسانية على حدٍ سواء وقد ركزت في مجملها على:

(1) تفهم الطلاب للقضايا الأخلاقية والثقافية والاجتماعية المرتبطة بالتكنولوجيا.

(2) غرس قيم الاستخدام المسؤول لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

(3) تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب تجاه تطبيقات التكنولوجيا التي تساند التعلم مدى الحياة والتعاون والدافعية الشخصية والإنتاجية (القحطاني، 2018).

وأوصت دراسة حسانين (2020) بضرورة تضمين مناهج التعليم القيم الرقمية التكنولوجية لكي تتماشى مع تطورات التقنية في العصر الرقمي القائم على عمل الحاسب باستخدام الرقمين (0،1)، وهو ما يسمى بالنظام الثنائي (Binary System) وضرورة الاهتمام بأصول التدريس الرقمي، وتدريب الطلاب على أدوات العصر الرقمي.

وبعد هذا العرض فإن البحث الحالي يُعرف التربية التكنولوجية بأنها:

هي الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، التي تهتم بالجانب التكنولوجي لتربية الطلاب في مناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية، وذلك لتسليحهم بما ينبغي أن يكون لمواجهة الظروف الطارئة في التعليم، والتحديات التكنولوجية المعاصرة، بما يساعدهم أثناء التعلم عن بُعد أو التعلم المباشر في دراستهم هذه المناهج، وتعتبر تكنولوجيا التعليم مجموعة فرعيّة من التربيّة التكنولوجية. وتهدف التربية التكنولوجية إلى صناعة الطالب الفعّال والواعي والمؤثّر في مجتمعه، وذلك من خلال الاعتماد على أساليب تكنولوجيا التعليم.

وقد توصل البحث الحالي إلى أن أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية هي:

(1) البعد الأول: قيمة التفاعل الرقمي.

(2) البعد الثاني: قيمة الشخصية الرقمية.

(3) البعد الثالث: قيمة المسؤولية الرقمية.

(4) البعد الرابع: قيمة الاستخدام الرقمي والتكنولوجي في التدريس.

(5) البعد الخامس: قيمة المهارات الرقمية.

إعداد أدوات البحث وتطبيقها:

أولا: إعداد اســـتبانة تحديد أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمناهج الأحياء وعلم البيئة لدى معلمي ومشرفي الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية:

وذلك وفق الخطوات التالية:

1- **الهدف من إعداد الاســـتبانة:** تحديد أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية.

2- **محتوى الاستبانة:** أسئلة من النوع مفتوح الإجابات لتحديد أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية.

3- ضبط الاستبانة: تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين حيث تم تعديل ما أشاروا إليه من تعديلات وتم تعديل صياغة بعض الأسئلة والعبارات، وإضافة وحذف بعض الصياغات، وأخذت الاستبانة صورتها النهائية للتطبيق، ملحق (2).

4- تطبيق الاستبانة: تم تطبيق الاستبانة على مجموعة من معلمي ومشرفي الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، حيث قام الباحثان بالتنسيق مع مكاتب التعليم بمحافظتي تربة والخرمة، في تطبيق أدوات البحث الحالي، في الفصل الدراسي الثاني من العام 2021-2022م الموافق 1442-1443هـ كما بالجدول التالي:

جدول (1)

تطبيق الاستبانة على مجموعة من معلمي ومشرفي الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

م	مكان التطبيق / مجموعة التطبيق	ثانوية تربه	ثانوية أبن خزيمة بتربه	ثانوية العلاوة بتربه	ثانوية العرقين بتربه	ثانوية الخرمة	ثانوية الغريف بالخرمة	ثانوية شرق الخرمة	ثانوية شمال الخرمة	المجموع
1	معلمي الأحياء وعلم البيئة	3	3	2	2	3	2	2	1	18
2	مشرفي الأحياء وعلم البيئة	2				2				4
المجموع		12				10				22

ويوضح جدول (1) أن الاستبانة تم تطبيقها على (22) من معلمي ومشرفي الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية وذلك لتحديد أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية.

5-نتائج تطبيق الاستبانة: أسفرت عملية تطبيق الاستبانة عن تحديد بعض أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية على النحو التالي:

(1)**البعد الأول: قيمة التفاعل الرقمي:** وشمل هذا البعد (24) بندًا فرعيًا.

(2)**البعد الثاني: قيمة الشخصية الرقمية البيولوجية:** وشمل هذا البعد (27) بندًا فرعيًا.

(3)**البعد الثالث: قيمة الهوية الرقمية:** وشمل هذا البعد (24) بندًا فرعيًا.

(4)**البعد الرابع: قيمة الاستخدام الأمثل في التدريس:** وشمل هذا البعد (34) بندًا فرعيًا.

(5)**البعد الخامس: قيمة المهارات الرقمية:** وشمل هذا البعد (27) بندًا فرعيًا.

(6)**البعد السادس: قيمة العمليات الرقمية:** وشمل هذا البعد (11) بندًا فرعيًا.

ثانيًا: إعداد قائمة معايير متطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية:

تم إعداد قائمة بمعايير متطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال الخطوات التالية:

أ- **تحديد الهدف من القائمة:** تحدد الهدف من قائمة متطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في: تقويم أهداف ومحتوى كتب الأحياء:1،2،3، وعلم البيئة، بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

ب- **مصادر اشتقاق القائمة:** تم اشتقاق قائمة متطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في ضوء عدة مصادر:

(1) الإطار النظري للبحث وأدبيات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية.

(2) الدراسات والبحوث السابقة وما توصلت إليه من نتائج.

(3) توصيات المؤتمرات والندوات العلمية ذات الصلة بقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية.

(4) نتائج المقابلات الشخصية مع معلمي ومشرفي مناهج الأحياء وعلم البيئة.

(5) نتائج تطبيق استبانة تحديد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة، والتي طبقت على معلمي ومشرفي مناهج الأحياء وعلم البيئة.

ج- **الصورة الأولية للقائمة:** شملت الصورة الأولية للقائمة عدداً من متطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية، تم تصنيفها إلى أبعاد رئيسة تضم أبعاداً ومتطلبات أخرى فرعية، حيث كان عدد الأبعاد الرئيسة (6) تتضمن (149) بندًا فرعيًا، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في المناهج وطرق تدريس العلوم ، وذلك لإبداء الرأي حول صياغة وتصنيف أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية الواردة بالقائمة، وقد أسفرت عملية التحكيم عن حذف بعض الأبعاد الفرعية وإضافة أبعاد أخرى فرعية، وتعديل صياغة بعض الأبعاد والمتطلبات التكنولوجية، مما أسفر عن تعديلات كما بالجدول التالي:

جدول (2)

الصورة الأولية لقائمة متطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية

م	متطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في صورتها الأولية	الأبعاد الفرعية	التعديلات	م	متطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في صورتها النهائية	الأبعاد الفرعية
1	قيمة التفاعل الرقمي.	24	إضافة بندين وتعدل 3 بنود	1	قيمة التفاعل الرقمي.	26
2	قيمة الشخصية الرقمية البيولوجية.	27	تعديل البعد الرئيسي، وحذف بندين وتعديل خمسة بنود	2	قيمة الشخصية الرقمية.	25
3	قيمة الهوية الرقمية.	24	تعديل البعد الرئيسي، وحذف ثلاثة بنود وتعديل أربعة بنود	3	قيمة المسؤولية الرقمية.	21
4	قيمة الاستخدام الأمثل في التدريس.	34	تعديل البعد الرئيسي، وحذف بندين ودمج أربعة بنود في بندين وتعديل ستة بنود	4	قيمة الاستخدام الرقمي والتكنولوجي في التدريس	30
5	قيمة المهارات الرقمية.	27	حذف ثلاثة بنود ودمج بندين في بند واحد وتعديل خمسة بنود	5	قيمة المهارات الرقمية.	23
6	قيمة العمليات الرقمية.	11	تم حذف هذا البعد ودمج بنوده مع بنود الأبعاد الرئيسة	–	---	---
المجموع		149		المجموع		125

د- الصورة النهائية للقائمة:

تناولت الأبعاد الخمسة التالية كما يلي:

1- قيمة التفاعل الرقمي، ويقصد به إجرائيًا:

معايير تعامل الطالب في المرحلة الثانوية مع أدوات التكنولوجيا الرقمية في منهج الأحياء وعلم البيئة أثناء الدراسة النظرية والعملية والتجارب والتدريبات المعملية، وطريقة تحليل البيانات رقميًا، لتحقيق أهداف دراسة منهج الأحياء وعلم البيئة، وشمل هذا البعد (26 بنداً).

2- قيمة الشخصية الرقمية، ويقصد به إجرائيًا:

معايير التعبير الرقمي عن ذات الطالب وهويته الرقمية أثناء التعامل الرقمي في دراسته منهج الأحياء وعلم البيئة، واضعًا لذلك بنود الأمن الرقمي لشخصيته الرقمية لحماية خصوصيته وسمعته الرقمية نصب عينيه لكي يشارك أي محتوى رقمي خاص بمنهج الأحياء وعلم البيئة بمسؤولية لحماية هويته الرقمية، في إطار مشتملات البصمة الرقمية، وشمل هذا البعد (25 بنداً).

3- قيمة المسؤولية الرقمية، ويقصد به اجرائيًا:

معايير الحكم على العمليات الرقمية التي من شأنها منع حدوث مخاطر التواصل العشوائي في دراسة منهج الأحياء وعلم البيئة، والتعرف على القواعد الرقمية أثناء الدراسة، والحفاظ على بياناته الرقمية الخاصة، والتواصل مع زملائه أو مع أستاذ المقرر، ومنع استخدام بيانات رقمية لأي طالب، وشمل هذا البعد (21 بنداً).

4- قيمة الاستخدام الرقمي والتكنولوجي في التدريس، ويقصد به اجرائيًا:

معايير المتطلبات والإجراءات التكنولوجية اللازمة أثناء تدريس منهج الأحياء وعلم البيئة سواء عن بُعد أو في الدراسة الحضورية، مستخدمًا في ذلك التنظيم التكنولوجي في التعليم بمشتملاته، والبرامج والتطبيقات التكنولوجية في تعليم منهج الأحياء وعلم البيئة، وطرق استخداماتها وتطبيقاتها المختلفة في التعليم، لتحقيق الأهداف التعليمية، وشمل هذا البعد (30 بنداً).

5- قيمة المهارات الرقمية: ويقصد به إجرائيًا:

معايير المتطلبات والإجراءات اللازمة لإنشاء محتوى رقمي هادف ونشره وإدارته في مناهج الأحياء وعلم البيئة، وإنشاء خدمة رقمية فعالة والتحكم بها وإدارتها في مناهج الأحياء وعلم البيئة، وتسويق الخدمات الرقمية والتطبيقات الحياتية بشكل مبدع ومفيد في مناهج الأحياء وعلم البيئة، وشمل هذا البعد (23 بنداً).

هـ – جدول مواصفات للقائمة:

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون أصبحت القائمة تشتمل على (5) أبعاد رئيسية و (125) (1) بنداً فرعياً، كما بجدول المواصفات التالي:

جدول (3)

مواصفات أبعاد وبنود قائمة معايير قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمنهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية

م	الأبعاد الرئيسة لقائمة المعايير	بنود الجانب المعرفي	بنود الجانب المهاري	بنود الجانب الوجداني	المجموع
1	قيمة التفاعل الرقمي.	8	9	9	26
2	قيمة الشخصية الرقمية.	9	10	6	25
3	قيمة المسؤولية الرقمية.	9	6	6	21
4	قيمة الاستخدام الرقمي والتكنولوجي في التدريس	12	11	7	30
5	قيمة المهارات الرقمية.	11	6	6	23
	المجموع	49	42	34	125

وبذلك يكون قد أجاب الباحثان عن السؤال الأول من أسئلة البحث والخاص بمعايير ومتطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمنهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية، والتي ينبغي تضمينها في أهدافها ومحتواها.

ثالثاً: تقويم أهداف ومحتوى كتب الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية في ضوء القائمة السابق إعدادها:

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، قام الباحثان بتحليل محتوى مجموعة كتب الأحياء: 1،2،3، وعلم البيئة المقررة على طلاب المرحلة الثانوية لتحديد "مدى، وشكل، ومستوى" تناولها لمتطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية التي تم تحديدها في القائمة السابقة وفقاً للخطوات التالية:

(أ) إعداد أداة التحليل:

تم إعداد أداة لتحليل أهداف ومحتوى مناهج الأحياء: 1،2،3، وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية في ضوء نتائج الدراسات السابقة، ونتائج المقابلة الشخصية ونتائج الاستبانة، كما يلي:

1- تحديد الهدف من أداة التحليل: استهدفت أداة التحليل الحكم على "مدى، وشكل، ومستوى" تضمين أهداف ومحتوى مناهج الأحياء: 1،2،3، وعلم البيئة، متطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية السابق تحديدها بالقائمة.

2- الصورة الأولية لأداة التحليل: تكونت الصورة الأولية لأداة التحليل من صفحة العنوان وتشمل اسم الأداة ومعديها والصفحة الثانية بها جدول لوصف عينة التحليل حيث شمل بيانات الكتب موضوع التحليل ثم تعليمات استخدام تلك الأداة، ثم تلت ذلك تعريفات إجرائية لفئات التحليل الرئيسة، ثم تلت ذلك فئات التحليل والمتمثلة في متطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية كما وردت بالصورة النهائية لقائمة المعايير، حيث وضع أمام تلك المتطلبات والأبعاد (فئات التحليل) مقياس متدرج – للتحليل – مكون من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول حدّد مدى تضمين أهداف وموضوعات المحتوى لمتطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية، وذلك في مستويين (يوجد، لا يوجد)، والجزء الثاني: حدد شكل التضمين في مستويين (صريح، ضمني)، والجزء الثالث: حدد مستوى التضمين في مستويين (بالتفصيل، بإيجاز).

وبذلك فإن عدد فئات التحليل في أداة التحليل بصورتها الأولية يساوي عدد متطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية بالقائمة (125) مضروباً في مستويات المقياس المتدرج للتحليل (مستويان في ثلاثة أجزاء) أي يساوي (750) فئة.

3- ضبط أداة التحليل: تم ضبط الصورة الأولية لأداة التحليل من خلال:

أ – صدق أداة التحليل: Validity حيث عرضت أداة التحليل على مجموعة من الخبراء والمحكمين وذلك لإبداء الرأي حول إمكانية التحليل باستخدام تلك الأداة، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية هذه الأداة للاستخدام في عملية التحليل.

ب – ثبات أداة التحليل: Reliability وتم استخدام أداة التحليل في تحليل محتوى مجموعة من موضوعات كتب الأحياء، وعلم البيئة المقررة على طلاب المرحلة الثانوية، موضوع البحث مرتين: مرة قام بها الباحث، ومرة أخرى قام بها باحث آخر، وتم حساب معامل الثبات عن طريق نسبة الاتفاق بين مرّتي التحليل باستخدام معادلة هولستى التالية **(رشدي طعيمه، 1987، 178)**: وكان من نتائج ذلك أن معامل ثبات أداة التحليل (0.87)، وبتطبيق معادلة " **كوبر Coper، 1974** " **(محمد المفتي، 1991، 62)** لحساب نسبة الاتفاق: حيث تدل نسبة الاتفاق على مدى ثبات التحليل فإذا كانت نسبة الاتفاق أقل من 70% فهذا يعبر عن انخفاض ثبات التحليل، وإذا كانت نسبة الاتفاق 75% فأكثر فهذا يدل على ارتفاع ثبات التحليل، ووجد أنها تساوي 91% وهذه النتائج تشير إلى صلاحية الأداة وإمكانية استخدامها.

4- الصورة النهائية لأداة التحليل: لم تسفر عملية ضبط أداة التحليل عن إدخال أيّ تعديلات على فئات الأداة، وبالتالي فإن الصورة النهائية للأداة تضم نفس فئات التحليل بالصورة الأولية وعددها (750) فئة.

(ب) إجراءات التحليل: بعد الانتهاء من إعداد أداة التحليل، تم تحليل أهداف ومحتوى كتب مناهج الأحياء: 3،2،1، وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية باستخدام أداة التحليل السابق ضبطها، وقد تمت عملية تحليل أهداف ومحتوى الكتب وفقاً للإجراءات التالية:

1- تحديد عينة التحليل: تحددت عينة التحليل في جميع أهداف وموضوعات كتب مناهج الأحياء: 3،2،1، وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية، وبلغ إجمالي هذه الكتب أربعة كتب، جميعها طبعة 2021 - 2022 الموافق 1442-1443هـ.

2- تحديد فئات التحليل: تحددت فئات تحليل المحتوى للبحث الحالي في متطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية الواردة بأداة التحليل والتي بلغ عددها (125) متطلب أو بُعد، وبلغ عدد الفئات الخاصة بها والواردة في أداة التحليل (750) فئة.

3- تحديد وحدات التحليل: تم التحليل في ضوء الأهداف والمفاهيم التي وردت بأهداف وموضوعات كل كتاب من كتب الأحياء وعلم البيئة موضع التحليل، والتي تتناول بشكل ما أياً من القضايا والمشكلات المتضمنة بأداة التحليل التي أعدها الباحثان، وتم تحليل المحتوى بنظام الفقرة – المحور.

4- ضوابط التحليل: تم الالتزام بالضوابط الآتية:

(1) التحليل في إطار التعريفات الإجرائية لمتطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية (فئات التحليل).

(2) تحليل أهداف وموضوعات كل كتاب – عينة التحليل – بما حوى من صور ورسوم توضيحية وأنشطة تعليمية وأسئلة تقويمية.

(3) تخصيص استمارة تحليل لكل كتاب – عينة التحليل – لتسجيل تكرارات متطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية المتضمنة في الأهداف والمحتوى.

رابعاً: نتائج تحليل أهداف ومحتوى كتب الأحياء: 3،2،1، وعلم البيئة:

لاختبار صحة الفرض الأول: والذي ينص على أنه "لا يتضمن أهداف ومحتوى كتب الأحياء: 3،2،1، وعلم البيئة، بعض متطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية اللازمة لمنهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية.

أسفرت عملية تحليل أهداف ومحتوى كتب الأحياء: 3،2،1، وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية الزراعية في ضوء تناولها لمتطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية عن النتائج التالية:

أ – نتائج التحليل العام للمحتوى Macro Analysis for content

يوضح الجدولين (4–أ، ب، ج، د)، (5)، (6) نتائج التحليل العام لأهداف ومحتوى كتب الأحياء: 1،2،3، وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية:

جدول (4–أ)

يوضح نتائج التحليل العام لمحتوى كتاب علم الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء تناولها لمتطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية

م	مقرر علم الأحياء	علم الأحياء
1	الصف الدراسي	الأول
2	عدد صفحات المقرر	173
3	موضوعات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية التي تناولها كل مقرر	لا يوجد
4	عدد صفحات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية	لا يوجد
5	النسبة المئوية لموضوعات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية	لا يوجد

جدول (4–ب)

يوضح نتائج التحليل العام لمحتوى كتاب الأحياء (1) بالمرحلة الثانوية في ضوء تناولها لمتطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية

م	مقرر الأحياء (1)	الأحياء (1)
1	الصف الدراسي	الأول
2	عدد صفحات المقرر	302
3	موضوعات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية التي تناولها كل مقرر	ص13: (فقرتين) قيمة استخدام التقنيات المتطورة في تطبيق المعرفة العلمية في تلبية احتياجات الإنسان. ص61: (5 فقرات) قيمة استخدام المجهر الضوئي المركب لدراسة شرائح خلايا حيوانية وأخرى بكتيرية. ص89: (6 فقرات) قيمة استخدام المجهر لفحص أوجه التشابه والاختلاف بين أنواع مختلفة من الطلائعيات. ص147: (7 فقرات) قيمة استخدام المجهر التشريحي في الفحص المعملي.

		ص207: (13 فقرة) قيمة استخدام المجهر الضوئي في تحديد حركة الديدان والرخويات. ص245: (9 فقرات) قيمة استخدام المجهر التشريحي في وصف الأقدام الأنبوبية في ذراع نجم البحر.
4	عدد صفحات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية	6
5	النسبة المئوية لموضوعات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية	%1,99

جدول (4-ج)

يوضح نتائج التحليل العام لمحتوى كتاب الأحياء (2) بالمرحلة الثانوية في ضوء تناولها لمتطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية

م	مقرر الأحياء (2)	الأحياء (2)
1	الصف الدراسي	الثاني
2	عدد صفحات المقرر	262
3	موضوعات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية التي تناولها كل مقرر	ص203: (6 فقرات) قسمة استخدام أدوات وتقنيات الطب الشرعي واختصاصي علم السموم لبيات أسباب الوفاة. ص213: (5 فقرات) قيمة استخدام المجهر في فحص شريحة البويضة وتحديد خصائصها ورسمها، وقيمة استخدام المجهر في فحص شريحة الحيوان المنوي وتحديد خصائصه ورسمه. ص226،227: (9 فقرات) قيمة استخدام التقنيات الحديثة والموجات فوق الصوتية في إعطاء صورة ضوئية يمكن رؤيتها عن الجنين على شاشة مراقبة وتحديد نمو الجنين بصورة طبيعية. ص229: (12 فقرات) قيمة استخدام تقنية الموجات فوق الصوتية لتكوين صور لبعض الأشياء داخل الجسم، وقيمة استخدام الحاسوب المتصل بالأنترنت لعرض صور اجنة في مراحل نمو مختلفة (مجهولة). ص248: (13 فقرات) قيمة استخدام الهاتف الخلوي في الكشف عن مرض متلازمة لهاتف النقال في طلاب مدرستك.
4	عدد صفحات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية	6
5	النسبة المئوية لموضوعات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية	%2,29

جدول (4-د)

يوضح نتائج التحليل العام لمحتوى كتاب الأحياء (3) بالمرحلة الثانوية في ضوء تناولها لمتطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية

م	مقرر الأحياء (3)	الأحياء (3)
1	الصف الدراسي	الثالث
2	عدد صفحات المقرر	294
3	موضوعات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية التي تناولها كل مقرر	ص111: قيمة استخدام تقنية النانو في مجهر القوة الذرية للعمل على خلية واحدة. ص152: قيمة استخدام المجهر الضوئي المركب في تكبير خلايا قمة الجذر في نبات البصل. ص169،170: قيمة استخدام التكنولوجيا الحديثة الرقمية في استخدام الخلايا الجذعية في محاولات علاج عصب متضرر. ص272: قيمة استخدام التكنولوجيا الحيوية وأجهزتها في تكبير ازواج الكروموسومات المتماثلة. ص232: قيمة استخدام التقنيات الحيوية والقيم الرقمية في المخلوقات المعدلة وراثيًا. ص273: قيمة تحديد تسلسل القواعد النيتروجينية في الجينوم البشري وفك الشفرة الوراثية. ص175: قيمة استخدام الأجهزة التكنولوجية في استخلاص جزيئات DNA في المعمل.
4	عدد صفحات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية	8
5	النسبة المئوية لموضوعات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية	%2,72

جدول (5)

يوضح نتائج التحليل العام لأهداف كتب الأحياء: 1،2،3، وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية في ضوء تناولها لمتطلبات وأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية

م	مقرر الأحياء والبيئة	الصف الدراسي	عدد أهداف المقرر	أهداف قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية التي تناولها كل مقرر	عدد أهداف قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية	النسبة المئوية لموضوعات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية
1	علم البيئة	الأول	34	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
2	الأحياء 1	الأول	73	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
3	الأحياء 2	الثاني	60	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
4	الأحياء 3	الثالث	74	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
الجملة		4 مقررات	241	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد

جدول (6)

عدد الفقرات التي تتعلق بقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية ونسبتها المئوية

م	مقرر الأحياء والبيئة موضع التحليل	عدد فقرات الكتاب	عدد فقرات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية	النسبة المئوية لفقرات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية
1	علم البيئة	577	لا يوجد	لا يوجد
2	الأحياء 1	1285	42	%3.26
3	الأحياء 2	1278	45	%3.52
4	الأحياء 3	1267	39	%3.11
الجملة = 4 مقررات		4407 فقرة	126 فقرة	%2.86

من الجدولين (5)، (6) يتضح أن:

(1) عدد الفقرات التي تتعلق بقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في الكتب مجتمعة (126) فقرة بنسبة (%2.86).

(2) مدى تناول أهداف ومحتوى كتب الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية لمتطلبات وإجراءات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية والمتضـــمنة بأداة التحليل المســـتخدمة في البحث الحالي كان متدنياً حيث جاءت نتائج تحليل محتوى هذه الكتب على النحو التالي:

(3) بالنسبة لمحتوى كتاب علم البيئة: بلغ عدد صفحات الكتاب المقرر على الصف الأول الثانوي التي لم تتناول أيًا من قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية (173) صفحة، موضوع التحليل، كما لم تشر أهداف الكتاب إلى أيًا من أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية.

(4) وبالنسبة لمحتوى كتاب الأحياء (1): بلغ عدد صفحات الكتاب المقرر على الصف الأول الثانوي (302) صفحة، تناولت منها (6) صفحات بعض أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية بنسبة (1.99%) من إجمالي صفحاته، ولم تشر أهداف الكتاب إلى أيّ من أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية.

(5) أما بالنسبة لمحتوى كتاب الأحياء (2): بلغ عدد صفحات الكتاب المقرر على الصف الثاني الثانوي (262) صفحة، تناولت منها (6) صفحات بعض أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية بنسبة (2.29%) من إجمالي صفحاته، ولم تشر أهداف الكتاب إلى أيّ من أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية موضوع التحليل.

(6) أما بالنسبة لمحتوى كتاب الأحياء (3): بلغ عدد صفحات الكتاب المقرر على الصف الثالث الثانوي (294) صفحة، تناولت منها (8) صفحات بعض أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية بنسبة (2.72%) من إجمالي صفحاته، ولم تشر أهداف الكتاب إلى أيّ من أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية موضوع التحليل.

(7) وتشير هذه النتائج أيضاً إلى قلة عدد الصفحات التي تناولت متطلبات وإجراءات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في محتوى كل كتاب بالنسبة لإجمالي صفحات الكتاب ككل.

(8) نسبة الفقرات التي تناولت متطلبات وإجراءات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في محتوى كتب الأحياء وعلم البيئة المذكورة كانت منخفضة، حيث جاءت نتائج تحليل موضوعات هذه الكتب على النحو التالي:

(9) بالنسبة لمحتوى كتاب علم البيئة: تضمن الكتاب (577) فقرة ولم تشر أيٌّ منها إلى أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية موضوع التحليل.

(10) وبالنسبة لمحتوى كتاب الأحياء (1): تناول الكتاب (42) فقرة بنسبة (3.26%)، شملت بعض أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية، من إجمالي فقرات الكتاب، وباقي فقرات الكتاب لم تتناول أياً من متطلبات وإجراءات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية موضوع التحليل.

(11) وبالنسبة لمحتوى كتاب الأحياء (2): تناول الكتاب (45) فقرة بنسبة (3.52%)، شملت بعض أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية، من إجمالي فقرات الكتاب، وباقي فقرات الكتاب لم تتناول أياً من متطلبات وإجراءات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية موضوع التحليل.

(12) وبالنسبة لمحتوى كتاب الأحياء (3): تناول الكتاب (39) فقرة بنسبة (3.11%)، شملت بعض أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية، من إجمالي فقرات الكتاب، وباقي فقرات الكتاب لم تتناول أياً من متطلبات وإجراءات قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية موضوع التحليل.

وتشير هذه النتائج بصفة عامة إلى قلة الفقرات التي تضمنت أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في كل كتاب بالنسبة لإجمالي فقرات الكتاب ككل.

مما سبق يتضح أن أهداف ومحتوى كتب الأحياء: 1،2،3، وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية لا يتضمن متطلبات أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية، بالرغم من أن هناك الكثير من الموضـــوعات التي كان يمكن تضمينها عدد من قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية.

ب- نتائج التحليل الدقيق لأهداف ومحتوى كتب الأحياء وعلم البيئة Micro analysis for content

(1) نتائج تحليل أهداف ومحتوى كتاب علم البيئة للصف الأول الثانوي:

تم إجراء تحليل محتوى الكتاب مرتين بفاصـــل زمني (30) ثلاثون يوماً وباســـتخدام نفس أداة التحليل ووفقاً للأســس المحددة ســلفاً، وتم حســاب معامل الارتباط بين التحليل الأول والثاني باســتخدام معادلة هوليســتى Holsti " **رشـــدي طعيمه، 1987، 178**" وكانت قيمة معامل الارتباط 0.65 وهذه القيمة ذات دلالة عند مستوى 0.01 الأمر الذي يؤكد ثبات التحليل إلى حد كبير، ويوضح جدول (7) الفقرات والبنود التي انطبقت عليها أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية:

جدول (7)

الفقرات والبنود التي انطبقت عليها أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية ونسبتها المئوية الخاصة بكتاب علم البيئة للصف الأول الثانوي

م	أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية	عدد الفقرات	النسبة المئوية	تحقق		لم يتحقق	
				عدد البنود	النسبة المئوية	عدد البنود	النسبة المئوية
1	قيمة التفاعل الرقمي.	--	---	--	---	26	%20.80
2	قيمة الشخصية الرقمية.	--	--	--	---	25	%20.00
3	قيمة المسؤولية الرقمية.	--	---	--	---	21	%16.80
4	قيمة الاستخدام الرقمي والتكنولوجي في التدريس.	--	---	--	---	30	%24.00
5	قيمة المهارات الرقمية.	--	---	--	---	23	%18.40
	المجموع	--	---	--	---	125	%100

تفسير نتائج التحليل:

يلاحظ من خلال نتائج التحليل ما يلي:

1- انعدمت الفقرات المتعلقة بأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية على مستوى الأبعاد الرئيسة الخمسة المتضمنة في القائمة.

2- ولعل طبيعة المحتوى في كتاب علم البيئة قد لعبت دوراً مؤثراً في ذلك حيث جاء المحتوى مركزاً على: مبادئ علم البيئة، والمجتمعات والمناطق الحيوية والأنظمة البيئة، وعلم بيئة الجماعات الحيوية، والتنوع الحيوي والمحافظة عليه، الأمر الذي أتاح الفرصة لعدم تناول بنود الأبعاد الرئيسة الخمسة.

3- ومما يفسر انعدام الفقرات التي تشير إلى البنود الفرعية بصورة واضحة، أن محتوى الكتاب موضوع التحليل قد ركز على موضوعات معينة سبق الإشارة إليها، وهذه الموضوعات بطبيعتها العلمية لم تشر إلى أي بُعد من الأبعاد الخمسة.

(2) نتائج تحليل أهداف ومحتوى كتاب الأحياء (1) للصف الأول الثانوي:

تم إجراء تحليل محتوى الكتاب مرتين بفاصل زمني (30) ثلاثون يوماً وباستخدام نفس أداة التحليل ووفقاً للأسس المحددة سلفاً، وتم حساب معامل الارتباط بين التحليل الأول والثاني وكانت قيمة معامل الارتباط 0.66 وهذه القيمة ذات دلالة عند مستوى 0.01 الأمر الذي يؤكد ثبات التحليل إلى حد كبير، ويوضح جدول (8) الفقرات والبنود التي انطبقت عليها أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية:

جدول (8)

الفقرات والبنود التي انطبقت عليها أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية ونسبتها المئوية الخاصة بكتاب الأحياء (1) للصف الأول الثانوي

م	أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية	عدد الفقرات	النسبة المئوية	تحقق		لم يتحقق	
				عدد البنود	النسبة المئوية	عدد البنود	النسبة المئوية
1	قيمة التفاعل الرقمي.	--	---	--	--	26	%20.80
2	قيمة الشخصية الرقمية.	--	--	--	---	25	%20.00
3	قيمة المسؤولية الرقمية.	3	%0.23	2	%1.60	19	%15.20
4	قيمة الاستخدام الرقمي والتكنولوجي في التدريس.	20	%1.56	7	%5.60	23	%18.40
5	قيمة المهارات الرقمية.	19	%1.47	5	%4.00	18	%14.40
المجموع		42	%3.26	14	%11.2	111	%88.80

تفسير نتائج التحليل:

يلاحظ من خلال نتائج التحليل ما يلي:

4- أن عدد الفقرات الكلى في المحتوى قد بلغ (1285) فقرة، أشارت (42) فقرة إلى بعض أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية، ومن ثم فإن نسبة الفقرات التي تتعلق بأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية إلى المجموع الكلى للفقرات (3.26%).

5- أن عدد الفقرات المتعلقة بأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية تختلف من بعد لآخر من أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية الواردة بالقائمة، بينما نجدها تصل في البعد الرابع: قيمة الاستخدام الرقمي والتكنولوجي في التدريس إلى (20) فقرات بنسبة (1.56%) والبعد الخامس: قيمة المهارات الرقمية إلى (91) فقرات بنسبة (1.47%) لعدد الفقرات الكلى، ووجد أنها تصل في البعد الثالث: قيمة المسؤولية الرقمية إلى (3) فقرات بنسبة (0.23%) كما نجدها قد انعدمت في الأبعاد الأول والثاني.

6- ولعل طبيعة المحتوى في كتاب الأحياء (1) قد لعبت دوراً مؤثراً في ذلك حيث جاء المحتوى مركزاً على دراسة الحياة، وتنظيم تنوع الحياة، والبكتريا والفيروسات، والطلائعيات، والفطريات، ومدخل إلى الحيوانات، والديدان والرخويات، والمفصليات، وشوكيات الجلد واللافقاريات الحبلية، الأمر الذي أتاح

الفرصـــة لتناول بنود أبعاد معينة دون أخرى. أما فيما يتعلق بالبعد الرئيســـي الأول والثاني فلا يوجد في المحتوى ما يشير إلى تضمينه.

7- أن نســـبة عدد الفقرات المتعلقة بأبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية قد اختلفت اختلافاً كبيراً داخل البعد الواحد فبينما ترتفع نســـبة الفقرات التي تعالج بعض الجوانب مثل قيمة الاســـتخدام الرقمي والتكنولوجي في التدريس، وغيرها تنخفض عند تناول **قيمة المسؤولية الرقمية**، كما نجدها تنعدم في البعدين الأول والثاني.

8- ومما يفسـر ارتفاع نسـب بعض البنود الفرعية بصـورة واضـحة عن باقي البنود داخل البعد نفسـه، أن محتوى الكتاب موضـوع التحليل قد ركز على موضـوعات معينة سـبق الإشـارة إليها، وهذه الموضـوعات بطبيعتها من شأنها أن تخدم أبعاد معينة في **قيمة المسؤولية الرقمية** بصورة كبيرة.

(3) نتائج تحليل أهداف ومحتوى كتاب الأحياء (2) للصف الثاني الثانوي:

تم إجراء تحليل أهداف ومحتوى الكتاب مرتين بفاصـل زمني (30) ثلاثون يوماً وباسـتخدام نفس أداة التحليل ووفقاً للأســـس المحددة ســـلفاً، وتم حســـاب معامل الارتباط بين التحليل الأول والثاني وكانت قيمة معامل الارتباط 0.63 وهذه القيمة ذات دلالة عند مســـتوى 0.01 الأمر الذي يؤكد ثبات التحليل إلى حد كبير، ويوضح جدول (9) الفقرات والبنود التي انطبقت عليها أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية:

جدول (9)

الفقرات والبنود التي انطبقت عليها أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية ونسبتها المئوية الخاصة بكتاب الأحياء (2) للصف الثاني الثانوي

م	أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية	عدد الفقرات	النسبة المئوية	تحقق		لم يتحقق	
				عدد البنود	النسبة المئوية	عدد البنود	النسبة المئوية
1	قيمة التفاعل الرقمي.	10	%0.78	7	%5.60	19	%15.20
2	قيمة الشخصية الرقمية.	--	--	--	---	25	%20.00
3	قيمة المسؤولية الرقمية.	13	%1.01	6	%4.80	15	%12.00
4	قيمة الاستخدام الرقمي والتكنولوجي في التدريس.	22	%1.72	9	%7.20	21	%16.80
5	قيمة المهارات الرقمية.	--	--	--	--	23	%18.40
	المجموع	45	%3.52	22	%17.6	103	%82.40

تفسير نتائج التحليل:

يلاحظ من خلال تحليل محتوى كتاب الإحياء (2) الصف الثاني الثانوي ما يلي:

أن عدد الفقرات الكلى في المحتوى بلغ (1278) فقرة وقد أشـــارت (45) فقرة إلى أبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية، ومن ثم فإن نسبة الفقرات التي تتعلق بأبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية إلى مجموع الفقرات الكلى قد بلغت (3.52%) ويمكن تفسير هذه النتائج كما يلي:

1- أن عدد الفقرات المتعلقة بأبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية تختلف من بعد لآخر من أبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية الواردة بالقائمة فبينما نجدها تصـــل إلى (22) فقرة بنســـبة (1,72%) في البعد الرابع: قيمة الاســـتخدام التكنولوجي في التدريس، نجدها قد قلّت في البعد الرئيســـي الأول: قيمة التفاعل الرقمي لتصل إلى (10) فقرات بنسبة (0.78%) ومما يفسر ذلك أن تناول المحتوى لموضوعات بيولوجية قد لعبت دوراً كبيراً في اختلاف عدد الفقرات، الأمر الذي نتج عنه ارتفاع عدد الفقرات التي تتعلق ببعض الأبعاد بالمقارنة بغيرها.

2- أن نســبة عدد الفقرات المتعلقة بأبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية اختلفت اختلافاً كبيراً داخل البعد الواحد، حيث بلغ عدد الفقرات في البعد الثالث: قيمة المســؤولية الرقمية (13) فقرة بنســبة (1.01%)، وهذا يبين طبيعة تناول المحتوى لموضوعات علمية دون إبراز قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية.

3- تنعدم نسـبة عدد الفقرات المتعلقة بأبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية في البعد الرئيســي الثاني: قيمة الشــخصــية الرقمية، والبعد الرئيســي الخامس: قيمة المهارات الرقمية، ومما ســاعد على ذلك أن طبيعة المحتوى اهتمت كثيرا بالجانب العلمي الأكاديمي وأهملت أبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية.

ومما يفسر ارتفاع نسب بعض البنود الفرعية بصورة واضحة عن باقي البنود داخل البعد الرئيسي نفسه هو أن أهداف ومحتوى كتاب الأحياء (2) قد ركز في ســياق عرضــه على: الأســماك والبرمائيات، والزواحف والطيور، والثدييات، والجهازَين الهيكلي والعضلي، والجهاز العصبي، وأجهزة الدوران والتنفس والإخراج، وجهاز الهضــم والغدد الصــم، والتكاثر والنمو فيٌ الإنســان، وجهاز المناعة، ولم يُول نفس الاهتمام تقريباً لأبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية وكيفية بناء وتنمية هذه القيم الرقمية التكنولوجية، كما لم يُشِــــر لأي أنشــــطة تعليمية تساهم في تحفيز الطلاب في بناء وتنمية هذه الأبعاد.

(4) نتائج تحليل أهداف ومحتوى كتاب الأحياء (3) للصف الثالث الثانوي:

تم إجراء تحليل أهداف ومحتوى الكتاب مرتين بفاصـل زمني (30) ثلاثون يوماً وباسـتخدام نفس أداة التحليل ووفقاً للأســس المحددة ســلفاً، وتم حســاب معامل الارتباط بين التحليل الأول والثاني وكانت قيمة معامل

الارتباط 0.64 وهذه القيمة ذات دلالة عند مســـتوى 0.01 الأمر الذي يؤكد ثبات التحليل إلى حد كبير، ويوضح جدول (10) الفقرات والبنود التي انطبقت عليها أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية:

جدول (10)

الفقرات والبنود التي انطبقت عليها أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية ونسبتها المئوية الخاصة بكتاب الأحياء (3) للصف الثالث الثانوي

م	أبعاد قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية	عدد الفقرات	النسبة المئوية	تحقق		لم يتحقق	
				عدد البنود	النسبة المئوية	عدد البنود	النسبة المئوية
1	قيمة التفاعل الرقمي.	4	%0.36	5	%4.00	21	%16.80
2	قيمة الشخصية الرقمية.	8	%0.63	7	%5.60	18	%14.40
3	قيمة المسؤولية الرقمية.	11	%0.86	4	%3.20	17	%13.60
4	قيمة الاستخدام الرقمي والتكنولوجي في التدريس.	10	%0.79	6	%4.80	24	%19.20
5	قيمة المهارات الرقمية.	6	%0.47	5	%4.00	18	%14.40
المجموع		39	%3.11	27	%21.6	98	%78.40

تفسير نتائج التحليل:

يلاحظ من خلال تحليل محتوى كتاب الإحياء (3) الصف الثالث الثانوي ما يلي:

أن عدد الفقرات الكلى في المحتوى بلغ (1267) فقرة، وقد أشـارت (39) فقرة إلى أبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية، ومن ثم فإن نسبة الفقرات التي تتعلق بأبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية إلى مجموع الفقرات الكلى قد بلغت (3.11%) ويمكن تفسير هذه النتائج كما يلي:

4- أن عدد الفقرات المتعلقة بأبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية تختلف من بعد لآخر من أبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية الواردة بالقائمة فبينما نجدها تصـــل إلى (11) فقرة بنســـبة (0,86%) في البعد الثالث: قيمة المســـؤولية الرقمية، نجدها قد قلّت في البعد الرئيســـي الأول: قيمة التفاعل الرقمي لتصـــل إلى (4) فقرات بنســـبة (0.36%) ومما يفســـر ذلك أن طبيعة المحتوى قد لعبت دوراً كبيراً في اختلاف عدد الفقرات، الأمر الذي نتج عنه ارتفاع عدد الفقرات التي تتعلق ببعض الأبعاد بالمقارنة بغيرها.

5- أن نســـبة عدد الفقرات المتعلقة بأبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية اختلفت اختلافاً كبيراً داخل البعد الواحد، بينما ترتفع نسبة الفقرات التي تعالج بعض الجوانب مثل الاستخدام التكنولوجي في التدريس، في

البعد الرئيسي الرابع الذي تصل فيه عدد الفقرات إلى (10) فقرات بنسبة (0.79%)، نجدها تنخفض، بل وتنعدم في كثير من الجوانب الأخرى داخل البعد نفسه.

6- تنخفض نسبة عدد الفقرات المتعلقة بأبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية في البعد الرئيسي الخامس: قيمة المهارات الرقمية، حيث بلغت (6) فقرات بنسبة (0.47%)، كما بلغت عدد الفقرات في البعد الرئيسي الثاني: قيمة الشخصية الرقمية (8) فقرات بنسبة (0.63%)، ومما ساعد على ذلك أن طبيعة المحتوى اهتمت كثيرا بالجانب العلمي الأكاديمي وأهملت أبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية.

ومما يفسر ارتفاع نسب بعض الأبعاد الفرعية بصورة واضحة عن باقي الأبعاد داخل البعد الرئيسي نفسه هو أن أهداف ومحتوى كتاب الأحياء(3) قد ركز في سياق عرضة للأسس العلمية في تركيب وتكاثر ووظائف النباتات الزهرية، وتركيب الخلايا ووظائفها، والطاقة الخلوية، والتكاثر الخلوي، والتكاثر الجنسي والوراقة، والوراثة المعقدة والوراثة البشرية، والوراثة الجزيئية، ولم يول نفس الاهتمام تقريباً لأبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية وكيفية بناء وتنمية هذه القيم الرقمية التكنولوجية، كما لم يشر لأي أنشطة تعليمية تساهم في تحفيز الطلاب في بناء وتنمية هذه الأبعاد.

أما فيما يتعلق بحساب عدد الفقرات التي تتعلق بأبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية في كل بعد على حدة وإيجاد نسبتها المئوية:

عدد الفقرات التي تتعلق بقيم المواطنة والتربية التكنولوجية في الكتب مجتمعة (126) فقرة كما يظهر من الجدولين (11)، (12):

جدول (11)

عدد فقرات قيم المواطنة والتربية التكنولوجية التي تناولها كل مقرر دراسي في كل بعد من أبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية والنسبة المئوية لها

م	المقرر الدراسي	الصف الدراسي	الفقرة %	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	المجموع %
1	علم البيئة	الأول	الفقرة	--	---	--	---	--	---
			%	--	---	--	---	--	---
2	الأحياء (1)	الأول	الفقرة	--	---	3	20	19	42
			%	--	---	%0.23	%1.56	%1.47	%3.26
3	الأحياء (2)	الثاني	الفقرة	10	---	13	22	---	45
			%	%0.78	---	%1.01	%1.72	----	%3.52
4	الأحياء (3)	الثالث	الفقرة	4	8	11	10	6	39
			%	%0.36	%0.63	%0.86	%0.79	%0.47	%3.11

المجموع	الفقرة	14	8	27	52	25	126
	%	%0.32	%0.18	%0.61	%1.18	%0.57	%2.86

مما سبق يتضح أن:

(1) أكبر نسبة من الفقرات التي تتعلق بقيم المواطنة والتربية التكنولوجية في الكتب مجتمعة تمثلت في البعد الرابع.

(2) أقل نسبة من الفقرات التي تتعلق بقيم المواطنة والتربية التكنولوجية في الكتب مجتمعة تمثلت في البعد الثاني.

(3) مما يشير إلى أن الموضوعات المتعلقة بالبعد الرابع قد تناولت اهتمامًا كبيراً في المحتوى بينما نجد أن محتوى الكتب موضوع التحليل لم تشر إلا بصورة عابرة لما يتعلق بالبعد الثاني.

(4) وهذا يؤكد أن كتب الأحياء: (1)، (2)، (3)، وعلم البيئة، موضوع التحليل تناولت متطلبات وإجراءات قيم المواطنة والتربية التكنولوجية بشكل طفيف، وكان شكل التناول صريحاً وبمستوى موجز.

(5) هناك تباين واضح بين نسب الفقرات المتعلقة بكل جانب من جوانب قيم المواطنة والتربية التكنولوجية المرتبطة بكل بعد.

(6) بلغ عدد فقرات قيم المواطنة والتربية التكنولوجية (126) فقرة في الكتب موضع التحليل بنسبة (2,86%) وهي نسبة ضعيفة جداً مما يشير إلى أن مناهج الأحياء وعلم البيئة لم تهتم قيم المواطنة والتربية التكنولوجية إلا بشكل عارض.

(7) وعدد الفقرات الباقية (4281) فقرة بنسبة (97.14%) لم تتضمن أي فقرة أو إشارة إلى قيم المواطنة والتربية التكنولوجية، وهذه نسبة تفرض نفسها على مخططي ومطوري مناهج الأحياء وعلم البيئة إلى الاهتمام بقيم المواطنة والتربية التكنولوجية.

(8) بلغ عدد صفحات الكتب موضوع الدراسة (1031) صفحة وعدد صفحات قيم المواطنة والتربية التكنولوجية (20) صفحة بنسبة (1.94%) وهي نسبة تبين أن المحتوى لا يهتم الاهتمام المناسب بمتطلبات قيم المواطنة والتربية التكنولوجية في مناهج الأحياء وعلم البيئة.

(9) بلغ عدد أهداف الكتب موضوع الدراسة (241) صفحة ولم يشر أي هدف منها إلى متطلبات قيم المواطنة والتربية التكنولوجية، مما يفرض نفسه على مخططي ومطوري مناهج الأحياء وعلم البيئة إلى الاهتمام بمتطلبات قيم المواطنة والتربية التكنولوجية.

أما فيما يتعلق ببنود أبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية التي تحققت والتي لم تتحقق في كتب الأحياء وعلم البيئة وحساب النسبة المئوية لكل منها:

يوضح جدول (13 – أ، ب، ج) إجمالي البنود في الكتب الدراسية مجتمعة:

جدول (13 – أ)

بنود أبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية التي تحققت والبنود التي لم تتحقق من خلال تحليل محتوى مناهج الأحياء وعلم البيئة بالصف الأول الثانوي

أبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية	الصف الأول الثانوي							
	مقرر علم البيئة				مقرر الأحياء (1)			
	تحقق		لم يتحقق		تحقق		لم يتحقق	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
البعد الأول	--	--	--	--	--	--	26	%20.80
البعد الثاني	--	--	--	--	---	--	25	%20.00
البعد الثالث	--	--	--	--	2	%1.60	19	%15.20
البعد الرابع	--	--	--	--	7	%5.60	23	%18.40
البعد الخامس	--	--	--	--	5	%4.00	18	%14.40
المجموع	--	--	--	--	14	%11.2	111	%88.80

جدول (13 – ب)

بنود أبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية التي تحققت والبنود التي لم تتحقق من خلال تحليل محتوى مناهج الأحياء وعلم البيئة بالصف الثاني والثالث الثانوي

أبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية	الصف الثاني الثانوي							
	مقرر الأحياء (2)				مقرر الأحياء (3)			
	تحقق		لم يتحقق		تحقق		لم يتحقق	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
البعد الأول	7	%5.60	19	%15.20	5	%4.00	21	%16.80
البعد الثاني	--	---	25	%20.00	7	%5.60	18	%14.40
البعد الثالث	6	%4.80	15	%12.00	4	%3.20	17	%13.60
البعد الرابع	9	%7.20	21	%16.80	6	%4.80	24	%19.20
البعد الخامس	--	--	23	%18.40	5	%4.00	18	%14.40
المجموع	22	%17.6	103	%82.40	27	%21.6	98	%78.40

جدول (13 – ج)

إجمالي بنود أبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية التي تحققت والبنود التي لم تتحقق من خلال تحليل محتوى المناهج: الأحياء: (1)، (2)، (3)، وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية

أبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية	المجموع			
	المقررات الدراسية الأربعة			
	تحقق		لم يتحقق	
	العدد	%	العدد	%
البعد الأول	12	%3.20	66	%17.60
البعد الثاني	7	%1.86	68	%18.13
البعد الثالث	12	%3.20	51	%13.60
البعد الرابع	22	%5.86	68	%18.13
البعد الخامس	10	%2.68	59	%15.74
المجموع	63	%16.80	312	%83.20

ويتبين من جدول (13 – أ، ب، ج) ما يلي:

(1) إجمالي البنود التي تحققت في الكتب مجتمعة (63) بنداً بنسبة (16.80%).

(2) إجمالي البنود التي لم تتحقق في الكتب مجتمعة (312) بنداً بنسبة (83.20%).

(3) مما يشير إلى أن محتوى كتب الأحياء وعلم البيئة لم يهتم بأبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية اللازمة للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مما يستدعى الاهتمام بتخطيط وتطوير هذه المناهج من جديد في ضوء قيم المواطنة والتربية التكنولوجية ومتطلباتها.

(4) وبناء على ما سبق يمكن القول: أن أبعاد قيم المواطنة والتربية التكنولوجية ليست ممثلة في كتب الحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية كما حددها البحث الحالي.

(5) فمحتوى وأهداف الكتب المقررة التي تم تحليلها لم يتضمن جميع جوانب قيم المواطنة والتربية التكنولوجية التي حددها البحث الحالي، هذا إلى جانب بعض الإشارات العابرة التي تضمنتها الكتب والتي جاءت بصورة تبدو غير مقصودة في الغالب، وهي بهذه الصورة لم تصل بعد إلى درجة مقبولة كي تفرض نفسها كأسلوب حياة داخل حجرات الدراسة وأثناء أداء الأنشطة علمية في معامل العلوم.

(6) مما سبق نستنتج أن كتب الأحياء وعلم البيئة المقررة على طلاب المرحلة الثانوية تضمن متطلبات وإجراءات قيم المواطنة والتربية التكنولوجية بنسبة (2.86%) من محتوى هذه الكتب كما أن عملية تضمين هذه المتطلبات والأبعاد ليست بالمستوى المطلوب، وتتم بصورة عشوائية، حيث جاءت بشكل صريح وبمستوى موجز، ويرجع ذلك لاهتمام مخططي ومؤلفي هذه المناهج بتزويد طلاب هذه المرحلة

بالمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات العلمية البيولوجية التي تعدهم لاستكمال دراستهم فيما بعد، وعدم اهتمامهم بتضـــمين مثل هذه المتطلبات والأبعاد القيمية والرقمية والتكنولوجية ومن ثم يتم قبول الفرض الصفري الأول من فروض البحث.

وبعد الانتهاء من هذه المرحلة من البحث كان لابد من الانتقال إلى المرحلة التالية وهي بناء تصـــور مقترح لقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في أهداف ومحتوى مناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية.

خامسًا: بناء تصور مقترح لقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في أهداف ومحتوى مناهج الأحياء: 3،2،1، وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية:

وفيما يلي تصـــور عام مقترح لقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في أهداف ومحتوى مناهج الأحياء: 3،2،1، وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية، باستخدام مدخل الإشـراب Infusion Approach ومدخل الوحدات الدراسية المنفصلة Independent Study Units Approach:

جدول (14)

تصور عام مقترح لقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في أهداف ومحتوى مناهج الأحياء: 3،2،1، وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية

م	منهج الأحياء: (1) (2) (3)، وعلم البيئة	الصف الدراسي	الأهداف التعليمية	المحتوى والأنشطة
1	منهج علم البيئة	الأول الثانوي	يتم تشرب الأهداف التعليمية القائمة بأهداف تنمية قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية على مدار الفصول الخمسة للكتاب: مبادئ علم البيئة، المجتمعات والمناطق الحيوية والأنظمة البيئة، علم بيئة الجماعات الحيوية، التنوع الحيوي والمحافظة عليه، سلوك الحيوان.	يتم تشريب وإدخال محتوى الوحدة مفاهيم وحقائق مرتبطة حول القيم الرقمية واستخدامات التربية التكنولوجية في تدريس علم البيئة، وتشريب فصول الكتاب أنشطة تعليمية في موضوعات المحتوى تكون ذات صلة وثيقة بتنمية قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية على مدار الفصول الخمسة للكتاب: مبادئ علم البيئة، والمجتمعات والمناطق الحيوية والأنظمة البيئة، وعلم بيئة الجماعات الحيوية، والتنوع الحيوي والمحافظة عليه، وسلوك الحيوان.
2	منهج الأحياء (1)	الأول الثانوي	يتم تشريب أهداف فصول الكتاب التسعة أهداف تعليمية مرتبطة	يستخدم مدخل التشريب في موضوعات المحتوى وفصول الكتاب التسعة بإدخال

			بتنمية قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية بحيث تعطي فرصة للطلاب لمعرفة علاقة علم الأحياء (1) بقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية، وأهمية قيم المواطنة في تدريس موضوعات علم الأحياء (1) في الفصول التسعة للكتاب: دراسة الحياة، تنظيم تنوع الحياة، البكتريا والفيروسات، الطلائعيات الفطريات، مدخل إلى الحيوانات الديدان والرخويات، المفصليات شوكيات الجلد واللافقاريات الحبلية.	أنشطة إثرائية وأنشطة تعليمية حول إبراز أهمية قيم المواطنة والتربية التكنولوجية في تدريس موضوعات علم الأحياء (1) وأيضا إضافة مفاهيم وأنشطة تظهر مدى ارتباط دراسة علم الأحياء بقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في تطوير دراسة علم الأحياء وتشريب هذه الأنشطة قيم المواطنة الرقمية والتكنولوجية في الموضوعات، وتشريب مهارات رقمية وتكنولوجية محتوى موضوعات: دراسة الحياة، تنظيم تنوع الحياة، البكتريا والفيروسات، الطلائعيات، الفطريات مدخل إلى الحيوانات، الديدان والرخويات المفصليات، شوكيات الجلد واللافقاريات الحبلية.
3	منهج الأحياء (2)	الثاني الثانوي	يتم تشريب الأهداف التعليمية لفصول كتاب الأحياء (2) بأهداف تنمي قيم المواطنة الرقمية والتكنولوجية وتظهر أهميتها في تدريس علم الأحياء 2 من خلال إضافة هدف يرتبط بقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في كل فصل أو في كل موضوع من موضوعات الكتاب، مع تواجد الأهداف التعليمية للفصول العلمية كما هي بالكتاب.	نستخدم مدخل التشريب في إدخال مفاهيم وأنشطة تعليمية ترتبط بتنمية قيم المواطنة الرقمية والمسئولية الرقمية في محتوى موضوعات الكتاب، وتشريب بعض المهارات الرقمية التي تستخدم في معامل تدريس الأحياء، مع عرض لمفاهيم وأطر نظرية تهتم بقيم الرقمية والتكنولوجية، مع استخدام الأنشطة التعليمية الهادفة لتحقيق ذلك، ويتم إدخال وحدة دراسية حول أهمية القيم الرقمية والتربية التكنولوجية في دراسة علم الأحياء 2: واضافة موضوعات تهتم بالنواحي الرقمية والتكنولوجية في تدريس علم الأحياء 2 من أجل تنميتها في دراسة موضوعات الكتاب، واستخدام مدخل التشريب في ادخال أنشطة اثرائية

				جديدة مرتبطة بقيم المواطنة الرقمية في موضوعات الكتاب: الأسماك والبرمائيات والزواحف والطيور، والثديات، الجهازان الهيكلي والعضلي، الجهاز العصبي، أجهزة الدوران والتنفس والإخراج، جهاز الهضم والغدد الصم، التكاثر والنمو فيٍّ الإنسان، جهاز المناعة
4	منهج الأحياء (3)	الثالث الثانوي	يتم تشريب أهداف الكتاب بأهداف تعليمية مرتبطة بتنمية القيم الرقمية والتربية التكنولوجية ذات الصلة بموضوعات الحياء 3، وذلك للإيعاز بالطلاب للتعرف على أهمية القيم الرقمية والتربية التكنولوجية، وتشريب هذه الهداف بأهداف سلوكية يدور محورها الأساسي حول طرق تنمية القيم الرقمية والتربية التكنولوجية للطلاب أثناء دراستهم موضوعات المقرر، من خلال التنظيم المحكم والتخطيط المنضبط لعملية تشريب الأهداف القائمة بأهداف جديدة حول القيم الرقمية والتربية التكنولوجية.	تدعيم موضوعات الكتاب بمفاهيم وأنشطة تعليمية ومهارات رقمية حول أهمية القيم الرقمية والتكنولوجية في تدريس موضوعات الأحياء (3)، مع استخدام الأنشطة التعليمة المحورية التي يدور محورها التعليمي حول ممارسة متطلبات وإجراءات القيم الرقمية في معامل الأحياء أثناء تدريس موضوعات الأحياء (3)، من أجل إبراز أهمية القيم الرقمية والتكنولوجية في تدريس موضوعات الأحياء 3 حتى يستطيع الطلاب أن تتكون لديهم نزعات تنمية الجوانب المرتبطة بتدعيم القيم الرقمية والتكنولوجية في موضوعات الكتاب، واستخدام الأسس العلمية في عملية التشريب القيمي والتكنولوجي للمحتوى القائم في الموضوعات: مقدمة في النباتات، تركيب النبات ووظائف أجزائه، التكاثر في النباتات الزهرية، تركب الخلية ووظائفها الطاقة الخلوية، التكاثر الخلوي التكاثر الجنسي والوراثة، الوراثة المعقدة والوراثة البشرية، الوراثة الجزيئية.

ويتضـــح من التصـــور العام المقترح لقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في أهداف ومحتوى مناهج الأحياء: 1،2،3، وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية ما يلي:

1- يتبين أن فصـــول مناهج الأحياء: 1،2،3، وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية، كانت في (4) كتب شـــملت (32) وحدة دراسية (فصل تعليمي)، حيث تم وضع تصور عام لقيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في أهداف ومحتوى مناهجها من خلال الواقع التعليمي اللازم تحقيقه وفق أهداف المرحلة الثانوية وفى إطار الأهداف المخططة لذلك، وخصائص طلاب المرحلة الثانوية.

2- تم وضع التصور العام المقترح دون المساس بالمحتوى العلمي الأكاديمي القائم، حيث تم وضع وإضافة ودمج وتطعيم وتشـريب أنشـطة وتجارب ومفاهيم ومهارات تتناسـب وأهداف قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية المرحلة الثانوية.

3- كما يتبين من التصور العام السابق أنه تم إفراد كل كتاب من كتب علم البيئة والأحياء: 1،2،3، في كل صـف دراسـي بالمرحلة الثانوية موزعة على الفصـول الدراسـية: الأول والثاني والثالث، الأمر الذي يجعل من دراسة علم البيئة والأحياء تشوق واستمتاع وابداع للطلاب.

4- ويتضح في ضوء هذا الإطار أن موضوعات علم البيئة والأحياء: 1،2،3، أصبحت ذات صبغة تجمع بين الإطار العلمي الأكاديمي والإطار القيمي والتكنولوجي في سـياق يترجم التناغم في الحقائق والمفاهيم والنظريات والقوانين العلمية إلى واقع ملموس في بيئة وحياة الطلاب.

5- وبهذا يكون الباحثان في ضوء نتائج جدول (14) السابق قد أجابا عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نص على ما التصـــور المقترح لقائمة قيم المواطنة الرقمية والتربية التكنولوجية في أهداف ومحتوى مناهج الأحياء وعلم البيئة بالمرحلة الثانوية؟

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1- مراجعة المعايير الخاصة بتأليف كتب علم البيئة، والأحياء (1)، (2)، (3)، في ضوء قائمة القيم الرقمية والتربية التكنولوجية.

2- عمل برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضـوء القيم الرقمية والتربية التكنولوجية، وضـرورة توفير أدلة المعلم بالقدر الكافي، على أن يراعى عند إعداد هذه الأدلة توجيه المعلم ومســـاعدته في تأكيد متطلبات القيم الرقمية والتربية التكنولوجية من خلال الأنشـطة التعليمية التي تسـهم في إكسـاب الطلاب جوانب التعلم المختلفة.

3- توفير ورش عمل لمشرفي علم البيئة والأحياء (1)، (2)، (3)، لاطلاعهم على أحدث مستجدات مداخل التشريب وفنياته المنهجية في التدريس والتطوير المنهجي.

4- الاهتمام بالقيم الرقمية والتربية التكنولوجية في كل ممارســـات تدريس مناهج علم البيئة والأحياء على أرض الواقع ومع طلاب المرحلة الثانوية.

المقترحات:

ولاستكمال ما بدأه البحث الحالي يقترح إجراء الأبحاث التالية:

1- فعالية وحدة مقترحة في القيم الرقمية والتربية التكنولوجية في العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية وتدريســها باستراتيجيات خرائط المفاهيم على اكتساب الاتجاه نحو القيم الرقمية والتربية التكنولوجية.

2- اقتراح برامج في القيم الرقمية والتربية التكنولوجية قائمة على أهداف رؤية المملكة الربية الســعودية لتنمية الوعي الرقمي والتكنولوجي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

3- برنامج مقترح في العلوم الطبيعية قائم على أبعاد القيم الرقمية والتكنولوجية لتنمية مفاهيم ومهارات القيم الرقمية والتربية التكنولوجية ومهارات التفكير الرقمي العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

4- فعالية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي البيئة والأحياء في إطار أبعاد القيم الرقمية والتربية التكنولوجية لتنمية مهاراتهم في التدريس وتطوير الأداء.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

1- أحمد، سامية جمال حسين (2021): فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم لتنمية المفاهيم البيوأخلاقية وحب الاستطلاع المعرفي وقيم المواطنة الرقمية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، العدد (22)، المجلد (3).

2- بن شمس، ندى علي حسن:(2017) المواطنة في العصر الرقمي، نموذج مملكة البحرين، سلسلة دراسات2017، معهد البحرين للتنمية السياسية، البحرين.

3- بوديار، عبد الحميد (2021): قيم المواطنة في كتاب التربية الميدانية بالصف الثاني الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية الجزائرية الجديدة (الجيل الثاني نموذجًا)، مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 2، العدد 1، ص ص460- 489.

4- حسانين، بدرية محمد محمد (2020): تطوير برنامج عداد معلم العلوم في الصر الرقمي وفقا لإطار تيباك، المجلة التربوية لكلية التربية، جامعة سوهاج، العدد 70، فبراير، ص ص 1- 58.

5- الخريسات، مها عبد المجيد (2019): تطوير وحدة تعليمية باستخدام التعلم بالهاتف في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، عمان الأردن، المجلد (27)، العدد (5)، ص ص: 364-380.

6- خليل، سحر عيسى محمد (2020): دور أتمتة التعليم الثانوي في تأصيل قيم المواطنة الرقمية لدى طلابه، المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، العدد (73)، مايو، ص ص:541- 594.

7- الدهشان، جمال علي (2016): المواطنة الرقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرقمي، مجلة نقد وتنوير، ع (1)، ص 72-104.

8- الراشد، خولة رسمي (2020): مدى امتلاك طلبة الجامعات الأردنية الحكومية لمهارات المواطنة الرقمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الأردن، المجلد (4)، العدد (10)، مارس، ص ص: 119-138.

9- الرساسمه، تغريد سعيد (2021): دراسة تحليلية لمقرر "لغتي الجميلة" للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ظل قيم المواطنة الرقمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، فلسطين، المجلد (5)، العدد (28)، يوليو، ص ص: 114 - 133. المصدر:

10- الزبون، مأمون سليم، والخوالدة، وحمزة على، والزبون، ونضال محمد (2020): دور مادة الثقافة الوطنية في تنمية وتعزيز قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الأردنية، المجلد 28، العدد، ص ص 647- 660..

11- السليحات، روان يوسف ...وآخرون (2018): درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، مجلة دراسات، العلوم التربوية، مج. (45)، ع. (3)، ص ص:19-33.

12- شمس، أمل عبد الفتاح عطوه (2017): دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في نشر قيم المواطنة الرقمية لتحقيق التنمية المستدامة، بحث ميداني في محافظة القاهرة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، مج (2).

13- الشهري، فاطمة علي (2016): تحدي الأسرة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية: رؤية مقترحة، ورقة عمل مقدمة للملتقى العلمي "دور الأسرة في الوقاية من التطرف"18-2016/10/19"، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية -جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

14- الصمادي، هند سمعان إبراهيم (2017): تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة القصيم)، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ع (18)، ص ص:175-184.

15- الطحان، حسين عباس حسين علي (2021): برنامج تعليمي مقترح قائم على مستحدثات التعليم الرقمي لتنمية عمليات العلم الأساسية والتكاملية في مناهج العلوم البيئية بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر التاسع (الابتكار والتعليم الرقمي): أكاديمية دار الابداع والابتكار والاستشارات بالقاهرة، برعاية: جامعة الملك سلمان الأهلية KSU، والأكاديمية الاسكندنافية في الفترة من: 30-10-2021م: 24-3-1443هـ، إلى: 1-11-2021م: 26-3-1443هـ.

16- طوالبة، هادي (2017): المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية – دراسة تحليلية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج. (13)، ع. (3)، ص ص:291-308.

17- الطويرقي، تركية حمود حامد (2021): قيم المواطنة الرقمية في برنامج إعداد معلمة الطفولة المبكرة بجامعة أم القرى، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (132)، ابريل، ص ص: 227- 244.

18- عبد الهادي، حسن (2021): اشكالية تحديد السلوك الرقمي وحقوق المواطنة الرقمية عند مستخدمي الانترنيت دراسة ميدانية قياسية عند عينة من طلبة كلية الاعلام في جامعة بغداد، مجلة الجامعة العراقية، العدد (46)، الجزء (3)، ص ص: 382- 398.

19- عبدربه، عبير السيد أحمد، السفياني، صالحة حاي، والرفاعي، دعاء زهدي، ومحمد، رحاب فايز يونس، وعبد المقصود، رشا رجب (2020): تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طفل الروضة في ضوء بعض المتغيرات النفسية من وجهة نظر الأم، مجلة شباب الباحثين، كلية التربية جامعة سوهاج، مصر، العدد (7)، ابريل، ص ص: 565-611.

20- العقاب، عبد الله بن محمد (2017): دور منتديات الحوار والنقاش الإلكترونية في تعزيز الأداء الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا ومعوقات تطبيقها بقسم المناهج وطرق التدريس، رسالة التربية وعلم النفس، المملكة العربية السعودية، ع (58)، ص 95-113.

21- العقاد، ثائرة عدنان محمد (2017): تصور مقترح لتمكين المعلمين بمدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية نحو توظيف متطلبات المواطنة الرقمية في التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

22- القحطاني، أمل (2018): مدى تضمن قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج (26)، ع (1)، ص ص 57-97.

23- القحطاني، أمل سفر (2018): مدى تضمن قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، عمان الأردن، المجلد (26)، العدد (1)، ص ص: 57-98.

24- القحطاني، مريم (2020): بناء مقياس لقيم المواطنة الرقمية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي، مجلة دراسات في العلوم التربوية، الكويت، المجلد (47)، العدد (4)، ص ص: 178-195.

25- مايك ريبيل. "تنشئة الطفل الرقمي ."المواطنة الرقمية في المدارس (باللغة الإنكليزية) (ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.2021

26- المحمد، أيمن عوض ماني (2019): العوامل المؤثرة على قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية قسم المناهج والتدريس.

27- المفتي، محمد أمين (1991): سلوك التدريس، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

28- مهدي، حسن رابحي (2018): الوعي بالمواطنة الرقمية بين مستخدمي الشبكات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الدولية لنظم إدارة التعلّم، المجلد (6)، العدد (1)، ص 11-24

29- المهيرات، نورة توفيق، والرقاد، غبير محمود (2020): دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، عمان الأردن، المجلد (28)، العدد (4)، ص ص: 258-276.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

30- Al-Zahrani, A. (2015). Toward Digital Citizenship: Examining Factors Affecting Participation and Involvement in the Internet Society among Higher Education. International Education Studies, 8(12), pp. 203-217.

31- Choi, M. (2015). Development of a Scale to Measure Digital Citizenship among Young Adults for Democratic Citizenship Education. (Electronic Thesis or Dissertation). Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/.

32- Clement, Che Kum,et al. (2021): Trends and issues to Integrate ICT in Teaching Learning for the Future World of Education international Journal of Engineering &Technology IJET –IJENS Vol:11,No.3, June .

33- Literacy with ICT. (2009): Digital Citizenship. Retrieved from: http://lwictdigitalcitizenship.Wikispaces.com.

34- Ribble, Mike. (2017): Digital Citizenship. Retrieved from: http://www.digitalcitizenship.net/home.html.

35- Snyder, S. (2016). Teachers' Perceptions of Digital Citizenship Development in Middle School Students Using social media and Global Collaborative Projects. United States: Unpublish PHD thesis, Walden University.

تنويع مصادر التمويل الذاتي بالجامعات السعودية في ضوء خبرات جامعات المملكة المتحدة

Diversifying Sources of Self-Financing in Saudi Universities in the Light of Experiences of British Universities

د. عبد الله أحمد إبراهيم الجاسر
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد
جامعة أم القرى – المملكة العربية السعودية
aajaser@uqu.edu.sa

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة بيان كيفية تنويع مصادر التمويل الذاتي بالجامعات السعودية في ضوء خبرات جامعات المملكة المتحدة، وذلك من خلال: التعرف على الإطار المفاهيمي للتمويل الذاتي بالجامعات، والتعرف على واقع التمويل الذاتي بالجامعات السعودية، والوقوف على خبرات بعض جامعات المملكة المتحدة في مجال التمويل الذاتي، بالإضافة الى بيان أوجه الاستفادة من خبرات جامعات المملكة المتحدة في تنويع مصادر التمويل الذاتي بالجامعات السعودية. واستعملت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأوصت الدراسة بتفعيل الرسوم الدراسية مقابل البرامج النوعية التي يحتاجها سوق العمل، والتركيز على الأبحاث ذات القيمة العلمية والطبية، وكذلك العمل على توفير ميزانية مالية كافية لتطوير إنشاء الشركات الناشئة وحاضنات الأعمال، بالإضافة إلى التوسع بالأعمال الوقفية والاستثمار بالوقف العلمي.

الكلمات المفتاحية: مصادر التمويل الذاتي – خبرات جامعات المملكة المتحدة – الجامعات السعودية.

Diversifying Sources of Self-Financing in Saudi Universities in the Light of Experiences of British Universities

Abstract:

The study aimed to demonstrate diversity of sources of self-financing in Saudi universities in the light of some UK universities, through identify the conceptual framework of self-financing in universities, identify the reality of self-financing in Saudi universities, and examining the experiences of some UK universities in the field of self-financing, In addition to showing ways to benefit from the experiences of UK universities in diversifying sources of self-financing in Saudi universities. The study used the descriptive approach. the recommendations highlighted activating tuition fees in exchange some specific programs needed by the labor market, focusing on research of scientific and medical value, as well as working to

provide an adequate financial budget to establish start-ups and business incubators, in addition to expanding endowment work and investing in scientific endowments.

Keywords: Self-Financing Sources – UK Universities Experiences – Saudi Universities.

مقدمة الدراسة:

يعدُّ التعليم الجامعي سبيلاً هاماً للتنمية في كافة المجالات وذلك باعتباره نظاماً يتفاعلُ مع العنصر البشري، حيث يعتبر التعليم من أبرز مؤشرات التنمية البشرية على مستوى الدول، وهو أحد أنواع الاستثمار في الإنسان وإكسابه المهارات والقدرات التي تساعده على تنمية المجتمعات عبر الارتقاء بالفرد والمجتمع فكراً، وثقافةً، وسلوكاً، واقتصاداً على اعتبار أنَّ هذه العوامل تؤدي دوراً هاماً في خدمة المجتمع وتنميته.

وعلى الرغم من تلك الأهمية، إلا أن الجامعات تواجه تحديات ومخاطر عديدة تؤثر على استدامتها وتطورها، ومن تلك التحديات قضية تمويل التعليم، والتي تعد من القضايا التي حظيت بعناية كبيرة من قبل الباحثين والمختصين، وخصوصا في ظل الظروف الاقتصادية وارتفاع التكاليف الرأسمالية والتشغيلية، بالإضافة إلى الظروف الاجتماعية المتمثلة في زيادة الطلب على التعليم الجامعي وتحقيق العدالة الاجتماعية، وكذلك التنافسية بين الجامعات، ما يستدعي ضرورة إعادة التفكير في النظرة التقليدية للاستثمار في التعليم على أنه استثمار في رأس المال البشري فقط، والتحول نحو تكامل العلاقات بين رأس المال البشري، والمادي، والمعرفي وذلك من خلال بحث الجامعات عن مصادر تمويل إضافية ومتنوعة، لزيادة إيراداتها من جهة، وتخفيف عبء التمويل الحكومي من جهة أخرى.

ويؤكد هذا التوجه ما أشارت إليه دراسة الحربي (2015) من صعوبة استمرار التوسع في الدعم الحكومي غير المحدود لمؤسسات التعليم العالي. هذا بالإضافة إلى أن الميزانيات المرصودة للجامعات محدودة، ولا تزال غير كافية لتلبية المتطلبات والاحتياجات المتنامية لمؤسسات التعليم العالي، ما يترتب عليه ضرورة تفعيل مساهمة القطاع الخاص في تمويل الجامعات عبر تمويل البحوث العلمية وتفعيل الشراكات المجتمعية، وتشجيع مبادرات ريادة الأعمال (اليونيسكو، 2018).

حيث سعت العديد من الجامعات لتنويع مصادر دخلها لدعم أنشطتها، وبرامجها، ومشروعاتها التعليمية وتنمية كفاءة الاقتصاد القائم على المعرفة، والاستفادة من الأرباح المالية من الإنجازات البحثية، والتي تساهم في نمو وتنمية الجامعة، وتلبي مطالب المجتمع لتقوم بدورها المنشود في دعم النهضة والتنمية بجميع أشكالها، وذلك من خلال تبني مسارات تمويلية متنوعة كإقامة علاقة قوية مع الصناعات وتسويق نتائج البحوث الجامعية، واستثمار الأوقاف وتنميتها (Kim, Timothy, Anderson 2009).

وفي المملكة العربية السعودية، ظهرت العديد من التوجهات الداعمة لتنويع مصادر التمويل بالجامعات، لعل من أبرزها نظام الجامعات الجديد (2019) والذي أكد على أهمية تحول الجامعات نحو الاستقلالية المالية، والتي تعد من أبرز المقوّمات الرئيسة التي ترتكز عليها نماذج الجامعات البحثية، والمنتجة، والريادية (المطيري، 2019).

حيث تسعى الجامعات السعودية إلى تحقيق استقلاليتها المالية من خلال تنويع مصادر التمويل الذاتي، وتنمية إيراداتها، وتفعيل الشراكات المجتمعي، والتوجه نحو الاستثمار بالمعرفة والبرامج الأكاديمية، وتسويق الخدمات المقدمة وترشيد النفقات وخفض التكاليف، والاستفادة من الأوقاف والتبرعات، واستثمارها بما يحقق الفائدة الاقتصادية والاجتماعية المرجوة للجامعات، لتدخل الجامعات السعودية حقبة جديدة تسعى من خلالها لتنويع مصادر دخلها، وتحقيق الاكتفاء الذاتي واستثمار طاقاتها البشرية والمادية؛ لتلبية متطلبات نظام الجامعات الجديد ورؤية المملكة 2030.

مشكلة الدراسة:

اهتمت المملكة العربية السعودية بالتعليم واستثمرت فيه بهدف تطوير الموارد البشرية، وذلك من خلال تسخير الإمكانيات المادية والمالية لهذا القطاع، حيث أشارت وزارة المالية (2020) إلى تخصيص ما يقارب 193 مليار ريال، ودعمت الحكومة بكل سخاء قطاع التعليم بجميع مراحله وأنواعه حيث ارتفع الإنفاق على التعليم من (666) مليون ريال عام 1970م إلى (137.600) مليار ريال عام 2010م، ثم ارتفع الإنفاق في عام 2020م إلى (193) مليار أي ما يعادل 22% من الموازنة العامة للدولة، وبحسب ما صدر عن موقع (وزارة المالية، 2020) فإن مقدار الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي يقدر بـ 5.6%، وبذلك تجاوزت المملكة المعدل العالمي للإنفاق على التعليم والذي يبلغ 4.4% (اليونيسكو، 2020).

بالإضافة إلى ذلك، جاء نظام الجامعات الجديد (2019) متضمناً تشريعات تعزز تنويع مصادر التمويل الذاتي حيث وضّح النظام إيرادات الجامعات والمقابل المالي للبرامج الدراسية والدبلومات والدورات والخدمات التي تقدمها، والتبرعات، والهبات، والمنح، والوصايا، والأوقاف وريع أملاكها، واستثماراتها، وإمكانية تحصيل مبالغ مالية مقابل القيام ببحوث علمية، أو خدمات استشارية (مجلس شؤون الجامعات، 2019).

وعلى الرغم من أنه يتوقع لنظام الجامعات الجديد (2019) أن يُسهم في تخفيض اعتماد الجامعات على ميزانية الدولة ودفعها إلى إيجاد مصادر تمويل جديدة، من خلال عوائد الاستثمار، إلا أن نتائج العديد من الدراسات كدراسة الوادعي (2021) والقرني، والعبيري (2020)، ودراسة الغامدي (2019)، وعبد الحافظ، وسعد (2018) أشارت إلى وجود معوقات تواجه هذه المساعي، كقلة التمويل المخصص لتنفيذ المشاريع الاستثمارية، وضعف الشراكة مع القطاعات الإنتاجية والصناعية، وقلة توفّر الإمكانات والبيئة البحثية المناسبة

لبعض الجامعات وخاصّة الناشئة منها التي تؤهلها للشراكات مع القطاعات الإنتاجية، إلى جانب الأعباء التدريسية التي تثقل كاهل أعضاء هيئة التدريس، وتحد من قدرتهم على إنتاج الأبحاث العلمية المتميزة التي تؤهلهم لتسويق البحوث العلمية وتحويلها إلى منتجات تسويقية والتي تحد من الاستثمار البحثي المتميز.

كما كشفت نتائج دراسة العصيمي (2018) عن قلة كفاية تمويل البحث العلمي بالجامعات، وضعف دعم القطاع الخاص الأمر الذي كان له تأثير سلبي واضح على نجاح هذه البحوث. وأشارت نتائج دراسة الغامدي (2018) إلى ضعف الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

وفي ذات السياق أشارت نتائج دراسة الحربي (2017)، والسفياني (2020) إلى أن الجامعات السعودية تعتمد اعتماداً كبيراً في تمويلها على الدعم الحكومي، وتعتمد بشكل جزئي على التبرعات والهبات والوصايا والأوقاف، وأن أي جهد إصلاحي أو تطويري في التعليم الجامعي، يتطلب زيادة التمويل المالي اللازم للتنفيذ وهذا ما يجعل مشكلة تمويل التعليم مشكلة دائمة، وتزداد مع زيادة حجم الإنفاق مما يزيد العبء على الموازنة المخصصة للتعليم.

وبناء على المعطيات السابقة، يرى الباحث ضرورة وجود بدائل ومصادر تمويل تساهم في تخفيف الدعم الحكومي، وإشراك القطاعات المجتمعية في تمويل مشاريع الجامعات والاستفادة منها بحيث تضيف للمجتمع اقتصاداً معرفياً يوازي حجم المبالغ المصروفة عليه، وكذلك ضعف المحاولات الاستثمارية؛ حيث لا زالت تحتاج إلى رؤية أكثر نضجاً، كما لا زالت تحتاج إلى قرارات تدعم توجهها نحو الاستثمار الحقيقي، والعمل على تقديم الخدمة الجامعية والتعليمية والبحثية المتميزة، الأمر الذي يمكنه أن يعطي مزيداً من الفرص للتخفيف على مصادر التمويل الحكومي.

ومما سبق يتضح أن هناك قصوراً في جانب التمويل الذاتي بالجامعات السعودية، حيث ينبغي أن تكون نفقات التعليم في المستقبل من الاستثمار بخدمات الجامعة سواء التعليمية أو الخدمية أو البحثية، والعدول عن النمط التقليدي في تمويل الجامعات، فهو يهدد التعليم الجامعي بالجمود، ولذلك جاءت الدراسة الحالية لمعرفة واقع تنويع مصادر التمويل الذاتي بالجامعات السعودية وتعزيزها في ضوء الاستفادة من خبرات جامعات المملكة المتحدة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1) ما الإطار المفاهيمي للتمويل الذاتي بالجامعات؟

2) ما واقع التمويل الذاتي بالجامعات السعودية؟

3) ما خبرات جامعات المملكة المتحدة في مجال التمويل الذاتي؟

4) ما أوجه الاستفادة من خبرات جامعات المملكة المتحدة في تنويع مصادر التمويل الذاتي بالجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1) التعرف على الإطار المفاهيمي للتمويل الذاتي بالجامعات.

2) التعرف على واقع التمويل الذاتي بالجامعات السعودية.

3) الوقوف على خبرات جامعات المملكة المتحدة في مجال التمويل الذاتي.

4) بيان أوجه الاستفادة من خبرات جامعات المملكة المتحدة في تنويع مصادر التمويل الذاتي بالجامعات السعودية.

أهميّة الدراسة:

- المساهمة في المعرفة التراكمية والأطر النظرية بموضوع التمويل الذاتي للجامعات، حيث يتوقع أن تُسهم الدراسة في التعرف على واقع التمويل الذاتي بالجامعات لتوجيه الاهتمام نحو تفعيل الاستثمار كمدخل يُعزز لابتكار روافد مالية جديدة وظهور اتجاه يدعم الاستدامة المالية.
- تتجلى أهمية الدراسة الحالية في مواكبتها لرؤية المملكة 2030م في سياسات تحقيق الرؤية المستقبلية، بما يُسهم في تنمية مؤشر البحث العلمي والابتكار وتنشيط التعاون مع قطاع الصناعة حتى يتسنى للجامعات المنافسة محلياً أو إقليمياً أو عالمياً.
- تتزامن الدراسة مع تفعيل النظام الجامعات (2019) والذي نظّم التشريعات الداعمة للإيرادات المالية؛ ولكنه أغفل الجانب الإجرائي الذي يتناسب مع بيئة الجامعات في توضيح كيفية تطبيق الاستقلالية المالية، والمجالات التي يمكن الاستثمار بها.
- الاستفادة من خبرات الجامعات العالمية في تنويع مصادر التمويل والذاتي وتفعيلها، وتقديم التوصيات المناسبة بما يتناسب مع البيئة المحلية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على بيان الأطر المعرفية للتمويل الذاتي بالجامعات، والتعرف على واقع التمويل الذاتي بالجامعات السعودية، بالإضافة إلى الوقوف على بعض خبرات جامعات المملكة المتحدة في مجال التمويل الذاتي والاستفادة منها.

مصطلحات الدراسة:

التمويل الذاتي: عرفها الخشاب والعناد (91:2001) بأنها:" قدرة الجامعة على توفير موارد مالية عن طريق أنشطتها المختلفة، ويعطيها إمكانية التصرف بها دون التقيد بقواعد الصرف المحددة بالموازنة العامة للدولة، ومن خلاله تعالج الجامعة الاختلافات المالية في موازنتها".

ويعرف الباحث التمويل الذاتي إجرائيا بأنه: قدرة الجامعات على توفير موارد مالية وعينية إضافية من خلال استثمار إمكانياتها ومواردها الذاتية بالشكل الأمثل.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لكونه المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث، حيث تم إلقاء الضوء على خبرات بعض جامعات المملكة المتحدة في مجال تنويع مصادر التمويل الذاتي، وأوجه الاستفادة منها بالجامعات السعودية.

الإطـار الـنـظـري

في ظل سعي الجامعات للتقدم والنمو وتحقيق التنافسية، كان لزاما عليها توفير مصادر دخل إضافية لتغطية نفقاتها التشغيلية ووظائفها البحثية والأكاديمية للارتقاء بمستواها في التصنيفات العالمية، وسيقوم الباحث بتسليط الضوء على أبرز أهداف التمويل الذاتي ومبرراته، وعناصر التمويل الذاتي بالجامعات، بالإضافة إلى تحليل واقع التمويل الذاتي بالجامعات السعودية، والوقوف على أبرز خبرات جامعات المملكة المتحدة في مجال التمويل الذاتي وأوجه الاستفادة منها بالجامعات السعودية.

أهداف التمويل الذاتي:

تتمحور أهداف التمويل الذاتي بالجامعات حول تحقيق الاستقلالية والاستدامة المالية من خلال توفير مصادر التمويل متنوعة ومبتكرة، وهي قضية متجددة دوماً بسبب التغيرات في النظام الاقتصادي العالمي، وارتفاع تكلفة النظام التعليم الجامعي، ما يؤثر في نسبة الموارد المالية المقدمة من الحكومات للتعليم الجامعي من الموازنة العامة للدولة (الوادعي، 2020).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي ناقشت أهداف التمويل الذاتي بالجامعات كدراسة القرني، والعبيري (2020)، ودراسة الغامدي (2019)، وعبدالحافظ، وسعد (2018)، يرى الباحث أنه يمكن تلخيص أهداف التمويل الذاتي للجامعات بالآتي:

1) إحداث تنمية اقتصادية قائمة على المعرفة، حيث يسهم الفكر الاستثماري بالجامعات على تحقيق أهداف الاقتصاد والمجتمع وتركيزها على التنمية القائمة على المعرفة والابتكار.

2) إزالة الحواجز بين عناصر النموذج الثلاثي الحلزوني (الجامعات، والحكومة، والصناعة).
3) الحصول على مصادر تمويل بديلة للجامعات، ورفع العائد من براءات الاختراع، واتفاقات الترخيص والتعاون مع الصناعة.
4) تسويق المخرجات الجامعية سواء المخرجات البحثية أو المخرجات البشرية، حيث لابد من التعاقد مع العديد من شركات التسويق من أجل تسويق هذه المخرجات أو تواجد قطاع للتسويق داخل هذه الجامعات.
5) تحويل العمليات التدريسية والبحثية والخدمية التقليدية بالجامعات إلى عمليات إبداعية قائمة على المشروعات والتحديات المختلفة التي تواجه الجامعات.
6) إيجاد القيمة من خلال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وذلك بتقديم أنشطة ابتكارية تساعد على استقطاب الكفاءات، والتطرق لموضوعات بحثية تساعد على اقتناص الفرص المتاحة في السوق.
7) تكوين شخصية تنظيمية مرنة للجامعات تستطيع أن تتكيف مع استجابة أفضل للطلبات سريعة التغير.
8) الاستثمار بالمرافق والأصول التي تملكها الجامعة.

مبررات التمويل الذاتي:

أصبحت هناك حاجة إلى زيادة تنويع مصادر دخل للجامعات لمواكبة الزيادة المتسارعة في تكاليف النشاط التعليمي، الاعتماد على التمويل الحكومي كمصدر أساسي للتمويل الجامعي، خصوصا في ظل الظروف الاقتصادية التي تمر بها الدول والتي قد تحد من قدرة الحكومات على زيادة التمويل في المستقبل، ما قد يؤثر على جودة وكفاءة مخرجاتها وقدرتها على الوفاء بمتطلباتها كمؤسسات حيوية في المجتمع، وبالتالي ضرورة البحث عن مصادر دخل متنوعة ومبتكرة.

من خلال استقراء العديد من الأدبيات التي تناولت مبررات التمويل الذاتي بالجامعات والمؤسسات التعليمية كدراسات (الحربي،2017) وعبدالحافظ، وسعد (2018) و(الكعبي، 2018) و(الشنيفي 2019) يمكن للباحث تقسيم مبررات تبني الجامعات لمصادر التمويل الذاتي إلى قسمين، مبررات خارجية وهي المبررات المرتبطة بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية المحيطة، ومبررات داخلية مرتبطة بالجامعات والمؤسسات التعليمية، وهي كما يلي:

أولا: مبررات خارجية:

- التغيرات وأزمات الاقتصادية التي تواجه الدول والمجتمعات لعل أبرزها جائحة فايروس كورونا مؤخرا، ما يترتب عليه صعوبة استمرار الدعم لمتزايد من قبل الحكومات على المؤسسات التعليمية.

- محدودية مساهمة القطاعات المجتمعية في دعم التعليم وتمويله، حيث لا تزال مساهمات تلك القطاعات أقل من المأمول.
- صعوبة قبول الأعداد المتزايدة من الطلاب على للتعليم، خصوصا في ظل تزايد أعداد السكان ومحدودية الموارد والقدرة الاستيعابية للمؤسسات التعليمة.
- ارتفاع التكاليف الرأسمالية والتشغيلية والمواد الخام، ما يشكل صعوبة في تمويل الجامعات وعدم قدرتها على مجاراة ارتفاع التكاليف المتزايدة.
- المركزية في اتخاذ القرارات، والتي تؤدي إلى ضياع الفرص الاستثمارية، وإحجام القطاع الخاص عن التعاون مع الجامعات نتيجة البيروقراطية والتأخير في اتخاذ القرارات.

ثانيا: مبررات داخلية:

- ضعف مخرجات مؤسسات التعليم العالي وضعف قدرتها على تحقيق متطلبات سوق العمل وإكساب الطلاب المهارات اللازمة، ما يشكل عائقا على الدول في الاستمرار بالإنفاق بسخاء على الجامعات في ظل هذه المعوقات.
- توسع الجامعات في القبول غير المخطط له ما يجعل الجامعات وأعضاء هيئتها غير قادرة على تأدية متطلباتهم وواجباتهم التعليمية على أكمل وجه.
- ارتفاع الرواتب والأجور والتعويضات للقائمين على العملية التعليمية، وارتفاع تكلفة المباني والتجهيزات والوسائل التربوية والتعليمية، نظراً لحاجتها المستمرة إلى الصيانة والتوسع والتحديث، وزيادة الحاجة إلى الأبحاث التربوية المختلفة: الاجتماعية، والاقتصادية، والإحصائية، والنفسية، والتقنية، وانخفاض العائد التربوي والتعليمي من داخل النظام الجامعي.
- ارتفاع مستوى الهدر التعليمي المتمثل في التسرب والرسوب، ما يترتب عليه من زيادة الإنفاق لتغطية هذا الهدر، والأخذ بمفهوم الكفاءة والحوكمة المالية، وترشيد النفقات الجامعية وحسن توزيع الموارد.
- التطور التقني والمعرفي، حيث أدّى النمو السريع لتكنولوجيا المعلومات إلى زيادة المنافسة العالمية، وزيادة الضغط على الجامعات ماليا لتبني هذه التقنيات في أنشطتها وبرامجها التعليمية والبحثية.
- ضعف الثقافة والبيئة الاستثمارية والتسويقية للجامعات سواء في برامجها أو أنشطتها او أبحاثها، وقد يكون ذلك نتيجة اعتمادها على مدى سنوات على الدعم الحكومي، وبالتالي ضرورة تغير هذه الثقافة واستثمار

ممتلكاتها بحيث تصبح بيئة جاذبة للاستثمار وعقد الشراكات مع القطاعات المختلفة.

ومن خلال ما سبق، تتضح أهمية مبررات تبني التمويل الذاتي للجامعات لتعزيز استدامتها المالية وذلك بالاعتماد على الاستثمار بأصولها الملموسة وغير الملموسة، وأن تبني الفكر الاستثماري ينعكس على تطوير سياساتها التمويلية، من خلال الاستثمار بالمعرفة التي تنتجها وتبادر لحل مشكلات، واحتواء التغيرات المحيطة بالمجتمع، والارتقاء بما حولها من القطاعات النمائية.

مصادر التمويل الذاتي بالجامعات:

1- تسويق الخدمات والبرامج التعلمية:

يعد تسويق البرامج والخدمات والمرافق الجامعية مرتبطا بتحديد احتياجات المستفيدين، وإشباعها من خلال تقديم برامج تعليمية وخدمات مناسبة من ناحية تصميم المنتجات وتوزيعها والترويج لها (عسيري، 2020). وتمتلك الجامعات العديد من الخدمات التي يمكن تسويقها والاستثمار فيها كخدمات الاستشارات والتدريب والتعليم والصحة، وصولا الى مرافقها المتنوعة كالقاعات والمعارض والملاعب والمطاعم، كذلك الموقع الإلكتروني للجامعة والدعايات الإعلانية سواء كانت هذه الخدمات تقدم للمستفيدين من داخل الجامعة كالطلاب وأعضاء هيئة التدريس، أو للمستفيدين من خارج الجامعة.

حيث سعت الجامعات العالمية كجامعة أكسفورد إلى الاستثمار في مرافقها وخدماتها منذ وقت مبكر، وذلك رغبة منها في الاستثمار في إمكانياتها المالية والمادية وتحقيق تمويل فعال وطويل المدى، وذلك من خلال الاستفادة من مرافقها ومبانيها بتأجيرها أثناء عطلات نهاية الأسبوع وخلال العطلات السنوية، بالإضافة إلى استغلال القاعات لعقد المؤتمرات والمعارض، واستثمار مساحات الجامعة للحفلات والمناسبات الاجتماعية والأسرية، كل ذلك رغبة من الجامعة في استثمار مرافقها بما يحقق لها عائداً مالياً تستفيد منه لدعم أنشطتها المختلفة (بدروس،2017).

هذا، ويعد نجاح الاستثمار بتسويق الخدمات والمرافق الجامعية مرهون بمدى مناسبتها لحاجات ورغبات الفئات المستهدفة، وكذلك وضع المزيج التسويقي المناسب للخدمات الجامعية، والذي يتكون من: الخدمة المقدمة أو المنتج، والسعر، والترويج، والمكان، والأفراد، والعمليات، حيث حرصت العديد من الجامعات على الاستثمار في خدماتها ومرافقها من خلال الاهتمام بإدارة النشاط التسويقي، وكذلك إنشاء إدارات لتسويق هذه الخدمات، والتي تتولى العمليات المرتبطة بأهداف المنظمة وإجراءاتها التنظيمية وتنظيم الموارد المادية والبشرية والتكنولوجية وشهرة ومكانة للجامعة والمناخ السائد، وببيئة التسويق الداخلية والخارجية، بالإضافة إلى البيئة الاجتماعية والثقافية، والمنافسون والموزعون والموردون. (الحاوري وآخرون، 2017).

وتجدر الإشارة إلى أهمية تسويق البرامج الدراسية المدفوعة كأحد الخدمات التعلمية التي تقدمها الجامعات كمصدر تمويل حيوي، حيث تم تفعيل الرسوم الدراسية كمورد مالي حيوي في جامعة هوبكنز بالولايات المتحدة من خلال تقديم أكثر من (100) برنامج دراسي وتدريبي برسوم، وتمنح الجامعة طلابها شهادات في مجالات متخصصة، مثل: التخطيط المالي، وبرمجة الحاسوب، والشبكات المتقدمة، وكذلك تحقق جامعة هارفارد أكثر من (110) مليون دولار سنوياً من هذه البرامج (زوبيتا، وآخرون، 2012).

ويضيف إسماعيل (2017) إلى أنه ينبغي الاستثمار بالبرامج الدراسية بالجامعات من خلال التعاون مع الشركات والمؤسسات المجتمعية، وذلك من خلال إشراك تلك المؤسسات في إعداد البرامج الدراسية والدورات التدريبية وفق احتياجها وبما يتوافق مع متطلبات سوق العمل، وفي نفس الوقت تقوم تلك المؤسسات والشركات بتمويل تكاليف الدورات التدريبية والبرامج الأكاديمية حسب اتفاقية تخدم الطرفين، وبالتي تحقق الجامعة كفاءة برامجها ومتطلبات سوق العمل من جهة، وحصولها على مصدر دخل من جهة أخرى.

ومما سبق تتضح أهمية الاستثمار بالبرامج والخدمات التعلمية حيث يعد هذا التوجه توجهاً استثمارياً للجامعات العالمية، وبالنسبة للجامعات السعودية فقد حظيت بالاهتمام والتطوير في بنيتها التحتية ومرافقها من قبل الحكومة على مدى عقود، وحان الدور لاستغلال واستثمار هذه المكتسبات والمرافق بتحصيل مردود مالي يدعم ميزانية الجامعات السعودية واستدامتها المالية وفق اللوائح والأنظمة، بما لا يتعارض مع أهداف الجامعة وأنشطتها التعليمية.

2- الأبحاث العلمية وبراءات الاختراع:

تتسابق الدول المتقدمة في تخصيص مبالغ أكبر من موازناتها من أجل البحث العلمي والتطوير، بوصفه استثماراً ذا أرباح هائلة، بينما لا تشكل هذه المخصصات أي شيء يذكر في ميزانيات الدول النامية، وبصورة عامة يمكن القول إن التقدم الذي وصلت إليه الدول لم يأت من فراغ، وما يميز الدول المتقدمة من غيرها من الدول النامية أنها أدركت – في مراحل مبكرة – أهمية البحث العلمي وأهمية توظيف ما ينتج عنه من معرفة منظمة في إنتاج التكنولوجيا، والتي كان لها الأثر الكبير في تحقيق وتنمية المجتمعات (الخوالدة،2010، 101-102).

حيث أوردت عسيري (2020) معايير تصنيف التايمز البريطاني والتي كانت بعض معاييرها مرتبطة بمؤشرات الجامعات الاستثمارية بالبحث العلمي والابتكار حيث في معيار جودة البحث يُقاس العائد من البحث: ويعطى لهذا المؤشر وزن نسبي مقداره 6%. ومعيار العائد من الصناعة "الابتكار: والناتج من أنشطة الجامعات والنتائج على الاقتصاد والمجتمع والثقافة، ويخصص له (2.5%)، ومن مؤشراته الفرعية عدد براءات الاختراع المسجلة في مكاتب البراءات الوطنية أو الدولية، والشركات الناشئة التي أنشئت في السنوات الخمس الماضية

التي لا تزال تعمل والتي لم تعد تحتاج إلى دعم من الجامعة، والمشاريع البحثية المشتركة مع الشركات البحثية المتميزة (غير الجامعية)، والمنشورات ذات العوائد في الخمس سنوات الماضية.

هذا، وبرز مفهوم الملكية الفكرية كمدخل هام للتمويل الجامعي، حيث يؤكد عبدالمعطي (2015، 77) على أنّ حق الملكية الفكرية وما يتبعه من إمكانية لتسويق الابتكارات والمخترعات أصبح من أبرز ملامح الجامعات عالية المستوى التي تعتمد على مؤشرات الاقتصاد المعرفي ومجتمع المعرفة، فالعلاقة واضحة ومباشرة بين الجامعات العالمية وإدارة المعرفة وإدارة رأس المال الفكري وتحويل المعرفة الضمنية للباحثين إلى معرفة صريحة يستفاد منها في الجامعات الاستثمارية.

3-الأوقاف والتبرعات:

تشكل الأوقاف والتبرعات أهمية بالغة للمؤسسات التعليمية بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة، حيث يعزز الوقف الموارد الذاتية للجامعات، ويضمن لها الاستدامة والاستقلالية المالية، ويحميها من المخاطر المالية التي قد تواجهها بالمستقبل، هذا بالإضافة إلى كونه يعد مساهمة مجتمعية من أفراد ومؤسسات مختلفة تساهم في تمويل التعليم وتطوره على مستوى الدولة.

وأشار السلامة (2015، 22) إلى أن من أهم أسباب اللجوء إلى الوقف للتمويل الجامعي هو تحقق استقلالها المالي، بالإضافة إلى كونه أحد أهم الركائز الأساسية في استراتيجيات تطوير التعليم بشكل عام والجامعات بصورة خاصة، ولذا فإن الجامعات الغربية تعتمد على مصادر خيرية منها الأوقاف، لأن خريجي هذه الجامعات يشكلون أحد مصادر تمويلها عبر تبرعاتهم السنوية للجامعات التي تخرجوا منها، وهي تجسيد رائع للولاء والوفاء.

هذا، وسعت الجامعات الأمريكية منذ وقت مبكر إلى تفعيل الأوقاف كمورد ذاتي، حيث يؤكد إسماعيل (2017) إلى أن جامعة هارفرد توسعت في استثمارات الأوقاف لتغطي ثلث ميزانية الجامعة السنوية من أوقافها، حيث ساهمت الحكومة الأمريكية في تشريع السياسات وتحفيز الاستثمار بالأوقاف والتبرعات والهبات من خلال استغلال الأوقاف المتوفرة بالجامعات والمحافظة عليها وزيادة إيراداتها، بالإضافة إلى التشجيع على استحداث أوقاف جديدة للجامعات، وكذلك قيام الحكومة بوضع القوانين التي تضمن حوكمة الأوقاف واستثماراتها وإدارتها من خلال أجهزة مستقلة تحت سلطة الجامعة، وإعطاء مزيد من الاستقلالية للجامعة في إدارة أوقافها تبعا لحاجاتها وأهدافها، ليصبح الوقف الجامعي في خدمة الجامعة وليس العكس.

وفي سياق متصل، يشير Akintona (2017) إلى دور الأوقاف الحيوي على تمويل جامعة يال بالولايات

المتحدة، من خلال إدارة الاستثمار في أوقافها وخفض المخاطر المالية وتعظيم العائد على الاستثمار الوقفي بالجامعة، حيث أدى تميز الاستثمار الوقفي وتنوعه إلى تحقيق استدامة مالية للجامعة على المدى الزمني البعيد.

ومن خلال ما سبق، ترى الدراسة أن الاستثمار بالأوقاف يعد موردا هاما للاستثمار وتحقيق الاستقلالية المالية للجامعات إذا تمت إدارته بالشكل الأمثل، حيث ينبغي الأخذ بعين الاعتبار تهيئة البيئة التنظيمية والإدارية والبشرية المناسبة لهذا الاستثمار، وذلك بتوفير القوانين والأنظمة الداعمة له، وتشجيع المؤسسات العامة والخاصة للتعاون الوقفي مع الجامعات، وتهيئة القيادات الأكاديمية والإدارية لهذا النوع من الاستثمارات عن طريق التدريب والبحث العلمي، هذا بالإضافة إلى تفعيل عناصر الحكومة والرقابة على العمليات المالية والتبرعات والهبات لضمان استثمار أموال الأوقاف الجامعية الاستثمار الأمثل.

4- الشراكات بين الجامعة وقطاعات المجتمع:

ويمثل الاستثمار بالشراكات بين الجامعة وقطاعات المجتمع استجابة واضحة لطبيعة مجتمع المعرفة، والتحدي الأبرز وهو إنتاجية المعرفة وتجددها كقوة ليست فقط في اكتسابها أو نشرها ومشاركتها، بل قوتها في تجددها وإنتاجها بحيث تكون معرفة متجددة دائماً ما ترتبط وبشكل أساسي بتنمية المجتمع ورفاهيته من خلال الإنتاجية البحثية من خلال بناء الشراكات والعقود البحثية بين الجامعة كمراكز إنتاج للبحث العلمي والمعرفة والشركات والمؤسسات المجتمعية كمصانع تطبيقية للبحث وتطوير المعرفة.

ويؤكد شيبان (2005) هذا التوجه من خلال القيمة المضافة للشراكات بين الجامعة وقطاعات المجتمع تكمن في مدى الاستفادة من نتائج هذه البحوث والابتكارات وتسويقها، حيث تتسابق الشركات في القطاع الخاص في الدول المتقدمة على شراء نتائج بحوثها، وتحويلها إلى منتجات وسلع تجارية ذات مردود كبير، ولاشك أن القصور في تطبيق نتائج البحوث تُشكّل إحدى السلبيات المؤثرة على جهود البحث العلمي، وخاصة بالنسبة للدول النامية محدودة المال والقوى البشرية المدربة (المطيري، 2012)، وهكذا بدأ البحث الجامعي الاتجاه نحو البحوث التطبيقية التي تخدم المجتمع لقاء الدعم المباشر أو غير المباشر من القطاع الخاص، وإذا كان المفهوم من تركيز الجامعات الاستثمارية على تخطيط مجالات البحث والابتكار في العلوم الأساسية والتطبيقية، هو المهمة الأساس لهذه الجامعات، فإن التعاون مع قطاع المجتمعي أو الصناعة يدعم الجوانب المالية للجامعة، ويُعزز مجالات تجريب اختراعاتها.

كما تسعى الجامعات الاستثمارية إلى عقد الاتفاقيات البحثية والشراكات مع المؤسسات الإنتاجية، كأحد الأساليب

التي يمكن من خلالها الحصول على تمويل ذاتي يمكنها من أداء وظائفها التعليمية، والبحثية بفاعلية واقتدار، حيث يساعد هذا التسويق على توفير التمويل اللازم لرفع كفاءة العمليات التعليمية في الجامعة، سواء فيما يتعلق بالمدخلات: من أبنية وتجهيزات ومواد تعليمية، وأعضاء هيئة تدريس، أو فيما يتعلق بالمهمات (العمليات) الفاعلة: سواء كانت تدريساً أو بحثاً علمياً، وكذلك المخرجات: من حيث التأثير على مستويات تحصيل الطلاب، وكفاءتهم، وإنتاجية البحث العلمي، وكفاءة مستويات الخريجين (عبدالمعطي، 2015).

وتتحدد الدواعي الرئيسة للشراكات كمدخل لتمويل الجامعات نظراً للحاجة إلى التحوّل نحو مجتمع المعرفة وتوليد المعرفة الأساسية والتطبيقية الجديدة وحماية التطورات الفكرية، واستخدام نتائج البحث العلمي والابتكار في الأنشطة التعليمية؛ وإشراك الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في أنشطة البحث والأعمال والابتكار، والتعاون مع المؤسسات البحثية في تطوير الابتكارات، وإنشاء شركات مشتركة وهياكل مبتكرة مع أطراف ثالثة وإنشاء مصانع جديدة أو نقل حقوق الملكية الفكرية ونقلها إلى أطراف ثالثة، وتهيئة الظروف للشركات الصغيرة المبتكرة وتسويق التكنولوجيا، وتشكيل فرق إبداعية مؤقتة لتسويق تكنولوجيا الابتكار، والتعاون مع الشركات الرائدة في الاقتصاد الحقيقي (Makoveeva, 2012,).

ويضيف (Clark, 2015) أنه لا يمكن عزل الجامعات عن الصناعة والحكومة والشركات، حيث تظهر العلاقة التكاملية بينهم، حيث كشفت دراسة (Mashau ,2018) أنه في قلب اقتصاديات التكتل، هناك نموذج تعاون فعال يتمثل في نموذج الحلزون الثلاثي Triple Helix Model (الجامعة– الصناعة– الحكومة) يعد مناسباً بشكل أفضل لشرح مشاركة الجامعة في الابتكار المفتوح والبحث العلمي وتوليد الموارد.

واقع الاستثمار بالجامعات السعودية:

ظهرت العديد من المحاولات بالجامعات السعودية لتنويع مصادر التمويل الذاتي، حيث جاء نظام الجامعات (2019)، واللائحة المنظمة للشؤون المالية بالجامعات (2021) المعدلة بقرار مجلس شؤون الجامعات للتأكيد على أهمية تفعيل مصادر التمويل الذاتي وتنوعها وتطوير أنظمتها المالية، وذلك بالموافقة على حذف وتعديل وإضافة عدد من المواد. والهدف من هذه الإجراءات هو تحقيق الاستفادة من مشاريعها الإنتاجية والاستثمارية والوقفية وتعزيز دورها اقتصادياً من خلال تعزيز الجهود الحالية وتخفيف العبء عن الدعم الحكومي.

ويشير الدقي (2015، 20) إلى أنه يمكن تصنيف تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية إلى نوعين: (حكومي، وغير حكومي)؛ حيث نصت المادة (53) من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات بأن تكون إيرادات كل جامعة من الاعتمادات التي تخصص لها في ميزانية الدولة، والتبرعات والمنح والوصايا والأوقاف، وريع أملاكها وما ينتج عن التصرف فيها؛ أي: إيرادات تنتج عن القيام بمشروعات البحوث أو

الدراسات أو الخدمات العلمية للآخرين، وبقي هذا الوضع إلى حين صدور نظام الجامعات الجديد (2019) وما تبعه من اللائحة المنظمة للشؤون المالية بالجامعات، والتي وضحت وفسّرت الخطوط العريضة للاستثمار والإيرادات التي يُمكن للجامعات من تحصيلها.

حيث تشير الإحصاءات إلى أن إجمالي الإيرادات الذاتية للجامعات الحكومية السعودية قد بلغت نحو (400) مليون ريال خلال العام 2017، حصلت عليها الجامعات الحكومية نتيجة استثمار مرافقها ومنشآتها الخاصة، وجاءت جامعة طيبة في المرتبة الأولى حيث حققت أكبر الإيرادات من الاستثمارات الذاتية بإيرادات تقدر ب(106) مليون ريال وبنسبة (26.5) من مجمل الإيرادات الذاتية للجامعات الحكومية مجتمعة، وفي المرتبة الثانية جاءت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بنحو (78.5) مليون ريال، تلتها جامعة الملك عبدالعزيز بنحو (29.4) مليون ريال، في حين جاءت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المرتبة الرابعة من حيث الإيرادات الذاتية، حيث بلغ إجمالي إيراداتها نحو (27) مليون ريال (الثميري، 2018).

وتشير الأرقام الكبيرة المخصصة للتعليم في المملكة العربية السعودية إلى تحمل خزينة الدولة أعباء كبيرة تجاه قطاع التعليم عامة والتعليم الجامعي على وجه الخصوص، الأمر الذي يتطلب معه أن تبذل الجامعات السعودية الجهود لتخفيف العبء من على كاهل الدولة وذلك عن طريق البحث عن مصادر دخل أخرى من خلال تفعيل الإمكانات المادية والبشرية والفنية التي تمتلكها تلك الجامعات (الطيار، 2019)، وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات، حيث تشير نتائج دراسة القرني، والعبيري (2020)، والسفياني(2020) إلى أن تنويع مصادر الاستثمار في التعليم الجامعي لم ترق بعد إلى المستوى المأمول، مما يستدعي التفكير في إجراءات جوهرية للعمل على تطوير تنويع مصادر الاستثمار في الجامعات بالمملكة العربية السعودية، غير أن هناك صعوبات تواجه تنويع مصادر الاستثمار في الجامعات لعدة أسباب، أهمها: عنصر المكان والتجهيزات وتوفير الخبرات القادرة على تقديم الخدمات بشكلها التقليدي، الأمر الذي يتطلب تكاليف عالية في أعمال الإنشاءات والمباني والتجهيزات، وذلك قبل توفير الخدمات للمستفيدين.

وقد أوصت دراسة الفلاح (2016) بالعمل على تنويع مصادر الاستثمار، مع تقديم رؤى وخطط لتطويره وتفعيله، فالتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية يعتبر نظاماً متكاملاً يتفق مع التوجهات التنموية والتخطيط المستقبلي لأجهزة الدولة؛ فلقد تجاوز التعليم تلك المرحلة التي تقتصر على العلم سبيلاً للفكر والثقافة والمعرفة بعيداً عن المتغيرات البيئية المحيطة، والمتطلبات الاجتماعية المتجددة، إلى مرحلة تجعل من خدمة المجتمع والإسهام في متطلبات التنمية هدفاً أساسياً تسعى إلى تحقيقه.

هذا ويشير العرفج (2019) إلى أن التحديات التي تواجه قضية تمويل التعليم الجامعي في المملكة تعتبر حديثة العهد، فخلال العقود الماضية اعتمدت الجامعات السعودية على الدعم الحكومي بشكل متزايد، واتضح

ضعف تفعيل مواردها المالية، حيث كان الدعم الحكومي يلبي احتياجاتها؛ وبالتالي ظهر ضعف الجامعات في تفعيل مصادر تمويل مبتكرة تساهم في النهوض بالجامعات وتخفيف الحمل على موارد الدولة.

ومن خلال استعراض الدراسات التي أشارت إلى التحديات التي تواجه التمويل الذاتي بالجامعات السعودية كما وردت لدى الأحمري (2018)، والشريف (2015)، يمكن للباحث تلخيصها في الجوانب الآتية:

1) انخفاض في الكفاءة الداخلية والخارجية للجامعات السعودية.
2) التصلب والجمود والشكلية سواء في هياكلها وبنائها، أو في محتوى برامجها ومناهجها، أو في الطرق والوسائل التي تعتمدها.
3) قلة الموازنة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات خطط التنمية الوطنية من العمالة الفنية المؤهلة والمدربة، فسياسات قبول الطلاب في الجامعات لا تقررها خطط التنمية الوطنية، وإنما تقررها القيم الاجتماعية السائدة التي مازالت تفضل الدراسات الأدبية.
4) المركزية في صناعة القرارات، حيث تتمركز السلطة في مؤسسات التعليم العالي في أيدي فئة محدودة جداً من القيادات الإدارية العليا.
5) والاختلال وعدم التوازن في الوظائف التي تضطلع بها مؤسسات التعليم العالي، فمن الملاحظ أن الجامعات السعودية تكاد تقتصر وظيفتها الأساسية على التدريس فقط في حين يلاحظ أن هناك قصوراً وخللاً بوظيفتي البحث العلمي وخدمة المجتمع.
6) ضعف استقلالية الجامعات والمركزية الشديدة في نظام الجامعات.
7) ضعف ممارسة القيادات الإدارية العليا بالجامعة وتفويض السلطات للمستويات الوسطى والدنيا بطريقة فعالة، وقلة قدرة الجامعات على تنويع مصادر تمويل ذاتية حيث لازالت تعتمد اعتماداً رئيسياً على ميزانية الجامعة.
8) ضعف حرية الجامعة في المناقلة بين أبواب الميزانية، وحقها في الاستفادة من فائض الميزانية السنوية التي تقررها الدولة.
9) عدم تمتع القائمين على إدارة الجامعة بالسلطات اللازمة لتحديد طبيعة الشراكات الأكاديمية مع المؤسسات الخارجية المناظرة التي ترتبط معها بعلاقات شراكة استراتيجية.

10) ضعف معدلات مشاركة أعضاء هيئة التدريس والإداريين، والطلاب في صياغة وتطبيق سياسات ولوائح لجامعة.

وعليه يرى الباحث أنه بالرغم من أن الاستثمار بالتعليم الجامعي يختلف عن الاستثمار بالشركات والمؤسسات التجارية لارتباط طبيعة الخدمات التي تقدّمها الجامعات بالبُعد التربوي والتعليمي والقيمة الاجتماعية للتعليم، إلا أن ذلك لا يتعارض مع توجه الجامعات السعودية لتحقيق استقلاليتها المالية من خلال تبني الاستثمار كأحد المداخل التي يمكن من خلالها تحقيق إيرادات وتنويع التمويل الذاتي، حيث ما زالت الجامعات السعودية تعتمد بصورة كبيرة على التمويل الحكومي، مما يتطلب إعادة ابتكار الجامعات بتبني صيغ وإجراءات تدعم توجه الجامعة الاستثمارية.

خبرات جامعات المملكة المتحدة في التمويل الذاتي:

تتميز الجامعات البريطانية بأنها من أوائل الجامعات التي ركزت على الجوانب الاقتصادية المستدامة والتنمية التكنولوجية، وتحولت إلى جامعات من منتجي المعرفة إلى مستثمري المعرفة، حيث تتميز الجامعات بصفة عامة بتنوّع وتنامٍ في تفاعلاتها مع قطاعات المجتمع لزيادة وتنوع الدخل. بالإضافة الى ذلك قامت تلك الجامعات بتطوير البنية التحتية المؤسسية؛ بهدف دعم نقل المعرفة من الجامعات إلى الشركات، وتضم هذه البنية التحتية الآن مجموعة متنوعة من الأشكال التنظيمية التي تشمل مكاتب الاتصال بين الجامعات والصناعة، ومكاتب ترخيص التكنولوجيا، ومكاتب نقل التكنولوجيا، ومراكز البحوث المشتركة بين الجامعات والصناعة، ومكاتب الاستشارات التكنولوجية (Rothaermel, Thursby,2005).

وتقع مسؤولية تمويل التعليم الجامعي في بريطانيا على عاتق الحكومة المركزية التي تقوم بتقديم منح مالية للجامعات البريطانية، وكانت أول منحة قدمتها للجامعات عام 1889م وظلت الحكومة تقدم هذه المنح بشكل منتظم حتى عام 1919م الذي أنشئت فيه لجنة المنح الجامعية(University Grants Committee,UGC) لتقوم بمهام توزيع المنحة السنوية التي تخصصها الحكومة المركزية على مختلف الجامعات البريطانية، وظلت المملكة المتحدة لسنوات طويلة تبحث عن آلية لتتمكن من تجاوز الإخفاقات والمصاعب المقترنة بتمويل التعليم العالي لديها، وفي عام 1988 أنشئ مجلسان: مجلس تمويل الجامعات، ومجلس تمويل الكليات التقنية، ثم أوجدت الحكومة مصادر إضافية لتمويل الجامعات عبر مجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا، وبالرغم من أن الحكومة تدعم الجامعات من الرصيد العام، إلا أنها لا تعد جزءاً من النظام العام للتعليم، بل هي مؤسسات مستقلة أنشئت بموجب مرسوم ملكي(الحميدي، 2011).

في عام 1999م صدر قرار بإنشاء ما يسمى مجلس تمويل للتعليم العالي لكل من إنجلترا وويلز، واسكتلندا، وأوكل لهذا المجلس كافة المسؤوليات المتعلقة بضمان النوعية لمؤسسات التعليم التي يقوم بتمويلها (الطيار،

2019)، والذي أشار إلى أهداف **مجلس تمويل التعليم العالي** (HEFC) بفروعه الثلاثة: إنجلترا وويلز وأسكتلندا، تشمل التأكد من سلامة استثمار أموال دافعي الضرائب لتعود بالنفع على المجتمع، وعدالة توزيع الأموال المرصودة لتمويل مؤسسات التعليم الجامعي في بريطانيا، ووضع آليات وأساليب إضافية لتمويل الجامعات والعمل على استقلالها إدارياً ومالياً، بهدف زيادة قدراتها في مواجهة العجز المتزايد في الموارد المالية المخصصة للجامعات من الحكومة المركزية، وبالنسبة بالاستقلال المالي للجامعات البريطانية.

ويؤكد الخطيب (2019، 203). على أهمية هذا المجلس في تمويل التعليم العالي في دعم التوجه الاقتصادي والاجتماعي للجامعات في المملكة المتحدة من خلال تحديد أهداف المجلس ومصادر التمويل والمتمثلة في التالي:

الأهداف الرئيسة لإنشاء مجلس تمويل للتعليم العالي ببريطانيا:

- تشجيع مؤسسات التعليم العالي على مقابلة الطلب المتزايد على التعليم العالي.
- رفع مستوى الكفاءة النوعية للتعليم العالي.
- زيادة فرص الشراكة بين التعليم العالي والمؤسسات الأخرى بالخدمات بالتعليم العالي.
- تطوير سبل الإنفاق على التعليم العالي.
- تشجيع التنوع في أنماط التعليم العالي.
- ضمان حسن استثمار المال العام.
- ضمان الجودة النوعية ضمان النوعية للمؤسسات التعليمية التي يقوم المجلس بتمويلها.
- تشجيع الجامعات لتعديل مساراتها نحو الوجهة الصحيحة.

المصادر الحكومية الرئيسة لتمويل مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا:

- رسوم سلطات التعليم المحلي، وتشكل نسبة (12%).
- منحة مجلس تمويل التعليم التكميلي، وتشكل نسبة (5%).
- اعتمادات مجلس تمويل التعليم العالي، وتشكل نسبة (42%).
- مجالس البحوث، وتشكل نسبة (5%).
- مصروفات حكومية اخري، وتشكل نسبة (6.5%).

المصادر الرئيسة الأخرى لتمويل مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا:

- الرسوم الخارجية، وتشكل نسبة (4.5%).

- الإقامة والتموين، وتشكل نسبة (6.5%).
- المنظمات الخيرية بالمملكة المتحدة، وتشكل نسبة (3.5%).
- مصادر الدخل الأخرى، وتشكل نسبة (19%).

هذا، وتتلقى مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة (40%) من دخلها من مجلس تمويل التعليم العالي، ويصرف ثلثا التمويل على التكاليف ذات الصلة بالتدريس، وخُمس التمويل على البحوث، وتُعد الرسوم الدراسية ثاني العناصر الرئيسة لدخل مؤسسات التعليم العالي، وثلث هذا الدخل ينتج من الرسوم الأساسية، وثلث آخر من الطلاب الآتين من الخارج، والباقي من رسوم أخرى، وثالث مصادر الاستثمار يأتي من منح وعقود البحوث التي تقدمها مجالس البحوث والمؤسسات الخيرية المتمركزة في المملكة المتحدة وحكوماتها، وتكون نسبة الصناعة(8%) من تلك المصادر ؛ بالإضافة إلى مصادر الاستثمار المتصل بالعمل الأكاديمي، فلدى مؤسسات التعليم العالي دخل يتأتى من الخدمات الأخرى المقدمة للجهات المختلفة والأوقاف(الطيار، 2019).

وأشار غرينأواي و هاينز (Greenaway , Hines ,2016) إلى أنه شهد التعليم العالي توسعاً كبيراً في العقود الأخيرة في عدد من دول منظمة التعاون الاقتصادي، وكان التوسع كبير بشكل خاص في المملكة المتحدة، حيث تضاعفت أعداد الطلاب خلال 20 عاماً الماضية إلى الثلث. ومع ذلك بقية مخصصات التمويل لكل طالب بنفس القيمة السابقة، مما تطلب من المملكة المتحدة ابتكار مصادر تمويلية وتنويع قاعدة التمويل بالتركيز على الرسوم الجامعية.

وتتمتع بعض أقسام الجامعات بصلاحيات مالية ضمن ميزانية تحددها الجامعة لدعم أنشطة البحث العلمي، والاشتراك في البرامج العلمية المتخصصة، ومساعدة أعضاء هيئة التدريس لحضور المؤتمرات المحلية أو العالمية، كما تشمل الميزانية المعتمدة للقسم مكافآت للمعيدين ومساعدي الباحثين، وبدلات هيئة التدريس المتفرغين جزئيا للعمل بالجامعة (أبو عمة، 2018). ومن خلال سنوات طويلة من الدعم الحكومي التقليدي للتعليم العالي في المملكة المتحدة، لم يكن هذا النوع من التمويل كافياً للاستجابة للمطالب المتزايدة على التعليم العالي، فضلا عن كونه أقل من أن يستثمر بشكل مناسب في تطوير الجانب النوعي للتعليم العالي. ومن هذا المنطلق لجأت الحكومة إلى تشجيع القطاع الخاص لتحمل تكاليف التعليم والإسهام الجاد في تطويره، وتجويد مخرجاته، وقد بدأت خصخصة التعليم في بريطانيا منذ الثمانينيات الميلادية، واتخذت شكلين أساسين هما:

- يتحمل القطاع الخاص نفقات التعليم التي كان يتحملها القطاع الحكومي، فيشارك أولياء الأمور والشركات الخاصة والمؤسسات الاجتماعية في سداد رسوم الخدمات التعليمية كالكتب، والمراجع، والمباني والتجهيزات، وغيرها من المصاريف.

- تتحمل الدولة نفقات الخدمات التعليمية التي تقدمها المؤسسات التعليمية الخاصة، أو المستقلة. فالحكومة هنا تبيع الخدمات التعليمية لأولياء الأمور وتحصل الرسوم التعليمية منهم نظير التحاق أبنائهم بمدارسها، ومن جهة أخرى تشتري الحكومة الخدمة التعليمية من القطاع الخاص من خلال تقديم العون المباشر وغير المباشر لمؤسساته التعليمية عن طريق المنح وسندات التعليم التي تمول من حصيلة الضرائب (النفيعي، 2018).

ومن الشواهد على خبرات الجامعات بالمملكة المتحدة ما يلي:

جامعة أوكسفورد Oxford University:

تعد جامعة أوكسفورد من الجامعات الرائدة على مستوى العالم، حيث تصدرت جامعة أكسفورد قائمة أفضل جامعات العالم للعام 2022 حسب تصنيف التايمز للتعليم العالي لعام 2022 للعام الثالث على التوالي، كما وضعت الجامعة خطة استراتيجية قائمة على الاستثمار (2018– 2023) والتي ترتكز على المحاور التالية: التعليم، المشاركة والشراكة، الأبحاث العلمية، الموارد، الأشخاص. ومن أبرز جهود الجامعة في مجال الاستثمار ما يلي (The University of Oxford's,2019/A):

- الإدارة الفاعلة لموارد الجامعة ونفقاتها بطريقة رشيقة وسريعة مما يمكنها من الاستجابة بسرعة وفعالية لأي تغييرات في بيئة التمويل الخارجية.
- تطوير كفاءة وفعالية الموارد والخدمات لدعم جميع أقسام الجامعة.
- حماية وتنمية مصادر التمويل من خلال تنويع مصادر دخل الجامعة واتباع استراتيجية طموحة، تهدف إلى تمويل الأنشطة الأكاديمية الأساسية طويلة الأجل.
- دمج هياكل الدعم بشكل أفضل، لضمان استكمال التدريس والبحث بخدمات مهنية ممتازة، مما يؤدي إلى توفير بيئة عمل محسنة لجميع الموظفين وتخفيضات كبيرة في التكلفة عن طريق التخلص من أوجه القصور.
- التأكد من أن الجامعة توفر بيئة تعزز البحث والتعليم على مستوى عالمي مع تقليل التأثير على البيئة، والحفاظ على بيئة الحرم الجامعي وتحسين استخدام المساحة.
- تصميم المباني الجديدة بمرونة وبأعلى المعايير للوصول للاستدامة البيئية، وفقاً لالتزام الجامعة بميثاق أكسفورد منخفض الكربون، بما يلبي احتياجات المستخدمين في البحث والتعليم.
- الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات لتحسين جودة البحث والتعليم وتبسيط العمليات الإدارية.
- تنويع مصادر الدخل والاستثمار، من خلال الشراكة مع القطاع الخاص والمؤسسات الخيرية، مما يسهم في تنمية واتساع مصادر تمويل البحوث.

وتهتم جامعة أكسفورد –كما جاء في موقع الجامعة– بالاستثمار في البحث العلمي والابتكارات، حيث تتمتع بالعديد من نقاط القوة، في العلوم والطب والعلوم الفيزيائية والعلوم الاجتماعية والفنون والعلوم الإنسانية، وتمثّلت الرؤية التي تتبناها جامعة أكسفورد " ... نعمل بجامعة أكسفورد كوحدة متكاملة على الجمع بين موظفينا وطلابنا وخريجينا وكلياتنا وإدارتنا وأقسامنا لتقديم البحوث والتعليم على مستوى عالمي" وسنفعل ذلك بطرق تفيد المجتمع على النطاق المحلي، والإقليمي، والوطني، والعالمي. وسوف نستمر على تقاليد الجامعة الطويلة المتمثلة في المنح الدراسية المستقلة والحرية الأكاديمية، مع تعزيز ثقافة الابتكار والتعاون، ونحن ملتزمون بتحقيق تكافؤ الفرص، وتوليد الشمولية، ودعم رفاهية الموظفين والطلاب، وضمان أن أفضل الطلاب والموظفين يمكن أن يزدهروا في مجتمعنا، ونحن نعتقد أن هيئة متنوعة من الموظفين والطلاب تعزز أبحاثنا وتعزز تعلم طلابنا، وسيستمر الهيكل التنظيمي المميز للجامعة، كمصدر قوة. وبالمثل يمنح هيكل جامعة أكسفورد للجامعة جوانب أساسية من قوتها الأكاديمية وتجربتها الطلابية الجذابة للغاية، وستواصل جامعة أكسفورد تعزيز الطبيعة متعددة التخصصات للكليات، وقوتها التعليمية، وشعورها الثابت والدائم بالمجتمع (The University of Oxford's,2022).

هذا وتُعد جامعة أكسفورد واحدة من أكبر مقدمي التعليم المستمر في المملكة المتحدة وتعد الجامعة، بما في ذلك الكليات و Oxford University Press أكبر صاحب عمل في أوكسفورد شاير، حيث تدعم أكثر من 10000 وظيفة في المقاطعة، وتضخ أكثر من 2,3 مليار جنيه إسترليني سنوياً في الاقتصاد(The University of Oxford's,2019/B).

وتنفق جامعة أكسفورد أكثر من 6 ملايين جنيه إسترليني كل عام على أنشطة التواصل، بالإضافة إلى 10 ملايين جنيه إسترليني تنفقها على الدعم المالي، وينتشر تواصل جامعة أكسفورد من خلال عملها في مجال التوعية، إلى أكثر من 70 % من مدارس المملكة المتحدة، وهي كل المدارس تقريباً التي تضم مرشحين قادرين على تقديم طلب تنافسي إلى جامعة أكسفورد، وتقدم جامعة أكسفورد أكثر من 3000 من أنشطة التوعية سنوياً مع مجموعات متنوعة، بدءاً من المرحلة الابتدائية وما فوق، بما في ذلك المدارس الصيفية، والزيارات المدرسية، وبرامج إرشادية للطلاب، والتوجيه الإلكتروني، وتقدّم أكسفورد دعم مالي سخي للطلاب الجامعيين في المملكة المتحدة والاتحاد الأوروبي من الأسر ذات الدخل المنخفض، ويتلقى الطلاب من الأسر ذات الدخل الأدنى 3700 جنيه إسترليني على الأقل كل عام، وتنفق جامعة أكسفورد حوالي 9 ملايين جنيه إسترليني سنوياً على الدعم المالي للطلاب الجامعيين، ووفرت أكثر من 1100 منحة دراسية ممولة بالكامل لطلاب الماجستير والدكتوراة للطلاب في الفترة 2017 – 2018 م(The University of Oxford's,2019/B).

ويشكل 63 % من طلاب الدراسات العليا الحاليين في جامعة أكسفورد هم من خارج المملكة المتحدة وتقدم جامعة أكسفورد أكثر من 350 برنامجاً مختلفاً لشهادات الدراسات العليا، كما أنه (41%) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، هم مواطنون من دول أجنبية، من حوالي 100 دولة ومنطقة مختلفة، حيث يشكل الطلاب الدوليون (43%) من مجموع الطلاب، من 150 دولة، تأتي أكبر مجموعات الطلاب الدوليين من الولايات المتحدة الأمريكية والصين وألمانيا وإيطاليا وكندا والهند وفرنسا وأستراليا وسنغافورة وأيرلندا. كما تُعد مطبعة جامعة أوكسفورد (OUP) أكبر مطبعة جامعة في العالم، لديها مكاتب في 50 دولة وتنشر أعمالاً بحوالي 100 لغة ويستخدم أكثر من 33 مليون طالب مواد من الجامعة لتدريس اللغة الإنجليزية في الجامعة الأمريكية المفتوحة كل عام.

ووفقاً لإطار التميز البحثي لعام 2022م، وهو التقييم الرسمي على مستوى المملكة المتحدة لجميع الأبحاث الجامعية، فإن أكسفورد لديها أكبر حجم من الأبحاث الرائدة على مستوى العالم وتم تصنيف الجامعة أيضاً في المرتبة الأولى في تصنيفات قوة REF التي نشرتها Research Fortnight . ويشمل النشاط البحثي لأكسفورد أكثر من 70 قسماً، والكليات، وأكثر من 1800 عضو أكاديمي، وأكثر من 5500 موظفاً لدعم البحث وأكثر من 6100 طالب دراسات عليا ويدرس أكثر من 50 % من الطلاب للحصول على درجة أعلى عن طريق البحث، وتُعد المنح والعقود البحثية الخارجية مصدر دخل الجامعة الأكبر، في الفترة (2018-2022)، جاء (54%) من دخل الجامعة، من رعاة البحث العلمي الخارجيين ورجال الاعمال والشركات التكنولوجيا الفائقة البالغ عددها 1500 شركة لديها روابط بجامعة أوكسفورد(The University of Oxford's,2022).

وأشار العبيكان (2012) أنه استطاعت أكسفورد زيادة مواردها المالية وتخفيض اعتمادهما على التمويل الحكومي، وأعطيت بذلك نموذجا كبقية جامعات الاتحاد الأوروبي على قدرة الجامعة على الاعتماد على نفسها في التمويل. واتبعت اكسفورد على مجموعة من الآليات لتسويق والترويج للانتفاع من الأصول المادية والمالية للجامعة، حيث تم تأجير المنشآت الجامعية أثناء عطلات نهاية الأسبوع والعطلات السنوية. وأشار الغامدي (2017) إلى بعض الآليات التي استندت إليها الجامعة لتوفير مصادر مالية إضافية ما يلي:

- التسويق: قامت جامعة أكسفورد بالترويج لحملات زيادة التمويل والدعوة لها على المستويين الداخلي والخارجي، وذلك بهدف وصول رسالة الحملة إلى فريق العمل والطلبة والجمهور الأساسي من المؤسسات الإنتاجية والخدمية.
- الاستفادة من الأصول المالية: لتوفير مصدر إضافي للدخل، حيث تم تأجير المنشآت الجامعية أثناء عطلات نهاية الأسبوع والعطلات السنوية، وإقامة الأنشطة الاجتماعية في ساحات الجامعة مقابل رسوم

مخفضة، واستغلال الطرقات وساحات الاستقبال في الترويج الإعلاني للمحلات وشركات الأعمال، وتأجير الملاعب كساحات وساحات انتظار للسيارات مقابل رسوم مالية، ويمكن استخدام ساحات الجامعة في إقامة حفلات الزفاف والاجتماعات والولائم والمؤتمرات والمعارض والسيمنارات.

- إنشاء ما عرف باسم منتزهات العلوم: وهي مناطق محددة ملحقة عادة بالجامعات، حيث يمكن للشركات الصناعية ذات التقنية العالية استكمال العمل الأكاديمي، وفي نفس الوقت تكون مصدر دخل للجامعة، حيث إن من أهداف هذه المنتزهات حث أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على القيام ببعض المشروعات التجارية والصناعية الصغيرة لإنتاج بعض الأدوات والأجهزة المختلفة.
- اشتراك أعضاء هيئة التدريس مع المؤسسات التجارية لتقديم المشورة الفنية، أو للمشاركة في البرامج التدريبية التي تنظمها تلك المؤسسات.

كما تتبع جامعة أكسفورد آليات أخرى لوضع سياسة للتعامل مع الهبات والتبرعات والمنح والأوقاف، والتي تعتبر رافداً مهماً للتمويل في الجامعة، ذكرها أحمد (2016) وهي كالتالي:

- تضمين الميثاق الأخلاقي في الجامعة لقيم التبرع: حيث يؤكد الميثاق الأخلاقي على ضرورة تقديم التبرعات والهبات للجامعة، بل والاستمرار في ذلك، انطلاقا من الدور الحيوي الذي تقدمه المشاركة الشعبية في تشجيع الابتكار، وتمكين أعضاء هيئة التدريس من إجراء البحوث المبتكرة.
- توثيق العلاقة مع مؤسسات المجتمع: تسعى الجامعة إلى توظيف كافة إمكاناتها لتوثيق العلاقة مع المجتمع والحرص على استدامة تلك العلاقة، من خلال نشر وتطبيق المعرفة، وإقامة شراكات مبتكرة مع قطاع الأعمال والمؤسسات الخيرية، وذلك من أجل الحصول على الدعم المادي والمعنوي للجامعة.
- إطلاق حملات للتبرع: تعمل الجامعة بشكل مستمر على إطلاق حملات التبرع للجامعة، لدعم ثلاثة مجالات، هي: الوظائف، والبرامج الأكاديمية، ودعم الطلاب، والمباني والبنى التحتية، وتحقق تلك الحملات أهدافها بشكل متميز.
- دعم أبحاث العلماء الشباب: تضع الجامعة ضمن خططها باستمرار، أهمية تقديم الدعم للشباب العلماء، وتقوم في ذلك بنشر أخبار عن هؤلاء الشباب في مجلات الجامعة، ووسائل الإعلام، لتعريف المجتمع بهم وبأفكارهم، وذلك على المستوى المحلي والدولي، لجذب الموارد لتدريب هؤلاء الباحثين، وتطوير أفكارهم، وتسويق أبحاثهم، ومن ناحية أخرى تحفيز الشباب الباحثين.
- تنظيم معرض الوظائف: تعقد الجامعة بشكل سنوي معرضاً للوظائف، يجتمع فيه الآلاف من أرباب الأعمال، للتعرف على مواصفات الموارد البشرية المطلوبة لديهم، كما تعرض الجامعة للبرامج المهنية الأكثر

ابتكاراً، وتنتج تلك المعارض قيام أرباب الأعمال بالتعاقد على المساهمة في تمويل أحد أو بعض البرامج، أو الدورات التدريبية المتميزة.

- إنشاء صندوق أكسفورد للاختراعات: يهدف هذا الصندوق إلى توفير الفرص للمانحين، لدعم وتطوير التكنولوجيا في أكسفورد، والمساهمة في تأمين البنى التحتية للابتكارات، ويتم جمع أموال الصندوق من خلال دعم المستثمرين، وتلقي التبرعات.

جامعة بريستول University of Bristol:

حسب الموقع الرسمي (University of Bristol ,2022) وضعت الجامعة خطة استراتيجية للاستدامة المالية من خلال تبني مسارات استثمارية لتحقيق الاستقلالية المالية بين عام (2020–2025) لإدارة الوضع المالي للجامعة من أجل دعم أهدافها الاستراتيجية ورعاية مشاريع استدامتها المالية، الذي يأتي في مقدمتها توفير الاستدامة المالية من خلال مشاريعها الاستثمارية على المدى الطويل والسماح بالاستثمار المناسب لدعم رسالة الجامعة، ورؤيتها لتكون جامعة رائدة في الحرم الجامعي لإدارة مركزها المالي ودعم أهدافها الاستراتيجية، وسعت هذه الخطة إلى ضمان تحقيق الاستدامة المالية من خلال أربعة محاور رئيسية:

- الاستثمار بالبرامج التعليمية والتدريس: تطمح الجامعة إلى الاستثمار بالبرامج الدراسية والأكاديمية واستحداث برامج تعليمية ودورات تدريبية يتم تنفيذها عن بُعد لتوفير عوائد مالية مستدامة للجامعة.
- الاستثمار في الأبحاث: إن إجراء أبحاث على مستوى عالمي حول البيئة والعدالة والتنمية الاجتماعية، بما يتفق مع معالجة أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة، سيظل يمثل أولوية استراتيجية للجامعة؛ وستعطي الجامعة الأولوية لمشاركة نتائج الأبحاث مع المجتمع وصانعي القرار السياسي.
- الاستثمار من خلال تبني الشراكات مع المؤسسات المجتمعية: ويمثل الهدف الأساسي لصانعي القرار هو إنشاء جامعة مدنية عالمية، لتكون نقطة التقاء لأشكال مختلفة من الخبرات والتجارب من جميع أنحاء المجتمع، وتضمن حصول مجموعة كبيرة من الأفراد والمجتمعات على فرص للمشاركة في البحث والتعليم والحياة الجامعية الأوسع من حيث صلتها بالاستدامة المالية.
- الممارسات: ولتشغيل الجامعة بشكل مستدام، ستستخدم الجامعة الحد الأدنى من المواد والمساحة والطاقة لتحقيق الأهداف التعليمية والبحثية، وتلبية احتياجات المجتمع، مع معالجة شاملة وكافية لأزمة المناخ والبيئية، ويعد إنشاء معهد Cabot متعدد التخصصات لقيادة البحث المستدام، وتقديم مبادرة تدريس العقود الآجلة المستدامة، دليلاً على التزام الجامعة بالاستدامة عبر كافة الأنشطة. كما أكد (University of Bristol ,2022) على أن نظام تطبيق الاستدامة المالية في جامعة بريستول يتم من خلال تحديد المخاطر المتعلقة بنقص الاستدامة المالية والعمل على رأب تلك الأوجه من العجز على النحو التالي:

- تكاليف المعاشات التي يتم صرفها قد تؤدي إلى التأثير على الاستدامة المالية سلباً، لذلك فيمكن العمل على رفع نسبة العائد على الأصول، ووضع مخاطر التضخم المالي على نفس مستوى مخططات الأصول.
- قد تصل الجامعة لمستوى لا تتمكن فيه من الحفاظ على جودة الطلاب المقبولين؛ ويمكن التغلب على ذلك من خلال الاستثمار في قدرات وكفاءات الطلاب، والاستثمار في التسويق، وتحسين أنظمة تسجيل الطلاب الوافدين والمقيمين في المنازل.
- قد تضطر الجامعة إلى تقليل مصاريف الجامعة، أو تقليل نسب التمويل؛ لذا فيمكن القيام بالسعي وراء الحصول على دعم حكومي من خلال قطاع التعليم العالي، وكذلك العمل على إقامة مخططات الكليات الست مع المخططات المستقبلية للجامعة .

جامعة كييل Keele of University:

تعتبر جامعة كييل من الجامعات التي ساعدت على تلبية احتياجات المجتمع والعالم في مجالات متعددة منذ تأسيسها في منتصف القرن العشرين، (Keele University, 2022/a) تم تأسيس جامعة كييل عام 1949م، مؤكدة على التزامها التام بتقديم الخدمات التعليمية وتلبية المتطلبات الخاصة بالمجتمع المعاصر، وكذلك تحقيق كافة الاحتياجات في مجال الاقتصاد وقضايا العالم بأسره؛ وتعتبر جامعة كييل من أكبر الجامعات وأولها في القرن العشرين التي لازالت ملتزمة برؤيتها وأهدافها ومهامها الأصلية التي تكونت منذ إنشائها. وفي ذات السياق شرعت جامعة كييل ببناء خطة استراتيجية تستهدف الفترة من (2019–2022) ترتكز على ثلاثة عناصر رئيسة:

- خفض التكلفة: ويتم ذلك عن طريق سحب ميزانية بعض المجالات التي لا تؤدي أداءً جيداً مقارنةً بميزانيتها، وكذلك خفض الرواتب بنسبة 5 % على مدى ثلاث سنوات.
- نمو الدخل: ويتم ذلك عن طريق استقطاب الطلاب الدوليين، واستخدام التعليم الإلكتروني، واستحداث التخصصات الجامعية الرقمية، وتقديم الدورات التدريبة عن طريق الانترنت.
- الكفاءة: ويتم ذلك عن طريق إعادة النظر في كفاءة البرامج والخدمات التعليمية، وإحداث تغييرات كبيرة في طريقة تقديمها، وكذلك قدمت الجامعة نموذج تشغيل جديد لدعم الخدمات الاحترافية، يتطلب مقياساً بسيطاً للنجاح يكون أفضل للطلاب وأبسط للموظفين، وأيضاً توفير الحلول الرقمية وحلول الذكاء الاصطناعي للعمليات الروتينية والمرهقة(Keele University, 2022/b).

جامعة مانشستر Manchester of University:

تعتبر جامعة مانشستر واحدة من أفضل وأعرق الجامعات البريطانية والعالمية، حيث حقق منسوبو الجامعة

أكثر من 25 جائزة نوبل في تاريخها كأكثر جامعة بريطانية تحصل على جوائز، كما حصلت على المرتبة 29 عالمياً ضمن تصنيف الـ QS، كما أنّها ضمن أفضل 20 جامعة عالمياً فيما يتعلّق بسمعة الخرّيجين الوظيفية، كما قامت بوضع خطة استراتيجية تغطي الفترة ما بين عامي (2015 – 2020) وتسعى لتحقيق: التميز البحثي؛ التميز العلمي؛ تعزيز المسؤولية الاجتماعية، وسعت هذه الخطة إلى ضمان تحقيق الاستدامة المالية من خلال عدة أهداف، أهمها: (Manchester University ,2022)

- تنمية وتنويع مصادر الدخل، وكذلك إدارة قاعدة التكلفة بشكل استباقي، مما سيمكن الجامعة من التنافس مع أقرانها الدوليين في قطاع عالمي متزايد وزيادة التمويل البحثي من الاتحاد الأوروبي، والمصادر الدولية.
- توفير البيئة المناسبة لاستقطاب الطلاب الدوليين، بما يسهم في الحفاظ على القدرة التنافسية وتحقيق المكاسب المادية.
- زيادة التعاون والشراكة بين الجامعة والقطاعين الصناعي والتجاري في مجال البحوث.
- تطوير العلاقات مع شركاء الأعمال الرئيسيين في المملكة المتحدة وخارجها، بما يسهم في ترجمة هذه العلاقات إلى تمويل للأبحاث والتأثير على المستوى العالمي، وإمكانية توظيف الطلاب عالمياً.
- حماية حقوق الملكية الفكرية وتعزيزها، بما يسهم في تعزيز الإبداع والابتكار.
- تنظيم حملات لجمع التبرعات لصالح الجامعة وتطوير ثقافة العمل الخيري عبر جميع الوحدات الأكاديمية وإدارة التكاليف بفعالية، لضمان القيمة مقابل المال بالإضافة إلى تنويع مصادر الدخل وتنميتها، بما يحافظ على إدارة نشطة لقاعدة التكلفة لدى الجامعة.

التوصيات:

في ضوء خبرات جامعات المملكة المتحدة في مجال تنويع مصادر التمويل الذاتي، يمكن للباحث تلخيص أوجه الإفادة منها في الجامعات السعودية، حيث يوصي الباحث بما يلي:

1. تفعيل الرسوم الدراسية مقابل البرامج النوعية التي يحتاجها سوق العمل، بالإضافة الى تقديم برامج مهنية وتنفيذية مقابل رسوم وذلك بالشراكة مع المؤسسات الاجتماعية.
2. فرض رسوم مقابل الخدمات والأنشطة الاجتماعية داخل ساحات وقاعات الجامعة، وتفعيل الترويج الإعلاني داخل طرق الجامعة وساحاتها، وتأجير المرافق الجامعية كالملاعب والساحات والمواقف، وتفعيلها خلال عطلات نهاية الأسبوع والإجازات الرسمية.

3. الاستثمار برأس المال البشري بالجامعة من خلال التدريب والتأهيل وتنمية الكفايات والكفاءة الأكاديمية والإدارية حسب تخصصاتهم المختلفة.
4. التركيز على الأبحاث ذات القيمة العلمية والطبية، وتبني نمط الجامعة المنتجة وتسويق منتجاتها البحثية للمؤسسات المحلية وعمل عقود بحثية.
5. العمل على توفير ميزانية مالية كافية لتطوير إنشاء الشركات الناشئة وحاضنات الأعمال الجامعية لرفع قدرات الجامعة للمنافسة العالمية.
6. التركيز على زيادة حجم الابتكار والترجمة بالمجالات الطبية والصحية والهندسية، واستحداث صناديق لمساعدة الباحثين لتحويل أبحاثهم إلى ابتكارات ملموسة.
7. استثمار مطبعة الجامعة في خدمات النشر والتوزيع للمجتمع المحلي، وتفعيل الخدمات التسويقية في مجال النشر والتأليف والطباعة وتسويق الكتب والمجلات العلمية.
8. تفعيل حاضنات ومسرعات الأعمال عبر تقديم خدمات استشارية وتنظيمية مبتكرة، لجذب رواد الأعمال والمنشآت الصناعية وتقديم التسهيلات لهم.
9. التعاون مع الصناعة، وبشكل خاص الصناعة القريبة من محيط الجامعة، إضافة إلى الصناعات الوطنية عموما والإسهام في إنشاء الشركات الناشئة وحاضنات الأعمال.
10. استثمار أموال الأوقاف والتبرعات وتفعيلها من خلال خطة استثمارية على المدى البعيد في دعم الأنشطة والبرامج الجامعية.
11. تفعيل صناديق الأوقاف والتبرعات عبر حملات إعلانية تستهدف المهتمين بالتعليم الجامعي، وإنشاء صناديق وقفية استثمارية لدعم الأنشطة الجامعية.

المراجع :

1) أبو عمة، عبد الرحمن. (2018). النظام الأوروبي في التعليم العالي ومشروع بولونيا. الرياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

2) أحمد، محمد جاد حسين .(2016). المشاركة الشعبية في تمويل التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وإمكانية الإفادة منها في مصر. **مجلة التربية المقارنة والدولية** – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية– القاهرة – مصر.265–474.

3) الأحمري، إلهام. (2018). الإحتياجات التنموية لاستقلالية الجامعات السعودية في ضوء رؤية 2030: تصور مقترح. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، 10 (1)، 141–172.

4) إسماعيل، طلعت حسيني (2019) تعبئة موارد مالية اضافية لتلبية متطلبات التصنيفات العالمية للجامعات ".**دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق** – كلية التربية (95) 1 – 120.

5) بدروس، وفاء زكي (2017). سيناريوهات مقترحة لمستقبل تسويق الخدمات التعليمية في ضوء نماذج الجامعات العالمية. **المجلة التربوية : جامعة الاستكندرية**، (47)، 430 – 525.

6) الثميري، عبدالسلام (2018)، **إيرادات الجامعات الحكومية** متاح على الرابط الالكتروني https://www.aleqt.com/2018/08/31/article_1445986.html تاريخ الاسترجاع 2023/2/1.

7) جامعة أم القرى (1439) معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة (1439). قاعدة معلومات الكراسي العلمية. https://uqu.edu.sa/hajj/52577 تم الاسترجاع بتاريخ: 2032/3/22.

8) الحاوري، عبدالغني أحمد علي، الهمداني، فتحية محمد، و الحاج، نجوى أحمد على. (2017). تصور مقترح لتطوير تسويق الخدمات الجامعية بجامعة صنعاء في ضوء أبرز الإتجاهات العالمية والعربية .**مجلة الدراسات الاجتماعية: جامعة العلوم والتكنولوجيا**، 23(3) 75–99.

9) الحربي، أمل عبدالرحمن (2017) تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية : **تحديات وبدائل مجلة العلوم التربوية** : القاهرة 2 (1) ص57–87

10) الحربي، محمد بن محمد (2015). بدائل مقترحة لتمويل التعليم في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود أنموذجاً. **مجلة كلية التربية**، 26(103)، 141– 172.

11) الحمدان، أمل راشد، والبقمي، مريم شارع. (2019). استقلالية الجامعات السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية وتطلعات رؤية المملكة 2030 .**المجلة التربوية: جامعة سوهاج** – كلية التربية، (62) ص 191– 241

12) الحميدي، منال. (2011). تصور مقترح لتمويل التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في ظل زيادة الطلب الاجتماعي. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 4**، 903– 941.

13) الخشاب، عبد الإله ، ومجداب العناد (2001م) **التمويل الذاتي للتعليم العالي**، القاهرة : الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ، مصر

14) الخطيب، محمد. (2019). **التعليم العالي قضايا ورؤى:** الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

15) الخوالدة، رضا شلبي (2010). الاستثمار في البحث العلمي. **مجلة الجمعية الأردنية للبحث العلمي**،1(2) 100– 108.

16) الدقي، نور الدين (2015) "تمويل التعليم العالي في الوطن العربي" **المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي الإسكندريّة :** *الأكاديميّة العربيّة للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري*(22–26) ديسمبر ، ص1–78.

17) زوبيتا، انا فرنانديز، ونبريس، سوزانا إيلينا و دومينيسيس لورادى(2012) "تمويل الجامعات الأوروبية والاستقلال المالي ".**الراصد الدولي:** وزارة التعليم – وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات – **مرصد التعليم** (15) ص 4 – 7.

18) السفياني، ماجد بن سفر (2020) تصور **مقترح لمصادر التمويل الذاتي ومتطلبات تحقيقها في الجامعات السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية**، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

19) السلامة، علي (2015) **دور الوقف في دعم التعليم ووسائل تطويره**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. الأردن .

20) الشنيفي، علي عبدالله سعد (2019) " بدائل المقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة" **المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث و المركز القومي للبحوث**، باريس، 2(10) ص70–110

21) الشريف، مها عبدالله (2015) **الاستقلال الذاتي كمدخل لتطوير الإدارة الجامعية من وجهة نظر القيادات الاكاديمية في الجامعات السعودية.** (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

22) شيبان، أمه اللطيف بنت شرف (2005) البحث والتطوير كركيزة لإقامة مجتمع المعرفة، **المؤتمر السنوي والابداع والتجديد من أجل التنمية الإنسانية دور الإدارة العربية في إقامة مجتمع المعرفة** 10-14 سبتمبر . سلطنة عمان.

23) الطيار، مهند بن سعود دخيل (2019) **إستراتيجية مقترحة لتنويع مصادر الاستثمار بجامعة الإمام مجمد بن سعود الإسلامية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠** ، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

24) عبدالحافظ، ثروت عبدالمجيد و سعد السيدة محمود (2018) تمويل جامعة الملك خالد في ضوء صيغة الجامعة الاستثمارية تصور مقترح، **دراسات تربوية ونفسية**، جامعة الزقازيق، (101) ص 1-120.

25) عبد المعطي، أحمد (2015). **الجامعات الافتراضية والبحثية صيغ استشرافية لتطوير التعليم الجامعي**. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

26) العبيكان، عبد القادر ناصر عبد الرحمن(2012) **التأمين التعاوني التعليمي تصور مقترح لاستثمار التأمينات في تمويل التعليم العالي السعودي**، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى

27) عسيري فاطمة يحي. (2020). **تطوير الإنتاج المعرفي بالجامعات السعودية في ضوء تصنيف التايمز " تصور مُقترَح"** رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى.

28) العصيمي، نورة أحمد سعد (2018) "دور التمويل على الأبحاث العلمية في الجامعات السعودية: جامعة الملك سعود أنموذجاً "**.مجلة العلوم التربوية والنفسية:** المركز القومي للبحوث غزة ،2 (23) ص 119 - 138.

29) العقيلي، ناصر محمد؛ همفريز، ستيفن (٢٠١٢). كراسي البحث: التجربة السعودية في ضوء الممارسات العالمية، مركز البحوث والدراسات، **المجلة السعودية للتعليم العالي**، (٨) ص 1-170.

30) الغامدي، عبدالعزيز بن محمد (2018) درجة أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 "**المجلة التربوية**: جامعة سوهاج- *كلية التربية* (53) ص 413 – 443

31) الغامدي، علي بن عوض علي. (2019). جهود الجامعات السعودية في البحث العلمي وتحقيق الاستثمار المعرفي في ضوء رؤية المملكة 2030. **مستقبل التربية العربية**: المركز العربى للتعليم والتنمية، 26(117) ، 243 – 268.

32) الفلاح، عبد الرحمن محمد (2016). **الاستثمارات المستقبلية للتعليم عن بعد في الجامعات السعودية: إستراتيجية مقترحة.** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

33) القرني، علي بن حسن يعن الله، والعبيري، فهد بن حمدان. (2020). إعادة ابتكار المؤسسة الجامعية لتحقيق أنموذج الجامعة الاستثمارية في ضوء نظام مجلس الجامعات السعودية: دراسة نوعية باستخدام النظرية المجذرة. **مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية**: جامعة تبوك، (11)، 127 – 165.

34) الكعبي، نعمه شليبه علي سعيد (2018) رؤية معاصره في تبني مفهوم الجامعة المنتجة في بيئة مجتمع المعرفة، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة **العدد الخاص بالمؤتمر العلمي السابع** 2 ص 1-10

35) اليونيسكو، (2020). **التقرير العالمي لرصد التعليم**. متاح على الرابط: https://gem-report-2019.unesco.org/ar/chapter/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%85%D9%88%D9%8A%D9%84/ تاريخ الاسترجاع: 24- 10 -2022.

36) اليونسكو، (2018) **تمويل التعليم العالي في الدول العربية**. متاح على الرابط https://2u.pw/bB0A6

37) المطيري، صيته بنت محمد بن بجاد (2019) إنشاء **جامعات بحثية في المملكة العربية السعودية على ضوء التجارب العالمية: نموذج مقترح**، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

38) المطيري، نواف بجاد الجبرين. (2012). **تصور مقترح للتحول نحو جامعات بحثية بالتعليم الجامعي السعودي في ضوء تحديات مجتمع المعرفة.** (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى

39) الوادعي، سعيد بن صالح بن سعيد. (2021). واقع الاستثمار التربوي في الجامعات السعودية في ضوء اقتصاد المعرفة. **مجلة القراءة والمعرفة:** جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (235)، 261 – 303.

40) وزارة المالية(2020) **بيان الميزانية العامة للدولة، للعام المالي1441-1442/ 2020م** " كفاءة الإنفاق وتمكين القطاع الخاص، وزارة المالية ص(1-43).

41) وزارة التعليم، مجلس شؤون الجامعات، 2020، **نظام الجامعات الجديد، النسخة الصادرة عن مجلس شؤون الجامعات الصادر بموجب المرسوم الملكي** 1441 هـ /3/ رقم (م/ 27) وتاريخ 1441/3/2هـ ،الرياض.

References:

1) Akintona, M. (2017). **Investment Management Strategy: Yale University Endowment Model 2005-2016** .Yale University10.13140/RG.2.2.17074.20168.
2) Clark, B. (2015) The character of the entrepreneurial university. **International Higher Education,** (38), 35- 44.
3) Greenaway ,David and Hines Michael (2016) Funding Higher Education in the UK: The Role of Fees and Loans. **The Economic Journal,** 113(485), 150–166.
4) Keele University. (2022/a). **Background.** https://www.keele.ac.uk/discover/ourhistory/ ,Retreveld 1/3/2023.
5) Keele University. (2022/b). **Financial Strategy 2019 – 2022.** https://www.keele.ac.uk/media/keeleuniversity/policyzone20/studentandacademicservices/FINANCIAL%20SUSTAINABILITY%20PLAN.pdf,Retreveld 1/3/2023.
6) Kim, j .T. , Timothy D,Anderson,R(2009) "University technology transfer: A conceptual model of impacting factors and phased process," PICMET '09 - 2009 **Portland International Conference on Management of Engineering & Technology**, 2798-2811, doi: 10.1109/PICMET.2009.5261803.

7) Makoveeva, V. (2012). Modern approaches to integration management in higher education. **Vestnik of Tomsk State University,** 2(355), 115-119
8) Manchester University (2022) The University of Manchester's Strategic Plan 2020. https://www.manchester.ac.uk/discover/governance/corporate-documents/strategic-documents/ ,Retreveld 1/3/2023.
9) Mashau, P. (2018). The role of university innovation activities in developing Agglomeration economies. **Journal of Gender, Information and Development in Africa (JGIDA), Special Issue**, 68-450 -466
10) Rothaermel, Frank & Thursby, Marie. (2005). Incubator Firm Failure or Graduation? The Role of University Linkages. ***Research Policy***. 34. 1076-1090
11) **The University of Oxford's(2019/A) Strategic plan 2018-23** ,On Line at http://www.ox.ac.uk/about/organisation/strategic-plan-2018-23 , Retreveld 1/2/2023
12) **The University of Oxford's(2019/B) Oxford's Annual Reviews** Download the Annual Review PDF 2017-18 ,On Line at http://www.ox.ac.uk/about/organisation/annual-reviews , Retreveld 1/2/2023
13) University of Bristol. (2022). History of the University. https://www.bristol.ac.uk/university/history/,Retreveld 18/2/2023.

أثر استراتيجية ما وراء المعرفـة في التحصيل وتنمية مهـارات التفكير الإبداعي في تدريس منهج الكيمياء لطلبة الصف الثاني الثانوي في الجمهورية اليمنية

د. عبدالقادر عوض محمد باجبير
استاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

أ. ملهي ملهي صالح لطف الله
باحث ماجستير مناهج وطرائق تدريس كلية التربية جامعة سيئون

ملخص البحث

هدف البحث إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس مبحث الكيمياء لطلبة الصف الثاني الثانوي في الجمهورية اليمنية. وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، على عينة مكونة من (80) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي في ثانوية الصبان بمحافظة حضرموت الوادي، تم توزيعهم بصورة عشوائية على مجموعتين، تجريبية وضابطة، ولأغراض البحث تم تصميم دليل للمعلم، وللطالب وفق مبادئ وإجراءات استراتيجية ما وراء المعرفة، وبناء اختبار تحصيلي في مبحث الكيمياء، وتم تبني مقياس تورانس لقياس مهارات التفكير الإبداعي، وبعد تطبيق تجربة البحث وتحليل البيانات، توصل إلى أن هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطَي المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة، ودرجات المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل البعدي، ودرجات مقياس تورانس لتنمية مهارات التفكير الإبداعي ولصالح طلاب المجموعة التجريبية وبحجم أثر كبير ومتوسط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطَي درجات طلاب المجموعة التجريبية على الأداء القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي ومقياس تورانس؛ تُعزى لاستراتيجية ما وراء المعرفة.

في ضوء النتائج أوصى البحث معلمي الكيمياء ومباحث العلوم الأخرى بالاستفادة من استراتيجية ما وراء المعرفة في التدريس، وإعداد برنامج تدريبي للمعلمين أثناء الخدمة للتدريب على كيفية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل العلمي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية ما وراء المعرفة – التحصيل العلمي – مهارات التفكير الإبداعي –مبحث الكيمياء

Abstract

The Effect of Metacognitive Strategy on Achievement and Improving Creative Thinking Skills in Teaching Chemistry Curriculum for Grade Eleven Secondary School Students in the Republic of Yemen

This study aimed to find out the effect of using metacognitive strategy on achievement and improving creative thinking skills in teaching chemistry curriculum for grade eleven secondary school students in the Republic of Yemen. To achieve this aim, the quasi-experimental design was used on a sample comprising of (80) students of the eleven grade secondary school students in As-Saban Secondary School in Hadhrmout governorate. The sample was equally and randomly distributed into two groups, experimental and control. A teacher's guide book and a student's guide book were designed based on the fundamentals of metacognitive strategy. An achievement test was also designed in chemistry curriculum; Torrance Tests of Creative Thinking-Norms were adopted to measure the creative thinking skills.

After applying the experiment and analyzing the data, the study found out that there were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between degrees of the experimental group who were taught by the metacognitive strategy and degrees of the control group who were taught by the traditional method in the post achievement test and Torrance Tests of Creative Thinking-Norms in favour of the experimental group with great impact for achievement test and average impact for Torrance Tests. There were also statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between degrees of the experimental group in the pre and post achievement tests and Torrance Tests of Creative Thinking-Norms attributed to metacognitive strategy.

On the light of the results, the study recommended the chemistry teachers and other science courses to make use of the metacognitive strategy in teaching. It also recommended to design a training program for the in-service teachers on using the metacognitive strategy in teaching chemistry to increase the scientific achievement and improve the creative thinking skills.

Keywords:

Metacognitive Strategy- Scientific Achievement- Creative Thinking Skills- Chemistry Curriculum

مقدمة:

في كل الأزمنة وعبر كل العصـــور كان العلم ومازال وســيبقى الســر الكامن وراء تقدم الأمم وتفوقها، حيث تستمر المساعي الحثيثة لإيصال العلم للمتعلمين وفق أفضل السبل والتقنيات الممكنة. وما ذلك إلا لأن التعلم يعتبر تغير أو تعديل في سلوك ومعارف الإنسان ومهاراته واتجاهاته.

يكون التعلم "ذي معنى" عندما يقوم المتعلم من خلاله بإثارة أسئلة، فيعثر على مصـادر معلومات، يعالج تلك المعلومات ويخلق معرفة جديدة ذات صلة بعالمه الشخصـي وبالحياة. ولمواكبة هذه العمليات وتطويرها يجب تربية جيل من المبدعين؛ ليتمكنوا من مواجهة المشكلات الحياتية برؤى مستقبلية واضحة المعالم، وينتجوا كل جديد لمواجهة تحديات العصر الراهنـة، وهذا لن يتأتى إلا من خلال إدارة تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلابنا بصـــورة متميزة؛ بواسطة معلم محترف في تنفيذ وانتقاء استراتيجيات حديثة، ومبتكرة، ومناسبة لطبيعة المادة والطالب، وبما تحقق أهداف تدريس الكيمياء، وتأكيدًا لذلك فإن " الطفرات التي تحدث كثيرًا في العلم والتكنولوجيا تخضـــع جميعها لمنظومة من التفكير وأســـاليبه المتنوعة " (عمارة، 2000، 36–37)، حيث شهدت الآونة الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بدراسة التفكير، ومهاراته، والدعوة إلى تعليمه، وتستند هذه الدعوة إلى أن تعلم التفكير بمهاراته المعرفية وما وراء المعرفة لا يحدث وحده كعملية تلقائية تطويرية، وإنما هو نتيجة للتعلم والتدريب (جونز وآخرون،1988).

بما أن العقل هو أداة الإنســان لتعلم المعرفة وذلك بما يتميز به من عمليات التفكير، فإنه من الأحرى تطوير عمليات/مهارات التفكير باسـتخدام اسـتراتيجية ما وراء معرفية؛ لما لها من أهمية بالغة في رفع كفاءه التفكير واسـتخلاص أعلى المسـتويات من العمليات المعرفية الهادفة والمنتجة والمثمَرة؛ أي: بما يـــؤدي إلى زيادة التحصـيل العلمي لدى الطلاب، "فقد وجدت الدراسـات أن الفروق في تحصـيل الطلبة ترجع في الأسـاس إلى خصائصهم وإلى الاستراتيجيات التي يستخدمونها "(بخليفة،2008).

من الممكن دراسة علاقة التفكير(ما وراء المعرفة) بمستوى التحصيل عند ما تتوفـر فرص تعلم وتعليم تناسب قدرات المتعلمين؛ بحيث تكون طرق طرح التعليم والتعلم واسـتراتيجياتها أكثر إبداعيَّةً (اشـتيه،2002)، ومن الاسـتراتيجيات الحديثة الذي يجب اسـتخدامها لرفع مسـتوى التحصـيل، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي هي استراتيجية ما وراء المعرفة، حيث ترجع الجذور التاريخيـــة لمفهوم ما وراء المعرفة إلى (سقراط) وأسلوبه في الحوار والجدل ثَمَّ إلى (أفلاطون)، واستمر تطوّر هذا المفهوم في مطلع الثَّمَّانينات؛ إذ قدمه العالم (Flavell)

بصورته الحالية، وهي: التفكير في التفكير، وتأملات عن المعرفة، ووعي الفرد بالعمليات المعرفية، وميكانزيم التنظيم المستعمل لحل المشكلات (الغانمي، 2020).

يُعدُّ مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition واحدًا من التكوينات النظرية المعرفية والمهمة في علم النفس التربوي المعاصـــر، والأهم حداثةً، وإثارةً للبحث، وقد ظهر هذا المفهوم على يد العالم فلافل Flavell ولقي اهتمامًا ملموسًـــا على المســـتويين: النظري، والتطبيقي، وقد أجرى عليه بروان Brown تطبيقات متعددة في مختلف المجالات الأكاديمية، وتوصل من خلال هذه التطبيقات إلى الأهمية البالغـــة لدور كل من المعرفة، وما وراء المعرفة في عمليات التعلم (الزيات، 1996، 400)، وقد وصـــف (وليم جمس، وجون ديوي) العمليات ما وراء المعرفية بأنها: التأمل الذاتي الشـــعوري خلال عملية التفكير والتعلّم، وهي ضـــمن نظرية معالجة المعلومات التي تهدف لبناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفـــة، بهدف تمييز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة، وتعود إلى عمليات التفكير المعقّدة التي يستعملها المدرّس في أثناء نشاطاته، وتتمثل بالتخطيط للمهمّة، ومراقبة الاســـتيعاب، وتقويم التقدم، وهذا يتفق مع ما وصـــف به مفهوم ما وراء المعرفة حاليًا (Jarman & Vavrik, 1995,155).

مشكلة الدراسة:

أكدت الكثير من الدراسات ومنها سرحان (Sirhan, 2007, 2-20)، وأليكس (Eliks &et.al , 2009 145-152,) وبوكات (Bucat, 2002 ,1-3) أن تعليم الكيمياء عملية معقدة تتطلب قدرًا كبيرًا من المهارات الإبداعية، وأنواع وألوان مختلفة من الاستراتيجيات الحديثة للتعليم والتعلّم، حيث تؤكد أن الطلاب أقل فهمًا للمفاهيم الكيميائية، وقد وجد الباحثان من خلال اطلاعهما على الأدب النظري للعديد من الدراسات السابقة ومنها دراسة (بن طريف، 2020، 28؛ أبو ندى، 2018؛ الديب والأشقر، 2017؛ أحمد وإسماعيل وفوده، 2012 ؛علي، 2007) أن هذه الاستراتيجية تكتسب أهمية في تحسين نواتج التعلّم، فضلا عن كونها تقدم أسلوبًا جديدًا في التدريس مستندًا إلى التعلم الذاتي، والنشاط التعاوني؛ ممَّا يساعد على زيادة مستوى التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وقد قاما الباحثان بمقابلة (10) من المعلّمين، لتقصِّي مستوى اكتساب الطلاب لمهارات التفكير الإبداعي، وكلّ نتائج هذه المقابلات تؤكّد الضعف الواضح لدى الطلاب في امتلاك هذه المهارات، وهذا ما لمسه أحد الباحثين من خلال تدريسهما لمادتي الكيمياء للصف الثاني الثانوي، وطرق تدريس الكيمياء والعلوم لطلبة كلية التربية، وبهذا تتمثل مشكلة الدراسة من خلال وجود الضعف الواضح عند الطلبة في عدم تمكُّنهم من ممارسة مهارات التفكير الإبداعي، وغياب الإستراتيجيات

الحديثة المساعدة على تنمية وتعزيز هذه المهارات؛ ومن هنا تأتي الحاجة الملحة والماسة لاستخدام الإستراتيجيات الحديثة ومنها إستراتيجية ما وراء المعرفة، لما لها من أهمية بالغه في تفعيل درور المتعلم وجعله محور العملية التعليمية، وتحقيق التعلم الذاتي بحيث تجعل المتعلم بهذه الإستراتيجية يخطط لعمليات تعلمه من خلال رسم أهدافه، ومراقبة عمليات تفكيره في الوقت المحدد لكل مهمة، وانتقاء الإستراتيجية المناسبة والملائمة لموضوعات تعلمة، وتقويم ذاته في تحقيق الأهداف التي خططها، وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث الكيمياء لطلبة الصف الثاني الثانوي في الجمهورية اليمنية.

فرضيات الدراسة: انبثقت من سؤال الدراسة الرئيس العديد من الفرضيات، وهي:

1- لا يوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بإستراتيجية ما وراء المعرفة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في الكيمياء.

2- لا يوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بإستراتيجية ما وراء المعرفة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي.

3- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات التحصيل الدراسي في الكيمياء ودرجات مهارات التفكير الابداعي في التطبيق البعدي للاختبارين لدى المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. معرفة أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي.
2. معرفة أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلاب الصف الثاني الثانوي.
3. تحديد العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدراسي، مهارات التفكير الإبداعي في الكيمياء من خلال التدريس باستراتيجية ما وراء المعرفة.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو استراتيجية ما وراء المعرفة على تدريس منهج الكيمياء في التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلبة الصف الثاني الثانوي بوادي وصحراء حضرموت، حيث تقدم نموذج إجرائي للمعلمين يوضح كيفية استخدام استراتيجية تدريس ما وراء معرفية في تدريس الكيمياء لطلاب المرحلة الثانوية؛ مما يؤدي إلى تطوير أداء المعلمين التدريسي داخل الفصل، ومما يجعلهم مرشدين وموجهين لعملية التعلّم، في ظل بيئة ديمقراطية تشجع على التعلم، وتساعد على تيسير عملية التعلّم للتلاميذ من خلال إتاحة الفرصة لهم على اكتساب المعلومات الجديدة، والربط بينها، وإدراك علاقاتها، وتحليلها عن طريق استخدام استراتيجية تنمي مهارات التفكير الإبداعي، وتزيد التحصيل من خلال استخدامها. بالإضافة إلى تعريف الباحثين بالجوانب الإيجابية والسلبية في ضوء استخدام التدريس باستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والتحصيل، والعمل على الدراسة فيها.

حدود الدراسة: اقتصر تعميم نتائج الدراسة على الحدود التالية:

1- الحدود الموضوعية:

- مستويات الأهداف في المجال المعرفي للاختبار التحصيلي (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب).
- مهارات التفكير الإبداعي (المرونة – الطلاقة – الإصالة).

2- الحدود البشرية: طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي في المدارس الحكومية.

3- الحدود المكانية: ثانوية الصبان بمدينه سيئون، محافظة حضرموت الوادي.

4- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020- 2021م).

مصطلحات الدراسة: يعرف البحث مصطلحات الدراسة إجرائياً كما يلي:

الأثر The Impact: هو التغيير الذي يحدثه استعمال استراتيجية ما وراء المعرفة في التحصيل، ومهارات التفكير الإبداعي، لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مادة الكيمياء.

استراتيجية ما وراء المعرفةMetacognition Sternberg :

هي سلسلة من العمليات والإجراءات التي يمارسها طلاب الصف الثاني الثانوي في الموقف التعليمي بتوجيه من المعلم، والتي تتمثل في الوعي بقدرته على التفكير في المهمة التي يقوم بتعلمها، وإدراكه لها، وضبط تعلمه، والوعي بالأنشطة والعمليات المختلفة التي ينبغي عليه أن يؤديها لزيادة التحصيل، وتنمية مهارات

التفكير الإبداعي، ومراقبته لذاته في أثناء تعلمة، والمراجعة المستمرة لخطة تعلمة، وتعديل مسار تعلمة الذاتي لتحقيق أفضل النتائج.

مهـارات التفكير الإبداعي:

هي مجموعة المهارات العقلية التي تستخدم عند قيام الفرد بأية عملية من عمليات التفكير، وللتفكير الإبداعي عدة مهارات منها (الطلاقة –المرونة –الأصالة) ويعبر عنها بالدرجة التي يتحصل عليها طلاب الصف الثاني الثانوي في مقياس تورانس بالصيغة اللفظية (أ) لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

دراسات سابقة:

هدفت دراسة بن طريف (2020) إلى قياس أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الجامعية، حيث اتَّبع الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة الدراسة وشملت عينة الدراسة (60) طالبة؛ مقسمين إلى مجموعة تجريبية عددها (30) طالبة، ومجموعة ضابطة عددها (30) طالبة، وتم استخدام أداة واحدة هي: مقياس مهارات التفكير الإبداعي (مقياس تورانس لتنمية مهارات التفكير الإبداعي الصيغة اللفظية)، وكانت أبرز نتائج الدراسة هي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، والتطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي، وفي مكوناته (الأصالة، والمرونة، والطلاقة) لصالح التطبيق البعدي، ومن أبرز توصيات الدراسة: العمل على تدريب طلاب وطالبات الجامعات على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، والاهتمام بتنمية المهارات العقلية والفكرية لطلاب وطالبات الجامعات.

أما دراسة أبو ندى(2018) هدفت إلى الكشف عن أثر توظيف استراتيجيتَي: K.W.H.L، والتخيل الموجة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، وتم استخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة على (108) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساس بمدرسة عين جالوت الأساسية (ب) بمحافظة غزة؛ وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، مجموعة تجريبية أولى (K.W.H.L)، ومجموعة تجريبية ثانية (التخيل الموجة)، ومجموعة ثالثة (ضابطة)، وتم استخدام تطبيق أداة: اختبار تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وأداة تحليل محتوى لوحدة الضوء والصوت في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الأولى (K.W.H.L) والمجموعة (الضابطة) في اختبار مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة الأولى (K.W.H.L) في الدرجات الكلية والأبعاد الثلاثة (الطلاقة،

والمرونة، والأصالة) وأوصت الى تشجيع معلمي العلوم على توظيف استراتيجيات التعلم الحديثة القائمة على النظرية البنائية ومنها K.W.H.L والتخيل في العملية التعليمية، وضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير وخاصة مهارات التفكير الإبداعي.

كما أشارت دراسة الديب والأشقر(2017) إلى أثر توظيف استراتيجية KWL في تدريس الرياضيات على التفكير الإبداعي والتحصيل لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في غزة، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، حيث تم اختيار عينة الدراسة قصديًا، وتكونت من صفين دراسيين من طالبات الصف العاشر الأساسي لمدرسة هاشم عطا الشوا الثانوية (ب) للبنات ليمثل أحدهما المجموعة التجريبية (40) والأخرى المجموعة الضابطة (40) وأعد الباحثان تحقيق أهداف الدراسة باستراتيجية KWL الخاصة بوحدة الافتراضات المثلَّثية، كما تم إعداد دليل المعلمة لتدريس الوحدة، واختبار للتفكير الإبداعي، وآخر للتحصيل الدراسي الثاني من العام 2016/2015، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن حجم التأثير كبير لاستراتيجية KWL في تدريس وحدة الافتراضات المثلثية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي .

قد هدفت دراسة الونوس(2016) للكشف عن أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، والمنهج التجريبي للتأكد من أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة، وطُبقت الدراسة في مدينة حمص في مدرسة الخوارزمي على عينـه من التلاميذ كان عددهم (68) تلميذًا، وقُسمت إلى مجموعتين وعددها (35)، ضابطة، وعددها (33) تجريبية، خلال الفصل الثاني (2015–2014) حيث اختار الباحث إستراتيجيات ما وراء المعرفة الأكثر مناسبة لمادة الرياضيات وذلك حسب الدراسات السابقة، وأَعد الباحث أداة الدراسة (اختبار تحصيلي) مؤلف من (25) سؤالاً من نوع اختبار من متعدد، وسؤالاً من النوع المقالي، وتحضير وحدة الأعداد الصحيحة وفق إعداد إستراتيجيات ما وراء المعرفة المختارة، وتطبيق اختبار قبلي على كلتا المجموعتين؛ للتحقق من تكافؤهما، للتعرف على دلاله الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين، وذلك باستخدام اختبار (t) ستودنت، وكذلك تم حساب حجم الأثر لاستخدام الاستراتيجية بين المجموعتين البعدي، وحجم الأثر لاستخدامها بين متوسطي درجات تلاميذ التجريبية في الاختبارين (القبلي والبعدي)، وخلُصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي يعزى لتطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة، ووجود

فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ التجريبية في الاختبارين (القبلي والبعدي) لصالح الاختبار البعدي .

أشارت دراسة شوق، والمحويتي، وأبو القاسم(2015) إلى فاعليه برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل، وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحليل الأدبيات والدارسات السابقة بما يتناسب مع الدراسة، والمنهج شبة التجريبي ذوي المجموعتين(التجريبية، والضابطة)؛ حيث كانت عينة الدراسة تمثلت في (60) تلميذة، وكانت المجموعة الضابطة (30) تلميذة، والمجموعة التجريبية (30) تلميذة، وتلقت المجموعة التجريبية معالجة باستخدام برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ بينما تتلقى المجموعة الضابطة تدريسًا باستخدام الطريقة الاعتيادية في التدريس، وقد تم تطبيق أداة الاختبار التحصيلي الذي تم بناؤه من قِبَلِ الباحث؛ وذلك لتحديد أثر التحصيل، والتأكد من بقاء التعلم، كما تم بناء دليل معلم، ودليل طالب، وتوصل الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية في جميع فروضها لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت بالاهتمام بدمج استراتيجيات ما وراء المعرفة في مناهج الرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة، وإعداد ادلة لمعلمي الرياضيات تتضمن بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، وخطوات تنفيذ كل منها.

إجراء الغامدي(2015) دراسة هدفت إلى أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب الدبلوم العام للتربية بجامعة الملك عبد العزيز، وتم استخدام المنهج شبة التجريبي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالبًا من طلاب الدبلوم العام والتربية، وطبق الباحث اختبار وطسون – جلسر للتفكير الناقد الصورة المختصرة (WCIAFS) على البيئة السعودية في دراسة (المبدل،2010)، وقد توصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، وكذلك توصل الباحث إلى نتيجة وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة، والتطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وأوضحت نتائج الدراسة أيضًا أن هناك فاعليه للبرنامج المقترح في تنمية التحصيل وإبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف الثاني الثانوي المتوسط بالمملكة العربية السعودية، ويعود ذلك إلى فاعليه البرنامج المقترح والاستراتيجيات المتنوعة الذي احتواها، وأوصت الدراسة إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة موضع التدريب من خلال الدروس، والمحاضرات،

والتفاعل ولعب الأدوار وإلقاء بعض الطرائف والأفكار المجازية، والمشاركات الجماعية، والتفاعل فيما بين الطلاب، تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة واستخدام هذه المهارات قبل استخدام القرار.

اشتملت دراسة أحمد وآخرون (2012) على أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واقتصرت على استخدام استراتيجيات (التساؤل الذاتي، والعصف الذهني، وخرائط التفكير) كعامل مستقل في تدريس مساق الكيمياء من أجل تنمية مهارات التفكير، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين دراسيتين مكونة من (47) طالبًا للمجموعة التجريبية، و(53) طالبًا مجموعة ضابطة، وكانت المجموعتين متجانستين حيث تم تطبيق اختبار قبلي للمجموعتين، ولم تكن هناك أي فروق دلالة إحصائية تُذكر، وتم تطبيق أداة اختبار تنمية مهارات التفكير الإبداعي الذي أعدّاه من قبل الباحث، وتم الاطلاع عليه من قبل مجموعة من الدكاترة المختصين، وقد قام الباحث بمجموعة إجراءات، وهي تحقيق قائمة بمهارات التفكير الإبداعي المرتبطة بالكيمياء والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وإعداد كتاب الطالب في وحدتَي المحاليل، والأحماض، والقواعد، والاملاح، والكيمياء النووية، وفق إستراتيجية ما وراء المعرفة، وإعداد دليل المعلم لتدريس الوحدتين، وبعد تطبيق الباحث إستراتيجيات ما وراء المعرفة (العصف الذهني، والتساؤل الذاتي، وخرائط التفكير) توصل إلى نتائج أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في اكتساب مهارات التفكير الإبداعي، ويفسر ذلك ملاءمة إستراتيجيات ما وراء المعرفة لطبيعة الكيمياء للمرحلة الثانوية، ويتمثل ذلك في انعكاس أثرها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

مناقشة دراسات سابقة:

نلاحظ من العرض السابق للدراسات السابقة إن الدراسة تتفق مع كثير من الدراسات في أهدافها، فقد حددت جميع الدراسات أهدافها بالتعرف على أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة؛ كمتغير مستقل، باستثناء دراسة (أبو ندى،2018) فقد استخدمت استراتيجية التخيل الموجه إلى جانب إستراتيجية ما وراء المعرفة كتغير مستقل، واختلفت الدراسات في المتغيرات التابعة فبعضها أخذ التفكير الإبداعي مثل دراسة (بن طريف، 2020؛ أبو ندى، 2018؛ الديب والأشقر، 2017) ودرست أخرى متغير التفكير الناقد (الغامدي، 2015) ودراسات أخرى درست تأثر التحصيل (الونوس، 2016؛ شوق وآخرون، 2015) وقد اختلف هذا البحث بأخذه متغير التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي، وقد اختلفت عينة البحث عن باقي الدراسات السابقة وهي معلمي الكيمياء في التعليم الثانوي، كذلك هذه الدراسة اتفقت مع كثير من الدراسات في أدواتها واختلفت مع الأخرى،

ومنهج الدراسة الذي اعتمدته، ولم يجد الباحثان دراسة مشابهة في متغيراتها ومجتمعها وادواتها بالجمهورية اليمنية (حسب علم الباحثان).

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة منهج شبه تجريبي قائم على تصميم المجموعتين؛ وتم اعتماد تصميم المجموعات المتكافئة والمكون من مجموعتين: (تجريبية، وضابطة) باختبارين: قبل التطبيق، وبعده على المجموعتين: التجريبية، والضابطة، كما هو موضح في الجدول رقم (1).

جدول (1) التصميم شبه التجريبي للدراسة

مجموعة الدراسة	ضبط المتغيرات	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
المجموعة التجريبية	– العمر الزمني – التحصيل السابق لمادة الكيمياء – الجنس – التطبيق القبلي لاختبار التحصيل	– اختبار التحصيل – مقياس تورانس لتنمية مهارات التفكير الإبداعي الصيغة اللفظية (أ).	التدريس بإستراتيجية ما وراء المعرفة	– اختبار التحصيل – مقياس تورانس لتنمية مهارات التفكير الإبداعي الصيغة اللفظية (أ)
المجموعة الضابطة			التدريس بالطريقة الاعتيادية	

مجتمع الدراسة والعينة:

اولاً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني الثانوي علمي في وادي وصحراء حضرموت، الذين يدرسون في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2020–2021م، وبلغ عدد الطلاب الكلي للصف الثاني الثانوي علمي (400912) طالبًا وطالبة، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام 2020–2021م.

ثانياً: عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بمرحلتين أساسيتين:

المرحلة الأولى: تم فيها اختيار ثانوية الصبان والصف الثاني علمي فيها بشكل قصدي؛ وذلك لتوفر الظروف الملائمة لتطبيق التجربة، ومنها توفر معمل متكامل للجانب العلمي للكيمياء الحيوية لكتاب الكيمياء.

المرحلة الثانية: تم فيها اختيار شعبتين من شعب الصف الثاني الثانوي علمي من أصل (4) شعب بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وقد بلغت عينة الدراسة (80) طالبًا، وهي عبارة عن شعبتين؛ مثلت إحدى الشعبتين

المجموعة التجريبية (40) طالبًا التي تم عليها تطبيق المتغير المستقل (استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة)، في حين مثلت الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة (40) طالبًا، والتي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية.

ثالثًا: تكافؤ مجموعتي الدراسة:

لأجل ضبط تكافؤ مجموعتي التجربة (التجريبية، والضابطة) عمد الباحثان إلى التأكد من التكافؤ من خلال الآتي:

1- تكافؤ العمر:

حيث تم التأكد من تكافؤ العمر لدى المجموعتين من خلال احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعمار أفراد المجموعتين، وللتحقق من معنوية هذا الفرق تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين Independent Samples Test، وكانت النتيجة كما في الجدول(2) الآتي:

جدول (2) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعمر الزمني للطلاب محسوبًا بالسنة ونتيجة اختبارT-Test لمتوسطي العمر بالسنة للمجموعتين التجريبية والضابطة

مجموعة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية Df	إحصائية (t-Test)		حدود فترة الثقة 95%		الاحتمالية Sig	المؤشر
					المحسوبة	الجدولية	الأدنى	الأعلى		
التجريبية	40	16.25	0.439	78	0.260	1.99	-1.67	2.17	0.976	غير دال
الضابطة	40	16.23	0.423							

يتبن من الجدول (2) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية بين أعمار طلاب المجموعتين، وهذه النتيجة تدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية، والضابطة في أعمار الطلاب.

2- تكافؤ تحصيل الطلاب: ويشتمل تكافؤ تحصيل الطلاب على:

أ- تكافؤ المعدل التراكمي السابق:

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعدل التراكمي للطلاب في الفصل الدراسي السابق لكل طالب (الفصل الدراسي الثاني للعام 2019-2020)، وللتحقق من معنوية هذا الفرق تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين Independent Samples Test، وكانت النتيجة كما في الجدول (3) الآتي:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتيجة اختبارT-Test لمتوسطي درجات المعدل التراكمي السابق في مادة الكيمياء لطلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة

مجموعة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية Df	إحصائية (t-Test)		حدود فترة الثقة 95%		الاحتمالية Sig	المؤشر
					المحسوبة	الجدولية	الأدنى	الأعلى		
التجريبية	40	77.30	8.87	78	-0.013	1.99	-3.97	3.92	0.990	غير دال
الضابطة	40	77.33	8.85							

يتبين من الجدول (3) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية بين التحصيل السابق لطلاب المجموعتين، وهذه النتيجة تدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التحصيل السابق لمادة الكيمياء.

ب- تكافؤ التطبيق القبلي لاختبار التحصيل:

تم التأكد من تكافؤ المجموعتين من خلال التطبيق القبلي لاختبار التحصيل، وذلك من خلال احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل طالب، وللتحقق من معنوية هذا الفرق تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين Independent Samples Test، وكانت النتيجة كما في الجدول (4) الآتي:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتيجة اختبارT-Test لمتوسطي درجات الاختبار القبلي لطلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وحدود فترة الثقة (95%)

مجموعة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية Df	إحصائية (t-Test)		حدود فترة الثقة 95%		الاحتمالية Sig	المؤشر
					المحسوبة	الجدولية	الأدنى	الأعلى		
التجريبية	40	12.98	3.17	78	0.034	1.99	-1.44	1.49	0.973	غير دال
الضابطة	40	12.95	3.43							

يتبن من الجدول (4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية بين درجات التطبيق القبلي لاختبار التحصيل لدى طلاب المجموعتين، وهذه النتيجة تدل على تكافؤ مجموعتَي الدراسة: التجريبية، والضابطة، عند التطبيق القبلي للتحصيل.

3- تكافؤ التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي:

حيث تم التأكد من تكافؤ المجموعتين من خلال التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي، وذلك من خلال احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكلّ طالب، وللتحقق من معنوية هذا الفرق تمَّ استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين Independent Samples Test، وكانت النتيجة كما في الجدول (5) الآتي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتيجة اختبارT-Test لمتوسطي درجات الاختبار القبلي لمهارات التفكير الإبداعي لطلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وحدود فترة الثقة (95%)

مجموعة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية Df	إحصائية (t-Test)		حدود فترة الثقة 95%		الاحتمالية Sig	المؤشر
					المحسوبة	الجدولية	الأدنى	الأعلى		
التجريبية	40	11.80	6.49	78	-.186	1.99	-2.63	2.18	0.853	غير دال
الضابطة	40	12.03	4.05							

يتبن من الجدول (5) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية بين درجات التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعتين، وهذه النتيجة تدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة عند التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي.

رابعًا- ضبط المتغيرات:

قام الباحثان بضبط عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التصميم التجريبي، ومن هذه المتغيرات: سرية بيانات ومعلومات المجموعتين، وتم استخدام مادة دراسية لمادة الكيمياء للصف الثاني الثانوي للفصل الدراسي الأول للمجموعتين، والمتعلق بتوزيع عناصر المجموعة الرئيسة الثالثة (IIIA). مدة التجربة: وكانت مدة التجربة موحدة، ومتساوية في الأيام، وفي عدد الحصص؛ لتنفيذ الدروس المقررة. توزيع موضوعات الدروس: حيث تمت السيطرة على هذا المتغير من خلال التوزيع المتساوي لتدريس الموضوعات، في الوحدة الدراسية بين مجموعتي الدراسة: (التجريبية، والضابطة) بحسب توزيع إدارة المدرسة، ومعلم المادة بواقع (7) دروس، و(8) حصص دراسية، وذلك انطلاقًا من عدم تحديد الدروس في دليل المعلم، فقد اكتفى الدليل بتحضير درس واحد فقط، وجعل باقي الدروس تعود إلى جهد المعلم، وطريقة تحضيره، وتحديد المعلم للدروس بما يتناسب مع الفترة الزمنية المحددة له من قبل إدارة المدرسة، وأيضًا تجاهل دليل معلم الوزارة، بمبرر قِدَمِه، فقد تم طباعته في عام (1433) هـ الموافق (2012)م، وعدم إمكانية تطبيقه في الواقع لزيادة

حجم الدروس، وضيق الفترة الزمنية لتنفيذ هذه الدروس. الجنس: وتم ضبطه على إجراء التجربة على الطلبة الذكور.

خامسًا: مواد الدراسة (دليل المعلم ودليل الطالب): حيث تم بناء دليلين أحدهما للمعلم والأخر للطالب، وتم تحكيمهما وقياس الصدق والثبات لهما.

سادسًا: أداتا الدراسة:

أ- اختبار التحصيل: تم بناء الاختبار التحصيلي لوحدة عناصر المجموعة الرئيسة الثالثة (IIIA) من كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي العلمي، وقد سارت خطوات بناء الاختبار على النحو الآتي:

1- الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل الطلاب في وحدة عناصر المجموعة الرئيسة الثالثة (IIIA)) من كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي.

2- تحديد محتوى الاختبار: تم تحديده لموضوعات عناصر المجموعة الرئيسة الثالثة (IIIA)، والذي اشتمل على أربعة موضوعات كما في دليل معلم الكيمياء من قبل وزارة التربية والتعليم، حيث تم تدريس الوحدة بتقسيمها إلى (7) دروس وبواقع (8) حصص دراسية للوحدة كاملة.

3- صياغة الأهداف التعليمية في ضوء مستويات بلوم المعرفية، حيث تم تحليل محتوى الوحدة الدراسية، إذ بلغ إجمالي الأهداف في صورتها النهائية (40) هدفًا، وُزعت إلى (10) أهداف في مستوى التذكر، و(12) هدفًا في مستوى الفهم، و(6) أهدافٍ في مستوى التطبيق، (6) أهدافٍ في مستوى التحليل، و(6) أهدافٍ في مستوى التركيب.

4- إعداد جدول المواصفات للاختبار بعد تحديد عدد فقراته بـ (40) سؤالًا. في جدول (6):

جدول (6) جدول مواصفات اختبار التحصيل لوحدة عناصر المجموعة الرئيسة (IIIA)

الموضوعات (أهدافها/نسبته ا)	الأسئلة والدرجات	الأهداف السلوكية(عددها/نسبتها)					مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	نسبة الأسئلة
		التذكر 25%-10	الفهم 30%-12	التطبيق 15%-10	التحليل 15%-6	التركيب 15%-6			
مقدمة المجموعة وخواصها (13- 33%)	الأسئلة	3	4	2	2	2	13	13	33%
	الدرجة	3	4	2	2	2			
الألومينيوم (وجودة، استخدامه) (7- 17%)	الأسئلة	2	2	1	1	1	7	7	17%
	الدرجة	2	2	1	1	1			
خواص الألومينيوم (والكشف عن الايون) (13- 33%)	الأسئلة	3	4	2	2	2	13	13	33%
	الدرجة	3	4	2	2	2			
مركبات الألومينيوم واستخداماته (7- 17%)	الأسئلة	2	2	1	1	1	7	7	17%
	الدرجة	2	2	1	1	1			
مجموع الأسئلة		10	12	6	6	6	40		
مجموع الدرجات		10	12	6	6	6		40	100 %

5- صدق الاختبار: اتبعت الدراسة عدد من الطرق لحساب صدق الاختبار:

- **الصدق الظاهري:** حيث تم عرض الصور الأولية لاختبار التحصيل، ومقياس تورانس لقياس مهارات التفكير الإبداعي على أعضـــاء هيئة التدريس بقســـم المناهج وطرائق التدريس، في جامعات مختلفة، كما تَمَّ عرض الاختبار التحصـيلي على عدد من أعضـاء هيئة التدريسـبالجامعة، ومعلمي الكيمياء في وزارة التربية وجامعة سيئون، وذلك بهدف التأكد من مدى انتماء الأسئلة لمستوى الهدف الذي يقيسه، ومدى دقة وسلامة

الصـياغة اللغوية لفقرات الاختبار، وبناءً على آراء المحكَّمين حول فقرات الاختبار وبنسـبة اتفاق (80%) تم تعديل بعض فقرات الاختبار، حيث كان عدد أسئلة الاختبار (45) سؤالًا، وتم تعديلها وإعادة صياغتها وإعادة تشكيل الاختبار، وتوزيع الأسئلة بشكل أفضل، وبذلك أصبح الاختبار بعد التأكد من صدق محتواه مكونًا من (40) سؤالًا.

ب – **التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاختبار، وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون، والتأكد من صـــلاحية الاختبار للتطبيق، تم إجراء التجربة الاســتطلاعية للاختبار على عينة اســتطلاعية اختيرت عشـوائيًا من خارج عينة الدراسـة، حيث تكونت من (40) طالبًا من طلاب الصـف الثاني الثانوي في مدرسـة الصبان الشعبة (3)، وذلك يوم السبت الموافق2020/9/27م، الحصة/ السادسة.

ج – زمن الاختبار: حيث تم تحديده على العينة الاستطلاعية وذلك بحساب الزمن الذي استغرقه أول طالب في الانتهاء من الإجابة (25 دقيقة)، والزمن الذي استغرقه آخر طالب من الانتهاء من الإجابة (45) دقيقة، كما تم الأخذ بالاعتبار (5) دقائق لتنظيم الطلاب وتوزيع أوراق الاختبار وقراءة التعليمات، ومع حســـاب متوسط الزمن المناسب (40) دقيقة (أي ما يعادل حصة دراسية).

د – معيار تصـحيح الاختبار: حيث أعطي لكل فقرة صـحيحة درجة واحدة فقط، وصـفر للإجابة الخاطئة أو الفارغة، وبذلك أصبحت أعلى درجة في الاختبار (40) درجة وأقل درجة صفر.

هـ – صـدق الاتسـاق الداخلي لفقرات الاختبار: تم التحقق من صـلاحية فقرات الاختبار إحصـائيًا، وحسـاب معاملات الارتباط لقياس صـدق الاتسـاق الداخلي باسـتخدام معامل ارتباط بيرسـون لكل فقرة بمدى ارتباطها بالدرجة الكلية للاختبار، والجدول (7) يبين معاملات الارتباط (R) لكل فقرة.

جدول (7) صدق الاتساق الداخلي بمعامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية بالاختبار التحصيلي

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
1	.722**	11	.536**	21	.417**	31	.383*
2	.776**	12	.542**	22	.808**	32	.721**
3	.430**	13	.571**	23	.659**	33	.603**
4	.327*	14	.554**	24	.668**	34	.801**
5	.376*	15	.507**	25	.622**	35	.383*
6	.385*	16	.454**	26	.709**	36	.328*
7	.374*	17	.530**	27	.622**	37	.692**
8	.362*	18	.513**	28	.808**	38	.752**
9	.374*	19	.519**	29	.752**	39	.514**
10	.571**	20	.425**	30	.808**	40	.450**

*** معامل ارتباط معنوي عند مستوى (0.05).**

**** معامل ارتباط معنوي عند مستوى (0.01).**

يلاحظ من الجدول (7) أن جميع الفقرات ارتبطت ارتباطا دالًّا معنويًا بالدرجة الكلية للاختبار عند مستوى (0.01) ما عدا الفقرات (4، 5، 6، 7، 8،9، 31، 35، 36) ارتبطت عند المستوى (0.05) حيث أن معامل ارتباط تراوح بين (*327.) و (**808.)، وجميعها ارتبطت معنويًا بالدرجة الكلية للاختبار، وهذا يدل على أن اختبار التحصيل يمتاز بصدق داخلي بين فقراته.

و- تحليل فقرات الاختبار التحصيلي:

أولًا: معامل الصعوبة: والهدف منها استبعاد الأسئلة التي يقل معامل صعوبتها عن (20%) والأسئلة التي يزيد معامل صعوبتها عن (80%)، ويتم الإبقاء على الأسئلة التي معامل صعوبتها يتراوح بين (20%-80%) (معاذ،2009،143)، ويوضحها الجدول (8):

جدول (8) معامل صعوبة أسئلة اختبار التحصيل

السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة
1	0.25	11	0.30	21	0.30	31	0.35
2	0.25	12	0.35	22	0.23	32	0.23
3	0.23	13	0.23	23	0.20	33	0.23
4	0.40	14	0.23	24	0.33	34	0.20
5	0.25	15	0.25	25	0.23	35	0.35
6	0.28	16	0.28	26	0.33	36	0.35
7	0.23	17	0.20	27	0.23	37	0.33
8	0.23	18	0.25	28	0.23	38	0.30
9	0.35	19	0.25	29	0.25	39	0.23
10	0.33	20	0.28	30	0.23	40	0.25

يتضح من الجدول (8) أن قيمة معامل الصعوبة لجميع الأسئلة تراوحت بين (0.20– 0.40) وهي قيمة مقبولة تربويًا، وهذا يدل على أن الاختبار معتدل الصعوبة بنسبة ممتازة جدًّا ويُعدُّ قابلاً للتطبيق.

ثانيًا: معامل التمييز: والهدف منه، معرفة درجة تمييز السؤال بين درجات: مرتفعي التحصيل (المجموعة العليا)، ودرجات منخفضي التحصيل (المجموعة الدنيا) في الاختبار، فإذا كان السؤال مميزًا تمييزًا مرتفعًا، فإن الطلاب مرتفعي التحصيل يجيبون عليها إجابة صحيحة، بينما لا يجيب عليها الطلاب منخفضو التحصيل إجابة صحيحة، ويمكن استبعاد الأسئلة التي يقل معامل تمييزها عن (20%) والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9) معامل تمييز أسئلة اختبار التحصيل

السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز
1	0.50	11	0.60	21	0.60	31	0.60
2	0.50	12	0.70	22	0.45	32	0.45
3	0.45	13	0.65	23	0.40	33	0.45
4	0.80	14	0.45	24	0.55	34	0.40
5	0.50	15	0.50	25	0.45	35	0.60

6	0.55	16	0.55	26	0.55	36	0.75
7	0.45	17	0.40	27	0.45	37	0.55
8	0.45	18	0.50	28	0.45	38	0.50
9	0.70	19	0.50	29	0.50	39	0.45
10	0.65	20	0.55	30	0.45	40	0.50

يتضح من الجدول (9) أن قيمة معامل التمييز لجميع الأسئلة تراوحت بين (0.40 – 0.80) وهذا يدل على أن جميع أسئلة الاختبار ذات قدرة تمييزية مقبولة، ويُعدُّ قابلًا للتطبيق.

8 – ثبات الاختبار التحصيلي: وقد تم استخدم المعادلة ألفا كرنباخ، وتتضح النتيجة في الجدول (10).

جدول (10) معاملات ثبات اختبار التحصيل

الاختبار التحصيلي	عدد الفقرات	معامل ألفا Cronbach's Alpha
التذكر	10	0.759
الفهم	12	0.895
التطبيق	6	0.968
التحليل	6	0.875
التركيب	6	0.718
جميع فقرات الاختبار	40	0.942

ويتضح من الجدول رقم (10) معاملات الثبات المحسوبة لاختبار التحصيل (40) سؤالًا بالطريقة الفا كرونباخ بلغ (α =0.942) لجميع الفقرات، في حين بلغ الثبات لكل من (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب) (0.759، 0.895، 0.968، 0.875، 0.718) على الترتيب، ويُعدُّ معامل الثبات كبيرًا جدًّا ومقبولًا تربويًا عند الاختبار ككل وعند كل مستوى، وبذلك أصبح الاختبار جاهزًا في صورته النهائية لتطبيقه على عينة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

أولًا – عرض نتائج الفرضية الأولى، والتي تنص: " لا يوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بإستراتيجية ما وراء المعرفة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في الكيمياء"

وللتحقق من اختبار هذه الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين: التجريبية، والضابطة، كما تم استخدام اختبار "T–Test" لعينتين مستقلتين

T–Test Independent Samplesللتحقق من دلالة هذا الفرق، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (11) التالي:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتيجة اختبار (T- Test) لمتوسطي درجات الطلاب في المجموعتين: التجريبية، والضابطة، في اختبار التحصيل

مجموعة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية Df	إحصائية (t–Test)		حدود فترة الثقة %95		الاحتمالية Sig	المؤشر
					المحسوبة	الجدولية	الأدنى	الأعلى		
التجريبية	40	30.33	6.30	78	9.38	1.99	9.35	14.40	0.000	دال
الضابطة	40	18.45	4.95							

يتضح من الجدول (11) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات اختبار التحصيل البعدي لدى طلاب المجموعتين، بعد تطبيق التجربة، ولصالح المجموعة التجريبية، وفي هذا دلالة على أن طريقة التدريس باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة أحدثت تحسنًا معنويًا في تحصيل مادة الكيمياء لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ولقياس حجم أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة على التحصيل الدراسي: تم حساب مربع إيتا وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (12) التالي:

جدول (12) حجم التأثير (مربع إيتا) لإستراتيجية ما وراء المعرفة

مجموعة الدراسة	العدد	درجة الحرية Df	t–test المحسوبة	الاحتمالية Sig.	مربع إيتا (η^2)	مقدار حجم التأثير
المجموعة التجريبية	40	78	9.38	0.000	0.530	مرتفع
المجموعة الضابطة	40					

ويتبين من الجدول (12) أن معامل مربع إيتا بلغ (0.530) وهي قيمة مرتفعة، تعبر عن حجم تأثير استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة على درجات الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة التجريبية وبالتالي إظهار تفوقها على المجموعة الضابطة التي درست بالطريق الاعتيادية. كما تم أيضًا التحقق من الدلالة العملية باحتساب مؤشر كوهين من قيم المتوسطات الحسابية التي تبين تأثير استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين

مستوى الطلاب في مادة الكيمياء، معامل كوهين (Cohen) لقياس حجم الأثر، ويرمز له بالرمز (d): وكانت النتيجة كما هي موضح في الجدول رقم (13):

الجدول (13) قيمة مؤشر كوهين للدلالة العلمية

مجموعة الدراسة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		مؤشر كوهين d	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
إستراتيجية ما وراء المعرفة	30.32	6.30	18.45	4.95	2.093	مرتفعة

ويظهر الجدول رقم (13) أن قيمة مؤشر كوهين (d) بلغ (2.093) وهي قيمة مرتفعة؛ ممَّا يدل على أن إستراتيجية ما وراء المعرفة لها حجم تأثير كبير على المتغير التابع بدرجة فعالية كبيرة. أكدت ارتفاع درجات التحصيل للمجموعة التجريبية بمعنى أن طلاب المجموعة التجريبية استفادوا من استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة وأحدث تحسنًا معنويًا في تحصيلهم في مادة الكيمياء.

وهذه النتيجة تدعونا إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص: " **يوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بإستراتيجية ما وراء المعرفة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية وبحجم أثر كبير يُعزى إلى استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة.**"

وهذا يعني أن إستراتيجية ما وراء المعرفة لها أثر في تحصيل طلاب المجموعة التجريبية نتيجة التعلم الذاتي المتمثل في البحث عن المعلومات، وحل الأنشطة، وتقديم المساعدة المتدرجة أثناء سير الحصة من قبل المعلم، أو من قبل الزملاء مع بعض، وبالتالي أدى ذلك إلى التفاعل المستمر أثناء عملية التعليم والتعلم بين المعلم والطالب، أو بين الطالب وزملائه في بيئة يسودها جو من التعلم الذاتي، والاستعانة بأفراد المجموعة التي ينتمي إليها المتعلم؛ وذلك لتعزيز التعاون الاجتماعي لدى الطلاب، ويجعل دورهم فاعلًا في الوصول إلى المعرفة. وإستراتيجية ما وراء المعرفة كان لها دور فعَّال في تدعيم أعمال تفكير المتعلم ممَّا يزيد قدرة الطلاب على تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) ويزيد حب الطلاب لمادة الكيمياء.

ثانيًا – عرض نتائج الفرضية الثانية، والتي تنص: " لا يوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بإستراتيجية ما وراء المعرفة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي".

وللتحقق من اختبار هذه الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار لمهارات التفكير الابداعي البعدي للمجموعتين: التجريبية، والضابطة، كما تم حساب اختبار "T-Test" لعينتين مستقلتين Independent Samples T-test، وكانت النتائج كما في الجدول (14) الآتي:

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتيجة اختبار (T- Test) لدرجات الطلاب في المجموعتين: التجريبية، والضابطة، في اختبار مهارات التفكير الإبداعي البعدي

المهارة	مجموعة الدراسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	إحصائية T-test		حدود فترة الثقة 95%		الاحتمالية Sig.	الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	الأدنى	الأعلى		
المرونة	التجريبية	40	8.33	2.69	78	4.01	1.99	1.23	3.67	.000	دال
	الضابطة	40	5.88	2.78							
الطلاقة	التجريبية	40	7.95	2.29	78	5.95	1.99	2.60	4.14	.000	دال
	الضابطة	40	4.85	2.38							
الأصالة	التجريبية	40	6.50	1.80	78	3.90	1.99	.967	2.99	.000	دال
	الضابطة	40	4.53	2.65							
المهارات ككل	التجريبية	40	22.78	5.54	78	5.14	1.99	4.62	10.47	.000	دال
	الضابطة	40	15.23	7.45							

يتضح من الجدول (14) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات اختبار بعض مهارات التفكير الإبداعي البعدي لدى طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة، بعد تطبيق التجربة لصالح المجموعة التجريبية. وتدل هذه النتيجة على وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة، في متوسطي درجات الاختبار لبعض مهارات التفكير الإبداعي البعدي بعد التطبيق البعدي، مما يدل على أن طريقة التدريس باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة أحدثت تحسنًا معنويًا في مهارات التفكير الإبداعي لدى

طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق التجربة. وقد تم حساب حجم التأثير (مربع إيتا) لإستراتيجية ما وراء المعرفة على مهارات التفكير الإبداعي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (15) حجم التأثير (مربع إيتا) لإستراتيجية ما وراء المعرفة

المهارة	مجموعة الدراسة	العدد	درجة الحرية Df	t-test المحسوبة	الاحتمالية Sig.	مربع إيتا (η^2)	مقدار حجم التأثير
المرونة	التجريبية	40	78	4.01	.000	0.170	كبير
	الضابطة	40					
الطلاقة	التجريبية	40	78	5.94	.000	0.311	كبير
	الضابطة	40					
الأصالة	التجريبية	40	78	3.90	.000	0.163	كبير
	الضابطة	40					
المهارات ككل	التجريبية	40	78	5.14	.000	0.253	كبير
	الضابطة	40					

ويتبين من الجدول (15) أن معامل مربع إيتا لمهارات (المرونة، والطلاقة، والأصالة، والمهارات ككل) قيم كبيرة وفق مستويات حجم التأثير، وبالتالي إظهار تفوقها على المجموعة الضابطة التي درست بالطريق الاعتيادية. كما تم أيضًا التحقق من الدلالة العملية باحتساب مؤشر كُوهين من قيم المتوسطات الحسابية وكانت كما هي موضح في الجدول (16) التالي:

الجدول (16) يبين قيمة مؤشر كوهين للدلالة العلمية

المهارة	مجموعة الدراسة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		مؤشر dكوهين	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المرونة	إستراتيجية ما وراء المعرفة	8.33	2.69	5.88	2.78	0.89	كبير
الطلاقة		7.95	2.29	4.85	2.38	1.33	كبير
الأصالة		6.50	1.80	4.53	2.65	0.87	كبير
المهارات ككل		22.78	5.54	15.23	7.45	1.15	كبير

يُبين الجدول(16) أن قيمة مؤشر كوهين (d) عند كل مهارة والمهارات ككل قيمة كبيرة، ممَّا يدل على أن إستراتيجية ما وراء المعرفة لها حجم تأثير كبير على المتغير التابع، وهذا ما يؤكد ارتفاع درجات اختبار مهارات التفكير الإبداعي للمجموعة التجريبية بمعنى أن طلاب المجموعة التجريبية استفادوا من استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة وحدث تحسن معنوي في درجات اختبار مهارات التفكير الإبداعي في مادة الكيمياء.

وهذه النتيجة تدعونا إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص: " **يوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بإستراتيجية ما وراء المعرفة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي و لصالح المجموعة التجريبية**"، وبحجم أثر كبير يعزى إلى استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة "، ويعزى ذلك ربما لوضوح الخطوات الإجرائية لمراحل إستراتيجية ما وراء المعرفة وتنفيذ الأنشطة التي تضمنها دليل الطالب مما جعل طلاب المجموعة التجريبية أكثر فاعليه لتنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لديهم، وكل درس احتوى على تقديم مجموعة متنوعة من أنشطة التفكير ما وراء المعرفية، ومحاولة الطلاب تنفيذ الأنشطة والوصول إلى حلول لتلك الأنشطة التفكيرية تسمح للطلاب بممارسة مهارات التفكير الإبداعي في الكيمياء بشكل علمي مما أعطى فرصة لتنميتها، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Lin, 2003,23) حيث أوضح أن العديد من الدراسات تؤيد التأثير الإيجابي لأنشطة ما وراء المعرفة على مهارات التفكير للطلاب، وكذلك نتيجة لممارسة الطلاب مبدأ التعلم الذاتي، والاعتماد على الذات في الوصول إلى المعلومة من خلال حل أوراق العمل المتضمنة أساسًا في إعدادها إلى توصل الطالب إلى المفاهيم والقوانين والمعلومات بطرق تُثَير تفكيره، وتحقق تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلٍ من (بن طريف، 2020؛ أبو ندى، 2018؛ الغامدي، 2015؛ أحمد وآخرون، 2012؛ الحدابي، وآخرون، 2011)، وقد أكدت الدراسات على وجود فروقٍ دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق الإستراتيجية، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة (الحدابي، وآخرون، 2011) فقد استخدمت المنهج الوصفي، وأكدت دراسته على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التفكير الإبداعي والناقد تبعًا لمتغير التخصص.

ثالثًا: عرض نتائج الفرضية الثالثة، والتي تنص: " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (0.05 ≥ α) بين درجات التحصيل الدراسي في الكيمياء ودرجات مهارات التفكير الابداعي في التطبيق البعدي للاختبارين لدى المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة اختبار هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بين متوسطَي: درجات اختبار التحصيل، ودرجات اختبار مهارات التفكير الإبداعي من خلال معامل ارتباط بيرسون لطلاب المجموعة التجريبية، والجدول (17) التالي يوضح ذلك:

جدول (17) معامل الارتباط بين متوسطي درجات اختبار التحصيل ودرجات اختبار مهارات التفكير الإبداعي لطلاب المجموعة التجريبية

اختبار التحصيل		اختبار بعض مهارات التفكير الإبداعي		معامل الارتباط (ر)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
30.32	6.30	22.78	5.54	.401**	0.000	دال

تُشير نتائج الجدول (17) أعلاه أن هناك دلالة إحصائية، مما يدل على أن هناك علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين اختبار التحصيل، واختبار تنمية مهارات التفكير الإبداعي. وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنها: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (0.05 ≥ α) بين درجات التحصيل الدراسي في الكيمياء ودرجات مهارات التفكير الابداعي في التطبيق البعدي للاختبارين لدى المجموعة التجريبية "، وربما كان بسبب الأنشطة والممارسات التي يقوم بها المتعلم أثناء عملية التعلم، حيث تتطلب استراتيجية ماوراء المعرفة بقيام المتعلم بمثل هذه الأنشطة والتي تكون سبب مباشر لجعل التعلم ذي معنى أكثر ثباتا في ذهن المتعلم واستيعاباً له وكذلك ممارسته لمهارات التفكير التي تزيد من تفكيره الإبداعي. وتتفق هذه النتائج مع الدراسات والبحوث التي أهتمت بالعلاقة بين التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي كدراسة: (الديب والأشقر، 2017؛ نغماش وآخرون، 2016؛ العلوان،2007؛ علي،2007؛ خطَّاب،2007).

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث ومناقشتها يوصي بـ:

1. إعادة النظر في طرائق وأساليب التدريس المستخدمة حاليًا في تدريس منهج الكيمياء للصف الثاني الثانوي، حيث ينبغي التركيز على نشاط الطالب واعتماده على نفسه في التفاعل مع الأنشطة التفكيرية بتوجيه وإرشاد المعلم.
2. إعداد برنامج تدريبي للمعلمين أثناء الخدمة للتدريب على كيفية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل العلمي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي.
3. الاستفادة من نماذج تصميم البحوث التعليمية وأنشطة التعليم والتعلّم وفق إستراتيجية ما وراء المعرفة المتضمنة في دليل المعلم والطالب في تدريب المتعلمين قبل وأثناء الخدمة لجميع مراحل التعليم، وتضمين أسئلة إبداعيه في أساليب التقويم؛ بحيث تقيس الجوانب الإبداعية لدى الطالب، ممَّا تجعل الطالب يهتم بالتفكير بشكل مبدع.
4. تضمين أسئلة إبداعيه في أساليب التقويم؛ بحيث تقيس الجوانب الإبداعية لدى الطالب، ممَّا تجعل الطالب يهتم بالتفكير بشكل مبدع.

مقترحات البحث:

قدم البحث بعض المقترحات:

1. دراسة أثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة على التحصيل الدراسي في مقررات دراسية أخرى، على مستويات مختلفة من المراحل الدراسية.
2. دراسة أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة على متغيرات أخرى مهمة كالتفكير العلمي والناقد، وأنماط وأنواع التفكير المختلفة، والاتجاهات العلمية، والدافعية، الاحتفاظ بالتعلم.
3. إجراء دراسات أخرى للمقارنة بين إستراتيجية ما وراء المعرفة وإستراتيجيات تعليمية أخرى للوقوف على أكثرها فعالية في التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي.
4. إجراء دراسة تهدف إلى تحديد المعيقات التي تحد من استخدام معلمي مادة الكيمياء لإستراتيجية ما وراء المعرفة والحلول اللازم إيجادها؛ للتغلب على تلك المعيقات.

المراجع :

1) أبو ندى، دينا عبد الهادي. (2018). أثر توظيف استراتيجيتي K.W.H.L والتخيل الموجة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع الأساس. الجامعة الإسلامية: المكتبة الإلكترونية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

2) أحمد، أبو السعود محمد وإسماعيل، دعاء سعيد محمود وفوده، إبراهيم محمد. (2012). أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، ع (91) يوليو، ج(يوليو، ج(3).

3) اشتيه، ضرار كامل. (2002). استخدام مهارات التفكير الإبداعي في تدريس مادة اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس بمحافظة نابلس وأثرة في تحصيلهم ومقدرتهم على حل المشكلات. رساله ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإنسانية، جامعة النجاح الوطنية.

4) بخليفة، مزيغيش. (2008). إستراتيجية التدريس لمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

5) بن طريف، لبنى إبراهيم. (2020). أثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الجامعية. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، ع (28).

6) جونز، بيه فلاي وإيتماري، بالناسكار ودونا، أنجلو وأيلين، كار. (1988). التعلم والتعليم الإستراتيجيات: التدريس المعرفي مجالات المحتوى. ترجمة عمر حسن الشيخ، معهد التربية، والأنروا اليونسكو– عمّان – الأردن.

7) الحدابي، داوود عبد الملك والفلفلي، هناء حسين والعلي، تغريد عبد الله حزام. (2011). مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية. المجلة العربية لتطوير التفوق، مج (2)، ع (3)، ص (43).

8) الديب، ماجد حمد والاشقر، أيمن محمود (2017). أثر توظيف إستراتيجية KWL في تدريس الرياضيات على التفكير الإبداعي والتحصيل لدى طالبات الصف العاشر الأساس في غزة. دار المنظومة: مجلة الأكاديمية الامريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا أماريك، مج(8)، ع(24).

9) زهران، العزب محمد (2004). فعالية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة تربويات الرياضيات، كلية التربية ببنها، مج (7)، ع (1)، يوليو، ص- ص (21-22).

10) الزيات، فتحي مصطفى. (1996). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات، ص (400).

11) شوق، محمود احمد والمحويتي، نجاة حسين على والقاسم، جليلة محمود. (2015). فاعليه برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، مج(2)، ع(2).

12) عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير. (2005). مهارات التفكير الإبداعي. ط (2)، عمان، دار المسيرة.

13) العلوان، أحمد فلاح. (2007). أثر استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء معرفية في تحصيل طلبة الجامعة وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم. "مجلة كلية التربية" كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (31)، ج (3)، ص (243).

14) علي، سوزان محمد حسن السيد (2007). فاعليه استخدام إستراتيجية (تصفح – اسأل – اقرأ – استرجع – راجع) (SQ3R) في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالسعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

15) عمارة، بثينة حسنين. (2000). العولمة وتحديات العصر وانعكاساتها على المجتمع المصري. القاهرة: دار الامين، ص- ص (36-37).

16) الغامدي، صالح يحي الجار. (2015). أثر برنامج قائم على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب الدبلوم العام للتربية لجامعة الملك عبد العزيز. مجلة الدراسة العلمي في التربية، ع (16).

17) الغانمي، مسلم حسن. (2020). ما وراء المعرفة. العتبة العباسية المقدسة، قسم التربية والتعليم العالي، مجموعة العميد التعليمية، وحدة الفعاليات، مقال علمي.

18) معاذ، علي حميد محمد. (2009). أساسيات التقويم التربوي، المركز الوطني للخدمات الجامعية، الحديدة، اليمن، ط(2)، ص (143).

19) نغماش، سماح خضر والركابي، رائد بايش وعرط، عبد الامير خلف. (2016). أثر استعمال إستراتيجية بديودي PDEODE في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ع (27) حزيران.

20) الونوس، رويدا (2016). أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل في مادة الرياضيات. كلية التربية، مجلة جامعة البعث، مج(38)، ع(10).

ثانياً: المراجع الاجنبية:

1) Eliks, I : Witteck,T: A pietzner v, (2009) . A critical Discussion of the Effisiency of Using Visual Learning Aid From the Internet to pronot understanding lustrated with Examples Explaining.the Danill Votic Cell, Eurishia Journal of Mathematics,Science & Technology Education, 5(2),pp (145-152). Fisher R (2005). Thinking Skills,p(17).

2) Flavell, J.H (1976) . Metacognitive Aspects of Problem Solving , In Lauren B.Resnick (Ed) , The Nature of Intelligence Hillsdale , NJ: Erlbaum, P (45). Jarman, R .and Vavrik, J,(1995). "Melacognition and Frontal Lobe Processes: At the Interface of Cognitive Psychology and Neurophysiology Genetic, Social and General Psychology". Monographs, 121(2),p 155.

3) lin, Chongde; HU, Weiping; Adey, Philip & Shen Jiliang (2003). The influence of case on scientific creativity . Research in science education , (2003) 33 :p (143-158) .

4) Sirhan, G , (2007) . Learning Difficulties in chemistry : An overView, Tuekiskish Science Education, 4(2) , pp(2-20).

تقييم بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات في ضوء عناصر المعرفة الرياضية ومدى اكتساب طلبة الصف الثامن لها بفلسطين– دراسة في ظل تجربة التعلم عن بعد

Evaluating the Self–Learning Cards for Mathematics in Light of the Elements of Mathematical Knowledge and the Extent to which Eighth Grade Students Acquire them in Palestine– A Study in Light of the Distance Learing Experience

أد. عبد الكريم موسى فرج الله
رئيس المناهج وطرق التدريس جامعة الأقصى – غزة فلسطين

د. رانيا عبد الله عبد المنعم
أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك جامعة الأقصى – غزة فلسطين

أ.شفا بهجت رجب العطار
ماجستير المناهج وطرق تدريس الرياضيات غزة – فلسطين

الملخص

هدفت الدراسة لتقييم بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات في ضوء عناصر المعرفة الرياضية ومدى اكتساب طلبة الصف الثامن لها بفلسطين– دراسة في ظل تجربة التعلم عن بعد. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من: محتوى بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للصف الثامن والمقررة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام الدراسي 2020م–2021م، للفصلين الأول والثاني، وتضمنت بطاقات التعلم الذاتي للفصل الأول (27) بطاقة، وتضمنت بطاقات الفصل الثاني (21) بطاقة. واعتمدت الباحثة في تحليل هذه البطاقات على عناصر المعرفة الرياضية الأربعة وهي: (المفاهيم الرياضية، التعميمات، المهارات، حل المسائل الرياضية). وأيضاً على طلبة الصف الثامن في المدارس الحكومية لمديرية التربية والتعليم في محافظة رفح، والبالغ عددهم (385) طالباً وطالبة، موزعين على (14) مدرسة.

وتوصلت الباحثة إلى: تتوفر عناصر المعرفة الرياضية المضمنة في مادة الرياضيات للصف الثامن للفصل الدراسي الأول بعناصر (120)، وظهر مدى اكتساب الطلبة لعناصر المعرفة الرياضية في الدراسة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، لمكون المسائل الرياضية والمفاهيم والمهارات، أما بالنسبة للتعميمات فإنه يلاحظ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح للإناث. وفي ضوء هذه النتائج توصي الباحثة بتطوير بطاقات التعلم الذاتي في ضوء عناصر المعرفة الرياضية، بما يتناسب مع الفئات العمرية وامكانياتها، والعمل على تحقيق التكامل والتوازن بين عناصر المعرفة الرياضية الموجودة في بطاقات التعلم الذاتي، وضرورة تضمين جميع عناصر المعرفة الرياضية فالموضوع الواحد بحيث يتم التدرج في المكونات بدءاً بالمفاهيم وانتهاءً بالمسائل الرياضية

الكلماتُ المفتاحيَّة: بطاقات التعلم الذاتي، الرياضيات، عناصر المعرفة الرياضية، التعلم عن بعد.

Abstract:

The study aimed to evaluate the self-learning cards of mathematics in light of the elements of mathematical knowledge and the extent to which eighth graders acquire it in Palestine: an experience with distance learning, the researcher used the analytical descriptive approach. The study community is made up of: Content of math self-learning cards for the eighth grade basic and scheduled by the Palestinian Ministry of Education for the academic year 2020-2021, for the first and second semester, Self-learning card for the first semester included (27) cards and the second (21) cards. In analyzing these cards, the researcher relied on the four elements of

mathematical knowledge: (Mathematical concepts, Generalization, Skills and Solving mathematical problems), Also, the (385) basic eighth-grade students in the government schools of the Directorate of Education in Rafah governorate, divided into (14) schools. The researcher found, the elements of mathematical knowledge included in the curriculum of mathematics for the eighth grade are available in 120, Mathematical issues: There are 13 items available, There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05), for the component of mathematical issues, concepts and skills, as for generalizations, statistically significant differences are observed at the level of female (0.05). In light of these results, the researcher recommends the development of the mathematics curriculum in the light of the elements of mathematical knowledge, in proportion to age groups and their potential, and work to integrate and balance the elements of mathematical knowledge found in self-learning cards.

Keywords: Self-learning Cards, Mathematics, Mathematical Knowledge Elements, Distance learning

مقدمة الدراسة:

العلم أساس المعرفة، فلا معرفه بلا علم، فهو نور العقل الذي لا يشترى بثمن، وهو الطريق الذي نصل به إلى ما نريد، وبه تتطور المجتمعات وتزدهر بين بقية الأمم، ونحارب الأفكار الرجعية والعادات السيئة، ونشر العادات المستحبة والأخلاق الطيبة؛ فتزداد قوه البلاد وتقدمها، فالعلم يبحث عن فكره ويعالجها وينميها؛ فتصبح نظرته للأمور أكثر إيجابية.

ويعد علم الرياضيات علماً فريدًا ذو أهمية بالغة في حياة المجتمعات النظرية والعملية، حيث تتم الاستفادة منه كمتطلب أساسي لتحصيل العلوم الأخرى، بالإضافة إلى توظيف مفاهيمها في تسيير الحياة اليومية للإنسان. (خلف الله، 2021: 19).

وتدريس مادة الرياضيات في ضوء عناصر المعرفة الرياضية يسهل تحليلها إلى وحدات صغيرة وتساعد على فهمها وتقييمها وتدريسها بأفضل صورة، ويعطي صورة كلية عن محتويات المادة، فيصبح بإمكانه تصنيفها وتنظيمها بشكل يناسب قدرات ومستويات المتعلمين، ويهيئ لهم استخدام العمليات العقلية من إدراك وتفكير وابداع وتصور وغيره بصورة بناءه وبكفاءة عالية.

إن تصنيف المعرفة الرياضية إلى: (مفاهيم، وتعميمات، وخوارزميات، ومسائل)، يسهل تحليل محتوى المعرفة الرياضية، وانتقاء الإستراتيجيات والوسائل الملائمة لمكون المعرفة الرياضية، وهنا ينبغي على المعلمين التمييز بين مكونات المعرفة الرياضية الأربعة والتمييز بين استراتيجيات تدريس كل مكون من مكونات المعرفة الرياضية.

ومن الأمور الواجب النظر إليها لها خلال تدريس عناصر المعرفة الرياضية، والتي من ضمنها ما يتعلق بحل المسائل الرياضية، أمرًا ذو أهمية قصوى، فلاكتساب القدرة عليه فوائد جمة بالنسبة للحياة، ولتعلم الرياضيات والموضوعات الأخرى؛ ولكي يكتسب الطلبة المقدرة على حل المسائل الرياضية، فإن من واجبات المدرسين الاهتمام بها كثيراً، والبحثَ عن السبل الملائمة لتدريسها. (فرج الله، 2014: 116).

ونظرًا لأهمية الرياضيات فقد اهتمت المنظومات التعليمية بها وبتطويرها، واستحداث العناصر المعرفية لتدريسها، وذلكَ لكافة المراحل التعليمية؛ إلا أن مرحلة التعليمِ الأساسي (الأُولى)، تعد الأهم نظراً لاعتبارها مرحلة تأسيسية لما بعدها من مراحل.

كما أن الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا أكثر تعقيداً وعمقاً من المراحل السابقة؛ فالطالب في هذه المرحلة يحتاج إلى وسائل عديدة تمهد له فهم هذه المادة من كافة جوانبها، والإلمام بمحتوياتها وكما ذكرنا أن تقسيم المادة لعناصرها المعرفية الأساسية يمكن الطالب من التمييز بين مكوناتها والإلمام بمحتوياتها وتطوير بنيته المعرفية الذهنية.

ولاستثمار الرياضيات وتوظيفها في الحياة العملية؛ أصبح يستخدم الكثير من أساليب التعلم الحديثة والتي تعتمد على التفاعل بين المعلم والطالب وانتهت عملية التعليم التلقيني والذي يقوم على متحدث ومستمع.

كما أنه في المدارس الفلسطينية أصبح للتعليم أشكالاً متعددة من أهمها التعليم عن طريق الانترنت واستخدام التكنولوجيا بطريقة إيجابية خاصه بعد انتشار فيروس كورونا (COVID_19)، الذي شكل خطراً على المجتمعات عامة، وعلى المدارس خاصه فاضطروا للانقطاع عن الذهاب للمدارس وأجبر العالم على اكتشاف أنماط جديده للتعلم ومنها التعلم عن بعد. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2020-2021).

وباعتبار التعلم الذاتي هو نوع من أنواع التعلم واستراتيجية فرعية من استراتيجيات التعلم النشط، وهو يهدف إلى تعليم الفرد كيفية الحصول على المعلومات ذاتياً -أي برغبة منه-، أو لحاجة شخصية، ويكون الطالب المتعلم ذاتياً هو المسؤول الأول والأخير عن تعليمه، وكيف يتلقى، ومن أين يتلقاها، ولماذا يتلقى التعليم.

ويبقى التعلم الذاتي أهمية كبيرة خاصة في عصر العولمة والتقدم التكنولوجي الكبير الذي يعيشه الانسان، فبدوره يرفع كفاءه الفرد ويدعمه؛ لمواجهه المشكلات، وتقديم الحلول المناسبة لها، كما أنه يعين الفرد على اتقان المهارات الحديثة بشكل تام؛ وذلك لأنه هو من بحث عن علمها بإرادته دون أن يفرضها عليه أحد (الغامدي، 2021: 50).

ومن أجل تسهيل عملية التعلم الذاتي، قامت وزاره التربية والتعليم العالي بنشر مجموعة من بطاقات التعلم الذاتي، تقوم بشرح دروس المنهاج للطلبة، كي يتمكن الطلبة وأولياء الأمور من متابعة التعلم الذاتي في البيت، حيث أن هذه البطاقات تم بنائها بشكل يصلح للطالب التعامل معها بشكل ذاتي؛ فتحتوي على شرح وافي للمواضيع وأمثلة وروابط الفيديوهات وأنشطة يقوم الطالب بحلها وارشادات لولي الأمر. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2020-2021).

ولبطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات أهمية كبيرة؛ خاصة وأن مادة الرياضيات تمتاز بالتجريد، وتحتاج إلى دراسة مركزة وفهم عميق، فالرياضيات هو العلم الذي يبحث في عده أمور مختلفة كالكم، والقياس، والحساب، والهندسة، والبنية، والترتيب، ووصف الأشكال المختلفة، والعد، ويتم هذا باستخدام الأرقام والرموز، فبطاقات التعلم الذاتي تسهل فهم هذه المادة وتيسيرها؛ ليكون فهمها أقرب إلى أذهان الطلبة، وتساعد على اختصار الكثير من الوقت وحل قدر كبير من الأسئلة في وقت قياسي؛ ولتحقيق التعلم المتمايز بين الطلبة وبالتالي فهي تدعم تعلم وتعليم الرياضيات وتحقيق الأهداف التربوية.

ولأن أزمة كوفيد 19 حدثت فجأة وبدون مقدمات تطلب من المسؤولين تغيير نمط التعليم بسرعة من بيئة التعلم التقليدية إلى بيئة التعلم عن بعد، مما ولد صعوبات لدى أطراف العملية التعليمية، وخصوصاً الطلبة، الذين انعكست ردود أفعالهم بعدم تقبلهم الالتحاق بالمنصات التعليمية الإلكترونية؛ لتخوفهم من هذا الأسلوب الجديد الذي لم يعتادوا عليه، علاوة على أن هناك بعض الطلبة لا يمتلكون المهارات الحاسوبية اللازمة للتعامل مع هذا النوع من التعليم. (حسين وآخرون، 2020: 299)

والتعلم عن بعد، يعد نظام معاصر يلبي مستجدات العصر الحديث، وهو سمة التعلم في المستقبل، لكن يرى الكثير من الباحثين أن مفهوم التعلم عن بعد، يعتبر مفهوما واسعاً؛ وذلك لتعدد أشكاله وتنوع أساليبه فهو يعتمد على توصيل المعلومات المراد تعليمها إلى المتعلم، بغض النظر عن مكانه، كما يتجاوز حدود الزمان والمكان،

ويستند التعلم عن بعد للقيم الاجتماعية في توفير الفرصة لجميع المتعلمين بالحصول على حق التعلم. (حامد،2019: 34).

وبناء على المتغيرات التي طرأت مؤخراً على المستوى العالمي، ترى الباحثة أن تقييم بطاقات التعلم الذاتي للصف الثامن، تعد ضرورة ملحة لدراسة مدى كفاءتها لهذه المرحلة وقياس أداء الطلبة والتعرف على مميزاتها وأبرز نجاحاتها، والوقوف على أهم المعيقات التي واجهتها وتحسينها وتطويرها؛ ولذلك فان عملية التقييم إذا استندت على معايير تصبح أكثر دقة وأكبر قيمة وواقعية والتعبير بدقة على مستوى تعلم الطلبة ومعايير عناصر المعرفة الرياضية إحدى أهم المعايير التي تعطي نتائج حقيقية وروابط منطقية بين الاستنتاجات والبيانات.

الدراسات السابقة

تعد الدراسات السابقة مخزناً كبيراً من المعلومات التي تتعلق بموضوع البحث، فهي تجيب على الكثير من الأسئلة التي تراود الباحث، وتوفر عليه الوقت والجهد، وتمنحه فكرة عامة عن موضوع بحثه العلمي.

دراسات تناولت بطاقات التعلم الذاتي: قام قاضي وفرج (2021) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي الكتروني قائم على التعلم الذاتي بهدف اكساب المستهلكين المعارف والمهارات عن الموضة المستدامة. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأعدا أداة الدراسة وهي الاستبانة، وطبقتها على عينة مكونة من (10) من الأساتذة في مجال النسيج والمتخصصين في مجال تكنولوجيا المعلومات. وقد توصلت الدِّراسة إلى ايجابية أراء الخبراء والمتخصصين نحو البرنامج التدريبي المقترح بنسبة 90% من حيث التصميم التعليمي والتعلم الذاتي.

وقام الجهني (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة الطائف حول تأثير التعلم الذاتي على فاعلية التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجية نظرهم. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد أداة الدراسة وهي الاستبانة، وطبقتها على عينة مكونة من (234) طالب وطالبة من طلبة الدارسات العليا في جامعة الطائف وقد توصلت الدِّراسة إلى مستوى التعلم الذاتي والتعلم عن بعد لدى طلبة الدارسات العليا في جامعة الطائف جاء بدرجة مرتفعة.

وقام عبد الله (2021) دراسة هدفت إلى تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال المتفوقين عقليا ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من خلال برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الذاتي. ولتحقيق هذا الهدف استخدم

الباحث المنهج التجريبي ذو المجموعتين، وأعد أدوات الدراسة وهي مقياس صعوبات تعلم الرياضيات وبرنامج تدريبي لتحسين الذاكرة العاملة، وطبقتها على عينة مكونة من (20) طالب من طلاب المرحلة الابتدائية من الأطفال المتفوقين عقليا ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وقد توصلت الدِّراسة إلى حدوث تحسن لدى الاطفال المتفوقين عقليا ذوي صعوبات تعلم الرياضيات مما كان له أكبر الأثر في ارتفاع مستوى التحصيل في الرياضيات.

دراسات تناولت عناصر المعرفة الرياضية: أجرى طبشي وبوجمعة (2022) دراسة هدفت إلى هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المعرفة الرياضية لدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط بدائرة ورقلة بالجزائر. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد اختبار المعرفة الرياضية. وطبقتها على عينة مكونة من(118) معلم ومعلمة. وقد توصلت الدِّراسة الى أن مستوى المعرفة الرياضية لأفراد عينة الدراسة منخفض ودون المستوى المقبول تربويا. ولا يختلف مستوى المعرفة الرياضية لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط باختلاف جنسهم.

وقام البنا، المطيري، وبهوت، (2021) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات حل المشكلات في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي من خلال تصميم مجموعتين. وأعدوا دليل المعلم لمهارات حل المشكلات في الرياضيات. وطبقت على عينة مكونة من (60) تلميذة من تلاميذ الصف الرابع. وقد توصلت الدِّراسة الى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بجميع المهارات المتعلقة بحل المشكلات في الرياضيات (فهم المشكلة، وضع خطة الحل، تنفيذ الحل، التحقق من صحة الحل). وكذلك فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمهارات حل المشكلات في الرياضيات.

وقام الحارثي والعطاب، (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن "فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني متوسط". ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي من خلال تصميم مجموعتين. وأعدوا اختبار لمهارات حل المسألة الرياضية. وطبقت بالطريقة العشوائية وبلغ عدد أفرادها (60) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط. وقد توصلت الدِّراسة الى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية؛ ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الرياضية لصالح طالبات المجموعة التجريبية. ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة

التجريبية؛ ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارات حل المسألة الرياضية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

دراسات تناولت التعلم عن بعد: أجرى حرز الله (2022) دراسة هدفت إلى تقصي أثر "التعلم عن بعد" على مبدأ تكافؤ فرص تعليم الرياضيات، خلال جائحة كوفيد – 19 في محافظات شمال فلسطين والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية، بين إجابات أفراد عينة الدراسة، وفقاً للمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد استبانة تكونت من (40) فقرة. وطبقتها على عينة مكونة من (152) معلماً ومعلمة لمادة الرياضيات. وقد توصلت الدِّراسة الى أن تأثير "التعلم عن بعد"، كان متوسطاً على مبدأ تكافؤ فرص تعلم الرياضيات بشكل عام، وعلى مستوى المحاور الفرعية، جاءت كفايات تعلم الرياضيات عن بعد وتعلمها بالمرتبة الأولى، ثم الإجراءات الإدارية والفنية، ثم توفر أدوات تعليم الرياضيات عن بعد. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزي للمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأجرى السعيدي وآخرون (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن استخدام نظام التعلم عن بُعد بدولة الكويت. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد استبانة وطبقتها على عينة مكونة من(95) ولي أمر. وقد توصلت الدِّراسة الى أن أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم راضون عن فاعلية نظام التعلم عن بُعد بدرجة عالية

وأجرى العزة (2022) دراسة هدفت إلى تقييم جودة مخرجات عملية التعلم عن بعد من وجبة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية الأردنية. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعد استبانة وطبقتها على عينة مكونة من(691) ولي وولية أمر طالبة وطالب. وقد توصلت الدِّراسة الى مجال أثر عملية التعلم عن بعد على التحصيل الأكاديمي لطلبة المدارس الحكومية الأردنية جاء بالمستوى المنخفض.

مشكلة الدراسة:

مع تزايد مشكلات الأداء المدرسي المرتبطة بمادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسيَّة بشكل متنامي، وبالأخص فيما يتعلق بعدم معرفة بعض التلاميذ لعناصر المعرفة الرياضية، الشيء الذي يتسبب في هدر وقت التعلم أثناء الحصة، وقد يضطر المعلم الخروج عن الدرس والاستغراق في الشرح والتكرار، ويوضح هذا أن بعض التلاميذ يعانون من صعوبات تعلم في الرياضيات. (عبد الكريم والحربي، 2016: 116).

حيث تبرز أهمية تقييم بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات في ضوء عناصر المعرفة الرياضية، من كونها تمثل أداة لقياس الكفاءة التعليمية؛ للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة.

وفي ظل هذه الظروف الاستثنائية التي خلفتها جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد _19). التي أجبرت المدارس الفلسطينية إلى اللجوء إلى نظام التعلم عن بعد عوضاً عن انتظام الطلبة في المدارس، (أبو قوطة والدلو، 2020: 227)، وبالرغم من المعوقات التي تواجه المنظومة التعليمية، برزت بعضاً من النجاحات ساهمت في استمرارها، ناهيك عن المرونة والفعالية في التعلم، وعليه فإن تقييم هذه التجربة في عناصر المعرفة الرياضية، يعد أمراً ضرورياً للغاية، لا سيما وأنها المرة الأولى التي تطبق فيها بطاقات التعلم الذاتي عبر التعليم الالكتروني في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وهو ما يتيح الفرصة للوقوف على أهم جوانب القصور والمعوقات التي يترتب هذه التجربة والعمل على تلافيها، وبما أن مادة الرياضيات إحدى المواد الأساسية والمهمة التي يتوقف عليها نجاح الطالب أو رسوبه، حيث قامت الباحثة باختيار بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات في بحثها وتقييمها ومدى اكتساب طلبة الصف الثامن لها.

تمثلت مشكلة الدراسة، في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة تقييم بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات في ضوء عناصر المعرفة الرياضية وما مدى اكتساب طلبة الصف الثامن لها بفلسطين؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مكونات المعرفة الرياضية المتضمنة في بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للصف الثامن في فلسطين؟
2. ما مدى اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسية لعناصر المعرفة الرياضية المتضمنة في بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة الصف الثامن؛ لعناصر المعرفة الرياضية تعزى لمتغير الجنس؟

فرضية الدراسة

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a\leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة الصف الثامن لعناصر المعرفة الرياضية تعزى لمتغير الجنس.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقييم بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات في للصف الثامن بفلسطين، وذلك للوقوف على نقاط القوة والضعف، وتتمثل أهداف الدراسة في النقاط التالية:

2. التعرف إلى عناصر المعرفة الرياضية المتضمنة في بطاقات التعلم الذاتي في مادة الرياضيات للصف الثامن، من خلال تحليل محتوى البطاقات.
3. التعرف إلى مستوى اكتساب طلبة الصف الثامن، لعناصر المعرفة الرياضية المتضمنة في بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات.
4. الكشف على مدى اكتساب طلبة الصف الثامن؛ لعناصر المعرفة الرياضية التي تعزى لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة:

1. حداثة الموضوع وتطبيق بطاقات التعلم الذاتي عبر التعلم عن بعد لأول مرة في المدارس الحكومية الفلسطينية– المحافظات الجنوبية، وهذا قد يضيف شيئاً جديداً إلى الأبحاث العربية والتي تناولت تقييم التعلم عن بعد، ويغطي النقص الذي تعاني منه المراجع العربية.
2. افادة المهتمين والمعنيين بوزارة التربية والتعليم حول بطاقات التعلم الذاتي وأثرها على العملية التعليمية.
3. قد يساعد هذا البحث المسؤولين في مركز التطوير التربوي في تقييم بطاقات التعلم الذاتي للمواد المختلفة والصفوف الأخرى.
4. إعطاء تصور عن العملية التعليمية لمادة الرياضيات لطلبة الصف الثامن ومدى توفر عناصر المعرفة الرياضية فيها.
5. التعرف على إيجابيات وسلبيات تطبيق بطاقات التعلم الذاتي في تدريس مادة الرياضيات لطلبة الصف الثامن.

حدود الدراسة:

- الحد الموضوعي: تقييم بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات في ضوء عناصر المعرفة الرياضية ومدى اكتساب طلبة الصف الثامن لها بفلسطين– دراسة في ظل تجربة التعلم عن بعد.
- الحد المكاني: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية بمحافظة رفح.
- الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على عينة عشوائية طبقية، من طلاب وطالبات المرحلة الأساسية؛ لمادة الرياضيات في المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية بفلسطين، وعلى عينة قصدية من بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للصف الثامن.
- الحد الزماني: طبقت الدراسة في الفصل الثاني بالمدارس الحكومية(2020_2021) .

التعريفات الإجرائية من الباحثة:

المعرفة الرياضية: هي المعرفة التي تتضمن فهم الأفكار الرياضية وادراك العلاقات بينها (كالترابطات في المفاهيم والأفكار المختلفة)، والتي تؤدي الى الفهم العميق لدروس الرياضيات، وتشمل: المفاهيم الرياضية والتعميمات الرياضية والمهارات الرياضية والمسائل الرياضية والتي تقاس الدرجة التي يحصل عليها طالب الصف الثامن بالاختبار المعد لها.

المفاهيم الرياضية: الصورة الذهنية المجردة تكونت لدى طالب الصف الثامن كنتيجة لتعميم خواص وصفات رياضية مشتركة بين مجموعة من العناصر الرياضية من محتوى بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للصف الثامن.

التعميمات: جملة رياضية أو مجموعة من الجمل تربط بين مفهومين رياضيين أو أكثر من محتوى بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للصف الثامن.

المهارات: قدرة طالب الصف الثامن على القيام بالعمليات الرياضية بسرعة ودقة واتقان بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للصف الثامن.

المسائل الرياضية: موقف رياضي ينظر إليه طالب الصف الثامن على أنه مشكلة.

التعلم عن بعد: هو التعليم المخطط والمدروس الذي يحدث غالباً في مكان بعيد عن القاعات المدرسية وأنه نظام تفاعلي يقدم لطالب الصف الثامن وفقاً للطلب، ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة تستهدف بناء

المقررات وتوصيلها؛ بواسطة الشبكات الانترنت ويتم الإرشاد والتوجيه من خلال المعلمين وتنظيم الاختبارات وإدارة المصادر التعليمية وتقويمها.

الإطار النظري: تناولت الباحثة خلال هذا الفصل عدة مباحث، ففي المبحث الأول تناولت التعلم الذاتي، ثم تناولت عناصر المعرفة الرياضية والتي تمثلت بـ (المفاهيم الرياضية، التعميمات الرياضية، المهارات الرياضية، المسائل الرياضية). ثم عرضت الباحثة التعلم عن بعد وماهيته وتوظيفيه في تدريس الرياضيات.

مفهوم التعلم الذاتي: يلقى التعلم الذاتي اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين، يعد مصطلح التعلم الذاتي من المصطلحات التي شاعت كأحد الأساليب العلمية في ظل التطور التكنولوجي، وقد ظهرت له عدة تعريفات منها: عرفه بدير وعبد الرحيم، بأنه "الأسلوب الذي يقوم فيه الفرد بالمرور بنفسه على المواقف التعليمية المختلفة، لاكتساب المعلومات والاتجاهات والمهارات بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم". (بدير وعبد الرحيم ،2014: 10)، وعرفه الحجايا والسعودي بأنه "تعلم يحصل نتيجة تعليم الفرد نفسه بنفسه مدفوعاً برغبته الذاتية، بقيامه بالمرور بمواقف تعليمية متنوعة لاكتساب المعلومات والمهارات المطلوبة". (الحجايا والسعودي ،2013: 1880) واعتبر العمري وآخرون التعلم الذاتي "أنه العملية التي يقوم فيها المتعلم ببذل جهوده في اكتساب المعرفة والخبرة والمهارة من مصادرها المتعددة دون الالتزام بمعايير وضوابط الموقف الصفي، ولا تتم داخل حجرة الصف". (العمري وآخرون ،2010: 36) تلاحظ الباحثة من التعريفات السابقة، أنها اتفقت أن التعلم الذاتي هو عبارة عن نشاط ذاتي يقوم به الطالب بناءً على قدراته رغبته؛ للوصول إلى المعرفة لتنمية مهاراته وقدراته، فهو حل فعال للتعلم المستمر. وتعرف الباحثة التعلم الذاتي: بأنه ذلك الجهد الشخصي أو النشاط الذاتي الذي يقوم به الطلبة بناءً على رغبتهم الذاتية لإحداث تغيير في سلوكهم انسجاما مع سرعتهم وقدراتهم الذاتية على التعلم لتنمية معارفهم ومهاراتهم نحو التعلم المستمر.

أهمية التعلم الذاتي: يعتبر التعلم الذاتي من العوامل الرئيسية لتنمية مهارات التعلم المستمر الحياة، وهو عنصر فعال في بناء القدرات والمعارف وتعزيز الوعي للسيطرة على السلوك، والبيئة لتحقيق الأهداف التعليمية، واتقان التعلم الذاتي يمكن المتعلم من التعلم في كل الأوقات داخل أو خارج البيئة التعلمية. وأهمية التعلم الذاتي تتمثل كما أوردها الديب ومحفوظ والعقاد وشنين في التالي:

1. ينمي التعلم الذاتي على مهارات الطلبة على كيفية التفكير والتعلم فيساعدهم على الاكتساب بشكل أفضل من تزويدهم بالمعلومات والمعارف مباشرة وبشكل جاهز.
2. تلبية طلبات المتعلمين في فترة وجيزة، حيث يتعذر ذلك على المؤسسات التعليمية بسبب الكم المعرفي الذي يشهده العالم.
3. تحسين أداء الطلبة ورفع مستوى الدافعية لديهم وتنمية قدراتهم على تحمل المسؤولية والاستقلال الذاتي وتعزيز الثقة بالنفس. (الديب ، 2018: 290) ودراسة (محفوظ والعقاد، 2015: 6) و (شنين، 2016: 38). كما أن للتعلم الذاتي أهمية كبيرة في ظل الانقطاع عن التواجد بأماكن الدراسة في ظل الكوارث أو الأزمات المستمرة التي تنشأ في ظروف مختلفة، ومن الأمثلة عليها الأزمات الصحية اتي تمثلت بجائحة كورونا، والتي حالت بين تواجد الطلبة في أماكن الدراسة؛ لوجود التباعد الجسدي بين الطلبة خشية انتقال العدوى بينهم.

أهداف التعلم الذاتي: يذكر شحاتة أهداف التعلم الذاتي في الآتي:

1. اكساب الطلبة عادات ومهارات التعلم المستمر لمواصلة تعلمهم الذاتي بأنفسهم.
2. تدريب الطلبة على حل المشكلات وإيجاد بيئة خصبة للتميز والإبداع.
3. تشكيل مجتمع دائم التعلم.
4. تحقيق التربية والتعلم المستمر مدى الحياة.
5. اعتماد الطالب على نفسه في عملية التعلم.
6. تنمية روح المسؤولية.
7. الدافعية في مواصلة التعلم. (شحاتة ،2016: 125)

المبحث الثاني: عناصر المعرفة الرياضية:

أولاً: المفاهيم الرياضية: تصنف المعرفة الرياضية إلى مكوناتها بصورة تظهر فيها وحدة البناء الرياضي، بشكل يتضح فيها البنية الهرمية للمعرفة الرياضية، وقد توصل معظم الرياضيين إلى تصنيف المعرفة الرياضية التي يتضمنها لمنهاج الرياضي إلى الأصناف التالية: المفاهيم والمصطلحات الرياضية، التعميمات الرياضية، لخوارزميات والمهارات الرياضية، المسائل الرياضية، وسيتم توضيح كل صنف منها.

ويعد استيعاب المفاهيم الرياضية للطلبة من أهم أهداف تدريس الرياضيات ويمهد لاستيعاب عناصر المعرفة الرياضية الأخرى، وهذا يبين الأهمية الكبيرة للمفاهيم الرياضية في العملية التربوية.

تعددت التعريفات للمفهوم الرياضي، حيث يُشير السر وآخرون إلى أنه تجريد للسمة المميزة، أو الصفة التي تتوفر في جميع أمثلة المفهوم. ولا يختلف تعريف المفهوم عن تعريف المفهوم الرياضي؛ ولكن يوجد تخصيص للمفهوم الرياضي. (السر وآخرون ،2020: 50) وكما عرفه فرج الله أنه: نوع من التعميم القائم على جمع الصفات المشتركة بين عدة أشياء أو مواقف وأن المفهوم ليس كلمة أو رمز بل هو مضمون هذه الكلمة أو الرمز. (فرج الله ،2014: 71)

أهمية المفاهيم في العملية التربوية: للمفاهيم أهمية كبيرة في نمو المتعلم من جميع الجوانب المعرفية، النفسية، الاجتماعية، المهارية. الخ، فهي تفتح لديه الآفاق؛ للمزيد من العلم والمعرفة، ومنها تتشكل القوانين والمبادئ والتعميمات، وعلى أساسها بنيت الخوارزميات والمهارات والمسائل، فالمفاهيم هي الطريق لتكوين؛ البنى العقلية والفهم العميق لطبيعة المعرفة وتفسير الظواهر الطبيعية. حيث تتمثل أهمية المفاهيم كما وردت في (فرج الله، 2014: 72-75) كالآتي:

1. تنظيم التعلم: تعلم المفاهيم يساعد على تنظيم التعلم عن عالمنا الخارجي؛ بطريقة هرمية تسهل عمليات الاستدلال، والتفسير، عند استخدام التعميمات.
2. توجيه السلوك: عند تصنيف كل فئة على حدة، فإن المفاهيم تساهم في تمكين الطالب من حصر المشكلة، التي تتعلق بكل فئة واتخاذ القرار المناسب.
3. ارتقاء بمستوى التفكير: تفكير الإنسان ينمو ويتطور، فيتدرج بدءاً من المستوى الحسي، فيعتمد على المدركات الحسية مباشرة، ثم إلى المستوى التصوري، واعتماده يكون على الصور الذهنية المكتسبة، من المدركات الحسية، ثم إلى المستوى المجرد، فتعتمد معالجاته على المعاني الكلية من المفاهيم والمبادئ.

4. تعتبر الأساس الصحيح لاختيار الخبرات؛ بسبب توفرها في مجال تخطيط المناهج.
5. تساعد على زيادة إدراك المتعلمين للمواد الدراسية؛ لأنها أكثر ثباتًا وأقل عرضة للتغيير.
6. تساعد في تيسير عملية اختيار محتوى المنهاج الدراسي.
7. تسهم في خلق الاستمرارية والتتابع في المناهج الدراسية، من خلال فاعليتها في بناء مناهج مدرسية، متتابعة، ومترابطة؛ للمراحل التعليمية المختلفة.
8. تسهم في تحقيق التكامل المعرفي؛ لأن المفاهيم أداة فعالة؛ لربط المواد الدراسية ببعضها البعض.
9. مرونة المفاهيم تساعد على إضافة وفهم حقائق جديدة دون اختلال التنظيم المعرفي للمتعلم.
10. تساعد المفاهيم مصممي المناهج المدرسية على تطوير وتحسين المناهج، وجعلها هادفة وواضحة الأبعاد ومحددة الاتجاه. (فرج الله، 2014: 72-75)

ثانياً: التعميمات الرياضية: يعرف الظفيري التعميمات الرياضية أنها: علاقة بين مفهومين أو أكثر من المفاهيم الرياضية. (الظفيري ،2017: 115)، كما يعرفه حمزة والبلاونة التعميم الرياضي بأنه: "عبارة لفظية أو رمزية (جملة خبرية). تتطبق على مجموعة من الأشياء، وتحدد علاقة بين مفهومين أو أكثر، وهي في معظمها يتم برهنتها أو استنتاجها أو اكتشافها، وبعضها الآخر عبارات مسلم بصحتها، وبالتالي يمكن اعتبار كل ما جاء في محتوى مناهج الرياضيات المدرسية تحت عنوان قاعدة، أو قانون، أو نظرية، أو خاصية، أو حقيقة، أو نتيجة، أو مسلمة، تعميماً رياضياً". (حمزة والبلاونة ،2011: 123)، ويعرف متولي التعميمات الرياضية بأنها: "عبارات (جمل). رياضية تربط بين مفهومين أو أكثر، وتبرز فيها العلاقات، التي ترتبط بواسطتها المفاهيم المكونة مع بعضها البعض؛ وتتضمن هذه العلاقات كلا من المسلمات، القواعد، القوانين، النظريات ونتائجها". (متولي ،2005: 372)

أهداف تدريس التعميم: لتدريس التعميمات الرياضية أهدافاً تسهل في الوصول إلى تدريس الرياضيات العامة، حيث يشير البكري والكسواني وأبو زينة أهدافاً متعددة لتدريس التعميمات الرياضية. كنا أن التعميمات الرياضية هي عبارات رياضية يتم برهنتها أو استنباطها واكتشافها، وبعضها الآخر عبارات مسلم بصحتها، وتكمن أهمية تدريس التعميمات في الآتي:

1. الاستخدام المباشر للتعميم: وهو تطبيق التعميم على الحالات من نفس طبيعة التعميم مثل:

- يقبل العدد القسمة على (3) إذا كان مجموع أرقامه من مضاعفات العدد (3). فهذا التعميم يستخدم فقط في إيجاد قابلية القسمة على العدد (3).

2. قوانين الاشتقاق في حساب التفاضل.

- استخدام التعميم في إجراء الحسابات: تطبيق التعميم في إجراء بعض العمليات الحسابية وتعميمها على العمليات بشكل مباشر أو غير مباشر.
- الاستخدام غير المباشر للتعميم: تستخدم مثل هذه التعميمات في تنمية التفكير الاستقرائي وتنمية القدرة على الاستنتاج والبرهان الرياضي مثل: التعميمات الهندسية بشكل عام والتي تنمي عند الطالب القدرة على البرهان الرياضي، وأيضاً التعميمات المتعلقة بالمجموعات التي تنمي القدرة على الاستنتاج وتعميمات المتواليات والمتباينات تنمي عند الطالب التفكير الاستقرائي.

3. تدريب الطالب على عمليتي الاكتشاف والاستقراء الرياضي:

- هناك بعض التعميمات التي يكون تدريسها أفضل عن طريق الاكتشاف الحر أو الاستقراء الرياضي، وهذه التعميمات تنمي قدرة الطالب على الاكتشاف أو الاستقراء ومن أمثلة هذه التعميمات.
- الزاوية الخارجية للمثلث تساوي مجموع الزاويتين غير الزاوية المجاورة لها.
- مجموع زوايا المضلع الهندسي تساوي عدد المثلثات التي يمكن تقسيمها له × النسبة التقريبية. (البكري والكسواني، 2001: 114) و(أبو زينة، 2011: 277).

ومن خلال عرض الأهداف السابقة ترى الباحثة أن أهداف تدريس التعميمات الرياضية كثيرة ومتعددة وكل هدف يعود بالفائدة الكبيرة على الطالب، لذلك على المعلم التنويع في استخدام وتطبيق التعميمات الرياضية وكذلك تدريب الطالب على الاستخدام المباشر وغير المباشر للتعميمات الرياضية وكذلك استخدام التعميم الرياضي في إجراء الحسابات وتوظيفها في عمليتي الاكتشاف والاستقراء الرياضي.

ثالثاً: الخوارزميات الرياضية: عرفها السر وآخرون بأنها خطوات العمل، أو مجموعة من الإجراءات أو الطريقة المنظمة والمتسلسلة التي يستند عليها المتعلم في قيامه بمهارة رياضية ما. (السر وآخرون ،2020: 69)

وتعرفها الشمراني بأنها الطريقة الروتينية للقيام بعمل ما. (الشمراني ،2020: 201)

وتعرفها رحمة بأنها الطريقة الروتينية للقيام بعمل ما. (رحمة ،2017: 48)

خصائص الخوارزميات: تصميم الخوارزمية يهدف لحل المشكلة من جميع جوانبها، ومن الممكن تصميم خوارزميات عديدة لحل مشكلة واحدة، والخوارزميات تتميز ببعض الخصائص ذكرها عقل كالآتي:

1. الدقة: خطوات الخوارزمية من الضروري أن تكون واضحة ومعرفة.
2. الفعالية: أن يتم الوصول إلى حل صحيح للمشكلة بعدد محدود من الخطوات.
3. منتهية: هناك خوارزميات تتمكن من الوصول إلى الحل الصحيح في زمن قصير وهناك خوارزميات تأخذ زمنا أطول، والخوارزمية التي لا تنتهي إلى حل لا نعتبرها خوارزمية. (عقل، 2009:229)

وترى الباحثة أن من الخصائص أيضاً للخوارزمية، أن تكون متفردة؛ أي أنه يتم تحديد نتائج كل خطوة بشكل فريد وتعتمد على المدخلات ونتائج الخطوات السابقة، كما يجب أن تكون كل خطوة مكتوبة بطرقة واضحة ومعبرة وخالية من الغموض، كما أن ومن خلال عرض الخصائص السابقة، ترى الباحثة أن كل خاصية هي ضرورة حتمية للخوارزمية فبدون خاصية الدقة لن تكون خطوات الخوارزمية منظمة ومتتالية وبالتالي لن نعتبرها خوارزمية، وخاصية الفعالية هي التي تجعل من الخوارزمية معنى وعائد، فبدونها لن نحقق الهدف من الخوارزمية، أما خاصية الانتهاء تعنى أن خطوات الحل قد وصلت إلى المطلوب وقد تحقق الهدف وبالتالي تحققت الخوارزمية.

رابعاً: المسائل الرياضية: وأكد أبو زينة بأن المسائل الرياضية ليست تطبيق القوانين المتعلمة فقط، بل هي عملية تنتج تعلمًا، كما أنها أداة ووسيلة لإثارة الفضول الفكري وحب المطالعة، وامتداد طبيعي لتعلم المبادئ والقوانين في مواقف أخرى، فهي تدريب مهم للطالب ليكون قادرًا على حل مشكلاته الحياتية والمستقبلية. (أبو زينة ،2011: 203)

وعرفها أبو شمالة بأنها: موقف يتطلب تفكيرا يتحدى الطالب ليصل إلى الحل. (أبو شمالة ،2012: 352)

ويعرفها حمدان أنها: "موقف رياضي أو حياتي جديد يتعرض له الطالب وليس له حل مسبق عنده، ويستخدم فيه الخبرات والمعلومات الرياضية السابقة ". (حمدان ،2010: 29)

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن المسألة الرياضية تعبر عن موقف جديد يمر به الطالب، حيث أن هذا الطالب لا يملك الحلول أو الاجابة الفورية على هذا الموقف، فيتطلب منه استدعاء خبراته السابقة والمعلومات التي يعرفها لتساعده في حل الموقف الجديد.

وفي ضوء التعريفات السابقة تعرف الباحثة المسألة الرياضية بأنها: موقف جديد يرتبط بمحتوى مادة الرياضيات يواجهه الطالب لأول مرة، ولا يكون لديه حل جاهز في حينه، فيحتاج من الطالب أن يستخدم خبراته السابقة؛ ليتمكن من حله.

شروط المسألة: يجب أن تتوفر ثلاثة شروط في الموقف حتى يتصف بالنسبة للطالب بأنه مشكلة، هي: (أبو زينة، 2011: 285).

1. القبول: يجب أن يكون للطالب هدف واضح ودقيق يشعر بوجوده ويسعى لتحقيقه، فالطالب يهتم بالمشكلة ويتفاعل معها ويسع جاهدًا لحلها.
2. الحاجز: أي ما يمنع الطالب من تحقيق هدفه، ففي محاولته الأولى يفشل في التوصل إلى الحل، حيث لا تسعفه عادات الشخص وردود أفعاله في حل المشكلة.
3. الاستقصاء: يحاول الطالب أن يصل لهدفه ببعض المحاولات، فيقوم بتحديد المشكلة ومعالمها، فيتضح الموقف أمامه.

وترى الباحثة أنه لا غنى عن أي شرط من الشروط السابقة، فالمسألة الرياضية تفتح أبواب المتعة والبحث للطالب فإن لم تتحقق فيها صفات القبول أو الحاجز أو الاستقصاء فلن تكون مسألة رياضية يحاول الطالب جاهدا للوصول إلى حل لها.

أهمية المسائل الرياضية: تناول العديد من التربويين مثل السلمي واحمد وعفانة والعالول وأبو زينة وأبو سكران أهمية المسائل الرياضية حيث يمكن تخليصها حسب النقاط التالية:

1. قابلية انتقال أثرها لمواقف مختلفة وجديدة.
2. تكسب الطلبة أساليب متعددة في التفكير الرياضي، وتنمية القدرات الابتكارية، فعند حل المسألة ينظم الطالب أفكاره فيستقصي ويحلل ويركب، فهو يوظف أسلوب حل المشكلات بأشكال وصور مختلفة.
3. تعطي مادة الرياضيات صفة الحيوية لجعلها متعقلة بالحياة اليومية.
4. تحفز الطلبة على اكتساب المعرفة وإثارة دافعيتهم.
5. تكسب الطلبة خبرات عملية وظيفية لا يمكن اكتسابها بطرق أُخرى.
6. تنمية ثقة الطالب بنفسه وبمادة الرياضيات.

7. تنمية روح التعاون عن طريق المشاركة الجماعية في حل المسائل الرياضية.
8. اكتشاف معارف جديدة.
9. تعلم الطالب لاستراتيجيات يمكن له أن يطبقها في مواقف جديدة.
10. إثارة الفضول الفكري والاكتشاف وحب الاستطلاع والبحث والتساؤل.
11. حل المسألة تكسب الطالب معنى عن طريق التدريب على المهارات الحسابية والجبرية والهندسية.

(السلمي، 2018: 17) و(أحمد، 2015: 49) و(عفانة وآخرون، 2012: 143) و(العالول 2012: 14) و(أبو سكران، 2012: 57) و(أبو زينة 2011: 229).

وترى الباحثة أن تنمية قدرة الطلبة على حل المسائل الرياضية هو أحد الأهداف العامة لمناهج الرياضيات، لما لها أهمية عظيمة للطالب، فهي المكون الأخير من مكونات المعرفة الرياضية، وحل المسائل الرياضية يجعل الطالب يتدرب على استخدام المفاهيم والتعميمات والعلاقات والمهارات الرياضية وبذبلك تكتسب المفاهيم معانيها وتطبيقاتها، وتساعد الطالب على التساؤل والبحث وينظم أفكاره فيحلل ويركب ويستقصي، وبالتالي تكسبه مهارات المنطق الرياضي.

المبحث الثالث: التعلم عن بعد:

يرى كاظم أن التعلم عن بعد: "هو وسيلة حديثة تعتمد في مضمونها على اختلاف مكان التعليم، حيث يتم نقل المحتوى التعليمي من المدرس للطالب باستخدام وسائل اتصال تفاعلية، عبر شبكة الانترنت". (كاظم ،2021: 35).

وذكر أبو معيلق في تعريفه للتعلم عن بعد بأنها:" مجموعة واسعة من العمليات والتطبيقات التي تعتمد على وسائط إلكترونية متنوعة في إيصال محتوى ما، سواء أكان متزامناً أم غير متزامن، مع وجود التفاعل لتوفير بيئة تعلميه ناجحة". (أبو معيلق ،2020: 363).

أهمية التعلم عن بعد: يجمع الباحثون والمتخصصون في الحقل التربوي على أهمية التعلم عن بعد، على أن يكون ملائما لشرائح واسعة من المتعلمين عبر العالم على اختلاف بلدانهم وثقافتهم واهتماماتهم وظروفهم. وتبرز أهمية التعلم عن بعد من خلال ما تقدمة المنظومة العلمية عن بعد من خدمات وفوائد ومن أهمها كما يذكرها الرنتيسي و زايد والقحطاني:

1. استمرارية الحاجة الملحة للتعليم والتدريب؛ بسبب التطور العلمي والتقني في مختلف المجالات.
2. الحاجة للتعليم والتدريب في الوقت المناسب والمكان المناسب للمتعلم.
3. مواكبة التطورات التكنولوجيا وتوظيفها لصالح التعلم عن بعد في نشر المعارف المختلفة.
4. ارتفاع تكلفة التعليم الوجاهي؛ مما دعت الحاجة إلى تطوير التعلم عن بعد بنظام أقل تكلفة وسهولة وصول للجميع.
5. الانفتاح على المجتمعات، من خلال تبادل المعارف بين الجامعات والمؤسسات التعليمية المختلفة في خدمات التعلم والتعليم.
6. اتاحة الفرصة لكل الفئات وتوفير بيئة تعليمية متعددة المصادر تخدم العملية التعليمية.
7. استيعاب الزيادة في أعداد المقبلين على التعليم ورغبتهم في تطوير أنفسهم.
8. متابعة الدورات والبرامج التدريبة المختلفة؛ لتنمية الطلبة والمهتمين بمجال التعليم. (الرنتيسي، 2020: 62) و (زايد، 2020: 492) و(القحطاني، 2010: 75).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع دون إحداث تغيير في ظروفها القائمة وهو مجموعة من ظواهر موضوع البحث الذي يضم عدد من المفردات المكونة لمجتمع الدراسة ولمدة زمنية كافية؛ لتكوين القاعدة الأساسية من المعلومات والبيانات في مجال معين، (المشهداني، 2017م، ص42).

حيث قامت الباحثة بتحليل بطاقات التعلم الذاتي المضمنة في مادة الرياضيات للصف الثامن بفلسطين.

مجتمع الدِّراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من:

1. محتوى بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للصف الثامن والمقررة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام الدراسي 2020م-2021، للفصلين الأول والثاني، وتضمنت بطاقات التعلم الذاتي للفصل الأول (27) بطاقة، وتضمنت بطاقات الفصل الثاني (21) بطاقة. واعتمدت الباحثة في تحليل هذه البطاقات على عناصر المعرفة الرياضية الأربعة وهي: (المفاهيم الرياضية، التعميمات، المهارات، حل المسائل الرياضية).

2. طلبة الصف الثامن في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة رفح، والبالغ عددهم (1208) طالباً وطالبة، موزعين على (14) مدرسة، والجدول رقم (1) يبين مجتمع الدراسة من الطلبة. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2020-2021).

جدول رقم (1): يبين توزيع طلبة الصف الثامن في المدارس الحكومية بمحافظة رفح.

النوع الاجتماعي	عدد المدارس	عدد الطلبة
ذكر	6	563
أنثى	8	645
المجموع	14	1208

عينة الدراسة:

1. تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (40) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة؛ لاختبار الاتساق الداخلي والصدق البنائي وثبات الاختبار التحصيلي، من أجل تطبيق الدراسة وقياس مدى وملاءمتها لهذه الفئة من الطلبة وتحديد مستوى الصعوبة والسهولة، وتعديل الاختبار بناءً على هذه النتائج، وقد كانت العينة الاستطلاعية ممثلة لمجتمع الدراسة.

2. بعد التأكد من صدق وسلامة الاستبانة للاختبار باستخدام العينة الاستطلاعية، تم اختيار عينة عشوائية طبقية من طلبة الصف الثامن في المدارس الحكومية بمحافظة رفح، والبالغ عددهم (385) طالباً وطالبة بواقع (31.8%) من اجمالي مجتمع الدراسة، حيث تم الاستناد على قانون توماس سيمبسون؛ لاحتساب حجم عينة الدراسة، والجدول رقم (2). يبين عينة الدراسة من الطلبة.

جدول رقم (2): يبين توزيع أفراد العينة حسب النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	عدد الطلبة	النسبة المئوية
ذكر	203	52.7
انثى	182	47.3
المجموع	385	100

يبين جدول رقم (2) أن ما نسبته (52.7%) من عينة الدراسة هم من الذكور و(47.3%) من الإناث.

أدوات الدِّراسة: لتحقيق هدف الدراسة والتي تمثلت في الكشف عن عناصر المعرفة الرياضية المتوفرة في بطاقات التعلم الذاتي للصف الثامن في فلسطين، تم استخدام أداتين للدراسة هما:

- أداة تحليل المحتوى.
- الاختبار التحصيلي.

1. **أداة تحليل المحتوى:** استخدمت الباحثة في هذه الدراسة أداة تحليل المحتوى؛ وذلك لتحليل محتوى بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للصف الثامن وفقاً لعناصر المعرفة الرياضية الأربعة وقد اشتملت الأداة على:

أ. **هدف التحليل:** هدفت إلى تحديد عناصر المعرفة الرياضية المتضمنة في بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للصف الثامن؛ لعناصر المعرفة الرياضية.

ب. **تحديد عينة التحليل:** تم تحديد بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للصف الثامن.

ت. **تحديد وحدة التحليل:** للتوصل إلى التقدير الكمي لفئات التحليل، لابد وجود وحدات يمكن الاستناد إليها في عد هذه الفئات، لذا اتخذت الباحثة الفقرة الكاملة التي تحتويها مادة الرياضيات للصف الثامن؛ كوحدة تحليل تستند إليها في رصد فئات التحليل.

ث. **تحديد فئات التحليل:** اعتمدت الدراسة على عناصر المعرفة الرياضية التي يجب توفرها في محتوى مادة الرياضيات للصف الثامن الأساسي؛ لكونها الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة وفئات التحليل هي عناصر المعرفة الرياضية لمادة الرياضيات التي تم تحديدها.

ج. **ضوابط عملية التحليل:** لزيادة الدقة ولضبط عملية التحليل راعت الباحثة عدة ضوابط أثناء التحليل وهي:

– يتم التحليل في إطار محتوى بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للصف الثامن الأساسي.

– يتم التحليل وفقا لعناصر المعرفة الرياضية الأربعة وهي: (المفاهيم الرياضية، التعميمات، المهارات، حل المسائل الرياضية).

وعرفت الباحثة اجرائياً كل منها على النحو الآتي:

1. **المفاهيم الرياضية:** الصورة الذهنية المجردة تكونت لدى طالب الصف الثامن كنتيجة لتعميم خواص وصفات رياضية مشتركة بين مجموعة من العناصر الرياضية من محتوى بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للصف الثامن.
2. **التعميمات:** جملة رياضية أو مجموعة من الجمل تربط بين مفهومين رياضيين أو أكثر من محتوى بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للصف الثامن.
3. **المهارات:** قدرة طالب الصف الثامن على القيام بالعمليات الرياضية بسرعة ودقة واتقان بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للصف الثامن.
4. **المسائل الرياضية:** موقف رياضي ينظر إليه طالب الصف الثامن على أنه مشكلة.

ح. **صدق أداة التحليل:** قامت الباحثة بعرض أداة التحليل على لجنة من المحكمين المتخصصين في مجال طرق تدريس الرياضيات؛ وذلك لإبداء آرائهم حول أداة التحليل، ومدى شمولية أداة التحليل، وعينته، وضوابط عملية التحليل وقد تم إجراء التعديلات اللازمة حسب اقتراحات المحكمين، بحيث أصبحت في صورتها النهائية.

خ. **ثبات أداة التحليل:** ويقصد بالثبات الحصول على النتائج نفسها عند تكرار القياس باستخدام أداة تحليل المحتوى في نفس الظروف بعد فترة، وللتأكد من ثبات التحليل تم القيام بتحليل محتوى الوحدة الثانية من بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات المقررة الصف الثامن وفقا لعناصر المعرفة الرياضية، كما قامت معلمة رياضيات أخرى بتحليل البطاقات نفسها، وتم حساب نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثة والمعلمة الأخرى، باستخدام معادلة هولستي (Holstic, 1969). والتي تنص على:

$$\text{ث} = \frac{2\,n}{n1 + n2}$$

حيث أن:

n نقاط الاتفاق بين التحليلين. (n1) تحليل الباحثة الأول، (n2) تحليل الباحثة الثاني، (ث) الثبات بطريقة هولتسي، والجدول التالي رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3): يبين حساب ثبات تحليل محتوى الوحدة الثانية من بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات المقررة الصف الثامن.

العنصر	تحليل الباحثة الاولى	تحليل الباحثة الثانية	نقاط الاتفاق	معمل ثبات التحليل
المفاهيم الرياضية	14	16	14	%93
التعميمات الرياضية	25	28	24	% 90
المهارات	45	49	43	% 91
حل المسائل	10	12	10	% 91
المجموع الكلي	94	105	91	% 91,5

يتبين مما سبق أن نسبة الثبات في المفاهيم الرياضية (0.93). ونسبة الثبات في التعميمات (0.90). ونسبة الثبات في المهارات (0.91). ونسبة الثبات في حل المسائل (0.91). وهذه النسب تمكن الباحثة من استخدام أداة تحليل المحتوى في الدراسة.

د. الاختبار التحصيلي

1. **تحديد الهدف من الاختبار**: قامت الباحثة بأعداد اختبار تحصيلي، ويهدف إلى التعرف إلى مستوى اكتساب طلبة الصف الثامن لعناصر المعرفة الرياضية المضمنة في بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات وهي (المفاهيم الرياضية، التعميمات، المهارات، حل المسائل الرياضية).
2. **تحديد مكونات المعرفة الرياضية:** تم تحديد مكونات المعرفة الرياضية بأربع مكونات رئيسة تم الاستناد عليها في أعداد الاختبار وهي (المفاهيم الرياضية، التعميمات، المهارات، المسائل الرياضية).

3. **تحليل محتوى:** قامت الباحثة بتحليل محتوى بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للفصل الأول الدراسي للصف الثامن والذي يحتوي على (27) بطاقة تضم أربع وحدات دراسية وتم تحليلهم وفقا لعناصر المعرفة الرياضية الأربعة: (المفاهيم الرياضية، التعميمات، المهارات، المسائل الرياضية).
4. **إعداد جدول المواصفات:** قامت الباحثة بالاستعانة بنتائج التحليل؛ لأعداد جدول المواصفات الذي يبين الأوزان النسبية وعدد الفقرات الاختبارية لكل محور من المحاور الرئيسة لمكونات المعرفة الرياضية.

جدول رقم (4): يبين مجالات التقويم وفق عناصر المعرفة الرياضية.

الوحدة	الوزن%	مجالات التقويم وفق عناصر المعرفة الرياضية				
		العلامة	المفاهيم الرياضية	التعميمات	المهارات	مسائل الرياضية
الأولى	%57	17	3	6	7	1
الثانية	%21	6	–	1	4	1
الثالثة	%15	5	1	1	2	1
الرابعة	%7	2	1	–	1	–
المجموع	%100	30	5	8	14	3

وبناءً عليه اشتمل الاختبار على (30) بند اختباري أختر من متعدد، موزعة حسب الأوزان النسبية التي يمثلها كل وحدة في بطاقات التعلم الذاتي.

5. **صياغة بنود الاختبار:** قامت الباحثة بصياغة بنود الاختبار من اختيار من متعدد ذي البدائل الأربعة؛ لقياس مدى اكتساب طلبة الصف الثامن؛ لعناصر المعرفة الرياضية، وتطبيقه الكترونياً، وهذا النوع من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية مرونة، من حيث الاستخدام وأكثرها ملائمة لقياس التحصيل وتشخيصه لمختلف الأهداف المرجو تحقيقها. وعرضت هذه البنود على لجنة من المحكمين من أولى الاختصاص ضمت أساتذة التربية، وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث:
   - تراعي الدقة العلمية واللغوية والخلو من الأخطاء.
   - التوزيع النسبي لعناصر المعرفة الرياضية المضمنة في بطاقات التعلم الذاتي.

- محددة وواضحة وخالية من الغموض.
- مدى خلو السؤال من أية إشارات لفظية أو غير لفظية توحى بالإجابة الصحيحة
- مدى تمثيل السؤال للمحتوى والأهداف المرجو قياسها.
- مناسبة الأسئلة للمستوى الزمني والعقلي للطلاب في هذه المرحلة.
- مدى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

6. **وضع تعليمات الاختبار**: بعد تحديد عدد الفقرات وصياغتها قامت الباحثة بوضع تعليمات الاختبار التي تهدف إلى شرح فكرة الإجابة على الاختبار في أبسط صورة ممكنة وقد راعت الباحثة عند وضع تعليمات الاختبار ما يلي:
   - الهدف من الاختبار.
   - تعليمات خاصة بوصف الاختبار وهي: عدد الفقرات وعدد الأبدال وعدد الصفحات.
   - تعليمات خاصة بالإجابة عن جميع الأسئلة ووضع البديل الصحيح في المكان المناسب.
7. **الصورة الأولية للاختبار**: في ضوء ما سبق، تم أعداد اختباراً تحصيلياً لمادة الرياضيات للصف الثامن للفصل الأول، في صورته الأولية، حيث اشتمل على (30) فقرة، لكل فقرة أربعة أبدال، واحدة منها فقط صحيحة، وبعد كتابة فقرات الاختبار تم عرضهما على لجنة من المحكمين ملحق (1) وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحية كل من أسئلة الاختبار.
8. **تصحيح الاختبار**: تمت عملية تصحيح الاختبار عن طريق الاستعانة بالحاسوب، حيث تم تفريغ إجابات الطلبة في برنامج (SPSS) الإحصائي، وتم من خلاله تطبيق الإحصاءات اللازمة عليها، بحيث يحصل الطالب على درجة محصورة بين (صفر–30). حيث تكون الاختبار في صورته النهائية من (30) فقرة أي كل فقرة علامة واحدة.
9. **عدد بنود الاختبار**

- مدى تمثيل فقرات الاختبار للأهداف المراد قياسها.
- مدى تغطية فقرات الاختبار لمحتوى الوحدة.
- ملاحظات ونصائح تسهم في تطوير الاختبار.

وتم الاخذ بآرائهم وملاحظاتهم وإجراء التعديلات اللازمة، ولقد أشار بعض المحكمين إلى إعادة صياغة بعض العبارات؛ لتكون أكثر وضوحاً.

جدول رقم (5): يبين توزيع أسئلة الاختبار حسب تواجدها في الاختبار.

العناصر	الأسئلة	المجموع
المفاهيم الرياضية	**1، 2، 3، 4، 24، 29**	**6**
التعميمات	**5، 6، 7، 8، 9، 18، 25، 26، 27**	**9**
المهارات	**10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 19، 20، 21، 22، 30**	**12**
المسائل الرياضية	**17، 23، 28**	**3**
المجموع		**30**

10. التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد أعداد الاختبار بصورته الأولية وعرضه على مجموعة من المحكمين، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن من المدارس الحكومية في محافظة رفح، وذلك بهدف:

- تصحيح الاختبار.
- إيجاد معامل الصعوبة، ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.
- التأكد من صدق الاختبار.
- حساب ثبات الاختبار.

11. **تحليل بنود الاختبار**: قامت الباحثة بتحليل نتائج الاختبار إحصائياً للحصول على معاملات الصعوبة، والتمييز، والصدق والثبات على النحو التالي:

أولاً: معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار :معاملات التمييز لفقرات الاختبار قد تراوحت بين (0.3-0.61)، عدا الفقرة السادسة جاءت بمعامل تمييز منخفض وقد تم حذفها ليصبح عدد فقرات الاختبار 29.

ثانياً: معامل صعوبة كل سؤال من أسئلة الاختبار: أن معاملات التمييز لفقرات الاختبار قد تراوحت بين (0.4- 0.78) بمتوسط بلغ (0.64).

12. **صدق الاختبار**: أولاً : صدق المحكمين: وقد تحققت الباحثة من صدق الاختبار عن طريق عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ومشرفي ومعلمي الرياضيات، ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية والمدارس الحكومية في محافظات غزة.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: حيث قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن في المدارس الحكومية بمحافظة رفح، تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة، ثم قام بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، ويتضح أن جميع الأسئلة ذات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). عدا السؤال السادس، وقد تم إلغاؤه؛ ليصبح عدد أسئلة الاختبار (29) سؤال.

أ. ثبات الاختبار: يقصد بثبات الاختبار، "أن الاختبار يعطى نفس النتائج في حال تم إعادته على نفس المجموعة وفي نفس الظروف في وقت لاحق"، وهناك عدة طرق مستخدمة؛ لحساب ثبات الاختبار منها (طريقة كودر – ريتشاردسون 21). التي تعمل على "حساب معامل الثبات للاختبار عن طريق تحليل الإجابات على البنود وحساب تباينها"، فارس وإيمان (2015م، ص190) والذي بلغ (0.91) مما يدلل على أن ثبات الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

13. **الصورة النهائية لاختبار مادة الرياضيات للصف الثامن** : لقد تم التأكد من صدق الاختبار وثباته وحساب معاملات التمييز والصعوبة وأصبح على صورته النهائية (29) سؤال.

14.الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: تم الاعتماد بشكل أساسي على برنامج التحليل الاحصائي (SPSS). في إدخال بيانات الدراسة وتحليلها، مع الاستعانة بالأساليب الاحصائية اللازمة، لتحقيق أهداف الدراسة.

الأساليب الاحصائية:

1. والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإيجاد أكثر المشكلات شيوعاً.
2. لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاختبار تم استخدام معامل ارتباط بيرسون "Pearson".

3. لإيجاد معامل ثبات الاختبار تم استخدام معامل ارتباط كودر ريتشاردسون20، ثم حساب معامل التمييز والسهولة.
4. اختبار T.test لعينتين مستقلتين لفحص الفرضية الأولى.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

إجابة السؤال الأول للدراسة ومناقشتها وتفسيرها

ينص السؤال الأول على: " **ما مكونات المعرفة الرياضية المتضمنة في بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للصف الثامن في فلسطين؟**

حيث عمدت الباحثة إلى تحليل محتوى لبطاقات التعلم الذاتي للفصلين الأول والثاني لمادة الرياضيات للفصل الثامن بالمدارس الحكومية في العام الدراسي (2020-2021). وفقا لعناصر المعرفة الرياضية: (المفاهيم الرياضية، التعميمات، المهارات، المسائل الرياضية). وتم احتساب التكرارات والنسب المئوية لتلك المكونات، فكانت النتائج كالآتي، كما هو موضح في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6): يبين عناصر المعرفة الرياضية المضمنة في مادة الرياضيات للصف الثامن.

الفصل	الوحدة	مكونات المعرفة الرياضية	مكونات المفاهيم الرياضية	مكون التعميمات	مكون المهارات	مكونات مسائل الرياضية
الفصل الدراسي الأول	الوحدة الأولى: الأعداد النسبية والأعداد غير النسبية	69	13	22	30	4
	النسبة	%31	%5.8	%10	%13.5	%1.8
	الوحدة الثانية: الجبر	25	1	3	15	6
	النسبة المئوية	%11.2	%0.4	%1.3	%6.7	%2.7
	الوحدة الثالثة: الهندسة	18	2	6	8	2
	النسبة المئوية	%8.1	%1	%2.7	%3.6	%1

	الوحدة الرابعة: الإحصاء	8	3	1	3	1
	النسبة المئوية	%3.6	%1.3	%0.4	%1.3	%0.4
مجموع الفصل الأول	عدد المكونات	120	19	32	56	13
	النسبة المئوية	53.8	43.1	50	58.9	65
الفصل الدراسي الثاني	الوحدة الخامسة: الجبر	24	3	9	10	2
	النسبة المئوية	%10.7	%1.3	%4	%4.5	%1
	الوحدة السادسة: الهندسة والقياس	46	11	15	17	3
	النسبة المئوية	%20.6	%5	%6.7	%7.6	%1.3
	الوحدة السابعة: النسب المثلثية	12	6	3	3	0
	النسبة المئوية	%5.4	%2.7	%1.3	%1.3	%0
	الوحدة الثامنة: الاحتمالات	21	5	5	9	2
	النسبة المئوية	%9.4	%2.2	%2.2	%4	%1
مجموع الفصل الثاني	عدد المكونات	103	25	32	39	7
	النسبة	46.2	56.9	50	41.1	35
المجموع الكلي للفصلين	المجموع	223	44	64	95	20
	النسبة	%100	%19.7	%28.7	%42.6	%9

يتضح من الجدول أعلاه: أن اجمالي درجة تواجد مكونات المعرفة الرياضية التي تتضمنها بطاقات التعلم الذاتي للصف الثامن بلغت (223)، وترى الباحثة أن هذا التباين ناتج عن عدم التوزيع العادل لعناصر المعرفة الرياضية بين الوحدات وداخل الوحدة نفسها لمادة الرياضيات. وفيما يلي عرض تفصيلي لدرجة تضمن مكونات المعرفة الرياضية في كل بطاقة تعلمية لكل وحدة للفصلين الأول والثاني:

جدول رقم (7). يبين مكونات المعرفة الرياضية لمادة الرياضيات للصف الثامن للفصل الدراسي الأول.

الوحدة الدراسية	رقم البطاقة	المفاهيم	التعميمات	المهارات	المسائل	المجموع
الوحدة الأولى: الأعداد النسبية والأعداد غير النسبية	.1	1	–	1	–	2
	.2	1	–	1	–	2
	.3	–	1	2	–	3
	.4	3	1	1	–	5
	.5	–	–	–	1	1
	.6	1	2	2	1	6
	.7	–	1	4	–	5
	.8	–	2	2	–	4
	.9	2	5	2	1	10
	.10	–	1	2	1	4
	.11	–	3	1	–	4
	.12	–	1	1	–	2
	.13	–	4	1	–	5
	.14	–	1	1	–	2
	.15	4	–	3	–	7
	.16	1	–	6	–	7
الوحدة الثانية: الجبر	.17	–	–	2	2	4
	.18	–	–	3	2	5

الوحدة الدراسية	رقم البطاقة	المفاهيم	التعميمات	المهارات	المسائل	المجموع
	.19	–	–	1	1	2
	.20	1	2	5	1	9
	.21	–	1	2	–	3
	.22	–	–	2	–	2
الوحدة الثالثة: الهندسة.	.23	–	1	1	1	3
	.24	–	1	3	1	5
	.25	1	2	2	–	5
	.26	1	2	2	–	5
الوحدة الرابعة: الاحصاء.	.27	3	1	3	1	8
المجموع		**19**	**32**	**56**	**13**	**120**
نسبة التواجد		**15.83**	**26.67**	**46.67**	**10.83**	**100.00**

حيث يتضح من الجدول السابق أن عنصر المهارات يتواجد في بطاقات التعلم الذاتي بنسبة 46.67%، من مجموع نسب تواجد عناصر المعرفة الرياضية في بطاقات التعلم الذاتي للفصل الأول، وهي نسبة مرتفعة مقارنة مع باقي المكونات. وأن عنصر المسائل يتواجد في بطاقات التعلم الذاتي بنسبة 10.83%، من مجموع نسب تواجد عناصر المعرفة الرياضية في بطاقات التعلم الذاتي للفصل الأول وهي نسبة منخفضة.

جدول رقم (8): يبين مكونات المعرفة الرياضية لمادة الرياضيات للصف الثامن للفصل الدراسي الثاني.

الوحدة الدراسية	رقم البطاقة	المفاهيم	التعميمات	المهارات	المسائل	المجموع
الوحدة الخامسة: الجبر	.1	–	2	3	1	6
	.2	2	1	2	–	5
	.3	1	4	2	–	7
	.4	–	1	–	–	1
	.5	–	1	1	1	3
	.6	–	–	2	–	2
الوحدة السادسة: الهندسة والقياس	.7	–	4	1	1	6
	.8	4	1	3	–	8
	.9	1	1	1	–	3
	.10	2	1	1	–	4
	.11	–	–	3	–	3
	.12	–	1	1	–	2
	.13	–	1	2	–	3
	.14	4	3	2	–	9
	.15	–	1	2	1	4
	.16	–	2	1	1	4
الوحدة السابعة: النسب المثلثية	.17	6	1	1	–	8
	.18	–	2	2	–	4
الوحدة الثامنة: الاحتمالات.	.19	1	1	1	1	4

الوحدة الدراسية	رقم البطاقة	المفاهيم	التعميمات	المهارات	المسائل	المجموع
	.20	2	2	5	–	9
	.21	2	2	3	1	8
المجموع		25	32	39	7	103
		24.27	31.07	37.86	6.80	100.00

حيث يتضح من الجدول السابق أن عنصر المهارات يتواجد في بطاقات التعلم الذاتي للفصل الدراسي الثاني، بنسبة (37.86%). من مجموع نسب تواجد عناصر المعرفة الرياضية في بطاقات التعلم الذاتي للفصل الثاني، وهي نسبة مرتفعة مقارنة مع باقي المكونات للفصل الدراسي الثاني.

وبهذا تكون الباحثة قد تعرفت على تضمن بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للصف الثامن لعناصر المعرفة الرياضية.

إجابة على السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الثاني على ما يلي:

ما مدى اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي لعناصر المعرفة الرياضية المتضمنة في بطاقات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات للفصل الدراسي الأول؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام التكرارات والمتوسط والوزن النسبي، والجدول رقم (9) ذلك:

جدول رقم (9): التكرارات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل محور من محاور الاختبار

المحور	الأسئلة	المجموع	مجموع الإجابات الخطأ	مجموع الإجابات الصحيحة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
المفاهيم الرياضية	1، 2، 3، 4، 24، 29	6	592	1718	0.743	.436	74.372	1
التعميمات	5، 7، 8، 9، 18، 25، 26، 27	8	921	2159	0.700	.457	70.097	2
المهارات	10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 19، 20، 21، 22، 30	12	1463	3157	0.683	.465	68.333	3
المسائل الرياضية	17، 23، 28	3	451	704	0.609	.488	60.952	4

- تم حذف السؤال السادس من أسئلة الاختبار ضمن عنصر التعميمات الرياضية.

ويتضح من الجدول أعلاه، أن أعلى عنصر من عناصر المعرفة الرياضية المضمنة في بطاقات التعلم الذاتي للصف الثامن، كانت لعنصر المفاهيم الرياضية، بوزن نسبي 74.372%، ويأتي في المرتبة الأخيرة عنصر المسائل الرياضية، حيث كان الوزن النسبي له 60.952%

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن عنصر المفاهيم الرياضية، هو أول عنصر من عناصر المعرفة الرياضية، ويبنى عليه العناصر الأخرى.

كما أن تعلم المفاهيم الرياضية يؤدي إلى زيادة انتاجية التعلم وانتقال أثره للمواقف الجديدة، وهذا يساعد على حل عقبات التعلم التي يواجهها كل من الطالب والمعلم، وعليه يصبح المفهوم الرياضي أكثر معنى بالنسبة له، عند ربطه بخبرات المتعلم المتنوعة، ويقوم المتعلم بدمجه في بنائه المعرفي، كما أن المفاهيم تنمو وتتحسن لدى المتعلم، إذا تعرض لخبرات متنوعة مثل: حل المشكلات والنشاطات البحثية التي تجعله متفاعلاً ونشيطاً

حيث أن تكوين المفاهيم الرياضية في البناء المعرفي للمتعلم يكون أسهل، إذا كانت المفاهيم من واقع حياة المتعلم، وشارك فيها بفعالية عن طريق العمل التعاوني أو الجماعي وليس عن طريق المحاضرة والتلقين أو الإلقاء عند اكتساب المفهوم على المتعلم أن يستخدم ذلك المفهوم أولاً، ثم يعبر عنه بالرموز والكتابة.

وأن عنصر المهارات الرياضية يحتاج إلى عمليات عقلية عليا؛ لذلك يلاحظ ضعف الطلبة في اكتساب المهارات الرياضية، وتعزو الباحثة ذلك إلى عدة عوامل، منها: عدم وجود وقت كافي لممارسة المهارات، كذلك قصور إدراك المفاهيم والتعميمات الرياضية، التي تستند عليها المهارة، بالإضافة إلى التقدم التكنولوجي، وظهور الحاسبات ونحوها، أدى إلى قلة اهتمام بعض الطلبة باكتساب المهارات الرياضية.

كما أن هناك بعض العوامل التي تعود إلى مدرس مادة الرياضيات، والتي تتمثل في منظومة التعلم عن بعد ومنها: استخدام أساليب غير فعالة أثناء تدريس المهارات الرياضية، وعدم التدرب المطلوب لبعض المعلمين على الأساليب الحديثة، في التدريس؛ لتنمية المهارات لدى الطلبة، أيضاً عدم توفر الإمكانيات اللازمة، والمحسوسات، والأدوات؛ لتطوير المهارات، بالإضافة إلى الاعتماد على طرق التقويم التقليدية، التي تركز على قياس الجانب المعرفي، دون الجانب المهاري.

الإجابة على السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها

ينص السؤال الثالث على ما يلي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة الصف الثامن؛ لعناصر المعرفة الرياضية تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq a$) في مستوى اكتساب طلبة الصف الثامن لعناصر المعرفة الرياضية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور – إناث).

ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام "T. test" :

جدول رقم (10): اختبار T لعينتين مستقلتين يبين مستوى اكتساب طلبة الصف الثامن لعناصر المعرفة الرياضية تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

عناصر المعرفة الرياضية	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المفاهيم الرياضية	ذكر	203	3.47	1.34	1.327	0.240	غير دالة عند 0.05
	انثى	182					
التعميمات	ذكر	203	5.7	2.1	0.906	0.014	دالة عند 0.05
	انثى	182					
المهارات	ذكر	203	7.86	2.91	1.59	0.135	غير دالة عند 0.05
	انثى	182					
مسائل الرياضية	ذكر	203	1.69	1.02	0.335	0.853	غير دالة عند 0.05
	انثى	182					
الدرجة الكلية للاختبار	ذكر	203	20.82	6.4	3.01	0.32	غير دالة عند 0.05
	انثى	182					

ويتضح من الجدول أعلاه، أن قيمة "ت" المحسوبة للدرجة الكلية للاختبار أقل من قيمة "ت" الجدولية، والتي قيمة "ت" (0.32) عند درجة حرية (383)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05، وبالنسبة لعنصر المسائل الرياضية والمفاهيم والمهارات، أما بالنسبة للتعميمات فإنه يلاحظ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)؛ لصالح للإناث، وهذا يدل أن الإناث لديهم مستويات في عنصر المعرفة الرياضية (التعميمات). أكثر من الذكور.

الاستنتاجات:

- أن الوحدة الأولى في مادة الرياضيات تكون مقدمة للمادة وتتراكم في الدروس وزيادة عدد بطاقات التعلم الذاتي فيها

- بطاقات التعلم الذاتي جاءت مكملة للكتاب المدرسي وموضحة له؛ ولتعين الطالب على دراسته في وضع غياب التعليم الوجاهي بسبب جائحة كورونا، فكان الهدف الأول لها هو التدريب، فأغلب مواضيع هذه البطاقات مهارية.
- أن عنصر المسائل يتواجد في بطاقات التعلم الذاتي للفصل الدراسي الثاني، بنسبة (6.80%). من مجموع نسب تواجد عناصر المعرفة الرياضية في بطاقات التعلم الذاتي للفصل الدراسي الثاني وهي نسبة منخفضة.
- أن حل المسائل يحتاج إلى مهارات تفكير عليا، وليس كل الطلبة يمتلك هذه المهارات؛ لذلك من الطبيعي أن تكون درجة تواجد عنصر المسائل أقل من عناصر المعرفة الرياضية الأخرى؛ ولكن في هذا التحليل ظهرت نسبة المسائل بدرجة قليلة غير منطقية.
- تشابه الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والتعليمية والبيئية المحيطة بالطلبة التي جعلتهم يتعلمون بالقدر نفسه، والى تشابه مؤهلات المعلمين والمعلمات المشرفين على بطاقات التعلم الذاتي وتقييدهما التام بالتعليمات.

توصيات الدراسة:

1. في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة فإن الباحثة تتقدم بالتوصيات التالية:
2. تقديم برامج تدريبية متخصصة وورشات عمل تقوم بها الجهات المعنية بتطوير المعارف والمهارات التدريسية في موضوعات عناصر المعرفة الرياضية لمادة الرياضيات للصف الثامن والمراحل الدراسية الأخرى.
3. ضرورة اثراء الوحدة الرابعة من بطاقات التعلم بعناصر المعرفة الرياضية.
4. ضرورة تحقيق التكامل والتوازن بين عناصر المعرفة الرياضية الموجودة في بطاقات التعلم الذاتي.
5. ضرورة تضمين جميع عناصر المعرفة الرياضية في الموضوع الواحد بحيث يتم التدرج في المكونات بدءاً بالمفاهيم وانتهاءً بالمسائل الرياضية.
6. العمل على إضافة المزيد من المسائل الرياضية في بطاقات التعلم الذاتي.
7. تطوير أساليب وطرق تدريس مادة الرياضيات، بحيث يترك المجال مفتوحا أمام الطلبة للإبداع والابتكار وابراز إمكانياتهم وقدراتهم في حل المسائل الرياضية، بدلا من الاعتماد على طريقة المحاضرة التقليدية.
8. الاهتمام بمراعاة محتوى مادة الرياضيات وفق عناصر المعرفة الرياضية بما يتلاءم مع مستوى الطلبة وميولهم واهتماماتهم

مقترحات الدراسة:

1. اجراء دراسة لإثراء كتب الرياضيات بالمعارف المضمنة لعناصر المعرفة الرياضية.
2. إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على مستويات المعرفة الرياضية في الرياضيات على صفوف أخرى.

المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

1) أبو أسعد، صلاح (2010). أساليب تدريس الرياضيات. الأردن، عمان: دار الشروق.
2) أبو زينة، فريد، وعباينة، عبد الله (2011). مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
3) أبو زينة، فريد (2011). مناهج الرياضيات المدرسية واتدريسها، ط3. الأردن: مكتبة الفلاح للنشر والتتوزيع.
4) أبو سكران، محمد نعيم (2012). فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات حل المسأل الهندسية والاتجاه نحوبا لدى طلاب الصف الثامن (رسالة ماجستير غير منشورة). فلسطين، غزة: الجامعة الإسلامية.
5) أبو شخيدم، سحر وعواد، خولة وخليفة شهد والعمد، عبد الله وشديد، نور. (2020). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية(خضوري). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
6) أبو شر، أحمد (2021). دور التعلم الذاتي في رفع كفاءة العاملين الإداريين في ظل التطور التكنولوجي كمتغير وسيط "دراسة حالة على الإداريين في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية–المحافظات الجنوبية– فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: الجامعة الإسلامية.
7) أبو شعيب، وفاء (2020). الأزمات والحلول للتعليم الإلكتروني في فلسطين. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية المجلد 03 العدد 4 (27).
8) أبو شمالة، فرج (2012). أثر بعض المتغيرات البنائية للمسائل الرياضية اللفظية في القدرة على حلها لدى طلاب كلية مجتمع تدريب غزة. مجلة جامعة الأزهر– غزة 14(1)، الصفحات 345–380.

9) أبو قوطة، خالد حامد، والدلو، غسان مصطفى (2020). فعالية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة كلية فلسطين التقنية. مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات المجلد السابع، الصفحات 213-240.

10) أبو معيلق، كرم عطوة (2020). المعيقات والصعوبات التي يواجهها الطلبة بالتعليم الالكتروني في الجامعات الفلسطينية . مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية المجلد 03 العدد 04(27)، الصفحات 313-349.

11) أحمد، اسماعيل عثمان. (2020). تحديات التعليم الرقمي في الوطن العربي(رؤية تأصيلية). المجلة العربية للتربية النوعية 4(12)، الصفحات 91-110.

12) أحمد، بلال (2015). أثر استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية في الهندسة الفراغية والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة). فلسطين- غزة: الجامعة الإسلامية.

13) اشتية، مسعدة (2002). أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجه في الرياضيات على تحصيل واتجاهات طلبة الصف السادس الأساسي في نابلس (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

14) باعقيل، وفاء علوي، وعبد العزيز، أسامة (2019). استخدام موقع ماثلتيكس "Mathletics" في تعليم وتعلم الرياضيات وأثره على اكتساب الطالبات للمفاهيم الرياضية. مجلة تربويات الرياضيات، مج22، ع7، الصفحات 239-283.

15) بدير، كريمان، وعبد الرحيم، هناء (2014). التعليم الذاتي، رؤية تطبيقية تكنولوجية متقدمة،. جمهورية مصر العربية: دار عالم الكتاب.

16) برهم، نضال (2005). طرق تدريس الرياضيات. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

17) بطرس، منى نضال (2016). تحليل محتوى الرياضيات للصف الأول المتوسط على وفق مكونات المعرفة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، الصفحات 165- 195.

18) البكري، أمل، والكسواني، عفاف (2001). أساليب تعليم العلوم والرياضيات. الأردن، عمان: دار الفكر.

19) بل، ف (1993). طرق تدريس الرياضيات, (ترجمة محمد المفتي وممدوح سليمان)، ط 3. جمهورية مصر العربية، القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.(العمل الأصلي نشر في عام 1978).

20) البلوشية، مريم خميس (2013). معالجة الأهداف الرئيسية لمادة الرياضيات بإستخدام التعلم عن بعد (الفصول الإفتراضية) لطلاب الصف الرابع الأساسي بمحافظة مسقط لعام (2012-2013)، رسالة ماجستير غير منشورة. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة بمحافظة مسقط.

21) البنا، عادل ابراهيم، المطيري، لينا محمد، وبهوت، عبد الجواد (2021). استخدام مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات حل المشكلات في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، الصفحات 452-474.

22) التميمي، عبد الرحمن (2017). مدى اتساق كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية مع المعايير العالمية للعمليات والمحتوى NCTM 2000. المجلة الدولية التربوية الخاصة، المجلد(6)، العدد (3)، الصفحات 160-170.

23) جابر، ريما، دويكات، هشام، وصالحة، سهيل (2020). مستوى اتجاهات الطلبة نحو تعلم الرياضيات عن بعد في محافظة طولكرم: أزمة كورونا حالة دراسية، 10(3). مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، الصفحات 76-97.

24) الجهني، عبد الله (2021). تأثير التعلم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا على فاعلية التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا: جامعة الطائف أنموذجاً، 37(3). مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، الصفحات 131-156.

25) الحارثي، فاطمة سعد، والعطاب، نادية محمد (2021). فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني متوسط. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الصفحات 195-253.

26) حامد، صباح الحاج محمد (2019). المشكلات التي تعوق مسيرة التعلم عن بعد في الجامعات السودانية: دراسة ميدانية من وجهة نظر طلاب التعلم عن بعد بمراكز الجامعات السودانية للعام الدراسي 2015-2016. مجلة العلوم التربوية: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا 20(1)، الصفحات 33-47.

27) الحجايا، نائل، والسعودي، خالد (2013). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم أثناء اتدريس الصفي في لواء بصيرا، جامعة النجاح للعلوم الانسانية، 27(9)، ص1873-1894.

28) الحربي، محمد بن صنت بن صالح (2015). مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجة نظر الممارسين. المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، كلية التربية.

29) حرز الله، حسام، أبو سارة، عبد الرحمن، ودويكات، لؤي (2022). أثر التعلم عن بعد على مبدأ تكافؤ فرص تعلم الرياضيات خلال جائحة كوفيد-19 في محافظات شمال فلسطين. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، جامعة القدس المفتوحة، 10(16).

30) حسن، إبراهيم محمد (2020). تعليم وتعلم الرياضيات عن بعد في ظل جائحة كورونا: الواقع والمأمول. المجلة الدولية للبحوث والدراسات العلمية 3(4)، الصفحات 337-357.

31) حسين، حوراء، واخرون (2020). معوقات وتحديات التعليم الافتراضي وقت الأزمات. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية: مركز البحث وتطوير الموارد البشرية- رماح، 3(4)، الصفحات 295-312.

32) حسين، هشام بركات (2018). فاعلية برنامج مقترح لتدريس المفاهيم الرياضية في المرحلة الابتدائية في ضوء أساليب تعلم الموهوبين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مج19،ع1، الصفحات 367-406.

33) الحماد، محمد عودة (2018). أثر استخدام انموذج ديفس في تدريس الرياضيات في اكتساب التعميمات الهندسية في ضور دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن. الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي.

34) حمدان، عماد الدين (2010). مدى مطابقة المفاهيم الرياضية المتضمنة في كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا للمعايير الدولية NCTM في فلسطين. فلسطين، غزة، رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة الأزهر،عمادة الدرسات العليا.

35) حمزة، محمد، والبلاونة، فهم. (2011). مناهج الرياضيات واستراتيجيات تدريسها. الأردن: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

36) حمزة، هاشم، وأحمد، محمد (2017). اكتساب المفاهيم الرياضية واستبقاؤها باستخدام أنموذج كلوزماير. مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية،ع 128، الصفحات 205-255.

37) خضر، أروى مصطفى (2022). تقييم نجاح التعلم عن بعد لدى طلبة مديرية تربية لواء ماركا في الاردن من وجهة نظر أولياء الامور وعلاقته ببعض المتغيرات، 6(3). مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، الصفحات 103-124.

38) الخطيب، محمد (2010). مناهج الرياضيات الحديثة. الأردن، عمان: دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

39) خلف الله، إبراهيم (2021). أثرُ توظيفِ استراتيجيَّة القبعاتِ الستِّ في تنميَّة مهاراتِ حلِّ المسألةِ والميلِ نحوَ الرياضياتِ لدى تلاميذِ الصفِّ الثالثِ الأساسيِّ في فِلَسطين. فلسطين- غزة: جامعة الأقصى، رسالة ماجستير غير منشورة.

40) الخوالدة، رياض، والحنيطي، محمد (2008). أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على الإبداع الإداري في المؤسسات العامة الأردنية، مجلة العلوم الإدارية، 35(2)، ص(320-342)،. الجادمعة الأردنية: الأردن.

41) دويكات، لؤي (2016). مدى فهم معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للمفاهيم الرياضية في محافظة نابلس. فلسطين، الضفة الغربية: جامعة النجاح الوطنية في نابلس.

42) دياب، سهيل (2004). "أثر استراتيجية مقترحة لحل المسائل الرياضية الهندسية على تحصيل طلاب الصف الثامن واتجاهاتهم نحو الرياضيات. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث الدراسات، العدد 24، الصفحات 134-183.

43) الديب، نوري عبد السلام (2018). أعداد برنامج تعلم ذاتي في الأشغال الفنية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي، ع(28). النقابة العامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، جامعة طرابلس، الصفحات 309-285.

44) الذويب، إخلاص عبد الهادي (2019). دور التعليم الإلكتروني في تطوير الأداء المهني والتحصيلي لمادة الرياضيات. المجلة العربية للنشر العلمي العدد 10، الصفحات 1-20.

45) الربابعة، أماني (2020). دور التعلم عن بعد في تعزيز التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة الزرقاء الخاصة، 10(3). مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، الصفحات 75-52.

46) رزق، عبد الله، والخواجا، أحمد (2015). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً دراسة مقارنة بين عينة من الطلاب الموهوبين ةالطلبة الغير موهوبين. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، (الصفحات 360-376). كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة.

47) الرشيدي، بندر (2020). أثر التعلم الالكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية م(28)، ع(1)، الصفحات 141-161.

48) الرنتيسي، محمد سمير (2020). معوقات تطبيق التعلم عن بعد في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين- دراسة مسحية في ظل جائحة كورونا. مجلة العلوم التربوية والنفسية 4(38)، الصفحات 57-74.

49) زايد، محمد (2020). أهمية التعلم عن بعد في ظل تفشي فيروييس كورونا. مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والإقتصادية، المركز الجامعي نور البشير، الصفحات 488-511.

50) الزبيدي، نوال. (2019). اتجاهات الطلبة الموهوبين نحو استخدام الإنترنت في التعلم الذاتي وعلاقته بالتحصيل، 35(12). مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، الصفحات 360-319.

51) زغدود، مرج (2020). التعليم الافتراضي في وقت الأزمات الواقع والرهانات دراسة حالة وزارة التربية الوطنية الجزائرية. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية المجلد 03 العدد 4 (27).

52) زيادة، رنا أحمد (2020). درجة ممارسة معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في فلسطين لمهارات التعليم الاكتروني في ظل جائحة كورونا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، الصفحات 19-37.

53) سحلول، محمد (2009). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الانجاز المرتفعة والمتدنية، رسالة دكتوراة. الأردن، أربد.

54) السر، خالد، أحمد، منير، عبد القادر، خالد، والديب، ماجد (2020). استراتيجيات تعليم وتعلم الرياضيات، ط3. فلسطين، غزة: جامعة الأقصى.

55) السر، خالد، وعبد القادر، خالد (2016). استراتيجيات تعلم وتعليم الرياضيات. فلسطين، غزة: جامعة الأقصى.

56) السعيدي، أحمد محسن، العجمي، محمد، والخليل، أحمد (2022). مستوى رضا أولياء أمور طلاب صعوبات التعلم نحو التعلم عن بُعد في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا بدولة الكويت، 2(4). محلة الدراسات والبحوث التربوية- مركز العطاء للاستشارات التربوية، الصفحات 41-63.

57) السلمي، تركي حميد (2018). درجة اسهام معلمي الرياضيات في تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى. السعودية.

58) الشافعي، لمياء (2010). برنامج مقترح قائم على المتشابهات لتنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف التاسع بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

59) الشبل، منال عبد الرحمن (2021). تقييم تجربة تعليم وتعلم الرياضيات عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، 4(15). مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، الصفحات 958-1000.

60) شبير، سهيل (2002). أثر استخدام استراتيجيتين لتدريس التعميمات الرياضية في اكتسابها لدى طلاب الصف الحادي عشر. فلسطين: الجامعة الإسلانية، غزة.

61) شحاتة، حسن (2016). مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي. جمهورية مصر العربية: الدار المصرية اللبنانية.

62) شحادة، فواز حسن، والخريشة، سميرة فلاح (2022). تقييم تجربة استخدام التعلم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمديرين في لواء الموقر، 7(1). مجلة جامعة عمان العربية للبحوث– سلسلة البحوث التربوية النفسية، الصفحات 47–64.

63) شطا، سعيد (2010). استراتيجية مقترحة في ضوء نموذج ديفيس لاكتساب التعميمات الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة). فلسطين، غزة: الجامعة الإسلامية.

64) الشمراني، عبير (2020). اعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية البراعة الرياضية لدى طالبات الصف الأول المتوسط. كتاب المؤتمر السابع لتعليم وتعلم الرياضيات "أبحاث تعليم الرياضيات: التأثير والتطبيق والممارسة" بحوث وتجارب مميزة ورؤى مستقبلية، الصفحات 191–226.

65) الشمري، شيخة (2017). الكشف عن المفاهيم الرياضية البديلة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، 6(5)، الصفحات 154–165.

66) شنين، فاتح الدين (2016). دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة،. مجلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية.

67) الشويخ، سعاد، وأحمد، إيمان، والبنا، مكة (2018). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز والتفكير الابداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، 19(9). مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، الصفحات 122–79.

68) الصادق، اسماعيل (2001). طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات. جمهورية مصر العربية: دار الفكر العربي.

69) الصرايرة، اخلاص جميل (2021). معوقات تدريس مادة الرياضيات في ظل التعلم عن بعد خلال جائحة كورونا من وجبة نظر المعلمين في لواء المزار الجنوبي في الأردن، 191(2). مجلة التربية، جامعة الأزهر– كلية التربية، الصفحات 271–294.

70) صفر، عمار حسن (2021). درجة رضا الطلبة نحو تجربة التعليم والتعلم عن بعد خلال جائحة كورونا: دراسة حالة على جامعة الكويت. المجلة التربوية،جامعة سوهاج، كلية التربية، الصفحات 1364-1437.

71) طبشي، بلخير، وبوجمعة، سلام (2022). مستوى المعرفة الرياضية لدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية استكشافية بدائرة ورقلة، 15(1). مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصجي مرباح، الصفحات 644-659.

72) طعمة، حسن، شعبان، رستم، وكرماشة، حسن (2009). تحليل وتصميم الخوارزميات. عمان: دار الصفاء.

73) الظفيري، نشمي (2017). تدريس استراتجيات التعميمات الرياضية وآثار استخدامها لدى طلاب الصف الثاني عشر بدول الكويت. مجلة العلوم التربوية والنفسية- المركز القومي للبحوث- فلسطين 1 (4)، الصفحات 110-125.

74) عابد، جمال (2009). أثر التدريب على استراتيجيات حل المسألة الرياضية لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي في تحصيلهم للرياضيات في محافظة نابلس، (رسالة ماجستير غير منشورة). فلسطين: جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

75) العازمي، طلال أنور، والخطيب، جمال محمد (2021). التحديات التي تواجه طلبة الصف السابع ذوي صعوبات التعلم في دراسة الرياضيات عن بعد من وجهة نظر أولياء امورهم بدولة الكويت، 37(4). مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية،، الصفحات 340-374.

76) العالول، رنا (2012). أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، بمحافظة غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). فلسطين، غزة: جامعة الأزهر.

77) عامر، عبد الرؤوف (2005). التعلم الذاتي: مفاهيمه، أسسه، أساليبه. جمهورية مصر العربية: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

78) عباس، محمد، والعبسي، محمد (2006). مناهج واساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

79) عبد القادر، عوينان (2018). محاضرات في المنهجية. الجزائر: جامعة أكليامحند اولحاج، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير.

80) عبد القادر، مها أحمد، وخليفة، هشام أنور (2021). تصور مقترح قائم على فلسفة التعلم من بعد في توظيف المنصات التعليمية الرقمية لتحقيق أهداف العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر. المجلة التربوية– كلية التربية– جامعة سوهاج، الصفحات 638–715.

81) عبد الكريم، محمد، والحربي، عبيد (2016). إدراك صعوبات حل المسائل اللفظيَّة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي على ضوء مصفوفة المدى والتتابع من وجهة نظر معلميهم، مجلة العلوم النفسيَّة والتربويَّة، 2 (1)، 60 – 93.

82) عبد الله، نعيمة محمد (2021). فاعلية استراتيجيات التعلم الذاتي لتحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال المتفوقين عقليا ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، ع(233). مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، الصفحات 15–68.

83) عبد المنعم، رضوان (2016). المقررات التعليمة المتاحة عبر الانترنت– المنصات التعليمية–. دار العلوم.

84) عبيد، وليم (2004). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة الفكر. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

85) عدنان، مروه هاشم (2018). مكونات المعرفة الرياضية. كلية التربية الاساسية،الجامعة المستنصرية.

86) عريفج، سامي، وسليمان، نايف (2010). طرق تدريس الرياضيات والعلوم. الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

87) العزة، محمد جمال (2022). تقييم جودة مخرجات عملية التعلم عن بعد خلال جائحة كورونا من وجبة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية الأردنية، 42(1). مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي– اتحاد الجامعات العربية– الأمانة العامة، الصفحات 21–38.

88) عسقول، محمد، وعقل، مجدي (2008). أثر برنامج وورلدلينكس للتنمية المهنية على اكتساب مهارات تصميم مشاريع التعلم عن بعد لدى معلمي المرحلة الأساسية بوكالة الغوث. مؤتمر التعليم التقني والمهني.

89) عسيري، مفرح (2020). أثر التعليم المقلوب المستند إلى نموذج "TPACK "على تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير الناقد وتصورات طلاب كلية التربية تخصص رياضيات نحوه، ج77. المجلة التربوية، الصفحات 2741–2703.

90) العصيمي، حميد (2021). مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية ودرجة تفعيل المعلمين والمعلمات، 29(6). مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الصفحات 203-181.

91) عطيفي، زينب (2011). أثر استخدام استراتيجية مقترحة على قراءة المسائل اللفظية الرياضياتية على تنمية مهارات حل المسائل اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلىتعديل الاتجاه نحو المسألة اللفظية لديهم. المؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (التربية والمجتمع الحاضر والمستقبل). الأردن.

92) عفانة، عزو، السر، خالد، أحمد، منير، والخزندار، نائلة (2012). استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

93) عفانة، عزو (1996). التدريس الاستراتيجي للرياضيات الحديثة. فلسطين، غزة: مطبعة المقداد.

94) عقيلان، ابراهيم (2000). مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها. عمان: دار الميسر للنشر والتوزيع والطباعة.

95) علي، تامر (2016). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الذاتي في تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية لدى طفل ما قبل المدرسة، ع76. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، الصفحات 99-113.

96) عمران، تغريد، وآخرون (2001). المهارات الحياتية. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

97) العمري، شوكت محمد، الجلاد، ماجد، الخوالدة، ناصر، ويوسف، عمر (2010). المرجع في تدريس التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي. الأردن: دار الفكر.

98) عودة، بسام (2012). أساليب تدريس الرياضيات استاتيجيات حل المسائل الرياضية. المدرسة العربية: http://www.schoolarabia.net/asasia/duroos_math/asaleb_math/handas.

99) عيسى، موسى شفيق (2015). استراتيجيات تدريس المفاهيم الرياضية لدى معلمي الصف الخامس الأساسي. السودان: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، كلية التربية- مناهج وطرق التدريس.

100) الغامدي، إيمان عبد الرحمن (2020). فاعلية تعزيز الممارسات التأملية في تدريس حل المشكلات الرياضية. كتاب المؤتمر السابع لتعليم وتعلم الرياضيات "أبحاث تعليم الرياضيات: التأثير والتطبيق والممارسة" بحوث وتجارب مميزة ورؤى مستقبلية، الصفحات 46-62.

101) الغامدي، مريم (2021). رحلة التعلم والتعلم الذاتي. المملكة العربية السعودية.

102) فارس، اسعادي، وإيمان، عزي (2015). مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية– جامعة الشهيد حمة الوادي، الصفحات 189–200.

103) فتاح، كامران (2015). مستوى استيعاب طلبة المرحلة الأساسية للمفاهيم الرياضية الهندسية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد – مركز البحوث التربوية والنفسية، ع47، الصفحات 391–414.

104) فرج الله، عبد الكريم موسى (2014). أساليب تدريس الرياضيات. الأردن، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

105) فرج، هدى أسامة (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرامج التفاعلية في تنمية مهارات تدريس التعميمات الرياضية لدى الطالبات المعلمات في الجامعة الإسلامية بغزة(راسلة ماجستير غير منشورة). فلسطين، غزة: الجامعة الإسلامية.

106) فضل الله، أحمد جبريل (2017). واقع استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعلم عن بعد بجامعة السودان المفتوحة " رسالة ماجستير غير منشورة". السودان: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

107) قاضي، رؤى سهيل، فرج، ميرا (2021). تصميم برنامج تدريبي الكتروني قائم على التعلم الذاتي في الموضة المستدامة، ع18. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الصفحات 204–186.

108) القحطاني، ابتسام سعيد (2010). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعلم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

109) القلا، فخر الدين، والأحمد، أمل (2005). تقنيات التعلم الذاتي والتعلم عن بعد. دمشق: منشورات جامعة دمشق .

110) كاظم، سمير (2021). واقع التعلم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. الأردن: قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

111) الكرد، بسمة (2020). في ظل جائحة كورونا– التعلم عن بعد. فلسطين– غزة: مركز ابداع المعلم.

112) كنعان، حمزة (2012). أهمية الرياضيات في حياتنا وعلاقتها مع الحاسوب. مجلة بنابيع(3)، الصفحات 19–40.

113) كوجك، كوثر (1997). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. جمهورية مصر العربية:، عالم الكتب، القاهر.

114) لطيف، مجيد، وأبو لوم، خالد (2004). العلاقة بين ممارسة المعلم تدريس المسألة الرياضية للصف العاشر الأساسي وتحصيل الطلبة في الرياضيات. الأردن، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 19(7)، الصفحات 11-29.

115) اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي (1996). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. جمهورية مصر العربية: عالم الكتب القاهرة.

116) لهاف، يحيى أحمد، والرياشي، حمزة عبد الحكيم (2017). الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة المتوسطة في حل المسائل اللفظية الرياضية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، 6(3)، الصفحات 115-128.

117) ماضي، يحيى صلاح (2011). المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات، ط2. الأردن، عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

118) متولي، علاء الدين (2005). فعالية استخدام الأمثلة المضادة في تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم الرياضية ومهارات حل المشكلات والاتجاه نحو تعلم الرياضيات لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات . الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المؤتمر العلمي الخامس، جمهورية مصر العربية.

119) محفوظ، عبد الرؤوف، والعقاد، عصام (2015). فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي وأثره على تنمية دافعية الانجاز وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب المكفوفين – جامعة الملك عبد العزيز، 1(1). المجلة العالمية للدراسات والأبحاث (GISR-J)، الصفحات 1-30.

120) محمد، حنفي اسماعيل، الشافعي، محمد (2019). مفاهيم وتعميمات ومهارات الحل الإبداعي للمسائل اللفظية بكتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي. مجلة العلوم التربوية، الصفحات 491-564.

121) مركز الملك سلمان (2020). التعليم عن بعد مفهومه، أدواتُه واستراتيجيّاتُه دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني . منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة.

122) المشهداني، سعد سليمان (2017). مناهج البحث الإعلامي. العين: دار الكتاب الجامعي، دولة الامارات المتحدة، الجمهورية اللبنانية.

123) المشهراوي، عفاف (2003). فاعمية برنامج لتنمية القدرة على حل المسائل الجبرية اللفظية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. الجامعة الإسلامية، غزة.

124) منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة" اليونسكو" (2020). التعلم عن بعد،مفهومه وأدواته واستراتيجياته. مركز الملك سليمان للإغاثة والأعمال الإنسانية.

125) النابلسية، محمد (2018). أثر توظيف معمل الرياضيات في تنمية المهارات الهندسية والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة). فلسطين: الجامعة الإسلامية.

126) النعواشي، قاسم (2010). الرياضيات لجميع الأطفال وتطبيقاتها العملية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

127) هزيم، آنية ماهر (2011). أثر استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه بالوسائل التعليمية في التحصيل والتذكر وانتقال أثر التعلم في الرياضيات لطلبة الصف الثامن في محافظة قلقيلية. جامعة النجاح الوطنية، كلية الدرسات العليا.

128) الهويدي، زيد (2006). أساليب واستراتيجيات تدريس العلوم. العين: دار الكتاب الجامعي.

129) وحدة القياس وتقويم الأداء،مركز ضمان الجودة وتقييم الأداء. (2018م). دليل ارشادي بعنوان: وثيقة سياسات واستراتيجيات التعليم والتقويم بكليات جامعة دمياط. جمهورية مصر العربية.

130) وزارة التربية والتعليم العالي (2020–2021). الكتاب الاحصائي السنوي للعتليم في محافظات غزة. فلسطين– غزة: الإدارة العامة للتخطيط.

ثانياً: الدراسات باللغة الاجنبية

1. Aladam, M. (2020). Challenges Kindergarten Administrators Face in Gaza City with Using E-learning In Light of Corona Pandemic. Journal of Educational and Psychological Sciences Volume (4), Issue (43) : 30 Nov 2020 P: 157 - 180.
2. Almarashdi .(2021) .Mathematics Distance Learning amid the COVID-19 Pandemic in the UAE: High School Students' Perspectives .
3. Bradberry, T., & Greaves, J. (, 2014). Emotional Intelligence.An Executive Book Summary by Sarah Sotvedt .The EQ EBS.
4. Farajallah, A., & Battah, A.H. (2020). The Impact of Employing Dramatized Lessons on the Development of Verbal Mathematical Problems Solving Skills and Attitudes Towards Mathematics Among Third Graders, DIRASAT: HUMAN AND SOCIAL SCIENCES, 47(2), 661-677.
5. Haldar, L. C. (2014). Students' Understandings of Arithmetic Generalizations. University of California, Berkeley.
6. Holstic, R. (1969). Content analysis for social science and humanities. New Yor;: content analysis, Beverly Hill, CA Sage 2.

7. Kaye , T. & Rumble, G. (n.d.). Open Universities : A Comparative Approach . Prospects 21(2) . http://www.worldbank.org. (accessed January21, 2004), 26-214.
8. Koo, A. (2008). Factors affecting teachers' perceived readiness for online collaborative learning: A case study in Malaysia. Journal of Educational Technology & Society. https://www.codespaces.com/coursera.html
9. MICHAEL, T. D. (2013). Teaching Methods for Pupils with Low Mathematical Skills in Primary Schools Case Study of Teaching Mathematics in Primary Schools ،Tanzania. UNIVERSITY OF OSLO.
10. NCTM. (2000). Principles and standards for school Mathematics. Reston, VA: Author.
11. NoprianiLubis, J., Panjaitan, A., Surya, E., & Syahputra, E. (Month: March – April 2017). Analysis Mathematical Problem-Solving Skills of Student of the Grade VIII-2Junior High School Bilah Hulu Labuhan Batu. International Journal of Novel Research in Education and Learning .Vol. 4, Issue 2, pp: (131-137),, Available at: www.noveltyjournals.com.
12. Rafael Ucles ،& Juan Hidalgo .(2022) .Reasoning ،Representing ،and Generalizing in Geometric Proof: Problems among 8th Grade Talented Students .
13. Saienko, N., & Lavrysh, Y. (2020). Mobile Assisted Learning for Self-Directed Learning Development at Technical University: SWOT Analysis. Universal Journal of Educational Research, 8 (4), 1466 - 1474.
14. Shing, W., Voon, B., & Razali, S. (2015). Online Mathematics Learning in Tertiary Education: A Study on Students' Behavior.
15. Torabi, N., Aslani, G., & Bahrami, A. (2013). A study on self- directed learning among preliminary schoolteachers in Esfahan,Procedia- Social and Behavioral Sciences, 83, 219- 223.
16. Tseng, H., & Walsh, E. (2016). Blended versus traditional course delivery: Comparing students 'motivation, learning outcomes, and preferences. The Quarterly Review of Distance Education,17 (1), 43–52.
17. Williamson .(2007) .Development of a self-rating scale of self-directed learning Nurse Researcher, 14(2), 66-83 .
18. Zimmerman, , B. (2002). Becoming A self –regulated learner: An overview, Theory in to practice,2,64-71.

فاعلية استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية مهارات التعبير الشفهي وسرعة القراءة لدى تلميذات الصف الرابع في المحافظة الوسطى

The Effectiveness of the Question Circle Strategy in Developing Oral Expression Skills and Reading Speed Among Fourth-Grade Female Students in Al-Wusta Governorate

أ. فدوى ادريس صالحة
ماجستير المناهج وطرق
تدريس اللغة العربية
جامعة الاقصى – غزة – فلسطين

د. منير محمد رضوان
دكتوراه " مناهج وطرق
تدريس اللغة العربية "
جامعة الاقصى – غزة – فلسطين

المُلَخَّص

هدف البحث إلى التقصي عن فاعلية استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية مهارات التعبير الشفهي وسرعة القراءة لدى تلميذات الصف الرابع في المحافظة الوسطى، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة وموادها في: قائمة بمهارات التعبير الشفهي، وقائمة بمهارات سرعة القراءة، بطاقة ملاحظة التعبير الشفهي، وبطاقة ملاحظة سرعة القراءة، ودليل المعلم القائم على استراتيجية دائرة الأسئلة، واشتملت عينة الدراسة على (60) تلميذة من تلميذات الصف الرابع الأساسي، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين، (30) تلميذة في المجموعة التجريبية ، و(30) تلميذة في المجموعة الضابطة، كما أوضحت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي ولصالح تلميذات المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على استراتيجية دائرة الأسئلة، في تنمية مهارات التعبير الشفهي وسرعة القراءة في تعليم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية:(استراتيجية دائرة الاسئلة– مهارات التعبير الشفهي– سرعة القراءة

Abstract

The study aimed to reveal the effectiveness of the question circle strategy in developing oral expression skills and reading speed among fourth-grade female students in the Central Governorate. The study used the experimental method, and the study tools and materials were: a list of oral expression skills, a list of reading speed skills, an oral expression note card, A reading speed note card, and a teacher's guide based on the question circle strategy. The study sample included (60) fourth-grade female students, who were divided into two equal groups: (30) female students in the experimental group, and (30) female students in the control group. The results also showed that there were statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of the female students of the control and experimental groups in the post-application of the oral

expression skills observation card, in favor of the female students of the experimental group. There were statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of the students in the control and experimental groups in the post-application of the reading speed observation card in favor of the students in the experimental group.

The study recommended the need to focus on the question circle strategy in developing oral expression skills and reading speed in teaching the Arabic language.

(**Keywords**: (question circle strategy – oral expression skills – reading speed

مُقَدَّمَةٌ:

تسعى التربية إلى تحسين أداء التلاميذ في كافة جوانب النمو والتربية المعاصرة، تهتم بنشأتهم وتحسين ميولهم واتجاهاتهم وإكسابهم مهارات ومفاهيم تساعدهم على تحقيق النجاح وتكوين الشخصية وترتبط كافة عمليات التربية بإكساب التلاميذ اللغة.

وتعد اللغة العربية من أهم الظواهر الاجتماعية الناتجة عن التطور البشري، إذ تلعب دوراً وظيفياً مهماً في حياة الفرد والمجتمع، واللغة العربية كإحدى لغات العالم تمتاز بتاريخها الطويل المتصل، وثروتها الفكرية والأدبية، وتحافظ على بقائها وازدهارها، فمن أجل ذلك قامت المدارس والجامعات في جميع البلاد العربية بالاهتمام على نشرها وتعليمها ووضع البرامج لتنميتها، حيث تسعى التربية إلى تحسين أداء التلاميذ في كافة جوانب النمو والتربية المعاصرة حيث تهتم بنشأتهم وتحسين ميولهم واتجاهاتهم وإكسابهم مهارات ومفاهيم تساعدهم على تحقيق النجاح وتكوين الشخصية وترتبط كافة عمليات التربية بإكساب التلاميذ اللغة. فلغتنا العربية أعزها الله سبحانه وتعالى وشرفها وخصّها بأن تكون اللغة التي أنزل بها القرآن الكريم وفي هذا يقول سبحانه وتعالى (وما أرسلنا من قبلك إلا رجالاً نوحي إليهم فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون) (النحل: 34).

واللغة عملية التواصل، لذا فإن هدف تدريس اللغة هو رفع مستوى الكفاية التواصلية عند التلاميذ واستخدام النظام اللغوي بشكل فعّال وصحيح، وعليه فإن اكتساب والالتفافية التواصلية عند التلاميذ واستخدام النظام اللغوي بشكل فعّال وصحيح، وعليه فإن اكتساب الكفاية التواصلية يتضمن مظهرين(Swan,2009,4) .

للغة العربية مكانة خاصة في تعليم المرحلة الأساسية، فهي إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة بوظائفها وأهدافها، وتعد من أهم وسائل الاتصال بين الطالب وجميع المواد الدراسية وهي أساس تكوين خبراته وتجاربه (طعيمة، 2001: 3)

وتعد الاستراتيجيات ذات دور مهم جداً في العملية التعليمية، فهي تجعلُ من المتعلم نشطاً وإيجابياً أثناء عملية التعلم متفاعلاً مع المادة العلمية مع بذل المتعلم للجهد العقلي واليدوي لبناء المعارف في ذهنه وإعمال عقله في فهم المادة العلمية والأشياء من حوله ولأهمية السؤال الذي يمثل المحور الرئيسي للاتصال اللفظي، فقد حث القرآن الكريم على استخدام السؤال في عشرات الآيات القرآنية ومنها قوله تعالى: (قالَ من يُحيي العظامَ وهي رميم قل يُحييها الذي أنشأها أول مرةٍ وهو بكل خلقٍ عليم) (يس: 78).

كما تعد الاستراتيجيات التعليمية من المهارات والأساليب المهمة والضرورية لعمل المعلم في حقل التدريس، حيث تعمل على تقريب الطالب من المادة التعليمية وتسهّل عليه الفهم، كما تخدم المعلم في أغراض تربوية حيوية تساعده في تنويع المواد والمهمات وتبسيطها لدرجة تلائم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (السليتي، 2015: 3).

إن طرح الأسئلة في التعليم من الوسائل المهمة في نجاح المدرس وعلى نوعية الأسئلة ومستوياتها فلا يستطيع أحد تجاهل الدور الذي تقوم به الأسئلة في التربية الصفية فهي تمثل عادة قسماً كبيرًا من وقت التدريس وتعد وسيلة مهمة لتهيئة مرحلة التعلم (حمدان،1981: 239)

وتعمل استراتيجية دائرة الأسئلة على استثمار قدرات الطلاب وحاجاتهم وتطوير مهاراتهم وزياده دافعيتهم للعملية التعليمية، وهي من الاستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها في تطوير الاستيعاب القرائي وتنمية مهاراته وتقوم على استثمار قدرات الطلاب على توليد الأسئلة والتنبؤ والعصف الذهني وكل ما يثير اهتمام المتعلم بالقراءة ويقوي دافعيته عن طريق شعوره بأنه متمكن من الإجابة عن الأسئلة بنفسه وإذا ما كانت هناك معلومات لا يعرفها فليس من حرج في ذلك لأنه يدرك أنه هناك أخرون من أقرانه لا يعرفون بعض المعلومات فضلاً عن أن هذه الاستراتيجية تشّدد على بث روح التعاون بين المتعلمين من خلال تنفيذ بعض الأنشطة بالأسلوب التعاوني (عطية، 2008:312).

والهدف من تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية، اكتساب الطلاب حصيلة من المفردات اللغوية الصحيحة، وتمكينهم من الإلمام بالتراكيب اللغوية، والأساليب التي تتيح لهم التعبير عن حاجاتهم والتي تيسّر لهم التعاون مع الآخرين، وإكسابهم المهارات والقدرات القرائية (جابر، 1999: 10)

ومن أهم مهارات التواصل اللغوي التعبير الشفوي، الذي يعد ضرورة اجتماعية للفرد والمجتمع، فهو عنصر مهم من عناصر النجاح لا يستغني عنه الإنسان في أي طور من أطوار الحياة وميادينها، ففي المجتمع الحديث أصبح يتطلب القدرة على المشافهة، فهنالك العديد من المهن يتوقف النجاح فيها على إعادة الكلمة، كالمعلم، والمحامي، والمذيع، وعالم الدين، وغيرهم فزادت أهمية الكلمة المنطوقة تبعاً لذلك (اللوح،2005: 85) لذا اتفق غالبيه التربويين على أن تنمية قدرة الطالب على التعبير الشفهي السليم تعد من أهم أغراض تعلم اللغة فمن خلاله يستطيع التعبير عن أفكاره ومشاعره والتفاهم مع الآخرين، بل يعد التعبير الشفهي عماد المحادثة التي تعد مفتاح التعلم لجميع المواد الدراسية وخصوصاً مرحلة التعليم الأساسي، لذلك يوصون بضرورة العناية به في مرحله التعليم الأولى من حياة التلميذ، فهو السبيل إلى التهيئة النفسية في طريقه لإعداده للقراءة والكتابة في المستقبل، كما أن النجاح في التعبير الكتابي لا يتأتى إلا بعد الاعتناء بالتعبير الشفهي أولاً (الصويركي،2011: 6).

التعبير الشفهي له اهميته بالنسبة للطالب، وذلك في أنه يساعد الطلاب على الارتجال، وكسر حاجز الخوف، والخجل، ومواجهة المواقف الكلامية، الطارئة، وهذا يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس ويعززها، كما يكسب الطلاب العديد من الخبرات والمعارف المختلفة من خلال تعرضهم للمواقف التعبيرية المتنوعة، ويساهم التعبير الشفوي في إثراء المخزون اللغوي عند الطلاب نتيجة استماعهم لأحاديث زملائهم وتعبيراتهم، وتبعاً لتلك الأهمية يكون التلميذ فعّالاً ونشيطاً داخل الغرفة الصفية مع المعلم، وبالتالي تحقق الأهداف التربوية المنشودة بدرجة عالية من الإتقان، وعلى الرغم من أهمية التعبير الشفهي في شتى المراحل التعليمية إلا أننا نجد أن هنالك ضعفاً عاماً لدى الطلاب في مادة التعبير الشفوي، وقد يصل هذا الضعف إلى المرحلة الجامعية، ويرجع هذا الضعف إلى العديد من الأسباب منها، عدم تشجيع وتحفيز المعلم للطلاب على مواجهة المواقف الكلامية، وحرصهم في تحديد موضوعات التعبير المختارة من قبل المعلم، ومقاطعة المعلم للطالب المتحدث باستمرار وبطريقة جافة، وهذا يدفع الطالب إلى السكوت وعدم المشاركة الصفية، وبالتالي يفقد الطالب الثقة بالنفس، وكذلك قلة وعي وإدراك التربويين لأساليب وطرائق تدريس التعبير، فكثيراً ما نرى بعض المعلمين يقوم بكتابة عنوان موضوع التعبير على السبورة ويترك الحرية الكاملة للطلاب دون توجيه وإرشاد حول طبيعة التعبير، وبالتالي يكون المتعلم متجاهلاً أنواع التعبير الأخرى.

ويؤكد هذا الضعف ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة في هذا المجال، والتي تشير إلى ضعف التعبير الشفهي لدى الطلاب منها دراسة، الربابعة (2015)، ودراسة دحلان (2014)، ودراسة أبو رخيه (2013)، ودراسة عطية وأبو لبن (2012)، وأرجعت العديد منها هذا الضعف إلى مجموعة من العوامل جاء

في مقدمتها اقتصار موضوعات التعبير على اللون التقليدي، والاهتمام بالتعبير الكتابي دون التعبير الشفوي، واتباع طرائق تدريس تهمل اكتساب التلاميذ مهارات التعبير الشفوي.

وكشف باحثون بجامعة "إدنبرة" البريطانية أن القراءة تزيد مستويات الذكاء خاصة لدى الأطفال، إذ أن الذين يتعلمون مهارات القراءة في عمر سبع سنوات يسجلون أعلى الدرجات باختبارات الذكاء، بالمقارنة مع أقرانهم من ذوي المهارات الأضعف بالقراءة. فالقراءة غيث، والعلم والأخلاق ثمرتاه، فحري بنا أن نخصص للقراءة نصيباً من أوقاتنا وأن نجعل للكتب المفيدة قيمة في بيوتنا ونوطن أنفسنا على حبها فبالقراءة يزداد العلم، ويتغذى العقل، ويحيا العقل، وتسقي الجوارح، وتشمخ الأوطان، وتعلوا الرايات (النهام، 2017: 630). وأكد البجة في دراسته ان القراءة في صفوف المرحلة الأولية مفتاح لجميع العلوم فاذا تمكن التلميذ فيها واكتسب مهاراتها بكل كفاءه فسيتحسن اداؤه التعليمي في بقيه المواد الدراسية الاخرى الى جانب كونها اداه في الاتصال والاجتماع التي تربط الشخص بعالمه وماضيه والقراءة ليست مهاره واحده وانما هي مجموعه من المهارات منها قراءه الكلمات قراءه صحيحه من الناحية المعرفية (بنيه الكلمة)ومن الناحية اللغوية (حركه الاعراب اخر الكلمة) وذلك بحسب موقعها بالجملة وتفيد نبره الصوت بحسب المعنى كالاستفهام والتعجب والسرعة القرائية من اهم المهارات التي لابد للمعلمين والمدرسة والمنهاج ان يعملوا على تحقيقها وتنميتها وذلك بتقنين السرعة بحيث تكون وسطا بين البطيء المعيب والاسراع المخجل ولا يأتي هذا الا عبر تدريب التلاميذ على مشاهده الكلمات ونطقها نطقا سليما وتأليفها في جمل وتراكيب (البجة ،2000:123).

والقراءة السريعة واحدة من الأفكار التعليمية المهمة في ظل الانفجار العلمي، وثورة المعرفة، التي اجتاحت العالم مع مطلع القرن الواحد والعشرين، فالقراءة هي عملية تترجم فيها عقولنا الرموز إلى أفكار، والسرعة على فك الشيفرة، ومعالجة هذه المعلومات مع سرعة القراءة وزيادة مستوى الفهم(عوض ،2014: 20).

وتعد القراءة السريعة من المهارات التي اعتنت بها الأنظمة التربوية في العالم، ويعود ذلك إلى القرن الماضي بوصفها عملية تتصل بقراءة نص أو جملة بأقصر مدة زمنية وكفاءة عالية، وهي من المهارات التي يجب على المؤسسات التعليمية أن تعتني بها وتعمل على تنميتها لدى الطلبة، لأنها تفيدهم في الحياة العلمية والعملية، تختصر على الطالب الوقت اللازم لعملية التعلم عن طريق القراءة وتعطيه القدرة على الاستفادة من الكتب والمجلات خلال وقت قصير (البرقعاوي وأحمد،2016: 68).

وفي ضوء ما تقدم تبدو الحاجة الماسة لإجراء هذا البحث والذي يهدف إلى فاعلية استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية مهارات التعبير الشفهي وسرعة القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي حيث اتضح من خلال الاطلاع والاستعراض للأدب التربوي والدراسات السابقة وفي حدود علم الباحثين أنه لم تتوفر دراسات سابقة

في بيئتنا المحلية في محافظات غزة تناولت الاستراتيجية وفاعليتها في التعبير الشفهي وسرعة القراءة، لذلك تم تسليط الضوء على استراتيجية دائرة الأسئلة ومحاولة استخدامها كأسلوب فعّال وأساسي في تنمية مهارات التعبير الشفهي وسرعة القراءة واختيار المتغيرين المهمين لأنهم المسؤولين عن تنفيذ الدروس داخل الحصة ،ومن خلال اللقاء بمجموعة من معلمات المرحلة الأساسية لوحظ بأن هناك ضعفاً واضحاً في امتلاك الطالبات لمهارات التعبير الشفهي وعدم امتلاكهن القدرة على التعبير عما يجول في خواطرهن مشافهة بطريقة سليمة ، وكذلك الضعف في القراءة والدقة في سرعة القراءة، ولعدم وجود دراسات سابقة في حدود علم الباحثان سبق وأن تناولت الاستراتيجية والعلاقة بين متغيرات الدراسة والمتمثلة في التعبير الشفهي وسرعة القراءة في اللغة العربية وكان هناك حاجة ملحة لاستخدام استراتيجية دائرة الأسئلة لتجعل الطالبات قادرات على التعبير الشفهي عن أنفسهن من أجل زيادة حصيلتهن اللغوية لتنمية سرعة القراءة المعبرة،

كل ذلك مجتمعاً، يشكل سبباً رئيساً لشعور الباحثان بضرورة قيامهما بالبحث الحالي، وجاء البحث كمحاولة للبحث في العلاقة بين مهارات التعبير الشفهي ومهارات سرعة القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في المحافظة الوسطى لذلك تسعَى هذه الدراسة لمعرفة فاعلية استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية مهارات التعبير الشفهي وسرعة القراءة.

مشكلة الدراسة

تتجسد مشكلة الدراسة في وجود تفاوت وتباين في مهارات التعبير الشفهي ومهارات سرعة القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي ومن جانب آخر أهمية دائرة الأسئلة في تنمية تلك المهارات

وبناء على ما سبق صاغ الباحثان **مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:**

- ما فاعلية استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية مهارات التعبير الشفهي وسرعة القراءة لدى تلميذات الصف الرابع في المحافظة الوسطى؟

وانبثقت الأسئلة الفرعية من السؤال الرئيس على النحو التالي:

1. ما مهارات التعبير الشفهي الواجب تنميتها لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في مبحث اللغة العربية؟
2. هل تؤثر استراتيجية دائرة الأسئلة تأثيراً مقبولاً في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في المجموعة التجريبية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي؟

4. هل تؤثر استراتيجية دائرة الأسئلة تأثيراً مقبولاً في تنمية مهارات سرعة القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في المجموعة التجريبية؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة؟

فروض البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث تم صياغة الفروض التالية:

1. لا تؤثر استراتيجية دائرة الأسئلة تأثيرًا مقبولًا في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.
2. توجد فروق دالة إحصائيّا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.
3. لا تؤثر استراتيجية دائرة الأسئلة تأثيراً مقبولاً في تنمية سرعة القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.
4. توجد فروق دالة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة لصالح طالبات المجموعة التجريبية

أهداف البحث:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد مهارات التعبير الشفهي اللازمة لتلاميذ الصف الرابع في مبحث اللغة العربية
2. التعرف إلى مهارات سرعة القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الرابع في مبحث اللغة العربية
3. الكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي.
4. الكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة التطبيق البعدي لمقياس مهارات سرعة القراءة.
5. التعرف إلى فاعلية استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية مهارات التعبير الشفهي وسرعة القراءة لدى تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في مبحث اللغة العربية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث من خلال جانبين النظري والتطبيقي

- **ففي المجال النظري فهي قد تساعد في**

1. قد تؤدي لاستفادة الباحثين وطلبة الدراسات العليا من خلال الاستفادة من أدوات الدراسة والطريقة المستخدمة في تطبيقها ونتائجها وتوصياتها والتدريس وفق استراتيجية دائرة الأسئلة حيث يوجد ندره في الدراسات التي تناولت هذه الاستراتيجية.

- **أما في المجال التطبيقي، فهي قد تساعد في**

1. استفادة مصممي المناهج والمقررات الدراسية والعاملين على تطويرها من خلال توجيه الاهتمام نحو مهارات التعبير الشفهي وسرعة القراءة وتضمينها في المناهج من خلال أنشطة منتمية.
2. قد تفيد المشرفين التربويين وذلك من خلال عقد دورات تدريبية للمعلمين من أجل تدريبهم على استخدام استراتيجية دائرة الأسئلة وفق أسس علمية لتنمية مهارات التعبير الشفهي وسرعة القراءة.
3. قد تفيد المعلمين في تطوير ممارساتهم التربوية داخل الغرف الصفية من خلال توظيف استراتيجية دائرة الأسئلة.
4. ربما تسهم في رفع مستوى تلاميذ الصف الرابع الأساس في بعض مهارات التعبير الشفهي ومهارات سرعة القراءة.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

- **الحد الزمني** / تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من عام (2022- 2023م).
- **الحد المكاني**/ تم تطبيق هذه الدراسة في مدرسة دير البلح الأساسية المشتركة – التابعة لوزارة التربية والتعليم مديرية الوسطى.
- **الحد الأكاديمي**/ اقتصرت هذه الدراسة على مهارات التعبير الشفهي والتي تشتمل الجوانب اللغوية والصوتية والملمحية والفكرية، وكذلك وسرعة القراءة للدروس الثلاثة من منهاج اللغة العربية من كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي الجزء الثاني.

التعريفات الإجرائية:

- **الفاعلية**(effectiveness)

مقدار حجم الأثر الحاصل في الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة التعبير الشفهي ، وبطاقة ملاحظة سرعة القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الاساسي اللاتي تعلمن دروس اللغة العربية باستراتيجية دائرة الأسئلة، وتقاس بمعادلة كوهن.

- **الاستراتيجية** (strategy)

مجموعة من الأساليب والأنشطة التي تعتمد عند تدريس المادة العلمية والتي يؤدي اعتمادها تحقيق الأهداف وحدوث التعلم.

- **دائرة الأسئلة** (question circle):

رسم دائري يكتب في وسط السبورة تمهد لخطوات متسلسلة تقوم بها طالبات الصف الرابع الأساس (عينة الدراسة) بتوليد الأسئلة من خلال الموضوع المكتوب في وسط الدائرة بهدف تنمية مهاراتي التعبير الشفهي وسرعة القراءة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في مبحث اللغة العربية

- **مهارات التعبير الشفهي** (oral expression skills):

عبارة عن مجموعة من الأداءات الشفوية التي يمارسها تلميذات الرابع الأساس في موقف التواصل اللغوي والتي تشمل الجوانب الفكرية واللغوية والصوتية والملمحية (لغة الجسد) على أن تتسم تلك الأداءات بالسرعة والدقة والاتقان وذلك لنقل أفكارهم ومشاعرهم وخبراتهم وآرائهم بشكل يؤدي إلى تفاعل المستمع معهم والاستجابة لهم وتقاس هذه المهارات من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

- **سرعة القراءة** (reading speed):

قدرة الطالبة على القراءة الجهرية لعدد من الكلمات في (60 ثانية) من نص معين ويعبر عنها بالدرجة التي تحصل عليها التلميذات من مقياس سرعة القراءة وهو عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة الواحدة مقسوماً على الوقت المستغرق ويستدل عليها من خلال نتائج بطاقة الملاحظة التي قامت بها الباحثة.

- **تلميذات الصف الرابع** (fourth grade):

هو أحد صفوف المرحلة الأساسية التي تبدأ من الصف الأول حتى الرابع واللاتي على مقاعد الدراسة وحسب السلم التعليمي الفلسطيني ويتراوح متوسط أعمارهم بين (10-9) سنوات واللاتي يدرسن بالمدارس الحكومية، والمدارس التابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين(unrwa)، والمدارس الخاصة

أدبيات البحث:

المحور الأول: استراتيجية دائرة الأسئلة (question circle)

تُعد دائرة الأسئلة من الاستراتيجيات التي أَثبت فعاليتها في تطوير الاستيعاب القرائي وتنمية مهاراته، وتتميز باستثمار قدرات التلاميذ على توليد الأسئلة والتنبؤ والعصف الذهني، واهتمام المتعلم بالقراءة ويقوي الدافعية نحوها عن طريق شعوره بأنه متمكن من الإجابة عن الأسئلة بنفسه، وإذا ما كانت هناك معلومات لا يعرفها فليس من حرج في ذلك لأنه يدرك أن هناك آخرين من أقرانه لا يعرفون بعض المعلومات، فضلاً عن أنها تشجع على بث روح التعاون بين المتعلمين من خلال تنفيذ بعض الأنشطة بالأسلوب التعاوني، وعلى توفير فرص التفاعل بين القارئ والنص المقروء وتنمية القدرة لدى التلميذ على توليد الأسئلة الذاتية عن طريق تنمية مهارات التفكير العليا لديه واستعمال أسلوب العصف الذهني أو الاستمطار الذهني مما يزيد في قدرة التلميذ على التنبؤ والاستنتاج وإدراكه إنه ليس بالإمكان الإجابة عن جميع الأسئلة التي في ضوء محتوى النص وهذا ما يتطلب منه الذهاب إلى أبعد من المحتوى الظاهر للنص المقروء، وتجري تنفيذ هذه الاستراتيجية بالأسلوب التعاوني (عطية، 2009: 86).

وتعد الأسئلة ولا سيما الصفية وسيلة ممتازة للاتصال والتفاعل بين المدرس وطلبته من خلالها يمكن الأسلوب التفاعلي يتيح للطلاب للمدرس تعرف طلابه، كما يمكن للطلاب من تعرف مدرسهم، وإن استعمال هذا ذوي المستويات المرتفعة تعزيز تعلمهم من خلال إشرافهم على عمليات الشرح والتوضيح لنقاط معينة من المحتوى الدراسي، ويفيد في التعرف على الطلاب الضعاف علميا وإعطائهم عناية خاصة من المدرس (الفرطوسي، 2010:14).

فالأسئلة الذاتية وسيلة فعالة لزيادة الفهم، والقدرة على التعلم عند الطلبة في مختلف المراحل الدراسية، فعندما يحدد الطلبة أسئلة قبل البدء بقراءة النص يتعلمون بنحو أفضل مما لو أجابوا عن أسئلة تقدم لهم من المدرس اذ وجد أن الأسئلة التي ينتجها الطالب تثير الدافعية بنحو أكبر من تلك التي يوجهها المدرس وأسئلة الطالب الذاتية أكثر ثباتا في الذاكرة ويمكن استرجاعها في المواقف الحية بنحو أفضل، وقد وجد الكثير من الباحثين كدراسة الجشعمي (2020) ودراسةالخفاجي وجبر(2018) أن الطالب في عملية إنتاج الأسئلة يكون متعلما إيجابيا يلاحظ المشكلة ويبحث عن حل لها وبالنتيجة تصبح خبرة عملية يمارسها بدافع داخلي وليس بتأثير خارجي، ومثل هذه الخبرات من الصعب نسيانها بسهولة، ويستطيع المتعلم أن يوظف المعلومات فيما يحتاجه في التعبير (زاير، وداخل، 2013: 39).

وتعد استراتيجية دائرة الأسئلة من استراتيجيات الأسئلة الذاتية والفاعلة في تحقيق الفهم القرائي وتتميز بإثارة اهتمام المتعلم بالقراءة وإثارة الدافعية نحوها نت خلال شعوره بالتمكن من الإجابة عن الأسئلة بنفسه، وعدم شعوره بالحرج لأنه يدرك أن هناك أخرين من أقرانه لا يعرفون بعض المعلومات ولهذه الاستراتيجية أهمية كبيرة فهي تنمي روح العمل الجماعي عن طريق تنفيذ بعض الأنشطة بالأسلوب التعاوني وتمنح المتعلم فرصة للتفاعل مع النص القرائي، وتنمي فيه القدرة على توليد الأسئلة من خلال تنمية مهارات التفكير العليا، واستعمال العصف الذهني، وتزيد من قدرته على التنبؤ وإيصاله الى استنتاج عدم تمكنه من الإجابة عن الأسئلة جميعها في ضوء محتوى النص (عطية، 2010:226).

لذا اختار الباحثان استراتيجية دائرة الأسئلة، لأنها تعمل على استثمار قدرات الطالبات وحاجاتهن وتطوير مهاراتهن وزيادة دافعيتهن للعملية التعليمية، فهي من الاستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها في تطوير الاستيعاب القرائي وتنمية مهاراته.

مفهوم دائرة الأسئلة:

الأسئلة لغة: سأل (السؤال) ما يسأله الإنسان وقرأ "أُتيت سُؤلك يا مُوسى" (طه: 36) بالهمز وبغيره، و(سأله) الشيء عن الشيء (سؤال) و (مسألة)، وقوله تعالى "سأل سائلٌ بعذاب واقع" (المعارج: 1) أي عن عذاب واقع، قال الأخفش: يقال خرجنا نسأل عن فلان وفلان. (الرازي، 1983: 281)

الأسئلة اصطلاحاً: هي وسيلة لتقدير ما أكتسبه التلاميذ من معلومات وأفكار ومفاهيم تنعكس على النواحي السلوكية للتلاميذ (حسين، 1977: 201).

دائرة الأسئلة: وهي من استراتيجيات الاستيعاب القرائي، ي جري فيها تطوير قدرة المتعلم على طرح الأسئلة اليت تعزز مهارات ذات آثار أعمق في ضبط عملية التعلم ومراقبتها، كما تتطلب طرح الأسئلة قبل القراءة وإثنائها وبعده (الدليمي، 2009: 23).

وهي مجموعة من الخطوات المنظمة المتتابعة، التي تستعملها طالبات الصف الأول المتوسط ـ عينة البحث ـ عند دراستهن لموضوعات المطالعة، بالاعتماد على الاسئلة الذاتية التي يثيرها عنوان النص، أو الجملة الرئة فيه، والذي تكتب في منتصف دائرة ترسم على السبورة، تقسم اسئلة الطالبات الذاتية حولها على فئات متجانسة، يتم البحث عن اجابات لها بالعودة إلى النص، او المصادر الخارجية المتاحة، تنفذ هذه الخطوات بأسلوب التعلم التعاوني أو المفرد" (الفرطوسي، 2010: 27)

وعرفها عطية (2010: 86) "بأنها إستراتيجية تقوم على تطوير الاستيعاب القرائي وتنمية مهاراته، واستثمار قدرات الطلبة على توليد الأسئلة والتنبؤ بها"

خطوات تنفيذ استراتيجية دائرة الأسئلة: (الساعدي، 2020: 242)

1. يقسم المعلم المتعلمين على مجموعات تعمل بالأسلوب التعاوني ولا تقل عدد المجموعة عن خمسة.
2. تقسيم مهام العمل بين أفراد المجموعة عشوائيا فيكون أحدهم مقرراً والآخر مراقباً والثالث مسجلاً والرابع مبلغاً والخامس قائداً أو منسقاً.
3. يحدد المعلم عنوان النص المراد قراءته ثم يطلب من كل مجموعة توليد أكبر قدر ممكن من الأسئلة حول الموضوع بأسلوب العصف الذهني.
4. بعد إنهاء الوقت المحدد لتوليد الأسئلة يرسم المعلم دائرة وسط السبورة ويكتب عنوان الموضوع في وسط الدائرة ثم يطلب من كل مجموعة تقديم الأسئلة التي صاغها فيتولى مقرر المجموعة قراءتها فيكتبها المعلم حول الدائرة باستخدام كلمات مفتاحية لغرض تجميع الأسئلة في فئات أو أنواع وهكذا تقدم الأسئلة من جميع المجموعات وتكتب حول الدائرة **ولها خطوات:**

- تشطب الأسئلة المتكررة بمشاركة المتعلمون جميعهم ثم تقسم الأسئلة الباقية على فئات.
- تختار كل مجموعة فئة من فئات تلك الأسئلة للبحث على عن اجابات لها.
- يطلب المعلم من كل مجموعة قراءة النص قراءة فاحصة ترمي إلى البحث عن إجابات الأسئلة التي تخص تلك المجموع وعند الوصول إلى الإجابات تسجلها مسجل المجموعة.
- بعد انتهاء وقت الإجابات وتسجيلها تقوم كل مجموعة بقراءة إجاباتها ويسجل المعلم تلك الإجابات على السبورة.
- يجري المعلم مناقشة حول الأسئلة والإجابات التي تم التوصل إليها ومدى صحتها فتحلل الأسئلة التي تحصل على إجماع المتعلمون والاخرى التي لا تحظى بإجماع المتعلمون.

مميزات استراتيجية دائرة الأسئلة:

يرى (الساعدي، 2020: 243) أن استراتيجية دائرة الأسئلة تمتاز بمجموعة من المميزات وهي :

- تشجع المتعلمين على طرح الأسئلة التي تؤدي إلى أسئلة ذات مستوى عالي من التفكير
- تحفز المتعلمين أكثر على التفاعل لشحد الشرود وعدم الانتباه.
- تؤدي إلى تأثيرات عقلية وإيجابية وتعزز التفكير المنطقي.

وذكر عطية (2008: 226) مميزات أخرى منها:

- إثارة اهتمام المتعلم بالقراءة وإثارة الدافعية نحوها من خلال شعوره بالتمكن من الإجابة عن الأسئلة بنفسه.
- عدم شعور الطالب بالحرج لأنه يدرك أن هناك آخرين من أقرانه لا يعرفون بعض المعلومات.
- تنمي روح العمل الجماعي عن طريق تنفيذ بعض الأنشطة بالأسلوب التعاوني
- تمنح المتعلم فرصة للتفاعل مع النص القرائي.

- تنمي فيه القدرة على توليد الأسئلة من خلال تنمية مهارات التفكير العليا، استعمال العصف الذهني، وتزيد من قدرته على التنبؤ وإيصاله إلى استنتاج.
- عدم تمكنه من الإجابة عن الأسئلة جميعها في ضوء محتوى النص.

وعّددت الجشمعي (2020: 328) مميزات أخرى منها:

- استثمار قدرات الطالبات على توليد الأسئلة والتنبؤ والعصف الذهني وكل ما يثير اهتمام المتعلم بالقراءة
- يقوي الدافعية عن طريق شعوره بأنه متمكن من الإجابة عن الأسئلة بنفسه.
- تشجيع المتعلمين إذا ما كانت هناك معلومات لا يعرفها فليس من حرج في ذلك أنه يدرك أن هناك آخرين من أقرانه لا يعرفون بعض المعلومات.
- تشجيع روح التعاون بين المتعلمين عند تنفيذ بعض الأنشطة بالأسلوب التعاوني.
- تحرص على توفير فرص التفاعل بين القارئ والنص المقروء وتنمية القدرة لدى القارئ على توليد الأسئلة عن طريق تنمية مهارات التفكير العليا لديه.

ومن الدراسات التي تناولت دائرة الاسئلة **دراسة الجشعمي (2020)**التي هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية دائرة الأسئلة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، واعتمدت الباحثة التصميم التجريبي، وكانت العينة تتألف من مجموعتين وكانت أهم النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في مادة النصوص الأدبية. **دراسة ديوي (DEWI, 2020)**التي هدفت إلى تحسين مهارات التحدث عن طريق استخدام استراتيجية دائرة الأسئلة في الصف الثامن في العام الدراسي 2020/2019، ، وكانت أهم النتائج أن متوسط درجة مهارة التحدث بعد الاختبار الثاني كان 77. بالإضافة إلى النسبة المئوية تم الحصول على مهارة التحدث لدى الطلاب من الاختبار اللاحق الثاني للحلقة الثانية بنسبة 77٪، كان كذلك التحقيق في أن نسبة نشاط التعلم للدورة الثانية هي 71٪. وهذا يعني أنه يمكن أن تحسن استراتيجية دائرة الأسئلة من مهارات التحدث لدى الطلاب وتعلمهم نشاط بين طلاب الصف الثامن.**دراسة الخفاجي وجبر (2018)** والتي هدفت الى التعرف على فاعلية التدريس باستراتيجية دائرة الأسئلة في التفكير الإيجابي لطالب الأول المتوسط بمادة العلوم، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طالب المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية دائرة الأسئلة على طالب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التفكير الإيجابي، وبذلك رفضت الفرضية الصفرية. **دراسة هانوم واخسان (Hannum, Ikhsan, 2017)**هدفت إلى تحديد فعالية استخدام استراتيجية دائرة الأسئلة الداخلية والخارجية حول القدرة على التحدث لطلاب الفصل الثامن في دارول أولوم يابا كومبانغ بارو تابوس في شرق باسامان. تصميم هذه الدراسة وهي دراسة تجريبية نتائج القدرة تظهر

نتائج الدراسة، أن استراتيجية الدائرة الداخلية والخارجية يمكن أن تتحسن القدرة على التحدث للفئة الثامنة MTsS Darul Ulum Yapa Kombang Baru Tapus في الممر الشرقي. يتضح هذا من خلال t– count = 2.39 وهو أكبر من t–table = 1.68 عند مستوى 0.05.، أن الاستخدام يمكن لاستراتيجية الدائرة الداخلية والخارجية تحسين القدرة على التحدث باللغة الإنجليزية طلاب الصف الثامن من MTsS Darul Ulum Yapa Kombang Baru Tapus في شرق باسامان.**دراسة الزويني والأسدي (2013)** هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية دائرة الأسئلة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق، وكانت أهم النتائج، تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة يعود إلى أن تدريس الأدب والنصوص باستعمال إستراتيجية دائرة الأسئلة ساعد على تعديل أفكار الطالبات وإثرائها، وساعدهن على توليد أفكار جديدة وتمكنهن من التقصي بحرية عن الحقائق والبحث والتأمل في النص الأدبي من دون خوف من الوقوع في الإجابات المغلوطة. **دراسة التميمي وميسون. (2013)** هدفت إلى معرفة أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وكانت العينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية النهارية في محافظة ميسان، إن دائرة الأسئلة أفضل من الطريقة التقليدية في تعليم القراءة وتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، إن دائرة الأسئلة ذات فاعلية في تجنب الخطأ الإملائي لدى التلاميذ مقارنة الطريقة التقليدية.**دراسة المناصيري وظفير (2013)** هدفت إلى التعرف على أثر استعمال استراتيجية دائرة الأسئلة في التحصيل بمادة التاريخ والميل نحوها لدى طالبات الصف الثاني متوسط وكانت أهم النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ($\alpha \geq 5.0$) ولصالح المجموعة التجريبية إذ تفوقت طالبات المجموعة التجريبية اللائي إذا درسنا وفق الاستراتيجية دائرة الأسئلة على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسنا وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل اعتماد استراتيجية دائرة الأسئلة لها أثر ايجابي في التحصيل. **دراسة الفرطوسي (2010)** هدفت إلى أثر إستراتيجية دائرة الأسئلة في سرعة القراءة/ الفهم –والأداء التعبيري عند طالبات الصف الأول المتوسط وكانت أهم النتائج: تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة المطالعة بإستراتيجية دائرة الأسئلة على طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها الطريقة التقليدية في سرعة القراءة –الفهم– الأداء التعبيري. أن هناك فرقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \geq 5.0$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة المطالعة باستراتيجية دائرة الأسئلة ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في سرعة القراءة/الفهم كفاءةً دلالة إحصائية بين متوسط درجات القراءة لمنفعة المجموعة التجريبية. وان هناك فرقا ذا طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة المطالعة باستراتيجية دائرة الأسئلة ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الأداء

التعبيري لمنفعـة المجموعـة التجريبية. **دراسة العليمات (2007)** هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي، وبلغت عينة الدراسة (178) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي ولم تظهر النتائج فرقا ذا دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التي درست بإستراتيجية دائرة الأسئلة (تعلم مفرد) ومتوسط أداء المجموعة التي درست بإستراتيجية دائرة الأسئلة (تعلم تعاوني). عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 5.0$) في الاستيعاب القرائي تعزى لأثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

المحور الثاني: التعبير الشفهي (oral expression)

يعد التعبير عملية مهمة ملازمة للحياة الاجتماعية، فكل فرد لابد من أن يكون طرفا فيها فهو أما متحدث أو قارئاً أو مستمعاً أو كاتباً وكذلك يساعد التعبير التلميذ على أن يتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه وبما يحقق الألفة والمحبة والأمان ويجعل أبناء المجتمع الواحد يتواصلون عبر مسيرة الزمن من خلال نقل التراث الحضاري للأمة وكذلك نقل التراث الإنساني من جيل إلى جيل. وإن الجانب التعبيري من اللغة يتضمن جميع ما تعلمه التلميذ من مهارات اللغة وقواعدها ومفرداتها وتراكيبها ولذلك يعده كثير من المتخصصين هدفاً رئيساً لتعلم اللغة ومجالاً واسعاً لتطبيق جميع المهارات اللغوية التي يحتاجها التلميذ حينما يتواصل مع غيره بنجاح ويحتل التعبير الشفهي الذي يمثله الكلام مكان بارز في عملية التواصل بين الأفراد وذلك لكثرة استعماله ولعمق تأثيره في المواقف التواصلية المختلفة (البشري، 2007: 2).

مفهوم التعبير:

لغة: التعبير مصدر قياسي للفعل المزيد (عبّر) الذي مجرده (عبر) يقال: عبر الرؤيا، يعبرها، فّسرها، وأخبر بها يؤول إليها أمرها .وعبر عما في نفسه، أعرب وبيّن بالكلام. (ابن منظور، د. ت: 2782) فالتعبير في اللغة هو الإفصاح والإفادة والإعراب والتفسير.

أما في معجم الوسيط: عبر، عبر عما في نفسه، وعن فلان، أعرب وبين بالكلام وبه الأمر اشتد عليه (2008: 580).

اصطلاحاً: هو الكلام المنطوق الذي يعّبر به الفرد عما يجول في نفسه من خواطر وهواجس وأحاسيس وما يزخر به عقله من رؤى أو فكر وما يريد أن يزّود بيه غيره من معلومات أو نحو ذلك بطلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء (عبد الباري، 2011:105).

ويُعرفه طاهر. (2010: 174). تعبير الإنسان وحديثه عن الموضوعات التي تلقى عليه، أو عمّا يدور في نفسه ويشعر بأنه في حاجة الى الحديث عنه مستجيبا لمؤثرات في الطبيعة أو المجتمع.

أما السلمي (2014: 16) التعبير بأنه إفصاح التلميذ عما في نفسه من أفكار، ومشاعر وحاجات، ونحوها بالحديث أو الكتابة، أو بهما معاً، بلغة سليمة، وصحيحة، وبطريقة منظمة في فهمها واستيعابها، ومن خلالها يستطيع التواصل مع الآخرين.

ويعرفه أيضاً المرسي (2014: 214) " بأنه نشاط لغوي وعقلي، تظهر من خلاله ثقافة المرء ومدى اطلاعه، وهو دليل على المستوى الثقافي للمرء ودليل على ما لديه من معرفة وأفكار.

وهو أنه إفصاح الإنسان باللسان أو بالقلم عما يدور في نفسه من أفكار ومشاعر وأغراض، وهو الهدف الذي تسعى إليه جميع موضوعات اللغة العربية وتعمل على تجويده (صومان، 2012: 163).

ويمكن تعريف التعبير أيضاً بأنه " قدرة الإنسان على أداء ما في عقله ونفسه من معان وأحاسيس بعبارات واضحة صحيحة، فهو الملكة التي تفتح في ذهن الإنسان ليتمكن من الإفصاح عما يجول في خاطره، بمرآة عاكسة للمواقف التي يتعرف إليها في حياته اليومية (الزاير، داخل، 2015: 83).

أهمية التعبير:

وللتعبير أهمية كبيرة، فجميع فروع اللغة العربية تعد وسائل معينة على إدراك غاية واحدة هي التعبير، وتتجلى أهميته من كونه وسيلة الاتصال والتفاهم مع الآخرين، وإن العجز فيه يؤدي إلى الاضطراب والإخفاق وفقدان الثقة بالنفس، وما يترتب على ذلك من تأخر في النمو العلمي والاجتماعي والفكري، ويعُد التعبير من وسائل الإقناع سواء للنفس أو للآخرين، وهذا يوجب على كل معلم وطالب أن يبدلا جهداً عظيماً لتجويد عملية التعبير وتحسينها.

وأن أهمية التعبير الشفهي تكمن في أن التعبير الشفهي وسيلة لتعلم التعبير الكتابي، والقراءة السليمة، لكون التلميذ يتحدث بها قبل أن يكتب.

كما أن التعبير الشفهي يسهم في تعويد التلميذ الطلاقة في الحديث، والجراءة في إبداء الرأي والشجاعة في مواجهة الناس، وضبط اللغة، وإتقانها، واستعمالها، بالإضافة إلى أن التعبير الشفهي يساعد في معالجة بعض العيوب النطقية والنفسية لدى بعض التلاميذ، ومن مشكلاته في الميدان مزاحمة العامية للفصحى (السفاسفة، 2010: 178).

وللتعبير أهمية عظيمة يُجمع عليها جميع التربويين والمختصين في اللغة العربية، وتتجلى أهميةُ التعبير في عدة نواحٍ، منها: (حماد وآخرون، 2012: 213)

- أنه وسيلةُ الإفهام، وأحد جانبي عملية التفاهم، لذلك يعد غاية من غايات دراسة اللغة المنشودة.

- يعد وسيلة لتواصل الأفراد، وأداة تعمل على تقوية الروابط الاجتماعية.
- يسهم في الكشف عن مواهب التلاميذ مبكراً.
- يعمل على ترسيخ قيمة الكتابة الأدبية وتذوقها.
- فقدان القدرة على التعبير له أثر كبير في إخفاق التلاميذ وفقدان الثقة بالنفس، ويعمل كذلك على تأخر نموهم الاجتماعي والفكري.

ويرى أبو مغلي (2009: 57) أن التعبير يستمد أهميته من كونه:

- أمراً ضرورياً في المراحل الدراسية كلها، ويتوقف تقدم التلميذ في الدراسة على إتقان التعبير.
- يسهم في حل المشكلات الجماعية والفردية من خلال تبادل الأفكار والآراء والعمل على مناقشتها.
- وسيلة للتعبير عن مواقف الحياة المختلفة، وتلبية الحاجات الضرورية التي تحتاج الفصاحة والارتجال
- له وظيفة تقويمية، حيث يختبر الكاتب من خلاله مهاراته اللغوية المختلفة في مجال الخط والإملاء والنحو، وتنظيم الأفكار وغيرها.

أسس تعليم التعبير:

يتفق عديد من الباحثين والمختصين على تحديد أسس تعليم التعبير في ثلاثة أنواع وهي كالآتي: (الصويركي، 2014: 19)، (حماد وآخرون، 2012)

الأسس النفسية:

لابد من تحديد الأسس النفسية للتلاميذ قبل إعداد المناهج الدراسية، فمن الضروري مراعاة التطور والنمو الجسمي والعقلي والانفعالي وغيرها، فالتلميذ يتعلم ويكتسب المعرفة بشكل أفضل وأسرع إذا كان المعلم على دراية بخصائصه وحاجاته وميوله، ويمكن تلخيص الأسس النفسية للتعبير في النقاط التالية:

- يكون التعليم في مواقف طبيعية لضمان تأدية اللغة وظيفتها.
- على المعلم أن يحسن استغلال صفة حب الظهور، بحيث يبدو المتعلم هو الأفضل من غيره.
- تعامل المعلم مع تلاميذه بالشكل الذي يتناسب مع نموهم، فيركز في هذه المرحلة على تفنيد الآراء والموازنة بينها، وكذلك على النقد وإبداء وجهات النظر.
- يتعامل المعلم مع التلاميذ برفق وأناة، ولا ينسى أن التلميذ يعاني صعوبات كبيرة في محاولته التعبير لقلة زاده اللغوي.
- مراعاة التدرج في موضوعات التعبير بحيث يتم البدء من المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب.

الأسس التربوية:

تتلخص اختيار ما يناسب التلاميذ بشكل في كيفية يعمل على تكامل فروع اللغة، ويحقق التوازن بين جميع المها ارت اللغوية، والتدرج في تقديم المعلومات، وتوفير فرص حقيقة للتلاميذ للممارسات اللغوية، وينبثق من هذه الأسس ما يلي:

- اختيار الموضوعات المتصلة بأذهان التلاميذ؛ لأنه من الصعب عليهم التعبير عن موضوعات ليس لديهم خلفية معرفية عنه، لذلك لابد أن تكون الموضوعات ذات صلة وثيقة بحياة التلميذ وتمس المشاعر.
- ترك الحرية للطالب لاختيار بعض الموضوعات، والمفردات والتراكيب، وعرض الأفكار.
- تقديم التغذية الراجعة للتلميذ لتشكل معيار لخبرات لاحقة قد يمر بها.
- توظيف طرائق التدريس والأساليب المناسبة التي تنمي مهارات التفكير عند التلاميذ.
- التعبير نشاط لغوي يتميز بالاستمرارية غير مقيد بحصة محددة.

الأسس اللغوية:

تقوم على ما ينطلق منه معلم اللغة العربية مستنداً على مفهوم اللغة العربية ومن الخصائص التي تميزها عن غيرها من اللغات، وتتمثل في:

- التعبير الشفهي أسبق من التعبير الكتابي.
- قلة الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ مما يستوجب العمل على تنميتها من خلال القراءة والاستماع، والاستعانة بالأناشيد والقصص.
- استخدام المعلمين للغة الفصحى داخل الفصول وخارجها للتعليم أو الحوار مع الطلاب.
- تمثيل بعض النصوص المنهجية له أثر كبير في تعويد التلاميذ على اللغة العربية الفصحى.

الأسس الفكرية:

يتمثل بالثروة الفكرية لقدرة التلاميذ على التعبير، وهذه الثروة تنمو بنمو العلاقات الاجتماعية لديهم؛ فضلاً عما يتم تحصيله من المعارف والمعلومات، وللمعلم دور فاعل في تنمية هذه الثروة الفكرية.

الأسس الاجتماعية:

يتمثل بقدرة المعلم على التوفيق بين الفروق الفردية بين التلامذة الموجودين في صفه، فالتلميذ من أصول قروية هو غير التلميذ الذي نشأ في المدينة وكذلك الذي نشأ في أسرة مثقفة منفتحة على الحياة هو غير الذي نشأ في أسرة غير متعلمة منغلقة على نفسها(كنعان وآخرون،287:2008)

أقسام التعبير

يقسم البعض التعبير من حيث الغرض إلى نوعين:

- **التعبير الوظيفي:** وهو التعبير الذي يؤدي وظيفة خاصة بحياة الفرد والمجتمع مثل الفهم والافهام ومجالات استخدامه كثيرة كالتحدث بين الناس وكتابة الرسائل والاستدعاءات المختلفة وكتابة الملاحظات والتقارير والمذكرات وغيرها من الاعلانات والتعليمات التي توجه الناس للقيان بغرض ما (عاشور ومقدادي، 220:2005)
- **التعبير الإبداعي:** الغرض منه التعبير عن أفكار الفرد والمشاعر ونقلها الى الآخرين بصورة مشوقة ومثيرة مثل كتابة المقالات وتأليف الروايات وكتابة المذكرات الشخصية والتراجم ونظم الشعر وغيرها من الأمور (الركابي،124:1973)

ويقسم التعبير من حيث الشكل والأداء وهو نوعان:

- **التعبير الشفهي:** "وهو التعبير الذي يتم عن طريق المشافهة والحديث، حيث ينقل المتكلم أراءه، أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين، ويعبر الطالب عما يوجد في نفسه بجمل من دون أن يكون قد كتبها ويعد جزءاً مهما في ممارسة اللغة واستعمالها (زاير ويونس، 2012: 188).
- **التعبير الكتابي:** "هو أن ينقل المتعلم أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين كتابة مستخدماً مهارات لغوية كقواعد الكتابة وقواعد اللغة، وعالمات الترقيم المختلفة، وهو التعبير الذي لا يعتمد على اللسان وإنما على الكتابة وفائدته تحقيق التواصل التفاعل بين المتباعدين ويستخدم في كثير من مجال الحياة ومجالاته في التعليم متنوعة منها كتابة بعض الحكايات أو القصص الشعبية وكتابة القصص بعد قراءتها أو سماعها ووصف المشاهدات أو الرحلات أو الاحتفالات وتلخيص موضوع مناسب من كتاب أو مقالة (طاهر، 2010).

مفهوم التعبير الشفهي:

التعبير الشفهي هو قدرة الطلبة على صياغة جمل وأفكار متسلسلة بمفردات واضحة تنقل المعنى الذي يفكرون به دون لبس، ويكمن أهميته في مرحلة التعليم، حيث يُمكن الطلبة ويساعدهم في المواقف التي تحتاج للتعبير، كذلك يساعد في إبراز نطقهم الصحيح وحصيلتهم اللغوية وتنمية الثقة بأنفسهم (أبو صواوين، 2017: 36).

وتعرفه أبو عودة(31:2020) قدرة الفرد على صياغة افكاره وآرائه وما يدور في نفسه من مشاعر وأحاسيس تجاه الآخرين بطلاقة وعفوية واسلوب مشوق وبلغة فصيحة، بحيث ينتقل المعنى إلى المستمع دون تحريف.

وتعرفه حسين (32:2021) قدرة المتحدث على التعبير عن أفكاره ومشاعره بوجود ثروة لغوية، وهي عملية تبادلية ووسيلة للاتصال والتواصل بين الناس.

وعرّفه أبو عمشة (2017: 23). التعبير الشفهي على أنه المحادثة الشفهية أو الإنشاء الشفهي وهو أداة اتصال سريعة بين البشر؛ ويتم من خلاله التفاعل مع المجتمع والبيئة المحيطة حوله ويعتبر مرآة النفس، لأنه يعبر عما في النفس من خواطر ومشاعر من خلال العبارات والتشبيهات والمفردات المُعبرة.

وعرفه المرسى (د. ت: 214). نشاط لغوي وعقلي، تظهر من خلاله ثقافة المرء ومدى اطلاعه، وهو دليل على مستوى الثقافي للمرء ودليل على ما لديه من معرفة وأفكار.

وعرفه عبد الباري (2011: 105). هو ذلك الكلام المنطوق الذي يعّبر به الفرد عما يجول في نفسه من خواطر وهواجس وأحاسيس وما يزخر به عقله من رؤى أو فكر وما يريد أن يزّود بيه غيره من معلومات أو نحو ذلك بطلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسالمة في الأداء

وعرفه الخمايسة (2012: 222) بأنه قدرة الطالب على إنتاج الأفكار والمعاني ثم ترجمتها في صورة صوتية صحيحة من حيث النحو والصرف، مع القدرة على تلوين الأداء بشكل يتناسب مع المعنى مصحوباً بالحركات الجسدية ومراعياً في ذلك مواضع الفصل والوصل أثناء الحديث.

وعرفها الحلاق (2013) بأنها المهارة والنشاط اللغوي في توصيل ما يفكر أو يشعر به المتعلم أو يراه إلى الطرف الأخر بعبارات واضحة، وأسلوب متسلسل، ولغة صحيحة سليمة دون خجل.

أهداف التعبير الشفهي:

أهداف التعبير الشفهي متعددة ومتطور وفقا لتطور المتعلم، وتقدم المرحلة الدراسية، ولكن هناك أهدافاً عامة يجمع عليها أهل الاختصاص، ومنها: (حماد آخرون، 2012:215)

- زيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها.
- إنماء الثقة بالنفس وزيادة الرغبة في الإسهام بأفكار ذات قيمة.
- القدرة على تكييف الكلام حسب المواقف الكلامية المختلفة.
- القدرة على توظيف الكلمات المناسبة التي تعبر عن الأفكار بشكل واضح.
- القدرة على استخدام الصوت بشكل مسموع ومعبر ومفهوم.
- الاعتدال في مدة الحديث، دون إطناب يمل منه السامع، ودون إيجاز يخل بالمعنى.
- تجنب كل من اللازمة اللفظية، واللازمة الحركية.
- نطق الحروف من مخارجها بسرعة مناسبة.

وذكر الصويركي (2014) أهداف أخرى وخاصة في الصفوف الأولى مرحلة التعليم الأساسي، وهي:

- تطوير وعي الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات للغة.

- إثراء ثروته اللفظية والشفهية.
- تقويم روابط المعنى عنده.
- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.
- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.
- تحسين هجائه ونطقه.
- استخدامه للتعبير القصصي المسلي.

وأضاف عطية (2007: 96) أهداف أخرى:

- إزالة عيوب النطق التي تسيطر على الأطفال مثل اللدغة واللعثمة.
- إثراء الثروة اللفظية لدى الطالب.
- إعطاء الطالب الحرية الكاملة للتحدث عن أفكاره وميوله وخبراته من خلال تنمية سرعة البديهة والتفكير والاستجابة.
- تحسين الهجاء والنطق عند التلميذ، وتمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.
- تعويد الطالب على ترتيب الأفكار، وتسلسلها وفق ترتيب منطقي.

أهمية التعبير الشفهي:

للتعبير الشفهي أهمية بالغة، تتجلى في تحقيقه للمطالب الآتية: (زقوت، 2013:176)

- يساعد الطلبة على الارتجال في الحديث، ويرفع عنهم الخجل والاضطراب والتلعثم.
- يعزز ثقة الطالب بأنفسهم، ويزيد من قدرتهم على التعامل مع اللغة وتطويعها.
- يزود الطلبة بحصيلة لغوية نتيجة استماعهم لأحاديث زملائهم وتعبيراتهم.
- يعمل على اكتشاف المواهب المختلفة لدى الطلبة.
- يضع يد المعلم على العوائق الكلامية عند الطلبة، وما يعانونه من ضعف ومشكلات خاصة في التعبير فيعمل على علاجها.
- يحقّق الطلبة من خلاله حاجاتهم، ويقضون مصالحهم الاجتماعية والمادية.
- تتكّون لدى الطلبة اتجاهات إيجابية، مثل: التعاون وحسن الاستماع واحترام آراء الآخرين.
- يعوّد الطلبة على الحديث وسط الجماعات بطلاقة وجرأة.

ويرى عبد الهادي (2016: 46) أن أهمية التعبير الشفهي تكمن في النقاط الآتية:

- التعبير الشفوي فرصة لاكتشاف الموهوبين من التلاميذ، ومن ثم يمكن العمل على مساعدتهم، للوصول بتلك الموهبة إلى أقصى درجة.

- يصلح التعبير الشفوي للمتعلم والأمي فهو عنصر أساسي للتعلم فهو يكتسب المتعلم المعلومات.
- هي وسيلة لتعلم التعبير الكتابي والقراءة السليمة لكون الطالب يتحدث بها قبل أن يكتب.
- تكوين بعض الاتجاهات الإيجابية عندهم مثل حسن الاستماع والتعاون واحترام آراء الآخرين وأحاديثهم.
- هي وسيلة الاتصال مع الآخرين ويعمل على تقوية الروابط والعلاقات بين الآخرين.

وأضاف أيضاً (عصر، د. ت: 187):

- يحل عقدة لسان الطفل ويعوده الطلاقة في التعبير.
- الحياة في حالة ماسة إلى المناقشة وإبداء الرأي والإقناع لا سبيل إلى ذلك إلا بالتدريب على التعبير الشفهي.
- يستخدم المعلم التعبير الشفهي وسيلة لتشجيع الأطفال من ذوي المزاج المنطوي على التمرن والمناقشة والمشاركة في النشاط الاجتماعي متحدث عنها.
- يعود المتحدث استخدام اللغة الجسمية لتجسيد الفكرة.
- مظهر للفهم ووسيلة الإفهام ودليل الإقناع أداة الإقناع.
- تزويد المتعلم بأفكار قيمة ملائمة لمستواهم العقلي وتعويدهم ترتيب هذه الأفكار وربطها ببعضها البعض.
- تقوية ملاحظتهم وتعويدهم سرعة الإجابة.
- الارتقاء بمستواهم الثقافي وإفساح مدى التخيل لديهم.

مهارات التعبير الشفهي:

- **الجانب الفكري:** وتتمثل مهارة هذا الجانب في تسلسل الأفكار ووضوحها، التنوع في المعلومات والخبرات والأفكار.
- **الجانب الصوتي:** تتمثل مهارات هذا الجانب في وضوح الصوت، وإخراج الحروف من مخارجها، وملائمة طبقة الصوت عن المعنى، ومنسبة طبقة الصوت للمقال والمقام، والتحدث بسرعة تتناسب مع المستمعين، والوقوف بالصوت وقفة صحيحة.
- **الجانب اللغوي:** ويتضمن استخدام الفصحى دون تكلف، استخدام كلمات موحية، استخدام جمل مباشرة وموجهة وواضحة ومفهومة، الاستعانة بالتشبيهات والاستعارة، صحة التراكيب اللغوية، سلامة النحو.
- **الجانب الملمحي:** تتمثل في تعبيرات الوجه التي تقوي المعنى، وإشراك المهارات والقدرة على استخدام الإشارات والإيماءات والحركات غير لفظية استخداماً معبراً عما يريد المتحدث توصيله.
- **الجانب التفاعلي الإلقائي:** تتمثل مهاراته في إثارة المستمعين وختم الحديث بصورة مريحة (عبد الباري، 2011: 221).

وقد اعتمدت الباحثة في دراستها على تلك المهارات الأربعة

أولاً- الجانب الفكري:

1. تبدأ بمقدمة مناسبة للموضوع.
2. توظف كلمات مناسبة للسياق.
3. تربط بين الأفكار بتسلسل منطقي مناسب.
4. تختم الموضوع بخاتمة ملائمة.

ثانياً- الجانب اللغوي:

1. تعبر بجمل مكتملة الأركان.
2. توظف كلمات محددة الدلالة واضحة المعاني.
3. تستخدم أدوات الربط المناسبة بصورة دقيقة.
4. تعبر عن اللوحة بلغة سليمة وأسلوب صحيح.

ثالثاً- الجانب الصوتي:

1. تتحدث بصوتٍ واضح ومسموع.
2. تنطق الحروف من مخارجها الصحيحة.
3. تغير في نبرات الصوت حسب الموقف..

رابعاً- الجانب الملمحي (لغة الجسد):

1. توظف تعبيرات الوجه وفق المعنى المعبر عنه.
2. تتخذ الوقفة المعتدلة المناسبة.
3. تثق في نفسها وغير مرتبكة.
4. تستخدم لغة الجسد وفقاً للمعنى المعبر عنه.

أهداف تدريس التعبير الشفهي:

- إزالة الآفات النطقية التي تسيطر على الأطفال.
- تدريب الأطفال على الاتصال في مواجهة المواقف المختلفة بعقل قادر على ترتيب الأفكار وحسن تنظيمها.
- دروس التعبير الشفهي تساعد على حضور البديهة والاستجابة السريعة وردود الفعل المناسبة للمواقف التي تتصل بحياته.
- التعبير الشفهي ينمي سرعة التفكير وتنسيق الأفكار وترتيبها بسرعة كما ساعد التعبير في تجميع عناصر الموضوع الذي يريد التحدّث فيه.

- يزيل عن نفسه ظاهرة الخجل والتردد، ويكسبه الجرأة في مواجهة الجمهور.
- أن يكون التلميذ قادرا على تقديم وجهة نظره الى غيره من الناس والإبانة عما في نفسه (زايد، 2013:153).

مزايا التعبير الشفهي:

يساعد على التخلص من عامل الخجل الزائد الموجود عند المتحدث، والذي يعيق توضيح الأفكار والمعاني، وبالتالي نجاح العملية التواصلية: (جميلة، 2021: 260)

1. يساعد على تنمية القدرة الخطابية لدى المتحدث، عن طريق ما يسمى بالارتجال وهو توالد الأفكار والخواطر بسرعة وسهولة.
2. مهارة التعبير الشفهي تشجع المتحدث على الامتثال والانصياع لقواعد الحوار وآدابه، وخاصة فيما يتعلق بالإصغاء واحترام الآخرين.

دور المعلم في التعبير الشفهي:

هناك عدة أمور يجب على المعلم أن يراعيها عند تدريس التعبير، منها:

العمل على خلق جو حي ومناسب داخل الصف بحيث يزود الطلبة بالثقة بأنهم قادرون على التعبير عن آرائهم بكل حرية، ودفعهم للحديث عن موضوع معين دون قيود، ومناقشتهم في تخطيط عملية التعلم ذاتها، والابتعاد عن مقاطعتهم أو الاكثار من مراجعتهم(الشنطي،2016:77)

ومن الدراسات التي تناولت التعبير الشفهي **دراسة العقاد (2021)التي** هدفت الى الكشف عن أثر استراتيجية سكامبر للتفكير الإبداعي في تنمية مهارات التعبير الشفهي في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في خان يونس ، وكانت أهم النتائج: وجود فروق ذات دلاله إحصائية في المجموعة الواحدة (قبلي– بعدي) في بطاقة الملاحظة وبالتالي اثبت النتائج ان استخدام استراتيجية سكامبر للتفكير الابداعي لها اثر في تنمية مهارات التعبير الشفهي في اللغة العربية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. **ودراسة جبريل. (2019)التي** هدفت إلى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وكانت أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير الأداء الشفهي الإبداعي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس تقدير الأداء الشفهي الإبداعي لصالح التطبيق البعدي، وفاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في أبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة. **ودراسة نيفسيلا وعقيلا Nievecela & Auquilla**

(2019) التي هدفت الى التحقق من فعالية استراتيجية التعلم التعاونيCL في تحقيق الأداء الشفهي للطلاب على مستوى الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات (CEFR) A1 وأظهرت أهم النتائج: وصل المشاركون في الدراسة إلى مستوى أدائهم الشفهي A1في معايير التقييم الخاصة بالفهم والتفاعل والطلاقة والنطق وكان لدى الطلاب مواقف إيجابية تجاه استراتيجياتCL ومن خلال استراتيجيات CL أصبح الطلاب أكثر حماسا وأقل ترددا أثناء المشاركة الشفوية **ودراسة الشروف (2019) التي** هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الإنترنت في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي ، حيث أظهرت النتائج وجود أثر استخدام الانترنت في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. **ودراسة توركبن (Türkben 2019)** هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية التدريس التفاعلي على تحسين مهارات التحدث لدى الطلاب الذين يتعاملون اللغة التركية كلغة ثانية، وأظهرت النتائج: أن استراتيجية التدريس التفاعلي حسنه مهارات التحدث لدى الطلاب الذين يتعلمون اللغة التركية كلغة ثانية.**ودراسة كورنياواتي (2018)** هدفت إلى معرفة تأثير نموذج التدريس المثالي وغير المثالي على التعبير الشفهي لدى طلبة الصف الحادي عشر في المدرسة الإسلامية الثانوية في تولنج أجونج في اندونيسيا. وكانت أهم النتائج: أن فاعلية تأثير نموذج التدريس المثالي على تطوير مهارة التعبير الشفهي لدى طلبة الحادي عشر في المدارس الإسلامية الثانوية، وأن قيمة تأثير نموذج التدريس المثالي على التعبير الشفهي كانت عالية جداً.**ودراسة أبو صواوين (2017)** هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية قراءة الصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، حيث اظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة. **ودراسة السيد (2017)** هدفت إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طفل الروضة باستخدام استراتيجية لعب الأدوار وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، قبل وبعد تقديم البرنامج المقترح لصالح التطبيق البعدي. **ودراسة كطب ودردوح (2017)** هدفت إلى معرفة التعبير الشفهي وعلاقته بالمهارات القرائية عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي، وكانت أهم النتائج: تمتع تلامذة الصف الخامس الابتدائي بمستوى عالي من التعبير الشفهي والمهارات القرائية الثلاث، وأن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً وتؤشر وجود علاقة إرتباطية حقيقية. **ودراسة الشنطي (2016)**هدفت إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على أدب الأطفال في تنمية مهارة التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بغزة وكانت أهم النتائج: فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعبير الشفوي حيث تبين وجود فروق دال إحصائيا بين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية.**ودراسة عبد الهادي (2016)**هدفت الى لمعرفة أثر توظيف القصة المصورة في تنمية مهارات

التعبير الشفوي في اللغة العربية لدى طالب الصف الرابع الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة (05.0) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية.**ودراسة القلمجي (2015)**هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على مهارات الاستماع في تنمية مهارة التعبير الشفهي لدى طلبة الصف الخامس في المدارس الابتدائية التابعة للمديريات العامة في محافظة بغداد في العراق، وكانت النتائج: أنه يمكن توظيف مهارات الاستماع من خلال برنامج تعليمي لتنمية التعبير الشفهي لدى الطلبة. كذلك فأن فهم الطلبة واكتسابهم لمهارات الاستماع ساعدهم على استيعاب وفهم أكبر قدر ممكن من موضوعات التعبير التي درسوها.**ودراسة دحلان (2015)التي** هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على الحكايات الشعبية في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في مدرسة خان يونس الابتدائية المشتركة في فلسطين، وكانت أهم النتائج: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \geq 5.0$) في متوسط المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 5.0$) في متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الجوانب (الصوتية، اللغوية، لغة الجسد، الفكرية) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية.**ودراسة الحوامدة والسعدي (2015)**هدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك تلاميذ الصف الأول الأساسي مهارات التعبير الشفوي وعن أثر طريقة التعليم بمستوييها أناشيد الأطفال وأغانيهم، والاعتيادية في تنمية مهارات التعبير الشفوي. لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي،وأظهرت النتائج: أن درجة امتلاك تلاميذ الصف الأول الأساسي مهارات التعبير الشفوي كانت متوسطة، وأن طريقة التعليم وفق أناشيد الأطفال وأغانيهم كانت فاعلة في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي باستثناء مهارة التعبير الشفوي. **ودراسة الخمايسة (2012)**هدفت إلى معرفة مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفهي من وجهة نظرهم، والصعوبات التي تواجههم داخل

المحاضرة، وكانت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 05.0) حول مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفهي تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

المحور الثالث: سرعة القراءة(reading speed)

تعتبر القراءة أحد فنون اللغة ومهاراتها والذي له قدر كبير من الأهمية وتعد القراءة المكسب الحيوي للمهارات المطلوبة للإنسان، وأول من دعي لها رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم من رب العباد في سورة العلق، وخصصت سورة العلق بذلك لأنها بوابة المعرفة وتعتبر النهر الذي لا ينضب من المعرفة والتي تمكن الإنسان من الوصول إلى قمة العلم ومقدمة الفكر الإنساني بكافة الاتجاهات الطول والعرض والاتساع والعمق ويلتمس الطعم الأدبي ويشعر بالحياة ويزيد من ثقته بربه ودينه، وترتفع نسبة حاجة المتعلمين من مهارتي سرعة القراءة

والفهم القرائي بالتوالي مع التطورات الحاصلة في عالم إنتاج المعرفة ومع إنتاجات وتطورات المعرفة الإلكترونية خصوصاً والذي أحدث مستوى إنتاج عال من الثقافة الفكرية والمعرفية وبمستويات ومعدلات هائلة يومياً، وتعد المعرفة عبارة عن دافع ومحفز التي تساعد من يمتلك مستوى جيد منها ومن المهارات المتعلقة بفهمها وسرعتها من الاستقرار الأمني إلى كافة الأنشطة الحياتية والخبرات الخاصة بها داخل وخارج المؤسسات التعليمية؛ لذلك حرصت الشعوب المتقدمة على تنمية ورفع قيمة مستوى المهارات لدى متعلميها على مختلف مستويات المراحل التعليمية (عوض والبكر، 2013: 18).

فليس من قبيل المصادفة أن تكون أول كلمة أنزلت في القرآن الكريم هي " اقرأ" في قوله تعالى في سورة العلق "اقرأ باسم ربك الذي خلق(1)خلق الإنسان من علق(2)اقرأ وربك الأكرم(3)الذي علم بالقلم(4)علم الانسان مالم يعلم(5)"فهذه اشارة من الخالق سبحانه وتعالى، وتأكيد منه تعالى على أهمية القراءة والكتابة في حياة الفرد خاصة، والمجتمع عامة (عاشور، والحوامدة،69:2009)

ويعتبر عمر (2014 :34) أن القراءة فن من فنون اللغة حيث تساعد المتلقي على تذوق النصوص، واكتساب المعارف والتعرف على الثقافات الأخرى. وتعد القراءة عملية تتم عن طريق البصر من خلال معرفة الحروف وربطها ببعضها لتكوين كلمة ثم نطقها. ولها مهارتان أساسيتان التعرف، والفهم أما الكتابة تعتبر وسيلة لحفظ التراث، والعلوم، والتاريخ ونقلها من جيل إلى جيل.

إذ تعتبر القراءة والكتابة وجهان لعملة واحدة وهي اللغة فلا يمكن للمتعلم اكتساب معلومات ومهارات بدون تسجيلها وقراءتها عند الحاجة.

مفهوم القراءة:

لغة: الضّم والجمع ومن ذلك قرأ الكتاب قراءة وقرانا، أي تتبع كلماته نظراً ونطقاً بها، وتتبع كلماتها ألم بها وقرأ الآية من القرآن ونطق ألفاظها عن نظر أو حفظ فهو قارئ (جاب الله وآخران، 2011: 23).

اصطلاحاً: وعرفها المجلس الوطني تعريفاً شاملاً بأنها عملية اجتماعية هادفة ومتداخلة ومعقدة وعملية ادراكية ولغوية في آن واحد، والقارئ يستخدم معرفته للغة المنطوقة والمكتوبة، وموضوع النص المقروء، ومعرفة القارئ ثقافته، من أجل تكوين معنى لما يقرأ (Lent; 2009).

وعرفها طاهر (2010 :24) هي القدرة على النطق بالألفاظ والعبارات بصوت مسموع، سواء فهم القارئ ما يقرأ أو لم يفهم، وسواء أحسن السامع من قراءته بالمعنى أو لم يحسن به.

وعرفها حراحشة (2013: 73) هي العملية المتبادلة التي تبدأ بأفكار الكاتب وتنتهي بفهم القارئ لهذه الأفكار حتى تؤثر سلباً أو إيجابياً على خبراته السابقة.

وعرفها اسماعيل(2013 :82) بأنها عذاء العقل وبلسم الروح، فهي النافذة التي تطل من خلالها على العالم، والوسيلة الأبرز في اكتساب المعرفة، فمن خلالها يتم الاتصال بالعلوم والمعارف الإنسانية المختلفة في الماضي والحاضر إضافة الى تأثيرها البالغ في تكوين شخصية الفرد بجميع أبعادها المختلفة.

فالقراءة هي عملية اتصال تتطلب سلسلة من المهارات، أي أنها عملية تفكير متكاملة، تتطلب سلسلة منطقية من أنماط التفكير، وأنماط التفكير هذه تحتاج الى ممارسة وتمرين لتثبيتها وتتلخص في سبع عمليات هي:

-التمييز للحروف والرموز.

-الاستيعاب للفحص والفهم.

-التكامل الداخلي وهو الفهم الأساسي المستخلص من المادة.

-التكامل الخارجي وهو التحليل والنقد والتقدير والاختيار والدحض وهذا ما يتطلب من القارئ الرجوع الى – الخبرات السابقة.

-الاحتفاظ وهو القدرة على تخزين المعلومات في الذاكرة.

-الاستدعاء وهو القدرة على استعادة المعلومات.

-الاتصال وهو تطبيق المعلومات. (بكار،154:2010)

لذلك القراءة عملية تترجم فيها عقولنا الرموز الى أفكار، والسرعة على حل الشفرة، ومعالجة هذه المعلومات هي السرعة في القراءة

أهداف القراءة:

لقد أشار صومان (2010) إلى نوعين من أهداف القراءة منها أهداف وظيفية وأهداف خاصة:

1- الأهداف الوظيفية:

- أنها تساهم في بناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العقل واكتساب المعرفي.
- تساهم في إمتاع القارئ وتسليته في وقت فراغه ما يستهويه من لون قرائي معين القصة أو الشعر مثلاً.

- أن القراءة أداة التعليم في الحياة المدرسية، فالمتعلم لا يستطيع التقدم في تعلمه إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة.
- تعتبر وسيلة اتصال الفرد بغيره مما تفصله عنه المسافات الزمنية والمكانية.
- تزويد الفرد بالأفكار والمعلومات وتوقفي على تراث الجنس البشري.
- القراءة وسيلة للنهوض بالمجتمع وارتباطه بعضه ببعض عن طريق الصحافة والرسائل والكتب والمؤلفات والمراجع والنقد والتوجيه ورسم العليا.
- القراءة أهم من الوسائل التي تدعو إلى التفاهم والتقارب والتواصل بين عناصر المجتمع.
- الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار فهي تثري حصيلة القارئ اللغوية وتمكنه من التعبير عما يزول بخاطره ويريد غيره أن يقف عليه.
- للقراءة دور مهم في تنظيم المجتمع.

2- الأهداف الخاصة:

- جوده النطق وحسن الأداء وتمثيل المعاني.
- كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة والاستقلال بالقراءة والقدرة على تحصيل المعاني وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى.
- تنمية الميل إلى القراءة.
- الكسب اللغوي وتنمية حصيلة التلاميذ من المفردات والتراكيب الجديدة.
- تدريب التلاميذ على التعبير الصحيح المعنى ما قروؤه.
- استخدام المكتبات بصورة سليمة والانتفاع بمحتوياتها.
- الفهم بغرض كسب المعلومات أو الانتفاء بالمقروء أو التسلية والمتعة أو النقد والتذوق.

أهمية القراءة:

للقراءة أهمية بالغة، فهي الطريق الأمثل لنقل المعارف واكتسابها، وأداة الاتصال عبر الأجيال، وهي الوسيلة الناجحة التي تنقل فكر الإنسان إلى الإنسان الآخر، وتعد أداة مؤثرة في تشكيل شخصية الفرد، كما أنها أداة التفوق في المواد الدراسية كلها، وعاملا من عوامل الاتزان النفسي، وكذلك تمكن الفرد من رؤية نفسه والأفراد، وعاما من عوامل احتلال الفرد مراكز متقدمة في مجتمعه وبين أقرانه، كذلك فإن القراءة أداة ضرورية لاكتساب المعاني والثقافة، وتعتبر من أهم دواعي التفكير وحب الاستطلاع، كذلك فإن القراءة وسيلة من وسائل التنشئة الاجتماعية البجة(2005:65-66)

أنواع القراءة:

وذكر جمعة (2017) أنواعاً عدة للقراءة من حيث غرض القارئ وهدفه، منها:

1. القراءة السريعة العاجلة، ويُقصد بها الاهتداء بسرعة إلى شيء معين وهي قراءة مهمة للباحثين والمتعجلين كقراءة الفهارس وقوائم الأسماء والعناوين.
2. قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع، كقراءة تقرير أو كتاب جديد وهذا النوع يعد من أرقى أنواع القراءة.
3. القراءة التحليلية ويقصد بها الاستنكار والالمام وتقضي هذه الطريقة بالتريث والأناة لفهم المسائل إجمالاً وتفصيلاً لتثبيت الحقائق في الأذهان.
4. قراءة لجمع المعلومات وفيها يرجع القارئ إلى مصادر عدة يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة كقراءات الدرس الذي يعد رسالة أو بحثا ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع وقدرة على التلخيص.
5. قراءه للمتعة الأدبية والرياضية العقلية: وهي قراءة خالية من التعمق والتفكير، كقراءة الأدب والفكاهات والطرائف.
6. القراءة النقدية التحليلية، كنقد كتاب أو أي إنتاج عقلي للموازنة بينه وبين غيره وهذا نوع من القراءة يحتاج إلى مزيد من التأني والتمحيص.
7. قراءة التذوق والتفاعل مع الموضوع: وهي الاطلاع على ما يكتبه أديب بعمق فيتفاعل مع إنتاجه لدرجة التأثير بشخصيته ومشاركته في رأيه ومشاعره.
8. القراءة الاجتماعية: ويراد بها الوقوف على ما يطرأ في المجتمع من أحداث سارة أو حزينة كقراءة الصحف المحلية وخاصة الاعلانات والدعوات وصفحات الوفيات.

أنواع القراءة من حيث الشكل وطريقة الأداء:

أولاً:- القراءة الجهرية:

ويقصد بها التعرف على الرموز المطبوعة وفهمها ونطقها بصوت مسموع مع الدقة والطلاقة وتجسد المعنى فهي تيسر للمتعلم الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في النطق وبالتالي تتيح له فرصة علاجها كما أنها تساعده في اختبار قياس الطلاقة والدقة في القراءة (مذكور ،141:2006).

ثانياً:- القراءة الصامتة:

فيها يدرك القارئ المعنى المقصود بالنظرة المجردة من النطق والهمس ولا يستخدم فيها الجهاز الصوتي فهي قراءة سرية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، وهي لازمة وضرورية كمقدمة للإجادة في

القراءة الجهرية فهي تسبق الجهرية، اقراراً للمعنى فيدهن القارئ وتسهيلاً لسلامة النطق(زاير ويونس، 174:2012)

ثالثاً:-قراءة الاستماع:

الاستماع يعني فهم التحدث أو الانتباه الى شيء مسموع مثل الانتباه الى متحدث بخلاف السمع الذي تعد حاسته وآلته الأذن ومنه السماع وهو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن ولا تحتاج الى اعمال الذهن أو الانتباه الى مصدر الصوت وعدد الكلمات التي يفهمها الانسان عندما يستمع اليها تسمى مفردات الاستماع أو المفردات السمعية وكلما كثر عددها ساعدت على تقدم المبتدئين في القراءة (طعيمة ومناع، 79:2001)

مفهوم سرعة القراءة:

بالرغم من تعدد المفاهيم التي وضحت تعريف القراءة إلا أنه يصعب تحديد تعريف واحد شامل لكافة المفاهيم الخاصة بالقراءة، وذلك لتعقيد العمليات التي تتضمنها عملية القراءة، وأيضاً الحصول على تعريف متكامل للقراءة يتطلب معرفة وإلمام جيدين بمجموعة من العلوم منها علم اللغة واللسانيات، وعلم النفس التربوي، وعلم الأعصاب.

عرفها هلال(14:2005) التعامل السريع مع المعلومات أثناء تناولها مما يزيد من قوة التأثير في التفاعل مع العقل.

عرّفها عوض (2014: 34) أن القراءة السريعة تعني الزيادة فوق القدر العادي للقراءة الناتج عن اكتساب القارئ مجموعة من المهارات التي تمكنه من هذه الزيادة في القراءة مع فهم المعنى ومعايشته في المدة الزمنية نفسها التي يستغرقها القارئ العادي.

أما الشرقاوي (2009: 54) فيعرفها بأنها أسلوب للقراءة تتضاعف به كمية المادة المقروءة في وقت معين مع الاحتفاظ بكامل الاستيعاب.

ولكن يمكن القول إن المفهوم الحديث للقراءة يعني ما يلي:

- القراءة عملية فكرية ترمي إلى الفهم والتفاعل مع المقروء
- القراءة تحتاج إلى عدد من القدرات الإدراكية والبصرية والصوتية.
- القراءة تحتاج إلى تمكين المتعلم من القدرة على التعرف على الحروف والكلمات.
- القراءة تعني عدم الوقوع في أخطاء.
- القراءة تعلم الفرد النقد والتحليل لما هو مقروء.

- القراءة تحتاج إلى توازن نفسي وعقلي وجسمي. (عيد، 2011: 39)

نشأة سرعة القراءة:

ان مصطلح سرعة القراءة من المصطلحات الجديدة؛ حيث ان الاهتمام بها يعود الى عقود، لكن قطعاً لا يعود الى قرون.

لقد ظهرت القراءة السريعة مع بداية القرن العشرين، عندما انفجرت ثورة المعلومات، وغرق القراء في فيض من المطبوعات بأكثر مما يستطيعون أن يتعاملوا معه بمعدل القراءة العادية، ثم بزغت في الغرب فكرة البحث عن تقنيات تسريع القراءة وتنمية القدرة على الاستيعاب، وقامت معاهد متخصصة تستقبل الراغبين في تسريع القراءة، وتخضعهم لدورات تدريبية ذات مدة محددة، يتلقون فيها برامج وتدريبات خاصة كما أدخلت هذه التقنيات الى المناهج الدراسية لإفادة الطلاب منها، فنتج عن ذلك كله ثروة كبيرة من المبادئ والدوس والتقنيات والتجارب، وقد تختلف من معهد لآخر، اكن المبادئ الأساسية تبقى مشتركة وقابلة للتطبيق في كل مكان وبأي لغة. (الرفاعي، وسالم1997:125)

أهمية سرعة القراءة:

إن للقراءة السريعة أهمية كبيرة لدى القارئ فهي تنمي ثقافته بنفسه، وتجعله أكثر كفاءة في إنجاز أعماله، وتجعل المتحدث لبقاً في محادثة الآخرين نظراً لكثرة اطلاعه كما أنها تساعد على زيادة التركيز والفهم والقراءة (عوض، 2014: 26).

وأصبحت القراءة السريعة ضرورة من ضروريات الحياة في عصر الانفجار المعلوماتي فكيف للقارئ استيعاب هذا الكم الهائل من المعلومات والمعرفة إن لم يتخل عن أسلوبه المعتاد في القراءة ببطء وحاول تنمية مهاراته للقراءة بسرعة لمواكبة متغيرات العصر (علي ومحمود، 2018: 45).

وترى الباحثة أن السرعة في القراءة أمر أساس، كي يستطيع الفرد أن يواجه الانفجار المعرفي في عالمنا المعاصر، والقراءة السريعة عامل مهم لتوفير الوقت إذا استطاع القارئ زيادة سرعته في القراءة، أنه كلما زادت السرعة القرائية زادت كمية المعارف والمعلومات والمهارات التي يحصل عليها القارئ في أقل وقت ممكن. لذلك أصبحت القراءة السريعة ضرورة ملحة وملزمة في عصرنا الحاضر، ولا يمكن أن نتخلى عنها.

العوامل المؤثرة في سرعة القراءة:

تنقسم العوامل التي تؤثر وتلعب دوراً مهماً في مستوى سرعة القراءة إلى أربعة أقسام، وهي:

- **مهارة القراءة:** عند مرحلة معينة تتحول القراءة عند الإنسان عبارة عن مهارة، والطبيعي أن المهارة بعد برهة من الزمن تتحول إلى عمل تلقائي، وبالتالي التلقائية في أي أمر تصبح عبارة عن شيء سريع مختصر للوقت ولكن يجب ألا يخل العمل التلقائي بالفهم العام للمحتوى القرائي.
- **الحاجة النفسية والجسمية للمتعلم:** إن الحالة النفسية للمتعلم تؤثر بدرجة كبيرة، ويكون التأثير بشكل إيجابي أو سلبي، وكلما كان تفكير المتعلم وذهنه صافي فإن هذا يؤثر بشكل جيد بالجزء المقروء، وذلك لوجود الرغبة في التعلم والقراءة، ويزيد من مستوى الإبصار أعمق وأفضل.
- **المعرفة اللغوية الخاصة بالقارئ:** تفعل المعرفة اللغوية مستوى مهارة السرعة القرائية، وكذلك افتقاره للمفردات يعمل على تقليل سرعة القارئ في المحتوى القرائي.
- **طبيعة المادة المقروءة:** وتآلفها لرغبات المتعلم وميوله، ويرتبط به مجموعة من المتغيرات

أهمها:

1. شمول المادة المقروءة على وسائل التشويق والوسائل المحفزة للمتعلم.
2. غنى المادة المقروءة على كمية من الرسوم والأشكال التوضيحية.
3. ماهية الخط والهدف الذي يقرأ لسببه المتعلم (الجبيلي، 2009: 41).

مستويات سرعة القراءة:

إن القارئ الجيد هو الذي يختار السرعة المناسبة للظرف المناسب بحيث يقرأ بسرعة متزنة، وذلك يحدث اختلاف في السرعة المقروء فيها لتناسب هدف القراءة وماهية المادة المقروءة، من كافة النواحي السهولة والصعوبة والطول والقصر ومدى مناسبتها للقارئ (البجه،2005: 20)

وتنقسم القراءة السريعة إلى ثلاثة مستويات وهي:

- **القراءة الخاطفة:** وهي أعلى مستويات السرعة في القراءة والهدف منها التعرف على الفكرة العامة والأساسية أو جزء من المعلومات.
- **القراءة السريعة:** وهي تحتل مستوى أقل من السرعة الخاطفة والهدف منها الحصول على بعض التفاصيل.
- **القراءة العادية:** الهدف منها الإجابة على استفسار أو توضيح بعض العالقات في النص.

وهناك مستوى رابع وهو:

- **قراءة المجاراة:** وهي أحد مستويات القراءة والذي يعنى بالفهم مع مراعاة المرونة بالتناغم مع هدف وطبيعة النص وتحتاج إلى تمرين.

وأضاف كارفر مستوى خامس للقراءة وهو:

- **القراءة السماعية:** وهي تهدف لقراءة النص والاستماع له في نفس الوقت (عوض: 2009)

مهارات سرعة القراءة:

توصل الباحثون في مجال القراءة السريعة إلى تحديد عدة مهارات خاصة بها، فقد أشار العرفج (2011). إلى تلك المهارات، وهي:

1. **مهارة التقاط الوحدات اللغوية المكتوبة:** ويقصد بها قدرة القارئ على التقاط الوحدات اللغوية المكتوبة في صورة ارقام او كلمات او جمل.
2. **مهارة المرونة في حركة العين:** ويقصد بها سهولة انتقال العين من فوق السطور دون تراجع، إذا أظهرت الدراسات والبحوث أن التراجعات البصرية في أثناء القراءة من العادات التي تقلل من السرعة، فحركة العين الارتدادية تستنفذ وقتاً أكبر من قراءة اعتماداً على مقدار تكرار الحركات مما يجعلها من أكبر معوقات سرعة القراءة.
3. **مهارة تنويع السرعة:** وتعني القراءة ضمن معدلات مختلفة، تبعاً للهدف من القراءة وسهولة النص المقروء وصعوبته.
4. **مهارة التركيز والانتباه:** وتعني توجيه حاسة البصر واستحضار الذهن في أثناء القراءة وتدريب القارئ على التركيز يبدأ من خلال أبعاد المشتتات حيث يمكن تقسيم المشتتات وفق مصدرها إلى قسمين مشتتات داخلية وتشمل مشاعر القلق والحزن والخوف وبالتالي تؤثر في الاستيعاب وعلى السرعة في القراءة أما المشتتات الخارجية فهي التي تؤثر في الحواس الخمس في أثناء القراءة كالأصوات المحيطة بالقارئ والأشخاص
5. **مهارة الاستنتاج:** وتتمثل في استخلاص الفكرة الرئيسة للمادة المقروءة والأفكار الفرعية ونقد المقروء وتلخيص أهم المعلومات بلغة القارئ.

أغراض سرعة القراءة:

الغرض من القراءة السريعة هو الوصول إلى المعلومة المهمة، التي معها تستطيع الفهم والاستيعاب للكلمات والجمل، فتنتقل من كلمة إلى كلمة ومن سطر إلى سطر أخر، بدون جهد أو عناء، وأن كل متعلم يحتاج إلى مثل هذا النوع من المهارة في القراءة في حياته اليومية (الجبيلي،2009: 10).

العوامل التي تساهم في تحسين سرعة القراءة:

- توفر الراحة أثناء القراءة ووضع الكتاب على المنضدة، ووضع الساعد على الطاولة، وعدم تحريك الرأس بل تحريك العينين فقط.

- التركيز على مهارات القراءة السريعة مثل: القدرة على التصفح السريع، وسرعة حركة العينين، وسرعة التقاط الكلمات أو العبارات.
- التبكير في الحث على السرعة في القراءة من السنة الأولى وحتى نهاية السنة الثالثة.
- التخلص من المشتتات الخارجية
- حاول أن تستوعب المفاهيم العامة ولا تحاول فهم كل التفاصيل (شريف وآخرون، 2009: 271).

استراتيجيات تنمية مهارات سرعة القراءة

استراتيجية القراءة المرنة مثل استراتيجية. R .P.r وهي عبارة عن ثلاث مراحل وهي:

- **المرحلة الأولى:** أخذ وخطف نظرة سريعة على النص بشكل كامل (Preview.)
- **المرحلة الثانية:** قراءة النص بشكل سريع، (Read.)

المرحلة الثالثة: مراجعة النص، (Review) (عوض والبكر، 2013: 34)

استراتيجية pSQ5R وهي عبارة عن ثمان مراحل:

- **المرحلة الأولى:** الحرف (P) مأخوذ من كلمة (Purpose) التي تعني تحديد الغرض من القراءة أو الهدف الذي يسعى القارئ إلى تحقيقه لذلك فهو يدل (حدد الهدف).
- **المرحلة الثانية:** الحرف (S) مأخوذ من كلمة (Survey) التي تعني مسح الموضوع المقروء وتصفحه بإلقاء نظرة عامة لتكوين فكرة أولية عنه، (امسح، أو تصفح الموضوع)
- **المرحلة الثالثة:** الحرف (Q) مأخوذ من كلمة Question التي تعني طرح القارئ أسئلة حول ما يقرأ، ويدل على (اسأل).
- **المرحلة الرابعة:** الحرف (R) الأول مأخوذ من كلمة Selectively Read الذي يعني أن يقوم القارئ بقراءة الموضوع قراءة انتقالية، ويدل على (اقرأ قراءة انتقالية).
- **المرحلة الخامسة:** الحرف (R) الثاني مأخوذ من كلمة Recite التي تعني التسميع، ويدل على (سمّع).
- **المرحلة السادسة:** الحرف (R) الثالث يشير إلى حرف R في Reduce –Record اللتين تعنيان الإيجاز والتدوين فهو يدل على (أوجز ودوّن)
- **المرحلة السابعة:** الحرف (R) الرابع مأخوذ من كلمة Reflect التي تعني التأمل والتفكير فهو يدل على (تأمل، فكر ملياً).
- **المرحلة الثامنة:** الحرف (R) الخامس مأخوذ من كلمة Review التي تشير إلى مراجعة ما تم فهو يدل على (راجع) (عطية،162:2010)

علاقة استراتيجية دائرة الأسئلة بسرعة القراءة:

من خلال التدريس لموضوعات البحث في مبحث اللغة العربية والمحددة ضمن البحث الحالية أن استراتيجية دائرة الأسئلة من الاستراتيجيات التي تنمي السرعة في القراءة، كما ساعدت تلك الاستراتيجية على توفير بيئة تعليمية نشطة تتفاعل من خلالها الطالبات مع موضوعات الدروس المختلفة، وذلك من خلال تفاعلهن مع الاسئلة التي تثار حول الموضوعات المطروحة ،كما ساعدت على تنمية بنيتهن المعرفية بشكل ايجابي مما ساعدهن على الانتباه وتنمية قدراتهن على فهم الإجابات، بالإضافة إلى أن النقاشات بين الطالبات أنفسهن وبيني كمعلمة زادت من التفاعل وفهم الأدوار وتحديد اجابات الأسئلة بدقة وسرعة، كل ذلك ساعد على تكوين بنية معرفية لدى الطالبات مبنية على المعنى والفهم والاندماج الحقيقي وسرعة القراءة للموضوعات المطروحة.

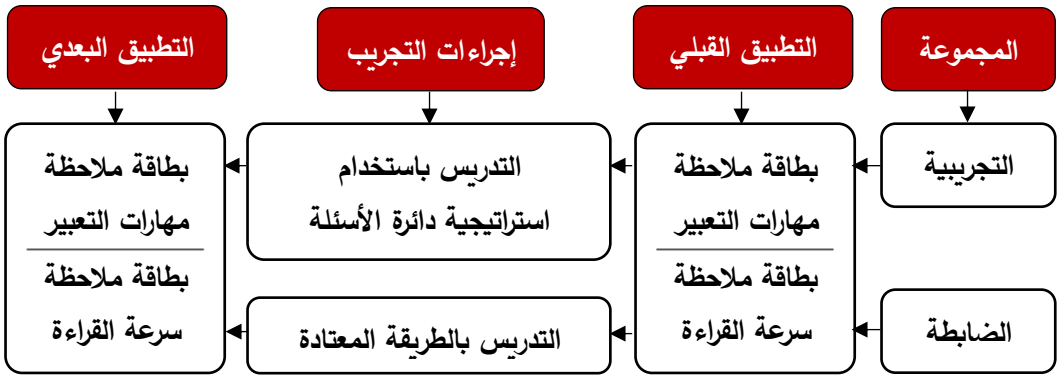
ومن الدراسات التي تناولت سرعة القراءة دراسة أبو موسى (2021)التي هدفت إلى تعرف أثر توظيف استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس الأساسي بغزة. **ودراسة جناجرة (2021)**التي هدفت إلى درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس.**ودراسة عبد الله (Abdullah, 2018)**هدفت إلى معرفة ما إذا كانت استراتيجيات القراءة والتراكم والمسح التراكمي المطبقة في طريقة التعلم الهجين تساعد الطلاب على تعزيز سرعة القراءة والفهم.**ودراسة آل شديد (2018)**هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح على التعلم السريع في تنمية مهاراتي الأهداف التعليمية والقراءة السريعة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الرياضيات في مدينه الرياض .**ودراسة عبد الرحمن (Abd El-Rahman, 2018)**هدفت إلى تقديم استراتيجية فهم القراءة المتكاملة RCSالفحص مدى القدرة على فهم القراءة لدى المشاركين وسرعة القراءة **ودراسة أبو زيادة (2017)**هدفت الدراسة معرفة أثر توظيف استراتيجية ليد في تنمية مهارات سرعة وفهم القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة.**ودراسة أحمد (2016)** هدفت إلى معرفة فعالية مهارات القراءة السريعة لمادة المطالعة في الفهم القرائي عند طلاب الصف الخامس العلمي **ودراسة المدهون (2016)التي** هدفت الى قياس اثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنميه مهاره القراءة لدى طلبه الصف الثاني الاساسي دراسة حاليه **ودراسة جابر (2015)**هدفت إلى معرفة أثر توظيف استراتيجية (H.L.W.K) على تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة، **ودراسة أبو عكر (2014)**هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج قرائي حاسوبي لتنمية مهارتي السرعة والفهم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **ودراسة معابرة (2014)**هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي في تسريع القراءة العربية وقياس أثره في زيادة معدل السرعة في القراءة الصامتة وتحسين الاستيعاب القرائي لدى طالب الصف السابع الأساسي في الأردن، **ودراسة نيفو وبريزنيتز(Nevo, Breznitz, 2014)**هدفت إلى معرفة تأثير تسريع القراءة وبرامج تدريب الذاكرة العاملة

على تحسين قدرات الذاكرة العاملة ومهارات قراءة اللغة العربية بين طالب الصف الثالث، **دراسة بشارة وعبدالرحمن (Abd El-Rahman & Bsharah, 2014)**وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق لصالح طلبة المجموعة التجريبية مما يعني ان استراتيجيات القراءة السريعة تطور من مهارات الفهم القرائي.

الطريقة والاجراءات

منهج البحث:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وذلك للكشف عن أثر استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية مهارات التعبير الشفهي وسرعة القراءة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، وقد استُخدم تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ حيث تم تطبيق أدوات البحث (بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي، بطاقة ملاحظة سرعة القراءة) قبليًا على مجموعتي البحث للتأكد من تكافؤهما. وبعد فترة تطبيق الاستراتيجية المستخدمة على طالبات المجموعة التجريبية، وتدريس طالبات المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، تم تطبيق أدوات البحث بعديًا لدراسة الفروق ودلالتها بين المجموعتين في مهارات التعبير الشفهي وسرعة القراءة للتحقق من أثر استراتيجية دائرة الأسئلة. **والشكل (1) يوضح التصميم التجريبي للدراسة.**



شكل (4.1): التصميم التجريبي للدراسة

متغيرات البحث:

المتغير المستقل/ استراتيجية دائرة الأسئلة (question circle)

المتغيرات التابعة/ التعبير الشفهي (oral expression)

سرعة القراءة (reading speed)

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع تلميذات الصف الرابع الأساسي بمديرية التربية والتعليم الوسطى في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2023/2022م) وعددهم ستون تلميذة.

عينة البحث:

تكوّنت عينة البحث من (60) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي في مدرسة دير البلح الأساسية المشتركة للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم الوسطى، وقد تم اختيار فصلين من بين (4) فصول للصف للرابع الأساسي بالمدرسة بطريقة العينة العشوائية للحصول على نتائج موضوعية ، حيث حُدد الصف الرابع الأساسي (الشعبة 3) كمجموعة ضابطة مكوّنة من (30) طالبة تُدرس بالطريقة المعتادة، والصف الرابع الأساسي (الشعبة 1) كمجموعة تجريبية مكوّنة من (30) طالبة تُدرّس باستخدام استراتيجية دائرة الأسئلة. والجدول التالي (2) يوضح توزيع عينة الدراسة الى مجموعتين والنسبة المئوية لكل منها.

جدول (4.1): توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين والنسبة المئوية لكل منها

المدرسة	الصف	العدد	النسبة المئوية
مدرسة دير البلح الاساسية المشتركة للبنات	الرابع (1) مجموعة تجريبية	30	%50
	الرابع (3) مجموعة ضابطة	30	%50
المجموع		60	%100

مواد البحث وأدواته:

لتحقيق اهداف الدراسة المتمثلة بالكشف عن فاعلية استراتيجية دائرة الاسئلة في تنمية مهارات التعبير الشفهي وسرعة القراءة لدى طالبات الصف الرابع ولغرض البحث الحالي تم إعداد الأدوات التالية وهي:

1) قائمة مهارات التعبير الشفهي المناسبة لتلميذات الصف الرابع.
2) بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي.
3) قائمة مهارات سرعة القراءة المناسبة لتلميذات الصف الرابع.
4) بطاقة ملاحظة سرعة القراءة.

وفيما يلي إجراءات إعدادالأدوات:

- **أولا/ بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي**

لقياس مهارات التعبير الشفهي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، قام الباحثان بعدد من الإجراءات لإعداد بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي، كما يلي:

1) تحديد الهدف من بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي

تم إعداد بطاقة الملاحظة لاستخدامها في قياس درجة التمكن من مهارات التعبير الشفهي لدى طالبات المجموعة التجريبية من الصف الرابع الأساسي.

2) تحديد مهارات التعبير الشفهي

بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التعبير الشفهي تم تحديد المهارات التي تقيسها بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي وهي: (الجانب اللغوي، الجانب الصوتي، الجانب الملحمي، الجانب الفكري)

3) الصورة الأولية لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي

قامت الباحثة بإعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة والأدب التربوي في مجال مهارات التعبير الشفهي، حيث اشتملت البطاقة على أربع مجالات رئيسة، وهي: (الجانب اللغوي، الجانب الصوتي، الجانب الملحمي، الجانب الفكري) مع إدراج (15) مهارة لتلك المجالات، والجدول (4.4) يوضح المجالات الأربعة والمهارات المنتمية لها ضمن بطاقة الملاحظة.

جدول (4.4): الأوزان النسبية لمهارات التعبير الشفهي في بطاقة الملاحظة للصف الرابع الأساسي

	المجال	عدد المهارات	الوزن النسبي
1	الجانب اللغوي	4	0.26
2	الجانب الصوتي	3	0.22
3	الجانب الملحمي "لغة الجسد"	4	0.26
4	الجانب الفكري	4	0.26
المجموع		15	1.00

4) صدق بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي:

تم التحقق من صدق بطاقة الملاحظة من خلال طريقتين، كما يلي:

- **صدق المحكمين** (Content Validity): قامت الباحثة بعرض بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقد طلبت الباحثة منهم إبداء الرأي في القائمة من حيث مناسبة المهارات للصف الرابع الأساسي، ووضح صياغتها من الناحية العلمية واللغوية، وإضافة أي ملاحظات قد يرونها مناسبة. ولقد أجمع المحكمون على بقاء جميع

المجالات كما هي لأهميتها، كما تم تعديل صياغة بعض المهارات في ضوء ملاحظات المحكمين، ولم يتم الإشارة إلى حذف أيٍ من المهارات.

- **صدق الاتساق الداخلي** (Internal Consistency Validity): للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة ودرجة المجال الذي تنتمي له، وبين درجة كل مجال والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، والجدولان (4.5، 4.6) يبيّنان ذلك:

جدول (4.5): معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة ودرجة المجال الذي تنتمي له

المهارة	الارتباط	المهارة	الارتباط	المهارة	الارتباط	المهارة	الارتباط
1	0.475	1	0.818	1	0.815	1	0.642
2	0.792	2	0.767	2	0.891	2	0.823
3	0.745	3	0.821	3	0.897	3	0.843
4	0.872			4	0.556	4	0.843

قيمة معامل الارتباط تكون مقبولة إذا كانت ≤ 0.30

يتبيّن من الجدول (4.5) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة ودرجة المجال الذي تنتمي له تراوحت بين (0.475 – 0.897)، وهي أكبر من (0.30)، وبالتالي فهي معاملات ارتباط تشير إلى درجة مقبولة من الصدق.

جدول (4.6): معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

	المجال	عدد المهارات	معامل الارتباط
1	الجانب اللغوي	4	0.865
2	الجانب الصوتي	3	0.883
3	الجانب الملحمي "لغة الجسد"	4	0.651
4	الجانب الفكري	4	0.663

يتبيّن من الجدول (4.6)، أن جميع المجالات مرتبطة مع الدرجة الكلية بمعاملات ارتباط تراوحت بين (0.651 – 0.883)، وهي معاملات ارتباط أكبر من (0.30) تشير إلى درجة مقبولة من الصدق.

5) ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي:

تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال الآتي:

- معامل الاتفاق (اتفاق الملاحظين): قامت الباحثة بملاحظة (15) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي، وذلك بالتزامن مع زميلتها معلمة اللغة العربية في مدرسة العائشية الأساسية المشتركة، والتي

قامت بملاحظة نفس الطالبات في نفس الموقف الصفي، وبعد رصد التقديرات الكمية لأداء الطالبات في بطاقة الملاحظة، قامت الباحثة بحساب نسبة الاتفاق والاختلاف بين الباحثة والملاحِظة والمعلمة الملاحِظة الأخرى باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق (أبو أسعد، 2011)} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

جدول (4.7): معاملات اتفاق الملاحظين لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي

الطالبات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل اتفاق الملاحظين
1	13	2	86.7%
2	13	2	86.7%
3	15	0	100%
4	13	2	86.7%
5	15	0	100%
6	15	0	100%
7	14	1	93.3%
8	14	1	93.3%
9	15	0	100%
10	14	1	93.3%
11	13	2	86.7%
12	14	1	93.3%
13	13	2	86.7%
14	13	2	86.7%
15	14	1	93.3%
متوسط معاملات الاتفاق	208	17	%92.4

يتبين من الجدول (4.7)، أن أعلى معامل اتفاق كان (100%) وأقل معامل اتفاق كان (86.7%)، وبمتوسط لمعاملات الاتفاق قيمته (92.4%)، وهو معامل اتفاق مرتفع لثبات بطاقة الملاحظة.

- طريقة التجزئة النصفية: تم التحقق أيضًا من ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام التجزئة النصفية من خلال تجزئتها إلى نصفين الفقرات الزوجية مقابل الفقرات الفردية، وحساب الارتباط بين درجات الفقرات في كل من النصفين لمجالات بطاقة الملاحظة والبطاقة ككل، ومن ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون أو جيتمان، والجدول (4.8) يبين ذلك.

جدول (4.8): معاملات ثبات مجالات بطاقة الملاحظة والبطاقة ككل باستخدام التجزئة النصفية

المجال	عدد المهارات	معامل الارتباط	معامل الثبات	
الجانب اللغوي	4	0.682	0.811	سبيرمان براون
الجانب الصوتي	3	0.576	0.731	جيتمان
الجانب الملحمي "لغة الجسد"	4	0.616	0.762	سبيرمان براون
الجانب الفكري	4	0.711	0.831	سبيرمان براون
البطاقة ككل	15	0.657	0.793	جيتمان

يتبيّن من الجدول (4.8)، أن قيم معامل الثبات لمجالات البطاقة وللبطاقة ككل باستخدام التجزئة النصفية أكبر من (0.70)، ما يدل على أن البطاقة على مستوى مناسب من الثبات.

6) الصورة النهائية لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي

بناءً على ما تم من إجراءات، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، وأصبحت مكوّنة من (15) مهارة، حيث يتم التقدير الكمي لأداء الطلبة على البطاقة من خلال مقياس تقدير متدرج يتكوّن من ثلاثة مستويات، وذلك كما يأتي:

- أداء مرتفع (تحصل الطالبة على الدرجة 3).
- أداء متوسط (تحصل الطالبة على الدرجة 2).
- أداء منخفض (تحصل الطالبة على الدرجة 1).

وتم تسجيل أداء الطالبات بوضع علامة (√) أمام مستوى الأداء المناسب، وبذلك يتم الحصول على الدرجة الكلية للطالبة، التي يتم من خلالها الحُكم على مستوى أدائها في المهارات المتضمن في البطاقة، وبذلك تنحصر درجات الطالبات على البطاقة بين (15 – 45)، والجدول (4.9) يبيّن توزيع المهارات في البطاقة على مجالاتها في صورتها النهائية.

جدول (4.9): توزيع المهارات على مجالات البطاقة في صورتها النهائية

	المجال	عدد المهارات	الدرجات	الوزن النسبي
1	الجانب اللغوي	4	12 – 4	0.26
2	الجانب الصوتي	3	9 – 3	0.22
3	الجانب الملحمي "لغة الجسد"	4	12 – 4	0.26
4	الجانب الفكري	4	12 – 4	0.26
	المجموع	15	45 – 15	1.00

- **ثانيا /بطاقة ملاحظة سرعة القراءة:**

لقياس سـرعة القراءة لدى طالبات الصـف الرابع الأسـاسـي، قامت الباحثة بعدد من الإجراءات لإعداد بطاقة ملاحظة سرعة القراءة، كما يلي:

1) تحديد الهدف من بطاقة ملاحظة سرعة القراءة:

تم إعداد بطاقة الملاحظة لاستخدامها في قياس مستوى سرعة القراءة لدى طالبات المجموعة التجريبية من الصف الرابع الأساسي.

2) تحديد مهارات بطاقة سرعة القراءة :

بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التعبير الشفهي تم تحديد المهارات التي تقيسها بطاقة ملاحظة مهارات سرعة القراءة والتي اشتملت على ست مهارات لمجال واحد.

3) الصورة الأولية لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة:

قامت الباحثة بإعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة والأدب التربوي في مجال القراءة وسرعة القراءة، حيث اشتملت البطاقة على (6) مهارات تقع في مجال واحد.

4) صـــدق بطاقة ملاحظة ســـرعة القراءة: تم التحقق من صـــدق بطاقة الملاحظة من خلال طريقتين، كما يلي:

- صدق المحكمين (face validity): قامت الباحثة بعرض بطاقة ملاحظة سرعة القراءة على مجموعة من المحكمين المتخصـصـين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقد طلبت الباحثة منهم إبداء الرأي في القائمة من حيث مناسبة المهارات للصف الرابع الأساسي، ووضوح صياغتها من الناحية العلمية واللغوية، وإضـــافة أي ملاحظات قد يرونها مناســـبة. ولقد أجمع المحكمون على بقاء جميع المهارات كما هي لأهميتها، كما تم تعديل صـــياغة بعض المهارات في ضـــوء ملاحظات المحكمين، ولم يتم الإشـــارة إلى حذف أيٍ من المهارات.

وقد تمثلت أبرز ملاحظات المحكمين فيما يأتي:

- ✓ استخدام عبارات قصيرة عند الصياغة.
- ✓ صياغة المهارات بحيث تتضمن كل فقرة سلوك واحد فقط.
- ✓ مراعاة التسلسل المنطقي في تتابع فقرات البطاقة.
- ✓ التركيز فقط على المهارات الأساسية للقراءة دون التفرع.
- ✓ عدم الإكثار من عدد الفقرات لترك المجال لوقت الملاحظة.

- صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity): للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، والجدول (4.10) يبيّن ذلك:

جدول (4.10): معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة ودرجة البطاقة ككل

المهارة	الارتباط	المهارة	الارتباط
1	0.367	4	0.435
2	0.436	5	0.416
3	0.687	6	0.361

قيمة معامل الارتباط تكون مقبولة إذا كانت ≥ 0.30

يتبيّن من الجدول (4.10)، أن جميع المهارات مرتبطة مع الدرجة الكلية بمعاملات ارتباط تراوحت بين (0.361 – 0.435)، وهي معاملات ارتباط أكبر من (0.30) تشير إلى درجة مقبولة من الصدق.

5) ثبات بطاقة ملاحظة سرعة القراءة

تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال الآتي:

- معامل الاتفاق (اتفاق الملاحظين): قامت الباحثة بملاحظة (15) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي، وذلك بالتزامن مع زميلتها معلمة اللغة العربية في مدرسة العائشية الأساسية المشتركة، والتي قامت بملاحظة نفس الطالبات في نفس الموقف الصفي، وبعد رصد التقديرات الكمية لأداء الطالبات في بطاقة الملاحظة، قامت الباحثة بحساب نسبة الاتفاق والاختلاف بين الباحثة الملاحِظة والمعلمة الملاحِظة الأخرى باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق (أبو أسعد، 2011)} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

جدول (4.11): معاملات اتفاق الملاحظين لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة

الطالبات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل اتفاق الملاحظين
1	6	0	100.0%
2	5	1	83.3%
3	5	1	83.3%
4	6	0	100.0%

5	6	0	100.0%
6	6	0	100.0%
7	6	0	100.0%
8	5	1	83.3%
9	6	0	100.0%
10	5	1	83.3%
11	6	0	100.0%
12	5	1	83.3%
13	6	0	100.0%
14	5	1	83.3%
15	5	1	83.3%
متوسط معاملات الاتفاق	78	12	91.8%

يتبين من الجدول (4.11)، أن أعلى معامل اتفاق كان (100%) وأقل معامل اتفاق كان (83.3%)، وبمتوسط لمعاملات الاتفاق قيمته (91.8%)، وهو معامل اتفاق مرتفع لثبات بطاقة الملاحظة.

- طريقة التجزئة النصفية: تم التحقق أيضًا من ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام التجزئة النصفية من خلال تجزئتها إلى نصفين الفقرات الزوجية مقابل الفقرات الفردية، وحساب الارتباط بين درجات الفقرات في كل من النصفين، ومن ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون، والجدول (4.12) يبين ذلك.

جدول (4.12): معاملات ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام التجزئة النصفية

المجال	عدد المهارات	معامل الارتباط	معامل الثبات	
بطاقة ملاحظة سرعة القراءة	6	0.572	0.728	سبيرمان براون

يتبيّن من الجدول (4.12)، أن قيمة معامل الثبات لبطاقة الملاحظة باستخدام التجزئة النصفية أكبر من (0.70)، ما يدل على أن البطاقة على مستوى مناسب من الثبات.

6) الصورة النهائية لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة:

بناءً على ما تم من إجراءات، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، وأصبحت مكوّنة من (15) مهارة، حيث يتم التقدير الكمي لأداء الطلبة على البطاقة من خلال مقياس تقدير متدرج يتكوّن من ثلاثة مستويات، وذلك كما يأتي:

- أداء مرتفع (تحصل الطالبة على الدرجة 3).
- أداء متوسط (تحصل الطالبة على الدرجة 2).

- أداء منخفض (تحصل الطالبة على الدرجة 1).

وتم تسجيل أداء الطالبات بوضع علامة (√) أمام مستوى الأداء المناسب، وبذلك يتم الحصول على الدرجة الكلية للطالبة، التي يتم من خلالها الحُكم على مستوى أدائها في المهارات المتضمن في البطاقة، وبذلك تنحصر درجات الطالبات على البطاقة بين (6 – 18).

تطبيق تجربة البحث:

تنفيذ البحث:

تم تنفيذ البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2023/2022م)، وذلك وفقًا لما يأتي:

أولاً: ما قبل تطبيق تجربة البحث:

1) إعداد دليل المعلمة للتدريس باستخدام استراتيجية دائرة الأسئلة، وكذلك إعداد بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي وبطاقة ملاحظة سرعة القراءة.
2) الحصول على خطابات تسهيل مهمة الباحثة لتنفيذ البحث في مديرية التربية والتعليم للمنطقة الوسطى (ملحق 9).
3) اختيار المدرسة التي تم تطبيق البحث فيها والمتمثلة في مدرسة دير البلح الأساسية المشتركة التابعة لمديرية الوسطى؛ حيث تم اختيار المجموعتين من بين (4) فصول دراسية للصف الرابع الأساسي.
4) التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مما يأتي:

- **إجراءات التدريس للمجموعتين:** حيث قامت الباحثة نفسها بتدريس المجموعتين، المجموعة التجريبية باستخدام دليل المعلم لتوظيف استراتيجية دائرة الأسئلة، والمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية.
- **العمر الزمني:** تم التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في متغير العمر، حيث تم الحصول على أعمار طلبة المجموعتين بالرجوع إلى السجلات المدرسية الرسمية من خلال موقع الخدمات الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم، والجدول (4.13) يوضح نتائج ذلك.

جدول (4.13): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة

البيان	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العمر الزمني (بالسنوات)	الضابطة	9.85	0.887	58	0.290	0.681
	التجريبية	9.92	0.846			

يتبين من الجدول (4.13) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أعمار طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ مما يشير إلى تكافؤ طالبات المجموعتين في أعمارهم بالسنوات.

- **مستوى التحصيل الدراسي:** تم التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى التحصيل الدراسي، حيث تم الاعتماد إلى المعدل الدراسي لطالبات المجموعتين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي الحالي، وذلك بالرجوع إلى السجلات المدرسية الرسمية من خلال موقع الخدمات الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم، والجدول (4.14) يوضح نتائج ذلك.

جدول (4.14): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي مستوى التحصيل الدراسي لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

البيان	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي (الفصل الدراسي الأول)	الضابطة	30	64.97	22.51	76	0.111	غير دالة احصائيا
	التجريبية	30	63.35	20.05			

يتبين من الجدول (4.14) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي مستوى التحصيل الدراسي لطالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في معدل الفصل الدراسي الأول؛ مما يشير إلى تكافؤ طالبات المجموعتين في مستوى التحصيل الدراسي قبل البدء في التجربة.

5) الاجتماع بمديرة المدرسة للتنسيق لتطبيق تجربة البحث وتقديم فكرة كاملة وواضحة حول البحث وأهدافه، والتأكد من توفر الظروف المناسبة التي تساعد في التطبيق.

6) التطبيق القبلي لأدوات البحث (بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي، بطاقة ملاحظة سرعة القراءة) على المجموعتين الضابطة والتجريبية يوم الأربعاء الموافق 2023/03/29م للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث. وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-test) بعد التأكد من توافر شروط استخدامه. والجدولان (4.15)، (4.16) يوضحان نتائج ذلك.

جدول (4.15): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي

البيان	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجانب اللغوي	الضابطة	9.00	1.819	58	1.278	0.131
	التجريبية	8.43	1.569			
الجانب الصوتي	الضابطة	7.33	1.446	58	0.348	0.729
	التجريبية	7.23	0.626			
الجانب الملحمي "لغة الجسد"	الضابطة	8.87	1.756	58	0.658	0.513
	التجريبية	9.13	1.358			
الجانب الفكري	الضابطة	9.50	0.938	58	1.775	0.081
	التجريبية	9.9	0.803			
بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي	الضابطة	34.70	4.396	58	0.985	0.329
	التجريبية	33.70	3.405			

يتبين من الجدول (4.15) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي ككل، وفي المهارات الفرعية؛ مما يشير إلى تكافؤ طالبات المجموعتين في امتلاكهن لمهارات التعبير الشفهي قبل البدء في التجربة.

جدول (4.16): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة القراءة السريعة

البيان	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
بطاقة ملاحظة سرعة القراءة	الضابطة	8.393	1.639	58	1.105	0.274
	التجريبية	9.40	1.632			

يتبين من الجدول (4.16) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة؛ مما يشير إلى تكافؤ طالبات المجموعتين في امتلاكهن لمهارة سرعة القراءة قبل البدء في التجربة.

تم البدء في تطبيق دروس دليل المعلم القائم على استراتيجية دائرة الأسئلة على طالبات المجموعة التجريبية وفقًا للجدول الزمني المحدد لتنفيذها، أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها بالطريقة المعتادة. وقامت الباحثة بتدريب ثلاثة من معلمات مبحث اللغة العربية على كيفية تطبيق أدوات الدراسة والمتمثلة ببطاقة ملاحظة

التعبير الشفهي وبطاقة ملاحظة سرعة القراءة وقمنا جميعاً بتطبيق البطاقتين وفقًا لما هو مخطط له مسبقًا، وقد بدأ تطبيق تجربة البحث يوم السبت الموافق 2023/04/08م، بواقع (6) حصص دراسية، وقد تم الانتهاء من التطبيق يوم الأحد الموافق 2023/04/30م، وقد لاحظت الباحثة خلال التطبيق توفر جميع الاحتياجات اللازمة لعملية التطبيق، حيث لم تواجه أي صعوبة خلال ذلك سواء من جهة المدرسة والإدارة أو المعلمات، أو فيما يتعلق بالتعامل مع دليل المعلم.

ما بعد تطبيق تجربة الدراسة:

بعد الانتهاء من تطبيق تجربة الدراسة، تم إجراء التطبيق البعدي لأدوات البحث (بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي، بطاقة ملاحظة سرعة القراءة) على طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك يوم الثلاثاء الموافق 2023/05/02م. وتم رصد درجات التطبيق البعدي ومعالجتها إحصائيًا والوصول إلى النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وتفسيرها ومناقشتها وصولاً إلى تقديم التوصيات والمقترحات.

أساليب البحث الإحصائية:

تمت معالجة البيانات التي حصلت عليها الباحثة نتيجة تطبيق أدوات الدراسة من خلال البرنامج الاحصائي (spss) والمعرف باسم statistical package for social science في اجراء التحليلات الاحصائية التي تم استخدامها في تطبيق الدراسة، وتتضمن عمليات المعالجة الأساليب الإحصائية الآتية:

1) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية، في مهارات التعبير الشفهي، وسرعة القراءة.
2) معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق والاختلاف لبطاقة ملاحظة التعبير الشفهي وسرعة القراءة.
3) اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-test).
4) اختبار (Levine) للتحقق من تجانس البيانات.
5) اختبار (Shapiro-Wilk) للتحقق من اعتدالية البيانات.
6) معادلة كوهن (Cohen's) لقياس حجم التأثير لاستراتيجية دائرة الأسئلة على التعبير الشفهي وعلى سرعة القراءة .
7) مربع إيتا للتحقق من حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية دائرة الأسئلة) على تنمية المتغيرين التابعين (مهارات التعبير الشفهي، سرعة القراءة) لدى طالبات الرابع الأساسي.

عرض نتائج الدراسة:

1) النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: "**ما مهارات التعبير الشفهي الواجب تنميتها لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في مبحث اللغة العربية؟**"، قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال التعبير الشفهي، مثل: دراسة أبو صواوين(2017)، دراسة الشنطي (2016)، مع اختلاف عدد المهارات اللازم تنميتها، ويعزو الباحثان ذلك لاختلاف المرحلة العمرية، وأشارت تلك الدراسات وغيرها الى أهمية تلك المهارات وأكدت على ضرورة تنميتها، وأعدت الباحثة قائمة بالمهارات التي تم استخلاصها بعد الانتهاء من البحث والتقصي عن مهارات التعبير الشفهي المناسبة للمرحلة العمرية للطلاب، وعرضها على مجموعة من المختصين في المجال، وفي ضوء ذلك توصلت الباحثة للصورة النهائية لقائمة مهارات التعبير الشفهي الواجب تنميتها لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في اللغة العربية، وهي كما يوضحها الجدول (5.3).

جدول (5.3): مهارات التعبير الشفهي في اللغة العربية

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية
الجانب اللغوي	التعبير بجمل مكتملة الأركان.
	توظيف كلمات محددة الدلالة واضحة المعاني.
	استخدام أدوات الربط المناسبة بصورة دقيقة.
	التعبير عن اللوحة بلغة سليمة وأسلوب صحيح.
الجانب الصوتي	التحدث بصوتٍ واضح ومسموع.
	نطق الحروف من مخارجها الصحيحة
	التغيير في نبرات الصوت حسب الموقف.
الجانب الملحمي "لغة الجسد"	توظيف تعبيرات الوجه وفق المعنى المعبر عنه.
	اتخاذ الوقفة المعتدلة المناسبة.
	الثقة من النفس وعدم الارتباك.
	استخدام لغة الجسد وفقًا للمعنى المعبر عنه.
الجانب الفكري	البدء بمقدمة مناسبة للموضوع.
	توظيف كلمات مناسبة للسياق.
	الربط بين الأفكار بتسلسل منطقي مناسب.
	اختتام الموضوع بخاتمة ملائمة.

2) النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والتحقق من الفرض الأول للدراسة

للإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: "**هل تؤثر استراتيجية دائرة الأسئلة تأثيرًا مقبولًا في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في المجموعة التجريبية**"، تم اختبار الفرض الصفري "**لا تؤثر استراتيجية دائرة الأسئلة تأثيرًا مقبولًا في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي**"؛ حيث تم حساب حجم تأثير التدريس باستخدام استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية مهارات التعبير الشفهي باستخدام معادلة كوهن (Cohen's d)، والجدول (5.5) يبين ذلك.

جدول (5.5): قيمة حجم التأثير لاستراتيجية دائرة الأسئلة على مهارات التعبير الشفهي

البيان	قيمة اختبار "ت"	درجة الحرية	قيمة حجم التأثير (d)	مقدار حجم التأثير
المهارة (1)	**7.247**	**58**	**1.229**	**كبير**
المهارة (2)	**8.232**	**58**	**1.035**	**كبير**
المهارة (3)	**8.537**	**58**	**1.028**	**كبير**
المهارة (4)	**8.426**	**58**	**1.210**	**كبير**
بطاقة ملاحظة التعبير الشفهي	**15.365**	**58**	**2.369**	**كبير**

يتبين من الجدول (5.5) والخاص بنتائج حجم التأثير لاستراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية مهارات التعبير الشفهي أن:

1) حجم التأثير وفق نتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لاستراتيجية دائرة الأسئلة على **المهارة الأولى** "**الجانب المعرفي**" يساوي (1.229)، بحجم تأثير كبير، وهذا يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية دائرة الأسئلة) على الجانب المعرفي كان كبير.
2) حجم التأثير وفق نتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لاستراتيجية دائرة الأسئلة على **المهارة الثانية** "**الجانب الصوتي**" يساوي (1.035)، بحجم تأثير كبير، وهذا يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية دائرة الأسئلة) على الجانب الصوتي كان كبير.
3) حجم التأثير وفق نتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لاستراتيجية دائرة الأسئلة على **المهارة الثالثة** "**الجانب الملحمي "لغة الجسد"**" يساوي (1.028)، بحجم تأثير كبير، وهذا يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية دائرة الأسئلة) على الجانب الملحمي كان كبير.
4) حجم التأثير وفق نتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لاستراتيجية دائرة الأسئلة على **المهارة الرابعة** "**الجانب الفكري**" يساوي (1.210)، بحجم تأثير كبير، وهذا يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية دائرة الأسئلة) على الجانب الفكري كان كبير.

5) حجم التأثير وفق نتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لاستراتيجية دائرة الأسئلة على **مهارات التعبير الشفهي ككل** يساوي (2.369)، بحجم تأثير كبير، وهذا يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية دائرة الأسئلة) على مهارات التعبير الشفهي كان كبير.

واتفقت النتيجة السابقة مع نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت أثر استخدام استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية متغيرات ومهارات مختلفة مثل دراسة مثل دراسة الجشعمي (2020)، دراسة ديوي (DEWI, 2020)، دراسة الخفاجي وجبر (2018)، دراسة هانوم واخسان (Hannum, Ikhsan, 2017)، دراسة الزويني والأسدي (2013)، دراسة التميمي وميسون (2013)، دراسة المناصيري وظفير (2013)، دراسة الفرطوسي (2010)، دراسة العليمات (2007).

3) النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والتحقق من الفرض الثاني للدراسة

للإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي؟**"، واختبار الفرض الثاني، والذي نصه: "**توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية**"

قام الباحثان بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي؛ حيث تم اختبار الفرض الصفري "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي"، وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وقد كانت النتائج كما في الجدول (5.4).

جدول (5.4): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي

البيان	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المهارة (1)	الضابطة	8.37	1.402	7.247	0.001
	التجريبية	10.67	1.028		
المهارة (2)	الضابطة	5.67	1.269	8.232	0.001
	التجريبية	7.87	0.730		

المهارة (3)	الضابطة	8.27	1.258	8.537	0.001
	التجريبية	10.53	0.730		
المهارة (4)	الضابطة	8.50	1.570	8.426	0.001
	التجريبية	11.13	0.681		
بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي	الضابطة	30.80	2.821	15.365	0.001
	التجريبية	40.20	1.808		

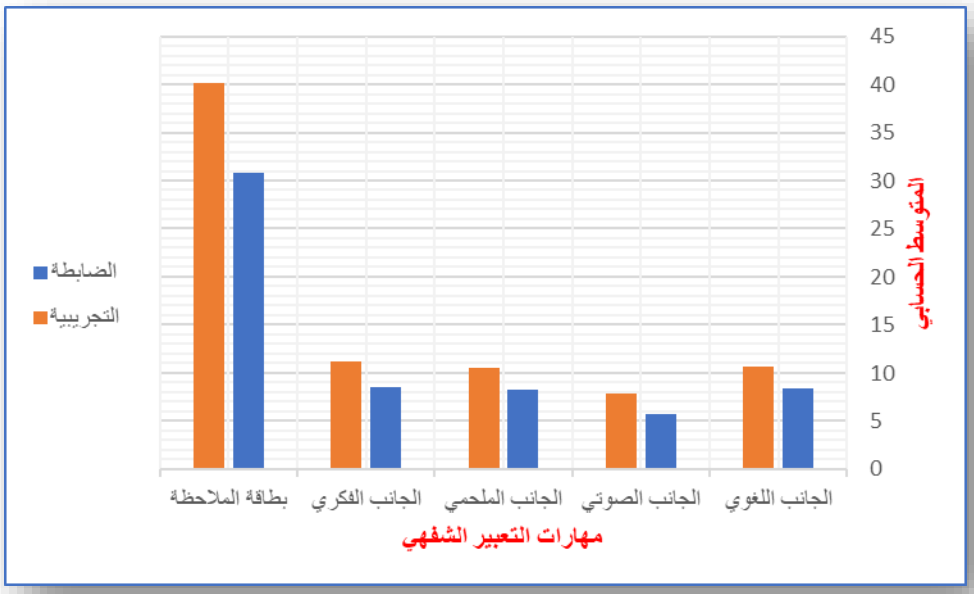
يتبين من الجدول (5.4) والخاص بنتائج تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي أن:

1) متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي **للمهارة الأولى: "الجانب اللغوي"** كان منخفضًا حيث بلغ (8.37) مقارنة بمتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والذي كان مرتفعًا عنه حيث بلغ (10.67)، وهذا يعني وجود فروق في درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتؤكد قيمة "ت" التي بلغت (7.247) بمستوى دلالة إحصائية (0.001) هذه النتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى وهو متوسط المجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي للمهارة الأولى "الجانب اللغوي".
2) متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي **للمهارة الثانية: "الجانب الصوتي"** كان منخفضًا حيث بلغ (5.67) مقارنة بمتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والذي كان مرتفعًا عنه حيث بلغ (7.87)، وهذا يعني وجود فروق في درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتؤكد قيمة "ت" التي بلغت (8.232) بمستوى دلالة إحصائية (0.001) هذه النتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى وهو متوسط المجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي للمهارة الثانية "الجانب الصوتي".
3) متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي **للمهارة الثالثة: "الجانب الملحمي "لغة الجسد""** كان منخفضًا حيث بلغ (8.27) مقارنة بمتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والذي كان مرتفعًا عنه حيث بلغ (10.53)، وهذا يعني وجود فروق في درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتؤكد قيمة "ت" التي بلغت (10.537) بمستوى دلالة إحصائية (0.001) هذه النتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى وهو متوسط المجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي للمهارة الثالثة "الجانب الملحمي "لغة الجسد"".
4) متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي **للمهارة الرابعة: "الجانب الفكري"** كان منخفضًا حيث بلغ (8.50) مقارنة بمتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والذي كان مرتفعًا عنه حيث بلغ (11.13)، وهذا يعني وجود فروق في درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتؤكد

قيمة "ت" التي بلغت (8.426) بمستوى دلالة إحصائية (0.001) هذه النتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى وهو متوسط المجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي للمهارة الرابعة "الجانب الفكري".

5) متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي **لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي** بلغ (30.80) مقارنة بمتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والذي كان مرتفعًا عنه حيث بلغ (40.20)، وهذا يعني وجود فروق في درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتؤكد قيمة "ت" التي بلغت (15.365) بمستوى دلالة إحصائية (0.001) هذه النتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى وهو متوسط المجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي.

ويُبين الشكل (5.1) المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي ككل ولمهاراته الأربع المحددة في هذا البحث، وهي على التوالي: (الجانب اللغوي، الجانب الصوتي، الجانب الملحمي "لغة الجسد"، الجانب الفكري) على طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية.



شكل (5.1): المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي على مجموعتي الدراسة

يتبين من الشـــكل (5.1) وجود فروق بين متوســـطي درجات طالبات المجموعتين الضـــابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشـــفهي ككل ومهاراتها الأربع (الجانب اللغوي، الجانب الصوتي، الجانب الملحمي "لغة الجسد"، الجانب الفكري)؛

واتفقت هذه النتائج مع دراسة جبريل (2019) ودراسة نيفسيلا وعقيلا (Nievecela & Auquilla 2019) ودراسة دراسة الشروف. (2019) والتي كشفت تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التعبير الشفهي. واتفقت مع دراسة توركبن (Türkben 2019)والتي أكدت على أثر استراتيجية التدريس التفاعلي على تحسين مهارات التحدث لدى الطلاب. واتفقت مع دراســة الشــنطي (2016) والتي أثبتت فاعلية برنامج مقترح قائم على أدب الأطفال في تنمية مهارة التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف التاسع الاساسي بغزة. واتفقت مع دراسة القلمجي(2015) ودراسة دحلان(2015) التي أشارت نتائجها الى فاعلية برنامج قائم على تنمية مهارات التعبير الشفهي مقارنة بالتعلم الاعتيادي.

1) النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع والتحقق من الفرض الثالث للدراسة

للإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه: "**هل تؤثر استراتيجية دائرة الأسئلة تأثيرًا مقبولًا في تنمية سرعة القراءة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في المجموعة التجريبية**"، تم اختبار الفرض الصفري "**لا تؤثر استراتيجية دائرة الأسئلة تأثيرًا مقبولًا في تنمية سرعة القراءة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي**"؛ حيث تم حساب حجم تأثير التدريس باستخدام استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية سرعة القراءة باستخدام معادلة كوهن (Cohen's d)، والجدول (5.7) يبين ذلك.

جدول (5.7): قيمة حجم التأثير استراتيجية دائرة الأسئلة على سرعة القراءة

البيان	قيمة اختبار "ت"	درجة الحرية	قيمة حجم التأثير (d)	مقدار حجم التأثير
بطاقة ملاحظة سرعة القراءة	6.607	58	1.861	كبير

يتبين من الجدول (5.7) والخاص بنتائج حجم التأثير لاستراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية سرعة القراءة أن حجم التأثير وفق نتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لاستراتيجية دائرة الأسئلة على سرعة القراءة يساوي (1.861)، بحجم تأثير كبير، وهذا يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية دائرة الأسئلة) على سرعة القراءة كان كبير.

واتفقت النتيجة الســابقة مع نتائج الدراســات التي أظهرت أثر اســتراتيجية دائرة الأســئلة في تنمية متغيرات ومهارات مختلفة، مثل دراســة الجشــعمي (2020)، دراســة ديوي (DEWI, 2020)، دراســة الخفاجي وجبر (2018)، دراسة هانوم واخسان (Hannum, Ikhsan, 2017)، دراسة الزويني والأسدي (2013)، دراسة

التميمي وميسون (2013)، دراسة المناصيري وظفير (2013)، دراسة الفرطوسي (2010)، دراسة العليمات (2007).

2) النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس والتحقق من الفرض الرابع للدراسة

للإجابة عن السؤال الخامس، والذي نصه: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة؟**"، واختبار الفرض الرابع، والذي نصه: "**توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة لصالح طالبات المجموعة التجريبية**"

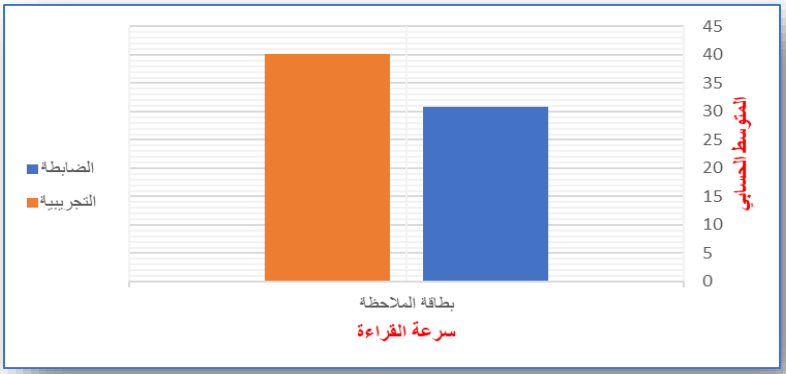
قام الباحثان بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة؛ حيث تم اختبار الفرض الصفري "لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة"، وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Sample T–Test)، وقد كانت النتائج كما في الجدول (5.6).

جدول (5.6): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة

البيان	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
بطاقة ملاحظة سرعة القراءة	الضابطة	11.97	2.189	6.607	0.001
	التجريبية	15.10	1.398		

يتبين من الجدول (5.6) والخاص بنتائج تطبيق بطاقة ملاحظة سرعة القراءة أن متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي **لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة** بلغ (11.97) مقارنة بمتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والذي كان مرتفعًا عنه حيث بلغ (15.10)، وهذا يعني وجود فروق في درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتؤكد قيمة "ت" التي بلغت (6.607) بمستوى دلالة إحصائية (0.001) هذه النتيجة، وتُوجَّه هذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى وهي المجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة.

ويُبين الشكل (5.2) المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة على طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية.



شكل (5.2): المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات سرعة القراءة على مجموعتي الدراسة

يتبين من الشكل (5.2) وجود فروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة؛ مما يشير إلى وجود تحسن في مستوى امتلاك طالبات المجموعة التجريبية لمهارات سرعة القراءة مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو موسى (2021) ودراسة أبو زيادة (2017) التي أكدتا على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لسرعة القراءة وكان لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة أبو عكر (2014) والتي أشارت الى وجود تأثير دال احصائياً لبرنامج قرائي حاسوبي قائم على تنمية مهارتي السرعة والفهم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واتفقت مع دراسة معابرة (2014) ودراسة جابر (2015) التي أكدتا على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لسرعة القراءة وكان لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير النتائج ومناقشتها:

- **تفسير نتائج تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي ومناقشتها:**

في ضوء المعالجة الإحصائية لنتائج تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي، يتضح من خلال تحليل نتائج الجداول (5.4)، (5.5): أنه قد حدث نمو لدى طالبات المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الشفهي: الجانب اللغوي، الجانب الصوتي، الجانب الملحمي "لغة الجسد"، الجانب الفكري، وأيضًا بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة مقارنة بمستوى طالبات المجموعة الضابطة بفروق دالة إحصائيًا لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وهذا النمو كبير له دلالته الإحصائية، ويدل ذلك

على أن اســـتراتيجية دائرة الأســـئلة لها أثر كبير في نمو مهارات التعبير الشـــفهي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وفي ضـوء ما سـبق يمكن القول أن اسـتراتيجية دائرة الأسـئلة قد حققت مسـتوى مقبولا من التأثير في تحسـين المستوى في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة العقاد. (2021)، دراسة جبريل. (2019)، دراسة (Nievecela & Auquilla 2019)، ودراسة الشروف. (2019)، دراسة كورنياواتي. (2018)، دراسة الشنطي. (2016)، دراسة القلمجي. (2015)، دراسة السيد. (2017)، دراسة عبد الهادي (2016)، دراسة الحوامدة والسعدي. (2015)، دراسة (Türkben 2019) ودراسة دحلان (2015)، دراسة أبو صواوين (2017).

والتي أكدت على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التعبير الشفهي وكان لصالح المجموعة التجريبية.

- **تفسير نتائج تطبيق بطاقة ملاحظة سرعة القراءة ومناقشتها:**

في ضـوء المعالجة الإحصـائية لنتائج تطبيق بطاقة ملاحظة سـرعة القراءة، يتضـح من خلال تحليل نتائج الجداول (5.6)، (5.7): أنه قد حدث تحسن لدى طالبات المجموعة التجريبية في سرعة القراءة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة مقارنة بمسـتوى طالبات المجموعة الضـابطة بفروق دالة إحصـائيًا لصـالح طالبات المجموعة التجريبية، وهذا النمو كبير له دلالته الإحصـائية، ويدل ذلك على أن اسـتراتيجية دائرة الأسـئلة لها أثر كبير في نمو سرعة القراءة لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: دراسة أبو موسى. (2021)، دراسة (Abdullah, 2018)، دراسة أبو زيادة. (2017)، ودراسـة أحمد (2016)، دراسـة جابر (2015)، دراسـة أبو عكر (2014)، دراسـة معابرة (2014)، دراســـة نيفو وبريزنيتز K(2014) ,Nevo, Breznitz ، ودراســـة Abd El-Rahman & (Bsharah, 2014) دراسة جناجرة. (2021)، دراسة (Abd El-Rahman, 2018). والتي أكدت على وجود فروق ذات دلالة احصـائية بين متوسـطي درجات المجموعتين التجريبية والضـابطة في التطبيق البعدي لمهارات سرعة القراءة وكان لصالح المجموعة التجريبية.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث وما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. ضرورة التركيز على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة والتي تجمع بين الأصالة والمعاصرة كاستراتيجية دائرة الأسئلة.
2. ضرورة استخدام استراتيجية دائرة الأسئلة لما لها من أثر فعال في تنمية مهارات التعبير الشفهي وسرعة القراءة في تعليم اللغة العربية.
3. عقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على استخدام استراتيجيات حديثة، وخاصة استراتيجية دائرة الأسئلة في العملية التعليمية من خلال الاستفادة من دليل المعلم ودورات حول مهارة سرعة القراءة ليتمكنوا من تطبيقها بيسر وسهولة.
4. الاهتمام بمهارات التعبير الشفهي عند تدريس اللغة العربية، والتركيز على مهارات سرعة القراءة.
5. ضرورة تركيز مشرفي اللغة العربية عند تقويم المعلمين على مدى اهتمام المعلمين باستخدام طرق واستراتيجيات متنوعة، مثل مهارة سرعة القراءة.

مقترحات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث ،يقترح الباحثان البحوث المستقبلية الآتية

1. إجراء دراسة مماثلة، وعلى مراحل دراسية أخرى، لمعرفة أثر استراتيجية دائرة الأسئلة في فهم المسموع، أو الالقاء، أو تنمية التفكير الابداعي، أو الناقد، في فروع اللغة العربية الاخرى.
2. إجراء دراسة تتناول أثر استراتيجية دائرة الأسئلة في اتجاهات الطلبة وميولهم نحو مادة اللغة العربية.
3. تحديد مهارات التعبير الشفهي ومهارات سرعة القراءة في كل مرحلة تعليمية أخرى والعمل على تنميتها.
4. إجراء دراسات للمقارنة بين استراتيجيات تدريس مهارات التعبير وسرعة القراءة، يمكن من خلالها التعرف على أنسب الطرق لتنمية تلك المهارات.

المراجع

أولاً- القران الكريم

ثانيًا- المراجع العربية:

1) ابن منظور (د، ت). لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير، دار المعارف، القاهرة' (د.ت) مادّة (عبر).
2) اسماعيل، بليغ حمدي(2013).استراتيجيات تدريس اللغة العربية -أطر نظرية وتطبيقات عملية.ط1.عمان:دار المناهج للنشر والتوزيع.
3) أبو أسعد، أحمد (2011). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان، الأردن: دار المسيرة.
4) أبو رخية، وفاء (2013). أثر قصص الأطفال في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي والابداعي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
5) أبو زيادة، إسراء (2017). أثر توظيف استراتيجية (ليد) في تنمية مهارات سرعة وفهم القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
6) أبو عودة، مريم(2020).فاعلية الدراما الإبداعية في تنمية مهارات الاستماع والتحدث في مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في غزة [رسالة غير منشورة].كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين-غزة.
7) أبو صواوين، راشد (2017). أثر استراتيجية قراءة الصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في قطاع غزة. المجلة الدولية للبحوث في التربية وعلم النفس، 5(2)، 50- 97.
8) أبو عكر، محمد نايف (2014). برنامج قرائي حاسوبي لتنمية مهارتي السرعة والفهم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة قناة السويس، مصر.
9) أبو عمشة، خالد حسين (2017). التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي. ط1، عمان- الأردن.
10) أبو مغلي، سميح (2009). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. ط3، عمان، دار البداية للنشر والتوزيع.
11) أحمد، حامد (2016). فاعلية مهارات القراءة السريعة لمادة المطالعة في الفهم القرائي عند طلاب الصف الخامس العلمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (26)، 184-168.
12) آل شديد، عبد الله (2018). فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم السريع في تنميه مهاراتي الأهداف التعليمية والقراءة السريعة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الرياضيات بمدينة الرياض. مجلة تربويات الرياضيات، 21(7)، 166-153.

13) البرقعاوي، جلال، وأحمد، حامد (2016). فاعلية مهارة القراءة السريعة لمادة المطالعة في الفهم القرائي عند طلبة الصف الخامس العلمي. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية جامعة بابل، (26)، 184-168.

14) البجة، عبد الفتاح حسن (2000). اصول التدريس العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الأساسية الدنيا عمان: دار الفكر.

15) البجة، عبد الفتاح (2005).أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. ط2. الإمارات: دار الكتاب الجامعي

16) البشري، محمد بن شديد (2007). جوانب الضعف في مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة المتوسطة وبرنامج مقترح لعلاجها (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

17) البشير، أكرم عادل، والوائلي، سعاد عبد الكريم (2008). مهارات الكلام (التعبير الشفهي) في منهاج اللغة العربية للصف السابع أساسي في الأردن دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية والنفيسة، 9(2)، 240- 241.

18) بكار، عبد الكريم (2010).كيف تقرأ كتاباً. ط2 حمص ، سوريا ، نحو القمة للنشر.

19) التميمي، ميسون (2013). أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد103، 396- 458.

20) جاب الله، علي، ومكاوي، سعد، وعبد الباري، محمد (2011). تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته. المجلة التربوية والنفسية، 2(30)، 85-66.

21) جابر، عبد الحميد(1999). استراتيجيات التدريس والتعلم. ط1، مصر ، مدينة نصر، القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

22) جابر، دعاء إبراهيم (2015). أثر توظيف استراتيجية (K.W.H.L) على تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

23) جابر، وليد (1991). أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار الفكر.

24) جبريل، أحمد. (2019). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، 75(3)، 113- 156.

25) الجبيلي، سجيع (2009). مهارات القراءة والفهم الأدبي. (د.ط). لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

26) الجشعمي، شذى (2020). فاعلية استراتيجية دائرة الأسئلة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص. مجلة ديالي كلية التربية للعلوم الإنسانية، (83).

27) جمعة، نائل (2017). فاعلية مثلث الاستماع في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدى الطلبة الصف الثالث الأساسي بمحافظة رفح (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

28) جميلة، بوسعيد (2021). التعبير الشفهي والكتابي- أسسه وطرائق تدريسه. جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس، 2(2)

29) حسين، فاتن(2021).فاعلية توظيف منحى ستيم steam في تنمية مهارات المسموع القرائي والتحدث لدى طالبات الصف الرابع الأساسي[رسالة ماجستير غير منشورة].كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين-غزة.

30) جناجرة، أنغام (2021). درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية.

31) حراجشة، إبراهيم (2013). المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق. ط1، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

32) حماد، خليل وآخرون. (2012). استراتيجيات تدريس اللغة العربية. غزة، مكتبة ومطبعة سمير منصور للنشر والتوزيع.

33) حمدان، محمد زياد (1986). الدفاع والادراك الانساني. دار التربية الحديثة، عمان.

34) الحوامدة، محمد فؤاد، والسعدي، عماد توفيق (2015). فاعلية تنمية مهارات أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي. مجلة دراسات العلوم التربوية، 42(1)، 11- 75.

35) الخفاجي، ابتسام وجبر، عقيل (2018). فاعلية استراتيجية دائرة الأسئلة في التفكير الإيجابي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة العلوم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد41، 1129- 1145.

36) الخمايسة، إياد محمد خير (2012). مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم، والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20(1)، 242-219.

37) دحلان، بيان (2014). فاعلية برنامج قائم على الحكايات الشعبية في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

38) الدليمي، طه علي، والوائلي، سعاد عبد الكرمي (2009). تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية. ط5، عامل الكتب الحديث، اربد، الأردن.

39) الرفاعي، أنس، وسالم، محمد عدنان(1997).تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب ط 1دار الفكر ،دمشق، دار الفكر المعاصر – بيروت

40) الرازي، محمد بن أبي بكر (1983). مختار الصحاح. دار الرسالة، الكويت.

41) الركابي، جودت(1973).طرق تدريس اللغة العربية، دمشق– دار الفكر.

42) الربابعة، ابراهيم حسن محمد(2015). أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث(التعبير الشفهي) وتحسين التحصيل لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها .مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. الجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي،42 (3)،629–644.

43) زايد، فهد خليل (2013). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة. دار اليازوري، عمان، الأردن.

44) زايد، فهد خليل (2013). فن الحوار وأصوله. دار يافا العلمية، عمان، الأردن.

45) زاير، سعد علي، وداخل، رائد (2013). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها. دار المرتضى للنشر والتوزيع، جامعة بغداد.

46) زاير، سعد علي، ويونس، رائد رسم. (2012). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها. العراق– بغداد: شارع المتنبي.

47) الزاير، سعد، وداخل، سما (2015). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. ط1، دار المنهجية للنشر والتوزيع.

48) زقوت، محمد (2013). المرشد في تدريس اللغة العربية. ط3، غزة، فلسطين.

49) الزويني، ابتسام، والأسدي، زينة (2013). أثر استراتيجية دائرة الأسئلة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص. مجلة العلوم الإنسانية، 21(4)، 1337– 1362.

50) الساعدي، حسن (2020). المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسه. ط2، مكتب الشروق للطباعة والنشر.

51) السفاسفة، عبد الرحمن (2010). طرائق تدريس اللغة العربية. عمان: مكتبة الفلاح للنشر.

52) السلمي، محمد بن سعد (2014). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

53) السليتي، فراس محمد (2015). استراتيجيات التدريس المعاصرة. ط1، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع –اربد– شارع الجامعة.

54) السيد، أحمد (2017). فعالية برنامج قائم على استراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طفل الروضة. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، 3(4)، 119– 254.

55) الشرقاوي، محمود (2009). أسرار القراءة السريعة. ط1، القاهرة: دار أجيال للنشر.

56) الشروف، مرام (2019). أثر استخدام الإنترنت في تنمية مهارات التعبير الشفوي في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(3)، 441–462.

57) شريف، سليم، وأبو رياش، حسين، والصافي، عبد الحكيم (2009). تعلم القراءة السريعة. ط1، عمان: درا الثقافة.

58) الشنطي، دعاء عبد الرحمن (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على أدب الأطفال في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الثالث الاساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشوره). جامعة الأزهر، غزة.

59) صومان، أحمد (2010). أساليب تدريس اللغة العربية. ط1، عملن الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

60) صومان، أحمد (2012). أساليب تدريس اللغة العربية. ط1، الأردن، دار زهران للنشر والتوزيع.

61) الصويركي، محمد علي (2011). تقويم مستوى اداء التعبير الشفوي عند طلبة المرحلة الاساسية في الاردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12(4)، 86–66.

62) الصويركي، محمد علي (2014). التعبير الشفوي حقيقته واقعه أهدافه مهاراته طرق تدريسه وتقويمه. ط1، عمان، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع.

63) طاهر، علوي (2010). تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية. ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

64) طعيمة، رشدي احمد (2001). مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الاساسي. القاهرة.

65) طعيمة، رشدي أحمد ومناع، محمد السيد(2001).تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

66) عاشور، راتب، ومحمد الحوامدة(2009).فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق.ط1،الأردن:عالم الكتب الحديث.

67) عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخري(2005) المهارات القرائية والكتابية وطرائق تدريسها واستراتيجياتها، الأردن، عمان–دار المسيرة للنشر والتوزيع.

68) عبد الباري، ماهر شعبان (2011). مهارات التحدث العملية والأداء. ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

69) عبد الهادي، حسن أحمد (2016). أثر توظيف القصة المصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية.

70) عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (2008). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. جامعة عين شمس.

71) العرفج، عبير (2011). أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية سرعة القراءة والفهم القرائي لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الملك سعود.

72) عصر، حسن عبد البارئ (د. ت). تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

73) عطية، محسن علي (2007). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. ط1، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

74) عطية، محسن علي (2008). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. دار المناهج، عمان.

75) عطية، محسن علي (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

76) عطية، محسن علي (2009). اللغة العربية مستوياتها وتطبيقاتها. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

77) عطية، محسن علي (2010). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. دار المناهج للنشر والتوزيع عمان الأردن.

78) عطية، نوال (2010). علم النفس التربوي. ط3، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

79) العقاد، إسلام (2021). أثر استراتيجية سكامبر للتفكير الإبداعي في تنمية مهارة التعبير الشفهي لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في خان يونس (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

80) العليمات، حمد محمد (2007). أثر استراتيجية دائرة الأسئلة في تنميه الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبه المرحلة الأساسية في الأردن (أطروحة الدكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان للدراسات العليا.

81) عمر، وليد (2014). تدريس المهارات اللغوية.

82) عوض، أحمد (2014). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة السريعة لدى طلبة المرحلة الجامعية، مجلة القراءة والمعرفة، 150، 285-209.

83) عوض، فايزة (2009). مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية. (د.ط). القاهرة: الجزيرة للطباعة والنشر.

84) عوض، فايزة السيد، والبكر، فهد (2013). برنامج تدريبي قائم على البنائية في تنمية تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالب معلمي اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – السعودية، (28)، 87-15.

85) عيد، زهدي محمد (2011). مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية. (د.ط). عمان: دار صفاء للنشر.

86) الفرطوسي، أميره بناي مناشي (2010). أثر استراتيجية دائرة الأسئلة في سرعة القراءة والفهم والأداء التعبيري عند طالبات الصف الأول المتوسط (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعه بغداد، كليه التربية، ابن رشد.

87) الفيومي، خليل (2012). أثر نشاطات الاتصال اللغوي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طالبات الصف التاسع الاساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(2)، 438-387.

88) القلمجي، عدي راشد محمد (2015). فاعلية برنامج تعليمي قائم على مهارات الاستماع في تنمية التعبير الشفوي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

89) كنعان، أحمد وآخرون (2008). اللغة العربية وطرائق تدريسها، م2، ط3، سوريا، منشورات جامعة دمشق، مركز التعليم المفتوح

90) كطب، حميد، ودردوح، ميادة (2017). التعبير الشفهي وعلاقته بالمهارات القرائية عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي. الجامعة المستنصرية.

91) كورنياواتي، فيفي (2018). أثر نموذج التدريس المثالي وغير المثالي على التعبير الشفهي في الصف الحادي عشر في المدرسة الثانوية الإسلامية في المدرسة الثانوية الإسلامية. الجامعة الإسلامية الحكومية، تولونج أجونج–أندونيسيا.

92) اللوح، أحمد (2005). فعالية برنامج مقترح باستخدام المسرح التعليمي في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الاساسي في ضوء مدخل التواصل اللغوي. مصر: جامعة عين شمس.

93) المدهون، مها (2016). أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الامارات العربية المتحدة، الامارات العربية المتحدة.

94) المرسي، حسين، وعبد الوهاب، سمير (2014). قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية. مكتبة نانسي دمياط، عمان. الأردن.

95) مذكور، علي أحمد (2006).تدريس فنون اللغة العربية.القاهرة،دار الفكر العربي للطبع والنشر.

96) معابرة، شامان صالح (2014). تصميم برنامج تدريبي في تسريع القراءة العربية وقياس أثره في زيادة معدل السرعة في القراءة الصامتة وتحسين الاستيعاب القرائي لدى طالب الصف السابع الأساسي في الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن

97) المعجم الوسيط (2008). مجمع اللغة العربية. ط4، مكتبة الشروق الدولية.

98) المناصيري، حسن، وظفير، رشا (2013). أثر استعمال استراتيجية دائرة الأسئلة في التحصيل بمادة التاريخ والميل نحوها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، 1(4)، 23– 49.

99) موسى، إيمان (2021). أثر توظيف استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

100) النهام، صالح (2017). القراءة اساس الحضارة. الكويت: وزارة الاوقاف والشؤون الدينية.

101) هلال، محمد عبد الغني حسن(2005). مهارات القراءة السريعة الفعالة،ط1،مركز تطوير الأداء والتنمية، مصر.

ثالثاً- المراجع الأجنبية:

1) Abd El-Rahman, M. & Bsharah, M. (2014). "The Effect of Speed-Reading Strategies on Developing Reading Comprehension among the 2nd
2) Secondary Students in English Language". *English Language Teaching, 7*(6), P. 168-174.
3) Abd El-Rahman, Nishad Chathamkulam. (2018). *Better speed better comprehension: introducing integrated reading comprehension strategy dissertation*. Master the British University, Dubai.
4) Abdullah, M. (2018). "Reading Speed and Comprehension Enhancement in Hybrid Learning Delivery Mode". *Advances in Language and Literary Studies, 9*(3), P. 25-33.
5) Dewi, Annisa Nurmala. (2020). *Improving Speaking Skill by Using Community Circle Strategy among the Eighth Graders at Smp Tmi Roudlotul Qur'an Metr, Tarbiyah and Teachers Training Faculty English Education Department*. State Institute for Islamic Studies of Metro.
6) gable, Kari (2007). *improving reading comprehension and fluency through the use of guided reading. nonpublished master degree at saint Xavier university iri /skylight professional development field-based master's program*. Chicago, Illinois
7) Hannum, Latipa. Ikhsan, M. Khairi Rindilla Antika. (2017). The Effectivenes of Inside-Outside Circle Strategy Toward Students' Speaking Ability. Tell-us Journal, Vol. 3, Issue 2, September, STKIP PGRI Sumatera Barat – Indonesia.
8) Lent, R, C. (2009*). Literacy for Reading, Thinking, and Learning in the Content Areas. New York*. Teachers College Press, Amsterdam Avenue.
9) Leslie, R., Stephens, A., & Fotopoulos, S. (1986). Asymptotic distribution of the Shapiro–Wilk for testing for normality. *The annals Statistics*, *14*(4), 1497–1506.
10) Luong, Nhung (2008). *family support for at-risk second graders to improve reading fluency nonpublished master's degree at school of education Dominican university of California*. san Rafael, CA
11) Nievecela, Lilian C & -Auquilla, Diego Ortega. (2019). Using Cooperative Learning Strategies to Develop Rural Primary Students' English Oral Performance. *Canadian Center of Science and Education, 12*(11).
12) Swan, F. (2009): Essential principles of the communicative approach. *journal of teaching,1*(1), P2-6
13) Türkben, Tuncay. (2019). The Effect of Self-Regulation Based Strategic Reading Education on Comprehension, Motivation, and Self-Regulation Skills. *International Journal of Progressive Education*, *15*(4).

فاعلية إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الاستماع الناقد في اللغة العربيّة لدى طلّاب الصفّ الخامس الأساسيّ في فلسطين

أ. أسعد جهاد عصفور
ماجستير مناهج وطرق التدريس

أ.د. عمر علي دحلان
أستاذ المناهج وطرق التدريس

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجيّة روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الاستماع الناقد في اللغة العربيّة لدى طلّاب الصفّ الخامس الأساسيّ في فلسطين؛ ولتحقيق هذا الهدف اتّبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثّلت أداة الدراسة في اختبار مهارات الاستماع الناقد، وتكونت عينة الدراسة على (72) طالبًا من طلّاب الصفّ الخامس الأساسيّ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، (36) طالبًا في المجموعة التجريبيّة درسوا بإستراتيجيّة روبنسون (SQ3R)، و(36) طالبًا في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة الاعتياديّة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات طلّاب المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعديّ لاختبار مهارات الاستماع الناقد في مبحث اللغة العربيّة لصالح المجموعة التجريبيّة، ووجود حجم تأثير كبير لإستراتيجيّة روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الاستماع الناقد، لدى طلّاب المجموعة التجريبيّة، حيث بلغت قيمة حجم التأثير لمهارات الاستماع الناقد (0.36).

كلمات مفتاحية: (إستراتيجية روبنسون (SQ3R) – مهارات الاستماع الناقد)

Abstract

The Effectiveness of the Robinson's Strategy (SQ3R) In Developing Critical Listening Skills in Arabic Among Fifth Graders in Palestine

This study aimed to examine the effectiveness of the Robinson's strategy (SQ3R) in developing critical listening skills in Arabic among fifth graders in Palestine. To achieve this goal, the study followed the semi-experimental approach, The study tool was a test of critical listening skills. The study sample consisted of (72) fifth-grade students, they were divided into two equivalent groups, (36) students in the experimental group taught by using the Robinson strategy (SQ3R), and (36) students in the control group taught by traditional way. The results of the study showed There were statistically significant differences at the level of indication ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of male students in the experimental and control group in the post application of Critical Listening skills test in favor of the experimental group, The existence of a large effect size of the Robinson strategy (SQ3R) in developing the critical listening and among the students of the

experimental group, where the effect size value for critical listening skills was (0.36).

Keywords: (strategy Robinson's (SQ3R) – Critical Listening skills).

المقدمة

تعدّ اللغة العربيّة من أسمى اللغات منزلة، وأرفعها مكانة، فقد تكفلها الله _عز وجل _ بالحفظ حيث قال الله – تعالى– ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (سورة الحجر: آية رقم 9)، وبها نزل القرآن الكريم، دستور الإسلام الخالد، وبيانه المعجز، وهي لغة السنة النبوية المطهرة، وهي وعاء الثقافة الإسلامية التي حفظت تراثها وحضارتها.

ويسعى تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائية إلى تنمية قدّرة الطلاب على الاتصال والتواصل، من خلال الاستخدام الصحيح لفنونها اللغوية في سياقاتها الوظيفية بسهولة ويسرّ في المواقف الحياتية المختلفة (أبو الدهب البدري، 2009: 71).

وتتنوّع مهارات اللغة العربيّة بين استماع، وتحدّث، وقراءة، وكتابة، وكل مهارة لها قيمة ومكانة في اللغة، والعلاقة بين هذه المهارات علاقة تأثير وتأثر؛ لذلك لا بدّ أن تتكامل هذه المهارات معًا؛ حيث تعمل في كل متكامل وبشكلٍ مترابط لتحقيق الهدف من تعلّم اللغة.

وتعدّ مهارة الاستماع إحدى المهارات الأساسية الأربع في تعلّم اللغة إلى جانب مهارات: الكتابة والقراءة والتعبير، وقد يصعب على الباحث المتخصّص أن يرتب هذه المهارات وفق درجتها في الأهمية، ولكن من الممكن القول، إن الاستماع أهم هذه المهارات جميعًا، لما له من أثر فعّال في تعلّم اللغة تعلمًا سريعًا (عبد الرحمن وآخرون، 2009: 253).

ويعدّ الاستماع الناقد من أهمّ أنواع الاستماع، وذلك لما يعكسه من وعي المستمع وقدرته على فهم الرسالة، فالمستمع لا يستطيع إصدار الأحكام ونقد الرسالة المسموعة؛ إلا إذا امتلك مهارات عالية من الاستماع (الزبيدي وآخرون، 2013: 435).

وللاستماع الناقد أهمّيّة خاصة تستمدّ من العصر الحاضر، وما يحتويه من متناقضات وآراء، وبما يبثّ في الفضائيات التي لا تتوقّف عن الحوار والجدال، وكذلك ما تبثه أجهزة الإعلام وتنشره، ولكي يحدّد الفرد موقعه وموقفه ورأيه من هذا كلّه لابد أن يزن الأمور، ويفاضل بينها، في ظلّ هذا الغزو الثقافي والاعلامي الهائل (رشوان، 2014: 4).

فمهارة الاستماع الناقد تتطلّب من الفرد التفكير والاهتمام الزائد، فحالها كحال الكتابة والتحدّث، وإذا لم يهتمّ الإنسان بمهارة الاستماع لديه، فإنه لن يتعلّم الكثير، ولن يتذكّر ما تعلمه، فهي مهارة تتطلّب من الإنسان

الحضور الكامل، فإذا أصغى بأذنيه فقط، فإنّه بلا شكٍّ سيفقد جزءًا كبيرًا من المعلومة؛ وذلك لأنّ بعض عمليات التواصل تتم بدون كلمات، فمن يتميز بقدرته على الاستماع الجيد يُبقي أعينه مفتوحة، أثناء عمليّة الإصغاء إلى الآخرين، والتواصل معهم، أما الأشخاص الذين لا يُجيدون الإصغاء الجيّد إلى الناس، فإنّهم لا يجدون من يتحدث إليهم، أو يقدم لهم المعلومة إلا القليل من الناس، فالمستمع الجيد بأسلوبه الجميل في عمليّة الإصغاء، يسهّل الأمر على المتحدث في إيصال المعلومة؛ لأنّه يُظهر اهتمامه بما يتحدّث.

ويتضح للباحث أن تنمية مهارات الاستماع الناقد يتطلّب استخدام مناهج وطرائق تدريس حديثة في التعليم، واستراتيجيات تعليميّة متنوّعة ومحدّدة المعايير، تعطي الطالب دورًا أساسيًا، وتركز على فاعليته في عملية التعليم، بحيث يكون فيها المعلّم موجهًا ومرشدًا، ومن الاستراتيجيات الحديثة التي تتوافق مع مهارات الاستماع الناقد في المرحلة الأساسية إستراتيجيّة روبنسون (SQ3R).

وتعود إستراتيجيّة روبنسون (SQ3R) إلى فرانسيس روبنسون عام 1941م، حيث ذكرها في كتابه الدرس الفعال (Effective Study)، وقدّمها لطلّابه في جامعة ولاية أوهايو بالولايات المتّحدة الأمريكيّة، وتعبر حروف الاستراتيجية عن خمس خطوات هي التصفّح (Survey)، والتساؤل (Question)، والقراءة (Read)، والاسترجاع (Recite)، والمراجعة (Review)، ويطلق عليها أيضًا نظام الخطوات الخمس للقراءة في معظم المواد الدراسية (هادي، 2014: 139).

وتساعد استراتيجيّة روبنسون (SQ3R) على فهم المعلومات المكتوبة، وبناء إطار مفاهيمي حول الموضوع، إذ تمكّن الطالب من التعرّف إلى الحقائق بالشكل الصحيح، وتثبيت المعلومات وصياغة أهداف النصّ بناءً على الخبرة السابقة، وتساعد هذه الاستراتيجيّة في قراءة النصوص على نحو نشط، يمكن الفرد من الفهم بأسرع وقت وأقلّ جهد، وتساعد على قراءة النصوص العلميّة بطريقة منظّمة وفاعلة، وهي من الاستراتيجيات التي تسهم في زيادة فاعلية القراءة من خلال زيادة الاستيعاب والفهم (الشنقيطي، 2020: 203)

ولقد اهتمّت العديد من الدراسات بإستراتيجيّة روبنسون (SQ3R)، لما لها من أهمّيّة كبيرة في حثّ الطلّاب على التفكير، والتحليل، والتفسير، وتنشط العمليّات العقليّة، وتوليد الأفكار، وإنتاج العلاقات بين الأفكار والظواهر، وذلك من خلال القراءة الفاعلة للنصوص الدراسيّة، وهذا ما دلّت عليه بعض الدراسات التربوية، ومنها دراسة حارثي (2020).

مشكلة الدراسة

في ضوء ما تقدّم؛ وعلى الرغم من الأهمّيّة الواضحة التي تحتلها مهارات الاستماع الناقد من بين المهارات الوظيفية للغة العربيّة في المرحلة الأساسية، إلا إنّه لا تزال الشكوى تتكرّر وتتنامى من انخفاض مستوى الطلّاب في مهارة الاستماع الناقد.

وبعد اطلاع الباحثان على نتائج سلالم التقدير وقوائم الرصد والشطب كإحدى أدوات التقويم الواقعيّ، حيث تقوم سلالم التقدير على تجزئة المهارات بشكل يُظهر مدى امتلاك الطالب المهارة بتقدير وفق تدريج (1–5)، وقوائم الرصد والشطب التي يرصدها المعلّم لدى تنفيذ المهارة وذلك برصد استجابات الطالب في فقرات بنعم أو لا، اتضح أنّ هناك انخفاضًا واضحًا وملموسًا في مستويات الاستماع الناقد.

وقد لوحظ هذا الضعف من خلال ما خلصت إليه نتائج العديد من الدراسات التي تناولت هذه المهارات كدراسة كل من: عبد اللاه (2020)، التي أكدت على انخفاض مستويات الطلّاب في مهارات الاستماع الناقد.

كما لامس الباحثان من خلال عملهما معلما للمرحلة الأساسية، وملاحظتهما المباشرة للطلّاب، أن الطلّاب يجدون صعوبات حقيقيّة في تعلّم مهارات الاستماع بشكل عام، ومهارات الاستماع الناقد بشكل خاص، ما يؤكد ضعف الطلّاب في مهارة الاستماع الناقد.

ولوحظ هذا الانخفاض لدى الطلّاب بعد الانقطاع الطويل للطلّاب؛ بسبب جائحة كورونا، الأمر الذي أبعدهم عن ممارسة المهارات الفعليّة للاستماع الناقد التي تحتاج أصلًا إلى وجود مشاركة من الطلّاب في الصف، وإلى قدوة يتعلّم منه؛ لذلك فإنّ الضعف زاد واستشرى لدى الطلّاب، لذلك ارتأى الباحث أن يقوم بهذه الدراسة علَّه يجد حلًا لهذه المشكلة.

ونتيجة لهذا الضعف وبعد البحث في الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي يمكن لها تحسين مهارات الاستماع الناقد لطلّاب هذه المرحلة الدراسية؛ مما دفع الباحثان إلى توظيف إستراتيجيّة روبنسون (SQ3R)، بما ينمّي مستويات الطلّاب في مهارات الاستماع الناقد بالشكل الذي يساوي أهميتهما بين المهارات الأربع وبشكل متكامل.

وعليه، فقد حدد الباحث مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية إستراتيجيّة روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الاستماع الناقد في اللغة العربيّة لدى طلّاب الصفّ الخامس الأساسيّ في فلسطين؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعيّة التالية:

1. ما مهارات الاستماع الناقد الواجب تنميتها لدى طلّاب الصفّ الخامس الأساسيّ في مبحث اللغة العربيّة؟
2. هل يوجد فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع الناقد؟
3. ما حجم تأثير إستراتيجيّة روبنسون (SQ3R) على تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلّاب الصفّ الخامس الأساسيّ في فلسطين؟

ثالثًا- فروض الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم صياغة الفروض التالية:

1. لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع الناقد في مبحث اللغة العربيّة.
2. لا يزيد حجم إستراتيجيّة روبنسون حسب معامل (إيتا) عن (0.14) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلّاب الصفّ الخامس الأساسيّ في فلسطين.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد مهارات الاستماع الناقد المراد تنميتها لدى طلّاب الصفّ الخامس الأساسيّ في مبحث اللغة العربيّة في فلسطين.
2. الكشف عن دلالة الفروق بين متوسّطي درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع الناقد.
3. تحديد تأثير إستراتيجيّة روبنسون في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلّاب الصفّ الخامس الأساسيّ في فلسطين.

أهمية الدراسة:

ظهرت أهمّيّة الدراسة الحالية في التالي:

1. قد تفيد معلّمي مبحث اللغة العربيّة في التعرّف إلى المهارات الأساسيّة والفرعيّة لمهارات الاستماع الناقد؛ وذلك للعمل على تنميتها لديهم في ضوء إستراتيجيّة روبنسون (SQ3R).
2. قد يستفيد من نتائج الدراسة مشرفي مبحث اللغة العربيّة، وذلك من خلال العمل على إعداد ورشات عمل لمعلّمي المبحث، وتدريبهم على توظيف إستراتيجيّة روبنسون؛ لتنمية مهارات الاستماع الناقد في ضوء النتائج المتوقعة من هذه الدراسة.
3. قد تفيد هذه الدراسة مخططي ومطوري المناهج، حيث تمدهم بمهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلّاب الصفّ الخامس الأساسيّ؛ لتضمينها في محتوى مبحث اللغة العربيّة وفقًا لإستراتيجيّة روبنسون (SQ3R).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحاليّة على الحدود التالية:

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على ستة دروس ضمن مبحث اللغة العربيّة للصفّ الخامس الأساسيّ (الجزء الثاني).

- **الحد البشري:** تم تطبيق الدراسة الحاليّة على عينة من طلّاب الصفّ الخامس الأساسيّ.
- **الحد المكاني:** تم تطبيق الدراسة في (مدّرسة عبسان الاساسيّة أ للبنين) التابعة لمديرية التربية والتعليم شرق خانيونس
- **الحد الزمني:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسيّ الثاني من العامّ الدراسي (2021-2022).

مصطلحات الدراسة:

- **إستراتيجية روبنسون (SQ3R):**

يعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: إحدى إستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة، تقوم على مجموعة من الخطوات التدريسيّة القرائيّة المنظّمة والمتتالية، التي يتفاعل معها طالب الصفّ الخامس الأساسيّ بفلسطين، للوصول لأعلى درجة ممكنة لفهم النصوص، من خلال استخدام الأنشطة المختلفة التي تزيد دافعية طالب الصفّ الخامس الأساسيّ نحو التعلّم، وتتضمّن خمس خطوات رئيسة هي: (التصفح، طرح الأسئلة، القراءة، الاسترجاع، المراجعة)، بهدف تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلّاب الصفّ الخامس الأساسيّ في مبحث اللغة العربيّة.

- **مهارات الاستماع الناقد:**

يعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: مجموعة من المهارات التي يتفاعل من خلالها طالب الصف الخامس الأساسي مع المسموع، مستخدمًا خبراته السابقة، وإستراتيجيّاته الذاتيّة، وملامح النص، وتتضمّن: التفسير، والتحليل، والاستدلال، والتقويم، اعتمادًا على معايير خاصّة، ويُعبر عنها بالدرجة الكلّيّة التي يحصل عليها طالب الصفّ الخامس الأساسيّ في الاختبار المعدّ لهذا الغرض.

الإطار النَّظري والدراسات السابقة

إستراتيجية روبنسون (SQ3R)

تعد إستراتيجية روبنسون (SQ3R)، إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة التابعة للنظرية المعرفية، التي تعد إحدى روافد النظرية البنائية، وهي أحدث نظريات التعلم والتعليم القائمة حاليًا في الميدان التربوي، لذا آثر الباحثان الحديث عمّا وراء المعرفة، ثم إستراتيجياته باعتبار إستراتيجية روبنسون (SQ3R) واحدة منها.

مفهوم إستراتيجية روبنسون (SQ3R)

تعرف إستراتيجية روبنسون (SQ3R) بأنها: مجموعة من الإجراءات، والخطوات التدريسية القرائية المنظمة والمتتالية، التي تعتمد على استخدام الأنشطة العقلية في فهم النصوص العلمية بما تحتويه من الحقائق، والمفاهيم، والنظريات، والقوانين... إلخ، وهذه الخطوات هي: المسح أو التصفح (Survey)، والتساؤل (Question) والقراءة (Reading)، والاسترجاع (Reciting)، والمراجعة (Review)، وتتوالى وتتكامل هذه

الخطوات ليستطيع الطلاب تحصيل أكبر كم من المعلومات والمعارف العلمية في وقت قصير (علي، 2007: 28).

في حين عرفها عطية (2014: 44) بأنها: إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة ويطلق عليها نظام الخطوات الخمس للقراءة، وهي من الإستراتيجيات التي تسهم في زيادة فعالية القراءة، وزيادة الفهم والاستيعاب لدى الطلاب وتتضمن الخطوات التالية: (المسح أو الاستطلاع، طرح الأسئلة، القراءة، الاسترجاع، المراجعة).

ويعرف الباحثان إستراتيجية روبنسون (SQ3R) بأنها: إستراتيجية تدريسية ما وراء معرفية، تقوم على خمس خطوات منظمة ومتتابعة وهي: (التصفح، وطرح الأسئلة، والقراءة، والاسترجاع، والمراجعة)، ينفذها الطالب تحت إشراف المعلم وتوجيهه؛ بهدف مساعدته للوصول لأعلى درجة ممكنة لفهم النصوص من خلال استخدام الأنشطة المختلفة التي تزيد دافعيته.

الفلسفة التي تقوم عليها إستراتيجية روبنسون (SQ3R)

تعتبر إستراتيجية روبنسون (SQ3R)، إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفية في التدريس، ولإستراتيجيات ما وراء المعرفية أسس قامت عليها، ومن المهم في هذا الخصوص الأسس التي ارتبطت بإستراتيجية روبنسون (SQ3R) بوصفها إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفية، ومن أهم هذه الأسس التي يجب مراعاتها عند تطبيق هذه الإستراتيجية ما أشار إليه أبو السعود (2009: 52):

1. ربط المعلومات المكتسبة بالمعلومات السابقة.
2. الاختيار السليم لإستراتيجيات التفكير المناسبة حسب متطلبات الموقف التعليمي.
3. التخطيط والمتابعة وتقويم عمليات التفكير.

القيمة التربوية لإستراتيجية روبنسون (SQ3R) في عميلة التعليم والتعلم

أشارت الأدبيات والدراسات التربوية أمثال: (الجنوبي، 2020)، (الرشيد، 2020)، (الشنقيطي، 2020)، أنَّ استخدام إستراتيجية روبنسون (SQ3R) تعود على الطالب بالعديد من المميزات والخصائص منها ما يلي:

1. تساعد الإستراتيجية على جعل الطلاب قادرين على تنظيم وإعداد ملخص؛ لأنها تساعدهم على مسح وتصفح المهارات الأساسية.
2. تساعد الإستراتيجية على الحصول على فهم أفضل وتساعد الطلاب على التفكير في النص.
3. تساعد الطلاب على الحصول على الوقت الذي يقرؤون فيه النص، بواسطة التدريس للطلاب كيف يقرؤون ويفكرون مثل القارئ الفعال.
4. أنَّها فعّالة لنظام أخذ الملاحظة التي تساعد الطلاب على توليد أسئلة ذات جودة عالية من العناوين الرئيسة، واستدعاء مهارات طرح الأسئلة لدى كافة المراحل الدراسية.

5. ضبط عملية التعلم، وتُراقب من قبل الطالب نفسه، وينشغل الطلاب في هذه الإستراتيجية في إيجاد معنى لما يقرؤونه، ويظهرون العلاقات المنطقية بين الأفكار الموجودة في النص، وتشكيل الأفكار والقيام بالأنشطة الذهنية التي تدعم الاستيعاب.
6. الربط بين الأفكار الموجودة في النص وإيجاد العلاقة بينها.
7. إيجاد دافعية عند الطلاب حين يُقدم الطالب على اتخاذ عدة خطوات، تعتمد على الحرية والاستقلالية أكثر من التقييد.

ومن خلال ممارسة الباحثان العملية التطبيقية لهذه الإستراتيجية والواقع التعليمي أبرزت أنها تساعد في:

1. خلق جو من التفاعل والنشاط والإيجابية بين الطلاب من جهة، وبين الطلاب والمعلم من جهة أخرى.
2. تنمية روح العمل الجماعي لدى الطلاب، وتحملهم المسؤولية الفردية والجماعية.
3. تقلل من اعتماد الطالب على المعلم، وتجعل دوره فاعلًا ونشطًا في عملية التعليم والتعلم.

الخطوات العملية اللازمة لتنفيذ إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في العملية التعليمية

أشارت العديد من الكتابات التربوية أمثال: الرشيد (2020)، وأنجوني وكاهيادي (Anjuni and Cahyadi, 2019)، ودهارما وعبد الله (Dharma & Abdullah ,2013)، والفرداس (Al Firdaus,2012)، على أن إستراتيجية روبنسون تتكون من خمس خطوات متسلسلة، تعني كل خطوة القيام بعملية معرفية للوصول للهدف المنشود، ويستعرض الباحثان هذه الخطوات كما يلي:

1. المسح أو التصفح (survey):

هي المرحلة الأولى من المراحل الخمس، وفيها يدون الطلاب ملاحظات أولية، لتشكيل لمحة عامة عن النص قبل أن يقرؤوه؛ وفي هذه المرحلة يجب تشجيع الطلاب على دراسة البناء المعرفي الكامل في النص خلال فترة وجيزة، واستبعاد المعلومات التي لا يريدونها، ويقومون بهيكلة تامة للنص، بهدف تحديد طول النص، والعناوين الرئيسة لكل مقطع فيه، وهذه العملية التي لا تستغرق وقتًا تهيئ القارئ نفسيًا وعقليًا للمادة، وتحول قراءته إلى قراءة هادفة، وتجعله يتعرف مسبقًا على الأفكار والموضوعات.

2. طرح الأسئلة (Question):

وهي المرحلة الثانية بعد تكوين الفكرة العامة عن موضوع النص، حيث يقوم الطلاب بوضع قائمة من الأسئلة استنادًا إلى المرحلة السابقة أي المسح، والتي هي بمثابة مجموعة من الأسئلة التوقعية، والتي يمكن الإجابة عنها خلال القراءة الفعلية للنص، حيث يساعد وضع تلك الأسئلة على تحفيز الطالب، ومساعدته في تذكر المادة، وإبراز النقاط والأفكار المهمة فيها، وهذا يجعلهم أكثر حماسًا للقراءة.

3. القراءة (Reading):

وهي المرحلة الثالثة، وتعنى بقراءة النص العلمي بسرعة وحرص ودقة وفعالية ونشاط، حيث يُطلب فيها من الطلاب قراءة النص كاملًا، وفي هذه المرحلة يستطيع الطلاب أن يجعلوا القراءة مركزًا لاهتمامهم، بعد أن أعّدوا قائمةً بالأسئلة التي تتطلب تقديم معلومات مهمة ينبغي الحصول عليها من النص، وفي حال كانت المعلومات في النص معقدة وكثيفة، يمكن للطالب أن يدون الملاحظات بصورة خريطة، وتهدف إلى وصول الطالب إلى فهم أكثر عمق ودقة لكل عنصر ومفهوم علمي ومعلومة ترد بالنص.

4. الاسترجاع (Reciting):

وهي المرحلة الرابعة، التي تتيح للطلاب فرصة أكبر لتذكر المعلومات، إذ ينبغي على الطلاب في هذه المرحلة تذكر المعلومات الهامة التي قد حصلّوها، وتلخيص الأفكار، والربط بينها، وصياغتها بأسلوبه الخاص، ويسمعها لنفسه ثم يدون الملخص بأسلوبه أيضًا، وأن يجيب عن كل سؤال طرحه على نفسه في الخطوة الثانية.

5. المراجعة (Review):

وهي المرحلة الأخيرة من هذه الإستراتيجية، وفيها يراجع الطلاب النص؛ لكسب المزيد من المعلومات، التي من المحتمل أن تكون قد فُقدت أثناء المراحل الأربع السابقة، وذلك من خلال قراءة المحتوى مرة أخرى، وتدوين المزيد من الملاحظات، أو مناقشة المحتوى مع الزملاء، أو تدريسها، والإجابة عن الأسئلة، ومقارنة ما تم إنجازه وتحصيله بما يجب أن يكون، لتحديد جوانب القوة والقصور في الموضوع.

أدوار المعلم والمتعلم أثناء توظيف إستراتيجية روبنسون (SQ3R)

أولًا- الأدوار المنوطة بالمعلم لتوظيف إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في عملية التدريس:

أشار (الجنوبي، 2020: 181) إلى مجموعة من الأدوار للمعلم في ضوء إستراتيجية روبنسون (SQ3R)، منها:

1. يصير ميسرًا ومنظمًا لعلمية التعليم.
2. يصير مرشدًا للطالب وأحد مصادر التعلم.
3. يشجع الطالب على تقديم الاقتراحات والتنبؤات.
4. يشجع استقلالية الطالب ومبادراته وآرائه.

يُلاحظ الباحثان مما سبق، أن دور المعلم في ضوء إستراتيجية روبنسون (SQ3R)، يتحدد بأنه مشرف، وميسر، وموجه للعملية التعلمية، ومدرب للطالب على ممارسة خطواتها بشكل تدريجي؛ حتى يمتلك القدرة على استخدامها بشكل مستقل في المواقف التعليمية التعلمية.

ثانيًا- الأدوار التي تقع على عاتق وكاهل المتعلم للاستفادة من التعلم بإستراتيجية روبنسون (SQ3R):

من خلال تطبيق إستراتيجية روبنسون (SQ3R)، بخطواتها الخمس في تدريس مبحث اللغة العربية، أمكن للباحث استنتاج أهم أدوار المتعلم في ضوئها، وذلك كما يلي:

1. يوظف خبراته السابقة في فهم وتعلم مواقف التعلم الجديدة، وتحليلها، ونقدها.
2. يبادر في المشاركة والتفاعل في العملية التعليمية.
3. يستخرج الفكرة الرئيسة للنص أو الصورة أو الشكل.
4. يبادر في البحث عن الأفكار بنفسه، والوصول بنفسه إلى الاستنتاجات.

يُلاحظ الباحثان مما سبق، أنَّ المتعلم في ضوء إستراتيجية روبنسون (SQ3R) يتحدد دوره بأنَّه محور العملية التعليمية، حيث يمارس دورًا نشطًا إيجابيًا وفعالًا في عملية التعلم، ويشارك بشكل فعال في بناء معرفته بنفسه.

محددات استخدام إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في التعليم

بالرغم من المزايا المتعددة لإستراتيجية روبنسون (SQ3R)، إلا أنَّ أبو شنب (2020) ذكرت بعض المحددات لاستخدامها، وهي:

1. تحتاج تخصيص وقت لتنفيذها بشكل دقيق.
2. تتناسب مع كل المواد الدراسية، باستثناء الرياضيات والإحصاء.
3. تحتاج لمعلم ذي كفاءة عالية في التطبيق.
4. قد لا تتناسب مع قدرات بعض الطلاب، لذلك يمكن توزيع الطلاب في مجموعات.

توجيهات وتعليمات لتحسين وعلاج بعض صعوبات توظيف إستراتيجية روبنسون (SQ3R)

يقترح الباحثان مجموعة من السبل، تساعد المعلم على تفادي نقاط الضعف الموجهة لإستراتيجية روبنسون (SQ3R)، وهي كما يلي:

1. تقديم الإستراتيجية من خلال أمثلة تطبيقية (من 5– 10 أمثلة)، بحيث يتم تكثيف تدريب الطلاب على تطبيق خطواتها عمليًا، وممارستها بشكل مستقل؛ للوصول إلى مرحلة الإتقان.
2. تخطيط الدروس المستهدفة جيدًا، حسب مراحل وخطوات الإستراتيجية؛ تجنبًا للخلط بين خطواتها.
3. التأكيد على تفعيل الخبرات السابقة لدى الطلاب، وربطها بالخبرات الجديدة؛ لتسهيل عملية التعليم والتعلم.
4. الاهتمام بالأنشطة التعليمية، المركزة على تفعيل خطوات هذه الإستراتيجية؛ لتفادي ضيق الوقت والزمن المخصص للتدريس.
5. تعويد الطلاب على تدوين الملاحظات أثناء تنفيذ الإستراتيجية، وملاحظة الصعوبات التي واجهتهم؛ لتفادي تكرارها.

المحور الثاني: الاستماع الناقد

يعتبر الاستماع أول مهارات اللغة الأربعة، وعليه يتم بناء القاموس اللغوي للطفل، ويتطلب ذلك تحضيرًا وإعدادًا مسبقًا؛ لإكسابه للآخرين، لقوله –تعالى– {إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا} [الإسراء:36].

مفهوم الاستماع الناقد

تعددت التعريفات الخاصة بمفهوم الاستماع الناقد، وذلك بسبب الاهتمام الكبير بموضوعه في الآونة الأخيرة، وخاصة في مجال التربية والتعليم، ويسرد الباحثان أهم التعريفات للاستماع الناقد، كما يلي:

يعرفه عبد الباري (2013: 443) بأنه: مجموعة الاستجابات اللغوية التي يبديها الطلاب أثناء تفاعلهم مع المسموع، وتبدو هذه الاستجابات في التمييز بين العناصر المختلفة للموضوع المسموع، وتحليلهم له، ونقدهم للمسموع؛ بإظهار جوانب قوته وجوانب ضعفه، وإصدار حكم عليه.

كما تعرفه عبد اللاه (2020: 998) بأنه: إحدى فنون اللغة العربية، وهو عملية ذهنية تشتمل على عدة مهارات رئيسة هي: (التفسير، والتحليل، والاستدلال، والتقويم)، ويندرج تحتها مهارات فرعية عديدة منها: تحديد الفكرة الرئيسة للنص المسموع، وتحديد الأفكار الفرعية للنص المسموع، وتوضيح القيم المتضمنة بالنص المسموع، وتحديد العلاقة بين الأفكار في النص المسموع، وغيرها.

ويعرف الباحثان مفهوم الاستماع الناقد بأنه: عملية واعية معقدة، تتضمن: (التفسير، والتحليل، والاستدلال، والتقويم)، وتتطلب الانتباه والتركيز، يتفاعل من خلالها الطالب مع المسموع، مستخدمًا خبراته السابقة، واستراتيجياته الذاتية؛ لفهم ما تنطوي عليه الرسالة المسموعة من أفكار وأهداف، وتقويمها والحكم عليها.

الأهمية التربوية للاستماع الناقد

يعد الاستماع الناقد من أهم أنواع الاستماع؛ وذلك لما يعكسه من وعي المستمع وقدرته على فهم الرسالة المسموعة، فالمستمع لا يستطيع إصدار الأحكام ونقد الرسالة المسموعة إلا إذا امتلك مهارات عالية من الاستماع (Engraffia & Schall, 1999).

وتتضح أهمية الاستماع الناقد بالنسبة للتلاميذ في المرحلة الابتدائية؛ فهو يساعد الطلاب على تحديد الفكرة الرئيسة والفرعية، والمقارنة بين أحداث النص المسموع والواقع، والتعرف إلى دلالات بعض الجمل الموجودة في النص المسموع، وتحديد هدف الكاتب من النص المسموع، وإكمال أحداث النص المسموع، وتحديد الإيجابيات والسلبيات في النص المسموع، وتوضيح رأيه في النهاية التي وضعها الكاتب للنص المسموع (عبد اللاه، 2020: 1001).

وتتجلى أهمية الاستماع الناقد في أنه جزء لا يتجزأ من حياة البشر، وعلاوة على أن الاستماع الناقد وسيلة من وسائل الاتصال الفعال بين الآخرين؛ بالإضافة إلى أنه يؤكد عناصر المحبة والإخاء بين الأفراد، كما أنه يعين

الفرد في زيادة ثقافته وخبراته ومعلوماته، على مشاركة الآخرين في المواقف المختلفة فيشعر بما يشعرون (Perkins & Fogarty, 2005: 1).

ويؤكد الباحثان أن للاستماع الناقد أهمية كبرى في العملية التعليمية، فالاستماع الناقد يعطي في المستمع انتباهًا وتركيزًا كبيرًا، بالإضافة إلى إصغاء كبير للمادة المسموعة بهدف فهمها، وتفسيرها وتحليلها، ونقدها، وتقويمها، في ضوء خبراته وفقًا لمعايير معينة.

أهداف الاستماع الناقد

تعددت أهداف الاستماع الناقد تبعًا لغرض المستمع؛ بحيث يحاول المستمع من خلال المادة المسموعة، الوصول إلى الهدف المراد، حيث أشار إليها كلًا من: (خاطر وآخرون، 1998)، (البجة، 2005)، (عبد الهادي وآخرون، 2009)، (الشنطي، 2010)، (علي، 2015)، والتي أوردت جميعها أهداف الاستماع الناقد الآتية:

- إكساب الطالب آداب الاستماع ومهاراته.
- تنمية قدرة الطلاب على متابعة الحديث، وفهمه، واستيعابه، وعلى التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية.
- تنمية جانب التذوق الجمالي، من خلال الاستماع إلى المستحدثات العصرية، واختيار الملائم منها.
- تعويدهم الاستماع إلى الآخرين استماعًا جيدًا؛ ليتمكنوا من فهم ما يقرأ ويقال فهمًا سليمًا، وندرك من هذا أن هذه المهارة تتصل بمهارتي المحادثة والقراءة اتصالًا وثيقًا، والدليل على هذه الصلة فهم التراكيب والتعابير اللغوية مثلًا.
- تنمية القدرة على إدراك الكلمات المسموعة، وعلى الاستجابة لإيقاع موسيقى في الشعر والنثر.

مستويات الاستماع الناقد ومهاراته

يلاحظ الباحثان من خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة وجود تباين بين الباحثين في وصف مستويات الاستماع الناقد ومهاراته، فبعض الباحثين أورد المهارات منفصلة عن المستويات، في حين أشار البعض بتكامل المستويات مع المهارات، بحيث يشتمل كل مستوى على مهارات فرعية تنبثق من طبيعة المستوى الذي تنتمي إليه، ويعتقد الباحثان بأن تصنيف المهارات حسب المستويات التي تنتمي إليها، هو الرأي الأفضل في تحديد مهارات الاستماع الناقد، وهو الرأي المتبع في هذه الدراسة، حيث سيتم تفصيل هذه المستويات ومهاراتها كما وردت في الأدبيات والدراسات السابقة، وذلك على النحو التالي:

صنفت دراسة (عبد اللاه، 2020: 1002) مستويات ومهارات الاستماع الناقد إلى:

أولًا: مهارة التفسير، ويندرج تحتها المهارات الفرعية التالية:

1. يذكر الفكرة الرئيسة للنص المسموع.
2. يحدد الأفكار الفرعية للنص المسموع.
3. يوضح القيم المتضمنة بالنص المسموع.
4. يتعرف دلالات الجمل بالنص المسموع.
5. يحدد معني الكلمة من السياق.
6. يحدد مضاد الكلمة من السياق.
7. يميز بين الأفكار المنتمية للنص المسموع وغير المنتمية له.

ثانيًا: مهارة التحليل، ويندرج تحتها المهارات الفرعية التالية:

1. يحدد العلاقة بين الأفكار في النص المسموع.
2. يقارن بين أحداث النص المسموع والواقع.
3. يتعرف دلالات بعض الجمل الموجودة في النص المسموع.
4. يذكر الأدلة بالنص المسموع.

ثالثًا: مهارة الاستدلال، ويندرج تحتها المهارات الفرعية التالية:

1. يذكر عنوانًا مناسبًا للنص المسموع.
2. يحدد هدف الكاتب من النص المسموع.
3. يكمل أحداث النص المسموع.
4. يضع نهاية من عنده لأحداث النص المسموع.
5. يستدل على المعنى من نغمة الصوت.

رابعًا: مهارة التقويم، ويندرج تحتها المهارات الفرعية التالية:

1. يحدد الإيجابيات في النص المسموع.
2. يحدد السلبيات في النص المسموع.
3. يوضح رأيه في النهاية التي وضعها الكاتب للنص المسموع.
4. يعزز مواطن القوة في النص المسموع.
5. يذكر رأيه في الشخصيات التي وردت في النص المسموع.

وبالنظر إلى التصنيفات التي وردت بشأن مستويات ومهارات الاستماع الناقد، يلاحظ الباحثان وجود قواسم مشتركة بين الباحثين في هذا الشأن، واستفاد الباحثان من عرض تلك المهارات السابقة المتعلقة بالاستماع الناقد في تحديد قائمة مهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب الصف الخامس الأساسي وتمثلت فيما يلي:

أولًا: مهارة التفسير، ويندرج تحتها المهارات الفرعية التالية:

1. يذكر الفكرة الرئيسة للنص المسموع.
2. يحدد الفِكر الفرعية للنص المسموع.
3. يتعرف دلالات الجمل للنص المسموع.
4. يأتي بمعنى الكلمة من خلال السياق.
5. يوضح مضاد الكلمة من خلال السياق.

ثانيًا: مهارة التحليل، ويندرج تحتها المهارات الفرعية التالية:

1. يميز بين الحقيقة والرأي من خلال سياق النص المسموع.
2. يميز بين الصواب والخطأ من سياق النص المسموع.
3. يحدد العلاقة بين السبب والنتيجة في موضوع نص الاستماع.
4. يميز بين ما يتصل بالنص المسموع، وما لا يتصل به.
5. يحدد أوجه التشابه والاختلاف لمواقف وردت ضمن النص المسموع.

ثالثًا: مهارة الاستدلال، ويندرج تحتها المهارات الفرعية التالية:

1. يستنتج عنوانًا مناسبًا للنص المسموع.
2. يحدد هدف الكاتب من النص المسموع.
3. يستخلص القيم الواردة في النص المسموع.
4. يحدد المغزى العام لعبارات وردت في النص المسموع.
5. يستخلص عاطفة الكاتب المسيطرة على النص المسموع.

رابعًا: مهارة التقويم، ويندرج تحتها المهارات الفرعية التالية:

1. يحدد الإيجابيات في النص المسموع.
2. يحدد السلبيات في النص المسموع.
3. يبدي رأيه في مواقف الشخصيات التي وردت في النص المسموع.
4. ينتقي أفضل الحلول لمشكلات وردت في النص المسموع.
5. يدعم فِكره ببراهين وحجج وردت في النص المسموع.

خطوات تدريس الاستماع الناقد وفقًا لإستراتيجية روبنسون (SQ3R)

تسير إستراتيجية روبنسون (SQ3R) وفقًا لخمس خطواتٍ متسلسلة، تعني كل خطوة القيام بعملية معرفية للوصول للهدف المنشود، وقام الباحث بإعداد نموذج تدريسي للاستماع الناقد وفقًا لإستراتيجية روبنسون (SQ3R)، يستعرضها الباحث كما يلي:

1. المسح أو التصفح (Survey):

هي المرحلة الأولى من المراحل الخمس، وفيها يتم تذكير الطالب بآداب الاستماع وشروطه، ويقوم المعلم بسرد نص الاستماع على مسامع الطلاب، وذلك للمرة الأولى؛ في حين يقوم الطالب في هذه الخطوة بالاستماع جيدًا لأخذ نظرة سريعة وشاملة على النص المسموع، لتكوين فكرة عامة عن موضوعه والمسح السريع لجميع العناوين الفرعية في النص المسموع، وفي هذه المرحلة سيتمكن الطالب من الإجابة عن سؤالين يتعلق الأول منهما بموضوع النص بشكل عام، والثاني بموضوع الفقرات الرئيسة في النص المسموع، ويدون الطلاب ملاحظات أولية لتشكيل لمحة عامة عن النص المسموع.

2. طرح الأسئلة (Question):

وهي المرحلة الثانية بعد تكوين الفكرة العامة عن موضوع النص، حيث يطلب المعلم من الطلاب صياغة مجموعة من الأسئلة يعدها الطالب بنفسه بتحويل الفكرة الرئيسة والْفِكَر الفرعية في نص الاستماع إلى مجموعة من الأسئلة يعدها الطالب بنفسه، يقوم الطالب بقراءة أسئلته جيدًا والتفكير فيها. ويدونها في دفتر ملاحظاته.

3. القراءة (Reading):

وهي المرحلة الثالثة، وتتم هذه الخطوة من خلال القراءة بالأذن للنص المسموع، حيث يطلب المعلم من الطلاب الاستماع بتركيز وانتباه للنص، للإجابة عن الأسئلة التي وضعوها في الخطوة الثانية، ويبدأ المعلم بسرد نص الاستماع للمرة الثانية، ويدون الطلاب إجابات التساؤلات التي قاموا بطرحها في الخطوة الثانية ويقوم المعلم بمناقشة الأسئلة والإجابات التي كتبها الطلاب، وتهدف إلى وصول الطالب إلى فهم أكثر عمق ودقة لكل عنصر ومفهوم علمي ومعلومة ترد بالنص، ويتدخل المعلم في هذه المرحلة إذا وجد تعثرًا من الطلاب في استيعاب أو فهم النص أو بعض ما يرد به أو وجود غموض في بعض الجمل العلمية والمصطلحات، فدوره هنا هو التوضيح والتفسير والتوجيه للطلاب، حتى يتمكنوا من فهم النص.

4. الاسترجاع (Reciting):

وهي المرحلة الرابعة التي تتيح للطلاب فرصة أكبر لتذكر المعلومات، إذ يقوم المعلم بسرد نص الاستماع للمرة الثالثة ثم يطلب المعلم من الطلاب إغلاق الكتاب المدرسي والدفتر ويقوم المعلم بطرح أسئلة مرتبطة بموضوع

الدرس، وينبغي على الطلاب في هذه المرحلة تذكر المعلومات الهامة التي قد حصّلوها، وأن يجيب عن كل سؤال طرحه على نفسه في الخطوة الثانية.

5. المراجعة (Review):

وهي المرحلة الأخيرة من هذه الإستراتيجية، وفيها يقوم الطلاب بمراجعة ما تم تدوينه والتوصل إليه من ملاحظات، والتأكد من الإجابة عن جميع الأسئلة التي تم توقعها وطرحها سابقًا، ولهم أن يقوم المعلم بإعادة سرد نص الاستماع إذا ما وجدوا أنهم بحاجة إلى ذلك، لغرض التثبت من صحة إجاباتهم وأنها توصل إلى الأهداف التي تعبر عن الأسئلة التي تم وضعها سابقًا.

الدراسات السابقة

بعد البحث والتقصي توصل الباحث إلى عدد من الدراسات السابقة التي بحثت في استراتيجية روبنسون (SQ3R) ومهارات الاستماع الناقد ومن هذه الدراسات التي أجريت على استراتيجية روبنسون (SQ3R):

فلقد أجرى **حارثي (2020)** دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمقرر لغتي الخالدة بمدينة مكة المكرمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم (القبلي – البعدي) للمجموعة الواحدة، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار مهارات الاستيعاب القرائي، بناءً على قائمة مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي)، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) في التطبيق (القبلي– البعدي) لصالح المجموعة التجريبية، وبين ذلك أثر إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

وقام عديلة (Adila, 2019) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية (SQ3R) في تحسين فهم المقروء لطلاب المرحلة الإعدادية في بولولاوانغ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج شبه تجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار قراءة واستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا من طلاب الصف السابع موزعين (30) طالبًا من المجموعة التجريبية و(30) طالبًا من المجموعة الضابطة، وكشفت نتائج الدراسة أن قيمة الأهمية كانت (0.00)؛ لذلك كان هناك تأثير مهم لإستراتيجية (SQ3R) على فهم القراءة لدى المتعلمين؛ هذا يعني أن إستراتيجية (SQ3R) كانت قابلة للتطبيق وفعالة لمتعلمي الصف السابع خاصة في النصوص الوصفية.

وأجرى أنجوني وكاهيادي (Anjuni and Cahyadi, 2019) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير إستراتيجية (SQ3R) في تطوير فهم المقروء لدى طلاب الصف الحادي عشر بإندونيسيا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار القراءة القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا، حيث توزعت إلى (30) طالبًا في المجموعة التجريبية و(30) طالبًا في المجموعة الضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تعليم المتعلمين فهم القراءة من خلال استخدام إستراتيجية (SQ3R) فعالًا جدًا، ومناسبًا في تطوير فهم القراءة لدى التلاميذ.

وأجرى يولياواتي وهارتاتي (Yuliawati and Hartati, 2019) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير إستراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي بإندونيسيا، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبارًا للفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية اشتملت (29) طالبًا، درسوا القراءة بإستراتيجية روبنسون، ومجموعة ضابطة ضمت (33) طالبًا، درسوا القراءة بالطريقة العادية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق في نتائج تعلم فهم القراءة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية هو أعلى في الصف التجريبي وأن إستراتيجية (SQ3R) تستخدم بشكل فعال في تعلم فهم القراءة.

وقد أجريت بعض الدراسات على مهارات الاستماع الناقد منها:

فلقد أجرى الرشيدي (2020) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف العاشر المرحلة الثانوية؛ وذلك من خلال برنامج قائم على مدخل التواصل اللغوي بدولة الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات الاستماع الناقد، وبطاقة ملاحظة مهارات الاستماع الناقد، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الصف العاشر بالمرحلة الثانوية بمنطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية مدخل التواصل اللغوي في تنمية مهارات الاستماع الناقد.

وأجرى عبد اللاه (2020) بدراسة هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع الناقد لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام إستراتيجية المساجلة الحلقية بمدينة قنا، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي والتصميم التجريبي باستخدام المجموعتين المتكافئتين الضابطة والتجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات الاستماع الناقد، واختبارًا لمهارات الاستماع الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا من طلاب الصف السادس قسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددها (40) طالبًا، ومجموعة ضابطة وعددها (40) طالبًا، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام إستراتيجية المساجلة الحلقية في تنمية مهارات الاستماع الناقد المرتبطة بالتفسير، والتحليل، والاستدلال، والتقويم.

وأجرى دراسة فخر (2019) بدراسة هدفت إلى تحسين مهارات الاستماع الناقد ومهارات الخطاب الإقناعي؛ وذلك من خلال برنامج مقترح في الأنشطة اللغوية والتعليم المدمج لدى طلاب جامعة البحرين، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي في مهارات الاستماع الناقد، واختبار تحصيلي في مهارات الخطاب الإقناعي، ومقياس للمهارات الاستماعية الناقدة، ومقياس لمهارات الخطاب الإقناعي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا وطالبَة من طلاب السنة التمهيدية والسنة الأولى بكلية المعلمين بجامعة البحرين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطلاب قبل تطبيق البرنامج المقترح وبعده في الاستماع الناقد ككل لصالح التطبيق البعدي.

وأجرى خصاونة (2018)

بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مستويات الاستيعاب الاستماعي الناقد لدى طالبات الصف الرابع في مدينة الطائف، وتقصي أثر متغيرات طبيعة المادة وسرعة العرض وعدد مرات العرض على متوسط تحصيل الطالبات في الاستيعاب الاستماعي الناقد، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار لقياس مستوى الاستيعاب الاستماعي الناقد، وتمثلت عينة الدراسة من (29) تلميذة من تلميذات الصّف الرّابع الأساسي، وتم اختيارهن قصديًا، وقسِمن إلى مجموعتين: تجريبية درست نصوص الاستماع الأربعة (نصين منهما قصصيين والنصين الآخرين شعريين)، وضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات الاستيعاب الاستماعي الناقد جميعها.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

أولًا- أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث:

1. **المنهج المتبع:** حيث اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعات المتكافئة (قبلي- بعدي) لمجموعتين (تجريبية- ضابطة)، وهو ما اتبعته الدراسة الحالية.
2. **أفراد العينة:** معظم الدراسات السابقة كانت عينتها من تلاميذ المرحلة الأساسية.
3. **الأدوات:** رغم تنوع الأدوات في الدراسات السابقة إلا أن جميع الدراسات التي تناولت مهارات الاستماع الناقد اتفقت على استخدام أداة الاختبار كأداة مناسبة للدراسة، وهو ما استخدمته الدراسة الحالية.
4. **مكان إجراء الدراسة** حيث أجريت غالبية الدراسات السابقة في المجتمعات الفلسطينية.

ثانيًا – أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث:

1. **الهدف من الدراسة:** وهو الكشف عن فاعلية إستراتيجية روبنسون في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بفلسطين.
2. **أدوات الدراسة:** حيث استخدمت الدراسة الحالية أداة واحدة وهي: اختبار مهارات الاستماع الناقد.
3. تناولت الدراسة الحالية مجالًا مهما تحتاجه العملية التربوية يتمثل في مهارات الاستماع الناقد، حيث تعتبر هذه الدراسة من الدراسات النادرة التي تناولت تلك المهارات على مستوى البيئة التعليمية الفلسطينية في قطاع غزة على حد علم الباحث.

ثالثًا – أوجه التميز للدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في النقاط التالية:

1. تعتبر هذه الدراسة الأولى على مستوى البيئة التعليمية الفلسطينية والعربية التي تناولت فاعلية إستراتيجية روبنسون (SQ3R)، في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بفلسطين.
2. تميزت الدراسة الحالية بهدفها المتمثل في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مبحث اللغة العربية.
3. تناولت الدراسة الحالية عينة من طلاب المجتمع الفلسطيني وهم طلاب الصف الخامس الأساسي التابعين لمدارس وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة– فلسطين.
4. تميزت الدراسة الحالية بأداتها المتمثلة في اختبار مهارات الاستماع الناقد.
5. تميزت الدراسة الحالية بإجراء دراسة استطلاعية كشفت عن وجود ضعف واضح لدى طلاب المرحلة الأساسية في مهارات الاستماع الناقد، مما كان دافعًا لإجراء هذه الدراسة.
6. صممت الدراسة الحالية دليلًا إرشاديًا للمعلم لاستخدام إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في دروس مبحث اللغة العربية للصف الخامس الأساسي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية بإستراتيجية روبنسون (SQ3R)، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الخامس الأساسي المسجلين بالمدارس الحكومية وبالتحديد في مدارس مديرية التربية والتعليم– شرق خان يونس خلال الفصل الثاني الدراسي من العام الدراسي (2021/ 2022)، والبالغ عددهم (1727) طالبًا وطالبة (مديرية التربية والتعليم شرق خانيونس– قسم التخطيط).

عينة الدراسة:

1. العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (33) طالبًا من طلاب الصف الخامس الأساسي من (مدرسة عبسان الأساسية أ للبنين) من خارج عينة الدراسة؛ بهدف التأكد من صدقها وثباتها، والوقوف على معاملات السهولة والتمييز لفقراتها.

2. العينة الفعلية:

اختار الباحثان (مدرسة عبسان الأساسية أ للبنين) من مديرية شرق خانيونس بطريقة قصدية، وذلك لعمل الباحثين معلمين لمبحث اللغة العربية، ووجود إدارة وهيئة تدريسية محفزة ومتعاونة، وكون المدرسة تشجع على البحث العلمي.

ومن ثم تم اختيار شعبتين بنظام القرعة، وقد بلغ عدد أفراد العينة (72) طالبًا قسمت إلى مجموعتين كم يظهر في الجدول

جدول (1–4)

توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة

المدرسة	الصف	الشعبة	المجموعة	العدد	المجموع الكلي
عبسان الأساسية (أ) للبنين	الخامس	1	التجريبية	36	72
	الخامس	3	الضابطة	36	

أدوات الدراسة:

أولًا– اختبار مهارات الاستماع الناقد

قام الباحثان بإعداد اختبار مهارات الاستماع الناقد باتباع الخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس مستوى طلاب الصف الخامس الأساسي في مهارات الاستماع الناقد بمهاراته الأربعة: (التفسير، التحليل، الاستدلال، التقويم).

2. مصادر بناء الاختبار:

تم الاعتماد في بناء الاختبار على عدة مصادر أهمها:

أ. القائمة النهائية لمهارات الاستماع الناقد التي تم التوصل إليها (انظر ملحق رقم 3).

ب. الدراسات والأبحاث السابقة التي اشتملت على أداة اختبار مهارات الاستماع الناقد، مثل: دراسة عبد اللاه (2020)، ودراسة فخر (2019)، ودراسة خصاونة (2018).

ت. كتب القياس والتقويم المتخصصة بتصميم أدوات الدراسة.

ث. كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي للعام الدراسي 2019/ 2020.

ج. آراء الخبراء والمختصين في اللغة العربية وآدابها، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

3. صياغة فقرات الاختبار بصورة مبدئية:

تعتبر مرحلة صياغة فقرات الاختبار وعباراته بما يتناسب مع تحقيق الأهداف التي يقيسها من أهم مراحل تصميم الاختبارات، لذا قام الباحثان بالاطلاع على بعض المراجع والأدبيات المتخصصة في تصميم الاختبارات للتعرف على المعايير الواجب توافرها في الاختبار الجيد، ومراجعة الاختبارات التي اعتمدتها الدراسات العلمية في مجال مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية بعامة.

وفي ضوء ذلك تم إعداد اختبار في مهارات الاستماع الناقد، تكون من (49) سؤالًا موضوعيًا بنظام الاختيار من متعدد، بحيث تم وضع مقدمة للسؤال ثم مجموعة من البدائل عددها (أربعة)، يختار منها الطالب بديلًا واحدًا.

وقد اختار الباحثان هذا النوع من الأسئلة للاعتبارات التالية:

أ. ملاءمتها لهدف وغرض الدراسة الحالية.

ب. تميزها بالموضوعية، والبعد عن التأثر بذاتية المصحح.

ت. تغطيتها لجميع مهارات الاستماع الناقد بشكل متكافئ.

ث. تميزها بمعدلات صدق وثبات عالية مقارنة بغيرها من أنواع أسئلة الاختبارات.

وقد راعى الباحثان عند صوغ مفردات هذا الاختبار الأمور التالية:

1. أن تقيس كل فقرة هدفًا تعليميًا مناسبًا لها. أن يكون السؤال واضحًا ومحددًا، ومفرداته اللغوية مألوفة، وفي مستوى الطلاب.
2. الوضوح والخلو من الغموض، والبعد عن المصطلحات التخصصية.
3. الدقة العلمية واللغوية لكل سؤال بحيث تكون مقدمة السؤال واضحة وسليمة.
4. مناسبة الأسئلة لمستوى طلاب الصف الخامس الأساسي، وقدراتهم اللغوية.

5. أن تغطي الأسئلة جميع مهارات الاستماع الناقد المستهدفة.
6. توازن البدائل الأربعة من حيث الطول ودرجة التعقيد.
7. التدرج في ترتيب الأسئلة من السهل إلى الصعب وفقًا للمهارات التي يقيسها الاختبار.
8. توزيع موقع الإجابات الصحيحة من بين البدائل الأربعة بأسلوب عشوائي.

وقد تَكونَ الاختبار بصورته الأولية من (49) سؤالًا، يقيس أربع مهارات للاستماع الناقد ويبرز ذلك من خلال (ملحق رقم 6).

4. وضع تعليمات الاختبار:

اهتم الباحثان بوضع تعليمات للاختبار، وذلك لأهمية إعداد التعليمات بالنسبة للاختبار والطلاب، حيث تؤثر دقة التعليمات على الدرجات التي يحصل عليها الطلاب، وقد تم وضع التعليمات بلغة سهلة وواضحة وملائمة لمستوى طلاب الصف الخامس، وقد راعى الباحثان عند وضع تعليمات الاختبار ما يلي:

أ. **تعليمات خاصة بالاستماع الناقد:** وتتضمن الإرشادات التالية:

- الاستماع إلى النصوص بانتباه وإصغاء.
- الاستماع إلى فقرات الاختبار بتركيز، والإجابة عن جميع الفقرات.

ب. تعليمات خاصة بالإجابة: وتتضمن الإرشادات التالية:

- قراءة فقرات الاختبار قراءة واعية ومركزة قبل الإجابة عن أي فقرة.
- اختيار إجابة واحدة فقط من بين البدائل الموجودة.
- التأكد في نهاية الاختبار من الاجابة عن جميع الفقرات.

5. تقدير درجات الاختبار:

تم تخصيص درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار.

6. صلاحية الصورة الأولية للاختبار:

قام الباحثان بعرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في اللغة العربية وآدابها، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق رقم 1)، وذلك لاستطلاع آرائهم حول الصورة الأولية للاختبار ويوضح ذلك من خلال (انظر ملحق رقم 6) من حيث:

- مدى انتماء فقرات الاختبار لمهارات الاستماع الناقد "محل الدراسة".
- سلامة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار.
- مدى مناسبة فقرات الاختبار لمستوى طلاب الصف الخامس الأساسي.

وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها سواء بالحذف منها أو التعديل عليها أو الإضافة إليها، وبذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار مهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب الصف الخامس الأساسي، وأصبح الاختبار يتكون من (40) فقرة، والمشار إليه في ملحق رقم (9)، وبذلك أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق في التجربة الاستطلاعية والجدول (4-4): يبين الأوزان النسبية لاختبار مهارات الاستماع الناقد في صورته النهائية.

جدول (4-4)

الأوزان النسبية لاختبار مهارات الاستماع الناقد في صورته الأولية

المهارة الرئيسة	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	النسبة المئوية للمهارة
التفسير	10	1، 2، 3، 16، 17، 18، 19، 27، 28، 29	%25
التحليل	10	4، 5، 6، 20، 21، 30، 31، 32، 33، 34	%25
الاستدلال	10	7، 8، 9، 10، 22، 23، 24، 35، 36، 37	%25
التقويم	10	11، 12، 13، 14، 15، 25، 26، 38، 39، 40	%25
المجموع	40		%100

7. التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات الاستماع الناقد:

تم تطبيق اختبار مهارات الاستماع الناقد على عينة استطلاعية من طلاب الصف الخامس الأساسي في (مدرسة عبسان الأساسية أ للبنين) بخان يونس بلغت (33) طالبًا، وذلك لحساب وتحقيق الأغراض الآتية:

أ. صدق اختبار مهارات الاستماع الناقد:

تم التأكد من صدق الاختبار باستخدام الطرق والأساليب الآتية:

- **صدق المحكمين:**

حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في اللغة العربية وآدابها، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق رقم 1)؛ حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاختبار، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مستوى من مستويات الاستماع الناقد المستهدفة ضمن القائمة، وكذلك الدقة اللغوية والعلمية؛ وذلك للوصول إلى أوضح صيغة لفقرات الاختبار، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم، وإجراء التعديلات من حذف، وتعديل، وإضافة، وأصبح الاختبار مكونًا من (40) فقرة.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للمجال المنتمية له باستخدام (معامل بيرسون)، وذلك باستخدام البرنامج (SPSS)، والجدول (5-4): يبين ذلك:

جدول (5-4)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بمجالها الذي تنتمي إليه

المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارة التفسير	1	0.77**	دالة عند 0.01	مهارة التحليل	4	0.64**	دالة عند 0.01
	2	0.54**	دالة عند 0.01		5	0.62**	دالة عند 0.01
	3	0.52**	دالة عند 0.01		6	0.56**	دالة عند 0.01
	16	0.66**	دالة عند 0.01		20	0.50**	دالة عند 0.01
	17	0.71**	دالة عند 0.01		21	0.83**	دالة عند 0.01
	18	0.49**	دالة عند 0.01		30	0.29	غير دالة
	19	0.55**	دالة عند 0.01		31	0.42*	دالة عند 0.05
	27	0.63**	دالة عند 0.01		32	0.58**	دالة عند 0.01
	28	0.21	غير دالة		33	0.53**	دالة عند 0.01
	29	0.42*	دالة عند 0.05		34	0.29	غير دالة

المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارة الاستدلال	7	0.60**	دالة عند 0.01	مهارة التقويم	11	0.58**	دالة عند 0.01
	8	0.62**	دالة عند 0.01		12	0.58**	دالة عند 0.01
	9	0.55**	دالة عند 0.01		13	0.46**	دالة عند 0.01

	10	0.61**	دالة عند 0.01		14	0.58**	دالة عند 0.01
	22	0.61**	دالة عند 0.01		15	0.60**	دالة عند 0.01
	23	0.49**	دالة عند 0.01		25	0.56**	دالة عند 0.01
	24	0.11	غير دالة		26	0.58**	دالة عند 0.01
	35	0.69**	دالة عند 0.01		38	0.51**	دالة عند 0.01
	36	0.83**	دالة عند 0.01		39	0.55**	دالة عند 0.01
	37	- 0.02	غير دالة		40	0.01	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات الاختبار مرتبطة بمجالها ارتباطًا دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01، و0.05)، باستثناء الفقرات رقم (24، 28، 30، 34، 37، 40) وقد قام الباحثان بإعادة صياغتها، مما يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الاتساق الداخلي، وأن فقراته تصب في الخصائص العامة له، وأنها تقيس في مجموعها مهارات الاستماع الناقد.

كما وقام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار باستخدام معامل بيرسون، والجدول (6-4) يبين ذلك:

جدول (6-4)

معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات اختبار مهارات الاستماع الناقد مع الدرجة الكلية له

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات التفسير	0.93**	دالة عند 0.01
مهارات التحليل	0.92**	دالة عند 0.01
مهارات الاستدلال	0.88**	دالة عند 0.01
مهارات التقويم	0.89**	دالة عند 0.01

ملاحظة. * الفقرة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)

** الفقرة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (6-4) أن مجالات اختبار مهارات الاستماع الناقد مرتبطة مع الدرجة الكلية للاختبار ارتباطًا دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحث على تطبيقه على عينة الدراسة المقترحة.

ب. ثبات اختبار مهارات الاستماع الناقد:

تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام الطرق الآتية:

- **طريقة التجزئة النصفية:**

حيث تم تجزئة الاختبار إلى جزأين: الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) بين النصف الأول والذي تمثله الفقرات الفردية، والنصف الثاني والذي تمثله الفقرات الزوجية فكان معامل الثبات= (0.83)، ثم جرى تعديل قيمة الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون وفق المعادلة الآتية:

معامل الثبات= $\frac{2r}{1+r}$ حيث إن r معامل الارتباط، فأصبح معامل الثبات (0.91)، والجدول (7-4) يبين ذلك:

جدول (7-4)

يوضح معامل ثبات اختبار مهارات الاستماع الناقد بطريقة التجزئة النصفية

البيان	عدد الفقرات	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
اختبار مهارات الاستماع الناقد	40	0.83	0.91

يتضح من الجدول (7-4) أن معامل الثبات الكلي= (0.91)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات الذي يمكن الوثوق به، والاطمئنان إلى صحة تطبيقه على عينة الدراسة.

- **طريقة كودر- ريتشاردسون 20:**

تعتمد هذه المعادلة على حساب نسبة الأفراد الذين ينجحون في كل فقرة أو جزء من أجزاء الاختبار وعلى مدى تباين درجات هذه الفقرات أو الأجزاء، وتستخدم أيضًا المعادلة في حالة تصحيح إجابات الاختبار بعلامتي (0،1).

معامل الثبات باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون $ر_{20}$= (ن/ن-1) × (1-مج خ ص/ ع²)

حيث إن: ع²: تباين الدرجات الكلية في الاختبار.

خ: نسبة الإجابات الخطأ عن السؤال.

ص: نسبة الإجابات الصحيحة عن السؤال.

ن: عدد العينة التي أجابت عن السؤال.

حيث تم الحصول على قيمة معامل الثبات بطريقة كودر– ريتشاردسون 20 للدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستماع الناقد والجدول (8–4) يبين ذلك:

جدول (8–4):

معامل ثبات اختبار مهارات الاستماع الناقد بطريقة كودر– ريتشاردسون 20

عدد الفقرات	مجموع نسب الاجابات الصحيحة والخطأ	التباين	معامل كودر– ريتشاردسون 20
40	8.63	77.67	0.91

ويتضح من الجدول (8–4) أن معامل الثبات بطريقة كودر– ريتشاردسون 20 للاختبار ككل كانت (0.91)، وهي قيمة مقبولة وتطمئن الباحثان إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة، وبذلك تأكد الباحثان من ثبات اختبار مهارات الاستماع الناقد.

ت. حساب معاملات التمييز والسهولة لفقرات الاختبار:

- **معامل تمييز كل فقرة من فقرات اختبار الاستماع الناقد:**

إن الهدف الأساسي من حساب معامل التمييز لفقرات الاختبار وللدرجة الكلية هو التعرف إلى الفقرات الضعيفة والفقرات القوية، بهدف الإبقاء على الفقرات القوية حذف الضعيف منها، والفقرات الضعيفة هي التي يكون معامل تمييزها أقل من (0.20) (أبو دقة، 2008: 172)، وقام الباحثان باحتساب معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وللدرجة الكلية بناء على الخطوات التالية:

- ترتيب درجات الطلاب من الأعلى إلى الأدنى.
- تقسيم الدرجات إلى مجموعتين: (27%) تمثل الدرجات العليا، (27%) تمثل الدرجات الدنيا، لأن الاختبار معياري المرجع.
- تحديد عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة في كل مجموعة عن كل مفردة من مفردات الاختبار على حدة.
- تطبيق معادلة معامل التمييز التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الطلاب المجيبين بشكل صحيح من الفئة العليا– عدد الطلاب المجيبين بشكل صحيح من الفئة الدنيا}}{\text{عدد أفراد إحدى الفئتين}} * 100$$

(عودة، 2002: 289)

- **درجة السهولة لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات الاستماع الناقد:**

ويمكن تعريف معامل السهولة بأنه: "نسبة الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة"، وقد استخدم الباحث المعادلة التالية لحساب درجة السهولة لكل فقرة من فقرات الاختبار (ملحم، 2005: 237).

معامل السهولة للفقرة = $\frac{\text{عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة على الفقرة}}{\text{عدد الكلي للطلاب}} * 100$

ويتم احتساب معاملات السهولة لفقرات الاختبار الحالي بهدف حذف الفقرات التي تزيد سهولتها عن (0.80) أو تقل عن (0.20) (أبو دقة، 2008: 170)، والجدول التالي يبين لنا معاملات السهولة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار:

جدول (9-4)

معاملات السهولة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات الاستماع الناقد

رقم الفقرة	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل السهولة	معامل التمييز
1	0.44	0.89	21	0.44	0.89
2	0.56	0.67	22	0.44	0.67
3	0.56	0.67	23	0.44	0.44
4	0.50	0.78	24	0.94	0.11
5	0.44	0.67	25	0.50	0.56
6	0.61	0.78	26	0.72	0.56
7	0.61	0.56	27	0.33	0.67
8	0.44	0.67	28	0.72	0.11
9	0.44	0.67	29	0.27	0.56
10	0.67	0.67	30	0.33	0.22
11	0.78	0.44	31	0.67	0.44
12	0.22	0.44	32	0.56	0.67
13	0.72	0.56	33	0.56	0.67
14	0.56	0.67	34	0.39	0.11
15	0.61	0.78	35	0.39	0.56
16	0.38	0.78	36	0.61	0.78
17	0.50	0.78	37	0.17	0.11-
18	0.78	0.44	38	0.72	0.56
19	0.28	0.56	39	0.78	0.44
20	0.72	0.56	40	0.28	0.11

ويتضح من الجدول السابق أن معامل السهولة كان مناسبًا لجميع الفقرات باستثناء الفقرات رقم (24-37-40) التي تم إعادة صياغتها، وقد تراوحت معاملات السهولة ما بين (0.22- 0.77)، وبمتوسط بلغ (0.51)، وحسب ما يرى المختصون في القياس والتقويم فإن فقرات الاختبار تكون مقبولة إذا كان مدى صعوبتها ما بين

(0.20- 0.80)، كما يتضح أن معاملات التمييز كانت مناسبة لجميع فقرات الاختبار باستثناء الفقرات رقم (24، 28، 34، 37، 40) التي تم إعادة صياغتها، وتراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين (0.36- 0.81) وبمتوسط كلي (0.49)، وهي معاملات مقبولة حسب ما يقره المختصون في القياس والتقويم، وبناءً على ذلك تم الإبقاء على جميع فقرات الاختبار.

ث. تحديد زمن تطبيق اختبار مهارات الاستماع الناقد:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار من خلال رصد زمن تسليم الاختبار لأول (5) طلاب وآخر (5) طلاب قاموا بتسليم الاختبار، ومن ثم حساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{متوسط زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة أول (5) طلاب + زمن إجابة آخر (5) طلاب}}{10}$$

$$\text{متوسط زمن الاختبار} = \frac{(55+55+52+52+50) + (42+41+41+40+40)}{10} = 46.8$$

وقد تم مراعاة الوقت اللازم لقراءة التعليمات وكتابة البيانات والاستعداد للإجابة، وكذلك الرد على استفسارات الطلاب، وبذلك حُدد الزمن الكلي لتطبيق الاختبار بواقع (55) دقيقة.

ج. التأكد من وضوح الاختبار وتعليماته:

تم الاطمئنان من وضوح ألفاظ الاختبار وتعليماته، حيث لم يبدِ أي طالب من طلاب العينة الاستطلاعية أي استفسارات حول فقرات الاختبار وتعليماته.

ح. تصحيح اختبار مهارات الاستماع الناقد:

تم تصحيح الاختبار، وتفريغ إجابات الطلاب في برنامج (SPSS) الإحصائي، وتم من خلاله تطبيق الإحصاءات اللازمة لذلك، بحيث يحصل الطالب على درجة واحدة لكل سؤال في حال كون الإجابة صحيحة، وبذلك تكون الدرجات التي يحصل عليها الطالب محصورة بين (0-40) درجة.

خ. وضع الاختبار في صورته النهائية:

بعد الانتهاء من إجراءات ضبط اختبار مهارات الاستماع الناقد، وفي ضوء آراء المحكمين، تم وضع الاختبار في صورته النهائية يتكون من (40) فقرة كما موضح في ملحق رقم (9)، والجدول (10-4) يوضح توزيع فقرات اختبار مهارات الاستماع الناقد، والأوزان النسبية.

جدول (10-4)

يوضح الأوزان النسبية لاختبار مهارات الاستماع الناقد في صورته النهائية

المهارة الرئيسة	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	النسبة المئوية للمهارة
التفسير	10	1، 2، 3، 16، 17، 18، 19، 27، 28، 29	%25
التحليل	10	4، 5، 6، 20، 21، 30، 31، 32، 33، 34	%25
الاستدلال	10	7، 8، 9، 10، 22، 23، 24، 35، 36، 37	%25
التقويم	10	11، 12، 13، 14، 15، 25، 26، 38، 39، 40	%25
المجموع	40		%100

ثانيًا- دليل المعلم وفق إستراتيجية روبنسون (SQ3R):

أعد الباحثان دليلًا للمعلم يسترشد به في تدريس موضوعات مبحث اللغة العربية في ضوء إستراتيجية روبنسون (SQ3R)، بما يعينه على تحقيق أهدافها، والمتمثلة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بفلسطين.

1. الهدف من إعداد الدليل:

يهدف الدليل إلى توضيح خطوات السير في تدريس بعض دروس مبحث اللغة العربية للصف الخامس الأساسي بتوظيف إستراتيجية روبنسون (SQ3R)، حيث يقدم الخطوات التفصيلية لكيفية تناول تلك الدروس وفق إستراتيجية روبنسون، حيث أعده الباحثان ليكون مرشدًا ومساعدًا للمعلم بحيث يستطيع أن يسترشد به في تدريس تلك الدروس؛ بما يعينه على تحقيق الأهداف المرجوة منها، والمتمثلة في تنمية مهارات الاستماع الناقد في اللغة العربية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في فلسطين.

2. الخطوات التي مر بها إعداد دليل المعلم:

مر إعداد دليل المعلم بمجموعة من الخطوات نوردها فيما يلي:

1. مراجعة الأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع إستراتيجية روبنسون (SQ3R).
2. استطلاع الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت باستخدام إستراتيجية روبنسون (SQ3R) وتحديد أثرها في عملية التدريس.
3. إعداد القائمة النهائية لمهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب الصف الخامس الأساسي.
4. الاطلاع على كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي "الجزء الثاني"، وكذلك دليل المعلم لتدريس موضوعات مبحث اللغة العربية للصف الخامس الأساسي للعام (2018).
5. تضمين قائمتي مهارات الاستماع الناقد ضمن محتوى وأنشطة الدروس المختارة للدراسة الحالية.

6. إعداد دليل المعلم لتدريس الموضوعات المحددة في ضوء إستراتيجية روبنسون (SQ3R).

3. وصف الدليل:

يتكون دليل المعلم من العناصر التالية:

أولًا– الخطة الزمنية المقترحة.

ثانيًا– تحديد الأهداف العامة لدروس اللغة العربية في مهارات الاستماع الناقد للصف الخامس الأساسي.

ثالثًا– فكرة عامة عن إستراتيجية روبنسون (SQ3R).

رابعًا– فكرة عامة عن مهارات الاستماع الناقد.

سادسًا– تخطيط الدروس في مبحث اللغة العربية وفقًا لإستراتيجية روبنسون (SQ3R)، ويتضمن العناصر التالية:

- عنوان الدرس المقترح.
- عدد الحصص المقترحة لكل درس.
- الأهداف السلوكية اللازمة لفقرات الدرس.
- المتطلبات الأساسية والبنود الاختبارية لكل درس.
- الوسائل والأدوات التعليمية.
- خطة السير في الدرس، وتشمل: الأنشطة التعليمية التعلمية من خبرات وأدوار للمعلم والمتعلم، وأساليب وطرق التدريس لازمة.
- التقويم بأنواعه، ويتضمن:

– التقويم القبلي: ويكون عادة في بداية الدرس، ويتم من خلال عرض الخبرات السابقة التي يمتلكها الطالب حول الموضوع المستهدف، وتتمثل في التهيئة والتمهيد، والاختبارات القصيرة المرفقة.

– التقويم التكويني: ويكون أثناء شرح الدرس، وبعد الانتهاء من كل هدف سلوكي، ويتم من خلال أوراق العمل الجماعية، والتحقق من مدى مشاركة الطلاب في الأنشطة، والتفاعل داخل حجرات التعلم التعاوني.

– التقويم الختامي: ويكون في نهاية الدرس، ويتم من خلال تطبيق الاختبارات البعدية التي قام الباحث بإعدادها لغرض الدراسة الحالية؛ وذلك لقياس مدى امتلاك الطلاب لمهارات الاستماع الناقد.

- أوراق العمل.
- نشاط بيتي

4. ضبط دليل المعلم

تم التأكد من صلاحية الدليل للتطبيق من خلال عرضه على مجموعة من المختصين في اللغة العربية وآدابها، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق 1)؛ وذلك لإبداء الرأي فيه من حيث: محتويات الدليل وشموليته من (المقدمة، والهدف من الدليل، وصف الدليل) وأخرى، ومدى دقة صياغة الدليل ووضوحه، ومدى وضوح التعليمات اللازمة لتطبيقه من قبل المعلم، ومدى ارتباط أهدافه السلوكية المتضمنة في الدليل، ومدى مناسبة أنشطته التعليمية التعلمية لطلاب الصف الخامس الأساسي، ومدى ملائمة أساليب التقويم للأهداف السلوكية ولما يتضمنه الدرس المقترح، وفي ضوء استمارة تحكيم الدليل المشار لها في ملحق (13)، وملاحظات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها حتى استقر الدليل بصورته النهائية المشار إليها في ملحق رقم (14).

ضبط متغيرات الدراسة:

حرصًا من الباحثين على ضمان سلامة نتائج الدراسة، وتجنبًا لتأثير المتغيرات الدخيلة التي يتوجب ضبطها للحد من آثارها، وللوصول إلى نتائج قابلة للاستعمال والتعميم، قام باختيار جميع الطلاب من بيئة واحدة وهناك مستوى اعتدالي من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وعليه قام الباحثان بضبط تكافؤ المجموعتين وفقًا للآتي:

1. العمر الزمني:

حيث تم رصد أعمار العينة من خلال سجلات المدرسة، ومن ثم معالجتها باختبار (t– test) لعينتين مستقلتين، للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء في التطبيق، والجدول (16–4) يبين ذلك:

جدول (16–4)

نتائج اختبار (t– test) للتعرف على الفروق بين متوسطي أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة الدلالة	الدلالة
التجريبية	36	10.11	0.32	1.39	0.17	غير دالة إحصائيًا
الضابطة	36	10.03	0.16			

ملاحظة. قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) ودرجة الحرية (70) = 2.66

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.05) ودرجة الحرية (70) = 2.00

يتضح من الجدول السابق (16–4) أن قيمة مستوى الدلالة لمتغير العمر الزمني أكبر من مستوى الدلالة α (0.05 ≤)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (α ≤ 0.05)، وقيمة "ت" المحسوبة (1.39) أصغر من قيمة "ت" الجدولية (2.00)، أي أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

2. التحصيل في مبحث اللغة العربية:

حيث تم رصد درجات طلاب مجموعتي الدراسة في مبحث اللغة العربية من خلال نتائج اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021 – 2022، ومن ثم معالجتها باختبار (t – test) لعينتين مستقلتين للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء في التطبيق، والجدول (17–4) يبين ذلك:

جدول (17–4)

نتائج اختبار (t – test) للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل مبحث اللغة العربية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة الدلالة	الدلالة
التجريبية	36	67.46	22.49	0.65	0.52	غير دالة إحصائيًا
الضابطة	36	70.46	17.12			

ملاحظة. قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.05) ودرجة الحرية (70) = 2.00

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) ودرجة الحرية (70) = 2.66

يتضح من الجدول السابق (17–4) أن قيمة مستوى الدلالة لمتغير التحصيل أكبر من مستوى الدلالة (0.05 ≥ α)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05 ≥ α)، وقيمة "ت" المحسوبة (0.65) أصغر من قيمة "ت" الجدولية (2.00)، أي أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل.

3. التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستماع الناقد:

قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات الاستماع الناقد على المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث استخدم اختبار (t– test) لعينتين مستقلتين للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل البدء في التطبيق، والجدول (18–4) يبين ذلك.

جدول (18-4)

نتائج اختبار (t – test) للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستماع الناقد

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	الدلالة
مهارة التفسير	التجريبية	36	4.26	2.54	1.54	0.13	غير دالة
	الضابطة	36	5.22	2.75			
مهارة التحليل	التجريبية	36	5.89	3.07	0.42-	0.68	غير دالة
	الضابطة	36	5.59	2.84			
مهارة الاستدلال	التجريبية	36	5.66	2.38	0.25	0.79	غير دالة
	الضابطة	36	5.81	2.54			
مهارة التقويم	التجريبية	36	5.51	2.37	0.30-	0.77	غير دالة
	الضابطة	36	5.32	2.95			
الدرجة الكلية	التجريبية	36	21.31	9.20	0.28	0.78	غير دالة
	الضابطة	36	21.95	9.77			

ملاحظة. قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.05) ودرجة الحرية (70) = 2.00

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) ودرجة الحرية (70) = 2.66

يتضح من الجدول السابق (18-4) أن قيمة مستوى الدلالة لجميع مجالات اختبار مهارات الاستماع الناقد أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وقيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية في جميع المجالات، وهذا يعني أن قيمة مستوى الدلالة لجميع مجالات اختبار مهارات الاستماع الناقد غير دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، أي أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستماع الناقد، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الاستماع الناقد قبل التجربة.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحثان البرنامج الإحصائي "SPSS" في معالجة البيانات التي حصل عليها، وتتضمن المعالجة الأساليب الإحصائية التالية:

أ. **الأساليب الإحصائية المستخدمة واللازمة لتقنين الاختبارات:**

- معادلة (كودر – ريتشاردسون 20) وطريقة التجزئة النصفية، وذلك لإيجاد معاملات الثبات لاختبار مهارات الاستماع الناقد.

- معامل التمييز؛ لحساب معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات الاستماع الناقد.
- معامل السهولة؛ لحساب معاملات السهولة لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات الاستماع الناقد.
- معاملات الارتباط؛ لحساب معاملات الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات الاستماع الناقد.
- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.

ب. الأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من فروض الدراسة:

- تم استخدام اختبار (t– test) لعينتين مستقلتين؛ لبحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع الناقد.
- مقياس مربع إيتا (η2) لقياس حجم أثر إستراتيجية روبنسون (SQ3R) بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وصف تطبيق التجربة:

طبق المعلم المتعاون دروس مبحث اللغة العربية المعدة من قبل الباحثان باستخدام إستراتيجية روبنسون (SQ3R) على المجموعة التجريبية، وبصورة موازية له تم تطبيق الطريقة الاعتيادية على المجموعة الضابطة؛ وذلك خلال الفترة من تاريخ (2022/01/23) حتى تاريخ (2022/03/21)، حيث لاحظ المعلم المتعاون في بداية التطبيق ذهول الطلاب على التغيير في طريقة شرح الدروس، حيث قدم المعلم مجموعة من التعليمات الخاصة بتنفيذ الدروس، وبعد البدء الفعلي في شرح الدروس بإستراتيجية روبنسون، والانتقال من خطوة لخطوة في تحقيق أهداف الدرس المرجوة، بدأ الطلاب بالتفاعل مع الإستراتيجية بشكل كبير؛ وذلك من خلال بدء المعلم بالتعرف على الخبرات السابقة عن موضوع الدرس لدى الطلاب وتسجيل الملاحظات، وفرز أفكارهم من خلال أفكار وطرق متنوعة تستثير تفكير الطلاب، وتحفزهم نحو موضوع الدرس.

وقد لاحظ المعلم المتعاون اهتمام الطلاب، وانسجامهم بالطرق التي تساعد على طرح الأسئلة بنفسهم، والعمل ضمن مجموعات، وهذا بدوره يساعد الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومة لوقت أكبر خاصة في مجال الاستماع الناقد، مما أسهم في تنمية مهارات الاستماع الناقد لديهم.

أما طلاب المجموعة الضابطة فقد تم تدريسهم مبحث اللغة العربية وفقًا للطريقة الاعتيادية، دون التطرق للأساليب الحديثة في تنفيذ الحصص، فقد اقتصرت على بعض الاستراتيجيات مثل طريقة المحاضرة، والمناقشة والحوار.

أبرز المعيقات التي واجهت المعلم المتعاون خلال تطبيق الدراسة وكيفية التغلب عليها:

1. عدم كفاية الخبرات السابقة لدى الطلاب بسبب انقطاع الطلاب عن التعليم الوجاهي في العام السابق، والتوجه إلى التعليم الإلكتروني التي لم يكن تفاعل الطلاب فيه بالصورة الكافية لاكتساب المعلومات بالصورة المطلوبة، حيث تغلب المعلم على هذه المشكلة من خلال إعادة مراجعة الطلاب في خبراتهم السابقة، وربطها بالخبرات الجديدة.
2. وقوع الطلاب بالخلط بين الخطوات المتتابعة لهذه الإستراتيجية، حيث تغلب المعلم على هذه المشكلة من خلال تقديم الإستراتيجية من خلال تخطيط الدروس المستهدفة جيدًا حسب مراحل وخطوات الإستراتيجية؛ تجنبًا للخلط بين خطواتها، وتقديم أمثلة تطبيقية.
3. احتياج الإستراتيجية إلى وقتٍ زمني أطول من 40 دقيقة، حيث تغلب على هذه المشكلة من خلال الاهتمام بالأنشطة التعليمية المركزة على تفعيل خطوات هذه الإستراتيجية؛ لتفادي ضيق الوقت والزمن المخصص للتدريس، واختيار الموضوعات التي تناسب الإستراتيجية.

خطوات الدراسة:

1. الاطلاع على الأدبيات التربوية السابقة، والبحوث ذات العلاقة بإستراتيجية روبنسون (SQ3R)، ومهارات الاستماع الناقد.
2. إعداد قائمة بمهارات الاستماع الناقد، وعرضها على المحكمين.
3. بناء أدوات الدراسة (اختبار مهارات الاستماع الناقد) ثم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في اللغة العربية وآدابها، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وذلك لمعرفة آرائهم حولها، وبناءً على الآراء والملاحظات يتم التعديل في أدوات الدراسة، ووضعها في صورتها النهائية.
4. إعداد الدليل الإرشادي للمعلم لتدريس الدروس المختارة من مبحث اللغة العربية للصف الخامس الأساسي وفقًا لإستراتيجية روبنسون (SQ3R) واللازمة لتنمية مهارات الاستماع الناقد في اللغة العربية، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في اللغة العربية وآدابها، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، للتأكد من صحته ومناسبته وإبداء الرأي حوله.
5. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (33) طالبًا من خارج عينة الدراسة على يومين في الفترة من تاريخ (2021/12/21) حتى تاريخ (2021/12/22)، والتأكد من صدقها وثباتها، واستخراج معاملات السهولة والتمييز لفقراتها، وتحديد الزمن المناسب لتطبيق كل أداة.
6. اختيار عينة الدراسة الفعلية، وتقسيمها إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة.
7. تطبيق أدوات الدراسة على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة تطبيقًا قبليًا في الفترة من تاريخ (2022/01/13) حتى تاريخ (2022/01/15)، للتأكد من تكافؤهما في مهارات الاستماع الناقد.

8. تنفيذ التجربة بتدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية روبنسون (SQ3R)، والاستمرار بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية الاعتيادية في الفترة من تاريخ (2022/01/23) حتى تاريخ (2022/03/21).
9. تطبيق أدوات الدراسة على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بعد التجربة في الفترة من تاريخ (2022/03/23) حتى تاريخ (2022/03/25)، ثم تصحيح أوراق الإجابات ورصد النتائج.
10. جمع البيانات وتفريغها حاسوبيًا بوساطة برنامج (SPSS)، وتحليلها إحصائيًا، وعرضها في جداول.
11. تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها، وصياغة التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولا – الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها:

1. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: "ما مهارات الاستماع الناقد الواجب تنميتها لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مبحث اللغة العربية؟"

وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمهارات الاستماع عامة، ومهارات الاستماع الناقد خاصة مثل: دراسة عبد اللاه (2020)، ودراسة الرشيدي (2020)، ودراسة فخر (2019)، ثم بعد ذلك أعد قائمة أولية بمهارات الاستماع الناقد المناسبة لطلاب الصف الخامس الأساسي، وتم تحديد أربعة مجالات لمهارات الاستماع الناقد، بحيث يندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات الفرعية، وبعد عرض القائمة على المحكمين، والاختصاصيين، ومعلمي الصف الخامس؛ وذلك للتأكد من ملاءمتها لمستوى طلاب الصف الخامس الأساسي والدروس المستهدفة، ومن أجل إبداء الرأي فيها من حيث الحذف منها، أو التعديل عليها، أو الإضافة إليها؛ تم الخروج بالصورة النهائية لقائمة مهارات الاستماع الناقد، وذلك موضح بشكل تفصيلي في الفصل الرابع ضمن إجراءات الدراسة. وفي ضوء ذلك يتضح للباحث أنّ المهارات تمثل في مجملها ما ينبغي أن تتضمنه إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الخامس الأساسي، وبذلك يكون الباحثان أجاب عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

2. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: "هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع الناقد؟

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة قام الباحثان بالتحقق من صحة هذه الفرضية والتي تنص على لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية

والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع الناقد في مبحث اللغة العربية، وذلك باستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين Two Independent Sample T-Test، والجدول (1-5) يوضح ذلك:

جدول (1-5)

نتائج اختبار (t – test) للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع الناقد

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	الدلالة
مهارة التفسير	التجريبية	36	8.44	1.25	0.00	6.32	دالة إحصائيًا
	الضابطة	36	5.61	2.38			
مهارة التحليل	التجريبية	36	7.72	1.77	0.00	3.55	دالة إحصائيًا
	الضابطة	36	5.72	2.89			
مهارة الاستدلال	التجريبية	36	7.92	1.48	0.00	3.49	دالة إحصائيًا
	الضابطة	36	5.61	3.67			
مهارة التقويم	التجريبية	36	7.78	1.17	0.00	4.52	دالة إحصائيًا
	الضابطة	36	5.89	2.21			
الدرجة الكلية	التجريبية	36	31.86	5.50	0.00	6.27	دالة إحصائيًا
	الضابطة	36	22.83	7.37			

ملاحظة. قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.05) ودرجة الحرية (70) = 2.00

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) ودرجة الحرية (70) = 2.66

ويتضح من الجدول السابق (1-5) أن قيمة مستوى الدلالة لجميع مجالات اختبار مهارات الاستماع الناقد المطلوب تنميتها والمتمثلة في: (مهارة التفسير، ومهارة التحليل، ومهارة الاستدلال، ومهارة التقويم)، والدرجة الكلية أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وقيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع المجالات، وهذا يعني أن قيمة مستوى الدلالة لجميع مجالات اختبار مهارات الاستماع الناقد دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك يتضح رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي أنه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع الناقد ولصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدلل على أن استخدام إستراتيجية روبنسون (SQ3R) أفضل من الطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الخامس.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ما يلي:

1. وفرت إستراتيجية روبنسون (SQ3R) بيئة تعليمية نشطة وفاعلة، من خلال إتاحة الفرصة للطلاب بالتفكير، والتأمل، وتدوين الأفكار، وتنظيمها، وتلخيصها، والمشاركة في الأنشطة المختلفة التي تمت دراستها.

2. أثارت الإستراتيجية دافعية الطلاب للتعلم كونها تهتم بإيجابية الطالب ونشاطه كما أن ارتباطها بميول واهتمامات واتجاهات الطلاب كان له الأثر الملموس في حماسهم لعملية التعلم.
3. أتاحت إستراتيجية روبنسون (SQ3R) التنافس والتعاون بين الطلاب، فالطلاب يتعاونون مع بعضهم البعض لإنتاج الأفكار والإجابات الصحيحة، كما أن هناك تنافسًا بين الطلاب لإنتاج أفضل الأفكار والحلول والإجابات.
4. منحت إستراتيجية روبنسون (SQ3R) الطلاب الثقة بالنفس، وتعزز ميولهم نحو دروس اللغة العربية، كما تزيد من مشاركة الطلاب، ويكون دور المعلم مراقب لعملية التعليم والتعلم بين المجموعات، ومنظمًا للمهام والأنشطة.

واتفقت النتيجة السابقة مع نتائج الدراسات التي استخدمت إستراتيجيات ومداخل وأنماط تدريسية حديثة لتنمية مهارات الاستماع الناقد، مثل دراسة عبد اللاه (2020)، والرشيدي (2020)، وفخر (2019)، وخصاونة (2018)، والزبيدي والحداد والوائلي (2013)، والتي توصلت جميعها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع الناقد ولصالح المجموعة التجريبية.

3. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: "ما حجم تأثير إستراتيجية روبنسون (SQ3R) على تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في فلسطين؟"

وللإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة قام الباحثان بالتحقق من صحة هذه الفرضية والتي تنص على: "إن حجم إستراتيجية روبنسون حسب معامل (إيتا) يزيد عن (0.14) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في فلسطين"، باستخدام مربع إيتا قام الباحثان بقياس حجم تأثير إستراتيجية روبنسون (SQ3R) على تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مبحث اللغة العربية كالتالي:

أولًا- حجم تأثير إستراتيجية روبنسون (SQ3R) على تنمية مهارات الاستماع الناقد:

قام الباحثان بحساب قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) لمعرفة حجم تأثير إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الاستماع الناقد، والتأكد مما إذا كان الفرق نتيجة الصدفة أم هو فعلًا لتأثير الإستراتيجية، وذلك وفقا للمعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث إن:

($\eta 2$): تعبر عن نسبة التباين الكلي في المتغير التابع الذي يمكن أن يعود إلى المتغير المستقل

(t2): مربع قيمة "t"

(df): درجة الحرية= ن1 + ن2 – 2

(السر، 2021: 368)

وقد اعتمد الباحثان الجدول المرجعي الآتي لتحديد مستويات مربع إيتا لقياس لحجم التأثير:

جدول (3-5)

مستويات حجم التأثير الخاصة بكل من مربع إيتا (η2)، والدرجة المعيارية (d)

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
مربع إيتا (η2)	صغير	متوسط	كبير
	0.01	0.06	0.14

(السر، 2021: 368)

والجدول (4-5) يوضح قيم مربع إيتا لقياس حجم تأثير إستراتيجية روبنسون (SQ3R) على مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية بواسطة "η2":

جدول (4-5)

قيمة كل من "t"، "n2"، لإيجاد حجم تأثير إستراتيجية روبنسون (SQ3R) على تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية

المجال	df	قيمة "t"	η2	حجم التأثير
مهارة التفسير	70	6.32	0.36	كبير
مهارة التحليل	70	3.55	0.15	كبير
مهارة الاستدلال	70	3.49	0.14	كبير
مهارة التقويم	70	4.52	0.23	كبير
المهارات ككل	70	6.27	0.36	كبير

يتضح من الجدول (4-5) أن قيم مربع إيتا (η2) لمهارات الاستماع الناقد الأربعة (مهارة التفسير، ومهارة التحليل، ومهارة الاستدلال، ومهارة التقويم، وللمهارات ككل)، قد تراوحت ما بين (0.14، 0.36)، وبالرجوع إلى الجدول المقترح لتحديد مستوى حجم التأثير كما هو مبين في جدول (3-5) نجد أن هذه القيم تشير إلى وجود حجم تأثير كبير لاستخدام إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد أن استخدام إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في تدريس دروس مبحث اللغة العربية كان لها تأثير كبير على تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ما يلي:

1. قدمت الإستراتيجية للطلاب أسلوبًا جديدًا في التعليم مما أشعرهم بالمتعة والانجذاب، وانعكس ذلك إيجابيًا على أدائهم في اكتساب مهارات الاستماع الناقد.
2. اشتملت الأنشطة المقدمة للطلاب في دروس الاستماع المصاغة باستخدام إستراتيجية روبنسون (SQ3R) على مهارات الاستماع الناقد المتمثلة في (التفسير– التحليل– الاستدلال– التقويم) مما ساهم بشكل كبير في تنمية تلك المهارات.
3. تميزت دروس الاستماع المصاغة وفق إستراتيجية روبنسون (SQ3R) بالتنظيم والسهولة؛ مما ساعد الطلاب في فهمها وإتقانها بشكل كبير.
4. تنوعت أساليب التقويم عند تدريس موضوعات الاستماع المصاغة وفق إستراتيجية روبنسون (SQ3R)؛ مما ساعد في تحفيز الطلاب وزيادة مستواهم التحصيلي.

ثانيًا– ملخص نتائج الدراسة:

وتتلخص نتائج الدراسة بالآتي:

1. وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع الناقد في مبحث اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية.
2. وجود حجم تأثير كبير لإستراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الاستماع الناقد ، لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة حجم التأثير لمهارات الاستماع الناقد (0.36).

ثالثًا– توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بالآتي:

1. ضرورة اهتمام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بتوظيف إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في تدريس مبحث اللغة العربية؛ لطلبة المرحلة الأساسية؛ نظرًا لأهميتها ودورها في تنمية مهارات الاستماع الناقد.
2. تبني القائمين على التعليم في وزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين، إستراتيجية روبنسون (SQ3R) ضمن المناهج والكتب المدرسية وأدلة المعلمين في مختلف المراحل الدراسية؛ بصفتها واحدة من الإستراتيجيات ما وراء المعرفية الفاعلة في تنمية مهارات الاستماع الناقد.

3. حث موجهي اللغة العربية على عقد ورش عمل، ودورات تدريبية، ولقاءات تربوية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا خلال الخدمة؛ لتدريبهم على آليات توظيف الإستراتيجيات الحديثة ومنها إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في تدريس مبحث اللغة العربية في العملية التعليمية بشكل فعّال.
4. اهتمام القائمين على التعليم بوزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين، بتنمية مهارات الاستماع الناقد عند تخطيط مادة اللغة العربية وإعداد الإستراتيجيات المناسبة.
5. ضرورة استفادة معلمي اللغة العربية من اختبار مهارات الاستماع الناقد، ودليل المعلم الإرشادي الذي توصل إليه الباحثان من خلال إعداده لاستخدام إستراتيجية روبنسون (SQ3R)؛ لما فيه من خطوات إجرائية تبين آلية السير في تدريس فروع مبحث اللغة العربية.

رابعًا– مقترحات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وتوصيات، يمكن تقديم بعض المقترحات لبحوث أخرى التي يمكن أن تكون امتدادًا للدراسة الحالية، منها:

1. فاعلية إستراتيجية روبنسون (SQ3R)، في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي والميول القرائية لدى طلاب المرحلة الأساسية.
2. فاعلية إستراتيجية روبنسون (SQ3R)، في تنمية مهارات الفهم القرائي التنبؤ اللغوي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
3. دراسة مقارنة بين إستراتيجية روبنسون (SQ3R)، وغيرها من الإستراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.

المراجع

أولاً- المصادر:

القرآن الكريم.

ثانياً- المراجع العربية:

1) أبو الدهب البدري، علي. (2009). أثر استخدام إستراتيجية مقترحة في ضوء نظرية قبعات التفكير الست لإدوارد دي بونو في تنمية المستويات المعيارية للاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة، 34(88)، 1-3.

2) أبو السعود، هاني. (2009). برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، الجامعة الاسلامية، فلسطين- غزة.

3) أبو دقة، سناء. (2008). القياس والتقويم الصفي للمفاهيم والاجراءات لتعلم فعال (ط2). دار آفاق للنشر والتوزيع، غزة.

4) أبو شنب، جميلة أحمد. (2020، 04، 29). تحدي النسيان بتوظيف إستراتيجية روبنسونSQ3R في التعليم. دنيا الوطن. https://pulpit.alwatanvoice.com/content/print/520706.html

5) البجة، عبد الفتاح. (2005). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها (ط2). دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

6) الجنوبي، عبد الله بن أحمد راشد. (2020). فاعلية استخدام إستراتيجية "SQ3R" في تنمية الدافعية للإنجاز لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. مجلة العلوم التربوية، 28(2)، 169 - 212.

7) حارثي، ياسمين محمد. (2020). فاعلية استخدام إستراتيجية روبنسون "SQ3R" في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بمقرر لغتي الخالدة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(25)، 114- 131.

8) خاطر، محمود رشدي وآخرون. (1998). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة (ط7). دار المعرفة، القاهرة.

9) خصاونة، نجوى أحمد سليم. (2018). مستوى الاستيعاب الاستماعي الناقد في اللغة العربية في ضوء بعض المتغيرات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 7(3)، 22- 33.

10) رشوان، أحمد محمد. (2014). أثر وحدة قائمة على مدخل التواصل اللغوي في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية المعاقين بصرياً. مجلة كلية التربية، 30(1)، 1- 69.

11) الرشيد، عائشة محمد، والدوسري، نورة شافي. (2020). فاعلية إستراتيجية "SQ3R" في تحسين الفهم القرائي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع15، 185 - 212.

12) الرشيدي، أحمد عنيزان عياد. (2020). برنامج لتنمية مهارات الاستماع الناقد في ضوء مدخل التواصل اللغوي لدى طلاب الصف العاشر المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة عالم التربية، 1(70)، 44 - 87.

13) الزبيدي، نسرين، والوائلي، سعاد، والحداد، عبد الكريم. (2013). أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9(4)، 435- 447.

14) السر، خالد، الديب، ماجد وفرج الله، عبد الكريم. (2020). الإحصاء الوصفي والتحليلي باستخدام برنامج spss. فلسطين.

15) الشنطي، أميرة عبد الرحمن. (٢٠١٠). أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة] . كلية التربية، جامعة الأزهر.

16) الشنقيطي، أمامة محمد. (2020). فاعلية استخدام إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بمقرر لغتي الخالدة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة الفتح، ع (82)، 196- 219.

17) عبد الباري، ماهر شعبان. (2013). فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(4)، 421- 462.

18) عبد الرحمن، نصرت، وموسى، نهاد، وأبو عودة، عودة. (2009). اللغة العربية، القاهرة، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

19) عبد اللاه، ميمي نشأت عبد الرازق. (2020). استخدام إستراتيجية المساجلة في تدريس القراءة لتنمية بعض مهارات الاستماع الناقد لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية، 3(185)، 983-1023.

20) عبد الله، سامية محمد محمود. (2015). الفهم القرائي (طبيعته– مهاراته– إستراتيجياته). دار الكتاب الجامعي، الجمهورية اللبنانية– دولة الإمارات العربية المتحدة.

21) عبد الهادي، نبيل وآخرون. (2009). مهارات في اللغة والتفكير (ط3). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

22) عطية، محسن علي. (2014). إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

23) علي، سمر سامح. (2015). مهارات الاستماع الناقد في عصر المعلوماتية للمتعلم في مرحلة المراهقة. مجلة دراسات تربوية اجتماعية، 21(4)، 763– 788.

24) علي، سوزان محمد حسن السيد. (2007). فاعلية استخدام إستراتيجية (SQ3R) في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالسعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع 128، 14– 70.

25) عودة، أحمد. (2002). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار الأمل، إربد، الأردن.

26) فخر، منى إبراهيم جاسم. (2019). فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة اللغوية والتعليم المدمج لتحسين مهارات الاستماع الناقد والخطاب الإقناعي لدى طلاب جامعة البحرين [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس كلية التربية، مصر.

27) ملحم، سامي. (2005). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس (ط2). دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

28) هادي، مريم مهدي. (2014). أثر استعمال إستراتيجية SQ3R في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. ع 15، 137– 161

ثالثًا- المراجع الأجنبية

1) Adila, Duvis. (2019). The Effect of SQ3R STRATEGY on students' reding comprehension. Jurnal Ilmiah Bahasa dan Sastra, 5(1), 48-57.
2) Al Firdaus, M. (2012). SQ3R Strategy for Increasing Students' Retention of Reading and Writing Information. Magelang Tidar University, Magelang,
3) Anjuni, G. & Cahyadi R. (2019). Improving Students Reading Comprehension Through (Survey, Question, Read, Recite and Review) Technique. Professional Journal of English Education, 2, (1), 125-137
4) Dharma, S. & Abdullah, S. (2013). The Implementation of SQ3R Strategy to Teach Reading News Item Text to Tenth Grade Students of Senior High School, Faculty of Language and Art, State University of Surabaya.
5) Engraffia, M, Graff, N, Jezuit, S., & Schall, L. (1999) Improving Listening Skills Through the Use of Active Listening Strategies. Master's Action Research Project. ERIC Document Reproduction
6) Perkins, Danial F. & Fogarty, Kate. (2005). Active listening: A Communication tool, University of Florida Publication
7) Yuliawati, I & Hartati, L. (2019). The Effectiveness of SQ3R Method Toward Reading Comprehension Grade III Elementary School. International Conference of Primary Education Research Pivotal Literature and Research UNNES 2018 (IC PEOPLE UNNES Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 303 Published by Atlantis Press.

متطلبات تحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة

أ. مطر سودان سعيد الغامدي
ماجستير الإدارة التربوية
كلية التربية– جامعة أم القرى

د. خالد عبدالرحمن ياسين أحمد
أستاذ مشارك بقسم الإدارة التربوية
كلية التربية– جامعة أم القرى

ملخص البحث

استهدف البحث الكشف عن متطلبات تحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة وذلك من خلال الكشف عن المتطلبات: المادية والبشرية، اللازمة لتحقيق معايير النموذج الأوروبي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة، واعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي، وتمثل مجتمع البحث في جميع مديري المدارس والمشرفين التربويين بمكتب تعليم محافظة بالجرشي، والذين أوضحت إحصائية إدارة التخطيط والتطوير أنَّ إجمالي عددهم (80) في العام الدراسي 1444هـ/2023م، وقد استهدف البحث تطبيق الاستبانة على جميع أفراد مجتمع البحث، واستطاع تحقيق ذلك الهدف خلال الفصل الدراسي الثالث من عام 2023م.

تم استخدام العديد من الأساليب الاحصائية منها: التكرارات والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاستبانة، ومعامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مدى موافقة عينة البحث على متطلبات تحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة، والإرباعيات.

أظهرت نتائج البحث أنَّ متطلبات تحقيق معايير النموذج الأوروبي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة بشكل عام جاءت بدرجة أهمية عالية وعالية جدًا، وكانت المتطلبات البشرية والمادية متحققة بدرجة عالية جدًا، وخرج البحث بعدد من التوصيات أهمها: تفويض بعض الصلاحيات للأفراد المتميزين بما يحقق المرونة وإنجاز العمل، وتفعيل الرقابة على جميع العمليات المالية من خلال بناء خطة معلنة للمتابعة الدورية لجميع العمليات المالية، وتفعيل القدوة الحسنة في سلوك القادة لبناء ثقافة التميز.

الكلمات المفتاحية: متطلبات– معايير النموذج الأوربي– إدارة التميز

Abstract

The research aimed to reveal the requirements for achieving the standards of the European model for managing excellence in the schools of the Al-Baha region, by revealing the physical and human requirements necessary to achieve the standards of the European model for managing excellence in the schools of the Al-Baha region. Educators in the Education Office of the Governorate of Jurashi, whose total number was indicated by the statistics of the Planning and Development

Department (80) in the academic year 1444 AH / 2023 AD. The research aimed to apply the questionnaire to all members of the research community, and it was able to achieve that goal during the third semester of 2023 AD.

Many statistical methods were used, including: frequencies and percentages, and Pearson's correlation coefficient to calculate the validity of the questionnaire, and Cronbach's alpha coefficient to calculate the stability of the questionnaire, and arithmetic means and standard deviations to determine the extent of the research sample's agreement with the requirements of achieving the standards of the European model for managing excellence in Al-Baha schools, and quadrants.

The results of the research showed that the requirements for achieving the standards of the European model for managing excellence in the schools of the Al-Baha region in general came with a high and very high degree of importance, and the human and material requirements were achieved to a very high degree. Activating oversight of all financial operations by building a declared plan for the periodic follow-up of all financial operations, and setting a good example in the behavior of leaders to build a culture of excellence.

Keywords: requirements - standards of the European model - excellence management

مقدمة البحث:

يمر العالم اليوم بتغيرات مذهلة ومتعددة، فالتطورات التي طرأت على كافة جوانب الحياة لم يشهد لها مثيل من قبل؛ وذلك نتيجة التقدم المعرفي والتطور الاقتصادي والتقني وتعاظم المنافسات العالمية، وفي ظل هذه المتغيرات المعاصرة ومواكبة التطورات المتجددة؛ أصبح تطوير وضمان جودة المؤسسات التعليمية وكفاءتها ضرورة ملحة لنجاحها وقيامها بدورها على الوجه الأكمل، ويعتمد تقدم أي مجتمع على مستوى كفاءة مؤسساته التعليمية، والتي تقوم بدور مهم في خدمة المجتمع، وتحقيق أهداف الدولة وتطلعاتها المستقبلية، من خلال تنفيذ

وتقديم مناهج، وخدمات وأنشطة تعليمية تستهدف إعداد كوادر مستقبلية وتأهيلها وتنميتها تنمية شاملة ومتوازنة؛ لتقوم بنهضة مجتمعها.

وتسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تحسين كفاءة مؤسساتها من خلال التركيز على تطوير القيادات التعليمية؛ لتحقيق التقدم والتطور المستمر لمواكبة التحولات، ومواجهة التحديات المتلاحقة التي تحدث في مختلف جوانب الحياة، وقد ذكر نائب وزير التعليم أنَّ التعامل مع التحديات التي تفرض على وزارة التعليم أنْ تخطو خطوات مدروسة نحو المستقبل وفق رؤية منهجية وعلمية؛ لذلك أنشأت برنامج إعداد وتأهيل القادة، وساندت المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي في تنفيذ مجموعة من الدورات التدريبية التابعة للمركز ؛ لزيادة الاستثمار في رأس المال البشري، وتطوير القدرات والكفاءات القيادية وتأهيلها تأهيلا قياديًا متخصصًا؛ لتصنع فرقًا وتقدم عملًا نوعيًا حقيقيًا يُسْهِم في تطوير التعليم ونهضة الوطن (وزارة التعليم، ٢٠٢١؛ والمركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، ٢٠٢١).

كما وجهت رؤية المملكة (٢٠٣٠) اهتمامها نحو عدة محاور، من أهمها: محور التعليم الذي يضمن إنشاء منصات تدريبية تُعنى بتدريب القادة؛ لمساعدتهم على متابعة أدائهم وتحسين وتطوير مهاراتهم، والوصول إلى مؤسسة تتميز بفعالية الأداء عن طريق تطبيق معايير التأهيل المستمر (رؤية ٢٠٣٠، 2016)، ووفقًا لذلك أنشئ برنامج تنمية القدرات البشرية، والذي من ضمن أهدافه الاستراتيجية: التطوير المهني لجميع مكونات منظومة التعليم، والتدريب المستمر مدى الحياة لقادة المؤسسات التعليمية (برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢١).

وأصبح من الواضح أنَّ التوجه نحو تحقيق التميز في النظام التعليمي من الأمور التي لا غنى عنها؛ حيث تتزايد الدعوات إلى تحسين الأداء، والارتقاء بمستوى الخدمات من خلال التطوير المستمر للعملية الإدارية والتعليمية، فتحقيق أعلى مستويات التميز في الأداء هو استجابة منطقية للعديد من التغيرات الاجتماعية، والثقافية، والسياسية، والاقتصادية، والتقنية التي فرضتها العولمة، وذلك من خلال تطبيق مفاهيم التميز بنماذجها الوطنية والعالمية.

وعلى الرغم من تنوع نماذج التميز، إلَّا أنَّ النموذج الأوروبي يعَد أشهرها، ويتكون من (٣) مجموعات رئيسة: مجموعة التوجه، ومجموعة التنفيذ، ومجموعة النتائج، ويحتوي على (٧) معايير رئيسة، و(٢٣) معيارًا فرعيًا لتقويم جميع جوانبها، وتحديد مكان المؤسسة في الاتجاه نحو تحقيق التميز. ومن المعايير الرئيسة: الرؤية

والغاية والاستراتيجية، والثقافة المؤسسية والقيادة، وإشراك المستفيدين، وبناء قيمة مستدامة، وقيادة الأداء والتحول، وانطباعات المستفيدين، وأخيرا الأداء الاستراتيجي والتشغيلي، (العنزي، ٢٠١٩، ٥٤٤).

ويمكن تطبيق النموذج الأوروبي (European Foundation for Quality Management) في أي وقت بالمؤسسة ولا يحتاج إلى إجراءات معقدة، ويُعَد الأنسب لتطبيقه على بعض المؤسسات، خاصة المؤسسات التعليمية، وهو خاص بالمؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة، الذي صمم لبناء مستقبل أفضل للمؤسسات والمجتمعات؛ حيث يقدم النموذج نظرة شاملة عن المؤسسة بوصفها منظومة معقدة قادرة على التكيف، بالإضافة إلى تحديد مستوى التميز الذي حققته، وفهم الثغرات والحلول المتاحة؛ مما يمكن من تحقيق التقدم وتحسين أداء المؤسسة بشكل ملموس (EFQM, 2020 A, pp.5-11).

وأضافت إدارة الجودة الشاملة في هذا المجال، أنَّ وزارة التعليم أخذت بأفضل النماذج والمعايير العالمية للجودة والتميز، المتوافقة مع تطلعات الوزارة وفقًا لرؤية ٢٠٣٠، ومن ضمن هذه المعايير التي استندت عليها وزارة التعليم في منهجية العمل: معايير النموذج الأوروبي (European Foundation for Quality Management)، وذلك بأنها تستشرف في مسيرتها إلى بناء مجتمع المعرفة وتعليم يتميز باعتماده على التنمية المستدامة، وكذلك اعتمدت عليه في التقويم الذاتي للمدرسة؛ لتحقيق تميز مستدام، وتحسين مستوى كفاءة البيئة التعليمية، وتقويم جودة الخدمات المقدمة للمستفيدين (الإدارة العامة لقياس الأداء، ٢٠١٧، ٤-٩؛ وإدارة الجودة الشاملة بتعليم منطقة مكة، ٢٠١٨، ٤٠).

وتُعَد المؤسسات التعليمية من أهم الأنشطة الإنسانية في المجتمعات على اختلاف مراحل تطورها؛ لأنها تؤثر تأثيرًا مباشرًا في حياة الشعوب والأمم اجتماعيًا، واقتصاديًا، وسياسيًا فالتعليم استثمار ناجح يؤتي ثماره في كل جيل صاعد، وقد تطلب ذلك سعيًا جادًا من المسؤولين عن العمل المؤسسي في البحث عن سبل تطوير أدائهم، ومن خلال تطبيق نظريات الإدارة التربوية الحديثة التي تعزز مكانة المؤسسات التعليمية، وتحافظ عليها، وتسعى للرقي بها، وتجنبها كل التحديات التي تعترضها.

وحتى يُطْلَق على الأداء أنَّه متميز لابد من أنْ تتوفر فيه مجموعة من العوامل، فالمنظمات ذات الأداء المتميز يرجع وجودها إلى وضوح الأهداف الأساسية المتمثلة في الالتزام بالتطوير والتحسين، وتوفير الوسائل التي تُمَكِّنها من أنْ تعمل بشكلٍ مرضٍ لكل شركائها، فالتميز هو رهينة توافر المهارات والقدرات من مستوى مرتفع من القادة، لديهم القدرة على الابتكار بالشكل الذي يسمح لهم بالتفوق والتميز في الأداء (سلطان، ٢٠١٥،

.(٢٥

وتبرز أهمية تميز الأداء في المنظمات إلى وسائل وطرق للتعرف على العقبات التي تواجهها حال ظهورها، وإلى تطوير أعضائها بصفة مستمرة سواء المديرين أو الموظفين، لجعل الإدارة أكثر تميزًا في الأداء، وتوفر المهارات اللازمة لصانعي القرار لتحقيق الإبداع والتميز في الإدارة ضرورة من ضرورات التطوير الإداري لرفع مستويات الأداء من خلال تطوير مهارات وقدرات العاملين أو أعضاء الهيئة الإدارية في الإدارة.

مشكلة البحث وأسئلته:

تزايدت توقعات المجتمع، وارتفع سقف المطالب مع التقدم في الزمن، مما زاد من الحاجة إلى التوجه نحو التميز؛ ولذلك اهتمت المؤسسات التعليمية بتطبيقه لانعكاسه الإيجابي الذي ينصب على رفع كفاءة المؤسسة التعليمية، وزيادة فعالية العاملين بها؛ مما يؤدي إلى مخرجات متميزة، وهذا ما كشفت عنه دراسات: الشهراني (٢٠٢٢)، دييز وفالاو لوبز(٢٠20)، والمشرف والجارودي (٢٠16) من أنَّ الواقع الكبير لتطبيق مفهوم إدارة التميز جاء بعدما اتضحت أهميته في رفع كفاءة المؤسسة التعليمية، وزيادة إنتاجية العملية التعليمية؛ حيث يسعى إلى حث منسوبي المدرسة والطلاب على بذل الجهد وإنجاز العديد من الأعمال؛ مما يؤدي إلى مخرجات ذات قدرات عالية وطابع متميز.

وتُعَد إدارة التميز أمرًا أساسيًا، لما لها من نتائج إيجابية على المؤسسات التعليمية، إضافة إلى جهود المملكة العربية السعودية التي تبذل من أجل تطوير خدمات بيئة العمل وتحسينها، واستقطاب أفضل الكفاءات؛ وذلك للوصول إلى تحقيق مؤسسة تعليمية متميزة، لكن واقع التميز في بعض المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية لم يصل إلى الحد المأمول، وهذا ما أكدته نتائج دراستي: أحمد والأنصاري وعبد الرضا (٢٠22)، وحسن (2021) من وجود معوقات تحول دون تحقيق مفهوم التميز في المؤسسات التعليمية، ويعني ذلك حاجتها إلى التطوير والتحسين؛ لتتمكن من أداء مهامها بكفاءة عالية.

وجاءت نتائج دراستي الباسل وحسين وصيام وجمعة (2021)، والمشرف والجارودي (٢٠١٦) مؤكدة لوجود تلك المعوقات؛ حيث أكدتا على أنَّ المدرسة لا تهتم بالتميز بينما تنصب جميع اهتماماتها على الأعمال الروتينية فقط، كما أنَّ هناك قصورًا في تأهيل الكفاءات البشرية لتطبيق إدارة التميز.

وتوصلت دراسة صوفيا وقثير (2014) إلى أنَّ تطبيق مفهوم إدارة التميز دون المأمول بمناطق مختلفة، ويعود ذلك إلى أنَّ بعض المؤسسات التعليمية قد لا تهتم بتميز عناصر المدرسة؛ مما ينعكس سلبًا على المخرجات

التعليمية، ومدى قدرتهم على الإبداع والتطوير من إمكانياتهم، فالتغيرات الخارجية التي أحدثت تحولات جذرية متسارعة تفرض على المؤسسات التعليمية أنْ تمتاز بالتطور والتحسين بشكل مستمر لتتميز، ويتطلب ذلك وجود إدارة متمكنة، ومؤهلة قادرة على التغيير ومواجهة كافة التحديات التي تواجهها من خلال معايير تطبق داخل أسوار المؤسسة؛ ومن هنا تكمن أهمية تبني معايير واضحة للقائد يلتزم بها لتُرشده إلى تحقيق إدارة التميز.

وللتعرف على درجة إدارة التميز فقد اتجهت كثير من دول العالم إلى تبني نماذج للتميز الأوروبي وتطبيقها في مختلف مؤسساتها، ومنح جوائز للمؤسسة التي تحقق التميز في خدماتها ومخرجاتها، حتى تكون مثالًا يُقْتَدى به من قبل غيرها من المؤسسات، ويُعَد النموذج الأوروبي(European Foundation for Quality Management) من أشهر النماذج، بوصفه مدخلًا شاملًا لتحسين أي فجوة تظهر في الأداء أو كفاءة المؤسسة، ويعمل على تحقيق فاعليتها، واستطاع أنْ يثبت نجاحه عند تطبيقه في مختلف المؤسسات (عطية، ٢٠١٧، ٣٩٩- ٤٠٢).

وفي السياق التربوي، فقد سعت بعض المدارس إلى تطبيق إدارة التميز وفقًا للنموذج الأوروبي (EFQM)، واعتماده هوية تنظيمية للتميز، وذلك ما أكدته نتائج دراستي سوتوفا وتبلاكا واستراكا (٢٠22) والهطالية (2019).

يتضح مما سبق ومن خلال الدراسات السابقة المذكورة آنفًا؛ أنَّه مازال هناك فجوة علمية لم تتطرق إليها الدراسات السابقة، وتحتاج إلى إلقاء الضوء عليها، ولذلك تنبع أهمية البحث الحالي من أنه من الدراسات القلائل التي ستُجرى على مدارس التعليم العام، وتحديدًا في منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية وتتناول متطلبات تحقيق معايير النموذج الأوروبي (EFQM) إصدار 2020م بشكل عام، مع الاستعانة بإدارة التميز بشكل خاص، ومن ثم تسعى الدراسة الحالية إلى سد هذه الفجوة فيما يتعلق بدارسة متطلبات تحقيق معايير النموذج الأوروبي (EFQM) لإدارة التميز لدى قادة المدارس الثانوية في منطقة الباحة.

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما متطلبات تحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة؟ والإجابة عن هذا السؤال تستلزم الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما المتطلبات المادية اللازمة لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة؟

2. ما المتطلبات البشرية اللازمة لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة؟

أهداف البحث:

1. الكشف عن المتطلبات المادية اللازمة لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة، وذلك من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين بمكتب تعليم محافظة بالجرشي.
2. الكشف عن المتطلبات البشرية اللازمة لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة، وذلك من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين بمكتب تعليم محافظة بالجرشي.

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية النظرية لهذا البحث في أنه:

- يوفر إطارًا نظريًا للباحثين حول معايير النموذج الأوروبي لإدارة التميز.
- يثري المكتبة التربوية والدراسات العلمية بالمحتوى العلمي التربوي فيما يتعلق بمعايير النموذج الأوروبي لإدارة التميز.
- يُسْهِم في الوقوف على أهمية تطبيق النموذج الأوروبي، ومتطلبات التطبيق، وإبراز التجارب الرائدة في هذا المجال مما ينعكس بالإيجاب على المؤسسة التعليمية.

أما الأهمية التطبيقية لهذا البحث تكمن في أنه:

- يمكن أنْ يُسْهِم في مساعدة القائمين على المؤسسات التعليمية في تطبيق مجال التميز وفق النماذج العالمية للتميز ومن أشهرها النموذج الأوروبي، وكذلك التخطيط للمؤسسة المتميزة وفق هذه النماذج العالمية.
- يُفيد صانعي القرار في تحديد المسار الصحيح للمؤسسة التعليمة، وذلك من خلال الاسترشاد بالنماذج العالمية للتميز.
- نواة لتحفيز المشاركة من قبل قادة المدارس والمشرفين التربويين في تحقيق مدارسهم للتميز.
- يقدم حلول واقعية للمشكلات في الميدان التربوي.

مصطلحات البحث:

المتطلبات:

لغة: مفردها مُتَطلَب، وهو اسم مفعول من تطلَّب. ويفهم من المعنى اللغوي للفظ بأنَّه أمر أو عمل يُطْلَب تحقيقه، وهو شيء أساسي لا غنى عنه (ابن منظور، 1996).

والمتطلبات اصطلاحًا: نص رسمي لما هو مطلوب، نحو: متطلبات مستوى الخدمة، ومتطلبات المشروع، أو المعطيات المطلوبة من عملية معينة (مجمع اللغة العربية، 1998، 612)، وتُعَرَّف بأنها: احتياجات توفرها يُسَاعِد على تحقيق الأهداف (محمد، 2013).

وتُعَرَّف إجرائيًا بأنها: جميع الإجراءات والأدوات والعوامل البشرية، والإدارية، والمادية، والتقنية اللازمة لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز في مدارس منطقة الباحة.

ويقصد بالمتطلبات البشرية في هذا البحث: العنصر البشري القادر والراغب والمؤهل للمساهمة في: تحقيق أهداف الإدارة بكل نجاح، وزيادة قدرة الإدارة على النمو والتجديد والابتكار، وزيادة الإنتاجية، وتطوير وتحسين الأداء خاصة في بيئة العمل الحالية التي تتميز بالطابع التنافسي الشديد.

أما المتطلبات المالية فهي: توفر الميزانيات التي تتناسب مع حجم الأنشطة التي تقدمها الإدارة، ثم التخطيط السليم لتوزيع هذه الميزانية، وتوفر الرقابة المالية المستمرة، بالإضافة إلى سعي الإدارة لتوفير مصادر دعم مالي إضافي لتنفيذ المبادرات التي لها دور في تميز الإدارة.

المعايير:

يُقْصَد بمفهوم المعايير مجموعة من المقاييس والقواعد المُنظِمة للقيام بالأشياء، وهي الخطوط العامة التي يرجع إليها أصحاب القرار والعاملين في المؤسسات والشركات على اختلاف موضوع عملها؛ حيث يُعتبر هذا المفهوم العريض شاملًا لمناحي الحياة، فنجد معاييرًا للمناهج التعليمية، ومعاييرًا أخرى لقطاع الرعاية الصحية، ومعاييرًا للتجارة والتسويق (مشعله، 2017).

أما إجرائيًا فهي: مجموعة متكاملة من العناصر والمعايير الرئيسة القابلة للقياس الكمي التي تتفاعل فيما بينها لتحقيق التميز المؤسسي.

النموذج الأوروبي:

النموذج الأوروبي: أحد نماذج التميز العالمية الصادرة عن المؤسسة الأوربية لإدارة الجودة (European Foundation for Quality Management) وتهدف لمساعدة المؤسسات لتعزيز قدراتها التنافسية وتحقيق التميز ويُعَد أحد الأطر للتقييم وبخاصة للجائزة الأوروبية للجودة والتميز (المؤسسة الأوروبية للجودة 2012).

وتُعَرَّف دراسة الحسن (2016) النموذج الأوروبي للتميز (European Foundation for Quality Management) بأنَّه: الممارسات الباهرة في إدارة المنظمة وتحقيق نتائج ترضي الأطراف من زبائن وعاملين، ومساهمين وتنسحب هذه الممارسة إلى مجموعة من العوامل كالقيادة التي تقوم بصياغة وتوجيه السياسات والاستراتيجيات والموارد البشرية والمادية والمالية والعمليات المختلفة، ونظم المعلومات وغيرها.

ويُعَرَّف البحث الحالي النموذج الأوروبي إجرائيًا بأنَّه: نموذج المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة (European Foundation for Quality Management) الأكثر شعبية في أوروبا لتحسين الأداء، ويهدف إلى تحقيق الامتياز المستدام الذي تكون فيه الجودة والكفاءة والاستدامة عناصر رئيسة، وهو نموذج عالمي تتبناه العديد من الدول منها المملكة العربية السعودية.

إدارة التميز:

عَرَّف جاد الرب (2013) التميز بأنَّه: كل جديد ومختلف عن الآخرين, وينتج عنه تحقيق ميزة تنافسية في واحد أو أكثر من عناصر الأداء الإستراتيجي، وذكر درويش (2008) أنَّ التميز مرحلة متقدمة من الإجادة في العمل والأداء الفعال المبني على مفاهيم إدارية رائدة تتضمن: التركيز على الأداء والنتائج، وخدمة المتعاملين، والقيادة الفاعلة، والإدارة بالمعلومات والحقائق، وتطوير العمليات، وإشراك الموارد البشرية، والتحسين المستمر، والابتكار وبناء شراكات ناجحة، وهو القدرة على انجاز نتائج غير مسبوقة يتفوق بها على الآخرين، ويتحاشى قدر الإمكان التعرض للخطأ أو الانحراف من خلال الاعتماد على وضوح الرؤية، وتحديد الأهداف والتخطيط السليم، والتنفيذ السليم، والتقويم السليم.

ويُعَرِّف الهلالات (2014) إدارة التميز بأنها: هي تلك الأنشطة التي تجعل المنظمة متميزة ومتفوقة في أدائها عن باقي المنافسين.

وإجرائيًا: المنهجية الإدارية التي تتبعها المنظمة للوصول بأدائها إلى حد التفرد والتميز، مراعية بذلك رغبات العاملين فيها وفق معايير (النموذج الأوروبي من خلال معياريه التوجيه– التنفيذ)، كي تساعدها للوصول إلى التنافسية في مجالها الذي تعمل فيه.

دراسات سابقة ذات صلة بالبحث الحالي:

يستعرض هذا الجزء الدراسات السابقة التي اهتمت بتطبيق إدارة التميز، وتحديدًا نموذج التميز الأوربي، ومتطلبات تحقيق معاييرها في مدارس التعليم العام، وقد تم ترتيب الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم للأحدث، وذلك على النحو الآتي:

أ. دراسات تناولت النموذج الأوروبي (European Foundation for Quality Management):

دراسة (Cartmell, etal. 2011):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية استخدام نموذج التميز الأوروبي لإدارة الجودة في قطاع التعليم الخاص في بريطانيا، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي باستخدام المقابلات الأولية مع كبار المديرين ومستشاري الجودة في قطاع التعليم الخاص البريطاني، بالإضافة إلى الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ حيث تم إرسالها عبر الإنترنت إلى مدراء المدارس، وكبار المديرين، ومستشاري الجودة في قطاع التعليم الخاص البريطاني، وبلغ عددهم (٢٤١) فردًا شكلوا عينة الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى: وجود علاقة إيجابية بين استخدام نموذج التميز الأوروبي لإدارة الجودة وبين تحسين قطاع التعليم الخاص، وأنَّ استخدام نموذج التميز الأوروبي لإدارة الجودة لم يساهم في تحقيق أعلى درجات الإشراف التربوي أو في رفع معنويات الموظفين، وأنَّ هناك اختلافات كبيرة في استخدام نموذج التميز الأوروبي لإدارة الجودة في مناطق مختلفة من بريطانيا تبعًا لتوفر متطلبات تطبيق النموذج.

دراسة (Cetin, et al .2012):

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف كيفية تأثير تطبيق نموذج تميز الأداء الأوروبي على السلوكيات الريادية للموظفين، واتبعت الدراسة المنهج المقارن، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، بالإضافة إلى مقياس السلوكيات الريادية، وتكون مجتمع الدراسة من (٢٩٨) معلمًا من المعلمين العاملين في ثلاث مدارس في تركيا، إحدى هذه المدارس تقع في مدينة بورصا وتطبق نموذج تميز الأداء الأوروبي، بينما لا يطبق هذا النموذج في المدرستين الموجودتين في مدينة أنقرة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) معلمًا ومعلمة.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة: أنَّ أبعاد الابتكار والاستباقية والمجازفة والاستقلالية والربط الشبكي للسلوكيات الابتكارية كانت عالية في المدرسة التي كانت تطبق نموذج تميز الأداء، وأنَّ الأسس الرئيسة لتطبيق نموذج التميز له تأثير على السلوكيات الريادية للموظفين، وأنَّه توجد علاقة مهمة بين نموذج التميز في الأداء وبين السلوكيات الريادية في المنظمات والمؤسسات، وأنَّ المؤسسات التي تبنت تطبيق نموذج التميز في الأداء تبدو

أنها أكثر ميلًا نحو الممارسات الريادية في عملها، وأنَّ تطبيق هذا النموذج يحسن من السلوكيات الابتكارية لدى الموظفين.

دراسة (Annsinsindou.2015):

استهدفت هذه الدراسة التحقق من أبعاد نموذج التميز الأوروبي في التعليم الابتدائي في اليونان، واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي لتحليل العناصر التسعة لنموذج التميز الأوروبي، استنادًا إلى الأدبيات العالمية، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وقد شملت عينة الدراسة (366) معلمًا ومعلمة، وكانت نسبة الإناث من العينة (36%)؛ أي ما يعادل تقريبًا (134) معلمة، كما شملت (٢٣٢) معلم من الذكور بنسبة مئوية (64%) تقريبًا.

وكانت أبرز نتائج الدراسة وفق استجابات المعلمين ما يلي: عدم اهتمام إدارات المدارس بتحسين وتطوير قدراتهم لمقابلة احتياجاتهم المستقبلية واحتياجات المؤسسة المستقبلية، كما أنها لا تطبق أنشطة التعزيز المتناسبة مع سياسة واستراتيجية المؤسسات، كما يرى المستجيبون للاستبانة أنَّ المديرين لا يتصلون اتصالًا مباشرًا مع المشاركين في العملية التعليمية من أجل معرفة توقعاتهم ووجهات نظرهم، كما أنهم لا يدعمون مشاركة الطلاب في العملية التعليمية.

دراسة السيد (2020):

سعت هذه الدراسة إلى تحديد متطلبات تطبيق النموذج الأوروبي لإدارة التميز في مدارس التعليم الثانوي في مصر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي القائم على جمع البيانات من خلال تحليل السجلات والوثائق والدراسات المتعلقة بالموضوع، وخلصت الدراسة إلى توضيح فوائد تطبيق نموذج التميز الأوربي في المدارس الثانوية تحديدًا، ومعوقاته، ومتطلبات إدارة التميز في المدارس الثانوية وخطوات تطبيقها، والتي يجب أنْ تبدأ بدعم الإدارة العليا لتحقيق إدارة التميز في المدارس، وتحديد الأهداف، وبناء الخطط ومتابعة تنفيذها، وبناء ثقافة التميز بالمدارس، وتنمية وتطوير مهارات القيادات اللازمة لقيادة التميز، مع الاهتمام بالعاملين في المدارس، وتحقيق الاتصال الفعال، وقياس الأداء بصورة علمية مستمرة.

دراسة (Sutova et al.2022):

هدفت هذه الدراسة التعرف على واقع تطبيق نموذج التميز الأوربي في المدارس الثانوية في سلوفاكيا، ودوره في تحقيق استدامة العمليات الإدارية بالمدارس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال

استبانة مكونة من ثلاثة محاور وسبعة معايير تتطابق مع تقسيم نموذج التميز الأوربي، وقد تم تطبيقها على عينة مكونة من (72) معلمًا و(9) مديرين وإداريين بالمدارس الثانوية، إضافة إلى تحليل وثائق وعمليات الإدارة في المدارس المستهدفة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: أنَّ هناك ضعفًا في تطبيق معايير التميز خاصة ما يتعلق منها بالثقافة المؤسسية والقيادة، وقيادة الأداء والتحول، وتصورات أصحاب المصلحة الممثلين في العاملين والداعمين للمدارس، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة إيجابية بين استخدام نموذج التميز الأوروبي لإدارة الجودة وبين تحسين قطاع التعليم الخاص، وأنَّ استخدام نموذج التميز الأوروبي لإدارة الجودة لم يساهم في تحقيق أعلى درجات الإشراف التربوي أو في رفع معنويات الموظفين، وأنَّ هناك اختلافات كبيرة في استخدام نموذج التميز الأوروبي لإدارة الجودة في مناطق مختلفة من بريطانيا تبعًا لتوفر متطلبات تطبيق النموذج.

ب. دراسات تناولت إدارة التميز:

دراسة العلي (2016):

حاولت هذه الدراسة التعرف على متطلبات تحقيق التميز التنظيمي في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المديرين، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة تكونت من خمسة أبعاد: القيادة، والتخطيط الاستراتيجي، والهيكل التنظيمي، وإدارة الموارد البشرية، والثقافة التنظيمية وتم تطبيقها على مجتمع الدراسة المكون من (108) مديرًا.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، منها: أنَّ متطلبات تحقيق التميز التنظيمي جاءت بدرجة أهمية إجمالية عالية جدًا، وكذلك الأبعاد الفرعية جاءت بدرجة أهمية عالية جدًا على الترتيب التالي: الثقافة التنظيمية، والقيادة ، وإدارة الموارد البشرية، والتخطيط الاستراتيجي، والهيكل التنظيمي، وأنَّه لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لاختلاف عدد الدورات التدريبية، أو المشاركة في جائزة التعليم للتميز، وكذلك في عدد سنوات الخدمة، ماعدا بُعد التخطيط الاستراتيجي كانت الفروق لصالح من خدمتهم (10) سنوات فأكثر.

دراسة المشرف والجارودي (2016):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطبيق إدارة التميز ومعوقات تطبيقها في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت البيانات باستخدام استبانة مكونة من

محورين: محور متطلبات تطبيق إدارة التميز، ومحور معوقات تطبيق إدارة التميز، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (133) مديرة ووكيلة من مدارس التعليم العام بالمراحل الثلاث.

وخلصت نتائج الدراسة إلى: أنَّ أفراد العينة وافقوا على متطلبات تطبيق إدارة التميز في مدارس التعليم العام بدرجة عالية جدًا، وأنَّ هناك معوقات لتطبيق إدارة التميز بدرجة عالية جدًا، وأنَّه لا توجد فروق تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية أو طبيعة العمل، أو المؤهل العلمي، أو عدد سنوات الخبرة، أو عدد الدورات التدريبية عدا محور المعوقات؛ حيث كانت الفروق لصالح الحاصلين على أكثر من ثلاث دورات.

دراسة أحمد وصادق (2018):

استهدفت هذه الدراسة استقصاء واقع إدارة التميز بمدارس التعليم الثانوي العام في مصر، ومعوقاته، ومتطلبات تحقيق التميز الإداري، ولتحقيق أهدافها اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من ثلاثة محاور، أولها يقيس واقع ممارسة التميز الإداري، والثاني يقيس المعوقات، بينما سعى المحور الثالث لتحديد متطلبات تحقيق التميز الإداري (التنظيمية، والبشرية، والمادية والتكنولوجية).

وطبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (686) معلمًا ومعلمة بالمدارس الثانوية بمحافظة الدقهلية، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ واقع إدارة التميز كان متوسطًا بصورة عامة ومرتفعًا في محوري (القيادة، والموارد البشرية)، كما ظهرت المعوقات بدرجة متوسطة، بينما ظهرت المتطلبات ككل والمتطلبات الفرعية (التنظيمية، والبشرية، والمادية والتكنولوجية) بدرجة عالية، ولم تظهر النتائج وجود فروق تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة.

دراسة (Diez et al.200):

استهدفت هذه الدراسة استقصاء أثر تطبيق نظم إدارة الجودة على الأداء المتميز للمدارس الإسبانية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأدوات في استبانتين تقيسان تأثير تطبيق معايير التميز لنموذج المؤسسة الأوربية للجودة (EFQM)، ومعايير نموذج إدارة الجودة (QMS) حسب مواصفات المنظمة الدولية للمعايير (ISO 9001)، وقد تم تطبيقهما على عينة مكونة من (316) معلمًا ومديرًا ومسؤولًا للجودة بالمدارس التي تطبق النظامين.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: وجود مستوى مرتفع من تميز الأداء على مستوى العوامل الرئيسة للسياسات التربوية المتمثلة في: التخطيط التربوي، والتواصل، ودعم المعلمين والمكافآت، وعلى مستوى العوامل

المرتبطة بعمليات الإدارة في المدارس، والمتمثلة في: المناخ التنظيمي، وعمليات التدريس والتعلم، والعلاقات مع المجتمع.

دراسة عبدالرحمن وآخرون (2021):

هدفت هذه الدراسة تحديد متطلبات تحقيق التميز في مدارس التعليم العام، وهي دراسة وصفية نظرية قامت على جمع المعلومات من خلال تحليل الأدبيات المرتبطة بإدارة التميز في التعليم إضافة إلى جوائز ونماذج التميز مثل النموذج الأوربي للتميز؛ حيث خلصت الدراسة إلى تحديد مجموعة من المتطلبات اللازمة لتحقيق التميز في مدارس التعليم العام، والتي تم تصنيفها إلى: متطلبات التميز في تطبيق ومتابعة الخطط والاستراتيجيات، ومتطلبات التميز في الإدارة والتنظيم المدرسي، ومتطلبات التميز التعليمي، ومتطلبات تميز المعلم والطالب، ومتطلبات التميز في المتابعة وتقويم الأداء والخطط والعمليات والموارد المادية والبشرية، وجميع المخرجات.

دراسة الباسل وآخرون (2021):

سعت الدراسة للتعرف على واقع التميز المؤسسي ومعوقاته وتحديد متطلبات تحقيقه في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من محورين: الواقع، والمعوقات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (780) فرداً من مديري المدارس ومساعديهم ورؤساء الأقسام والمعلمين والإداريين، وقد خلصت النتائج إلى أن واقع تطبيق التميز المؤسسي بالمدارس كان متوسطاً، بينما كانت معوقات تحقيقه كبيرة، وفي ضوء هذه النتائج حددت الدراسة أهم متطلبات تحقيق التميز المؤسسي في مجالات: القيادة، والتخطيط والتطوير المستمر، والتنظيم الإداري، والإبداع والابتكار، والشراكة المجتمعية، وعمليات التعليم والتعلم، وتقنية المعلومات وإدارة المعرفة.

دراسة أحمد وآخرون (2022):

استهدفت هذه الدراسة التعرف على واقع تطبيق متطلبات التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية بالكويت في ضوء إدارة التميز، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من ستة محاور: التفويض والثقة الإدارية، والمشاركة في اتخاذ القرار، والاتصال وتدفق المعلومات، وفرق العمل، والتدريب والنمو المهني، والدعم الاجتماعي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (147) مديرًا ومساعديهم ورؤساء الأقسام في المدارس، وقد أظهرت النتائج أنَّ واقع تطبيق المتطلبات الكلية والمحاور الست كان

متوسطًا، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتحقيق متطلبات التمكين الإداري في ضوء إدارة التميز

ج. دراسات تناولت إدارة التميز في ضوء نموذج التميز الأوروبي:

دراسة الهطالية (2015):

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق إدارة التميز ومتطلباتها ومعوقاتها بمدارس التعليم الثانوي بسلطنة عمان في ضوء معايير النموذج الأوروبي للتميز، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من ثلاثة محاور: إمكانية تطبيق إدارة التميز في ضوء معايير النموذج الأوروبي للتميز، ومتطلبات تطبيق إدارة التميز، ومعوقات تطبيق إدارة التميز، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (397) فردًا من المشرفين الإداريين ومديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أبرزها: أنَّ درجة تطبيق معايير نموذج التميز الأوربي تراوحت ما بين متوسطة إلى كبيرة، وأنَّ المتطلبات جاءت بدرجة كبيرة، وأنَّ المعوقات جاءت بدرجة متوسطة، وأنَّه توجد فروق في إمكانية التطبيق تعزى لاختلاف العمل لصالح المديرين، بينما لم توجد فروق تعزى لاختلاف المؤهل أو المحافظة التعليمية.

دراسة العنزي (2019):

هدفت هذه الدراسة التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لإدارة التميز في ضوء معايير النموذج الأوروبي للتميز، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وجمعت بيانات الدراسة باستخدام استبانة مكونة من خمسة محاور: القيادة، والسياسات، والموارد البشرية، والعلاقات مع المجتمع المحلي، وخدمة المجتمع، وطُبقت على عينة عشوائية مكونة من (345) معلمًا ومعلمة.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى: أنَّ ممارسة مديري المدارس الثانوية لمعايير إدارة التميز ككل وفي المحاور الخمسة الفرعية كان بدرجة متوسطة، وأنَّه لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لاختلاف المؤهل، وكذلك الجنس عدا محور خدمة المجتمع؛ حيث كانت الفروق لصالح الإناث، وأنَّه لا توجد فروق تعزى لاختلاف الخبرة عدا محور القيادة؛ حيث كانت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأعلى من 10 سنوات.

دراسة حسن (2021):

سعت هذه الدراسة لتحديد متطلبات إدارة التميز بالمدارس الثانوية بمدينة بورسعيد المصرية في ضوء النموذج الأوربي للتميز، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة تتكون من محورين، أولهما يقيس واقع توفر متطلبات إدارة التميز: القيادة، والسياسات والاستراتيجيات، والموارد البشرية، والشراكات والموارد المتاحة، والعمليات والخدمات، ونتائج العملاء، ونتائج العاملين، ونتائج المجتمع، ونتائج الأداء الرئيس، وتناول المحور الثاني معوقات إدارة التميز، وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (300) معلم ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى أنَّ توفر متطلبات إدارة التميز كانت متوسطة في جميع الأبعاد الفرعية، وأنَّ المعوقات كانت بدرجة عالية.

دراسة الشهراني (2022):

هدفت هذه الدراسة التعرف على واقع تطبيق إدارة التميز بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل في ضوء نموذج التميز الأوروبي، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وجمعت البيانات باستخدام استبانة مكونة من سبعة محاور تمثل معايير النموذج الأوربي للتميز، وهي: الغاية والرؤية والاستراتيجية، والثقافة المؤسسية والقيادة، وإشراك المعنيين، وبناء قيمة مستدامة، وقيادة الأداء والتحول، وانطباعات المعنيين، والأداء الاستراتيجي والتشغيلي.

وتم تطبيقها على مجتمع الدراسة المكون من (78) مديرًا ووكيلًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أنَّ تطبيق إدارة التميز جاء بدرجة عالية جدًا سواء في الدرجة الكلية أو المحاور الفرعية، وأنَّه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في تقدير درجة التطبيق تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، أو عدد سنوات الخدمة، أو العمل الحالي، بينما وجدت فروق تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية لصالح إدارات المدارس المتوسطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولًا: أوجه التشابه والاختلاف:

من حيث المؤسسة التعليمية:

اتفق البحث الحالي مع دراسات: أحمد وآخرون (2022)، وعبدالرحمن وآخرون (2020)، وأحمد وصادق (2018)، والمشرف والجارودي (2016)، والعلي (2016)، وحسن (2021)، في تطبيقها على المرحلة

الثانوية، واختلفت مع بعض الدراسات التي طبقت على المرحلة المتوسطة، والتي اقتصرت على التعليم الخاص.

من حيث الحدود المكانية:

اختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة كليًا في الحدود المكانية؛ حيث طبق البحث الحالي في المملكة العربية السعودية وتحديدًا بمنطقة الباحة.

من حيث المنهج المستخدم:

اتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في استخدامه للمنهج الوصفي المسحي، بينما اختلف مع بعض الدراسات الواردة التي استخدمت المنهج المقارن والتحليلي.

ثانياً: أوجه تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة:

تميز البحث الحالي عن جميع الدراسات السابقة في استخدامها نسخة النموذج الأوروبي الحديث إصدار عام 2020م، والذي تميز بدعم المؤسسة للجمع بين التميز والقدرة على التحول، خاصة وأنَّ التغير والتحول من أهم قيم المؤسسة التي تدفع بالتميز قدمًا مهما كانت كلفة التغيير.

ثالثاً: أوجه استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة:

1. تحديد نقطة البدء مما انتهى إليه الآخرون؛ لضمان عدم التكرار، وضمان الاختلاف عن الدراسات السابقة.
2. تحديد متغيرات البحث، ومنها (الجنس، وطبيعة العمل، وسنوات الخبرة).
3. صياغة مشكلة البحث ودعمها بالنتائج، بوصفها مبررات كافية لإجراء هذا البحث.
4. بناء الإطار النظري والاستبانة البحث الحالي.
5. الاستفادة من نتائجها في تفسير نتائج البحث الحالي.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي لتحقيق أهدافه على المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث في جميع مديري المدارس والمشرفين التربويين بمكتب تعليم محافظة بالجرشي بمنطقة الباحة، والذين أوضحت إحصائية إدارة التخطيط والتطوير أنَّ إجمالي عددهم (80) في العام الدراسي 1444هـ، وقد استهدف الباحثان تطبيق الاستبانة على جميع أفراد مجتمع البحث الأصلي، وبهذا بلغت العينة (80) فردًا ذكورًا وإناثًا، واستطاع الباحثان تحقيق ذلك الهدف خلال الفصل الدراسي الثالث من العام 2023م.

أدوات البحث:

اعتمد هذا البحث الوصفي المسحي – لتحقيق أهدافه الميدانية – على "الاستبانة" الموجهة لمديري المدارس والمشرفين التربويين بمكتب تعليم محافظة بالجرشي، وذلك للكشف عن آرائهم نحو متطلبات تحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة. وتُعَد الاستبانة من أكثر أدوات البحث الوصفي شيوعًا واستخدامًا في مجال العلوم التربوية للحصول على البيانات والمعلومات والحقائق المرتبطة بواقع معين من مصادرها المباشرة وفي وقت قصير نسبيًا. هذا، وقد مرت الاستبانة بخطوات عديدة تمثلت في الآتي:

بناء الاستبانة:

مر بناء الاستبانة بعدة مراحل هي:

أ- استقراء أدبيات البحث التربوي التي تناولت متطلبات تحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بالمؤسسات التعليمية.

ب- الإفادة من أدوات الدراسات السابقة المشابهة، ومن التوجيهات والمقابلات الشخصية مع بعض المختصين.

ج- الصياغة الأولية لمتطلبات تحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة.

هـ- ثم توجيهها إلى بعض أعضاء هيئة التدريس المختصين – في مجال الدراسة – للكشف عن مدى صلاحيتها في قياس الأهداف المراد تحقيقها من الأداة. وقد تم تعديل صياغة بعض العبارات، وذلك في ضوء تحكيم السادة أعضاء هيئة التدريس.

و- إخراج الاستبانة في صورتها النهائية للتطبيق، بناءً على آراء المحكمين وملحوظاتهم.

وبناءً على ذلك، تكونت الاستبانة في صورتها النهائية مما يلي:

- الجزء الأول: وتناول بيانات عامة عن موضوع البحث، والهدف منه، مع إضافة جزء خاص ببيانات المستجيبين على الاستبانة.
- الجزء الثاني: وتكون من (16) عبارة تندرج تحت محورين وهما:

- المحور الأول: المتطلبات المادية لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة، واشتمل على (8) عبارات من (1 : 8).
- المحور الثاني: المتطلبات البشرية لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة، واشتمل على (8) عبارات من (9 : 16).

- كما تم إعداد تصميم محاور الاستبانة بالشكل المغلق (Closed) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة، ويقابل كل عبارة من عبارات المحور قائمة تحمل الإجابات المحتملة وفق مقياس ليكرت خماسي الاستجابات؛ حيث كانت الإجابات المحتملة أمام كل معيار مقيدة بـ: (عالية جدًا – عالية – متوسطة – منخفضة – منخفضة جدًا).

صدق الاستبانة:

استخدم الباحثان نوعين من الصدق، هما:

صدق المحكمين:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة البحث، تم عرضها على أحد عشر (11) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس، وذلك لإبداء آرائهم وملحوظاتهم نحو الاستبانة ومحاورها وعباراتها من حيث مدى ملائمة محاور الأداة وعباراتها لموضوع البحث، وصدقها في الكشف عن المعلومات المستهدفة للبحث، وكذلك من حيث ترابط كل عبارة بالمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها؛ وذلك بتعديل العبارات أو حذف غير المناسب منها أو إضافة ما يرونه مناسبًا من عبارات، بالإضافة إلى النظر في تدرج العبارات، وغير ذلك مما يراه المحكمون مناسبًا ، وتم الإبقاء على العبارات التي نالت نسبة اتفاق بين المحكمين أعلى أو تساوي (80%) على أنها تنتمي للمحور الذي تقيسه.

صدق الاتساق الداخلي:

كما تم حساب صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق الاتساق الداخلي Internal Consistency للاستبانة من خلال حساب معاملات ارتباط درجات كل عبارة بإجمالي المحور التي تنتمي له، وكذلك معاملات ارتباط درجات كل محور بالدرجة الكلية للأداة التي تنتمي إليها المحاور، والجداول الآتية توضح ذلك:

جدول (1): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات المحور الأول والدرجة الكلية له

العبارات	معامل الارتباط
1.وضع خطط تفصيلية لتوزيع ميزانية الإدارة المدرسية على الأنشطة المختلفة.	.827**
2.تفعيل الرقابة على جميع العمليات المالية.	.686**
3.الصيانة الدورية للمرافق المدرسية وفق خطة زمنية محددة.	.829**
4.تخصيص جزء مناسب من ميزانية الإدارة لدعم مبادرات التميز.	.869**
5.اقرار الشركات مع القطاعين الحكومي والخاص لدعم البرامج المتميزة.	.855**
6.جذب شراكات مالية مع القطاع الخاص لدعم المبادرات المتميزة.	.904**
7.زيادة المخصص المالي للإدارة المدرسة لتلبية احتياجاتها والمساهمة في تميزها.	.870**
8.تفعيل المختبرات والمعامل الافتراضية لتحقيق التميز.	.921**

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (0.01) لجميع عبارات المحور الأول من الاستبانة. وكانت أقل قيمة معامل الارتباط هي (0.686) بين العبارة (10) والدرجة الكلية للمحور، بينما مثل الارتباط بين العبارة (8) والدرجة الكلية للمحور أعلى قيمة ارتباط (0.921). وتشير تلك النتائج لصدق درجات عبارات المحور الأول بشكل كافٍ لاستخدامها.

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات المحور الثاني والدرجة الكلية له

العبارات	معامل الارتباط
9.مشاركة المعنيين في إعداد الخطط.	.847**
10. تدريب المعنيين قبل تطبيق اجراءات الاختبارات (الدولية– الوطنية– المعيارية– الفاقد التعليمي).	.885**
11. تخصيص جائزة لتكريم معلمي المدرسة اصحاب المبادرات المتميزة.	.883**
12. تهيئة الصف الثاني من القادة للمشاركة في الإعمال الإدارية.	.923**
13. تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين من خلال تقديم الحوافز المناسبة.	.907**
14. حث المعنيين على الاطلاع على القواعد المنظمة للعمل.	.899**
15. تفعيل القدوة الحسنة في سلوك القادة لبناء ثقافة التميز.	.824**
16. تعزيز مهارات الأفراد العاملين بالمدرسة من خلال الدورات التدريبية.	.883**

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (0.01) لجميع عبارات المحور الثاني من الاستبانة. وكانت أقل قيمة معامل الارتباط هي (0.824) بين العبارة (15) والدرجة الكلية للمحور، بينما مثل الارتباط بين العبارة (12) والدرجة الكلية للمحور أعلى قيمة ارتباط (0.923). وتشير تلك النتائج لصدق درجات عبارات المحور الثاني بشكل كافٍ لاستخدامها.

ثبات الاستبانة:

اعتمد الباحثان طريقة معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للتحقق من الاتساق الداخلي، وذلك على عينة استطلاعية مكونة من (25) مديرًا ومشرفًا تربويًا بمكتب تعليم محافظة بالجرشي بمنطقة الباحة. ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (3): ثبات محاور الاستبانة وأبعادها بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

المحور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
المحور الأول: المتطلبات المادية لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة.	**8**	**.930**
المحور الثاني: المتطلبات البشرية لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة.	**8**	**.961**
الاستبانة	**16**	**.964**

يتضح من الجدول السابق أنَّ درجات معاملات ثبات محاور الاستبانة كانت مرتفعة أيضًا؛ حيث تراوحت قيم ألفا كرونباخ بين (0.924) للمحور الأول و(0.961) للمحور الثاني، كذلك لم تقل درجة ثبات الاستبانة إجمالًا عن (0.964). وبأخذ الجذر التربيعي لقيمة الثبات (0.964)، يمكن أيضًا حساب الاتساق الداخلي (الصدق) لمحاور الاستبانة مجملة (0.982)؛ الأمر الذي يدل على أنَّه إذا كانت درجة ثبات محاور الاستبانة ككل مرتفعة، فإنَّ درجة صدق الاستبانة تكون عالية (جدًا)، ويمكن أنْ يفيد ذلك في:

- صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه.
- إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أنْ تسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها.

عرض نتائج البحث وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما المتطلبات المادية اللازمة لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة؟

بلغ المتوسط الحسابي لمحور الاستبانة الخاص بـ"المتطلبات المادية لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة" (4.24)؛ أي بنسبة (84.85%)، ويقع هذا المتوسط في مدى الموافقة بدرجة عالية جداً. أما الانحراف المعياري فكان (0.876)؛ مما يعني توافق أو عدم تباين آراء أفراد العينة من مديري المدارس والمشرفين التربويين بمكتب تعليم محافظة بالجرشي نحو المتطلبات المادية لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة. ويوضح الجدول الآتي عبارات هذا المحور بصورة مفصلة:

جدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمدى موافقة مديري المدارس والمشرفين التربويين بمكتب تعليم محافظة بالجرشي نحو المتطلبات المادية لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الدرجة
1	وضع خطط تفصيلية لتوزيع ميزانية الإدارة المدرسية على الأنشطة المختلفة.	4.34	.871	عالية جداً
2	تفعيل الرقابة على جميع العمليات المالية.	4.51	.857	عالية جداً
3	الصيانة الدورية للمرافق المدرسية وفق خطة زمنية محددة.	4.38	.848	عالية جداً
4	تخصيص جزء مناسب من ميزانية الإدارة لدعم مبادرات التميز.	4.29	1.034	عالية جداً
5	اقرار الشركات مع القطاعين الحكومي والخاص لدعم البرامج المتميزة.	4.15	1.126	عالية
6	جذب شراكات مالية مع القطاع الخاص لدعم المبادرات المتميزة.	4.03	1.211	عالية
7	زيادة المخصص المالي للإدارة المدرسة لتلبية احتياجاتها والمساهمة في تميزها.	4.08	1.230	عالية
8	تفعيل المختبرات والمعامل الافتراضية لتحقيق التميز.	4.18	1.053	عالية

يتضح من الجدول السابق أنَّ المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور تتراوح من (4.03) إلى (4.51)، الأمر الذي يعني أنَّ موافقة عينة الدراسة من مديري المدارس والمشرفين التربويين بمكتب تعليم محافظة بالجرشي على المتطلبات المادية لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة تراوحت بين الموافقة العالية والموافقة العالية جدًا. أما أكثر المتطلبات المادية – الواقعة في الإرباعي الأعلى من هذا المحور – والتي كانت موافقة عينة الدراسة عليها عالية جدًا، فكانت:

-العبارة (2): تفعيل الرقابة على جميع العمليات المالية (4.51).

-العبارة (3): الصيانة الدورية للمرافق المدرسية وفق خطة زمنية محددة (4.38).

وقد يرجع سبب هذه النتيجة –الموافقة العالية جدًا على هذه المتطلبات المادية– إلى إدراك المعنيين بأنَّ الموارد المالية المخصصة لإدارة المدرسة لن تؤدي دورها الفعال والمثمر في تحقيق الأهداف المنشودة دون مراقبة ومراجعة دورية، وموازنة بين المصروفات والنتائج، وتبرز أهمية الصيانة والمتابعة العامة للمرافق المدرسية في جودة البيئة التعليمية لما لها من أثر على حُسْن سير العملية التعليمية.

أما أقل المتطلبات المادية – الواقعة في الإرباعي الأدنى من هذا المحور – والتي كانت موافقة عينة الدراسة عليها عالية، فكانت:

-العبارة (6): جذب شراكات مالية مع القطاع الخاص لدعم المبادرات المتميزة (4.03).

-العبارة (7): زيادة المخصص المالي للإدارة المدرسة لتلبية احتياجاتها والمساهمة في تميزها (4.08).

ويمكن تفسير الموافقة العالية على هذه المتطلبات المادية في ضوء الدور المهم للقطاع الخاص في المشاركة الاجتماعية وخصوصًا في العملية التعليمية؛ حيث إنَّ تقديم الدعم المادي أو العيني للمؤسسة التعليمية ينعكس إيجابًا على جودتها وتلبية احتياجاتها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Cartmell,et al.2011 التي أظهرت أنَّ فعالية استخدام نموذج التميز الأوروبي لإدارة الجودة (EFQM) في قطاع التعليم الخاص في بريطانيا بوجود علاقة إيجابية بينهما، ومع نتائج دراسة Diez et al.2020 التي أظهرت أنَّ أثر تطبيق نظم إدارة الجودة على الأداء المتميز للمدارس الإسبانية جاءت بمستوى مرتفع من تميز الأداء. ومع نتائج دراسة العلي (2016) التي أظهرت أنَّ متطلبات تحقيق التميز التنظيمي في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف جاءت بدرجة أهمية عالية جدًا.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة Sutova et al.2022 التي أظهرت أنَّ واقع تطبيق نموذج التميز الأوروبي (EFQM) في المدارس الثانوية في سلوفاكيا جاء بدرجة ضعيفة، ومع نتائج دراسة حسن (2021) التي أظهرت أنَّ متطلبات إدارة التميز بالمدارس الثانوية بمدينة بورسعيد المصرية في ضوء النموذج الأوروبي للتميز جاءت بدرجة متوسطة، ومع نتائج دراسة العنزي (2019) التي أظهرت أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لإدارة التميز في ضوء معايير النموذج الأوربي للتميز (EFQM) جاءت بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما المتطلبات البشرية اللازمة لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة؟

بلغ المتوسط الحسابي لمحور الاستبانة الثاني الخاص بـ"المتطلبات البشرية لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة" (4.31)؛ أي بنسبة (86.15%)، ويقع هذا المتوسط في مدى الموافقة بدرجة عالية جداً. أما الانحراف المعياري فكان (0.784)؛ مما يعني توافق أو عدم تباين آراء أفراد العينة من مديري المدارس والمشرفين التربويين بمكتب تعليم محافظة بالجرشي نحو المتطلبات البشرية لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة. ويوضح الجدول الآتي عبارات هذا المحور بصورة مفصلة:

جدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمدى موافقة مديري المدارس والمشرفين التربويين بمكتب تعليم محافظة بالجرشي نحو المتطلبات البشرية لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الدرجة
9	مشاركة المعنيين في إعداد الخطط.	4.34	.899	عالية جداً
10	تدريب المعنيين قبل تطبيق اجراءات الاختبارات (الدولية – الوطنية – المعيارية – الفاقد التعليمي).	4.23	.914	عالية
11	تخصيص جائزة لتكريم معلمي المدرسة اصحاب المبادرات المتميزة.	4.26	.896	عالية
12	تهيئة الصف الثاني من القادة للمشاركة في الإعمال الإدارية.	4.24	.917	عالية
13	تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين من خلال تقديم الحوافز المناسبة.	4.26	.978	عالية
14	حث المعنيين على الاطلاع على القواعد المنظمة للعمل.	4.29	.845	عالية
15	تفعيل القدوة الحسنة في سلوك القادة لبناء ثقافة التميز.	4.48	.746	عالية جداً
16	تعزيز مهارات الأفراد العاملين بالمدرسة من خلال الدورات التدريبية.	4.38	.905	عالية جداً

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور تتراوح من (4.23) إلى (4.48)، الأمر الذي يعني أن موافقة عينة الدراسة من مديري المدارس والمشرفين التربويين بمكتب تعليم محافظة بالجرشي على المتطلبات البشرية لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة تقع في مستوى الموافقة العالية جدًا. أما أكثر المتطلبات البشرية – الواقعة في الإرباعي الأعلى من هذا المحور – والتي كانت موافقة عينة الدراسة عليها عالية جداً، فكانت:

-العبارة (15): تفعيل القدوة الحسنة في سلوك القادة لبناء ثقافة التميز (4.48).

-العبارة (16): تعزيز مهارات الأفراد العاملين بالمدرسة من خلال الدورات التدريبية (4.38).

ويمكن تفسير الموافقة العالية جدًا على هذه المتطلبات البشرية في ضوء أنَّ المواقف والتصرفات للقائد تعد نموذجًا لكل من يلاحظه، فلابد له من أنْ يمتلك المهارات الفكرية والتنظيمية، كما أنَّ امتلاك الأفراد للمهارات واكتسابهم للخبرات كلًا في مجال تخصصه لها دور مهم في تميز العملية التعليمية.

أما أقل المتطلبات البشرية – الواقعة في الإرباعي الأدنى من هذا المحور – والتي كانت موافقة عينة الدراسة عليها عالية جدًا، فكانت:

- العبارة (10): تدريب المعنيين قبل تطبيق إجراءات الاختبارات (الدولية – الوطنية – المعيارية – الفاقد التعليمي) (4.23).
- العبارة (12): تهيئة الصف الثاني من القادة للمشاركة في الإعمال الإدارية (4.24).

ويمكن تفسير الموافقة العالية على هذه المتطلبات البشرية في ضوء أنَّ الفهم الجيد ومعرفة الإجراءات المتبعة في تنفيذ الاختبارات من الأمور المهمة في تحقيق المدرسة للتميز والتقدم في المؤشر العام في ترتيب المدارس، كما أنَّ للصف الثاني من القادة دورًا مميزًا في العملية التعليمية من ناحية الإشراف والمتابعة للأعمال اليومية. فلابد من تهيئة هذا الصف وتدريبه وانخراطه في الأمور الإدارية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العلي (2016) التي أظهرت أنَّ متطلبات تحقيق التميز التنظيمي في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف جاءت بدرجة أهمية عالية جدًا، ومع نتائج دراسة الهطالية (2015) التي أظهرت أنَّ المتطلبات جاءت بدرجة كبيرة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة Annsinsindou,2015 التي أظهرت أنَّ أبعاد نموذج التميز الأوروبي في التعليم الابتدائي في اليونان جاءت بعدم اهتمام إدارات المدارس بتحسين وتطوير قدراتهم، ومع نتائج دراسة الباسل وآخرون (2021) التي أظهرت أنَّ أفراد العينة يرون أنَّ تطبيق واقع التميز المؤسسي بالمدارس جاء بدرجة متوسطة

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات:

ملخص نتائج البحث:

توصل البحث إلى نتائج عدة، يتمثل أهمها فيما يلي:

1. وافق مديرو المدارس والمشرفون التربويون بمكتب تعليم محافظة بالجرشي على المتطلبات المادية لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة بدرجة عالية جدًا.
2. وافق مديرو المدارس والمشرفون التربويون بمكتب تعليم محافظة بالجرشي على المتطلبات البشرية لتحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة بدرجة عالية جدًا.

توصيات البحث:

- تفعيل الرقابة على جميع العمليات المالية من خلال بناء خطة معلنة للمتابعة الدورية لجميع العمليات المالية، وإصدار تقارير عن الحالة المالية ومدى تطابق المصروفات مع ما هو مخطط له، وحجم المتحقق.
- الصيانة الدورية للمرافق المدرسية وفق خطط زمنية محددة، وإصدار التقارير لبيان ما تم صرفه على الصيانة وتكون ضمن تقارير واضحة ومفصلة.
- تعزيز مهارات الأفراد العاملين بالمدرسة من خلال الدورات التدريبية.
- تخصيص جائزة لتكريم معلمي المدرسة أصحاب المبادرات المتميزة، ووضع دليل واضح لهذه الجائزة.

مقترحات البحث:

بناء على محددات البحث، وفي ضوء ما توصل إليه من نتائج، يقترح الباحثان إجراء دراسات علمية حول:

- النموذج الأوربي ودوره في تعزيز الميزة التنافسية للإدارة التعلمية.
- درجة توافر معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين.
- آليات تنفيذ متطلبات تحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة.
- معوقات تنفيذ متطلبات تحقيق معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بمدارس منطقة الباحة.
- معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز في مؤسسات التعليم قبل الجامعي والجامعي: دراسة مقارنة.
- معايير النموذج الأوربي لإدارة التميز بالنظم التعليمية في بعض دول الخليج: دراسة مقارنة.

مراجع :

أولًا: المراجع العربية:

1) ابن منظور، جمال الدين مكرم الأنصاري (1996). لسان العرب، ج9، الدار المصرية للتأليف والترجمة.
2) أحمد، أشرف محمود، والأنصاري، محمد صبري، وعبد الرضا، فهد سهيل (2022). متطلبات التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية بالكويت في ضوء إدارة التميز. *مجلة العلوم التربوية*، (50)، 207 -261.
3) أحمد، دينا علي، وصادق، محمد فكري (2018). متطلبات تحقيق التميز الإداري بمدارس التعليم الثانوي العام: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، 18(2)، 155-236.
4) الباسل، ميادة محمد، وحسين، مريم هاشم علي، وصيام، إيمان توفيق، وجمعة، محمد حسن (2021). متطلبات تحقيق التميز المؤسسي بمدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة كلية التربية بدمياط، 36(2-78)، 1 -26.
5) حسن، إبراهيم عثمان (18-10 أكتوبر، 2021). المفاهيم لجودة الأداء والتميز المؤسسي، إشارة إلى نموذج التميز للمؤسسة الأوربية لإدارة الجودة (EFQM). المؤتمر الخامس والعشرون الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم). تونس، 87-333.
6) جاد الرب، سيد محمد (٢٠١٣). إدارة الإبداع والتميز التنافسي. مطابع الدار الهندسية.
7) درويش، زين العابدين (9-11إبريل 2008). الإبداع في العمل المؤسسي– المعوقات وآليات المواجهة، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر السنوي التاسع "نحو منظومة للتميز الاداري العربي"، القاهرة.
8) رؤية 2030، المملكة العربية السعودية (2016). برنامج تنمية القدرات البشرية 2021، متاح على: https://vision2030.gov.sa/ar/programs/HCDP
9) رؤية 2030، المملكة العربية السعودية (2016). وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030، متاح على: file:///C:/Users/Asus/Downloads/Saudi_Vision2030_AR.pdf
10) سلطان، أنس أديب (2015). أثر تطبيق استراتيجية التدريب في تحقيق الأداء المتميز (دراسة الأثر الوسيط لرأس المال البشري دراسة ميدانية في المستشفيات الخاص الأردنية في مدينة عمان[رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط.

11) السلمي، علي (2002). إدارة التميز ونماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة، دار الغريب.

12) السلمي، علي (2014). الإدارة في عصر العولمة والمعرفة. سما للنشر والتوزيع.

13) سمهود، إيهاب عبدربه (2013). واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى وسبل تطويرها في ضوء النموذج الأوروبي للتميز (EFQM). [رسالة ماجستير غير منشورة]. أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، جامعة الأقصى.

14) السناني، على بن محمد (٢٠١٠). تطوير الأداء المؤسسي لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء مدخل إدارة التميز. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٤٤(٧)، ١٨١ – ٢٣٤.

15) السويطي، شبلي إسماعيل مرشد؛ وجلاد، أحمد سيف الدين عبدالحفيظ (٢٠١٩). العلاقة بين ممكنات نموذج التميز للمؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة EFQM ونتائجه في الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. المجلة الدولية لضمان الجودة. عمادة البحث العلمي، جامعة الزرقاء، ٢ (23)، ١٩٠-٢١٠.

16) السيد، إيمان عبد الحكيم (2020). متطلبات تطبيق النموذج الأوروبي لإدارة التميز في مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 111(2)، 471-500.

17) السيد، محمد عبد الرؤوف (2022). منهجيات البحث في أصول التربية: توجهات معاصرة. دار الأمل.

18) الشهراني، خالد عبود. (2022). واقع تطبيق إدارة التميز في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل في ضوء النموذج الأوروبي EFQM [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

19) عبدالرحمن، عزة سالم عبد العاطي، أبو سعدة، وضيئة محمد، ودياب، مهري أمين (2021). متطلبات تحقيق التميز في مدارس التعليم العام. مجلة كلية التربية، 32(125)، 119 -148.

20) عطية، أفكار سعيد خميس (2017). تصور مقترح لإدارة التميز التنظيمي بالمدارس الخاصة بمحافظة الإسكندرية وفق النموذج الأوروبي للتميز EFQM. مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التربوية، 4 (14)، 389-581.

21) العلي، علي محمد سعيد (2016). متطلبات تحقيق التميّز التنظيمي في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر قادتها. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5(9)، 553 -593.

22) العنزي، خالد جاسم (2019). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لإدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي للتميز [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، الأردن.

23) العنزي، وضيحة ثاني مسفر (٢٠١٩). تطوير الأداء المؤسسي بمدارس التعليم الثانوي بالكويت في ضوء النّموذج الأوروبي EFQM لإدارة التميز: دراسة ميدانية. مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، 20 (١٤٥٤)، 501 – ٥٧٢.

24) مجلس الإمارات للتميز الحكومي (2015). دليل برنامج دبي للأداء الحكومي المتميز. دبي.

25) مجمع اللغة العربية (1998). المعجم الوسيط .(ط3). منشورات مجمع اللغة العربية.

26) المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي (2021). عن المركز. تم الرجوع له بتاريخ2022/4/30.

27) مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام (2015). نشرة تعريفية، الرياض.

28) محمد محمد؛ وإبراهيم، محمود (2020). متطلبات تطبيق معايير إدارة التميز (EFQM) بجامعة نجران في ضوء بعض الخبرات العالمية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، 40 (1)، 21-50.

29) محمد، علياء (2013). فن إدارة المشروعات. سكوتسديل. العربية. تم الرجوع له بتاريخ 2022/11/17، متاح على: http://cutt.us/z8s1y

30) المشرف، لمياء عبدالله، والجارودي، ماجدة إبراهيم. (2016). متطلبات تطبيق إدارة التميز في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض. مجلة كلية التربية، 31(4)، 1 – 24

31) مشعلة، فاطمة (23إبريل 2017). ما معنى معايير. متاح على: https://mawdoo3.com

32) مقابلة، منصور أحمد. (2020). درجة تطبيق معايري إدارة التميز لدى قادة المدارس في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين، مجلة كلية التربية بالغردقة، 3(2)، 14-60.

33) الهطالية، أمل بصريد، ولاشين، محمد عبدالحميد (2015). إمكانية تطبيق إدارة التميز في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان في ضوء معايير النموذج الأوروبي للتميز [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، مسقط.

34) الهلالات، صالح علي (2014). إدارة التميز الممارسة الحديثة في إدارة منظمات العمال. دار وائل للنشر والتوزيع.

35) الهلالي، الهلالي الشربيني؛ وغبور، أماني السيد (٢٠١٣). مدخل إدارة التميز.

36) همشري، عمر أحمد (2013). إدارة المعرفة الطريق إلى التميز والريادة. (ط1). دار صفاء للنشر والتوزيع.

37) وزارة التعليم (2022ج) ميزانية وزارة التعليم (التعليم العام) لعام 1443-1444هـ . تم الرجوع له بتاريخ 2022/11/29 على الرابط: https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/

38) وزارة التعليم (1436هـ أ). الدليل التفسيري لمعايير التميز الإداري. الرياض.

39) وزارة التعليم، إدارة الجودة الشاملة بتعليم منطقة مكة (2018). دليل معايير التقويم الذاتي المؤسسي والدليل التفسيري للمعايير.

40) وزارة التعليم (2021). إعداد وتأهيل القادة، تم الرجوع له بتاريخ2022/11/29 على الرابط: https://eleaders.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

41) وزارة التعليم (2022 أ). الرؤية والرسالة والأهداف. تم الرجوع له بتاريخ 2023/1/10 على الرابط: https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/visionmissiongoals.aspx

42) وزارة التعليم (2022 ب). ميزانية وزارة التعليم (التعليم العام) لعام 1443-1444هـ . تم الرجوع له بتاريخ 2022/11/29على الرابط: https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/

43) وزارة التعليم، الإدارة العامة لقياس الأداء (2017). الدليل التنظيمي لإدارة الجودة الشاملة الإصدار الرابع لعام 1438-1439هـ. تم الرجوع له بتاريخ 2022/11/22 على الرابط: https://departments.moe.gov.sa/TQM/Documents/Dlil.pdf

44) www.kwinta.be/sites/default/files/bijlage/…/efqm2013.

ثانياً: المراجع الاجنبية

1) Anastasiadou, S. (2015). EFQM dimensions in Greek Primary Education System. Procedia Economics and Finance, Vol. 33, No. 1, 411-431.

2) Asif, M. & Gouthier, M. (2014). What service excellence can learn from business excellence models. Total Quality Management & Business Excellence, Vol. 25, No.5-6, PP. 511-531.

3) Cetin, F. ; Sesen, H. & Basim, H. (2012). Exploring the effects of EFQM excellence model on the process of intrapreneurship: a research from Turkey. International Journal of Contemporary Economics and Administrative Sciences, Vol. 2, No.4, PP. 173-191.

4) Diez,.F; Villa, A; López, A.L. &Iraurgi I. (2020). Impact of quality management systems in the performance of educational centers: educational policies and management processes, Heliyon, 6 (4), 1-7.

5) EFQM. (2013). Business Excellence Matrix. User Guide – EFQM Model 2013 Version. Retrieved 20/11/2022 from.

6) EFQM. (2020). Business Excellence Matrix. User Guide – EFQM Model 2013 Version. Retrieved 20/11/2022 from.

7) Gomez, J. ; Costa, M. & Lorente, A. (2015). EFQM Excellence Model and TQM: an empirical comparison. Total Quality Management & Business Excellence. Vol. 28, No. 1, PP. 88–103.

8) Kim, Dong et al., (2010). European Foundation for Quality Management Business Excellence. International Journal of Quality Reliability Management, 27 (6), 684-701.

9) Nenadál, J. (2020). The New EFQM Model: What is Really New and Could Be.

10) Sutőova, A; Teplicka, K& Straka, M.(2022). Application of the EFQM Model in the Education Institution for Driving Improvement of Processes towards Sustainability. Sustainability, 14(13),1-15

11) Thawani, Sunil. (2013). The EFQM model changes implications for organizations.Retrieved20/11/2022from: www.kwinta.be/sites/default/files/bijlage/…/efqm2013.

مدى اهتمام معلمي القراءة العربية في المرحلة الثانوية بتنمية مهارة الفهم الإبداعي للنصوص المقررة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بالسودان.

إعداد

أ.د. أسامة نبيل محمد احمد

أستاذ المناهج وطرائق التدريس

وبكلية التربية جامعة الزعيم الأزهري بالسودان

Email: osama.khalil71@hotmail.com

المستخلص

هدفت هذا البحث إلى التعرف ممارسات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية عند تعليم مادة القراءة العربية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بالسودان. أجريت هذه الدراسة في محلية الخرطوم، وبحري، وأم درمان بولاية الخرطوم. تكونت عينه البحث من اثنين وسبعين مشرفاً تربوياً ومدير مدرسة ثانوية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، والاستبانة أداةً لبحثه لجمع المعلومات من مشرفي اللغة العربية ومديري المدارس. أظهرت نتائج البحث : لايهتم معلمو اللغة العربية بتحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية لطلاب المرحلة الثانوية، لا يستخدم معلمو اللغة العربية الأساليب التي تحقق مستوى الفهم الإبداعي في تعليم القراءة العربية، توجد صعوبات تواجه معلمي اللغة العربية في تحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية بالمرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: معلمو اللغة العربية . القراءة العربية. المرحلة الثانوية . الفهم الإبداعي. النصوص المقررة. السودان.

Abstract

This study aimed to identify the practices of Arabic reading teachers in the secondary stage in teaching the level of creative understanding from the point of view of the directors and educational supervisors in Sudan. This study was conducted in Khartoum, Bahri, and Omdurman in Khartoum state. The research consisted of 72 educational supervisors and a high school principal. The researcher used descriptive analysis and questionnaire as a tool for his research to collect information from Arabic language supervisors and school principals. The results of the research show that Arabic teachers do not care about the level of creative understanding when teaching Arabic reading to high school students. Arabic teachers do not use the methods that achieve the level of creative understanding in the teaching of Arabic reading. There are difficulties facing the teachers of Arabic language in achieving the level of creative understanding when teaching reading Arabic secondary school.

Keywords: Arabic Language Teachers. Level of creative understanding. Mastery of Arabic reading. High school . Sudan.

المقدمة:

إنَّ اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم وقد تخاطب بها أهل الجزيرة العربية قبل نزوله على الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وسلم، وقد أجاد العرب اللغة العربية و أصقلوها وأزالوا عنها الخلل وكل ما هو مشين ومعيب ويعتبر هذا الأمر هو إعداد وترتيب لما هو آتٍ ألا وهو القرآن الكريم ليكون الإعجاز من جنس المهارة وهي إتقان اللغة العربية لأهلها.

وخلال الفترة بين نضج اللغة العربية ونزول القرآن الكريم كان العرب قد أبدعوا في فنون اللغة العربية نثرها وشعرها ونقدها وأساليبهما، وهناك الكثير من الشواهد في تاريخ النقد العربي لهذه الأمثلة في العصر الجاهلي. وظهر في الربع الأخير من القرن العشرين العديد من الاتجاهات التي تهتم بتعليم اللغات وتعلمها وأكثر هذه الاتجاهات تهتم بتعلم اللغات وظيفياً. إن الفهم القرائي من الموضوعات المهمة في مجال القراءة، فهو محور عملية القراءة التي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابها للقراء، كما يعده بعض الباحثين الهدف النهائي لعملية القراءة، فمن لا يفهم ما يقرأ كأنه لم يقرأ، ويعد الاستيعاب القرائي من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسي والنجاح في المهمات التعليمية المختلفة، مما أكسبه أهمية خاصة لدى الباحثين التربويين والنفسيين، فدرسوا مكوناته ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه.

ويؤكد ذلك الشهري (2012: 45) أن الفهم القرائي هو سلاح الطلاب نحو الصدارة الاجتماعية، والفكرية، والسياسية، وأن من المكاسب المهمة التي يجنيها الطلاب من فهمهم القرائي ذلك السمو اللغوي الذي يميزه، إضافة إلى نمو المعلومات، وثراء الأفكار، وامتلاك مقومات الشخصية المؤثرة، فكلما اختلف محتوى الفهم القرائي، ومجاله، ومادته الدراسية فإنه يؤدي إلى تحسين الواقع، من خلال إكساب الطالب للمعلومات، وتدريبه على الخبرات عن طريق القراءة، فيضاف إلى العلم بمقدار ما يقرأ ويطلع.

وبذلك على معلمي اللغة العربية عند تدريس القراءة العربية أن يهتموا بتدريسها من أجل بلوغ مستوى الإبداع القرائي، لا التعامل معها على أنَّها فرع من فروع اللغة العربية قائم بذاته بعيداً عن باقي فروع اللغة العربية والاهتمام فقط بعملية القراءة الصحيحة، دون الاهتمام بالمستويات الأخرى لتعلم القراءة العربية، ويعتبر مستوى الإبداع في تعلم اللغة العربية هو الغاية، وهذه الغاية تتحقق من خلال دروس تعليم القراءة العربية، فهي تنمي لدى الطالب القدرة على الفهم والإفهام ونقد ما هو مسموع أو مكتوب، وتدبر الكلام قبل التلفظ به أو كتابته. وكل ذلك يتطلب معرفة مدى إدراك المعلمين لمستوى الفهم الإبداعي في تعليم القراءة العربية، والممارسات

التعليمية التي يقومون بها لتحقيق ذلك, والصعوبات التي تواجههم عند تعليم القراءة العربية وبلوغ مستوى الفهم الإبداعي.

ومن خلال البحوث التي اطلع عليها الباحث (الحراصي (2002)، حمد (2009)، خير(2009)، البشير (2005م)) في هذا المجال تبين ان الاهتمان بمستوى الفهم الإبداعي ضعيف في العلمية التدريسية لمادة القراءة العربية

لذلك أولى الباحث الاهتمام بهذا الموضوع وقام باختيار موضوع البحث الحالي للتوصل إلى **مدى اهتمام معلمي القراءة العربية في المرحلة الثانوية بتنمية مهارة الفهم الإبداعي للنصوص المقررة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بالسودان.**

1 . 1 : مشكلة البحث:

حاول الباحث من خلال هذا البحث إيجاد الأساليب التي من خلالها يمكن إيجاد السبل لإتقان تعلم القراءة العربية؛ لأنَّه يخدم تعلم اللغة العربية وظيفياً، والتعرف على الاساليب التي من شأنها تحقيق المستوى التطبيقي الذي يحقق تعليم القراءة العربية بالصورة المثلى. وتمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما **مدى اهتمام معلمي القراءة العربية في المرحلة الثانوية بتنمية مهارة الفهم الإبداعي للنصوص المقررة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بالسودان؟.**

ومن هذا السؤال تفرعت الاسئلة الفرعية التالية:

أ . ما مدى إدراك معلمي اللغة العربية لأهمية مستوى الفهم الإبداعي في إتقان القراءة العربية؟

ب . ما مدى استخدام معلمي اللغة العربية للأساليب التي تحقق مستوى الفهم الإبداعي في تعليم القراءة العربية؟

ج . ما الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في الوصول لمستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية؟

1 . 2 : أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية هذه الدراسة في جوانبها التطبيقية حيث تستفيد منها الفئات التالية :

أ . معلمو اللغة العربية بالمدارس الثانوية وخاصة الذين يدرسون القراءة العربية .

ب . مشرفي اللغة العربية بالمدارس الثانوية.

ج . معدو مناهج تعليم اللغة العربية بالمدارس الثانوية.

د . يعتبر اضافة علمية للمكتبة التربوية.

1 . 3 : أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة

أ . إدراك معلمي اللغة العربية لأهمية مستوى الفهم الإبداعي في اتقان القراءة العربية.

ب . استخدام معلمي اللغة العربية للأساليب التي تحقق مستوى الفهم الإبداعي في تعليم القراءة العربية.

ج . الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في الوصول لمستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية.

1 . 4 : منهج البحث :

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع البيانات والمعلومات وتحليلها، لمعرفة الممارسات التي يقوم بها معلمي اللغة العربية لتعليم مستوى الفهم الإبداعي للقراءة العربية.

1 . 5 : مجتمع البحث والعينة وطريقة اختيارها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من مشرفي اللغة العربية بمحلية الخرطوم وبحري وأم درمان والبالغ عددهم تسعة وعشرين مشرفاً تربوياً، ومن مديري المدارس الثانوية البالغ عددهم ستَّة عشر ومئة مديراً ومديرةً حسب إحصائيات توزيع المدارس، وبالبالغ عددها ستَّ عشرة ومئة مدرسة ثانوية بولاية الخرطوم من إدارة التخطيط والإحصاء التربوي بوزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم للعام الدراسي (2017م – 2018م).

تم اختيار عدد أربعة عشر مشرفاً تربوياً و ثمانية وخمسين مديراً بالطريقة العشوائية البسيطة عن طريقة القائمة، حيث تمَّ استلام قوائم أسماء المدارس بالمحليات الثلاث، وأسماء المشرفين التربويين وتم اختيار الاسم الأول وترك الذي يليه واختيار الثالث وعلى هذا المنوال في قائمة المشرفين التربويين ومديري مدارس البنين والبنات تم تحديد العينة بنسبة 50% من المجتمع الكلي للدراسة. أي اشتملت عينة الدراسة على اثنين وسبعين مشرفاً ومديراً.

1 . 6 : توصيف عينة البحث:

ومن خلال توزيع العينة حسب البيانات العامة التي قام بملئها المفحوصون قد جاءت كآلاتي:

أ . توزيع عينة البحث حسب النوع:

جدول (1) يوضح توزيع عينة البحث حسب النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	37	%51.4
أنثى	35	%48.6
المجموع	72	%100.0

من خلال الجدول أعلاه يتضح التكافؤ بين توزيع عينة الدراسة من حيث النوع.

ب . توزيع عينة البحث حسب المؤهل العلمي:

جدول (2) يوضح توزيع عينة البحث حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
جامعي	62	%86.1
فوق الجامعي	10	%13.9
المجموع	72	%100.0

يلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة الحاصلين على المؤهل الجامعي أكبر من نسبة من لديهم مؤهل علمي فوق الجامعي ويعود السبب لأنَّ مدخل الخدمة في التعليم الثانوي الحصول على درجة البكالوريوس.

ج . توزيع عينة البحث حسب الوظيفة الحالية:

جدول (3) يوضح توزيع عينة البحث حسب الوظيفة الحالية

الوظيفة الحالية	التكرار	النسبة
مدير مدرسة	58	%80.6
مشرف تربوي	14	%19.4
المجموع	72	%100.0

من خلال الجدول أعلاه يعتبر توزيع العينة بحسب المؤهل الوظيفي طبيعي لأنَّ اختيار العينة تمثل نسبة 50% من المجتمع الكلي بحسب إحصاءات إدارة التخطيط التربوي بولاية الخرطوم لسنة 2017م.

د. توزيع عينة البحث حسب الخبرة في الوظيفة الحالية:

جدول (4) يوضح توزيع عينة البحث حسب الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	16	%22.2
5 سنوات وأقل من 10	32	%44.4
10 سنوات فأكثر	24	%33.3
المجموع	72	%100.0

الملاحظ من الجدول أعلاه أن النسبة الكبرى لأصحاب الخبرة من 5 سنوات إلى 10 سنوات بـ 32% وتليها الخبرة من 10 سنوات فأكثر، ويعود هذا الأمر لأنَّ وظيفة مدير المدرسة أو مشرف التربوي تحتاج إلى خبرة في التدريس مع العلم بأن الخبرة المذكورة أعلاه متعلقة بسنين خبرته في الوظيفة الحالية الإدارة أو التوجيه التربوي، وليس الخبرة في مهنة التعليم.

1 . 7 : أدوات البحث وتصميمها وإجراءاتها الاحصائية:

أ . مبررات اختيار أداة البحث:

تمثلت أداة الدراسة في الاستبانة لأنها أنسب الأدوات للتوصل إلى أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها؛ ذلك لتحقيق المصداقية في الإجابة عنها من قبل المشرفين والمديرين من خلال ملاحظتهم لأساليب المعلمين في تدريس القراءة العربية بالمدارس الثانوية بالمحليات الثلاث.

ب . تصميم أداة البحث:

تكونت الاستبانة من جزأين: الجزء الأول عبارة عن معلومات عامة عن أفراد العينة مثل الجنس – نوع المؤهل العلمي – الوظيفة – الخبرة في الوظيفة الحالية. الجزء الثاني محاور الاستبانة وأشتمل على ثلاثة محاور:

المحور الاول: إدراك معلمي اللغة العربية لأهمية مستوى الفهم الإبداعي في إتقان القراءة العربية، وبه 12 بنداً.

المحور الثاني : مدى استخدام معلمي اللغة العربية للأساليب التي تحقق مستوى الفهم الإبداعي في تعليم القراءة العربية وبه 16 بنداً.

المحور الثالث : الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في الوصول لمستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية وبه 7 بنود.

وكانت خيارات الاستبانة (كبيرة – متوسطة – صغيرة) حيث تم ترميز الخيارات حسابياً بحيث تقابل (كبيرة (3) ومتوسطة (2) وصغيرة (1)).

ج . تحكيم أداة البحث:

بعد ذلك قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من أساتذة الجامعات، والخبراء المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقد طلب منهم إبداء الرأي بالتعديل والحذف والإضافة فأصبحت الاستبانة جاهزة لتطبيقها على مجتمع البحث الحالي.

د . ثبات الاستبانة الاحصائي:

لحساب الثبات الاستبانة أداة الدراسة قام الباحث بتوزيعها على عينة استطلاعية مكونة من 20 فرداً والمكونة من (35) بنداً، ومن ثم قام بتفريغها في برنامج spss الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدارة 17 وجاءت نتائج الثبات والصدق على النحو التالي:

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5) يوضح الثبات الاحصائي والصدق للاستبانة أداة الدراسة:

	ألفا كرمباخ	اسبيرمان وبراون
الثبات	0.737	0.732

وتعتبر هذه القيمة مرتفعة للاستبانة الخاصة بالدراسة الحالية وبالتالي تصبح صالحة لتطبيقها على مجتمع البحث الحالي وتتكون من 35 بنداً.

1 . 8 : حدود البحث :

الحدود المكانية : مدارس المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم، وبحري، وأم درمان بولاية الخرطوم جمهورية السودان .

الحدود الزمانية : العام الدراسي 2017– 2018م.

الحدود البشرية : مديرو المدارس، ومشرفو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم وبحري وأم درمان.

1 . 9 : مصطلحات البحث :

قام الباحث بتعريف مصطلحات البحثاجرائيا كما يلي:

أ . **مستوى الفهم الإبداعي :** يمثل أعلى مستوى من مستويات مهارة إتقان القراءة ويتمثل في مقدرة الطالب على وصف التفاصيل والطلاقة في التعبير عمَّ قرأ وذكره بمفهومه الخاص.

ب . **إتقان القراءة العربية :** يقصد بها استطاعة الطالب توظيف مهاراته القرائية بطريقة صحيحة تخلو من الخطأ، مع مقدرته على التلخيص بلغته الخاصة، والتعبير عنه بطلاقة.

ج . **المرحلة الثانوية :** هي المرحلة الثالثة من مراحل التعليم العام تلي مرحلة الأساس وتسبق مرحلة التعليم الجامعي، ويقضي بها الطالب ثلاث سنوات.

2 . 1: الاطار النظري:

في هذا الجزء من البحث سيركز الباحث على ماهو متعلق بدور المعلم وتنميته ابداعيا في تدريس مادة القراءة العربية للوصول بالطالب لمستوى الفهم الإبداعي، وهو موضوع البحث الأساسي.

2 . 1 . 1 : الإبداع:

الابداع هو قدرة الفرد على الإنتاج انتاجاً فكرياً يتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة وذلك استجابة لموقف معين أو مشكلة (فتح الله: 2008، 28) وتعريف الابداع في المجال التربوي يعني قوة ايجابية في التعلم تؤثر في جميع أطراف العملية التعليمية التعلمية. (إبراهيم :2005، 120).

أ . مكونات الإبداع :

يحدد الصيرفي (2008، 108) مكونات الابداع في النقاط التالية:

1 . الشخص المبدع يمكن التعرف عليه عن طريق دراسة متغيرات الشخصية والفروق الفردية في المجال المعرفي ومجال الدافعية .

2 . العملية الإبداعية : وهي عملية تحسس المشكلات والوعي بها بمواطن الضعف والفجوات والتنافر والنقص فيها وصياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة والبحث عن حلول وتعديل الفرضيات وإعادة فحصها عند اللزوم للتوصل للنتائج.

3 . المناخ الإبداعي : وهو مجموعة القيود الخارجية التي تفرض على الإبداع حيث يصبح الفرد جديراً بوصف المبدع إذا تجاوز تأثيره على المجتمع حدود المعايير العادية ، والإبداع هنا يمكن النظر إليه باعتباره شكلاً من أشكال القيادة التي يمارس فيها المبدع تأثيره على الآخرين.

4 . الناتج الإبداعي : حيث يؤدي الإبداع إلى نواتج قد تكون مادية أو معنوية ، وهنا عادة ما تتخذ الأصالة والملائمة كمعيارين للحكم على النواتج.

ب. التفكير الابداعي :

يعرف محمد، وعلى (2016،15 –23) التفكير الابداعي بأنه تعريف التفكير الإبداعي: هو العملية التي تقودنا إلى ابتكار حلول جديدة للأدوات والأفكـار والمنـاهج المكونـة لأي مشكلة.

اما مهارات التفكير الابداعي هي (الطلاقة، والمرونة، والاصالة، والتفكير الناقد، والتفاصيل، الحساسية للمشكلات، والمقدرة على العمل الجماعي)

وهذه المهارات هي مهارات تطبق في تدريس القراءة العربية وتساعد الطلاب في صقل مهاراتهم الابداعية والقدرة على التعامل مع اللغة العربية بصورة عملية واسلوب يتماشى مع اللغة الحية في حياة الطلاب العملية مستقبلا.

2 . 1 . 2 : أغراض ومهارات القراءة العربية ومستوى الفهم الإبداعي:

القراءة عملية بنائية يقوم فيها الفرد بدور معالج إيجابي نشط للنص أو المعرفة وليس مجرد مستقبل سلبي وتتضمن القراءة عمليات عقلية، ومستويات تفكير عليا يصدر من خلالها القارئ أحكاماً، ونقداً، وإبداعاً، وتذوقاً وتفسيراً. (عوض والبسطامي: 2015، 185). والقراءة هي عملية فسيولوجية عقلية تعتمد على عدة مهارات تمكن القارئ من التعرف على الرموز المكتوبة ونطقها وفهمها وربطها بالخبرة الشخصية، ومعالجة المعلومات، والتفاعل مع المقروء وتذوقه ونقده، والإفادة منه في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحياتية. (جاب الله وآخرون: 2008، 152). ويعد الاستيعاب القرائي مهارة بل عملية معقدة الغرض منها إظهار الأفكار وربطها بالخبرة, ولا بد للقارئ من أن يمتلك مبادئ أساسية تمكنه من القيام بالقراءة وأساليب عقلية تمكنه من الاستيعاب, فهو بحاجة إلى اللغة والعقل والخبرة معاً. (العبد الله: 2007، 76).

أ . أغراض القراءة ومهاراتها:

من أهم الأغراض في منهج تعليم القراءة أن يصل التلميذ إلى مستوى من القراءة بجميع أنواعها، ويقتضي هذا الغرض حصصاً لتعليم القراءة وخطة مرسومة تكفل النمو المنتظم المتناسق في العادات ، والمهارات والقدرات الأساسية في تعلمها بحيث يحقق الغاية الأساسية من القراءة وهي فهم ما هو مكتوب فهمًا صحيحًا.

وتتمثل هذه العادات والمهارات في الإقبال على القراءة والدقة في تعرف الكلمات والسرعة في القراءة وتوسيع مدى هذا التعرف والسير في إدراك الكلمات من اليمين إلى اليسار على طول السطر والدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه ، وعلامات الوقف والوصل ونظام الفقرات وعلامات الترقيم وإتباع العادات الصحية في القراءة مثل إمساك الكتاب واتخاذ جلسة أو وقفة معينة، وتجمل مهارات القراءة في فهم المادة المقروءة، وتنظيم المادة المقروءة، واختبار المادة المقروءة وتقويمها، والقدرة على الحفظ والاستذكار.(الشنطي: 2003، 168 – 171).

ويري المختصون أن أهم المهارات التي تستهدف في القراءة هي (سمك، 1979، 11):

1. تنمية الذوق الجمالي والإحساس الفني والانفعالي للطلاب .
2. بعث الرغبة في القراءة الجيدة الهادفة في نفوس الطلاب وتنميتها أثناء القراءة؛ لازدياد قدرة المتعلم على الفهم وتنظيم الأفكار.
3. الإدراك الهجائي الصحيح للمقروء.
4. القدرة على الاستيعاب الكلي للوحدات والفقرات.
5. تمكن المتعلم من القدرة على التركيز وجودة التلخيص للمادة والقدرة على الاستذكار والتحصيل.

ب . تحقيق مستوى الفهم الإبداعي في القراءة العربية:

يعتبر مستوى الفهم الإبداعي هو أعلى مستويات القراءة العربية ويعتمد على مرور الطالب بعدة مراحل وهو آخر هذا السلم المهاري في تعليم القراءة العربية فبعده يمكن القول أن الطالب قد أتقن مهارات القراءة العربية فيبدأ من الفهم الحرفي وينتهي بالفهم الإبداعي ويمكن تفصيله في السبع مراحل التالية كما ذكرها (عوض و البسطامي: 2015، 202):

1 . الفهم القرائي الحرفي: ويتناول ما جاء في النَّصِّ من معاني وكلمات وتفسيرها وعبارات ومترادفات.
2 . الفهم التفسيري: ويتناول ما جاء في النَّصِّ من معاني وكلمات وتفسيرها وعبارات ومترادفات.
3 . الفهم الاستنتاجي: ويتناول أسئلة لاستنتاج الأفكار والعلاقات.
4 . الفهم الاستدلالي: ويتناول الاستدلال من النَّصِّ على قضية أو أفكار وقضايا.
5. الفهم النَّاقد: ويتناول أسئلة لمعرفة اتجاه الكاتب والتمييز بين الأسباب والنتائج وما ينتهي وما لا ينتهي.

6 . الفهم التَّذوقي: ويتناول المشاعر والجانب الجمالي في النَّصِ.

7 . الفهم الإبداعي: ويتناول أسئلة تقيس قدرة المتعلم على وصف التفاصيل والمرونة والطلاقة وحل المشكلة.

2 . 1 . 3 : صفات معلم اللغة العربية ودوره في تنمية الابداع:

أ . صفات معلم اللغة العربية:

من أهم الصفات التي يجب أن تتوفر في معلم اللغة العربية أن يكون (طحمير: 1998، 50)...

1 . معتزاً بمادته وفخورًا بتدريسها.

2 . متمكنًا من المادة معرفياً ومهاريًا.

3 . حسن النطق ، جيد الأداء، فصيح اللسان بعيدا عن اللهجات العامة.

4 . واسع الثقافة غزير الاطلاع على مصادر اللغة العربية وكتب أخرى وباستمرار قادرا على التحليل والموازنة وعلى علم بذخائر التراث العربي وغيره.

5 . مدرسًا غير عاديًا بل يجب أن تكون له مساهمات أدبية ولغوية وله مشاركات في التأليف والندوات واللقاءات الأدبية واللغوية وغيرها.

6 . ملتزماً بدينه معتبراً عمله رسالة خالدة لا وظيفة فقط.

7 . متقد الذكاء مرناً قادراً على الاستيعاب لكل جديد يدير الفصل بكل جدارة يجمع بين اللطف والحزم والعدل.

ب . دور المعلم في تطوير القدرة الإبداعية لدى طلابه :

ويذكر جميل (2002، 73) الأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلم لكي يطور قدرات الطلاب نحو الإبداع على النحو التالي:

1 . تقديم عدد كبير من الأنشطة المنوعة التي تشجع على التفكير الإبداعي.

2 . استخدامه التقويم بهدف التشخيص وليس بهدف إصدار حكم نهائي حيث إن الطالب قد يضعف في بعض الأحيان ، إلا إنه لا يكون مؤشراً على تراجع مستوى الطالب الجيد ، ومن هنا فإن المعلم الناجح هو الذي يتفهم هذه الصورة ويحاول جاهداً أن يصنع الفرص الحقيقية التي تساهم في تقديم المستوى الحقيقي لطلابه.

3 . يتيح الفرص المناسبة التي تمكن الطلبة من استغلال المعرفة بصورة مبدعة وذلك لأن إتاحة الفرص الحقيقية أمام المتعلم تشحذ عقله الموهوب وتحرضه على اكتشاف المعرفة من مصادرها.

4 . يشجع التعبير التلقائي : لقد أثبتت الدراسات إن من علامات النبوغ المبكرة القدرة على التعبير بطلاقة وثبات والمعلم الناجح هو الذي يتيح المجال لطلابه الحديث الشفوي والتعبير التلقائي في أجواء يسودها الاحترام والقبول.

5 . يهيئ الأجواء المناسبة داخل الفصل تسهل التواصل الايجابي بين المعلم وطلابه.

6 . يطرح أسئلة مثيرة للجدل تعمل على استثارة الفكر وتحفز العقل للبحث والاكتشاف.

7 . يفتح المجال لإثارة الأفكار الجديدة ولا يلجأ إلى تسخيف أي فكرة مهما كانت عفوية وبسيطة.

8 . يعلم الطالب مهارات التفكير الإبداعي مثل الأصالة والطلاقة والمرونة وطريقة إيجاد الأفكار الجديدة ويحفزهم على التساؤل الذي يدفعهم إلى إيجاد حلول ذاتية مبتكرة.

9 . يعزز في الطالب إمكاناته الذاتية ويحفزه على إطلاقها وتجريبها فاتحاً المجال للصواب والخطأ مركزاً على الجانب التجريبي الذي يفسح له ميدان الممارسة للموهبة والطاقة في أجواء تتمتع بالحرية والمرونة وتزدهر فيها معاني إثبات الذات والتشجيع التلقائي الذي يشكل دافعاً مستمراً لأداء أقوى وأفضل من قبل الطلاب المتمتعين بمثل هذه الفرص الجيدة والمشجعة وحتى يكون ذلك لابدَّ من وجود المعلم المبدع لأنه أكثر قدرة على تعليم الإبداع ورسم خطوطه على أرض الواقع من المعلم التقليدي غير المبدع

2 . 2 : الدراسات السابقة:

يقوم الباحث بعرض الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة العربية وذلك بترتيبها زمنياً من القديم للحديث، ولقلة الدراسات التي تناولت مستوى الفهم الإبداعي في تعلم القراءة العربية أخذ الباحث الدراسات التي بها ارتباط في أسئلة الدراسة مع الدراسة الحالية :

أ . دراسة: برينمان (Brenman, 1990):

هدفت إلى تعرف أثر برنامج قرائي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي وتنمية الاتجاه نحو القراءة وتكونت عينة الدراسة من أربعة طلاب من طلبة الصَّف العاشر في ولاية فلوريدا الأمريكية ولمعرفة أثر البرنامج طبقت الدراسة اختبارًا في الاستيعاب القرائي ومقياسًا في الاتجاه نحو القراءة وأظهرت نتائج الدراسة أن للبرنامج القرائي أثرًا إيجابيًا في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي وتنمية الاتجاه نحو القراءة.

ب . دراسة الحراصي (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء معلّمات اللّغة العربيّة في ضوء المهارات التّدريسيّة واللّغويّة بالحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ بسلطنة عُمان " استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، والملاحظة كانت أداة الدراسة. وكشفت هذه الدّراسة عن مدى اختلاف أداء المعلّمات في المهارات التّدريسيّة واللّغويّة باختلاف تخصّصهنّ الدّراسيّ، وتوصّلت إلى وجود ضعف عام في أداء المعلّمات في ممارسة مهارتي التّحدّث والقراءة.

ج . دراسة: براون (Brown ,2002):

هدفت إلى التعرف على فاعلية العمل الأدبي في تعزيز فهم القراءة. وأظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التي كانت تدرس وفقًا لاستراتيجية العمل الأدبي مقارنة مع الطريقة التقليدية

د . دراسة حلس (2004م) :

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على أبعاد مشكلة الرسم الكتابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس، تشخيص وتحليل الرسم الكتابي لدى التلاميذ والتلميذات كشف دواعي الوقوع في الخطأ. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة أداة لدراسته لمعلمي اللغة العربية والمقابلات مع مشرفي اللغة العربية. مجتمع العينة تلاميذ وتلميذات الصَّف السَّادس ومعلمو و معلمات اللغة العربية للصَّف السَّادس الأساسي . وأهم النتائج التي أشارت إليها الدراسة لم يشترك كلٌّ من مشرفي ومعلمي مرحلة الأساس في تحديد أهداف الرسم الكتابي، محتوى الرسم الكتابي لا يلائم مستوى نضج التلاميذ، لا تهتم أنشطة الرسم الكتابي وفق الموازنة بين الأنشطة الفردية والجماعية، لا تركز أنشطة الرسم الكتابي عند التخطيط لها على دور التلميذ في النشاط.

هـ . دراسة : البشير (2005م)

هدفت الدراسة الى التعرف على أساليب تدريس مهارة القراءة لتلاميذ الصَّف الثَّامن بمرحلة الأساس، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع البيانات والمعلومات بالاستبانة. أشارت الدراسة في نتائجها إلى تدني مستوى التلاميذ في اكتساب المهارات الأساسية، إن معظم المعلمين الذين يقومون بتدريس اللغة العربية من حملة الشهادة السودانية ، إن هنالك علاقة طردية بين السُّرعة في القراءة وفهم المقروء، وجود ضعف في القراءة الصامتة بين التلاميذ في اختبار فهم المقروء، من الأسباب المؤدية لضعف التلاميذ في مهارة القراءة هي عدم كفاية تدريب المعلم وعدم وجود كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد.

و. دراسة حمد (2009):

هدفت الدراسة تقويم أهداف كتاب الأساس في القراءة بالصف الأوّل ووضوحها للمعلم, التعرف على المحتوى وفقاً لمعايير اختيار وتنظيم المحتوى, التعرف على الأنشطة المصاحبة وأساليب التقويم ثم التعرف على مدى مناسبة إخراج الكتاب من حيث متانة الغلاف وجاذبيته. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً عينات من معلمي ومعلمات مرحلة الأساس بولاية الخرطوم محلية أم بدة الذين قاموا بتدريس الكتاب وبلغ عدد أفراد العينة 244 معلماً ومعلمة واختار عينة عشوائية مقدارها(100) 68 معلمة و 32 معلماً للعام 2009. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة محتوى الكتاب ومفرداته غير واضحة وغير ملائمة لمستوى التلميذ, وأنه لا ينمي القدرة على التعبير لدى التلميذ ولا يستطيع التلاميذ قراءة المحتوى بصورة جيدة مع الفهم, هناك عدم اهتمام بالأنشطة الصفية وغير الصفية كما يوجد ضعف إمكانات وعدم استخدم الوسائل بالقدر المطلوب.

ح . دراسة: يس (2009):

هدفت الى تحليل وتقويم كتب القراءة في مرحلة الأساس في ضوء نظريات القراءة المعاصرة في التعليم والتعلم. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمعها بالاستبانة. وتوصلت الدراسة الى **نتائج منها** لم تجسد

الكتب المفهوم الواسع لكتب القراءة ولم تصطحب مداخل أخرى سوى مدخل (باسال) ولم تصاحبها كتب خاصة بالتلاميذ الضعفاء والمتفوقين على السواء، الاستفادة من نظريات القراءة الحديثة في تأليف الكتب جزئية، واغفال قراءة التذوق الأدبي ومهارات الدرس والتحصيل، عدم تناسب دروس الكتب مع الوقت المخصص للتدريس مع عدم الاهتمام بتدريب المعلمين على تدريس هذه الكتب، قلة ارتباط الموضوعات ببيئة التلاميذ وثقافة مجتمعهم مع قلة مواكبتها للأحداث واهتمامها بميول التلاميذ، عدم التنوع في أسئلة الفهم وقلَّة تناول مهارات الفهم الاستنباطي والنقدي وعدم التركيز على مهارة التعرف على الأفكار الرئيسة للموضوع، لا توجد في كتب القراءة دروساً للمراجعة ولا اختبارات دورية ولا تصاحبها وسائل تعليمية مرئية أو مسموعة.

ط . دراسة: خير (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية مقرر اللغة العربية للصف الثَّامن بمرحلة الأساس في تحقيق الأهداف التربوية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع المعلومات والبيانات وتحليلها، واستخدم الاستبانة لجمع بيانات بحثه. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها يوجد قصور في تحقيق المقرر لأهداف تدريس اللغة العربية، عدم موافقة محتوى المقرر لأسس ومعايير اختيار تنظيم المحتوى الجيد، يوجد قصور في ارتباط المقرر بطرق التَّدريس المتبعة في تدريس اللغة العربية، يوجد قصور في ارتباط المقرر بالأنشطة المصاحبة، هنالك قصور في ارتباط المقرر بوسائل التقويم والاختبارات المستخدمة في تقويم المادة، هنالك قصور في استخدام الوسائل التعليمية المتعلقة بالمادة، عدم مطابقة إخراج وتصميم الكتاب للمواصفات الفنية.

ي . دراسة: فيكتوريا (Victoria,2013):

تهدف إلى استخدام الحكايات المحلية في تطوير التفكير الإبداعي وإثراء فرص الطالب لتعلم اللغة الإنجليزية. بينت النتائج أن استخدام القصص المحلية في اللغة الإنجليزية زاد عدد العناصر المعجمية ، وقدمت للطلاب فرصة لتعلم اللغة الإنجليزية ، بالإضافة إلى تحسين مهارات التواصل والقراءة الإبداعية للطلاب.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الشبه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية تمثلت في أن جميع الدراسات استخدمت المنهج الوصفي ومعظمها تناول مقرر القراءة العربية.

أمَّا أوجه الاختلاف تمثلت في أنَّ الدراسات السَّابقة تناولت موضوعات تتعلق بالقراءة العربية ولا توجد دراسة بينها تناولت مستوى التفكير الإبداعي في تعلم القراءة العربية، كما أن معظم الدراسات أجريت في مرحلة الأساس وهذه الدراسة أجريت في المرحلة الثانوية.

استفاد الباحث من هذه الدراسات التعرف على الأسلوب العلمي في تصميم أداة البحث الخاصة بدراسته، والمنهج العلمي المتبع في تحقيق الغرض منها، كما ساعدته في الإجابة عن نتائج الدراسة.

3 . 1 : عرض النتائج ومناقشتها:

3 . 1 . 1 : عرض البيانات الإحصائية لنتائج المحاور:

أ . **عرض بيانات المحور الأول** والذي يجيب عن السؤال الأول والذي نصه **(ما درجة ادراك معلمي اللغة العربية لأهمية تحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية لطلاب المرحلة الثانوية؟)** والجدول التالي يوضح نتيجة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لمعرفة درجة ادراك معلمي اللغة العربية لأهمية تحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية لطلاب المرحلة الثانوية:

جدول (6) أهمية مستوى الفهم الإبداعي

						القيمة المحكية = 2				
م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخيارات	التكرار	النسبة	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند 0.05	درجة الاستنتاج
1	يطبق الأساليب الحديثة عند تدريسه.	2.0139	.86388	صغيرة	26	36.1	.136	71	.892	غير دالة	متوسطة
				متوسطة	19	26.4					
				كبيرة	27	37.5					
2	يعطي الطلاب الفترة الكافية عند القراءة الصامتة.	1.7917	.87109	صغيرة	36	50.0	-2.029-	71	.046	دالة	صغيرة
				متوسطة	15	20.8					
				كبيرة	21	29.2					
3	يبدأ بأسئلة الاستيعاب بعد القراءة الصامتة مباشرة.	2.1389	.89294	صغيرة	24	33.3	1.320	71	.191	غير دالة	متوسطة
				متوسطة	14	19.4					
				كبيرة	34	47.2					
4	يهتم بتوضيح معاني الكلمات التي يصعب	2.3472	.85843	صغيرة	18	25.0	3.432	71	.001	دالة	كبيرة
				متوسطة	11	15.3					

	معرفتها على الطلاب.			كبيرة	43	59.7				
5	يقسم الموضوع لفقرات ويطلب من الطلاب تحديد عنوان مناسب لكل فقرة يعبر عنها.	2.0278	.96374	صغيرة	32	44.4	.245	71	.807	غير دالة	متوسطة
				متوسطة	6	8.3					
				كبيرة	34	47.2					
6	يركز على فهم الطلاب عند شرح كل فقرة من فقرات الموضوع.	1.9861	.95671	صغيرة	33	45.8	-.123-	71	.902	غير دالة	متوسطة
				متوسطة	7	9.7					
				كبيرة	32	44.4					
7	يهتم بالصور البيانية والألوان البديعية في النص	2.1528	.88269	صغيرة	23	31.9	1.469	71	.146	غير دالة	متوسطة
				متوسطة	15	20.8					
				كبيرة	34	47.2					
8	يشرح الشواهد النحوية التي سبق دراستها ومتوفرة بالنص	2.1250	.88711	صغيرة	24	33.3	1.196	71	.236	غير دالة	متوسطة
				متوسطة	15	20.8					
				كبيرة	33	45.8					
9	يثير الطلاب لإصدار الحكم على النص موضوع الدراسة	2.1806	.90890	صغيرة	24	33.3	1.686	71	.096	غير دالة	متوسطة
				متوسطة	11	15.3					
				كبيرة	37	51.4					
10	يهتم بأن يتعرف الطلاب على الأسلوب الادبي الذي استخدمه كاتب النص	1.8333	.96415	صغيرة	40	55.6	-1.467-	71	.147	غير دالة	متوسطة
				متوسطة	4	5.6					
				كبيرة	28	38.9					

11	يساعد الطلاب على استثمار إجابات اقرانهم للمواقف التعليمي المتعلق بالدرس	1.7361	.83906	صغيرة	37	51.4	-2.669-	71	.009	دالة	متوسطة
				متوسطة	17	23.6					
				كبيرة	18	25.0					
12	يساعد الطلاب على توفير بدائل متنوعة لمعالجة القضايا والمشكلات التي تواجههم	1.3750	.68046	صغيرة	53	73.6	-7.794-	71	.001	دالة	صغيرة
				متوسطة	11	15.3					
				كبيرة	8	11.1					

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ أن معظم عبارات المحور جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى دلاله معنوية 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات المفحوصين لهذه العبارات عدا العبارات (2) و(4) و(11) و(12) قد جاءت دالة احصائياً عند مستوى دلالة معنوية 0.05 وقد يعود ذلك لأنَّ العبارات تدلُّ على مفاهيم مشتركة بين الفهم الإبداعي والمفاهيم الأخرى المستخدمة في تدريس القراءة.

كما أنَّ معظم عبارات المحور جاوب عنها المفحوصون بتوفر درجة إدراك معلمي اللغة العربية لمفهوم مستوى الابداع في تدريس القراءة العربية بدرجة متوسطة عدا العبارتين رقم (2) و(12) بدرجة صغيرة، أما العبارة رقم (4) أجابوا عنها بدرجة كبيرة؛ وهذا يدلُّ على عدم إدراك معلمي اللغة العربية لأهمية تحقيق مستوى الفهم الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية عند تدريس مقرر القراءة العربية.

ب . **عرض بيانات المحور الثَّاني** والذي يجيب عن السؤال الثَّاني والذي نصه **(ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية للأساليب التي تحقق مستوى الفهم الإبداعي في اتقان القراءة العربية؟).**

والجدول التالي يوضح نتيجة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لمعرفة مدى استخدام معلمي اللغة العربية للأساليب التي تحقق مستوى الفهم الإبداعي في اتقان القراءة العربية.

جدول (7) الأساليب التي تحقق مستوى الفهم الإبداعي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخيارات	التكرار	النسبة	القيمة المحكية = 2				
							قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند 0.05	درجة الاستنتاج
1	يحرص على جذب انتباه الطلاب	1.8889	.92775	صغيرة	35	48.6	-1.016-	71	.313	غير دالة	متوسطة
				متوسطة	10	13.9					
				كبيرة	27	37.5					
2	يحرص على إثارة دافعية الطلاب	1.9722	.69144	صغيرة	18	25.0	-.341-	71	.734	غير دالة	متوسطة
				متوسطة	38	52.8					
				كبيرة	16	22.2					
3	يكتب بخط جميل على السبورة	2.0278	.73105	صغيرة	18	25.0	.322	71	.748	غير دالة	متوسطة
				متوسطة	34	47.2					
				كبيرة	20	27.8					
4	يتميز بصوت جميل جاذب لانتباه الطلاب	1.5694	.76594	صغيرة	43	59.7	-4.770-	71	.001	دالة	صغيرة
				متوسطة	17	23.6					
				كبيرة	12	16.7					
5	يبعث في الطلاب حب اللغة العربية	1.7083	.82969	صغيرة	38	52.8	-2.983-	71	.004	دالة	متوسطة
				متوسطة	17	23.6					
				كبيرة	17	23.6					
6	لديه القدرة على توجيه الأسئلة الفعالة والتعامل مع إجابات الدارسين	1.9028	.82496	صغيرة	28	38.9	-1.000-	71	.321	غير دالة	متوسطة
				متوسطة	23	31.9					
				كبيرة	21	29.2					
7	يساعد في حرية الاختيار الأمثل للأجوبة	1.7083	.89502	صغيرة	42	58.3	-2.765-	71	.007	دالة	متوسطة
				متوسطة	9	12.5					
				كبيرة	21	29.2					
8	يشجع الطلاب على المشاركة بمعلوماتهم وخبراتهم	1.3333	.71207	صغيرة	58	80.6	-7.944-	71	.001	دالة	صغيرة
				متوسطة	4	5.6					
				كبيرة	10	13.9					
9	يقدم مساعدات خاصة للطلاب الذين يجدون صعوبة في الفهم	1.7917	.90285	صغيرة	38	52.8	-1.958-	71	.054	غير دالة	متوسطة
				متوسطة	11	15.3					
				كبيرة	23	31.9					
10		1.7639	.77810	صغيرة	32	44.4	-2.575-	71	.012	دالة	متوسطة
				متوسطة	25	34.7					

	يساعد في عملية العصف الذهني للطلاب			كبيرة	15	20.8				
11	يعطي الطلاب قدراً مناسباً للتعبير عن آرائهم	1.7361	.91917	صغيرة	42	58.3	-2.436-	71	.017	دالة	متوسطة
				متوسطة	7	9.7					
				كبيرة	23	31.9					
12	يوظف التغذية الراجعة بطريقة سليمة	1.5694	.86929	صغيرة	49	68.1	-4.203-	71	.001	دالة	صغيرة
				متوسطة	5	6.9					
				كبيرة	18	25.0					
13	له القدرة في تنمية خيال الطلاب	1.6250	.84649	صغيرة	44	61.1	-3.759-	71	.001	دالة	متوسطة
				متوسطة	11	15.3					
				كبيرة	17	23.6					
14	يبتكر أساليب جديدة لمعالجة المشكلات المطروحة	1.4861	.82211	صغيرة	52	72.2	-5.304-	71	.001	دالة	صغيرة
				متوسطة	5	6.9					
				كبيرة	15	20.8					
15	يربط المعلومات والأفكار بالفهم الإبداعي	2.1250	.82116	صغيرة	20	27.8	1.292	71	.201	غير دالة	متوسطة
				متوسطة	23	31.9					
				كبيرة	29	40.3					
16	يمنح الطلاب وقتاً كافياً للتفكير قبل الإجابة	1.6389	.86081	صغيرة	44	61.1	-3.560-	71	.001	دالة	متوسطة
				متوسطة	10	13.9					
				كبيرة	18	25.0					

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ أن أكثر عبارات المحور جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلاله معنوية 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات المفحوصين لهذه العبارات، عدا العبارات رقم (1) و(2) و(3) و(6) و(9) و(15) وقد جاءت غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة معنوية 0.05.

كما أنَّ معظم عبارات المحور جاوب عنها المفحوصون بتوفر درجة استخدام معلمي اللغة العربية للأساليب التي تحقق مستوى الفهم الابداعي في تدريس القراءة العربية بدرجة متوسطة عدا العبارات رقم (4) و(8) و(12) و(14) بدرجة صغيرة؛ وهذا يدلُّ على عدم استخدام معلمي اللغة العربية للأساليب التي تحقيق مستوى الفهم الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية عند تدريس مقرر القراءة العربية.

ج . **عرض بيانات المحور الثالث** والذي يجيب عن السؤال الثَّالث والذي نصه **(ما الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية بالمرحلة الثانوية؟)**

والجدول التالي يوضح نتيجة اختبار(ت) للمجموعة الواحدة لمعرفة مدي وجود صعوبات تواجه معلمي اللغة العربية في تحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية بالمرحلة الثانوية.

جدول (8) الصعوبات التي تواجه المعلمين

								القيمة المحكية = 2			
م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخيارات	التكرار	النسبة	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند 0.05	درجة الاستنتاج
1	كثرة عدد الطلاب في الفصل.	2.2917	.81253	صغيرة	16	22.2	3.046	71	.003	دالة	كبيرة
				متوسطة	19	26.4					
				كبيرة	37	51.4					
2	قلة زمن حصة القراءة.	2.4722	.78672	صغيرة	13	18.1	5.093	71	.001	دالة	كبيرة
				متوسطة	12	16.7					
				كبيرة	47	65.3					
3	يهتم المعلم بمعاني الكلمات	2.4722	.76861	صغيرة	12	16.7	5.213	71	.001	دالة	كبيرة
				متوسطة	14	19.4					
				كبيرة	46	63.9					
4	قصور المنهج على مستويات الفهم الحرفي والتفسيري.	2.3472	.77204	صغيرة	13	18.1	3.816	71	.001	دالة	كبيرة
				متوسطة	21	29.2					
				كبيرة	38	52.8					
5	ضعف دافعية الطلاب نحو تعلم القراءة.	2.7639	.61651	صغيرة	7	9.7	10.514	71	.001	دالة	كبيرة
				متوسطة	3	4.2					
				كبيرة	62	86.1					
6	ضعف مستوى الطلاب في القراءة الجهرية.	2.2778	.85945	صغيرة	19	26.4	2.742	71	.008	دالة	كبيرة
				متوسطة	14	19.4					
				كبيرة	39	54.2					

7	صعوبة استيعاب الطلاب للموضوع أثناء القراءة الصامتة.	2.6528	.69525	صغيرة	9	12.5	7.967	71	.001	دالة	كبيرة
				متوسطة	7	9.7					
				كبيرة	56	77.8					

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ أن جميع عبارات المحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى دلاله معنوية 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلاله إحصائية لإجابات المفحوصين.

كما أنَّ معظم عبارات المحور جاوب عنها المفحوصون بتوفر صعوبات تواجه معلمي اللغة العربية في تحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية بالمرحلة الثانوية بدرجة كبيرة، وكان أكثر الأسباب تأثيراً في العبارة رقم (1) والتي جاء نصها **ضعف دافعية الطلاب نحو تعلم القراءة**، وأقلها تأثيراً العبارة رقم (6) والتي تنصُّ على **ضعف مستوى الطلاب في القراءة الجهرية.**

3 . 2 . 1 :عرض ومناقشة وتفسير نتيجة السؤال الأول والذي نصه **(ما درجة إدراك معلمي اللغة العربية لأهمية تحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية لطلاب المرحلة الثانوية؟)**

والجدول التالي يوضح نتيجة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لمعرفة درجة إدراك معلمي اللغة العربية لأهمية تحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية لطلاب المرحلة الثانوية:

جدول (9) أهمية مستوى الفهم الابداعي

			القيمة المحكية = 24					
السؤال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند 0.05	الاستنتاج
الأول	23.7083	5.03911	-.491-	71	.625	غير دالة	أقل من الوسط

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة (-.491) بدرجة الحرية (71) وقيمة احتمالية (.625)،مما يعني عدم وجود دلالة إحصائية من واقع الاستنتاج الإحصائي للسؤال الذي يقول: **ما درجة ادراك معلمي اللغة العربية لأهمية تحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية لطلاب المرحلة الثانوية؟** ويتضح من واقع الاستنتاج الإحصائي موافقة المفحوصين على هذا السؤال بدرجة دون الوسط ، وبذلك تكون الإجابة عن السؤال بعدم إدراك معلمي اللغة العربية بأهمية مستوى الفهم الإبداعي لتدريس القراءة العربية بالمرحلة الثانوية، وهذه النتيجة تتفق معها دراسة الحراصي (2000م) ودراسة براون (2002م)، ودراسة حلس (2004م) ودراسة البشير (2005م) ودراسة حمد (2009م) ودراسة خير (2009م)، ويلاحظ الباحث أنَّ إدراك معلمي اللغة العربية لأهمية تحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية لطلاب المرحلة الثانوية فيه إخفاق

ولا يتم بالصورة المطلوبة، وهذا الأمر مرتبط بعملية التدريب ونوع الدراسة التي تتم بكليات التربية لأنه لا تركز على القراءة العربية بالأسلوب الذي يحقق الغرض الأساسي منها وهو الاستيعاب الحقيقي لموضوعات القراءة الذي يؤدي الى مستوى الفهم، إذ معظم تركيزهم على القراءة الصحيحة للطلاب وهو المستوى الأقل من تعلم القراءة، ويعتبرون أنَّه الهدف من تعليم القراءة العربية.

3 . 2 . 2 :عرض ومناقشة وتفسير نتيجة السؤال الثاني والذي نصه **(ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية للأساليب التي تحقق مستوى الفهم الإبداعي في اتقان القراءة العربية؟)**

والجدول التالي يوضح نتيجة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لمعرفة درجة استخدام معلمي اللغة العربية للأساليب التي تحقق مستوى الفهم الإبداعي في اتقان القراءة العربية.

جدول (10) استخدام الأساليب التي تحقق مستوى الفهم الابداعي

	القيمة المحكية = 32						
السؤال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند 0.05	الاستنتاج
الثاني	27.8472	4.88937	-7.207-	71	.001	دالة	صغيرة

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة (-7.207-) بدرجة الحرية (71) وقيمة احتمالية (.001)، مما يعني وجود دلالة إحصائية من واقع الاستنتاج الإحصائي للسؤال الذي نصه **ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية للأساليب التي تحقق مستوى الفهم الإبداعي في اتقان القراءة العربية؟** ويتضح من واقع الاستنتاج الإحصائي إجابة المفحوصين بأن معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية يستخدمون الأساليب التي تحقق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية بدرجة صغيرة عند مستوي دلالة معنوية (0.05). وهذه النتيجة تتفق معها دراسة الحراصي (2000م) ودراسة حلس (2004م) ودراسة البشير (2005م) ودراسة حمد (2009م) ودراسة يس (2009م) ودراسة خير (2009م)، وتختلف مع دراسة فكتوريا (2013م).

والملاحظ في هذا السؤال من خلال الجدول رقم (7) و(10) اتفق المفحوصون على أن المعلمين لا يهتمون بتطبيق الأساليب التي تحقق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية. ويرى الباحث أنَّ الأمر ليس مرتبط فقط بتدريس القراءة العربية بل معظم فروع اللغة العربية حيث يولون الاهتمام بفروع اللغة العربية بالجوانب القاعدية : كالنحو والبلاغة، أما الاهتمام باللغة العربية كلغة في حدِّ ذاتها لديها مهارات يجب صقلها لدى الطلاب والاهتمام بها هذا أمر لا يهتمون به وقد يعود السبب أيضا الى أنواع الصعوبات التي يواجهونها في الفصول الدراسية.

3 . 2 . 3 :عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثَّالث والذي نصه **(ما الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية بالمرحلة الثانوية؟)**

والجدول التالي يوضح نتيجة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لمعرفة الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية بالمرحلة الثانوية.

جدول (11) الصعوبات التي تعوق تحقيق الفهم الابداعي

			القيمة المحكية = 14				
الفرض	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند 0.05	الاستنتاج
الثالث	17.2778	2.75386	10.100	71	.001	دالة	كبيرة

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة (6.647) بدرجة الحرية (65) وقيمة احتمالية (.001)، مما يعني وجود دلالة إحصائية من واقع الاستنتاج الإحصائي للسؤال الذي نصه **ما الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية بالمرحلة الثانوية؟** ويتضح من واقع الاستنتاج الإحصائي إجابة المفحوصين عن هذا السؤال بدرجة كبيرة عند مستوي دلالة معنوية (0.05). ويتضح من ذلك أن معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية يواجهون بعدد من الصعوبات تؤثر سلباً في تحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية. وهذه النتيجة تتفق معها دراسة حلس (2004م) ودراسة البشير (2005م) ودراسة حمد (2009م) ودراسة خير (2009م).

وجد الباحث من خلال عرض البيانات لمحور هذا السؤال أن هناك العديد من الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تدريس القراءة العربية وبعضٍ منها متعلق بالطلاب أنفسهم ومستوى فهمهم مثل: ضعف دافعية الطلاب نحو تعلم القراءة، ضعف مستوى الطلاب في القراءة الجهرية، صعوبة استيعاب الطلاب للموضوع أثناء القراءة الصامتة، وبعضها متعلق بالإدارة الصفية وانتباه الطلاب مثل: كثرة عدد الطلاب في الفصل، والبعض الآخر متعلق بالجوانب الفنية والمنهج مثل: قلة زمن حصة القراءة، يهتم المعلم بمعاني الكلمات، قصور المنهج على مستويات الفهم الحرفي والتفسيري.

وكل هذه الأسباب مجتمعة يعدها الباحث أسباباً قد أثرت على نتائج السؤال الأول والثاني من البحث بأن يكون إدراك معلمي اللغة العربية لتحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية ضعيفاً، واستخدامهم للأساليب التي تحقق مستوى الفهم الإبداعي ضعيفةً.

4 . 1 : أهم النتائج:

ومن خلال العرض السابق لنتائج الدراسة ومناقشتها يمكن تلخيص أهم نتائج البحث في النقاط التالية:

أ . لا يهتم معلمو اللغة العربية بتحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية لطلاب المرحلة الثانوية.

ب . لا يستخدم معلمو اللغة العربية الأساليب التي تحقق مستوى الفهم الإبداعي في اتقان القراءة العربية.

ج . توجد صعوبات تواجه معلمي اللغة العربية في تحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية بالمرحلة الثانوية.

4 . 2 : التوصيات:

من خلال النتائج السابقة يخلص الباحث للتوصيات المذكورة أدناه:

أ . على واضعي مقررات القراءة العربية الاهتمام بتوضيح الأهداف المرغوبة من تدريس المقرر بصورة واضحة وعملية للمعلمين.

ب . تدريب المعلمين على استخدام الأساليب التي من شأنها رفع مستوى الطلاب في القراءة العربية.

ج . الاهتمام من قبل الإدارات التعليمية والمدرسية بتدريس القراءة بفاعلية ومتابعة صقل الطلاب لمهاراتها.

د . عمل دليل للمعلم لتوظيف القراءة العربية في تحقيق مستوى الفهم الإبداعي عند التدريس.

هـ . الإكثار من الأنشطة اللغوية لتنمية قدرات الطلاب في الفهم الابداعي.

المراجع:

1 .إبراهيم، مجدي عزيز (2005م): تربية الإبداع وإبداع التربية في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2005م.

2 . البشير، فاطمة على الشيخ (2005م): **أساليب تدريس مهارة القراءة لدى تلاميذ الصف الثامن بمرحلة الأساس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية.

3 . جاب الله، علي سعد وزملائه(2008م): تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة بين النظرية والتطبيق، مكتبة إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

4.جمهورية السودان (2017م): وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، الإحصاء التربوي.

5 . جميل، محمد جهاد (2002م): تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات.

6. الحراصي، سليمان حمود محمّد (2002): **تقويم أداء معلّمات اللّغة العربيّة في ضوء المهارات التّدريسيّة واللّغويّة بالحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ بسلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السّلطان قابوس، كليّة التّربية.

6 . حلس، داود درويش عبد الحي (2004):**تقويم الأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلميذ وتلميذات الصف السادس في مدارس محافظات غزة –فلسطين** بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه الفلسفة في التربية جامعة الخرطوم كلية الدراسات العليا.

7 . حمد، محمد حامد (2009): **فاعلية كتاب القراءة للصف الأول بمرحلة الأساس فى تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية** ، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير، رسالة غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزعيم الأزهري.

8 . خير، عماد الدين محمد محمد (2009): **فاعلية مقرر اللغة العربية للصف الثامن لمرحلة الأساس في تحقيق الأهداف التربوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزعيم الأزهري كلية التربية .

9 . سمك، محمد صالح (1979): فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

10 . الشنطي، محمد صالح (2003): المهارات اللغوية مدخل الى خصائص اللغة العربية وفنونها، حائل، دار الاندلس للنشر والتوزيع، ط 5.

11 . الشهري، محمد (2012) "فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي" رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

12 . الصيرفي، محمد (2008): إدارة الأفكار، مؤسسة حورس الدولية ، مصر الاسكندرية.

13 . طحمير، فيصل حسين (1998): المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، عمان، الأردن، دار الثقافة.

14 . العبد الله, محمود فندي(2007): أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا, جدارة للكتاب العالمي للنشر والتوزيع, عمان.

15 . عوض، فايزة السيد و البسطامي، دعاء أبو اليزيد (2015): تدريس فنون اللغة العربية "بين النظرية والتطبيق"، الدمام، مكتبة المتنبي.

16 . محمد، اسامة نبيل وعلى، المنشتح درار (2016)، التدريس الإبداعي (رؤية مستقبلية للانتقال من التعليم التقليدي للتعلم الإبداعي)، الخرطوم، مكتبة جامعة الزعيم الازهري.

17 . يس، الطاهر محمد (2009): **دراسة تحليلية تقويمية لكتب القراءة في مرحلة الأساس في ضوء نظريات القراءة المعاصرة في التعليم والتعلم**، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية كلية التربية.

18 . Brenman, Nancy C .(1990). **An Integrated Learning Program To mprove Tenth Grade English Students Reading Comprehension Grade Levels andAttitudes toward Reading**. Available on the link: http://www.eric.ed.gov/sitemap/html

19 . Brown, B (2002) **Literature circles in Action in the middle Classroom** .Eric Document Reproduction service NO ED 478458.

20 . Victoria, T, Christine ,E and Anne, G(2013) **Encouraging Creative Reading in EFL Classroom**, Sultun Qaboos university Available on the link. http://www.fllt2013.org/private_folder/Proceeding/237.pdf

الملاحق :

استبانة الدراسة :

استبانة موجهة للإخوة مشرفي اللغة العربية ومديري المدارس بولاية الخرطوم – محلية بحري وأم درمان والخرطوم بغرض معرفة آرائهم حول ممارسات معلمي القراءة العربية في المرحلة الثانوية عند تعليم مستوى الفهم الإبداعي (إدراك المفهوم، والاستخدام، والصعوبات).

أخي العزيز – أختي العزيزة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء بحث **مدى اهتمام معلمي القراءة العربية في المرحلة الثانوية بتنمية مهارة الفهم الإبداعي للنصوص المقررة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بالسودان.**

وبين. ونسبة لخبراتكم وتجاربكم الواسعة في هذا المجال ارجو تعاونكم بالإجابة عن الأسئلة الواردة بهذه الاستبانة ، ونؤكد لكم بأن ما تدلون به من آراء لن يستخدم إلاّ في خدمة هذه الدِّراسة فقط.

ولكم جزيل شكري، الباحث

ضع علامة (✓) أمام الحالة التي تنطبق عليك أو تمثل رأيك.

أولاً : البيانات الاولية:

الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

المؤهل العلمي: جامعي ( ) فوق الجامعي ( )

الوظيفة : مشرف تربوي ( ) مدير مدرسة ( )

الخبرة في الوظيفة الحالية: أقل من 5 سنوات ( ) من5 سنوات واقل من 10 سنوات ( )

10 سنة فأكثر ( )

ثانيا : المحاور:

المحور الأول : إدراك معلمي اللغة العربية لأهمية مستوى الفهم الإبداعي في اتقان القراءة العربية.

العبارة	درجة الادراك		
	كبيرة	متوسطة	صغيرة
1 . يطبق الأساليب الحديثة عند تدريسه.			
2 . يعطي الطلاب الفترة الكافية عند القراءة الصامتة.			
3 . يبدأ بأسئلة الاستيعاب بعد القراءة الصامتة مباشرة.			
4 . يهتم بتوضيح معاني الكلمات التي يصعب معرفتها على الطلاب.			
5 . يقسم الموضوع لفقرات ويطلب من الطلاب تحديد عنوان مناسب لكل فقرة يعبر عنها.			
6 . يركز على فهم الطلاب عند شرح كل فقرة من فقرات الموضوع.			
7 . يهتم بالصور البيانية والألوان البديعية في النص			
8 . يشرح الشواهد النحوية التي سبق دراستها ومتوفرة بالنص			
9 . يثير الطلاب لإصدار الحكم على النصِ موضوع الدراسة			
10 . يهتم بأن يتعرف الطلاب على الأسلوب الأدبي الذي استخدمه كاتب النص			
11 . يساعد الطلاب على استثمار إجابات اقرانهم للموقف التعليمي المتعلق بالدرس			
12 . يساعد الطلاب على توفير بدائل متنوعة لمعالجة القضايا والمشكلات التي تواجههم			

المحور الثاني: مدى استخدام معلمي اللغة العربية للأساليب التي تحقق مستوى الفهم الإبداعي في تعليم القراءة العربية

العبارة	درجة الاستخدام		
	كبيرة	متوسطة	صغيرة
1 . يحرص على جذب انتباه الطلاب			
2 . يحرص على إثارة دافعية الطلاب			
3 . يكتب بخط جميل على السبورة			
4 . يتميز بصوت جميل جاذب لانتباه الطلاب			
5 . يبعث في الطلاب حب اللغة العربية			
6 . لديه القدرة على توجيه الأسئلة الفعالة والتعامل مع إجابات الدارسين			
7 . يساعد في حرية الاختيار الأمثل للأجوبة			
8 . يشجع الطلاب على المشاركة بمعلوماتهم وخبراتهم			
9 . يقدم مساعدات خاصة للطلاب الذين يجدون صعوبة في الفهم			
10 . يساعد في عملية العصف الذهني للطلاب			
11 . يعطي الطلاب قدراً مناسباً للتعبير عن آرائهم			
12 . يوظف التغذية الراجعة بطريقة سليمة			
13 . له القدرة في تنمية خيال الطلاب			
14 . يبتكر أساليب جديدة لمعالجة المشكلات المطروحة			
15 . يربط المعلومات والأفكار بالفهم الإبداعي			
16 . يمنح الطلاب وقتاً كافياً للتفكير قبل الإجابة			

المحور الثالث : الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في الوصول لمستوى الفهم الإبداعي عند تدريس القراءة العربية:

العبارة	درجة الصعوبة		
	كبيرة	متوسطة	صغيرة
1 . كثرة عدد الطلاب في الفصل.			
2 . قلة زمن حصة القراءة.			
3 . يهتم المعلم بمعاني الكلمات			
4 . قصور المنهج على مستويات الفهم الحرفي والتفسيري.			
5 . ضعف دافعية الطلاب نحو تعلم القراءة.			
6 . ضعف مستوى الطلاب في القراءة الجهرية.			
7 . صعوبة استيعاب الطلاب للموضوع أثناء القراءة الصامتة			

مستوى ممارسات معلمي الرياضيَّات للتعلم النشط وعلاقته بالاستيعاب المفاهيمي والتفكير الهندسي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيّ بمحافظة رفح في فلسطين

The level of Math Teachers' Practices for Active learning and Its Relationship to Conceptual Comprehension and Geometric Thinking Among Eighth-Grade Students in Rafah Governorate in Palestine

د. أسعد حسين عطوان
أستاذ المناهج وطرق التدريس جامعة الأقصى – غزة فلسطين
E: asatwan@hotmail.com

أ. ايمان بهجت رجب العطار
ماجستير المناهج وطرق تدريس الرياضيات – جامعة الأقصى – فلسطين
E: emanbahjat27@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسات معلمي الرياضيات للتعلم النشط وعلاقته بالاستيعاب المفاهيمي والتفكير الهندسي لدى طلبة الصفّ الثامن الأساسي بمحافظة رفح في فلسطين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار الاستيعاب المفاهيمي، واختبار التفكير الهندسي، وبطاقة ملاحظة لممارسات التعلم النشط، وبلغ عدد عينة الدراسة (254) طالباً، و(226) طالبة من طلبة الصفِّ الثامن التابعين للمدارس الحكومية بمحافظة رفح، و (14) معلماً ومعلمةً ، الذين يدرّسون مادة الرياضيات لطلبة الصفِّ الثامن. وأظهرت النتائج ما يلي: مستوى ممارسات معلمي الرياضيات للتعلم النشط متوسط. وارتفاع مستوى الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الهندسي لدى الطلبة عن المستوى الافتراضي. ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في اختبار الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الهندسي لصالح الطالبات. ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي الصفِّ الثامن وكل من (الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الهندسي) لدى الطلبة. وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين درجات الطلبة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة ودرجاتهم في اختبار التفكير الهندسي.

الكلمات المفتاحية: ممارسات التعلم النشط، الاستيعاب المفاهيمي، التفكير الهندسي

Abstract:

The study aimed to reveal the level of mathematics teachers' practices for active learning and its relationship to conceptual comprehension and geometric thinking among eighth-grade students in Rafah Governorate in Palestine. The number of the study sample was (254) students, (226) students from the eighth grade, and (14) male and female teachers, the results showed the following: active learning was medium. The students' conceptual comprehension and engineering thinking levels were higher than the hypothetical level. And there is a statistically significant difference between the mean scores in the conceptual comprehension test and geometric thinking in favor of the female students. The results indicated that there is a positive, statistically significant correlation between the practice of active learning strategies among teachers and both (conceptual comprehension and geometric thinking) among students. As well as the existence of a statistically

significant correlation between the students in the conceptual comprehension, test in engineering and their scores in the engineering thinking test.

Keywords: active learning practices, conceptual comprehension, geometric thinking.

مقدمة الدِّراسة:

لم تعد الرياضيات علماً مجرداً ندرسه فقط، بل أصبحت تطبيقات تدخل في جميع مناحي حياتنا وفي كل مكان يمكن أن نتجه إليه، ولا يخفى أن علم الرياضيَّات قد حظي بنصيب وافر من التطور، لذا تعد الرياضيَّات من أهم الاكتشافات البشرية؛ لأن المتعلم ينشأ في عالم تتغلغل فيه الرياضيَّات في جميع مناحي الحياة.

ويتضمن علم الرياضيَّات العديد من الفروع، وتعد الهندسة أحد فروع الرياضيَّات المهمة لإكساب الطلبة المهارات الضرورية والأساسيَّة في الحياة العلمية والعملية.

وتعد الهندسة بأنواعها مجالاً خصباً لتدريب الطلبة على آلية استعمال أنماط التفكير المختلفة في التوصل إلى الحلول المنشودة، وبالتالي فإن المضامين الهندسية لها خصائص خاصة في تنمية الملاحظة والتجريب والقياس والاستنتاج المنطقي وكتابة البرهان وإثباته، من خلال إدراك الطالب للعلاقات الهندسية القائمة في المسلمات والنظريات، ومحاولة تطبيق تلك المسلمات والنظريات في ضوء ما هو معطى لديه لإثبات المطلوب (المغربي، 2018: 176).

ولتحقيق أهداف الرياضيَّات بشكل عام والهندسة بشكل خاص، وتحقيق الفهم العميق لدى المتعلمين يستوجب التأكيد على الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة، وذلك لتمكين المتعلم من دمج تلك المفاهيم في بنيته المعرفية بشكل سَلِس دون مواجهة الصعوبات المعتادة عند تعلم الهندسة.

ويعتبر الاستيعاب المفاهيمي لهذه المفاهيم الوسيلة الأكثر إنتاجية للوصول إلى المعارف والمعلومات وصياغتها وهيكلتها في المناهج الدراسية، فالمفاهيم تساعد الطلبة على تنظيم هذه المعلومات الجديدة من خلال تصنيف مجموعة من الحقائق وفقاً لأنماط التشابه أو الاختلاف، ومن هذه الأنماط يشكل الطلبة إطارهم أو مخططهم لكل مفهوم، وهذه الآلية تساهم في تمكين الطلبة من تطوير طريقتهم الخاصة بمشاهدة العالم (الأسطل، 2020: 39).

ويعد التفكير الهندسي نمطاً من أنماط التفكير، ونشاطاً عقلياً مرتبطاً بالهندسة، وتتضح أهمية التفكير الهندسي من خلال دوره الفعّال في تعلم الطلبة للموضوعات الهندسية؛ حيث يساعد الطلبة على تطوير الفهم العميق

لديهم للمفاهيم الهندسية، ومهارات حل المسائل الهندسية، كما يساعدهم على تنظيم معارفهم، ومعلوماتهم وخبراتهم السابقة بطريقة مناسبة؛ لكي يتوصلوا لحلول سليمة للمشكلات الهندسية المختلفة التي يقابلونها (داوود وجاد، 2020: 223).

ويوصف التفكير الهندسي بأنَّهُ: " نشاط عقلي مرتبط بالهندسة ويعتمد على مجموعة من العمليات العقلية المتنوعة التي تكمن في قدرة الطالب على إجراء مجموعة من الأداءات المطلوبة منه في الهندسة والقياس، لتحقيق مستويات التفكير الهندسي" (فرج الله والنجار، 2014: 114).

وغالباً ما يقابل الطلبة مشكلات وصعوبات في تعلم الهندسة، حيث إن الأساليب التقليدية في التدريس لم تعد تناسب الحياة المعاصرة، وطبيعة الموضوعات الهندسية لا تتفق مع خصائص الطلبة وتوقعاتهم نحو مصادر التعلم واستراتيجياته، لذلك ظهرت استراتيجيات ونماذج جديدة في السنوات الأخيرة تساعد في تدعيم وتحسين تعلم الهندسة ومهارات التفكير الهندسي، وتعد استراتيجيات التعلم النشط من أهم الاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها في هذا المجال.

ويمكن تحقيق الاستيعاب المفاهيمي وتنمية التفكير الهندسي لدى الطلبة وتحقيق أهداف تعلم الرياضيَّات، وذلك باستخدام التعلم النشط، حيث يتم دمج المعلومات والمعارف عند الطالب بشكل سَلِس دون مواجهة صعوبات عند التعلم وذلك ما أكده الأدب التربوي كدراسة أبو مغصيب (2020) التي كشفت أن التعلم النشط له أثر كبير في تنمية مهارات التفكير الهندسي لدى الطالبات، وأوصت بضرورة استخدام التعلم النشط في تدريس الرياضيَّات، وإجراء المزيد من الدراسات عليه في موضوعات وصفوف دراسية، ومتغيرات أخرى. كما أكدت دراسة العطار (2019) على الاهتمام باستراتيجيات التدريس التي ترمي إلى تنمية المهارات الفكرية لدى الطلبة. كما أكدت دراسة المحمدي (2018) على إعادة النظر في برامج كليات المعلمين والكليات التربوية الجامعية، وذلك بتكثيف المقررات المتعلقة باستراتيجيات التعلم النشط. وإعداد دليل للمعلم يوضح فيه استراتيجيات التعلم النشط التي يمكن استخدامها في تدريس الرياضيَّات وطريقة استخدامها. كما أكدت دراسة النفيعي (2016) على صياغة الأهداف بما يتوافق مع التعلم النشط واستخدام وسائل تعليمية تناسب الاستراتيجية المستخدمة.

مشكلة الدِّراسة:

تكوّن الإحساس بمشكلة الدِّراسة الحاليَّة لدى الباحثة من خلال ما يلي:

1. حضور الباحثة لمجموعة من الحصص لدى معلمي ومعلمات الرياضيَّات للصف الثامن الأساسيّ، وقد تبين للباحثة وجود قصور ملحوظ في الاستيعاب المفاهيمي عند طلبة الصفِّ الثامن، بالإضافة إلى تأثر مستواهم التعليمي في الهندسة.

2. لقاء الباحثة مع معلمي ومعلمات الرياضيَّات، وهناك إجماع على وجود مشكلة وضعف في الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الهندسي لدى الطلبة، وأن الأسلوب المتبع هو العرض المباشر الذي يتصف بسيطرة المعلم على النشاط الصفي.
3. كشفت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة: (الأشقر،2020)، (Nahdi & Jatisunda, 2019)، (الخزيم، 2019)، (موسى، 2018)، (المحمدي، 2018)، (أبو خاطرو، 2018) على وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة في الاستيعاب المفاهيمي.
4. كشفت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة: (فرج الله، والنجار، 2021)، (Moru, 2021)، (Altakhayneh, 2021)، (داوود، 2020)، (المخلافي، وسعيد، 2019)، (الحراحشه، 2016) على وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة في مهارات التفكير الهندسي.

كل ما سبق دفع الباحثة إلى تناول هذه المتغيرات، ولذا تتحدد مشكله الدِّراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى ممارسات معلمي الرياضيَّات للتعلم النشط وعلاقته بالاستيعاب المفاهيمي والتفكير الهندسي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيِّ بمحافظة رفح في فلسطين؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى ممارسات معلمي الرياضيَّات للتعلم النشط في الصفِّ الثامن الأساسيِّ برفح؟
2. ما مستوى الاستيعاب المفاهيمي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيِّ برفح؟
3. ما مستوى مهارات التفكير الهندسي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيِّ برفح؟
4. ما دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الصفِّ الثامن الأساسيِّ في اختبار الاستيعاب المفاهيمي؟
5. ما دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الصفِّ الثامن الأساسيِّ في اختبار مهارات التفكير الهندسي؟
6. ما دلالة العلاقة الارتباطية بين درجات معلمي الرياضيَّات للصف الثامن في بطاقة الملاحظة لممارسة استراتيجيات التعلم النشط ودرجات طلبتهم في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة؟
7. ما دلالة العلاقة الارتباطية بين درجات معلمي الرياضيَّات للصف الثامن في بطاقة الملاحظة لممارسة استراتيجيات التعلم النشط ودرجات طلبتهم في اختبار مهارات التفكير الهندسي؟
8. ما دلالة العلاقة الارتباطية بين درجات طلبة الصفِّ الثامن الأساسيِّ في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة ودرجاتهم في اختبار التفكير الهندسي؟

فروض الدِّراسة:

1. لا يختلف مستوى ممارسات معلمي الرياضيَّات للتعلم النشط في الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح عن المستوى الافتراضي (70%).
2. لا يختلف مستوى الاستيعاب المفاهيمي ومستوى مهارات التفكير الهندسي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح عن المستوى الافتراضي (70%).
3. لا يوجد فرق دال إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في الصف الثامن الأساسي في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة.
4. لا يوجد فرق دال إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في الصف الثامن الأساسي في اختبار مهارات التفكير الهندسي.
5. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات ممارسة معلمي الرياضيَّات للصف الثامن في بطاقة الملاحظة لاستراتيجيات التعلم النشط ودرجات طلبتهم.
6. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات ممارسة معلمي الرياضيَّات للصف الثامن في بطاقة الملاحظة لاستراتيجيات التعلم النشط ودرجات طلبتهم.
7. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلبة الصفِّ الثامن في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة ودرجاتهم في اختبار التفكير الهندسي.

أهداف الدِّراسة:

تسعى الدِّراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى مستوى ممارسات معلمي الرياضيَّات للتعلم النشط في الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح.
2. التعرف إلى مستوى الاستيعاب المفاهيمي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح.
3. التعرف إلى مستوى مهارات التفكير الهندسي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح.
4. الكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الصفِّ الثامن الأساسيّ في اختبار الاستيعاب المفاهيمي واختبار مهارات التفكير الهندسي.
5. الكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الصفِّ الثامن الأساسيّ في اختبار مهارات التفكير الهندسي.
6. الكشف عن دلالة العلاقة الارتباطية بين درجات معلمي الرياضيَّات للصف الثامن في بطاقة الملاحظة لممارسة استراتيجيات التعلم النشط ودرجات طبتهم في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة.

7. الكشف عن دلالة العلاقة الارتباطية بين درجات معلمي الرياضيَّات للصف الثامن في بطاقة الملاحظة لممارسة استراتيجيات التعلم النشط ودرجات طلبتهم في اختبار مهارات التفكير الهندسي.
8. الكشف عن دلالة العلاقة الارتباطية بين درجات طلبة الصفِّ الثامن الأساسيّ في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة ودرجاتهم في اختبار التفكير الهندسي.

أهمية الدِّراسة:

يعتبر مستوى ممارسات معلمي الرياضيَّات للتعلم النشط وعلاقته بالاستيعاب المفاهيمي والتفكير الهندسي غاية في الأهمية، وتستحق الدِّراسة والبحث، لذلكَ تظهر أهمية الدِّراسة في جوانب عديدة بعضها نظري، والآخر تطبيقي، ويمكن إيجازها في النقاط التالية:

1. قد توجه هذه الدِّراسة معلمي الرياضيَّات نحو الاهتمام بتوظيف استراتيجيات التعلم النشط كنموذج تدريسي يعمل على زيادة مستوى الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الهندسي.
2. توفر هذه الدِّراسة بطاقة ملاحظة لممارسات معلمي الرياضيَّات للتعلم النشط بالإضافة إلى اختبار استيعاب مفاهيمي واختبار تفكير هندسي حيث يمكن أن يستفيد باحثون آخرون من هذه الأدوات في مواقف تعليمية مشابهة، وقد تفتح لهم آفاق جديدة في مجالات أخرى.
3. قد تفيد هذه الدِّراسة المشرفين في توجيه معلمي ومعلمات الرياضيَّات للصف الثامن لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط بطريقة تسهم في تنميَّة الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الهندسي.

حدود الدِّراسة:

- الحد البشري: تم تطبيق الدِّراسة على معلمي الرياضيَّات للصف الثامن وطلبتهم في مدارس محافظة رفح.
- الحد المكاني: طُبقت الدِّراسة في مدارس محافظة رفح.
- الحد الزماني: تم تطبيق الدِّراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2021-2022م.
- الحد الموضوعي: اقتصرت الدِّراسة على وحدة القياس والهندسة وهي الوحدة السادسة من كتاب الرياضيَّات للصف الثامن.

مصطلحات الدِّراسة:

ممارسات التعلم النشط: تَعَلَّمَ الأمرَ لغة: أتقنه وعَرَفَه (المعجم الوسيط)، أعلمه الأمرَ اصطلاحا: أخبره به وعرَّفه إيّاه، أطلعه عليه (المعجم: اللغة العربية المعاصرة)، التعريف الإجرائي من الباحثة: مجموعة من طرق التدريس التي يوظفها معلم الرياضيَّات بالمشاركة مع طلبة الصفِّ الثامن بحيث تسمح لهم بالمشاركة الإيجابية الفاعلة في الأنشطة، والتمرينات، والمشاريع، والحوار البناء الإيجابي في وحدة الهندسة من كتاب الرياضيَّات، ويقاس مستوى ممارستها بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في بطاقة الملاحظة المُعدّة لذلك.

الاستيعاب المفاهيمي: الاسْتِيعابُ لغة: استوعب الشَّيءَ: وعَبه؛ أخذه بأجمعه (معجم لسان العرب)، الاسْتِيعابُ اصطلاحا: شمول الشيء، واستغراقه بجميع أجزائه في أمر ما. التعريف الإجرائي من الباحثة: القدرة العقلية التي تمكن طلبة الصفِّ الثامن من إدراك المفاهيم والمعرفة الرياضيَّة في وحدة القياس والهندسة ودمجها في بنيتهم المعرفيَّة، وتفسيرها بطريقتهم الخاصة والتمكن من توظيفها في المواقف الحياتية الجديدة، وحل المشكلات، وتحدده عدة مستويات هي: التوضيح والتفسير والتطبيق ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الصفِّ الثامن في اختبار الاستيعاب المفاهيمي، ومكوناته الآتي:

- **التوضيح:** قدرة طالب الصفِّ الثامن على شرح ووصف المفاهيم والمعرفة الرياضيَّة في وحدة القياس والهندسة في الرياضيَّات مع تحديد الأفكار الرئيسية والتعبير عنها بلغته الخاصة.
- **التفسير:** قدرة طالب الصفِّ الثامن على التعبير عن المعنى الحقيقي للمفاهيم والمعرفة الرياضيَّة في وحدة القياس والهندسة وتقديم الحقائق والمبررات التي تدعم المعنى والأسباب التي تؤدي إليه.
- **التطبيق:** قدرة طالب الصفِّ الثامن على استغلال واستخدام المعارف والخبرات السابقة في سياقات مختلفة بشكل فعال. كما في دراسة أبو خاطرو (2018)، والأسطل (2020)، ومحمد (2021).

التفكير الهندسي: تفكَّر لغة: تدبَّر واعتبر واتَّعظ، تفكَّر اصطلاحا: تأمّل، أعمل العقل فيها ليصل إلى نتيجة أو حل (المعجم: اللغة العربية المعاصرة)، التعريف الإجرائي من الباحثة: نشاط عقلي يهدف إلى توظيف طلبة الصفِّ الثامن لمهارات تتعلق بوحدة القياس والهندسة من كتاب الرياضيَّات ويتضمن عدة مهارات تتعلق بالعمليات العقلية وهي: التصور البصري والاستنتاج والاستقراء والنقد والتصنيف والبرهان الهندسي ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الصفِّ الثامن في اختبار التفكير الهندسي، ومكوناته الآتي:

- **مهارة التصور البصري:** قيام طالب الصفِّ الثامن بمجموعة من الأنشطة البصرية لمهارات تتعلق بوحدة القياس والهندسة من كتاب الرياضيَّات تتضمن إدراك العلاقات بين الأشياء عند النظر إليها من جوانب مختلفة.
- **مهارة الاستنتاج:** مهارة استخدام طالب الصفِّ الثامن للتعميمات والقواعد العامة المتعلقة بوحدة القياس والهندسة للوصول إلى الملاحظات والبيانات.
- **مهارة الاستقراء:** مهارة استخدام طالب الصفِّ الثامن الملاحظات والبيانات المتوفرة للوصول إلى القواعد العامة والتعميمات.
- **مهارة النقد:** قدرة طالب الصفِّ الثامن على إصدار أحكام في ضوء معايير مقبولة تتخذ أساسا للنقد.
- **مهارة التصنيف:** قدرة طالب الصفِّ الثامن وضع الأشياء على أساس خصائصها ضمن مجموعات.

- **مهارة البرهان الهندسي:** قيام طالب الصفِّ الثامن بمجموعة من العمليات العقلية تتضمن تحديد المعطيات والمطلوب وتحديد فكرة الحل للوصول إلى المطلوب. (خلف الله ،2013: 208)، و(خضر ،2019: 207).

الدراسات السابقة

تمت عملية مسح الأدب التربوي المتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية وترتيبها زمنياً من الأحدث إلى الأقدم.

دراسات تتعلق بالتعلم النشط: أجرت الغراغير (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة توظيف استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي اللغة الإنجليزية من وجهة نظر طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء دير علا بالأردن. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وأعدت أداة دراستها وهي عبارة عن: مقياس استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي اللغة الإنجليزية المؤلَّف من (41) فقرة، وطبقتها على عينة مكونة من (244) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسيَّة في الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع) في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء دير علا. وقد توصلت الدِّراسة إلى درجة توظيف استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسيَّة ظهرت بمتوسط (3.72) درجة، وأيضا وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة في درجة توظيف استراتيجيات التعلم النشط يعزي الأثر لصالح الإناث.

وقام الديب (2020) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعليَّة توظيف استراتيجيات التعلم النشط على تنميَّة التحصيل الأكاديمي ومهارات تدريس الرياضيَّات لدى طالبات كليَّة التربيَّة بجامعة الأقصى بمحافظة غزة واتجاهاتهن نحوها، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وأعدّ أدوات دراسته وهي عبارة عن: اختبار التحصيل الأكاديمي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاه نحو استراتيجيات التعلم النشط، وطبقها على عينة مكونة من (110) طالبة تم تقسيمها إلى مجموعتين، الأولى تجريبية بلغ عدد أفرادها (59) طالبة، والثانية ضابطة بلغ عدد أفرادها (51) طالبة، وقد توصلت الدِّراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبيَّة اللاتي تعلمن الوحدة الدراسية المقترحة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط على أقرانهن في المجموعة الضابطة اللواتي تعلمن الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية في كل من: التحصيل الأكاديمي، ومهارات تدريس الرياضيَّات، واتجاه الطالبات نحو استراتيجيات التعلم النشط.

وقامت أبو مغصيب (2020) بدراسة هدفت إلى تحديد أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنميَّة المفاهيم ومهارات التفكير الهندسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ بغزة. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وأعدت أدوات دراستها وهي عبارة عن: اختبار المفاهيم الهندسية واختبار مهارات التفكير الهندسي، وطبقتها على عينة مكونة من (80) طالبة من مدرسة خولة بنت الأزور الثانويَّة التابعة لوزارة التربية والتعليم بمديرية الوسطى، مُوَزَّعة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين؛ الأولى ضابطة درست بالطريقة العادية،

والثانية تجريبية درست من خلال استراتيجيات التعلم النشط. وقد توصلت الدِّراسة إلى وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة في اختبار المفاهيم الهندسية لصالح المجموعة التجريبيَّة، وأيضا وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة في اختبار مهارات التفكير الهندسي لصالح المجموعة التجريبيَّة.

دراسات تتعلق بالاستيعاب المفاهيمي: قام المالكي (2021) بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعليَّة التدريس باستخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في تنميَّة الاستيعاب المفاهيمي الرياضي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في مدينة جدة. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وأعدّ أدوات دراسته وهي عبارة عن: اختبار الاستيعاب المفاهيمي لوحدة القواسم والمضاعفات عند مستويات: التوضيح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور، ودليل للمعلم في تدريس الوحدة، وكانت عينة الدِّراسة مكونة من (50) طالبًا، مقسمين على مجموعتين، وقد توصلت الدِّراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار الاستيعاب المفاهيمي الرياضي البعدي لصالح المجموعة التجريبيَّة، ووجود حجم أثر تعلم مرتفع يثبت فاعليَّة التدريس باستخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة.

كما أجرى الأسطل (2020) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تضمن محتوى كتاب الرياضيَّات للصف السادس الأساسي لأبعاد الاستيعاب المفاهيمي ووضع تصور مقترح لتطوير وحدة دراسية في ضوئها في غزة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعد أداة الدِّراسة وهي عبارة عن: تحليل المحتوى والتي قام الباحث بإعدادها في ضوء أبعاد الاستيعاب المفاهيمي (الشرح، التفسير، التطبيق، اتخاذ المنظور، معرفة الذات)، وطبقها على عينة الدِّراسة التي تتمثل بمحتوى كتاب الرياضيَّات للصف السادس الأساسيّ. وقد كشفت نتائج الدِّراسة تضمن محتوى كتاب الرياضيَّات للصف السادس الأساسيّ للعام الدراسي 2019/2020م لأبعاد الاستيعاب المفاهيمي بنسب متفاوتة. واستنادا إلى ما تم التوصل إليه من نتائج تم وضع تصور مقترح لتطوير وحدة الجبر في ضوء هذه الأبعاد.

كما قام جاتيسوند، ناهدي Nahdi، Jatisund (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاستيعاب المفاهيمي والمعرفة الإجرائيَّة في تعلم المواد الكسرية في الرياضيَّات في المدرسة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم إعداد أدوات الدِّراسة وهي عبارة عن اختبار الاستيعاب المفاهيمي واختبار المعرفة الإجرائيَّة، وطبقاها على طلاب الصف الخامس في إندونيسيا. وقد توصلت النتائج إلى أن العديد من الطلاب لم يصلوا أبدًا إلى الكفاءة في حساب الكسور، كما أظهرت النتائج أن الاستيعاب المفاهيمي والمعرفة الإجرائيَّة مهمان جدًا لإتقان الطلاب تعلم المواد الكسرية الرياضيَّات.

دراسات تتعلق بالتفكير الهندسي وهي: أجرى فرج الله والنجار (2021) دراسة هدفت التعرف إلى فاعليَّة وحدة محوسبة في الهندسة لتنميَّة التفكير الهندسي والتحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسيّ. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وأعدّا أدوات الدِّراسة وهي عبارة عن: اختبار التفكير الهندسي وفق المستويات الأربعة الأولى عند فان هايل، واختبار تحصيلي، وتم تطبيقهما على عينة مكونة من مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبيَّة الوحدة المحوسبة حيث بلغ عدد تلميذاتها (30) تلميذة، أما المجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة حيث بلغ عدد تلميذاتها (30) تلميذة. وقد توصلت الدِّراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعَتَين؛ التجريبيَّة والضابطة في الاختبارَين التحصيلي والتفكير الهندسي البعدي لصالح المجموعة التجريبيَّة.

كما قام Altakhayneh (2021) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام نموذج فان هايل في تنميَّة مستويات التفكير الهندسي لدى طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وأعد أداة دراسته وهي اختبار في التفكير الهندسي، وكانت عينة الدِّراسة مكونة من طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ في مدارس عمان في الأردن، والبالغ عددهم (240) طالباً وطالبة قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية (تستخدم نموذج فان هايل)، والضابطة (تستخدم الطريقة المعتادة في التدريس)، وقد توصلت الدِّراسة إلى وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التفكير الهندسي لصالح المجموعة التجريبيَّة التي استخدمت نموذج فان هايل في التفكير الهندسي بشكل عام، وفي كل من المستويات الفرعية (البصري، الوصفي، المنطقي)، كما أظهرت الدِّراسة عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التفكير الهندسي، وأظهرت نتائج الدِّراسة تفاعل دال إحصائيا بين النموذج التدريسي والجنس لصالح الإناث.

وأجرى مورو Moru (2021) دراسة هدفت إلى تحليل نظرية فان هايل لتعليم حجم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد أداة دراسته وهي مقياس التفكير الهندسي وفق المستويات الأربعة الأولى عند فان هايل، وكانت عينة الدِّراسة مكونة من صف واحد من المرحلة الثانويَّة في مدينة ليسوتو في أفريقيا الجنوبية، وقد توصلت الدِّراسة إلى أن نظرية فان هايل للتفكير الهندسي مفيدة وقابلة للتطبيق في تدريس الهندسة لتعليم حجم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد للمرحلة الثانويَّة، ومن أهم ما أوصت به هذه الدِّراسة: ضرورة تعريف المدرسين المتدربين على نظريات مثل نظرية فان هايل لتفكير الهندسي أثناء تدريبهم. هذا من أجل جعلهم على دراية بكل المراحل المطلوبة لمساعدة المتعلمين على الانتقال من مستوى واحد من التفكير الهندسي إلى مستوى آخر.

- من خلال استعراض ما سبق من الدراسات السابقة، لوحظ فجوة بحثية، تصب في صالح هذه الدِّراسة، ولاَسيما أن الدراسات السابقة لم تربط التعلم النشط بالاستيعاب المفاهيمي، والتفكير الهندسي معاً، وبالتالي يمكن للدراسة الحاليَّة أن تقدم أدوات متعددة ومتنوعة للبحث التربوي، وقد تسهم نتائجها في إثراء العمليَّة التعليميَّة التعلمية، وقد تقدم هذه الدِّراسة رؤية جديدة لتدريس الهندسة في ضوء استخدام استراتيجيات التعلم النشط وقد تفيد هذه الدِّراسة المشرفين في توجيه معلمي ومعلمات الرياضيَّات للصف الثامن لتوظيف التعلم النشط بطريقة تسهم في تنميَّة الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الهندسي، مما شجع الباحثة على السير قدماً في إجراءات الدِّراسة الحاليَّة.

الإطار النظري: يتناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري لمتغيرات البحث، والتي قسمت إلى ثلاثة محاور: وهي التعلم النشط والاستيعاب المفاهيمي والتفكير الهندسي على الترتيب، وذلك تسهيلاً لدراستها وسبر أغوارها.

المحور الأول: التعلم النشط: يعتبر التعلم النشط من أبرز أنماط التعلم حداثة، حيث ظهر كمصطلح في العقد الأخير من القرن العشرين، وبدأ انتشاره في الميدان التربوي في مطلع القرن الحادي والعشرين، ويعد واحداً من أهم الاتجاهات التربويَّة المعاصرة في أنظمة التعليم، والتي تركز على مشاركة الطالب بفاعليَّة في العمليَّة التعليميَّة.

وكان للانفجار المعلوماتي الهائل دور داعم وقوي للتعلم النشط، حيث ظهرت أعداد لا نهاية لها من المواقع الإلكترونية على شبكة المعلومات الدولية: (الإنترنت) تزخر بالمراجع والمقالات والدراسات الميدانية والتجريبيَّة المتنوعة، مما ساهم في توضيح وتفسير مفهوم التعلم النشط، وأهميته ومجالات تطبيقه في مختلف التخصصات الأكاديمية والموضوعات المدرسية، والجامعية المختلفة (سعادة وآخرون، 21:2006).

مفهوم التعلم النشط: تعددت وتنوعت مفاهيم التعلم النشط حسب خبرات وتجارب كل باحث، وستعرض الباحثة أهم التعريفات التي تناولت التعلم النشط على النحو الآتي:

يعرف التعلم النشط على أنَّهُ التعلُّم الذي يعنى ويهتم باستخدام الأنشطة التعليميَّة المتنوعة بالمدرسة، والتي توفر للمتعلم درجة عالية من الحرية، والخصوصية، وخبرات تعلُّم متنوعة، ويكون فيها الطالب قادراً على المشاركة بنشاط وفعالية ويتمكن من تكوين خبرات التعلُّم المناسبة (الزايدي، 2019: 173).

وهو مجموعة من الخطوات والإجراءات والممارسات التي يتخذها المعلم داخل الغرفة الصفيَّة والتي بدورها تجعل من الطالب محور العمليَّة التعليميَّة، ويكتشف فيها المعرفة بنفسه ويحلل ويقارن ويشارك في اتخاذ القرار (أبو مغصيب، 2020: 11).

وفي ضوء التعريفات السابقة ترى الباحثة أن التعلم النشط نوع من التعلم الذي يقلّ فيه التركيز على استقبال المعرفة السلبي المتمثل في الحفظ والتلقين من المعلم، ويزيد فيه الاهتمام بالتأمل والاكتشاف وبناء المعرفة وحلّ المشكلات من خلال المشاركة الفعالة بين الطلبة والمعلم.

وعرفت الباحثة ممارسات التعلم النشط إجرائيًّا: مجموعة من طرق التدريس التي يوظفها معلم الرياضيَّات بالمشاركة مع طلبة الصف الثامن بحيث تسمح لهم بالمشاركة الإيجابية الفاعلة في الأنشطة، والتمرينات، والمشاريع، والحوار البناء الإيجابي في وحدة الهندسة من كتاب الرياضيَّات، ويقاس مستوى ممارستها بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في بطاقة الملاحظة المُعَدّة لذلك.

عناصر التعلم النشط:

1. العمل المباشر بالأشياء: ويؤدي ذلك إلى تزويد الطلبة بخبرات محسوسة، ويساعدهم على تكوين المفاهيم المجردة مستقبلاً.
2. التعلم بالممارسة: لابد من دمج النشاط الجسدي للطلبة مع النشاط العقلي في التفاعل مع الأشياء، لتفسير آثار التفاعل، وربطها بالفهم الكامل لهذا العالم.
3. حل المشكلات: تعد الخبرات التي يمر بها الطلبة ضرورية لتطوير قدراتهم على التفكير، وعندما يواجهون مشاكل حياتية حقيقية غير متوقعة فإن ربطها بما يعرفونه سابقاً عن العالم يثير التعلم لديهم، ويساعدهم في حل هذه المشكلات.
4. الدافعية الداخلية: يستمد الطالب النشط دافعيته للتعلم من داخله، حيث تقوده اهتماماته الشخصية وتساؤلاته إلى الاكتشاف، والتجريب، وبناء معارف جديدة. (السرساوي، 2018: 14) و(سعادة، 2006: 56).

أهمية التعلم النشط: وتحدد أهمية التعلم النشط فيما يلي:

1. يشجع على التعلم المستدام والتعلم العميق، وليس اكتساب الحقائق وتوفير استمرارية التعلم في مواضيع مختلفة.
2. يعزز مستويات التفكير العليا والسماح للمتعلمين بالعمل بشكل تعاوني على المهام المعقدة.
3. يشجع الطلبة على تحمل المسؤولية في العمليَّة التدريسية.
4. يشجع الطلبة على مراقبة العمليَّة التعليميَّة التعلمية الخاصة بهم واكتشاف ما يفعلونه.
5. يجعل المتعلم مشاركاً أكثر في المناقشة الصفيَّة بحيث يمنحه حق الاختيار، ويتوقع منه المزيد من المبادرة الذاتية، حيث يعمل المعلم كموجه للتعلم، بدلاً من أن يكون ناقلا للمعرفة.

6. يجعل العلاقة بين المعلم والمتعلم تعاونية، من خلال اشتراكهما معا في تحمل مسؤولية التعلم، مع أهمية السماح للمتعلم بأن يتولى قدراً من التنظيم.
7. يثير اهتمام المتعلم بالموضوع ويزيد دافعيته ويجعل عملية التدريس أكثر متعة وبهجة وفائدة. (العرايضة، 2015: 12) و(الفندي، 2016: 28).

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن أهمية التعلم النشط تركز على ما يلي:

- ينمي العلاقات الاجتماعية بين الطلبة ويزيد من العمل ضمن الفريق.
- يعزز الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الطلبة.
- يساعد على اكتساب وفهم وتطبيق الخبرات الجديدة.
- يشجع على تعميق التعلم واستمراره وليس فقط اكتساب المعارف.
- يساعد في صقل مهارات التفكير المختلفة.
- يسهم في تنميَّة التعلم الذاتي لدى المتعلمين واكتشاف المعارف بأنفسهم.
- يجعل التعلم ذا متعة وبهجة لدى المتعلمين، وبالتالي يزيد من استعدادهم للتعلم الجديد.
- يزيد من الأدوار الإيجابية للمتعلم ويجعله محور العمليَّة التعليميَّة التعلمية.
- يساعد المعلم في اختيار الأنشطة الملائمة لكل فئة من المتعلمين بما يناسب قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم.

المحور الثاني: الاستيعاب المفاهيمي: إن التطور في العلوم التربويَّة والرياضيَّة العلميَّة أحدث قفزات ملفتة، ونقلة نوعية واضحة بين اكتساب الطلبة للمعارف قديماً وحديثاً، وأحد أهم أدوات التربويين في هذا الصراع هو الخروج بالتعليم من دائرة التلقين والاستظهار والحفظ دون وعي وفهم، إلى إدراك للمفاهيم والمعارف وكيفيَّة التعلم منها في مواقف تطبيقية جديدة تظهر جدواها، ولذلك زاد الاهتمام بجوانب الفهم وكثرة العمل على تدعيم هذا التوجه الذي يعمل على زراعة المفاهيم والمعارف لدى الطلبة بشكل واعٍ وتطبيقي، وبالتالي يعتبر الاستيعاب المفاهيمي من العوامل المهمة التي تؤثر على استجابة الطالب للتعلم؛ فامتلاك الطالب للمعرفة والتعمق المفاهيمي لها تؤكد على إمكانية استخدامها في ظروف مختلفة، وتطبيق المهارات التي يمتلكها في كافة المشاكل التي تواجهه في جوانب حياته ويستطيع أن يتكيف حسب التغيرات المختلفة.

تعريف الاستيعاب المفاهيمي: لقد طرح الأدب التربوي والدراسات السابقة العديد من التعريفات لمصطلح الاستيعاب المفاهيمي؛ حيث عرفته أبو بكر بأنَّه: "قدرة المتعلم على استيعاب معنى المادة المتعلمة، وتفسيرها، وتطبيق ونقل ما تم تعلمه وفهمه إلى المواقف الأخرى الجديدة". (أبو بكر، 2021: 28).

وعرفته أبو خاطرو بأنَّه: "القدرة العقلية التي تمكن الطالبة من إدراك المفاهيم والمعارف المقدمة لها ودمجها في الهيكلية المعرفيَّة لدى الطالبة وتطبيقها في حل المشاكل المختلفة التي تواجهها". (أبو خاطرو، 2018: 29).

وعرفه أبو الحمائل بأنَّه: قدرة الطالب على الاستيعاب وإدراك المفاهيم العلميَّة وربطها وإيجاد العلاقة بينها ثم إعادة صياغتها بلغته الخاصة بما يتناسب مع مستوى تفكيره وفهمه. (أبو الحمائل، 2019: 137).

من خلال ما سبق نلاحظ أن التعريفات اتفقت على عدة نقاط منها:

- استيعاب الطالب للمفهوم ويسهم في دمجه في الهيكلية المعرفيَّة لديه.
- مقدرة الطالب على تطبيق ونقل ما تعلمه في مواقف جديدة.
- استطاعة الطالب شرح المفاهيم التي تعلمها، وقدرته على تفسيرها.

وبالتالي تعرف الباحثة الاستيعاب المفاهيمي إجرائيًّا بأنَّه: القدرة العقلية التي تمكن طلبة الصف الثامن من إدراك المفاهيم والمعرفة الرياضيَّة في وحدة القياس والهندسة ودمجها في البنية المعرفيَّة لهم، وتفسيرها بطريقتهم الخاصة والتمكن من توظيفها في المواقف الحياتية الجديدة، وحل المشكلات، وتحدده عدة مستويات هي: التوضيح والتفسير والتطبيق ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف الثامن في الاختبار المعد لذلك.

أبعاد الاستيعاب المفاهيمي: في ضوء التعريفات السابقة للاستيعاب المفاهيمي، من المرجَّح القول بأن الوصول إليه لا يكتسب دفعة واحدة، بل يحتاج لتوفر عدة مظاهر ومستويات تؤكد أننا وصلنا للمرحلة المطلوبة من الاستيعاب، وأن هناك أبعاداً مختلفة من الفهم الحقيقي وليس الفهم الظاهر. ويمكن استنتاج أبعاده المتمثلة في نمو وتطور المفاهيم، وبقاء تعلمها لفترة طويلة، والقدرة على تطبيق المعرفة والخبرة في مواقف جديدة، وتوليد المعاني والنماذج الجديدة، وتعزيز الاستقلالية في التعلم، كما حددت العديد من الأدبيات التربويَّة الأبعاد للاستيعاب المفاهيمي بشكل عام، كدراسة أبو خاطرو (2018)، والأسطل (2020)، ومحمد (2021) ومن هذه الأبعاد ما يلي:

1. الشرح أو التوضيح Explain: ويعني قدرة المتعلم على تقديم أوصاف محددة للأفكار والظواهر والأحداث، مع التعبير بإيجاز ووضوح بلغته الخاصة؛ لتقديم وصف متماسك.
2. التفسير Interpretation: ويقصد به تقديم معنى للحدث، وتحديد الأسباب الكامنة وراء نتائج معينة، وتعرف الأدلة والشواهد المرتبطة بها.
3. التطبيق Apply: يعني قدرة المتعلم على استخدام المعرفة بشكل فعال في مواقف جديدة.

4. اتخاذ المنظور Perspective: ويقصد به قدرة المتعلم على تقديم وجهة نظر في موقف ما دون تعاطف مع الوعي بوجهات النظر الأخرى.
5. المشاركة الوجدانية أو التعاطف Empathy: وهو قدرة المتعلم على الإحساس بالآخرين من خلال إدراك العالم والظواهر والأحداث من وجهة نظر الآخر؛ ليشعر بما يشعرون به.
6. فهم الذات Self-Knowledge: أي يدرك عاداته العقلية والمعوقات التي تكون فهمه الخاص أو تعرقله.

أهمية الاستيعاب المفاهيمي: وتؤكد الرويثي على أهمية الاستيعاب المفاهيمي فيما يلي:

1. يساعد على تدريس أكثر فاعليَّة، ويقدم تقييماً حقيقياً للمفاهيم الأساسيِّة التي اكتسبها الطلبة.
2. يساعد على توضيح المفاهيم الصحيحة، والكشف عن التصورات البديلة لدى الطلبة.
3. يقدم للمعلمين والطلبة تغذية راجعة حول مستوى فهم الطلبة؛ وبالتالي يسمح بتعديل تدريسهم اعتمادًا على النتائج.
4. يشرك الطلبة في عمليَّة التخطيط الدقيق؛ لتحقيق الفهم الذي يتوجب على المتعلمين إظهاره بعد انتهاء الدرس. (الرويثي، 2006: 70).

وترى الباحثة أن أهمية الاستيعاب المفاهيمي تكمن في توضيح ومعرفة المفاهيم الأساسيّة المراد اكتسابها وتنميتها عند الطلبة والكشف عن التصورات البديلة لديهم وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم.

تنميَّة الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيَّات: يرى مهاود أن هناك عدداً من الأداءات التدريسيَّة التي تساعد على تنميَّة الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيَّات، منها:

1. إتاحة الفرصة للطلبة لتدوين استيعابهم المفاهيمي قبل التدريس وبعده.
2. توظيف النشاطات الكتابية، وتوفير الفرصة للطلبة للشرح والتبرير.
3. الشرح المدعم بالأدلة والمبررات المناسبة، وتقديم التفسيرات للأفكار الرياضيَّة.
4. جعل بيئة التعلم نشطة، ويجب تحديد المهمة المعطاة للمتعلم وتحري ما يمتلكه من أفكار حول إتمامها.
5. تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة، واستخدام استراتيجيات قائمة على الاستقصاء، وإتاحة الفرصة للمتعلم لتحمل مسئولية تعلمه. (مهاود، 2020: 456).

كما ترى الباحثة أن استخدام الطرق الحديثة في التدريس والتي تتمركز حول المتعلم وتتطلب منه أن يبذل مجهوداً أكثر من الطرق التقليدية التي تستند على الحفظ والاستظهار، حيث يكون المعلم موجهاً ومرشداً، ويتمثل دور المعلم في استخدامه لمبادئ التعلم النشط واختياره لبعض الوسائل التي تجعل الطلبة ينخرطون في الاستقصاء والبحث والتفكير، وهذا يساعد المتعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لديه، فالاستيعاب المفاهيمي

عمليَّة عقلية تتجاوز المعرفة السطحية للتعلم وذلك من خلال القدرة على إدراك المعرفة العلميَّة وعلاقتها المترابطة مع بعضها.

المحور الثالث: التفكير الهندسي: يعد التفكير من العمليات العقلية العليا التي يلعب فيها العقل دورًا بارزًا، ولم يعد مجرد عمليَّة ذهنية يهتم بها المتعلم من وقت لآخر، بل أصبح مهارة يمكن للمتعلم إتقانها وتعلمها، لذا صممت الكثير من البرامج التي تهدف إلى تعليم وتدريب الطلبة في كافة مراحلهم التعليميَّة على مهارات التفكير، وكيفيَّة تطبيقها والاستفادة منها على أفضل وجه، سواء أكان تفكيراً ابتكارياً أم نقدياً يُستخدم في حلِّ العقبات التي تواجه المتعلم في ممارساته اليومية بناءً على الأسس والاستراتيجيات، ويتجلى ذلك في أداء الأفراد في المواقف المناسبة، وفي القدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة، كما أن التفكير السليم يقود الطالب إلى حياة متزنة، وليس هذا فحسب بل ينعكس إيجابًا في الواقع والحياة التي يعيشها، ويقاس تقدم أي مجتمع بكفاءة أبنائه ذوي الإصرار الفكري العالي (غانم، 2011: 15).

وقد ذكر الله عز وجل آيات كثيرة عن العقل والإدراك والبصيرة والتفكير، ومن هذه الآيات التي وردت فيها كلمة التفكير أو أحد مشتقاته بطريقة صريحة، كما في قوله تعالى: "اقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ "﴿سورة الأعراف: آية ١٧٦﴾، وقوله تعالى "وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ "﴿سورة النحل: آية 44﴾، وقوله تعالى " فِيهِ شِفَاءٌ لِلنَّاسِ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ "﴿سورة النحل: آية 69﴾، وقوله تعالى " وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يتفكرون "﴿سورة الروم: آية 21﴾، وقوله تعالى "إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ"﴿سورة الجاثية: آية 13﴾.

وهذه الآيات وغيرها تعد برهاناً ودليلاً قوياً على الاهتمام بالعقل والتفكير، والحصول على الحقائق، ومعالجة المعلومات، وأن مرتبة التفكير أعلى العمليات الإدراكية، كما جعل الاسلام التفكر من العبادات التي تزيد من إيمان الفرد، وقد نص بعض العلماء على أن منزلة التفكر تعد من أفضل الأعمال وأشرفها، فمن كلام الشافعي" استعينوا على الكلام بالصمت، وعلى الاستنباط بالفكرة "(السر وآخرون، 2021: 59).

مما سبق يتضح لنا، أن منهج القرآن في التفكير يعتمد على النظر والملاحظة والتأمل والتفكر والاستنباط، يرافق هذا كله التحقق من صحة المعلومات والقواعد الفكرية التي ينطلق منها الإنسان للحكم على الأشياء، وذلك لا ينطلق من الهوى والظنون والأوهام التي لا تغني من الحق شيئا.

مفهوم التفكير: يوجد العديد من التعريفات للتفكير، سنتناول بعضاً منها:

تعرف أبو مغصيب التفكير على أنَّهُ عبارة عن سلسلة من العمليات العقلية المعقدة التي تحدث داخل الدماغ، عند مواجهة الفرد للمشكلات المختلفة وذلك بهدف الوصول إلى حل لها. (مغصيب، 2020: 42).

وترى أبو عودة التفكير عمليَّة عقلية معرفية، تحدث عندما يواجه المتعلم مشكلة أو مثيراً بيئياً حيث يقوم بحلِّ المشكلات التي تواجهه. (أبو عودة، 2020: 37).

وترى الباحثة من خلال التعريفات السابقة أن التفكير: مجموعة من العمليات العقلية التي تحدث داخل الدماغ، يقوم بها الطالب لمواجهة المثيرات والمشكلات، والتوصل لحلول لها.

خصائص التفكير: حدد أبو العينين وآخرون، ويوسف مجموعة من سمات التفكير، منها:

1. يعتبر التفكير نشاطاً عقليّاً يمارسه الإنسان ويعد التفكير سلوكاً هادفاً، لا يحدث من فراغ.
2. يتخذ تفكير الإنسان طابع التعميم؛ إذ يفكر دوماً من خلال اللغة.
3. يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة "لفظية، رمزية، كمية، مكانية، شكلية" لكل منها خصوصيته.
4. من خلال خبرة الإنسان تتم عمليَّة التفكير حيث إن التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيداً مع نمو الإنسان وتراكم المعلومات عنده، ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصائبة.
5. من خلال الأفعال العلميَّة أو التصورات أو الكلمات يتحقق التفكير.
6. يتشكل التفكير من تداخل عناصر الموقف متضمناً الزمان والموضوع الذي يجري حوله التفكير. (أبو العينين وآخرون، 2003: 60)، و(يوسف، 2009: 22).

التفكير الهندسي: يعد التفكير الهندسي نمطاً من أنماط التفكير، ونشاطاً عقلياً مهماً متعلقاً بالهندسة، ونجد أهمية التفكير الهندسي من خلال الدور الذي يؤديه المعلم في تعلم الطلاب الموضوعات الهندسية؛ حيث يساعد الطلبة على تطوير الفهم المناسب للمفاهيم الهندسية، والاستدلال الهندسي، ومهارات حلِّ المسائل الهندسية، ويساعدهم على تنظيم معارفهم، وخبراتهم السابقة بطريقة مناسبة؛ من أجل إحداث حلول سليمة للمسائل الهندسية التي يقابلونها، ويعتبر التفكير الهندسي أهم أنواع التفكير، حيث يعد من الأنشطة العقلية التي يقوم بها الطالب لمواجهة أي مشكلة هندسية تواجهه، ويرتكز التفكير الهندسي على العديد من العمليات العقلية المتمثلة في إجراء الطالب للكثير من الأداءات وذلك للوصول إلى مستويات التفكير الهندسي المختلفة.

ويعرف البوسعيدي والسيد التفكير الهندسي على أنَّهُ نشاط عقلي خاص بالهندسة يقوم على العمليات العقلية المتمثلة في قدرة الطالب على معرفة وتحليل وتركيب واستدلال وقراءة الأشكال الهندسية المطلوبة وحلِّ المشكلات الهندسية المتعلقة بنشاط ما، وتطبيق كل ما سبق في صورة براهين هندسية. (البوسعيدي والسيد ،2020: 149).

وعرفها السنكري بأنَّها: " قدرة الطالب على شرح وفهم وممارسة العمليات المطلوبة منه في الهندسة بإتقان، واكتساب المهارات تمكّن الطالب من الحفاظ على مستوى عالٍ ومستدام في تحليل المعلومات ومن هذه

المهارات: التصور، الاستنتاج، الاستقراء، النقد، التصنيف، الملاحظة، الاستقصاء، حلِّ المسألة". (السنكري، 2003: 23)

من خلال ما سبق نلاحظ أن التعريفات اتفقت على عدة نقاط منها:

- توظيف الطالب لمهارات عقلية مختلفة.
- مقدرة الطالب على تجاوز الخلافات التي تواجهه.
- استطاعة الطالب معالجة وشرح المعلومات والبيانات لديه.

وبالتالي تعرف الباحثة التفكير الهندسي إجرائيًّا بأنَّه نشاط عقلي يهدف إلى توظيف طلبة الصف الثامن لمهارات تتعلق بوحدة القياس والهندسة من كتاب الرياضيَّات ويتضمن عدة مهارات تتعلق بالعمليات العقلية وهي: التصور البصري والاستنتاج والاستقراء والنقد والتصنيف والبرهان الهندسي ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف الثامن في الاختبار المعد لذلك.

مهارات التفكير الهندسي: تعددت وتنوعت مهارات التفكير الهندسي، ومن هذه الأنواع ما أوردته خلف الله، وخضر في الآتي:

1. التصور البصري المكاني: مهارة وصف الأشكال الهندسية ومكوناتها وما يترتب عليها عند الحذف أو الإضافة.
2. إدراك العلاقات: مهارة تحليل الأشكال الهندسية للتوصل لاستنتاجات جديدة.
3. التعميم: مهارة وضع مسمى لفظي بعد ملاحظة العلاقة المشتركة بين المواقف الهندسية العديدة.
4. الاستنتاج: استخدام الحقائق العامة للوصول إلى استنتاجات خاصة.
5. الاستقراء: ملاحظة عدة مواقف هندسية للتوصل لحقيقة هندسية تجمعهم.
6. النقد: مهارة تقييم المعلومات والقيام بفحص دقيق للموضوع الهندسي، لتحديد مواطن القوة والضعف وإصدار الأحكام بناءً على معايير محددة.
7. التصنيف: هي مهارة جمع الأشياء بناءً على خصائصها وصفاتها ضمن مجموعات.
8. البرهان الهندسي: مهارة تبرير البيانات من خلال مجموعة من الحجج المنطقية المستندة على مسلمات تم إثباتها. (خلف الله، 2013: 208)، و(خضر، 2019: 207).

أهمية مهارات التفكير الهندسي: أشارت خضر إلى أن الأهمية التربويَّة لمهارات التفكير الهندسي، تتمثل في النقاط التالية:

1. ينعكس اكتساب الطلاب لمهارات التفكير الهندسي على المستوى التحصيلي لهم، وبالتالي هناك تحسن كبير في التحصيل الهندسي لدى الطلاب نتيجة نمو مهارات التفكير الهندسي لديهم.

2. ينتقل تأثير نمو واكتساب مهارات التفكير الهندسي إلى حياة الطالب خارج المدرسة، وبالتالي يساهم في إعداد فرد يستطيع مواجهة المشكلات المختلفة بطريقة علمية سليمة.
3. التفكير الهندسي ونموه لدى الطلبة يزيد من إقبالهم على التعلم، وكذلك الميل نحو تعلم الموضوعات الرياضيَّة الجديدة والصعبة والدافعية على تعلمها.
4. يرتبط نمو التفكير الهندسي بنمو نواتج تعليمية لها أثر بالغ في تحسين عمليَّة تعليم وتعلم الطلاب. (خضر، 2019: 207).

وترى الباحثة أن تعلم مهارات التفكير الهندسي تتمثل أهميته في تحسين رغبة الطلبة وزيادة إقبالهم ودافعيتهم نحو التعلم الجديد؛ وبالتالي زيادة مستوى التحصيل لديهم، وتطبيق هذه المهارات خارج الحياة المدرسية، وبالتالي رفع الكفاءة والقدرة الإنتاجية للفرد في المجتمع والقدرة على حلّ المسائل المختلفة التي تواجهه بمهارة عالية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدِّراسة: تبنت الدِّراسة الحاليَّة في ضوء طبيعتها وتساؤلاتها وأهدافها المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي نظراً لملاءمته لأغراض الدِّراسة، والذي يعرف بأنَّه متابعة ووصف دقيق لظاهرة معينة دون التدخل أو إدخال أي عوامل أخرى للتأثير عليها، وذلك من أجل الوصول إلى نتائج تساعد في فهمها (خوجة وآخرون، 2022).

مجتمع الدِّراسة: تمثل مجتمع الدِّراسة من جميع معلمي الرياضيَّات للصف الثامن وطلبتهم بالمدارس الحكومية في محافظة رفح في فلسطين، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2022-2021) والبالغ عددهم:

- (14) مقسمين إلى (8) معلمين و(6) معلمات من معلمي الرياضيَّات.
- (1206) مقسمين إلى (554) طالباً و(652) طالبةً من طلبة الصفِّ الثامن.

وفقًا لإحصائيات الإدارة العامة لقسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم-رفح.

عينة الدِّراسة:

- اشتملت عينة الدِّراسة على جميع معلمي ومعلمات الرياضيَّات، الذين يدرسون طلبة الصفِّ الثامن بالمدارس الحكومية بمحافظة رفح.
- تكونت عينة الدِّراسة من (254) طالباً، (226) طالبة من طلبة الصفِّ الثامن، التابعين للمدارس الحكومية بمحافظة رفح، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، بمعدل صف من كل مدرسة من مدارس المحافظة، وقد تجاوزت العينة (35%) من حجم المجتمع وهي نسبة مقبولة لهذا النوع من البحوث والمنهجية، وتمت عمليَّة التطبيق في الفصل الثاني للعام الدراسي 2021-2022م. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدِّراسة تبعاً للمدارس.

جدول (1)

أسماء المدارس وأعداد الطلبة المستهدفين في العينة

المدارس	الجنس	عدد الطلبة	المجموع حسب الجنس	مجموع المحافظة
محمد يوسف النجار الأساسيَّة للبنين	ذكور	66	254	480
رفح الأساسيَّة "أ" للبنين	ذكور	32		
الفردوس الأساسيَّة للبنين	ذكور	32		
كمال عدوان الأساسيَّة للبنين	ذكور	60		
يبنا الأساسيَّة "أ" للبنين	ذكور	32		
غسان كنفاني الأساسيَّة للبنين	ذكور	32		
شهداء رفح الأساسيَّة للبنات	إناث	64	226	
مرمرة الأساسيَّة للبنات	إناث	34		
الفردوس الأساسيَّة للبنات	إناث	32		
شفا عمرو الأساسيَّة للبنات	إناث	64		
نظير اللوقة الأساسيَّة للبنات	إناث	32		
المجموع	–	480	480	480

متغيرات الدِّراسة:

- المتغير المستقل: ويتمثل في ممارسات التعلم النشط، والجنس.
- المتغيرات التابعة: تتمثل في الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الهندسي.

أدوات الدِّراسة: لتحقيق أهداف الدِّراسة، ولجمع المزيد من البيانات والمعلومات والحقائق المتعلقة بموضوع الدِّراسة، قامت الباحثة بإعداد أدوات الدِّراسة وهي:

- اختبار الاستيعاب المفاهيمي.
- اختبار التفكير الهندسي.
- بطاقة ملاحظة لممارسات التعلم النشط.

وقد كانت الأدوات الثلاثة من إعداد وبناء الباحثة، وفيما يلي خطوات إعداد أدوات الدِّراسة:

أولاً: اختبار الاستيعاب المفاهيمي: اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداد اختبار الاستيعاب المفاهيمي للوحدة السادسة من مادة الرياضيَّات للصف الثامن الأساسيِّ الفصل الدراسي الثاني:

1) **تحديد الهدف من الاختبار**: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى استيعاب طلبة الصفِّ الثامن للمفاهيم المتضمنة بالوحدة السادسة (وحدة الهندسة والقياس) من مادة الرياضيَّات الفصل الدراسي الثاني، لمستويات الاستيعاب المفاهيمي الثلاثة وهي (التوضيح، التفسير، التطبيق).

2) **صياغة الفقرات الاختبار**: تم إعداد جدول مواصفات يظهر توزيع أسئلة الاختبار على مهارات الاستيعاب المفاهيمي، حيث نالت مهارة التوضيح على (8) أسئلة من الاختبار، وتوزعت باقي أسئلة الاختبار على المهارات الأخرى فكان لكل مهارة (6) أسئلة **كما بالجدول التالي:**

جدول (2)

جدول مواصفات لتوزيع أسئلة الاختبار على مهارات الاستيعاب المفاهيمي

مهارات الاستيعاب / الموضوع		توضيح %40	تفسير %30	تطبيق %30	المجموع %100
متوازي الأضلاع	%18.83	1	2	1	4
القطاع الدائري	%21.77	2	1	1	4
القطعة الدائرية	%11.88	1	1	1	3
الأسطوانة	%23.76	2	1	1	4
المخروط	%23.76	2	1	2	5
المجموع	%100	8	6	6	20

الصورة الأولية للاختبار: في ضوء جدول المواصفات تم إعداد اختبار الاستيعاب المفاهيمي بصورته الأولية بحيث تكون من (20) سؤالاً.

وضع تعليمات الاختبار: كما اشتملت التعليمات المتعلقة بالطالب.

3) **تقدير درجات الاختبار**: **تم** تخصيص درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار.

4) **صلاحية الصورة الأولية للاختبار**: في ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها.

التجربة الاستطلاعية لاختبار الاستيعاب المفاهيمي: بعد الانتهاء من تحكيم الاختبار، والالتزام بالملاحظات والتعديلات التي اتفق عليها المحكمون تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (35) طالبة وذلك بهدف الوصول إلى:

أ. **صدق اختبار الاستيعاب المفاهيمي:** تأكدت الباحثة من صدق الاختبار عن طريق صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي للفقرات، وصدق الاتساق الداخلي للأبعاد وصدق الاتساق الداخلي لكل فقرة في الاختبار مع بعدها.

أولاً: صدق المحكمين: تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من السادة المحكمين والمتخصصين.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للمجال المنتمية له باستخدام (معامل بيرسون)، وبرنامج (SPSS)، يتضح أن جميع فقرات الاختبار مرتبطة بمجالها ارتباطًا دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01، 0.05) باستثناء الفقرات (11، 19، 20، 18) وقد قامت الباحثة بإعادة صياغتها، مما يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الاتساق الداخلي، وأن فقراته تصب في الخصائص العامة له، وأنها تقيس في مجموعها مهارات الاستيعاب المفاهيمي.

كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار باستخدام معامل بيرسون، ويتضح أن مجالات اختبار الاستيعاب المفاهيمي (0.55، 0.80، 0.72) مرتبطة مع الدرجة الكلية للاختبار ارتباطًا دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) وهذا يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحثة لتطبيقه على عينة الدِّراسة الفعلية.

ب. **حساب ثبات الاختبار:** تم التأكد من ثبات الاختبار بحساب معامل (ألفا كرونباخ) والذي بلغ (0.76) مما يدلل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ت. **تحديد معامل الصعوبة Item Difficulty Index لفقرات الاختبار:** حيث قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية ويتضح أن معاملات الصعوبة لفقرات اختبار الاستيعاب المفاهيمي كانت ما بين (21% – 78%)، علماً أن معاملات الصعوبة المثلى تقع بين (20%–80%). نلاحظ من نتائج معامل الصعوبة أن فقرات اختبار الاستيعاب المفاهيمي جيدة، وللكشف عن هذه الفقرات.

ث. **معامل التمييز لفقرات الاختبار:** قامت الباحثة باحتساب معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وللدرجة الكلية ويتضح أن معاملات التمييز لفقرات اختبار الاستيعاب المفاهيمي تراوحت بين (0.44–0.78)، وهذا يدل على تمتع فقرات اختبار الاستيعاب المفاهيمي بمعاملات تمييز مقبولة، وهكذا استقرت عدد فقرات/أسئلة الاختبار في (20) سؤالاً.

ج. **تحديد زمن الاختبار:** تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن اختبار الاستيعاب المفاهيمي بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية بحساب متوسط أول خمس طالبات وآخر خمس طالبات انتهوا من الإجابة على الاختبار الذي بلغ (39.7) دقيقة.

ح. **تصحيح الاختبار**: تم تصحيح اختبار الاستيعاب المفاهيمي، بعد استجابة طالبات العينة الاستطلاعيَّة على بنود الاختبار، بحيث أخذ البديل الصحيح درجة "واحدة"، والبديل الخطأ درجة "صفر".

- **اختبار التفكير الهندسي**: اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداد اختبار التفكير الهندسي للوحدة السادسة من مادة الرياضيَّات للصف الثامن الأساسيّ في الفصل الدراسي الثاني:

1) **تحديد الهدف من الاختبار**: يهدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير الهندسي المتضمنة بالوحدة السادسة من كتاب الرياضيَّات للصف الثامن (الفصل الدراسي الثاني)، وهي مهارة (التصور البصري، الاستنتاج، الاستقراء، النقد، التصنيف والبرهان الهندسي).
2) **صياغة الفقرات الاختبار**: تم إعداد جدول مواصفات يظهر توزيع أسئلة الاختبار على مهارات التفكير الهندسي، حيث نالت مهارتَي التصور البصري والبرهان الهندسي (6) أسئلة لكل منهما من الاختبار، ومهارتَي الاستنتاج والاستقراء (4) أسئلة لكل منهما من الاختبار، ومهارتي النقد والتصنيف على سؤالين من أسئلة الاختبار لكل منهما.

جدول (3)

جدول مواصفات لتوزيع أسئلة الاختبار على مهارات التفكير الهندسي

مهارات التفكير / الموضوع		التصور البصري	الاستنتاج	الاستقراء	النقد	التصنيف	البرهان الهندسي	المجموع
		%25	%17	%17	%8	%8	%25	%100
متوازي الأضلاع	%18.83	1	1	1	1	0	1	5
القطاع الدائري	%21.77	1	1	1	0	1	1	5
القطعة الدائرية	%11.88	1	0	0	0	0	1	2
الأسطوانة	%23.76	1	1	1	0	0	2	5
المخروط	%23.76	2	1	1	1	1	1	7
المجموع	%100	6	4	4	2	2	6	24

3) **الصورة الأولية للاختبار:** في ضوء جدول المواصفات تم إعداد اختبار التفكير الهندسي بصورته الأولية بحيث تكون من (24) سؤالاً، من نمط اختيار من متعدد.

4) **وضع تعليمات الاختبار:** كما اشتملت التعليمات المتعلقة بالطالب ما يلي:

أ. تخصيص مكان لكتابة بيانات الطالب.

ب. توضيح الهدف من الاختبار.

ت. تعليمات خاصة بالإجابة عن الأسئلة، وأن الإجابات هي لأغراض البحث العلمي فقط.

5) **تقدير درجات الاختبار:** تم تخصيص درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار ما عدا فقرات البرهان الهندسي هناك درجة للبرهان ودرجة للإجابة النهائية، فأصبحت الدرجة الكلية للاختبار (30) درجة.

6) **صلاحية الصورة الأولية للاختبار:** في ضوء ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها، وبذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار التفكير الهندسي المناسب، وأصبح الاختبار يتكون من (24) فقرة، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

التجربة الاستطلاعية لاختبار التفكير الهندسي: بعد الانتهاء من تحكيم الاختبار، والالتزام بالملاحظات والتعديلات التي اتفق عليها المحكمون تم اختيار عينة مكونة من (32) طالبة من طالبات الصفِّ الثامن، وهي عينة مختلفة عن العينة التي طبق عليها الاختبار تجنباً لإرهاق الطالب، ومنعاً للاستجابة الآلية للاختبار؛ باعتبار أن الطالب قد يكون مر بخبرة سابقة، وذلك بهدف الوصول إلى:

ب. صدق اختبار التفكير الهندسي: تأكدت الباحثة من صدق الاختبار عن طريق صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي للفقرات، وصدق الاتساق الداخلي للأبعاد وصدق الاتساق الداخلي لكل فقرة في الاختبار مع بعدها.

أولاً: صدق المحكمين: تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من السادة المحكمين والمتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرق تدريس الرياضيَّات.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للمجال المنتمية له باستخدام (معامل بيرسون)، وذلك باستخدام برنامج (SPSS)، ويتضح أن جميع فقرات الاختبار مرتبطة بمجالها ارتباطًا دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01، 0.05) مما يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الاتساق الداخلي، وأن فقراته تصب في الخصائص العامة له، وأنها تقيس في مجموعها مهارات التفكير الهندسي.

كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار باستخدام معامل بيرسون، ويتضح أن مجالات اختبار التفكير الهندسي مرتبطة مع الدرجة الكلية

للاختبار ارتباطًا دالا إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) وهذا يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحثة لتطبيقها على عينة الدِّراسة الفعلية.

ت. **حساب ثبات الاختبار:** تم التأكد من ثبات الاختبار بحساب معامل (ألفا كرونباخ) والذي بلغ (0.76) مما يدلل على أن ثبات الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ث. **تحديد معامل الصعوبة Item Difficulty Index لفقرات الاختبار:** قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، ويتضح أن معاملات الصعوبة لفقرات اختبار التفكير الهندسي كانت ما بين (21% – 67%)، علماً أن معاملات الصعوبة المثلى تقع بين (20%–80%).

نلاحظ من نتائج معاملات الصعوبة أن فقرات اختبار التفكير الهندسي مقبولة، وللكشف عن هذه الفقرات، ولمزيد من التقييم لفقرات الاختبار قامت الباحثة بتحديد معامل التمييز لفقرات اختبار التفكير الهندسي، على النحو الآتي:

ج. **معامل التمييز لفقرات الاختبار:** وقامت الباحثة باحتساب معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وللدرجة الكلية. ويتضح أن معاملات التمييز لفقرات اختبار التفكير الهندسي تراوحت بين (0.33، 0.67) وهذا يدل على تمتع فقرات اختبار التفكير الهندسي بمعاملات تمييز مقبولة، وهكذا استقر عدد فقرات/أسئلة الاختبار على (24) سؤالاً (انظر ملحق 5).

ح. **تحديد زمن الاختبار:** تم حساب الزمن المناسب للإجابة على اختبار التفكير الهندسي بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية بحساب متوسط أول خمس طالبات وآخر خمس طالبات انتهوا من الإجابة على الاختبار الذي بلغ (41.4) دقيقة.

خ. **تصحيح الاختبار:** تم تصحيح اختبار التفكير الهندسي، بعد استجابة طالبات العينة الاستطلاعيَّة على بنود الاختبار، بحيث أخذ البديل الصحيح درجة "واحدة"، والبديل الخطأ درجة "صفر" باستثناء البرهان الهندسي هناك درجة للبرهان ودرجة للإجابة النهائية، ولذلكَ أصبحت الدرجة الكلية للاختبار (30) درجة.

- **بطاقة ملاحظة ممارسات التعلم النشط :**

صممت الباحثة بطاقة ملاحظة ممارسات التعلم النشط لمعلمي الرياضيَّات للصف الثامن، باتباع الخطوات التالية:

1. **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:** هدفت بطاقة الملاحظة إلى تقويم مستوى ممارسات معلمي الرياضيَّات الخاصة بمجال (التخطيط للتدريس –تنفيذ التدريس –التقويم) تبعا لمبادئ التعلم النشط.

2. **مصادر بناء بطاقة الملاحظة:** تم الاعتماد في بناء بطاقة الملاحظة على عدة مصادر تمثلت فيما يلي: الدراسات والأبحاث السابقة التي اشتملت على أداة بطاقة ملاحظة لمبادئ التعلم النشط وآراء الخبراء والمختصين.
3. **صياغة فقرات بطاقة الملاحظة بصورة أولية:** تم صياغة فقرات بطاقة الملاحظة بعبارات إجرائية قابلة للملاحظة والقياس، وبشكل يصف السلوك المطلوب من المعلم القيام به.
4. **التقدير الكمي لأداء المعلمين:** اعتمدت الباحثة تدريج ليكرت الخماسي لتقدير مستويات المعلم في كل مهارة حيث حددت لكل مهارة خمس مستويات وهي (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، صغيرة، صغيرة جدًا) بحيث تعطي درجة (5) للأداء (كبيرة جدًا)، والدرجة (4) للأداء (كبيرة)، والدرجة (3) للأداء (متوسطة)، والدرجة (2) للأداء (صغيرة)، والدرجة (1) للأداء (صغيرة جدًا).
5. **صلاحية الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:** تم عرض بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين؛ للتعرف إلى مدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى مناسبتها للمجالات، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبحت البطاقة جاهزة للتطبيق في التجربة الاستطلاعية ومكونة من (20) فقرة.
6. **التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة:**

تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية من (5) معلمين ومعلمات الرياضيَّات للصف الثامن من مدارس وكالة الغوث، وذلك لحساب وتحقيق الأغراض الآتية:

أ. **صدق بطاقة الملاحظة:** يُقصد بصدق الأداة أن تقيس ما وضعت من أجل قياسه، وتحقق الأهداف التي وضعت لها قبل إعدادها (اللقاني والجمل، 15:1999) وتم التأكد من صدق بطاقة الملاحظة باستخدام الطرق الآتية:

- **صدق المحكمين:** تم إعداد البطاقة في صورتها الأولية، وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم وكتابة تعديلاتهم (ملحق رقم 1)، وقد أكد السادة المحكمون على أن البطاقة تقيس ما وضعت لقياسه، وأنها مناسبة لعينة الدِّراسة .
- **صدق الاتساق الداخلي:** يتضح أن جميع فقرات بطاقة الملاحظة مرتبطة بمجالها ارتباطا دالاً إحصائيًا عند مستوى دلالة وهذا يدل على أن البطاقة على درجة عالية من الاتساق الداخلي، وأن فقراتها جميعها تصب في الخصائص العامة لها، وأنها تقيس في مجموعها ممارسات التعلم النشط.

كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين متوسط كل مجال من مجالات البطاقة مع الدرجة الكلية للبطاقة باستخدام معامل بيرسون.

يتضح أن جميع مجالات بطاقة الملاحظة (0.99) مرتبطة مع الدرجة الكلية لأداة ارتباطًا دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يدل على أن البطاقة على درجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحثة على تطبيقها على عينة الدِّراسة.

ب. ثبات البطاقة: قامت الباحثة بحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين باستخدام معادلة كوبر Cooper، لحساب نسبة الاتفاق ويتضح أن معامل ثبات مجالات البطاقة الثلاثة وهي: التخطيط، التنفيذ، قد بلغت (090، 0.83، 088) على التوالي، فيما بلغ معامل ثبات البطاقة ككل (0.87) وهي جميعها نسب ثبات مقبولة مما يؤكد ثبات بطاقة الملاحظة، ويجعل الباحثة مطمئنة لاستخدامها في الدِّراسة الحاليَّة.

وبذلك تكون الباحثة قد تأكد لها صدق وثبات بطاقة ملاحظة ممارسات التعلم النشط، متضمنة المجالات الثلاثة. وهكذا أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة للاستخدام في الدِّراسة الحاليَّة.

سادساً: الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب التالية للتوصل إلى نتائج الدِّراسة:

1. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية.
2. اختبارات لعينة واحدة.
3. اختبارات لعينتين مستقلتين.
4. معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الأول على: "**ما مستوى ممارسات معلمي الرياضيَّات للتعلم النشط في الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح؟**".

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم صياغة الفرض الذي ينص على أنه: لا يختلف مستوى ممارسات معلمي الرياضيَّات للتعلم النشط في الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح عن المستوى الافتراضي (70%)، حيث تم تحديد نسبة المستوى الافتراضي بناءً على آراء الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرق تدريس.

اختبار اعتدالية البيانات:

تم التحقق باستخدام اختبار شابيرو وسميرانوف كما يوضحه الجدول (4) التالي.

جدول (4)

نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لبيانات بطاقة ملاحظة ممارسات التعلم النشط لدى معلمي الرياضيات للصف الثامن

المتغير	اختبار سميرانوف		اختبار شابيرو	
	قيمة الاختبار	قيمة الدلالة	قيمة الاختبار	قيمة الدلالة
ممارسات التعلم النشط	0.195	0.158	0.922	0.234

يتبين من نتائج الجدول أن قيم مستوى الدلالة المحسوبة جميعها في حالتي الاختبارين سميرانوف وشابيرو (0.158، 0.234)، وهي أكبر من 0.05، وهذا يعني اعتدالية بيانات درجات العينة في بطاقة الملاحظة. وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار(ت) لعينة واحدة (One Sample Test)لإجمالي النتائج الكلية لبطاقة ملاحظة ممارسات التعلم النشط باستخدام برنامج SPSS كما في الجدول (5) التالي:

جدول (5)

نتائج اختبار(ت) لعينة واحدة مستوى ممارسات التعلم النشط لدى معلمي الرياضيات للصف الثامن الأساسي برفح

مجالات البطاقة	العدد	عدد المجالات	الدرجة عند 70%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط		6	4.2	3.94	0.44	27.46	0.00
التنفيذ	14	6	4.2	4.09	0.42	30.45	0.00
التقويم		8	5.6	3.91	0.55	21.58	0.00
المجموع		20	14	19.08	1.99	34.45	0.00

قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (13) وعند مستوى دلالة 0.05 =2.16

قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (13) وعند مستوى دلالة 0.01 =3.01

بناء على ما تقدم يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنَّهُ: لا يختلف مستوى ممارسات معلمي الرياضيَّات للتعلم النشط في الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح عن المستوى الافتراضي (70%)، وهذا يعني أن الفروق لصالحِ المتوسط الافتراضي، أي أن مستوى ممارسات معلمي الرياضيَّات للتعلم النشط في الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح متوسط.

وقد جاءت نتيجة هذه الدِّراسة مختلفة مع نتائج دراسات الغراغير (2021) التي أظهرت أن درجة توظيف استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي اللغة الإنجليزية متوسطة ولنتيجة دراسة كاظم وفليح (2019) التي أظهرت أن درجة ممارسة تدريسي كليَّة التربيَّة في جامعة كربلاء لمبادئ التعلم النشط كانت متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الثاني على: " **ما مستوى الاستيعاب المفاهيمي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح؟**"

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم صياغة الفرض الذي ينص على أنَّهُ: لا يختلف مستوى الاستيعاب المفاهيمي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح عن المستوى الافتراضي (70%).

وقد حدد المستوى الافتراضي (70%) بناء على آراء الخبراء والمختصين في مجال مناهج وطرق تدريس، وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار(ت) لعينة واحدة (One Sample Test) لإجمالي درجات اختبار الاستيعاب المفاهيمي باستخدام برنامج SPSS كما في الجدول (6) التالي:

جدول (6)

نتائج اختبار(ت) لعينة واحدة مستوى الاستيعاب المفاهيمي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح

مجالات الاختبار	العدد	عدد المجالات	الدرجة عند 70%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التوضيح		8	5.6	5.72	1.32	2.09	0.03
التفسير	480	6	4.2	3.60	1.30	10.10	0.00
التطبيق		6	4.2	3.74	1.30	7.60	0.00
المجموع		20	14	13.07	2.54	7.96	0.00

قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (479) وعند مستوى دلالة 0.05 =1.97

قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (479) وعند مستوى دلالة 0.01 =2.59

التي تنص على أنَّهُ: لا يختلف مستوى الاستيعاب المفاهيمي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح عن المستوى الافتراضي (70%).

وبالتالي يتم قبول الفرضية البديلة حيث أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلبة عن المستوى الافتراضي، وقد جاءت نتيجة هذه الدِّراسة متفقة مع دراسة الأشقر (2020) التي أظهرت تمكن الطلبة من مهارات الاستيعاب المفاهيمي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الثالث على: **"ما مستوى مهارات التفكير الهندسي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم صياغة الفرض الذي ينص على أنَّهُ: لا يختلف مستوى التفكير الهندسي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح عن المستوى الافتراضي (70%).

وقد حدد المستوى الافتراضي (70%) بناء على آراء الخبراء والمختصين في مجال مناهج وطرق تدريس، وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار(ت) لعينة واحدة(One Sample Test) لإجمالي درجات اختبار التفكير الهندسي باستخدام برنامج SPSS كما في الجدول (7) التالي:

جدول (7)

نتائج اختبار(ت) لعينة واحدة مستوى التفكير الهندسي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح

مجالات الاختبار	العدد	عدد المجالات	الدرجة عند 70%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التصور البصري		6	4.2	4.45	1.67	3.37	0.00
الاستنتاج	480	4	2.8	2.93	1.20	2.42	0.01
الاستقراء		4	2.8	2.76	1.18	0.69	0.48
النقد		2	1.4	1.43	0.68	1.20	0.22
التصنيف		2	1.4	1.38	0.67	0.40	0.68
البرهان الهندسي		6	4.2	3.95	1.85	2.95	0.00
المجموع		24	16.8	21.23	6.09	0.73	0.00

قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (479) وعند مستوى دلالة .05 =1.97

قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (479) وعند مستوى دلالة .01 =2.59

بناء على ما تقدم يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنَّهُ: لا يختلف مستوى التفكير الهندسي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح عن المستوى الافتراضي (70%). وبالتالي يتم قبول الفرضية البديلة حيث أظهرت النتائج ارتفاع مستوى التفكير الهندسي لدى الطلبة عن المستوى الافتراضي. وقد جاءت نتيجة هذه الدِّراسة متفقة مع دراسة عابد (2018) التي أظهرت تمكن الطلبة من مهارات التفكير الهندسي.

ويعود ذلك إلى استخدام المعلمين أنشطة تعليمية تحث الطلبة وتُعطيهم الفرص الكافية لربط خبراتهم السابقة بالخبرات الجديدة، مما يؤثر بالإيجاب على حدوث التعلم ذي المعنى الذي له دور فعّال في تنمية مهارات التفكير الهندسي لديهم، كما أن ممارسات المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط يزيد من جذب الطلبة وزيادة الانتباه، وبالتالي يبعد عنهم الملل خلال الحصة الدراسية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الرابع من الدِّراسة على:" **ما دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الصفِّ الثامن الأساسيّ في اختبار الاستيعاب المفاهيمي؟**"

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم صياغة الفرض الذي ينص على أنَّهُ: لا يوجد فرق دال إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الصفِّ الثامن الأساسيّ في اختبار الاستيعاب المفاهيمي. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ت لعينتين مستقلتين غير مرتبطتين (Samples T TEST Independent) لإيجاد الفرق الدال إحصائيا متوسطي درجات طلاب وطالبات الصفِّ الثامن الأساسيّ في اختبار الاستيعاب المفاهيمي كما في الجدول (8) الآتي:

جدول (8)

نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في اختبار الاستيعاب المفاهيمي

مجالات الاختبار	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التوضيح	ذكور	254	0.67	0.16	6.42	0.00
	إناث	226	0.76	0.14		
التفسير	ذكور	254	0.54	0.22	6.31	0.00
	إناث	226	0.66	0.18		
التطبيق	ذكور	254	0.57	0.22	4.96	

	إناث	226	0.67	0.20		0.00
المجموع	ذكور	254	12.09	2.57		
	إناث	226	14.15	2.00	9.69	0.00

قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (478) وعند مستوى دلالة 05. =1.97

قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (478) وعند مستوى دلالة 01. =2.59

وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على أنَّهُ لا يوجد فرق دال إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الصف الثامن الأساسيّ في اختبار الاستيعاب المفاهيمي.

وقبول القرض البديل "يوجد فرق دال إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الصفِّ الثامن الأساسيّ في اختبار الاستيعاب المفاهيمي لصالحِ الطالبات".

ويعود ذلك إلى أن الطالبات يعطين توضيحاً للمفاهيم الرياضيَّة بماهيتها وتقديم المبررات التي تدعم المعنى واستخدامها بشكل فعال في مواقف جديدة. وقد وجد أن الطالبات أكثر انضباطاً وحرصاً والتزاماً من الطلاب، بالإضافة إلى اهتمام الطالبات بالنواحي التحصيلية ومتابعة المعلمة بالأنشطة الخاصة بالموضوع.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الخامس من الدِّراسة على: **"ما دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الصفِّ الثامن الأساسيّ في اختبار مهارات التفكير الهندسي؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم صياغة الفرض الذي ينص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الصفِّ الثامن الأساسيّ في اختبار التفكير الهندسي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ت لعينتين مستقلتين غير مرتبطتين (T TEST Samples Independent) لإيجاد الفرق الدال إحصائيا متوسطي درجات طلاب وطالبات الصفِّ الثامن الأساسيّ في اختبار التفكير الهندسي كما في الجدول (9) الآتي :

جدول (9)

نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في اختبار التفكير الهندسي

مجالات الاختبار	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التصور البصري	ذكور	254	0.68	0.30	4.52	0.00
	إناث	226	0.80	0.23		
الاستنتاج	ذكور	254	0.69	0.30	3.22	0.00
	إناث	226	0.77	0.28		
الاستقراء	ذكور	254	0.63	0.29	4.30	0.00
	إناث	226	0.75	0.29		
النقد	ذكور	254	0.60	0.36	8.01	0.00
	إناث	226	0.84	0.25		
التصنيف	ذكور	254	0.62	0.34	4.48	0.00
	إناث	226	0.76	0.31		
البرهان الهندسي	ذكور	254	0.56	0.31	7.33	0.00
	إناث	226	0.76	0.26		
المجموع	ذكور	254	19.11	5.79		
	إناث	226	23.61	5.51	8.69	0.00

قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (478) وعند مستوى دلالة 0.05 =1.97

قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (478) وعند مستوى دلالة 0.01 =2.59

يتضح من جدول (9) أن قيمة ت (T. Test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات اختبار التفكير الهندسي بين الطلاب والطالبات في المجموع الكلي لاختبار عند درجة حرية (478) تساوي قيمتها (8.69) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية (1.97) وعند مستوى دلالة (0.00).

وبالتالي يوجد فرق دال، وذلك لصالحِ الطالبات حيث المتوسط الحسابي لدرجاتهن (23.61) على من المتوسط الحسابي للطلاب (19.11).

وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على أنَّهُ لا يوجد فرق دال إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الصفِّ الثامن الأساسيّ في اختبار التفكير الهندسي.

وقبول القرض البديل "يوجد فرق دال إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الصفِّ الثامن الأساسيّ في اختبار التفكير الهندسي لصالحِ الطالبات".

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال السادس على "ما دلالة العلاقة الارتباطية بين درجات معلمي الرياضيَّات للصف الثامن في بطاقة الملاحظة لممارسة استراتيجيات التعلم النشط ودرجات طلبتهم في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة"؟ وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الخامس، الذي ينص على "لا توجد علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات معلمي الرياضيَّات للصف الثامن في بطاقة الملاحظة لممارسة استراتيجيات التعلم النشط ودرجات طلبتهم في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة". ولفحص الفرض والتحقق من صحته تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت النتائج بين متوسط درجات طلاب معلم كل صف مقابل متوسط درجات معلمهم، كما في جدول (10) التالي:

جدول (10)

العلاقة بين درجات معلمي الرياضيَّات لممارسة استراتيجيات التعلم النشط ودرجات طلبتهم في اختبار الاستيعاب المفاهيمي ودلالة معامل الارتباط

طرفا الارتباط	معامل ارتباط ممارسات التعلم النشط معها	مستوى الدلالة
الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلبة	**0.680**	**0.00**

يتبين من جدول (10) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة استراتيجيات التعلم النشط لدى المعلمين ودرجات طلبتهم في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة، حيث بلغ معامل الارتباط (0.680) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.00)، وعليه يتم القول بأنَّه توجد علاقة موجبة ارتباطية ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسة استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي الصفِّ الثامن والاستيعاب المفاهيمي لدى الطلبة.

وتعزو الباحثة العلاقة الارتباطية الموجبة إلى توظيف المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط، واهتمامهم بمشاركة الطلبة الإيجابية، الأمر الذي أدى إلى رفع مستوى الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلبة، كما أن المعلمين يعطون أولوية للمفاهيم الهندسية ويركزون عليها.

سابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال السابع على "ما دلالة العلاقة الارتباطية بين درجات معلمي الرياضيَّات للصف الثامن في بطاقة الملاحظة لممارسة استراتيجيات التعلم النشط ودرجات طلبتهم في اختبار مهارات التفكير الهندسي؟"

للإجابة عن السؤال قامت الباحثة باختبار صحة الفرض السادس، الذي ينص على "لا توجد علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات معلمي الرياضيَّات للصف الثامن لممارسة استراتيجيات التعلم النشط ودرجات طلبتهم في اختبار مهارات التفكير الهندسي". ولفحص الفرض والتحقق من صحته تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت النتائج بين متوسط درجات طلاب معلم كل صف مقابل متوسط درجات معلمهم، كما في جدول (11) التالي:

جدول (11)

العلاقة بين درجات معلمي الرياضيَّات لممارسة استراتيجيات التعلم النشط ودرجات طلبتهم في اختبار مهارات التفكير الهندسي ودلالة معامل الارتباط

طرفا الارتباط	معامل ارتباط ممارسات التعلم النشط معها	مستوى الدلالة
مهارات التفكير الهندسي لدى الطلبة	**0.700	0.00

يتبين من جدول (11) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة استراتيجيات التعلم النشط لدى المعلمين ودرجات طلبتهم في اختبار التفكير الهندسي، حيث بلغ معامل الارتباط (0.700) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.00)، وعليه يتم القول بأنَّه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسة استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي الصفِّ الثامن والتفكير الهندسي لدى الطلبة.

وتعزو الباحثة هذه العلاقة الارتباطية إلى استخدام التعلم النشط بأنواعه المختلفة، والمشاركة الإيجابية من قبل الطلبة وتفاعلهم مع المعلم قد أدى إلى تنمية التصور البصري ومهارة الاستنتاج والاستقراء والنقد والتصنيف والبرهان الهندسي، وبالتالي قد تحسن مستوى التفكير الهندسي لديهم.

ثامناً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الثامن على "ما دلالة العلاقة الارتباطية بين درجات طلبة الصفِّ الثامن الأساسي في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة ودرجاتهم في اختبار التفكير الهندسي؟"

وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة باختبار صحة الفرض السابع، والذي ينص على "لا توجد علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلبة الصفِّ الثامن الأساسي في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة ودرجاتهم في اختبار التفكير الهندسي". ولفحص الفرض والتحقق من صحته تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت النتائج بين درجات طلبة الصفِّ الثامن الأساسي في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة ودرجاتهم في اختبار التفكير الهندسي كما في جدول (12).

جدول (12)

العلاقة بين درجات طلبة الصفِّ الثامن الأساسي في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة ودرجاتهم في اختبار التفكير الهندسي ودلالة معامل الارتباط

طرفا الارتباط	العدد	معامل ارتباط التفكير الهندسي معها	مستوى الدلالة
الاستيعاب المفاهيمي	**480**	**0.852**	**0.00**

يتبين من الجدول وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات طلبة الصفِّ الثامن الأساسي في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة ودرجاتهم في اختبار التفكير الهندسي، حيث بلغ معامل الارتباط (0.852) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.00)، وعليه يتم القول بأنَّهُ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلبة الصفِّ الثامن الأساسي في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة ودرجاتهم في اختبار التفكير الهندسي.

وتعزو الباحثة هذه العلاقة الايجابية إلى أن تمكن الطلبة من مكونات الاستيعاب المفاهيمي والمتمثلة في قدراتهم على توضيح المفاهيم وتفسيرها وتطبيقها في سياقات مختلفة، وبشكل فعال؛ قد أدى إلى تنمية التفكير الهندسي لديهم، وزيادة الارتباط الإيجابي بين المتغيرين.

الاستنتاجات:

- واقع الميدان التربوي الذي أصبح يعتمد على قلة الندوات التربويَّة والزيارات الإشرافية والدورات التدريبية التي تعطى للمعلمين قبل وأثناء الخدمة.
- قلة دمج الخبرات بالزيارات التبادلية التي يقوم بها المعلم الأقل خبرة مع المعلم الأكثر خبرة.

- توظيف استراتيجيات التعلم النشط ساهم في تحسين الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلبة.
- تمكن معلمي الرياضيَّات من شرح البنية المعرفيَّة لأساسيات الرياضيَّات، ولاسيما المفاهيم المرتبطة بها.
- تطبيق الطلبة للمفاهيم الرياضيَّة بشكل عملي والتوصل إلى المفاهيم نظرياً، والتعبير عن المفاهيم الرياضيَّة بلغتهم الخاصة كل حسب قدراته وتفسير وتطبيق الإشارات والرموز والمصطلحات المستخدمة لتمثيل المفاهيم.
- تعدد الأسباب التي تساعد على رفع مستوى المهارات الهندسية لدى الطالبات مثل اهتمام الإناث بالجانب التحصيلي أكثر من الذكور، إضافة إلى شغف الطالبات بالمطالعة المركزة واكتشاف المهارات المتنوعة أدى ذلك لزيادة قدرة الطالبات لوصف الأشكال الهندسية وتحليلها لاستنتاج علاقة جديدة ووضع مسمى لفظي لهذه العلاقة وإصدار الأحكام وتحديد فكرة الحل للوصول للمطلوب.

توصيات الدِّراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة الحاليَّة، فإن الباحثة توصي بالآتي:

1. تعميم استخدام ممارسات التعلم النشط في التدريس بشكل عام وفي تدريس الرياضيَّات بشكل خاص.
2. إثراء محتوى مناهج الرياضيَّات بما يناسب تنميَّة الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الهندسي.
3. توظيف المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط التي تسهم في تنمية مكونات الاستيعاب المفاهيمي مثل: التوضيح والتفسير والتطبيق لدى الطلبة.
4. تقديم المعلمين لأنشطة تتضمن أشكال هندسية متعددة تسهم في تنمية التصور البصري لديهم.
5. تركيز المعلمين على مهارة الاستنتاج والاستقراء وإعطاء الطلبة فرصة للنقد البناء والتصنيف وتنمية مهارة البرهان الهندسي لديهم.
6. ربط المعلمين بين مكونات الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الهندسي لرفع مستوى الطلبة في كليهما، ولاسيما الذكور.
7. معرفة أثر ممارسات التعلم النشط في تدريس المواد المختلفة من خلال إجراء المزيد من البحوث.
8. الاهتمام بالطلاب الذكور في مجال الاستيعاب المفاهيمي من خلال عقد الأيام الدراسية وورش العمل حول الأشكال والمفاهيم الهندسية لتنميَّة الاستيعاب المفاهيمي لديهم.

مقترحات الدِّراسة:

بناء على نتائج الدِّراسة وضعت الباحثة مقترحات للدراسات التالية:

1. مستوى ممارسات معلمي الرياضيَّات للتعلم النشط في تنميَّة مهارات تفكير أخرى مثل: التفكير الإبداعي، والتأملي، والناقد.
2. مستوى ممارسات معلمي الرياضيَّات للتعلم النشط لمراحل دراسية أخرى في الرياضيَّات.
3. مستوى ممارسات معلمي الرياضيَّات للتعلم النشط في تدريس مواد دراسية أخرى؛ كالعلوم والجغرافيا.

المراجع:

القرآن الكريم (كتاب الله).

أولاً: المراجع العربية:

1) أبو الحمائل، أحمد (2019). برنامج تدريبي لتنميَّة مهارات التدريس النشط لمعلمي العلوم، وأثره في الاستيعاب المفاهيمي والمهارات الحياتية، مجلة التربية،183، 128-182.
2) أبو العينين، خليل وآخرون (2003). الأصول الفلسطينية للتربية قرارات ودراسات، عمان: دار الفكر.
3) أبو بكر، الزهراء، ومحمد، أماني (2021). برنامج مقترح في العلوم مصمم في ضوء احتياجات تلميذات مدارس الفصل الواحد وقائم على التعليم الترفيهي لتنميَّة الاستيعاب المفاهيمي وجودة الحياة لديهن. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع252، 12 -69.
4) أبو عودة، لينه محمد (2020). أثر استخدام نظام الفورمات (MAT4) في تنميَّة المفاهيم الرياضيَّة ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصفِّ الثامن الأساسيّ في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميَّة، غزة، فلسطين.
5) أبو مغصيب، نور فتحي (2020). أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنميَّة المفاهيم ومهارات التفكير الهندسي لدى طالبات الصفِّ التاسع الأساسيّ بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميَّة، غزة، فلسطين.

6) أبو موسى، إيمان حميد (2017). فاعلية بيئة إلكترونية توظف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا لدى طالبات الصفِّ السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

7) الأسطل، إبراهيم حامد (2013). مدى تضمن محتوى كتاب الرياضيَّات للصف السادس الأساسيّ لأبعاد الاستيعاب المفاهيمي ووضع تصور مقترح لتطوير وحدة دراسية في ضوئها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميَّة، غزة، فلسطين.

8) الاسطل، عبد الرحمن محمد (2020). مدى تضمن محتوى كتاب الرياضيَّات للصف السادس الأساسيّ لأبعاد الاستيعاب المفاهيمي ووضع تصور مقترح لتطوير وحدة دراسية في ضوئها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميَّة، غزة، فلسطين.

9) الأسطل، محمد زياد (2010) أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصفِّ التاسع في مادة التاريخ وفي تنميَّة تفكيرهم الناقد. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.

10) الأشقر، أيمن (2020). تحديد مستوى تمكن طلبة الصفِّ التاسع الأساسيّ في غزة من مهارات البراعة الرياضيَّة. مجلة روافد للدراسات، مج28، ع7 ،129 –153.

11) الجمل، سمية حلمي (2017). فاعليَّة برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنميَّة مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيَّات في مرحلة التعليم الأساسيّ. رسائل ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميَّة، غزة، فلسطين.

12) الحراحشه، وسام (2016) . أثر استخدام استراتيجيَّة التدريس التبادلي في تدريس الهندسة على التحصيل وتنميَّة مهارات التفكير لدى طلبة الصفِّ العاشر الأساسيّ ، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.

13) الخزيم، محمد حمد (2019). مستوى أداء معلمي الرياضيَّات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء الاستيعاب المفاهيمي. مجلة تربويات الرياضيَّات، مج22، ع6 ،157 –177.

14) خضر، أميرة حامد (2019). فاعليَّة التعلم المتمايز في تدريس الرياضيَّات لتنميَّة بعض مهارات التفكير الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيَّات.المجلد (22). العدد (9).

15) خلف الله، مروة (2013). فاعليَّة توظيف معمل الرياضيَّات في تنميَّة مهارات التفكير الهندسي والتحصيل لدى طالبات الصفِّ التاسع بمحافظة رفح. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميَّة، فلسطين.

16) خوجة، باسم وحمدون، إبراهيم وطرشي، سليم (2022). أهم مناهج وعينات وأدوات البحث العلمي في ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، مجلة روافد للدراسات والأبحاث في علوم الرياضية، 2(1)، 10-29.

17) داوود، وديع مكسيموس، جاد الرب، أسامة فتحي، وحمادة، فايزة أحمد محمد (2020). استخدام السقالات التعليميَّة لتنميَّة التفكير الهندسي وبعض مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربويَّة لتعليم الكبار، مج2، ع3 ،216 -238.

18) الديب، ماجد حمد (2020). فاعليَّة استراتيجيات التعلم في تنميَّة كل من التحصيل ومهارات تدريس الرياضيَّات لدى عينة من طالبات كليَّة التربيَّة واتجاهاتهن نحوها. مجلة العلوم التربويَّة والنفسية، مج34، ع134، 139-181.

19) الرويثي، ايمان (2006). فاعليَّة نموذج دورة التعلم ما وراء المعرفي في تنميَّة الاستيعاب المفاهيمي في الفيزياء ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الصفِّ الثاني الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأميرة نورة، الرياض.

20) الزايدي، فاطمة خلف (2009) أثر التعلم النشط في تنميَّة التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصفِّ الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، مج 1، ع 2. 240 – 239.

21) السرساوي، أسماء طلعت (2018). فاعليَّة برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنميَّة المفاهيم الصحية في مادة العلوم الحياتية لدى طالبات الصفِّ العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميَّة، غزة، فلسطين.

22) سعادة، جودت أحمد وآخرون (2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

23) السنكري، بدر (2003). أثر نموذج فان هايل في تنميَّة مهارات التفكير الهندسي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصفِّ التاسع الأساسيِّ بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميَّة، فلسطين.

24) سيد، أسامة محمد والجمل، عباس حلمي (1999م). أساليب التعليم والتعلم النشط. ط1، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.

25) عابد، عدنان، وحماد، محمد (2018). أثر استخدام أنموذج ديفيس في تحسين مستويات التفكير الهندسي في ضوء دافعية الإنجاز لدى طلاب الصفِّ الثامن الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية، مج45، ع4.

26) عبيد، وليم (2002). المدخل المنظومي والبنائية، جامعة سوهاج.

27) العرايضة، بيان نايف (2015) درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسيَّة الدنيا لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين في لواء الطيبة. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.

28) العطار، عائشة مصباح (2019).أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنميَّة البراعة الرياضيَّة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصفِّ الثامن الأساسيّ في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميَّة، غزة، فلسطين.

29) غانم، محمد حسن (2011). مقدمة في سيكولوجية التفكير. ط1، ابتكار للطباعة والنشر: الإسكندرية.

30) الغراغير، بيان عايد، والغراغير، علا عايد (2021). درجة توظيف استراتيجيات التعلم النشط: دراسة ميدانية على معلمي اللغة الإنجليزية في تربية لواء دير علا الأردن. مجلة العلوم التربويَّة والنفسية، مج5، ع6، 58-73.

31) فرج الله، عبد الكريم والنجار، اياد (2014). فاعليَّة وحدة محوسبة في الهندسة لتنميَّة التفكير الهندسي والتحصيل الدراسي لدى تلميذات الصفِّ الرابع الأساسيّ، مجلة جامعة الأقصى، مج18، ع108،2-144.

32) فرج الله، عبد الكريم واياد، النجار (2021). فاعليَّة وحدة محوسبة في الهندسة لتنميَّة التفكير الهندسي والتحصيل الدراسي لدى تلميذات الصفِّ الرابع الأساسيّ، مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانيَّة، مج 18، ع2، 108-144.

33) الفندي، ريما (2013). دور التعلم النشط في تحسين العلاقات بين طلبة الصفِّ الثامن ببعضهم من وجهة نظر المدرسين. (دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الثانية من التعلم الأساسيّ في محافظة حمص)، مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانيَّة، 35(10) ،239-272.

34) كاظم، أزهار، وفليح، ضحى (2019). تحديد درجة ممارسة تدريسي كليَّة التربيَّة للعلوم الإنسانيَّة في جامعة كربلاء لمبادئ التعلم النشط من وجهة نظر الطلبة. جامعة كربلاء، كليَّة التربيَّة للعلوم الإنسانيَّة، العراق.

35) اللقاني، احمد حسين والجمل، علي احمد (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب نشر توزيع طباعة، ط2، مصر.

36) محمد، فايز (2021). أثر استخدام نموذج مكارثي (4) MATالتفكير ومهارات المفاهيمي الاستيعاب لتنميَّة الرياضيَّات تدريس في McCarthy التحليلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيَّات، مج24، ع1، 122–184.

37) المحمدي، ايمان (2018). درجة استخدام معلمات الرياضيَّات الاستراتيجيات التعلم النشط، المجلة التربويَّة الدولية المتخصصة، مج7، ع2، 55–80.

38) المغربي، نبيل أمين (2018). مستوى القدرة المكانية والتفكير الهندسي والعلاقة بينهما لدي طلبة الصف العاشر في ضوء متغيري الجنس ومستوى التحصيل. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربويَّة والنفسية مج10، ع27 ،175 –192.

39) مهاود، حشمت (2020). استخدام استراتيجيَّة الأبعاد السداسية PDEODE المدعمة ببيئة تعلم إلكترونية في تدريس الرياضيَّات لتنميَّة مهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضيَّة والاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب المرحلة الثانويَّة. مجلة البحث العلمي في التربية، ع21، ج8 ،30 –44.

40) موسى، يوسف (2018). أثر توظيف استراتيجيَّة الرؤوس المرقمة على تنميَّة الاستيعاب المفاهيمي وعمليات العلم لدى طلاب الصفِّ الرابع الأساسيّ بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميَّة، غزة، فلسطين.

41) ميدان، خالد فتحي (2022). فاعليَّة برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في معالجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى طلاب الصفِّ الثاني الأساسيّ. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميَّة، غزة، فلسطين.

42) النفيعي، ضواي بن شبيب (2016). درجة تطبيق معلمي الرياضيَّات للتعلم النشط. مجلة تربويات الرياضيَّات، مج19، ع6 ،41 –80.

43) يوسف، جيهان (2009). أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنميَّة مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصفِّ الحادي عشر لمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميَّة، فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1) Altakhayneh, B (2021). The Impact of Using the Van Hiele Model in Developing Geometric Thinking among Tenth Grade in students, 29(3), 838-850.
2) Hidayat, R & Iksan, Z. (2015). The Effect of Realistic Mathematic Education on Students' Conceptual Understanding of Linear Progamming. Creative Education, 6, 2438-2445.
3) Jatisunda, G. & Nahdi, S. (2020). Conceptual Understanding and Procedural Knowledge:A Case Study on Learning Mathematics of Fractional Material in Elementary School, 1477, 1742-6596.
4) Moru K. (2021). A Van Hiele Theory analysis for teaching volume of threedimensional geometric shapes, 6(1), 17-31.
5) as Case Study. Greener Journal of Educational Research, 3(3), 144-154.
6) Sarasua,J(2013).Prevalence of Geometric Thinking Levels over Different Stages of Education, Portugal, 18(2), 313-329.
7) Simon, T. (2001). Active learning: theory and applications. (Ph.D.), Stanford University Abisamra (2003) "cooperative learning" AvaiaLable. Writing Information. Magelang Tidar University, Magelang.
8) Tunaboylu,T(2013). The effect of active learning using the interactive whiteboard in the educational process on the achievement of seventh-grade students in mathematics in Ankara, Turkey, 919-939.

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(1)	أسماء المدارس وأعداد الطالب المستهدفين في العينة	21
(2)	جدول مواصفات لتوزيع أسئلة الاختبار على مهارات الاستيعاب	22
(3)	جدول مواصفات لتوزيع أسئلة الاختبار على مهارات التفكير	24
(4)	نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لبيانات بطاقة ملاحظة ممارسات التعلم النشط لدى معلمي الرياضيَّات للصف الثامن	29
(5)	نتائج اختبار(ت) لعينة واحدة مستوى ممارسات التعلم النشط لدى معلمي الرياضيَّات للصف الثامن الأساسيّ برفح	30
(6)	نتائج اختبار(ت) لعينة واحدة مستوى الاستيعاب المفاهيمي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح	31
(7)	نتائج اختبار(ت) لعينة واحدة مستوى التفكير الهندسي لدى طلبة الصفِّ الثامن الأساسيّ برفح	32
(8)	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في اختبار الاستيعاب المفاهيمي	33
(9)	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في اختبار التفكير الهندسي	34
(10)	العلاقة بين درجات معلمي الرياضيَّات لممارسة استراتيجيات التعلم النشط ودرجات طلبتهم في اختبار الاستيعاب المفاهيمي ودلالة معامل الارتباط	34
(11)	العلاقة بين درجات معلمي الرياضيَّات لممارسة استراتيجيات التعلم النشط ودرجات طلبتهم في اختبار مهارات التفكير الهندسي ودلالة معامل الارتباط	36
(12)	العلاقة بين درجات طلبة الصفِّ الثامن الأساسيّ في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة ودرجاتهم في اختبار التفكير الهندسي ودلالة معامل الارتباط	37

مهارات فهم المقروء المضمنة في أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة لتلامذة الصف الرابع الأساس

د. حاتم خالد صالح الغلبان
دكتوراه مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
وزارة التربية والتعليم العالي– غزة، محاضر غير متفرغ
بجامعة الأمة للتعليم المفتوح
E: habeb.alghalban@gmail.com

الملخص:

سعت الدراسة لتقويم أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة في ضوء مهارات فهم المقروء المناسبة لتلامذة الصف الرابع الأساس بفلسطين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي والتحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من جميع أسئلة نصوص القراءة بمقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس بجزأيه الأول والثاني، حيث صمم الباحث أداة الدراسة وهي بطاقة التحليل بناءً على قائمة مهارات فهم المقروء المناسبة لتلامذة الصف الرابع الأساس بفلسطين، والتي تكونت من خمس مستويات، يندرج تحت كل مستوى أربع مهارات فرعية.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها؛ أن أسئلة نصوص القراءة المتضمنة بمقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس راعت 18 مهارة من 20 مهارة لفهم المقروء، قيس بعضها بنسب مرتفعة، والبعض منها بنسب متوسطة، والبعض الآخر بنسب منخفضة، حيث بلغت نسبة الأسئلة التي تعالج مستوى الفهم الحرفي (22.17%)، وهي نسبة مرتفعة، وبلغت نسبة الأسئلة التي تعالج مستوى الفهم الاستنتاجي (24.63%)، وهي أعلى نسبة بين مستويات فهم المقروء، وبلغت نسبة الأسئلة التي تعالج مستوى الفهم التمييزي (22.87%) وهي نسبة مقبولة، وبلغت نسبة الأسئلة التي تعالج مستوى الفهم النقدي (18.29%)، وهي نسبة منخفضة، وبلغت نسبة الأسئلة التي تعالج مستوى الفهم الإبداعي في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس (11.96%)، وهي نسبة متدنية جداً مقارنة بالمستويات التي استهدفتها الدراسة.

وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في أهداف مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس بفلسطين، والعمل على إعادة تطويره بشكل يعكس اهتماماً واضحاً بمهارات فهم المقروء، وتحديدا مهارات الفهم العليا "النقدي، والابداعي".

الكلمات المفتاحية: أسئلة نصوص القراءة، مقرر لغتنا الجميلة، مهارات فهم المقروء، الصف الرابع الأساس.

Abstract:

The study attempted to evaluate the reading text questions in the course of our beautiful language in the light of the reading comprehension skills for fourth grade in Palestine, to achieve the objectives decided, the study followed the descriptive method, the sample of the study consisted of all the reading texts in our beautiful language course for the fourth grade, the first and second parts, The researcher designed the study tool which is an analysis card based on the list of reading comprehension skills suitable for the fourth grade students in Palestine, which consisted of five levels, each level has four sub-skills.

The Study most important findings was: the reading texts included in our beautiful language course for the fourth grade basis took into account 18 skills of 20 skills, some of them were found high in measurement, some in moderate & others in low measurement. The percentage of questions that measure the level of literal understanding (22.17%), which is a high percentage, and the proportion of questions that measure the level of deductive understanding (24.63%), the highest percentage of levels of reading comprehension, the proportion of questions that measure the level of distinction understanding (22.87%) acceptable percentage, the percentage of questions that measure the level of critical understanding (18.29%), which is low, the percentage of questions that measure the level of creative understanding (11.96%), which is very low compared to the levels targeted studying.

The study recommended reconsidering the objectives of our beautiful language course for the fourth grade in Palestine, and working to develop it quite clearly with reading comprehension skills, specifically higher comprehension skills, critical and creative.

Keywords: (Reading text questions, Beautiful language course, Reading comprehension skills, Fourth grade basic)

مقدمة:

مما لا شك فيه أن مصادر التعلم في عصر التطور المتسارع الذي نعيش أضحت متعددة ومتباينة، إذ أصبح بمقدور عناصـــر العملية التربوية الحيّة "المعلم والمتعلم" أن تتزود بمعلومات، معارف، وخبرات من خلال وســائل عديدة وعلى مدار الســاعة، وليس أقرب مثال على ذلك من الشــبكة العنكبوتية بمحتوياتها الهائلة، والفضائيات التعليمية، والمكتبات الالكترونية، وحتى مواقع التواصل الاجتماعي بمختلف مسمياتها، ومصادر أخرى كثيرة.

وعلى الرغم من ذلك فلا يستطيع أحد أن ينكر أن الكتاب المدرسي يعتبر أهم وأبرز المصادر التعليمية التي يتم توظيفها في العملية التربوية، نظراً للقدرة التي يتمتع بها الكتاب المدرســي عن غيره من الوســائل الســابقة في العناية التامة بالحقائق، المعلومات، المهارات، القيم، والاتجاهات، بالإضــافة إلى الأشــكال، النشــاطات التعليمية، الصـور، والأنشـطة التقويمية؛ والتي يقع عليها الاختيار من قبل مُحكمين متخصـصـين وخبراء في تصميم وإعداد المناهج.

ولمّا كان الكتاب المدرســي الذي نقصــد أحد أهم أعمدة عملية التربية، والتي يفترض أن تؤدي وظيفتها في بناء المواطن الصــالح، وما ينعكس بدوره على تقدم وازدهار المجتمع؛ كان لزاماً علينا مراعاة الاختيار الدقيق لكل ما يشـمله هذا الكتاب، وتقنين محتوياته تحت العديد من المعايير والضـوابط العلمية، بما يتلاءم مع دوره المهم في صناعة وتخريج المواطن الصالح.

إذ لا يمكن أن تكتفي محتويات الكتاب المدرسي المختارة بالإسهام في رفع مستوى تحصيل التلامذة وتزويدهم بالمعلومات الجامدة حول مواضــيع محددة فحســب، وإلا كانت مهمته شــبيه بمهام تصــفح مواقع الشــبكة العنكبوتية، أو متابعة البرامج الفضـائية؛ بل ينبغي أن تتعدى أدوار المحتوى المختار في الكتاب أبعد من ذلك بكثير، من خلال معالجة الموضـوعات المسـتهدفة لتؤدي أدوارها في تعزيز جوانب شـخصـية المتعلم، وتفعيل مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين، وتحسين مهارات الأداء اللغوي، وتنمية مهارات التفكير العليا كالنقد، التحليل، وإصدار الأحكام على كل ما يرد ذكره.

ودروس القراءة والنصوص إحدى أشكال المحتوى المختار في الكتب المدرسية المختلفة، إذ يعتبر تضمينها أمراً بالغ الصعوبة؛ نظراً للعديد من العوامل والضوابط التي تتحكم بطبيعة وكيفية وجودها في أي كتاب مدرسي، ودليل ذلك الأهمية البالغة التي تمثلها القراءة على صعيد التطور اللغوي والاجتماعي للتلامذة في جميع مراحلهم ومستوياتهم التعليمية، فالقراءة عمليةٌ معقدة متشعبة تنقسم إلى مهارتي التعرف على الكلمة – صوتاً وشكلاً–، وفهم المقروء.

ويمكن النظر إلى أهمية مهارات فهم المقروء باعتبارها عملية استخلاص متزامن لمهارة التعرف على أشكال الحروف والكلمات، وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بينها؛ "فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح"، (جاد، 2006: 18).

"إنّ فهم المقروء يعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلامذة إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، خصوصاً في المرحلة الابتدائية، فحالما يتجاوز التلامذة الصعوبة التي تواجههم في فهم المقروء يستطيعون بالتالي التغلب على أي مشكلة تواجههم في فهم المحتوى الذي يقدم لهم". (السليمان، 2001: 4) وعليه فإن مهارات فهم المقروء تعتبر مرتكزاً أساسياً من مرتكزات القراءة النموذجية السليمة، وتجدر الإشارة أن القرآن الكريم أكد على أهمية الاستيعاب والفهم من خلال آيات عديدة تدعو في مضمونها إلى فهم الرسالة التي تحملها الآيات القرآنية، حيث شبه القرآن المرء الذي يعرف الرسالة السماوية دون أن يفهم معناها ويدرك مضمونها بالأعمى والأصم والأبكم؛ إذ يقول الله تعالي: "صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لاَ يَرْجِعُونَ" (البقرة:171)، وهذا حاله حال المرء الذي يقرأ دون فهم، كما أكد رسولنا الكريم (ρ) على قراءة القرآن بتدبر، وهي دعوة صريحة لفهم القرآن الكريم واستيعاب معانيه والوصول إلى المعنى العميق الذي تحمله الآيات؛ وما موافقة اتحاد علماء المسلمين على ترجمه معاني القرآن ومفرداته للناطقين بغير العربية إلا تأكيداً على أهمية فهم المقروء وتسهيلاً لعملية فهم القرآن على أولئك الأقوام، بالرغم من أنهم يقرؤون القرآن ولكن بدون فهم لمحتوى آياته. (العليمات، 2011: 77).

ويعد امتلاك التلامذة لمهارات فهم المقروء من أهم عوامل النجاح في تعلم المواد الدراسية، فالضعف القرائي يهدد جوانب نمو الشخصية لدى التلامذة، وخاصة في المرحلة الأساسية، وإن امتلاك القارئ لذخيرة وافرة من المفردات، ومعرفته لمعانيها ودلالاتها ضرورة واجب توافرها ليتمكن القارئ من استيعاب النصوص التي تعرض عليه". (عرقاوي، 2008: 6).

ويتطلب اكساب التلامذة لمهارات فهم المقروء إدراك المعلمين لمكونات الموقف القرائي وهي "القارئ، الموضوع أو النص القرائي، والسياق القرائي"، وبالنظر إلى الترتيب السابق يعد القارئ العنصر الأول من عناصر فهم المقروء، فهو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع النص، وعليه يعد النص القرائي من العناصر الشديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقة هذا الفهم لديه، بينما يرتبط عنصر السياق القرائي بالبيئة الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ، وإن أي خلل أو نقص في العناصر السابقة يؤدي بالتبعية إلى ظهور الضعف في فهم المقروء ومهاراته.

وبالحديث عن أسباب الضعف القرائي والتي تندرج تحت عنصر "الموضوع أو النص القرائي" والتي تتضمنها الكتب المدرسية؛ فقد اتفقت مصادر الأدب التربوي المتوافر على تحديد النقاط التالية:

- كثيراً من كتب المطالعة لا تغري التلامذة بالقراءة، إما لعدم ملاءمة مادتها، وإما لرداءة شكلها.
- خفاء الأفكار وصعوبة إدراك التلامذة لها وعدم مراعاتها لمستوياتهم.
- خلو بعض كتب القراءة من الأسئلة والتمارين وأساليب التقويم الأخرى.
- تركيز كتب القراءة على المستويات الدنيا في التفكير. (عاشور والحوامدة، 2007: 82).

وبناء على ما تقدم فإن تنمية مهارات فهم المقروء تعد هدفاً سامياً من أهداف تعليم القراءة بشكل عام والنصوص القرائية بشكل خاص، وبالتحديد على صعيد البيئة التعليمية العربية، وإنه يجب النظر دائماً إلى طبيعة وجودة النصوص القرائية المتضمنة في الكتب الدراسية بحيث تحقق هذا الهدف، وذلك من خلال مراعاتها لميول التلامذة، حاجاتهم، اهتماماتهم، ومراعاة المستويات التحصيلية لديهم، ومراحلهم العمرية.

أما على صعيد البيئة التعليمية الفلسطينية فقد أشارت توصيات المؤتمرات العلمية التربوية التي عقدت في جامعة الأقصى (2006)، والجامعة الإسلامية (2004) (2007)، إلى إعادة النظر في محتوى الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الأساس، للتغلب على نواحي الضعف والقصور فيها. (الفليت والزيان، 2009: 259)

ومن هنا فقد رأى الباحث حاجة ماسة لدراسة أسئلة نصوص القراءة المقررة على تلامذة الصف الرابع الأساس بفلسطين، وتقويمها في ضوء مستويات فهم المقروء ومهاراته المختلفة، من أجل الوقوف على الواقع الحالي لهذه الموضوعات، وتقديم مؤشرات موضوعية لتطويرها، والارتقاء بها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لأهمية النصوص القرائية ومكانتها في العملية التعليمية وبالتحديد في الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، تأتي هذه الدراسة للكشف عن واقع أسئلة نصوص القراءة من خلال جوانب القوة ودعمها، وجوانب الضعف والعمل على تحسينها؛ ويتمثل علاج هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما واقع أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس في ضوء مهارات فهم المقروء المناسبة للتلامذة؟".

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1. ما مهارات فهم المقروء المناسبة لتلامذة الصف الرابع الأساس؟
2. ما مدى توافر مهارات فهم المقروء في أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة لتلامذة الصف الرابع الأساس المرتبطة بمستوى الفهم الحرفي؟
3. ما مدى توافر مهارات فهم المقروء في أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة لتلامذة الصف الرابع الأساس المرتبطة بمستوى الفهم الاستنتاجي؟
4. ما مدى توافر مهارات فهم المقروء في أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة لتلامذة الصف الرابع الأساس المرتبطة بمستوى الفهم التمييزي؟
5. ما مدى توافر مهارات فهم المقروء في أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة لتلامذة الصف الرابع الأساس المرتبطة بمستوى الفهم النقدي؟
6. ما مدى توافر مهارات فهم المقروء في أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة لتلامذة الصف الرابع الأساس المرتبطة بمستوى الفهم الإبداعي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. تحديد مهارات فهم المقروء المناسبة لتلامذة الصف الرابع الأساس.
2. الكشف عن درجة مراعاة أسئلة نصوص القراءة لمقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس لمهارات فهم المقروء في مستوى الفهم الحرفي.
3. الكشف عن درجة مراعاة أسئلة نصوص القراءة لمقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس لمهارات فهم المقروء في مستوى الفهم الاستنتاجي.

4. الكشف عن درجة مراعاة أسئلة نصوص القراءة لمقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس لمهارات فهم المقروء في مستوى الفهم التمييزي.
5. الكشف عن درجة مراعاة أسئلة نصوص القراءة لمقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس لمهارات فهم المقروء في مستوى الفهم النقدي.
6. الكشف عن درجة مراعاة أسئلة نصوص القراءة لمقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس لمهارات فهم المقروء في مستوى الفهم الإبداعي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في ضوء ما ستسهم به نتائجها للعاملين في الميدان التربوي، حيث يرجى أن تفيد كلاً مما يلي:

1. المعلمين: وذلك من خلال تعريفهم بمهارات فهم المقروء ومستوياته المناسبة لتلامذة المرحلة الأساسية.
2. المشرفين التربويين: وذلك عند تنفيذ دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لتوظيف مهارات ومستويات فهم المقروء في تدريس مقرر لغتنا الجميلة لتلامذة المرحلة الأساسية.
3. المسئولين في وزارة التربية والتعليم: لتخطيط مقررات اللغة العربية وتطويرها في مراحل التعليم العام، بتحديد جوانب القوة والضعف في النصوص القرائية من حيث الدعم والتعديل، والتحسين والتطوير.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

1. مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس للعام الدراسي 2021– 2022م، وذلك بجزأيه الأول والثاني.
2. أسئلة نصوص القراءة المقررة على تلامذة الصف الرابع الأساس وفق المنهاج الفلسطيني الجديد.
3. تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي 2021– 2022م.

مصطلحات الدراسة:

يعرف الباحث مصطلحات الدراسة إجرائياً كما يلي:

1. التقويم "**Evaluation**": إصدار حكم على النصوص القرائية الواردة في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس في ضوء مهارات فهم المقروء المناسبة لتلامذة هذا الصف، للكشف عم درجة مراعاتها لتلك المهارات، وتحديد جوانب القوة والضعف فيها، لوضع تصور عام ومناسب لعلاجها وتحسينها.
2. أسئلة نصوص القراءة "**Reading text questions** ": أسئلة دروس القراءة الموجودة في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس، والتي تم تضمينها في كتابين أحدهما للفصل الدراسي الأول، والآخر

للفصل الدراسي الثاني، ضمن المنهاج الفلسطيني بنسخته المحدثة، بحيث تهدف إلى تنمية مهارات فهم المقروء.

3. فهم المقروء"**Reading Comprehension**": تلك العملية العقلية المعرفية التي يقوم بها التلامذة والقائمة على التفاعل مع النص المقروء، من خلال فهم المعنى، وتمييز الكلمات، وإدراك القيم، وتحديد الأفكار المحورية المتضمنة في النص المقروء.

الإطار النظري:

المبحث الأول: القراءة (مفهومها، وظائفها، المهارات القرائية وخصائصها).

مفهوم القراءة:

القراءة هي "عملية عقلية بنائية نشطة يقوم بها القارئ في أثناء تفاعله مع الموضوع المقروء، بغية تحقيق هدف ما، أو إشباع رغبة" (جاب الله وآخرون، 2011: 2).

يعرفها شريف وزملائه (2009: 47): "عملية معقدة تعتمد على عدة عمليات عقلية من فهم واستيعاب وتحليل وإدراك وتمييز ونقد وربط الحروف والكلمات، والتفاعل مع المقروء من خلال مجموعة من المهارات اللازمة لكل عملية من العمليات السابقة".

ويعرفها السفاسفة (2011: 85): "هي عملية نفسية لغوية يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة، والقراءة في ضوء ذلك هي عملية استخلاص المعنى من الرمز المكتوب، أو هي أداة اتصال فكري بين القارئ والكاتب من خلال الرمز المكتوب".

ويعرفها عون (2012: 139): "عملية إيجاد صلة بين لغة الكلام والرمز المكتوب، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، فهي إذاً عملية عضوية نفسية عقلية".

ومما لا شك فيه أن القراءة هي النافذة الأكثر أهمية في تبادل المعرفة الإنسانية، وأكثرها تأميناً للاحتكاك الفكري بين الشعوب إضافة إلى أنها توفر للفرد كثيراً من متطلباته وحاجاته؛ فهي:

- الوسيلة الناجحة التي تنقل فكر الإنسان إلى الإنسان الآخر.
- أداة مؤثرة في تشكيل شخصية الفرد.
- أداة التفوق في المواد الدراسية كلها.
- عامل من عوامل الاتزان النفسي، ذلك أن القراءة تمكن الفرد من رؤية نفسه والأفراد.
- عامل من عوامل احتلال الفرد مراكز متقدمة في مجتمعه وبين أقرانه.
- أداة ضرورية لاكتساب المعارف الثقافية.
- القراءة تعتبر من أهم دواعي التفكير وحب الاستطلاع.

- القراءة وسيلة أساسية من وسائل التنشئة الاجتماعية. (البجة، 2005: 65- 66).

وظائف القراءة:

تتمثل وظائف مهارة القراءة كما يرها صومان (2012: 78- 81) و طاهر (2010: 27) فيما يلي:

1. الوظيفة المعرفية: تتمثل في:

- تعد من أهم وسائل التعرف على ثمار الحضارة الإنسانية في شتى فروع المعرفة.
- تساعد الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي.
- تعتبر إحدى وسائل البحث العلمي، وعن طريقها نجد إجابات لكثير من التساؤلات.

2. الوظيفة النفسية: تتمثل في:

- تشبع في الإنسان حاجات كثيرة، فبها يشبع حاجات الاتصال بالآخرين ومشاركتهم أفكارهم ومشاعرهم.
- تساعد الفرد على التكيف النفسي.
- تساعد الفرد على تنمية ميوله وزيادة اهتماماته، والاستفادة من أوقات فراغه، والاستمتاع بحياته.

3. الوظيفة الاجتماعية: وتتمثل في:

- القراءة تؤدي دوراً أساسياً في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية.
- القراءة وسيلة لنقل تراث المجتمع لأبناء الجيل وإحيائه وتنميته.
- للقراءة دوراً في تقارب الفكر في داخل الجماعة.
- القراءة وسيلة للاتصال الفكري والتبادل الثقافي بين العشوب المختلفة.

ويعتقد الباحث أن دور القراءة يتخطى هذه الوظائف جميعاً رغم أهميتها، فالقراءة هي الحصن الأول في مواجهة متطلبات الحياة بشكل عام، وهي المهارة التي تميز الفرد عن سائر المخلوقات.

المهارات القرائية وخصائصها:

من أبرز المهارات القرائية كما ذكرها زهران وزملائه (2009: 369) فيما يلي:

1. مهارات التعرف: والتعرف هو إدراك الرموز المطبوعة بصرياً، ويضيف البعض إلى الإدراك البصري فهم المعنى، ولا فائدة من مجرد الإدراك البصري دون فهم المعنى، ففهم المعنى جزء أساس من التعرف.
2. مهارات الفهم: الهدف من كل قراءة فهم المعنى أساساً، والخطوة الأولى في هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وربط الخبرة بالرمز أمر ضروري، ولكنه أول أشكال الفهم، والفهم في القراءة يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة.

ولعل أبرز المهارات القرائية يتمثل في:

- السرعة القرائية: ويقصد بها الوقت الذي يستغرقه الطفل الطبيعي النمو المُدرّب في إعادة بناء الكلمة في ذهنه، ثم الانتقال إلى الكلمة التي تليها، دون أن يترك فترة زمنية ملموسة بينهما، على أن يأخذ بعين الاعتبار المهارات القرائية، والاستيعابية الأخرى.
- القدرة على تنويع الصوت وتغييره: وتعني أن يتمكن صغار التلاميذ من تغيير النبر الصوتي على وفق اختلاف الجمل، والأساليب اللغوية، فيفرق صوتياً بين أسلوب التعجب، والاستفهام، والنداء... .
- القدرة على التّمشي في القراءة مع علامات الترقيم: أن يقف بعد نهاية كل جملة وقفة معقولة، وعند الجملة التي تنتهي بفاصلة وقفة أقل، وأن يقف في نهاية الفقرة مدة أطول.
- ضبط الحركات الاعرابية: أن ينطق حركات أواخر الكلمات وتغييرها على وفق (الجانب النحوي) تغيير المواقف الإعرابية.
- القدرة على نطق الكلمة نطقاً جيداً: وأقل هذه القدرة أن يدرك النطق الفصيح الذي نطق به العرب، بغض النظر عن المخالفات الكتابية.
- القدرة على التفريق بين الأصوات اللغوية المتشابهة: كصوت السين والصاد، والدال والضاد، والتاء والطاء.
- إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.
- القدرة على نطق الصفات الصوتية لبعض الحروف كما هي: مثل ترقيق اللام وتفخيمها، والراء المرققة والمفخمة.
- تجنب العيوب النطقية: والتي يعاني منها كثير من التلاميذ الصغار، الذين ينطقون الراء غيناً، أو ياء، أو لاماً، أو الذين ينطقون الشين سيناً، أو الذال زاياً أو غير ذلك. (البجة، 2005: 68- 71).

في حين أظهر أبو جحجوح وحمدان (2006: 98) أهم خصائص مهارات القراءة فيما يلي:

- تحتاج مهارات القراءة إلى ممارسة وتدريب لكي تتكون وتنمو.
- تنمو مهارات القراءة بصورة تراكمية، حيث تعد في المراحل السابقة أساساً للنمو في المراحل اللاحقة.
- لا تقف مهارات القراءة عند حد الإدراك والفهم، بل تتطلب تفاعل القارئ مع النص والتفكير فيه ككائن حي.
- تتكون مهارة القراءة من عمليتين، إحداهما خارجية ظاهرة من خلال آليات القراءة وإخراج الأصوات، والعملية الثانية داخلية مستترة تركز على فهم المقروء بمستوياته المختلفة.
- القراءة عملية بدائية نشطة ومستمرة توجهها أهداف محددة، فالقارئ يعتمد على خبراته السابقة في فهم النص، واستيعابه ونقده، كما أنه يتوقف على طبيعة النص المقروء.

المبحث الثاني: فهم المقروء (مفهومه، أهميته، عملياته، مستوياته ومهاراته):

مفهوم فهم المقروء:

فهم المقروء هو: "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم".(عبد الباري، 2010: 30،31).

يعرفه البصيص (2011: 62): "اكتساب التلميذ القدرة على فهم المقروء فهماً حرفياً، واستنتاج معانيه الضمنية، والقدرة على نقده، وتذوقه، واستحداث معرفة جيدة تضاف إليه".

تعرفه أحمد (2011: 213): "عملية عقلية تقوم على تفسير المعاني المتضمنة في المقروء بناء على خبرة تفاعلية بين الخبرة السابقة للقارئ والمعلومات الجديدة المتضمنة في النص المقروء والمتمثلة في مستويات الفهم المختلفة".

يعرفه حافظ (2008: 159): "عملية عقلية يقوم فيها التلميذ بالتفاعل الايجابي مع النص المكتوب مستخدماً في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك كله بخبرات جديدة يمكن له استخدامها – فيما بعد– في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلية".

ويستنتج الباحث من خلال التعريفات السابقة ما يلي:

- تستند مهارات فهم المقروء على النشاط العقلي المعرفي للتلامذة.
- تربط مهارات فهم المقروء بين الخبرات السابقة للتلامذة، وما يواجهون من خبرات جديدة.
- تقاس مهارات فهم المقروء بقدرة التلامذة على استخدام مهاراتهم في بناء وتكوين المعنى.

أهمية فهم المقروء:

إن فهم المقروء من الموضوعات الهامة في مجال القراءة، فهو محور عملية القراءة التي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابها للقراء، كما يعده بعض الباحثين الهدف النهائي لعملية القراءة، فمن لا يفهم ما يقرأ كأنه لم يقرأ، ويعد فهم المقروء من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسي والنجاح في المهمات التعليمية المختلفة، مما أكسبه أهمية خاصة لدى الباحثين التربويين والنفسيين، فدرسوا مكوناته ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه. (العلوان والتل، 2010: 369).

حيث تتمثل أهمية فهم المقروء في ســـعيه إلى الارتقاء بلغة التلامذة، وتفعيل قدراتهم على النقد البناء وإبداء الرأي، كما تبرز أهمية فهم المقروء في إكساب التلامذة مهارات حل المشكلة، وربط الخبرات السابقة بالخبرات الحالية والمستقبلية، مما يسهم في تعزيز مهارات التفسير والتنبؤ.

في حين يرى الشهري (2012: 45) أن فهم المقروء هو سلاح التلميذ نحو الصدارة الاجتماعية، والفكرية، والسياسية، وأن من المكاسب المهمة التي يجنيها التلامذة من فهمهم القرائي ذلك السمو اللغوي الذي يميزه، إضافة إلى نمو المعلومات، وثراء الأفكار، وامتلاك مقومات الشخصية المؤثرة، فهما اختلف محتوى فهم المقروء، ومجاله، ومادته الدراسية فإنه يؤدي إلى تحسين الواقع، من خلال إكساب التلميذ للمعلومات، وتدريبه على الخبرات عن طريق القراءة، فيضاف إلى العلم بمقدار ما يقرأ ويطلع.

وترجع أهمية فهم المقروء وضرورة تنمية مهاراته لدى تلامذة المرحلة الأساسية إلى عدة أسباب، أهمها:

- إن فهم المقروء أساس لتعلم كل مقروء، فالأصل في القراءة أن تكون أولاً للفهم.
- إن فهم المقروء يقلل من أخطاء التلاميذ في القراءة، ويسهل عليهم سرعة تصحيح ما يقعون فيه من أخطاء.
- إن فهم المقروء يرتقي بلغة التلميذ ويزوده بأفكار ثرية ومعلومات مفيدة، ويساعده على التوصل إلى علاقات جديدة.
- إن فهم المقروء يكسب التلميذ مهارات النقد الموضوعي، والقدرة على التنبؤ. (حافظ، 2008: 166-167).

عمليات فهم المقروء:

لقد عنيت الكتابات والدراســـات بفهم المقروء من حيث مهاراته، وعملياته، واســـتراتيجياته، ووصـــفت طبيعة التفاعل بين النص والقارئ والعوامل المؤثرة فيه، وقد قســم أندرســون المذكور في (الدليمي والوائلي، 2005: 18) فهم المقروء إلى ثلاث مراحل:

- مرحلة الاستقبال الحسي (Perception): وفيها تحول الرموز والإشارات المكتوبة إلى ما يمثلها من ألفاظ.
- مرحلة الإبانة عن المعنى (Parsing): وفيها تحول الألفاظ إلى ما يمثلها من معانٍ في الذاكرة.
- مرحلة التوظيف (Utilization): وتربط فيها المعاني والمعلومات المكتوبة بالمعلومات والمعاني الموجودة في الذاكرة.

وبالنظر إلى العمليات السابقة، فإن الباحث يعتقد إنها تسير بشكل أفقي مستقيم، فمرحلة الاستقبال الحسي تنشط بنشاط حاسة السمع، فلا يمكن أن يستقبل التلميذ الرموز والأصوات دون أن تنضج لديه مهارات الاستماع

النشط، ثم تخضع هذه الرموز والأصوات لعملية التدقيق داخل الذاكرة، بحيث تتحول إلى خبرات تعليمية، والتي يتم ربطها بالخبرات السابقة داخل عقل التلميذ في المرحلة الأخيرة ليتم توظيفها في مجالات الحياة المختلفة.

مستويات ومهارات فهم المقروء:

يلحظ المتتبع للأدب التربوي المتوافر وجود تباين بين الباحثين في وصف مهارات فهم المقروء، فبعض الباحثين أشار بفصل المستويات عن المهارات، في حين أشار البعض الآخر بتكامل المستويات مع المهارات، بحيث يشتمل كل مستوى على مهارات فرعية تنبثق من طبيعة المستوى الذي تنتمي إليه، ويعتقد الباحث بأن الرأي الثاني –تصنيف المهارات حسب المستويات التي تنتمي إليها– هو الرأي الأصوب في تحديد مستويات ومهارات فهم المقروء، وهو الرأي المتبع في هذه الدراسة، حيث سيتم تفصيل هذه المستويات ومهاراتها كما وردت في الأدب التربوي المتوافر، وذلك على النحو التالي:

صنّف الخزاعلة وزملاؤه (2011: 232– 233) مستويات فهم المقروء في ثلاثة مستويات:

1. **الفهم الحرفي: وهو ما يطلق عليه قراءة السطور، ويتضمن المهارات الفرعية التالية:**
   - تطوير الثروة اللفظية.
   - تحديد التفاصيل وتذكرها.
   - تحديد الفكرة العامة المصرح بها.
   - فهم تنظيم وبناء النص.
   - تنفيذ التعليمات.
2. **الفهم التفسيري: وهو ما يطلق عليه قراءة ما بين السطور، ويتضمن المهارات الفرعية التالية:**
   - تفسير المعنى المجازي للكلمات.
   - التعرف على فكرة ورأي الكاتب.
   - استخلاص النتائج.
   - التنبؤ بالأحداث.
   - تعريف الفكرة المحورية غير المصرح بها في النص.
   - تفسير المشاعر.
   - تحليل الشخصيات.
3. **الفهم التطبيقي: وهو ما يطلق عليه قراءة ما وراء السطور، ويتضمن المهارات التالية:**
   - تقدير مدى دقة الكاتب في التعبير عن الأفكار.

- تمييز الحقائق والآراء.
- حل المشكلات.

وفي عمل أكثر خصوصية توصلت دراسة الزهراني (2015: 69) إلى خمس مستويات أساسية، تندرج تحتها عدة مهارات فرعية، وهي كالتالي:

أ- المستوى الحرفي: ويشتمل على المهارات التالية:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من خلال السياق.
- تحديد المعنى المضاد للكلمة المعطاة.
- توضيح العلاقة بين الجمل المعطاة.

ب-المستوى الاستنتاجي: ويشتمل على:

- استنتاج الفكرة الرئيسة للنص المقروء.
- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة الواردة في النص المقروء.
- استنتاج المعاني الضمنية في المص المقروء.
- استنتاج القيم المضمنة في النص المقروء.

ت-المستوى الناقد: ويشتمل على:

- التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به في النص المقروء.
- إصدار حكم على النص المقروء في ضوء خبرته السابقة.

ث-المستوى التذوقي: ويشتمل على:

- ربط الجمل بما يناسبها من معان ونصوص مشابهة.
- ذكر الدلائل الإيحائية للكلمات والتراكيب الواردة في النص المقروء.
- وضع أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للنص المقروء.

ج-المستوى الابداعي: ويشتمل على:

- التنبؤ بنهاية النص بناء على مقدمات معينة.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص المقروء.
- تحديد مواطن الجمال في النص المقروء.

وبالنظر إلى مستويات فهم المقروء فإن الباحث يقسم هذه المستويات إلى مستويات دنيا تتمثل في "المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي"، ومستويات عليا تتمثل في "المستوى الناقد، المستوى التذوقي، والمستوى الابداعي".

وأياً كانت هذه التصنيفات ومهما تعددت مهاراتها المتضمنة، فإنها تبقى متداخلة ومتفاعلة، ولا يمكن عزل هذه المستويات أو المهارات عن بعضها البعض، أو وضع حدود فاصلة بينها، ولا يمكن كذلك إعطاء أفضلية لمهارة ما أو مستوى على الآخر، وذلك لأنها جميعاً مرتبطة مع بعضها البعض ارتباطاً وثيقاً، فالقارئ لا يصل إلى الفهم الإبداعي مثلاً إلا بعد اتقان مهارات الفهم الحرفي والاستيعابي، وبهذا فمهارات فهم المقروء ومستوياته مترابطة ومتكاملة وصولاً إلى الهدف الأسمى من القراءة وهو فهم المقروء. (الفليت والزيان، 2009: 267).

الدراسات السابقة:

اتجهت العديد من الدراسات السابقة إلى تقويم نصوص القراءة، وكتب تعليم القراءة من زوايا متباينة ومتعددة، وفي ضوء بعض المعايير والمؤشرات التربوية، حيث تناولت دراسة كاظم وآخرون (2018) أثر مهارات فهم المقروء في التعبير الكتابي لدى طالبات الثاني متوسط في مادة المطالعة والنصوص في محافظة بابل بالعراق، وذلك من خلال إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختباراً في التعبير الكتابي، وقد خلصت الدراسة إلى تفوق الطالبات اللواتي درسن المطالعة والنصوص بمهارات فهم المقروء على قريناتهن اللواتي درسن المطالعة والنصوص بالطريقة التقليدية، وأن مهارات فهم المقروء أدت إلى إثارة اهتمامات الطالبات وتشوقهن لمادة المطالعة والنصوص، وزيادة رغبتهن ومحبتهن في معرفة المادة الدراسية وتحضيرهن لها بشكل يومي، وتفاعلهن مع بعضهن البعض مما أدى إلى زيادة قدرتهن على التعبير الكتابي.

وأجرى عباس والعليمات (2016) دراسة حول مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن، وذلك من خلال تحديد درجة سهولة أو صعوبة النصوص المقروءة وفقاً لاختبار التتمة، وبناءً عليه يصنف النص ضمن ثلاث مستويات هي: "المستوى المستقل، المستوى التعليمي، المستوى الإحباطي"، وقد خلصت الدراسة إلى أن مقروئية كتاب لغتنا العربية يقع في المستوى الإحباطي، وأن النصوص القرائية غير متدرجة حسب درجة مقروئيتها، ووجود فروق دالة إحصائياً في درجة مقروئية الكتاب لصالح الإناث، ووجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي للطلبة ودرجة مقروئية الكتاب.

وأجرى بريكيت (2015) دراسة حول مستوى مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتي الخالدة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال تصنيف مستوى المقروئية المتحققة على النسية المئوية لمتوسط استجابات التلاميذ على اختبار التتمة ومن ثم تحويلها إلى فئات وترجمتها لفظياً إلى المستويات التالية: "المستوى الإحباطي، المستوى التعليمي، المستوى المستقل"، وقد خلصت الدراسة إلى أن النصوص القرائية في كتاب لغتي الخالدة جاءت متدرجة في ضوء درجة مقروئيتها، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين درجة مقروئية النصوص القرائية تبعاً لاختلاف الجنس لصالح التلميذات.

وهدفت دراسة عياش (2014) تقويم أسئلة كتب القراءة للمرحلة الابتدائية وفق مستويات فهم المقروء، وذلك لكتب وزارة التربية العراقية، حيث شرع الباحث بتصنيف أسئلة كتب القراءة للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية وفق مستويات فهم المقروء، وبعد تحديد عدد الأسئلة المصنفة في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية ونسبتها المئوية، أسفرت الدراسة عن عدد كبير من النتائج كان أهمها؛ عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المستويات التي يقيسها المعيار، والمستويات التي تقيسها الأسئلة في هذه المستويات في مادة القراءة للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية للمستوى الحرفي. وأظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المستويات التي يقيسها المعيار، والمستويات التي تقيسها الأسئلة في هذه المستويات في مادة القراءة للصفين الرابع والخامس الابتدائيين للمستوى الضمني.

وأجرى الأعور (2014) دراسة لمعرفة مدى تمكن طلبة الصف الثاني الثانوي من مهارات فهم المقروء في المدارس الحكومية التابعة لأمانة العاصمة صنعاء بالجمهورية اليمنية، وذلك من خلال إعداد قائمة بمهارات فهم المقروء المناسبة لطلبة الصف المستهدف، ثم بناء اختبار يقيس مهارات فهم المقروء عند الطلبة، وقد خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الثانوي (ذكور وإناث) في اختبار مهارات فهم المقروء ككل وكل مهارة من مهارات فهم المقروء على حدا تعزى إلى الجنس.

وقامت الزويني (2014) بدراسة لقياس مقروئية كتب المطالعة للمرحلة الإعدادية في العراق وعلاقتها بعدد من المتغيرات ولقياس مقروئيتها أعدت الباحثة ثلاثين اختباراً من اختبارات التتمة، وفقاً للمستويات التالية: "المستوى المحبط، المستوى التعليمي، المستوى المستقل"، وخلص الدراسة إلى العديد من النتائج كان أهمها النتائج إن مستوى مقروئية كتب المطالعة للمرحلة الإعدادية في العراق يقع ضمن المستوى المحبط بالنسبة الى الطلبة،

وإن الموضوعات القرائية في كل كتاب من كتب المطالعة الثلاثة للمرحلة الإعدادية في العراق ليست متدرجة في ضوء درجة مقروئيتها، وإنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة مقروئية الموضوعات القرائية في كتب المطالعة للصفوف الرابع والخامس والسادس الإعدادي وفقاً لمتغير الجنس ولمصلحة الإناث.

وبينت دراسة نصر والإبراهيم (2013) مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية المعتمد في تدريس اللغة العربية لطلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن، وذلك من خلال استخدام اختبار نموذج كلوز، وفقاً للمستويات التالية: "المستوى الإحباطي، المستوى التعليمي، المستوى المستقل"، وقد كشف نتائج الدراسة استنادا إلى درجة المقروئية أن(52.5%) من العينة يقعون في المستوى الإحباطي، وان (45.5%) يقعون في المستوى التعليمي، في حين يقع (5%) فقط منهم في المستوى المستقل. ولم تكشف الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً في مقروئية الكتاب يعزى إلى متغير الجنس.

وجاءت دراسة هزايمة (2011) للكشف عن درجة مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل "أثر الجنس، نوع المدرسة، وطبيعة المعرفة المقدمة في مقروئية هذا الكتاب"، وقد تم استخدام اختبار التتمة وفقا للمستويات التالية: "المستوى المستقل، المستوى التعليمي، المستوى المحبط"، وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة مقروئية نصوص الكتاب كانت ضمن المستوى التعليمي، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير طبيعة المادة ولصالح المادة الأدبية، في حين لم تكشف الدراسة عن وجود فروق في أداء الطلبة تعزى لمتغير نوع المدرسة.

بينما اهتمت دراسة مومني والمومني (2011) بقياس مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر للصف الرابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وتحديد أثر جنس الطالب في درجة المقروئية، وكذلك التعرف إلى ترتيب نصوص الكتاب حسب درجة مقروئيتها، حيث كشف نتائج الدراسة أن أداء الطلبة على اختبار التتمة يقع في المستوى الإحباطي للنصوص، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في درجة مقروئية النصوص تعزى لأثر جنس الطالب القارئ لصالح الإناث، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن النصوص القرائية في الكتاب متدرجة وفق مستوى مقروئيتها.

كما أجرى أبو زهرة (2009) دراسة حول مستوى مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمحافظة البحيرة بمصر، وذلك من خلال تحديد الدرجة النسبية لصعوبة

النصوص القرائية التي يواجهها الطالب في قراءته وفهمه لمضمونها كما يقيسها اختبار التتمة الخمسة التي أعدها الباحث، وفقاً للمستويات التالية "المستوى الإحباطي، المستوى التعليمي، المستوى المستقل"، وقد خلصت الدراسة إلى أن مقرر اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي قد تم إعداده دون معرفة ما إذا كانت النصوص القرائية المتضمنة فيه كانت تناسب مستويات التلاميذ وقدراتهم المعرفية واللغوية.

كما أجرى الفليت والزيان (2009) دراسة حول تقويم موضوعات القراءة والنصوص المقررة على طلبة الصف السابع بفلسطين في ضوء مهارات فهم المقروء والميول القرائية، من خلال إعداد قائمة بمهارات فهم المقروء ومستوياته التي ينبغي توافرها في مقرر القراءة والنصوص الأدبية، ثم تحويل القائمة إلى بطاقة لتحليل أسئلة القراءة والنصوص الأدبية، والوقوف على مدى توافر مستويات ومهارات فهم المقروء فيها، ثم إعداد استبانة لتحديد الميول القرائية وتطبيقها على عينة من طلبة الصف السابع، ومقارنتها موضوعات القراءة والنصوص المقررة بالميول القرائية للطلبة، وقد خلصت الدراسة إلى تركيز النصوص القرائية على مستوى الفهم الحرفي بشكل كبير، وعدم وجود توازن في معالجة الأسئلة لمستويات الفهم القرائي.

وهدفت دراسة المالكي (2008) تعرف مهارات فهم المقروء ومستوياته اللازمة لتلاميذ المرحلة المتوسطة، والكشف عن مدى مراعاة النشاطات التعلمية والتقويمية المتضمنة في كتب القراءة في المرحلة المتوسطة لمهارات فهم المقروء ومستوياته اللازمة للتلاميذ، وذلك من خلال بناء قائمة بمهارات الفهم القرائي، وتحليل الأنشطة التعلمية والتقويمية بناء عليها، وقد خلصن الدراسة إلى العديد من النتائج كان أهمهما؛ أن النشاطات التعلمية المتضمنة في كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة تباينت بشكل كبير بين الارتفاع والتوسط والانخفاض، بحيث ركزت على مهارات معينة وأغلفت مهارات أخرى.

وأجرى مناصرة (2007) دراسة حول تقويم محتوى تعليم المفردات في كتاب اللغة العربية للصف الرابع بالأردن، وأظهرت النتائج أن الكتاب لم يوفر فرصة لتعليم استراتيجيات الكشف عن معاني المفردات، فقد ركز الكتاب على الطرق التقليدية في تعليم المفردات، وهي الطرق التي تركز على المعلم بدلاً من التلميذ، حيث اعتمد الكتاب على تدريبات المزاوجة، والاختيار من متعدد، وملء الفراغ، وأهمل بشكل واضح المعايير الأخرى مثل شرح المفردات، ووضعها في سياقاتها المختلفة.

وبينت دراسة عليان وآخرون (2007) مستوى القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية في مبحث الرياضيات في ضوء المهارات القرائية، وذلك بمحافظات القاهرة والمنوفية وقنا بجمهورية مصر

العربية، وقد كشفت نتائج الدراسة عم عدم تمكن تلاميذ أفراد العينة من العادات الصحيحة في القراءة، كذلك عدم قدرة التلاميذ أفراد العينة على توظيف مهارات القراءة في حل المشكلات اللفظية، وعدم تمكن غالبية التلاميذ من قراءة العلاقات الرياضية والرموز بشكل صحيح.

وأجرى السلامة (2005) دراسة حول أثر التركيب والمعنى في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة البلقاء الأردنية، وذلك من خلال تحديد بعض النصوص القرائية ثم إجراء بعض التعديلات عليها في "التركيب والمعنى" حتى يتأكد من عدم معرفة الطالبات بها، ثم اعداد اختبار الاستيعاب القرائي بمستوييه "الحرفي والتفسيري" وتطبيقه على عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي لقياس قدرة القارئ على ذكر الأفكار الرئيسة وتلخيصها، وقدرته على تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى الطالبات عينة الدراسة تعزى إلى التركيب والمعنى.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

- حددت الدراسات السابقة مستويات ومهارات فهم المقروء، مع اختلاف التصنيفات وفقاً للهدف العام من الدراسة، أو باختلاف المرحلة التعليمية التي يتم استهدافها.
- بينت الدراسات السابقة أهمية توافر مهارات فهم المقروء في المناهج بشكل عام، ومقررات اللغة العربية بشكل خاص.
- بينت الدراسات السابقة أهمية عملية التقويم المستمرة للنصوص القرائية في المراحل التعليمية المختلفة، وخصوصاً مرحلة التعليم الأساسي، وذلك في ضوء معايير خاصة مثل "الانقرائية، مهارات فهم المقروء، والأداء والتركيب اللغوي".
- بينت الدراسات السابقة ضرورة التأكد من قابلة النصوص للقراءة بالنسبة للمرحلة التعليمية للتلامذة، باعتبار ذلك أحد أهم مظاهر الجودة المنشودة في كتب تعليم اللغة العربية، وما ينعكس بدوره على عمليات الفهم والاستيعاب.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة وغرض الدراسة الحالية، ويعرف المنهج الوصفي على أنه "وصف دقيق ومنظم وأسلوب تحليلي للظاهرة أو المشكلة المراد بحثها، من خلال منهجية علمية للحصول على نتائج علمية وتفسيرها بطريقة موضوعية وحيادية بما يحقق أهداف البحث وفرضياته". (الجبوري، 2012:

83). كما اتبع الباحث أسلوب تحليل المحتوى وهو "أسلوب من أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة الاتصال أو نقص المعلومات في محتوى مادة الاتصال المطبوعة". (سمارة والعديلي، 2008: 53).

أدوات الدراسة:

- **قائمة مهارات فهم المقروء:**

من أجل الوصول إلى قائمة مهارات فهم المقروء اللازمة لتلامذة الصف الرابع الأساسي، قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي المتوافر والدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة متغير فهم المقروء، وبالتحديد للمرحلة الأساسية الدنيا، مثل دراسة الغلبان (2014)، ودراسة الصيداوي (2015)، ودراسة أبو الريش (2017)، ودراسة المصري (2017)، ودراسة عيسى (2017)، ودراسة أبو سهمود (2018)، حيث تم إعداد القائمة الأولية لمهارات ومستويات فهم المقروء، ثم قام الباحث بعرض هذه القائمة على مجموعة من المتخصصين والمشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية، وذلك بهدف الوصول إلى قائمة نهائية لمهارات فهم المقروء ومستوياته واللازمة لتلامذة الصف الرابع الأساسي، والجدول التالي يبين القائمة بشكلها النهائي:

جدول رقم (1)

مواصفات القائمة النهائية لمستويات ومهارات فهم المقروء

م	المستوى	عدد المهارات
1	الفهم الحرفي	4
2	الفهم الاستنتاجي	4
3	الفهم التمييزي	4
4	الفهم النقدي	4
5	الفهم الإبداعي	4
المجموع		20

- **بطاقة تحليل محتوى الأسئلة:**

ويقصد ببطاقة التحليل "الاستمارة التي يتم تصميمها لجمع البيانات، ورصد معدلات تكرار الظواهر في المواد التي يحلل محتواها" (طعيمة، 1987: 107)، وقد تم إعداد بطاقة تحليل محتوى أسئلة النصوص القرائية في ضوء مستويات فهم المقروء ومهاراته، والتي سبق تحديدها في القائمة النهائية السابقة، حيث شملت عينة

التحليل أسئلة وتدريبات النصوص القرائية المقررة على تلامذة الصف الرابع الأساس، والمتضمنة في كتابين، أحدهما للفصل الأول والآخر للفصل الثاني.

- تحديد أسلوب التحليل:

قام الباحث بتحديد أسلوب التحليل المتبع في هذه الدراسة كما يلي:

- تحديد فئة التحليل: ويقصد بها "العناصر الرئيسة أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها، وقد تكون كلمة أو موضوع أو قيم أو غيرها، والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنف على أساسها". (طعيمة، 1987: 107)، وهي هنا مهارات الفهم القرائي.
- تحديد وحدة التحليل: ويقصد بها "وحدات المحتوى التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهولة، ويعطي وجودها أو غيابها أو تكرارها أو إبرازها دلالات تفيد الباحث في تفسير النتائج الكمية، مثل: الكلمة، أو الجملة، أو الموضوع، أو الشخصية، أو المفردة". (محمد وعبد العظيم، 2012: 161)، ووحدة التحليل في هذه الدراسة هي جملة السؤال أو مطلوب التدريب.
- تحديد وحدة التسجيل: وهي المهارة المتضمنة في جملة السؤال أو مطلوب التدريب.
- تحديد إجراءات عملية التحليل:
- تم استبعاد جميع الأسئلة والتدريبات التي لا تتعلق بفهم المقروء، مثل أسئلة الإملاء، والتعبير الشفهي أو الكتابي.
- اعتبار السؤال المركب من عدة أجزاء سؤالاً واحداً يعطي تكراراً واحداً، إذا كانت الأجزاء تقيس نفس المهارة، أما السؤال المركب من أجزاء تقيس مستويات ومهارات مختلفة، فيعطى لكل جزء تكراراً حسب المستوى أو المهارة التي يقيسها.
- قراءة كل نص، أو موضوع قراءة متأنية واعية، وفهمه إجمالاً وتفصيلاً.
- قراءة كل سؤال أو تدريب قراءة جيدة، وتحديد المطلوب منه بصورة واضحة.
- تحديد مستوى الفهم الذي يعالجه السؤال، والمهارة التي يتضمنها بصورة دقيقة، وتصنيف كل سؤال حسب مستوى الفهم الذي يعالجه، وحسب المهارة التي يتضمنها.
- جدولة نتائج التحليل بصورة يسهل من خلالها الحصول على عدد التكرار لكل مستوى من مستويات فهم المقروء، ولكل مهارة من مهاراته.

- الضبط العلمي لبطاقة التحليل:

أ- صـــدق بطاقة التحليل: تم الاطمئنان إلى صـــدق أداة بطاقة التحليل بعد عرضـــها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، للتأكد من ملاءمتها للغرض الذي أعدت من أجله؟

ب- ثبات بطاقة التحليل: تم التأكد من ثبات بطاقة التحليل عن طريق استخدام نوعين من الثبات هما؛ الثبات عبر الزمن، والثبات عبر الأفراد، وقد تم التأكد من ثبات التحليل بحســـاب معامل الاتفاق بين تحليل الباحث لمقرر لغتنا الجميلة بجزأيه الأول والثاني، وتحليل معلم آخر يدرس نفس المقرر للصـــف الرابع الأساس، ثم قام الباحث بإعادة التحليل مرة أخرى بعد مرور ثلاثة أسابيع، للتأكد من ثبات بطاقة التحليل، وذلك وفقاً لاستخدام معادلة هولستي (Holsti) كما وردت في عطية والهاشمي (2009: 204).

$$R = \frac{2M}{N1+N2}$$

R: معامل الثبات. **M: عدد الفئات التي تم الاتفاق عليها.**

N1: عدد الفئات التي حللت من قبل المحلِل الأول. **N2: عدد الفئات التي حللت**

جدول (2)

نتائج ثبات بطاقة التحليل

التحليل عبر الأفراد		تحليل الباحث	تحليل المعلم	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
مستويات الفهم القرائي	الحرفي	30	30	142	2	0.99
	الاستنتاجي	40	39			
	التمييزي	29	29			
	النقدي	23	24			
	الإبداعي	20	20			
التحليل عبر الزمن		**التحليل الأول**	**التحليل الثاني**	**نقاط الاتفاق**	**نقاط الاختلاف**	**معامل الثبات**
مستويات الفهم القرائي	الحرفي	32	32	141	3	0.98
	الاستنتاجي	30	31			
	التمييزي	36	35			
	النقدي	29	29			
	الإبداعي	14	13			

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات عبر الأفراد بلغ (0.99)، ومعامل الثبات عبر الزمن بلغ (0.98)، وهي نسب مقبولة إحصائياً لمعامل الثبات.

إجراءات الدراسة:

تم إجراء تطبيق الدراسة وفق الخطوات التالية:

1. إعداد قائمة بمهارات فهم المقروء ومستوياته، واللازمة لتلامذة الصف الرابع الأساسي، وذلك من خلال الاطلاع على الأدب التربوي المتوافر، والدراسات السابقة، ثم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين باللغة العربية وطرائق تدريسها، لاعتماد الصورة النهائية للقائمة.
2. تحويل القائمة إلى بطاقة تحليل، يعتمد عليها في تحليل الأسئلة الخاصة بنصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس بجزأيه الأول والثاني.
3. تقنين بطاقة التحليل، وإخضاعها لمعاملات الصدق والثبات بالطرق العلمية، وذلك بهدف التأكد من صلاحيتها للتطبيق على مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس.
4. إجراء عملية تحليل المحتوى لأسئلة نصوص القراءة لمقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس، وذلك من خلال الباحث ومعلم لغة عربية يدرس نفس الصف "تحليل عبر الأفراد"، وبعد ثلاثة أسابيع أعاد الباحث التحليل مرة أخرى "تحليل عبر الزمن".
5. رصد التكرارات والنسب المئوية التي أوردتها عملية التحليل لمستويات فهم المقروء ككل، وللمهارات الخاصة بكل مستوى من مستويات فهم المقروء.
6. إخضاع البيانات للتحليل الإحصائي، ورصد النتائج، وتفسيرها.

نتائج الدراسة:

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول –مناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على: "ما مهارات فهم المقروء المناسبة لتلامذة الصف الرابع الأساس؟".

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بإعداد قائمة بمستويات فهم المقروء ومهاراته المختلفة، واللازمة لتلامذة الصف الرابع الأساس بفلسطين، والتي تم تحديدها واستخلاصها من خلال الأدب التربوي والدراسات السابقة التي أجريت في مجال الفهم وفهم المقروء ومستوياته، فضلاً عن آراء بعض المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، ومشرفي ومعلمي مقرر اللغة العربية للمرحلة الأساسية، وذلك لضبطها، وإقرارها، حيث بلغت مستويات فهم المقروء خمسة مستويات، يندرج تحتها عشرون مهارة لفهم المقروء.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني –مناقشتها وتفسيرها:**

والذي ينص على: "ما مدى توافر مهارات فهم المقروء في أســـئلة نصـــوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة لتلامذة الصف الرابع الأساس المرتبطة بمستوى الفهم الحرفي؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل تم تحليل أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة للصف المقررة على تلامذة الصف الرابع الأساسي، وذلك للتوصل إلى أي مدى تعالج هذه الأسئلة مستوى الفهم الحرفي ومهاراته المختلفة، والجدول التالي يوضح نسبة معالجة أسئلة نصوص القراءة لمستوى الفهم الحرفي:

جدول رقم (3)

نسبة معالجة أسئلة نصوص القراءة لمستوى الفهم الحرفي

المستوى	المهارات	الجزء الأول		الجزء الثاني		مجموع الجزأين	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الحرفي	تحديد المرادف المباشر للمفردات وردت في المقروء	7	%5.1	10	%7.1	17	%5.98
	تحديد المضاد المباشر لكلمات وردت في المقروء	7	%5.1	3	%2.1	10	%3.52
	تحديد الشخصيات الأزمنة والأمكنة الواردة في المقروء	17	%12	14	%10	31	%10.91
	ترتيب الأحداث وفق ورودها في المقروء	0	%0	5	%3.5	5	%1.76
المجموع		31	%22	32	%23	63	%22.17

ويتضح من الجدول السابق أن أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة بجزأيه الأول والثاني، قد عالجت مستوى الفهم الحرفي بنسبة كبيرة، حيث تعتبر نسبته من أعلى نسب مستويات فهم المقروء الأخرى، فكانت (22.17%)، وقد بلغت مهارة "تحديد الشخصيات والأزمة والأمكنة الواردة في المقروء" أعلى نسبة من مستويات الفهم الحرفي، فكانت (10.91%) وهي نسبة كبيرة جداً مقارنةً بنسب المهارات الأخرى في نفس المستوى، في حين حصلت مهارة "ترتيب الأحداث وفق ورودها في المقروء" على أقل نسبة من نسب مهارات الفهم الحرفي، فكانت (1.76%).

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث –مناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على: "ما مدى توافر مهارات فهم المقروء في أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة لتلامذة الصف الرابع الأساس المرتبطة بمستوى الفهم الاستنتاجي؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل تم تحليل أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة للصف المقررة على تلامذة الصف الرابع الأساسي، وذلك للتوصل إلى أي مدى تعالج هذه الأسئلة مستوى الفهم الاستنتاجي ومهاراته المختلفة، والجدول التالي يوضح نسبة معالجة أسئلة نصوص القراءة لمستوى الفهم الاستنتاجي:

جدول رقم (3)

نسبة معالجة أسئلة نصوص القراءة لمستوى الفهم الاستنتاجي

المستوى	المهارات	الجزء الأول		الجزء الثاني		مجموع الجزأين	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الاستنتاجي	استنتاج الفكرة الرئيسة التي يدور حولها المقروء	12	%8.4	6	%4.2	18	%6.33
	استنتاج الأفكار الفرعية التي يتضمنها المقروء	7	%4.9	7	%4.9	14	%4.92
	استنتاج صفات الشخصيات الواردة في المقروء	2	%1.1	0	%0	2	%0.70
	استنتاج الحجج والبراهين الواردة في المقروء	19	%13.3	17	%11.9	36	%12.67
المجموع		40	%28	30	%21	70	%24.63

ويتضح من الجدول السابق أن أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة بجزأيه الأول والثاني، قد عالجت مستوى الفهم الاستنتاجي بنسبة كبيرة، حيث تعتبر نسبته أعلى نسب مستويات الفهم القرائي، فكانت (24.63%)، وقد بلغت مهارة "استنتاج الحجج والبراهين الواردة في المقروء" أعلى نسبة من مستويات الفهم الاستنتاجي، فكانت (12.67%) وهي نسبة كبيرة جداً مقارنةً بنسب المهارات الأخرى في نفس المستوى، في حين حصلت مهارة "استنتاج صفات الشخصيات الواردة في المقروء" على أقل نسبة من نسب مهارات الفهم الاستنتاجي، فكانت (0.70%).

- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع –مناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على: "ما مدى توافر مهارات فهم المقروء في أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة لتلامذة الصف الرابع الأساس المرتبطة بمستوى الفهم التمييزي؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل تم تحليل أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة للصف المقررة على تلامذة الصف الرابع الأساسي، وذلك للتوصل إلى أي مدى تعالج هذه الأسئلة مستوى الفهم التمييزي ومهاراته المختلفة، والجدول التالي يوضح نسبة معالجة أسئلة نصوص القراءة لمستوى الفهم التمييزي:

جدول رقم (4)

نسبة معالجة أسئلة نصوص القراءة لمستوى الفهم التمييزي

المستوى	المهارات	الجزء الأول		الجزء الثاني		مجموع الجزأين	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
التمييزي	التمييز بين الحقيقة والرأي في سياق المقروء	0	%0	0	%0	0	%0
	التمييز بين ما يتصل بالمقروء وما لا يتصل به	16	%11	16	%11.5	32	%11.26
	إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة في المقروء	13	%9	15	%10.8	28	%9.85
	التمييز بين الصواب والخطأ في سياق المقروء	0	%0	5	%3.6	5	%1.76
المجموع		29	%20	36	%26	65	%22.87

ويتضح من الجدول السابق أن أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة بجزأيه الأول والثاني، قد عالجت مستوى الفهم التمييزي بنسبة كبيرة، فكانت (22.87%)، وقد بلغت مهارة "التمييز بين ما يتصل بالمقروء وما لا يتصل به" أعلى نسبة من مستويات الفهم التمييزي، فكانت (11.26%) وهي نسبة كبيرة جداً مقارنةً بنسب المهارات الأخرى في نفس المستوى، في حين لم تحصل مهارة "التمييز بين الحقيقة والرأي في سياق المقروء" على أي نسبة تذكر، وبالتالي خلو مقرر لغتنا الجميلة بجزأيه الأول والثاني من أسئلة نصوص القراءة التي تعالج هذه المهارة.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس –مناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على: "ما مدى توافر مهارات فهم المقروء في أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة لتلامذة الصف الرابع الأساس المرتبطة بمستوى الفهم النقدي؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل تم تحليل أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة للصف المقررة على تلامذة الصف الرابع الأساسي، وذلك للتوصل إلى أي مدى تعالج هذه الأسئلة مستوى الفهم النقدي ومهاراته المختلفة، والجدول التالي يوضح نسبة معالجة أسئلة نصوص القراءة لمستوى الفهم النقدي:

جدول رقم (5)

نسبة معالجة أسئلة نصوص القراءة لمستوى الفهم النقدي

المستوى	المهارات	الجزء الأول		الجزء الثاني		مجموع الجزأين	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
النقدي	إصدار حكم عام على الشخصيات وردت في المقروء	5	%3.4	7	%4.8	12	%4.22
	تحديد المغزى العام لعبارات وردت في المقروء	3	%2.0	5	%3.4	8	%2.81
	الاستدلال من النص على وجهة نظر الكاتب	7	%4.8	9	%6.2	16	%5.63
	استخلاص القيم الواردة في المقروء	8	%5.5	8	%5.5	16	%5.63
المجموع		23	%16	29	%20	52	%18.29

ويتضح من الجدول السابق أن أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة بجزأيه الأول والثاني، قد عالجت مستوى الفهم النقدي بنسبة قليلة، مقارنة بمستويات فهم المقروء الأخرى، فكانت (18.29%)، وقد بلغت مهارتي "الاستدلال من النص على وجهة نظر الكاتب" و "استخلاص القيم الواردة في المقروء" أعلى نسبة من مستويات الفهم النقدي، فكانت (5.63%) وهي نسبة تقارب نسب المهارات الأخرى في نفس المستوى، في حين حصلت مهارة "تحديد المغزى العام لعبارات وردت في المقروء" على أقل نسبة من نسب مهارات الفهم النقدي، فكانت (2.81%).

- النتائج المتعلقة بالسؤال السادس –مناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على: "ما مدى توافر مهارات فهم المقروء في أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة لتلامذة الصف الرابع الأساس المرتبطة بمستوى الفهم الإبداعي؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل تم تحليل أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة للصف المقررة على تلامذة الصف الرابع الأساسي، وذلك للتوصل إلى أي مدى تعالج هذه الأسئلة مستوى الفهم الإبداعي ومهاراته المختلفة، والجدول التالي يوضح نسبة معالجة أسئلة نصوص القراءة لمستوى الفهم الإبداعي:

جدول رقم (6)

نسبة معالجة أسئلة نصوص القراءة لمستوى الفهم الإبداعي

المستوى	المهارات	الجزء الأول		الجزء الثاني		مجموع الجزأين	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الإبداعي	انتقاء أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للمقروء	0	0	0	0	0	%0
	اختيار أكثر من مرادف لكلمة واحدة وردت في المقروء	1	0.7	0	0	1	%0.35
	اقتراح الحلول لمشكلات وردت في المقروء	14	9.8	11	7.8	25	%8.80
	استخلاص العاطفة المسيطرة على المقروء	5	3.5	3	2.1	8	%2.81
المجموع		20	%14	14	%10	34	%11.96

ويتضح من الجدول السابق أن أسئلة نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة بجزأيه الأول والثاني، قد عالجت مستوى الفهم الإبداعي بنسبة قليلة جداً، مقارنة بمستويات فهم المقروء الأخرى، فكانت (11.96%)، وقد بلغت مهارة "اقتراح الحلول لمشكلات وردت في المقروء" أعلى نسبة من مستويات الفهم الإبداعي، فكانت (8.80%) وهي نسبة لا تقترب من نسب المهارات الأخرى في نفس المستوى، في حين لم تحصل مهارة "انتقاء أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للمقروء" على أي نسبة تذكر، وبالتالي خلو مقرر لغتنا الجميلة بجزأيه الأول والثاني من أسئلة نصوص القراءة التي تعالج هذه المهارة.

تعليق عام على نتائج الدراسة:

في ضوء عملية التحليل التي قام بها الباحث، فإنه يمكن تلخيص النتائج فيما يلي:

- بلغت مستويات فهم المقروء في مقرر لغتنا الجميلة والمناسبة لتلامذة الصف الرابع الأساس، خمسة مستويات، بحيث اشتملت على عشرون مهارة فرعية تمثل هذه المستويات.
- بلغت نسبة الأسئلة التي تعالج مستوى الفهم الحرفي في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس (22.17%)، وهي نسبة كبيرة تشير إلى تركيز أسئلة مقرر لغتنا الجميلة على مهارات إدراك معاني ومضاد المفردات، وتحديد الشخصيات والأعداد والأزمنة والأمكنة الواردة في المقروء بشكل مباشر، والتي يجيب عليها التلامذة بأسئلة "من، من الذي، كم، أين... إلخ،" في حين لم تركز الأسئلة على معالجة وعي التلامذة بترتيب وإدراك الأحداث والمواقف كما وردت في المقروء.

- بلغت نسبة الأسئلة التي تعالج مستوى الفهم الاستنتاجي في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس (24.63%)، وهي أعلى نسبة بين مستويات فهم المقروء التي تستهدفها هذه الدراسة، ويشير ذلك إلى تركيز أسئلة مقرر لغتنا الجميلة على استنتاج الحجج والبراهين الواردة في المقروء وذكرها بشكل مباشر، وأيضا التركيز على الكل من خلال استنتاج الفكرة الرئيسة للدرس، دون التركيز بالمقابل على استنتاج الأفكار الفرعية للمقروء، مع العلم أن دليل المعلم لا لا يخلو البتة من هدف سلوكي يقيس هذه المهارة، وأيضاً لم تعالج الأسئلة مهارة تحديد صفات الشخصيات الواردة في المقروء، حيث خلى الجزء الثاني منها تماماً، وهي مهارة استنتاج عليا لا يمكن تجاهلها.
- بلغت نسبة الأسئلة التي تعالج مستوى الفهم التمييزي في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس (22.87%) وهي نسبة مقبولة، باعتبار أن مستوى التمييز يعتبر حلقة ربط بين المستويات العليا والدنيا، إلا أن التوازن في مهارات هذا المستوى لم يكن كبيراً، فمن جانب تشير النسب إلى تركيز أسئلة المقرر على مهارة ما يتصل بالمقروء وما لا يتصل به، وهي مهارة قد تتباين بين الباحثين، وذلك بتباين الهدف والغرض من السؤال، ومهارة إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، والتي تبدأ بأدوات الاستفهام "لماذا، كيف، ما الذي ... إلخ"، ومن جانب آخر تشير النسب إلى تدني معالجة أسئلة المقرر لمهارة التمييز بين الحقيقة والزيف والصواب والخطأ، مع العلم أن اختبارات المرحلة الأساسية لا تخلو من هذه الأسئلة، وأيضاً خلو المقرر بجزأيه من أي سؤال يقيس مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، مع العلم أن أغلب نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة جاءت على لسان الجمادات، والحيوانات، وتستنبط من الحكايات القديمة.
- بلغت نسبة الأسئلة التي تعالج مستوى الفهم النقدي في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس (18.29%)، وهي نسبة متدنية مقارنة بالمستويات التي تستهدفها هذه الدراسة، ويشير ذلك إلى عدم تركيز أسئلة مقرر لغتنا الجميلة على مهارات التفكير الناقد، ومحدودية الإفادة من نتائج البحوث العلمية التي تناولت أهمية التفكير الناقد لدى التلامذة، وبالتحديد في المرحلة الأساسية، وعلى الرغم من ذلك فإنه يحسب لمقرر لغتنا الجميلة وجود توازن كبير في نسب الأسئلة التي تقيس هذا المستوى، فجميعها تقريبا تقع تحت متوسط (3.50%).
- بلغت نسبة الأسئلة التي تعالج مستوى الفهم الإبداعي في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس (11.96%)، وهي نسبة متدنية جداً مقارنة بالمستويات التي تستهدفها هذه الدراسة، ويشير ذلك إلى عدم تركيز أسئلة مقرر لغتنا الجميلة على الإبداع ومهاراته، ومحدودية الإفادة من نتائج البحوث العلمية التي تناولت أهمية تنمية الإبداع لدى التلامذة، والذي يعتبر على رأس هرم العملية التربوية في العديد من البلاد

المتقدمة، كما ويلاحظ أيضاً عدم وجود توازن بين نسب الأسئلة التي تقيس هذا المستوى، فبعض المهارات لم تعالج بأي سؤال، وبعضها لم يتجاوز نسبة الواحد صحيح من الأسئلة التي تستهدفه.

التوصيات:

في ضوء مشكلة الدراسة، والنتائج التي تم التوصل إليها يمكن التقدم بالتوصيات التالية:

1. لواضعي المناهج: إعادة النظر في أهداف مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس، والعمل على إعادة تطويره بشكل يعكس اهتماماً واضحاً بمهارات فهم المقروء، وتحديدا مهارات الفهم العليا "النقدي، والابداعي".
2. للمشرفين التربويين: ضرورة تطوير محتوى نصوص القراءة في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساس، في ضوء مستويات فهم المقروء ومهاراته المختلفة، حتى تتم معالجتها من خلال عملية التعليم والتعلم، بالتوافق مع معلمي المقرر.
3. للمعلمين في الميدان: التركيز على عملية التوازن في تدريس مستويات فهم المقروء ومهاراته المختلفة، بشكل يعمل على تنميتها لدى التلامذة بمنطقية.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها، يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات التالية:

1. بناء مقاييس موضوعية لقياس توافر مستويات فهم المقروء في المقررات الدراسية للمرحلة الأساسية الدنيا.
2. إعداد برامج لتدريب المعلمين على تنمية مستويات فهم المقروء لدى التلامذة في مختلف المراحل الدراسية.
3. تقويم موضوعات القراءة والنصوص، والمطالعة في المرحلة الأساسية العليا بفلسطين.
4. تقويم نصوص الاستماع للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء مهارات الاستماع الناقد.

المراجع

أولاً: القرآن الكريم.

المراجع العربية:

1) أبو جحجوح، يحيى وحمدان، محمد (2006) "مهارات القراءة في منهاج لغتنا الجميلة للصف الثالث الأساسي بفلسطين" المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة –من حق كل طفل أن يكون قارئاً مميزاً– المجلد3: مصر.
2) أبو زهرة، محمد أحمد (2009) "مستوى مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي" بحث منشور، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون –تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة– المجلد3، القاهرة: مصر.
3) أبو الريش، مريم وأبو لوم، خالد (2017) "أثر استراتيجيتي SNIPS و SQ3R في فهم المقروء والتحصيل واكتساب المفردات لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في فلسطين" بحث منشور، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد44: الأردن.
4) الأعور، حمير يحيى (2014) "مدى تمكن طلبة الصف الثاني الثانوي من مهارات الفهم القرائي في الجمهورية اليمنية" بحث منشور، مكتب البحوث والنشر، مجلة جامعة الناصر، العدد4: اليمن.
5) أحمد، سناء (2011) "فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي" بحث منشور، المجلة التربوية، العدد29، كلية التربية: جامعة سوهاج.
6) البجة، عبد الفتاح (2005) "أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها" ط2، دار الكتاب الجامعي، العين: الإمارات.
7) الزهراني، مرضي (2015) "فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط" بحث منشور، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد25، العدد3، غزة: فلسطين.
8) العليمات، حمود محمد (2011) "أثر القراءة الاستراتيجية التفاعلية في مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن" بحث منشور، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد33، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت: الأردن.

9) السلامة، عماد محمد (2005) "أثر التركيب والمعنى في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة البلقاء الأردنية" بحث منشور، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد3، العدد2: سوريا.

10) السفاسفة، عبد الرحمن (2012) "طرائق تدريس اللغة العربية" مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الأردن.

11) العلوان، أحمد والتل، شادية (2010) "أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي" بحث منشور، مجلة جامعة دمشق، المجلد26، العدد3: الأردن.

12) السليمان، مها عبدالله (2001) "أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي: مملكة البحرين.

13) الجبوري، حسين (2012) "منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية" ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

14) جاب الله، علي سعد وآخرون (2011) "تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية" دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

15) جاد، محمد لطفي (2006) "فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي" بحث منشور، مجلة القراءة والمعرفة، العدد22: مصر.

16) حافظ، وحيد السيد (2008) "فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (k.w.l) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية" بحث منشور، مجلة القراءة والمعرفة، العدد74، كلية التربية: جامعة بنها.

17) الخزاعلة، محمد وآخرون (2011) "الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي" ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

18) عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2007) "أساليب تدريس اللغة العربية" زهران للنشر والطباعة: الأردن.

19) عرقاوي، إيناس إبراهيم (2008) "أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

20) الفليت، جمال والزيان، ماجد (2009) "تقويم موضوعات القراءة والنصوص المقررة على طلبة الصف السابع بفلسطين في ضوء مهارات الفهم القرائي والميول القرائية" بحث منشور، المؤتمر العلمي التاسع –

كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج– الهيئة المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد1: مصر.

21) سمارة، أحمد والعديلي، عبد السلام (2008) "مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية" ط1، دار المسيرة، عمان: الأردن.

22) شريف، سليم محمد وآخرون (2009) "تعليم القراءة السريعة" دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

23) عون، فاضل ناهي (2012) "طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها" ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع: الأردن.

24) صومان، أحمد (2012) "أساليب تدريس اللغة العربية" زهران للنشر والطباعة: الأردن.

25) طاهر، علوي عبد الله (2010) "تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية" دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

26) زهران، حامد وآخرون (2009) "المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها ومهاراتها، تدريسها، تقويمها" ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

27) عبد الباري، ماهر شعبان (2010) "استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية" دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

28) البصيص، حاتم (2011) "تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم" منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق: سوريا.

29) الدليمي، طه والوائلي، سعاد (2005) "اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية" عالم الكتب الحديث للنشر، إربد، عمان: الأردن.

30) الشهري، محمد (2012) "فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي" رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

31) عليان، إيمان أحمد وآخرون (2007) "مستوى القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية" بحث منشور، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: جمهورية مصر العربية.

32) مناصرة، يوسف (2007) "تقويم محتوى تعليم المفردات الجديدة في كتاب تعليم اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن" بحث منشور، مجلة القراءة والمعرفة العدد65: مصر.

33) المالكي، حسن بن محمد (2008) "تقويم النشاطات التعلمية والتقويمية المتضمنة في كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة للتلاميذ" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

34) مومني، عبداللطيف والمومني، محمد (2011) "مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن" بحث منشور، مجلة جامعة دمشق، المجلد27، العدد3: سوريا.

35) هزايمة، سامي محمد (2011) "درجة مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات" بحث منشور، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، العدد30: جامعة الإمارات العربية المتحدة.

36) بريكيت، أكرم بن محمد (2015) "مستوى مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتي الخالدة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية" بحث منشور، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد8، العدد4، جامعة القصيم: المملكة العربية السعودية.

37) الصيداوي، خالد (2015) "أثر استخدام استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس" رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

38) الغلبان، حاتم خالد (2014) "أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

39) المصري، هالة (2017) "فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

40) أبو سهمود، خلود (2018) "فاعلية برنامج بالرسوم المتحركة في تنمية مهارات الاستماع والفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الأساسي بغزة" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

41) نصر، حمدان والإبراهيم، افتكار (2013) "مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية المطور لطلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن" بحث منشور، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد5، العدد1: المملكة العربية السعودية.

42) الزويني، إبتسام (2014) "قياس مقروئية كتب المطالعة للمرحلة الإعدادية في العراق وعلاقتها بعدد من المتغيرات" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد: العراق.

43) عباس، سعيد والعليمات، حمود (2016) "مستوى مقروئية كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي في الأردن" بحث منشور، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، المجلد22، العدد4: الأردن.

44) عطية، محسن والهاشمي، عبدالرحمن (2009) "تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية" دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

45) عياش، عدي صبحي (2014) "تقويم أسئلة كتب القراءة للمرحلة الابتدائية على وفق مستويات الفهم القرائي" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد: العراق.

46) عيسى، وجدان (2107) "أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

47) كاظم، سحر كامل (2018) "أثر مهارات الفهم القرائي في التعبير الكتابي لدى طالبات الثاني متوسط في مادة المطالعة والنصوص" بحث منشور، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد38، جامعة بابل: العراق.

48) طعيمة، رشدي (1987) "تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية" دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة: مصر.

49) محمد، وائل وعبد العظيم، ريم (2012) "تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية" ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان: الأردن.

STARDOM ACADEMY

مركز ستاردوم للدراسات والأبحاث العلمية
Stardom Center for Scientific Studies and Research

STARDOM JOURNAL

OF EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES

A PEER-REVIEWED SCIENTIFIC JOURNAL FOR
EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES
Published semi-annually by Stardom Academy
THE 3RD EDITION OF 2023
International deposit number : ISSN 2980-3780