مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

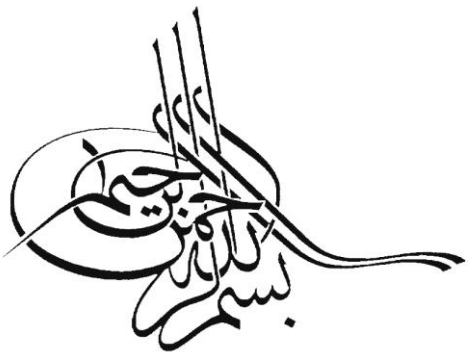
العدد الخامس والعشرون
ربيع الآخر ١٤٤٢هـ

الجزء الثالث

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ . ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن فالح السكران
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

مدير التحرير
الدكتور / سالم بن علي اليامي
عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن عبد العزيز الرومي
الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية

الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

الأستاذ الدكتور / بدر بن عمر العمر
الأستاذ في قسم علم النفس التربوي – كلية التربية بجامعة الكويت

الأستاذة الدكتورة / سوسن بنت محمد زرعة
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الأستاذ الدكتور / طارق بن صالح الريس
الأستاذة في قسم التربية الخاصة – كلية التربية بجامعة الملك سعود

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الأستاذ الدكتور / علي بن راشد النعيمي
دائرة التعليم والمعرفة – أبو ظبي

الأستاذ الدكتور / محمد خميس حرب
أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.

٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.

٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. تُرسل نسختين من البحث إلكترونيًا على البريد الإلكتروني للمجلة edu_journal@imamu.edu.sa إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.

٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.

٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.

٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.

٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.

٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.

٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.

٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.

٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.

٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.

٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.

٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.

٤. يُعطى الباحث نسختين من المجلة، وتُنشر المستلات على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية ١٥
د. خلود بنت فواز بن عبد العزيز التميمي

مدى تضمين القضايا العلمية الاجتماعية في كتب الأحياء بالمملكة العربية السعودية ٩٣
د. مرزوق بن حمود العنزي

تقييم طلبة التربية الميدانية بجامعة الملك سعود لإشراف المعلم والمعلمة المتعاونة كمؤشر للتعاون الفعال ١٤٥
د. محمد بن مفلح الدوسري

قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف في ضوء الهوية الثقافية "دراسة ميدانية" ٢٠٩
د/ نعيمة عمر الدرعان

درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية في ضوء التوجهات العالمية الحديثة ٢٨٧
د. عمر بن سالم بن محمد الصعيدي

مدى توفر معايير التصميم الفني الخاصة بتنمية البيئة التعليمية المستدامة من وجهة نظر معلم التربية الفنية ٣٧١
أ.د. خالد محمد السعود د. محمد عبد اللطيف الملا

فاعلية استخدام أدوات منتسوري في نمو القدرات المعرفية للأطفال الصم والسامعين في مرحلة رياض الأطفال ٤١٥
د. مريم بنت حافظ عمر تركستاني

تأثير إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي لدي طلبة الجامعة باستخدام النمذجة السببية ٤٧٣
د. صبحي سعيد الحارثي

تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية

د. خلود بنت فواز بن عبد العزيز التميمي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية

د. خلود بنت فواز بن عبد العزيز التميمي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٦/ ٧/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٥/ ٨/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى تحديد المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي، ورصد الحاجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء هذه المهارات، ومن ثم بناء برنامج تدريبي يفي بحاجاتهن المهنية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي، وقد استُخدم في البحث المنهج الوصفي، وتمثلت أداته في استبانة لتحديد الحاجات التدريبية، تم التأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم تطبيقها على عينة الدراسة، والمختارة بالطريقة العشوائية البسيطة، والمتمثلة في (٤٦٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ وقد تكوَّنت أداة البحث بصورتها النهائية من خمسة مجالات رئيسة يندرج تحتها (٢٢) مهارة فرعية تعكس المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة تم استخلاصها من تتبع واستقراء وتحليل لأدبيات المجال، وتتمثل المجالات في: مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي، ومجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي، ومجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة، ومجال توفير التقييم والتغذية الراجعة، ومجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء. وتوصل البحث إلى أنَّ الحاجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مجال تهيئة بيئات التعلم الآمنة جاءت مرتفعة في المجالات ككل، وفي كل مجال على حدة. وفي ضوء هذه النتائج؛ قدَّمت الباحثة تصورًا مُقترحًا لبناء برنامج تدريبي يفي باحتياجات المعلمات لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي.

الكلمات المفتاحية: التعلم، البيئات التعليمية، التعلم الاجتماعي العاطفي، التطوير المهني.

Proposed Socioemotional Learning-based Training Program for Developing Secondary School Female Teachers' Skills of Preparing Safe Learning Environment

Dr. Kholoud Fawwaz Abdulaziz Attamimi
Department of Curriculum and Instruction - Faculty of Education
Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This research is aimed at defining the skills required to create safe learning environments according to the requirements of socioemotional learning, and identifying the training needs of secondary school female teachers in the light of these skills. I design a training program that meets their professional needs in order to create safe learning environments according to the requirements of socioemotional learning.

The researcher used the Descriptive Method, with the questionnaire used as the tool for identifying the training needs. The tool was tested for validity and reliability, and then applied to a simple random sample, consisting of 460 female secondary school teachers in Riyadh in the second term of the school year 1439/1440AH.

The questionnaire covered five main areas under which 22 sub-skills, reflecting the skills needed to create safe learning environments. They extracted by tracking, extrapolation and analysis of the relevant literature. Those areas are Motivation of emotional and social development, Promotion of self-management and knowledge organization; Creation of positive social climate and strengthening of supportive human relationships; Provision of evaluation and feedback; and Classroom organization, behavior guidance, and treatment of mistakes.

The research found that the training needs of secondary school teachers in creating safe learning environments were high all areas as a whole, and in each field separately. Considering these results, the researcher proposed a training program that meets the female teachers' needs relevant to creating safe learning environments according to the requirements of socioemotional learning.

key words: learning, educational environments, socioemotional learning, professional development

المقدمة:

تؤدي الأنظمة التعليمية دورًا بالغ الأهمية في إرساء دعائم الأمن والاستقرار، وتعزيز مقومات تقدم المجتمعات من خلال بناء أفراد إيجابيين وفاعلين قادرين على نفع أنفسهم ومجتمعاتهم، بما يمتلكونه من معارف وقيم ومهارات شخصية واجتماعية ومهنية، تؤهلهم للتكيف مع الظروف المختلفة والبحث عن فرص النجاح والوصول إليه.

وبالنظر إلى واقع الطلاب وتنوع خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وتباين أوضاعهم النفسية، في ظل وجود احتياجات ومتطلبات متزايدة التعقيد؛ نجد أن الحاجة تزداد اليوم إلى توفير فرص تعليمية مناسبة ومتنوعة لدعم نموهم الشامل وتهيئتهم للحياة.

ويشير كل من اندرسون (Anderson,2016,p37) وفيليب (Philippe,2017,p18) إلى أن القصور في تلبية متطلبات الطلاب واحتياجاتهم على نحو ملائم، من خلال تهيئة بيئات تعلم تتناسب مع احتياجاتهم الشخصية، وتعزز بناء المهارات وعادات العمل لديهم؛ يؤدي إلى كثير من الإشكالات بالنسبة للأفراد والمجتمع.

وبيئات التعلم هي وصف للواقع التربوي النفسي، الذي يحتوي على ظروف اجتماعية ومكانية مرتبة خصيصًا لتشكيل الشخصية وتعزيز فرص التنمية لدى الطلاب (Bordovskaia and Baeva,2015,p89)، أو هي جملة الظروف النفسية والاجتماعية السائدة في الفصل الدراسي (زيتون، ٢٠٠٥م، ص٢١٩).

وتعد البيئة الصفية الآمنة أحد أهم العوامل التي تؤثر على تعلم الطلاب ونموهم، حيث يشير برودوفسكيا وبييفا (Bordovskaia and Baeva,2015,p87) إلى أن الطلاب لا يمكنهم أن يتعلموا إلا في بيئة ذات مقاييس ومواصفات معينة من أهمها الأمن؛ الذي يعدُّ حاجة إنسانية أساسية، وله دور رئيس في نماء المتعلمين ودعم صحتهم العقلية. كما يؤكد كسلياكوف وزملاؤه (Kislyakov, Shmeleva, Karaseva, and Silaeva, 2014 ,p286) على أن الطلاب بحاجة إلى الشعور بالأمان والراحة في بيئة التعلم من أجل أن تصبح عملية التعلم ذات معنى.

ويصف كلابر (Clapper, 2010,p4) بيئات التعلم الإيجابية بأنها البيئة التي تسهم في تحقيق الأهداف، ويحظى فيها جميع المتعلمين بالأمن في أجواء تسوها المودة، وتقوم على المكافأة بدلا من العقاب.

ولتأكيد العلاقة بين التعلم والبيئات الصفية الآمنة؛ نجد أن أبحاث التعلم المستند إلى الدماغ تثبت وجود علاقة بين العواطف والتعلم، حيث يذكر جينسن (٢٠٠٨م، ص١٠٤) أن أحد أهم العوامل المؤثرة تأثيرا ملحوظا على التعلم هو الحالات الوجدانية (الشعور بالأمان)، باعتبار أن الانفعالات سواء السلبية أو الإيجابية من أهم العوامل المنظمة للتعلم والذاكرة ووظائف الدماغ. ويفسر اندرسون (Anderson, 2016 ,p10) هذه العلاقة بأن الدماغ البشري يكون أكثر استعدادًا للتعلم عندما يكون المتعلم مبتهجًا، وذلك لأن المشاعر الإيجابية تمهد الطريق لمزيد من التعلم الفعال، على العكس من مشاعر الملل والإحباط التي تضع الدماغ في وضع الاستجابة للإجهاد بما يغلق التعلم

فعليا. ويضيف جينسن (٢٠٠٨م، ص١١٠-١١٩) أن بيئة التعليم المهدِّدة والمفتقرة إلى العلاقات الإيجابية من أكثر الأسباب شيوعا لضعف دافعية الطلاب المؤثرة على التعلم، ولها تأثير سلبي على قدرة الدماغ على التعلم وفهرسة المعلومات وتخزينها واسترجاعها وإدراك العلاقات والأنماط والتفكير في المستويات العليا، بل إنها قد تسهم في فقدان الذاكرة على المدى الطويل.

ولبيئات التعلم الآمنة تأثير يتجاوز المجال المعرفي والإدراكي إلى دعم النواحي الوجدانية والاجتماعية لدى الطلاب، إذ يؤكد كوبر (Cooper, 2013,p3) أن استجابات الطلاب العاطفية والحسية للفصول الدراسية لا تؤثر على الأداء الأكاديمي فحسب، بل تؤثر كذلك على المهارات والمعرفة والاهتمامات والتي تشكل وجهات نظرهم وخياراتهم فيما بعد حول التخرج من المدرسة الثانوية والالتحاق بالكليات وإتمامها والمسارات الوظيفية ونوعيه الحياة بشكل عام.

ويشير فيليب (Philippe, 2017,p15) أن لبيئات التعلم الآمنة أثر في خفض المشكلات التي تواجه الطلاب حين يسود هذه البيئات مناخ مدرسي إيجابي وداعم يتعامل بفاعلية مع الاحتياجات المتغيرة التي يواجهها الطلاب.

ولإبراز تأثير الفصول الآمنة على النمو الإدراكي والوجداني والاجتماعي لدى الطلاب تظهر مجموعة متزايدة من الأبحاث وجود علاقة إيجابية بين تأثير مناخ الفصل الدراسي الإيجابي والآمن، وتحقيق الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي، وأبعاد أخرى متنوعة من نمو الطلاب، كالاتجاهات نحو التعلم والدافعية المعرفية والتفكير التأملي والكتابة والفاعلية الذاتية الأكاديمية

والتكيف المدرسي (Ryan and Patrick, 2001)، (العساف، ٢٠٠٨م)، (Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay, and Howe, 2013)، (قاسم، ٢٠١٤م)، (المومني، ٢٠١٤م)، (أحمد وسويفي، ٢٠١٦م)، (نهلة اللوانسة، ٢٠١٦م).

ويعد التعلم الاجتماعي العاطفي الخطوة الأولى نحو تطوير مناخ مدرسي إيجابي وآمن، حيث يؤكد كل من جونز ومكارا وكان Jones, McGarrah, and Kahn, 2019,p 133) أن التركيز على التنمية الاجتماعية والعاطفية في المدارس هو السبيل إلى تهيئة بيئات مدرسية آمنة وداعمة تفضي إلى التعلم، ذلك أن الفصول الدراسية التي تتميز بالعلاقات الدافئة بين المعلمين والطلاب تعزز التعلم العميق، والطلاب الذين يشعرون بالراحة مع معلميهم وأقرانهم هم أكثر استعدادا للتعامل مع المواد الصعبة والمثابرة على التعلم.

والتعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) بحسب الجمعية التعاونية للتعليم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي CASEL هو العملية التي من خلالها يكتسب ويطبق الأطفال والكبار المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، ووضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة (, CASEL.org2015)

وللتعلم الاجتماعي والعاطفي وفق التقرير الصادر عن معهد اسبن (The Aspen Institute) تأثير بالغ، ليس على مهارات التعلم الأكاديمي وجودة وعمق تجربة تعلم الطلاب فحسب، بل أيضًا على الفاعلية الذاتية، والمثابرة،

والسلوك الاجتماعي، والحد من المشاكل السلوكية، وتهيئة فصول دراسية آمنة وذات أداء جيد، تتميز بالمناخ الداعم، والعلاقات الإيجابية، والإدارة الفعالة للفصول الدراسية (Jones,and khan, 2017). واتساقا مع ما ورد في التقرير السابق ذكره أظهرت نتائج العديد من الدارسات كدراسة ماكوين McCuin, (2012)، ودراسة فيليب (Philippe,2017)، ودراسة سقيشيتا ودريسر (Sugishita, & Dresser, 2019) وجود تأثير للتعلم الاجتماعي العاطفي على أداء الطلاب الدراسي وتنمية كفاءتهم الشخصية والاجتماعية. الأمر الذي يعزز أهمية تنمية هذه الجوانب من خلال دمج التعلم العاطفي الاجتماعي في التعلم الأكاديمي، على مستوى السياسات والإجراءات في هياكل وممارسات المدارس، وفي المحتوى الأكاديمي والمواقف الاجتماعية (Frey, Fisher, and Smith, 2019).

مشكلة البحث وأسئلته:

تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تماشيا مع الرؤية السعودية ٢٠٣٠ إلى تحسين البيئة التعليمية الجاذبة والمرغبة للتعلم والمحفزة للإبداع والابتكار، وتعزيز قيم ومهارات الطلبة الأساسية لمواجهة الحياة الحديثة، وبالنظر إلى بيانات ونتائج الدراسات والتقارير الصادرة من الجهات الرسمية نجد جملة من التحديات التي يواجهها التعليم السعودي، يتمثل أبرزها بحسب تقرير وزارة التعليم (٢٠١٦م) في ضعف البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وضعف المهارات الشخصية ومهارات التفكير لدى الطلاب، وقلة

توفر الخدمات والبرامج التعليمية لبعض الفئات (وكالة التخطيط والمعلومات في وزارة التعليم، ٢٠١٦م).

من جهة أخرى أظهر تقرير مسح التعليم والتدريب (٢٠١٧م) أن النسبة المئوية للأطفال السعوديين الذين يعيشون في بيئة منزلية إيجابية ومحفزة للتعلم –كأحد مؤشرات الهدف (٤-٢) للتنمية المستدامة - لم تتجاوز (٣٤٪) في فئة عمر الطفولة المبكرة، و(٢٩٪) في فئة عمر المرحلة الابتدائية، كما أظهر التقرير ذاته أن نسبة إتمام التعليم بلغت (٦٧٪) للتعليم الثانوي، وتدنت إلى (٥٤٪) في إحدى المناطق الإدارية. و(٨٣٪) في المرحلة المتوسطة في إجمالي مناطق المملكة، وتدنت إلى (٧٩٪) في إحدى المناطق الإدارية (الهيئة العامة للإحصاء،٢٠١٧م).

إضافة إلى ذلك فقد أشارت تقارير المشروع الوطني للحد من التنمر من خلال الدراسة المسحية المعدة من قبل برنامج الأمان الأسري الوطني بوزارة الحرس الوطني وبالتعاون مع وزارة التعليم والتي أعدت عام (٢٠١٣م) على عينة من الطلبة " "ICASTوكان عددهم (١٥,٢٦٤) من طلاب المرحلة الثانوية في خمس مناطق إدارية، من مناطق المملكة العربية السعودية (الرياض، تبوك، جازان، مكة المكرمة، المنطقة الشرقية) أن ما يقارب (٣٢,٩٪) من الطلاب يتعرضون للعنف من الأقران أحياناً، وأن ما نسبته ١٥٪ من الطلاب يتعرضون للعنف من الأقران باستمرار (المشروع الوطني للحد من التنمر،٢٠١٧م). واتساقا مع هذه البيانات والنتائج التي يمكن النظر إليها كمؤشرات تعزز الحاجة إلى توفير بيئات تعلم آمنة تسهم في دعم نمو الطلاب

وإكسابهم المهارات اللازمة لفهم ذواتهم والآخرين والإعداد للعمل والحياة؛ تظهر نتائج عدد من الدراسات قصورًا في تهيئة بيئات آمنة للطلاب، حيث أشارت دراسة (Cooper, 2013) إلى أن الطلاب غالبا ما يفتقرون إلى مشاعر الانتماء للمدرسة، ويعانون التسرب في أعداد متزايدة، كما أشارت دراسة (الجراح،٢٠١٦م) إلى أن مستوى المناخ الصفي كان متوسطا لدى الطلبة المراهقين لجميع مجالات المناخ الصفي والمتمثلة في وجود الدعم الانفعالي والأكاديمي من المعلم والزملاء وتشجيع الأداء والاحترام المتبادل والتفاعل، كذلك أظهرت دراسة (المومني،٢٠١٤م) أن مستوى المناخ الصفي السائد كان متوسطا، وكذلك دراسة (العساف،٢٠٠٨م) التي كشفت عن تقدير الطلاب لبيئة الصف الآمنة جاء بدرجة متوسطة، ودراسة (مخامرة وقباجة،٢٠١٤م) التي بينت أن دور المعلمين في توفير المناخ الصفي الفعال كان بدرجة متوسطة.

وبوجه خاص فإن المراهق في المرحلة الثانوية يتعرض لمجموعة من الصراعات النفسية، ما بين سعيه لتحمل المسؤولية في مقابل حاجته لأن ينعم بالأمن، وسعيه للاستقلال مقابل حاجته للمساندة والدعم من قبل الآخرين، والصراع ما بين إشباع الحاجات الذاتية ومطالب الواقع الخارجي وضرورة التوافق الاجتماعي، وما بين السعي للحرية الشخصية وتحقيق الذات، والضغوط الاجتماعية لتمثل القيم الاجتماعية (الريماوي،٢٠٠٣م).

إن هذه الاحتياجات التي يتطلبها المراهقون نتيجة خصائص نموهم لتعزز قضية الاهتمام بتوفير بيئات تعلم آمنة تدعم معرفتهم وثقتهم بذواتهم وأمنهم

النفسي ومهاراتهم الاجتماعية، وحيث أن مسؤولية القيام بذلك بطريقة إيجابية تقع على عاتق المعلمين من خلال مساعدة المتعلمين على تعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (Yoder, 2014,p25)؛ فقد استشعرت الباحثة وجود حاجة إلى تطوير أداء معلمات المرحلة الثانوية، وتنمية مهاراتهن لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي؛ ونظرًا لأن أبرز التحديات في هذا الجانب تتمثل في تحديد المهارات اللازمة لدى المعلمات لتهيئة بيئات التعلم الآمنة الداعمة لتعلم الطالبات لتكون بمثابة منطلق لبناء برنامج تدريبي يفي باحتياجاتهن التدريبية؛ فإن البحث الحالي يسعى للإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي؟

٢. ما الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة؟

٣. ما التصور المقترح للبرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحديد المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي، ورصد الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء هذه المهارات، ومن ثم بناء برنامج تدريبي يفي باحتياجاتهن لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي.

أهمية البحث: يستمد هذا البحث أهميته ممايأتي:

- يراعي البحث في أهدافه وتوجهاته مضامين الرؤية السعودية٢٠٣٠ والتي تتمحور حول الإنسان السعودي وتستهدف نماءه وتطوير شخصيته من كافة الجوانب.

- قد يوجه البحث أنظار المسؤولين والمختصين نحو تأثير بيئات التعلم على تعلم الطلاب وكفاءتهم الاجتماعية والعاطفية، والقصور الذي يعتريها حاليًا وتأثيراته السلبية على تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية.

- تقدم الدراسة إطارا نظريا حول التعلم الاجتماعي العاطفي الذي يعدُّ من أهم المقومات الرئيسة لتعزيز تعلم الطلاب ورفع مستوى أدائهم الأكاديمي والشخصي والاجتماعي.

- يقدم البحث قائمة بالمهارات اللازمة للمعلمين لتهيئة بيئات التعلم الآمنة والتي يمكن الاستفادة منها في تعريف المعلمين بالممارسات الجيدة لتهيئة مواصفات بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي بما يسهم في تقويم وتطوير أدائهم المهني، كما يقدم وصفا لمواصفات

وخصائص بيئات التعلم الأمنة والتي يمكن الاستفادة منها في تقويم بيئات التعلم وتطويرها.

- إمداد جهات التدريب في وزارة التعليم بإطار متكامل لبرنامج تدريبي يستهدف تنمية الأداء المهني لدى المعلمين في مجال تهيئة بيئات التعلم الآمنة.

- يقدم البحث للقائمين على عمليات التقويم الذاتي والخارجي في مدراس التعليم العام أداة لتقويم جودة بيئات التعلم، وجودة الأداء المهني وفق مواصفات بيئات التعلم الآمنة.

مصطلحات البحث: تحدد مصطلحات البحث فيما يلي:

بيئات التعلم الآمنة: يعرف برودوفسكيا وبييفا (Bordovskaia and Baeva,2015,p89) البيئة التعليمية بأنها: "الواقع التربوي النفسي الذي يحتوي على ظروف اجتماعية ومكانية مرتبة خصيصًا لتشكيل الشخصية وتعزيز فرص التنمية لدى الطلاب".

ويُعرَّف الأمن بأنه: "الشعور بالحماية البشرية والبيئية، والقدرة على رفض التهديدات الخارجية والداخلية السلبية في بيئة التعلم" (Bordovskaia and Baeva,2015, p8).

وتُعرَّف البيئة الآمنة بأنها:" البيئة التي لا يشعر الطلاب فيها بالخوف أو القلق أو التوتر أو التهديدات تجاه أنفسهم والآخرين" (Kislyakov,et al., 2014, p286).

وتعرفها زعبي (٢٠١٨م، ص ٥١٢) بأنها الإطار النفسي الاجتماعي السائد في غرفة الصف، الذي يتضمن عناصر: تخطيط التدريس، وتنفيذه،

والتقويم الصفي، وعلاقة المعلم بالطلاب، وإدارة بيئة التعلم، والبيئة الفيزيقية للتعلم.

وتعرف الباحثة بيئات التعلم الآمنة إجرائيا بأنها "الواقع النفسي والاجتماعي والمادي والتنظيمي داخل الصف الدراسي والمبني في ضوء متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي بما يعزز لدى الطالبات الشعور بالأمن والانتماء والثقة ويدعم كفاءاتهن الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية".

التعلم الاجتماعي والعاطفي: تتبنى الباحثة تعريف الجمعية التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning حيث يعرّف بأنه" عملية اكتساب وتطبيق المعرفة والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، ووضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإظهار ذلك، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين والمحافظة عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة" (CASEL,2015)

البرنامج التدريبي: يعرفه شحاته والنجار (٢٠١١م، ص٧٧) بأنه: "مجموعة من الأنشطة المتكاملة والمصممة لإعداد الأفراد وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم في مجال معين بما يتفق مع خبراتهم التعليمية وحاجاتهم".

وتعرف الباحثة إجرائيًا التصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى المعلمات بأنه: "إطار عام مقترح يقدم وصفا لأسس ومكونات البرنامج التدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمات بقصد تنمية

مهاراتهن في تهيئة بيئات التعلم الآمنة وفقًا لمبادئ التعلم الاجتماعي العاطفي".

حدود البحث: يلتزم البحث بالحدود التالية:

- الحدود المكانية: مدارس المقررات الثانوية الحكومية للبنات في مدينة الرياض.
- الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

مجتمع البحث وعينته: يتمثل مجتمع الدراسة في معلمات المرحلة الثانوية في مدارس المقررات الحكومية النهارية في مدينة الرياض والبالغ عددهن (٢٣٩٥) معلمة (مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار، ١٤٣٩هـ)، ونظرا لتجانس مجتمع البحث فقد اكتُفِي بنسبة (٢٥٪) من مجتمع الدراسة عينةً للبحث، اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، ووزعت الأداة بطريقة آلية مركزية من قبل الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، وقد وصل عدد الاستبانات المستردة (٤٦٠) استبانة.

الإطار النظري: يتناول الإطار النظري لهذه الدراسة محوري: **بيئات التعلم الآمنة:** المقصود بها وأهميتها ووصف خصائصها، **والتعلم العاطفي الاجتماعي** من حيث تعريفه وأهميته وجذوره النظرية ونماذجه. وذلك بهدف تعميق الجوانب النظرية المتعلقة بهذين المفهومين والخروج بقائمة مهارات يمكن الاستناد إليها في تهيئة بيئات التعلم الآمنة وتكون منطلقا لبناء التصور المقترح للبرنامج التدريبي.

أولا: بيئات التعلم الآمنة

المفهوم والأهمية:

تعد بيئات التعلم من أهم العوامل الرئيسة لدعم تعلم الطلاب وتحقيق الأهداف، وتحظى بأهمية خاصة بسبب قوة تأثيرها على التنمية الشخصية والأكاديمية للطلاب؛ الأمر الذي يفسر تزايد عناية علماء النفس بدراسة البيئة التعليمية وتطوير مواردها.

ويصف برودوفسكيا وبيفا (Bordovskaia and Baeva,2015,p89) البيئة التعليمية بالواقع التربوي النفسي الذي يحتوي على ظروف اجتماعية ومكانية مرتبة خصيصًا لتشكيل الشخصية وتعزيز فرص التنمية لدى الطلاب.

ويعرف (Davis,2008, p18) البيئة الصفية باعتبارها النظام الاجتماعي الديناميكي الذي لا يشمل فقط سلوك المعلم وعلاقته مع الطلاب، ولكن يتضمن أيضا التفاعل بين الطلاب.

والبيئة الآمنة هي البيئة التي لا يشعر الطلاب فيها بالخوف أو القلق أو التوتر أو التهديدات تجاه أنفسهم والآخرين (Kislyakov,et al., 2014, p286)، والأمن هو الشعور بالحماية (البشرية والبيئية) فضلا عن القدرة على رفض التهديدات الخارجية والداخلية السلبية في بيئة التعلم (Bordovskaia and Baeva,2015, p8)

ولبيئات التعلم الآمنة أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف وحدوث التعلم، حيث يذكر كلابر (Clapper, 2010,p5) أن إنشاء بيئة آمنة وتهيئة الظروف المثلى للتعلم أمر بالغ الأهمية إذا أردنا أن نحدث فرقاً حقيقياً في التعلم، ذلك

أن الاتجاهات الحديثة للتعليم تؤكد اليوم على التفاعل النشط الذي يتطلب بيئة تعلم آمنة تتيح المشاركة الفاعلة مع الأنشطة وتمنع السخرية المحتملة. في السياق ذاته يؤكد إبراهيم (٢٠٠٥م، ص٢٩٣) أن للمناخ النفسي الآمن تأثير على حرية السلوك والتصرف لدى المتعلمين، وتطوير قدرتهم على المجازفة مع إمكانية الوقوع في الخطأ، وتطوير الثقة بالنفس. ويضيف يونج (Young, 2014,p4) أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عندما ينظرون إلى بيئة التعلم على أنها آمنة وداعمة ويشعرون فيها بالانتماء والثقة بالآخرين والتشجيع على مواجهة التحديات وتحمل المخاطر وطرح الأسئلة بلا خوف أو تردد. وتأكيدا لأهمية البيئة الصفية الآمنة يذكر كوبر (Cooper, 2013, p494) أن شعور الطلاب بالأمن في بيئة الصف يشكل أحد العوامل الرئيسة التي تؤدي إلى الاندماج العاطفي، الأمر الذي يحتم على المعلمين ضرورة تهيئة بيئة ينعم فيها الطلاب بالأمن، من خلال إشعارهم بالاهتمام والرعاية والبحث عن أسباب الشعور بالاستياء، وتعزيز نقاط القوة والتميز في شخصياتهم.

في المقابل واستنادا إلى أبحاث التعلم المستند إلى الدماغ؛ فإن بيئة التعلم المهدِّدة يمكن أن تفقد الدماغ قدرته على تفسير الواقع، وتخزين المعلومات وفهرستها واسترجاعها، وإدراك العلاقات والأنماط، وضعف القدرة على التفكير في المستويات العليا، إضافة إلى إمكانية فقدان الذاكرة على المدى الطويل (جينسن، ٢٠٠٨م، ١١٠-١١٩). ويشير العبادي (٢٠٠٥م، ص٢٧ (إلى أن البيئة التعليمية التي لا توفر الأمن الانفعالي للطالب تولد

لديه القلق والتوتر والإحباط في علاقاته الاجتماعية بالآخرين، مما يولد تأثيرات سلبية على درجة تركيزه وشعوره بالنقص وفقدان الثقة بذاته، والقدرة على التوافق الاجتماعي.

مواصفات بيئات التعلم الآمنة:

تتناول أدبيات المجال مجموعة من المواصفات التي تتسم بها بيئات التعلم الآمنة، ومن خلال تتبع واستقراء هذه الأدبيات وجدت الباحثة أن الكثير من التربويين أكدَّ على أهمية الأمن النفسي في تكوين بيئات التعلم الآمنة، باعتباره سمة هامة لبيئات التعلم الجيدة، وشرطا ضروريا لنمو الطلاب ودعم كفاءتهم الاجتماعية العاطفية، وتصف الأدبيات الأمن النفسي بكونه حالة من البيئات التعليمية الخالية من العنف النفسي والتي تساهم في تلبية احتياجات الطلاب الشخصية وتعزيز التواصل والشعور بالانتماء، إضافة إلى تحسين صحتهم العقلية وتحقيق تعلم أفضل (Bordovskaia and Kislyakov,et al., 2014)،Baeva,2015).

وللبيئة النفسية الآمنة دعائم تتمثل كما تصفها ريف وسينقر (Ryff, and Singer, 2008, p22) في اتخاذ الطلاب موقف إيجابي تجاه الذات والماضي، وامتلاك القدرة على تكوين علاقات مع الآخرين مشبعة بالثقة، وفهم الذات، وتلبية متطلبات الحياة اليومية، وتحديد الأهداف والأنشطة التي تعطي معنى للحياة، والتطوير المستمر وتحقيق الذات.

وحول مقوم الأمن الاجتماعي في بيئات التعلم يجعل لويد وفيشر وهوفر (٢٠١٠م، ص ١٤٢) العلاقات التي تتكون بين المعلم والطلاب وبين

الطلاب بعضهم البعض أساسَ المناخ الصفي الإيجابي، ويتفق مع هذا كسلياكوف وزملاؤه (Kislyakov,et al., 2014, p 286) الذين أكدوا ضرورة توفير بيئة اجتماعية آمنة غير عنيفة في المؤسسة التعليمية تضفي الطابع الإنساني على العملية التعليمية، وتبنى على أساس العلاقات الإيجابية التي توفر للطالب شعورًا بالأمن النفسي والاجتماعي وتستبعد الإكراه وانعدام الثقة المتبادل والصراعات وسوء المعاملة والروابط الاجتماعية غير المستقرة. كما يؤكد ريان وباتريك (Ryan & Patrick, 2001, p442) أن دعم المعلم وتعزيز فرص التفاعل بين الطلاب وتوفير الاحترام المتبادل وتوجيه المعلم الطلاب نحو تحقيق الأهداف من أهم الأساليب التي تسهم في تشكيل البيئة الاجتماعية لغرفة الصف.

ويلخص كسلياكوف وزملاؤه (Kislyakov,et al., 2014, p287) عددًا من مؤشرات الأمن النفسي والاجتماعي في بيئة التعلم تتضمن: التسامح الاجتماعي المتمثل في الاحترام الصادق والاعتراف بالشخص الآخر، والاستعداد النفسي للتفاعل الإيجابي مع المجتمع والبيئة التعليمية، ومهارات الاتصال المبنية على التفاعل الاجتماعي الوثيق الموجه نحو الأشخاص، والحفاظ على الأمن العاطفي ومنع النزاعات وحلها بطريقة بناءة، والإبداع المتمثل في قدرة الطالب على تحقيق الذات.

إضافة إلى ما سبق فإن للتعليم القائم على نشاط المتعلم وإيجابيته دورا في تعزيز أمان البيئة الصفية، حيث تذكر ألبير (Alber, 2015) أن لتضمين استراتيجيات التدريس التي تسمح للطلاب بالتعبير عن أفكارهم، وبناء

العلاقات، وممارسة التعاون (مثل Save the Last Word for Me) أثر على النمو والحفاظ على الشعور بالأمان.

ويعدُّ التنظيم المادي لبيئة الصف والقوانين الصفية ومنهجيات التعامل مع الأخطاء وتقديم النقد من أهم العوامل المؤثرة في دعم أمان البيئة الصفية، حيث يشير كل من جينسن (٢٠٠٥م) ولِويْد وزملاؤه (٢٠١٠م) إلى أن تصميم وتنظيم الفصول الدراسية المسهلة لعمليات التعاون والعمل الفردي وتوفير القواعد الصفية وتقديم التغذية الراجعة والتعامل مع المشكلات بموضوعية مما يساعد في إيجاد بيئة التعلم الآمنة ويعزز الشعور بالانتماء والقيمة والأمان.

بناء على ما سبق ترى الباحثة أن توفير بيئات تعلم آمنة يتطلب تهيئة الظروف المناسبة لتيسير عملية التعليم والتعلم وتحقيق الأهداف من خلال دعم الجوانب النفسية والعاطفية والاجتماعية لدى الطلاب في بيئات نشطة تفاعلية منظمة ومنضبطة. وتقترح الباحثة في ضوء ذلك عدد من المواصفات التي تتسم بها بيئات التعلم الآمنة تتمثل في الآتي:

- **داعمة نفسيا:** تساعد المتعلم على اكتشاف ذاته وانفعالاته وأفكاره وفهمها وتقبلها والتعبير عنها وتحديد أهدافه والتخطيط لبلوغها.
- **داعمة اجتماعيا:** تعزز العلاقات الدافئة مع الآخرين وتتيح التواصل الفعال معهم.
- **آمنة:** خالية من العنف والتهديد ومشاعر القلق والخوف والإحباط.

- **تفاعلية ونشطة:** تتيح المشاركة الكاملة المفضية للإقبال على التعلم والاندماج فيه.
- **بناءة:** توظف بيانات ومعلومات التقويم في تصحيح الأخطاء وتحسين الأداء.
- **منضبطة:** تحكمها القواعد الصفية والأعراف الأكاديمية المتفق عليها.
- **منظمة ماديا:** بطريقة تدعم الجوانب النفسية والاجتماعية والأكاديمية.
- **مرنة:** قابلة للتعديل والتطوير بما يتلاءم مع ظروف المتعلمين واحتياجاتهم.

التعلم العاطفي والاجتماعي

تؤكد الأدبيات التي تناولت التعلم الاجتماعي العاطفي على أنه الخطوة الأولى نحو تطوير مناخ مدرسي إيجابي وآمن، ويشير زينز وإلياس (Zins, and Elias,2007,p2) إلى وجود علاقة متبادلة بين مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي والمناخ المدرسي بقولهما: " أن البيئة المدرسية الإيجابية تعزز التعلم الاجتماعي العاطفي، والتعلم الاجتماعي العاطفي يسهل وجود المناخ الداعم". كما يذكر جونز وزملاؤه (Jones, et al., 2019, p131) أن التركيز على دمج التنمية الاجتماعية والعاطفية هو السبيل إلى تهيئة بيئات مدرسية آمنة وداعمة تفضي إلى التعلم، ذلك أن الفصول الدراسية التي تتميز بالعلاقات الدافئة بين المعلمين والطلاب تعزز التعلم العميق لدى الطلاب، والطلاب الذين يشعرون بالراحة مع معلميهم وأقرانهم هم أكثر استعدادا للتعامل مع المواد الصعبة والمثابرة على التعلم.

وبالنظر إلى مبادئ الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA, ١٩٩٣) نجد تركيزًا على العوامل العاطفية والتحفيزية والاجتماعية، وأهمية تعزيز التفاعلات الاجتماعية الإيجابية والعلاقات شخصية مع الطلاب لتحسين المناخ والأمن والتعلم. وفي العام ٢٠١٥ أعادت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (2015, APA) إصدار تقرير يضم أفضل ٢٠ مبدأ في علم النفس للتعلم والتعليم من المرحلة التمهيدية إلى الثانوية، وتمثل هذه المبادئ القاعدة العلمية والأصول المعرفية لتحسين الممارسات التربوية في البيئة الصفية، وقد تضمنت ما يعزز أهمية السياق في إحداث التعلم، ودور التنظيم الذاتي للطلاب، وأثر توقعات المعلمين عن طلابهم في تحسين فرص التعلم وزيادة الدافعية ،كما أكدت المبادئ على أن التعلم يحدث في سياقات اجتماعية متعددة، وأن للعلاقات الشخصية والنمو الاجتماعي العاطفي أثر في عملية التعلم، الأمر الذي يعزز قوة العلاقة بين بيئات التعلم الآمن والنمو الاجتماعي العاطفي.

وقد وضعت الجمعية التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي CASEL تعريفا رائدًا للتعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) حيث عرفته بأنه: " عملية اكتساب وتطبيق المعرفة والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، ووضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإظهار ذلك، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين والمحافظة عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة " (CASEL.org, ٢٠١٥).

والتعلم الاجتماعي العاطفي هو العملية التي من خلالها ينمي الأطفال والراشدون المهارات والاتجاهات والقيم الضرورية لاكتساب الكفاءة

الاجتماعية العاطفية (جابر، ٢٠٠٤م، ص٢٢٧). وتتفق سقيشيتا ودريسر (Sugishita, & Dresser, 2019,p37) مع ذلك بقولهما أن:" التعلم الاجتماعي العاطفي هو عملية تطوير الكفاءات الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال بما في ذلك المهارات والسلوكيات والمواقف التي يحتاجها الناس لإدارة سلوكياتهم الشخصية والاجتماعية والمعرفية". ويذهب زينز وإلياس Zins, and Elias, (2007,p1) إلى أن التعلم الاجتماعي والعاطفي مزيج من السلوكيات والإدراك والعواطف يتضمن القدرة على التعرف على العواطف وإدارتها، وحل المشاكل المرتفعة، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين.

ويمكن النظر إلى التعلم الاجتماعي العاطفي على أنه منهج وإطار عمل لتنمية مجموعات مترابطة من كفايات الطلاب المعرفية والوجدانية والسلوكية، لتطوير آليات الحماية والتكيف الإيجابي، والحد من عوامل الخطر (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger,2011,p 409).

ويقوم التعلم الاجتماعي العاطفي على افتراض مؤداه أن التعلم يحدث من خلال التفاعل بين الأداء الاجتماعي والعاطفي والفكري للمتعلم، ويؤدي ضعف النمو في أي من هذه المجالات إلى تعريض الأفراد لخطر النتائج السلبية في المدرسة وفي الحياة بشكل عام (Philippe, 2017, p28).

الجذور النظرية:

من خلال تتبع الأدبيات يمكن رؤية ملامح التعليم الاجتماعي العاطفي في مجموعة متنوعة من الاتجاهات التربوية الحديثة، كعلم الأعصاب المعرفي

والسلوكي، وأبحاث التعلم المستند إلى الدماغ، ونظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر(١٩٨٣م).

وبحسب جونز ورفاقه (Jones, et al., 2019,p136) فإن عقودًا من البحث في التنمية البشرية، وعلم الأعصاب المعرفي والسلوكي، والسياسات والممارسات التعليمية أثبتت أن المجالات الرئيسة للتنمية البشرية – الاجتماعية والعاطفية والمعرفية واللغوية والأكاديمية – متشابكة بعمق في الدماغ وفي السلوك الإنساني، وهي كلها عوامل أساسية للتعلم ومؤثره فيه، حيث أن مواطن القوة أو نقاط الضعف في أحد هذه المجالات يعزز التنمية في المجالات الأخرى أو يعوقها. وتؤكد سقيشيتا ودريسر (Sugishita, & Dresser, 2019,p42) على تأثير نظرية الذكاءات المتعددة حيث أدى الاهتمام بالذكاء العاطفي إلى ظهور وعي سائد جديد بالدور الذي تؤديه العوامل الاجتماعية والعاطفية في التنمية البشرية والنجاح في المدرسة وفي الحياة.

ويقدم فيليب (Philippe, 2017) سردا تاريخيا للجذور النظرية التي انبثق عنها التعلم العاطفي الاجتماعي حيث يشير إلى أن مصطلح التعلم الاجتماعي والعاطفي وإن كان حديث نسبيا؛ إذ أُستخدم لأول مرة في مؤتمر استضافه معهد فيتزر في عام ١٩٩٤ لوصف إطار لتعزيز تنمية الكفاءة الاجتماعية والعاطفية مدى الحياة؛ إلا أن له جذور في الفلسفة التعليمية يمتد تاريخها إلى الإغريق القدماء، حين اعتبر أفلاطون التعليم وسيلة لغرس الشعور الأخلاقي بالخير، وحين أكد أرسطو على دور التعليم في تكوين الناس الخيرين من خلال تعزيز العقل وعادات السلوك. ويضيف الباحث أن

المفكرين الأوروبيين استمروا في التنظير لدور التعليم في تنمية الشخص من كافة الجوانب، واستشهد بذلك بكتابات روسو ١٩٧٩م. ومع ظهور الدور الاجتماعي للتعليم العام في القرن التاسع عشر ظهر النقاش لأول مرة بين الفلاسفة والتربويين الأوائل حول مسألة تنمية العواطف، وفي مطلع القرن العشرين دعا الإصلاحيون التربويون مثل جون ديوي ومونتيسوري وكومر إلى التربية التي تتمحور حول الطالب وعززوا مجموعة متنوعة من الأفكار التي تتعلق بالرؤية الحالية للتعلم الاجتماعي العاطفي مثل: التعلم النشط بدلاً من التعلم السلبي؛ والتفاعلات الإيجابية والمحبة بدلا من القسوة في التعامل.

الأهمية التربوية:

حظي التعلم الاجتماعي العاطفي بأهمية كبيرة في السنوات الأخيرة على مستوى السياسات التعليمية العامة والممارسات المهنية في بعض الدول المتقدمة، على سبيل المثال: نظر مجلس النواب الأمريكي في تشريع يركز على قانون التعليم في المدارس (قانون التعليم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي لعام (٢٠١١م)، كما أصدرت بعض الولايات في أمريكا قوانين تلزم المدارس بمعالجة التعلم الاجتماعي العاطفي. وفي عام (٢٠٠٣م) أقرت إلينوي معايير التعلم الاجتماعي العاطفي لتصبح أول ولاية تضع معايير قائمة بذاتها في هذا المجال.

ويعد التعلم الاجتماعي العاطفي أحد الاتجاهات الحديثة التي تقدم رؤية جديدة للتعلم، وتسعى إلى محاولة التلاؤم مع خصائص مجتمع المعرفة الجديدة ومتطلبات القرن الحادي والعشرين. وتستند برامج التعلم الاجتماعي العاطفي

إلى أساس علمي من البحوث وتوافر الأدلة على فعاليتها في تقليل الفجوة بين الطلاب مرتفعي الإنجاز والطلاب منخفضي الإنجاز وذلك من خلال تزويد جميع الطلاب بالمهارات اللازمة للنجاح في المدرسة وفي الحياة. (CASEL ,2005). وفي هذا السياق يشير جونز ورفاقه Jones, et al., (2019,p132) إلى أن هناك مجموعة كبيرة وصارمة من الأدلة التي تبين أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل في الفصول الأكثر فاعلية والتي يمتلك فيها المتعلمون المهارات لإدارة العواطف، وعقد العلاقات الناجحة، والمثابرة في مواجهة الصعوبة، والقدرة على حل المشكلات. كما يؤكد جابر (٢٠٠٤، ص٢٢٩) إلى أنه لا يمكن تحقيق نجاح أكاديمي وشخصي حقيقي بدون تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية، حيث دلت الدراسات على وجود قاسم مشترك بين الأنماط المختلفة من المدراس الفعالة ذات الأداء الأكاديمي المرتفع يتمثل في امتلاكهم عملية نسقية لتنمية التعلم الاجتماعي الوجداني.

وللتعلم الاجتماعي العاطفي آثار إيجابية حتى لما بعد المدرسة، حيث يشير زينز وإلياس (Zins, and Elias, 2007) إلى أن المدارس الفعالة حقا هي تلك التي تعد الطلاب من خلال تعزيز الكفاءة الاجتماعية والعاطفية لاجتياز اختبارات الحياة بمفهومها الواسع. ويتفق في ذلك جونز وزملاؤه (Jones, et al., 2019, p134) الذين أكدوا أن النجاح في المدرسة وخارجها يرتبط ارتباطاً وثيقا بالتنمية الاجتماعية والعاطفية السليمة.

ويشير عدد من الدراسات (McCuin, 2012)،(Durlak, et al, 2011)، Sakiz, (2007)، (Zins, & Elias, 2007) ، (Jones, et al., 2019) ، Sugishita, &

(Dresser, 2019) إلى أن التعلم الاجتماعي العاطفي يدعم تحسين الأداء الأكاديمي، ويساهم في إنتاج سلوكيات اجتماعية أكثر إيجابية، ويقلل المشكلات السلوكية والضغوط المرتفعة، وينمي الوعي الاجتماعي، كما أنه يؤدي إلى تعزيز المشاركة الفعالة في التعلم، ويحسن المواطنة، ويقلل من خطر سوء التكيف والعلاقات الفاشلة بين الأشخاص، والعنف، والتعاسة.

نماذج دعم النمو العاطفي والاجتماعي لدى الطلاب:

عني المختصون ببناء نماذج تحدد مكونات وكفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي، ومن ذلك نموذج الجمعية التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، والمعنية ببناء فهم واسع للتعلم الاجتماعي العاطفي في مدارس التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى التعليم الثانوي؛ حيث حددت الجمعية خمس كفاءات إدراكية وعاطفية وسلوكية مترابطة للتعلم الاجتماعي العاطفي تتمثل في: (CASEL, 2005)

- الوعي الذاتي بمعنى القدرة على التفكير في مشاعر الفرد وقيمه وسلوكياته.
- الوعي الاجتماعي ويعني التفاعل اجتماعيا وأخلاقيا والتعاطف مع الأشخاص، والقدرة على عرض المواقف من منظور آخر، واحترام الأعراف الاجتماعية والثقافية للآخرين.
- مهارات العلاقات ويقصد بها القدرة على تكوين روابط إيجابية مع الأقران والمعلمين والآخرين والحفاظ عليها.

- الإدارة الذاتية وتمثل مجموعة من المهارات التي تتضمن الدافع الذاتي، وتحديد الأهداف، والتنظيم الشخصي، والانضباط الذاتي، والتحكم في الدافع، واستخدام استراتيجيات للتعامل مع الإجهاد.
- صنع القرار المسؤول، واستخدام المعايير الأخلاقية والمعايير الاجتماعية، والقدرة على اتخاذ القرارات.

وفي تشابه كبير قدمت فري وآخرَين (Frey, et al., 2019) نموذجًا لدعم النمو العاطفي الاجتماعي المفضي للتعلم الآمن، يتكون من خمسة عناصر يمكن دمجها في بيئات التعلم بعض النظر عن التخصص أو المرحلة الدراسية، وتتمثل عناصر النموذج في:

- الشعور بالذات ومعرفة نقاط القوة وامتلاك المرونة والمثابرة.
- التنظيم العاطفي من خلال القدرة على تحديد ووصف العواطف وإدارة مشاعر التوتر وفهم مشاعر الأخرين.
- التنظيم المعرفي والقدرة على تحديد الأهداف وحل المشكلات.
- المهارات الاجتماعية والمشاركة وبناء العلاقات.
- المسؤولية الأخلاقية واحترام الآخرين.

واستنادا إلى نظرية مفادها أن المعرفة الاجتماعية ما هي إلا توظيف لمنظومة الدماغ والعمليات المرتبطة بها (الإدراك والتفسير والاستدلال) لقراءة أفكار الأشخاص الآخرين وفهم مشاعرهم ودوافعهم؛ قدم ليبتون ونويكي (Lipton, &Nowicki, 2009) نموذجًا لوصف إطار التعلم الاجتماعي-الوجداني ويتكون النموذج من مكونين رئيسيين هما:

- الفهم (الوعي) الاجتماعي الوجداني ويقصد به إدراك المعلومات الاجتماعية الوجدانية والحالات الانفعالية لدى الآخرين، وتحويلها إلى معلومات ذات معنى يمكن توظيفها في التفاعلات الاجتماعية.
- التنفيذ الاجتماعي ويقصد به الوظائف التنفيذية الاجتماعية ككبح السلوك والمراقبة الذاتية والتخطيط والمرونة.

ويحدد نموذج مؤسسة والاس (Jones, et al., 2019,p140) ثلاثة مجالات للنمو العاطفي والاجتماعي تعكس تنظيما مترابطا على النحو التالي:

- المهارات المعرفية بما في ذلك الوظائف التنفيذية مثل الذاكرة العاملة، والتحكم في الانتباه والمرونة، والتخطيط، فضلا عن المعتقدات والمواقف التي توجه شعور المرء بذاته وتعلمه.
- الكفاءات العاطفية التي تمكن المرء من التعامل مع الإحباط، والتعرف على العواطف وإدارتها، وفهم عواطف الآخرين ووجهات نظرهم.
- المهارات الاجتماعية والشخصية التي تمكن الفرد من قراءة العظة الاجتماعية، وحل الصراعات، والتعاون مع الآخرين.

وفي ضوء الأدبيات السابقة خلصت الباحثة إلى تحديد مجموعة من مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة اللازمة لمعلمات المرحلة الثانوية، تم تصنيفها إلى خمسة مجالات عامة، تتمثل في:

- مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي عند الطالبات.
- مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي.
- مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة.

- مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة.
- تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء

دور المعلم في التعلم الاجتماعي العاطفي:

يتحمل المعلمون مسؤولية تنمية الكفاءة الاجتماعية العاطفية لدى الطلاب لما يتملكونه من تأثير كبير على طلابهم، بما يبرز دورهم في دعم مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الطلاب (Yoder, 2014, p19)، وتعزز نتائج دراسة ساكيز (Sakiz, 2007) وجود علاقة ارتباطية بين الدعم العاطفي للمعلم وشعور المراهقين المبكر بالانتماء والتمتع الأكاديمي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ونتائج الجهد الأكاديمي، وتؤيد ذلك دراسة ماكوين (McCuin, 2012) حيث أظهرت وجود صلة بين بيئة الصف ذات الكفاءة الاجتماعية العاطفية وسمات المعلمين الإيجابية، وتبرز الدراسة الصفات التي لها تأثير إيجابي على دعم الكفاءة الاجتماعية العاطفية تتمثل في العطف والودية والتشجيع ومنح الفرص للتحدي والالتزام والعدل والإبداع. وتأكيد لذلك ينوه تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD,2010) إلى دور العلاقة بين الطلاب والمعلمين في بلوغ الأهداف، ذلك أن التعلم يتحقق بشكل أفضل حين يكون لدى الطلاب علاقات جيدة مع معلميهم، وعندما يكون لدى المعلمين توقعات كبيرة عن طلابهم. ولأهمية دور المعلم في تهيئة بيئات التعلم الآمنة يوصى العمرات (٢٠١٦، ص ٣٤) بضرورة توفير مناخات صفية داعمة وآمنة وتجنب المناخات الدفاعية التي تظهر سلوكيات

تربوية غير آمنة، مثل سلوك المعلم: المتعالي والمتشدد والصعب والذي يقود إلى سيادة الجو التنافسي غير الآمن.

ويشير الباحثون إلى أن التعلم الاجتماعي والعاطفي يمكن تعليمه وتنميته لدى الطلاب تماما، مثل المهارات الأكاديمية، حيث يذكر زينز وإلياس (Zins, & Elias. 2007, p1) أن الطلاب يتعلمون ويمارسون مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي على غرار الطريقة التي يتعلمون بها المهارات الأكاديمية، وذلك من خلال المشاركة في الأنشطة الإيجابية في الفصول الدراسية وخارجها. كما تذكر فري وآخرَين (Frey, et al., 2019) أن الطلاب يتعلمون اجتماعيًا وعاطفيًا طوال الوقت في فصولهم الدراسية، لكن هذا التعلم لن يكون مثمرًا في حال بقي جزءًا من المنهج الخفي، في إشارة إلى أهمية الدمج الرسمي لتعليم هذه المهارات من خلال العملية التعليمية.

ولضمان تطوير التعلم الاجتماعي العاطفي في المدارس تؤكد دراسة كل من (Durlak & Dupre, 2008)، (Philippe, 2017)، (Sugishita, & Dresser, 2019) على حاجة المعلمين إلى التدريب والدعم لفهم ونمذجة المهارات والسلوكيات والمعرفة والمعتقدات ذات العلاقة بالتعلم الاجتماعي العاطفي.

وحول الأدوار التي ينبغي للمعلم القيام بها لتهيئة ظروف صفية آمنة تؤكد فري وآخرون (Frey, et al., 2019) أن للمعلمين الدور الأكبر في تهيئة بيئات التعلم الآمنة باعتبارهم الموجه الرئيس لعملية التدريس وبناء المناخ الصفي الداعم، ويضيف الباحثون إلى أنه يمكن النظر إلى التعلم الاجتماع العاطفي في كل ما يقوله المعلمون والقيم التي يتمثلونها والمواد والأنشطة التي يختارونها،

من حيث أنه مجموع ذلك كله يؤثر على كيفية تفكير الطلاب ورؤيتهم لأنفسهم والتفاعل مع المحتوى ومع الآخرين. ويرى قطامي وقطامي (٢٠٠٠م، ص٢٨٢) أهمية أن يوجه المعلم اهتمامه إلى نمو كل طالب، مع مراعاة الحزم والقوانين والإيجابية تجاه قدرات الطلاب، وإشاعة الدفء والتسامح والاحترام والتشجيع. وأظهرت دراسة ماكوين (McCuin, 2012) عددا من صفات المعلمين التي لها تأثير إيجابي في تعزيز التعلم الاجتماعي العاطفي تمثلت في العطف والودية والتشجيع ومنح الفرص للتحدي والالتزام والعدل والإبداع واستخدام العاطفة. كما وصفت دراسة سقيشيتا ودريسر (Sugishita, & Dresser, 2019) استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي القائمة على الاستراتيجيات المتباينة لملاءمة تنوع الطلاب، والانضباط في الفصول الدراسية المتمحورة حول المتعلم لتعزيز المشاركة الفعالة في التعلم، والوصول العادل إلى التعليم.

وقد انتهى يودر (Yoder, 2014, p10-17) بعد إجراء مراجعة مستفيضة للبحوث التي ركزت على العلاقة بين الممارسات التعليمية، وبيئات التعلم الإيجابية، والكفاءات الاجتماعية والعاطفية للطلاب أن هناك عددا من الممارسات التعليمية يمكن للمعلمين استخدامها في الفصول الدراسية لدعم بيئات التعلم الإيجابية وتعزيز الكفاءات الاجتماعية والعاطفية للطلاب، وتتمثل هذه الممارسات في:

- الانضباط المتمحور حول الطالب والقائم على التوجيه الذاتي والقواعد الصفية والمعايير والقيم المشتركة في الفصول الدراسية والعواقب منطقية.

- لغة المعلم وتشير إلى كيفية تحدُّث المعلمين مع الطلاب، حديثا يشجع الجهد والعمل معًا.

- المسؤولية والاختيار ويشير إلى درجة السماح للمعلمين للطلاب لاتخاذ قرارات مسؤولة.

- الدفء والدعم ويشير إلى الشعور بالتقدير الذي يتلقاه الطلاب من معلمهم ومن أقرانهم بشتى الصور.

- التعلم التعاوني ويشير إلى مهمة تعليمية محددة يعمل فيها المعلمون معاً من أجل تحقيق هدف جماعي.

- مناقشات الفصول الدراسية وتشير إلى المحادثات الفعالة بين الطلاب والمعلمين وإتاحة الفرصة للطلاب للتوسع في تفكيرهم وتشجيع الاستماع باهتمام.

- التأمل والتقييم الذاتي ويقصد به تفكير الطلاب في كيفية تحسين أدائهم على أساس تقييمهم الذاتي، كما تتضمن عملية تحديد الأهداف ومراقبة التقدم المحرز وطلب المساعدة عند الحاجة.

- التعليم المتوازن ويشير إلى وجود توازن مناسب بين التعليم النشط والتعليم المباشر، وبين التعلم الفردي والتعلم التعاوني.

- التوقعات الأكاديمية المرتفعة وتشير إلى التوقعات الإيجابية التي يعتقدها المعلمون حول قدرة طلابهم، بما يحمل الطلاب المسؤولية والثقة المحفزة لإنجاز أعمالهم بشكل يوازي أو يفوق هذه التوقعات.

- النمذجة وتشير إلى تطوير الكفاءات الاجتماعية والعاطفية من خلال نمذجتها من قبل المعلم بشكل منهجي في كافة تفاصيل العملية التعليمية.

الدراسات السابقة:

سعت الباحثة في هذا المحور إلى رصد عدد من الدراسات السابقة ما بين عربية وأجنبية تناولت بيئات التعلم وأثرها على نمو الطلاب مراعية في ذلك حداثة تلك الدراسات السابقة، وملتزمة بمنهجية تقوم على عرضها من الأقدم إلى الأحدث بحسب موضوعها من خلال الإشارة إلى أهدافها وأبرز نتائجها المتعلقة بالدراسة الحالية، ثم التعليق عليها وبيان جوانب الإفادة منها والاختلاف عنها.

فمن الدراسات التي بحثت في أثر المعلم على تهيئة بيئات التعلم الآمنة ودعم الكفاءة الاجتماعية العاطفية للطلاب نجد دراسة **ساكيز** (**Sakiz, 2007**) التي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الدعم العاطفي للمعلم والشعور بالانتماء والتمتع الأكاديمي واليأس الأكاديمي والفاعلية الأكاديمية والجهد الأكاديمي لدى الطلاب في فصول الرياضيات في المدارس المتوسطة في المنطقة التعليمية للغرب الأوسط الأمريكي، وقد تم فحص العلاقات المستهدفة من خلال اختبار نموذج هيكلي ، وشارك في الدراسة ٣١٧ طالبًا من طلاب الصف

السابع والثامن من خلال الإجابة على استبيان تقرير ذاتي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الدعم العاطفي للمعلم وشعور المراهقين المبكر بالانتماء والتمتع الأكاديمي واليأس الأكاديمي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ونتائج الجهد الأكاديمي.

وفي دراسة بحثت بيئات التعلم وعلاقتها بأبعاد أخرى من نمو الطلاب، أجرى **العساف (٢٠٠٨م)** دراسته بهدف الكشف عن مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٧٧) من طلاب الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية عمان الثانية، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم والآمنة وتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتحسين البيئة الصفية وتشجيع ثقافة المدرسة الآمنة وتدعيمها.

وحول الآثار الإيجابية لممارسات المعلمين داخل البيئة الصفية أجرى **ماكوين** (**McCuin, 2012**) دراسة هدفت إلى الكشف عن الآثار الإيجابية للمعلمين المعززين للكفاءة العاطفية الاجتماعية من وجهة نظر الطلاب، واستخدم البحث المنهج النوعي من خلال تحليل المستندات النوعية (QDA) والترميز الاستقرائي للنتائج وتفسير البيانات كما تظهر من الوثائق المتضمنة للتجارب التي كتبها (٢٨) طالبا جامعيا في أمريكا، وقد أظهرت نتائج البحث أن ٢٥ من ٢٨ من الطلاب لاحظوا وجود سمات من الكفاءة الاجتماعية العاطفية لدى معلميهم ولها تأثير إيجابي عليهم. كما أظهرت

نتائج الدراسة أن ٧١٪ من الطلاب لاحظوا وجود صلة بين الأدلة التي تشير إلى بيئة الصف ذات الكفاءة الاجتماعية العاطفية وسمات المعلمين الإيجابية من وجهة نظرهم. كذلك توصلت الدراسة إلى أن الصفات التي لها تأثير إيجابي تمثلت في العطف والودية والتشجيع ومنح الفرص للتحدي والالتزام والعدل والإبداع واستخدام العاطفة. كما أظهرت النتائج وجود تأثير للتعلم الاجتماعي العاطفي على تحصيل الطلاب الدراسي وتنمية الوعي الاجتماعي لديهم.

فيما بحثت دراسة **ديفيز وآخرون** (**Davies, et al.,2013**) أثر بيئات التعلم الإبداعية على وجه الخصوص على نمو الطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الصفوف الأساسية في اسكتلندا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أثرًا لبيئات التعلم الإبداعية على نمو الطلاب، ورصدت بعض العوامل المساهمة في تنمية المهارات الإبداعية لدى الطلاب، ومنها الاستخدام المرن لوقت الفراغ، وتيسير إتاحة المواد المناسبة، وقواعد اللعب والمزاح، واستقلالية المتعلم، وعلاقات الاحترام بين المعلمين والطلاب، وتعاون الأقران، والوعي باحتياجات المتعلم.

وحول العلاقة بين البيئة الصفية والدافع المعرفي والتفكير التأملي أجرت **قاسم (٢٠١٤م)** دراسة هدفت إلى التعرف على مدى إسهام البيئة الصفية في الدافع المعرفي والتفكير التأملي لدى عينة بلغت (٥٠٠) طالبة وطالبة من (١٠) كليات في جامعة بغداد موزعة ما بين التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة

ذات دلالة إحصائية بين البيئة الصفية وكل من الدافع المعرفي والتفكير التأملي، وأن لمجالات البيئة الصفية (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض والتفاعل التدريسي مع الطلبة) إسهاما موجبا ذا دلالة إحصائية في كل من (الدافع المعرفي والتفكير التأملي) فيما لم يكن لمجال تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات إسهام واضح.

كذلك **أجرت بييفا وبوردوفسكيا** (**Baevaa,Bordovskaia,2015**) دراسة هدفت إلى تحديد العوامل النفسية في البيئة التعليمية التي تؤثر على الأمن النفسي لدى الطلاب. ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة إلى توضيح مستوى السلامة النفسية في المدارس، وتحديد طبيعة تأثير السلامة النفسية للبيئة التعليمية على الأمن النفسي للطلاب. وشملت الدراسة ١٧٢ معلما و٨٧٦ طالبا في مدارس موسكو وسانت بطرسبرغ. وقد أظهرت نتائج الدراسة التجريبية أن السلامة النفسية للطلاب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى السلامة النفسية للمعلمين، كما تم رصد عناصر تعزز أمن الطلاب في المدارس ذات السلامة النفسية المرتفعة مثل الراحة العاطفية، والثقة بالنفس، والنشاط المعرفي العالي.

وأجرى أحمد وسويفي (٢٠١٦م) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين جودة بيئة التعلم والاتجاهات نحو التعلم وتكونت العينة الأساسية من ١٦٢ من طلاب وطالبات الصف الثالث الإعدادي بالمدارس الحكومية والتجريبية والخاصة بأسيوط، واستخدمت الدراسة استبيان دعم بيئات التعلم الإيجابي، ومقياس الاتجاهات نحو التعلم ومقياس الخصائص السلوكية

للموهوبين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مقياس بيئات التعلم وكل من الاتجاهات نحو التعلم واكتشاف الطلاب الموهوبين.

وأجرى **العمرات (٢٠١٦م)** دراسة هدفت إلى الكشف عن دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة من وجهة نظر مديري المدارس، وقد استخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام بتصميم استبانة موزعة على أربعة مجالات هي: سلوك المعلم الإداري، وسلوك المعلم الفني، وسلوك المعلم التقويمي، وطبقت الأداة على عينة الدراسة المكونة من (٧٤) مدير، وأظهرت النتائج أن دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة جاء متوسطا بشكل عام.

فيما تحدد هدف دراسة **فيليب** (**Philippe,2017**) في التحقق من القدرة المهنية للمعلمين في ولاية إلينوي فيما يتعلق بتنفيذ ممارسات للتعلم الاجتماعي والعاطفي التي تستند إلى معايير إلينوي SEL. وقد شملت الدراسة عينة غير عشوائية من ١٢٩ مدرساً في ولاية إلينوي لتقييم قدرتهم على توفير التعليم الاجتماعي العاطفي فضلاً عن وعيهم بمعايير إلينوي للتعلم الاجتماعي العاطفي وتطبيقهم لها. وأشارت التحليلات الكمية والنوعية لنتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من أن المدرسين يرون أن التعليم الثانوي العام قيّم ومهم، فإنهم يفتقرون إلى الفاعلية الذاتية والخبرة اللازمة لتوفير التعليم بثقة، كما أظهرت النتائج محدودية إلمام المعلمين بمعايير إلينوي SEL ومحدودية القدرة على استخدامها.

وعلى مستوى الممارسات التدريسية الداعمة للتعلم الاجتماعي العاطفي سعت دراسة **سقيشيتا ودريسر** (**Sugishita, & Dresser, 2019**) إلى وصف استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي من خلال الممارسة، وأثر التدريب على استخدامها لدى عينة الدراسة والمكونة من اثني عشر طالبًا معلمًا في جامعة سان خوسيه بولاية كاليفورنيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي بما في ذلك التنوع والاستراتيجيات المتباينة، والانضباط في الفصول الدراسية المتمحورة حول المتعلم في تعزيز المشاركة الفعالة في التعلم، والوصول العادل إلى التعليم.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة تنوعها، فمنها ما بحث بيئات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات ومنها ما تناول أثر المعلم في تهيئة البيئات التعلمية، كما يُلاحظ تنوعها من حيث مجتمعها ومنهجها وأدواتها، ويأتي هذا البحث مكملا لهذه الدراسات، ومتفردا عنها من حيث التركيز على استخلاص قائمة بمهارات بيئات التعلم الآمنة في ضوء التعلم الاجتماعي العاطفي ومن ثم السعي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات في ضوء هذه المهارات تمهيدا لبناء تصور مقترح لبرنامج تدريبي يدعم أداء المعلمات المهني فيما يتعلق بتهيئة بيئات التعلم الآمنة.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة يمكن الخروج بالرؤى التالية:

- من خلال الدراسات السابقة نجد اهتماما كبيرا بدراسة بيئات التعلم، وإجماعا على أثرها على نمو الطلاب في أبعاده المختلفة، ويظهر ذلك من

خلال طبيعة المشكلات التي بحثتها الدراسات، والنتائج والتوصيات التي انتهت إليها، غير أن الباحثة وجدت قصورا كبيرا في الدراسات العربية التي تناولت بحث بيئات التعلم ووصف مكوناتها ودور المعلم في إغنائها بالخصائص اللازمة لتطوير تعلم الطلاب الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي.

- طبقت الدراسات السابقة في مختلف المراحل الأمر الذي يدعم التوجهات النظرية الداعية إلى أهمية بيئات التعلم ودعم الجوانب الاجتماعية والعاطفية لدى الطلاب في مختلف المراحل بدءا من رياض الأطفال وانتهاء بالتعليم الجامعي.
- رصدت الدراسات عددا من المواصفات التي تختص بها بيئات التعلم الآمنة، كما نلحظ ربطا وثيقا متبادلا بين أمن البيئة الصفية ودعم الجوانب الاجتماعية والعاطفية لدى الطلاب، بمعنى أن البيئة الآمنة تعد من أهم العوامل المفضية لتعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي لدى الطلاب، وأن فهم وممارسة التعلم الاجتماعي العاطفي من قبل المعلمين والطلاب هو الطريق الأمثل لتهيئة بيئات التعلم الآمنة.

وقد أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في عدد من الجوانب، ومن أهم أوجه الإفادة:

- دعم الشعور بالمشكلة البحثية، فالدراسات التي تناولت تدريب المعلمين لإكسابهم مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة من منظور التعلم الاجتماعي العاطفي تعد نادرة، خاصة الدراسات العربية إذ لم تقف الباحثة على أية دراسة عربية تعالج هذا الهدف.

- تطوير الإطار النظري للدراسة الحالية بالإفادة من الأفكار التي تناولتها الدراسات السابقة والنتائج التي توصلت إليها.
- بناء أداة البحث الحالي المتمثلة في قائمة مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لقياس الاحتياج التدريبي للمعلمات في ضوئها.
- دعم تفسير النتائج ومناقشتها من خلال الربط والمقارنة بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي وهو نوع من مناهج التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، عن طريق جميع بيانات ومعلومات عنها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة Fraenkle(1993 , Wallen &,) (في ملحم ٢٠٠٢م، ص ٣٥٢) وقد استخدم هذا المنهج الذي يعتمد على مدخل الاستقصاء والتحليل لوضع التصور المناسب للإطار النظري وبناء أداة الدراسة والإجابة عن أسئلة الدراسة وبناء التصور المقترح للبرنامج التدريبي.

ثانيًا: إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث؛ قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

أولا: تحديد قائمة بمهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي: من خلال الاطلاع على أدبيات الدراسة والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (٥) محاور تتمثل في:

- مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي عند الطالبات ويشتمل على (٥) فقرات
- مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي ويشتمل على (٤) فقرات
- مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة ويشتمل على (٧) فقرات
- مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة ويشتمل على (٢) فقرتين.
- مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء ويشتمل على (٤) فقرات

ثانيًا: بناء استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية لدى المعلمات لتهيئة بيئات التعلم الآمنة: وللتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- قياس الصدق الظاهري للتأكد من سلامة العبارات العلمية واللغوية وأهميتها وملاءمتها لعينة الدراسة وأهدافها، وذلك من خلال عرض الأداة على مجموعة من المحكمين والخبراء لتحكيمها، وبناء على ملاحظاتهم ومقترحاتهم؛ فقد توصلت الباحثة إلى قائمة نهائية بمهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي، مصنفة إلى خمس مجالات رئيسة وتشتمل على (٢٢) مهارة فرعية.
- التحقق من صدق الاتساق الصدق الداخلي للأداة: من خلال إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاحتياجات التدريبية

مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه والاستبانة ككل وجاءت النتائج كالاتي:

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاحتياجات التدريبية بالدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للاستبانة ككل

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالاستبانة ككل	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالاستبانة ككل
تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي	١	٠,٨١٩**	٠,٦٩٤**	٤	٠,٨٢٧**	٠,٧٢٢**
	٢	٠,٨٣٦**	٠,٧٢٠**	٥	٠,٨٤٨**	٠,٧٧٤**
	٣	٠,٨٥١**	٠,٧٤٤**			
تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي	١	٠,٨٢١**	٠,٧٠٧**	٣	٠,٨٧٣**	٠,٨٠٧**
	٢	٠,٨٥٣**	٠,٧٤٨**	٤	٠,٨٢٠**	٠,٧٤٢**
بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة	١	٠,٨٢١**	٠,٧٥٥**	٥	٠,٨٤٢**	٠,٧٨١**
	٢	٠,٨٥٤**	٠,٧٨٤**	٦	٠,٨١٢**	٠,٧٦٧**
	٣	٠,٨٥٠**	٠,٧٩٧**	٧	٠,٨٤٤**	٠,٧٩٥**
	٤	٠,٨٢٩**	٠,٧٦٢**			
توفير التقييم والتغذية الراجعة	١	٠,٩١٦**	٠,٨١٧**	٢	٠,٩٠٣**	٠,٧٢٧**
تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء	١	٠,٨٥٢**	٠,٨٢٧**	٣	٠,٩١٤**	٠,٨٠٧**
	٢	٠,٨٨٧**	٠,٧٩٤**	٤	٠,٨٧٣**	٠,٧٦١**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتضح من الجدول السابق رقم (١) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من عبارات الاحتياجات التدريبية في مجال تهيئة بيئات التعلم الآمنة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية للاستبانة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، وذات قيم متوسطة ومرتفعة، مما يشير إلى أن عبارات كافة المحاور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

▪ كما تم حساب الصدق البنائي لمحاور الدراسة من خلال حساب مُعاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (٢) مُعاملات ارتباط بيرسون لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
الاحتياجات التدريبية في مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي عند الطالبات	٠,٨٧٤**
الاحتياجات التدريبية في مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات	٠,٨٩٢**
الاحتياجات التدريبية في مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة	٠,٩٣٠**
الاحتياجات التدريبية في مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة	٠,٨٥٠**
الاحتياجات التدريبية في مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء	٠,٩٠٤**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتبيّن من الجدول رقم (٢) أن قيم مُعاملات الارتباط بين درجة المحور، والدرجة الكلية للاستبانة التي ينتمي إليها المحور – مرتفعة؛ حيث تتراوح ما بين (٠,٨٧٤)، و(٠,٩٣٠)، وجميعها موجبة ودالة إحصائيًّا؛ مما يعني وجود درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، مما يشير إلى أن محاور الاستبانة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

▪ وللتحقق من ثبات الأداة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، ويوضح الجدول رقم (٣) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة:

جدول رقم (٣) قيم معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة

محاور الاستبانة		عدد العبارات	ثبات المحور
المحور الاول	الاحتياجات التدريبية في مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي	٥	٠,٨٩٢
المحور الثاني	الاحتياجات التدريبية في مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي	٤	٠,٨٦٢
المحور الثالث	الاحتياجات التدريبية في مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة	٧	٠,٩٢٨
المحور الرابع	الاحتياجات التدريبية في مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة	٢	٠,٧٩١
المحور الخامس	الاحتياجات التدريبية في مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء	٤	٠,٩٠٥
الثبات العام لأداة الدراسة		٢٢	٠,٩٦٧

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة مرتفعة وقد بلغ الثبات العام لأداة الدراسة (٠,٩٦٧)، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ثالثا: بناء التصور المقترح للبرنامج التدريبي باتباع الخطوات التالية:

- مرحلة التحليل: وهدفت هذه المرحلة إلى الحاجات التدريبية (Needs Assessment) لمعلمات المرحلة الثانوية للوقوف على حجم الاحتياج فيما يتعلق بالمهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة، وصولا لما ينبغي أن يعرفنه ويكتسبنه ويمارسنه من معارف ومهارات وكفاءات، مع الأخذ بعين الاعتبار تحليل أبعاد أخرى تتعلق بخصائصهن، وبيئات التعليم في المدارس الثانوية واحتياج طالبات المرحلة الثانوية، إضافة إلى ذلك فقد تضمنت هذه المرحلة تحليل المهام للوصول إلى وصف واضح لبنية محتوى البرنامج التدريبي وأنشطته وأساليب تقويمه في ضوء مواصفات البيئة المادية والإمكانات المتاحة، ويمكن

القول أن مخرجات هذه المرحلة هي مدخلات لمرحلة التصميم. وقد نتج عنها:

- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة استنادا إلى نتائج الاستبيان.
- تحديد مصادر بناء البرنامج.
- تحديد أسس البرنامج ومنطلقاته.
- مصفوفة محتوى البرنامج التدريبي المقترح.

■ مرحلة التصميم: وفي هذه المرحلة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- وصف الأداء المستهدف من أجل توجيه التدريب نحو تحقيقه، وتصميم تدريب ملائم من حيث أنشطته وأساليبه للأهداف، وتوفير محكات لتقدير فاعلية التدريب.

- تنظيم المحتوى ووصف طريقة تسلسله وفقا لأهداف البرنامج والعلاقة بين المفاهيم وخصائص المتدربات وخلفياتهن المعرفية السابقة واحتياجاتهن التدريبية.
- تحديد أساليب التدريب وأنشطته في ضوء العديد من الاعتبارات أهمها بنية المحتوى التدريبي، وخصائص المتدربات، والوقت المخصص، والإمكانات التقنية والمادية المتاحة.
- تحديد أدوات التقويم: لقياس فاعلية التدريب، وتحقق أهدافه، على مستوى التقويم التكويني للحصول على تغذية راجعة أثناء تنفيذ التدريب وبعد الانتهاء منه، والتقويم الختامي.

وبعد الانتهاء من بناء التصور للبرنامج التدريبي المقترح تم عرضه على مجموعة من المختصين في المناهج وعلم النفس للإفادة من مرئياتهم وتحكيمه في ضوء كل مما يأتي:

- مدى مناسبة أهداف البرنامج.
- مدى مناسبة محتوى البرنامج لأهدافه وتنظيمه وفقا للاعتبارات المنطقية والتربوية وللاحتياجات التدريبية للمعلمات.
- مدى مناسبة استراتيجيات التدريب وأساليبه.
- مدى مناسبة أدوات التقويم للبرنامج التدريبي.
- إمكانية تحقيق الأهداف العامة والخاصة ومدى تلبيتها للاحتياجات التدريبية.

وقد نتج عن هذه المرحلة تصور للبرنامج التدريبي المقترح سيتم استعراضه في نتائج البحث.

ثامناً: أساليب التحليل الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد ترميز وادخال البيانات الى الحاسب الآلي، حيث أُعطيت الإجابة (احتياج مرتفع) ٤ درجات، (احتياج متوسط) ٣ درجات، (احتياج ضعيف) درجتان، (لا يوجد احتياج) درجة واحدة، ومن ثم قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي لإجابات افراد مجتمع الدراسة.

ولتحديد طول خلايا المقياس الرباعي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٤-١=٣)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٣/٤= ٠,٧٥) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) درجة الموافقة ومدى الموافقة

مقياس ليكرت الرباعي					
درجة الاحتياج	الترميز	مدى الموافقة	درجة الاحتياج	الترميز	مدى الموافقة
لا يوجد احتياج	١	من ١ الى ١,٧٥	احتياج متوسط	٣	٢,٥١ الى ٣,٢٦
احتياج ضعيف	٢	١,٧٦ الى ٢,٥٠	احتياج عالٍ	٤	٣,٢٦ الى ٤,٠٠

ولتحليل البيانات استُخدم عدد من الأساليب الإحصائية لتحديد درجة الاحتياجات التدريبية لدى عينة الدراسة، تتمثل في التالي:

١. المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٢. الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

٣. معامل الارتباط بيرسون :"" person Correlationلمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة من عباراتها وبين الدرجة الكلية للاستبانة.

٤. معامل ألفا كرونباخ (Cronch'lph): لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول والذي نص على الآتي:

ما المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي؟

تتمثل إجابة هذا السؤال في قائمة المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي، والتي توصل إليها البحث في ضوء مراجعة وتحليل واسع للأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة ومرئيات الخبراء من المحكمين، وقد صُنِّفت المهارات إلى خمسة مجالات رئيسة تضمنت (٢٢) مهارة فرعية، هي كالتالي:

جدول رقم (٥) قائمة مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي (من إعداد الباحثة)

م	المجال	المهارات
١	تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي عند الطالبات	١. تنمية الوعي بالذات وتقديرها والتعبير عن الأفكار. ٢. تنمية القدرة على التعرف على العواطف الذاتية ووصفها وإدارتها. ٣. تنمية القدرة على فهم مشاعر الآخرين. ٤. تنمية القدرة على تقدير وجهات النظر المختلفة (التعاطف). ٥. معرفة احتياجات الطالبات وتلبيتها.

٢	تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات	٦. تنمية القدرة على بناء الدوافع الذاتية. ٧. تنمية القدرة على التخطيط والتنظيم الشخصي. ٨. تعزيز القدرة على الانضباط الذاتي والتحكم ومراقبة التعلم. ٩. تنمية القدرة على تقويم التعلم والإنجاز.
٣	بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة	١٠. تعزيز الثقة بالذات وتشجيع القدرات وتقديم التوقعات المرتفعة للنجاح. ١١. رعاية الأفكار وتقديرها والاعتراف بالإنجاز. ١٢. تقدير الاختلافات والفروقات بين الطالبات. ١٣. مساعدة الطالبات على احترام الأعراف الاجتماعية والقوانين. ١٤. تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطالبات. ١٥. تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات كالتعاون والتفاوض. ١٦. تنمية القدرة على اتخاذ القرارات المسؤولة.
٤	توفير التقييم والتغذية الراجعة	١٧. متابعة تقدم الطالبات وتقويمهم وتقديم التغذية الراجعة. ١٨. استخدام الأساليب التدخلية لتجنب الفشل.
٥	تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء	١٩. توظيف مهارات توجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء بشكل بناء. ٢٠. تطبيق مهارات ضبط النفس والتعامل بموضوعية مع المواقف الشخصية. ٢١. بناء القواعد الصفية بشكل تعاوني وتطبيقها لحفظ النظام. ٢٢. تنظيم الحجرة الصفية الداعمة للتعلم الآمن.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني والذي نص على الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة؟

للتعرف على الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على محاور

أداة الدراسة وعلى المحاور ككل، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٦) استجابات أفراد الدراسة على جميع محاور الاحتياجات التدريبية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة

م	محاور الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
١	الاحتياجات التدريبية في مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي عند الطالبات	٣,٦٣	٠,٥٧	٢	مرتفعة
٣	الاحتياجات التدريبية في مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات	٣,٧١	٠,٥٠	١	مرتفعة
٢	الاحتياجات التدريبية في مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة	٣,٦٢	٠,٥٧	٣	مرتفعة
٤	الاحتياجات التدريبية في مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة	٣,٥٢	٠,٦٥	٥	مرتفعة
٥	الاحتياجات التدريبية في مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء	٣,٦١	٠,٦٢	٤	مرتفعة
	المتوسط العام لأداة الدراسة ككل	٣,٦٢	٠,٥٢		مرتفعة

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (٦) أن المتوسط الحسابي لكل محور من محاور الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة يتراوح بين (٣,٥٢ إلى ٣,٧١) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تشير إلى درجة (مرتفعة) على أداة الدراسة، كما يتضح أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على إجمالي محاور الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة قد بلغ (٣,٦٢ درجه من ٤) مما يعني أن درجة الاحتياج

التدريبي لدى عينة الدراسة في جميع محاور مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة كانت مرتفعة.

وفيما يلي النتائج التفصيلية فيما يتعلق الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة؟

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول والذي ينص على:

ما الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي؟

للتعرف على الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٧) استجابات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي

م	المهارات	درجة الاحتياج						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
		لا يوجد احتياج		احتياج ضعيف		احتياج متوسط	احتياج عالٍ				
		ك	%	ك	%	ك	ك %				
٤	تنمية قدرة الطالبات على تقدير وجهات النظر المختلفة	١١	٢,٤	١٠	٢,٢	٧٣	١٥,٩ ٣٦٦ ٧٩,٦	٣,٧٣	٠,٦٢	١	مرتفعة
٢	تنمية قدرة الطالبات على التعرف على العواطف ووصفها وإدارتها	١٠	٢,٢	١٩	٤,١	١٠٩	٢٣,٧ ٣٢٢ ٧٠	٣,٦٢	٠,٦٧	٢	مرتفعة
١	تنمية الوعي بالذات لدى الطالبات وتقديرها والتعبير عن الأفكار	١٤	٣	١٩	٤,١	٩٥	٢٠,٧ ٣٣٢ ٧٢,٢	٣,٦٢	٠,٧١	٣	مرتفعة

٣	تنمية قدرة الطالبات على فهم مشاعر الآخرين	١٤	٣	١٢	٢,٦	١١٣	٢٤,٦	٣٢١	٦٩,٨	٣,٦١	٠,٦٩	٤	مرتفعة
٥	التعرف على احتياجات الطالبات وتلبيتها	١٢	٢,٦	٢٠	٤,٣	١٢٠	٢٦,١	٣٠٨	٦٧	٣,٥٧	٠,٧٠	٥	مرتفعة
المتوسط الحسابي العام للمحور										٣,٦٣	٠,٥٧	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) أن هناك تقاربا في موافقة أفراد الدراسة على عبارات الاحتياجات التدريبية في مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي، وقد جاءت درجة الاحتياج التدريبي على جميع المهارات بصورة (مرتفعة) حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (٣,٥٧ الى ٣,٧٣) وهذه المتوسطات جميعها تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي.

مما سبق يظهر وجود احتياجات تدريبية ملحة لدى المعلمات في مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي لدى الطالبات وترتيبها على التوالي على النحو التالي:

- تنمية قدرة الطالبات على تقدير وجهات النظر المختلفة.
- تنمية قدرة الطالبات على التعرف على العواطف ووصفها وإدارتها.
- تنمية الوعي بالذات لدى الطالبات وتقديرها والتعبير عن الأفكار.
- تنمية قدرة الطالبات على فهم مشاعر الآخرين.
- التعرف على احتياجات الطالبات وتلبيتها.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني والذي نص على الآتي:**

ما الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات؟

للتعرف على الاحتياجات التدريبية في مجال الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨) استجابات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي

م	المهارات	درجة الاحتياج								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
		لا يوجد احتياج		احتياج ضعيف		احتياج متوسط		احتياج عالٍ					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٣	تعزيز قدرة الطالبات على الانضباط الذاتي والتحكم ومراقبة التعلم	١١	٢,٤	٥	١,١	٦٠	١٣	٣٨٤	٨٣,٥	٣,٧٨	٠,٥٨	١	مرتفعة
٢	تنمية قدرة الطالبات على التخطيط والتنظيم الشخصي	٧	١,٥	٩	٢	٧٥	١٦,٣	٣٦٩	٨٠,٢	٣,٧٥	٠,٥٦	٢	مرتفعة
٤	تنمية قدرة الطالبات على تقويم التعلم والإنجاز	٨	١,٧	٧	١,٥	١٠١	٢٢	٣٤٤	٧٤,٨	٣,٧٠	٠,٥٩	٣	مرتفعة
١	تنمية قدرة الطالبات على تكوين الدوافع الذاتية	٧	١,٥	١٥	٣,٣	١٣٠	٢٨,٣	٣٠٨	٦٧	٣,٦١	٠,٦٣	٤	مرتفعة
	المتوسط الحسابي العام للمحور									٣,٧١	٠,٥٠		مرتفعة

يتضح من الجدول السابق رقم (٨) أن هناك تقاربا في موافقة أفراد الدراسة على عبارات الاحتياجات التدريبية في مجال الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي، وقد جاءت درجة الاحتياج التدريبي على جميع المهارات بصورة (مرتفعة) حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (٣,٦١ الى ٣,٧٨) وهذه المتوسطات جميعها تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي.

مما سبق يظهر وجود احتياجات تدريبية ملحة لدى المعلمات في مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات وترتيبها على التوالي على النحو التالي:

- تعزيز قدرة الطالبات على الانضباط الذاتي والتحكم ومراقبة التعلم.
- تنمية قدرة الطالبات على التخطيط والتنظيم الشخصي.
- تنمية قدرة الطالبات على تقويم التعلم والإنجاز.
- تنمية قدرة الطالبات على تكوين الدوافع الذاتية.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث والذي نص على الآتي:**

ما الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة؟

للتعرف على الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩) استجابات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة

م	المهارات	درجة الاحتياج								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
		لا يوجد احتياج		احتياج ضعيف		احتياج متوسط		احتياج عالٍ					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٧	تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات كالتعاون والتفاوض	١٢	٢,٦	١٠	٢,٢	٨١	١٧,٦	٣٥٧	٧٧,٦	٣,٧٠	٠,٦٤	١	مرتفعة
٤	تنمية قدرة الطالبات على اتخاذ القرارات المسؤولة	١٣	٢,٨	١٢	٢,٦	٨٠	١٧,٤	٣٥٥	٧٧,٢	٣,٦٩	٠,٦٦	٢	مرتفعة
١	تعزيز الثقة بالذات لدى الطالبات وتقديم التوقعات المرتفعة للنجاح	١٣	٢,٨	١٠	٢,٢	١٠١	٢٢	٣٣٦	٧٣	٣,٦٥	٠,٦٦	٣	مرتفعة
٢	رعاية أفكار الطالبات وتقديرها والاعتراف بالإنجاز	١٢	٢,٦	١٧	٣,٧	١٠٦	٢٣	٣٢٥	٧٠,٧	٣,٦٢	٠,٦٨	٤	مرتفعة
٦	تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطالبات	١٢	٢,٦	١٨	٣,٩	١١١	٢٤,١	٣١٩	٦٩,٣	٣,٦٠	٠,٦٩	٥	مرتفعة
٣	تقدير الاختلافات والفروقات بين الطالبات	١٦	٣,٥	٢٤	٥,٢	١٠٦	٢٣	٣١٤	٦٨,٣	٣,٥٦	٠,٧٥	٦	مرتفعة
٥	مساعدة الطالبات على احترام الأعراف الاجتماعية والقوانين	١١	٢,٤	٢٤	٥,٢	١٣٨	٣٠	٢٨٧	٦٢,٤	٣,٥٢	٠,٧١	٧	مرتفعة
	المتوسط الحسابي العام للمحور									٣,٦٢	٠,٥٧	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) أن هناك تقاربا في موافقة أفراد الدراسة على عبارات الاحتياجات التدريبية في مجال "بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة"، وقد جاءت درجة الاحتياج التدريبي على جميع المهارات بصورة (مرتفعة) حيث تراوحت متوسطاتهم

الحسابية من (٣,٥٢ إلى ٣,٧٠) وهذه المتوسطات جميعها تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي.

مما سبق يظهر وجود احتياجات تدريبية ملحة لدى المعلمات في مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة وترتيبها على التوالي على النحو التالي:

- تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات كالتعاون والتفاوض.
- تنمية قدرة الطالبات على اتخاذ القرارات المسؤولة.
- تعزيز الثقة بالذات لدى الطالبات وتقديم التوقعات المرتفعة للنجاح.
- رعاية أفكار الطالبات وتقديرها والاعتراف بالإنجاز.
- تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطالبات.
- تقدير الاختلافات والفروقات بين الطالبات.
- مساعدة الطالبات على احترام الأعراف الاجتماعية والقوانين.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع والذي نص على الآتي:**

ما الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة؟

للتعرف على الاحتياجات التدريبية في مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) استجابات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة

م	المهارات	درجة الاحتياج								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
		لا يوجد احتياج		احتياج ضعيف		احتياج متوسط		احتياج عالٍ					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	متابعة تقدم الطالبات وتقويمهم وتقديم التغذية الراجعة	١٢	٢,٦	٣٢	٧	١٣١	٢٨,٥	٢٨٥	٦٢	٣,٥٠	٠,٧٤	٢	مرتفعة
٢	استخدام الأساليب التدخلية لتجنب الفشل	١٠	٢,٢	٢٢	٤,٨	١٣٨	٣٠	٢٩٠	٦٣	٣,٥٤	٠,٦٩	١	مرتفعة
المتوسط الحسابي العام للمحور										٣,٥٢	٠,٦٥	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق رقم (١٠) أن هناك تقاربا في موافقة أفراد الدراسة على عبارات الاحتياجات التدريبية في مجال "توفير التقييم والتغذية الراجعة " وقد جاءت درجة الاحتياج التدريبي على المهارتين المندرجتين ضمن هذا المحور بصورة (مرتفعة) حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (٣,٥٠،٣,٥٤) وهذين المتوسطان يقعان بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي.

مما سبق يظهر وجود احتياجات تدريبية ملحة لدى المعلمات في مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة وترتيبها على التوالي على النحو التالي:

- استخدام الأساليب التدخلية لتجنب الفشل.
- متابعة تقدم الطالبات وتقويمهم وتقديم التغذية الراجعة.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس والذي نص على الآتي:**

ما الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء؟

للتعرف على الاحتياجات التدريبية في مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١١) استجابات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء

م	المهارات	درجة الاحتياج								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
		لا يوجد احتياج		احتياج ضعيف		احتياج متوسط		احتياج عالٍ					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٢	تطبيق مهارات ضبط النفس والتعامل بموضوعية مع المواقف الشخصية	١٣	٢,٨	٢٠	٤,٣	٧٩	١٧,٢	٣٤٨	٧٥,٧	٣,٦٦	٠,٧٠	١	مرتفعة
١	توظيف مهارات توجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء بشكل بناء	١٢	٢,٦	١٣	٢,٨	١٠٧	٢٣,٣	٣٢٨	٧١,٣	٣,٦٣	٠,٦٧	٢	مرتفعة
٤	تنظيم الحجرة الصفية الداعمة للتعلم الآمن	١١	٢,٤	٢٦	٥,٧	٨٦	١٨,٧	٣٣٧	٧٣,٣	٣,٦٣	٠,٧٠	٣	مرتفعة
٣	بناء القواعد الصفية بشكل تعاوني وتطبيقها لحفظ النظام	١٥	٣,٣	٢٥	٥,٤	١١٧	٢٥,٤	٣٠٣	٦٥,٩	٣,٥٤	٠,٧٤	٤	مرتفعة
	المتوسط الحسابي العام للمحور									٣,٦١	٠,٦٢		مرتفعة

يتضح من الجدول السابق رقم (١١) أن هناك تقاربا في موافقة أفراد الدراسة على عبارات الاحتياجات التدريبية في مجال " تنظيم الحجرة الصفية

وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء " وقد جاءت درجة الاحتياج التدريبي على جميع المهارات بصورة (مرتفعة) حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (٣,٥٤ الى ٣,٦٦) وهذه المتوسطات جميعها تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي.

مما سبق يظهر وجود احتياجات تدريبية ملحة لدى المعلمات في مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء وترتيبها على التوالي على النحو التالي:

- تطبيق مهارات ضبط النفس والتعامل بموضوعية مع المواقف الشخصية
- توظيف مهارات توجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء بشكل بناء
- تنظيم الحجرة الصفية الداعمة للتعلم الآمن
- بناء القواعد الصفية بشكل تعاوني وتطبيقها لحفظ النظام

تحليل ومناقشة نتائج السؤال الثاني والأسئلة الفرعية المنبثقة عنه:

تظهر نتائج الإجابة عن السؤال الثاني وعن أسئلته الفرعية أن مستوى الاحتياج التدريبي لدى معلمات المرحلة الثانوية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في مجالات تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي، وتعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي، وبناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة، وتوفير التقييم والتغذية الراجعة، وتنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء جاء بدرجة (مرتفعة) بشكل عام في المجالات ككل، وفي كل مجال على حدة، وقد جاء مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي

لدى الطالبات في الترتيب الأول، يليه مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي عند الطالبات، فمجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة، ثم مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء، وفي الترتيب الأخير نجد مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة. وبالنظر إلى النتائج التفصيلية للأسئلة الفرعية نجد أن احتياج معلمات المرحلة الثانوية للتدريب على المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق التعلم الاجتماعي جاء مرتفعا في كافة المهارات بلا استثناء، وهذا النتيجة تلمح إلى:

- حجم الفجوة بين الواقع الحالي لبيئات التعلم وما ينبغي أن تكون عليه وفق متطلبات التعلم الاجتماعي.

- مقدار الوعي الذي تمتلكه المعلمات حول احتياجاتهن التدريبية في ظل أوجه القصور الحالية والمرتبطة ببيئات التعلم ومهارات دعم الكفاءات الاجتماعية والعاطفية لدى الطالبات، لاسيما في ظل متطلبات الوقت الحالي والحاجة المتزايدة للأمن والاستقلال وتقدير الذات والشعور بالتوافق الاجتماعي والتكيف مع الضغوطات الاجتماعية.

- حجم الاحتياج بحسب تقدير أفراد العينة إلى مقدار الفجوة الحالية في مهارات المعلمات المهنية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي، وهذا ما يتفق ما دراسة فيليب (Philippe,2017) التي أظهرت قصورا في إلمام المعلمين بمعايير التعلم الاجتماعي العاطفي.

إضافة إلى ذلك، فإن تقدير المعلمات لحاجتهن الماسة لفهم وممارسة مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة، وتصدر المجالات ذات العلاقة بمهارات الدعم الاجتماعي والعاطفي ومهارات إدارة الذات يتفق مع دراسة ماكوين (McCuin, 2012) التي توصلت إلى أن صفات العطف والتشجيع ومنح الفرص للتحدي ودعم الثقة تعد من أهم الصفات التي يتسم بها المعلمون ذوو المهارة في دعم الكفاءة الاجتماعية العاطفية لدى طلابهم، كما تؤيد هذه النتيجة وجود حاجة إلى تعزيز مؤشرات الأمن النفسي والاجتماعي في بيئة التعلم كما وصفها كسلياكوف وزملاؤه (Kislyakov,et al., , p287 2014) والمتمثلة في تحقيق الذات، والتسامح الاجتماعي ومهارات الاتصال والاستعداد النفسي للتفاعل الإيجابي مع الآخرين، والحفاظ على الأمن العاطفي، ومنع النزاعات وحلها بطريقة بناءة.

وبالنظر إلى تصدر مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات قائمة المجالات بحسب تقدير المعلمات، فيمكن أن يعزى هذا إلى أهمية المجال في مقابل قلة/ ندرة أنشطة التطوير المهني التي تستهدف تنمية هذا المجال لدى المعلمات. من جانب آخر يمكن عزو تقدير المعلمات لمجال توفير التقييم والتغذية الراجعة كأقل المجالات احتياجا إلى أن موضوعات هذا المجال مما يتم تناولها في برامج التطوير المهني بمستوى أعلى من بقية المجالات، وفي هذا إشارة إلى أهمية التدريب ودوره في سد فجوة الاحتياجات التدريبية.

وبشكل عام فإن هذه النتيجة تتسق مع البيانات الصادرة من الجهات المختصة في وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب ومجلس الشورى وغيرها

حول ظاهرة التنمر والاستقواء في المدارس وتدني مستويات التحصيل وضعف الدافعية للتعلم وارتفاع معدل الغياب لدى الطلاب. كما تتسق نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة التي تظهر وجود قصور في توفير المناخ الصفي الداعم مثل دراسة (الجراح، ٢٠١٦م)، و(المومني، ٢٠١٤م)، و(العساف، ٢٠٠٨م)، و(مخامرة وقباجة، ٢٠١٤م)، كما تتسق هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات التي أكدت مسؤولية المعلم ودوره في تهيئة بيئة التعلم الآمنة وتعزيز الكفاءة الاجتماعية والعاطفية لدى طلابهم، مثل دراسة ساكيز(Sakiz, 2007)، ودراسة ماكوين (McCuin, 2012)، ودراسة العمرات (٢٠١٦م)، ودراسة أحمد وسويفي (٢٠١٦م)، ودراسة دراسة فيليب (Philippe,2017)، ودراسة سقيشيتا ودريسر (Sugishita, & Dresser, 2019)، ودراسة بييفا وبوردوفسكيا (Bordovskaia, &Baevaa, 2015).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثالث والذي نص على الآتي:

ما التصور المقترح للبرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟

استنادا إلى نتائج عملية تقدير الاحتياج التدريبي في مجال تهيئة بيئات التعلم الآمنة والقائمة على تحليل واسع للأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة واستطلاع رأي الفئة المستهدفة، وفي ضوء أسس ومبادئ التدريب المهني فقد انتهت الباحثة إلى التصور التالي لبيان مواصفات البرنامج التدريبي:

أولا: مفهوم البرنامج: برنامج يتضمن مجموعة من الخبرات المهنية المنظمة والمخطط لها وفق الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمات بقصد تنمية مهاراتهم في تهيئة بيئات التعلم الآمنة في ضوء مبادئ التعلم الاجتماعي العاطفي.

ثانيا: فلسفة البرنامج: ينطلق البرنامج من فلسفة مفادها أن العوامل الاجتماعية العاطفية عناصر حاسمة في تهيئة البيئة الصفية الآمنة، وأن المعلم هو الأساس في توفير البيئة الداعمة للتعلم والنمو الشامل.

ثالثا: منطلقات البرنامج:

- أهمية العناية بالذات الإنسانية وتطويرها كونها تعبر عن منظومة متكاملة من السمات النفسية والاجتماعية والعقلية والتي لها دور كبير في تحفيز الفرد وتنظيم سلوكه وتحقيق أهدافه.
- أن التعلم عملية متكاملة شاملة لتعزيز معارف الطلاب ومهاراتهم وقدراتهم وكفاءتهم الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية.
- أن المعلم عامل مؤثر في تهيئة بيئات التعلم الآمنة وتنمية الجوانب الاجتماعية العاطفية.
- أن بيئة التعلم الآمنة ذات تأثير إيجابي في تحصيل الطلاب ونمائهم.
- وجود علاقة بين بيئات التعلم المهددة المفتقرة للدعم الاجتماعي والعاطفي والعديد من المشكلات التحصيلية ومشكلات التسرب والتنمر.

رابعا: أسس البرنامج: يقوم البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة على مجموعة

من الأسس التربوية والتعليمية والاجتماعية التي تم استخلاصها في ضوء الدراسة النظرية ومسح الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، وتتمثل هذه الأسس في الآتي:

- الأسس الاجتماعية: وهو من أهم الركائز التي استند إليها البرنامج حيث روعي في البرنامج دعم العلاقات الإنسانية في بيئات التعلم الصفية وتنظيمها، إضافة إلى الاستناد إلى القيم والمبادئ الدينية والاجتماعية والأخلاقية التي تؤكد على الاهتمام بالإنسان عقلا وروحا واستثمار قدراته وإمكاناته، من خلال السعي لرفع مستوى فهم الذات وإدارتها والتعبير عنها والشعور بالآخرين والتواصل معهم على النحو الذي يسهم في تحقيق الأهداف وبلوغ الغايات الشخصية والمجتمعية.
- الأسس النفسية والتربوية: من حيث خصائص طالبات المرحلة الثانوية، والخلفية المعرفية والمهارية للمعلمات، ومكونات البيئة التعليمية، إضافة إلى احتياجات المرحلة الحالية ومتطلبات الرؤية السعودية ٢٠٣٠م في الاعتبار عند بناء البرنامج وتصميمه. إضافة إلى بناء البرنامج استنادا إلى متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي المرتبطة بمبادئ التعلم الإنساني والنظريات التربوية الحديثة ورؤيتها للتعلم والمعلم ونظريات علم النفسي المعرفي العصبي كالتعلم المستند إلى الدماغ والذكاءات المتعددة.
- الأسس البنائية/ التنظيمية: يستند البرنامج إلى مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات التي أشارت أدبيات تدريب المعلمين والتطوير المهني إلى فاعليتها في تنمية وتطوير الأداء المهني، وتتمثل في الانطلاق من احتياجات

المتدربين، والتكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية وتحقيق التكامل والاتساق بين الأهداف والمحتوى التدريبي، وبين الأهداف المعرفية والمهارية والكفاءات، وبين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية وتوظيف الاستراتيجيات والأنشطة التدريبية بصورة تحقق الانسجام مع أهداف البرنامج الرامية إلى تطوير الأداء التدريسي ومهارات المعلمات، وتنظيم العملية التدريبية بصورة متسلسلة وتراكمية تضمن الترابط والتناسق المنطقي بين أجزاء ومكونات العملية التدريبية، وتقويم البرنامج بصورة شمولية تتيح الحصول على بيانات تقويم يمكن الاستفادة منها في تحسين البرنامج وتطويره.

خامسًا: تحديد مصادر بناء البرنامج وتمثلت في:

- الأدب التربوي والبحوث والدراسات السابقة التي عنيت بالتعلم الاجتماعي العاطفي.
- الاحتياجات التدريبية لمعلمات المرحلة الثانوية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة.
- الاتجاهات المعاصرة في بناء وتطوير وتقويم البرامج التدريبية.

سادسًا: الهدف العام من البرنامج: يتحدد الهدف العام للبرنامج في تنمية مهارات معلمات المرحلة الثانوية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في ضوء التعلم الاجتماعي العاطفي.

سابعًا: منهجية التدريب والتقويم: يعتمد تصميم وتنظيم مسار جلسات البرنامج التدريبي على الدمج والتكامل بين الإطار النظري والتطبيقي بما يتلاءم مع طبيعة أهداف البرنامج وموضوعاته وبما يحقق تكاملية وفاعلية

العملية التدريبية، ويركز الإطار النظري على عرض وتحليل المعرفة ذات العلاقة بموضوع الجلسة بهدف تحقيق هدفين من أهداف عملية التدريب: إكساب المعرفة، وتعزيز أو تغيير الاتجاهات، فيما يعنى الإطار التطبيقي بعملية إكساب المهارات المستهدفة في الجلسة، ويتبنى البرنامج مجموعة من الأساليب والأنشطة التدريبية تم تحديدها بناء على ضابط مؤداه: ضرورة اتساق أساليب التدريب وأنشطته مع منطلقات البرنامج التدريبي وأسسه وأهدافه، وعليه فقد ارتبطت الأساليب والأنشطة التدريبية مع مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة ومتطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي ومبادئه وتتضمن: العصف الذهني، التساؤل الذاتي، التحدث الفعال، الاستماع التأملي، الحالات الدراسية، تحليل المواقف، النمذجة، الأسئلة المفتوحة وأسئلة المتابعة، وممارسة تقنيات التهدئة الذاتية (التنفس العميق، والتحدث الذاتي..) واستراتيجيات التعامل مع الحالات الصعبة/ حالات الضغط والإجهاد، وبناء الخطط وصياغة محكات التقويم ومؤشرات الأداء.

كما يتم التحقق من جودة البرنامج التدريبي وتحقق أهدافه من خلال المهمات المعرفية والأدائية التي تطبق على المتدربات أثناء تنفيذ البرنامج، كما يتبنى البرنامج استراتيجية لقياس فاعلية البرنامج قبل بداية التدريب وبعد الانتهاء منه بما يمكن من توفير أساس للمقارنة بين مقدار الفاعلية قبل التدريب استنادا إلى الاحتياجات التدريبية وبعده، ويمكن من قياس التغيير الذي طرأ على الأفراد بعد حصولهم على التدريب. وتتمثل أساليب قياس فاعلية التدريب في تطبيق اختبارات معرفية وموقفية وأدائية تعالج أهداف

البرنامج ومضمونه. وفيما يتعلق بتقويم البرنامج من حيث تصميمه وتنظيمه من خلال استطلاعات رأي المتدربين وتقارير المدربين للتحقق من ملاءمة محتواه ومضامينه مع الأهداف المتوقعة الوصول إليها لسد الاحتياجات التدريبية لدى المتدربات، وكذلك مدى ملاءمة الزمان والمكان ومواعيد الجلسات التدريبية، وسلامة سير العملية التدريبية من حيث تسلسل الموضوعات وتكامل المحتويات وشمولها وارتباطها باحتياجات المتدربات، ومدى تنوع وكفاية الأساليب والأنشطة التدريبية.

ثامنا: الفئة المستهدفة: المعلمون والمشرفون التربويون والقائمون على مراكز التدريب والتطوير المهني في التعليم العام.

تاسعا: مدة البرنامج: ٢٥ ساعة تدريبية في ٥ أيام، بمعدل ٥ ساعات تدريبية لليوم الواحد.

عاشرا: خطة التدريب وتتمثل في الجدول التنظيمي التالي:

جدول رقم (١٢) توزيع موضوعات وأهداف ومحتوى البرنامج التدريبي

اليوم الأول			
الجلسة	الموضوع	أهداف الجلسة	المحتوى التدريبي
الأولى	التعلم الآمن النظرية والمفهوم والأدوار	- تنمية المعرفة بمتطلبات وتحديات القرن الحادي والعشرين - تنمية المعرفة بالأسس النظرية للتعلم ومبادئه - تنمية المعرفة بخصائص طلاب المرحلة وحاجاتهم.	- متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين وتحدياته - كيف يتعلم المتعلم (نبذة عن نظريات التعلم) - خصائص طلاب المرحلة
الثانية		- تنمية المعرفة بمفهوم بيئات التعلم الآمنة وخصائصها - تنمية المعرفة بمفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي وخصائصه - تنمية المعرفة بالجذور التاريخية للتعلم الاجتماعي	- مفهوم بيئات التعلم الآمنة - التعلم الاجتماعي العاطفي - أدوار المعلم في تهيئة بيئات التعلم الآمنة

		العاطفي وأهميته - استنتاج أدوار المعلم في تهيئة بيئات التعلم الآمنة	

اليوم الثاني			
الجلسة	الموضوع	أهداف الجلسة	المحتوى التدريبي
الأولى	النمو العاطفي والاجتماعي عند الطالبات	- تنمية المعرفة بمفهوم الذات الإنسانية. - تنمية المعرفة بمفهوم العواطف الإنسانية. - تنمية المعرفة بأنواع العواطف والتمييز بينها. - تنمية المعرفة بردود الفعل الجسدية الشائعة للحالات العاطفية ووصفها. - تنمية المعرفة بمفهوم الكفاءة العاطفية/ الإجهاد العاطفي - تنمية القدرة على ممارسة مهارات تعزيز الكفاءة العاطفية لدى الطالبات. - تطبيق مهارات تعزيز الكفاءة العاطفية لدى الطالبات بالمستوى الذي يدعم توفير بيئات التعلم الآمنة.	- مفهوم الذات - مفهوم وأنواع العاطفة - وصف ردود الفعل الجسدية الشائعة للحالات العاطفية - مفهوم الكفاءة العاطفية والإجهاد العاطفي - مهارات تعزيز الكفاءة العاطفية لدى الطالبات - استراتيجيات وأساليب تعزيز الكفاءة العاطفية لدى الطالبات
الثانية		- تنمية المعرفة بمفهوم وخصائص الجماعة/ المجتمعات الإنسانية - تنمية المعرفة بمفهوم الكفاءة الاجتماعية. - تنمية المعرفة بالحالات المتنوعة المؤثرة على المشاعر واختلاف وجهات النظر. - تنمية المعرفة بلغة التواصل غير اللفظية - سبل التغلب على سوء الفهم بين المجموعات المختلفة. - تنمية القدرة على ممارسة مهارات تعزيز الكفاءة الاجتماعية لدى الطالبات: - تطبيق مهارات تعزيز الكفاءة الاجتماعية لدى الطالبات بالمستوى الذي يدعم توفير بيئات التعلم الآمنة.	- مفهوم المجتمع/ الجماعة - مفهوم الكفاءة الاجتماعية - العوامل المؤثرة على المشاعر واختلاف وجهات النظر. - سبل التغلب على سوء الفهم بين المجموعات المختلفة. - لغة التواصل غير اللفظية - مهارات تعزيز الكفاءة الاجتماعية لدى الطالبات - استراتيجيات وأساليب تعزيز الكفاءة الاجتماعية لدى الطالبات

جدول رقم (١٢) توزيع موضوعات وأهداف ومحتوى البرنامج التدريبي

اليوم الثالث			
الجلسة	الموضوع	أهداف الجلسة	المحتوى التدريبي
الأولى	الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات	- تنمية المعرفة بمفهوم ومهارات الإدارة الذاتية. - تنمية المعرفة بمفهوم ومهارات التنظيم المعرفي. - تنمية المعرفة بخصائص الفرد المنظم معرفيا وذاتيا.	- مفهوم الإدارة الذاتية - مفهوم التنظيم المعرفي - مهارات الإدارة الذاتية - مهارات التنظيم المعرفي - خصائص الفرد المنظم معرفيا وذاتيا
الثانية		- تنمية القدرة على ممارسة مهارات تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات.	- مهارات تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات - استراتيجيات وأساليب تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات

اليوم الرابع			
الجلسة	الموضوع	أهداف الجلسة	المحتوى التدريبي
الأولى	المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة	- تنمية المعرفة بمفهوم الثقة بالذات. - تنمية المعرفة بأنماط وأساليب التعلم والفروق الفردية بين الطالبات. - تنمية المعرفة بمفهوم العلاقات الإنسانية وأنواعها. - تنمية المعرفة بمهارات التواصل	- مفهوم الثقة بالذات - مفهوم الفروق الفردية وأنماط وأساليب التعلم مفهوم العلاقات الإنسانية - الأسس الأخلاقية للعلاقات الإنسانية - الفرق بين العلاقات الإنسانية السلبية والإيجابية - مفهوم ومهارات ومعيقات التواصل

		الفعال ومعيقاته - تنمية المعرفة بمفهوم التفاعل الاجتماعي ومهاراته.	الفعال - مفهوم التفاعل الاجتماعي والقوانين والأعراف الاجتماعية - منهجية تكوين فرق العمل - مفهوم وعمليات اتخاذ القرار - مفهوم التنمر - استراتيجيات التدخل لوقف التنمر - منهجية التعامل مع النزاعات وحل المشكلات
الثانية		- تنمية القدرة على ممارسة مهارات تهيئة المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة والمتمثلة في: - تطبيق مهارات لدى الطالبات بالمستوى الذي يدعم توفير بيئات التعلم الآمنة.	- مهارات تهيئة المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة - استراتيجيات وأساليب تهيئة المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة

جدول رقم (١٢) توزيع موضوعات وأهداف ومحتوى البرنامج التدريبي

اليوم الخامس			
الجلسة	**الموضوع**	**أهداف الجلسة**	**المحتوى التدريبي**
الأولى	التقييم والتغذية الراجعة	- تنمية القدرة على ممارسة مهارات التقويم وتقديم التغذية الراجعة. - تطبيق مهارات التقويم وتقديم التغذية الراجعة بالمستوى الذي يدعم توفير بيئات التعلم الآمنة.	- مفهوم التقويم - مفهوم التغذية الراجعة - مفهوم الفشل - مهارات التقويم وتقديم التغذية الراجعة - استراتيجيات وأساليب التقويم وتقديم التغذية الراجعة
الثانية	الحجرة الصفية وتوجيه	- تنمية المعرفة بمفهوم الخطأ. - تنمية المعرفة بمهارات توجيه السلوك وضبط النفس.	- مفهوم الخطأ / مفهوم توجيه السلوك - مفهوم القواعد الصفية - مفهوم الحجرة الصفية

	السلوك والتعامل مع الأخطاء	- تنمية المعرفة بالقواعد الصفية وأهميتها. - تنمية المعرفة بخصائص الحجرة الصفية ومكوناتها. - تنمية القدرة على ممارسة مهارات تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء. - تطبيق مهارات تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء بالمستوى الذي يدعم توفير بيئات التعلم الآمنة.	- مهارة توجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء بشكل بناء. - مهارة ضبط النفس والتعامل بموضوعية مع المواقف الشخصية. - مهارة بناء القواعد الصفية بشكل تعاوني وتطبيقها لحفظ النظام. - مهارة تنظيم الحجرة الصفية الداعمة للتعلم الآمن

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء نتائج البحث، تُوصي الباحثة بما يلي:

١. الإفادة المثلى مما انتهت إليه الدراسة من مواصفات بيئات التعلم الآمنة والمهارات اللازمة لتهيئتها والعمل على تطوير بيئات التعلم بما يحقق هذه المواصفات.

٢. دمج ممارسات التعلم الاجتماعي العاطفي على مستوى السياسات والإجراءات والمناهج في النظام التعليمي.

٣. وضع التصور المقترح موضع التنفيذ وتطوير مواد تدريبية وفقا له لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى المعلمات.

مقترحات البحث:

١. إجراء دراسة مكملة للبحث الحالي لقياس فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى المعلمات.

٢. إجراء دراسة وصفية لتقويم مستوى الممارسات التدريسية في ضوء متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي.

٣. إجراء دراسة لبحث العلاقة بين بيئات التعلم الآمنة ومستوى تحصيل الطلاب ودافعيتهم للتعلم.

قائمة المراجع:

إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٥م). **التفكير من منظور تربوي**. القاهرة: عالم الكتب.

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (٢٠١٣م). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**. ط٤، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أحمد، محمد؛ سويفي، محمود. (٢٠١٦م). جودة بيئة التعلم وعلاقتها بالاتجاهات نحو التعلم واكتشاف الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية بأسيوط. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٢ (٤)، ٢٠٨- ٢٤٥

برنامج الأمان الأسري الوطني، **المشروع الوطني للحد من التنمر**. الرياض: برنامج الأمان الأسري الوطني. تم استرجاعه على:
: https://nfsp.org.sa/ar/community/projects/project3/Pages/default.aspx

جابر. عبد الحميد جابر. (٢٠٠٤م). **سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم**. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

الجراح، أمل. (٢٠١٦م). **طلب المساعدة الأكاديمية وعلاقته بالمناخ الصفي لدى الطلبة المراهقين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

جينسن، إيريك. (٢٠٠٨م). **كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعليم** (ترجمة مدارس الظهران الأهلية)، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع. (٢٠٠٥م).

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦م). **الأهداف الاستراتيجية وبرامج تحقيق الرؤية**. المملكة العربية السعودية تم استرجاعه على https://vision2030.gov.sa

الريماوي، محمد عودة. (٢٠٠٣م). **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**. عمان: دار المسيرة.

زعبي، ريفا. (٢٠١٨م). إدراك طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الصفية الآمنة وعلاقته بأهدافهم التحصيلية. **دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، ٤٥، ٥٠٢- ٥٢٠.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٥م). **التدريس نماذجه ومهاراته**. القاهرة: عالم الكتب.

شحاته، حسن؛ النجار، زينب. (٢٠١١م). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ط٢، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

العساف، ماجد حمدان. (٢٠٠٨م). **مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتا بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان، عمان.

العمرات، محمد سالم. (٢٠١٦م). دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة. **مؤتة للبحوث والدراسات**، ٣١(٣)، ٢٢٥-٢٥٠.

قاسم، انتصار كمال. (٢٠١٤م). البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع المعرفي والتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة بغداد ٢٥(٣)، ٥٩٧-٦٣٦.

قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة. (٢٠٠٠م). **سيكولوجية التعلم الصفي**. عمان: دار الشروق.

اللوانسة، نهلة مشافق. (٢٠١٦م). **أثر المناخ الصفي العاطفي في تطوير مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في منطقة ذيبان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

لويد، جويس؛ فيشر، جان؛ هوفر، جيني. (٢٠١٠م). **العناصر الأساسية في إدارة الفصل المدرسي** (ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠٠٣م).

مخامرة، كمال؛ قباجة، زياد. (٢٠١٤م). مستوى دور معلمي ومديري ومشرفي مدارس المرحلة الأساسية العليا في محافظة القدس في توفير المناخ الصفي الفعال من وجهة نظر معلمي العلوم. **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، ٩ (١)، ١-١٧

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٧م). **تقرير مسح التعليم والتدريب**. المملكة العربية السعودية: الهيئة العامة للإحصاء. تم استرجاعه على: https://www.stats.gov.sa

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢م). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ط٢، عمان: دار المسيرة.

المومني، فواز أيوب. (٢٠١٤م). العلاقة بين المناخ الصفي والفاعلية الذاتية الأكاديمية في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١٠ (٢)،٢٣٣-٢٤٨

وكالة التخطيط والمعلومات في وزارة التعليم. (٢٠١٦م). **دور التعليم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠**. المملكة العربية السعودية. تم استرجاعه على: https://www.moe.gov.sa

مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار في وزارة التعليم. (١٤٣٩هـ). **إحصاءات التعليم العام**. المملكة العربية السعودية. تم استرجاعه على: https://departments.moe.gov.sa

Alber. Rebecca (2015). 20 Tips for Creating a Safe Learning Environment. Retrieved from: https://www.edutopia.org/blog/20-tips-create-safe-learning-environment-rebecca-alber

Anderson, M. (2016). Learning to choose, choosing to learn: The key to student motivation and achievement. ASCD. Retrieved from: http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/Learning-to-Choose-Choosing-to-Learn.aspx#author

Bordovskaia, N. V., & Baeva, I. A. (2015). The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. Psychology in Russia, 8(1), 86.

CASEL. Retrieved from: https://casel.org/

Cooper, K. S. (2013). Safe, affirming, and productive spaces: Classroom engagement among Latina high school students. Urban Education, 48(4), 490-528.

Clapper, T. C. (2010). Creating the safe learning environment. Pailal Newsletter,3(2),1-6 Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/257835881

Davis, B.R., (2008). Perception of the classroom learning environment as seen by African American students attending school in rural southeastern united states. Unpublished Ph.D. thesis, College of Education, University of South Carolina. P 1-91.

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. Thinking skills and creativity, 8, 80-91.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social

and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child development, 82(1), 405-432.

Frey, N., Fisher, D., & Smith, D. (2019). All Learning is Social and Emotional: Helping Students Develop Essential Skills for the Classroom and Beyond. ASCD. Retrieved from: http://www.ascd.org/publications/books/119033.aspx

Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists. Aspen Institute.

Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. Educational Psychologist, 54(3), 129-143.

Kislyakov, P. A., Shmeleva, E. A., Karaseva, T. Y. V., & Silaeva, O. G. A. (2014). Monitoring of education environment according to the social-psychological safety criterion. Asian Social Science, 10(17), 285.

Lipton, M., & Nowicki, S. (2009). The social emotional learning framework (SELF): A guide for understanding brain-based social emotional learning impairments. Journal of Developmental Processes, 4(2), 99-115.

McCuin, D. (2012). Teachers working with social emotional competence: Students' perspectives on the positive effects (Doctoral dissertation, Colorado State University. Libraries).

OECD (2010), PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices (Volume IV), PISA, OECD Publishing Paris. Retrieved from: https://doi.org/10.1787/9789264091559-en

Philippe, D. L. (2017). Implementing Social Emotional Learning (SEL): An Evaluation of Illinois Teachers' Capacity to Provide Sel Instruction and Use the Illinois SEL Standards. (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago. Libraries).

Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. American Educational Research Journal, 38(2), 437-460.

Ryff, C. D., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. Journal of Happiness Studies, 9(1), 13–39. doi: 10.1007/s10902006-9019-0.

Sakiz, G. (2007). Does teacher affective support matter? An investigation of the relationship among perceived teacher affective support, sense of belonging, academic emotions, academic self-efficacy beliefs, and academic effort in middle school mathematics classrooms (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

Sugishita, J., & Dresser, R. (2019). Social-Emotional Learning (SEL) in a Field Course: Preservice Teachers Practice SEL-Supportive Instructional Strategies. Journal of Inquiry and Action in Education, 10 (1), 2.

Yoder, N. (2014). Teaching the Whole Child: Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks. Research-to-Practice Brief. Center on Great Teachers and Leaders.

Young, J. (2014). Encouragement in the Classroom: How Do I Help Students Stay Positive and Focused? (ASCD Arias). ASCD. Retrieved from: http://www.ascd.org/publications/books/sf114049.aspx

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. Journal of Educational and Psychological Consultation, 17(2-3), 233-255.

***

مدى تضمين القضايا العلمية الاجتماعية في كتب الأحياء بالمملكة العربية السعودية

د. مرزوق بن حمود العنزي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مدى تضمين القضايا العلمية الاجتماعية في كتب الأحياء بالمملكة العربية السعودية

د. مرزوق بن حمود العنزي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٣/ ٢/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٦/ ٨/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تضمين كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية للقضايا العلمية الاجتماعية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وكانت بطاقة تحليل المحتوى هي الأداة المستخدمة، وتكونت العينة من كتب الأحياء (١-٦) في المستويات الستة بالمرحلة الثانوية (النظام الفصلي)، وقد توصل الباحث لنتائج أهمها،

- جاءت قضية "الهندسة الوراثية" بالمرتبة الأولى في عدد التكرارات في جميع كتب الأحياء، حيث بلغت تكراراتها (٤٥٤) تكراراً وبنسبة مئوية بلغت (٨٤,٢٣).
- جاءت قضية "الاستنساخ" بالمرتبة الأخيرة وبدون أي تكرار.
- بقية القضايا الست الأخرى تفاوتت في نسبة التضمين وكانت على الترتيب، الخلايا الجذعية (٧,٤٢٪)، الجينيوم البشري (٤,٤٥٪)، الأغذية المعدلة وراثياً (٢,٧٢٪)، زراعة الأعضاء (٠,٥٥٪)، العلاج الجيني (٠,٣٧٪).
- كتاب الأحياء (٥) استحوذ على النسبة الأكبر من الأفكار التي أشارت إلى القضايا العلمية الاجتماعية، حيث بلغت التكرارات في هذا الكتاب (٤٦٨) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت (٨٦,٨٢٪).

وبناءً على هذه النتائج، أوصى الباحث بتضمين كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية بالمزيد من المواضيع المرتبطة بالقضايا العلمية الاجتماعية، وبدرجة أكبر القضايا التي لم يتم الإشارة اليها إطلاقاً في الكتب الحالية كقضية الاستنساخ، أو التي أشير اليها بنسبة ضعيفة جداً كقضية زراعة الأعضاء، العلاج الجيني، الأغذية المعدلة وراثياً، التكاثر البشري الصناعي، وتضمين كل فصل من فصول كتب الأحياء في جميع المستويات أفكار تتعلق بالقضايا العلمية الاجتماعية المرتبطة بمواضيع هذا الفصل، ومناقشتها من جميع الجوانب العلمية والاجتماعية والشرعية والصحية وغيرها من الجوانب التي يرى صانعوا هذه الكتب أهميتها لهذه القضايا.

الكلمات المفتاحية: تضمين، القضايا العلمية الاجتماعية، كتب الأحياء، المملكة العربية السعودية

The extent to which social science issues are included in the books of biology in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Marzouq Hamoud Al-Enazi
Department of Curricula and Teaching Methods - Faculty of Education
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to find out to which extent secondary school biology textbooks include social science issues, and the researcher used the descriptive approach in the method of analyzing the content, the content Analysis card was the tool used in the study, and the sample of Biology books (1-6) was established in The six levels at the secondary level (Quarterly system), the researcher has reached the most important results:

-The issue of "genetic engineering" was ranked first in the number of repetitions in all biology books, with a repetition (454) and a percentage (84.23).

The issue of "cloning" came in the last rank and without any repetition–

-The rest of the other six cases varied in the inclusion rate and were respectively stem cells (7.42%), human genome (4.45%), genetically modified foods (2.72%), organ transplantation (0.55%), gene therapy (0.37%).

- the Book of Biology (5) captured the largest proportion of ideas that referred to social science issues, where the repetition in this book (468) was repeated, and by a percentage (86.82%).

Based on these findings, the researcher recommended that the biology books at the secondary level be included in more topics related to social science issues and to a greater extent the issues that have not been mentioned at all in the current books such as cloning, or very poorly referred to as organ transplantation, gene therapy, genetically modified foods, artificial human reproduction, and to include in each chapter of the biology textbooks at all levels ideas related to social science issues related to the topics of this chapter, and discuss them in all aspects of scientific, social, legal, health and other aspects which makers of these books think are important to these issues.

key words: inclusion, social science issues, biology books, Saudi Arabia

المقدمة:

شهدت المرحلة الأخيرة من العصر الحالي تطوراً تقنياً كبيراً، شمل مختلف المجالات المرتبطة بالإنسان بشكل مباشر أو غير مباشر، ومن ذلك التقدم الكبير في مجال التكنولوجيا الحيوية والطبية وتطبيقاتها المختلفة، وما نتج عنه من نواحي إيجابية ساعدت في خدمة البشرية، وأخرى سلبية ارتبطت بشكل أكبر بالجوانب الأخلاقية والقيمية.

وأدت تلك التغيرات والتطورات الكبيرة إلى ظهور الكثير من القضايا العلمية المؤثرة في المجتمع، وظهر معها الكثير من الجدل الاجتماعي في تقبل مثل هذه القضايا أو رفضها لأسباب قد تكون دينية أو اجتماعيه أو لأسباب أخرى، ولذلك برزت هذه القضايا بشكل أكبر في السنوات الأخيرة، حيث بدأت تأخذ حيزاً كبيراً من النقاش والجدل في الأوساط العلمية والاجتماعية.

وتأتي الثورة البيولوجية (الحيوية) في مقدمة الثورات التي أحدثت تغييراً جوهرياً في الحياة البشرية، ما دعى البعض أن يطلق على هذا العصر عصر العلوم الحيوية، نظراً للأثار الاجتماعية والاقتصادية التي يتوقع حدوثها جراء هذا التطور السريع في تطبيقات هذه العلوم على جميع أوجه الحياة. (الأحمدي، ٢٠١٠، ٢٨١)

وخلال القرن العشرين فقط تمكن الإنسان من معرفة الكثير عن الشفرة الوراثية الخاصة به، وابتكر تقنيات الإخصاب الصناعي، وأنتج كائنات معدلة وراثياً، والقائمة لا تنتهي من تلك المنجزات العلمية التقنية، والتي أثرت ولازالت

تؤثر في حياة الإنسان والمجتمعات البشرية المعاصرة، وهي المسيرة التي يتوقع استمرار تأثيرها خلال الألفية الجديدة. (الأحمدي،١٤٢٩، ١٨)

وأكد الخالدي (٢٠٠٧، ٢٠٩) أن هذه المستجدات وتطورات التكنولوجية الحيوية المعاصرة أثارت العديد من القضايا الجدلية، فنظراً لكونها قضايا اجتماعية وأخلاقية وعلمية فهذا يعني أننا لن نصل فيها لحلول قاطعة، ولكن من المهم الوعي بها، وتوحيد الرؤية في مواجهة المشكلات الناجمة عنها.

واتفق معه في ذلك الحياري والرواشدة (٢٠١٣، ٢٢٠) وزعبي (zobe,2014, 113) حيث أكدوا على ضرورة الاستعداد للتعامل مع هذه القضايا وزيادة وعي الطلاب بها، لإعداد مواطنين لديهم معرفة بالعلاقة بين العلوم والتكنولوجيا والمجتمع، وقادرين على اتخاذ قرارات حيالها.

ومما لا شك فيه أن هذه التطورات والتغيرات التي أنتجتها التقنيات الحيوية الحديثة، وما أثارته من قضايا علمية اجتماعية، تحتاج إلى أن يتم التعامل معها بشكل جدي، وتثقيف أفراد المجتمع بها، وإطلاعهم على أهم مستجداتها، وهذا يتطلب من المؤسسات التعليمية القيام بأدوار مهمة حيال ذلك، ومنها الاستفادة من مقررات العلوم وعلى رأسها مقرر الأحياء لتوعية الطلاب بهذه القضايا وسبل التعامل معها.

وقد عقدت العديد من المؤتمرات والندوات المتعلقة بهذه القضايا، كندوة "الهندسة الوراثية ومصير الإنسان" في القاهرة عام ١٩٩٨م، ومؤتمر "مستقبل علوم الوراثة والهندسة الوراثية في العالم العربي " في القاهرة عام ١٩٩٨م، وندوة "كيف سيفكر الشباب في عصر الهندسة الوراثية " في القاهرة عام ١٩٩٩م،

وأكدت جميعها على أهمية المعرفة العلمية لهذه القضايا والوعي بها. (الخالدي ,٢٠٠٧، ٢١١)

كما ازداد اهتمام بعض الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة بموضوع القضايا العلمية الاجتماعية، إذ أصبحت هذه القضايا هي المحور الذي يبني عليه الطالب مفهومه العلمي، وأصبح تكامل الموضوعات الاجتماعية والتطبيقية والثقافية مع المفهوم العلمي جزءاً رئيساً من المعرفة والمنهج. (الزغبي،٢٠١١، ١٩٨)

والتركيز على هذه القضايا والأثار الناتجة عنها يكون من خلال مجالات متعددة، إلا أن مجال التعليم وخصوصاً مناهج العلوم عامة والأحياء خاصة، يعتبر المجال والميدان الأنسب لتناول هذه القضايا، ومساعدة الطلاب لاتخاذ قرارات حيالها، وقد أشار الهويدي (٢٠٠٨، ٥٢) إلى أحد أهم أهداف تدريس العلوم، وهو انخراط الطلاب في نقاشات حول القضايا العلمية والتكنولوجية، وتبني اتجاهات وقيم إيجابية نحوها.

وقد أكد اكبورج وآخرون (Ekborg et al,2013,601) أنه ومنذ نهاية التسعينات الميلادية بدأ الاهتمام بالتركيز على تدريس القضايا العلمية الاجتماعية، وكيفية استخدامها في تحفيز اهتمام الطلاب وتطوير مهارات التفكير واتخاذ القرارات حيالها.

وأشار الزغبي (٢٠١١، ١٩٧) وكراي وبريك Gray&Bryce,2006, (172) وكوتيرز (Gutierez,2015, 142) إلى ضرورة اهتمام تعليم العلوم بالقضايا

العلمية الاجتماعية التي لها مساس بالبعد الأخلاقي، وإدراجها في دروس العلوم، وتطوير أهدافه في ضوء ذلك.

مشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية القضايا العلمية الاجتماعية التي أثارت الكثير من الجدل في الأوساط العلمية والاجتماعية، كقضايا الاستنساخ والهندسة الوراثية ونقل الأعضاء والخلايا الجذعية والعلاج الجيني والأغذية المعدلة وراثياً وغيرها، فقد أصبح تناولها في مقررات الأحياء أمراً ملحاً، حيث أنه يزيد من نسبة معرفة الطلاب بها، ووعيهم بما ينتج عنها من سلبيات وإيجابيات، وصولاً الى آليات التعامل معها.

ويعد هدف تزويد الطالب بالمعرفة العلمية المتعلقة بهذه القضايا أحد أهم أهداف التربية العلمية، فأصبح من الضروري طرح هذه القضايا وما يترتب عليها من تطبيقات في مناهج العلوم، وتحديد مدى أخلاقيات هذه القضايا وفقاً لقيم وتقاليد المجتمعات العربية والإسلامية. (الخالدي،٢٠٠٧، ٢١٠)

وقد أكدت لجنة دراسة العلوم البيولوجية المنبثقة عن الاتحاد الدولي للعلوم البيولوجية على أهمية مراجعة مناهج العلوم الحالية، وبخاصة في مجال القضايا البيوأخلاقية في التربية، وأهمية التعرف على الأثار الاجتماعية الناجمة عنها. (محمد،٢٠٠٣، ٣٠٨).

ويشير زيتون (٢٠٠٨، ٦) إلى ما تشهده التربية العلمية وتدريس العلوم من اهتمام كبير على المستويات المحلية والعربية والعالمية، لمواكبة ما أنتجه عصر

العلم والتكنولوجيا، والهندسة الوراثية، وجراحة الجينات، والاستنساخ الحيوي، مما يتوجب معه مراجعة مناهج العلوم لتحقيق هذه المواكبة. (زيتون، ٢٠٠٨، ٦)

كما أن هناك إجماع متزايد في مجال تعليم العلوم يشير إلى أهمية أن تكون القضايا العلمية الاجتماعية من المكونات الأساسية لمناهج العلوم. (Sadler, 2004, 339)، حيث يعتبر إدراج هذه القضايا والمستحدثات العلمية الأخرى في مناهج العلوم بصفة عامة ومناهج الأحياء بصفة خاصة مطلباً مهماً من متطلبات العصر، لإبراز الجوانب الإيجابية والسلبية لتلك الموضوعات وتنمية وعي الطلاب بها. (محمد،٢٠١٣، ٦٣)

وقدمت الكثير من الدراسات نماذج تؤكد على أن دمج القضايا العلمية الاجتماعية في تعليم العلوم من الوسائل التي تثير حماس الطلاب واهتماماتهم وتزيد من نسبة مشاركتهم في الأنشطة التعليمية. (الضلعان والشايع والزغيبي،٢٠١٥، ١٦٧)

وأكد ايوالي (Iwalaiye,2019,1) أن أحد أهم الأهداف الرئيسة لتعليم العلوم في جميع أنحاء العالم هو مساعدة الطلاب على تطوير المعرفة العلمية، ويشمل ذلك فهم القضايا العلمية الاجتماعية الحالية من خلال ادراجها في المناهج الدراسية، ويشير روبتوم (Robottom,2012, 101) إلى أن هناك الكثير من هذه القضايا التي يمكن تضمينها في مناهج العلوم، واستخدامها كمبدأ لتنظيم تعليم العلوم.

وأشارت طيبه الزنيدي (٢٠١٨،٢٩)، وسادلر وآخرون (Sadler,et al, 2016,1623)، وكريستنسون وآخرون (Christenson,et al,2014,582)، وعامر

(٢٠١٤، ١٧)، وبريسلي وآخرون (Presley,et al,2013,26)، وعبدالقادر (٢٠١٣، ٢٦)، وليلى حسام الدين (٢٠١١، ١١٩) إلى أهمية تضمين مقررات العلوم المختلفة القضايا العلمية الاجتماعية والتي نتجت عن تأثيرات التداخل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، كما أوصت دراسات النفيعي (١٤٣٧) والشهري (١٤٣٠) بضرورة تضمين مقررات الأحياء القضايا العلمية الاجتماعية المرتبطة بهذا المجال.

ويبين تالينس (Talens,2016,272) أن دمج القضايا العلمية الاجتماعية في مناهج العلوم يخلق صورة أكثر واقعية وإنسانية للنشاط العلمي، وتعزيز المعرفة العلمية، وتطوير وعي الطلاب بالاعتماد المتبادل بين العلم والمجتمع، ومساعدتهم ليكونوا مواطنين فاعلين.

ويؤكد كالادو وشارفينبيرج وبوجنير (Calado, Scharfenberg & Bogner,2015,260) أن تضمين القضايا العلمية المرتبطة بالتكنولوجيا والمجتمع هو اتجاه دولي، على الرغم من أن معظم الكتب المدرسية لاتزال تفشل في تضمينها.

وتشير ناديه لطف الله (٢٠٠٨، ١٥٤) إلى أن مناهج العلوم عامة ومناهج الأحياء خاصة غافلة عن مناقشة القضايا العلمية الاجتماعية، بالرغم من تضمن هذه المناهج العديد من تلك القضايا، وقد أشار الأحمدي (١٤٢٩، ٢٠) إلى أن العديد من الدراسات التي تناولت مناهج العلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية ومدى ارتباطها بالقضايا والمشكلات الناتجة عن تفاعل العلم

والمجتمع، أكدت وجود ضعف في تناول هذه المناهج لتلك القضايا والمشكلات وحاجة المناهج إلى طرح هذه المشكلات وتناولها بشكل جيد.

لذلك تأتي هذه الدراسة للتعرف على مدى تضمين القضايا العلمية الاجتماعية في كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية التي تم تطويرها خلال العقد الأخير.

أسئلة الدراسة:

١- ما القضايا العلمية الاجتماعية التي يمكن تضمينها في كتب الأحياء بالمملكة العربية السعودية؟

٢- ما مدى تضمين القضايا العلمية الاجتماعية في كتب الأحياء بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على القضايا العلمية الاجتماعية التي يمكن تضمينها في كتب الأحياء بالمملكة العربية السعودية.

٢- التعرف على مدى تضمين القضايا العلمية الاجتماعية في كتب الأحياء بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

١- توجيه أنظار القائمين على تأليف كتب الأحياء إلى أهمية تضمين القضايا العلمية الاجتماعية، وإعطائهم صورة عن واقع هذا التضمين في الكتب الحالية.

٢- مواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة في تضمين القضايا العلمية الاجتماعية في كتب العلوم بشكل عام وكتب الأحياء بشكل خاص.

٣- تسليط الضوء على أهمية القضايا العلمية الاجتماعية للطلاب، والدور الذي يلعبه تضمين هذه القضايا في كتب الأحياء في إثارة تفكيرهم، وتبني الاتجاهات المناسبة نحوها.

حدود الدراسة:

١- الحدود الموضوعية: القضايا العلمية الاجتماعية في كتب الأحياء بالمملكة العربية السعودية.

٢- الحدود الزمانية: كتب الأحياء (الطالب) في النظام الفصلي للصفوف الثلاثة (١-٦) طبعة ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدراسة:

القضايا العلمية الاجتماعية:

التعريف الاصطلاحي: هي "القضايا ذات النهايات المفتوحة، والتي لم يجمع عليها المختصون والعلماء وعامة الناس، والتي نتجت في ضوء التداخل ما بين المفاهيم العلمية والتطبيقات التكنولوجية والقضايا والمشكلات الاجتماعية". (الزعبي، ٢٠١١، ٢٠٠)

التعريف الاجرائي:

يعرف الباحث القضايا العلمية الاجتماعية إجرائياً بأنها مواضيع أو مسائل مرتبطة بعلم الأحياء نتجت عن تطورات التقنيات الحيوية ويظهر فيها التداخل

بين الجانب العلمي والجانب الاجتماعي والجانب الشرعي والأخلاقي، والتي سوف يتم تحليل كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوئها.

الإطار النظري:

القضايا العلمية الاجتماعية:

يعتبر موضوع القضايا العلمية الاجتماعية من المواضيع الهامة للأفراد، لارتباطها بجوانب اجتماعية وأخلاقية وشرعية، والحديث عنها يتطلب تسليط الضوء على جوانب مهمة فيها، والإشارة الى أهميتها وما تتضمنه من مشكلات وآراء واتجاهات تؤثر بطريقة وأخرى على الفرد، حيث يتأثر بطريقة وأخرى بالنواحي الإيجابية والسلبية الناتجة عنها.

ويشير تاسي وآخرون(Tasi,2019,635) إلى أن القضايا العلمية الاجتماعية تتميز بالاهتمام العام، والشمولية، والتعقيد، والتنوع، وهي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالحياة والقيم الشخصية والمشاعر.

ويؤكد تشودري (Chowdhury,2016,27) بأن القضايا العلمية الاجتماعية تتميز بأنها معضلات مثيرة للجدل، وقابلة للنقاش من وجهات نظر مختلفة، وعادة ما ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالجانب الأخلاقي والقيم.

مفهوم القضايا العلمية الاجتماعية:

يعد مفهوم القضايا العلمية الاجتماعية من المفاهيم الحديثة في مجال التربية العلمية، بعد ظهور العديد من القضايا العلمية ذات التأثير الاجتماعي، وقد اختلفت تسميات هذا المفهوم باختلاف الأدبيات التي تطرقت له، فهناك مسميات أخرى لهذا المفهوم كمسمى القضايا العلمية الجدلية نسبة للجدل

الدائر حولها في المجتمع، ومسمى القضايا العلمية الأخلاقية نسبة لارتباط الكثير منها بأخلاقيات المجتمع وتأثيرها عليه، والقضايا البيو أخلاقية نسبة لارتباطها بعلم الأحياء وأخلاقيات المجتمع، و تسمى احياناً بالمستحدثات العلمية والتكنولوجية، إلا أن مسمى القضايا العلمية الاجتماعية وبحسب وجهة نظر الباحث ومن خلال إطلاعه على الأدبيات والدراسات في هذا المجال قد يعتبر الأنسب والأكثر شيوعاً.

ويمكن تعريف القضايا العلمية الاجتماعية كما يشير إلى ذلك سادلر وزيدلر (sadler & zeidler,2004,5) بأنها تلك المعضلات الاجتماعية الناتجة من ارتباط التكنولوجيا بالعلوم، كالتكنولوجيا الحيوية، والمشكلات البيئية، والوراثة.

ويعرفها الزعبي (٢٠١١) بأنها "القضايا ذات النهاية المفتوحة، والتي لم يجمع عليها المختصون والعلماء وعامة الناس، والتي نتجت في ضوء التداخل ما بين المفاهيم العلمية والتطبيقات التكنولوجية والقضايا والمشكلات الاجتماعية".ص٢٠٠

ويعرفها زيدلر (zeidler,2014,7) بأنها القضايا العلمية المعقدة والمثيرة للجدل ذات الارتباط بالمجتمع.

ويعرفها جراح وعناقره (٢٠١٤،٣٦٣) بأنها موضوعات علمية اجتماعية لها أثر في حياة الطلبة وانعكاسات على المجتمع الذي يعيشون فيه.

وتعرفها مهى السعايده (٢٠١٦، ١٩٧٣) بأنها القضايا التي تشكلت من علاقات متبادلة وتداخل بين المنجزات العلمية والتطبيقات التكنولوجية لها،

وتأثيراتها في المجتمعات والأفراد بالاستناد إلى التداخل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع وتأثيرهم وتأثرهم فيه.

ويعرفها الن (Allen,2016,2) بأنها تحديات معقدة تنجم عن التفاعل بين العلم والمجتمع، وغالباً ما تكون مثيرة للجدل، وتكون استجابات الناس لها وفقاً لخلفياتهم الاجتماعية.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن أن نحدد أبرز النقاط المرتبطة بهذه القضايا، وسبب تسميتها بهذا المسمى، وهي:

- أنها مشكلات أو معضلات أو تحديات.
- أنها نتجت عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.
- أن لها أثار على حياة الأفراد والمجتمع.
- أنها مثيرة للجدل ولا يوجد اتفاق حولها.

جوانب القضايا العلمية الاجتماعية:

للقضايا العلمية الاجتماعية جوانب متعددة مرتبطة بتعامل الفرد معها، ولكي يكون الوعي بهذه القضايا مناسباً فإنه يتحتم على المتعلم الإلمام بهذه الجوانب والتمكن منها، وقدد حددت ليلى حسام الدين (٢٠١١، ١٢٢) هذه الجوانب، وهي:

١- الجانب المعرفي: والمتمثل بالمعرفة العميقة للقضية.

٢- الجانب الوجداني: والمتمثل في قيم وأخلاقيات ومعتقدات ومشاعر الفرد تجاه القضية.

٣- الجانب المهاري: والمتمثل في القدرة على تحليل الصراع المتضمن في القضية، ومعرفة سلبياتها وإيجابياتها، واقتراح الحلول للتغلب على السلبيات.

ومن المهم جداً أن تأخذ المناهج هذه الجوانب في الاعتبار، ولا تكون قاصرة في طرحها كمعارف ومعلومات، دون الغوص في ارتباطاتها بقيم وأخلاق ومعتقدات المجتمع، ومناقشة ذلك بشكل عميق والتعرف على آراء الطلاب حيالها، ومدى قدرتهم على تحليلها والتفكير فيها، وتبني اتجاهات مناسبة حيالها.

مجالات القضايا العلمية الاجتماعية:

بالرغم من اختلاف المصطلحات في الأدبيات التربوية التي تهتم بالقضايا العلمية الاجتماعية، حيث تسمى أحياناً القضايا العلمية الاجتماعية، وتسمى أحياناً بالمستحدثات العلمية والتكنولوجية، وغيرها من المسميات، إلا أنها تتشابه بمجالاتها، فقد أشارت حنان محمد (٢٠١٣، ٧٠) إلى العديد من هذه المجالات، أهمها:

١- الهندسة الوراثية: وتعد إحدى استخدامات التكنولوجيا الحديثة التي تختص بنقل مادة وراثية من كائن حي ودمجها في المادة الوراثية لكائن حي آخر، كما أنها تعني التعديل في البنية الوراثية للكائن الحي.

٢- الاستنساخ: ويعني الحصول على عدد من النسخ طبق الأصل من نبات أو حيوان أو إنسان بدون حاجة إلى تلاقح خلايا جنسية ذكرية أو أنثوية.

٣- زراعة الأعضاء البشرية: عملية نقل عضو من شخص إلى آخر.

٤- استئجار الأرحام: تقنية طبية من تقنيات الإنجاب، تتلخص في أن تستضيف الأم جنيناً حديث التكوين بغرسه في رحمها ثم تلده بعد اكتمال نموه.

٥- بنوك الأجنة المجمدة: عبارة عن مخازن أو حاضنات يتم فيها الاحتفاظ بالأجنة التي بلغت الأشواط الأولى من نموها وذلك داخل ثلاجات خاصة، في سوائل خاصة تحفظ عليها حياتها مع إيقافها عن الانقسام حتى تستخدم مرة أخرى.

٦- تشخيص الجنين قبل الولادة: ويتم فيه أخذ عينة من السائل الأمينوتي الذي يحتوي على خلايا جنينية انفصلت عن الجنين وذلك بين الأسبوعين الرابع عشر والسادس عشر من الحمل ثم يحلل السائل الأمينوتي بيو كيميائياً وتفحص خلايا الجنين لمعرفة كل ما يتعلق بها وراثياً.

٧- إنتاج الكائنات الحية المهندسة وراثياً: تستهدف هذه التقنية إنتاج نباتات مهندسة وراثياً لها صفات وراثية مرغوبة، مثل مقاومة أعلى للإصابة بالأمراض والآفات، وتأثير المبيدات وظروف البيئة القاسية كالجفاف وملوحة التربة.

ويضيف الشويرخ (١٤٢٨، ٦٥) مجالات أخرى، أهمها:

١- مشروع الجينيوم البشري: وهو مشروع علمي دولي، تشترك فيه معظم دول العالم المتقدمة تقنياً، وتتبادل فيه المعلومات من خلال الحاسوب، وذلك لتحديد موقع كل جين على الخيط الصبغي، ووظيفته وعلاقته بغيره من

الجينات، وفك الشفرة الوراثية الخاصة به لمعرفة نوع البروتين الذي يقوم بإنتاجه من أجل رسم خريطة وراثية تحدد تسلسل القواعد النيتروجينية.

٢- العلاج الجيني: ويقوم على إجراء تغيير في المادة الوراثية، وذلك بنقل جزء من الحمض النووي في نواة الخلية، ويكون بطرق مخبرية، وفقاً لخطوات علمية محددة.

ويشير أبو عرب (٢٠١٠، ٣٤) إلى مجالات أهمها:

١- الخلايا الجذعية: وهي نوع من الخلايا قابلة للتحول إلى أي نوع من خلايا الجسم وفق معاملات محددة في المختبر، ولها القدرة على الانقسام غير المحدود في المزارع الخلوية لتعطي طلائع الخلايا المتخصصة فيما بعد.

٢- الأغذية المهندسة وراثياً: وهو تغيير التركيب الجيني للنباتات والأغذية المختلفة عن طريق استخدام تقنيات الهندسة الوراثية.

٣- الإخصاب (التلقيح) الصناعي: ويقصد به كل طريقة أو صورة يتم فيها التلقيح والإنجاب بغير الاتصال الجنسي الطبيعي.

تطور القضايا العلمية الاجتماعية:

لم يكن ظهور القضايا العلمية الاجتماعية بشكل متزامن، بل كان ظهورها في فترات زمنية متفاوتة، وهذا يعود للتطور المستمر في التقنية الحيوية وتطبيقاتها، وما ينتج عن هذا التطور من قضية أو أكثر، وقد أشار شباره (١٩٩٨، ١٨) إلى أن تطور البحث في مثل هذه القضايا جاء على مراحل متعددة، وكانت على النحو التالي:

١- مرحلة زراعة الأعضاء البشرية: والتي أثارت العديد من المناقشات داخل الجمعيات المختلفة، وأشعلت حماساً في المجتمع بين مؤيد ومعارض لها.

٢- مرحلة الإخصاب الصناعي: وقد أثارت هذه القضية الكثير من المشكلات الأخلاقية والاجتماعية والدينية دفاعاً عن حقوق الانسان وكرامته في هذا المجال.

٣- مرحلة أطفال الأنابيب: أثارت هذه القضية جدلاً جديداً بعد الجدل الذي حدث في قضية الإخصاب الصناعي، وعن حدود تطبيقها من النواحي الدينية والأخلاقية والقانونية.

٤- مرحلة استئجار الأرحام: وقد أثارت هذه القضية الكثير من المشاكل التي شهدتها محاكم الولايات المتحدة، وأدى التمادي في تطبيقها إلى ظهور آثار بعيدة لم تكن منظورة ومتوقعة.

٥- مرحلة تجميد الأجنة والحيوانات المنوية: وأدت هذه القضية إلى تفاقم الكثير من المشكلات القانونية والإنسانية والشرعية والأخلاقية.

٦- مرحلة الاستنساخ البشري: بدأت معها إثارة المشكلات العلمية والأخلاقية والشرعية والاجتماعية التي تسببها مثل هذه التقنيات المؤدية لمثل تلك العمليات.

وبالإضافة إلى ذلك ظهرت في الأونة الأخيرة مراحل أخرى لتطور هذه القضايا، كمرحلة الجينيوم البشري التي لاقت اهتماماً كبيراً لأهميتها في رسم خرائط الجينات، كما ظهرت مرحلة العلاج الجيني للاستفادة منها في معالجة

بعض المشكلات الصحية، وظهرت أيضاً مرحلة الأغذية المعدلة وراثياً والدور الذي تلعبه في إنتاج أغذية جديدة.

الملامح والسمات للقضايا العلمية الاجتماعية:

هناك ملامح ومميزات للموضوعات أو المسائل التي يمكن أن نطلق عليها قضايا علمية اجتماعية، إذ تجدها تشترك في عدد من الصفات، أجملها سادلر بحسب الضلعان وآخرون (٢٠١٥،١٦٦) في أربع سمات:

١- إمكانية النظر لها كمشكلات مفتوحة ليس لها حلول حاسمه.

٢- أن حلولها تدعم المبادئ العلمية.

٣- تتأثر وطرق العمل المرتبطة بتنفيذ حلولها بعدد من العوامل الاجتماعية بما فيها السياسية والاقتصادية والأخلاقية.

٤- يمكن أن تكون بطبيعتها ذات بعد عالمي أو محلي.

أهمية تضمين القضايا العلمية الاجتماعية في مناهج الأحياء:

لا شك أن ظهور القضايا العلمية الاجتماعية وتوسعها، وما نتج عنها من آثار، وما ترتب عليها من جدل بين أفراد المجتمع الواحد، جعل من الاهتمام بهذه القضايا وتضمينها في مناهج العلوم بشكل عام ومناهج الأحياء بشكل خاص، أمراً ملحاً، فلم يكن الهدف الوقوف على تعريف الطلاب بها فقط، بل يتعداه إلى فهمها واتخاذ قرارات حيالها، وقد أشار الأسمري والشايع والزغيبي (٢٠١٩، ١٤٩) إلى أن هذه القضايا تنطوي على جوانب اجتماعية وعلمية جدلية غير محسومة، وهذا يتيح الفرصة للمتعلمين للدخول في مناقشات علمية حيالها.

وعددت ليلى حسام الدين (٢٠١١، ١١٣) مجموعة من الأهداف التي تحققها دراسة هذه القضايا للطلاب، أهمها:

١- فهم طبيعة العلم.

٢- تنمية مهارات التفكير العليا، ومهارات المناقشة والجدل.

٣- تنمية الجوانب الوجدانية والمهارات الاجتماعية.

٤- تنمية القدرة على اتخاذ القرار.

٥- تنمية الجانب الأخلاقي.

٦- التحليل الناقد للمعلومات.

٧- تنمية اتجاهات المتعلمين نحو دراسة المستجدات البيو أخلاقية.

وأورد النفيعي (١٤٣٧، ٦٦) عدداً من الأهداف التي أشارت إليها العديد من الدراسات، وأبرزها:

١- تزويد الطالب بالمعرفة العلمية حول القضايا الجدلية المعاصرة.

٢- توفير الفرص للطلاب لممارسة المنطق، والجدل، والاستدلال، تطبيق المفاهيم في حياتهم.

٣- تنمية التفكير، وتعزيز القيم الأخلاقية المرتبطة بالعلم.

٤- جعل الطلاب مثقفين علمياً، وواعين بالتطورات التكنولوجية التي تدور حولهم، ومتفاعلين مع المجتمع وقضاياه.

٥- زيادة درجة اهتمام الطلاب بهذه القضايا على المستوى العاطفي، مما يساعدهم على فهمها.

٦- مساعدة طلاب المرحلة الثانوية على إدراك أهمية علم الأحياء في حياتهم، واتخاذ القرار المناسب نحو قضاياه.

أساليب تضمين القضايا العلمية الاجتماعية في كتب الأحياء:

تتعدد أساليب تضمين القضايا العلمية الاجتماعية في كتب الأحياء بحسب درجة وأهمية القضية، ومدى ارتباطها الوثيق بحياة الطلاب، وكذلك الجدل الدائر حولها، وقد ذكر محمد (٢٠٠٣، ٣٣٠) أسلوبين أساسيين لتضمين القضايا العلمية الاجتماعية في مقررات الاحياء وهما:

١- الأسلوب المستقل: ويتم من خلاله تحديد عدد من هذه القضايا والتعامل معها على أنها تمثل محتوى مستقل في المقرر.

٢- الأسلوب الدمجي التكاملي: يتم اختيار الموضوعات التقليدية لعلم الأحياء كعناوين لمحتوى المقرر، ثم تقدم الموضوعات المتعلقة بهذه القضايا في شكل تكاملي دمجي مع هذه الموضوعات ذات الصلة بها.

ويرى الباحث أن لكلا الأسلوبين مزاياه الخاصة، وأن اختيار أحدهما دون الأخر يتوقف على أهمية القضية المطروحة ومدى معرفة الطلاب بها ودرجة تأثيرها في مجتمعهم، وما تثيره من جدل دائم ومستمر، فالقضايا ذات الارتباط والتأثير الأكبر يمكن تدريسها كمحتوى مستقل، يتم فيه توضيح جميع الأبعاد العلمية والاجتماعية المرتبطة بهذه القضية وتأثيراتها الإيجابية والسلبية المحتملة على المجتمع، ويمكن الأخذ بالأسلوب الثاني في القضايا الأقل أهمية والأضعف ارتباطاً بحياة الطلاب ومجتمعهم، ويراعى في عملية التضمين طرح أسئلة متعددة حول القضية لإعطاء الطلاب فرصة للمناقشة والحوار حولها، وللتعرف على

اتجاهاتهم نحوها، ومن المهم أن يستهدف هذا التضمين بناء اتجاهات إيجابية حول هذه القضايا تتناسب مع الجوانب الشرعية والقيم الأخلاقية التي تحكم المجتمع.

ولذلك حدد علي (٢٠٠٣، ٩٦) عدة معايير لاختيار المحتوى، ومن بينها معايير خاصة بهذه القضايا، وهي:

١- أن يبين المحتوى العلاقة التبادلية بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة.

٢- أن يتضمن المحتوى قضايا جدلية، يستكشف من خلالها اتجاهات الطلاب نحو العلم والتكنولوجيا.

الدراسات السابقة:

تناول الباحث في هذا الجزء الدراسات السابقة التي تناولت القضايا العلمية الاجتماعية بمسمياتها المختلفة في كتب العلوم المختلفة، وتم تناولها بشكل تصاعدي من الأقدم إلى الأحدث.

فقد هدفت دراسة الشهري (١٤٣٠) إلى تقويم محتوى كتب الأحياء (الغير مطورة) في المرحلة الثانوية في ضوء مستحدثات علم الأحياء وأخلاقياتها، وتكونت عينة الدراسة من كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وبطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها تناول الكتب لقضية الهندسة الوراثية بالدرجة الأولى ويليها قضية الاستنساخ، فيما كانت قضية الإخصاب الصناعي والإجهاض بالمرتبتين الأخيرتين على التوالي.

وهدفت دراسة المقطري (١٤٣٠) إلى التعرف على مستوى تناول مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية للقضايا والمشكلات المرتبطة بالعلم والتقنية والمجتمع والبيئة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها، أن مستوى تناول مقررات العلوم لهذه القضايا بلغت (١٢,٦) من المحتوى العلمي لهذه المقررات، وأكثر القضايا والمشكلات التي تناولتها المقررات كانت مشكلة البيئة ومشكلاتها وقضية الصحة والأمراض، فيما كانت أقل القضايا تناولاً قضية الهندسة الوراثية والأخلاق والتقنية الحربية.

اما دراسة الحياري والرواشدة (٢٠١٣) فقد هدفت إلى تحديد نسبة تمثل القضايا العلمية والاجتماعية والتكنولوجية في كتب العلوم للصف التاسع الابتدائي في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وبطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من كتب (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، علم الأرض البيئي) للصف التاسع الأساسي، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها، أن الكتب ركزت على قضايا الصحة بنسبة (٢٨,٣٧)، يليها قضايا شح المياه بنسبة (٢٠,٢)، وتفاوتت نسبة تضمين باقي القضايا لمحتوى كتب العلوم.

وهدفت دراسة الزعبي(٢٠١٣) إلى تحليل كتب علم الأحياء المقررة للمرحلة الثانوية فيما يتعلق بالقضايا والمشكلات الناتجة عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وتكونت عينة الدراسة من كتب علم الأحياء المقررة للمرحلة الثانوية بالجمهورية العربية السورية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي

بأسلوب تحليل المحتوى، وبطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها، أنه تم تناول هذه القضايا بنسبة (٤٧,٧٢) في الصف الأول ثانوي، وبنسبة (١١,٣٦) في الصف الثاني ثانوي، وبنسبة (١٨,١٨) في الصف الثالث الثانوي، وكانت أكثر قضية تم تناولها قضية الهندسة الوراثية، فيما كانت أقل قضية تم تناولها هي قضية المصادر المائية.

كما هدفت دراسة عيطه (٢٠١٣) إلى الكشف عن مدى تضمين قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة في مقررات العلوم العامة للمرحلة الأساسية الأولى بفلسطين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وبطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها، أن نسبة توافر هذه القضايا بلغت (٤٦،٥٨) في محتوى كتب العلوم، وجاءت قضية الغذاء والصحة بالمرتبة الأولى، فيما جاءت قضية تكنولوجيا الاتصالات بالمرتبة الأخيرة.

أما دراسة الضلعان والشايع والزغيبي (٢٠١٥) فقد هدفت إلى استقصاء مدى تضمين القضايا العلمية المجتمعية في كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ومدى وعي المعلمين بها، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، وبطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من كتب الفيزياء للصفوف (١٠-١١-١٢) طبعة ١٤٣٢هـ، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها، افتقاد كتب الفيزياء وأدلتها للإشارة الصريحة للقضايا العلمية المجتمعية، كما احتوت إشارات ضمنية ل(٦٠) قضية في (٥١) درساً من أصل (٧١)

درساً، كما خلت كتب الطالب وأدلة المعلم من أي ارشادات صريحة للتعامل مع القضايا العلمية الاجتماعية.

وكذلك هدفت دراسة تهاني الحميدي (٢٠١٥) إلى تحديد القضايا العلمية المجتمعية الواجب تضمينها في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وتكونت العينة من جميع كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة طبعة ١٤٣٥، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها، تضمين قضايا البيئة بدرجة أكبر من غيرها من القضايا، وكانت قضايا العلاج الطبي وإنتاج الدواء هي الأقل تضميناً، فيما كان كتاب الصف الثاني المتوسط أكثر الكتب تضميناً لهذه القضايا العلمية المجتمعية.

أما دراسة الزامل والشايع والزغيبي (٢٠١٦) فهدفت إلى التعرف على مدى تضمين القضايا العلمية المجتمعية في كتب الكيمياء بالمملكة العربية السعودية ودرجة وعي المعلمين بها، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، وبطاقة تحليل المحتوى ومقابلة مقننة كأداتين للدراسة، وتوصلت لنتائج أهمها، أن الكتب تحتوي (٦٧) إشارة للقضايا العلمية المجتمعية في (٨٣) درساً.

وهدفت دراسة السعايده (٢٠١٦) إلى كشف القضايا العلمية الاجتماعية و سوسيولوجية العلم المتضمن في كتاب العلوم الصف الثامن الاساسي بالأردن و تقصي مستوى فهم الطلبة لها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (أسلوب تحليل المحتوى)، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن بطاقة تحليل المحتوى، واختبار لقياس مستوى الفهم، و تكونت عينة الدراسة من كتاب وحدة الكائنات الحيه

والبيئة الواردة في العلوم للصف الثامن في الاردن و(١١٥) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها، حصول قضية النباتات والحيوانات على نسبة (١٥,٤)، وعدم حصول قضية انعكاسات تكنولوجيا الحرب، وقضية الآثار المترتبة على المفاعلات النووية، وقضية انعكاسات التكنولوجية الاتصالات على أي تكرار.

فيما هدفت دراسة حسن وعبد الرضا (٢٠١٦) إلى معرفة قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة المتضمنة في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط، وتكونت عينة الدراسة من كتاب الكيمياء للصف الثالث متوسط بدولة العراق، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وبطاقة التحليل كأداة لتحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها، أن كتاب الكيمياء حقق (١٢) قضية فرعية من (٧٠) قضية تم تحليلها بنسبة (١٧,١٤).

وكذلك هدفت دراسة حسن وعبد الرضا (٢٠١٧) إلى معرفة قضايا العلم والمجتمع والتكنولوجيا والبيئة المتضمنة في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني متوسط، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (أسلوب تحليل المحتوى)، وكانت أداة الدراسة عبارة عن بطاقة تحليل محتوى، وتكونت عينة الدراسة من كتاب الكيمياء للصف الثاني متوسط، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها، أن كتاب الكيمياء حقق (١٧) قضية فرعية من (٧٠) قضية تم تحليلها بنسبة (٢٤,٢٩).

التعليق على الدراسات السابقة:

- هدفت جميع الدراسة السابقة الى تحليل محتوى كتب العلوم بفروعها المختلفة في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية وبمسميات مختلفة.
- تفاوتت عينة الدراسات السابقة ما بين كتب العلوم وكتب الفيزياء وكتب الكيمياء، ودراسة واحدة كانت عينتها كتب الأحياء وهي دراسة الشهري (١٤٣٠).
- استخدمت جميع الدراسات المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى.
- استخدمت جميع الدراسات السابقة بطاقة تحليل المحتوى كأداة لتحليل محتوى الكتب.
- طبقت الدراسة في أماكن مختلفة من الوطن العربي وبعضها طبق في المملكة العربية السعودية كدراسة الزامل والشايع والزغيبي (٢٠١٦)، و دراسة تهاني الحميدي (٢٠١٥)، ودراسة الضلعان والشايع والزغيبي (٢٠١٥)، زدراسة الشهري (١٤٣٠).
- تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في عينة الدراسة، والتي تمثلت في كتب الأحياء (المطورة) في النظام الثانوي الفصلي بالمملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

١- **منهج الدراسة:** استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى.

٢- **مجتمع الدراسة وعينتها:** مثلت عينة الدراسة كامل المجتمع والمتمثل بكتاب الطالب لمقرر الأحياء للنظام الفصلي بالمرحلة الثانوية للمستويات من (١- ٦) طبعة ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

٣- **أداة الدراسة:** استخدم الباحث بطاقة تحليل المحتوى، والتي هدفت للتعرف على مدى تضمين كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية للقضايا العلمية الاجتماعية، وقد قام الباحث ببناء أداة الدراسة وفق الأتي:

أ- بناء قائمة بالقضايا العلمية الاجتماعية الأساسية والفرعية، وتم بنائها بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال، أبرزها، الشويرخ (١٤٢٨)، ابوعرب (٢٠١٠)، القبيلان (٢٠٠٥)، النفيعي (١٤٣٧)، الشهري (١٤٣٠)، وقد تكونت القائمة بصورتها الأولية من (٨) قضايا رئيسة، تندرج تحتها (٧١) قضية فرعية.

ب- **صدق الأداة:** تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس العلوم، والمتخصصين في مجال علم الأحياء، وبناءً على آراء المحكمين تم حذف (١٣) قضية فرعية، وتعديل في بعض الصياغات لبعض القضايا الفرعية، لتصبح الأداة مكونة من (٨) قضايا رئيسة، تندرج تحتها (٥٨) قضية فرعية، موزعة كما في الجدول (١).

ج- **ثبات أداة الدراسة:** قام الباحث بتحليل محتوى كتاب الأحياء (٤)، وقام باحث آخر بتحليل محتوى نفس الكتاب، وقد استخدم الباحث معادلة (هولستي) لحساب معامل الاتفاق بين المحللين، وقد بلغ معامل الثبات بعد

تطبيق المعادلة (٠,٩١)، وهي نسبة ثبات عالية تدل على ثبات الأداة ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة.

٤- **وحدة التحليل:** تم اختيار (الفكرة) كوحدة للتحليل، لمناسبتها لهدف التحليل.

٥- **فئة التحليل:** تكونت فئة التحليل من القضايا العلمية الاجتماعية الفرعية والتي تضمنتها أداة التحليل وعددها (٥٨) قضية.

٦- **الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

أ- التكرارات والنسبة المئوية لحساب مدى توفر القضايا العلمية الاجتماعية ونسبتها.

ب- معادلة هولستي لحساب معامل الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما القضايا العلمية الاجتماعية التي يمكن تضمينها في كتب الأحياء بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال وضع الباحث قائمة بالقضايا العلمية الاجتماعية الرئيسة، وقد تكونت القائمة من (٨) قضايا، تفرعت منها (٥٨) قضية فرعية، حسب الجدول (١):

الجدول(١) القضايا العلمية الاجتماعية

القضايا الرئيسة	م	القضايا الفرعية
الهندسة الوراثية	١	مفهوم الهندسة الوراثية
	٢	نشأة وتطور الهندسة الوراثية
	٣	تطبيقات الهندسة الوراثية

	٤	عمليات الهندسة الوراثية
	٥	مخاطر الهندسة الوراثية
	٦	التحكم في الصفات الوراثية
	٧	التركيب الكروموسومي
	٨	التركيب الجيني
	٩	الاحماض النووية DNA-RNA
	١٠	الجوانب الشرعية والأخلاقية للهندسة الوراثية
مشروع الجينوم البشري	١١	مفهوم الجينيوم البشري
	١٢	اهداف مشروع الجينيوم البشري
	١٣	تطبيقات مشروع الجينيوم البشري
	١٤	نشأة وتطور مشروع الجينيوم البشري
	١٥	اساءة استخدام الجينيوم البشري
	١٦	بنوك المادة الوراثية
	١٧	القواعد النيتروجينية
	١٨	فوائد الفحوص الجينية
	١٩	الجوانب الشرعية والأخلاقية لمشروع الجينوم البشري
الخلايا الجذعية	٢٠	مفهوم الخلايا الجذعية
	٢١	نشأة وتطور زراعة الخلايا الجذعية
	٢٢	انواع الخلايا الجذعية
	٢٣	زراعة الخلايا الجذعية
	٢٤	ضوابط التعامل مع الخلايا الجذعية
	٢٥	عزل وحفظ الخلايا الجذعية
	٢٦	الجوانب الشرعية والأخلاقية للخلايا الجذعية
الاستنساخ	٢٧	مفهوم الاستنساخ
	٢٨	نشأة وتطور الاستنساخ
	٢٩	انواع الاستنساخ
	٣٠	طرق الاستنساخ
	٣١	مخاطر الاستنساخ
	٣٢	الجوانب الشرعية والأخلاقية للاستنساخ
زراعة الأعضاء	٣٣	مفهوم زراعة الأعضاء
	٣٤	طرق زراعة الأعضاء
	٣٥	التبرع بالأعضاء

	٣٦	المخاطر والاضرار المترتبة على زراعة الأعضاء
	٣٧	تجارة الأعضاء البشرية ومخاطرها
	٣٨	الجوانب الشرعية والأخلاقية لزراعة الأعضاء
العلاج الجيني	٣٩	مفهوم العلاج الجيني
	٤٠	نشأة وتطور العلاج الجيني
	٤١	انواع العلاج الجيني
	٤٢	طرق وتطبيقات العلاج الجيني
	٤٣	سلبيات وايجابيات العلاج الجيني
	٤٤	الجوانب الشرعية والأخلاقية للعلاج الجيني
الأغذية المعدلة وراثيا	٤٥	مفهوم الاغذية المعدلة وراثيا
	٤٦	مزايا الاغذية المعدلة وراثيا
	٤٧	طرق تحسين المحاصيل الزراعية وراثيا
	٤٨	الاضرار الصحية والبيئية المحتملة للأغذية المعدلة وراثيا
	٤٩	الجوانب الشرعية والأخلاقية المرتبطة بالأغذية المعدلة وراثيا
التكاثر البشري الصناعي	٥٠	مفهوم الاخصاب الصناعي
	٥١	انواع الاخصاب الصناعي
	٥٢	تقنيات وطرق الاخصاب الصناعي
	٥٣	الدواعي الطبية للإخصاب الصناعي
	٥٤	تحديد جنس الجنين صناعيا
	٥٥	بنوك الحيوانات المنوية والبويضات
	٥٦	عزل وحفظ الامشاج
	٥٧	اطفال الانابيب
	٥٨	الجوانب الشرعية والأخلاقية للتكاثر البشري الصناعي

السؤال الثاني: ما مدى تضمين القضايا العلمية الاجتماعية في كتب الأحياء بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى كتب الأحياء للمستويات الستة (١- ٦) للنظام الفصلي بالمرحلة الثانوية، وكان التحليل على النحو التالي:

أولا: تحليل المحتوى حسب القضايا الفرعية لكل قضية رئيسة:

المحور الأول: قضية الهندسة الوراثية: قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية للأفكار الدالة على القضايا الفرعية المرتبطة بقضية الهندسة الوراثية في كتب الأحياء، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية التي يوضحها الجدول (٢):

جدول (٢) تحليل محتوى كتب الأحياء (١– ٦) لمعرفة مدى تضمينها قضية الهندسة الوراثية

القضية الرئيسة	م	القضايا الفرعية	التكرار والنسبة المئوية	أحياء١	أحياء٢	أحياء٣	أحياء٤	أحياء٥	أحياء٦	مجموع	ترتيب
الهندسة الوراثية	١	مفهوم الهندسة الوراثية	ك	٠	٠	٠	٠	١	٠	١	٦
			%	٠	٠	٠	٠	٠,٢٢	٠	٠,٢٢	
	٢	نشأة وتطور الهندسة الوراثية	ك	٠	٠	٠	٠	١	٠	١	٦م
			%	٠	٠	٠	٠	٠,٢٢	٠	٠,٢٢	
	٣	تطبيقات الهندسة الوراثية	ك	٣	٠	٠	٠	٤	٠	٧	٥
			%	٠,٦٦	٠	٠	٠	٠,٨٨	٠	١,٥٤	
	٤	عمليات الهندسة الوراثية	ك	٠	٠	٠	٠	١	٠	١	٦م
			%	٠	٠	٠	٠	٠,٢٢	٠	٠,٢٢	
	٥	مخاطر الهندسة الوراثية	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٩
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٦	التحكم في الصفات الوراثية	ك	٠	٠	٠	٠	١٢	٠	١٢	٤
			%	٠	٠	٠	٠	٢,٦٤	٠	٢,٦٤	
	٧	التركيب الكروموسومي	ك	٨	١	١	٧	١٠٣	٠	١٢٠	٢
			%	١,٧٦	٠,٢٢	٠,٢٢	١,٥٤	٢٢,٦٨	٠	٢٦,٤٣	
	٨	التركيب الجيني	ك	٣	٠	٠	١	٨٧	٢	٩٣	٣
			%	٠,٦٦	٠	٠	٠,٢٢	١٩,١٦	٠,٤٤	٢٠,٤٨	
	٩	الاحماض النووية DNA-RNA	ك	٢٣	١	٠	٥	١٩٠	٠	٢١٩	١
			%	٥,٠٦	٠,٢٢	٠	١,١٠	٤١,٨٥	٠	٤٨,٢٣	
	١٠	الجوانب الشرعية والأخلاقية للهندسة الوراثية	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٩م
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
المجموع			ك	٣٧	٢	١	١٣	٣٩٩	٢	٤٥٤	
			%	٨,١٥	٠,٤٤	٠,٢٢	٢,٨٦	٨٧,٨٨	٠,٤٤	١٠٠	

يتضح من الجدول(٢) إلى أن القضية العلمية الاجتماعية "الهندسة الوراثية" تكونت من (١٠) قضايا فرعية، وكان مجموع تكرارات هذه القضايا (٤٥٤) تكراراً في جميع كتب الأحياء، وكان هناك تفاوت كبير في التكرارات بين القضايا الفرعية للهندسة الوراثية، حيث جاءت قضية " الاحماض النووية –DNA RNA" بالمرتبة الأولى من حيث عدد التكرارات بواقع (١٩٠) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت (٤٨,٢٣)، ويعزوا الباحث ذلك إلى تركيز مواضيع الوراثة على الأحماض النووية كونها عنصر أساسي في أغلب الجزئيات المتعلقة بعلم الوراثة أو الخلية ، خصوصاً في كتاب الأحياء(٥) الذي أحتوى على فصلين خاصين بالوراثة وفصول متعلقة بالخلية، فيما جاءت قضايا "مخاطر الهندسة الوراثية" و" الجوانب الشرعية والأخلاقية للهندسة الوراثية" بالمرتبة الأخيرة وبدون أي تكرار، ويعزوا الباحث ذلك إلى تركيز الكتب عند استعراضها لمواضيع الوراثة بشكل عام والهندسة الوراثية بشكل خاص على الجوانب العلمية دون الأخذ في الاعتبار مناقشة الجوانب الأخرى المرتبطة بها كالجانب الوجداني والجانب المهاري، وهو ما تعنيه هذه القضايا بشكل أكبر.

المحور الثاني: قضية الجينيوم البشري: قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية للأفكار الدالة على القضايا الفرعية المرتبطة بقضية الجينيوم البشري في كتب الأحياء، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية التي يوضحها الجدول (٣):

جدول (٣) تحليل محتوى كتب الأحياء (١– ٦) لمعرفة مدى تضمينها قضية الجينيوم البشري

القضايا الرئيسة	م	القضايا الفرعية	التكرار والنسبة المئوية	أحياء١	أحياء٢	أحياء٣	أحياء٤	أحياء٥	أحياء٦	مجموع	ترتيب
الجينيوم البشري	١	مفهوم الجينيوم البشري	ك	٠	٠	٠	٠	٣	٠	٣	٣
			%	٠	٠	٠	٠	١٢,٥	٠	١٢,٥	
	٢	اهداف مشروع الجينيوم البشري	ك	٠	٠	٠	٠	١	٠	١	٥
			%	٠	٠	٠	٠	٤,١٦	٠	٤,١٦	
	٣	تطبيقات مشروع الجينيوم البشري	ك	٠	٠	٠	٠	١	٠	١	م٥
			%	٠	٠	٠	٠	٤,١٦	٠	٤,١٦	
	٤	نشأة وتطور مشروع الجينيوم البشري	ك	٠	٠	٠	٠	٢	٠	٢	٤
			%	٠	٠	٠	٠	٨,٣٣	٠	٨,٣٣	
	٥	اساءة استخدام الجينيوم البشري	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٧
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٦	بنوك المادة الوراثية	ك	٢	٠	٠	٠	٥	٠	٧	٢
			%	٨,٣٣	٠	٠	٠	٢٠,٨٣	٠	٢٩,١٦	
	٧	القواعد النيتروجينية	ك	٠	٠	٠	٠	١٠	٠	١٠	١
			%	٠	٠	٠	٠	٤١,٦٦	٠	٤١,٦٦	
	٨	فوائد الفحوص الجينية	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	م٧
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٩	الجوانب الشرعية والأخلاقية لمشروع الجينيوم البشري	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	م٧
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
المجموع			ك	٢	٠	٠	٠	٢٢	٠	٢٤	
			%	٨,٣٣	٠	٠	٠	٩١,٦٧	٠	١٠٠	

يتضح من الجدول(٣) إلى أن القضية العلمية الاجتماعية "الجينيوم البشري" تكونت من (٩) قضايا فرعية، ومجموع تكرارات هذه القضايا (٢٤) تكرارا في جميع كتب الأحياء، وكان هناك تفاوت في التكرارات بين هذه القضايا، حيث جاءت " القواعد النيتروجينية" بالمرتبة الأولى من حيث عدد التكرارات(١٠) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (٦٦،٤١)، ويعزوا الباحث ذلك إلى وجود موضوع خاص بالقواعد النيتروجينية في كتاب الأحياء(٥) ضمن الفصول الخاصة بالوراثة، فكان هناك مساحة للحديث عن هذه القضية في الجانب المعرفي، فيما جاءت قضايا " اساءة استخدام الجينيوم البشري " و" فوائد الفحوص الجينية " و" الجوانب الشرعية والأخلاقية لمشروع الجينيوم البشري"

بالمرتبة الأخيرة وبدون أي تكرار، ويعزوا الباحث ذلك إلى تركيز الكتب عند استعراضها للقضايا في أغلبها على الجانب المعرفي وهذا ما حدث مع القضايا الفرعية للجينيوم البشري، دون الأخذ في الاعتبار للجوانب الأخرى المرتبطة بها وهو ما تعنيه هذه القضايا.

المحور الثالث: قضية الخلايا الجذعية: قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية للأفكار الدالة على القضايا الفرعية المرتبطة بقضية الخلايا الجذعية في كتب الأحياء، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية التي يوضحها الجدول (٤):

جدول (٤) تحليل محتوى كتب الأحياء (١– ٦) لمعرفة مدى تضمينها قضية الخلايا الجذعية

القضايا الرئيسة	م	القضايا الفرعية	التكرار والنسبة المئوية	أحياء١	أحياء٢	أحياء٣	أحياء٤	أحياء٥	أحياء٦	مجموع	ترتيب
الخلايا الجذعية	١	مفهوم الخلايا الجذعية	ك	٠	٠	٠	٠	٦	٠	٦	٢
			%	٠	٠	٠	٠	١٥	٠	١٥	
	٢	نشأة وتطور الخلايا الجذعية	ك	٠	٠	٠	٠	٥	٠	٥	٣
			%	٠	٠	٠	٠	١٢,٥	٠	١٢,٥	
	٣	انواع الخلايا الجذعية	ك	٠	٠	٠	٠	٥	٠	٥	م٣
			%	٠	٠	٠	٠	١٢,٥	٠	١٢,٥	
	٤	زراعة الخلايا الجذعية	ك	٠	٠	١	٠	٣	٠	٤	٤
			%	٠	٠	٢,٥	٠	٧,٥	٠	١٠	
	٥	استخدامات الخلايا الجذعية	ك	٠	٠	١	٠	١٥	٠	١٦	١
			%	٠	٠	٢,٥	٠	٣٧,٥	٠	٤٠	
	٦	عزل وحفظ الخلايا الجذعية	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٧
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٧	الجوانب الشرعية والأخلاقية للخلايا الجذعية	ك	٠	٠	٠	٠	٤	٠	٤	م٤
			%	٠	٠	٠	٠	١٠	٠	١٠	
المجموع			ك	٠	٠	٢	٠	٣٨	٠	٤٠	
			%	٠	٠	٥	٠	٩٥	٠	١٠٠	

يتضح من الجدول(٤) إلى أن القضية العلمية الاجتماعية "الخلايا الجذعية" تكونت من (٧) قضايا فرعية، وكان مجموع تكرارات هذه القضايا (٤٠) تكراراً في جميع كتب الأحياء، وكان هناك تفاوت في التكرارات بين هذه القضايا، حيث جاءت القضية الفرعية " فوائد استخدامات الخلايا الجذعية " بالمرتبة الأولى من حيث عدد التكرارات(١٦) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت (٤٠٪)، ويعزوا الباحث ذلك إلى التركيز على الجانب التطبيقي للخلايا الجذعية واستخداماتها في كتاب الأحياء(٥) ضمن الفصول الخاصة بالوراثة أكثر من الحديث عن الجانب العلمي فيها وهو من الأشياء الجيدة في هذا الجانب، فيما جاءت قضية " عزل وحفظ الخلايا الجذعية " بالمرتبة الأخيرة وبدون أي تكرار، ويعزوا الباحث ذلك إلى تركيز الكتب عند استعراضها للخلايا الجذعية على الاستخدام العملي لها دون التطرق لمثل هذه المسائل التي قد يعتقد صانعوا الكتب عدم أهميتها لهذه المرحلة.

المحور الرابع: قضية الاستنساخ: قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية للأفكار الدالة على القضايا الفرعية المرتبطة بقضية الاستنساخ في كتب الأحياء، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية التي يوضحها الجدول (٥):

جدول (٥) تحليل محتوى كتب الأحياء (١– ٦) لمعرفة مدى تضمينها قضية الاستنساخ

القضايا الرئيسة	م	القضايا الفرعية	التكرار والنسبة المئوية	أحياء١	أحياء٢	أحياء٣	أحياء٤	أحياء٥	أحياء٦	مجموع	ترتيب
الاستنساخ	١	مفهوم الاستنساخ	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٢	نشأة وتطور الاستنساخ	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٣	انواع الاستنساخ	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٤	طرق الاستنساخ	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٥	مخاطر الاستنساخ	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٦	الجوانب الشرعية والأخلاقية للاستنساخ	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
المجموع			ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	

يتضح من الجدول(٥) إلى أن القضية العلمية الاجتماعية "الاستنساخ" تكونت من (٦) قضايا فرعية، ولم ترد أي فكرة في جميع كتب الأحياء تشير الى هذه القضايا ليصبح مجموع التكرارات (صفر)، وقد يعزوا الباحث ذلك إلى انعدام اهتمام صانعوا كتب الأحياء بهذه القضية نتيجة ما قد يكون انحساراً اعلاميا وفشل تجاربها التي تمت سابقاً بعد أن لاقت صدىً كبيراً في مطلع الألفية الجديدة، ما قد يكون أعطى انطباعاً إلى عدم أهمية هذه القضية وبالتالي عدم الإشارة اليها في هذه الكتب، أو قد يكون نتيجة عدم مناسبة الموضوعات المطروحة في كتب الأحياء لطرح هذه القضية.

المحور الخامس: قضية زراعة الأعضاء: قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية للأفكار الدالة على القضايا الفرعية المرتبطة بقضية زراعة الأعضاء في كتب الأحياء، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية التي يوضحها الجدول (٦):

جدول (٦) تحليل محتوى كتب الأحياء (١– ٦) لمعرفة مدى تضمينها قضية زراعة الأعضاء

القضايا الرئيسة	م	القضايا الفرعية	التكرار والنسبة المئوية	أحياء١	أحياء٢	أحياء٣	أحياء٤	أحياء٥	أحياء٦	مجموع	ترتيب
زراعة الأعضاء	١	مفهوم زراعة الأعضاء	ك	٠	٠	١	٠	٠	٠	١	١
			%	٠	٠	٣٣,٣٣	٠	٠	٠	٣٣,٣٣	
	٢	طرق زراعة الأعضاء	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٣	التبرع بالأعضاء	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢م
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٤	المخاطر والاضرار المترتبة على زراعة الأعضاء	ك	٠	٠	١	٠	٠	٠	١	١م
			%	٠	٠	٣٣,٣٣	٠	٠	٠	٣٣,٣٣	
	٥	تجارة الأعضاء البشرية ومخاطرها	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢م
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٦	الجوانب الشرعية والأخلاقية لزراعة الأعضاء	ك	٠	٠	١	٠	٠	٠	١	١م
			%	٠	٠	٣٣,٣٣	٠	٠	٠	٣٣,٣٣	
المجموع			ك	٠	٠	٣	٠	٠	٠	٣	
			%	٠	٠	١٠٠	٠	٠	٠	١٠٠	

يتضح من الجدول(٦) إلى أن القضية العلمية الاجتماعية "زراعة الأعضاء" تكونت من (٦) قضايا فرعية، وكان مجموع تكرارات هذه القضايا (٣) تكرارات في كتاب الأحياء(٣) فقط، وبنسبة مئوية بلغت (١٠٠٪)، حيث انقسمت القضايا الى قسمين، القسم الأول يشمل القضايا التي تكررت مرة واحدة وهي القضايا " مفهوم زراعة الأعضاء" و" المخاطر والاضرار المترتبة على زراعة الأعضاء" و" الجوانب الشرعية والأخلاقية لزراعة الأعضاء"، والقسم الأخر يشمل القضايا التي لم يرد الإشارة اليها في أي فكرة من أفكار كتب الأحياء وبالتالي كانت تكراراتها(صفر)، وقد يعزوا الباحث عدم الاهتمام بهذه القضية في كتب الأحياء إلى ما قد يراه صانعوا الكتب

من حساسية لهذه القضية والاختلافات الشرعية فيها، وبالتالي تفضيلهم عدم إثارتها في هذه الكتب.

المحور السادس: قضية العلاج الجيني: قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية للأفكار الدالة على القضايا الفرعية المرتبطة بقضية العلاج الجيني في كتب الأحياء، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية التي يوضحها الجدول(٧):

جدول (٧) تحليل محتوى كتب الأحياء (١– ٦) لمعرفة مدى تضمينها قضية العلاج الجيني

القضايا الرئيسة	م	القضايا الفرعية	التكرار والنسبة المئوية	أحياء١	أحياء٢	أحياء٣	أحياء٤	أحياء٥	أحياء٦	مجموع	ترتيب
العلاج الجيني	١	مفهوم العلاج الجيني	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٢	نشأة وتطور العلاج الجيني	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	م٢
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٣	انواع العلاج الجيني	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	م٢
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٤	تقنية العلاج الجيني	ك	٠	٠	٠	٠	٢	٠	٢	١
			%	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٠	١٠٠	
	٥	فوائد وأضرار العلاج الجيني	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	م٢
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٦	الجوانب الشرعية والأخلاقية للعلاج الجيني	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	م٢
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
المجموع			ك	٠	٠	٠	٠	٢	٠	٢	
			%	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٠	١٠٠	

يتضح من الجدول(٧) إلى أن القضية العلمية الاجتماعية "العلاج الجيني" تكونت من (٦) قضايا فرعية، وكان مجموع تكرارات هذه القضايا (تكرارين) فقط كتاب الأحياء(٥) فقط، وكانت في القضية الفرعية "تقنية العلاج الجيني" وبنسبة مئوية بلغت (١٠٠٪)، أما بقية القضايا الفرعية الخمسة الأخرى فلم يتم الإشارة اليها في أي فكرة من أفكار كتب الأحياء، وقد يعزوا الباحث عدم

الاهتمام بهذه القضية في كتب الأحياء بشكل عام إلى تركيز الكتب على الجوانب العلمية لعلم الوراثة بشكل عام وعدم التركيز على الجوانب المرتبطة والمتأثرة بها ومنها العلاج الجيني، وكذلك قد يكون إلى حداثة هذه القضية، أو عدم الرغبة في إثارة مثل هذه القضايا من وجهة نظر صانعوا المناهج.

المحور السابع: قضية الأغذية المعدلة وراثيا: قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية للأفكار الدالة على القضايا الفرعية المرتبطة بقضية الأغذية المعدلة وراثيا في كتب الأحياء، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية التي يوضحها الجدول (٨):

جدول (٨) تحليل محتوى كتب الأحياء (١– ٦) لمعرفة مدى تضمينها قضية الأغذية المعدلة وراثياً

القضايا الرئيسة	م	القضايا الفرعية	التكرار والنسبة المئوية	أحياء١	أحياء٢	أحياء٣	أحياء٤	أحياء٥	أحياء٦	مجموع	ترتيب
الأغذية المعدلة وراثيا	١	مفهوم الاغذية المعدلة وراثيا	ك	٠	٠	٠	١	١	٠	٢	م٢
			%	٠	٠	٠	٦,٦٦	٦,٦٦	٠	١٣,٣٣	
	٢	مزايا الاغذية المعدلة وراثيا	ك	٠	٠	٠	٥	١	٠	٦	١
			%	٠	٠	٠	٣٣,٣٣	٦,٦٦	٠	٤٠	
	٣	تحسين المحاصيل الزراعية وراثيا	ك	٠	٠	٠	١	٤	٠	٥	٢
			%	٠	٠	٠	٦,٦٦	٢٦,٦٦	٠	٣٣,٣٣	
	٤	الاضرار الصحية والبيئية المحتملة للأغذية المعدلة وراثيا	ك	٠	٠	٠	٢	٠	٠	٢	م٢
			%	٠	٠	٠	١٣,٣٣	٠	٠	١٣,٣٣	
	٥	الجوانب الشرعية والأخلاقية المرتبطة بالأغذية المعدلة وراثيا	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
المجموع			ك	٠	٠	٠	٩	٦	٠	١٥	
			%	٠	٠	٠	٦٠	٤٠	٠	١٠٠	

يتضح من الجدول(٨) إلى أن القضية العلمية الاجتماعية "الأغذية المعدلة وراثيا" تكونت من (٥) قضايا فرعية، وكان مجموع تكرارات هذه القضايا (١٦) تكرارا في جميع كتب الأحياء، وكان هناك تفاوت في التكرارات بين هذه القضايا، حيث جاءت القضية الفرعية " مزايا الاغذية المعدلة وراثيا " بالمرتبة الأولى من حيث عدد التكرارات (٦) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (٣٧,٥٪)، ويعزوا الباحث ذلك إلى التركيز على تناول قضية الأغذية المعدلة وراثياً من حيث خدمة علم الأحياء للمجتمع بشكل أكبر من الحديث علمياً عن هذه القضية في كتب الأحياء وخصوصاً كتاب الأحياء (٤)، فيما جاءت قضية " الجوانب الشرعية والأخلاقية المرتبطة بالأغذية المعدلة وراثيا " بالمرتبة الأخيرة بدون أي تكرار، وقد ويعزوا الباحث ذلك إلى السياق الذي عرضت به القضايا في كتب الأحياء بالتركيز على ما يمكن أن تقدمه الأغذية المعدلة وراثيا من فائدة للمجتمع دون التطرق الى الجوانب التي قد تكون غير ثابتة أو محدده في هذا المجال أو مختلف فيها.

المحور الثامن: قضية التكاثر البشري الصناعي: قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية للأفكار الدالة على القضايا الفرعية المرتبطة بقضية التكاثر البشري الصناعي في كتب الأحياء، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية التي يوضحها الجدول (٩):

جدول (٩) تحليل محتوى كتب الأحياء (١– ٦) لمعرفة مدى تضمينها قضية التكاثر البشري الصناعي

القضايا الرئيسة	م	القضايا الفرعية	التكرار والنسبة المئوية	أحياء١	أحياء٢	أحياء٣	أحياء٤	أحياء٥	أحياء٦	مجموع	ترتيب
التكاثر البشري الصناعي	١	مفهوم الاخصاب الصناعي	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٢	انواع الاخصاب الصناعي	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٣م
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٣	تقنيات وطرق الاخصاب الصناعي	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٣م
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٤	الدواعي الطبية للإخصاب الصناعي	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٣م
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٥	تحديد جنس الجنين صناعيا	ك	٠	٠	٠	٠	١	٠	١	١
			%	٠	٠	٠	٠	٠,٢	٠	٠,٢	
	٦	بنوك الحيوانات المنوية والبويضات	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٣م
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٧	عزل وحفظ الامشاج	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٣م
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٨	اطفال الانابيب	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٣م
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	٩	الجوانب الشرعية والأخلاقية للتكاثر البشري الصناعي	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٣م
			%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
المجموع			ك	٠	٠	٠	٠	١	٠	١	
			%	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٠	١٠٠	

يتضح من الجدول (٩) إلى أن القضية العلمية الاجتماعية "التكاثر البشري الصناعي" تكونت من (٩) قضايا فرعية، وكان مجموع تكرارات هذه القضايا تكراراً (واحداً) في كتاب الأحياء (٥)، وفي القضية الفرعية "تحديد جنس الجنين صناعياً" وبنسبة مئوية بلغت (١٠٠٪)، أما بقية القضايا الفرعية الخمسة الأخرى فلم يتم الإشارة اليها في أي فكرة من أفكار كتب الأحياء، وقد يعزوا الباحث عدم الاهتمام بهذه القضية في كتب الأحياء بشكل عام إلى ما قد يراه

البعض من حساسية لهذه القضية وكذلك عدم مناسبة تناولها في مثل هذه المرحلة.

ثانيا: تحليل المحتوى حسب القضايا الرئيسة بشكل عام:

قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية للأفكار الدالة على القضايا الرئيسة في كتب الأحياء، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية التي يوضحها الجدول (١٠):

جدول (١٠) تحليل محتوى كتب الأحياء (١– ٦) لمعرفة مدى تضمينها القضايا العلمية الاجتماعية

م	القضايا الرئيسة	التكرار والنسبة المئوية	أحياء١	أحياء٢	أحياء٣	أحياء٤	أحياء٥	أحياء٦	مجموع	ترتيب
١	الهندسة الوراثية	ك	٣٧	٢	١	١٣	٣٩٩	٢	٤٥٤	١
		%	٦,٨٦	٠,٣٧	٠,١٨	٢,٤١	٧٤,٠٢	٠,٣٧	٨٤,٢٣	
٢	الجينيوم البشري	ك	٢	٠	٠	٠	٢٢	٠	٢٤	٣
		%	٠,٣٧	٠	٠	٠	٤,٠٨	٠	٤,٤٥	
٣	الخلايا الجذعية	ك	٠	٠	٢	٠	٣٨	٠	٤٠	٢
		%	٠	٠	٠,٣٧	٠	٦,٥	٠	٧,٤٢	
٤	الاستنساخ	ك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٨
		%	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
٥	زراعة الأعضاء	ك	٠	٠	٣	٠	٠	٠	٣	٥
		%	٠	٠	٠,٥٥	٠	٠	٠	٠,٥٥	
٦	العلاج الجيني	ك	٠	٠	٠	٠	٢	٠	٢	٦
		%	٠	٠	٠	٠	٠,٣٧	٠	٠,٣٧	
٧	الأغذية المعدلة وراثيا	ك	٠	٠	٠	٩	٦	٠	١٥	٤
		%	٠	٠	٠	١,٦٧	١,١١	٠	٢,٧٨	
٨	التكاثر البشري الصناعي	ك	٠	٠	٠	٠	١	٠	١	٧
		%	٠	٠	٠	٠	٠,١٨	٠	٠,١٨	
المجموع		ك	٣٩	٢	٦	٢٢	٤٦٨	٢	٥٣٩	
		%	٧,٢٣	٠,٣٧	١,١١	٤,٠٨	٨٦,٨٢	٠,٣٧	١٠٠	

يتضح من الجدول (١٠) إلى أن القضايا العلمية الاجتماعية في كتب الأحياء تكونت من (٨) قضايا رئيسة، وكان مجموع تكرارات هذه القضايا (٥٣٩) تكراراً في جميع كتب الأحياء، ويمكن قراءة هذه النتائج على النحو التالي:

- جاءت قضية "الهندسة الوراثية" بالمرتبة الأولى في عدد التكرارات في جميع كتب الأحياء، حيث بلغت تكراراتها (٤٥٤) تكراراً وبنسبة مئوية بلغت (٨٤,٢٣)، متقدمةً بفارق كبير عن بقية القضايا الأخرى، ويعزوا الباحث هذه النتيجة إلى أن القضايا الفرعية للهندسة الوراثية كانت الأكثر تواجداً في جميع كتب الأحياء وخصوصاً كتاب(٥) الذي احتوى على فصلين متعلقين بعلم الوراثة بشكل أساس بين (٦) فصول في الكتاب، ولذا كان هناك نصيب أكبر للجزئيات المتعلقة بالهندسة الوراثية وقضاياها الفرعية لارتباطها بشكل أكبر من غيرها من القضايا الأخرى بمواضيع هذين الفصلين، وقد يكون لاعتبار قضاياها من أكثر القضايا الشائعة والدارجة في المجتمع، ما دفع المؤلفين التركيز عليها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري(١٤٣٠)، ودراسة الزعبي(٢٠١٣) التي جاءت فيها قضية الهندسة الوراثية بالمرتبة الأولى في كتب الأحياء، فيما اختلفت مع دراسة المقطري(١٤٣٠) التي كانت فيها قضية الهندسة الوراثية من أقل القضايا تناولاً في كتب العلوم بالمرحلة الثانوية.
- جاءت قضية "الاستنساخ" بالمرتبة الأخيرة وبدون أي تكرار، حيث لم تشر أفكار كتب الأحياء لأي فكرة تتضمن أي قضية فرعية من قضايا الاستنساخ، وقد يعزوا الباحث ذلك إلى انعدام اهتمام صانعوا كتب

الأحياء بهذه القضية نتيجة ما قد يكون انحساراً اعلاميا وفشل تجاربها التي تمت سابقاً بعد أن لاقت صدىً كبيراً في مطلع الألفية الجديدة، ما قد يكون أعطى انطباعاً إلى عدم أهمية هذه القضية وبالتالي عدم الإشارة اليها في هذه الكتب، بالإضافة إلى كونها غير دارجة أومتناولة في المجتمع وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهري (١٤٣٠) التي أشارت إلى أن قضية الاستنساخ جاءت بالمرتبة الثانية في كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وهذا ما يعزز تفسيرنا لهذه النتيجة، حيث كانت موجودة بمرتبة متقدمة في الكتب القديمة(الغير مطورة)، بينما اختفت تماماً في الكتب المطورة.

- بقية القضايا الست الأخرى كانت ضعيفة في التناول وتفاوتت في نسبة التضمين وكانت على الترتيب، الخلايا الجذعية (٧,٤٢٪)، الجينيوم البشري (٤,٤٥٪)، الأغذية المعدلة وراثياً (٢,٧٢٪)، زراعة الأعضاء (٠,٥٥٪)، العلاج الجيني (٠,٣٧٪).
- كتاب الأحياء(٥) استحوذ على النسبة الأكبر من الأفكار التي أشارت إلى القضايا العلمية الاجتماعية، حيث بلغت التكرارات في هذا الكتاب (٤٦٨) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت(٨٦,٨٢٪)، ويعزوا الباحث ذلك إلى أن الكتاب احتوى على فصلين متعلقين بعلم الوراثة بشكل أساس بين (٦) فصول في الكتاب، وهو مالم يكن موجود في أي كتاب آخر، وهو ما جعل الكتاب يتضمن هذا العدد من القضايا، رغم أنه تناول الجانب المعرفي فيها بشكل رئيس، بينما لم يحتوي أي كتاب من الكتب الخمسة الأخرى

على أي فصل خاص بالوراثة أو أي قضية رئيسة أخرى، وتوزعت الأفكار المتعلقة بهذه القضايا في مواضيع مختلفة من الكتب مع قلتها بشكل عام.

توصيات الدراسة:

نتيجة لما توصلت له الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بالآتي:

١- تضمين كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية بالمزيد من المواضيع المرتبطة بالقضايا العلمية الاجتماعية وبدرجة أكبر القضايا التي لم يتم الإشارة اليها إطلاقا في الكتب الحالية كقضية الاستنساخ، أو التي أشير اليها بنسبة ضعيفة جداً كقضية زراعة الأعضاء، العلاج الجيني، الأغذية المعدلة وراثيا، التكاثر البشري الصناعي.

٢- تضمين كل فصل من فصول كتب الأحياء في جميع المستويات أفكار تتعلق بالقضايا العلمية الاجتماعية المرتبطة بمواضيع هذا الفصل، ومناقشتها من جميع الجوانب العلمية والاجتماعية والشرعية والأخلاقية والصحية.

* * *

المراجع:

أبو عرب، احمد (٢٠١٠). الهندسة الوراثية بين الخوف والرجاء. ط١. القاهرة: دار أبن رجب

الاحمدي، علي (١٤٢٩). فاعلية تطوير محتوى منهج العلوم في ضوء بعض مجالات التقنية المعاصرة في تنمية التنور التقني والاتجاه نحو استخدام تطبيقات التقنية الحديثة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الاحمدي، علي (٢٠١٠). تصور مقترح لتضمين الأخلاقيات الحيوية في محتوى منهج علم الأحياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) "تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات)، جامعة الملك سعود، ٢٧٩ - ٣١٦.

الحميدي، تهاني (٢٠١٥). دراسة تحليلية لمحتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء القضايا العلمية المجتمعية (ssi). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف

الأسمري، إبراهيم؛ الشايع، فهد؛ الزغيبي، محمد (٢٠١٩). أثر نموذج مقترح لتدريس القضايا العلمية المجتمعية في مادة الأحياء للصف الثالث الثانوي في تنمية مستوى الجدل العلمي للطلاب. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، جامعة الزرقاء، ١٩(٢)، ١٤٨-١٦٣

جراح، زياد؛ عناقره، حازم (٢٠١٤). مغالطات التفكير لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في الأردن حول قضايا علمية اجتماعية وعلاقتها بجنسهم. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، ٢٦، (٢)، ٣٥٧ - ٣٨١.

حسام الدين، ليلى (٢٠١١). فاعلية برنامج مقترح في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية (ssi) لتنمية المفاهيم المتعلقة بهذه القضايا، والاتجاه نحو دراستها، وأخلاقيات العلم لمعلمي العلوم أثناء الخدمة. المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٤(٢)، ١١١-١٥٨

حسن، احمد؛ عبد الرضا، موفق (٢٠١٦). تحليل كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط على وفق قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S. T. S. E). مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، (٥١)، ٤٣٦ - ٤٥٨.

حسن، احمد؛ عبد الرضا، موفق (٢٠١٧). تحليل كتاب الكيمياء للصف الثاني متوسط على وفق قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S. T. S. E). مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، ٢٨، (٢)، ٢٩٣ - ٣٠٧.

الحياري، خالد؛ الرواشده، ابراهيم (٢٠١٣). تحليل محتوى كتب العلوم للصف التاسع الاساسي في الاردن في ضوء القضايا العلمية والاجتماعية والتكنولوجية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٤٤)، ٢١٧ - ٢٤٦.
الخالدي، حمد (٢٠٠٧). تصور مقترح لتوظيف النموذج الواقعي في تدريس القضايا البيئية الجدلية. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (٦٤)، ٢٠٨ -٢٤٠.
الزامل، محمد؛ الشايع، فهد؛ الزغيبي، عبد الله (٢٠١٦). تضمين القضايا العلمية المجتمعية(ssi) في كتب الكيمياء في المملكة العربية السعودية ووعي المعلمين بها. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٣٠(١١٨)، ١٨٧-٢٣٠
الزعبي، زكريا (٢٠١٣). تحليل محتوى كتب الأحياء المقررة للمرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية فيما يتعلق بدرجة اهتمامها بالقضايا والمشكلات الناتجة عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع" دراسة وصفية تحليلية". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١١، (٤)، ٦٩ - ٩٦.
الزغبي، عبد الله (٢٠١١). أثر استخدام منحى القضايا الاجتماعية العلمية في تدريس علم الاحياء في قدرة الطالب على اتخاذ القرارات إزاء القضايا الاجتماعية دراسة ميدانيه لعينة من طلبة الصف الاول الثانوي العلمي. مجلة حوليات عين شمس، جامعة عين شمس، ٣٩، ١٩٥ - ٢٣٤.
الزنيدي، طيبه (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية فهم القضايا العلمية الاجتماعية وعمليات العلم التكاملية في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض
زيتون، عايش (٢٠٠٨). أساليب تدريس العلوم. ط١. عمان: دار الشروق
السعايدة، مها (٢٠١٦). القضايا العلمية الاجتماعية وسوسيولوجية العلم المتضمن في كتاب العلوم للصف الثامن الاساسي ومستوى فهم الطلبة لها. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٣، (٥)، ١٩٦٧ - ١٩٨٦.
شبارة، احمد (١٩٩٨). فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية فهم معلمي البيولوجيات في أثناء الخدمة لبعض القضايا البيو أخلاقية واتجاهاتهم نحوها. المؤتمر العلمي الثاني (إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين)، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، ١، ٢ -٥٣.
الشهري، محمد (١٤٣٠) تقويم محتوى كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مستحدثات علم الأحياء وأخلاقياتها، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
الشويرخ، سعد (١٤٢٨). أحكام الهندسة الوراثية. ط١. الرياض: دار كنوز اشبيليا للتوزيع

الضلعان، احمد؛ الشايع، فهد؛ الزغيبي، محمد (٢٠١٥)، مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء بالمملكة العربية السعودية القضايا العلمية المجتمعية (SSI) ومستوى وعي المعلمين بها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ١٦(٢)، ١٦١ -١٧٩.
عامر، طارق (٢٠١٤). التربية العلمية. ط١. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع
عبد القادر، محسن (٢٠١٣). التربية العلمية (الواقع والتحديات والفلسفة). ط١. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع
عبد الكريم، سعد (٢٠٠٣)، فعالية برنامج مقترح في تعليم بعض موضوعات وقضايا الهندسة الوراثية والاستنساخ المثيرة للجدل في تنمية التحصيل والتفكير الناقد وبعض القيم المرتبطة بأخلاقيات علم الأحياء لدى الطلبة الهواة بالمرحلة الثانوية العامة بسلطنة عمان. المؤتمر العلمي السابع (نحو تربية علمية للطفل)، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١١٥ -١٧٠.
عطاالله، ميشيل (٢٠٠٢). طرق وأساليب تدريس العلوم. ط٢. عمان: دار المسيرة
علي، محمد (٢٠٠٣). التربية العلمية وتدريس العلوم. ط١. عمان: دار المسيرة
عيطه، بسام (٢٠١٣). قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة المتصمنة في مقررات العلوم العامة للمرحلة الأساسية الأولى بفلسطين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١ (١)، ١١٣ - ١٥٠.
القبيلان، راجي (٢٠٠٥). أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا ومرحلة رياض الأطفال. ط١. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع
لطف الله، ناديه (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجية (اولز) لتدريس القضايا الجدلية في مادة الاحياء لتشخيص قيم المواطنة لدى الطالب الصف الاول ثانوي. مجلة دراسات المناهج وطرق تدريسها، جامعة عين شمس، (١٣٢)، ١٥٠ -١٩١.
محمد، حنان (٢٠١٣). برنامج مقترح لتنمية الوعي بالمستحدثات العلمية والتكنولوجية والقيم الأخلاقية المرتبطة بها لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة تبوك. مجلة كلية التربية ببنها، ١ (٩٣)، ٦ -١١٠.
محمد، محمد (٢٠٠٣). أثر تدريس وحده في الجينيوم البشري على تنمية فهم بعض القضايا البيو أخلاقية وبعض القيم البيولوجيه لدى الطلاب والمعلمين. المؤتمر العلمي السابع (نحو تربية علميه أفضل)، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، ٣، ٣٠٧ — ٣٤٦.
المقطري، فيصل (١٤٣٠). مستوى تناول محتوى مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية للقضايا والمشكلات المرتبطة بالعلم والتقنية والمجتمع والبيئة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الهويدي، زيد (٢٠٠٨). الأساليب الحديثة في تدريس العلوم. ط٢. العين: دار الكتاب الجامعي

النفيعي، ناصر (١٤٣٧). بناء برنامج جود ولافوي لدورة التعلم وقياس فاعليته في تنمية فهم القضايا العلمية الاجتماعية في مقرر الأحياء ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض

الوسيمي، عماد الدين (٢٠١٠)، فاعلية برنامج مقترح في المستحدثات البيولوجية على التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار والاتجاهات نحو هذه المستحدثات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٤(٤)، ١٣ – ٨٠.

Allen, L. B. (2016). *Learning as change: Responding to socio-scientific issues through informal education*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1846962212?accountid=142908

Calado, F., Scharfenberg, F., & Bogner, F. (2015). To what extent do biology textbooks contribute to scientific literacy? criteria for analysing science-technology-society-environment issues. *Education Sciences, 5*(4), 255-280.

Chowdhury, M. (2016). The integration of science-technology-Society/Science-technology-society- environment and socio-scientific-issues for effective science education and science teaching. *Electronic Journal of Science Education, 20*(5), 19-38.

Christenson, N; Rundgren, SC; Zeidler, DL. (2014). The Relationship of Discipline Background to Upper Secondary Students' Argumentation on Socioscientific Issues. *Research in Science Education*, 44 (4), 581-601.

Ekborg, M; Ottander, C; Silfver, E; Simon, S. (2013). Teachers' Experience of Working with Socio-Scientific Issues: A Large Scale and in Depth Study. *Research in Science Education*. 43 (2), 599-617

Gray, DS; Bryce, T. (2006). Socio-Scientific Issues in Science Education: Implications for the Professional Development of Teachers. *Cambridge Journal of Education*, 36(2), 171-192.

Gutierez, S. (2015). Integrating Socio-Scientific Issues to Enhance the Bioethical Decision-Making Skills of High School Students, *International Education Studies*, 8, (1), 142-151.

Iwalaiye, S. (2019). *A comparative study of community college and university students' views on socio-scientific issues and social and cultural aspects of the nature of science* . Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/2350917545?accountid=142908

Presley, M; Sickel, A; Nilay, M; Dominike, M, Stephen. Witzig, K; Sadler, T. (2013). A Framework for Socio-Scientific Issues Based Education. *Science Educator*,22(1),26-32 Robottom, I.(2012). Socio-Scientific Issues in Education: Innovative Practices and Contending Epistemologies. *Research in Science Education*, 42, (1), 95-107.

Sadler, T.(2004). Moral sensitivity and its contribution to the resolution of socio-scientific issues, *journal of moral education*, 33 (3), 339-358.

Sadler, T; Zeidler, D. (2004). Patterns of Informal Reasoning in the Context of Socioscientific Decision-Making, *Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers of Science*, (Nashville, TN, January 8-11, 2004), Retrieved from https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED481211

Sadler, T; Romine, W. & Topçu, M. (2016). Learning science content through socio-scientific issuesbased instruction: a multi-level assessment study. *International Journal of Science Education*, 38(10), 1622–1635.

Tsai, J; Cheng, P;. Liu, S. & Chang, C. (2019). Using board games to teach socioscientific issues on biological conservation and economic development in taiwan. *Journal of Baltic Science Education, 18*(4), 634-645

Talens, J. (2016). Teaching with socio-scientific issues in physical science: Teacher and students' experiences. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 5*(4), 271-283

Zeidler, D. (2014). Socioscientific issues as acurriculum emphasis:Theory, research and practice. In N. G. Lederman, & S. K. Abell (Eds.*), Handbook of research in science education*,2, 7-25 Zoabi, A.(2014).The Effect of Using Socio-Scientific Issues Approach in Teaching Environmental Issues on Improving the Students' Ability of Making Appropriate Decisions Towards These Issues. *International Education Studies*, 7 (8). 113-123.

* * *

تقييم طلبة التربية الميدانية بجامعة الملك سعود
لإشراف المعلم والمعلمة المتعاونة كمؤشر للتعاون الفعال

د. محمد بن مفلح الدوسري
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تقييم طلبة التربية الميدانية بجامعة الملك سعود لإشراف المعلم والمعلمة المتعاونة كمؤشر للتعاون الفعال

د. محمد بن مفلح الدوسري
قسم المناهج وطرق التدريس– كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٣٠/ ١/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:١٢/ ٨/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على تقييم طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود لإشراف المعلم/ـة المتعاون، والتعرف على الفروق في التقييم تبعا لمتغيري النوع والتخصص، وتحديد نقاط القوة والضعف في الإشرف، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدِم المنهج المختلط الكمي والنوعي من خلال تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (١٠٢ طالب وطالبة) في تخصصات التربية الفنية، والعلوم الشرعية، والفيزياء، واللغة الانجليزية؛ وتطبيق المقالات التأملية على (٣٢) طالب وطالبة. وقد بينت النتائج أن إشراف المعلمين والمعلمات المتعاونات كان مرتفعا بشكل عام، إلا أن النتائج أظهرت تميزا في نوعية الإشراف المقدم من المعلمين المتعاونين على حساب نوعية الإشراف المقدم من المعلمات المتعاونات، ولم تُشِر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص. كما أن أقل متوسط في التقييم العام كان للمعلمين والمعلمات المتعاونات في تخصص اللغة الإنجليزية (٢،٥٨ من ٣،٠٠) ويشكل تقييمًا بنسبة (٨٦٪)، بينما كان أعلى متوسط في التقييم للمعلمين والمعلمات المتعاونات في تخصص الفيزياء (٢،٨٥ من ٣،٠٠) ويشكل تقييمًا بنسبة (٩٥٪). وتم التوصل في ختام الدراسة إلى مقترحات تطويرية لأداء المعلم والمعلم المتعاونة وأدوارهما في برنامج التربية الميدانية. كما أوصت الدراسة بمشاركة المعلمين والمعلمات المتعاونات في عملية التخطيط لبرنامج التدريب، وتعريفهم بالأدوار المطلوبة منهم.

الكلمات المفتاحية: التربية الميدانية، الطلبة المعلمون، المعلم المتعاون.

King Saud University Student Teachers' Evaluation of the Supervision of the Cooperating Teachers as an Indicator for Effective Cooperation

Mohammad Mofleh Aldosari
Department of Curriculum & Instruction - College of Education
King Saud University

Abstract:

The aim of this study was to identify the King Saud student teachers' evaluation of the cooperating teachers' supervision in general and based on the variables of gender and specialization, and identify the strength and weakness aspects in the supervision. To achieve the objectives of the study, mixed methods methodology was applied by combining qualitative and quantitative approaches. A questionnaire was applied to a sample of (102 male and female student teachers). The sample included student teachers of art education, Islamic Sciences, Physics, and English language. In addition, reflection reports were presented from (32 male and female student teachers). The results indicated that the supervision quality was generally high. However, the results showed distinction in the quality of the supervision provided by the male cooperating teachers at the expense of the quality of supervision provided by the female cooperating teachers. The results did not indicate statistical differences attributable to the variable of specialization; in the general assessment, the English cooperating teachers had the lowest evaluation average (2.58 from 3.00) with (86%). The highest evaluation average (2.85 from 3.00) was for the Physics cooperating teachers with (95%). At the conclusion of the study, development proposals were reached for the performance of the cooperating teachers and their roles in the practicum field. The study also recommended the participation of cooperating male and female teachers in the planning process of the practicum program, and inform them of the roles required of them.

key words: Practicum, Student teachers, cooperating teachers.

المقدمة:

يولي المعنيون ببرامج إعداد المعلمين التربية الميدانية عناية كبيرة، فتبذل الجهود للتخطيط والإعداد لها وتحديد ومراجعة مسؤوليات المشاركين فيها من مشرفين أكاديميين ومعلمين متعاونين وطلاب متدربين، ويتم تنفيذ الاجراءات الخاصة بها من توزيع الطلاب على مدارس التدريب، ودعم للمعلمين المتعاونين فيها ليقوموا بأدوارهم بالمستوى المأمول؛ ويأتي ذلك إيمانا بأهمية التربية الميدانية ودورها في تحسين خبرات الطلبة المعلمين ونقل ما تعلموه في قاعات الدراسة بالجامعة إلى واقع عملي قابل للتطبيق في المدارس، مما ينعكس على أدائهم وخبراتهم ويعدهم لمزاولة مهنة التعليم مستقبلاً.

وتتيح التربية الميدانية فرصة حيوية للمعلم المستقبلي لاكتساب خبرة عملية في البيئة الحقيقية (Melki, et al., 2017). حيث يكلف الطلاب المعلمون في المدارس بمهمات تدريسية فعلية تشمل التخطيط للدروس، والتدريس، والتقويم؛ وفي دراسة لجرودنوف (Grudnoff, 2011: 226) تناولت انطباعات الطلاب المعلمين عن التربية الميدانية الذين أشاروا فيها إلى أنه "من المهم أن يكونوا داخل الصفوف الدراسية ليمارسوا التدريس بدلا من الحديث عنه". وأشار جوكسيك (Gökçek, 2018) إلى أن طلبة التربية الميدانية حددوا في تقارير تفكير تأملية أدوار مقرر التربية الميدانية في فهمهم لعملية التدريس، حيث أشاروا فيها إلى أن التربية الميدانية ساهمت بعدة طرق في إعدادهم ونظرتهم لمهنة التدريس، ويشمل ذلك التحضير للمهنة، وتطبيق النظرية والممارسة، والتعرف على الطلاب والوعي بالصعوبات.

ونظرا لأهمية التربية الميدانية في إعداد الطالب المعلم، فقد تناولت العديد من المؤتمرات واللقاءات والدراسات العلمية المحلية موضوع التربية الميدانية، حيث قدمت السالوس، والميمان (٢٠١٠) بحثا في اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) هدف إلى التعريف بمفهوم الجودة ومبادئها في مجال إعداد المعلم، وأكدتا فيه على أهمية تحقق مبدأ الشراكة بين مؤسسات الإشراف التربوي والكلية والمدرسة في التخطيط للخبرات الميدانية وتصميمها، وتنفيذها، وتقويمها، وتطويرها؛ بالإضافة إلى أهمية التركيز على عملية التقويم والاستفادة من التغذية الراجعة بأساليب متنوعة تشمل تقييم الطالب المعلم لنفسه، وتقييم الأقران، وتقييم المعلم المتعاون، والمشرف التربوي، وقائد المدرسة. كما دعا المشاركون في المؤتمر الخامس لإعداد المعلم (جامعة أم القرى، ٢٠١٦) والمنعقد في جامعة أم القرى تحت عنوان "إعداد وتطوير المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر" إلى إعطاء التدريب الميداني في برامج إعداد المعلمين الوقت الكافي ليتفرغ الطلاب المعلمين للقيام بالمهمات التدريسية في الميدان استكمالا لمتطلبات برنامج إعدادهم، والاهتمام بالإشراف على التربية الميدانية بما يحقق جودة الأداء لدى الطلاب المعلمين.

وينال الطلبة المعلمون تدريبهم تحت متابعة وإشراف مشرف الجامعة والمعلم المتعاون، ولكل منهم مسؤوليات محددة في التربية الميدانية، حيث يقتضي دور مشرف الجامعة تنسيق وتوجيه تعلم الطالب المعلم والخبرات المقدمة له ليحقق أهداف التربية الميدانية، بينما يتابع المعلم المتعاون أداء الطالب المعلم داخل المدرسة ويشارك في عملية تقييم وتقويم أدائه (قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٤١).

ونظرا لأهمية دور المعلم المتعاون في مرحلة التربية الميدانية فقد تم إجراء العديد من الدراسات المحلية لتقييم إشرافه على طلبة التربية الميدانية، ومنها دراسة السلمي (Alsulami, 2016) التي ناقشت دور المعلم المتعاون في برنامج التربية الميدانية في جامعة أم القرى، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن للمعلمين المتعاونين أدوارًا فعالة أثناء مرحلة التدريب الميداني، ولم تشر نتائج الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة العينة نحو فاعلية المعلم/ة المتعاون تبعا لمتغير النوع. وقدم العنزي والطيب (٢٠١٧) دراسة في ندوة التقويم في التعليم الجامعي في كلية التربية بجامعة الجوف هدفت إلى تقويم مقرر التربية الميدانية لطلاب العلوم ببرنامج الدبلوم التربوي من خلال استطلاع آراء الطلبة المعلمين، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف مساهمة المعلم المتعاون في تطوير خبرات الطلاب. وأوصت دراسة الدوسري (١٤٤٠)- التي قيمت أداء مشرفي الجامعة بكلية التربية بجامعة الملك سعود في مقرر التربية الميدانية- بإجراء دراسات تقيم إسهام المعلمين المتعاونين في إنجاح تجربة الطلبة في مقرر التربية الميدانية، وإجراء دراسات تتبع المنهج النوعي لتقييم نوعية التفاعل بين مشرفي التربية الميدانية والطلبة المعلمين. كما أوصت دراسة آل محفوظ (٢٠١٨) بمراجعة مهام كل من مشرف الجامعة والمعلم المتعاون بما يحقق أهداف التربية الميدانية.

ويتأثر تدريس الطلبة المعلمين بنوعية ومستوى تفاعل المعلم المتعاون وتغذيته الراجعة (Borko, et al., 1992; Johnson, et al., 2017)؛ لذا فالمتوقع أن يتعلم الطالب المعلم من المعلم المتعاون أثناء التدريب الميداني باعتباره أُنموذجاً يمكن أن يقتدى به في الممارسات التدريسية والسلوكيات المهنية. وقد أكد فاين

(Fayne, 2007) على أن معظم الطلبة المعلمين ينظرون إلى معلم المدرسة كشخص يمكن التعاون معه والاعتماد عليه للمساعدة في توفير الوسائل التعليمية وتقديم المشورة المهنية ومناقشة الممارسات التدريسية.

وأشار كلارك وزملاؤه (Clarke, et al., 2014) في مراجعتهم للبحوث والمؤلفات- في مجال أدوار المعلم المتعاون- إلى أن الطلاب المعلمين يعدون المعلم المتعاون أحد أهم المساهمين في التربية الميدانية، لذا أكد الباحثون على أهمية مراجعة وتقييم أدوار المعلمين المتعاونين في برامج إعداد المعلمين، وبينوا أن الطلاب المعلمين الذين يشرف عليهم أساتذة جامعيون متخصصون بالتخصص الدقيق (مثل الفيزياء، أو اللغة انجليزية) وليس لديهم إعداد في المجال التربوي (مثل علم نفس النمو، وطرق التدريس، وغيرها) يَعُدون المعلمين المتعاونين أهم مصدر تأثروا به وأسهم في إعدادهم وتطويرهم كمعلمين أثناء تطبيقهم لمقرر التربية الميدانية.

ويتضح مما سبق أهمية دور المعلم المتعاون في مسيرة إعداد الطلبة المعلمين مهنيا، حيث يعد مصدرًا مساعدًا لإنجاح تدريبهم وخبراتهم الميدانية؛ ولن يتحقق ذلك إلا في بيئة تدريبية منظمة ومحددة الأدوار والمهام وتمتاز بالتعاون والعلاقات الاجتماعية الجيدة بين الطلبة المعلمين والمعلم المتعاون. فمن المهم لنجاح التربية الميدانية اختيار معلمين متعاونين ذوي خبرة مهنية عالية وملتزمون بمهامهم وواجباتهم تجاه طلبة التربية الميدانية.

مشكلة الدراسة:

يعد المعلمون المتعاونون من أهم المساهمين في برنامج إعداد المعلمين بوصفهم المشرفين المقيمين لطلاب التربية الميدانية، وقد أشار كل من بلاكر وسويتنام (Blocker and Swetnam, 1995, 21) إلى أن "المعلم المتعاون هو العنصر الأكثر تأثيرا في برنامج إعداد المعلمين". فمن مسؤوليات المعلم المتعاون تقديم نموذج للتدريس (Model of teaching)، وتوفير الدعم، وإيصال التغذية الراجعة وملاحظة وتقييم أداء الطلبة المعلمين (Coulon and Byra, 1997).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية دور المعلم المتعاون في مرحلة التربية الميدانية للطلبة المعلمين وإعدادهم المهني (Fayne, 2007; O'Dea and Peralata, 2011; Johnson, et al., 2017).

وقد أكدت العديد من المؤتمرات واللقاءات والدراسات العلمية المحلية على أهمية تقييم إشراف المعلم المتعاون في التربية الميدانية ومراجعة أدائه لمسؤولياته (السالوس، والميمان، ٢٠١٠؛ والمؤتمر الخامس لإعداد المعلم، ٢٠١٦؛ والدوسري، ١٤٤١؛ وآل محفوظ، ٢٠١٨) و (Alsulami, 2016).

وقد صممت وحدة الخبرات الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود دليلًا للتربية الميدانية يوضح طبيعتها ومهام الأطراف المعنية بالتدريب —مشرف الجامعة، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون، وطالب التربية الميدانية– إلا أن بعض المشكلات المرتبطة بالمعلم المتعاون قد اتضحت للباحث خلال عمله رئيسا لوحدة الخبرات الميدانية بالكلية، واطلاعه على آراء طلاب التربية الميدانية حول تجربتهم أثناء مقابلات غير مقننة؛ وتمثلت المشكلات في ضعف توجيه المعلم

المتعاون لطالب التربية الميدانية والمشاركة في حل المشكلات التي تواجهه، وضعف مستوى التغذية الراجعة، وعدم إشراك الطلاب في اتخاذ بعض القرارات الخاصة بتوزيع الحصص في الجدول، وعدم الالتزام بالجدول الزمني للتقييم.

وإضافة لعمل الباحث رئيسا لوحدة التدريب الميداني بالكلية، فقد عمل مشرفا على طلبة التربية الميدانية حيث لاحظ قلة وعي بعض المعلمين المتعاونين بأهداف برنامج التربية الميدانية وأدوارهم فيه، رغم أهمية تلك الأدوار، حيث يشترك المعلم المتعاون بشكل كبير في تدريب الطلبة المعلمين في مدارس التدريب من خلال حضور الطلبة لدروس يقدمها داخل الصف والتعلم منها عن طريق الملاحظة وكتابة التقارير والنقاشات المتبادلة، كما يوجه الممارسات التدريسية للطلبة المعلمين داخل الصف ومهامهم المهنية داخل المدرسة، بالإضافة إلى تقييم الطلبة بنسبة ٢٠٪ من درجة مقرر التربية الميدانية كما هو موضح في دليل التربية الميدانية الصادر من قسم المناهج (قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٤١). لذا، فمن الضروري تقييم جودة إشراف المعلم والمعلمة المتعاونة لضمان حصول الطلبة المعلمين على تدريب كاف يحقق بفعالية أهداف التربية الميدانية.

وقد أكدت الأدبيات في مجال التربية الميدانية على ضرورة تقييم أدواره وأداءه. فأكد كل من كلارك وزملاؤه (Clarke, , et al., 2014) في مراجعتهم للبحوث والمؤلفات في مجال أدوار المعلم المتعاون على أن تقييم أدوار المعلمين المتعاونين في برامج إعداد المعلمين ضروري لإنجاح عملية التدريب. وتعد أراء الطلاب المعلمين مهمة لتقييم أدوار المعلم المتعاون، حيث أشار بالي (,Balli

2011) إلى أهمية أخذ تقارير تأملية من الطلاب المعلمين عن تجربتهم في التربية الميدانية. والدراسة الحالية تخدم هذا السياق، حيث تظهر الحاجة إلى إخضاع تلك المشكلات للبحث عبر التعرف على تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم والمعلمة المتعاونة، بهدف للوصول إلى نتائج علمية يمكن الاعتماد عليها في الوصول إلى مقترحات تعزز أدوار المعلم المتعاون وتساعد في تجويد أدائه الإشرافي في التربية الميدانية؛ ولتحقيق هذا الهدف، فقد تم تحديد ستة أسئلة، خمسة منها تخص جميع الطلبة (طلاب وطالبات) المسجلين في مقررات التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس للوصول إلى نتائج تخدم برنامج التربية الميدانية المقدم للتخصصات المختلفة في قسم المناهج؛ أما السؤال الرابع فيخص طلاب وطالبات التربية الميدانية في تخصص التربية الفنية- بحكم تخصص الباحث الدقيق في مناهج وطرق تدريس التربية الفنية- وذلك للوصول إلى نتائج تخدم برنامج التربية الميدانية في تخصص التربية الفنية بشكل مباشر من خلال المقارنة بين نوعية الإشراف المقدم للطلاب والطالبات، لتتم مناقشة النتائج مع أعضاء المسار التخصصي والعمل على رفع جودة أداء المعلم/ة المتعاون. وقد جاءت أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم/ة المتعاون؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥ ≥ α) بين متوسطات تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعًا لمتغير النوع؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥ ≥ α) بين متوسطات تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعًا لمتغير التخصص؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥ ≥ α) بين متوسطات تقييم طلبة التربية الميدانية تخصص التربية الفنية لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعًا لمتغير النوع؟

السؤال الخامس: ما جوانب القوة في إشراف المعلم/ة المتعاون من وجهة نظر طلبة التربية الميدانية؟

السؤال السادس: ما جوانب الضعف في إشراف المعلم/ة المتعاون من وجهة نظر طلبة التربية الميدانية؟

أهداف الدراسة:

اهتمت الدراسة بتحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم/ة المتعاون.
- تحديد الفروق في تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعًا لمتغير النوع والتخصص.
- تحديد الفروق في تقييم طلبة التربية الميدانية تخصص التربية الفنية لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعًا لمتغير النوع.
- تحديد جوانب القوة والضعف في إشراف المعلم/ة المتعاون من وجهة نظر طلبة التربية الميدانية.

أهمية الدراسة:

تكمن اهمية هذه الدراسة في أهمية التربية الميدانية التي تعتبر جزءاً أساسياً في برامج إعداد المعلمين لإكسابهم المعارف والمهارات والتوجهات الخاصة بمهنة التعليم، ويعد دور المعلمين والمعلمات المتعاونات مهماً في مرحلة التربية الميدانية، فهم الأقرب للطلبة في الميدان والأكثر تواجداً معهم طيلة مدة التدريب؛ لذا يعول عليهم الكثير في إعداد الطلبة في هذه المرحلة وتوجيههم وتطوير خبراتهم المهنية ومساعدتهم على مواجهة المشكلات التي تعترضهم، فتبرز اهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- الاستجابة لتوصيات الدراسات والندوات والمؤتمرات المحلية الداعية لمراجعة وتقييم إشراف المعلم/ة المتعاون.
- تقديم تقييم لواقع ونوعية التوجيه والاشراف الذي يناله طلبة التربية الميدانية في مدراس التدريب من قبل المعلمين والمعلمات المتعاونات وذلك من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، مما يعطي للنتائج الواردة مصداقية لكونها صادرة من طلبة التربية الميدانية الذين هم الأقرب والأقدر على تقييم إشراف المعلمين والمعلمات المتعاونات، عبر تجربتهم الشخصية ومعايشتهم لكافة أوجه التدريب في المدرسة.
- تقديم مقترحات تطويرية لإشراف المعلم/ة المتعاون والتي يمكن ان يستفيد منها القائمين على وحدة التدريب الميداني بكلية التربية بجامعة الملك سعود لاتخاذ الاجراءات الملائمة لتعزيز دور المعلمين والمعلمات المتعاونين

ليضطلعوا بالدور المأمول منهم في عملية الاشراف على طلبة التربية الميدانية وتنمية معارفهم ومهاراتهم وتوجهاتهم المهنية بطريقة أكثر فاعلية.

- فتح المجال لتقديم العديد من الدراسات الأخرى عبر تناول مواضيع بحثية ممتدة حول المعلم/ة المتعاون وأدواره.

مصطلحات الدراسة:

طلبة التربية الميدانية (Practicum Student): الطالب المعلم هو "طالب كلية التربية المسجل لمقرر التربية الميدانية في المستوى الثامن" (قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٤١: ٤)

وطلبة التربية الميدانية هم الطلاب والطالبات الملتحقون بكلية التربية والمسجلون لمقرر التربية الميدانية الذي من خلاله يتدربون عمليا على التدريس في مدارس التدريب تحت إشراف أعضاء من الجامعة والمعلمون والمعلمات المتعاونات.

التربية الميدانية (Practicum Education): هي مقرر في المستوى الثامن يتدرب فيه الطلبة المعلمون على التدريس في المدارس تحت إشراف مشرف أو مشرفة من الجامعة ومعلم أو معلمة متعاونة، فيكتسبون المعارف والمهارات والقيم من خلال التطبيق العملي داخل المدارس.

المعلم المتعاون (Cooperative Teacher): هو "معلم المادة الأساسي في مدرسة التدريب والمعني بتقييم ومتابعة المتدربين"(قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٤١: ٤).

الإطار النظري:

يعد التدريس مهنة مركبة بأنشطتها وعملياتها ومسؤولياتها المتعددة والمتداخلة، لذا دعمت برامج إعداد المعلمين فكرة "تدريب الطلاب المعلمين في المدرسة" حيث يمكن تعلم تلك العمليات والمسؤوليات بشكل فعال في سياق حقيقي (Buitink, 2009:118).

وتعد التربية الميدانية حجر الأساس في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، فتتيح للطالب المعلم فرصا للتدريب العملي على التدريس. وعرّف ليثام وبيترسون التربية الميدانية على أنها "مدة طويلة من التدريس في الصفوف الدراسية تحت إشراف معلم ممارس" (Leatham & Peterson, 2010, p. 99).

ويشكل الطالب المعلم خبراته في التدريس أثناء التربية الميدانية، فيشير بالي (Balli, 2011) إلى أن الطلاب المعلمين يبدؤون في تشكيل أفكارهم الخاصة واتجاهاتهم في الفصول الدراسية التي يدرسون فيها؛ لذا يؤكد "بالي" على ألا تقتصر التربية الميدانية على ممارسة النظريات والاستراتيجيات الحقيقية في الصف الدراسي بل يجب أن تشمل تقديم الطلاب المعلمين تأملات حول تجربتهم.

وللمعلم المتعاون في مرحلة التربية الميدانية أهمية خاصة لما له من أدوار تسهم بشكل مباشر في نجاح البرنامج وتحقيق أهدافه. وقد أشار كلارك وزملاؤه (Clarke, Triggs, & Nielsen, 2014) إلى أدوار المعلم المتعاون في التربية الميدانية، والتي تشمل أدواره: كمقدم للتغذية الراجعة، ونموذجا للممارسات التدريسية، ومساعدًا في التأمل والتقييم، ومصدرًا للمعرفة، ومسهمًا في تنمية العلاقات الاجتماعية المهنية، ومسهلًا لعملية التدريب الميداني للطلاب.

وقد أشارت وايز (Weiss, 2018) إلى ان دور المعلم المتعاون ينطوي على المشاركة النشطة للوقت والمكان والأدوات التعليمية، مع طالب التربية الميدانية ليتدرب على التدريس ويتعلم عادات المجتمع التعليمي ومفاهيمه المشتركة والمهارات الاجتماعية المناسبة في بيئة المدرسة، كما أكد "وايس" إلى أن مستوى الخبرة المهنية السابقة للمعلم المتعاون تؤثر على نوعية المعرفة التي يقدمها للطالب المعلم. وأشار جارسيا (Garcia, 2018) في دراسة قام بها حول أدوار المعلمين المتعاونين، إلى أن المعلمين المتعاونين ينظرون إلى أدوارهم تجاه الطلاب المعلمين على أنها: استعداد لاستقبال الطلاب المعلمين، وإقامة علاقات جيدة معهم، والتوجيه والنمذجة لهم، ومتابعتهم وتقييمهم؛ إضافة إلى تهيئتهم للتدريس في الفصول الدراسية وتنفيذ المهمات المرتبطة بالتدريس. وحسب "جارسيا"، فقد أفاد المعلمون المتعاونون بأنهم يفتقرون إلى التدريب على أداء هذه الأدوار ويعتمدون على خبراتهم التعليمية الخاصة في التعامل مع الطلاب المعلمين، وأكدوا على أهمية تقديم التدريب لهم على مهامهم في التربية الميدانية، واقترح المعلمون المتعاونون تعاونا أفضل مع مشرفي الجامعة وتزويدهم بمبادئ توجيهية وتوقعات بشأن ما يطلب منهم القيام به لأداء أدوارهم كمعلمين متعاونين؛ مما يؤكد على ضرورة التكامل بين الكلية والمدرسة المتعاونة لتنفيذ عملية التدريب بالمستوى المأمول. وسعى بودريو (Boudreau, 1999, 3) إلى تحديد وجهات نظر المعلمين المتعاونين تجاه أدوارهم نحو الطلبة المعلمين، عبر جمع وتحليل إجابات مكتوبة للسؤال الآتي: "بالنسبة لي، الاشراف على الطالب المعلم يعني....."، وقد جاءت إجاباتهم في أربعة تصنيفات هي:

- دمج الطالب المعلم في النظام المدرسي
- انشاء علاقة إيجابية مع الطالب المعلم
- توفير فرص ذاتية للتطوير المهني
- تبادل الأفكار والتغذية الراجعة.

وختم بودريو بأن المعلم المتعاون الفعال هو الذي يطور طرقا مختلفة للإشراف ويختار المناسب منها بناء على مستوى الطالب المعلم وفهمه السابق عن التدريس. وأشار قورة (١٩٩٣) إلى أن أحد المعايير المهمة لاختيار المعلم المتعاون هو استمراره في تطوير أدائه المهني، الذي يؤثر في مستوى إشرافه على الطلاب المعلمين.

ويحدث التعلم واكتساب أهداف التربية الميدانية في بيئة اجتماعية تفاعلية يطور الطالب المعلم فيها تفكيره وممارساته؛ حيث أشار مول (Moll, 2013) إلى أن نظرية التعلم الاجتماعي والثقافي لفيجوتسكي (Vygotsky's sociocultural learning theory) تؤكد على أن بناء المعاني التي تعد أساسا للتعلم تحدث لدى الأفراد عبر علاقاتهم وتفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين، وقد حددت النظرية خمسة تصنيفات يحتاجها الفرد لتطوير تعلمه وتفكيره، وهي:

- التفاعل الاجتماعي: الاتصال بأفراد آخرين
- الأدوات: مثل القلم أو الحاسب
- الرمزية: استخدام الرموز مثل اللغة والكتابة
- الجسدية: استخدام الجسم واليدين لمعالجة الأشياء
- الذاتية: فيما يتعلق بأنشطة التعلم الخاصة.

لذا، فالتفاعل بين المعلم المتعاون والطالب المعلم عبر التغذية الراجعة والنقاشات مطلوب لنجاح عملية التدريب. كما أن للعلاقات الاجتماعية الإيجابية في بيئة المدرسة أثر في نوعية التدريب الذي يحصل عليه الطالب المعلم، فقد أكد كل من أوديا وبيرالاتا (O'Dea and Peralata, 2011) إلى أن الطلاب المعلمين الذين كانت علاقتهم إيجابية مع المعلمين المتعاونين حصلوا على تدريب ميداني فعال ومرضي. ولتحقق التربية الميدانية أهدافها، فيجب ألا ينظر إلى الطالب المعلم كبديل للمعلم الأساسي، فيكلف بتدريس الصفوف الدراسية بشكل مستقل دون توجيه، بل يجب أن ينظر للطالب المعلم كشريك للمعلم المتعاون، يتعاون معه في التخطيط للدروس وتنفيذها وتقويمها، وأن تتم مراجعة ومناقشة أداءه باستمرار (Roberts et al., 2013).

وتعد التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم المتعاون لطلبة التربية الميدانية مصدرا مهما لتطوير أدائهم وممارساتهم التدريسية أثناء مرحلة التربية الميدانية؛ وقد تحقق سيلفرستين (Selverstein, 2006) من مستوى التغذية الراجعة التي يقدمها المعلمون المتعاونون في المدارس لطلبة التربية الفنية المعلمين، عبر دراسة نوعية استخدمت المقابلات الشخصية بهدف تحديد مستوى تصور وخبرة المعلمين المتعاونين بشأن التغذية الراجعة التي يقدمونها لطلاب التربية الفنية المعلمين والممارسات التي يقومون بها، ونوعية تلك التغذية الراجعة وطبيعة المناقشات، بالإضافة إلى التحقق من مدى تغير التغذية الراجعة تبعا لحالات الطلاب المعلمين المختلفة. وقد أشار تحليل النتائج إلى أن المعلمين المتعاونين بشكل عام يعتقدون أن هدف التغذية الراجعة التي يقدمونها للطلاب المعلمين هو دعم

نجاحهم، وبالرغم من أن المعلمين المتعاونين يتشاركون هذا الانطباع حول التغذية الراجعة إلا أن ممارساتهم وطرقهم في تقديم تلك التغذية الراجعة اتصفت بالاختلاف والتباين؛ كما لوحظ عدم توافر وقت للاجتماعات ليناقش فيها المعلمون المتعاونون مع الطلاب المعلمين التغذية الراجعة، وعدم كفاية البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين المتعاونين لتهيئتهم للإشراف على الطلاب المعلمين.

وقام ماتسكو وزملاؤه (Matsko, et al., 2020) بمراجعة أدوار المعلمين المتعاونين في اربعة وأربعين مؤسسة لإعداد المعلمين المعاونين ما بين العام ٢٠١٤ و ٢٠١٥ في ولاية شيكاغو الأمريكية عبر مراجعة وتحليل التقارير حول كيفية مشاركة المعلمين المتعاونين في أدوارهم الإرشادية أثناء مرحلة التربية الميدانية وتأثيرها على الطلاب المعلمين حيث تم تحليل نماذج التدريس الفعالة المقدمة من المعلمين المعاونين وأدوارهم في تطوير أداء الطلاب المعلمين. وقد أكد "ماتسكو" وزملاؤه على أن أدوار المعلمين المتعاونين مهمة وتسهم في إعداد الطلاب المعلمين للتدريس بشكل أفضل عندما يمثل المعلمون المتعاونون نموذجًا ويقوموا بأدوار المدرب الفعال عبر توفير المزيد من الدعم التعليمي، والتغذية الراجعة المتكررة والكافية، والأنشطة التعاونية، ودعم البحث عن عمل، والتوازن بين استقلالية الطالب المعلم وتشجيعه.

ومن المهم إشراك المعلمين المتعاونين في التخطيط للتدريب وأخذ آرائهم، حيث أكد هانس وسشيلر (Hanes and Schiller, 1994)- في ضوء نتائج دراسة قاما بها- على أن مشاركة المعلمين المتعاونين في تصميم برنامج التربية الميدانية كانت مفيدة في تنظيم العمل الميداني وأسهمت في توافر الثقة المتبادلة

بين أطراف التربية الميدانية من معلمين متعاونين ومشرفين وطلاب مما أدى إلى إنجاح عملية التعاون؛ وقد هدفت الدراسة إلى تحديد سبل تفعيل أدوار المعلمين المتعاونين في التربية الميدانية، واستندت بيانات الدراسة إلى التعاون بين عينة من معلمي التربية الفنية التابعين لثلاثة مكاتب تعليم وقسم التربية الفنية في أحد الجامعات. حيث تمت دعوة معلمي التربية الفنية إلى المشاركة في تصميم الجانب العملي الميداني للطلاب المعلمين في برنامج البكالوريوس. إلا أنه لوحظ مشكلة عدم توافر الوقت الكافي وصعوبة تنسيق مشاركة المعلمين.

وتحظى التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود باهتمام كبير، حيث أُنشِئَت وحدة الخبرات الميدانية بالكلية لتشرف على الخبرات الميدانية المقدمة للطلاب في مقررات برنامج البكالوريوس ومن ضمنها مقرر التربية الميدانية. وقد تم تحديد أهداف التدريب الميداني، والمسؤوليات الخاصة بالشركاء في التدريب –الطالب المعلم، والمشرف الأكاديمي، والمعلم المتعاون، والقائد التربوي– كما تم تحديد جدول زمني للتدريب الميداني يوضح نوع الأنشطة والشريك المعني بها، ومن ضمنها الأنشطة الخاصة بالمعلم المتعاون والمتمثلة في استقبال الطلاب المعلمين، وتعريفهم بالمدرسة والهيئتين الإدارية والتعليمية، ومرافق المدرسة، وتسليم جدول الحصص للطالب المعلم، وتقديم التغذية الراجعة لهم من خلال الزيارات الصفية، وتسهيل مهمة التدريب الميداني لديهم، والإسهام في حل المشكلات التي تواجههم (قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٤١). وتتضمن البطاقة التعريفية لطلبة التدريب الميداني الصادرة من قسم المناهج وطرق التدريس توضيحا للمهام والواجبات المطلوبة من أطراف التدريب (مشرف الجامعة،

ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون، وطالب التربية الميدانية). وتتضح في شكل(١) المهام المطلوبة من المعلم المتعاون؛ ويوضح شكل (٢) الجدول الزمني للتدريب.

شكل (١): مهام المعلم/ة المتعاون في البطاقة التعريفية لطلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس

الجدول الزمني للتدريب الميداني

	نوع النشاط	المدة الزمنية
١	مقابلة الطلبة، توضيح أهداف المقرر، توضيح طريقة التقييم، ومهام مشرف/ة الجامعة ومدراء المدارس والمعلم/ة المتعاون/ة وطالب/ة التدريب الميداني ، تسليم الطلبة نموذج التوجيه للمدارس.	الأسبوع الأول مهام مشرف/ة الجامعة والطالب /ة
٢	تواصل مشرف/ة الجامعة مع المعلم/ة المتعاون/ة وتسليمه نماذج الجودة، مباشرة الطالب/ة في المدرسة، البدء بالتحضير الحضور مع المعلم/ة المتعاون/ة ومساعدته في كافة مهامه، تسليم جدول الحصص لطالب/ ة التدريب الميداني.	الأسبوع الثاني مهام المعلم/ة المتعاون/ة والطالب/ة
٣	تسليم صورة من نموذج تقييم مشرف/ ة الجامعة ونموذج تقييم المعلم/ ة المتعاون / ة لطلبة التربية الميدانية لمقرر لجنة الخبرات الميدانية بالقسم.	الأسبوع الرابع
٤	تسليم صورة من نموذج تقييم مشرف/ ة الجامعة للطلبة في الزيارات الميدانية، تسليم صورة من نموذج تقييم المعلم/ ة المتعاون/ ة لطلبة التربية الميدانية، تسليم صورة لمقرر لجنة الخبرات الميدانية بالقسم .	الأسبوع الثامن
٥	تسليم صورة من نموذج تقييم مشرف/ ة الجامعة للطلبة في الزيارات الميدانية، تسليم صورة من نموذج تقييم المعلم/ ة المتعاون/ ة لطلبة التربية الميدانية، تسليم صورة لمقرر لجنة الخبرات الميدانية بالقسم .	الأسبوع الثاني عشر
٦	لقاء طلبة التدريب الميداني مع رئيس/ة لجنة التدريب الميداني في الكلية ورئيس القسم/ وكيلة القسم وتعبئة استبيانات تقييم مشرف/ة والمعلم/ة المتعاون/ة ومكان التدريب.	الأسبوع الرابع عشر

شكل (٢) الجدول الزمني للتدريب الميداني بقسم المناهج وطرق التدريس

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات موضوع المعلم المتعاون وأدواره في التربية الميدانية، حيث أثبتت أهميته في مقرر التدريب الميداني للطلبة المعلمين؛ ومن تلك الدراسات دراسة راشد والشباك (٢٠٠٦) التي هدفت إلى التعرف على دور المعلمة المتعاونة في إرشاد طالبات التربية العملية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إرشاد المعلمة المتعاونة لطالبات التربية العملية كان جيدا، وكان أقل مستوى للإرشاد قد جاء في مجال أساليب التقويم، ولم تُشِر النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطالبات تعزى لمتغير التخصص.

وهدفت دراسة الطراونة والهويمل (٢٠٠٩) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في جامعة مؤتة في مقرر التدريب الميداني، وقد استُخدِمَت الاستبانة أداة لتلك الدراسة وشملت عدة مجالات منها مجال يختص بالمشكلات المرتبطة بالمعلم المتعاون، وقد أظهرت النتائج مشكلات تتمثل في تأخر أو تغيب المعلم المتعاون دون تنسيق مسبق مع المتدرب، وعدم متابعة أداء الطلبة المعلمين أو الاطلاع على دفاتر تحضيرهم. كما أجرى الشاعر (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية الميدانية في منطقة بيت لحم التعليمية، وقد صُمِمَت استبانة مكونة من محورين : الأول يتمحور حول علاقة المعلم المتعاون مع الطالب المتدرب، والثاني يتمحور حول موضوعية المعلم المتعاون في تعبئة التقرير، ومدى اتفاقه مع تقييم المشرف، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج من

أهمها، وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص اللغة الانجليزية.

وقد أشارت دراسة أبو ريا والخمايسة (٢٠١٠) التي هدفت إلى تقويم برنامج التربية الميدانية في جامعة حائل من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية الميدانية إلى استفادة طلبة التربية الميدانية من المعلم المتعاون ومشرف التربية الميدانية. وقد أوصت دراسة أجراها سياسكي وباولسن (Sayesky and Paulsen, 2012) بعنوان "تقييمات الطلاب المعلمين للمعلمين المتعاونين كمؤشرات للمراقبة الفعالة" بأن على المعلمين المتعاونين توفير وقت لمناقشة كل طالب معلم منفردًا حول أدائه التدريسي، وتقديم تغذية راجعة منتظمة، وتقديم التغذية الراجعة في صور مختلفة (مكتوبة، وشفهية، وبأسلوب النمذجة)، وإتاحة الفرص للطلاب المعلمين ليجربوا ويكتشفوا استراتيجيات تدريسية جديدة، ومشاركة الطلاب المعلمين للمعلمين المتعاونين في جميع أوجه حياتهم المهنية (الاجتماعات، والتطوير المهني، والأنشطة غير المنهجية)، والتأكيد على المعلمين المتعاونين للاهتمام بتلك الاجراءات قبل توجيه الطلاب المعلمين لمدارس التدريب والبدء في التدريب الميداني. وأجرت خصاونة (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية الميدانية لطالبات بكالوريوس التربية في جامعة حائل، وقد شمل التقييم محاور عدة منها المعلمة المتعاونة، حيث

قيم (١٨٦ طالبة معلمة) المعلمات المتعاونات في مدارس التطبيق، وقد حصلت المعلمة المتعاونة على مرتبة متقدمة في تقييم الطالبات المعلمات، حيث جاءت في المرتبة الثانية، وتعزو الباحثة ذلك إلى التأهيل العالي للمعلمات المتعاونات حيث يمتلك أغلبهن درجة البكالوريوس في التربية.

وفي دراسة الطراونة والهواري (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على تقديرات الطلبة المعلمين في المدارس المتعاونة للمشكلات التي تواجههم أثناء برنامج التربية العملية، أشارت النتائج إلى أن المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون جاءت في الدرجة الثالثة ضمن المشكلات التي تواجه الطلبة. وقد بحثت الدراسة سبع عشر مشكلة تواجه الطلبة المعلمين في التربية الميدانية، حيث كانت مشكلة "إصرار المعلم المتعاون على استخدام الطالب المعلم لطريقة معينة في التدريس" هي الأولى، بينما حلت مشكلة "تغيب المعلم المتعاون عن المدرسة بشكل متكرر" في المرتبة الأخيرة. وأوصت الدراسة بعدة مقترحات للتغلب على المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون منها: ضرورة تنسيق مشرف الجامعة مع إدارات المدارس المتعاونة لاختيار المعلم المتعاون بناء على مجموعة من المعايير التي تضمن تأديته لدوره في برنامج التربية العملية على الوجه المأمول، وعقد لقاءات إرشادية للمعلمين المتعاونين توضح دورهم ومسؤولياتهم في التربية الميدانية، واشتراك المعلم المتعاون في تصميم نماذج متابعة الطلبة المعلمين وتقويمهم.

وكشفت دراسة حبايب (٢٠١٦) صعوبات تواجه طلاب التربية العملية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية تمثلت في تنفيذ التدريس،

والإشراف التربوي، والمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة، وتنظيم البرنامج التدريبي، وقد أوصت الدراسة بضرورة توفير التعاون المستمر بين المسؤولين عن تنظيم ومتابعة وتنفيذ برنامج التربية العملية لتحقيق أهدافه بصورة فاعلة. وتعد دراسة السلمي (Alsulami, 2016) من الدراسات المحلية التي تناولت التربية الميدنية، حيث هدفت تلك الدراسة ذات الأسلوب المختلط إلى دراسة تصورات طلاب اللغة العربية المعلمين نحو فاعلية المشرفين الجامعيين، والمعلمين المتعاونين، ومديري المدارس أثناء مرحلة التربية الميدانية في جامعة أم القرى. ولجمع البيانات، استخدم الباحث المسح والمقابلات الجماعية المركزة لعينة تكونت من (٩٠ طالب/ـة معلم). وأظهرت النتائج أن غالبية طلبة التربية الميدانية توافق على أن المعلمين المتعاونين لديهم أدوار فعالة أثناء مرحلة التربية الميدانية، ولم تشر نتائج الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة العينة نحو فاعلية المعلم/ـة المتعاون تبعا لمتغير النوع.

وفي دراسة لقدار وعليوه (٢٠١٧) هدفت إلى تقويم برنامج التربية الميدانية بكلية التربية بزنجبار، أشارت نتائجها إلى أن عدم توافر التنسيق بين مشرف الكلية والمعلم المتعاون في المدرسة، وقد عزى الباحثان تلك النتيجة إلى أن مشرف الكلية لا يلتقي بالمعلم المتعاون، وأنه بمجرد وصول الطالب المعلم للمدرسة يغادر المعلم المتعاون المدرسة، وفي أحيان أخرى لا يتوافر معلم متعاون في مدرسة التطبيق فتظل المادة شاغرة بدون معلم إلى حين قدوم الطالب المعلم ليقوم بتدريس المادة طيلة الفصل الدراسي بدون وجود معلم متعاون يرشده ويسهم في تدريبه. وفي دراسة لجونسون وزملائها (Johnson, et al., 2017)

استكشفت تجربة الطلاب المعلمين في رياض الأطفال أثناء التدريب الميداني بما في ذلك: المكونات الاجتماعية والعاطفية (انسجامهم مع المعلمين المتعاونين، ومشاعرهم أثناء وجودهم في الفصل الدراسي)، ورضاهم عن برنامج التدريب، وشعورهم بفاعلية المعلم المتعاون. وأوضحت النتائج أن الطلاب المعلمين بشكل عام أفادوا عن شعورهم بالنشاط والراحة، على الرغم من أن بعض الطلاب الممارسين ذكروا مشاعر الإحباط في الفصول الدراسية العملية. وقد ارتبط الشعور بالإحساس بالرضا والراحة بعلاقتهم الإيجابية مع معلمهم المتعاون ارتباطًا إيجابيًا، وارتبط الرضا بالتدريب العملي مع فاعلية المعلم المتعاون. كما ارتبطت مشاعر الإحباط بعلاقتهم السلبية مع معلمهم المتعاون. وقد كانت مستويات الرضا أعلى كلما كانت فاعلية المعلم المتعاون أعلى.

كما أجرى آل محفوظ (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية والمعلم المتعاون للمهارات الإشرافية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف أداء المعلم المتعاون في جانب مناقشة طلاب التربية الميدانية في الجوانب التعليمية التي تم ملاحظتها أثناء الزيارة الصفية، ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف التواصل بين مشرف الجامعة والمعلم المتعاون من حيث وضع الخطط وفق مستوى المتدربين ومعالجة جوانب الضعف لدى طلاب التربية الميدانية، وإلى "آلية توزيع طلاب التدريب الميداني لمدارس التدريب التي لا تخضع للتمييز بين المدارس ذات البيئة الجاذبة والمتعاونة والتي تضم معلمين يمتلكون خبرات وكفاءات عالية تساعدهم على إتمام مهامهم الإشرافية على طلاب التدريب

الميداني والمدارس التي لا تملك بيئة جاذبة ومتعاونة، والمساواة بين جميع المدارس في توزيع طلاب التدريب الميداني"(ص٦٦٥).بالإضافة إلى ارتباط المعلمين المتعاونين بجداول دراسية ذات أنصبة مرتفعة مما يعيق تواصلهم مع طلاب التربية الميدانية. وأوصت الدراسة بإعادة النظر في مهام كل من مشرف الجامعة والمعلم المتعاون بما يحقق أهداف التربية الميدانية.

العلاقة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية تبين أهمية دور المعلم/ة المتعاون في إعداد طلبة التربية الميدانية، والأدوار المنوطة به، والتي من أهمها دعم تعلم الطلبة المعلمين من خلال التغذية الراجعة المستمرة ومساعدتهم في الاندماج في البيئة المدرسية وفهم الأنظمة داخلها. كما تباينت نتائج الدراسات حول مستوى إشراف المعلم/ة المتعاون من حيث مستوى جودة أدائه لأدواره، وقد استفاد الباحث من استعراض الدراسات السابقة بالاطلاع على ما يرتبط بموضوع الدراسة الحالية، والاستفادة منها في إعداد أدواتها- تحديدا استخدام المقالات التأملية- وربط نتائج الدراسات السابقة بنتائجها.

وقد تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت العديد من المشكلات المرتبطة بالمعلم المتعاون تحديدا والأدوار المنوطة به، وتقويم فاعلية أدائه، كدراسة هانس وسشيلر (Hanes and Schiller, 1994)، ودراسة بودريو (Boudreau, 1999)، ودراسة راشد والشباك (٢٠٠٦)، ودراسة الشاعر (٢٠١٠)، ودراسة سياسكي وباولسن (Sayesky and Paulsen, 2012).

كما تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تناولت تقويم برامج التربية الميدانية والمشكلات التي تواجه طلبة التربية الميدانية بشكل عام ومن حيث تناولها للمعلم المتعاون كأحد أطراف برنامج التربية الميدانية، فتتشابه الدراسة الحالية مع دراسة جوكسيك (Gökçek, 2018) من حيث أداة الدراسة المتمثلة في المقالات التأملية المستخدمة لجمع بيانات نوعية من عينة الدراسة، وقد استخدمت الدراسة الحالية المقالات التأملية كأداة ثانية؛ وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة السلمي (Alsulami, 2016) من حيث استخدام المنهج المختلط. كما أن هناك أوجه تشابه بين الدراسة الحالية ودراسة الطراونة والهويمل (٢٠٠٩)، ودراسة أبو ريا والخمايسة (٢٠١٠)، ودراسة خصاونة (٢٠١٤)، ودراسة الطراونة والهواري (٢٠١٥)، ودراسة حبايب (٢٠١٦)، ودراسة قدار وعليوه (٢٠١٧)، ودراسة جونسون وزملائها (Johnson, et al., 2017)، ودراسة آل محفوظ (٢٠١٨) التي ناقشت مشكلات وأطراف عديدة تخص برنامج التربية الميدانية كمدير المدرسة، والمدرسة، والمشرف الأكاديمي، إلى جانب المعلم المتعاون؛ إلا أن الدراسة الحالية انحصرت في تقييم وتقويم طلبة التربية الميدانية للمعلم/ة المتعاون كأحد أطراف برنامج التربية الميدانية من أجل تسليط الضوء والتركيز على مستوى أدائه عبر التحقق من استجابات طلبة التربية الميدانية أنفسهم وتحليل تلك الاستجابات.

أما أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فتتمثل في حدود هذه الدراسة التي اقتصرت على طلبة التربية الميدانية في مرحلة البكالوريوس المسجلين في مقررات التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية بجامعة الملك سعود من أجل استيضاح وجهات نظرهم حول أداء المعلم/ة المتعاون للوصول إلى توصيات علمية ترفع من مستوى برنامج التربية الميدانية بالقسم عبر تعزيز جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف في أداء المعلم/ة المتعاون.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على طلاب وطالبات التربية الميدانية في مرحلة البكالوريوس المسجلين في مقررات التربية الميدانية.

الحدود الزمانية: اقتصرت الدراسة على مقررات التربية الميدانية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٩/١٤٤٠هـ).

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مقررات التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في تخصصات: التربية الفنية، والعلوم الشرعية، والفيزياء، واللغة الانجليزية.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة أسلوب البحث المختلط (Mixed Methods Methodology) وتحديدا التصميم التفسيري المتتابع (Explanatory Sequential Design)؛ حيث يتم دمج المنهجين الكمي والنوعي للحصول على تحليل شامل لمشكلة الدراسة، فيتم استخدام المنهج الكمي في المرحلة الأولى ثم المنهج النوعي في المرحلة الثانية مما يساعد في شرح أو توضيح النتائج الكمية التي تم التوصل لها في المرحلة الأولى (Tashakkori, and Teddlie, 1998).

فقام الباحث بجمع البيانات وتحليلها في المرحلة الأولى وفق المنهج الكمي المتمثل في المنهج الوصفي وهو "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (الطائي والعبادي,٢٠١٦، ص٨٦)؛ واستخدم أحد أنواع المنهج الوصفي وهو المنهج الوصفي المسحي (Descriptive Survey Method) وهو " نوع من الدراسات الوصفية التي تسمح للباحث بجمع معلومات حول المعتقدات والمواقف، والاهتمامات أو السلوك عبر الاستبيانات أو المقابلات أو اختبارات الورق والقلم الرصاص " (Gall, Gall, & Borg, 1999: 173)؛ مما يسمح للباحث باستكشاف مواضيع تعليمية مختلفة بمستوى فهم أفضل. فتم في الدراسة الحالية استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات الخاصة بأسئلة الدراسة الأربعة الأولى؛ وقد استمدت فقرات الاستبانة من المسؤوليات المحددة للمعلم المتعاون الواردة في دليل التربية الميدانية الصادر من قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود (قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٤١)، والبطاقة التعريفية لطلبة التدريب الميداني (شكل ١).

ثم تم توظيف المنهج والنوعي في المرحلة الثانية بعد إنهاء طلبة التربية الميدانية للتدريب، حيث جُمِعت البيانات لسؤالي الدراسة الخامس والسادس باستخدام أداة المقالات التأملية، وهي "التأمل الذاتي والفحص، أي عملية التفكير وتقييم الأثر الشخصي من الوضع قيد الدراسة" (Wellington, 2000, p. 200)؛ ثم تم تحليل البيانات ودمجت أثناء مناقشة النتائج وتفسيرها، وذلك بهدف الحصول

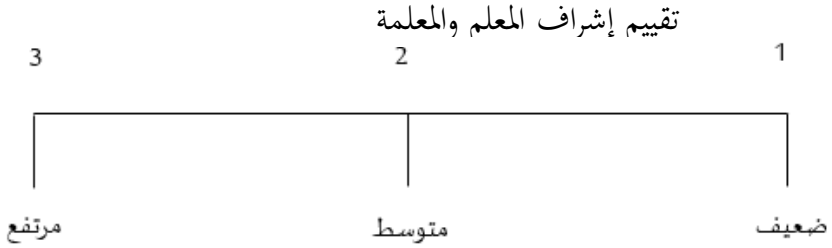
على نتائج دقيقة ومدعمة للمساعدة في وصف وفهم واقع مشكلة الدراسة، ومن ثم التوصل إلى حلول لها. حيث جمعت البيانات من أفراد عينة الدراسة وحللت بهدف تقييم نوعية إشراف المعلم/ة المتعاون من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وتقديم مقترحات لتحسين أدواره في ضوء تحليل النتائج ومناقشتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع هذه الدراسة هم طلبة التربية الميدانية في مرحلة البكالوريوس (طلابًا وطالبات)، أما عينتها فقد كانت جميع الطلبة (الطلاب والطالبات) المسجلين في مقررات التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٩/١٤٤٠هـ)، وقد كان عددهم الاجمالي (١٠٢ طالبا وطالبة) في تخصصات التربية الفنية (٢٤)، والعلوم الشرعية (٤٦)، والفيزياء (١٤)، واللغة الانجليزية (١٨).

أدوات الدراسة:

١- الاستبانة: لغرض تقييم إشراف المعلم/ة المتعاون في توجيه طلبة التربية الميدانية والاشراف عليهم أثناء تدريبهم في مقرر التربية الميدانية، فقد تم استخدام استبانة مكونة من عدة فقرات مبنية على الأدوار المحددة للمعلم المتعاون في التربية الميدانية والواردة في دليل التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس، وبطاقة التربية الميدانية (شكل١)، وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert Scale) ثلاثي المستويات ليمثل درجة تقييم الطلبة لإشراف المعلم والمعلمة المتعاونة، والمستويات كالآتي:



٢- المقالات التأملية: في ختام الفصل الدراسي، طلب من أفراد العينة كتابة تقارير تأملية لتجربتهم في مقرر التربية الميدانية وذلك لاستجلاء آراء أفراد العينة حول القضايا المرتبطة بإشراف المعلم/ة المتعاون والتي تشكل أهمية لهم، وتمثل هذه التقارير تعبير طلاب وطالبات التربية الميدانية عن تجربتهم الخاصة بالتدريب الميداني في جانب إشراف المعلم/ة المتعاون. وقد قُدِمت التقارير بصورة تطوعية من قبل (١٨ طالبا) و(١٤ طالبة).

صدق وثبات الاستبانة:

عرضت الاستبانة على مجموعة من الأكاديميين في كلية التربية بجامعة الملك سعود للتحقق من مصداقيتها وأن محتواها من العبارات يقيس الأفكار التي صُممت من أجلها، وقد تم الأخذ بآرائهم وتعديل الأداة في ضوئها.

وقد احتسب الصدق الداخلي للاستبانة بتطبيق معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، والجدول التالي يوضح قيمة كل عبارة:

جدول (١) معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

م	العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١.	قدم لي تعريفا حول مكان التدريب والعاملين فيه	٠،٨٠٠**
٢.	زودني بمعلومات عن الطلاب وفقا لقدراتهم المختلفة.	٠،٨١٠**

م	العبارة	معامل الارتباط بالمحور
.٣	ساعدني في تطوير الخطة حتى أتحمل تدريجيا المسئولية الكاملة لتحقيق أهدافها	٠،٩٠١ **
.٤	زودني بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم.	٠،٨٨٤ **
.٥	وضح لي واجباتي وأدواري المختلفة في مكان التدريب.	٠،٨٩٠ **
.٦	كان متواجدا عندما احتجت إليه لحل المشكلات التي تواجهني في مكان التدريب.	٠،٨٥٨ **
.٧	ناقش معي الواجبات والأنشطة المتفق عليها مع مشرف الجامعة.	٠،٨٧٠ **
.٨	قام بتقييمي وفقا للجدول الزمني المحدد في البطاقة التعريفية للتدريب الميداني.	٠،٨٠٢ **

**** دالة عند مستوى (٠،٠١ ≥ α)**

يتضح في جدول (١) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع المحور موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) فاقل، وهذا يدل على صدق اتساق العبارات وصلاحيتها للتطبيق.

استُخدِمَت معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس مدى ثبات الاستبانة، وقد أشارت النتيجة إلى أن معامل الثبات لمحور الدراسة بلغ (٠،٩٤٧)، وهذا مستوى عالي من الثبات ويدل على أن التطبيق الميداني لأداة الدراسة ممكن.

أساليب المعالجة الاحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد استُخدِمَت العديد من الأساليب بما يتوافق مع طبيعة منهج البحث المتبع.

أولا- الإستبانة: تم تحليل بياناتها من خلال الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) والتي يرمز لها اختصارا بالرمز (SPSS) وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب، ولحساب طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، فقد تم حساب المدى (٣ – ١ = ٢)، ثم تقسيمه على عدد الخلايا،

وقد كان طول الخلية الصحيح (٢ / ٣ = ٠,٦٦)، ثم أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي الواحد الصحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من ١،٠٠ حتى ١،٦٦ يمثل مستوى (ضعيف)
- من ١،٦٧ حتى ٢،٣٣ يمثل مستوى (متوسط)
- من ٢،٣٤ حتى ٣،٠٠ يمثل مستوى (مرتفع)

وقد رُتِبَت عبارات الاستبانة لطلبة كل تخصص حسب متوسط استجابات أفراد العينة لكل عبارة، كما حُسِبَ معامل بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور، وذلك لتقدير الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الصدق البنائي)، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لقياس ثبات الأداة، وحُسِب المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean) وذلك لمعرفة درجة ارتفاع وانخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات الأداة، ولترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون. واستُخدِمَ اختبار "ت–للعينات المستقلة" (Independent T-test) لتحديد الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة تبعا لمتغير النوع؛ وقد طُبِقَ اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA) لتحديد الفروق في متوسطات تقييم أفراد العينة حسب التخصص.

ثانيا– المقالات التأملية: قام الباحث بتطبيق التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) وهو أحد أكثر انواع تحليل البيانات في الأبحاث النوعية استخداماً، فتتم دراسة وتحديد الموضوعات المنبثقة من البيانات، مما يساعد

على تصنيفها في ضوء تلك الموضوعات، وهذا مهم لوصف الظاهرة المرتبطة بسؤال بحثي محدد (Fox, 2004). فتم ترميز البيانات المتضمنة في المقالات التأملية المقدمة من أفراد العينة عن تجربتهم الخاصة بالتدريب الميداني في جانب إشراف المعلم/ة المتعاون، وتصنيفها في موضوعات مرتبطة بسؤالي الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سعت الدراسة الحالية للتعرف إلى تقييم طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود لإشراف المعلم/ة المتعاون أثناء تطبيقهم لمقرر التربية الميدانية في المدارس، وفيما يأتي عرضٌ لنتائج الإجابة على أسئلة الدراسة:

الإجابة على السؤال الأول: ما تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم/ة المتعاون؟

للإجابة على هذا السؤال احتُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الكفاءة للفقرات المتعلقة بالمعلم/ة المتعاون، وقد جاءت المتوسطات مرتفعة لمختلف فقرات الاستبانة كما هو مبين في جدول (٢) وبمتوسطات تراوحت بين (٢،٦٩-٢،٩٣) للطلاب بمتوسط عام بلغ (٢،٨٠ من ٣،٠٠)، وتراوحت متوسطات العبارات بالنسبة للطالبات بين (٢،٥٨-٢،٨٢) وبمتوسط عام بلغ (٢،٦٧ من ٣،٠٠)، وهذه المتوسطات تقع في درجة التقييم المرتفع (٢،٣٤-٣،٠٠)، مما يشير إلى أن طلاب وطالبات التربية الميدانية يتلقون مستوى إشراف عالي من قبل المعلمين والمعلمات المتعاونات حسب وجهة الطلبة أنفسهم. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو

ريا والخمايسة (٢٠١٠) ودراسة خصاونة (٢٠١٤)، ودراسة السلمي (Alsulami, 2016) التي أشارت إلى أن طلبة التربية الميدانية قيموا إشراف المعلمين والمعلمات المتعاونات بدرجة مرتفعة.

جدول (٢): متوسطات استجابات طلبة التربية الميدانية حول تقييمهم لإشراف المعلم والمعلم/ة المتعاون في التربية الميدانية ودلالة الفروق:

م	العبارة	الطلاب		الطالبات		اختبار "ت"	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	قيمة الدلالة
.1	قدم لي تعريفا حول مكان التدريب والعاملين فيه	٢،٩٣	٠،٢٦	٢،٦٦	٠،٦٧	٢،٨٢	٠،٠٠٠**
.2	زودني بمعلومات عن الطلاب وفقا لقدراتهم المختلفة.	٢،٨١	٠،٤٤	٢،٦١	٠،٧٢	١،٧٤	٠،٠٠٠**
.3	ساعدني في تطوير الخطة حتى أتحمل تدريجيا المسئولية الكاملة لتحقيق أهدافها	٢،٧١	٠،٥٦	٢،٦١	٠،٦٨	٠،٨٠	٠،١١٧
.4	زودني بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم.	٢،٦٩	٠،٦٠	٢،٦٣	٠،٦٧	٠،٤٤	٠،٣٥٩
.5	وضح لي واجباتي وأدواري المختلفة في مكان التدريب.	٢،٨٤	٠،٤١	٢،٧٦	٠،٦٣	٠،٧٧	٠،٠٧٦
.6	كان متواجدا عندما احتجت إليه لحل المشكلات التي تواجهني في مكان التدريب.	٢،٨٦	٠،٤٠	٢،٧١	٠،٦٥	١،٤٢	٠،٠٠٤**
.7	ناقش معي الواجبات والأنشطة المتفق عليها مع مشرف الجامعة.	٢،٧٩	٠،٥٢	٢،٥٨	٠،٧٦	١،٦٤	٠،٠٠٢**
.8	قام بتقييمي وفقا للجدول الزمني المحدد في البطاقة التعريفية للتدريب الميداني.	٢،٧٤	٠،٥٥	٢،٨٢	٠،٥٦	٠،٦٤	٠،٣٣٥
المتوسط والانحراف المعياري العام + اختبار "ت"		٢،٨٠	٠،٣٦	٢،٦٧	٠،٦٠	١،٣٠	٠،٠١٣*

*** دالة عند مستوى (α ≤ ٠،٠٥)**

الإجابة على السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠،٠٥) بين متوسطات تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعا لمتغير النوع؟

استُخدِمَ اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent T-test) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة التربية الميدانية في تقييمهم

لإشراف المعلم والمعلمة المتعاونة في التربية الميدانية، حيث بينت النتائج في جدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة تبعاً لمتغير النوع عند مستوى (٠،٠٥ ≥ α)، وتشير النتائج إلى أن درجة كفاءة الإشراف لدى المعلمين المتعاونين أعلى منه لدى المعلمات المتعاونات حسب تقييم طلبة التربية الميدانية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشاعر (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية تعزى لمتغير النوع لصالح الطلاب.

وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥ ≥ α) لصالح الطلاب في أربع عبارات هي: "قدم لي تعريفا حول مكان التدريب والعاملين فيه " وكذلك عبارة " زودني بمعلومات عن الطلاب وفقا لقدراتهم المختلفة." وعبارة "كان متواجدا عندما احتجت إليه لحل المشكلات التي تواجهني في مكان التدريب." وعبارة" ناقش معي الواجبات والأنشطة المتفق عليها مع مشرف الجامعة."، مما يشير إلى أن الطلاب يحصلون على نوعية إشراف من المعلمين المتعاونين أعلى مما يحصل عليه الطالبات من المعلمات المتعاونات، ولعل ذلك مؤشر على ضرورة التنسيق بين القسم النسائي والقسم الرجالي والاستفادة من الإجراءات التي يقدمها القسم الرجالي في توضيحهم للمهمات الإشرافية ومسؤوليات المعلمين المتعاونين تجاه طلاب التربية الميدانية، وتوضيح محتوى البطاقة التعريفية للتربية الميدانية للمعلم والمعلمة المتعاونة. كما أنه من الجيد إعطاء المعلمين والمعلمات المتعاونات دورا أكبر في

عملية التخطيط لبرنامج التدريب، كما أوصت الدراسات (السالوس، والميمان، ٢٠١٠) و (Hanes & Schiller, 1994 and Clarke, et al., 2014)؛ فينبغي استضافة المعلمين والمعلمات المتعاونات إلى الكلية في اجتماعات دورية مع مشرفي ومشرفات التربية الميدانية الأكاديميين لمناقشة الأدوار والمسؤوليات، ومناقشة المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات المتعاونات أثناء عملية الإشراف وإيجاد الحلول، وتوضيح طريق تدريب وتقويم أداء طلبة التربية الميدانية، لضمان نوعية إشراف فاعلة.

الإجابة على السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥ ≥ α) بين متوسطات تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعا لمتغير التخصص؟

أشارت نتائج اختبار التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) في جدول (٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في تقييمهم لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعا لمتغير التخصص، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة راشد والشباك (٢٠٠٦)، بينما تختلف مع نتائج دراسة الشاعر (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة تخصص اللغة الانجليزية. ويدل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص في الدراسة الحالية على أن ممارسات المعلمين والمعلمات في الإشراف على طلاب وطالبات قسم المناهج بمدارس التدريب متقاربة. وقد كان أقل متوسط في التقييم العام للمعلمين والمعلمات

المتعاونات تخصص اللغة الإنجليزية (٢،٥٨ من ٣،٠٠) ويشكل تقييم بنسبة (٨٦٪)، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشاعر (٢٠١٠) حيث حصل معلمو اللغة الإنجليزية المتعاونون على أعلى درجة في التقييم. بينما في الدراسة الحالية كان أعلى متوسط في التقييم للمعلمين والمعلمات المتعاونات تخصص الفيزياء (٢،٨٥ من ٣،٠٠) وهو يشكل تقييم بنسبة (٩٥٪)، ويعزى عدم وجود فروق في متوسطات التقييم لدى طلبة التربية الميدانية بمختلف تخصصاتهم وارتفاع متوسطات التقييم إلى أن قسم المناهج وطرق التدريس يختار لطلبة التربية الميدانية المدارس التي يعمل بها معلمون ومعلمات يقومون بمهامهم وواجباتهم الإشرافية بالمستوى المأمول؛ حيث أن من المهم لنجاح التربية الميدانية اختيار المعلم/ة المتعاون الحريص على أداء أدواره ومسؤولياته الموكلة إليه، كما جاء في دراسة بودريو (Boudreau, 1999) ودراسة الطراونة والهواري (٢٠١٥).

إلا أنه ينبغي العمل على رفع درجة إشراف المعلمين والمعلمات المتعاونات- تخصص اللغة الإنجليزية بشكل خاص- وذلك بتعريفهم بالأدوار المطلوبة منهم كما أوصت دراسة سياسكي وباولسن (Sayesky and Paulsen, 2012) و دراسة الطراونة والهواري (٢٠١٥)؛ و في الدراسة الحالية يكون ذلك بتعريف المعلم/ة المتعاون بأدواره الواردة في بطاقة التربية الميدانية الصادرة من القسم؛ وبناء علاقات إيجابية مع الطلبة، وزيادة التواصل بين مشرفي الجامعة والمعلمين في جانب الاشراف لضمان تحقيق أهداف التربية الميدانية بشكل أفضل كما أوصت دراسة جونسون وزملائها (Johnson, et al., 2017)،.

جدول (٣): متوسطات استجابات طلاب وطالبات التربية الميدانية للفقرات الخاصة بتقييم إشراف المعلم/ة المتعاون في التربية الميدانية تبعا لمتغير التخصص.

م	العبارة	التربية الفنية		ترتيب العبارة	العلوم الشرعية		ترتيب العبارة	الفيزياء		ترتيب العبارة	اللغة الانجليزية		ترتيب العبارة	تحليل البيانات	
		المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف		قيمة ف	قيمة الدلالة
.1	قدم لي تعريفا حول مكان التدريب والعاملين فيه	٢،٨١	٠،٤٩	٣	٢،٧٨	٠،٥٧	٣	٢،٩٤	٠،٢٤	١	٢،٨٣	٠،٣٩	١	٠،٤٥	٠،٧١٧
.2	زودني بمعلومات عن الطلاب وفقا لقدراتهم المختلفة.	٢،٨١	٠،٤٩	٣	٢،٧١	٠،٦٤	٤	٢،٧١	٠،٤٧	٥	٢،٦٧	٠،٦٥	٢	٠،٢٤	٠،٨٧١
.3	ساعدني في تطوير الخطة حتى أتحمل تدريبيا المسئولية الكاملة لتحقيق أهدافها	٢،٦٥	٠،٥٦	٦	٢،٦٦	٠،٦٢	٦	٢،٨٨	٠،٣٣	٢	٢،٤٢	٠،٩٠	٥	١،٤٠	٠،٢٤٦
.4	زودني بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم.	٢،٧٣	٠،٥٣	٥	٢،٥٩	٠،٧١	٧	٢،٨٨	٠،٣٣	٢	٢،٥٠	٠،٨٠	٤	١،٢٩	٠،٢٨٤
.5	وضح لي واجباتي وأدواري المختلفة في مكان التدريب.	٢،٨١	٠،٤٩	٣	٢،٨٣	٠،٥٤	١	٢،٩٤	٠،٢٤	١	٢،٥٨	٠،٦٧	٣	١،٢٠	٠،٣١٦
.6	كان متواجدا عندما احتجت إليه لحل المشكلات التي تواجهني في مكان التدريب.	٢،٨٨	٠،٤٣	١	٢،٧٨	٠،٥٧	٣	٢،٨٢	٠،٣٩	٣	٢،٦٧	٠،٦٥	٢	٠،٥٢	٠،٦٦٧
.7	ناقش معي الواجبات والأنشطة المتفق عليها مع مشرف الجامعة.	٢،٧٧	٠،٥٩	٤	٢،٦٨	٠،٦٩	٥	٢،٨٢	٠،٣٩	٣	٢،٥٠	٠،٨٠	٤	٠،٧٢	٠،٥٤٢
.8	قام بتقييمي وفقا للجدول الزمني المحدد في البطاقة التعريفية للتدريب الميداني.	٢،٨٥	٠،٤٦	٢	٢،٨٠	٠،٥١	٢	٢،٧٦	٠،٥٦	٤	٢،٥٠	٠،٨٠	٤	١،١٨	٠،٣٢١
	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ف: ومستوى الدلالة	٢،٧٩	٠،٤٢	–	٢،٧٣	٠،٥١	–	٢،٨٥	٠،٢٠	–	٢،٥٨	٠،٦٥	–	٠،٨٣	٠،٤٨١

ويبين جدول (٣) استجابات طلاب وطالبات التربية الميدانية لعبارات الاستبانة حسب الدور المطلوب من المعلم/ة المتعاون وترتيب تلك العبارات حسب المتوسطات. فبالنسبة لطلبة التربية الميدانية تخصص التربية الفنية فقد حصلت العبارة رقم (٦) "كان متواجدا عندما احتجت إليه لحل المشكلات

التي تواجهني في مكان التدريب." على المرتبة الأولى، وحصلت العبارة رقم (٨) على المرتبة الثانية، بينما حصلت العبارات رقم (١، ٢، ٥) على المرتبة الثالثة، أما العبارة رقم (٣) "ساعدني في تطوير الخطة حتى أتحمل تدريجيا المسئولية الكاملة لتحقيق أهدافها" فقد حصلت على المرتبة السادسة والأخيرة.

أما طلبة تخصص العلوم الشرعية فقد بينت استجاباتهم لعبارات الاستبيان أن العبارة رقم (٥) "وضح لي واجباتي وأدواري المختلفة في مكان التدريب." على المرتبة الأولى، بينما حصلت العبارة (١ و ٦) على المرتبة الثانية، وأخيرا حصلت العبارة رقم (٤) " زودني بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم." على المرتبة الأخيرة.

وقد جاءت العبارة رقم (١) "قدم لي تعريفا حول مكان التدريب والعاملين فيه." لدى طلبة التربية الميدانية تخصص الفيزياء واللغة الانجليزية في المرتبة الأولى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بودريو (Boudreau, 1999) حيث رأى المعلمون المتعاونون أن دمج الطالب المعلم في النظام المدرسي كان أهم الأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلم المتعاون. بينما حصلت العبارة رقم (٢) "زودني بمعلومات عن الطلاب وفقا لقدراتهم المختلفة." في المرتبة الأخيرة بالنسبة لطلبة الفيزياء، والعبارة رقم (٣) "ساعدني في تطوير الخطة حتى أتحمل تدريجيا المسئولية الكاملة لتحقيق أهدافها." كانت الأخيرة بالنسبة لطلبة اللغة الانجليزية متوافقين بذلك مع طلبة التربية الفنية المعلمين.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة متابعة لجنة التدريب الميداني بالكلية وقسم المناهج للعبارات التي حصلت على مراتب متدنية في متوسطات استجابات طلبة التربية

الميدانية لمعالجة جوانب الضعف وتعزيز المهام الخاصة بالمعلمين والمعلمات المتعاونات في تلك الجوانب.

الإجابة على السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥ ≥ α) بين متوسطات تقييم طلبة التربية الميدانية تخصص التربية الفنية لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعا لمتغير النوع؟

أشارت نتيجة اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent T-test) إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠،٠٥ ≥ α) بين متوسطات استجابات طلبة التربية الميدانية تخصص التربية الفنية في تقييمهم لإشراف المعلم والمعلمة المتعاونة تبعا لمتغير النوع، وتشير هذه النتيجة إلى أن ممارسات المعلمين والمعلمات في الاشراف على طلاب وطالبات التربية الفنية بمدارس التدريب متقاربة. وكان متوسط التقييم العام لتقييم طلاب التربية الميدانية تخصص التربية الفنية للمعلم المتعاون أعلى من متوسط الطالبات (٢،٨٢ من ٣،٠٠) ويشكل نسبة تقييم (٩٤٪)، بينما كان المتوسط العام لتقييم طالبات التربية الميدانية تخصص التربية الفنية للمعلمة المتعاونة (٢،٧٦ من ٣،٠٠) ويشكل نسبة تقييم (٩٢٪). وقد يعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقييم لدى طلبة التربية الميدانية تخصص التربية الفنية وارتفاع المتوسط العام إلى أن قسم المناهج وطرق التدريس يختار مدارس للتطبيق يتوافر بها معلمون ومعلمات متعاونات ذوي خبرة يلتزمون بتعليمات القسم ولجنة التدريب الميداني بالكلية عند الاشراف على تدريب طلبة التربية الفنية في مقرر التربية الميدانية، حيث أشار وايز (Weiss, 2018) إلى أن مستوى الخبرة المهنية

السابقة للمعلم المتعاون تؤثر على نوعية المعرفة التي يقدمها للطالب المعلم. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو ريا والخمايسة (٢٠١٠) ودراسة خصاونة (٢٠١٤)، ودراسة السلمي (Alsulami, 2016) التي أشارت تقييم مرتفع لإشراف المعلم/ة المتعاون.

وعند ترتيب عبارات الاستبانة حسب المتوسطات، تأتي العبارة رقم (١) "قدم لي تعريفا حول مكان التدريب والعاملين فيه." والعبارة رقم (٢) " زودني بمعلومات عن الطلاب وفقا لقدراتهم المختلفة." في المرتبة الأولى في تقييم الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بودريو (Boudreau, 1999) التي أشارت أن المعلمين المتعاونين يعتقدون أن دمج الطالب المعلم في النظام المدرسي هو أول المهمات التي يجب أن يقوم بها المعلم المتعاون؛ بينما في تقييم طالبات التربية الميدانية حققت الفقرتين (١) و(٢) المرتبة الثالثة، فتجدر الإشارة إلى أنه من المهم متابعة زيادة درجة تحقق المهام الخاصة بهاتين العبارتين لدى معلمات التربية الفنية المتعاونات، بحيث يستقبلن طالبات التربية الميدانية ويقدمن جولة تعريفية لهن في بداية التدريب لمرافق المدرسة وتعريفهن بالعاملين فيها، خاصة من لهم علاقة مباشرة بتدريب الطالبات، كمديرة المدرسة ومعلمات التخصص بالمدرسة، وكذلك تزويد طالبات التربية الميدانية بمعلومات حول الطالبات اللاتي سيقمن بتدريسهن، كظروف الطالبات التعليمية والاقتصادية، ومن يعانين من مشكلات صحية لمراعاة احتياطات الأمن والسلامة المناسبة لحالاتهن عند استخدام الأدوات والخامات الفنية.

وحصلت العبارة رقم (٣) "ساعدني في تطوير الخطة حتى أتحمل تدريجيا المسئولية الكاملة لتحقيق أهدافها." والعبارة رقم (٤) "زودني بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم." على المرتبة الأخيرة في تقييم طلاب التربية الميدانية تخصص التربية الفنية لإشراف المعلم المتعاون. أما بالنسبة لطالبات التربية الميدانية تخصص التربية الفنية فقد حصلت العبارة رقم (٥) "وضحت لي واجباتي وأدواري المختلفة في مكان التدريب." والعبارة رقم (٦) "كانت متواجدة عندما احتجت إليها لحل المشكلات التي تواجهني في مكان التدريب." على المرتبة الأولى في تقيمهن لإشراف المعلمة المتعاونة، بينما حصلت العبارة رقم (٣) " ساعدتني في تطوير الخطة حتى أتحمل تدريجيا المسئولية الكاملة لتحقيق أهدافها." في تقييم الطالبات على المرتبة الأخيرة كما هو الحال بالنسبة لتقييم الطلاب.

الإجابة على السؤال الخامس: ما جوانب القوة في إشراف المعلم/ة المتعاون من وجهة نظر طلبة التربية الميدانية؟

تم تحليل البيانات الواردة في المقالات التأملية فيما يخص جوانب القوة في أداء المعلم/ة المتعاون من وجهة نظر طلاب وطالبات التربية الميدانية وتصنيفها كما هو موضح في جدول (٤):

جدول (٤): تحليل بيانات المقالات التأملية في محور جوانب القوة في إشراف المعلم/ة المتعاون:

المحور	الطلاب	%	الطالبات	%
جوانب القوة في إشراف المعلم/ة المتعاون	- التعاون والمبادرة بالمساعدة	٨١٪	- التعاون والمبادرة بالمساعدة	٧٥٪
	- التمكن من المادة العلمية وتقديمها	٦٢٪	- التمكن من المادة العلمية وتقديمها	٥٨٪
	- التدريب على استراتيجيات التدريس	١٩٪	- التدريب على استراتيجيات التدريس	٢٥٪
	- التدريب على إدارة الصف	٣٨٪	- التدريب على التواصل الفاعل وإدارة الصف	٣٣٪
	- المرونة في تنسيق جدول الحصص للمتدربين	١٣٪	- التدريب على مراعاة الفروق الفردية ومرحلة النضج للطالبات	٢٥٪
			- التدريب على تنفيذ العديد من الأنشطة غير الصفية	١٠٪
			- تبادل الخبرات وتعزيز الثقة بالنفس	٢٥٪
			- تقويم أداء طالبة التربية الميدانية بفاعلية	١٠٪
			- اتاحة الفرص لتوسيع المدركات وتنمية المهارات	١٠٪

وقد أشارت نتائج التحليل إلى أن المعلمين والمعلمات المتعاونات يتميزون بالمبادرة وبمساعدة طلبة التربية الميدانية، حيث أشار أفراد العينة إلى ذلك في إجاباتهم بعبارات مثل: "كان المعلم المتعاون عنصرًا أساسيًا في تذليل الصعوبات التي واجهتني"، و"كانت المعلمة المتعاونة حريصة على حل أي مشكلة نتعرض لها بالمدرسة وتتأكد من سلامتنا وراحتنا"؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الفقرة (٦) في الاستبانة "كان متواجدا عندما احتجت إليه لحل المشكلات التي تواجهني في مكان التدريب"؛ وتجدر الإشارة إلى أن العلاقة الإيجابية بين طالب التربية الميدانية والمعلم المتعاون تسهم في تحقيق تدريب ميداني فعال (O'Dea and Peralata, 2011). ومن جوانب القوة في إشراف المعلم/ة المتعاون التمكن

من المادة العلمية وتدريب الطلبة المعلمين على تقديمها، وقد وردت عبارات تشير إلى ذلك مثل: "متمكن من المادة والمفاهيم الخاصة بها"، و"ملمة بمحتوى التخصص وتقديمه للطالبات" وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جوكسيك (Gökçek, 2018) التي أشارت إلى إسهام المعلم/ة المتعاون في تمكين الطلبة المعلمين من ربط المعرفة النظرية بالتطبيق. كما أن نوعية ومستوى التدريب الميداني يتأثر بمستوى خبرة المعلم المتعاون (Weiss, 2018)، لذا فهذه النتيجة في الدراسة الحالية تشير إلى اختيار قسم المناهج مدارس يتوافر بها المعلم/ة ذو الخبرة المهنية التي تتيح له إرشاد الطلبة المعلمين وتدريبهم على تقديم المادة العلمية بالمستوى المأمول. ويلاحظ أن أفراد العينة أشاروا إلى تميز المعلم/ة المتعاون من حيث "التدريب على استراتيجيات التدريس، والتدريب على إدارة الصف والتواصل الفاعل"؛ كما أشارت الطالبات في مقالاتهن التأملية إلى جانب توفير مصادر التعلم والتوجيه لهن، كما ورد في عبارات مثل: "اتاحت الفرص لي وأرشدتني إلى مصادر لتوسيع المدركات وتنمية المهارات المرتبطة بالتخصص"، ويلاحظ أن تلك الجوانب بالرغم من أهميتها وردت بنسب منخفضة، مما يستدعي ضرورة التأكيد عليها عند تدريب الطلبة وتقويمهم من قبل المعلم/ة المتعاون، ومراعاة توافر المهارات التدريسية اللازمة لدى المعلم/ة المتعاون في قائمة الكفايات الخاصة به عند اختياره لمهمة الإشراف، وإضافة مهمة إرشاد طالب التربية الميدانية لمصادر التعلم للمهام والواجبات الخاصة بالمعلم/ة المتعاون حيث أنها لم ترد ضمن مهامه (شكل ١).

الإجابة على السؤال السادس: ما جوانب الضعف في إشراف المعلم/ة المتعاون من وجهة نظر طلبة التربية الميدانية؟

يتضح في جدول (٥) تحليل البيانات الواردة في المقالات التأملية فيما يخص جوانب الضعف في أداء المعلم/ة المتعاون من وجهة نظر طلبة التربية الميدانية وتصنيفها.

جدول (٥): تحليل بيانات المقالات التأملية في محور جوانب الضعف في إشراف المعلم/ة المتعاون:

المحور	الطلاب	%	الطالبات	%
جوانب الضعف في إشراف المعلم/ة المتعاون	- عدم تمكن المعلم المتعاون من أداء مهامه الإشرافية بشكل مناسب.	٢٠٪	- عدم استخدام الاستراتيجيات الحديثة والتدريب عليها، والاعتماد على أسلوب التلقين.	٤٢٪
	- عدم تواجد المعلم المتعاون في المدرسة لخلو جدوله من الحصص.	١٣٪	- عدم مراعاة الفروق الفردية لدى الطالبات.	١٠٪
	- نقد الطالب المعلم أمام طلاب الفصل، وقلة الزيارات التقييمية داخل الصف.	١٣٪	- إرهاق الطالبة المعلمة بالأعباء غير المرتبطة بمهامها (وضع أسئلة الاختبار، وتصحيح أوراق الاختبارات).	٢٥٪

وتشير النتائج الواردة في المقالات التأملية الخاصة بطلاب التربية الميدانية إلى جوانب ضعف تمثلت في عدم تمكن المعلم المتعاون من تأدية مهماته الإشرافية بشكل مناسب، وأشار الطلاب المعلمون إلى أسباب منها: "انشغال المعلم بعبئه التدريسي المكتمل عن متابعة طلاب التربية الميدانية"، و" عدم تعاون المدرسة مع المعلم المتعاون بشكل كامل من حيث تنسيق الجداول وتوفير الوسائل". علما بأن تواجد المعلم المتعاون الدائم في المدرسة وقيامه بأدواره أمر ضروري في عملية تدريب طلاب التربية الميدانية (Roberts et al., 2013 and

Clarke, et al., 2014)، ومن أسباب انشغال المعلم المتعاون عن متابعة طالب التربية الميدانية هو تكليف المعلم المتعاون بنصاب كامل مع وجود طلاب التربية الميدانية الذين يدرسون ما بين (٨-١٢ حصة) أسبوعيًا، فلا يجد الوقت الكافي لمتابعتهم وحضور بعض الحصص معهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة آل محفوظ (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن تكليف المعلمين المتعاونين بجداول دراسية ذات أنصبة مرتفعة يعيق تواصلهم مع طلاب التربية الميدانية. وفي بعض الحالات يعمد مكتب التعليم بعد توجيه طلاب التربية الميدانية للمدرسة المتعاونة إلى تكليف بعض المعلمين الأساسيين في التخصص بالتدريس في مدارس أخرى لتغطية نقص أعداد المعلمين، ومن ثم تنقل أنصبة المعلمين المكملين للمعلم المتعاون بالمدرسة وطلاب التربية الميدانية لتكون أنصبتهم في أقصى طاقتها. لذا ينبغي تعزيز التواصل بين لجنة التدريب الميداني بكلية التربية ومكاتب التعليم بعقد لقاءات توضح فيها طبيعة التربية الميدانية، وأن طالب التربية الميدانية لا يزال تحت التدريب، وليس مؤهلا ليقوم بأدوار المعلم كاملة، لذا لا يمكن أن يوكل إليه تدريس الطلاب بدون إشراف كاف ومناسب من المعلم المتعاون. بينما أشار أفراد العينة إلى ضعف قيام المعلم المتعاون بمسؤولياته بسبب عدم تواجده بالمدرسة وقلة الحصص لديه، فأشار أحد الطلاب إلى "عدم تواجد المعلم المتعاون في المدرسة لخلو جدوله من الحصص"، وعبارة لأحد الطلاب: " لم يكن المعلم المتعاون متجاوبًا بالشكل المطلوب، فهو مرتاح لأنه لا يوجد لديه حصص في جدوله، ولم يقدم لي دعمًا أو توجيهًا من بداية الفصل، ما عدا كلمات تشجيع غير موضوعية"، واقترح أحد المشاركين "البحث عن المعلم

المتعاون الجاد والراغب في الإفادة، فكثير من المعلمين يقبل بالمتدربين لتقل حصصه وواجباته"؛ وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة قدار وعليوه (٢٠١٧) التي أشارت إلى أحد النتائج السلبية المتمثلة في إسناد المعلم المتعاون مهامه للطالب المعلم بدون متابعة؛ فينبغي من لجنة الخبرات الميدانية في القسم اختيار مدارس للتدريب يتوافر بها معلمون ملتزمون بمسؤولياتهم، لأن التعلم بالنمذجة هو أحد روافد تعلم طلبة التربية الميدانية (Fayne, 2007 and Matsko, et al., 2020)، كما ينبغي تكليف المعلم المتعاون بمهمات إشرافية دورية، ككتابة التقارير وزيارة طلاب التربية الميدانية في الفصول وتقييمهم، ومتابعة تلك المهمات من قبل مشرف الجامعة، كما تجدر الإشارة إلى ضرورة متابعة التزام المعلم/ة المتعاون بالجدول الزمني لتقديم التقارير والوارد في بطاقة التدريب الميداني (شكل ٢).

وقد أشارت النتائج إلى أخطاء في تقديم نتيجة التقييم لطالب التربية الميدانية وقلة الزيارات، ووردت عبارات تشير إلى ذلك مثل: "وجهني المعلم بشكل مباشر أثناء تدريسي للطلاب، مما تسبب في إحراجي أمامهم وظهوري بمظهر المعلم غير المتمكن"، و "لم يقدم المعلم المتعاون لي تقييما مفيدًا، بل اقتصر تقييمه على كلمات تشجيع بسيطة مثل: أحسنت، وأنت جيد"؛ لذا ينبغي إرشاد المعلمين المتعاونين إلى نوعية التقويم المطلوب، وأدوات وطرق تقديم التغذية الراجعة لطلاب التربية الميدانية وسبل التواصل الفعال معهم لما له من أثر في مستوى التدريب (Borko, et al., 1992; Matsko, et al., 2020 Sayeskyand Paulsen, 2012; Johnson, et al., 2017; &). كما أن المعلمين المتعاونين يتفاوتون من حيث نوعية التغذية الراجعة وممارساتهم وطرقهم في

تقديمها (Selverstein, 2006)؛ لذا فلابد من توحيد أدوات التقويم المستخدمة ومجالاته والاتفاق عليها وتوعية المعلم المتعاون بها وتدريبه عليها لضمان نوعية جيدة من التغذية الراجعة. أما فيما يخص الزيارات فقد وضعت وحدة التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود حدًا أدنى لزيارات المعلم المتعاون لطلاب التربية الميدانية داخل الصف حد بثلاث زيارات تقييمية (شكل ٢)، فينبغي التأكد من علم المعلم المتعاون بذلك، وتحديد عدد الزيارات التي يحتاجها كل طالب حسب مستواه، فربما يحتاج إلى أكثر من ثلاث زيارات، كما ينبغي لمشرف الجامعة متابعة زيارات المعلم المتعاون لطلاب التربية الميدانية ومناقشة نتائجها معه، ومع طلاب التربية الميدانية أثناء اللقاء الأسبوعي.

وقدم الطلاب المعلمون اقتراحات لتحسين دور المعلم المتعاون والبيئة المدرسية في عبارات مثل: "تفريغ المعلم المتعاون بشكل أكبر من أجل توفير وقت أكبر لمتابعة الطالب المتعلم والإشراف عليه"، و "إلزام المعلم المتعاون بالحضور وتوجيه طالب التربية الميدانية"، و "تقييم المعلم المتعاون والتأكد من كفاءته"، و "وضع شروط ومهمات يلتزم بها المعلم المتعاون تجاه طالب التربية الميدانية"، و "إطلاعي على بعض الدروس المنفذة من قبل المعلم المتعاون ومناقشتها معه لأستفيد"، و "إيجاد قنوات تواصل غير تقليدية بين المعلم المتعاون وطلاب التدريب الميداني مثل وسائط التواصل الاجتماعي"، و "يُطلَب من المدرسة توفير جهاز عرض ضوئي داخل مرسم التربية الفنية لكيلا يتم نقل الطلاب من الصف إلى غرفة مصادر التعلم".

أما طالبات التربية الميدانية فقد أشرن إلى جوانب ضعف في إشراف المعلمة المتعاونة تمثلت في قلة توظيف "طرق التدريس الحديثة، ومراعاة الفروق الفردية" وقد وردت عبارات في المقالات التأملية تشير إلى ذلك مثل: "عدم استخدام الاستراتيجيات الحديثة والاعتماد على التلقين بشكل كبير"، ويعود ذلك إلى العديد من الأسباب ومنها –كما أشار أفراد العينة– عدم تمكن المعلمة من طرق التدريس، وتفضيل المعلمة لاستراتيجية دون غيرها، حيث أشارت إحدى الطالبات "اعتمدت المعلمة على استراتيجية القصة بشكل أساسي، ولم تنوع في استراتيجيات التدريس، فالقصة من وجهة نظرها هي الطريقة الأمثل لتدريس مقررات العلوم الشرعية"، وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة الطراونة والهواري (٢٠١٥) التي أشارت إلى إصرار المعلم المتعاون على اتباع طالب التربية الميدانية طريقة معينة في التدريس. لذا ينبغي اختيار المدارس التي يتوافر بها معلمين ومعلمات متميزين وحريصين على تطوير أدائهم المهني ليثروا تجربة طلبة التربية الميدانية ويكسبوهم أهدافها؛ فسعي المعلم إلى تطوير أدائه المهني وتعلم الجديد في مجاله هو أحد معايير اختياره ليكون معلما متعاونا (قورة، ١٩٩٣). ودعا العديد من طالبات التربية الميدانية إلى ضرورة تدريب المعلم/ة المتعاون على استراتيجيات التدريس فأشارت إحدى الطالبات إلى ضرورة "توعية المعلمات المتعاونات بأهمية التفاعل مع المنهج الحديث واستراتيجياته"؛ فينبغي إيجاد سبل تسهم كلية التربية بجامعة الملك سعود عبرها في تعزيز أداء المعلمين والمعلمات المتعاونات كدعوتهم لحضور ورش العمل والدورات التدريبية المقدمة في الكلية والجامعة، وتحديدًا الدورات المرتبطة بمتطلبات التربية الميدانية (كالتخطيط

للتدريس، وتنفيذ التدريس، وطرق التدريس، والتقويم، وغيرها)، حيث أكد حبايب (٢٠١٦)، وسيلفرستين (Selverstein, 2006)، وجارسيا (Garcia, 2018) على أهمية تقديم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات المتعاونات لتهيئتهم للإشراف على الطلبة المعلمين والقيام بهامهم وواجباتهم في التربية الميدانية، كما أكدت الدراسات على ضرورة توفير التعاون المستمر بين الأطراف المسؤولة عن تنظيم ومتابعة وتنفيذ برنامج التربية الميدانية، لتحقيق أهدافه بصورة فاعلة.

كما أشارت العينة إلى أن أحد جوانب الضعف إرهاق طالبات التربية الميدانية بمهمات لا تخصهن مثل "كتابة أسئلة الاختبارات" و"تصحيح الأسئلة"، وقد أوردت إحدى طالبات التربية الميدانية العبارة الآتية: "وكلت المعلمة المتعاونة إلي جميع مهامها الأساسية، فمثلا طلبت مني أن اضع أسئلة للاختبار، ولم يكن لدي الخبرة في وضع الأسئلة، علما بأني قلت للمعلمة انه غير مطلوب مني فعل ذلك، وطلبت مني تدريس المنهج ومراجعته كاملا "، والعبارة السابقة تشير إلى أن الطالبة لا تعي مهامها وأدوارها أثناء التدريب بشكل كافٍ، حيث تضمنت مهمات وواجبات طالب/ة التربية الميدانية– المبينة في البطاقة التعريفية لطلبة التدريب الميدانية الصادرة من قسم المناهج وطرق التدريس والتي نصت على "تخطيط الوحدات الدراسية، وتدريس ما لا يقل عن ثمان حصص أسبوعيًا، ولا يزيد عن اثنتي عشرة حصة" (شكل ٣، فقرة ١). كما شملت مهمات الطالبة "القيام بأعمال الاختبارات وإعداد التقارير عن مستوى طلابه" (شكل ٣، فقرة ٧)؛ لذا، ينبغي توعية الطالبات بمهامهن

قبل توجيههن للمدارس مع الإيعاز للمعلمات المتعاونات بمساعدة الطالبات وإرشادهن أثناء تأديتهن لتلك المهمات.

وقدم الطالبات المعلمات اقتراحات لتحسين دور المعلمة المتعاونة والبيئة المدرسية في عبارات مثل: "توعيتهن بأدوارهن كمعلمات متعاونات تجاه الطالبة المتدربة"، و" معرفة طرق جديدة والتنوع في الشرح وطريقة العرض وجذب الانتباه"، و"التنوع في استخدام الوسائل التعليمية"، و"جعل الطالبات يبدين رأيهن في الدروس لمعرفة تفكيرهن وما توصلن إليه من نتائج"، و "تقديم دورات تدريبية ودرس نموذجي أسبوعي تستفيد منه الطالبة المعلمة والمعلمة المتعاونة"، و"تهيئة الفصول بما يساعد على التفاعل مع المنهج الحديث".

مقترحات تطويرية لتحسين أدوار المعلم/ة المتعاون:

بينت نتائج هذه الدراسة أن إشراف المعلمين والمعلمات المتعاونين كان مرتفعا بشكل عام من وجهة نظر طلاب وطالبات التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك سعود، إلا أن النتائج أظهرت تميزا في نوعية الإشراف المقدم من المعلمين المتعاونين على حساب نوعية الإشراف المقدم من المعلمات المتعاونات، وتحديدا فيما يخص تعريف الطلاب المعلمين بمكان التدريب والعاملين فيه، وتزويد الطلاب المعلمين بمعلومات عن طلاب الصف وفقا لقدراتهم المختلفة، والمساعدة في حل المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء التدريب، ومناقشتهم في الواجبات والأنشطة المتفق عليها مع مشرف الجامعة. ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم إشراف المعلمين والمعلمات المتعاونات حسب تخصص الطلبة،

ويشير عدم وجود فروق في متوسطات التقييم لدى طلبة التربية الميدانية بمختلف تخصصاتهم وارتفاع متوسطات التقييم بشكل عام إلى اختيار قسم المناهج وطرق التدريس مدارس للتدريب يعمل بها معلمون ومعلمات ملتزمون بمهامهم وواجباتهم المحددة في التربية الميدانية.

شكل (٣): مهام وواجبات طالب/ـة التربية الميدانية في البطاقة التعريفية لطلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس

إلا أن النتائج أظهرت نقاط ضعف في إشراف المعلم/ـة المتعاون تحتاج لمعالجة، وتمثلت فيما يأتي:

- عدم تواجد المعلم المتعاون الدائم في المدرسة وقيامه بأدواره في عملية تدريب طلاب التربية الميدانية.
- انشغال المعلم المتعاون عن متابعة طالب التربية الميدانية بسبب ارتفاع نصابه التدريسي.
- وجود أخطاء في تقديم نتيجة التقييم لطالب التربية الميدانية وقلة الزيارات.
- ضعف مستوى التغذية الراجعة المقدمة من المعلم المتعاون.
- عدم التنوع في الاستراتيجيات التدريسية لدى المعلمة المتعاونة.
- عدم توعية طالبات التربية الميدانية بمهماتهن وأدوارهن.

وفي ضوء نتائج الدراسة يمكن إجمال المقترحات التطويرية لتعزيز أدوار المعلم/ة المتعاون فيما يأتي:

- إقامة ورش عمل تشاركية في الأسبوع الأول من كل فصل دراسي تضم المعلمين/المعلمات المتعاونين لتعريفهم بمقرر التربية الميدانية وأهدافه، ولعرض ومناقشة تجربة التدريب الميداني في الفصل السابق وتقويمها بتعزيز الإيجابيات وبمعالجة التحديات.
- تحديد مهام وأدوار المعلم المتعاون بشكل تفصيلي في دليل التربية الميدانية وتزويد المعلم/ة المتعاون بنسخة منها وتثقيفه حولها.
- تكليف المعلم/ة المتعاون بمهمات إشرافية دورية، ككتابة التقارير وزيارة طلاب التربية الميدانية في الفصول وتقييمهم، ومتابعة قيام المعلم/ة المتعاون

بالزيارات الصفية المحددة في البطاقة التعريفية (شكل ٢) لملاحظة وتقويم أداء الطالب المعلم.

- النظر في سبل تسهم كلية التربية بجامعة الملك سعود عبرها في تعزيز أداء المعلمين/المعلمات المتعاونين، كدعوتهم لحضور ورش العمل والدورات التدريبية المقدمة في الكلية والجامعة، وتحديدًا الدورات المرتبطة بمتطلبات التربية الميدانية (كالتخطيط للتدريس، واستراتيجيات التدريس، والتقويم، وغيرها) كالدورات المقدمة من عمادة تطوير المهارات بالجامعة.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- ضرورة التنسيق والتواصل وتبادل الخبرات في قسم المناهج بين شِقَّيه الرجالي والنسائي.
- دعوة المعلمين والمعلمات المتعاونات للمشاركة في عملية التخطيط لبرنامج التدريب الميداني.
- دعوة المعلمين والمعلمات المتميزين للإسهام في ورش العمل الإثرائية المقدمة لطلاب التربية الميدانية من لجنة الخبرات الميدانية بالقسم.
- حث المعلمين والمعلمات المتعاونات على مساعدة الطلبة المعلمين في تطوير الخطة التدريبية تدريجيا لتحقيق أهدافها.

- حث المعلمين والمعلمات المتعاونات على تزويد الطلبة المعلمين بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم وفق جدول زمني.
- مراجعة جودة المدارس المتعاونة وإمكاناتها في ضوء مطالب التربية الميدانية.

الدراسات المقترحة:

- إجراء دراسة لتقديم تصور مقترح يوضح أدوار المعلم/ة المتعاون وآلية تنفيذها وتقويمها وفق مؤشرات أداء.
- إجراء دراسة تحدد معايير المعلم/ة المتعاون الجيد حسب التخصص وآلية اختياره.
- إجراء دراسة تتناول حاجات المعلم/ة المتعاون التدريبية في ضوء مطالب الإشراف على طلاب التربية الميدانية.
- إجراء دراسة تتناول تقويم المدارس المتعاونة وإمكاناتها لتحقيق مطالب التربية الميدانية في ضوء آراء الطلبة المعلمين.

* * *

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية:

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

الدوسري، محمد بن مفلح (١٤٤٠). واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٠ (١)،١٢٧-١٦٠.

آل محفوظ، محمد (٢٠١٨). درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية والمعلم المتعاون للمهارات الإشرافية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد. *المجلة التربوية*، ٥٤ (١)، ٦٣٧ - ٦٧٥.

جامعة أم القرى (٢٠١٦). المؤتمر الخامس لإعداد المعلم تحت عنوان "**إعداد وتطوير المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر**" ٢٣-٢٥/٤/١٤٣٧هـ. مكة المكرمة.

حبايب، على (٢٠١٦). صعوبات التربية العملية كما يراها طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية. *دراسات العلوم التربوية، ٤٣ (٣)، ١٢٥١-١٢٦٥.*

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

راشد، محمد؛ والشباك، موسى (٢٠٠٦). دور المعلمة المتعاونة في إرشاد الطالبة المعلمة في التربية العملية من وجهة نظر طلبة معلم الصف. *مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٤٦ (١)، ٢٠٧-٢٤٦.*

السالوس، منى؛ والميمان، بدرية (٢٠١٠). **نحو معايير أكاديمية لجودة إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.** اللقاء السنوي

الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بعنوان (تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات)، والمنعقد في ٥-٦ يناير ٢٠١٠م.

الشاعر، إبراهيم (٢٠١٠). فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في منطقة بيت لحم. تم استرداده بتاريخ ١٣ يونيو ٢٠١٨ على الرابط:
http://www.qou.edu/home/sciResearch/researchersPages/ibrahimAlShaer/effectiveTeacher.pdf

الطائي، يوسف؛ والعبادي، هاشم (٢٠١٦). **مناهج البحث العلمي للبحوث الإعلامية والإدارية والإنسانية**. عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.

الطراونة، صبري؛ والهويمل، عمر (٢٠٠٩). **المشكلات التي الطالب المعلم في فترة التطبيق الميداني لتخصص معلم الصف في جامعة مؤتة**. مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث- رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي خلال الألفية الثالثة. تحرير: ربحي عليان، وشوكت العمري، وخالد أبو شعيرة. مج١ عمان: مكتبة المجتمع العربي ٢٥١-٢٧١.

الطراونة، محمد، والهواري، فدوى (٢٠١٥). تقديرات الطلبة المعلمين المتدربين في المدارس المتعاونة للمشكلات التي تواجههم أثناء برنامج التربية العملية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٩ (٣) ٤٥-٧٤.

العنزي، فياض؛ والطيب، محمد (٢٠١٧). **تقويم مقرر التربية الميدانية لطلاب العلوم ببرنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم**. ندوة التقويم في التعليم الجامعي: مرتكزات وتطلعات. جامعة الجوف. ٣٦-٤٦.

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

قسم المناهج وطرق التدريس (١٤٤١). **دليل التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس**. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

قورة، حسين (١٩٩٣). **إعداد معلم المرحلة الثانوية**. *مجلة التربية، قطر*، ٢٢ (١٠٤).

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Alsulami, M. (2016). Arabic Language Student Teacher Perceptions towards the

Effectiveness of University Supervisors, Cooperating Teachers, and School Principals during the Teaching Practicum. Ph.D. Dissertation, Southern Illinois University at Carbondale.

Balli, S. J. (2011). Pre-service teachers' episodic memories of classroom management.

Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 27(2), 245-251.

Blocker, L. S., & Swetnam, L. A. (1995). The selection and evaluat ion of cooperating

teachers: A status report. *Techer Educator, 30*(3), 19-30.

Borko, H.; Eisenhart, M.; Brown, C.; Underhill, R.; Jones, D.; & Agard, P. (1992).

Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? *Journal for research in mathematics education, (23),* 194-222.

Boudreau, P. (1999). The supervision of a student teacher as defined by cooperating

teachers. *Canadian Journal of Education, 24*(4) 454-503.

Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher

education. Teaching and Teacher Education, 25, 118-127.

Clarke, A; Triggs, V; & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher

in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research 84*(2), 163-202.

Coulon, S. & Byra, M. (1997). Investigating the post-lesson dialogue of cooperating

and student teachers. *The Physical Educator, (54),* 2-10.

Fayne, H. R. (2007). Supervision from the student teacher's perspective: An

institutional case study. *Studying Teacher Education, 3*(1), 53-66.

Fox, N.J. (2004) Qualitative Data Analysis: HAR6010. (Taught unit from MSc in

Health and Social Care Research). Sheffield: University of Sheffield. Retrieved Jan/3/2018 from:

https://www.sheffield.ac.uk/scharr/prospective_students/masters/mphhsr/1.41998.

Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (1999). Applying educational research: A

practical guide (4th ed.). New York: Longman.

Garcia, T. (2018). Investigating Perceptions of the Role of Cooperating Teachers and t

heir Needs in the Practicum in Primary Schools in Tobago. EdD thesis, University of Sheffield.

Gökçek, T. (2018). Examining Mathematics Pre-Service Teachers' Experiences of

School Practicum. Journal of Education and Training Studies, 6 (8) 87-95.

Grudnoff, L. (2011, August). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities.

Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39 (3), 223-234.

Hanes, J. and Schiller, M. (1994). Collaborating with Cooperating Teachers in

Preservice Art Education. *Studies in Art Education, 35*(4).

Johnson, A., La Paro, K., and Crosby, D. (2017). Early Practicum Experiences:

Preservice Early Childhood Students' Perceptions and Sense of Efficacy. *Early Childhood Education Journal, 45*(2), 229-236.

Leatham, K., & Peterson, B. (2010). Secondary mathematics cooperating teachers'

perceptions of the purpose of student teaching. Journal of Mathematics Teacher

Education, 13(2), 99-119. doi:10.1007/s10857-009-9125-0

Matsko, K.; Ronfeldt, M.; Nolan, H.; Klugman, J.; Reininger, M.; & Brockman, S.,

(2020). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness?. *Journal of Teacher Education, 71*(1), 41-62.

Melki H., Bouzid M., Haweni A., Fadhloun M., Mrayeh M., and Souissi N. (2017).

ormative Assessment: Exploring Tunisian Cooperative Teachers Practices in Physical Education. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports, 25*(5), 227-235.

Moll, L. (2013). Vygotsky and education. Florence, KY: Routledge. Key Ideas in

Education.

O'Dea, J & Peralta, L. (2011). Perceptions of the teaching practicum among human

movement and health education preservice teachers in Australia: The role of university coursework, university-school partnerships and e-learning. *Waikato Journal of Education, 16*(1), 77-92.

Roberts, C., Benedict, A., & Thomas, R. (2013). Cooperating teachers' role in preparing

preservice special education teachers: Moving beyond sink or swim. *Intervention*

in School and Clinic, 49(3), 174-180.

Sayesky, K. and Paulsen, K. (2012). Student Teacher Evaluations of Cooperative

Teachers as Indices of Effective Mentoring. *Teacher Education Quarterly*, Spring 2012. Retrieved Nov/13/2018 from:

https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989787.pdf

Selverstein, T. (2006). Host art teachers and their feedback to student teachers during

Student teaching practicum. Doctoral dissertation, Syracuse University, USA.

Tashakkori A., and Teddlie C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and

quantitative approaches. Applied Social Research Methods Series, 46. Sage Publications, Thousand Oaks, CA**.**

Weiss, D. (2018). The cooperating teacher's role in granting access to the practice and

community of teaching for the student teacher. Dissertations Publishing, St. John's University, New York.

Wellington, J. (2000). *Educational Research*. London, UK. Continuum.

* * *

قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف في ضوء الهوية الثقافية "دراسة ميدانية"

د/ نعيمة عمر الدرعان

قسم القيادة والسياسات التربوية – كلية التربية

جامعة الجوف

قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف في ضوء الهوية الثقافية "دراسة ميدانية"

د/ نعيمة عمر الدرعان
قسم القيادة والسياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الجوف

تاريخ تقديم البحث: ١٤/ ٤/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:١٦/ ٦/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث للتعرف على واقع القيم الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف من خلال الكشف عن معايير تلك القيم والعوامل المؤثرة فيها، وقد استخدم المنهج الوثائقي والوصفي المسحي اعتمادا على الاستبانة كأداة للدراسة إذ تم تطبيقها على ١٧٠ طالبة من مختلف كليات الجامعة، وقد أظهرت النتائج تقدم المعايير المادية للقيم الجمالية كمرجعية للحكم الجمالي لدى طالبات جامعة الجوف وهي: (معيار نظرة الآخرين من خلال:الموضة، تقليد المشاهير "الفاشينستات" بفعل تأثير الإعلام التفاعلي – معيار الفردية – ومعيار المعاملة بالمثل) في مقابل تدنّي معايير: معيار تقدير الذات – الاعتزاز بالهوية الثقافية والوطنية – معيار الذوقيات العامة والمسؤولية الاجتماعية، كما تقدم عامل التسويق الإعلاني على عوامل البيئة المحيطة ودور الجامعة التربوي، ولم يظهر الدراسة فروقا في الاستجابات بالنسبة لمتغير الكلية، لكنها أظهرت فروقا بالنسبة لمتغيري عدد حسابات "الفاشينستات" ومتغير عدد الدورات.

الكلمات المفتاحية: التربية الجمالية – القيم الجمالية – الهوية الثقافية.

The Values of Aesthetic Education for Female Students of Al-Jouf University in view of Cultural Identity

Dr.Naeima Omar Al-Daraan
Department of Educational Leadership and Policy - College of Education
Al-Jouf University

Abstract:

The study aimed to identify the reality of aesthetic values among students of"Female" Al-Jouf University by revealing the criteria for those values and the factors affecting them. And the documentary method, And the descriptive survey method was used based on the questionnaire as a tool for study, as it was applied to 170 students from various colleges of the university. And the results showed the progression of material standards for aesthetic values as a reference for aesthetic judgment among for students at Al-Jouf University, namely: (the criterion of the view of others - the standard of fashion - the standard of celebrity imitation "fashions girls" through advertising marketing associated with interactive media - the standard of reciprocity).In exchange for low standards: pride in national identity - the criterion of self-esteem - the standard of public tastes and social responsibility. The advertising marketing factor also advanced on the surrounding environment factors and the educational role of the university, and the study did not show differences in responses with respect to the college variable, but it showed differences about the variables of the number of "fashions girls" accounts and the number of courses variable.

key words: Aesthetic education - Aesthetic values - Cultural identity

المقدمة:

ترتبط منظومة القيم على اختلاف مجالاتها ارتباطا وثيقا بالعملية التربوية؛ إذ تستند أهداف التربية على القيم بوصفها أحد أهم الأسس الثقافية والاجتماعية التي تقوم عليها فلسفة الأنظمة التعليمية والتربوية المختلفة من جهة، كما تسعى لتحقيقها من خلال إكسابها لطلابها من جهة أخرى.

وقد حافظت هذه العلاقة المتبادلة بين التربية والقيم على ثبات مرجعية المعايير والأحكام والسلوك لدى الفرد مع التغيرات المقصودة والطارئة للمجتمعات، إلا أن وتيرة التغير المتسارعة نتيجة التقدم التكنولوجي وصولا للتواصل الثقافي العولمي أثّر على ثبات تلك المرجعية ذات الخصوصية الثقافية والاجتماعية والدينية لصالح المرجعيات المادية الفردية، ما أدى لتغير في موقف الفرد من نفسه ومجتمعه وقيمه الثقافية والوطنية.

من هنا ركزت كثير من الدراسات التربوية على مجال القيم في إطار تحديات القرن الحادي والعشرين بمختلف مجالاتها الاقتصادية والتقنية والثقافية والاجتماعية، كما ظهر الاهتمام التربوي بالقيم الجمالية بشكل خاص بوصفها أحد أهم المجالات التي تشكل استجابة للتعامل مع تلك التحديات وذلك من خلال الاهتمام بالتربية الجمالية باعتبارها:

- وسيلة تربوية لمواجهة العنف والإرهاب، إذ تستهدف تهذيب وجدان الفرد وتجنيبه الأحقاد والصراع والأنانية.

- وسيلة المجتمع لإدراك مظاهر الجمال في الطبيعة والسلوكيات المختلفة، وإحداث الترابط بين أنظمة المجتمع المتعددة، فهي التي توجه أنماط السلوك العام لتحقيق التكامل الاجتماعي.
- تساعد أفراد المجتمع على التعامل الإيجابي مع المشكلات الاجتماعية والثقافية والبيئية. (الشربيني، ٢٠٠٥: ٣١،٥،١) بل أن (شيللر،١٩٩١: ١٦) يرى في التربية الجمالية أبعد من هذه الأهداف بقوله: "ليست التربية الجمالية مجرد تربية مدرسية تؤسس للوعي المتوازن للفرد، وإنما تتجاوز ذلك لتكوّن أساسا لبناء شخصية أمة بكل ما تحمله هذه الكلمة من القدرة على مواجهة المشكلات بمختلف تحدياتها، من خلال مجتمع يمارس أفراده حياتهم إبداعا وسلوكا بصورة متوازنة" وعلى هذا الأساس يرى كل من (الخوالدة والترتوري،٢٠٠٦: ١٦٩،٥٥) و(مصطفى،٢٠١٢: ٣٩٧) أن التربية الجمالية باتت جزءا من أجزاء العمل الأيديولوجي العام بتحقيقها قيماً جمالية تدعم الفلسفة التربوية السائدة وتنقض مايتنافى مع أسسها وأهدافها، إذ لاتكمن أهميتها في تثقيف ذوق الفرد وترقيته وتنمية خياله وقدرته على الإبداع فحسب، بل في تحديد وتجذير تلك القيم بوصفها معيارا لتحقيق اتزان التعلم لدى الفرد وتناغم وجوده الكلي إحساسا وحدسا وتفكيرا ووضوحا واعتدالا واتزانا.

وبذلك يمكن القول بأن القيم الجمالية سبيلا مهما لتحقيق التوازن بين المادي والمعنوي وبين المعرفي والسلوكي، ويصف (خطار،٢٠٠١: ٦،٥) ذلك التوازن بمحاولة الانتقال من حالة الذوق الجمالي إلى حالة التذوق الجمالي،

إي من اتصال عابر بين الذات والموضوع إلى عملية مقصودة لإصدار حكم قيمي؛ موضحا أن هذه المحاولة هي جوهر عملية التربية التي تشكل التربية الجمالية جانبا من جوانبها، وهو بذلك يحرر عددا من المفاهيم المرتبطة بالتربية الجمالية وقيمها، مثل الذوق والتذوق؛ الأمر الذي يفرض أيضا ضرورة الوقوف عند تداخل مفهومي القيم الجمالية ومعاييرها.

وبناء عليه يمكن القول بأن القيم الجمالية تتحقق كمخرجات للتربية الجمالية في ضوء ثقافة هذه التربية لتنقلها من الخاص إلى المطلق كقيم، ومن العالمية إلى الخصوصية كهوية ثقافية مستندة على عدد من المعايير التي توضح العلاقة بين قيم التربية الجمالية والهوية الثقافية، والتي جاء هذا البحث لمعرفة مدى وضوحها لدى طالبات جامعة الجوف كمرجعية نظرية، وممارسة قيمية.

مشكلة البحث:

لم يكن السؤال عن أسس الجمال ومعاييره سؤالا طارئا، بل شغل حيزا كبيرا من موضوعات الفلسفة على مر تاريخها، منذ أفلاطون الذي ربط الجمال بقيم الحق والخير باعتبارها قيماً مطلقة للإنسان المثالي فكرا وسلوكا؛ وصولا إلى فردريك شيللر الذي ارتبط اسمه بالتربية الجمالية تأسيسا لتربية الإنسان من خلال الجمال مؤكدا على أنه: "ليس من سبيل آخر يجعل إنسان الحس إنسان العقل إلا بجعله إنسان جمال أولا" (شيللر،١٩٩١: ٦) ومرورا بديكارت الذي دعا إلى عدم التسليم بوجود معيار مطلق لقياس الجمال، وإيمانويل كانت الذي ركز على ارتباط الجمال بالأخلاق.(في أحمد والدوسري،٢٠١٣: ١٦٠) في دلالة واضحة على اختلاف معايير القيم

الجمالية والحكم الجمالي من فلسفة لأخرى؛ ليستمر مع هذا الاختلاف البحث عن معايير واضحة لكل مجتمع. وفي المقابل فإن الجمال نفسه تقدم ليكون مقياسا حضاريا يشير إلى تقدم الوعي الثقافي لدى الأفراد؛ إذ يعد من المفاهيم الأساسية لكل ثقافة، وتحليل هذه المفهوم وتقييمه وتقويمه بالنسبة للثقافة من أسباب تصحيح مسارها وتأصيلها وترسيخ مقوماتها. (الخوالدة والترتوري،٢٠٠٦: ١٦١) و(بوعلام،٢٠١١: ١٤).

الأمر الذي يؤكد قوة ارتباط الخصوصية الثقافية بالقيم الجمالية ومعاييرها، وبناء عليه لا يمكن مناقشة موضوع الجمال بمعزل عن البعد الثقافي، لذلك يرى (خطار،٢٠٠١: ٥) إن مسألة تقدير الجمال تستند على عدد من المفاهيم الجمالية التي تكوّن المخزون الجمالي العام للإنسان، وبالتالي تمكنّه من إطلاق الحكم الجمالي المرتبط بمجموعة من العوامل البيئية والثقافية التي تتشكل من خلال العلاقات الفكرية التي يعيش الأفراد في إطارها من حيث العادات والتقاليد والبنية الاجتماعية، ليؤكد على إن الشعور بقيمة الجمال والاعتراف بوجوده دليل ضمني على أن له مواصفات وخصائص، وبالتالي: دليل على أن له أسسا وقواعد ومعايير يقاس بها في ضوء البعد الثقافي.

وأمام هذه العلاقة بين معايير الجمال والبعد الثقافي تأتي الهوية الثقافية بكل عناصرها وصورها بوصفها مرجعية للقيم الجمالية لمواجهة التحولات العالمية التي تفرض مجموعة من القيم العالمية على حساب القيم المحلية، ومن أهمها القيم الجمالية بشتى أنواعها الشكلية والسلوكية والأدبية، حيث يرى كل من (أحمد والدوسري،٢٠١٣: ١٦٢) و (موسى، ٢٠٠٩: ٧) أن التقدم

العلــمي والتكنولوجي أثـر على القيـــم الجمالية فانتشرت العديد من القيم السلبية مثل الانغماس في الماديات وتدمير الجمال البيئي، والتركيز على الجانب الحسي وتقليد الأزياء الغربية، وأن إهمال اللغة العربية والتركيز على اللغة الإنجليزية باعتبارها دلالة حضارية للفرد، وإطلاق المسميات الأجنبية على بعض المحلات التجارية من أهم التحديات المؤثرة على الهوية الثقافية في بعدها الجمالي الأدبي؛ ما أدى إلى إضعاف قيم الانتماء الوطني وتشويه القيم الجمالية، في ظل قصور قدرة المؤسسات التربوية على حماية الأمن الثقافي للمجتمع من خلال إشباع حاجات أفراده من القيم والرموز والمعايير والمرجعيات الوطنية.

إذ ظل علم الجمال مغتربا عن تعليمنا وثقافتنا لدرجة أننا لا نجده في البرامج التعليمية الأدبية منها والفلسفية مادة رسمية رغم أنه نشأ في حضن الأدب والفلسفة، وما إدراج بعض تطبيقاته كالرسم والموسيقى في المؤسسات التربوية إلا مجرد محاولة قاصرة لا تعطي التربية الجمالية حقها(الخوالدة والترتوري،٢٠٠٦: ١٦٦) ما أدى لضعف كبير في القيم الجمالية ومعاييرها، الأمر الذي تؤكده عدد من الدراسات مثل دراسة (جرادات وعبيدات،٢٠١٩: ٦٢٢) التي وضحت أن ضعف قدرات الطلاب في التعبير عن ملكاتهم النفسية والعقلية والروحية مؤشر خطير على ضعف التربية الجمالية، ودراسة (الجهني،٢٠٠٣) التي أشارت إلى تراجع الحس الجمالي وفقر القيم الجمالية في السياق المجتمعي المعاصر، كما أوصت بأن تنهض الجامعات بمسؤوليتها تجاه تنمية الوعي الجمالي في المجتمع، وفي هذا السياق

تأتي القيم الجمالية تحديدا في المراتب الأخيرة من الأهمية عند طلبة الجامعة في أكثر من دراسة بحثت في ترتيب أهمية وممارسة القيم لدى الطلبة الجامعيين مثل دراسة (الجعفري،٢٠٠٤) و (الجلاد،٢٠٠٨) و (العمري، ٢٠١٥)، الأمر الذي يطرح سؤالا عن مدى دور الجامعات في تنمية القيم الجمالية وتوضيح معاييرها، إذ يتوفر لدى الطلبة ثروة من الحقائق والمعلومات التي يمكن أن تدعم وتؤكد مفاهيم التربية الجمالية (الشربيني،٢٠٠٥: ٣٣)؛ كما يبرز دور الجامعة بوصفها معقل ترقي الفكر الإنساني في شتى أنواع الآداب والعلوم والفنون والركن الركين للحفاظ على القيم الإنسانية وتنميتها في تكامل مع قيم الهوية الثقافية بما يدعم في شخصية الطالب قيم الانتماء لمجتمعه ويربطه بالعناصر الأصيلة لثقافته (مكروم، ٢٠٠٨: ١٣٧٧)، وحول ذلك وضحت دراسة (أحمد والدوسري،٢٠١٣) أن دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات تحديدا كان متوسطا، بالرغم من أهمية المرحلة الجامعية باعتبارها أحد العوامل المؤثرة في تنمية القيم الجمالية، إضافة لأهمية دور الأسرة والمجتمع كما يرى (خطار،٢٠٠١: ١٥) في تدعيم المعايير السليمة للذوق، والعمل على تنشئة الفرد على نوعية من القيم الجمالية ورفع مستوى كفايته التذوقية.

وعلى المستوى النفسي تُشكل الحاجات الجمالية قمة هرم الحاجات الإنسانية حسب التصنيف الهرمي الشهير لماسلو؛ متمثلة بحاجات تقدير الذات والاحترام والجمال، وبذلك يتجاوز موضوع التربية الجمالية –قيماً وحاجات– البعد الفني الترفيهي الذي يؤطرها به البعض إلى أبعاد تربوية

ونفسية مؤثرة في تكوين الفرد والمجتمع من حوله، ما يستدعي بحثا عن مدى حضور معيار تقدير الذات في القيم الجمالية باعتبار الاعتزاز بالذات جزءا لا يتجزأ من الاعتزاز بالهوية الوطنية والثقافية.

وفي مقابل هذا التدني لتقدير القيم الجمالية وضعف الاستناد لمعاييرها الثقافية، وضعف أدوار المؤسسات المؤثرة في تنميتها مثل المدرسة والجامعة والأسرة، يرتفع الاهتمام بالمظاهر الجمالية المادية بشكل ملحوظ إذ تتصدر المملكة العربية السعودية سوق الجمال والتجميل على مستوى المنطقة العربية ب خمسة مليارات ريال للعام ٢٠١٦م حسب إحصائيات الملتقى الأول للطب التجميلي والمراكز العلاجية (صحيفة المواطن،٢٠١٧)كما بينت إحصائية صادرة عن الهيئة العامة للجمارك بأن قيمة واردات السعودية من مستحضرات التجميل قد ارتفعت من ٢,٣ مليار ريال للعام ٢٠١٥م حتى وصلت إلى ٦,٩٩٩ مليار ريال في العام م٢٠١٨ (صحيفة الوطن، ٢٠١٩)، يتزامن هذا مع قوة سلطة الإعلام الإعلاني المتعلق بموضوع الجمال في مواقع التواصل الاجتماعي بشكل خاص، إذ جاء مجال "الموضة" كأكبر المجالات من حيث عدد الحسابات في تويتر في السعودية حيث بلغت عدد الحسابات ٦ مليون حساب؛ حسب (تقرير وسائل التواصل الاجتماعي في السعودية للعام ٢٠١٩: ٤١) علما بأن نسبة المستخدمين السعوديين لتويتر تشكل ٤٠٪ من المستخدمين في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

وأمام هذه المعطيات تبدو مشكلة الضعف القيمي الجمالي بمظاهره ومعاييره أكثر وضوحا، بازدياد الفجوة بين تقدير الجانب المادي والجانب

المعنوي لدى الأفراد؛ عندها تتجزأ معايير الجمال فيُقضى على التوازن والتناسق والانسجام الكلي الذي يحقق مفهوم الجمال ابتداءً، وإذا كانت هذه المشكلة ظاهرة لدى عموم أفراد المجتمع فهي في جانب الطالبات أكثر حضورا، باعتبار ارتباط الطالبات في المرحلة الجامعية بموضوع الجمال أكثر من غيرهن، كما أنها المرحلة التي تستطيع فيها الطالبة تقدير الجوانب المعنوية للجمال وإدراك المعايير المرتبطة به، وهي الإشكالية التي جاء هذا البحث لدراستها من خلال دراسة معايير قيم التربية الجمالية في ضوء الهوية الثقافية والعوامل المؤثرة فيها لدى طالبات جامعة الجوف.

أسئلة البحث: يتمثل السؤال الرئيس للبحث بالسؤال التالي:

ما واقع قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف في ضوء الهوية الثقافية ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١- ما العلاقة بين قيم التربية الجمالية والهوية الثقافية؟

٢- ما معايير قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف من وجهة نظرهن؟

٣- ما العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف من وجهة نظرهن؟

٤- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة؟

أهداف البحث: يتحدد الهدف الرئيس للبحث بالهدف التالي:

تشخيص واقع قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف في ضوء الهوية الثقافية من خلال تحقيق الأهداف التالية:

١- الكشف عن العلاقة بين قيم التربية الجمالية والهوية الثقافية.

٢- تحديد معايير قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف من وجهة نظرهن.

٣- الكشف عن العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف من وجهة نظرهن.

٤- التعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: تأمل الباحثة بأن يسهم هذا البحث في إضافة نظرية عن موضوع التربية الجمالية وقيمها من خلال:

- تسليط الضوء على أهمية القيم الجمالية كعنصر في منظومة القيم التربوية العامة، في ظل قلة الدراسات التربوية عن موضوع الجمال عموما والمعايير الحاكمة للقيم الجمالية بشكل خاص.
- تحرير مفهوم القيم والمعايير، والوقوف عند الفرق بينهما في ظل التداخل الذي يظهر في التعريفات الواردة في الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بموضوع التربية الجمالية.
- إثارة مزيد من الأسئلة البحثية حول معايير القيم الجمالية وعلاقتها بالهوية الثقافية باعتبار القيم الجمالية أحد أهم العناصر المكونة للهوية الثقافية.

- توجيه الاهتمام لمدى تأثير التقنية والإعلام الجديد على القيم الجمالية من خلال الكشف عن أثر متغيرات الدراسة المتعلقة بتأثير الإعلام التفاعلي.
- يستمد البحث أهميته أيضا من أهمية المرحلة الجامعية للطالبة التي باعتبارها المرحلة التي تمتلك فيها المهارة النقدية لكل معايير حياتها ومن أهمها القيم والسلوك الجمالي، وبالتالي إبراز دور الجامعة في الاهتمام بموضوع التربية الجمالية للطالبات.

الأهمية التطبيقية:

- تأمل الباحثة بأن تشكل النتائج الميدانية لهذا البحث إضافة علمية في بناء دراسات تطويرية تتعلق بالتربية الجمالية وقيمها للمهتمين بالمجال التربوي القيمي، يمكن أن تتمثل في برامج أو مقررات أو مقاييس.
- الكشف عن العوامل المؤثرة في القيم الجمالية لطالبات الجامعة في ضوء محدودية الدراسات التي تناولت هذه العوامل، وتناولها بالبحث من جوانب أخرى اجتماعية وثقافية واقتصادية.
- الإفادة من النتائج الميدانية للبحث في تخطيط وتطوير برامج الأنشطة والدورات الجامعية التي تستهدف البعد القيمي والثقافي للطالبات، ومهاراتهن النقدية.
- يوجه هذا البحث القائمين على برامج كليات التربية لأهمية موضوع التربية الجمالية عند تطوير البرامج العلمية والعملية في ظل ندرة المقررات والبرامج التربوية المهتمة بالبعد الجمالي.

- يمكن أن تلفت نتائج هذا البحث النظر إلى تطوير جانب من جوانب التعاون بين مؤسسات التعليم ممثلة بالجامعة وبين جهات أخرى تمثل القيم الجمالية والهوية الثقافية أحد أهدافها وموضوعاتها مثل وزارة الثقافة.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تمثلت الحدود الموضوعية بالتربية الجمالية من حيث تشخيص واقع القيم التي تتمثلها طالبات جامعة الجوف من خلال الأبعاد التالية:

أ) معايير قيم التربية الجمالية وتتضمن (معيار الدين والهوية الوطنية، ومعيار التنظيم الاجتماعي، ومعيار تقدير الذات). وقد اقتصر البحث على هذه المعايير لأنها المعايير المرتبطة بالبعد المعنوي والمادي للهوية الثقافية بالنسبة للفرد والمجتمع، وهي المعايير التي جاء البحث في ضوئها، ومن خلالها تتضح العلاقة بين التربية الجمالية والهوية الثقافية.

ب) العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية وتتضمن (عامل التعليم، عامل التسويق الإعلامي، عامل البيئة المحيطة) وقد اقتصر البحث على هذه العوامل بناء على مراجعة الدراسات السابقة الواردة في هذا البحث، والأدبيات المرتبطة بموضوع القيم الجمالية من جهة والهوية الثقافية من جهة أخرى، أي أنها العوامل المشتركة في تأثيرها على القيم الجمالية والهوية الثقافية في آن.

ج) الهوية الثقافية: وهو الموضوع الذي تحدد في ضوئه الجانب النظري والتطبيقي للبحث، بحيث يوضح الجانب النظري العلاقة بين قيم التربية

الجمالية والهوية الثقافية، ثم تتحدد أبعاد الجانب التطبيقي المتمثلة في عبارات الاستبانة في كل من معايير القيم الجمالية والعوامل المؤثرة فيها بناء على علاقتها بالهوية الثقافية.

الحدود البشرية: طالبات جامعة الجوف.

الحدود المكانية: جامعة الجوف.

الحدود الزمنية: الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ

مصطلحات البحث:

١/التربية الجمالية: بيئة منتقاة ترتقي بقدرات المتعلمين في الحكم الجمالي، فضلا عن الجانب الاجتماعي الذي يهتم بقوى الأفراد (مصطفى،٢٠١٢: ٣٧٤)

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: إعداد الفرد نظريا وعمليا لتبني معايير الحكم الجمالي في ضوء الهوية الثقافية.

٢/القيم الجمالية: الحكم الذي يصدره الفرد على كل ماهو جميل من خلال تذوقه لجمال البيئة التي يعيش فيها، أو من خلال نشاطه المعرفي وعلاقاته الاجتماعية. (الربيعي،٢٠٠٣: ٣٠)

وتعرفها الباحثة بأنها: مجموعة الأحكام التي تمثلها استجابة وجدانية أو سلوكية جمالية وفنية وثقافية نحو الذوات والمعاني والأشياء، والتي تحكم سلوك الفرد تجاه الجميل والقبيح في ضوء الهوية الثقافية للفرد والمجتمع.

٣/الهوية الثقافية: ترى منظمة اليونسكو أن الهوية الثقافية تعني أولا وقبل كل شيء أننا أفراد ننتمي إلى جماعة لغوية محلية أو إقليمية أو وطنية بما لها

من قيم أخلاقية وجمالية تميزها، ويتضمن ذلك أيضا الأسلوب الذي نستوعب به تاريخ الجماعة وتقاليدها وعاداتها وأسلوب حياتها، وإحساسنا بالخضوع له والمشاركة فيه، أو تشكيل قدر مشترك منه، وتعني الطريقة التي تظهر فيها أنفسنا في ذات كلية، وتعد بالنسبة لكل فرد منا نوعا من المعادلة الأساسية التي تقرر- بطريقة إيجابية أو سلبية- الطريقة التي ننتسب بها إلى جماعتنا والعالم بصفة عامة. (المحروقي،٢٠٠٤: ١٦٤)، وهو ذات المفهوم الذي تتبناه الباحثة في هذا البحث.

الإطار النظري

أولا/ التربية الجمالية وقيمها:

مفهوم التربية الجمالية:

تتعدد وجهات نظر المختصين حول مفهوم التربية الجمالية وقيمها، حسب فلسفة كل مختص وزمنه، وبيئته الاجتماعية وخلفيته الفكرية؛ إذ يرى (القاضي،١٩٧٩: ٩١) أن التربية الجمالية تعني: الجانب التربوي الذي يرقق وجدان الفرد وشعوره؛ ليكون مدركا للتذوق والجمال فيبعث في نفسه الارتياح وتتهذب انفعالاته مما يساعده على قوة الإرادة وصدق العزيمة، أما (خطار،٢٠٠١: ١٣) فيعرّف التربية الجمالية بأنها: عملية تربوية منظمة ومتكاملة وموجهة نحو تكوين مُثل وأذواق تربوية جمالية لدى الطلاب، كما يرى أنها عملية تتم من خلال تعليم الطلاب على الحكم الجمالي الذي يعني: التقويم المبرهن على أسس فكرية انفعالية لظواهر الحياة الاجتماعية والفن والطبيعة.

كما تعرفها (مصطفى،٢٠١٢ :٣٧٤) بأنها: بيئة منتقاة ترتقي بقدرات المتعلمين في الحكم الجمالي، فضلا عن الجانب الاجتماعي الذي يهتم بقوى الأفراد.

مفهوم القيم:

يرى مختصون أن القيم عموما ظاهرة دينامية متطورة، لذلك لابد من النظر إليها من خلال الوسط الذي تنشأ فيه والحكم عليها حكما موقفيا بنسبتها إلى المعايير التي يضعها المجتمع في زمن معين، وبإرجاعها إلى الظروف المحيطة بثقافة المجتمع. (في معن وخلف،٢٠١٥: ٢٤٨)، وتعرّف بأنها: حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتديا بمجموعة من المبادئ والمعايير التي ارتضاها الشرع محددا المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك.(حسين،١٩٨٨: ٦٨)،كما يعرفها (كامل،٢٠٠٢: ١٨٧) بأنها: أحكام يصدرها الفرد على بيئته الإنسانية والاجتماعية والمادية، وهي نتيجة تقويم الفرد أو تقديره، إلا أنها في جوهرها نتاج اجتماعي تقبلها الفرد بحيث يستخدمها كمحكات أو مستويات أو معايير.

وقد عرفها(فليب جاكوب)بأنها مستويات معيارية يتأثر بها الإنسان في اختياره بين بدائل السلوكيات المدركة ،ويتفق معه(تالكوت بارسونز) إذ يرى بأنها: عنصر في نسق رمزي مشترك يعتبر معيارا، أو مستوى للاختيار بين بدائل التوجيه التي توجد في الموقف. (الحجي، د.ت: ٤)

مفهوم القيم الجمالية:

تعرّف القيم الجمالية بأنها: الحكم الذي يصدره الفرد على كل ماهو جميل من خلال تذوقه لجمال البيئة التي يعيش فيها، أو من خلال نشاطه المعرفي وعلاقاته الاجتماعية (الربيعي،٢٠٠٣: ٣٠)، أما (الخوالدة والترتوري،٢٠٠٦: ٥٥) فيعرفانها بأنها: كل الصفات التي تلبي الحاجة إلى المتعة بالجمال،كما يعرفها كل من(أحمد والدوسري،٢٠١٣: ١٥١) بأنها: مجموعة الموجهات السلوكية للفرد نحو التذوق الجمالي، وإدراك التناسق والتكامل في جميع جوانب الحياة، وتقدير كل ماهو جميل وذي قيمة خلقية أو عملية.

ومما سبق نلاحظ أن: الاختلاف في مفهوم القيم عامة والقيم الجمالية خاصة قائم منذ فترة طويلة وحتى الآن حول الفرق بين القيمة والمعيار تحديدا، والتداخل بينهما مايزال قائما ويشكل منطقة غموض بين المفهومين في كثير من الدراسات والأدبيات القيمية، ففي حين يرى البعض أن القيم عموما والقيم الجمالية خصوصا هي مرادف المعيار والمحك لتوجيه السلوك مثل (كامل،٢٠٠٢: ١٨٧) و(فليب جاكوب، وتالكوت بارسونز) و (أحمد والدوسري،٢٠١٣: ١٥١)، يرى البعض الآخر أن القيم ليست هي المعيار بل أنها أحكام تصدر بناء على معايير متعددة مثل (حسين،١٩٨٨: ٦٨) و (الربيعي،٢٠٠٣: ٣٠)، وبذلك نجد خلطا يقع بين القيمة كحكم أو استجابة وبين المعيار كمرجعية، وبناء عليه؛ يمكن القول بأن:

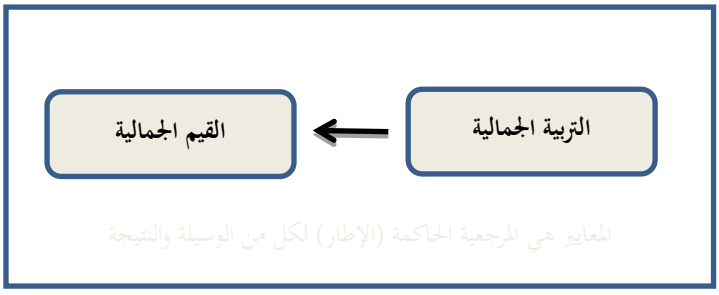
التربية الجمالية هي(الوسيلة) تتحقق من خلالها القيم الجمالية (كاستجابة) في إطار المعايير (كمرجعية).

بمعنى أن التربية الجمالية: هي الوسيلة التربوية لتحقيق القيم الجمالية، كما أنها متطلب لإصدار حكم جمالي، تتم في إطار معايير المجتمع الثقافية والاجتماعية، وفي ذات الوقت تنمّي لدى الطلاب أهمية هذه المعايير وضرورة الاعتزاز بها.

أما القيم الجمالية: فهي أحكام تظهر على شكل استجابة وجدانية أو سلوكية للتربية الجمالية، والتي تمثل قناعات الفرد نحو التذوق الجمالي للجوانب المادية والمعنوية.

أما المعايير: فتمثل المرجعية الحاكمة لكل من الوسيلة والاستجابة، أي مرجعية التربية الجمالية والقيم الجمالية التي تتم في إطارها تنظيم كل العمليات والمدخلات لهذا النوع من التربية، وهي مرتبطة بالهوية الثقافية بالضرورة، باعتبارها المرجعية التي تميز كل مجتمع عن غيره في تربيته وقيمه ونظامه الاجتماعي والثقافي.

والشكل التالي يوضح هذه العلاقة بين تلك المفاهيم.



شكل (١): العلاقة بين التربية الجمالية وقيمها ومعاييرها

أهمية التربية الجمالية:

ترتبط أهمية التربية الجمالية بمجالات متعددة في حياة الفرد، وتبرز في الجانب التربوي والثقافي والاجتماعي والنفسي من حيث ضبط الانفعالات وتقدير الجمال والاستمتاع به، ويشير كل من (الخوالدة والترتوري،٢٠٠٦: ١٦٥-١٦٦) لهذه الجوانب كالتالي:

١- تسهم التربية الجمالية في تكوين اتجاهات الإنسان، وتؤثر في مشاعره ووعيه، كما تسهم في صياغة أرائه وتقوية معتقداته، وهي الشرط الأكثر أهمية لتطوير الكثير من صفات الإنسان الجمالية وخاصة المجال الانفعالي والخيال والتفكير المجرد.

٢- للتربية الجمالية أهمية في رفع مستوى الثقافة الجمالية الفنية للفرد.

٣- تسهم في ضبط تأثير وسائل الإعلام على المتلقي، إذ يستطيع أن يفهم الجمال بشكل أفضل عندما يشارك في العمل الإبداعي والحياة الاجتماعية من منظور التربية الجمالية.

٤- تنمي التربية الجمالية المخيلة، والحساسية، وأنواع التفكير الإبداعية لدى الفرد. ويضيف (مطر،٢٠١٥: ٥٧٣)

٥- للتربية الجمالية أهمية اجتماعية تتمثل في مواجهة السلوك العدواني.

٦- تكسب الطالب الذوق الرفيع واحترام الآخر، وحب الخير وتجنب الشر.

٧- التربية الجمالية مرتبطة قيميا بالتقدم والمدنية والحضارة.

٨- التربية الجمالية وسيلة لتحقيق الكثير من أهداف التربية الحديثة.

أهداف التربية الجمالية:

١- الأهداف الاجتماعية: تطهر التربية الجمالية علاقة الفرد بنفسه وبالآخرين حين تقوم على أساس من التفاهم والتسامح، كما تنمي اتجاها إيجابيا لدى الطلاب في الحفاظ على البيئة التي يعيشون فيها ويكتسبون من خلالها معايير المجتمع عبر التراث الاجتماعي المتضمن للعادات والتقاليد.

٢- الأهداف الأخلاقية: تعد التربية الجمالية أداة الفرد في تنمية الذوق الجمالي وتكوين المعايير التي تساعد الطلاب على تمييز الجميل من القبيح، وتشجيعهم على النقد لتجنيبهم مجاراة الأمور الشائعة قبل إخضاعها للنقد.

٣- الأهداف الشخصية: من خلال تربية حواس الطالب على تذوق الجمال في صوره المتعددة، والإحساس بقيم لم يكن يستطع إدراكها، إضافة لتعزيز الثقة بالنفس.

٤- الأهداف العلمية: تعد التربية الجمالية وسيلة للتواصل وتكوين المفاهيم وتعديل السلوك عن طريق الفهم والتخيل والنقد، كما تشجع على الابتكار والإبداع الذي أثبتت الدراسات التربوية أهميته في تطوير القدرات العقلية والعلمية.

٥- الوظائف النفسية: تهذب التربية الجمالية انفعالات الطالب واستجابته الحسية وتوجه مشاعره تجاه الصفات الموضوعية، كما تنمي لديه دافع الاستقلالية وشعور الاستقرار. (كشيك،٢٠١٤: ١٥٨-١٦٠)

أساليب تنمية القيم الجمالية والتذوق الجمالي:

١- أسلوب تكرار الموضوع: فالممارسة المتكررة لعملية التذوق الجمالي لها أثر كبير في تنمية القدرة على التصنيف الجمالي للجوانب المادية والمعنوية.

٢- أسلوب المقارنة: ويعتمد على الطريقة النقدية التي لا يمكن أن تصل بالفرد لتذوق متكامل للجمال إلا نتيجة لخبرات جمالية متراكمة.

٣- الإسقاط أو الحذف التدريجي: ويعني التدرج في إصدار أحكام جمالية بناء على المرحلة العمرية، ولا تعد هذه الطريقة معيارا منطقيا؛ بل هي معيار أخلاقي نسبي (الخوالدة والترتوري،٢٠٠٦: ١٨٠)، وبما أن هذه الأساليب ترتبط بالمرحلة العمرية ومهارة التصنيف والنقد فيعني انها ترتبط بمرحلة متقدمة مثل المرحلة الجامعية التي تستطيع فيها الطالبات إدراك المفاهيم المجردة تصنيفا ونقدا؛ ومن ثم إدراك علاقتها بالهوية الثقافية، ويضيف (الجرجاوي،٢٠١١: ٣٠-٣١) أساليب أخرى تتعلق بالعوامل المؤثرة على التربية الجمالية وقيمها، مثل:

١- تنمية القيم الجمالية بأسلوب القدوة: ويؤكد من خلاله على دور البيئة المحيطة بمحاكاة نماذج القدوة التي تمثلها الأسرة، ومؤسسات التعليم والدور الإعلامي بكل أنواعه ووسائطه.

٢- تنمية القيم الجمالية بأسلوب التوجيه والإرشاد: ولاشك أن هذا الدور منوط بالأساتذة والقائمين على التعليم باعتبار الوظيفة التربوية لهم وأهمية التوجيه والإرشاد في تحقيق الأهداف التربوية.

٣- تنمية القيم الجمالية بأسلوب تكوين العادة: وتكوين العادة يرتبط بالضرورة بأسلوب تكرار الموضوع السابق ذكره، كما تكتسب العادات أهمية في هذه المجال باعتبارها عنصرا مهما من عناصر ثقافة المجتمع التي يتم تصنيف القيم ونقدها في إطارها.

ثانيا/ الهوية الثقافية:

المفهوم:

عرفت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الهوية الثقافية بأنها: "النواة الحية للشخصية الفردية والجماعية، والعامل الذي يحدد السلوك ونوع القرارات والأفعال الأصيلة للفرد والجماعة، والعنصر المحرك الذي يسمح للأمة بمتابعة التطور والإبداع، مع الاحتفاظ بمكوناتها الثقافية الخاصة وميزاتها الجماعية التي تحددت بفعل التاريخ الطويل واللغة القومية والسيكولوجية المشتركة(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، د.ت: ٢١)، وبشكل أكثر خصوصية يتحدد مفهوم الهوية الثقافية لمجتمع معين بأنها: مجموع المقومات والعناصر الثقافية التي تسمح بالتعرف على الانتماء الثقافي لشخص ما، أو لمجموعة بشرية معينة، كما يمكن أن يحيل عموما إلى الوعي الصريح أو الضمني، بالانتماء إلى جماعة بشرية معينة تعيش في فضاء جغرافي محدد، ولها تراث ثقافي متميز، يشمل تاريخا مشتركا، ولغة، وقيما وعادات وتقاليد، وتطلعات مستقبلية. في (اسماعيلي،٢٠١٩: ١٨١)

وعليه فإن الهوية الثقافية لأي مجتمع لابد وأن تستند على مجوعة من السمات التي تميزها عن غيرها، لتمنحها خصوصيتها التي تُعرف بها عن

سواها، ما يعني أنها خصوصية تتسم بالضرورة بنسبة من الثبات، ومابين ضرورة الثبات وحتمية التغيير يبرز تحدي المحافظة على التوازن بين المحلية والعالمية، وعليه: لا يمكن لأي بحث في موضوع القيم أن ينفصل عن الهوية الثقافية، باعتبار القيم أحد أهم مكونات الهوية الثقافية.

أبرز مكونات الهوية الثقافية:

١/الدين:

شكل الدين عموما والدين الإسلامي خصوصا أحد مقومات الهوية الثقافية الوطنية، وعاملا حاسم في رسم ملامحها،كونه يحمل طاقة تعبوية هائلة في شحن الوعي الجمعي للأمة بمجموعة من الرموز والقيم والعادات لتعزيز الوحدة بين أفرادها، فالهوية بناء يقوم به الإنسان في مراحل متعددة من حياته من خلال علاقته بذاته وبالآخرين، ولا تتم هذه العلاقة إلا بوازع ديني يشد الأفراد بعضهم ببعض، حتى يكوّن من مجموعهم أمة متلاحمة تعتز بثوابتها وقيمها، وتفتخر بهويتها المحتضنة للتنوع والتعدد بنهج الحرية المسؤولة (اسماعيلي،٢٠١٩: ١٨٤) وإذ يتأكد تأثير الدين على تحديد هوية أي مجتمع من المجتمعات فتأثيره على هوية المملكة العربية السعودية أكثر تأكيدا باعتبار مكانة المملكة الدينية في العالم الإسلامي كونها تشرُف بوجود الحرمين الشريفين فيها، ما يجعلها قبلة للمسلمين في العبادة كما هي قبلة دينية معنوية لهم بهذه المكانة، الأمر الذي يحتم على مواطنيها ضرورة التمسك بهذا المكون الأهم الذي يسم هويتهم الثقافية والوطنية بخصوصية متفردة في القيم والسلوك عن كل بقاع العالم.

٢/اللغة:

تعد اللغة المكون الأساس للهوية الثقافية، لأنها ليست مجرد ألفاظ وكلمات للتفاهم؛ بل وعاء يحوي مكونات عقلية ووجدانية ومعتقدات وخصوصيات هذا المجتمع "وهذه هي الثقافة بعينها"، وإذا كانت اللغة هي الخاصية الإنسانية التي تعكس العقل الجمعي لفئة من البشر وتعبر عن رؤيتهم للعالم من حولهم، وإذا كانت الهوية هي الحقيقة والذات والماهية؛ فإنه يمكن القول: أن اللغة تعد صورة حية لحقيقة أصحابها وذواتهم وماهيتم، فكل إنسان يحتاج إلى لغة تحدد هويته، وعليه: فإن اللغة والهوية وجهان لشيء واحد، فالإنسان في جوهره ليس إلا لغة وهوية، واللغة فكره ولسانه وانتماؤه أيضا.(كربية،٢٠١٥: ٨٥-٦٠) أما عن اللغة العربية تحديدا فهي رمز للهوية العربية والإسلامية وحاضنة لذاكرتها الخصبة وتراثها الغني، لأنها حاملة كلام الله تبارك وتعالى، وتتصل بحقيقةٍ عقديةٍ راسخةٍ هي الإسلام، فقد عملت هذه اللغة على حماية التاريخ والحضارة والثقافة العربية عبر الزمن، وكانت إحدى العوامل البارزة التي وحدت العرب، لذلك لا يكون من المبالغة ان نقول أنها ركن أساس من أركان الأمن الثقافي والحضاري والفكري للأمة العربية الإسلامية في حاضرها وفي مستقبلها، وهي القاعدة المتينة للسيادة الوطنية، فليست اللغة لسانا فحسب، ولكنها عنوانا لهذه السيادة التي تحرص عليها الدولة. (التويجري،٢٠١٥: ٥٣)

٣/القيم:

تعد القيم واحدة من العناصر الثقافية التي تؤدي إلى فهم طبيعة كل مجتمع والعلاقة السائدة بين أفراده، وكلما اتسع مدى هذه القيم ازدادت عموميات الثقافة وظهرت بين أفراده درجة عالية من الانسجام والتوازن؛ ما يؤدي إلى قوته ووحدة تماسكه، بينما يؤدي انحسار مدى القيم إلى زيادة خصوصيات الثقافة الأمر الذي يضعف من وحدة المجتمع، وحول هذا يرى كلاكهون " أن الثقافة ماهي إلا تنظيم مختلف لأنماط السلوك حول ركيزة من القيم" (اليماني،٢٠٠٩: ٢٩)، وفي المقابل تتحدد الهوية الثقافية بمرجعية قيمية حاكمة لأطر الفكر والممارسة لتحقيق خصوصيات مجتمعية مميزة، يتميز بها سلوك الإنسان والنمط الكلي لحياة المجتمع. (مكروم ،٢٠٠٨: ١٣٨٥) مايعني قوة علاقة الهوية الثقافية بالقيم عنصرا مؤثرا فيها ومتاثرا بها أيضا، الأمر الذي يعطي للثقافة خاصية التراكم والتطور ومواكبة التغيرات العالمية بالشكل الذي يحفظ لها خصوصيتها والمرونة اللازمة أيضا في مواكبة مستجدات العصر ومواجهة تحدياته.

ثالثا/ أدوات الاتصال الثقافي وتأثيرها على قيم التربية الجمالية:

تتأثر منظومة القيم بشكل عام بعدد من العوامل التي تُغير من تلك القيم أو تعيد تشكيلها؛ وعن العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية تحديدا ترى (اللامي،٢٠١٣: ١٣١) أنها تتمثل في:

١- العوامل الفطرية: مثل الذاكرة والذكاء.

٢- استعداد الفرد وخبراته الشخصية.

٣- الثقافة السائدة في المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد وأسلوب التعامل معه.
٤- نظام المؤسسات التعليمية بأبعاده المختلفة، الثقافية والأكاديمية والمنهجية.

ويضيف(الحجي، د.ت:١٩) تأثير وسائل الاتصال الجماهيري بكافة أشكالها المقروءة، والمسموعة، والمرئية كأحد أهم العوامل المؤثرة في القيم، من خلال تشكيل وقولبة الشخصية لدى فئة الشباب بشكل خاص إن سلبًا أو إيجابًا.

وتشير هذه العوامل إلى تأكيد وجهة نظر من يرون بنسبية دور العوامل الشخصية مثل الذاكرة والخبرات في تباين الأحكام، إذ أن العوامل الفطرية نفسها نسبية، والخبرات متغيرة من شخص إلى آخر حتى في ذات البيئة والزمان، ما يزيد من أهمية النظام الثقافي والتعليمي في تنمية القيم الجمالية وتحديد معاييرها، وبالتالي تحديد هوية جمالية للمجتمع مقابل قوة تأثير الإعلام في تشكيل شتى أنواع القيم ومن أهمها القيم المحسوسة مثل القيم الجمالية.

وبناء على ذلك يتركز هذا المحور حول عامل الإعلام التفاعلي تحديدا ومدى تأثيره على القيم الجمالية للأسباب التالية:

- نظرا لطبيعة وقوة تأثيره المرتبطة بالثورة التكنولوجية بوصفها أهم أدوات العولمة الثقافية التي أدت لتغيير واضح في قيم المجتمعات والأفراد.

- سيطرة الإعلام التفاعلي على مشهد التواصل العالمي بأسره مما جعله محل اهتمام الباحثين في مجالات الإعلام والثقافة والتربية والقيم والاجتماع والاقتصاد والسياسة.
- يختص الإعلام التفاعلي عن غيره من العوامل بكونه أداة من أدوات الثقافة التي تؤدي دور التثقيف وتعمل على تشكيل الهوية الثقافية للأفراد التي تحدد هذا البحث في ضوئها، لذلك يناقش هذا المحور تأثير الإعلام التفاعلي من خلال البُعدين التاليين.

أ/ الإعلام التفاعلي أداة من أدوات الثقافة:

يكاد يتفق المختصون في التربية على أن الإعلام بوسائطه المتعددة يؤدي الدور الأهم في التنشئة الاجتماعية والثقافية؛ إذ باتت تلك الوسائط الوسيلة الأساسية لجميع أشكال التعبير، فاحتلت الدور الأهم في شؤون المعرفة وتنظيم الذاكرة الجماعية لأي مجتمع من خلال جمع المعلومات ومعالجتها واستخدامها، الأمر الذي منحها القدرة على إعادة صياغة القالب الثقافي للمجتمع من خلال توجيه الفرد لقيم ومهارات محددة، ما يعطيها سلطة رقابية وتنموية وتوجيهية للمجتمع كما يرى كل من(ذهبية، ٢٠٠٥: ٦٧) و(البدراني،٢٠١١: ٥٠) تتمثل في :

- خلق المثل الاجتماعي بتقديم النماذج في الثقافة والفنون.
- تقديم قاعدة مشتركة للقيم والخبرات الجماعية.
- التعبير عن الثقافة السائدة والكشف عن الثقافات الفرعية ودعم القيم الشائعة أو إعادة تشكيلها.

الأمر الذي يؤثر على الهوية الثقافية بكل ما تحمل من عناصر تكوينها كالدين واللغة والقيم والرموز الثقافية والتاريخية والعادات والأعراف، إذ يتمظهر كل مكوّن من هذه المكونات في حياة الأفراد سلوكاَ وقيما لصالح تعزيز صور الهوية الثقافية أو ضدها بحسب ما يطغى من موضوعات في وسائط الإعلام التفاعلي من جهة وبحسب وعي الأفراد بتلك الوسائط وتأثيرها على ثقافتهم من جهة أخرى، إلا أن كثيرا من التربويين يغلبوّن الأثر السلبي للإعلام التفاعلي فيما يخص القيم وعلاقتها بالهوية الثقافية للمجتمع، فيرى كل من (أحمد والدوسري،٢٠١٣: ١٦٢) أن تداعيات العولمة والإعلام أدت إلى الصراع بين الثقافة المحلية والعالمية، وفي إطار القيم الجمالية تحديدا تهيمن الأزياء الغربية واللغة الإنجليزية على لغة التخاطب العامة والإعلامية، كما تنتشر المسميات الأجنبية على المحلات التجارية، ما أدى إلى ضعف قيم الولاء والانتماء وتشويه بعض القيم الجمالية لدى الشباب وضعف قدرتهم على الانتقاء والاختيار بين القيم المتصارعة، وصولا لأزمة قيمية حقيقية بين الشباب. ومن أبرز آليات تأثير الإعلام التفاعلي على القيم الجمالية:

١/ آلية تنميط الذوق الجمالي:

أدت الثورة الاتصالية العالمية إلى تنميط الوعي والأذواق والمعايير وأقنمتها في أقنوم عام مهيمن، من خلال توليد قيم جديدة تتحول معها منظومة القيم إلى ساحة شوهاء لا تنتظمها علاقة أفقية، تنمّي قيم العنف والكراهية بين أبناء المجتمع الواحد.(في عبدالفتاح،٢٠١٣: ١٣)، أما على مستوى تنميط القيم الجمالية الشكلية فقد حذر باحثون من جامعة بوسطن إلى تجذر ظاهرة

جديدة أسموها "هوس السيلفي" في إشارة إلى "عدم الرضا عن المظهر" بسبب صور "السيلفي" باستخدام الهواتف الذكية، ويرون أن هذه الصور ستفرض اتجاهات جديدة في عالم التجميل ربما ستغير القواعد العامة في هذا المجال بسبب إقبال الناس على عمليات تجميل تهدف إلى الوصول للصور الجميلة التي تلتقطها هواتفهم، إذ تعتمد هذه الصور على تقنية التحسين الرقمي ولا تظهر الوجه على حقيقته بسبب تغير أبعاده، مما يتسبب في إرباك أصحابها فتؤثر على وعيهم وتقديرهم الذاتي لأنفسهم (تقريرSkyNews عربية،٢٠١٨)

٢/ آلية إبراز النموذج الإعلامي (مشاهير تطبيقات التواصل الاجتماعي)

تبدو ظاهرة تأثير المشاهير واضحة لكل من يرصد الحركة التفاعلية لوسائط الإعلام التي أضفت مكانة خاصة لهم من خلال التركيز عليهم وإكسابهم شهرةً منحتهم قدرا من السلطة والتفرد على غالبية الناس، وبالتالي سطوةً في مجال دعم أو تغيير القيم الاجتماعية والثقافية (في عبدالفتاح،٢٠١٣: ٣٥٩) ولاشك أن هذا التغيير ما يزال يتقدم لصالح قيم الاستهلاك على حساب القيم الجمالية، كما توضح النقطة التالية:

ب/ الإعلام التفاعلي أداة من أدوات الإعلان الاستهلاكي:

يؤثر السوق الإعلاني بشكل كبير على سلوك الناس الشرائي، لكن أهميته هنا ترتبط بتأثيره على القيم الثقافية والجمالية لدى الأفراد والمجتمعات، إذ يتداخل النموذج الإعلامي (مشاهير التطبيقات الاجتماعية) بسوق الإعلانات فترتبط القيمة الاستهلاكية بقيمة تقليد المشاهير لا بالبعد المعرفي

ولا الجمالي للمنتج المعلن عنه، تتضح أهمية هذا الترابط من خلال أرقام سوق الإعلانات على مواقع التواصل الاجتماعي التي تستخدم المشاهير لترويج تلك الإعلانات، إذ قُدّرت حجم الأموال التي أنفقت على الإعلانات عبر وسائل التواصل الاجتماعي للعام ٢٠١٩م بنحو ٥٠مليار دولار وفق توقعات الشبكة الإعلامية زينث أوبتميديا "Zenith Optimedia" (صحيفة أموال،٢٠١٨) كما تتوقع منصة بيانات الأعمال العالمية أن حجم الإنفاق على سوق الإعلان العالمي سيبلغ ٦٠٠ مليار دولار في العام ٢٠٢١ (منصة بيانات الأعمال العالمية الإلكترونية،٢٠١٩)

ومحليا وضحت دراسة (العنزي،٢٠١٧) أن مواقع التواصل الاجتماعي أدت لما يسمى بـ "إدمان الشراء" لدى الأسر السعودية، يدعم هذه النتيجة دراسة شركة criteo التي بينت أن النسبة العالمية للشراء من المتاجر الإلكترونية باستخدام الهواتف الذكية للعام ٢٠١٥ بلغت ٣٥٪ بينما بلغت في السعودية ٣٨,٨٪ (صحيفة الشرق الأوسط،٢٠١٦)

ومما سبق يمكن القول بأن قيم التربية الجمالية المرتبطة بالهوية الثقافية تكاد تكون في أضعف حالاتها إذا ما قورنت معايير الحكم الجمالي السابقة الذكر بمدى هيمنة الإعلام التفاعلي وارتباط حلقاته بسلطة الإعلان وتأثير المشاهير في دعم هذه السلطة، إذ ترتبط المعايير بالقيم الثقافية المعنوية بينما ترتبط العوامل المؤثرة عليها بالبعد المادي الأقوى تأثيرا، ومن خلاله يتحول الإعلان المرتبط بآلية التكرار الإعلامي إلى ذوق معرفي يوهم أصحابه بقدرتهم على الاختيار في حين أنهم يتوهمون تلك الحرية وسط عالم من الإعلانات تؤكد لهم

بأن خياراتهم مبنية على معلومات مؤكدة، ثم إلى فعل سلوكي منمّط يكاد يقضي على التباين الذي يسم الثقافات بخصوصيتها.

الدراسات السابقة:

١/ دراسة(الجرجاوي،٢٠١١):هدفت الدراسة إلى بيان معايير قيم التربية الجمالية في الفكر الإسلامي والفكر الغربي وقد استخدم الباحث منهجين من مناهج البحث العلمي هما منهج البحث الأصولي ومنهج البحث الوصفي التحليلي، واستعان بمجموعة من الدراسات والبحوث في الميدان للإجابة على تساؤلات الدراسة، ووضحت الدراسة أن معايير التربية الجمالية في الفكر الغربي تمثلت في الشكلية، والمعيار العلمي، والمادية مقابل الروحية، والنفعية واللذة، أما معايير الفكر الإسلامي فتمثلت في الدين، والإحسان، والبعد الأخلاقي، واختتمت الدراسة بكيفية الاستفادة من التربية الجمالية في البيت والمدرسة وأهم الطرق والأساليب التي من خلالها يتم تنمية التربية الجمالية للفرد، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات التي كان من أهمها ضرورة تربية الطفل على الجمال وقيمه وثقافته من خلال تعليمه على الكلمة الطيبة والمنطق الحسن وأدب الكلام وحسن المعاشرة وفعل الخير.

٢/ (أحمد والدوسري، ٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور كلية التربية للبنات في تنمية القيم الجمالية للطالبات في ضوء متغيرات العصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، بتطبيق استبانة على عينة عشوائية من الطالبات بلغت ١٠٠ طالبة و ٣٠ من أعضاء هيئة التدريس، وكان من أهم النتائج: أن لكليات التربية للبنات دوراً متوسطاً في تنمية القيم

الجمالية للطالبات كما أن هناك معوقات تحد من دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية مثل: قلة الأنشطة التربوية المتعلقة بتنمية القيم الجمالية، وضعف تطوير برامج الإعداد، وضعف التزام أعضاء هيئة التدريس بالمظهر الجمالي أثناء المحاضرات، وانتهت الدراسة بوضع استراتيجية مقترحة لتفعيل دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية بما يناسب متغيرات العصر.

٣/ (مطر، ٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتاب الأحياء للصف الثالث المتوسط للعام ٢٠١٥ في ضوء معايير التربية الجمالية، ولتحقيق الهدف قام الباحث ببناء أداة تتضمن معايير التربية الجمالية التي تكونت من ثلاث ٣ معايير رئيسة، هي:(الدين، الأسرة والمدرسة، الصحة والغذاء)وتضمنت ٢١ فقرة فرعية، وكان من أهم النتائج: إن كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط كان بمستوى جيد مقارنة بالنسبة المحكية التي اعتمدها الباحث استناداً إلى أراء الخبراء وهي% 70 ، وأن معيار الصحة والغذاء كان الأكثر تنفيذا، بينما كان معيار الأسرة والمدرسة الأضعف تنفيذ، وأوصى الباحث بالاهتمام بالفقرات الرئيسة والفرعية التي لم يتم التركيز عليها والمهملة لمعايير التربية الجمالية والعمل على تضمينها في كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط.

٤/ (محمد وخلف،٢٠١٥): هدفت الدراسة للكشف عن أثر الدراسة الاكاديمية والبيئة الجامعية في تغيير القيم الجمالية لدى الطلبة في تخصص التربية الفنية على مستوى جامعة بغداد و ديالى في العراق، وطبقت الدراسة على عينة البحث المكونة من ١٦٠ طالبا وطالبة من طلبة قسم التربية الفنية

جامعة بغداد ،و١٢٠ طالب وطالبة من طلبة قسم التربية الفنية في جامعة ديالى، وحدد الباحثان مستوى تغير القيم الجمالية وفق ٣ أبعاد هي: تربوية/علمية، ونفسية/ذاتية، واجتماعية/ بيئية، من خلال قياس التغير الحاصل في هذه القيم وفق تقدم الطلاب المعرفي الجمالي خلال سنوات الدراسة الجامعية، وكشفت الدراسة أن هناك تغيراً ملحوظا في مستوى تغير القيم الجمالية لدى طلبة قسم التربية الفنية في جامعة ديالى بتغير المراحل الدراسية اذا تزداد نسبة هذا التغير بزيادة الخبرة والمعارف الثقافية والعلمية.

٥/ دراسة (جرادات وعبيدات، ٢٠١٩): هدفت الدراسة إلى تطوير وحدة من كتاب التربية الوطنية والمدنية في الأردن للصف العاشر في ضوء التربية الجمالية وقياس أثرها في تنمية المسؤولية المجتمعية والسلوك المدني، باستخدام المنهج شبه التجريبي وإعداد قائمة بمفاهيم التربية الجمالية ومقياس المسؤولية المجتمعية ومقياس السلوك المدني، وتطبيقها على ١١٧ طالبا وطالبة في مجموعتين تجريبيتين مكونتين من ٣١ طالبة و٢٩ طالبا، ومجموعتين ضابطتين مكونتين من ٢٦طالبة و٣١ طالبا، وأظهرت النتائج فروقا لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت الوحدة المطورة في جميع أبعاد المسؤولية المجتمعية والسلوك المدني، فيما لم تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع أبعاد المسؤولية المجتمعية والسلوك المدني.

ومن **الدراسات الأجنبية: ١**/ دراسة واربورتون (Warburton،2007): هدفت الدراسة إلى تصميم منهج دراسي خاص بالتربية الجمالية في المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق هذا المنهج يشجع الطلاب على

التفكير السليم والإبداع والابتكار وتقدير الجمال في الطبيعة، كما أشارت الدراسة إلى أنه بالرغم من أهمية التربية الجمالية، فإنها تعد هامشية في المنهج الدراسي.

٢/دراسة ويبستر و ولفي (Wolfe&Webster,2012) : هدفت الدراسة للكشف عن أثر التربية الجمالية في تحسين تعلم الطلبة في أستراليا، باستخدام المنهج المختلط من خلال إجراء مجموعة مقابلات مع معلمات الصف التاسع وملاحظة أدائهن الصفي؛ إضافة للاستبانة المطبقة على الطلاب تتضمن أسئلة حول خبراتهم الجمالية وسؤالا مفتوحا عن تصوراتهم حول النظام القيمي لدى المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من ٤ معلمات و ٧١ طالبا، وأظهرت النتائج اتفاقا بين الطلاب ومعلماتهم على أن التربية الجمالية تعزز المسؤولية والحرية الديمقراطية لدى الطلاب.

٣/ دراسة مون وآخرون (Moon et al,2013): هدفت الدراسة للكشف عن أثر التربية الجمالية على المواطنة في أمريكا، باستخدام أدوات الملاحظة " قوائم الشطب" التي طبقت على عينة مكونة من ١٤طالبا من طلاب الكليات الجامعية والمتوسطة، و٥ من طلاب المرحلة الأساسية، و ٣٨ من طلاب المدارس في الصف الرابع والثامن، و ٧ طالبات و٢٥ طالب من طلاب المدارس الثانوية، من خلال اجتماعات أسبوعية لمدة ٩٠ دقيقة حول دور التربية الجمالية في تنمية الخيال الاجتماعي، وقد أظهرت النتائج أن التربية الجمالية تزيد من وعي الطالب لمزايا مجتمعه، وتمكنه من تخيل الأشياء

بشكل إيجابي، كما تعزز لديه قيم التفكير الحر وتدفعه لممارسة السلوك المسؤول القادر على المحافظة على هذه الجماليات.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تتضح بعض أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين البحث الحالي، كما تتبين الجوانب التي استفادت منها الباحثة في بناء الأطر النظرية والتطبيقية لهذا البحث، ويمكن توضيحها بالتفصيل كالتالي:

- اتفقت جميع الدراسات السابقة مع البحث الحالي في موضوع التربية الجمالية والقيم الجمالية، كما طبقت معظمها على عينة مكونة من طلاب وطالبات الجامعات وهي ذات العينة المستهدفة في هذا البحث، وتوصلت نتائجها إلى أهمية التربية الجمالية تربويا واجتماعيا.
- تتفق منهجية البحث الحالي مع منهجية معظم الدراسات السابقة باعتمادها المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة كأداة لتطبيق الدراسة وجمع المعلومات.
- يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في محاور الدراسة الميدانية التي تضمنت معايير قيم التربية الجمالية المتضمنة [معيار الدين والهوية الوطنية، معيار التنظيم الاجتماعي، معيار تقدير الذات] وهي المعايير التي لم تتطرق إليها أي من الدراسات السابقة ماعدا دراسة (الجرجاوي،٢٠١١) التي ذكرت معيار الدين فقط بوصفه أحد معايير التربية الجمالية في الفكر الإسلامي.

- تناول هذا البحث أيضا العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية وهي:[عامل التعليم، التسويق الإعلامي، البيئة المحيطة] وهي العوامل التي لم تتطرق لها الدراسات السابقة بشكل مجمل، لكنها أتت لتركز على واحد منها في أكثر من دراسة، كما لم تبحث أي دراسة عن عامل التسويق الإعلامي.
- اختلف هذا البحث مع دراسة (مطر، ٢٠١٥) في تحديد المعايير رغم التشابه في العنوان، فقد حددت دراسة مطر (الأسرة والتعليم) كمعايير رغم أنهما يعدان من العوامل لا المعايير، ما يجعل من البحث الحالي مختلفا عن سابقه في دقة الوقوف عند الفرق بين المعايير والعوامل نظريا وتطبيقيا.
- يختلف الإطار النظري عن الأطر النظرية للدراسات السابقة من حيث تركيزه على موضوع الهوية الثقافية وعلاقته بالتربية الجمالية، وأثر الإعلام التفاعلي على قيم التربية الجمالية، وهي محاور لم تتناولها الدراسات السابقة رغم علاقتها المباشرة بموضوع التربية الجمالية.
- تركزت الدراسات السابقة في مجملها على البعد الاجتماعي والوطني في علاقته بالتربية الجمالية من جهة، وتركزت في مجملها أيضا في استهداف التربية الجمالية من خلال المناهج الدراسية، ويختلف البحث الحالي عن هذه الدراسات من حيث دراسته لأبعاد مختلفة تماما فقد تركز على معايير التربية الجمالية المرتبطة بالهوية الثقافية بشكل خاص.
- أما الدراسات التي بحثت في العوامل المرتبطة بالقيم الجمالية، مثل دراسة(محمد وعبير خلف،٢٠١٥) ودراسة(أحمد، والدوسري،٢٠١٣)

اللتان بحثتا في (عامل التعليم)، ودراسة (مطر، ٢٠١٥) التي وضحت درجة تأثير (الدين، والأسرة والمدرسة، والصحة) فقد أغفلت عوامل أخرى مثل الهوية الثقافية، والتنظيم الاجتماعي، والبعد الإعلامي والتسويق الإعلاني، وجاء هذا البحث لمعرفة تأثيرها وسد قصور الدراسات السابقة عنها.

- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في توضيح مشكلة البحث ومبرراتها، وبناء بعض ما جاء في الإطار النظري وأداة الدراسة، وتفسير النتائج في ضوء نتائجها.

ثالثا: منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: أُستخدم المنهج الوصفي الوثائقي للإجابة عن السؤال النظري حول علاقة التربية الجمالية بالهوية الثقافية، ويعرف بأنه: الجمع المتأني والدقيق للوثائق المتوافرة المتعلقة بالموضوع، وتحليلها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث للإجابة على أسئلة البحث. (العساف، ٢٠١٠: ١٩٢)

كما طُبق المنهج الوصفي (المسحي) للإجابة عن الأسئلة الميدانية؛ باعتباره المنهج العلمي الأكثر مناسبة لطبيعة الدراسة الحالية، والذي يعرف بأنه: ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب أفراد مجتمع البحث، أو عينة منهم، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، دون تجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب.(العساف، ٢٠١٠: ١٧٩)، وبناء عليه فقد تم استجواب عينة البحث (طالبات الجامعة) بهدف وصف ظاهر قيم التربية الجمالية وما يرتبط بها من

سلوكيات من خلال وصف طبيعتها المرتبط بالمعايير المحددة، إضافة لدرجة وجودها من خلال حساب متوسطاتها الحسابية.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة الجوف خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٧٠) طالبة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة نظرا لتجانس المجتمع الأصلي، وكلما تجانست وحدات مجتمع البحث جاز أن ينقص من حجم العينة (العساف،٢٠١٠: ٩٧)

خصائص عينة الدراسة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف عينة الدراسة، وتشمل: (الكلّية – عدد الحسابات الشهيرة الخاصة بالموضة والتجميل (الفاشينستات) التي أتابعها على سناب تشات وإنستقرام – عدد الدورات التدريبية التي حضرتها عن ثقافة الجمال)، وجاءت كالتالي:

جدول (١): توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير الكلّية

الكلّية	التكرار	النسبة
أدبية / إنسانية	١١٣	٦٦,٥
علمية / تطبيقية	٥٧	٣٣,٥
المجموع	١٧٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول ارتفاع نسبة الاستجابة على الاستبانة من الكليات الأدبية إذ بلغت ٦٦,٥٪ عن الاستجابة من الكليات العلمية التي بلغت ٣٣,٥، وهي زيادة متوقعة وطبيعية نظرا للفرق بين عدد الكليات الأدبية/

الإنسانية وعدد طالباتها بالنسبة للكليات العلمية لصالح الكليات الأدبية/الإنسانية.

جدول (٢): توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير عدد الحسابات الشهيرة الخاصة بالموضة والتجميل (الفاشينستات) التي اتابعها على سناب تشات وإنستقرام

عدد الحسابات الشهيرة الخاصة بالموضة والتجميل (الفاشينستات) التي اتابعها على سناب تشات وإنستقرام	التكرار	النسبة
أقل من ٥ حسابات	٣٥	٢٠,٦
من ٥ إلى ٧ حسابات	٥٩	٣٤,٧
أكثر من ٧ حسابات	٧٦	٤٤,٧
المجموع	١٧٠	١٠٠٪

ويتضح من الجدول ارتفاع نسبة متابعة عدد الحسابات الممثلة للموضة والفاشنيستات لدى طالبات الجامعة إذ بلغت٤٤,٧ من الطالبات اللاتي يتابعن أكثر من ٧ حسابات، يليها نسبة ٣٤,٧ %لمن يتابعن من ٥ إلى ٧ حسابات، وأقلها لمن يتابعن أقل من ٥ حسابات وبلغت نسبنهن ٢٠,٦%، وهي نتيجة متوقعة في ظل هيمنة تأثير وسائط الإعلام التفاعلي بشكل عام وحسابات الموضة بشكل خاص والتي بلغت ٦ مليون حساب في السعودية حسب(تقرير وسائل التواصل في السعودية،٢٠١٩)

جدول (٣): توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير عدد الدورات التدريبية التي حضرتها عن ثقافة الجمال

عدد الدورات التدريبية التي حضرتها عن ثقافة الجمال	التكرار	النسبة
لم أحضر أي دورة	١٢٩	٧٥,٩
حضرت من دورة واحدة إلى ثلاث دورات	٣٤	٢٠,٠
حضرت أكثر من ٣ دورات	٧	٤,١
المجموع	١٧٠	١٠٠٪

يشير الجدول السابق إلى ضعف اهتمام الطالبات بالبعد الثقافي لموضوع الجمال، في ظل قلة الدورات التدريبية المعنية بهذا المجال من جهة، وارتفاع عدد حسابات التواصل الاجتماعي "للفاشينستات" اللاتي يحظين بعدد متابعات مرتفع جدا من جهة أخرى ليمثلن مرجعا ثقافيا تكتفي به الطالبات عن مصادر أخرى، إذ بلغت نسبة من حضرن أكثر من ٣ دورات ٤,١٪ فقط، ونسبة من حضرن ٣ دورات على الأكثر ٢٠٪ فقط أما نسبة من لم تحضر أي دورة فبلغت ٧٦٪ تقريبا وهي النسبة العظمى الممثلة لضعف اهتمام الطالبات الثقافي بموضوع الجمال.

أداة الدراسة: استُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وقد بُنيت بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء، كالتالي:

١- الجزء الأول: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بمفردات عينة الدراسة، والمتمثلة في: (الكلّية – عدد الحسابات الشهيرة الخاصة بالموضة والتجميل (الفاشينستات) التي أتابعها على سناب تشات وإنستقرام – عدد الدورات التدريبية التي حضرتها عن ثقافة الجمال).

٢- الجزء الثاني: معايير قيم التربية الجمالية المتضمنة ثلاث محاور، هي: (معيار الدين والهوية الوطنية والثقافية، معيار التنظيم الاجتماعي، معيار تقدير الذات) وتكون من ١٨ عبارة.

٣- الجزء الثالث: العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية وتضمنت ثلاث محاور،هي: (عامل التعليم، التسويق الإعلامي، البيئة المحيطة) وتكونت من ١١ عبارة.

جدول (٤): محاور الاستبانة وعباراتها

المحور		عدد العبارات
معايير قيم التربية الجمالية كما تراها الطالبة	معيار الدين والهوية الوطنية والثقافية	١٨ عبارة
	معيار التنظيم الاجتماعي (المسؤولية الاجتماعية – الآداب والذوقيات العامة)	
	معيار تقدير الذات	
العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية	عامل التعليم (دور الجامعة)	١١ عبارة
	التسويق الإعلاني	
	البيئة المحيطة	
محورين		٢٩ عبارة

تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات مفردات عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (موافقة بدرجة مرتفعة– موافقة بدرجة متوسطة– موافقة بدرجة منخفضة). ومن ثم تحديد طول الفئات حسابيا كالتالي: التالي: [موافقة بدرجة منخفضة: من ١ إلى ١,٦٧ / موافقة بدرجة متوسطة: أكبر من ١,٦٧ إلى ٢,٣٤/ موافقة بشدة: أكبر من ٢,٣٤ إلى ٣]

صدق أداة الدراسة: وذلك من خلال: ١/الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكِّمين):

حيث عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين التربويين لتقييم عباراتها من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور،

وأهميتها، وسلامتها لغوياً، تعديلا، أو حذفا، أو إضافة، وقد أجرت الباحثة التعديلات المطلوبة من حيث وصولا للصورة النهائية للاستبانة المكونة من ٢٩ عبارة.

٢/صدق الاتساق الداخلي للأداة: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم تطبيق الاستبانة على عينة قبلية بلغت ٣٠ مفردة، والتأكد من أن معامل الارتباط لكل العبارات دال إحصائيا عند مستوى دلالة٠,٠١، ومن ثم تطبيقها على جميع أفراد العينة، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وتوضح الجداول التالية معاملات الارتباط لكل محور من المحاور بما فيها من عبارات.

جدول (٥): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الأول (معايير قيم التربية الجمالية كما تراها الطالبة)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	**معامل الارتباط بالمحور**
١	٠,٦٨٥**	١٠	**٠,٥٩٤****
٢	٠,٥٧٠**	١١	**٠,٦٥٢****
٣	٠,٦٤٧**	١٢	**٠,٧٥٨****
٤	٠,٥٨٩**	١٣	**٠,٦٦٥****
٥	٠,٦٥٨**	١٤	**٠,٦٦٥****
٦	٠,٨٥٢**	١٥	**٠,٧٤٧****
٧	٠,٦٣١**	١٦	**٠,٨٢٦****
٨	٠,٥١٥**	١٧	**٠,٦٣٦****
٩	**٠,٥٢٢****	**١٨**	**٠,٦٦٥****

**** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جدول (٦): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني (العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية كما تراها الطالبة)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	**معامل الارتباط بالمحور**
١	٠,٥٨٨**	٧	**٠,٦٤٥**
٢	٠,٦٨٩**	٨	**٠,٥٤٢**
٣	٠,٥٣٨**	٩	**٠,٦٠٥**
٤	٠,٥١٢**	١٠	**٠,٦٢٧**
٥	٠,٨١١**	١١	**٠,٧٢٥**
٦	**٠,٦١٣**	–	–

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ ((Cronbach's Alpha (α))، لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٧): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
معايير قيم التربية الجمالية كما تراها الطالبة	١٨	٠,٨٦٩
العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية كما تراها الطالبة	١١	٠,٧٧١
الثبات العام	٢٩	٠,٨٢٢

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٨٢٢)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما يُعد مؤشراً مهماً على أن العبارات المكونة لمحاور الاستبانة تعطي نتائج مستقرة وثابتة في حال إعادة تطبيقها على مفردات عينة الدراسة مرة أخرى.

أساليب المعالجة الإحصائية: بعد تطبيق أدوات الدراسة و الحصول على البيانات المطلوبة من عينة الدراسة عولجت معالجة إحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية "SPSS" للتمكن من تحليلها ومقارنتها وتفسيرها ، وذلك باستخدام الأساليب التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية: لوصف أفراد عينة الدراسة وتحديد نسب استجاباتهم.

٢- المتوسط الحسابي: لترتيب استجابات أفراد عينة الدراسة.

٣- الانحراف المعياري: لتحديد مدى تجانس الاستجابات (التقارب والتباعد) وتحليلها وتفسيرها.

٤- معامل ارتباط "بيرسون": لقياس الصدق الداخلي لأداة الدراسة.

٥- معامل ثبات " ألفاكرونباخ " : لقياس ثبات أداة الدراسة.

٦- اختبار (ت) T-test لبيان الفروق حول استجابات عينة الدراسة وفقا لمتغير الوظيفة.

٧- اختبار تحليل التباين الأحادي (one - way analysis of variance) لبيان الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقا للمتغيرات الثلاثية التصنيف مثل متغير مدى استخدام الوسائط الإعلامية

رابعا/ نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً/ إجابة السؤال الأول: ما العلاقة بين قيم التربية الجمالية والهوية الثقافية؟

العلاقة بين قيم التربية الجمالية والهوية الثقافية:

عند البحث في العلاقة بين هذين المتغيرين اللذين يؤطران حدود هذا البحث؛ يبرز سؤال: من يؤثر في تشيكل الآخر: القيم أم الهوية؟ ليجد الباحث عن إجابة هذا السؤال نفسه أمام علاقة متبادلة بين العنصرين إذ يؤثر كل منهما في تشكيل الآخر من اتجاهات مختلفة؛ فمن جهة: تعد القيم جزءا من الكل المركب الذي تتكون منه الثقافة حسب تعريف تابلور الشهير، ومن جهة أخرى فإن القيم على المستوى الفردي تحدد المعايير وتوجه السلوك؛ أما على المستوى الجماعي فإنها تمثل أحد أدوات الضبط الاجتماعي لتخلع على المجتمع خصوصيته الثقافية من بين المجتمعات الأخرى، وبناء عليه يمكن توضيح تبادل تأثير هذه العلاقة وبالتالي: الإجابة عن سؤال: ماالعلاقة بين التربية الجمالية والهوية الثقافية من خلال بُعدين اثنين هما: ١/ معايير الحكم الجمالي المرتبطة بالهوية الثقافية، ٢/ غاية التربية الجمالية.

معايير الحكم الجمالي المرتبطة بالهوية الثقافية:

أ) معيار الدين:

يهتم الإسلام بالجمال وقيمه الظاهرة والباطنة في كثير من مواضع التوجيه القرآني القيمي والسلوكي؛ فمن الأمر بالأخذ بالزينة عند كل صلاة والاهتمام بنظافة الذات والطريق إلى الحث على الكلمة الطيبة إلى التدبر المعنوي في زينة السماء وقدرة خالقها وآيات الكون عموما تتضح علاقة الدين – بوصفه أحد أهم عناصر تشكيل الهوية الثقافية- بالقيم الجمالية وتأثيرها على مستوى إيمان الفرد وسلوكه اليومي، يؤكد هذا التأثير المفكر طه عبدالرحمن بقوله: "رفعتُ مستوى القيم الأخلاقية عندي إلى قيم جمالية؛ فأصبحت أرى جميع الأشياء وقد حملت دلالة إيمانية، فصوت الطائر تسبيح، وكل حركة بمثابة سجود، وكل سكون بمثابة خشوع" (عبدالرحمن،٢٠١٣) ويضيف (جيدوري،٢٠١٠: ١٢٢) فالفرد الذي تبلورت في ذهنه العاطفة الجمالية يتطلع إلى مثالية سامية؛ مثالية "الحق والخير والجمال" فيصور الفضيلة في شكل جذاب يسعى لأن يكون خلقاً فيه، كما يصور الرذيلة في شكل قبيح لا يستسيغ التخلق به.

إن القضية الجمالية قضية أصيلة في التصور الإسلامي بل إن المدخل الجمالي هو أحد المداخل المنهجية في بناء العقيدة من خلال الدليل الجمالي إلى جانب الدليل الجلالي، واعتماد الدليل الجمالي هو جزء من تكاملية المنهج المعتمد في القرآن الكريم انطلاقا من رؤية تكاملية للإنسان، وكون العقل لا يقوم في الإنسان.(يتيم،٢٠١٠: ٢٢)

ب) المعيار الحضاري الوطني:

يشكل الموقف من القيم الجمالية والتعامل مع الجمال بعدا أساسيا في الحضارة الإنسانية، فالحضارة التي تخلو من الاهتمام بالجمال ووسائل التعبير عنه وصناعة موضوعه؛ حضارة متخلفة لا تتجاوب مع مشاعر الإنسان ولا تبلي حاجاته النفسية ولا تعبر عن إنسانيته (الخوالدة والترتوري،٢٠٠٦: ٤٦) وفي حين يغيب عن أذهان الطلاب رؤية البعد الجمالي في حضارة أوطانهم، يتسع مفهوم القيم الجمالية ليرتبط بشكل مباشر بمظاهر هذه الحضارة باعتبارها شاهدا حيا على تاريخ ثقافتهم، الأمر الذي يوضحه جون ديوي"JohnDewey" بقوله:" الخبرة الجمالية مظهر لحياة الحضارة وسجل لها وإحياء لذكراها" ويحدد (الشربيني،٢٠٠٥: ٣٤) أهمية ذلك المظهر بحاجة الإنسان الماسّة لتذوق الجمال والبحث عنه في بيئته ومجتمعه وآثار حضارته ومواقع أرضه السياحية.

ج) معيار التنظيم الاجتماعي:

يعمل الجمال على تنظيم علاقة الفرد بنفسه حين يوجهه لضرورة التعامل الملهم مع كل مشاهد الكون والحياة، واجتماعيا فإن التربية الجمالية توثق علاقة الفرد بالمجتمع على أساس التضامن والتعاون بين أفراده، إذ أن التربية على الجمال محاولة لبناء علاقة الفرد بالكون على أساس التجاوب، فالجمال يشد الإنسان إلى الحياة والقبح ينفره منها، (في مطر، ٢٠١٥: ٥٧٣)، إذ يرى هربرت ريد "HerbertRead" أن الحكم الجمالي يتطور من خلال عدة أنشطة، منها نشاط التقدير الذي يمثل استجابة الفرد لأساليب التعبير التي

يوجهها إليه الآخرون، إي استجابة الفرد للقيم في إطار واقع التنظيم الاجتماعي(حبيب،٢٠١٨: ٧٦٢) وتضيف (عباس،١٩٨٧: ٣٠) أن المعايير والقيم الاجتماعية التي يُكسبها المجتمع للفرد هي أحد معايير الحكم الجمالي، فيصبح الحكم الجمالي ثمرة طبيعية لذوق وفن واتجاه مجتمع ما، وبالتالي يسهم في تنمية الانتماء الاجتماعي.

ويتضح من خلال النقاط السابقة تأثير الهوية في تشكيل القيم الجمالية، فلا يمكن تصور تأسيسٍ للقيم الجمالية في عملية التربية والتنشئة الاجتماعية دون تأطيرها بالهوية الثقافية ابتداءً، أما عن تأثير القيم في تشكيل الهوية الثقافية وتمثيلها فيمكن توضيحه من خلال البُعد الثاني:

غاية التربية الجمالية:

يرى شيلدز "Childs" (في جيدوري،٢٠١٠: ١١٢) أن هدف التربية الجمالية يتبلور في تمكين التلاميذ من إعادة تنظيم أحاسيسهم ومشاعرهم ومعارفهم واتجاهاتهم نحو خاصية الجمال في الوجود، وذلك في سياق الخبرات التي يعيشونها داخل المؤسسة المدرسية وخارجها شرط أن يقوم هذا التنظيم على حقيقة مفادها: "أن الخبرة الجمالية ليست ثابتة بل متحولة نتيجة لتغير طبيعة العلاقات والعناصر التي تشكلها، مما يتطلب من الإنسان أن يعرف كيف يتعلم إدراك العلاقات"، وفي هذا إشارة واضحة إلى أن التربية الجمالية من العوامل المؤثرة في خصائص الثقافة، ومنها: استمرارية التغير، وبالتالي التأثير في تشكيلها وتمثيلها وتطورها.

أما برتراند راسيل" Bertrand Russell " فيرى أن التربية الجمالية لا تتغيا تقريب الإنسان من الكمال فحسب، لكنها تشمل الآثار المباشرة وغير المباشرة التي تؤثر في الأخلاق والطباع والمواهب الإنسانية بما ينسجم والقيم الجمالية، في حين يشير جون ديويDewey لضرورة امتلاك الطلاب للخبرات الجمالية التي تعد المدخل الوحيد لاستيعاب مواطن الجمال في الوجود (في جيدوري،٢٠١٠: ١١٥-١١٦) فالأول يشير إلى تأثير التربية الجمالية وقيمها على مكونات الهوية الثقافية أخلاقا وطباعا أما الثاني فيوسع مدى هذا التأثير وصولا لتشكيل وعي الإنسان عن الوجود والكون بصفة عامة، وهو تأثير فلسفي بالغ الأثر على هوية الشخص ومن ثم ثقافته، هذا يعني أننا إذا سلّمنا بضرورة تأطير البعد الثقافي لأي هوية كانت بقيمٍ محددة؛ فستكون القيم الجمالية أحد أهمها، إن لم تكن أهمها على الإطلاق.

وعلى المستوى المحلي في المملكة العربية السعودية كان شعار "ثقافتنا هويتنا" الذي أطلقته وزارة الثقافة في ٢٧ مارس ٢٠١٩ عند تدشين رؤية واستراتيجية الوزارة خير شاهد على تأصيل علاقة الهوية الثقافية بالقيم الجمالية التي ترتبط بالفنون الجميلة بوصفها بعض موضوعات برامج الوزارة ومشاريعها، هذه العلاقة التي يؤكدها هربرت ريدReadفلسفيا بقوله: "الفنون الجميلة تمثل الثقافة في أكثر مراحلها اتساقا، كما يجسم العمل الفني قيم تلك الثقافة بأكبر قدر من الحيوية، فالتربية الجمالية هي الطريقة لبناء الإنسان الحقيقي وتكوين مجتمع ذي قيمة عالية" (حبيب، ٢٠١٨: ٧٦٢) وهو

بذلك يؤكد على أثر بالغ الأهمية للتربية الجمالية في تشكيل هوية الإنسان والمجتمع.

ثانيا/ إجابة السؤال الثاني: ما معايير قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف من وجهة نظرهن؟

للتعرف على معايير قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات هذا المحور، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٨): استجابة مفردات عينة البحث حول معايير قيم التربية الجمالية في ضوء الهوية الثقافية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافقة بشدة	بدرجة متوسطة	موافقة بدرجة منخفضة			
١٣	تهمني نظرة الآخرين لطريقة ملابسي ومظهري العام	ك	١٠٨	٤٨	١٤	٢,٥٥	٠,٦٤٤	١
		%	٦٣,٦	٢٨,٢	٨,٢			
١٨	أشعر بسعادة غامرة عندما ألفت نظر الآخرين إلى مظهري	ك	٩١	٦٨	١١	٢,٤٧	٠,٦١٧	٢
		%	٥٣,٥	٤٠,٠	٦,٥			
١٦	أتقبل معظم الجديد في عالم "الموضة"	ك	٨٥	٧٤	١١	٢,٤٤	٠,٦١٤	٣
		%	٥٠,٠	٤٣,٥	٦,٥			
٤	يمكن أن أرتدي ملابسا تتضمن صورا لأعلام دول أخرى؛ فهي مجرد ألوان	ك	٩٢	٥٧	٢١	٢,٤٢	٠,٧٠٢	٤
		%	٥٤,١	٣٣,٥	١٢,٤			
٣	قصات الشعر القصيرة جدا مجرد "موضة " ولا أرى فيها تشبهاً بالرجال.	ك	٧٧	٦٧	٢٦	٢,٣٠	٠,٧٢٠	٥
		%	٤٥,٣	٣٩,٤	١٥,٣			

١	تعجبني التصاميم غير المألوفة في الملابس أو لون وقصات الشعر	ك	٦٨	٧٨	٢٤	٢,٢٦	٠,٦٩١	٦
		%	٤٠,٠	٤٥,٩	١٤,١			
١٧	عند التسوق لدي قناعة بأن الأشياء الجميلة ترتبط بثمنها المرتفع دائما.	ك	٧٨	٥٨	٣٤	٢,٢٦	٠,٧٧٢	٧
		%	٤٥,٩	٣٤,١	٢٠,٠			
١٥	أتمنى إجراء عملية تجميل في أقرب فرصة	ك	٧١	٧١	٢٨	٢,٢٥	٠,٧٢٢	٨
		%	٤١,٨	٤١,٨	١٦,٤			
١٤	عند حضور المناسبات الاجتماعية الكبيرة يزعجني أن أرى من تلبس مثلي.	ك	٦٠	٨٥	٢٥	٢,٢١	٠,٦٧٨	٩
		%	٣٥,٣	٥٠,٠	١٤,٧			
٨	أعتقد أن البعض لا يستحق الاحترام، لذلك تختلف معاملتي حسب الشخص.	ك	٦٩	٦٣	٣٨	٢,١٨	٠,٧٧٤	١٠
		%	٤٠,٥	٣٧,١	٢٢,٤			
٩	عند الخلاف مع الآخرين تجبرني بعض المواقف على رفع صوتي.	ك	٧٤	٥٣	٤٣	٢,١٨	٠,٨١٢	١١
		%	٤٣,٥	٣١,٢	٢٥,٣			
٥	استمتع بمشاهدة المعارض الفنية والمتاحف والآثار في الواقع أو من خلال برامج التلفزيون واليوتيوب	ك	٦٢	٦٤	٤٤	٢,١١	٠,٧٨٥	١٢
		%	٣٦,٥	٣٧,٦	٢٥,٩			
٦	أستمتع بقراءة الأدب العربي (الشعر – القصص القصيرة –الروايات)	ك	٥٧	٤٣	٧٠	١,٩٢	٠,٨٦٣	١٣
		%	٣٣,٥	٢٥,٣	٤١,٢			
٢	يعجبني من يحرص على التحدث باللغة العربية فهي تعطي جمالا للحوار.	ك	٣٧	٧٦	٥٧	١,٨٨	٠,٧٣٦	١٤
		%	٢١,٨	٤٤,٧	٣٣,٥			
٧	أهتم بمعرفة معنى الكلمات المكتوبة بالإنجليزية على الملابس التي أرتديها	ك	٣٣	٧٧	٦٠	١,٨٤	٠,٧٢٥	١٥
		%	١٩,٤	٤٥,٣	٣٥,٣			
١٠	أعتز بكثير من عاداتنا وتقاليدنا	ك	٣٤	٦١	٧٥	١,٧٦	٠,٧٦٦	١٦
		%	٢٠,٠	٣٥,٩	٤٤,١			
١١	معظم الطالبات في الجامعة يرمين النفايات في الأماكن المخصصة لها	ك	٢١	٣١	١١٨	١,٤٣	٠,٧٠٤	١٧
		%	١٢,٤	١٨,٢	٦٩,٤			
١٢	تهتم طالبات الجامعة بالمستوى الذوقي الجمالي لألفاظهن بعيدا عن الألفاظ البذيئة.	ك	٢٠	٢١	١٢٩	١,٣٦	٠,٦٨٤	١٨
		%	١١,٨	١٢,٤	٧٥,٨			
المتوسط العام						**٢,١٠**	**٠,٢٩٣**	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١/ بلغ المتوسط العام للمحور ٢,١٠ على مقياس ليكرت الثلاثي، ما يعني موافقة عينة البحث على معايير قيم التربية الجمالية بدرجة متوسطة بشكل عام.

٢/ أما المتوسطات الحسابية للمعايير بناء على نوع المعيار فهي كالتالي:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية لمعايير قيم التربية الجمالية في ضوء الهوية الثقافية حسب استجابة عينة البحث

معايير قيم التربية الجمالية	العبارات	المتوسط الحسابي
١/ معيار الفردية مقابل معيار الدين والهوية الوطنية والثقافية	١/تعجبني التصاميم غير المألوفة في الملابس أو لون وقصات الشعر ٢/ يعجبني من يحرص على التحدث باللغة العربية فهي تعطي جمالا للحوار. ٣/ قصات الشعر القصيرة جدا مجرد "موضة " ولا أرى فيها تشبهاً بالرجال. ٤/ يمكن أن أرتدي ملابسا تتضمن صورا لأعلام دول أخرى؛ فهي مجرد ألوان ٥/ استمتع بمشاهدة المعارض الفنية والمتاحف والآثار في الواقع أو من خلال برامج التلفزيون واليوتيوب ٦/ أستمتع بقراءة الأدب العربي (الشعر – القصص القصيرة –الروايات) ٧/ أهتم بمعرفة معنى الكلمات المكتوبة بالإنجليزية على الملابس التي أرتديها	**٢,١٠**
معيار المعاملة بالمثل مقابل معيار التنظيم الاجتماعي (الذوقيات العامة والمسؤولية الاجتماعية)	٨/ أعتقد أن البعض لا يستحق الاحترام، لذلك تختلف معاملتي حسب الشخص. ٩/ عند الخلاف مع الآخرين تجبرني بعض المواقف على رفع صوتي. ١٠/ أعتز بكثير من عاداتنا وتقاليدنا ١١/ معظم الطالبات في الجامعة يرمين النفايات في الأماكن المخصصة لها ١٢/ تهتم طالبات الجامعة بالمستوى الذوقي الجمالي لألفاظهن بعيدا عن الألفاظ البذيئة.	**١,٧٨**
معيار (نظرة الآخرين) مقابل معيار تقدير الذات	١٣/ تهمني نظرة الآخرين لطريقة ملابسي ومظهري العام ١٤/ عند حضور المناسبات الاجتماعية الكبيرة يزعجني أن أرى من تلبس مثلي. ١٥/ أتمنى إجراء عملية تجميل في أقرب فرصة ١٦/ أتقبل معظم الجديد في عالم "الموضة" ١٧/ عند التسوق لدي قناعة بأن الأشياء الجميلة ترتبط بثمنها المرتفع دائما. ١٨/ أشعر بسعادة غامرة عندما ألفت نظر الآخرين إلى مظهري	**٢,٣٦**

وبذلك يتضح تقدم معيار نظرة الآخرين مقابل (تقدير الذات) كمعيار أول للقيم الجمالية بالنسبة لطالبات جامعة الجوف، يليه معيار الفردية مقابل معيار (الدين والهوية الثقافية الوطنية) وأخير يأتي معيار المعاملة بالمثل مقابل معيار(التنظيم الاجتماعي من خلال الذوقيات العامة والمسؤولية الاجتماعية)

٣/ العبارات التي احتلت المراتب الأولى في فئة "موافقة بدرجة مرتفعة" تمثلت في ٤ عبارات فقط هي: العبارات رقم (٤،١٦،١٨،١٣)وهي عبارات مرتبطة بالبعد الجمالي المحسوس "المرتبط بالمظهر بشكل مباشر"؛ والمرتبط أيضا بمعيار: " نظرة الآخرين مقابل تقدير الذات" كمرجعية للحكم الجمالي؛ يوضح هذا المعيار الثلاث عبارات الأولى : "تهمني نظرة الآخرين لطريقة ملابسي ومظهري العام – أشعر بسعادة غامرة عندما ألفت نظر الآخرين إلى مظهري "، "أتقبل معظم الجديد في عالم "الموضة" أما العبارة رقم ٤ "يمكن أن أرتدي ملابسا تتضمن صورا لأعلام دول أخرى؛ فهي مجرد ألوان" فتوضح هيمنة معيار الفردية مقابل معيار الدين والهوية الثقافية؛ نتيجة سلطة عالم الموضة وتقليد المشاهير "الفاشينستات"، وهي نتيجة طبيعية في ظل ارتفاع عدد حسابات المشاهير " المعنية بالموضة" التي وضحتها نسبة متغير "عدد حسابات الفاشينستات التي أتابعها" ضمن متغيرات الدراسة، ليتراجع – على هذا الأساس– معيار الاعتزاز بالهوية الوطنية الذي يمكن أن يظهر من خلال رمز "العلم" على الملابس، الأمر الذي يؤكد ماتقدم نظريا من أن الإعلام التفاعلي بات أداة من أدوات الثقافة المؤثرة بشكل مباشر على قيم التربية الجمالية من خلال تنميط الذوق الجمالي عبر خلق المثل الاجتماعي.

٤/ جاءت ١٢ عبارة من عبارات المحور في فئة " موافقة بدرجة متوسطة" ويمكن تصنيفها كالتالي:

أ) العبارات رقم (١٥،١٧،١،٣) في المراتب (٥، ٦، ٧، ٨) وهي عبارات مرتبطة أيضا ببعد المظهر إلا أنها تكشف أيضا تراجع معيار "الدين الإسلامي" الذي يحرم التشبه بالرجال؛ كمعيار للحكم الجمالي مرتبط بالهوية الثقافية من خلال الموافقة المتوسطة على عبارة " قصات الشعر القصيرة جدا مجرد موضة ولا أرى فيها تشبهاً بالرجال"، أما العبارتين رقم ١، ١٥١٧: " تعجبني التصاميم غير المألوفة في الملابس أو لون وقصات الشعر – عند التسوق لدي قناعة بأن الأشياء الجميلة ترتبط بثمنها المرتفع دائما – أتمنى إجراء عملية تجميل في أقرب فرصة" فتوضح مدى استجابة الطالبات للسوق الإعلاني للموضة وسوق عمليات التجميل التي أوضحت الإحصاءات الواردة في مقدمة هذا البحث تفوق المملكة العربية السعودية في معدلاته، ما يرتبط من جهة أخرى بتدني مؤشر " تقدير الذات" الذي حذرت منه عدة دراسات طبية ونفسة مثل دراسة (بوسطن، ٢٠١٨) ويدعم تدني هذا المؤشر العبارة رقم ١٤: " عند حضور المناسبات الاجتماعية الكبيرة يزعجني أن أرى من تلبس مثلي" إذ يهيمن معيار الفردية على هذا الاختيار لتكون الملابس برمزيتها الشكلية مؤشر التفرد على الآخرين.

ب) جاءت العبارتين (٨، ٩)في المرتبتين (١٠، ١١) وهي عبارات مرتبطة بقياس مستوى ذوقيات الحوار تعبيرا عن القيم الجمالية الاجتماعية وهي:

" أعتقد أن البعض لا يستحق الاحترام، لذلك تختلف معاملتي حسب الشخص – عند الخلاف مع الآخرين تجبرني بعض المواقف على رفع صوتي" إلا ان درجات الموافقة عليها كانت (متوسطة)، وفي حين تقدم معيار " نظرة الآخرين " ليعبر عن العبارات الأولى، إلا أنه كان مرتبطا بنظرة الآخرين للمظهر والشكل، وتدنى في هاتين العبارتين معيار "نظرة الأخرين للذوقيات الاجتماعية المعنوية المرتبطة بآداب الحوار ليحل محله معيار " المعاملة بالمثل "، ما يعني أن هذه المعايير الشكلية تؤدي بالقيم الجمالية لدى الطالبات إلى الازدواجية وعدم التكامل بين المادي والمعنوي، وبين المظهر والجوهر، وهنا بالضبط تتأكد أهمية التربية الجمالية التي توازن بين الجانبين.

ج) أما العبارات (٥، ٦، ٢، ٧، ١٠) فجاءت في المراتب (١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦) وهي عبارات مرتبطة بالبعد الثقافي والحضاري المرتبط بالهوية الثقافية والمعبر عن صور القيم الجمالية الثقافية ممثلة بالاتجاه الإيجابي نحو المعارض الفنية والمتاحف والآثار، واللغة العربية وآدابها، ومعرفة معنى الكلمات الإنجليزية المكتوبة على الملابس والاعتزاز بالعادات والتقاليد"، أي انها جاءت في مراتب متأخرة ما يشير لتدني المعيار الثقافي والحضاري للقيم الجمالية لدى الطالبات لصالح معيار الفردية الذي عبر عنه تقدم العبارات المرتبطة بالمظهر والشكل في المراتب المتقدمة السابقة.

د) وأخيرا جاءت العبارتين (١١، ١٢) في المراتب الأخيرة بموافقة منخفضة حسب وجهة نظر العينة، وهي: "معظم الطالبات في الجامعة

يـرمين النفـايات في الأمـاكن المخصصـة لهـا – تهـتم طالبـات الجامعـة بالمستوى الذوقي الجمالي لألفاظهن بعيدا عن الألفاظ البذيئة." إذ تعبر العبارتين عن مستوى القيم الجمالية المرتبطة بمعيار التنظيم الاجتماعي من خلال التمسك بالآداب والذوقيات العامة نحو البيئة والآخرين، ما يشير إلى تدني معيار المسؤولية الاجتماعية لصالح المعايير الفردية أيضا بالنسبة لمدى الاستجابة لهذه العبارات.

٥/ تبين نتائج هذا المحور مدى علاقة التربية الجمالية بالمسؤولية الاجتماعية والمعايير المجتمعية والذوقيات العامة، فتظهر هذه الجماليات بحضور التربية الجمالية وتضعف بضعفها، وهو الأمر الذي أكدته الدراسات السابقة، إذ ربطت دراسة (جرادات وعبيدات،٢٠١٩) بين التربية الجمالية والمسؤولية الاجتماعية، وتوصلت(ويستر وولفي،٢٠١٢) إلى علاقة إيجابية بين التربية الجمالية وتعزيز المسؤولية، كما بينتت دراسة (مون وآخرون، ٢٠١٣) ارتباط التربية الجمالية بدرجة المواطنة والوعي بمزايا المجتمع، وفي حين أن جميع هذه الدراسات بحثت في أثر التربية الجمالية ودورها في متغيرات المسؤولية والمواطنة بشكل تجريبي، جاءت نتائج هذه الدراسة لتشخص الواقع، فبينت ضعف المعايير المعنوية المرتبطة بالتربية الجمالية، إذ تقدمت المعايير المرتبطة بنظرة الآخرين الشكلية والمادية، في حين تأخرت تلك المرتبطة بالآداب العامة حسب المتوسطات والرتب؛ مما يشير إلى ضعف في التربية الجمالية أدى لضعف في تبني المعايير المعنوية الجمالية المرتبطة بالهوية الوطنية والمسؤولية الاجتماعية، الأمر الذي يؤكده أيضا المحور التالي الذي يقيس

درجة العوامل المؤثرة في تلك القيم والتي وضحت ضعف دور التعليم ممثلا بأدوار الجامعة.

ثالثا/ إجابة السؤال الثالث: ما العوامل المؤثرة في القيم الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف من وجهة نظرهن ؟

للتعرف على العوامل المؤثرة في القيم الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف ، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابة مفردات عينة البحث على عبارات العوامل المؤثرة في القيم الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٠): استجابة مفردات عينة الدراسة حول العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	نعم	قليلاً	لا			
٥	أتابع باهتمام حسابات الإعلانات التجارية و"الفاشنستات" في مواقع التواصل الاجتماعي	ك	٩٦	٥٥	١٩	٢,٤٥	٠,٦٨٩	١
		%	٥٦,٤	٣٢,٤	١١,٢			
٧	أتابع جديد مواقع التسوق الإلكترونية حتى لو كان لمجرد الاطلاع دون أن أشتري	ك	٨٨	٥٦	٢٦	٢,٣٦	٠,٧٣٥	٢
		%	٥١,٨	٣٢,٩	١٥,٣			
٦	أثق في إعلانات عدد من "الفاشنستات" وأشتري على أساسها	ك	٦٨	٧١	٣١	٢,٢٢	٠,٧٣٤	٣
		%	٤٠,٠	٤١,٨	١٨,٢			
٩	أستشير صديقاتي في اختياراتي الجمالية (الملابس – المكياج – الشعر)	ك	٦٦	٦٣	٤١	٢,١٥	٠,٧٨٢	٤
		%	٣٨,٨	٣٧,١	٢٤,١			

١١	أرى في أساتذتي قدوة في مستوى الذوقيات والاحترام المتبادل بينهم وبين الطالبات.	ك	٥٧	٧٣	٤٠	٢,١٠	٠,٧٥١	٥
		%	٣٣,٥	٤٣,٠	٢٣,٥			
١٠	أستشير أخواتي أو قريباتي في اختياراتي الجمالية (الملابس – المكياج – الشعر)	ك	٤٩	٨٢	٣٩	٢,٠٦	٠,٧١٩	٦
		%	٢٨,٨	٤٨,٣	٢٢,٩			
٨	أتابع الحسابات الطبية الخاصة بالعناية التجميلية.	ك	٦١	٥٥	٥٤	٢,٠٤	٠,٨٢٤	٧
		%	٣٥,٨	٣٢,٤	٣١,٨			
١	يوجه الأساتذة والأستاذات الطالبات للباقة الحديث وانتقاء الكلمات الجميلة أثناء المحاضرات	ك	٥٧	٦٠	٥٣	٢,٠٢	٠,٨٠٦	٨
		%	٣٣,٥	٣٥,٣	٣١,٢			
٢	يتطرق الأساتذة / الأستاذات أثناء المحاضرات للذوقيات الجمالية (المادية والمعنوية) ويحفزون الطالبات على التمسك بها	ك	٢٨	٧٣	٦٩	١,٧٦	٠,٧١٨	٩
		%	١٦,٥	٤٢,٩	٤٠,٦			
٣	ينبه الأساتذة والأستاذات على ارتباط قيمنا الجمالية بثقافتنا الدينية والوطنية.	ك	٣١	٦٥	٧٤	١,٧٥	٠,٧٤٦	١٠
		%	١٨,٢	٣٨,٢	٤٣,٦			
٤	تنفذ الجامعة دورات ومحاضرات عن الثقافة الجمالية ضمن الأنشطة الطلابية.	ك	٢٠	٥١	٩٩	١,٥٤	٠,٦٩٨	١١
		%	١١,٨	٣٠,٠	٥٨,٢			
المتوسط العام						**٢,٠٤**	**٠,٤١٢**	

يتضح من الجدول السابق مايلي:

١/ أن درجة الموافقة العامة على العوامل المؤثرة في القيم الجمالية درجة متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط العام للمحور (٢,٠٤) على مقياس ليكرت الثلاثي.

٢/ أما المتوسطات الحسابية للعوامل المؤثرة على القيم الجمالية تبعا لنوع العامل فهي كالتالي:

جدول (١١): المتوسطات الحسابية للعوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية حسب استجابة عينة البحث

العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية	العبارات	المتوسط الحسابي
١/ عامل التعليم (دور الجامعة)	١/يوجه الأساتذة والأستاذات الطالبات للباقة الحديث وانتقاء الكلمات الجميلة أثناء المحاضرات ٢/يتطرق الأساتذة / الأستاذات أثناء المحاضرات للذوقيات الجمالية (المادية والمعنوية) ويحفزون الطالبات على التمسك بها ٣/ينبه الأساتذة والأستاذات على ارتباط قيمنا الجمالية بثقافتنا الدينية والوطنية. ٤/تنفذ الجامعة دورات ومحاضرات عن الثقافة الجمالية ضمن الأنشطة الطلابية.	**١,٧٦**
٢/عامل التسويق الإعلاني	٥/أتابع باهتمام حسابات الإعلانات التجارية و"الفاشنستات" في مواقع التواصل الاجتماعي ٦/أثق في إعلانات عدد من "الفاشنستات" وأشتري على أساسها ٧/أتابع جديد مواقع التسوق الإلكترونية حتى لو كان لمجرد الاطلاع دون أن أشتري ٨/ أتابع الحسابات الطبية الخاصة بالعناية التجميلية.	**٢,٢٦**
٣/عامل البيئة المحيطة	٩/ أستشير صديقاتي في اختياراتي الجمالية (الملابس – المكياج – الشعر) ١٠/ أستشير أخواتي أو قريباتي في اختياراتي الجمالية (الملابس – المكياج – الشعر) ١١/أرى في أساتذتي قدوة في مستوى الذوقيات والاحترام المتبادل بينهم وبين الطالبات.	**٢,١٠**

يتضح من الجدول السابق أن عامل (التسويق الإعلامي) هو العامل المؤثر الأول على قيم التربية الجمالية بالنسبة لطالبات جامعة الجوف بمتوسط بلغ (٢,٢٦) يليه عامل البيئة المحيطة، وأخيرا يأتي عامل التعليم المتمثل في (دور الجامعة) بوصف أضعف العوامل تأثيرا على القيم الجمالية لدى الطالبات.

٣/ العبارات المتقدمة في المراتب الثلاث الأولى هي:

" أتابع باهتمام حسابات الإعلانات التجارية و"الفاشنستات" في مواقع التواصل الاجتماعي – أتابع جديد مواقع التسوق الإلكترونية حتى لو كان لمجرد الاطلاع دون أن أشتري – أثق في إعلانات عدد من "الفاشنستات" وأشتري على أساسها) ما يعني تقدم عامل (التسويق الإعلاني من خلال مواقع التواصل الاجتماعي) على بقية العوامل المؤثرة في القيم الجمالية لدى الطالبات، الأمر الذي يتفق مع ما وضحته متغيرات البحث من إقبال الطالبات على متابعة هذا النوع من التسويق الإعلاني؛ إذ بلغت نسبة الطالبات المتابعات لأكثر من ٧ حسابات ٤٤,٧٪ من العينة، كما يؤكد ما يذهب له الأدب النظري الذي أكد على تفوق تأثير الإعلام التفاعلي عبر كل ما يبثه من إعلان وتسويق باعتبار هذه الوسائل أدوات إعلام وثقافة واستهلاك في آن واحد.

٤/ يمكن تصنيف بقية العبارات حسب ترتيبها تنازليا كالتالي:

العبارات رقم (٨،٩،١١،١٠) في المراتب (٤-٥-٦-٧)

وهي عبارات سجلت درجة موافقة متوسطة أيضا، وتشير لتأثير البيئة المحيطة ممثلة بالقدوة (الصديقات – الأستاذات- الأهل) إلا أن " الصديقات يتقدمن فيها على الأستاذات والأهل، ثم تحل المعلومة الطبية الصحيحة ممثلة بالعبارة: أتابع الحسابات الطبية الخاصة بالعناية التجميلية في آخر هذه العوامل "، ما يعني ضعف اهتمام الطالبات بالجانب الثقافي العلمي المتعلق بموضوع الجمال، ويدعم هذه النتيجة نسبة إقبال الطالبات على الدورات

المتعلقة بثقافة الجمال التي وضحتها متغيرات البحث إذ بلغت نسبة من لم يحضرن أي دورة ٧٥٪ من العينة.

٣/ العبارات رقم (١،٢،٣،٤) في المراتب الأخيرة (٨-٩-١٠-١١)

وهي عبارات تمثل تأثير عامل التعليم الذي يمثله دور الجامعة من خلال الأساتذة والأنشطة، وقد سجلت هذه العبارات درجات موافقة متوسطة ومنخفضة، كالتالي: "يوجه الأساتذة والأستاذات الطالبات للباقة الحديث وانتقاء الكلمات الجميلة أثناء المحاضرات- يتطرق الأساتذة/الأستاذات أثناء المحاضرات للذوقيات الجمالية (المادية والمعنوية) ويحفزون الطالبات على التمسك بها - ينبه الأساتذة والأستاذات على ارتباط قيمنا الجمالية بثقافتنا الدينية والوطنية" وفي حين تشير الرتب والمتوسطات الحسابية لدور متوسط للأساتذة في هذا المجال إلا أنها تشير أيضا إلى أن دور الأساتذة لربط هذه القيم بالثقافة الدينية والوطنية أضعف من دورهم الإرشادي المباشر، وجاءت العبارة الأخير بدرجة موافقة منخفضة، وهي: "تنفذ الجامعة دورات ومحاضرات عن الثقافة الجمالية ضمن الأنشطة الطلابية" ما يعني ضعف تأثير دور الجامعة التربوي واهتمامها بهذا الموضوع، وهي نتيجة تتفق مع دراسة (أحمد والدوسري، ٢٠١٣) التي وضحت أن لكليات التربية دورا متوسطا في تنمية قيم الجمال، وأن قلة الأنشطة التربوية المتعلقة بالقيم الجمالية أحد معوقات الدور المأمول لكليات التربية في هذا المجال، وتتفق أيضا مع دراسة (محمد وخلف، ٢٠١٥) التي وضحت أن للبيئة الجامعية أثرا في تغيير القيم

الجمالية، كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة (مطر،٢٠١٥) التي وضحت أن دور الأسرة والمدرسة كان الأضعف تأثير على التربية الجمالية لدى الطلاب.

رابعا/ إجابة السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في استجابات افراد العينة تبعا لمتغيرات الدراسة (نوع الكلية _ عدد الحسابات التي تتابعها الطالبة _ عدد الدورات)؟

١) الفروق باختلاف متغير نوع الكلية: للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة البحث تبعا لمتغير نوع الكلية استخدمت الباحثة اختبار " ت : Independent Sample T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين الاستجابات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢): نتائج اختبار " ت : Independent Sample T-test " للفروق بين استجابة مفردات عينة البحث تبعا لاختلاف متغير نوع الكلية

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
معايير قيم التربية الجمالية في ضوء الهوية الثقافية لدى طالبات جامعة الجوف	أدبية / إنسانية	١١٣	٢,١٠	٠,٢٩٢	٠,١١١	٠,٩١٢	غير دالة
	علمية / تطبيقية	٥٧	٢,١٠	٠,٢٩٧			
العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف	أدبية / إنسانية	١١٣	٢,٠٤	٠,٣٨٨	-٠,٢٣٣	٠,٨١٦	غير دالة
	علمية / تطبيقية	٥٧	٢,٠٥	٠,٤٥٨			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات مفردات عينة البحث حول (معايير قيم التربية الجمالية في ضوء الهوية الثقافية لدى طالبات

جامعة الجوف، العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف) باختلاف متغير نوع الكلية، وهي نتيجة متوقعة في ظل ضعف الدور التربوي للجامعة باختلاف كلياتها وتخصصاتها بموضوع الجمال، حسب نتائج المحور الثاني من الاستبانة.

٢) الفروق باختلاف متغير عدد الحسابات التي تتابعها الطالبة: للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات عينة البحث تبعا لاختلاف متغير عدد الحسابات التي تتابعها الطالبة استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة هذه الفروق، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣): نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابة مفردات عينة البحث تبعا لاختلاف متغير عدد الحسابات التي تتابعها الطالبة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
معايير قيم التربية الجمالية في ضوء الهوية الثقافية لدى طالبات جامعة الجوف	بين المجموعات	١,٠٩٣	٢	٠,٥٤٧	٦,٨٢٢	٠,٠٠١**	دالة
	داخل المجموعات	١٣,٣٨٠	١٦٧	٠,٠٨٠			
	المجموع	١٤,٤٧٣	١٦٩	–			
العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف	بين المجموعات	٢,٦٧٢	٢	١,٣٣٦	٨,٥٩٧	٠,٠٠٠**	دالة
	داخل المجموعات	٢٥,٩٥٦	١٦٧	٠,١٥٥			
	المجموع	**٢٨,٦٢٨**	**١٦٩**	**–**			

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات مفردات عينة البحث حول (معايير قيم التربية الجمالية في ضوء الهوية الثقافية لدى طالبات جامعة الجوف، العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف) باختلاف متغير عدد الحسابات التي تتابعها الطالبة، ولتحديد هذه الفروق بين فئات عدد الحسابات التي تتابعها الطالبة تم استخدام اختبار شيفيه، والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول (١٤): يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات عدد الحسابات التي تتابعها الطالبة

المحور	عدد الحسابات التي تتابعها الطالبة	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ حسابات	من ٥ إلى ٧ حسابات	أكثر من ٧ حسابات
معايير قيم التربية الجمالية في ضوء الهوية الثقافية لدى طالبات جامعة الجوف	أقل من ٥ حسابات	٧٦	٢,٠١	–		**
	من ٥ إلى ٧ حسابات	٣٥	٢,١٤		–	
	أكثر من ٧ حسابات	٥٩	٢,١٩			–
العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف	أقل من ٥ حسابات	٧٦	١,٩١	–		**
	من ٥ إلى ٧ حسابات	٣٥	٢,٠٥		–	
	أكثر من ٧ حسابات	٥٩	٢,٢٠			–

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل بين مفردات عينة البحث اللائي يتابعن أقل من ٥ حسابات ومفردات عينة البحث اللائي يتابعن أكثر من ٧ حسابات حول (معايير قيم التربية الجمالية في ضوء الهوية الثقافية لدى طالبات جامعة الجوف، العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية لدى طالبات

جامعة الجوف)، لصالح مفردات عينة البحث اللائي يتابعن أكثر من ٧ حسابات، وهي نتيجة متوقعة بالنظر لقوة تأثير الإعلام التفاعلي المرتبط بالتسويق الإعلاني باعتباره أحد أهم العوامل المؤثرة في الاتصال الثقافي وتأثيره على القيم الجمالية، كما جاء في الإطار النظري لهذا البحث وما أكدته نتائج المحور الثاني من الاستبانة.

٣) الفروق باختلاف متغير عدد الدورات: للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات عينة البحث طبقاً لاختلاف متغير عدد الدورات، استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (OneWayANOVA)؛ لتوضيح دلالة هذه الفروق، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٥): نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابة مفردات عينة البحث تبعا لاختلاف متغير عدد الدورات

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
معايير قيم التربية الجمالية في ضوء الهوية الثقافية لدى طالبات جامعة الجوف	بين المجموعات	١,٠١٢	٢	٠,٥٠٦	٦,٢٨٠	٠,٠٠٢**	دالة
	داخل المجموعات	١٣,٤٦١	١٦٧	٠,٠٨١			
	المجموع	١٤,٤٧٣	١٦٩	–			
العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف	بين المجموعات	٢,٨٧٥	٢	١,٤٣٧	٩,٣٢١	٠,٠٠**	دالة
	داخل المجموعات	٢٥,٧٥٤	١٦٧	٠,١٥٤			
	المجموع	٢٨,٦٢٨	١٦٩	–			

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات مفردات عينة البحث حول (معايير قيم التربية الجمالية في ضوء الهوية الثقافية لدى طالبات جامعة الجوف، العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف) باختلاف متغير عدد الدورات، ولتحديد صالح الفروق بين فئات عدد الدورات تم استخدام اختبار شيفيه، والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول (١٦): نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات عدد الدورات

المحور	عدد الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	لم أحضر أي دورة	حضرت من دورة واحدة إلى ثلاث دورات	حضرت أكثر من ٣ دورات
معايير قيم التربية الجمالية في ضوء الهوية الثقافية لدى طالبات جامعة الجوف	لم أحضر أي دورة	١٢٩	٢,٠٧	–		**
	حضرت من دورة واحدة إلى ثلاث دورات	٣٤	٢,١٧		–	
	حضرت أكثر من ٣ دورات	٧	٢,٤١			–
العوامل المؤثرة في قيم التربية الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف	لم أحضر أي دورة	١٢٩	١,٩٧	–	**	*
	حضرت من دورة واحدة إلى ثلاث دورات	٣٤	٢,٢٤		–	
	حضرت أكثر من ٣ دورات	٧	٢,٣٩			–

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل * دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل بين مفردات عينة البحث اللائي لم يحضرن دورات تدريبية ومفردات عينة الدراسة اللائي حضرن أكثر من ٣ دورات حول (معايير قيم التربية الجمالية في ضوء الهوية الثقافية لدى طالبات

جامعة الجوف)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللائي حضرن أكثر من ٣ دورات، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين مفردات عينة الدراسة اللائي لم يحضرن دورات تدريبية ومفردات عينة الدراسة اللائي حضرن أكثر من ٣ دورات حول (العوامل المؤثرة في القيم الجمالية لدى طالبات جامعة الجوف)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللائي حضرن أكثر من ٣ دورات.ما يعني أهمية هذه الدورات في التأثير على رؤية طالبات الجامعة لمعايير القيم الجمالية ووعيهن بالعوامل المؤثرة في هذه الرؤية.

* * *

خامسا/ التوصيات

١- ضرورة اهتمام الجامعة بالتربية الجمالية وقيمها في ضوء الهوية الثقافية من خلال الأنشطة والأساتذة والمناهج.

٢- تنفيذ دورات وورش عمل تتعلق بأهمية تحديد المرجعيات التي تحتكم إليها الطالبة في السلوك عموما، وفي تحديد القيم الجمالية بشكل خاص، بما يدعم قيم الانتماء للهوية الوطنية والثقافية.

٣- إقامة المعارض الفنية في الجامعة بما ينمي لدى الطالبات مهارات التذوق الجمالي المرتبطة بالجوانب المادية والمعنوية ذات العلاقة بإبراز الهوية الثقافية.

٤- تطوير برامج التوعية الفكرية بما ينمي أبعاد الهوية الثقافية عند الطالبات ويوضح تعدد صورها، ومنها الهوية الجمالية.

٥- ضرورة اهتمام الجامعة بالدراسات والدورات الإعلامية لتوعية الطلبة بمدى الهيمنة الإعلامية وآثارها الاقتصادية والاجتماعية، والثقافية والجمالية بشكل خاص.

٦- تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي في توعية الطالبات بالبعد الجمالي في علاقتهن مع الأساتذة والبيئة الجامعية بما ينمي المسؤولية الاجتماعية والذوقيات العامة.

٧- تفعيل دور كليات اللغة العربية في تنمية الوعي الجمالي لدى الطلبة بآداب اللغة العربية ومدى ارتباطها بالجماليات المعنوية من جهة، وبالهوية الثقافية من جهة أخرى.

٨- تفعيل دور كليات الفنون بما يدعم الجانب المعرفي والتطبيقي لأسس التذوق الجمالي لدى الطالبات.

٩- تفعيل دور عمادة شؤون الطلاب والطالبات من خلال إقامة رحلات لتعريف الطالبات بالبعد الجمالي للمتاحف والآثار وتنمية الوعي بأهميتها الجمالية والحضارية المرتبطة بالهوية الثقافية.

١٠- تفعيل دور عمادة شؤون الطلاب والطالبات من خلال ربط لائحة السلوك والتأديب بالقيم الجمالية وتوعية الطالبات بذلك.

* * *

المقترحات:

١- إجراء دراسات مماثلة بهدف تطوير برامج خاصة بالتربية الجمالية وما يتعلق بها من قيم المواطنة والانتماء والمسؤولية الاجتماعية.

٢- إجراء دراسات مماثلة تستهدف فئات أخرى من المجتمع، ومن المراحل التعليمية المختلفة لمعرفة أثر الفروق باختلاف هذه العينات والمقارنة بينها.

٣- تصميم منهج للتربية الجمالية يدعم مقررات الإعداد العام في الجامعة ليسد الفجوة المعرفية عن القيم الجمالية ومعاييرها.

٤- إدراج المجال الجمالي بكل جوانبه المادية والمعنوية ضمن التعاون القائم بين وزارة التعليم ووزارة الثقافة بما يدعم تنمية القيم الجمالية وترسيخ معاييرها الثقافية.

* * *

المراجع:

المراجع العربية

١- أحمد،ماهر و الدوسري، نادية(٢٠١٣). دور كليات التربية للبنات في تنمية القيم الجمالية للطالبات في ضوء متغيرات العصر. مجلة رسالة التربية وعلم النفس. (٤٠)، ١٤٥ – ١٧٧.

٢- اسماعيلي، أحمد (٢٠١٩). تأثير الإعلام الجديد على الهوية الثقافية العربية. **مجلة الدراسات الإعلامية**. (٧)، ١٧٦-١٩٧

٣- البدراني، فاضل(٢٠١١). الأخلاقيات والإعلام، ***مجلة المستقبل العربي***. ٣٣ (٣٨٥)، ٥٠-٦٦.

٤- بوعلام، الصديّق محمد (٢٠١١). ***جماليات الإحسان "مدخل إلى الرؤية الجمالية الإسلامية***. لبنان: دار الكتب العلمية.

٥- التويجري،عبدالعزيز(٢٠١٥). ***مستقبل اللغة العربية***. (ط٢). الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم

٦- جرادات، صفاء و عبيدات، هاني (٢٠١٩). تطوير وحدة في ضوء التربية الجمالية وقياس أثرها في تنمية المسؤولية المجتمعية والسلوك المدني. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***،٢٧(١)، ٦١٧-٦٤٨.

٧- الجرجاوي، زياد (٢٠٠١). معايير قيم التربية الجمالية في الفكر الإسلامي والغربي "دراسة مقارنة". ***مجلة بحوث الدراسات الإنسانية الفلسطينية***، جامعة القدس المفتوحة، (١٧)، ١-٣٤

٨- الجعفري، غصن(٢٠٠٤- ٢٧-٢٩ يوليو). ***المنظومة القيمية لطلبة جامعة السلطان قابوس، مؤتمر الشباب الجامعي "ثقافته وقيمه في عالم متغير"***. الأردن: كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء.

٩- الجلاد، ماجد(٢٠٠٨). المنظومة القيمية لدى طلبة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء بعض المتغيرات. ***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، السعودية***. ٢٠ (٢)، ٣٦٧-٤٣٠.

١٠- الجهني، حنان (٢٠٠٣). ***تنمية القيم الجمالية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية من منظور إسلامي***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات:الرياض.

١١- جيدوري، صابر(٢٠١٠). الخبرة الجمالية وأبعادها التربوية في فلسفة جون ديوي، ***مجلة جامعة دمشق***، ٢٦(٣)، ٩١-١٣٤.

١٢- حبيب، ظاهر حبيب(٢٠١٨). التربية الجمالية "قراءة في فلسفة: أفلاطون-شيللر-هربرت ريد"، ***مجلة لارك للفلسفة واللسانيات***. (٣٢)، ٧٥٣-٧٦٤.

١٣- حسن، السيد(١٩٨٨).***الصراع القيمي لدى الشباب***. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٤- خطار، وائل يوسف(٢٠٠١). ***دور التربية الجمالية في تنمية التذوق الجمالي***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

١٥- الخوالدة، محمود و الترتوري، محمد (٢٠٠٦). ***التربية الجمالية "علم نفس الجمال"***، الأردن: دار الشروق.

١٦- ذهبية، محمد(٢٠٠٥). ***الإعلام المعاصر***.عمّان: أجنادين للنشر والتوزيع.

١٧- الربيعي، أزهار ماجد (٢٠٠٣). ***القيم الجمالية لدى طالبات المدارس الإعدادية المشمولة وغير المشمولة بالإرشاد التربوي***. رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية، الجامعة المستنصرية:العراق.

١٨- الشربيني، فوزي(٢٠٠٥): ***التربية الجمالية بمناهج التعليم لمواجهة القضايا والمشكلات المعاصرة***.. مصر:مركز الكتاب للنشر.

١٩- شيللر، فردريش(١٩٩١). ***في التربية الجمالية***(ترجمة: وفاء ابراهيم).مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٠- عباس، راوية (١٩٨٧). ***القيم الجمالية***. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٢١- العساف، صالح (٢٠١٠). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: دار الزهراء

٢٢- العمري، أسماء(٢٠١٥). درجة ممارسة القيم لدى طلبة الجامعات الأردنية، ***مجلة العلوم التربوية***.٤٢(٣)، ١٠٦٣-١٠٨٦.

٢٣- القاضي، علي (١٩٧٩). ***أضواء على التربية في الإسلام***. القاهرة: دار الأنصار.

٢٤- كامل، أحمد (٢٠٠٢). ***مدخل إلى علم النفس*** (ط٢)، مصر: مركز الإسكندرية.

٢٥- كربية، كريمة محمد (٢٠١٥). اللغة والهوية. ***مجلة الآداب في جامعة الملك سعود***، ٢٧(١)، ٥١-٧٤

٢٦- كشيك، منى(٢٠١٤). الوظائف التربوية للتربية الجمالية، دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي التربية الفنية. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس***، ١٢(٤)، ١٥٠-١٧٤.

٢٧- اللامي، ميسون (٢٠٠٣). الصورة البصرية وانعكاسها في تشكيل الوعي الجمالي لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد.

٢٨- المحروقي، حمدي حسن (٢٠٠٤). دور التربية في مواجهة تداعيات العولمة على الهوية الثقافية. ***مجلة دراسات في التعليم الجامعي***.(٧)، ١٦٤ -١٨٧.

٢٩- مصطفى، هيلا عبدالشهيد (٢٠١٢). تربية الحكم الجمالي في ضوء الأساليب المعرفية، ***مجلة كلية التربية الأساسية***. (٧٤)، ٣٧١-٤٠٠.

٣٠- مطر، فراس (٢٠١٥). تحليل محتوى كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير التربية الجمالية. ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية***. (٢٤)، ٥٧٠-٥٨٣.

٣١- مكروم، عبد الودود (٢٠٠٨- ٣٠-٣١ يوليو): ***قيم الهوية وثقافة الانتماء مدخل لتحديد دور التعليم العالي في بناء مستقبل الأمة العربية، المؤتمر العلمي العشرون " مناهج التعليم والهوية الثقافية*** ". مصر: جامعة عين شمس.

٣٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الخطة الشاملة للثقافة العربية. تونس : إدارة الثقافة.

٣٣- موسى، هاني (٢٠٠٩). دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي، ***مجلة كلية التربية***، ١٩(٧٧)، ١٢٧-١٦٣

٣٤- يتيم، محمد(٢٠١٠). القيم الفنية والجمالية من منظور إسلامي. مجلة الفرقان، (٦٤)، ١٩-٢٣

٣٥- اليماني، عبدالكريم (٢٠٠٩). ***فلسفة القيم التربوية***. الأردن، دار الشروق.

المراجع الأجنبية:

36-Moon,S., Rose,S. Black,A. James. Hwang, Y. lyun,l and Memoli,J. (2013). Releasing the Social Imagination: Art, the Aesthetic Experience and Citizenship in Education. Creative Education. 4(3): 223-233.

37-Warburton**, C (2007).** "The art and Science of Teaching. Aesthetics: A model for Secondary School Teachers" M.A.L.S., Stata University of New York Empire State College.

38-Webster, R. and Wolfe, M. (2013). Incorporating the Aesthetic v v, Dimension into pedagogy. Australian Journal of Teacher Education. 38. (10). 21-33.

المراجع الإلكترونية:

٣٩- الحجي، ابراهيم (د.ت). التغيير بالقيم. أكاديمية القيم. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠٢٠/١/١٧ على الرابط-https://msky.ws/wp-content/uploads/2018/02/%D8%A7%D9%84%D8

%AA%D8%BA%D9%8A%D9%8A%D8%B1-
%D8%A8%D8%A7%D9%84%D9%82%D9%8A
%D9%85.pdf

٤٠- تقرير وسائل التواصل الاجتماعي الاجتماعي في السعودية ٢٠١٩ "سوشال السعودية"، تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٠/١/٢٣على الرابط https://drive.google.com/file/d/1cjhDpzgjmbow-x4G5lWnm9k3Jg_GOAXK/view

٥٠- تقرير SkyNews عربية(٢٠١٨) يوتيوب :هوس السلفي https://www.youtube.com/watch?v=ufner3ZK6x8 تاريخ الاسترجاع ٧ /٨ /٢٠١٩

٥١- صحيفة المواطن،(٢٠١٧): ماذا تعرف عن الطب التجميلي في المملكة. https://www.almowaten.net/2017/04/%D9%85%D8%A7%D8%B0%D8%A7-%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%81-%D8%B9%D9%86-%D8%A7%D9%84%D8%B7%D8%A8- تاريخ الاسترجاع ١٨/٦/٢٠١٩م

٥٢- صحيفة الوطن، (٢٠١٩): واردات السعودية من مستحضرات التجميل https://www.alwatan.com.sa/article/403206/7 ،تاريخ الاسترجاع ١٨/٦/٢٠١٩م

٥٣- صحيفة أموال (٢٠١٨) مسارات الإنفاق الإعلاني بحلول ٢٠١٩، https://amwal-mag.com/%D9%82%D8%A7%D8%A6%D9%85%D8%A9-%D8%A3%D9%83%D8%AB%D8%B1-

%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%B1%D9%83%D8%A7%D8%AA-%D8%A5%D9%86%D9%81%D8%A7%D9%82%D8%A7%D9%8B-%D تاريخ الاسترجاع ٢٠١٩/٧/٣

٥٤- عبد الرحمن، طه (٢٠١٣): مسارات مع طه عبدالرحمن (١-٦):تصوّر جديد للفلسفة https://youtu.be/yvS_2NFIuYo تاريخ الاسترجاع٢٠١٩/٦/٢٤

٥٥- محمد، معن و خلف، عبير(٢٠١٥): *تغير القيم الجمالية لدى طلبة كلية الفنون الجميلة بجامعة ديالى*، مجلة معهد الفنون الجميلة، ٢٤٢-٢٧٢، بحث منشور على موقع " المجلات الأكاديمية العلمية العراقية"، تاريخ استرجاعه ٢٠١٩/٦/١٨م على الرابط https://www.iasj.net/iasj?func=article&aId=105619

٥٦- منصة بيانات العمال العالمية (٢٠١٩) حجم الإنفاق العالمي على سوق الإعلان https://www.statista.com/statistics/272850/global-advertising-forecast/ تاريخ الاسترجاع ٢٠١٩/١١/٢٧

٥٧- صحيفة الشرق الأوسط، فبراير (٢٠١٦) : التسوق الإلكتروني الشرق الأوسط، تاريخ الاسترجاع ٢٠١٩/٦/١٥ https://aawsat.com/home/article/565356/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B3%D9%88%D9%82-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%B1%D9%88%D9%86%D9%8A-

درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية في ضوء التوجهات العالمية الحديثة

د. عمر بن سالم بن محمد الصعيدي
قسم تكنولوجيا التعليم – كلية التربية
جامعة المجمعة

درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية في ضوء التوجهات العالمية الحديثة

د. عمر بن سالم بن محمد الصعيدي
قسم تكنولوجيا التعليم – كلية التربية
جامعة المجمعة

تاريخ تقديم البحث: ٨/ ٤/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٣٠/ ٨/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث قام ببناء استبانة للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس في ضوء التوجهات العالمية؛ تكونت من (٥) معايير اشتملت على (٦٨) مؤشراً؛ معيار المساواة والمواطنة الرقمية ويتضمن (٩) مؤشرات، معيار الرؤية والخطط الاستراتيجية ويتضمن (٢٢) مؤشراً، معيار تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية ويتضمن (١٤) مؤشراً، معيار تصميم الأنظمة والموارد ويتضمن (١١) مؤشراً، ومعيار التعلم المهني المستمر ويتضمن (١٢) مؤشراً. ووزعت الأداة على كامل مجتمع الدراسة (٣٤٦) مشرف/ مشرفة قيادة مدرسية في جميع الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية والتي بلغت (١٦) إدارة تعليم عامة، وكان العائد منها ما مجموعه (١٧٠) من مشرفي / مشرفات القيادة المدرسية. وقد كشفت الدراسة عن أن تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم جاءت بدرجة منخفضة على مستوى المعايير مجتمعة، وعلى مستوى كل معيار على حدة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية، تبعاً لمتغيري النوع، والمنطقة التعليمية. وأوصى الباحث بإعداد برامج لإكساب القادة هذه المعايير، وتضمينها برامج الإعداد التربوي، ونشر ثقافة تكنولوجيا التعليم بينهم، وتوفير الدعم لهم.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا التعليم، معايير التقنية في التعليم، القيادة المدرسية، التوجهات العالمية الحديثة.

Schools principals' implementation levels for educational technology criteria as viewed by school leaders' advisors, in light of global trends.

Dr. Omar. s. Alsaidi
Department of Education Technology- College of Education
Majmaah University

Abstract:

The current study aimed to reveal the degree of school leaders' application of educational technology standards from the viewpoint of school leadership supervisors. By using the descriptive analytical approach, the author designed a questionnaire about technological standards for school leaders in the view of global trends, which consisted of (5) standards and (68) indicators. The first standard was equality and digital citizenship which had (9) indicators; the second standard dealt with strategic vision and plans, including (22) indicators; the third standard concerned about creating a technological culture in the school environment with (14) indicators; the fourth standard was about systems and resources design, and it includes (11) indicators. The last standard dealt with continuous professional learning, including (12) indicators. The tool was distributed to the entire study community (346) school leadership supervisors in all (16) Public Departments of Education in the Kingdom of Saudi Arabia. A total of (170) questionnaires were returned from school leadership supervisors. The study revealed a low rate of the application of educational technology in all standards by schools leaders. Also, the results showed that there were no differences in terms of gender and educational region in the degree to which schools leaders apply educational technology standards from the viewpoint of school leadership supervisors. The findings of this study suggest to carry out training sessions about educational technology criteria and recommends to raise school principals' awareness concerning educational technology. Also, theoretical as well as pedagogical implications have been recommended in this study.

key words: Educational Technology, Schools Principals, Technical Criteria of Education, School Administration, Global Trends.

المقدمة:

تشهد دول العالم اهتماما واسعاً بالتعليم وحركة تطوير مستمرة؛ جاءت على شكل سلسلة من الإصلاحات والبرامج؛ للرفع من مخرجات النظم التعليمية، وشملت تلك الإصلاحات والبرامج التطويرية القيادة المدرسية، وكنتيجة طبيعية لذلك فقد لحقت القيادة المدرسية تغيرات كبيرة اتضحت ملامحها في اتساع مهامها ومجالاتها.

ولم تعد القيادة المدرسية اليوم قاصرة على الأدوار التقليدية المتكررة، بل تطورت إلى الجمع بين الأعمال الإدارية والأعمال الفنية معاً؛ حيث تعني بكل ما يتصل بالقوى البشرية من طلاب، ومعلمين، وإداريين، وما يتصل بالمقررات، والنشاطات التربوية، والعمل على إيجاد الترابط بين المدرسة والمجتمع (صالحة،٢٠١٣). هذا التطور في دور القيادة المدرسية يزيد من أهمية القائد المدرسي، فمنه وبه تبدأ عمليات التطوير والإصلاح، ولإحداث تغيير تعليمي إيجابي استلزم الأمر وجود قائد مدرسي ملم بالمعرفة، منتم لعمله؛ فقائد المدرسة هو العنصر الأهم لتحسين الأداء المدرسي.

ومع دخول التكنولوجيا الحديثة إلى المدرسة، ازداد الدور الذي يقوم به القائد التربوي تعقيداً؛ فالتكنولوجيا تحتاج معارف ومهارات إضافية لدى القائد التربوي؛ لإيجاد أساليب تعليمية فعالة تحسن من أداء مؤسساتهم، وترفع من قدراتها الإبداعية,, وزيادة الثقة بين المؤسسة التربوية والمعلمين من جهة وبين أولياء الأمور من جهة أخرى؛ فمن أهم وظائف القائد التربوي في هذه المرحلة إدراك حاجته للتغير في إدخال تكنولوجيا التعليم ضمن عمل المدرسة وتوظيفها

عن طريق إيجاد بيئات تعليمية محفزة، ومناخ صحي سليم يزيد من انتمائهم وولائهم التنظيمي، وخلق فرص تنمية مهنية مستمرة لهم تزيد من كفاءاتهم الوظيفية، إضافة إلى مسؤوليتها عن متابعة التجهيزات والمباني المدرسية، وتوفير الموارد المالية اللازمة لتنفيذ البرامج والمشروعات والنشاطات التعليمية (إبراهيم،٢٠١٨). وأكد الزبون وعبابنة (٢٠١٠) على أهمية الدور الذي تقوم به تكنولوجيا التعليم من حيث تحسين نوعية التعليم ورفع كفاءته بعد زيادة معدلات النمو السكاني؛ الأمر الذي انعكس على انخفاض مستوى العملية التعليمية.

هذه التطورات لم تترك خيارا أمام القائمين على التعليم سوى الأخذ بالجانب المشرق الذي يمكن أن تقدمه التكنولوجيا، وبما يعود بالنفع على العملية التعليمية؛ فعملت على رفع مستوى وجودة نوعية التعليم؛ من خلال ما توفره من أساليب متقدمة تسهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية ونتائجها، وفي إصلاح وتحسين أداء المؤسسات التعليمية. كما شكلت هذه التكنولوجيا تحديات جديدة أمام المناهج الدراسية، وأساليب التدريس واستراتيجياته، ومنهجيات التقويم، وقامت بأدوار مهمة في تهيئة الظروف والإمكانات التي تثري مجالات الخبرة التي يمر بها المتعلمون وتنوعها، وتراعي التمايز بينهم، وخلق فرص تعلم حقيقية لمختلف شرائح المجتمع متجاوزة الحدود الجغرافية، والحواجز الثقافية (Haddad, and Draxler,2002). إن مفهوم الأداء المثمر لاستخدام التكنولوجيا مرتبط بالممارسة الحقيقية النشطة من قبل الطلاب، والعمل المستقل، وقدراتهم على توظيف آليات البحث والاكتشاف المعتمدة على

التطبيقات التكنولوجية بصورة مستمرة (الزكي، ٢٠٠٦). ويعتقد الباحث أن القائد التربوي يمكن أن يحقق هذه الوظائف متى ما توفرت لديه الكفايات والمهارات التي تمكنه من الإدارة المتميزة التي تواكب التطورات المتسارعة، والثورات العلمية التكنولوجية وما ينتج عنها من مجالات متنوعة في حياة المجتمعات في مختلف مجالات العلوم.

لقد أشارت عدد من الدراسات؛ كدراسة ليثوود وزملائه and (Leithwood, Harris Hopkins,2008) إلى دور القائد التربوي في نشر تكنولوجيا التعليم وتفعيلها على مستوى المدرسة، ودوره في تحسين العملية التعلمية بشكل عام، وأكدت على وجود علاقة بين عامل القيادة المدرسية وممارسة المعلمين لهذه التكنولوجيا وأن القيادة المدرسية تعد العامل الثاني الأكثر تأثيراً بعد عامل التدريس الصفي في أداء الطلاب، ودراسة أبو حميد Abu) (Hmaid,2009 التي أكدت على دور القائد التربوي في نشر التكنولوجيا ودمجها في العملية التعليمية بشكل عام للاستفادة من الزيادة المستمرة في المعلومات. كما أن لقائد المدرسة دور فعال في رفع أداء مؤسسته التعليمية والعمل على زيادة الثقة بين المؤسسة التربوية والمعلمين من جهة ومن أولياء الأمور من جهة أخرى، فمن أهم وظائف المدير في هذه المرحلة إدراك حاجته للتغير في إدخال تكنولوجيا التعليم ضمن عمل المؤسسة وتفعيله بشكل فعال لما له من أهمية في العصر الحالي بما له انعكاس على أداء الطلاب. (دواني، ٢٠١٣). ويشير راثبون (Rathbun,2004)، وبايلور وريتشى Baylor and) (Ritchie,2002 إلى أن من أبرز تأثيرات القيادة المدرسية في العملية التعليمية

يكمن في الجهود المبذولة في دمج التكنولوجيا فيها، والقدرة على اتخاذ القرارات حول العوامل والمتغيرات المستجدة، والأساليب والاستراتيجيات لتنفيذ تلك القرارات.

ويعتقد الباحث أن قائد المدرسة الفاعل هو ذلك القائد المؤمن بأن استخدام التكنولوجيا يعد عاملاً مساعداً في تحسين إدارة النظم التربوية ومؤسساتها، وبالتالي يكون قادراً على إيجاد تصور مشترك ورؤية موحدة بين منسوبي المدرسة؛ مما يسهم في إكساب المهارات التقنية لتجويد عمليات التعلم، وتحقيق الأهداف المشتركة. ويشير إيرين وكارت (Eren & Kurt, 2011) إلى أنهما قد لاحظا توافر العديد من الوسائط التكنولوجية في المدارس ولا سيّما الخاصة منها، إلا أنّ توظيفها والاستفادة منها يعتمد إلى حد كبير على الدور الذي يقوم به قائد المدرسة في هذا المجال؛ لذلك تبدو الحاجة مُلحّة لتوفر قادة مدارس قادرين على وضع الخطط الفعّالة للاستفادة من التكنولوجيا في المدارس.

بناءً على ذلك يؤكد كل من ميلين وزملائه (Mullen, Gordon, Greenlee and Anderson,2002) وبايلور وريتشي (Baylor and Ritchie,2002)، وليثوود وجينتزي (Leithwood and Jantzi,2006) على أن مشروعات التطوير التربوي تعتمد على نوعية قادة المدارس الذين يبذلون جهدا في توجيه المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا في التعليم، وكذلك كفاءاتهم في تطبيقها. لذا كان لزاما أن تكون هناك معايير تكنولوجية لقادة المدارس توجه ممارساتهم وعملياتهم التكنولوجية، وفي تقويم الأداء، وبرامج التنمية المهنية؛ من أجل مواكبة الثورة

العلمية والتكنولوجية كل ذلك من خلال المفاهيم والأطر المهنية المنبثقة عن تلك المعايير التكنولوجية، حرصاً على توحيد الجهود، وإمكانية قياس التقدم الذي يتم إحرازه في هذا المجال من عدمه (Duncan, 2011).

مشكلة الدراسة:

لما كانت تكنولوجيا التعليم واحدة من أهم مفاهيم العصر الحديث التي ارتبطت ارتباطا وثيقا بالتعليم التي يصعب تجاهلها بأي حال من الأحوال لما لها من آثار مهمة في ترشيد الموارد، واستثمار الجهود البشرية، وتوفير الوقت، وتطوير عملية التعليم في المدرسة؛ بحيث تضمن نجاح العمل ودقته فلابد من تطبيق قادة المدارس لهذه التكنولوجيا واستخدامها.

ولقد سعت المملكة العربية السعودية – ولا تزال– إلى تنفيذ عدد من البرامج التدريبية الهادفة إلى تنمية الكفايات التكنولوجية لدى قادة المدارس إلاّ أن المجتمع المدرسي لم يلب مستوى التطلعات المأمولة، فضلاً عن بطء اللحاق بركب الثورة التكنولوجية للمعلومات، فلم ينعكس ذلك بصورة توازي ما ينفق على البرامج التدريبية أو التجهيزات المدرسية وخصوصا فيما يتصل بالأدوات التكنولوجية والبنية الأساسية لها، ودمج التقنية في التعليم. وبحكم طبيعة تخصص الباحث وعمله في المجال التربوي ومراقبة العمليات التعليمية في المدارس من خلال الزيارات المتكررة يلحظ أن هناك ضعفاً في الممارسات التكنولوجية. ويعتقد الباحث أنه ذلك قد يكون مرده لعدد من العوامل المختلفة لعل من بينها؛ قدرات المعلمين، البيئة المدرسية وتجهيزاتها، كثرة الأعباء، ضعف دور قيادة المدرسة في القيام بدورها في تعريف المعلمين بالتكنولوجيا الحديثة، ومدى

توفير تجهيزاتها أو متطلباتها، وإمكانية استخدامها، وتشجيع المعلمين على التوظيف الأمثل، وتقويم استخداماتهم. وقد يكون عائد أيضاً إلى عدم قناعة قادة المدارس بتكنولوجيا التعليم ودورها في تحسين العملية التعليمية. وهذا ما أكدت عليه دراسة العطيوي (٢٠٠٨) بأن قائد المدرسة لا يؤدي دوراً فاعلاً في دمج تقنية التعليم في البيئة التعليمية، وأن دوره محدود ولا يتمتع بسمات القائد الذي يسعى إلى تطوير رؤية مستقبلية لدمج تقنية التعليم في البيئة التعليمية والاستفادة منها إيجابياتها في تعزيز التعلم المشترك. الدايل (٢٠٠٠) التي توصلت إلى أن أغلب قادة المدارس لا يقومون بالتخطيط والإعداد لتقنية التعليم في مدارسهم بالشكل المطلوب، ولا يوجد أي دور لهم في تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها بالمدرسة، أو في تدريب المعلمين على استخدام التقنيات التربوية سوى التشجيع، كما أكد السبيعي (٢٠٠٩) أن هناك مجموعة من المشكلات التي تواجهها الإدارات المدرسية، كقلة القيادات الإدارية المؤهلة، وضعف التقنية الإدارية، وضعف الاهتمام بالبحث العلمي لتطوير الجوانب الإدارية بشكل عام، والتكنولوجية منها بشكل خاص ،كما بينت نتائج دراسة الشويعي (٢٠١٢) أن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام في محافظة عُنيزة بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة منخفضة.

وبالنظر إلى الدراسات العربية فقد كشفت نتائج دراسة عبد الرسول ومحمد (٢٠٠٧) عن قصور قادة المدارس الابتدائية في محافظة القليوبية بمصر في وضع الخطط لاستخدام التكنولوجيا، وفي توجيه المعلمين، وتشجيعهم ومتابعة أدائهم وتقويمهم. أما دراسة أبو ربيع (٢٠١٥) فقد توصلت إلى أن مستوى إدراك

المديرين لأهمية تكنولوجيا التّعليم كان متوسطا. وأخيراً دراسة إبراهيم (٢٠١٨) التي بينت نتائجها أن درجة امتلاك مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان لمعايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم جاءت بدرجة متوسطة.

تأسيسا على ما سبق يتضح الدور المهم الذي تقوم به معايير التقنية في التعليم في تحديد بوصلة اتجاهات التطوير التكنولوجي واستخدامها في العملية التعليمية. لذا فإن الباحث يرى أن عملية صناعة مجتمع مدرسي تكنولوجي لا يتحقق إنتاجه إلاّ بالإيمان المطلق للقيادة المدرسية بدورها المحوري في عملية النشر للتكنولوجيا وتبنيها، واستخدامها من قبل الهيئة التدريسية، والطلاب بصورة متوازية، ويبقى دور القيادة المدرسية محورياً في ذلك من منطلق أن المدرسة تعد الجزء التنفيذي في النظم التربوية بصرف النظر عما يبذل من جهود في المستويات العليا من تلك النظم. وبناءً على ذلك فالقائد المدرسي يواجه تحديات كبيرة لها تأثير مباشر على أدائه، ويتطلب ذلك العمل على تطوير أدائه ورفع مستواه وتعزيز كفاءته، ولن يتسنى ذلك إلا من خلال تقويم ذلك الأداء؛ فتقويم الأداء هو أولى الخطوات للتطوير. ومن هنا انطلقت فكرة هذا البحث المتمثلة في تحديد المعايير الدولية في تكنولوجيا التعليم لقادة المدارس والوقوف على درجة تطبيق القادة لها؛ فمن خلال ملاحظة الباحث أن البحوث والدراسات السابقة لم تحدد معايير تكنولوجية لقادة المدارس في المملكة العربية السعودية جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى الوصول إلى تلك المعايير، ودرجة تطبيقها من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

١. ما معايير تكنولوجيا التعليم اللازمة للقيادة المدرسية في ضوء الاتجاهات الدولية الحديثة؟

٢. ما درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية.

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابة أفراد الدراسة في تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية تبعاً لمتغيري النوع، والمنطقة التعليمية؟"

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١. بناء قائمة بمعايير تكنولوجيا التعليم اللازمة لقادة المدارس في ضوء الاتجاهات الدولية.

٢. التعرف على درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم كما يراها مشرفو القيادة المدرسية.

٣. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية استجابات أفراد الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى إلى مُتغيري النوع، والمنطقة التعليمية.

أهمية الدراسة:

تستقي الدراسة الحالية أهميتها مما يأتي:

أولا: الأهمية النظرية:

١. توفر فكرة عامة وشاملة لقادة المدارس ومشرفيها عن المهارات التقنية اللازم تطبيقها.

٢. من المؤمل أن تضيف الدراسة الحالية للأدب النظري السابق بما يفيد الباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم.

٣. أنها تلقي الضوء على دور القيادة المدرسية في استخدام تكنولوجيا التعليم في المجتمع المدرسي.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

١. تسهم في تحديد مدى تحقق هذه المعايير، وما إذا كان يحتاج قادة المدارس إلى تطوير أو تأهيل لتطبيق هذه المعايير.

٢. توسيع مدارك قادة المدارس بمعايير تكنولوجيا التعليم العالمية ووعيهم بأهمية توظيف التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم.

٣. تعدُّ الدراسة الحالية من الدراسات القليلة عربياً الباحثة في درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم.

٤. يمكن أن تفيد مسؤولي الإدارات التدريبية في تنفيذ البرامج الهادفة إلى إكساب القادة التربويين المهارات التكنولوجية وفق ما ورد في المعايير الدولية ذات الشأن.

٥. قد تفتح مجالاً أمام الباحثين وطلاب الدراسات العليا لإجراء دراسات مستقبلية حول تلك المعايير.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

١. الحدود الموضوعية: المعايير التكنولوجية للقيادة المدرسية، وهي: معيار المساواة والمواطنة الرقمية، معيار الرؤية والخطط الاستراتيجية، معيار تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية، معيار تصميم الأنظمة والموارد، ومعيار التعلم المهني المستمر.

٢. الحدود البشرية: مشرفو/ مشرفات القيادة المدرسية

٣. الحدود المكانية: الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية وعددها (١٦) إدارة تعليم عامة.

٤. الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٠/١٤١٩هـ.

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي تعريف للمصطلحات الواردة في الدراسة الحالية:

تكنولوجيا التعليم: عرفتها جمعية تكنولوجيا التعليم والاتصال الأمريكية عام ١٩٩٤م "بأن تكنولوجيا التعليم هو العلم الذي يبحث في النظريات والتطبيقات المرتبطة بمصادر التعلم وعمليات التعليم من حيث

(تحليلها – تصميمها – تطويرها – تنفيذها – تقويمها – إدارتها) بهدف تسهيل حدوث التعلم الإيجابي لدى المتعلم".

قائد المدرسة: (School Leader) عرفه الحقيل (١٤١٧، ص ٧٩) بأنه: هو الرئيس المباشر لجميع العاملين بالمدرسة، وهو المسؤول الأول عن تحقيق المدرسة لأهدافها، وبلوغ غاياتها، كما أنه المسؤول عن توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: قادة المدارس بمراحلها التعليمية المختلفة (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) في الإدارات العامة للتعليم، المكلفين رسمياً من قبل إدارة التعليم لإدارة العملية التعليمية والإدارية في المدرسة.

المعايير التكنولوجية (Technology Standards): عرفها ستيوارت (Stewart, 2006,p51-52) بأنها: هي مستويات للأداء تساعدهم على المعرفة والفهم والوعي بالتكنولوجيا، واستخدامها بكفاءة للتواصل مع كافة المهتمين بالعملية التعليمية وفي تحليل البيانات والمعلومات لتحسين عمليات صنع القرارات وغيرها من الوظائف الأخرى، ودعم استخدامها في عمليات التعلم، وفهم القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية المتعلقة باستخدامها.

كما عرفها بيرسود (Persaud, 2006,p31) بأنها: مستويات للأداء توفر أطراً مرجعية ومبادئ توجيهية لمساعدة لقادة على أن يصبحوا قادة تكنولوجيين يدمجون التكنولوجيا في المناهج الدراسية وما يرتبط بها من أنشطة، ويستخدمونها في برامج التنمية المهنية المستمرة، وفي كافة العمليات الإدارية، وتقويم كافة العاملين بالمدرسة.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من المعايير اللازمة لقادة المدارس التي توصل لها الباحث وتم تحكيمها من قبل المختصين، وهي: معيار المساواة والمواطنة الرقمية، معيار الرؤية والخطط الاستراتيجية، معيار تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية، معيار تصميم الأنظمة والموارد، ومعيار التعلم المهني المستمر.

مشرف القيادة المدرسية (School Leaders Supervisor): يعرفه الباحث إجرائياً بأنه هو مشرف تربوي القيادة المدرسية في مكاتب إدارات التعليم، مهمته متابعة أداء قادة المدارس وتوجيههم وتقييمهم.

التوجهات العالمية الحديثة: (Modern global trends) يعرفها الباحث إجرائياَ بأنها الموضوعات أو المعايير التكنولوجية الخاصة بالقيادة المدرسية التي صدرت عن الائتلاف التعاوني للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس، والجمعية الدولية للتقنية في التعليم، ومجلس السياسة الوطنية للإدارة التعليمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تضمن الأدب النظري موضوعات ذات علاقة بأهمية تكنولوجيا التعليم، وتحدياتها في الإدارة المدرسية، إضافة للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس في المنظمات والجمعيات الدولية، مع استعراض أبرز الدراسات السابقة المنسجمة مع طبيعة الدراسة الحالية.

أهمية تكنولوجيا التعليم للقيادة المدرسية:

يتمثل التحدي الحقيقي لقائد المدرسة في التعاطي الإيجابي مع المتغيرات المختلفة، كما يتمثل في استعداد قائد المدرسة للتخلي عن قوالب الإدارة

التقليدية واستبدالها بتوجهات إدارية وتربوية معاصرة، وخاصة في ظل التقدم التكنولوجي. (حسان والعجمي، ٢٠١٠) ونتيجة للتطورات المتسارعة في مجال التكنولوجيا فقد ظهر نمط قيادي جديد، سعى لتبنّيها في كافة العمليات المدرسيّة، سواء المتعلقة منها بالأعمال الإدارية أم بالعملية التعليميّة، وعُرِف هذا النمط بالقيادة التكنولوجية. وقد أكّد إيرين وكارت (Eren & Kurt, 2011) أنه على الرغم من عدم وجود تعريف واضح ومحدّد لدور قادة المدارس كقادة تكنولوجيين، إلّا أنه لا يمكن تجاهل المسؤولية التي تقع على عاتق قادة المدارس تجاه تطبيق التكنولوجيا في المدرسة ودعمها واستخدامها، تلبية لتوقعات الطلبة وأولياء الأمور المتزايدة نحو التغيير في العملية التعليمية، التي أصبحت عبارة عن شبكة بيئية تحوي الكثير من مصادر المعرفة بوجود الانترنت، ومن الممكن ممارسة القيادة التكنولوجيّة واستخدامها في كافة العمليات الإدارية، وخاصة في عملية التخطيط الإداري المدرسي، والتعليمي. (نشوان ونشوان،٢٠٠٤) وقد أكد أفليو (Avolio,2000) على أن قائد المدرسة يجب أن يكون لديه الاستعداد في تنفيذ خطة تطبيق التقنية، ويبذل جهده لتحقيق الترابط بين التقنية والكوادر البشرية بالبيئة التعليمية، والعمل كقائد تقني يسعى إلى تحقيق التغيير في الاتجاهات والشعور والتفكير والسلوك والإنجاز مع الأفراد نحو تطوير البيئة التعليمية. يؤكد ذلك كريتون (Creighton,2003) بقوله: إن إمكانية تخطيط وتنفيذ التغيير ودمج التقنية أمر صعب تنفيذه إلا في حالة وجود الرغبة لدى المديرين، ومتى ما اتيحت لهم فرصة المشاركة في تغيير مهارات ومعارف وصفات الإدارة التقليدية، وأن سرعة التغيير في تقنية التعليم يتطلب أن تتوفر

فيهم صفات القياديين التقنيين، وأن يصبحوا طرفاً رئيسياً في تحديد وتنفيذ وتشغيل ودمج التقنية الحديثة وتقويمها في جميع أنشطة البيئة التعليمية؛ حتى يستمر التعليم مستفيداً من تلك التقنية.

الكفايات التكنولوجية لقائد المدرسة:

حدد بيشن (Picciano,2006) مجموعة من الكفايات اللازم توافرها لدى قادة المدارس حتى يتمتعوا بالقيادة في التخطيط والتصميم والتطوير وتطبيق تقنية التعليم في المدرسة، وتتمثل في:

عناصر التقنية الأساسية:

- يجب أن يفهم القادة التربويون الجوانب الأساسية في الأنظمة الرقمية والتقنية الأخرى التي يجب أن تتوافر في المدرسة والمنطقة التعليمية.
- يجب أن يفهم القادة التربويون كيفية استخدام البرامج التطبيقية.
- الخبرة في التعامل مع مصادر المعلومات الإلكترونية بفاعلية.
- المعرفة بأهمية وقدرة الشبكات المحلية أو الشبكة العالمية للمعلومات على توفير الإتصال ودورها في نمو وتطور أعضاء المدرسة.
- إدراك أهمية منافع الوسائط المتعددة وتطبيقات التقنية في التعليم.

تطبيق التقنية:

- القدرة على استخدام التقنية بفاعلية لتدعيم التعلم والتدريس والوظائف الإدارية.
- القدرة على قيادة وإدارة عمليات تغيير بالبيئة المدرسية وإدارة التعليم.

- القدرة على إعداد المبادرات وتدعيم عمليات التدريب والبرامج التي تحقق تدريب أعضاء المدرسة.
- تطوير وإعداد الكوادر التي لديها المعارف المتعلقة بالبرامج الإدارية والتعليمية والمحافظة عليها.
- البحث عن المصادر المالية التي تدعم تطبيق التقنية في البيئة التعليمية المدرسية أو إدارة التعليم.
- إدراك أهمية تحقيق العدالة بين المتعلمين لاستخدام التقنية وحقوق الطبع والنشر.
- إدراك أهمية دمج التقنية في جميع البيئة التعليمية.

تحدّيات القيادة التكنولوجية في الإدارة المدرسية:

تقع على عاتق قادة المدارس عملية دمج التكنولوجيا من خلال التأثير في المعلمين لمواجهة التحدي لتوظيف التكنولوجيا واستخدامها في تحسين العملية التعليمية. (Mwawasi, 2014) وتشير العديد من الدراسات إلى أنّ وجود قائد مدرسة ملتزم ومطّلع يعد متطلباً لنجاح استخدام التكنولوجيا في البيئة المدرسية ودمجها فيها. (Abu Hamid, 2009) إنّ دعم قادة المدارس لاستخدام التكنولوجيا ينبع من المدرسة الفكريّة التي تدّعي؛ أنّه إذا تمّ تعليم المعلمين وتدريبهم على كيفية استخدام التكنولوجيا، وتوفيرها لهم، سيتمكن هؤلاء لاحقاً من توظيفها بطريقة ذاتيّة وفاعلة في العمليّة التعليميّة. ولخص سنكار

(Sincar, 2013) بعضاً من التحدّيات التي تواجه قادة المدارس لتطبيق التكنولوجيا في العملية التعليمية، وهي:

١. نقص التدريب: ويتعلق ذلك بقلّة فرص التدريب المتاحة للمعلمين وقادة المدارس نحو توظيف التكنولوجيا في المدرسة.

٢. المقاومة: وتشير إلى المقاومة من المجتمع المدرسي وخاصةً من المعلمين لفكرة التغيير بشكل عام، ولتوظيف تكنولوجيا حديثة بشكل خاص.

٣. نقص الموارد: ويتعلق ذلك بنقص الأجهزة والمعدات التكنولوجية، وكذلك الموارد البشرية ذات المهارات التكنولوجية المتقدمة.

٤. المساواة: إنّ توفير فرص متساوية للمعلمين والمدارس في مجال الحصول على التكنولوجيا وتوظيفها، يعد من العوامل الضرورية لنجاح خطط توظيف التكنولوجيا في قطاع التعليم وهو أمر ليس متاحاً في كثير من الأحيان.

المعايير التكنولوجية لقادة المدارس:

تُعد الولايات المتحدة الأمريكية الدولة الرائدة في مجال المعايير التكنولوجية في كثير من المجالات التربوية؛ ومن بينها مجال التكنولوجيا الإدارية والتعليمية؛ ولعل من أشهر الجمعيات والهيئات العاملة في مجال المعايير التكنولوجية لقادة المدارس تتمثل في الائتلاف التعاوني للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس Collaborative for Technology Standards for School Administrators (TSSA)، والجمعية الدولية للتقنية في التعليم International Society (ISTE) for Technology in Education، ومجلس السياسة الوطنية للإدارة التعليمية

.National Policy Board for Educational Administration (NPBEA)

وفيما يلي عرض لمعاير تلك الهيئات والجمعيات:

أولاً: الائتلاف التعاوني للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس (TSSA)

عملت (TSSA) على تطوير معايير حول ما يجب أن يعرفه المديرون بحيث يكونون قادرين على الاستخدام الأمثل للتقنية، وتم هذا التطوير للمعايير من خلال إجماع وطني بين أصحاب المصلحة التعليمية. وانطلق الائتلاف التعاوني من مبدأ أن القيادة تلعب دوراً رئيسياً في الإصلاح المدرسي الناجح، وتركزت هذه المعايير على دور القيادة في تعزيز التعلم والعمليات المدرسية من خلال استخدام التكنولوجيا، وأن هذه المعايير ما هي إلا مؤشرات لفعالية ريادة المدارس التكنولوجية. وفي نفس الوقت لا يحدد المستوى الأدنى أو الأقصى للمعرفة والمهارات المطلوبة للقائد المدرسي، وأن هذه المعايير ليست وصفات مضمونة لقيادة تكنولوجية فعالة، ولا ينبغي بأي حال من الأحوال أن تقف هذه المعايير حائلاً دون التطور والابتكار. وقدم الائتلاف التعاوني ستة معايير تمثلت في القيادة والرؤية، التعليم والتعلم، الإنتاجية والممارسة المهنية، الدعم والإدارة والعمليات، التقييم والتقويم، والقضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية. وفيما يلي عرض لتلك المعايير ومؤشراتها الفرعية: (Mccampbell, 2001.p69)

المعيار الأول: القيادة والرؤية: يلهم القادة التربويون رؤية مشتركة للتكامل الشامل للتكنولوجيا وتعزيز بيئة وثقافة تفضي إلى تحقيق تلك الرؤية .

١) تسهيل التنمية المشتركة من قبل جميع أصحاب المصلحة للرؤية حول استخدام التكنولوجيا والتواصل على نطاق واسع.

٢) الحفاظ على عملية شاملة ومتماسكة لتطوير وتنفيذ ومراقبة خطة تكنولوجيا ديناميكية وطويلة المدى ونظامية لتحقيق الرؤية.
٣) رعاية وتعزيز ثقافة المخاطرة المسؤولة والدعوة إلى سياسات تشجع الابتكار المستمر مع التكنولوجيا .
٤) استخدام البيانات في اتخاذ القرارات القيادية .
٥) الدعوة للممارسات الفعالة القائمة على البحوث في استخدام التكنولوجيا.
٦) الدعوة على مستوى الدولة إلى وضع سياسات وبرامج وفرص تمويل تدعم تنفيذ خطة للتكنولوجيا.

المعيار الثاني .التعلم والتعليم: يضمن القادة التربويون أن تصميم المناهج والاستراتيجيات التعليمية وبيئات التعلم يدمج التقنيات المناسبة لزيادة التعلم والتعليم إلى أقصى حد .
١) تحديد واستخدام وتقييم وتعزيز التكنولوجيات المناسبة لتعزيز ودعم المناهج التعليمية القائمة على المعايير التي تؤدي إلى مستويات عالية في تحصيل الطلاب .
٢) تسهيل ودعم بيئات التعلم التعاونية التكنولوجية المؤدية إلى الابتكار لتحسين التعلم .
٣) توفير بيئات تركز على المتعلم والتي تستخدم التكنولوجيا لتلبية الاحتياجات الفردية والمتنوعة للمتعلمين.
٤) تسهيل استخدام التقنيات لدعم وتعزيز الأساليب التعليمية التي تعمل على تطوير مهارات التفكير وصنع القرار وحل المشكلات .

٥) توفير وضمان أن استفادة أعضاء هيئة التدريس والموظفين من فرص التعليم المهني الجيدة لتحسين التعلم والتدريس مع التكنولوجيا.

المعيار الثالث .الإنتاجية والممارسة المهنية: يطبق القادة التربويون التكنولوجيا لتعزيز ممارساتهم المهنية وزيادة إنتاجيتهم الخاصة وإنتاجية الآخرين .

١) الاستخدام الروتيني والمتعمد والفعال للتكنولوجيا .

٢) توظيف التكنولوجيا للاتصال والتعاون بين المعلمين والإداريين والطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع المحلي .

٣) إنشاء والمشاركة في مجتمعات التعلم التي تحفز وترعى وتدعم أعضاء هيئة التدريس والموظفين في استخدام التكنولوجيا لتحسين الإنتاجية .

٤) الانخراط في التعلم المهني المستمر المتصل بالوظيفة باستخدام موارد التكنولوجيا .

٥) الحفاظ على الوعي بالتكنولوجيات الناشئة واستخداماتها المحتملة في التعليم.

٦) استخدام التكنولوجيا لدفع التحسين التنظيمي.

المعيار الرابع .الدعم والإدارة والعمليات: يضمن القادة التربويون تكامل التكنولوجيا لدعم النظم الإنتاجية للتعلم والإدارة .

١) تطوير وتنفيذ ومراقبة السياسات والإرشادات لضمان توافق التقنيات .

٢) تنفيذ واستخدام نظم الإدارة والعمليات المتكاملة القائمة على التكنولوجيا .

٣) تخصيص الموارد المالية والبشرية لضمان التنفيذ الكامل والمستدام لخطة التكنولوجيا .

٤) دمج الخطط الإستراتيجية وخطط التكنولوجيا وخطط وسياسات التحسين الأخرى لمواءمة الجهود ورفع الموارد.

٥) تنفيذ إجراءات لدفع التحسينات المستمرة لأنظمة التكنولوجيا ودعم دورات استبدال التكنولوجيا.

المعيار الخامس: التقويم والتقييم: يستخدم القادة التربويون التكنولوجيا لتخطيط وتنفيذ أنظمة شاملة للتقويم والتقييم الفعالين .

١) استخدام طرق متعددة لتقييم وتقييم الاستخدامات المناسبة لموارد التكنولوجيا للتعلم والاتصال والإنتاجي .

٢) استخدام التكنولوجيا لجمع البيانات وتحليلها وتفسير النتائج وإبلاغ النتائج لتحسين الممارسة التعليمية وتعلم الطلاب .

٣) تقييم معارف الموظفين ومهاراتهم وأدائهم في استخدام التكنولوجيا واستخدام النتائج لتسهيل التطوير المهني الجيد ولإبلاغ قرارات الموظفين .

٤) استخدام التكنولوجيا لتقويم وتقييم وإدارة النظم الإدارية والتشغيلية.

المعيار السادس .القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية: يفهم القادة التربويون القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية المتعلقة بالتكنولوجيا وصنع القرار المسؤول عن هذه المسائل.

١) ضمان العدالة في الوصول إلى موارد التكنولوجيا.

٢) تحديد الممارسات الاجتماعية والقانونية والأخلاقية وتطبيقها لتعزيز الاستخدام المسؤول للتكنولوجيا .

٣) تعزيز وإنفاذ الخصوصية والأمن والسلامة عبر الإنترنت المتعلقة باستخدام التكنولوجيا .

٤) تعزيز وتطبيق الممارسات السليمة بيئياً وصحيا في استخدام التكنولوجيا.

٥) المشاركة في تطوير السياسات التي تنفذ قانون حقوق التأليف والنشر بوضوح وتخصيص الملكية الفكرية التي تم تطويرها باستخدام موارد المقاطعة.

ثانياً: الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTA)

تصنف الجمعية الدولية للتقنية في التعليم International Society (ISTE) for Technology in Education ضمن أهم المنظمات العالمية المعنية بتطوير التعليم، والدفع به نحو آفاق المستقبل، من خلال الاستخدامات المبتكرة والفعالة للتكنولوجيا، ووضع معايير للتعلُّم، وتقديم خارطة طريق لمهارات العصر الرقمي العالمي، يستفيد منها الطلاب والمعلمون والإداريون والقيادات التعليمية، ولها شراكات مع العديد من الهيئات والمؤسسات المهتمة بالتعليم مثل الرابطة الأمريكية لمديري المدارس. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١٩). وتصدر الجمعية مجموعات من المعايير العالمية فيما يتعلق بمحاور العملية التعليمية فتتفرع مجموعات المعايير إلى خمس مجموعات؛ فهناك معايير للطلاب، والمعلمين، والقيادة المدرسية، ومعلمي الحاسب الآلي، والمدربين.

وفيما يتعلق بمعايير القيادة المدرسية، فقد نشرت الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) في عام (٢٠٠٢) أول إصداراتها من المعايير التكنولوجية لقادة

المدارس وهي معايير تحدد الدور لقادة المدارس في توظيف التكنولوجية الإدارية في مدارسهم، وتم تحديث هذه المعايير في عام (٢٠٠٩) وسميت بالمعايير الوطنية لتكنولوجيا التعليم لمديري المدارس National Educational Technology Standards for Administration (NTES*A). وتضمَّنت خمسة معايير هي: القيادة التنبؤية، وثقافة تعلم العصر الرقمي، والتميز في الممارسات المهنية، والتحسين والتطوير المنظم، والمواطنة الرقمية.(Eren & Kurt,2011) وفي مؤتمر ومعرض (ISTE) في شيكاغو ٢٠١٨م طرحت الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) أحدث إصداراتها حيث تلقت مداخلات وتعليقات حول معايير قادة التعليم من أكثر من (١٣٠٠) من المعلمين والقادة من جميع الولايات الأمريكية، ومن (٣٦) دولة أخرى، وتركزت المعايير الجديدة على بعض الموضوعات الأكثر حداثة ودائمة في التعليم اليوم وهي؛ المساواة، المواطنة الرقمية، بناء الفريق، الأنظمة، والتحسين المستمر والنمو المهني. وفيما يلي عرض لهذه المعايير ومؤشراتها الفرعية كما ورد في الموقع الرسمي للجمعية الدولية للتقنية في التعليم. (ISTE,2018, p1-2)

المعيار الأول: المساواة والمواطنة:

يستخدم القادة التكنولوجيا لزيادة ممارسات المساواة والإدماج والمواطنة الرقمية .

١) تأكد من أن جميع الطلاب لديهم مدرسون مهرة يستخدمون التكنولوجيا بنشاط لتلبية احتياجات تعلم الطلاب.

٢) تأكد من حصول جميع الطلاب على التكنولوجيا والاتصال الضروري للمشاركة في فرص التعلم الأصيلة والجذابة.
٣) نموذج المواطنة الرقمية من خلال تقييم نقدي للموارد عبر الإنترنت، والانخراط في الخطاب المدني عبر الإنترنت واستخدام الأدوات الرقمية للمساهمة في التغيير الاجتماعي الإيجابي.
٤) زراعة السلوك المسؤول على الانترنت، بما في ذلك آمنا، الأخلاقي والاستخدام القانوني للتكنولوجيا

المعيار الثاني: مخطط الرؤية: يقوم بإشراك القادة الآخرين في وضع رؤية وخطة استراتيجية ودورة تقييم مستمرة لتحويل التعلم مع التكنولوجيا .
١) إشراك أصحاب المصلحة في التعليم في تطوير وتبني رؤية مشتركة لاستخدام التكنولوجيا لتحسين نجاح الطلاب، على علم بعلوم التعلم.
٢) أعتمد على الرؤية المشتركة من خلال إنشاء خطة استراتيجية بشكل تعاوني توضح كيفية استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعلم.
٣) تقييم التقدم المحرز في الخطة الإستراتيجية، وإجراء تصحيحات الدورة التدريبية، وقياس التأثيرات وتوسيع نطاق النهج الفعالة لاستخدام التكنولوجيا لتحويل التعلم.
٤) التواصل بفعالية مع أصحاب المصلحة لجمع المدخلات على الخطة، والاحتفال بالنجاحات والمشاركة في دورة التحسين المستمر.
٥) تبادل الدروس المستفادة وأفضل الممارسات والتحديات وأثر التعلم مع التكنولوجيا مع قادة التعليم الآخرين الذين يرغبون في التعلم من هذا العمل

المعيار الثالث: تمكين القائد: يكون القادة ثقافة تكنولوجية لتمكين المعلمين والمتعلمين من استخدام التكنولوجيا بطرق مبتكرة لإثراء التعليم والتعلم.

١) تمكين المعلمين من ممارسة الوكالة المهنية وبناء مهارات القيادة للمعلمين ومتابعة التعلم المهني الشخصي.

٢) بناء ثقة وكفاءة المعلمين لوضع معايير ISTE للطلاب والمعلمين موضع التنفيذ.

٣) إلهام ثقافة الابتكار والتعاون التي تتيح للوقت والمساحة استكشاف الأدوات الرقمية وتجربتها.

٤) دعم المعلمين في استخدام التكنولوجيا للتقدم في التعلم الذي يلبي الاحتياجات التعليمية والثقافية والاجتماعية المتنوعة للطلاب الفرديين.

٥) تطوير تقييمات التعلم التي توفر وجهة نظر شخصية قابلة للتنفيذ من تقدم الطالب في الوقت الحقيقي.

المعيار الرابع: مصمم النظم: يبني القادة فرقًا وأنظمة لتنفيذ واستخدام التكنولوجيا وتحسينها باستمرار لدعم التعلم .قادة التعليم:

١) قيادة فرق العمل لتأسيس بنية تحتية قوية وأنظمة ضرورية لتنفيذ الخطة الإستراتيجية.

٢) تأكد من أن الموارد اللازمة لدعم الاستخدام الفعال للتكنولوجيا للتعلم كافية وقابلة للتطوير لتلبية الطلب في المستقبل.

٣) يقوم بحماية الخصوصية والأمان من خلال ضمان التزام الطلاب والموظفين بسياسات إدارة البيانات والخصوصية الفعالة.

٤) إقامة شراكات تدعم الرؤية الإستراتيجية وتحقيق أولويات التعلم وتحسين العمليات

المعيار الخامس: المتعلم المتصل: نموذج القادة بتشجيع وتعزيز التعلم المهني المستمر لأنفسهم والآخرين .

١) تحديد الأهداف لتظل محدّثة في التقنيات الناشئة للتعلم والابتكارات في مجال التدريس والتقدم في علوم التعلم.

٢) المشاركة بانتظام في شبكات التعليم المهني عبر الإنترنت للتعلم والتعاون مع المهنيين الآخرين وتوجيههم.

٣) استخدام التكنولوجيا للمشاركة بانتظام في الممارسات العاكسة التي تدعم النمو الشخصي والمهني.

٤) تطوير المهارات اللازمة لقيادة التغيير والتنقل فيه، وتطوير الأنظمة وتعزيز عقلية التحسين المستمر لكيفية تحسين التكنولوجيا للتعلم.

ثالثاً: المعايير المهنية للقادة التربويين (PSEL)

نشر مجلس كبار موظفي المدارس الحكومية الأمريكية المعايير الأولى للقادة التربويين في عام ١٩٩٦، تلاه تحديث متواضع في عام ٢٠٠٨، وفي أكتوبر ٢٠١٥ اعتمد مجلس السياسة الوطنية للإدارة التعليمية National Policy Board for Educational Administration (NPBEA) المعايير المهنية للقادة التربويين Professional Standards for Educational Leaders (PSEL) ، وجاءت صياغة المعايير في الإصدار الجديد أكثر وضوحا، مع تحديد المبادئ

الأساسية للقيادة للمساعدة في ضمان أن يكون كل طفل متعلمًا جيدًا ومستعداً للقرن الحادي والعشرين، وركزت على الممارسة القيادية البارعة لإلهامها القادة التربويين والوصول بهم إلى مستوى من التميز في ممارساتهم، كما جسدت هذه المعايير فهماً قائماً على البحث والممارسة للعلاقة بين القيادة التعليمية وتعلم الطلاب. وقد تم تنظيمها حول المجالات، والصفات، وقيم العمل القيادي. وفيما يلي عرض للمعايير ومؤشراتها الفرعية. (Reston VA, 2015)

المعيار الأول: الرسالة، والرؤية، والقيم: يقوم القادة التربويون بتطوير رسالة المدرسة ورؤيتها وقيمها بصورة مشتركة، وتنفيذها؛ لتحقيق تعليم عالي الجودة يضمن النجاح الأكاديمي والرفاهية لكل طالب.

١) تطوير رسالة المدرسة الهادفة إلى تعزيز النجاح الأكاديمي والرفاهية لكل طالب.

٢) تطوير رؤية للمدرسة حول التعلم الناجح لكل طالب، والممارسات التعليمية والتنظيميات الإدارية التي تعزز هذا النجاح من خلال التعاون مع أعضاء المدرسة والمجتمع.

٣) التعبير عن القيم الأساسية التي تحدد ثقافة المدرسة والدعوة إليها وغرسها المتمثلة في (حتمية التعليم الذي يركز على الطفل؛ بناء توقعات عالية، دعم الطلاب، الإنصاف، والعدالة الاجتماعية، الانفتاح، الرعاية، الثقة، والتحسين المستمر.

٤) تطوير وتنفيذ وتقييم الإجراءات الاستراتيجية لتحقيق رؤية المدرسة.

٥) مراجعة رسالة المدرسة ورؤيتها وتعديلها في ضوء متغيرات احتياجات الطلاب ومواقفهم، والفرص المتاحة للمدرسة.
٦) تطوير فهم مشترك حول رسالة المدرسة ورؤيتها وقيمها، والالتزام بها داخل المدرسة والمجتمع.
٧) متابعة مدى تحقق رسالة المدرسة ورؤيتها وقيمها في جميع جوانب القيادة.

المعيار الثاني: الأخلاق والمعايير المهنية: يتصرف القادة التربويون بشكل أخلاقي وفقًا للمعايير المهنية لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهيته.
١) التصرف بشكل أخلاقي ومهني في سلوكهم الشخصي، علاقاتهم مع الآخرين، اتخاذ القرارات، الإشراف على موارد المدرسة، وجميع جوانب القيادة.
٢) العمل وفقًا للمعايير المهنية المتمثلة في النزاهة، والعدالة، والشفافية، والثقة، والتعاون، والتعلم، والتحسين المستمر وتعزيزها.
٣) التركيز على عمليات تعلم الطلاب، وتحمل مسؤولية نجاحهم الأكاديمي.
٤) حماية قيم الديمقراطية والحرية الفردية والمسؤولية والإنصاف والعدالة الاجتماعية والتنوع وتعزيزها.
٥) التصرف مع الآخرين وفق مهارات القيادة الحكيمة، والقيم الإنسانية، وفهم الخلفيات والثقافات لجميع الطلاب والموظفين.
٦) تقديم التوجيه المعنوي للمجتمع المدرسي وتعزيز السلوك الأخلاقي والمهني بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين.

المعيار الثالث: المساواة والاستجابة الثقافية: يسعى القادة التربويون إلى تكافؤ الفرص التعليمية؛ لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهيته.

١) ضمان معاملة كل طالب بعدل واحترام وفهم ثقافة كل طالب وسياقه .

٢) التعرف على نقاط القوة والتنوع والثقافة لكل طالب واحترامها واستخدامها كأصول للتعليم والتعلم.

٣) ضمان حصول كل طالب على فرص التعلم من المعلمين الفاعلين، ويقدم له الدعم الأكاديمي والاجتماعي المناسب، والحصول على الموارد اللازمة لنجاحه.

٤) تطوير سياسات الطلاب ومعالجة سوء سلوك الطلاب بطريقة إيجابية وعادلة وغير متحيزة.

٥) مواجهة التحيزات المرتبطة بالعرق والفئة والثقافة واللغة والجنس والميل الجنسي والإعاقة أو الحالة الخاصة.

٦) تعزيز إعداد الطلاب للعيش بشكل مثمر والمساهمة في السياقات الثقافية المتنوعة لمجتمع عالمي.

٧) التصرف بكفاءة ثقافية واستجابة في تفاعلاتهم وصنع القرار وممارستهم.

٨) معالجة مسائل الإنصاف والاستجابة الثقافية في جميع جوانب القيادة.

المعيار الرابع: المناهج الدراسية والتعليم والتقييم: يقوم القادة التربويون بتطوير ودعم أنظمة منهجية صارمة ومنسجمة من المناهج الدراسية والتعليم والتقييم لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهيته.

١) تنفيذ أنظمة متسقة مع المناهج الدراسية والتعليم والتقييم التي تعزز رسالة المدرسة ورؤيتها وقيمها وتعكس التوقعات العالية لتعلم الطلاب، وتتوافق مع المعايير الأكاديمية.

٢) مواءمة وتركيز المناهج الدراسية وأنظمة التعليم والتقييم في الفصول الدراسية على تعزيز النجاح الأكاديمي للطالب، وحب التعلم، وتنمية هويات الطلاب وغرس العادات الصحية لديهم.

٣) تعزيز الممارسات التعليمية التي تتسق مع المعرفة بتعلم الطفل ونمائه، واحتياجات كل طالب.

٤) ضمان الممارسات التعليمية والتجارب الأصيلة التي تمثل تحديًا فكريًا للطلاب، وتعترف بنقاط القوة لدى الطلاب، ويتم تمييزها وتخصيصها.

٥) تعزيز الاستخدام الفعال للتكنولوجيا في خدمة عمليات التعليم والتعلم.

٦) توظيف آليات تقييم تتفق مع معارف الطلاب ونمائهم، والمعايير التقنية لأدوات القياس.

٧) استخدم بيانات التقييم بشكل مناسب لمراقبة تقدم الطالب وتحسين التدريس.

المعيار الخامس: الرعاية ودعم الطلاب: يعمل القادة التربويون على تنمية مجتمع مدرسي شامل وعاطفي وداعم يعزز النجاح الأكاديمي والرفاهية لكل طالب.

١) بناء بيئة مدرسية آمنة ورعاية وصحية تلبي الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية والجسدية لكل طالب والمحافظة عليها .

٢) إنشاء بيئة مدرسية تحترم الطلاب وترعاهم وتشجعهم ليكونوا أعضاء نشطين ومسؤولين في مجتمعهم المدرسي.

٣) توفير أنظمة لدعم الطلاب أكاديمياً واجتماعياً وتقديم الخدمات والأنشطة اللامنهجية تلبية لاحتياجات التعلم لكل طالب.

٤) تعزيز العلاقات بين الطلاب بالمدرسة والمجتمع للمساهمة في دعم عمليات التعلم، وتكوين العلاقات الاجتماعية بينهم.

٥) العمل على تعزيز مشاركة الطلاب في المدرسة وبناء السلوك الإيجابي للطلاب.

٦) إيجاد بيئة تعلم مدرسية تنسجم مع تنوع ثقافات ولغات مجتمع المدرسة.

المعيار السادس: القدرات المهنية للعاملين بالمدرسة: يقوم القادة التربويون بتطوير القدرات المهنية للعاملين بالمدرسة لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهيته.

١) دعم وتطوير العاملين بالمدرسة والمحافظة على المدرسين والموظفين الفاعلين والمهتمين.

٢) تخطيط وإدارة عمليات تدوير الموظفين، وتوفير فرص الإرشاد والتوجيه الفعال للموظفين الجدد.

٣) تطوير المعارف والمهارات والممارسات المهنية للمعلمين من خلال فرص متنوعة للتعلم والنمو.

٤) تعزيز التحسين المستمر للقدرات التعليمية الفردية والجماعية لتحقيق النتائج المتوخاة لكل طالب.

٥) تقديم ملاحظات قابلة للتنفيذ حول التعليم والممارسات المهنية من خلال أنظمة إشراف وتقييم قائمة على الأبحاث والدراسات العلمية تطوير معارف المعلمين ومهاراتهم وممارساتهم المهنية.

٦) تمكين وتحفيز المعلمين والموظفين على أعلى مستويات الممارسة المهنية والتعلم والتحسين المستمر.

٧) تطوير قدرات المعلمين والموظفين من خلال منح الفرص لتدريبهم من قبل زملائهم.

٨) العمل على تعزيز صحة العاملين في المجتمع المدرسي من خلال تحقيق عمليات التوازن بين العمل وحياتهم الشخصية.

المعيار السابع: المجتمع المهني للمعلمين والموظفين: يشجع القادة التربويون على تكوين مجتمع مهني من المعلمين والموظفين لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهيته.

١) تهيئة ظروف العمل للمعلمين وغيرهم من الموظفين المهنيين الذين يرغبون في تطوير نموهم المهني الفعال وتحسين ممارساتهم التعليمية الناجحة لتعلم الطلاب.

٢) تمكين المعلمين والموظفين للقيام بأدوارهم ومسؤولياتهم نحو تلبية الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية والجسدية للطلاب في ضوء رسالة المدرسة ورؤيتها وقيمها.

٣) المحافظة على ثقافة مهنية من الالتزام بالرؤية والأهداف المتعلقة بتعليم الطلاب، وبناء توقعات عالية للعمل المهني القائمة على الثقة، والاتصال المفتوح، والتعاون، والتعلم والتحسين الفردي المستمر.

٤) تعزيز مبدأ المسؤولية المشتركة بين المعلمين حيال نجاح كل طالب وفعالية المدرسة ككل.

٥) العمل على دعم علاقات العمل بين المعلمين والموظفين لتعزيز القدرات المهنية وتحسين الممارسات التعليمية.

٦) تصميم وتنفيذ فرص التعلم المهني بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس والموظفين.

٧) توفير فرص لتقييم الأداء بين المعلمين بعضهم البعض، وتقديم التغذية الراجعة لتحقيق التعلم الجماعي.

٨) تشجيع مبادرات المعلمين (برامج، ممارسات ناجحة) الهادفة إلى تحسين العمليات المدرسية.

المعيار الثامن: التواصل الفعال مع أسر الطلاب والمجتمع المحلي: يعمل القادة التربويون على إشراك الأسر والمجتمع لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهيته.

١) تسهيل عمليات التواصل مع أسر الطلاب والمجتمع المحلي، والترحيب بذلك.

٢) المحافظة على إقامة علاقات دائمة إيجابية وتعاونية ومنتجة مع الأسر والمجتمع لصالح الطلاب.

٣) العمل على إجراء تواصل منتظم ومفتوح في اتجاهين مع الأسر والمجتمع حول المدرسة والطلاب والاحتياجات والمشكلات والإنجازات.
٤) العمل على معرفة إمكانيات المجتمع وفهم نقاط قوته واحتياجاته، وتطوير العلاقات الإنتاجية، والاستفادة من موارده للمدرسة.
٥) إيجاد وسائل فاعلة بين أعضاء المجتمع المدرسي وأسر الطلاب والمجتمع المحلي لدعم تعلم الطلاب داخل وخارج المدرسة.
٦) فهم الموارد الثقافية والاجتماعية والفكرية والسياسية للمجتمع وتوظيفها لتعزيز تعلم الطلاب وتحسين المدرسة.
٧) إتاحة إمكانات المدرسة ومواردها للأسر والمجتمع.
٨) الدفاع علناً عن احتياجات وأولويات الطلاب والأسر والمجتمع.
٩) بناء ودعم شراكات مثمرة مع القطاعين العام والخاص لتعزيز تحسين المدارس وتعلم الطلاب.

المعيار التاسع: العمليات والإدارة: يدير القادة التربويون العمليات والموارد المدرسية لتعزيز النجاح الأكاديمي والرفاهية لكل طالب.
١) إدارة ومراقبة العمليات الإدارية التي تعزز رسالة ورؤية المدرسة.
٢) إدارة موارد الموظفين بشكل استراتيجي وتحسن قدرتهم المهنية على تلبية احتياجات التعلم لكل طالب.
٣) البحث عن موارد مالية ومادية وموارد أخرى وإدارتها لدعم المناهج الدراسية والتعليم والتقييم.

٤) المسؤولية عن الموارد النقدية وغيرها للمدرسة، والعمل على تطوير آليات وممارسات فعالة للموازنة والمحاسبة.

٥) حماية عمل المعلمين من الانقطاع.

٦) توظيف التكنولوجيا لتحسين جودة وكفاءة العمليات التعليمية والإدارية.

٧) تقديم معلومات بناء على تحليل البيانات قابلة للتنفيذ لتحسين الأداء التدريسي.

٨) تعريف المجتمع المدرسي ومساعدته على فهم القوانين والحقوق والسياسات واللوائح لتعزيز نجاح الطلاب.

٩) التواصل مع المدارس المغذية وربط المدارس لإدارة التسجيل والتعبير عن المناهج التعليمية.

١٠) التواصل مع المكتب المركزي ومجلس المدرسة.

١١) تطوير أنظمة عادلة للصراع بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين والقادة والأسر والمجتمع.

١٢) إدارة عمليات الحوكمة والسياسات الداخلية والخارجية نحو تحقيق رسالة المدرسة ورؤيتها.

المعيار العاشر: تحسين المدرسة: يعمل القادة التربويون على البحث عن عوامل التحسين المستمر؛ لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهية الطالب.

١) تحسين البيئة المدرسية بأن تكون أكثر فاعلية للطلاب والمعلمين والموظفين والأسر والمجتمع المحلي.

٢) استخدام طرق التحسين المستمر لتحقيق رسالة المدرسة ورؤيتها وقيمها.
٣) تهيئة المدرسة والمجتمع لعمليات لتحسين المستمر، وغرس الالتزام المتبادل والمساءلة، وتطوير المعارف والمهارات وتكوين الدوافع للنجاح في التحسين.
٤) إشراك الآخرين في عملية مستمرة لتحديد الأهداف الاستراتيجية، والتخطيط، والتنفيذ، والتقييم من أجل التحسين المستمر.
٥) توظيف استراتيجيات التحسين المناسبة للظروف، بما في ذلك الطرق والمنهجيات التحويلية والتدريجية والتكيفية والاهتمام بمراحل التنفيذ المختلفة.
٦) تطوير قدرات الموظفين في قابليتهم لتطبيق الاتجاهات التعليمية الناشئة ونتائج البحوث للمدرسة وتحسينها.
٧) تطوير أنظمة مناسبة تقنيًا لجمع البيانات وإدارتها وتحليلها واستخدامها، والاتصال حسب الحاجة بمكتب المقاطعة والشركاء الخارجيين للحصول على الدعم في التخطيط والتنفيذ والمراقبة والتغذية المرتدة والتقييم.
٨) تبني منظور النظم وتعزيز التماسك بين جهود التحسين وجميع جوانب التنظيم والبرامج والخدمات المدرسية.
٩) إدارة المخاطر، والمبادرات المتنافسة، وسياسات التغيير بكل شجاعة، وتقديم الدعم والتشجيع، والتواصل علنا بالحاجة إلى جهود التحسين ومعالجتها ونتائجها.
١٠) تعزيز مبدأ القيادة بين المعلمين والموظفين للتجريب والابتكار وبدء وتنفيذ التحسين.

تعقيب عام حول المعايير السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للمعايير أنها جميعاً صادرة عن منظمات وهيئات ومجالس وطنية تعنى بالمجال التربوي عموماً ومجال المعايير على وجه الخصوص. وأن هذه المعايير لم تخرج للمجتمع التربوي إلا بعد نقاشات ومداخلات من خلال عرضها في المعارض المؤتمرات التي تقيمها الجمعية أو المنظمة، وجميعها صاحبها تعديلات بعد عمليات التجريب، البعض منها كل عشر سنوات تخضع للمراجعة والتنقيح سواء بالحذف أو الإضافة وفقاً لمعطيات العصر ومتغيراته. وتتفق هذه المعايير على أنها مؤشرات أداء للحكم وموجهات عامة لتحسين العملية التعليمية، كما أن هذه المعايير لا تقف أمام التطوير والابتكار. وقد عمد الباحث إلى استقراء هذه المعايير ومحاولة الخروج بمعايير جديدة نابعة عن دمج المعايير السابقة. حيث استطاع الباحث بناء قائمة مكونة من (٥) معايير رئيسية يتفرع منها (٦٨) مؤشراً. وهذه القائمة الجديدة هي التي مثلت أداة الدراسة في البحث الحالي.

الدراسات السابقة:

إذا ما نظرنا إلى اهتمام الدراسات العلمية نجد أن هناك الكثير من الدراسات الأجنبية التي أولت عنايتها بالمعايير التكنولوجية اللازمة لقادة المدارس؛ فتوصلت نتائج دراسة كاديلا (Kadela,2002) إلى أن قادة المدارس في ولاية نيوجيرسي يمتلكون وعياً ودراية بالمعايير التكنولوجية للقادة التي وضعتها الجمعية الدولية للتقنية في التعليم، وأنهم تلقوا تدريباً عليها، وأن هذه المعايير ساعدتهم في تنميتهم المهنية، وفي عمليات تقويم الأداء، ودمج التكنولوجيا في

المناهج التعليمية وفي الأساليب التدريسية، وحث المعلمين وتحفيزهم نحو استخدام التكنولوجيا في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، والالتزام بالمعايير الأخلاقية في نسخ البرمجيات.

أما دراسة يوري (Ury,2003) فقد كشفت نتائجها أن القادة التربويين في ولاية ميسوري يعتمدون على المعايير التكنولوجية التي وضعتها الجمعية الدولية للتقنية في التعليم، ومعايير الائتلاف التعاوني للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس في عملهم، ويستخدمون التطبيقات والبرامج الحاسوبية في العمليات الإدارية المختلفة، ويوظفون شبكة الإنترنت في الوصول إلى المعرفة والاطلاع على الدراسات والبحوث والاتجاهات الحديثة في مجال الإدارة، ويعتمدون على البرامج الحاسوبية والتطبيقات التكنولوجية في عمليات تقويم الأداء، ويلتزمون بالمعايير الأخلاقية ذات العلاقة بالنشر، كما يشجعون المعلمين والطلاب على أنتاج التكنولوجيا ودعم نشاطاتها وبرامجها المدرسية.

في حين توصلت نتائج دراسة ريلي (Reale,2003) إلى أن برامج الدراسات العليا لإعداد قادة المدارس في نيوإنجلاند اهتمت بالمعايير التكنولوجية التي وضعها المجلس القومي لاعتماد المعلم، والائتلاف التعاوني للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس، والجمعية الدولية للتقنية في التعليم؛ حيث ضمنت هذه المعايير في محتوى البرامج وأنشطته.

وأبرزت نتائج دراسة سيرز (Sears,2006) وجود اتجاهات إيجابية من قبل قادة المدارس في ولاية ميسسبي نحو استخدام المعايير التكنولوجية للقادة التي وضعتها الجمعية الدولية للتقنية في التعليم في دمج التكنولوجيا في كافة جوانب

العملية التعليمية، وفي أنشطة التدريب للطلاب والتنمية المهنية للمعلمين، وتهيئة الفرص التعليمية للطلاب، وتوفير خبرات تعلم تعزز استخدام التكنولوجيا.

كما أوضحت نتائج دراسة هوبارد (Hubbard,2009) أن القادة التربويين في ولاية مسيسيبي يمارسون عمليات التشجيع والتحفير مع معلميهم من أجل توظيف التكنولوجيا واستخدامها في مختلف العمليات ذات العلاقة بالمناهج الدراسية، ونشاطات التدريب واستراتيجيات التدريس وأنماط التقويم، كما يشجعونهم على تطوير مهارات الطلاب التكنولوجية؛ معتمدين في ذلك على المعايير التكنولوجية المحددة من قبل الائتلاف التعاوني للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس.

وبينت نتائج دراسة سيمبسون (Simpson,2011)أن هذه المعايير التكنولوجية أسهمت في نمو المهارات التكنولوجية لقادة المدارس في ولاية جنوب كارولينا، كما بينت النتائج وجود توجه إيجابي نحو هذه المعايير من قبل قادة المدارس، وأنهم يعتمدون عليها في التقويم الذاتي لأدائهم التكنولوجي.

وهدفت دراسة إيرين وكارت (Eren & Kurt, 2011) إلى دراسة السّلوك القيادي التكنولوجي في المدارس الابتدائية التركيّة، فيما يتعلق باستخدام التقنيات التعليمية بناءً على معايير تكنولوجيا التعليم الوطنية التي تم تطويرها واعتمادها لقادة المدارس في العديد من البلدان. وقد طُبّقت الدراسة على (٨٧٠) مدير مدرسة ابتدائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ قادة المدارس أظهروا بشكل عام مستوى عال من سلوك القيادة التكنولوجية في توفير واستخدام التقنيات التعليمية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين

سلوك القيادة التكنولوجية لدى القادة فيما يتعلق بنوع الجنس ومجال الدراسة ومستوى التعليم وخبرتهم في الإدارة. في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القادة الذين تلقوا تدريباً في مجا الدعم واستخدام التكنولوجيا.

وتوصلت نتائج دراسة مور (Moore,2012) إلى أن القادة التربويين بمدينة ميلتون في ولاية فلوريدا للتكنولوجيا حيث يعتمدون على المعايير التكنولوجية للقادة والتي وضعتها الجمعية الدولية للتقنية في التعليم، وأن يحملون قبولاً وتوجهاً إيجابياً نحوها، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط كبير بين إبداع وابتكار القادة التربويين وقبولهم لاستخدامهم للتكنولوجيا.

أما دراسة بوبيرا (Bobbera,2013) فهدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تطوير مهني لقادة المدارس في منطقة غرب فرجينيا في مقدرتهم على إدارة التكنولوجيا في المدارس، تكونت عينة الدراسة من (١٤) قائد مدرسي التحقوا بالبرنامج التأهيلي عن آليات الدمج للتكنولوجيا في المناهج الدراسية، وفي العمليات الإدارية، وأظهرت نتائج الدراسة أن للبرنامج أثراً إيجابياً في إكساب القادة المهارات والقدرات اللازمة لإدارة التكنولوجيا داخل المدراس.

وفي الجانب المقابل اهتمت الدراسات العربية باستخدام قادة المدارس لتكنولوجيا التعليم في مجال المعايير؛ حيث كشفت نتائج دراسة عبد الرسول ومحمد (٢٠٠٧) عن قصور قادة المدارس الابتدائية في محافظة القليوبية بمصر في وضع الخطط لاستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، وقصور أيضاً في استخدام التكنولوجيا في العمليات الإدارية المدرسية، إضافة إلى قصور في توجيه المعلمين لاستخدام التكنولوجيا في العمليات التدريسية وتشجيعهم ومتابعة

أدائهم وتقويمهم، وقصور في توظيف شبكة الإنترنت كأحد المصادر الإلكترونية للمعلومات في المدرسة.

وهدفت دراسة أبو ربيع (٢٠١٥) إلى الكشف عن مستوى إدراك قادة المدارس لأهمية تكنولوجيا التعليم وعلاقته بمستوى توظيف المعلمين لها، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى إدراك القادة لأهمية تكنولوجيا التّعليم كان متوسطا، وأن مستوى توظيف المعلمين لتكنولوجيا التّعليم كان متوسطاً أيضا، ولوحظ وجود علاقة بين مستوى إدراك القادة لأهمية تكنولوجيا التّعليم ومستوى توظيف المعلمين لها، وإلى عدم وجود فروق تبعا لمتغيري النوع والخبرة، في حين وجدت فروقاً تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على مؤهلات عليا.

وأخيراً توصلت نتائج دراسة إبراهيم (٢٠١٨) إلى قائمة بمعايير تكنولوجيا التعليم اللازمة لقادة المدارس معتمدة على تحليل معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم، وجاءت هذه القائمة في (٨) مجالات، يندرج تحتها (٦٣) معيارا فرعياً، وهذه المعايير على النحو التالي: الانفتاح التكنولوجي (١٠)، التخطيط الاستراتيجي (١٠)، التعليم والتعلم (٧)، التواصل مع العاملين بالمدرسة وخارجها (٧)، توفير البيئة التكنولوجية الداعمة للتعلم (٧)، التنمية المهنية (٩)، التقييم والتقويم (٨)، القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية (٥). وبينت نتائجها أن درجة امتلاك قادة مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان لمعايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق في استجابات أفراد الدراسة تُعزى إلى متغيري

النوع والمؤهل العلمي، أما مُتغير سنوات الخبرة فلا توجد فروق في جميع المجالات ما عدا مجال التعليم والتعلم ولصالح أقل من خمس سنوات.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

يتضح بعد عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية:

١. أن الغالبية العظمى من الدراسات الأجنبية انطلقت من المعايير التكنولوجية للقادة التي وضعتها الجمعية الدولية للتقنية في التعليم أو الائتلاف والائتلاف التعاوني للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس، في مقابل أن دراسة إبراهيم (٢٠١٨) تعد الدراسة العربية الوحيدة بين الدراسات السابقة التي اعتمدت على معايير جمعيات دولية متخصصة.

٢. أن جل الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج الوصفي، عدا دراسة بوبيرا (Bobbera,2013) فقد اعتمدت على المنهج التجريبي.

٣. تأكيد أغلب الدراسات السابقة على أهمية دور القادة التربويين في استخدام ودمج التكنولوجيا في العملية التعليمية.

٤. تمايز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بنائها معايير شُكلت من مجموعة المعايير الصادرة عن الجمعيات والهيئات الدولية، إضافة إلى مزجها بالمعايير المطورة في الدراسات العربية.

٥. أن الدراسة الحالية تشابه الدراسات السابقة في اهتمامها بتناول موضوع المعايير التكنولوجية لقادة المدارس.

٦. اتفاق الدراسة الحالية مع معظم البحوث والدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

٧. استرشاد الدراسة الحالية واستفادتها من الدراسات السابقة؛ في منهجها، وفي بناء أداة الدراسة.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام كل من المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام المنهج الوصفي لبيان درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم، كما تم استخدام المنهج التحليلي لتوضيح الفروق بين درجات التطبيق للمعايير تبعاً لمتغيري النوع والمنطقة التعليمية.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مشرفي ومشرفات القيادة المدرسية العاملين بالإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية، وعددهم (٣٤٦) في (١٦) إدارة تعليم عامة في الفصل الثاني من العام الدراسي (١٤٣٩/١٤٤٠). حسب الإحصائية التي حصل عليها الباحث من الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التعليم. تم توزيع أداة الدراسة على كامل المجتمع، وكان مجموع الاستبانات العائدة والمكتملة والصالحة للتحليل (١٧٠) استبانة، (٨٩) ذكوراً، و (٨١) إناثاً. وهذا العدد يشكل ما نسبته خمسون بالمئة من حجم المجتمع الكلي. وقد اعتمد الباحث عليه في جمع البيانات وتحليلها في الدراسة الحالية.

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بمعايير تكنولوجيا التعليم والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، حيث تكونت الاستبانة من () عبارة بعد التحكيم، موزعة على خمسة معايير رئيسية، وكل معيار يندرج تحته عدد من المؤشرات. وفيما يلي استعراض الإجراءات التي استخدمت لإعداد قائمة بالمعايير التكنولوجية اللازمة لقادة المدارس. وهي كما يلي:

١. تحديد الهدف من القائمة: تهدف القائمة إلى تحديد بالمعايير التكنولوجية اللازمة لقادة المدارس.

٢. مصادر اشتقاق القائمة: اعتمد الباحث على الأدب النظري الخاص بمعايير تكنولوجيا التعليم الخاصة بقادة المدارس كمعايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم International Society for Technology in Education (ISTE)، والائتلاف التعاوني للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس Collaborative for Technology Standards for School Administrators (TSSA)، والمعايير المهنية للقادة التربويين Professional Standards for Educational Leaders (PSEL)، ومن الدراسات العربية دراسة إبراهيم (٢٠١٨).

٣. تحديد محاور المعايير التكنولوجية اللازمة لقادة المدارس.

٤. إعداد قائمة مبدئية بالمعايير التكنولوجية اللازمة لقادة المدارس: بعد عمليات التحليل للمصادر ذات العلاقة الواردة في الفقرة (ثانياً) كون

الباحث قائمة مبدئية بالمعايير التكنولوجية اللازمة لقادة المدارس، وتم تحليلها إلى عدد من المؤشرات الفرعية. وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة (٦٨) فقرة موزعة على خمسة معايير. والجدول التالي يوضح تلك المعايير الخمسة وعدد الفقرات لكل منها ونسبتها المئوية. ملحق (١)

جدول (١)

معايير أداة الدراسة وفقرات كل منها ونسبتها المئوية.

الرقم	المعايير	عدد الفقرات	النسبة المئوية
١.	المساواة والمواطنة الرقمية	٩	١٣,٢٣٪
٢.	الرؤية والخطط الاستراتيجية	٢٢	٣٢,٣٥٪
٣.	تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية	١١	١٦,١٧٪
٤.	تصميم الأنظمة والموارد	١٤	٢٠,٥٨٪
٥.	التعلم المهني المستمر	١٢	١٧,٦٤٪
المجموع		٦٨	١٠٠٪

صدق أداة الدراسة وثباتها:

أولاً: الصدق الظاهري: للتأكد من صدق محتوى الفقرات ودرجة توافقها مع المعيار العام لكل محور، قام الباحث بعرضها وهي في حالتها المبدئية على (٤) من المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم و (٣) في الإدارة التربوية؛ للتحقق من ذلك. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل الصياغة اللغوية لعدد من الفقرات، ولم يكن هناك أي ملاحظة بالحذف أو الإضافة لأي منها.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين الأبعاد الخمسة المكونة للاستبيان (المساواة والمواطنة الرقمية، الرؤية والخطط الاستراتيجية، تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية، تصميم الأنظمة والموارد، التعلم المهني المستمر) فيما بينها ثم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٢)

مصفوفة الارتباط ودلالات معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية والرئيسية والدرجة الأبعاد الكلية للاستبيان

المعيار	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	المجموع
الأول		.657**	.638**	.671**	.696**	.833**
الثاني	.657**		.756**	.740**	.861**	.974**
الثالث	.638**	.756**		.752**	.840**	.953**
الرابع	.671**	.740**	.752**		.896**	.957**
الخامس	.696**	.861**	.840**	.896**		.924**
المجموع	.833**	.974**	.953**	.957**	.924**	

يتضح من الجدول (٢) أن جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (٠،٠١) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما تشير النتيجة إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات الأداة:

وللتأكد من ثبات الأداة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ واتضح أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (.991) وهي درجة ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية. والجدول (٢) يوضح قيم معاملات الثبات لكل معيار من معايير الدراسة وللأداة ككل.

جدول (٣)

قيم معاملات الثبات لمعايير أداة الدراسة في ضوء معادلة ألفا كرونباخ

الرقم	المعيار	ألفا كرونباخ
.١	المساواة والمواطنة الرقمية	.919
.٢	لرؤية والخطط الاستراتيجية	.980
.٣	تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية	.967
.٤	تصميم الأنظمة والموارد	.967
.٥	التعلم المهني المستمر	.974
معامل الثبات الأداة ككل		.991

وقد أعطيت كل فقرة في الاستبانة خمسة مستويات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي لاختيار واحد من البدائل لدرجات التطبيق فالرقم (١) منعدمة، و (٢) نادرا، و(٣) منخفضة، و(٤) بدرجة متوسطة، و(٥) بدرجة مرتفعة. ولتحديد مستوى الإجابة على عبارات المقياس، أُعطي وزن للبدائل المستخدمة، ثم صُنِّفَت تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد البدائل (٥-١) ÷٥= ٠,٨٠ وقد تم استخدام المعيار التالي لأغراض تفسير النتائج وهو:

- إذا كان متوسط المؤشر الحسابي من (١إلى ١,٨٠) فدرجة التطبيق منعدمة.
- إذا كان متوسط المؤشر الحسابي من (١,٨١ إلى ٢,٦٠) فدرجة التطبيق نادرة.
- إذا كان متوسط المؤشر الحسابي من (٢,٦١ إلى ٣,٤٠) فدرجة التطبيق منخفضة.
- إذا كان متوسط المؤشر الحسابي (٣,٤١ إلى ٤,٢٠) فدرجة التطبيق متوسطة.
- إذا كان متوسط المؤشر الحسابي (من ٤,٢١ فأكثر) فدرجة التطبيق مرتفعة.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

تم البدء في توزيع الاستبانة في تاريخ ١٤٤٠/٩/١هـ وكان عدد الاستبانات المعادة والصالحة للتحليل من قادة المدارس عدد (١٧٠) استبانة حيث تمثل خمسين بالمئة من العدد الإجمالي الموزع، وتعد هذه العينة عينة كافية وممثلة.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارا بـ (SPSS) وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

١. المتوسط الحسابي: وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المعايير الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المعايير حسب أعلى متوسط حسابي.

٢. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي

٣. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): لحساب معامل ثبات المعايير المختلفة لأداة الدراسة

٤. الانحراف المعياري (Standard Deviation): للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغير الدراسة، ولكل معيار من المعايير الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

٥. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test): للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول معايير الدراسة باختلاف متغير الدراسة (النوع)

٦. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الدراسة (المنطقة التعليمية).

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه «ما معايير تكنولوجيا التعليم اللازمة للقيادة المدرسية في ضوء الاتجاهات الدولية الحديثة؟ قام الباحث ببناء قائمة بمعايير تكنولوجيا التعليم اللازمة للقيادة المدرسية في ضوء الاتجاهات الدولية الحديثة اعتمادًا على إصدارات الهيئات العالمية المهتمة بتكنولوجيا التعليم كالائتلاف التعاوني للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس(TSSA) ، والجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) ، والمعايير المهنية للقادة التربويين (PSEL)

الصادر عن مجلس السياسة الوطنية للإدارة التعليمية (NPBEA)، وبعد إجراء عمليات القراءة الفاحصة التحليلية استطاع الباحث أن يتوصل من خلال ذلك إلى قائمة تتضمن (٥) معايير رئيسية، و (٦٨) مؤشراً فرعيا، تمثلت في؛ معيار المساواة والمواطنة الرقمية ويتضمن (٩) مؤشرات، معيار الرؤية والخطط الاستراتيجية ويتضمن (٢٢) مؤشراً، معيار تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية ويتضمن (١٤) مؤشراً، معيار تصميم الأنظمة والموارد ويتضمن (١١) مؤشراً، ومعيار التعلم المهني المستمر ويتضمن (١٢) مؤشراً. وبعد عرضها على عدد من الخبراء والمتخصصين في المعيار تم إجراء تعديلات المحكمين عليها وبالتالي أصبحت قائمة المعايير مكتملة وفي صورتها النهائية. الملحق رقم (١)

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه "ما درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية؟"، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة، ويظهر الجدول التالي ذلك.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم على مستوى المعايير الخمسة من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية

م	معايير التكنولوجيا للقيادة المدرسية	المتوسط الحسابي	درجة التطبيق
١.	المساواة والمواطنة الرقمية	3.27	منخفضة
٢.	الرؤية والخطط الاستراتيجية	3.25	منخفضة
٣.	تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية	3.33	منخفضة
٤.	تصميم الأنظمة والموارد	3.32	منخفضة
٥.	التعلم المهني المستمر	3.23	منخفضة
	المعايير ككل	3.28	منخفضة

يتضح من الجدول (٤) أن درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم جاءت منخفضة على مستوى الأداة ككل، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.28) وجاءت معايير أداة الدراسة جميعها في مستوى متوسطات متقاربة بدرجة كبيرة؛ فقد جاء في الرتبة الأولى معيار تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية بمتوسط حسابي(3.33)، وفي الرتبة الثانية جاء معيار تصميم الأنظمة والموارد بمتوسط حسابي (3.32)، وفي المرتبة الثالثة جاء معيار المساواة والمواطنة الرقمية بمتوسط حسابي (3.27)، وفي الرتبة قبل الأخيرة جاء معيار الرؤية والخطط الاستراتيجية بمتوسط حسابي (3.25)، وجاء في الرتبة الأخيرة معيار التعلم المهني المستمر بمتوسط حسابي (3.23). ويعتقد الباحث أن ذلك عائد إلى جملة من العوامل التي تقف خلف هذا الانخفاض في التطبيق؛ لعل أبرزها اهتمام القادة اليوم بالأعمال الإدارية، ومشكلات الطلاب على حساب العملية التعليمية؛ فمعظم قادة المدارس اليوم بعيدين عن الاهتمامات التعليمية وما يدور داخل الفصول الدراسية واحتياجات الطلاب والمعلمين، وغالبا ما تسند هذه الأمور رغم أهميتها لوكلاء الشؤون التعليمية. كما يعزى إلى قلة البرامج التدريبية سواء للمعلمين أو للقادة أنفسهم ذات الصلة بالتطورات التكنولوجية ومستحدثاتها في العملية التعليمية.

أما بالنسبة لفقرات كل معيار فكانت النتائج على النحو الآتي:

أولاً: معيار المساواة والمواطنة الرقمية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية لفقرات معيار المساواة والمواطنة الرقمية. ويظهر الجدول التالي ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية لفقرات معيار المساواة والمواطنة الرقمية مرتبة تنازلياً

	معيار: المساواة والمواطنة الرقمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
١.	يلتزم القادة باستخدام التكنولوجيا بما يتناسب مع قيم المجتمع وعاداته وتقاليده.	3.92	1.07	1	متوسطة
٢.	يُدرك القادة القضايا القانونية والأخلاقية المتعلقة بترخيص واستخدام التكنولوجيا مثل: قضايا السلامة والأمن والمعلوماتية.	3.39	1.21	2	منخفضة
٣.	يضمن القادة العدالة في حصول المعلمين على الموارد التكنولوجية التي تمكنهم من أداء واجباتهم ومسئولياتهم.	3.28	1.07	3	منخفضة
٤.	يقوم القادة بحماية الخصوصية والأمان من خلال ضمان التزام الطلاب والموظفين بسياسات إدارة البيانات والخصوصية الفعالة.	3.25	1.20	4	منخفضة
٥.	يستخدم القادة الأدوات الرقمية للمساهمة في التغيير الاجتماعي الإيجابي.	3.14	1.11	5	منخفضة
٦.	يضمن القادة العدالة في حصول جميع الطلاب على التكنولوجيا والاتصال الضروري للمشاركة في فرص التعلم.	3.14	1.21	6	منخفضة
٧.	يضع القادة سياسات آمنة وقانونية للاستخدام الأخلاقي للمعلومات والتكنولوجيا الرقمية	3.11	1.19	7	منخفضة
٨.	يلتزم القادة بقانون حق التأليف والملكية الفكرية للكتب والبرمجيات وغيرها من المنتجات التكنولوجية.	3.11	1.29	8	منخفضة
٩.	يتأكد القادة من أن جميع الطلاب لديهم مدرسون مهرة يستخدمون التكنولوجيا بنشاط لتلبية احتياجات تعلم الطلاب.	3.07	1.08	9	منخفضة
	متوسط المعيار ككل		3.27		منخفضة

يتضح من الجدول (٥) أن درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية في معيار المساواة والمواطنة الرقمية جاءت منخفضة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.27). ويعتقد الباحث أن التزام القادة باستخدام التكنولوجيا بما يتناسب مع قيم المجتمع وعاداته وتقاليده يعود إلى طبيعة المجتمع السعودي باعتبار قيمه المنبثقة من الدين الإسلامي وباعتباره مجتمعا محافظا بطبيعته. هذا من ناحية ومن ناحية أخرة يعود إلى التعاميم الوزارية التي دوما ما تؤكد على هذا الأمر. كما بينت النتائج إدراك القادة لقضايا السلامة والأمن والمعلوماتية وهذا مؤشر للوعي لديهم بمثل تلك القوانين خصوصا وأن وزارة التعليم هي الجهة المزودة للمدارس بتلك الرخص المتعلقة بالبرامج الالكترونية. وبالتالي يلحظ حرصهم على وضع سياسات آمنة وقانونية للاستخدام. وهذه النتيجة تتسق مع النتائج التي خلصت لها دراسة يوري (Ury,2003) في أن القادة التربويين ملتزمون بالمعايير الأخلاقية للنشر. وفيما يتعلق بحرص قادة المدارس على تحقيق العدالة سواء في توفير التكنولوجيا للمعلمين لاستخدامها أو في حصول جميع الطلاب على التكنولوجيا للمشاركة في فرص التعلم. فقد بينت النتائج أن تلك المعايير يطبقها قادة المدارس بدرجة منخفضة؛ فمتوسطاتها تتراوح بين (3.07-3.39) وهذه النتيجة تستلزم من مشرفي القيادة المدرسية ومشرفي بقية المواد الدراسية المزيد من المتابعة، وحث قادة المدارس على تحقيق مبدأ العدالة والمساوة في توفيرها في البيئة الصفية. وتتفق هذه النتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية مع دراسة عبد الرسول ومحمد (٢٠٠٧) التي بينت قصوراً في استخدام التكنولوجيا في العمليات

الإدارية المدرسية، وقصوراً في توجيه المعلمين لاستخدام التكنولوجيا في العمليات التدريسية وتشجيعهم ومتابعة أدائهم وتقويمهم. وتختلف معها في وضع خطة لاستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية.

ثانياً: معيار الرؤية والخطط الاستراتيجية

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية لفقرات معيار الرؤية والخطط الاستراتيجية، ويظهر الجدول التالي ذلك.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية لفقرات معيار الرؤية والخطط الاستراتيجية مرتبة تنازلياً

	معيار: الرؤية والخطط الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
١.	يُحدد القادة جوانب القوة والضعف الخاصة بالتكنولوجيا في البيئة الداخلية للمدرسة	3.49	1.14	1	متوسطة
٢.	يعمل القادة ضمن المجتمع المدرسي من أجل ترجمة الرؤية إلى أهداف متفق عليها وإلى خطط عمل لتحقيق التحسين واستدامته	3.48	1.11	2	متوسطة
٣.	يعكس القادة رؤية توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية والقيم في ممارساته اليومية	3.42	1.10	3	متوسطة
٤.	يدعم القادة استخدام التكنولوجيا في البرامج والمشروعات التي تتضمنها الخطة التنفيذية السنوية للمدرسة.	3.37	1.14	4	منخفضة
٥.	يحفز القادة الآخرين ويعمل معهم من أجل تكوين ثقافة مشتركة لتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية.	3.36	1.12	5	منخفضة
٦.	يتمكن القادة من صياغة رؤية المدرسة في توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية بعبارات واضحة ومفهومة.	3.36	1.14	6	منخفضة
٧.	يعمل القادة على إحداث وتسهيل عمليات التغيير التي تزيد من التعلم الهادف باستخدام الموارد الرقمية.	3.27	1.04	7	منخفضة
٨.	ينشر القادة الفكر التكنولوجي في المبادئ المعلنة للخطة الاستراتيجية.	3.27	1.04	8	منخفضة

٩.	يعمل القادة باستمرار على تعزيز البرامج لدعم تنفيذ خطط غرس التكنولوجيا في العمليات الإدارية والتعليمية.	3.27	1.05	9	منخفضة
١٠.	يعمل القادة على رصد التقدم المحرز في الخطة الإستراتيجية.	3.27	1.09	10	منخفضة
١١.	يحدد القادة الفرص المتاحة والتهديدات المحيطة باستخدام التكنولوجيا في البيئة الخارجية للمدرسة.	3.27	1.12	11	منخفضة
١٢.	ينخرط القادة في عمليات مستمرة لتطوير الخطط الاستراتيجية لغرس التكنولوجيا في العمليات الإدارية والتعليمية.	3.26	1.18	12	منخفضة
١٣.	يتبادل القادة الدروس المستفادة وأفضل الممارسات والتحديات باستخدام التكنولوجيا مع قادة المدارس الآخرين.	3.25	1.13	13	منخفضة
١٤.	يحرص القادة على تضمين التكنولوجيا في القيم التي تركز عليها الخطة الاستراتيجية المدرسية.	3.24	1.13	14	منخفضة
١٥.	يوفر القادة الموارد المالية والبشرية لضمان التنفيذ الكامل والمستدام للخطة التكنولوجية المدرسية.	3.23	1.18	15	منخفضة
١٦.	يعتمد القادة على الرؤية المشتركة عند بناء الخطط الاستراتيجية ذات العلاقة بكيفية استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعلم.	3.20	1.08	16	منخفضة
١٧.	يضع القادة أهدافا بعيدة المدى لاستخدام التكنولوجيا لتحسين وتطوير العمل المدرسي.	3.20	1.11	17	منخفضة
١٨.	يتواصل القادة بفعالية مع أصحاب المصلحة لجمع المدخلات على الخطة الاستراتيجية،	3.15	1.16	18	منخفضة
١٩.	يحدث القادة بشكل دوري الخطة الاستراتيجية بناء على نتائج التقييم الدورية حول استخدامات التكنولوجيا في العملية التعليمية.	3.10	1.14	19	منخفضة
٢٠.	يشرك القادة أصحاب المصلحة (معلمين/ طلاب/ أولياء أمور) في تطوير وتبني رؤية مشتركة لاستخدام التكنولوجيا من أجل تحسين تعلم الطلاب.	3.10	1.14	20	منخفضة
٢١.	يضع القادة خطة تكنولوجية ويحدث التكامل بينها وبين الخطة الاستراتيجية للمدرسة.	3.09	1.12	21	منخفضة
٢٢.	يشارك القادة في تطوير الخطط التكنولوجية لإدارة التعليم بالمنطقة/المحافظة.	2.83	1.29	22	منخفضة
	متوسط المعيار ككل	3.25			منخفضة

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (٦) أن درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية لفقرات معيار الرؤية والخطط الاستراتيجية جاءت منخفضة؛ فمتوسطه الحسابي (3.25)، في حين أن جل الفقرات في هذا المعيار (١٩) فقرة واقعة في متوسط حسابي بين (2.83-3.36). في مقابل (٣) فقرات حصلت على درجة تطبيق

متوسطة؛ وهي الفقرات التي تتعلق بتحديد مواطن القوة والضعف الخاصة بالتكنولوجيا في بيئة المدرسة الداخلية، وعمل القادة على ترجمة الرؤية إلى أهداف، وخطط عمل لتحقيق التحسين واستدامته، وانعكاس تلك الرؤية في الممارسات اليومية. كما بينت النتائج قيام قادة المدارس بوضع رؤية لاستخدام التكنولوجيا بهدف تعزيز التعلم وبعبارات واضحة ومفهومة وبالتالي ترجمتها إلى أهداف متفق عليها وإلى خطط عمل لتحقيق التحسين واستدامته، وهذه الفقرات نالت مستوى متوسطا في درجة تطبيق القادة للمعايير. وقد يعزى ذلك إلى توفر قدرا جيدا من المعرفة لدى القادة فيما يتعلق بالرؤى وترجمتها إلى أهداف، وقد يكون ذلك ناتج لطبيعة الدور والمهام الرئيسة للقائد المدرسي، بل أنها من المهام التي يتابعها مشرفو القيادة وبالتالي يحرصون على استكمالها وتنفيذها. ولكن اللافت للنظر في نتائج هذه الدراسة محدودية التفاعل مع أصحاب المصلحة في تطوير هذه الرؤية والخطط الاستراتيجية، أو في جمع المدخلات لها، إضافة إلى محدودية التكامل بينها وبين الخطة الاستراتيجية للمدرسة، كما أن تحديث الخطة الاستراتيجية بناء على نتائج التقييم الدورية حول استخدامات التكنولوجيا جاء بدرجة (منخفضة)، إضافة على انخفاض درجة التطبيق لمعايير أخرى كرصد التقدم في تنفيذ الخطط، وتبادل الدروس المستفادة وأفضل الممارسات والتحديات باستخدام التكنولوجيا مع قادة المدارس الآخرين، والقيام بعمليات مستمرة لتطويرها. وقد يعزى ذلك إلى عدد من المسببات لعل أبرزها أن المدارس لا ترى ضرورة مشاركة الطلاب، أو أولياء أمورهم، أو المجتمع المحلي في وضع الرؤى أو الخطط الخاصة بها، وترى أن دورها

فقط هو القيام بعمليات التدريس وتنفيذ الأجندة والتعاميم الصادرة عن مرجعها الرئيس. وقد يكون عائد إلى عزوف أفراد المجتمع في التواصل الحقيقي مع المدارس، وضعف روح الانتماء لها. ولا غرابة في ذلك فهذه الثقافة منتشرة في العالم العربي عموما. كما بينت النتائج أن مشاركة قادة المدارس في تطوير الخطط التكنولوجية لإدارة التعليم بالمنطقة/المحافظة جاء بأقل درجة تطبيق في هذه الدراسة عموما بمتوسط حسابي (2.83). ولعل الباحث يرى أن ذلك قد يكون عائد إلى قيام مشرفي القيادة المدرسية بهذا الدور بالإنابة عنهم، رغم ضعف منطقية هذا الأمر حال كونه واقعا حقيقيا؛ فقادة المدارس هم الأقرب للواقع المدرسي وظروفه وتحدياته. وتتفق نتائج هده الدراسة مع دراسة كل من أبو ربيع (٢٠١٥)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٨). ودراسة عبد الرسول ومحمد (٢٠٠٧) التي توصلت إلى قصور أداء قادة المدارس في وضع الخطط لاستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية. وتختلف مع نتائج دراسة إيرين وكارت (Eren & Kurt, 2011) التي بينت أن قادة المدارس أظهروا بشكل عام مستوى عال من سلوك القيادة التكنولوجية في توفير واستخدام التقنيات التعليمية.

ثالثاً: معيار تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، ودرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية لفقرات معيار تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية، ويظهر الجدول التالي ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية لفقرات معيار تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية مرتبة تنازلياً

	معيار: تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
١.	يدعم القادة المعلمين في استخدام التكنولوجيا للتقدم في التعلم الذي يلبي الاحتياجات التعليمية والثقافية والاجتماعية المتنوعة للطلاب.	3.64	1.05	1	متوسطة
٢.	يعزز القادة الاستخدام الناجح لتكنولوجيا لتعليم.	3.61	1.05	2	متوسطة
٣.	يعمل القادة على تمكين المعلمين من ممارسة التكنولوجية التعليمية في ضوء تلك المعايير.	3.51	1.13	3	متوسطة
٤.	يقترح القادة آليات وطرق تكنولوجية قابلة للتنفيذ تمثل وجهة نظرهم الشخصية.	3.41	1.07	4	متوسطة
٥.	يلهم القادة ثقافة الابتكار والتعاون بين المعلمين لاستكشاف الأدوات والتطبيقات التكنولوجية وتجربتها.	3.31	1.06	5	منخفضة
٦.	يطور ويطبق القادة إستراتيجيات وإجراءات فعالة لتهيئة المعلمين الجدد من أجل التطوير المهني التكنولوجي.	3.30	1.05	6	منخفضة
٧.	يعمل القادة على ضمان الممارسة الفعالة في دراسة التكنولوجيا وتسريبها عبر المناهج الدراسية.	3.24	1.05	7	منخفضة
٨.	يبني ويطور القادة ثقافة وتوقعات تكنولوجية عالية لأنفسهم وللآخرين، ويتخذون إجراءات مناسبة عندما يكون الأداء غير مرض	3.19	1.07	8	منخفضة
٩.	ينشر القادة ثقافة التعلم التعاوني الالكتروني ويتعاونون مع مدارس أخرى لبناء مجتمعات تعلم فعالة.	3.16	1.18	9	منخفضة
١٠.	يستخدم القادة نطاقا واسعا من الأدلة، بما في ذلك البيانات الأدائية، لدعم ومراقبة وتقييم وتحسين استخدام التكنولوجيا.	3.14	1.11	10	منخفضة
١١.	ينشر القادة ثقافة المعايير العلمية في المدارس ويضعونها موضع التنفيذ.	3.14	1.13	11	منخفضة
	متوسط المعيار ككل	3.33			منخفضة

يتضح من الجدول (٧) أن درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية في معيار تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية جاءت منخفضة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.33). فالمعايير المتعلقة بتعزيز القادة للاستخدام الناجح لتكنولوجيا التعليم، ودعم المعلمين في استخدامها، واقتراح آليات وطرق قابلة للتنفيذ، وتمكين المعلمين من ممارسة التكنولوجية التعليمية حازت على درجة تطبيق متوسطة، وهذا أمر جيد وإن كان المؤمل أن تكون تلك المعايير متحققة بدرجة أعلى لدى قادة المدارس فالتعزيز والدعم والتمكين لا تتطلب جهودا مضنية من قبل القادة وإنما حس إداري، وبصيرة نافذة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من كاديلا (Kadela,2002) التي أظهرت أن قادة المدارس يحرصون على تشجيع المعلمين على استخدام التكنولوجيا، ودراسة سيرز (Sears,2006) التي بينت أن القادة يعملون على توفير خبرات تعلم تعزز استخدام التكنولوجيا، ودراسة إبراهيم (٢٠١٨) التي كشفت نتائجها عن تحقيق قادة المدارس درجة تطبيق متوسطة. وتختلف جزئيا مع نتائج دراسة عبد الرسول ومحمد (٢٠٠٧) التي بينت أن هناك قصوراً في توجيه المعلمين لاستخدام التكنولوجيا في العمليات التدريسية وتشجيعهم ومتابعة أدائهم وتقويمهم، وقصور في توظيف شبكة الإنترنت كأحد المصادر الإلكترونية للمعلومات في المدرسة. هذا فيما يتعلق بالمعايير التي حازت على درجة تطبيق متوسطة.

ولكن بالنظر إلى بقية المعايير فإنه يتضح من نتائج الدراسة في هذا المعيار محدودية تطبيق قادة المدارس لمعايير تشجيع ثقافة الابتكار والتعاون بين

المعلمين، ومراقبة وتحسين استخدام التكنولوجيا، ونشر ثقافة المعايير العلمية، والتعاون مع مدارس أخرى لبناء مجتمعات تعلم فعالة، وتسريب التكنولوجيا عبر المناهج الدراسية. ويعتقد الباحث أن هذه النتيجة غير مرضية في الحقيقة لاسيما في العصر الحالي عصر المعلوماتية؛ خصوصا أن جل هذه المعايير لا تحتاج إلى مجهود كبير أو إلى ميزانيات مالية وبشرية ومادية، بل كل ما في الأمر إدارة فاعلة وواعية لما ينبغي أن يكون. ولعل ذلك يعزى إلى عدم وعي قادة المدارس بمعايير تكنولوجيا التعليم وإن برامج إعدادهم تخلو من هذه المعايير فقد بينت الدراسات العلمية أن التوجهات الإيجابية نحو التكنولوجيا واستخدامها تنتج عن البرامج التي تتضمن تزويدهم بتلك المعايير؛ فقد كشفت نتائج دراسة يوري (Ury,2003) أن القادة التربويين يعتمدون على المعايير التكنولوجية التي وضعتها الجمعية الدولية للتقنية في التعليم ومعايير الائتلاف التعاوني للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس في عملهم، ودراسة سيرز(Sears,2006) التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية لدى قادة المدارس نحو استخدام المعايير التكنولوجية للقادة في دمج التكنولوجيا في كافة جوانب العملية التعليمية، وفي أنشطة التدريب للطلاب والتنمية المهنية للمعلمين، وتهيئة الفرص التعليمية للطلاب، وتوفير خبرات تعلم تعزز استخدام التكنولوجيا، ودراسة بوبيرا (Bobbera,2013) التي أشارت نتائجها إلى وجود أثر إيجابي لبرامج التطوير المهني لقادة المدارس على مقدرتهم على إدارة التكنولوجيا داخل المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الرسول ومحمد (٢٠٠٧) التي توصلت إلى قصور أداء قادة المدارس في توجيه المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التدريس وتحفيزهم ومتابعة

وتقويم أدائهم، ودراسة أبو ربيع (٢٠١٥)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٨). وتختلف مع النتائج الصادرة عن نتائج دراسة كاديلا (Kadela,2002) التي أوضحت أن قادة المدارس على معرفة ووعي بالمعايير التكنولوجية، وأن تلك المعايير ساعدتهم في تنميتهم المهنية، وفي عمليات تقويم الأداء، ودمج التكنولوجيا في المناهج وأساليب التدريس، وتشجيع المعلمين على استخدام التكنولوجيا.

رابعاً: معيار تصميم الأنظمة والموارد

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، ودرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية لفقرات تصميم الأنظمة والموارد، ويظهر الجدول التالي ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية لفقرات معيار تصميم الأنظمة والموارد مرتبة تنازلياً

	معيار: تصميم الأنظمة والموارد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	درجة التطبيق
١.	يشجع القادة استخدام التكنولوجيا في دعم المناهج الدراسية لتحقيق مستويات عالية من التحصيل الدراسي للطلاب.	3.61	1.17	1	متوسطة
٢.	يوفر القادة فرص تعلم متنوعة تعتمد على استخدام التكنولوجيا للوفاء بالحاجات الفردية والمتنوعة للطلاب.	3.48	1.15	2	متوسطة
٣.	يعمل القادة على توفير بيئات تعلم وموارد تكنولوجية لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمعلمين والطلاب.	3.45	1.07	3	متوسطة
٤.	يسعى القادة لتوفير التكنولوجيا التي تلبي متطلبات المناهج الدراسية.	3.41	1.16	4	متوسطة
٥.	يتأكد القادة من كفاية الموارد اللازمة لاستخدام التكنولوجيا للتعلم لتلبية الطلب في المستقبل.	3.35	1.09	5	منخفضة
٦.	يقود القادة التغيير الهادف للوصول إلى أهداف التعلم من خلال استخدام الموارد والوسائط التكنولوجية الغنية.	3.34	1.05	6	منخفضة

٧.	يبني القادة شراكات ناجحة تدعم الرؤية الإستراتيجية وتحقق أولويات التعلم وتحسين العمليات	3.31	1.09	7	منخفضة
٨.	يستخدم القادة التكنولوجيا لتقويم أثر المشروعات والبرامج التعليمية في البيئة المدرسية.	3.30	1.11	8	منخفضة
٩.	يركز القادة على التكنولوجيا معرفة ومهارة وأداءً كعنصر رئيسي من عناصر تقويم الأداء الوظيفي لكافة العاملين بالمدرسة.	3.29	1.10	9	منخفضة
١٠.	يقود القادة فرق العمل ويؤسسون بنية تحتية قوية وأنظمة لتنفيذ الخطة الإستراتيجية.	3.28	1.16	10	منخفضة
١١.	يتأكد القادة من قابلية الموارد اللازمة لاستخدام التكنولوجيا للتطوير لتلبية الطلب في المستقبل.	3.26	1.11	11	منخفضة
١٢.	يخضع القادة استخدام الموارد التكنولوجية وجودتها للمراقبة والتقييم والمراجعة من أجل تحسين جودة التعليم لجميع الطلاب، والاستفادة منها بما يوازي قيمتها المالية	3.22	1.09	12	منخفضة
١٣.	يتعاون القادة مع الآخرين لبناء المقاييس وجمع وتحليل البيانات وتبادل النتائج تكنولوجيا؛ لتحسين أداء المعلمين وتعلم الطلاب.	3.17	1.17	13	منخفضة
١٤.	يقوم القادة بإنشاء وصيانة بنية تحتية قوية للتكنولوجيا لدعم الإدارة والعمليات.	3.12	1.20	14	منخفضة
متوسط المعيار ككل		3.32			منخفضة

يتضح من الجدول (٨) أن درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية في معيار تصميم الأنظمة والموارد جاءت منخفضة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.32). وهذا يعطي دلالة على أن قادة المدارس يطبقون وبدرجة متوسطة تلك المعايير الخاصة بتوفير التكنولوجيا التي تلبي متطلبات المناهج الدراسية، وتوفير فرص تعلم متنوعة تعتمد على استخدام التكنولوجيا، وتوفير بيئات تعلم وموارد تكنولوجية لتلبية الاحتياجات، أو التشجيع على استخدام التكنولوجيا في دعم المناهج الدراسية. أما بقية المعايير فقد بينت النتائج أن درجة التطبيق لدى القادة جاءت منخفضة؛ وهذا يعني محدودية اعتماد القادة على التكنولوجيا كعنصر رئيسي من عناصر تقويم الأداء الوظيفي، ومحدودية التأكد من كفاية الموارد اللازمة لاستخدام التكنولوجيا للتعلم، وقابليتها للتطوير، ومراقبة استخدامها، وجودتها، ومراجعة من أجل تحسين جودة التعليم، وإنشاء وصيانة بنية تحتية للتكنولوجيا.

ولعل الباحث يرى أن تلك المعايير تعد الغاية والهدف الرئيس من عمل قادة المدارس وكل منسوبي المؤسسة التعليمية، وكان من المؤمل أن تحظى تلك المعايير بمستويات عالية من التطبيق. وقد يعزى ذلك إلى ضعف إيمان قادة المدارس بأهمية المعايير التكنولوجية، وضعف/ قلة البرامج التدريبية الهادفة إلى إكسابهم تلك المعايير، كما يعزو الباحث ذلك إلى سبب جوهري يتعلق بأن المهام المرتبطة بفاعلية التعلم وكفاءته لا تحظى اليوم بتلك الدرجة من الاهتمام والاعتبار، فبرامج النشاطات، والاحتفالات، والبرامج الثانوية هي اليوم رأس الحربة في قائمة الاهتمام بين كل المعنيين في. وتختلف هذه النتيجة مع مجمل الدراسات السابقة؛ إذ بينت دراسة كاديلا (Kadela,2002) أن قادة المدارس يحرصون على دمج التكنولوجيا في المناهج وأساليب التدريس.

خامساً: معيار التعلم المهني المستمر

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، ودرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية لفقرات معيار التعلم المهني المستمر، ويظهر الجدول التالي ذلك.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية لفقرات معيار التعلم المهني المستمر مرتبة تنازلياً

	معيار: التعلم المهني المستمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
١.	يشارك القادة في مجتمعات التعلم التي تحفز وتدعم أعضاء هيئة التدريس في الدراسة واستخدام التكنولوجيا.	3.39	1.16	1	منخفضة

٢.	يسعى القادة لتوفير فرص التنمية المهنية التكنولوجية الخارجية لهيئة العاملين بالمدرسة مثل حضور الندوات والمؤتمرات واللقاءات المختلفة.	3.36	1.10	2	منخفضة
٣.	يحرص القادة على حضور الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تتناول دور التكنولوجيا في تطوير التعليم.	3.33	1.10	3	منخفضة
٤.	يستخدم القادة التكنولوجيا الجديدة وأحدث ما يتطور منها لدعم الفاعلية التنظيمية	3.32	1.11	4	منخفضة
٥.	يوفر القادة برامج تنمية مهنية داخلية تعتمد على التكنولوجيا لكافة العاملين بالمدرسة لتحسين معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم التكنولوجية.	3.31	1.16	5	منخفضة
٦.	يقوم القادة بتطوير المهارات اللازمة لقيادة التغيير، وتطوير الأنظمة وتعزيز عقلية التحسين المستمر لكيفية تحسين التكنولوجيا للتعلم.	3.24	1.14	6	منخفضة
٧.	يطور القادة خطة تنمية مهنية فعالة لزيادة استخدام التكنولوجيا في كافة الوظائف المدرسية.	3.22	1.14	7	منخفضة
٨.	يستخدم القادة التكنولوجيا للمشاركة بانتظام في الممارسات العاكسة التي تدعم النمو الشخصي والمهني.	3.19	1.16	8	منخفضة
٩.	يحرص القادة على توفير نسخ الكترونية من النشرات التعليمية والتربوية على كافة العاملين بالمدرسة والمهتمين بالتعليم من أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي.	3.16	1.17	9	منخفضة
١٠.	يدعم ويعزز القادة البحوث العلمية التي تستخدم التكنولوجيا.	3.14	1.21	10	منخفضة
١١.	يشارك القادة بانتظام في شبكات التعليم المهني عبر الإنترنت؛ للتعلم والتعاون مع المهنيين الآخرين وتوجيههم.	3.09	1.17	11	منخفضة
١٢.	يتابع القادة البحوث العلمية والاتجاهات الناشئة للاستخدام الفعال للتكنولوجيا وتشجيع التكنولوجيات الجديدة لتحسين تعلم الطلاب.	3.01	1.19	12	منخفضة
	متوسط المعيار ككل	3.23			منخفضة

يتضح من الجدول (٩) أن درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية في معيار التعلم المهني المستمر جاءت منخفضة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.23). فقد بينت النتائج أن توفير برامج تنمية مهنية داخلية أو خارجية تعتمد على التكنولوجيا، ومشاركتهم في شبكات التعليم المهني، واستخدامهم التكنولوجيا الجديدة ومتابعتهم للبحوث العلمية والاتجاهات الناشئة، أو توفير نسخ الكترونية من النشرات التعليمية والتربوية، كل ذلك جاء بدرجة تطبيق منخفضة. ولا يجد الباحث مبررا حقيقيا لتلك النتيجة في ظل الإمكانات التي توفرها وزارة التعليم؛ سواء في المنصات

التعليمية المفتوحة، والقنوات والبرامج المجانية؛ على سبيل المثال لا الحصر قنوات عين التعليمية، ومنصة شمس، وبوابة تطوير. وإن كان هناك من مبرر يلتمسه الباحث لهذا العزوف هو ضعف الحافز والدافع للالتحاق بمثل هذه البرامج، أو لكثرة الأعباء الإدارية الموكلة لقادة المدارس، إلا أن ذلك لا يعفي قادة المدارس، أو مشرفي القيادة المدرسية من متابعة النمو المهني التكنولوجي للقادة. فقد توصلت نتائج دراسة مور(Moore,2012) إلى وجود علاقة ارتباطية بين إبداع وابتكار القادة التربويين وبين تقبلهم قبولهم لتوظيف التكنولوجيا واستخدامها. وهنا لابد من توفر برامج تدريبة وتأهيلية لقادة في المدارس في كيفية استثمار الانفتاح التكنولوجي في المنصات التعليمية، والتدريبية سواء المجانية أو تلك ذات المبالغ الرمزية في زيادة وعيهم التكنولوجي، وكيفية انعكاس تطبيقاتهم التكنولوجية على دور وتبني مرؤوسيهم وقبولهم لاستخدامها وتوظيفها. وتختلف هذه النتيجة مع كافة نتائج الدراسات السابقة؛ كدراسة كاديلا (Kadela,2002)، ودراسة يوري (Ury,2003)، ودراسة سيرز (Sears,2006)، ودراسة هوبارد (Hubbard,2009)، ودراسة سيمبسون (Simpson,2011)، ودراسة أبو ربيع (٢٠١٥)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٨).

الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابة أفراد الدراسة في تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية تبعاً لمتغيري النوع، والمنطقة التعليمية؟"

أولاً: متغير النوع: للإجابة عن مدى وجود فروق بين متوسطات استجابة أفراد الدراسة في تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم تبعاً لمتغير نوع القادة التربويين؛ فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للفروق كما في الجدول التالي.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية، وقيمة (ت) للعينات المستقلة للفروق، وفقا لمتغير النوع.

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	105	3.18	.916	-1.846	.067
أنثى	65	3.45	.864		

تشير النتائج المبينة في الجدول (١٠) إلى عدم وجود عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية وفقا للنوع استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (1.846-) وبمستوى دلالة (.067)،وقد تعزى تلك النتيجة إلى أن قادة المدارس يمارسون الأدوار نفسها؛ ويعملون في مناخ تنظيمي متماثل إلى حد كبير؛ حيث يوحد عملهم وينظمه لوائح موحدة وتشريعات وقرارات وقوانين تكاد تكون متطابقة مما شكل ثقافة تنظيمية مدرسية متقاربة لديهم، كما أن برامجهم التدريبية تكاد تكون موحدة، فقلما توجد فروق في أداء أعمالهم وبالتالي في تطبيقهم للمعايير التكنولوجية. وتتفق

هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من أبو ربيع (٢٠١٥)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٨) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع.

ثانياً: متغير المنطقة التعليمية: للإجابة عن مدى وجود فروق بين متوسطات استجابة أفراد الدراسة في تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية؛ فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق ويظهر الجدول (١١) ذلك.

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية وفقا لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مكة المكرمة	16	2.91	.874	جدة	28	3.22	.889
الحدود الشمالية	6	3.47	.596	الطائف	9	3.26	.786
المنطقة الشرقية	14	3.41	.690	تبوك	6	4.00	1.239
المدينة المنورة	4	2.64	.056	عسير	7	3.18	.751
الأحساء	10	3.55	.861	الباحة	8	3.34	.604
حائل	11	3.13	.991	جازان	11	4.04	.540
نجران	6	2.89	1.461	الجوف	4	3.08	1.520
الرياض	18	3.44	1.181	القصيم	12	2.65	.904

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابيّة لدرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية وفقا لمتغير المنطقة التعليمية؛ فقد حصلت منطقة جازان على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.04) يليها منطقة تبوك حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (4.00). وجاء في المرتبة قبل الأخير منطقة القصيم

بمتوسط حسابي (2.64) وأخيراً منطقة المدينة المنورة بمتوسط حسابي (2.65). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) فقد تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق. ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول (١٢)

تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق لدرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية وفقا لمتغير المنطقة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	19.706	16	1.314	1.718	.054
داخل المجموعات	105.545	153	.765		
المجموع	125.251	169			

تشير النتائج في الجدول (١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية وفقا لمتغير المنطقة التعليمية استنادا إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (1.718) وبمستوى دلالة (.054) تشير النتائج في الجدول (١١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية وفقا لمتغير المنطقة التعليمية استنادا إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (1.718) وبمستوى دلالة (.054) وقد تعزى

تلك النتيجة إلى أن قادة المدارس في المناطق التعليمية يعملون في بيئات تعليمية متقاربة ؛ تعمل الإجراءات والنظم الصادرة عن وزارة التعليم، في توحيدهم ، وبالتالي يكاد لا يلحظ التمايز بينهم الأمر الذي انعكس على تساوي درجة تطبيقهم للمعايير التكنولوجية.

نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها:

أولاً: النتائج:

لقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- بناء قائمة بمعايير تكنولوجيا التعليم اللازمة للقيادة المدرسية في ضوء الاتجاهات الدولية الحديثة، تضمنت (٥) معايير رئيسية، و (٦٨) مؤشراً فرعياً.
- أن درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم جاءت منخفضة في كافة المعايير.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية، تبعاً لمتغير النوع.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية، تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بما يأتي:

١. إعداد برامج تأهيلية للقادة التربويين من مشرفي قيادة مدرسية وقادة مدارس على مستوى وزارة التعليم لإكسابهم معايير تكنولوجيا التعليم الخاصة بوظائف القيادات التربوية.

٢. نشر ثقافة تكنولوجيا التعليم بين القيادات المدرسية، والمتابعة الدقيقة من قبل مشرفي القيادة المدرسية ومشرفي المواد الدراسية في دعم وتعزيز توظيفها في البيئة المدرسية.

٣. توفير الدعم المعنوي والمالي اللازم لاستخدام المعايير التكنولوجية للقادة في دمج التكنولوجيا في مختلف العمليات التعليمية، وفي نشاطات وبرامج التدريب والنمو المهني، ومنح الطلاب الفرص الكفيلة بتعزيز خبرات استخدام التكنولوجيا.

٤. تضمين برامج الإعداد التربوي عموما، وبرامج الدراسات العليا لقادة المدارس المعايير التكنولوجية التي وضعها المجلس القومي لاعتماد المعلم، والائتلاف التعاوني للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس، والجمعية الدولية للتقنية في التعليم.

٥. تعزيز دور القيادة المدرسية في نشر استخدام تكنولوجيا التعليم في المجتمع المدرسي من خلال إعداد برامج تدريبية متخصصة لجميع العاملين في المدارس.

٦. إشراك أصحاب المصلحة (طلاب، أولياء أمور، مجتمع محلي) في بناء الرؤى والخطط الاستراتيجية ذات العلاقة بالتقنية في العليم.

ثالثاً: المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإن الباحث يقترح إجراء بعض الدراسات تهدف إلى:

١. الوقوف على التحديات التي تواجه قادة المدارس في تبني وتطبيق المعايير التكنولوجية الخاصة بهم.

٢. معرفة مدى الارتباط بين إبداع وابتكار القادة التربويين وقبولهم لاستخدامهم للتكنولوجيا.

٣. الوقوف على أثر برنامج تطوير مهني لقادة المدارس على مقدرتهم على إدارة التكنولوجيا في المدارس.

* * *

المراجع العربية:

إبراهيم، حسام الدين محمد (٢٠١٨). درجة امتلاك مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لمعايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم من وجهة نظر المشرفين الإداريين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٩(٢)، ٧٤-١٠٧

أبو ربيع، ابتسام أحمد (٢٠١٥). مستوى إدراك مديري المدارس الأساسية الخاصة لأهمية تكنولوجيا التعليم وعلاقته بمستوى توظيف المعلمين لهذه التكنولوجيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط. عمان.

حسان، حسن محمد، والعجمي، محمد حسنين (٢٠١٠). الإدارة التربوية. ط ٢، عَمّان: دار المسيرة.

الحقيل، سليمان عبد الرحمن (١٤١٧). الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية. الرياض: دار الشبل.

دواني، كمال سليم (٢٠١٣). القيادة التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزبون، محمد وعبابنة، صالح (٢٠١٠). تصورات مستقبلية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير

النظام التربوي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، ٣٤ (٣)، ٧٩٩-٨٢٦.

الزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٦). التعليم الالكتروني ضرورة ملحة في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مجلة الجندول، السنة الثالثة: العدد (٢٨). مايو. تم الاطلاع بتاريخ ٢٠١٩/٥/١٩ على الرابط

(http://www.ulum.nl/b128.htm#_edn2)

السبيعي، عبيد بن عبد الله (٢٠٠٩). الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

سرايا، عادل (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية. ط٢. مكتبة الرشد، الرياض.

الشويعي، محمد بن إبراهيم (٢٠١٢). واقع استخدام تطبيقات الإدارة الإلكترونية في التعليم ودورها في تطوير العملية التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس والوكلاء والمعلمين. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية. جامعة المجمعة. (٢)، ١١٥-١٦٤

صالحه، فايز أحمد (٢٠١٠). دور مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث الدولية بغزة في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس وسبل تفعيله. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عبد الرسول، محمود وسامية، علي (٢٠٠٧). دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم بالمدارس الابتدائية: دراسة ميدانية. مجلة التربية، المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٠(٢١)، ١٠٥-١٢٩

العطيوي، صالح بن محمد (٢٠٠٨). تحديد أدوار مديري المدارس في دمج تقنية التعليم بالبيئة التعليمية من وجهة نظر مشرفي المناهج والمشرفين التربويين بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ١٢(٢)، ٢٩-٧٦

مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١٩). معايير تكنولوجيا التعليم. (ISTE). تم الاطلاع بتاريخ ٢٠١٩/٤/٤ على الرابط http://www.abeg.org

نشوان، يعقوب حسين، ونشوان، جميل عمر (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي. عَمّان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

* * *

المراجع الأجنبية:

Atef Abu Hamid. (2009), *ICT Integration Across Education Systems: The experience of Jordan*

in educational reform, (1st ed), VDM Verlag Dr. Müller Retrieved on 2/5/2019, from

https://www.amazon.com/ICT-Integration-Across-Education-Systems/dp/3639037359

Avolio, B. (2000). *Full leadership development: Building the vita forces in organizations*.

London: Sage.

Baylor, A. L., & Ritchie, D., (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms, *Journal Computers & Education*, 39(4), 395-414. doi: 10.1016/S0360-1315(02)00075-1

Bobbera, Robert L., (2013). *Developing the Principal's Capacity to Lead Technology Integration within the School: An Action Research Study* (Dissertation), Capella University ProQuest LLC. Retrieved on 19/5/2019 from https://eric.ed.gov/?id=ED559881

Creighton, T. (2003). *The Principal as Technology Leader*. Thousand Oaks, CA Sage.

Eren, E. and Kurt, A. (2011). Technological Leadership Behavior of Elementary School

Principals in the Process of Supply and Use of Educational Technologies. *Education*

Sciences, 131(3), 625-636.

John R.h. (1993). ERIC ED368045: Professional Standards for the Super intendency, American

Association of School Administrators,1-21. Retrieved on 4/4/2019 from

https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368045.pdf

Haddad, Wadi & Draxler, Alexandra & Hernes, Gudmund & UNESCO,. (2002). Technologies
for education: potentials, parameters, and prospects., 202 Retrieved on 11/3/2019 from
http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi .
Hubbard, W. L. (2009). *The perceptions of public-school administrators toward technology*
effectiveness and adequacy in curriculum and instruction in the golden triangle public
schools of Mississippi (Ph.D. Dissertation). Mississippi State University, Mississippi,
United State of America.
ISTE. (2018, July 24). *ISTE Standards for Education Leaders*, International Society for
Technology In Education,1-2. Retrieved on 11/3/2019 from
https://www.iste.org/standards/for-education-leaders
Jeffrey, D. (2011). *An Assessment of Principals' Technology Leadership: A Statewide Survey*
(Ph.D. thesis). VCU Scholars Compass, Virginia Commonwealth University.
Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale
Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *An International*
Journal of Research, Policy and Practice School Effectiveness and School Improvement,
17(2), 201-227. doi: 10.1080/09243450600565829
Mccampbell, B. (2002). Technology standards for school administrators. Retrieved on
11/3/2019 from https://www.orlandodiocese.org/wp-Administrators_Standards.pdf.

Moore, P. (2012). *Exploring relationships between personal innovativeness and acceptance of*
technology of school administrators (Ph.D. Dissertation). University of West Florida.
Mwawasi, F. M. (2014). Technology leadership and ICT use: Strategies for Capacity Building
for ICT integration. *Journal of Learning for Development*, 1(2), 1-7. Retrieved on 22/6/2019 from https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article.
NETS, (2009). National Educational Technology Standards for Administrators. Retrieved on
20/4l2019 from https://www.mcrel.org/educational-technology-standards-for-administrators-netsa/
Philip, H., & Ronald H. H. (2006). Exploring the Principal's Contribution to School
Effectiveness: 1980-1995. *An International Journal of Research, Policy and Practice,*
School Effectiveness and School Improvement, 9(2), 157-191.
Picciano, A (2006) *Educational Leadership and Planning for Technology* (4th Ed.) Columbus,
OH: Person.ISBN-10:0137058225.
Rathbun, G. A. (2004). Technology Implementation Fitness Quiz: How ready is your school to reap the benefits of teaching with technology*? Journal of Educational Technology*, 44(4), 39-45. Retrieved on 22/4/2019 from https://www.jstor.org/stable/44428923?seq
Reston, V.A. (2015). Professional Standards for Educational Leaders. Retrieved on 22/4/2019 from https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Professional-Standards-for-Educational-Leaders-2015.pdf
Sears, J. (2006). *Attitudes and perceptions of Mississippi career and technology school*
administrators toward technology integration and their knowledge and use of the national
educational technology standards for school administrators (NETS-A) (Ph.D.

Dissertation). Mississippi State University, Mississippi, United State of America.
Simpson, D. (2011). *An investigation of technology competence of school-based administrators*
in the tri-county secondary schools in the southeastern part of South Carolina (Ph.D.
Dissertation). Capella University, Miami, United State of America.
Sincar, M. (2013). Challenges School Principals Facing in the Context of Technology
Leadership, *Educational Sciences*, 13(2), 1273-1284.
Sisman E., Esra K., & Adile A. (2011). Technological Leadership Behavior of Elementary
School Principals in the Process of Supply and Use of Educational Technologies. *Education*, 131(3), 625-636.
Stewart, K. (2006). *Illinois superintendents' use of technology and adherence to nets-standards*
(Ph.D. Dissertation). Illinois University, Illinois, United State of America.
Kadela. T. (2002). *Technology Leadership of Elementary Principals: Standards, Competencies, And Integration* (Ph.D. Dissertation). Seton Hall University.
Ury, G. (2003). *Missouri Public school principals' computer usage and conformity to*
technology standards (Ph.D. Dissertation). University of Missouri, Missouri, United
State of America.
Yu, Chien & Durrington, Vance. (2006). Technology Standards for School Administrators: An
Analysis of Practicing and Aspiring Administrators' Perceived Ability to Perform the
Standards. *Nassp Bulletin*. 90. 301-317. 10.1177/0192636506295392

* * *

ملحق (١)

أداة الدراسة في صورتها النهائية

	معيار: المساواة والمواطنة الرقمية
١.	يتأكد القادة من أن جميع الطلاب لديهم مدرسون مهرة يستخدمون التكنولوجيا بنشاط لتلبية احتياجات تعلم الطلاب.
٢.	يضمن القادة العدالة في حصول جميع الطلاب على التكنولوجيا والاتصال الضروري للمشاركة في فرص التعلم.
٣.	يضمن القادة العدالة في حصول المعلمين على الموارد التكنولوجية التي تمكنهم من أداء واجباتهم ومسئولياتهم.
٤.	يستخدم القادة الأدوات الرقمية للمساهمة في التغيير الاجتماعي الإيجابي.
٥.	يُدرك القادة القضايا القانونية والأخلاقية المتعلقة بترخيص واستخدام التكنولوجيا مثل: قضايا السلامة والأمن والمعلوماتية.
٦.	يضع القادة سياسات آمنة وقانونية للاستخدام الأخلاقي للمعلومات والتكنولوجيا الرقمية
٧.	يلتزم القادة باستخدام التكنولوجيا بما يتناسب مع قيم المجتمع وعاداته وتقاليده.
٨.	يلتزم القادة بقانون حق التأليف والملكية الفكرية للكتب والبرمجيات وغيرها من المنتجات التكنولوجية.
٩.	يقوم القادة بحماية الخصوصية والأمان من خلال ضمان التزام الطلاب والموظفين بسياسات إدارة البيانات والخصوصية الفعالة.
	معيار: الرؤية والخطط الاستراتيجية
١٠.	يشرك القادة أصحاب المصلحة (معلمين/ طلاب/ أولياء أمور) في تطوير وتبني رؤية مشتركة لاستخدام التكنولوجيا من أجل تحسين تعلم الطلاب.
١١.	يعتمد القادة على الرؤية المشتركة عند بناء الخطط الاستراتيجية ذات العلاقة بكيفية استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعلم.
١٢.	يتمكن القادة من صياغة رؤية المدرسة في توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية بعبارات واضحة ومفهومة.
١٣.	يعمل القادة ضمن المجتمع المدرسي من أجل ترجمة الرؤية إلى أهداف متفق عليها وإلى خطط عمل لتحقيق التحسين واستدامته
١٤.	يعكس القادة رؤية توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية والقيم في ممارساته اليومية
١٥.	يضع القادة خطة تكنولوجية ويحدث التكامل بينها وبين الخطة الاستراتيجية للمدرسة.

١٦.	يتواصل القادة بفعالية مع أصحاب المصلحة لجمع المدخلات على الخطة الاستراتيجية،
١٧.	يعمل القادة على رصد التقدم المحرز في الخطة الإستراتيجية.
١٨.	يحدث القادة بشكل دوري الخطة الاستراتيجية بناء على نتائج التقييم الدورية حول استخدامات التكنولوجيا في العملية التعليمية.
١٩.	يضع القادة أهدافا بعيدة المدى لاستخدام التكنولوجيا لتحسين وتطوير العمل المدرسي.
٢٠.	ينخرط القادة في عمليات مستمرة لتطوير الخطط الاستراتيجية لغرس التكنولوجيا في العمليات الإدارية والتعليمية.
٢١.	يشارك القادة في تطوير الخطط التكنولوجية لإدارة التعليم بالمنطقة/المحافظة.
٢٢.	يتبادل القادة الدروس المستفادة وأفضل الممارسات والتحديات باستخدام التكنولوجيا مع قادة المدارس الآخرين.
٢٣.	يحفز القادة الآخرين ويعمل معهم من أجل تكوين ثقافة مشتركة لتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية.
٢٤.	يعمل القادة على إحداث وتسهيل عمليات التغيير التي تزيد من التعلم الهادف باستخدام الموارد الرقمية.
٢٥.	يعمل القادة باستمرار على تعزيز البرامج لدعم تنفيذ خطط غرس التكنولوجيا في العمليات الإدارية والتعليمية.
٢٦.	ينشر القادة الفكر التكنولوجي في المبادئ المعلنة للخطة الاستراتيجية.
٢٧.	يحرص القادة على تضمين التكنولوجيا في القيم التي تركز عليها الخطة الاستراتيجية المدرسية.
٢٨.	يدعم القادة استخدام التكنولوجيا في البرامج والمشروعات التي تتضمنها الخطة التنفيذية السنوية للمدرسة.
٢٩.	يحدد القادة الفرص المتاحة والتهديدات المحيطة باستخدام التكنولوجيا في البيئة الخارجية للمدرسة.
٣٠.	يوفر القادة الموارد المالية والبشرية لضمان التنفيذ الكامل والمستدام للخطة التكنولوجية المدرسية.
٣١.	يُحدد القادة جوانب القوة والضعف الخاصة بالتكنولوجيا في البيئة الداخلية للمدرسة
	معيار: تكوين الثقافة التكنولوجية في البيئة المدرسية
٣٢.	ينشر القادة ثقافة المعايير العلمية في المدارس ويضعونها موضع التنفيذ.
٣٣.	يعمل القادة على تمكين المعلمين من ممارسة التكنولوجية التعليمية في ضوء تلك المعايير.
٣٤.	يلهم القادة ثقافة الابتكار والتعاون بين المعلمين لاستكشاف الأدوات والتطبيقات التكنولوجية وتجربتها.
٣٥.	يعزز القادة الاستخدام الناجح لتكنولوجيا لتعليم.

٣٦.	يدعم القادة المعلمين في استخدام التكنولوجيا للتقدم في التعلم الذي يلبي الاحتياجات التعليمية والثقافية والاجتماعية المتنوعة للطلاب.
٣٧.	يقترح القادة آليات وطرق تكنولوجية قابلة للتنفيذ تمثل وجهة نظرهم الشخصية.
٣٨.	يستخدم القادة نطاقا واسعا من الأدلة، بما في ذلك البيانات الأدائية، لدعم ومراقبة وتقييم وتحسين استخدام التكنولوجيا.
٣٩.	ينشر القادة ثقافة التعلم التعاوني الالكتروني ويتعاونون مع مدارس أخرى لبناء مجتمعات تعلم فعالة.
٤٠.	يطور ويطبق القادة إستراتيجيات وإجراءات فعالة لتهيئة المعلمين الجدد من أجل التطوير المهني التكنولوجي.
٤١.	يبني ويطور القادة ثقافة وتوقعات تكنولوجية عالية لأنفسهم وللآخرين، ويتخذون إجراءات مناسبة عندما يكون الأداء غير مرض
٤٢.	يعمل القادة على ضمان الممارسة الفعالة في دراسة التكنولوجيا وتسريبها عبر المناهج الدراسية.
	معيار: تصميم الأنظمة والموارد
٤٣.	يقود القادة فرق العمل ويؤسسون بنية تحتية قوية وأنظمة لتنفيذ الخطة الإستراتيجية.
٤٤.	يتأكد القادة من كفاية الموارد اللازمة لاستخدام التكنولوجيا للتعلم لتلبية الطلب في المستقبل.
٤٥.	يتأكد القادة من قابلية الموارد اللازمة لاستخدام التكنولوجيا للتطوير لتلبية الطلب في المستقبل.
٤٦.	يخضع القادة استخدام الموارد التكنولوجية وجودتها للمراقبة والتقييم والمراجعة من أجل تحسين جودة التعليم لجميع الطلاب، والاستفادة منها بما يوازي قيمتها المالية
٤٧.	يبني القادة شراكات ناجحة تدعم الرؤية الإستراتيجية وتحقق أولويات التعلم وتحسين العمليات
٤٨.	يقود القادة التغيير الهادف للوصول إلى أهداف التعلم من خلال استخدام الموارد والوسائط التكنولوجية الغنية.
٤٩.	يتعاون القادة مع الآخرين لبناء المقاييس وجمع وتحليل البيانات وتبادل النتائج تكنولوجيا؛ لتحسين أداء المعلمين وتعلم الطلاب.
٥٠.	يقوم القادة بإنشاء وصيانة بنية تحتية قوية للتكنولوجيا لدعم الإدارة والعمليات.
٥١.	يسعى القادة لتوفير التكنولوجيا التي تلبي متطلبات المناهج الدراسية.
٥٢.	يشجع القادة استخدام التكنولوجيا في دعم المناهج الدراسية لتحقيق مستويات عالية من التحصيل الدراسي للطلاب.
٥٣.	يوفر القادة فرص تعلم متنوعة تعتمد على استخدام التكنولوجيا للوفاء بالحاجات الفردية والمتنوعة للطلاب.
٥٤.	يعمل القادة على توفير بيئات تعلم وموارد تكنولوجية لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمعلمين والطلاب.

٥٥.	يركز القادة على التكنولوجيا معرفة ومهارة وأداءً كعنصر رئيسي من عناصر تقويم الأداء الوظيفي لكافة العاملين بالمدرسة.
٥٦.	يستخدم القادة التكنولوجيا لتقويم أثر المشروعات والبرامج التعليمية في البيئة المدرسية.
	معيار التعلم المهني المستمر
٥٧.	يوفر القادة برامج تنمية مهنية داخلية تعتمد على التكنولوجيا لكافة العاملين بالمدرسة لتحسين معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم التكنولوجية.
٥٨.	يسعى القادة لتوفير فرص التنمية المهنية التكنولوجية الخارجية لهيئة العاملين بالمدرسة مثل حضور الندوات والمؤتمرات واللقاءات المختلفة.
٥٩.	يشارك القادة بانتظام في شبكات التعليم المهني عبر الإنترنت؛ للتعلم والتعاون مع المهنيين الآخرين وتوجيههم.
٦٠.	يستخدم القادة التكنولوجيا للمشاركة بانتظام في الممارسات العاكسة التي تدعم النمو الشخصي والمهني.
٦١.	يقوم القادة بتطوير المهارات اللازمة لقيادة التغيير، وتطوير الأنظمة وتعزيز عقلية التحسين المستمر لكيفية تحسين التكنولوجيا للتعلم.
٦٢.	يستخدم القادة التكنولوجيا الجديدة وأحدث ما يتطور منها لدعم الفاعلية التنظيمية
٦٣.	يشارك القادة في مجتمعات التعلم التي تحفز وتدعم أعضاء هيئة التدريس في الدراسة واستخدام التكنولوجيا.
٦٤.	يتابع القادة البحوث العلمية والاتجاهات الناشئة للاستخدام الفعال للتكنولوجيا وتشجيع التكنولوجيات الجديدة لتحسين تعلم الطلاب.
٦٥.	يطور القادة خطة تنمية مهنية فعالة لزيادة استخدام التكنولوجيا في كافة الوظائف المدرسية.
٦٦.	يحرص القادة على حضور الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تتناول دور التكنولوجيا في تطوير التعليم.
٦٧.	يدعم ويعزز القادة البحوث العلمية التي تستخدم التكنولوجيا.
٦٨.	يحرص القادة على توفير نسخ الكترونية من النشرات التعليمية والتربوية على كافة العاملين بالمدرسة والمهتمين بالتعليم من أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي.

* * *

مدى توفر معايير التصميم الفني الخاصة بتنمية البيئة التعليمية المستدامة من وجهة نظر معلم التربية الفنية

أ.د. خالد محمد السعود
قسم التربية الفنية
كلية التربية
جامعة الملك فيصل

د. محمد عبد اللطيف الملا
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الملك فيصل

مدى توفر معايير التصميم الفني الخاصة بتنمية البيئة التعليمية المستدامة من وجهة نظر معلم التربية الفنية

أ.د. خالد محمد السعود
قسم التربية الفنية
كلية التربية
جامعة الملك فيصل

د. محمد عبد اللطيف الملا
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الملك فيصل

تاريخ تقديم البحث: ٢٥/ ٥/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:١٢/ ٨/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقويم واقع البيئة المادية التعليمية ودورها في التنمية المستدامة للمدارس الابتدائية التي يطبق بها المعلم المتدرب للتربية الفنية، والتعرف إلى المعايير المكونة لها في مجالات الإنشاء الداخلي والخارجي والحركة، والتحقق من توافرها وملائمتها من وجهة نظرهم باعتبارها إحدى العناصر الأساسية في المنظومة التعليمية والتنمية المستدامة. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة تكونت من المعلمين والمعلمات المتدربين في المدارس الابتدائية بمدينة الاحساء وعددها(٦٥) معلم متدرب و(٥٥) معلمة متدربة، موزعين على المدارس المتعاونة مع جامعة الملك فيصل وعددها (٣٠) مدرسة. استخدمت الدراسة أداة الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات من عينة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: لم تحصل المجالات ومعاييرها على درجة التوافر والملائمة، وتبين أن درجة التوفر والملائمة للمجالات في البيئة المادية كانت ضعيفة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين وجهتي النظر عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي عدم توفر المعايير الفنية الخاصة بتنمية وتصميم البيئة المادية التعليمية المستدامة وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات المتدربين.

الكلمات المفتاحية: أسس التصميم، عناصر التصميم، البيئة المادية، الانشاء الخارجي والداخلي، معلم التربية الفنية، التنمية المستدامة.

The availability of artistic design standards for developing a sustainable educational environment from the point of view of an art education teacher

Khaled Mohammed Al Saud
Professor of design and experimentation in artistic materials
King Faisal University

Mohammed Abdullatif Al Mulla
department of curricula and instruction
King Faisal University

Abstract:

The study aimed to assess the reality of the Educational Physical environment and its role in sustainable development for primary schools in which the art education trained teacher applies and to identify the criteria for it in the fields of internal and external construction and movement. In addition, this study tried to verify their availability and relevance from trained teacher's points of view as one of the basic elements in the educational system and sustainable development. To achieve this goal, a sample was formed consisting of (65) male and (55) female trained teachers in primary schools in Al-Ahsa city, distributed among the cooperating schools with King Faisal University and they are (30) schools. The study used the questionnaire tool to collect information and data from the study sample. The results of the study showed the following: the fields and their standards did not obtain the suitable degree of availability and suitability, and the degree of availability and suitability of the fields in the physical environment was weak. The results also showed that there were no differences between the two points of view at the significance level)0.05 □ α(that is, the lack of artistic standards for the development and design of a sustainable educational physical environment from the point of view of male and female teachers.

key words: design principles, design elements, physical environment, external and internal construction, art education teacher, sustainable development.

المقدمة:

إن أهمية الفن الذي يمثل التصميم جانباً مهماً منه تنبع في المركز الأول من قدرته على تحويل التخيل إلى واقع ملموس، فالتخيل المجرد والأفكار التي لا نراها يمكن أن تترجم إلى واقع مادي مرئي من خلال إيجاد بيئة مادية قائمة على أساس من التصميم الفني يسهم في تنمية بيئات تعليمية مستدامة، وما الأنشطة الفنية في المراحل التعليمية إلا دلالة واضحة على مدى تفاعل المتعلمين مع ما يحيط بهم من عناصر، سواء أكانت هذه العناصر طبيعية، أم مصنعة وفق تصميم معين. " وللفن في حياتنا وظائف هامة ربما تصل إلى كافة نواحي الحياة اليومية، حيث تؤكد دراسة (عمرو وغنيم، ١٩٨٥، ص٥) أنه أصبح من الصعب على الإنسان أن يعيش بمعزل عن أشكال الفن، حتى وان كان يعيش في الأماكن البعيدة التي تفتقر إلى مظاهر الحياة العصرية. حيث صاحب النشاط الفني الكائن البشري منذ أن وجد على هذه الأرض وسيبقى كذلك إلى الأبد، "فقديماً كان الفن جزءاً من حياة الإنسان حيث صنع ألآنية والسلاح، وبنى لنفسه المسكن وخط رسائله لمن بعده من خلال الأشكال والصور على جدران الكهوف".

والتربية الفنية حديثاً ومنها الجانب التصميمي تهدف إلى إكساب المتعلمين الخبرات والمهارات الفنية اللازمة لتنمية الحس الوجداني والارتقاء بمستوى التذوق الجمالي. فهي مادة ذات طبيعة خاصة تهيئ إلى دور الفن في إيجاد تصاميم معمارية تتيح للمتعلم مناخاً تعليمياً أفضل ويسهم في التنمية المستدامة. كما يؤكد (سويدان، ١٩٩٤) أنها مادة تساعد على إيجاد حجرات ومرافق مجهزة

تجهيزا خاصاً، ومصممة وفق معايير وأسس فنية وتعليمية تتيح سهولة الحركة والتعامل مع موجودات هذه المرافق والتعامل بحرية ويسر مع الأنشطة المقدمة له سواء أكانت أنشطة فنية أو تعليمية.

إن التوجيه والممارسات للتنمية المستدامة تنطبق على جميع مجالات التعليم وخلق بيئات تعليمية مواكبة للعصر وتطوره، بما في ذلك البيئات التعليمية في المدارس الابتدائية والأنماط التعليمية الأخرى، حيث يؤكد (الأنصاري، ٢٠١٩) أن مبادئ الاستدامة تخص الجوانب البيئية والاقتصادية والاجتماعية الثقافية لتنمية البيئات التعليمية. فهي تقتضي توفر رؤية متكاملة مع الجوانب الأخرى تعتمدها على المدى البعيد، فيما يخص تطورها وآثارها المختلفة (اجتماعياً وتراثياً واقتصادياً) على المجتمع. وتتطلب البيئات التعليمية المستدامة رؤية تشاركية ومشاركة فعالة لكل الأطراف المعنية من أجل تحقيق أهدافها ضمن إطار التنمية المستدامة. ومن هنا فإن توفر معايير (أسس وعناصر) التصميم الفني، يتطلب دراسة المنظور الثقافي والتراثي والاقتصادي لهذه المعايير وإظهار تصميمها وجمالها وقيمها، والتأكيد على الهوية الوطنية التعليمية وايجاد البيئات التعليمية من خلال التعريف العلمي بهذا الجانب، حيث أن هذه المعايير لها علاقة ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بوجود بيئة تعليمية مناسبة، ضمن دعوة لإعادة استخدام هذه الأسس والعناصر كحاجة تعليمية حياتية، خصوصاً في مجال التنمية التعليمية المستدامة.

وبناء على ذلك لا بد من وجود بيئات مادية تكفل تعلم وممارسة كافة الأنشطة من قبل المتعلمين لمختلف أعمارهم خاصة المراحل الابتدائية الأولى

وتسهم اسهاماً فعالاً في تنمية هذه البيئات واستدامتها، حيث يشير (غراب، ١٩٩٦) أن هذه المرحلة من المراحل الحاسمة في تكوين شخصية الفرد ؛ ففيها يكتسب المتعلم السلوكيات التي قد تلازمه في مراحله اللاحقة، لذلك فان الاهتمام بالبيئات التعليمية لهذه البيئة من الأهمية بمكان، ومن هنا جاء التركيز على أهمية التصميم الفني والتعليمي لهذه البيئة بكافة جوانبها ليجعل من المدرسة بيئة تعليمية مستدامة وجيدة تمكن المتعلم من اكتساب سلوكات إيجابية وتنمية وتعزيز هذا السلوك فيما بعد.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لأهمية البيئة التعليمة وتصميمها لتواكب مستجدات العصر وتطوره، ولأهميتها في اتاحة بيئة فاعلة ومستدامة فقد تعاني بعض المباني التعليمية إشكالية في وضع معايير وعناصر تصميم فنية واضحة تعين على سير العملية التعليمية بشكل افضل في كافة المرافق الخارجية والداخلية لهذه البيئة، فقد وجد الباحثان من خلال اشرافهما على التربية العملية في بعض المدارس الابتدائية أن كثير من هذه المرافق إما تفتقر لوجود مثل هذه المعايير أو عدم استغلالها بشكل جيد، لذلك جاءت هذه الدراسة لتقصي مدى توافر المعايير الفنية التعليمية الخاصة بتصميم وتنمية البيئة التعليمية المستدامة في مجال الإنشاء الداخلي والخارجي ومجال الحركة للمتعلم والمعلم في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات المتدربين. ولتحقيق ذلك فان الباحثان يسعيان إلى إيجاد إجابات للأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما درجة توافر المعايير الفنية التعليمية الخاصة بتصميم وتنمية البيئة التعليمية المستدامة في مجال الإنشاء الداخلي والخارجي ومجال الحركة للمدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات المتدربين؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق في درجة توافر المعايير الفنية التعليمية الخاصة بتصميم وتنمية البيئة التعليمية المستدامة للمدارس الابتدائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى توفر معايير الإنشاء الداخلي والخارجي وحركة المتعلم والمعلم الخاصة بتنمية البيئة المادية التعليمية المستدامة للمدارس الابتدائية في مدارس الاحساء الابتدائية التي يطبق فيها المعلمين المتدربين.

فرضية الدراسة

يمكن صياغة الفرضية الصفرية المنبثقة عن السؤال الثاني على النحو التالي:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر المعايير الفنية التعليمية الخاصة بتصميم وتنمية البيئة التعليمية المستدامة للمدارس الابتدائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (معلم، معلمة).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الجوانب التالية:

* تظهر أهمية هذه الدراسة من كونها إحدى الدراسات التي تناولت البيئة المادية التعليمية للمدارس الابتدائية في مدينة الاحساء باعتبارها جانباً أساسياً من البيئة التعليمية وتحقيق التنمية المستدامة، وهي محدودة وقليلة خاصة فيما يتعلق بالناحية التصميمية وإيجاد معايير ثابتة لهذه البيئات، في الوقت الذي نلحظ فيه أن جل هذه الدراسات قد اتجهت إلى دراسة العوامل النفسية والاجتماعية أكثر من التركيز على النواحي التصميمية.

* تتجلى أهمية هذه الدراسة من منطلق الاهتمام بمرحلة الطفولة الاساسية باعتبارها من أهم المراحل في عمر الفرد والتي تؤثر في حياته المستقبلية وفي مستقبل مجتمعه وواقعه، إذ لا تقتصر أهمية هذه المرحلة على أثرها المباشر في التكوين الجسمي للفرد حاضراً ومستقبلاً، نتيجة للتغذية والرعاية الصحية المناسبة التي تتوافر له خلالها، وانما في تشكيل الملامح الأساسية لشخصيته، إذ تظهر خلال هذه الفترة أهم القدرات والاستعدادات، وترسم الخطوط الكبرى لما سيكون عليه الطفل في المستقبل وتمهد لخبرات أكثر تعقيداً تنتظره في المراحل اللاحقة.

* تفيد هذه الدراسة كل من له صلة بهذه المرحلة من الطفولة، ولا سيما المعلمين ومهندسي التصميم والعمارة وذلك من خلال:

– توجيه المعلمين والمعلمات ومهندسي التصميم ومديري المدارس للاهتمام بالمعايير الفنية والتعليمية التي يجب أن تتوفر في هذه المدارس ولتحقيق التنمية المستدامة.

– تحسين العملية التعليمية وزيادة فعاليتها وتنميتها المستدامة من خلال توفير البيئة المناسبة والتي تحوي معايير وتجهيزات خاصة بها، إضافة إلى الأدوات التعليمية ووسائل الاتصال.

– مسايرة الاتجاهات التربوية والتعليمية الحديثة، واستيعاب تطورات هذا العصر خاصة فيما يتعلق بهذه المرحلة لتحقيق التنمية المستدامة.

محددات الدراسة:

*الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الاول للعام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠.

*الحدود المكانية: جميع المعلمين والمعلمات الذين يطبقون التربية العملية في المدارس المتعاونة مع جامعة الملك فيصل بمدينة الاحساء.

* الحدود الموضوعية:

– المعايير التصميمية لمجال الإنشاء الداخلي والخارجي ومجال حركة المتعلم والمعلم للبيئة المادية التعليمية للمدارس الابتدائية.

– تناول بيئة الفضاءات الداخلية والخارجية للمدارس، وشملت الساحات الخارجية والملاعب وقاعات الأنشطة الفنية والتدريس وغيرها من مرافق المدرسة، لحاجتها إلى هيكلة شاملة واعادة النظر في التصميم المعماري والداخلي لها على اعتبار أنها جوانب فنية هامة في تكوين البيئة التعليمية للمدرسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

منذ أن ظهر الإنسان في البيئة، ظهر معه الاتصال الذي بدونه لا يمكن أن يحقق من الأثر في البيئة شيئاً ولا يتأثر بها، ويذكر (محمد، ٢٠٠٤) أن أول صلة عقلية للإنسان بالمحيط الذي حوله هي اللغة، وان اللغة قدرة عقلية ومهارة تتعزز بالاكتساب والتعلم، لقد بدأت اللغة بأصوات وبها ظهرت الكلمة الدالة على معنى من المعاني. وحين لم تكن الكتابة قد ظهرت بعد، استعان الإنسان برسم الكلمة تبعاً لما يرتبط به الصوت مع المعنى. وصارت الكتابة بالرسم أولى طرائق نقل اللغة المنطوقة إلى حيز الوجود.

ولما كانت البيئة المادية تلعب دوراً مهماً في تهيئة الجو التعليمي المناسب للمتعلمين في المدارس بشكل عام وفي المدارس الابتدائية على وجه الخصوص، فانه لا بد أن يتم تصميم هذه البيئة لكي تحقق أهداف التعليم المنشودة والتنمية المستدامة، وعليه يؤكد كل من (قطامي وقطامي، ٢٠٠٢، ص٧٩) أن تصميم هذه البيئة يحتاج إلى نوع من المعايير الفنية التعليمية التي تضمن تحقيق تلك الأهداف، إضافة إلى أهميتها في خلق جو من التفاعل بين المتعلمين أو تفاعلهم مع ما يحيط بهم من أدوات وتجهيزات لكسب الخبرات المختلفة. لذا فإن "أفضل معيار يتم وفقه الحكم على أهمية أي عنصر مادي موجود في هذه البيئة هو الإجابة عن السؤال: ما مدى مساهمة وضرورة هذا العنصر ودوره في تسهيل عملية التعلم؟".

ويرى بعض المربين أن مدارس علم النفس تجمع على أن السنوات الدراسية الاساسية الأولى من عمر الفرد تعد من أهم السنوات في تكوين شخصيته

وبنائها؛ حيث يرى (محمد، ١٩٩٩، ص١٤) " انها مرحلة جوهرية وتأسيسية تبنى عليها مراحل النمو التي تليها، لذلك لا بد من تنويع المثيرات في المدارس ووضع الخطط والبرامج والتجهيزات اللازمة التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية ".

ويذكر (علام، ١٩٩٥) أن البيئة المادية يمكن أن تسهم في تطور المتعلم وفي تعلمه واكتشاف ما حوله، أو تصبح عائقاً لتطوره وإبداعه، لذلك فان تصميم وتنسيق البيئة المادية فنياً وتعليمياً والذي يتضمن المبنى نفسه، والفراغات الداخلية والخارجية، وترتيب الغرف، واختيار الأدوات وغيرها كل ذلك له أثر عميق على سلوك الطفل وإبداعاته وتطوير عجلة الاستدامة وتنميتها لخلق بيئات تعليمية مناسبة وطويلة الاجل مواكبة لكل ما هو حديث، لذلك كان لا بد من وجود بيئة مادية ملاءمة وقائمة على معايير فنية وتعليمية واضحة ومحددة و تناسب أعمار هذه الفئة العمرية من المتعلمين، بحيث تضمن نموه، وتكون معززة لمظاهر تطوره .

إن ترتيب البيئة المادية للمتعلمين عملية مهمة للبدء بعمليات التعليم والتعلم والإدارة، إذ أن هناك أسئلة مهمة في هذا المجال تتضمن كيف سيتم ترتيب المقاعد؟ أين يحسن وضع طاولة المعلم؟ أين يمكن وضع حنفية الماء ومبراة الأقلام؟ أين سيكون موقع السبورة؟ كيف نضمن حسن اختيار موقع هذه الأشياء وغيرها بحيث لا يؤثر في الأطفال وفي رؤيتهم؟ إضافة إلى أن المتعلمين والمعلم قد يمكثون لفترات زمنية طويلة، وبذلك فان من حقهم أن يوفر المعلم أفضل بيئة تسمح بالحركة المنتظمة، والتقليل من التشتيت، والاستغلال الأمثل

للمكان المتوفر ويحدد بعض التربويين وعلماء النفس أربعة موجهات لضمان بيئة مادية مناسبة وهي كما ذكرها (عدس، ١٩٩٨، ص٤٢٤):

- "اجعل الأماكن التي تكون فيها الحركة نشطة خالية من المعيقات.
- تأكد من أن المعلم في مكان يسمح أن يرى جميع الطلبة في الصف.
- اجعل المواد التعليمية في أماكن يسهل الوصول إليها.
- تأكد من أن الطلبة يستطيعون الرؤية بشكل أفضل".

ومن هنا نجد أن اختصاصي الفن والتصميم يلتقون مع علماء النفس والتربويين حول أهمية إيجاد بيئات تعليمية مجهزة تجهيزاً متكاملاً وفق معايير فنية وتعليمية، فالتربويون يرون انه لا بد من وجود مثل هذه البيئات، وذلك من اجل ضمان نمو وتطور المتعلمين، وهذا لا يختلف مع وجهة نظر أهل الاختصاص في الفن والتصميم، والذين يرون أن بيئة المدارس لا بد أن تصمم بطريقة تجعل الأشياء تعمل معاً وحدة متكاملة، وذلك من اجل الأخذ بيد هؤلاء المتعلمين للنمو والتطور تربوياً وجمالياً. وتعتمد نوعية التصميم على البناء الذي يحدد كيفية عمل الكل وأجزاءه المختلفة مع بعضها البعض لتؤدي المعنى المطلوب وتحقق التنمية المستدامة في مجال التعليم. لذا جاءت هذه الدراسة بغرض تقييم البيئة المادية التعليمية في المدارس الابتدائية والتحقق من مدى توفر المعايير الفنية والتعليمية الخاصة بالإنشاء الداخلي والخارجي وحركة المتعلم والمعلم اللازمة لهذه البيئات.

والفن والتصميم وسيلة لتأكيد القيم الاجتماعية السليمة إذ يرتبط دائماً بالخير والكمال ففي ترتيب العناصر في التصميم الفني خاصة فيما يتعلق بتصميم

وترتيب بيئات المتعلمين دعوة إلى النظام، والنظام قيمة اجتماعية مهمة وسمة من سمات الشعوب المتحضرة ويحقق تنمية مستدامة شاملة، فإذا ما تم ترتيب التصميم وفق عناصر واسس في بيئة الأطفال مثلاً فان ذلك دعوة إلى تفاعلهم بشكل افضل مع بعضهم البعض، وبالتالي فان تأكيد القيم الاجتماعية لديهم يبين أهمية ترتيب تلك العناصر والاسس لهذا التصميم في بيئتهم التعليمية والتي تتيح المجال أمامهم لتأكيد هذه القيم وتحقيق بيئة تعليمية مستدامة.

وتعرف التنمية المستدامة بأنها التنمية التي تلبي احتياجات الجيل الحاضر من دون الحد من إمكانية تلبية احتياجات أجيال المستقبل. حيث جاء في دليل التخطيط نحو المستقبل لرؤية ٢٠٣٠(موقع وزارة التعليم، ٢٠١٨، استرجعت٢٥/١٢/٢٠١٩) بأن حبل الانتاج لا يجب أن ينقطع مدى الحياة جيلاً بعد جيل. وهذا يقتضي نمواً اقتصادياً كافياً ودائماً يكون نتاجه حقاً لكل الفئات الاجتماعية، ومن دون ان يقضي على الثروات الطبيعية أو يستنفذها أو يمس بسلامة المحيط البيئي، وبعبارة أخرى فأن التنمية المستدامة هي التنمية التي تحقق توازناً بين الجانب الاقتصادي والاجتماعي والبيئي حيث يجب أن يتحقق النمو في كل جانب من الجوانب الثلاث دون المساس بالجانبين الآخرين.

وترى (جاد، ٢٠٠٤، ص١٨) "أن البيئة تلعب دوراً تربوياً مهماً من خلال الوصول بالطفل إلى الموائمة بين نشاطه وظروف البيئة التي يعيش فيها لتجعله أكثر تكيف معها". وعليه فإن التربية الفنية والتصميم تتيح المجال للكشف عن قدرات الطفل الكامنة في بيئة تعليمية مستدامة في مجالات النمو المختلفة المادية

والروحية والحسية والمعنوية والإبداعية بشكل متوازن، فالطفل يتعلم من خلال حواسه كالرؤية والسمع والشم والذوق واللمس وتعتبر هذه الحواس بمثابة المنافذ الرئيسة للتعلم واكتساب الخبرات، من خلال تفاعل الفرد مع بيئته، إذ يؤكد (Lowenfeld,1975) أنه بقدر إغناء البيئة بالمثيرات التصميمية المختلفة بقدر ما تزيد فرص التعلم واكتساب خبرات جديدة لدى الطفل.

وتؤكد بعض الدراسات كدراسة (محمد، ٢٠٠٤) ودراسة (Mcfee and Degge,1980) أن التصميم الفني وعناصره يؤثر في البيئة وخاصة الثقافية والفيزيائية منها ويجعلها بيئة مستدامة، فالأطفال الناشئون في بيئات منظمة بطرق تقليدية من المحتمل أن لا يتفاعلوا مع الأماكن بنفس الطريقة التي يتفاعل بها أطفال لديهم الفرص للارتجال والتفكيك والتركيب للأشياء المحيطة بهم تصميمياً، فالأطفال الذين في بيئات مقيدة من حيث الأدوات والوسائل الفنية والتصميم تكون استعداداتهم للتعلم عن بيئتهم مختلفة عن تلك التي لدى الأطفال الذين تسمح لهم بيئاتهم بالانفتاح والتعامل مع الأدوات والألعاب وغيرها من الأدوات الفنية. ويلعب معلم ومعلمة التربية الفنية في البيئة دوراً مهما بحيث يستطيعون أن يحددوا طبيعة كل طفل، وتوجيههم نحو تفاعل أفضل مع بيئتهم، ليصبحوا أكثر إدراكاً لأنفسهم وللآخرين. وكلما شحت البيئة بإمكاناتها التصميمية من أدوات ووسائل واثاث والوان وفراغات، وازداد أعداد الأطفال فانهم يصبحون غير قادرين على الاستمتاع والتفاعل فيما بينهم وغير قادرين على فهم بيئتهم وهذا يؤثر بدوره على طبيعة وتنمية خلق بيئة تعليمية مستدامة.

لذلك فأن للتربية والتعليم في تحقيق التنمية المستدامة دوراً مهماً ورئيسياً في مجال تنظيم البيئة التعليمية وهي الأداء الرئيسية التي في ضوئها يتم إحداث تغييرات في هذا العالم. وقد ذكرت وزارة التخطيط في ادلتها للمستقبل (موقع وزارة التعليم، ٢٠١٨) أن هناك سببين رئيسين للاعتماد على التربية والتعليم في إحداث التغيير والوصول إلى تنمية مستدامة في هذا العالم، السبب الأول يرجع إلى أن التربية هي الانسب في إكساب الطلاب، الذين سيكونون يوماً ما القوة العاملة في المجتمع، المعلومات والمهارات اللازمة والضرورية لمواجهة التغيرات بحكم قضائهم أكثر من أثني عشر عاماً في السلم التعليمي .أما السبب الثاني فعلى الرغم من التقنية الحديثة تؤدي دوراً في اقتصاديات أي بلد كان، إلا أن المجتمع اليوم هو الذي يحدد نوعية التقنية التي يحتاجها، ولكي يحدث ذلك لابد من أن يكون المجتمع على مرحلة من التعليم تؤهله لأخذ قرارات بذلك، لذا يحتم على التربية والتعليم هنا على أنها ليست محصورة في جدران المدرسة فقط بل تتعداه إلى خارجه وتنظيم أمثل للبيئة التعليمة.

ومن هنا فإن التصميم يعني هندسة وتنظيم عناصر البيئة بحيث تظهر فيها العلاقات التبادلية والصورة الجمالية لإيجاد بيئة تعليمة مستدامة. حيث يساعد التصميم الجيد للبيئة المبني على أسس وعناصر فنية، الأطفال على معرفة مواقعهم وكيفية التنقل فيها وتحديد الأماكن المختلفة من مرافق وملاعب وحدائق ودورات مياه وغيرها إضافة إلى كيفية التعامل مع الأدوات والوسائل لهذه البيئة. إن الجميع سواء أكانوا أطفالاً أم غيرهم يتأثرون بالبيئة سواء أدركوا ذلك أم لم يدركوه، ويستخدم التصميم عناصر مرئية مثل: الخط واللون والفراغ

والشكل من اجل تنظيم كل شيء ننظر إليه، لذلك لا بد أن نفهم أساسيات التصميم، والعمليات التي يتم بها الإنشاء أو الترتيب لهذه البيئة وكلما كانت الأجزاء أو العناصر اكثر توافقاً كان الترتيب افضل، لذلك فان مهمة المصمم إيجاد ترتيب غني بتنوعه ومتوازن وهو ما يؤكد دور المصمم في تخطيط البيئة وأثره في نفوس من يرتبطون بها.

وقد أشارت منظمة الأمم المتحدة للأطفال (اليونيسف، UNICIF) كما ورد في (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣) إلى أهمية التصميم المادي للغرفة الصفية لضمان تنمية لبيئة تعليمية مستدامة وفعالة ودور المعلم في ترتيب هذه البيئة، من خلال بعض المنظورات التالية: عوائق أمام التصفح البصري للغرفة، وكفاية المسارب المرورية بين المراكز، وتحديد أماكن مراكز التعلم، وتخفيض الضجيج، والوسائل المعينة على النشاطات المستقلة للأطفال، والصحة والسلامة، والجو العام. وتؤكد بعض الدراسات كدراسة (جاد، ٢٠٠٤) ودراسة (فؤاد، ٢٠١٦) ودراسة (خليل، ٢٠١٦) أن المرافق والمباني تلعب دوراً أساسيا في تهيئة البيئة التربوية المناسبة لتعلم ونمو الأطفال المتكامل من خلال اللعب والنشاط وفي تحقيق عنصر جذب الأطفال له وشعورهم بالانتماء لبيئة المدرسة، لذلك يجب مراعاة توفر عوامل الراحة في مبنى المدرسة من ناحية التصميم، مثل التهوية والمساحة والإضاءة ودرجة الحرارة المناسبة ووجود المرافق والعزل الصوتي.

أن الدور الملقى على عاتق التربية والتعليم في مجال التنمية المستدامة ليس بالبسيط وأن المعنيين بها بذل الجهد اللازم لإعطاء التربية والتعليم الدور المنوط بها في خدمة التنمية المستدامة وتحقيق أهدافها، حيث تؤكد (موقع وزارة التعليم،

٢٠١٨) بأن هذا يتطلب بناء الخطط الوطنية الطموح وتنفيذها، وإعادة النظر في دور المناهج الدراسية في مجال التنمية المستدامة، وإدماج مفاهيم وقضايا التنمية المستدامة وأبعادها الثلاثة فيها وزيادة تأهيل المعلم وتقديم البرامج المساعدة له وتوضيح دوره في مجال التنمية المستدامة والاستفادة من خبرته في توعية الطلاب والمجتمع بأهمية التنمية المستدامة، وتنويع البرامج والأنشطة المختلفة، بخاصة الأنشطة الحقلية التي تكسب الطلاب وعياً حقيقياً لمشاكل بيئتهم والتعامل معها، وتشعرهم بأهميتها، وتثير لديهم الدافعية للبحث والتقصي عنها، وعن سبل العيش فيها.

ويقول سومر واخرون (Summer,et al;1999) بان التنمية المستدامة للبيئة التعليمية في المدرسة لا بد أن تحتوي على عناصر التصميم التي تجعل من هذه البيئة بيئة تعليمية مناسبة، لذلك لا بد من الاهتمام بقاعة الدروس وجعلها بيئة مثالية كي يتفاعل فيها الأطفال مع بعضهم ومع الأدوات والعناصر المحيطة بهم، فيجب أن تحتوي قاعة الدروس على فضاء كافٍ لتحركات الأطفال ومساحات للعمل والاجتماعات إضافة إلى وجود المناضد المناسبة لسن الأطفال والتأكد من سلامتها وان تكون هناك جزيرة للتزويد في الغرفة ومحاطة بكراسي (ستول) بحيث تحتوي هذه الجزيرة على كافة الأدوات والوسائل التي تهم الطفل وان تكون المقاعد خفيفة ويسهل حملها من قبل الطفل وان لا يزيد عدد الأطفال في القاعة الواحدة عن (٢٠) طفل إضافة إلى المعلم او المعلمة، وان تكون في هذه القاعة مكان للمكتبة وارفف لوضع أعمال وحاجيات الأطفال عليها كما لا بد من وجود لوح متحرك للكتابة عليه ووجود أركان

خاصة بالكمبيوتر ويفضل أن يكون هناك أكثر من مكتب للمعلم في القاعة لتيسير وصول الأطفال إليه ومراقبتهم بشكل أفضل كما لا بد أن تكون جدران القاعة ملونة بألوان تناسب الركن الخاص بالنشاط ووجود مغسلة ودورة مياه وفرش الأرضيات بالسجاد والمواد العازلة مع مراعاة التهوية والإضاءة الجيدة.

وقد تناولت بعض الدراسات تصميم بيئات الأطفال التعليمية والتنمية المستدامة سواء في قاعات الدروس أو المختبرات أو الساحات الخارجية، وقد أهتمت هذه الدراسات بجوانب تصميمية محددة في بيئات مختلفة من العالم، وقام الباحثان باستعراض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية. فقد اجرت (حسين، ٢٠١٨) دراسة بعنوان تحليل وتقييم عناصر التصميم الداخلي للأبنية التعليمية من خلال مفهوم الاستدامة – مدارس المرحلة الابتدائية–، هدفت الى استعراض اهم المعايير والمحددات المؤثرة في تصميم المدارس الابتدائية في ضوء مفاهيم الاستدامة، ودارسة مدى تطبيق هذه المعايير في بعض النماذج للمدارس الابتدائية في المحلية و العالمية، وقد تناول البحث تحليل لاهم المعايير والمحددات المؤثرة في تصميم المدارس وبخاصة المدارس الابتدائية مثل الراحة الضوئية والمناخية والصوتية واهم المعالجات التي تساعد في تحقيقها، وكذلك تناول البحث المعايير الأمنية التي تساهم في تحقيق الامن والأمان والوقاية من الحرائق والحوادث، واظهرت نتائج البحث مراعاة المعايير والمحددات التصميمية في تصميم المدرسة يساهم في تحسين كفاءة العملية التعليمية، وان تحديد مدى تطبيق المعايير والاسس السليمة في التصميم المستدام للأبنية التعليمية يوفر بيئة تعليمية امنة.

واجرى (عبدالله، ٢٠١٣) دراسة بعنوان مدخل لوضع مقترح لمعايير تصميم وتقييم مدارس التعليم الأساسي عالية الكفاءة بالمناطق الحارة الجافة، ولتحقيق هذا الهدف تم القيام بإعداد دارسة تكاملية بين ثلاث محاور هي (دارسة المناهج الدولية لتصميم المدارس عالية الكفاءة- دارسة المعايير المحلية لتصميم مدارس التعليم الأساسي بإقليم القاهرة الكبرى- دارسة أنظمة التقييم الأخضر للمدارس) وكانت النتائج التوصل إلى وضع مقترح لقائمة إسترشادية لتصميم وتقديم مدارس التعليم الأساسي عالية الكفاءة بإقليم القاهرة الكبرى، بالإضافية إلى القيام بدارسة تطبيقية على عدد من الحالات الدراسية لتقييم الكفاءة التصميمية و التشغيلية لها في مرحلة ما بعد الإشغال.

وقام فيكي، وراندي (Vicki & Randy,2003) بدراسة هدفت إلى معرفة مشكلات التصميم في البيئات المادية لرعاية الأطفال في الولايات المتحدة، إضافة إلى معرفة تأثير تصميم ونسق البيئة الفيزيائية المستدامة على تعلم الأطفال. وقد حدد فيكي وراندي ثلاث مشكلات رئيسية قبل البدء بالتصميم، وهذه المشكلات هي:

١. مشكلة تتعلق بالمهندسين المعماريين والمصممين بخبراتهم في مبادئ التصميم المستدام، ولكنهم غالباً ما تكون لديهم المعرفة القليلة عن تطور الطفل.

٢. ومشكلة تتعلق بالمديرين والمدرسين القائمين على هذه المراكز الذين يعرفون الأطفال ويفهمون احتياجاتهم لكنهم لا يترجمون مهاراتهم التعليمية والإدارية في التعامل مع التصميم والفراغ.

٣. ومشكلة تكمن في التصميم نفسه وتنميته المستدامة، فغالباً ما يأخذ التصميم الشكل التقليدي ولا يراعي حاجات الطفل وتطوره.

وأظهرت النتائج أنه لا بد من وجود فريق متكامل للعمل في تصميم وسائل العناية بالطفل وأظهرت النتائج أن الاعتبارات الثقافية لدى كلٍ من الآباء والقائمين على هذه الوسائل لها تأثير قوي على تصميم ونسق البيئة لهذه المراكز وتنميتها المستدامة. إضافة إلى أن التخطيط المسبق والتعرف على حاجات الأطفال وبيئاتهم الأسرية أسهم في بناء تصميم جيد لهذه المراكز.

أما دراسة كينيث، وآن (Ckenneth&Ann,2002) بعنوان أهمية عناصر التصميم الداخلي وعلاقتها بنتائج الأطفال، فقد هدفت إلى معرفة مدى إدراك رؤساء المدارس الأولية لأهمية التصميم الداخلي في مدارسهم وتحقيق التنمية المستدامة، كما هدفت إلى بيان مدى تأثير نوع الأرضية المستخدمة في قاعة الدروس على نتائج الطلبة والإنجاز الأكاديمي. وتكونت العينة من (١٠٠) مدرسة، حيث وجهت الأسئلة على شكل استفتاء للقائمين على هذه المدارس حول عناصر التصميم المستخدمة في تصميم هذه المدارس.

وكانت النتائج تشير إلى أنه يجب إيجاد مدرسة كاملة مجهزه بعناصر التصميم بدلاً من قاعة الدروس فقط، إضافة إلى أن كثير من الذين أجابوا على الأسئلة وجدوا أن إنجاز الطلبة له علاقة بتصميم قاعة الدروس وهذا يحقق التنمية المستدامة في البيئات التعليمة. حيث كانت النسبة (٩٣,٧٪)، وأشارت النتائج إلى أن هناك تأثيرا للبيئة الفيزيائية على انجاز الطلبة، وقد بلغت نسبة الذين

أجابوا بنعم (٩٤٪)، كما أشارت النتائج إلى أنه هناك اتفاق على أن التصميم الداخلي الجيد يخلق بيئة تعلم جيدة، وقد بلغت النسبة(٩٨٪).

وقام لاكني، (Lackney,1996) بدراسةٍ هدفت إلى تشخيص وتقييم البيئة التعليمية من حيث التصميم والعوامل البيئية والتنمية المستدامة. وهدفت إلى معرفة العلاقة بين العوامل البيئية والنتائج التعليمية. وتضمنت العينة خمس مدارس ابتدائية مختارة، واستخدم الباحث الأدوات الآتية: استبانة تبين الاختلافات في البيئات المدرسية. استخدام وسائل وانشطة تعليمية. أداء الطالب الأكاديمي. تطور الطالب الاجتماعي. أداء المعلم التعليمي. وكانت النتائج: أنه لا بد من البحث الفعلي في تحديد وتمييز البيئات المادية الأكثر أهمية والأقل أهمية من حيث تأثيرها على نتائج الطلبة. كما تبين من خلال آراء الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والمشرفين، أن البيئات المادية التعليمية تختلف في التأثير على نتائج الطلبة. كما تبين أن لعناصر التصميم أهمية كبيرة في التقليل من الازدحام وإشاعة السلامة والامان وابراز الجماليات والمظهر لخلق بيئة تعليمية مستدامة.

وأجرت (الجندي، ١٩٩٥)، دراسة هدفت إلى: التعرف على أهمية عناصر التصميم الداخلي لعينة من المدارس الابتدائية في مصر ومدى تطابقها للمواصفات العالمية المستدامة بإنشاء وتصميم المدارس. والتعرف على البيئة الفيزيائية والاجتماعية للفصل الدراسي من وجهة نظر الأطفال موضع الدراسة. وكانت العينة في البداية مكونة من (١١٦) مدرسة. واستخدمت الجندي استمارات استطلاع عن الأبنية التعليمية. وقائمة السلوك الاجتماعي للأطفال.

وكانت النتائج تشير إلى أن: غالبية المدارس التي تم بحثها تعاني من القصور في أبنيتها مما يعيق التنمية المستدامة، حيث بلغت نسبة الموجود منها على شكل أجنحة ١٣,٣٪فقط، النتائج الخاصة بالمساحات المخصصة للطفل ٤٦,٦٪ منها مكان نصيب الطفل ١,٣ متر مربع والنصيب العالمي ٣,٨ متر مربع. كما أشارت النتائج إلى أن متوسط عدد الأطفال في الفصول ٧,٥ طفل وهو ما يتفق مع المعدلات العالمية. وان معظم المدارس حوائطها وأرضياتها بحالة رديئة تحتاج لصيانة وهذا يعطل جوانب التنمية المستدامة.

الطريقة والإجراءات

وشملت وصفاً لمجتمع وعينة وأدوات الدراسة، وإجراءاتها، كما تناولت وصفاً لتصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات، واستخراج النتائج.

مجتمع الدراسة وعينتها

تناولت الدراسة تقويم واقع البيئة المادية للمدارس الابتدائية المتعاونة في مجال التربية الفنية في مدينة الاحساء، حيث بلغ المجتمع الكلي لهذه المدارس (١٢٠) معلم ومعلمة موزعين على المدارس التابعة لمدرية التربية والتعليم لمحافظة الاحساء البالغ عددها (٣٠) مدرسة وقد تم تحديد العينة بشكل قصدي من المجتمع حيث مثلت العينة المجتمع كاملاً وبلغ عدد المعلمين المتدربين (٦٥) معلماً وعدد المعلمات (٥٥) معلمة.

أداة الدراسة

استخدم الباحثان في هذه الدراسة الاستبانة، حيث تم تطوير الأداة بالاستناد إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، وذلك من اجل تقويم الواقع للبيئة المادية للمدارس. وتستخدم هذه الأداة لتسجيل الاستجابات والحكم على المعايير التي تتضمنها وفق خمسة مستويات كما هي مستخدمة في مقياس لكرت الخماسي وهي: متوفر بدرجة كبيرة جداً، متوفر بدرجة كبيرة، متوفر بدرجة متوسطة، متوفر بدرجة قليلة، متوفر بدرجة قليلة جدا. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من مجالين هما الانشاء الداخلي والخارجي ومجال حركة الطفل والمعلم وهي على النحو التالي:

١. الإنشاء الداخلي والخارجيInterior and Exterior Construction، وتمثله (٢١) فقرة.

٢. حركة المربية وطفل الروضة Teacher Movement & Kindergarten Child، وتمثله (٩) فقرات.

صدق الأداة وثباتها:

للتأكد من صدق الأداة قام الباحثان بفحص الصدق الظاهري، وصدق المحتوى للأداة، لمعرفة شموليتها للمعايير، ومدى ملائمتها للبيئة المادية، من خلال عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الفنية، والتصميم وبعض المتخصصين من المجال التربوي و المؤسسات المعنية بالطفولة مثل اليونسيف ومؤسسات أخرى، وذلك من اجل معرفة مدى دقة الصياغة

اللغوية، ووضوح الفقرات، ومدى انتماء الفقرة للمجال الذي انضوت تحته، وأي ملاحظات أخرى.

وقد طلب الباحثان من المحكمين إبداء الرأي حول الاستبانة، وفي ضوء اقتراحات وآراء المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة وأضيفت فقرات أخرى لتصبح الأداة في صورتها النهائية مكونة من (٣٠) فقرة موزعة على مجالين من مجالات البيئة المادية للمدارس الابتدائية. وقام الباحثان بوصف المعايير في الاستبانة ووضع تدريج رباعي لبيان مناسبة الفقرات وإجراء التعديل للفقرة غير المناسبة حسب آراء المحكمين وعلى النحو التالي؛ مناسبة، غير مناسبة، بحاجة إلى تعديل، التعديل رجاء، حيث تم توزيع الاستبانة على المحكمين، وجمعها وتعديلها.

ولتحديد ثبات الأداة استخدم الباحث طريقة الاختبار واعادة الاختبار (Test -retest) على عينة عشوائية من غير عينة الدراسة بفارق ثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ثم تم استخراج معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson) إذ بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٢٠) على الأداة ككل. كما هو موضح في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) قيم معاملات الثبات لمجالات الدراسة

الرقم	المجال	قيمة معامل الثبات
١.	الإنشاء الداخلي والخارجي	٠,٩٠٧
٢.	حركة المربية وطفل الروضة	٠,٨٩١
٩.	معامل الثبات للأداة ككل	٠,٩٢٠

تصحيح الاستبانة

تم تصحيح الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، وذلك بإعطاء البديل متوفر بدرجة كبيرة جداً (٥) درجات، والبديل متوفر بدرجة كبيرة (٤) درجات، والبديل متوفر بدرجة متوسطة (٣) درجات، والبديل متوفر بدرجة قليلة (٢) درجتان، والبديل متوفر بدرجة قليلة جدا (١) درجة واحدة، وفقا لمقياس ليكرت الخماسي التدرج. وبعد إدخال البيانات التي تم الحصول عليها في الحاسوب تم رصد درجات كل مجال من مجالات البيئة المادية لرياض الأطفال، واستخرجت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والإحصائي (ت) للإجابة عن أسئلة الدراسة. وتم بعد ذلك تصنيف مستويات توفر المجالات من وجهة نظر أفراد الدراسة كما يلي:

* المستوى الضعيف: وهو المجال الذي يحصل على متوسط حسابي بين (١ – ٢,٣٣).

* المستوى المتوسط: وهو المجال الذي يحصل على متوسط حسابي بين (٢,٣٤ – ٣,٦٧).

* المستوى العالي: وهو المجال الذي يحصل على متوسط حسابي بين (٣,٦٨ – ٥).

متغيرات الدراسة

١. المتغيرات المستقلة: النوع الاجتماعي وله مستويان: معلم ، معلمة.

٢. المتغيرات التابعة: درجة توافر المعايير الفنية التعليمية في البيئة المادية للمدارس الابتدائية.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث طرقاً إحصائية وصفية وتحليلية، تتمثل في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الاول، واختبار (ت) للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول: ما درجة توافر المعايير الفنية التعليمية الخاصة بتصميم وتنمية البيئة التعليمية المستدامة في مجال الإنشاء الداخلي والخارجي ومجال الحركة للمدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات المتدربين ؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد الدراسة (المعلمين والمعلمات) لغرض تحديد مستوى البيئة المادية التعليمية للمدرسة (ضعيف، متوسط ,عالٍ) وفقا للمجالات ككل، ثم كل مجال وحده لبيان استجابات المعلمين والمعلمات عن مدى توفر هذه المعايير للبيئة المادية، وقد تم عرض البيانات بشكل مفصل كما في جدول (٢):

جدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى وجودة مجالات البيئة المادية للمدارس الابتدائية من وجهة نظر كل من المعلمين والمعلمات

الرقم	المجالات	المعلمين			المعلمات			الكلي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الإنشاء الداخلي والخارجي	١,٩٠	٠,٦٥	٢	١,٩٧	٠,٦٧	٢	١,٩٣	٠,٦٦	٢
٢	حركة المعلم والمتعلم	٢,٠٠	٠,٧٣	١	٢,٠٨	٠,٨٥	١	٢,٠٤	٠,٨١	١
٩	المجموع	١,٩٥	٠,٦٤		٢,٠٢	٠,٦٤		١,٩٨	٠,٦٤	

أشارت نتائج التحليل الإحصائي لمدى توفر مجالات البيئة المادية التعليمية للمدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بشكل إجمالي، إلى أن المتوسط الحسابي الكلي هو (١,٩٨) وبانحراف معياري (٠,٦٤) ويعد مستوى التوفر للمجالات الإجمالي ضمن المستويات الضعيفة، ويبين الجدول (٢) أن المجال الاول المتعلق بالإنشاء الداخلي والخارجي حصل على متوسط حسابي حيث بلغ (١,٩٠) وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٥) مما يعني أن هذا المجال ذو مستوى ضعيف حسب مستويات التوفر ؛ بينما حصل المجال الثاني الخاص بحركة المعلم والمتعلم على متوسط حسابي وبلغ (٢,٠٠) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٣) وهو أيضا مستوى ضعيف التوفر.

أما فيما يتعلق بالمجالات من وجه نظر المعلمين والمعلمات في البيئة المادية للمدرسة، فقد كشفت النتائج الإحصائية أن المتوسط الحسابي للمجالات ككل بلغ (٢,٠٢) وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٤) وهو مستوى ضعيف من حيث التوفر لمجالات للبيئة المادية للمدارس مما يعني أن هناك تطابق في وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات في مستوى توفر هذه المجالات في البيئة المادية سواء من وجه النظر سوية أو من خلال وجهات النظر المنفردة لكل من المعلمين والمعلمات كما في الجدول (٢) وبالنظر إلى البيانات في الجدول السابق نرى أن أعلى متوسط حسابي حصل عليه المجال الثاني والخاص بحركة المعلم والمتعلم حيث بلغ (٢,٠٨) وبانحراف معياري (٠,٨٥) وهو متوسط ضعيف التوفر كما حصل مجال الانشاء الداخلي والخارجي على اقل متوسط حسابي بلغ (١,٩٧) وبانحراف معياري (٠,٦٧) وهو أيضا مستوى ضعيف.

ولغرض تحديد درجات توفر المعايير التي تتمثل في كل مجال من مجالات البيئة المادية للمدرسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات لكل مجال على حدة وفيما يلي استعراض النتائج الإحصائية لمعايير كل مجال من هذه المجالات على النحو آلاتي:

المجال الأول: مجال الإنشاء الداخلي والخارجي Interior and Exterior Construction

وفيما يتعلق باستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات نحو معايير هذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، والمجال ككل كما في جدول رقم (٣). حيث أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي الإجمالي بلغ (٢,٠٠) وبانحراف معياري (٠,٦٧) ويعد هذا المجال من المستويات الضعيفة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معا.

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معايير التصميم الفني والتعليمي لمجال الإنشاء الداخلي والخارجي

الرقم	الفقرة	المعلمين			المعلمات			الكلي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١.	وضوح المداخل الرئيسية للمدرسة ومرافقها	٢,٨٧	١,٤٤	٢	٢,٥٥	١,٥٥	٢	٢,٦٥	١,٥٢	٢
٢.	مناسبة تصميم الفضاءات الخارجية والداخلية للنشاطات التعليمية	٢,٤١	١,٦١	٦	٢,٤٥	١,٥٣	٤	٢,٤٤	١,٥٥	٦
٣.	تميز التصميم الخارجي للمدرسة عما يحيط بها من أبنية	٢,٢٩	١,٦٧	٩	٢,٢٠	١,٦١	٩	٢,٢٣	١,٦٢	٨

الرقم	الفقرة	المعلمين			المعلمات			الكلي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
.٤	مناسبة العناصر الطبيعية من مساحات بيئية وحدائق وملاعب ومقاعد لبيئة للمدرسة	٢,٥٩	١,٣٢	٤	٢,٤٤	١,٣٤	٥	٢,٤٩	١,٣٣	٤
.٥	التوافق بين التصميم الخارجي والداخلي للمدرسة	٢,٤٠	١,٥٩	٧	٢,٤٠	١,٥٣	٦	٢,٤٠	١,٥٥	٧
.٦	تقسيم قاعة النشاط إلى أركان خاصة بالأنشطة التعليمية بما يساعد الأطفال على التعليم الفردي والجماعي	١,٣٨	٠,٧٩	١٦	١,٥٣	١,٠١	١٥	١,٤٨	٠,٩٥	١٦
.٧	ارتباط الأركان الداخلية للبيئة التعليمية بأنشطة الأطفال	١,٩٦	١,٢٦	١١	١,٩٥	١,١٧	١٢	١,٩٥	١,٢٠	١١
.٨	وجود أماكن خاصة باسترخاء الأطفال في قاعة النشاط	١,٣٠	٠,٨٤	١٧	١,٦٠	١,١٢	١٤	١,٥١	١,٠٤	١٤
.٩	وجود أماكن خاصة للراحة بعيدة عن أركان النشاط	١,٠٤	٠,٢٨	٢١	١,١٤	٠,٦١	٢١	١,١١	٠,٥٣	٢١
.١٠	مناسبة تصميم الركن الخاص بالمكتبة في قاعة النشاط	١,٤٦	٠,٩٧	١٥	١,٤٨	١,٠٠	١٨	١,٤٧	٠,٩٩	١٧
.١١	وجود ركن إسعاف داخل قاعة النشاط	١,٢٤	٠,٨٢	١٩	١,٤٢	١,٠١	١٩	١,٣٧	٠,٩٦	١٩
.١٢	قرب المداخل والممرات من قاعات الأنشطة	٢,٣٧	١,٢٨	٨	٢,١٤	١,١٨	١٠	٢,٢١	١,٢١	٩
.١٣	ملاءمة تصميم الخزائن والأدراج والرفوف لخزن ووضع حاجيات الأطفال	١,٥٠	٠,٨٠	١٤	١,٥٠	٠,٨٤	١٦	١,٥٠	٠,٨٣	١٥

الرقم	الفقرة	المعلمين			المعلمات			الكلي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
.١٤	ملاءمة الممرات والأماكن الخاصة مع حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة	١,٢٥	٠,٥٤	١٨	١,٤٩	٠,٨٥	١٧	١,٤٢	٠,٧٧	١٨
.١٥	مناسبة سعة أركان الأنشطة مع عدد المتعلمين	٢,٥٤	١,٣٣	٥	٢,٥٤	١,٣٤	٣	٢,٥٤	١,٣٣	٣
.١٦	مناسبة ارتفاع قاعات الأنشطة مع محتوياتها	٢,٦١	١,٢٤	٣	٢,٤٠	١,٢٤	٦	٢,٤٦	١,٢٤	٥
.١٧	مراعاة تشكيل الجدران الاصطناعية حسب الحاجة	١,٠٦	٠,٢٤	٢٠	١,٣٨	٠,٩٨	٢٠	١,٢٨	٠,٨٣	٢٠
.١٨	قلة السلالم المخصصة لصعود الأطفال المبنى	٣,٩٦	١,٤٠	١	٣,٣١	١,٦٦	١	٣,٥٢	١,٦٠	١
.١٩	مناسبة دورة المياه من حيث موقعها وتجهيزها	١,٨٢	١,٣٨	١٢	١,٨٢	١,٣٧	١٣	١,٨٢	١,٣٧	١٢
.٢٠	ملاءمة مبنى المدرسة من تشابهه مع المنزل لكي يشعر الطفل انه لم يبتعد عن بيته	٢,١٧	١,٠٤	١٠	٢,٢٢	١,٢٠	٨	٢,٢١	١,١٥	٩
.٢١	مدى إيحاء التصميم العام للمبنى بالراحة والطمأنينة لدى الطفل	١,٧٩	١,٠٥	١٣	١,٨٢	١,٠٦	١٣	١,٨١	١,٠٦	١٣
*	المجال ككل	٢,٠٠	٠,٦٥		١,٩٩	٠,٦٧		٢,٠٠	٠,٦٧	

يتبين من الجدول بان المتوسط الحسابي من وجهة نظر المعلمين هو (٢,٠٠) وبانحراف معياري (٠,٦٥)، وهو مستوى ضعيف التوفر أيضا، وبالنظر إلى فقرات المجال فان الفقرة المتعلقة بوجود أماكن خاصة براحة الأطفال بعيدة عن أركان النشاط، حصلت على اقل متوسط حسابي في المجال وهو (١,٠٤) وهو مستوى ضعيف التوفر وحصلت الفقرة المتعلقة المخصصة بقلة السلالم

لصعود الأطفال المبنى على أعلى متوسط حسابي وهو (٣,٩٦) وهو متوسط عالي التوفر، أما الفقرات الأخرى في المجال فقد تراوح المتوسط الحسابي لها بين (١,٠٦- ٢,٨٧) وهذا يعني أن هذه الفقرات كانت مستويات متوسطة وضعيفة التوفر للبيئة المادية للمدرسة.

أما المتوسط الحسابي من وجهة نظر المعلمات كان (١,٩٩) وبانحراف معياري (٠,٦٧)، وهو مستوى ضعيف، وحصلت الفقرة المتعلقة بوجود أماكن خاصة براحة الأطفال وبعيدة عن أركان النشاط على اقل متوسط حسابي هو (١,١٤)، وهو مستوى ضعيف التوفر، وحصلت الفقرة المتعلقة بقلة السلالم لصعود الأطفال المبنى على أعلى متوسط حسابي هو (٣,٣١)، وهو متوسط عالي التوفر، وجاءت باقي فقرات المجال بمتوسطات حسابية تراوحت بين (١. ٣٨-٢,٥٥) وهي مستويات ضعيفة ومتوسطة التوفر في هذا المجال والتي شملت: الفقرات الضعيفة وتشير إليها الأرقام المتسلسلة (٣، ٦، ٧، ٨، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢١) أما الفقرات المتوسطة التوفر فتشير أليها أرقام الفقرات (١، ٢، ٤، ٥، ١٥، ١٦).

المجال الثاني: حركة المعلم والطفل Teacher Movement & Child

أما فيما يتعلق باستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات على فقرات المجال المتعلق بحركة المعلم والمتعلم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، والمجال ككل كما في جدول رقم (٤).

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معايير التصميم الفني والتعليمي لمجال حركة المعلم والمتعلم

الرقم	الفقرة	المعلمين			المعلمات			الكلي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٠١	كفاية الطرق والممرات بين أركان قاعة النشاط	٢,٥٨	١,٠٦	١	٢,٦٨	١,٢١	١	٢,٦١	١,١٦	١
٠٢	مراعاة تصميم الممرات الداخلية لتستوعب حركة الأطفال عند الازدحام	٢,٥١	١,٢٨	٤	٢,٣٣	١,٢٤	٤	٢,٣٩	١,٢٥	٤
٠٣	وجود أغطية مناسبة للممرات بين أجزاء المدرسة المكشوفة	١,٩٨	١,١٥	٧	١,٨٨	١,١٣	٧	١,٩١	١,١٣	٧
٠٤	وضوح الإشارات التي تبين الاتجاهات للممرات الرئيسية والفرعية في المدرسة	١,٢٧	٠,٨٥	٨	١,٤٠	١,٠٠	٨	١,٣٦	٠,٩٥	٨
٠٥	سهولة وصول الأطفال إلى مكاتب المعلمين والمعلمات	٢,٥٤	١,٤٥	٢	٢,٤٥	١,٥٧	٣	٢,٤٨	١,٥٣	٣
٠٦	سهولة وصول الأطفال إلى دورة المياه دون مساعده مباشرة من المعلم	٢,٤٠	١,٢٩	٥	٢,٢٤	١,٤٣	٦	٢,٢٩	١,٣٩	٦
٠٧	سهولة انتقال ذوي	١,٠٦	٠,٣٥	٩	١,٢٢	٠,٨٠٠	٩	١,١٧	٠,٦٩	٩
	الاحتياجات الخاصة بين أجزاء المدرسة									
٠٨	سهولة انتقال الأطفال بين الساحات والملاعب الخارجية وبين قاعات النشاط	٢,٢٥	١,٢٧	٦	٢,٣٠	١,٤٢	٥	٢,٢٨	١,٣٧	٥
٠٩	مناسبة المسافات بين أماكن الألعاب الخارجية لتمكين الأطفال من الانتقال بينها بسهولة	٢,٥٣	١,١٤	٣	٢,٤٩	١,٢١	٢	٢,٥٠	١,١٨	٢
*	المجال ككل	٢,١٢	٠,٧٣		٢,١١	٠,٨٥		٢,١١	٠,٨١	

أشارت النتائج الإحصائية إلى أن المتوسط الحسابي للمجال بشكل عام هو (٢,١١) وبانحراف معياري (٠,٨١). أما المتوسط الحسابي من وجهة نظر المعلمين بشكل عام هو (٢,١٢) وبانحراف معياري (٠,٧٣)، وحصلت الفقرة المتعلقة بسهولة انتقال ذوي الاحتياجات الخاصة على اقل متوسط حسابي حيث بلغ (١,٠٦) مما يدل على أن الفقرة والمجال التي تنتمي إليه كان مستوى التوفر ضعيفاً، وحصلت الفقرة المتعلقة بكفاية الطرق والممرات بين أركان قاعة النشاط على أعلى متوسط حسابي وهو (٢,٥٨) وهو مستوى متوسط التوفر وتراوح المتوسط الحسابي لباقي فقرات المجال بين (١,٢٧- ٢,٥٤) وبمستوى ضعيف ومتوسط من حيث التوفر للبيئة المادية والفقرات ذات المستوى الضعيف تشير إليها أرقامها التالية: (٣ ,٤ ,٨) أما الفقرات ذات المستوى المتوسط فهي (٢ ,٥ ,٦ ,٩).

أما المتوسط الحسابي للمجال من وجهة نظر المعلمات فهو (٢,١١) وبانحراف معياري (٠,٨٥)، وحصلت الفقرة السابعة والمتعلقة بسهولة انتقال ذوي الاحتياجات الخاصة بين أجزاء الروضة على اقل متوسط حسابي هو (١,٢٢) وهو مستوى ضعيف من حيث التوفر، بينما حصلت الفقرة الأولى والمتعلقة بكفاية الطرق والممرات بين أركان قاعة النشاط على أعلى متوسط حسابي هو (٢,٦٨) وهو مستوى متوسط من حيث التوفر للبيئة المادية للمدرسة، ويلاحظ من الجدول (٧) تطابق وجهة نظر المعلمين والمعلمات على الفقرتين اللتين حصلتا على اقل وأعلى متوسطات حسابية، وقد جاءت جميع

فقرات المجال الأخرى بمتوسطات حسابية تراوحت بين (١,٢٢ – ٢,٦٨) وهي ذات مستويات ضعيفة ومتوسطة التوفر للبيئة المادية للمدرسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق في درجة توفر المعايير الفنية التعليمية الخاصة بتصميم وتنمية البيئة التعليمية المستدامة للمدارس الابتدائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

لاختبار فرضية الدراسة الصفرية لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مدى توافر المعايير اللازمة الخاصة بالتصميم الفني وتنمية البيئة التعليمية المستدامة للمدارس الابتدائية تعزى للنوع الاجتماعي(معلم، معلمة)، تم إجراء الاختبار الإحصائي " ت " للتحقق من دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية لدرجات التوفر بين وجهات نظر المعلمين والمعلمات للمجالات ككل ولكل مجال على حدة والتي ظهرت نتائجه في الجدول (٥)

جدول رقم (٥) نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة ككل ولكل مجال بين وجهات نظر المعلمين والمعلمات

الرقم	المجالات	المستوى الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
١.	الإنشاء الداخلي والخارجي	المعلمين	١,٩٠	٠,٦٥	٠,١٠١	٠,٨٧٤
		المعلمات	١,٩٧	٠,٦٧		
٢.	حركة المعلم والمتعلم	المعلمين	٢,٠٠	٠,٧٣	٠,١٢٠	٠,٠٦٥
		المعلمات	٢,٠٨	٠,٨٥		
	المجموع	المعلمين	١,٩٥	٠,٦٤	٠,٢٢٤	٠,٥٤١
		المعلمات	٢,٠٢	٠,٦٤		
	المجموع الكلي	المعلمين والمعلمات	١,٩٨	٠,٦٤	٠,٢٢٤	٠,٥٤١

أشارت نتائج اختبار "ت" كما يظهر من الجدول (٥)، للتحقق من الفرق بين المتوسطات الحسابية لدرجات توفر المجالات ككل ووجهات نظر المعلمين والمعلمات إلى انه لا توجد أي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≤ α)؛ وذلك من خلال البيانات التي أشار أليها الجدول بخصوص المجالات بشكل عام، وهذا يدعم ما جاءت به نتائج الإجابة عن السؤال الثاني في تتطابق وتشابه وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات بخصوص مجالات البيئة المادية للمدرسة.

أما فيما يخص المجالات على انفراد وبالرجوع إلى البيانات الإحصائية في جدول (٥) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة للمجال الأول الخاص بالإنشاء الداخلي والخارجي هي (٠,١٠)، وأن احتمالها (٠,٨٧) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات النظر تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، أما قيمة (ت) لمجال حركة المعلم والمتعلم فهي (٠,١٢) وان احتمالها (٠,٦٥) مما يعني أيضا انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ 0.05 α) بين وجهات النظر المعلمين والمعلمات وهذا يؤكد ما جاءت به نتائج هذا المجال في جدول (٧) حول تطابق وجهات نظر المعلمين والمعلمات حيث حصل هذا المجال على أعلى متوسط حسابي من وجهة نظر كل منهما.

مناقشة النتائج والتوصيات

تؤدي البيئة المادية للأطفال دوراً مهما في تثقيف الطفل وتربيته وتعديل سلوكه حيث تتيح له الخبرات والمهارات المتعددة خاصة إذا توفرت فيها المعايير

الفنية التعليمية التي ينبغي أن تكون عليها من ناحية الشكل والمضمون أو طريقة وأسلوب ترتيب هذه البيئة الذي يتم من خلاله تقديم نموذجٍ أمثل لتفاعل وميل الطفل نحو التعلم. وفيما يلي استعراض لمناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وأبرز التوصيات:

أما فيما يتعلق بمناقشة كل مجال من مجالات البيئة المادية التعليمية للمدرسة وفقرات كل مجال منها جاءت على النحو التالي:

مجال الإنشاء الداخلي والخارجي Interior and Exterior Construction

أشارت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير الإنشاء الداخلي والخارجي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أن هناك تقارباً من حيث المتوسط الحسابي الإجمالي بين وجهتي نظر المعلمين والمعلمات، وان هناك تشابهاً في ترتيب الأولويات فيما يخص تسلسل المعايير لهذا المجال، ويعتبر هذا المجال ضعيف التوفر، وحصلت فقرة المعيار الخاصة بتوفير أماكن خاصة للراحة وبعيدة عن قاعة النشاط على اقل متوسط حسابي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وهو مستوى ضعيف، ويرجع ذلك إلى معرفة المعلمين والمعلمات بأهمية البيئة التعليمية المادية للمدرسة إضافة إلى قدرتهم على تحديد صلاحية البيئة الداخلية للتعليم.

واعتبر المعلمين والمعلمات أن قلة السلالم في المبنى مهمة من اجل عدم صعود الأطفال عليها وقد حصلت هذه الفقرة على مستوى عالي التوفر ويرجع ذلك إلى معرفة المعلمين والمعلمات إلى أن المدرسة يجب أن تكون مكونة من طوابق محمية، إضافة إلى خبرة المعلمين والمعلمات مع الأطفال وان وجود السلالم

يترتب عليه عدم توفير عنصري السلامة والامان للأطفال. واتفقت النتائج المتعلقة بهذا المجال في توفير عنصري السلامة والامان وتوفير كافة المتطلبات لبيئة الأطفال مع كثير من الدراسات منها دراسة لاكني (Lacni,1996) ودراسة (Vicki & Randy,2003) ودراسة (حسين، ٢٠١٨).

مجال حركة المربية وطفل الروضة Teacher Movement & Kindergarten Child

أشارت نتائج الجدول (٦) إلى أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعايير الفنية التعليمية الخاصة بمجال حركة المعلم والمتعلم، تظهر تشابهاً في تقدير مستويات بين وجهات نظر المعلمين والمعلمات، وتبين أن مستوى المجال من المستويات الضعيفة حيث توافقت وجهات نظر المعلمين والمعلمات على المتوسط الحسابي للمجال بشكل عام، وحصلت فقرة المعايير الخاصة بسهولة انتقال ذوي الاحتياجات الخاصة على اقل متوسط حسابي من وجهة نظر كل من المعلمين والمعلمات، ويعزو الباحثان السبب إلى معرفة المعلمين والمعلمات بضرورة إعطاء الأولوية لذوي الاحتياجات الخاصة عند تصميم وتجهيز البيئة المدرسية وتوفير كل المتطلبات التي تلبي احتياجاتهم وقد جاء مستوى هذه الفقرة ضعيف وذلك لشعور المعلمين والمعلمات بأنها غير متوفرة للبيئة المادية.

وحصلت فقرة المعايير الخاصة بكفاية الطرق والممرات بين أركان قاعة النشاط على أعلى متوسط حسابي من وجهة نظر كل من المعلمين والمعلمات، ويعزو الباحثان السبب في تطابق وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات إلى معرفتهم بضرورة إعطاء الأولوية لعنصر الحركة والاتساع في الممرات لتسهيل

الحركة على الطفل وقد جاء مستوى هذه الفقرة متوسطاً، مما يعني أن هذه الفقرة والفقرات الأخرى لهذا المجال بحاجة إلى إعادة تأهيل مرة أخرى رغم حصول بعض هذه الفقرات على مستويات متوسطة والآخر على مستويات ضعيفة. ويؤكد التقارب في وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات على فقرات هذا المجال بضرورة وجود معايير خاصة بالحركة للطفل والمعلم واعادة تأهيل للمعايير المتوسطة الموجودة، واتفقت نتائج هذه الدراسة فيما يخص فقرات هذا المجال مع دراسة (Vicki & Randy,2003) ودراسة (حسين، ٢٠١٨) ودراسة (عبدالله، ٢٠١٣) ودراسة (Ckenneth&Ann,2002).

مناقشـــة النتائج المتعلقة بالفروق في درجة توافر المعايير الفنية التعليمية الخاصـــة بتصـــميم وتنمية البيئة التعليمية المســـتدامة للمدارس الابتدائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

من خلال الجدول رقم (٥) والبيانات الإحصائية التي أشار إليها اختبار "ت" حول التحقق من الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر المعايير الفنية التعليمية الخاصة بتصميم وتنمية البيئة التعلمية المستدامة للمدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأي من المجالات تعزى لمتغير النوع الاجتماعي حيث تبين تتطابق وجهتي نظر كل من المعلمين والمعلمات في درجة توافر وملاءمة المعايير الفنية التعليمية الخاصة بتصميم البيئة المادية للمدرسة، فقد تبين من الجدول (٥) ومن خلال قيمة (ت) المحسوبة لكل

مجال من المجالات ودرجة احتمالها انه لم يحصل أي مجال على مستوى دلالة عدم اختلاف وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات على جميع هذه المجالات، وهذا يؤكد ما جاء به الجدول رقم (٥) فقد تبين أن وجهات نظر المعلمين والمعلمات كانت متشابهة تماما من حيث الترتيب لهذه المجالات وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. فقد تشابهت وجهات النظر في مجالات الإنشاء الداخلي والخارجي ومجال حركة المعلم والمتعلم ,وهذا ما تؤكده قيم "ت" المحسوبة من حيث تقارب قيمها بين المعلمين والمعلمات.

وقد فسر الباحثان عدم وجود فروق بين وجهتي نظر المعلمين والمعلمات في درجة توافر وملاءمة المعايير الفنية التعليمية الخاصة بتصميم وتنمية البيئة التعليمية المستدامة للمدرسة، إلى وجود نظرة مشتركة بين المعلمين والمعلمات لطبيعة البيئة التعليمية وإدراكهم لأهميتها في العملية التعليمية والتنمية المستدامة، ولذلك اعتبرت الفرضية الصفرية صحيحة وفقاً لهذه النتيجة.

كما تفسر تشابه وجهات النظر ضعف الناحية التنظيمية والتصميمية التي تعتمد معايراً للاستدامة التي تعكس واقع البيئات المادية للمدارس الابتدائية، مما يترتب عليه عدم توفير المتطلبات اللازمة للمدرسة من أدوات وتجهيزات وبالتالي عدم تلبية الحاجات الأساسية للطفل ليمارس أنشطته بكل حرية ويشكل مستدام، وهنا تلتقي وجهة نظر المعلم والمعلمة في عدم قدرتها على توفير مثل هذه المتطلبات، نظراً للواقع المادي مع وجهة نظرهم التي لا يمكن بدون هذه المتطلبات والتجهيزات أن تحقق الأهداف التي تسعى إليها في تنمية وصقل شخصية الطفل. لا سيما أن الغالبية من المدارس هي أبنية تفتقر مكوناتها للتعديل والتجديد بما يتلاءم والناحية التطورية وبما يكفل تلبية حاجات

الأطفال والتنمية المستدامة بشكل مستمر مواكباً لحاجات التعليم العصري، وهذا ابسط ما يمكن أن نفعله لنجعل من هذه الأبنية بيئة تعليمية تلبي بعض طموحات ورغبات الأطفال طالما أنه أصبحت واقعاً على الارض، نظراً لظروف متداخلة تقف عائقا في تصميم هذه المدارس وتجهيزها بكافة المعايير والمواصفات اللازمة لها وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Lackney,1996) ودراسة (الجندي، ١٩٩٥) ودراسة (Ckenneth&Ann,2002).

المستخلص:

يمكن القول بان تطابق وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فان ذلك يشير إلى أن جميع مجالات الدراسة الحالية المتضمنة للمعايير الفنية التعليمية للبيئة المادية هي غير متوفرة في هذه البيئة بشكل يلائمها ويحقق الجودة فيها والتنمية المستدامة، وبالتالي لا بد من إعادة النظر في مكونات هذه البيئة وفق تلك المعايير وبما يتناسب والناحية التعليمية المستدامة لمواكبة العصر ومتطلباته وبما يكفل تلبية حاجات الأطفال لتنمية ميولهم وتحقيق رغباتهم في جميع النواحي.

التوصيات

١.تشجيع البحوث العلمية المشتركة بين التخصصات العلمية والتخصصات الفنية التقنية، خاصة المتعلق منها في مجال التصميم والتنمية المستدامة لما له من دور كبير في تصميم البيئات التعليمية.

٢.دراسة بيئات مماثلة في مؤسسات تربوية أخرى كالمدارس المتوسطة والثانوية، للحاجة إلى مثل هذه الدراسات.

٣. توفير المعلومات والمخططات عن البيئة المادية للمدارس، من قبل وزارة التربية والتعليم ممثلة بقسم التعليم ومديرية التعليم الخاص، لاستخدامها أثناء تجديد أو تأسيس المدارس.

المصادر والمراجع العربية:

١.الجندي، إيمان.(١٩٩٥). علاقة التصميم الداخلي للبنية المدرسية بالسلوك الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الإسكندرية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإسكندرية: كلية الزراعة – القاهرة.

٢.جاد، منى محمد.(٢٠٠٤). التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣.حسين، اميرة احمد. (٢٠١٨). تحليل وتقييم عناصر التصميم الداخلي للأبنية التعليمية من خلال مفهوم الاستدامة – مدارس المرحلة الابتدائية–. رسالة ماجستير. جامعة حلوان: كلية الفنون التطبيقية.

٤.خليل، رهام ايهاب.(٢٠١٦). التصميم الداخلي المستدام بتطبيق نظام تقييم LEED. رسالة ماجستير. جامعة حلوان: كلية الفنون التطبيقية. قسم التصميم الداخلي والاثاث.

٥.عدس، عبد الرحمن. (١٩٩٨). علم النفس التربوي (نظرة معاصرة). ط١. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٦. سو يدان، أمل عبد الفتاح. (١٩٩٤). برنامج مقترح في الرسم عن طريق توليف الخامات المستهلكة وأثره على الرؤية الفنية والقدرة الابتكارين عند تلاميذ الحلقة الثانية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية.

٧.فؤاد، احمد حمدى. (٢٠١٦). تحسين كفاءة الأداء البيئي في المدارس الحكومية مرجعية خاصة إقليم القاهرة الكبرى. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة: كلية الهندسة.

٨.قطامي، واخرون. (٢٠٠٢). تصميم التدريس. ط٢. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٩.غراب، يوسف. (١٩٩٦). فنون الأطفال. ط١. القاهرة: زهرة الشرق.

١٠.عبدالله، محمد مرزوق. (٢٠١٣). مدخل لوضع مقترح لمعايير تصميم وتقييم مدارس التعليم الأساسي عالية الكفاءة بالمناطق الحارة الجافة: مع ذكر خاص لمرحلة ما بعد الاشغال –لإقليم القاهرة الكبرى–رسالة ماجستير–جامعة القاهرة: كلية الهندسة.
١١.عمرو، كايد و غنيم، خليل. (١٩٨٥). التربية الفنية. ط١. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم وشئون الشباب.
١٢.علام، ليلى. (١٩٩٥). التربية الفنية الحديثة. جامعة قطر: مجلة التربية، العدد ١٣.
١٣.محمد، جاسم محمد. (٢٠٠٤). النمو والطفولة في رياض الأطفال. ط١. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
١٤.محمد، عادل عبدالله.(١٩٩٩). دراسات في سيكولوجية نمو طفل الروضة. ط١. القاهرة: دار الرشاد.
١٥.موقع وزارة التعليم.(٢٠١٨). تعليم ٢٠٣٠ والتنمية المستدامة. ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز
فرص التعلم. مدى الحياة للجميع، استرجعت بتاريخ ٢٠١٩/١٢/٢٥ من المصدر: https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/a-l-5976.aspx .
١٦.وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٣). دليل المهارات الأساسية لتدريب المعلمين، إعداد فريق جماعة التطوير التربوي العالمي، ترجمة فريق من وزارة التربية والتعليم الأردنية، مراجعة الدكتور عمر حسن الشيخ، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

* * *

17.Kenneth Tanner ،C & Ann Langford.(2002). The importance of interior design elements as they relate to student outcomes Retrieved March 12 ،2004 ، Dalton. University of Georgia Faculty of Engineering ،From: http: // www. coe ،uga. edu / sdpl / sdpl. html.

18.Lackney ; Jeffery ،Andrew.(1996). Quality in School Environments: Amultiple Case

Study. University of Wisconsin ،Milwaukee ،Ph.D ،DAL ،57 ،no ،12A: 4963.

19.Lownfeld ،V ،and Brittain ,W.L. (1975). Creative and Mental Growth Sixth edition ،New York ،Macmillan pub ،Co ،Inc.

20. McFee ،June ،&Degge ،Rogena. (1980). Art ,Culture And Environment Acatalyst for teaching ،U.S.A ،Kendall / Hunt Publishing Company.

21. Summer ,Hall ،et el.(1999).Shaping the Learning Environment. Ed 634.Pepperdine University ،Retrieved Mar ,15 ،2 004 From: summertime 2 @ ca.think.net.

22. Vicki L. Stoecklin & Randy White.(2003). Designing Quality Child Care Facilities ,Kansas City ،USA(On-Lin).From http: // www. White hutchinson.com. /shtml.

* * *

فاعلية استخدام أدوات منتسوري
في نمو القدرات المعرفية للأطفال الصم والسامعين
في مرحلة رياض الأطفال

د. مريم بنت حافظ عمر تركستاني
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

فاعلية استخدام أدوات منتسوري في نمو القدرات المعرفية للأطفال الصم والسامعين في مرحلة رياض الأطفال

د. مريم بنت حافظ عمر تركستاني
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢٥/ ٥/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٢٣/ ٦/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير استخدام أدوات منتسوري على القدرات المعرفية للأطفال الصم والسامعين في مرحلة رياض الاطفال واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي وشملت العينة ١٤ طفل سامع و١٠ أطفال صم ممن تراوحت أعمارهم بين ٤-٥ ونصف سنة والملتحقين في روضة حكومية في مدينة الرياض، تم تقسيمهم إلى ٤ مجموعات تجريبية وضابطة، ولقياس القدرات المعرفية تم استخدام بطارية القدرات المعرفية والتي تقيس (الإدراك الحسي، التفكير غير اللفظي، العلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي) حيث تم تطبيقها على مجموعات الدراسة تطبيقا قبليا ثم استخدمت أدوات منتسوري على المجموعتين التجريبية على مدى ١٢ أسبوع ولمدة ساعة يوميا وكشفت النتائج عن تحسن الدرجة الكلية للقدرات المعرفية للأطفال الصم والسامعين في المجموعتين التجريبية، كما لم تظهر فروق في أداء الأطفال الصم في المجموعة الضابطة على الأبعاد الفرعية، في حين ظهرت الفروق لصالح التطبيق البعدي على الدرجة الكلية، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة لعينة الأطفال السامعين، واخيرا أظهرت النتائج فروقا بين المجموعة التجريبية لكلا من الأطفال السامعين والصم وبين المجموعتين الضابطة لهما لصالح المجموعتين التجريبية، مما يعني وجود أثر لاستخدام أدوات منتسوري في نمو القدرات المعرفية لكل من الأطفال الصم و السامعين.

الكلمات المفتاحية: منتسوري-القدرات المعرفية- الأطفال الصم-رياض الاطفال

Effectiveness Of Montessori's Materials In Developing The Cognitive Abilities for The Deaf And Hearing Preschoolers

Dr. Maryam Hafez Omar Turkestani
Special Education Department - College of Education
King Saud University

Abstract:

This research aimed to study the effect of using Montessori tools on some cognitive abilities of deaf and hard of hearing children, by using an experimental design, with 10 deaf children and 14 normal- hearing children enrolled in a public preschool in the city of Riyadh, between the age of four and five. The battery of cognitive abilities (perception, nonverbal thinking, Tangible relationships, spatial ability, and motor coordination) was used as a pre-post test to assess the children's cognitive abilities, two experimental groups (one deaf and one normal hearing children), and two control groups (one deaf and one normal hearing children), both experimental groups used Montessori tools one hour daily for 12 weeks. Our results showed an overall better performance for both experimental groups in cognitive abilities, which indicates the positive effect of Montessori tools on cognitive abilities.

key words: Montessori , The Cognitive Abilities, Deaf Child Kindergarten

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان فهي مرحلة إعداد وتكوين يتحدد من خلالها مسار النمو الجسمي والمعرفي والنفسي والاجتماعي وذلك طبقا لما توفره له البيئة المحيطة بعناصرها التربوية والثقافية والصحية والاجتماعية (صالح، ٢٠١٢) كما تنمو فيها القدرات المعرفية بسرعة مما يشكل أساسا للنمو في المجالات المختلفة(يوسف، ٢٠١١).

ويؤكد كل من البتانوني ونصار(٢٠١١) على أن العمليات العقلية الأساسية ذات الأهمية للأداء المعرفي لدى الفرد والتي تتمثل في الانتباه والتذكر والإدراك والتفكير وغيرها من العمليات تعتمد جميعها على المعطيات الحسية والتي من بينها السمع، وبذا فإن تأثر حاسة السمع ينعكس على أداء العمليات المعرفية. حيث يؤكد كل من الشخص وآخرون (٢٠١٥) على أهمية حاسة السمع في مختلف جوانب النمو وإن أي خلل في هذه الحاسة قد ينتج عنه مشكلات كبيرة ومتنوعة في مختلف الجوانب اللغوية والمعرفية والاجتماعية.

ونظرا لأهمية حاسة السمع وتأثيرها الجوهري على تشكيل المفاهيم لدى الأطفال وتكوين عالمهم الإدراكي فإن تطور العمليات المعرفية يتأثر بالفقدان السمعي وهذا يؤكد العلاقة بين التفكير وعملياته وتكوين اللغة التي تعتبر من أكثر مظاهر النمو تأثرا بالإعاقة السمعية (عبدالجواد،٢٠١١). ويؤكد جونس(Jones ,2014) على أن التطور المعرفي يسبق تطور اللغة، وبذا يكون الأطفال الصم قادرون على الفهم والتفكير أكثر مما يستطيعون التواصل، كما يشير كل من كريشنا وجروما (Krishna & Gowramma,2007)إلى أهمية النمو

المعرفي الذي يبدأ منذ ولادة الطفل ذي الإعاقة السمعية ويؤكدا على عدم اختلاف القدرات المعرفية بين ذوي الإعاقة السمعية والسامعين، ولكن يستلزم الأمر فهم العوامل المؤثرة في النمو المعرفي لديهم. ويشير البرادعي (٢٠١٧) إلى أن الطفل الأصم ليس أقل ذكاء من الطفل السامع ولكن غياب اللغة يشكل مانعا يصعب تجاوزه مما ينعكس على قدرة الصم على التجريد، في حين تنمو قدراتهم المعرفية العملية بصورة عادية. كما يرى فوزي (Fawzy, 2006) أن التطور المعرفي للأطفال الصم يشبه الأطفال السامعين من نفس العمر ويؤكد على عدم وجود فروق بينهم وبين أقرانهم السامعين في قدرات الاستدلال، حيث يعتمدون على المعالجة البصرية للمعلومات وعلى الإدراك الحسي.

و تلعب اللغة دورا هاما وأساسيا في نمو مهارات التفكير والعمليات المعرفية المختلفة من خلال الاستثارة اللغوية للطفل و التعامل اللفظي الإنساني الذي يعتبر مدخلا وظيفيا فاعلا للنمو العقلي والمعرفي للطفل(النحاس، ٢٠٠٦). ويفترض بياجيه أن الاطفال الذين تتأخر لديهم اللغة يتأخرون في بعض العمليات المعرفية كالتصنيف والترتيب والتسلسل (بو عمر، ٢٠١٧). كما يؤكد كل من أديناي وكوكو (Adeniy&Kuku,2018) على أن تطور القدرات المعرفية يعتمد على اللغة واعتبرا أن اللغة هي الداعم لعملية التفكير. وتعتبر لغة الطفل الغنية مقدمة لقدرة جيدة على التفكير والسبب في ذلك هو أن اللغة بمثابة أداة وأساس للفكر الداخلي. ومن ثم عند وجود تأخر في اللغة، تتأثر العمليات المعرفية ونظرا لأن الأطفال الصم عرضة لخطر تأخر تطور اللغة بسبب الحرمان السمعي فيمكن التنبؤ بتأثر الكلام الداخلي وبالتالي تعرضهم لصعوبات

في نمو التفكير والقدرات المعرفية. ويذكر بوند (Bond,1987) أنه على الرغم من النقص في القدرات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية إلا أنه يمكن مقارنة تطور القدرات المعرفية لديهم بالسامعين في نفس العمر.

وتشير القدرات المعرفية إلى قدرة الدماغ على استقبال المعلومات ومعالجتها والتي تعتبر أساسا للاستدلال والتفكير وفهم العالم كما تعد من أهم متطلبات عملية التعلم (مهدي، ٢٠١٧). ويعتبر مدخل منتسوري Montessori من أهم المداخل والفلسفات والطرق لتعليم الأطفال الصغار والذي نال اهتماما عالميا واسعا وامتد استخدامه إلى المملكة العربية السعودية (متولي، ٢٠١٥). وقد بدأت منتسوري في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حيث وضعت في بيئتهم وسائلها التعليمية ولاحظت انشغالهم بهذه الوسائل وتناولهم لها ومن ثم تعليمهم لأنفسهم من خلالها ثم طبقت طريقتها على الأطفال السامعين وقد حققت نجاحا فيها (قناوي وآخرون،٢٠٠٥). وبذلك أوجدت مجموعة متكاملة من الوسائل والأدوات التي اعتقدت بكفاءتها لتربية حواس الصغار من خلال وضع لعب للأطفال لتربية كل حاسة من حواسهم (بدران، ٢٠١٥) ويؤكد كوك وآخرون (٢٠١٢-٢٠١٥)على أن معلم التربية الخاصة في الطفولة المبكرة يجب أن يتقن الطرق التي تسهل نمو المهارات المعرفية لدى الأطفال الصغار من ذوي الإعاقة مثل محاولات الاستكشاف عن طريق السبب والنتيجة، والاستكشاف بالمحاولة والخطأ والتمثيل الرمزي ويؤكد كي وشيا(Kee & Chia,2010) على ضرورة توفير مزيد من الاهتمام في تعزيز استخدام أدوات منتسوري في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.ومن هنا تسعى الدراسة الحالية للكشف

عن تأثير استخدام أدوات منتسوري على القدرات المعرفية لدى الأطفال الصم والسامعين في مرحلة ماقبل المدرسة.

مشكلة الدراسة:

اهتم القائمون بتربية وتعليم ذوي الإعاقة السمعية بتحسين وتطوير تعليم الطلاب الصم، وعلى الرغم من هذا الاهتمام لايزال هناك افتقار نسبي للتحسن الأكاديمي للصم على مدى السنوات القليلة الماضية (Marschark& Hauser,2008)، ويشير ماككي (McCay,2005) إلى أن فقد السمع في مرحلة الطفولة المبكرة قد يؤثر بشكل مباشر على قدرات الطفل في تجهيز المعلومات وتخزينها نظرا لحرمانه من المثيرات اللفظية.

ويؤكد كريشنا وجورما ((Krishna & Gowramma,2007على أهمية دراسة القدرات المعرفية لدى الأطفال الصم في مرحلة ما قبل المدرسة والعمل على الكشف عن العوامل المؤثرة فيها لتحقيق التقدم الأكاديمي المستقبلي لهم والكشف عن تأثير التدخل على القدرات المعرفية للأطفال الصم. وعلى الرغم من أن هناك العديد من الدراسات التجريبية التي أجريت على الأطفال الصم في مرحلة ما قبل المدرسة لتنمية وتطوير العديد من المهارات مثل مهارات اللغة (عيسى والحفناوي، ٢٠١٤؛ الأحمد،٢٠٠٨؛ العدوان، ٢٠١٤) ومهارات التفاعل الاجتماعي(الشخص وآخرون، ٢٠١٥)ونمو الذكاءات المتعددة (Rojers 2001) والمهارات الاجتماعية والانفعالية(القحطاني،٢٠١١) ونمو المفاهيم العلمية والرياضية (عيسى،٢٠٠٦؛ محمد، ٢٠٠٧) و التفكير المنطقي(صالح،٢٠١٢) ومهارات الادراك والتركيز(Karam El Din ,2012)

ومهارات التفكير البصري (العبداللات،٢٠١٥) إلا أن مارشارك وهوسر (Marschark& Hauser,2008) يؤكدا على أنه ما زال هناك نقص في البحوث المتعلقة في دور البرامج التي تساعد في تسهيل جوانب التنمية المعرفية لدى الصم مثل حل المشكلات والوظائف التنفيذية والانتباه.

وعلى الرغم من التوسع في تطبيق طريقة منتسوري في المملكة العربية السعودية(متولي،٢٠١٥)، وكافة دول العالم، الا أنه لم يتم قياس فاعليتها في بعض جوانب النمو، حيث يؤكد موراي(Murray,2008) على أننا بحاجة إلى قياس فاعلية منتسوري على جوانب النمو المختلفة. ويشير ليلارد(Lillard,2012) إلى أن تعليم منتسوري قائمًا منذ أكثر من ١٠٠ عام، ويستخدم اليوم في أكثر من ٤٠٠٠ مدرسة في الولايات المتحدة وحدها ويؤكد على ندرة الدراسات التي تناولت تأثير هذه الطريقة على تنمية الطفل. وقد تناولت العديد من الدراسات تأثير استخدام طريقة منتسوري على الأطفال، و اختلفت نتائجها،ففي حين أثبتت بعض الدراسات فاعلية طريقة منتسوري في تنمية جوانب مختلفة لدى الأطفال مثل: (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005) (Bahatheg,2011) (Özeren&Kava,2013) (Lillard,2012) (Kayili & Ari,2011) (عبد المجيد وآخرون،٢٠١٥) (شندي،٢٠١٥)(Kayili)(Mori,2018) (Phillips-Silver & Daza٢٠١٨ 2018)لم تكشف بعضها عن فاعليتها مثل: (Mallett& Schroeder, 2018) (Lopata etal,2005)) Peng& Sham'ah (2014,).

ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام أدوات منتسوري في تنمية القدرات المعرفية لدى الأطفال الصم والسامعين في مرحلة رياض الأطفال. حيث أوصت دراسة كي وتشيا (Kee &, Chia 2010) بضرورة توفير مزيد من الاهتمام في تعزيز استخدام أدوات منتسوري في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة. ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة في الاجابة على السؤال الرئيس التالي:

هل يؤثر استخدام أدوات منتسوري على القدرات المعرفية للأطفال السامعين والصم في مرحلة رياض الأطفال؟"

هدف الدراسة:

الكشف عن تأثير استخدام أدوات منتسوري على نمو القدرات المعرفية لدى الأطفال الصم والسامعين في مرحلة رياض الأطفال.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- تتمثل أهمية الدراسة في اهتمامها بمرحلة الطفولة المبكرة والتي لها الأثر الأكبر في نمو الطفل الأصم والطفل السامع على حد سواء حيث تعد هذه المرحلة أساسا لبناء وتكوين شخصية الفرد كما يعتبر الاهتمام بها من أهم المعايير التي يقاس بها تحضر الأمم والمجتمعات.

٢- تعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات العربية بصورة عامة وعلى المجتمع السعودي خاصة – حسب علم الباحثة-والتي اهتمت بالكشف عن تأثير استخدام أدوات منتسوري على نمو القدرات المعرفية للأطفال الصم.

٣- تضيف هذه الدراسة غلى الاطر النظرية التي تناولت القدرات المعرفية لدى الاطفال الصم والسامعين.

الأهمية التطبيقية:

٤- قد تساهم نتائج الدراسة في لفت انتباه متخذي القرار والمسؤولين في إدارة التربية الخاصة إلى أهمية استخدام منهج منتسوري مع الأطفال الصم في المراحل العمرية المبكرة.

٥- تأتي الدراسة الحالية مسايرة للاهتمام المتزايد على المستويين الدولي والمحلي بالجوانب النفسية والاجتماعية والسلوكية لذوي الإعاقة بوجه عام، ولذوي الإعاقة السمعية بصورة خاصة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: الكشف عن فاعلية استخدام أدوات منتسوري في نمو القدرات المعرفية لدى الأطفال الصم والسامعين في مرحلة الروضة.

الحدود البشرية: تتحدد الدراسة في عينتها المتمثلة في ٢٤ طفل أصم وسامع في مرحلة الروضة في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ

مصطلحات الدراسة:

القدرات المعرفيةCognitive Abilities: يعرفها رانكو(Rannikko,٢٠١٦) بأنها عمليات ذهنية متنوعة تعمل بصورة مترابطة في اكتساب ومعالجة وتخزين المعلومات حيث يفكر الفرد من خلالها ويفهم العالم وتتضمن العمليات المتعلقة

بمعالجة المعلومات والانتباه والتفكير المنطقي واتخاذ القرارات وحل المشكلات والذاكرة.

وهي امكانات ووسائل لدى الفرد تساعده في السيطرة ببراعة على مجال معرفي معين وذلك من خلال توظيفها بشكل ملائم في سياقاتها المناسبة(Billing ,2007).

وتعرفها الباحثة: بأنها مجموعة من العمليات العقلية التي تعبر عن قدرة الطفل على تصنيف الأشياء وإيجاد العلاقات بين الأحداث والأشياء وترتيب الموضوعات والربط بين الأسباب والنتائج، بالإضافة إلى ما يقوم به من استدلال واستنتاج للحقائق معتمدا على الأدلة وتتحدد في هذه الدراسة في: الإدراك الحسي، التفكير غير اللفظي، العلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي وتعرف إجرائيا:بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل على بطارية القدرات المعرفية المستخدمة في الدراسة والدرجة على الأبعاد الفرعية.

الصم: هم الأشخاص الذين يعانون من عجز سمعي يصل لدرجة فقدان سمعي (70) ديسيبل فأكثر، مما يحول دون اعتماد الشخص على حاسة السمع في فهم الكلام، سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها (Moores, 2008).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعددت التعريفات التي تناولت القدرات المعرفية وتنوعت باختلاف مجالات دراستها، حيث يعرفها آل مرعي وحسن (٤٢٣،٢٠١٦)بأنها "عبارة عن المهارات والامكانات والوسائل وطرق التفكير التي تمنح الفرد دورا فعالا في تنظيم وتجهيز ومعالجة المعرفة معالجة عقلية مناسبة ومدركة واستخدامها في حل

المشكلات وتوظيفها في السياق توظيفا مناسبا."وهي مهارات عقلية عامة تمكن التلاميذ من معالجة المعلومات اللغوية، والكمية، والبصرية، واستخدام هذه المعلومات في إجراء النشاطات العقلية الأخرى مثل:حل المشكلات، والاستقراء، والاستنباط (مهدي، ٢٠١٧) وهي تراكيب افتراضية يمتلكها الأفراد بصورة متفاوتة وتساعدهم في اكتساب المعلومات من خلال دمجها بعضها مع بعض لتسهيل عملية التعلم ويظهر ذلك في نوع الأداء وتتمايز في محتواها بين الأفراد(الجبوري والجبوري، ٢٠١٨)

وقد نشأ مصطلح القدرات المعرفية مع بداية القرن العشرين مع أبحاث الذكاء وقياسه على يد عالم النفس الفرنسي بينيه ثم جاء سبيرمان الذي استبدل مصطلح الذكاء وتحدث عن القدرة العقلية العامة التي تسيطر على جميع العمليات والنشاطات العقلية المختلفة. (Lochner& Eid 2016)كما وضع ثرستون مفهوم القدرات العقلية الأولية حيث يرى بأن الذكاء يتكون من مجموعة من القدرات الأولية وهي القدرة المكانية والقدرة العددية والاستيعاب اللفظي والطلاقة اللغوية، القدرة التذكرية، السرعة الإدراكية والتفكير الاستدلالي (المطيري، ٢٠٠٨، ٦٦). وبذا تتشكل القدرات المعرفية ضمن عدد من القدرات العقلية متمثلة في الذكاء والتفكير والذاكرة والإبداع والادراك وغيرها من القدرات العقلية الأخرى (يوسف، ٢٠١١). و تتأثر القدرة المعرفية بقدرات مباشرة وغير مباشرة تتكامل مع بعضها البعض حتى تصل القدرة في أعلى مستوياتها (ال مرعي وحسن، ٢٠١٦)، حيث يتميز النظام المعرفي بالمرونة والقدرة على توجيه الانتباه والتركيز على المعلومات الأكثر أهمية لمعالجة موقف

معين أو التركيز على جوانب معينة وخصائص معينة من هذا الموقف (منيب وآخرون، ٢٠١٥).

فالقدرة المعرفية متعددة الأبعاد ذات طبيعة تطورية تأخذ بالتمايز مع التقدم في العمر ويكون هذا التمايز في مرحلة الطفولة المبكرة وهي متعددة الأبعاد من حيث اعتمادها على مجموعة من العمليات المتداخلة في مجالات الانتباه وتخزين المعلومات واستدعائها (خصاونة، ٢٠١٧). ويعمل الدماغ على تصنيف وترتيب وتنظيم المعلومات الحسية واضفاء معنى لها، ويمكن مساعدة الطفل ذي الاعاقة السمعية على تنظيم وتطوير ردود الفعل والاستجابات الهادفة من خلال تعريضه للمثيرات الحسية. وهذا ما يعرف بمفهوم تعزيز القدرات المعرفية ويعني تحسين أو زيادة أنظمة معالجة المعلومات بما في ذلك الانتباه والذاكرة والإدراك والفهم والمخرجات الحركية (العنزي،٢٠١٣). ويعتبر أسلوب إثراء البيئة من الطرق المستخدمة لتعزيز القدرات المعرفية بحيث يؤدي إلى زيادة في تفرعات الخلايا العصبية، مما ينتج عنه تغير في الموصلات العصبية، وبذلك تتحسن العمليات المعرفية((sandberg.,& Bostrom 2006 فحتى يصل الشخص إلى الاستفادة القصوى من قدراته المعرفية الكامنة لابد من وجود التدريب المناسب (يوسف،٢٠١١) حيث تعتمد العمليات المعرفية على الخبرة السابقة، التي تشكل للفرد إطارا مرجعيا يرجع إليه في إدراكه وتمييزه للأشياء التي يتفاعل معها فبدونها يصعب على الفرد إدراك الأشياء وتمييزها.(المطوع وشريت، ٢٠٠٦).

ويعتبر التدخل الإيجابي مطلبا هاما في مرحلة الطفولة المبكرة لتعزيز القدرات المعرفية (يوسف، ٢٠١١). حيث تؤكد بدير(٢٠٠١) على أن الطفل في هذه

المرحلة لديه ميل للبحث والاستطلاع والتجريب والاستكشاف لذا تعتبر من أهم المراحل الذي يجب أن يتم فيها التركيز على البيئة وتوفير الأدوات المختلفة.

ومن هنا تسعى برامج ما قبل المدرسة للأطفال ذوي الإعاقة على العمل على تنمية المهارات الإدراكية والمعرفية والتدخل اللغوي. وتطوير المهارات الأكاديمية والمهارات المعرفية (Krishna & Gowramma,2007) حيث يجب العناية بهذه المرحلة لأنها تعتبر أساسًا لتنمية الطفل وتساعد في سهولة انتقاله للمرحلة الابتدائية، كما يمكننا فيها مساعدة الأطفال على تنمية حواسهم والتعلم من خلال الخبرة في بيئة تعليمية محورها الطفل باستخدام الأدوات التعليمية التي تركز على الطفل. كما يؤكد علم الأعصاب المعرفي على أهمية سن ما قبل المدرسة في التنمية المعرفية للأطفال ويركز على دور الممارسات التعليمية في تطوير الوظائف المعرفية لدى الأطفال الصغار (Phillips- & Daza،2018 Silver)، مما يبرز الحاجة إلى تضمين مناهج ما قبل المدرسة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية للأنشطة المختلفة لتعزيز القدرات العقلية والمهارات المعرفية (Krishna & Gowramma2007).

و يؤكد جونس (Jones) 2014 , على أن الصم لديهم استعدادا للتعلم، كما يتأثر تعلمهم ونموهم المعرفي بعدد من العوامل منها خبرات التعلم والدعم المبكر في مرحلة ما قبل المدرسة. لذا يركز الزبون(٢٠١٥) على أهمية العناية بمناهج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة ما قبل المدرسة.

ويعتبر مدخل منتسوري Montessori من أهم المداخل والفلسفات والطرق لتعليم الأطفال الصغار والذي نال اهتماما عالميا واسعا (متولي، ٢٠١٥). ويعد

وسيلة تعليمية بدأت منذ أكثر من ١٠٠ عام في روما وطبقت على الأطفال قبل سن المدرسة ولاتزال تطبق على نطاق واسع حيث تشير الاحصاءات إلى تطبيقه في ٥٠٠٠ مدرسة في ٣٠٠ دولة، فهو عبارة عن مجموعة من المواد التعليمية ويختار الطالب الوقت الذي يتعلم فيه وكذلك تتميز بغياب الدرجات والاختبارات وهي عبارة عن مجموعة من المهارات الفردية الصغيرة الأكاديمية والاجتماعية(Lillard ,2012) .

وقد اهتمت منتسوري بدراسة الدماغ البشرية وذلك من خلال عملها كطبيبة، وتوصلت إلى أهمية التعليم والخبرات في السنوات الأولى من حياة الطفل ومدى تأثيرها على نمو عقله(Helfrich, 2011). وعلى مظاهر النمو الحركي والمعرفي والاجتماعي واللغوي (Özeren&Kava,2013) وتركز منتسوري على المنبهات الحسية التي تستثير حواس الطفل وتعمل على تنمية نشاطه العقلي ومهاراته المعرفية وذكاءه (بدران، ٢٠١٥)، كما تؤكد على أن المرحلة الأولى من الحياة الإنسانية لها أهمية كبيرة في حياة الطفل، فالأذى والحرمان في الشهور الأولى من عمره، يمكن أن يؤثر في كل مراحل نموه المستقبلي (منتسوري، ١٩٦٦، ٢٠١٣).

وأشارت منتسوري إلى ما سمته العقل المستوعب The Absorbent Mind حيث لاحظت أن الأطفال الصغار يتعلمون بشكل فريد منذ الولادة وحتى الست سنوات من العمر (Montessori,1997)، كما أكدت على أن الطفل يجب أن يتعلم بنفسه وليس من قِبل شخص آخر. ففي حين يستخدم الكبار عقولهم للتعلم فإن الأطفال يستخدمون حواسهم للتعلم بفعالية. وخلال ذلك

تعمل عقولهم.(Özeren&Kava,2013) فعقل الطفل في المرحلة الحساسة من مراحل النمو أشبه ما يكون "بالإسفنجة"، فهو يمتص كل المعلومات الموجهة لديه، ويكون لديه حساسية وطاقة شديدة لكل ما يتم تقديمه إليه، ولذلك فقد ركزت منتسوري على هذه الفترة، فهي فترة بنائية يمكن من خلالها تطوير تعلم الطفل بكفاءة (Helfrich, 2011). ومن هنا فإن التعلم وفق منهج منتسوري يكون فاعلا وداعما وموجها لطبيعة الطفل باستخدام نظام بسيط من التعليم والابتعاد عن تراكم المعلومات والتلقين والحفظ لأن الطفل يجب أن يتعرف على العالم من خلال الحواس(السيد، ٢٠١٦).

وتجسد طريقة منتسوري العديد من الميزات المعروفة لتعزيز التعلم والنمو من خلال تركيزها على الأنشطة العملية ((Lillard,2012، وتأكيدها على أهمية العديد من الخبرات التعليمية التي يتم توفيرها في الأركان التعليمية (الطيطي وآخرون،٢٠١٤)، بما يعزز التعلم النشط للأطفال مع تكامل النشاط الحركي والمعالجة المعرفية والاجتماعية(Marschark& Hauser,2008) وتتفق طريقتها وأدواتها مع النظرية البنائية لأنها تركز على الطفل بما يعزز تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية والمعرفية (Lillard, & Else-Quest, 2006)، كما تستند فلسفتها على أن التعلم جزءا لا يتجزأ من بيئة معقدة وواقعية مع توفير الفرصة للتفاعل الاجتماعي والمسؤولية المشتركة إضافة إلى دعم تمثيلات متعددة للمحتوى من خلال مواد متنوعة مع التأكيد على تنظيم بيئة التعلم لتنمية الوعي الذاتي لبناء المعرفة مع حرية التنقل بين الأنشطة المختلفة مع التركيز على

الدافع الداخلية للتعلم وليس الدافع الخارجي.(Mallett, & Schroeder,2018).

ويشير هلفرش (Helfrich, 2011) إلى أن معظم نتائج أبحاث الدماغ الحديثة تؤكد على ما جاءت به طريقة منتسوري في التعليم من حيث أهمية إثراء البيئة المحيطة بالطفل وتوفير الفرصة له للنمو والتطور في المرحلة الحساسة باستخدام الحواس، والتي تعتبرها منتسوري بوابة المعرفة. كما أستخدم منهج منتسوري في العديد من الدراسات على الأطفال السامعين في مرحلة الروضة ففي دراسة أجراها ليلارد وايلس كويس (Lillard & Else-Ques , 2006) لمقارنة المهارات المعرفية و الأكاديمية بين الأطفال من عمر ٣-٦ سنوات في منهج منتسوري وأطفال ملتحقين بمناهج أخرى وجدت اختلافات كبيرة لصالح أطفال مدارس منتسوري في العمليات المعرفية والأكاديمية والرياضية وفي اختبارات الاستعداد للمدرسة ومهارات التفكير الأساسية والتفكير المكاني كما توصلت دراسة دوهرمان وآخرون((Dohrmann et al,2007 إلى أن الأطفال الذين حضروا برامج منتسوري العامة من سن ٣ إلى ١١ كان أداؤهم مستقبلا أفضل في الرياضيات والعلوم من زملائهم الذين كانوا في برامج أخرى.

كما ساهمت طريقة منتسوري في دراسة أجراها كايلي واري (Kayili & Ari,2011) في رفع مستوى الاستعداد للمدرسة والتركيز والانتباه والمهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال بدرجة أكثر من الأطفال في المنهج العادي. وفي دراسة أجرتها باحاذق(Bahatheg,٢٠١١) بهدف الكشف عن تأثير أدوات منتسوري الحسية على مهارة حل المشكلات بطرق إبداعية لدى ١٢ طفل في

رياض الأطفال، سجل الأطفال الذين لعبوا بأدوات منتسوري الحسية نتائجا أفضل في حل المشكلات من الأطفال الذين لم يلعبوا بالأدوات. وكشفت دراسة ليلارد (Lillard,2012) عن تحسن المهارات الأكاديمية والاجتماعية والاستعداد للمدرسة لدى ١٧٢ طفل تتراوح أعمارهم بين ٣٣ إلى ٧٦ شهرا بعد استخدام أدوات منتسوري. واتفقت معها دراسة أجرتها شندي(٢٠١٥) حيث توصلت إلى فاعلية منهج منتسوري في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طفل الروضة.

كما أجرى كوزيرن وكافا دراسة نوعية (Özeren&Kava,2013) بهدف تقييم فاعلية طريقة منتسوري على أطفال ما قبل المدرسة و كشفت النتائج عن مستوى جيد لأطفال منتسوري في الإبداع وفي مهارات العناية بالذات والقدرة على حل المشكلات. وفي دراسة لموراي(Mori,2018) بهدف الكشف عن تأثير منتسوري على الممارسات الذهنية وعلى عمليات التعلم الذاتي لخمسة من الأطفال من خلال التقارير الذاتية وملاحظات المعلمين كشفت نتائجها عن تحسن سلوكيات التعلم الذاتي وتحسن في الممارسات الذهنية وعمليات التنظيم الذاتي. وهدفت دراسة فيلبس سيلف ودازار (Phillips- r& Daza,٢٠١٨ Silve) إلى الكشف عن تأثير استخدام طريقة منتسوري على التطور المعرفي والمرونة المعرفية والقدرة على التحكم المعرفي في الخطأ لدى ٢٣ طفلا في سن ٣ سنوات، وكشفت النتائج عن تحسن ملحوظ في النمو المعرفي للأطفال، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كيلي (Kayili, 2018) في دراسته التي أجراها

للكشف عن تأثير طريقة مونتيسوري على الأسلوب المعرفي للتعامل مع المشكلات والمهام العقلية لعدد ٦٠ طفلا من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٤-٥ سنوات من خلال مقارنة أداء أطفال منتسوري بأداء أطفال المنهج العادي و أشارت نتائج الدراسة إلى أن طريقة مونتيسوري قللت من عدد الأخطاء التي يقع فيها الطفل والوقت المستغرق الذي يقضيه في حل المهمات المعرفية.

كما أجريت دراسات عديدة للمقارنة بين الأطفال الملتحقين برياض أطفال تتبع منهج منتسوري وأطفال ملتحقين في مدارس تتبع المنهج المطور حيث أجرى عبد المجيد وآخرون (٢٠١٥) دراسة مقارنة التفكير الابتكاري بين ٣٠ طفلا في روضة تتبع منهج منتسوري و٣٠ طفل في روضة أخرى تتبع المنهج المطور، وكشفت النتائج عن وجود فروق بين المجموعتين لصالح الأطفال في منهج منتسوري وذلك في الاصالة والمرونة والتفاصيل إلا أنه لم تكن هناك فروق في الطلاقة.

لذا اهتمت منتسوري بالألعاب التربوية في تعليم الأطفال حيث صممت ألعابا وأدوات تعليمية حسية لتنمية ذكائهم ومهاراتهم المعرفية ولتعلميهم مهارات الحياة اليومية والاجتماعية والحساب واللغة (العناني،٢٠١٤) مع التأكيد على حرية اختيار الأنشطة واستكشافها بعمق في بيئة هادئة. (Elkin- Sullivan& Bers2014) من خلال تجهيز أدوات التعليم بحسب المواضيع التعليمية، وتنظيم الأدوات بحسب تتابع تقديمها من السهل إلى الصعب ومن الرمز إلى المجرد. السيد (٢٠١٦)،

وقد تم استخدام منهج منتسوري في تنمية العديد من الجوانب المختلفة للأطفال ذوي الإعاقة حيث توصل مكاري (٢٠٠٥) إلى فاعلية استخدام منهج منتسوري في تحسين السلوك التوافقي مع القابلين للتعلم من ذوي الإعاقة العقلية ممن تراوحت أعمارهم بين ٥-١٠ سنوات، كما استخدم منيب وآخرون (٢٠١٣) أنشطة منتسوري في برنامج تدخل مبكر لأطفال التوحد في مرحلة رياض الاطفال وساهم في تنمية المهارات المعرفية والتواصلية.

و كشف أحمد(٢٠١٤) في دراسته التي أجراها للكشف عن تأثير برنامج للتدخل المبكر على ١٠ أطفال من أطفال التوحد من عمر ٤-٦ سنوات باستخدام منهج منتسوري عن تحسن مستوى الانتباه لديهم. وأجرت السيد (٢٠١٦) دراسة بهدف الكشف عن تأثير برنامج حركي في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية باستخدام منهج منتسوري وكشفت النتائج عن فاعليته، كما كشفت دراسة مقارنة أجراها السيد وآخرون (٢٠١٧) عن الفرق بين تأثير استخدام برنامج منتسوري وبرنامج البورتاج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ١٤ طفل معاق عقليا تم توزيعهم في مجموعتين تجريبيتين عن تحسن المهارات الاجتماعية في مجموعة منتسوري بدرجة أكبر من الأطفال في مجموعة البورتاج. وعلى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية أجرى أديناي و كوكو (Adeniyi&Kuku,2018)

دراسة للكشف عن تأثير منهج منتسوري على مهارات التفكير لدى ٢٩ طفل من الأطفال ضعاف السمع من عمر ٧-٩ سنوات تم تقسيمهم إلى ٣ مجموعات واحدة تجريبية باستخدام طريقة منتسوري والثانية تجريبية باستخدام

التعليم المباشر والثالثة ضابطة باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس، وكشفت النتائج أن متوسط درجات الطلاب في طريقة منتسوري أعلى من التعليم المباشر والتقليدي.

وحيث أن القدرات العقلية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية يمكن تطويرها وتنميتها باستخدام الأنشطة التربوية والألعاب المجسمة الحسية (Marschark etal ,2011) تؤكد صالح(٢٠١٢) على وجود حاجة ضرورية لتوفير أدوات للأطفال الصم في مرحلة ما قبل المدرسة تساعد على تنمية مدركاتهم العلمية ومهاراتهم المعرفية. ويشير أديناي وكوكو (Adeniy&Kuku,2018) إلى أن استخدام الاستراتيجيات التعليمية المناسبة مع الأطفال الصم تساعد في تحفيز وتعزيز القدرة على التفكير الجيد. وتعمل على التقليل من آثار العجز اللغوي لدى الأطفال الصم الذي ينعكس على عمليات التفكير لديهم. ففي دراسة أجراها روجرز(Rojers 2001) لمقارنة القدرات المعرفية لدى ٦ أطفال من ذوي الإعاقة السمعية تلقوا برامجا للتدخل المبكر مع أداء ٤ أطفال لم يتلقوا هذه البرامج، أظهر أطفال المجموعة الأولى أنواعا مختلفة من الذكاء المكاني والفضائي والشخصي والرياضي إضافة إلى تحسن المهارات الإدراكية لديهم مقارنة بالمجموعة التي لم تتلق برامج التدخل المبكر. كما أجرى كرم الدين(٢٠١٢ ,Karam El Din (دراسة للكشف عن مدى تأثير برنامج للتكامل الحسي على تنمية القدرات العقلية ل٢٤ طفل من ذوي الإعاقة السمعية تتراوح أعمارهم بين ٣-٧ سنوات وكشفت النتائج عن تحسن الأطفال بعد انتهاء الجلسات في درجة التفاعل والإدراك والاتزان الحركي مع زيادة معدل التركيز

والاستيعاب.وفي دراسة اجراها العبداللات (٢٠١٥) للكشف عن تأثير برنامج تدريبي قائم على اللعب في تحسين التفكير البصري على ٢٠ طفل أصم في مرحلة الروضة وشملت مهارات التفكير البصري المقاسة (التعرف والتحليل، ربط العلاقات، الأدراك، استخلاص المعاني) وكشفت النتائج عن تحسن التفكير البصري لدى الأطفال.

فروض الدراسة:

يمكن صياغة فروض الدراسة فيما يلي:

١- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط رتب القياس القبلي والقياس البعدي للقدرات المعرفية(الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية: الإدراك الحسي،التفكير غير اللفظي، العلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي) لدى الأطفال الصم في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي"

٢- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط رتب القياس القبلي والقياس البعدي للقدرات المعرفية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية: الإدراك الحسي،التفكير غير اللفظي، العلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي) لدى الأطفال السامعين في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي"

٣- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط رتب القياس القبلي والقياس البعدي للقدرات المعرفية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية: الإدراك الحسي،التفكير غير اللفظي، العلاقات

الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي) لدى الأطفال الصم في المجموعة الضابطة.

٤- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط رتب القياس القبلي والقياس البعدي للقدرات المعرفية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية: الإدراك الحسي،التفكير غير اللفظي، العلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي) لدى الأطفال السامعين في المجموعة الضابطة

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط رتب القياس البعدي للقدرات المعرفية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية: الإدراك الحسي،التفكير غير اللفظي، العلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي) لدى الأطفال الصم في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط رتب القياس البعدي للقدرات المعرفية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية: الإدراك الحسي،التفكير غير اللفظي، العلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي) لدى الأطفال السامعين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

منهج الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وذلك من خلال التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي والبعدي لكل منهما.

عينة الدراسة: اختارت الباحثة عينة مقصودة من الأطفال السعوديين الصم والسامعين في إحدى الروضات الحكومية في مدينة الرياض التي لا تعتمد منهج منتسوري في التعليم، إضافة إلى عدم توفر أدوات منتسوري فيها. ممن تراوحت نسبة ذكاؤهم بين(١٠٠-١١١) وذلك على اختبار جود انف هاريس لرسم الرجل المقنن على البيئة السعودية(أبو حطب، ١٩٧٩) بعدد إجمالي(٢٤) طفل ممن تراوحت أعمارهم بين ٤-٥ ونصف منهم (١٤)طفل سامع و (١٠) أطفال صم وتم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى وتضم (٥) أطفال صم والمجموعة التجريبية الثانية وتضم (٧) أطفال سامعين والمجموعة الضابطة الأولى وتكونت من (٥) أطفال صم، والمجموعة الضابطة الثانية وتضم (٧) أطفال سامعين.

أدوات الدراسة:

أولا:بطارية القدرات المعرفية:

وتهدف إلى قياس قدرات معرفية مختلفة عند الأطفال التي تتراوح أعمارهم بين ٢:٦ – ١٧:١١. وتتكون البطارية من صورتين: الصورة الأولى تستخدم مع أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، والثانية تستخدم مع أطفال المدرسة، وتعتمد على الإنجاز الأكاديمي، وتحتوي صورة مرحلة ما قبل المدرسة على المقاييس

الفرعية المرتبطة بالعمليات العقلية المعرفية فقط ويطبق الاختبار تطبيقا فرديا، ويستغرق وقتا زمنيا يتراوح بين ٣٠-٤٥ دقيقة بحيث يتم تطبيق الفقرات الخاصة بعمر الطفل الزمني مع التوقف في حالة خطأ الطفل بفقرتين متتابعتين في نفس البعد، وقد تم التحقق من صدقه وثباته على ٣٤٨٠طفل بريطاني وتراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين.٧٧ -.٩٥، كما حسب الثبات بالإعادة وتراوحت معاملاته بين.٨٣-.٩٢(Elliott etal, 1996) . وبما أن الصورة المستخدمة في هذه الدراسة هي الصورة الخاصة بمرحلة ما قبل المدرسة، والمقياس غير متأثر بالبيئة أو الثقافة كما أنه استخدم سابقا في عدد من الدراسات السعودية كما هو(Al-Ameel, 2002; Bahatheg,2011) .وطبقت الباحثة الأبعاد الخاصة بقياس القدرات المعرفية وهي:

- الإدراك الحسي :ويتكون من ١٦ فقرة، يستخدم فيها الطفل المكعبات البلاستيكية ذات اللونين الأسود والأصفر أو البلاط المسطح، حيث يقوم الطفل بإعادة بناء أنماط الصور المعروضة أمامه وتتدرج الفقرات في الصعوبة.
- التفكير غير اللفظي:ويتكون من ٢٦ فقرة، يقوم الطفل فيها باستخدام عدد ٨ مكعبات خشبية ويعيد بناء الصور المعروضة أمامه، ويبدأ من البسيط ويتدرج في الصعوبة.
- العلاقات الملموسة: ويتكون من ٢٢ فقرة، حيث يقوم الفاحص بعرض بطاقة تحتوي على أربع صور أمام الطفل ويختار الطفل أين يضع بطاقة الاستجابة على الصورتين التي يكون بينهما عنصر تشابه أو ارتباط

- القدرة المكانية والتناسق الحركي:ويتكون من ٢٠ فقرة، يقوم الطفل فيها برسم خطوط وأشكال هندسية معينة.

ثانيا: أدوات منتسوري:

وهي عبارة عن مجموعة من الأدوات الحسية ومتدرجة من أدوات بسيطة (ذات حل واحد) إلى أدوات أكثر تعقيدا (ذات حلول أصعب وأكثر تنوعًا) بحيث يتحدى هذا التدرج قدرات الطفل (Montessori, 2003.)وهذه الأدوات مصنوعة من مواد آمنة وبصورة جاذبة لاهتمام الطفل و مقسمه لأجزاء صغيرة يسهل حملها كما يستطيع الطفل بسهولة تصحيح أي خطأ وقع فيه أثناء استخدامها وترتيبها ((Bahatheg,2011.

١- اسطوانات ذات مقبض: وتتكون من ٤ مجموعات من الاسطوانات كل مجموعة تتكون من ١٠ اسطوانات تختلف في القطر فقط مع ثبات الارتفاع ؛ اسطوانات تختلف في القطر والارتفاع ؛ اسطوانات تختلف في الارتفاع فقط مع ثبات القطر ؛ و اسطوانات تقل في القطر وتزداد في الارتفاع.

٢- البرج الوردى: ١٠مكعبات وردية اللون تتدرج بالطول من من ١-١٠ سم.

٣- الدرج البني:١٠ قطع مستطيلة الشكل، طول كل منها ٢٠ سم وتتناقص في العرض.

٤- العصى او القضبان الحمراء: ١٠ عصيان تقل في الطول فقط.

٥- اسطوانات مختلفة الالوان والاحجام: عبارة عن ٤ مجموعات من الاسطوانات الملونة كل مجموعة لها لون مختلف تتكون من ١٠ اسطوانات مختلفة الاحجام، (الازرق-الاصفر- البرتقالي الأخضر).

٦- أقراص ملونة: ٣ صناديق من الأقراص الملونة.

٧- خزانة خشبية ذات أدراج: عبارة عن ٦ أدراج يحتوي كل درج على اشكال هندسية مختلفة (مستطيلات-مثلث-.دوائر، مضلعات، أشكال غير منتظمة).

٨- المجسمات الهندسية: مواد صلبة ذات اشكال هندسية زرقاء اللون.

٩- مثلثات بأشكال مختلفة.

ثالثا: مقياس جود إنف هاريس لرسم الرجل

وهو اختبار ذكاء أدائي غير لفظي يقيس القدرات العقلية والذكاء في مرحلة الطفولة ويستخدم لقياس ذكاء الأطفال من عمر ٣-١٥ سنة وقد تم تقنينه على البيئة السعودية ويتم تصحيحه في ضوء ٥١ معيار لتقييم تصحيح رسمة الرجب التي يرسمها الطفل(أبو حطب ١٩٧٩)، وتم استخدامه في الدراسة الحالية لضبط تكافؤ الأطفال في المجموعات في نسبة الذكاء.

إجراءات الدراسة:

للتحقق من فروض الدراسة ولتحقيق أهدافها تم اتباع الإجراءات التالية:

- الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي في جامعة الملك سعود والحصول على الموافقات الرسمية للتطبيق.
- اختيار عينة الدراسة اختيار مقصودا في ضوء الشروط المحددة للعينة والمتمثلة بالأطفال السامعين والصم الذين لم يسبق لهم الدراسة في روضة تطبق منهج منتسوري ولا توجد في روضتهم ادوات منتسوري.
- إرسال خطابات مكتوبة للحصول على موافقة أولياء أمور الاطفال على مشاركة أبنائهم في الدراسة.
- تطبيق بطارية القدرات المعرفية على الأطفال السامعين والصم تطبيقا فرديا لكل طفل على حدى ورصد النتائج.
- تطبيق اختبارجود انف هاريس لرسم الرجل للتحقق من التكافؤ بين المجموعات في الذكاء.
- توزيع الأطفال الصم توزيعا عشوائيا على المجموعة التجريبية والضابطة.

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في القدرات المعرفية قامت الباحثة باستخدام اختبار مان-وتني (Mann-Whitney)، على درجات التطبيق القبلي لمقياس القدرات المعرفية للمجموعتين التجريبية والضابطة والجدول رقم(١) يبين النتائج:

جدول (١)

اختبار مان–وتني لدلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعتين التجريبية والضابطة (الصم) في التطبيق القبلي لمقياس القدرات المعرفية

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
الإدراك الحسي	التجريبية	٥	٦,٢٠	٣١,٠٠	٩,٠٠	٠,٥٤٨	غير دالة
	الضابطة	٥	٤,٨٠	٢٤,٠٠			
التفكير غير اللفظي	التجريبية	٥	٦,٧٠	٣٣,٥٠	٦,٥٠	٠,٢٢٢	غير دالة
	الضابطة	٥	٤,٣٠	٢١,٥٠			
العلاقات الملموسة	التجريبية	٥	٥,٨٠	٢٩,٠٠	١١,٠٠	٠,٨٤١	غير دالة
	الضابطة	٥	٥,٢٠	٢٦,٠٠			
القدرة المكانية والتناسق الحركي	التجريبية	٥	٦,٠٠	٣٠,٠٠	١٠,٠٠	٠,٦٩٠	غير دالة
	الضابطة	٥	٥,٠٠	٢٥,٠٠			
الدرجة الكلية للقدرات المعرفية	التجريبية	٥	٦,٤٠	٣٢,٠٠	٨,٠٠	٠,٤٢١	غير دالة
	الضابطة	٥	٤,٦٠	٢٣,٠٠			

يتضح من الجدول رقم (١) أن قيم (U) غير دالة في جميع الأبعاد الفرعية، وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل البدء باستخدام أدوات منتسوري.

- توزيع الأطفال السامعين توزيعا عشوائيا على المجموعة التجريبية والضابطة وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في القدرات المعرفية قامت الباحثة باستخدام اختبار مان–وتني (Mann-Whitney)، على درجات التطبيق القبلي لمقياس القدرات المعرفية للمجموعتين التجريبية والضابطة والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٢)

اختبار مان–وتني لدلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعتين التجريبية والضابطة (السامعين) في التطبيق القبلي لمقياس القدرات المعرفية

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
الإدراك الحسي	التجريبية	٧	٨,٢١	٥٧,٥٠	١٩,٥٠	٠,٥٣٥	غير دالة
	الضابطة	٧	٦,٧٩	٤٧,٥٠			
التفكير غير اللفظي	التجريبية	٧	٩,١٤	٦٤,٠٠	١٣,٠٠	٠,١٦٥	غير دالة
	الضابطة	٧	٥,٨٦	٤١,٠٠			
العلاقات الملموسة	التجريبية	٧	٨,٠٠	٥٦,٠٠	٢١,٠٠	٠,٧١٠	غير دالة
	الضابطة	٧	٧,٠٠	٤٩,٠٠			
القدرة المكانية والتناسق الحركي	التجريبية	٧	٩,٤٣	٦٦,٠٠	١١,٠٠	٠,٠٩٧	غير دالة
	الضابطة	٧	٥,٥٧	٣٩,٠٠			
الدرجة الكلية للقدرات المعرفية	التجريبية	٧	٨,٧١	٦١,٠٠	١٦,٠٠	٠,٣١٨	غير دالة
	الضابطة	٧	٦,٢٩	٤٤,٠٠			

يتضح من جدول (١) أن قيم (U) غير دالة في جميع الأبعاد الفرعية، وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل البدء باستخدام أدوات منتسوري.

- تقديم أدوات مونتيسوري الحسية للأطفال في المجموعتين التجريبيتين على مدى ١٢ اسبوع ولمدة ساعة يوميا وإتاحة الفرصة لهم للعب بها أثناء وقت اللعب الحر وبالتدريج وبتسلسل محدد (Isaacs,2007) وكانت الباحثة تقف موقف المراقب دون أي تدخل مع عدم استخدام الثناء وعدم الاتصال الجسدي مع الأطفال فقد أكدت منتسوري(Montessori, 2003.) على التقليل من التفاعلات بين الطفل والمعلم أثناء التعامل مع الأدوات حيث

يجب أن يطور الطفل شعورا بالرضا عن العمل نفسه، دون الاعتماد على موافقة المعلمين أو غيرهم. وقد كانت الباحثة تنضم إلى الطفل بعد كل جلسة وبعد انتهائه من التعامل مع الأدوات والوصول إلى حلول و تتحدث معه عن النشاط والحلول التي قدمها.

- بعد ١٢ أسبوع تم تطبيق بطارية القدرات المعرفية تطبيقاً فردياً على الأطفال السامعين والصم في المجموعة التجريبية والضابطة ورصد النتائج.
- استخدمت الباحثة الإحصاء اللابارامتري للتحقق من فروض الدراسة (اختبار مان وتني، اختبار ولكوكسون).(Mann-Whitney) (Wilcoxon)

عرض النتائج:

الفرض الأول: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسط رتب القياس القبلي والقياس البعدي للقدرات المعرفية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية: الإدراك الحسي،التفكير غير اللفظي، العلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي) لدى الأطفال الصم في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxonوذلك للتعرف على دلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (الأطفال الصم) في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٣)

اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين متوسط رتب التطبيق القبلي ومتوسط رتب التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (الأطفال الصم) في مقياس القدرات المعرفية

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
الإدراك الحسي	البعدي أقل من القبلي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٢	٠,٠٤٣	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	البعدي أكبر من القبلي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
	البعدي يساوي القبلي	٠					
التفكير غير اللفظي	البعدي أقل من القبلي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٢	٠,٠٤٣	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	البعدي أكبر من القبلي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
	البعدي يساوي القبلي	٠					
العلاقات الملموسة	البعدي أقل من القبلي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٢	٠,٠٤٣	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	البعدي أكبر من القبلي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
	البعدي يساوي القبلي	٠					
القدرة المكانية والتناسق الحركي	البعدي أقل من القبلي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٢	٠,٠٤٣	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	البعدي أكبر من القبلي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
	البعدي يساوي القبلي	٠					
الدرجة الكلية للقدرات المعرفية	البعدي أقل من القبلي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٣	٠,٠٤٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	البعدي أكبر من القبلي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
	البعدي يساوي القبلي	٠					

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم (Z) دالة عند مستوى ٠,٠٥ في الأبعاد: (الإدراك الحسي، التفكير غير اللفظي، العلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي)، وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (الأطفال الصم) في تلك الأبعاد لمقياس القدرات المعرفية، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، وكانت تلك الفروق لصالح التطبيق البعدي.

الفرض الثاني" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسط رتب القياس القبلي والقياس البعدي للقدرات المعرفية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية: الإدراك الحسي،التفكير غير اللفظي،العلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي) لدى الأطفال السامعين في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي"

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxon)، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (الأطفال السامعين) في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٤)

اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين متوسط رتب التطبيق القبلي ومتوسط رتب التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (الأطفال السامعين) في مقياس القدرات المعرفية

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
الإدراك الحسي	البعدي أقل من القبلي	١	١,٠٠	١,٠٠	٢,٢٠	٠,٠٢٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	البعدي أكبر من القبلي	٦	٤,٥٠	٢٧,٠٠			
	البعدي يساوي القبلي	٠					
التفكير غير اللفظي	البعدي أقل من القبلي	١	٤,٠٠	٤,٠٠	١,٧٠	٠,٠٩٠	غير دالة
	البعدي أكبر من القبلي	٦	٤,٠٠	٢٤,٠٠			
	البعدي يساوي القبلي	٠					
العلاقات الملموسة	البعدي أقل من القبلي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٣٧	٠,٠١٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	البعدي أكبر من القبلي	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠			
	البعدي يساوي القبلي	٠					

القدرة المكانية والتناسق الحركي	البعدي أقل من القبلي	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٢,٠٣	٠,٠٤٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	البعدي أكبر من القبلي	٦	٤,٣٣	٢٦,٠٠			
	البعدي يساوي القبلي	٠					
الدرجة الكلية للقدرات المعرفية	البعدي أقل من القبلي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٣٧	٠,٠١٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	البعدي أكبر من القبلي	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠			
	البعدي يساوي القبلي	٠					

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم (Z) دالة عند مستوى ٠,٠٥ في الأبعاد: (الإدراك الحسي، العلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي)، وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (الأطفال السامعين) في تلك الأبعاد لمقياس القدرات المعرفية، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، وكانت تلك الفروق لصالح التطبيق البعدي.في حين لم تكن هناك فروق بين التطبيقين في بعد التفكير غير اللفظي.

الفرض الثالث "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط رتب القياس القبلي والقياس البعدي للقدرات المعرفية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية: الإدراك الحسي،التفكير غير اللفظي، العلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي) لدى الأطفال الصم في المجموعة الضابطة

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxon)، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (الأطفال الصم) في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٥)

اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين متوسط رتب التطبيق القبلي ومتوسط رتب التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (الأطفال الصم) في مقياس القدرات المعرفية

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
الإدراك الحسي	البعدي أقل من القبلي	١	٣,٥٠	٣,٥٠	١,٠٩	٠,٢٧٦	غير دالة
	البعدي أكبر من القبلي	٤	٢,٨٨	١١,٥٠			
	البعدي يساوي القبلي	٠					
التفكير غير اللفظي	البعدي أقل من القبلي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٨٤	٠,٠٦٦	غير دالة
	البعدي أكبر من القبلي	٤	٢,٥٠	١٠,٠٠			
	البعدي يساوي القبلي	١					
العلاقات الملموسة	البعدي أقل من القبلي	١	١,٥٠	١,٥٠	١,٦٣	٠,١٠٢	غير دالة
	البعدي أكبر من القبلي	٤	٣,٣٨	١٣,٥٠			
	البعدي يساوي القبلي	٠					
القدرة المكانية والتناسق الحركي	البعدي أقل من القبلي	١	١,٥٠	١,٥٠	١,٢٩	٠,١٩٧	غير دالة
	البعدي أكبر من القبلي	٣	٢,٨٣	٨,٥٠			
	البعدي يساوي القبلي	١					
الدرجة الكلية للقدرات المعرفية	البعدي أقل من القبلي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٣	٠,٠٤٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	البعدي أكبر من القبلي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
	البعدي يساوي القبلي	٠					

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم (Z) غير دالة في جميع الأبعاد الفرعية: مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (الأطفال الصم) في تلك الأبعاد لمقياس القدرات المعرفية، كما يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة(Z) دالة عند مستوى ٠,٠٥ في الدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (الأطفال الصم) في الدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية، وكانت تلك الفروق لصالح التطبيق البعدي.

الفرض الرابع:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط رتب القياس القبلي والقياس البعدي للقدرات

المعرفية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية: الإدراك الحسي،التفكير غير اللفظي، العلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي) لدى الأطفال السامعين في المجموعة الضابطة.

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxon)، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (الأطفال السامعين) في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٦)

اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين متوسط رتب التطبيق القبلي ومتوسط رتب التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (الأطفال السامعين) في مقياس القدرات المعرفية

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
الادراك الحسي	البعدي أقل من القبلي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٢	٠,٠٤٣	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	البعدي أكبر من القبلي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
	البعدي يساوي القبلي	٢					
التفكير غير اللفظي	البعدي أقل من القبلي	١	٥,٥٠	٥,٥٠	١,٠٥	٠,٢٩٣	غير دالة
	البعدي أكبر من القبلي	٥	٣,١٠	١٥,٥٠			
	البعدي يساوي القبلي	١					
العلاقات الملموسة	البعدي أقل من القبلي	٤	٣,٢٥	١٣,٠٠	٠,٥٢	٠,٦٠٠	غير دالة
	البعدي أكبر من القبلي	٢	٤,٠٠	٨,٠٠			
	البعدي يساوي القبلي	١					
القدرة المكانية والتناسق الحركي	البعدي أقل من القبلي	١	١,٠٠	١,٠٠	٢,٢٠	٠,٠٢٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	البعدي أكبر من القبلي	٦	٤,٥٠	٢٧,٠٠			
	البعدي يساوي القبلي	٠					
الدرجة الكلية للقدرات المعرفية	البعدي أقل من القبلي	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٨٦	٠,٠٦٣	غير دالة
	البعدي أكبر من القبلي	٥	٥,٠٠	٢٥,٠٠			
	البعدي يساوي القبلي	٠					

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم (Z) دالة عند مستوى ٠,٠٥ في الأبعاد: (الادراك الحسي، القدرة المكانية والتناسق الحركي)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (الأطفال السامعين) في تلك الأبعاد لمقياس القدرات المعرفية، وكانت تلك الفروق لصالح التطبيق البعدي. كما يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم (Z) غير دالة في الأبعاد: (التفكير غير اللفظي، العلاقات الملموسة)، وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (الأطفال السامعين) في تلك الأبعاد لمقياس القدرات المعرفية، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس.

الفرض الخامس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط رتب القياس البعدي للقدرات المعرفية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية: الإدراك الحسي،التفكير غير اللفظي، العلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي) لدى الأطفال الصم في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان–وتني (Mann-Whitney)، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة (الأطفال الصم)، في القياس البعدي للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية، والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٧)

اختبار مان–وتني لدلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية ومتوسط رتب المجموعة الضابطة (الأطفال الصم) في التطبيق البعدي لمقياس القدرات المعرفية

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
الإدراك الحسي	التجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
التفكير غير اللفظي	التجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
العلاقات الملموسة	التجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
القدرة المكانية والتناسق الحركي	التجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
الدرجة الكلية للقدرات المعرفية	التجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم (U) دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في الأبعاد: (الإدراك الحسي،التفكير غير اللفظي، والعلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي)، وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة (الأطفال الصم)، في التطبيق البعدي لتلك الأبعاد لمقياس القدرات المعرفية، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض السادس:توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط رتب القياس البعدي للقدرات المعرفية (الدرجة

الكلية والأبعاد الفرعية: الإدراك الحسي،التفكير غير اللفظي، والعلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي) لدى الأطفال السامعين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان–وتني (Mann-Whitney)،، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة (الأطفال السامعين)، في القياس البعدي للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية، والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٨)

اختبار مان–وتني لدلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية ومتوسط رتب المجموعة الضابطة (الأطفال السامعين) في التطبيق البعدي لمقياس القدرات المعرفية

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
الإدراك الحسي	التجريبية	٧	٩,٢٩	٦٥,٠٠	١٢,٠٠	٠,١٢٨	غير دالة
	الضابطة	٧	٥,٧١	٤٠,٠٠			
التفكير غير اللفظي	التجريبية	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠			
العلاقات الملموسة	التجريبية	٧	١٠,٨٦	٧٦,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الضابطة	٧	٤,١٤	٢٩,٠٠			
القدرة المكانية والتناسق الحركي	التجريبية	٧	٩,٨٦	٦٩,٠٠	٨,٠٠	٠,٠٣٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	الضابطة	٧	٥,١٤	٣٦,٠٠			
الدرجة الكلية للقدرات المعرفية	التجريبية	٧	١٠,١٤	٧١,٠٠	٦,٠٠	٠,٠١٧	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	الضابطة	٧	٤,٨٦	٣٤,٠٠			

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة (U) غير دالة في بعد: (الإدراك الحسي)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (الأطفال السامعين)، في درجات التطبيق البعدي لهذا البعد لمقياس القدرات المعرفية. كما يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم (U) دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في الأبعاد: (التفكير غير اللفظي، العلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي)، وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة (الأطفال السامعين)، في التطبيق البعدي لتلك الأبعاد لمقياس القدرات المعرفية، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج:

يتضح من العرض السابق للنتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التطبيق القبلي و متوسط رتب درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية(الصم) في جميع أبعاد مقياس القدرات المعرفية وكذلك في الدرجة الكلية، وكانت تلك الفروق لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلى تحسن القدرات المعرفية للأطفال الصم في المجموعة التجريبية بعد اللعب بأدوات منتسوري وهذا يتفق مع دراسة (Lillard & Else-Ques(2006) والتي وجدت اختلافا لصالح أطفال مدارس منتسوري في العمليات المعرفية ومهارات التفكير الأساسية والتفكير المكاني، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كرم الدين(Karam El Din ,2012) في دراسته من وجود تحسن ملحوظ للأطفال بعد انتهاء الجلسات في درجة التفاعل والادراك والاتزان الحركي مع زيادة معدل التركيز والاستيعاب بعد تنفيذ برنامج التكامل الحسي، والذي يعتمد على استثارة جميع الحواس وتحفيزها من خلال عدد من الأدوات والألعاب والأنشطة.

كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين متوسط رتب درجات التطبيق القبلي و متوسط رتب درجات التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (الأطفال الصم) في الأبعاد الفرعية، في حين ظهرت الفروق في الدرجة الكلية للقدرات المعرفية لصالح التطبيق البعدي، حيث كان التحسن قليلا في الأبعاد الفرعية، وانعكس مجموع هذا التحسن في الأبعاد على التحسن في الدرجة الكلية. وقد يعود تحسن الأطفال في المجموعة الضابطة إلى الخبرات التعليمية التي تعرض لها الأطفال في بيئة الروضة، والتي تنعكس ايجابيا على جميع مظاهر النمو لدى الطفل بما فيها النمو المعرفي. حيث أن الروضة تقدم العديد من الأنشطة والفعاليات التربوية من خلال ما توفره من تنوع في الخامات والأدوات والخبرات في الأركان التعليمية مما ساهم في نمو القدرات المعرفية لدى الطفل الأصم في المجموعة الضابطة، كما أن الطفل الأصم في المجموعة التجريبية يمر أيضا بنفس الخبرات إضافة إلى خبرة اللعب بأدوات منتسوري مما أضاف إليه خبرة متميزة عن زميله في المجموعة الضابطة الأمر الذي ساهم في تعزيز قدراته المعرفية وإدراكه الحسي وتفكيره غير اللفظي. حيث يشير الجوالدة وسهيل (٢٠١٣) إلى مساهمة الألعاب في تنمية المهارات المختلفة لدى الأطفال ذوي الإعاقة إضافة إلى ما تحققه من المتعة والتسلية، كما أنها تساعد في تعزيز اكتساب الطفل ذي الإعاقة للخبرات التعليمية التي يكتسبها في الروضة.

وقد يعود تحسن الأطفال الصم في جميع الأبعاد الفرعية وفي الدرجة الكلية للقدرات المعرفية في المجموعة التجريبية، إلى اعتماد الطفل الأصم على الحواس المختلفة غير السمع في تنمية الجوانب المعرفية، وحيث أن مواد منتسوري تعتمد

على استثارة الحواس المختلفة والتي تعتبرها منتسوري بوابة المعرفة مما يدعم عمليات النمو المعرفي لدى الطفل الأصم فقد تحسن مستوى القدرات المعرفية للأطفال الصم في المجموعة التجريبية، حيث يشير فوزي (Fawzy, 2006) إلى اعتماد الصم على المعالجات البصرية والإدراك الحسي في العمليات المعرفية. مما يؤكد على أهمية استثارة الحواس للأطفال الصم في مرحلة ما قبل المدرسة حيث يحتاج الأصم إلى رؤية الأشياء ليعرفها ويتعامل معها، كما ويستمتع بالأنشطة والمثيرات البصرية أكثر من الأنشطة اللفظية. حيث يواجه صعوبة في تتبع التوجيهات اللفظية (الحديدي والخطيب،٢٠٠٩ ؛الحفناوي وشهاب ٢٠١٤)الأمر الذي يعزز أهمية استخدام الوسائل والأدوات في وزيادة دور الطفل الاصم وتفاعله مع عملية التعلم (عاصي،٢٠١٣).

لذا يؤكد كل من كرشنا وجروما (Krishna & Gowramma2007) على أهمية توفير التدخل لتحسين المهام المعرفية و تضمين أنشطة لتعزيز الإدراك وتطوير مناهج ما قبل المدرسة للأطفال ذوي الاعاقة السمعية. كما يشير كل من مارشارك وهوسر (Marschark& Hauser,2008) إلى أن أدوات منتسوري تعمل على تعزيز التعلم النشط للأطفال مع تكامل النشاط الحركي والمعالجة المعرفية من خلال إتاحة الفرصة للاختيار و التصحيح الذاتي،والمشاركة المتكررة والفعالة. وتؤكد الناشف (٢٠١٨) على أن منتسوري تقوم بتربية الحواس جميعها دون استثناء. من هنا أوصت كي وتشيا(Kee &, Chia ٢٠١٠) بتعزيز استخدام أدوات منتسوري في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة.

ويشير اداييني وكوكو (Adeniy&Kuku,2018) إلى أن استخدام الاستراتيجيات التعليمية المناسبة مع الأطفال الصم تساعد في تحفيز وتعزيز القدرة على التفكير الجيد. وتعمل على التقليل من آثار العجز اللغوي لدى الأطفال الصم الذي ينعكس على عمليات التفكير لديهم. وترى الباحثة أن لعب الأطفال الصم في المجموعة التجريبية بأدوات منتسوري ساهم في رفع دافعية الأطفال، حيث تستثير عدد من حواس الأطفال مما يؤدي إلى زيادة في نموهم المعرفي. كما أن السماح للطفل باللعب بالأدوات ومنحه الحرية الكاملة في ذلك وتدرجه في المراحل المختلفة للأدوات وفق قدراته دون منافسة ودون مقارنة أدائه بالأطفال السامعين، ساهم في زيادة ثقته بنفسه ودافعيته وتطوير قدراته المعرفية.

كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التطبيق القبلي و متوسط رتب درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (الأطفال السامعين) لصالح التطبيق البعدي في الابعاد (الإدراك الحسي، العلاقات الملموسة، القدرة المكانية والتناسق الحركي)، مما يشير إلى تحسن هذه القدرات المعرفية لدى السامعين بعد استخدام أدوات منتسوري، وعلى الرغم من عدم وجود فروق في بعد التفكير غير اللفظي قبل وبعد استخدام الأدوات إلا أن النتائج كشفت عن تحسن الدرجة الكلية للقدرات المعرفية لدى الأطفال السامعين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Phillips-Silver Daza, &٢٠١٨) التي كشفت عن تحسن النمو المعرفي لدى الأطفال السامعين والملتحقين في برنامج منتسوري كما اتفقت مع دراسة

(Kayili 2018) التي توصلت إلى ان طريقة منتسوري قللت من عدد الأخطاء التي يقع فيها الأطفال أثناء حل المهمات المعرفية واتفقت أيضا مع دراسة.((Lillard & Else-Ques ,2006 والتي كشفت عن تميز اطفال مدارس منتسوري في العمليات المعرفية والأكاديمية والرياضية وفي اختبارات الاستعداد للمدرسة ومهارات التفكير الأساسية والتفكير المكاني.

وترى الباحثة أن تحسن القدرات المعرفية للأطفال السامعين يؤكد على أن أدوات منتسوري فاعلة في تعزيز النمو المعرفي لدى الأطفال، فهي تعتمد على تنمية مهارات التفكير لدى الطفل بطريقته الفردية، من خلال تفاعله مع المهام المعرفية وسعيه للوصول للحل بمفرده، حيث تشير باحاذق (Bahatheg, 2011) إلى أن التعلم الفردي الذي تعتمد عليه طريقة منتسوري هو الذى يحقق ذاتية الطفل، ويدفعه إلى أن يطور مهارات التفكير لديه، وينمي لديه القدرة على تخطي المشكلات والعقبات التي تواجهه أثناء ذلك من خلال الأدوات والألعاب التعليمية التي استخدمتها كمواد لجذب انتباه الطفل وزيادة رغبته وتنمية مهاراته المعرفية. كما يرى هانسن (Hanson 2009) أن فلسفة منتسوري مكنت من تقدم الطفل الطبيعي حيث توفر للطفل بيئة طبيعية تعزز الفضول والتعلم والنمو وتعلم كيفية حل المشاكل، والقدرة على استيعاب المفاهيم والتفكير والتمييز والنمو الذاتي. ويؤكد كرامر (Kramer, 2012) على أهمية أن يترك للطفل فرصة للتعلم الذاتي والاستكشاف أثناء استخدام أدوات منتسوري.

وكشفت النتائج عن تحسن أداء الاطفال السامعين في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الأبعاد: (الادراك الحسي، القدرة المكانية والتناسق الحركي)،،في حين لم يتحسن أدائهم على الأبعاد: (التفكير غير اللفظي، العلاقات الملموسة)، وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية وقد

تفسر هذ النتيجة إلى أن الخبرات المختلفة سواء الموجهة منها وغير الموجهة التي يتعرض لها جميع الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة ضمن المنهج العام للروضة مع الأنشطة المختلفة ساهمت في تحسن أبعاد الإدراك الحسي والقدرة المكانية والتناسق الحركي لدى أطفال المجموعة الضابطة وهذا ما يؤكد عليه خصاونة (٢٠١٧) من أن القدرة المعرفية متعددة الأبعاد ذات طبيعة تطورية تأخذ بالتمايز مع التقدم في العمر ويكون هذا التمايز في مرحلة الطفولة المبكرة كما تعتمد عل مجموعة من العمليات المتداخلة.

كما كشفت النتائج عن فروق دالة في الأداء البعدي بين الأطفال الصم في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وظهرت الفروق في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني تحسن القدرات المعرفية لدى أطفال المجموعة التجريبية عن أطفال المجموعة الضابطة، وقد يعود ذلك إلى أن أدوات منتسوري أدوات حسية يتم من خلالها استثارة الحواس المختلفة فاستخدام الأصم لحواسه أثناء ممارسته اللعب بأدوات منتسوري إضافة إلى استمتاعه بذلك قد انعكس على تنمية قدراته المعرفية، مما ساهم في وجود الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، فاللعب بأدوات منتسوري كان بالنسبة لهم ممتعا، يتيح لهم اختيار نشاطاتهم ويمكنهم من الاستمرار والتوقف دون تدخل من الآخرين مما ساهم في شعورهم بالسعادة والمتعة وأتاح لهم فرصا للتطور المعرفي، لذا يؤكد الزبون (٢٠١٦ -Al Zboon) على معلمي الصم في هذه المرحلة باستخدام المثيرات الحسية والأدوات التي تسهم في تعويض الطفل عن القصور السمعي بتفعيل الحواس الاخرى المختلفة.

حيث تشير((Lillard., & Else-Quest, 2006إلى تعزيز ادوات منتسوري للنمو المعرفي للأطفال. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن اتاحة الفرصة للطفل

الاصم للتعامل مع الأدوات المختلفة وإعطائه الوقت الكافي لذلك دون تدخل قد استثار حواسه، الأمر الذي نمى لديه القدرة على الملاحظة والتجريب والاكتشاف والتفكير وإدراك العلاقات، مما ساهم في تحسين قدراته المعرفية، كما أن طريقة منتسوري في استخدام الأدوات تستند إلى اعطاء الحرية للطفل الأصم لممارسة النشاط والتعامل معها مع الحرية في تكرار هذا النشاط عدد المرات التي يرغبها. مما أسهم في تحسين القدرات المعرفية للطفل الأصم حيث يؤكد بدران (٢٠١٥)على فعالية النشاط الذاتي والتلقائي في ممارسة الطفل للأنشطة والتي تسهم في تنمية الطفل من جميع الجوانب بما فيها الجانب المعرفي. كما تؤكد بعض الدراسات على اعتماد طريقة منتسوري على المشاركة المتكررة والمختارة ذاتيا للمواد، وعدم المقاطعة والتصحيح الذاتي التي تعتبر عناصر أساسية تهدف إلى تطوير تركيز الطفل.(Marshall, 2017)(Wilbrandt ,2011) حيث يرتكب الطفل الأخطاء من خلال البحث والمحاولة، ثم يدرك خطأه ويصحح لنفسه(Özeren&Kava,2013).

و يؤكد جونس (Jones 2014) على اهمية تشجيع الصم على الانخراط في الأنشطة التي تشجع على استخدام مهارات التفكير والقدرات المعرفية المختلفة، وعلى القائمين على تعليم الصم أن يدركوا أن الممارسة الجيدة في تعليم الصم لا يمكن أن تحدث في المناهج الدراسية التي لا توفر الفرصة للمتعلّم الأصم لتطوير المهارات المعرفية من خلال الممارسة، ويؤكد كيلي(Kayili ,2018)على أن أدوات منتسوري وطريقة تقديمها تساعد على تهدئة الأطفال والتحكم في الخطأ في التعامل معها بما يحسن مهارات التفكير التحليلية لديهم.

كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين الأطفال السامعين في المجموعة التجريبية والضابطة في بعد:(الإدراك الحسي)، في حين وجدت فروق بين المجموعتين في الدرجة الكلية وباقي الأبعاد وكانت تلك الفروق لصالح

المجموعة التجريبية، مما يعكس نمو القدرات المعرفية لدى الأطفال السامعين وتحسنهم في المجموعة التجريبية التي استخدمت أدوات منتسوري عن أقرانهم في المجموعة الضابطة، وقد يفسر ذلك إلى أن هذه المرحلة هي المرحلة الحس حركية، حيث يتعلم الطفل وينمو إدراكه الحسي، خاصة مع وجوده في بيئة الروضة بمثيراتها المتنوعة. حيث يؤكد عبدالعزيز (٢٠١٦) على أن القائمين بالعملية التربوية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة يجب عليهم العناية بتخطيط وتصميم البرامج التعليمية والتربوية والتي تشمل على أنواع مختلفة من الخبرات والتي تهدف الى النمو المتكامل لأطفال تلك المرحلة في جميع النواحي. وتفسر الباحثة وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية وباقي الأبعاد الفرعية لها، إلى أن أدوات منتسوري تحفز القدرات المعرفية لدى الأطفال السامعين، ولأن الطفل في هذه المرحلة يميل إلى الألعاب والأدوات الحسية مع جو من الحرية حيث يؤكد بياجيه(Piaget, 1962) على تأثر النمو المعرفي بالخبرات الحسية.

التوصيات:

١- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول تأثير أدوات منتسوري على جوانب النمو المختلفة لدى الأطفال الصم وفي مراحل عمرية مختلفة.

٢- أن تسعى وزارة التعليم على استخدام منهج منتسوري مع الأطفال الصم في مرحلة رياض الأطفال والمراحل العمرية المختلفة وفقا لمدخل النظرية نفسها.

* * *

المراجع

أبو حطب، فؤاد (١٩٧٩). *تقنين اختبار رسم الرجل على البيئة السعودية*. جامعة ام القرى–مركز البحوث التربوية النفسية.

أحمد، أحمد (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدخل مبكر باستخدام انشطة منتسوري في تحسين مستوى الانتباه لدى الاطفال الذاتويين. *مجلة الطفولة والتربية* –جامعة الاسكندرية. ٦ (١٧). ٣٥٥-٣٩٩

الاحمد، فراس (٢٠٠٨) *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الاطفال ضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة بالأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة–جامعة عمان العربية–كلية الدراسات التربوية العليا.

البتانوني، فايز. ونصار، عصام (٢٠١١) العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بالذكاء المعرفي ووجهة الضبط لدى عينة من ضعاف السمع والصم بمركز الجبل للتأهيل بمدينة البيضاء. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*. ٢٦ (٢). ١٨١-٢١٣.

البرادعي، شيماء (٢٠١٧). *البروفيل النفسي للأطفال الصم الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية–جامعة دمنهور.

الجبوري، ريا والجبوري علي (٢٠١٨) القدرات المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية من ذوي اضطراب التواصل واقرانهم العاديين. *مجلة العلوم الانسانية- جامعة بابل*٢٥ (١) ٢٩٠-٣٠٩

الجوالدة، فؤاد. وسهيل، تامر (٢٠١٣). أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى المعوقين سمعيا. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية* ٣ (١). ١٩٦-٢٣٤.

الحديدي، منى. وجمال الخطيب، (٢٠٠٩). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان، الأردن: دار الفكر.

الحفناوي، محمود. وشهاب، اسراء (٢٠١٤). فاعلية برنامج الكتروني في اكساب بعض المفاهيم البيئية لأطفال مرحلة رياض الاطفال المعاقين سمعيا بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*–جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ٣٢، ١٦٥-٢٠٨.

الخالدي، مريم (٢٠٠٨) *مدخل الى رياض الأطفال*. عمان، الاردن: دار صفاء.
الزبون، إيمان (٢٠١٥). تقييم المنهاج الوطني التفاعلي ووثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم: دراسة نوعية .*المجلة الاردنية في العلوم التربوية* الأردن١١ (٣). ٣٨٧ -٤٠٢.
السيد، رشا (٢٠١٦). فاعلية برنامج حركي لتنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى الطفل المعاق عقليا باستخدام منهج منتسوري. *مجلة الارشاد النفسي ٤٦*، ٥٢٣-٥٧٥.
السيد، عبير. وعبد الخالق، شادية. واحمد، ابتسام (٢٠١٧) دراسة مقارنة بين برنامج منتسوري وبرنامج البورتاج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الاطفال المعاقين عقليا. *مجلة البحث العلمي في التربية ١٨* (٦) ٢٥-٤٩.
الشخص، عبد العزيز. وسيد، نعيمة. ومنيب، تهاني (٢٠١٥). برنامج تدخل مبكر مقترح لعلاج تأخر النمو اللغوي وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الاطفال ذوي الاعاقة السمعية. *مجلة كلية التربية* –جامعة عين شمس ٣٩ (١). ٧١٣-٧٩٠.
الطيطي، محمد. وخصاونة، عون. وعريفج، منير. وموسى، فدوى. وخطاب، صالحة. والحسون، عدنان.... وعايش، لطيفة (٢٠١٤). *مدخل الى التربية*. ط٣. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
العبداللات، هناء (٢٠١٥) *بناء برنامج قائم على مبادئ التعلم باللعب وقياس أثره في تحسين مهارات اللغة الشفهية والكتابية والتفكير البصري لدى ذوي الاعاقة السمعية في رياض الاطفال في الاردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الاسلامية العالمية. الاردن.
العدوان، جعفر (٢٠١٤) *فاعلية برنامج تعليمي محوسب قائم على التدخل المبكر في تنمية المهارات النطقية واكتساب المفردات اللغوية* –رسالة دكتوراه غير منشورة – جامعة العلوم الاسلامية العالمية الأردن.
العناني، حنان (٢٠١٤) *اللعب عند الاطفال الاسس النظرية والتطبيقية*. ط٥ عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
القحطاني، حنان (٢٠١١). *برنامج ارشادي باستخدام اللعب لتنمية بعض المهارات الاجتماعية والانفعالية للأطفال ضعاف السمع*. رسالة دكتوراه غير منشورة-كلية رياض الاطفال –جامعة القاهرة.

آل مرعي، محمد. وحسن، محمد (٢٠١٦). اعداد اختبار القدرات المعرفية" اللفظي-الكمي" وتقنينه على عينة من طلاب الجامعة بصورته الاولى. *مجلة جامعة طيبة (العلوم التربوية)* ١١ (٣). ٤٢١-٤٤٣.

المطيري، مطلق (٢٠٠٨) *الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء غير اللفظي Toni 3 لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في البيئة السعودية* –رسالة ماجستير غير منشورة –جامعة مؤته-الأردن.

المطوع، محمد. وشريت، أشرف (٢٠٠٦) عمليات الادراك الحسي والترميزي والانفعالي والذاكرة قصيرة المدى: دراسة مقارنة لدى عينتين من الاطفال المصريين والبحرينيين. *مجلة كلية التربية-الاسكندرية*١٦ (٣).٦٠-١١٦.

الناشف، هدى (٢٠١٨) *برامج رياض الاطفال*، ط ٢. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

النحاس، محمد (٢٠٠٦) *سيكولوجية التخاطب لذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

بدران، شبل (٢٠١٥) الفلسفات والاتجاهات المعاصرة في تربية الطفل. *مجلة الطفولة والتنمية*. مصر. ٦ (٢٤) ٧٣-٩٣.

بدير، كريمان (٢٠٠١) *التعلم المستقبلي للأطفال*. القاهرة: عالم الكتب.

بو عمر، حسيبة (٢٠١٧). التفكير المنطقي وعملياته لدى الاطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي. *مجلة الحكمة للدراسات النفسية والتربوية* ١٢ . ٢٣-٣٨.

خصاونة، محمد (٢٠١٧). بناء مقياس متعدد الابعاد للقدرات المعرفية للتعرف على صعوبات التعلم وتشخيصها للفئة العمرية من (٤-٨) سنة. *مجلة كلية التربية* –جامعة عين شمس٤١ (٣).١٤-٤٦.

شندي، شيماء (٢٠١٥) *برنامج لتنمية مهارات القراءة والكتابة باستخدام طريقة منتسوري لدى طفل الروضة*. رسالة دكتوراه غير منشورة –كلية رياض الاطفال – جامعة القاهرة.

صالح، ماجدة محمد. (٢٠١٢) اكساب الاطفال بمرحلة ما قبل المدرسة من فئة ضعاف السمع بعض مهارات التفكير المنطقي. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية* والاجتماعية ١٤٧ (١). ٣٥-٨٣.

عاصي، خالد. وعربيات، احمد (٢٠١٣). فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى أدوات التفكير التفاعلية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الأساسية في عينة أردنية. *دراسات-العلوم التربوية* ٤٠ (٢). ١٥٢٣-١٥٤١.

عبد الجواد، منال (٢٠١١) *فاعلية برنامج تدخل مبكر للأمهات والمعلمات باستخدام انشطة اللعب لتنمية الحصيلة اللغوية للأطفال المعوقين سمعيا*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية –جامعة عين شمس

عبد العزيز، سالي (٢٠١٦). برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية والمهارات الاساسية الحركية والقدرات الادراكية لأطفال ما قبل المدرسة (٣-٤ سنوات) باستخدام منهج منتسوري. *مجلة اسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية* ٤٣ (٣). ٥٤٣-٥٨١.

عبد المجيد، فائزة. ونصر، سناء. وعبد اللطيف، ساره (٢٠١٥). دراسة مقارنة بين منهج منتسوري والمنهج المطور التابع لوزارة التربية والتعليم المصرية في قدرات التفكير الابتكاري لدى طفل الروضة. *دراسات الطفولة*١٨ (٦٨). ٨٣-٨٨.

عيسى، أحمد (٢٠٠٦). *فاعلية الالعاب التعليمية في اكساب بعض المفاهيم العلمية لأطفال الروضة المعاقين سمعيا في المملكة العربية السعودية* – رسالة دكتوراه غير منشورة –معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عيسى، سامي. والحفناوي، احمد (٢٠١٤) أثر استخدام تلميحات الفيديو الرقمية في ضوء المعايير وحاجات الاطفال ضعاف السمع بمرحلة رياض الاطفال لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لديهم. *دراسات تربوية واجتماعية. جامعة حلوان* ٢٠ (٤). ٧٣١-٧٧٢.

قناوي هدى. والراشد، مضاوي. ومحمد، ابتهاج (٢٠٠٥). *مدخل إلى رياض الأطفال*. الرياض، السعودية: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

كوك، ر. وكلين، د. وشين، د (٢٠١٢) تكييف *مناهج الطفولة المبكرة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. ترجمة ايمان الزبون ونواف الزيود ٢٠١٥. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

متولي، محمد (٢٠١٥) مدخل منتسوري وأثره في إكساب بعض مهارات الحياة العملية لدى طفل الروضة من وجهة نظر الامهات. مجلة كلية التربية بأسيوط. ٣١(٤). ٣٦٣- ٣٩٦.

محمد، مروة (٢٠٠٧). *برنامج لإكساب المفاهيم الرياضية لدى اطفال الروضة العاديين والمعاقين سمعيا* –رسالة دكتوراه غير منشورة – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس.

مكاري، ناهد (٢٠٠٥). تنمية بعض انواع السلوك التوافقي لدى الاطفال المعوقين عقليا القابلين للتعليم باستخدام اسلوب منتسوري. رسالة ماجستير غير منشورة معهد الدراسات والبحوث – جامعة القاهرة.

منتسوري، ماريا (١٩٦٦). *سر الطفولة*. (ترجمة) سلوى جادو٢٠٠٣. القاهرة، مصر: مكتبة دار الكلمة.

منيب، تهاني. ومهران، الاء. وزكي، دعاء (٢٠١٥) برنامج مقترح لتنمية مهارات الادراك الحسي للأطفال مزدوجي الاعاقة السمعية والبصرية. مجلة *كلية التربية* –عين شمس ٣٩ (٣). ٥١٩-٥٦٩.

منيب، تهاني. ونافع، جمال. وغالي، ياسمين (٢٠١٣) فاعلية برنامج تدخل مبكر مقترح باستخدام انشطة منتسوري في تنمية المهارات المعرفية والتواصلية لدى الاطفال التوحديين. *مجلة الارشاد النفسي* ٣٤. ٤٧٩-٥١٣.

منيب، تهاني. والكيلاني، السيد. وعامر، امينة (٢٠١٥) برنامج مقترح لتنمية المهارات ماقبل الاكاديمية للأطفال ذوي الاعاقة السمعية في ليبيا. *مجلة كلية التربية* –عين شمس٣٩ (١). ٥١٧-٥٩٤.

مهدي، ياسر (٢٠١٧). برمجية هاتف نقال في العلوم قائمة على التصميم الشامل لتنمية القدرات المعرفية وتقديرات الذات والتحصيل العلمي لدى تلاميذ الفصول متعددة المستويات بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية*–مصر ٢٠ (١). ٥١-١١٠.

يوسف، صديق (٢٠١١). *فعالية برنامج العبق (اليوسيماس) على بعض القدرات المعرفية لتلاميذ مرحلة الأساس* –رسالة دكتوراه غير منشورة –جامعة النيلين –الخرطوم

Adeniyi, S. & Kuku, O. (2018). Effectiveness of two instructional methods on reasoning ability of children with hearing impairment in Nigeria. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, *17(4), 395-417.*

Al-Ameel، H. (2002). *The Effects of Different Types of Pre-School Curricula on Some Aspects of Children's Experience and Development in Saudi Arabia*. Unpublished Thesis (PhD). University of Wales, Cardiff.

Al-Zboon. A. (2016) Kindergarten Curriculum for Children with Hearing Impairments: Jordanian Teachers' Perspectives. *Deafness & Education International*, *18*(1), 38-46.

Bahatheg, R. O. (2011). How the Use of Montessori Sensorial Materials Supports Pre-School Children's Problem-Solving Skills. *Hummingbird Doctoral Research Journal, 2:* 47-54.

Billing.D. (2007). Teaching for Transfer of Core/ Key Skills in Higher Education: Cognitive Skills. *Higher Education 53 (4)* 483- 516.

Bond. G. G. (1987). An assessment of cognitive abilities in hearing- and hearing-impaired preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 52,* 319-323.

Dohrmann, K., Nishida, T., Gartner, A., Lipsky, D., & Grimm, K. (2007). High school outcomes for students in a public Montessori program. *Journal of Research in Childhood Education*, *22,* 205–217.

Elliott, C. Smith, P & McCullough, K. (1996). British Ability Scale 2, Administration and Scoring Manual. London, UK: nferNelson Publishing Company Ltd.

Elkin, M., Sullivan, A., & Bers, M. (2014). Implementing a robotics curriculum in an early childhood Montessori classroom. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 13*, 153-169.

Fawzy, E. (2006) Comparing Creative Thinking Abilities and Reasoning Ability of Deaf and Hearing Children, *Roeper Review 28*(3)140-147.

Jones, L (2014). Developing Deaf Children's Conceptual Understanding and Scientific Argumentation Skills: A Literature Review. *Deafness & Education international.16* (3), 146–160

Hanson, B (2009). *An exploratory study on the effectiveness of Montessori constructs and traditional teaching methodology as change agents to increase academic achievement of elementary black students*. Unpublished doctoral dissertation. Capella University. (UMI No: 3371732).

Helfrich, M (2011). Montessori Learning in the 21st Century, A Guide for Parents &Teachers, Troutdale, Oregon, News age press.

Isaacs, B. (2007). Bringing the Montessori approach to your early years practice., London, UK: Routledge.

kayili. G. (2018) The Effect of Montessori Method on Cognitive Tempo of Kindergarten Children. Early Child Development and Care. *188* (3), 327–335.

Kayili ,G & Ari, R.(2011).Examination of the effects of the Montessori Method on preschool children's readiness to primary educations Educational Science:Theory & practice -*11*(4) 2104-2109.

Kee.N & Chia,N,(2010). Teaching Arithmetic Operation of Division with Montessori Division Board Set to Two Children with Autism Spectrum Disorders: A Case Study. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals* Spring/Summer 157-171.

Kramer, R. (2012) *Maria Montessori: A Biography*. Lexington, KY: University of Chicago press.

Karam El Din.M. (2012) Impact of Sensory Integration Program Therapy on Development of Hard of Hearing Children. *Childhood Studies15*(54)57-63.

Krishna, R. & Gowramma, I. (2007). *To Study the Cognitive Capabilities of Preschool Children with Hearing Impairment and Its Relation to Learning of Pre-Arithmetic Skills*. Dissertation Vol. VI, -08, Part – C, Special Education. 24-32.

Lillard, A. S., & Else-Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori. *Science, 313(*29), 1893-1894.

Lillard, A. S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology, 50*(3), 379-401.

Lochner, K. (2016). *Successful Emotions: How Emotions Drive Cognitive Performance*. Wiesbaden: Springer.

Lochner, K., & Eid, M. (2016). *Successful emotions: how emotions drive cognitive performance*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Lopata, C., Wallace, N, & Finn, K.. (2005).Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs. *Journal of Research in Childhood Education, 20* (1), 5-13.

Mallett, J., & Schroeder, J. (2018). Academic achievement outcomes: A comparison of Montessori and non-Montessori public elementary school students. *Journal of Elementary Education. 25* (1) 39-53.

Marschark, M., Spencer P. & Lizabeth, P. (2011). Evidence, Based Practice in Education Deaf and Hard of Hearing Children Teaching Their Cognitive Strengths and Needs, *European Journal of Special Needs Education, 26.* (6)3-16.

Marschark, M. & Hauser, P. (2008). *Cognitive underpinnings of learning by deaf and hard-of-hearing students: Differences, diversity, and directions*. In M. Marschark & P. C. Hauser (Eds.), Deaf cognition: Foundations and outcomes (3-23). New York: Oxford University Press.

Marshall, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *npj Science of Learning*, *2*(1), 1-9.

McCay,V.(2005): Fifty Years of Research on the Intelligence of Deaf and Hard-of-Hearing Children: A Review of Literature and Discussion of mplications. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education10,* (3) 225-231.

Mon*tess*ori, M. (1997). *The discovery of the child*, Oxford: Clio Press.

Montessori, M. [1912, 2003]. The Montessori Method, New York: Barnes and

Moores, D. (2008). Educating the deaf psychology, principles, and practice. Boston: Itoghton miffin company.

Mori,S. (2018). The Effect of Mindful Practices on the Independent Learning Process of Third-Grade Montessori Students Unpublished Thesis (PhD). University of South Carolina.

Murray, ,K. (2008),*Public Perceptions of Montessori Education*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas.

Peng, H- Sham'ah. M. (2014) Do Children in Montessori SchoolsPerform Better in the Achievement Test? A Taiwanese Perspective. *International Journal of Early Childhood, 46 (2) 299-311.*

Piaget,J.(1962). Play,Dream And Imaition in Childhood. New York: Norton

Phillips-Silver.J& Daza. M. (2018). *Cognitive Control at Age 3: Evaluating Executive Functions in an Equitable Montessori Preschool*. Frontiers in Education 07 December 2018https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00106.

Özeren.A&Kava.R.(2013) Montessori Approach In Pre-School Education And Its Effects. *The Online Journal of New Horizons in Education 3*(3) 12-25.

Rathunde, K. R., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education, 111, 341–371.*

Rannikko, I. (2016). Change in cognitive performance and its predictors in general population and schizophrenia in early midlife (Doctoral dissertation, University of Oulu, Finland). Retrieved from https://goo.gl!OfWUcO

Rojers. T. (2001) The Effects of Early Intervention Multiple Intelligence Program on Hearing Impaired Children. *Journal of Academic Audial*.*14*.84-101.

Sandberg, A.,& Bostrom, N. (2006). Converging Cognitive Enhancements. *Annals New York Academy of Sciences. 1093,* 201-227.

Wilbrandt,E.(2011). *Montessori Approach in Pre-school Education*. Kök Publishing. Ankara.

* * *

تأثير إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي لدي طلبة الجامعة باستخدام النمذجة السببية

د. صبحي سعيد الحارثي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة أم القرى

تأثير إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي لدي طلبة الجامعة باستخدام النمذجة السببية

د. صبحي سعيد الحارثي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة أم القرى

تاريخ تقديم البحث: ١٢/ ٤/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٢٤/ ٦/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة تأثير إعاقة الذات وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي لدي طلبة الجامعة، بلغت عينة البحث ٢٠٢ طالباً وطالبة (١١٢طالباً، ٩٠ طالبة) من المستويات الدراسية (٣–٨) من جامعة أم القرى، بكليات العلوم الإنسانية والكليات العلمية. وتتراوح أعمارهم بين (٢١–٢٥) عاماً. تم تطبيق مقياس إعاقة الذات الاكاديمية ومقياس توجهات الأهداف، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن معامل ارتباط التحصيل الدراسي بأبعاد توجهات الأهداف دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لجميع الأبعاد، ولكن معاملات الارتباط موجبة بالبعد الأول (أهداف الاتقان) والرابع (أهداف الأداء) بينما معاملات ارتباط التحصيل بالأبعاد الثاني (تجنب الأداء) والثالث (تجنب الاتقان) والخامس (تجنب العمل) جميعها معاملات ارتباط سالبة، بينما معامل ارتباط إعاقة الذات بكل من التحصيل الدراسي والبعد الأول والرابع من توجهات الأهداف سالبة ولكن معاملات ارتباط إعاقة الذات ببقية توجهات الأهداف موجبة. ووجدت فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في جميع متغيرات البحث.ما عدا توجهات أهداف الأداء. " أهداف الاتقان" وفي التحصيل الأكاديمي كانت الفروق لصالح الاناث أما البعد الثاني "تجنب الأداء" والبعد الثالث "تجنب الاتقان" والبعد الخامس "تجنب العمل" وايضاً إعاقة الذات كانت الفروق لصالح الذكور وهي أبعاد سلبية. لا توجد فروق دالة احصائياً بين التخصصات الإنسانية والتخصصات العلمية في جميع توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي وأيضاً إعاقة الذات. توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي، كما أن إعاقة الذات تتوسط تأثير توجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: إعاقة الذات الأكاديمية، توجهات الأهداف، التحصيل الأكاديمي.

The impact of Academic Self-handicapping and Goals Orientation on the Academic Achievement of University Students. (Using Causal Modeling)

Dr. Subhy Saeed Al Harthy

Department of Special Education- College of Education

Umm Al-Qura University

Abstract:

The present study aimed to study the impact of self-handicapping and the goals orientation on the academic achievement of university students, the research sample reached 202 students (112 male, 90 female). The sample from the academic levels (3-8) from Umm Al-Qura University. Faculties of human sciences scientific faculties their age ranging (21-25) years. The academic self-handicapping measure and the goal orientation scale were applied. The study reached the following results: The correlation coefficient with the dimensions of the goals orientations is statistically significant at the level of 0.01 for all dimensions, but correlation coefficients are positive for the first factor (Mastery approach goals) and the fourth factor (performance –approach goals). Achievement correlation coefficients of the second factor (performance - avoidance goals), third factor (mastery- avoidance goals), and fifth factor (work-avoidance goals) are all negative correlation coefficients, while the self-handicapping correlation coefficient of both achievement and the first and fourth factor of goal orientations are negative but the rest of the goal orientations are positive. There are statistically significant differences between males and females in all research variables except performance goal orientation. In the first dimension of the "goals of mastery" and in academic achievement were differences in favor of females, the second factor "avoid performance" and the third-factor " mastery- avoidance goals " and the fifth-factor " work- avoidance goals " and also self- handicapping differences were in favor of males. There are no statistically significant differences between human and scientific colleges in all orientations of goals and academic achievement as well as self-handicapping. There were direct and indirect effects of goal orientation on academic achievement; Self- handicapping also mediates the impact of goal orientation on academic achievement

key words: Academic self- handicapping, goal orientation, academic achievement.

المقدمة:

يسعي الانسان دائماً للنجاح ويجد ويجتهد ليذلل العقبات التي تحول دون تحقيق أهدافه والظفر بالنجاح، إلا أن تفسير السلوك الإنساني معقد جداً وتفسيره يتطلب جهداً كبيراً حيث يوجد بعض الافراد ينخرطون في سلوكيات تقلل أو تمنع فرص النجاح لديهم. مما يجعل الحاجة ملحة للإجابة عن السؤال. لماذا ينخرط هؤلاء في مثل هذه السلوكيات التي مئالها الفشل، على الرغم من أن الانسان في حاجة للشعور بالرضا عن النفس، لكن الباحثين وجدوا أنه في بعض الأحيان يذهب الفرد إلى أبعد من أن يقوض فرص النجاح وذلك من أجل تجنب تحمل المسؤوليات عن الإخفاق في النجاح مما يجعله يتجنب الأداء بحجة عدم قدرته على أداء هذا العمل وهوما يعرف بإعاقة الذات self-handicapping. وهذا السلوك يتوقف على طبيعة الفرد وأهدافه التي وضعها لنفسه والتي تمثل المحرك للسلوك فقد تكون أهداف الفرد لها دافعية ذاتية وأحيانا تكون السلوكيات مرهونة بدافعية خارجية وأحيانا يعزف الفرد عن الأداء، كما أن لدى الفرد حاجة قوية لإلقاء اللوم على إخفاقاته على قوى خارجية مع الأخذ في الاعتبار الشخصية لنجاحاته يحمي هذا السلوك احترام الذات، ولكنه قد يجعله أيضًا يقوم بأشياء تجعله في الواقع أقل احتمالًا للنجاح (Sniezek,2001). وتعد إعاقة الذات من الاستراتيجيات التي قد يلجأ لها الأفراد حفاظا على تقديرهم لذواتهم وتجنب الفشل المحتمل، ويشمل مصطلح إعاقة الذات على مدى واسع من السلوكيات مثل التلكؤ وعجز في السعي وغيرها (Moore, & ,2004)

Waruer فإعاقة الذات تسند تقدير الفرد لذاته على المدى القصير بتهيئة عذر مقبول لأداء الضعيف((2000, Convington) و إن التكيف السيء يؤدي الى تجنب المهمة والتوقعات الفاشلة والأعذار والعزو الخارجي التي يكون لها تأثيرات سلبية على إ عاقة الذات. (Maata, Statin, & Nurmi, 2002)

بعض الطلاب يتوقفون عن الاستذكار حتى آخر دقيقة قبل ليلة الاختبار وإن لم يكن ذلك فإنهم يخفضون جهودهم في الاستذكار وتبعا أداءهم المنخفض فهذه الظروف تظهر بوضوح أكثر من كونها نقص في القدرة، هذه الاستراتيجيات تسمي إعاقة الذات لأنهم في الغالب يخفضون أدائهم Urdan, and Midgley, 2001).

ويظهر بعض الطلاب عن عمد سلوكيات إعاقة الذات عندما يتوقعون أداءً ضعيفًا لمهمة أكاديمية لاحقة. ويربطون أدائهم المتدني بسلوكيات إعاقة الذات لتجنب تصور متوقع بنقص القدرة من قبل أصدقائهم، وهذا السلوك ليس قاصرًا على الطلبة منخفضي التحصيل أو العاديين بل إنه يظهر من قبل الطلبة المتفوقين والموهوبين حيث كشفت نتائج دراسة (Tadik & Eker, 2012) أن الطلاب الموهوبين ليسوا خاليين من سلوكيات إعاقة الذات، وأولئك الذين يعانون من تدني الكفاءة الذاتية والتركيز على أهداف الأداء هم أكثر عرضة لإظهار إعاقة الذات في تعليمهم المدرسي.

إن نجاح العملية التعليمية يتوقف على تفاعل وتكامل عناصرها والتي تتضمن الطالب، والمعلم، والمنهج الدراسي، وأدوات التقويم والإدارة وما تقدمه من

خدمات إرشادية، ويعد التحصيل الأكاديمي هو المؤشر المعبر عن نجاح العملية التعليمية وتحقيق المؤسسة التعليمية لأهدافها لذا نال التحصيل الأكاديمي الاهتمام من قبل المسؤولين والباحثين في مجال التعليم والتعلم. ويتأثر التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بالعديد من المتغيرات، منها توجهات الأهداف لديهم والتي ترتبط بطبيعة الطالب من جهة وبطبيعة المعرفة المتعلمة من جهة، وطبيعة تعلمها من جهة أخرى (حسن، ٢٠١٠). وأن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز (Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003).

مشكلة الدراسة

علي الرغم من أهمية إعاقة الذات وأثارها السلبية علي الطلاب وتوجهات الأهداف، إلا إنه توجد ندرة في البحوث العربية التي تناولت هذا الموضوع وخاصة في المملكة العربية السعودية في المستوي الجامعي- في حدود علم الباحث- علي الرغم من وجود العديد من الابحاث التي ركزت علي اعاقة الذات في بلدان كثيرة (Jones & Berglas , 1978; Kolditz & Arkin, 1982; Tucker, Vuchinich, & Sobell, 1981; Rhodewalt & Davison, 1986) ، ولكن توجد ابحاث تناولت إعاقة الذات ومتغيرات أخري. مثل دراسات (الحسيني، ٢٠٠٩ ، أحمد ، ٢٠١٠، مفضل وسليمان، ٢٠١١ ، شاهين،٢٠١٥، جعيص والحديبي ٢٠١٥)، ومن الملاحظ من خلال العمل في الجامعة لعدة سنوات أن بعض الطلبة تحصيلهم منخفض، وليس لديهم الدافعية ويأخذون سنوات طويلة لإنهاء الدرجة الجامعية (البكالوريوس) ولديهم من القدرات ما يحقق النجاح، إلا أنهم قد يكونوا تعرضوا لمشكلات

أخري مثل توبيخ معلميهم لهم أمام زملائهم ونجد البعض لديه عزوف عن المشاركة وعن الأداء رغم امتلاكهم مقومات وامكانيات أداء العمل المطلوب منهم.

بالإضافة إلى تعارض نتائج الدراسات السابقة المرتبطة بتأثير النوع (ذكور، إناث) على إعاقة الذات حيث توصلت نتائج الدراسات أن الذكور أعلى من الإناث في إعاقة الذات (Cocoradă, 2011; Dietrich,1995 , Hirt, McCrea & Boris ,2003; Sultan; Kanwal, 2014). ودراسة Smith, Sinclair and Chapman (2002) بينما توصلت بعض الدراسات إلى أن الإناث أعلى من الذكور في إعاقة الذات ومنها : Ganda & Boruchovitch (2015)، Warner & Moore (2004) ولذلك اهتم الباحث بدراسة هذه المشكلة. والإجابة على الاسئلة الأتية:

١-لا توجد علاقة بين إعاقة الذات وتوجهات الأهداف والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة

٢-لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي واعاقة الذات.

٣-هل توجد فروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الانسانية في توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي واعاقة الذات؟

٤-هل يوجد تأثير مباشر وتأثير غير مباشر لتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية لتحديد ما يأتي:

١-العلاقة بين اعاقة الذات وتوجهات الأهداف والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

٢-الفروق بين الطلاب والطالبات في توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي واعاقة الذات.

٣-الفروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الانسانية في توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي واعاقة الذات.

٤-التأثير المباشر وغير المباشرة لتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

١- فهم العلاقة بين مفهومي اعاقة الذات وتوجهات الأهداف له تطبيقات مهمة ومردود ايجابي على العملية التعليمية.

٢- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في فهم صفات الطلاب ذوي إعاقة الذات مما يسهم في التخطيط واقتراح بعض الإرشادات النفسية للوقاية من إعاقة الذات الأكاديمية. حيث تساعد النتائج القائمين على العملية التعليمية للتعرف العوامل المساهمة في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، بحيث يتم إعداد البرامج التدريبية لتحسين التحصيل الأكاديمي.

٣-قد تسهم نتائج الدراسة في توجيه عملية التدريس والإرشاد للطلبة بالجامعة وتوجهات الأهداف وإعاقة الذات من جانب المعلمين باتباع أساليب تستند إلى أسس علمية صحيحة.

٤-إن فهم اعاقة الذات وتوجهات الأهداف يسهم في تحسين معرفتنا بعملية التعلم.

٥- إثراء الأدب النفسي الذي يبحث في العلاقات السببية والذي يوفر فهما أدق وأعمق للكيفية التي تربط المتغيرات بعضها بالبعض والتي توفر معلومات عن مستوى إعاقة الذات الأكاديمية، توجهات الأهداف ، التحصيل الأكاديمي.

٦-يستفيدمن نتائج البحث أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وأولياء الأمور بالتركيز على توجهات الأهداف التي لها تأثير إيجابي على تحصيل الطالب وبالتالي يتم تنمية هذه التوجهات ذات التأثير الإيجابي على التحصيل الأكاديمي.

٧-يستفيد أيضاً من هذا البحث معدوا المناهج والمواقف التعليمية والبعد عن المحتوى والمواقف التي تمثل عقبة أمام الطلاب مما يجعلهم يعزفون عن العملية التعليمية ويتبنون سلوك إعاقة الذات في المواقف الأكاديمية.

٨-لفت نظر الطلاب إلى إتباع أسلوب توجه الهدف نحو التعلم مما يجعل الطلبة في حالة رضا عن التعلم والسعي للتعلم من خلال دوافع ذاتية والابتعاد وليس لدوافع خارجية، واتباع أسلوب الفهم الجيد والابتعاد عن أسلوب الحفظ والتلقين.

مصطلحات الدراسة:

إعاقة الذات الأكاديمية:_Academic Self-handicapping

الاستراتيجيات غير التكيفية التي يستخدمها البالغين والأطفال لحماية وصيانة تقدير الذات الإيجابي المرتبط بالمدرسة (Alesi , Rappo & Pepi ,2015).

تعرف إجرائياً: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص عند استجابته على مقياس إ عاقة الذات.

توجهات أهداف: Goal orientations

هي الأسباب أو الأغراض الأساسية للانخراط في مهمة تعليمية (Elliot,2005).

تعرف إجرائياً: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص عند استجابته على توجهات الأهداف.

التحصيل الأكاديمي: Academic achievement

مدي استيعاب الطلبة لما حصلوا علية من خبرات معينة من خلال مقرات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض.

يعبر عنه إجرائيا: محصلة إجمالي نتائج المقرات الدراسية التي درسها الطالب في فصل دراسي واحد أو عدة فصول دراسية ويهو ما يُعرف بالمعدل التراكمي.

الإطار النظري

إعاقة الذات الأكاديمية Academic Self-handicapping

اننا نعيش تحت ضغوط لكي نحقق النجاح في المجتمع، فالناس عادة يقومون أهدافهم وخططهم في الجوانب الاكاديمية والشخصية والمهنية، فبعضهم يعدون إعداد غير مناسب للتقويم فمثلا الطالب الذي لا يقوم بالإعداد الجيد للاختبار حتى مساء يوم الاختبار والرياضي الذي لا يحضر التدريبات بانتظام هذه اعدادات غير مناسبة لدى بعض الناس وبطريقة غير مألوفة فانهم يقومون بحماية تقدير الذات لديهم بإعاقة الذات، فإعاقة الذات مصطلح أطلق بواسطة Berglas and Jones في عام ١٩٧٨م ليشير إلى استراتيجية تعترض الأداء الناجح، فإعاقة الذات دائما الشخص إما أن يعذو الفشل لسبب خارجي حال دون حدوث النجاح أو يعذو النجاح إلى سبب داخلي (ان قدرته تغلبت على العوائق) وفي كلا الحالتين يقوم بحماية تقدير الذات، وأول الطرق التي تستخدم لقياس إعاقة الذات " التقرير الذاتي" والذي فيه يرى الفرد أن إعاقة الذات ترجع إلى المناخ المعيق من حوله وفيها يقدم الفرد الاعذار المحتملة بطريقة ذاتية ولا يمكن التحقق من صحتها، أما الشكل الثاني من إعاقة الذات هو إعاقة الذات السلوكية (وهي إعاقة مكتسبة) والتي تمثل مكون يقلل فرص النجاح (Hirt, Deppe, Et Gordon 1991)

يشير مفهوم إعاقة الذات إلى الاستراتيجيات غير التكيفية التي يستخدمها البالغين والأطفال لحماية وصيانة تقدير الذات الإيجابي المرتبط بالمدرسة (Alesi , et al. ,2015).وتؤكد دراسة Ferradás, Freire , Valle and Núñez

(2016) نظراً لوجود ظروف تنافسية عالية بالجامعة، يقود الخوف من الفشل بعض الطلاب إلى حماية قيمة الذات باستخدام استراتيجيات إعاقة الذات، وتحدث إعاقة الذات عندما يعيق الأفراد أنفسهم ويخلقون عقبات لأنفسهم قبل تقييم الأحداث (Clarke, 2018).

ويظهر بعض الطلاب عن عمد سلوكيات إعاقة الذات عندما يتوقعون أداءً ضعيفًا لمهمة أكاديمية لاحقة، ويربطون أداءهم المتدني بسلوكيات إعاقة الذات لتجنب تصور محتمل لنقص القدرة من قبل أصدقائهم، وإعاقة الذات ليست قاصرة على فئة محددة من الطلبة، حيث كشفت نتائج البحوث أن الطلاب الموهوبين ليسوا خاليين من سلوكيات إعاقة الذات، وأولئك الذين يعانون من تدني الكفاءة الذاتية والتركيز على أهداف الأداء هم أكثر عرضة لإظهار إعاقة الذات في تعليمهم المدرسي (**Tadik & Eker, 2012**). وتوصلت دراسة **Lucas, et al.(2007)** أن الذكور أعلى من الاناث في إعاقة الذات. ويظهر الذكور سلوكاً أقل تفاعلاً ومشاركة من الاناث في المدرسة **(Yu & McLellan, 2019)**.

يشير مفهوم إعاقة الذاتية الأكاديمية إلى استخدام الاستراتيجيات التي توجد الأعذار لأوجه القصور الأكاديمية، وبالتالي حجب الصلة بين الأداء الأكاديمي والسمات الشخصية. على سبيل المثال، في مواجهة الفشل المحتمل يختار بعض الطلاب الانخراط في سلوكيات مثل الحد من جهدهم، وتقليل وقت الدراسة، أو المماطلة بحيث يتمكنون من عزو الفشل الأكاديمي إلى هذه السلوكيات بدلاً من قدرتهم. وبمعني أخر، يعتقد هؤلاء الطلاب أنه من

الأفضل أن يفشل بسبب أنه كسول وليس بسبب أنه غبي ويمثل الدافع لإعاقة الذات الأكاديمية الشك في الذات الذي يخلق الرغبة في الحماية الذاتية (Urdan & Midgley,2001b، 1998؛ Covington). تشمل الأمثلة الأخرى لإعاقة الذات الأكاديمية المماطلة والانسحاب من الجهد، قلق الاختبار أو المرض، يتيح استخدام استراتيجيات إعاقة الذات في البيئة المدرسية للطالب الحفاظ على مشاعر التقدير الذاتي في مواجهة عدم اليقين الأكاديمي، ويتفق معظم علماء النفس التربويين على أن إعاقة الذات الأكاديمية لا تتطور من نقص القدرة، ولكن من الحاجة إلى إنشاء تفسيرات للفشل الأكاديمي المحتمل (Urdan & Midgley,2001b)). ووجدت العديد من الدراسات الارتباطات السالبة بين إعاقة الذات والنتائج التعليمية المختلفة.

.(Schwinger, Wirthwein, Lemmer, Steinmayr, 2014).

تشير إعاقة الذات إلى أي نوع من النشاط أو الممارسة التي تجعل الفرد يعذو الفشل إلى العامل الخارجي (كعذر) ونجاح العامل الداخلي أي أنه ليس سبباً في الفشل (الحصول على الفخر) وبناء على هذه الاستراتيجيات يعتبر الطلاب الفشل هو نتيجة لعوامل خارجية وبالتالي لا يحاولون في تحسين أدائهم .(Burglass and Jones, 1978)

ويذكر (Urdan & Midgley ,2001) أن ذوي إعاقة الذات الاكاديمية يهتمون بكيفية ظهورهم للآخرين إذا فشلوا كما هو الحال في الأداء الفعلي للفشل وهذا ما تؤكده نتائج الدراسة التي اجريت على طلاب الجامعات (Martin, Marsh, & Debus, 2001). وبغض النظر عن نتائج الأداء الأكاديمي فمن المرجح أن يقوم ذوي إعاقة الذات الاكاديمية بتوصيفات دفاعية خارجية

والحفاظ على موضع سيطرة خارجي أكبر من غير ذوي إعاقة الذات (Martin, et. al., 2001; Murray & Warden, 1992). يتفق معظم علماء النفس التربويين على أن إعاقة الذات الأكاديمية لا تزيد نتيجة نقص القدرة، ولكن نتيجة الحاجة إلى إنشاء تفسيرات للفشل الأكاديمي المحتمل (Urdan & Midgley,2001b) وبالتالي فإن من خلال إعاقة الذات، يمكن حماية قيمة الذات الشخصية (Akin, 2012). ومن نتائج احدى الدراسات التجريبية أنه عند إعطاء الفرصة للأفراد لأداء مهمة ما اختار الأفراد تناول دواء يثبط الأداء بدلاً من محاولة القيام بمهمة بدون الدواء حتى يكون لديهم عذر للفشل، لذا اختار المشاركون في التجربة السلوك الذي سمح لهم "بتأجيل (أو تقدير) الفشل، وبالتالي تمكين الأفراد من تجنب الآثار السلبية للأداء (Jones & Berglas, 1978).

وأثناء بحث بنية إعاقة الذات، حدَّد عدد من الدراسات مدى السلوكيات التي قد تُستخدم كعقبات ذاتية ومن أمثلتها: استخدام العقاقير أو الكحول الذي يثبط الأداء (Jones &Berglas, 1978; Kolditz & Arkin, 1982; Tucker, et al., 1981),.أو اختيار الأداء في ظل ظروف صعبة أو تشتيت الانتباه (Rhodewalt & Davison, 1986)، والشعور بالقلق أو المزاج السيئ (Baumgardner, Lake, & Arkin, 1985; Smith, et al., 1982). ويعتبر بعض الباحثين Kolditz & Arkin (1982) أن إعاقة الذات تمثل بشكل أساسي استراتيجية لتقديم الذات، أي الاستراتيجية المصممة لتقليل احتمالية أن يقوم آخرون بإعطاء سمات سلبية للأداء الضعيف، ومع ذلك، فمن المعقول أن يكون لإعاقة الذات في وقت واحد غرض رئيس وآخر فرعي

(Baumeister & Scher,1988). وبالأخذ في الاعتبار الجوانب النظرية، يمكننا أن نفترض أن استخدام إعاقة الذات هي استراتيجية محفوفة بالمخاطر، والتي يمكن أن تحمي تصور كفاءة الفاعل في عيون المراقب، ولكن يمكن أن تؤدي إلى تقييم سلبي للخصائص الشخصية للفرد القائم بالأداء إلى المدى الذي ينظر إليه على أنه عائق يمكن السيطرة عليه من قبل الفرد، داخلي ومستقر في الوقت المناسب (Hip-Fabek,2005).

توجهات الأهداف: Goal orientations

تم تعريف توجهات أهداف الإنجاز على أنها الأسباب أو الأغراض الأساسية للانخراط في مهمة تعليمية. **(Elliot, 2005)** في البداية، كان هناك نوعان من أهداف الإنجاز المحددة: أهداف الاتقان، ، وأهداف الأداء، حيث يركز الطلاب على إظهار كفاءتهم مقارنة بالآخرين **(Dweck, 1986).** في وقت لاحق قدم **arackiewicz(1997)** توجهات التجنب والتي تختلف عن أهداف الأداء، مما أدى إلى نموذج ثلاثي الأبعاد لأهداف الإنجاز يتكون من توجهات الإتقان وتوجهات الأداء وتوجهات تجنب الأداء. ويهدف الطلاب مع توجهات أهداف الأداء إلى إظهار الكفاءة الأكاديمية العالية للآخرين، ويهدف أولئك الذين لديهم أهداف تجنب الأداء إلى تجنب عدم الكفاءة بالنسبة للآخرين. الدراسات السابقة تميل لإظهار أن الاناث المراهقات أكثر توجها إلى الإتقان من الذكور، على الرغم من أن بعض الدراسات لم تصل إلى نفس الفروق بين الجنسين في الرياضيات **(Nie, & Liem, 2013)**. إلا

أنه يوجد اتجاه بأن الذكور يظهرون مستويات أعلى من السعي لتحقيق الأهداف **(Butler,2006).**

والتوجه نحو الهدف هو نمط متكامل من المعتقدات يؤدي إلى "طرق مختلفة للاقتراب من مواقف الإنجاز والمشاركة فيها والاستجابة لها" (Ames, 1992, p.261). وهو أيضاً المخطط أو النظرية العامة للفرد لمقاربة المهمة والقيام بالمهمة وتقييم أدائها في المهمة (Pintrich, 2000). تشير معظم النظريات إلى اتجاهين للهدف وهما إتقان وأهداف الأداء (Ames, 1992; Elliot & Dweck, 1988; Nicholls, 1984) ويركز الطلاب الذين يتبنون اتجاه هدف الأداء على قدرتهم مقارنة بقدرات الطلاب الآخرين، وعلى الحصول على درجات أفضل من الطلاب الآخرين، وعلى الموافقة الاجتماعية على إنجازاتهم. وحدد Meece, Blumenfeld and Hoyle(1988) الطلاب الذين لديهم اتجاه تجنب العمل بالإضافة إلى الطلاب الذين لديهم إتقان وهدف أهداف الأداء، حيث يركز الطلاب الذين يتبنون هذا التوجه على أداء المهام في أسرع وقت ممكن بأقل جهد ممكن. يميز بعض المؤلفين اتجاه تجنب آخر، وهو اتجاه تجنب الأداء وهو أن الأفراد مع هذا التوجه يسعون جاهدين لتجنب الأحكام غير المواتية لكفاءتهم (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997). أن الهدف من اتجاه تجنب الأداء هو تجنب إظهار عدم القدرة، في حين أن اتجاه تجنب العمل يهدف إلى الحد من الجهد وينبع أساسًا من تصورات الطلاب بأن الدراسة نشاط عديم الفائدة أو غير مهم، وعلى الرغم من أن العديد من المؤلفين يميزون بين توجه الأداء وتجنب الأداء،

إلا أنه لم يتم اعتبار هذين الاتجاهين كعوامل مختلفة، في حين تم اعتبار اتجاه تجنب العمل كعامل منفصل (Rupčić & Kolić-Vehovec, 2004). في الآونة الأخيرة، اختلف الباحثون فيما يتعلق بالاتجاه الجديد في البحث عن الأهداف، مما يشير إلى أن الوجود المتزامن لأهداف متعددة سوف يرتبط بنتائج أكثر إيجابية، كما أن اتقان الهدف وأسلوب الأداء مستقلة تجريبياً وأن "وجود مجموعة من الأهداف لا يعني الغياب للنوع الآخر من التوجيه.

الدراسات السابقة:

سوف تعرض فيما يأتي الدراسات السابقة في محورين هما: دراسات تناولت إعاقة الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات، ودراسات تناولت إعاقة الذات وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي:

أولا: دراسات تناولت إعاقة الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات:

دراسة ديتريش (1995) Dietrich بحثت هذه الدراسة الفروق بين الجنسين في إعاقة الذات، بلغت عينة الدراسة ٤٠ طالباً ،٤٠ طالبة، وتم جمع بيانات أدائهم في مهمة تعكس قدرتهم الأكاديمية العامة أو كفاءتهم الاجتماعية، أظهرت الدراسة أن الذكور يعانون من إعاقة الذات أكثر من الإناث.

وهدفت دراسة هيرت ومكريا وبورس (2003) .Hirt, et al إلى دراسة الفروق بين الذكور والاناث في إعاقة الذات، بلغت عينة الدراسة ٢٤١ طالباً وطالبة من جامعة انديانا (١٠٤ طالباً، ١٣٧ طالبة)، ومن نتائجها أن الذكور أعلى من الاناث في إعاقة الذات.

ودراسة الحسيني (٢٠٠٩) والتي هدفت للتعرف على مكونات إعاقة الذات وإمكانية التنبؤ بسلوك إعاقة الذات من خلال تقدير الذات والتوجهات الدافعية، بلغت عينة الدراسة ٦٢٠ طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، ومن أدوات الدراسة استبيان إعاقة الذات، استبيان العوامل المزاجية، استبيان التوجهات الدافعية، استبيان تقدير الذات، وأظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بسلوك إعاقة الذات من خلال التوجه نحو الذات وتجنب الفشل وأيضاً تقدير الذات منبئ بإعاقة الذات، كما توجد علاقة بين سلوك إعاقة الذات والتوجهات الدافعية.

ودراسة مفضل وسليمان (٢٠١١) والتي هدفت للتعرف على إعاقة الذات لدى طلاب الجامعة، واستخدمت مقياس إعاقة الذات واختبار بقع الحبر (الروشاخ)، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في إعاقة الذات، وكذلك لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إعاقة الذات لدى طلاب السنوات الأولى والنهائية.

ودراسة كوركدا (2011)**Cocoradă** والتي هدفت لااستكشاف العلاقات بين إعاقة الذات وبعض المتغيرات ذات الصلة في المجال الأكاديمي مثل الدافع للتعلم، وبلغت عينة الدراسة ٢٣٢ طالبًا وطالبة (وتتراوح أعمارهم ١٥-٢٥ عام)، ومن نتائجها أن الذكور أعلى من الاناث في إعاقة الذات.

ودراسة سلطان وكنوال (2014)**Sultan; Kanwal** والتي تناولت دور تقدير الذات والخوف من التقييم السلبي فيما يتعلق بالاختلافات بين الجنسين في إعاقة الذات، وبلغت عينة الدراسة ٢١٩ طالبًا جامعيًا؛ (١٠٢ من الذكور و١١٧ من الإناث) الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و٢٦ عامًا،

تم تقييم إعاقة الذات وتقدير الذات والخوف من التقييم السلبي، ومن نتائج الدراسة أن الذكور أعلى من الاناث في إعاقة الذات، وتقدير الذات، والخوف من التقييم السلبي.

دراسة جاندا وبرشوش **Ganda & Boruchovitch(2015)** والتي هدفت لااستكشاف استراتيجيات إعاقة الذات التي يطبقها الطلاب في السياق الأكاديمي وتحليل العلاقة بين استخدام هذه الاستراتيجيات والنوع والعمر والسنة الدراسية للطلبة، وتكونت العينة من ١٦٤ طالبًا من كلا الجنسين تتراوح أعمارهم بين ١٨ و٤٨ عامًا بالعامين الثاني والرابع من برنامج البكالوريوس في التربية في الجامعات الحكومية البرازيلية، تم تطبيق مقياس إعاقة الذات، ومن نتائجها أن الطلاب يطبقوا العديد من استراتيجيات إعاقة الذات، مثل التسويف وعدم قراءة النصوص الموصي بها، كما توصلت إلى أن الطلاب الاصغر سناً أكثر استخداماً لاستراتيجيات إعاقة الذات والطالبات أكثر استخداماً من الطلاب في استخدام استراتيجيات إعاقة الذات.

ثانياً: دراسات تناولت إعاقة الذات وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز

دراسة أردان و ميدجلي (Urdan & Midgle,2001) العلاقات بين توجهات أهداف الإنجاز استخدام استراتيجيات إعاقة الذات لدى الطلاب، بلغت عينة الدراسة ٤٨٤ طالباً من طلاب الصف السابع في تسع مدارس متوسطة وتم جمع البيانات الخاصة بمجال الرياضيات، ومن نتائج الدراسة أن أهداف تجنب الأداء الشخصي تنبئ بإعاقة الذات بشكل سلبي، في حين أن توجهات أهداف الأداء الشخصي لم تؤثر على إعاقة الذات، أما توجهات أهداف المهمة الشخصية ترتبط سلباً بإعاقة الذات، أهداف الأداء منبئ بإعاقة الذات بشكل إيجابي، بينما

أهداف المهمة تنبئ سلبًا بإعاقة الذات، كما أن الطلاب الذين حققوا أهدافًا عالية في تجنب الأداء يستخدمون استراتيجيات إعاقة الذات أكثر من الذين توجهات أهداف التجنب منخفضة لديهم. الطلاب الذين لديهم انخفاض توجهات تجنب الأداء وارتفاع أهداف المهمة لديهم مستوى أقل من إعاقة الذات مقارنة بالمنخفضين في كلا الهدفين، مستوى توجهات الأهداف الأداء لها تأثير منخفض على العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز واعاقة الذات.

ودراسة سميث، سنكلير وتشابمان (Smith, et al., 2002) توجهات الأهداف الأكاديمية، وفعالية الذات الأكاديمية وإعاقة الذات من خلال التطبيق المتكرر على عينة قوامها ٦٣ طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية بأستراليا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة احصائياً بين المستويات العالية من توجهات أهداف الأداء والمستويات المنخفضة لاستراتيجيات إعاقة الذات، الزيادة في التوجه نحو تجنب الأداء واستراتيجيات إعاقة الذات لدى الذكور أعلى من الإناث.

ودراسة أموندسن (Ommundsen,2004) العلاقات بين أهداف الإنجاز (المهمة، الأداء، تجنب الأداء) وإعاقة الذات بالمدرسة الثانوية للتربية البدنية، وتكونت العينة من ٢٧٣ طالباً في الصف التاسع (١٢٥ ذكور، ١٤٨ إناث) كشف تحليل الانحدار أن هدف المهمة وهدف وتوجهات الأداء لهما ارتباط سالب بإعاقة الذات، في حين أن هدف تجنب الأداء يرتبط إيجابيًا بإعاقة الذات، وإجمالا، تم تفسير ١٤ ٪ من التباين في إعاقة الذات من قبل ثلاثة أهداف الإنجاز.

دراسة أردان(2004) Urdan والتي هدفت إلى بحث المتنبئات بمشكلات التحصيل من إعاقة الذات الأكاديمية وآثار توجهات أهداف الإنجاز والأداء

المدرسي في الفصول الدراسية، تم جمع البيانات من عينة متنوعة من طلاب المدارس الثانوية (ن = ٦٧٥)، ومن نتائج الدراسة ارتبط تجنب الأداء والأداء في الفصل الدراسي بإعاقة الذات، توجهات أهداف الأداء منبئ سالب بإعاقة الذات، ترتبط إعاقة الذات سلبًا بالتحصيل في اللغة الإنجليزية.

ودراسة (Rupčić& Kolić-Vehovec,2004) علاقة الأداء بتوجهات أهداف التعلم بالكفاءة الذاتية وإعاقة الذات والتحصيل المدرسي، بلغ عدد أفراد العينة ٤٠٠ طالب بالمدارس الثانوية، تم تطبيق مقياس توجيهات أهداف الإنجاز الشخصي ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس إعاقة الذات الأكاديمية، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة بين توجهات الأهداف وإعاقة الذات كما أن جميع المتغيرات ترتبط بالتحصيل الدراسي.

ودراسة مور و وارنر (Warner & Moore, 2004) والتي هدفت لدراسة الفروق بين الجنسين في إعاقة الذات لعينة مكونة من ٣٣٧ طالباً وطالبة بمدرسة أسترالية تتراوح أعمارهم بين ١٥ و١٩ عامًا، ومن نتائجها أن الاناث أعلى من الذكور في إعاقة الذات. تنبأت درجات إعاقة الذات المرتفعة بشكل مستقل بساعات دراسة أقل للذكور، وارتبطت بدراسة أقل كفاءة للإناث. من المنبئات بإعاقة الذات، الاجترار، وإسناد الحظ، وسوء استراتيجيات المواجهة النشطة لدى الذكور، وخصائص القدرة، وفك الارتباط السلوكي، والدعم الفعال، وسوء استراتيجيات المواجهة النشطة لدى الاناث.

دراسة اكن (Akin,2014) العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وإعاقة الذات، تكونت عينة الدراسة من ٣٥٥ طالباً من طلاب الجامعة بتركيا. وبلغت عينة الدراسة ٢٠١ طالبة و١٥٤ طالباً، تم استخدام مقياس توجهات أهداف الإنجاز

ومقياس إعاقة الذات، وأظهرت النتائج أن إعاقة الذات ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بأهداف تجنب التعلم وتجنب الأداء وترتبط ارتباط سالب مع توجهات أهداف التعلم وأهداف الأداء. كما تم التنبؤ بإعاقة الذات بشكل إيجابي من خلال أهداف تجنب التعلم وتجنب الأداء. لقد أوضحت توجهات أهداف التعلم/ تجنب الأداء تفسر ٦٩٪ من التباين في إعاقة الذات.

وتناولت دراسة ليسي ، رابو وبيبي Alesi , et al. (2015) دور تقدير الذات واستراتيجيات إعاقة الذات في مجال المدرسة، تمت مقارنة تقدير الذات واستراتيجيات إعاقة الذات لدى الأطفال الذين يعانون من عسر قرائي، وصعوبات الفهم القراءة، وصعوبات تعلم الرياضيات بمجموعة ضابطة عاديين تعليمياً، بلغت عينة الدراسة ٥٦ طفلاً بمتوسط ٨ سنوات (٢٣ تلميذة، ٣٣ تلميذ)، بالصف الثالث من المدرسة الابتدائية، تم اختيار هؤلاء التلاميذ عن طريق الدرجات على مجموعة من اختبارات التعلم التي يشيع استخدامها في إيطاليا لتقييم صعوبات التعلم، تشير النتائج إلى أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، وصعوبات فهم القراءة، وصعوبات تعلم الرياضيات لديهم تقييمات أقل في تقدير الذات في المدرسة وأكثر استخدامًا لاستراتيجيات إعاقة الذات من الأطفال العاديين تعليمياً.

دراسة شاهين (٢٠١٥) والتي هدفت إلى بحث الإسهام النسبي لكل من تقدير الذات، والكفاءة الوالدية المدركة من الأبناء في التنبؤ بإعاقة الذات لدى عينة من المراهقين الموهوبين رياضياً والعاديين، وكذلك بين الموهوبين رياضياً والعاديين في إعاقة الذات؛ وتضمنت عينة الدراسة ٩٠ مراهقاً من الموهوبين، وأيضا (٩٠) مراهقاً من غير الموهوبين رياضياً، وتم تطبيق مقياس تقدير الذات، والكفاءة

الوالدية المدركة، إعاقة الذات، ومن نتائج الدراسة وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين تقدير الذات والكفاءة الوالدية وكذلك مع إعاقة الذات، وجود فروق دالة إحصائيا في إعاقة الذات بين الموهوبين رياضيا بالألعاب الفردية والألعاب الجماعية لصالح الموهوبين بالألعاب الفردية، وكذلك بين الموهوبين رياضياً والعاديين لصالح الموهوبين رياضياً.

دراسة جعيص والحديبي (٢٠١٥) والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين درجات طلاب الجامعة مرتفعي ومنخفضي إعاقة – الذات في التفاؤل الاستراتيجي، والتشاؤم الدفاعي وجودة الحياة، وتأثير النوع، والتخصص الدراسي، ومنطقة السكن والتفاعل بينهم على إعاقة الذات، وبلغت عينة الدراسة الأساسية ٣٥٨ طالباً وطالبة، وتم تطبيق مقياس إعاقة – الذات، ومقياس جودة ومقياس التشاؤم الدفاعي ومقياس التفاؤل الاستراتيجي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي إعاقة – الذات في جودة الحياة ككل وأبعادها العلاقات الاجتماعية الجيدة، والتفكير العقلاني والشعور بالاستقلال والاتزان الانفعالي وفهم – الذات، ومقياس التشاؤم الدفاعي وأبعاده، ومقياس التفاؤل الاستراتيجي في اتجاه منخفضي إعاقة – الذات ، وعدم وجود فروق في إعاقة – الذات تعزى لبعض المتغيرات الديموجرافية: النوع ، والتخصص، ومنطقة السكن.

وهدفت دراسة فيراداس ، فريري ، فالي ونونيز (2016).**Ferradás, et al** إلى تحديد ارتباط توجهات الأهداف الأكاديمية بإعاقة الذات لدى طلاب الجامعة، تم تطبيق الأدوات لتقدير استراتيجيات إعاقة الذات السلوكية وفقًا لمستوى (مرتفع / متوسط / منخفض)ومقياس لأربعة أنواع من توجهات

أهداف الانجاز (توجه الانجاز وتجنب الانجاز وتوجه الإتقان وتجنب العمل)، بلغت عينة الدراسة ٩٤٠ طالباً وطالبة، واظهرت النتائج كلا من إعاقة الذات السلوكية واعاقة الذات المناخية تنمو بواسطة أهداف الإنجاز (تجنب الإنجاز)، بينما توجهات تجنب العمل ترتبط بإعاقة الذات السلوكية، ولكن لا ترتبط بإعاقة الذات المناخية **claimed self-handicapping** ، توجهات اهداف الاتقان ترتبط ارتباط دال وسالب بكلا النمطين من إعاقة الذات.

هدفت دراسة الحسناوي (٢٠١٧) لبحث العلاقة بين أبعاد الصلابة النفسية وإعاقة الذات لدى عينة من لاعبي ألعاب القوى من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) لاعب، وتم استخدام استبيان الصلابة النفسية وإعاقة الذات، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية وإعاقة الذات لدى عينة الدراسة.

دراسة وداعة وعلى (٢٠١٧ب) والتي هدفت إلى دراسة العلاقات المباشرة وغير المباشرة للكمالية وموقع الضبط مرورا بفاعلية الذات على إعاقة الذات، تم تطبيق مقياس إعاقة الذات ومقياس الكمالية وموقع الضبط ومقياس فاعلية الذات، وبلغت العينة (٤٠٠) طالب، ومن نتائج الدراسة توجد علاقة بين إعاقة الذات وبقية متغيرات البحث، وأن الكمالية وموقع الضبط لهم تأثيرات مباشرة أعلى من التأثيرات غير المباشرة على إعاقة الذات على اعتبار أن فاعلية متغير وسيط.

دراسة تسوسونج ، كايهونغ واكون Zuosong, Kaihong and Kun(2017) والتي هدفت إلى بحث العلاقات بين تقدير الذات وتوجهات الأهداف وإعاقة الذات ودور المتغير الوسيط لأهداف الإنجاز في العلاقة بين تقدير الذات وإعاقة الذات في مجال التربية البدنية، وبلغت عينة الدراسة ٣٢٠ من طلاب الجامعات

الصينية، تم تطبيق ثلاثة مقاييس وهي تقدير الذات وتوجهات أهداف الانجاز وإعاقة الذات في التربية البدنية، أظهرت النتائج أن أهداف الإتقان ترتبط ارتباط سالب بإعاقة الذات بينما أهداف تجنب الأداء كان ارتباطها موجب بإعاقة الذات، وأهداف الاتقان وأهداف تجنب الأداء تتوسط جزئيًا في العلاقة بين تقدير الذات وإعاقة الذات، وكان لتقدير الذات آثار مباشرة وغير مباشرة على إعاقة الذات.

وتناولت دراسة كلارك وماكان (2017) Clarke & MacCann كشف التحليل البعدي لإعاقة الذات، حيث تم افتراض أن إعاقة الذات يرتبط ارتباط موجب ومتوسط بأهداف تجنب الأداء. كما تم العثور على علاقة سلبية صغيرة إلى متوسطة بين أهداف توجهات الإتقان وإعاقة الذات. لم يتم العثور على علاقة ذات دلالة إحصائية بين إعاقة الذات وتوجهات أهداف الأداء. تم العثور على علاقة إيجابية صغيرة إلى معتدلة بين إعاقة الذات وأهداف تجنب الاتقان. لمزيد من التحقيق في العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وإعاقة الذات، تم إجراء التحليل البعدي التأثير المعتدل لقياس اتجاه هدف الإنجاز المستخدم. اختلف الارتباط بين توجهات أهداف الأداء وإعاقة الذات (تتراوح من-٠,٠٧ إلى٠,١٥) بناءً على مقياس توجهات أهداف الأداء الذي تم استخدامه، ولكن هذه الاختلافات لم تكن ذات دلالة إحصائية.

دراسة (وداعة وعلى ،٢٠١٧) هدفت لدراسة اعاقة الذات لدى طلبة الجامعة، والفروق في إعاقة الذات حسب متغيري الجنس (ذكور، اناث) والتخصص (علمي، انساني)، وبلغت عينة الدراسة (٤٠٠) طالب وطالبة، وتم تطبيق مقياس اعاقة الذات، وتم التوصل الى ان طلبة الجامعة

يستخدمون استراتيجيات اعاقة الذات ولا توجد فروق تبعاً للنوع أو التخصص في إعاقة الذات.

دراسة **Ferradás, Freire, Rodríguez-Martínez &** Piñeiro-**Aguín**(2018) والتي هدفت إلى دراسة إعاقة الذات وتقدير الذات وتحليل الاختلافات بين هذه الانماط في استخدام أهداف الإنجاز (التعلم، توجهات الأداء، تجنب الأداء، وتجنب العمل). بلغت عينة الدراسة ١٠٢٨ طالب جامعي في البحث. تم الحصول على خمسة بروفيلات للطلاب: (منخفض تقدير الذات ومرتفعي إعاقة الذات)، (منخفض تقدير الذات ومرتفعي إعاقة الذات)، (متدني تقدير الذات ومرتفعي إعاقة الذات السلوكية)، (متوسطي تقدير الذات ومتوسطي إعاقة الذات)، (متوسطي تقدير الذات ومنخفضي وإعاقة الذات). تختلف هذه البر وفيلات الشخصية بشكل كبير عن بعضها البعض من حيث أهداف الإنجاز.

ودراسة كلارك (2018)**Clarke** والتي بحثت الأدلة والجوانب النظرية التي تشير إلى أن إعاقة الذات هو بناء متعدد الأبعاد. تم فحص اثنين من العوامل من إعاقة الذات والتي تمثل الوجدان والسلوك، وتكونت عينة الدراسة من (ن = ٤٨٤) طالبًا من طلبة الجامعة. تم استخدام التحليل العاملي لمقياس إعاقة الذات لإظهار التمييز بين السلوك والانفعال وتحديد قياس جديد لسلوك إعاقة الذات، يختلف عن انفعال إعاقة الذات. تمت دراسة العلاقات بين توجهات إعاقة الذات وتوجهات أهداف الإنجاز، وتم استخدام

تحليل المسار لإثبات أن إعاقة الذات يتوسط في تأثير أهداف الإنجاز على الأداء الأكاديمي، تم اختبار وضوح مفهوم الذات كوسيط لتأثير تقدير الذات على إعاقة الذات. العلاقة بين تقدير الذات وإعاقة الذات. واستخدم التحليل البعدي لنموذج تحليل المسار. يمثل نموذج المسار العلاقة التنبؤية من توجهات أهداف الإنجاز إلى التحصيل الأكاديمي، والتي تتوسطها إعاقة الذات. إعاقة الذات تتوسط تأثيرات توجهات الإتقان، تجنب الاتقان وأهداف تجنب الأداء على التحصيل الدراسي. توجهات أهداف الاتقان غير دالة عندما تتوسط إعاقة الذات التأثير على التحصيل. تسهم إعاقة الذات اسهام سلبي في توجهات الدافع للتجنب والتحصيل الأكاديمي والذي أدى إلى الغاء التأثير الإيجابي لتوجهات الاتقان على التحصيل الدراسي. وجد أن إعاقة الذات لها علاقة سالبة مع أهداف توجهات أهداف الإتقان، وعلاقة إيجابية مع أهداف تجنب الأداء من خلال التحليل البعدي مكونة من ٤٣ عينة مستقلة، والبيانات التجريبية الأصلية. وبالمثل، فإن توجهات أهداف الإتقان تمثل حماية من إعاقة الذات وكان لها تأثير إيجابي غير مباشر على التحصيل الدراسي، في حين أن أهداف تجنب الأداء سهّلت إعاقة الذات وكان لها آثار سلبية مباشرة وغير مباشرة على التحصيل الدراسي.

دراسة و ومهليلان (2019) **Yu & McLellan** تناولت هذه الدراسة الفروق بين الجنسين في الدوافع الأكاديمية حيث يشارك الطلاب في المدارس على الصعيدين الأكاديمي والاجتماعي، بلغت عينة الدراسة ٥٣٦

طالباً من طلاب المدارس الثانوية في إنجلترا (تتراوح أعمارهم بين ١٣ و١٤ عامًا) عن توجهات أهداف الانجاز الاجتماعي وتوجهات أهداف التحصيل الدراسي وسلوكيات إعاقة الذات، ومن نتائج الدراسة أن الذكور أعلى في توجه تجنب –الأداء، وفي إعاقة الذات السلوكية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

١–من حيث هدف الدراسة: دراسات تناولت الفروق بين الذكور والاناث في إعاقة الذات ومن هذه الدراسات (Dietrich ,1995; Hirt, et al.,2003; Cocoradă , 2011; Sultan; Kanwal ,2014; Ganda & Boruchovitch,2015) ؛ دراسة أحمد (٢٠١٠) ، ودراسة مفضل وسليمان (٢٠١١). دراسات تناولت علاقة إعاقة الذات بتوجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي ومن هذه الدراسات:) دراسة (Urdan & Midgley,2001a ; Smith, et al.2002; Ommundsen,2004; Urdan, 2004 ; Rupčić& Kolić-Vehovec , 2004; Warner & Moore,2004; Akin,2014; Alesi , et al. 2015; Ferradás, et al. 2016, Zuosong, et al., 2017 ; Clarke & MacCann, 2017; Ferradás, et al.,2018; Clarke , 2018; Yu & McLellan , 2019) ودراسة جعيص والحديبي (٢٠١٥) ؛ ودراسة الحسناوي (٢٠١٧) ؛ و دراسة وداعة وعلى (٢٠١٧أ) ؛ ودراسة وداعة وعلى (٢٠١٧ب).

٢–من حيث عينات الدراسات السابقة: جميع الدراسات طبقت على عينات من طلبة الجامعة ماعدا بعض الدراسات طبقت على عينات من مراحل تعليمية أخرى ومن هذه الدراسات دراسة الحسيني (٢٠٠٩) ودراسة Smith et al. (2002) ودراسة Urdan (2004) ، ودراسة Rupčić ,et al., (2004) ودراسة Warner & Moore (2004)؛ ودراسة Yu & McLellan (2019) والتي طبقت على عينة من طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة Urdan & Midgley (2001a) ودراسة Ommundsen(2004) والتي طبقت على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة، والبعض الآخر من الدراسات طبقت على طلبة المرحلة الابتدائية ومن هذه الدراسات دراسة Alesi , et al., (2015).

٣–من حيث نتائج الدراسات السابقة: تباينت نتائجها:

حيث توصلت دراسة Urdan and Midgley (2001a) أن أهداف تجنب الأداء الشخصي تنبئ بإعاقة الذات بشكل إيجابي، في حين أن توجهات أهداف الأداء الشخصي لم تؤثر على إعاقة الذات، أما توجهات أهداف المهمة الشخصية ترتبط سلباً بإعاقة الذات، أهداف الأداء منبئ بإعاقة الذات بشكل سلبي، بينما أهداف المهمة تنبئ سلبًا بإعاقة الذات، دراسة Rupčić & Kolić-Vehovec (2004) والتي توصلت إلى أنه توجد علاقة بين توجهات الأهداف وإعاقة الذات وكلاهما مرتبط بالتحصيل الدراسي. دراسة Ommundsen (2004) أن

هدف المهمة وهدف وتوجهات الأداء لها ارتباط سالب بإعاقة الذات، في حين أن هدف تجنب الأداء يرتبط إيجابيًا بإعاقة الذات. تم تفسير ١٤ ٪ من التباين في إعاقة الذات من خلال ثلاثة توجهات أهداف الإنجاز. دراسة Zuosong, et al., (2017) والتي توصلت إلى أن أهداف الإتقان ترتبط ارتباط سالب بإعاقة الذات بينما أهداف تجنب الأداء كان ارتباطها موجب بإعاقة الذات. ودراسة Ferradás, et al. (2016) والتي توصلت إلى أن إعاقة الذات السلوكية واعاقة الذات المناخية ترتبط بأهداف الإنجاز (تجنب الإنجاز)، بينما توجهات تجنب العمل ترتبط بإعاقة الذات السلوكية، ولكن لا ترتبط بإعاقة الذات المناخية، توجهات اهداف الاتقان ترتبط ارتباط دال وسالب بكلا النمطين من إعاقة الذات. تتوافق نتائج هذه الدراسة مع دراسة Urdan and Midgley (2001a) التي توصلت إلى أن توجهات أهداف الأداء من شأنها أن تحفز إعاقة الذات، في حين أن أهداف الإتقان ستحمي من إعاقة الذات، وحقيقة أن أهداف الاتقان تؤكد على بذل الجهد، وبالتالي تحول دون استخدام إعاقة الذات.

أكدت نتائج الدراسات أن الذكور أعلى من الإناث في إعاقة الذات (Cocoradă, 2011; Dietrich,1995 , Hirt, et al.,2003; Sultan; Kanwal, 2014) ودراسة Smith, et al. (2002) توجهات تجنب الأداء واستراتيجيات إعاقة الذات لدى الذكور أعلى من الإناث، وهذا يتفق مع نتائج دراسة Yu & McLellan (2019) التي توصلت الأولاد أكثر عرضة لاعتماد أهداف

الأداء الاجتماعي، وأهداف تجنب –الأداء، وكانوا أعلى من الاناث في إعاقة الذات السلوكية، دراسة Warner & Moore (2004) والتي من نتائجها أن الاناث أعلى من الذكور في إعاقة الذات. تنبأت درجات إعاقة الذات المرتفعة بشكل مستقل بساعات دراسة أقل للذكور، وارتبطت بدراسة أقل كفاءة للإناث. دراسة Ganda & Boruchovitch (2015) والتي توصلت إلى أن الطالبات أكثر من الطلاب في استخدام استراتيجيات إعاقة الذات في السياق الأكاديمي. وتوصلت دراسة Lucas, et al.(2007)أن الذكور أعلى من الاناث في إعاقة الذات. وتتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: أحمد (٢٠١٠) ودراسة مفضل وسليمان (٢٠١١) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث. ويوجد تعارض بين نتائج الدراسات السابقة (Dietrich, 1995, Hirt, et al., 2003, Cocorad 2011, Sultan; Kanwal, 2014, Yu & McLellan (2019,) والتي توصلت الي ان الذكور اعلي من الاناث في اعاقة الذات ، بينما توصلت دراسة (Warner & Moore,2004) الي ان الاناث اعلي من الذكور في اعاقة الذات حيث أن الاناث أكثر استخداماً للأعذار العاطفية والمرضية مقارنة من الذكور. ودراسة وداعة وعلى (٢٠١٧أ) والتي من نتائجها لا توجد فروق تبعاً للنوع أو التخصص في إعاقة الذات. وتوصلت دراسة Clarke(2018) إلى أن نموذج مسار العلاقة التنبؤية من توجهات أهداف الإنجاز إلى التحصيل الأكاديمي، والتي تتوسطها إعاقة الذات. إعاقة

الذات تتوسط تأثيرات توجهات الإتقان، تجنب الاتقان وأهداف تجنب الأداء على التحصيل الدراسي. توجهات أهداف الاتقان غير دالة عندما تتوسط إعاقة الذات التأثير على التحصيل. تسهم إعاقة الذات اسهام سلبي في توجهات الدافع للتجنب والتحصيل الأكاديمي والذي أدى إلى الغاء التأثير الإيجابي لتوجهات الاتقان على التحصيل الدراسي. مما يشير إلى أن أهداف توجهات أهداف الأداء تحمي من الآثار الضارة لإعاقة الذات على التحصيل. تدعم هذه النتائج معًا الفرضيات التي وضعها Chen, Wu, Kee, Lin, and Shui (2009) والتي توصلت إلى أن توجهات الأهداف بدافع التجنب تتنبأ بشدة بإعاقة الذات، في حين أن توجهات الأهداف الاتقان ستحمي من إعاقة الذات. وأن كل من Chen, et al. (2009)؛ Urdan and Midgley (2001a) كانت افتراضاتهم بأن التأثيرات الأقوى بين أهداف الإنجاز وإعاقة الذات ينظر إليها على توجهات أهداف الإتقان وأهداف تجنب الأداء، وتمثل أفضل الآثار الوقائية لكل من أهداف الإتقان، والآثار الميسرة لكل من توجهات أهداف الأداء ودوافع التجنب Avoidance motivations.

إجراءات الدراسة:

عينة الدراسة الاستطلاعية:

بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية ١٠٠ طالب وطالبة (٥٦ طالباً، ٤٤ طالبة) من طلبة جامعة أم القرى وتتراوح أعمارهم بين (٢٢-٢٥) عاماً، بمتوسط ٢٣,٤٧١ عاماً وانحراف معياري ١,.٢ عام.

عينة الدراسة الأساسية:

بلغت عينة الدراسة الأساسية ٢٠٢ طالباً وطالبة من المستويات الدراسية ٣-٨ في جامعة ام القرى، بكليات العلوم الإنسانية (التربية والآداب والشريعة وإدارة الاعمال) والكليات العلمية (العلوم والطب وعلوم الحاسب الالي)، وتتراوح أعمارهم بين (٢١-٢٥) عام بمتوسط ٢٢,٥١٢ عاماً وانحراف معياري ١,١٠٤ عاماً. ويوضح الجدول(١)توزيع العينة بناء على النوع والتخصص.

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة بناء على النوع والتخصص

النوع	التخصص		المجموع
	انسانية	علمية	
ذكور	٨٠	٣٢	١١٢
إناث	٦٨	٢٢	٩٠
المجموع	١٤٨	٥٤	٢٠٢

* * *

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار "ت" ، وتحليل المسارات باستخدام برنامج AMOS

أدوات الدراسة:

١-مقياس توجهات الأهداف:

وصف المقياس:

تم تعريب وتقنين مقياس اليوت وماكروجر (Elliot, & McGregor 2001) (2001). ولتحقق من صدق وثبات درجاته على عينة في الدراسة الحالية لقياس توجهات الاهداف. وهو مقياس سباعي الاستجابة ويتدرج من (١)-غير صحيح مطلقا إلى (٧)-صحيح تماماً) ويتكون المقياس من خمسة ابعاد هي. (توجه أهداف الاتقان)، (توجه أهداف تجنب الأداء)، (توجه أهداف تجنب الإتقان)، (توجه أهداف الأداء)، (توجه أهداف تجنب العمل). ويتكون كل منها من أربع عبارات.تأكد مصمم المقياس من صدق التكوين الفرضي. Construct validity باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للأبعاد الخمسة. حيث كا^{٢}= ٢١٩,٦٥٧، دح=١٠٩، الدلالة=٠,٠٠١، RMSEA= 0.078، CFI=0.906، GFI=0.875، TLI=0.883، NFI=0.883، AGFI=0.792، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة الفا-كرنباخ ما بين٠,٦٦إلى ٠,٩٢.

صدق مقياس توجهات الأهداف في الدراسة الحالية: تم التحقق من صدق المقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factors analysis باستخدام برنامج AMOS اصدار ٢٤ حيث تم افتراض أن

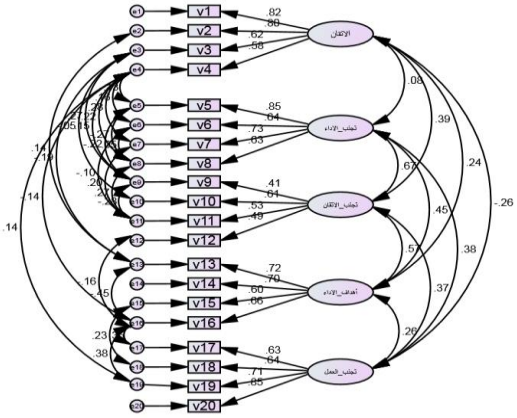
المقياس يتكون من خمسة أبعاد ولكل بعد أربعة مفردات، وبناء على نتائج التحليل كانت مؤشرات الجودة تدل على جودة المقياس حيث بلغت كا^{2} = ١٤٤,٣٩٩ بدرجات حرية = ١٣٧ ومستوى الدلالة ٠,٣١٦ ، أما المؤشرات الأخرى تؤكد ايضاً أن النموذج المفترض للمقياس ذو جودة عالية ومنها الجزر التربيعي لمربع الخطأ التقريبي Root mean square error approximation RMSEA= 0.016 وهذا المؤشر يؤكد على الجودة طالما هو أقل من ٠,٠٨ ؛ وأيضاً مؤشر الجزر التربيعي لمتوسط البواقي Root mean square residual (RMR)= 0.052 ، ومؤشرات المطابقة التزايدية goodness-of-fit index (GFI)= 0.936 وايضاً مؤشر المطابقة المقارن comparative fit index (CFI)=0.994 وكذلك مؤشر المطابقة المعدل goodness-of-fit index adjusted GFI (AGFI)= 0.902 ، ومؤشر توكر-لويز ، Tucker–Lewis index (TLI)=0.992 ومؤشر المطابقة التزايدي Incremental Fit Index IFI= 0.994 وجميع هذه المؤشرات تؤكد على أن المقياس ذو مستوى مرتفع من الصدق حيث إن جميعها أكبر من ٠,٩ وبعضها أكبر من ٠,٩٥ مما يؤكد على جودة عالية للمقياس. كما توجد مؤشرات أخرى لجودة المقياس ومنها قيم معاملات الانحدار المعيارية لمفردات مقياس توجهات الأهداف كما بالجدول التالي:

جدول (٢)

معاملات الانحدار المعيارية لمفردات توجهات الأهداف

المفردات	معاملات الانحدار	المفردات	معاملات الانحدار	المفردات	معاملات الانحدار	المفردات	معاملات الانحدار	المفردات	معاملات الانحدار
١	٠,٨٢**	٥	٠,٨٥**	٩	٠,٤١**	١٣	٠,٧٢**	١٧	٠,٦٣**
٢	٠,٨٠**	٦	٠,٦٤**	١٠	٠,٦١**	١٤	٠,٧٩**	١٨	٠,٦٤**
٣	٠,٦٢**	٧	٠,٧٣**	١١	٠,٥٣**	١٥	٠,٦٠**	١٩	٠,٧١**
٤	٠,٥٨**	٨	٠,٦٣**	١٢	٠,٤٩**	١٦	٠,٦٦**	٢٠	٠,٨٥**

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الانحدار المعيارية جميعها دالة احصائياً عند مستوى ٠,١ وجميع هذه المفردات لها تشبعات أعلى من ٠,٣ مما يدل على صدق المقياس.



شكل (١) التحليل العاملي التوكيدي لمقياس توجهات الأهداف

يتضح من الشكل أعلاه أن جميع معاملات الانحدار المعيارية لمفردات المقياس أعلى من ٠,٣ وجميعها دالة احصائياً عند مستوى٠,٠١ بالإضافة إلى معاملات الارتباط بين الأبعاد جميعها مرتفعة ودالة إحصائياً مما يؤكد على صدق المقياس.

ثبات درجات المقياس:

تم حساب ثبات درجات الأبعاد لمقياس توجهات الأهداف باستخدام طريقة الفا-كرنباخ والتجزئة النصفية (سيبرمان-براون) كما موضح في الجدول(٣) الاتي:

جدول (٣)

معاملات ثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس توجهات الأهداف

م	الأبعاد	عدد المفردات	الفا-كرنباخ	التجزئة النصفية
١	أهداف الاتقان	٤	٠,٧٨٩	٠,٧٩٣
٢	تجنب الأداء	٤	٠,٧٦٩	٠,٨١٩
٣	تجنب الاتقان	٤	٠,٦٥٨	٠,٧٤٣
٤	أهداف الأداء	٤	٠,٧١٣	٠,٧٢٥
٥	تجنب العمل	٤	٠,٨١٧	٠,٨٥٩

يتضح من جدول (٣) أن معاملات ثبات أبعاد المقياس بطريقة الفا. جميعها مرتفعة حيث تراوحت بين (٠,٦٥٨ – ٠,٨١٧) وبطريقة التجزئة النصفية تراوحت معاملات ثبات الابعاد بين (٠,٧٢٥ – ٠,٨٥٩)، وهي معاملات ثبات مرتفعة. مما يتيح استخدام المقياس في البحث الحالي.

٢-مقياس إعاقة الذات:

تم ترجمة مقياس اعاقة الذات (Jones & Rhodewalt ,1882)وتقدير صدق وثبات درجاتة في الدراسة الحالية.ويتكون من ٢٥ مفردة وهو مقياس سداسي الاستجابة ويتدرج من (١-لا اوافق مطلقاً (٦،اوافق بشدة). هذا المقياس هو مقياس مختصر، حيث يتم عكس الدرجات للمفردات (٣، ٥ ،٦،

١٠ ،١٣ ،٢٠ ،٢٢،٢٣). ويقيم نزعة الفرد إلى استخدام الأعذار والإعاقة فيما يتعلق بأدائه، كلما ارتفعت الدرجة الكلية للمقياس، كان الفرد يميل إلى استخدام استراتيجيات إعاقة الذات، مدى الدرجات بين : ٢٥-١٢٥ درجة. يبلغ المتوسط حوالي ٦٠ درجة. تم التحقق من صدق المقياس من خلال حساب معامل الارتباط لاستجابات عينات تجيد اللغة التركية واللغة الإنجليزية والبالغ عددها (٣٣٦) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في تركيا.وقد تراوح معامل الارتباط بين ٠,٦٩-٠,٩٨، وتم التأكد من ثبات المقياس بحساب معامل الفا-كرنباخ والذي بلغ ٠,٩ تم حساب الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختبار وبلغ ٠,٨٤ وهذه مؤشرات سيكومترية جيدة عن الصدق والثبات (Sahranç, 2011).

الاتساق الداخلي لدرجات المقياس في الدراسة الحالية:

تم التأكد من **الاتساق الداخلي**. من خلال حساب معاملات ارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة كما موضح في جدول(٤) الاتي:

جدول (٤)

معاملات ارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للمقياس

المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط
١	٠,٣٥٣**	٦	٠,٣٥٦**	١١	٠,٦١٢**	١٦	٠,٥١٣**	٢١	٠,٤٠٢**
٢	٠,٤٧٨**	٧	٠,٥٨٦**	١٢	٠,٥٩٥**	١٧	٠,٦١٦**	٢٢	٠,٤٤١**
٣	٠,٤٦٥**	٨	٠,٥٧٨**	١٣	٠,٤٥٤**	١٨	٠,٣٨٧**	٢٣	٠,٣٥٤**
٤	٠,٤٨٣**	٩	٠,٣٢٨**	١٤	٠,٤٤٨**	١٩	٠,٥٥٣**	٢٤	٠,٥٣٥**
٥	٠,٣٧٩**	١٠	٠,٣٦٣**	١٥	٠,٣٧٤**	٢٠	٠,٥٢٤**	٢٥	٠,٤١٦**

يتضح من جدول (٤) أن معاملات ارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة تراوحت بين (٠,٣٢٨-٠,٦١٦) وجميع

معاملات الارتباط تزيد عن ٠,٣ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد على **الاتساق الداخلي لدرجات المقياس.**

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم حساب ثبات مقياس إعاقة الذات بطريقتي الفا-كرنباخ والتجزئة النصفية وتراوحت معاملات الثبات بين ٠,٨٤٤، ٠,٨٩٢ وهذه معاملات ثبات مرتفعة مما يتيح استخدام هذا المقياس في البحث الحالي.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول والذي ينص على أنه " لا توجد علاقة بين اعاقة الذات وتوجهات الأهداف والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون كما هو موضح في الجدول (٥) الاتي"

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين اعاقة الذات وتوجهات الأهداف والتحصيل الدراسي لدى عينة البحث من طلبة الجامعة

المتغيرات	أهداف الاتقان	تجنب الأداء	تجنب الاتقان	أهداف الأداء	تجنب العمل	التحصيل
التحصيل	٠,٦٩٥**	-٠,٤٠٧**	-٠,٣٨١**	٠,٥٤٨**	-٠,٥٠٣**	١
إعاقة الذات	-٠,٥٦١**	٠,٤١١**	٠,٣٨١**	-٠,٣٣٨**	٠,٤٣٦**	-٠,٦١٨**

يتضح من جدول (٥) أن معامل ارتباط التحصيل الدراسي بأبعاد توجهات الأهداف دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لجميع الأبعاد ولكن معاملات ارتباط البعد الأول (أهداف الاتقان) والرابع (أهداف الأداء)موجبة. بينما معاملات ارتباط التحصيل بالأبعاد الثاني (تجنب الأداء) والثالث (تجنب الاتقان) والخامس (تجنب العمل) جميعها معاملات ارتباط سالب ، معامل ارتباط إعاقة الذات بكل من التحصيل الدراسي والبعد الأول والرابع من توجهات الأهداف سالبة بينما

معاملات ارتباط إعاقة الذات ببقية توجهات الأهداف موجبة، بمعني ارتفاع إعاقة الذات يقابلها انخفاض في التحصيل في الجدول الدراسي وتوجهات الأهداف (أهداف الاتقان، وأهداف الأداء).

إجابة السؤال الثاني: والذي ينص على "لا توجد فروق بين الذكور والإناث في توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي واعاقة الذات.تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين كماهو موضح في جدول (٦) الاتي:

جدول (٦)

الفروق بين الذكور والإناث في وتوجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي وإعاقة الذات

المتغيرات	الابعاد	النوع	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
توجهات الأهداف	**أهداف الاتقان**	**ذكور**	**١١٢**	**٢١,٩٣٨**	**٤,٧٠١**	**٢,٤٤٥**	**٠,٠٢**
		إناث	٩٠	٢٣,٦٣٣	٥,١٣٧		
	تجنب الأداء	ذكور	١١٢	٢٠,١١٦	٥,٣٥٩	٢,٠٩٥	٠,٠٤
		إناث	٩٠	١٨,٤٨٩	٥,٦٤٣		
	تجنب الاتقان	ذكور	١١٢	٢٠,٣٣٠	٤,٨٠٣	٣,١٨٤	٠,٠١
		إناث	٩٠	١٨,٠٥٦	٥,٣٣٧		
	أهداف الأداء	ذكور	١١٢	٢٢,٧٠٥	٤,٧٦٠	٠,٠٧٤	٠,٩٤١
		إناث	٩٠	٢٢,٧٥٦	٤,٨٥١		
	تجنب العمل	ذكور	١١٢	١٧,٨٦٦	٥,٤٩٠	٢,٢٠٥	٠,٠٣
		إناث	٩٠	١٦,١٢٢	٥,٧٠٤		
التحصيل		ذكور	١١٢	١,٩٠٢	٠,٦٩٧	٢,٣٦٨	٠,٠٢
		إناث	٩٠	٢,١٦٦	٠,٨٨٨		
إعاقة الذات		ذكور	١١٢	٨٥,٥٥٤	١٢,٨١٢	.٢,٧٤٥	٠,٠١
		إناث	٩٠	٧٩,٢٥٦	١٩,٦٤١		

*P<٠,٠٥ *P<٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أنه توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في جميع متغيرات البحث ماعدا أهداف الأداء لا توجد فروق دالة احصائياً. في البعد الأول من توجهات الأهداف " أهداف الاتقان" وفي التحصيل الأكاديمي كانت الفروق لصالح الاناث أما البعد الثاني "تجنب الأداء" والبعد الثالث "تجنب الاتقان" والبعد الخامس "تجنب العمل" وايضاً إعاقة الذات كانت الفروق لصالح الذكور وهي أبعاد سلبية.

إجابة السؤال الثالث: والذي ينص على "هل توجد فروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الانسانية في توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي واعاقة الذات؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي:

جدول(٧)

الفروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الانسانية في توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي واعاقة الذات

المتغيرات	الابعاد	التخصص	ن	م	ع	ت	مستوى
توجهات الأهداف	الاتقان	الإنساني	١٤٨	٢٢,٦١٥	٤,٩٩٦	٠,٣٧٠	٠,٧١
		العلمي	٥٤	٢٢,٩٠٧	٤,٩٠٠		
	تجنب الأداء	الانساني	١٤٨	١٩,٤٨٠	٥,٤٢٣	٠,٣٧٦	٠,٧١
		العلمي	٥٤	١٩,١٤٨	٥,٨٧١		
	تجنب الاتقان	الانساني	١٤٨	١٩,٥٥٤	٥,٠٧٣	١,٠٨٢	٠,٢٨
		العلمي	٥٤	١٨,٦٦٧	٥,٣٨٧		
	أهداف الأداء	الانساني	١٤٨	٢٣,٠٧٤	٤,٥٢٧	١,٧١١	٠,٠٩
		العلمي	٥٤	٢١,٧٧٨	٥,٣٧٥		
	تجنب	الانساني	١٤٨	١٧,٢٤٣	٥,٥٠٩	٠,٦٤٢	٠,٥٢

المتغيرات	الابعاد	التخصص	ن	م	ع	ت	مستوى
	العمل	العلمي	٥٤	١٦,٦٦٧	٦,٠١٦		
التحصيل		الانساني	١٤٨	٢,٠٨١	٠,٨٢٠	١,٨١٦	٠,٠٧
		العلمي	٥٤	١,٨٥٢	٠,٧١١		
إعاقة الذات		الانساني	١٤٨	٨١,٧٩٧	١٧,٣٦١	١,٣٦٠	٠,١٨
		العلمي	٥٤	٨٥,٣٥٢	١٣,٥٤٧		

٠,٠٥>P*　　٠,٠١>P*

يتضح من جدول (٧) أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين التخصصات الإنسانية والتخصصات العلمية في جميع توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي وأيضاً إعاقة الذات.

السؤال الرابع: هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام برنامج AMOS 24 حيث تم افتراض نموذج وهو أن توجهات الأهداف لها تأثير مباشر على التحصيل كما يوجد تأثير غير مباشر من خلال تأثير توجهات الأهداف على إعاقة الذات التي بدورها أيضاً تؤثر على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وتم حساب مؤشرات جودة النموذج. حيث بلغت قيمة كا^{2} = صفر بدرجات حرية = صفر، أما المؤشرات الأخرى تؤكد ايضاً أن النموذج المفترض للمقياس ذو جودة عالية ومنها الجزر التربيعي لمربع الخطأ التقريبي RMSEA= 0.039 وهذا المؤشر يؤكد على الجودة طالما هو أقل من ٠,٠٨؛ وأيضاً مؤشر الجزر التربيعي لمتوسط البواقي Root mean square residual (RMR)= 0. ، ومؤشرات المطابقة التزايدية goodness-of-fit index (GFI)= 1 وايضاً مؤشر المطابقة المقارن comparative fit index (CFI)=1

وكذلك مؤشر المطابقة المعدل goodness-of-fit index adjusted GFI (AGFI)= 1 ، ومؤشر توكر-لويز ، Tucker– Lewis index (TLI)=1 ومؤشر IFI= 1 وجميع هذه المؤشرات تؤكد على أن النموذج المفترض ذو جودة مطابقة عالية جداً، والذي يتضح أيضاً من خلال بعض المؤشرات الأخرى ومنها معاملات الارتباط بين أبعاد توجهات الأهداف كما جدول(٨) الاتي

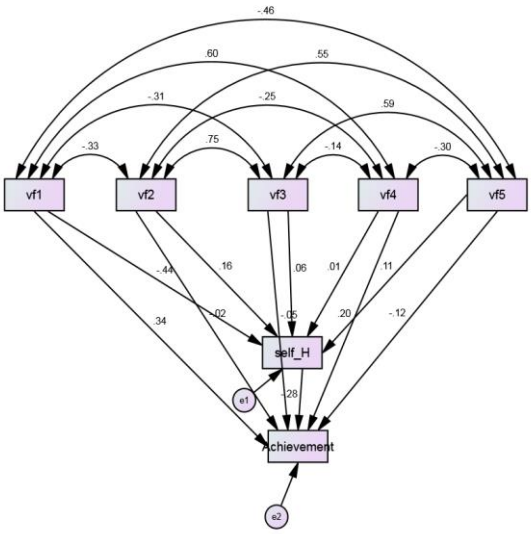
جدول (٨)

معاملات الارتباط بين أبعاد توجهات الأهداف

معاملات الارتباط	أهداف الاتقان	تجنب الأداء	تجنب الاتقان	أهداف الأداء	تجنب العمل
أهداف الاتقان	١				
تجنب الأداء	-٠,٣٣٤**	١			
تجنب الاتقان	-٠,٣١٣**	٠,٧٤٩**	١		
أهداف الأداء	٠,٥٩٩**	-٠,٢٤٩**	-٠,١٤١**	١	
تجنب العمل	-٠,٤٥٩**	٠,٥٤٩**	٠,٥٨٥**	-٠,٢٩٥**	١

** دالة احصائياً عند مستوى *P<٠,٠١

يتضح من جدول(٨) أن معاملان الارتباط بين أبعاد توجهات الأهداف مرتفعة ودالة احصائياً. بعضها سالب والبعض الآخر موجب تبعاً لطبيعة البعد، البعد الأول " الاتقان" والبعد الرابع "أهداف الأداء" موجب لذا معاملات الارتباط بينهما موجبة" وارتباط البعدين الأول والرابع ببقية الابعاد سالب، اما العلاقات بين الابعاد الأول والثالث والخامس موجبة لان السمات الثلاثة المقاسة سالبة.



; تجنب الاتقان =vf3 ; تجنب الاداء =vf2 ;اهداف الاتقان =Vf1

; إعاقة الذات =self_H ; تجنب العمل =vf5 ; أهداف الأداء =vf4

التحصيل الاكاديمي =achievement

شكل(٢) نموذج المعادلة البنائية لتأثير توجهات الأهداف المباشر وغير المباشر على التحصيل الأكاديمي

يتضح من خلال الشكل أعلاه أن معاملات تأثير توجهات الأهداف على إعاقة الذات تتراوح من ١-٤٤٪ بينما توجد تأثيرات من توجهات الأهداف مباشرة على التحصيل يتراوح بين (٢٪ -٣٤٪) بينما تأثير إعاقة الذات على التحصيل -٢٨٪.

مناقشة نتائج البحث:

مناقشة نتائج السؤال الأول: والذي تم التوصل إلى أن معامل ارتباط التحصيل الدراسي بأبعاد توجهات الأهداف معامل ارتباط دال إحصائياً

عند مستوى ٠,٠١ لجميع الأبعاد ولكن معاملات الارتباط موجبة بالبعد الأول (أهداف الاتقان) والرابع (أهداف الأداء) بينما معاملات ارتباط التحصيل بالأبعاد الثاني (تجنب الأداء) والثالث (تجنب الاتقان) والخامس (تجنب العمل) جميعها معاملات ارتباط سالبة، بينما معامل ارتباط إعاقة الذات بكل من التحصيل الدراسي والبعد الأول والرابع من توجهات الأهداف سالبة ولكن معاملات ارتباط إعاقة الذات ببقية توجهات الأهداف موجبة، بمعني ارتفاع إعاقة الذات يقابلها انخفاض في التحصيل الدراسي وتوجهات الأهداف (أهداف الاتقان، وأهداف الأداء). ويمكن تفسير سلوك الطلاب في ضوء توجهات الأهداف لديهم، فالطلبة الذين يكون لديهم أهداف الاتقان وأهداف الأداء مرتفعة تكون لديهم دافعية للاستذكار أعلى ومثابرة أعلى وقدرة على التصدي للعقبات التي تواجههم مما يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الأكاديمي. حيث أن توجهات أهداف عامة وهي توجهات الاتقان وتوجهات الأداء وتوجهات تجنب الأداء، وبناء على سمات الطلبة ومدى تبنيهم لأهداف محددة فالطلبة ذوي توجهات الاتقان يؤكدون على تطوير كفاءتهم في موضوع ما، وفي المقابل التلاميذ ذوي توجهات أهداف الأداء يرغبون في اظهار كفاءتهم للآخرين وبالتحديد التلاميذ مرتفعي توجهات الأداء يرغبون في اظهار أكثر من كفاءة مقارنة بأقرانهم. بينما التلاميذ ذوي توجهات اهداف التجنب يحاولون تجنب احكام الاخرين على أدائهم وبالتالي فهم أقل كفاءة من أقرانهم. الدليل يوضح بأن موقف هذه الأهداف يتأثر بالأحداث المختلفة والتي تؤدي إلى أنماط مختلفة

من النواتج المعرفية والانفعالية والسلوكية (Rastegar, Afshari, Seif Jahromi ,2012)

وهذا يتفق مع ما توصلت دراسة Urdan and Midgley(2001a) أن أهداف تجنب الأداء الشخصي تنبئ بإعاقة الذات بشكل إيجابي، في حين أن توجهات أهداف الأداء الشخصي لم تؤثر على إعاقة الذات، أما توجهات أهداف المهمة الشخصية ترتبط سلباً بإعاقة الذات، وأهداف الأداء منبئ بإعاقة الذات بشكل سلبي، بينما أهداف المهمة تنبئ سلبًا بإعاقة الذات، ودراسة Rupčić & Kolić-Vehovec(2004) والتي توصلت إلى أنه توجد علاقة بين توجهات الأهداف وإعاقة الذات وكلاهما مرتبط بالتحصيل الدراسي. دراسة Ommundsen(2004) التي توصلت إلى أن هدف المهمة وهدف وتوجهات الأداء لها ارتباط سالب بإعاقة الذات، في حين أن هدف تجنب الأداء يرتبط إيجابيًا بإعاقة الذات، كما أن تم تفسير ١٤ ٪ من التباين في إعاقة الذات من خلال ثلاثة توجهات أهداف الإنجاز. ودراسة Zuosong, et al.(2017) والتي توصلت إلى أن أهداف الإتقان ترتبط ارتباط سالب بإعاقة الذات بينما أهداف تجنب الأداء كان ارتباطها موجب بإعاقة الذات. ودراسة Ferradás, et al. (2016) والتي توصلت إلى أن إعاقة الذات السلوكية واعاقة الذات المناخية ترتبط بأهداف الإنجاز (تجنب الإنجاز)، بينما توجهات تجنب العمل ترتبط بإعاقة الذات السلوكية، ولكن لا ترتبط بإعاقة الذات المناخية، توجهات اهداف الاتقان ترتبط ارتباط دال وسالب بكلا

النمطين من إعاقة الذات. تتوافق نتائج هذه الدراسة مع دراسة Urdan and Midgley(2001a) التي توصلت إلى أن توجهات أهداف الأداء من شأنها أن تحفز إعاقة الذات، في حين أن أهداف الإتقان ستحمي من إعاقة الذات، وحقيقة أن أهداف الاتقان تؤكد على بذل الجهد، وبالتالي تحول دون استخدام إعاقة الذات.

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي تم التوصل إلى أنه توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في جميع متغيرات البحث ماعدا أهداف الأداء لا توجد فروق دالة احصائياً. في البعد الأول من توجهات الأهداف " أهداف الاتقان" وفي التحصيل الأكاديمي كانت الفروق لصالح الاناث أما البعد الثاني "تجنب الأداء" والبعد الثالث "تجنب الاتقان" والبعد الخامس "تجنب العمل" وايضاً إعاقة الذات كانت الفروق لصالح الذكور وهي أبعاد سلبية. ويرجع ذلك إلى طبيعة الاناث ورغبتهن في تحقيق ذواتهن بدرجة أعلى من الذكور لأن الذكور قد يكون لديهم جوانب أخرى يحققوا ذاتهم فيها بجانب التحصيل الأكاديمي مثل الأنشطة الرياضية والاجتماعية، كما أن الذكور أعلى من الإناث في الخوف من التقييم السلبي لأدائهم (Sultan; Kanwal, 2014). وأكدت نتائج العديد من الدراسات أن الذكور أعلى من الإناث في إعاقة الذات (Cocoradă, 2011; Dietrich,1995 , Hirt, et al., 2003; Sultan; Kanwal, 2014). وتوصلت دراسة Smith, et al.(2002) إلى أن توجهات تجنب الأداء واستراتيجيات إعاقة الذات لدى الذكور أعلى

من الإناث، وهذا يتفق مع نتائج دراسة Yu & McLellan (2019) التي توصلت إلى أن الأولاد أكثر عرضة لاعتماد أهداف الأداء الاجتماعي، وأهداف تجنب –الأداء، وكانوا أعلى من الاناث في إعاقة الذات السلوكية، وتوصلت دراسة Warner & Moore (2004) إلى أن الاناث أعلى من الذكور في إعاقة الذات. كما تنبأت درجات إعاقة الذات المرتفعة بشكل مستقل بساعات دراسة أقل للذكور، وارتبطت بدراسة أقل كفاءة للإناث. دراسة Ganda & Boruchovitch(2015) والتي توصلت إلى أن الطالبات أكثر من الطلاب في استخدام استراتيجيات إعاقة الذات في السياق الأكاديمي. وتوصلت دراسة Lucas, et al.(2007) إلى أن الذكور أعلى من الاناث في إعاقة الذات. وتتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: أحمد (٢٠١٠) ودراسة مفضل وسليمان (٢٠١١) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث.

وتتفق نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة (Dietrich, 1995, Hirt et al., 2003, Cocorad, 2011, Sultan; Kanwal, 2014, Yu & McLellan (2019,) والتي توصلت الي ان الذكور أعلي من الإناث في إعاقة الذات، بينما توصلت دراسة (Warner & Moore,2004) الي ان الاناث اعلي من الذكور في اعاقة الذات حيث أن الاناث أكثر استخداماً للأعذار العاطفية والمرضية مقارنة من الذكور.

مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي تم التوصل إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين التخصصات الإنسانية والتخصصات العلمية في جميع توجهات

الأهداف والتحصيل الأكاديمي وأيضاً إعاقة الذات. وقد يرجع عدم وجود فروق دالة بين التخصصات إلى أن إعاقة الذات أكثر ارتباطاً بسمات الطالب من ارتباطها بطبيعة التخصص على الرغم من أن التخصصات العلمية أكثر صعوبة إلا أن اتاحة الفرصة للطلاب لاختيار التخصص تقلل إلى حد كبير مواجهة مواقف تجعلهم يتبعون استراتيجيات إعاقة الذات بالإضافة إلى أن طلاب الجامعة يدرسون مقررات عامة لجميع التخصصات والتي تعرف بأنها متطلبات جامعة مما يقلص الفروق بين التخصصات إلى حد ما. وأكدت الدراسات ومنها دراسة وداعة وعلى (٢٠١٧أ) والتي من نتائجها ان طلبة الجامعة يستخدمون استراتيجيات اعاقة الذات، ولا توجد فروق تبعاً للنوع أو التخصص في إعاقة الذات.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: والذي تم التوصل إلى أن معاملات تأثير توجهات الأهداف على إعاقة الذات تتراوح من ١٪-٤٤٪ بينما توجد تأثيرات من توجهات الأهداف مباشرة على التحصيل يتراوح ما بين (٢٪ - ٣٤٪) بينما تأثير إعاقة الذات على التحصيل -٢٨٪. وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة Clarke(2018) والتي توصلت إلى أن إعاقة الذات تسهم اسهام سلبي في توجهات التجنب والتحصيل الأكاديمي والذي أدى إلى الغاء التأثير الإيجابي لتوجهات الاتقان على التحصيل الدراسي، كما وجد أن إعاقة الذات لها علاقة سالبة مع أهداف توجهات أهداف الإتقان، وعلاقة إيجابية مع أهداف تجنب الأداء، توجهات أهداف الإتقان تمثل حماية من إعاقة الذات وكان لها تأثير إيجابي غير مباشر على التحصيل الدراسي، في

حين أن أهداف تجنب الأداء سهّلت إعاقة الذات وكان لها آثار سلبية مباشرة وغير مباشرة على التحصيل الدراسي. ودراسة Urdan(2004) والتي من نتائجها توجهات أهداف الأداء منبئ سالب بإعاقة الذات، وإعاقة الذات ترتبط سلبًا بالتحصيل الأكاديمي. ودراسة Akin(2014)والتي من نتائجها أن إعاقة الذات ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بأهداف تجنب التعلم وتجنب الأداء وترتبط ارتباط سالب مع توجهات أهداف التعلم وأهداف الأداء كما تم التنبؤ بإعاقة الذات بشكل إيجابي من خلال أهداف تجنب التعلم وتجنب الأداء، لقد أوضحت توجهات أهداف التعلم/ تجنب الأداء تفسر ٦٩٪ من التباين في إعاقة الذات. ودراسة Alesi et al.(2015) والتي توصلت إلى أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، وصعوبات فهم القراءة، وصعوبات تعلم الرياضيات لديهم تقييمات أقل في تقدير الذات في المدرسة وأكثر استخدامًا لاستراتيجيات إعاقة الذات من الأطفال العاديين تعليمياً. كما أن توجهات أهداف الإتقان تمثل حماية من إعاقة الذات وكان لها تأثير إيجابي غير مباشر على التحصيل الدراسي، في حين أن أهداف تجنب الأداء سهّلت إعاقة الذات وكان لها آثار سلبية مباشرة وغير مباشرة على التحصيل الدراسي(Clarke ,2018) . كما أن من يعانون من إعاقة الذات يكون أدائهم ضعيف في اختبارات التحصيل الأكاديمي (Feick and Rhodewalt, 1997).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الفرضيات التي وضعها Chen, et al. (2009) والتي توصلت إلى أن توجهات الأهداف بدافع التجنب تتنبأ بشدة

بإعاقة الذات، في حين أن توجهات الأهداف الاتقان ستحمي من إعاقة الذات. وأن كل من Chen, et al. (2009)؛ Urdan and Midgley (2001a) كانت افتراضاتهم بأن التأثيرات الأقوى بين أهداف الإنجاز وإعاقة الذات ينظر إليها على توجهات أهداف الإتقان وأهداف تجنب الأداء، وتمثل أفضل الآثار الوقائية لكل من أهداف الإتقان، والآثار الميسرة لكل من توجهات أهداف الأداء ودوافع التجنب Avoidance motivations.

التوصيات:

١-تفعيل الارشاد الأكاديمي لطلبة الجامعة بحيث يتم تقديم الارشاد النفسي للطلبة مجرد وجود عقبات تعوق توافق وتحصيل الطلبة مع مراعاة أن إعاقة الذات منتشر بين طلبة الجامعة.

٢-تقديم ورش عمل للطلاب عن توجهات أهداف الإنجاز لكي يستطيع كل طالب تحديد نوعية التوجه الذي يعتنقه في المواقف الأكاديمية المختلفة.

٣- التركيز في تقديم عملية الارشاد النفسي على الطلبة منخفضي التحصيل حيث إنهم أكثر عرضة لاستخدام استراتيجيات إعاقة الذات.

٤-تضمين موضوعات في المقررات العامة لدى طلبة الجامعة عن التعامل مع المواقف الاكاديمية التي تؤثر على التحصيل مثل عادات الاستذكار، توجهات الأهداف ،المثابرة والاتقان والاستراتيجيات التكيفية لمواجهة الضغوط وعدم اتباع استراتيجيات غير تكيفية مثل إعاقة الذات.

* * *

المراجـع:

أحمد، عادل سيد عبادي (٢٠١٠). *الصلابة النفسية وعلاقتها بإعاقة الذات لدى عينة من طلاب الجامعة" دراسة امبريقية كلينيكيه"* . رسالة ماجستير في التربية، كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي.

جعيص، عفاف محمد أحمد محمود والحديبي، مصطفى عبد المحسن عبد التواب (٢٠١٥) إعاقة الذات كمتغير وسيط بين التفاؤل الاستراتيجي –التشاؤم الدفاعي وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية –جامعة أسيوط، المجلد الحادي والثلاثين – العدد الخامس*– جزء ثاني، ٤٤٨ – ٥٤٦.

حسن، سيد محمدي صميدة (٢٠١٠). *نمذجة العلاقات بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وأساليب التعلم واستراتيجيات المواجهة لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.

الحسناوي، صبا شاكر فرحان (٢٠١٧). الصلابة النفسية وعلاقتها بإعاقة الذات لدى لاعبي ألعاب القوى من ذوي الاحتياجات الخاصة. العراق. جامعة القادسية. كلية التربية للبنات. قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة، *مجلة علوم التربية الرياضية*، المجلد١٠، العدد ٣، ١٧٠-١٨٨.

الحسيني، هشام حبيب (٢٠٠٩). علاقة سلوك إعاقة الذات بالأداء على اختبارات القدرة العقلية. *مجلة العلوم التربوية. مج. ١٧* ، ع ٢، ج ١، ١-٥٤.

شاهين، هيام صابر صادق (٢٠١٥). الإسهام النسبي لتقدير الذات والكفاءة الوالدية المدركة في التنبؤ بإعاقة الذات لدى المراهقين الموهوبين رياضياً. *مجلة دراسات عربية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مج١٤ , ع٢* ،٢٩٨-٢٥٥.

مفضل، مصطفى أبو المجد سليمان، سليمان، عادل محمد الصادق (٢٠١١). *ديناميات الإدراك لدى ذوي إعاقة الذات من طلاب الجامعة* ، المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي وإرادة التغيير. مصر بعد ثورة ٢٥ يناير، جامعة عين شمس –مركز الارشاد النفسي، 367- 321

نزار، عبدالحسين، اسراء (٢٠١٧). نمذجة العلاقة السببية بين إعاقة الذات والكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية* ، مج٢ , ع٢ ، 306 – 286.

وداعة، نجلاء نزار وعلى، اسراء عبد الحسين (٢٠١٧أ). أعاقة الذات لدى طلبة الجامعة المستنصرية. *مجلة كلية التربية العدد الثاني*، ١٩٣-٢١٦.

وداعة، نجلاء نزار; على، اسراء عبد الحسين (٢٠١٧). نمذجة العلاقة السببية بين إعاقة الذات والكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢ ، ٢٨٦-٣٠٦.

Akin, A. (2012). Self-handicapping Scale: A study of Validity and Reliability. *Education and Science, 37* (164) 176- 187.

Akin, Ü. (2014). 2x2 achievement goal orientations and self-handicapping. *Ceskoslovenska Psychologie*, 58 (5), 431-441.

Al Asmari, A. A. & Ismail, N.M. (2012). Self-regulated learning Strategies as Predictors of Reading Comprehension among Students of English as a Foreign Language. *International Journal of Asian Social Science, 2* (2), 178-201.

Al Harthi, S. S. (2015). *Learning Disabilities Scale for LD University Students*. Al Mutanabi Bookshop, Damam, KSA.

Alesi M., Rappo, G., Pepi A. (2015). Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: comparison of groups with learning disabilities. *Psychological Reports, 111* (3), 952-962.

Anctil, T., Ishikawa, M., & Scott, A. (2008). Academic identity development through self-determination: Successful college students with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*(3), 164-174.

Barga, N. K. (1996). Students with learning disabilities in education managing a disability. *Journal of learning disabilities, 29*(4), 413-421.

Baumeister, R. F., & Scher, S. J. (1988). Self-defeating behaviour patterns among normal individuals: Review and analysis of common self-destructive tendencies. *Psychological Bulletin, 104*, 3-22.

Baumgardner, A. H., Lake, E. A., & Arkin, R. M. (1985). Claiming mood as a self-handicap: The influence of spoiled and unspoiled public identities. *Personality and Social Psychology Bulletin, 11*, 349–357.

Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to no contingent success. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(4), 405-417..

Buchanan, G. M., & Seligman, M. E. P. (1995). *Explanatory style*. Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum Associates.

Butler, R. (2006). Are mastery and ability goals both adaptive? Evaluation, initial goal construction and the quality of task engagement. *British Journal of Educational Psychology, 76,* 595–611.

Clarke, I. E., & MacCann, C. (2017). *Self-handicapping mediates the relationship between achievement goals and academic achievement: A meta-analytic path model and extension with two elements of self-handicapping*. Manuscript submitted for publication.

Clarke, I.E. (2018). *Individual differences in self-handicapping modelled as a two-factor construct.* A thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Ph.D.). Faculty of Science, the University of Sydney.

Cocoradă, E. (2011). Academic self-handicapping and their correlates in adolescence. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, 4* (53) No. 2, 57-64.

Covington, M.V. (1998). *The will to learn: A guide for motivating young people*. New York: Cambridge University Press.

Dietrich, D. (1995). Gender differences in self-handicapping: Regardless of academic or social competence implications. *Social Behavior and Personality: An international journal, 23* (4), 403-410.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040–1048.

Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52– 72). New York, NY: Guilford Press.

Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501519.

Feick, D. L. & Rhodewalt, F. (1997).The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motiv. Emot. 21*,147–163.

Ferradás, M., M., Freire, C., Rodríguez-Martínez, S., & Piñeiro-Aguín, I. (2018). Profiles of self-handicapping and self-esteem, and its relationship with achievement goals. *Anales De Psicología / Annals of Psychology, 34*(3), 545-554.

Ferradás, M. M., Freire, C., Valle, A., & Núñez, J. C. (2016). Academic goals and self-handicapping strategies in university students. *Span-ish Journal of Psychology, 19*. 25 doi:10.1017/sjp.2016.25

Ganda, D. R. & Boruchovitch, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. *Estudos de Psicologia I Campinas I 32*(3) I 417-425.

Hip- Fabek, I. (2005). Self – handicapping strategies and impression formation. *Review of Psychology, 12* (2), 125-133.

Hirt, E., Deppe, R., Et Gordon, L. (1991). Self-reported versus behavioral self handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(6), 981-991.

Hirt, E.R., McCrea, S.M. & Boris, H.I. (2003). "I Know You Self-Handicapped Last Exam": Gender Differences in Reactions to Self-Handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(1), 177–193

Jones, E.E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self- handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4* (3), 200-206.

Jones. E. E. & Rhodewalt, F. (1982). *The Self-handicapping Scale.* Available from F. Rhodewalt. Department of Psychology, University of Utah, Salt Lake City, UT.

Kolditz, T. A., & Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the self- handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 492-502.

Lucas, J.W. , Ridolfo,H. , Youngreen, R. , Rogalin C.L., Soboroff, S.D. , Navarre-Jackson,L. & Lovaglia,M. J. (2007). Status Processes and Gender Differences in Self-Handicapping, in Shelley J. Correll (ed.) *Social Psychology of Gender* (Advances in Group Processes, Volume 24) Emerald Group Publishing Limited, pp.261 - 281

Martin, A.J., Marsh, H.W., & Debus, R.L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology, 93*, (1), 87-102.

Meece, J.L. Blumenfeld, P.c. & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514-523. doi:10.1037/0022-0663.80.4.514.

Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational, Psychology, 89*, 710-718.

Murray, C., & Warden, M.R. (1992). Implications of self-handicapping strategies for academic achievement: A reconceptualization. *Journal of Social Psychology, 132*, 23-37.

Nie, Y. & Liem, G. A. D. (2013). Extending antecedents of achievement goals: The double-edged sword effect of social-oriented achievement motive and gender differences. *Learning and Individual Differences, 23,* 249–255.

Ommundsen, Y. (2004). Self-Handicapping Related to Task and Performance-Approach and Avoidance Goals in Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, (2):183-197.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.

Pintrich, P.R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.

Rastegar, A., Afshari,M., Seif,M.H., Jahromi, R.G.(2012).Investigating the Intermediate Role of Achievement Goals among Personality Traits and Educational Self-Handicapping Among Payam-E-Noor University Students. *Journal of American Science, 8*(9),353-357.

Rhodewalt, F. & Davison, J. (1986). Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome valence and attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology, 7* (4), 307– 322.

Rupčić, I. & Kolić-Vehovec, S. (2004). Goal orientation, self-handicapping and self-efficacy of high school students. *Psihologijske teme, 13* (1), 105 -117.

Sahranç, Ü. (2011).An Investigation of the Relationships between Self - Handicapping and Depression, Anxiety, and Stress. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(2), 526 -540.

Schwinger, M., Wirthwein, L. Lemmer, G. & Steinmayr, R. (2014). Academic Self-Handicapping and Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology, 106* (3), 744–761.

Smith, L., Sinclair, K.E. and Chapman, E.S. (2002). Students' Goals, Self-Efficacy, Self-Handicapping, and Negative Affective Responses: An Australian Senior School Student Study. *Contemporary Educational Psychology 27*, 471–485

Smith, T. W., Snyder, C. R., & Handelsman, M. M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 314-321.

Sniezek, R. C. (2001). Behavioral self-handicapping among male and female athletes. *Modern Psychological Studies, 7* (1), 20-27.

Spinath, B. and Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Goal orientation and achievement: the role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction* 13 (4), 403-422

Sultan, S. & Kanwal, F. (2014).Gender Differences in Self-handicapping: The Role of Self-esteem and Fear of Negative Evaluation. *Journal of Gender & Social Issues. Spring2014, Vol. 13 Issue 1*, 45-56.

Tadik, H. & Eker, A. (2012). Self-handicapping, achievement goals, and self-efficacy of gifted students. *Psychological Report, 111*(3):952-962.

Tucker, J., Vuchinich, R., & Sobell, M. (1981). Alcohol consumption as a self-handicapping strategy. *Journal of Abnormal Psychology, 90* (3), 220-230.

Urdan, T. & Midgley, C. (2001a). Academic self-handicapping and achievement goals: a further examination. *Contemporary Educational Psychology 26*, 61–75.

Urdan, T. and Midgley, C. (2001b). Academic Self-Handicapping: What We Know, What More There is to Learn. *Educational Psychology Review, 13*(2), 115-138

Urdan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 251-264.

Warner, S. & Moore, S. (2004). Excuses. Excuses: Self- handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence, 33*(4), 271-281.

Yu, J. and McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning individual differences, 69*, 33-44.

Zuosong, C. & Kaihong, S., Kun, W. (2017). Self-Esteem, Achievement Goals, and Self-Handicapping in College Physical Education. *Psychological Reports 121(5),* 690-704.

* * *

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

- **Prof. Ahmed Ibn Abdulaziz Al-Roumi,**
  Department of Foundations of Education-College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Ahmed Ibn Muhammad Al-Nashwan**
  Department of Curricula and Teaching Methods- College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Badr Ibn Omar Al-Omar**
  Department of Educational Psychology - the College of Education - Kuwait University

- **Prof. Sawsan Bint Muhammad Zarah**
  Department of Educational Administration and Planning - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

- **Prof. Tariq Ibn Saleh Al-Rass**
  Department of Special Education-King Saud University

- **Prof. Abdul Mohsen Ibn Mohammad Al-Samih**
  Department of Educational Administration and Planning - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Ali Ibn Rashid Al Nuaimi**
  Department of Education and Knowledge in Abu Dhabi - Curricula and Teaching Methods

- **Prof. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Associate Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
President of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdullah Ibn Faleh Al-Sakran
Foundations of Education Department- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Dr. Salem bin Ali Al-Yami
Dean of Scientific Research