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

مجلة ستاردوم

للدراسات التربويـة والنفسيـة

مجلة تربوية ونفسية، تصدر بشكل ربع سنوي
عن أكاديمية ستاردوم | العدد الأول - لعام 2023م

بسم الله الرحمن الرحيم

قواعد النشر

شروط النشـر

يشترط في البحوث التي تُقدم للنشر في مجلة ستاردوم للدراسات التربوية والنفسية ما يلي:

- أن يكون البحث متسماً بالأصالة وسلامة الاتجاه " لم يُسبق نشره".
- أن يكون البحث متوافق مع معايير الأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.
- أن تتحقق له السلامة اللغوية، ويُراعي علامات الترقيم.
- أصول البحوث التي تصل المجلة لا ترد سواء نشرت أو لم تنشر.
- لا يزيد البحث مع المصادر والهوامش والجداول عن (30) صفحة، ولا تقل عن عشرين صفحة، متضمنة الملخصين العربي والإنجليزي، والمراجع.
- للمجلة الحق في نشر البحث على موقع المجلة أو غيره من أوعية النشر الإلكتروني والورقي.
- أن تكون المراسلات عبر البريد الإلكتروني و إرسال البحث يُعد قبولاً من الباحث بـ (شروط النشر فـي المجلة)، ولهيئة التحرير الحق فـي تحديد أولويات نشر البحوث.
- أن يحمل كل عدد من المجلة العبارة الآتية: "ما ورد في هذا العدد يعبر عن آراء كاتبيه ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو سياسة مجلة إيفاد العلمية.

اجراءات استقبال البحوث وتحكيمها

- يقوم الباحث بإرسال بحثه بالبريد الإلكتروني الخاص بمجلة إيفاد، ويرفق الباحث خطابا موجها لرئيس التحرير يطلب فيه نشر البحث في المجلة.
- يقدم الباحث إقرارا خطيا بأن بحثه لم يسبق نشره ولم يقدم للنشر في أي دورية أخرى.
- تستقبل سكرتيرة التحرير البحوث؛ ثم ترقم الأبحاث حسب وصولها.
- يتم إشعار الباحث بوصول بحثه.
- تعرض الابحاث على هيئة التحرير المختصة لتحديد صلاحيتها للتحكيم ، ومن ثم ترشيح المحكمين.
- تحكّم البحوث والدراسات المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين على الأقل.

يرسل البحث الى محكم ثالث مرجّح؛ إذا تباينت آراء المحكمين بتوجيه رئيس التحرير ، بعد الاطلاع على الملحوظات.

- يتم إشعار الباحث بنتيجة التحكيم لإجراء التعديلات.
- تُعاد البحوث معدلة على البريد الإلكتروني للمجلة.
- في حال (قبول البحث للنشر) يتم إرسال رسالة للباحث بـ (قبول البحث للنشر)، وعند رفض البحث للنشر يتم إرسال رسالة (اعتذار) للباحث، مع ارفاق الملحوظات .
- تقديم سيرة ذاتية مختصرة بالباحث لا تزيد على صفحة واحدة، مع توضيح العنوان كاملاً (صندوق البريد، والهاتف، والبريد الالكتروني).

البريد الخاص والرسمي للمجلة ومن خلاله فقط سيتم استقبال البحوث

journals2023@ifadacademy.com

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 جامعة ستاردوم، وإننا إذ نفتح المـجال للباحثين والباحثات للمشاركة في المجلة من خلال أبحاث ومواضيع نوعية ومتميزة لم يطرقها أبواب البحث العلمي.
- ولهذا ومن خلال إصدار العدد الأول، لأول مجلة علمية من سلسلة مجلات ستاردوم، فإننا ندعو جميع الباحثين والمهتمين للمشاركة معنا، والباب مفتوح للجميع .
- **ختاماً**: نتمنى أن تكون موضوعات العدد الأول للمجلة مفيدة، وتطرق وتلامس مجالات اهتمام الجميع.

د. ميسون محمد النباهين

المشرف العام

هيكلية مجلة ستاردوم للدراسات التربوية والنفسية

رئيس التحرير

أ. د. محمد عبد الرؤوف السيد - مصر

مدير التحرير

أ.د. حسين عباس حسين - السعودية

المدقق اللغوي

د. عماد الغزازي - المغرب

هيئة التحرير

د. موسي محمد جودة - فلسطين

د. خالد عبد الرحمن أحمد - السعودية

د. رانيا عبد الله عبد المنعم - فلسطين

د. عبد الباسط محمد دكم - السودان

د. عبد الغني علي المُسلّمي - اليمن

د. عمر علي حسونة - فلسطين

الهيئة العلمية "الاستشارية"

أ. د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - العراق

أ. د. عمر علي موسى دحلان - فلسطين

أ. د. يحيي محمد أبو جحجوح - فلسطين

أ. د. زينب محمد إبراهيم كساب - السودان

أ. د. محمد سليمان حسين أبو شقير - فلسطين

أ. د. نجيبة مطهر - اليمن

أ. د. أميرة جابر هاشم الجوفي - العراق

أ. د. محمد عبد الله حميد - اليمن

أ. د. أسامة نبيل أحمد - السودان

أ. د. فؤاد إسماعيل عياد - فلسطين

أ. د. سندس عزيز الفارس - العراق

أ. د. محمد سرحان المخلافي - الولايات المتحدة

أ. د. منى عوض الكريم ادريس - السودان

أ.د عبد الكريم موسى فرج الله - فلسطين

د. زين العابدين محمد وهبة - مصر

عناوين الأبحـــاث

- أثر تهويد المنهاج الفلسطيني تجاه هوية، للطالب المقدسي في حي الشيخ جراح - القدس، د. خليل أبو جراد، و أ. شرين عمر نعيم.
- نسبة اسهام التوافق النفسي في الإتزان الانفعالي لدى معلمات الثالث الثانوي عملي في مدارس مدينة أب في الجمهورية اليمنية، أ. د مأمون علي البناء، أ. صابرين أحمد المنتصر.
- دور تدويل نظام التعليم في تطوير رأس المال البشري في مرحلة التعليم الثانوي بعمّان، د. أمل محمد عبد الله البدو.
- اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني في ظل انتشاء جائحة كورونا، أ. فائز باسم معوض.
- دور جامعة حضرموت في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، أ. نوال سالم النوبي.
- معايير جودة معلمي اللغة العربية من خلال تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية، أ. محمد سامي عباس.
- درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية لدى معلم التربية الرياضية في مراحل التعليم الجامعي، أ. د. أحمد عبد الله القحفة، د. ألطاف محمد المعمري.
- مدى توافر متطلبات التحول الرقمي في التعليم بكلية العلوم التطبيقية والتربوية - جامعة آب، د. حسين أحمد حمود.
- تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة - المعلمين، د. بكيرة أحمد الرياشي.

أثر تهويد المنهاج الفلسطيني تجاه هوية الطالب المقدسي في حي الشيخ جراح / القدس

The impact of the Judaization of the Palestinian curriculum towards the identity of the Jerusalem student in the Sheikh Jarrah neighborhood / Jerusalem

د. خليل علي أبو جراد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
وزارة التربية والتعليم – فلسطين

أ. شيرين عمر نعيم
أخصائية نفسية وتربوية
وزارة التربية والتعليم – فلسطين

Dr. Khalil A. Abu-Jarad, PhD
Ministry of Education, Palestine
jevara_1987@hotmail.com

Shereen Omar Naim
Ministry of Education, Palestine

أثر تهويد المنهاج الفلسطيني تجاه هوية الطالب المقدسي في حي الشيخ جراح / القدس

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى تأثير تهويد المناهج على مواد التاريخ ومواد اللغة العربية، وكيف أدى تهويد المناهج إلى فقدان مقومات الهوية الفلسطينية لدى الطلبة في بلدة حي الشيخ جراح بمدينة القدس، وكيف يفهم المعلم/ة الفلسطيني دوره التربوي في هذا السياق، واستخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الكيفي لاستطلاع آرائهم حول التغيرات التي شهدتها المناهج الفلسطينية، من حيث: تهويد المصطلحات، وتغيير بعض المفاهيم التراثية والتاريخية. واستخدم المنهج التحليلي؛ لتحليل التغيرات التي شهدها المنهاج الفلسطيني بعد إدخال المفاهيم والمصطلحات اليهودية، وفرضها على التعليم في مدينة القدس، وإلغاء المفاهيم العربية والإسلامية السابقة. واشتملت عينة الدراسة على معلمين ومعلمات من حي الشيخ جراح بمدينة القدس، وتم اختيارها بطريقة عشوائية، وقوامها (25) معلمًا ومعلمة، بواقع (15) معلمًا و(10) معلمات تم التواصل معهم عبر مجموعة فيس بوك تمثل تجمعًا لهم، ومن أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- رفض تهويد التعليم بكل الطرق برفض محتويات المواد المفروضة على المقدسيين.
- توعية الطلبة لما تتعرض له الهوية الفلسطينية وتعريفهم بمقوماتها التاريخية والتراثية.
- تعميم فكرة الهوية الفلسطينية بنشاطات لا منهجية، للتصدي لما تتعرض له الهوية الفلسطينية.
- توجيه المديرين المعلمين والطلبة وإرشادهم حول خطورة ما يتعرض له المناهج الفلسطيني.
- رفض إنشاء المدارس المختلطة بين اليهود والعرب بالقرية.

الكلمات المفتاحية: تهويد, المنهاج, هوية الطالب, حي الشيخ جراح.

The impact of the Judaization of the Palestinian curriculum towards the identity of the Jerusalem student in the Sheikh Jarrah neighborhood / Jerusalem

Abstract:

The current study aimed to identify the impact of the Judaization of the curricula on the history and Arabic language materials, and how the Judaization of the curricula led to the loss of the elements of Palestinian identity among students in the town of Sheikh Jarrah neighborhood in Jerusalem, and how the Palestinian teacher understands his educational role in this context. The researchers used the qualitative approach in this study To explore their views on the changes witnessed by the Palestinian curricula in terms of Judaizing terminology and changing some heritage and historical concepts In this study, the researchers used the qualitative approach to explore their views on the changes that the Palestinian curricula witnessed in terms of Judaizing terminology and changing some heritage and historical concepts. The sample of the study included male and female teachers in the Sheikh Jarrah neighborhood in Jerusalem, and it was chosen randomly. It consisted of (25) male and female teachers, with (15) teachers and (10) female teachers who were contacted through a Facebook group that represents a gathering of them. Among the most important recommendations of the study are the following:

- Refusal to Judaize education in various ways by rejecting the contents of the articles imposed on Jerusalemites.
- Educating students about what the Palestinian identity is exposed to and introducing them to its historical and heritage components.
- Dissemination of the idea of Palestinian identity through extracurricular activities, to address what is being exposed to Palestinian identity.
-- Guiding principals, teachers and students, and guiding them about the dangers of what the Palestinian curricula are exposed to.
- Refusal to establish mixed schools between Jews and Arabs in the village.

Keywords: Judaization, curriculum, student identity, Sheikh Jarrah neighborhood

مقدمة:

تتناول هذه الدراسة موضوعين أساسيين في فلسطين عامة والقدس خاصة، الأول: هو التربية التي تعد أساس نمو المجتمعات وتطورها، والثاني: هو الهوية التي تعبّر عن خصائص الفرد الفلسطيني وتميّزه عن غيره، وذلك من النواحي التراثية والتاريخية والدينية والثقافية، إذ ترتبط الهوية بالتعليم بشكل مباشر، حيث تؤدي العملية التعليمية إلى ترسيخ أفكار الهوية في المجتمع الفلسطيني، بعدة طرق: منها ما يكون مباشرة، ومنها ما يكون غير مباشرة، فمثلاً تؤدي سيطرة اللغة على مخرجات التعليم من طلبة ودراسة علمي وتقني، وتؤدي إلى نشر المفاهيم الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع الفلسطيني ، وتعمل على إبقاء حالة من الوحدة اللغوية والفكرية والعلمية والثقافية لأبناء المجتمع الفلسطيني ، ولا تحدث هذه السيطرة إلا إذا تمّ شرح المفاهيم والتدريس والابتعاد عن التقليد باللغة الأم، وعدم إدخال مصطلحات ومفاهيم غربية ويهودية إلى التعليم المقدسي، كتغيير أسماء المدن والأماكن التاريخية والتراثية الفلسطينية (عبد الرحمن، 2010).

أمّا عندما تصبح اللغة العربية لغة ثانوية بعد اللغة العبرية في المدارس الأساسية خصوصاً، وفي مؤسسات التعليم العالي عامّة، وفي الثقافة والتجارة والسياسة وباقي مجالات الحياة يفقد الأبناء أولاً حبهاً للتعليم، فتقل فرص التطور والنهوض الذاتي للأمة أو المجتمع، ويؤدي إلى شيوع التقليد التجاري والاقتصادي، فتتغير نمط الحياة، حتى يتكون لدى الفرد هاجس بتغيير ثقافته كلياً (يقين وآخرون، 2015). فيمكن للتعليم تأكيد الهويَّة القومية بثوابتها ومكوِّناتها وأبعادِها المختلفة، والعمل على تحصينها مقابل محاولات السَّيطرة والهيمنة للهويات الأخرى، وفي نفس الوقت يجب عليها أيضاً التأكيد على تعزيز التفاعُل الإيجابي مع معطَيات الثَّقافات الأخرى؛ بحيث يقوم هذا التَّفاعل على الندِّية والتأثير المتبادَل، والإفادة من عناصر التميُّز في ثقافة الآخر دون انبهار أو ذَوَبان، لذا لا بد من تعزيز دور التربية والتعليم في الحفاظ على الهوية الثقافية، فإذا كان تعزيز الهويّة بصورة عامة والهوية الثقافيَّة بصورة خاصة، هو مهمة مؤسسات متعدِّدة، منها: اجتماعية وسياسية، فإن لقطاع التعليم الدور الأكبر في ذلك، بتربية الاجيال القادمة وغَرس القِيَم الثقافية في عقولهم وقلوبهم، ودعم قِيَم الانتماء للجماعة، وترسيخ وتأكيد الثّوابت القوميَّة (سليمان، 2010).

فتتعرض المدارس في حي الشيخ جراح بالقدس المحتلة لمحاولات مستمرة للتهويد عبر دفعها لاستبدال المنهاج الفلسطيني بالمنهاج الإسرائيلي، وجعلها تابعة لوزارة التربية والتعليم الإسرائيلية بدلاً من مديرية التربية التابعة للسلطة الفلسطينية؛ فتسهم هذه الدراسة في إضافة شيء جديد للجهات المعنية بموضوع الدراسة، مثل: الجهات التربوية التي تعمل على دعم واقع التعليم في مدينة القدس، والوقوف في وجه محاولات التهويد التي تنتهجها إسرائيل وبشكل عام في مدينة القدس.

مشكلة الدراسة:

تتعمد إسرائيل بشتى الطرق إلى السيطرة على مدينة القدس، جغرافياً وبشرياً وثقافياً، وتعمل على تغيير كل ما يدل على عروبية واسلامية مدينة القدس، ومن ضمن أساليبها في السيطرة تهويد التعليم في المدينة، وجعله خاضعاً لوزارة المعارف الإسرائيلية ضمن شروط وقيود تمليها على المدارس، فيتعلم الطلبة مقررات ومباحث ويتلقون مفاهيم لا تدل على حقيقة مدينة القدس وعروبتها وإسلاميتها، نتيجة لتهويد التعليم، ويفقدون العديد من المعلومات عن تراثهم وتاريخهم المرتبط بمدينة القدس، وعليه تتلخص مشكلة هذا الدراسة في تأثير المنهاج الإسرائيلي على الهوية الفلسطينية لدى الطلبة في حي الشيخ جراح كحالة دراسية للدراسة لما تعرضت له البلدة من تأثير مختلف عن باقي القرى الفلسطينية بعض الشيء على المناهج، ويتم تدريس منهاج (البجروت) فقط في مدارس القرية أي

المنهاج الإسرائيلي، وتعد الصفوف التي يعلم بها المنهاج الفلسطيني هي الصفوف المنبوذة بعض الشيء في المدرسة لقلة عددها بالنسبة لمنهاج (البجروت) المهيمن على القرية بشكل كامل من الصفوف الابتدائية حتى الثانوية. فتنحصر مشكلة الدراسة في السؤال التالي، وهو: **ما مدى تأثير تهويد المناهج الدراسية على هوية الطالب الفلسطيني في مدارس حي الشيخ جراح من وجهة نظر المعلمين؟**

أسئلة الدراسة:

ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الاتية:

- ما هو تأثير تهويد المناهج على منهاج التاريخ ومنهاج اللغة العربية؟
- كيف أدى تهويد المناهج لفقدان مقومات الهوية الفلسطينية لدى الطلبة في بلدة حي الشيخ جراح بمدينة القدس؟
- كيف يفهم المعلم/ة الفلسطيني دوره التربوي في هذا السياق؟

أهمية الدراسة:

توضح هذا الدراسة مشكلة تخص جميع أفراد الشعب الفلسطيني عامة والمقدسيين خاصة، فهي تعالج قضية تتعلق بالنواحي الدينية والتراثية والتاريخية والثقافية والاجتماعية لدى الطلبة في مدينة القدس، وتوضح تأثير السياسة الإسرائيلية من تهويد التعليم بجعله خاضعاً لوزارة المعارف من جهة، وتأثير تهويد المناهج بفرض تضمين مفاهيم عبرية ويهودية في المناهج الفلسطينية في مدينة القدس، وبالتالي توضح الدراسة السياسة الإسرائيلية تجاه مدينة القدس عامة والتعليم خاصة. كذلك تكتسب هذه الدراسة أهميتها من قضية الحفاظ على الهوية الفلسطينية وتعزيزها، بخاصة في ظل ما تتعرض له مدينة القدس من ظروف تشديد وحصار وتهويد، وما يتبعها من تأثيرات سلبية على المجتمع المقدسي، ولهذه الدراسة أهميتها الخاصة التي تتركز حول فئة من شباب المستقبل الفلسطيني، الذين اكتسبوا هويتهم بطرق عفوية وفطرية نتيجة للأحداث الأمنية التي تمر بها مدينة القدس.

منهج الدراسة:

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وسيكون على النحو الاتي:

تشمل العينة معلمين ومعلمات تم اختيارها بطريقة عشوائية من مدارس حي الشيخ جراح وقوامها (25) معلمًا ومعلمة بواقع (15) معلمًا و(10) معلمات؛ لاستطلاع آرائهم حول التغيرات التي شهدتها المناهج الفلسطينية من حيث تهويد المصطلحات، وتغيير بعض المفاهيم التراثية والتاريخية. ولقد تم استخدام المنهج التحليلي؛ لتحليل التغيرات التي شهدها المنهاج الفلسطيني بعد إدخال المفاهيم والمصطلحات اليهودية، وفرضها على التعليم في مدينة القدس، ومحو وطمس المفاهيم العربية والإسلامية السابقة.

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي:** أثر تهويد المنهاج الفلسطيني تجاه هوية الطالب المقدسي في حي الشيخ جراح القدس.
- **الحد البشري:** معلمي ومعلمات حي الشيخ جراح.
- **الحد المكاني:** حي الشيخ جراح بمدينة القدس الشريف.
- **الحد الزماني:** 2022–2023م.

صعوبات الدراسة:

- صعوبة التواصل في بعض الأوقات مع معلمي القدس والشيخ جراح خاصة.

- ضيق الوقت خلال الفصل الدراسي، وأن هذا الموضوع يحتاج إلى وقت طويل لما له من أبعاد متعددة، حيث تعد هذه القضية من القضايا الجدلية الشائكة والتي تعاني منها حي الشيخ جراح بشكل خاص، وتنقسم القرية إلى نصفين شرقية وغربية، ويوجد جزء كبير من أراضي حي الشيخ جراح يسكنها عرب ال48 وجزء أخر يسكنها اليهود، إضافة إلى السكان الأصليين من أهالي القرية، وينقسم الأهالي لقسمين بعضهم يوجد لديهم الجنسية اليهودية من القسم الغربي من المدينة والبعض الأخر الهوية (الزرقاء) التي يحملها أي مواطن مقدسي، فتعد القرية هي قرية مختلطة بعض الشيء لما فيها من مواضع متعددة ومعقدة نوعًا ما . وقلة المصادر والمراجع التي تتناول موضوع الدراسة كانت احدى العوائق، حيث أن هناك ندرة في الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الهوية الثقافية في مدينة القدس، ومن أهم الصعوبات هو عدم أي تصريح قانوني للقيام بعمل مقابلات مع المعلمين أو مع الطلاب في أي مدرسة من مدارس شرقي القدس، فلقد اضطررت إلى عمل المقابلات خارج المدارس وذلك عبر مواقع التواصل الاجتماعي ولم أستطيع عمل أي مقابلة مع أي طالب بسبب الفصل الإسرائيلي بين القدس وغزة.

الإطار النظري:

بالرغم من أن العرب الفلسطينيين المنتمين لفلسطين واليهود يعيشون في فلسطين، وعلى الرغم من الاختلاف الواضح بينهم في القومية واللغة والدين والطموحات السياسية والاقتصادية، ورغم صدور العديد من المواثيق الدولية من الأمم المتحدة في السنوات الأخيرة والتي تهتم بحقوق الأقليات والشعوب، ولم تعترف إسرائيل بالفلسطينيين كأقلية قومية ذات حقوق جماعية؛ بل تطبق عليهم سياسة التجزئة والتفريق، واعتبرتهم طوائف وأقليات، وتطلق عليهم في تعاملاتها الرسمية وإحصاءاتها مصطلح (غير اليهود)، وتعمل الحكومات الإسرائيلية على تطبيق سياسة السيطرة والتحكم والإقصاء والتمييز في كل المجالات وبشكلٍ خاص في مجال التعليم، فالتعليم العربي في إسرائيل هو بالواقع أداة للسيطرة على الأقلية العربية والتحكم بها، ويبدو ذلك جليًّا في المبنى التنظيمي لجهاز التعليم العربي، ويتسم هذا الجهاز بالمركزية، ويخضع بشكلٍ مطلقٍ ومباشر للحكومة اليهودية، حيث يديره ويتحكم به اليهود، وأن المواطنين العرب لا يشركون بشكل مباشر في صنع القرارات التعليمية ورسم السياسة التربوية، وضبط وصياغة المناهج في التعليم العربي (ميعاري، 2014: 9).

وفي مجال التعليم هنالك تمييز واضح بين العرب واليهود في إسرائيل، وهذا التمييز ناتج عن مشكلتين يعاني منهما التعليم العربي، وهي انعدام الإدارة الذاتية للتعليم، وكذلك التمييز في الميزانيات المتعلقة بالتربية والتعليم، فالتعليم العربي يفتقر إلى الإدارة المستقلة والشكل الإداري، حيث يخضع التعليم لسيطرة كاملة من قبل الحكومة الإسرائيلية، وتتحكم في التعليم العربي في كل المجالات، مثل: البنية التحتية، ومستوى الخدمات، ومناهج التعليم والبرامج التعليمية والتعيينات، أما المربون والإداريون العرب فلا دور لهم في صنع القرار والتخطيط للسياسات التربوية (حاج يحيى وأبو عيطة، 2007: 14).

واتضح من التقارير أن حصة الطالب العربي من سلة الخدمات التربوية شحيحة جدًّا، ولا ترقى إلى الاحتياجات الضرورية رغم أن معظم الطلاب في الوسط العربي ينحدرون من الطبقات الدنيا في المجتمع الإسرائيلي، ويؤدي ذلك إلى وجود فجوة بين التعليم العربي والتعليم العبري، حيث أنه لا يوجد دعم كاف للتعليم العربي، وعدم اهتمام من قبل الحكومات اليهودية بالتعليم العربي. فتعاني المدارس العربية من نقص حاد في غرف التدريس والغرف المرافقة والمختبرات والملاعب، كما أن الصفوف في المدارس العربية أكثر ازدحامًا والمباني أقل تأهيلًا وصلاحية للتعليم (زهر، 2009).

كما ويعمل جهاز المخابرات العامة (الشاباك) على التحكم بتعين المعلمين والمديرين والمفتشين وباقي الموظفين في المدارس العربية، وأن الاعتبارات الأساسية التي تؤخذ بالحسبان في هذه التعيينات ليست المؤهلات العلمية أو الكفاءات، وإنما الاعتبارات السياسية أو الأمنية، ولا تقف عند هذا الحد حتى وبعد التعيين تستمر مراقبة المخابرات للمعلم العربي أن تبين أنه يناقش أمام طلابه القضايا الحساسة أو الخطيرة، ومن يفعل ذلك يتعرض للتحقيق أو حتى فقدان وظيفته (أبو عصبة، 2006: 152). ولتنفيذ السياسة الإسرائيلية الهادفة إلى طمس الهوية الوطنية الفلسطينية ونزع الثوابت الوطنية الفلسطينية، وقد انعكس ذلك من خلال بعض القوانين التي بما فيها قانون التعليم الذي عمل على عزل التعليم الفلسطيني وتهميشه والسيطرة عليه.

المناهج الفلسطينية والإسرائيلية:

أولًا: منهاج التربية الإسلامية:

من أهداف التربية الإسلامية تبلور الأفكار والمعلومات إلى واقع سلوكي ينهجه المتعلم في الحياة العملية وأن يتم ترجمة المعارف إلى عمل وتطبيق وأن تكون الممارسة نتيجة للعملية التعليمية في مجال التعامل بالقيم وأخلاق الدين الحنيف. فيلاحظ على مادة التربية الإسلامية أنها تشمل على الموروث الثقافي القائم على نشأته التقليدية والنمطية؛ فامتازت هذه المناهج بغياب المرأة المشاركة في محطات النضال، كأم الشهداء والجرحى والمعتقلين، والمناضلة والمعتقلة والشهيدة والجريحة؛ بل بقيت المرأة التقليدية في هذه المناهج، وقد اهتمت المناهج بالتسامح الديني والتعايش في المجتمع الفلسطيني؛ إذ أن الإسلام يدعو إلى الإخاء بين بني البشر، ويضمن التكريم والحرية للإنسان مهما كانت ديانته أو جنسيته أو لونه، وقد غابت مفاهيم الجهاد والاستشهاد والمقاومة التي تلائم الخصوصية الفلسطينية، ويتحدث المنهاج عن الحرية والعدالة والمساواة وحق المرأة في التعليم والعمل، ضمن قوالب نمطية، فقد أشار المنهاج إليها كجزء من الهوية القومية والإسلامية، ولكن بشكل خجول وضعيف في بعض النصوص (خطيب، 2012).

غير أنه لم يتم التطرق للاحتلال الإسرائيلي لفلسطين، أو الحديث عن المقاومة الفلسطينية عبر التاريخ، أو ذكر اللاجئين الفلسطينيين أو الاستعمار أو الاستيطان. ويختزل منهاج التربية الإسلامية الفلسطيني تاريخ الديانة الإسلامية في مدن الضفة الغربية؛ ليهمش بذلك بقية مدن فلسطين التاريخية.

بينما التعليم القومي الديني في المنهاج الإسرائيلي هو تعليم مبهم وغير واضح، غير أنه يشدد على تنمية المواطنة والانتماء لدولة إسرائيل كجزء لا يتجزأ من التربية الدينية.

حيث يرى الباحث أن المنهاج الإسرائيلي يحاول طمس المعالم الفلسطينية وعروبتها من خلال التربية المقصودة وغير المقصودة مستعينا بذلك بالمنهاج الإسرائيلي الكاذب لتنشئة جيل متمسك بالقومية اليهودية الباطلة.

ثانيًا: منهاج اللغة العربية:

تعد اللغة العربية أهم موارد الهوية القومية والثقافة الفلسطينية، وباعتبارها اللغة الأم يجب المحافظة عليها والعمل على تطويرها كما تعد اللغة شاهداً على العصر، وهي هوية كل شعب، ومعيار قوته أو ضعفه، ومرآة أهلها، واللغة العربية ثابت من ثوابت الأمة العربية لا يمكن التنازل عنه. من اللافت أن منهاج اللغة العربية اتسم بالسطحية، حيث أن هناك تغيبًا متعمدًا للنصوص التي تنمي الانتماء للهوية الفلسطينية، حيث أن تاريخ القضية الفلسطينية غائب في المنهاج، وتغيب واضح للنصوص ذات الطابع السياسي والخصوصية الفلسطينية بسبب الرقابة والسيطرة الإسرائيلية حيث أن هذا الغياب عمل على تهميش وضياع القضية الوطنية وهوية الطالب.

ومن الأهداف الأساسية لتعلم وتعليم اللغة العربية تنمية العنصر القومي، وتصويب قراءة اللغة، وتنمية القدرة على التعبير بوضوح ودقة وإتقان عن مشاعره وأفكاره، والقدرة على تذوق الأدب، والتعرف على الثقافات

المتعاقبة (خطيب، 2012). وتسعى إسرائيل من خلال السياسة التي تتبعها إلى عزل المضامين القومية عن تعليم اللغة العربية والعمل على تفريغ اللغة العربية من الانتماء للهوية الفلسطينية الوطنية من تعزيز الوعي والدافع القومي لدى الطلاب.

ثالثًا: منهاج التاريخ:

إن منهاج التاريخ يُعد أهم مواد العلوم الاجتماعية التي تدرس في المدارس، والتي لها دور عميق في عرض الثقافة الماضية وفهمها فالإنسان لا يفهم حاضره ومستقبله دون الرجوع إلى الماضي والتأمل فيه فماضي الأمم والشعوب مليء بالصور والأدوار المختلفة من القوة والرفاهية والكوارث وأخذ العبرة منها. لم يأت المنهاج الإسرائيلي بأي موضوع يشكل وعيًا قوميًا، حيث قام بشطب كل ما هو وطني وقومي، وذلك بهدف السيطرة على التعليم ومضامينه، ولم يقم بعرض التاريخ العربي، وحذف كل المضامين المتعلقة بالثورة العربية. أخفقت المناهج الدراسية العربية في تحقيق التوازن بين الحس القومي العربي والولاء للدولة الذي لطالما سعت إليه السياسة الإسرائيلية حيث شوهت معالم القومية العربية، وتمت تربية التلاميذ على الإحساس بالنقص والتنكر للذات أمام أغلبية إسرائيلية ساحقة، حيث أن المناهج أعدت لخلق إنسان موجه وخاضع ويعمل على إضعاف الهوية الفلسطينية والعمل على محوها.

حيث تم إغفال المضمون القومي العربي والفلسطيني ويتعلم العرب أن الثقافة نتاج الجهود المشتركة لدول العالم أجمع فيما يتم تعليم اليهودي أن اليهود يمثلون دورًا محوريًا في تطوير وتحديد الثقافية البشرية على الرغم من فوقية الإسرائيليين تظل قيم التعايش هاجسًا في أذهان التلاميذ العرب، حيث التركيز على الدور المشترك في صناعة التاريخ والمصير، كما وتعكس أهداف تعليم التاريخ المقاربة غير المتماثلة بين العرب واليهود، حيث تهميش العنصر العربي في حين تم تعزيز العنصر الإسرائيلي – اليهودي في كل من المدارس العربية والمدارس اليهودية على حد سواء. ويلاحظ أن الطالب العربي يتعلم عن تاريخه، بموجب هذا المنهاج، عددًا أقل من المصطلحات التي يتعلمها عن التاريخ العام أو تاريخ اليهود. ويلاحظ أن المنهاج تبنى المصطلحات المجسدة لوجهة النظر الصهيونية، فعلى مر العصور المختلفة يتحدث المنهاج عن (أرض إسرائيل) و(صهيون) كوصف لفلسطين، وذلك من خلال فصل مفتعل بين سوريا وفلسطين. ولكن اللافت للنظر في هذا المنهاج أن تاريخ الشعب اليهودي وُضع على نفس القدر الذي وُضع عليه تاريخ العرب والشعوب الإسلامية، مع العلم أن هذا لا يجري في المنهاج المخصص للطلاب اليهود، والذي يخصص فيه للتاريخ العربي والإسلامي حيّز ضئيل جدًّا.

مفهوم الهويّة:

تعريف الهوية كمصطلح في علم الاجتماع، فإنه يتوسع ويتضمن جوانب كثيرة؛ فيتناول جوانب إنسانية وثقافية وفردية، لكنّه يتمحور حول ماهية الفرد وتتطابق ما ذاتيته، والهوية هي المدلول الذي يوضح صفات الفرد في بيئة ما عن غيره، بحيث تمنحه صفتي الإعلاء والتميّز، وتمنحه الوعي الذّاتي بالثقافة الاجتماعيّة المستمدة من تلك البيئة، و الهوية ليس بالضرورة أن تكون ثابتة، إنما يجري عليها تحولات تبعاً لما يتغير في واقعها، فيكتسب الفرد صفات وسمات تميّزه شخصياً عن غيره أو تميّز مجموعة عن أخرى. وتتغير هذه السمات والصفات تبعاً لما يستجد من أحداث، لذا استقرا على تعريف الهوية بأنها: الخصوصيّة والذّاتيّة لدى الفرد المنبثقتان عن الثقافة واللغة والعقيدة والحضارة التي يحملها الفرد، وهذه الأمور تتعرض للتغير، إضافة للتاريخ الذي يكوّن لدى الفرد صورة ذاتية عن مستقبله، وهي بهذا المعنى تعدّ جزءاً أساسياً ولا يتجزّأ، يبدأ مع الفرد منذ ولادته، ومن مكان ولادته (العيسوي، 2002).

أمّا (المراغي، 2013) فقد بيّن أن الهوية "كيان يجمع بين انتماءات متكاملة، وهوية المجتمع تمنح أفراده مشاعر الأمن والاستقرار والطمأنينة". ويبيّن أن وجود انتماءات متعددة في مجتمع واحد قد ينتج عنها مشكلات، مثل عدم الاستقرار وعدم الطمأنينة، لذا تعدّ الهوية كيان وطني يمنح أبناء الوطن الواحد الشعور بالثقة والاستقرار والأمن، ويحتاج هذا الشعور إلى نخبة سياسة واجتماعية ودينية تكون لديها المقدرة على دمج الانتماءات المختلفة في هوية وطنية مشتركة، تجمع فيهم صفات وسمات واحدة، وتكن قادرة على ضمان اتفاق هذه الانتماءات، وعدم إزالتها من المجتمع. (المراغي، 2013: 47)

نستدل من مجموعة التعاريف هذه أن الهوية هي المدلول الذي يعبّر عن واقع الفرد وصفاته، فيتميز به عن غيره، وفي الواقع الفلسطيني فإن الهوية هي الوسيلة التي تجمع الفلسطينيين كافة حول أفكار واحدة، فمثلاً الهوية الفلسطينية تدلّ على شعب مظلوم واقع تحت احتلال، وتدل الهوية الفلسطينية على الشعب المناضل، وفي الوقت نفسه تدل على ارتباط أفراد الشعب الفلسطيني بعضهم بعضاً بثوابت تاريخية ودينية، وعلى رأسها مدينة القدس، وكل المواقع الدينية الأثرية في هذه المدينة، فتربط هوية الفلسطيني بينه وبين معتقداته الدينية والتاريخية، وعند ذكر تاريخ فلسطين مثلاً، لا بد من ذكر عمر بن الخطاب رضي الله عنه وصلاح الدين الأيوبي رحمه الله، هذه المدلولات التاريخية أصبحت جزءًا من هوية بلاد الشام كافة ومن هوية الفلسطينيين خاصة، هذه الأمور تنتقل بالتعليم ودراسة التاريخ، خلافة للكوفية والفلكلور الذي ينتقل بالتوارث وبانتقال العادات، لذا لا بد من دراسة العلاقة بين الهوية والتعليم.

العلاقة بين الهوية والتعليم:

ترتبط الهوية بالتعليم من نواحي متعددة، أبرزها علاقة **(الانسجام)** أي أن يكون هناك انسجام ما بين الهويّة وما يحدده الفكران القانوني والسّياسي في المجتمع، ويحددان السلوك الذي يعدّ سلوكياً سويّاً من الناحية القانونية، ويحددان التوجه السياسيّ للفرد، وهذه الأمور لا تتكون لدى الفرد إلا عن طريق التعليم، خصوصاً أنها تكسبه صفات تدل على أنّه من المجتمع الذي يتبع القانون والسياسة المخصصتان له، فهما المعيار والمقياس لتحقيق المساواة بين أفراد المجتمع. فالنظام السياسي، يعدّ المرتكز الذي تتحدد الهوية بناء عليه، وهذا الأمر يجعل الهوية قابلة للتبدل في حالة تمّ اكتسابها أو فقدانها لأن القانون والسياسة يحتويان الهوية، ويحدث التبدل عند الاندماج في الجماعة وما تتبناه من سياسات وقوانين، وهذا من صيرورات الهوية، وخصوصاً وأن العامل الثقافي يعد عاملًا تكميليًّا ، فقد يندمج غريب عن هذا المجتمع ويتكلم بنفس لغتها ويدين بدينها، ويحمل عاداتها نفسها إلا أنه سيبقى غير منسجم سياسياً وقانونياً عنه.

فالسياسة والقانون في أي مجتمع ، هما اللذان يتخذان القرارات، ويحددان المكانة السياسة والقانونية للأفراد، فليس بمقدور الفرد الواحد تغيير ثقافة أو عادة، أو أن يستحدث صفة جماعية مشتركة، لكن بمقدور القانون والسياسية فعل ذلك، وبمقدورهما تسوية أي إشكالية، وإيجاد حل لها قد تطرأ داخل المجتمع، وصهر كل جديد أو رفضه، هذه الأمور مجتمعة تسهم في تشكيل صفات المجتمع من جديد فينسجم الأفراد مع هذا الواقع.

والانسجام يحقق الهوية من خلال اكتساب الفرد للصفات العامة في مجتمعه، ولا يحيد عن تاريخه وثقافته، وإذا خرج الفرد عن ذلك اكتسب صفات مغايرة لمجتمعه، وقد يوصف على أنه لا ينتمي لهذا المجتمع، كفرد من أقلية ما يميل إلى الاندماج في جماعة أكبر، فتزول الصفات الاجتماعية والثقافية التي كانت لديه، ويكتسب صفات جديدة، فيصل إلى مرحلة لا يستطيع فيها الانسجام مع مجتمعه الأصليّ ويكون انسجامه مع المجتمع الجديد، الذي أعطاه هوية جديدة.

العلاقة الثانية التي تربط التعليم بالهوية هي **(التعبير عن الواقع)** ففي هذه العلاقة يتعلم الفرد كيف يعبر عن واقعه بلغة تدل على هويته، بأدلة توضح انتماء هذا الفرد إلى جماعته، ويظهر هذا الانتماء على شكل تعبير عن الواقع، بلغة الفرد وتوجهاته السياسية والدينية والعرقية، وأسلوبه في الحياة، فالإنسان الذي يعيش في مجتمع ما يعبّر عن واقعه بالرجوع إلى من هم أعلى منه مرتبة في التسلسل الهرمي، فيعبّر عن واقعه المعاش من خلال سلوكه، كذلك الأمر في النواحي الدينية وتطبيق الشعائر الدينيّة، فيقوم الفرد بتطبيق شعائره الدينية الخاصة بغض النظر عن موقعه، فيُعرف من خلالها. وعديدة هي الأمثلة التي تؤكد أن الهوية تعبّر عن الواقع، وهذه الأمور تنتقل إلى الفرد من الأسلاف إلى اللاحقين، إما بالتوارث أو بالتعليم، ويتم تعليم الفرد ثقافة شعبه وتراثه لكسب هوية شعبه ومرتكزاته، وهنا يظهر الدور المركزي للتعليم في نقل مكونات الهوية من جيل إلى آخر.

التعليم والتعريف بمكوّنات الهويّة:

تتكون الهوية وتتشكل من عوامل خارجية وداخلية، تؤدي بالنتيجة إلى تشكيل صبغة عامة للفرد، ولا يستطيع الفرد الإلمام بكل مكونات هويته إلا بدراستها أو تلقي هذه المكونات عن طريق التعليم المبني على أسس علمية واجتماعية، فأحد مكونات الهوية الفلسطينية الموقع الجغرافي الذي يشكل الهوية بإضفاء صفات معينة على الإنسان، تمكّنه من العيش في هذا الموقع، ويؤدي التعليم دوراً بارزاً ومهماً بتعريف الفرد بالتاريخ المشترك للإطار العام الذي ينطلق منه فكر الإنسان أحياناً، وأحياناً أخرى يؤثر التاريخ بإرثه وأحداثه على تعاطي الفرد مع الأحداث الآنية، إذ يستمد هذا الفرد طرق تعامله مع الحاضر بناء على ما توارثه من سلفه، ويضاف على ذلك، أن التاريخ المشترك لجماعة ما يوحدهم ويجمعهم، فينتج عن هذا التجمّع اكتساب صفات واحدة. ففي حي الشيخ جراح وبما أنها قرية مختلطة ما بين اليهود والعرب، يعد موقعها الجغرافي المقسم ما بين شرقي و غربي هو أحد العوامل الذي يعمل على فصل القرية وتشكيل هوية مختلفة، تتكون على حسب الجانب الذي يعيش فيه الفرد ويتأقلم معه، أما بالنسبة للتاريخ المشترك فتعد الأسرة والمدرسة عاملين متكاملين لتشكيل التاريخ وبسبب اختلاف المناهج واختلاف طرق التفكير بين العائلات سواء عائلات ال48 أم العائلات الأصلية الموجودة في القرية وموقع سكنها سواء في الشرق أم في الغرب تختلف طرق التفكير وطرق تداول الأحداث التاريخية التي حدثت في القدس أو في فلسطين أو حتى بالقرية لديهم، بالإضافة إلى اختلاف المناهج في المدرسة نفسها، وتنقسم إلى منهاجين المنهاج الإسرائيلي الذي لا يذكر أي شيء عن التاريخ الفلسطيني ويشوه الأفكار لدى الطلبة، والتاريخ الفلسطيني الذي يتحدث عن بعض الأحداث التي حدثت في فلسطين، ولكن ضمن إطار معين أسسته وأشرفت عليه وزارة المعارف الإسرائيلية.

وبالإضافة إلى ذلك، يتلقى الفرد عموميات وخصوصيات الثقافة الفلسطينية من خلال التعليم، حيث تسهم الثقافة والمعارف الكثيرة لدى الفرد بتشكيل مكوناته الفكرية، وتنتقل بتعاقب الأجيال، فما هو محبوب واعتيادي عند جماعة ما، يكون منبوذاً ومستبعداً وخارجاً عن الإطار القانوني والاجتماعي لجماعة أخرى، وهي بالنتيجة صفات تسهم بتشكيل الهوية. ويتعرف الفرد أيضاً إلى حقوقه وواجباته الوطنية والدينية اتجاه ارضه ووطنه عن طريق التعليم، فلا شك أن الاشتراك بالقيام بأمر ما، وخصوصاً بشكلٍ جماعي، يؤدي إلى انتقال هذا القيام إلى صفات الإنسان عامة.

أنواع الهوية:

تتنوع الهويات بحيث يعكس كل نوع بعداً خاصاً يميزه عن الأنواع الأخرى، ويمكن تقسيم هذه الأنواع إلى التالي:

أولاً: الهوية الوطنية: لتوضيح المقصود بالهوية الوطنية، نستخدم مفهوم العولمة كنقيض للهوية الوطنية، فعلى عكس ما تقوم به العولمة وتحدثه من إزالة للحدود والتغلب عليها بين الأمم، أو إضعاف الحدود الوطنية المتمثلة

بالانتماء لوطن واحد، وإضعاف لسلطة الوطن في النفس البشرية، وما تعمل على مزج الثقافات بعضها البعض، تكون الهوية الوطنية على عكس ذلك تماماً، فهي تقوم بتقوية الانتماء للوطن، إضافة إلى ذلك، تقوم الهوية الوطنية بمنح السلالة البشرية لمجتمع ما تاريخ ولادته ومكانها، المتمثل في الوطن وإرث المجتمع الوطنيّ، وتعطيه بعض من الصفات الموضوعية والمواصفات المتشابهة، التي تتكون في داخل نفس الفرد، فيستمد هويته الوطنية من تأثيرات المكان والزمان والأرض، وتشارك الأفراد الحقوق والواجبات (ميعاري، 2008).

بمعنى أن الهوية الوطنية ليست تأثير كيان جغرافي موجود ضمن حدود سياسية، يضم شعباً ينتمي إليه ويعملون سوياً ويفكرون، إنما تعني التأثير الحاصل من تفاعل الأرض والمكان والزمان سوياً، حتى يطغى شعور واحد يجمع أفراد الشعب، ويجتمعون على وحدة وطنية لا تعرف الحدود السياسية، إنما تمتد لتصل الحدود الإنسانية أينما وجد أفراد المجتمع، فالهوية الوطنية تحتّم على الفرد أن ينظر إلى أفراد مجتمعه أنّهم من نفس المكان أينما وجدوا، فالخروج من المكان لا يعني انتفاء الهوية الوطنية، بالقدر الذي يعني الانتماء إلى وطن واحد (معلوف، 1999).

وبالنسبة للحالة الفلسطينية بالقدس بحي الشيخ جراح الشعور بهذا الانتماء والوطنية مقسم إلى قسمين، ويرى بعض الباحثين أن الانتماء هو عبارة عن الانتماء إلى الوضع الموجودة به القرية والمهيمن عليه من قبل اليهود والاستسلام إلى التعايش والسلم، على العكس من الطرف الآخر الذي لا يرى أن هذا هو معنى الانتماء والوطنية والذي يرفض رفضًا تامًّا ما الذي يحدث في القرية من تقسيمات وغيره.

ثانيًا: الهوية الاجتماعية: تجسّد هوية المجتمع الخاصة، أي ماهيّة هذا المجتمع، فهي عبارة عن الصورة أو الشكل الذي تكوّنه مجموعة بشرية معينة عن نفسها. وتنشأ هذه الهوية من الداخل باتجاه الخارج، فيكوّنها الأفراد فيما بينهم، وذلك بتداولها داخل المجموعة، وتنتقل معهم إلى خارج مجتمعهم، ولتحديد مفهومها بدقة أكثر، هي المعارف السائدة بين الأفراد من الناحية الاجتماعية ليس إلا؛ فتتكون نتيجة معرفة ووعي بما يحمله الأفراد من أفكار، حول الأمور الاجتماعية البسيطة والمهمة، من عادات تناول الطعام، حتى قضايا الزواج وطقوس الموت وغيره (مغربي، 2013).

يتكون لدى أفراد المجتمع أو المجموعة الواحدة، نوع من الإدراك الذاتي المشترك فيما بينهم، أو التوحد حول مضمون اجتماعي معين، بحيث تتميز هذه المجموعة بوجود روابط قوية في ما بينهم، ويشعر الفرد بالتماهي والذوبان داخل الجماعة، ويكتسب قيم الجماعة، ويقل مفهوم الذات في هذا النوع، لأن الفرد يسعى للحصول على الهوية اجتماعية إيجابية، أو الحفاظ عليها، لكي ترفع من تقديره للذات أولاً، وتحقق له الهوية الايجابية السائدة، فلا يعقل أن ينفرد فرد واحد بعادة اجتماعية مستقلة عن غيره، إنما يستقر على ما استقرت عليه جماعته، وتنتقل معه ومع جماعته عادة إلى الخارج (معلوف، 1999).

وهذا ما يحصل للطالب في حي الشيخ جراح، ويتأقلم مع أسرته ومدرسته وتتكون شخصيته من خلال التأثير عليه من هذه العوامل فعدم تعلمه بالمدرسة والبيت الأفكار السائدة عن مجتمعه وقريته ومدينته سوف يعمل على تشكيل نوع من الجهل بخصوص هويته الاجتماعية بما يخص مجتمعه والذي من الممكن أن يتراكم أو أن يتشكل منذ البداية إذا تم تعلم الفرد بأي شكل من الأشكال عن هويته الاجتماعية سواء من المجتمع من النوادي أو البيت أو المدرسة.

ثالثًا: الهوية الثقافية: لا نعني بها الكم الهائل من المعرفة، إنما هي رابط ما بين الماضي والحاضر والمستقبل (مغربي، 2013)، وهو الدلالة على أن الهوية الثقافية تحمل مفهوم تاريخي وحضاري أكثر منه علمي، بمعني هي سيرورة الشأن أو الذات ماضياً وحاضراً ومستقبلاً في الوجود، أي أن هذه الجماعة تنتمي لماضيها وحاضرها

ومستقبلها، فالهوية الثقافية تنبع من أماكن لها تاريخ، ولا يمكن التخلي عن هذا التاريخ، إنما الحفاظ عليه اليوم ليكون شاهداً لنا في المستقبل، وهذا هو فحوى ومضمون الهوية الثقافية.

يصعب تحديد ميول الفرد الواحد واتجاهاته في الهوية الثقافية كما في الهوية الاجتماعية، لأن الفرد الواحد قد يعبّر عن ماضيه أو مستقبله بالطريقة التي يراها مناسبة، لكنها تصب في مصلحة الأمة، فتجسّد بذلك الرمز أو القاسم المشترك الذي يميز شعبًا من الشعوب عن غيره.

الدراسات السابقة:

ومن أهم الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المنهاج وتأثيره على الهوية:

1. دراسة (أمارة، 2010): حيث تناولت المقالة اللغة والهوية من تأثيرات وتداعيات على التعليم العربي في إسرائيل، ووضح العلاقة بين اللغة والهوية، وفحصها في السياق العربي عامة، والإسرائيلي خاصة. بالإضافة إلى مكانة اللغة العربية وارتباطها بالهوية في التعليم العربي في إسرائيل وما لها من تأثيرات وتداعيات على الطلاب من الناحية التحصيلية والقيمية.
2. دراسة (الشيخ، 2008): فقد قدمت قراءات نقدية في مناهج العلوم الاجتماعية والتربية الوطنية واللغات والأديان التي أنجزها مركز المناهج في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتركزت محاوره حول المناهج الفلسطينية ودورها في بلورة مفهومي الحبكة التاريخية للفلسطينيين في إطار التربية على ثقافة المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان في ظل تأثر أطراف المؤسسة التربوية الفلسطينية كافة بالحالة الاستعمارية الإسرائيلية .وبني المؤتمر على أربعة محاور، فتناول المحور الأول السياسات التربوية المقارنة، تناول دور المناهج الوطنية في الإسهام بحالة وعي جماعية حول مفهومي الهوية والمواطنة ضمن شرط استعماري، وتضمن المحور الثاني، المنهاج الفلسطيني–السياسات والفحوى، وقدم المحور الثالث، المبادرات تطبيقية، تجارب تطبيقية في تصميم مواد تعليمية ومناهج ، وتضمن المحور الأخير التربية والحداثة، مداخلات الدراسة في تأثر المؤسسة التربوية بمشروع الحداثة الممركزة أوروبياً.
3. دراسة (الحاج، 2006): تسعى لمحاولة نقدية وشمولية لفهم الدور الذي يمثله التعليم الرسمي لدى المجتمع الفلسطيني في إسرائيل، الذي تحول إلى أقلية قسرية في دولة إثنوقراطية والسؤال المركزي الذي تناولته الدراسة هو: هل يشكل التعليم آلية للتغيير الاجتماعي بالنسبة إلى الأقلية، أم أنه على العكس آلية للضبط الاجتماعي والسياسي تستخدمها المجموعة المهيمنة؟ وللإجابة عن هذا السؤال رصد الباحث التعليم لدى الفلسطينيين على مدى قرن واحد، أي من العهد العثماني إلى العهد الإسرائيلي مرورًا بالانتداب البريطاني. وكان من نتائج الدراسة التناقضات حول دور التعليم الرسمي، ففي حين نظر إليه الفلسطينيون كمصدر للتنمية الاجتماعية والسياسية، استخدمه النظام المهيمن آلية سيطرة اجتماعية، وبالتالي سلب وطنية العرب المقيمين في فلسطين وإسرائيل لاحقاً، وحرمانهم من أي سيطرة على مضامين نظامهم التعليمي، وبذلك تم تفريغ التعليم الفلسطيني من مضامينه القومية، بل تم استخدام النظام التعليمي وسيلة لتشريع عقائد المجموعة المهيمنة وخلق وعي اجتماعي بديل لا يتوافق والإرث الثقافي الوطني للفلسطينيين.
4. دراسة (أبو عصبة، 2006): تسلط الضوء على إشكالية التعليم العبري، حيث يعتبر أنه بدأ قبل قيام دولة إسرائيل، فعالج الباحث من خلال ستة فصول الخيارات التربوية ومرجعياتها وتجلياتها، وما واكبها من جدل واستقطاب، وما أسفرت عنه من نتائج، فيبرز الباحث كيفية التواصل في الجو التعليمي من خلال شعار إحياء ونهضة اللغة العبرية، وقد حاول الباحث ومن خلال الفصل الموسوم ب" جهاز التعليم العربي في إسرائيل"، الوقوف

على البيئة السياسية والاجتماعية التي يعمل في كنفها جهاز التعليم العربي في إسرائيل، وحاول رصد وتشخيص العوامل والعقبات التي تعيق تطور هذا الجهاز. وقد أكد الباحث أن إسرائيل تعمل على توسيع فجوات اللامساواة بين المركز والضاحية، وبين الأغنياء والفقراء، وبين العرب واليهود من خلال جهاز التعليم والتربية، الذي كان من المفترض أن يقوم على تقليص الفجوات بين أفراد المجموعات في الدولة الواحدة، وقد أكد الباحث أن غياب المساواة في الاستثمار، وعدم المساواة في التعامل والاهتمام، وكذلك عدم إشراك العرب في وضع المناهج؛ أدى إلى تدني النتائج ومستوى التحصيل التعليمي، وبالتالي عدم شعورهم بالرضا، وشعورهم بالغربة إزاء الجهاز التعليمي.

5. وتناول (إيلي بوديه) في دراسته"الصراع العربي الإسرائيلي في كتب التاريخ المدرسية الإسرائيلية (بودية، 2006) كتب التاريخ المدرسية، وكتب المدنيات (التربية المدنية أو كتب الموطن) في جهاز التعليم العبري منذ إنشاء إسرائيل عام 1948م حتى العام 2000م وقد ميز (بوديه) بين ثلاث مراحل في قضية تقييم جهاز التعليم حيال الصراع: مرحلة الطفولة، والثانية، والأخيرة، مرحلة البلوغ، الذي عقبته تغييرات سياسية عميقة انعكست سلباً على مضامين المناهج وأولوياتها بشكل كبير، وادعى الباحث أن صورة العربي في المرحلة الأخيرة ليست عدائية، كما كانت عليه في المرحلتين الأولى والثانية؛ إذ بدأ التطرق لموضوعات أكثر سياسية تتناول الصراع بنظرة مختلفة وأكثر واقعية للطالب، وبدأت في هذه المرحلة تذكر فلسطين وليس العرب.

6. دراسة (أشقر، 2003): أوضحت دراسته بأن الهوية الفلسطينية هي استحقاق سياسي، ويجب العمل على تأكيده، وبيّن أن الهوية الفلسطينية تتعرض لمحاولات طمس وإلغاء وجودها. فقد كان الهدف من دراسته حثّ السياسيين والأكاديميين الفلسطينيين على إثبات الأحقية بالهويّة الفلسطينية، وطالب الأكاديميين بضرورة توعية أفراد الشعب الفلسطيني كافة، بأن هذه الهوية هي هوية صراعية، وإذا تمّ إثباتها على أرض الواقع، يكون الفلسطينيون قد حققوا إنجازاً سياسياً، لهذا طالب السياسيين بضرورة بالعمل على إظهار الهوية الفلسطينية على أنّها عرضة للطمس من خلال السياسات الإسرائيلية المتبعة من طمس للمعالم العربية والاسلامية في جميع مدن وقرى ومعالم فلسطين وتراثها والتركيز على تهويد المنهاج الفلسطيني ومحاولة اظهار صورة خادعة وغير صادقة عن الشعب الفلسطيني وأصوله التاريخية عبر المناهج الإسرائيلية المزيفة لذلك على مصممي ومؤلفي المناهج الفلسطينية ابراز حقيقة الوجه الماكر للسياسات التربوية الإسرائيلية عبر النوافذ الاعلامية والتربوية بشتى أنواعها.

النتائج:

المحور الأول: الاختلاف بين المنهاجين الفلسطيني والإسرائيلي:

أوضحت جميع الإجابات بأنه توجد فروقات متنوعة بين المنهاجين، تتمثل في ذكر الشعراء اليهود بدلاً من الشعراء الفلسطينيين، مع العلم بأنه يتم تضمين المنهاج الإسرائيلي شعراء عراقيين وسوريين، ولكن بدافع تعلم قواعد اللغة وفهم المقروء، وليس من النواحي الوطنية كما في الشعر الفلسطيني، وقالت احدى المعلمات بأنه يعتمد المنهاج الإسرائيلي على إبداء الرأي أكثر من المنهاج الفلسطيني، ويتيح للطالب التفكير أكثر من المنهاج الفلسطيني، وأسئلته متنوعة أكثر أيضاً، وقالت أيضاً " المنهاج الإسرائيلي يعلم الطالب الفلسطيني على طرق التعايش ما بين اليهود والفلسطينيين على أساس أن الفلسطيني هو الشخص المحتل لهذه الأرض، وهو الشعب الذي يعتبر أقلية، وعليه أن يتأقلم بالأرض التي يعيش عليها مع المواطن الأصلي وهو الإسرائيلي". هذا ما قالته إحدى المعلمات اللواتي يعلمن كتاب المدنيات أي الاجتماعيات للصف الرابع الأساسي.

وتتمثل الفروقات أيضاً بذكر معالم يشتهر بها (اليهود) والآثار الموجودة في "دولتهم كما يقولون" وذكر ما تشتهر به (إسرائيل) من حيث الثروة الحيوانية والطبيعية، مستبدلين بذلك المصادر الفلسطينية الطبيعية بيهودية.

ويتم إبراز علم (إسرائيل) وتحويل أسماء المناطق الفلسطينية التاريخية بأسماء عبرية، وتتحدث عن شخصيات يهودية تاريخية بكثرة، ويتم تداول هذه الموضوعات في دروس كثيرة، فقد ذكرت إجابة عن أنه "هاي الشخصيات يلي كلها أسماء يهودية بتضل مع الطلاب لحتى آخر يوم في الفصل لانو الكتاب بتمحور حول قصص هاي الشخصيات".

وذكرت إجابة أنها قد "لمست فرقين المنهج الفلسطيني والإسرائيلي بأن المنهاج الإسرائيلي لا تجد فيه كلمة فلسطين" وفي المنهاج الفلسطيني أسماء المدن الفلسطينية وماذا كانت تسميتها في السابق، إضافة لعلم فلسطين، أما بالنسبة للمنهاج الإسرائيلي فإن كلمة إسرائيل تذكر باستمرار، ومثال على ذلك ما هو موجود في كتاب العلوم والتكنولوجيا للصف الأول، كذلك يسلط المنهاج الإسرائيلي الضوء على موضوعات مشوهة ومزيفة وغير حقيقية، مثل درس " تحلق الطيور في سماء إسرائيل". وقد أشار إلى هذا المعنى (الشيخ، 2008) في دراسته حول أهمية الوعي الجماعي للهوية الوطنية الفلسطينية، وهذا ما يفتقر له المواطنون المقدسيون من ارتباط هويتهم بأرض فلسطين في المناهج، حيث أوضح (الشيخ، 2008) بضرورة تحسين فحوى وسياسات المناهج الفلسطيني من أجل زيادة ترابط المقدسي بهويته دون الخضوع للشروط الاستعمارية. أمّا (أشقر، 2003) فقد اتفقت وجهة نظره من وجهة نظر (الشيخ، 2008) من حيث دور الأكاديميين والمنهاج المدرسي في ترسيخ الهوية الوطنية، لكن من منظور استحقاقي، ومن منطلق مواجهة محاولات طمس وإلغاء الهوية الفلسطينية وجودها.

المحور الثاني: طمس اللغة العربية:

أجمعت الإجابات في هذا الشأن أيضاً أنه يتم طمس اللغة العربية من نواحي متنوعة، تبدأ من أساسيات اللغة العربية ومن الصفوف الأساسية الأولى، مثل: الكتابة العربية الصحيحة، وتعلّم القواعد، بحيث لا تتضمن القواعد أي وضوح بالدروس، وهذا يقع على عاتق المعلم العربي بتوضيح القواعد العربية بشكلٍ صحيح للطلبة العرب، وقد ذكرت إجابة أنه بشأن اللغة العربية "أما المنهاج الإسرائيلي فقط يركز على قطع فهم المقروء والتعبير، أما دروس القواعد والإعراب لا يعطيه أي اهتمام أبدًا". وبالتالي يتخرج الطلاب من المدرسة وليس لديهم أي علم بما هو الإعراب أو القواعد بشكلٍ عام.

وفي كتب الاجتماعيات في المنهج الإسرائيلي الذي يسمى كتاب المدنيات في المنهاج الإسرائيلي يركز بشكلٍ كبيرٍ جداً على موضوعات مثل "كيف تصبح مواطناً صالحًا في إسرائيل" وبطريقة تدل أهمية آثار وحضارة ومعالم إسرائيل بشكلٍ كبيرٍ ومتكرر، أما بالنسبة لكتاب للغة العربية فهو يركز على المعاني والقطع ولا يتطرق لأي شيء ديني، لا يوجد فيه أي آية أو حديث، مع العلم أن هذين الكتابين من أبرز الكتب التي تركّز على اللغة ومضامينها وأهميتها والنواحي التاريخية والدينية الفلسطينية المرتبطة بالعروبة والإسلام.

اتفقت العديد من الدراسات السابقة على محاولات طمس اللغة العربية، فمن أبرز هذه الدراسات دراسة (أبو عصبة، 2006) الذي أوضح أن إسرائيل تقوم بطمس اللغة العربية عن طريق عدم إشراك العرب في وضع المناهج، والذي جعل من اللغة العربية تبدو غريبة في ظل المناهج التعليمية الموجهة للعرب، ووافقه في ذلك (أمارة، 2010) الذي أكد على أن محاولات الطمس تبدأ من فضّ العلاقة بين اللغة العربية والهوية، وعدم اعتبار أدنى قيمة للغة العربية داخل المناهج الإسرائيلية عامة والمناهج المخصصة للعرب.

المحور الثالث: أشكال تهويد المنهاج في ضواحي مدينة القدس:

1- تحريف وتزوير المنهاج الفلسطيني (2011)

اهتمّت الحكومات الإسرائيليّة المتتالية كثيرا بمدينة القدس ولهذا سنّت العديد من القوانين التي تؤكد على يهوديّتها وابدية بقائها عاصمة للكيان الإسرائيلي واستحالة تقسيمها مرة اخرى. وتأكيدا منها على التمسك بالمدينة

لم توقف ولو لحظة واحدة مخططاتها لأسرلة وتهويد المدينة وقطاع التعليم في القدس، فعملت ليل نهار على تنفيذ مثل هذه المخططات.

ازدادت وتيرة الهجمة الإسرائيلية على مدينة القدس بعد توقيع اتفاقية أوسلو (والتي قزّمت فيها وشوهت المناهج الفلسطينية تحت يافطة وذريعة ما يسمى بالسلام)، وما أعقب ذلك من الانتفاضة الثانية في أيلول عام 2000،وما تلى ذلك من تطورات مثل إعادة الاحتلال المباشر لكل مناطق الضفة الغربية بما فيها المناطق المسماة (أ) في نيسان 2002م وبعدها، وقد طالت المقدسيين في كل مناحي وجوانب حياتهم ووجودهم، ومع قيام حكومة المتطرف نتنياهو وليبرمان، كان واضحاً للجميع ما ينتظر الشعب الفلسطيني عامة والقدس خاصة، حيث سنّت وشرّعت عشرات القرارات والقوانين، بهدف الأسرلة والتهويد في إطار سياسة التطهير العرقي ومنع تبلور الهويّة الثقافيّة والوطنيّة الفلسطينيّة المستقلّة، فلم يسلم قطاع التعليم في القدس من تلك القوانين والتشريعات والقرارات، فبتاريخ 7 أذار 2011م أصدرت بلدية الاحتلال ودائرة المعارف الإسرائيلية تعليماتها إلى المدارس الأهلية بالقدس وعددها (69) مدرسة يتعلم فيها (24000) طالب، أي ما نسبته (28%) من طلبة القدس، تحظر عليها التزوّد بالمواد التعليمية ومنها الكتب المدرسية من أي جهة فلسطينية، وأن الجهة الوحيدة المخوّلة بتزويد الكتب هي بلدية "القدس". هذا بدوره يعطي بلدية الاحتلال الحق في إقرار المناهج التعليمية وغيرها، وشطب وفرض ما تشاء (عبيدات، مصدر سابق).

وعلى ضوء ما سلف، أقدمت وزارة المعارف الإسرائيلية سعيا منها لتطبيق سياستها التعليمية على تأليف منهاج خاص زجّت فيه سلطات الاحتلال بكل المعلومات التي تساعدها على فرض الرواية الإسرائيلية، وقلب حقيقة أن فلسطين بلاد عربية منذ الأزل، ومن الامثلة على ما دسّته الجهات الإسرائيلية المعنيّة النماذج التالية:

"مدينة القدس هي أكبر مدينة في (إسرائيل) من حيث عدد السكان، إذ يعيش فيها حوالي (700) ألف نسمة من اليهود والعرب، وهي تقع في جبل يهودا".

"القدس هي عاصمة دولة (إسرائيل)، وفيها المؤسسات الهامة التي تدير شؤون الدولة: الكنيست، الوزارات والمحكمة العليا وغيرها..".

"اتّسعت القدس وتطوّرت كثيرا، منذ قيام دولة (إسرائيل)، فقد بنيت فيها أحياء جديدة ومراكز الأعمال والتجارة والصناعة والترفيه".

إن القطعة السالفة مقتبسة حرفياً من درس "القدس عاصمة (إسرائيل) التي تدرّس للصف الرابع الابتدائي في كتاب "الحياة معاً في (إسرائيل)"، وهو كتاب يقع ضمن كتب المنهاج ويتحدث في معظمه عن أحقية اليهود في امتلاك أرض فلسطين لأن التوراة منحتهم إياها، بحسب زعمهم، ويستدلون على ذلك بروايات تدعي أنهم سكنوها منذ الاف السنين، بينما يصف الكتاب الفلسطينيين بأنهم أقليات احتوتهم دولة الاحتلال في ديموقراطيتها (أسرلة التعليم المقدسي..سلاح الاحتلال لاعدام الهوية الفلسطينية، 2015).

ولا يقتصر الكتاب المذكور "الحياة معاً في (إسرائيل)" على دسّ تاريخ محرّف للطلبة الفلسطينيين، بل يتعدى ذلك لموضوعات يشرح فيها الوصايا العشر المذكورة في التوراة، بالإضافة إلى حديثه عن الديانة والتقاليد اليهودية، الأمر الذي يؤدي إلى فصل الطالب عن دينه وتقاليده كما ذكر المختص بشؤون التعليم حاتم خويص. فبرأيه يتوجب على المدرسة أن تعلم الطالب أصول دينه وتقاليد شعبه لينشأ متلاحما مع مجتمعه وعارفا لتقاليده، وذلك ما لا يمكن تحصيله إذا ما استمر تعليم الطلبة بمنهاج (إسرائيلي) (المصدر السابق).

وجدّدت الجهات الإسرائيلية المعنية نفس الطلب في العام الدراسي 2012، حيث وجّهت مديرة المعارف العربية في بلدية الاحتلال " لارا امباركي" رسالة أخرى بتاريخ 28 أبريل 2012م إلى إدارات المدارس الحكومية

والخاصة والأهلية تطالبهم فيها بتحديد كميات الكتب المطلوبة حتى 8 ايار 2012م من المنهاج التعليمي الفلسطيني المشوّه والمحرّف، وإلا فإنّها ستضطر إلى تزويدهم بنفس كمية الكتب للعام الدراسي الماضي.

لقد تجرّأت وزارة المعارف في بلدية الاحتلال على تحريف المنهاج الفلسطيني الصادر عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وأقدمت على سحبه من مدارسها (مدارس البلدية)، كما الغت جميع المواد التي تحتويها الكتب بخاصة اللغة العربية والتربية الإسلامية، تلك التي تعارض محتواها مع رواية الاحتلال؛ فقد "حذف الاحتلال من كتاب اللغة العربية للصف الأول علم فلسطين، وحذف أبيات شعر تتحدث عن الشهداء من قصيدة "فجر الحرية". أما في كتاب الصف السادس فقام الاحتلال بحذف قصيدة الانتفاضة، بالإضافة لحذفه الأبيات التي تتحدث عن حق العودة في قصيدة "سنعود" التي تدرّس للصف السابع. كما يلاحظ حذفه لكل ما يدل على الهوية الفلسطينية في كافة الصفوف؛ فالذي يقارن بين الكتاب الفلسطيني الأصلي والكتاب المحرّف، يلاحظ طمس الهوية الفلسطينية وما يدل عليها من كتاب اللغة العربية وكذلك الاسلامية وغيرهما من الكتب، كما حذف من كتاب الدين أحكام الإسلام الشرعيّة حول قتال المفسدين وحقوق الأسرى وحبّ الوطن" (عبيدات، مصدر سابق).

2- تزويد المدارس العربية في القدس برموز سياسية ويهودية

تدرك السلطات الإسرائيلية تماماً أن المعركة أساساً بين الطرفين الفلسطيني والإسرائيلي على الوعي الثقافي وفرض كل لروايته على مستوى سكان مدينة القدس العرب بخاصة القطاع الطلابي، ولهذا فالكيان الإسرائيلي يحتاج الكثير من الجهد لتحقيق هذا الهدف في اوساط المجتمع المقدسي، ولن يفلح في ذلك إلا من خلال نشر الثقافة والرواية الإسرائيلية.

وسيراً نحو تحقيق المخططات الإسرائيلية هذه، قامت وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية بتاريخ 8 مارس 2011م بتزويد المدارس العربية في القدس "بوثيقة استقلال دولة "إسرائيل "وطلبت من إدارة المدارس تعليق الوثيقة في المدارس، على أن يتم عرضها في مكان تتاح فيه الفرصة لكافة الطلاب والمعلمين الاطلاع عليها (انظر: عبيدات)، وكذلك القيام بشرح معانيها مثل قيم التسامح والمحبة والعدل والمساواة المزعومة التي تتضمنها، اضافة لرموز يهودية اخرى.

إن هذه الاجراءات التعسفية تعد إعلان حرب على ثقافة المقدسيين وهويتهم الوطنية وانتمائهم العربي الفلسطيني، وتأكيداً على ثقافة الاحتلال وفرض هيمنته على المدارس العربية في شرقي القدس، ولا غرو إن قال قائل إن هذه الخطوة ما هي إلا مقدمة لما هو أكبر؛ فمسألة رفع العلم الإسرائيلي على المؤسسات التعليمية وغير التعليمية في شرقي القدس في ظل هذه الممارسات مسألة وقت فقط.

3- فرض المنهاج الإسرائيلي (مرحلياً):

استمرت الجهات الرسمية الإسرائيلية بالتعاون مع بلدية الاحتلال في رسم الخطط والمشاريع الرامية إلى تهويد وأسرلة المنهاج التعليمي في شرقي القدس، ولهذا "قامت إدارة معارف الاحتلال في العام الدراسي 2013-2014م باتباع نظام المجموعات، حيث فتحت شعباً دراسية لتعليم المنهاج الإسرائيلي في خمس مدارس في القدس المحتلة، اعتبرتها الحلقة الأضعف، حيث أن أداءها التعليمي التربوي ليس بالمستوى المطلوب وتحصيل طلبتها التعليمي يعتبر ضعيفاً. وقد حاولت التغرير ببعض أولياء أمور الطلبة، وإقناعهم بأن المنهاج الإسرائيلي هو الأفضل لأبنائهم، من حيث السهولة وتلبية متطلبات سوق العمل. وقد أخفت عليهم فحوى المنهاج الذي يقدّم لهم الرواية الإسرائيلية الصهيونية بكل ما تحوي من تزوير للتاريخ وسرقة التراث وقلب الحقائق وسلب الفلسطينيين حقهم في أرضهم. وقد جاء في مناهجهم على سبيل المثال: (القدس هي عاصمة إسرائيل، وأن عمر بن الخطاب احتل القدس وتم تحريرها عام 1967 على يد إسرائيل)" (مطر، 2016).

وواصلت الجهات الرسمية الإسرائيلية وضع الخطط غير يائسة من تدني نسبة الطلبة الفلسطينيين المنتمين اليها ،فمع بداية العام الدراسي 2017/2016م، استمرت سلطات الاحتلال في "فرض إجراءاتها التعسفية المخالفة للقانون الدولي الذي يكفل الحفاظ على هوية الشعوب المحتلة وحريتها في اختيار ثقافاتها ومناهجها، حيث يصر الاحتلال على مقايضة السماح بترميم المدارس العربية وتأهيلها في القدس باستخدام المنهاج الإسرائيلي ووقف العمل بالمنهاج الفلسطيني" (المصدر السابق).

وتبنّت حكومة نتنياهو ووزير التربية والتعليم فيها، في ظل الصراع على فرض السيادة على مدينة القدس، خطة جديدة تقضي بفرض المنهاج الإسرائيلي على المدارس العربية في المدينة من خلال مقايضة ذلك بمنح الميزانيات المطلوبة والمستحقة لها؛ فالخطة التي صادقت عليها الحكومة تشمل بناء صفوف دراسية جديدة وزيادة عدد مستحقي شهادة البجروت (التوجيهي الإسرائيلية) وخفض نسبة التسرب وزيادة نسبة مستحقي الشهادات المهنية لطلبة شرقي القدس، وزيادة الميزانيات وساعات التعليم الاضافية، ناهيك عن برامج استكمال للمدرسين وامتيازات اخرى ومحفّزات مختلفة. حيث تشمل الخطة الجديدة في مرحلتها الاولى المدارس الرسمية على أن تتدرج لاحقاً على المدارس غير الرسمية المعترف بها من قبل وزارة المعارف الإسرائيلية والتي تستوعب ما نسبته حوالي 42% من عدد الطلاب العرب في شرقي القدس (كوهين، 2017).

وتقضي الخطة أيضاً بحرمان المدارس المقدسية الرافضة لها والمصرة على تدريس المنهاج التعليمي الفلسطيني من الميزانيات المستحقة من وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية (مصادر في وزارة التربية والتعليم صرحت إن عدم تطبيق الخطة التعليمية الجديدة لن يؤثر على ميزانيات المدارس العربية في شرقي المدينة)، إلا أن هناك من رجال التربية والتعليم الإسرائيليين والعرب من انتقدوا ذلك واعتبروه تدخلاً في العملية التعليمية بعد سنين من التمييز الإسرائيلي ضد سكان مدينة القدس العرب، وهذا مرفوض من وجهة نظرهم وليس أخلاقياً ولا مهنياً.

وفي تعليق على الخطة التعليمة هذه بعد اقرارها صرح وزير التربية والتعليم الإسرائيلي (نفتالي بينت) قائلاً: "لقد حان الوقت الذي يدرّس فيه المنهاج التعليمي الإسرائيلي في شرقي القدس ومن الصفوف الأولى؛ فالقدس يجب أن تكون موحدة عملياً وليس بالكلام؛ فكلما يتم التركيز على التعليم وفق المنهاج التعليمي الإسرائيلي نقوّي جهاز التربية والتعليم في شرقي القدس، وهكذا نبني مستقبلا" (المصدر السابق).

ويتضح من خلال معطيات بلدية الاحتلال معدّل المتقدمين للحصول على شهادة البجروت الإسرائيلية (شهادة التوجيهي) الذي وصل العام 2015م إلى (1900) طالب من طلبة شرقي القدس، في حين يتوقع وصوله إلى (2200) العام 2016م وهذه الأعداد بالتأكيد لا تزال متدنية قياساً بالعدد الإجمالي لطلبة شرقي القدس (المصدر نفسه).

3.2 أهداف الخطط التعليمية الإسرائيلية في شرقي القدس

جاء الاهتمام الإسرائيلي بالعملية التربوية قبل تأسيس الكيان أي فترة الانتداب البريطاني على فلسطين، وقد تأطر ذلك بعد صدور قانون التعليم الإلزامي في إسرائيل العام 1949م وما تلاه من تشريعات مساندة؛ وأنّ مما اهتمت به الدوائر المعنية بالتربية والتعليم قضيتي الفلسطينيين العرب (عرب 48) ثم سكان شرقي القدس بعد نكسة عام 1967م، الذين فصّل لهم منهاج خاص حسب المقاس الإسرائيلي، وبما يخدم مصلحتها الوطنية وقيمها اليهودية، ولعل من اهم ما حرص عليه صنّاع التربية والتعليم في الكيان الإسرائيلي موضوعي المواطنة والسيادة.

3.2.1 غرس قيم المواطنة والانتماء لإسرائيل في عقول الناشئة الفلسطينيين

تعتبر القضية التربوية والتعليمية في أي مجتمع هي القضية الأساسية الداعمة له على الاستمرارية في نقل الموروث الثقافي والحضاري المتمثل بالقيم الخاصة به، بغرض المحافظة على ذاته وخصوصيته؛ وبالعودة

إلى معدّل مصروفات ثلاثين دولة من الدول التي تعتبر من الدول المتطورة في العالم على قطاع التعليم والتي وصلت إلى (6.2%) من إنتاجها القومي في عام 2001م، بلغ ما أنفقه الكيان الإسرائيلي على هذا القطاع في نفس العام إلى (8.2%) من إنتاجه القومي، الأمر الذي يشير إلى مدى اهتمام هذا الكيان بجهازه التربوي والتعليمي أسوة بالدول المتطورة (ابو عصبة، 2006).

لقد أدرك الإسرائيليون مبكّراً أهمية التعليم ودوره الالهام على مستوى المجتمع، ولهذا رأى أولئك أنه يتوجّب على المدارس تحمّل الدور المناط بها في ترسيخ انتماء وولاء المواطنين لدى الناشئة للكيان الإسرائيلي، قصد المحافظة على الأمن والاستقرار الاجتماعي داخل الكيان، فبقدر ما تغرس القيم الاجتماعية الخاصة بالاحتلال بقدر ما يسود الأمن والاطمئنان على حد زعمهم، لان "النسق التربوي عادة يمثّل أحد الأنساق الاجتماعية المهمة التي تؤدي عملا حيويا في المحافظة على بناء المجتمع واستقراره من خلال ما يقوم به النظام التعليمي من نقل قيم ومعايير المجتمع من جيل لآخر" (ضاهر، 2017).

إن علم الإسرائيليين المبكر بالتنوع العرقي والثقافي داخل الكيان جعلهم يستفيدون من تجارب غيرهم من الدول ذات التنوع العرقي والثقافي لترسيخ روح المواطنة كفرنسا مثلاً، التي اهتمت كثيرا بموضوع المواطنة، فقد أكد المجلس الفرنسي للنظام التعليمي 2015م أن فرنسا تتصدر الدول الأوروبية باستثمارها التربوي في مجال التعليم، وذلك بإدخالها في برامجها التعليمية انطلاقا من سنة 1990م ثلاث أبعاد قد تشكل تربية للمواطنة وهي: أولاً: دروس التربية المدنية معرفة نوعية، وثانياً: مشاركة التلاميذ في إدارة المؤسسات، وثالثاً: مشاريع النشاط التربوي خارج وداخل المؤسسة؛ وقد أثبت هذا النموذج فعاليته في تفعيل وترسيخ قيم المواطنة لدى المتعلمين حسب المسؤولين الفرنسيين (بوطبال و ياحي).

وفي نفس السياق يقول "فرانسوا ديبالي" خبير التربية في الاتحاد الأوروبي: "لم تعد المدرسة إطارًا لتلقين المعارف والعلوم فحسب، بل إن لها وظيفة أساسية تتمثل في تشكيل المواطن، فهي مؤسسة إدماج اجتماعي، وإطار ملائم لبناء الهويات الفردية والجماعية لتلاميذ اليوم مسؤولي الغد، وإكسابهم القدرة الاندماجية في المجتمع، وإن وظيفة إسناد الشهادات التي تقوم بها المدرسة، يجب أن تسير بالتوازي مع وظيفتها القيمية المعيارية" (البغدادي، مواطنة في المناهج الدراسية..تجارب عالمية، 2014).

وبناءً على ما سلف، وضع القائمون على جهاز التربية والتعليم في إسرائيل الخطوط العريضة لسياساتهم التربوية الهادفة إلى تمرير الرواية الإسرائيلية وترسيخها في ذهنية الطلبة المقدسيين، عملا على ايجاد اجيال منهم يدينون لدولة الاحتلال بالولاء من خلال تشكيل وعي جماعي لديهم بمواطنتهم الإسرائيلية.

إن اهداف الكيان الإسرائيلي من وراء التربية من أجل المواطنة ظهرت جليا وبطرق غير مباشرة من خلال مخرجات المنهاج الإسرائيلي اولا، ووفق المعايير الدولية المتبعة في غالبية دول العالم المتطورة المهتمة أصلا بالمواطنة الجماعية لأنها تعد رافعة للتنمية في هذه البلدان.

لقد حرصت وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية والجهاز التربوي الإسرائيلي على تسميم مضامين مقررات تربوية بعينها، ممن ترى أنها ذات تأثير على تشكيل رؤى فكرية وسياسية معينة او تخدم المشروع الوطني الفلسطيني؛ ومن هذه المقررات: كتب اللغة العربية والدين، والجغرافيا (الموطن) وكتب التاريخ ... إلخ، وفرض منهاج تربوي جديد وهو المدنيات الخاص بتعليم نظام الحكم في إسرائيل.

تتبع الممارسات الإسرائيلية هذه من هاجس الخوف الذي تمر به الدوائر الرسمية الإسرائيلية من المستقبل المجهول الذي ينتظر الاحتلال في الاراضي الفلسطينية المحتلة، وتنامي الشعور الوطني الفلسطيني ومظاهر العصيان والتمرد المستمرين ضد ظلم الاحتلال وقهره للمواطن الفلسطيني.

إن سعي الكيان الإسرائيلي الدائم إلى تمرير المنهاج التعليمي الإسرائيلي على مستوى مدارس شرقي القدس، واصرار رجالات التربية والتعليم على ترسيخ قيم المواطنة في عقول الطلبة المقدسيين(بطريقة غير مباشرة او معلنة)، يرمي إلى خلق ما يُعرف عندهم بالمواطن الصالح، وزرع قيم الكيان في وجدانهم ،وتربيتهم على ما يسمونها قيم التسامح واحترام الاخر وتراثه التاريخي، وحب النظام واحترام القانون العام، والانتماء الوطني للكيان، وهذا ما يتطلب استراتيجية فلسطينية وطنية لمواجهة مخططات الجهاز التربوي الإسرائيلي من خلال رفع مستوى وعي المواطن الفلسطيني ودعمه ليتمكن من افشال كل هذه المشاريع المغرضة.

3.2.2 فرض السيادة الإسرائيلية على العملية التربوية في مدينة القدس

باشرت الحكومات الإسرائيلية المتعاقبة والكنيست الإسرائيلي بعد احتلالها لشرقي المدينة في سن القوانين والتشريعات التي لا يتسع المجال لذكرها الهادفة إلى تثبيت الوجود الإسرائيلي فيها، ابتداء من قانون ضمها وجعلها عاصمة إسرائيل الابدية واستحالة تقسيمها وغيرها من قوانين، ثم العمل ليل نهار على تغيير معالمها الطبوغرافية وحتى الديمغرافية وتهويد الكثير من معالمها؛ كل ذلك لفرض حقائق على الارض وفرض سياسة الامر الواقع، وتعزيز السيادة الإسرائيلية على المدينة المقدسة.

إن هاجس الاحتلال الذي يطارد القيادة الإسرائيلية جعلها تفكر في فرض منهاج تربوي خاص على طلبة القدس من الفلسطينيين لتحقق بذلك مفهوم السيادة على المدينة، وفق التعريف العام للسيادة الذي يعني: وجود سلطة عليا ومطلقة, وإفرادها بالإلزام وشمولها بالحكم لكل الأمور والعلاقات سواء التي تجري داخل الدولة أو خارجها (المشوخي).

وأقدمت السلطات الإسرائيلية المختصة ووزارة التربية والتعليم وبلدية القدس على تحريف المنهاج الفلسطيني، وحذف مضامين كثيرة منه اضافة إلى منهاجها التربوي المسموم لأقناع المواطن المقدسي بأن سلطات الاحتلال هي صاحبة القرار الاخير في المدينة، وأن ما تعرضه من منهاج واجب تطبيقه؛ ولعل أبرز ما اقدمت عليه الجهات الإسرائيلية المعنية والدالة على عزمها فرض سيادتها هي على المدينة، وتحييد الوجود الفلسطيني حتى وإن كان داخل المضامين التربوية، مجموعة من الاجراءات ذات علاقة مباشرة بمضامين المقررات التعليمية، مثل:

1. حذف شعار السلطة الوطنية الفلسطينية واستبداله بشعار بلدية القدس.
2. حذف العلم الفلسطيني من المنهاج الفلسطيني.
3. التأكيد على اسم "دولة إسرائيل" بقوة في المنهاج.
4. ظهور العلم الإسرائيلي في صفحات الكتب المقررة.
5. التأكيد على مدينة القدس عاصمة إسرائيل الابدية.
6. تعريف موقع القدس على أنه يأتي ضمن ما يسمونها صحراء يهودا.
7. حذف خريطة فلسطين واثبات خريطة فلسطين كاملة على أنها إسرائيل.
8. حذف مصطلح الاحتلال الإسرائيلي.
9. إثبات مصطلح الهيكل.
10. حذف مظاهر وطنية أخرى داخل مضامين المقررات التعليمية.
11. عرض وثيقة الاستقلال الإسرائيلية في كل المدارس التابعة لبلدية الاحتلال.
12. حذف مفاهيم دينية واعمال ادبية وقصائد شعرية فلسطينية من المنهاج.

وبالمناسبة فقد صرح الوزير (زئيف إلكين) وزير البيئة، بما يؤكد بوضوح نوايا الكيان الإسرائيلي في مدينة القدس حيث قال: "أؤمن بأن السيادة مساوية للقدرة على الحكم والمسؤولية وينبغي التعبير عن ذلك في مجال التعليم" (ضاهر، 2017).

إن فرض المنهاج التعليمي الإسرائيلي أو المنهاج التعليمي الفلسطيني المحرّف والمشوّه على الطلبة الفلسطينيين في القدس، ليس إجراءً شكلياً، وأن حذف شعار السلطة الوطنية الفلسطينية واستبداله بشعار بلدية الاحتلال وغير ذلك من الرموز الوطنية الفلسطينية بأنواعها، مسألة لها علاقة بالانتماء والهوية والسيادة الوطنية، فالتعليم الوطني مرتبط بالسيادة الوطنية، وكذلك المنهاج المشوّه يراد له أن يشوه الثقافة الفلسطينية ويضعف الانتماء ويزور التاريخ ويعبث بالجغرافيا الفلسطينية، ويفرض رؤية ورواية تتناقض مع الهوية والثقافة والتاريخ الفلسطيني.

المحور الرابع: تأثير المنهاج الإسرائيلي على الطلبة العرب:

أظهرت غالبية الإجابات أنه يوجد تأثير سلبي للمنهاج الإسرائيلي على الهوية الفلسطينية، وترى غالبية الإجابات أن إسرائيل قد نجحت في تغيير فكر وثقافة الطلبة العرب حول هويتهم الفلسطينية، حتى أن الأهالي قد تأثروا بهذا المحتوى، وأن تهويد التعليم قد نجحت في فرض واقع تعليمي جديد على المقدسيين.

فقد أوضحت الإجابات بأن المنهاج الإسرائيلي يعمل على "محو كل ما له علاقة بفلسطين". ويبدأ هذا التأثير من الصفوف الأساسية الأولى، خصوصاً في كتاب اللغة العربية، حيث أنه كتاب هش وركيك جداً، يحتوي فقط على الأحرف الأبجدية وبعض المهارات البسيطة، مقابل ذلك في كتب اللغة العربية بالمنهاج الفلسطيني يوجد مضامين واسعة ومتنوعة حول اللغة العربية والتراث الفلسطيني، ولا يوجد شيء اسمه فلسطين أو قدس أو احتلال، إنما دولة (إسرائيل) يعيش فيها مواطنون عرب، فقد انعدم حس المواطنة لدى الطلبة، وقد أخذوا هذه الفكرة وتقبلوها، وذكرت إجابة بأنه: فلا شيء من الممكن أن يغير توجه الأولاد ومعلوماتهم حول أرضهم وتاريخهم وبالطبع هذا الشيء يعدم الثقافة ومفهوم الهوية لدى الطالب". وأشارت إجابة أخرى بأن بعضًا من الطلاب العرب يقومون: "بالتجاوب معي عندما نلغي كلمة (إسرائيل) ونضع محلها فلسطين أو القدس، ولكن بعض الطلاب لا يوجد لديهم أي حس وطني، ويعتبرون أنفسهم يعيشون في إسرائيل بالفعل" معللة ذلك بأن لديهم مبرراتهم المقتنعين بها، وهو سكنهم في منطقة يحدها اليهود من كل الجهات، ويكون تعاملهم مع اليهود أيضاً بشكل كبير وتعلمهم للمنهج الإسرائيلي وذهابهم وعملهم بالمستقبل أيضاً.

وقد أشارت إجابات أخرى؛ أن هذا المنهاج الإسرائيلي قد نجح في الحياة الواقعية أيضاً، لأن الاختلاط الكبير مع اليهود والواقع الذي يعيشونه *"يعميهم عن الحقيقة"*، إضافة إلى أن وجودهم في هذه المناطق يضع أمامهم أحقية دولة (إسرائيل)، وأوضحت إجابة بأن الأهل لا يقومون بتربية أبنائهم على أن وطنهم هو فلسطين وليس (إسرائيل)، وبالتالي لا تتضح لهم فكرة وتتبلور بأن فلسطين هي أرض عربية، وأن القدس مدينة إسلامية للفلسطينيين كل الحق فيها، مقابل ذلك يعمد المنهاج الإسرائيلي على توضيح ما آلت إليه جغرافية فلسطين وتاريخها، وهو بهذا يعلّم الطلبة المقدسيين ما آلت إليه أرض فلسطين التاريخية، وكيف تحولت إلى أرض يهودية تملؤها المعالم التاريخية والجغرافية اليهودية. إضافة لفتح المدارس المختلطة في القرية مثل مدرسة (يد بيد) والتي تقبلها الأهالي، حيث تم إقبال عدد كبير من الطلاب العرب بالقرية إلى هذه المدرسة، إضافة لخلق برامج تحث وتجبر الطلاب على التكافل والسلم بينهم وبين الطلاب اليهود مثل إحدى البرامج الموجودة في المدرسة التي تعمل على خلق صداقات وتعارف ما بين الطلاب العرب واليهود بمدارس أخرى يهودية موجودة بالمنطقة.

وقد اعتبر (الحاج، 2006) أن ما تقوم به إسرائيل من الناحية التعليمية وفي المناهج، هو مخاطبة أقلية عربية تعيش في دولة يهودية، وأن هذه الفكرة هي التي يجب أن تسود لدى الطلبة العرب بحسب اعتقادات

الإسرائيليين، إضافة لهذه الفكرة فإن المنهاج الموجة للعرب يعتبرها أقلية قسرية في دولة متعددة الإثنيات والمسلمين إثنية أقلية وليست صاحبة تاريخ وأحقية بهذه الأرض. أمّا (أبو عصبة، 2006) فقد تناول هذا التأثير من خلال تأثير البيئة السياسية والاجتماعية اليهودية المفروضة على الواقع العربي، وهي في الوقت ذاته تنسجم مع التعليم ومحتوياته، فيتلقى الطالب العربي تعليماً مبنياً على أسس سياسية واجتماعية مفروضة عليه.

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج سابقة، فإن الباحثَين يوصيان بما يلي:

1- على المعلمين والقائمين في مدينة القدس توعية الطلبة لما تتعرض له الهوية الفلسطينية، وتعريفهم بمقوماتها التاريخية والتراثية.

2- دعم صمود فلسطينيي القدس بكل الوسائل المتاحة المادية منها والاعلامية والتكنولوجية.

3- العمل على رفع مستوى الوعي لدى أولياء أمور الطلاب، بخاصة لجان أولياء الامور للمخاطر التي تواجهها مدينة القدس على مستوى التربية والتعليم.

4- التواصل مع مدراء المدارس والفعاليات التربوية والوقوف إلى جانبهم؛ لرفض المنهاج التعليمي الإسرائيلي.

5- عقد مؤتمرات وندوات توعوية لتعريف الجمهور بمقاصد المنهاج الإسرائيلي.

6- التوجه إلى المؤسسات والهيئات الدولية وحضها على اتخاذ إجراءات عقابية ضد المؤسسات التعليمية الإسرائيلية كالجامعات والفعاليات التربوية الإسرائيلية.

7- انتخاب مجلس تربوي من مثقفي مدينة القدس وكادرها التعليمي المهني؛ لمتابعة ملف التعليم في المدينة.

8- دعوة الأهالي لأخذ دورهم في رفض المنهاج التعليم الإسرائيلي بالطرق التي يرونها مناسبة.

9- دعوة أولياء أمور الطلاب للتفاعل مع الموضوع، وإن تطلّب الأمر إعلان الاضرابات وإغلاق المدارس.

المصادر والمراجع:

1. أبو رحمة، عماد الدين. (2011). **أثر التسوية السياسية على الهوية الفلسطينية**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة: فلسطين.
2. أبو عصبة، ماجد. (2006). **جهاز التعليم في إسرائيل**، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية، رام الله.
3. أسرلة التعليم المقدسي. **سلاح الاحتلال لاعدام الهوية الفلسطينية**. (2015). تم الاسترداد من موقع مدينة القدس بالعربية: www.alquds-online.com
4. أمارة، محمد. (2010). **اللغة والهوية: تأثيرات وتداعيات على التعليم العربي في إسرائيل**، ط1، دراسات المركز العربي للحقوق والسياسات، الناصرة.
5. بلال ضاهر. (2017). **إسرائيل توسع تدريس المنهاج الإسرائيلي بالقدس المحتلة**. تم الاسترداد من عرب48: www.arabs48.com
6. بوديه، آيلي. (2006). **الصراع العربي الإسرائيلي في الكتب المدرسية**. ترجمة: وليد أبو بكر، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية، رام الله.
7. تحسين يقين، وعدي أبو كرش، وروان شرقاوي. (2015). **التعليم في القدس وأثره على الهوية الفلسطينية: نحو سياسات تربوية وطنية مستدامة. منشورات المؤسسة الفلسطينية للتمكين والتنمية المحلية (REFORM)**، القدس: فلسطين.
8. التويجري، عبد العزيز. (2011). **التّراث والهويّة**. المنظّمة الإسلاميّة للتّربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو، الرابط، المملكة المغربية.
9. الجعبة، نظمي. (2014). الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية للحراك المقدسي. **مجلة حوليات القدس**، العدد 18 (خريف – شتاء 2014)، 7 – 21.
10. جمعية حقوق المواطن في إسرائيل. (بلا تاريخ).
11. حاج يحيى، قصي مازن أبو عيطة. (2007). **دراسات وبحوث في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل**، كفر قرع: مركز دراسات الأدب العربي، دار الهدى.
12. الحاج، ماجد. (2006). **تعليم الفلسطيني في إسرائيل بين الضبط وثقافة الصمت**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
13. أبو عصبة، خالد. (2006). **جهاز التعليم في إسرائيل..البنية،المضامين،التيارات،أساليب العمل**. تم الاسترداد من مركز مدار/رام الله: www.ahl.co.il
14. الخطيب، اسامة أحمد. (2012). **مناهج الانسانيات والعلوم الاجتماعية في مدارس قرية برطعة تحولات الهوية الوطنية الفلسطينية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بيرزيت.
15. السمان، ديمة. (2016). **التعليم في القدس والاعتداء على المناهج الفلسطينية**.
16. المشوخي، زياد بن عابد. (بلا تاريخ). **السيادة :مفهومها ونشأتها ومظاهرها**. تم الاسترداد من صيد الفوائد: www.saaid.net/bahoth/100.htm
17. بوطبال، سعد الدين وياحي سامية. (بلا تاريخ). **دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين**. تم الاسترداد من revues.univ-ouargla.dz: www.revues.univ-ouargla.dz
18. الشيخ، عبد الرحيم. (2006). **المنهاج الفلسطيني: اشكالات الهوية والمواطنة**، المؤسسة الفلسطينية للدراسات الديمقراطية " مواطن"، رام الله.

19. شيريت ابيتان كوهين. (2017). **خطة تعليمية جديدة في القدس الشرقية(بالعبرية)**. تم الاسترداد من موقع صحيفة معاريف الإسرائيلية الاخباري(nrg): www.nrg.co.il

20. برهان، عبد الرحمن. (2010). **دور التعليم العالي في تعزيز الهوية الفلسطينية وأثره على التنمية السياسيّة من وجهة نظر الطلبة والعاملين (جامعة النجاح أنموذجاً)**، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

21. مطر، علاء. (2016). **واقع الحق في التعليم العام في القدس المحتلة :تحديات وأفاق**. تم الاسترداد من المؤتمر الدولي الثالث عشر–فلسطين قضية وحق:طرابلس–لبنان/مركز جيل البحث العلمي الحديث: www.jilrc.com

22. البغدادي، فاطمة محمد. (2014). **مواطنة في المناهج الدراسية.. تجارب عالمية**. تم الاسترداد من مجلة المعرفة: www.almarefh.net

23. المراغي، عبير. (2013). **تأثير الاحتلال الإسرائيلي على الهوية الوطنية الفلسطينية (التّراث الشعبيّ أنموذجاً)**. رسالة ماجستير، الأردن: جامعة الشرق الأوسط.

24. مصاروة، إيمان. **أثر الاحتلال الإسرائيلي على التعليم في القدس**. الطبعة الأولى، منشورات وزارة الثقافة الفلسطينية.

25. معلوف، أمين. (1999). **الهويات القاتلة "قراءات في الانتماء والعولمة**. ترجمة: د. نبيل نحسن، الطبعة الأولى، دمشق.

26. معياري، محمود. (2014). **مناهج التعليم العربي في إسرائيل دارسة نقدية في مناهج اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والمدنيات**، الناصرة: لجنة متابعة قضايا التعليم العربي.

27. مغربي، فؤاد. (2013). **ملاحظات حول الهوية الفلسطينية**. سلسلة وقائع المؤتمر السنوي الثاني (1) بعنوان: التجمعات الفلسطينية وتمثيلاتها ومستقبل القضية الفلسطينية، ط 1، المركز الفلسطيني لأبحاث السياسات والدراسات الاستراتيجية – مسارات، رام الله، فلسطين..

28. موقع عرب48. (2016). **للاحتلال يساوم:الميزانيات مقابل أسرلة منهاج مدارس القدس**. تم الاسترداد من عرب48: www.arabs48.com

29. موقع مفتاح: www.miftah.org

30. ميعاري، محمود. (2008). تطور هوية الفلسطينيين على جانبيّ الخط الأخضر. **مجلة الدراسات الفلسطينية**، العددين 74 و 75، (ربيع/ صيف 2008).

31. وكالة وطن للانباء/ نقلا عن الاناضول. (2016). **الاحتلال يبتز مدارس القدس من أجل أسرلة المناهج**. تم الاسترداد من وكالة وطن للانباء: www.wattan.tv/news

نسبة إسهام التدفق النفسي في الاتزان الانفعالي لدى معلمات الثالث الثانوي علمي في مدارس مدينة إب في الجمهورية اليمنية

Contribution Percentage of Psychological Flow in Emotional Balance among Female Teachers of the Third High School Scientific Class in Ibb City, Yemen

أ. د/ مأمون علي ناجي البناء
أستاذ القياس والتقويم والإحصاء التربوي المشارك
جامعة إب– الجمهورية اليمنية

أ. صابرين أحمد علي قايد المنتصر
طالبة ماجستير في قسم العلوم النفسية والتربوية
جامعة إب– الجمهورية اليمنية

أ. شرف علي أحمد قايد
مدرس مساعد في قسم العلوم النفسية والتربوية
جامعة إب– الجمهورية اليمنية

Dr. Mamon A. Al-Bnaa, PhD
Ibb University, Yemen
mamonbnaa@gmail.com

Saprin A. Almontser
Ibb University, Yemen

Sharf A. Ahmed
Ibb University, Yemen

نسبة إسهام التدفق النفسي في الاتزان الانفعالي لدى معلمات الثالث الثانوي علمي في مدارس مدينة إب في الجمهورية اليمنية

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرّف على مستوى التدفق النفسي ومستوى الاتزان الانفعالي لدى معلمات الصف الثالث الثانوي العلمي بمدينة إب الجمهورية اليمنية, والفروق بين المعلمات في مستوى التدفق النفسي والاتزان الانفعالي وِفقًا لمتغيري المؤهل والحالة الاجتماعية. وتمثّل الهدف الأخير للبحث بالتعرف على إسهام التدفق النفسي في الاتزان الانفعالي لدى المعلمات. وتم استخدام مقياس التدفق النفسي الذي أعده جاكسون ومارش Jackson & Marsh (1996) وترجمه إلى اللغة العربية الماحدين (2014)، أما مقياس لاتزان الانفعالي لدى المعلمات فقد تم بناؤه في هذا البحث. تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوّنت عينة البحث الطبقية العشوائية من (225) معلمة من معلمات الصف الثالث ثانوي علمي في مدينة إب. تم التوصل إلى عدد من النتائج كان أهمها: أَنَّ مستوى التدفق النفسي بمجالاته الستة (الاندماج بالأداء، وضوح الأهداف، فقد الوعي بالذات، الإحساس بالتحكم، تحول الوقت والخبرة الذاتية الإيجابية) كان مرتفعًا لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدينة إب, وأَنَّ مستوى الاتزان الانفعالي كان مرتفعًا لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدينة إب؛ لا يوجد أثر لمتغيري المؤهل الدراسي (دبلوم- بكالوريوس)، والحالة الاجتماعية (عازبة-متزوجة) في التدفق النفسي والاتزان الانفعالي لدى المعلمات. وأخيرًا تبين أن نسبة إسهام التدفق النفسي في الاتزان الانفعالي للمعلمات هي (0.04) وهي نسبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، كما أن هناك ثلاثة مجالات من مجالات التدفق النفسي تُسهم إسهامًا إيجابيًّا في الاتزان الانفعالي للمعلمات وتعمل على زيادته، وهذه المجالات هي: الخبرة الذاتية الإيجابية، ووضوح الهدف والاندماج بالأداء, وهناك ثلاثة مجالات من مجالات التدفق النفسي تُسهم إسهامًا سلبيًّا في الاتزان الانفعالي للمعلمات، وهذه المجالات هي: الإحساس بالتحكم يليه فقد الوعي بالذات والإحساس بالتحكم.

الكلمات المفتاحية: التدفق النفسي، الاتزان الانفعالي ، معلمات الثانوي.

Contribution Percentage of Psychological Flow in Emotional Balance among Female Teachers of the Third High School Scientific Class in Ibb City, Yemen

Abstract:

This study aimed to identify: levels of both psychological flow and emotional b alance with female teachers of the 3rd high school scientific class in Ibb City, Yemen; differences between teachers in psychological flow and emotional balance in accordan ce to the variables of qualification and social status; *and* the contribution of psycholog ical flow in emotional balance and its relationship with it with those teachers. A scale of psychological flow, by Jackson and Marsh (1996) and translated into Arabic by Al-Mahedeen (2014), have been used and scale of emotional balance was constructed by t he researchers in this study. However, a correlation descriptive methodology was used in this study, a sample of (225) female teachers of the third high school scientific class in Ibb City was selected using the stratified random sampling.

The study revealed a number of findings; most importantly:

- The level of psychological flow, including its six areas (i.e., performance integra tion, objective clarity, self-awareness loss, control sensation, and change of time and positive self-experience) was *higher* with the female teachers of the third hi gh school scientific class in Ibb City; the level of emotional balance was *higher* with the female teachers of the third high school scientific class in Ibb City; and there was no effect for the variable of qualification (Diploma or Bachelor) and s ocial status (single or married) on the teachers' psychological flow and emotiona l balance.
- There were *three* areas of psychological flow affected the teachers' emotional ba lance *positively* in that they increased their emotional balance, namely positive s elf-experience, objective clarity, and performance integration, *respectively*. How ever, there were *three* areas of psychological flow affected the teachers' emotion al balance *negatively*.

Key words: psychological flow, emotional balance, female teachers of the 3rd high school

مقدمة:

يهتم علم النفس الإيجابي بدراسة الخبرات الشخصية الذاتية وتحليلها، مثل: الهناء الذاتي (Wellbeing Subjective)، والرضا عن الحياة (Life satisfaction)، والأمل أو الرجاء (Hope)، والتفاؤل (Optimism)، والتدفق (Flow)، والسعادة (Happiness)، والتسامح (Forgiveness)، والحكمة (Wisdom)، والإيثار (Altruism) وغيرها من المتغيرات المطروحة للدراسة في ميدان علم النفس والإرشاد النفسي والتربوي.

والتدفق النفسي (Flow Psychological) أحد المفاهيم النفسية في مجال علم النفسي الإيجابي، وهو ظاهرة إيجابية بوصفه خبرة ذاتية تتحقق عندما ينسي الفرد ذاته في أثناء عملية التفكير وإعمال العقل في حل بعض المشكلات، مقترنًا بحالة من السرور والبهجة؛ إذ يتسع مفهوم التدفق للعديد من المفاهيم التي تركز على بعض الجوانب الانفعالية الإيجابية، مثل: الشعور بالسعادة والسرور والمتعة، كما تركز على الجوانب المعرفية، مثل: الانغماس، والانهماك الفكري، والاستغراق، والانتباه، واليقظة، والتركيز (حميدة، 2019: 249).

وقد ظهر مفهوم التدفق النفسي على يد العالم ميهالي (Mihalyi) في نهاية الثمانينيات من القرن العشرين، حينما لاحظ أن الناس في أثناء ممارستهم لأنشطتهم وأعمالهم التي يمثل النشاط فيها هدفًا في حد ذاته كالفنانين والرسامين ولاعبي الكرة ومتسلقي الجبال؛ حيث إن القائم بتلك الأنشطة يشعر بالمتعة والسرور، ويقضي وقتا طويلا في أداء هذه الأنشطة دون أن يشعر بمرور الوقت، عندئذ يوصف بِأَنَّهُ يمر بحالة تدفق نفسي (البهاص، 2010: 122).

وتم تبني مفهوم التدفق النفسي في الثمانينيات والتسعينيات من الباحثين الذين يدرسون الخبرة الإيجابية (مثل اللعب والرياضة والفن والطب والدافعية الذاتية) (المالكي, 2017: 18)، إنَّ التدفق النفسي يُعَدُّ من الاستراتيجيات الحديثة في علم النفس الإيجابي؛ إذ إِنَّهُ يسير وفقًا لمبدأ غرس الكفاءة الذاتية والأمل والتفاؤل؛ إذ يتم استعمال هذه الفنيات لخفض القلق، كما يتم تنمية قوة الشخصية من ضمن هذه الجوانب (الفنجري، 2008: 55).

ونظرًا لأهمية مفهوم التدفق النفسي فإنَّ من المتغيرات المهمة –أيضًا– في هذا الإطار (الاتزان الانفعالي)؛ إذ إنَّ للانفعالات تأثيرًا كبيرًا على الفرد، وكلما كانت انفعالات الفرد شديدة كانت ذات تأثير نفسي سلبي، يتمثل أهمها في ارتفاع ضغط الدم، وأمراض القلب والسكر، والصداع، والنسيان وضعف الذاكرة؛ وهو ما يؤثر في استقرار حياة الفرد (عاشور، 2017: 3).

ومن ثم فالاتزان الانفعالي من الجوانب المهمة جدًا في حياة الفرد؛ نظرًا لما يوفره له من الثبات والاستقرار في جميع مناحي الحياة، ومن هنا عرف الاتزان الانفعالي بِأَنَّهُ: قدرة الفرد على مواجهة الظروف والأحداث الضاغطة والمهددة، وأن يتعامل معها دون أن يعرض صحته النفسية أو الجسمية للخطر، أو الاضطراب، أو المرض، كما يتضمن قدرة الفرد على التحكم في الذات والتعاون مع الآخرين في المجتمع الذي يعيش فيه، ويتميز صاحب الاتزان الانفعالي بالتفاؤل والبشاشة والتحرر من الإحساس بالإثم والقلق، وأحلام اليقظة، والوحدة، وبعض الأفكار والمشاعر السلبية، ويكون قادرًا على إصدار الاستجابة المناسبة للموقف في الوقت المناسب، ويستطيع تحمل المسؤولية، ولديه القدرة على الضبط الذاتي، والسيطرة على انفعالاته ودوافعه، ويتناول الأمور بصبر وروية، وتعقل، ويواجه المواقف الحياتية الصعبة بنشاط وهدوء وحسن التصرف (ابن الشيخ، 2015: 11).

وبناءً على ما سبق، فقد جاء هذا البحث ليتناول نسبة إسهام التدفق النفسي في الاتزان الانفعالي لدى معلمات المرحلة الثانوية وعلى وجه الخصوص لدى معلمات الصف الثالث الثانوي علمي؛ نظرًا لأهمية هذه

المرحلة الدراسية؛ ونظرًا لأهمية العينة المستهدفة، وهي معلمات المرحلة الثانوية في التخصص العلمي الذي يُعَدُّ تخصصًا مهمًا يترتب عليه دخول تخصصات وكليات علمية في المرحلة الجامعية، مثل: كليات الطب والهندسة أي أَنَّ هذا البحث سيتناول بالدراسة والتحليل مستوى التدفق النفسي والاتزان الانفعالي لدى معلمات الثالث الثانوي علمي في مدينة إب.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى التدفق النفسي لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدارس مدينة إب؟
- ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدارس مدينة إب؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى التدفق النفسي لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي بمدارس مدينة إب تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية (عازبة–متزوجة) ومتغير المؤهل الدراسي (دبلوم – بكالوريوس)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاتزان الانفعالي لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي بمدارس مدينة إب تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية (عازبة–متزوجة) ومتغير المؤهل الدراسي (دبلوم – بكالوريوس)؟
- هل للتدفق النفسي إسهامٌ دال إحصائيًا في الاتزان الانفعالي لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدارس مدينة إب؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي للتعرّف على:

- مستوى التدفق النفسي لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدارس مدينة إب.
- مستوى الاتزان الانفعالي لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدارس مدينة إب.
- الفروق الدالة إحصائيًا في مستوى التدفق النفسي لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدارس مدينة إب تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية (عازبة– متزوجة) ومتغير المؤهل الدراسي (دبلوم – بكالوريوس).
- الفروق الدالة إحصائيًا في مستوى الاتزان الانفعالي لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدارس مدينة إب تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية (عازبة– متزوجة) ومتغير المؤهل الدراسي (دبلوم – بكالوريوس).
- نسبة إسهام التدفق النفسي في الاتزان الانفعالي لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدارس مدينة إب.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- أهمية علم النفس الإيجابي ودوره في التغلب على الضغوط التي تؤدي بالفرد إلى اضطرابات في الصحة النفسية وتحديدًا أهمية متغير التدفق النفسي وما يمثله من جانب من جوانب مكامن القوة في نفسية الفرد.

- أهمية العينة المستهدفة، وهي معلمات المرحلة الثانوية، وكذلك أهمية المرحلة الثانوية والتخصص العلمي الذي يُعَدُّ تخصصًا مهمًا يترتب عليه دخول تخصصات وكليات علمية في المرحلة الجامعية، مثل: كليات الطب والهندسة.
- ندرة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التدفق النفسي وعلاقته بالاتزان الانفعالي وخصوصًا عند المعلمات عن التدفق النفسي والاتزان الانفعالي، كلًا على حدة، أو ربطهما بمتغيرات أخرى.
- استفادة القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم من نتائج هذه البحث في التعرف على مستوى التدفق النفسي والاتزان الانفعالي لدى معلمات المرحلة الثانوية وتنمية هذه الجوانب الإيجابية لديهنَّ.

مصطلحات البحث:

التدفق النفسي:

التعريف النظري:

يُعرّف (Csikszentmihalyi, 1996) التدفق النفسي بِأَنَّهُ: حالة من التركيز العميق تحدث عندما يندمج الناس في التعامل مع مهمات تتطلب تركيزًا شديدًا ومثابرة ومواصلة وبذل جهد، وهذه الحالة المثلى تتحقق – أيضًا– عندما يكون مستوى قدرات الفرد ومهاراته في حالة من التوازن التام مع مستوى التحدي أو الصعوبة المرتبطة بالمهمة خاصة المهمات ذات الأهداف المحددة التي تقدم تغذية راجعة فورية.

ويرى صديق (2009: 315) أَنَّ التدفق النفسي حالة من حالات الذكاء الوجداني؛ حيث قد يمثل التدفق الغاية القصوى من توظيف الانفعالات في خدمة الأداء والتعلم، أما في حالة شعورنا بالملل تكون حالة التدفق أقل ما يمكن أو ربما تختفي، وَتُعَدُّ خبرة التدفق حالة خاصة بكل فرد تحدث من وقت إلى آخر؛ حيث يُعَدُّ التدفق شعورًا راقيًا، والعلامة المميزة له هي الشعور بالسرور التلقائي والانغماس في النشاط إلى حد نسيان الذات.

ويذكر البهاص (2010: 23) أَنَّ "التدفق هو خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت إلى آخر، عندما تودى المهام بأقصى درجات الأداء، ويتحدد هذا التدفق من خلال الانشغال التام بالأداء، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان في أثناء الأداء، ونسيان احتياجات الذات، والسرور التلقائي المصحوب بالبهجة والمتعة في أثناء العمل".

التعريف الإجرائي:

في هذا البحث تم اعتماد تعريف جاكسون ومارش (1996) كتعريفٍ إجرائي للتدفق النفسي؛ حيث يعرفان التدفق النفسي بِأَنَّهُ: "الحالة التي يجد فيها الفرد نفسه مندمجًا اندماجًا تامًا في النشاط أو العمل الذي يقوم به، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان في أثناء الأداء ونسيان احتياجات الذات، وكذلك الشعور بالسرور التلقائي المصحوب بالبهجة والمتعة في أثناء العمل" ويُعبّر عن ذلك بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في مقياس التدفق النفسي المستخدم في هذا البحث.

الاتزان الانفعالي:

التعريف النظري:

يُعرّفه داؤود والعبيدي (1990: 278) أَنَّ الاتزان الانفعالي يتمثل في قدرة الفرد على تناول الأمور بأناة وصبر، لا يُسْتَفز أو يُستثار من الأحداث التافهة، ويتسم بالهدوء والرزانة، عقلاني في مواجهة الأمور، يتحكم في انفعالاته خصوصًا (الغضب، الخوف، الغيرة).

ويُعرَّفُ الاتزان الانفعالي بأن يكون لدى الفرد القدرة على التحكم والسيطرة بانفعالاته المختلفة ولديه المرونة في التعامل مع المواقف والأحداث الجارية بحيث تكون استجابته مناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات (حمدان، 2010: 8).

ويرى السبعاوي (2008: 274) بِأَنَّهُ: قدرة الفرد على مواجهة ظروف وأحداث الحياة الضاغطة والمهددة, والتعامل معها دون تعرض صحته النفسية والجسمية إلى الاضطراب أو المرض, وقدرته على التحكم في الذات, والتعاون مع المجتمع الإنساني, والتميز بالبشاشة والتفاؤل, والتحرر من الشعور بالإثم والقلق, وأحلام اليقظة والوحدة, والأفكار والمشاعر السلبية, كما يميزه كونه يستجيب الاستجابة المناسبة في الوقت المناسب, ويكون قادرًا على تحمل المسئولية, ويمتلك قوة الضبط الذاتي والسيطرة الكاملة على دوافعه وانفعالاته ومشاعره, والقدرة على التحكم بها وتناول المور بصبر وتعقل, ومواجهة المواقف الحياتية سواء كانت سعيدة أو حزينة ام مفاجئة بهدوء الأعصاب, وحسن السلوك والتصرف, بهدف تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي بينه وبين الآخرين.

التعريف الإجرائي:

يُعرّف الاتزان الانفعالي إجرائياً في هذا البحث بانه "حالة نفسية يصل فيها الفرد إلى التخلص من المشاعر السلبية لديه تجاه موقف أو اختبار معين في الحياة والوصول إلى إشباع نفسي لحاجاته وصولًا إلى حالة من التوافق النفسي"، ويتمثل بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في مقياس الاتزان الانفعالي المستخدم في هذا البحث.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بدراسة التدفق النفسي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى معلمات الصف الثالث الثانوي علمي في مدارس مدينة إب– الجمهورية اليمنية للعام 2020–2021م.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة ناصيف (2015) إلى قياس التفاؤل المتعلم وقياس الإبداع الانفعالي والتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا وِفقًا لمتغيري الجنس والتخصص، وبلغ حجم العينة (200) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد، وتم استخدام مقياس سيلجمان، لقياس التفاؤل المتعلم، ومقياس الإبداع الانفعالي لفريل، وتم بناء مقياس للتدفق النفسي مكوّن من (31) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: ارتفاع مستوى الإبداع الانفعالي والتدفق النفسي لدي طلبة الدراسات العليا، كما أظهرت النتائج– أيضًا– أَنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إِحصَائِيَّة في مستوى التدفق النفسي وفق لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الإبداع الانفعالي والتدفق النفسي.

وقام كلٌّ من عبد المجيد وعبد الباقي ولاشين (2016) بدراسة هدفت إلى التعرّف على الفروق في مستوى التدفق النفسي لدى الطلبة المعلمين في ضوء متغيرات التخصص والنوع الاجتماعي والمستوى التعليمي للوالدين،

كما هدفت إلى التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى الطلبة المعلمين، وتم استخدام مقياس التدفق النفسي من إعداد آمال باظة (2011)، وتكوّنت عينة الدراسة من (158) طالبًا وطالبة من الطلبة المعلمين، في جامعة حلوان بمصر. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصَائِيَّة في مستوى التدفق النفسي تعزي لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصَائِيَّة في مستوى التدفق النفسي ترجع لمتغير المستوى التعليمي للوالدين لصالح الطلبة الذين مستوى تعليم والديهم مرتفع، وكذلك توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى التدفق النفسي، ترجع لمتغير التخصص الأكاديمي ولصالح طلبة الكليات العلمية، كما أظهرت النتائج أَنَّ مستوى التدفق النفسي كان مرتفعًا لدى الطلبة المعلمين.

أما دراسة زكي والنواب (2018) فهدفت إلى التعرّف على التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (400) طالب وطالبة من جامعة بغداد، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس التدفق النفسي من إعداد مارش وجاكسون Marsh & Jackson (1996)، وقد أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بالتدفق النفسي مقارنة بمتوسط المجتمع الذي ينتمون إليه.

وقام الكرعاوي (2018) بدراسة هدفت إلى التعرّف على التدفق النفسي والرضا عن صورة الجسم والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة بابل، وتكوّنت العينة من (103) طلاب، وتم استخدام مقياس التدفق النفسي من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج أَنَّ الطلبة يمتلكون تدفقًا نفسيًّا مرتفعًا، كما أظهرت وجود علاقة طردية موجبة بين التدفق النفسي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

وأجرى محمد والعتابي (2019) دراس هدفت إلى التعرّف على درجة التدفق النفسي لدي طلبة الجامعة، ومستوى دلالة الفروق للتدفق النفسي وِفقًا لمتغيرات (النوع، والتخصص، والمرحلة الدراسية)، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد مقياس للتدفق النفسي، وبعد تطبيقه على عينة بلغت (375) طالبًا وطالبة، توصلت الدراسة إلى أَنَّ طلبة الجامعات يتمتعون بالتدفق النفسي، وليس هناك فروق دالة إحصائيًّا للتدفق النفسي وفق متغيري (النوع والتخصص)، بينما كانت هناك فروق لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المستوى الرابع.

وهدفت دراسة علي (2020) إلى التعرّف على التدفق النفسي والمجابهة الإيجابية وعلاقتهما بالهوية المنجزة عند طلبة الجامعة، وتكوّنت عينة الدراسة من (309) طلبة، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام مقياس التدفق النفسي لآمال عبد السميع باظة (2011)، وتوصلت الدراسة إلى أَنَّ لدى طلبة الجامعة بشكل عام تدفقًا نفسيًّا عاليًا، وليس هناك أثر لمتغير الجنس في التدفق النفسي عند طلبة الجامعة، وأَنَّ التخصص الأكاديمي ذو أثر بالغ في مستوى التدفق لدى طلبة الجامعة ولصالح التخصصات الإنسانية، وهناك أثر لمتغير الصف في التدفق النفسي عند طلبة الجامعة وهو لصالح الصفوف (الثالثة، والرابعة) عندما تُقارن مع الصفوف (الأولى)، وأَنَّ لدى طلبة الجامعة بشكل عام مجابهة إيجابية، ولا تأثير لمتغير الجنس والتخصص والصف الدراسي في المجابهة الإيجابية عند طلبة الجامعة.

كما قام Madhavan (2017) بدراسة هدفت إلى التعرّف على العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتوافق لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الريفية، وتكوّنت عينة الدراسة من (50) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الريفية في مقاطعة تيروتشيرابالي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام مقياس التوافق ومقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحث، وبعد جمع البيانات تم معالجتها إحصائيًّا باستخدام أساليب مناسبة، وعليه توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصَائِيَّة بين التوافق والاتزان الانفعالي لدى طلاب الثانوية.

هدفت دراسة ابن الشيخ (2015) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، من خلال التعرف على مستوى المتغيرين لدى أفراد العينة، ودراسة مدى دلالة الفروق في كل منهما تبعًا للجنس، والأقدمية، ومادة التخصص، واستخدم الباحث مقياس الاتزان الانفعالي لأحلام نعيم (2012)، ومقياس التدفق النفسي لجاكسون ومارش (1996)، وتكوّنت عينة الدراسة من (213) مدرس تعليم ثانوي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إِحصَائِيَّة في درجة التدفق النفسي لدى مدرسي التعليم الثانوي، لبعض المواد الأدبية تبعًا لاختلاف الجنس، وتبعًا لاختلاف المادة المدرسة، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إِحصَائِيَّة في درجة التدفق النفسي لدى مدرسي التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية تبعًا للأقدمية، كما توصلت الدراسة إلى أَنَّهُ لا توجد علاقة إِحصَائِيَّة بين التدفق النفسي والاتزان الانفعالي.

أما دراسة محبوب (2020) فقد هدفت إلى التعرّف على العلاقة بين التدفق النفسي والاتزان الانفعالي لدى عينة من ممرضي العناية الفائقة في المستشفيات الحكومية بمكة المكرمة في جائحة كورونا كوفيد ـــــــ 19، ومعرفة الفروق في درجة التدفق النفسي والاتزان الانفعالي لدى عينة الدراسة تبعًا لمتغيري الجنس، والخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التدفق النفسي من إعداد عبد الهادي السيد عبده، وفاروق السيد عثمان (2018)، ومقياس الاتزان الانفعالي من إعداد عاشور (2017)، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة بلغ عددها (100) ممرضٍ وممرضة بالمستشفيات الحكومية، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع كلٍّ من التدفق النفسي والاتزان الانفعالي لدى الممرضين، كما توصلت- أيضًا- إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًّا بين التدفق النفسي والاتزان الانفعالي لدى العينة، وتوصلت كذلك إلى وجود فروق في التدفق النفسي وِفقًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير الخبرة لصالح الأقل من عشر سنوات، كما أظهرت النتائج أَنَّهُ لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في الاتزان الانفعالي وِفقًا لمتغيري الجنس والخبرة.

منهج البحث:

بما أن البحث الحالي يهدف إلى التعرف على نسبة إسهام التدفق النفسي في الاتزان الانفعالي لدى معلمات الصف الثالث الثانوي علمي في مدينة إب، فقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ كونه المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث.

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث الحالي من جميع معلمات الصف الثالث الثانوي العلمي في مدارس مدينة إب بمديرية الظهار والمشنة، والبالغ عددهنَّ (400) معلمة حسب الإِحصَائِيَّة الرسمية لمكتب التربية والتعليم في مديرتي الظهار والمشنة خلال العام الدراسي 2019/ 2020م.

عينة البحث:

تم تطبيق أدوات البحث الحالي على عينة عشوائية طبقية مكوّنة من (225) معلمة من معلمات الثالث الثانوي العلمي في مديريتي الظهار والمشنة بمدينة إب، منهنَّ (66) مؤهلهنَّ دبلوم، و(159) مؤهلهنَّ بكالوريوس، كما يلاحظ من الجدول رقم (1) أن هناك (129) معلمة عازبة، و(96) متزوجة.

جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة البحث وِفقًا لمتغير المؤهل التربوي والحالة الاجتماعية

المؤهل التربوي				
الحالة الاجتماعية		دبلوم تربوي	بكالوريوس	المجموع
	عازبة	25	104	129
	متزوجة	41	55	96
	المجموع	66	159	225

أدوات البحث:

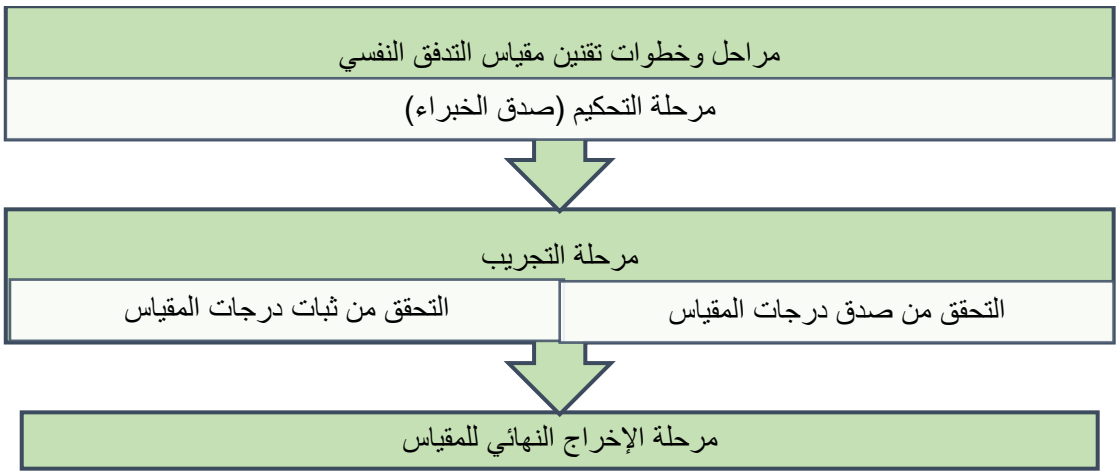
كون البحث الحالي يهدف إلى التعرف على العلاقة بين التدفق النفسي والاتزان الانفعالي لدى معلمات الصف الثالث الثانوي علمي في مدينة إب فقد تم استخدام مقياسين، هما: مقياس التدفق النفسي من إعداد جاكسون ومارش (1996) وقام بتعريبه المحادين عام (2014) ومقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحثين.

مقياس التدفق النفسي:

مقياس التدفق النفسي من إعداد جاكسون ومارش Jackson& Marsh (1996)، وقام بتعريبه المحادين (2014)، ويتكوّن المقياس من (43) فقرة ذات استجابة ثلاثية وِفقًا لمقياس ليكرت، وتتوزّع الفقرات في تسعة مجالات، هي: التوازن بين التحدي والمهارة، أهداف واضحة، تركيز في الأداء، فقد الوعي بالذات، الاندماج في الأداء، الإحساس بالتحكم، تغذية عكسية واضحة، تحول الوقت، والخبرة الذاتية الإيجابي، وفيما يلي شرح للخطوات التي تم اتباعها لتقنين المقياس في البحث الحالي:

خطوات تقنين مقياس التدفق النفسي في البحث الحالي:

تم تقنين مقياس التدفق النفسي مرورًا بمراحل وخطوات معتمدة أوصى بها علماء القياس النفسي والتربوي عند بناء هذا النوع من المقاييس وتطويره، مثل: (البناء، 2017) و(علام، 2007) والشكل رقم (1) يُبيّن هذه الخطوات.



شكل رقم (1): خطوات تقنين مقياس التدفق النفسي

مرحلة التحكيم (صدق الخبراء):

يرى علام (2000: 191) أَنَّ الصدق الظاهري يعتمد على الأحكام القيمية لخبراء المواد الدراسية، ويرى عددٌ من علماء القياس أَنَّ أفضل طريقة في استخراج الصدق الظاهري، هي عرض فقرات المقياس على الخبراء للحكم على صلاحيتها في السمة المراد قياسها، ويضيف صابر وخفاجة (2002: 168) أَنَّهُ المدى الذي تبلغه البنود الموجودة في المقياس في تمثيل المحتوى الذي اختير في الأصل لكي يتضمنه الاختبار، وذلك بعرض محاور المقياس أو بنوده على المحكمين للاستفادة من آرائهم، وقد تم الاستعانة بآراء (10) خبراء في التربية وعلم النفس والصحة النفسية، والقياس والتقويم في بعض الجامعات اليمنية والسعودية، وبناءً على ذلك فقد تم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر من المحكمين. ووفق هذا المحك تم الإبقاء على (36) فقرة، موزّعة على ستة مجالات، وهي: المجال الأول: الاندماج بالأداء: واشتمل على (11) فقرة، المجال الثاني: وضوح الأهداف: واشتمل على (6) فقرات، المجال الثالث: فقد الوعي بالذات: واشتمل على (5) فقرات، والمجال الرابع: الإحساس بالتحكم: واشتمل على (7) فقرات، والمجال الخامس: تحول الوقت: واشتمل على (4) فقرات، والمجال السادس: الخبرة الذاتية الإيجابية: (4) فقرات، وبذلك يمكن القول إِنَّ مقياس التدفق النفسي يتمتع بصدقٍ ظاهري جيد من وجهة نظر الخبراء.

مرحلة التجريب: تضمنت هذه المرحلة التحقق من صدق وثبات درجات مقياس التدفق النفسي وكانت على النحو الآتي:

التحقق من صدق درجات المقياس:

يرى أبو علام (2014: 465) أَنَّ الصدق من أهم خصائص القياس، وأن مفهوم الصدق يشير إلى الاستدلالات الخاصة التي نخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها، وتحقيق صدق المقياس معناه تحقيق الأدلة التي تؤيد مثل هذا الاستدلال، وعليه فقد تم التحقق من صدق مقياس التدفق النفسي من خلال:

صدق البناء:

أطلق Koji (2009: 89) على صدق البناء عدة أسماء، مثل صدق: المفهوم، الصدق العاملي، وصدق التكوين الفرضي؛ وللتحقق من صدق مقياس التدفق النفسي فقد تم استخدام معاملات الارتباط (صدق الاتساق الداخلي)، وأيضًا باستخدام مقارنة المجموعتين العليا والدنيا(الصدق التمييزي) وهي مبينة كما يلي:

صدق البناء بدلالة الاتساق الداخلي:

- **معاملات الارتباط:**

يرى فرج (2007: 283) أَنَّ معاملات الارتباط تُعَدُّ دليلًا على صدق الاتساق الداخلي، وبما أَنَّ الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها في بناء أو تقنين المقاييس، والتأكد من صدق المقاييس الجديدة، من خلال معرفة مدى ارتباط الدرجات على المقياس بالسمة المراد قياسها؛ لذلك تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة كل بعد ودرجة المقياس بشكلٍ عام، وكذلك حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، والجدول رقم (2) يوضح معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات المجالات والدرجة الكلية للمقياس.

ارتباط درجات المجالات مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات المجالات والدرجة الكلية للمقياس

المجال	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
الاندماج بالأداء	0.715	.000	دال
وضوح الأهداف	0.699	.000	دال
فقد الوعي بالذات	0.592	.000	دال
الإحساس بالتحكم	0.794	.000	دال
تحول الوقت	0.588	.000	دال
الخبرة الذاتية الإيجابية	0.587	.000	دال

يتضح من الجدول السابق أَنَّ معاملات ارتباط درجة كل مجال بالدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي تراوحت بين (0.79 –0.58)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.00)، ومن المُلاحظ أَنَّ المجال الرابع "الإحساس بالتحكم" أكثر المجالات ارتباطًا بالدرجة الكلية للمقياس؛ حيث بلغ معامل ارتباطه بالدرجة الكلية (0.79)، يليه المجال الأول "الاندماج بالأداء" الذي بلغ معامل ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس(0.71)، ويليه المجال الثاني "وضوح الأهداف" الذي بلغ معامل ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس(0.69) ثم المجال الثالث "فقد الوعي بالذات"؛ حيث بلغ معامل ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس (0.50)، ويليه المجال الخامس "تحول الوقت" الذي بلغ معامل ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس (0.588)، وأقل المجالات ارتباطًا هو المجال السادس "الخبرة الذاتية الإيجابية" الذي بلغ معامل ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس(0.587)؛ وعليه يمكن القول أَنَّ مقياس التدفق النفسي يتمتع بصدق بناء جيد وِفقًا لمعيار الاتساق الداخلي.

ارتباط درجة الفقرات مع الدرجة الكلية للمجال:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة المجال الذي تنتمي إليه كما هو موضح بالجدول رقم (3).

جدول رقم (3): معاملات الارتباط بين درجة فقرات كل مجال مع الدرجة الكلية للمجال.

اسم المجال	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار	اسم المجال	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الاندماج بالأداء	1	0.35**	0.00	دال	الإحساس بالتحكم	1	0.57**	0.00	دال
	2	0.42**	0.00	دال		2	0.53**	0.00	دال
	3	0.43**	0.00	دال		3	0.41**	0.00	دال
	4	0.33**	0.00	دال		4	0.30**	0.00	دال
	5	0.43**	0.00	دال		5	0.46**	0.00	دال
	6	0.32**	0.00	دال		6	0.45**	0.00	دال
	7	0.33**	0.00	دال		7	0.49**	0.00	دال
	8	0.31**	0.00	دال	تحول الوقت	1	0.34**	0.00	دال
	9	0.30**	0.00	دال		2	0.36**	0.00	دال
	10	0.37**	0.00	دال		3	0.45**	0.00	دال
	11	0.33**	0.00	دال		4	0.32**	0.00	دال

وضوح الأهداف	1	0.47**	0.00	دال	الخبرة الذاتية الإيجابية	1	0.51**	0.00	دال
	2	0.39**	0.00	دال		2	0.33**	0.00	دال
	3	0.44**	0.00	دال		3	0.40**	0.00	دال
	4	0.47**	0.00	دال		4	0.40**	0.00	دال
	5	0.41**	0.00	دال					
فقد الوعي بالذات	1	0.42**	0.00	دال					
	2	0.31**	0.00	دال					
	3	0.39**	0.00	دال					
	4	0.34**	0.00	دال					
	5	0.45**	0.00	دال					

من الجدول السابق يتضح أَنَّ معاملات ارتباط بيرسون تراوحت بين(0.30 – 0.57) وهي ارتباطات دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.00)، وعليه يمكن القول أنَّ درجات فقرات مقياس التدفق النفسي تتمتع بصدق بناء جيد وِفقًا لمعيار الاتساق الداخلي.

- *صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):*

يرى أبو حطب وصادق (1997: 146) أن المقارنات الطرفية بين المجموعة العليا والدنيا، توفر دليلاً على صدق المقياس؛ وللتحقق من صدق المقياس بدلالة المقارنات الطرفية، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وفيما يلي نتيجة المقارنات الطرفية كما في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4): **الصدق التمييزي لمقياس التدفق النفسي.**

المجال	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الاندماج بالأداء	العليا	54	30.26	1.52	14.47	106	0.00	**دال**
	الدنيا	54	25.67	1.77				
وضوح الأهداف	العليا	54	14.76	0.43	13.92	106	0.00	**دال**
	الدنيا	54	12.24	1.26				
فقد الوعي بالذات	العليا	54	13.19	1.07	12.99	106	0.00	**دال**
	الدنيا	54	9.96	1.48				
الإحساس بالتحكم	العليا	54	19.46	0.95	11.34	106	0.00	**دال**
	الدنيا	54	16.13	1.94				
تحول الوقت	العليا	54	10,04	1.09	11.42	106	0.00	**دال**
	الدنيا	54	7.57	1.16				
الخبرة الذاتية الإيجابية	العليا	54	12.00	0.00	12.06	106	0.00	**دال**
	الدنيا	54	9.74	1.38				
المجموع الكلي	العليا	54	96.65	4.08	12.47	106	0.00	

	الدنيا	54	84.37	5.98				**دال**

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أَنَّ قيم (T) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.00) في جميع المجالات، وبذلك يمكن القول إِنَّهُ يوجد فروق ذات دلالة إحصائيًا بين المجموعة العليا، والدنيا في مقياس التدفق النفسي لصالح المتوسط الأكبر وهو متوسط المجموعة العليا، وهذا مؤشر جيد على أَنَّ المقياس صادق من الناحية التمييزية بدليل المقارنات الطرفية بين المجموعتين العليا والدنيا.

التحقق من ثبات درجات مقياس التدفق النفسي:

يرى علام (2000: 278) أَنَّ الثبات هو مدى قياس المقياس للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجة المقياس تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياسًا متسقًا في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس؛ فالثبات بهذا المعنى يعني مدى تماثل مفردات المقياس وترابطها. وَيُعَدُّ معامل ألفا كرونباخ من أكثر طرق تقدير الثبات شيوعًا؛ إذ لا تخلو رسالة ماجستير أو دكتوراه أو بحث محكم من استخدامها، ولاستخراج الثبات وفق هذه الطريقة، تم استخراج معاملات الثبات لمقياس التدفق النفسي بحساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والجدول رقم (5) يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول رقم (5): **معامل ألفاكرونباخ لمقياس التدفق النفسي**

المجال	معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)
الاندماج بالأداء	0.71
وضوح الأهداف	0.75
فقد الوعي بالذات	0.74
الإحساس بالتحكم	0.73
تحول الوقت	0.72
الخبرة الذاتية الإيجابية	0.78
الثبات الكلي	**0.72**

يتضح من الجدول السابق أَنَّ معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجالات مقياس التدفق النفسي تراوحت بين (0.71– 0.78)، ومن الملاحظ أَنَّ أكثر المجالات ثباتًا هو المجال السادس (الخبرة الذاتية الإيجابية)؛ حيث بلغ ثباته (0.78)، يليه المجال الثاني (وضوح الأهداف)؛ حيث بلغ ثباته (0.75)، ويليه المجال الثالث (فقد الوعي بالذات) الذي بلغ ثباته (0.74)، ثم المجال الرابع (الإحساس بالتحكم) الذي بلغ (0.73)، ويليه المجال الخامس (تحول الوقت) الذي بلغ ثباته (0.72)، وأقل المجالات ثباتاً هو المجال الأول (الاندماج بالأداء) الذي بلغ ثباته (0.71)، بينما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس بشكلٍ عام (0.72)، وهو مؤشر يدل على أَنَّ مقياس التدفق النفسي يتمتع بثباتٍ جيد وِفقًا لمعامل ألفا كرونباخ.

مرحلة الإخراج النهائي:

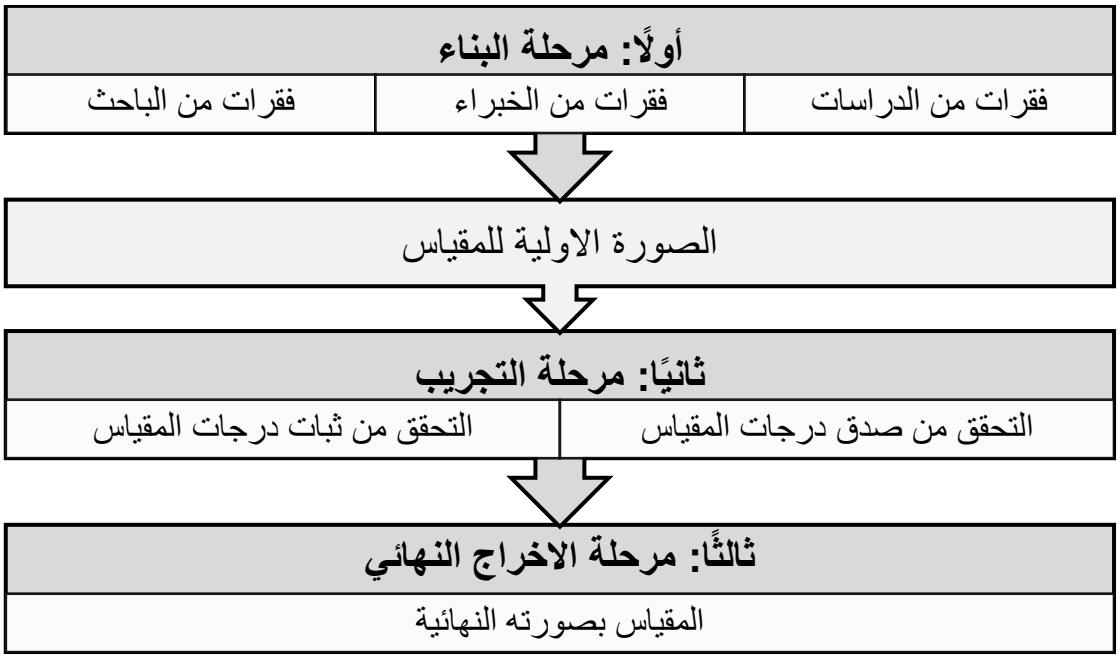
بعد المرور بالخطوات السابقة لتقنين مقياس التدفق النفسي تم إخراج مقياس التدفق النفسي بصورته النهائية والذي تكوّن من (36) فقرة موزعة على ستة مجالات، وهي:

- المجال الأول: الاندماج بالأداء (11) فقرة.
- المجال الثاني: وضوح الأهداف (5) فقرات.
- المجال الثالث: فقد الوعي بالذات (5) فقرات.

- المجال الرابع: الإحساس بالتحكم (7) فقرات.
- المجال الخامس: تحول الوقت (4) فقرات.
- المجال السادس: الخبرة الذاتية الإيجابية (4) فقرات.

مقياس الاتزان الانفعالي:

تم بناء مقياس الاتزان الانفعالي مروراً بمراحل وخطوات أوصـــى بها علماء القياس النفســـي والتربوي عند بناء هذا النوع من المقاييس، مثل: (علام، 2007)، و(البناء، 2017)، وكذلك بعد الاطلاع على الإطار النظري المتعلق بمفهوم الاتزان الانفعالي والنماذج المفسرة له بالإضافة إلى الدراسات التي أُعدت سابقًا، مثل: دراسة كلٍّ من (حمدان، 2010)، و(ابن الشـــيخ، 2015)، و(عاشـــور، 2017). وعليه تم بناء المقياس وِفقًا للخطوات الموضحة بالشكل رقم (2).



شكل رقم (2): خطوات بناء مقياس الاتزان الانفعالي

مرحلة البناء:

تم جمع فقرات مقياس الاتزان الانفعالي بصـــورته الأولية من ثلاثة مصـــادر، وهي: الدراســـات والأبحاث السابقة الخاصة بالاتزان الانفعالي والمقاييس السابقة، مثل: مقياس الاتزان الانفعالي لدراسة (ـــحمدان، 2010) و(ابن الشيخ، 2015) و(عاشور، 2017)، بالإضـافة إلى فقرات تم الحصـول عليها من الخبراء المتخصـصـين في علم النفس، وقد تم الاطلاع على كتب ومراجع تناولت الاتزان الانفعالي وتم إضـافة بعض الفقرات، وقد تكوّن المقياس بصـــورته الأولية من (38) فقرة, وبذلك أصـــبح المقياس جاهزًا للدخول بالمرحلة الثانية، وهي: مرحلة التجريب.

مرحلة التجريب:

تضـــمّنت هذه المرحلة التحقق من صـــدق وثبات درجات مقياس الاتزان الانفعالي، وكانت على النحو التالي:

صدق درجات مقياس الاتزان الانفعالي:

يرى علام (2007: 242) أَنَّ الصـــدق هو "أن يقيس الاختبار بالفعل ما وضـــع لقياســـه"، وللتحقق من صـدق المقياس؛ تم اسـتخدام طريقتين هما صـدق المحكمين (الظاهري) وصـدق البناء (بدلالة الاتسـاق الداخلي) وصدق البناء (التمييزي) بدلالة المقارنات الطرفية بين المجموعتين العليا والدنيا.

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تتعدد تسـميات هذا النوع من الصـدق مثل الصـدق الظاهري أو صـدق المحتوى أو صـدق المحكمين، (البناء، 2018: 84)؛ حيث يقوم هذا النوع من الصـدق على فكرة مدى مناسـبة الاختبار لما يقيس، ولمن يطبق عليهم ويبدو مثل هذا الصـــدق في وضـــوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة أو الســـمة أو البعد الذي يقيســـه الاختبار(تايلر، 1998: 84)، فقد عرف السـيد (1979: 52) الصـدق الظاهري بِأَنَّهُ: "مدى تمثيل عناصـر الاختبار وملاءمتها للمحتوى الذي يقيسه"، وغالبًا ما يقرر ذلك مجموعة من المختصين في المجال الذي يفترض أن ينتمي إليه هذا الاختبار أو ذاك؛ إذ يطلب منهم الحكم على مدى صـــلاحية مفرداته أو فقراته في قياس ما وضـعت لقياسـه، ومن ثم إيجاد نسـبة الاتفاق بين الخبراء والإبقاء على الفقرات التي نالت نسـبة اتفاق عالية كأن تكون (80%) وأكثر (البناء، 2018: 86).

وعليه تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصـــصـــين في التربية وعلم النفس في بعض الجامعات اليمنية والسـعودية بعدد (10) خبراء وبعد اعتماد نسـبة اتفاق (80%) معيارًا للحكم على مدى صـلاحية الفقرة أو حذفها أسـفرت النتيجة عن صـدق (33) فقرة وحذف (5) فقرات، وبذلك يمكن القول أَنَّ مقياس الاتزان الانفعالي يتمتع بخاصية الصدق الظاهري.

صدق البناء (الاتساق الداخلي):

يشـير الطريري (1997: 263) إلى أَنَّ المهمة التي يحققها أسـلوب الاتسـاق الداخلي أو تجانس الاختبار تتمثل في التأكد من أَنَّ الاختبار يقيس شيئًا أو مفهومًا وأحدًا أو أن الاختبار يتناول ظاهرة نفسية واحدة كأن نقول إنَّ هذا الاختبار يقيس التحصيل الدراسي ولا يقيس شيئًا آخر، ويتحقق الاتساق الداخلي بإيجاد معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس, وكذلك إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس(البناء، 2018: 95) وما يتضـــح أَنَّهُ ذو علاقة دالة سـيبقى في المقياس أما البنود منخفضـــة الارتباط بالدرجة الكلية فيمكن اســـتبعادها حتى لا يؤثر وجودها في الاختبار على تجانس الاختبار (الطريري، 1997: 263).

وعليه تم اسـتخدام معامل ارتباط بيرسـون؛ للتحقق من صـدق الاتسـاق الداخلي لمقياس الاتزان الانفعالي، وذلك بحســـاب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس, والجدول رقم (6) يوضـــح نتائج معاملات الارتباط بين درجة فقرات كل مجال مع الدرجة الكلية للمجال.

جدول رقم (6): **معاملات الارتباط بين درجة فقرات كل مجال مع الدرجة الكلية للمجال**

الفقرة	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة
.1	0.60**	0.00	.12	0.51**	0.00	.23	0.52**	0.00
.2	0.32**	0.00	.13	0.34**	0.00	.24	0.60**	0.00
.3	0.35**	0.00	.14	0.46**	0.00	.25	0.63**	0.00
.4	0.43**	0.00	.15	0.63**	0.00	.26	0.50**	0.00
.5	0.37**	0.00	.16	0.52**	0.00	.27	0.43**	0.00

.6	0.39**	0.00	.17	0.29**	0.00	.28	0.64**	0.00
.7	0.30**	0.00	.18	0.33**	0.00	.29	0.58**	0.00
.8	0.54**	0.00	.19	0.45**	0.00	.30	0.35**	0.00
.9	0.36**	0.00	.20	0.38**	0.00	.31	0.31**	0.00
.10	0.49**	0.00	.21	0.43**	0.00	.32	0.46**	0.00
.11	0.65**	0.00	.22	0.55**	0.00	.33	0.41**	0.00

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.29-0.65)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.00)، وعليه يمكن القول أنَّ جميع فقرات مقياس الاتزان الانفعالي تتمتع بصدق بناء جيد وِفقًا لمعيار الاتساق الداخلي.

مقارنة المجموعتين العليا والدنيا (الصدق التميزي):

يرى أبو حطب وصادق (1997: 146) أَنَّ المقارنات الطرفية بين المجموعة العليا والدنيا، توفر دليلًا على صدق المقياس، وللتحقق من الصدق مقياس الاتزان الانفعالي بدلالة المقارنات الطرفية تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، و الجدول رقم (7) يوضح نتيجة الصدق التمييزي لمقياس الاتزان الانفعالي.

جدول رقم (7): الصدق التمييزي لمقياس الاتزان الانفعالي

المقياس	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت "T"	مستوى الدلالة	القرار
الاتزان الانفعالي	عليا	54	80.20	4.83	16.07	0.00	دالة
	دنيا	54	67.17	3.50			

بالنظر للجدول السابق يتضح أَنَّ جميع قيم "T" كانت دالة إحصائيًا عند (0.00) أي أَنَّ هناك فروقًا ذات دالة إِحصَـــائِيَّة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في الاتزان الانفعالي لصـــالح المجموعة العليا في جميع الفقرات وفي الدرجة الكلية للمقياس، وهذا مؤشـــر جيد على أَنَّ مقياس الاتزان الانفعالي صـــادق من الناحية التميزية بدليل المقارنات الطرفية بين المجموعتين العليا والدنيا.

التحقق من ثبات درجات مقياس الاتزان الانفعالي:

يرى علام (2000: 278) أَنَّ الثبات هو مدى قياس المقياس للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجة المقياس تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياسًا متسقًا في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس، فالثبات بهذا المعنى يعني مدى تماثل مفردات المقياس ترابطها. وَيُعَدُّ معامل ألفا كرونباخ من أكثر طرق تقدير الثبات شـيوعًا؛ إذ لا تخلو رسـالة ماجسـتير أو دكتوراه أو بحث محكم من اسـتخدامها، ولاسـتخراج الثبات وفق هذه الطريقة، تم اسـتخراج معامل ألفا كرونباخ، و الجدول رقم (8) يوضـح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الاتزان الانفعالي.

جدول رقم (8): معامل ألفاكرونباخ لمقياس الاتزان الانفعالي

اسم المقياس	معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha)
الاتزان الانفعالي	0.79

يتضـــح من الجدول الســـابق أن معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الاتزان الانفعالي كان (0.79)، وهو مؤشر يدل على أَنَّ المقياس يتمتع بثبات جيد وِفقًا لمعامل ألفا كرونباخ.

مرحلة الإخراج النهائي:

بعد المرور بالخطوات السـابقة لبناء مقياس الاتزان الانفعالي، تم إخراج المقياس بصـورته النهائية؛ فتكوّن من (33) فقرة.

نتائج البحث:

الهدف الأول: *التعرّف على مســتوى التدفق النفســي لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدارس مدينة إب؛ ولتحقيق الهدف، تم اســتخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (T-Test For One Sample)، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (9).*

جدول رقم (9): نتائج الهدف الاول

المجال	العينة	المتوسط الواقعي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت (T)	الدلالة	القرار
الاندماج بالأداء	225	28.16	22	2.64	224	35.01	0.00	مرتفع
وضوح الأهداف	225	13.71	10	1.41	224	39.33	0.00	مرتفع
فقد الوعي بالذات	225	11.72	10	1.87	224	13.76	0.00	مرتفع
الإحساس بالتحكم	225	17.97	14	2.13	224	27.99	0.00	مرتفع
تحول الوقت	225	8.81	8	1.62	224	7.49	0.00	مرتفع
الخبرة الذاتية الإيجابية	225	11.09	8	1.29	224	35.76	0.00	مرتفع
المجموع الكلي	**225**	**91.46**	**72**	**7.21**	**224**	**40.49**	**0.00**	**مرتفع**

يتضــح من الجدول الســابق أَنَّ كل قيم ت (T) كانت دالة إحصــائيًّا، ســواء أكان ذلك في الدرجة الكلية للتدفق النفسـي أم في مجالات التدفق السـتة؛ لِأَنَّ مستوى الدلالة المقترن بها كان (0.00) وهو أصـغر (0.05) فهو أدلّ إحصـائيًّا، أي أَنَّهُ توجد فروق دالة إحصـائيًّا بين المتوسطات الواقعية والمتوسطات الفرضـية في مستوى (التدفق النفسـي) لدى المعلمات لصـالح المتوسـطات الواقعية كونها كانت الاكبر، وبذلك يمكن القول إِنَّ مسـتوى (التدفق النفســي) لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدارس مدينة إب كان مرتفعًا، وارتفاع مســتوى التدفق النفســي لدى المعلمات ينطبق مع الإطار النظري لنظرية "ميهالي"؛ حيث يرى أَنَّ هناك علاقة وثيقة بين حالة التدفق والتعليم؛ لذلك قد نجد المعلمين يكونون عادة أمام حالة التدفق، وما يرتبط بها من نشــوة وابتهاج واندفاع باتجاه التجويد والإبداع، وتتحقق هذه الحالة عندما يكون مســتوى قدرات ومهارات المعلمة مرتفعة، وتكون المهام والتحديات التي تواجهها أيضًـا مرتفعة. وتتفق النتيجة الحالية مع دراسـة كلٍّ من عبد المجيد وعبد الباقي ولاشـين (2016)، والكرعاوي (2018) ومحمد والعتابي (2019)، اللاتي أظهرت أَنَّ مستوى التدفق النفسـي كان مرتفعًا لدى طلبة الجامعة، كما تتفق النتيجة الحالية مع دراسـة محبوب (2020) التي توصـلت إلى أَنَّ مسـتوى التدفق النفسي لدى الممرضين في العناية الفائقة بالمستشفيات الحكومية جاء بدرجة مرتفعة.

الهدف الثاني: مستوى الاتزان الانفعالي لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدارس مدينة إب، ولتحقيق الهدف؛ تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (T–Test for One Sample) وكانت النتائج كما في الجدول رقم (10).

جدول (010): نتيجة الهدف الثاني

اسم المتغير	العينة	المتوسط الواقعي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت (T)	الدلالة	القرار
الاتزان الانفعالي	225	75.20	66	7.73	224	17.86	0.00	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أَنَّ قيمة ت (T) لمستوى الصحة النفسية كانت(17.86)؛ وَلِأَنَّ مستوى الدلالة المقترن بها كان (0.00)، وهو أصغر من (0.05)، فهو دال إحصائيًّا، أي أَنَّهُ توجد فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في مستوى الاتزان الانفعالي لصالح المتوسط الواقعي، وبذلك يمكن القول إِنَّ مستوى الاتزان الانفعالي لدى المعلمات الثالث الثانوي العلمي في مدارس مدينة إب كان مرتفعًا. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كلٍّ من المسعودي (2002) التي توصلت إلى أَنَّ مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلاب الجامعة جاء مرتفعًا، كما تتفق النتيجة الحالية مع دراسة كلٍّ من محبوب (2020)، وعاشور (2017)؛ حيث توصلت إلى أَنَّ مستوى الاتزان الانفعالي جاء بدرجة مرتفعة لدى الممرضين بالمستشفيات.

الهدف الثالث: الفروق الدالة إحصائيًّا في مستوى التدفق النفسي لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدارس محافظة إب تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية (عازبة–متزوجة) ومتغير المؤهل الدراسي (دبلوم–بكالوريوس).ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه Two Way ANOVA وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (11).

جدول رقم (11): نتائج الهدف الثالث

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اف (F)	الدلالة (Sig)	القرار
الاندماج بالأداء	الحالة	0.857	1	0.857	2.205	0.139	غير دال
	المؤهل	15.367	1	15.367	0.123	0.726	غير دال
وضوح الأهداف	الحالة	2.304	1	2.304	1.169	0.281	غير دال
	المؤهل	6.989	1	6.989	3.545	0.061	غير دال
فقد الوعي بالذات	الحالة	4.797	1	4.797	1.372	0.243	غير دال
	المؤهل	2.383	1	2.383	0.681	0.410	غير دال

الإحساس بالتحكم	الحالة	1.570	1	1.570	0.355	0.552	غير دال
	المؤهل	35.485	1	35.485	8.028	0.005	دال
تحول الوقت	الحالة	0.143	1	0.143	0.054	0.816	غير دال
	المؤهل	0.010	1	0.010	0.004	0.951	غير دال
الخبرة الذاتية الإيجابية	الحالة	1.625	1	1.625	1.044	0.308	غير دال
	المؤهل	31.625	1	31.625	20.319	0.000	دال
الكلي	**الحالة**	**2.985**	**1**	**2.985**	**0.059**	**0.808**	**غير دال**
	المؤهل	**391.581**	**1**	**391.581**	**7.728**	**0.006**	**دال**

يتضح من الجدول السابق أَن اغلب قيم إف (F) الخاصة بتحليل التباين الثنائي كانت غير دالة إحصائيًّا؛ لِأَنَّ مستويات الدلالة المقترنة بها كانت أكبر من (0.05)، وهو بذلك غير دال إحصائيًّا، وعليه يمكن القول إِنَّهُ لا يوجد فروق ذات دلالة إِحصَائِيَّة في مستوى التدفق النفسي لدى معلمات الصف الثالث الثانوي العلمي في محافظة إب وِفقًا لمتغير الحالة الاجتماعية (عازبة–متزوجة) سواءً كان ذلك في الدرجة الكلية للتدفق النفسي أم في مجالاته الستة. إلا في ما فيما يخص متغير المؤهل (دبلوم– بكالوريوس) فيتضح من الجدول السابق أَنَّ قيم إف (F) الخاصة بتحليل التباين كانت غير دالة إحصائيًّا، أي أَنَّ مستويات الدلالة المقترنة بها كانت أكبر من (0.05)، وبذلك يمكن القول إِنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إِحصَائِيَّة في بعض مجالات التدفق النفسي وهي (الاندماج بالأداء، وضوح الأهداف، فقد الوعي بالذات، وتحول الوقت) وِفقًا لمتغير المؤهل وفي مجال الإحساس بالتحكم فقد كانت قيمة إف (F) (8.028) وهي دالة إحصائيًّا؛ لِأَنَّ مستوى الدلالة الخاصة بها بلغت (0.005)، وهي أقل من (0.05)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نجد أَنَّ متوسط المعلمات التي تمتلك مؤهل+ دبلوم بلغ (17.36)، أما متوسط المعلمات التي تمتلك مؤهل بكالوريوس فبلغ (18.22)؛ وبذلك يمكن القول إِنَّهُ توجد فروق دالة إحصائيًّا في مجال الإحساس بالتحكم وِفقًا لمتغير المؤهل لصالح البكالوريوس.

نتيجة الهدف الرابع: التعرف على الفروق الدالة إحصائيًّا في مستوى الاتزان الانفعالي لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدارس محافظة إب تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية (عازبة–متزوجة) ومتغير المؤهل الدراسي (دبلوم– بكالوريوس).

ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (Two Way Anova)، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (12).

جدول رقم (12): نتيجة الهدف الرابع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اف (F)	الدلالة (Sig)	القرار

الحالة	100.526	1	100.526	1.681	0.196	غير دال
المؤهل	1.410	1	1.410	0.024	0.878	غير دال
الحالة * المؤهل	111.599	1	111.599	1.866	0.173	غير دال

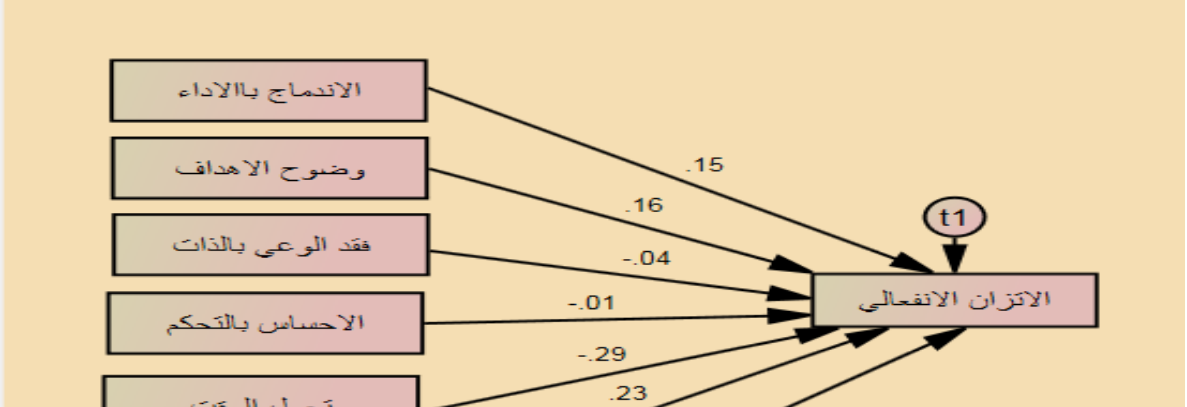
يتضح من الجدول السابق أنَّ كل قيم أف (F) الخاصة بتحليل التباين الثنائي كانت غير دالة إحصائيًّا؛ لِأَنَّ مستويات الدلالة المقترنة بها كانت أكبر من (0.05) وهو بذلك غير دال إحصائيًّا؛ وعليه يمكن القول إِنَّهُ لا يوجد فروق ذات دلالة إِحصَائِيَّة في مستوى الاتزان الانفعالي لدى معلمات الصف الثالث الثانوي العلمي وِفقًا لمتغير المؤهل (دبلوم– بكالوريوس) ومتغير الحالة الاجتماعية (عازبة– متزوجة). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة عاشور (2017) التي أظهرت أَنَّهُ لا توجد فروق إِحصَائِيَّة في الاتزان الانفعالي لدى الممرضين في المستشفيات وفقً لمتغير المؤهل.

الهدف الخامس: التعرف على نسبة إسهام التدفق النفسي في الاتزان الانفعالي لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدارس محافظة إب.

لتحقيق هذا الهدف تم استخدام برنامج (AMOS) وذلك لبناء نموذج يبين نسبة إسهام مجالات التدفق النفسي ودرجته الكلية في الاتزان الانفعالي لدى المعلمات، كما تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، وذلك باستخدام برنامج (SPSS) وكانت النتائج كما هو موضح في الشكل رقم (3) والجدول رقم (13).

جدول رقم (13): نتيجة الهدف الخامس

المتغيرات	نسبة الإسهام	بيرسون (r)	معامل التحديد (R^2)	الدلالة (Sig)	قيمة بيتا
الاندماج بالأداء ◄ الاتزان الانفعالي	0.149	0.190**	0.036	0.004	0.149
وضوح الأهداف ◄ الاتزان الانفعالي	0.162	0.320**	0.102	0.000	0.162
فقد الوعي بالذات ◄ الاتزان الانفعالي	-0.041	-0.027-	0.001	0.689	-0.041
الإحساس بالتحكم ◄ الاتزان الانفعالي	-0.014	0.175**	0.031	0.009	-0.014
تحول الوقت ◄ الاتزان الانفعالي	-0.288	-0.202-**	0.041	0.002	-0.288
الخبرة الذاتية الإيجابية ◄ الاتزان الانفعالي	0.227	0.319**	0.102	0.000	0.227
التدفق النفسي◄ الاتزان الانفعالي	0.041	0.189**	0.036	0.004	0.041



شكل رقم (3): نسبة إسهام التدفق النفسي في الاتزان الانفعالي وفق برنامج (AMOS)

يتضح من الجدول والشكل السابق أَن نسبة إسهام التدفق النفسي في الاتزان الانفعالي للمعلمات هي (0.04)، وهي نسبة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05)، كما أن هناك ثلاثة مجالات من مجالات التدفق النفسي تسهم إسهامًا إيجابيًّا في الاتزان الانفعالي للمعلمات، أي أَنَّهَا تعمل على زيادة الاتزان الانفعالي لدى المعلمات وهذه المجالات على التوالي، هي: الخبرة الذاتية الإيجابية، ووضوح الهدف، والاندماج بالأداء، وهناك ثلاثة مجالات من مجالات التدفق النفسي تسهم إسهامًا سلبيًا في الاتزان الانفعالي، أي أَنَّهَا تؤثر تأثيرًا سلبيًا في اتزان المعلمات انفعاليًا، وهذه المجالات الثلاثة، هي على التوالي: الإحساس بالتحكم يليه فقد الوعي بالذات وأخيرًا يأتي مجال الإحساس بالتحكم.

الاستنتاجات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن تقديم الاستنتاجات التالية:

- أَنَّ مستوى التدفق النفسي بمجالاته الستة (لاندماج بالأداء، وضوح الأهداف، فقد الوعي بالذات، الإحساس بالتحكم، تحول الوقت، والخبرة الذاتية الإيجابية) كان مرتفعًا لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدينة إب.
- أن مستوى الاتزان الانفعالي كان مرتفعًا لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدينة إب.
- لا يوجد أثر لمتغير المؤهل الدراسي (دبلوم–بكالوريوس) وللحالة الاجتماعية (عازبة–متزوجة) على مستوى التدفق النفسي بمجالاته الستة لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدينة إب.
- لا يوجد أثر لمتغير المؤهل الدراسي (دبلوم–بكالوريوس) وللحالة الاجتماعية (عازبة– متزوجة) على مستوى الاتزان الانفعالي لدى معلمات الثالث الثانوي العلمي في مدينة إب.
- نسبة إسهام التدفق النفسي في الاتزان الانفعالي للمعلمات هي (0.04) وهي نسبة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05) وهناك ثلاثة مجالات من مجالات التدفق النفسي تسهم إسهامًا إيجابيًّا في الاتزان الانفعالي للمعلمات أي أَنَّهَا تعمل على زيادة الاتزان الانفعالي لدى المعلمات، وهذه المجالات على التوالي هي: الخبرة الذاتية الإيجابية، ووضوح الهدف، والاندماج بالأداء، وهناك ثلاثة مجالات من مجالات التدفق النفسي تسهم إسهامًا سلبيًّا في الاتزان الانفعالي أي أَنَّهَا تؤثر تأثيرا سلبيا في اتزان المعلمات انفعاليا، وهذه المجالات الثلاثة، هي على التوالي: الإحساس بالتحكم، يليه فقد الوعي بالذات، وأخيرًا يأتي مجال الإحساس بالتحكم.

التوصيات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- على مسؤولي التربية والتعليم في مدينة إب ضرورة إقامة ندوات تعريفية ودورات تدريبية للمعلمات حول المفاهيم النفسية مثل التدفق النفسي والاتزان الانفعالي.
- على وزارة التربية والتعليم تقديم التعزيز والتحفيز المادي والمعنوي وتوفير المناخ المناسب للمعلمات.
- توجيه الباحثين وطلبة الدراسات العليا لدراسة مفاهيم علم النفس الإيجابي بشكل عام ومفهوم التدفق النفسي بشكل خاص لسد النقص الكبير في الدراسات في هذا المجال.

- ضـرورة القيام ببرامج إرشـادية أو تدريبية من قبل مركز الإرشـاد النفسـي في الجامعة، أو المؤسـسـات والمنظمات المعنية بالجانب النفسي والتربوي لدى المعلمين، بهدف تعزيز مستوى كلٍّ من التدفق النفسي بمجالاته المختلفة والاتزان الانفعالي، لا سيما إجراء هذه البرامج والدورات على معلمات الثالث الثانوي.
- تخصـيص مسـاحة أكبر للتدفق النفسـي في البحوث والمؤتمرات العلمية المعنية بعلم الصـحة النفسـية، خصـوصًـا وأنَّ التراث السـيكولوجي العربي يفتقر إلى رؤية متكاملة الأركان حول مفهوم التدفق النفسـي خاصة لدى معلمين ومعلمات المرحلة الثانوية.

المقترحات:

استكمالًا وتطويرًا لأهداف البحث الحالي تم اقتراح إجراء الدراسات التالية:

- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي على معلمات المحافظات الأخرى في الجمهورية اليمنية.
- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي على المعلمين كون البحث الحالي كان على المعلمات.
- إجراء بحث للتعرف على التدفق النفسي وعلاقته بالتفكير الإيجابي والصمود النفسي لدى محاضري الجامعات ومعلمي المدارس.
- إجراء بحث للتعرف على التدفق النفسي وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- إجراء بحث للتعرف على الاتزان الانفعالي لدى المعلمين وأثره على التحصـــيل لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المراجع:

- ابن الشيخ، ربيعة، (2015): علاقة الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي، دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال, (1997): القياس النفسي، ط(4)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- أبو علام، رجاء محمود، (2014): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط(9)، دار النشر للجامعات، مصر.
- باظة، آمال عبد السميع، (2011): مقياس التدفق النفسي، ط(١)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- البناء، مأمون، (2017): أساسيات القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط(1)، مركز دمشق للنشر، إب، الجمهورية اليمنية.
- البناء، مأمون، (2018): أساسيات القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط(٢) مركز دمشق، إب، اليمن.
- البهاص، سيد، (2010): التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الإنترنت، دراسة سيكومترية إكلينيكية، المؤتمر السنوي الخامس عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.
- تايلر، ليونا، (1998): الاختبارات والمقاييس، ترجمة: عبد الرحمن، سعد، نجاتي، محمد عثمان، ط(3)، دار الشروق، القاهرة، مصر.
- حمدان، محمد كمال، (2010): الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حميدة، محمد إسماعيل سيد، (2019): فعالية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية التدفق النفسي وأثره على السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة تنبئية– تجريبية، مجلة الإرشاد النفسي، ع (60)، الجزء (1).
- داؤود، عزيز حنا، والعبيدي، ناظم هاشم، (1990): علم النفس الشخصية، كلية التربية، ابن راشد، جامعة بغداد، بغداد.
- السبعاوي, فضيلة عرفات, (2008): قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لها, مجلة التربية والعلوم, جامعة الموصل, 15(3): 267–293.
- السيد، فواد البهي، (1979): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط(٣)، دار الفكر العربي، بيروت.
- صابر، فاطمة عوضى، وخفاجة، ميرفت علي، (2002): أسس ومبادئ البحث العلمي، ط(1)، مكتبة الإشعاع للنشر، مصر.
- صديق، محمد السيد، (2009): التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب الجامعة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، (رائم)، مج19، ع(2).
- الطريري، عبد الرحمن بن سلمان، (1997): القياس النفسي التربوي نظرياته أسسه تطبيقاته، ط(١)، مكتبة الراشد، الرياض.
- عاشور، باسل محمد، (2017): الصمود النفسي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى ممرضي العناية الفائقة في المستشفيات الحكومية في قطاع غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

- عبد المجيد، ماجدة عبد السلام، وعبد الباقي، سلوى محمد، ولاشين، ثريا يوسف، (2016): التدفق النفسي للطالب المعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة حلوان في بعض المتغيرات الديموغرافية، دراسات تربوية واجتماعية، ع(22).
- علام، صلاح الدين محمود، (2000): تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط(1)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- علام، صلاح الدين محمود، (2007): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط1، المسيرة، عمان.
- فرج، صفوت، (2007): القياس النفسي، ط(٦)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- الفنجري, حسن عبد الفتاح, (2008): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات علم النفس الإيجابي في التخفيف من قلق المستقبل, المجلة المصرية للدراسات النفسية, مج8, ع(58): 341-386.
- الكرعاوي، سلام محمد حمزه، (2018): التدفق النفسي والرضا عن صورة الجسم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة بابل، المجلة الدولية للبحوث الرياضية المتقدمة.
- المالكي، ريام محمد، (2017): التدفق النفسي والإبداع لدى طلبة المتميزين وأقرانهم العادين، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، بغداد.
- المحادين، رائده، (2014): فعالية برنامج إرشادي جمعي ديني في تنمية التسامح والتدفق النفسي لدى طالبات الصف العاشر في محافظة الكرك "سورة يوسف، "رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية، غزة.
- محبوب، حنان بنت محمد أمين، (2020): التدفق النفسي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى عينة من ممرضي العناية الفائقة في المستشفيات الحكومية بمكة المكرمة في جائحة كورونا (كوفيد- 19)، مجلة ديالي، 22 (85): 2- 24.
- محمد, زينب ماجد, والعتابي, عبد الله مجيد, (2019): معرفة التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة, مجلة كلية التربية, جامعة واسط, ع(37): 395-420.
- المسعودي، عبد عون عبود، (2002): قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة بناء وتطبيق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة بغداد، بغداد.
- ناصيف, عماد عبد الأمير, (2015): التفاؤل المتعلم والإبداع الانفعالي وعلاقتهما بالتدفق النفسي, أطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة بغداد, العراق.
- اليحيائية، شيخة بنت ناصر بن راشد والخواجة، عبد الفتاح، (2021): الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع (65).

المراجع الأجنبية:

- Albright, S., Terranova, M., Honts, C., Goedde, J. & LaChapell, J. (2008): Perceived stress and emotional stability among working adults. Student Research Conference, 21st Annual Student Rasearch Coneference.
- Csikszentmihalyi, M., (1996): Finding Flow the psychology of optimal experience engagement with everyday life. New York: Books.
- Csikszentmihalyi, M., (2008): Flow the psychology of optimal experience, Paper back duly, 1.
- Csikszentmihalyi, M., (2012): Flow and the foundations of positive psychology.

- Janbozorgi, M., Zahirodin, A., Norri, N., Ghafarsamar, R. & Shams, J. (2009): Providing emotional stability through relaxation traning. Eastern Mediterranean Health Journal, 15 (3): 629-638.
- Koji, T., (2009). Academic achierement strvey and educational assessment research, Educational studies in Japan: International year book, 4, 79- 89.
- Madhavan, V. (2017): Emotioal Stability and Adjustment perspective of mental Health among Rural School Students in Tiruchirappalli District. Joornal of Humanities and Social Science, 44-47.

دور تدويل نظام التعليم في تطوير رأس المال البشري في مرحلة التعليم الثانوي بعمّان

The role of internationalization of the education system in developing human capital at the secondary education in Amman

د. أمل محمد عبدالله البدو
أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك
الجامعة الأمريكية في أوروبا – الإمارات

Dr. Amal Mohammed Al Bado, Ph.D
American University Of Europe, Emirates
amal_bado@hotmail.com

دور تدويل نظام التعليم في تطوير رأس المال البشري في مرحلة التعليم الثانوي بعمّان

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرّف على دور تدويل نظام التعليم في تطوير الرأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة. وتكوّنت عينة الدراسة من (164) من الهيئة التدريسية في قصبة عمّان الأولى، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. وتوصلت الباحثة إلى أنّ هناك إجماعاً عالياً من قِبل أفراد عينة الدراسة عن دور الثورة الصناعية الرابعة على تدويل التعليم، وهناك إجماعاً ضعيفاً من قبل أفراد عينة الدراسة عن دور تدويل نظام التعليم في تطوير الرأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة، وأنّ هناك معرفة منخفضة من قِبل أفراد عينة الدراسة عن مدى معرفة عينة الدراسة بمفهوم تدويل التعليم وأهم معالمه، وهناك إجماعاً ضعيفاً من قِبل أفراد عينة الدراسة على مدى معرفة عينة الدراسة متطلبات تدويل التعليم وجهة نظر عينة الدراسة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تُعزى لاختلاف مستويات متغير الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تُعزى لاختلاف مستويات متغير المستوى العلمي (ثانوية أو مايعادلها، بكالوريوس، ماجستير)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تُعزى لاختلاف مستويات متغير ملكية المدرسة (حكومية، خاصة).

الكلمات المفتاحية: تدويل نظام التعليم، رأس المال البشري، الثورة الصناعية الرابعة

The role of internationalization of the education system in developing human capital at the secondary education in Amman

Abstract:

The study aimed to identify the role of the internationalization of the education system in the development of human capital in educational institutions of the secondary stage, where the researcher used the descriptive analytical method, and the questionnaire as a tool. The study sample consisted of (164) faculty and teaching staff in the first Amman district, they were chosen by the available method. The researcher concluded that there is a high consensus among the study sample members about (the role of the fourth industrial revolution on the internationalization of education), and there is a weak consensus among the study sample members on (the role of the internationalization of the education system in developing human capital in secondary school educational institutions), and that There is weak knowledge in a part of the study sample about (the extent of the study sample's knowledge of the concept of internationalization of education and its most important features), and there is a weak consensus in a part of the study sample on the extent of the study sample's knowledge of the requirements of internationalization of education and the viewpoint of the study sample. And the absence of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the means of the responses of the study sample members on the study tool due to the different levels of the experience variable, the absence of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the means of the responses of the study sample members on the study tool due to the different levels of the scientific level variable (secondary or equivalent, Bachelor, Master). There are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the average responses of the study sample members to the study tool due to the different levels of the school ownership variable (government, private).

key words :Internationalization of the education system, human capital, the fourth industrial revolution

المقدمة

إنّ التعليم له أهميته وضرورته حيث يعد بما يحويه من مضمون معرفي بمثابة القوة الدافعة للمجتمعات وتنوير العقول وتحقيق النهضة في المجالات المختلفة وتفعيل برامج التنمية في جميع المجالات، فدائماً ما يستمد المجتمع قوته من قوة النظم والبرامج التعليميّة المطبقة به وكم المعارف التي يزود بها الأجيال الناشئة. فقد فرضت الثورة الصناعية الرابعة الجديدة تحديات على العالم أجمع وعلى العالم العربي والتي يجب أن تواجه بالعلم والتطور الذي يتماشى مع متطلبات العصر ويسهم في مواكبة التطور الأكاديمي العلمي الذي تشهده المنطقة. ويقيناً أنّ دول المنطقة حكوماتٍ وشعباً تسعى إلى الارتقاء بالأوطان بحيث يكون الإنسان قادراً على مواجهة التأثيرات التي فرضتها الثورة الصناعية الرابعة وأثرت على النواحي الثقافية والتعليميّة بها (البياتي، 2018).

لقد أفرزت الثورة التكنولوجية والمعرفيّة في نهاية القرن العشرين والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين ظهور مجموعة من المفاهيم والمداخل في مجال الإدارة العامة، مثل إعادة هندسة العمليات، والتركيز عليه والذي يكمن في وضع المعارف والمهارات المكتسبة في أيدي العاملين في الوقت والشكل المناسب، والسهولة الممكنة للاستفادة منها في تحقيق مستويات أعلى من الانجاز. ومما لا شك فيه أنّ التطورات والتغيرات الحديثة لها تأثير على العملية التعليمة والتي تشغل بال الباحثين في مجال تطوير التعليم، حيث أشار الموجز التعليمي العالمي لعام 2011م المعد من قِبل معهد اليونسكو للإحصاء التابع منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم إلى أنه في السنوات المقبلة، سيكون التوسّع في التعليم الثانوي عاملاً أساسياً لتحسين التنمية الاجتماعيّة والنمو الاقتصاديّ. وفي إحصائيّة لليونسكو تبين أنّ عدد الطلبة في المدارس الثانويّة ارتفع من (196) مليوناً في عام 1970م إلى (531) مليوناً في عام 2009م. إلاّ أنّه إلى جانب تحسين نسب الالتحاق في التعليم الثانوي، من المهم أيضاً تحسين نوعية التعليم الثانوي لتزويد الطلبة بمستوى أساسي من المعرفة ومجموعة مفيدة من المهارات الضرورية للنجاح في عالم اليوم (مدرسوا التعليم الثانوي وبيئات التعليم ونوعية التعليم ، 2011، 56). وبالنسبة للبلدان التي لا زالت تسعى جاهدة لتحقيق الهدف الدوليّ القاضي بتعميم التعليم الابتدائي، تمثّل الطلبات الإضافية لتطوير التعليم الثانوي تحديات كبيرة، لا سيما حيث توجد قيود محكمة على الموارد البشريّة والمالية. وعلى وجه الخصوص، ستكون البلدان بحاجة على نحو متزايد للنظر في السياسات التي تستهدف مدرّسي التعليم الثانوي. وبرأي مولكين في (معهد اليونسكو للإحصاء، 2015، 57) ينبغي للسياسة الناجحة بالنسبة للمدرّسين أنْ تعالج بفعالية التحديات المترابطة التالية:

• العرض: تدريب عدد كاف من المدرّسين، بما في ذلك تدريب المدرّسين في موضوعات متخصصة.

• التوزيع: ضمان وجود عدد كاف من المدرّسين المؤهلين، مع توزيع عادل بين الجنسين وعدالة جغرافية في انتشارهم.

• جودة التدريس: ينبغي أنْ يتحقق ذلك من خلال جودة التدريب قبل الخدمة، وكذلك من خلال التطوير المهني المستمر، والاشراف التربوي (معهد اليونسكو للإحصاء، 2015، 60).

ومع التزايد المعرفيّ ومعدلات التقدم العلمي والتكنولوجي الحاصل اليومي جعل من السهل على الطالب أن يأتي إلى تلك البوابة (البوابة الجامعيّة) وهو متسلح بتلك المعرفة، والتي من المفترض أن يكون قد حصل عليها من خلال تطوير النظام التربوي والعلمي قبل قدومه إلى الجامعة، فتطوير النظم التربوية والعلمية أصبحت أولوية للمجتمعات وصار تقدم الشعوب يقاس بمستوى تعليم أبنائهم وتدريبهم على التعامل مع ثورة المعلومات والاتصالات الحديثة وأصبح التعليم ينظر إليه على أنه المفتاح السحري والمقياس لنهضة الشعوب وتقدمها، وأحد أهم المحكات الأساسية لرقي الأمم.

ففي الآونة الأخيرة أخذ الاتجاه إلى تدويل التعليم العالي في نمو، تأكيداً على تطوير عمليات التعلم. ولا يقتصر الأمر على الجامعات أو المنظمات الفرديّة، بل يشمل أيضاً الدول بأكملها. فهذا ليس بالأمر الغريب؛ لأن تدويل نظام التعليم يمكن أن يحقق فوائد كبيرة، ليس فقط في شكل تدفق الطلبة الأجانب وحسب، بل أنّها سوف تعطي دفعة قوية لتطوير نظام التعليم للدولة بأكملها، والتي تسعى أن تكون قادرة على المنافسة. وإذا كان يجب علينا أن نهتم ونبحث في تأثير الثورة الصناعية الرابعة على التعليم، والتي سيكون من نتاجها تدويل العملية التعليميّة فيجب أن ننظر إلى تأثيراتها على كل المراحل التعليميّة، وترى الباحثة أنّ الاهتمام بالتعليم الثانوي (ما قبل الجامعي)، يجب أن لا يقل أهمية عن أبحاث تأثيرات تدويل التعليم الجامعي.

ومن هنا كانت أهمية هذا البحث، فالتعليم الثانوي أخطر مرحلة من مراحل التعليم حيث أنه المُحدد للمسار الجامعي الذي سيسلكه الطالب، أيضاً وتعد هذه المرحلة المحدد لمجال العمل الذي سوف يلتحق به الطالب بعد تخرجه من الجامعة، وبما أنها أخطر مرحلة تعليمية فترى الباحثة أنها المرحلة التي يجب أن تحظى بالقدر الأكبر من الاهتمام من ناحية التطوير والتحسين، وبما أننا نعيش عصر الثورة الصناعية الرابعة؛ فيجب أن يكون التطوير متلائم مع المرحلة التي نعيشها، فاليوم الطالب الذي يعيش في جنوب أفريقيا يمكنه أن يطلع على ما يدرسه قرينه في أمريكا الجنوبية أو في الصين من خلال شاشة الكمبيوتر المتصل بالانترنت، فعلاً هو عالم مختلف عن ما كان يعيشه أقرنائهم قبل نحو ثلاثون عاماً. ومن هنا جاءت مقترحات هذا البحث بأن يكون هناك تعليم ثانوي دولي باللغة العربية بالمدارس الحكومية كنظام مستحدث تجريبي على غرار التعليم الدوليّ الأجنبي مثل الثانويّة الانجليزية الدوليّة، (IGCSE) أو الثانويّة الأمريكية الدوليّة (SAT). بحيث يخدم جميع أبناء الجاليات الناطقة باللغة العربية داخل المملكة الأردنية أو عند العودة لأوطانهم لكي لا يؤثر تغير بلد الإقامة في مستوى طلاب هذه المرحلة.

ويعتبر رأس المال البشريّ في العصر الذي نعيش وهو عصر المعلومات الثورة الحقيقية للأمم وأساس عملية التنافسية الاقتصاديّة باعتباره أساس الإبداع والابتكار، وهذا ما أكدته دراسة (بن خديجة، 2018) التي توصلت إلى وجود أثر ذو دلالة لتوافر رأس المال البشريّ في رفع أداء المؤسسات، كما أوصت دراسة الحويج (2019) بالعمل على رفع من اسهام القوى العاملة المتعلمة في سوق العمل على مواءمة سياسات التعلم مع السياسات الخاصة بالتوظف، كما أوصت دراسة شتوح وحداد (2019) التي أكد على أهمية الاستثمار في رأس المال البشريّ لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة والأداء المتميز، وكذلك أكدت دراسة عبد الصمد (2020) بإضافة أية مهارة جديدة للفرد العامل تشكل إضافة حقيقية إلى نتائج المنظمة وبما يصب في إحراز التميز عن الآخرين. وهنا فلا بد من التأكيد إنّ من أهم أسس ومقومات الإستثمار المبني على المعرفة هو رأس المال البشريّ والذي يتطلب تبني استراتيجية ذات شقين يكمل كل منهما الآخر، وهما:

- الزيادة في مصادر إنتاج ونقل المعارف في المدى الطويل كالتعلم، التكوين، البحث والتطوير.
- الاعتماد على تكنولوجيات متطورة والمتمثلة في تكنولوجيا الاتصال.

إن هذا النوع من الإستثمار يساعد من إنتاج المعرفة ونشرها واستخدامها، وهو الذي تكون فيه المعرفة العامل الرئيس في النمو وتكوين الثروة والتوظيف في مختلف القطاعات، ويشكل رأس المال البشريّ ركيزته الأساسية للابتكار والإبداع وتوليد الأفكار الجديدة، وذلك بالاعتماد على تقنية المعلومات والاتصالات كأداة مساعدة، فالمعرفة رافقت الإنسان منذ أن تفتّحَ وعيه، وارتقت معه من مستوياتها البدائية، مرافقة لاتساع مداركه وتعمقها، حتى وصلت إلى ذروتها الحالية. غير أن الجديد اليوم هو حجم تأثيرها على الحياة الاقتصاديّة والاجتماعيّة وعلى نمط حياة الإنسان عموماً من خلال رفع كفاءته، وذلك بفضل الثورة العلمية التكنولوجية.

مشكلة الدراسة:

رغم تزايد الاتجاه العالمي لتدويل التعليم كناتج من منتجات التغيرات والتطورات الحديثة وما فرضته من تحديات على جميع دول العالم، ورغم جهود بعض الدول في سبيل تدويل التعليم، إلاّ أن هذه الجهود مازالت هامشية في دولنا العربية مقارنة ببقية دول العالم الغربي، إلى جانب أنها اهتمت غالبيتها بالتعليم الجامعي وأهملت التعليم ماقبل الجامعي، فإن تبني البعد الدوليّ في فعاليات التعليم وأنشطته هو السبيل للارتقاء بالعملية التعليميّة بجميع مراحلها، وحيث أن الثورة الصناعية الرابعة وعصر المعرفة والعلوم والتقنية والمعلوماتية هي القوى الدافعة نحو إحداث تغيير في أولويات التعليم؛ مما يستلزم النظر إلى عملية تدويل التعليم بجدية لمجابهة التحديات المعاصرة، إن عملية تدويل التعليم أصبحت ضرورة حتمية لإكساب الطلبة الجاهزية للالتحاق بالجامعات بالتخصصات المناسبة، والتي يتطلبها سوق العمل المحلي والعالمي، وكذلك إعداد الطالب الجامعي للحصول على المهارت التي يتطلبها سوق العمل على الصعيدين المحلي والعالمي.

ونظراً لأن التعليم الثانوي يعد البوابة الأمامية للجامعة؛ فترى الباحثة أنّ الاهتمام بالتعليم الثانوي يجب أن يأخذ موقعه من عملية تدويل التعليم، ولا يكون التدويل مقتصراً على التعليم الجامعي فقط؛ فالبرغم من أنّ التعليم الثانوي الدوليّ متاح في المدارس الدوليّة، لكنه مقتصر على فئة القادرين مالياً، بالإضافة إلى أنّه يعتمد على التعليم الأجنبي فقط، فقد آن الآوان أنْ يكون هناك التعليم الدوليّ العربي وتمكين الطلبة من تلك الأنظمة التعليميّة الدوليّة للفئات العريضة من الشعوب. فإن تطوير التعليم في الدول وتأهيل الطلبة من منطلق العولمة وتدويل التعليم لتأهيلهم لدخولهم الجامعات وإلحاقهم بسوق العمل لمواكبة المرحلة التي وصلتها الدول في المجالات المختلفة، وكذلك مواكبة التطور العالمي في منظومات التعليم ما قبل الجامعي أصبح ضرورة ملحة، ويجب البدء فيه اليوم قبل غداً.

ومن هنا جاء التساؤل الرئيس لهذه الدراسة وهو: **ما دور تدويل نظام التعليم في تطوير الرأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة بعمّان؟ ومن خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:**

– ما دور الثورة الصناعية الرابعة في تدويل التعليم من وجهة نظر عينة الدراسة في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة بعمّان؟

– ما دور تدويل نظام التعليم في تطوير الرأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة بعمّان من وجهة نظر عينة الدراسة؟

– ما مدى معرفة عينة الدراسة في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة بعمّان بمفهوم تدويل التعليم وأهم معالمه؟

– ما مدى معرفة عينة الدراسة في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة بعمّان بمتطلبات تدويل التعليم وجهة نظر عينة الدراسة؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة (تُعزى إلى سنوات الخبرة – المؤهل العلمي – ملكية المدرسة) عن إجابة عينة الدراسة عن دور تدويل نظام التعليم في تطوير الرأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة في عمّان؟

أهميّة الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة من الجانب النظري إلى:

– أنها تقدم إطاراً نظرياً لنشأة وتطور مفهوم تدويل التعليم الذي بات ضرورة ملحة؛ لمواكبة التطورات السريعة كنتيجة للثورة الصناعية الرابعة والفوائد، والمخاطر، والاستراتيجيات، والنماذج، والمتطلبات، والتحديات، وأدوار المنظمات والمؤسسات الدوليّة والمحليّة، والخبرات المستفادة من الاحتكاك بالخبرات الدوليّة والعالمية وأبرز الجهود المبذولة في عملية تدويل التعليم.

– تحقيق رؤية وزارة التربية والتعليم وهي التعليم الإبتكاري لمجتمع معرفي، وكذلك لتحقيق الأهداف الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم من ضمان تعليم متكافىء وضمان جودة وكفاءة وحوكمة الأداء التعليمي المؤسسي.

– ضمان بيئات تعليمية آمنة وداعمة ومحفزة للتعليم وتأهيل الطلبة للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي داخل وخارج الدولة بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

– التعرّف على دور الثورة الصناعية الرابعة في تدويل التعليم في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة بعمّان.

– التعرّف على دور تدويل نظام التعليم في تطوير الرأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة.

– إلقاء الضوء على مفهوم تدويل التعليم وأهم معالمه ومتطلباته في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: يتم تطبيق هذه الدراسة على بعض المدارس الثانويّة الحكومية في قصبة عمّان الأولى.

الحدود البشريّة: تشمل هذه الدراسة مدراء المدارس ووكلاء المدراء والمدرسين، مديرين الإدارات التعليميّة والموجهين في التعليم الثانوي.

الحدود الزمانية: يتم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي 2022.

الحدود الموضوعية: يقتصر موضوع الدراسة على دور تدويل نظام التعليم في تطوير الرأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة.

التعريفات الإجرائية:

– **تدويل التعليم:** يُعرّف بأنه ظاهرة عالمية تتطلب زيادة التعاون الإقليمي والدوليّ مصحوباً بسياسات واستراتيجيات ومعايير أخلاقية قابلة للتطبيق، وهو نتيجة تطوارت عبر مراحل زمنية معينة، بدأت مع نشأة الجامعات وزادت وتوسعت مع التقدم التكنولوجي وبروز العولمة بتداعياتها المختلفة. ويُقاس من خلال إجابات مجموعة من مدراء المدارس ووكلا المدراء والمدرسين، مديرين الإدارات التعليميّة والموجهين في التعليم الثانوي بمنطقة عمّان على مختلف محاور أداة الدارسة التي أعدتها الباحثة.

– **الرأس المال البشريّ:** يُعرّف بأنه مُجمل المعارف التي يكتسبها الأفراد خلال حياتهم، والتي يستخدمونها في إنتاج السلع، الخدمات في الأسواق أو خارجها. ويُقاس من خلال إجابات مجموعة من مدراء المدارس ووكلا المدراء والمدرسين، مديرين الإدارات التعليميّة والموجهين في التعليم الثانوي بمنطقة عمّان على مختلف محاور أداة الدارسة التي أعدتها الباحثة.

الخلفية النظرية:

تدويل التعليم:

التدويل لغة: مصدر من الفعل دول (دول–يدول–تدويلاً فهو مدول، والمفعول مدول)، دول الأمر: أي جعله دولياً يخضع لإشراف دول مختلفة، ودول المدينة أي جعل أمرها مشتركاً بين الدول كلها. وهناك (دولن

يدولن، دولة، فهو مدولن، والمفعول مدولن)، ومنها دولن القضية أي جعلها دولية. أي أنّ التدويل لغة هو: أمر دولي يقوم على أساس التعاون بين الدول بحيث تستفيد الدول بصورة أكبر من خلال العمل الجماعي. (مصطفى، 2015: 51)

أمّا التدويل اصطلاحاً: يُعرّف بأنه عملية تعديل وتكييف الاستراتيجية المتبعة (Strategy)، والبنية التنظيمية (Organizational Structure) والموارد المتاحة (Resource) داخل المؤسسات المختلفة مع احتياجات البيئات الدوليّة (Calof & Beamish, 1995: 116).

ويُعرّف التدويل بأنّه العملية التي تصبح المؤسسات من خلالها مستعدة لأن تؤثر المعاملات الدوليّة على مستقبلها سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة. ومن خلال هذه العملية تنشىء وتجري المؤسسات معاملات مع الدول الأخرى (Bound, 2010).

كما يُعرّفه نايت (Knight, 2006: 20) بأنّه "عملية إدماج البعد الدوليّ أو البعد المتعدد الثقافات داخل أنشطة التعليم الجامعي من "تعليم وتعلم، وبحوث وخدمات مجتمعية".

هو مزيج مجموع المعلومات والمعارف والمهارات والقدرات والخبرات المتراكمة التي تمتلكها المنظمة وتستخدمها في خلق الثروة، فهو يمثل القدرة العقلية التي تمتلكها الشركات، والنخبة المتميزة من العاملين في كافة المستويات، هذه النخبة لها القدرة على العمل بطريقة متميزة (بن خديجة، 2018: 171).

ويُعرّفه العجمي (2003: 156) بأنّه إدخال الملامح الدوليّة على المناهج وتكنولوجيا التعليم وأنماط التقييم ومعاييره علاوة على تيسير الحراك الأكاديمي الدوليّ لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والباحثين. هذا فضلاً عن التعاون الأكاديمي الدوليّ في تبادل الطلبة والتدريب التخصصي للخريجين وتجديد المهارات والكفايات للهيئة الأكاديمية والتعاون بين الباحثين.

ولقد تزايد اهتمام العالم بالتدويل بهدف تحقيق الإندماج الدوليّ والثقافيّ والعالمي في المناهج التعليميّة وفي عملية التعلم ومن ثم تطلب الأمر مناقشة واسعة للبعد الدوليّ للتعليم، وسلسلة الأنشطة الدوليّة، مثل: التنقل الأكاديمي والمبادرات البحثية الدوليّة، بهدف تقديم التعليم إلى دول أخرى من خلال استخدام مجموعة متنوعة من التقنيات التعليميّة وجهاً لوجه وعن بُعد، في الوقت الذي لا يزال آخرون يرون أن التركيز يجب أن ينصب على مشاريع التنمية الدوليّة حتى أصبحت التجارة في خدمات التعليم تعبر عن عملية التدويل (Knight, 2006,27).

وتجدر الإشارة إلى أن التدويل على إضافة البُعد الدوليّ إلى الأنشطة التعليميّة والبحثية والإداريّة بالجامعات والمدارس بشكلٍ عام، وبالتالي فإن تدويل التعليم يرتبط أساساً بالقيمة الأكاديمية للأنشطة الدوليّة، وليس بالعائد الاقتصاديّ للتدويل، ومن هنا ظهر حديثاً مسمي "التدويل غير الهادف إلى الربح" للتفرقة بين التدويل وبين مفهوم التجارة في خدمات التعليم.

التطوير:

التغيير أو التحويل من طور إلى طور، وتعني كلمة تطور "تحول من طوره"، تعني كلمة "التطور": التغير التدريجي الذي يحدث في بنية الكائنات الحية وسلوكها . ويطلق أيضاً على التغير التدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمع أو العلاقات أوالنظم أوالقيم السائدة فيه (قرارة، 2005: 14).

التطوير اصطلاحاً هو: التحسين وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر كفاءة. وهو عبارة عن جهود مخططة هادفة نحو خلق جو يساعد على تغيير سلوك الأفراد والجامعات وتطوير وتحسين أساليب التخطيط والتنظيم واتخاذ القرار (الفلاحي، 2013: 18).

الرأس المال البشريّ:

يُعرّف على أنه مُجمل المعارف والمؤهلات والكفاءات، وكل المميزات الاخرى التي يملكها الانسان أو يكتسبها، والتي من شأنها أن تمده بمزايا اجتماعيّة واقتصاديّة وشخصية، تحقق له الرفاه الفرديّ والاجتماعيّ والاقتصاديّ (30 :OCDE, 2007).

ولا شك أن بإمكان الاستثمارات الشاملة للجميع في قطاعات الرعاية الصحية وتنمية الطفولة المبكرة، والتعلّم والتمكين الاقتصادي للمرأة؛ أن تسهم في تحقيق التعافي المستدام والشامل للجميع والقادر على الإستمرار مع ضمان كفاية الإنفاق العام وكفاءته واستدامته بغية تحقيق نواتج رأس المال البشري.

المؤشرات التي تُقاس بها وضعية رأس المال البشريّ:

- قياس معدل الأمية.
- مؤشر معدلات الالتحاق بالمدارس.
- الرقم القياسي للتعليم (الذي يشمل معدلات الالتحاق بالمراحل الابتدائيّة والثانويّة والجامعيّة، ومعدل معرفة القراءة والكتابة).
- هيكل الإنفاق على التعليم (مؤشر حصة الفرد في الإنفاق على التعليم).
- مؤشر التنمية البشريّة لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، فمنذ العام 1990م ظهرت تقارير التنمية البشريّة العالمية التابعة لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP)، والتي أصبحت تقيس التنمية الإنسانية بمؤشر التنمية البشريّة HDI (Human Development Index)، وهذا المؤشر مبني على أربعة متغيرات، وهي:
  - متوسط العمر المتوقع عند الميلاد؛ وهذا يعكس القدرة على عيش حياة مديدة وصحية.
  - متوسط سنوات الدراسة والعدد المتوقع لها، وهذا يعكس القدرة على اكتساب المعرفة.
  - معرفة القراءة والكتابة بين البالغين.
  - معدلات الالتحاق بالمؤسسات التعليميّة.
- نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي؛ وهذا يعكس القدرة على تحقيق مستوى معيشي لائق.

اهتم "شولتز" بجانب التعليم والمعرفة كاستثمار ضروري لتنمية الموارد البشريّة، إذ يعد أحد أشكال رأس المال، طالما حقق خدمة ذات قيمة اقتصاديّة، وقد انطلق "شولتز" في بناء مفهوم رأس المال البشريّ من ثلاث فروض أساسية؛ وهي:

- النمو الاقتصاديّ الذي لا يفسر بزيادة المدخلات المادية، يرجع إلى زيادة تراكم رأس المال البشريّ.
- يمكن تفسير الاختلاف في الإيرادات وفقاً للاختلاف في رأس المال البشريّ المستثمر في الأفراد.
- يمكن تحقيق العدالة في الدخل من خلال زيادة نسبة رأس المال البشريّ إلى رأس المال التقليدي.

في حين إهتم "بيكر" بتطوير هذا المفهوم من خلال التركيز على الأنشطة المؤثرة في الدخل المادي وغير المادي، من خلال زيادة الموارد في رأس المال البشريّ، حيث اهتم بدراسة الأشكال المختلفة لهذا الاستثمار من تعليم وتدريب، واعتبار التدريب الأكثر فاعلية، وقد وضع كتاباً نشره عام 1964م، بعنوان (رأس المال البشريّ)، واعتبره وسيلة من وسائل الإنتاج الطبيعية كالمعامل والمكائن.

ويُعرّف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي رأس المال البشريّ بأنه: "كل ما يزيد من إنتاجية العمال والموظفين من خلال المهارات المعرفيّة والتقنية التي يكتسبونها من خلال العلم والخبرة"، وحديثنا هنا ينصب على موضوع رأس المال البشريّ، الذي يعد مفهوماً إدارياً حديثاً ظهر بفعل التطورات الاقتصاديّة، والتي أدت إلى تنامي الاهتمام

بالموارد البشريّة، وظهور اقتصاد المعرفة، فقد اعتبرت عديد من المؤسسات الحديثة رأس المال البشريّ نشاطاً استثمارياً لها، تحقق من خلاله أداءً عالياً يضمن لها القدرة على المنافسة بكفاءة وفاعلية (دهان، 2010: 23).

أهمية رأس المال البشريّ:

يُعتبر رأس المال البشريّ في ظل اقتصاد المعرفة أكثر الأصول قيمة ومصدر التنافسية، وتعتبر إدارته أهم المرتكزات لنجاح أي مؤسسة، وتتضح أهميته بالآتي:

- استثمار العقول: يمثل استثمار رأس المال البشريّ حجر الزاوية في استقطاب الكفاءات واستغلالها في بيئتها، والتي نشأت فيها لمعرفتها التامة بحاجات مجتمعها، ويُساهم ذلك بالحد من هجرة العقول.
- التنافس الشريف: إن وضع الرجل المناسب في المكان المناسب من شأنه توفير بيئة آمنة لكل العاملين في المؤسسات التعليميّة وغيرها، فهو الأقدر على اكتساب ثقة من حوله، واستثمار قدراتهم في انجاح مؤسستهم
- عمليات التنمية المستدامة: يساهم رأس المال البشريّ في استدامة عمر المؤسسات من خلال البحث الدؤوب عن أمثل الاستراتيجيات لتلبية متطلبات المرحلة.
- عمليات التنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة: فمما لا شك فيه أن نجاح المؤسسات يُلقي بظلاله على نجاح المجتمع برمته من الناحيتين الاجتماعيّة.

الاستراتيجيات العملية لإدارة رأس المال البشريّ:

كما جاء في الراشدي (2017) تتكوّن من أربع خطوات، وهي:

أولاً: التعرّف على الدور الذي تلعبه المعرفة في المنظمة كمدخل ووسيلة إنتاج ومخرج، وذلك عن طريق التعرّف على مدى اعتماد المؤسسة على المعرفة، تحديد الأشخاص الحاصلين على مقابل مادي مساوٍ للمعرفة، والتوصل إلى المقابل المادي والمسؤول عن تقديمه، ومحاولة معرفة ما إذا كان المالك للمعرفة هو نفسه القادر على تقديم القيمة القصوى.

ثانياً: تحليل الأصول المعرفيّة المولدة لتلك الإيرادات والقيام بتحديد الخبرات والقدرات والعلامات التجارية والممتلكات الفكرية والعملية والتعرّف على مزيج أصول رأس المال البشريّ ورأس المال الهيكلي ورأس مال العملاء.

ثالثاً: وضع استراتيجية للاستثمار في الأصول الفكرية واستغلالها من خلال التعرّف على الاستراتيجيات التي تزيد من المعرفة للمؤسسة وأعمالها، ووضع الطرق والأساليب التي يمكن أن تستخدمها المؤسسة لزيادة قدرتها على تفعيل أصولها الفكرية، والبحث في إمكانية تحسين نتائج المؤسسة عن طريق إعادة هيكلة الأصول الفكرية بتحويل رأس المال الفكري إلى رأس مال هيكلي أو العكس.

رابعاً: تحسين العمل المعرفيّ والعاملين المعرفيّين.

الموارد لأولويات رأس المال البشري:

تُشير (مدونة البنك الدولي، 2021) إلى أنه ينبغي وضع نواتج رأس المال البشري في صميم عملية إعداد الموازنة لإعطاء الأولوية للإنفاق، والذي يُسهم في تراكم رأس المال البشري والاستفادة منه. ويمكن أن ينطوي تأمين الموارد اللازمة لأولويات رأس المال البشري على إيجاد حيز متاح للإنفاق داخل الموازنات، والسعي لتنفيذ إصلاحات فعالة من حيث التكلفة. وعندما تدعو الحاجة إلى إجراء تصحيحات مالية، تستطيع البلدان تحديد بنود الموازنة المعينة ذات الأهمية الحاسمة لاستمرار الخدمات وحمايتها، مع ما لذلك من آثار طويلة الأجل على النمو والتنمية ونواتج رأس المال البشري.

ويمكن أن تُسهم تعبئة الإيرادات المحلية أيضاً في تحقيق هذا الهدف، وهناك ست سياسات عامة يمكنها مساعدة البلدان على زيادة الإيرادات المحلية، وإيجاد حيز متاح للإنفاق في المالية العامة، بما في ذلك رأس المال البشري:

- توسيع القاعدة الضريبية.
- زيادة العبء الضريبي على دافعي الضرائب ذوي الدخل المرتفع والأغنياء.
- تخصيص بعض تدفقات التمويل لرأس المال البشري وحمايتها.
- استحداث ضرائب صحية على الاستهلاك الضار.
- تقديم حوافز لدافعي الضرائب للاستثمار في رأس المال البشري.
- استخدام الضرائب البيئية لتحقيق المنافع الصحية والمناخية المشتركة.

علاوةً على ذلك، فإن التوسع في نقل سلطة الإنفاق على التعليم والرعاية الصحية للحكومات المحلية يسلط الضوء على أهمية الموارد التمويلية المحلية، لاسيما الضرائب العقارية. وفي المرحلة المقبلة، يمكن الاستفادة من إعادة هيكلة الديون، وسندات الاستدامة، وصناديق الثروات السيادية، والتمويل الخاص، لمساندة الاستثمارات الخضراء وإكساب القوى العاملة ما يلزم من مهارات جديدة. وهناك حكومات كثيرة تعمل بالفعل على تسريع رقمنة أنظمتها الخاصة بالتعليم والرعاية الصحية والحماية الاجتماعية وإعادة تصور أنظمة تقديم الخدمات في عالم رقمي، وذلك بالشراكة مع القطاع الخاص. ويمثل ارتفاع مستوى الالتزام السياسي فرصة فريدة لتحقيق توافق في الآراء على تعبئة واستخدام موارد أكثر وأفضل للاستثمار.

النظريات التي قام عليها مفهوم تدويل التعليم (العامري، 1434):

– نظرية بيركنز (2003): أثر بيركنز بتبنية لموضوع العولمة في تنامي حراك الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بين دول العالم، وتنامي حراك المؤسسات التعليميّة خارج حدودها الوطنية، وكذلك توظيف التقنية التي تجاوزت حدود الزمان والمكان في التعليم مما أدى لبروز مفاهيم وتطبيقات جديدة، وأضاف الطابع التجاري على خدمات التعليم، وإفتتاح جامعات أهلية، وجامعات الشراكة، وفروع لجامعات أجنبية في كل الدول. وتوجه فلسفة مؤسسات التعليم العالي لخدمة المجتمع الدوليّ، وتزايد مشاريع التعاون والتكامل الدوليّ والتبادل المعرفيّ بين جميع الجامعات في شتى أنحاء العالم.

– نظرية ويلش (2002): من خلال الدور المناط بإعداد الكوادر التي تمتلك مهارات سوق العمل العالمي، والتي تساهم في النمو الاقتصاديّ الوطني، مع ضرورة العمل على توطين العقول المبدعة للتغلب على مشكلة هجرة العقول من الدول النامية للدول المتقدمة، وبناء بيئة ثقافية تعزز وترسخ المفاهيم الثقافية الوطنية في بيئة من التفاعل والتكامل مع الثقافات الأخرى.

– نظرية ماكبوريني (2004): من خلال تنامي الاتجاه نحو الاعتماد الأكاديمي الدوليّ، وبناء معايير عالمية لجودة مؤسسات التعليم العالي، وبروز جمعيات ومؤسسات عالمية تسهم في قياس وتقويم جودة مؤسسات التعليم العالي، وبروز جمعيات ومؤسسات عالمية تسهم في قياس وتقويم جودة مؤسسات التعليم العالي، وتوظيف التقنية في تقديم التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بُعد، وظهور تطبيقات الجامعات الافتراضية والجامعات المفتوحة.

متطلبات تدويل التعليم:

تتبنى الباحثة المتطلبات التي اقترحها الجاسر في التعليم العالي، لأنها تقريبا نفس المتطلبات في المرحلة الثانوية حيث يكون الطالب في فئة عمرية من (16) إلى (22)، وهناك مجموعة متطلبات ضرورية لتدويل التعليم الجامعي، ومن أهم هذه المتطلبات كما جاء في دراسة (الجاسر، 2020):

- متطلبات حكومية مؤسسية: يتطلب تدويل التعليم الجامعي إيلاء العناية بصياغة استراتيجية تدويل أكثر شمولاً للتعليم الجامعي، وعلى المستوى المؤسسي يتطلب وجود سياسات أو خدمات دعم وتمويل مخصصة لجهود التدويل.
- متطلبات تشريعية: وأبرزها استقلال الجامعة باختيار الأهداف التعليمية الخاصة بتدويل التعليم الجامعي، وكذلك استقلالها بمسألة اختيار المحتوى التعليمي وأساليب التعليم وبرامجها التعليمية.
- متطلبات تنظيمية: ومنها التزام القادة، وإشراك أعضاء التدريس والطلاب في رسم سياسة تدويل التعليم الجامعي، وتصميم الهياكل التنظيمية الملائمة ومراقبة العمليات، والدعم المالي الكافي وتكامل الخدمات بما فيها دعم الطلاب الدوليين وبرامج التأهيل والمشورة.
- متطلبات بشرية: تتمثل في توافر القيادات القادرة على التغيير والتطوير، ومشاركة هيئة التدريس والعاملين في سياسة صنع القرار، وتحقيق درجة عالية من الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب الدوليين والعلماء الزائرين للمؤسسة.
- متطلبات منهجية: تقديم مقررات تهدف إلى إثارة فهم أفضل للأصول النظرية للتعليم متعدد الثقافات، ومساعدة الطلاب على تحقيق تكامل بين كل من التفكير الناقد المحايد والعدل والعمل الاجتماعي.
- متطلبات الملكية الفكرية: ينبغي وضع قوانين وسياسات مناسبة لحماية حقوق الطبع والملكية الفكرية الخاصة بإعداد المواد التعليمية التي تنتجها أعضاء هيئة التدريس، وفسر Almeida, Robson, Morosini & Baranzeli (2019) ظهور حقوق الملكية والوصول إلى مفهوم التدويل في أوروبا في أواخر التسعينيات من القرن الماضي، بسبب القلق من أن تدويل قطاع التعليم العالي يتجاهل الأغلبية غير المتنقلة، ومن هنا جاء تعريفه الأول على أنه "أي نشاط ذي صلة دولياً باستثناء تنقل الطلاب والموظفين المتجهين إلى الخارج".
- متطلبات مالية: على الجامعات أن تقدِر بشكل واقعي التكاليف اللازمة للتدويل وتوفير التمويل المطلوب والفهم الكامل للخدمات المطلوبة لتعليم الطلاب.

وتلخص البحثة أهم المتطلبات بما يلي:

أ متطلبات حكومية مؤسسية.

ب متطلبات تشريعية.

ت متطلبات تنظيمية.

ث متطلبات بشرية.

ج متطلبات تقنية.

ح متطلبات منهجيّة.

خ متطلبات ملكية فكرية.

د متطلبات تسويقية.

مبادئ تدويل التعليم (أبو سفيان وبوعشة، 2021):

- يضفي التدويل الطابع الدوليّ على التعليم، لإتاحة الانتفاع العام به لجميع من يملكون القدرات والجدارة والإعداد المناسب من الأفراد على مستوى العالم.
- يقوم الطابع العالمي للتعليم على توفير أنماط متنوعة من التعليم من أجل الاستجابة للاحتياجات التعليميّة للجميع.

- يطلع التعاون الدوليّ بين مؤسسات التعليم بدور أخلاقي توجيهي في فترة أزمة القيم، بأن يطور من خلال أنشطته ثقافة السلام، وإقامة روابط التضامن العالمي.
- أن يستحدث الطابع العالمي للتعليم أسلوباً إدارياً يستند إلى مبدأ الاستقلال المسؤول، والخضوع للمساءلة في إطار من الشفافية.
- أن يؤكد الطابع العالمي للتعليم على الجودة، وصياغة معايير للجودة والملاءمة تتجاوز المعايير الخاصة بسياقات معينة.
- أن يقوم التعاون الدوليّ في مجال التعليم على التضامن بين الشعوب، والاحترام المتبادل، وتعزيز القيم الإنسانية والحوار بين الثقافات.

أهداف تدويل التعليم:

- الارتفاع بمستوى السمعة الدوليّة للجامعات والمؤسسات التعليميّة، وذلك بالحفاظ على مستوى المنافسة الدوليّة، والتأكيد على الطابع الأكاديمي والتجاري لعملية التدويل.
- محاولة تعليم الطلبة كيفية المشاركة في المجتمع المحلي والمجتمع الدوليّ الأكبر، وذلك بالتركيز على المفاهيم العامة للثقافة، وهي الأشياء التي يشترك فيها جميع البشر، على اعتبار أنّ التفاعل الثقافي المتبادل، والتفتح العقلي، ومقاومة النمطية، وتقدير وجهات نظر الآخرين أصبحت ضرورة من ضرورات عصر العولمة.
- تقديم منح أو بعثات لشباب الباحثين والدارسين خاصة من الدول النامية لمتابعة الدراسات العليا المتخصصة، وتوثيق صلتهم بالباحثين المتميزين في الدول المتقدمة.
- تقليص هجرة الكفاءات والعقول البشريّة.
- تعزيز وتسهيل إقامة مقررات مشتركة بين الجامعات والمؤسسات التعليميّة داخل الدولة الواحدة ومن دولة إلى أخرى.
- تحقيق التنافسية بين الجامعات والمؤسسات التعليميّة من أجل استقطاب الطلبة مما يؤدي إلى الحرص على الجودة وتقديم أفضل عروض الخدمات التعليميّة.

مخاطر تدويل التعليم (قبال، 2007):

- سيطرة اللغة الإنجليزية من خلال اعتمادها وسيلة للتواصل.
- قد تقلل المنافسة العالمية من تنوع النماذج المؤسسية، التي تشكل جودة التعليم.
- إمكانية استمرار هجرة العقول، مما يؤدي إلى تقويض قدرة الدول النامية ومؤسساتها التعليميّة على الاحتفاظ بالمواهب اللازمة لنهوضها الثقافي ورخائها الاجتماعيّ.
- نمو البرامج العابرة الحدود وإنشاء فروع للجامعات والمؤسسات التعليميّة خارج بلدانها الأم، قد يثيران عدداً من التساؤلات عن كيفية تعزيز القدرة التعليميّة للدول المضيفة على المدي البعيد، وتقديمها لتعليم شبيه بما تقدمه في بلدانها الأصلية.
- السعي للسمعة المؤسسية والتصنيف، قد يؤدي إلى اختيار الشركاء الدوليّين للحصول على المكانة أكثر من الاهتمام الفعلي بالتعاون.
- عدم تكافؤ العلاقات بين المؤسسات يمكن أن يؤدي إلى تقسيم المنافع بشكل غير متساوٍ.

إنّ التعليم حق من حقوق الإنسان، ويمثل محركاً قوياً للتنمية وإحدى أقوى أدوات الحد من الفقر وتحسين الصحة والمساواة بين الجنسين والسلام والاستقرار. ويتيح التعليم عوائد كبيرة مستمرة من حيث الدخل وهو أهم

عامل لضمان تكافؤ الفرص. وضخ استثمارات ذكية فعالة في تعليم الناس أمر بالغ الأهمية لتنمية رأس المال البشريّ الذي سينهي الفقر المدقع. ويأتي في صميم هذه الإستراتيجية ضرورة معالجة أزمة التعلم، والقضاء على فقر التعلم، ومساعدة الشباب على اكتساب المهارات التي يحتاجونها للنجاح في عالم اليوم. ولا يقتصر التحدي الذي يواجه تمويل التعليم على تعبئة المزيد من الموارد للتعليم فحسب، بل يتعلق أيضاً بتحسين فعالية التمويل المخصص بالفعل لموازنات التعليم.

إنّ التدويل ليس هدفا في حد ذاته ولكنه أصبح عنصراً أساسياً في الاستراتيجية العامة لمؤسسات التعليم العالي فهو وسيلة فعالة لتحقيق أهداف أخرى من ضمنها تحسين نوعية التعليم، والبحوث، والمشاركة المدنية، وتعزيز وضوح الرؤية وإعداد الطلبة والموظفين للبيئات المتعددة الثقافات، العالمية والدوليّة.

الدراسات السابقة:

في دراسة عبد الحافظ (2016)، بعنوان: الاتجاهات الحديثة في تدويل التعليم الجامعي وإمكانية الإفادة منها في مصر، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة الأسس الفكرية والنظرية لتدويل التعليم الجامعي، أبرز االتجاهات الحديثة في تدويل التعليم الجامعي، والمسارات الإداريّة والتنظيمية التي يمكن اقتراحها للإفادة من الإتجاهات الحديثة في تعزيز تدويل التعليم الجامعي المصري. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، لملائمته لطبيعته وأهدافه؛ حيث يساعد في الكشف عن تطور الاهتمام بتدويل التعليم الجامعي، وماهية التدويل، ومبرراته، وأهدافه وأهميته، ومداخله واستراتيجياته، والعوامل المؤثرة فيه ومتطلباته، وأبرز اتجاهاته الحديثة ومحاذيره.

وفي دراسة العسيري (2012) هدفت الدراسة للتعرّف على مفهوم استثمار رأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة (العام والعالي)، أيضاً رصد تجارب الدول العالمية التي برزت في استثمار رأس المال البشريّ، والتعرّف على مفهوم القيادة التحويلية، ثم تقديم تصور مقترح لاستثمار رأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة بالمملكة العربية السعودية على ضوء فلسفة القيادة التحويلية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام الأسلوب الوثائقي. وأظهرت نتائج الدراسة تميز تجارب الدول العالمية التي برزت في جانب استثمار رأس المال البشريّ، لانطلاقها من أسس علمية تكمن في التخطيط الإستراتيجي، كما دلت مؤشرات التنمية في تجارب الدول العالمية أنّ المسئولية الأولى في قضية التخطيط للاستثمار تقع على القيادات العليا والمستشارين وخبراء التخطيط في الدولة، وأنّ للقطاع الخاص دوراً كبيراً في استثمار رأس المال البشريّ من خلال إتاحة الفرصة للمشاركة في تنمية المجتمع، كما أكدت النتائج إلى أنّ سياسة الإنفاق على التعليم تقع بنسبة كبيرة على الحكومات، كما تؤكد سياسة التعليم في مدارس كاليفورنيا على الاستثمار من خلال زيادة الاحتكاك المنظم بالعالم المحيط والمشاركة وفق خصائص لطلبة المرحلية والعمرية.

وفي دراسة هلال (2012)، بعنوان: تدويل التعليم العالي المصري على ضوء تحديات العولمة رؤية مستقبلية. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مفهوم تدويل التعليم العالي ومبادئه ومبرراته ومقوماته المختلفة، والوقوف على طبيعة العلاقة بين العولمة وتدويل التعليم العالي، والتعرّف على بعض الخبرات المعاصرة في مجال تدويل التعليم خاصة خبرات اليابان وأستراليا، واستخلاص الدروس المستفادة منها، والكشف عن واقع تدويل التعليم العالي في مصر، وتحديد جوانب النقص والقصور في هذا الواقع، وتقديم رؤية مستقبلية لتفعيل تدويل التعليم العالي المصري. استخدمت الدراسة منهجيّة مركبة تعتمد على المنهج الوصفي، وأحد أساليب الدراسات المستقبلية، وهو أسلوب دلفي من خلال استبانة طبقت على ثلاث جولات على عينة من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. وعلى ضوء نتائج الدراسة تم تقديم رؤية مستقبلية لتدويل التعليم العالي المصري من خلال إعداد

إستراتيجية لتدويل التعليم العالي قائمة على تفعيل المحاور المختلفة للتدويل، والتي تشمل: سياسات التدويل، والتعاون الدوليّ، والجودة والقدرة التنافسية، والحراك لأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، وتدويل البرامج الدراسية، كما اشتملت الإستراتجية على منطلقات وأسس ورؤية ورسالة وأهداف وقيم، بالإضافة إلى تحديد الجهات المنوط بها تنفيذ المحاور المختلفة للإستراتيجية وفق الإطار الزمني المقترح.

وفي دراسة قبال (2007)، بعنوان: عوائد رأس المال البشريّ في ضوء منهجيّة التعليم والمتغيرات المحليّة والإقليمية والدوليّة. حيث هدفت الدراسة التعرّف على أهم معوقات استثمار رأس المال البشريّ في ضوء منهجيّة التعليم والتطورات المحليّة والإقليمية والدوليّة، وتحديد أهم إستراتيجيات الإصلاح التي يمكن تطبيقها لتفعيل عوائد استثمار رأس المال البشريّ، وقد اعتمد الباحث المنهج الاستقرائي التحليلي من خلال الاعتماد على مجموعة من البيانات الأساسية. وتوصلت الدراسة إلى أنّ للتعليم أهمية كبرى على المستويين الفرديّ والعمومي باعتباره مزيجاً من الاستهلاك والادخار، وأنّ الإنفاق العام والخاص على العملية التعليميّة يصبح ذا جدوى إذا ساهم بفعالية في النهوض بعملية التنمية داخل المجتمع.

وفي دراسة أبو سفيان وبوعشة (2021)، بعنوان: مدى توفر متطلبات تدويل التعليم العالي في جامعة جيجل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصاديّة التجارية وعلوم التسيير. هدفت الدراسة إلى قياس درجة توفر أهم متطلبات تدويل التعليم العالي في جامعة جيجل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصاديّة، التجارية وعلوم التسيير، وقد استخدمت الدراسة الإستبانة كأداة لجمع البيانات حيث وزعت على عينة عشوائية ضمت 70 عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وكانت أبرز النتائج المتوصل إليها أن درجة توافر متطلبات تدويل التعليم العالي بالجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت منخفضة، كما تضمنت الدراسة مجموعة من الإقتراحات يمكن أنْ تساعد في تطوير مفهوم وثقافة تدويل التعليم العالي وكذا التحسين من درجة توافر أهم متطلباته بالجامعة.

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع تدويل التعليم، لكن الدراسات السابقة ركزت على التدويل في الجامعات، بينما ركزت الدراسة الحالية على التدويل في المرحلة الثانوية، أيضاً استخدمت الدراسات مفهوم الرأس المال البشري في المؤسسات والشركات الخاصة والعامة، ولكن الباحثة استخدمته في المؤسسات التعليمية، كما تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المنهج؛ وهو المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت مع الدراسات السابقة في العينة.

المنهجيّة والإجراءات:

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفيّ التحليليّ؛ وذلك لطبيعةِ الدّراسة الحاليّة وهو أحدُ أشكالِ التحليلِ والتفسير العلميّ المنظم لوصفِ ظاهرةٍ أو مشكلةٍ ما.

عينة الدراسة: كانت عينة الدراسة العينة المتيسرة، حيث اشتملت العينة على مجموعة من مدراء المدارس ووكلاء المدراء والمدرسين، مديرين الإدارات التعليميّة والموجهين في التعليم الثانوي، والبالغ عددهم (164). من مجتمع المدارس الخاصة، والبالغ عددها (1440) مدرسة حسب موقع وزارة التربية والتعليم الأردنية في عام 2022م.

جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد
سنوات الخبرة	دون 3 سنوات	22
	من 3 إلى 6 سنوات	76

	أكثر من 6 سنوات	66
	المجموع	164
المستوى الدراسي	ثانوي	1
	بكالوريوس	160
	ماجستير	3
	المجموع	164
ملكية المدرسة	خاصة	13
	حكومية	151
	المجموع	164

أداة الدراسة:

قامت الباحثةُ بتجميعِ وتطويرِ أداةِ الدّراسة (الاستبانة) في ضوء أهدافِ الدّراسة والإطارِ النّظري، ومن خلال أدواتِ الاستبانة التي استُخدمت في الدّراسات السابقة، وذلك لجمع المعلوماتِ والبيانات من عيّنة الدّراسة، وإنّ أداةَ الدّراسة (الاستبانة) هي الأداة الأكثرُ استخدامًا في البحوث الإنسانية والاجتماعيّة، وهي تعتبر وسيلةً لجمع البيانات من خلالِ احتوائها على مجموعةٍ من الأسئلةِ أو العبارات والطلب من الباحثين الإجابة عليها. وتمّ الاعتماد على أداة الاستبانة؛ لأنّها تعدّ إحدى الوسائل الفعّالة في جمع البيانات. وقد استخدمت الباحثة الاستبانة الإلكترونية في الحصول على المعلومات وتحقيق أهداف الدراسة. وقد احتوت الاستبانة على (30) فقرة يتم الإجابة عليها بإحدى العبارات الموجودةِ في الجدول رقم (2)، حيث يكونُ هناك علامةٌ لكلّ إجابة حسب مقياس ليكرت الخماسي؛ لتحديد الأهمية النسبية لمدى الموافقة لفقرات جميع محاور الدراسة، وهي:

المحور الأول: دور تدويل نظام التعليم في تطوير الرأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة.

المحور الثاني: دور الثورة الصناعية الرابعة على تدويل التعليم.

جدول رقم (2): معيار الحكم على النتائج

المدى	درجة التقدير
من 1 إلى 1.79	منخفضة جداً
من 1.80 إلى 2.59	منخفضة
من 2.60 إلى 3.39	متوسطة
من 3.40 إلى 4.19	عالية
من 4.20 إلى 5	عالية جداً

الخصائص السكومترية لأدوات الدراسة:

قامت الباحثة بحساب صدق الاستبانة بطريقتين:

- **صدق المحكمين:** بهدف التأكد من صدق أداة الدراسة قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها الأوليّة على مجموعة من المحكمين، تألفت من (6) محكمين من لهم خبرة بموضوع الدراسة، وذلك بغرض الحكم على درجة سلامة الصياغة اللغوية، ومدى إنتماء الفقرات للمجال، بالإضافة إلى إجراء ما يلزم من حذف

أو تعديل أو إضافة، وبناءً على إجماع غالبية المحكمين بنسبة إتفاق (85%) تم تعديل فقرات الاستبانة بناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم.

- **صدق المفهوم (الإتساق الداخلي):** حيث قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين الفقرة والبُعد الذي تنتمي إليه ومعامل الارتباط بين المحور والدرجة الكلية، وكانت النتائج في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3) معاملات ارتباط أبعاد أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للمجال

الأبعاد	معامل الارتباط
البُعد الأول: دور تدويل نظام التعليم في تطوير الرأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة	**0.76**
البُعد الثاني: دور الثورة الصناعية الرابعة على تدويل التعليم	**0.65**

من الجدول السابق يوضح أنّ معاملات ارتباط كل بُعد من بعدي أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للمجال مرتفعة، حيث كانت للبعد الأول (0.76)، وللبعد الثاني (0.65)، وهذا يدل على أنّ كل فقرة كانت تنتمي إلى المحور الَّذي هي فيه بشكلٍ صحيح، وإنّ الأداة بشكلٍ عام صالحة لقياس الهدف الموضوع لها.

الثبات:

حسب الثبات بطريقتين، الأولى هي إعادة الاختبار، والثانية هي حساب معامل ألفا كرونباخ.

- **الطريقة الأولى:** حيث طبقت الاستبانة على العينة الاستطلاعية، وبعد مرور(15) يوماً طبقت نفس الاستبانة، وكانت النتائج كما في جدول رقم (4). وكان معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني في البعد الأول (0.82)، والبعد الثاني (0.76)، وهذا يدل على ثبات المقياس.

جدول رقم (4): معامل الارتباط بين التطبيقين لكل بُعد من أبعاد الأداة

الأبعاد	معامل الارتباط
البُعد الأول: دور تدويل نظام التعليم في تطوير الرأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة	**0.82**
البُعد الثاني: دور الثورة الصناعية الرابعة على تدويل التعليم	**0.76**

الطريقة الثانية: تم حساب معامل ألفا كرونباخ للأداة ككل، وكانت قيمته تساوي (0.86)، كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل بُعد من الأبعاد، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (5) والذي يوضح معامل ألفا كرونباخ لكل محور من المحاور، ويدل الجدول على قيم ثبات تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة.

جدول رقم (5): معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الأداة

الأبعاد	معامل الارتباط
البُعد الأول: دور تدويل نظام التعليم في تطوير الرأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة	**0.84**
البُعد الثاني: دور الثورة الصناعية الرابعة على تدويل التعليم	**0.87**

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- (الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، والتكرارات) لكل مجال، وللمقياس ككل.

-اختبار "ت" (T-Test)، واختبار تحليل التباين (Anova)؛ لفحص الفروقات بين المتوسطات لاستجابات أفراد عينة الدراسة المتعاملين تعزى الى متغير المستخدم.

- معامل الفا كرونباخ؛ لحساب الثبات.

- معامل ارتباط بيرسون؛ لحساب الاتساق الداخلي.

تفسير النتائج ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال: ما دور الثورة الصناعية الرابعة في تدويل التعليم من وجهة نظر عينة الدراسة؟

قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسبة المئوية، والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للفقرات التي تتناول محور الثورة الصناعية الرابعة، موضحةً في جدول رقم (6).

جدول رقم (6): الوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمحور الثورة الصناعية الرابعة

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقديم المعونات المادية والفنية والتكنولوجية للعالم الثالث لتحفيز نمو التعلم	3.88	0.60
تفعيل التكنولوجيا في العملية التعليمية	3.76	1.01
التوسع في أشكال التعلم عن بعد وإقامة الروابط الإقليمية والدولية	3.42	1.44
تغير الطريقة التي تتعامل بها القوى الكبرى مع الدول الصغرى، وطريقة تعامل الحكومات مع مواطنيها، والشركات مع موظفيها وعملائها.	3.40	1.02
خلق وظائف جديدة والقضاء على وظائف قائمة	4.28	1.28
تغير النظام القائم، سواء بين أو داخل الدول والشركات والمجتمع ككل	4.11	1.31
توفير آليات للتقويم قائمة على المحاسبية	**3.48**	**0.91**
تغيير المنظور المعرفي للبشر تجاه الأشياء بصورة عامة	3.88	0.60
حجم تأثير هذه الثورة الجديدة على كافة مجالات الحياة متسع وعميق، سواء على المجتمعات أو الأفراد أو الأعمال أو الحكومات، فهي لا تغير فقط من آلية عمل الأشياء، بل تغير الطريقة التي ننظر بها إلى أنفسنا	3.76	1.01
المستوى العام	3.44	1.01

ويتضح من الجدول أنّ هناك إجماعاً عالياً من قِبل أفراد عينة الدراسة عن دور الثورة الصناعية الرابعة على تدويل التعليم، بمتوسط حسابي (3.44) بانحراف معياريّ مقداره (1.01)، يقع ضمن الفئة العالية التي تتراوح بين (أكبر من 3.40 إلى 4.20) كما وردت في جدول رقم (2).

وللإجابة عن سؤال: ما دور تدويل نظام التعليم في تطوير الرأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة وجهة نظر عينة الدراسة؟

قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسبة المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للفقرات كما هو مبين في جدول رقم (7).

جدول رقم (7): الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تدويل نظام التعليم في تطوير الرأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دمج البعد الدولي في أهداف ومهام التعليم	3.15	0.94
تدويل التعليم هو عملية إضفاء الطابع الدولي على المناهج والبرامج الدراسية في المؤسسات التعليمية	3.24	1.12
الحراك الاكاديمي للأساتذة والباحثون والطلاب	3.22	1.12
التعاون والعلاقات المتبادلة مع المؤسسات الدولية المعنية بالتعليم	3.08	1.10
وسيلة للارتقاء بالعملية التعليمية والبحثية من خلال إضفاء البعد الدولي في جميع أنشطة التعليم	3.06	1.11
القدرة على المنافسة المحلية والإقليمية والدولية، والانطلاق نحو تعليم عالٍ منافس عالمياً	2.97	1.29
تأهيل العنصر البشري فيها ليكون قادراً على تحقيق تعاون دولي	2.92	1.19
تأهيل الموارد البشرية في المنافسة الاقتصادية بين البلدان	2.90	1.13
إنتاج المعرفة العلمية والتكنولوجية والابتكارية الجديدة	2.99	0.92
إستقراء مبادرات تمويل المناهج الدراسية، وقانون التعليم للأمن الوطني	2.84	1.21
إنشاء مراكز البحوث والتعليم وإدارة الأعمال الدولية	2.80	1.10
الحاجة إلى العلاقة المرجوة بين الدول في عالم مترابط على الصعيد العالمي	2.57	1.23
حل المشاكل العالمية مثل: التلوث البيئي والجوع والمرض غيرها	3.28	1.28
إعداد الرأس مال البشري القادر على المنافسة الدولية	3.11	1.31
الاستفادة من النماذج العالمية في تعظيم دور التعليم في التنمية الإقتصادية	3.28	1.28
وسيلة للارتقاء بالعملية التعليمية	3.11	1.31
استجابة للعولمة وما فرضته من تحديات	2.85	1.24
مؤشر لجودة مؤسسات التعليم	2.68	0.82
إدخال للرؤية الدولية في نظام مؤسسات التعليم	3.35	1.24
التعاون الأكاديمي الدولي	3.26	1.09
تطوير مداخل التنافسية	3.05	1.30
تحقيق التوأمة العالمية	3.31	1.12
المستوى العام	3.00	1.28

ويتضح من الجدول أن هناك إجماعاً ضعيفاً من قِبل أفراد عينة الدراسة حول محور تدويل نظام التعليم في تطوير الرأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.00)، بانحراف معياريّ مقداره (1.28)، وهو يقع ضمن الفئة (متوسطة) التي تتراوح بين (2.60 إلى 3.39) كما وردت في جدول رقم (2).

وللإجابة عن سؤال: ما مدى معرفة عينة الدراسة بمفهوم تدويل التعليم وأهم معالمه؟

قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسبة المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للفقرات والواردة في جدول رقم (8).

جدول رقم (8): الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمفهوم تدويل التعليم وأهم معالمه

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دمج البعد الدولي في أهداف ومهام التعليم	3.15	0.94
تدويل التعليم هو عملية إضفاء الطابع الدولي على المناهج والبرامج الدراسية في المؤسسات التعليمية	3.24	1.12
الحراك الاكاديمي للأساتذة والباحثون والطلاب	3.22	1.12
التعاون والعلاقات المتبادلة مع المؤسسات الدولية المعنية بالتعليم	3.08	1.10
وسيلة للارتقاء بالعملية التعليمية والبحثية من خلال إضفاء البعد الدولي في جميع أنشطة التعليم	3.06	1.11
المستوى العام	3.12	1.11

وجدت الباحثة أنّ هناك معرفة منخفضة من قِبل أفراد عينة الدراسة، حول مدى معرفة عينة الدراسة بمفهوم تدويل التعليم وأهم معالمه؛ بوسط حسابي (3.12)، وبانحراف معياريّ مقداره (1.11)، وهو يقع ضمن الفئة (متوسطة)، والتي تتراوح بين (2.60 إلى 3.39) كما وردت في جدول رقم (2).

وللإجابة عن سؤال: ما مدى معرفة عينة الدراسة بمتطلبات تدويل التعليم؟

قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسبة المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للفقرات والواردة في جدول رقم (9).

جدول رقم (9) الوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمتطلبات تدويل التعليم

الفقرة	**الوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
القدرة على المنافسة المحلية والإقليمية والدولية، والانطلاق نحو تعليم عالٍ منافس عالمياً	2.97	1.29
تأهيل العنصر البشري فيها ليكون قادراً على تحقيق تعاون دولي	2.92	1.19
تأهيل الموارد البشرية في المنافسة الاقتصادية بين البلدان	2.90	1.13
إنتاج المعرفة العلمية والتكنولوجية والابتكارية الجديدة	2.99	0.92
استقراء مبادرات تمويل المناهج الدراسية، وقانون التعليم للأمن الوطني	2.84	1.21
إنشاء مراكز البحوث والتعليم وإدارة الأعمال الدولية	2.80	1.10
الحاجة إلى العلاقة المرجوة بين الدول في عالم مترابط على الصعيد العالمي	2.57	1.23
حل المشاكل العالمية مثل: التلوث البيئي والجوع والمرض غيرها.	3.28	1.28
إعداد الرأس مال البشري القادر على المنافسة الدولية	3.11	1.31
الإستفادة من النماذج العالمية في تعظيم دور التعليم في التنمية الإقتصادية	3.28	1.28

وسيلة للارتقاء بالعملية التعليمية	3.11	1.31
استجابة للعولمة وما فرضته من تحديات	2.85	1.24
مؤشر لجودة مؤسسات التعليم	2.68	0.82
إدخال للرؤية الدولية في نظام مؤسسات التعليم	3.35	1.24
التعاون الأكاديمي الدولي	3.26	1.09
تطوير مداخل التنافسية	3.05	1.30
تحقيق التوأمة العالمية	3.31	1.12
المستوى العام	2.98	1.18

وتُشير النتيجة الموضحة بالجدول السابق، أنّ هناك إجماعاً ضعيفاً من قبل أفراد عينة الدراسة على مدى معرفة عينة الدراسة متطلبات تدويل التعليم وجهة نظرهم، بوسط حسابي (2.98)، وبانحراف معياريّ مقداره (1.18)، وهو يقع ضمن الفئة (متوسطة) التي تتراوح بين (2.60 إلى 3.39) كما وردت في جدول رقم (2).

وللإجابة عن سؤال: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عن إجابة عينة الدراسة عن دور تدويل نظام التعليم في تطوير الرأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة ؟

قامت الباحثة بإيجاد نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ لأداء أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات ما دور تدويل نظام التعليم في تطوير الرأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة للمرحلة الثانويّة وجهة نظر عينة الدراسة، وفقاً لمستويات كل متغير من متغيرات الدراسة المستقلة، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (10).

جدول رقم (10): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

المتغير المستقل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	بين المجموعات	0.227	2	0.113	0.542	0.583
	داخل المجموعات	33.647	161	0.209		
	الكلي	33.874	163			
المستوى العلمي	بين المجموعات	0.371	2	0.185	0.891	0.412
	داخل المجموعات	33.503	161	0.208		
	الكلي	33.874	163			
نوع ملكية المدرسة	بين المجموعات	3.744	1	3.744	9.610	0.002
	داخل المجموعات	63.114	162	0.390		
	الكلي	66.858	163			

يبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لاختلاف مستويات متغير الخبرة (دون 3 سنوات، من 3 إلى 6 سنوات، أكثر من 6 سنوات)، حيث كانت قيمته (0.542) باحتمال مقداره (0.583)، وهو أكبر من (0.05)، وذلك يعني أنّ تقديرات مجموعات الدراسة بحسب متغير الخبرة متشابهة إحصائياً بالرغم من الاختلافات الرقمية البسيطة بينها.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تُعزى لاختلاف مستويات متغير المستوى العلمي (ثانوية أو مايعادلها، بكالوريوس، ماجستير)، إذ كانت قيمة ف (0.891) باحتمال مقداره (0.412)، وهو أكبر من (0.05)، وذلك يعني أنّ تقديرات مجموعات الدراسة بحسب متغير المستوى العلمي متشابهة إحصائياً، وعلى الرغم من الاختلافات الرقمية البسيطة بينها.

وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تُعزى لاختلاف مستويات متغير ملكية المدرسة (حكومية، خاصة)، إذ كانت قيمة ف (9.610) باحتمال مقداره (0.002)، وهو أقل من (0.05)، وذلك يعني تفوق متوسط درجات موافقة مجموعة المدارس الحكومية، والذي كان (2.56) على متوسط درجات موافقة مجموعة المدارس الخاصة الذي كان (0.002).

التوصيات:

- التأكيد على أهميّة عقد وتفعيل اتفاقيات تعاون وشراكة وتوأمة مع المدارس العالمية ذات القيمة العلمية والمدارس الوطنية ذات الجودة العالية على المستوى العالمي.
- إعداد مشروع وطني لتطوير مناهج التعليم الثانوي، بما يتوافق مع الاتجاهات العالمية، وما يساعد على إضفاء البعد الدوليّ على المناهج والمقررات الدراسية لرفع كفاءة مخرجات التعليم وتأهيلها لسوق عمل يتسم بالعالمية.
- التأكيد على ضرورة مواكبة نظم وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية للمستجدات والمتغيرات التكنولوجية والتنظيمية في بيئة التعليم وذلك بالاتجاه نحو التعلم الرقمي.
- العمل على التركيز على رأس المال الأخلاقي والرأس المال البشريّ وتحفيز المؤسسات على استغلال هذين المفهومين لتحقيق الابداع في الرأس مال البشريّ.

المصادر والمراجع:

- أبو سفيان، زايدي وبوعشة مبارك. (2021). مدى توفر متطلبات تدويل التعليم العالي في جامعة جيجل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصاديّة، التجارية وعلوم التسيير. **مجلة الواحات للبحوث و الدراسات**، مجلد (14)، العدد (3)، 884-907.
- بن خديجة، منصف. (2018). رأس المال البشريّ رافعة للأداء في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة. **مجلة العلوم الاقتصاديّة والتسيير والعلوم التجارية**، (10)، 160-182.
- البياتي، فارس رشيد. (2018). **الحاوي في مناهج البحث العلمي**. عمّان: دار السواقي العلمية للنشر والتوزيع.
- الجاسر، غادة. (2020). متطلبات تدويل التعليم الجامعي عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الحويج، حسين. (2019). الاستثمار في رأس المال البشريّ والنمو الاقتصاديّ في ليبيا. **مجلة آفاق الاقتصاديّة**، 5(10)، 1-29.

- دهان، محمد. (2010). **الاستثمار التعليمي في الرأس المال البشريّ: مقاربة نظرية ودراسة تفييميه لحالة الجزائر**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراة علوم في العلوم الاقتصاديّة، كلية العلوم الاقتصاديّة وعلوم التيسير، جامعة منتوري قسطينية، ص 23
- الراشدي، حامد هاشم محمد. (2017). إدارة رأس المال الفكري في المؤسسات التعليميّة. مكتبة الملك فهد الوطنية.
- شتوح، دلال وحدادو، رقية. (2019). الاستثمار في رأس المال البشريّ وواقعه في المؤسسات الجزائرية. **مجلة المقريزي للدراسات الاقتصاديّة والمالية**، 3(2)، 66-84.
- العامري، عبدالله بن محمد علي. (1434). **متطلبات تدويل التعليم العالي كمدخل لتحقيق الريادة العالمية للجامعات السعودية "تصور مقترح**. أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى –كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط.
- عبد الحافظ، ثروت عبد الحميد. (2016). الاتجاهات الحديثة في تدويل التعليم الجامعي وإمكانية الإفادة منها في مصر. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد: (761)، الجزء الأول.
- عبد الصمد، سميرة. (2020). الاستثمار في رأس المال البشريّ كأساس للأداء المتميز في ظل اقتصاد المعرفة. **مجلة الدراسات القانونية والاقتصاديّة**، 3(2)، 40-54.
- العجمي، محمد حسين عبده. (2003). التطور الأكاديمي للمهنة الأكاديمية بالجامعات المصرية بين تحديات العولمة ومتطلبات التدويل، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، الجزء الأول، العدد52، 125-198.
- العسيري، خالد بن حسين. (2012). استثمار رأس المال البشريّ في المؤسسات التعليميّة على ضوء فلسفة القيادة التحويلية (تصور مقترح). **المؤتمر الثاني لمعاهد الإدارة العامة والتنمية الإداريّة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية** (957 – 1023).
- الفلاحى، على حسين. (2013). **العولمة الجديدة أبعادها وانعكاستها**، دار غيداء للنشر والتوزيع.
- قبال، أشرف السيد حامد. (2007). عوائد استثمار راس المال البشريّ في ضوء منهجيّة التعليم والمتغيرات المحليّة والإقليمية والدوليّة، **مجلة مركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامي بجامعة الأزهر**، ع (37)، 141-192.
- قراقزة، محمد عبد القادر. (2005). **نحو إدارة تربوية واعية**، لبنان: دار الفكر العربي.
- مدونة البنك الدولي https://blogs.worldbank.org/ar/voices/alastthmarat-fy-ras-almal-albshry-tttlb-ajraat-tmwylyt-jryyt-mn-ajl-tafin-qadr-ly-alsmwd
- مصطفى، أميمة حلمى. (2015). تدويل التعليم الجامعي في كوريا الجنوبية وإمكانية ألإفادة منه في مصر، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا – كلية التربية، ص: 51
- معهد اليونسكو للإحصاء. (2011). **مدرسو التعليم الثانوي وبيئات التعليم ونوعية التعليم، الموجز التعليمي العالمي لعام 2011**، منظمة اليونسكو للتربية والتعليم، ص 56.
- معهد اليونسكو للإحصاء. (2015). **مقارنة إحصاءات التعليم في جميع أنحاء العالم التركيز على التعليم الثانوي الموجز التعليمي العالمي لعام 2011**. (56- 83)
- هلال، ناجي عبد الوهاب. (2012). تدويل التعليم العالي المصري على ضوء تحديات العولمة: رؤية مستقبلية. **قسم أصول التربية، كلية بقنا، جامعة جنوب الوادي**. مستقبل التربية العربية. مج. 19، ع. 77.

- Bound, J., & Tumer, S. (2010). American Universities in a Global Market. Chicago, IL; University of Chicago Press.
- Calof, j.c., & Beamish, p. (1995). Adapting to foreign markets; Explaining internationalization. **International Business Review**, 4(2), 115-131.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remolded: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, 8(1),5-31
- Knight, J. (2006). Internationalization: Concepts, complexities and challenges. In J.J. Forest & P.G. Altbach (Eds.), **International Handbook of Higher Education**, (pp. 207-227) Dordrecht, the Netheriands: Springer.
- OCDE (2007b). Mesurer le capital humain: comment le savoir determine notre vie, les edition de 1' OCDE, Paris, p30.

اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا

Trends of Tishreen University students toward E-Learning during COVID 19

أ. فائز باسم معوض
ماجستير مناهج وطرائق التدريس
جامعة تشرين – سوريا

Fayez B. Mouawad
Tishreen University, Syria
fayez99mouawad@gmail.com

اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى التعرّف على اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا، إضافةً إلى الفروق بين الطلبة وفقاً لمجموعة من المتغيرات.

وللإجابة عن أسئلة البحث والكشف عن دلالة الفروق في اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني وفقاً لمتغير (الكلية، الجنس، والسنة الدراسية)، أعدّ الباحث استبانة مؤلفة من (26) بنداً موزعاً، وتم تطبيق الاستبانة بشكلٍ إلكتروني على (707) طالباً وطالبةً من طلبة كليتي التربية والهمك في جامعة تشرين.

وأظهرت نتائج البحث أن اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني جاءت بدرجةٍ عالية، إضافةً إلى وجود فروق بين الطلبة وذلك تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير الكلية لصالح التربية، ومتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الأولى.

وقد أوصى البحث بالقيام بورشات تدريبيّة حول أحدث المنصات التعليمية والتطبيقات الإلكترونية، وضرورة نشر ثقافة التعليم الإلكتروني وخاصّةً في ظل الأزمات والكوارث، إضافةً إلى إجراء دراسات تتناول المعوقات التي تحول دون تطبيق التعليم الإلكتروني من جهة، والعمل على تطوير هكذا نوع من التعليم من جهةٍ أخرى.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، طلبة جامعة تشرين، التعليم الإلكتروني، جائحة كورونا.

Trends of Tishreen University students toward E-Learning during COVID 19

Abstract:

The research aimed to learn the trends of Tishreen University students toward E-learning during COVID 19 pandemic in addition to learn the differences between students according to a group of variables.

In order to answer the questions of the research and to reveal the differences in the trends of Tishreen University students toward E-learning according to (department, gender, lecture type and the year of study), the researcher prepared a questionnaire consisted of (26) items and this questionnaire has been applied online on (707) male and female students from the departments mentioned earlier.

The results of the research showed that the trends of Tishreen University students toward E-learning were high, there were differences between students according to gender variable where males got the higher score and other differences according to the department variable where education department got the higher score. The final differences were according to the year of study variable where students of the first year got the higher score.

The research has advised to conduct training workshops about the most modern educational platforms and online educational applications and about the importance of raising awareness of e-learning approach especially during crisis and conflicts. It has also advised to make more researches about the challenges that prevent e-learning from being applied and how to work to develop such type of learning.

Key words: Trends, Tishreen University Students, E-Learning, COVID-19

المقدمة:

تتعرض العديد من الدول إلى كثير من الأزمات والكوارث بمختلف أشكالها وأنواعها، الأمر الذي يقتضي ضرورة توقف أو تأجيل عمل المؤسسات، والأخذ بمبدأ تجنب الأضرار والمخاطر يقدم على جلب المنافع، ويتم العمل في كثير من الحالات بالاستعاضة بأمور بديلة بما يتناسب مع الوضع الراهن. وفي ظل الثورة التقنية وظهور مستحدثاتها المختلفة والمتنوعة، نجد دور التطور التكنولوجي ودخول الإنترنت في كثير من الأمور على مستوى الحياة ككل وفي مختلف النطاقات الحياتية، فإذا أردنا الحديث عن التعليم والتدريس، فقد أصبحت الشبكة العنكبوتية إحدى قنوات التعلم التي تفتح الباب أمام الناس في جميع أنحاء العالم للحصول على التعليم المجاني أو الأقل تكلفة. وبالتالي فإن التعليم عن بعد هو ذلك النوع من التعليم الذي ظهر رديفاً للتعلم التقليدي والذي يقوم على أساس تفاعل إلكتروني بين المعلم والمتعلّم من خلال عرض كامل للمحتوى التعليمي للمقررات والدروس، ويتم فيه استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسبات وشبكات ووسائط متعددة بما تتضمنه من تآلف عناصر الكتابة والصور والموسيقى والرسوم الثابتة والمتحركة وغيرها من العناصر (عثمان، 2010: 7).

قامت العديد من الدراسات مثل دراسة (الشناق ودومي، 2010) ودراسة (الدريويش، 2014) بتقييم مردود التعلم الإلكتروني، وخلصت بأن التعليم الإلكتروني الفعال له نتائج واعدة، وأكدت الأبحاث أن البيئة التعليمية الثرية تكنولوجياً تثمر عن مردود أكثر إيجابية. وعند مراجعة الأبحاث فقد وجد أنه يمكن تقسيم مردود التعلم الإلكتروني إلى خمسة أقسام، كالآتي: تعلم الطلاب، التدريس والإدارة، الأسرة والمنزل، الاجتماع والمجتمع، والتنمية الاقتصادية (رشاد، 2010: 5).

هذا الأمر التكنولوجي وما أدى إلى انعكاسات في مجال التربية والتعليم كان بمثابة حل للمجتمعات في ظل الأزمات والكوارث بغض النظر سواء أكانت نامية أم متقدمة، وخصوصاً بعد انتشار فايروس كورونا منذ بداية عام 2020م وتطبيق نظام الحظر العام ومنع التجول إضافةً إلى إغلاق وتأجيل عمل المؤسسات التعليمية، الأمر الذي أدى إلى إنشاء مبادرات محلية وعالمية تشجع على تعميم تطبيق التعليم الإلكتروني، وهذا ما أكدت عليه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) عبر موقعها الإلكتروني http://www.alecso.org/elearning/ar في مبادرتها للتعليم الإلكتروني بعنوان: التعليم الإلكتروني لمجابهة انقطاع التعليم بسبب أزمة كورونا، حيث أكدت على أن الظروف الطارئة التي تمر بها الدول بسبب انتشار فايروس كورونا الذي أدى إلى إغلاق المدارس في عديد من دول العالم، حيث وصل عدد المتعطلين إلى (290.5) مليون طالب حول العالم، وذلك حسب تقرير 4 مارس 2020م الصادر عن منظمة اليونسكو.

إضافةً إلى اجتماع اللجنة الفنية المتخصصة للتعليم والعلم والتكنولوجيا المنعقد في 9 نيسان 2020م في الاتحاد الإفريقي أديس أبابا، حيث كان عنوان الاجتماع: استجابة التعليم والعلم والتكنولوجيا لفيروس كورونا، حيث أحاط الاجتماع بالاضطرابات التي سببها فايروس كورونا للمؤسسات التعليمية والمدارس والكليات والجامعات، وأوصى باستجابة طارئة في قطاع التعليم، بحيث تشمل التعليم المتواصل القائم على الاتصال الرقمي، والتعلم عبر الإنترنت وخارج الشبكة، والمعلمين كميسرين ومحفزين للتعلم، والأمن على شبكة الإنترنت وخارجها، والتعلم الذي يرتكز على المهارات، وإعداد أجندة للمعرفة والتعلم بين الدول الأعضاء في الاتحاد الإفريقي، ووضع خطط لإعادة فتح المدارس والبرامج الاستدراكية، حيث أشار الوزراء إلى وجود طلب كبير على البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واقترحوا إنشاء منبر على شبكة الإنترنت للدول لتبادل أفضل الممارسات والمعلومات. وبالتالي جاء

التعليم الإلكتروني بأشكاله المختلفة بمثابة الحل الأمثل لتعويض الفاقد التعليمي وانتشار بيئة التعلم الافتراضية، بما يتناسب مع إمكانية الدولة وميزانيتها في التربية والتعليم.

ونحن في الجمهورية العربية السورية انتشرت في الآونة الأخيرة وخصوصاً في مرحلة حظر التجول العام، وصدور مجموعة من القرارات المتعلقة بإيقاف العملية التعليمية بكافة المؤسسات، سواء المدارس منها أم الجامعات، لكن هذا الأمر تم تطبيقه على الجامعات بصورةٍ أوضح من غيرها من المؤسسات التعليمية؛ لذلك سوف ندرس في بحثنا هذا اتجاهات طلبة جامعة تشرين لفكرة التعليم الإلكتروني كونه من أنواع التعلم البديل في ظل انتشار فايروس كورونا.

مشكلة البحث:

يعدّ فايروس كورونا المستجدّ كوفيد-19 طارئة صحيّة عامّة استدعت اتخاذ إجراءات صارمة وفوريّة من قبل الحكومات المعنية، ومن بين الإجراءات التي تمّ اتخاذها في الجمهورية العربية السورية صدور قرارات متعلقة بتعليق الدوام في المدارس بدءاً من يوم 14 آذار من عام 2020م (Syrian Arab Agency, 2020). إضافةً إلى صدور القرار رقم 119، بتاريخ 2020/3/22م من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي القاضي برفع المادة العلمية والمحاضرات إلكترونياً للطلاب على موقع الكليات ومواقع التواصل الاجتماعي الرسمية ذات الصلة، باعتبار هذا النوع من القرارات جديد ويتلاءم مع جائحة كورونا، والتي أضفت بآثار سلبية على العملية التعليمية، الأمر الذي أدى إلى ردود أفعال من الطلاب سلبية منها وإيجابية على مواقع التواصل الاجتماعي حول التعليم الإلكتروني، وبالتالي فمن الضروري معرفة تقبل طلبة الجامعة واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني، كونه يمثل البديل والحل الأمثل في ظل الأزمات والظروف الصحية العالمية.

وهنا تتلخص مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي:

ما اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في:

1- رأي طلبة جامعة تشرين في تفعيل التعليم الإلكتروني في الفترة الأخيرة.

2- الدراسة الأولى من نوعها على حد علم الباحث في مجال التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فايروس كورونا، وخاصّة في مؤسسات التعليم الجامعي في جامعة تشرين.

أهداف البحث:

وانطلاقاً من مشكلة البحث فإن أهداف البحث تتجلى في التعرّف على:

- آراء واتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فايروس كورونا.

فرضيات البحث:

تم اختبار فرضيات البحث الإحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05)، وهي على النحو التالي:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الكلية (التربية، الهمك).

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني تبعاً للسنة الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة).

التعريفات الإجرائية للبحث:

يضمن البحث عدداً من المصطلحات، وكان لها التعريف الإجرائي المحدد التالي:

1- **التعليم الإلكتروني:** هو ذلك النظام الذي تم اتباعه من قِبل المؤسسات التعليمية في الجمهورية العربية السورية ولاسيما الجامعات، بحيث يسمح بإمكانية نقل وتوصيل المادة العلمية عبر وسائل تكنولوجية متعددة دون حاجة الطالب الحضور إلى القاعات الدراسية بشكلٍ منتظم.

2- **فايروس كورونا:** هو وباء عالمي اعترفت به منظمة الصحة العالمية، حيث يصيب الأفراد بأعمار مختلفة عن طريق الجهاز التنفسي، سرعة انتشاره فرضت على جميع دول العالم ولا سيما الجمهورية العربية السورية إيقاف وتأجيل بعض النشاطات المجتمعية ولا سيما التعليمية منها.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على دراسة اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا، ولا سيما في كليتي التربية والهمك.
- **الحدود المكانية:** تم إجراء هذا البحث في جامعة تشرين في مدينة اللاذقية.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020-2021م.
- **الحدود البشرية:** طلبة كليتي التربية والهمك في جامعة تشرين.

الجانب النظري:

أشكال التعليم الإلكتروني:

تتعدد أشكال التعليم الإلكتروني لتشمل مجموعة من الأشكال وتتمثل فيما يلي:

1- التعليم الإلكتروني باستخدام الأقراص المدمجة:

شهد عقد التسعينات استخدام الأقراص المدمجة في التعليم، غير أنّه كان ينقصها التفاعل بين المادة والمتعلم، ونظراً للتطورات التي حدثت فقد اشتمل هذا النمط فيما بعد على برامج تعليمية، صمّمت بطريقة توفر تفاعلاً في اتجاهين بين البرنامج والطالب الذي يستخدمه، ويمكن اعتماد هذا النمط من التعليم كصورة مكملة لأساليب التعليم التقليدية.

2- التعليم الإلكتروني باستخدام الإنترنت:

في هذا النوع من التعليم تقوم المؤسسة التعليمية بتصميم موقع خاص بها ولمواد أو برامج معينة لها. ويسمح هذا النمط من التعليم للمتعلمين بالاتصال من أي مكان خارج الجامعة، ومتابعة دروسهم ومناقشة المحاضرين وفق جداول زمنية محددة، وبالتالي فالمحتوى في ذلك النوع من التعليم هو المقررات المعدة إلكترونياً في موقع عبر الإنترنت.

3- التعليم الإلكتروني باستخدام الكتب الإلكترونية:

الكتاب الإلكتروني أو أي مطبوعٍ بشكلٍ عام يوجد على هيئة إلكترونية، ويمكن توزيعه إلكترونياً عن طريق الإنترنت والبريد الإلكتروني والنقل المباشر للملفات، أو النقل على أي من الوسائط التخزينية المختلفة، وقد بدأ استخدام الكتب الإلكترونية في مجال التعليم الإلكتروني مع بداية عام 2000م على سبيل التجربة في بعض مدارس الولايات المتحدة (الراحي، 2011: 63) و(أحمد، 2012: 3-10).

خصائص التعليم الإلكتروني:

حددت (الفهمي، 2012: 53) خصائص التعليم الإلكتروني في النقاط التالية:

1- يوفر التعليم الإلكتروني بيئة تعلم تفاعلية بين المتعلم والأستاذ، وبين المتعلم وزملائه.
2- يعتمد التعليم الإلكتروني على مجهود المتعلم في تعليم نفسه (التعلم الذاتي).
3- يتميز التعليم الإلكتروني بالمرونة، فهو يتيح الفرصة للمتعلم أن يتعلم في الوقت الذي يريده، وفي المكان الذي يفضله.
4- يوفر التعليم الإلكتروني بيئة تعليمية تتوفر فيها خبرات تعليمية بعيدة عن المخاطر التي يمكن أن يواجهها المتعلم عند المرور بهذه الخبرات في الواقع الفعلي.
5- يأخذ التعليم الإلكتروني بنفس خاصية التعليم التقليدي فيما يتعلق بإمكانية قياس مخرجات التعلم، بالاستعانة بوسائل تقويم مختلفة مثل الاختبارات.
6- يُدار هذا التعليم إلكترونياً، حيث توجد إدارة إلكترونية مسؤولة عن تسجيل الدراسين ومتابعتهم.
7- يحتاج المتعلم في هذا النمط من التعليم إلى توفر تقنيات معينة، مثل: الحاسوب وملحقاته، الإنترنت، الشبكات المحلية.
8- قلة تكلفة التعليم الإلكتروني بالمقارنةً بالتعليم التقليدي.
9- سهولة تحديث البرامج والمواقع الإلكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات.

معوقات التعليم الإلكتروني:

بالرغم من أهمية هذا النوع من التعليم ومزاياه المتعددة، إلا أنّه يواجه معوقات وتحديات قد تحول بينه وبين الأهداف التي وضعت من أجله، ومن أبرزها قلة الوعي بهذا النوع من التعليم في المجتمع، وبالتالي النظر إليه بسلبية تحد من أهدافه ومزاياه، وعدم توفر القناعة الكافية لدى المعلم والمتعلم، وعجز الإمكانيات المادية، والنقص الكبير التي تعاني منه المؤسسات التعليمية فيما يتعلق بالتقنيات الرئيسة للتعلم الإلكتروني، إضافةً إلى عدم وضوح أنظمة التعليم الإلكتروني وأساليبه، وقلة توافر الخبراء في إدارة التعليم الإلكتروني، وعدم توفر الخصوصية والسرية، حيث يتم اختراق المحتوى والامتحانات، وهناك من يرى أنّه من أبرز معوقات التعليم الإلكتروني عدم توافر القيادة الفعالة، وعدم توافر التدريب المناسب معها، وعدم توافر المعدات والأدوات اللازمة، والدعم الفني لمثل هذا النوع من التعليم (المزين، 2015: 6).

الدراسات السابقة:

حفل الأدب التربوي بالعديد من الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني، واتجاهات طلبة الجامعة نحو هذا النوع من التعليم، حيث بحثت هذه الدراسات في إصدار حكم عن جودة هذا النوع من التعليم، ومدى فاعليته في ظل الأزمات والكوارث كبديل عن التعلم التقليدي، وفيما يلي عرض موجز لأهم هذه الدراسات، مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

الدراسات العربية:

دراسة (سليم، 2018)، بعنوان: "اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلم المدمج"، وهدفت هذه الدراسة التعرّف إلى اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلم المدمج في أكاديمية البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهم، حيث تكوّنت عينة الدراسة العشوائية من (500) طالب وطالبة. أما أداة الدراسة فقد تمثلت بالاستبانة التي أعدها الباحث بالاعتماد على عدد من الأبحاث والدراسات ذات العلاقة، وضمت (24) فقرة بعد التأكد من

صدقها وثباتها. طُبِقت الدراسة وأجريت المعالجات الإحصائية اللازمة التي أظهرت بأن المتوسطات الحسابية لاتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج تراوحت ما بين العالية والمتوسطة، إلا أن المعدل العام لهذه المتوسطات جاء في حدود عالية، وتبين من نتائج فحص الفرضيات وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية ولصالح الطلبة الذكور، وكذلك للطلبة الذين درسوا مادة الحاسوب، في حين لم تظهر فروق إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس ,المادة الدراسية. وأوصت الدراسة بالتأكيد على أهمية التعلّم المدمج وقابليته في العملية التعليمية، كونه يجمع بين أكثر من أسلوب تعليمي، ويحقق متطلبات العصر.

دراسة (الشناق ودومي، 2010)، بعنوان: "اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية"، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في العلوم، وتكوّنت عينة المعلمين من (28) معلماً ومعلمة من درّسوا مادة الفيزياء المحوسبة للصف الأول الثانوي العلمي، و(118) طالباً، موزعين على خمس مجموعات في ثلاث مدارس ثانوية للذكور في محافظة الكرك، منها أربع مجموعات تجريبية تعلمت من خلال: الإنترنت، القرص المدمج، الإنترنت مع القرص المدمج، المعلم مع جهاز عرض البيانات، ومجموعة ضابطة تعلمت بوساطة الطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام عدد من الأدوات بعد التأكد من صدقها وثباتها، وهي: مقياس اتجاهات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني، ومقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني. ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المصاب واختبار (ت) واختبار شفهية للمقارنات البعدية، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو التعلم الإلكتروني، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لتقدير المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني (3.67) من أصل (5.00)، إضافةً إلى حدوث تغير سلبي دال إحصائياً في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني، حيث كان متوسط علامات الطلبة على مقياس الاتجاهات قبل التجربة (3.78) أعلى من متوسط علامات الطلبة على المقياس بعد التجربة (3.33).

الدراسات الأجنبية:

دراسة (Jacques & Kevin, 2014)، بعنوان : "اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني"، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على اتجاهات طلبة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد، إضافةً إلى معرفة الحقائق والأساسيات التي تم اكتسابها من الدورة التدريبية المقدمة والقائمة على التعليم الإلكتروني. ولتحقيق ذلك، تم استخدام المنهج التجريبي، حيث بلغت عينة الدراسة (130) طالباً وطالبة. توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها: (49%) من الطلاب أن المهارات التي تم اكتسابها من الدورات التدريبية، هي مهارات قائمة على توقعات الطلبة، والنتائج التي يمكن التحقق منها، و(32%) من الطلاب أن المهارات التي تم اكتسابها قائمة على عملية الربط بين الخبرات السابقة والمهارات الحالية، أما بالنسبة لاتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني بشكلٍ عام، جاءت بدرجة مرتفعة جداً، كون هذا النوع من التعليم يحقق لهم الفائدة المرجوة بما يتناسب مع اهتماماتهم واحتياجاتهم.

دراسة (J Coldwell , A Craig , A Goold, 2006)، بعنوان: "اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني"، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على اتجاهات طلبة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد، إضافةً إلى السلبيات والإيجابيات لهذا النوع من التعليم، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغت عينة الدراسة (5043) طالب وطالبة، حيث جاءت النتائج وفق الآتي: 99% من العينة أكدوا على أن التعليم الإلكتروني يمتع بمزايا عديدة، قلّما يحتوي على سلبيات، بينما أن (2260) من أفراد العينة أكّدوا على أن

التعليم الإلكتروني له مجموعة من السلبيات التي جاء في مقدمتها، أنّه غير مرن ولا يمكن الوصول إليه بسهولة بما يتماشى مع الوضع التقني لشبكة الإنترنت.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات العربية منها والأجنبية، يمكن الوصول إلى ما يلي: وجود اتجاهات إيجابية وبدرجة مرتفعة من قِبل عينات البحث المذكورة آنفاً في الدراسات السابقة نحو التعليم الإلكتروني، ووجود فروق لصالح الذكور في بعض منها، لكن معظمها أكّد على أهمية التعليم الإلكتروني، والمتعة التي يحصل عليها الفرد المتعلّم من نتيجة استخدام هذا النوع البديل، إضافةً إلى قدرته على تحقيق إشباعات اتصالية واجتماعية ومعرفية تلبي احتياجات المتعلم ورغباته، جراء استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، والمواقع الإلكترونية التي تتوافق مع اهتماماته وتطلعاته.

منهج البحث:

اعتمد هذا البحث المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لهدف البحث من خلال اعتماده على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويقوم بوصفها وصفاً دقيقاً إمّا كميّاً أو نوعيّاً (عباس وآخرون، 2007).

مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من جميع طلبة كلية التربية وكلية الهمك في السنوات الدراسية المختلفة، وذلك حسب الإحصائيات الواردة من شعب شؤون الطلاب في كليتي التربية والهمك في العام الدراسي 2021/2020م، والبالغ عددهم (9292) طالباً وطالبةً. وطُبِقت استبانة إلكترونية على عينة من أفراد المجتمع الأصلي للكليتين، وتم اعتماد (707) استبانة بالاستناد إلى معادلة ستيفن ثامبسون، حيث توزع أفرادها وفق متغير الكلية، ومتغير الجنس، ومتغير السنة الدراسية، والجداول (1) و(2) و(3) تضح توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة (الكلية–الجنس–السنة الدراسية).

جدول رقم (1): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الكلية

الجنس	العدد	النسبة المئوية
التربية	348	%49.22
الهمك	359	%50.78
المجموع الكلي	**707**	**%100**

جدول رقم (2): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	235	%33.24
أنثى	472	%66.76
المجموع الكلي	**707**	**%100**

جدول رقم (3): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
السنة الأولى	63	%8.91
السنة الثانية	86	%12.16

السنة الثالثة	129	%18.25
السنة الرابعة	296	%41.87
السنة الخامسة	133	%18.81
المجموع الكلي	**707**	**%100**

أداة البحث:

وهي استبانة تهدف إلى التعرّف على اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، وقد تم إعدادها وفق الخطوات الآتية: الاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مجال التعليم الإلكتروني واتجاهات الطلبة نحوه، ومنها: دراسة (الهزاني، 2013)، ودراسة (الشريف، 2016)، صممت الاستبانة المكوّنة من قسمين: القسم الأول: تضمن معلومات أولية خاصة بالطالب، وهي الجنس، الكلية، السنة الدراسية، أما القسم الثاني: تضمن بنود الاستبانة وعددها (26) بنداً.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرائق التدريس، إضافةً إلى مجال تقنيات التعليم والتكنولوجيا وعدد من المدرسين؛ بغية التحقق من بنود الاستبانة، وليبدوا آراءهم في الاستبانة ومدى الانسجام بين البنود التي تقيسها، ومدى صلاحيتها للهدف الذي وضعت من أجله، حيث كانت التعديلات في حذف بعض البنود، وإجراء تعديلات في صياغتها. وبعد الأخذ بآراء المحكمين أخذت الاستبانة صورتها النهائية كما هو موضح في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4): بنود استبانة اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا

م	البند
1	توفر الشبكات الاجتماعية الإلكترونية فرصة تكوين مجموعات ذات اهتمامات عملية مشتركة
2	استخدم الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في إثراء بحوثي ومتطلباتي الدراسية
3	تساهم الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في إثراء حصيلتي المعرفية في تخصصي
4	يؤدي استخدام الشبكات الاجتماعية الإلكترونية إلى هدر الوقت المخصص للدراسة
5	تفيد بعض الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في شرح بعض المفاهيم الدراسية
6	أثق بصحة المعلومات والبيانات العملية المقدمة في الشبكات الاجتماعية الإلكترونية
7	يوفر التعليم الإلكتروني التعليم في أي وقت وفي أي مكان
8	يجب استخدام التعليم الإلكتروني في مختلف المواد التعليمية
9	أشعر بالقلق أثناء استخدام جهاز ذكي بهدف التعلم
10	أشعر بسرعة مرور الوقت عندما يتم التعلم بواسطة الحاسوب والوسائط المتعددة
11	قد يركز التعليم الإلكتروني على الجانب المعرفي أكثر من الجانب المهاري والوجداني
12	أرى أن الأموال التي تصرف على التعليم الإلكتروني تصرف هدراً
13	يركز التعليم الإلكتروني على حاستي البصر والسمع فقط دون بقية الحواس
14	يفتقر التعليم الإلكتروني إلى التواجد الإنساني وتنمية العلاقات الإنسانية
15	لا أحبذ استخدام الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في الدراسة و البحث العلمي

16	أحب التعلم بمساعدة الحاسوب والإنترنت
17	أرى أن التعلم الإلكتروني ينمي قدراتي على التفكير العلمي
18	أشعر بحرية عند استخدامي الحاسوب والإنترنت في التعلم
19	يزودني الحاسوب بتطبيقات حياتية للمفاهيم الفيزيائية المجردة
20	أشعر بالتوتر عندما يتم تكليفي بعمل يتطلب مني استخدام الحاسوب والإنترنت
21	أشعر بالمتعة أثناء الدراسة في التعلم الإلكتروني
22	أرى أن التعلم الإلكتروني ينمي قدرتي على حل المشكلات
23	استخدام الحاسوب والإنترنت يساعدان على التعلم الذاتي
24	أستغل كامل الوقت المخصص للتعلم الإلكتروني بالحاسوب والإنترنت
25	أشعر أن برامج التعلم الإلكتروني لا تمنحني الفرصة الكافية للتفكير والاستنتاج
26	أعتقد أن انشغالي في التعامل مع الحاسوب والإنترنت يقلل من تركيزي في تعلم المادة التعليمية

ثبات الأداة:

جرى التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) باعتباره الأسلوب المناسب، حيث يحدد مدى استقرار استجابة المبحوثين على بنود الاستبانة، حيث جرى حساب معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككلّ، وكما هو موضح في الجدول رقم (5)

جدول رقم (5): قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لبنود الاستبانة

م	البنود	معامل ألفا كرونباخ
1	توفر الشبكات الاجتماعية الإلكترونية فرصة تكوين مجموعات ذات اهتمامات عملية مشتركة	0.684
2	استخدم الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في إثراء بحوثي ومتطلباتي الدراسية	0.685
3	تساهم الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في إثراء حصيلتي المعرفية في تخصصي	0.664
4	يؤدي استخدام الشبكات الاجتماعية الإلكترونية إلى هدر الوقت المخصص للدراسة	0.683
5	تفيد بعض الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في شرح بعض المفاهيم الدراسية	0.669
6	أثق بصحة المعلومات والبيانات العملية المقدمة في الشبكات الاجتماعية الإلكترونية	0.673
7	يوفر التعليم الإلكتروني التعليم في أي وقت وفي أي مكان	0.673
8	يجب استخدام التعليم الإلكتروني في مختلف المواد التعليمية	0.670
9	أشعر بالقلق أثناء استخدام جهاز ذكي بهدف التعلم	0.692
10	أشعر بسرعة مرور الوقت عندما يتم التعلم بواسطة الحاسوب والوسائط المتعددة	0.671
11	قد يركز التعليم الإلكتروني على الجانب المعرفي أكثر من الجانب المهاري والوجداني	0.677
12	أرى أن الأموال التي تصرف على التعليم الإلكتروني تصرف هدراً	0.699
13	يركز التعليم الإلكتروني على حاستي البصر والسمع فقط دون بقية الحواس	0.704
14	يفتقر التعليم الإلكتروني إلى التواجد الإنساني وتنمية العلاقات الإنسانية	0.703

15	لا أحبذ استخدام الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في الدراسة و البحث العلمي	0.727
16	أحب التعلم بمساعدة الحاسوب والإنترنت	0.664
17	أرى أن التعلم الإلكتروني ينمي قدراتي على التفكير العلمي	0.680
18	أشعر بحرية عند استخدامي الحاسوب والإنترنت في التعلم	0.662
19	يزودني الحاسوب بتطبيقات حياتية للمفاهيم الفيزيائية المجردة	0.668
20	أشعر بالتوتر عندما يتم تكليفي بعمل يتطلب مني استخدام الحاسوب والإنترنت	0.691
21	أشعر بالمتعة أثناء الدراسة في التعلم الإلكتروني	0.666
22	أرى أن التعلم الإلكتروني ينمي قدرتي على حل المشكلات	0.665
23	استخدام الحاسوب والإنترنت يساعدان على التعلم الذاتي	0.671
24	أستغل كامل الوقت المخصص للتعلم الإلكتروني بالحاسوب والإنترنت	0.686
25	أشعر أن برامج التعلم الإلكتروني لا تمنحني الفرصة الكافية للتفكير والاستنتاج	0.705
26	أعتقد أن انشغالي في التعامل مع الحاسوب والإنترنت يقلل من تركيزي في تعلم المادة التعليمية	0.708
	الاستبانة ككلّ	**0.691**

يتضح من الجدول رقم (5) أن قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.662–0.727)، بينما بلغ الثبات الكلي (0.691)، وهذه جميعها قيم عالية تدل على ثبات أداة البحث.

كما استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي في التصحيح، حيث تم إعطاء مقياس متدرج من خمس خانات تضمن الإجابة على بنود الاستبانة، وجرى إعطاء الأوزان المخصصة لكل خانة من الخانات المخصصة لكل فقرة، حيث أعطيت مرتفعة جداً (5 درجات)، ومرتفعة (4 درجات)، ومتوسطة (3 درجات)، منخفضة (2 درجة)، منخفضة جداً (درجة واحدة) في حال البنود الإيجابية، أما في حال البنود السلبية، تكون الخانات المخصصة لكل فقرة وفق التالي: منخفضة جداً (5 درجات)، ومنخفضة (4 درجات)، ومتوسطة (3 درجات)، مرتفعة (2 درجة)، مرتفعة جداً (درجة واحدة).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث في هذا البحث، برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية في إجراء التحليلات الإحصائية SPSS (Statistical Packages for Social Sciences)؛ وذلك بغية حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة ت (T) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات للمقارنة بين الإجابات وفق تحليل التباين الأحادي (One–Way Anova)، كما تم استخدام النسب المئوية للإجابة عن أسئلة البحث، وتم حساب طول المستوى بالقانون (الدرجة العليا – الدرجة الدنيا ÷ 3)

تفسير النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:

للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث الذي ينص على: "**اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا؟**"، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير من خلال إجابات الطلاب عن بنود استبانة اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا، ويوضح الجدول (6) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلبة على بنود الاستبانة

	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	درجة التقدير
1	توفر الشبكات الاجتماعية الإلكترونية فرصة تكوين مجموعات ذات اهتمامات عملية مشتركة	3.94	0.855	6	عالية
2	استخدم الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في إثراء بحوثي ومتطلباتي الدراسية	4.11	0.723	3	عالية
3	تساهم الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في إثراء حصيلتي المعرفية في تخصصي	3.89	0.906	7	عالية
4	يؤدي استخدام الشبكات الاجتماعية الإلكترونية إلى هدر الوقت المخصص للدراسة	2.80	1.033	22	متوسطة
5	تفيد بعض الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في شرح بعض المفاهيم الدراسية	4.15	0.698	1	عالية
6	أثق بصحة المعلومات والبيانات العملية المقدمة في الشبكات الاجتماعية الإلكترونية	3.36	0.949	18	متوسطة
7	يوفر التعليم الإلكتروني التعليم في أي وقت وفي أي مكان	3.98	1.085	4	عالية
8	يجب استخدام التعليم الإلكتروني في مختلف المواد التعليمية	3.70	1.075	10	عالية
9	أشعر بالقلق أثناء استخدام جهاز ذكي بهدف التعلم	2.40	1.004	26	منخفضة
10	أشعر بسرعة مرور الوقت عندما يتم التعلم بواسطة الحاسوب والوسائط المتعددة	3.50	1.019	15	عالية
11	قد يركز التعليم الإلكتروني على الجانب المعرفي أكثر من الجانب المهاري والوجداني	3.50	1.005	15	عالية
12	أرى أن الأموال التي تصرف على التعليم الإلكتروني تصرف هدراً	2.48	1.084	24	منخفضة
13	يركز التعليم الإلكتروني على حاستي البصر والسمع فقط دون بقية الحواس	3.18	1.161	19	متوسطة
14	يفتقر التعليم الإلكتروني إلى التواجد الإنساني وتنمية العلاقات الإنسانية	3.54	1.116	14	عالية
15	لا أحبذ استخدام الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في الدراسة و البحث العلمي	2.47	1.113	25	منخفضة
16	أحب التعلم بمساعدة الحاسوب والإنترنت	3.81	1.001	8	عالية
17	أرى أن التعلم الإلكتروني ينمي قدراتي على التفكير العلمي	3.62	1.024	12	عالية

18	أشعر بحرية عند استخدامي الحاسوب والإنترنت في التعلم	3.98	0.845	4	عالية
19	يزودني الحاسوب بتطبيقات حياتية للمفاهيم الفيزيائية المجردة	3.74	0.880	9	عالية
20	أشعر بالتوتر عندما يتم تكليفي بعمل يتطلب مني استخدام الحاسوب والإنترنت	2.67	1.183	23	متوسطة
21	أشعر بالمتعة أثناء الدراسة في التعلم الإلكتروني	3.67	1.001	11	عالية
22	أرى أن التعلم الإلكتروني ينمي قدرتي على حل المشكلات	3.60	0.975	13	عالية
23	استخدام الحاسوب والإنترنت يساعدان على التعلم الذاتي	4.12	0.765	2	عالية
24	أستغل كامل الوقت المخصص للتعلم الإلكتروني بالحاسوب والإنترنت	3.41	1.008	17	عالية
25	أشعر أن برامج التعلم الإلكتروني لا تمنحني الفرصة الكافية للتفكير والاستنتاج	3.02	1.081	20	متوسطة
26	أعتقد أن انشغالي في التعامل مع الحاسوب والإنترنت يقلل من تركيزي في تعلم المادة التعليمية	3.01	1.045	21	متوسطة
	المجموع الكلي	**3.44**	**0.277**		**عالية**

من قراءة الجدول رقم (6) يتبين أن معظم بنود الاستبانة التي تقيس اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا جاءت بنتيجة عالية مثل البند (1)، وهذا يدلّ على فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار الأزمات والكوارث من جهة، ومدى تقبُّل طلبة جامعة تشرين كهذا نوع من التعليم؛ كونه بديل عن التعليم التقليدي من جهة أخرى.

أما البنود التي جاءت بنتيجة متوسطة مثل البند (20) فهذا يدلّ على أنّ الطلبة من الفئة المستهدفة لديهم مستوى ضعيف في استخدام الحاسوب وغيره من الأجهزة التقنية، وهذا الأمر يحول دون استخدام التعليم الإلكتروني والبقاء على التعليم التقليدي، هذا لا يعني عدم رغبتهم بالتعلم عن طريق التعليم الإلكتروني، وإنّما ضعف في استخدامهم للتقنيات اللازمة، وبالتالي إخضاعهم لدورات تدريبية قد تكون حلّ مناسب لتلك المشكلة.

أمّا البنود التي كانت نتيجتها منخفضة مثل البند (9) فيدلّ على رأي الطلبة بأن الأموال التي تُصرف على هذا النوع من التعليم قد تكون غير مناسبة للوضع الراهن، سواءً من الناحية الاقتصادية التي تشهدها البلاد من جهة، ومن جهة أخرى التكلفة المرتفعة التي يتطلبها شراء مثل هذه المواد.

أمّا بالنسبة للمجموع الكلي لبنود الاستبانة جاء بنتيجة عالية، وهذا يُعزى لفاعلية التعليم الإلكتروني، ورضا الطلبة عن خدماته واتجاهاتهم المرتفعة نحوه وخصوصاً في ظل انتشار جائحة كورونا، وهذا يتوافق مع دراسة (J Coldwell , A Craig , A Goold, 2006) ودراسة (Jacques & Kevin, 2014).

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الكلية (التربية، الهمك)"؛ للتحقق من صحة الفرضية جرى استخدام اختبار (T) للتعرّف على دلالة

الفرق بين متوسطي اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الكلية (التربية، الهمك) وفق الجدول رقم (7).

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالفرضية الأولى

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة	القرار
التربية	348	89.830	8.050			
الهمك	359	89.484	6.279	0.638	0.000	دال

يوضح الجدول رقم (7) أن مستوى الدلالة (0.000) هو أصغر من (0.05)؛ مما يعني وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط إجابات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني وذلك تبعاً لمتغير الكلية، وهذا الفرق لصالح طلبة كلية التربية، وهذا يعني بأن طلاب الكليات النظرية يفضلون التعليم الإلكتروني أكثر من الكليات التطبيقية، وذلك بسبب مناسبته مع المواد الدراسية، في حين الكليات التطبيقية بسبب التجارب العمليّة والتطبيقات الميدانية قد يكون التعليم التقليدي لديها أفضل منه من التعليم الإلكتروني، في الوقت الذي يتطور فيه التعليم الإلكتروني ليدخل أفضل مراحله ومستوياته.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)"؛ للتحقق من صحة الفرضية جرى استخدام اختبار (T) للتعرّف دلالة الفرق بين متوسطي اتجاهات طلبة جامعة تشرين نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) وفق الجدول رقم (8).

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالفرضية الثانية

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة	القرار
ذكر	235	90.128	6.133			
أنثى	472	89.476	7.680	0.932	0.002	دال

يوضح الجدول رقم (8) أن مستوى الدلالة (0.002) هو أصغر من (0.05)؛ مما يعني وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط إجابات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني وذلك تبعاً لمتغير الجنس، وهذا الفرق لصالح الذكور، وهذا يعني أن الطلاب الذكور لديهم اهتمامات واتجاهات إيجابية أعلى من الطلاب الإناث نحو التعليم الإلكتروني، في الوقت الذي يكون فيه أغلب الطلاب الذكور ضمن عملهم، وبالتالي يلجؤون إلى استخدام الأجهزة الإلكترونية في التعليم بعد انتهاء أوقات دوامهم، وهذا يتوافق مع دراسة (سليم، 2018).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة، السنة الخامسة)"؛ للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way –Anova) للتعرف دلالة الفروق بين متوسطات إجابات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة، السنة الخامسة) وفق الجدول رقم (9).

جدول رقم (9): متوسط المربعات ودرجات الحرية المتعلقة بالفرضية الثالثة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	القرار
بين المجموعات	1788.710	4	447.178	9.010	0.000	دال
داخل المجموعات	34841.080	702	49.631			
الكلي	**36629.791**	**706**				

يوضح الجدول رقم (9) أن مستوى الدلالة (0.000) هو أصغر من (0.05)؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط إجابات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني لمتغير السنة الدراسية.

ولمعرفة الفروق بين متوسطات إجابات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية تم حساب معامل اختبار (LDS) وفق الجدول رقم (10).

جدول رقم (10): نتائج اختبار LDS لمعرفة الفروق تبعاً لمتغير سنة الدراسة

سنة الدراسة (i)	سنة الدراسة (j)	الفرق عن المتوسط (i–j)	الخطأ المعياري	Sig.
السنة الأولى	السنة الثانية	2.18328	1.16829	062.
	السنة الثالثة	3.38095	1.08284	002.
	السنة الرابعة	1.91811	97748.	050.
	السنة الخامسة	5.53133	1.07748	000.
السنة الثانية	السنة الأولى	2.18328-	1.16829	062.
	السنة الثالثة	1.19767	98074.	222.
	السنة الرابعة	26516.-	86301.	759.
	السنة الخامسة	3.34805	97482.	001.
السنة الثالثة	السنة الأولى	3.38095-	1.08284	002.
	السنة الثانية	1.19767-	98074.	222.
	السنة الرابعة	1.46284-	74324.	049.
	السنة الخامسة	2.15038	87058.	014.
السنة الرابعة	السنة الأولى	1.91811-	97748.	050.
	السنة الثانية	26516.	86301.	759.
	السنة الثالثة	1.46284	74324.	049.
	السنة الخامسة	3.61321	73542.	000.
السنة الخامسة	السنة الأولى	5.53133-	1.07748	000.
	السنة الثانية	3.34805-	97482.	001.

	السنة الثالثة	2.15038-	87058.	014.
	السنة الرابعة	3.61321-	73542.	000.

نلاحظ من الجدول رقم (10) بأن الفروق لصالح طلبة السنة الأولى، وهذا يعني بأنّ طلبة السنة الأولى بغض النظر عن نوع الكلية، تكون المقررات الدراسية فيها تحمل طابع نظري أكثر من التطبيقي، وبالتالي قد تكون الفائدة من التعليم الإلكتروني أكبر مقارنةً بغيرها من السنوات الدراسية.

المقترحات:

- إجراء دراسات تتناول أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات السورية الحكومية.
- إجراء دراسات تتناول آراء الفئات المستهدفة من التعليم الإلكتروني في تطوير هكذا نوع من التعليم، كونه بديل عن التعليم التقليدي في ظل الأزمات والكوارث.

قائمة المراجع:

- اجتماع اللجنة الفنية المتخصصة للتعليم والعلم والتكنولوجيا المنعقد في 9 نيسان في 2020م في الإتحاد الإفريقي أديس أبابا حيث كان عنوان الاجتماع: استجابة التعليم والعلم والتكنولوجيا لفيروس كورونا covid-19
- أحمد، ريهام. (2012). توظيف التعليم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 5(9)، 1-20.
- الشريف، محمد بن حارب. (2016). اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، 3 (168)، 889-929.
- الدريويش، أحمد. (2014). واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، 34(2)، 91-102.
- الراحي، حليمة. (2011). **التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية معوقات التجسيد وعوائق التطبيق**، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، الجزائر.
- رشاد، فاطمة. (2010). المردود الإيجابي للتعليم الإلكتروني، **مجلة التعليم الإلكتروني**، العدد الخامس، 5.
- سليم، تيسير. (2018). اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلم المدمج، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 45 (4)، 242-259.
- الشناق، قسيم ودومي، حسن. (2010). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية، **مجلة جامعة دمشق**، 26(1-2)، 235-271.
- عباس، محمود وآخرون. (2007). مقدمة في البحث العلمي في التربية، **مجلة المصرة الأردن**، 300.
- عثمان، حسن. (2010). دور التعلم عن بعد في الأزمات والكوارث، **مجلة التعليم الإلكتروني**، العدد الخامس، 7.
- الفهمي، سعاد. (2012). **واقع استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.
- المزين، سليمان. (2015). **معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات**، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- الهزاني، نوره. (2013). فاعلية الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في تطوير عملية التعليم والتعلم لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، العدد33، 129-164.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية العربية السورية: قرار رقم 119 تاريخ 2020/3/22: رفع المادة العلمية والمحاضرات إلكترونياً للطلاب على موقع الكليات.
- Jacques, O. & Kevin, J. (2014). SACLA 2014, 25-26 June. Student perception of online Learning 160-165 South Africa
- J Cold, J A Craig, A Goold 2006; Student perception of online learning. ALT-C; 2006; Research proceedings.107-197.
- Syrian Arab News Agency. SANA; Available at the link: http//:www.sana.sy/?!=1122961, تمت زيارة الموقع الإلكتروني بتاريخ 2021/8/5
- http://www.alccso.org/e-learning/ar, تمت زيارة الموقع الإلكتروني بتاريخ 2021/8/5

دور جامعة حضرموت في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة

The Role Of Hadhramout University In Community Service In Light Of Modern Global Trends

أ. نوال سالم النــوبي
باحثة دكتوراه تخصص مناهج وطرائق تدريس
كلية المجتمع بالشحر – اليمن

Nawal S. Alnobi
Community College – Al Sheher, Yemen
ns1912013@gmail.com

دور جامعة حضرموت في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى التعرّف إلى دور جامعة حضرموت في خدمة المجتمع، وكذلك التعرّف إلى أهم الاتجاهات العالمية الحديثة للجامعات في مجال خدمة المجتمع، وكيفية الاستفادة من الاتجاهات في تطوير واقع خدمة المجتمع بجامعة حضرموت؛ ولتحقيق هذه الأهداف اعتمد البحث على المنهج التحليلي المقارن، حيث تم رصد وتحليل بعض الدراسات التي أجريت على بعض الجامعات للتعرّف على واقع خدمة المجتمع في هذه الجامعات؛ أي دراسة مقارنة، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: أن دور جامعة حضرموت في خدمة المجتمع ضعيف، وذلك في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، وكذلك لوحظ أن هناك اهتماماً ملحوظاً في جامعات الدول المتقدمة بخدمة المجتمع؛ وذلك لمعرفة هذه الجامعات بأثرها ودورها الكبير في تقدم المجتمع وتطوره، وبناءً على هذه النتائج؛ قدّم البحث عدداً من التوصيات، منها: تفعيل دور مراكز الجامعة البالغ عددها (10) مراكز، حيث لا دور يُذكر لأغلب هذه المراكز، وكذلك إيجاد علاقة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع وقطاعاته، وتفعيل دور الاعلام الجامعي والأنشطة الطلابية لدورها في نشر الوعي المجتمعي داخل الجامعة وخارجها؛ لتحقيق وظيفة الجامعة في خدمة المجتمع.

الكلمات المفتاحية: دور، جامعة حضرموت، خدمة المجتمع، الاتجاهات العالمية.

The Role Of Hadhramout University In Community Service In Light Of Modern Global Trends

Abstract:

The study aimed to identify the role of Hadhramout University in community service, as well as to identify the most important modern global trends for universities in the field of community service and how to take advantage of trends in developing the reality of community service at the University of Hadhramout. To achieve these goals, the researcher relied on the comparative approach. Where the researcher monitored and analyzed some studies conducted on some universities to identify the reality of community service in these universities. This study reached a number of results, the most important of which are: The role of Hadhramout University in community service is weak in the light of modern global trends, and it was also noted that there is a noticeable interest in the universities of developed countries in community service in order to know these universities' impact and their great role in the progress and development of society, and based on the Results of the study The researcher recommended a number of recommendations, including: activating the role of the university's (10) centers where most of these centers have no role, as well as finding a relationship between the university and community institutions and sectors and activating the role of university media and student activities for their role in spreading community awareness inside and outside the university to achieve The function of the university is in the service of society.

Keywords: The Role, Hadhramout University, community service, Global Trends.

المقدمة:

تُعد الجامعة إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تُعلِّم وتبحث وتنشئ جيلاً بعد جيل، وتُسهِم في تطوير المجتمعات؛ بما لديها من طاقات ومعارف علمية حديثة، تُمكنها من بناء مشروعات نهضوية وتطويرية، كما تُعد الجامعة البداية الرئيسية التي تمر من خلالها أساليب التطوير والتقدم في المجتمع، إذ تدور في الجامعة حركة بحثية نشطة تعطي الفرصة للمختصين والخبراء لممارسة أنشطتهم البحثية كافة بهدف الإبداع والابتكار وتحقيق التنمية. وأن للجامعة دوراً مهماً في تنمية وخدمة المجتمع، وتتحدد الوظائف الأساسية للجامعة في ثلاث وظائف أساسية، هي: إعداد الموارد البشرية، واجراء البحوث العلمية والمساهمة في عملية التنشئة الاجتماعية، ونقل الثقافة، وتتناول الوظيفة الأخيرة للجامعة العمل على صياغة وتشكيل وعي الطلاب، وتناول قضايا ومشكلات المجتمع والعمل على خدمة وتنمية المجتمع (السمادوني وأحمد، 2005: 17).

وفيما يتعلق بالوظيفة الثالثة من وظائف الجامعة، وهي وظيفة خدمة المجتمع؛ فأصبح على الجامعة أن تقدم خدماتها مباشرة للأفراد في المجتمع، سواءً كان ذلك في صورة برامج تعليمية تفويضية أو تكاملية في صورة برامج تدريبية أو برامج لإعادة التدريب، أو برامج تحويلية تعرض لمهن مطلوبة بالمجتمع لا يتوفر لدى الأفراد متطلباتها، ولقد أدى ذلك إلى خروج الجامعة من عزلتها وأبراجها العاجية، وأن تفتح أبوابها على المجتمع، وبالتالي تُعد خدمة المجتمع من أبرز وظائف الجامعة في الوقت الحالي، وذلك بما توفره من مناخ يُتيح ممارسة الديمقراطية وفى المشاركة الفعالة في الرأي والعمل ، كما تنمى لدى المتعلمين القدرة على المشاركة والإسهام في بناء المجتمع وحل مشكلاته (الأسعد، 1988).

لذا فإن الجامعة اليوم مطالبة أن تؤدي دوراً حيوياً في تنمية أهم ثروة يمتلكها؛ أي مجتمع، وهي الثروة البشرية، ويتطلب هذا ربط الجامعة بمواقع العمل والإنتاج من خلال قنوات اتصال مفتوحة وثابتة وإقامة جسور مشتركة، بما يسمح بمرور تيارات متدفقة في الاتجاهين، وبما يضمن أن تكون الجامعة حس المجتمع ونبضه، وتُسهِم بدورٍ مباشر في عملية التنمية، وتضع الحلول العلمية لما يواجه حركة تطوره ويعوق مسيرة تقدمه، وبما يجعل المجتمع يدرك أن الجامعة أفضل مجالات استثماره، وأنها الأداة الفعالة القادرة على إعادة صياغة حياته صياغة تتناسب مع عصر العلم والتكنولوجيا (مرسي، 1998: 278).

ونظراً لأهمية دور الجامعات والكليات في خدمة المجتمع؛ فقد تناولتها بعض الدراسات السابقة، ومن أبرزها دراسة (الرواشدة، 2011)، (بركات وعوض، 2011)، (عبدالله، 2010)، (الحراحشة، 2008)، (الخميسي، 2004).

كما أن العديد من الدراسات دعت إلى زيادة اهتمام الجامعات بخدمة المجتمع، وجعلت من تحقيقه واجباً علمياً ووطنياً، ومنها: دراسة (هللو،2013)، وشارما (Sharma,2015) و(السهلي، 2016)، ودراسة (الأحمدي، 2016)، والتي أوضحت أن الدور الفعّال للجامعات في خدمة المجتمع، يُسهِم في بناء نسيج اجتماعي سليم، يُسهِم في عمليات التغيير الاجتماعي والتنمية، وعليه، فإن كل جامعة بحاجة ماسة بأن تقف على واقع أدائها لتلك الوظائف التدريسية والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وذلك من خلال دراسات علمية متخصصة، تقيس مدى تحقيق الجامعة، مُمثلة في كلياتها لتلك الوظائف ودرجة ممارستها لها (حريري، 2019).

مشكلة البحث:

رغم تزايد الاهتمام بمسؤولية خدمة المجتمع وتنميته على المستوى الدولي، إلا أن الاهتمام بخدمة المجتمع من جانب كليات جامعة حضرموت لا يزال غير واضح المعالم، فضلاً عن ذلك، غياب الرؤى والخطط الاستراتيجية التي تُحدد أدوار كليات الجامعة ومسؤولياتهم تجاه خدمة المجتمع، ونظراً لأوجه القصور في أداء الجامعة في مجال خدمة المجتمع؛ إذ

تبين أن هناك حاجةً ماسة للتعرّف على الأدوار الحقيقية للجامعة في خدمة المجتمع المحلي، وذلك في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، وبالتالي فإن مشكلة البحث تتحدد في السؤال الرئيس التالي: **ما دور جامعة حضرموت في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة؟**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة، الفرعية التالية:

1- ما دور جامعة حضرموت في خدمة المجتمع؟
2- ما هي أهم الاتجاهات العالمية الحديثة للجامعات في خدمة المجتمع؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1- التعرّف إلى دور جامعة حضرموت في خدمة المجتمع.
2- التعرّف إلى أهم الاتجاهات العالمية الحديثة للجامعات في خدمة المجتمع.
3- التعرّف إلى كيفية الاستفادة من الاتجاهات في تطوير واقع خدمة المجتمع بجامعة حضرموت.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في النقاط التالية:

1) ضرورة التعرّف إلى الوضع الراهن لخدمة المجتمع الذي تقدمه مؤسسات التعليم العالي، وبالأخص كليات جامعة حضرموت، والوقوف على مستوى ملاءمتها لخدمة المجتمع.
2) إفادة مؤسسات التعليم العالي في تعديل برامجها، وإعادة النظر في طبيعة العلاقة بينها وبين الجامعات.
3) قد تساعد نتائج وتوصيات هذه الدراسة في تحديد دور الجامعة لخدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، مما قد تساعد إدارة الجامعة وأصحاب القرار في العمل على توفيرها.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: التعرّف إلى دور جامعة حضرموت في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة.

الحدود الزمانية: أُجري البحث خلال الفترة (مايو-أغسطس) 2022م.

الحدود المكانية: جامعة حضرموت.

مصطلحات البحث:

الدور:

يُعرّف قاموس ويبستر (1993) مصطلح الدور بأنه: "الجزء الذي يؤديه الفرد في موقف محدد".

ويُقصد به إجرائياً في هذا البحث: هو مجموعة من الأنشطة والسلوكيات المتوقعة من جامعة حضرموت من القيام بها تجاه قضايا خدمة المجتمع.

جامعة حضرموت:

هي إحدى الجامعات اليمنية الحكومية التي تتبع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، والتي تم إنشاؤها عام (1993)، بموجب القرار الجمهوري رقم (45)، وعلى أن تتمتع بالشخصية الاعتبارية، ويكون لها الاستقلال المالي والإداري في حدود القوانين والأنظمة، ويلحق بها كل مؤسسات التعليم العالي القائمة في محافظة حضرموت، وتتكوّن من (15) كلية، ويُشكّل لها مجلس أمناء، ويكون مقرها في مدينة المكلا (برقعان والمحمدي، 2013).

خدمة المجتمع:

عرّفتها الحريري (2019) بأنها: "الخدمات والنشاطات التي تقدمها الجامعة للمجتمع المحلي من خلال نشر وتقديم الاستشارات لمؤسسات المجتمع المحلي، وللعاملين في الجامعات من خلال التدريب والتعليم المستمر ودعم وتشجيع الباحثين، والخدمات المقدمة للطلاب بربط المادة العلمية بالمجتمع وترسيخ قيم المواطنة".

ويُقصد بها إجرائياً في هذا البحث، بأنها: مجموعة الأنشطة والبرامج التي تقدمها كليات جامعة حضرموت ومراكزها للمجتمع المحلي، وذلك لنشر المعرفة والفكر العلمي لأكبر شريحة من أفراد المجتمع، من أجل إحداث تواصل بين الطلاب المجتمع.

الاتجاهات العالمية:

الاتجاه: عرّفه اللقاني والجمل (2013) بأنه: "حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيراً ديناميكياً على استجابة الفرد تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواءً أكانت بالرفض أم بالإيجاب، وذلك فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات".

ويُقصد بالاتجاهات العالمية إجرائياً في هذا البحث، بأنها: هي مواكبة وظائف جامعة حضرموت في خدمة المجتمع للمتغيرات السريعة في عالم العلم والتكنولوجيا، وأيضاً مع الحاجات الثقافية المتزايدة للأفراد، والتي تتطلب منها البحث المستمر في أفضل السبل التي تُساعد في تنفيذ تلك الوظائف وتحقيق الأهداف المطلوبة، واستيعاب منجزات التقدم التقني الذي شهده العالم.

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج التحليلي المقارن؛ وذلك لمناسبته لتحقيق الغرض من البحث، وهو عبارة عن ذلك المنهج الذي يتضمن مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع، اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث (علي،2011: 393). حيث قامت الباحثة برصد وتحليل بعض الدراسات التي أجريت على بعض الجامعات للتعرّف على واقع خدمة المجتمع في هذه الجامعات.

الدراسات السابقة والإطار النظري:

الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة التي تناولت دور الجامعة في خدمة المجتمع مرتبة من الأقدم إلى الاحدث، وهي:

أجرى عبد الله وعثمان (2010) دراسة بعنوان: "الدراسات العليا والبحث العلمي في خدمة المجتمع في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان: دراسة تحليلية"، هدفت إلى التعرّف إلى تحليل الوضع الراهن لمؤسسات التعليم العالي في مجال الدراسات العليا والبحث العلمي وخدمة المجتمع، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (29) مؤسسة

من مؤسسات التعليم العالي، و(23) من الوزارات والمنظمات شبه الحكومية التي تستفيد من النواتج والخدمات المقدمة من مؤسسات التعليم العالي، وكان من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: أنه رغم الجهود التي بُذلت لتمكين هذه المؤسسات من التعامل مع التغيرات المحلية والإقليمية والدولية فإنها مازالت تعاني من قصور في المجالات الثلاثة المستهدفة حالة الدراسات العليا كماً وكيفاً، ومدى تأثير البحث العلمي في عجلة التنمية الاجتماعية، ودور مؤسسات التعليم العالي في خدمة المجتمع.

ودراسة الرواشدة (2011)، بعنوان: "دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها وعلاقة ذلك ببعض متغيرات الشخصية لديهم"، هدفت إلى التعرّف على دور جامعة البلقاء التطبيقية في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية عجلون الجامعية، وتكوّن مجتمع وعينة الدارسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية عجلون الجامعية، والبالغ عددهم (43) عضو هيئة تدريس. واستخدم الباحث المنهج الوصفي؛ ولتحقيق هدف الدراسة، قام بتطوير استبانة تكوّنت من (24) فقرة. وكان من أهم نتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ أن هناك دوراً متوسط الأهمية لجامعة البلقاء التطبيقية في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

بينما توصل جبريل (2016) في دراسته "دور جامعة عمر المختار في وظيفة خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها"؛ إلى أن غالبية أبحاث أعضاء هيئة التدريس موجهة للحصول على الدرجات العلمية وليس لخدمة المجتمع، في محاولة للكشف عن دور جامعة "عمر المختار" في وظيفة خدمة المجتمع في ليبيا، من حيث (نشر الثقافة وتقديم الاستشارات، البحث العلمي، التدريب والتعليم المستمر) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وتحديد أهم المعوقات التي تحُدّ من دور الجامعة في خدمة المجتمع. ولتحقيق ذلك استخدمت منهج دراسة الحالة والاستبانة كأداة للدراسة، وطُبِّقت على عينة من (104) عضواً من أعضاء هيئة التدريس. وتوصّلت إلى أن دور جامعة المختار في وظيفة خدمة المجتمع جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك معوقات تحُدّ من دور الجامعة؛ حيث جاءت بدرجة عالية.

دراسة القيزاني (2017)، بعنوان: "دور جامعة المرقب في تنمية المجتمع المحلي"، فهدفت الدراسة للتعرّف إلى دور جامعة المرقب في تنمية المجتمع المحلي، وتوصّلت إلى أن دور الجامعة في تنمية المجتمع المحلي كان لمجال تنمية مفاهيم وقيم المواطنة الصالحة، كما دلّت نتائج التحليل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) في الأداة ككل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح فئة (الماجستير).

دراسة محمد (2021)، بعنوان "تطوير دور جامعة نجران في مجال خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، والتي هدفت إلى تطوير دور جامعة نجران في مجال خدمة المجتمع، وتم استخدام المنهج الوصفي، والاعتماد على الاستبانة لجمع البيانات، وطُبِّقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس، وخلُصت الدراسة إلى أن درجة استجابات أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق مجالات خدمة المجتمع؛ جاءت بدرجة (1.99) محايد، وجاء متطلب إشراك المجتمع المحلي في تخطيط البرامج الأكاديمية التي تدرس فيها بدرجة (2.57) موافق، ومتطلب تنفيذ برامج تطوعية تتوافق مع احتياجات المجتمع المحلي بدرجة (1.44) غير موافق.

دراسة براون وكلوك (Brown & Clok, 2009) حول واقع المسؤولية الاجتماعية كما تُمارس في جامعات المملكة المتحدة، ودور القطاع الخاص في دعم هذا الدور عبر مراكز البحث العلمي وخدمة المجتمع، شملت الدراسة (25) جامعة من جامعة المملكة المتحدة، وخلصت النتائج إلى أن هناك بعض الجامعات فقط هي من تقوم بدور قوي يُحقّق المسؤولية الاجتماعية المنوطة بها، وأن هناك توجهاً ايجابياً من قِبل مؤسسات القطاع الخاص نحو دعم أدوار الجامعات البريطانية في المسؤولية الاجتماعية.

كما أجرت جريك (Geryk, 2011) دراسة هدفت إلى التعرّف على دور الجامعات في تحقيق المسؤولية المجتمعية. ركّزت الدراسة على جامعة سبيرو هارت الرومانية، وهدفت الدراسة أيضاً إلى رصد مدى رضا الأطراف ذات العلاقة (الخريجين والمؤسسات العامة وأسر المجتمع) عن هذا الدور. وكشفت النتائج الميدانية عن قيام الجامعة بدورٍ فاعلٍ في المسؤولية الاجتماعية، وأن هناك حالة من الرضا المرتفع من كافة الأطراف المعنية حول أدوار الجامعة تجاه المجتمع المحلي.

وهدفت دراسة (Arja et al. 2018) إلى مراقبة الخدمات المجتمعية وتسجيل تصوّرات الطلاب فيما يتعلق بالتعليم المجتمعي في كلية الطب بجامعة أفالون. وطُبِّقت على عينة عشوائية من الطلاب البالغ عددهم (13) باستخدام المقابلات الفردية. وخلُصت الدراسة إلى أن جميع الطلاب الذين تمت مقابلتهم يُشاركون في الخدمات المجتمعية، (53%) منهم لم يتمكنوا من التعرّف على القضايا في المجتمع الصحي المحلي، و(84%) من الطلاب يعتقد أن الخدمات المجتمعية تُعزز قدراتهم وتزيد من ثقتهم في مهارات الاتصال، وأفاد (92%) من الطلاب بأنه يتم تدريبهم على الخدمات المجتمعية، وأن الأنشطة الصفية ترتبط بالخدمات المجتمعية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

لقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي:

- التعرّف على أنواع مختلفة من الدراسات التي تناولت مواضيع مشابهة للموضوع الحالي.
- ساهمت الدراسات السابقة في صياغة الأهداف وتحديد مجالات خدمة المجتمع.
- تحديد المنهج المناسب لطبيعة الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي.
- ساعدت في بناء الإطار النظري للدراسة.

الإطار النظري:

أولاً: نشأت جامعة حضرموت وتطورها

أنشئت جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا عام 1993 م بموجب القرار الجمهوري رقم (45) الذي يتضمن إنشاء جامعة حضرموت لتكون تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وعلى أن تتمتع بالشخصية الاعتبارية، ويكون لها الاستقلال المالي والإداري في حدود القوانين والأنظمة، ويُلحق بها كل مؤسسات التعليم العالي القائمة في محافظة حضرموت، ويُشكّل لها مجلس أمناء، ويكون مقرها في مدينة المكلا.

بدأت الدراسة في جامعة حضرموت في فبراير 1996-1997م بأول كلية لها، وهي كلية الهندسة والبترول، بالإضافة لكلية البنات بالمكلا، والتي ضمت في ذلك الحين قسم الاقتصاد المنزلي، وتلتها في نفس العام كلية التربية بسيئون، ثم افتتحت في عام 1997-1998م أربع كليات هي: كلية الطب وكلية علوم البيئية والأحياء البحرية, وكلية العلوم الإدارية في المكلا، والرابعة كلية العلوم التطبيقية بسيئون. وافتتحت في العام الدراسي 1998-1999م كلية التربية بالمهرة، وفي 2000م تأسست كلية التربية بسقطرى، وفي 2005م افتتحت كلا من الآداب والعلوم والتمريض، وفي 2009م افتتحت كلية البنات بسيئون، ثم انضمت كلية التربية بالمكلا إلى الجامعة برغم إنها افتتحت في حضرموت عام 1974م؛ إلا إنها ظلت مرتبطة بجامعة عدن حتى 1999/1/1م وهو تاريخ انضمامها إلى جامعة حضرموت، حيث يعود سبب تأخير ضمها لتخفيف الموازنة على جامعة حضرموت التي هي بحاجة لموازنتها في فتح كليات جديدة. وفي بداية 2000-2001م افتُتح فرع لكلية التربية بجزيرة سقطرى، وفي عام 2012م تم افتتاح كلية القانون كأحدث كلية في الجامعة؛ ليصبح عدد كليات الجامعة (15)

كلية تشمل أكثر من (76) تخصصاً في مختلف المجالات العلمية والطبية والهندسية والإنسانية (برقعان والمحمدي،2013: 18).

ثانياً: دور جامعة حضرموت في مجال خدمة المجتمع:

في إطار حرص الجامعة على مواكبة التطورات الجارية في مجال تقديم الخدمات للمجتمع، واستنادًا إلى نتائج الأبحاث والدراسات المتعلقة بهذا المجال، استطاعت أن تطور من وظائفها المتمثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ففي مجال خدمة المجتمع حرصت جامعة حضرموت على تقديم العلم وبذله لكل الراغبين فيه، وفق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم للجميع بغض النظر عن أي اعتبار، فهي تتيح فرص متابعة الدراسة والتعلم لكل راغب فيه وقادر عليه، دون اعتبار لسن المتقدم أو جنسيته أو جنسه أو مكان إقامته، متجاوزةً الحواجز المكانية والزمانية، وقد تُرجم هذا الحرص بإصدار قرار إنشاء برامج التعليم المفتوح في الجامعة؛ وكذلك يتبع كليات جامعة حضرموت عدد من المرافق الهامة التي تقدم خدماتها للمجتمع بشكلٍ مباشر، منها مركز طب الأسرة، ولديها حوالي (10) مراكز تعليمية وبحثية، ويُعد من أبرز مهامها ووظائفها خدمة المجتمع، وهي كالتالي: (موقع جامعة حضرموت، 2022)

1. مركز الدراسات البيئية والموارد المائية.
2. المركز الاستشاري.
3. مركز تقنية المعلومات.
4. روضة الجامعة.
5. المستشفى الجامعي.
6. مركز التطوير الأكاديمي والجودة.
7. مركز طب الاسرة.
8. مركز المرأة.
9. مركز التعليم المفتوح–المهرة.
10. مركز الدراسات الإنسانية والاجتماعية.

من خلال استعراض دور الجامعة في مجال خدمة المجتمع، فإن من وجهة نظر الباحثة فإنه يجب أن يكون للجامعة دورٌ أكبر، وذلك من خلال ربط التخصصات المختلفة في الجامعة باحتياجات المجتمع المحيط بها، وكذلك ربط البحث العلمي بمشكلات المجتمع، وذلك من أجل إيجاد الحلول المناسبة لها، وكذلك يجب تزويد المجتمع بحاجاته من القوى العاملة المتدربة تدريباً يتناسب وطبيعة تغيُّر المهن، وتدريب الطلاب على ممارسة الأنشطة الاجتماعية مثل: مكافحة الفقر والأمية، الإدمان، نشر الوعي الصحي وغيرها.

ثالثاً: مفهوم خدمة الجامعة للمجتمع

يُقصد بمفهوم خدمة الجامعة للمجتمع بأنها: "نشاط ونظام تعليمي موجه إلى غير طلاب الجامعة، ويمكن عن طريقه نشر المعرفة خارج جدران الجامعة وذلك بغرض إحداث تغيرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بالجامعة ووحدتها الإنتاجية والاجتماعية المختلفة (shannon & shoenfeld, 1965: 3).

ونجد أن هذا التعريف يتطلب أن تضع الجامعة جميع إمكاناتها المادية والبشرية في خدمة المجتمع عامة، وفى خدمة المجتمع الإقليمي، ويتطلب أيضاً معرفة الاحتياجات العامة للمجتمع، وترجمتها إلى نشاط تعليمي في المجتمع الذي

تخدمه الجامعة، ويدّل هذا على اختلاف الخدمات التي تقدمها كل جامعة؛ وذلك لاختلاف طبيعة المجتمعات المحلية واختلاف احتياجاتها ومشكلاتها.

رابعاً: أهداف الجامعة لخدمة المجتمع:

يُحدد المتخصصون أن للجامعة ثلاث مجموعات من الأهداف، وتتلخص في الأهداف التالية: (عبد الغفار،1993م: 14)

1- أهداف معرفية: وهي تتناول ما يرتبط بالمعرفة تطوراً أو تطويراً أو انتشاراً.

2- أهداف اقتصادية: والتي من شأنها أن تعمل على تطوير اقتصاد المجتمع والعمل على تزويده بما يحتاج إليه من خامات بشرية، وما يحتاج إليه من خبرات في معاونته؛ للتغلب على مشكلاته الاقتصادية وتنمية ما يحتاج إليه من مهارات وقيم اقتصادية.

3- أهداف اجتماعية: والتي من شأنها أن تعمل على استقرار المجتمع وتخطي ما يواجه من مشكلات اجتماعية.

خامساً: الخدمات والأنشطة التي تقدمها الجامعة لخدمة المجتمع

تتنوع مجالات خدمة المجتمع وتتعدد طبقاً لظروف وإمكانيات كل جامعة على حدة، وكذلك طبقاً لظروف المجتمع المتغيرة، ولذلك نجد هناك تبايناً واضحاً بين ما تقدمه الجامعات في هذا المجال، وأياً كانت تلك المجالات؛ فإنها عبارة عن أنشطة وممارسات بهدف تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع في جوانبها المختلفة: الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية، وذلك عن طريق استغلال كل القدرات الفعلية والمصادر المادية لمؤسسات التعليم العالي؛ لتحسين أحوال المجتمعات، وقد صنف البعض مجالات خدمة المجتمع التي تقدمها الجامعات لثلاثة أنماط، وهي: (محمد، 2002: 70)

1- البحوث التطبيقية: وهي بحوث تستهدف حلّ مشكلة ما، أو سدّ حاجة المجتمع لخدمة أو سلعة تحددها ظروف وأوضاع معينة.
2- الاستشارات: وهي خدمات يقوم بها أساتذة الجامعة كلٌ في مجال تخصصه، وذلك لمؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية، وكذلك الأفراد المجتمع الذين يشعرون بالحاجة إلى مثل هذه الخدمات.
3- تنظيم وتنفيذ البرامج التدريبية والتأهيلية للعاملين في مؤسسات الإنتاج، بما يحقق مبدأ التربية المستمرة وما يستنتجه من نمو مهني.

سادساً: الاتجاهات العالمية الحديثة لدور الجامعة في خدمة المجتمع

تُعد خدمة الجامعة للمجتمع هي الترجمة الفعلية لوظائف الجامعة من أجل تكيف الأفراد مع المتغيرات السريعة في عالم العلم والتكنولوجيا، وأيضاً مع الحاجات الثقافية المتزايدة التي تمت نتيجة اتساع وقت الفراغ والتسهيلات التي قدمتها وسائل الاتصال الحديثة، وقد خطت بعض الدول خطوات كبيرة لجعل الجامعة في خدمة المجتمع المحلى. ففي جمهورية الصين الشعبية، قامت كليات التربية بالتعاون مع دوائر التربية المحلية بتقديم محاضرات عن كيفية الحفاظ على الصحة العامة، وعن الجينات وعن الأخلاق وعلم نفس الطفل، وتقدم هذه الكليات تلك المحاضرات لأولياء الأمور الملحقين بمدارس الاباء (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1987: 65-66).

تعتبر وظيفة الخدمة العامة في التعليم العالي الأمريكي إحدى الوظائف الثلاث الرئيسية للتعليم العالي، بجانب كل من التدريس والبحث العلمي، وكذلك الوضع في معظم الجامعات الأجنبية؛ فجامعة كوستاريكا تحدد وظيفتها الأساسية في

تقديم المعرفة والاستجابة للاحتياجات الفعالة والأساسية لتنمية المجتمع، حيث ينص ميثاق الجامعة الصادر في عام 1940م على أن وظائفها تتمثّل فيما يلي: التعليم، البحث، الخدمة العامة، الإبداع الفني، نشر المعرفة، التنمية المهنية والروحية. وفى اليابان تقدم الكليات المتوسطة (Junior Colleges) حوالي (500) كلية؛ برامج تستغرق عامين في ميادين تتصل بتنمية المجتمع والعمل على خدمته، وهذه البرامج تتمثّل في تعليم الأفراد حفظ الطعام، والتربية في رياض الأطفال والتصور (بوشامب، 1985: 49-50).

كما قامت جامعة ولاية ميتشجان بتقديم خدماتها للمجتمع وخاصة في المجال الزراعي؛ لأنها تسمى كليات منح الأراضي، وبدأت تقديم مقررات خاصة في الزراعة حتى تأسس اتحاد الخدمات الممتدة في الولايات المتحدة الأمريكية، وفى العشرينات تم إلحاق هذه المقررات بوحدة جديدة للتعليم المستمر، ثم تطورت هذه الوحدة لتشمل مجالات عديدة استجابة للمشكلات التي تواجه الأفراد والمجموعات والمجتمع الأكبر بصفةٍ عامة. كما تقوم الجامعات الروسية بتقديم خدماتها للمجتمع الخارجي واعتبارها عمل تطوعي، وتشمل هذه الخدمات ما يلي: الفصول المسائية وتنظيم مقررات مهنية للعامة، وتتضمن مهارات القيادة، ومهارات الاتصال، ومهارات الخطاب العام، كذلك يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس في مختلف المجالات على إيجاد علاقة طيبة مع الهيئات والمؤسسات المحلية مثل: المدارس المحلية والمكتبات والمتاحف والأندية الرياضية والمؤسسات الصناعية.

نتائج الدراسة وتوصياتها:

اولاً: النتائج

في ضوء الإطار النظري وخبرة الباحثة وتخصصها، ومن خلال الرصد والتحليل لتجارب الجامعات المختلفة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة ومقارنتها بدور جامعة حضرموت في خدمة المجتمع؛ توصّل البحث إلى بعض النتائج والتي تشير إلى واقع مجال خدمة المجتمع بجامعة حضرموت، وهي:

1- أن دور جامعة حضرموت في خدمة المجتمع ضعيف وذلك في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة.
2- غياب الرؤية المكتملة والواضحة لمفهوم خدمة المجتمع وأهدافه ومجالاته.
3- نقص الاعتمادات المالية وافتقار تواصلها مع مؤسسات المجتمع الأخرى.
4- عزوف مؤسسات المجتمع عن المشاركة في تمويل المشروعات الخدمية.

وكذلك لوحظ أن هناك اهتماماً ملحوظاً في جامعات الدول المتقدمة بخدمة المجتمع؛ وذلك لمعرفة هذه الجامعات بالأثر والدور الكبير لوحدة خدمة المجتمع في تقدم المجتمع وتطوره، ووجود الرؤية المكتملة والواضحة لمفهوم خدمة المجتمع وأهدافه ومجالاته، وكذلك دخول هذه الجامعات في شراكة مع قطاعات المجتمع العام والخاص من خلال إنشاء مراكز مشتركة وتقديم الخدمات للمجتمع وتبني مشكلاته وحلها.

ثانياً: التوصيات

بناءً على نتائج البحث؛ أوصت الباحثة بالتالي:

1- تفعيل دور مراكز الجامعة البالغ عددها (10) مراكز، حيث لا دور يذكر لأغلب هذه المراكز.
2- إيجاد علاقة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع وقطاعاته.
3- تفعيل دور الاعلام الجامعي والأنشطة الطلابية؛ لدورها في نشر الوعي المجتمعي داخل الجامعة وخارجها؛ لتحقيق وظيفة الجامعة في خدمة المجتمع.

المراجع:

المراجع العربية:

- الأسعد، عمر. (1988). الجامعات العربية حتى عام 2000 الواقع التصورات المستقبلية، **المؤتمر العام السادس لاتحاد الجامعات العربية، التعليم الجامعي والعالي في الوطن العربي عام 2000م**، صفاء الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، 16-18 فبراير.
- برقعان، أحمد محمد والمحمدي، وردة أحمد. (2013). **متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة حضرموت من وجهة نظر قياداتها الأكاديمية والإدارية**، تم استرجاعه في تاريخ 2022/6/7 من الرابط: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.andalusunivesearch.php%3Fno%3D44&ved=2ahUKEwjqzKmV_6D5AhAv
- بوشامب، أدوارد. (1985). **التربية في اليابان المعاصرة** ، ترجمة محمد عبد العليم مرسى ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- جبريل، وائل. (2016). دور جامعة عمر المختار في وظيفة خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. **جرش للبحوث والدراسات**، 17(1)، 551-594.
- حريري، هند. (2019). دور كلية التربية في وظيفة خدمة المجتمع على ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**. (64)17.
- الرواشدة، علاء زهير. (2011). **دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية**، المجلد (1)، 174-224.
- السمادوني، إبراهيم عبد الرافع وأحمد، سهام ياسين. (2005). تفعيل دور عضو هيئة التدريس بالجامعات المصرية في مجال خدمة المجتمع، **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر العدد 127، الجزء الأول، ص17، جمهورية مصر العربية.
- عبد الغفار، عبد السلام. (1993). دعوة لتطوير التعليم الجامعي **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، جامعة عين شمس "مركز تطوير التعليم الجامعي"، القاهرة: عالم الكتب.
- عبدالله، صلاح وعثمان، عبدالله. (2010). الدراسات العليا والبحث العلمي في خدمة المجتمع في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان: دراسة تحليلية، **المجلة العربية الأمريكية الأكاديمية للعلوم والتكنولوجيا**، (1)1.
- علي، محمد السيد. (2011). **موسوعة المصطلحات التربوية**، ط1، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- القيزاني، عمر فرج. (2017). دور جامعة المرقب في تنمية المجتمع المحلي بمنطقة الخمس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها، **المؤتمر الاقتصادي الأول للاستثمار والتنمية في منطقة الخمس**، جامعة الزيتونة، للفترة 25-27 ديسمبر.
- اللقاني، أحمد والجمل، علي. (2013). **معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس**. ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- محمد، محمد. (2021). تطوير دور جامعة نجران في مجال خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة العلوم التربوية**، 28 (3)، 117-161.
- محمد، إيهاب السيد أحمد. (2002). **دور بعض المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة الأزهر في خدمة المجتمع**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الازهر، فلسطين.

- مكتب التربية العربي لدول الخليج. (1987). **تطور التربية في الصين**، الرياض، 65-66.
- موقع جامعة حضرموت. (2022). عن الكلية، كلية التعليم المفتوح بجامعة حضرموت، اليمن. تم استرجاعه في تاريخ 28 /2022/7 من الرابط: https://hu.edu.ye/openfac/

المراجع الأجنبية:

- Arja S, Chunchu V, Datla N & Bottu A. (2018). Students' perceptions on community-based education at Avalon University School of Medicine during the first two years of the program. https://cutt.us/4fMsU
- Brown. E. & Cloke. J. (2009). Corporate Social Responsibility in Higher Education, ACME: **An International E-Journal for Critical Geographies**, 8(3).
- Geryk, Marcin. (2011) Are universities socially responsible, **EFMD Global Focus | Volume 5, Issue 3, pp 60-63.**
- Webster new collegate dictionary. (1993). Brown university.
- Shannon .T, and Shoenfeld, C. (1965). A university Extension the center of Applied Research in Education, New York.

معايير جودة أداء معلمي اللغة العربية من خلال تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية

Standards for the quality of performance of Arabic language teachers compared to Arab and international experiences in the application of total quality management systems in the educational process

أ. محمد سامي عباس
مدارس نور الإسلام الأهلية – المملكة العربية السعودية

MOHAMMED S. ABBAS
Noor Al-Islam Schools, Saudia Arabia
samy200011@hotmail.

معايير جودة أداء معلمي اللغة العربية من خلال تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية

المستخلص:

الهدف من الدراسة هو تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية على معلمي اللغة العربية؛ للارتقاء بمسؤولياتهم التربوية والمهنية تجاه العملية التعليمية من خلال بعض النقاط، والتي تُعد جوهر الجودة في التعليم، وتتلخص هذه النقاط فيما يلي: القيادة الفاعلة في التعليم وتحسين جودة الأداء، والعمل على إزالة صعوبات ومعوقات الأداء الجيد. أما عن المنهج المستخدم في هذه الدراسة فهو المنهج الوصفي. أما عن عينة ومجتمع الدراسة فقد تكوّنت عينة الدراسة من (1000) معلمٍ للغة العربية بالمملكة العربية السعودية في مراحل التعليم العام، تم اختياراهم عشوائياً، وتم اختيارهم وفق المراحل الدراسية على النحو التالي: (300) معلمٍ للمرحلة الابتدائية، و(300) معلمٍ للمرحلة المتوسطة، و(400) معلمٍ للمرحلة الثانوية. أما عن الأداة المستخدمة في الدراسة، فتكوّنت من ثلاث استبانات محكمة، وهي: استبانة معايير نظم جودة مسؤولية المعلم المهنية، واستبانة معايير نظم جودة مسؤولية المعلم تجاه المدرسة، واستبانة معايير نظم جودة مسؤولية المعلم تجاه الطلبة. أما عن نتائج وتوصيات الدراسة فكانت على النحو التالي: أولاً يجب أن تتصف عملية تقويم أداء معلمي اللغة العربية وفق نظم الجودة بالموضوعية والشمولية والتخطيط الفاعل والاستمرارية، ثانياً: وضع آليات لتقييم أداء المعلم من خلا تصمم نماذج تقييمية فاعلة، وتصميم حقائب التقويم الشامل سواء التقويم الذاتي للمعلم أو التقييم الختامي للمشرف أو الموجه.

الكلمات المفتاحية: معايير جودة الأداء – الجودة الشاملة – العملية التعليمية.

Standards for the quality of performance of Arabic language teachers compared to Arab and international experiences in the application of total quality management systems in the educational process

Abstract:

The aim of this study is to apply total quality management systems in the educational process to Arabic language teachers. To upgrade their educational and professional responsibilities towards the educational process through the following points, which are the essence of quality in education, and these points are summarized as follows: Effective leadership in education, improving the quality of performance, and working to remove difficulties and obstacles to good performance. As for the approach used in this study, it is the descriptive approach that relies on defining the problem and collecting the largest amount of data and information about it so that it is concerned with describing it as an accurate description, quantitatively and qualitatively. The general education stages were chosen randomly and were chosen according to the educational stages as follows: (300) teachers for the primary stage, (300) teachers for the intermediate stage, and (400) teachers for the secondary stage. As for the tool used in the study, it consisted of three controlled questionnaires as follows: a questionnaire for standards of professional teacher responsibility quality systems, a questionnaire for standards for quality systems for teacher responsibility towards the school, and a questionnaire for standards for quality systems for teacher responsibility towards students. As for the results and recommendations of the study, they were as follows: First, the process of evaluating the performance of Arabic language teachers according to quality systems should be characterized by objectivity, comprehensiveness, effective planning, and continuity. Second: Developing mechanisms for evaluating teacher performance by designing effective evaluation models, and designing comprehensive evaluation bags, whether for the teacher's self-evaluation or the final evaluation of the supervisor or mentor.

Keywords: Performance Quality Standards - Total Quality - Educational Process.

المقدّمة:

تُعد الجودة إحدى أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه إلى الإيجابية والكفاءة في العصر الحاضر، والذي يُطلِق عليه بعض المفكرين "عصر الجودة"؛ فلم تعُد الجودة بديلاً تطبقه المؤسسات التعليمية، بل أصبحت ضرورة ملحة تُمليها حركة الحياة المعاصرة، ويفرضها التقدّم العلمي والتفجر المعرفي ومواكبة التطور التقني، والتي تُعد من أهم سمات عصرنا الحالي. إن تحقيق الجودة الفاعلة إنما يدل على كفاءة العملية التعلمية وفعالية المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها العامة والسلوكية بشكلٍ فاعل، وتحقيق التعلم الإيجابي.

وهناك علاقة ارتباطية قوية بين تطوير العملية التعليمية وممارسات المعلمين داخل المواقف التدريسية، ومن خلاله يمكن إعادة النظر في المناهج الدراسية، وتحسين أداء المعلم، وضمان الارتقاء بمستوى المتعلمين واتباع الأساليب الجيدة في التقييم والتقويم، وتحقيق نواتج تعلم للمتعلمين بكفاءةٍ وفاعلية.

ومع التفجر المعرفي والتطور التقني المُتسارع في المعرفة والمعلومة والمهارة؛ أصبح لزاماً مواكبة كل جديد ومتطوّر للرقي بالعملية التعلمية، ويلبي احتياجات عصر المعلوماتية وثورة الاتصالات، وذلك بإعداد الأطر البشرية المؤهلة تأهيلاً يُواكب هذا العصر المتطور، من خلال تطبيق مفهوم إدارة الجودة في التعليم.

إن محاولة السعي للنهوض بالعملية التعليمية، وتحقيق تعليم أفضل أصبح مرتبطاً ارتباطاً قوياً بتطبيق إدارة الجودة في مجال التعليم؛ وذلك لمواجهة المتغيرات التي تجتاح المجتمع، وأيضاً لتحقيق طموحات المجتمع في ضوء ما يشهده من تغييرات، وكذلك لتحسين أوضاع العملية التعليمية والأنظمة القائمة، والتي يشوبُها العديد من أوجه القصور؛ ولرقي التعليم وتطويره والنهوض به يجب تطبيق نظام الجودة بفعالية في الأنظمة التعليمية.

يُعد الاهتمام بالجودة الشاملة هاجساً كبيراً في جميع مجالات الحياة؛ ولا يختلف حقل التعليم عن المجالات الأخرى؛ لذلك فقد أصبحت الجودة شعاراً ومطلباً أساسياً، وأصبحت أجهزة التعليم تحت ضغط ملحوظ لاستخدام الجودة معياراً للمنتج التعليمي.

إشكالية الدراسة:

تكمن إشكالية الدراسة في كيفية تقويم جودة أداء المعلم وقيامه بمسؤولياته، وفق نُظم إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية، والتي تُعد من أهم أساسيات تحسين جودة التعليم، إذ ينبغي النظر إلى وظيفة التعليم ودور المعلم وأدائه بنظرة جديدة؛ فقد أصبحت المجتمعات البشرية المتطورة ترغب في نوعٍ جديدٍ من التعليم يتوافق مع طرائق ونظم الجودة والكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية، وتحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس: "**ما معايير جودة أداء معلمي اللغة العربية من خلال تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية؟**"، وذلك من خلال دراسة الفرضيات التالية:

فرضيات الدراسة:

تم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05)، وهي:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي اللغة العربية حول درجة الجودة في الأداء التعليمي حسب متغير المرحلة الدراسية التي يُدرِس فيها المعلم.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي اللغة العربية حول درجة الجودة في الأداء التعليمي حسب متغير الخبرة.

3. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمي اللغة العربية حول درجة الجودة في الأداء التعليمي ودرجاتهم حول الجودة في القيام بمسؤولياتهم المهنية.

أهداف الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة في تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية على معلمي اللغة العربية؛ وذلك للارتقاء بمسؤولياتهم التربوية والمهنية تجاه العملية التعليمية من خلال النقاط الآتية، والتي تُعد جوهر الجودة في التعليم، وتتلخص فيما يلي:

1. القيادة الفاعلة في التعليم.
2. المبادأة والمبادرة وتحسين جودة الأداء.
3. العمل على إزالة صعوبات ومعوقات الأداء الجيد.
4. تحسين العمليات وتطويرها وفقاً لمتطلبات الأداء الجيد.
5. مساعدة المتعلمين على تحقيق نواتج تعلم إيجابية .
6. التقويم والتقييم المستمر للعمليات التربوية.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** طُبِّقت الدراسة على (1000) معلمٍ للغة العربية بمختلف المراحل التعليمية، تم اختياراهم عشوائياً، (300) معلمٍ للمرحلة الابتدائية، و(300) معلمٍ للمرحلة المتوسطة، و(400) معلمٍ للمرحلة الثانوية
- **الحدود المكانية:** طُبِّقت الدراسة على معلمي اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال مجموعات التواصل الخاصة بمعلمي اللغة العربية بالمملكة؛ نظراً لظروف انتشار فيروس كورونا، حيث تم التواصل عن بُعد لتطبيق أداة الدراسة.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الأول من العام الدراسي 2021م.

متغيرات البحث:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

1. المؤهل العلمي: إجازة، دبلوم، دراسات عليا.
2. المرحلة الدراسية: ابتدائي، متوسط، ثانوي.

ثانياً: المتغيرات التابعة:

1. الجودة في الأداء التعليمي للمعلمين، وانعكاساتها على العملية التربوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.
2. جودة قيام معلمي اللغة العربية بمسؤولياتهم، وانعكاساتها على العملية التربوية من وجهة نظرهم.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً كمياً وكيفياً، بالإضافة إلى أن هذا المنهج يعمد إلى استقصاء مظاهر الظاهرة وتحليلها، وقد استخدم الباحث البرنامج الإحصائي (SPSS) لحساب المتوسطات الحسابية بعد ترميز البيانات.

عينة الدراسة:

تكوّنت العينة من (1000) معلمٍ للغة العربية بالمملكة العربية السعودية في مراحل التعليم العام، وكانت عينة عشوائية، حيث شملت: (300) معلمٍ للمرحلة الابتدائية، و(300) معلمٍ للمرحلة المتوسط، و(400) معلمٍ للمرحلة الثانوية.

أدوات البحث:

تمثّلت أدوات الدراسة في استبانة مُحكمة من خبراء في مجال الجودة، حيث أن الباحث عضو بالهيئة السعودية للجودة والقياس، فقد استعان بالله ثم بخبراء الجودة والقياس في تصميم الاستبانة، بحيث تكون على نظم إدارة الجودة الشاملة، وشملت الاستبانة ثلاثة معايير، وهي:

- استبانة معايير نظم جودة مسؤولية المعلم المهنية.
- استبانة معايير نظم جودة مسؤولية المعلم تجاه المدرسة.
- استبانة معايير نظم جودة مسؤولية المعلم تجاه الطلبة.

الدراسات السابقة:

لقد تناولت العديد من الدراسات في دول مختلفة من العالم مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاته في العملية التعليمية، وقام الباحث بعرض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وهي كالتالي:

1- دراسة (الشمراني، 2008):

هدفت الدراسة إلى اقتراح معايير للجودة التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال معرفة درجة أهمية وإمكانية تطبيق المعايير المقترحة؛ وذلك لتحقيق الجودة التعليمية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبيان مكوّن من سبع مجالات، هي: معيار جودة القيادة المدرسية، معيار جودة تقنية المعلومات, معيار جودة التخطيط المدرسي, معيار جودة إدارة الموارد البشرية المدرسية, معيار جودة العمليات, معيار جودة المخرجات ومعيار جودة رضا المجتمع ومؤسسات التعليم المختلفة وسوق العمل. حيث وزّع هذا الاستبانة على جميع مشرفي الإدارات المدرسية بإدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. وأهم ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير الجودة التعليمية بمدارس التعليم العام بالمملكة كانت بدرجةٍ مهمةٍ جداً، ودرجة إمكانية هذه المعايير كانت بدرجةٍ كبيرةٍ، ورغم ارتفاع درجة أهمية وإمكانية تطبيق هذه المعايير في مدارس التعليم العام؛ إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود عوائق تحول دون تحقيق الجودة في التعليم العام السعودي، ومع هذا فإن الباحث يرى أن تطبيق المعايير المقترحة في المدارس سوف يحُد من هذه المعوقات، وبالتالي يُصبح تحقيق الجودة التعليمية في المدارس السعودية أمراً ممكناً.

2- دارسة (شاهين، 2004):

هدفت الدراسة إلى التعرّف على أهم المفاهيم الإدارية الحديثة؛ من خلال تقديم تصوّرٍ شاملٍ عن مفاهيم وأسسِ إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى التعرّف على أهم نظمها، مع تحديد العلاقة بين هذا المفهوم وبين الأنظمة المساندة له؛ بغرض رفع مستوى أداء المنظمة والأفراد، والتحسين المستمر في هذا الأداء، مما يُساعد في تقديم منتج أو خدمة بأعلى جودةٍ ممكنة، وإيجاد مزايا تنافسية استجابة للتغيرات الاقتصادية والإدارية المتلاحقة والتطورات المتواكبة في بيئة إدارة الأعمال محلياً وعالمياً؛ من خلال تشجيع ثقافة الجودة على مستوى المنظمة على شكلِ برنامجٍ شامل، تتكاملُ عناصره الأساسية، من: إدارة عليا، عاملين، عملاء، مسؤولية جماعية، وتحسين مستمر مع بعضها البعض؛ للوصول إلى أجواءِ التميّز والتفوّق الدائم. وأهم ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة؛ أن

تعظيم دور القيادة في المؤسسات ومشاركة العاملين فيها لصنع القرار مع تشجيع نهج الشفافية والمصارحة في النظام، ثم طرحه بشكلٍ واضحٍ على مستوى الأقسام والإدارة، وتشجيع وتنمية العلاقات ذات المنفعة المتبادلة مع الموردين والعملاء، ومعاملتهم كشركاء في العمل والإنتاج.

3- دراسة (منصور، 2005):

هدفت الدراسة إلى وضع تصوّرٍ مقترحٍ لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة، وذلك من خلال معرفة مدى تبني مديري هذه المدارس لفلسفة إدارة الجودة الشاملة؛ ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بتصميم استبانة مكوّنة من أربع مجالات، هي: مفهوم إدارة الجودة الشاملة، اتجاهات نمو إدارة الجودة الشاملة، ممارسات إدارة الجودة الشاملة والتحسين المستمر، حيث وزّع هذا الاستبان على مديري هذه المدارس. وأهم ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة؛ هو انعدام الوعي بفلسفة إدارة الجودة الشاملة لدي المديرين، وأن عملية اتخاذ القرارات الإدارية لديهم لا تعتمد على الأساليب الإحصائية، إلى جانب عدم الاهتمام بعملية التحسين المستمر، وهذا يعني حسب رأي الباحثة أن الإدارة المدرسية لا تلتزم بمبادئ إدارة الجودة الشاملة, ونظراً لهذه القصور في النظام الإداري في المدارس الثانوية الذي يحول دون جودته فقد عمدت الباحثة لتوضيح تصوّرٍ مقترحٍ لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة، معتمدةً في بنائه على مبادئ إدارة الجودة الشاملة التالية: التركيز على القيادة الفاعلة، التحسين المستمر، العمل بالمشاركة، والسعي إلى إحداث التغيّر.

4- دراسة (السامرتي، 2007):

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة عمّان من وجهة نظر المديرين، حيث قامت الباحثة باختيار عينه من مديري هذه الثانويات، ووزّعت الباحثة عليهم استبانة مكوّنة من تسع مجالاتٍ مرتبطةٍ بإدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي، وهي: التخطيط المدرسي، شؤون الطلبة وحاجاتهم، القيادة، الإدارة، الموارد البشرية، العمليات، المناهج، الموارد العالية، والمجتمع المحلي. وأهم ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة؛ أن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كل المجالات جاءت مرتفعة، خاصة فيما يتعلق بالتخطيط الاستراتيجي وشؤون الطلبة وحاجاتهم، وقد أرجعت الباحثة سبب ذلك إلى كون الفئة المستهدفة هم المديرون؛ فمن الطبيعي أن يصفوا أنفسهم بهذه الصفة الجيدة, فهم يريدون أن يكونوا متميزين في الإدارة من حيث التخطيط الاستراتيجي، إلى جانب إبرازهم لأنفسهم بأنهم حريصون على تلبية حاجيات الطلبة ومعالجة مشكلاتهم والاهتمام برفع مستوى تحصيل جميع الطلبة؛ ولهذا أوصت الباحثة بضرورة القيام بدراسات مماثلة، ولكن من وجهة نظر فئات مختلفة كالمعلمين والطلبة للوقوف على حقيقة تطبيق إدارة الجودة الشاملة بهذه المدارس.

تحليل الدارسات السابقة:

أولاً: التحليل من حيث الأهداف

هدفت دراسة (الشمراني، 2008) إلى اقتراح معايير للجودة التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال معرفة درجة أهمية وإمكانية تطبيق المعايير المقترحة لتحقيق الجودة التعليمية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، أما دارسة (شاهين، 2004) فهدفت إلى التعرّف على أهم المفاهيم الإدارية الحديثة؛ من خلال تقديم تصورٍ شاملٍ عن مفاهيم وأسس إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى التعرّف على أهم نظمها، مع تحديد العلاقة بين هذا المفهوم وبين الأنظمة المساندة له، أما دراسة (منصور، 2005) فهدفت إلى وضع تصورٍ مقترحٍ لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس

الثانوية بمحافظة غزة، وذلك من خلال معرفة مدى تبني مديري هذه المدارس لفلسفة إدارة الجودة، أما دراسة (سامرتي، 2008) فهدفت إلى معرفة درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة عمّان من وجهة نظر المديرين حيث قامت الباحثة باختيار عينة من مديري هذه الثانويات.

ثانياً: التحليل من حيث النتائج

وأهم ما توصلت إليه نتائج دراسة (الشمراني، 2008) أن درجة أهمية تطبيق معايير الجودة التعليمية بمدارس التعليم العام بالمملكة كانت بدرجة مهمة جداً، ودرجة إمكانية هذه المعايير كانت بدرجة كبيرة، أما أهم ما توصلت إليه نتائج دارسة (شاهين، 2004) فكانت أنه يجب تعظيم دور القيادة في المؤسسات ومشاركة العاملين فيها في صنع القرار مع تشجيع نهج الشفافية والمصارحة في النظام ثم طرحه بشكلٍ واضحٍ على مستوى الأقسام والإدارة، وتشجيع وتنمية العلاقات ذات المنفعة المتبادلة مع الموردين والعملاء ومعاملتهم كشركاء في العمل والإنتاج. أما أهم ما توصلت إليه نتائج دراسة (منصور، 2005) فكانت انعدام الوعي بفلسفة إدارة الجودة الشاملة لدى المديرين، وأن عملية اتخاذ القرارات الإدارية لديهم لا تعتمد على الأساليب الإحصائية، إلى جانب عدم الاهتمام بعملية التحسين المستمر، وهذا يعني حسب رأي الباحثة أن الإدارة المدرسية لا تلتزم بمبادئ إدارة الجودة الشاملة, ونظراً لهذه القصور في النظام الإداري في المدارس الثانوية الذي يحول دون جودته فقد عمدت الباحثة لتوضيح تصورٍ مقترحٍ لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة، معتمدةً في بنائه على مبادئ إدارة الجودة الشاملة. أما أهم ما توصلت إليه نتائج دراسة (السامرتي، 2008) فكانت أن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كل المجالات جاءت مرتفعة، خاصة فيما يتعلق بالتخطيط الاستراتيجي وشؤون الطلبة وحاجاتهم، وقد أرجعت الباحثة سبب ذلك إلى كون الفئة المستهدفة هم المديرون فمن الطبيعي أن يصفوا أنفسهم بهذه الصفة الجيدة, فهم يريدون أن يكونوا متميزين في الإدارة من حيث التخطيط الاستراتيجي، بالإضافة إلى إبرازهم لأنفسهم بأنهم حريصون على تلبية حاجيات الطلبة ومعالجة مشكلاتهم، والاهتمام برفع مستوى تحصيل جميع الطلبة.

أوجه التقارب والاختلاف بين الدراسة الحالية والدارسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدارسات السابقة في ضرورة تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية، وذلك من وجهة نظر العاملين في مجال التعليم العام، ومدى تحقق نظم إدارة الجودة الشاملة من خلال نتائج تلك الدراسات، والتي ساهمت في تجويد العملية التعليمية والتركيز على المخرجات.

واختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدارسات السابقة في أن:

- الدراسة الحالية ركزت على تحقيق نظم إدارة الجودة الشاملة على فئة معينة، وهى فئة معلمي اللغة العربية، والتي لم تتناولها أي من الدارسات السابقة بالمعايير التي تم تحديدها في الدراسة من خلال أداة البحث، حيث تناولت هذه الدراسة مدى تحقيق معلمي اللغة العربية لنظم إدارة الجودة الشاملة تجاه مسؤولياتهم المهنية الذاتية من حيث الدورات التطورية، والاطلاع على أسس سياسة التعليم وتحقيق أهدافها، وأيضاً تحقيق أهداف المادة الدراسية.
- الدراسة الحالية ركزت على مدى تحقيق معلمي اللغة العربية لنظم إدارة الجودة الشاملة تجاه الطلاب، من حيث تنوع طرائق التدريس والأمانة في نشر العلم، واحترام خصوصيات الطلاب، وغرس القيم والاتجاهات الإيجابية في نفوس الطلاب، وسعى المعلم على تطوير الطلاب من حيث تدريبه على التعلم الذاتي.

– الدراسة الحالية تناولت أيضاً، مدى تحقيق معلمي اللغة العربية لنظم إدارة الجودة الشاملة تجاه المدرسة، من حيث المساهمة في حلّ مشكلات المدرسة بالطرائق العلمية، والالتزام بواجبه الوظيفي، واحترام القوانين والأنظمة، وتنفيذ التقويم بأنواعه التي تحقق المخرجات القوية.

الإطار النظري:

المبحث الأول: مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

1- المؤسسة التعليمية (Institution):

يُقصد بها كل مؤسسة تعليمية عامة أو خاصة، تُقدّم برامج دراسية منتظمة، وتهدف إلى منح درجة علمية معينة (الطاهر، 2010: 116).

2- الجودة (Quality):

الجودة هي: الريادة والامتياز في عمل الأشياء؛ فالريادة: تعني السبق في الاستجابة لمتطلبات المستفيد، والامتياز: يعني الاتقان (الضبط والدقة والكمال) في أداء العمل (الطاهر، 2010: 116).

وهناك ثلاثة شروط لتحقيق الجودة:

1- الوفاء بالمتطلبات.

2- انعدام العيوب.

3- تنفيذ العمل بصورةٍ صحيحةٍ من أول مرة وكل مرة.

ومن منظور العملية التعليمية؛ فالجودة تعني: الوصول إلى مستوى الأداء الجيد، وهي تُمثل عبارات سلوكية تصف أداء المتعلم عقب مروره بخبرات تعلمية من خلال منهج معين، وطريقة تدريسية فاعلة وتحقيق التعلم الإيجابي للمتعلمين (الطاهر، 2010: 117).

2- الجودة الشاملة (Total Quality):

وتعرّف بأنها: أسلوب منهجي يعتمد على العمل الجماعي ومشاركة العاملين في التحسين المستمر للعمليات المختلفة للمنشأة، والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، وباستخدام أدوات التحليل الكمي؛ لتحقيق رضا العميل (عقيلي، 2017: 93).

أهم متطلبات تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية، هي:

1. الاستراتيجية (Strategy):

وهي أن يكون لدى القيادات التربوية العليا خطة تنموية عن مستقبل التعليم في السنوات القادمة والدراسات المعمقة، والتدريب هو الحلّ الأنسب لجودة العمليات التخطيطية (عقيلي، 2017: 93).

2. الهياكل (Structure):

ويعني إعادة هيكلية المنظمة مع تغيير وتحديد المسؤوليات، وتوصيف الوظائف وتحديد الاختصاصات وتعيين وتطوير الأطر التربوية والإدارية.

3. النظام (System):

يعني إعداد نظام جديد لتحسين المخرجات وزيادة فعالية العمليات مع إضافة ابتكارات جديدة، تُسهم في تحسين فعالية النظام التعليمي، وتحديد معايير الجودة بشكلٍ قاطع (عقيلي، 2017: 94).

4. العاملون (Staff):

ويعني معاملة العاملين بشكلٍ لائقٍ وإشباع احتياجاتهم، وذلك من خلال استخدام الأسلوب الجيد في العلاقات الإنسانية، ومعالجة الصعوبات التي قد تواجههم في العمل التعليمي.

5. المهارات (Skills):

وتعني تحسين القدرات والكفايات البشرية من خلال التدريب المستمر، وذلك من أجل ابتكار أساليب جديدة في العمل، والقدرة على المنافسة والتطوير؛ لمواكبة كل ما هو جديد ومتطور في المعرفة والمعلومة، والمهارة التدريسية والتقنيات المعاصرة (عقيلي، 2017: 94).

المبحث الثاني: معايير إدارة الجودة الشاملة اللازمة للمؤسسة التعليمية

حدّد المهتمون بالجودة مجموعة من المعايير والركائز، والتي تقوم عليها إدارة الجودة الشاملة في التعليم، وهي:

- تبني فلسفة وفكر إداري، يهدف إلى ضمان الجودة، والاهتمام بالفكر الابتكاري في الإدارة.
- التركيز الواضح على الطالب داخل المؤسسة وخارجها.
- التركيز على التشاركية بين الطلاب والمعلمين والجهاز الإداري، واعتبار أن كلَّ فردٍ في المؤسسة التعليمية مسؤولاً عن الجودة.
- التركيز على أوجه القصور وتدعيم أوجه التفوق، واستمرارية التحسين والتطوير، وتنمية ثقافة الجودة لدى جميع العاملين في المؤسسة.

هذه المعايير يمكن تحقيقها من خلال مجموعة من الجهود والتحسينات ذات الجودة، والتي تُوجّه مباشرةً نحو الطالب، بهدفِ تحسين اكتسابه للمعرفة والمعلومات والمهارات؛ وعليه، فهذه التحسينات تؤدي إلى عمليات إبداعية وجديدة في التعليم، ويوجد العديد من العوامل التي تُساعد على تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم، ومنها: (سلامة، 2000: 263)

- المساندة والدعم من قادة التعليم على مختلف المستويات.
- استيعاب القيادات مفاهيم الجودة الشاملة ومستلزمات تحقيقها.
- توافر الصلاحيات اللازمة للقيادات وممارستها لهذه الصلاحيات.
- اللامركزية المرشدة التي تتوافر منها للمدرسة صلة ذات طبيعة خاصة بالمستويات المركزية مما يدفع العمل ولا يعوقه.

مداخل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية:

يمكن تصوير أسلوب إدارة الجودة الشاملة في صورة مثلث تمثل أضلاعه: الجودة، الكلفة والوقت، ويعني ذلك أن الهدف هو ضمان عملية الجودة في إخراج المنتج الأكثر كفاءةً في أقل تكلفةٍ وفي الوقت الأنسب، وتُشير أدبيات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الإنتاجية وبعض المؤسسات الخدمية، إلى وجود بعض المداخل التي أخذت بها إدارة هذه المؤسسات تحقيقاً للجودة الشاملة، ولعل أهم هذه المداخل ما يلي: (هلال، 2006: 16-17)

1- تدعيم اللامركزية:

تلجأ الإدارة إلى أسلوب اللامركزية بدفع بعض أو غالبية سلطات الرؤساء إلى المستويات الأدنى في البناء التنظيمي للمؤسسات؛ وذلك من أجل تحقيق البت السريع في الأمور بواسطة الإفراد الذين يتصلون مباشرةً بهذه الأمور، وقد أكدت الممارسات الإدارية الفعلية أن اللجوء إلى هذا النوع من اللامركزية قد ساعد على تحقيق

فاعلية أكبر في أداء المهام الموكلة إلى المؤسسات، بالإضافة إلى شيوع الرضا عن العمل في نفوس العاملين، مما دفعهم إلى بذل المزيد من الجهد في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة.

2- مدخل الإدارة بالاستثناء:

وهو يشبه في بعض جوانبه مدخل اللامركزية بحسبانه أسلوباً في زيادة فاعلية الأداء وكفاءتها، وينطلق من فكرة بسيطة مؤداها أن كافة الأعمال والأنشطة التي تقوم بها إدارة مؤسسة ما، يمكن تصنيفها تحت صنفين أساسيين: أعمال نمطية متكررة وأعمال جديدة متغيرة، أما الأعمال النمطية المتكررة فينبغي دفع سلطة اتخاذ قرارات بشأنها إلى المستويات الأدنى في البناء التنظيمي، والتي تجيد التعامل معها، وذلك بحكم النمطية والتكرار وإتقان الأداء، ويترك للقيادات العليا سلطة اتخاذ القرارات في المسائل الجديدة أو الطارئة أو المفاجئة التي لم يسبق التعامل معها من قبل.

3- مدخل المشاركة في الإدارة:

يقصد بالمشاركة في الإدارة بوصفها أسلوباً إدارياً لتحقيق الجودة في التعليم، هو أن يكون للمجتمع المحيط بالمدرسة دوره الفعال في إقرار البرامج التعليمية والأنشطة التربوية التي تتكفل المدرسة بتنفيذها باعتبارها مؤسسة؛ فوضها المجتمع ووضع فيها ثقته كلها لتربية الأبناء التربية الصحيحة المؤدية إلى تكوين أجيالٍ قويةٍ من المواطنين الصالحين.

4- مدخل الإدارة بالأهداف:

يُستخدم أسلوب الإدارة بالأهداف بحسبانه مدخلاً من مداخل إدارة الجودة الشاملة؛ لأنه يستهدف في المقام الأول تركيز اهتمام الإدارة على الأهداف، وتحقيق النتائج المرجوة في أفضل صورها، ويُركز أسلوب الإدارة بالأهداف على اشتراك الرئيس والمرؤوسين بشكلٍ حقيقي في تحديد الأهداف التي يتفق على ضرورة تحقيقها، مما يُحفزهم جميعاً على أداء مسؤوليات وظائفهم بروحٍ معنوية عالية.

مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية:

أما عن مراحل الجودة، فيتكوّن نظام ضمان الجودة من مجموعة عناصر يعتمد كلُ واحدٍ على الآخر، وتعمل هذه العناصر بحسبانها نظاماً واحداً، ويتم تغيرهم من مرحلة إلى أخرى عندما تبدأ المراحل الجديدة في تقييم نظام الجودة في التعليم؛ فإن مرحلة جديدة بالفعل تكون قد تشكلت، وهي: (زين الدين، 2006: 72)

المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد للتطبيق

وهي من أكثر المراحل أهمية في عملية تطبيق أسلوب الجودة الشاملة، وقد أُطلق عليها المرحلة الصفرية؛ لأنها تسبق عملية البناء التي يُشارك فيها كبار الموظفين التنفيذيين بالتعاون مع محترفين في عملية التنسيق، ويقوم كبار التنفيذ بتوضيح رسالة المؤسسة والرؤية المستقبلية لها، ووضع الأهداف المشتركة ورسم السياسة العامة التي تسير عليها، وتنتهي هذه المرحلة بالالتزام بالموارد الضرورية اللازمة لتنفيذ خطة أسلوب الجودة الشاملة.

المرحلة الثانية: التقييم الكامل للمؤسسة

والتعرّف على رضا المستفيدين من خدمات المؤسسة.

المرحلة الثالثة: التدريب والارتقاء والتنمية

تُركز هذه المرحلة على ممارسة برامج تدريب عالية المستوى، تستهدف الارتقاء بإدراك العاملين وتحسين مهاراتهم لممارسة مهام الجودة، وتطبيق مضامينها المقررة، بحسبانها تقنيات ضبط الجودة وأساليب حلّ المشكلات وغيرها.

المرحلة الرابعة: الانطلاق والتجويد

بعد أن يكتمل تكوين وبناء البنية الأساسية لإدارة الجودة الشاملة، وبعد تدريب الأفراد، وثم تكوين فرق التحسين الفعالة.

المرحلة الخامسة: التطبيق الفعلي لضمان الجودة

ويُقصد بالتطبيق ترجمة الخطط الموضوعة إلى واقع فعلي من خلال اتباع الخطوات والجدول الزمني الذي وضِع لتنفيذ الخطة، وكتابة التقرير الذاتي عن الالتزام بضمان الجودة.

المبحث الثالث: نماذج عالمية في مجال إدارة الجودة الشاملة استخدم في تطوير العملية التعليمية

1- النموذج الأمريكي (MBNQA):

التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية من أهم المجالات الخدمية التي يتم فيها استخدام نظم إدارة الجودة الشاملة، ففي مواجهة الانخفاضِ الحادِ في الموارد المالية المتاحة، وارتفاع تكاليف التشغيل، وتحسين أداء المؤسسات الحكومية، ويمكن أن يتم عبر توظيف نظم (TQM)؛ فهي السبيل الوحيدة لمواجهة هذه المتطلبات (الحداد، 2009: 112).

ويتخذ الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية نمطين، هما:

الأول: اعتماد مؤسسي (Institutional Accreditation): وتقوم به مجالس إقليمية تابعة لمؤسسات التعليم نفسها.

الثاني: اعتماد تخصصي (Program Accreditation): للبرامج الدراسية تقوم به لجان متخصصة.

كما يتم إعادة اعتماد هذه المؤسسات مرة كل (10) سنوات بناءً على تقرير يُقدّم كل (5) سنوات، والعمل الذي تقوم به مؤسسات الاعتماد هو عمل تطوعي، ويتم من خلال مراجعة عمليات التقييم الذاتي، بواسطة القائمين على المراجعة، وزيارة ميدانية للمؤسسة التعليمية مرة كل عام، والعمل على جذب متطوعين جدد من المهتمين بالتعليم للانضمام إلى المؤسسة (Shlomo, 2004: 249).

نماذج لتطبيق معايير الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم الأمريكية:

تشبه مؤسسات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية إلى حدٍ كبيرٍ المؤسسات الخاصة التي تتمتع باستقلاليةٍ كبيرةٍ وسلطة، تُمثل بمجالس إدارة هذه المؤسسات. ويُعد التأثير الحكومي على هذه المؤسسات محدود الأثر قياساً بالدول الأوروبية؛ ولذلك فإن المسؤولية تقع على مؤسسات التعليم لتنظيم نفسها وإيجاد موارد لها، وإلا فقدت هذه المؤسسات مواردها وطلابها الذين يتجهون في الأخير نحو المؤسسات المنافسة.

ويمكن تصنيف مؤسسات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية على النحو التالي: (Shlomo, 2004: 249)

- المعاهد الفنية:

وهي معاهد عامة أو خاصة، وهدفها الرئيس هو إعداد الطالب للمهن الفنية، ومُدتها تتراوح بين سنة إلى ثلاث سنوات زمنية حسب نوع التخصص، والحصول على شهادات من هذه المعاهد يُؤهِل للعمل بالحكومة ومختلف الأعمال.

- كليات الفنون الحرة:

هي التي تُركِّز مناهجها على الجوانب التقليدية، مثل: التاريخ، الكيمياء، اللغات والاقتصاد، وتمنح هذه المؤسسات درجة البكالوريوس.

- الجامعات والكليات الشاملة:

هي التي تشمل كليات الولايات والكليات الخاصة الإقليمية، وكُلها تمنح درجات البكالوريوس ودرجات الماجستير، وتُقدِّم هذه الكليات برامج في تجارة الأعمال، وفي إعداد المعلم، وفي الاتصالات.

- المدارس المهنية المستقلة:

تشمل معاهد التكنولوجيا ومدارس الفنون، ويُعد هذا النوع من الطلاب أعلى من المستوى الأول، وتمنح هذه المؤسسات درجات البكالوريوس، وأحياناً درجات الماجستير.

2- النموذج الياباني (Deming Quality Award):

تطوّر تطبيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم في اليابان من خلال نظامين:

النظام الأول – الاعتماد: ويُمنح للجامعات التي تتقدّم لأول مرة لطلب العضوية الرسمية في هيئة الاعتماد.

النظام الثاني– إعادة الاعتماد: ويُمنح بعد مرور خمس سنوات من الحصول على الاعتماد الأول، بالنسبة للجامعات التي تحصل لأول مرة على الاعتماد، ويُمنح كل سبع سنوات للجامعات التي حصلت على إعادة اعتماد من قبل، ولابد أن يمر على إنشاء المدرسة أربع سنوات حتى يكون لها الحق في الانضمام لعضوية الهيئة.

وتُعد اليابان واحدة من أكبر أنظمة التعليم في العالم، وذلك بالنظر إلى أنها تمتلك أكثر من (4500) مليون مؤسسة تعليمية، وتتكوّن اليابان من (676) جامعة، موزعة على هيئة: (99) جامعة قومية، (75) جامعة حكومية، (512) جامعة خاصة (Shlomo, 2004: 250).

وبدأ أول نظام لتطبيق الجودة في جامعات اليابان عام 1947م، وقد قامت جامعات اليابان بتطبيق أنظمة الجودة التي تشبه كثيراً أنظمة ضمان الجودة في أوروبا، وهدفت جامعات اليابان إلى تصدير أنظمتها وخدماتها التعليمية إلى مختلف جامعات العالم.

ويمكن تفسير الجودة في اليابان من خلال وضع أساس جوهري، يتكوّن من معايير ممتازة ومعايير أساسية، إذا تم الحصول على المعايير الأساسية فقط، فإنه يكون قد تم الوصول إلى ضمان جودة منخفض، أما في حالة رضاء الأفراد عن المعايير التي تم وضعها للجودة، فإنه يكون قد تم الوصول إلى حالة من الجودة الخارجية، أما إذا تناسبت الأهداف مع المعايير الموضوعية، فإنه يكون تم الوصول إلى الجودة الداخلية.

وقد تحمّلت الحكومة اليابانية مسؤولية دعم الجودة للبرامج التعليمية، والذي كان له أكبر الأثر في تدفّق الطلاب على برامج التعليم، وقد تم تعريف ضمان الجودة في اليابان على بأنها: "تشير إلى العمليات التي لها أهداف تسعى لتحقيقها، وتقييم مدى القدرة على تحقيق تلك الأهداف؛ وذلك لغرض تطوير مستوى التعليم".

معنى ذلك أن للتعليم أهمية كبرى بالنسبة لليابان، حيث قامت باقتباس الأفكار والابتكارات الخارجية، وبدأت تكييفها مع تقاليد شعبها، ويُعد هذا قمة النجاح للشعب الياباني. وإن ماضي اليابان لم يُنسِها حاضرها، ولم يُشغِلها عن التفكير في مستقبلها ولا شرقيتها والمحافظة عليها.

ويرى البعض أن سرّ تقدم اليابان يرجع إلى مديري الجودة الذين يهتمون بعمليات التفتيش، وأساليب قياس الجودة الإحصائية، وفضلاً عن ذلك فقد كان لتغيير اليابان اتجاهاتهم تجاه العمل دورٌ كبير في ذلك، ولا يقف الأمر على ذلك فقط، بل تعدى إلى موارد المواد التي أدت إلى جودة المنتجات، ولقد ساهمت برامج دوائر الجودة المكثفة في تحقيق نجاح المعجزة اليابانية، وقد أخذت اليابان من تدني مستوى الجودة الأمريكية نقطة انطلاق نحو تحقيق هذا التقدم.

كما اهتمت اليابان منذ تحديثها في العصر (الميجي) بالتعليم؛ ليكافئ أفضل مؤسسات هذا النوع من التعليم في الدول الأوربية المختلفة، وأنشئت العديد من الجامعات الحكومية في سنوات الانطلاق الأولي بالمدن الرئيسية، ولكي تحقق الدولة رغبتها في تبوء مكانة في المجتمع الدولي، قامت بالإشراف على التعليم وتطويره بما يتماشى مع ثقافة المجتمع الياباني.

وتشجيعاً للمنافسة بين الشركات والمؤسسات اليابانية؛ خصّصت اليابان جائزة (ديمنج) السنوية، نسبة إلى خبير الجودة الأمريكي، وذلك لأول مرة في عام 1951م، وقد اتبعت الولايات المتحدة الأمريكية النهج نفسه؛ فأنشأت جائزة (مالكوم بالدريج)، وهو من أبرز مؤسسي مفهوم الجودة الشاملة في أمريكا.

كما بدأت اليابان برنامج ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية المختلفة من خلال مكاينزمات ضمان الجودة الرسمية، معتمدةً في ذلك على أنظمة عالية الجودة من التدريب، وذلك بغرض تطوير وتنمية المهارات المختلفة للعاملين في مجال التعليم بداخل اليابان، وسعت إلى استخدام استراتيجيات متنوعة لتحسين الجودة، ومنها المنافسة بين المتشاركين والمتدربين داخل المؤسسة التعليمية.

ويتم تمويل التعليم في اليابان من خلال المشاركة بين الحكومة القومية وحكومات الولايات والبلديات والقطاع الخاص، هذا بالإضافة إلى أموال تُحصّل في صورة ضرائب، كما تُساهم المؤسسات والشركات اليابانية في تحمّل نفقات التعليم، حيث تقدم منحاً للطلاب خاصةً المتميزين منهم، وتأخذ هذه المنح شكلاً من أشكال القروض بعضها بفائدة وبعضها بدون فائدة (Shlomo, 2004: 270).

3- النموذج الإنجليزي (EFQM):

طُبِّقت معايير الجودة الشاملة حينما قامت لجنة نواب رؤساء الجامعات ومديري المدارس بإنشاء وحدة فحص أكاديمي؛ لدراسة الجودة الأكاديمية في الجامعات البريطانية، وفي هذه الآونة أيضاً مدت المؤسسة البريطانية العالمية اهتمامها إلى قطاع التعليم، وبالتالي أصبح التعليم عالمياً في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا واليابان ومجالات لدراسة الجودة وإدارته.

وقبل إدخال نظام ضمان الجودة رسمياً في التعليم بالمملكة المتحدة؛ كان لدى الجامعات التي أنشئت قبل عام 1992م نظام لضمان الجودة متمثلاً في نظام لجنة المدرسة التقليدية ونظام الممتحن الخارجي، ففي نظام لجنة المدرسة كان يتم تطوير المقررات والموضوعات من خلال لجان على مستوى القسم والمدرسة، مع إشراك أعضاء من خارج المدرسة في عملية التطوير، كذلك كان يؤخذ في الاعتبار آراء الطلاب والخريجين، وكذلك آراء أصحاب الأعمال حول مناسبة المقررات وجودة الخريجين (Shlomo, 2004: 270).

الدروس المُستفادة من النماذج العالمية السابقة، هي:

- **جماعية القيادة:**

وتعني الاستناد على تفكير ورأي جماعي، وتقارير جماعية عند اتخاذ القرارات المختلفة، ولضمان نجاح السياسة التعليمية فنياً وإدارياً؛ لابد أن يكون التغيير من أجل التحسين والتطوير، مع وجود التحام الكامل بين السياسة والإدارة، والقائد والأتباع.

- **توزيع وتفويض السلطة:**

إن توزيع السلطة يجعل العمل يسير تلقائياً، ويحدث ما يُسمى بالتسيير الذاتي، هذا بالإضافة إلى أن توزيع السلطات وعدم تركيزها في مكان أو في فرد واحد؛ يؤدي إلى سريان العمل بنجاح وكفاءة، ولا يمكن أن تتحقق الإدارة اللامركزية في التعليم إلا في ضوء توزيع المسؤوليات وتفويض السلطات.

- **التعـاون:**

تقوم الإدارة التعليمية الديمقراطية الصالحة على أعباء جميع أفرادها في إنجاح رسالتها، وتمتد المشاركة هنا لتشمل العمل ومزيداً من التعاون والإحساس بالانتماء إلى كيان عضوي تام، يُمثّل قمة الروح التعاونية والبُعد عن الصراعات.

- **النقد الذاتي:**

من الضروري لتقدم أية سياسة تعليمية، الاطمئنان على الإدارة التعليمية ومدى سلامتها، مع توافر عملية النقد والنقد الذاتي، فالنقد يتضمن تقويماً لما تم عمله وتلافي الأخطاء، وتثبيت هذه الناحية بمشاركة الرأي الجماعي في انتقاء الأعمال ونقدها؛ تمهيداً للارتفاع بمسؤوليات ووظائف الإدارة التعليمية (الحداد، 2009: 112).

متطلبات تساعد على تطبيق نظم الجودة في المؤسسة التعليمية في العالم العربي، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

تغيير العادات القديمة التي تتعارض مع إدارة الجودة الشاملة، وقدر من الصبر على النتائج المرجوة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتعلم معارف ومهارات جديدة، والاستعداد لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة، وتغيير أسلوب التفكير، وعدم الخوف من التغيير، والحكمة أثناء تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم.

وفي ضوء الدروس المُستفادة، يمكن وضع مجموعة من الصفات التي يمكن أن يتصف بها خريج المدارس التي تُطبِّق إدارة الجودة الشاملة، ومنها: إتقان مهارات التفكير المعرفية المنطقية، ولديه مهارات أداء شخصية ومقدرة على التعلم الذاتي، ويكتسب مهارات التكيف والاعتماد على النفس، ويحترم الحقوق الإنسانية ولديه ثقة بالنفس، والحفاظ على البيئة والالتزام بالقيم الخلقية والقدرة على فهم المشكلات الدولية والتعامل معها، واكتساب مهارات التفكير العلمي واستخدام تقنيات المعلومات.

ولكي نصل إلى الجودة الشاملة في التعليم، ونحصل على خريج يتصف بهذه الصفات السابقة، فإن الأمر يتطلب أن تنهض المدرسة بدورٍ في استغلال القدرات المُتاحة لها مادياً، بشرياً وثقافياً، والسعي بإخلاص، من أجل بناء نموذج تعليمي أكثر فاعلية، وذو علاقة أوثق باحتياجات المجتمع، وواقعه المعاصر، ولقد تضاعف الاهتمام بالجودة في السنوات الأخيرة إيماناً من الجميع بأن أفضل استعداد للقرن (سلامة، 2000: 264).

نتائج البحث وتفسيرها:

تحليل الفرضية الأولى:

ينُص الفرض الأول على أنه: "**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي اللغة العربية حول درجة الجودة في الأداء التعليمي حسب متغير المرحلة الدراسية التي يُدرس فيها المعلم**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تجميع الإجابات وترميزها للوصول للنتائج، والجدول رقم (1) يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات المعلمين فيما يتعلق بكلِ عبارة من عبارات مسؤوليات المعلم المهنية.

جدول رقم (1): نتائج استبانة معايير نظم جودة مسؤولية المعلم المهنية

م	مسؤوليات المعلم المهنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
1	ثقته وانتماؤه لمهنة التعليم	3.85	1.016	كبيرة	7
2	الاطلاع على سياسات التعليم وأهدافها، وسعيه إلى تحقيقها	3.79	0.735	كبيرة	9
3	الالتزام بمعايير مهنة التعليم المهنية	3.96	0.979	كبيرة	4
4	المشاركة في الدورات التدريبية	4.97	0.161	كبيرة جداً	2

5	الابتعاد عن ممارسة أي عملٍ أو مهنةٍ من شأنها أن تُسيء إلى دوره بحسبانه معلماً	3.63	0.906	كبيرة	10
6	إجراء الدراسات التربوية والاطلاع عليها	3.91	0.752	كبيرة	5
7	محاولة تفسير الحدث وتقديم ما يدعم هذا التفسير من مبررات وتفصيلات	4.98	0.138	كبيرة جداً	1
8	معرفة المعلم للموضوعات والمواد الدراسية التي يعلمها للطلاب	4.87	0.478	كبيرة جداً	3
9	الانخراط بشكلٍ عضوي في مجتمعات التعلم	3.81	0.960	كبيرة	8
10	معرفة المعلم لمصادر المعرفة المختلفة التي تتيحها شبكة الإنترنت	3.90	1.009	كبيرة	6

تُشير نتائج الجدول السابق إلى أن:

1- مؤشر "محاولة تفسير الحدث وتقديم ما يدعم هذا التفسير من مبررات وتفصيلات"، جاءت في الرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.98)، وبانحراف معياري (0.138)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بتطوير أنفسهم وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

2- مؤشر "المشاركة في الدورات التدريبية"، جاءت في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.97)، وبانحراف معياري (0.161)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بتطوير أنفسهم وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

3- مؤشر "معرفة المعلم للموضوعات والمواد الدراسية التي يعلمها للطلاب"، جاءت في الرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.87)، وبانحراف معياري (0.478)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بتطوير أنفسهم وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

4- مؤشر "الالتزام بمعايير مهنة التعليم المهنية"، جاءت في الرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (3.96)، وبانحراف معياري (0.979)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بتطوير أنفسهم وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

5- مؤشر "إجراء الدراسات التربوية والاطلاع عليها"، جاءت في الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (0.752) وبانحراف معياري (3.91)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بتطوير أنفسهم وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

6- مؤشر "معرفة المعلم لمصادر المعرفة المختلفة التي تتيحها شبكة الإنترنت"، جاءت في الرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (3.90)، وبانحراف معياري (1.009)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بتطوير أنفسهم وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

7- مؤشر "ثقته وانتماؤه لمهنة التعليم"، جاءت في الرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (3.85)، وبانحراف معياري (1.016)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بتطوير أنفسهم وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

8- مؤشر "الانخراط بشكلٍ عضوي في مجتمعات التعلم"، جاءت في الرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (3.81)، وبانحراف معياري (0.960)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بتطوير أنفسهم وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

9- مؤشر "الاطلاع على سياسات التعليم وأهدافها، وسعيه إلى تحقيقها"، جاءت في الرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (3.79)، وبانحراف معياري (0.735)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بتطوير أنفسهم وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

10- مؤشر "الابتعاد عن ممارسة أي عملٍ أو مهنةٍ من شأنها أن تُسيء إلى دوره بحسبانه معلماً"، جاءت في العاشرة، بمتوسط حسابي (3.63)، وبانحراف معياري (0.906)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بتطوير أنفسهم وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

تحليل الفرضية الثانية:

ينُص الفرض الثاني على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي اللغة العربية حول درجة الجودة في الأداء التعليمي حسب متغير الخبرة**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تجميع الإجابات وترميزها للوصول للنتائج ، والجدول رقم (2) يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات المعلمين فيما يتعلق بكلِ عبارة من عبارات مسؤوليات المعلم نحو المدرسة.

جدول رقم (2): نتائج استبانة معايير نظم جودة مسؤولية المعلم تجاه المدرسة

م	مسؤوليات المعلم المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
1	مراعاة التكامل بين المواد الدراسية المختلفة	3.91	1.046	كبيرة	2
2	تنفيذ التقويم بأنواعه حسب الأنظمة والتعليمات المعمول بها	3.62	0.816	كبيرة	4
3	التعاون مع المجتمع المدرسي والعمل معا	3.59	0.825	كبيرة	6
4	المساهمة في حلّ المشكلات المدرسية	3.35	0.909	متوسطة	10
5	الحفاظ على خصوصية المدرسة وأسرارها	3.44	1.213	كبيرة	9
6	الالتزام بواجبه الوظيفي واحترام القوانين والأنظمة	3.61	0.964	كبيرة	5
7	تنفيذ المناهج المدرسية حسب الجدول الزمني المعمول به	3.54	0.829	كبيرة	7
8	تفاعل المعلم بإيجابية مع المتغيرات والمستجدات	3.45	0.891	كبيرة	8
9	الالتزام بواجبه الوظيفي واحترام القوانين والأنظمة	3.75	1.045	كبيرة	3
10	إقبال المعلم على المعرفة العلمية في الأساليب الحديثة في التدريس	3.94	0.697	كبيرة	1

تُشير نتائج الجدول السابق إلى أن:

1- مؤشر "إقبال المعلم على المعرفة العلمية في الأساليب الحديثة في التدريس"، جاءت في الرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.94)، وبانحراف معياري (0.697)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه المدرسة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

2- مؤشر "مراعاة التكامل بين المواد الدراسية المختلفة"، جاءت في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.91)، بانحراف معياري (1.046)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه المدرسة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

3- مؤشر "الالتزام بواجبه الوظيفي واحترام القوانين والأنظمة"، جاءت في الرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.75)، وبانحراف معياري (1.045)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه المدرسة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

4- مؤشر "تنفيذ التقويم بأنواعه حسب الأنظمة والتعليمات المعمول بها"، جاءت في الرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (3.62)، وبانحراف معياري (0.816)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه المدرسة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

5- مؤشر "الالتزام بواجبه الوظيفي واحترام القوانين والأنظمة"، جاءت في الرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (3.61)، وبانحراف معياري (0.964)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه المدرسة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

6- مؤشر "التعاون مع المجتمع المدرسي والعمل معا"، جاءت في الرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (3.59)، وبانحراف معياري (0.825)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه المدرسة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

7- مؤشر "تنفيذ المناهج المدرسية حسب الجدول الزمني المعمول به"، جاءت في الرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (3.54)، وبانحراف معياري (0.829)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه المدرسة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

8- مؤشر "تفاعل المعلم بإيجابية مع المتغيرات والمستجدات"، جاءت في الرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (3.45)، وبانحراف معياري (0.891)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه المدرسة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

9- مؤشر "الالتزام بواجبه الوظيفي واحترام القوانين والأنظمة"، جاءت في الرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (3.75)، وبانحراف معياري (1.045)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه المدرسة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

10- مؤشر "المساهمة في حلّ المشكلات المدرسية"، جاءت في الرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي (3.35)، وبانحراف معياري (0.909)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه المدرسة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

تحليل الفرضية الثالثة:

ينُص الفرض الثالث على أنه: "**لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمي اللغة العربية حول درجة الجودة في الأداء التعليمي ودرجاتهم حول الجودة في القيام بالمسؤوليات**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تجميع الإجابات وترميزها للوصول للنتائج، والجدول رقم (3) يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لدرجات المعلمين فيما يتعلق بكلِ عبارةٍ من عبارات مسؤوليات المعلم نحو الطلاب.

جدول رقم (3): نتائج استبانة معايير نظم جودة مسؤولية المعلم تجاه الطلاب

م	مسؤوليات المعلم نحو الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة

1	الأمانة في العلم وعدم كتمانه، ونقل ما تعلمه إلى الطلبة	4.07	0.889	كبيرة	2
2	تعديل سلوك الطلبة نحو الأفضل بعيداً عن العنف بكافة أشكاله	3.59	0.826	كبيرة	8
3	قبول الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة قبولاً حقيقياً	4.06	1.016	كبيرة	3
4	غرس القيم والاتجاهات الإيجابية في نفوس طلبته	3.70	0.799	كبيرة	6
5	ينمي لديهم ثقافة حبّ التعلم والمطالعة والاستكشاف	3.88	0.777	كبيرة	5
6	احترام خصوصيات الطلبة والحفاظ عليها	4.21	0.845	كبيرة جداً	1
7	سعي المعلم إلى تدريب طلابه على التعلم الذاتي والتعلم المستمر	4.02	0.925	كبيرة	4
8	تجنب المعلم تمحور العملية التعليمية حول نفسه	3.62	0.864	كبيرة	7
9	تدريب الطلبة على التسامح والحوار البناء، واحترام الآخر	3.30	1.009	متوسطة	10
10	مراعاة ظروف الطلاب الاقتصادية والاجتماعية	3.42	1.231	متوسطة	9

تُشير نتائج الجدول السابق إلى أن:

1- مؤشر "احترام خصوصيات الطلبة والحفاظ عليها"، جاءت في الرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.21)، وبانحراف معياري (0.845)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه الطلبة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

2- مؤشر "الأمانة في العلم وعدم كتمانه، ونقل ما تعلمه إلى الطلبة"، جاءت في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.07)، وبانحراف معياري (0.889)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه الطلبة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

3- مؤشر "قبول الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة قبولاً حقيقياً"، جاءت في الرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.06)، وبانحراف معياري (1.016)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه الطلبة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

4- مؤشر "سعي المعلم إلى تدريب طلابه على التعلم الذاتي والتعلم المستمر"، جاءت في الرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (4.02)، وبانحراف معياري (0.925)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه الطلبة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

5- مؤشر "ينمي لديهم ثقافة حبّ التعلم والمطالعة والاستكشاف"، جاءت في الرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (3.88)، وبانحراف معياري (0.777)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه الطلبة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

6- مؤشر "غرس القيم والاتجاهات الإيجابية في نفوس طلبته"، جاءت في الرتبة السادسة ، بمتوسط حسابي (3.70)، وبانحراف معياري (0.799)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه الطلبة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

7- مؤشر "تجنب المعلم تمحور العملية التعليمية حول نفسه"، جاءت في الرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (3.62)، وبانحراف معياري (0.864)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه الطلبة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

8- مؤشر "تعديل سلوك الطلبة نحو الأفضل بعيداً عن العنف بكافة أشكاله"، جاءت في الرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (3.59)، وبانحراف معياري (0.826)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه الطلبة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

9- مؤشر "مراعاة ظروف الطلاب الاقتصادية والاجتماعية"، جاءت في الرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (3.42)، وبانحراف معياري (1.231)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه الطلبة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

10- مؤشر "تدريب الطلبة على التسامح والحوار البناء، واحترام الآخر"، جاءت في الرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي (3.30)، وبانحراف معياري (1.009)، وهذا مؤشر على التزام معلمي اللغة العربية بالقيام بالمسؤوليات المهنية لهم تجاه الطلبة وفق نظم إدارة الجودة الشاملة.

النتائج والتوصيات:

أولاً: يجب أن تتصف عملية تقويم أداء معلمي اللغة العربية وفق نظم الجودة بالتالي:

1. الموضوعية: يجب أن يكون التقييم موضوعياً وبعيداً عن العوامل الذاتية والشخصية والمحاباة.
2. الشمول: يجب أن يشمل التقييم جوانب العملية التدريسية جميعها من تحديد دقيق للأهداف السلوكية وتحقيقها.
3. التخطيط الفاعل واستخدام الطرائق التدريسية المناسبة، وتقنيات التعلم والمنهج الجيد، ونواتج تعلم المتعلمين والتفاعلات الصفية وإدارة الموقف التدريسي؛ لتحقيق جودة العملية التدريسية.
4. الاستمرارية: فالتقييم الناجح هو الذي يستمر طوال المراحل التعليمية بفاعلية؛ لأن عملية التقييم يجب أن تُصاحب مسار تحقيق الأهداف التدريسية، وبذلك يتم اكتشاف الانحرافات في حينها وتقويمها بأسرع وقتٍ ممكن.
5. الديمقراطية والمشاركة والمناقشة في أساليب عمل المعلم بحيث يكون المعلم ذا فاعلية في عملية التقييم.
6. تنوع أساليب التقييم: يجب أن تكون أساليب التقييم متنوعة ومتعددة ومبتكرة ومواكبة للتقدم والتحديث، ومناسبة للمعلم وخبرته ومهاراته.

ثانياً: وضع آليات لتقييم أداء المعلم وفق نظم الجودة على النحو التالي:

1. تُصمم النماذج التقييمية لتقييم عمل المعلم، وتُنفذ من قِبل الموجه المختص، وقد يتضمن النموذج مجموعة من العناصر، تُمثّل مؤشرات الكفايات التي يفترض أن يمتلكها المعلم، وهذه العناصر هي: المعلومات الشخصية، والأداء الوظيفي، والصفات الشخصية، والعلاقات المتعددة، ودرجة الكفاءة المهنية، وآراء ومقترحات المشرف المختص، ووضعت معايير كمية عددية ودرجات محددة لكل عنصرٍ تبعاً لأهمية كل عنصر.
2. وضع آلية لتحديد وتقييم كفاءة المعلم من خلال مستويات ومعايير محددة (ممتاز، جيد جداً، .....)، وتجديد درجة تقييم أداء المعلم وفق نماذج قياس كفاءة المعلم في المواقف التدريسية، والمقننة والمطبقة عملياً وفق النماذج المرفقة.
3. تصميم حقائب التقويم لتقييم أداء المعلم، فحقائب التقويم عبارة عن أداة تقويم شاملة، يُقدِمها المعلم مدعومة بأدلة وعينات، وكأنها دراسة طولية تتبعيه؛ لتساعد في اتخاذ القرار بصورةٍ علميةٍ وموضوعية، وتعرّف بأنها أداة تقويمية موضوعية وفاعلة، ويمكن الاعتماد عليها في تقويم أداء المعلم وفقاً لمعايير محددة، فهي مجموعة منظمة من الوثائق التي تُقدم الدليل والبرهان على أداء المعلم في الجوانب المعرفية والاتجاهات والمهارات التدريسية، وتُركّز على الجوانب الأكاديمية والمهارية للمعلم، وكذلك وصف للإنجازات التي حققها في مجال التعليم، وهي أداة لتجميع جميع أعمال المعلم وإنجازاته من عمليات تحديد الأهداف وقياسها، وفعاليات المتعلمين والطرائق التدريسية،

وتقنيات التدريب والاختبارات وأساليب التقويم، ونماذج من مناشط وفعاليات المتعلمين، وتوضح الحقيبة صورةً تطبيقية للمواقف التدريسية ويقيّم أداء المعلم من خلالها.

المراجع:

- سلامة، عادل عبد الفتاح. (2000). مشروع مقترح للإدارة التشاركية بالمدرسة المصرية في ضوء الخبرة اليابانية الأمريكية. القاهرة، كلية التربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، 24(2)، 24 –30.
- السيد، سيد عبد القادر. (2002). **الدليل الشامل للجودة الكلية في تطبيق المواصفات الدولية لنظم الجودة والمواصفات الدولية لمراجعة نظم الجودة**. القاهرة: مركز طباعة القاهرة.
- هلال، محمد عبد الغني. (2006). **مهارات إدارة الجودة الشاملة في التدريب**. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- الطاهر، علاء فرج. (2010). **إدارة الموارد والجودة الشاملة**. الأردن: دار الراية.
- السلمي، على أحمد. (2005). **إدارة الجودة الشاملة ومنظمات التأهيل للأيزو**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- عقيلي، عمر وصفي. (2000). **مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**. الأردن: دار وائل للنشر.
- الحداد، عواطف إبراهيم. (2009) **إدارة الجودة الشاملة**. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- زين الدين، فريد عبد الفتاح. (2006). **المنهج العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية**. القاهرة: دار الكتب للنشر.
- منصور، نعمة عبد الرؤوف. (2005). **تصور مقترح مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، المدنية المنورة: الجامعة الإسلامية.
- الشمراني، حامد محمد علي. (2008). **معايير مقترحة للجودة التعليمية في ضوء معايير الجودة**. (رسالة دكتوراه منشورة)، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- شاهين، محمد عبد الفتاح. (2004، يوليو 3–5). التطوير المهني لأعضاء الهيئات كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي، (عرض ورقة عمل) **المؤتمر العلمي الحادي والعشرون –النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني**، دائرة ضبط النوعية، جامعة القدس. فلسطين.
- السامرتي، مهدي (2007). **إدارة الجودة الشاملة في القاطعين الإنتاجي والخدمي**. عمان: دار جرير للنشر.

المراجع الأجنبية:

- Shlomo Waks R، & Motifrank. (2004) .Application of the Total Quality Mangement Approach Principles and the ISO 9000 Standards in Engineering Education", European Journal of Engineering Education، European Journal of Engineering Education.

درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية لدى معلم التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي

The degree of availability of the necessary technological competencies to teach the physical education curriculum for the physical education teacher in the stages of pre-university education

د. حسين أحمد الحاج حمود
أستاذ مناهج وتدريس التربية الرياضية المساعد
كلية التربية الرياضية – جامعة أسيوط – مصر

Dr. Hussien Ahmad Alhaj Hammoud, Ph.D
Assiut University, Egypt.
Hussien.Alhag@phyedu.aun.edu.eg

درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية لدى معلم التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي

مستخلص البحث:

يهدف البحث إلى محاولة التعرّف على درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية لدى معلم التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي، وذلك على عينة تم اختيارها بالطريقة العشوائية من معلمي التربية الرياضية بمحافظة أسيوط بمصر، وكان عددهم (110) معلماً. وتمثّلت أدوات جمع البيانات في استبيان خاص بدرجة توافر الكفايات التكنولوجية لمعلم التربية الرياضية في منهاج التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي، وتضمّنت مجالاتها: الحاسوب، برامج الوسائط المتعددة، البريد الإلكتروني، جهاز عرض البيانات، الهاتف النقال، الإنترنت. وكانت أهم النتائج أن المتوسط الحسابي للاستبيان ككل بلغ (3.11)، حيث جاء مجال الحاسوب في الرتبة الأولى، وبدرجة استخدامٍ عالية، وبمتوسطٍ حسابي بلغ (4.07)، وتلاه مجالي برامج الوسائط المتعددة وجهاز عرض البيانات (**DATA SHOW**) بالرتبة الثانية والثالثة، وبدرجة توظيفٍ متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3,56– 3,15) على الترتيب، وجاءت مجالات: الإنترنت والبريد الإلكتروني والهاتف النقال بالرتبة الرابعة والخامسة والسادسة، وبدرجة استخدام منخفضة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.91، 2.70، 1,65) على الترتيب.

كلمات مفتاحية: معلم التربية الرياضية – الكفايات التكنولوجية.

The degree of availability of the necessary technological competencies to teach the physical education curriculum for the physical education teacher in the stages of pre-university education

Abstract:

The research aims to try to identify the degree of availability of the necessary technological competencies to teach the physical education curriculum for the physical education teacher in the pre-university education stages. On a randomly selected sample of physical education teachers in Assiut Governorate, Egypt, and their number was (110) teachers, and the data collection tools were questionnaire forms Especially the degree of availability of technological competencies for the teacher of physical education in the physical education curriculum in the stages of pre-university education. Its included computer, multimedia software, e-mail, data projector, mobile phone and Internetand the most important results were that the arithmetic mean of the questionnaire as a whole was (3.11), where the computer domain came in the first rank with a high degree of use, with an arithmetic average of (4.07), and the field of multimedia programs in the second rank, with a medium degree of use, with an arithmetic mean of (3). 56) and the field of data display device in the third rank, with a medium degree of use, with an arithmetic mean of (3.15), and the field of the Internet in the fourth rank, with a low degree of use, with an arithmetic average of (2.91) The field of e-mail came in the fifth rank, with a low degree of use, with an arithmetic average of (2.70), and the field of mobile phone in the sixth rank, with a low degree of employment, with an arithmetic average of (1.65), respectively.

Keywords: Physical education teacher, Technological competencies.

مقدمة البحث:

يشهد العالم الآن ثورةً هائلةً في التكنولوجيا والتقدّم العلمي الواسع، والذي شمل مختلف مجالات الحياة بصفةٍ عامة، ومجالات التعليم والتعلم بصفةٍ خاصة؛ وذلك باعتبار أن التعليم هو العمود الفقري لبناء الأمم, والتطور سمةٌ أساسيةٌ للحياة البشرية التي تعتمد في رُقيّها على الاستفادة من شتى فروع العلم, وتوظيفه لصالح المجتمع الإنساني في مجالاته المختلفة، ويعتبر التعلم من أهم هذه المجالات؛ حيث أنه اللبنة الأولى لبناء الفرد الذي هو بدوره أهم دعائم قيام المجتمع, لذا يجب التعرّف على ما يستحدث في نظم التعلم وأهدافه ووسائله لمواكبة التطور التكنولوجي.

تُعدّ التكنولوجيا أداةً ووسيلةً لسرعة الوصول إلى الهدف الحقيقي من تطوير التعليم، والذي ينحصر في تنمية الفكر والاقتناع, والفهم وربطه بالتطبيق العملي، وتكوين الشـــخصـــية العلمية من خلال الاســـتخدام الأمثل للتكنولوجيا، ولقد جاء الوقت لكي يفهم المتعلم كيف يستطيع أن يتعامل مع هذه التكنولوجيا وكيفية استخدامها في الوقت المناسب (عطا الله، 2000).

ويُعرّف رضوان (2014) الكفايات التكنولوجية بأنها: قدرة المعلم في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة في استخدامها في مجال عمله، وتوظيفها في إنشاء الملفات، وعمل الدروس الإلكترونية، وعمل الاختبارات وتصحيحها (رضوان، 2014م).

يتفق كلاً من السعيد وعلي (2004) على أهمية تكنولوجيا التعليم في مجال تعلم أنشطة التربية الرياضية، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

- جاذبية التدريس واستثارة المتعلم.
- تحقيق مبدأ السرعة في عملية التعلم.
- وسيلة للمقارنة.
- التحليل الحركي.
- بناء وتطور التصور الحركي.
- إداء المهارة بصورةٍ موحدة.
- التقليل من أخطاء أداء النموذج.
- بقاء أثر التعلم.
- التدريس لأعداد كبيرة من المتعلمين.
- التقليل من العيوب اللفظية.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- توفير الوقت.
- فاعلية التدريس.
- تعدد مصادر التعليم.
- خلق بيئة تعليمية مناسبة.
- الاهتمام بالتعليم الفردي.
- التأثير في سلوكيات ومفاهيم المتعلم في العملية التعليمية.

ويرى الغزو وعليمات (2017) أن الكفايات التكنولوجية هي: مجموعة من المهارات والاتجاهات والخبرات التي تساعد المعلم في مهارات استخدام الحاسوب، وتكريسه في خدمة العملية التعليمية.

إن توظيف كفايات تكنولوجية في العملية التعليمية من قِبل أعضاء هيئة التدريس يُساعد في تفعيل التعليم، وزيادة مستوى الإنتاج، وتحسين المخرجات وجعله مرناً أكثر، مما يُساعد في الوصول إلى أفضل النتائج التي يسعي اليها (الحسبان، 2014).

وتُشكّل البرامج التعليمية جانباً هاماً من جوانب تطور التربية الرياضية عامة، والمهارات الحركية خاصة، ويُوضح البرنامج سير العمل الواجب القيام به لتحقيق الأهداف المقصودة, والأسس الملموسة لإنجاز الأعمال، ويُحدّد نواحي النشاط الواجب القيام به خلال مدة معينة، فالبرنامج مجموعة من الأنشطة والممارسات العلمية بقاعة

أو حجرة النشاط لمدة زمنية محددة، وفقاً لتخطيطٍ وتنظيمٍ هادفٍ ومحددٍ، ويعود على المتعلم بالتحسن (شحاته والنجار، 2003).

يُمثّل المعلم العنصر البشري في منظومة تنكولوجيا التعليم؛ فهو سبيل المعرفة ومربي الأجيال على الخُلُقِ القويم والعلم النافع، وتعتمد تطور المجتمعات وتقدمها على جيلٍ واعٍ مفتحِ العقل، واسع الادراك، قادرٍ على فهم المتطلبات التنموية لمجتمعه، ولديه الامكانيات والقدرات العلمية والمهنية للعمل على تقدمه، وأن الحصول على مثل هذا الجيل؛ لا يتم بواسطة معلمٍ مهمته التقلين، وإنما معلمٌ يُعتبر موجهاً مطوراً لعملية التعليم، مستخدماً أحدث الطرائق والأساليب والتقنيات؛ لجعل طلابه يواكبون التطور الحاصل في العالم، ويُخرّجون أفراداً قادرين على خدمة مجتمعهم (عبد المجيد، 2018).

مشكلة البحث:

يُعد الاتجاه القائم على أساس الكفايات؛ من الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وتدريبه، لأنه يُمثّل تحولاً مهماً في فلسفة إعداد المعلمين، ولأنها تعكس أهدافاً تربوية محددة، وتعكس واقع ما يفعله المعلم وما ينبغى أن يفعله طبقاً لأعلى المستويات في مجاله.

ومن خلال إطلاع الباحث على الدراسات والمراجع العلمية، وعلى حدِ علم الباحث؛ وجد ندرةً في الدراسات التي تناولت الكفايات التكنولوجية في تعليم التربية الرياضية، ومن خلال إشراف الباحث على التربية العملية في المدارس التعليمية بمحافظة أسيوط، وجد أن هناك قصوراً في استخدام الكفايات التكنولوجية في الأنشطة الرياضية المختلفة في المدارس.

وأشارت الدراسات العلمية الحديثة، مثل: دراسة عمايرة (2018)، الحسبان (2014)، السعيد وعلي (2004) ودراسة محمود والجيلاني (2003)، بضرورة الاستفادة من تكنولوجيا التعليم، واستخدام المستحدثات التكنولوجيا وكفاية المعلم لها، واستخدامها في عملية التعليم بالنسبة للمهارات الأساسية في الألعاب الجماعية والفردية المختلفة، مثل: المبارزة، ألعاب القوي، تنس الطاولة، كرة القدم، كرة اليد، الجمباز وغبرها من الأنشطة الرياضية الاخرى، كما أثبتت هذه الدراسات مدى التأثير الإيجابي لتكنولوجيا التعليم على تعلم الأنشطة الرياضية المختلفة؛ ومن هنا برزت مشكلة البحث من التغيير المتسارع في المعارف والمعلومات، والذي نشأ عن تكنولوجيا معالجة البيانات والاتصال، وقد أمتد إلى جميع المجالات المختلفة، وقد بات من الواضح في مجال التعليم أن الطرائق المتبعة لم تعُد قادرةً على ملاحقة النمو المتزايد في المعرفة ومواجهة أعداد المتعلمين، وأصبح هناك ضرورةً لإيجاد أشكالٍ أكثر فعاليةً لنقل المعلومات، وتفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية؛ لتحقيق التعليم القائم على الكفاءة والتطبيق العملي للمهارات التربوية المتطورة، والذي يُحقق بدوره إعداداً يسمح للمتعلم بالقدرة على التفكير العلمي السليم، ولابد من التاكيد على أهمية العلاقة المترابطة بين إدخال التكنولوجيا في التعليم؛ لإعداد المناهج الدراسية وتعليمها ونظم التقويم، وبين الارتقاء بقدرات المتعلمين، مما ينتج عنه وجود جيلٍ من المتعلمين الذين يمتلكون المعارف والمعلومات والمهارات التنكولوجية اللازمة لتطوير العمليات وأجهزتها، ومن هذا المنطلق ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل الذي يشهده هذا العصر، فقد لجأ الباحث إلى محاولة إجراء مثل هذه البحث، وذلك باستطلاع رأي معلمي التربية الرياضية حول درجة توافر الكفايات التكنولوجية لمعلم التربية الرياضية بمنهاج التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي.

وتمثّلت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: **ما درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية لدى معلم التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي؟**

أهمية البحث:

1- تحديد الكفايات التكنولوجية اللازمة لتوظيف التعلم الإلكتروني في عملية التعليم لدى معلمى التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي.
2- التعرّف على المشكلات التي تعوق معلم التربية الرياضية المدرسية في استخدام الكفايات التكنولوجية.
3- يمكن أن تقدم تكنولوجيا التعليم للمتعلم وسائل متنوعة لجذب انتباهه أثناء تعلمه المهارات الأساسية؛ فيصبح أكثر فعالية أثناء التدريس, حيث يُسهم المتعلم بنفسه في عملية التعلم، ويجعل من الوسائل مركز خبرة له, وتفتح له آفاقاً جديدة من المعرفة.
4- الاستفادة من أساليب تعليمية كبدائل جديدة، واختيار أحدث التقنيات الحديثة لتنفيذ منهاج التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى محاولة التعرّف على درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية لدى معلم التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي.

مصطلحات البحث:

- **الكفايات التكنولوجية:**

يعرف الباحث الكفايات التكنولوجية إجرائياً بأنها: هي المهارات التكنولوجية التي يمتلكها المعلم في مجال التعليم، وقدرته على استخدامها في الحصول على المعلومات وصياغتها على شكلٍ من أشكال الصور الرقمية، وتخزينها في ملفات ونشرها على شبكة المعلومات.

- **معلم التربية الرياضية:**

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: المسئول عن تحقيق أهداف التربية الرياضية، سواءً كانت تعليمية أو تربوية، والتعاون مع المدرسة في تحقيق رسالتها التربوية ووظيفتها الاجتماعية، والعمل على رفع مستوى التلاميذ من جميع الجوانب: بدنياً، عقلياً، نفسياً، اجتماعياً ومهارياً، وتدريب الفرق الرياضية في المدرسة والإشراف عليها.

- **منهاج التربية الرياضية:**

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مخطّط تربوي، يتضمّن عناصر مكوّنة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليميّة، وطرائق وأساليب تدريس، والتقنيات المرافقة والتقويم، وهي مشتقة من أسس فلسفية اجتماعية ونفسيّة ومعرفية، ويكون مرتبطاً بالمتعلّم ومجتمعه، ومطبقاً في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها، وتحت إشراف وزارة التربية والتعليم، بقصد الإسهام في تحقيق النّمو المُتكامل لشخصيّة المتعلّم بجوانبها العقلية والوُجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كلّه لدى المُتعلّم.

- **مراحل التعليم قبل الجامعي:**

يعرفه الباحث إجرائياً مراحل التعليم قبل الجامعي بأنها: تنقسم إلى ثلاث مراحل، وهي: المرحلة الإبتدائية، وتتكوّن من ست سنوات دراسية، والمرحلة الاعدادية، وتتكوّن من ثلاث سنوات دراسية، والمرحلة الثانوية، وتتكوّن من ثلاث سنوات دراسية، وهي تتبع وزارة التربية والتعليم.

الدراسات المرتبطة:

أولا: الدراسات المرتبطة العربية:

– دراسة عمايرة (2019)، بعنوان: درجة توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ومعيقات توافرها، واستهدفت الدراسة التعرّف على درجة توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ومعيقات توافرها. وقد تكوّ نت عينة الدراسة من (541) عضو هيئة تدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية طبقية؛ ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير استبانة مكونة من (41) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: كفايات توظيف الحاسوب في عملية التدريس، كفايات تصميم برمجيات التدريس، ومعيقات الكفايات الحاسوبية. وأظهرت النتائج : أن درجة توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية كانت بدرجةٍ مرتفعة، وأما ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التكنولوجية في الجامعات الأردنية كانت بدرجةٍ مرتفعة، أما درجة وجود معيقات الكفايات الحاسوبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعات الأردنية كانت بدرجةٍ منخفضة.

– دراســـة دفع الله (2018)، بعنوان: فاعلية كل من التدريس المباشـــر والتدريس باســـتخدام تكنولوجيا التعليم (الحاسوب) في تدريس التربية الرياضية لطلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم، واستهدفت الدراسة التعرّف على فاعلية استخدام كلٍّ من التكنولوجيا والطريقة التقليدية (التدريس المباشر) في تدريس موضوعات التربية الرياضية. استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتمثّل مجتمع البحث في طلاب مدرسة "المواهب الثانوية محلية بحري"، وقد تم اختيار العينة بطريقةٍ عمديةٍ من هذا المجتمع، وتكوّنت العينة من (30) طالباً. تم جمع البيانات عبر اختباراتٍ تطبيقيةٍ تم تقنينها بطريقةٍ علمية. توصّـل الباحث إلى نتائج من أهمها: أن اسـتخدام كلّ من التكنولوجيا والطريقة التقليدية كان فعالاً، وقاد إلى تعلم التلاميذ في نوعي المهارتين موضوع البحث، وثبت أن استخدام التكنولوجيا في التدريس كان ذو فعاليةٍ أكبر في تعلم التلاميذ مقارنةً بالطريقة التقليدية. قدّم البحث بعض التوصـــيات التي تضمّنت: زيادة الاهتمام باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس موضوعات التربية الرياضية في الكليات والأقسام التى تدرس التربية الرياضـية بالجامعات السودانية، وتزويد المدارس بشبكاتِ التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت؛ حتى يتســنى للمعلمين والمتعلمين اســتخدامها في تنفيذ الدروس وتزويد المعلمين والمتعلمين بالمعلومات الكافية، إجراء المزيد من البحوث التجريبية في مجال اســتخدام التكنولوجيا في تعليم موضــوعات التربية الرياضــية في مجالاتها المختلفة، واختيار الطريقة المثلى التي تُحقق أعلى المستويات في التعليم في مجال التربية الرياضية.

– دراســة عبد المجيد (2018)، بعنوان: أثر اســتخدام بعض الوســائل التكنولوجية على تدريس مهارات وحدة تعليمية في درس التربية الرياضــية، وهدفت للتعرّف على أثر اســتخدام بعض الوســائل التكنولوجية على تدريس مهارات وحدة تعليمية في درس التربية الرياضــية، وكان من أهم النتائج أن اســتخدام الحاســب الآلي أكثر فاعليةً وتأثيراً في رفع مستوى التحصيل المعرفي لكرة السلة بدرس التربية الرياضية، وأن استخدام الفيديو في وجود الشرح والنموذج أكثر فاعليةً على تعلم واكتساب المهارات الأساسية في كرة السلة.

ثانياً: الدراسات المرتبطة الأجنبية:

– دراســة جونيس وآخرون (Günes et al., 2010)، بعنوان: التقييم الذاتي المعلمين حول الكفايات التكنولوجية بالمدارس الإبتدائية في تركيا، وهدفت إلى تحديد مدى التقييم الذاتي المعلمين حول الكفايات التكنولوجية بالمدارس الإبتدائية في تركيا، واســتُخدم المنهج الوصــفي لتحقيق أهداف الدراســة، وتمثّلت أداة الدراســة باســتبانة، وتكوّنت

العينة من (220) معلماً ومعلمة. ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن التقييم الذاتي للمعلمين بالمدارس الإبتدائية حول الكفايات التكنولوجية جاء بدرجةٍ كبيرة، وكشفت النتائج عدم وجود فروقٍ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ تعزى لمتغير النوع ومتغير التخصص، في حين توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تعزى لمتغير الخبرة.

– دراسة باناجيوتيس وآخرون (Panagiotis, 2003)، بعنوان: تطبيق الوسائط المتعددة لتقوية معرفة طلاب التربية الرياضية بقواعد لعبة كرة السلة، واستهدفت الدراسة التعرّف على تأثير استخدام الوسائط المتعددة على مستوي معرفة طلاب التربية الرياضية بقواعد لعبة كرة السلة ومقارنتها بالطريقة التقليدية، واستخدام الباحث المنهج التجريبي، واشتملت العينة على (70) طالبة جامعية في السنة الأولى، واستخدم الباحث لجمع البيانات اختبار تحصيلي معرفي ومجموعة وسائط متعددة مختارة. وكان من أهم النتائج: تحسن مستوي الطالبات اللاتي تعلمن باستخدام الوسائط المتعددة عن الطالبات اللاتي تعلمن بالطريقة التقليدية في المعرفة بقواعد لعبة كرة السلة.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي (دراسات مسحية)، وذلك لمناسبته لطبيعة وهدف البحث.

ثانياً: مجتمع البحث:

اشتمل مجتمع البحث على معلمى التربية الرياضية بمراحل التعليم المختلفة بمديرية التربية والتعليم بمحافظة أسيوط بمصر، والحاصلين على بكالوريوس تربية رياضية ودبلوم معلمين في التربية الرياضية، ومارسوا المهنة خمس سنوات على الأقل، والبالغ عددهم (1280) معلماً ومعلمة

ثالثاً: عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية من معلمى التربية الرياضية بمحافظة أسيوط بمصر، ولديهم دورات تدريبية ICDL ؛ INTEL، وخبرتهم لا تقل عن خمس سنوات بمديريات التربية والتعليم، وتكوّنت عينة البحث من (110) معلماً ومعلمة، وفيما يلي وصفاً تفصيلياً للعينة وفقا لمتغيراتها.

جدول رقم (1): توصيف عينة البحث

المتغير	الفئات	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	60	110
	أنثى	50	
عدد سنوات الخبرة	5–10	70	110
	أكثر من 10	40	
مراحل التعليم المختلفة	الإبتدائى	40	110
	المتوسطة	40	
	الثانوية	30	

رابعاً: حدود البحث:

– **المجال الزمنى:**

الفترة الزمنية للبحث ما بين 2022/4/1م حتى 2022/12/1م.

- **المجال البشرى:**

أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية الرياضية المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس التربية الرياضية، وبعض معلمى التربية الرياضية بمحافظة أسيوط بمصر.

- **المجال المكانى:**

تم التطبيق الميدانى على معلمى التربية الرياضية بمحافظة أسيوط بمصر.

خامساً: أدوات جمع البيانات:

1. المقابلة الشخصية:

قام الباحث بإجراء العديد من المقابلات الشخصية مع الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس عن طريق الإيميل؛ وذلك لتحديد موعد لاجراء المقابلة، واستخدم الباحث في المقابلة تطبيق (Zoom)، بهدف التوصّل إلى أبعادِ تصميم استمارات الاستبيان قيد البحث، بالإضافة إلى الاستفادة من آرائهم في وضع الركائز الأساسية.

2. استمارات الاستبيان:

من خلال تحليل محتوى المراجع العلمية المتخصصة في مجال المناهج وطرق التدريس، والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، قام الباحث بتصميم الاستبيان كالتالي:

هدف الاستبيان:

تحديد محاور درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضـــية لدى معلم التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي.

خطوات بناء الاستبيان:

- الإطلاع على المراجع العلمية المتخصصة في مجال المناهج وطرق التدريس؛ وذلك بهدف التعرّف على درجة توافر الكفايات التكنولوجية لمعلم التربية الرياضية في منهاج التربية الرياضية.
- إجراء المقابلات الشخصية مع بعض الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس.
- وبناءً على ما سبق، قام الباحث بتصميم الاستبيان الأولى الخاص درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية لدى معلم التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي في صورتها المبدئية.
- عرض الاستبيان الأولى في صورته المبدئية على السادة الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس، والبالغ عددهم (18) خبيراً.
- وفي ضوء أراء السادة الخبراء، قام الباحث بحساب الدرجة المقدرة والوزن النسبى، حيث تم اختيار المهارات التى حصلت على نسبة (80%) فأكثر من مجموع أراء الخبراء، وجدول رقم (2) يوضح ذلك.
- إيجاد المعاملات العلمية للاستبيان (صدق- الثبات).

جدول رقم (2): الدرجة المقدرة والنسبة المئوية لآراء السادة الخبراء في درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية لدى معلم التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي (ن=18)

م	الكفايات التكنولوجية	رأي الخبراء			الدرجة المقدرة	النسة المئوية
		مهم جداً	مهم بدرجةٍ متوسطة	مهم بدرجةٍ قليلة		
1	الحاسوب	18	0	0	54	%100
2	الإنترنت	18	0	0	54	%100
3	البريد الإلكتروني	18	0	0	54	%100

4	المكتبات الإلكترونية	3	5	10	26	%48.15
5	جهاز عرض البيانات	18	0	0	54	%100
6	المواقع الإلكترونية	3	5	10	26	%48.15
7	الهاتف النقال	18	0	0	54	%100
8	برامج الوسائط المتعددة	18	0	0	54	%100

يتضـح من جدول رقم (2) أن أراء السـادة الخبراء في تحديد درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضـــية لدى معلم التربية الرياضـــية في مراحل التعليم قبل الجامعي، تراوحت ما بين (48.15% إلى 100%)، وقد تم اسـتبعاد الكفايات التكنولوجية لمعلمى التربية الرياضـية التي لم تحصـل على اتفاق بنسبة كبيرة فقد ارتصي الباحث بنسبة (80%) فأكثر.

وتم إيجاد المعاملات العلمية لاستبيان درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية لدى معلم التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي، وهي كما يلي:

أولاً: الصدق:

صدق المحتوى:

لإيجاد صدق الاستبيان لتحديد درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية لدى معلم التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي، قام الباحث بحساب صدق المحتوى، حيث تم عرض الاسـتبيان المهارات على مجموعة من الخبراء قوامها (18) خبيراً، لابداء الرأى في أن الاسـتبيان يقيس ما وضـع من أجله، وجدول رقم (2) يوضـح ذلك، وأن النسـبة المئوية لآراء السـادة الخبراء في تحديد درجة توافر الكفايات التكنولوجية لمعلم التربية الرياضـية في منهاج التربية الرياضـية تراوحت النسـبة بين (48.15%–100%)، مما يُشير إلى صدق المحكمين، وأن هذة المهارات تتناسب مع هذة العينة.

ثانياً: الثبات:

الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

للتحقق من ثبات الاسـتبيان، قام الباحث بتطبيق الاسـتبيان على عينة من مجتمع البحث، ومن خارج عينة البحث وبلغ عددهم (9) من أعضـاء هيئة التدريس من العينة الإسـتطلاعية، ثم إعادة التطبيق بفارق زمني قدره (15) يوماً، ثم تم تجميع البيانات لإيجاد معامل الارتباط، وجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3): معامل ثبات الاستبيان (ن= 9)

م	الكفايات التكنولوجية	التطبيق الأول		التطبيق الثانى		معامل الثبات
		م	ع	م	ع	
1	الحاسوب	2.55	0.69	2.64	0.50	*0.917
2	الإنترنت	2.45	0.82	2.55	0.69	*0.935
3	البريد الإلكتروني	2.45	0.82	2.55	0.82	*0.932
4	جهاز عرض البيانات	2.55	0.82	2.64	0.67	*0.937
5	الهاتف النقال	2.45	0.82	2.55	0.82	*0.932
6	برامج الوسائط المتعددة	2.55	0.82	2.64	0.67	*0.937

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى (0.05) = (0.602) **(*) دال**

يتضـــح من جدول رقم (3) وجود علاقة إيجابية ودالة إحصـــائياً بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط المحســـوب للعبارات ما بين (0.917 – 0.938)، وهي أعلى من قيمتها الجدولية عند مســـتوى (0.05)، وعلى ذلك يُصـــبح الاســـتبيان في صـــورته النهائية، وجاهز للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

الاستبيان الثاني:

هدف الاستبيان:

تحديد عبارات المحاور الخاصـــة بمعرفة درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية لدى معلم التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي.

خطوات بناء الاستبيان:

استخدم الباحث أداة الاستبان، والتي تكوّنت من ست مـــجـــالات رئيسية، وهي: الحاسوب، والإنترنت والبريد الإلكتروني، جهاز عرض البيانات (Data Show)، الهاتف النقال، وبرامج الوسائط المتعددة، وقد صيغت عبارات الأداة وفقاً للأدبيات المتوافرة حول الموضوع؛ لتمثّل مجموعة الممارسات التدريسية للمعلمين فـــي ضـــوء استخدامهم للكفايات التكنولوجية فـي تدريسهم، واشتملت أداة البحث على (46) عبارة، صيغت على نمـط مقيـاس ليكرت (Likert Scale) خماسي التدريج، وفق التالي: ستخدام كبير جـــداً، ودرجتـــه (5)، وكبير ودرجته (4)، ومتوسطة ودرجته (3)، وقليلة ودرجته (2)، وقليل جداً ودرجته (1).

واستناداً إلى ذلك، وللحكم على درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية لدى معلم التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي في تدريسـه، حدّد المحكمون قيم المتوسطات الحسابية الدالة على الاستخدام على النحو التالي:

- المتوسطات من (2.99) فأقل، تكون درجة استخدامه منخفضة.
- المتوسطات ما بين (3 – 3.99)، تكون درجة استخدامه متوسطة.
- المتوسطات من (4) فأكثر، تكون درجة استخدامه عالية.

تصميم الاستبيان:

بعد تحديد مجالات تكنولوجيا التعليم الممكن اسـتخدامها في التدريس، صـمّم الباحث نموذج الاسـتبيان بحيث اشتمل على ست مجالات؛ وتمت صياغة عبارات الاستبيان في صـــورة خطوات سلوكية يمكن ملاحظتها ملاحظةً مباشرة، وقد روعي ما يلي:

- أن لا تحتوى على مصطلحات غامضة وغير مفهومه.
- صياغة الخطوات السلوكية في عباراتٍ قصيرة قدر الإمكان.
- أن لا تحتوى العبارات على أدوات نفي.
- عدم التداخل بين عبارات مستحدثات تكنولوجيا التعليم.
- استخدام عباراتٍ قصيرةٍ في وصف المهارة.
- اقتصار كل عبارة على أداءٍ واحد.
- استخدام الفعل المضارع ليُعبّر عن السلوك، بحيث يمكن ملاحظته.

صدق الأداة وثباتها:

للوقوف على صدق الأداة وثباتها اتبع الباحث ما يلي:

1. **صدق الأداة:**

– صـدق المحكمين: للتحقق من صـدق أداة البحث، قام الباحث بعرضـــــها علـــــى (18) محكماً من ذوي الاختصاص؛ لتحكيمها بغـرض التأكـد مـن أن الـعبـارت تُعبـر عـن المجال الذي اندرجت تحته، وبهدف تحديد استخدام المعلمين لها، ومدى الصحة اللغوية للعبارات، وأُخذت جميع أراء المحكمين من حذف العبارات، أو إضـافة لهـا، أو تعديلها، وحُدِّد لكل عبارة تدريجٌ خماسي؛ وفـي ضـوء اقتراحـاك المحكمـين المختصين، أصبحت أداة البحث مكونة من (46) فقرة، وقد كانت قبل التحكيم (50) فقرة.

– صدق الاتساق الداخلي: يُعدّ الاتساق الداخلي من طرق التحقق من الصدق التكويني، وقام الباحث وبالإضافة إلـى صـدق المحكمين بـحساب صـدق الأداة بطريفـة الاتساق الداخلي، وهذه الطريقة تعتمد على إيجاد معاملات الارتبـاط بـين درجـات أبعـاد الأداة والدرجة الكلية، وتراوحت قيمة الثبات الكلي لكل مجال من مجالات الأداة مع الدرجة الكلية بين (0.81–0.89)، مما يؤكد صدق الأداة بطريقة الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبيان:

لتحقيق من ثبات الاستبيان، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مـــن خارج عينة البحث مكوّنة من (9) معلمين، وذلك بأسلوب التطبيق وإعادة التطبيق، بفاصـل أســـبوعين بين التطبيق وإعادته؛ وذلك بعد مشـاهدتهم لحصـة صـفية مسـجلة، وتم التأكد من ثبات الاتسـاق الداخلي للأداة باسـتخدام معامل كرونباخ ألفا، وكان معامل ثبات الأداة كما هو مبين في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4): قيم معاملات الثبات لدرجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية لدى معلم التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي

رقم	المجال	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل الاتساق الداخلى
1	الحاسوب	10	0.85	0.88
2	الإنترنت	8	0.86	0.93
3	البريد الإلكتروني	10	0.84	0.91
4	جهاز عرض البيانات	7	0.81	0.92
5	الهاتف النقال	5	0.87	0.90
6	برامج الوسائط المتعددة	7	0.84	0.95
الثبات الكلي للاستبيان		**46**	**0.83**	**0.90**

التوافق على معايير تحديد الكفايات التكنولوجية: تم القيام بعددٍ من الإجراءات لضـمان التوافق على معايير بين المعلمين في تحديدهم درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضـية لدى معلم التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي، وهي:

– حصـــة صـــفية ســـجلها المعلمون، وتعبئة كل واحدٍ منهم للنموذج الخاص ببطاقة الملاحظة في عدة لقاءاتٍ معهم، وكانت نسبة التوافق في البداية منخفضة لم تتجاوز (60%)، حيـث تـم إجراء نقاشٍ مشتركٍ بين المشرفين بمشاركة الباحث، وذلك حول معايير الحكم على كل استخدام.

– تم إعادة المشـاهدة مرة ثانية لنفس الحصـة الصـفية التي سـجلها المعلمون، حيث وصـلت نسـبة التوافق إلى (93%)، ودار حوارٌ مشتركٌ بين الملاحظين (المشرفين) حول معايير الحكم على كل استخدام.

– تم الطلب من كل معلم؛ أن لا تقل عدد زياراته للمعلم عن زيارتين قبل تعبئة بطاقة ملاحظة الممارســـات التدريسية للمعلم، واستمرت المهمة لأكثر من شهرين.

سادساً: المعالجات الإحصائية:

تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.

وقد قام الباحث باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) و(Excel) لمعالجة البيانات إحصائياً، هذا وقد تم تقريب الدرجات إلى أقرب رقمين عشريين.

وقد ارتضى الباحث قيمة معنوية جدولية عند مستوى الدلالة (0.05).

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

عرض ومناقشة وتفسير نتائج تساؤل البحث: ما درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية لدى معلم التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرةٍ من فترات مجالات الأداة، ورُتّبت تنازلياً بحسب قيم المتوسط الحسابي كما تُظهِر الجداول (5،6،7،8،9،10)، والتي تم تقسيمها حسب كل مجال، موضحةً المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال، وفيما يلي عرض لتلك الجداول ونتائجها، مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول رقم (5): المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لاستجابات العينة الأساسية في مجال الحاسوب (ن= 110)

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
الحاسوب	1	1	يستخدم منظومة التعلم الإلكتروني (eduwave) في التقويم الشامل لنمو الطلاب	4.84	0.79	عالية
	1	7	يستخدم الحاسوب في إنشاء حقيبة أوراق (portfolio) تحتوي مجلدات للاحتفاظ بها	4.84	0.79	عالية
	2	9	يستخدم منظومة التعلم الإلكتروني (Eduwave) في التواصل مع أولياء الأمور	4.80	0.75	عالية
	3	2	يستخدم الحاسوب في عرض التدريبات العلمية	4.78	0.76	عالية
	4	3	يستخدم الحاسوب في رسوم وأشكالٍ بيانية	4.62	0.81	عالية
	5	4	يستخدم الحاسوب في عمل بنوكٍ للامتحانات	4.58	0.83	عالية
	6	5	يستخدم الحاسوب في تصمم دروسٍ تعليمية على البوربوينت (Power Point)	4.28	0.87	عالية
	7	8	يستخدم الحاسوب في تفريدعملية التعليم	3.64	0.89	متوسطة
	8	6	يستخدم الحاسوب في المحاكاة	3.12	0.74	متوسطة

	9	10	يستخدم الحاسوب لتصميم برامج تعليمية للتربية الرياضية	2.34	0.78	منخفضة
	إجمالي مجال الحاسوب			**4.07**	**0.65**	**عالية**

يوضح جدول رقم (5) بأن مجال الحاسوب جاء بدرجةِ استخدامٍ عالية، بمتوسط حسابي بلغ (4.07)، وهذا ما توصّلت إليه دراسة (عفيفي، 2018) بأن أكثر المجالات التي استخدمها المعلمون هي الحاسوب، وتراوحت متوسطاتها بين (2.34–4.82)، وهذا مُتوقع، حيث أن أداء المعلم يتطلب استخدامه لمنظومة التعلم الإلكتروني (Ehrwave) في رصد علامات الطلبة، مما يستدعي التواصل مع أولياء الأمور وعمل الامتحانات، وهو ما تدلل عليه الفقرات ذات التسلسل (7،1،9،2،3،4،5)، والتي وظِّفت بدرجةٍ عالية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.84، 4.82، 4.80، 4.78، 4.62، 4.58، 4.28) على الترتيب، بينما الفترة (10) والتي تنص على "يستخدم الحاسوب لتصميم برامج تعليمية لمواد العلوم" وظفت بدرجة منخفضة في بلغ المتوسط الحسابي لها (2.34).

جدول رقم (6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة الأساسية في مجال برامج الوسائط المتعددة (ن= 110)

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
برامج الوسائط المتعددة	1	43	يستخدمها ليضيف المؤثرات الصوتية	3.84	0.84	متوسطة
	2	46	يستخدمها لعمل حقيبة تعليمية في برنامج إنتل التعليم للمستقبل	3.82	0.74	متوسطة
	3	42	يستخدمها ليحرك النصوص	3.80	0.76	متوسطة
	4	45	يستخدمها ليربط الصور بالنصوص	3.74	0.87	متوسطة
	5	44	يستخدمها لينشئ الرسوم البيانية والهندسية عبر برنامج الفلاش	3.42	0.83	متوسطة
	6	41	يستخدم برمجية (Windows movie maker) لعمل تجربة علمية وعرضها	3.32	0.79	متوسطة
	7	40	يستخدمها لينشئ ملف جديد باستخدام برنامج Flash	3.10	0.80	منخفضة
	إجمالي مجال برامج الوسائط المتعددة			**3.56**	**0.79**	**متوسطة**

يوضح الجدول رقم (6) أن مجال برامج الوسائط المتعددة جاء بدرجةِ استخدامٍ متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3,56)، وتراوحت متوسطات فقراته بين (3.84–2.68)، وربما كان مرد ذلك؛ هو استفادة المعلمين من الدورات التدريبية (INTEL)، والتي تتطلب من كل معلمٍ عمل حقيبةٍ تعليميةٍ متكاملة وفق تخصصه؛ كي يجتاز الدورة، وهو ما يُدلل عليه استخدام المعلمين لجميع فقرات المجال بدرجة متوسطة.

جدول رقم (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة الأساسية في مجال جهاز العرض (ن= 110)

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
جهاز عرض البيانات	1	34	يستخدمه لأنه يُغني عن الكثير من الأجهزة	3.68	0.88	متوسطة
	2	31	يستخدمه في حالة عرض تدريبات علمية	3.64	0.65	متوسطة
	3	32	يستخدمه لعرض أشكالٍ ورسومٍ موجودة في الكتب المدرسية	3.42	0.80	متوسطة
	4	30	يستخدمه لعرض برمجيات تفاعلية	3.22	0.83	متوسطة
	5	29	يستخدمه لشرح مفهوم علمي ما	3.14	0.73	متوسطة
	6	33	يستخدمه لعرض أفلام فيديو علمية	2.65	0.79	منخفضة
	7	28	يستخدمه عادةً لتقديم أعمال الطلبة في التربية الرياضية	2.30	0.87	منخفضة
إجمالي مجال جهاز عرض البيانات				**3.15**	**0.65**	**متوسطة**

يعرض الجدول رقم (7) مجال جهاز عرض البيانات، يتضح أنه جاء بدرجةِ استخدامٍ متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.15)، وهنا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة **(عثمان وعبد الحليم، 2017)**، وتراوح متوسطات فقرات المجال بين (3.68–2.30)، فوربما أن مرد ذلك؛ عائدٌ إلى سهولة وطبيعة استخدامه في العرض، مما يوفّر على المعلم الجهد والوقت، ويُشير توظيف المعلمين لفقرت هذا المجال أنها جاءت بدرجةِ استخدامٍ متوسطة، عدا الفقربين (28، 33)، والتي وظِّفت بدرجة منخفضة.

جدول رقم (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة الأساسية في مجال الإنترنت (ن= 110)

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
الإنترنت	1	16	يستخدم الإنترنت للاستفادة من البرامج التعليمية الموجودة على الإنترنت	3.72	0.72	متوسطة
	2	12	يستخدم الإنترنت لتعزيز استراتيجيات التعليم التي يتبعها في تدريسه	3.68	0.72	متوسطة
	3	15	يستخدم الإنترنت للإطلاع على محتويات الدوريات العلمية المتاحة مجانا في مجال تخصصه	3.64	0.77	متوسطة
	4	11	يستخدم الإنترنت في البحث عن موادٍ تعليمية لمواكبة كل ما هو جديدٌ في مجال التخصص	3.58	0.76	متوسطة
	5	14	يستخدم الإنترنت لشراء كتبٍ علمية	2.50	0.82	منخفضة
	6	17	يستخدم الإنترنت للبحث عن برامج تعليميةٍ خاصةٍ للتربية الرياضية	2.44	0.78	منخفضة
	7	13	يستخدم الإنترنت للاشتراك في المجلات والدوريات العلمية	2.32	0.86	منخفضة

	8	18	يستخدم الإنترنت للمشاركة في ندواتٍ ومؤتمراتٍ علميةٍ وعالمية	1.42	0.87	منخفضة
	إجمالي مجال الإنترنت			**2.91**	**0.63**	**منخفضة**

يتضح من الجدول رقم (8) أن مجال الإنترنت جاء بدرجةِ استخدامٍ منخفضة، بمتوسطٍ حسابي بلغ (2.91)، وتراوحت متوسطات فقراته بين (3.72–1.42)، وقد يرجع ذلك؛ إلى عدم توفر الإنترنت في العديد من المدارس. وإن وجد، فلا وقتَ متاحٌ للمعلم لتوظيف الإنترنت في تدريسه؛ بسبب عبءِ المعلم التدريسي، علاوةً على عدم توفّره لدى المعلمين وكثيرٍ من الطلبة، وهنا اختلفت هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (معوض، 2015).

جدول رقم (9): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة الأساسية في مجال البريد الإلكتروني (ن= 110)

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
البريد الإلكتروني	1	27	يستخدمه لتحميل الملفات الواردة عبر الكمبيوتر	3.58	0.76	متوسطة
	2	24	يستخدمه للاتصال بالمختصين في مجال التربية الرياضية	3.54	0.75	متوسطة
	3	25	يستخدمه كوسيط للاتصال مع المدرسة أو مديرية التربية والتعليم	3.44	0.80	متوسطة
	4	26	يستخدمه لإرسال الملفات عبر البريد (File Attached)	3.42	0.79	متوسطة
	5	23	يستخدمه للتواصل الفعال مع أولياء الأمور الذين لا يتمكنون من الحضور للمدرسة	3.12	0.87	متوسطة
	6	21	يستخدمه لإرسال نتائج الاختبارات الدورية لولي أمر الطالب	2.70	0.81	متوسطة
	7	19	يستخدمه في إرسال المواد التعليمية والوجبات المنزلية إلى الطلاب	2.68	0.79	متوسطة
	8	22	يستخدمه لمناقشة طرق تدريس مفهوم علمي	1.64	0.83	متوسطة
	9	20	يستخدمه في الرد على استفسارات الطلبة	1.32	0.76	متوسطة
إجمالي مجال البريد الإلكتروني				**2.70**	**0.75**	**متوسطة**

يتبيّن من الجدول رقم (9) أن مجال البريد الإلكتروني جاء بدرجة استخدامٍ منخفضة، بمتوسط حسابي بلغ (2.70)، وتراوحت متوسطات فتراته بين (3.58–1.32)، وهنا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (خلف الله، 2007)؛ وقد يرجع ذلك إلى اقتصار وجود الإنترنت في المدرسة، مما يُقلل إمكانية استخدامه، علاوةً على عدم توفره لدى المعلمين وكثيرٍ من الطلبة.

جدول رقم (10): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة الأساسية في مجال الهاتف النقال (ن= 110)

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
الهاتف النقال	1	37	يستخدمه في التواصل مع أولياء الأمور فيما يتعلق بتعليم االتربية الرياضية	2.72	0.80	منخفضة
	2	38	يستخدمه التواصل مع المؤسسات المهنية العلمية	2.64	0.83	منخفضة
	3	36	يستخدمه في التواصل مع الطلبة فيما يتعلق بتعليم التربية الرياضية	1.64	0.73	منخفضة
	4	35	يستخدمه في تدريس بعض المفاهيم العلمية	0.80	0.79	منخفضة
	5	39	يستخدمه في عملية تقويم تعلم الطلبة في التربية الرياضية	0.42	0.87	منخفضة
إجمالي مجال الهاتف النقال				**1.65**	**0.89**	**منخفضة**
الأداة ككل				**3.11**	**0.67**	**متوسطة**

يتضح من الجدول رقم (10) أن مجال الهاتف النقال جاء بدرجة توظيفٍ منخفضة، وبمتوسطٍ حسابي بلغ (1.65)، وتراوحت متوسطات فقراته بين (2.72–0.42)، وهنا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حسن، 2000) ودراسة (المصري، 2010)، وقد يرجع ذلك؛ إلى طبيعة هذا المجال التي تحُدّ من إمكانية توظيفه؛ لكلفته المادية على المعلم في مقابل كثرة عدد الطلبة في الصف.

ويتضح من عرض نتائج الجداول السابقة (5،6،7،8،9،10) أن الدرجة الكلية لاستخدام معلمي التربية الرياضية للكفايات التكنولوجية في تدريسهم كانت متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.11) وهنا تتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من حسين (2015م).

وأما الأوساط الحسابية للمجالات فتراوحت بين (4.07–1.65)، حيث جاء مجال الحاسوب في الرتبة الأولى، وبدرجة استخدامٍ عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (4.07)، وتلاه مجالي برامج الوسائط المتعددة وجهاز عرض بيانات (DATA SHOW) بالرتبة الثانية والثالثة، وبدرجة توظيفٍ متوسطة، وبمتوسطٍ حسابي بلغ (3,56–3,15) على الترتيب، وجاءت مجالات: الإنترنت، البريد الاليكتروني، الهاتف النقال؛ بالرتبة الرابعة، الخامسة، السادسة بالترتيب، وبدرجة استخدامٍ منخفضة، وبمتوسطٍ حسابي بلغ(2.91، 2.70، 1.65) على الترتيب؛ ولعل التباين في استخدام المعلمين للكفايات التكنولوجية في تدريسهم من وجهة نظر المشرفين راجعٌ لتمحورها حول بيئاتٍ صفيةٍ متنوعة، قد يسمح بعضها بالاستخدام الأمثل للتقنيات التعليمية والمواد المطبوعة، والإدارة الصفية الفاعلة، وقد لا يسمح بعضها الآخر بذلك، ونتيجةً لذلك، فقد حظيت بدرجاتِ ممارسةٍ متفاوتةٍ من قِبل المعلمين، بالإضافةِ إلى معرفة المشرفين بأن بعض المعلمين قد يركزون على المادة الدراسية على حساب استخدام تقنياتٍ مساندة، وأي أنشطةٍ أخرى تكلفهم المزيد من العمل والجهد، الأمر الذي قد يكون مرهقاً لبعضهم، وهو ما أشارت إليه نتائج الدراسات أبو منديل(2006) ودراسة الجرف (2008).

ويمكن تلخيص نتائج كل مجال على النحو التالي:

- مجال الحاسوب: جاء في الرتبة الأولى، وبدرجة استخدامٍ عالية، وبمتوسطٍ حسابي بلغ (4.07).
- مجال برامج الوسائط المتعددة: جاء في الرتبة الثانية، وبدرجة استخدامٍ متوسطة، وبمتوسطٍ حسابي بلغ (3.56).
- مجال جهاز عرض البيانات: جاء في الرتبة الثالثة، وبدرجة استخدامٍ متوسطة، وبمتوسطٍ حسابي بلغ (3.15).
- مجال الإنترنت: جاء في الرتبة الرابعة، وبدرجة استخدامٍ منخفضة، بمتوسطٍ حسابي بلغ (2.91).
- مجال البريد الإلكتروني: جاء في الرتبة الخامسة، وبدرجة استخدامٍ منخفضة، وبمتوسطٍ حسابي بلغ (2.70).
- مجال الهاتف النقال: جاء في الرتبة السادسة، وبدرجة توظيفٍ منخفضة، وبمتوسطٍ حسابي بلغ (1.65).

يرى الباحث أن كل ما يمكن تطويعه مما هو جديد ومُستحدث في العملية التعليمية من أجهزةٍ وآلاتٍ حديثة، ووسائل تعليميةٍ وبرامج تدريبيةٍ وأساسب تدريسيةٍ مبتكرة؛ بهدف زيادة قدرة المعلم والمتعلم على التعامل مع العملية التعليمية وحلّ مشاكلها، وزيادة فاعلية العملية التطبيقية بصورةٍ تتناسبُ وتتلائمُ وطبيعة عصر الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة.

لم يُعد يُنظر للوسائل التعليمية على أنها أدواتٌ ثانوية أو معيناتٌ للتدريس، يستعين بها المعلم متى رغب في ذلك، ولكنها أصبحت عنصراً رئيساً في اسراتيجية التدريس، ومنظومة فرعية للمنظومة التعليمية الكبرى، تدور حولها الأنشطة التعليمية التي تؤدي إلى تكوين الخبرات والمهارت المطلوبة.

لقد بات من المؤكد أن توظيف تكنولوجيا التعليم في التربية الرياضية له فوائدٌ جمةٌ على العملية التعليمية؛ وبذلك تحققت الإجابة عن تساؤل البحث، والذي ينصُ على: **ما درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس منهاج التربية الرياضية لدى معلم التربية الرياضية في مراحل التعليم قبل الجامعي؟**

استخلاصات البحث:

في حدود هدف البحث وتساؤله، ومن واقع البيانات والمعالجات الإحصائية، توصّل الباحث إلى الاستخلاصات التالية:

جاءت المتوسطات الحسابية للمجالات تتراوح بين (1.65–4.07)، حيث جاء مجال الحاسوب في الرتبة الأولى، وبدرجة استخدامٍ عالية، بمتوسطٍ حسابي بلغ (4.07)، وتلاه مجالي برامج الوسائط المتعددة وجهاز عرض البيانات (DATA SHOW) بالرتبة الثانية والثالثة، وبدرجة توظيفٍ متوسطة، وبمتوسطٍ حسابي بلغ (3,15–3,56) على الترتيب، وجاءت مجالات: الإنترنت ، البريد الإلكتروني، الهاتف النقال؛ بالترتيب بالرتبة الرابعة، الخامسة، السادسة، وبدرجة استخدامٍ منخفضة، وبمتوسطٍ حسابي بلغ (2.91، 2.70، 1.65) على الترتيب.

المحور الأول: الحاسوب:

1) يستخدم منظومة التعلم الإلكتروني (Eduwave) في التقويم الشامل لنمو الطلاب.
2) يستخدم الحاسوب في إنشاء حقيبة أوراقٍ (portfolio) تحتوي مجلداتٍ للاحتفاظ بها.
3) يستخدم منظومة التعلم الإلكتروني (Eduwave) في التواصل مع أولياء الأمور.
4) يستخدم الحاسوب في عرض التدريبات العلمية.
5) يستخدم الحاسوب في رسومٍ وأشكالٍ بيانية.

6) يستخدم الحاسوب في عمل بنوكٍ للامتحانات.
7) يستخدم الحاسوب في تصميم دروسٍ تعليميةٍ على البوربوينت (PowerPoint).
8) يستخدم الحاسوب في تفريد عملية التعليم.
9) يستخدم الحاسوب في المحاكاة.
10) يستخدم الحاسوب لتصميم برامج تعليميةٍ للتربية الرياضية.

المحور الثاني: الإنترنت:

1) يستخدم الإنترنت للاستفادة من البرامج التعليمية الموجودة على الإنترنت.
2) يستخدم الإنترنت لتعزيز استراتيجيات التعليم التي يتبعها في تدريسه.
3) يستخدم الإنترنت للإطلاع على محتويات الدوريات العلمية المتاحة مجاناً في مجال تخصصه.
4) يستخدم الإنترنت في البحث عن موادٍ تعليميةٍ لمواكبة كل ما هو جديد في مجال التخصص.
5) يستخدم الإنترنت لشراء كتبٍ علمية.
6) يستخدم الإنترنت للبحث عن برامج تعليميةٍ خاصةٍ للتربية الرياضية.
7) يستخدم الإنترنت للاشتراك في المجلاتِ والدورياتِ العلمية.
8) يستخدم الإنترنت للمشاركة في ندواتٍ ومؤتمراتٍ علميةٍ وعالمية.

المحور الثالث: البريد الإلكتروني:

1) يستخدمه لتحميل الملفات الواردة عبر الكمبيوتر.
2) يستخدمه للاتصال بالمختصين في مجال التربية الرياضية.
3) يستخدمه كوسيطٍ للاتصال مع المدرسة أو مديرية التربية والتعليم.
4) يستخدمه لإرسال الملفات عبر البريد (File Attached).
5) يستخدمه للتواصل الفعال مع أولياء الأمور الذين لا يتمكنون من الحضور للمدرسة.
6) يستخدمه لإرسال نتائج الاختبارات الدورية لولي أمر الطالب.
7) يستخدمه في إرسال المواد التعليمية والوجبات المنزلية إلى الطلاب.
8) يستخدمه لمناقشة طرق تدريس مفهوم علمي.
9) يستخدمه في الرد على استفسارات الطلبة.

المحور الرابع: جهاز عرض البيانات:

1) يستخدمه لأنه يغني عن الكثير من الأجهزة.
2) يستخدمه في حالة عرض تدريباتٍ علمية.
3) يستخدمه لعرض أشكالٍ ورسومٍ موجودةٍ في الكتب المدرسية.
4) يستخدمه لعرض برمجياتٍ تفاعلية.
5) يستخدمه لشرح مفهومٍ علميٍ ما.
6) يستخدمه لعرض أفلام فيديو علمية.
7) يستخدمه عادةً لتقديم أعمال الطلبة في التربية الرياضية.

المحور الخامس: الهاتف النقال:

1) يستخدمه في التواصل مع أولياء الأمور فيما يتعلق بتعليم التربية الرياضية.
2) يستخدمه في التواصل مع المؤسسات المهنية العلمية.

3) يستخدمه في التواصل مع الطلبة فيما يتعلق بتعليم التربية الرياضية.
4) يستخدمه في تدريس بعض المفاهيم العلمية.
5) يستخدمه في عملية تقويم تعلم الطلبة في التربية الرياضية.

المحور السادس: برامج الوسائط المتعددة:

1) يستخدمها ليضيف المؤثرات الصوتية.
2) يستخدمها لعمل حقيبةٍ تعليميةٍ في برنامج إنتل التعليم للمستقبل.
3) يستخدمها ليحرك النصوص.
4) يستخدمها ليربط الصور بالنصوص.
5) يستخدمها لينشئ الرسوم البيانية والهندسية عبر برنامج الفلاش.
6) يستخدم برمجية (Windows movie maker) لعمل تجربةٍ علميةٍ وعرضها.
7) يستخدمها لينشئ ملفاً جديداً باستخدام برنامج (Flash).

توصيات البحث:

في ضوء ما أظهرته نتائج البحث والاستخلاصات التي تم التوصّل إليها؛ يوصي الباحث بالتالي:

1- ضرورة تطبيق كفايات هذا البحث، والمتمثّلة في الكفايات التكنولوجية، وذلك من خلال معرفة المتطلبات الفنية والمعرفة المعلوماتية، والتعامل مع برامج تكنولوجيا المعلومات أثناء صقل وتدريب معلمي التربية الرياضية.
2- إعادة النظر في البيئة المعلوماتية الحالية لمناهجنا التعليمية للتربية الرياضية، وذلك بتضمينها المعلومات الحديثة والمجددة في شتى المجالات، وإكساب المعلم أساليب ومهارات الحصول على المعلومات.
3- ضرورة تجهيز جميع مدارس مراحل التعليم المختلفة؛ بمصادر المعرفة التكنولوجية.
4- عقد دوراتٍ تدريبيةٍ لجميع المعلمين، ويتم من خلالها اطلاعهم على ما استُجِد في مجال تكنولوجيا التعليم ومصادر المعرفة التكنولوجية.
5- إجراء المزيد من الدراسات في مجال الكفايات التكنولوجية التعليمية الخاصة، وأن وزارة التربية والتعليم مقبلة على تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لكل معلم، بالإضافة إلى تأهيل المعلمين في كليات التربية الرياضية على أساس الكفايات.

المـراجـع

أولاً: المراجع العربية:

1- أبو زيد، أحمد محمد. (2008). **تأثير اســتخدام الوســائط فائقة التداخل على مســتوى التحصــيل المعرفي والمهاري لبعض المهارات الأساسية في كرة اليد**. رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة.

2- أبو منديل، أيمن عبد ربه. (2006). **فاعلية اســتخدام ألعاب الحاســوب فى تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

3- أحمد، إيمان سيد. (2010). **برنامج الكترونى مقترح لتعليم مهارات الكره الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية جامعة أسيوط**. رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية، جامعة اسيوط.

4- إسماعيل، الغريب زاهر. (2001). **تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم**. القاهرة؛ عالم الكتب.

5- البغدادي، محمد رضا. (1998). **تكنولوجيا التعليم والتعلم**. القاهرة: دار الفكر العربي

6- الجرف، ريما. (2008). **متطلبات تفعيل مقررات موديل الإلكترونية بمراحل التعليم العام بالمملكة الســعودية**. كلية اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

7- الجيلاني، حازم مصــطفي عبد القادر. (2005). **فاعلية برنامج تعليمي باســتخدام أســلوب الهيبرميديا علي تعلم بعض المهارات المبارزة للمبتدئين**. رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية للبنين- جامعة طنطا.

8- الحسبان، دعاء احمد. (2014). أثر استخدام اعضاء هيئة التدريس في كلية الاميرة عالية الجامعية التقنيات التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية، دراســة حالة **مقدمة في المؤتمر الدولي بعنوان: المكتبات ومعلومات الأردنية**، 55-262، الأردن.

9- الغزو، أشرف مطلق، عليمات، صالح ناصر. (2017). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم، **الدراســات العلوم التربوية**، مجلد (44)، عدد (4)، ملحق (1)، الأردن.

10- الفار، إبراهيم عبد القادر. (2000). **استخدام الحاسوب فى التعليم**. عمّان: دار الفكر.

11- الفرجانى، عبد العظيم عبد السلام. (2002). **التكنولوجيا وتطوير التعليم**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

12- الســعيد، أمل الزغبي وعلي، صــفوت أحمد. (2004). تأثير وحدات تعليمية مصــممة بتقنية الهيبرميديا علي تنمية الصفات الرياضية وتعلم بعض المهارات الحركية بدرس التربية الرياضية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. **مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية**، العدد (19)، الجزء الأول، كلية التربية الرياضية- جامعة أسيوط.

13- حسن، تامر أحمد. (2000). **تأثير استخدام تقنيات التعليم في الجزء الرئيسي من الدرس علي مستوي الأداء المهاري لتلاميذ المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة- جامعة حلوان.

14- حسين، أحمد عبد الفتاح. (2015). **فاعلية بعض أساليب استخدام الكمبيوتر في تعلم مسابقة 100م حواجز**. رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة قناة السويس.

15- خلف الله، وائل بن سالم. (2007). **معوقات استخدام الحاسوب وشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) فى تدريس الرياضيات للصف الاول بمحافظة الطائف**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

16- دفع الله، على دفع الله علي. (2018). **فاعلية كل من التدريس المباشر والتدريس باستخدام تكنولوجيا التعليم(الحاسوب) فى تدريس التربية الرياضية لطلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم**. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للتكنولوجيا.

17- رضوان، بواب. (2014). **الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة: جامعة جيجل أنموذجا**. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة سطيف. الجزائر.

18- زيتون، كمال. (2002). **تكنولوجيا التعليم فى عصر المعلومات والاتصالات**. القاهرة: عالم الكتب.

19- سالم، خالد محمد. (2009). **فاعلية استخدام الوسائط المتعددة على تعلم بعض المهارات الأساسية لكرة القدم لتلاميذ المرحلة الإعدادية**. رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية، جامعة بنها.

20- سالم، وفيقة مصطفى. (2001). **تكنولوجيا التعليم والتعلم في التربية الرياضية**. الإسكندرية: منشاة المعارف.

21- سالم، وفيقة مصطفى. (2006). **تكنولوجيا التعليم والتعلم في التربية الرياضة**. ط2، الإسكندرية: منشأة المعارف.

22- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. ط1، ص 47، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

23- شحاتة، حسن. (1998). **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**. ص 179، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

24- صادق، علاء محمود. (1997). **إعداد برنامج الكمبيوتر للأغراض التعليمية دراسة علي الدوال والمعادلات الجبرية**. القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر.

25- عامر، طارق عبد الرؤوف. (2008). **التعليم الإلكتروني فلسفته، أهداف، مشكلاته، طرق علاجه**. القاهرة: الأكاديمية العربية المفتوحة.

26- عبد الرحمن، توفيق. (2003). **التدريس عن بعد باستخدام الكمبيوتر والإنترنت**. ط2، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

27- عبد المجيد، على. (2018). **أثر استخدام بعض الوسائل التكنولوجية على تدريس مهارات وحدة تعليمية في درس التربية الرياضية**. رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة.

28- عثمان، مصطفي عثمان وعبد الحليم، هشام محمد. (2017). **أثر برنامج تعليمي باستخدام الرسوم المتحركة بواسطة الحاسب الآلي علي تعلم بعض المهارات الحركية بدرس التربية الرياضية لتلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي**، إنتاج علمى، كلية التربية الرياضية، جامعة عين شمس.

29- عطا الله، يحى أحمد. (2000). تأثير برنامج تعليمي باستخدام الفيديو علي تعلم مهارة القفز فتحاً علي جهاز حصان القفز لدي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة الغربية، **مجلة كلية التربية الرياضية.** العدد (29)، جامعة طنطا.

30- عفيفي، شريفة عبد الحميد. (2018). **برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي لتحسين الحكم في الهبوط والثلث لدي لاعبات الجمباز علي حصان القفز.** رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة طنطا.

31- عمايرة، مروة أحمد. (2019). **درجة توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية ومعيقات توافرها.** رسالة ماجستير ،كلية العلوم التربوية، جامعة الشرط الاوسط، عمّان، الأردن.

32- محمود، محمد علي والجيلاني، مصطفي عبد القادر. (2003). تأثير استخدام أسلوب الهيبرميديا علي تعلم مهارتي التصويب وضرب الكرة بالرأس لدي المبتدئين في كرة القدم، **مجلة نظريات وتطبيقات.** العدد السادس والسبعون، كلية التربية الرياضية للبنين– جامعة الإسكندرية.

33- المصري، وائل أحمد. (2010). التقويم الذاتي للطلاب المعلمين لكفاءاتهم التدريسية في التربية الرياضية بجامعة الأقصى، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**،. مجلد (24)، نابلس.

34- معوض، نجلاء لبيب. (2015). **برنامج حاسب آلي لتقييم مناطق الاتحادات الرياضية بجمهورية مصر العربية.** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

35- الهرمة، أمجد سالم. (1996). **برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمى اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى.** رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية بنها.

36- الهوارى، خالد فاروق. (2002). **أثر تنوع استراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل فى تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى.** رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

37- **Panagiotis, A., Antoniou, D., Efthimios, K. & Spiridon M. (2003).** Applying multimedia computer-assisted instruction to enhance physical education students knowledge of basketball rules. European Journal of Physical Education. Vol. (8), Iss. (1), 78-90.

38- **Günes, G, Gokçek, T, & Bacanak, A. (2010).** How do teachers evaluate themselves in terms of technological competencies? Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 1266–1271.

مدى توافر متطلبات التحول الرقمي في التعليم بكلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب

The Extent of the Availability of Digital Transformation Requirements in Education at The Faculty of Applied and Educational Sciences, Ibb University

أ. د/ أحمد عبدالله القحفة
أستاذ المناهج وطرائق تدريس الرياضيات
جامعة إب– الجمهورية اليمنية

د. ألطاف محمد المعمري
أستاذ المناهج وطرق تدريس الفيزياء المساعد
جامعة إب– الجمهورية اليمنية

د. ناجي مصلح الجرادي
استاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الإسلامية
جامعة إب– الجمهورية اليمنية

Prof. Ahmed Abdullah Al-qhfa
Ibb University, Yemen
Al_qhfa2011@yahoo.com

Dr. Altaf Mohammed Almamry
Ibb University, Yemen

Dr. Najy M0sleh Algrady
Ibb University, Yemen

مدى توافر متطلبات التحول الرقمي في التعليم بكلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب

مستخلص البحث:

يهدف البحث إلى قياس مستوى توافر متطلبات التحول الرقمي في التعليم بكلية العلوم التطبيقية التربوية جامعة إب، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي. وقد تم تحقيق أهداف البحث من خلال تطبيق استبانة مكوّنة من خمسة محاور، مثلّت متطلبات تطبيق التحول الرقمي في التعليم بالكلية، واشتملت على (70) فقرة، مثلّت كل فقرة أحد المكونات كمعيار لقياس مدى توافرها في الكلية، وطُبِّقت الاستبانة على عينة عشوائية عددها (40) فرداً، منهم (20) أستاذاً و(20) طالباً من طلبة الحاسوب في الكلية. وبيّنت النتائج أن مستوى توافر هذه المكونات بشكلٍ عام، كان متوسطاً (1.8)، أما على مستوى المحاور، فحقّق محور (كفايات أعضاء هيئة التدريس) مستوى توافر بمتوسط بلغ (2.2)، ويليه محور (دور قيادة الكلية) الذي حقّق مستوى توافر بمتوسط بلغ (2)، يليه محور (قدرات الطلبة على التعليم والتعلم) الذي حقّق مستوى توافر بمتوسط (1.9)، يليه محور (تصميم المقررات الإلكترونية) الذي حقّق مستوى توافر ضعيف بمتوسط (1.6)، وفي الترتيب الأخير محور (المكونات المادية) الذي حقّق مستوى توافر ضعيف بمتوسط (1.5)، وأنه من الممكن تنفيذ التعليم الرقمي بالكلية بعد تعزيز جوانب الضعف، مع التوصيات بضرورة تنفيذ دورات تدريبية لتحسين جودة أداء الأساتذة والطلبة اللازمة للتحول الرقمي في التعليم لمواجهة الأزمات الطارئة مستقبلاً.

الكلمات المفتاحية: التحول الرقمي – متطلبات التحول الرقمي – التحول الرقمي في التعليم.

The Extent of the Availability of Digital Transformation Requirements in Education at The Faculty of Applied and Educational Sciences, Ibb University

Abstract:

The research aims at measuring the extent of the availability of digital transformation requirements in education at the Faculty of Applied and Educational Sciences, Ibb University. The descriptive analytic approach was followed. The aims of the research were achieved through applying a questionnaire consisting of five axes. The questionnaire represented the requirements of applying digital transformation in education at the faculty. It included (70) items, each one of them represented one of the components as a criterion for measuring its availability in the college. The questionnaire was applied on a random sample of (40) cadres of faculty, (20) of them are teachers and (20) are students of the Computer Department at the faculty. The results showed that the level of availability of these components in general was an average of (1.8). At the level of the axes, the axis (competencies of faculty members) achieved the level of availability averaged (2.2) followed by the axis (the role of college leadership), which followed by the axis (students' abilities achieved an average level of availability (2), to teach and learn), which achieved a level of availability with an average of (1.9). It was followed by the axis (designing of electronic courses), which achieved a low level of availability with an average of (1.6). The axis (hardware components), which achieved a weak level of availability with an average of (1.5), was the last one. It is possible to implement digital education in the faculty after strengthening the weaknesses, with recommendations for the need to implement training courses to improve the quality of the performance of teachers and students which is necessary for digital transformation in education for facing emergency crises in the future.

Keywords: Digital Transformation – Digital Transformation Requirements - Digital Transformation Requirements in Education.

مقدمة:

يشهد العالم تطوراً سريعاً ومتلاحقاً في شتى مجالات الحياة، كما يشهد الميدان التربوي تطوراً كمياً ونوعياً متسارعاً في مجال التعليم العالي نتيجة للثورة المعلوماتية والتقنية، وسهولة الاتصال والتواصل، خاصةً مع ظهور عصر العولمة، ويُمثّل التعليم الرقمي أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم في الجامعات في جميع دول العالم الثالث ومن بينها بلادنا اليمن، كونه أحد عوامل نهضة الأمم اليوم، وأساساً لتقدم المجتمعات المعاصرة.

وكون المشكلات الإنسانية التي تواجه المجتمعات أصبحت أكثر تعقيداً، إذ تعود أسبابها إلى عوامل متعددة يصعب حصرها أو التعامل معها بمجال تخصصي واحد (Butler, 2011: 55).

فقد حازت عمليات تطوير التعليم الجامعي على الاهتمام الكبير في جميع أنحاء العالم، لاستنادها إلى دعائم أساسية هي: "التعلم للمعرفة، والتعلم للعمل، والتعلم للعيش مع الآخرين، وتعلم كيف نعيش" (بشر، 2012 :334)، وتقوم هذه الدعائم على مبادئ حديثة ظهرت لمواجهة المتغيرات والجمود في نظم التعليم، وهي: "التفاوض على المعرفة، وبناء المعرفة، وموقع المعرفة" (فراج، 2003: 219)، ومن أبرز تلك المتغيرات النظم التي أفرزتها الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم ما يُسمى بالتعليم الرقمي، والذي يعتمد على توظيف الحاسوب والإنترنت والوسائل التفاعلية المتعددة بمختلف أنواعها في عملية التدريس، وتقديم المحتوى التعليمي للطلبة بطريقة إلكترونية اختصارً للوقت والجهد والكلفة الاقتصادية، ومتطلباته الكبيرة في تعزيز تعلم الطلبة وتحسين مستواهم العلمي بصورةٍ فاعلة، إضافة إلى توفير بيئة تعليمية مشوقة ومتفاعلة ومثيرة لكل من الأساتذة والطلبة، يتم فيها التخلُّص من محددات الزمان والمكان، بالإضافة إلى السماح للطلبة بالتعلم في ضوء متطلباتهم وقدراتهم العلمية ومستواهم المعرفي (عبدالمجيد، 2008: 25).

حيث أكدت تقارير المنظمات العالمية على ضرورة إعادة النظر في فلسفة التعليم الجامعي، خاصةً بعد جائحة كورونا (COVED-19)، والتي بسببها توقف التعليم الجامعي في معظم الجامعات، بالإضافة إلى الحروب الدائرة كما في اليمن؛ مما توجّب على الجامعات البحث عن حلولٍ وبدائلٍ لاستمرار العملية التعليمية، وذلك وفق معاييرٍ أفضل، تُحقّق جودة مخرجات التعليم، والتي يُتوقع أن تؤدي إلى تنمية شخصية الإنسان لخدمة مجتمعه، ودعم ثقافته الوطنية في أي زمانٍ ومكان، ومن بين أهم هذه البدائل؛ التعليم الرقمي، خاصةً في مجال التعليم والتعلم؛ لمواكبة مجريات هذا العصر المتنامي بشكلٍ سريع، حيث يتمكّن الجميع التعلم من خلاله بأسهل الطرق، وحسب القدرات والإمكانات المتاحة للفرد والجماعة على مستوى العالم.

والتعليم الرقمي عبارة عن "تقديم البرامج التدريبية والتعليمية عبر وسائط إلكترونية متنوعة، تشمل الأقراص وشبكة الإنترنت، بأسلوبٍ متزامنٍ وغير متزامن، وباعتماد مبدأ التعلم الذاتي" (الخولاني وسلام، 2021: 143).

وقد تطور هذا النوع من التعليم في أميركا وأوروبا على مدى العقدين الماضيين، بحيث تمت الاستفادة من التطورات التكنولوجية؛ لتقديم طرائق حديثه بديلة تُسهّل عملية التعليم العالي، وخاصةً في التخصصات التي تحتاج إلى الجانب التطبيقي (Kandil, 2001: 107).

لأجل ذلك توجّب على المسؤولين عن التعليم الجامعي التوجه نحو التحول الرقمي في التعليم؛ باعتباره أحد عناصر المنظومة التعليمية الحديثة التي تصل بالتعليم الجامعي إلى مستوى الجودة الشاملة، مع توفير المناخ الحُر والنقي لعضو هيئة التدريس، وتدريبه لكي يقوم بواجباته وتطوير النظم التي تنظم دوره، وتضمن بقاءه بكرامة" (محافظة، 2000: 32).

وهذا يفرض على المهتمين بالتعليم في اليمن، دراسة واقع التحول الرقمي الجامعي، وتحديد جوانب القصور فيه، والسعي نحو تطويره واستكمال المتطلبات اللازمة لتطبيقه في الجامعات، كأحد الحلول لاستمرار التعليم الجامعي أثناء ظهور الأزمات الطارئة، وتجاوز المشاكل القائمة في الأوضاع الراهنة، وتحقيق الأهداف بأقل الخسائر، وبشكلٍ آمنٍ وسليم. ومن بين المحاولات الجادة للتأكيد على أهمية تنفيذ وممارسة التعليم الرقمي في التعليم العالي، التوصيات المرفوعة من "المؤتمر العلمي الأول للتحول الرقمي في التعليم في مؤسسات التعليم العالي– الواقع والطموح" المنعقد في 11–12 نوفمبر 2020م، و"المؤتمر العلمي الثاني للتحول الرقمي في التعليم في التعليم العالي" المنعقد في 21–22 نوفمبر 2021م؛ واللذان نفذتهما وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، والمؤتمر العلمي الدولي للتقنيات والتطبيقات الذكية المنعقد بجامعة إب 25– 26 أكتوبر 2022م، وكذلك توصيات عددٍ من الدراسات والتجارب اليمنية التي دعت لتطبيق التعليم الإلكتروني في التعليم العالي وتطويره، ومنها: (الحكمي وآخرون، 2020)، (العمدي، 2020)، (الخطيب، 2021)، (طميم، 2021)، (مانع، 2021)، (الخولان وسلام، 2021)، وغيرها من الدراسات، وتعتبر الدارسة الحالية إحدى المحاولات لمعرفة مدى توافر متطلبات التحول الرقمي في التعليم بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بجامعة إب، والعمل على تطويرها؛ لمواجهة الأزمات الطارئة مستقبلاً.

مشكلة البحث:

تتمثّل مشكلة البحث الحالي، بعدم توفر متطلبات التحول الرقمي في الكلية، مما جعل الدراسة تتوقف عدد من الفترات نتيجة لما شهدته البلاد من مشاكل متنوعة، كجائحة كورونا إلى جانب الحرب الدائرة في البلاد، وقد تسبب هذا التوقف بتدني مستوى التحصيل المعرفي والتقني لدى الخريجين، وضعف قدرتهم على المنافسة في سوق العمل المحلي والإقليمي؛ وذلك نتيجة التطورات السريعة في تقنيات الحاسوب والاتصالات والإنترنت، وبالمقابل تعثّر الطلبة والعاملين الراغبين بالدراسة في الوقت المتوفر لديهم؛ نتيجةً لعدم توفر الإمكانيات اللازمة لمواجهة الظروف الطارئة لاستمرار التعليم في الجامعة، ولعدم القدرة على تعويض المحاضرات باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي من خلال الفيديوهات المسجلة؛ لعدم جاهزية التقنيات اللازمة لدى الكلية والطلبة، ووجود بعض المعوقات، وهذا يتفق مع دراسة (عمر، 2021: 154)، وهذه المشكلة يمكن صياغتها بالسؤال الرئيس: **ما مدى توافر متطلبات التحول الرقمي في التعليم بكلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب ؟**، والذي يتفرع منه الأسئلة التالية:

1- ما مدى توافر المتطلبات المادية اللازمة للتحول الرقمي في التعليم بكلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب؟
2- ما مدى توافر كفايات التدريس الرقمي لأعضاء هيئة التدريس لتطبيق التحول الرقمي في التعليم بالكلية؟
3- ما مدى توافر المهارات الرقمية لطلبة الكلية لتطبيق التحول الرقمي في عمليتي التعليم والتعلم؟

4- ما مدى توافر المقررات الدراسية المبرمجة والمعدة للتحول الرقمي في التعليم في الكلية؟
5- ما دور قيادة الكلية في تطبيق التحول الرقمي في التعليم بالكلية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1- قياس مستوى توافر المتطلبات المادية اللازمة للتحول الرقمي في التعليم بكلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب.
2- قياس مستوى توافر كفايات التدريس الرقمي لأعضاء هيئة التدريس بالكلية لتطبيق التحول الرقمي في التعليم.
3- قياس مستوى توافر المهارات الرقمية لطلبة الكلية لتطبيق التحول الرقمي في عمليتي التعليم والتعلم.
4- قياس مستوى توافر المقررات الدراسية المبرمجة المعدة للتحول الرقمي في التعليم في الكلية.
5- التعرّف على دور قيادة الكلية في تطبيق التحول الرقمي لاستخدامه في التعليم.

أهمية البحث:

1- يأتي هذا البحث تأكيداً على ضرورة التحول الرقمي في التعليم الجامعي باعتباره مطلب عالمي.
2- الاستجابة للاتجاهات الحديثة المطالبة بتنفيذ التعليم الرقمي في التدريس الأكاديمي.
3- تحديد نقاط ضعف التحول الرقمي في التعليم بالكلية من حيثك الامكانات المادية، وكفايات عضو هيئة التدريس، وقدرات الطلبة على التعلم، والمقررات الدراسية الإلكترونية، ودور الإدارة، والعمل على تحسينها.
4- الكشف عن امكانية تطبيق التعليم الرقمي من خلال التقييم العملي والنظري لواقع متطلبات الكلية.
5- تزويد الكلية ببيانات عن المتطلبات اللازمة للتحول الرقمي في التدريس؛ تماشياً مع توجهات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي اليمنية.
6- قد يُسهم هذا البحث في تطوير استخدام التعليم الرقمي بالتدريس في الجامعات اليمنية.

حدود البحث:

البشرية: تم تنفيذ البحث على عدد من كوادر التدريس وطلبة المستوى الرابع قسم الحاسوب بالكلية.

الموضوعية: تكوّنت من استبيان يحتوي على (70) فقرة لقياس مدى توافر متطلبات التحول الرقمي في التعليم بالكلية.

الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2022-2023م.

المكانية: تم تطبيق البحث في كلية العلوم التطبيقية والتربوية النادرة – جامعة إب.

مصطلحات البحث:

تم تعريف مصطلحات البحث إجرائياً كما يلي:

1- **مدى توافر المتطلبات بأنه:** مستوى توافر المتطلبات المادية والكفاءات البشرية، والمقررات الإلكترونية والتنظيم الإداري اللازم لتنفيذ التحول الرقمي في التعليم بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة بجامعة إب.

2- **التحول الرقمي في التعليم بأنه:** التحول القائم على استخدام التكنولوجيا الحديثة وشبكات الإنترنت بأنواعها المختلفة في تدريس طلبة الكلية في أي وقتٍ وأي مكان، وبشكلٍ تزامني أو غير تزامني، وذلك من خلال المنصات والبريد والفصول الإلكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي الممكنة.

3- **جامعة إب:** هي كلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة التابعة لجامعة إب الحكومية اليمنية، التي تضم الطلبة من حملة الشهادة الثانوية، وتمنحهم شهادة البكالوريوس، وشهادات الدراسات العليا في التخصصات الأكاديمية المتوفرة فيها.

الإطار النظري:

المحور الأول: التحول الرقمي:

يُعتبر التحول الرقمي من أهم مستجدات العصر كونه الحلّ الأمثل لاستمرار الحياة في المؤسسات والتعليم أثناء الأزمات الطارئة: كالحروب والكوارث الطبيعية وانتشار الأمراض كجائحة كرونا؛ وذلك لأنه يجعل التعليم إلكترونياً ممتعاً ومستمراً، وذلك من خلال توظيفه التقنيات الحديثة في عملية توصيل المعلومات والمحتوى التعليمي للمتعلم في أقصر وقتٍ وأقلِ جهدٍ وأكبرِ فائدة، كما يزيد من دافعية المتعلمين للتعلم، ويجعل التعلم أبقى أثراً لديهم بتعزيز أساليب تعلمهم، وتكوين بيئة تفاعلية تعليمية تُسهم في تجويد التعليم.

ماهية التحول الرقمي وتطوره:

التحول الرقمي لم يكن وليد اللحظة؛ فالتطور السريع في مجال شبكة المعلومات الدولية "الإنترنت"، أدى إلى تطوير العملية التعليمية باستخدام أساليبٍ حديثةٍ كان نتاجها ما يُسمى بالتعليم الرقمي، الذي استُخدم كخيار أساس للقضاء على كثيرٍ من المشاكل التعليمية لديها، وقد تنوّعت تعاريف مفهوم التحول الرقمي، حيث تم تعريفه على أنه: "التغير المرتبط بتطبيق التكنولوجيا الرقمية لإحداث تغيرٍ جذري في طريقة العمل، ولخدمة المستفيدين بشكلٍ أسرعٍ وأفضل" (الحارثي، 2022 : 4)، كما تم تعريفه بأنه: "الانتقال من نظامٍ تقليدي إلى نظامٍ رقمي، قائمٍ على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع مجالات العمل، في ضوء مجموعةٍ من المتطلبات، المتمثّلة في وضع استراتيجية للتحول الرقمي، وتصميم البرامج التعليمية الرقمية، وإدارة وتمويل التحول الرقمي، إضافةً إلى المتطلبات البشرية والتقنية والأمنية والتشريعية (أمين، 2018: 75)، وما نتج منه في مجال التعليم الرقمي، كالتعليم الإلكتروني الذي عُرِف بأنه "طريقة يتم فيها التعليم باستخدام أدوات الاتصال الحديثة والحاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوتٍ وصورةٍ ورسومات، وآلياتِ بحثٍ ومكتباتٍ إلكترونية، وبوابات الإنترنت سواءً أكان ذلك التعليم عن بُعد، أو داخل الفصل الدراسي" (عطية، 2009: 163). وأنه طريقةٌ للتعليم والتعلم، يُستخدم كبديلٍ للتعليم التقليدي إما بصورةٍ كليةٍ أو جزئية، كما أنه يعتمد على استخدام الوسائط والأجهزة الإلكترونية؛ كأدواتٍ فاعلةٍ للتدريب والاتصال والتفاعل، وهو بذلك يُسهل اعتماد أو تبني برامج وطرائق جديدة، تعمل على تحسين وتطوير العملية التعليمية (Corbeil & Corbeil, 2015: 52).

ويُقصد بالتعليم الإلكتروني أيضاً بأنه "أسلوبُ التعلم المرن باستخدام المستحدثات التكنولوجية وتجهيزات شبكاتِ المعلومات عبر الإنترنت، معتمداً على الاتصالات متعددة الاتجاهات، وتقديم مادةٍ تعليميةٍ تهتم بالتفاعلات بين المتعلمين وهيئة التدريس، والخبرات والبرمجيات في أي وقتٍ وبأي مكان". (إسماعيل، ٢٠٠٩: ٥٤)، كما عُرِّف بأنه "التعليم الذي يستهدف إيجاد بيئةٍ تفاعليةٍ غنيةٍ بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت، وتُمكن الطالبة المتدربة من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقتٍ ومن أي مكان" (العويد وآخرون, 2004: 2).

وبذلك يتضح أن معنى التحول الرقمي في التعليم بأنه: طريقةٌ وأساليبٌ متنوعة لتوفيرِ التعليم طوال الوقت، وفي أي مكانٍ في العالم عبر شبكة الإنترنت وتقنية المعلومات المتنوعة، ويمكن تنفيذه في بيئة تفاعلية فردية أو تشاركية، متزامنة وغير متزامنة، وكل هذا يفيد التعليم ويتيح الفرصة للجميع كي يتعلموا، وأن التعليم لم يعُد حِكراً على فردٍ أو مؤسسةٍ في أي زمانٍ أو مكانٍ من هذا العالم.

مبررات استخدام التحول الرقمي في التعليم العالي:

يستندُ تطبيق التحول الرقمي في التعليم إلى مجموعةٍ من المبررات، ذكر بعضها كلٌ من: (درويش، ٢٠٠٩: ٨٢)، (سعادة والسرطاوي، ٢٠٠٣: ٥٤)، (عامر، 2015: 84) و(علي، 2011: 101)، ومن أهمها المبررات التالية:

1- تغيرات سوقِ العمل.
2- منح التعليم صبغةً عالميةً بمواكبته التطورات العلمية الحديثة.
3- التعليم الرقمي سبيلٌ إلى التنميةِ الشاملةِ بسهولةِ تطوير المقررات والبرامج والإنسان.
4- كفاءة التعليم الرقمي في مواجهةِ الأزمات الطارئة بالتعليم الجامعي بكلِّ مكان.
5- الانفجارُ المعرفي الهائل، ودخول المعرفة في مختلف مجالاتِ الحياة ومناحيها المختلفة، والحاجة إلى الوصول إلى تلك المعرفة بسرعة.
6- يعتبر داعماً للتعليم الاعتيادي؛ لما يوفره من مصادر ومعلومات متنوعة ومتعددة من دول العالم.
7- حاجة من فاتهم التعليم الاعتيادي إلى تعويض ما فاتهم بالتعليم، دون قيد الدوام والوقت والمكان.
8- مراعاته للفروق الفردية بتعدد طرائق التدريس والتقييم لتطور الطالب.
9- الاستفادة القصوى من الزمن في الوصول الفوري للمعلومة والمراسلات في المكان والزمان المحدد.
10- تقليل الأعباء بالنسبة للمعلم؛ كاستلام الواجبات ومتابعة الطلبة والمستندات.
11- أنه يزيد من إمكانية الاتصال بين الطلاب فيما بينهم، وبين الطلاب والمدرسة.
12- يُسهل الحصول على المعلم في جميع الأوقات؛ لتأدية أدواره كمرشد وموجه ومنسق وميسر.
13- تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في التعليم عن طريق الفصول الافتراضية.
14- سهولة الاطلاع على آخر الأبحاث العلمية والمجلات والنشرات، والوصول إلى أحدث المعلومات.

ويبرز من خلال ما سبق، أهمية تنفيذ التعليم الرقمي في كلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب؛ لمواجهة المشاق وبُعد المسافات والمخاطر الدائرة، تحسباً للأزمات الطارئة وتجنباً للمخاطر.

فوائد ومزايا التحول الرقمي:

بعد الاطلاع على عددٍ من المراجع والدراسات، ومنها: (البار، 2021: 2)، (الحارثي، 2022: 9)، (عمر، 2021: 158)، (جلول، 2022: 56)، (رشوان وقاسم، 2022: 56) و(السروري، 2022: 64)، والتي بيّنت مزايا وفوائد عديدة ومتنوعة للتحول الرقمي، ومنها:

1) يُعتبر وسيلةً لضمان جودة البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي، لتزويد الباحثين بكلِّ جديدٍ وفي أقرب وقت، وحسب معايير الجودة.
2) يزيد من سرعة العمل وجودة الانتاج وتقليل الأخطاء.
3) يعمل على اتساع نطاق التطوير والتغيير، وحدوث تحولاتٍ غيرَ مسبوقةٍ في كافة المجالات.
4) يؤدي التحول الرقمي إلى تقليل الفساد، إن لم يكن القضاء عليه في المؤسسات الحكومية.
5) يوفر التكلفة والجهد بشكلٍ كبير، ويُحسّن الكفاءة التشغيلية ويُنظمها، ويعمل على تحسين الجودة وتبسيط إجراءات الخدمات المُقدّمة للمستفيدين.
6) يُخلّص الحكومة من الضغوط المستمرة من المواطنين والمستفيدين بشكلٍ عام؛ وذلك من أجل تلبية الطلبات المتزايدة بسبب زيادة عدد السكان، وارتفاع مستوى المعيشة، والرغبة في تحسين نوعية الخدمة، وإنجاز المعاملات، والتخلّص من الروتين والبيروقراطية.
7) مواكبة التقدّم التكنولوجي والثورة المعرفية المرتبطة به، مما يستلزم الاستفادة منه في مختلف مجالات الحياة.
8) خلق فرصٍ لتقديم خدماتٍ مبتكرةٍ وإبداعيةٍ بعيداً عن الطرائق التقليدية في تقديم الخدمات، والوصول إلى شريحةٍ أكبر من الجمهور.

أهداف التحول الرقمي في التعليم:

تنوّعت أهدافُ التحول الرقمي في التعليم، بما يتوافق مع أهداف المنظومة التربوية بكافة عناصرها، والتي تُساهم في حلّ عددٍ من المشاكل التي تواجه التعليم العالي، سواءً بسبب التطور المتسارع لتكنولوجيا التعليم أو بسبب الأزمات الطارئة، وقد تنوّعت الأهداف في المصادر التي اطلع عليها الباحثون، وهي عديدة، ومنها: (أبو قوطة والدلو، 2020: 219)، (الحسناوي، 2007: 10)، (الحلفاوي، 2006: 63)، (عامر، : 42)، (قطيط، 2009: 34)، (كابلي وآخرون، 2012: 227)، (المزين، 2016: 75) و(السروري، 2022: 64)، وقد لخص الباحثون أهم أهداف التعليم الرقمي والمتمثلة بالتالي:

1- تطوير فلسفة وأساليب ونظم التعليم التقليدي وتحويله إلى رقمي؛ لإعداد جيلٍ قادرٍ على التعامل مع التقنية ومهارات العصر، وما فيها من تطوراتٍ هائلة.
2- يُتيح فرص التعلم الذاتي للطالب وجميع فئات الشعب، حسب قدراتهم وجهودهم في عمليات التعليم والتعلم بكلِ وقت.
3- تطوير دور المعلمين في العملية التعليمية، بحيث يُواكب التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة.
4- يوفر الجهد والوقت والكلفة للمعلم وللطالب، وذلك بالرجوع للدرس في أي وقت، والقيام بالأنشطة والواجبات بالرجوع إلى مصادر المعلومات المتنوعة على شبكة الإنترنت وتدعيمها بالأمثلة.
5- تعزيز العلاقة بين المجتمع المحلي والجامعة، وبين الجامعة والبيئة الخارجية.

6- اكساب المعلمين والطلاب الكفايات والمهارات اللازمة لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.

7- تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية، وذلك عن طريق الفصول الافتراضية وبتوفير دروسٍ لمعلمين مميزين.

8- تحسين مستوى فاعلية المعلمين وزيادة الخبرة لديهم في إعداد المواد التعليمية المبرمجة، والتي تتناسب مع فئات عمرية مختلفة ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

9- توفير المقررات التعليمية الإلكترونية للطالب والمعلم وتعزيز المقرر بأنشطة إلكترونية.

10- تقديم الحقيبة التعليمية بصورتها الإلكترونية للمعلم والطالب معاً، وسهولة تحديثها مركزياً من قبل إدارة تطوير المناهج.

11- توسيع دائرة اتصالات الطالب، وذلك من خلال شبكات الاتصالات العالمية والمحلية، وعدم الاقتصار على المعلم كمصدر للمعرفة، وربط الموقع التعليمي بمواقع حديثة.

12- يوفر التعليم الرقمي بيئة تعليمية آمنة، ذات خبراتٍ تعليميةٍ بعيدةٍ عن المخاطر التي يواجهها المتعلم بالتعليم المعتاد.

13- خلق بيئةٍ تفاعليةٍ بين المعلمين والطلبة والفنيين، وذلك عبر تبادل الخبرات التربوية والمناقشات والحوارات الهادفة؛ لتبادل الآراء بالاستعانة بقنوات الاتصال، مثل: البريد الإلكتروني وغرف الصف الافتراضية.

14- القيام بمشاريعٍ جماعيةٍ من خلال الارتباط بشبكاتٍ تعليميةٍ لتنظيم وإدارة عمل المؤسسات التعليمية.

15- نمذجة التعليم، ومن ذلك: خطط للدروس، والممارسات التعليمية المتميزة، وبنوك الأسئلة، والاستغلال الأمثل لتقنيات الصوت والصورة.

16- يحتفظ الطالب بالمعلومة لمدةٍ أطول؛ لحصوله عليها بسهولةٍ من الشبكة، ومدعّمة بالصوت والصورة والفهم.

17- تحديث البرامج والمواقع الإلكترونية والمقررات والاختبارات بسهولةٍ عبر الشبكة العالمية للمعلومات.

18- يمنح الطالب تغذية راجعة ذاتية مستمرة خلال تعلمه، وتقويمٍ شاملٍ يعرف مدى تفوقه.

أنواع التعليم الرقمي للتحول الرقمي:

عرض العديد من الباحثين لتصنيف أنماط وأنواع التعليم الرقمي التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية، ومنهم: (زيتون، 2005: 170)، (شحاتة، 2009: 117)، (عامر، 2015: 105)، (عبدالمجيد، 2008: 68)، (عطية، 2009: 166) و(علي، 2011: 105)، وهي متنوعة ومتعددة، وتم تلخيصها كما يلي:

أ – النموذج المساعد: وفيه توظف بعض أدوات التعليم الرقمي جزئياً في دعم التعليم الصفي (التقليدي).

ب – النموذج المدمج المتصل: وفيه يوظف التعليم الرقمي مدمجاً مع التعليم الصفي.

ج – النموذج المنفرد: وفيه يوظف التعليم الرقمي كبديلٍ كاملٍ أو شبه كامل عن التعليم الصفي (عن بُعد)، ومنه:

1 – التعلم الإلكتروني الفردي بالاتصال المباشر: يتعلم الطالب المقررات الإلكترونية انفرادياً، ويمكن أن يكون متزامناً وغير متزامن.

2 – التعلم الإلكتروني التشاركي، ويكون: التعليم مباشر تزامني (Synchronous E-Learning): يتواجد المعلم والمتعلمين في نفس الوقت أمام الأجهزة الإلكترونية لإجراء المناقشة والمحادثة أو من خلال الفصولِ الافتراضية (Virtual classroom). والتعليم غير التزامني (Asynchronous E-Learning): وهو غير مباشر، ويتم عبر البريد الإلكتروني وكافة تطبيقات التواصل الاجتماعي في الأوقات والأماكن التي تناسبهم.

خصائص التعليم الرقمي:

ينفرد التعليم الرقمي عن غيره من أنماط التعليم التقليدي ببعض الخصائص المتعلقة بطبيعته وفلسفته، وقد تناولت ذلك العديد من الدراسات، ومنها: (بريك وجويبر، 2021: 8)، (العباسي، 2011: 214)، (الساعي، 2007)، (عبدالمجيد، 2008: 69)، و(كابلي وآخرون 2012: 229)، ومن أبرزها الخصائص التالية:

1- العالمية: إذ يتيح التعليم الرقمي إمكانية الوصول إلى المعلومات والمعرفة في أي وقتٍ وفي أي مكان، ومن دون أي حواجز عبر الإنترنت، والذي يُلغى الحدود الجغرافية بين المرسل والمستقبل.
2- الفردية: التعليم الرقمي يتوافق مع حاجات كل طالب، ويُلبي رغباته ويتماشى مع مستواه العلمي، ويُحقق تفريد التعلم الذاتي وتنمية روح المبادر،ة واتساع أفق التفكير لدى الطالب.
3- التكاملية: تكامل كل مكوناته من العناصر مع بعضها البعض بُغية تحقيق أهدافٍ تعليميةٍ محددة.
4- التفاعلية: حيث التفاعل بين المادة العلمية والمستفيدين من طلاب وأعضاء هيئة التدريس.
5- الكلفة: انخفاض تكلفة التعليم بالمقارنة مع التعليم التقليدي، وسهولة تحديث البرامج والمواقع الإلكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات.
6- الجماهيرية: عدم اقتصار التعليم على فئةٍ دون أخرى من الناس، ويمكن لأكثر من متعلم أن يتعامل ويتفاعل مع البرنامج التعليمي في أكثر من مكانٍ بآنٍ واحد.
7- المرونة في القبول: لا تتقيد أنظمة التعليم الرقمي بنفس المعايير التي تطبق في الجامعات التقليدية.
8- الثقافة: إن التعليم الرقمي يوفر ثقافة جديدة تسمى "الثقافة الرقمية"، حيث تركز على معالجة المعرفة.
9- الجاهزية: يحتاج لتقنيات تعليمٍ خاصة، والتدريب عليها قبل البدء وإعدادٍ مسبقٍ لمكونات التعليم.
10- التنوع: يحقق مبدأ ديمقراطية التعليم، بتوفيرِ فرص التعليم لكل راغب، مع مراعاة الفروق الفردية.

المحور الثاني: عناصر مكونات نظام إدارة التحول الرقمي في التعليم:

وجد الباحثون عرضاً لبعض العناصر والمكونات في دراسات كلاً من: (البواب، 2021: 224)، (التودري، 2004: 89)، (سالم، 2004: 300)، (السروري، 2022: 64) و(عامر، 2015: 99)، واتفقت على أن نجاح أي تعليم إلكتروني يتوقف على البيئة التي يحدث فيها، ويحتاج التعليم الرقمي إلى توفير بيئةٍ تعليميةٍ تفاعليةٍ متعددةِ المصادر ومتكاملة العناصر لتحقيق النجاح، وتتمثل هذه المكونات بالتالي:

1- المكوّن التدريسي (البيداجوجي): وهو المكوّن المختص بأغراض التعليم وأهدافه ومحتواه، واستراتيجيات التعليم والتعلم، والوسائط المستخدمة للتدريس.

2- عضو هيئة التدريس أو المدرب: القادر على التدريس واستخدام تقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الحاسب الآلي، بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني، باحثاً ومصمماً ومرشداً.

3- الطالب أو المتدرب: الذي يمتلك مهارة التعلم الذاتي، ولديه معرفة استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني.

4- طاقم الدعم التقني: المُلم بتخصص الحاسب الآلي وبرامجه ومكونات الإنترنت، وبتكنولوجيا التعليم وعملية التعليم والتعلم، ويمكنه تقديمها في برامجٍ تدريبية أو ورشِ عمل أو حلقاتٍ دراسية.

5- الطاقم الإداري المركزي: ولديهم القدرة في إدارة العملية التعليمية وتوفير الامكانات والمرشدين.

6- البيئة التعليمية وإمكاناتها المادية: حيث يجب توفير القاعات والفصول الافتراضية والمعامل والأجهزة وشبكة النت والمحطات اللازمة لتنفيذ التعليم الرقمي المتزامن وغير المتزامن.

7- المقرر الدراسي (المحتوى العلمي): تصميمه وفق معايير وتوافره إلكترونياً في الموقع.

8- التقييم: تقييم الأداء الإداري وهيئة التدريس والطالب، وتوفرِ الخدمات الفنية والبرامج والاختبارات.

9- وسائلِ الاتصال والتواصل، وهي نوعان:

- مباشرة: وتكون بالمواجهة بين الطالب والمعلم في نفس الزمان والمكان.
- غير مباشرة: وتكون من خلال وسيط، مثل: الكتب والمحاضرات، والمذياع والتلفزيون والتليفون، وشبكات الحاسبات، والشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) والأقمار الصناعية، وغيرها.

تقييم واقع عناصر بيئة التحول الرقمي في التعليم بكلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب:

استخدم الباحثون استبياناً لتحديد مدى توافر متطلبات التحول الرقمي في التعليم بالكلية، كما تم الاستفادة من نتائج التقييم البيئي لاستراتيجية الكلية المنفذة بتاريخ 29-30 سبتمبر 2021م، حيث مرّت الكلية بلحظاتٍ عصيبةٍ أثناء الحرب وجائحة كورونا؛ إذ حاولت الاستمرار في التدريس دون جدوى، مما أوجب على القيادة التحرك لإيجاد البدائل، وكان أفضلها التعليم الرقمي، ولكن بسبب شُحّ المتطلبات؛ اكتفى البعضُ بعمل تسجيلاتٍ وفيديوهاتٍ وتبادلها عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وقد سعت قيادة الكلية لتوفير ما أمكن لاستمرار التعليم، ومنها عمل منصة عبر برنامج (zoom)؛ لعرض سمنارات مناقشة بعض الخطط في برامج الدراسات العليا وأبحاث التخرج.

المحور الثالث: التحديات التي تواجه التحول الرقمي في التعليم وسبل معالجتها:

تحديات التحول الرقمي في التعليم:

رغم أهمية التحول الرقمي والنتائج الأولية التي أثبتت نجاحه وتميزه في التعليم، إلا أن التعليم يواجه بعض المعوقات والتحديات التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه، تعرض لها بعض الباحثين، ومنهم: (برناوي، 2020: 17)، (بريك وجويبر، 2021: 10)، (جابر، 2019: 19)، (الحسنات، 2012: 40)، (يدرة وآخرون، 2020: 41)، (العمدي، 2020: 32)، (القضاة ومقابلة، 2013: 225)، (المفظي،2022 ،9)، (مقيبل،2021: 265)، (جلول ،2022: 54) و(المفيز، 2020: 193)، وقد تم تلخيصها في التالي:

الجزء الأول: التحديات العامة:

إن التحديات العامة تمثل عائقاً للتحول الرقمي في مؤسسات التعليم العالي، والتي من أهمها ما يلي:

- ❖ **المحتوى:** ومن أهم صفات المنهاج الناجح للتحول الرقمي في التعليم الوضوح والاختصار، وأن يكون مفيداً، ومتوافقاً مع الأهداف التي يسعى المتعلم إلى تحقيقها، ومصمماً إلكترونياً وتعليماته واضحة.
- ❖ **الإبداع:** يجب أن يتم تحسين الارتباط بين المفاهيم والواقع بصورةٍ منسجمة.
- ❖ **القالب:** يجب أن يتم تصميم قوالب سهلة وبسيطة، مرنة وشاملة، تُساعد الطالب على فهم المقرر.
- ❖ **الوسائط:** يجب استخدام الوسائط بشكلٍ أمثل، بحيث تكون متزامنة مع الوسائط المتعددة.
- ❖ **الزمن:** يجب أن تتم إدارة زمن المحاضرات ومواعيدها بشكلٍ جيد.
- ❖ **الوضوح:** يجب أن توضح الأهداف التي سيحققها الطالب من خلال دراسته وفق التحول الرقمي.
- ❖ **السياق:** يجب أن يتم الحفاظ على سياق منطقي وسهل الاستخدام.
- ❖ **الأدوات:** يجب أن يتم اختيار أدواتٍ سهلةٍ وفعالة، تُسهل من تعلم الطالب.

الجزء الثاني: التحديات الخاصة:

وهي تلك التحديات التي تتعلق بالأفراد؛ كالطلاب والمعلمين، ومن أجل تجاوز هذه التحديات يجب فهمها ووضع الحلول الممكنة لها، وهي:

أولا: تحديات خاصة بالطلاب: من أبرز تحديات التحول الرقمي في التعليم المتعلقة بالطلاب، ما يلي:

- **القدرة على التكيف:** وذلك في ظل تحوله من الفصول الدراسية التقليدية إلى الفصول الافتراضية.
- **التقنية الحديثة:** لا يمتلك البعض الأجهزة ولم يتدرب عليها، ومنهم البعيد عن الجامعة، وضعف الاتصال الإنترنت.
- **محو الأمية الحاسوبية:** لا يستطيع بعض الطلبة العمل على الحاسوب وفتح بعض البرامج.
- **إدارة الوقت:** ليس لدى البعض الوقت الذي يتطلبه التعلم وفق التحول الرقمي ودورات التدريب عليه.
- **الدافع الذاتي:** الدافع الذاتي شرطاً أساسياً لنجاح التحول الرقمي في التعلم، وتجهيز أنفسهم بشكلٍ صحيح.

ثانياً: التحديات الخاصة بالكادر التعليمي: وهي التي تفرض نفسها على الكادر التعليمي لمسايرة التحول الرقمي في التعليم، وتتنوع تلك التحديات تبعاً لمسببات ظهورها، ومن أهمها:

- **تحديات التخطيط والتصميم للتحول الرقمي في التعليم:** وتتمثل بعدم قدرة الكادر التعليمي على إنشاء الصفحات والمواقع الإلكترونية، ونشرها وتخزينها وتحديثها، وتصميم البرمجية التي تُناسب الطالب.
- **التحديات الفنية لاستخدام تقنيات التحول الرقمي في التعليم،** وتتمثّل في: عدم القدرة على كيفية التعامل مع سطح المكتب، وإرسال الرسائل بالبريد الإلكتروني واستقبالها وتعميمها، واستخدام ملحقات الحاسوب، وإنتاج واستخدام العروض التقديمية، وتحميل الملفات من الشبكة وحفظها والاتصال، وجميعها تتعلق بأسبابٍ إدارية ومالية خارجة عن إرادة وقدرة عضو هيئة التدريس، أو تحديات مهنية تُفرض على عضو هيئة التدريس.
- **تحديات إدارة التعليم الرقمي:** وتبرز بمدى اتقان مهارات التحول الرقمي في التعلم، وكتابة التقارير الإلكترونية، وتحقيق التفاعل بين الجميع، وإعداد برامج إثرائية وعلاجية، والإرشاد والتوجيه للطلبة وإجراءات الأمانة العلمية.
- **تحديات البحث العلمي في التحول الرقمي:** كشُحّ الموارد اللازمة لتنفيذ البحث العلمي وعدم قدرة البعض على استعمال محركات البحث المختلفة، ووجود صعوباتٍ في: اللغة الإنجليزية، والتعامل مع المجلات العلمية

الإلكترونية المحكمة والنشر، ودخول المكتبات العالمية وقواعد البيانات، ومتابعة الإصدارات العلمية والبرمجيات الحديثة في مجال التحول الرقمي في التعليم.

- **تحديات مهنية:** تتمثّل بقلق عضو هيئة التدريس بشأنِ الترقية والتثبت، والخوف من فقدان العمل، وضيق الوقت لإعداد برامج التعلم الإلكتروني، وقلة الدورات والبرامج التدريبية في مجال التعلم الإلكتروني.
- **تحديات التقويم الرقمي في التعليم:** وتبرز في مدى تمكن المعلم من تقويم كفايات الطلبة الفنية والتكنولوجية قبل بدء التعلم الإلكتروني، ومتابعة الأداء في دراسة المقرر، ومدى تقدمه وتحديد نقاط الضعف والقوة والصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء التعليم والتعلم، ومساعدتهم على حلّها.

التحديات التي تواجه التحول الرقمي في التعليم بكلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب، ومنها:

1- تدني الوضع المعيشي للمواطن اليمني، مما أثّر على التعليم بشكلٍ مباشر، وهذا ما أكدته دراسة (الخولاني وسلام، 2021: 150).

2- شحة الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة، والذين يجيدون فنّ التعليم الرقمي وحماية الشبكة، وهذا ما أكدته دراسة (جابر، 2019: 19).

3- ضعف البنية التحتية من أجهزة الحاسبات وملحقاتها وبرمجيات مساندة، ضعف شبكة الإنترنت وارتفاع رسوم الاتصال بالإنترنت، وغياب شبكة معلومات أكاديمية ومصممي البرمجيات التعليمية، ومصادر الطاقة والصيانة الدائمة بالإنترنت، وهذا ما اتفق مع دراسة (الحسنات، 2012: 40).

4- عدم اقتناع المعلمين بالتحول الرقمي واستخدام الوسائط الإلكترونية في التدريس؛ وذلك لتهميشه دورهم في العملية التعليمية.

5- عدم إلمام بعض المعلمين والطلبة بمهارات استخدام التقنيات الحديثة وتصميم المقررات إلكترونياً.

6- سكن بعض طلبة الكلية بقرى لا يتوفر فيها شبكة إنترنت، ولا يمتلكون جهاز حاسوب.

7- قلة تنفيذ دورات تدريب وتأهيل للمعلمين ومصممي المقررات والطلبة؛ لتنفيذ التحول الرقمي في التعليم.

8- التكلفة العالية في تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية، وضعف اللغة الإنجليزية لدى الأغلبية.

9- وجود كم هائل من المعلومات السلبية على الإنترنت مع التضليل المتعمد، وظهور مخاطر صحية كإدمان الإنترنت، الاختراقات والاستدراج، ظهور الفيروسات على الشبكة، ومواقع نشر سيئة دون رقابة، وهذا ما أكدته دراسات (زيتون، ٢٠٠٥: ٦٨) و(سالم، ٢٠٠٤: ٣١٦).

وهذه التحديات تُمثّل حجر عثرةٍ أمام تنفيذ التحول الرقمي في التعليم بالكلية؛ لذا يتحتّم مواجهة هذه التحديات، وإيجادِ الحلول المناسبة؛ ليتمكّن أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين من مواكبة عصر الثورة التكنولوجية والمعلومات المتسارعة والاستعداد لمواجه الأزمات الطارئة في أي وقت، وذلك من خلال توفير متطلبات تطبيق التحول الرقمي في التعليم بكلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب.

تطوير المتطلبات اللازمة للتحول الرقمي في التعليم:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي اهتمت بالتحول الرقمي في التعليم العالي، ومنها دراسة: دحماني وبلطرش (2022)، رشوان وقاسم (2022)، السروري (2022)، عمر (2021)، خولة (2020)، ودراسة (لطاف وبوبلوطة، 2022)؛ تبيّن أنها تتفق مع نتائج التقييم الذاتي لأهم المكونات اللازمة للتحول الرقمي، وتطبيق التعليم الرقمي بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بجامعة إب، وذلك في وجود نقاط ضعفٍ في

توفر المتطلبات؛ ولتحقيق جودةِ هذه المتطلبات، يجب معالجة نقاط الضعف في المتطلبات المتوفرة في الكلية، وذلك من خلال استكمال بناء الموارد المادية والبشرية والمعرفية والفنية والإدارية.

متطلبات التحول الرقمي في التعليم بالكلية، ومنها:

1) توفير اللوائح المُنظِّمة للتحول الرقمي في التعليم على مستوى أعضاء هيئة التدريس والطلبة والفنيين.
2) توفير الموازنة الكافية والاعتمادات المالية اللازمة للتحول الرقمي في التعليم بالكلية.
3) تطوير البنية التحتية اللازمة للتحول الرقمي في التعليم بالكلية، مثل: توفير منصة التعليم الرقمي، والفصول الافتراضية، والشاشات الذكية والبرامج والتطبيقات المساندة، والأجهزة الإلكترونية وتوفير شبكة إنترنت سريعة.
4) تدريب أعضاء هيئة التدريس على التدريس بأنماط التعلم الإلكترونية المختلفة، واستخدام وسائل التقنية الحديثة بكل صورها؛ لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة.
5) تشكيلُ فريقٍ من مصممي البرامج والمقررات الإلكترونية، والمدربين الفنيين المتخصصين بالإنتاج الرقمي وإدارة منصات التعليم الرقمي.
6) الاهتمام بتحويل المناهج التقليدية إلى كتبٍ إلكترونية، وتقديم المحتوى بأشكالٍ جديدة ومتنوعة، وتحديثها بصورةٍ مستمرةٍ وفق المعايير الدولية.
7) توفيرُ مكتبةٍ إلكترونيةٍ شاملة، تحتوي على كتبٍ وموسوعاتٍ إلكترونية، والعمل على دمجها في أنظمة التعليم الرقمي بشكلٍ مباشر، وربطها بموقع الجامعة والمكتبات العامة.

الدراسات السابقة:

دراسة (أمين، 2018): هدفت الدراسة لوضع تصور مقترح لمتطلبات التحول الرقمي في الجامعات المصرية لتحقيق مجتمع المعرفة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. تمثّلت أداة الدراسة باستبيان طُبِق على أعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات المصرية، وخرجت الدراسة بوضع استراتيجيةٍ للتحول الرقمي ونشرِ ثقافته، وتصميم البرامج التعليمية الرقمية، وإدارة وتمويل التحول الرقمي، والمتطلبات البشرية والتقنية والأمنية والتشريعية.

دراسة (Dvoretskaya, 2018): هدفت الدراسة إلى التعرّف على العوامل التي تؤثر على التحول الرقمي في المدارس من وجهة نظر المعلمين، مستخدمةً المنهج الوصفي، وتمثّلت أداة الدراسة باستبيان، بيّنت العوامل المؤثرة في تأسيس التعليم والتعلم الرقمي، وهي: القيادة التربوية، التمركز حول الطالب، البنيه التحتية الرقمية، التعلم في العصر الرقمي، والثقافة الرقمية، وأنه لابد من زيادة التطوير المهني للمعلمين من خلال أنشطة غير رسمية لدعم التمركز حول الطالب.

دراسة (Mhlanga and moloi, 2020): هدفت الدراسة إلى قياس أثر جائحة كورونا في تفعيل التحول الرقمي في قطاع التعليم في جنوب أفريقيا، استخدمت الدراسة منهج وثائقي، وكشفت النتائج أنه خلال جائحة كورونا أُطلقت مجموعة من أدوات الثورة الصناعية (4IR) من التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي، حيث

تحوّلت الأنشطة إلى التعلم عن بُعد، وبيّنت نتائج الدراسة أن لدى الدولة القدرة في توسيع نطاق هذه التقنيات لتحسين مستوى الطلبة.

دراسة (جبار وغالب، 2022): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على تقنيات التعلم الرقمي باستخدام نظام إدارة التعلم إدمودو (Edmodo) في تنمية مهارات التربية العملية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة؛ ولتحقيق الهدف استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي لمجموعة تجريبية واحدة ذات القياس القبلي البعدي، وقد تكوّنت العينة من (26) معلماً ومعلمة، تم اختيارها بالطريقة القصدية من المستوى الرابع بقسم الرياضيات، كلية التربية – جامعة صنعاء، وطُبِّقت أداة بطاقة ملاحظة لمهارات التربية العملية (تخطيط، تنفيذ، تقويم)، وقد توصّلت النتائج إلى أن للبرنامج القائم على تقنيات التعلم الرقمي أثراً فعالاً في تنمية الجوانب المعرفية والعملية لمهارات التربية العملية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة، ويجب بناء "أنظمةِ تعلم" قائمة على تقنيات التحول الرقمي في التعليم لأهميتها وتوجه العالم نحوها.

دراسة (السروري، 2022): هدفت الدراسة إلى استعراض مفاهيم التحول الرقمي، أبعاده، أصحاب المصلحة، أهدافه وتكنولوجيا التحول الرقمي، وتسليط الضوء على دور مؤسسات التعليم العالي في الحاجز الرقمي والتحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي، كما استعرضت بعض الأوراق العلمية الحديثة التي ناقشت التحول الرقمي في مؤسسات التعليم العالي بالعالم العربي. وخلُصت النتائج إلى أن التحول الرقمي لمؤسسات التعليم العالي أصبح ضرورةً حتمية، فرضتها الثورة الصناعية الرابعة، وفرضتها كذلك جائحة كورونا؛ ولابد من التوجه إلى رقمنة مؤسسات التعليم العالي ولو تدريجياً.

دراسة (دحماني وبلطرش، 2022): هدفت الدراسة إلى البحث في التأثير المباشر لكل من التحول الرقمي وجودة خدمة التعليم العالي وتوفر متطلبات تطبيقه في الجامعات. استعرضت الدراسة أهمية التحول الرقمي، وأهم الخطوات الأساسية في عملية التحول الرقمي، والتقنيات والأدوات، لتجربة دولة الإمارات العربية المتحدة في هذا المجال، وخلُصت الدراسة إلى الإقرار بأن الإمارات العربية المتحدة تفوّقت على باقي الدول الأخرى في مجلس التعاون الخليجي.

دراسة (رشوان وقاسم، 2022): هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على أثر تطبيق التحول الرقمي على الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وتمثّلت أداة الدراسة باستبيانٍ وزّع على المجتمع المستهدف المُتمثّل في أعضاء هيئة التدريس بأقسام المحاسبة بالجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، وتم استخدام أسلوب الحصر الشامل نظراً؛ لصغر حجم المجتمع، وخلُصت النتائج إلى وجود أثرٍ لتطبيق التحول الرقمي في تحسين الأداء التدريسي، البحثي، الوظيفي، المعرفي والتكنولوجي لأعضاء هيئة التدريس. وأوّصت الدراسة بضرورة استخدام تقنية التحول الرقمي في الجامعات الفلسطينية؛ لما لها من دورٍ فاعلٍ في تحسين الأداء التدريس، البحثي، الوظيفي، المعرفي والتكنولوجي لأعضاء هيئة التدريس.

دراسة (ولطاف وبوبلوطة، 2022): هدفت إلى وصف واقع التحول الرقمي في الجامعات، في ظل ما يعيشه العالم اليوم من تطورات تكنولوجية هائلة؛ فأصبحت الممارسات الإلكترونية أمراً حتمياً في كل القطاعات

وفي كل المجالات، ومن القطاعات التي مسها هذا التطور في مؤسسات التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم، ومنها الجامعة الجزائرية، حيث بدأت بوادر التحول الرقمي فيها، ومن خلال هذه الدراسة تم التوصل إلى أن التحول الرقمي أمرٌ حتمي في مؤسسات التعليم العالي؛ كونها المولِّد الأول للكوادر البشرية واليد العاملة المؤهلة، غير أن الجامعة الجزائرية في مجال الرقمنة ما زالت تُعاني من العديد من التحديات التي تُعيق دون الوصول إلى رقمنة قطاع التعليم العالي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تنوع الهدف من الدراسات السابقة، والتي ركّز بعضها على وصف التحول الرقمي في الواقع؛ كدراسة (Mhlanga and moloi, 2020) و(السروري، 2022)، (ولطاف وبوبلوطة، 2022) وهي تتفق مع هدف الدراسة الحالية، في حين سعت دراسات أخرى لقياس أثر تطبيق التحول الرقمي وبرامجه؛ كدراسة (Mhlanga and moloi, 2020)، (جبار وغالب، 2022)، (دحماني وبلطرش، 2022) و(رشوان وقاسم، 2022)، كما أن معظمها استخدمت أداةَ استبيانٍ كالدراسة الحالية، واختلفت الأداة في دراسة (Mhlanga and moloi, 2020) التي اعتمدت على منهج وثائقي، وكانت العينات متباينة ما بين طلبة وأعضاء هيئة تدريس، كدراسة (أمين، 2018)، (Dvoretskaya, 2018) ودراسة (رشوان وقاسم، 2022)، وتنوّعت النتائج حسب تنوع الأهداف، ولكن معظم الدراسات اتفقت على أن هناك ضعفاً في متطلبات التحول الرقمي، ويجب توفيرها لمسايرة العالم وتحقيق الجودة. وقد استفاد البحث الحالي من بعض الدراسات السابقة في بناء الأدوات والإطار النظري. والجديد في هذه الدراسة تركيزها على تحديد المتطلبات اللازمة للتحول الرقمي، ومدى توافرها في التعليم بكلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب.

إجراءات البحث:

أ- **منهج البحث:** تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة، وتحليل نتائج دراستها، وقياس مدى توافرها في كلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة جامعة إب.

ب- **مجتمع البحث:** تكوّن مجتمع الدراسة من جميع كوادر أساتذة الكلية المتواجدين، والبالغ عددهم (101) وطلبة المستوى الثالث والرابع حاسوب البالغ عددهم (35).

ج- **عينة البحث:** تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، والبالغ عددهم (40) كادراً وطالباً من الكلية بالنادرة، وهم (20) من أعضاء هيئة التدريس بنسبة (19.8%)، و(20) من طلبة الكلية المسجلين بالمستوى الرابع قسم الحاسوب بالكلية بنسبة (57%).

د- **أدوات البحث:** لتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون ببناءِ قائمةٍ تكوّنت من استبيان، يحتوي على (70) فقرة؛ لقياس مدى توافر متطلبات تطبيق التحول الرقمي في التعليم بالكلية، وذلك من خلال:

1- متابعة ما أمكن من الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة.

2 – تم إعداد قائمة (استبيان) بالمتطلبات اللازمة للتحول الرقمي في التعليم بالكلية.

3- تم تنظيم فقرات الاستبيان في خمسة محاور، هي: المتطلبات المادية، كفايات أعضاء هيئة التدريس، قدرات الطلبة، توصيف المقررات الدراسية ورقمنتها، ودور القيادة الإدارية.

4- تم تحكيم الاستبيان من قِبل مجموعة من المحكمين الذين لديهم الخبرة والكفاءة في هذا المجال؛ للتحقق من مدى انتماء الفقرات للمحور، وسلامة ودقة الصياغة اللغوية، وإبداء أي ملاحظات إن وجدت.

5- بعد العمل بملاحظات المحكمين من تعديل بعض العبارات، أصبحت القائمة في شكلها النهائي مكوّنة من (70) فقرة، موزعةً على خمسة محاور، وقد تدرّج مقياس درجة توافر الفقرة ما بين (عالٍ، متوسط، ضعيف) بقيم (3 و 2 و 1) على التوالي.

6- لحساب ثبات القائمة قام الباحثون بتطبيقها على (9) أفراد من مجتمع الدراسة غير أفراد العينة، وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ لحساب معامل الثبات الكلي، والذي بلغ (0.89) وهي نسبة ثبات عالية.

7- بعد التأكد من صدق وثبات بطاقة الملاحظة، تم تطبيقها على عينة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2022-2023م، وقد بلغ إجمالي ما تم تطبيقه واستخدامه في الوصول للنتائج عدد (40) نسخة مكتملة من الاستبيان.

هـ - الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات البحث:

- استخدام الرزم الإحصائية المعروفة باسم برنامج (SPSS-21).
- مجموع التكرارات لكل فقرة، ومستوى درجة توافر المعيار، والمتوسط المرجح لكل فقرة ومحور، ومعادلة كرونباخ ألفا.

نتائج البحث:

تمت الإجابة عن أسئلة البحث من خلال بناء قائمة بالمتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بجامعة إب في شكل استبيان، تكوّن من (70) فقرة موزعةً على خمسة محاور، قام الباحثون بتجميع تكرار استجابة أفراد العينة لكل فقرة وكل محور حسب الهدف، كما تم بحساب المتوسط الحسابي المرجح لنتائج الاستبيان, التي تُمثّل درجة توافر المتطلبات بالكلية مع ترتيب المكونات حسب مستوى توافرها، وذلك على النحو التالي:

للإجابة عن السؤال الأول: "ما مدى توافر المتطلبات المادية اللازمة للتحول الرقمي في التعليم بكلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب؟" تمت الإجابة عنه من خلال النتائج التي توصّل الباحثون إليها، والتي يوضحها الجدول رقم (1).

جدول رقم (1): المتوسطات الحسابية لمستوى توافر المتطلبات المادية اللازمة للتحول الرقمي في التعليم بالكلية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	مستوى التوافر	الترتيب

1	توفر معامل مزودة بأجهزة تتناسب مع أعداد الطلبة	2	متوسط	3
2	توفر ملحقات الحاسب الآلي المختلفة: (طابعة, ماسح ضوئي, مودم, سماعات, ميكرفون, كاميرا, مسجل سمعي, أجهزة عرض وغيرها)	1.3	ضعيف	6
3	وجود مكتبة إلكترونية تخدم المقررات وفيديوهات توضيحية	1.4	ضعيف	5
4	توفر قاعات دراسية مزودة بشبكات إنترنت سريعة وأجهزة كمبيوتر متوافقة مع أنظمة الإنترنت بالشبكات العالمية "الإنترنت"	2.3	متوسط	1
5	وجود بنية تحتية من اتصالات وشبكات وكابلات كهربائية وجهاز للاتصال بين كمبيوتر وآخر	1.8	متوسط	4
6	وجود المقررات الدراسية للمتعلمين مُحمّلة في موقع التعليم الرقمي على الشبكة الخاصة بالجامعة	1.1	ضعيف	7
7	وجود لوائح لتنظيم التعليم الرقمي والتحكم ببرامج الإنترانت والخدمات التي تقدمها	1.3	ضعيف	6
8	وجود خبراء تصميم تعليمي ومبرمجين لإنتاج المواد التعليمية, والمقررات	1	ضعيف	8
9	توفر برمجيات تعليمية تفاعلية بأنماط متنوعة, كبرمجيات تأليف المحتوى, وبرامج تطبيقية خاصة لتشغيل الشبكات وحمايتها	2.1	متوسط	2
10	وجود بند مالي لدعم التعليم الرقمي على مستوى الجامعة	1	ضعيف	8
11	توفر نظام التعليم الرقمي (LMS) كنظام مودل (Moodle) أو بلاك بورد (Black Board) وسيرفرات لتخزين المعلومات والتواصل مع المتعلمين ومتابعتهم	1.1	ضعيف	7
	مجموع متوسط المحور	**1.5**	**ضعيف**	

يبيّن من الجدول رقم (1)، أن كافة الفقرات توزعت على المستويين (متوسط ، ضعيف) فقط، وحقق المستوى "متوسط" أربع فقرات، توزعت متوسطاتها ما بين (1.8 وحتى 2.3)، وترتيبها ما بين الأول والرابع، وقد حصلت الفقرة الرابعة على الترتيب الأول بمستوى "متوسط" (2.3)، بينما حصل على المستوى "ضعيف" سبع فقرات، توزعت متوسطاتها ما بين (1 وحتى 1.4)، وترتيبها ما بين الخامس والثامن، وقد توزعت متوسطات هذا المحور ما بين (1 – 2.3). وتُشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (1) إلى أن المتطلبات المادية اللازمة للتحول الرقمي في التعليم بالكلية جاءت بدرجة (ضعيف)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.5)، وبنسبة (7.6%)، ولكي يتم التحول الرقمي في التعليم بكلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب بشكلٍ جيد؛ يجب توفير المتطلبات المالية والأنظمة والخبراء والمقررات وملحقات الحاسوب اللازمة لذلك.

للإجابة عن السؤال الثاني: "ما مدى توافر كفايات التدريس الرقمي لأعضاء هيئة التدريس لتطبيق التحول الرقمي في التعليم بالكلية؟"، وتمت الإجابة عنه من خلال نتائج البيانات في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2): المتوسطات الحسابية لمستوى توافر كفايات التدريس الرقمي لأعضاء هيئة التدريس لتطبيق التحول الرقمي في التعليم بالكلية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	مستوى التوافر	الترتيب
1	إعداد خطة عامة مزمنة لتنفيذ المقرر الإلكتروني	2	متوسط	8
2	مشاركة فرقِ العملِ المتخصصة بتوصيفٍ شاملٍ للمقرر وتحويل محتواه الدراسي إلى محتوى إلكتروني كامل	2.2	متوسط	6
3	تشجيع أساليب التفاعل الإلكتروني بينه وبين المتعلمين، وبينهم وبين المقررات الإلكترونية مواد التعلم	2.1	متوسط	7
4	تقديم المقرر باستخدام الوسائط المتعددة (الصورة، الصوت، الفيديو, صور ثابتة, ومتحركة, فيديوهات, عروض باوربوينت وغيرها)	2.5	عال	3
5	التعامل مع وحدات الإدخال والإخراج, ووحدات التخزين لجهاز الحاسب الآلي	2,6	عال	2
6	التعامل مع سطح المكتب وإدارة الملفات والبرامج، سواءً بالإنشاء والحفظ أو النقل أو الحذف أو النسخ والتعديل	2.7	عال	1
7	استخدام مجموعة برامج (Office) في إنتاج وعرض دروس إلكترونية, وتنظيم أعمال الطلبة ومتابعتهم	2.7	عال	1
8	امتلاك مهارات المشاركة في مجموعات النقاش المتاحة عبر الإنترنت وإدارتها	2.4	عال	4
9	تكليف الطلبة ببعض الأنشطة المناسبة للمحتوى الإلكتروني (رفع تقارير – تبادل المعلومات من خلال شبكة التواصل الاجتماعي أو الهواتف الذكية ...الخ)	1.9	متوسط	9
10	ضرب الأمثلة المتنوعة عبر النوافذ الإلكترونية	2.1	متوسط	7
11	تطبيق أساليب التقويم المختلفة إلكترونياً وفق معايير علمية, وتقديم برامج إثرائية وعلاجية وتغذية راجعة للمتعلمين بشكلٍ مستمر	2	متوسط	8
12	حوسبة النتائج ونشرها إلكترونياً عبر وسائل التواصل الاجتماعي والمواقع	1.8	متوسط	10
13	توظيف البرامج التعليمية الإلكترونية التفاعلية في التدريس عن بُعد مثل: برنامج الزووم (ZOOM), والتيمز (TEAMS) و(Google class)	2.3	متوسط	5
14	تقديم أنشطة متنوعة بين ثنايا المقرر الإلكتروني تُحقق أهدافه وتُعمق المعرفة بالمحتوى	1.3	ضعيف	12
15	إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها كل فترة	1.7	متوسط	11

16	استخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية وتحميل المقررات والملفات إلى الشبكة ونشرها للطلبة	2.4	عال	4
17	التغلب على المشكلات الفنية التي قد تظهر أثناء استخدام التعليم الرقمي	1.9	متوسط	9
18	التواصل مع الطلاب والزملاء, وتبادل الخبرات والنمو المهني باستخدام خدمات الشبكة العنكبوتية	2.7	عال	1
19	استخدام محركات البحث؛ للتعرّف على مصادر المعلومات الإلكترونية وتقييمها, والحصول على مصادر تعلم إلكترونية متعددة للمقرر الذي يدرسه	2.7	عال	1
20	التعامل مع خدمات الشبكة الأساسية التي يمكن توظيفها تربوياً، مثل: خدمة البحث، البريد الإلكتروني، المحادثة، نقل الملفات، والقوائم البريدية, المؤتمرات, غرف الدردشة والفيديو	2.7	عال	1
مجموع متوسط المحور		**2.24**	**متوسط**	

تبيّن من الجدول رقم (2) أن كافة الفقرات توزعت على المستويات الثلاثة (عالٍ، متوسط ، ضعيف)، وقد حصلت الفقرات السادسة والسابعة الثامنة عشر والتاسعة عشر والعشرون على الترتيب الأول بمستوى "عالٍ" ومتوسط (2.7)، وتوزعت بقية فقرات بمستوى "عالٍ" وبمتوسط بين (2.4 وحتى2.6)، وفي الترتيب الثاني والثالث والرابع، بينما حقق المستوى "متوسط" عشر فقرات، توزعت متوسطاتها ما بين (1.7 وحتى 2.3)، وترتيبها ما بين الخامس وحتى الحادي عشر، بينما حصل على المستوى "ضعيف" فقرة واحدة وهي الرابعة عشر بمتوسط (1.3) وترتيبها الثاني عشر والأخير، وقد توزعت متوسطات هذا المحور ما بين (1.3 –2.7). وتُشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (2) إلى أن المتطلبات المتعلقة بكفايات أعضاء هيئة التدريس اللازمة للتحول الرقمي في التعليم بالكلية جاءت بدرجة (متوسط)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لكفايات عضو هيئة التدريس (2.24) وبنسبة (21%)، كما تبيّن أن الحاجة ماسةٌ إلى توفير مقرراتٍ وأنشطةٍ إلكترونية، ونشرها على صفحاتهم عبر الإنترنت وتدريبهم على ذلك.

للإجابة عن السؤال الثالث: "ما مدى توافر المهارات الرقمية لطلبة الكلية لتطبيق التحول الرقمي في عمليتي التعليم والتعلم؟"، وتمت الإجابة عنه من خلال بيانات النتائج في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية لمستوى توافر المهارات الرقمية لطلبة الكلية لتطبيق التحول الرقمي في عمليتي التعليم والتعلم

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	مستوى التوافر	الترتيب
1	امتلاك مهارات استخدام الحاسب الآلي (إدارة الملفات والبرامج، بالإنشاء والحفظ أو النقل أو الحذف أو النسخ والتعديل)	2.2	متوسط	4

2	إدارة الحاسب الآلي وملحقاته: (طابعة, ماسح ضوئي, سماعات, ميكرفون, كاميرا, مودم, مسجل سمعي, أجهزة عرض, وسبورة إلكترونية)	1.5	ضعيف	8
3	استخدام مجموعة برامج (Office), مثل: {معالجة النصوص (Word), والعروض التقديمية (Power Point), ومعالج الجداول (Excel), وقواعد البيانات (Access)	1.4	ضعيف	9
4	مراعاة أخلاقيات استخدام الحاسب الآلي	2.8	عال	1
5	الحرص على السير في التعليم الرقمي وفقاً لتوجيهات أعضاء هيئة التدريس	2.1	متوسط	5
6	التواصل مع عضو هيئة التدريس وطلب المساعدة	2.1	متوسط	5
7	الالتزام بقواعد التعليم الرقمي والمتابعة الدائمة	2	متوسط	6
8	استخدام أدوات المساعدة المتوافرة في البرمجيات للحصول على المساعدة	2.3	متوسط	3
9	حلّ مشكلات النظام البسيطة	1.3	ضعيف	10
10	الحرص على إدارة الوقت بشكلٍ جيدٍ عند تعامله مع تطبيقات التعليم الرقمي	2	متوسط	6
11	متابعة تحديد مواعيد اللقاءات في التعليم الرقمي المتزامن مسبقاً	1.5	ضعيف	8
12	تنفيذ الأنشطة ومراجعة الأمثلة باستمرار	1.4	ضعيف	9
13	استخدام محركات البحث في الشبكة: البريد الإلكتروني، المحادثة، نقل الملفات، والقوائم البريدية, المؤتمرات, غرف الدردشة, الفيديو في التواصل مع زملائه وهيئة التدريس	1.6	ضعيف	7
14	توفر إمكانية الاستعلام عن النتائج الدراسية وتعبئة نماذج خاصة	2.5	عال	2
15	طرح التساؤلات المطلوبة للتعلم في أي وقتٍ ممكن	1.3	ضعيف	10
مجموع متوسط المحور		**1.9**	**متوسط**	

تبيّن من الجدول رقم (3) أن كافة الفقرات توزعت على المستويات الثلاثة (عالٍ، متوسط، ضعيف)، وقد حصلت الفقرتين الرابعة والرابعة عشر على مستوى "عالٍ"، بمتوسطي (2.8 و 2.5) واحتلا الترتيب الأول والثاني، بينما حقق المستوى "متوسط" ست فقرات، توزعت متوسطاتها ما بين (2 وحتى 2.3) وترتيبها ما بين الثالث وحتى السادس، بينما حصل على المستوى "ضعيف" سبع فقرات، بمتوسطات تراوحت بين (1.3 – 1.6) وترتبها ما بين السابع وحتى العاشر الأخير، وقد توزعت متوسطات هذا المحور ما بين (1.3 –2.8). وتُشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (3) إلى أن المتطلبات المتعلقة بمستوى توافر المهارات الرقمية لدى طلبة الكلية اللازمة للتحول الرقمي جاءت بمستوى (متوسط)، حيث بلغ المتوسط العام لمستوى توافر المهارات الرقمية لدى الطلبة (1.9) وبنسبة (14%)، وبذلك يُستلزم الاهتمام بتحديد مواعيد الطلبة واستغلال الوقت، وتدريبهم على البحث والمتابعة، والمراسلات بشكلٍ جيد، ويجب تدريب الطلبة على حلّ المشكلات والتساؤلات، واستخدام ملحقات الحاسوب باستمرار.

للإجابة عن السؤال الرابع: "ما مدى توافر المقررات الدراسية المبرمجة والمعدة للتحول الرقمي في بالكلية؟"، وتمت الإجابة عنه من خلال نتائج بيانات الجدول رقم (4).

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية لمستوى توافر المقررات الدراسية المعدة للتحول الرقمي في التعليم بالكلية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	مستوى التوافر	الترتيب
1	يتّصف المحتوى الإلكتروني بالشمول والملاءمة والاتساق والتنوع	1.5	ضعيف	5
2	يوظّف التصميم التعليمي للمقررات استراتيجيات تعلم مناسبة لأهداف المقرر وخصائص المتعلمين	1.2	ضعيف	7
3	يُراعي المحتوى الإلكتروني الدقة والموضوعية والحداثة	2.3	متوسط	1
4	محتوى المقرر منظم تنظيماً منطقياً وسيكولوجياً بشكلٍ متدرج وبأسلوبٍ يسمح بتطويره باستمرار	2.1	متوسط	2
5	يوظّف التصميم التعليمي للمقرر نشاطاتِ تعلمٍ مناسبة لأهداف المقرر وخصائص المتعلمين	1.2	ضعيف	7
6	يوظّف المقرر استراتيجيات تقويم وقياس مناسبة لأهداف المقرر ومتطلباته وخصائص المتعلمين	1.9	متوسط	3
7	يتضمن التصميم التعليمي توصيفٌ عامٌ وشاملٌ وواضحٌ عن المقرر ومتطلباته قبل البدء في دراسته	1.3	ضعيف	6
8	يتضمن التصميم استخدام صوتيات وعروض تعليمية تتميز بالجودة والوضوح	1.1	ضعيف	8
9	يتوفر المقرر الإلكتروني بشكلٍ مستمرٍ للمتعلم، ويمكن الوصول لتصفحه بأي وقتٍ ومن أي مكان	1.5	ضعيف	5
10	يوفر المقرر تغذيةً راجعةً كافيةً باتجاهين لتعزيز التعلم	1.7	متوسط	4
11	يخضع المقرر لمراجعة وتقويمٍ مستمرٍ لقياس فاعليته، ولضمان انسجامه مع برنامج التعلم الإلكتروني	1.5	ضعيف	5
	مجموع متوسط المحور	**1.6**	**ضعيف**	

تبيّن من الجدول رقم (4) أن كافة الفقرات توزعت على المستويين (متوسط، ضعيف) فقط، وقد حصلت أربع فقرات على المستوى "متوسط"، وحصلت الفقرتان الثالثة والرابعة على الترتيب الأول والثاني، بمستوى "متوسط" بالإضافة إلى الفقرتين السادسة والعاشرة، وتوزعت متوسطاتها ما بين (1.7 وحتى 2.3)، ومن الترتيب الأول وحتى الرابع، بينما حصلت السبع فقراتٍ المتبقية على المستوى "ضعيف"، وتوزعت متوسطاتها ما بين (1.1 – 1.5)، وترتيبها من الخامس وحتى الثامن وهو الأخير، وقد توزعت متوسطات هذا المحور ما بين (1.1 –2.3). وتُشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (4) إلى أن المتطلبات المتعلقة بمستوى توافر المقررات الرقمية اللازمة للتحول الرقمي في التعليم بالكلية جاءت بمستوى (ضعيف)، حيث بلغ المتوسط العام لمستوى توافر المقررات الرقمية بالكلية (1.6) وبنسبة (8.4%)، وبذلك فإن المقررات الرقمية تحتاج بشكلٍ عامٍ إلى إعدادٍ وتصميمٍ ورقمنةٍ مناسبة مع الأنشطة، وتُستخدم العروض والصوتيات والأفلام مع المراجعة والتقييم المستمر، ونشرها على شبكات الإنترنت.

للإجابة عن السؤال الخامس: "ما دور قيادة الكلية في تطبيق التحول الرقمي في التعليم بالكلية؟" وتمت الإجابة عنه من خلال نتائج البيانات في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية لدور قيادة الكلية في تطبيق التحول الرقمي في التعليم بالكلية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	مستوى التوافر	الترتيب
1	وجود القناعات بإعداد خطط لتطبيق أساليب التعليم الرقمي في الكلية	2.7	عال	3
2	تزويد القاعات الدراسية والأعضاء بأدوات التعليم الرقمي	2.5	عال	5
3	إنشاء موقع التعليم الرقمي على بوابة الجامعة جذاب ومشجع للتعلم	1.5	ضعيف	10
4	تكليف المتخصصين بتنفيذ دوراتٍ تدريبٍ لتنمية مهارات استخدام الحاسب الآلي لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة عند الحاجة	2.8	عال	2
5	توفير المعداتِ وأجهزةٍ مساعدة لاستخدام أنظمة التعليم الرقمي في التدريس بالكلية	2.2	متوسط	6
6	رصد ميزانيةٍ ماليةٍ لتسهيل استخدام أنظمةِ التعليم الرقمي	2	متوسط	8
7	التشجيع لاستخدام أنظمة التعليم الرقمي في تدريس كافةِ المقرراتِ الدراسية	2.6	عال	4
8	منح الحوافز المادية الملموسة لتفعيل الأبحاثِ والدراساتِ في مجال التعليم الرقمي وتدريس المقرراتِ الإلكترونية بالكلية	1.7	متوسط	9
9	توفير متطلبات استخدام المكتبة الإلكترونية وربطها بشبكةِ النت	1	ضعيف	12
10	العدالة في تقويم الأداء وفق ملف الإنجاز المهني لأعضاء هيئة التدريس	2.1	متوسط	7
11	رصد النتائج ونشرها عبر المواقع المتاحة لتمكن الجميع من تصفحها	3	عال	1
12	تنفيذ دورات تدريب وتأهل للكادر في تصميم المقررات والفصول الافتراضية	1.1	ضعيف	11
13	توفير الدعم الفني والأمن السيبراني لمنع اختراق بيانات ومعلومات الطلبة والمدرسين	1.1	ضعيف	11
	مجموع متوسط المحور	**2**	**متوسط**	

تبيّن من الجدول رقم (5) أن كافة الفقرات توزعت على المستويات الثلاثة (عالٍ، متوسط، ضعيف)، وقد حصلت الفقرة الحادية عشر على الترتيب الأول بمستوى "عال"، بالإضافة إلى أربع فقرات في المستوى "عالٍ"، توزعت متوسطاتها ما بين (2.5 وحتى 3)، ومن الترتيب الأول وحتى الخامس، بينما حقق المستوى "متوسط" أربع فقراتٍ توزعت متوسطاتها ما بين (1.7 وحتى 2.2)، وترتيبها ما بين السادس وحتى التاسع، بينما حصل على المستوى "ضعيف" أربع فقرات، الثالثة والتاسعة والثانية عشر والثالثة عشر، بمتوسطات توزعت ما بين (1 – 1.5)، وترتيبهما العاشر وحتى الثاني عشر، وقد توزعت متوسطات هذا المحور ما بين (1–3). وتُشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (5) إلى أن المتطلبات المتعلقة بدور قيادة الكلية اللازمة لتطبيق التحول الرقمي في التعليم بالكلية جاءت بمستوى (متوسط)، حيث بلغ المتوسط العام لدور قيادة الكلية (2)، وبنسبة (14%)، وعليه يجب على قيادة الكلية الاهتمام بمنح الحوافز المالية المشجعة، وتنفيذ دورات تدريب لكادر الكلية، وتوفير مكتبة إلكترونية مع الدعم الفني، وتأمين الشبكات ومنع الاختراق للبيانات، وحضر المواقع المسيئة، وربط الكلية بموقع الجامعة والشبكات العالمية.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من: (Dvoretskaya, 2018)، (جبار وغالب، 2022)، (السروري، 2022)، (ولطاف وبوبلوطة، 2022) بوجود ضعفٍ في توفر إمكانيات التحول الرقمي، وأنه من الضروري توفير هذه الإمكانات وتطبيق التحول الرقمي في التعليم الجامعي، واختلفت مع دراسة (أمين،

2018) والتي خرجت بتصور، ودراسة (رشوان وقاسم، 2022)، (دحماني وبلطرش، 2022) اللتان وجدتا أثراً لتطبيق التحول الرقمي باعتبار الهدف منهما كان قياس أثر تطبيق التحول الرقمي، وليس قياس مدى توافر متطلبات تطبيق التحول الرقمي في التعليم كما في الدراسة الحالية.

نتائج البحث:

يتضح من النتائج السابقة ما يلي:

- ✓ وضحت النتائج النهائية أن المستوى العام لمتطلبات التحول الرقمي بالكلية كان (1.8) وهو متوسط، واحتل دور أساتذة الكلية المرتبة الأولى وكان مستوى توافر المتطلبات (2.2) متوسط، واحتل دور القيادة المرتبة الثانية بمستوى توافر للمتطلبات (2) متوسط، يليه في المرتبة الثالثة مستوى توافر قدرات الطلبة بمتوسط (1.9)، يليه المقررات الدراسية في المرتبة الرابعة وبمستوى توافر (1.6) ضعيف، وفي الأخير المتطلبات المادية بمستوى توافر (1.5) ضعيف.
- ✓ حاجة الكلية إلى توفير الإمكانات المادية وتجهيز الفصول الافتراضية والشبكات والمكتبات الرقمية وهذه من مهام قيادة الكلية والجامعة.
- ✓ أصبح تنفيذ التحول الرقمي في التعليم ضرورةً عالميةً؛ لتجاوز معوقات التعليم العالي، ويجب تنفيذه.
- ✓ وجود ضعفٍ لدى الكادر التدريسي والطلبة في الحوسبة وبرمجة المقررات الرقمية، ويجب تدريبهم.
- ✓ حاجة الكلية إلى ميزانية لتنفيذ التعليم الرقمي بالكلية، وتصميم المقررات وفق معايير الجودة.
- ✓ غياب الفنيين والمتخصصين في البرمجيات اللازم توافرهم لإعداد مقرراتٍ إلكترونية وأنشطة مدعمة بالصور والصوت والعروض المناسبة وفق معايير الجودة.
- ✓ تمتلك الكلية مقوماتِ تنفيذِ التحول الرقمي بمستوى متوسط، ويجب استكمال هذه المقومات.

التوصيات:

1- تنظيم بيئة تعليم وتعلم حديثة، وذلك بتزويد قاعات التدريس بالتجهيزات والأدوات والشبكات المناسبة استعداداً للتحول الرقمي في التعليم.

2- عقد دوراتٍ تدريبيةٍ وورشِ عملٍ لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالكلية على استخدام التقنية الرقمية الحديثة في التدريس، والتنوع في أساليب التدريس والبحث والنشر وفقاً لمعايير الجودة.

3- ضرورة توفير نظام لإدارة تصميم المقررات المعدة إلكترونياً في الكلية، مع التزامها بمعايير الجودة المناسبة للتعليم الرقمي.

4- توفير الموارد المالية اللازمة لتطوير متطلبات تنفيذ التعليم الرقمي واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية والمعامل وغيرها.

5- تنمية قدرات الطلبة على استخدامه التقنيات الحديثة بما يتناسب مع متطلبات التحول الرقمي قبل البدء بدراسة المقررات الدراسية الإلكترونية.

6- يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في دعم نقاط القوة وتحسين نقاط الضعف التي ظهرت في المحاور الخمسة؛ ليتمكن الجميع من تنفيذ التعليم الرقمي مستقبلاً في الكلية.

المقترحات:

1- إجراء دراساتٍ لتقييم المتطلبات اللازمة للتحول الرقمي في التعليم العالي والكلية.

2- تنفيذ دراساتٍ لمعالجة التحديات التي تعيق تنفيذ التحول الرقمي في التعليم بالجامعات اليمنية.

3- تنفيذ دراسات علمية عن التحول الرقمي على مستوى البرامج في الكلية لتطويرها وفقاً لمعايير الجودة.

المراجع

1- أبو شخيدم، سحر سالم. (2020). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية. **المجلة العربية للنشر العلمي**، العدد الواحد والعشرون، جامعة النجاح نابلس، فلسطين.

2- 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.

3- إسماعيل، الغريب زاهر. (2009). **التعليم الرقمي من التطبيق إلى الاحتراف والجودة**. مصر: عالم الكتب القاهرة.

4- أمين، مصطفى. (2018). التحول الرقمي في الجامعات المصرية كمتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة، **مجلة الإدارة التربوية: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية**،5 (19)،11 – 116.

5- برناوي، علي بكر محمود. (2020). فرص وتحديات التعليم الإلكتروني في إدارة الأزمات التعليمية في ضوء الخبرات العربية والعالمية. **المجلة الإلكترونية متعددة التخصصات**، العدد (27) شهر(8)، بجامعه مينسوتا الإسلامية.

6- بريك، سميرة محمد وجويبر، ليلى رمضان. (2021). استخدام التعليم الإلكتروني لمواجهة مشكلات التعليم بجامعة الزاوية في ظل جائحة كورونا(الواقع والمأمول). **المؤتمر العلمي الثالث بكلية الزاوية "العجيلات "نحو تعليم أفضل في كليات التربية"**، جامعة الزاوية.

7- بشر، يحيى منصور. (2012). أنموذج لتطوير نظام تقاعد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات اليمنية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. **مجلة الباحث الجامعي العلوم والإنسانيات**، العدد 28، مارس، جامعة إب.

8- بن عامر، وسيلة وساعد صباح، مغزي بخوش أميمة. (2018). صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أساتذة التعليم العالي، **المجلة العربية للتربية النوعية**، العدد7.

9- البواب، جابر يحي علي. (2021). فوائد التعليم الإلكتروني وأهميته للنشء والشباب بحث نظري تمهيدا لدراسة تطبيقية على أندية ومراكز التدريب الشبابية والرياضية. **المؤتمر الثاني للتعليم الإلكتروني في التعليم في مؤسسات التعليم العالي**، 21- 22 نوفمبر 2021، صنعاء، اليمن.

10- التودري، عوض حسين. (2004). **المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم**. مكتبة الرشد. الرياض: السعودية.

11- جابر، عبير. (2019). **دور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تنمية ثقافة التعليم الإلكتروني لدى طلبتها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وسبل تفعيله**. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

12- جبار، يوسف يحيى علي وغالب، ردمان محمد سعيد. (2022). أثر برنامج قائم على تقنيات التعلم الرقمي في تنمية مهارات التربية العملية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة. **مؤتمر المعرفة التكنولوجية والتحول الرقمي في التعليم العالي (نحو تعزيز جودة التعليم العالي)**، 21- 22 ديسمبر 2022م، صنعاء، اليمن.

13- جلول، زعادي محمد. (2022). توظيف التحول الرقمي كوسيلة لضمان جودة البحث العلمي في المؤسسة الجامعية: دراسة في ضوء التجربة الجزائرية. **مؤتمر المعرفة التكنولوجية والتحول الرقمي في التعليم العالي (نحو تعزيز جودة التعليم العالي)**، 21- 22 ديسمبر 2022م، صنعاء، اليمن.

14- الحارثي، دلال. (2022). **التحول الرقمي في المملكة**. ورقة عمل، متاح على النت. .http://appsvu.edu.ea

15- الحسنات، نجاح احمد. (2012). **صعوبات تطبيق برنامج التعليم التفاعلي المحوسب على تلاميذ المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل علاجها**. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

16- حسين، سلامة عبدالعظيم وعوض لله، عوض لله سليمان. (2006). **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**. عمّان: دار الفكر.

17- الحلفاوي، وليد سالم. (2006). **مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية**. عمّان: دار الفكر.

18- الحكمي، عبداللطيف حيدر والحمدي، شرف عبدالحق والخطيب، خليل محمد. (2020). تحديات التعليم الإلكتروني في دول العالم الثالث واليمن وسبل معالجتها. **المؤتمر الأول للتعليم الإلكتروني في التعليم في مؤسسات التعليم العالي باليمن(الواقع والطموح)**، 11- 12 نوفمبر 2020م، صنعاء، اليمن.

19- الخولاني، علي ناصر وسلام، فائد فيصل. (2021). التعليم الإلكتروني في اليمن بين التأطير والتنظير (دراسة في مجال التعليم العالي)[بحث مقدم]. **المؤتمر الثاني للتعليم الإلكتروني في التعليم في مؤسسات التعليم العالي**، 21- 22 نوفمبر 2021م، صنعاء، اليمن.

20- دحماني، رشيدة وبلطرش، زهور(2022). التحول الرقمي ومتطلبات تطبيقه للرقي بجودة التعليم العالي . دراسة التجربة الرائدة لدولة الإمارات العربية المتحدة. **مؤتمر المعرفة التكنولوجية والتحول الرقمي في التعليم العالي (نحو تعزيز جودة التعليم العالي)**، 21- 22 ديسمبر 2022م، صنعاء، اليمن.

21- درويش، إيهاب. (2009). **التعليم الإلكتروني : مميزاته. مبرراته. متطلباته. إمكانية تطبيقه**. القاهرة: دار السحاب.

22- رشوان، عبد الرحمن محمد وقاسم، زينب عبد الحفيظ. (2022). أثر تطبيق التحول الرقمي على الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية. **مؤتمر المعرفة التكنولوجية والتحول الرقمي في التعليم العالي (نحو تعزيز جودة التعليم العالي)**، 21- 22 ديسمبر 2022م، صنعاء، اليمن.

23- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٥). **التعلم الإلكتروني: المفهوم. القضايا. التطبيق. التقييم**. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

24- الساعي، احمد جاسم. (2007). **التعليم الإلكتروني والأسس والمبادئ النظرية التي يقوم عليها**، كلية التربية، جامعة قطر.

25- سالم، احمد. (2004). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**. الرياض: مكتبة الرشد.

26- السروري، وداد عبد الرقيب. (2022). التحول الرقمي في مؤسسات التعليم العالي. **مؤتمر المعرفة التكنولوجية والتحول الرقمي في التعليم العالي (نحو تعزيز جودة التعليم العالي)**، 21- 22 ديسمبر 2022م، صنعاء، اليمن.

27- سعادة، جودت أحمد والسرطاوي، عادل فايز. (2003). **استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم**. عمّان: دار الشروق.

28- شاهين، عبدالحميد حسن. (2010). **استراتيجيات لتدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأماط التعلم**. [دبلوم خاصة في التربية]. كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، مصر.

29- شحاتة، حسن سيد. (٢٠٠٩). **التعليم الإلكتروني وتحرير العقل**. القاهرة: دار العالم العربي.

30- طميم، كمال نايف. (2021). تقييم تجربة التعليم الإلكتروني في الجامعة اللبنانية الدولية– صنعاء خلال جائحة كورونا. **المؤتمر الثاني للتعليم الإلكتروني في التعليم في مؤسسات التعليم العالي**. 21- 22 نوفمبر 2021م، مركز تقنية معلومات التعليم العالي، صنعاء، اليمن.

31- عامر، طارق عبد الرؤف. (2015). **التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي، اتجاهات عالمية معاصرة**. ط2 القاهرة: دار الكتب والمصرية.

32- العباسي، عزة السيد, (2011). دور التعليم الإلكتروني في تطوير التعليم الجامعي المصري في ضوء خبرة الصين. **مجلة كلية التربية**، العدد العاشر، يونيو2011، جامعة بور سعيد، مصر.

33- عبدالمجيد، حذيفة مازن. (2008). **تطوير وتقييم نظام التعليم الإلكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية والحاسوب**. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الأكاديمية العربية، الدنمارك.

34- عطية، محسن علي. (2009). **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

35- علي، محمد السيد. (2011). **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**. ط1، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

36- العمدي، عبد المؤمن علي. (2020). آفاق التعليم الإلكتروني في اليمن التحديات الحالية والحلول الممكنة. **المؤتمر الأول للتعليم الإلكتروني في التعليم في مؤسسات التعليم العالي باليمن (الواقع والطموح)**، 11- 12 نوفمبر 2020م، صنعاء، اليمن.

37- عمر، عبدالحافظ أحمد عمر. (2021). التحول الرقمي للحكومة ودوره في تحقيق أهدافة التنمية المستدامة . مصر نموذجاً. **مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للدراسات القانونية**، 2(3)، 154-179.

38- العويد, محمد صالح والحامد, احمد بن عبد الله. (2004). التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض. "دراسة حالة" [ورقة عمل مقدمة]. **لندوة التعليم الإلكتروني ، مدراس الفيصل, الرياض**, خلال الفترة 19-21 صفر 1424هـ.

39- فراج، حلمي محمد. (2003). تحسين أداء المدرسة الثانوية العامة في مصر باستخدام مدخل إعادة الهندسة. **الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مجلة التربية**، العدد الثامن، يناير، مصر.

40- القضاة، خالد يوسف ومقابلة، وسام. (2013). تحديات التعلّم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة. **المنارة**، المجلد التاسع عشر، العدد الثالث، عمان، الأردن.

41- قطيط، غسان. (2009). **الحاسوب وطرق التدريس والتقويم**. عمّان: دار الثقافة.

42- كابلي، طلال بن حسن ومحمود، إبراهيم يوسف ومرسي، محمد عبدالرحمن وهنداوي، أسامة سعيد علي. (2012). **التعليم الرقمي – التقنية المعاصرة.. ومعاصرة التقنية**. ط1، المدينة المنورة: مكتبة دار الإيمان للنشر والتوزيع،.

43- مانع، عبد الرحمن أحمد. (2021). أثر التعليم الإلكتروني في إدارة الأزمات (بالتطبيق على الجامعات الأهلية اليمنية). **المؤتمر الثاني للتعليم الإلكتروني في التعليم في مؤسسات التعليم العالي**. 21- 22 نوفمبر 2021م، صنعاء، اليمن.

44- محافظة، علي. (2000). ملاحظات على واقع التعليم العالي في الأردن. **مؤتمر التعليم العالي في الأردن، بين الواقع والطموح**، 16-18أيار، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن.

45- المزين، سليمان حسين موسى. (2016). معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح**، المجلد الخامس العدد العاشر، كانون ثاني، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، غزة فلسطين.

46- مطير، بسمة توفيق. (2021). واقع التعليم الإلكتروني ومعيقات استخدامه في المدارس بمحافظة غزة وسبل الحد منها في ظل جائحة كورونا. **مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية**، المجلد2 ، العدد2 فبراير، جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم، السودان.

47- المفظي، سارة محمد. (2022). **المرحلة القادمة للتحول الرقمي**. ورقة عمل تدريبية، السعودية، متاح على النت. Twitter: @Salmofodhi.

48- المفيز، خولة بنت عبدالله. (2020). جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحول الرقمي استجابة لجائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية**. 6 (1)، ص83-216.

49- مقيبل، هاشم علوي. (2021). تحديات التعليم الإلكتروني. **المؤتمر الثاني للتحول الرقمي في التعليم في مؤسسات التعليم العالي**. 21- 22 نوفمبر 2021م، صنعاء، اليمن.

50- ولطاف، سعيد وبوبلوطة، حياة. (2022). واقع التحول الرقمي في الجامعة الجزائرية دراسة وصفية تحليلية. **مؤتمر المعرفة التكنولوجية والتحول الرقمي في التعليم العالي (نحو تعزيز جودة التعليم العالي)**، 21- 22 ديسمبر 2022م، صنعاء، اليمن.

51- Butler, L. S. T. (2011). *Barriers and enablers of interdisciplinary research at academic institutions*. (Order No. 3491843). Available from Proquest.

52- Corbeil, J. & Corbeil, M. (Mar 2015). E-learning from: International Handbook of E-learning, Published by *heoretical Perspectives and Research Routledge, England, United Kingdom*, V (1), PP (51 – 64), Available In: 25/6/2020 at: https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315760933.ch3.

53- Dvoretskaya, Irina (2018). School digitalization from the teachers perspectives in Russia, is the International conference on Cognition and Exploratory Learning in the digital age (CELDA), International association for Development of the information society (IADIS).

54- Kandil , S.H,.(2001) . *virtual laboratory: one step in the future education*, UNESCO conf. on educational development through utilization of technology, UAE ,pp. (99-116).

55- Mhlanga, D; Moloi, T. (2020) COVID – 19 And the Digital Transformation of Education : What We Are Learning in South African Basel: MDPI AG.

56- Osaily, Raja Z.(2012). *The Challenges Facing Learners in Implementing E- Learning in Hebron Educational Region at Al- Quds*. (Case Study), Open University, Palestine.

57- Rai , A.N.(2001). *Distance education :open learning VS virtual university concepts*. Author press, New Delhi.

58- http://appsvu.edu.ea. التصفح 7/ 1/ 2023م

59- www.alyaseer.net التصفح 20/ 11/ 2022م

60- www.elearning.edu.sa التصفح 10/ 10/ 2022م

61- www.moodle.com التصفح في 7/ 11/ 2022م

تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة/المعلمين

Evaluation of practical education program in the College of Education, University of Sana'a from the perspective of the students / teachers

د. بكيره أحمد مصلح الرياشي
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد
كلية التربية أرحب – جامعة صنعاء – اليمن

Dr. Bakira Ahmed Alriyashi, Ph.D
Sana'a University, Yemen
b.alriyashi@su.edu.ye

تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة/المعلمين

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية لطلبة كلية التربية (أرحب) بجامعة صنعاء من وجهة الطلبة المعلمين من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة. تم اتباع المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من طلبة المستوى الرابع، قسمي التاريخ والجغرافيا، في كلية التربية أرحب بجامعة صنعاء، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2022/2021)، وتم اختيار عينة منهم بلغت (15) طالباً وطالبة بالطريقة القصدية. وكانت أداة الدراسة المستعملة استبانة مكوّنة من (59) فقرة، تم التحقق من صدقها وثباتها، وقد تضمّنت المجالات الاتية: مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعاونة، المدرسة المتعاونة، وإجراءات برنامج التربية العملية. وأظهرت النتائج أن تقويم الطلبة لمجالات برنامج التربية العملية كان على النحو التالي:

قيّام مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) والمعلمون المتعاونون بالمهام المطلوبة منهم؛ إذ حصل مجالهما على درجة التوافر، وجود تقصير في مجال (مدير المدرسة المتعاونة) و(المدرسة المتعاونة) و(إجراءات برنامج التربية العملية)؛ إذ نالت المجالات على درجة التوافر إلى حدٍ ما، وحصل مجال تقويم مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) على المرتبة الأولى، فالمعلم المتعاون، ثم إجراءات برنامج التربية العملي، فالمدرسة المتعاونة، وأخيراً مدير المدرسة المتعاونة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقويم الطلبة/المعلمين لبرنامج التربية العملية، تعزى إلى جنس الطلبة/المعلمين.

وفي ضوء نتائج البحث، أوصت الباحثة بضرورة إعادة تنظيم برنامج التربية العملية بما ينسجم ومتطلبات العصر، وخصوصيات المجتمع اليمني، مع ضرورة توفير دليل خاص بالتربية العملية لكل من: المشرف، الطالب، مدير المدرسة، والمعلم المتعاون، مع التأكيد على ضرورة تكامل أدوار جميع أصحاب العلاقة بالبرنامج وفق معايير محددة ومضبوطة من قبل
جميع الأطراف ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: تقويم – التربية العملية – الطلبة المعلمين

Evaluation of practical education program in the College of Education, University of Sana'a from the perspective of the students / teachers

Abstract:

The study aimed to evaluate the practical education program for students of College of Education, (Arhab) University of Sana'a, from the student teacher's perspective and investigate the effects of gender through the answer of the study questions. The researcher used the descriptive approach, and a group consisted of all fourth-grade students in the History and Geography department, in the College of Education, at the University of Sana'a, for the academic year (2021/2022) for the second semester, total of 15 students were chosen Purposively. The used tool of the study was a questionnaire of (59) items has been verified validity and reliability. The program included the following areas: supervisor of practical education (educational supervisor), the cooperative teacher, the cooperative headmaster, cooperative school and the procedures of the practical education program.

The results showed that students' assessment of the areas of practical education program was as follows:

The supervisor practical education (educational supervisor) and teachers collaborators tasks required of them; they got their field on the degree of availability. A weakness has been found in the fields (cooperative headmaster) (cooperative school) and (the procedures of the practical education program); the fields gained the degree of availability to some extent. The supervisor practical education has positioned first, next the cooperative teacher, the procedures of the practical education program, the cooperative school and finally the cooperative headmaster. The results showed that there were no statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \leq \alpha$) in the evaluation of student / teacher of practical education program, due to the gender of the student / teacher.

In the light of the conclusions, the researcher set several recommendations.

First, re-organizing the practical education program me so as to keep up with the requirements of the modern age and the peculiarities of the Yemeni society. Secondly, there is an extreme necessity of making available a special manual that could be used by supervisors, students, school-head masters and collaborating teachers. Finally, integration between the roles of all these concerned in the program me is an urgent necessity, but it should be done according to fixed and exact criteria.

Keywords: Evaluation - practical education - teacher's students

مقدمة:

يُعّد مجال التربية والتعليم من أهم المجالات في المجتمع، وهو المحور الأهم الذي تسعى من خلاله الأمم للتطور، فقطاع التعليم يهتم بإنتاج العناصر البشرية المكونة لباقي قطاعات المجتمع وإعداد الأجيال للمستقبل، لذلك فإن تطور المجتمع يبدأ من تطور الفرد والاهتمام به وتنميته للقيام بدوره على أكمل وجه بما يُواكب متطلبات العصر؛ ولتحقيق هذا الهدف لا بد من الاهتمام بالمعلم وإعداده وتأهيله وتدريبه باعتباره العنصر الأكثر أهمية في تنمية قدرات الطلبة من خلال اتصاله المباشر والمستمر معهم، ولن يأتي هذا إلاّ من خلال إعداد برامج لإعداده على مستوى عالٍ من الكفاءة.

وتُعّد التربية العملية بالنسبة لطلبة كليات التربية أحد أهم المقررات في برامج إعداد المعلم، وذلك كونها تهتم بالممارسات العملية للطالب المعلم، والتي يجب اتقانها من قِبل الطالب المعلم قبل تخرجه والعمل في مجال التعليم، وفي هذا الصدد، يؤكد المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين على أن من أهم معايير برمج إعداد المعلمين، هو أن تخرّج معلماً قادراً على ربط المعارف النظرية بالممارسات التطبيقية العملية لكي يقوم بدروه بكل نجاح كمعلم في مجال التعليم العام (Wise & Leibbraand, 2001: 249).

كما تُعّد التربية العملية مختبراً تربوياً يتسنى فيه للطلبة المتدربين تطبيق ما تعلموه من مبادئ ونظريات تربوية، وذلك بشكلٍ أدائي وعملي في الميدان الحقيقي لها وهي المدرسة، حيث يتم الربط بين النظرية والتطبيق، وحيث تعطى عملية إعداد الطالب حافزا قوياً وقيمةً ذات معنى للمتدربين؛ فالتربية العملية لا تتم بدورة أو دورتين، وإنما تمتد بعد التخرج وأثناء الخدمة، وتتصدّر قضية إعداد وتأهيل المعلم مشاريع تطوير التعليم العالي في العديد من دول العالم؛ إذ إن المعلم هو المحور الرئيس في العملية التعليمية التربوية، والذي يتوقف على تحسينها لتتوافق مع التغيرات الحاصلة في المجتمعات (علي، 2012: 49).

ويشهد العالم اليوم تقدماً علمياً وتقنياً واسع النطاق، يتصف بالدقة والتعقيد في تركيبه، مما يعني ضرورة الارتقاء إلى مستوى العصر قدر الإمكان، حتى لا تتسع الفجوة بين الدول المتقدمة والسائرة في طريق النمو، خاصةً في ميدان التربية التي تشهد تغييرات واسعة في أبعادها العلمية والتربوية، وذلك من حيث الأساليب والطرائق والمناهج (الجماعي، 2010: 115)، وإنه وإن توافرت الأعداد الكافية من النوعيات الجيدة من المعلمين في نظام تعليمي ما؛ فإنه يُشير بنجاحِ وفاعليةِ ذلك النظام، ومن ثم ما يتوقعه المجتمع ككل من تقدّم نتيجة لتربية أفراده بالصورةٍ الصحيحة، وبهذا تتمثّل العناية بإعداد المعلمين، فيما نأخذ به من المجتمعات العصرية من تطويرٍ وتجديدٍ مستمرٍ في برامج ذلك الإعداد، بما يؤدي إلى رفع مستواه (عبيدات، 2007: 158).

ولما كان المعلم مفتاح العملية التعليمية، ورائد المجتمع الذي يُعتمدُ عليه في تنشئة أبنائه النشأة القوية الصحيحة، فقد شغلت مسألة إعداده وتأهليه أذهان التربويين والمتخصصين، ولم يعُد المعلم ناقلاً للمعرفة فقط؛ بل تقع عليه تربية الأجيال تربيةً عقليةً وخلقيةً وجسمية، فضلاً عن تحقيق الأهداف التعليمية وترجمتها إلى واقعٍ ملموسٍ عن طريق السلوك الصحيح (زاير وآخرون، 2011: 57)، فالمعلم يُعدُ من أهم مدخلات العملية التعليمية التعلمية وأخطرها أثراً في إعداد وتربية النشء، وهو أحد العوامل الفاعلة في تحديد نوعية مستقبل الأجيال (الصغير، 229:2009)، إذ أن الإعداد للمستقبل إنما يتم في الحاضر، بحيث يكون الفرد والمجتمع قادرين على تشييد البُنَى التحتية المهمة لتشييد المستقبل، وإن المعلم المُدرّب والمُؤهل يُسهم بشكلٍ فاعلٍ في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وأن نجاح المؤسسات التربوية في بلوغ الأهداف التربوية، وتحقيق دورها في تطوير الحياة يتوقفُ على مقوماتٍ عدة: كالسياسات التعليمية الإدارة والتنظيم والمنهاج المدرسي وغيرها، إلاّ أن المعلّم يُعدّ من أهم هذه المقومات ويُشكّل العاملُ الرئيس، والمحرك الأساس للنظام التربوي في شموليته (أبو رياش، 2010: 141). لذا فإن دوره لم

يُعد يقتصر على تقديم المعلومات المقررة في المنهج للطلبة ومطالبتهم بحفظها واسترجاعها في أثناء الاختبارات، بل يمتد إلى بناء شخصيتهم على أسسٍ علميةٍ سليمة، وتشجيعهم على التعلم النافع لهم ولمجتمعهم (خليفات، 2013: 60).

وتتجلى مكانة المعلم في العملية التعليمية كونه قائداً ومخططاً ومنفذاً، وعلى هذا الأساس يتضح دوره في صناعة الحياة وتشكيلها ورسم مستقبلها، ولما كان التعلم والتعليم حاجةً إنسانيةً تلازمُ الحياة الإنسانية، فإن وجود المعلم حاجةٌ اجتماعيةٌ تربويةٌ تقتضيها الحياة، ولا يمكن الاستغناء عنه، وأنه لو توفرت الأعداد الكافية من النوعيات الجيدة من المعلمين في نظام تعليمي ما، فإنه يُشير بنجاح وفاعلية ذلك النظام، ومن ثم ما يتوقعه المجتمع ككل من تقدّم نتيجةِ تربيةِ أفراده بالصورةِ الصحيحة، ويرى (Coombs، 1968) أن إعداد المعلمين يعدّ بحد ذاته بمثابة استراتيجية، يمكن عن طريقها الحدُّ من أزمة التعليم ومواجهتها في عالمنا المعاصر، وفي ذلك يقول "أن النظم التعليمية لا يمكن تحديثها ما لم يُعاد النظر جذرياً في نظام إعداد المعلمين وتدريبهم وذلك من خلال الاهتمام بالبحوث التربوية (عبيدات، 2007: 157).

ويرى البعض أن نجاح عملية التربية أو فشلها، يعتمد على المعلم الذي اختار التربية كمهنةً له، وما يترتب على هذه المهنة من أعباءٍ ومسؤوليات، وبكلِّ ما تتطلبه هذه المهنة من المقومات الأساسية اللازمة لإعداد المعلم، ووصوله إلى درجة الكفاية التي تجعله قادراً على تحمل مسؤولياته والقيام بواجباته" (الخطيب، 2008: 63).

وإذا كان هدف التربية بشكلٍ عامٍ هو إحداثُ تغييرٍ مرغوبٍ في أنماط سلوك الفرد المتعلم وفي حياة المجتمع؛ فإن الهدفُ العامُ لنظام إعداد المعلمين هو إحداثُ تغييرٍ مرغوبٍ في معارف الطلبة/المعلمين، ومهاراتهم وقدراتهم ومواقفهم واتجاهاتهم، وفي أنماط سلوكهم وشخصيتهم بصورةٍ عامة، بحيث يستطيعون إنجاز مهماتهم التربوية والاجتماعية عن طريق تحقيق أهداف التربية وترجمتها إلى واقعٍ ملموس، بما يكفل تطور المجتمع وتقدمه لبلوغ أهدافه (الدويري وبسام، 2013: 23). فمعلم اليوم اختلف دوره عن معلم الأمس، حيث أن معلم اليوم لم يعُد الإنسان الذي يقتصر دوره على تلقين المعلومات التي يقررها المنهاج التدريسي، ثم تقويم ذلك العمل باستخدام الاختبارات المختلفة، فقد أوجدت البحوث الكثيرة والمتزايدة يوماً بعد يوم، نظرة مختلفة لدور المعلم، وهذا بالتالي يعني أن الكفايات والقدرات المطلوبة من المعلم لا بد وأن تختلف (نصيرات، 2006: 57)؛ لذا فقد أولى المهتمون بالعملية التربوية اهتماماً متزايداً في برامج إعداد المعلمين، وقد أدى هذا الاهتمام، إلى أن يقوم الباحثون والدارسون بدراسة برامج التدريب من جوانبه جميعها، والبحث عن العوامل المؤثر فيها، والعمل على تحسينها، وأن لهذا الاهتمام ما يبرره؛ نظراً لمكانة التدريب في العملية التربوية، إذ يُعدُ عنصراً من عناصر نجاحها (عبيدات، 2007:201).

ونظراً لكون المعلم العنصر الأكثر تأثيراً في العملية التربوية، لذا اهتمت به النظم التربوية الحديثة اهتماماً بالغاً، تمثل في أساليب وطرائق اختياراته، وبرامج إعداده وتأهيله وتدريبه، وذلك بناءً على أن المعلم الجيد يعنى إيجاد نظامٍ تربويٍ ناجح، وهذا ما أشار إليه (Korner,1993) بقوله: "إن الإصلاحات التربوية التعليمية كافة مرهونة بإصلاح نوعية العاملين وشخصيتهم في هذا المجال".

لذلك تعتبر التربية العملية من أهم المقررات التي تعمل على إعداد الطالب المعلم، باعتبارها مادةً مؤثرةً في حياة معلم المستقبل، فمن خلالها يكتسب المهارات العملية والكفايات والمتطلبات اللازمة لمهنة التدريس، كما يكتسب فكرةً عامةً عن خصائص التعليم الناجح، وأهم وأبرز طرائق واستراتيجيات التدريس، وكيفية توظيف الوسائل التعليمية أثناء عمله مع تلاميذه (الزهراني، 2020).

وتُعدُ التربية العملية إحدى الفعاليات التربوية المهمة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم، باعتبارها عملية مساعدة الطالب المعلم على امتلاك الكفايات التعليمية التي تحتاجها طبيعة مهنة التدريس، وهي الفترة التأهيلية الفعلية للطالب المعلم (شاوي والصيداوي، ٢٠١٧)، كما يتم من خلالها تعويده على المناخ المدرسي، وتتيح للطالب المعلم فرصة تطبيق الاستراتيجيات التعليمية المختلفة التي تعلمها نظرياً في برامج الإعداد على أرض الواقع (شتوي، ٢٠١٢)، ويُشبّه التربويون التربية العملية بالإناء الذي تختلط فيه خبرات الطالب المعلم بالواقع الفعلي والحقيقي لممارسة التدريس في العمل التربوي، وهو الفصل الدراسي والمدرسة (Zimmerman, 2017).

والتربية العملية هي فترة تدريبٍ مقصودةٍ وموجهة، يقضيها الطالب المعلم في مدرسةٍ معينةٍ بجانب تحصيله الأكاديمي في الجامعة، ويقوم أثناءها بالتدرُّب على التدريس في المدارس التي يتم اختيارها بالتنسيق مع إدارة الكلية ومديرية التربية والتعليم، حيث يُمارس ويتدرب فيها الطالب المعلم على مهارات وأساليب وطرائق التدريس المختلفة، باعتبارها الجانب التطبيقي من برامج إعداد المعلمين – قبل الخدمة وإعدادهم وتأهيلهم المهني، وتحت إشراف متخصصين أكاديميين من الكلية، وبمساعدة معلمٍ مرشدٍ في مدرسة تدريبية مُضيفة، كما تُعتبر التربية العملية أكثر عناصرِ برامج إعداد المعلمين تأثيراً في الأداء التدريسي للطلبة المعلمين؛ لأنها القناة التي تُصبُ فيها المعلومات والمهارات والاتجاهات من جميع المقررات الأكاديمية والتربوية والنفسية، والتي عن طريقها يستطيع الطالب المعلم تطوير مهاراته التدريسية، وبالتالي من الضروري الاهتمام بها والعمل على حلّ المشكلات التي يمكن أن تواجهه، بالإضافة إلى أنها الجانب التطبيقي المهم للطالب المعلم، هذا ما أكد عليه الخبراء التربويون، حيث أكدوا على الاهتمام ببرنامج التربية العملية وضرورة تطويره (قدار وعليوة، ٢٠١٧).

وهذا ما أكدته نتاج الدراسات التي تناولت التربية العملية، والتي تبين مدى تأثيرها على مستوى كفاءة المعلم أثناء ممارسة مهنة التدريس، كما أكدت على أن التربية العملية تعمل على تنمية وتحسين وتطوير اتجاهات الطالب المعلم الإيجابية نحو مهنة التدريس (الحديدى، ٢٠١٢)، (شحادة والبوني، ٢٠١٦) و(خلف، ٢٠١٧)، مما يُحتّم علينا ضرورة الاهتمام بالتربية العملية؛ وذلك لمواكبة متغيرات العصر الحالي ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية لبرامج التربية العملية، فقد توصلت بعض الدراسات إلى وجودِ ضعفاً في برنامج التربية العملية، مثل دراسة (Qin & Villarreal, 2018)، وبعضها توصلت إلى أن الطلبة المعلمين يواجهون العديد من المشكلات والصعوبات أثناء فترة التربية العملية، منها ما يتعلق بالمدرسة المتعاونة، ومنها ما يتعلق بالإشراف على التربية العملية والمعلم المتهاون، ومنها ما يتعلق بتخطيط وتنفيذ الدروس، وكذلك عدم معرفة الطلبة المعلمين بالشئون الإدارية والتعليمات واللوائح، مثل دراسة كل من (القمش، ٢٠٠٨) و(العنزي، ٢٠١٥)، أما دراسة (خارز، ٢٠٠٧) فأشار فيها للمشكلات التي تواجه الطالب المعلم من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس والمشرف والمعلم المتعاون في برنامج التربية العملية، بالإضافة إلى كثرة الملاحظات الميدانية والمطالبة بإعادة النظر بالتربية العملية وضرورة تقويمها من وقتٍ لآخر، حتى يمكّن تطويرها لتحقيق الأهداف المنشودة منها (العبادي، ٢٠٠٧).

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحثة في مجال التعليم بكلية التربية بجامعة صنعاء، واطلاعها على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التربية العملية؛ لاحظت وجود قصورٍ في برامج إعداد المعلم بصورةٍ عامة، والتربية العملية بصورةٍ خاصة، وهذا ما تم تأكيده في عددٍ من المناقشات من قِبل رؤساء الأقسام بالكلية خلال انعقاد مجلس الكلية، إذ ذُكر أن التدريب العملي في الكلية غيرُ كافٍ وغيرُ فعّال، وأنه لا توجد هيئة عليا تتولّى التنسيق بين

مؤسسات إعداد المعلمين والعمل على وضع الاستراتيجيات الكفيلة بتطوير برامجها، وأكد جميع أعضاء مجلس الكلية على ضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين وتنفيذها وتقويمها من قِبل قسم العلوم التربوية والنفسية في الكلية، وضرورة خضوع برامج إعداد المعلمين للمراجعة والتقويم بشكلٍ دوريٍ لضمان جودتها.

وفي هذا الصدد يقول (عواضه، 2008: 335) "إننا نشك في فاعلية الإعداد الأساس للمعلّمين القائم حالياً، ونسجل في الوقت ذاته بأننا بعيدون جداً عن توفير عمليّات تأهيلٍ متواصلٍ فعّال للمعلّمين، يطوّر أداءهم ويساعدهم على التكيّف السريع مع متطلبات العصر ومتغيّراته، وهذا ما يشير إليه (زاير، 2016: 21)، حيث يقول "أن هنالك شريحةً كبيرةً وواسعةً من المدرسين والمدرسات ليسوا بالمستوى المطلوب من التأهيل العلميّ والتربويّ والمهنيّ"؛ ولعل هذا النقص هو الذي جعل شخصيته مهزوزة وضعيفة داخل مجتمعه وداخل مدرسته، وأن هذه الأسباب مجتمعة، دعت الباحثة لإجراء بحثٍ عن "تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية أرحب جامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة/المعلمين، على غرار الدراسات التي أجريت في البلدان العربية؛ لتقويم برنامج التربية العملية من جوانبه المتعددة، للتعرّف على مواطنِ القوة والضعف فيه.

وتعطى أنشطة التربية العملية مكانة مهمة في مناهج . إعداد المعلمين في دول العالم كافة نظراً للأثر المهم الذي تؤديه في تأهيلهم بوصفها البوتقة التي تصب فيها المعلومات والمهارات المكتسبة من مختلف المقررات الأكاديمية والتربوية والنفسية (الطوالبة، 2009: 25)؛ إذا ما تم توظيفها بالشكل المطلوب لتكون الأساس المتين لشخصية المعلم وصقل مهاراته التدريسية وترجمة قدراته وكفاءاته (الريماوي، 2013: 275)، ويتاح له وضع اللبنة الأولى لتطبيق ما اكتسبه من مبادئ ومفاهيم ونظريات تربوية، فتكون له الأساس التربوي في حياته المستقبلية، وعن طريقها يتدرج شيئاً فشيئاً إلى أن تبرز شخصيته (غانم وأبو شعيرة، 2008: 113)، ويؤكد التربويون على أن التدريب المهني على أساليب التدريس هو الجانب الأكثر حيوية في إعداد الطالب/المعلم، وذلك لأنها الفرصة الأولى التي يجد فيها الطالب/المعلم نفسه موضع التطبيق العملي لنظريات علم النفس التربوي، وطرائق التدريس، والمبادئ والأسس التي تعلمها في قاعة الدرس (الخزرجي، 2016: 30). وفي هذه المدة يتعرض الطلبة/المعلمين، على أهم متطلبات مهنة التدريس ويكتسب من طريقها فكرة عامة عن خصائص التعليم الناجح، وأبرز طرائق التدريس واستعمال الوسائل التعليمية التي تصادفه في أثناء عمله مع تلامذته، ويتعرف كذلك على نظام المدرسة، وعلى كيفية الإشراف على هذا النظام (أبو شعيرة، 2013: 11).

ويدعوا التربويون حالياً إلى تسليط الضوء على الحاجة إلى مزيد من التدريب النوعي والرعاية للنمو الشخصي لكل من يعمل في المؤسسة التربوية، خاصة وأن هناك رغبة متنامية لتحسين الأداء والإبداع الفردي وحفز الجهود المشتركة بحيث يصل كل من يعمل في المؤسسة التربوية والطلبة أيضاً إلى تحقيق " تعلّم كيف نتعلّم) (أبو رياش وآخران، 2009: 45)، وقد أثبتت نتائج البحوث المرتبطة بالتربية العملية أن الطلبة المعلمين يرجعون كفاءتهم في التدريس لخبراتهم المباشرة في التربية العمليّة، وتشير أيضاً إلى أن الطلبة المعلمين عادةً ما يحتفظون بخبرات التربية العملية في أعقاب تخرجهم وأن هذه الخبرات تؤثر في سلوكيات المعلم المستقبلية في حجرة الصف الدراسي (بدوي، 2011: 356).

ويتكوّن برنامج التربية العملية في كلية التربية أرحب_ جامعة صنعاء من مرحلتين: المرحلة الأولى (مرحلة المشاهدة) ومدتها فصل دراسي واحد (15) أسبوعاً وتُنفّذ في الفصل الدراسي الثاني من المستوى الثالث، والمرحلة الأخرى (مرحلة التطبيق) ومدتها فصل دراسي واحد (15) أسبوعاً وتُنفّذ في الفصل الدراسي الأول من المستوى الرابع، ولا يتمتع الطالب/المعلم بالتفرغ التام.

ويذكر (زاير وآخرون: 2011) إن مدة التطبيق التي يحتاج إليها الطلبة/المعلمين حتى يصل إلى مستوى الرضا عنه وعن عطاءه من طريق المسؤولين المباشرين عنه أو من طريق التقويم الذاتي، لا تقل عن خمسة وعشرين أسبوعاً في نظام الإعداد التكاملي، وخمسة عشر أسبوعاً في نظام الإعداد التتابعي، عدا المشاهدات الصفية التي تسبق عملية التطبيق.. (زاير وآخرون، 2011: 53). ومن هنا فالتربية العملية أيّاً كانت صيغتها التنظيمية والتطبيقية، فإنها تشكل عنصراً لا غنى عنه في أي مناهج إعداد المعلمين، ومن دونها فإن هذه المناهج تفقد قيمتها وصلاحيتها العامة، وتعد من الوجهة التربوية ناقصة وغير بناءة (كنعان وآخرون، 2010: 22).

تؤكد عدداً من الدراسات وجدُ قصورٍ لدور التربية الميدانية في تعزيز قدرة الطالب المعلم على التكيف مع طرائق وأساليب التدريس، والمواقف التعليمية، وأساليب التقييم، والإشراف والمتابعة، والتغذية الراجعة التي يتحصل عليها الطالب المعلم، ومدى قدرة كليات التربية على تعزيز دافعية الطالب المعلم نحو التدريس في ظلِّ قضايا التنوع الثقافي، وثقافة البحث، والتعامل مع المفاهيم الدولية المختلفة؛ كالتربية المواطنية والعولمة، فقد أشارت العديد من الدراسات المرتبطة أن مرحلة التربية العملية من أهم المراحل في برامج إعداد المعلم، لما تتطلبه من كفايات تدريسية ومهارية عملية ومعرفية، بالإضافة إلى المهارات الشخصية (الكندري، ٢٠٠٩).

وإيماناً بأهمية التربية العملية، وما تقوم به من دورٍ حيويٍ في إعداد الخريجين وتأهيلهم والسعي الدائم لتطويرهم في كليات التربية المختلفة وبما يعمل على تنمية المجتمع، وبناءً على ما تقدّم من أهمية المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية، رأت الباحثة ضرورة إجراء هذه الدراسة بهدف تقييم برنامج التربية العملية بكلية التربية والعلوم التطبيقية أرحب بجامعة صنعاء من وجهة نظر الطالب المعلم، وذلك للكشف عن المشكلات التي تواجه الطالب المعلم، والعمل على تفاديها أو التخفيف منها، مما يساعد على تحقيق أهداف البرنامج المنشودة، والارتقاء به وتحسينه وتطويره، وذلك من خلال محاولة الإجابة عن أسئلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في تشخيص برنامج التربية العملية بكلية التربية أرحب جامعة صنعاء من خلال تقييم برنامج التربية العملية الطلبة/المعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

السؤال الأول: ما تقييم الطلبة/المعلمين لمجالات برنامج التربية العملية في كلية التربية أرحب بجامعة صنعاء خلال العام الدراسي 2022/2021م، والمُتمثلة بأداء مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعاونة، المدرسة المتعاونة، إجراءات برنامج التربية العملية؟

والإجابة عن السؤال الأول يتطلب الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- ما تقييم الطالب/المعلم لأداء مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) في برنامج التربية العملية بكلية التربية والعلوم التطبيقية أرحب جامعة صنعاء لعام الدراسي 2022/2021م؟
- ما تقييم الطالب/المعلم لأداء المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية بكلية التربية والعلوم التطبيقية أرحب جامعة صنعاء لعام الدراسي 2022/2021م؟
- ما تقييم الطالب/المعلم لأداء مدير المدرسة المتعاونة في برنامج التربية العملية بكلية التربية والعلوم التطبيقية أرحب جامعة صنعاء لعام الدراسي 2022/2021م؟
- ما تقييم الطالب/المعلم لأداء المدرســـة المتعاونة في برنامج التربية العملية بكلية التربية والعلوم التطبيقية أرحب جامعة صنعاء لعام الدراسي 2022/2021م؟
- ما تقييم الطالب/المعلم لإجراءات برنامج التربية العملية بكلية التربية والعلوم التطبيقية أرحب جامعة صـنعاء لعام الدراسي 2022/2021م؟

الســؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصــائية عند المســتوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقييم الطلبة المعلمين لدور (مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعاونة، المدرسة المتعاونة، إجراءات برنامج التربية العملية) تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ومتغير التخصـــص (تاريخ، جغرافيا)؟

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقييم الطلبة المعلمين لدور مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعاونة، المدرسة المتعاونة، إجراءات برنامج التربية العملية تُعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقييم الطلبة المعلمين لدور مشرف التربية العملية (المشـرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسـة المتعاونة، المدرسـة المتعاونة، إجراءات برنامج التربية العملية تُعزى لمتغير التخصص (تاريخ، جغرافيا).

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تقييم فعالية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطالب المعلم بكلية التربية والعلوم التطبيقية أرحب جامعة صنعاء من خلال:

1- التعرّف إلى تقييم الطلبة المعلمين لإجراءات وأداء كل من: مشـرف التربية العملية (المشـرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرســـة المتعاونة، المدرســـة المتعاونة، إجراءات برنامج التربية العملية في برنامج التربية العملية من وجهة نظرهم الطلبة المعلمين.

2- التعرّف إلى درجة الفروق في متوســـطات تقييم عينة الطلبة لدور كل من: مشـــرف التربية العملية (المشــرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرســـة المتعاونة، المدرســـة المتعاونة، إجراءات برنامج التربية العملية في إعداد الطلبة المعلمين من وجهة نظرهم تعزي لمتغيرات الدراسة.

3- الكشف عن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في فترة إعدادهم أثناء التدريب العملي.

4- وضع توصياتٍ مقترحةٍ لتحسين عملية إعداد الطلبة المعلمين أثناء التدريب العملي.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في:

1- التعرّف على الواقع الفعلي لبرنامج التربية العملية بكلية التربية والعلوم التطبيقية أرحب بجامعة صـنعاء من حيث الإيجابيات والسلبيات والمعوقات التي تواجه الطالب المعلم.

2- تقديم رؤية واضـحة لمتخذي القرار حول إعادة النظر في برنامج التربية العملية، وبما يتوافق مع معايير الجودة.

3- تحسين برنامج التربية العملية وتطويره في كلية التربية والعلوم التطبيقية أرحب بجامعة صنعاء.

4- أهمية تطوير فعاليات برنـامج تدريب وإعداد الطلبة المعلمين في كلية التربية في جامعة صـــنعاء لمتطلبات معلم المستقبل.

5- أنها تأتي استجابةً لنداءاتٍ كثيرة تدعو إلى إعادة تأهيل وتدريب الطالب المعلم بما يتماشى والتطورات المتسارعة للمناهج وطرائق التدريس وتقنيات التعليم.

6- وضع تصور مقترح لتطوير برنامج التدريب الميداني في كلية التربية أرحب في جامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في:

الحد الموضوعي: تقويم الطالب المعلم لبرنامج التربية الميدانية في كلية التربية أرحب بجامعة صنعاء من حيث الجوانب التي ترتبط بالطالب المعلم ارتباطاً مباشراً (مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعاونة، المدرسة المتعاونة، إجراءات برنامج التربية العملية).

الحد المكاني: كلية التربية أرحب بجامعة صنعاء.

الحد البشري: تقتصر الدراسة على طلبة قسمي التاريخ والجغرافيا المسجلين في نهاية المستوى الرابع، حيث يكونون قد مروا بفترة التدريب الميداني لفصلين دراسيين وعاشوا إيجابيات وسلبيات فترة التدريب، وكوّنوا رأياً بشأن التدريب الميداني.

الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2021-2022م.

منهجية البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع البيانات والمعلومات، ووصف وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد في الواقع، وتحليلها وتفسيرها والوصول إلى النتائج ومناقشتها.

مصطلحات البحث:

3- **التقويم:** عرّفه بلوم (Bloom) بأنه عملية إصدار حكم على الأفكار والأعمال، والأنشطة والحلول، وطرائق التدريس وغيرها من الأمور التربوية، وأن يتضمن استخدام المحكات Criteria، المستويات Standard والمعايير Norms، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها (Bloom, 1971)، وعرّفه (Gronlund) بأنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل المتعلمين وان يتضمن وصفاً كمياً ونوعياً بالإضافة إلى حكمه على القيمة (Gronlund, 1976)، كما عرّفه (**الريماوي**) بأنه " العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها الموضوعة" (الريماوي، 2011: 28).

4- **تقويم البرنامج:** عرّفه (علام) بأنه: "عملية تطبيق الأساليب العلمية لجمع شواهد كمية ونوعية تحظى بالمصداقية حول طبيعة أنشطة محددة أو مخرجات معينة" (علام، 55:2007).

أما التعريف الإجرائي للتقويم: هو عملية إصدار حكم نوعي وكمي للطالب المعلم على مستوى الفعاليات والأنشطة التي تندرج ضمن الجوانب المنظمة والمشاركة في برنامج التربية العملية.

5- **الطلبة/المعلمين:** عرّف (براون، 2005: 139) الطالب المعلم بأنه: معلم تحت الإعداد في المؤسسات التربوية التي تقوم بإعداد المعلمين، ومتوقع تخرجه حاصل على مؤهل تربوي يكتسب خبرات ومهارات تدريسية بإشراف وتوجيه متخصصين.

ويُعرّف إجرائياً في هذا البحث: بأنه طالب المستوى الرابع، تخصص تاريخ وجغرافيا، في كلية التربية أرحب بجامعة صنعاء، للعام الدراسي 2022/2021، الذي تم توجيهه إلى إحدى المدارس التي تم اختيارها من المدارس التابعة لوزارة التربية، للتدريس في مجال تخصصه، تحت إشراف الكلية والمدرسة، والذي يهدف البحث لمعرفة وجهة نظره ببرنامج التربية العملية.

6- **المعلم المتعاون:** عرفه (دندش وأبو بكر، ٢٠٠٢) بأنه: "كل معلم في المدرسة المتعاونة، يأتي إلى الصفوف التي يدرسها الطالب المعلم أو أكثر، للتدريب على التعليم أثناء فترة التربية العملية". فهو المعلم المقيم (الأساس) في مدرسة التدريب، والذي يعطي الطالب المعلم حصصاً من جدوله الخاص، ويطلق عليه المعلم المتعاون نسبةً لكونه تعاون مع الطالب المعلم والمشرف الأكاديمي على الطالب المعلم أثناء فترة التدريب.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: أحد المعلمين الذين يقومون بتدريس مواد التاريخ والجغرافيا في مدرسة التطبيق، ويشرف على تدريب الطالب المعلم كمشرف مقيم، بالتعاون مع المشرف الأكاديمي ومدير مدرسة التطبيق.

7- **المشرف الأكاديمي:** عرّفه (الحربي وآخرون، 1423هـ) بأنه: "خبير فني، وظيفته الرئيسية مساعدة المعلمين على النمو المهني، وحلّ المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس، وتوجيه العملية التربوية الموجهة الصحيحة". أي أنه الشخص المُسند إليه عملية الإشراف التربوي للطالب المعلم، وهو أحد أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية، ويتضمن إشرافه عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم لأنشطة الطالب المعلم، وملاحظته لأدائه داخل وخارج البيئة الصفية، ومن أولى مهامه التشخيص والبناء والإصلاح؛ فالطالب المعلم ليس لديه خبرات عملية سابقة في ميدان التدريس.
وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: أحد أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية الذي يقوم بالإشراف على الطلبة المعلمين أثناء فترة التطبيق العملي في المدارس ومتابعتهم ويقوم بزيارتهم الصفية ثم يقومهم في نهاية فترة التربية العملية ويضع درجاتهم.

8- **التربية العملية:** تعدّدت المُسميات حول مفهوم التربية العملية، فبعضهم أشار إليها بالتمرين العملي، أو التربية الميدانية، أو التدريب على التدريس، ورغم تعدّد المسميات فالهدف واحد. وترى الباحثة أن الالتزام بمفهوم التربية العملية أفضل، باعتبار أن ميدان التربية هو الأعم والأشمل لمهام الطالب المعلم في الميدان التربوي من أداءات ومهارات وتخطيط للدروس وتنفيذها وتنويعها، وعلاقات اجتماعية، وتفاعلات صفية، ونقد وتقويم وقيادة تربوية، ومواجهة مشكلات، والتزام بقواعد إدارية وخلقية، واتجاهات وقيم متعلقة بمهنة التدريس.
وتعرفها (العبسي، ٢٠١٥) بأنها: "الفترة الزمنية التي بقضيها الطلبة في المستوى النهائي في كليات التربية في المدرسة، ليكتسبوا نشاطات وخبرات معرفية ومهنية مباشرة وغير مباشرة من خلال المشاركة الفعلية في العلمية التعليمية". وعرفها (عطية وعبد الرحمن) بأنها: "الجانب التطبيقي الذي يتضمنه برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم لأداء ما تقتضي وظيفة المعلم من أدوار، ويمارسه الطالب المعلم في قاعة الدرس أو خارجها تحت إشراف مدرس الكلية، والتي تُعدّ الطالب لمهنة التدريس بالتعاون مع إدارات المدارس والمعلمين فيها (عطية، وعبد الرحمن، 203:2008).
فالتربية العملية هي: "الخبرة الواقعية التي يمر بها الطلبة المعلمون فترة التدريب الميداني بهدف إعطائهم الفرصة لتطبيق المبادئ والمفاهيم والنظريات التربوية تطبيقاً أدائياً على نحوٍ سلوكي في الميدان، وذلك من خلال تطويع طرائق وأساليب ما تتطلبه العملية التعليمية التعلمية التربوية، والتي يقوم بها المعلم المتعاون

الأســـاس ويشـــاهدها الطالب المعلم من خلال المواقف العملية الحقيقية التي تمكنهم من ترجمة ما تعلموه من مسـاقات عملية ونظرية وتربوية وتخصـصـية، خلال دراسـتهم في الجامعة مما يسـهم في إكسـابهم المزيد من الكفايات التدريسية التي يحتاجها المعلم.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: نظام متكامل يتم تنفيذه من خلال كلية التربية والعلوم التطبيقية أرحب بجامعة صنعاء، بواقع أربع ساعات أسبوعياً، وعلى مدار فصل دراسي كاملاً، ويتم فيه ممارسة الطالب المعلم لمهنة التدريس بشـــكلٍ عملي على أرض الواقع، الأمر الذي يعكس المخزون النظري الذي تعلمه في الجامعة، وذلك تحت إشراف وتوجيه المشرف الأكاديمي، وإدارة المدرسة والمشرف المدرسي.

- **ويعرف برنامج التربية العملية إجرائياً** بأنه: الأطراف المتعاونة والمشاركة في تنفيذ وإنجاح عملية تطبيق الطلبة/المعلمين متمثلةً بـ(مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعاونة، المدرسة المتعاونة، إجراءات برنامج التربية العملية).

الدراسات السابقة:

نستعرض عدداً من الدراسات التي عُنيت بالتربية العملية والطلبة المعلمين، وهي حسب التسلسل الزمني كما يأتي:

– **دراسة (أبو شندي وآخران، 2009):** هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة، ممثلاً في المشرف التربوي، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعاونة، المدرسة المتعاونة وإجراءات برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين. وهدفت إلى تقصي أثر متغيرات جنس الطالب، منطقة التدريب، المعدل التراكمي للطالب وتقويمه لمجالات برنامج التربية العملية. تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة التربية العملية، لتخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الخاصة للعام الدراسي (2009/2008)، والذين التحقوا ببرنامج التربية العملية في الفصل الدراسي الأول، والبالغ عددهم (96) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وكانت أداة الدراسة المستعملة استبانة مكونة من (59) فقرة تم التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج أن تقويم الطلبة لمجالات برنامج التربية العملية كان على النحو التالي: احتلّ مجال تقويم مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) المرتبة الأولى، فالمعلم المتعاون، ثم إجراءات برنامج التربية العملية، فالمُدرِّسة المتعاونة، وأخيراً مدير المدرسة المتعاونة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقويم الطلبة/المعلمين لبرنامج التربية العملية، تعزى إلى جنس الطالب/المعلم والمعدل التراكمي ككلّ. أما بالنسبة لمنطقة التدريب فقد أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقويم الطلبة لمجال مدير المدرسة المتعاونة، ولم يكن لها تأثيرٌ في باقي المجالات.

– **دراسة (الزوين، 2010):** هدفت الدراسة إلى تقويم أداء طلبة التربية العلمية في تخصص اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين في كلية التربية الأساسية جامعة بابل في العراق. وتكوّنت عينة الدراسة من (46) طالبٍ وطالبة في العام الدراسي (2008/2007)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي. وتمثّلت الأدوات في الاستبانة مكونة من (220) فقرة، وتوصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج منه أن المدة الزمنية المقررة للتطبيقات كافية، وأن الطلبة المعلمين قد استفادوا من الدروس التربوية النظرية المقدمة لهم.

– **دراسة (الفقعاوي، 2011):** هدفت الدراسة للتعرّف إلى مدى توافر معايير تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة في الإعداد النظري والعملي. واستخدمت الباحثة

المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بإعداد استبانتين لتقويم برنامج التربية العملية من الناحيتين النظرية والعملية، وتكوّنت عينة الدراسة من (279) طالبٍ وطالبة من طلبة الجامعات في قطاع غزة (الأزهر، الإسلامية، الأقصى، القدس المفتوحة) للعام الدراسي (2011/2010)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية بحسب الجنس والجامعة والتخصص. وقد توصّلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية: أن مدى توافر معايير برنامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعة غزة في الإعداد النظري والعملي كان بنسبة (69.8%)، وأن درجة رضا الطالب عن أداء المشرف الجامعي، المدرس المتعاون، المدير المتعاون في التربية العملية لإعداد معلم التربية الأساسي بكليات التربية في جامعة غزة في الإعداد العملي كان بنسبة (67.2%)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التقدير التقويمي لبرامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس في المجالات جميعها والدرجة الكلية، أما بالنسبة لمتغير نوع الجامعة فقد أظهرت الدراسة فروقاً ذوات دلالة إحصائية والدرجة الكلية لصالح جامعة الأزهر. وأظهرت الدراسة عدم وجود فرقٍ أيضاً يعزى للتخصص في الدرجة الكلية للاستبيان وفي المجال الثالث والرابع، بينما تبين وجود فروقٍ في المجال الأول والثاني لصالح الأدبي.

– **دراسة (الرمحى، 2013):** ركزت الدراسة على معايير وكالة ضمان الجودة في تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت. وتمثّلت عينة الدراسة بـ (50) طالباً وطالبة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتمثّلت أدوات الدراسة في استبانة مكوّنة من (90) فقرة، تم التحقق من ثباتها وصدقها. وتوصّلت الدراسة إلى أن تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية جاء متوسطاً.

– **دراسة (الغيشاوى والعبادي، 2013):** هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العلمية في جامعة الزيتونية الأردنية الخاصة من وجهة نظر الطالبات المعلمات. وتكوّنت عينة الدراسة من (147) طالبٍ وطالبة. وتوصّلت الدراسة إلى النتائج التالية: قيام المشرف الأكاديمي بالمهام المطلوبة منه بدرجةٍ عالية، تقصير مديري المدارس المتعاونة بالمهام المطلوبة منهم، حيث جاءت ممارستهم لتلك المهام بدرجةٍ متوسطة، قيام المعلمين المتعاونين بالمهام المطلوبة منهم بدرجةٍ عالية، ظهور بعض السلبيات في برنامج التربية العلمية المطبق في جامعة الزيتونية الأردنية الخاصة وكذلك في إجراءات الجامعة المتخذة ازاءه.

– **دراسة (Scott, et al., 2014):** هدفت الدراسة إلى استقصاء أراء الطلبة المعلمين حول فاعلية التدريب الميداني في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكوّنت عينة الدراسة من (10) طلبة ملتحقين ببرنامج تدريبي لمدة (16) أسبوعياً. وتمثّلت أدوات الدراسة في مقياس (Clinical evaluation continuum)، والذي يشتمل على خمس محاور، وهي: خلق بيئة تعلم إيجابية وآمنة، التخطيط للتدريس، تقويم تعلم الطلبة، التطوير المهني. وتوصّلت الدراسة إلى تحسّن في كفايات التدريس، وتأكيد أهمية التدريب العملي.

– **دراسة (Merc, 2015):** هدفت الدراسة لمعرفة درجة رضا الطلبة المعلمين عن طريق قياس أدائهم التدريسي في مجال التربية العلمية. وتكوّنت عينة الدراسة من (117) طالباً. وتمثّلت أدوات الدراسة في استبانة. وتوصّلت الدراسة إلى النتائج أن غالبية الطلبة راضون عن درجاتهم في التدريس العملي، وأن جميع الطلبة المعلمون يؤكدون أن معايير القياس فعالة لتقييم أدائهم مثل التخطيط والإعداد والتنظيم العام والتقييم من قِبل المشرفين الجامعيين ومن قبل المعلمين المتعاونين.

– **دراسة (الزيدى، 2016):** هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العلمية لطلبة كلية التربية الأساسية جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة المعلمين، بالإضافة إلى تقصي متغيرات جنس الطالب عن طريق الإجابة عن أسئلة الدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (66) طالباً وطالبة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وتمثّلت أدوات الدراسة

في استبانة مكونة من (59) فقرة. وتوصّلت الدراسة إلى النتائج التالية: قيام مشرف التربية العملية والمعلمون المتعاونون بالمهام المطلوبة منهم، وجود تقصيرٍ في مجال مدير المدرسة المتعاونة والمدرسة المتعاونة وإجراءات برنامج التربية العلمية.

– **دراسة (الديحانى، 2016):** هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع التربية العملية للطلبة المعلمين تخصص تربية خاصة في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطالب المعلم بدولة الكويت. وتكوّنت عينة من (52) طالباً وطالبة في العام الدراسي (2014/2013). وتمثّلت أدوات الدراسة في استبانة مكوّنة من (159) فقرة. وتوصّلت الدراسة إلى النتائج التالية: تقييم الطلبة المعلمين لواقع التربية العملية للطلبة المعلمين تخصص التربية الخاصة بدولة الكويت كان مرتفعاً، حصل مجال المعلم المتعاون على مستوى مرتفع، بينما كان مستوى مجال المشرف الأكاديمي ومستوى مجال دور الكلية، ومستوى مجال تنمية المهارات التدريسية كان متوسطاً.

– **دراسة (إسماعيل، 2016):** هدفت الدراسة إلى تقييم نظام التربية العلمية بكليات التربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين ومعلمي الصف. وتكوّنت عينة الدراسة من (200) طالبٍ وطالبة بالفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق. وتمثّلت أدوات الدراسة في مقياس نظام التربية العلمية بكليات التربية. وتوصّلت الدراسة إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية في درجات مقياس نظام التربية العلمية بكليات التربية وأبعاده الأربعة المختلفة ترجع إلى الجنس والفرقة الدراسية.

– **دراسة (العنزي والطيب، 2017):** هدفت الدراسة إلى تقويم مقرر التربية الميدانية لطلبة العلوم ببرنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين. تكوّنت عينة الدراسة من (30) طالباً في العام الدراسي (2017/2016). وتمثّلت أدوات الدراسة في استبانة مكوّنة من (24) عبارة. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى حصول مجال دور مشرف التربية العملية على مستوى مرتفع، أما مجال دور المعلم المتعاون ومستوى مجال إجراءات حصل على مستوى متوسط.

– **دراسة (Qin & Villarreal, 2018):** هدفت الدراسة إلى تقييم برامج التربية العلمية في برامج تعليم المعلمين في أكبر جامعات التربية بالصين من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وتكوّنت عينة الدراسة من (701) طالباً وطالبة. وتمثّلت أدوات الدراسة في استبانة، وتوصّلت النتائج الدراسة إلى أن تجارب الطلبة المعلمين ممن يدرس بالكليات في البيئة الحضرية تُعد أكثر إيجابية من تجارب قرنائهم بالكليات في البيئة الريفية، وأن الطلبة المعلمين في البيئة الحضرية لديهم التزام ورغبة بالعمل في التعليم على عكس الطلبة المعلمين في البيئة الريفية، حيث أنهم يشعرون بالتردد نحو العمل بالتعليم، وأن الكفاءة الشخصية للطلبة المعلمين في كلتا البيئتين تُعد منخفضةً نسبياً.

– **دراسة (الصقبعى، 2019):** هدفت الدراسة للكشف عن واقع برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. وتكوّنت عينة الدراسة من (523) طالباً وطالبة في العام الدراسي (٢٠١٩/٢٠١٨). وتمثّلت أدوات الدراسة في استبانة. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن تعاون القسم العلمي مع الطلبة هو أبرز دور تقوم به المدارس المتعاونة، وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول دور مكتب التربية العلمية ودور مشرف التربية العملية والدرجة الكلية تعزى لمتغيرات النوع والتخصص والمرحلة لصالح الإناث والتخصصات الأدبية والمرحلة الابتدائية، بينما لا توجد فروق حول دور المدرسة المتعاونة تعزى للمتغيرات السابقة.

– **دراسة (صليح وسليم، 2019):** هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج التربية العملية من حيث المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون في كلية العلوم التربوية وإعداد المعلمين في جامعة النجاح الوطنية، بالإضافة إلى تقصي متغيرات المعدل التراكمي والسنة الدراسية. وتكوّنت عينة الدراسة من (166) من الطلبة المعلمين في العام الدراسي

(2019/2018). واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. وتمثّلت أدوات الدراسة في استبانة مكونة من (53) فقرة، وتوصّلت الدراسة إلى النتائج التالية: حصل مجال الإشراف الجامعي على المرتبة الأولى بين المجالات الأخرى من حيث ظهور المشكلات، بينما حصل مجال أنظمة وتعليمات البرنامج على المرتبة الأخيرة، عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تعزى للمعدل التراكمي، وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيةٍ تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الثانية.

– **دراسة (الزهراني، 2020):** هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التربية الميدانية في تطوير الكفايات التدريسية للطالبات المعلمات من وجهة نظرهن. وتكوّنت عينة الدراسة من (90) طالبة من طالبات الدبلوم التربوي. وتكوّنت أدوات الدراسة من استبانة مكونة من (50) فقرة تقيس الكفايات التعليمية. وتوصّلت الدراسة إلى أن التربية العملية أسهمت في إكساب طالبات الدبلوم التربوي بكلية التربية الكفايات التدريسية المطلوبة.

– **دراسة (مصلح والعبد، 2021):** هدفت الدراسة إلى تقويم المعوقات التي تواجه برامج التربية العلمية لمعلم المجال في كلية التربية في جامعة بيت لحم، بالإضافة إلى استقصاء وجهة نظر الطلبة المعلمين والمعلمات المرشدين لتطوير هذا البرنامج، وتكوّنت عينة الدراسة من (92) معلماً ومعلمة و(124) طالباً وطالبة في العام الدراسي (2018/2017). واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. وتكوّنت أدوات الدراسة من استبانتين: إحداهما للطلبة والأخر للمعلمين. وتوصّلت النتائج الدراسة إلى أن أكثر المعوقات للطلبة المعلمين كانت في بُعد مكان التدريب وكلفة المواصلات، أما بالنسبة للمعلمين فتمثّلت في اكتظاظ الصفوف بالطلبة، وتدنى مستوى تعاون الطلبة المعلمين، وتركيز التدريب على عددٍ محدود من المدارس.

– **دراسة (الجابر، 2021):** هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلبة المعلمين بكلية أصول الدين. وتكوّنت عينة الدراسة من (90) طالباً معلماً من كلية أصول الدين. واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي. وتكوّنت أدوات الدراسة من استبانة مكوّنة من (31) فقرة. وتوصّلت الدراسة إلى الطلبة مؤيدون للممارسات الواردة في أعمال المشرف التربوي وأعمال المدارس المتعاونة، وإجراءات وآليات التربية العملية.

– **دراسة (العقيلي وعبد العاطي، 2022):** هدفت الدارسة إلى التعرّف على واقع تطبيق برنامج التربية العملية وإجراءات البرنامج بكلية التربية/المرج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت على أداة الاستبيان. وتكوّنت عينة الدارسة من (30) عضو هيئة التدريس. وتوصّلت الدارسة إلى أن واقع تطبيق برنامج التربية العملية المُعد من قبل كلية التربية حسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بشكلٍ عام، كان متوسطاً. وأوّصت الباحثة كلية التربية بالقيام بعددٍ من الإجراءات الكفيلة بمعالجة جوانب القصور ببرنامج التربية، ومنها تكثيف الجهود وتنسيقها، ووضع الآليات والخطط العملية لمعالجة المشكلات التي تعترض سبيل التطبيق الأمثل لبرنامج التربية العملية، وإجراء المزيد من الدراسات المسحيّة، لتقييم برنامج التربية العملية طبقا لوجهة نظر الطلاب.

مناقشة الدراسات السابقة:

هدف الدراسة: هدفت دراسة (الزوين، 2010) إلى تقويم أداء المطبقين، بينما هدفت الدراسات الأخرى كدراسة (الغيشاوي والعبادي، 2013)، (الفقعاوي، 2010)، (مصلح والعبد، 2021)،و دراسة (الجابر، 2021) إلى تقويم برنامج التربية العملية، وكذلك الدراسة الحالية.

منهج البحث: اعتمدت الدراسات السابقة جميعها، المنهج الوصفي، وكانت أداة البحث الاستبانة، وكذلك الدراسة الحالية.

أسلوب المعاينة: اعتمدت الدراسات السابقة على أسلوب العينة العشوائية في حين اعتمدت الدراسة الحالية العينة العمدية؛ بسبب أن الباحثة طبقت الدراسة على طلابها في قسمي التاريخ والجغرافيا، وعددهن خمسة عشر طالب وطالبة، لذا تم التطبيق على جميع الطلبة.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

1. تحديد مشكلة البحث.
2. الوسائل الإحصائية المناسبة للدراسة.
3. إعداد أداة البحث.
4. تفسير النتائج.

الإطار النظري:

مقدمة:

يشهد العصر الحالي المزيد من التقدم الهائل والسريع في كافة المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، والتعليم أساس هذا التطوير، ولا يمكن التفكير في نوعية التعليم دون وجود معلمين مدربين ومؤهلين أكاديمياً، حيث يؤدى المعلم دوراً بالغ الأهمية في العملية التعليمية؛ لذا نجد أن جميع الحكومات والدول على اختلافها اهتمت ببرامج إعداد المعلم، وذلك لأن نوعية المعلمين ومستويات تأهيلهم تعتمد إلى حدٍ كبير على برامج إعدادهم، فنجاح المعلم في مهنته يعتمد بدرجةٍ كبيرةٍ على نوعية ومحتوى ما يقدم له من برامج أثناء إعداده.

أصبحت جودة التعليم هي وسيلة الانتصار في معركة السباق الدولي للوصول إلى موقع الصدارة والقيادة، حيث يُعد التقويم البرامجي وتطويره واحدًا من مداخل تطوير التعليم في جميع مراحله؛ لأنه الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للعملية التعليمية وتعديل مسارها، فالتقويم يعكس صورة النظام التعليمي بما يتضمنه من أهداف وأساليب وممارسات ونواتج، والواقع أن تحسين عملية التعلم والتعليم، ورفع فعاليتها يرتبط ارتباطاً مباشراً وقوياً بإعطاء التقويم مكانته في هذه العملية، وبتحديث أساليبه وتحسينها، وإبراز الدور الهائل الذي يؤديه التقويم في عملية التعلم والتعليم، فالتقويم الفعَال شرط ضروري للتعليم الفعَال.

يُعد مجال التقويم التربوي من المجالات الحيوية الأساسية التي لا غنى عنها للدارسين والباحثين في العلوم التربوية والسلوكية، والمسؤولين عن اتخاذ القرارات المتعلقة بالأفراد في مختلف الميادين التطبيقية التربوية والنفسية والاجتماعية والإدارية وغيرها، والتي تتمركز حول الإنسان مصدر الثروة الرئيسية للأمم الواعية، حيث لا ينفصل التقويم بمفهومه الحديث عن عملية التعلم والتعليم، بل يُعدَ جزءاً لا يتجزأ منها ومكوناً أساسياً من مكوناتها، فهو أحد المؤشرات المهمة للتعرّف على مدى كفاءة البرامج التعليمية والمناهج وطرائق التدريس في تحقيق الأهداف المنشودة؛ فعملية التقويم التربوي هي عملية تشخيصية علاجية ترتبط بجوانب التعليم المختلفة، فتعكس نتائجها على رسم السياسات التربوية العامة واشتقاق الأهداف التربوية التي تسعى إلى تحقيق التطور المنشود واللحاق بركب التطور العلمي والتقني المذهل في دول العالم المتقدمة.

مفهوم التقويم:

التقويم لغةً من جذر "ق، و، م" جاء في لسان العرب: "قوّم واستقامها أي قدّرها، يُقال استقمتُ المتاع أي قوّمته، أقمت الشيء وقوّمته، فقام بمعنى استقام والاستقامة: اعتدال الشيء واستواؤه، القيمة واحدة القيَم، وأصله الواو لأنه يقوّم مقام الشَيء، والقيمة: ثمّن الشيء بالتقويم (ابن منظور، 1992: 3783).

التقويم لغةً من قَومَ أي صحّح وأزال الاعوجاج، وقوّم السلعة بمعنى سعّرها، والتقويم أدق وأشمل من التقييم، قال تعالى "لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم"، أي بأحسن وأفضل صورة (الخياط، 2010: 35).

وجاء في "المعجم الوسيط" قوّمَ المعوج، أي عَدلهُ وأزالَ عوجَهُ، وقوّمَ السلعَةَ: سَعّرَهَا وثمّنهَا، وقوّمُوا الشيء فيما بينهم أي قَدّرُوا ثَمَنَهُ، وتقوم الشيء أي تعدل واستوى وتبينت قيمته" (المعجم الوسيط، 2004: 768).

التقويم لغةً مأخوذ من الفعل 'قام' الذي أصله قوّم بمعنى انتصب واقفاً. وفيه تقوم: قام الأمر أي اعتدل، وتقول قوّم المعوج أي عدّله وأزال اعوجاجه، وقوّم السلعة سعّرها وثمنها، والتقويم أيضاً حساب الزمن بالسنين والشهور والأيام وتقويم البلدان تعيين مواقعها وبيان ظواهرها، وقيمة الشيء قدره وقيمة المباع ثمنه، يُقال ما لفلان قيمة أي ماله ثبات ودوام على الامر، وفي الصحاح قوم الشيء تقويماً، فهو قويم أي مستقيم (الياسري، 2016: 21).

وينبغي التأكيد على أن الهدف من عملية التقويم في هذا البحث هو تقديم أساس موضوعي أو حقيقي تنطلق منه المؤسسة التعليمية في وضع استراتيجياتها وخططها المستقبلية لتحسين الجودة.

مفهوم التربية العملية:

تعدّدت مصطلحات ومفاهيم التربويين للتربية العملية، فمنهم من أطلق عليها التدريب الميداني وأخرين التربية الميدانية، فيري (سليمان، 2010) أن التربية العملية هي: عملية تربوية منظمة هادفة تتيح للطالب المعلم من خلال مجموعة من الأنشطة والمهارات والفعاليات تطبيقاً سلوكياً مما يساعده على اكتساب الكفايات التربوية المطلوبة بعد التخرج، وذلك من خلال التدريب على التدريس والاحتكاك المباشر بالبيئة المدرسية خلال فترة زمنية محدودة وهي فترة التربية العلمية.

كما اتفق كل من (العبسي، 2015) و(الحداد، 2016) أن التربية العملية هي الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب المعلم في المستوى النهائي بدراسته في المدرسة؛ ليكتسب نشاطات وخبرات معرفية ومهنية بصورةٍ مباشرة وغير مباشرة من خلال المشاركة الفعلية في عملية التدريس، تحت إشراف مدربين متخصصين.

في حين اتفق كل من (Mdyunnsmet, 2011) و(الركيبي، 2016) على أنها مجموعة الأنشطة التي يقوم بها الطلبة المعلمين من خلال الاحتكاك المباشر بالطلبة في المدارس، وبقاعات الدرس والجو المدرسي، بحيث يتدربون على تنفيذ وتطبيق المناهج الدراسية وكسب المهارات التدريسية، حيث يطبقون ما تعلموه أثناء إعدادهم بالكليات الجامعية ويعيشون الخبرة الواقعية للتدريس.

أهمية التربية العملية:

إن مهنة التعليم لا تعتمد فقط على المعرفة والمهارات المهنية، بل تتعدى ذلك للعمليات العقلية التحليلية للمواقف والاحداث واستجابات الطلبة المتعلمين والتي تحدث في بيئة التعلم وهوما يميز المعلم ذو الخبرة وقد أكدت دراسة كلا من (Ahmed,؛2016)، (Oss,2018) على ضرورة إلحاق الطالب المعلم ببرامج التربية العلمية، ومن هنا تأتى أهمية التربية العملية في اكساب الطلبة المعلمين المهارات والكفايات اللازمة للقيام بمهنة التدريس مستقبلاً.

وتُعد التربية العملية من أهم المقررات في برنامج إعداد المعلم لكونها حلقة الوصل بين الجانب الأكاديمي النظري والجانب التطبيقي الميداني، ويتم من خلالها الوقوف على معرفة مدى جودة مخرجات مؤسسات إعداد المعلمين، وتهيئة الطلبة المعلمون للنزول بالميدان والانخراط بالبيئة التعليمية بكافة جوانبها.

كما أكد (Low & Cal, 2017) على أهمية مرور الطالب المعلم بتجربة التدريس قبل التحاقه بالمهنة بصوةٍ فعلية، من شأنه التأثير في اتجاهاته نحو العمل بمهنة التدريس، وهذا يتفق مع دراسة كل من (قدار وعليوة،

2017)، حيث أكدت بأن أهمية التربية العملية تكمن بتكوين اتجاه إيجابي لدى الطالب المعلم تجاه مهنة التدريس، وتنمية اعتزازه بها وانتمائه لها، بالإضافة إلى تجريب النظريات التربوية التي درسها في المقررات الأكاديمية والحكم على مدى مناسبتها للواقع.

وتُعد برامج التربية العلمية بمثابة مؤشر يمكن من خلاله إصدار حكم على نجاح برامج الإعداد القائمة ككل (قزح، 2011)، حيث يمكن من خلالها معرفة مدى تمكن الطالب المعلم من مادته العلمية ومدى استفادته من المواد التربوية الأكاديمية والثقافية التي اشتمل عليها برنامج إعداده في الكلية وقبل الانتقال للمهنة الحقيقية بعد التخرج (الركيبي، 2016).

منهجية البحث واجراءاته:

منهجية البحث:

استخدم المنهج الوصفي؛ لأنه ينسجم وطبيعة البحث الحالي، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المُنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها بالأرقام من طريق جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها بطريقةٍ علمية دقيقة. والبحث الوصفي يدرس ظواهر الحاضر لغايات فهمها من أجل التنبؤ بالمستقبل وضبط ظواهره ومتغيراته (المنيزل وعدنان، 2010: 269).

مجتمع البحث:

يُقصد بمجتمع البحث "مجموعة من الوحدات الإحصائية المعرفة بصورةٍ واضحة، والتي يُراد منها الحصول على بيانات" (العزاوي، 2008: 161)، وتكوّن مجتمع البحث في الدراسة الحالية من طلبة المستوى الرابع بقسمي التاريخ والجغرافيا، كلية التربية أرحب بجامعة صنعاء خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2022/2021)، والبالغ عددهم (15) طالباً وطالبة. بواقع (طالبين) و(13) طالبة، وقد اقتصر مجتمع البحث عليهم لأن الباحثة تدرسهم.

عينة البحث:

أما عينة الدراسة فقد اختيرت بالطريقة القصدية؛ وذلك بسبب أن مجتمع الدراسة صغير الحجم، وقد تم تطبيق البحث على جميع طلبة المستوى الرابع بقسمي التاريخ والجغرافيا، كلية التربية أرحب بجامعة صنعاء خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2022/2021)، وبالتالي كان عدد عينة البحث بصورتها النهائية (15) طالباً وطالبة، بواقع (طالبين) (13) طالبة.

أداة البحث:

تعد الاستبانة وسيلة من وسائل جمع البيانات من طريق إجابة الأفراد على الأسئلة المتضمنة وذلك من طريق الكتابة، أو بوضع علامة في المكان المخصص للإجابة (المنيزل وعتوم، 2010: 161)، وقد تم بناء استبانة البحث بهدف جمع المعلومات والبيانات اللازمة من طريق مراجعة الباحث للأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي عُنيت بتقويم برنامج التربية العملية، كدراسة (أبو شندي وآخرون، 2009) ودراسة (الغيشاوي والعبادي، 2013) ودراسة (الفيقعاوي، 2011)، وقد اعتمد الباحث أداة (أبو شندي وآخرون، 2009) أداةً لبحثه، وتكوّنت الأداة من (59) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

صدق محتوى أداة البحث:

يعد الصدق من الشروط المهمة التي يجب توافرها في أداة البحث، ويُقصد به صلاحية الأداة لقياس ما وضعت من أجله وصدقها في قياس السمة أو السمات التي يريد الباحث قياسها (عطية، 2010: 108)، ولأجل

التحقق من هذه الخاصية، عرض الباحث الاستبانة أداة البحث بمجالاتها وفقراتها وتعليماتها، على عشرة من الخبراء المتخصصين في المجال العلمي والتربوي (مناهج وطرق تدريس)، وبناءً على آراء الخبراء المحكمين وملاحظاتهم وتوجيهاتهم، وباستعمال مربع (كاي)، تم اعتماد الفقرات الحاصلة على (85) فأكثر من موافقة الخبراء المحكمين، وبذلك اعتمدت فقرات الاستبانة، مع إعادة صياغة بعض الفقرات صياغة لغوية. وبعد التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، أصبحت الأداة صالحة للتطبيق بصيغتها النهائية وتكوّنت من خمس مجالات و(59) فقرة موزعة كالآتي:

جدول رقم (1): يبين مجالات التربية العملية وعدد فقراتها

م	مجال الأداة	عدد الفقرات
.1	مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)	13
.2	المعلم المتعاون	12
.3	مدير المدرسة المتعاونة	11
.4	المدرسة المتعاونة	11
.5	إجراءات برنامج التربية العملية	12
مجموع المجالات: 5		**عدد الفقرات: 59**

وقد استخدمت الباحثة مقياساً ثلاثياً لكل فقرة، إذ تم احتساب الدرجة (3) للخيار (اتفق تماماً)، والدرجة (2) للخيار (اتفق إلى حدٍ ما)، والدرجة (1) للخيار (لا اتفق) بالنسبة لفقرات الاستبانة الإيجابية، وقد احتسب الدرجة (3) للخيار (لا اتفق)، والدرجة (2) للخيار (اتفق إلى حدٍ ما)، والدرجة (1) للخيار (اتفق تماماً) بالنسبة للفقرات السلبية.

ثبات أداة البحث:

ويُقصد به أن يعطي التحليل النتائج نفسها (تقريباً) إذا طُبِّق أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة (محمد وريم، 2012: 119)؛ لذا تم قياس ثبات الاستبانة عن طريق إعادة الاختبار بواسطة عينة استطلاعية عشوائية بلغت (5) من طلبة المستوى الرابع بقسمي التاريخ والجغرافيا خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2021/2020), ثم أعِيد تطبيق الاستبانة على العينة نفسها بفاصل زمني قدره اسبوعين من تاريخ التطبيق الاول, وبعد تطبيق معادلة بيرسون لإيجاد معامل الثبات ظهر أن معامل الثبات بين التطبيقين الأول والثاني (88%) وهو معامل ثبات جيد، وبهذا أصبحت أداة البحث معدّة للتطبيق النهائي.

تطبيق أداة البحث:

تم تطبيق أداة البحث الاستبانة وذلك بعد أن أتم الطلبة مدة التطبيق البالغة فصلاً دراسياً كاملاً، وعند مراجعتهم للكلية وزّعت الباحثة الاستبانة بصيغتها النهائية، وشرحت للطلبة/المعلمين تعليمات الاستبانة والفائدة منها، وطلبت منهم الإجابة عن فقرات الاستبانة، واتيحت لهم الحرية والوقت الكافي للإجابة، ثم جُمعت الاستبانات جميعها.

أساليب المعالجة الاحصائية: تم استخدام الوسائل الإحصائية التالية:

1. مربع (كاي) لإيجاد صدق الأداة.
2. معامل الارتباط بيرسون لاستخراج الثبات.

3. الأوساط الحسابية، الانحراف المعياري، الوزن المئوي لبيان القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، حسبت تكرارات الاوزان الثلاثة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وهي: (اتفق تماماً، اتفق لحدٍ ما، لا اتفق) حسبت درجة كل فقرة ووزنها المئوي بإعطاء (3) درجات للخيار الاول ودرجتين للخيار الثاني درجة واحدة للخيار الثالث، ويُعدّ المجال الحاصل على متوسطٍ عام (2.34 – 3) متوافر بدرجةٍ عالية، والحاصل على متوسطٍ عام (1,67 – 2.33) متوافر إلى حدٍ ما، والحاصل على (1 – 1,66) غير متوافر.
4. اختبار (T–test) لعينتين مستقلتين، لمعرفة تأثير متغير الجنس (ذكر، أنثى)، ومعرفة تأثير متغير التخصص (تاريخ، جغرافيا).

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

نتيجة إجابة السؤال الأول:

ما تقييم الطلبة/المعلمين لمجالات برنامج التربية العملية في كلية التربية أرحب بجامعة صنعاء خلال العام الدراسي 2022/2021م، والمُتمثلة بأداء مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعاونة، المدرسة المتعاونة، إجراءات برنامج التربية العملية؟

جدول رقم (2): الأوساط الحسابية الفرضية والأوساط الحسابية المحسوبة لمجالات التقويم وللمقياس الكلي

م	المجالات	الاوساط الفرضية	الأوساط المحسوبة	الفرق بين الاوساط الفرضية والمحسوبة
.1	مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)	26	28.97	2.27
.2	المعلم المتعاون	24	25.96	1.96
.3	مدير المدرسة	22	27.5	5.5
.4	المدرسة المتعاونة	22	30.45	8.45
.5	اجراءات برنامج التربية العملية	24	29.27	5.27
المقياس ككل		**118**	**141.15**	**23.15**

يتضح من الجدول رقم (2) أن الأوساط الحسابية المحسوبة لاستجابات الطلبة/المعلمين على أداة الدراسة كانت أكبر من المتوسطات الحسابية المفترضة لمجالات التقييم مجتمعة وللمقياس ككل؛ إذ بلغ مجموع الأوساط الفرضية (118)، بينما كان مجموع الأوساط المحسوبة (141.15). وأظهرت الفروق بين المتوسطات الحسابية المفترضة والمحسوبة بالنسبة لعناصر التربية العملية بنسبة (23.15). وكان ترتيب المجالات من حيث الفروق بين الأوساط الحسابية والفرضية كما يأتي:

جاء مجال (المدرسة المتعاونة) بالمرتبة الأولى بفارق (8.45)، ومجال (مدير المدرسة) في المرتبة الثانية بفارق (5.5)، ومجال (إجراءات برنامج التربية العملية) في المرتبة الثالثة وبفارق (5.27)، ومجال (مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)) في المرتبة الرابعة بفارق (2.27)، ومجال (المعلم المتعاون) في المرتبة الخامسة بفارق (1.96).

ويمكن توضيح ذلك بشيءٍ من التفصيل من خلال عرض نتائج الإجابة عن الأسئلة الفرعية المرتبطة بالسؤال الأول.

- **نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الأول:** ما تقييم الطالب/المعلم لأداء مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) في برنامج التربية العملية بكلية التربية والعلوم التطبيقية أرحب جامعة صنعاء لعام الدراسي 2022/2021م؟

جدول رقم (3): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)

م	الفقرات	الأوساط الحسابية	الانحرافات المعيارية	الوزن النسبي	الترتيب
1.	يُتابع المشرف التخطيط للدرس	2.84	0.63	94.66	1
2.	يحرص على إقامة علاقات وديّة مع الطلبة/المعلمين	2.80	0.43	93.33	2
3.	يُناقش المشرف الطالب/المعلم عقِب زيارته الصفية لتزويده بالتغذية الراجعة	2.71	0.54	90.33	3
4.	يستجيب المشرف لأسئلتي وملاحظاتي عند مراجعته	2.69	0.46	89.66	4
5.	يجتمع المشرف الأكاديمي مع الطالب/المعلم لتوضيح المطلوب منه	2.66	0.53	88.66	5
6.	يتقبل المشرف وجهة نظر الطلبة/المعلمين	2.63	0.48	87.66	6
7.	يُراعي المشرف الأكاديمي الفروق الفردية بين الطلبة/المعلمين	2.63	0.54	87.66	7
8.	يُشجعني المشرف الأكاديمي على الاعتماد على الذات	2.51	0.72	83.66	8
9.	لا يهتم بالجوانب النفسية للطالب/المعلم	2.45	0.72	81.66	9
10.	يوجد برنامج منظم للزيارات الصفية للمشرف	2.42	0.68	80.66	10
11.	عدم وضوح أفكار المشرف وآرائه لدى الطالب/المعلم	2.37	0.73	79	11
12.	تعرض الطالب/المعلم لإحباط من المشرف	2.34	0.77	78	12
13.	يبقى المشرف طوال الحصة الصفية مع الطالب/المعلم	2.30	0.74	76.33	13
المتوسط العام للمجال = 2.56			**متوسط الانحرافات = 0.61**		

يتضح من جدول رقم (3) أن المتوسط العام لمجال أداة الدراسة الأول (مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)) كان متوافراً، إذ حصل على (2.56) وبانحراف معياري بلغ (0.61)، مما يدل على تحقق المهام المُوكلة بمشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الغيشاوي والعبادي، 2013).

- حصلت فقرة (يُتابع المشرف التخطيط للدرس) على أعلى الأوساط الحسابية في هذا المجال، إذ بلغ (2.84) وبانحراف معياري (0.63) ووزن نسبي (94.66)، وسبب ذلك؛ اهتمام مشرف التربية العملية (المشرف

التربوي) في متابعة التخطيط للدرس، والتي تُعد من مهامه الرئيسة؛ وتُعد بالنسبة للطالب/المعلم المرحلة الأولى من المراحل التي تسبق عملية تنفيذ التدريس، وأن بإتقانها يسهل تنفيذ المراحل الأخر.

- حصلت فقرة (يبقى المشرف طوال الحصة الصفية مع الطالب المعلم) على أقل متوسط إذ بلغ (2.30) وبانحراف معياري (0.74) ووزن نسبي (76.33)، وسبب ذلك؛ كثرة أعداد الطلبة المعلمين، وتباعُد مدارسهم، ولتكليف مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) بأعدادٍ كبيرةٍ من الطلبة المعلمين يصل إلى (20) طالباً وطالبة، ومن الأسباب الأخرى المؤثرة هو انشغال المشرف بأداء التدريس في الجامعة، وأن الزيارات الميدانية لا تحتسب من ساعات نصابه. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (أبو شندي وآخرون، 2009).
- **نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني:** ما تقييم الطالب/المعلم لأداء المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية بكلية التربية والعلوم التطبيقية أرحب جامعة صنعاء لعام الدراسي 2022/2021م؟

جدول رقم (4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعلم المتعاون

م	الفقرات	الأوساط الحسابية	الانحرافات المعيارية	الوزن النسبي	الترتيب
.1	يُشجعني على مهنة التدريس	2.80	0.43	93.33	1
.2	تمكُّن المعلم المتعاون من المادة التي يُدرّسها	2.75	0.43	91.66	2
.3	يقوم بالاطلاع على دفتر التحضير بشكلٍ مستمر	2.72	0.56	90.66	3
.4	يُساعدني المعلم المتعاون في حلّ بعض مشكلات التلاميذ	2.63	0.57	87.66	4
.5	عدم شعور المعلم المتعاون بالراحة لوجودي في صفه	2.62	0.69	87.33	5
.6	يقوم المعلم المتعاون بمناقشتي حول أوجه العملية التعليمية	2.57	0.63	85.66	6
.7	لا يُتابع أداء الطلبة/المعلمين ويكتفي بالإشراف الشكلي	2.53	0.68	84.33	7
.8	استعمال المعلم المتعاون عدة طرائق تدريسية في أثناء مشاهداتي له	2.5	0.58	83.33	8
.9	يؤدي مواقف تعليمية كنماذج تطبيقية أمامي	2.43	0.65	81	9
10	يُوضح لي أنظمة المدرسة وتعليماتها ولوائحها الداخلية	2.42	0.70	80.66	10
11	يقوّم المعلم المتعاون الطلبة/المعلمين بشكلٍ غير موضوعي	2.39	0.74	79.66	11
12	يتّكل المعلم المتعاون عليّ في إشغال الحصص المدرسية	2.09	0.88	69.66	12
المتوسط العام للمجال = 2.53			**متوسط الانحرافات = 0.62**		

يتضح من جدول رقم (4) أن المتوسط العام لمجال أداة الدراسة الثاني (المعلم المتعاون) كان متوافراً، إذ حصل على (2.56) وبانحراف معياري بلغ (0.61). مما يدل على تحقق المهام المُوكلة بالمعلم المتعاون؛ وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (الغيشاوي والعبادي، 2013).

- حصلت الفقرة (1): "يُشجعني المعلم المتعاون على مهنة التدريس" على أعلى متوسط، إذ بلغ المتوسط العام للفقرة (2,80) وبانحراف معياري (0.43) ووزن نسبي (93.33)؛ وذلك يعود إلى المسؤولية العالية التي يتمتع بها المعلمون المتعاونون، بالإضافة إلى حبّ مهنة التعليم في نفوسهم التي تُعد من أشرف المهن.
- حصلت الفقرة (12): "يتّكل المعلم المتعاون عليّ في إشغال الحصص المدرسية" بأقل متوسط؛ إذ بلغ المتوسط (2.09) وبانحراف معياري (0.88) ووزن نسبي (69.66)، وترى الباحثة سبب ذلك؛ إلى التزام المعلم المتعاون بعملة ولا يكلف الطالب المطبق بأمور ليست من واجباته وهذا يحسب لصالح المعلم المتعاون.

- **<u>نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث:</u>** ما تقييم الطالب/المعلم لأداء مدير المدرسة المتعاونة في برنامج التربية العملية بكلية التربية والعلوم التطبيقية أرحب جامعة صنعاء لعام الدراسي 2022/2021م؟

جدول رقم (5): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مدير المدرسة المتعاونة

م	الفقرات	الأوساط الحسابية	الانحرافات المعيارية	الوزن النسبي	الترتيب
1	يُتابع مدير المدرسة حضور الطلبة/المعلمين وغيابهم	2.90	0.33	96.33	1
2	يستقبل مدير المدرسة الطلبة/المعلمين ويُقدّم لهم التسهيلات الإدارية اللازمة لنجاح التدريب الميداني	2.84	0.40	94.66	2
3	يصعُب التعامل مع مدير المدرسة	2.71	0.60	90.33	3
4	يطلّع مدير المدرسة على دفتر التحضير	2.69	0.60	89.66	4
5	يُحضر مدير المدرسة حصصاً صفية لدى الطلبة المعلمين	2.65	0.64	88.33	5
6	يُرهق مدير المدرسة الطلبة/المعلمين بالأعمالٍ اليومية	2.54	0.66	84.66	6
7	يحرض مدير المدرسة المشرف التربوي على الطلبة/المعلمين	2.5	0.70	83.33	7
8	يهتم مدير المدرسة بالطلبة/المعلمين ويُقدم له الحوافز	2.48	0.76	82.66	8
9	يهتم مدير المدرسة بالنواحي الإدارية الشكلية على حساب العملية التربوية	2.16	0.85	72	9
0	يُخصص مدير المدرسة غرفةً في المدرسة للطلبة المعلمين	2.09	0.83	69.33	10
1	يعقد مدير المدرسة لقاءاتٍ أسبوعية للطلبة المعلمين	1.83	0.92	61	11
المتوسط العام للمجال = 2.49			**متوسط الانحرافات = 0.67**		

يتضح من جدول رقم (5) أن المتوسط العام لمجال أداة الدراسة الثالث (مدير المدرسة المتعاونة) كان متوافراً إلى حدٍ ما، إذ حصل على (2.49) وبانحراف معياري بلغ (0.67)، مما يدل على وجود ضعفٍ في مجال (مدير المدرسة المتعاونة)، وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (الغيشاوي والعبادي، 2013).

- حصلت الفقرة (1): "يُتابع مدير المدرسة حضور الطلبة/المعلمين وغيابهم" على أعلى متوسط حسابي؛ إذ بلغ (2.90) وبانحراف معياري (0.33) ووزن نسبي (96.33)؛ وسبب ذلك يعود إلى حرص وعناية مدراء المدارس بحضور الطلبة المعلمين وغيابهم، بوصفهم ركناً أساسياً في عملية التدريس؛ ولكي يتأقلم الطلبة المعلمين على الالتزام بالأنظمة والقوانين التي تفرضها المدرسة.

- حصلت الفقرة (11): "يعقد مدير المدرسة لقاءاتٍ أسبوعية للطبة المعلمين" على أقل متوسط؛ إذ بلغ (1.83) وبانحراف معياري (0.92) ووزن نسبي (61)؛ وسبب ذلك ربما يعود لانشغال مدراء المدارس بأمور إدارية أخرى، ولقلة اللقاءات أساساً مع المدرسين الأساسيين، وترى الباحثة ضرورة هذه اللقاءات في نجاح مدة التطبيق؛ إذ تتيح لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم والاستماع إلى مشكلاتهم ووضع الحلول الناجعة لها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (زاير، 2001).
- **نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع:** ما تقييم الطالب/المعلم لأداء المدرسة المتعاونة في برنامج التربية العملية بكلية التربية والعلوم التطبيقية أرحب جامعة صنعاء لعام الدراسي 2022/2021م؟

جدول رقم (6): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المدرسة المتعاونة

م	الفقرات	الاوساط الحسابية	الانحرافات المعيارية	الوزن النسبي	الترتيب
1	ألتزم بالتعليمات الخاصة بالمدارس المتعاونة أثناء فترة التطبيق	2.71	0.60	90.33	1
2	تسمح لي إمكانات المدرسة بتطبيق الأساليب التدريسية التي أختارها	2.57	0.65	85.66	2
3	توفر المدرسة المتعاونة للطلبة المعلمين الكتب المدرسية اللازمة وأدلة المعلمين	2.57	0.65	85.66	3
4	تحرص المدرسة المتعاونة على حضور الطلبة المعلمين قبل حضور الطلبة	2.56	0.61	85.33	4
5	أجهل كثيرًا من الأمور الإدارية في المدرسة	2.43	0.76	81	5
6	عدم توافر مكانٍ خاصٍ داخل المدرسة يلتقي فيه المشرف مع الطلبة المعلمين لتوجيههم وإرشادهم	2.42	0.76	80.66	6
7	تؤثر كثرة عدد الطلبة المعلمين في المدارس المتعاونة سلباً على نجاح التدريب الميداني	2.22	0.83	74	7
8	صعوبة المواصلات من المدرسة وإليها في الوقت المناسب	2.19	0.68	73	8
9	كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد في المدرسة المتعاونة	2.18	0.82	72.66	9
0	قلة الوسائل التعليمية وصعوبة توفيرها في المدرسة المتعاونة	2.07	0.82	69	10
1	عدم توافر التقنيات التعليمية بالمدرسة	2.04	0.75	68	11
المتوسط العام للمجال = 2.36		**متوسط الانحرافات = 0.72**			

يتضح من جدول رقم (6) أن المتوسط العام لمجال أداة الدراسة الرابع (المدرسة المتعاونة) كان متوافراً إلى حدٍ ما، إذ حصل على (2.36) وبانحراف معياري بلغ (0.72)، مما يدل على وجود ضعفٍ في مجال

(المدرسة المتعاونة) في تحقيق الوظائف المُوكلة بها، وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (أبو شندي وآخرون، 2009).

- حصلت الفقرة (1): "ألتزم بالتعليمات الخاصة بالمدارس المتعاونة أثناء فترة التطبيق" على أعلى متوسط (2.71) وبانحراف معياري (0.70) ووزن نسبي (90.33)؛ وسبب ذلك قد يعود إلى حرص الطلبة المطبقين على اتباع التعليمات الخاصة بالمدرسة المتعاونة، كونها تُعد جزءً من المهمات التي يقيم في ضوئها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو شندي وآخرون، 2009).
- حصلت الفقرة (11): "عدم توافر التقنيات التعليمية بالمدرسة" على أقل متوسط (2.04) وبانحراف معياري (0.75) ووزن نسبي (68)؛ وسبب ذلك يعود إلى أن أغلب المدارس لا تُعنى بالتقنيات التعليمية وتوافرها في المدرسة، وهي وإن وجدت فتكون ذات نمطٍ قديم وغير ملائمة للتطور الكبير الحاصل فيها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو شندي وآخرون، 2009).
- **نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الخامس:** ما تقييم الطالب/المعلم لإجراءات برنامج التربية العملية بكلية التربية والعلوم التطبيقية أرحب جامعة صنعاء لعام الدراسي 2022/2021م؟

جدول رقم (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات إجراءات برنامج التربية العملية

م	الفقرات	الأوساط الحسابية	الانحرافات المعيارية	الوزن النسبي	الترتيب
1	يوفر برنامج التربية العملية المدة الزمنية الكافية للتطبيق العملي في المدارس	2.72	0.54	90.66	1
2	يُعاملني المسؤولون في الكلية باحترام	2.68	0.63	89.33	2
3	توزيع الطلبة/المعلمين على المدارس المتعاونة وفق رغباتهم	2.65	0.64	88.33	3
4	توفر إدارة الكلية مستلزمات إنجاح التدريب العملي	2.59	0.58	86.33	4
5	يُكسب برنامج التربية العملية الطلبة/المعلمين المهارات الضرورية لمهنة التعليم	2.54	0.58	84.66	5
6	أساليب تقويم الطلبة/المعلمين بحاجةٍ إلى تطوير	2.54	0.61	84.66	6
7	تُساعدني المساقات الأكاديمية والتربوية في تكوين فكرةٍ واضحةٍ عمّا ينبغي أن أقوم به كمعلم	2.53	0.59	84.33	7
8	يتفرغ الطالب للتطبيق العملي ولا يلتحق بعد الانتهاء من التطبيق للدوام في الجامعة	2.52	0.58	84	8
9	تربط أهداف برنامج التربية العملية بين النظرية والتطبيق	2.48	0.58	82.66	9
0	يستمع المسؤولون في الجامعة لمشكلات الطلبة المعلمين	2.12	0.79	70.66	10
1	يوجد ازدواج بين عمل كلٍّ من المعلم المتعاون والمشرف الفني	2.09	0.79	69.33	11

2	وجود دليلٌ يوزّع على الطلبة/المعلمين يُبيّن مهام المشاركين في برنامج التربية العملية	1.97	0.86	65.66	12
المتوسط العام للمجال = 2.45			**متوسط الانحرافات = 0.68**		

يتضح من جدول رقم (7) أن المتوسط العام لمجال أداة الدراسة الخامس (إجراءات برنامج التربية العملية) كان متوافراً إلى حدٍ ما، إذ حصل على (2.45) وبانحراف معياري بلغ (0.68)، مما يدل على وجود ضعفٍ في إجراءات برنامج التربية العملية)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الغيشاوي والعبادي، 2013)؛ وقد يرجع ذلك لعدم توفر دليل للتربية العملية يخص الطلبة المعلمين.

- حصلت الفقرة (1): يوفر برنامج التربية العملية المدة الزمنية الكافية للتطبيق العملي في المدارس" على أعلى متوسط (2.72) وبانحراف معياري (0.54) ووزن نسبي (90.66)؛ ويعود سبب ذلك للمدة الممنوحة للطلبة المطبقين والبالغة فصلاً دراسياً كاملاً (ثلاثة أشهر) تقريباً، وبواقع يوم واحد أسبوعياً، وبما لا يقل عن (3) حصص أسبوعياً.
- وحصلت الفقرة (12): "يوجد دليلٌ يوزّع على الطلبة/المعلمين يُبيّن مهام المشاركين في برنامج التربية العملية" على أقل متوسط (1.97) وبانحراف معياري (0.86) ووزن نسبي (65.66)؛ وسبب ذلك يعود إلى وجود قصورٍ في هذا المجال؛ إذ إنها تفتقر إلى لجانٍ متخصصة في التربية العملية، وتفتقر إلى دليلٍ يبين فيه مهام ووجبات المشاركين في برنامج التربية العملية، مما يؤثر سلباً على الطلبة/المعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو شندي وآخرون: 2009).

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقييم الطلبة المعلمين لدور (مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعاونة، المدرسة المتعاونة، إجراءات برنامج التربية العملية) تُعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ومتغير التخصص (تاريخ، جغرافيا)؟

<u>وسيتم مناقشة الفرض الأول للبحث:</u> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقييم الطلبة المعلمين لدور مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعاونة، المدرسة المتعاونة، إجراءات برنامج التربية العملية تُعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

ولغرض بيان إن كان هناك تأثير لتغير نوع جنس الطالب المعلم (ذكر، أنثى) على تقييمه لبرنامج التربية العملية، استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويُظهر الجدول رقم (8) نتائج التحليل.

جدول رقم (8): دلالة الفروق بين متوسطات تقييمات الطلبة المعلمين لبرنامج التربية العملية باختلاف الجنس

م	مجال التقييم	الجنس	الاوساط الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
.1	مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)	ذكر	34.04	7.03	0.77	64	0.05
		انثى	32.9	4.95			
.2		ذكر	31.7	7.07	1.53	64	0.05

	المعلم المتعاون	انثى	29.64	5.29			
.3	مدير المدرسة المتعاونة	ذكر	28.76	6.5	1.65	64	0.05
		انثى	26.24	5.8			
.4	المدرسة المتعاونة	ذكر	27.54	7.54	1.71	64	0.05
		انثى	24.63	6.27			
.5	إجراءات البرنامج	ذكر	30.18	7.67	1,13	64	0.05
		انثى	28.37	5.36			
المجالات مجتمعة		**ذكر**	**152.45**	**35.62**	**1.37**	**64**	**0.05**
		انثى	**141.78**	**27.67**			

يتبين من الجدول رقم (8) ومن خلال نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة، أن تقييم الطلبة المعلمين لمجالات التربية العملية لم يتأثر بجنس الطالب/المعلم (ذكر، أنثى)، إذ لم تكن الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا قد يُشير إلى عدالة التعامل مع جميع الطلبة من قِبل القائمين على التربية العملية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الفقعاوي، 2011)، والتي أكدت على عدم وجود اختلافٍ بين التقييمات يُعزى لمتغير الجنس.

وسيتم مناقشة الفرض الثاني للبحث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقييم الطلبة المعلمين لدور مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعاونة، المدرسة المتعاونة، إجراءات برنامج التربية العملية تُعزى لمتغير التخصص (تاريخ، جغرافيا).

ولغرض بيان إن كان هناك تأثير لتغير تخصص الطالب/المعلم (تاريخ، جغرافيا) على تقييمه لبرنامج التربية العملية، فاستخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة ويظهر الجدول رقم (9) نتائج التحليل.

جدول رقم (9): دلالة الفروق بين متوسطات تقييمات الطلبة المعلمين لبرنامج التربية العملية باختلاف التخصص

م	مجال التقييم	التخصص	الاوساط الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
.1	مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)	تاريخ	34.04	7.03	0.77	64	0.05
		جغرافيا	32.9	4.95			
.2	المعلم المتعاون	تاريخ	31.7	7.07	1.53	64	0.05
		جغرافيا	29.64	5.29			
.3	مدير المدرسة المتعاونة	تاريخ	28.76	6.5	1.65	64	0.05
		جغرافيا	26.24	5.8			

.4	المدرسة المتعاونة	تاريخ	27.54	7.54	1.71	64	0.05
		جغرافيا	24.63	6.27			
.5	إجراءات البرنامج	تاريخ	30.18	7.67	1,13	64	0.05
		جغرافيا	28.37	5.35			
المجالات مجتمعة		**تاريخ**	**152.41**	**35.61**	**1.35**	**64**	**0.05**
		جغرافيا	**141.78**	**27.67**			

يتبين من الجدول رقم (9) ومن خلال نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة، أن تقييم الطلبة المعلمين لمجالات التربية العملية، لم يتأثر بتخصص الطالب المعلم (تاريخ، جغرافيا)، إذ لم تكن الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ وهذا قد يرجع إلى تساوي الظروف التي تُحيط بالطلبة، والمتمثلة بالجوانب الخمسة لبرنامج التربية العملية التي تم دراستها في هذا البحث، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الفقعاوي، 2011)، والتي أكدت على عدم وجود اختلاف بين تقييمات الطلبة يُعزى لمتغير التخصص.

نتائج البحث:

أظهرت النتائج أن تقويم الطلبة/المعلمين لمجالات برنامج التربية العملية كان على النحو التالي:

- قيّام مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) والمعلمون المتعاونون بالمهام المطلوبة منهم؛ إذ حصل مجالهما على درجة التوافر، وجود تقصيرٍ في مجال (مدير المدرسة المتعاونة) و(المدرسة المتعاونة) و(إجراءات برنامج التربية العملية)؛ إذ نالت المجالات على درجة التوافر إلى حدٍ ما، وحصل مجال تقويم مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) المرتبة الأولى، فالمعلم المتعاون، ثم إجراءات برنامج التربية العملي، فالمدرسة المتعاونة، وأخيراً مدير المدرسة المتعاونة، وأظهرت النتائج عدم وجودِ فروقٍ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقويم الطلبة/المعلمين لبرنامج التربية العملية، تُعزى إلى جنس أو تخصص الطلبة/المعلمين.
- اتفاق نتائج البحث مع ما توصلت إليه الأدبيات والدراسات السابقة التي عُنِيت بالتربية العملية، واتفقت بوجود ضعفٍ في برامجها.
- غياب الاهتمام الكافي برنامج التربية العملية من الأطراف المشاركة فيها.
- قلة وضوح مهام الأطراف المشاركة في برنامج التربية العملية لدى الطلبة/المعلمين.

التوصيات:

وفي ضوءِ نتائج البحث، توصي الباحثة:

- بضرورة إعادة تنظيم برنامج التربية العملية بما ينسجم ومتطلبات العصر، وخصوصيات المجتمع اليمني، مع ضرورة توفير دليلٍ خاص بالتربية العملية لكلٍ من: المشرف، والطالب، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون، مع التأكيد على ضرورة تكامل أدوارِ جميع أصحابِ العلاقة بالبرنامج وفق معايير محددة ومضبوطة من قِبل جميع الأطراف ذات العلاقة.
- تكليف مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) بعددٍ محددٍ من الطلبة يتناسب مع ساعات المحاضرات والمهام المكلف بها في الجامعة.
- تُحسب ساعات الزيارة الميدانية من ضمن نصابه الفعلي، واحتساب الساعات الإضافية، ويُعطى له أجر مقابلها.

- ضرورة التأكيد من القائمين على البرنامج أن يكون هنالك جدولاً منظماً للزيارات الميدانية.
- العناية بالجوانب النفسية للطلبة المطبقين، وتوفير الدعم والتشجيع لهم.
- ينبغي للمعلم المتعاون ملازمة الطالب/المعلم وتقديم العون له وتعريفه بأنظمة المدرسة وقوانينها وتعليماتها وأنظمتها الداخلية.
- تقديم نماذج تطبيقية للطالب/المعلم، وبالأخص في الأيام الأولى من بدء التطبيق.
- ضرورة تحديد عدد الحصص الدراسية المقررة من الكلية، والالتزام بتنفيذها بحيث تكون (12) ساعة على الأقل، وعدم تكليف الطالب/المعلم بأداء دروسٍ أكثر من الحدِ المقرر.
- التأكيد على استثارة دافعية الطلبة/المعلمين عن طريق تقديم الحوافز المادية والمعنوية.
- أن ينصهر الطلبة/المعلمين مع كادر المدرسة الأساس؛ ليتسنى له التكيف مع بيئة المدرسة ويكتسب الخبرة منهم.
- ضرورة عقد لقاءت أسبوعية من مدير المدرسة للمساهمة في التعرّف على المشكلات التي تواجه الطالب/المعلم عن كثب وتذليلها.
- يجب مراعاة عدد الطلبة/المعلمين في المدرسة المتعاونة الواحدة.
- ضرورة توافر التقنيات التعليمية ووسائلها في المدرسة المتعاونة.
- حضّ مدراء المدارس المتعاونة على تخصيص مكانٍ خاص لاجتماع مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) بطلبته للقاء بهم وتوجيههم.
- تعميق الصلة بين المواد النظرية التي يدرسها الطالب والجانب التطبيقي.
- إلزام الأطراف المشاركة في برنامج التربية العملية في الكلية، من اللقاء الدوري بالطلبة المعلمين وذلك للتعرّف على الصعوبات والمعوقات التي تواجههم وإيجاد الحلول لها، عن طريق توظيف اليوم المفرغ فيه الطالب/المعلم للحضور في الكلية.
- رفع درجة التعاون والتنسيق بين كلية التربية أرحب بجامعة صنعاء والمديريات العامة للتربية، وذلك عن طريق اللقاءات والاجتماعات والندوات والدراسات الدورية المشتركة الواجب توافرها لإنجاح البرنامج.

المقترحات:

1. إعداد دليل للتربية العملية لكلٍ من المشرف والطالب والمعلم المتعاون ومدير المدرسة والطالب/المعلم.
2. إجراء دراسة مماثلة لتقويم برنامج التربية العملية في كليات التربية المماثلة بجامعة صنعاء.
3. إجراء دراسة لتقويم برنامج التربية العملية من وجهة نظر مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) ومدير المدرسة المتعاونة.
4. إجراء دراسة مقارنة بين برنامج التربية العملية في كلية التربية أرحب وكليات التربية الأخرى.
5. إجراء دراسة لتقويم برامج التربية العملية من وجهة نظر طلبة كل قسم بشكلٍ منفرد.

المراجع:

1. أبو الهيجاء، فؤاد حسن. (2007). **التربية الميدانية– دليل عمل المشرفين والطلبة المعلمين**. ط2، عمّان: دار المناهج.
2. أبو رياش، حسين محمد، وسليم محمد شريف، والصافي، عبد الحكيم. (2009). **أصول استراتيجيات التعلم والتعليم**. ط1، عمّان: دار الثقافة.
3. أبو شعيرة، خالد محمد. (2013). **التدريب الميداني في التعليم (بين الواقع والمأمول)**. ط1، عمّان: مكتبة المجتمع العربي.
4. أبو شعيرة، خالد محمد. (2013). **التربية العملية**. عمّان: مكتبة المجتمع العربي.
5. أبو شندي، يوسف عبد القادر وآخرون. (2009). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**. المجلد (9)، العدد (1)، 37–56.
6. الحربي، عبد المحسن والخثلان، سلطان بن زيد، على وأبو بكر، حمود أحمد والمسعري، سعد بن على. (1432هـ) **الإشراف التربوي مهام ومعوقات، مركز الدورات التدريبية – دورة المشرفين التربويين**، كلية التربية جامعة الملك سعود.
7. العبادي، محمد. (2007). تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بعبرى من وجهة نظر الطالبات المعلمات، **المجلة التربوية**. 21(83)، 126–171.
8. القمش، مصطفى نوري. (2008). المشكلات التي تواجه طلاب التربية العلمية الكليات الجامعية لتخصص التربية الخاصة في عمان كما يراها المتدربون، **المجلة العلمية**، جامعة أسيوط، مصر.
9. ابن منظور(1992). **لسان العرب**. ط 1، المجلد (5)، ص 3783، لبنان: دار بيروت.
10. الجماعي، عبد الوهاب أحمد. (2010). **كفايات تكوين المعلمين، اللغة العربية للمرحلة الثانوية أنموذجاً**. ط1، عمّان: دار يافا.
11. الحديدي، صدام محمد. (2012). **فاعلية برنامج مقترح وفق منحى النظم لمادة التربية العملية في اكساب الطلبة المدرسين بعض مهارات التدريس وتنمية اتجاهاتهم نحو المهنة**. رسالة دكتوراه، جامعة بغداد، جمهورية العراق.
12. الخزرجي، عزيز حسن. (2016). **التربية العملية الواقع والمأمول**، ط1،عمّان: الدار المنهجية.
13. الخطيب، أحمد. (2008). **إعداد المعلم العربي نماذج واستراتيجيات**. ط1، عمّان: عالم الكتب الحيث.
14. خليفات، نجاح عودة. (2013). **تربويات المعلم الذي نريد**. ط1، عمّان: دار اليازوري.
15. الدويري، ميسون محمد والقضاة، بسام محمد. (2013). **دليل التربية العملي في الطفولة المبكرة**. ط1، عمّان: دار الفكر.
16. الريماوي، أحمد جمعة. (2013). **الثقافة الاختبارية**. ط1، عمّان: عالم الكتب الحديث.
17. الزهراني، بدرية ضيف الله. (2020). دور التربية العملية في تطوير الكفايات التدريسية للطالبات المعلمات من وجهة نظرهن (دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية). **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، 4(16)، 173–196.

18. الزوين، ابتسام صاحب. (2015). تقويم أداء طلاب التربية العملية لتخصص لغة عربية من وجهة نظر المشرفين التربويين في كلية التربية الأساسية جامعة بابل. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي**، المجلد (8)، العدد (22).
19. الصغير، أحمد حسين. (2009). **مجتمعات التعلم-نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس**. ط1، عمّان: إثراء.
20. الطوالبة، هادي محمد. (2009). **تطبيقات عملية في التربية العملية**. ط1، عمّان: دار المسيرة.
21. العنزي، سعود. (2015). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العلمية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم. **مجلة التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل.
22. العزاوي، رحيم يونس كرو. (2008). **مقدمة في منهج البحث العلمي**. ط1، عمّان: دار دجلة.
23. العقيلي فاطمة حسين وعبد العاطي، إيناس موسى. (2022). واقع برنامج التربية العملية كلية التربية المرج جامعة بنغازي. **مجلة المختار للعلوم التربوية**، المجلد (2)، العدد (5)، 196-223.
24. الغيشاوي، ريما عيسى والعبادي. محمد حميدان. (2013). تقويم برنامج التربية العملية في قسم العلوم التربوية في كلية الآداب في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة من وجهة نظر الطالبات المعلمات. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد (40)، ملحق (2).
25. الفقعاوي، أحلام محمد. (2011). **تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في قطاع غزة**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، فلسطين.
26. الكندري، عبد الله عبد الرحمن. (2009). **التربية العملية والمشكلات التدريسية**. الكويت: الدار الأكاديمية.
27. المنيزل، عبد الله فلاح والعتوم، عدنان يوسف. (2011). **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**. ط1، عمّان: إثراء.
28. بدوي، رمضان مسعد. (2011). **المنهج وطرق التدريس**. ط1، عمّان: دار الفكر.
29. براون، جورج. (2005). **التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية**. ترجمة محمد رضا البغدادي، هيام محمد رضا البغدادي، ط ٢، القاهرة: دار الفكر العربي.
30. دندش، فايز مراد وأبو بكر، الأم ين عبد الحفيظ. (2002). **دليل التربية العلمية وإعداد المعلمين**. ط1، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
31. زاير، سعد علي. (2001). المشكلات التي تواجه مطبقي قسم اللغة العربية ومطبقاته في كلية التربية/ ابن رشد واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. **مجلة الفتح**، العدد (15).
32. زاير، سعد علي وضياء، عبد الواحد أحمد ورحيم، علي صالح. (2011). **المشاهدة الصفية والتطبيق العلمي لطلاب أقسام اللغة العربية**. ط1، بغداد: مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي.
33. زاير، سعد علي. (2016). **نصائح تعليمية عملية للمدرسين والمدرسات**، ط1، بابل: دار الصادق.
34. شتوي، ماغي. (2012). موقف التربية العملية في برامج إعداد المعلم الجامعية في لبنان. **مجلة الأبحاث التربوية**، عدد خاص، 95-65.
35. شحادة، فواز حسن والبوني، عبد الرازق عبد الله. (2016). التدريب المهني ودورة في تغيير اتجاهات طلبة كلية التربية بوادي الدواسر نحو مهنة التدريس. **مجلة العلوم التربوية**، 17(3)، 65-80.
36. عبيدات، سهيل أحمد. (2007). **إعداد المعلمين وتنميتهم**. ط1، إربد: عالم الكتب الحديث.

37. قدار، خالد محمود وعليوة، أبو بكر على. (2017). تقويم برنامج التربية العملية كلية التربية زنجبار. **العلوم التربوية جامعة عدن**، 25(ج4،1)، 358-433.
38. عطية، محسن علي. (2010). **البحث العلمي في التربية- مناهجه- أدواته- أساليبه**. ط1، عمّان: دار المناهج.
39. علام، صلاح الدين. (2007). **التقويم التربوي المؤسسي . أسسه ومنهاجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس**. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
40. علي، محمد السيد. (2012). **قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس**. ط1، عمّان: دار المسيرة.
41. عواضه، هاشم. (2008). **تطوير أداء المعلم كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف**. دار العلم للملايين.
42. غانم، بسام عمر وأبو شعيرة، خالد محمد. (2008). **التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية**. ط1، عمّان: مكتبة المجتمع العربي.
43. كنعان، أحمد وفياض، سكيكر وبسينة، عرفة. (2010). **التربية العملية**. جامعة دمشق، مطبعة الروضة، برنامج رياض الأطفال.
44. معجم اللغة العربية. (2004). **المعجم الوسيط**. ط 4، القاهرة: مكتبة الشروق العربية.
45. الياسري، نداء محمد باقر. (2016). **أدوات ومقاييس لتقويم العملية التعليمية كعناصر مستقلة ومنظومة متكاملة**. ط 1، عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
46. نصيرات، صالح. (2006). **طرق تدريس العربية**. ط1، عمّان: دار الشروق.

المراجع الأجنبية:

1. Ahmed, Elsayed Ahmed. (2016). Practical Teaching Problems of English Department Students Teachers and a proposed Perspective for Solving These Problems. **Journal of Reading and Knowledge**, (189),1-138.
2. Bloom, B.S. (1991). **Mastering Learning & It is implication for curriculum development**. Boston: Little Brown.
3. Korner, James D, (1993). **The Miseducation of American Teacher. Boston**, Houghton Mifflin, 22.
4. Dunne, R, & Wragg, T. (1996). **Effective teaching**. London: Routledge.
5. Tuli, F. & File, G. (2009). Practicum experience in teacher education. **Ethiopian Journal of Education and Science** ,5(1),107-106
6. Mynas, M., Hashim, H., Mohdlshak, N., &Mahamoud, Z., (2010). Understanding TESL pre services teachers teaching experiences and challenges via practicum reflection forms. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. 9,722
7. Merc, A. (2015). Ascending the Performance in EFL Teaching Practicum: Student Teacher Views. **International Journal of Higher Education**. 2(4), 26-45.
8. LOW, E., NG, P., HUI, C., &CAI, L. (2017). Teachings a career Choice: Triggers and drivers. **Australian Journal of teacher Education**. 42(2), 27-46.
9. Molefe, L., Stears, M. & Hobden, S. (2016). Exploring Student teachers Views of science process skills in their initial teacher education programmers. **South Africa Journal of Education**, 36(3), 1-12.
10. Qin, L. & Villarreal, E. (2018). Chinese Pre-service Teacher Perceptions of Teaching Practicum under Contrasting Contexts: Implications for Rural Teacher Preparation. **Australian and International Journal of Rural Education**. 28(2), 1-20.

11. Scott, Laron, Gentry, Roberta, Philips, Melissa. (2014). Makingperservices teachers better: Examing the impact of Practicum in a teacher preparation program. **Educational Research and Reviews.** Vol (9),294-301 .
12. Wise, A. & I Leibbraand, J. (2001). Standards In the New Millennium: whew we Are, where we're. **Headed Journal of Teacher Education,** vol. 52, No. 3, 244-255.
13. -Zimmerman Nilsson, M. (2017). Practical and theoretical Knowledge in Contrast: Teacher Educators, Discursive Positions. **Australian Journal of Teacher Education**. 42(8). 28-42.