



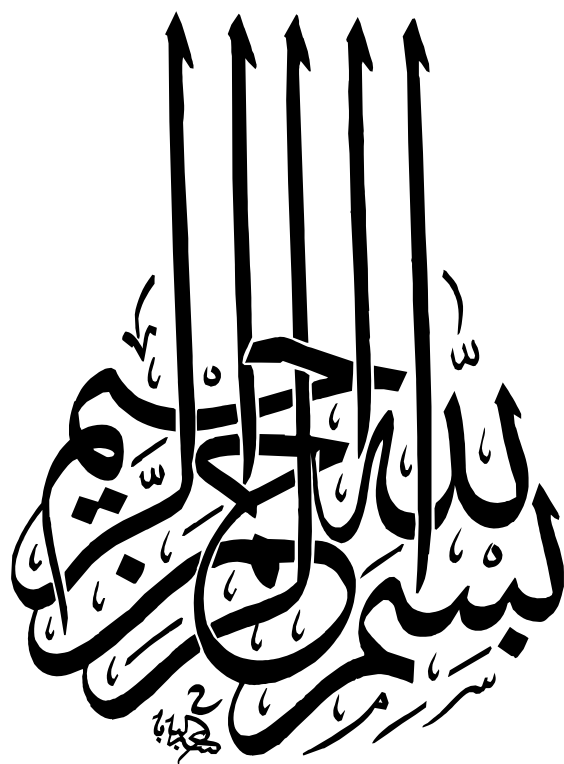
مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية

صادرة عن مركز البحوث التربوية - بكلية التربية

مجلة علمية - دورية - محكمة

عزيزي الباحث الترقيم الأصلي لهذا العدد هو (الترقيم القديم : العدد (29))، ولغرض توثيق إصدارات المجلة و تمهيدا لإدراجها في قواعد بيانات عالمية، تم إعادة الترقيم بطريقة تسلسلية كما هو ظاهر على غلاف المجلة الخارجي. في حال رغبتكم الحصول على أي مستند رسمي لإثبات ذلك، و يمكنكم التواصل مع هيئة التحرير على إيميل المجلة.

jes@kku.edu.sa



الرقم المعياري الدولي
(ISSN) 6654-1658

رقم الإيداع
1435/1996

المشرف العام

معالي مدير جامعة الملك خالد

أ.د. فالح بن رجاء الله منيع السلمي

نائب المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ.د. سعد بن عبد الرحمن العمري

رئيس هيئة التحرير

د. محمد بن يحيى أحمد صفحي

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د / عبد الرحمن بن عبد الله المالكي	جامعة أم القرى
أ.د / بدر بن عبد الله الصالح	جامعة الملك سعود
أ.د / حامد بن سالم الحربي	جامعة أم القرى
أ.د / خالد محمد يوسف التويم	جامعة أم القرى
أ.د / سعيد بن علي آل مانع	جامعة الملك خالد
أ.د / صالح بن يحيى الزهراني	جامعة جدة
أ.د / عامر بن عبد الله الشهراني	جامعة الملك خالد
أ.د / السعيد محمود عثمان	جامعة الأزهر
أ.د / عبد السلام مصطفى عبد السلام	جامعة المنصورة
أ.د / علي بن إبراهيم الزهراني	الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة
أ.د / علي بن ناصر شتوي آل زاهر	جامعة الملك خالد
أ.د / قاسم بن عائل الحربي	جامعة جازان
أ.د / محمد السيد عبد الرحمن	جامعة الزقازيق

رئيس هيئة التحرير

د. محمد بن يحيى أحمد صفحي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحمد صادق عبد المجيد

أ.د. حمزة عبد الحكم محمد الرياشي

أ.د. السيد السيد محمود البحيري

أ.د. السيد عبد الدايم سكران

أ.د. منصور بن عوض القحطاني

د. أحمد علي طلب محمود

المراجعة اللغوية

د. محمود السيد عبد الكريم

التعريف بالمجلة:

تصدر جامعة الملك خالد مجلة علمية محكمة باسم: "مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية"؛ وهي مجلة تهدف إلى إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس والباحثين من داخل المملكة أو خارجها لنشر أبحاثهم العلمية الأصيلة المكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية في العلوم التربوية، التي لم يسبق نشرها، وتم الالتزام فيها بأخلاق البحث العلمي والمنهجية العلمية المتعارف عليها.

وتشمل المجلة عدة أبواب، منها: البحوث العلمية، والتقارير الخاصة بالمؤتمرات والندوات وحلقات النقاش في التربية عمومًا، وملخصات الرسائل الجامعية المتميزة التي تمت مناقشتها وإجازتها، وتم التوصية بنشرها، وملخصات الكتب.

رؤية المجلة:

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكّمة في العلوم التربوية، والسعي لتصنيف ضمن أشهر قواعد النشر العالمية.

رسالة المجلة:

نشر البحوث العلمية المحكّمة في العلوم التربوية وفق معايير مهنية عالمية.

أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى أن:

- (١) تصبح ذات ريادة وتصنيف متميز ومعامل تأثير عالٍ محليًا وإقليميًا وعالميًا.
- (٢) تكون مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم التربوية.
- (٣) تلبي حاجة الباحثين محليًا، وإقليميًا، وعالميًا في نشر البحوث في العلوم التربوية باللغتين العربية والإنجليزية.
- (٤) تسهم في نشر البحوث التربوية ذات الأصالّة التي تساعد في تطوير المجتمع وتقدمه.



المراسلات

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية

رئيس هيئة التحرير

جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية – أبها

الموقع الإلكتروني : www.jes.kku.edu.sa

البريد الإلكتروني : jes@kku.edu.sa

الشروط، والقواعد، والتعليمات، والحقوق، والإجراءات الخاصة بالنشر في المجلة:

أولاً: الشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة:

١. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج والتوثيق العلمي، مع الخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
٢. أن يسهم البحث في تنمية الفكر التربوي وتطوير تطبيقاته محلياً أو عربياً أو عالمياً.
٣. أن يقع البحث ضمن أحد مجالات العلوم التربوية.
٤. أن يلتزم الباحث في بحثه بأخلاق البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية، وبالشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة.
٥. لا تتم كتابة اسم الباحث أو الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأي إشارة تكشف عن هويته أو هويتهم، ويمكن استخدام كلمة الباحث أو الباحثين بدلاً من ذلك.
٦. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
٧. ينظم البحث وفق التالي:

(أ) البحوث التطبيقية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه، ومسوغاته، ومتغيراته، متضمنة الدراسات السابقة بشكلٍ مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. ويلى ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، وبعد الأهداف تورد أسئلة البحث أو فروضه. ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملةً على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنةً كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، والتوصيات المنبثقة عنها.

(ب) البحوث النظرية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمةً يمهّد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها: أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يُقسّم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج التي خلص إليها البحث.

ج) في كلا النوعين من البحوث :

- توضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
١. أن يكون التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار الأخير.

٢. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة^١ (Romanization / Transliteration) توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقاً للنظام التالي:

(أ) إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

(ب) إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

(ج) توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

(د) يلي قائمة المراجع العربية، قائمة المراجع الإنجليزية، متضمنةً المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

الجبر، سليمان. (١٩٩١م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية، ٣ (١)، ١٤٣ - ١٧٠.

Al-Jabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study at intermediate schools in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University-Education sciences*, 3(1), 143-170.

ثانياً: تعليمات النشر في المجلة:

- يلزم تنسيق البحث تبعاً لما يلي:

١. لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (٣٠) ثلاثين صفحة، وبما لا يزيد عن (٨٠٠٠) ثمانية آلاف كلمة.

^١ (يقصد بالرومنة: النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية).

٢. أن يتضمن البحث ملخصين: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، بشرط ألا يزيد أي منهما عن (٢٥٠) كلمة، و أن يكتب كلُّ منهما في صفحة مستقلة، متبوعاً بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات تعبر عن محاور البحث.
٣. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (٢.٥) سم، ما عدا الهامش الأيمن (٣.٥) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات "مفرد"
٤. الخط المستخدم في المتن للكتابة باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٦)، وللكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٢)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).
٥. يكون نوع الخط المستخدم في الجداول والأشكال باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٢)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٠)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).
٦. يلتزم الباحث/ الباحثون في البحوث المكتوبة باللغة العربية باستخدام الأرقام العربية (1, 2, 3, ...) في جميع ثنايا البحث.
٧. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعته.
٨. توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، يليها مباشرة قائمة المراجع الأجنبية، وذلك وفقاً لأسلوب التوثيق المتبع في المجلة.

ثالثاً: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين:

١. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله حتى تنطبق عليه شروط النشر، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
٢. تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذٍ آخر ورقياً أم إلكترونياً، دون الحصول على إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
٣. لا يحق للباحث/ الباحثين التقدم بطلب لسحب البحث بعد إبلاغه/ إبلاغهم بوصول البحث إلى المجلة.
٤. لهيئة التحرير الحق في ترتيب البحوث المقدمة عند النشر لاعتبارات فنية.
٥. لهيئة التحرير الحق في اختصار أو إعادة صياغة بعض الجمل والعبارات لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
٦. يبلغ الباحث بعدم قبول بحثه بناءً على تقارير المحكمين دون إبداء أسباب.
٧. ترسل نسخة إلكترونية للباحث/الباحثين من العدد المنشور فيه بحثه/بحثهم، ونسخة إلكترونية أيضاً لمستلة البحث.

رابعاً: إجراءات النشر في المجلة:

١. إرسال البحث إلكترونياً بصيغة (word) وبصيغة (PDF) طبقاً للشروط والقواعد والتعليمات الخاصة بالمجلة والمذكورة أعلاه، ويرفق مع البحث سيرة ذاتية للباحث/ الباحثين؛ إن كانت مراسلته/ مراسلتهم المجلة هي الأولى لهم.
٢. إرسال البحث إلكترونياً من خلال موقع المجلة الإلكتروني <http://www.jes.kku.edu.sa> ، أو عبر البريد الإلكتروني للمجلة jes@kku.edu.sa.
٣. أن يوقع الباحث/ الباحثون إقراراً يفيد أن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ونشره في المجلة، أو رفضه، وأنه غير مستل من أية دراسة أيّاً كان نوعها.
٤. إشعار الباحث عبر البريد الإلكتروني باستلام بحثه خلال خمسة أيام من تاريخ إرساله للمجلة.
٥. إشعار الباحث بإرسال البحث للتحكيم في حال اجتياز بحثه للفحص الأولي أو إعادته للباحث في حال رفضه.
٦. إرسال البحث المقدم للنشر- في حال اجتيازه للفحص الأولي- إلى محكمين من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية تامة، وذلك لبيان مدى أصالته وجدته وقيمة نتائجه وسلامة طريقة عرضه ومن ثم مدى صلاحيته للنشر.
٧. بعد التحكيم، ترسل تقارير المحكمين للباحث/ الباحثين لإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.
٨. بعد عمل التعديلات، يعاد إرسال النسخ الأصلية للبحث والنسخة المعدلة على البريد الإلكتروني للمجلة لمراجعة البحث في صورته النهائية من هيئة التحرير.
٩. إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر إلكترونياً على موقع المجلة.

قائمة المحتويات

الصفحة	المحتويات	اسم الباحث
٢٠-١	الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس مقرر القرآن الكريم للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة	د. مُجَّد بن حامد البحيري
٦٣-٢١	واقع ممارسات قادة المدارس الثانوية في منطقة عسير للقيادة الإبداعية واستراتيجية تطويره	د. السيد السيد محمود البحيري
١٠٧-٦٤	تقويم رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني	د. مُجَّد عايض القحطاني
١٣٨-١٠٨	فعالية برنامج تدريبي قائم على الاسترخاء والفعالية الذاتية في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لدى طلاب المرحلة الثانوية	د. سعيد كمال عبد الحميد
١٦٢-١٣٩	قيمة التبسم والضحك في القرآن الكريم والسنة النبوية (أغراضها، وأدلتها، وتطبيقاتها التربوية)	د. سند بن لافي الشاماني
١٨٤-١٦٣	تصميم الإعلان الحديث في ضوء نظرية الحتمية القيمية. رؤية من داخل قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود	د. معجب بن عثمان الزهراني
٢٢٧-١٨٥	تطوير مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة	د. ليني حسين راشد العجمي د. وداد عبد الحليم أحمد
٢٦٣-٢٢٨	دور إدارة المدرسة الابتدائية في مواجهة بعض المواقف المدرسية بمنطقة عسير التعليمية	د. الطيب مُجَّد ابراهيم عبد المولى
٢٩٢-٢٦٤	درجة امتلاك اختصاصيي مراكز مصادر التعلم بالمملكة العربية السعودية لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب من وجهة نظرهم	د. عامر بن مترك سياف
٣١٩-٢٩٣	مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن كفايات التعليم الإلكتروني في ضوء الكفايات الإلكترونية المنشودة لمعلم المستقبل	د. أحمد مُجَّد عقلة الزبون
٣٤٥-٣٢٠	أثر استخدام إستراتيجية التعلم بالصف المقلوب في تدريس مقرر الثقافة الإسلامية في التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب جامعة شقراء	د. مُجَّد بن عبد العزيز الناجم
٣٧٩-٣٤٦	دور التمكين القيادي في تحقيق الإبداع الإداري لدى الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م (نموذج مقترح)	د. سعد بن مبارك الرمهي
٤٠٢-٣٨٠	واقع استخدام الطلاب معلمي اللغة الإنجليزية لمهام نظام البلاك بورد في جامعة الملك خالد	د. أحمد عاطف عبد الرحمن الشهري

كلمة رئيس هيئة التحرير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، المبعوث رحمة للعالمين، محمد وعلى آله وصحبه أجمعين... أما بعد:

بدايةً أود أن أشكر معالي مدير الجامعة الأستاذ الدكتور فالح بن رجاء الله السلمي على الثقة التي منحها لنا في هيئة التحرير الحالية للمجلة وعلى دعمه وتشجيعه في الارتقاء بالمجلة، كما أشكر سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي الأستاذ الدكتور سعد بن عبد الرحمن العمري على دعمه ومساندته لنا منذ تسلمنا مهام رئاسة تحرير المجلة.

ولقد سعت هيئة تحرير المجلة منذ صدور قرار تكليفها في تسيير العمل وفق معايير مهنية وعلمية، فبدأت في تحديث شروط النشر في المجلة بما يتوافق مع الشروط والضوابط في أعرق الجامعات العربية والعالمية لضمان جودة البحوث التربوية المنشورة بها، حيث تسعى المجلة إلى الارتقاء نحو العالمية من خلال اختيار خبرات عالمية وعربية في مجالات العلوم التربوية المختلفة في الهيئة الاستشارية للمجلة، مع مراعاة التنوع الجغرافي والمكاني. وسوف يتم تطبيق هذه الشروط كاملة بداية من العدد القادم. وبهذه المناسبة، أود أن أشكر أعضاء هيئة تحرير المجلة فردًا فردًا على جهودهم ومقترحاتهم لتطوير آلية العمل في المجلة.

وقبل البدء في الحديث عن المجلد التاسع والعشرين للمجلة، وجب علينا أن نشكر سعادة الأستاذ الدكتور صالح بن علي أبو عراد، أول رئيس تحرير لمجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية على جهوده البارزة في قيادة دفعة المجلة خلال الفترة من عام ١٤٢٤هـ إلى العام ١٤٣٨هـ، ولكل أعضاء هيئة التحرير السابقين في المجلة على إسهاماتهم الكبيرة في تطوير المجلة خلال السنوات السابقة.

وبالحديث عن محتويات هذا العدد فقد اشتمل على عشرة أبحاثٍ تربويةٍ مُحكَّمةٍ تناولت عديدًا من القضايا التربوية، حيث حرصت المجلة على التنوع في الأبحاث داخل هذا العدد؛ لتشمل مختلف التخصصات التربوية لباحثين من داخل جامعة الملك خالد وخارجها.

وفي الختام، أسأل المولى عز وجل أن يمدنا بتوفيقه وتسديده، وأن يجعل أعمالنا خالصةً لوجهه الكريم، والحمد لله رب العالمين.

رئيس هيئة التحرير

د. محمد بن يحيى أحمد صفحي

الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس مقرر القرآن الكريم للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة

د. محمد بن حامد البحيري
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
كلية التربية جامعة الملك خالد

الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس مقرر القرآن الكريم للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة

د. محمد بن حامد البحيري

الملخص:

هدف هذا البحث إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لتدريس الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي، ومن خلال استبانة اشتملت على (٣٤) بنداً موزعة على ثلاثة محاور: تنفيذ التدريس، والتربية الخاصة، والوسائل والتقنيات التعليمية، تم استطلاع آراء عينة مكونة من (٦٢) معلماً من معلمي القرآن الكريم ومعلماتها لذوي الاحتياجات الخاصة، وأظهرت نتائج البحث أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة في المجالات الثلاث نالت درجة كبيرة أو متوسطة، وأن أعلى درجات الاحتياج في مجال تنفيذ التدريس كانت فيما يتعلق بطرائق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، وإدارة الصف، وتصحيح النطق ومشكلاته، أما في مجال التربية الخاصة فقد كان أبرز الاحتياجات التدريبية هي تلك التي تتناول تصميم البرنامج التربوي الفردي وتطبيقاته، والنظريات التربوية المؤثرة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك برامج تأهيلهم، أما في مجال وسائل التعليم وتقنياته فقد أظهرت نتائج البحث أن أعلى درجات الاحتياج كانت برامج التدريب المتضمنة استخدام تطبيقات الحاسوب وبرمجياته في تدريس القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك المصاحف المكتوبة بلغة برايل، واستخدامات أنظمة الصوت التعويضية لضعاف السمع في تدريس القرآن الكريم. ولم تظهر نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو احتياجاتهم التدريبية باختلاف متغيرات البحث.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، القرآن الكريم، التربية الخاصة، معلمي العلوم الشرعية

The Training Needs for Teachers of the Holy Quran for Students with Special Needs**Abstract**

This study aimed to identify the training needs for teachers of the Holy Quran for special needs students. To achieve the aims of this study, the researcher used the descriptive survey method with a survey of (34 items) divided into three domains: lesson teaching, special education, aids and educational technologies. The sample consisted of 62 teachers of those who teach the Holy Quran for special needs students. The results revealed that the training needs in all these domains are either at a high or a medium level. Using special teaching methods, class management, correct speech problems are the most needed in the lesson teaching domain. Regarding special education, the results showed that designing individual programs and their applications, knowing the special education theories and rehabilitation programs are the most important. Moreover, the results confirmed that teachers need more training about using computer and its application in teaching special needs students, using the Holy Quran written in Braille and using Compensatory sound systems for those who suffering from hearing impairment. There were no statistically significant differences among sample members' responses regarding their training needs in relation to variable differences.

Keywords: Training needs, Holy Quran, Special Education, Islamic Teachers

مقدمة البحث:

في ظل المنداة المستمرة بتطوير التعليم وبرامجه، وتحسين عمليات التعلم ومخرجاته، تجدر الإشارة إلى إجماع التربويين على أن أي إصلاح للتعليم، أو تطوير لبرامجه، يجب أن لا يُغفل المعلم بوصفه أحد أركان العملية التعليمية التي لا يتصور أي نجاح لها بدونه.

وإن عمليات الإصلاح التربوي لا يمكن أن تؤدي بمفردها إلى التحسين والتطوير دون دور المعلم المتمكن ذي الكفاءة العالية والأداء العلمي الجيد، إذ تشير الدراسات التربوية إلى أن (٦٠%) من نجاح العملية التربوية بجميع أبعادها يقع على عاتق المعلم، فيما تشكل بقية الأبعاد مجتمعة كالإدارة، والمناهج، والكتب، وظروف المتعلمين، وإمكانات المدرسة (٤٠%) من نجاح العملية التعليمية. (عبدالكريم و حبيتر، ٢٠١٥).

ومع أهمية المعلم نفسه في العملية التعليمية؛ تزداد أهمية إعداداته قبل الخدمة، وتكوينه مهنيًا وتخصصيًا، والاستمرار في تقديم برامج تنمية مهنية وتدريب مستمر له في أثناء الخدمة؛ ليظل قادرًا على حمل رسالته وأداء مهامه، وخصوصًا في ظل تسارع المكتشفات، وانفجار المعلومات، ضامنًا لتوفير كوادرات قادرة على مواكبة التطور المعرفي والتقني، وترجمة ذلك لإعداد جيلٍ صالح قادر على القيام بواجباته تجاه دينه ومجتمعه.

وبما أن عملية التنمية المهنية المستمرة للمعلمين هي عملية مقصودة وهادفة لتطوير القدرات والمهارات لهؤلاء المعلمين، فإن من الواجب أن تبني هذه العملية على أساسٍ متين من التخطيط المبني أساسًا على احتياجات المعلمين أنفسهم، إذ إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لنجاح برامج التدريب المقدمة للمعلمين في أثناء الخدمة. (سالم، ٢٠١٥)

ويؤكد كلٌّ من العنزي (٢٠١٠) وإسماعيل (٢٠١٠) أن تحديد الاحتياجات التدريبية عملية منظمة تعد نقطة انطلاق موضوعية لتخطيط الاحتياجات التدريبية اللازمة وتصميمها، وهي بهذه الطريقة تعمل على سد الفجوة بين الأداء الحالي للمعلمين والأداء المرغوب فيه، كما أن بناء هذه البرامج استنادًا إلى الاحتياجات التدريبية يكون أكثر ملائمةً للواقع إذا بني على تحديد دقيق من المستفيدين أنفسهم.

ولأهمية تخطيط الاحتياجات التدريبية اللازمة وبناءها استنادًا على تحديد مسبق للاحتياجات التدريبية لدى المعلمين فإن سالم (٢٠١٥) يؤكد على أن برامج تطوير المعلمين يجب أن تصمم بناءً على احتياجات فعلية من المعلمين أنفسهم، وأن أي نشاط في هذا الاتجاه فإنه ينبغي أن يكون ملائمًا لتلك الاحتياجات، وساعيًا لإشباعها، وبقدر الدقة والموضوعية في تحديد تلك الاحتياجات تتحدد فاعلية البرنامج التدريبي وكفاءته.

وإذا كان ما سبق يؤكد أهمية تطوير المعلم -عمومًا-، وتنميته مهنيًا بناءً على احتياجاته؛ فإن لمعلم العلوم الشرعية أهمية خاصة تنبع من أهمية رسالته المتضمنة تبليغ دين الله، وبيان شرعه، ودعوة الناس إليه، وترتيبهم على أحكامه، وينفرد معلم القرآن الكريم بأهمية إضافية لأهمية تعليم كلام الله تعالى، ومنزلته من الدين، وقداسته، إذ إن تعليم القرآن هي وظيفة الأنبياء ودعوتهم التي انطلقت من لدن خليل الرحمن - إبراهيم - عليه السلام التي خلدها القرآن الكريم (رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ ۚ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ) [البقرة: ١٢٩].

إن معلم القرآن الكريم - ولخصوصية مهمته المباركة - بحاجة إلى تطوير مستمر يتناسب مع الدور الفاعل الذي يضطلع به، ويسهل له بلوغ أهدافه، إذ هو صمام الأمان في حفظ كتاب الله وتناقله عبر الأجيال (الزهراني والدقميري، ٢٠١٢).

وتزداد أهمية معلم القرآن الكريم أيضاً إذا ارتبطت مهمته بتدريس فئة من فئات المتعلمين التي لها خصوصية في التعلم والتعامل والرعاية، كذوي الاحتياجات الخاصة، إذ يصبح التدريس عملية أكثر تعقيداً، وتصبح حاجة المعلم إلى تعلم مهارات تخصصية أكثر إلحاحاً، ومن هنا جاءت فكرة دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة.

مشكلة البحث:

إن رعاية المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم بما يتلاءم مع قدراتهم واحتياجاتهم ضرورة حتمية باعتبار التعليم حقاً من حقوقهم المشروعة، ولا شك أن تعلمهم أمور دينهم وفي مقدمتها كتاب الله تعالى من أبرز حقوقهم، وأولاهم، إلا أن التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة يأتي في مقدمة المهن التي يمكن أن تبث مشاعر الإحباط لدى العاملين فيها، بسبب ما تقتضيه هذه المهن من التعامل مع أشخاص غير عاديين في قدراتهم وإمكاناتهم ونفسياتهم وطرائق تعلمهم؛ ومن هنا جاءت أهمية العناية بمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريبهم، وتطوير قدراتهم. وسوف يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين؛ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة في مجال تنفيذ التدريس؟
- ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة المعلمين في مجال التربية الخاصة؟
- ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة في مجال الوسائل والتقنيات التعليمية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة البحث تبعاً لبعض المتغيرات؟

أهداف البحث:

- يهدف البحث الحالي إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظرهم، لتكون منطلقاً لبناء برامج تطويرية فاعلة تحقق الاحتياج الفعلي للمعلمين، وتزودهم بما يحتاجونه من مهارات ومعارف لتحقيق أهدافهم، وتحديدًا فالبحث الحالي يركز على:
- الكشف عن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في مجال التدريس وتنفيذه.
- تعرف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين في مجال التربية الخاصة
- تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة في مجال الوسائل والتقنيات التعليمية.
- تعرف الفروق بين استجابات عينة البحث تبعاً لبعض المتغيرات.

أهمية البحث:

يمثل تعليم كتاب الله أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى إليها المؤسسات التربوية في أمتنا الإسلامية، إذ نصّت سياسية التعليم في المملكة العربية السعودية على أن القرآن الكريم أحد المقررات الدراسية في جميع مراحل التعليم، ولا ريب أن من العناية بتعليم كتاب الله العناية بمعلمه إعدادًا وتأهيلًا وتطويرًا، وتلمس احتياجاته المهنية والعمل على إشباعها

ولذا فهذا البحث يستمد أهميته مما يلي:

- ١- أهمية كتاب الله ومدارسه وتعلمه وتعليمه، إذ هو المصدر الأول للتشريع الإسلامي، والمصدر الأول كذلك للتربية الإسلامية.
- ٢- يعد هذا البحث من البحوث القليلة التي عنت بتحديد احتياجات معلمي التربية الإسلامية، ولعلّه الوحيد في دراسة احتياجات معلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة.
- ٣- من المرجو أن يكون هذا البحث منطلقًا لتصميم برامج تطويرية لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة مبنية على احتياجاتهم.
- ٤- يمكن أن يكون هذا البحث محفزًا لإجراء بحوث أكثر تركيزًا على تطوير تدريس القرآن، الكريم وعلومه لذوي الاحتياجات الخاصة.
- ٥- كما تبرز أهمية البحث الحالي في أهمية الاستجابة إلى النداءات التربوية التي تدعو إلى العناية بذوي الاحتياجات الخاصة ومنحهم حق التعلم المتوافق مع قدراتهم وإمكاناتهم.

حدود البحث:

- يقتصر هذا البحث على تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظرهم وعليه فإن حدود هذا البحث تتمثل فيما يلي:
- الحدود الموضوعية: يسعى هذا البحث إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة.
 - الحدود الزمانية: يستطلع هذا البحث آراء عينة البحث المتمثلة في معلمي التربية الخاصة الذين يدرسون القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٦/١٤٣٧هـ).

مصطلحات البحث:

- الاحتياجات التدريبية:** الحاجة في أصلها اللغوي مشتقة من الحوج وهو الافتقار والعوز، وتعرف أنها الإحساس بنقص شيء مطلوب أو مرغوب أو مفيد مثل شعور الشخص بحاجته لتعليم أفضل. (جودت، ٢٠٠٢).
- والاحتياجات التدريبية هي مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه وآرائه وسلوكه واتجاهاته لجعله لائقًا لأداء عمله بكفاءة عالية (منتصر، ٢٠٠٧).
- وقريبًا من التعريف السابق؛ يعرفها اللقائي والجمل (٢٠٠٣) أنها مجموعة من التغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات المعلمين ومهاراتهم واتجاهاتهم لجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية، وتحسين أدائهم الوظيفي الذي يسهم بدوره في تحسين نوعية التعلم.
- وتعرف إجرائيًا في هذا البحث أنها مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات معلمي القرآن الكريم وخبراتهم لذوي الاحتياجات الخاصة لرفع مستوى كفاءتهم في تدريس هذا المقرر.

ذوي الاحتياجات الخاصة:

يتفق التربويون على أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة هم الأفراد غير العاديين الذين يختلفون في قدراتهم العقلية أو الحسية أو الجسمية أو الصحية أو التواصلية أو السلوكية أو الانفعالية أو الأكاديمية اختلافًا يوجب تقديم خدمات التربية الخاصة لهم. (المطوع، ٢٠١٥)

ويعرفهم راشد وأحمد (٢٠١٥) أنهم أولئك الأفراد الذين يختلفون عن الأفراد العاديين في بعض السمات الشخصية سواء أكانت جسمية أو حسية، وسواء أكانت هذه الاختلافات فطرية أم مكتسبة، وبالتالي فهم يحتاجون إلى رعاية خاصة تختلف عن تلك التي تقدم إلى الأفراد العاديين، وسوف يتبنى البحث الحالي هذا التعريف إجرائيًا.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التربوية العربية والأجنبية في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، إلا أن الباحث – وبالرغم مما بذله من جهدٍ لاستقصاء هذه الدراسات – لم يجد دراسة عنيت بالاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة؛ ولذا فقد سعى الباحث إلى الاستفادة من الأبحاث التي عنيت بالاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية عموماً أو معلمي التربية الخاصة علي وجه الخصوص لقرعها من مجال البحث الحالي.

ففي دراسة لشيباني (٢٠٠٥) بعنوان تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في تقنيات التعليم كما يراها أعضاء هيئة التدريس بقسمي وسائل وتكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود ومشرفي ومعلمي صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم، وهدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية في مجال تقنيات التعليم لمعلمي صعوبات التعلم بمدارس وزارة التربية والتعليم كما يراها أعضاء هيئة التدريس بقسمي وسائل وتكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود، ومشرفي ومعلمي صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم. وبلغت عينة الدراسة (٣٤٢) فرداً، وكشفت نتائج الدراسة أن معلمي صعوبات التعلم والمشرفين التربويين على قناعة كبيرة بأهمية تدريب المعلمين بصفة عامة وفي مجال تقنيات التعليم بصفة خاصة حيث لم يرد لدى المعلمين والمشرفين أي درجة اقتناع في مستوى غير مقتنع، واتضح أن برامج صعوبات التعلم تفتقر إلى تقنيات التعليم، فقد تبين أن المتوافر منها ما نوعان فقط من أصل (٢٥) نوعاً، وتبين وجود حاجة تدريبية بدرجة كبيرة في جميع تقنيات التعليم المذكورة في أداة الدراسة وذلك بإجماع عينة الدراسة، ولم ترد أي تقنية تعليمية في مستوى "قليلة الاحتياج".

أما في سلطنة عمان فقد أجرى هندي (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تعرف الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين والمعلمين أنفسهم، واستقصاء علاقة تلك الحاجات بجنس المعلم وسنوات خبرته والمرحلة التي يعلم فيها، وتكون مجتمع البحث من موجهي التربية الإسلامية ومن معلمي التربية الإسلامية العاملين في المدارس الإعدادية والثانوية بعشر مناطق تعليمية في السلطنة، وبلغت عينة البحث (١٦٩) فرداً منهم (٥٣) موجهًا و(١١٦) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًا، ولجمع المعلومات تم بناء استبانة اشتملت على (٣٦) حاجة موزعة على مجالين، وأظهرت نتائج البحث أن أهم الحاجات التدريبية التي اتفق عليها المعلمون والمعلمات هي (٦) حاجات، ثلاث منها في مجال المعرفة بمنهاج التربية الإسلامية، وثلاث في مجال مهارات تدريس هذا المنهج، أما المشرفون فقد أظهرت النتائج أن أهم الحاجات التدريبية بالنسبة لهم هي (٢٨) حاجة، منها (٧) حاجات في مجال المعرفة بمنهاج التربية الإسلامية و(٢١) حاجة في مجال مهارات تدريس هذا المنهج، وقد اتفق المشرفون والمعلمون على أهمية (٦) حاجات تدريبية، أربع منها في مجال المنهج واثنين في مجال المهارات، وكشفت نتائج

اختبار "ت" وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير الحاجات بين المعلمين والمشرفين في مجال المنهاج والمهارات والمقياس ككل بزيادة لصالح المشرفين.

أما دراسة السويدان (٢٠٠٩) بعنوان الاحتياجات التدريبية لمشرفي التربية الخاصة ومشرفاتها بمدينة الرياض فقد سعت الدراسة إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لمشرفي التربية الخاصة ومشرفاتها في الرياض استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي التربية الخاصة ومشرفاتها في الإدارة العامة للتربية الخاصة (بنين - بنات) في وزارة التربية والتعليم، وفي إدارة التربية والتعليم (بنين - بنات) في مدينة الرياض العاملين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (١٤٢٩/١٤٣٠هـ)، وعددهم (٧٤) مشرفاً ومشرفة، واعتمد الباحث في اختيار العينة أسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد مجتمع الدراسة، ومن أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة: أن الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف نالت درجة كبيرة وكانت أكثر الاحتياجات في هذا المجال الاتجاهات الحديثة في مجال الإشراف التربوي والأساليب الإشرافية الحديثة، ونالت الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات درجة كبيرة وكانت أكثر الاحتياجات هي تطبيق المقاييس والاختبارات التشخيصية التي تكشف عن قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة وتحليل المشكلات واتخاذ قرار، أما في مجال الاتجاهات فكانت بدرجة كبيرة أيضاً، وكان أكثر الاحتياجات في هذا المجال تطوير العمل الإشرافي ومتابعة كل جديد في مجال الإشراف التربوي، ولم تظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة نحو (الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف والمهارات والاتجاهات ومعوقات تحديد الاحتياجات التدريبية) باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي والتخصص الأكاديمي وسنوات الخبرة والجنس).

أما دراسة المطرودي (٢٠١١) فقد هدفت إلى تعرف الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي اللازمة لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؛ ولتحقيق ذلك تم تصميم استبانة مكونة من (٣١) فقرة وموزعة على خمسة مجالات (التخطيط، والتنفيذ، وتقنيات التعليم، وإدارة الصف، والتقييم)، وطُبقت على عينة عشوائية من مديري المدارس عددهم (٥٥) مديراً، والمعلمين بلغ عددهم (١٠١) معلماً، وكان من أهم نتائجها: تراوحت جميع إجابات عينة البحث على فقرات الحاجات التدريبية من متوسطة إلى كبيرة، وجاء في مقدمة الاحتياجات ما يرتبط بالتخطيط واختيار طريقة التدريس المناسبة، وأساليب تعديل الأخطاء الجهرية، وتصميم الوسائل التعليمية الملائمة لتدريس القرآن الكريم، وأساليب تحديد صعوبات تدريس القرآن الكريم وطرق معالجتها، ومن النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية بين إجابات مديري المدارس والمعلمين لصالح مديري المدارس، ولا تأثير للمؤهل أو الخبرة أو الدورات التدريبية على إجابات عينة البحث.

أما دراسة المطرودي (٢٠١٢) فقد هدفت إلى تعرف مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، والمعوقات التي قد تحد من استخدام هذه الطريقة؛ ولتحقيق ذلك تم تصميم استبانة مكونة من (٧٠) فقرة موزعة على خمسة محاور هي (المهارات والمعوقات المرتبطة بعناصر المنهج، والمعوقات المرتبطة بالمعلمين، والمعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي، والمعوقات المرتبطة بالمباني والتجهيزات، والمعوقات المرتبطة بالتلاميذ وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٥) مشرفاً للتربية الإسلامية، و(١٧١) مديراً، و(٣٤٥) معلماً للتربية الإسلامية، وكان من أهم نتائجها: أن مهارات التعليم التعاوني متوافرة لدى المعلمين بدرجة كبيرة، أن درجة المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية وبالنظام المدرسي والتلاميذ كانت كبيرة، ومن النتائج أيضاً أن

هناك فرقاً بين متوسطات العينة تعود لعامل اختلاف المؤهل، والخبرة والعمر، وكذلك حضور الدورات التدريبية في مجال التعلم التعاوني.

كما أجرى الشرفي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلمي العلوم الشرعية بمدارس التعليم العام بمدينة الباحة في مجال تطبيقات الحاسوب والانترنت، وقد قام الباحث باستطلاع عينة من معلمي العلوم الشرعية بلغت (٧٧) معلماً من مراحل التعليم المختلفة، وكشفت نتائج الدراسة عن عددٍ من الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال الحاسب الالى ، ومجال استخدام الانترنت، وتبين أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة البحث تعزى لمتغير المرحلة الدراسية فيما لم تشر نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل والخبرة.

وفي دراسة أجرتها السبيعي (٢٠١٤) وهدفت إلى تعرف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتعرف الأولويات التدريبية من وجهة نظرهم بناءً على ممارستهم للعملية التعليمية والتربوية، وخلصت الدراسة إلى أن المشرفات لديهن احتياج تدريبي بدرجة عالية للمجال العام، واحتياج تدريبي بدرجة متوسطة في مجال الاتجاهات والمهارات، والمعارف، وأن المعلمات لديهن احتياج تدريبي بدرجة عالية في مجال البرنامج التربوي الفردي، واحتياج تدريبي متوسط في مجال التدريس، والبرنامج العام، والتقييم والتشخيص، وتوصي الدراسة باستمرارية تقويم الحاجات التدريبية للمشرفات والمعلمات وتوظيف آليات مختلفة للكشف عن البرامج التدريبية اللازمة لهن، وبناء برامج تدريبية في ضوء الاحتياجات التدريبية الواردة في هذه الدراسة وفقاً لمجالاتها المختلفة وبالأخص البرامج ذات الأولوية ومحاولة الربط بين مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام لتعرف الاحتياجات التدريبية للخريجين، ومحاولة تطوير الخطط الدراسية في الكليات على ضوء هذه الاحتياجات.

وفي دراسة قام بها العايد والعايد (٢٠١٥) وهدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة المجمعة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استطلاع (٦٦) معلماً بطريقة قصدية عبر استبانة صممت لهذا الغرض، وأظهرت النتائج وجود احتياج تدريبي تمثل في مهارات القياس والتقييم، والتخطيط واستراتيجيات التدريس ومهارات التواصل، كما لم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير (التخصص، الجنس، سنوات الخبرة).

وأجرى صالح والتوبجيري (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تقويم برامج تدريب معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس المناهج المطورة بالمملكة العربية السعودية، ومن خلال المنهج الوصفي التحليلي، استطلع الباحثان عينة مكونة من (٤٣٧) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية ممن حضروا برامج تدريبية تستهدف تطوير قدراتهم في تدريس المناهج المذكورة، وخلصت الدراسة إلى أن برامج التدريب في مجال الخبرات والمعلومات التخصصية، ومجال إعداد الدروس قد لبثت احتياجات المعلمين بدرجة كبيرة، أما مجال استخدام طرق واستراتيجيات التدريس الفعال، والتقويم ، والتعامل مع الطلاب فلم تلبي احتياجات المتعلمين التدريسية بدرجة كافية.

وفي دراسة حديثة أجراها البحيري (٢٠١٦) وهدفت إلى تحديد مدى امتلاك معلمي العلوم الشرعية الكفايات اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة؛ تم استطلاع آراء معلمي العلوم الشرعية المكلفين بتدريس فئة أو أكثر من ذوي الاحتياجات الخاصة خلال العام الدراسي (١٤٣٦/١٤٣٧ هـ) والبالغ عددهم (٥٧) معلماً، ومن أجل الوصول إلى نتائج الدراسة تم استخدام أداة الاستبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها، وقد استخدم الباحث النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، ومعامل الارتباط بيرسون وألفا كرونباخ، واختبار "ت"، وتحليل التباين "ANOVA" لتحليل

معلومات الدراسة، وكان السؤال الرئيس للدراسة "ما مدى توافر الكفايات اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة؟" وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: اتفاق عينة الدراسة على عدم توافر أي من الكفايات اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي العلوم الشرعية، كما أظهرت النتائج حياد عينة الدراسة حول (٢٤) كفاية من الكفايات اللازمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، واتفاقهم على عدم توافر (٢٨) كفاية أخرى لدى المعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من استعراض الدراسات السابقة ما يلي - :

- اتفاق الدراسات السابقة على وجود احتياجات تدريبية لدى معلمي العلوم الشرعية ومعلمي التربية الخاصة ومجالات متعددة.
- تناولت بعض الدراسات السابقة دراسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين عمومًا، في حين اهتمت بعض الدراسات بدراسة الاحتياجات المتعلقة بجانب متخصص كالاحتياجات في طرق التدريس أو الاحتياجات التقنية ، وتناولت دراسة البحيري (٢٠١٦) الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.
- لا زالت الحاجة قائمة إلى مزيد من الدراسات المتخصصة في الاحتياجات التدريبية لمعلم العلوم الشرعية المكلف بتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ لم تتناول أي من الدراسات السابقة هذا المجال؛ ولذلك يسعى البحث الحالي إلى تناول بعض جوانب هذا الموضوع لدى عينة من معلمي العلوم الشرعية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أفاد الباحث من هذه الدراسات وغيرها في تأطير خلفية معرفية عن موضوع البحث، وبناء أدواته، وتعرف عديد من جوانبه.

الإطار النظري:

يعد تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا من أكثر الأساليب التي تعنى بها المؤسسات التربوية العالمية والمحلية من أجل ضمان استمرار تطوير مستوى أداء منسوبيها، باعتباره العملية الرئيسة والحيوية في مجال التنمية المهنية المستمرة للعاملين في مختلف الوظائف، حيث يجدد معلوماتهم، ويعمل على تحسين معدلات أدائهم، والارتقاء بقيمتهم، وصقل اتجاهاتهم (عبد الغفار، ٢٠٠٧).

ونظرًا لما يقوم به المعلم من أدوار رئيسة في إعداد الأجيال المؤهلة والمتعلمة والقادرة على حمل رسالتها تجاه أمتها وأوطانها، فإن من الضروري أن ينال المعلم من العناية والاهتمام والتطوير المستمر ما يتناسب مع مهمته السامية وأهدافه النبيلة، (الهاشمي وعبد الرحمن، ٢٠٠٩)، ويؤكد عبد الكريم وحبيتر (٢٠١٥) أن نوعية المعلم ومستواه المهني والتخصصي هما مفتاح تحسين أداء الطالب بغض النظر عن حالة المدارس، وعن أعداد التلاميذ، وطبيعة البيئة المحيطة، أو أي عوامل أخرى مرتبطة بحياة التلاميذ في التعلم والتعليم والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية والتجهيزات المدرسية وغيرها.

ومن أجل الحصول على تدريب فاعل فإن غالبية المتخصصين والمعنيين بشؤون التطوير المهني يؤكدون على أن بناء البرامج التدريبية يجب ألا يتم إلا في ضوء تقدير علمي للحاجات التدريبية الفعلية للعاملين، إذ أن تحديد أي برنامج تدريبي واختيار محتواه من حيث الموضوعات والأنشطة والفعاليات وكذلك الأساليب التدريبية المناسبة لتنفيذه يعتمد اعتمادًا كبيرًا على تقدير الاحتياجات التدريبية المطلوب تلبيتها (الطعاني، ٢٠٠٩)

ولاشك أن الحاجة للتدريب وتطوير المعلم تزداد إذا تعلق بمهمة تتطلب كفايات خاصة، ومهارات ومعارف متخصصة، كتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفيما يلي عرض موجز لمفهوم الاحتياجات التدريبية، وأهمية دراستها وأساليب تحديدها.

مفهوم الاحتياجات التدريبية:

تعرف الاحتياجات التدريبية أنها مجموع الخبرات التي تمثل الفرق بين مستوى الأداء الحالي، ومستوى ما ينبغي أن يكون عليه هذا الأداء، سواء أكانت هذه الخبرات معلومات أم قيم واتجاهات، أم مهارات. (طعيمة، ٢٠٠٦).

ويحدد السيد (٢٠٠٧) الاحتياجات التدريبية أنها منظومة فرعية من منظومة التدريب وتنمية الموارد البشرية تتعلق بمجموعة من التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات العاملين بهدف رفع مستوى الأداء أو التغلب على المشاكل التي تعوق سير العمل والإنتاج.

ويرى كل من السيد، ومصطفى (٢٠٠٢) الاحتياجات التدريبية أنها:

- معلومات واتجاهات ومهارات وقدرات معينة فنية أو سلوكية يراد تنميتها أو تعديلها أو تغييرها.
- تمثل نواحي ضعف أو نقص جوانب فنية أو إنسانية، حالية أو محتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم، أو مشكلات محددة يراد حلها.
- عملية مستمرة غير منتهية وذلك نتيجة للتغيرات التنظيمية أو التكنولوجية أو الإنسانية.
- توفر ما يمكن تسميته باستمرارية النضج والتفويض الذاتي، فتحديد الاحتياجات التدريبية يسمح بالمراجعة المستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى وضع أفضل.
- أهداف للتدريب تسعى المنظمة إلى تحقيقها، فالتدريب لا يكون إلا إذا كانت هناك احتياجات تدريبية.
- وهناك من يعرف الاحتياجات التدريبية أنها جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء العاملين في منظمة ما - لأي سبب من الأسباب التي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء العاملين بما يعمل على تحسين هذا الأداء. (يونس، ٢٠٠٦)

ومن خلال استقراء التعريفات السابقة يظهر جلياً أنها تتقارب في تحديدها لمفهوم تحديد الاحتياجات التدريبية، ويمكن القول اختصاراً أن مفهوم تحديد الاحتياجات التدريبية هو عملية تحديد الفجوة بين ما يستطيع الشخص القيام به وما ينبغي أن يقوم به لتحقيق هدف معين.

أهمية دراسة الاحتياجات التدريبية:

إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة من أجل برامج تدريبية فاعلة؛ وذلك للأسباب التالية (يونس، ٢٠٠٦):

- إن تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية؛ فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشراً يوجه التدريب توجيهاً صحيحاً في تلك العمليات الفرعية.
- يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على الأداء الحسن، والهدف الأساس من التدريب.
- تحدد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم.
- في غياب تحديد الاحتياجات التدريبية أو تحديدها بشكل غير دقيق، إضاعة للجهد والوقت والمال.
- ويرى صالح والتوبجيري (٢٠١٥) أن دراسة الاحتياجات التدريبية يمكن أن تحقق الأهداف التالية:
- تزويد المعلمين بأحدث المعلومات في مجال تخصصاتهم المعرفية وتنمية أساليب التفكير العلمي والتعلم الذاتي.

- تزويدهم بالمعارف المتعلقة بمبادئ التعليم والتعلم وبطرائق التدريس وطرائق التفكير المتطورة كي يتمكنوا من ممارسة عملهم على نحو أفضل.
- التدريب على التقنيات التعليمية الحديثة وشبكة المعلومات (الانترنت) بما يتماشى مع خصائص العصر.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية المرغوبة، وتحسين العلاقات الإنسانية، وتنمية قدرات المعلمين الابتكارية.
- الارتقاء بنواتج التعلم، وتحقيق جودة العملية التعليمية بجميع عناصرها.
- تلافي أوجه القصور في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وتطوير العلم وتحديث خبراته ومعارفه في أثناء الخدمة.
- وبناءً عليه فعملية تحديد الاحتياجات التدريبية تعد الأساس الذي يقوم عليه التدريب، كما أنها تمكن صانع القرار من الاختيار الرشيد للاحتياجات التدريبية ذات الأولوية، التي تتطلب أسبقية في التدريب؛ مما يوفر الوقت والجهد والمال في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة من التدريب.

أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية:

- يتفق الكثيرون من المهتمين بالتنمية المهنية للمعلمين وتدريبهم على رأس العمل أن الأساليب العلمية التي يمكن استخدامها في تحديد الاحتياجات التدريبية متعددة ومتنوعة ويأتي في مقدمتها: أسلوب تحليل التنظيم، وأسلوب تحليل العمليات، وأسلوب تحليل الفرد
- وترى عبد الغفار (٢٠٠٧) أن تحديد الاحتياجات التدريبية تتضمن جانبين رئيسيين هما: تحليل العمل، وجمع البيانات، وأن الجوانب الرئيسة للتحليل التي تعتبر مفيدة في تحديد الاحتياجات التدريبية هي: تحليل العمل، وتحليل المهام، وتحليل المهارات .
- وتشير الدراسات التدريبية إلى أن تحليل الاحتياجات التدريبية يمكن أن يتم بناءً على:
- رأي المتدربين أنفسهم؛ لأنهم الأقدر على تحديد جوانب النقص التي يشعرون بها.
 - رأي الرؤساء والقياديين؛ وذلك بسبب إشرافهم على العمل وإطلاعهم على مشكلات العمل والمعوقات التي قد تحول دون تحقيق أهدافه.
 - اختصاصيي التدريب؛ وهم الأشخاص المتفرغون لإدارة عملية التدريب، وتحديد أولوياته
 - مراكز التدريب المتخصصة؛ وذلك لأنها تملك الخبرة الكافية في أداء مثل هذه المهمة، إضافة لما لديها من طرق علمية وخبرات متراكمة. (سالم، ٢٠١٥).

إجراءات البحث:

أ. منهج البحث:

اعتمد الباحث في بحثه هذا على المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لطبيعة أهداف البحث الحالي وأسئلته، من حيث استطلاع وجهات نظر عينة البحث - معلمي القرآن الكريم ومعلماته لذوي الاحتياجات الخاصة - حول الاحتياجات التدريبية التي يشعرون بها في مجال التربية الخاصة، ومجال تنفيذ التدريس، ومجال الوسائل والتقنيات التعليمية.

ب. عينة البحث:

تكون مجتمع هذا البحث من معلمي القرآن الكريم ومعلماته لذوي الاحتياجات الخاصة، وتم اختيار العينة عشوائيًا من الفصول المدججة بمدارس التعليم العام في منطقة عسير، ومن خلال توزيع استبانة الكترونية على عينة

استطلاعية تكونت من (١٨) معلماً ومعلمة للتحقق من صدق الأداة وثباتها، ثم تم استطلاع (٤٠) معلماً و(٤٠) معلمة بطريقة عشوائية استجاب منهم (٢٨ معلماً) و(٣٤) معلمة.

وقد حددت خصائص عينة البحث بالجنس، ودرجة المؤهل ونوعه، والخبرة، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة البحث وفقاً للمتغيرات الديموغرافية لمجتمع البحث.

جدول (١): توزيع أفراد عينة البحث طبقاً لمتغير الجنس (ن = ٦٢)

توزيع أفراد عينة البحث طبقاً لمتغير الجنس		
فئات المتغيرات	العدد	النسبة %
المعلمين	٢٨	٤٥.٢
المعلمات	٣٤	٥٤.٨
المجموع	٦٢	١٠٠
توزيع أفراد عينة البحث طبقاً لمتغير درجة المؤهل		
بكالوريوس	٤٢	٦٧.٧
دبلوم عال	١٦	٢٥.٨
ماجستير	٤	٦.٥
دكتوراه	٠	٠
المجموع	٦٢	١٠٠
توزيع أفراد عينة البحث طبقاً لمتغير نوع المؤهل		
متخصص في التربية الخاصة	٥٢	٨٣.٩
غير متخصص في التربية الخاصة	١٠	١٦.١
المجموع	٦٢	١٠٠
توزيع أفراد عينة البحث طبقاً لمتغير سنوات الخبرة		
أقل من خمس سنوات	٢٣	٣٧.١
٥-١٠ سنوات	٣٢	٥١.٦
أكثر من ١٠ سنوات	٧	١١.٣
المجموع	٦٢	١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن نسبة استجابة عدد أفراد عينة البحث من الإناث أعلى بقليل من الذكور وإن كانت النسبتان متقاربتين إلى حدٍ ما ، كما يوضح الجدول أعلاه أن حوالي (٦٧.٧%) من عينة البحث من حملة شهادة البكالوريوس، وهي النسبة الأكثر شيوعاً بين المعلمين، تليها نسبة من حصلوا على دبلوم عال بعد البكالوريوس وقد بلغوا (١٦%) من إجمالي العينة ن في حين شارك أربعة معلمين فقط من حملة الماجستير في هذا البحث، أما بخصوص توزيع عينة البحث وفقاً لطبيعة المؤهل من حيث تخصصه في التربية الخاصة أو لا فإن المتخصصين في التربية الخاصة شكّلوا غالبية عظمى ضمن عينة هذا البحث بنسبة بلغت (٨٤%) تقريباً، في حين تبين أن عشرة معلمين يمثلون نسبة (١٦%) يحملون مؤهلات غير

متخصصة في برامج التربية الخاصة، وفيما يتعلق بتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة فقد أظهر الجدول أعلاه أن نصف عينة البحث كانوا من المعلمين والمعلمات الذين يملكون خبرة تدريسية تتراوح بين خمس وعشر سنوات، فيما بلغت نسبة من خبرتهم التدريسية اقل من خمس سنوات (37%) ولم تتجاوز خبرة من تجاوزوا عشر سنوات من الخبرة (11%) ممن شاركوا في الإجابة عن استبيان البحث الحالي.

ج. أدوات البحث:

من خلال استطلاع الدراسات السابقة ومراجعتها، وبالنظر إلى أهداف هذا البحث فإن الباحث يرى مناسبة استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات المطلوبة للوصول إلى نتائج البحث، وقد أعد الباحث استبانة مع أهداف البحث الحالي وأسئلته، كما تم تقسيمها إلى أربعة أقسام رئيسية: خصص القسم الأول لجمع البيانات الأساسية (متغيرات البحث) للعينة المشاركة كالجنس، ودرجة المؤهل، ونوعه، وعدد سنوات الخبرة، أما القسم الثاني فقد خصص للكشف عن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة في مجال تنفيذ التدريس، وخصص القسم الثالث لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة في مجال الوسائل والتقنيات التعليمية.

وللتأكد من صدق بنود الاستبانة ومدى تمثيلها لواقع البحث، تم عرض النسخة الأولية من الاستبانة على (11) محكمًا من المتخصصين في تخصصات المناهج وطرق تدريس وتقنيات التعليم والتربية الخاصة للحكم على مدى صلاحيتها ومناسبتها لتحقيق أهداف البحث، وتم تطوير أداة البحث في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم، ومن خلال تطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية شملت (22) معلمًا لحساب معامل الثبات (اختبار ألفا كرونباخ) لكل محور من محاور الاستبانة، وأظهرت النتائج أن قيمة معامل الثبات جاءت على النحو التالي:

جدول (2) حساب معامل الثبات (اختبار ألفا كرونباخ)

محاور الاستبانة	درجة ألفا كرونباخ
المحور الأول	٨١.١
المحور الثاني	٨٤.٨
المحور الثالث	٨٣.٧

ومن خلال استطلاع بيانات الجدول أعلاه يتبين أن درجات اختبار ألفا كرونباخ تراوحت بين (٨١ و ٨٤) وهي درجات مقبولة من الثبات.

نتائج البحث ومناقشتها:

بعد تطبيق أداة البحث، وجمع البيانات اللازمة، تم تحليلها بواسطة برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج النتائج والإجابة عن أسئلة البحث التالية:

السؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة المعلمين في مجال تنفيذ التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري حسب تقديرات أفراد عينة البحث للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة - من وجهة المعلمين أنفسهم - في مجال التدريس، بحيث خصص لكل فقرة سلم استجابة ثلاثي؛ (بدرجة احتياج عالية، درجة احتياج متوسطة، لا احتياج)، وقد أعطيت رقمياً الدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وتم حساب مدى القياس على النحو التالي:

$$\text{مدى المقياس} = 3 - 1 = 2$$

$$\text{قسمة المدى على عدد درجات المقياس} = 2 \div 3 = 0.66$$

وبناءً على ذلك تم تحديد قيمة فئات المقياس الثلاثي المتدرج كما يلي:

يعد الاحتياج للتدريب بدرجة عالية إذا تراوح المتوسط الحسابي للبند بين (٢.٣٥ و ٣) وبدرجة متوسطة إذا كان المتوسط الحسابي يقع بين (١.٦٨ و ٢.٣٤)، ولا حاجة للتدريب إذا قل المتوسط الحسابي عن قيمة (١.٦٧). وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٣) الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين

في مجال تنفيذ التدريس

الانحراف المعياري	المتوسط	درجة احتياج ضعيفة		درجة احتياج متوسطة		درجة احتياج عالية		البند
		%	ك	%	ك	%	ك	
٠.٥٩٩	٢.٦٦	٦.٣	٤	٢٠.٦	١٣	٧١.٤	٤٥	طرائق واستراتيجيات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة
٠.٥٩٠	٢.٥٦	٤.٨	٣	٣٣.٣	٢١	٦١.٣	٣٨	الخصائص النفسية والتربوية لذوي الاحتياجات الخاصة
٠.٥٨٠	٢.٦٣	٤.٨	٣	٢٧	١٧	٦٦.٧	٤٢	التخطيط الجيد لدروس القرآن الكريم وعلومه
٠.٦٠٣	٢.٦٥	٦.٣	٤	٢٢.٢	١٤	٦٩.٨	٤٤	إدارة الصف ومهاراته
٠.٦٤٥	٢.٥٣	٧.٩	٥	٣٠.٢	١٩	٦٠.٣	٣٨	التواصل اللفظي وغير اللفظي مع المتعلمين
٠.٦٩٠	٢.٤١	١١.١	٧	٣٤.٩	٢٢	٥٢.٤	٣٣	القياس والتقييم التربوي واستثماره في تجويد التدريس
٠.٦١٠	٢.٦١	٦.٣	٤	٢٥.٤	١٦	٦٦.٧	٤٢	مهارات تدريس القرآن الكريم عن طريق القراءة الجهرية
٠.٦٤٥	٢.٤٧	٧.٩	٥	٣٦.٥	٢٣	٥٤	٣٤	تبسيط معاني القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة
٠.٥٤٦	٢.٦٥	٣.٢	٢	٢٨.٦	١٨	٦٦.٧	٤٢	تصحيح النطق ومشكلاته لذوي الاحتياجات الخاصة
٠.٦٩٥	٢.٤٨	١١.١	٧	٢٨.٦	١٨	٥٨.٧	٣٧	تدريس مهارات التجويد والترتيل لذوي الاحتياجات الخاصة

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث لدرجة احتياجهم لعدد من البرامج التدريبية في مجال تنفيذ تدريس القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة تراوحت بين (٢.٤١) و (٢.٦٦)، وبالرجوع إلى المعيار الذي اعتمد على تقسيم المدى لثلاث فئات متساوية، يتضح أن جميع هذه البرامج تمثل أهمية لدى عينة البحث وخصوصاً البرامج المتعلقة بطرائق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، وإدارة الصف، وتصحيح النطق ومشكلاته لدى هذه الفئة، إذ بلغت متوسطات تقديرات عينة البحث لاحتياج هذه البرامج (٢.٦٦، ٢.٦٥) على التوالي وهي أعلى تقديرات الاحتياج في هذا المجال. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من البحيري (٢٠١٦)، ودراسة العايد والعايد (٢٠١٥)، ودراسة صالح

والتوحيدي (٢٠١٥).

السؤال الثاني: ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة المعلمين في مجال التربية الخاصة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري حسب تقديرات أفراد عينة البحث للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة المعلمين في مجال التربية الخاصة، بحيث حُصِّص لكل فقرة سلم استجابة ثلاثي؛ (بدرجة احتياج عالية، درجة احتياج متوسطة، لا احتياج)، وقد أُعطيت رقمياً الدرجات (٣،٢،١) على الترتيب، وتم حساب مدى القياس على نحو ما سبق بيانه في نتيجة السؤال الأول وجاءت النتائج كما يلي:.

جدول (٤) الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة المعلمين في

مجال التربية الخاصة

البند	درجة احتياج عالية		درجة احتياج متوسطة		درجة احتياج ضعيفة		الانحراف المعياري
	ك	%	ك	%	ك	%	
مدخل عام للتربية الخاصة (المفاهيم والمصطلحات)	٢٠	٣١.٧	٢٩	٤٦	١٣	٢٠.٦	٠.٧٢٦
البدائل التربوية وخدمات التربية الخاصة	٣٥	٥٥.٦	٢٥	٣٩.٧	٢	٣.٢	٠.٥٦٤
مفهوم الدمج ومتطلباته	٣٣	٥٢.٤	٢٧	٤٢.٩	٢	٣.٢	٠.٥٦٥
مفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته	٣٤	٥٤	٢٦	٤١.٣	٢	٣.٢	٠.٥٧٧
الخدمات المساندة وأدوارها	٤٠	٦٣.٥	١٧	٢٧	٥	٧.٩	٠.٦٤٣
التدخل المبكر وبرامجه	٣٧	٥٨.٧	١٧	٢٧	٨	١٢.٧	٠.٦٤٣
برامج التأهيل	٤٥	٧١.٤	١٣	٢٠.٦	٤	٦.٣	٠.٥٩٩
الاحتياجات المعرفية والنفسية والبيئية لذوي الاحتياجات الخاصة	٠٠	٠٠	١٥	٢٣.٨	٤٧	٧٤.٦	٠.٤٣١
مبادئ القياس والتقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات	٣٩	٦١.٩	١٦	٢٥.٤	٧	١١.١	٠.٦٩٥
النظريات التربوية المؤثرة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	٤٥	٧١.٤	١٣	٢٠.٦	٤	٦.٣	٠.٦٨٩
السمات الطبية لذوي الاحتياجات الخاصة	١٠	١٥.٩	١٧	٢٧	٣٥	٥٥.٦	٠.٧٧٧
البرنامج التربوي الفردي وتطبيقاته	٤٨	٧٦.٢	١٣	٢٠.٦	١	١.٦	٠.٤٦٨
البرامج الإثرائية لذوي الاحتياجات الخاصة	٣١	٤٩.٢	٢٥	٣٩.٧	٦	٩.٥	٠.٦٦٨
إدارة سلوك ذوي الاحتياجات الخاصة	٤١	٦٥.١	١٥	٢٣.٨	٦	٩.٥	٠.٦٦٨

يتبين من الجدول السابق أن عينة البحث ترى أن أغلب البرامج التدريبية الواردة في مجال التربية الخاصة ذات أهمية عالية، وثمة احتياج عالٍ لها إذ تراوحت متوسطات تقديرات عينة البحث لجميع البرامج في هذا المجال فيما بين (٢.٤٦ و ٢.٧٥) وهي ما يمثل درجة احتياج عالية حسب المقياس - عدا برنامجي مدخل عام للتربية الخاصة (المفاهيم والمصطلحات) فقد بلغت متوسط تقديرات عينة البحث لدرجة الاحتياج له (٢.١١) ، وبرنامج الاحتياجات المعرفية والنفسية والبيئية لذوي الاحتياجات الخاصة وبلغ متوسط تقديرات عينة البحث لدرجة الاحتياج له (١.٢٤)، وكليهما يقعان ضمن فئة الاحتياج المتوسط حسب مقياس البحث، ولعل السبب في انخفاض تقديرات عينة البحث لدرجة الاحتياج لهذين البرنامجين هو أنهما من المعلومات الأساسية والشائعة لدى معلمي التربية الخاصة والمتعاملين مع ذوي الاحتياجات

الخاصة. وتتفق نتائج هذه النتائج مع نتائج دراسة البحيري (٢٠١٦)، والعايد والعايد (٢٠١٥)، ودراسة السبيعي (٢٠١٤).

السؤال الثالث: ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة المعلمين في مجال الوسائل والتقنيات التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري حسب تقديرات أفراد عينة البحث للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة المعلمين في مجال الوسائل والتقنيات التعليمية، بحيث حُصِّص لكل فقرة سلم استجابة ثلاثي؛ (بدرجة احتياج عالية، درجة احتياج متوسطة، لا احتياج)، وقد أعطيت رقمياً الدرجات ٣، ٢، ١ على الترتيب، وتم حساب مدى القياس على نحو ما سبق بيانه في الإجابة عن السؤال الأول. وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٥): الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة المعلمين في مجال وسائل وتقنيات التعليم

الانحراف المعياري	المتوسط	درجة احتياج ضعيفة		درجة احتياج متوسطة		درجة احتياج عالية		البند
		%	ك	%	ك	%	ك	
٠.٦٤٣	٢.٤٣	٧.٩	٥	٣٩.٧	٢٥	٥٠.٨	٣٢	توظيف التقنيات في تدريس القرآن لذوي الاحتياجات الخاصة
٠.٨٤٦	٢.١٤	٢٨.٦	١٨	٢٧	١٧	٤٢.٩	٢٧	معامل الصوت والقراءة ودورها في تدريس القرآن
٠.٥٧٩	٢.٦٣	٤.٨	٣	٢٧	١٧	٦٦.٧	٤٢	البرمجيات والحاسوب في دورها في تدريس القرآن الكريم لذوي الاحتياجات
٠.٦٨٨	٢.٤٠	١١.١	٧	٣٦.٥	٢٣	٥٠.٨	٣٢	استثمار مواقع الشبكة العنكبوتية في تدريس القرآن لذوي الاحتياجات
٠.٦١٨	٢.٥٤	٦.٣	٤	٤١.٧	٢٠	٦٠.٣	٣٨	تطبيقات الهاتف المتنقل وتدريس القرآن الكريم
٠.٥٥٩	٢.٥٨	٣.٢	٢	٣٤.٩	٢٢	٦٠.٣	٣٨	تعليم القرآن الكريم عن طريق لغة برايل
٠.٧٦٤	٢.١٤	٢٢.٦	١٤	٣٩.٧	٢٥	٣٦.٥	٢٣	تعليم القرآن الكريم عن طريق الأقلام والأجهزة الناطقة
٠.٥٦١	٢.٥٦	٣.٢	٢	٣٦.٥	٢٣	٥٨.٧	٣٧	استخدام أنظمة الصوت التعويضية لضعاف السمع في تعليم القرآن الكريم
٠.٦٨٨	٢.٤٠	١١.١	٧	٣٦.٥	٢٣	٥٠.٨	٣٢	توظيف برامج الاملاء الناطق في تدريس القرآن الكريم لذوي الاحتياجات
٠.٧٧٩	٢.١٧	٢٢.٢	١٤	٣٦.٥	٢٣	٣٩.٧	٢٥	استخدام الوسائل التوضيحية (كالرموز والصور والأشكال) في تدريس القرآن الكريم

يتبين من الجدول السابق أن عينة البحث ترى أن أغلب البرامج التدريبية الواردة في مجال الوسائل والتقنيات التعليمية ذات أهمية عالية وثمة احتياج عالٍ لها إذ تراوحت متوسطات تقديرات عينة البحث لجميع البرامج في هذا المجال فيما بين (٢,٦٣ - ٢,٤٠) وهي ما يمثل درجة احتياج عالٍ حسب المقياس - عدا ثلاثة برامج هي: استخدام معامل الصوت والأقلام والأجهزة الناطقة، وكذلك استخدام الوسائل التوضيحية فقد بلغت متوسط تقديرات عينة البحث لدرجة الاحتياج لها (٢,١٤ - ٢,١٧) مما يفسر أن عينة البحث ترى أن الاحتياج لهذه البرامج يقع ضمن فئة الاحتياج المتوسط، ولعل السبب في ذلك هو شيوعها في المدارس وكثرة استخدام المعلمين لهذه الوسائل في التدريس.

وتتفق نتائج هذه النتائج مع نتائج دراسة شيباني (٢٠٠٥) التي أكدت وجود حاجة تدريبية بدرجة كبيرة في جميع تقنيات التعليم المذكورة في أداة الدراسة وذلك بإجماع عينة الدراسة، ولم يرد أي تقنية تعليمية في مستوى "قليلة الاحتياج".

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة البحث تبعاً لمتغيراته؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت لمعرفة أثر متغير التخصص على استجابات عينة البحث، كما هو مبين في الجدول (٦)

جدول (٦) اختبار (ت) لمعرفة أثر متغير الجنس على استجابات عينة البحث.

المتغير	التخصص	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
مجال تنفيذ التدريس	معلم	٢٨	٢٧.٨٩	٣.١٨	٠.٥٦٦	غير دالة
	معلمة	٣٤	٢٨.٠٨	٢.٧١		
مجال التربية الخاصة	معلم	٢٨	٤٥.٠٧	٣.٣٦	٠.٣٥٦	غير دالة
	معلمة	٣٤	٤٢.٧٣	٣.٤٩		
مجال وسائل وتقنيات التعلم	معلم	٢٨	٢٥.١٠	١.٩٥	٠.٤٦٥	غير دالة
	معلمة	٣٤	٢٥.٣٥	٢.١١		

كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، لمعرفة أثر متغير الخبرة على استجابات عينة البحث كما هو مبين في الجدول (٧)

جدول (٧): اختبار تحليل التباين الأحادي، لمعرفة أثر متغير المؤهل على استجابات عينة البحث.

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
مجال تنفيذ التدريس	داخل المجموعات	٢٦.٨٤	٢	١.٦١٢	٠.٢٠٨
	بين المجموعات	٤٩١.١٥	٥٩		
	المجموع	٥١٨.٠٠	٢		
مجال التربية الخاصة	داخل المجموعات	٢٧.٥٥	٥٩	١.٠٦٣	٠.٣٥٢
	بين المجموعات	٧٦٤.٧٢	٢		
	المجموع	٧٩٢.٢٧	٥٩		
مجال وسائل وتقنيات التعلم	داخل المجموعات	٢.١٤٥	٢	٠.٢٥٤	٠.٧٧٧
	بين المجموعات	٢٤٩.٢٢	٥٩		
	المجموع	٢٥١.٣٧	٢		

وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، لمعرفة أثر متغير المرحلة الدراسية على استجابات عينة البحث كما هو مبين في الجدول (٨)

جدول (٨): اختبار تحليل التباين الأحادي، لمعرفة أثر متغير الخبرة على استجابات عينة البحث.

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
مجال تنفيذ التدريس	داخل المجموعات	٠.٧٤٥	٢	٠.٤٣	٠.٩٥٨
	بين المجموعات	٥١٧.٢٥	٥٩		
	المجموع	٥١٨.٠٠	٦١		
مجال التربية الخاصة	داخل المجموعات	٢٣.٤٣	٢	٠.٨٩٩	٠.٤١٢
	بين المجموعات	٧٦٨.٨٤	٥٩		

المجموع	٧٩٢.٢٧	٦١			
داخل المجموعات	٢٣.٣٨	٢	١١.٦٩١	٣.٠٢٥	٠.٠٥٦
بين المجموعات	٢٢٧.٩٨	٥٩	٣.٨٦٤		
المجموع	٢٥١.٣٧	٦١			

ثم تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة أثر متغير نوع المؤهل على استجابات عينة البحث كما هو مبين في الجدول (١٠)

جدول (٩): اختبار (ت) لمعرفة أثر متغير نوع المؤهل على استجابات عينة البحث.

الخو	التخصص	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدالة
مجال تنفيذ التدريس	متخصص تربية خاصة	٥٢	٢٨.٠٧	٣.٠٣	٠.٢٠٤	غير دالة
	غير متخصص	١٠	٢٧.٦٠	٢.٢٧		
مجال التربية الخاصة	متخصص تربية خاصة	٥٢	٤٣.٤٩	٣.٧٦	٠.٠٤٢	غير دالة
	غير متخصص	١٠	٤٣.٠٠	٢.٥٨		
مجال وسائل وتقنيات التعلم	متخصص تربية خاصة	٥٢	٢٥.٠٣	٢.٠٥	٠.٥٠٣	غير دالة
	غير متخصص	١٠	٢٦.٣٠	١.٥٦		

يتبين من الجداول (٦) و (٧) و (٨) و (٩) الواردة أعلاه عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث حسب أي من متغيرات البحث (الجنس، والمؤهل، ونوع المؤهل، والخبرة) على استجاباتهم نحو الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة، ويمكن أن يفسر هذا بالحاجة العامة لدى جميع المعلمين والمعلمات إلى برامج تدريبية في مجال تدريس القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة، ومجال التربية الخاصة وخصائصها، وفي مجال استخدام تقنيات ووسائل التعليم في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذه النتيجة مشابهاً تماماً لما خلصت إليه دراسة شيباني (٢٠٠٥) وتمت الإشارة إليها في الإجابة عن السؤال السابق.

التوصيات: في ضوء نتائجه، يوصي البحث بما هو آت:

- أهمية تضمين برامج إعداد معلم العلوم الشرعية ومعلم القرآن الكريم مقررات تخصصية في تدريس العلوم الشرعية لذوي الاحتياجات الخاصة؛ لتمكين المعلمين من المهارات والمعارف اللازمة لتدريس هذه الفئة.
- أهمية تضمين مقررات وسائل التعليم وتقنياته، وكذلك استخدام الحاسوب في التعليم فصولاً خاصة باستخدام هذه التقنيات في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، سداً للاحتياج الذي أظهرته نتائج الدراسة.
- مراجعة برامج التدريب الحالية لمعلمي القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة، والتحقق من أنها قد بُنيت وفق الاحتياج الفعلي لهم، وأنها قادرة على إشباع احتياجات المعلمين الحقيقية، حيث أظهرت النتائج استمرار وجود حاجة فعلية لبرامج متخصصة تشبع الحاجات التدريبية للمعلمين.
- إجراء مزيدٍ من الدراسات التربوية حول تدريس القرآن الكريم لذوي الاحتياجات الخاصة، واستطلاع التجارب الناجحة محلياً ودولياً في هذا المجال.

المراجع :

القرآن الكريم

- إسماعيل، محمد صادق. (٢٠١٠). تحديد الاحتياجات التدريبية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الثانية لتنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني. مسقط: معهد الإدارة العامة.
- البحيري، محمد حامد (٢٠١٦). الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم الشامل، مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، مصر، ١٩ (١)، ١٥٢-١٨٠.
- جودت، عزت عبد الهادي. (٢٠٠٢). الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس. عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الزهراني، صالح، والدقميري، سعيد. (٢٠١٢). إعداد معلم القرآن الكريم في معهد الإمام الشاطبي في المملكة العربية السعودية ومعهد القراءات في جمهورية مصر العربية: دراسة مقارنة. مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية، ٦ (١٢)، ٣٣٤-٢٧٩.
- سالم، أحمد عبد العظيم. (٢٠١٥). تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة. الثقافة والتنمية، مصر، ١٥، ٩١، ٩٥-١٦٦.
- السيبي، نحلة. (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - العلوم الإنسانية والاجتماعية - السعودية، ٣٣، ١٦٩-٢٢٦.
- السويدان، أحمد. (٢٠٠٩). الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات التربية الخاصة بمدينة الرياض. الرياض: رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية، جامعة الملك سعود.
- السيد، محمود. (٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة في تحديد الاحتياجات التدريبية. ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى الاتجاهات المعاصرة في تحديد الاحتياجات التدريبية، ٢٨ يناير - ١ فبراير. شرم الشيخ، جمهورية مصر العربية.
- السيد، هدى، ومصطفى، أميمة. (٢٠٠٢). الاحتياجات التدريبية لرؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. مجلة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية - كلية التربية، جامعة عين شمس، ٥ (٧)، ٢٠٣-٢٧٩.
- الشرقي، عبد الرحمن. (٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية لدى معلمي العلوم الشرعية بمدارس التعليم العام بمدينة الباحة في مجال تطبيقات الحاسوب والانترنت. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الدولي الأول "رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة" كلية التربية - جامعة المنصورة - مصر، المنصورة، ص ص ١٣٦٧-١٤٠٦.
- شيباني، امر. (٢٠٠٥). تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في تقنيات التعليم كما يراها أعضاء هيئة التدريس بقسمي وسائل وتكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود ومشرفي ومعلمي صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم. الرياض: رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية، جامعة الملك سعود.
- صالح، هدى، والتويجيري، أحمد. (٢٠١٥). تقويم برامج تدريب معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في الاحتياجات التدريسية اللازمة لتدريس المناهج المطورة بالمملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٢٠٧، ١٦٠-٢٢٧.
- الطعاني، حسن أحمد. (٢٠٠٩). الإشراف التربوي: مفاهيمه. أهدافه. أسسه. أساليبه (المجلد ١). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- طعيمة، رشدي. (٢٠٠٦). المعلم، كفاياته، إعداد، تدريبه (المجلد ٢). القاهرة: دار الفكر العربي.
- العايد، يوسف، والعايد، واصف. (٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة "دراسة ميدانية بمحافظة المجمعة". مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣ (٩)، ٢٢٥-٢٦٤.
- عبد الكريم، أسماء، وحبيتر، إقبال. (٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها من وجهة نظرهم. آداب الكوفة، ٨ (٢١)، ٤٥٦-٤٢٣.
- عبد الغفار، نورة. (٢٠٠٧). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للبنات للقيام بمهام تصميم المقرر الدراسي والإعداد لتنفيذه. مجلة جامعة طيبة، ٤، ١٤٨-١٨٨.
- العنزي، سعود. (٢٠١٠). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظرهم. مجلة القراءات والمعرف، ١٠٩، ٢٣٦-٢٦٢.

- اللقاني، أحمد حسين ، والجمل، علي. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- المطرودي، خالد. (٢٠١١). الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٢٣ (٢)، ٣١٧-٣٧٢.
- المطرودي، خالد. (٢٠١٢). مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعليم التعاوني ومعوقات استخدامها لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية - السعودية، ٢٤ (٤)، ١٣٤٩-١٣٩٩.
- المطوع، عبد الله سعود. (٢٠١٥). إسهام أعضاء هيئة التدريس في بيان دور الإسلام في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة شقراء. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢ (٧)، ٣٠٧-٣٦١.
- منتصر، أماني عبد الوهاب. (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي في الاقتصاد المنزلي لميسرات مراكز الفل على تنمية ادائهن التدريسي في بعض محافظات صعيد مصر. مجلة دراسات تربوية واجتماعية - كلية التربية - جامعة حلوان، ١٣ (٤)، ٣٣٥-٣٨٣.
- الهاشمي، عبدالرحمن، فخري، فائزة. (٢٠١٥). العوامل المؤثرة في معلم اللغة العربية من وجهة نظر معلميه في الوطن العربي. مجلة التربية، قطر، ١٨٥، ٥٩-٨٢.
- هندي، صالح. (٢٠٠٥). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسات العلوم التربوية، ٣٢ (٢)، ٣٦٤-٢٨٤.
- يونس، كمال. (٢٠٠٦). تحديد الاحتياجات التدريبية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول للتدريب وتنمية الموارد البشرية - رؤية مستقبلية. عمان.

واقع ممارسات قادة المدارس الثانوية في منطقة عسير للقيادة الإبداعية واستراتيجية تطويره

د. السيد السيد محمود البحيري
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك
كلية التربية جامعتي الملك خالد والأزهر

واقع ممارسات قادة المدارس الثانوية في منطقة عسير للقيادة الإبداعية واستراتيجية تطويره

د. السيد السيد محمود البحيري

مستخلص البحث:

هدف البحث وضع استراتيجية مقترحة لتطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية. واستخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للبحث بهدف تعرف آراء قادة المدارس الثانوية ومعلميها حول واقع ممارسات قادة المدارس للقيادة الإبداعية، ومعوقاتها، وآليات تطويرها بالمدارس الثانوية بمنطقة عسير، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٥) عبارة، تم تطبيقها على عينة عشوائية من قادة في المدارس الثانوية ومعلميها بلغت (١١٧٧) فرداً، بواقع (٢٠١) مديراً، و(٣٦٣) وكيلًا، و(٦١٣) معلماً؛ وتوصل البحث إلى من عدد من النتائج، ومنها: أفادت استجابات أفراد عينة البحث بأن ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية جاءت بدرجة "ضعيفة"، وذلك بمتوسط عام بلغ (٢,١٢٤)، وأفادت استجابات أفراد عينة البحث بأن المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير لممارسات للقيادة الإبداعية جاءت بدرجة "كبيرة"، وأفادت استجابات أفراد عينة البحث حول آليات تطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية بدرجة موافقة (كبيرة جداً)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول محاور أداة البحث الميدانية والمتعلقة بواقع ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية، ومعوقات ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية، وآليات تطويرها، طبقاً لمتغيرات (الوظيفة الحالية، والمؤهل)؛ وتوصل البحث إلى استراتيجية مقترحة لتطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية تكونت من عدد من العناصر، ومنها: الأهداف، والمرتكزات، وآليات تطبيق الاستراتيجية المقترحة، وأوصى البحث: بإنشاء وحدة مستقلة لمراجعة الإبداع بالعملية التعليمية في ضوء مبادئ القيادة الإبداعية، وتخفيض عدد المستويات الإدارية في الهياكل التنظيمية بما يؤدي إلى زيادة فعالية عملية الاتصالات وخفض زمن اتخاذ القرار؛ واقترح البحث دراسة عن اتجاهات المعلمين نحو تطبيق القيادة الإبداعية في مدارس التعليم العام.

الكلمات المفتاحية: تقييم الأداء بالمدرسة، ونظم المعلومات، والتميز التنظيمي، والعدالة التنظيمية، والتمكين الإداري، والتخطيط الاستراتيجي، والبيئة التعليمية

The Reality of the Practices of High School Leaders in Asir Region for Creative Leadership and its Development Strategy

Abstract:

The objective of this research was to develop a proposed strategy to develop the practices of secondary school leaders for creative leadership in Asir region. The descriptive method and the questionnaire were utilized in order to identify the views of secondary school leaders and their teachers about the reality of the practices of leaders of schools for creative leadership and their obstacles and the mechanisms of their development in secondary schools in Asir region. The questionnaire consisted of (45) items and was administered to 1177 individuals, 201 principals, 363 vice principals and 613 teachers. The responses of the research sample showed that the obstacles faced by the secondary school leaders in the Asir region of creative leadership practices came to a "large" degree, , And the responses of the members of the research sample on the mechanisms of developing the practices of high school leaders in the Asir region of creative leadership with the approval of (very high). Results also showed that there were no statistically significant differences between the average responses of members of the research sample on the axes of the field research tool related to the practices of secondary school leaders in Asir region for creative leadership and the obstacles of the practices of secondary school leaders in Asir region for creative leadership and the mechanisms of their development according to variables (current and qualified) . The research presented a proposed strategy for the development of the practices of high school leaders in Asir region for creative leadership, which consisted of a number of elements, including objectives, bases, and mechanisms for implementing the proposed strategy. The study recommended the establishment of a separate unit to review creativity in the educational process in the light of the principles of creative leadership and to reduce the number of administrative levels in the prevailing organizational structures, thus increasing communication efficiency and reducing decision-making time. The study proposed a study on teachers' attitudes towards the application of creative leadership in public education schools.

Keywords: School performance assessment, information systems, organizational excellence, organizational justice, management empowerment and planning

مقدمة البحث وأهميته:

يعد التعليم قاطرة للتقدم في أي مجتمع من المجتمعات، وتعد جودته وتميزه من أهم متطلبات القرن لأنهما من ركائز تطويره والارتقاء بمستواه وتحسينه لمواجهة التحديات المتباينة والعلمية والتقنية؛ حيث تميز هذا القرن بثورة تقدمت فيها الناحية التكنولوجية والإلكترونية على الناحية التقليدية في المنظومة التعليمية، ودخلت التقنية في جميع مدخلاتها وتأثرت بها، وانتشرت المواقع الإلكترونية، وحلّت المناهج الإلكترونية محل المقررات التقليدية، وكثر النشر الإلكتروني الذي يعد أحد معايير المؤسسات المتميزة، وأصبح التغيير المستمر أحد سماته؛ الأمر الذي يزيد من حاجة المؤسسات إلى قادة لديهم الرغبة في ممارسة الأساليب القيادية الحديثة مثل: القيادة الخادمة، والتكنولوجية، والإبداعية وغيرها من المداخل التي تعد مداخل إدارية حديثة يتم فيها توجيه الظروف المحيطة للعمل على تحقيق الأهداف والتميز في الأداء، والبقاء والتفوق على المؤسسات المنافسة لها (أبو العلا، ٢٠١٣: ٧١).

وتعد القيادة من أهم متطلبات تطوير أي مؤسسة وتمتد أهميتها لتشمل الأفراد والجماعات، حيث إن وجودها يحقق النجاح من خلال وضوح الأهداف، وربط العاملين بها، وتنسيق الجهود لتحقيقها، والعمل مع الآخرين والتأثير فيهم للوصول لأهداف معينة من خلال الحماس والالتزام والإبداع في قيادة المؤسسة؛ مما يدفعهم نحو العمل، كما أنها تعد جوهر العملية الإدارية حيث تتضمن سعى القائد إلى إشباع رغبات الآخرين في المؤسسة؛ مما يجعلهم يلتفون حوله ويشعرون بالأمن والاستقرار، وأن يكون القائد قادرًا على التأثير في الآخرين بطريقة إبداعية (أبو طاحون، ٢٠١٢: ١٩).

وتعد القيادة الإبداعية من المداخل الحديثة التي تستخدم في التطوير وتحسين الأداء التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تبنيه؛ حيث يقوم القائد المبدع بتنفيذ السياسة التعليمية العامة للدولة عن طريق ما يتاح له من موارد بشرية، ومالية، وفقًا للمعايير السائدة في هذا النظام، الذي ينقل ويترجم لمروسيه قرارات المستويات العليا، وبحكم تأثيره ونفوذه عليهم يستطيع أن يكون الطريقة الإبداعية التي يمكنهم من خلالها تنفيذ هذه السياسة (عامر، عبدالرؤوف، ٢٠٠٩: ١٣٣)، كما يعمل على صياغة الرؤى للمستقبل، ووضع استراتيجية رشيدة للتحرك، ودعم مراكز القوة الرئيسة، كما يستنهض همم النواة الرئيسة للعمل من حولها وتوجيه الآخرين من خلال التحفيز والقُدوة الشخصية، وتحديد الإطار العام للإبداع وأسلوب العمل الذي يتبعه، وطريقته في تحقيق آليات الإبداع لأداء جميع العاملين بالمؤسسة (هلولب والصرايرة، ٢٠١٢: ٤٤). كما يعمل على الاستفادة من قدرات المعلمين وأولياء الأمور في تعليم الأبناء وتكوين علاقات إنسانية جيدة معهم، والاستفادة من إمكانات المدرسة، وعمل المبادرات السياسية والتشريعات التي تتعلق بنظم التعليم، وإعادة هيكلة المدرسة لإحداث الإصلاح الشامل لها (Pollock, 2013; 309-334)، وتبني هياكل تنظيمية حديثة، وكذلك يؤمن بمشاركة الأفراد في قيادة المؤسسة، مع تقييم صادق للممارسات والأعمال، ووضع أهداف قابلة للقياس، وتعريف محدد لأدوار الأفراد ومسؤولياتهم، وتطبيق واضح المعالم لخطة التحسين المستمر، ووضع مقاييس أداء منظمة لكل عملية لضمان الاستفادة من فرص التحسين (أبو قعود؛ الربايعة، ٢٠١٣: ٧).

ويعمل القائد في الوقت ذاته على التيسير، وتحفيز جميع العاملين بالمؤسسة، وإحداث التغيير في المؤسسة عن طريق اتباع أساليبه المتباينة، والتعرف أكثر إلى العاملين لكي يستطيع أن يخدمهم ويلبي احتياجاتهم ويؤثر فيهم ويدفعهم لتحقيق أهداف المؤسسة (Pearson, 2013, 36)، كما أنه يسعى إلى تحقيق العدالة التنظيمية لدى جميع العاملين، ويعمل على إيجاد جوٍّ من الثقة والصراحة بشكل يسمح بتبادل الآراء ومناقشة المشكلات بكل حرية ووضوح، مع الأخذ بالاعتبار أن بعض الأسباب الرئيسة للكثير من المشكلات والصراعات التي تحدث بين القادة والمعلمين تكمن في

الإحباط الناتج عن غياب العدالة في العلاقات الإنسانية، وفي توزيع الواجبات والمهام على المعلمين وتقييم الأداء والأعباء الوظيفية الأخرى التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم (الحميدي، ٢٠١٢: ١٨).

ونتيجة لما تواجهه القيادات المدرسية من مستجدات وتحديات كبيرة، وحاجات متنوعة في ظل التعقيد الذي طرأ على شكل المؤسسات، وفرض عليها تغيير سياساتها، ونظمها الإدارية، وأساليب عملها، لكي تتكيف مع تلك التحديات، الأمر الذي يفرض على القائد أن يسعى إلى تطوير أدائه في ضوء الاتجاهات الحديثة في القيادة المعاصرة، ومنها القيادة الإبداعية؛ بشكلٍ ينعكس على تطوير أداء العاملين معه، وذلك بتزويدهم بالمقومات التي تساعدهم على تطوير أدائهم (المتروك، ٢٠١٢: ٢).

مشكلة البحث:

أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بالتعليم إيماناً منها أنه المسؤول عن إعداد القوى البشرية اللازمة للتنمية وتنميتها وتدريبها، إلا أن الاهتمام بنوعية مخرجات التعليم، لم ينل اهتماماً كافياً خلال خطط التنمية الأولى بالمملكة حيث كان التركيز على الكم دون الكيف، وكانت خطة التنمية الرابعة هي بداية الاهتمام بتجويد مخرجاته، وتكرر ذلك في خطتي التنمية الخامسة والسادسة وفي السابعة سعت المملكة العربية السعودية لتطوير التعليم لتتلاءم مع التطورات العلمية والتقنية، وقد بذلت وزارة التربية والتعليم جهودها لتطوير التعليم (الخطيب، ١٤٣٣: ١). إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود عديدٍ من المعوقات تواجه قيام قائد المدرسة بمهام قيادته، ومنها: دراسة "الدخيل" التي أشارت إلى أن هناك مشكلة في اختيار مديري المدارس؛ حيث يتم الاعتماد على المؤهلات وحدها معياراً لاختيار مدير المدرسة، وأن المشكلات التي تضعف أداء المدارس لا تعود غالباً لعدم كفاءة العاملين بها، وإنما تعود للممارسات الخطأ للقيادات المدرسية (الدخيل: ٢٠١٢)، كما أكدت دراسة "المالكي" على أن المدارس بحاجة إلى قيادات مدرسية ذات كفاءات عالية تمارس المبادئ القيادية لتستطيع مواجهة التطورات ومواكبتها وإطلاق الطاقات البشرية (المالكي، ٢٠١٤)، كما أشارت دراسة (العتيبي) إلى ضرورة تحديد واقع القيادات المدرسية في المدارس لرفع مستوى فاعلية القيادة المدرسية من خلال تشخيص جوانب التميز والقصور في ممارساتهم (العتيبي، ٢٠١٤)، وفي السياق ذاته أكدت دراسة (الزنان، ٢٠١١) أن أحد أسباب الصراع التنظيمي في المدارس هو تركيز القادة على اللوائح الحرفية أكثر من تركيزهم على المبادئ التي تهتم بخدمة العاملين وتزيد من توثيق العلاقات الإنسانية والقدرة على الإبداعية في قيادة المدرسة.

كما أشارت دراسة (المعتم، ٢٠١٤) أن هناك قصوراً في أداء القيادات المدرسية يعود لعدم ممارستهم للمبادئ القيادية الإبداعية، وأن هذا ناتج عن القصور في برامج التأهيل للقيادة وضعف البرامج التدريبية، وقد أكدت دراسة (الشريف، ١٤٣٣هـ) على أهمية دور القيادات المدرسية في تطوير أداء المعلمين وتنميته من أجل تحقيق أهداف التعلم النشط، كما أشارت دراسة آل مداوي (٢٠٠٣) إلى أن ضعف العلاقات الإنسانية من المشكلات التي تعوق عمل مدير المدرسة عند توجيه المعلمين، كما أكدت دراسة القحطاني (٢٠٠٤) على أن العلاقات الإنسانية السلبية داخل المجتمع المدرسي من العوامل المدرسية المؤدية إلى قصور في أداء المعلمين في المدارس؛ لذلك ينبغي أن يهتم قادة المدارس بتنمية العلاقات الإنسانية بين العاملين في المدرسة.

كما أشارت دراسة (الدوسري) إلى عددٍ من المقترحات لتحقيق الإصلاح القيادي بالمملكة العربية السعودية منها: إعطاء قادة المدارس مزيداً من الصلاحيات لتوفير أكبر قدرٍ من المرونة، وإشراك قادة المدارس في صنع القرار التربوي في مختلف الأنشطة التربوية والإدارية، وتوفير المدربين المؤهلين، وطرح برامج تدريبية تسد احتياجاتهم، ومنح الحوافز الإدارية والمالية للمشاركين بها، وتطوير البرامج التأهيلية لإعداد جيلٍ قيادي قادرٍ على تطوير البيئات المدرسية وجعلها مكاناً

مميزًا وجاذبًا للتعليم (الدوسري، ٢٠٠٦: ١٠٤).

وفي السياق ذاته تعاني المؤسسات التعليمية من مشاكل قيادية مثل: القيادة العشوائية، وإساءة استخدام السلطة، والممارسات غير الخلقية، والتفوق في بيئة العمل، والاختلال النفسي لدى التابعين بين الحياة والعمل؛ ولذا ظهرت نظريات القيادة الخلقية، والقيادة الخادمة والإبداعية للعمل على التخلص من تلك المشكلات (Sendjaya, Sarros, & Santora, 2008, 40).

كما أن عديدًا من الدراسات تشير إلى أن عدم قيام القيادات المدرسية بأدوارها سوف يؤدي إلى ضعف أداء جميع العاملين بالمدرسة، كما يمكن أن تصاب جميع فعاليات مديري المدرسة بالفشل، وأن اتباع القيادات المدرسية أنماط قيادية تسهم في مشاركة المستفيدين منها في عمليات إدارة المدرسة سوف يؤدي إلى التزام العاملين بالمدرسة نحو العمل.

في ضوء ما سبق تظهر حاجة كل مؤسسة مهما تعددت أنشطتها إلى قيادة فاعلة ومميزة وقادرة على ملاحقة التغيرات السريعة؛ والاستجابة لمتطلبات المستقبل؛ وذلك لن يتأتى لتلك للقيادة إلا بتبني المداخل الحديثة كالقيادة الإبداعية التي تعد برنامجًا لتوليد الأفكار، والأساليب الابتكارية، وإيجاد الولاء للعاملين بالمؤسسة التعليمية بما يحقق الأهداف العامة للمؤسسة (العربي؛ القشلان، ٢٠٠٥: ٩١).

أسئلة البحث:

وفي ضوء ما سبق، يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما الاستراتيجية المقترحة لتطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية؟

يتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما واقع ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية؟
- ٢- ما معوقات ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية؟
- ٣- ما آليات تطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية؟
- ٤- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة حول واقع، ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية ومعوقاتها، وآليات تطويرها تعزى لمغيرات (الوظيفة الحالية، والمؤهل العلمي)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث وضع استراتيجية مقترحة لتطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية من خلال تعرف ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية ومعوقاتها، وآليات تطويرها.

مصطلحات البحث:

١- القيادة الإبداعية:

تعرف القيادة أنها: عملية تهدف إلى إدراك القائد أنه عضو في جماعة يرعى مصالحها، ويهتم بأمورها، ويقدر أفرادها، ويسعى إلى تحقيق أهدافها عن طريق التفكير والتعاون المشترك في رسم الخطط وتوزيع المهام والمسؤوليات حسب الكفاءات والاستعدادات البشرية، والإمكانات المادية المتاحة بالمؤسسة (الغامدي، ٢٠٠٠: ٢١). كما تعرف أنها: مجموعة النشاطات التي يقوم بها القائد الإداري في مجالات التخطيط والتنظيم وصنع القرارات واتخاذها والإشراف على العاملين باستخدام السلطة الرسمية والتأثير عليهم بهدف تحقيق أهداف المؤسسة (عيد، ٢٠١٥: ٣٩٠).

وتعرف القيادة المدرسية أنها: عملية إنسانية اجتماعية تربوية مسؤولة تتصف بالأمان والإخلاص والعدل والحزم، وتحتم بالمعلم والطالب وترتقي بهما (الذياني، ٢٠١٥: ٣٤)، وتعرف كذلك أنها: مجموعة المبادئ القيادية التي تمارس بهدف تنفيذ مهام مدرسية بواسطة آخرين من خلال التخطيط والتنظيم والمتابعة للجهود وتقومها (الزايدي، ٢٠١٢: ٩)، كما أنها تعبر عن مجموعة من المهارات التي تمكن قادة المدارس من تحفيز المعلمين العاملين في المدرسة على العمل واستشارة جهودهم، والتأثير فيهم، ورفع مستويات أدائهم، لتحقيق الأهداف التعليمية (الوذياني، ٢٠١٤: ٨٦٦).

وتعرف القيادة الإبداعية أنها: قدرة القائد على إيجاد حلول وطرق وأساليب عمل إبداعية في قيادة المؤسسة بحيث تعتمد على تميز الفرد في رؤيته لقيادة العمل، وقدراته العقلية، والفكرية، وإيجاد مناخ ملائم لقيادة رشيدة للمؤسسة تسهم في تنمية العاملين وتوليد الأفكار والحلول المبتكرة للمشكلات الإدارية والتنظيمية التي تواجههم (أيوب، ٢٠٠٠: ١٧) كما تعرف أيضاً _ أنها جميع العمليات الإدارية التي يمارسها مدير المؤسسة داخلها، وتتسم بالأصالة، والطلاقة، والمرونة، والمخاطرة، والقدرة على التحليل، والخروج على المألوف، سواء للقائد نفسه، أم للمؤسسة التي يعمل بها، والحساسية للمشكلات التي تنتج عن التفاعل مع البيئة المحيطة.

كما تعمل القيادات الإبداعية على توجيه العاملين لتحقيق الأهداف وذلك من خلال مشاركة العاملين في وضع الرؤية المستقبلية للتطوير، ومن ثم تحقيق أهدافها الحالية والمستقبلية.

وفي هذا السياق يمكن تعريف القيادة الإبداعية إجرائيًا في هذا البحث أنها: مجموعة العمليات القيادية من تخطيط وتنظيم وصنع القرار وتقييم التي يستخدمها قائد المدرسة الثانوية في إيجاد حلول وطرق عمل إبداعية في قيادته للمدرسة، وإطلاق الطاقات، والحرية والابتكار والخلوص إلى حلول إبداعية لمواجهة المشكلات التي تواجهه في قيادة المدرسة الثانوية في التعامل مع مدخلات المنظومة التعليمية بالمدرسة.

واستخدم البحث المنهج الوصفي لتعرف واقع ممارسات قادة المدارس الثانوية في منطقة عسير للقيادة الإبداعية واقتصر البحث على قادة المدارس الثانوية في منطقة عسير، وكذلك محاور الاستبانة كما حددها أداة البحث.

الدراسات السابقة:

أسفرت الدراسة التي قام بها الباحث حول الدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية، التي عنت بموضوع البحث الراهن عن مجموعة من الدراسات ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بقيادة مدارس التعليم وقد تم ترتيبها على النحو التالي:

حاولت دراسة (Landgren, 2015) تعرف علاقة دور القيادة الخادمة بالسياسات الحكومية الحديثة وتأثيرها على قيم التعليم في مدارس التعليم العام في الهند، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث طبقت الاستبانة على عينة بلغت (١٠٨) معلمًا في (٢٥) مدرسة ثانوية في ولاية بومباي الهندية، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين تصورات المعلمين لممارسات قادتهم للقيادة الخادمة وتأثير السياسات الحكومية الجديدة على التعليم المبني على القيم لديهم.

كما هدفت دراسة (Fasasi & Oyeniran, 2014) تعرف دور قادة المدارس في تطبيق استراتيجيات ضمان الجودة في المدارس في أوسون في دولة نيجيريا، واستخدمت الدراسة البحث الوصفي، والاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (١٩٠) مديرًا ومعلمًا، وأسفرت الدراسة عن أن موقع المدرسة كان له تأثير كبير على وجود فروق في تحقيق الجودة بالمدرسة يرجع لمتغير الجنس، كما أن قدرة قادة المدارس لوضع الاستراتيجيات التي من شأنها ضمان الجودة بالمدرسة هو عامل حاسم في تحديد فعالية المدرسة، وأن ضمان الجودة بالمدرسة هو وظيفة أساسية يشارك فيها القادة

والمعلمون وأولياء الأمور، كما أن وظيفة القيادة الرئيسة هو التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والإشراف وتقييم النظام المدرسي.

أما دراسة (Whitman, 2014) فقد هدفت تعرف العلاقة بين خصائص القيادة الخادمة وفاعلية المعلمين التدريسية في المدارس الابتدائية والمتوسطة في نبراسكا الغربية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (٢١٠) معلماً، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة عكسية بين تصور المعلمين وممارسات قادتهم للقيادة الخادمة وبين تصورهم عن فاعليتهم التدريسية، وأن ممارسات القادة للثقة والتمكين؛ حيث كانت ممارسات قادة المدارس لمبدأي الثقة والتمكين بمتوسط (٤.٤١) بدرجة كبيرة، في حين كان متوسط ممارستهم لمبدأ الرؤية.

كما هدفت دراسة (الدهلوس، ٢٠١٣) تعرف درجة ممارسات القيادة للعدالة التنظيمية ومستوى الولاء التنظيمي في المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة التي طبقت على عينة البحث (٣٤٨) موظفاً، ممارسات القيادة للعدالة التنظيمية في المؤسسات العامة كانت بدرجة متوسطة، وأن مستوى عدالة التوزيع لدى أفراد العينة كانت مرتفعة، وأسفرت النتائج عن أن درجة عدالة الإجراءات ومستواها وعدالة التعاملات جاء متوسطاً لدى أفراد العينة.

وتناولت (Ramodikoe, 2013) العلاقة بين الثقافة المدرسية والممارسات القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية التركية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (٣٤٩) مديراً ومعلماً في (١٥) مدرسة، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين أبعاد الثقافة المدرسية ونوعية الممارسات القيادية لمديري المدارس، كما أن وجود التماسك الجماعي والتفاعل من الأفراد داخل القوي، تؤدي دوراً مهماً في تحديد نوعية الممارسات القيادية لمديري المدارس، وإيجاد ثقافة مشتركة من قبل القيادات المدرسية.

كما تناولت دراسة (Sriwichien, Sirisuthi, & Sawetsomboon, 2013) دور المساءلة وإدارة الميزانية وشؤون الموظفين، وإدارة العمل العام، ونظام إدارة المحاسبية في تطوير قيادة مدارس التعليم العام (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (٣٩٨) إدارياً، وأسفرت الدراسة عن أن نظام المحاسبية بالنظام في المدارس الثانوية والابتدائية جاءت بدرجة "متوسطة" من وجهة رأي المسؤولين الممارسين، في حين جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من الإداريين والممارسين في المدارس الثانوية، على نوعية المعلومات المحاسبية بدرجة "عالية".

كما تناولت دراسة (Okaya, Horne, Lamig, & Smith, 2013) العلاقة بين المستوى الاقتصادي للمناطق التعليمية والمناخ المدرسي في مدرسة ابتدائية من المدارس الابتدائية الحكومية في كينيا، حيث تم تحديد أبعاد المناخ المدرسي في خمسة أبعاد هي: الشعب، والأماكن، والعمليات، والسياسات، والبرامج؛ وأسفرت الدراسة عن أن المناخ المدرسي العام في المدرسة الابتدائية كان مرتفعاً بالرغم من أن المدرسة تواجه عديداً من التحديات؛ وبخاصة في البيئة الاجتماعية والاقتصادية المتدنية، كما يمكن أن تؤدي السياسات والبرامج، والعمليات، والأفراد دوراً في تحقيق مناخ يساهم في تحقيق الإنجاز الأكاديمي بالمدرسة وإيجابية مع الطلاب نحو التحصيل الدراسي؛ وبخاصة أن العوامل البيئية لها تأثير عميق على الأداء الأكاديمي للطلاب، وأن التغيرات في البيئة المدرسية يمكن أن تحسن فرص النجاح للطلاب في المناطق الحضرية، كما أن مناخ المدرسة الإيجابي عنصر مهم من عناصر المدارس الناجحة، وأن قائد المدرسة يجب أن يجعل المدرسة مكاناً محبباً لكل من العاملين والطلاب؛ مما يؤثر على سلوك المتعلمين نحو عمليات التعليم والتعلم.

كما تناولت دراسة (Msila, 2013) تعرف دور القيادات في تقييم جودة العملية التعليمية بها، وتتوقف فعاليتهم على الأساليب المستخدمة في تقييم أداء العملية التعليمية وتحسين كفاءتها، ودورهم في نجاح الخطط الاستراتيجية التي تضع من قبل القيادات الإدارية العليا، وتخفيف تلك القيادات الإدارية في الصف الثاني بتخصيص جوائز سنوية للأفراد المتميزين منهم وتشجيعهم نحو التميز الدائم في الأداء، وتوفير جو تنافسي يرقى بقدراتهم ويقودهم نحو إطلاق طاقاتهم، وتنظيم الجهود الجماعية للعملية التعليمية، وأسفرت الدراسة عن أن القيادات تقوم بدور مهم في تنفيذ جميع العمليات التي تهدف إلى الرقي بمستوى المؤسسة بما يتوافق مع تطلعات المجتمع، وأن تكون القيادات معدة للقيام بدورها القيادي بكفاءة وفعالية مع استخدام الأساليب الحديثة في قيادة المؤسسة وتقييم أدائها.

كما حاولت دراسة (السلمي، ٢٠١٢) تعرف العلاقة بين القيادة الإبداعية والمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة، واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (٣٤٣) مديراً ومعلمًا من العاملين في المدارس المتوسطة الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة جدة، وأسفرت الدراسة عن أن القيادة الإبداعية تمارس في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة بدرجة "متوسطة"، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لسمات القيادة الإبداعية والدرجة الكلية لأبعاد المناخ التنظيمي.

وهدفت دراسة " (Calik, Sezgin, Kavgaci & Kilinc, 2012) تعرف العلاقات بين القيادة التعليمية لمدرء المدارس، والفاعلية الذاتية والجماعية للمعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأسفرت الدراسة عن أن القيادة الإبداعية لها تأثير إيجابي مباشر ومهم على فاعلية المعلم، وأن فاعليتهم الذاتية توسطت العلاقة بين القيادة التعليمية وفاعلية المعلم.

وحاولت دراسة (Kulsreshtha & Patel & Singh, 2011) دراسة أثر العلاقات الإنسانية على تنظيم المدرسة، والعلاقة بين الموارد البشرية، والبيئة المدرسية في مدارس مختلفة من منطقة أحمد آباد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (٥٠) معلمًا، ومعلمة، وأسفرت الدراسة عن أن (٩٤%) من المعلمين يرون أن للعلاقة بين المعلم، والطالب تأثير قوي على بيئة المدرسة، وأن العلاقة الإيجابية بين المعلم، والطالب، والعلاقة بين المدير، والإدارة، والعلاقة بين الهيئة الإدارية في المدرسة، وبين الإدارة جميعها تؤدي إلى بيئة مدرسية قوية وصحية.

كما تناولت دراسة (السبيعي، ٢٠١٢) درجة تطبيق العدالة التنظيمية لدى القادة التربويين بمكاتب التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة، وعلاقتها بأساليب إدارة الصراع التنظيمي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة على استبانة طبقت على عينة البحث التي بلغت (١٩٠) مشرفًا تربويًا، وأسفرت الدراسة عن أن درجة تطبيق العدالة التنظيمية (بأبعادها) كانت متوسطة، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات تطبيق العدالة التنظيمية وأبعادها وبين درجات ممارسات كل أسلوب من أساليب إدارة الصراع التنظيمي.

أما دراسة (العبيدي، ٢٠١٢) فقد هدفت تعرف العدالة التنظيمية، وعلاقتها بالالتزام التنظيمي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العراق، وتحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، ومعرفة الأثر بينهما، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة طبقت على عينة بلغت (٦٧) فردًا، وقد خلصت الدراسة إلى ارتفاع قوة العلاقة بين متغير عدالة التعامل والإيمان بالمؤسسة، ووجود ارتباط وتأثير بين أبعاد العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي.

كما حاولت دراسة (الحراشة، ٢٠١٢) تعرف درجة إحساس العاملين في مديرية التربية والتعليم في محافظة القرن بالعدالة التنظيمية، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) موظفًا، وخلصت الدراسة إلى أن درجة إحساس العاملين بمجالات العدالة التنظيمية الثلاثة: عدالة التعاملات، وعدالة الإجراءات، وعدالة التوزيع جاءت جميعها بدرجة منخفضة، وأوصت الدراسة بأهمية إتاحة الفرصة للعاملين بالمشاركة في صنع القرارات والسماح لهم بالتعبير عن آرائهم ومناقشة الموضوعات بحرية.

وقام (المهلق، ٢٠١٢) بدراسة هدفت تعرف واقع تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى طلاب الماجستير بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود، وأسفرت الدراسة أن هناك ممارسات من قبل عينة الدراسة لتطبيقات تقنية المعلومات في مجال الإدارة المدرسية بدرجة عالية، وأهمية البرمجيات المستخدمة في الإدارة المدرسية وأنها بحاجة إلى استخدام تلك التقنية بصفة مستمرة لتواكب المتطلبات الحالية للإدارة المدرسية، وأوصت الدراسة بأهمية استخدام تقنية المعلومات وتدريب مديري المدارس على كيفية استخدامها في الإدارة المدرسية حيث يعد هذا مطلبًا رئيسًا لتحقيق التميز بالمدرسة.

وهدف دراسة (أبو العلا، ٢٠١٢) تعرف واقع إدارة الأزمات في المدارس الحكومية للبنات في الطائف من وجهة نظر المشرفات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات، وأسفرت الدراسة عن أن درجة إدارة الأزمات في المدارس الحكومية للبنات في محافظة الطائف كانت متوسطة، وأوصت الدراسة بأهمية التأكيد على عملية التخطيط لإدارة الأزمات على مستوى المدارس والإدارات التعليمية ووزارة التربية والتعليم.

وهدف دراسة (الموسي، ٢٠١١) تعرف العوامل البيئية الداخلية والخارجية للمدرسة الثانوية الحكومية التي تؤثر في قدرة القيادة الإدارية على الإبداع الإداري، وبناء وصياغة رؤية استراتيجية ملائمة لتنمية الإبداع لدى القيادات المدرسية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة طبقت على عينة بلغت (١٠١) مديرة، وأسفرت الدراسة عن أن هناك حاجة متزايدة للاهتمام ببناء قدرات القيادات على الإبداع الإداري لمواجهة جميع المستجدات المجتمعية والتكنولوجية المؤثرة على البيئة المدرسية والتعليمية التي تسهم في جودة المدرسة وتميزها.

وهدف دراسة (أبو الكشك، ٢٠١١) تعرف درجة أداء مديري المدارس لأدوارهم في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية العربية في ظل تحديات العصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة طبقت على عينة بلغت (١٤) مديرًا، (١٤٣) معلمًا من المدارس الثانوية والمتوسطة والابتدائية، وأسفرت الدراسة عن وجود تسعة أدوار رئيسة كان أداء مديري المدارس لها جيدًا، وأوصت الدراسة بضرورة تركيز مديري المدارس على الأدوار التي تعمل على تنمية الإبداع وإجراء البحوث في المدرسة حتى تتواءم مع المتغيرات وتكون قادرة على المنافسة والتميز.

وحاولت دراسة (حبوس، ٢٠١١) رصد واقع القيادة الإبداعية السائد في شركات الاقتصاد، والكشف عن العلاقة بين القيادة الإبداعية والتحفيز، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (١٢٠) مديرًا، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين القيادة الإبداعية والتحفيز المادي، وتوجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين القيادة الإبداعية والتحفيز المعنوي، ويختلف مستوى القيادة الإبداعية لدى المدراء عن المستوى الجيد، ويختلف مستوى تحفيز المدراء المادي المطلوب للعمل عن المستوى الجيد.

كما هدفت دراسة (العجلة، ٢٠١٠) تعرف مدى توفر القدرات الإبداعية لدى المديرين العاملين بوزارات قطاع غزة وعلاقتها بأدائهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (٣٧٠) مديرًا،

وأُسفرت الدراسة عن توافر القدرات المميزة للشخصية المبدعة لدى المديرين العاملين بوزارات قطاع غزة، وعناصر الأداء الجيد (المهارة المهنية والمعرفة الفنية والخلفية العامة بمتطلبات الوظيفة والمجالات المرتبطة بها) متوفرة لدى المديرين بدرجة "عالية".

وحاولت دراسة (السلمي، ٢٠١٠) وضع تصور مقترح لنمط القيادة الإبداعية وممارستها لمديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة جدة، واستخدمت الاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (٨٤) مديراً، وأسفرت الدراسة عن أن نمط القيادة الإبداعي هو نمط القيادة المفضل، وخلصت إلى وضع تصور مقترح لنمط القيادة الإبداعية وممارستها لمديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة جدة تكون من: الأهداف، والمنطلقات، وأبعاد الممارسات الإبداعية، ومتطلبات تطبيقه.

وأجرى (الغامدي، ٢٠١٠) دراسة استهدفت تعرف متطلبات المناخ الإداري الإبداعي في إدارات التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (١٦٦) مديراً في إدارة التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة، وأسفرت الدراسة عن أن متطلبات المناخ الإداري الإبداعي غير متوفرة في إدارة التربية والتعليم، وأن جميع متطلبات المناخ الإداري الإبداعي مثل: التدريب نحو الإبداع، وبناء الثقة بالقيادة، واحترام المعارضين، والحوافز الإبداعية، والثقافة الإبداعية، وتأسيس الإبداع وإدارته، وحرية التجريب تعمل على تحقيق المناخ الإداري الإبداعي جاءت بدرجة "عالية"، كما أسفرت عن وجود معوقات تقف أمام تحقيق تلك المتطلبات مثل: المركزية في إدارة المدرسة، وضعف المشاركة في صنع القرارات واتخاذها في المدرسة.

وتناولت دراسة (عبد الفتاح، ٢٠٠٩) خصائص القائد البديل وكيفية تكوينه في المؤسسات التعليمية في مديرتي التربية والتعليم، استخدمت البحث المنهج الوصفي وتم تطبيق استبانة على (٢٣٠) فرداً من مديرية التربية والتعليم بمحافظة القليوبية والسويس، وأوصت الدراسة بضرورة تغيير مفاهيم قيادة المؤسسة التعليمية بحيث لا يقتصر دورها على القائد فقط بل تشمل جميع أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية، والعمل على توزيع الأدوار على أفراد المؤسسة، والتوجه نحو اللامركزية في صنع القرار واتخاذها بما يعمل على إيجاد بيئة إبداعية تسهم في تحقيق التميز.

وتناولت دراسة (زيان، ٢٠٠٧) الأخطاء الشائعة لدى قيادات القيادة المدرسية بالمدارس بالمرحلة الإعدادية بمحافظة الإسكندرية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (١٥٠) معلماً، وخلصت الدراسة إلى تصور مقترح لتطوير الكفايات القيادية المدرسية في إطار تحديد الأخطاء الشائعة وتدعيم الكفايات الأساسية من خلال تطوير أساليب اختيار مديري المدارس اعتماداً على معايير فنية موضوعية تراعي عوامل أخرى غير الأقدمية كالرغبة والتأهيل، وتنمية قدرة القادة على التعامل مع تكنولوجيا الحاسبات والمعلومات واستخدامها في مجال القيادة المدرسية.

وهدف دراسة (الشمري، ٢٠٠٦) إلى تعرف درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة التي طبقت على عينة (٤٦٥) قائداً تربوياً، وأسفرت الدراسة عن أن القادة التربويين يمارسون القيادة الابتكارية بدرجة "متوسطة" في مجالي الإداري والفني، ويمارسون القيادة الابتكارية في المجال التصوري بدرجة "مرتفعة"، وخلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسات القادة التربويين للقيادة الابتكارية وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في درجة ممارسات القادة التربويين للقيادة الابتكارية وفقاً للتفاعل بين متغيري (النوع الاجتماعي والخبرة).

كما قام (واصلي، ٢٠٠٦) بدراسة هدفت تعرف مقومات القيادة الإبداعية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة وجيزان من وجهة نظر المديرات والمشرفات والمعلمات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة طبقت على عينة بلغت (١٦٢) فردًا بواقع (٦٣) مشرفة للإدارة المدرسية (٣٨) مديرة مدرسة و(٦١) معلمة، وأسفرت عن وجود قناعة لدى مديرات المدارس والمعلمات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة وجيزان بتوافر المقومات التنظيمية، والإمكانات والموارد البشرية، والبرامج التدريبية، والسمات الشخصية للإدارة الإبداعية، لدى المديرات بالمرحلة الثانوية بدرجة أكثر قناعة من المشرفات التربويات للإدارة المدرسية، كما أسفرت الدراسة عن توافر مثل هذه المقومات لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة وجيزان.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية، يتضح ما يلي:

- تأكيد أغلب الدراسات السابقة على أهمية القيادة الإبداعية ودورها في قيادة المدارس؛ لما لها من تأثير على دافعية الأعمال الإدارية والتعليمية بالمدرسة الثانوية وإنجازها، كدراسة (الدهلوس، ٢٠١٣م) ودراسة "الصرايرة"، ودراسة (الموسي، ٢٠١١م)، دراسة (السلمي، ٢٠١٠م)، ودراسة (حبوس، ٢٠١١م) ودراسة (عبد الفتاح، ٢٠٠٩م)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٠م)، ودراسة (العجلة، ٢٠١٠).
- اختلاف البحث الحالي عن الدراسات السابقة، في أنه يجري على بيئة المدرسة الثانوية في منطقة عسير، واسترشاد البحث الحالي واستفادته من الدراسات السابقة سواء في الاعتماد على المنهج الوصفي، أم في بناء أداة البحث الميدانية أو الإطار النظري للبحث وتفسير نتائج الدراسة الميدانية.

الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري للبحث عددًا من الجزئيات ذات العلاقة بالقيادة الإبداعية على النحو التالي:

١- مفهوم القيادة:

تعرف القيادة أنها "مهارة التأثير على التابعين في المؤسسة للعمل بقوة ودافعية عالية لتحقيق أهدافها المحددة سلفًا في القوانين المؤسسة للعمل" (Lambert, 2015, 13)، وتعرف - أيضًا - أنها "قدرة الفرد على التأثير في الآخرين من خلال تحفيزهم وتمكينهم ومشاركتهم في عمليات صنع القرار واتخاذها؛ بهدف العمل على تحقيق أهداف المؤسسة مما يؤدي إلى نجاح المؤسسة وبقائها" (Wilson, 2013, 15) وتعرف كذلك أنها "عملية تهدف إلى توجيه مجموعة من الأفراد نحو اتجاه معين ترغب المؤسسة تحقيقه بهدف الوصول إلى الأهداف المحددة مسبقًا" (Hall, 2010, 32)، وتعرف كذلك أنها "عملية تهدف إلى التأثير على الآخرين لفهم ما هو مطلوب منهم، وتعرف طريقة إنجازه بفاعلية، وإيجاد الطرق والأساليب التي تساعد على توحيد تلك الجهود لتحقيق أهداف المؤسسة والأفراد معًا" (Caffey, 2012, 20)، وتعرف كذلك أنها "تلك الجهود التي يقوم بها القادة بهدف توجيه الأفراد فرادى وجماعات والتأثير عليهم لتحقيق الأهداف المحددة للمؤسسة" (Karn, 2014, 10).

في حين تعرف القيادة المدرسية أنها "قدرة قائد المدرسة على التأثير في سلوك المعلمين والعاملين وتوجيههم نحو تحقيق أهداف المدرسة التربوية والتعليمية" (القحطاني، ٢٠٠٤م: ٨)، وتعرف - أيضًا - أنها "جميع الجهود والأنشطة التي يقوم بها قائد المدرسة مع العاملين من معلمين وإداريين بغرض إعداد أجيال في جميع النواحي لمساعدتهم على التكيف بنجاح مع المجتمع والمحافظة على بيئتهم المحيطة" (الحري، ١٤٣٥هـ: ١٢) وتعرف كذلك أنها "قدرة قائد المدرسة على التأثير في سلوك منسوبيها واتجاهاتهم وتحفيزهم وكسب ثقتهم نحو تحقيق أهداف المدرسة" (الكناني، ٢٠١٤: ٣١) وتعرف كذلك

أنها "مجموعة العمليات الوظيفية التي تمارس بهدف تنفيذ مهام مدرسية بواسطة آخرين من خلال التخطيط والتنظيم والمتابعة للجهود وتقويمها" (الزايدى، ٢٠١٤: ٩).

أما القيادة الإبداعية فتعرف أنها سلوك إداري ينشأ نتيجة لتفاعل وتكامل السمات الشخصية، والقدرات العقلية والمعرفية للفرد المبدع مع العوامل التنظيمية الإدارية والبيئية المحيطة بالفرد ينتج عنه فكرة أو حل إبداعي يساهم في حل المشكلة بشكل مفيد ومتجدد للفرد والمؤسسة، أما القيادة الإبداعية فتعرف أنها سلوك إداري ينشأ نتيجة لتفاعل وتكامل السمات الشخصية، والقدرات العقلية والمعرفية للفرد المبدع مع العوامل التنظيمية الإدارية والبيئية المحيطة بالفرد ينتج عنه فكرة أو حل إبداعي يساهم في حل المشكلة بشكل مفيد ومتجدد للفرد والمؤسسة (Scratchly & Hakstian, 2004, 341)، وتعرف كذلك أنها "تمكن الفرد من فهم ما يحيط به من أفكار وأساليب وتطويرها من خلال تلقيح الأفكار وتبادلها مع الجماعة في ضوء الإطار المؤسسي الذي يتبنى هذه الأفكار بهدف تحسين كينونة المؤسسة والأفراد معاً" (الفاعوري، ٢٠٠٥: ٨).

وتعرف كذلك أنها سلسلة من العمليات المتتابعة التي من يتم خلالها قيام قائد المؤسسة بتبني الأفكار الإبداعية المفيدة في حل المشكلات وتنفيذ الأعمال الإدارية، وتشجيع العاملين على توليد أفكارهم الإبداعية، وتقييمها والعمل على تجميعها ومناقشتها وتنقيحها بهدف تحقيق أهداف المؤسسة الحالية والمستقبلية، وتعرف كذلك أنها الإطار الذي يحدد الطرق والتحديات التي تواجه المؤسسة بطرق إبداعية وتحديد المدخلات الأساسية والمقترحة التي تساهم في تحسين العمليات الإدارية بالمؤسسة وتحديد أنشطة الابتكار وتنمية الموارد البشرية، وتطوير الأعمال ومتابعة الأنشطة التي يقوم بها القادة نحو الابتكار في النظام المؤسسي؛ مما يساعد في نهاية الأمر على تحسين القدرة التنافسية للمؤسسة. وتعرف كذلك أنها مجموعة من الأفكار والممارسات التي يقدمها المديرون والعاملون، والتي تفضي إلى إيجاد عمليات إدارية وطرق وأساليب أكثر فاعلية في إنجاز أهداف المؤسسات بهدف تحقيق تميزها وإنجاز أهدافها (القسوس، ٢٠٠٤: ١٩)، كما تعرف أنها "مجموعة من المفاهيم المتكاملة المتناغمة والمهارات الإبداعية الفنية والإنسانية والعوامل المتداخلة التي تتصل بالبعد البنوي للفرد المتعلق بشخصيته وقيمه واتجاهاته ودوافعه التي تساهم في مجملها في بناء القائد التربوي المبدع" (الطويل، ٢٠٠٦: ٢٠)، وتعرف كذلك أنها نمط قيادي يتصف بالقدرة على حل المشكلات بطريقة ابتكارية متفردة تعمل على تحقيق أهداف المؤسسة من خلال حفز الآخرين على التميز والإبداع والعمل بروح الفريق الواحد" (السلمي، ٢٠١٢: ٩).

٢- سمات البيئة التعليمية الملائمة لتطبيق القيادة الإبداعية:

هناك عديد من السمات التي تساهم في تحقيق بيئة تعليمية تساعد قائد المدرسة على ممارسات القيادة الإبداعية وتساهم في مشاركة جميع العاملين من المعلمين والموظفين والطلبة بل وأولياء الأمور بفعالية في تحقيق الإبداع في المدرسة، ومنها:

١) التخطيط الاستراتيجي:

يعد التخطيط الاستراتيجي من الأساليب المهمة في قيادة المؤسسة؛ حيث يساهم في تحقيق جودة عالية لجميع مدخلات المنظومة التعليمية وتطويرها، وذلك من خلال استخدام الأساليب المختلفة في تقييم أداء العاملين، وتقنيات التكنولوجيا الحديثة في التخطيط للتعليم، ومشاركة جميع العاملين في صنع القرارات المتعلقة بتطوير المؤسسات حالياً ومستقبلاً وتطويرها؛ مما يساهم في نهاية المطاف في تحقيق النتائج المنشودة للمؤسسة، كما أنه يمتاز بوضع المؤسسة أمام

الممكن من الأهداف، وطرق العمل، وطرح الاحتمالات المختلفة لمواجهة المستقبل، والتعامل مع البدائل المتاحة للإدارة في المستقبل، والاهتمام بتحليل وتقويم واقع المؤسسات التعليمية (Junusbekova, 2011, 604-617).

كما يمثل التخطيط الاستراتيجي أحد النماذج الحديثة لتطوير المؤسسات، والانتقال من الممارسات الإدارية العشوائية إلى الممارسات الإدارية المعتمدة على المشاركة والتخطيط، كما يمثل أحد الطرق لمواجهة صعوبات المستقبل المتعلقة بالأنظمة التربوية في البلاد العربية وتحدياته المختلفة، والطريق المناسب لتحسين استثمار التكنولوجيا والبحث العلمي، باعتباره عملية مستمرة تتعلق بالمستقبل وتقوم على توقعات البيئة الخارجية والداخلية، ومستويات الأداء في الماضي والحاضر والمستقبل، وتقييم الفرص والمخاطر عن طريق تطوير الأهداف والاستراتيجيات، كما أنه يتناسب مع مؤسسات التعليم المبدعة لبناء بيئة تعليمية تواكب التغيرات السريعة وطرق التعامل معها، ومشاركة جميع العاملين في قيادة المؤسسة، كما أنه عملية غير تقليدية فعالة في قيادة مؤسسات التعليم ومنظّماته، وأن عملية إضافة عناصر لقيادة المؤسسة تعد إحدى أنماط التغيير الفعالة المستخدمة في تطوير مؤسسات التعليم (Robinson, 2012, 16).

ويعد قائد المدرسة الاستراتيجي الركيزة الأساسية في تطوير العملية التعليمية، فبه تبدأ حركات التطور والإصلاح في عديد من المجالات الإدارية والتعليمية بالمدرسة، وأن المدارس بحاجة إلى قادة يمتلكون تفكيراً بعيداً في منظوره، عميقاً في تأمله؛ من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة، ولا يكون ذلك إلا من خلال تطبيقه للتخطيط الاستراتيجي ونماذجه المختلفة (النخالة، ٢٠١٥: ٤)؛ حيث أنه يعدّ أسلوباً مهماً لأي قائد تربوي لأنه يتمكن من خلاله من توجيه المؤسسة والانتقال بها من مجرد العمليات اليومية ومواجهة الأزمات وصولاً إلى رؤية مختلفة للعوامل الديناميكية الداخلية والخارجية القادرة على تحقيق المسؤوليات العلمية والاجتماعية الخاصة بالعملية التعليمية (حبيب، ٢٠١٢: ٥).

كما أنه يساعد القيادات في تحسين المؤسسات بفعالية من خلال قيامها بوضع الخطط طويلة ومتوسطة المدى والمبادئ التوجيهية للخطة الاستراتيجية، وتحديد العناصر الرئيسة لتحسين أدائها وجودتها، وتعزيز قدرتها في مجالات خدمة المجتمع والبحث العلمي، وتحسين هيكلها الإداري وتطويره، وحث الرؤوسين على المشاركة بفعالية في صنع القرارات واتخاذها، وتطوير الإجراءات المتعلقة بتطبيق المعايير الأساسية للتميز، بحيث يحقق للجامعة القدرة على المنافسة والمحافظة على التميز (Kai, 2012, 75).

والقيادات المبدعة تؤمن بالتغيير طويل المدى وتدعمه، وتؤمن بمشاركة الأفراد في قيادة المؤسسة، وتقييم ناضج للممارسات والأعمال ومقارنتها بأفضل الممارسات في المجال نفسه، ووضع أهداف قابلة للقياس، وتعريف محدد لأدوار الأفراد ومسؤولياتهم، وتطبيق واضح المعالم لخطة التحسين المستمر للخدمة المقدمة، واستخدام الأدوات والأساليب الإدارية الحديثة في قيادة المؤسسة، ومنها التخطيط الاستراتيجي الذي يعد من المقومات الداعمة لتحقيق الإبداع والتميز في الأداء (أبو قاعد؛ الرابعة، ٢٠١٣: ٧).

كما يسهم التخطيط الاستراتيجي في الاستخدام المشترك والمتزامن بين كل من الموارد الداخلية والخارجية في البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، ويقدم كثيراً من الفوائد الاجتماعية، ويعد الخيار الأساسي في عملية التنمية، ومنهجاً شاملاً لإدارة نقاط القوة والفرص المتاحة من أجل التغلب على التهديدات ونقاط الضعف في المؤسسة، ويستخدم عدداً من نماذجه العلمية في وضع اللمسات الأخيرة للخطط الاستراتيجية للمؤسسة، مثل الفرص والتهديدات (SWOT)، وتطبيق طريقة الهجين، واستخدام مصفوفة التخطيط الاستراتيجي الكمي (QSPM) لتحديد أولويات الاستراتيجيات المقترحة للمؤسسة (Monavari, et al., 2013, 465-473).

كما يساعد القيادات في تحديد طرق التفويض المناسبة لقيادات المستوى الثاني وتعرف التغيرات في أدوار القائد والممارسات التنظيمية المطلوبة، والتغيرات التي تحدث في المناخ وفي مؤسسات التعليم لاكتساب فهم أعمق لطبيعة القيادة، والحاجة إلى تغييرات في إعداد القيادات وتدريبهم على أساليب الإدارة الحديثة، بحيث يقوم بدور كبير في إيجاد بيئة تعليمية مشجعة للتميز والإبداع تلبي المطالب المتغيرة في الحياة المجتمعية (Elvira, 2013, 189-210).

وكل هذا يتطلب وجود قيادات مدرسية ذات كفاءة ورؤية استشرافية نحو المستقبل، وتمتلك مهارات غير تقليدية حتي تكون قادرة على الإسهام في إحداث تطوير شامل في المجالات التعليمية والمعرفية والإدارية، والتركيز على وضع الاستراتيجيات وتحديث الهياكل التنظيمية وتغيير النظم التقليدية وتطوير الكفاءات الموجودة وإدارتها أو البحث عنها واستقطابها واستثمارها؛ مما يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة بطرق إبداعية (الهادي، ٢٠١٣: ٤)، كما أن استخدام التخطيط الاستراتيجي ومهاراته وفعالية القائد في تطبيقه بشكل صحيح في المؤسسة التعليمية يساعد في صنع القرارات الصحيحة واتخاذها وإيجاد نوع من الإبداع في قيادة المؤسسة؛ مما يعمل في نهاية الأمر على تحقيق أهداف المؤسسة وزيادة قدرتها على التنافس في ظل عالم متغير ومتسارع (Pang & Pisapia, 2012, 35).

٢) التمكين الإداري:

يساهم التمكين الإداري في تعزيز قدرات العاملين في المؤسسة بحيث يوفر لديهم فرصة الاجتهاد وإصدار الأحكام والتقدير وحرية التصرف في القضايا التي تواجههم خلال ممارستهم لمهامهم وإسهاماتهم في القرارات التي تتعلق بأعمالهم، وإعطاء الأفراد سلطة أوسع في ممارسات الرقابة وتحمل المسؤولية واستخدام قدراتهم من خلال تشجيعهم على استخدام القرار (رابح؛ شوقي، ٢٠١٢: ٤١٩)، كما أنه يمنح العاملين في المستويات الإدارية الدنيا القدرة والاستقلالية في صنع القرارات والتصرف بوصفهم شركاء في العمل، مع التركيز على وضوح الأهداف والسماح لهم بالمشاركة بفعالية في قيادة المؤسسة (العمرى، ٢٠١١: ٦٤) كما إنه يساهم في التغلب على البيروقراطية من خلال توفير فرص الاندماج الوظيفي المرتفع، ويساعد العاملين على حل المشكلات التي يواجهونها دون انتظار حلها من قبل رؤسائهم، وتخفيض عدد المستويات الإدارية في الهياكل التنظيمية، وزيادة فعالية عملية الاتصالات وتخفيض زمن اتخاذ القرار، وتخفيض تكاليف التشغيل بالتقليل من عدد المستويات الإدارية غير الضرورية، وإطلاق قدرات الأفراد العاملين الإبداعية والخلاقة وضمان وصول مقترحاتهم وأفكارهم إلى متخذي القرار (زاهر، ٢٠١٤: ٢٥٦).

كما أنه يستهدف الوصول بالأفراد إلى أقصى درجة ممكنة من الالتزام والولاء لمنظمتهم وإطلاق طاقاتهم وقدراتهم الإبداعية، وذلك من خلال منح الثقة، والمشاركة في صنع القرارات واتخاذها، وإيجاد بيئة عمل قائمة على التعاون والمشاركة وإثارة الطاقات الكامنة لدى الأفراد وإبداعاتهم، والتطوير المستمر لمعارف الأفراد ومهاراتهم وتبادل الخبرات والمعرفة، ومنح المكافآت والتحفيز المستمر لجميع العاملين (أبو خضير، ٢٠١٢: ٩٠).

ويساهم كذلك في إيجاد ارتباط مباشر بنوايا العاملين في المؤسسة بهدف مواصلة العمل وتطويره، والمشاركة بفعالية في تحقيق أهداف المؤسسة، وإيجاد علاقة إيجابية بين بيئة العمل ودور العاملين بشكل مباشر وغير ذلك من خلال التمكين وبخاصة النفسي منه والعمل على تطبيق أبعاده المختلفة؛ حيث تمثل أبعاد التمكين التي تتمثل في: الاستقلالية، وقبول المخاطرة في العمل، والمشاركة، والاتصال، وتعني إتاحة الفرصة للمرؤوسين للتأثير في عملية صنع القرار التنظيمي، وافساح المجال لهم لتقديم ملاحظاتهم واقتراحاتهم في اللقاءات والاجتماعات، والتعلم والتكوين من أجل توفير فرص التعلم والتكوين لعمالها من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات التي تساهم في تدعيم القدرات الإبداعية، والعمل الجماعي، وللتحفيز أهمية كبيرة في توافر مجموعة العوامل التي تحرك قدرات العاملين من أجل تحقيق نتائج أفضل

ويتوقف تأثيرها في قدرتها على دور القائد في إثارة الدافعية للأفراد وتعزيز حماسهم وولائهم له (رابح؛ شوقي، ٢٠١٢: ٢٤٢).

ومن ثم يجب على القيادات المدرسية تمكين العاملين من خلال استخدام أساليب إبداعية وطرق لتوظيف الإمكانيات المادية والبشرية لتحقيق أهداف المؤسسة؛ حيث يتوقف تنمية السلوك الإبداعي لجميع العاملين في المؤسسة التعليمية على قدرته في توفير الوسائل الإبداعية للعاملين، والعمل المشترك في صياغة عمليات التطوير، والتخطيط للأنشطة التعليمية بالمؤسسة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم (Zhbanova, Rule & Stichter, 2015, 143-156).

٣) العدالة التنظيمية:

تتكون المؤسسة التعليمية من عديد من العاملين سواء قادة أم إداريين أم معلمين، ويقوم القادة فيها بأدوار إدارية وفنية متعددة تنعكس سلباً أو إيجاباً على العاملين معهم من رؤساء أقسام وعاملين آخرين، وتترك آثاراً واضحة على سلوكهم ويتأثر إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية بمجموعة من العوامل منها: أسلوب القائد في التعامل معهم بالعدالة في اتخاذ القرار وتوزيع المهام، ومدى قدرته على إيجاد جو من الثقة والصراحة بشكل يسمح بتبادل الآراء ومناقشة المشكلات بكل حرية ووضوح، وأن غياب العدالة سوف يؤدي إلى عديد من المشكلات التي سوف تظهر في المؤسسة (الحراشة ٢٠١٢: ٥١).

وتعمل العدالة التنظيمية على إيجاد تصورات لدى المعلمين للعدالة المتعلقة بالتفاعل مع قادة المدارس والمسؤولين عن إيجاد مناخات العدالة، فمن الأهمية بمكان أن يكون قادة المدارس قادرين على فهم الآثار المترتبة على تصورات المعلمين للعدالة، ويمكن أن تشمل العدالة احتفاء قادة المدارس بتحقيق النجاحات الفردية والجماعية؛ مما يسمح للمعلمين في عملية صنع القرار بتحمل المسؤولية عن الأخطاء وتصحيحها، وتطبيق القواعد والممارسات باستمرار، واتخاذ القرارات استناداً إلى البيانات بدلاً من الشائعات والتلميحات، كما تعمل على بناء تصور أو إدراك الأفراد للعدالة في المؤسسة، والقواعد والمعايير الاجتماعية التي تحكم بها المؤسسة أعمالها، تتمثل في ثلاثة أبعاد تتحدد هي: كيفية تخصيص الموارد والعائدات، وكيفية وضع الإجراءات لاتخاذ القرارات وتنفيذها، وكيفية التعامل الشخصي مع الأفراد (حمدي، ٢٠١٥: ٥٤٦)، والمعاملة الخلقية لكل الأفراد العاملين في المؤسسة، بصورة بعيدة عن التحيز من رؤسائهم، مع شعور الأفراد بالعدالة في البيئة التي يعملون بها (نافع، ٢٠١٢: ٣٧٠).

كما يجب العمل على وجود علاقة بين مستويات العدالة التنظيمية وأبعادها لدى العاملين وبين سلوكهم داخل المؤسسة، وأن هناك علاقة تفاعلية بين العدالة الإجرائية وبين سلوك العاملين في المؤسسة في عدة أبعاد مثل: بعد منع فرد من التواصل والتعبير عن نفسه، والهجمات ضد الفرد، والعلاقات الاجتماعية، والسمعة وجودة الحياة المالية والمادية، وكشفت النتائج أن هناك علاقة معتدلة بين العدالة التنظيمية وسلوك المهاجمة، حيث يميل العاملون نحو سلوك المهاجمة كلما انخفضت مستويات إدراكهم للعدالة التنظيمية في المؤسسة وتعد العدالة التنظيمية من السمات الأساسية للمؤسسات التي تنمو إلى المستقبل؛ لأن البيئة التي تعمل فيها هذه المؤسسات وتتفاعل معها تتغير باستمرار، وعليه فالحاجة ماسة إلى التعامل المرن الذي يتيح الانتقال من المرحلة الحالية إلى مرحلة أكثر تطوراً في سهولة ويسر، كما يجب أن تعكس التنوع والتغير، وتعكس كذلك مدى ما تسهم به العوامل والظروف المادية المحيطة بمكان العمل من توفير مناخ سار يشجع على أداء العمل بالمؤسسة بفاعلية (الجندي، والبناء، ٢٠٠٧: ١١).

وتعد العدالة أحد أهم مرتكزات الاستقرار في العمل، وهي عنصر فعال في تنمية الولاء للمؤسسة، وفي تحسين الأداء، وتقليل حدة الصراعات، ورفع كفاءة العمل والعاملين من خلال وضع نظام لمتابعة تطبيق القادة للعدالة

التنظيمية، والاهتمام بنظام المساءلة لقادة المدارس؛ مما يؤثر على نوعية الأداء للمعلمين بالمدرسة (باجودة، ٢٠١٠: ٢٥)؛ حيث إن شعور المعلمين بعدم الإنصاف يولد لديهم شعورًا بالتوتر يحاولون إزالته، وذلك بالتأثير على أدائهم في العمل، أو يكثر من التأخير عن العمل، أو يتغيب عن العمل أحيانًا، وقد يؤثر ذلك على حياتهم الخاصة خارج نطاق العمل (مُجَّد، ١٩٩٦: ٢٠).

ومن ثم يقوم القادة المبدعون بأدوار إدارية وفنية متعددة تنعكس إيجابيًا على العاملين معهم من رؤساء أقسام وعاملين آخرين وتترك آثارًا واضحة على سلوكهم ويتأثر احساسهم بالعدالة التنظيمية بمجموعة من العوامل: منها أسلوب القادة في التعامل معهم بالعدالة في اتخاذ القرار، وفي توزيع المهام، ومدى قدرتهم على إيجاد جو من الثقة والصراحة بشكل يسمح بتبادل الأداء ومناقشة الموضوعات والمشكلات بكل حرية ووضوح، وأن غياب العدالة سوف يؤدي إلى عديد من المشكلات التي سوف تظهر في المؤسسة (الحراشة، ٢٠١٢: ٥١).

ومن خلال إتباع القادة مجموعة الممارسات الواقعية لجميع مدخلات البيئة التعليمية مثل: إتباع اللامركزية، ومشاركة المعلمين والعاملين، والطلاب، والعمل على تحقيق العدالة للجميع، ومدى مشاركتهم في تطوير المؤسسة وبخاصة العمليات التي تعتمد على التكنولوجيا الحديثة، والقدرة المنافسة، والعمل على مشاركتهم في صناعة القرارات واتخاذها (Silo, Sanrattana, & Oaks, 2011, 432).

مع اتخاذ إجراءات مؤدية إلى الاهتمام بالإفصاح عن المظالم من خلال آليات معينة للتعامل مع الشكاوي في التنظيم؛ مما يستدعي وجود نظام استشراف رسمي لحماية العاملين من الانحرافات التي تحدث في ثقافة المؤسسة وتؤدي إلى حماية القيم السائدة فيها؛ الأمر الذي يحفز الأفراد للاستجابة للقيود المفروضة عليهم ويتفقون عليه في سبيل الحصول على تعاون الآخرين معهم (العمرى، وعيسى، ٢٠١٠: ١٨٨).

٤) المؤسسة المتعلمة:

تعد المؤسسة المتعلمة من سمات المؤسسة المبدعة التي تدعم عمليات الإبداع عند جميع العاملين فيها؛ حيث تعمل المؤسسة المتعلمة على الاهتمام بالمعرفة والمعلومات عند ممارسات وظائف الإدارة وعملياتها، حيث تدرك أهمية التعلم والتعليم المستمرين لجميع العاملين، وتعطي لإدارات المعلومات والحاسب الآلي والتدريب حقهم من الاهتمام من الميزانية، كما تعمل على تطبيق فكر إدارة المعرفة، والإدارة على المكشوف، وتتعلم من معارفها وخبراتها، ومن معارف وخبرات العاملين بها والمؤسسات الأخرى (أبو النصر، ٢٠١٢: ٧٩-٨٠).

كما تعد المؤسسة المتعلمة المؤسسة القادرة على تعديل استجاباتها وأنشطتها وهيكلها التنظيمي وعملياتها وفقًا للبيئة المحيطة، أو أنها المؤسسة القادرة على تطبيق سبل المعرفة وإدارتها في عملياتها الإدارية، وتمتلك الثقافة التنظيمية التي تمكن العاملين من إنجاز الأهداف الاستراتيجية للمنظمة من خلال تبادل الأفكار والمعلومات المتاحة لهم (الرفاعي، ٢٠١٣: ١٢٥)، كما تعد أحد الأنظمة التي تتكون من وحدات تنظيمية تعمل في علاقات تنظيمية تبادلية وتكاملية لتحقيق هدف معين، وتحصل على مدخلاتها من البيئة المحيطة وتقدم لتلك البيئة مخرجاتها، كما تمثل نظامًا منفصلًا على بيئته المحيطة يأخذ منها ويعطيها ويتأثر بها، كما تتسم بسرعة التغيير وكثرة التحديات، وتوليد المعرفة وإدارتها، والاهتمام بالعنصر البشري، والابتكار، والمشاركة في صياغة الرؤية، وبلورة الاستراتيجية، وصناعة القرار، وشعور الأفراد أنهم ينجزون عملاً مهمًا لصالحهم وصالح المؤسسة، وشعور كل أفراد المؤسسة بمسؤولية النمو والتقدم وتحسين القدرات والعمل بنظام الفرق والأداء الأفضل من خلال ذلك، بحيث يتعلم جميع العاملين بما يجري في جميع المستويات الإدارية،

ويشيع في هذه المؤسسات الاحترام بين أفراد المؤسسة وأخذ المخاطرة والقبول بالخطأ باعتباره دروساً يمكن الاستفادة منها، وتتسم المؤسسة المتعلمة بعددٍ من السمات تميزها عن المؤسسة التقليدية (خضر، ٢٠١١: ١٦٥٢).

وتقوم المعلومات في المؤسسة المتعلمة بدور حيوي وحاسم في حياتها، فالمعلومات تمثل مورداً ومصدراً حيويًا للمنظمة سواء في صياغة رسالتها وأهدافها، أم في وضع استراتيجياتها وتنفيذها وبناء الهيكل التنظيمي، أم في اختيار تقنياتها واتخاذ القرارات المختلفة في مجالات التخطيط والتوجيه والدافعية والرقابة وغيرها، باختصار تعد المعلومات دم الحياة للمنظمات ومفتاح نجاحها وبقائها ونموها (حرير، ٢٠٠٩م، ٢٠٨). كما تعمل المؤسسة المتعلمة على تشجيع التعاون والعمل الجماعي وتحسين قدرتها في إدارة المعرفة واستخدامها، واستخدام التقنية لتنظيم التعلم والإنتاج، وتوجد الظروف الملائمة لتعبئة قدرات الأفراد وتشجيع العمل والتعلم الجماعي (العتيبي، وإبراهيم، ٢٠١٥: ٤٦).

ويعتمد التحول نحو نظام المؤسسة المتعلمة على توفير قاداتها فرص التعلم المستمر واستخدامه في تحقيق الأهداف، وربط أداء العاملين بأداء المؤسسة، وتشجيع البحث والحوار والمشاركة والإبداع، وقدرتهم على تمكين العاملين، وتشجيع التعلم والتعاون والحوار والاعتراف بالتداخل بين أفراد المؤسسة والمجتمعات المحيطة، وتحفيز العاملين كافة، والتغيير المنظم والمستمر للفرد والأنظمة على أنها مصادر للطاقة والمقدرة والتجديد والتفاعل مع البيئة (الشريف، وآخرون، ٢٠١٢: ٢١١).

والعمل على إيجاد منظمة تعتمد على التعليم بوصفه أحد المعايير الرئيسة لقياس الأداء وتتطور وتتغير بصورة مستمرة على شكل يمكنها من منافسة المؤسسات المنافسة لها في المستقبل، فالمؤسسة المرتكزة على التعلم مطلوب من قيادتها إحداث تغيير سلوكي لديها ولدى الأتباع في بيئة العمل الحاضنة، والتركيز على المداخل المعاصرة في قيادة المؤسسة حتي تصبح منظمات تعلم متمكنة من تجديد ذاتها (الديحاني، ٢٠١٥)، وإيجاد حقل تتفاعل فيه الجهود لتبادل المعرفة والأفكار الإبداعية الخلاقة بفضل تطوير ثورة المعلومات فظهر التحول التدريجي من عصر الصناعة إلى عصر المعرفة في ظل العولمة المتسارعة والبيئات المتفاعلة والتأثير وتبادل المعرفة، فأطلق عليها المؤسسات المتعلمة أو مؤسسات تبادل المعرفة (الرفاعي، والشيايب، والوادة، ٢٠١٣: ١٢٠).

ومن ثم فإن قيام قادة المؤسسة يجب أن تعمل على تحقيق أهدافها بتحسين مستوي أدائها البحثي، وزيادة السمعة الدولية الحسنة للمؤسسة، واستخدام الذكاء التكنولوجي، وتوافر الموارد، وإيجاد بنية تحتية تساهم في الوصول إلى المعرفة العالمية بسرعة ودقة عالية من خلال استخدام التقنية داخل المؤسسة " (Lee, 2013, 56)، وذلك من أجل أن تمتلك ميزة تنافسية تعبر بها ومن خلالها عن تفرداها عن غيرها من المؤسسات الأخرى، وهذا الأمر لا يأتي صدفة بل يجب على المؤسسة أن تعرف قواعد التنافس القائمة في السوق وكيف يمكن أن تؤدي الأدوار لكي تكسب الميزة التنافسية التي تجعلها قادرة على محاكاة المنافسين أو التفوق عليهم (البكري، ٢٠١٣: ٦).

٥) التميز التنظيمي:

أصبح التميز التنظيمي موضع الاهتمام والنقاش الواسع من قبل الباحثين وسمه من سمات المؤسسة الإبداعية التي تعمل على مواجهة عصر المعرفة والمعلومات؛ حيث تتسم هذه المؤسسات بالتميز وتعدد المعارف وتنوعها، وتحقيق التميز بالأداء لدى الأعضاء والابتعاد عن كل ما هو نمطي وروتيني في الأداء والسلوك لدى معظم المؤسسات وتبنيها لنظم حيوية (Shelton, Darling, & Walker, 2010, 3).

كما يعد التعلم التنظيمي من أهم المداخل الإدارية الحديثة؛ حيث يربط بين التعلم والمؤسسة، ويهدف إلى تحقيق وعي متنامٍ بالمشكلات التنظيمية، ووضع رؤية مستقبلية لعلاجها مع مواكبة التغيرات، وتطوير المعرفة الحالية للمنظمة،

وتوليد معرفة جديدة فتصبح المؤسسة في تطور تعليمي وتنظيمي دائم يزيد من فاعليتها وكفاءتها وتكيفها مع البيئة المحيطة (سلامة، ٢٠٠٨: ١١).

ومن هنا يأتي دور التعلم التنظيمي لمواجهة تحديات الألفية الثالثة المتميزة بالتغيرات السريعة والمتراكمة، والجدير بالذكر أن التعلم يؤدي دورًا أساسيًا في تحقيق مزايا تنافسية بوجه عام بعد أن أصبح العالم قرية صغيرة بفضل وسائل التكنولوجيا الحديثة (الثبتي، ٢٠١٢: ٥٨)، ويتطلب تحقيق ذلك بذل جهود من القادة وقناعات وتشجيع لرؤى وأفكار جديدة؛ وتمكين للأفراد؛ وإخراج المؤسسات التعليمية من النمط التقليدي والنماذج العقلية السائدة إلى نمط حديث ومتجدد ورؤية مشتركة وعمل جماعي (الزهراني، ٢٠١٢: ١٨).

وللقيادة التربوية دور رئيس في حياة الأفراد وتنظيم إدارة المؤسسات التعليمية للارتقاء بمستوي أدائها، ومن ثم تحرص المؤسسات التعليمية في الدول على تطوير إدارتها بشكل مستمر سعيًا إلى التميز، ومن خلال توافر قادة قادرين على تحقيق التميز في المؤسسات التعليمية (حبشي، ٢٠١١: ١٤٥)، ويتطلب هذا قادة متميزين يمتلكون مهارات التعامل مع مدخلات التقدم المتنامية متزايدة التعقيد في الإدارة المدرسية من جانب ومع جميع العاملين بها من جانب آخر، بل يتعدى ذلك إلى التعامل مع البيئات المحيطة (العبيكان، ٢٠١١: ١٨)، ومن يسهم التميز التنظيمي في زيادة قدرة المؤسسات على الإسهام بشكل استراتيجي عبر التفوق في أدائها وحل مشكلاتها، ثم تحقيق أهدافها بصورة فعالة تميزها عن باقي المؤسسات (الضالعين، ٢٠١٠: ٧١).

٦) نظم المعلومات وإدارتها:

يشهد القرن الحادي والعشرون ثورة علمية هائلة، تحمل في طياتها متغيرات عديدة من أهمها: الثورة التكنولوجية، والاتصالات، وإنتاج الكميات الكبيرة من المعلومات والمعارف القادرة على النمو المتزايد، وأصبح المستقبل مرهونًا بالقدرة على اختزانها واسترجاعها وبثها بكفاءة عالية (أحمد، ٢٠١١: ٤٠١) ومن ثم تعد التقنية عاملاً مهمًا في إحداث تغييرات كبيرة وقوية في المؤسسات التعليمية مثل تحسين الجودة، وتقليل التكلفة وزيادة المرونة، وتحقيق الإبداع في التعامل مع الأفراد والمؤسسات التي يتعامل معها قادة المؤسسات المتخلفة. (Bates & Sangra, 2011, 3-11).

وتقوم التقنية بدور كبير في زيادة الفعالية القيادية للمؤسسة التعليمية من خلال تطبيق التقنية واستخدامها الحاسب في القيادة؛ حيث يوجد عدد كبير من المهام الإدارية يمكن للحاسب أن يقوم بها بكل سهولة ويسر كذلك التي تتعلق بشؤون المعلمين، والخدمات الطلابية، كل ذلك يتوقف على دور قائد المدرسة في قيادة المدرسة ومدى إبداعه في استخدام المعلومات والأساليب التكنولوجية في قيادتها (الحسن، ٢٠١٣: ٩٢)، والقدرة على تحويل المعاملات الإدارية إلى معاملات إلكترونية تماشيًا مع بقية الجهات الأخرى ومجارات للتقدم العلمي والتقني المتزايد، ومحاولة إيصال الخدمة لأفراد المجتمع المدرسي بأقل تكلفة وأسرع وقت وبأعلى جودة ممكنة، والقدرة على التخلص من الإجراءات الروتينية التي تؤخر عملية التحول نحو الإدارة الإلكترونية (الزهراني، ٢٠١٣: ١٢).

ومن ثم أصبحت المعلومات موردًا من الموارد الأساسية والمهمة لجميع القطاعات بلا استثناء وبخاصة المؤسسات التعليمية، فلدى تحافظ على الاستمرار المتميز في أداء عملها بشكل فاعل، وتوفير المعلومات للقادة في المؤسسات التعليمية لتحقيق أقصى فعالية؛ لأن التحول من العمل الورقي إلى العمل الإلكتروني يعد أحد المعايير المهمة في الحكم على تميز المدرسة ومدى استخدام قادتها للقيادة الإبداعية (الهدلق، ٢٠١٢: ٨٠).

حيث تعمل القيادة الإبداعية على الاهتمام بفرق العمل، وتبادل وجهات النظر المختلفة حول القضايا الاستراتيجية في قيادة المؤسسة، وتحديد النهج العلمي في قيادتها بما يضمن مشاركة العاملين في تنفيذ القرارات، وتعرف

القيادات والأفكار وتوسيع المعرفة الأكاديمية المتعلقة بالمؤسسة والسيطرة على السلوكيات التي تؤثر على أداء جميع العاملين وتسهم في إبداعهم (Vandewaerde, Voordeckers, Lambrechts & Yannick, Bammens, 2011, 403-420)، ومشاركتهم في عملية صنع القرار واتخاذها، والثقة بهم والاعتماد عليهم في مواجهة التحديات التي تواجه المؤسسة؛ مما يجعلها قادرة على مواجهة التنافس وتحدياته (البكري، ٢٠١٣: ٦)؛ ومن ثم سعت عديدٌ من الدول في العمل على تحفيز تلك القيادات الإبداعية لتطوير أدائهم بتخصيص جوائز للأفراد المتميزين منهم، وتوفير جو تنافسي يرقى بقدراتهم ويقودهم نحو إطلاق طاقاتهم المخزونة، وتنظيم الجهود الجماعية للرقى بمستوى الجامعة وقدرتها على المنافسة بهدف دفعهم وتشجيعهم نحو التميز الدائم (Msila, 2013, 163-210)؛ حيث تعمل مشاركتهم بالمعلومات الخاصة عن المؤسسة التي يعملون فيها، بإشراك قيادة المؤسسة لأفرادها بالمعلومات مسألة مهمة لكل فرد، وتؤكد لهم أن الإدارة تثق بهم، وترغب أن يستخدم الأفراد تلك المعلومات وتوظيفها مع المهارة التي يمتلكونها، كما أن المشاركة بالمعلومات تساعد على اتخاذ القرارات الصائبة؛ مما ينمي لدى الأفراد الإخلاص والانفتاح والثقة في العمل، وهذا البعد يعزز عدة أبعاد منها بناء الثقة أي الثقة المتبادلة بين قيادة المؤسسة والعاملين بها، وتعزيز المسؤولية، وتفعيل قنوات الاتصال يجعل الأفراد يثقون في قادتهم (النعمة؛ سليمان، ٢٠١٢م: ١٧٠).

وفي نهاية الأمر يؤدي الاهتمام بالقرارات ودراساتها لمعرفة طبيعة الممارسات التي تصاحبها وما تحوزه هذه القرارات من نجاح أو إخفاق في حل المشكلات وتحقيق الأهداف التربوية من جميع العاملين إلى حدوث فناعة بأهمية الطرق الإبداعية في قيادة المؤسسة (السفياني، ٢٠١٢: ٣).

٧) استخدام الأساليب الحديثة في تقييم الأداء بالمدرسة.

أصبح تقييم المؤسسات التعليمية جزءاً من عمليات الإصلاح الشامل في جميع الدول، كما أنه يسهم في تحديد كفاءة المؤسسة وفعاليتها، وتعميق مبدأ المحاسبة والمساءلة وربط الثواب بالنتائج والإنجازات للمؤسسات والأفراد العاملين بها، وإذا كانت عملية جودة المؤسسة التعليمية تبدأ من جودة أساليب تقييم نمو المتعلمين ومتابعة قياسهم، وقياس فعالية المؤسسة التعليمية نفسها، فإن قضية الإبداع بالمؤسسات التعليمية تعد من القضايا المهمة والرئيسة التي تهتم بها الدول المقدمة والنامية (الدهشان، ٢٠١٥: ٢٦٨)؛ حيث يسهم تقييم الأداء في الوقوف على مدى نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها المرسومة، ومدى تحقيق الأهداف المتوقعة والمرسومة ضمن الخطة الموضوعية بشكل مسبق لاكتشاف أوجه القصور والضعف في التنفيذ والعمل على تصحيحها (الشوبكي، ٢٠١١: ٤٥).

كما أن استخدام الأساليب الحديثة في تقييم أداء المؤسسات التعليمية يسهم في تحديد كفاءة المؤسسة وفعاليتها وتطويرها، وربط الثواب والعقاب بالنتائج والإنجازات للمؤسسات والأفراد، ويتطلب هذا إيجاد عددٍ من المؤشرات الواضحة التي تسهم في عمليات المقارنة بين المؤسسات المختلفة، كما يعد مدخل القيمة المضافة أحد الأساليب التي تستخدم في تقييم أداء المؤسسات التعليمية وغير التعليمية بفاعلية نظراً لاحتوائه على عديدٍ من النماذج والمؤشرات (عبدالجواد، ٢٠١١م: ١٤٥)، كما أن تقييم الأداء بالمدخل الحديثة ثبت تطبيقه ونجاحه في عديدٍ من المؤسسات والعمل على تحقيق معدلاتٍ عالية من الكفاءة، وزيادة قدرتها على مواجهة المنافسة وتميزها، والارتقاء بفعاليتها التنظيمية وقدرتها على تحقيق جودة العملية التعليمية، وتحقيق رضا المستفيدين (شيحة، ٢٠١٤: ٦).

ومن الأساليب الحديثة في تقييم أداء المؤسسات التعليمية تبني نظم القيمة المضافة باعتبارها نظاماً يؤكد على فاعلية العملية التعليمية بالمؤسسة ويركز على أداء جميع العاملين بها من خلال قياس التقدم أو النمو في الأداء الأكاديمي وتحسين أدائهم والعمل على تطويره من عامٍ لآخر، وتعد القيمة المضافة من أهم الأدوات المستخدمة في تقييم أداء

المؤسسات في معظم الدول المتقدمة؛ لأنها من أكثر المؤشرات دقة لتعرف فعالية أداء المؤسسة (الغتم، ٢٠١٢: ١٢٦)، كما أنه يركز على معدل النمو في تقدم الأفراد بالجامعة، وتوفير وسائل التغذية الراجعة عن أداء المعلم والمتعلم والإداري، وتحديد ذوي الإدارات عالية ومتوسطة ومنخفضة الأداء وتحديد السرعة التي يحتاجها الأفراد للتقدم لتحقيق المعايير المطلوبة، كما يوفر معلومات تستخدمها المؤسسة لتقييم أدائها، ويسمح بتتبع أداء العاملين بها خلال فترة زمنية محددة (أبو هاشم، ٣٠١٣: ٥٦٧) .

كما تهدف القيمة المضافة إلى تقديم إضافة حقيقة من المعلومات لجميع أفراد المؤسسات من أصحاب المؤسسة والعاملين فيها والمستفيدين منها لقياس مدى التقدم في مستوى الأداء لديهم باستخدام مؤشرات علمية تسهم في قياس الأداء لكل فرد من أفراد المؤسسة (Kijewska, Bluszcz, & Sojda, 2015, 332-572). كما أنها تعد من الأساليب الإحصائية التي تستخدم في عزل تأثير المتغيرات التي تؤثر في تعليم الطلاب والسيطرة على العوامل غير القابلة للقياس التي تؤثر بشكل مباشر في تقييم أداء الطلاب بعيداً عن أداء المعلمين في المؤسسات التعليمية (Matthew, 2012, 38-45) .

ومن الاتجاهات الحديثة أيضاً التي تستخدم في تقييم أداء المؤسسات التعليمية مدخل الجودة الإحصائية "سيجما ستة"؛ حيث تعتمد البلدان المتقدمة في تطبيق أساليب إدارة الجودة في ميدان التعليم، وبخاصة الأساليب الحديثة التي تستخدم لتحقيق جودة أداء مؤسسات التعليم مثل أسلوب ستة سيجما لأنه أصبح أسلوباً له أهميته في تحسين أداء نوعية المتخرج. كما يسهم أسلوب ستة سيجما في تطوير المؤسسات التقنية والتعليمية علي حدٍ سواء (Pandhi, Rao, & Jeyathilagar, 2009, 17). كما أنه يركز على نظام إدارة الجودة ويستهدف تجنب الأخطاء، ومنهجية لتحسين جودة العمليات في المؤسسات التعليمية (علي، ٢٠١١: ٤٦٥) .

ومن الاتجاهات الحديثة أيضاً التي تستخدم في تقييم أداء المؤسسات التعليمية استخدام بطاقة الأداء المتوازن في عملية تقييم الأداء من خلال توجيه الموارد نحو الأهداف ذات الأهمية الاستراتيجية الأكبر، أو إلغاء الأهداف الأقل أهمية وتحويل الموارد من أحدهما إلى الآخر، وتمكين مؤسسات التعليم من تنفيذ التغييرات اللازمة لتحقيق الأهداف الاستراتيجية، ويسهم في الحكم على مدى اقتراب مؤسسات التعليم من مؤشرات التميز العالمية أو بعدها عنها (الشربيني، وغبور، ومحمود، ٢٠١٠: ٥٠) كما أنها آلية لترجمة المؤسسة إلى إجراءات تشغيلية وهو لا يتخلى كذلك عن المقاييس المالية باعتبارها المخرجات النهائية الدالة على نجاح المؤسسة (عبيد الله، ٢٠١١: ٤٤١) .

كما يهتم بترجمة استراتيجية المؤسسة إلى أفعال ومجموعة من المقاييس المالية وغير المالية لقياس مخرجات الأداء ولقيادة أداء المؤسسة المستقبلي من خلال أربعة أبعاد بهدف تحسين الأداء المؤسسي باعتبارها نظاماً لاختيار مقاييس الأداء المتعددة التي تربط المقاييس المالية بالمقاييس التشغيلية الخاصة برضا العملاء والعمليات الداخلية وأنشطة التعلم والتطوير، فالجانب الأساسي فيها يكمن في تأسيس الروابط بين مقاييس الأداء واستراتيجية المؤسسة (أحمد، وآخرون، ٢٠١٤: ١٦٩)، كما تتميز بطاقة الأداء المتوازن بقدرتها على إمداد المديرين بالمعلومات اللازمة لتحقيق النجاح الاستراتيجي المطلوب منه في بيئة تنافسية؛ حيث تعمل على ترجمة رسالة المؤسسة واستراتيجيتها، كما تحتوي على أربع منظورات في قياس أداء المؤسسة المالي والعملاء والعمليات والتعلم والنمو ومن ثم تسهم في رسم نتائج المسار المتبع بالإمكانات المالية المتاحة للمؤسسة (عبد العزيز، ٢٠١٤: ١٠٣) .

يتضح من خلال عرض أهم السمات المميزة للبيئة المناسبة لدعم القيادة الإبداعية بالمؤسسات التعليمية نجد أنها كلها سمات توفر للقيادة الحرية في إطلاق العنان للفكر والإبداع لجميع العاملين بالمؤسسة التعليمية في مواجهة

المشكلات والمواقف بطريقة شجاعة وحرية في اتخاذ القرارات المناسبة لتجريبها والثقة من قادتها في تلك القرارات، الأمر الذي يدفع الجميع للعمل فريقيًا واحدًا مبدعًا يسهم في نهاية الأمر في تقدم المؤسسة وتطويرها وتميزها.

ثانيًا: البحث الميداني

إجراءات البحث الميدانية:

أولاً: أداة البحث الميدانية:

أ- بناء الاستبانة: أُعدت الاستبانة بهدف تعرف آراء قادة المدارس الثانوية في منطقة عسير ومعلميها حول واقع ممارسات قادة المدارس للقيادة الإبداعية بالمدارس الثانوية بمنطقة عسير، وموقعاتها، وآليات تطويرها، وتم إعداد الاستبانة بعد الاطلاع على أدبيات البحث، سواء في مجال القيادة بصفة عامة، أو في مجال القيادة الإبداعية بصفة خاصة.

ثم تم صياغة خطاب موجه إلى عينة البحث، يوضح كيفية الإجابة عن الاستبانة، كما تم تحديد عدد من البيانات الأولية يستكملها المفحوص، ممثلة في (الوظيفة الحالية، والمؤهل العلمي)، وتم عمل مفتاح لتصحيح الاستبانة، يعتمد على اختيار أحد البدائل من خمسة، وهي موافق بدرجة موافقة (كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسطة، وضعيفة، وضعيفة جدًا).

ب- صدق الاستبانة: تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على عددٍ من أساتذة التربية وعلم النفس، في كلية التربية جامعة الملك خالد، وبعض الجامعات الأخرى بلغ عددهم (٢٣) عضو هيئة تدريس، وذلك للحكم على دقة العبارات، ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف بعض العبارات، وتعديل البعض الآخر، فجاءت نسبة الاتفاق (٩١.١%)، وهو يشير إلى قدرة الاستبانة على قياس ما وضعت لأجله، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٥) عبارة، موزعة على (٣) محاور، يوضحها جدول (١):

جدول (١): يوضح عدد المحاور والعبارات بكل محور ونسبتها المئوية

م	محاور الاستبيان	عدد العبارة	النسبة المئوية	قيمة معامل ألفا كرونباخ
١.	واقع ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية.	١٢	٢٦,٦٦٦	٠,٨٩١
٢.	موقعات ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية.	١٤	٣١,١١١	٠,٩١٠
٣.	آليات تطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية.	١٩	٤٢,٢٢٢	٠,٩٥٤
	المجموع	٤٥	١٠٠	٠,٩١٨

ج- ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة الارتباط (ألفا كرونباخ)، وأسفرت النتائج عن معامل ثبات بلغ (٠,٩١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى إمكانية الحصول على نتائج موثوق بها باستخدام هذه الاستبانة.

د- عينة البحث: تم تطبيق أداة البحث الميدانية على عينة عشوائية من قادة في المدارس الثانوية ومعلميها في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ)، وقد بلغت العينة النهائية (١١٧٧) فردًا، بواقع (٢٠١) مديرًا، و(٣٦٣) وكيلًا، و(٦١٣) معلمًا، وذلك بعد استبعاد الاستمارات غير الصالحة للتحليل الإحصائي، وعددها (١٢٢) استمارة.

هـ- المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث في معالجة البيانات من الأساليب الإحصائية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقًا للمقياس الخماسي كما هو موضح جدول (٢)

جدول (٢) يوضح مدى ودرجة الاستجابة وفقاً للمقياس ذي الخمس درجات

المدى	مستوى الموافقة
٥ - ٤.٢٠	كبيرة جداً
٣.٤٠ - ٤.١٩	كبيرة
٢.٦ - ٣.٣٩	متوسطة
١.٨ - ٢.٥٩	ضعيفة
١ - ١.٧٩	ضعيفة جداً

كما استخدم الباحث تحليل التباين متعدد الاتجاهات Multi Analysis لمعرفة مدى وجود فروق من عدمها بين متوسطات درجات أفراد العينة حول محاور البحث، وفقاً لمتغيرات (الوظيفة الحالية، والمؤهل العلمي).

ثانياً: عرض نتائج البحث:

نتائج السؤال الأول الذي نص على "ما واقع ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٣) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية.

م	واقع الممارسات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١.	يتم تقبل الانتقادات المبدعة المقدمة للمعلمين من قبل القائد.	١,١٢١	١,٠٣٣٨	١٢
٢.	إتاحة الفرصة كاملة للمعلمين لتجريب الأفكار الإبداعية.	١,٢٣١	٠,٩٤٧٥	١١
٣.	إعطاء الثقة للمعلمين لحل قضايا المدرسة بصورة إبداعية.	٢,٤٣٤	١,٣١٨٢	٤
٤.	مشاركة العاملين في تنفيذ القرارات الواردة من القيادة العليا.	١,٤٥١	١,١٩٦٥	١٠
٥.	التعامل مع المعلمين بروح الفريق الواحد.	٣,٧٦١	١,٠٨٦٩	١
٦.	تشكيل فرق عمل للإبداع بالمدارس الثانوية.	١,٥٦٤	١,٠٩٢٥	٩
٧.	يوجد تحفيز للمعلمين المتميزين في تطبيق الابتكارات الإبداعية.	٣,٥٧٠	١,١٧٧٠	٢
٨.	إشراك العاملين في تقييم ما تم إنجازه في ضوء الأهداف الموضوعة.	٢,٣٢١	١,١٠٧٠	٥
٩.	يتم تفويض بعض الصلاحيات للمعلمين.	٢,٣٠٣	١,٢٠٥٧	٦
١٠.	يتم معالجة الخلافات بين المعلمين بمجرد حدوثها بصورة مباشرة.	١,٦٨٦	١,٠٩٧٩	٨
١١.	يتم تبسيط إجراءات العمل المدرسي والبعد عن الروتين.	٢,٦٠٣	١,٠٩٦٧	٣
١٢.	حث العاملين على استشعار المسؤولية في حل المشكلات بطريقة إبداعية.	١,٦٩٧	٠,٩٠٣٥	٧
	المجموع	٢,١٢٤	١,٢١٣	-

يتضح من الجدول السابق (٣) ما يلي:

أولاً: نتائج استجابات أفراد عينة البحث حول إجمالي فقرات المحور الأول (ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية):

كشفت نتائج جدول (٣) أن استجابات أفراد عينة البحث جاءت بدرجة موافق بدرجة "ضعيفة"، وذلك بمتوسط عام بلغ (٢,١٢٤)، وقد تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على عبارات المحور ما بين (٣,٧٦١)، و(١,١٢١)، وبانحراف معياري إجمالي بلغ (١,٢١٣).

ثانياً: استجابات أفراد عينة البحث حول كل فقرة من فقرات المحور الأول (ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية).

يتضح من الجدول (٣) أن استجابة أفراد العينة على جاءت النتائج وفقاً للمتوسط الحسابي على النحو التالي؛ حيث جاءت العبارة (٥) التي نصت على "التعامل مع المعلمين بروح الفريق الواحد" في المرتبة الأولى، وقد بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٦١)، والعبارة (٧)، التي نصت على "يوجد تحفيز للمعلمين المتميزين في تطبيق الابتكارات الإبداعية"، في المرتبة الثانية وقد بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٧٠)، والعبارة (١١) التي نصت على "يتم تبسيط إجراءات العمل المدرسي والبعد عن الروتين"، في المرتبة الثالثة، وقد بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٠٣)، والعبارة (٣) التي نصت على "إعطاء الثقة للمعلمين لحل قضايا المدرسة بصورة إبداعية" في المرتبة الرابعة، وقد بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤٣٤)، والعبارة (٨) التي نصت على "إشراك العاملين في تقييم ما تم إنجازه في ضوء الأهداف الموضوعية"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٢,٣٢١) في المرتبة الخامسة، في حين جاءت العبارة (٦) التي نصت على "تشكيل فرق عمل للإبداع بالمدارس الثانوية"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (١,٥٦٤) في المرتبة التاسعة، العبارة (٤) التي تنص على "مشاركة العاملين في تنفيذ القرارات الواردة من القيادة العليا"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (١,٤٥١) في المرتبة العاشرة العبارة (٢) التي نصت على "إتاحة الفرصة كاملة للمعلمين لتجريب الأفكار الإبداعية"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (١,٢٣١) في المرتبة الحادية عشر، وأخيراً جاءت العبارة (١) التي نصت على "يتم تقبل الانتقادات المبدعة المقدمة المعلمين من قبل القائد" في المرتبة الثانية عشر.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بما يلي:

- افتقار المدارس الثانوية موضع البحث إلى استخدام الأساليب الحديثة في قيادة المدارس الثانوية، ومنها القيادة الإبداعية، وعدم الاستفادة منها في إيجاد أو تطوير بيئة تعليمية تسهم في تهيئة بيئة تعليمية تدعم الإبداع لدى جميع العاملين في المدرسة من قادة ومعلمين وطلبة.
- وجود نوع من المركزية في قيادة المدارس الثانوية ورغبة أفراد عينة البحث في تطبيق القيادة بروح الفريق ومحاولة إيجاد نوع من العلاقات الإنسانية التي تسهم في تطوير العلاقات بين القادة والمعلمين ومحاولة القضاء على الإجراءات التقليدية في قيادة المدرسة، والبحث عن أساليب قيادة تشجع على الإبداع في المدرسة لدى الطلاب والمعلمين.
- قلة اهتمام قادة المدارس والمشرفين التربويين بتشجيع المعلمين على تقديم أساليب وأفكار مبدعة في التعامل مع الطلبة والمقررات التعليمية وطرق تدريسها والتنبه دائماً بشكل مباشر من بعض القادة والمشرفين باتباع الأنظمة الحرفية في التعامل مع المشكلات وطرق التدريس.
- قادة بعض المدارس ليس لديهم قناعة بأهمية الإبداع والعمل على إطلاق طاقات المعلمين والاستفادة منهم في قيادة المدارس من خلال المشاركة في صنع القرارات واتخاذها وتمكينهم في بعض المواقف وإتاحة الفرصة لهم كاملة في تجريب الأفكار الإبداعية بالمدارس الثانوية.

ويتضح مما سبق اتفاق نتائج البحث الحالي مع عديد من نتائج الدراسات التي تناولت القيادة الإبداعية مثل: دراسة (الموسي، ٢٠١١م) التي أشارت إلى أن هناك حاجة متزايدة للاهتمام ببناء قدرات القيادات على الإبداع الإداري لمواجهة جميع المستجدات المجتمعية والتكنولوجية المؤثرة على البيئة المدرسية والتعليمية التي تسهم في جودة المدرسة وتميزها. ودراسة (الغامدي، ٢٠١٠م) التي أشارت إلى أن متطلبات المناخ الإداري الإبداعي غير متوفرة في إدارة التربية والتعليم، وأن كل متطلبات المناخ الإداري الإبداعي مثل: التدريب على الإبداع، وبناء الثقة بالقيادة، واحترام المعارضين،

والحوافز الإبداعية، والثقافة الإبداعية، وتأسيس الإبداع وإدارته، وحرية التجريب تعمل على تحقيق المناخ الإداري الإبداعي جاءت بدرجة "عالية"، ووجود معوقات تقف أمام تحقيق تلك المتطلبات مثل المركزية في إدارة المدرسة، وضعف المشاركة في صنع القرارات واتخاذها في المدرسة، ودراسة (السلمي، ٢٠١٢م) التي أسفرت عن أن القيادة الإبداعية تمارس في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة بدرجة "متوسطة"، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لسمات القيادة الإبداعية والدرجة الكلية لأبعاد المناخ التنظيمي، ودراسة (الهدلق، ٢٠١٢م) التي أكدت على أن هناك ممارسات من قبل قادة المدارس لتطبيقات تقنية المعلومات في مجال الإدارة المدرسية بدرجة عالية، وأهمية البرمجيات المستخدمة في الإدارة المدرسية.

نتائج السؤال الثاني الذي نص على: ما معوقات ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، وقد جاءت النتائج على النحو التالي كما هي موضحة في الجدول التالي.

جدول (٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول معوقات ممارسات قادة المدارس

الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية

م	المعوقات	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات
١٣.	قلة التحفيز للقادة المتميزين في تطبيق الابتكارات الإبداعية.	٣,٩٧٧	٠,٨٩٠٥	٢
١٤.	مقاومة بعض القادة بالمدارس لاستخدام أساليب حديثة في قيادة المدرسة.	٣,٥٠٩	١,١٨٣٤	٩
١٥.	قلة تطبيق الأفكار الإبداعية المجربة من المستويات الإدارية العليا.	٣,٧٥١	٠,٩١٨٤	٤
١٦.	ضعف قناعة بعض قادة المدرسة بأهمية الدورات التدريبية المقدمة لهم عن الأساليب الحديثة لقيادة المدرسة.	٣,٨٧٣	٠,٩٨٠٢	٣
١٧.	وجود عدد كبير من المعلمين يعملون على مواجهة تطبيق القيادة الإبداعية من قائد المدرسة .	٣,٤٤٩	١,٠٧٠٠	١٠
١٨.	قلة البرامج التدريبية التي تعمل على تزويد قائد المدرسة بالمهارات لتطبيق الأفكار الإبداعية.	٤,١٢٠	٠,٠٩٩٣	١
١٩.	قلة وجود معايير واضحة ومقننة لترشيح قادة المدارس لحضور الدورات التدريبية في الأساليب الحديثة في قيادة المدارس.	٣,٤٠٧	١,٠٧٩٠	١١
٢٠.	ضعف المساندة لقادة المدارس من قبل القيادات العليا لتطبيق الأفكار الإبداعية في قيادة المدرسة.	٣,٧٤١	٠,٨٧٣٦	٥
٢١.	قلة الصلاحيات الممنوحة لقائد المدرسة لاستخدام الطرق الإبداعية في قيادة المدرسة.	٢,٨٩١	١,٠٣٣٨	١٤
٢٢.	تشديد المشرف التربوي بالالتزام بحرفية التعليمات لقادة المدرسة الثانوية وعدم الخروج عنها.	٣,٧١٩	١,١٠٦٨	٧
٢٣.	تركيز المشرف التربوي على اكتشاف الأخطاء الإدارية بالمدرسة.	٣,٧٢٠	٠,٩٦٠١	٦
٢٤.	ضعف قدرة بعض قادة المدرسة الثانوية على إيصال الأفكار الإبداعية للمسؤولين عن التعليم.	٣,٢٦٤	١,٠٥٩٥	١٢
٢٥.	تفضيل بعض قادة المدارس الثانوية قبول الوضع الراهن وعدم تجريب أفكار إبداعية في قيادة المدرسة.	٣,٦٩١	١,٢١٢٢	٨
٢٦.	قلة تقبل المشرفين لبعض الأفكار الإبداعية التي يقدمها قادة المدارس والمعلمون.	٣,١٨٦	١,٢٥٨٧	١٣
	المجموع	٣,٦٢١	١,١٤٢	-

يتضح من قراءة الجدول (٤) النتائج الآتية:

أولاً: نتائج استجابات أفراد عينة البحث حول إجمالي فقرات المحور الثاني (معوقات ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية):

كشفت نتائج الجدول (٤) أن استجابات أفراد عينة البحث قد جاءت بدرجة موافقة "كبيرة"، وذلك بمتوسط عام بلغ (٣,٦٢١)، وقد تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على عبارات البعد ما بين (٤,١٢٠)، و(٢,٨٩١)، وبانحراف معياري إجمالي بلغ (١,١٤٢).

ثانياً: استجابات أفراد عينة البحث حول كل فقرة من فقرات المحور الثاني (معوقات ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية):

- أظهرت نتائج الجدول (٤) أن درجة موافقة أفراد عينة البحث من المعلمين والقادة قد جاءت بدرجة (موافق كبيرة) على معظم فقرات هذا المحور؛ حيث جاءت العبارات (١٨) التي نصت على "قلة البرامج التدريبية التي تعمل على تزويد قائد المدرسة بالمهارات لتطبيق الأفكار الإبداعية"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٤,١٢٠)، والعبارة (١٣)، التي نصت على "قلة التحفيز للقادة المتميزين في تطبيق الابتكارات الإبداعية"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٩٧٧)، والعبارة (١٦)، التي نصت على "ضعف قناعة بعض قادة المدرسة بأهمية الدورات التدريبية المقدمة لهم عن الأساليب الحديثة لقيادة المدرسة"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٨٧٣)، والعبارة (١٥) التي نصت على "قلة تطبيق الأفكار الإبداعية المجربة من المستويات الإدارية العليا"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٧٥١)، والعبارة (٢٠) التي نصت على "ضعف المساندة لقادة من قبل القيادات العليا لتطبيق الأفكار الإبداعية في قيادة المدرسة"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٧٤١). ويمكن تفسير النتائج السابقة أن أفراد عينة البحث ترى أن هذه المعوقات قد تقف أمام القادة المبدعين الذين لديهم الرغبة في تطبيق أساليب القيادة الإبداعية، وأهمية مساندة المسؤولين من المستويات الإدارية العليا وبخاصة المشرفين التربويين لعمليات التجديد والابتكار في قيادة المدرسة الثانوية، ودعم قادة المدارس الثانوية في استخدام الأساليب الإبداعية في قيادة المدرسة الثانوية بشكل تطبيقي. وتتفق هذه النتائج في جزئية منها مع دراسة (الغامدي، ٢٠١٠م) التي أشارت إلى أن متطلبات المناخ الإداري الإبداعي غير متوفرة في إدارة التربية والتعليم، وأن جميع متطلبات المناخ الإداري الإبداعي مثل: التدريب على الإبداع، وبناء الثقة بالقيادة، واحترام المعارضين، والحوافز الإبداعية، والثقافة الإبداعية، وتأسيس الإبداع وإدارته، وحرية التجريب تعمل على تحقيق المناخ الإداري الإبداعي جاءت بدرجة "عالية"، ووجود معوقات تقف أمام تحقيق تلك المتطلبات: المركزية في إدارة المدرسة، وضعف المشاركة في صنع القرارات واتخاذها في المدرسة.

- أظهرت نتائج الجدول (٤) أن درجة موافقة أفراد عينة البحث من المعلمين والقادة قد جاءت بدرجة (متوسطة) على بعض الفقرات؛ حيث جاءت العبارة (٢٤) التي نصت على "ضعف قدرة بعض قادة المدرسة الثانوية على إيصال الأفكار الإبداعية للمسؤولين عن التعليم"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٢٦٤)، والعبارة (٢٦)، التي نصت على "قلة تقبل المشرفين لبعض الأفكار الإبداعية التي يقدمها قادة المدارس والمعلمون"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,١٨٦)، والعبارة (٢١) والتي نصت على "قلة الصلاحيات الممنوحة لقائد المدرسة لاستخدام الطرق الإبداعية في قيادة المدرسة"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٢,٨٩١). ويمكن تفسير هذه النتائج أن بعض القادة والمشرفين التربويين والمسؤولين في المستويات العليا يركزون على الإجراءات النمطية أو المعتادة، ويخشون تطبيق أساليب الإبداع في المدرسة؛ في حين جاءت قلة الإصلاحيات في المرتبة الأخيرة وهذا يدل على وجود قناعة لدى

المعلمين خصوصاً مفادها أن القادة لديهم صلاحيات كثيرة تجعلهم مبدعين في قيادة المدرسة الثانوية إلا أن البعض منهم ليس لديهم المقدرة أو الرغبة في تطبيق الأساليب الإبداعية في قيادة المدرسة.

- باستقراء النتائج السابقة نجد أنها تكشف عما يلي :

- وجود اتجاه عام لدى أغلب أفراد عينة البحث مفاده أن وجود معوقات تعوق عملية ممارسة قادة المدارس الثانوية للقيادة الإبداعية قد يُعزّي في أغلب جوانبه إلى غياب قناعة بعض القادة بنمط القيادة الإبداعية وفلسفتها بوصفها مدخلاً رئيساً للتطوير في جميع المؤسسات حيث يتوقف تطبيق هذه الفلسفة الإبداعية في القيادة على توافر تلك القناعة؛ حيث يعد القائد محور التغيير والتطوير في المؤسسة المنوط به تطبيق جميع المداخل والأساليب الحديثة في قيادة المدرسة، والعمل على إطلاق الطاقات الإبداعية للمعلمين والطلاب بالمدرسة الثانوية لمواجهة تعاضم المعرفة أو اقتصادها وثورة الاتصالات.
- وجود توجه عام حول وجود خوف لدى بعض القادة والمسؤولين من تجريب كل ما هو جديد في تطوير المنظومة التعليمية، الأمر الذي يولد لدى بعض المعلمين عدم رغبة في الدخول في حوارات علمية مع قائد المدرسة؛ مما يقلل بل ويضعف الجانب التطبيقي للأفكار والأساليب الإبداعية في حل المشكلات التعليمية التي تواجههم في التدريس والتعامل مع الطلاب.
- أن استجابات أفراد عينة البحث تدل على قناعتهم بأهمية تطوير عمليات اختيار قادة المدارس وفق معايير علمية؛ مما يسهم في إيجاد نوعية من القادة تعمل على القضاء على الأساليب التقليدية والروتين الإداري، ويسهم كذلك بشكل تطبيقي في استخدام أساليب القيادة الحديثة وكون القائد خادماً لجميع العاملين في المدرسة؛ كل هذا يساعد بشكل جذري في إطلاق العنان للمعلمين للإبداع في المنظومة التعليمية، الأمر الذي يعود في النهاية على تخرج طلاب لديهم فكر مبدع يسهم في تطوير المجتمع.

نتائج السؤال الثالث الذي ينص على " ما آراء أفراد العينة حول آليات تطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات، والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، وقد جاءت النتائج على النحو التالي كما هي موضحة في الجدول التالي.

جدول (٥) يوضح استجابات أفراد عينة البحث حول آليات تطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير

للقيادة الإبداعية.

م	الآليات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٧.	إنشاء إدارة للإبداع الإداري بوزارة التعليم.	٤,٤١٢	١,١٧٢٢	٤
٢٨.	عمل زيارات ميدانية لقادة المدارس المبدعين في مدارسهم للاستفادة من خبراتهم.	٣,٥٣٢	١,١١١٦	١٥
٢٩.	إتاحة الفرصة لقادة المدارس للمشاركة في صنع القرارات المتعلقة بقيادة المدرسة واتخاذها.	٤,١٤٣	٠,٩٠٨٩	١٠
٣٠.	إنشاء وحدة للإبداع الإداري بالإدارة التعليمية بمنطقة عسير.	٣,٩٢١	٠,٩٩٣٥	١٣
٣١.	تنظيم ندوات علمية للمشرفين التربويين وقادة المدارس الثانوية لمناقشة الإبداع في قيادة المدارس.	٤,٥٣١	٠,٩٤٧٥	١
٣٢.	تمكين قادة المدارس من المشاركة في اللجان الدائمة بالإدارة التعليمية بصفة دورية.	٤,٢٣٣	٠,٨١٨٩	٥
٣٣.	تطبيق اتجاهات الاتصال الإداري المتعددة بين القيادات الإدارية العليا وقادة المدارس الثانوية.	٤,٥٢١	٠,٩٨٧٩	٢

م	الآليات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٤.	ثقة القيادات العليا في الحلول الإبداعية التي يتوصل إليها قادة المدارس في ضوء لوائح العمل.	٤,١٣٥	٠,٨١٦٦	١١
٣٥.	إنشاء وحدة للإبداع الإداري بمكاتب الإشراف التربوي بمنطقة عسير.	٤,٢٢٤	٠,٨٧٩١	٦
٣٦.	عقد اجتماعات دورية للمعلمين عن أهمية تطبيق الأفكار الإبداعية في المدرسة.	٣,٦٢٤	١,٠١٥٦	١٧
٣٧.	توافر مناخ إداري بين القيادات العليا وقادة المدارس يسهم على التواصل وتبادل المعلومات الإبداعية.	٤,٢١٨	٠,٨٩٤٠	٧
٣٨.	متابعة النتائج المترتبة على تطبيق الأفكار الإبداعية من قبل قادة المدارس من القيادات العليا.	٤,٢١٥	٠,٧٩١٤	٨
٣٩.	تكرم قادة المدارس المبدعين من قبل المشرفين التربويين في حفلات عامة.	٣,٧١٥	٠,٨٣٥٦	١٤
٤٠.	نشر التجارب الإبداعية في قيادة المدرسة بين المدارس الأخرى.	٤,٤١٦	٠,٨٤٣٠	٣
٤١.	منح قادة المدارس جميع الصلاحيات اللازمة الضرورية لتحقيق الأهداف المطلوبة للقيادة الإبداعية.	٤,١٢٣	٠,٨٤٧٠	١٢
٤٢.	توظيف تقنية المعلومات في تيسير الاتصالات الإدارية بين القيادات العليا وقادة المدارس.	٣,٦١٢	٠,٨٧٧٧	١٨
٤٣.	تشجيع القيادات العليا الاتصالات المفتوحة لطرح الأفكار الإبداعية لقادة المدارس الثانوية	٤,٢٣٤	٠,٩٣٥٦	٩
٤٤.	تبني القيادات العليا أسلوب القيادة القائم على مبدأ فرق العمل.	٣,٥٣١	٠,٧٢٣١	١٩
٤٥.	تقدير القيادات العليا القرارات الإبداعية التي تتخذ من قبل قادة المدارس لمواجهة الظروف الطارئة.	٣,٦٢٢	٠,٨٣٠٠	١٦
	المجموع	٤,٢٦٥	١,٦١٣	-

يتضح من الجدول السابق (٥) ما يلي:

أولاً: نتائج استجابات أفراد عينة البحث حول إجمالي فقرات المحور الثالث (آليات تطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية):

كشفت نتائج الجدول السابق (٥) أن استجابات أفراد عينة البحث قد جاءت على معظم عبارات المحور بدرجة موافقة (كبيرة جداً)، وذلك بمتوسط عام بلغ (٤,٢٦٥)، وقد تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور ما بين (٤,٥٣١)، و (٣,٥٣١)، وانحراف معياري إجمالي بلغ (١,٦١٣).

ثانياً: استجابات أفراد عينة البحث حول كل فقرة من فقرات المحور الثالث (آليات تطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية):

- أظهرت نتائج الجدول (٥) أن درجة موافقة أفراد عينة البحث قد جاءت بدرجة (موافقة كبيرة جداً)، على الفقرات أرقام: (٣١) التي نصت على "تنظيم ندوات علمية للمشرفين التربويين وقادة المدارس الثانوية لمناقشة الإبداع في قيادة المدارس"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٤,٥٣١) في المرتبة الأولى، والعبارة (٣٣)، التي نصت على "تطبيق اتجاهات الاتصال الإداري المتعددة بين القيادات الإدارية العليا وقادة المدارس الثانوية"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٤,٥٢١) في المرتبة الثانية، والعبارة (٤٠)، التي نصت على "نشر التجارب الإبداعية في قيادة المدرسة بين المدارس الأخرى"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٤,٣٦٥) في المرتبة الثالثة، والعبارة (٢٧)، التي نصت على "إنشاء إدارة للإبداع الإداري بوزارة التعليم"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٤,٤١٢)، والعبارة (٣٢)، التي نصت على

تمكين قادة المدارس من المشاركة في اللجان الدائمة بالإدارة التعليمية بصفة دورية"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٤,٢٣٣) في المرتبة الخامسة.

ويمكن تفسير النتائج السابقة أن معظم أفراد عينة البحث لديهم اتجاهات إيجابية نحو أهمية تطبيق قادة المدارس للأساليب الإبداعية في قيادة المدارس الثانوية، وظهر ذلك من استجاباتهم نحو بعض العبارات مثل: إنشاء إدارة للإبداع الإداري بوزارة التعليم، وبالإدارة التعليمية ومكاتب الإشراف التربوي بمنطقة عسير، والعمل على توظيف تقنية المعلومات في تيسير الاتصالات الإدارية بين القيادات العليا وقادة المدارس من جانب وبين المعلمين من جانبٍ آخر، والتوجه نحو اللامركزية، والعمل على تحديد احتياجات المديرين اللازمة لمساندة ودعم القيادات الإبداعية، مع تقديم دعم من جانب المسؤولين في المستويات الإدارية العليا بوزارة التعليم أو الإدارات التعليمية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (السلمي، ٢٠١٠م) التي خلصت إلى وضع تصور مقترح لنمط القيادة الإبداعية وممارستها لمديري المدارس الثانوية العامة بمحافظه جدة تكون من: الأهداف، والمنطلقات، وأبعاد الممارسات الإبداعية، ومتطلبات تطبيقه، ودراسة (حبوس، ٢٠١١م) عن وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين القيادة الإبداعية والتحفيز المادي، ووجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين القيادة الإبداعية والتحفيز المعنوي، واختلاف مستوى القيادة الإبداعية لدى المدراء عن المستوى الجيد، واختلاف مستوى تحفيز المدراء المادي المطلوب للعمل عن المستوى الجيد، ودراسة (العجلة، ٢٠١٠م) عن توافر القدرات المميزة للشخصية المبدعة لدى المديرين العاملين بوزارات قطاع غزة، وعناصر الأداء الجيد (المهارة المهنية، والمعرفة الفنية، والخلفية العامة بمتطلبات الوظيفة، والمجالات المرتبطة بها) متوفرة لدى المديرين بدرجة "عالية".

- أظهرت نتائج الجدول (٥) أن درجة موافقة أفراد عينة البحث قد جاءت بدرجة (موافقة كبيرة)، على الفقرات أرقام: (٣٠) التي نصت على "إنشاء وحدة للإبداع الإداري بالإدارة التعليمية بمنطقة عسير"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٩٢١)، والعبارة (٣٩)، التي نصت على "تكريم قادة المدارس المبدعين من قبل المشرفين التربويين في حفلات عامة"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٧١٥)، والعبارة (٤٥)، التي نصت على "تقدير القيادات العليا القرارات الإبداعية التي تتخذ من قبل قادة المدارس لمواجهة الظروف الطارئة"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٦٢٢)، والعبارة (٣٦)، التي نصت على "عقد اجتماعات دورية للمعلمين عن أهمية تطبيق الأفكار الإبداعية في المدرسة"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٦٢٤).

- ويمكن تفسير هذه النتائج بأهمية توفير عديد من المتطلبات والسمات التي يجب توافرها في المدرسة الثانوية حتى تعزز تطبيق الأساليب القيادية الإبداعية لدى قادة المدارس الثانوية، ومنها: إعطاء الحرية لهم والثقة في القرارات التي تتخذ، وتشجيع التجارب الإبداعية التي تتخذ من قبل بعض القادة المبدعين من خلال عرضها على بعض قادة المدارس لنقل خبرات المتميزين منهم، وتطبيق مبدأ المحاسبة والشفافية، وتطبيق العدالة التنظيمية، ومحاولة وضع خطط استراتيجية للمدارس الثانوية؛ كل هذا يمكن أن يساهم في تحقيق بيئة تعليمية تدعم قادة المدارس الثانوية في تطبيق القيادة الإبداعية.

نتائج السؤال الرابع الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول محاور البحث الميدانية تعزي إلى متغيرات (الوظيفة الحالية، والمؤهل العلمي)؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد الاتجاه Multi-way analysis of variance، وقد جاءت النتائج على النحو التالي كما هي موضحة في الجدول التالي.

جدول (٦) نتائج تحليل التباين المتعدد الاتجاه للمقارنة بين استجابات أفراد عينة البحث حول محاور أداة البحث الميدانية حسب اختلاف متغيرات البحث.

المحاور	مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مستوي الدلالة
واقع ممارسات قادة المدارس للقيادة الإبداعية بالمدارس الثانوية بمنطقة عسير.	الوظيفة الحالية	١٠٤,٢١٣	٢	٤٧٤,٣٦	٢,١١٤	١,٠١٢	غير دالة
	المؤهل العلمي	٥٣٢١,١٤٣	٢	١٢٦,٢٣	١,٢٨٤	١,٢٣١	غير دالة
	الخطأ	٢٥١٣٦٤	١١٥٩	٢٣٤,٦٩			
	الكلية	٥٦١٢٤٣٥	١١٧٧				
معوقات ممارسات قادة المدارس للقيادة الإبداعية بالمدارس الثانوية بمنطقة عسير.	الوظيفة الحالية	١٢٩,٣٢١٤	٢	٦١,٢١٣	٠,٤٩٦	١,٢١٣	غير دالة
	المؤهل العلمي	٢٣٤١,٦١	٢	١٥٣,٦٣	١,٠٣٧	١,٥٤٦	غير دالة
	الخطأ	١٤٠١٨١,٧	١١٥٩	١٢٠,٨٤			
	الكلية	٠,٧٣٠٦٤٩٥	١١٧٧				
آليات تطوير ممارسات قادة المدارس للقيادة الإبداعية بالمدارس الثانوية بمنطقة عسير.	الوظيفة الحالية	١٦٥٧,٨٩	٢	٨٢٨,٩٤	٢,٨٤٥	١,٢٣١	غير دالة
	المؤهل العلمي	٢٥٢٢,٣٦٨	٢	١٢٦١,١	٣,٣٢٨	٠,١٢٣	غير دالة
	الخطأ	٣٣٨٠٢٦,٢٨	١١٥٩	٢٩١,٤٠			
	الكلية	١٨٥١٤٠٩٩,	١١٧٧				

يتضح من الجدول السابق (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول محاور أداة البحث الميدانية والمتعلقة بواقع ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية، ومعوقات ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية، وآليات تطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية، حسب اختلاف متغيرات البحث (الوظيفة الحالية، والمؤهل)، وهذا يدل على وجود شبه اتفاق في استجابات أفراد عينة البحث باختلاف متغيرات البحث على أهمية القيادة الإبداعية في تطوير العملية التعليمية، وذلك من خلال قيام قادة المدارس الثانوية في منطقة عسير باتباع الأساليب الإبداعية، والعمل على توفير عديد من المتطلبات التي تسهم في تطبيق تلك الممارسات بشكل تطبيقي.

ثالثاً: الاستراتيجية المقترحة لتطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية:

يمكن وضع الاستراتيجية المقترحة لتطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية، وذلك بعد دراسة تحليلية للإطار النظري للبحث والدراسة الميدانية له؛ حيث تكونت الاستراتيجية من عددٍ من العناصر منها: الأهداف، والمركبات، وآليات تطبيق الاستراتيجية المقترحة، والمتطلبات على النحو التالي:

١. أهداف الاستراتيجية المقترحة:

تهدف الاستراتيجية المقترحة لتطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير للقيادة الإبداعية إلى تحقيق

الأهداف التالية:

- إيجاد بيئة تعليمية تدعم تطبيق القيادة الإبداعية وأساليبها لدى قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير.
- الاستفادة من قدرات قادة المدارس والمعلمين في تكوين ثقافة الإبداع لدى الطلاب وتكوين علاقات إنسانية جيدة معهم، تجعلهم يتعاملون بدافعية نحو تطبيق أساليب الإبداع بالمدرسة الثانوية.

- الاستغلال الأمثل للكفاءات والوصول إلى أقصى طاقة إنتاجية ممكنة، وتحقيق التعاون والانسجام بين الأفراد والجماعات داخل المدرسة الثانوية.
- تدريب قيادات الصف الثاني على استخدام الأساليب الإبداعية في قيادة المدرسة الثانوية.
- إيجاد بيئة تعليمية تسهم بنى قيم الإبداع وتنميته لدى الطلبة والمعلمين قادة المدارس الثانوية.
- توفير هياكل تنظيمية مرنة، واستبدال الوحدات المركزية واللامركزية بوحدة معرفية مرنة ومتصلة تيسر تطبيق القيادة الإبداعية.
- استخدام الأساليب العلمية المعتمدة على المعلوماتية والتقنية في قيادة المدارس الثانوية التي أصبحت ضرورة ملحة من أجل تغيير المفاهيم والأساليب والمبادئ التي تعتمد عليها القيادات في قيادتها للمدارس.

٢. مركّزات الاستراتيجية المقترحة:

- يستند تطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية للقيادة الإبداعية إلى مجموعة من الأسس والمركّزات، ومنها:
 - التطور المعرفي وأثره في تطوير المجتمعات؛ حيث أصبح اقتصاد المعرفة محوراً أساسياً في المحافل العلمية والثقافية كافةً باعتباره من الاقتصاديات المفتوحة، وبخاصة بعدما انتشرت آثار اقتصاد المعرفة في عديد من الأنشطة الاقتصادية، وبذلك تحول مجال المعرفة إلى محور للتنافس بين الدول والمجتمعات التي تتسابق فيما بينها على اكتساب مصادر القوة التي تقوم المدرسة بإعداد الأجيال القادرة على التعامل معها.
 - الاستغلال الأمثل للموارد البشرية المتاحة، وبخاصة القيادات الأكاديمية، وتحديد القدرات والمهارات المطلوبة لتحقيق الأداء المتميز في المناصب الرئيسية، وسد الثغرات في الكفاءات والمهارات المطلوبة، وتعزيز ارتباط العاملين بالعمل والاستغراق فيه.
 - القائد المبدع يعمل على دعم القدرات الإبداعية لدى العاملين، وإكساب العاملين مهارات الإبداع وسماته كافةً وتطبيقها في عمليات العمل، والاهتمام بمهارات التفكير العلمي، والإبداع، والابتكار، وصنع القرار واتخاذ، والقدرة على التخيل، وإطلاق الطاقة الذهنية للعاملين.
 - الاستغلال الأمثل لكل الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة لمديري المدارس الثانوية بما يحقق تطوير الأداء على جميع المستويات الإدارية والتعليمية، والبحث عن أساليب حديثة في القيادة.
 - التوجه نحو استقطاب الكفاءات ذات التفكير الإبداعي، والمنخرطة في عالم المعلوماتية والعلوم التطبيقية، والمؤهلة بأنماط الإدارة وأساليبها الحديثة، بما يساعد بفعالية في تطوير منتجات وتقديم خدمات ذات جودة عالمية.
 - اتسام العصر بالتغير السريع والتقدم المذهل في شتى المجالات التربوية، والاجتماعية، والسياسية، والثقافية، والمعلوماتية، ولضمان تحقيق مؤسسات التعليم لرسالتها في قيادة حركة التغير الاجتماعي المنشود لابد أن تنطلق من وعي عقلائي ملم بالتغيرات الجذرية التي ينبغي إحداثها؛ مما يتطلب تقييم الواقع التربوي وتحديد نقاط الضعف فيه ومقاربتها بالتحديات الوطنية والقومية والعالمية.
 - التأكيد على الإدارات التعليمية لوضع رؤية لتطبيق القيادة الإبداعية في ضوء الواقع والعمل على تحقيقها في المدرسة الثانوية بجوانبها، وتفسيرها في ضوء الواقع الصحيح الذي يسهم في فهم واقع الأداء وبالتالي العمل على تطويره.
 - تعد القيادة الإبداعية من مظاهر التجديد الإداري الهادف إلى إيجاد قيادات إبداعية قادرة على قيادة الآخرين من خلال توظيف أساليب تنمية القيادة الإبداعية التي تؤهل هؤلاء القادة على التعامل مع المشكلات الموجودة في المدرسة الثانوية بطرق وأساليب إبداعية متميزة تسهم في تطوير الأداء الإداري لجميع العاملين في المدرسة.

- التطور الحادث في مجال التقنيات الجديدة للمعلومات والاتصالات ودورها في تطوير طرق القيادة وأساليبها للمؤسسات، ومنها القيادة الإبداعية.

٣. آليات تطبيق الاستراتيجية المقترحة:

يمكن وضع عددٍ من الآليات التي تسهم في تطبيق الاستراتيجية المقترحة لتطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية للقيادة الإبداعية، ومن أهمها:

(١) آليات على مستوى وزارة التعليم:

وتتضمن هذه الآليات ما يلي:

- إنشاء مركز للإبداع على مستوى وزارة التعليم، يشرف عليه وزير التعليم مستشارين للتطوير ممن يشهد لهم بالكفاءة، ومدراء المناطق التعليمية بالملكة، وبعض قادة المدارس الثانوية المبدعين.
- إنشاء جائزة سنوية للقادة والمعلمين والطلاب المبدعين على مستوى الوزارة.
- إعداد دليل إجرائي للممارسات الإبداعية للقادة والمعلمين والطلاب وتوزيعه على جميع المناطق التعليمية والمدارس.
- إنشاء موقع إلكتروني على موقع الوزارة يوضح فيه جميع الأدلة والجوائز والدورات التدريبية يشرف عليه الوزير.
- تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات القيادة الإبداعية لقادة الثانوية على مدار العام الدراسي.
- ثقة قادة المستويات الإدارية العليا في جميع القرارات التي تتخذها القيادات المدرسية المبدعة لحل المشكلات المدرسية.
- عقد شراكة بين الجامعات السعودية في منطقة جغرافية ووزارة التعليم بهدف تدريب القادة والمعلمين والطلاب المبدعين على تطبيق الأساليب الإبداعية في حل المشكلات التعليمية.
- إقامة ورش عمل للتدريب على مهارات استخدام أساليب القيادة الإبداعية لمديري المدارس الثانوية بحيث تركز على إكسابهم مهارات القيادة الإبداعية.
- تخصيص ميزانية لتنمية الإبداع لدى قادة المدارس الثانوية من خلال عقد الدورات التدريبية ومنح الجوائز وتوفير البنية التحتية للإبداع بالمدارس الثانوية.
- الاستعانة بخبراء من خارج الوزارة لقيادة عملية التنمية والإبداع، وبخاصة في مجال تقنيات الاتصال والمعلومات، ونظم إدارة المعرفة وتطبيقاتها بطرق إبداعية.

(٢) آليات على مستوى إدارات التعليم:

وتتضمن هذه الآليات ما يلي:

- إنشاء وحدة للإبداع على مستوى الإدارة التعليمية، يشرف عليها مدير الإدارة التعليمية ومستشارون للتطوير ممن يشهد لهم بالكفاءة، وبعض قادة المدارس الثانوية المبدعين.
- تفويض بعض الصلاحيات لقادة المدارس تتعلق بتنمية مهارات الإبداع لدى المعلمين والطلاب.
- إنشاء جائزة سنوية للقادة والمعلمين والطلاب المبدعين على مستوى الوزارة.
- تدريب المشرفين التربويين وبخاصة مشرفي الإدارة المدرسية على كيفية التعامل مع قادة المدارس بطرق إبداعية والعمل على تنميتهم بصفة دورية.
- عقد المشرفين التربويين دورات تدريبية لقادة المدارس الثانوية والمعلمين على الأساليب الإبداعية في قيادة المدرسة.

- إنشاء موقع إلكتروني على موقع الإدارة التعليمية يوضح فيه جميع الأدلة والجوائز والدورات التدريبية يشرف عليه مدير الإدارة التعليمية.
 - فتح قنوات الاتصال بين المشرفين التربويين وقادة المدارس الثانوية بشكلٍ يساعدهم على نقل أفكارهم ومقترحاتهم الإبداعية إلى القيادة العليا من خلال التشجيع على عرض أفكارهم الإبداعية.
 - توفير الدعم المعنوي والمادي للقرارات التي تتخذ من قبل قادة المدارس الثانوية العامة.
 - ثقة القيادات العليا في الحلول الإبداعية التي يتوصل إليها قادة المدارس في ضوء لوائح العمل.
 - توافر مناخ إداري بين القيادات العليا وقادة المدارس يساهم على التواصل وتبادل المعلومات الإبداعية.
- (٣) آليات على مستوى المدارس الثانوية.**

وتتضمن هذه الآليات ما يلي:

- إنشاء وحدة إدارية تتبع مباشرة قائد المدرسة الثانوية على أن تتكون من قائد المدرسة الثانوية والوكيل وعددٍ من المعلمين والطلاب المبدعين.
- عقد دورات تدريبية لجميع المعلمين عن أساليب التعامل مع المواقف التعليمية والأفراد وتنظيمها بطرق إبداعية.
- تنظيم ورش عمل عن إبداعات المعلمين والطلاب بصفةٍ مستمرة بالمدرسة.
- تنظيم زيارات شهرية وسنوية للمعلمين والطلاب لمراكز الإبداع في المملكة العربية السعودية.
- دعم المعلمين المبدعين من قبل قادة المدارس الثانوية والمشرفين التربويين والثقة في حلولهم للمشكلات التعليمية.
- تكريم الطلاب المبدعين أمام الطلاب في طابور الصباح لحث الآخرين على تحريـب ابداعيهم.
- رفع أسماء المعلمين والطلاب المبدعين للمستويات الإدارية العليا وبخاصة الوزارة لتكريمهم على المستوى الوطني.
- اعتبار الأفكار الإبداعية أحد معايير اختيار قيادات المدارس الثانوية العامة.
- تقديم الحوافز المادية والمعنوية للقيادات التي تساعد على تطبيق مبادئ القيادة الإبداعية بالمدارس الثانوية، واستقطاب الخبرات الشابة ذات الاستعداد والقدرات الكامنة للإبداع والابتكار.
- إتاحة الفرصة لمدير المدرسة الثانوية العامة لحضور المؤتمرات الخاصة بالإبداع والتطوير القيادي.
- تزويد مكتبة المدرسة بمراجع حول القيادة الإبداعية للإسهام في رفع وعي المعلمين والطلاب بأهميتها في المدرسة.
- توزيع نشرات عن القيادة الإبداعية وأساليبها؛ بما يساهم في تأكيد أهمية تبني أسلوب القيادة الإبداعية القيادة المدرسية.

- عقد اجتماعات دورية للمعلمين الطلاب عن أهمية تطبيق الأفكار الإبداعية في المدرسة العملية.

٤. متطلبات تطبيق الاستراتيجية المقترحة:

- توجد مجموعة من المتطلبات اللازمة لتطبيق الاستراتيجية المقترحة، ومن أهمها:
- سن القوانين على مستوى الوزارة تدعم الإبداع والمبدعين في قيادة المدارس الثانوية.
- تشجيع العمل ضمن فريق من قبل القيادات العليا والمشاركة في صنع القرارات واتخاذها التي تتعلق بحل مشكلات المدرسة بطرقٍ إبداعية.
- ترشيح قادة المدرسة الثانوية لحضور المؤتمرات العلمية المحلية والدولية وبخاصة التي تتعلق بالقيادة الإبداعية وأساليبها في حل المشكلات بالمدرسة.

- وضع بند في ميزانية قادة المدرسة تتيح له إعطاء جوائز مالية للمبدعين من قادة المدرسة الثانوية والمعلمين والطلاب.
- مشاركة قائد المدرسة الثانوية جميع العاملين بالمدرسة من معلمين وطلاب في صنع القرارات الإبداعية واتخاذها وتجريبها وتحمل مسؤولية تنفيذها بحرية تامة.
- عمل اختبارات تقيس سمات القائد المبدع ومهاراته عند اختيار قادة المدارس الثانوية بالإضافة إلى السيرة الذاتية لتولي قيادة المدارس في فترات سابقة وليس الأقدمية.
- مناقشة قادة المدارس جميع الآراء والمقترحات الإبداعية التي تصدر من المعلمين والطلاب في جو أسري يشجعهم نحو الكشف عن تلك الإمكانيات والقدرات الإبداعية.
- الاستفادة من استثمار الطاقات البشرية الموجودة في المدارس الثانوية وتوظيفها بما يخدم القادة على حل المشكلات التعليمية بحرية وإبداع.
- إتاحة الحرية الأكاديمية للقادة والمعلمين للتعامل مع المشكلات التعليمية لاكتشاف حلول إبداعية ومبتكرة لها قبل الرجوع إلى قيادة المدرسة بما يجعلهم قادرين على تنفيذ المهام المطلوبة منهم في أثناء تأديتهم لأعمالهم دون الرجوع بشكل دوري لمدير المدرسة.
- بناء قاعدة معلوماتية يتم في ضوئها اختيار خريطة بالكفاءات المدرسية المحورية اللازمة لتنفيذ استراتيجية العمل الإبداعي وتوظيفها، وتنفيذها.

٥. معوقات تطبيق الاستراتيجية المقترحة:

- توجد مجموعة من المعوقات يمكن أن تواجه تطبيق الاستراتيجية المقترحة، ومن أهمها:
- قلة التحفيز للقادة المتميزين في تطبيق القرارات الإبداعية بالمدارس الثانوية.
- مقاومة بعض قادة المدارس الثانوية لاستخدام أساليب حديثة مثل القيادة الإبداعية في قيادة مدارسهم.
- قلة تطبيق الأفكار الإبداعية المجربة من المستويات الإدارية العليا لتكون قدوة للآخرين.
- ضعف قناعة بعض قادة المدارس الثانوية بأهمية الدورات التدريبية المقدمة لهم عن الأساليب القيادية للمدرسة.
- وجود عددٍ من المعلمين يعملون على مواجهة تطبيق القيادة الإبداعية من قائد المدرسة.
- قلة البرامج التدريبية التي تعمل على تزويد قائد المدرسة بالمهارات اللازمة لتطبيق الأفكار الإبداعية.
- قلة وجود معايير واضحة ومقننة لترشيح قادة المدارس لحضور الدورات التدريبية والمؤتمرات العلمية في الأساليب الحديثة في قيادة المدارس.
- ضعف المساندة لقادة المدارس من قبل القيادات العليا لتطبيق الأفكار الإبداعية في قيادة المدرسة.
- قلة الصلاحيات الممنوحة لقائد المدرسة لاستخدام الطرق الإبداعية في قيادة المدرسة.

٦. الجهات المسؤولة عن تطبيق الاستراتيجية المقترحة:

- وزارة التعليم.
- الإدارات التعليمية في مختلف المناطق التعليمية.
- مكاتب الإشراف التربوي بكل إدارة تعليمية.
- المشرفين التربويين وبخاصة مشرفي الإدارة المدرسية.
- قادة المدارس الثانوية.

- الجهات المستفيدة من مخرجات المدارس الثانوية مثل الجامعات في كل منطقة.
- مراكز المهوبة والإبداع في المملكة.

رابعاً : توصيات البحث:

- دعم القيادات العليا لقادة المدارس لتطبيق القيادة الإبداعية من خلال ثقتهم في أفكارهم الإبداعية وحلولهم للمشكلات.
- تشكيل فرق عمل متنوعة التخصصات لتنفيذ التحسينات المطلوبة.
- إنشاء آلية مستقلة لمراجعة الإبداع بالعملية التعليمية وفقاً لأهداف برنامج التطوير والتحسين في ضوء القيادة الإبداعية.
- التخطيط لنشر ثقافة القيادة الإبداعية بين مختلف الأطراف في المدرسة وفي مقدمتهم المعلمين والطلاب، بما يهيئ المناخ الملائم لتقبل التغيير والتحسين المستمر في العملية التعليمية، وذلك من خلال:
- قيام العلاقات التنظيمية بين وزارة التعليم والإدارات التعليمية والقيادات المدرسية على أسس من الثقة ودعم التواصل.
- تخفيض عدد المستويات الإدارية في الهياكل التنظيمية السائدة بما يؤدي إلى زيادة فعالية عملية الاتصالات وخفض زمن اتخاذ القرار.
- إطلاق قدرات قادة المدارس الإبداعية والخالقة بضمان وصول مقترحاتهم وأفكارهم إلى متخذي القرار، وعدم وضعها في الطريق الطويل للمستويات الإدارية الهرمية الكبيرة في الارتفاع، والمعوقة للإبداع والابتكار.
- التزام وزارة التعليم والإدارات التعليمية بالاحترام المتبادل والفهم والموضوعية الواضحة في توزيع برامج التطوير والتسهيل لها، وتشجيع التفكير المؤسسي بالمدارس الثانوية.
- تطبيق التعلم التنظيمي والتحول إلى المؤسسة المتعلمة وارتفاع مستوى الأداء وتحقيق مستويات عالية من التميز في الخدمات المقدمة لقادة المدارس الثانوية.
- تطوير إمكانيات قادة المدارس وقدراتهم وتمكينهم من التعلم ذاتياً؛ بهدف استمرار التعلم لمواكبة التغييرات والتطورات المستمرة في البيئة المحيطة بالمنطقة.

خامساً: دراسات مقترحة:

- في ضوء نتائج هذا البحث يمكن الخلوص إلى عدة موضوعات بحثية مقترحة، ومنها:
- دراسة عن اتجاهات المعلمين نحو تطبيق القيادة الإبداعية في مدارس التعليم العام.
- دراسة عن الاحتياجات التدريبية اللازمة لقادة المدارس الثانوية لتطبيق القيادة الإبداعية بمدارسهم.
- إجراء دراسة عن دور قادة المستويات الإدارية العليا في إدارات التعليم في تطبيق القيادة الإبداعية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو العلا، ليلي مُجد حسني (٢٠١٢). واقع إدارة الأزمات في المدارس الحكومية للبنات في الطائف من وجهة نظر المشرفات، مجلة كلية التربية بأسيوط، مصر، مج ٢٨، ع ٣. الصفحات: ٢٤١ - ٢٧٩.
- أبو العلا، ليلي مُجد حسني (٢٠١٣). مفاهيم وروى في الإدارة و القيادة التربوية بين الأصالة و الحداثة. الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- أبو الكشك، مُجد (٢٠١١). درجة أداء مديري المدارس لأدوارهم التربوية في منطقة سكاكا في المملكة العربية السعودية في ظل تحديات العصر، المجلة التربوية، العدد (٩٨)، الجزء الأول، مارس.
- أبو النصر، مدحت مُجد (٢٠١٢م). الإدارة بالمعرفة ومنظمات التعلم. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو خضير، إيمان بنت سعود (٢٠١٢): التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، مجلة المجلة السعودية للتعليم العالي، السعودية، ع ٧.
- أبو طاحون، أمل لطفي (٢٠١٢). القيادة التربوية الفعالة. عمان: أمواج للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو قاعد، غازي رسمي؛ الربيع، فاطمة علي (٢٠١٣). دور عوامل النجاح الحرجة CSFs في تحقيق التميز التنظيمي في شركات الأعمال: دراسة ميدانية على شركات الأدوية الأردنية من وجهة نظر الإدارة العليا. مجلة جامعة الملك سعود (العلوم الإدارية)، مج ٢٥، ع ١، ص ٣٨.
- أبو هاشم، السيد مُجد (٢٠١٣). استخدام قياسات القيمة المضافة كمدخل لتحقيق الاعتماد المدرسي، المصدر اللقاء السنوي السادس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية - الاعتماد المدرسي، السعودية.
- أحمد، أحمد إبراهيم، وآخرون (٢٠١٤). تقويم أداء الجامعات المصرية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، مصر، مج ٢٥، ع ٩٩.
- أحمد، أشرف محمود (٢٠١١). الإدارة التربوية بين العلمية والمهنية والمستقبلية، جدة، خوارزم العلمية ناشرون ومكتبات.
- آل مداوي، عبير (٢٠٠٣). دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية للمعلمات في محافظة أبها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جده، المملكة العربية السعودية.
- أيوب، ناديا (٢٠٠٠). العوامل المؤثرة على السلوك الإداري الابتكاري لدى المديرين في قطاع البنوك التجارية السعودية، الإدارة العامة، الرياض، مج (٤٠).
- باجودة، ندى حسن مُجد (٢٠١٠). واقع تطبيق العدالة التنظيمية بمدارس التعليم العام الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.
- البكري، ثامر وحمدان، خالد (٢٠١٣). الإطار المفاهيمي للاستدامة والميزة التنافسية المستدامة محاكاة لشركة HP في اعتمادها لاستراتيجية الاستدامة، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية. العدد ٩، ٣- ١١.
- البيتي، مُجد عثمان (٢٠١٣). درجة ممارسات رؤساء الأقسام الأكاديمية لعمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد : (١٥٢ الجزء الثاني).
- الجندي، عادل السيد، البنا، عادل السعيد (٢٠٠٧). الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بأساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية مجلة مستقبل التربية العربية، مصر، مج ١٣، ع ٤٧.
- حبوس، مايا بسام (٢٠١١). القيادة الإبداعية وعلاقتها بالتحفيز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد، جامعة دمشق، سوريا.
- حبيب، فاطمة شهاب (٢٠١٢). القدرة على القيادة التربوية وعلاقتها بالتفكير الاستراتيجي لدى رؤساء الأقسام في الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.
- حبيشي، عادل محمود (٢٠١١). قياس القدرة على القيادة التربوية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظ عدن، مجلة كليات التربية، جامعة عدن، العدد (١٢)، ١٤٥.
- الحراشة، مُجد عبود (٢٠١٢). درجة احساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، السعودية، مج ٢٤، ع ١.

- حريم، حسين محمد (٢٠٠٩). *إدارة المؤسسات من منظور كلي*، عمان، دار الحامد.
- الحسن، رياض عبد الرحمن (٢٠١٣). *فاعلية برنامج تدريبي مكثف في تطبيقات الحاسب الحديثة في تحسين استعداد مدرء المدارس لاستخدام الحاسب في عملهم، مجلة القراءة و المعرفة*، ع ١٣٥، ص ٨٩.
- الحقباني، تركي بن عبد الرحمن (١٩٩٧). *اثر المتغيرات التنظيمية على الإبداع الإداري دراسة استطلاعية للموظفين العاملين في الأجهزة الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الملك سعود، كلية العلوم الإدارية، قسم الإدارة العامة، الرياض.
- حمدي، أبو القاسم الأخضر (٢٠١٥). *أثر العدالة التنظيمية المدركة على مستوى الرضا لدى أعضاء هيئة التدريس، دراسة حالة في كلية العلوم. الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة الأغواط، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال (الأردن)*، مج ١١، ع ٥٤٣، ص ٥٧١.
- الحميدي، منال بنت حسين بن حسن (٢٠١٢). *العدالة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي للمعلمات بمحافظة جدة. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة*.
- خضر، ضحى حيدر (٢٠١١). *تطوير أنموذج لممارسات مجالات المؤسسة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، العلوم التربوية، الأردن*، مج ٣٨، ص ١٦٥٢ - ١٦٨١.
- الخطيب، محمد بن شحات (٢٠١٢). *رؤى حول التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، جريدة الجزيرة، العدد (١٤٣٥٧)*.
- الدخيل، تركي محمد (٢٠١٢). *واقع الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية في ضوء إدارة المعرفة من وجهة نظر مديري المدارس بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد الإسلامية، الرياض*.
- الدهشان، علي (٢٠١٥). *القيمة المضافة مدخلاً لتقييم أداء المؤسسات التعليمية، مؤتمر قياس الأداء وتطبيق نظام المؤشرات الرئيسية لتعزيز الجودة الشاملة في جامعات الوطن العربي، المعقد في جامعة طيبة، المدينة المنورة في الفترة من ١-٣ / ٤ / ٢٠١٥ م*.
- الدهلوس، فاطمة بنت إبراهيم (٢٠١٣). *أثر الإحساس بالعدالة التنظيمية على الولاء التنظيمي، دراسة مسحية على المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض*.
- الدوسري، خلود بنت حمد (٢٠٠٦). *الإدارة الذاتية في مدارس البنات في مدينة الرياض: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود*.
- الديحاني، سلطان غالب (٢٠١٥). *أبعاد المؤسسة المتعلمة والقيادة التحويلية والعلاقة بينهما لدى القيادات الجامعية في جامعة الكويت، المجلة التربوية، الكويت*، مج ٢٩، ع ١١٦، ص ١٥ - ١٠٢.
- الذيابي، عبدالله عبيد عبود (٢٠١٥م). *ممارسات مديري مدارس المرحلة الثانوية للإدارة الذاتية وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة*.
- رابع، كشاد؛ شوقي، قبطان (٢٠١٢): *واقع التمكين الإداري في الجامعة الجزائرية وأثره على الإنتاج الفكري للأستاذ الجامعي: دراسة ميدانية، المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية، مصر*، س ٢٦، ع ٤، ص ٤٠٩ - ٤٤٦.
- الرفاعي، محمد نايف (٢٠١٣): *مستوى تطبيق المؤسسة المتعلمة ومعوقاتها كما يراها العاملون في المؤسسات العامة الأردنية في محافظة أربد، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال (الأردن)*، مج ٩، ع ١.
- الرفاعي، محمد نايف؛ والياب، أحمد محمد سعيد حسن؛ الروابدة، محمد علي (٢٠١٣م). *"مستوى تطبيق المؤسسة المتعلمة ومعوقاتها كما يراها العاملون في المؤسسات العامة الأردنية في محافظة أربد"، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال (الأردن)* ٩ (١)، ص ١١٩ - ١٥٨.
- الزايدي، بندر محمد (٢٠١١). *إدارة الاجتماعات لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المديرين والمعلمين، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة*.
- الزنان، سعد عبدالله (٢٠١١). *الأنماط القيادية وعلاقتها بإدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض*.
- الزهراني، سعيد (٢٠١٣). *معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية بمكاتب الرئاسة العامة لرعاية الشباب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية*.
- الزهراني، عبد الخالق حنش (٢٠١٢). *تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي على مدرسة المستقبل في ضوء مدخلي إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية المناهج والإشراف، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية*.

- زيان، عبد الرازق محمد (٢٠٠٧). الأخطاء الشائعة لدى قيادات الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين كمدخل مقترح لتطوير الكفايات القيادية، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، العدد السادس عشر، ديسمبر.
- السبيعي، سعيد بن فايز بن محمد (٢٠١٢). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالصراع التنظيمي لدى القادة التربويين بمكاتب التربية والتعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين، *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة*.
- السلطين، علي ناصر آل زاهر (٢٠١٤). *المعرفة وإدارتها في مؤسسات التعليم العالي*، بحوث ودراسات علمية محكمة، الأردن، ط (١)، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- سلامة، عادل عبد الفتاح (٢٠٠٨). التعلم التنظيمي، *مجلة التربية*، ع ٢٢، إصدار الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.
- السلمي، سعود حميد عشاي (٢٠١٠). القيادة وممارسات الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة "دراسة تحليلية"، *مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، العدد السابع والعشرين، فبراير.
- السلمي، فهد نجيم (٢٠١٢). القيادة الإبداعية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة، *كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة*.
- الشرييني، الهلالي، غبور، أماني السيد، ومحمود، أحمد فريد (٢٠١٠). بطاقة الأداء المتوازن كمدخل لقياس عائد الاستثمار الفكري في مؤسسات التعليم العالي تصور مقترح، *المؤتمر السنوي العربي الخامس الدولي الأول، الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي، كلية التربية النوعية بالمنصورة، جامعة المنصورة، في الفترة من ١٤-١٥ أبريل*.
- الشريف، سعد حمود (٢٠١٢). تفعيل أدوار مديري المدارس الابتدائية في تحقيق أهداف التعلم النشط، دراسة ميدانية على مديري المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى*.
- الشريفي، عباس عبد مهدي، الصرايرة، خالد أحمد، الناصر، ملك صلاح (٢٠١٢م). درجة توافر أبعاد المؤسسة المتعلمة في جامعات الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة العلوم التربوية، مصر، مج ٢٠، ع ١*.
- الشمري، سعد ديبان (٢٠٠٦). درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين في المملكة العربية السعودية، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن*.
- الشوبكي، يونس عليان (٢٠١١). أهمية استخدام الموازنات التخطيطية وبطاقة الأداء المتوازن في تقييم الأداء في البنوك التجارية الأردنية، *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، مصر، مج ٢، ع ١، ص ٣٧ - ٥٩*.
- شيخة، لمياء عبد المجيد عبد التواب (٢٠١٤). كفاءة المؤسسات التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية مقارنة بين المدارس المعتمدة وغير المعتمدة في محافظة المنوفية، *مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية*.
- الصرايرة، حسين (٢٠١٢م). العلاقة بين ممارسات مديري مدارس محافظة الكرك للقيادة التحويلية والسلوك الإبداعي الفردي للمعلمين، *مجلة جماعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٢٦ (٥)، ص ١١٠٠.
- الضالعين، علي (٢٠١٠). أثر التمكين الإداري في التميز التنظيمي: دراسة ميدانية في شركة الاتصالات الأردنية. *دراسات العلوم الإدارية*، ١ (٣٧)، ص ٦٤ - ٩٢.
- الطويل، هاني (٢٠٠٦). *الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي*، عمان، دار وائل للنشر.
- عامر، ربيع، عبد الرؤوف، طارق (٢٠٠٩). *الإدارة المدرسية واتخاذ القرار*، الجيزة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.
- عبد الفتاح، منال رشاد (٢٠٠٩). خصائص القائد البديل وكيفية تكوينه في المؤسسات التعليمية "دراسة ميدانية على مديري التربية والتعليم بمحافظتي القليوبية والسويس والإدارات التابعة لهما، *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٧٠، مايو*.
- عبد الجواد، جمعه سعيد قهامي (٢٠١١). رؤية مقترحة لتطبيق مدخل القيمة المضافة في تقييم المؤسسات التعليمية في مصر، *مجلة الثقافة والتنمية، مصر، س ١١، ع ٤*.
- عبد العزيز، أحمد محمد (٢٠١٤). توظيف بطاقة الأداء المتوازن BSC في بناء نموذج رباعي المسارات للارتقاء بالأداء الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العام التربية، مصر، مج ١٦، ع ٤٧٤.
- عبيد الله، فايزة (٢٠١١). أثر الهياكل التنظيمية الحديثة على نظم قياس الأداء وآثارها المشتركة على المحاسبة الإدارية: دراسة تجريبية، *المجلة المصرية للدراسات التجارية، مصر، مج ٣٥، ع ٣، ص ٤٣٧ - ٤٨٢*.

- العبيدي، نداء جواد (٢٠١٢). أثر العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي، دراسة ميدانية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مجلة *تكرت للعلوم الإدارية والاقتصادية*، ٨ (٢٤)، ٧٤-١٠٧.
- العبيكان، عبد القادر ناصر عبد الرحمن (٢٠١١): تفعيل أبعاد الإدارة المدرسية الأهلية بالمملكة العربية السعودية، مجلة *الثقافة والتنمية*، السنة (١٢)، العدد (٤٦)، يوليو.
- العتيبي، تركي بن كنعيس، إبراهيم، هيفاء عبد العزيز سليمان (٢٠١٤). درجة توفر أبعاد المؤسسة المتعلمة وعلاقتها بتمكين العاملين بجامعة الطائف، مجلة *الثقافة والتنمية*، مصر، ١٥، ع ٩٢.
- العتيبي، فلاح حمود (٢٠١٣). الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض وفقا لنموذج هرسى وبلانشرد وعلاقتها بالإبداع القيادي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- العجلة، توفيق عطية (٢٠١٠). الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي لمديري القطاع العام "دراسة تطبيقية على وزارات قطاع غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.
- العربي، شريف عبد المعطي؛ والقشلان، أحمد حسن (٢٠٠٩). تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مدخل التعلم التنظيمي وإدارة الجودة الشاملة، *المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي*، اليمن، مج ٢، ع ٣، ص ٨٩-١٠٤.
- علي، محمد مسلم حسن (٢٠١١). تصور مقترح لتطبيق مدخل الجودة الإحصائي سيجما ستة في تحسين جودة العمليات الإدارية بالسنة التحضيرية بجامعة تبوك، مجلة *كلية التربية، جامعة الأزهر*، العدد (١٤٦) الجزء الثاني.
- العمرى، أيمن أحمد، عيسى، السيدة قاسم محمد (٢٠١٠). النماذج التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالعدالة التنظيمية كما يدركها أعضاء الهيئة التدريسية، مجلة *اتحاد الجامعات العربية، الأردن*، ع ٥٦.
- العمرى، محمد بن سعيد (٢٠١١). التمكين الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الملك سعود، مجلة *العلوم الإدارية جامعة الملك سعود*، مج ٢٣، ع ١.
- عيد، هالة فوزي محمد (٢٠١٥). تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية، مجلة *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية*، ع ٦١.
- الغامدي، سعيد (٢٠١٠). متطلبات المناخ الإداري الإبداعي في إدارات التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.
- الغامدي، عبد الله أحمد (٢٠٠٠). السلوك القيادي المطلوب من رؤساء الأقسام العلمية في جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة للقيادة التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الغتم، نورة أحمد (٢٠١٢). القيمة المضافة (Value-Added) مؤشرات الأداء الفعال في تقييم أداء المدارس، مجلة *التربية، العدد* ٢٣.
- الفاعوري، رفعت عبد الحليم (٢٠٠٥): *إدارة الإبداع التنظيمي*، المؤسسة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر.
- القحطاني، وهف (٢٠٠٤م). العوامل المدرسية المؤدية إلى قصور في أداء المعلمين في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- القسوس، نبيلة (٢٠٠٤). تقديرات المعلمين لدرجة ممارسات مديري مدارسهم للقيادة الابتكارية وعلاقتها بدرجة رضا المعلمين عن تلك الممارسات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- لهلوب، ناريمان يونس؛ والصرايرة، ماجدة أحمد (٢٠١٢). *مهارات القيادة التربوية الحديثة*. عمان، الأردن، دار الخليج للنشر والتوزيع.
- المالكي، هادي بن مهدي (٢٠١٤). درجة ممارسات مديري المدارس الثانوية لتكنولوجيا الأداء البشري من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الليث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- المذكور، نوف بنت عبد العزيز (٢٠١٢). تطوير أداء مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء مقومات الإبداع الإداري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- مصطفى، إبراهيم وآخرون (١٩٨٠). *المعجم الوسيط*، الجزء الأول، القاهرة، دار الدعوة.
- المعتم، بدر عبد الرحمن (٢٠١٤). مدى ممارسات مديري المدارس الثانوية للعلاقات الإنسانية بمحافظة الرس، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- الموسى، ناهد عبدالله (٢٠١١). تنمية الإبداع الإداري لدى قيادات المدارس الثانوية الحكومية للبنات في محافظة الأحساء بالملكة العربية السعودية رؤية استراتيجية مقترحة، رسالة الخليج العربي، السعودية، ص ٣٢، ع ١٢٢.
- نافع، وجيه عبدالستار (٢٠١٢). أثر العدالة التنظيمية والخصائص الشخصية على أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية على البنوك السعودية بمحافظة الطائف، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد والإدارة، السعودية، مج ٢٦، ع ٣٧٠، ٢.
- النخالة، رمزي راغب (٢٠١٥). درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي وعلاقته بدرجة أدائهم الإداري. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- النعمة، عادل ذاكر؛ سليمان، آمال سرحان سليمان (٢٠١٢). دور تمكين العاملين في دعم أهداف التحسين المستمر : دراسة ميدانية في الشركة العامة لصناعة الأدوية و المستلزمات الطبية في نينوي، تنمية الرافدين - العراق، مج ٣٤، ع ١٠٨، (٢٠١٢)، ص ص ١٦٥ - ١٨٧.
- الهادي، شرف إبراهيم (٢٠١٣). إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١١، ص ٢٤٣ - ٣٠٥.
- الهدلق، عبد الله عبد العزيز (٢٠١٢). واقع تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى طلاب الماجستير بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، ع (٣٨)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستين).
- واصلي، فاطمة علي (٢٠٠٦). مقومات الإبداع الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية بمدن مكة المكرمة وجيزان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية.
- الوذنياني، محمد معيض (٢٠١٤). اتجاهات المشرفين التربويين ومديري المدارس نحو استخدام الإثراء المهني في مجال القيادة المدرسية، دراسات العلوم التربوية، مج (٤١)، الأردن، ع ٢، ص ص ٨٦٢ - ٨٨٠.
- المراجع الأجنبية:

- Bates, A. W. & Sangra, A. (2011). *Managing technology in higher education: Strategies for transforming teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Caffey, R. D. (2012). *The relationship between servant leadership of principals and beginning teacher job satisfaction and intent to stay*. Unpublisged doctoral dissertation, University of Missouri: Columbia.
- Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Kilinc, A. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2 (4), 2498-2504.
- Elvira, N. (2013). The importance of Leadership development within higher education. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 5(2), 189-194.
- Fasasi, Y. A. & Oyeniran, S. (2014). Assessing principals' quality assurance strategies in Osun State Secondary Schools, Nigeria. *International Journal of Instruction*, 7 (1), 165-176.
- Hall, K. R. (2010). *Being or doing: An axiometric evaluation of servant leadership values and the informing-rendering agency of competence*. Unpublisged doctoral dissertation, Oklahoma City University: Oklahoma City.
- Junusbekova, G. (2011). Formation of the effective public strategic planning system in the Republic of Kazakhstan. *Public Policy and Administration Research Journal*, 10 (4), 604-617.
- Kai, J. (2012). Improving Quality Core Mission for Developing Higher Education in the National Administration System under the Office of Basic Education Commission, Published by Canadian Center of Science and Education, *Asian Social Science*, 9 (15)
- Karn, C. L. (2014). *The value of servant leadership on private Midwestern Universities admission teams performance*. Unpublisged doctoral dissertation, Indiana Institute of Technology: Indiana

- Kijewska, A., Bluszcz, A., & Sojda, A. (2015). Value Added Statement (VAS) of mining and metallurgical companies in Poland. *Metalurgija -Sisak then Zagreb*, 54(4), 737-754.
- Kulsreshtha, A., Patel, J., & Singh, H. (2012). A study of the effect of human Relations in school. *Presented in Ccnference of Human Relations*. Retrieved from: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.voiceofresearch.org/doc/v1_i2/v1_i2_9.pdf
- Lambert, D. M. (2015). *Faculty as servant teachers: An exploration of servant leadership applied to nursing education*. Unpublisged doctoral dissertation, Capella University
- Landgren, E. (2015). *Servant leadership, language policies, and valued-based education in Indian school*. Unpublisged doctoral dissertation, Dowling College: New York .
- Lee, J. (2013) Create world-class universities: Implications for developing countries. *Quarterly Review of Comparative Education*, 43 (2), 233-249.
- Lee, J., Weaver, C., & Hrostowski, S. (2011). Psychological empowerment and child welfare worker outcomes: A path analysis. *Child & Youth Care Forum*, 40 (6), 479-497.
- Matthew, D. (2012). How to use value-added measures right. *Educational Leadership*, 70 (3), 38-42.
- Monavari, S. M., Khorasani, N., & Mirsaeeed, S. S. (2013). Delphi-based strategic planning for tourism management –a case study. *Original Research, Pol. J. Environ. Stud.*, 22 (2), 465-473.
- Msila, V. (2013). In search of a liberating practice: Leadership, teacher commitment and the struggle for effective schools . *International Studies in Educational Administration (ISEA)* , 41 (3), 95-105.
- Pandi, A., Rao, U., & Jeyathilagar, D. (2009): A study on integrated total quality management practices in technical institutions - sStudents' perspective. *International Journal of Educational Administration*, 1(1), 17-30.
- Pang, N. & Pisapia, J. (2012). The strategic thinking skills of Hong Kong school leaders: Usage and effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3), 343–361.
- Pearson, A. (2013). *The relationship between servant leadership style and Michigan public school superintendents as measured by MEAP reading and math proficiency*. Unpublisged doctoral dissertation, Eastern Michigan University.
- Pollock, K. (2013). Administrator and teachers' perceptions of school success in a Publicly funded catholic school in Ontario, Canada. *Journal of Catholic Education*, 16 (2), 309-334. Retrieved from <http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol16/iss2/1>.
- Ramodikoe, N. M. (2013). Management of school infrastructure nerasture in the context of a no-fee schools policy in rural South African schools: Lessons from the field. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 8(5), 1-13.
- Robinson, D. (2012). *A comparative, holistic, multiple-case study of the implementation of the strategic thinking protocol and traditional strategic planning processes at a Southeastern University*. Unpublished doctoral dissertation, Florida Atlantic University , USA.
- Scratchly, L. & Hakstian, A. (2004). The measurement and prediction of managerial creativity. *Creativity Research Journal*, 13 (3), 368-369.
- Sendjaya, S., Sarros, J. C. and Santora, J. C. (2008). Defining and measuring servant leadership behaviour in organizations. *Journal of Management Studies*, 45 (2), 402–424.

- Shelton, C., Darling, J., & Walker, W. (2010) Foundations of organizational excellence: Leadership values, Strategies, and skills. *LAT*, 1 (2), 46- 63.
- Silo, S., Sanrattana, W., & ,Oaks, M. (2011). Proposed policy for academic development in higher education. *European Journal of Social Sciences*, 23 (3), 432-444.
- Sriwichien, T., Sirisuthi, C., & Sawetsomboon, K. (2013). The development of basic education school accounting administration system under the office of basic education commission. *Asian Social Science*, 9 (15), 241-252.
- Okaya, T. M., Horne, M., Lamig, M., & Smith, K. (2013). Measuring Inviting School Climate: A Case Study of a Public Primary School in an Urban Low Socioeconomic Setting in Kenya. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 19, 15-29.
- Vandewaerde, M., Voordeckers, W., Lambrechts, F., & Bammens, Y. (2011). Board team leadership revisited: A conceptual model of shared leadership in the boardroom. *Journal of Business Ethics*, 104 (3), 403- 420.
- Whitman, M. D. (2014). *The relationship between servant leadership characteristics on teachers' senses of efficacy*. Unpublisged doctoral dissertation, Grand Canyon University: Phoenix, Arizona
- Wilson, D. F. (2013). *Servant leadership and job satisfaction in a Multicultural Hospitality Organization: A quantitative, non-experimental descriptive study*. Unpublisged doctoral dissertation, Grand Canyon University: Arizona.
- Zhbanova, K., Rule, A., & Stichter, M. (2015). Identification of gifted african american primary grade students through leadership, creativity, and academic performance in curriculum material making and peer-teaching: A case study. *Early Childhood Education Journal*, 43(2), 143-156.

تقويم رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني

د. محمد عايض محمد القحطاني
أستاذ تقنيات التعليم المساعد
كلية التربية جامعة بيشة

تقويم رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني
د. محمد عايض القحطاني

الملخص :

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني، وعلاقة ذلك بمتغيرات: البرنامج الأكاديمي، والعمر، والجنس، والخبرة في مجال استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وعدد المقررات الإلكترونية التي سبق الالتحاق بها، والعبء الدراسي. ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استبانة طُبقت على أفراد مجتمع الدراسة كافة الذين بلغ عددهم (١٥٦٦) طالبًا وطالبة مسجلين في المقررات الإلكترونية التي استخدم فيها الاتصال التزامني وغير التزامني بشكل فعال في الفصل الأول من العام الجامعي (١٤٣٧/١٤٣٨هـ)، وقد استجاب (٤٥٧) طالبًا وطالبة يمثلون (٢٩%) من مجتمع الدراسة. وخلصت الدراسة إلى وجود مستوى رضا عالٍ لدى طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني، من جهة أخرى خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني بشكل عام تُعزى لمتغيرات البرنامج الأكاديمي، والجنس، والخبرة في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، والعبء الدراسي، في حين خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مستوى رضا الطلاب بشكل عام عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني تُعزى لمتغيرات العمر، وعدد المقررات الإلكترونية التي سبق الالتحاق بها.

الكلمات المفتاحية : رضا الطلاب، بيئة التعلم الإلكتروني، التعلم الإلكتروني التزامني، التعلم الإلكتروني غير التزامني، نظام إدارة التعلم، البلاك بورد.

Evaluation of Bisha University Students' Satisfaction with the Quality of Learning in an E-learning Environment Based on Integration of Synchronous and Asynchronous Communication Tools

Abstract

This study aimed at identifying the degree of satisfaction of Bisha University students in learning within the environment of e-learning based on the integration of synchronous and asynchronous communication tools. Mainly, it aimed at identifying relationship of such satisfaction with variables of the academic program, age, gender, experience in the use of e-learning management system, the number of electronic courses already attended and the study load. In order to fulfill this aim, a questionnaire was designed and applied to all members of the study community whose number reached 1566 male and female students enrolled in online courses using synchronous and asynchronous communications effectively in the first semester of the academic year 1437-1438. A number of 457 students have responded constituting (29%) of the study society. The study found that there is a high satisfaction level among students of the University of Bisha in learning in the e-learning environment based on the integration of synchronous and asynchronous communication tools. On the other hand, the study found no statistically significant differences at a level (0.05) in the degree of level of satisfaction of students in learning in the e-learning environment based on integration of synchronous and asynchronous communication tools in general due to variables of the academic program, sex, experience in the use of e-learning management system and study load while it found statistically significant differences at the level of (0.05) in student satisfaction degree in general due to variables of age and number of electronic courses already attended.

Keywords: student satisfaction, e-learning environment, synchronous e-learning, asynchronous e-learning, learning management system, Blackboard.

مقدمة:

فرض التقدم السريع في عالم الإنترنت والثورة المعلوماتية تغييراً سريعاً في البيئات التعليمية، فلقد أدى ذلك التقدم إلى بزوغ أنماط تعليمية واستحداث نظم تعليمية جديدة، وظهور مفاهيم لم نعهد لها من قبل في الميدان التربوي، ولعل أحدث هذه المفاهيم التعلم الإلكتروني E- Learning الذي تحول من مجرد فكرة خيالية إلى واقع عملي انتشر استخدامه بسرعة متزايدة في أوساط التعليم الجامعي في محاولة لحل عديد من المشكلات التعليمية، وللنهوض باستراتيجيات التدريس القائمة على التقنية أسلوباً منهجياً لتطوير البرامج التعليمية وهو ما كان له تأثير كبير على جودة عمليتي التعليم والتعلم.

من جهة أخرى أصبحت تطبيقات التعلم الإلكتروني إحدى الركائز المهمة للمنافسة بين مؤسسات التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين، وواحد من أهم عوامل التغيير في البيئات التعليمية لما تقدمه من أدوات تثري عمليتي التعليم والتعلم، وتساهم في بناء مجتمعات تعلم ذات بنى معرفية جديدة يتعاون فيها الأفراد في تعلمهم تلك المعرفة. وقد دفع الانتشار السريع للتعلم الإلكتروني - كونه وسيطاً لتطوير التعليم في المستقبل المنظور، بجانب التوجهات التي تنادي بالتعليم المستقل عن المكان، وتفريد التعليم بالجامعات - دفع إلى استثمار مواردها في تطوير بيئات للتعلم الإلكتروني. وبيئات التعلم الإلكتروني بيئات مرنة للتعلم بلا أرض أو جدران أو أسقف، تتخطى حدود الزمان والمكان، يجلس فيها المتعلمون أمام أجهزة الكمبيوتر في مدارسهم، أو منازلهم، أو في أي مكان آخر يدرسون مقررات مبرمجة من خلال مواقع الإنترنت، ويتصلون بأساتذتهم للحصول على المصادر والمعلومات وغيرها، ويتفاعلون مع زملائهم وأساتذتهم من خلال تلك البيئات.

وتتكون بيئات التعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية بشكل رئيس من الحزم البرمجية المعتمدة على الإنترنت التي تعرف بنظم إدارة التعلم (LMS) Learning Management System، ومن أمثلتها: نظام موودل Moodle، ونظام البلاك بورد Blackboard. وتتمثل الفكرة الجوهرية لنظم إدارة التعلم في تنظيم العملية التعليمية وإدارتها ضمن نظام متكامل، إذ تستخدم نظم إدارة التعلم الأدوات التي تساعد على تنفيذ المحتوى التعليمي وتقديمه في صورة دورات ومقررات، إضافة لعدد من أنشطة التعلم كمنتديات النقاش، ومشاركة الملفات، والتقييمات، وخطط توزيع المنهج الدراسي، والمحاضرة والتصويت (العمودي، ٢٠٠٩، ص ٧).

وترتكز بيئات التعلم الإلكتروني الحديثة على نوعين من أنماط الاتصال هما: الاتصال التزامني Synchronous Communication، والاتصال غير التزامني Asynchronous Communication، وتأتي أهمية تعدد أدوات الاتصال في بيئة التعلم الإلكتروني في أنها تعد ضرورية لتحقيق التفاعل والاتصال والتفاوض حول المعنى في عمليتي التعليم والتعلم. وتستند أدوات الاتصال غير التزامني في نظم إدارة التعلم مثل البريد الإلكتروني، ولوحات الإعلانات، وقوائم النقاش، والمنتديات، والمدونات، ومحررات الكتابة التعاونية Wikis على النصوص الكتابية في التفاعل، وقد وجدت بعض الدراسات مثل دراسة (Caspi & Blau, 2008; Kehrwald, 2008) أن الاعتماد على النصوص في التفاعل يعطي مرونة في التفاعل لعدم وجود محددات زمنية، ولكن في المقابل يقلل من فرص الحضور الاجتماعي. ومن جهة أخرى، يشير مراد وآخرون (Mourad et al., 2015, 35) إلى أن الشعور بالعزلة الناتج عن غياب التفاعل والحضور الاجتماعي أحد الأسباب الرئيسة التي تؤثر على مستويات مشاركة الطلاب، ورضاهم عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني.

وعلى مستوى آخر، نجد أن نظرية البعد التواصلية لمور (Moore,1980) تشير إلى أن الانفصال بين المتعلم والمعلم يمكن أن تهدد جودة عملية التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني إذا لم يحدث عملية تكامل بين أدوات الاتصال التزامني، وغير التزامني (Borup et al.,2012,195). وفي هذا الإطار يذكر مور (Moore,1993,25) أن المعلمين يستطيعون التقليل من إحساس الطلاب بالبعد الاتصالي من خلال اللعب في توظيف وسائط الاتصال والتفاعل. وتشير نتائج دراسة سميث وآخرين (Smith et al.,2009,21) إلى أنه يمكن التغلب على البعد الاتصالي وتحقيق الإحساس بالحضور الاجتماعي من خلال توظيف أدوات الاتصال التزامنية التي توظف الاتصال المرئي الذي يجمع بين الوسائط والإشارات البصرية والسمعية. وفي الاتجاه نفسه تشير نتائج دراسة بورب (Borup et al.,2012,195) إلى أن التفاعلات التزامنية القائمة على الاتصال المرئي تعمل على تحسين الحضور الاجتماعي ومخرجات التعلم لدى الطلاب، وتقلل من مشاعر العزلة عندهم؛ مما ينعكس مباشرةً على رضاهم عن جودة عمليات التعلم.

وقد ناقشت البحوث السابقة ما إذا كان التعلم الإلكتروني التزامني أو التعلم الإلكتروني غير التزامني هو الخيار الأفضل لتعزيز رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني، وخلصت الأدبيات إلى أن كلاً من نمطي الاتصال التزامني وغير التزامني يخدم أغراضاً تعليمية مختلفة، ولكليهما الأهمية ذاتها في تحقيق تجربة تعلم قيمة، وأن التصميم التعليمي الجيد للتعلم الإلكتروني يتطلب التكامل بينهما في المقررات الإلكترونية. فقد خلصت نتائج دراسة برانون وإيسيكس (Brannon&Essex,2001)، ونتائج دراسة هراستينسكي وآخرين (Hrastinski et al.,2010) إلى أن الاتصال التزامني مفيد في عملية تبادل الأفكار في سياق اجتماعي يشبه السياق الاجتماعي الحقيقي، ويدعم الحضور الاجتماعي، ويعزز الإحساس بالانتماء لمجتمع التعلم. في حين خلصت نتائج الدراستين السابقتين إلى أن التعلم غير التزامني مفيد في تشجيع المناقشات العميقة المرتبطة بالمحتوى التعليمي، وفي توفير فرص للتفكير التأملية الذاتي لأعضاء مجتمع التعلم. وقد أثبتت نتائج دراسة كيم وآخرين (Kim et al.,2011) أن الحضور الاجتماعي والإحساس بالانتماء لمجتمع التعلم تؤثر بشكل إيجابي على رضا الطلاب عن جودة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني. وعلى مستوى آخر، نجد أن تحسين مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم يرتبط بعدد من المتغيرات داخل بيئة التعلم الإلكتروني ذاتها، ففي هذا الصدد نجد أن نتائج دراسة كلاوسون (Clawson, 2007)، ونتائج دراسة أيردال (Erdil,2007)، ونتائج دراسة جينييسي وآخرين (Giannousi et al.,2009)، ونتائج دراسة أوزكان وكاسلير (Ozkan & Koseler,2009) خلصت جميعها إلى وجود ستة أبعاد رئيسة داخل بيئة التعلم الإلكتروني تتمثل في: جودة النظام، وجودة الخدمة، وجودة المحتوى وتصميمه، ووجهة نظر المتعلم، واتجاهات المعلم، والقضايا المتعلقة بالدعم، وتعزيز نجاح الطلاب لها جميعاً تأثيرٌ دال على رضا الطلاب عن جودة تعلمهم.

في حين تؤكد نتائج دراسة أبو النعاج وآخرين (Abou Naaj et al., 2012)، ودراسة علي وأحمد (Ali & Ahmad, 2011)، ودراسة الخلف وآخرين (Alkhalaf et al.,2012) أن هناك عدداً من العوامل الديموغرافية التي تؤثر على مستوى الرضا الإجمالي لدى الطلاب وتحدد مدى استمرارهم في دراسة المقررات الإلكترونية ولكنها غير مرتبطة بشكل مباشر بخبرة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني ومن أهمها: البرنامج الأكاديمي، والعمر، والجنس، والخبرة في مجال استخدام التقنية، وعدد المقررات الإلكترونية التي سبق الالتحاق بها، والعبء الدراسي.

وتأسيساً على ما سبق، يتضح أن إجراء عملية التكامل بين كلٍ من نمطي الاتصال التزامني وغير التزامني في بيئة التعلم الإلكتروني سوف يحقق تجربة تعليمية شاملة وفريدة، ويجسر الفجوة الناتجة عن البعد الاتصالي، ويسهم في دعم

الشعور بالحضور الاجتماعي؛ مما ينعكس على رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في تلك البيئة، ومن جهة أخرى يتضح أن هناك عدة عوامل أخرى تؤثر على رضا الطلاب عن جودة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني.

مشكلة الدراسة:

سعت جامعة بيشة لتأسيس بيئة متكاملة للتعلم الإلكتروني، تقوم على منظومة تشمل نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد Blackboard، ونظام الاختبارات الإلكترونية، إضافة إلى أنظمة مؤتمرات الفيديو، ونظام تسجيل المحاضرات Media Site، وأنظمة تأليف المحتوى، والمستودع الإلكتروني للكائنات التعليمية (عمادة التعلم الإلكتروني، ٢٠١٧، أ، ٢).

ويحتوي نظام إدارة التعلم الإلكتروني "البلاك بورد" بوصفه بيئة رئيسة للتعلم الإلكتروني على عديد من أدوات الاتصال غير التزامني مثل: أداة المحاضرات، والواجبات، والاختبارات، والاستطلاعات، والبريد الإلكتروني للمقرر، والمنتديات، ولوحة النقاش، ولوحة الإعلانات، وأداة المجموعات، ورسائل المقرر، والمدونات Blogs، ومحرر الكتابة التعاونية Wikis، واليوميات، في حين تعد أداة الفصول الافتراضية Blackboard Collaborate Ultra أداة الاتصال التزامني الرئيسية فيه (Blackboard, 2009, 126).

وفي الحقيقة فإن هناك ثلاثة أنماط للمقررات الإلكترونية حسب استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد؛ فالنمط الأول مقررات غير تزامنية تعتمد على أدوات الاتصال والتفاعل غير التزامنية، في حين أن النمط الثاني منها هو مقررات تزامنية تستخدم أداة الاتصال التزامني "الفصول الافتراضية" فقط، أما النمط الثالث منها فيسعى إلى تحقيق نوع من التآزر والتكامل بين أدوات الاتصال التزامنية وغير التزامنية (عمادة التعلم الإلكتروني، ٢٠١٧، أ، ١٢). وقد لاحظ الباحث من خلال عمله بعمادة التعلم الإلكتروني بالجامعة أن نسبة تفعيل أدوات الاتصال غير التزامنية عالية مقارنة بالتزامنية، ويدعم تلك الملاحظة تقرير مؤشرات الأداء في كليات الجامعة، والذي يوضح أن استخدام أداة الاتصال التزامني "الفصول الافتراضية" في تدريس المقررات الإلكترونية بلغت (٦٤٧٦) مقررًا بما نسبته (١٧%)، في حين أن نسبة استخدام أدوات الاتصال غير التزامني المختلفة في تدريس تلك المقررات قد تراوحت بين (٦٧% - ١٠٠%) (عمادة التعلم الإلكتروني، ٢٠١٧، ب، ٥).

ومن جهة أخرى لاحظ الباحث تدني مستوى رضا الطلاب عن جودة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني بجامعة بيشة، وهذا ما تؤيده دراسة أحمد (٢٠١٥) التي تكشف نتائجها أن مستويات الرضا عند طلاب جامعة بيشة أقل من المتوسط. ولدعم ذلك الإحساس بالمشكلة وتحديدها بدقة؛ قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية اعتمدت على إعداد استبانة، تم توزيعها إلكترونياً من خلال استخدام خدمة نماذج قوئل Google Forms على عينة بلغت (٣٧٦) طالباً وطالبة، وذلك بغرض التعرف إلى مدى قبول فكرة تطبيق مفهوم التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني في مقرراتهم، ومدى استمرارهم في دراسة المقررات الإلكترونية، والتحديات التي تعترض دراستهم في بيئة التعلم الإلكتروني، إضافة لمحاولة تعرف مدى نجاح أدوات الاتصال الموظفة في مقرراتهم في دعم الإحساس بالحضور الاجتماعي، وتحسين الفجوة الناتجة عن البعد الاتصالي، وللتعرف إلى رضاهم بشكل إجمالي. وجاءت النتائج لتبين أن نسبة (٨٣%) من أفراد الدراسة الاستطلاعية يؤيدون فكرة التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني أسلوباً للتدريس، في حين بلغت نسبة من يرغبون في الاستمرار في دراسة المزيد من المقررات الإلكترونية (٤٧%)، كما أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة (٨٤%) من الطلاب المشاركين في المقررات غير التزامنية يشعرون أن البيئة الإلكترونية المطبقة لم

ثلث توقعاتهم في الاستفادة من التغذية الراجعة الفورية، إضافة لعدم دعم الحضور والتواجد الاجتماعي، في حين تشير النتائج إلى أن نسبة (٦٨%) من الطلاب في المقررات التزامنية يشعرون أن أدوات التفاعل التزامني لم تلب توقعاتهم في إتاحة مشاركة المعرفة، ودعم الحوارات الذاتية التأملية، ولم تساعدهم على تطبيق التعلم التعاوني، وبناء شبكات للتعلم، إضافة لعدم المرونة في المحددات الزمنية للقاءات التزامنية. وتلك النتائج تؤكد دراسة جعشان (Ja'ashan, 2015) التي تشير نتائجها إلى أن التحديات الرئيسة التي تواجه الطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني غير التزامني في جامعة بيشة هي: غياب الجانب الاجتماعي، والشعور بالعزلة، وتأخر التغذية الراجعة من المعلم، وغياب التفاعل الإنساني النشط؛ مما انعكس سلباً على تصورات الطلاب ورضاهم.

وفي الواقع فإن رضا المتعلم عن جودة تعلمه يُعد واحداً من الدعائم الرئيسة لجودة التعلم الإلكتروني، جنباً إلى جنب مع رضا أعضاء هيئة التدريس، وفاعلية التعلم وسهولة الوصول، والفاعلية، والكلفة المؤسسية (Bolliger & Wasilik, 2009, 104). وفي الاتجاه ذاته نجد أن مؤسسة سلوان Sloan Consortium الأمريكية الشهيرة في مجال تقديم مقررات التعلم الإلكتروني في عام (٢٠٠٣م) قد حددت عناصر جودة التعلم الإلكتروني في خمسة عناصر رئيسة تتمثل في: فاعلية التعلم، وحساب العائد. التكلفة، وسرعة الوصول وسهولته، ورضا الطلاب، إضافة إلى رضا أعضاء هيئة التدريس (Bourne & Moore, 2003). من جهة أخرى نجد أن الباحث الأسترالي أوليفر (Oliver, 2003) قد حدد مؤشرات جودة التدريس والتعلم الإلكتروني ومعايير ضمانها تحت مجموعة المحاور الرئيسة التالية: وضع خطط دقيقة لعمليتي التدريس والتعلم، وعمليات تصميم المقررات الدراسية وإنتاجها، والممارسات التدريسية الفعالة، وبيئة التدريس، والعمليات الفعالة لمراجعة الجودة الأكاديمية، وتكامل المقررات الدراسية، ونسبة تقدم الطلاب، ومعدلات بقائهم في دراسة مقررات التعلم الإلكتروني، والتعرف إلى مدى رضاهم.

ومن الجدير بالذكر أن عديداً من الدراسات قد أظهرت على نحو متسق وجود ارتباط إيجابي بين رضا المستخدمين عن أنظمة التعلم الإلكتروني وأدواته وبين نيتهم لمواصلة استخدام تلك الأنظمة (Bhattacharjee, 2001; Chiu et al., 2005; Lai, 2004). فعلى سبيل المثال وجد روكا وزملاؤه (Roca et al., 2006) أن رضا المستخدمين يؤثر بشكل دالٍ إحصائياً على النية السلوكية لمواصلة استخدام أنظمة الإنترنت وخدماته، وعلى نحو مشابه وجد بناشيرجي (Bhattacharjee, 2001) أن الرضا المبدئي عن نظام المعلومات له تأثيرات إيجابية على نية مواصلة استخدام النظام. من جهة أخرى تؤكد أدبيات المجال أن أغلب البحوث المعاصرة المتعلقة بالتعلم الإلكتروني قد أهملت بشكلٍ مبالغ فيه تقويم رضا المتعلمين (McLawhon & Cutright, 2012, 341). وفي الحقيقة، فإن تأسيس منظومة متكاملة للتعلم الإلكتروني بأي جامعة لا يكفي، بل إن الأمر يتطلب أن يمتلك عضو هيئة التدريس والطلاب مهارات التعلم الإلكتروني وكفاياته؛ كما أن السعي لتحقيق رضا الطلاب عن جودة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني يعد أحد المتطلبات الرئيسة للتنفيذ الناجح للتعلم الإلكتروني (Abou Naaj et al., 2012, 185).

بناءً على ما سبق، يتبين أن السعي لتحقيق التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني في أثناء تدريس المقررات الإلكترونية يضمن الاستفادة من مميزات كلا النمطين، كما أنه أضحى شرطاً لنجاح بيئة التعلم الإلكتروني في تحقيق رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في تلك البيئة. ومن هذا المنطلق فقد تم في مطلع العام الجامعي (١٤٣٧/١٤٣٨هـ) البدء في عمادة التعلم الإلكتروني في تنفيذ عددٍ من الدورات التدريبية المتقدمة في تصميم المقررات الإلكترونية وتنفيذها، كما سعت العمادة إلى تبني استراتيجيات التعلم المدمج ودعم استخدامها، والتعلم المعكوس، واستراتيجيات التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني في بناء المقررات، وفي نهاية الفصل الدراسي الأول من

العام الجامعي (١٤٣٧/١٤٣٨ هـ) بلغ عدد المقررات القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني (٥٨) مقررًا (عمادة التعلم الإلكتروني، ٢٠١٧، ب، ٧).

ويرى الباحث أنه يمكن أن نخلص مما سبق إلى أن عملية التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني في أثناء تدريس المقررات الإلكترونية يمكن أن تلبي جميع احتياجات التعلم في البيئة الإلكترونية، بالاستفادة منها بوصفها نظم تخزين للمعرفة واسترجاع لها، وساحات وفضاءات للتفاعل والحوار شبه الاجتماعي، ومشاركة المعرفة، ولتوفير بيئة خصبة للعمل التشاركي، بما يكفل إدارة المعرفة وتبادلها بين المتعلمين؛ مما ينعكس على نواتج التعلم بشكل إيجابي ومن أهمها تحسن مستويات رضا الطلاب.

وانطلاقًا من كل ما تقدم، وفي ضوء المؤشرات السابقة؛ أتت هذه الدراسة التي سعت إلى تقويم رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني من وجهة نظرهم، مع محاولة تحديد العوامل التي يمكن أن تؤثر على مستوى رضاهم.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني من وجهة نظرهم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني من وجهة
٣. نظرهم تُعزى لمتغيرات مستوى البرنامج الأكاديمي، والعمر، والجنس، والخبرة في مجال استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وعدد المقررات الإلكترونية التي سبق الالتحاق بها، والعبء الدراسي؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية :

١. التعرف إلى درجة رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني من وجهة نظرهم.
٢. معرفة الفروق في مستوى رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني من وجهة نظرهم التي تُعزى لمتغيرات مستوى البرنامج الأكاديمي، والعمر، والجنس، والخبرة في مجال استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وعدد المقررات الإلكترونية التي سبق الالتحاق بها، والعبء الدراسي.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١. تأتي هذه الدراسة تطبيقًا للعديد من مفاهيم نظريات المجال كنظرية الحضور الاجتماعي، ونظرية البعد الاتصالي، ونظرية ثراء الوسائط التي تنادي جميعها بالتكامل بين أدوات الاتصال لتجسير البعد الاتصالي، وتعزيز الحضور الاجتماعي؛ مما قد يزيد من مستويات رضا المتعلمين.
٢. يمكن أن تسهم الدراسة الحالية في معرفة الوضع الراهن لدرجة رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني، مما يمكن أن يساعد القائمين

على التعلم الإلكتروني في جامعة بيشة على تغيير السياسات المتبعة بما يساعد على تحسين ظروف عمليتي التعليم والتعلم.

٣. تحديد أدوات قياس للرضا تنطلق من العوامل المؤثرة على رضا الطلاب عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني قد يساعد المسؤولين بعمادة التعلم الإلكتروني بجامعة بيشة على التخطيط إلى مراقبة مستويات رضا الطلاب عن كُتب، وتقييمه بشكل مستمر لضمان تقديم خبرات تربوية عبر الإنترنت تتسم بالجودة للطلاب.

حدود الدراسة:

١. الحدود الزمنية والمكانية: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٧/١٤٣٨ هـ)، وشملت جميع الطلاب بجامعة بيشة الذين يتعلمون في المقررات الإلكترونية التي وظفت فيها استراتيجية التكامل بين أدوات الاتصال التزامنية وغير التزامنية بشكل فعال.

٢. الحدود الموضوعية:

أ. اقتصرَت الدراسة على التحقق من درجة رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني في ضوء المتغيرات التي تضمنتها والأدوات التي قيسَت بها.

ب. اقتصرَت الدراسة على استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد باعتبارها بيئة للتعلم الإلكتروني القائم على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها على الطلاب الذين يستخدمون أنظمة إدارة تعلم مختلفة في المستقبل.

مصطلحات الدراسة:

حدد الباحث التعريفات الإجرائية التالية لمصطلحات الدراسة:

١. رضا الطلاب Student Satisfaction: يعرف في هذه الدراسة أنه: "محصلة مشاعر واتجاهات طلاب جامعة بيشة التي تعبر عن إجمالي الفوائد للخبرات التربوية ذات الارتباط الإيجابي بخبراتهم الشخصية التي يمرون بها في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني، ويقاس من خلال أدوات القياس المعدة لهذا الغرض".

٢. التعلم الإلكتروني E-Learning: يعرف إجرائيًا في هذه الدراسة أنه: "نظام تعليمي يقدم لطلاب جامعة بيشة بيئة تعليمية تعليمية متعددة المصادر عبر نظام إدارة التعلم البلاك بورد، بشكل يتيح لهم إمكانية التفاعل النشط مع محتوى المصادر ومع المعلم وأقرانهم من خلال أدوات تواصل تزامنية Synchronous Communication Tools وأخرى غير تزامنية Asynchronous Communication Tools، في القاعة الدراسية أو عن بعد".

٣. بيئة التعلم الإلكتروني E-Learning Environment: تعرف إجرائيًا في هذه الدراسة أنها: "بيئة التعلم التي تجمع مزيجًا تكامليًا من فرص التعلم الإلكتروني من خلال أدوات التعلم التزامنية وغير التزامنية لنظام إدارة التعلم بجامعة بيشة البلاك بورد (Blackboard)".

٤. التعلم الإلكتروني التزامني Synchronous E-learning: يعرف إجرائيًا في هذه الدراسة أنه: "ذلك النمط من التعلم الإلكتروني الذي يجتمع فيه عضو هيئة التدريس مع الطلاب في جامعة بيشة في آن واحد دون قيود مكانية عن طريق أداة الفصول الافتراضية Blackboard Collaborate المضمنة في نظام إدارة التعلم

البلاك بورد ليتم بينهم اتصال وتفاعل فوري بالنص، أو بالصوت أو الفيديو، إضافة إلى تشارك اللوحة البيضاء والتطبيقات وجولات الويب لعرض أنشطة التعلم المختلفة

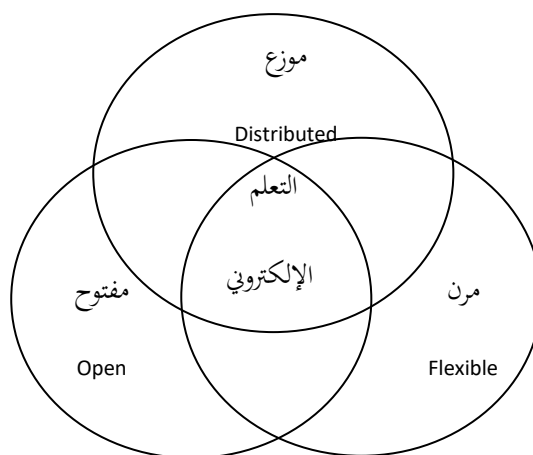
٥. **التعلم الإلكتروني غير التزامني Asynchronous E-learning**: يعرف إجرائيًا في هذه الدراسة أنه: " ذلك النمط من التعلم الإلكتروني الذي يتم فيه دعم تبادل المعلومات بين عضو هيئة التدريس والطلاب في جامعة بيشة دون قيود زمنية أو مكانية عبر وسائط الاتصال المتعددة غير الفورية المضمنة في نظام إدارة التعلم البلاك بورد Blackboard مثل: أداة المحاضرات والواجبات، والاختبارات، والاستطلاعات، والبريد الإلكتروني للمقرر، والمنشآت، ولوحة النقاش، ولوحة الإعلانات، والمجموعات، ورسائل المقرر، والمدونات، ومحرر الكتابة التعاونية Wikis".

أدبيات الدراسة:

لم يشهد عصرٌ من العصور التقدم التقني الذي شهده هذا العصر في مناحٍ متعددة، من أهمها الثورة التي حدثت في تقنيات الاتصالات والمعلومات التي توجت أخيرًا بشبكة الإنترنت وخدماتها المتنوعة. وقد استثمر التعليم هذا التقدم بطريقة موازية في وسائله، فظهرت الاستفادة من هذه التقنيات داخل حجرات الدراسة، وبين أروقة المدارس والجامعات، إلا أن الأمر الأكثر إثارة هو تأسيس منظومة تعلم متكاملة تعتمد على هذه التقنيات وهو ما سُمي بالتعلم الإلكتروني.

أ. بيئة التعلم الإلكتروني E-Learning Environment:

تختلف بيئة التعلم الإلكتروني عن بيئة التعليم التقليدي في طريقة تفاعل الطالب مع المعلم والمحتوى التعليمي، ولعل من أهم ملامح الاختلاف ما أورده خان (٢٠٠٥، ١٩) عندما أشار إلى أن التعلم الإلكتروني يشتمل على بيئة مفتوحة ومرنة وموزعة، كما هو موضح بالشكل (١):



شكل (١): بيئات التعلم الإلكتروني الموزع والمرن والمفتوح

المصدر: (خان، ٢٠٠٥، ١٩)

وقدّم التعلم الإلكتروني ليشتمل على تلك الخصائص مجتمعة، وكل خاصية لها مدلولها الخاص، حيث فرق بينها خان (٢٠٠٥، ١٩) عندما أشار إلى أن التعلم المفتوح (Open Learning): يقصد به التعلم الذي يتم في الوقت والسرعة والمكان التي يحددها المتعلم، في حين أن التعلم الموزع (Distributed Learning): يقصد به التعلم الذي يتيح للمعلم والطالب والمحتوى أن يكونوا في مواقع مختلفة غير مركزية؛ لذا يتم التعلم باستقلالية عن الزمان والمكان،

ويمكن أن يتم نموذج التعلم الموزع مجتمعاً مع التعلم التقليدي في الصف، أو مع الأنماط التقليدية للتعلم عن بعد، أو من خلال صف افتراضي كلياً. وأخيراً وضح أن التعلم المرن (Flexible Learning) : هو التعلم الذي يشتمل على جميع أساليب التعلم التي تترك فيها عجلة القيادة إلى المتعلم وليس المعلم، وفيه مساحة حرية للمتعلم بحيث يختار الوقت والمكان والسرعة أو حتى المواد الدراسية.

ب. أنواع التعلم الإلكتروني:

فرض التطور في مجال تقنية المعلومات على الميدان التربوي ظهور مستحدثات غير منتهية ومستمرة في مجال تقنية التعليم، حيث فرضت هذه المستحدثات بدورها تغيرات جذرية على مفهوم المقررات الإلكترونية وأساليب تصميمها وتطويرها وتوصيلها، ونتج عن تلك التغيرات مفاهيم مثيرة للاهتمام مثل: مفاهيم التعلم الإلكتروني التزامني Synchronous E-Learning، والتعلم الإلكتروني غير التزامني Asynchronous E-Learning، وتلك المستحدثات لديها القدرة على تغيير الطريقة التي نفكر بها حول دور الإنترنت في تغيير أنظمة التعليم (Moallem, 2015, 55). وتعدد صور تقديم التعلم الإلكتروني ونماذجها، وبشكل عام يوجد تصنيف عام للتعلم الإلكتروني حسب التزامن، حيث أشار الأملعي (٢٠٠٩، ٣٢) إلى أنه يمكن تقسيم التعلم الإلكتروني حسب التزامن في الاتصال والتفاعل إلى ما يلي:

١. التعلم الإلكتروني التزامني Synchronous E-learning:

يشير التعلم الإلكتروني التزامني إلى ذلك النمط من التعلم الذي يجتمع فيه المعلم مع المتعلمين في آنٍ واحد عن طريق البيئة الإلكترونية ليتم بينهم اتصال متزامن بالنص، أو بالصوت أو الفيديو عبر الحاسب، وهو يشبه التعليم التقليدي لكن عن طريق البث الإلكتروني المباشر وبدون الخضوع لقيود مكانية مع إمكانية تسجيل أنشطة التعلم وأرشفتها واسترجاعها مرة أخرى (القحطاني، ٢٠١٠، ٣٣).

وتتعدد أدوات التعلم الإلكتروني التزامني ومن أهمها أنظمة الفصول الافتراضية "Virtual Classrooms"، وبرنامج ويب أكس "WebEx"، وبرنامج سابا سنتر Saba Centra، وبرنامج أدوبي كونكت Adobe Connect، وبرنامج سيسكو تليبريزنس Cisco Telepresnece، وغيرها من أدوات التواصل التزامني التي تتيح مجموعة متكاملة من مميزات الاتصال التي وفرت الفرصة لإيجاد أعلى مستويات التفاعل بين أطراف العملية التعليمية في بيئة التعلم الإلكتروني في الوقت الحقيقي نفسه (Moallem, 2015, 55). وتوفّر غرف الدردشة الصوتية Voice Chat Rooms أو النصية التزامنية Text Chat Rooms فرصة للتفاعل الحي بين المتعلمين والمعلم وللتفاعل بين المتعلم وأقرانه، في حين توفر مؤتمرات الفيديو Video-Conferencing فرص للتواصل الإنساني يقترب من التواصل وجهاً لوجه، كما نجد أن المؤتمرات على شبكة الإنترنت Web Conferencing أكثر تفاعلاً من مؤتمرات الفيديو (Perveen, 2016, 22).

ويحدث توصيل محتوى المقررات الإلكترونية التزامنية والتواصل والتفاعل في نظام إدارة التعلم البلاك بورد Blackboard بجامعة بيشة من خلال نظام الفصول الافتراضية Blackboard Collaborate Ultra ويتم التعلم الإلكتروني باستخدام النمطين في الغالب (عمادة التعلم الإلكتروني، ٢٠١٧، ٣).

وقد وفّر ظهور أدوات التواصل التزامني عديداً من الفرص لحدوث أعلى مستويات التفاعل بين المتعلم والأقران، وبين الطلاب والمعلم في بيئات التعلم الإلكتروني، وفي الوقت نفسه وفرت مستويات عالية من تحكم المتعلم ومساحة كبيرة من الحرية للمتعلم؛ مما جعل تلك الأدوات أفضل خياراً قابلاً للتطبيق في المقررات التفاعلية والتعاونية على الإنترنت (Moallem, 2015, 55). وتظهر نتائج دراسة أسيدر وآخرون (Asoodar et al., 2014) أن نمط التعلم

الإلكتروني التزامني يساعد على غرس الإحساس بالانتماء لمجتمع التعلم من خلال مهام التعلم التعاوني. ومن جهةٍ أخرى تشير الأدبيات إلى أن التعلم الإلكتروني التزامني يؤدي إلى مستوياتٍ عالية من التحفيز؛ مما يضمن بقاء المتعلمين منخرطين في الأنشطة الإلكترونية بسبب وجود المعلم والأقران، إضافة إلى أن التغذية الراجعة الفورية والإجابات المباشرة يمكن أن تساعد الطلاب على حل أي مشاكل يواجهونها في التعلم، كما أن تعبيرات الوجه ونبرات الصوت في جلسات الفصول الافتراضية يمكنها مساعدتهم على الإحساس بالشعور والتواصل الإنساني في نطاقٍ أوسع من أدوات التواصل غير التزامني، من جهةٍ أخرى تؤدي إلى التفاعل العالمي دون وجود كثيرٍ من التكاليف (Yamagata-).

Lynch, 2014

وتشير نتائج دراسة بربور وآخرين (Barbour et al., 2012)، ونتائج دراسة تشن وآخرين (Chen et al., 2011) إلى أن غياب التفاعل التزامني يؤثر على مستوى إدراك الطلاب، ويضعف الدافعية، والتفاعل والشعور بالإسهام في أنشطة المقرر. وفي المقابل يشير بيكر (Baker, 2010, 4) إلى أن الاتصال التزامني في بيئة التعلم الإلكتروني يسهم في تعزيز تصورات الطالب الشخصية بالحضور الاجتماعي، ويزيد من تأثير التفاعل بين المتعلمين، ويعمل على تعزيز دافعية المتعلم، وزيادة رضاه، إضافة إلى أن الإحساس بالقرب المادي والتواصل البصري عبر وسائط الاتصال التزامني يشعر المتعلمين بالحميمية ويقلل من البعد الاتصالي. وفي المسار ذاته تشير نتائج عديدٍ من الدراسات (Arbaugh, 2001; Baker, 2004; McAlister, 2001) إلى أن حضور المعلم وفورية تعليماته يرتبط بشكل إيجابي بزيادة إدراك المتعلم، ودافعيته، وتحسين التعلم العاطفي أكثر من الاتصال غير التزامني. وإضافة إلى ذلك، تظهر نتائج دراسة دال بيلو وآخرين (Dal Bello et al., 2007) أن الاتصال التزامني يساعد على كسر الشعور بالعزلة، ويساعد في تكوين مجتمعات التعلم وتعزيز التفاعل والمشاركة.

من جانبٍ آخر، فقد ركزت معظم الدراسات على جودة التفاعل أو الحوار أو إدراك المتعلم، بدلاً من عملية التعلم ومخرجات التعلم، في حين حاولت بعض الدراسات عزل الاستراتيجيات المستخدمة في المقررات الإلكترونية في منصات نقل المحتوى الإلكتروني المختلفة؛ مما يجعل من الصعب وصف أي النوعين من وسائل الاتصال (التزامني وغير التزامني) لنقل محتوى المقررات الإلكترونية يؤدي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التعلم وعملياته وفي الدافعية ومستويات رضا المتعلمين. وأخيراً يشير موالم (Moallem, 2015, 57) إلى أن نظرية ثراء الوسائط Media Richness Theory تثبت أن هناك علاقة بين خصائص وسائل الاعلام وتعقيد المهمة في مجال تقنية التعليم، فقد وجد أن أدوات الاتصال التزامني توفر تغذية راجعة فورية، وبالتالي لا تستغرق وقتاً أطول لتكوين الفهم لأنها أكثر ثراءً من أدوات الاتصال غير التزامني، ومن ثم يمكن أن تستخدم في تنفيذ مهام التعلم المعقدة في بيئة التعلم الإلكتروني مثل حل المشكلات والتفكير الناقد.

ويواجه تطبيق التعلم الإلكتروني التزامني عديداً من التحديات لعل من أهمها ضرورة توافر الطلاب في وقت معين، إضافة إلى الحاجة إلى نطاق ترددي واسع لنقل المعلومات، في حين يشعر المشاركون بالإحباط في جلسات التعلم بسبب المشاكل الفنية المتعددة. من زاوية أخرى تكمن التحديات في إغفال التصميم التعليمي الجيد لجلسات الفصول الافتراضية وجعل أنشطته تتمحور حول المعلم أو حصرها في عرض المحاضرة مع إغفال التفاعلات بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم (Murphy et al., 2011).

٢. التعلم الإلكتروني غير التزامني Asynchronous E-learning :

وفي هذا النوع من التعلم الإلكتروني يتم تفاعل الأفراد عبر وسائط اتصال متعددة لا تحتاج من أطراف العملية التعليمية إلى الحضور في الزمن نفسه، وبالتالي فهو متحرر من قيود الزمن، فيمكن للمعلم أن يضع مصادر التعلم مع خطة تدريس وتقويم على الموقع التعليمي، ثم يدخل الطالب للموقع في أي وقت ويتبع إرشادات المعلم في إتمام مهام التعلم دون أن يكون هناك اتصال متزامن مع المعلم، ومن أمثلة تلك الوسائط البريد الإلكتروني E-mail، ولوحات الإعلانات Bulletin boards، وقوائم النقاش Listserv، والمنتديات Forums، والمدونات Blogs، ومحركات الكتابة التعاونية Wikis (القحطاطي، ٢٠١٠، ٣٣).

ويحدث توصيل محتوى المقررات الإلكترونية غير التزامنية والتواصل غير التزامني في نظام إدارة التعلم البلاك بورد Blackboard بجامعة بيشة من خلال عديد من الأدوات مثل: أداة المحاضرات، والواجبات، والاختبارات، والبريد الإلكتروني للمقرر، والمنتديات، ولوحة النقاش Discussion Board، ولوحة الإعلانات، وأداة المجموعات، ورسائل المقرر، والمدونات Blogs، ومحرر الكتابة التعاونية Wikis، واليوميات (عمادة التعلم الإلكتروني، ٢٠١٧، ٣).

ويعد التعلم الإلكتروني غير التزامني الصيغة الأكثر انتشاراً من صيغ التعليم عبر الإنترنت حتى الآن؛ لأنه يتم بآلية عمل مرنة، ولأن المتعلمين غير مقيدين بحدود زمنية، حيث يمكنهم الاستجابة في وقت فراغهم، وتتيح فرصة تأخر استجابة المتعلمين لهم استخدام ترتيب أعلى لمهارات التعلم؛ لأنها يمكن أن تبقى التفكير في المشكلة لفترة زمنية طويلة، ويمكن تطوير التفكير التباعدي (Perveen, 2016, 22). وتوفر بيئات التعلم غير التزامني للطلاب مواداً تعليمية متاحة بسهولة في شكل محاضرات ذات وسائط متعددة، ونشرات ومقالات وعروض تعليمية يمكن الوصول إليها في أي وقت وفي أي مكان، ويشير مورفي وآخرون (Murphy et al, 2011, 584) إلى أن التعلم الإلكتروني غير التزامني يتيح فرص للتعلم حسب الخطو الذاتي، والتعلم المستقل، والتعلم المتمحور حول المتعلم، إضافة لاستخدامه بوصفه منظمات تمهيدية عند تكوين المفاهيم الجديدة. من جهة أخرى، فإن التعلم غير التزامني يساعد على التقليل من الاعتماد على الذاكرة، والمذكرات ويعطي مزيداً من الفرص للمناقشات مع الأقران؛ مما يساعد على بناء التفكير الناقد، والتعلم العميق (Huang & Hsiao, 2012, 17). والتعلم الإلكتروني غير التزامني يقلل من الخوف والحجل عند المشاركة، والضغط الناتج عن اللقاء التعليمي في الوقت نفسه، ويمكن المعلم من تقديم الاستجابات بطرق إبداعية، ويوفر فرصاً للتعلم في حالة وجود مشاكل تقنية في البنية التحتية للإنترنت مثل بطء السرعة أو تقطيع الاتصال، ويعطي متسعاً من الوقت للقيام بالأنشطة الإلكترونية، إضافة لوجود فرص في فضاءات التعلم غير التزامني لإقامة علاقات وشبكات اجتماعية بين المتعلمين أنفسهم.

ويواجه تطبيق التعلم الإلكتروني غير التزامني عديداً من التحديات لعل من أهمها كيف نوجد عدداً من الاستراتيجيات التي يمكن أن تبقى الطلاب مشاركين ومهتمين في مثل هذا النوع من البيئة التعليمية، وتساعد على زيادة الدافعية للتعلم والثقة في التعامل من خلال البيئة الإلكترونية، وتسهل المشاركة في الأنشطة الإلكترونية، وتدعم التعلم القائم على حل المشكلات والمشروعات، وتسعى لتنمية مهارات التفكير العليا. وعلاوة على ذلك، فإن نظام الخطو الذاتي يتطلب من الطلاب أن تكون لديهم القدرة على التحكم الذاتي والقدرة على التفاعل النشط لتعقب الأنشطة الإلكترونية (Huang & Hsiao, 2012, 19). من جانب آخر نجد أن من التحديات التي تواجه المشاركين في المناقشات في المنتديات والمدونات وغيرها من أدوات التواصل غير التزامنية الخروج عن الموضوعات؛ مما يصرفهم عن

النشاط الأساسي، كما أن تأخر التغذية الراجعة من الأستاذ يمكن أن يكون عاملاً محبطاً للآخرين (Perveen,2016,22).

ج. رضا الطلاب Students' Satisfaction :

عندما يتم تطبيق التعلم في بيئة للتعلم الإلكتروني، فإنه يجب أخذ رضا الطلاب بعين الاعتبار عند تقويم فاعليته، إذ تؤدي درجة رضا الطلاب عن بيئة التعلم الإلكتروني دوراً مهماً في تبني المؤسسة التعليمية للتعلم الإلكتروني (Zhu,2012,127).

ومن خلال مراجعة الأدبيات نجد هناك تبايناً في المنظور لمفهوم رضا الطلاب عن جودة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني فنجد أن زو (Zhu,2012,128) قد وصف رضا المتعلمين عن جودة التعلم في بيئات التعلم التعاوني الإلكتروني على أنه درجة شعور المتعلم بارتباط إيجابي بخبراته الشخصية في تلك البيئة. وفي السياق نفسه نجد أن وانغ (Wang,2003,76) يعرف رضا المتعلم الإلكتروني على أنه الاستجابة الوجدانية الإجمالية التي تتباين في شدتها وتعقب أنشطة التعلم الإلكتروني وتتأثر بعدد من الجوانب الرئيسة مثل: المحتوى التعليمي، وواجهة المستخدم، ومجتمع التعلم، وتخصيص التعلم الإلكتروني، ومدى ملاءمة التعلم الإلكتروني لاحتياجات المتعلم. من جهة أخرى نجد أن وو وليو (Wu & Liu, 2013,177) يعرفان رضا الطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني المدمج على أنه محصلة مشاعر الطلاب واتجاهاتهم التي تعبر عن إجمالي الفوائد التي يأملون تحقيقها في تلك البيئة.

ويرتبط رضا الطلاب عن تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني بأدائهم، ومدى ثقتهم بقدرتهم على النجاح في بيئة التعلم الإلكتروني (Muilenburg & Berge, 2005, 29). كما يمكن أن تؤثر تصورات الطلاب عن خبرات تعلمهم على قراراتهم المتعلقة بمواصلة دراسة المقرر، كما تؤثر على مستويات رضاهم عن التعلم عبر الإنترنت إجمالاً (Bolliger & Wasilik,2009). ويُعد رضا الطلاب العامل الرئيس الأكثر أهمية لمواصلة التعلم والإكمال الناجح للمقررات الإلكترونية. وعلاوةً على ذلك يسهم رضا الطلاب في زيادة دافعيتهم، وهو عامل رئيس في نجاح الطلاب (Bollinger & Martindale,2004,62).

ويحدد رضا الطلاب مدى إمكانية دراسة الطلاب لمقررات لاحقة تعتمد على النظام نفسه أو تقدمها المؤسسة التعليمية نفسها (Arbaugh,2000,37). وفي بيئات التعلم الإلكتروني يتعلم الطلاب الراضون بشكل أكثر سهولة، وتقل احتمالية تسربهم من المقررات، كما تزيد احتمالية أن ينصحوا الآخرين بالالتحاق بهذه المقررات؛ مما يجعلهم أيضاً يقدمون دعاية مجانية للجامعة، ومن هذا المنطلق يمكن أن ننظر إلى رضا الطلاب على أنه يكتسب أهميته من أن الطلاب الراضين عن البرنامج التعليمي يمثلون رأس مال مهم للجامعة في مجال العلاقات العامة (Abou Naaj et al., 2012,188).

وتشير أدبيات المجال إلى أنه عندما تحاول المؤسسات التعليمية الاهتمام برضا الطلاب عن تعلمهم في بيئات التعلم الإلكتروني، فإنه يجب النظر من منظور شامل يأخذ جميع العوامل المؤثرة على الرضا في الحسبان، ويراعي المكونات والعناصر جميعها التي يمكن أن تؤدي دوراً فاعلاً في عملية تحقيق الرضا. وقد أوضحت مراجعة الأدبيات المتعلقة برضا الطلاب وجود عديد من العوامل المشتركة التي ترتبط برضا الطلاب عن المقررات الإلكترونية، فقد وجد فريدريكسن وآخرون في دراستهم (Fredericksen et al., 2000) أن هناك عدداً من العوامل الديموغرافية التي من شأنها تحسين مستوى الرضا الإجمالي لدى الطلاب عن المقررات الإلكترونية، وكانت أعمار الطلاب وجنسهم أهم العوامل الديموغرافية المثيرة للاهتمام في هذا الصدد، فقد وُجد أن الطلاب الأكبر سناً كانوا أكثر رضا عن المقررات

الإلكترونية، وفي الدراسة نفسها وُجد أن الطالبات أكثر رضا عن خبراتهن في بيئة التعلم الإلكتروني. من جهة أخرى تعد جودة التفاعلات الطلابية عاملاً على درجة مساوية من الأهمية في تحديد درجة الرضا، وفي هذا الصدد يذكر فريدريكسن وآخرون (Fredricksen et al., 2000,20) أن التفاعل مع المعلم كان العامل المسهم الأكثر دلالة إحصائية في تصورات الطلاب عن التعلم في المقررات الإلكترونية، وفي دراسة أجراها أرباوغ (Arbaugh, 2001) توصل إلى وجود عددٍ من المتغيرات التي يجب مراعاتها لتأثيرها على رضا الطلاب وتعلمهم في المقررات المستندة إلى الويب وتتمثل في: أعمار الطلاب، وجنسهم، وعدد الطلاب الدوليين، وعدد المقررات الإلكترونية السابقة التي التحق بها الطالب، وتقنية تقديم المقرر، وكثافة عدد الطلاب المتحقيين بالمقرر، وعدد الساعات المعتمدة في المقرر، واستخدام المقاطع الصوتية. وحددت دراسة سوان (Swan, 2001) بعض العوامل الأخرى التي تحسن رضا الطلاب عن التعلم الإلكتروني ومن أهمها: وضوح تصميم المقرر، والتفاعل مع المعلمين، والمناقشة النشطة.

ويحدد بولينجر ومارتندال (Bollinger & Martindale, 2004,62) ثلاثة عوامل رئيسة ذات تأثير محوري على رضا الطلاب وهي: العوامل المتعلقة بالمعلم، والتقنية، والتفاعلات التعليمية. في حين أوضحت نتائج الدراسة التي أجراها كيم ومور (Kim & Moore, 2005) أن الطلاب ذوي الخبرة بالتقنية لديهم ميول إيجابية نحو دراسة المقررات الإلكترونية. ومن جهة أخرى وجد أورتيز - رودريجز وآخرون (Ortiz-Rodriquez et al., 2005,103) أن هناك عددًا من العوامل المؤثرة على جودة خبرات التعلم لدى الطلاب وهي: التفاعل بين بعض الطلاب وبعضهم الآخر، والتفاعل بين الطلاب والمعلم، والتصميم الجيد للمقرر، والاستجابة الفورية للطلاب، والتغذية الراجعة من أعضاء هيئة التدريس، وواجهة الاستخدام الجيدة للبرمجيات، واستخدام مصادر تعلم ثرية، وسهولة الوصول إلى المقرر المقدم عبر الإنترنت، والقضايا الإدارية من قبيل التسجيل والدعم المالي وخدمات الدعم سواءً التقني أم الأكاديمي. وفي السياق نفسه يشير وايت (Wyatt, 2005,465) في دراسته إلى أن جودة التفاعلات التعليمية تعد العامل الرئيس المؤثر في رضا الطلاب.

من جهة أخرى جاءت دراسة علي وأحمد (Ali & Ahmad, 2011) التي خلصت إلى وجود علاقة بين رضا الطلاب ومجموعة من المتغيرات المتعلقة ببيئة التعلم الإلكتروني عن بعد، وهي: أداء المعلم، ونظام التقويم المتبع في المقرر، والتفاعل بين الطالب والمعلم. في حين أن أبو النعاج وآخرين (Abou Naaj et al., 2012) في دراستهم قد حددوا العوامل التي تعمل على تحقيق رضا الطلاب عن التعلم المدمج في إطار الفئات الخمسة الرئيسة التالية: العوامل المتعلقة بالمعلم، والعوامل المتعلقة بالتقنية، والعوامل المتعلقة بإدارة المقرر، والعوامل المتعلقة بالتفاعلات التعليمية، والعوامل المتعلقة بالتدريس. ومن ناحية أخرى نجد أن دراسة زو (Zhu, 2012) قد خلصت إلى أن اختلاف الثقافة عاملاً حاسماً في تحقيق الرضا عن المناقشات الجماعية التعاونية عبر الإنترنت بين طلاب من ثقافتين مختلفتين، فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصينيين والبلجيكيين في الرضا عن وظائف التعلم التعاوني عبر الإنترنت، وإسهامات الزملاء لصالح الطلاب الصينيين مقارنةً بالطلاب البلجيكيين، في حين كان الطلاب البلجيكيون أكثر رضا عن النتائج النهائية للعمل الجماعي عبر الإنترنت مقارنةً بالطلاب الصينيين.

وبشكل عام تدل مراجعة الأدبيات السابقة على أن رضا الطلاب يعد عاملاً مهماً لقياس جودة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني القائم على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني، ويتحقق رضا الطلاب من خلال عدة عوامل مجتمعة، وفي هذه الدراسة تم تصنيف تلك العوامل في فئتين رئيسيتين كما يلي:

أولاً: العوامل غير المرتبطة بشكل مباشر بخبرة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني:

عند مراجعة الأدبيات اتضح وجود عديد من العوامل المشتركة والمتكررة في عديد من الدراسات التي ترتبط برضا الطلاب ومدى استمرارهم في دراسة المقررات الإلكترونية، ولكنها غير مرتبطة بشكل مباشر بخبرة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني، فقد دلت مراجعة الأدبيات على أهمية أخذ العوامل التالية بعين الاعتبار عند دراسة رضا الطلاب:

١. البرنامج الأكاديمي:

تشير عديد من الدراسات مثل دراسة آمان (Aman,2009) ودراسة علي وأحمد (Ali & Ahmad, 2011)، ودراسة مينر (Miner,2014)، ودراسة الخلف وآخرين (Alkhalaf et al.,2012)، ودراسة شيتو وآخرين (Shittu et al.,2011)، ودراسة أبو النعاج وآخرين (Abou Naaj et al., 2012) إلى أهمية أخذ مجال الدراسة (أدبي - علمي)، ومستوى البرنامج الأكاديمي (الدبلوم دون الجامعي، البكالوريوس، الدبلوم العالي، الماجستير، الدكتوراه)، ومستوى الطالب الدراسي في البرنامج، ونوع البرنامج (انتظام - انتساب) بعين الاعتبار عند دراسة رضا الطلاب عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني.

٢. العمر:

تشير عديد من الدراسات مثل دراسة فريديريكسن وآخرين (Fredericksen et al.,2000)، ودراسة شيتو وآخرين (Shittu et al.,2011)، ودراسة الخلف وآخرين (Alkhalaf et al.,2012)، ودراسة أبو النعاج وآخرين (Abou Naaj et al., 2012)، ودراسة مينر (Miner,2014) إلى أن الطلاب الأكبر سناً قد حققوا المستوى الأفضل من التعلم وكانوا الأكثر رضا عن بيئات التعلم الإلكتروني مقارنةً بالطلاب الأصغر سناً.

٣. الجنس:

أظهرت عديد من الدراسات مثل دراسة أوزكان وكاسلير (Ozkan & Koseler,2009)، ودراسة علي وأحمد (Ali & Ahmad, 2011)، ودراسة الخلف وآخرين (Alkhalaf et al.,2012) إلى أن الطالبات كن أكثر رضا عن التعلم في بيئات التعلم الإلكتروني مقارنةً بالطلاب.

٤. الخبرة في مجال استخدام التقنية:

تشير عديد من الدراسات مثل دراسة لياو (Liaw,2008)، ودراسة آمان (Aman,2009)، ودراسة تيسسيما وآخرين (Tessema et al.,2012)، ودراسة الخلف وآخرين (Alkhalaf et al.,2012) إلى أن الطلاب ذوي الخبرة بالتقنية - كالخبرة باستخدام الإنترنت والحاسب الآلي، وتطبيقات الويب، وأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني - يميلون لتفضيل دراسة المقررات الإلكترونية والتعلم في بيئة التعلم الإلكتروني.

٥. عدد المقررات الإلكترونية السابقة:

تشير بعض الدراسات مثل دراسة أوزكان وكاسلير (Ozkan & Koseler,2009)، ودراسة مينر (Miner,2014) إلى أن عدد المقررات الإلكترونية التي أتمها الطلاب قبل الالتحاق بالمقرر الإلكتروني تعمل على تحديد رضاهم ومدى تفضيلهم لدراسة المقررات الإلكترونية اللاحقة.

٦. العبء الدراسي:

أظهرت بعض الدراسات مثل دراسة أورياوغ (Arbaugh,2001)، ودراسة شيتو وآخرين (Shittu et al.,2011)، ودراسة مينر (Miner,2014) إلى أن العبء الدراسي من العوامل المشتركة التي ترتبط برضا الطلاب عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني.

ثانيًا: العوامل المرتبطة بشكل مباشر بخبرة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني:

عند مراجعة الأدبيات اتضح وجود عديد من العوامل المشتركة والمتكررة في عديد من الدراسات والمرتبطة برضا الطلاب ومدى استمرارهم في دراسة المقررات الإلكترونية والمرتبطة بشكل مباشر بخبرة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني، فقد دلت مراجعة الأدبيات على أهمية أخذ العوامل التالية بعين الاعتبار عند دراسة رضا الطلاب عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني:

١. جودة أداء المعلم : Quality of Instructor's performanc

يتضح من البحوث السابقة أن جودة أداء المعلم تعد محددًا مهمًا لرضا الطلاب عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني (Hiltz, 1993; Khan, 2005; Liaw et al., 2007; Selim, 2007; Wang et al., 2007). ويرى لياو وآخرون (Liaw et al., 2007, 1068) أن المعلم يعد أحد أهم العناصر في بيئات التعلم الإلكتروني، وبناءً على ذلك يتعين أن يكون لدى المعلمين الوقت الكافي للتفاعل مع الطلاب في عملية التعلم. وبشكل موازي يؤكد كوليز (Collis, 1995, 137) على أهمية المعلم موضعًا حقيقة أن التقنية في حد ذاتها ليست هي العامل الحاسم في التأثير على تعلم الطلاب ورضاهم، إنما الاستخدام التربوي للتطبيقية للتقنية. ومن الزاوية نفسها، تؤكد نتائج دراسة أوزكان وكاسلير (Ozkan & Koseler, 2009) أن اتجاهات المعلمين نحو التقنية، وقدرتهم على التحكم في التقنية، ومستوى المعرفة لديهم، وقدرتهم على تشجيع التفاعل بين الطلاب هي عوامل تؤثر على نواتج التعلم وعلى رضا الطلاب.

ومن جهة أخرى يرى أبو النعاج وآخرون (Abou Naaj et al., 2012, 189) أن رضا الطلاب يرتبط إلى حد كبير بأداء المعلم ووجوده، والوقت الذي يستغرقه في الرد عن تساؤلات الطلاب. ونستنتج مما سبق أن المعلم لا يكون بمثابة ميسر للتعلم فحسب، ولكنه يكون أيضًا محفزًا للدافعية الطلاب، كما تعد التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم العامل الأكثر أهمية بالنسبة لرضا الطلاب عن التدريس، ويتعين أن يعمل المعلم على زيادة مشاركة المتعلمين في التعلم ومساعدتهم على أن يكون لديهم مستوى عالٍ من الدافعية، وأن يقدم لهم التغذية الراجعة عن التكاليفات والمهام المكلفين بها في الوقت المناسب، ويتعين أن يكون التواصل التعليمي على أساس اعتيادي، وذلك من أجل تقليص المستويات العالية من الإحباط لدى الطلاب.

٢. جودة النظام التقني : Quality of Technology System

يمكن أن تعمل التقنيات المستخدمة في مواقف التعلم الإلكتروني على إثراء خبرات التعلم بشكل يفوق ما يمكن أن تقدمه هذه التقنيات عند استخدامها في التدريس الصفّي وجهًا لوجه أو غيره من المداخل التعليمية الشبيهة (Smart & Cappel, 2006). وتعد إتاحة التقنية Access to technology أحد أهم العوامل المؤثرة على رضا الطلاب، إذ يتعين أن يتوافر لدى الطلاب أجهزة مستقرة يمكن الاعتماد عليها، فقد وجد أن الطلاب الذين لا تتاح لهم تقنيات بشكل مناسب يفقدون ميزة كبيرة مقارنة بالمتعلمين الذين تتاح لهم التقنيات بشكل غير محدود (Wegerif, 1998, 35). ومن منظور آخر يجب أن يكون المتعلمون عبر الإنترنت على ألفة بالتقنيات المستخدمة في المقررات الدراسية حتى يحققوا النجاح فيها (Abou Naaj et al., 2012, 189). وبالمقابل، نجد أن الطلاب الذين يشعرون بالإحباط من صعوبة التقنية المستخدمة في المقرر الدراسي تكون لديهم مستويات أقل من الرضا، وبالإضافة لذلك يشعر الطلاب الذين لا يتوفر لديهم دعم فني أيضًا بمستويات عالية من الإحباط في بيئات التعلم الإلكتروني (Hara & Kling, 2003, 2).

٣. تصورات المتعلمين عن الفاعلية :Learner's Perspective effectiveness

يرى عديد من الباحثين أن تصورات المتعلمين عن فاعلية نظم التعلم الإلكترونية تعد مؤشراً مهماً على جودة نظم التعلم الإلكتروني وبيئاته الفعالة (Wang,2003; Liaw, 2008; Alkhalaf et al.,2012). واستناداً إلى ذلك، فقد ثبت أن التصميم التعليمي التفاعلي هو عامل أساسي للرضا عن التعلم الإلكتروني ونجاح الطلاب، ومن الأهمية بمكان فهم اتجاهات المتعلمين نحو نظم إدارة التعلم وتحديد ذلك عند البحث في رضا المتعلمين. فمن أجل تصميم بيئات فعالة للتعلم الإلكتروني؛ فإنه من الضروري فهم خصائص الفئة المستهدفة (Liaw et al., 2007). وهنا نكون بحاجة إلى تحديد خصائص المتعلمين من قبيل دافعتهم ومعتقداتهم، ومدى ثقتهم بأنفسهم، ومستوى ما لديهم من قلق حاسوبي، وخوف، وقلق عام، وتحمس، وإحساس بالإثارة والتشويق، وتصوراتهم عن كفاءتهم الذاتية، ومدى حاجتهم للتعلم المستقل والتعلم الموجه ذاتياً، وعلاوةً على ذلك ترتبط تصورات الطلاب عن استمتاعهم بالمقررات الإلكترونية وإدراكهم لفوائدها على نحو إيجابي بنيتهم لاستخدامها وتبنيها (Ozkan & Koseler,2009,1286).

٤. جودة التفاعلات التعليمية : Learning Interactions quality

في إطار ممارسات التعلم الإلكتروني غالباً ما يظهر التفاعل باعتباره السمة المميزة لخبرات التعلم الجيدة، فنجد أن الأدبيات التربوية توضح وجود اعتقاد واسع الانتشار لدى الباحثين بشأن أهمية التفاعل بين الطلاب والمعلم وهو يعد شرطاً رئيساً لحدوث التعلم (Anderson & Garrison, 1995; Islas et al., 2007; Picciano, 2002). وبالإضافة لذلك، يعد التفاعل التعليمي في بيئات التعلم الإلكتروني التي تتضمن قدرًا عاليًا من التفاعل الاجتماعي والمشاركة عاملاً مهماً في زيادة دافعية الطلاب وتحقيق نواتج التعلم، ويمكن أن تعمل أدوات التعلم التشاركية على تحسين رضا الطلاب في بيئات التعلم الإلكتروني (Abou Naaj et al., 2012,189). وفي الحقيقة تسمح تلك الأدوات بالعمل الجماعي وتقديم التغذية الراجعة المباشرة، ومشاركة الأفكار ومناقشتها مع الآخرين، ومن ثم يمكنهم الاطلاع على أفكار ومنظورات جديدة، وتسمح هذه النوعية من بيئات التعلم بحدوث التفاعل الاجتماعي وتعمل على إيجاد خبرات تعلم نشطة وذات معنى. ويذكر مور (Moore, 1989,2) أن هناك ثلاثة أنواع من التفاعلات التعليمية تحدث في بيئات التعلم الإلكتروني، وهي: التفاعل بين الطالب والمحتوى التعليمي، والتفاعل بين الطالب والمعلم، والتفاعل بين الطلاب بعضهم البعض. وقد أكد يونج ونورجارد (Young & Norgard,2006,108) أيضاً على أهمية هذه الأنواع الثلاثة من التفاعلات لتحقيق رضا الطلاب عن التعلم القائم على الإنترنت؛ حيث ارتبط رضاهم بالتفاعل الفوري بين الطلاب، وبين الطلاب ومعلميهم، وبين الطلاب ومحتوى مقرهم الدراسي.

٥. جودة محتوى المعلومات :Information content quality

تعتمد جودة المحتوى في التعلم الإلكتروني على جودة تصميم بيئة التعلم وإدارتها، فالمتعلمون يعطون أهمية كبيرة للمحتوى حينما يكون هذا المحتوى منظماً بشكل جيد، ومعروضاً بشكل فعال، وعندما يكون تفاعلياً، ومكتوباً بوضوح، وبالمقدار المناسب، وحينما يتسم بالفائدة، والمرونة، وأخيراً عندما يقدم درجة التوسع المناسبة للطلاب (Shee & Wang, 2008,895). وبالإضافة إلى ذلك، يلقي هولسابل ولي - بوست (Holsapple & Lee-Post,2006,69) الضوء على أهمية حداثة المحتوى التعليمي وفائدته العملية. ومن جهة أخرى فإن الإدارة الفعالة للمقرر التي تتجلى في مظاهر من قبيل: إدخال الدرجات في الوقت المناسب، ونشر الإعلانات الضرورية في وقتها،

وتحديد معايير التقويم وأداء الطلاب في الامتحانات مقدماً، وتمكن المتعلمين من الشعور بمزيد من الارتياح بشأن محتوى المقرر؛ مما يسفر عنه ارتفاع معدلات مواصلة الدراسة، والرضا عن نظام التعلم الإلكتروني.

٦. جودة الخدمة Service quality :

يمكن تصنيف بعض القضايا الأخرى المرتبطة برضا الطلاب عن المقررات الإلكترونية تحت فئة جودة الخدمة، التي تتضمن القضايا الإدارية من قبيل: أنظمة متابعة الدارسين، وترخيص المقرر- التدريس، وتوفير أدوات تصميم نظم إدارة التعلم، وإدارة المقرر، ووضع الميزانية، وتوفير التمويل والمصادر المؤسسية اللازمة لتشغيل النظام وصيانه، وتقديم الدعم للمستخدمين بشكل فوري. وفي هذه الدراسة تم استخدام العوامل المرتبطة مباشرة بخبرة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني، التي ترتبط برضا الطلاب أساساً لتطوير استبانة لقياس رضا الطلاب عن جودة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني، في حين تم استخدام العوامل غير المرتبطة بشكل مباشر بخبرة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني وترتبط في الوقت نفسه برضا الطلاب لتحديد المتغيرات الوسيطة في الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لأهداف الدراسة وأسئلتها.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع الطلاب بجامعة بيشة المسجلين في المقررات الإلكترونية التي وظفت فيها استراتيجية التكامل بين أدوات الاتصال التزامنية وغير التزامنية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٧/١٤٣٨هـ)، وبلغ العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة (١٥٦٦) طالباً وطالبة يدرسون في (٥٨) مقرراً بناءً على إحصائية عمادة التعلم الإلكتروني بالجامعة للعام الجامعي (١٤٣٧/١٤٣٨هـ). (عمادة التعلم الإلكتروني، ٢٠١٧، ب، ٧).

عينة الدراسة:

وقد أجريت الدراسة على أفراد مجتمع الدراسة كافئاً باستخدام أسلوب الحصر الشامل من خلال تطبيق الاستبانة الإلكترونية عليهم، وقد استجاب (٤٥٧) طالباً وطالبة يمثلون (٢٩%) من المجتمع.

وصف العينة :

اشتمل الجزء الأول من استبانة "رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني" على معلومات حول نوع البرنامج الأكاديمي، والجنس، والعمر، والخبرة في مجال استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، وعدد المقررات الإلكترونية التي سبق التحاق الطالب بها، والعبء الدراسي. ويمكن توضيح توزيع أفراد عينة الطلاب حسب متغيرات الدراسة كما في الجدول (١) :

جدول (١): المعلومات الديموغرافية لعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المجموعة	التكرار	النسبة المئوية (%)
البرنامج الأكاديمي	الدبلوم دون الجامعي	٦٤	١٤
	البكالوريوس	٣٠٩	٦٧,٦
	الدبلوم العالي	٧١	١٥,٥
	الماجستير	١٣	٢,٩

١٠٠	٤٥٧	المجموع	
٣٩,٨	١٨٢	ذكر	الجنس
٦٠,٢	٢٧٥	أنثى	
١٠٠	٤٥٧	المجموع	
٨٢	٣٧٥	٢٥ - ١٨ سنة	العمر
٤,٢	١٩	٢٦ - ٢٩ سنة	
٨,١	٣٧	٣٠ - ٣٩ سنة	
٥,٧	٢٦	٤٠ سنة فأكثر	
١٠٠	٤٥٧	المجموع	
٢٣	١٠٥	مبتدئ	خبرة استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني
٤٨,٨	٢٢٣	متوسط	
٢٨,٢	١٢٩	خبير	
١٠٠	٤٥٧	المجموع	
٤٥	٢٠٦	أقل من ٣ مقررات	عدد المقررات الإلكترونية السابقة
٣٣,٣	١٥٢	٣ - ١٠ مقررات	
٢١,٧	٩٩	١٠ مقررات فأكثر	
١٠٠	٤٥٧	المجموع	
٧٥,٩	٣٤٧	الدراسة فقط	العبء الدراسي
٢٤,١	١١٠	الدراسة مع العمل	
١٠٠	٤٥٧	المجموع	

أداة الدراسة:

استخدمت الاستبانة أداةً للدراسة لمناسبتها لأهداف الدراسة، فبعد مراجعة الأدبيات قام الباحث بتصميم استبانة لقياس درجة رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني، وشمل قسمين رئيسيين، يهدف القسم الأول إلى جمع معلومات عامة عن العوامل غير المرتبطة بشكل مباشر بخبرة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني التي قد تؤثر على رضا الطلاب، وقد تضمنت: مستوى البرنامج الأكاديمي، والعمر، والجنس، والخبرة في مجال استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، والعبء الدراسي. أما القسم الثاني فقد اعتمدت الدراسة على استخدام العوامل المرتبطة بشكل مباشر بخبرة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني، وقد ضمت الاستبانة

(٤٠) عبارة تقيس رضا الطلاب اللذين يقومون بالدراسة في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني، وقد وزعت تلك العبارات على ستة أبعاد رئيسية شملت: جودة أداء المعلم، وجودة النظام التقني لبيئة التعلم الإلكتروني، وتصورات المتعلمين عن الفاعلية، وجودة التفاعلات التعليمية، وجودة محتوى المعلومات، وجودة الخدمة، وأمام كل عبارة مقياس ليكرتي خماسي التدرج يتراوح ما بين (أوافق بشدة = ٥ إلى لا أوافق بشدة = ١).
أ. صدق الاستبانة: تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين هما:

١. الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة عُرضت في صورتها المبدئية على خمسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة بيشة في تخصص تقنية التعليم؛ وذلك بهدف التأكد من مدى أهمية تلك العبارات، وسلامة صياغة العبارات ووضوحها، ومدى مناسبة كل عبارة وانتماءها للمحور والاستبانة بصفة عامة، إضافة إلى

اقترح ما يروونه مناسباً من حذف أو إضافة أو إعادة صياغة للعبارات، وفي ضوء ما تم الحصول عليه من مقترحات من المحكمين، تم إجراء التعديلات لتصل الاستبانة إلى شكلها النهائي.

٢. **صدق الاتساق الداخلي:** تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة الحالية قوامها (١٠٠) طالب وطالبة؛ وذلك من أجل التعرف إلى مدى الاتساق الداخلي لها، حيث استخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عباراتها والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها كما يتضح من الجدول (٢):

جدول (٢) : معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبانة رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني

م	محاور الاستبيان	معامل الارتباط
١	جودة أداء المعلم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٠,٩٢**
٢	جودة النظام التقني لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٠,٩٣**
٣	تصورات المتعلمين عن فاعلية التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٠,٩٥**
٤	جودة التفاعلات التعليمية في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٠,٩٣**
٥	جودة محتوى المعلومات في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٠,٩٤**
٦	جودة الخدمة في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٠,٩٠**

** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من جدول (٢) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد المختلفة التي تتكون منها الاستبانة والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذه النتائج تعطي دلالة بالتماسك والاتساق الداخلي بين أبعاد الاستبانة.

ب. ثبات الاستبانة :

لقياس مدى ثبات الاستبانة تم حساب معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's) بواسطة برنامج (SPSS)، وكانت النتائج على النحو الموضح في الجدول (٣):

جدول (٣) : معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.

م	البعد الرئيس	عدد العبارات	معامل الثبات
١	جودة أداء المعلم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٧	٠,٩١
٢	جودة النظام التقني لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٨	٠,٩٠
٣	تصورات المتعلمين عن فاعلية التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٦	٠,٩٢
٤	جودة التفاعلات التعليمية في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٨	٠,٩٤
٥	جودة محتوى المعلومات في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٥	٠,٩٢
٦	جودة الخدمة في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٦	٠,٩١
	معامل الثبات العام للاستبانة		٠,٩٨

يتضح من الجدول (٣) أن معامل الثبات العام لكل الاستبانة بلغ (٠,٩٨) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن معه الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، وبالتالي أصبحت الاستبانة مكونة في صورتها النهائية من (٦) أبعاد رئيسة، يندرج تحتها (٤٠) عبارة، وقد تم توزيع الاستبانة بشكل إلكتروني مع وضع مقدمة توضح الهدف منها، وتعليماتها.

ج . طريقة تصحيح الاستبانة :

اعتمد الباحث في تحديد درجة مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني على معيار خماسي متدرج، يتكون من الفئات الخمس في جدول (٤) : تصنيف درجة رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني وفق المتوسطات الحسابية.

م	الفئة (المتوسط الحسابي)		درجة مستوى الرضا
	من	إلى	
١	٤,٢١	٥,٠٠	عالي جدًا
٢	٣,٤١	٤,٢٠	عالي
٣	٢,٦١	٣,٤٠	متوسط
٤	١,٨١	٢,٦٠	متدني
٥	١,٠٠	١,٨٠	متدني جدًا

المعالجة الإحصائية:

استخدمت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على وجهات نظر أفراد العينة تجاه محاور الاستبانة ولترتيب العبارات حسب الأهمية، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لحساب صدق الاستبانة، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس ثباتها، واختبار "ت" (T-Test) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني التي تعزى لمتغيرات العبء الدراسي، والجنس، في حين استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني التي تعزى لمتغيرات: مستوى البرنامج الأكاديمي، والعمر، والخبرة في مجال استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وعدد المقررات الإلكترونية التي سبق الالتحاق بها، إضافة لاستخدام اختبار أقل فرق دال (L.S.D) للتعرف إلى اتجاه الفروق.

عرض النتائج ومناقشتها:

حاولت الدراسة الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يأتي عرض نتائج الإجابة عن هذه الأسئلة وتحليلها ومناقشتها: **إجابة السؤال الأول** الذي ينص على: ما درجة رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل استجابات أفراد العينة لعبارات الجزء الثاني من الاستبانة، حيث تقيس تلك العبارات درجة رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني ومجموعها (٤٠) عبارة موزعة على ستة أبعاد رئيسية، ويوضح الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لعبارات الاستبانة، وترتيب مستوى رضاهم عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني كما يلي:

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة لعبارات الاستبيان، وترتيب مستوى رضاهم عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة مستوى الرضا	الترتيب
البعد الأول: جودة أداء المعلم : Quality of Instructor's Performance :					

١	يلعب المعلم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني دور ميسر التعلم.	٣,٨٩	٠,٩٩٢	عالي	٩
٢	أجد أنه من السهل الوصول إلى المعلم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٣,٨٦	١,٠٦٣	عالي	١٢
٣	يستخدم المعلم الأدوات المتاحة في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني على نحو مناسب.	٣,٩٣	٠,٩٧٥	عالي	٥
٤	بشكل إجمالي يتواجد معلم المقرر الإلكتروني القائم على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني ليتشاور الطلاب معه أثناء الساعات المكتبية الإلكترونية.	٣,٨٤	١,٠٦٧	عالي	١٤
٥	يقدم المعلم التغذية الراجعة المتعلقة بتقويم الاختبارات والتكليفات والمشاركات الأخرى في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني في الوقت المناسب.	٣,٩٤	١,٠٩٦	عالي	٤
٦	يقوم المعلم بالإعلان بوضوح في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني عن الواجبات وتحديث المحاضرات بشكل فوري.	٤,٩٢	١,٠٢٤	عالي جدًا	١
٧	ساعد المعلم على بقاء الطلاب منخرطين ومشاركين في حوار بناء في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٣,٨٧	١,٠٤٧	عالي	١١
المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني = ٤ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٨٤١					
البعد الثاني: جودة النظام التقني Quality of Technology System :					
٨	تنسجم بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني بدعم التدريس بأشكال الوسائط المتنوعة.	٣,٨٥	١,٠٢٩	عالي	١٣
٩	تنسجم التقنية المستخدمة في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard) بالثبات والاستقرار.	٣,٧٢	١,٠٥٧	عالي	٢٥
١٠	نادراً ما تكون الدراسة في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني محبطة بسبب المشكلات التقنية.	٣,٧٧	١,١٣٠	عالي	٢١
١١	أشعر بالألفة تجاه أدوات بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard).	٣,٧٦	١,٠٧٨	عالي	٢٢
١٢	يتسم الإبحار والتنقل بين أجزاء المقرر في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard) بأنه سهل للغاية.	٣,٨١	١,١١٧	عالي	١٧
١٣	أشعر بالرضا حيال قدرتي على الوصول إلى المقررات في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني من أي مكان وزمان.	٣,٩٠	١,١٤٥	عالي	٨
١٤	توفر بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard) أوجه متعددة للتفاعل النشط.	٣,٧٩	١,٠٦١	عالي	١٩
١٥	أجد أن أدوات بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard) سهلة الاستخدام.	٣,٨٨	١,٠٧٢	عالي	١٠
المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني = ٣,٨١ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٨٤٤					
البعد الثالث: تصورات المتعلمين عن الفاعلية Learner's Perspective Effectiveness :					

١٦	أستطيع إدارة وقت دراستي في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني بفاعلية.	٣,٤٠	١,١١٨	متوسط	٣٤
١٧	بشكل عام أستمتع بحضور المحاضرات في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard).	٣,٧٣	١,١٥٥	عالي	٢٤
١٨	من وجهة نظري أن بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني قد ساهمت في زيادة فرص نجاحي في المقررات الدراسية.	٣,٦٥	١,٢٠٧	عالي	٣٠
١٩	تساعد بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني في تلبية جميع احتياجاتي التعليمية.	٣,٦٧	١,١١٨	عالي	٢٨
٢٠	أشعر بأنني منضبط ذاتيًا في دراستي في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard).	٣,٧١	١,١٠٧	عالي	٢٦
٢١	لدي استعداد للالتحاق بمقررات إلكترونية أخرى في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٣,٦٩	١,١٩٩	عالي	٢٧
المتوسط الحسابي العام للبعد الثالث = ٣,٦٤ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٩٧٨					
البعد الرابع: جودة التفاعلات التعليمية Learning Interactions Quality :					
٢٢	ساعدني التفاعل مع زملائي الذين يدرسون في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني على تحقيق أهداف المقرر.	٣,٣٨	١,١٣٣	متوسط	٣٦
٢٣	أجد أن المشاركة في أداء مشاريع مشتركة مع زملائي في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني توفر خبرة جديدة مشوقة.	٣,٩١	١,٠٤٤	عالي	٧
٢٤	أشعر بالرضا عن مشاركة محتوى ومصادر التعلم مع زملائي في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٣,٩٥	١,٠٧٢	عالي	٣
٢٥	تساعد بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني على تكوين إحساس قوي بمجتمع التعلم.	٣,٧٨	١,١٢١	عالي	٢٠
٢٦	لدى كل طالب في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني فرصة للمساهمة في أنشطة التعلم.	٣,٨٣	١,٠٨٠	عالي	١٥
٢٧	يوجد فرص للتفاعل المستمر بين الطلاب والمعلم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٣,٩٢	١,٠٨٠	عالي	٦
٢٨	أشعر بأن آلية التفاعل مع المواد والموارد التعليمية في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني تزيد من فاعلية التعلم.	٣,٨٢	١,٠٥٣	عالي	١٦
٢٩	يعد التواصل عبر بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني بمثابة وسيط جيد للتفاعل الاجتماعي بين المتعلمين.	٣,٣٩	١,٠٥٥	عالي	٣٥
المتوسط الحسابي العام للبعد الرابع = ٣,٧٥ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٩٠٦					
البعد الخامس: جودة محتوى المعلومات Information Content Quality :					
٣٠	تدعم بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني تعدد صور تنظيم المعرفة وتمثيلها.	٣,٧٥	١,٠٥٩	عالي	٢٣
٣١	ساعدت الأهداف التعليمية لوحدة المقرر في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني على توجيه أنشطة	٣,٣٣	١,٠٣٣	متوسط	٣٧

تعليمي.					
٣٢	توجد وسائل تقويم متنوعة في مقرراتي في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني تغطي جميع الأهداف والمفردات.	٣,٦٦	١,٠٦٧	عالي	٢٩
٣٣	أشعر بالرضا عن جودة المحتوى التعليمي لمقرراتي في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٣,٦٤	١,١٠٨	عالي	٣١
٣٤	تتسم المواد الداعمة ومواقع الويب والأمثلة المقدمة في المقررات التي أدرسها في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني بأنها حديثة من واقع الحياة .	٣,٨٠	١,٠٢٨	عالي	١٨
المتوسط الحسابي العام للبعد الخامس = ٣,٦٤ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٩٢٨					
البعد السادس: جودة الخدمة : Service Quality					
٣٥	تتسم خدمات بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني بأنها جيدة بشكل كاف.	٣,٩٦	١,١٢١	عالي	٢
٣٦	توفر لي خدمات الدعم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard) بشكل فوري.	٣,٦٠	١,١٥٩	عالي	٣٢
٣٧	نادرًا ما تصادفني أي مشكلات أثناء الاتصال بالدعم الفني في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard).	٣,٢٥	١,٣١٤	متوسط	٣٨
٣٨	خدمات الدعم المقدمة للطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard) لها ساعات عمل ملائمة.	٢,٦٩	١,٠٩١	متوسط	٢٠
٣٩	نادرًا ما تواجهني أي مشكلات أثناء عمليات التسجيل في المقررات في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٣,٥١	١,٢٥٥	عالي	٣٣
٤٠	يمكنني بسهولة حل المشكلات التي تواجهني أثناء تفاعلي مع أنشطة المقرر في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.	٣,٢٢	١,١٢٥	متوسط	٣٩
المتوسط الحسابي العام للبعد السادس = ٣,٣٧ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٩٩١					
المتوسط الحسابي العام = ٣,٧٠ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٨٤٣					

تبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الجدول (٥) موافقات عالية على أغلب العبارات؛ حيث حازت (٣٤) عبارة من أصل (٤٠) عبارة على متوسطات حسابية تراوحت بين (٣,٥١ - ٤,٩٢)، مما يشير إلى وجود مستوى رضا عالٍ لدى الطلاب والطالبات في جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني، فقد حازت العبارة (٦) على متوسط حسابي بلغ (٤,٩٢) مما يشير إلى وجود مستوى رضا عالٍ جدًا عن جودة توظيف المعلم لأداة الإعلانات عن الواجبات والأنشطة الإلكترونية الأخرى في بيئة التعلم الإلكتروني، في حين حازت ثلاث وثلاثون العبارة الأخرى على متوسطات تراوحت بين (٣,٥١ - ٣,٩٦) مما يشير إلى وجود مستوى رضا عالٍ فيما يتعلق بعددٍ من القضايا المتعلقة بالرضا عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني، في حين حازت ست عبارات (١٦، ٢٢،

(٣١، ٣٧، ٣٨، ٤٠) على متوسطات حسابية تراوحت بين (٢، ٦٩ - ٣، ٤٠)؛ مما يعني أن درجة مستوى رضا الطلاب والطالبات عن جودة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني كانت متوسطة في تلك البدائل.

ويظهر من الجدول (٥) أن البعد السادس حقق متوسطاً بلغ (٣، ٣٧) مما يدل على أن درجة مستوى الرضا عن جودة الخدمة لدى أفراد العينة كانت متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أوزكان وكاسلير (Ozkan & Koseler, 2009)، ودراسة جينيسي وآخرين (Giannousi et al., 2009)، ودراسة سينج ولينج (Seng & Ling, 2013) التي تشير نتائجها إلى أن البعد المتعلق بجودة الخدمات بشكل عام كانت أقل الأبعاد تحقيقاً لرضا الطلاب عن جودة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني، وتختلف تلك النتيجة مع نتائج دراسة أيدل (Erdil, 2007)، ودراسة أبو النعاج وآخرين (Abou Naaj et al., 2012) التي أشارت نتائجها إلى وجود مستوى رضا عالٍ عن جودة الخدمة والدعم، ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء حقيقة أن عملية تقديم خدمات الدعم قد أسندت في بداية انطلاق التعلم الإلكتروني لمشرفي وحدات التعلم الإلكتروني، ومشرفي معامل التعلم الإلكتروني، وقد يكون هناك فجوة في عملية تقديم الخدمات بين الواقع والمأمول.

من جهة أخرى انحصرت المتوسطات الحسابية للأبعاد الأخرى بين (٤ - ٣، ٦٤) مما يدل على أن درجة مستوى الرضا عن أداء المعلم في بيئة التعلم الإلكتروني، وجودة النظام التقني لتلك البيئة، وتصورات الطلاب عن فاعلية بيئة التعلم الإلكتروني، والتفاعلات التعليمية، وجودة محتوى المعلومات المقدمة في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني كانت عالية بشكل عام، مع أن بعدي تصورات الطلاب عن الفاعلية، وجودة محتوى المعلومات كانا أقل تلك الأبعاد في متوسط درجة مستوى الرضا بمتوسطين بلغ كلاهما (٣، ٦٤)، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة أوزكان وكاسلير (Ozkan & Koseler, 2009)، ودراسة علي وأحمد (Ali & Ahmad, 2011)، ودراسة أبو النعاج وآخرين (Abou Naaj et al., 2012) التي أشارت إلى وجود مستويات عالية من الرضا عن تلك الأبعاد. وبشكل عام يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي العام لمستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني قد بلغ (٣، ٧٠)؛ مما يشير إلى أن مستوى رضا طلاب بجامعة بيشة عن جودة تعلمهم في تلك البيئة كان عالياً بشكل عام، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وايت (Wyatt, 2005)، ودراسة سيبري (Seaberry, 2008)، ودراسة لياو (Liaw, 2008)، ودراسة سيليز وآخرين (Salyers et al., 2010)، ودراسة علي وأحمد (Ali & Ahmad, 2011)، ودراسة تيسما وآخرين (Tessema et al., 2012)، ودراسة أبو النعاج وآخرين (Abou Naaj et al., 2012)، ودراسة الخلف وآخرين (Alkhalaf et al., 2012) التي خلصت جميعها إلى وجود مستويات رضا إيجابية وعالية لدى الطلاب عن التعلم عبر الإنترنت بشكل عام، في حين تختلف مع دراسة قرواني (٢٠١١) التي تشير نتائجها إلى وجود مستوى متوسط من الرضا عن جودة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن أعضاء هيئة التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني هم من المبادرين في تبني التقنية واستخدامها وبالتالي يحرصون على الأداء الجيد في تدريسهم، كما أن هناك تدريباً مكثفاً لجميع أعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات نظام إدارة التعلم التزامنية وغير التزامنية، وهذا يزيد من جودة أداء المعلم ويرفع مستويات رضا الطلاب عنه، كما أن النظام التقني المستخدم لإدارة التعلم الإلكتروني هو نظام البلاك بورد (Blackboard) وهذا النظام يتسم بالثبات والاستقرار وسهولة الاستخدام والإبحار، وأدواته تدعم التفاعل التزامني وغير التزامني، ويدعم التدريس بالوسائط المتعددة وغيرها من متطلبات جودة

نظام إدارة التعلم، وهذا ما أثبتته دراسة لياو (Liaw,2008)، ومن جهة أخرى يمكن تفسير تلك النتيجة فيما يتعلق برضا الطلاب عن جودة محتوى المعلومات في أن هناك إلزام لأعضاء هيئة التدريس بتصميم المقررات الإلكترونية في ضوء معايير جودة الكوالتي ماترز (QM) مما انعكس على مستوى الرضا عن جودة المعلومات في المقرر الإلكتروني وهذا ما تؤيده نتائج دراسة أمان (Aman,2009)، ومن جهة أخرى يرى الباحث أن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني يسمح للطلاب بقدر أكبر من المرونة في جداولهم، وإدارة وقت دراستهم، ويجعل التعلم متمحورًا حول الطالب، ويتيح فرصًا متنوعة للتفاعلات التعليمية وكل تلك العوامل تنعكس على تصورات الطلاب عن الفائدة العملية لبيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني مما يزيد من مستويات رضاهم.

إجابة السؤال الثاني الذي ينص على : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني تُعزى لمتغيرات مستوى البرنامج الأكاديمي، والعمر، والجنس، والخبرة في مجال استخدام نظام إدارة التعلم، وعدد المقررات الإلكترونية التي سبق الالتحاق بها ، والعبء الدراسي؟

يتضمن هذا السؤال ستة متغيرات وتم تناول كل منها كما يلي:

٢.١ متغير البرنامج الأكاديمي:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني التي تُعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي كما هو مبين في الجدول (٦) :

جدول (٦): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى

رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني التي تُعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
١	بين المجموعات	٠,٨٩٢	٣	٠,٢٩٧	٠,٤١٩	٠,٧٤٠
	داخل المجموعات	٣٢١,٣٦٣	٤٥٣	٠,٧٠٩		
	الكلية	٣٢٢,٢٥٥	٤٥٦			
٢	بين المجموعات	٦,٢٦٨	٣	٢,٠٨٩	٢,٩٧٣	٠,٠٣١
	داخل المجموعات	٣١٨,٣٢٣	٤٥٣	٠,٧٠٣		
	الكلية	٣٢٤,٥٩١	٤٥٦			
٣	بين المجموعات	٣,٢٩٦	٣	١,٠٩٩	١,١٥٠	٠,٣٢٨
	داخل المجموعات	٤٣٢,٦٨٤	٤٥٣	٠,٩٥٥		
	الكلية	٤٣٥,٩٨٠	٤٥٦			
٤	بين المجموعات	٣,٤٢٠	٣	١,١٤٠	١,٣٩٣	٠,٢٤٤
	داخل المجموعات	٣٧٠,٧٨٤	٤٥٣	٠,٨١٩		
	الكلية	٣٧٤,٢٠٤	٤٥٦			
٥	بين المجموعات	١,٦٩٣	٣	٠,٥٦٤	٠,٦٥٤	٠,٥٨١
	داخل المجموعات	٣٩٠,٨٤٦	٤٥٣	٠,٨٦٣		
	الكلية	٣٩٢,٥٣٩	٤٥٦			
٦	بين المجموعات	٧,٧١٢	٣	٢,٥٧١	٢,٦٤٤	٠,٠٤٩
	داخل المجموعات	٤٤٠,٣٧٢	٤٥٣	٠,٩٧٢		

			٤٥٦	٤٤٨,٠٨٤	الكلية	
		١,٠٤٨	٣	٣,١٤٥	بين المجموعات	
		٠,٧٠٨	٤٥٣	٣٢٠,٦٠٣	داخل المجموعات	
٠,٢١٩	١,٤٨١		٤٥٦	٣٢٣,٧٤٨	الكلية	الأبعاد كافة

يظهر من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة مستوى رضا الطلاب عن تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني بشكل عام تُعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة سيبري (Seberry,2008)، ودراسة قرواني (٢٠١١). من جهة أخرى يوضح الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى رضا الطلاب عن تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني تُعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي على مستوى جميع الأبعاد الفرعية عدا البعدين الثاني "جودة النظام التقني"، والسادس "جودة الخدمة"، وللتعرف إلى اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار أقل فرق دال (L.S.D)، ويوضح الجدول (٧) نتائج اختبار أقل فرق دال (L.S.D) لتحديد اتجاه الفروق بين مستويات البرامج الأكاديمية فيما يتعلق بالبعدين الثاني والسادس:

جدول (٧): نتائج المقارنات البعدية باختبار أقل فرق دال (L.S.D) لتحديد اتجاه الفروق في تقديرات أفراد العينة على البعدين الثاني والسادس تبعاً لمتغير البرنامج الأكاديمي.

البرنامج الأكاديمي				متوسط المجموعة	البرنامج الأكاديمي	البعد	
الماجستير	الدبلوم العالي	البكالوريوس	الدبلوم دون الجامعي			٢	جودة النظام التقني
٠,٩٤٦	٠,٨٣٣	*٠,٠٢١		٣,٩٩	الدبلوم دون الجامعي		
٠,٢٩٥	٠,١٣٤	-	-	٣,٧٢	البكالوريوس		
٠,٩٥٨	-	-	-	٣,٩٦	الدبلوم العالي		
-	-	-	-	٣,٩٧	الماجستير	٦	جودة الخدمة
٠,٧٧٧	٠,١١٠	*٠,٠٠٧	-	٣,٨٥	الدبلوم دون الجامعي		
٠,٣١٥	٠,٤٧٢	-	-	٣,٤٩	البكالوريوس		
٠,٥٣٠	-	-	-	٣,٥٨	الدبلوم العالي		
-	-	-	-	٣,٧٧	الماجستير		

* دالة إحصائية عند $(\alpha=0.05)$

يظهر من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني فيما يتعلق بالبعدين الثاني "جودة النظام التقني"، والسادس "جودة الخدمة" وذلك بين الطلاب الذين يدرسون برنامج الدبلوم دون الجامعي وبين الطلاب الذين يدرسون برنامج البكالوريوس، وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهم الطلاب الذين يدرسون برنامج الدبلوم دون الجامعي. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة مينر (Miner,2014)، ودراسة الخلف وآخري (Alkhalaf et al.,2012) التي تشير إلى أن الطلاب في المستويات العليا أكثر رضا عن تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني من زملائهم في البرامج الدراسية الأقل، كما تختلف مع نتائج دراسة قرواني (٢٠١١) التي تشير إلى عدم وجود فروق في مستوى الرضا عن جودة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي، ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى أن تلك الفئة هي فئة الطلاب المتمرسين في استخدام

التقنية نظرًا لطبيعة تخصصات الدبلوم دون الجامعي المتعلقة بنظم المعلومات، وتتفق هذه الرؤية مع ما ذكره تيسيسما وآخرون (Tessema et al., 2012) من أن الطلاب ذوي الخبرة بالتقنية يميلون لتفضيل دراسة المقررات الإلكترونية.

٢.٢ متغير العمر:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني التي تُعزى لمتغير العمر، كما هو مبين في الجدول (٨)

جدول (٨): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني التي تُعزى لمتغير العمر.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
١	بين المجموعات	٦,٤٧٤	٣	٢,٠٩٦	٣,٠٩٦	٠,٠٢٧
	داخل المجموعات	٣١٥,٧٨١	٤٥٣	٠,٦٩٦		
	الكلية	٣٢٢,٢٥٥	٤٥٦	-		
٢	بين المجموعات	١٣,٩٥٤	٣	٤,٦٥١	٦,٧٨٣	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣١٠,٦٣٦	٤٥٣	٠,٦٨٧		
	الكلية	٣٢٤,٥٩١	٤٥٦	-		
٣	بين المجموعات	١٢,٨٤٤	٣	٤,٢٨١	٤,٥٨٤	٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	٤٢٣,١٣٦	٤٥٣	٠,٩٣٤		
	الكلية	٤٣٥,٩٨٠	٤٥٦	-		
٤	بين المجموعات	٧,٤١٤	٣	٢,٤٧١	٣,٠٥٢	٠,٠٢٨
	داخل المجموعات	٣٦٦,٧٩١	٤٥٣	٠,٨١٠		
	الكلية	٣٧٤,٢٠٤	٤٥٦	-		
٥	بين المجموعات	٩,٣٤٨	٣	٣,١١٦	٣,٦٨٤	٠,٠١٢
	داخل المجموعات	٣٨٣,١٩١	٤٥٣	٠,٨٤٦		
	الكلية	٣٩٢,٥٣٩	٤٥٦	-		
٦	بين المجموعات	١٤,٣٢١	٣	٤,٧٧٤	٤,٩٨٦	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٤٣٣,٧٦٢	٤٥٣	٠,٩٥٨		
	الكلية	٤٤٨,٠٨٤	٤٥٦	-		
كافة الأبعاد	بين المجموعات	١٠,٣٢٣	٣	٣,٤٤١	٤,٩٧٣	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٣١٣,٤٢٥	٤٥٣	٠,٦٩٢		
	الكلية	٣٢٣,٧٤٨	٤٥٦	-		

يظهر من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني بشكل عام، وكذلك على مستوى جميع الأبعاد الفرعية تُعزى لمتغير العمر، وللتعرف إلى اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار أقل فرق دال (L.S.D)، ويوضح الجدول (٩) نتائج اختبار أقل فرق دال (L.S.D) لتحديد اتجاه الفروق بين مستويات العمر في جميع الأبعاد:

جدول (٩): نتائج المقارنات البعدية باختبار أقل فرق دال (L.S.D) لتحديد اتجاه الفروق في تقديرات أفراد العينة على جميع الأبعاد تبعًا لمتغير العمر.

البعد	العمر	متوسط المجموعة	العمر			
			٢٥ . ١٨ سنة	٢٩ . ٣٠ سنة	٣٩ . ٤٠ سنة	٤٠ سنة فأكثر
١	جودة أداء المعلم	٣,٨٧	٢٥ . ١٨ سنة	٠,٤٧٤	*٠,٠٠٣	٠,٦٢٩
		٤,٠٢	٢٩ . ٣٠ سنة	-	٠,٢١٩	٠,٨١٥
		٤,٣١	٣٩ . ٤٠ سنة	-	-	٠,١٠٣
		٣,٩٦	٤٠ سنة فأكثر	-	-	-
٢	جودة النظام التقني	٣,٧٣	٢٥ . ١٨ سنة	٠,٤٠٧	*٠,٠٠٠	٠,١٦٥
		٣,٣٥	٢٩ . ٣٠ سنة	-	*٠,٠٥٠	٠,٧٧٥
		٤,٨٩	٣٩ . ٤٠ سنة	-	-	٠,٠٦٧
		٣,٩٧	٤٠ سنة فأكثر	-	-	-
٣	تصورات المتعلمين عن الفاعلية	٣,٦٤	٢٥ . ١٨ سنة	٠,٨٩٦	*٠,٠٠٠	٠,٤٢١
		٣,٦٧	٢٩ . ٣٠ سنة	-	*٠,٠٣٤	٠,٦٦٠
		٤,٢٥	٣٩ . ٤٠ سنة	-	-	٠,٠٦٨
		٣,٧٩	٤٠ سنة فأكثر	-	-	-
٤	جودة التفاعلات التعليمية	٣,٧٨	٢٥ . ١٨ سنة	٠,٦٢٢	*٠,٠٠٣	٠,٥٢٨
		٣,٨٩	٢٩ . ٣٠ سنة	-	٠,١٥٩	٠,٩٦٨
		٤,٢٥	٣٩ . ٤٠ سنة	-	-	٠,١٣٢
		٣,٩٠	٤٠ سنة فأكثر	-	-	-
٥	جودة محتوى المعلومات	٣,٧١	٢٥ . ١٨ سنة	٠,٤١٩	*٠,٠٠١	٠,٩٠٩
		٣,٨٨	٢٩ . ٣٠ سنة	-	٠,١٨٧	٠,٥٨١
		٤,٢٣	٣٩ . ٤٠ سنة	-	-	٠,١٣٦
		٣,٧٣	٤٠ سنة فأكثر	-	-	-
٦	جودة الخدمة	٣,٤٩	٢٥ . ١٨ سنة	٠,٨١٣	*٠,٠٠١	٠,٥٩٦
		٣,٦٩	٢٩ . ٣٠ سنة	-	٠,٤٢٧	٠,٩٩٩
		٤,١١	٣٩ . ٤٠ سنة	-	-	٠,٤٣٩
		٣,٧٤	٤٠ سنة فأكثر	-	-	-
	كافة الأبعاد	٣,٧٠	٢٥ . ١٨ سنة	٠,٤٨٨	*٠,٠٠٠	٠,٣٩٧
		٣,٨٤	٢٩ . ٣٠ سنة	-	٠,٠٨٢	٠,٩٧٨
		٤,٢٩	٣٩ . ٤٠ سنة	-	-	٠,٠٦٠
		٣,٨٥	٤٠ سنة فأكثر	-	-	-

* دالة إحصائية عند $(\alpha=0.05)$

يظهر من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني بشكل عام، وكذلك على مستوى جميع الأبعاد الفرعية تُعزى لمتغير العمر وذلك بين الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (٢٥ . ١٨) سنة وبين الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (٣٠ . ٣٩) سنة، وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهم الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (٣٠ . ٣٩) سنة، كما يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم فيما يتعلق بـ "جودة النظام التقني"، وبعد "تصورات المتعلمين عن الفاعلية" بين الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (٢٦ . ٢٩) سنة وبين الطلاب الأكبر سناً الذين تتراوح أعمارهم بين (٣٠ . ٣٩) سنة، وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهم الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (٣٠ . ٣٩) سنة. وتتفق هذه

النتيجة مع نتائج دراسة فريديريكسن وآخرين (Fredericksen et al., 2000)، ودراسة أوزكان وكاسلير (Ozkan & Shittu et al., 2009)، ودراسة علي وأحمد (Ali & Ahmad, 2011)، ودراسة شيتو وآخرين (Shittu et al., 2011) التي تشير إلى أن الطلاب الأكبر سنًا أكثر رضا عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني من زملائهم الأصغر سنًا، وتختلف مع نتائج دراسة سيبري (Seberry, 2008)، ودراسة قرواني (2011) التي تشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا الطلاب عن جودة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير العمر. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تلك الفئة هم غالبًا فئة طلاب الدراسات العليا في الجامعة في تخصصات المناهج وتقنية التعليم ودبلوم أمناء مصادر التعلم وهم طلاب متمرسون لديهم تراكم خبرات في استخدام التقنية، ودراسة عدد من المقررات الإلكترونية وتدريسها، كما أن الطلاب الأكبر سنًا لديهم نضج فكري واجتماعي، وقدرة على تحمل مسؤولية التعلم، إضافة لقدرتهم على التعلم الذاتي الذي تدعمه بيئة التعلم الإلكتروني مما يؤدي لرضاهم.

٢.٣ متغير الجنس:

تم إجراء اختبار "ت" (T-test) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني التي تُعزى لمتغير الجنس، كما هو مبين في الجدول (١٠).

جدول (١٠): اختبار "ت" (T-test) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم

في بيئة التعلم الإلكتروني التي تعزى لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	ذكر	١٨٢	٣,٨٨	٠,٨٥٣	٤٥٥	٠,٧٨٨	٠,٤٤٠
	أنثى	٢٧٥	٣,٩٤	٠,٨٣٣			
٢	ذكر	١٨٢	٣,٨٧	٠,٨٧١	٤٥٥	١,٤٠٨	٠,١٦٠
	أنثى	٢٧٥	٣,٧٦	٠,٨٢٤			
٣	ذكر	١٨٢	٣,٧٦	٠,٩٤١	٤٥٥	١,٠٤٨	٠,٢٩٥
	أنثى	٢٧٥	٣,٦٦	١,٠٠١			
٤	ذكر	١٨٢	٣,٨٤	٠,٩٠١	٤٥٥	٠,١٣٩	٠,٨٩٠
	أنثى	٢٧٥	٣,٨٣	٠,٩١١			
٥	ذكر	١٨٢	٣,٧٨	٠,٩٥٢	٤٥٥	٠,٣٠١	٠,٧٦٣
	أنثى	٢٧٥	٣,٧٥	٠,٩١٣			
٦	ذكر	١٨٢	٣,٨٢	٠,٨٤١	٤٥٥	٠,٧٥٣	٠,٤٥٢
	أنثى	٢٧٥	٣,٧٦	٠,٨٣٤			
كافة الأبعاد	ذكر	١٨٢	٣,٨١	٠,٨٤٧	٤٥٥	٠,٨٧٤	٠,٣٨٣
	أنثى	٢٧٥	٣,٧٣	٠,٨٤٠			

يظهر من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في درجة مستوى رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني بشكل عام، وكذلك على مستوى جميع الأبعاد الفرعية تُعزى لمتغير الجنس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سيبري (Seaberry, 2008)، ودراسة قرواني (2011) التي أشارت نتائجها إلى عدم اختلاف مستويات رضا الطلاب

عن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني باختلاف الجنس، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أوزكان وكاسلير (Ozkan & Koseler, 2009)، ودراسة علي وأحمد (Ali & Ahmad, 2011) التي كشفت نتائجها عن كون الطالبات لديهن مستوى أعلى من الرضا عن جودة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني مقارنةً بالذكور، من جهة أخرى تختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة أبو النعاج وآخرين (Abou Naaj et al., 2012) التي تشير إلى أن الطلاب الذكور أكثر رضا عن التعلم الإلكتروني المدمج مقارنةً بالطالبات. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع الطلاب والطالبات في جامعة بيشة في مناخ تعليمي موحد فيما يتعلق بجودة النظام التقني ونوعية التفاعلات التعليمية، وخدمات الدعم التقني، ونوعية المعايير المطبقة على تصميم المقررات الإلكترونية بغض النظر عن جنسهم وهذا يؤدي إلى تبني اتجاهات متماثلة نحو بيئة التعلم الإلكتروني.

٢.٤ الخبرة في استخدام نظام إدارة التعلم:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني التي تُعزى لمتغير الخبرة في مجال استخدام نظام إدارة التعلم، كما هو مبين في الجدول (١١):

جدول (١١): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني التي تُعزى لمتغير الخبرة في استخدام نظام إدارة التعلم.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
١	جودة أداء المعلم	بين المجموعات	٢	١,٩٣٤	٢,٧٥٨	٠,٠٦٤
	داخل المجموعات	٣١٨,٣٨٦	٤٥٤	٠,٧٠١		
	الكلي	٣٢٢,٣٢٠	٤٥٦	-		
٢	جودة النظام التقني	بين المجموعات	٢	١,٦٧٧	٢,٣٧٠	٠,٠٩٥
	داخل المجموعات	٣٢١,٢٣٦	٤٥٤	٠,٧٠٨		
	الكلي	٣٢٤,٩١٦	٤٥٦	-		
٣	تصورات المتعلمين عن الفاعلية	بين المجموعات	٢	٢,٨٠٠	٢,٩٥٣	٠,٠٥٣
	داخل المجموعات	٤٣٠,٣٣١	٤٥٤	٠,٩٤٨		
	الكلي	٤٣٥,٩٨٠	٤٥٦	-		
٤	جودة التفاعلات التعليمية	بين المجموعات	٢	١,٥٤٧	١,٨٩٢	٠,١٥٢
	داخل المجموعات	٣٧١,١١٠	٤٥٤	٠,٨١٧		
	الكلي	٣٧٤,٢٠٤	٤٥٦	-		
٥	جودة محتوى المعلومات	بين المجموعات	٢	١,٤١٤	١,٦٤٧	٠,١٩٤
	داخل المجموعات	٣٨٩,٧١٢	٤٥٤	٠,٨٥٨		
	الكلي	٣٩٢,٥٣٩	٤٥٦	-		
٦	جودة الخدمة	بين المجموعات	٢	٣,٣٣٩	٣,٤٣٤	٠,٠٣٣
	داخل المجموعات	٤٤١,٤٠٦	٤٥٤	٠,٩٧٢		
	الكلي	٤٤٨,٠٨٤	٤٥٦	-		
كافة الأبعاد	بين المجموعات	٤,١١١	٢	٢,٠٥٥	٢,٩١٩	٠,٠٥٥
	داخل المجموعات	٣١٩,٦٣٧	٤٥٤	٠,٧٠٤		
	الكلي	٣٢٣,٧٤٨	٤٥٦	-		

يظهر من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني بشكل عام تُعزى لمتغير الخبرة في استخدام نظام إدارة التعلم، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة سيبري (Seberry,2008) التي تشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا الطلاب عن جودة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني تُعزى لمتغير الخبرة في استخدام التقنية. ومن جهة أخرى يوضح الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني تُعزى لمتغير الخبرة في استخدام نظام إدارة التعلم على مستوى جميع الأبعاد الفرعية عدا البعد السادس "جودة الخدمة"، وللتعرف إلى اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار أقل فرق دال (L.S.D)، ويوضح الجدول (١٢) نتائج اختبار أقل فرق دال (L.S.D) لتحديد اتجاه الفروق بين مستويات الخبرة في استخدام نظام إدارة التعلم فيما يتعلق بالبعد السادس:

جدول (١٢): نتائج المقارنات البعدية باختبار أقل فرق دال (L.S.D) لتحديد اتجاه الفروق في تقديرات أفراد العينة على البعد السادس تبعاً لمتغير الخبرة في استخدام نظام إدارة التعلم.

البعد	الخبرة في استخدام نظام إدارة التعلم	متوسط المجموعة		
		مبتدئي	متوسط	خبير
٦	جودة الخدمة	٣,٥٣	٠,٦٣٦	٠,٠٨١
	متوسط	٣,٤٧	-	*٠,٠١٠
	خبير	٣,٧٥	-	-

* دالة إحصائية عند $(0.05=\alpha)$

يظهر من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني تُعزى لمتغير الخبرة في استخدام نظام إدارة التعلم فيما يتعلق بالبعد السادس "جودة الخدمة" وذلك بين الطلاب متوسطي الخبرة في استخدام نظام إدارة التعلم وبين الطلاب الخبراء في استخدام نظام إدارة التعلم، وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهم الطلاب الخبراء في استخدام نظام إدارة التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تيسما وآخرين (Tessema et al.,2012)، ودراسة الخلف وآخرين (Alkhalaf et al.,2012)، ودراسة فريدريكسن وآخرين (Fredericksen et al.,2000) التي تشير إلى أن الطلاب ذوي الخبرة بالتقنية أكثر رضا عن تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني من زملائهم ذوي الخبرة الأقل. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تلك الفئة هم غالباً فئة الطلاب المتمرسين في استخدام أدوات نظام البلاك بورد التزامنية وغير التزامنية ولديهم القدرة على توظيفها في التفاعل مع أفراد مجتمع التعلم بحكم خبرتهم التقنية، كما أن لديهم القدرة على حل المشاكل التي تعترض طريقهم في الاستخدام ويعرفون طرق التواصل مع فريق الدعم الفني أكثر من الطلاب متوسطي الخبرة مما ينعكس على مستوى رضاهم.

٢.٥ عدد المقررات الإلكترونية التي سبق دراستها:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني التي تُعزى لمتغير عدد المقررات الإلكترونية التي سبق الالتحاق بها، كما هو مبين في الجدول (١٣):

جدول (١٣): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني التي تعزى لمتغير عدد المقررات الإلكترونية التي سبق الالتحاق بها.

البعد		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
١	جودة أداء المعلم	بين المجموعات	١,٠٩٢	٢	٠,٥٤٦	٠,٧٧٢	٠,٤٦٣
		داخل المجموعات	٣٢١,١٦٢	٤٥٤	٠,٧٠٧		
		الكلية	٣٢٢,٢٥٥	٤٥٦	-		
٢	جودة النظام التقني	بين المجموعات	٤,٥١١	٢	٢,٢٥٥	٣,١٩٩	٠,٠٤٢
		داخل المجموعات	٣٢٠,٠٨٠	٤٥٤	٠,٧٠٥		
		الكلية	٣٢٤,٥٩١	٤٥٦	-		
٣	تصورات المتعلمين عن الفاعلية	بين المجموعات	٦,٧٩٧	٢	٣,٣٩٩	٣,٥٩٥	٠,٠٢٨
		داخل المجموعات	٤٢٩,١٨٣	٤٥٤	٠,٩٤٥		
		الكلية	٤٣٥,٩٨٠	٤٥٦	-		
٤	جودة التفاعلات التعليمية	بين المجموعات	٣,٩٨٨	٢	١,٩٩٤	٢,٤٤٥	٠,٠٨٨
		داخل المجموعات	٣٧٠,٢١٦	٤٥٤	٠,٨١٥		
		الكلية	٣٧٤,٢٠٤	٤٥٦	-		
٥	جودة محتوى المعلومات	بين المجموعات	٥,٧٢٨	٢	٢,٨٦٤	٣,٣٦٢	٠,٠٣٦
		داخل المجموعات	٣٨٦,٨١١	٤٥٤	٠,٨٥٢		
		الكلية	٣٩٢,٥٣٩	٤٥٦	-		
٦	جودة الخدمة	بين المجموعات	١٢,٢٦٢	٢	٦,١٣١	٦,٣٨٧	٠,٠٠٢
		داخل المجموعات	٤٣٥,٨٢٢	٤٥٤	٠,٩٦٠		
		الكلية	٤٤٨,٠٨٤	٤٥٦	-		
كافة الأبعاد		بين المجموعات	٥,١١١	٢	٢,٥٥٦	٣,٦٤١	٠,٠٢٧
		داخل المجموعات	٣١٨,٦٣٧	٤٥٤	٠,٧٠٢		
		الكلية	٣٢٣,٧٤٨	٤٥٦	-		

يظهر من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني تعزى لمتغير عدد المقررات الإلكترونية التي سبق الالتحاق بها بشكل عام، وكذلك على مستوى جميع الأبعاد الفرعية عدا البعدين (الأول والثاني)، وتتفق تلك النتيجة المتعلقة بالبعدين الأول والثاني مع نتائج دراسة سيبري (Seberry, 2008) التي تشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا الطلاب عن جودة التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الخبرة السابقة في دراسة المقررات الإلكترونية. وللتعرف إلى اتجاه الفروق فيما يتعلق بالرضا بشكل عام والأبعاد الأخرى الدالة تم استخدام اختبار أقل فرق دال (L.S.D)، ويوضح الجدول (١٤) نتائج اختبار أقل فرق دال (L.S.D) لتحديد اتجاه الفروق بين مستويات عدد المقررات الإلكترونية التي سبق الالتحاق بها فيما يتعلق بجميع الأبعاد الدالة إحصائياً: جدول (١٤): نتائج المقارنات البعدية باختبار أقل فرق دال (L.S.D) لتحديد اتجاه الفروق في تقديرات أفراد العينة على جميع الأبعاد الدالة إحصائياً تبعاً لمتغير عدد المقررات الإلكترونية التي سبق الالتحاق بها.

البعد	عدد المقررات الإلكترونية التي سبق الالتحاق بها	متوسط المجموعة	عدد المقررات الإلكترونية التي سبق الالتحاق بها	عدد المقررات الإلكترونية التي سبق الالتحاق بها
٢	جودة النظام التقني	أقل من ٣ مقررات	٩.٣ مقررات	١٠ مقررات فأكثر
		٣,٧٠	٠,٠١٤*	٠,١٥٣
		٣,٩٢	-	٠,٤٩١

				١٠ مقررات فأكثر		
٣	تصورات المتعلمين عن الفاعلية	أقل من ٣ مقررات	٣,٥٦	-	٠,٠١٣*	٠,٠٦٩
		٩.٣ مقررات	٣,٨٢	-		٠,٧٢٦
		١٠ مقررات فأكثر	٤,٧٨	-		
٥	جودة محتوى المعلومات	أقل من ٣ مقررات	٣,٦٤	-	٠,٠١٣*	٠,١٠٩
		٩.٣ مقررات	٣,٨٨	-		٠,٥٩٢
		١٠ مقررات فأكثر	٣,٨٢	-		
٦	جودة الخدمة	أقل من ٣ مقررات	٣,٣٩	-	٠,٠٠١*	٠,١٣٤
		٩.٣ مقررات	٣,٧٥	-		٠,٣٩٦
		١٠ مقررات فأكثر	٣,٦٤	-		
	كافة الأبعاد	أقل من ٣ مقررات	٣,٦٥	-	٠,٠١٠*	٠,٠٨٧
		٩.٣ مقررات	٣,٨٨	-		٠,٦١٣
		١٠ مقررات فأكثر	٣,٨٢	-		

* دالة إحصائية عند $(\alpha=0.05)$

يظهر من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في مستوى رضا الطلاب عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني فيما يتعلق ببعد "جودة النظام التقني"، وبعد "تصورات المتعلمين"، وبعد "جودة محتوى المعلومات"، وبعد "جودة الخدمة"، وكذلك على الأبعاد كافة وذلك بين الطلاب الذين درسوا أقل من ثلاثة مقررات وبين الطلاب الذين درسوا مقررات تتراوح بين (٣ - ٩) مقررات، وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهم الطلاب الذين درسوا مقررات تتراوح بين (٩.٣) مقررات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أوزكان وكاسلير (Ozkan & Koseler, 2009)، ودراسة تيسيمو وآخرين (Tessema et al., 2012)، ودراسة مينر (Miner, 2014) التي تشير إلى أن الطلاب الذين أتموا عددًا أكبر من المقررات الإلكترونية أكثر رضا من الطلاب الذين أتموا مقررات إلكترونية أقل. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تلك الفئة أصبح لديها خبرة ومهارات كبيرة في التعلم الإلكتروني، وألفة بأدوات النظام، وزالت عنهم الرهبة والخوف من استخدام التقنية، وتعودوا على التعلم المستقل، والتعلم الرقمي مما ينعكس إيجابيًا على مستوى رضاهم عن التعلم في تلك البيئة الإلكترونية.

٢.٦ العبء الدراسي:

تم إجراء اختبار "ت" (T-test) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني التي تُعزى لمتغير العبء الدراسي، كما هو مبين في الجدول (١٥).

جدول (١٥): اختبار "ت" (T-test) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى رضا الطلاب عن جودة

تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني التي تُعزى لمتغير العبء الدراسي

البعد		العبء الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	جودة أداء المعلم	متفرغ للدراسة	٣٤٧	٣,٩٣	٠,٨٥٢	٤٥٥	٠,٣٣٧	٠,٧٣٦
		الدراسة مع العمل	١١٠	٣,٩٠	٠,٨٠٧			
٢	جودة النظام التقني	متفرغ للدراسة	٣٤٧	٣,٨١	٠,٨٦٤	٤٥٥	٠,٤٢٠	٠,٦٧٥

			٠,٧٨١	٣,٧٧	١١٠	الدراسة مع العمل		
٣	تصورات المتعلمين عن الفاعلية	٤٥٥	٠,٩٨٣	٣,٧٠	٣٤٧	متفرغ للدراسة	٠,٩١٥	٠,١٠٧
			٠,٩٦٥	٣,٦٩	١١٠	الدراسة مع العمل		
٤	جودة التفاعلات التعليمية	٤٥٥	٠,٩٠٩	٣,٨٢	٣٤٧	متفرغ للدراسة	٠,٦٧٥	٠,٤١٩
			٠,٨٩٧	٣,٨٦	١١٠	الدراسة مع العمل		
٥	جودة محتوى المعلومات	٤٥٥	٠,٩٤٤	٣,٧٦	٣٤٧	متفرغ للدراسة	٠,٩٤١	٠,٠٧٤
			٠,٨٧٧	٣,٧٧	١١٠	الدراسة مع العمل		
٦	جودة الخدمات	٤٥٥	٠,٩٩٩	٣,٥٦	٣٤٧	متفرغ للدراسة	٠,٨٤٢	٠,١٩٩
			٠,٩٦٩	٣,٥٨	١١٠	الدراسة مع العمل		
	كافة الأبعاد	٤٥٥	٠,٨٥٧	٣,٧٦	٣٤٧	متفرغ للدراسة	٠,٩٨٥	٠,٠١٩
			٠,٧٩٩	٣,٧٦	١١٠	الدراسة مع العمل		

يظهر من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة مستوى رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني التي تُعزى لمتغير العبء الدراسي، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة سيبري (Seberry2008)، ودراسة قرواني (٢٠١١)، وتختلف مع نتائج دراسة أورياوغ (Arbaugh,2001)، ودراسة شيتو وآخرين (Shittu et al.,2011) التي أوضحت أن رضا الطالب عن التعلم عبر الإنترنت يتأثر بأعباء العمل المرافقة للدراسة الواقعة على كاهله. وتعزى نتيجة الدراسة الحالية من وجهة نظر الباحث إلى أن بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني بيئة تكاملية مرنة تجمع بين فرص الاتصال التزامني التي تسمح بحدوث أعلى مستويات التفاعل بين المتعلم والأقران، وبين الطلاب والمعلم مما يساهم في تعزيز تصورات الطالب الشخصية بالحضور الاجتماعي، ويقلل من البعد الاتصالي، ومن جهة أخرى توفر تلك البيئة فرص الاتصال غير التزامني المرنة التي تجعل المتعلمين الذين لديهم أعباء عملية غير مقيدون بحدود زمنية أو مكانية، حيث يمكنهم الوصول للمواد التعليمية بسهولة والاستجابة لأنشطة التعلم في وقت فراغهم في أي وقت وفي أي مكان عن طريق نظام إدارة التعلم (LMS) وهذه من خصائص التعلم الإلكتروني (التعلم المنتشر)؛ مما يتيح فرصًا للتعلم حسب الخطو الذاتي، والتعلم المستقل، والتعلم المتمركز حول المتعلم مما أدى لعدم وجود فروق في مستويات الرضا تعزى لمتغير العبء الدراسي.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يُوصى بما يلي:

١. توفير مصادر خدمات دعم كافية للمتعلمين تتضمن منسقي خدمات مُدرِّبين ومهندسي خدمات فنية ماهرين في المقررات المقدمة عبر الإنترنت، مع تبني استراتيجيات مبتكرة لتقديم خدمات الدعم والمساعدة التعليمية.
٢. جعل التحقق من رضا الطلاب عن تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني أحد متطلبات جودة المقررات الإلكترونية القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.
٣. الاستفادة من طلاب الدراسات العليا الأكبر سنًا والطلاب الذين سبق لهم دراسة عدد من المقررات الإلكترونية كقادة للتغيير في أثناء تبني استراتيجيات التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.

٤. تدريب الطلاب على استخدام أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني للاستفادة القصوى من استراتيجيات التكامل بينها في بيئة التعلم الإلكتروني.

الدراسات المقترحة:

بناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة، يمكن التوصية بإجراء الدراسات المقترحة التالية:

١. دراسة للتعرف إلى العلاقة بين رضا الطلاب ورضا أعضاء هيئة التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.
٢. دراسة للتعرف إلى فاعلية التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني في المقررات الإلكترونية في تنمية بعض نواتج التعلم.
٣. دراسة تصورات أعضاء هيئة التدريس عن جودة التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني.

المراجع :

المراجع العربية:

أحمد، خليل آدم. (٢٠١٥). صعوبات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) في جامعة بيشة من وجهة نظر الطلاب. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة الباحة، جامعة الباحة، ١٢-١٥ أبريل.

الألمعي، علي بن عبده. (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية. بيروت: الدار العربية للعلوم. خان، بدر الهدى. (٢٠٠٥). استراتيجيات التعلم الإلكتروني. (علي بن شرف ؛ وسالم الوائلي ؛ ومنى التيجي، مترجمون). حلب: شعاع للنشر والتوزيع، (نشر العمل الأصلي ٢٠٠٥).

عمادة التعلم الإلكتروني. (٢٠١٧. أ). تجربة جامعة بيشة في التعلم الإلكتروني. بيشة: جامعة بيشة. عمادة التعلم الإلكتروني. (٢٠١٧. ب). تقرير مؤشرات الأداء للكلليات: مؤشرات عامة ومؤشرات التدريب. بيشة: جامعة بيشة.

العمودي، غادة بنت عبدالله. (٢٠٠٩). البرمجيات الاجتماعية في منظومة التعلم المعتمد على الويب: الشبكات الاجتماعية نموذجاً. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض، ١٦-١٨ مارس ٢٠٠٩م. استرجعت بتاريخ ٣٠ مارس ٢٠١٧م من على الرابط: <http://www.scribd.com/doc/15704152>.

القحطاني، محمد عايض. (٢٠١٠). أثر استخدام البرمجيات الاجتماعية على كفايات التعليم الإلكتروني لدى مجتمع الممارسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

قرواني، خالد. (٢٠١١). اتجاهات الطلبة نحو استخدام التواصل الفوري التزامني وغير التزامني في بيئة التعلم الإلكتروني في منطقة سلفيت التعليمية. *مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية*، ١٧(١)، ٢٠١-٢٥٣.

المراجع الأجنبية:

Abou Naaj, M., Nachouki, M., & Ankit, A. (2012). Evaluating student satisfaction with blended learning in a gender-segregated environment. *Journal of Information Technology Education : Research*, 11(1), 185-200.

Ali, A., & Ahmad, I. (2011). Key factors for determining students' satisfaction in distance learning courses: A study of Allama Iqbal Open University. *Contemporary Educational Technology*, 2(2), 118-134.

Alkhalaf, S., Drew, S., & Nguyen, A. (2012). Validation of the IS impact model for measuring the impact of e-learning systems in KSA Universities: Student Perspective. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 3(5), 73-78.

Aman, P. R. (2009). *Improving student satisfaction and retention with online instruction through systematic faculty peer review of courses*. Unpublished doctoral dissertation. Oregon State University, Corvallis, OR. Retrieved from: http://ir.library.oregonstate.edu/xmlui/bitstream/handle/1957/11945/Aman_Dissertation.pdf.

- Anderson, T. D., & Garrison, D. R. (1995). Transactional issues in distance education: The impact of design in audio teleconferencing. *The American Journal of Distance Education*, (9), 27–45.
- Arbaugh, J. B. (2001). How instructor immediacy behaviors affect student satisfaction and learning in web-based courses. *Business Communication Quarterly*, 64(4), 42–54.
- Arbaugh, J. B. (2000). Virtual classroom characteristics and student satisfaction with Internet-based MBA courses. *Journal of management education*, 24(1), 32–54. Retrieved October 18, 2015, from ProQuest Education Journals database. (Document ID: 195723484).
- Asoodar, M., Atai, M. R., Vaezi, S., & Marandi, S. S. (2014). Examining effectiveness of communities of practice in online English for academic purposes (EAP) assessment in virtual classes. *Computers & Education*, 70, 291–300.
- Baker, J. D. (2004). An investigation of relationships among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 1–13.
- Baker, J. D. (2010). The Impact of Instructor Immediacy and Presence for Online Student Affective Learning, Cognition, and Motivation. *The Journal of Educators Online*, 7(1), 1–30.
- Barbour, M. K., McLaren, A., & Zhang, L. (2012). It's not that tough: Students speak about their online learning experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13 (2) Article 12. ISSN 1302-6488.
- Bhattacharjee, A. (2001). Understanding information systems continuance: an expectation confirmation model. *MIS Quarterly*, 25(3), 351–70.
- Blackboard. (2009). *Blackboard Learn Instructor Manual*. Retrieved from: http://mpss.mhhe.com/cms/bb/Blackboard_Learn_Instructor_Manual_for_Release_9.pdf
- Bolliger, D. U., & Martindale, T. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, 3(1), 61–67.
- Bolliger, D. U., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103–116.
- Bolliger, D. U., Inan, F. A., & Wasilik, O. (2014). Development and Validation of the Online Instructor Satisfaction Measure (OISM). *Educational Technology & Society*, 17 (2), 183–195.
- Borup, J; West, R; & Graham, C. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *Internet and Higher Education*, 15 (3) 195–203. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.001>
- Bourne, J., & Moore, J. C. (2003). *Elements of quality online education : Practice and direction*. USA: The Sloane Consortium. Retrieved from : <http://sloanconsortium.org/publications/books/eqoe4summary.pdf>.

- Branon, R. F., & Essex, C. (2001). Synchronous and asynchronous communication tools in distance education : A survey of instructors. *TechTrends*, 45, 36-42.
- Caspi, A., & Blau, I. (2008). Social presence in online discussion groups: Testing three conceptions and their relations to perceived learning. *Social Psychology of Education*, 11(3), 323-346. Retrieved February 9, 2017 from: <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9054-2>.
- Chen, Y. C., Pedersen, B., & Murphy, K. L. (2011). Learners' perceived information overload in online learning via computer-mediated communication. *Research in Learning Technology*, 19 (2), 101-116.
- Chiu, C.M., Hsu, M., Sun, S., Lin, T., & Sun, P. (2005). Usability, quality, value and e-learning continuance decisions. *Computers and Education*, 45(4), 399 - 416.
- Clawson, S. L. (2007). *Does quality matter? Measuring whether online course quality standards are predictive of student satisfaction in higher education*. PhD Dissertation, Capella University. Retrieved from: ProQuest Dissertations & Theses, (UMI No. 3283697).
- Collis, B. (1995). Anticipating the impact of multimedia in education: Lessons from the literature. *Computers in Adult Education and Training*, 2(2), 136-149.
- Dal Bello, A., Knowlton, E., & Chaffin, J. (2007). Interactive Videoconferencing as a Medium for Special Education: Knowledge Acquisition in Preservice Teacher Education. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 38-46.
- Erdil, K. M. (2007). Student Support Services and Student Satisfaction in Online Education. *Paper Presented at In International Educational Technology Conference*, 3-5 May, 2007. Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus.
- Fredericksen, E., Pickett, A., Shea, P., Pelz, W., & Swan, K. (2000). Student satisfaction and perceived learning with on-line courses: Principles and examples from the Suny learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(2), 1-35.
- Giannousi, M., Vernadakis, N., Derri, V., Michalopoulos, M., & Kioumourtoglou, E. (2009). Students' satisfaction from blended learning instruction. In *Proceedings of TCC Worldwide Online Conference 2009*, (1), 61-68. TCC Hawaii. Retrieved from: <https://www.learntechlib.org/p/43782>.
- Hara, N., & Kling, R. (2003). Students' distress with a Web-based distance education course: An ethno-graphic study of participants' experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 4(2), 1-30.
- Hartman, J., Dziuban, C., & Moskal, P. (2000). Faculty satisfaction in ALNs: A dependent or independent variable? *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(3), 155-177.
- Hiltz, R. S. (1993). *The virtual classroom: Learning without limits via computer networks*. Norwood, NJ: Ablex Corporation Publishing.
- Holsapple, C. W., & Lee-Post, A. (2006). Defining, assessing, and promoting e-learning success: An information systems perspective. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(1), 67-85.

- Hrastinski, S., Keller, C., & Carlsson, S. A. (2010). Design exemplars for synchronous e-learning: A design theory approach. *Computers & Education*, 55, 652-662. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.025>.
- Huang, X., & Hsiao, E. L. (2012). Synchronous and asynchronous communication in an online environment: Faculty experiences and perceptions. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(1), 15-30.
- Islas, E., Perez, M., Rodriguez, G., Paredes, I., Avila, I., & Mendoza, M. (2007). E-learning tools evaluation and roadmap development for an electrical utility. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research (JTAER)*, 2(1), 63-75.
- Ja'ashan, M. (2015). Perceptions and Attitudes towards Blended Learning for English Courses: A Case Study of Students at University of Bisha. *English Language Teaching*, 8(9), 40-50. Retrieved from : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075497.pdf>
- Kehrwald, B. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 29(1), 89-106. Retrieved from : <http://dx.doi.org/10.1080/01587910802004860>.
- Khan, B. (2005). *Managing e-learning strategies: Design, delivery, implementation and evaluation*. Hershey, London, Melbourne, Singapore: Information Science Publishing.
- Kim, J., Kwon, Y., & Cho, D. (2011). Investigating factors that influence social presence and learning outcomes in distance higher education . *Computers & Education*, 57(2), 1512-1520. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.005>.
- Kim, K. S., & Moore, J. L. (2005). *Web-based learning: Factors affecting students' satisfaction and learning experience*. Retrieved from : http://www.firstmonday.org/issues/issue10_11/kim/index.html.
- Lai, T.L. (2004). Service quality and perceived value's impact on satisfaction, intention and usage of short message service (SMS). *Information Systems Frontiers*, 6(4), 353-68.
- Liaw, S. S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. *Computers & Education*, 51(2), 864-873.
- Liaw, S. S., Huang, H. M., & Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers Education*, 49(4), 1066-1080
- Mandernach, B. J., Dailey-Hebert, A., & Donnelly-Sallee, E. (2007). Frequency and Time Investment of Instructors' Participation in Threaded Discussions in the Online Classroom. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 1-9.
- McAlister, G. (2001). *Computer-mediated immediacy: A new construct in teacher-student communication for computer-mediated distance education*. Unpublished doctoral dissertation. Regent University, Virginia, USA . Retrieved from : ProQuest Dissertations & Theses, (UMI No 3024479).

- McLawhon, R., & Cutright, M. (2012). Instructor learning styles as indicators of online faculty satisfaction. *Educational Technology & Society*, 15(2), 341-353.
- Miner, A. (2014). *The effect of quality matters certification on student satisfaction, grades, and retention at Florida International University*. Unpublished doctoral dissertation. Morgan State University. Retrieved from: ProQuest Dissertations & Theses, (UMI No. 3626290).
- Moallem, M. (2015). The impact of synchronous and asynchronous communication tools on learner self-regulation, social presence, immediacy, intimacy and satisfaction in collaborative online learning. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 3(3), 55-77.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*, 22-28. New York, NY: Routledge. Retrieved from: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/moore93.pdf>
- Mourad, B., Tarik, A., Karim, A., & Pascal, E. (2015). System interactive cyber presence for e-learning to break down learner isolation. *International Journal of Computer Application*, 111(16), 35-40. Retrieved from : <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1502/1502.06641.pdf>
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48.
- Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M. A., & Barbour, M. (2011). Asynchronous and synchronous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 583-591. Retrieved from : <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01112.x>
- Oliver, R. (2003). Exploring benchmarks and standards for assuring quality online teaching and learning in higher education. *Proceedings of the 16th Open and Distance Learning Association of Australia Biennial Forum, Canberra, Australia*. Retrieved from: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4278&context=ecuworks>.
- Ortiz-Rodriguez, M., Teig, R., Irani, T., Robers, T. G., & Rhoades, E. (2005). College students' perceptions of quality in distance learning. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6(2), 97-105.
- Ozkan, S., & Koseler, R. (2009). Multi-dimensional students' evaluation of e-learning systems in the higher education context: An empirical investigation. *Computers & Education*, 53(4), 1285-1296.
- Perveen, Ayesha. (2016). Synchronous and Asynchronous E-Language Learning: A Case Study of Virtual University of Pakistan. *Open Praxis*, 8(1), 21-39. Retrieved from: <http://www.openpraxis.org/~openprax/index.php/OpenPraxis/article/view/212>.
- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21-40.

- Roca, J.C., Chiu, C.M., & Martinez, F.J. (2006). Understanding e-learning continuance intention: an extension of the technology acceptance model. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64(8), 683-96.
- Salyers, V., Carter, L., Barrett, P., & Williams, L. (2010). Evaluating student and faculty satisfaction with a pedagogical framework. *Journal of Distance Education (Online)*, 24(3), 1-14.
- Seaberry, B. J. (2008). *A case study of student and faculty satisfaction with online courses at a community college*. Unpublished doctoral dissertation. University of California, California, USA. Retrieved from: ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3329585).
- Selim, H. M. (2007). Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. *International Journal of Technology Marketing*, 2(2), 157-182
- Seng, E. L. K., & Ling, T. P. (2013). A Statistical Analysis of Education Service Quality Dimensions on Business School Students' Satisfaction. *International Education Studies*, 6(8), 136-146.
- Shee, D. Y., & Wang, Y. S. (2008). Multi-criteria evaluation of the web-based e-learning system: A methodology based on learner satisfaction and its applications. *Computers Education*, 50(3), 894-905.
- Shittu, A., T., Basha, K., M., AbdulRahman, N., S., & Ahmad, T. B. (2011). Investigating students' attitude and intention to use social software in higher institution of learning in Malaysia. *Multicultural Education & Technology Journal*, 5(3), 194-208.
- Smart, K. L., & Cappel, J. J. (2006). Students' perceptions of online learning: A comparative study. *Journal of Information Technology Education*, 5, 201-219.
- Smith, S. D., Salaway, G., Caruso, J. B., & Katz, R. N. (2009). *The ECAR study of undergraduate students and information technology*, Vol. 6. Boulder, CO: Educause Center for Applied Research. Retrieved from: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ers0906/rs/ERS0906w.pdf>
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22(2), 306-331.
- Tessema, M. T., Ready, K., & Yu, W. C. (2012). Factors affecting college students' satisfaction with major curriculum: Evidence from nine years of data. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 34-44.
- Wang, Y. S., Wang, H. Y., & Shee, D. Y. (2007). Measuring e-learning systems success in an organizational context: Scale development and validation. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 1792-1808.
- Wang, Y. S. (2003). Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems. *Information & Management*, 41(1), 75-86.
- Wegerif, R. (1998). The social dimensions of asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2(1), 34-39.

- Wu, Jinxiu., & Liu, Wenyu.(2013). An Empirical Investigation of the Critical Factors Affecting Students' Satisfaction in EFLBlended Learning. *Journal of Language Teaching & Research*,4(1),176-185.
- Wyatt, G. (2005). Satisfaction, academic rigor and interaction: Perceptions of online instruction. *Educational Researcher*, 125(3), 460-468.
- Yamagata-Lynch, L. C. (2014). Blending online asynchronous and synchronous learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2). Retrieved from : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1778/2837>.
- Young, A., & Norgard, C. (2006). Assessing the quality of online courses from the students' perspective. *Internet and Higher Education*, (9), 107–115.
- Zhu, C. (2012). Student Satisfaction, Performance, and Knowledge Construction in Online Collaborative Learning. *Educational Technology & Society*, 15 (1), 127–136

فعالية برنامج تدريبي قائم على الاسترخاء والفعالية الذاتية في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. سعيد كمال عبد الحميد

أستاذ التربية الخاصة المشارك

كلية التربية جامعة الطائف

فعالية برنامج تدريبي قائم على الاسترخاء والفعالية الذاتية في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. سعيد كمال عبد الحميد

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية تعرف فعالية برنامج تدريبي قائم على الاسترخاء والفعالية الذاتية في خفض قلق التحدث أمام الآخرين، طُبِّقَت الدراسة على عينة قوامها (٤٨) طالبًا بالمرحلة الثانوية، تراوحت أعمارهم بين (١٥-١٨) عامًا بمتوسط قدره (١٦.٢٢) عامًا، وانحراف معياري قدره (١.٧٨) درجة، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات قوام كل منها (١٦) طالبًا، التجريبية الأولى طبق عليها برنامج (الاسترخاء والفعالية)، والتجريبية الثانية طبق عليها برنامج (الاسترخاء) فقط، والمجموعة الضابطة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس قلق التحدث أمام الآخرين من إعداد/ مكروسكي (1982) تعريب الباحث وتقنيته، وبرنامج للتدريب على الاسترخاء وبرنامج للفعالية الذاتية من إعداد الباحث، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء وفعالية الذات) وللمجموعة التجريبية الثانية (الاسترخاء فقط) والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى والثانية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء وفعالية الذات) في القياسين البعدي والتتبعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الثانية (الاسترخاء فقط) في القياسين البعدي والتتبعي؛ مما يدل على استمرارية أثر البرنامج في خفض قلق التحدث أمام الآخرين، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء وفعالية الذات) والمجموعة الثانية (الاسترخاء فقط) في القياس البعدي التتبعي لصالح المجموعة التجريبية الأولى؛ مما يعني أن الفعالية الذاتية قد أدت إلى استمرار أثر البرنامج بدرجة أكبر من الاعتماد على الاسترخاء فقط.

Effectiveness of Training based on relaxation and self-efficacy in reducing Public Speaking Anxiety among secondary school students

Abstract:

The present study aimed to identify the effectiveness of training based on relaxation and self-efficacy in reducing public speaking anxiety. A sample of (48) high school students, aged between (15-18) years with an average of (16.22), and a standard deviation of (1.78) was selected. The study sample was divided into three groups: each of them consisted of (16) students. The first experimental group experimented with the (relaxing and effectiveness), while the second experimental group experimented with (relaxation), The study included a scale of reducing public speaking anxiety, prepared by / (McCroskey, 1982) and arabized by the researcher. It also included a training program based on relaxation and self-efficacy in reducing public speaking anxiety prepared by the researcher. The results of the study indicated that there were statistically significant differences between the mean scores of anxiety scores in the first experimental group (relaxation and self-efficacy) and the second experimental group (relaxation only) and the control group in the post-testing favoring the first and second experimental group. The results of the study indicated that there were no statistically significant differences between the mean scores of the anxiety levels of the first experimental group (relaxation and self-efficacy) for the first experimental group (relaxation and self-efficacy) in the post- and sequential measurements. There were no statistically significant differences between the mean scores of anxiety scores in front of others of the experimental group (Relaxation and self-efficacy) and the second group (the second group), the study showed that there were statistically significant differences between mean scores of the anxiety group (relaxation only) in the sequential dimension measurement for the first experimental group, which means that the self-efficacy has led to the continuation of the program's impact more than the dependence on relaxation only.

Keywords: relaxation - self-efficacy - reducing public speaking anxiety.

المقدمة:

يعد اضطراب القلق الاجتماعي (Social anxiety disorder) من أكثر أنواع اضطرابات القلق شيوعاً، ويحتل الترتيب الثالث من بين الاضطرابات المرضية الأكثر انتشاراً في العالم بعد الاكتئاب، وإدمان الكحوليات (Piper, 2015:10). فهو نوع من المخاوف غير المبررة تظهر عند قيام الشخص بالحديث أو عمل شيء أمام مجموعة من الناس، مثل المناسبات أو قاعات الدرس أو التقدم لإلقاء كلمة، وفي المواقف التي يشعر فيها الشخص أنه تحت الملاحظة وأن الكل ينظر إليه (American Psychiatric Association, 2013: 202- 203) فيخاف أن يظهر عليه الخجل أو الخوف أو أن يخطي أو يتلعثم (Blöte., Kint., Miers & Westenberg, 2009:311; Sophie., Homer., Jackie, 2016:79)

ويمثل القلق الاجتماعي (Social Anxiety) أحد أنماط القلق التي ترتبط بعددٍ من متغيرات الشخصية مثل: انخفاض تقدير الذات، والأفكار السلبية، واضطراب الأداء، وسلوك التجنب، وتشويه الجوانب المعرفية، وانخفاض الفعالية الذاتية، و الثقة بالنفس. (AL- Naggar., Bobryshev., & AL Absi, 2013:1-2)

كما يمثل القلق الاجتماعي استجابة معرفية، وسلوكية، وانفعالية، لموقف اجتماعي معين لدى الفرد، وعائفاً من العوائق التي تقف بين الفرد والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين (Ayen., Akinsola., Ayenibiwo & Ayeni, 2012:177; Johnson, 2012:17; Ranta., Tuomisto., Kaltiala., Riittakerttu., & Marttunen, 2014:252). حيث يتضمن: مشاعر الضيق والتجنب الاجتماعي، والخوف من التقييم السلبي له من قبل الآخرين، وظهور أعراض فسيولوجية مثل: احمرار الوجه، وسرعة ضربات القلب، والدوخة، والعرق، وارتجاف اليدين والقدمين، والشعور بالغثاس (Ahghar, 2014: 109). فضلاً عما يتركه من آثارٍ سلبية على شخصيه الفرد، وبخاصة لدى طلاب المدرسة الثانوية، وتعود أهمية المرحلة الثانوية إلى أنها نقطة التحول التي يتركز عليها الطالب في اختيار مجال دراسته الجامعية التي تحدد مستقبله الوظيفي (Rao., Beidel., Turner., Ammerman., Crosby & Sallee, 2007:1183; VanRoy., Kristensen., Groholt & Clench-Aas, 2009:407; Peleg, 2012:207) وتوافق مرحلة المراهقة مع المرحلة الثانوية، وتعد فترة المراهقة فترة حدوث القلق الاجتماعي (Warren, 2011: 21-22; Väänänen., Isomaa., Kaltiala., Riittakerttu., Fröjd., Helminen et al. 2014:79) فالمرحلة هي الوقت الذي يحاول الفرد فيه إيجاد نفسه ضمن السياق الاجتماعي وزيادة الوعي بالذات، فيصبح الأفراد خلالها أكثر وعياً بتقييمات الآخرين، وقد يكون لزيادة الوعي بالذات دور فعال في حدوث زيادة القلق الاجتماعي (رتيب، ٢٠١١: ٢٢٥؛ Philip, 2005: 535).

فالقلق الاجتماعي يؤدي إلى إعاقة أنشطة الحياة اليومية للفرد و التأخر الدراسي والتغيب عن الدراسة والكلام داخل الصف مع المعلم، هذا بالإضافة إلى التأثير السلبي على التحصيل، علاوة على تجنب المواقف الكلامية والتصرف على نحو غير تكيفي (Lee, 2015:6; Kessler., Berglund., Demler., Jin., & Walters, 2005:595). وتصل نسبة الإصابة بالقلق الاجتماعي إلى (١٣%) من بين الاضطرابات النفسية بين الناس، ويؤدي هذا القلق إلى تدهور علاقات الفرد الاجتماعية (Arch & Craske, 2011:306; Craske., Kircanski., Zelikowsky., Baker, 2008:22) ويعد قلق التحدث أمام الآخرين أحد مظاهر القلق الاجتماعي، ففيه يخشى الشخص أن يخطئ في الحديث أو يتكلم بطريقة غير لائقة أو يفسر كلامه بشكل خطأ، أو يتلعثم في أثناء الكلام، أولاً يستطيع الاستمرار في الكلام، أو الإجابة على الأسئلة (Johnson, 2012:11; Sophie et al., 2016:88)

وقد أشارت الدراسات التي قام بها كلٌّ من (Detweiler 2005; Penney, 2010; Jami,2011; Varley., Webb & Sheeran, 2011; Valentiner., Skowronski., McGrath.,Smith& Renner, 2011; Senormanci.,Konkan., Güçlü., Senormanci, 2012; Palmer et al.,2013; Moscovitch., Rowa., Paulitzki., Ierullo., Chiang et al. 2013; Kutlu., Gökçe., Büyükbürgaz., Selekler., Komsuoglu, 2014; Lee,2015; Orozco,2015) أن قلق التحدث أمام

الآخرين كان له أثرٌ واضح في اختلال التوازن النفسي الانفعالي والعزلة الاجتماعية والفشل في المهام الدراسية والمهنية. كما أشار كلٌّ من (Santos., Teresa.& Ezequiel, 2012) من أن الأفراد الذين يعانون من قلق التحدث أمام الآخرين أقل كفاءة ذاتية ممن لا يعانون قلق التحدث أمام الآخرين. ويزداد الأمر أهميةً بين تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث إن نسبة انتشار قلق التحدث أمام الآخرين تزداد إلى حدٍ كبيرٍ داخل المدارس الثانوية (Alfano,2008:44;

Kacprowicz, 2008.,Väänänen et al,2014)

وكشفت دراسات أخرى أن (٩١%) من الحالات تشير إلى أن معدل بداية الإصابة بالقلق الاجتماعي تحدث قبل ١٥ سنة (Alfano,2008)، فالخوف من التحدث هو الشكل الأكثر شيوعاً لدى طلاب المراحل الثانوية، ويؤثر على تواصلهم الاجتماعي (McCroskey& Beatty, 1984:80)، كما أشارت دراسات أخرى إلى نسبة (٣٠%) ممن لديهم اضطراب في القلق الاجتماعي يعانون من قلق التحدث أمام الآخرين، ويبلغ هذا الاضطراب ذروته بين الأعمار من (١٣-١٧) عاما بالمدارس الثانوية (Warren, 2011.,Runne, 2012).

كما أن تجنب المراهق للمواقف الاجتماعية يؤثر سلباً على شتى مناحي حياته، كما أن عدم علاج قلق التحدث لدى المراهقين قد يؤدي إلى أن يستمر حتى سن الرشد، ويؤدي إلى حدوث الاكتئاب أو الإدمان على المخدرات (Ritter., Ertel., Beil., Steffens& Stangier, 2013:1101-1105) ومن ثم تبدو أهمية التدخل المبكر للحد من قلق التحدث أمام الآخرين لدى طلاب المدارس الثانوية؛ مما عمل على زيادة اهتمام الباحث بوضع البرامج للحد من مشكلة قلق التحدث أمام الآخرين، وبخاصةً لدى طلاب المدرسة الثانوية. ومن ثم تبدو ضرورة تطوير برامج علاجية لقلق التحدث أمام الآخرين، وتضمنها فنيات أخرى من شأنها زيادة فعاليتها في إزالة القلق مع استمرار أثرها خلال المتابعة.

ونظراً لما يترتب على قلق التحدث من آثار سلبية في حياة الفرد اقترح علماء النفس مجموعة من الأساليب للتعامل مع القلق، منها الاسترخاء والفعالية الذاتية فهما من أفضل الاستراتيجيات التي تتعامل مع قلق التحدث (Bono,& Bizri,2014; Hubbard , 2015) حيث تساعد التأثيرات الذاتية التي ترافق الاسترخاء على مقاومة خصائص قلق التحدث، كما أن الاسترخاء نقيض القلق. فالاسترخاء أسلوب سلوكي يمثل أحد الطرق العلاجية لمواجهة قلق التحدث من خلال قيام الفرد بإحداث انقباض واسترخاء في المجموعات العضلية المختلفة في الجسم بالتعاقب والانتباه إلى المشاعر المختلفة التي يحس بها نتيجة لذلك (Hubbard,2015). وأشارت دراسة كلٍّ من (Kacprowicz, 2008; Hubbard , 2015; Dolton, 2015; Hubbard, 2015) إلى فعالية أسلوب الاسترخاء في خفض قلق التحدث وزيادة الفعالية الذاتية لدى الكثير من الأفراد.

وعلى الجانب الآخر فتوصل كلٌّ من (Kutlu et al.,2014; Orozco, 2015; Lee,2015) إلى أن مفهوم الفعالية الذاتية Self-efficacy من المفاهيم الحديثة التي لها دور إيجابي وفعال في تنظيم حياة الفرد بشكلٍ سليم، وتعينه على التعامل مع المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا المفهوم أكثر إنتاجية ويهدف إلى تقوية النفس؛ مما يساعد على تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي.

وتوصف فعالية الذات أنها: إحدي الطرق العلاجية لمواجهة قلق التحدث، فمن خلالها يقوم الفرد بالتحكم في انفعالاته المتغيرة، وفي عواطفه وضبطها، ومواجهة الإحباط بهدف تحقيق التوازن مع النفس وتحقيق الأهداف المنشودة: (Botellaa., Gallegoa ., Garcia-Palacios., Bañosb., Queroa,b. & Alcanizb, 2009) (297-311) وتعزيز السلوك الإيجابي، وإهمال السلوك السلبي ورفع مستوى الثقة بالنفس (Alfano,2008:44) وأثبتت دراسة كل من: (Voncken&Bogels,2008; Botellaa., et al.,2009 Valentiner et al.,2011; Jami,2011; Senormanci et al.,2012;Kley.,Tuschen.,Heinrichs,2012; Glashouwer., Vroling., de Jong., Lange., de Keijser, et al.,2013;Ritter et al.,2013; Moscovitch et al.,2013; Obeid et al.,2013; Bono,& Bizri,2014., Väänänen et al,2014., Kutlu et al.,2014; Orozco, 2015; Lee, 2015) أن أسلوب الفعالية الذاتية له أثرٌ في خفض قلق التحدث وزيادة الفعالية الذاتية لدى الكثير من الأفراد.

فإذا ما اكتسب الفرد مهارة الفعالية الذاتية فإنه يستطيع التحكم في انفعالاته، ومشاعره، وأفكاره الخاصة، وتطبيق هذه الاستراتيجيات في عديدٍ من المواقف والمشكلات التي تواجهه فيصبح الفرد أكثر كفاءة وأكثر قدرة على التعامل مع قلق التحدث أمام الآخرين. ومما سبق يتضح الدور الفعال للاسترخاء والفعالية الذاتية في الحد من قلق التحدث أمام الآخرين، ومع ذلك لم يجد الباحث - في حدود علمه - دراسة تناولت الاسترخاء والفعالية الذاتية في علاج قلق التحدث أمام الآخرين، فضلاً عن ندرة الأدب النظري العربي حولها، وهو ما تحاول الدراسة الحالية تحقيقه.

مشكلة الدراسة:

تأسسًا على ما سبق عرضه في المقدمة يتبين لنا أن قلق التحدث أمام الآخرين يمثل معاناة للفرد تترك آثاراً سلبية على جوانب شخصيته كفاءةً، وتشعره بالتوتر والخلج وفقد الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات، وبخاصة لدى طلاب المدارس الثانوية، حيث يغلب ظهور قلق التحدث أمام الآخرين لديهم، إضافة إلى ما في برامج علاج قلق التحدث أمام الآخرين من قصور، يتمثل في ضعف استمرار أثرها، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من: (Warren, (2011;Runne,et al., 2012; Ritter, 2013:1101-1105))، ومن ثم تبدو ضرورة العمل على الحد من قلق التحدث أمام الآخرين بتدخلات غير تقليدية، وإدخال فنيات حديثة تعمل على زيادة فعالية برامج الاسترخاء، ولعل فعالية الذات والاسترخاء تحقق ذلك وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من: (Katula,2000) (Chen et al.,2016); Bodin&Martinsen,2004; Haworth et al.,2009; Trinity,2012; التي أشارت في نتائجها إلى أسلوب الاسترخاء والفعالية الذاتية له أثر في خفض قلق التحدث أمام الآخرين، وعليه تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- ١- هل يختلف متوسطو رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء والفعالية الذاتية)، والتجريبية الثانية (الاسترخاء فقط) والمجموعة الضابطة في القياس البعدي؟
- ٢- هل يختلف متوسطو رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء والفعالية الذاتية) في القياسين القبلي والبعدي؟
- ٣- هل يختلف متوسطو رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الثانية (الاسترخاء فقط) في القياسين القبلي والبعدي؟

٤- هل يختلف متوسطو رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء والفعالية الذاتية) في القياسين البعدي والتتبعي؟

٥- هل يختلف متوسطو رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الثانية (الاسترخاء فقط) في القياسين البعدي والتتبعي؟

٦- هل يختلف متوسطو رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء والفعالية الذاتية) والمجموعة الثانية (الاسترخاء فقط) في القياس التتبعي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فعالية برنامج للاسترخاء مع وبدون وفعالية الذات في تحسين حالات قلق التحدث أمام الآخرين لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في ما يلي:

١- تحاول هذه الدراسة التغلب على بعض جوانب القصور في برامج التدخل والتدريب التقليدية لقلق التحدث أمام الآخرين، والمتمثلة في ضعف استمرارية أثرها بعد انتهائها وظهور اضطراب القلق ثانية.

٢- ما تقدمه من مقياس "قلق التحدث أمام الآخرين"، ويمكن أن تفيد في تشخيص قلق التحدث.

٣- تعد مرحلة التعليم الثانوي مرحلة انتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج والتكامل الإنساني، ولهذا المرحلة أهمية كبيرة في حياتهم وفي صقل شخصياتهم. حيث يشيع انتشار قلق التحدث لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ولما لها من آثار سلبية على توافقهم النفسي والاجتماعي والدراسي يمكن أن تسهم الدراسة في الحد منه.

٤- غياب الدراسات التي تناولت الاسترخاء مع الفعالية الذاتية في علاج قلق التحدث أمام الآخرين على المستوى العربي - في حدود علم الباحث.

مصطلحات الدراسة:

الاسترخاء: (Relaxation)

يعرف أنه: انسحاب مؤقت ومتعمد من النشاط يسمح بإعادة الشحن للاستفادة الكاملة من الطاقات البدنية والعقلية والانفعالية ويتميز الاسترخاء بغياب التوتر والنشاط فترة من السكون وإغفال الحواس (شمون، إسماعيل، ٢٠٠٢، ١٦٨، ٢٥: Hubbard, 2015)

ويعرفه الباحث أنه: أسلوب سلوكي يستخدم بوصفه أحد الطرق العلاجية لمواجهة قلق التحدث أمام الآخرين من خلال قيام الفرد بأحداث انقباض واسترخاء في المجموعات العضلية المختلفة في الجسم بالتعاقب والانتباه إلى المشاعر المختلفة التي يحس بها نتيجة لذلك.

البرنامج التدريبي للاسترخاء

يقصد به: مجموعة التمرينات التي تهدف إلى الحد من قلق التحدث أمام الآخرين الذي يتعرض لها طلاب المرحلة الثانوية نتيجة الضغوط الكثيرة التي تقع عليهم.

تمرينات التنفس: (Breath Exercises)

إحدى الطرق المستخدمة في مواجهة قلق التحدث عن طريق أخذ نفس عميق ثم خفض سرعة التنفس.

الفعالية الذاتية: (Self-Efficacy)

وسيط معرفي للسلوك يتعلق بتقييم الفرد لقدرته على تحسين مستوى معين من الإنجاز ولقدرته على التحكم بالأحداث، وتقاس باعتبارها توقعات محددة ترتبط بسلوك محدد في موقف محدد (Davis-McShan, 2015:28-29). ويعرفها الباحث: أنها معتقدات يمتلكها الفرد تحدد قدرته على أداء السلوك وتوجيهه؛ مما ينعكس على الأنشطة التي يقوم بها، والكيفية التي يتعامل معها في المواقف التي تواجهه في الحياة.

برنامج الفعالية الذاتية:

يعرفها الباحث أنها مقدار التحسن الذي تحدثه فعالية الذات من خلال تطبيق برنامج تدريبي قائم على استخدام الإجراءات والأساليب السيكلوجية القائمة على استخدام الفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تستند على نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura) وفق ضوابط استراتيجية معينة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، بهدف خفض مظاهر قلق التحدث أمام الآخرين، وتقاس هذه الفعالية من خلال القياس البعدي لمقياس قلق التحدث أمام الآخرين.

قلق التحدث أمام الآخرين: (Public Speaking Anxiety)

ويعرف أنه: أحد مظاهر القلق الاجتماعي ففيه يخشى الشخص أن يخطئ في الحديث أو يتكلم بطريقة غير لائقة أو يفسر كلامه بشكل خاطئ أو يتلعثم في أثناء الكلام أو لا يستطيع الاستمرار في الكلام أو الإجابة عن الأسئلة (Johnson, 2012:5., Sophie et al., 2016:78).

ويعرفه الباحث أنه خوف الطالب وتردده من التحدث أمام مجموعة من الناس في المناسبات أو قاعات الدرس أو التقدم لإلقاء كلمة، وفي المواقف التي يشعر فيها الشخص أنه تحت الملاحظة وأن الكل ينظر إليه؛ مما يؤدي به إلى تجنب الكلام داخل الصف والإذاعة المدرسية والأنشطة التي تحتاج إلى مواجهة الجمهور.

ويعرف إجرائيًا أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس قلق التحدث أمام الآخرين المستخدم في الدراسة الحالية.

طلاب المرحلة الثانوية: (Students Secondary)

ويقصد بهم في هذه الدراسة: الطلاب الذين يدرسون بصورة منتظمة في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمنطقة الطائف التعليمية خلال العام الدراسي (١٤٣٧ / ١٤٣٨)، وهي المرحلة الدراسية التي تعد حلقة الوصل بين المرحلتين المتوسطة والجامعية ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وتكون أعمارهم من (١٥-١٨) عامًا.

الإطار النظري:

أولاً: الاسترخاء

يعد الاسترخاء حالة تخلو من التوتر والصراعات الداخلية و مشاعر القلق والغضب والخوف المزعج وتتصف بالهدوء (Johnson, 2012:25). فالاسترخاء توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للقلق (إبراهيم، ١٩٩٣: ١٥٥). فهو مهارة نفسية وعقلية لابد أن تعلم وتكتسب شأنها في ذلك شأن المهارات الحركية (علاوي، ٢٠٠٢: ٢١٦).

أنواع الاسترخاء:

ينقسم الاسترخاء إلى نوعين هما: الاسترخاء العضلي، والاسترخاء العقلي، ويتضمن الاسترخاء العضلي أنواعًا كثيرة (Kruse, 2012:10-11; Esther& Dubem,2013; Kushner., Maurer., Thuras., Donahue et al., 2013:18)، منها: الاسترخاء العميق، والاسترخاء الموجز، والاسترخاء المتدرج، والاسترخاء العصبي العضلي، والاسترخاء المتباين، والاسترخاء السريع، والاسترخاء المصغر (الحويلة، عبد الخالق، ٢٠٠٢: ٢٧٧). أما الاسترخاء العقلي فيأتي دوره بعد الانتهاء من التدريب على الاسترخاء العضلي، ومن ثم يساهم في خفض التوتر العقلي (Zullino et al., 2015:70; Hubbard , 2015:25)

أهمية التدريب على مهارات الاسترخاء: تكمن في خفض مستويات الضغط والقلق، وخفض مستوى النشاط العضلي والقدرة على ضبط مستوى الاستثارة الانفعالية، والوصول إلى مستويات عالية من الشعور بالراحة النفسية والهدوء والطمأنينة، واكتساب الانفعالات الإيجابية السارة والقدرة على التحكم في الاستجابات البيولوجية مثل: معدل ضربات القلب، أو درجة حرارة الجسم وغيرها من الاستجابات الحيوية (الحوري، وذنون، ٢٠١٠: ١٩٠؛ علاوي، ٢٠٠٢: ٢١٧).
ثانيًا: الفعالية الذاتية (Self-Efficacy)

تمثل الفعالية أحكام الفرد ومعتقداته حول الذات حيث تحتوي على توقعات ذاتية حول الفرد في التغلب على مواقف ومهمات مختلفة بصورة ناجحة تعكس معتقدات الفرد عن ذاته ومدى قدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال أفعاله، والوسائل التكيفية التي يقوم بها (Bandura, 1997: 3).
الأساس النظري لمفهوم الفعالية الذاتية:

أشار باندورا (Bandura, 1977) أول مرة إلى مفهوم الفعالية الذاتية في كتابه الموسوم بنظرية التعلم الاجتماعي (Social Cognitive Theory). فقد أيدت أبحاث باندورا (Bandura) في نظرية التعلم الاجتماعي فكرته القائلة باستطاعة الناس تعلم السلوك الجديد بمشاهدة الآخرين يقومون بممارسة هذا السلوك في موقف اجتماعي، ومن ثم محاكاة سلوكهم

(Bandura, 1977, 1991, 1993; Alden., Bieling & Wallace, 1994:279; Dozois & Westra, 2005:16 60.; Runne, 2012:1-4)
مصادر الفعالية الذاتية تتمثل فيما يلي:

- الإنجازات الأدائية (Performance Accomplishment): تعتمد على الخبرات التي يكتسبها الفرد بطريقة مباشرة، فتكرار نجاح الفرد في أعمال معينة يزيد شعوره بالفعالية الذاتية، وعند تكرار الفشل يقل هذا الشعور (Bandura, 1994: 71; Bandura, 1997:23).
- الخبرة البديلة (Vicarious Experience): وهي المعلومات التي يكتسبها الفرد من خلال إلمامه بنشاطات يقوم بها الآخرون، الفرد يقارن بين نفسه وبين الآخرين، فعندما يرى الفرد الآخرون ينجحون في شيء ما فإن كفاءته الذاتية تزيد أيضًا، والعكس صحيح.

(Bandura, 1977, 1991, 1993; Alden et al., 1994:279)

- الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion): تشير إلى المعلومات التي يكتسبها الفرد عن طريق اقتناعه بخبرات معينة للآخرين، فالالتجارب الإيجابية تزيد الفعالية الذاتية في حين أن الاتجاهات السلبية تخفض الفعالية الذاتية (Dozois & Westra, 2005)

– الحالة النفسية والفسولوجية (Psychological and Physiolglcal State): فالانفعال الشديد يؤثر سلبًا على الفعالية الذاتية، في حين تعمل الاستثارة الانفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء، وبالتالي رفع الفعالية الذاتية (Bandura,2006:310;Runne,2012:4; Corey,2014.,31; Ledet,2015:28)

ثالثًا: القلق الاجتماعي (قلق التحدث أمام الآخرين)

يُعرف القلق الاجتماعي طبقًا للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-V, 2013: 202-203) على أنه خوف ملحوظ ومستمر يظهره الفرد في موقف واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية، ويعد قلق التحدث أمام الآخرين أحد مظاهر القلق الاجتماعي، ففيه يخشى الشخص أن يخطئ في الحديث أو يتكلم بطريقة غير لائقة أو يفسر كلامه بشكلٍ خطأ، أو يتلعثم في أثناء الكلام، أو لا يستطيع الاستمرار في الكلام، أو الإجابة عن الأسئلة (Johnson,2012:18). فيعانى الأفراد ذوو قلق التحدث أمام الآخرين من عدم قدرتهم على الإفصاح عما بداخلهم أو الإعلان عن مواقفهم، فضلًا عن الاعتقاد أن الآخرين سيقومونهم بصورة سلبية، وهو ما يترتب عليه الشعور بالتوتر (Ritter et al., 2013:1105)، والخوف من الوقوع محل ملاحظة الآخرين؛ مما يؤدي إلى تجنب المواقف الاجتماعية (عكاشة، ٢٠٠٣: ١٦١).

مظاهر القلق الاجتماعي:

– المظهر السلوكي: ويتمثل في قلق التحدث والكلام في حضور الغرباء، والتلعثم في الكلام، والتردد في المشاركة في الأنشطة الجماعية، والحديث في المناسبات الاجتماعية، وسلوك الهروب من المواقف الاجتماعية، والخوف من أن يكون موضوع ملاحظته من الآخرين. (Johnson, 2012:17; Bartholomay,2015:8)

– المظهر الفسيولوجي: ويتمثل في عرق زائد في اليدين والكفين والوجه، وجفاف في الفم والحلق، والارتعاش اللاإرادي، واضطرابات التنفس، وزيادة في دقات القلب، ومشاكل في المعدة، والتعب والصداع وارتفاع ضغط الدم وضعف الشهية (شاهين، وجرادات، ٢٠١٢: ١٢٦١).

– مظهر معرفي: ويتمثل في التفكير المستمر والمتكرر للمواقف الاجتماعية المثيرة للقلق وما يعتقده الآخرون عنه والقلق الدائم من ارتكاب الأخطاء (حجازي، ٢٠١٣: ١٨).

– الأعراض النفسية: ضعف التركيز وتوهم المرض والتشاؤم وضعف القدرة على العمل والإنتاج وسوء التوافق الاجتماعي والمهني. (Sophie et al., 2016:79).

أسباب القلق الاجتماعي:

تؤدي الوراثة والبيئة دورًا كبيرًا في نشأة القلق الاجتماعي لدى الأبناء، فيصبح الخوف والشعور بالتردد والرفض وضعف الثقة بالنفس، والتوتر، والغضب، والضيق وعدم القدرة على اتخاذ القرار في المواقف (Juster., Heimberg., Frost., Holt., Mattia & Faccenda 1996:403-410; Nelson, 2001:6-10)، وعدم القدرة على مواجهة المواقف التي تتطلب التفاعل مع الآخرين، ومن ثم يؤدي ذلك إلى أنماط من السلوك الانسحابي.

(Botella, C., Hofmann, G., Moscovitch, D,2004:825; Rodebaugh & Chambless,2004:810)، كما تؤدي خصائص الفرد دورًا كبيرًا في استثارة الخوف من التحدث أمام الآخرين ومنها ضعف إدراك الفرد لفعاليته الذاتية (Glashouwer et .al.,2013:263)

أنواع القلق: هناك القلق الذي نشعر به ويكون مرتبطاً بموقف معين ويزول بزواله ويطلق عليه القلق كحالة State anxiety، والقلق المتعلق بالاستعداد للقلق ويشير إلى أساليب استجابة ثابتة نسبياً في شخصية الفرد ويطلق عليه القلق كسمة Trait anxiety (Rhodes, 2015:19; Collins, 2016:35; Shebuski, 2016:31).

العلاقة بين قلق التحدث أمام الآخرين والفعالية الذاتية لطلاب المرحلة الثانوية

تتألف الفعالية الذاتية من عنصرين هما: فعالية التوقع، وفعالية النتائج طبقاً لنظرية باندورا (Bandura, 1977, 1991, 1993; Shebuski, 2016:10)، وفيما يتعلق بفعالية التوقع فهي تتعلق بإدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدد، وتحديد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، فالتواصل مع الآخرين فعالية متوقعة وهي تعني تصور الفرد لحدثه مع الآخرين وكيف ينظرون له، وفي القدرة على تنفيذ تلك المهارة والحصول على الرد المطلوب هو فعالية النتيجة. فمشاعر الخوف من التحدث أمام الآخرين وما يترتب عليها من مشاعر الانزعاج والضيق والارتباك والقلق والانسحاب الاجتماعي تؤثر على الفعالية الذاتية (Sophie et al., 2016:79). فالأفراد الذين يمتلكون إحساساً عالياً بالفعالية الذاتية يعززون نجاحهم إلى قدراتهم الذاتية، أمّا الأفراد الذين لديهم إحساس متدن في الفعالية الذاتية فإنهم يعززون فشلهم إلى عدم امتلاك القدرات. (Dozois & Westra, 2005:1667)، كما يرتبط القلق الاجتماعي بانخفاض الفعالية الذاتية، فالفرد القلق اجتماعياً يبدي آراء سلبية عن ذاته وإلى التقليل من مهاراته وانخفاض تقدير الذات (Ayeni et al., 2012:177; Ranta, et al., 2014:252).

دراسات سابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت العلاقة بين قلق التحدث أمام الآخرين والفعالية الذاتية:

دراسة (Santos et al., 2012) هدفت الكشف عن أثر برنامج تدريبي في خفض قلق التحدث أمام الآخرين وتحسين الفعالية الذاتية، طبقت الدراسة على عينة قوامها (١٥٨) من طلاب الجامعة، وأثبتت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج في خفض حدة القلق الاجتماعي، وتحسين الفعالية الذاتية، وتحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلاب.

دراسة (Kley et al., 2012) هدفت الكشف عن العلاقة بين اضطراب القلق الاجتماعي (قلق التحدث أمام الآخرين)، والتفكير السلبي وسلوكيات السلامة والفعالية الذاتية، وطُبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٢) من الطلاب تراوحت أعمارهم ما بين (٨-١٣) سنة، وأثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة بين القلق الاجتماعي والفعالية الذاتية والتفكير السلبي.

دراسة (Glashouwer et al., 2013) هدفت الكشف عن العلاقة بين اضطراب القلق الاجتماعي (قلق التحدث أمام الآخرين) والفعالية الذاتية، طبقت الدراسة على عينة قوامها (١١٤) من الطلاب، وأثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة بين القلق الاجتماعي والفعالية الذاتية لدى الطلاب فكلما زاد القلق الاجتماعي لدى الفرد انخفضت الفعالية الذاتية لديه.

دراسة (Ritter et al., 2013) هدفت الكشف عن العلاقة بين اضطراب القلق الاجتماعي (قلق التحدث أمام الآخرين) والفعالية الذاتية والاكتئاب، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٧٥) من الطلاب، وأثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين القلق الاجتماعي والاكتئاب، ووجود علاقة عكسية بين القلق الاجتماعي والفعالية الذاتية لدى الطلاب.

دراسة (Moscovitch et al., 2013) هدفت الكشف عن العلاقة بين اضطراب القلق الاجتماعي (قلق التحدث أمام الآخرين) والكفاءة الاجتماعية وصورة الذات السلبية لدى الطلاب الجامعيين، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١٩٤) من الطلاب، وأثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين القلق الاجتماعي وصورة الذات السلبية، ووجود علاقة عكسية بين القلق الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب.

دراسة (Orozco, 2015) هدفت الكشف عن العلاقة بين الرعاية الذاتية والقلق لدى طلاب جامعة فيلدينغ العليا، طبقت الدراسة على عينة قوامها (١٦١) طالبًا جامعيًا، وأثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين الفعالية الذاتية والقلق، فكلما زاد القلق لدى الفرد انخفضت الفعالية الذاتية لديه.

دراسة (Lee, 2015) هدفت الكشف عن العلاقة بين الفعالية الذاتية والقلق الاجتماعي لدى الطلاب، طبقت الدراسة على عينة قوامها (١٩٧) طالبًا جامعيًا، وأثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين الفعالية الذاتية والقلق الاجتماعي فكلما زاد القلق الاجتماعي لدى الفرد انخفضت الفعالية الذاتية لديه.

دراسة (Bates, 2016) هدفت الدراسة الكشف عن أثر الفعالية الذاتية في خفض القلق لدى عينة من المشاركين في تعلم لغة الإشارة، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣) أعمارهم فوق (١٨) عامًا طبق عليهم البرنامج لمدة ثلاثة أسابيع، أكدت نتائج الدراسة فعالية برنامج الفعالية الذاتية في خفض مستوى القلق.

المحور الثاني: دراسات تناولت الاسترخاء في خفض قلق التحدث أمام الآخرين:

دراسة (Kruse, 2012) هدفت الكشف عن فعالية التدريب على الاسترخاء في خفض القلق، طبقت الدراسة على عينة قوامها (93) طفلًا، أكدت نتائج الدراسة فعالية التدريب على الاسترخاء في علاج اضطرابات القلق.

دراسة (Esther & Dubem, 2013) هدفت الكشف عن فعالية التدريب على الاسترخاء وإستراتيجية العلاج المعرفي في خفض القلق والاكتئاب. طبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٢) من طلاب المدارس الثانوية تراوحت أعمارهم بين (١٩/١٣) عامًا، أكدت نتائج الدراسة فعالية الاسترخاء في علاج اضطرابات القلق والاكتئاب وزيادة التحصيل الدراسي.

دراسة (Zullino et al., 2015) هدفت الكشف عن فعالية التدريب على الاسترخاء في خفض القلق والاكتئاب، طبقت الدراسة على عينة من مرضى القلق والاكتئاب، أكدت نتائج الدراسة فعالية التدريب على الاسترخاء في علاج اضطرابات القلق والاكتئاب.

دراسة (Dolton, 2015) هدفت الكشف عن فعالية ممارسة والاسترخاء في خفض القلق، وتحسين التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بنين وبنات، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٩٩) طالبًا من الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم بين (٧-١٢)، أكدت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في خفض القلق وتحسين المستوى الأكاديمي لدى الطلاب.

دراسة (Hubbard, 2015) هدفت الكشف عن فعالية التدريب على الاسترخاء في خفض القلق والتوتر وتحسين الذاكرة والأداء الأكاديمي لدى طلاب جامعة القديس أوغسطين، طبقت الدراسة على عينة قوامها (١٢٨) طالبًا جامعيًا، أكدت نتائج الدراسة فعالية برنامج الاسترخاء في خفض حدة القلق وتحسين الذاكرة والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

دراسة (Nguyen, 2016) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية ممارسة الاسترخاء في خفض حدة القلق لدى عينة من طالبات كلية الهندسة والعلوم والرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (١٨) من الاناث تم تقسيمهم إلى مجموعتين الاولى تجريبية وعددها (٨) والثانية عددها (١٠) ضابطة، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الاسترخاء لدى أفراد المجموعة التجريبية أكدت نتائج الدراسة فعالية الاسترخاء في خفض مستوى القلق لدى لإناث.

المحور الثالث: دراسات تناولت الفعالية الذاتية الاسترخاء في خفض قلق التحدث أمام الآخرين:

دراسة (Katula,2000) هدفت الكشف عن فعالية برنامج للتدريبات الرياضية والفعالية الذاتية في خفض القلق طبقت الدراسة على عينة من المسنين كبار السن تراوحت اعمارهم ما بين (٦٠-٧٥) عامًا، طبق عليها برنامج الأنشطة الرياضية والفعالية الذاتية وأثبتت نتائج الدراسة خفض اضطرابات القلق وتحسين المزاج.

دراسة (Bodin&Martinsen,2004) هدفت الكشف عن فعالية برنامج للتدريبات الرياضية والفعالية الذاتية في تحسين المزاج وخفض قلق الكلام، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٥) من المراهقين تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى طبق عليها برنامج الأنشطة الرياضية فقط، والثانية طبق عليها برنامج الأنشطة الرياضية والفعالية الذاتية، أسفرت نتائج الدراسة عن المجموعة التجريبية الثانية (نشاط رياضي وفعالية ذاتية) كانت أفضل من حيث خفض اضطرابات القلق وتحسين المزاج.

دراسة (Haworth., Young., Thornton,2009) هدفت الكشف عن فعالية ممارسة الأنشطة الرياضية والفعالية الذاتية في خفض اضطرابات القلق وتحسين المزاج ونوعية الحياة، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٥) من المرضى ذوى الأمراض العصبية المكتسبة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية أولى تم تطبيق النشاط الرياضي فقط، ومجموعة تجريبية ثانية تم تطبيق النشاط الرياضي مع الفعالية الذاتية، وكان التطبيق لمدة أربعة أسابيع متتالية، أسفرت نتائج الدراسة عن المجموعة التجريبية الثانية (نشاط رياضي وفعالية ذاتية) كانت أفضل من حيث خفض الاضطرابات وزيادة الاتجاه نحو التغيير الإيجابي وتحسين المزاج وجودة الحياة.

دراسة (Trinity,2012) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية الأنشطة الرياضية والفعالية الذاتية في تحسين الحالة المزاجية وخفض القلق لدى الاطفال والمراهقين، طبقت الدراسة لمدة خمسة أسابيع لمدة (٦٠) دقيقة يوميًا، أسفرت نتائجها عن فعالية التدريبات الرياضية والفعالية الذاتية في تحسين الحالة المزاجية وخفض مستوى القلق لدى الأطفال والمراهقين.

دراسة (Chen., Wang., Chiu,2016) هدفت الكشف عن فعالية برنامج للتدريبات الرياضية والفعالية الذاتية في تحسين المزاج وخفض القلق لدى الممرضات بالتشيك، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٥٠) من الممرضات مجموعة ضابطة و(٤٩) مجموعة تجريبية، أسفرت نتائج الدراسة عن خفض اضطرابات القلق وتحسين المزاج لدى المجموعة التجريبية.

تعقيب عام علي الدراسات السابقة:

١- أشارت نتائج الدراسات إلى فعالية الذات وحدها في علاج قلق التحدث أمام الآخرين، دون دمج معها أساليب أخرى، ومنها دراسة كل من: (Santos et al.,2012; Kley et al.,2012; Ritter et al.,2013; Glashouwer et al.,2013; Moscovich et al.,2013; Orozco,2015; Lee, 2015; Bates, 2016).

- ٢- أشارت نتائج الدراسات إلى أن الجمع بين فعالية الذات، والاسترخاء يحد من قلق التحدث أمام الآخرين ويمنع الانتكاسة إليها ثانية، مقارنة بالاسترخاء، مثل دراسة كل من: (Katula,2000; Bodin&Martinsen,2004; Haworth et al,2009; Trinity,2012; Chen et al.,2016)
- ٣- طبقت فعالية الذات في عديد من الدراسات على المراهقين في عمر المدرسة الثانوية - عمر عينة الدراسة الحالية - مما يؤكد مناسبة هذا الأسلوب لهذه الفئة العمرية، مثل دراسة كل من: (Bodin&Martinsen,2004; Santos et al.,2012; Esther & Dubem,2013; Moscovitch et al.,2013; Ritter et al.,2013; Glashouwer et al.,2013; Orozco,2015; Hubbard,2015; Bates, 2016; Nguyen, 2016) كما استخدمت مع أطفال في المرحلة الابتدائية والمتوسطة مثل دراسة: (Kley et al.,2012; Kruse, 2012; Esther & Dubem,2013; Dolton, 2015)، فضلاً عن أنها طبقت على كبار السن في باقي الدراسات مثل دراسة: (Katula,2000).
- ٤- كما تبين عدد العينات التجريبية التي طبقت عليها فعالية الذات، والاسترخاء، وتراوحت غالبيتها بين (٧-١٩٤) فرداً، في حين انخفض عددها إلى (٣)، كما في دراسة (Bates, 2016)، في حين ارتفعت إلى (١٩٧) فرداً، كما في دراسة (Lee, 2015).
- ٥- جمعت بعض الدراسات بين البرنامج التدريبي مع فعالية الذات بحيث يبدأ برنامج فعالية الذات بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي لعلاج قلق التحدث مع الآخرين، ومنها دراسة كل من: (Katula,2000; Bodin&Martinsen,2004; Haworth et al.,2009; Trinity,2012; Chen et al.,2016)؛ في حين اكتفت بعض الدراسات بالاسترخاء فقط، ومنها دراسة كل من: (Kruse, 2012; Esther & Dubem,2013; Zullino et al., 2015; Dolton, 2015; Hubbard,2015; Nguyen, 2016)
- ٦- غابت الدراسات - في حدود علم الباحث - على المستوى العربي التي تناولت فعالية الذات مع الاسترخاء في خفض قلق التحدث أمام الآخرين.
- ٧- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تجمع بين فعالية الذات مع الاسترخاء في الوقت نفسه ومع كل جلسة ومقارنة ذلك بالاسترخاء فقط من حيث الفاعلية في تحسين حالات قلق التحدث أمام الآخرين ومدي استمرارية ذلك خلال المتابعة، في حين أن الدراسات السابقة التي جمعت بين فعالية الذات مع الاسترخاء طبقت برنامج فاعلية الذات بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي للاسترخاء بنجاح وذلك على مجموعة ممن حضروا البرنامج دون الأخرى للوقوف على دور فعالية الذات في بقاء أثر البرنامج التدريبي ومنع الانتكاسة لقلق التحدث أمام الآخرين مقارنةً بمن حضر تدريب الاسترخاء فقط، كما أنها بالتالي تختلف عن الدراسات السابقة التي تناولت البرامج التدريبية فقط، وتلك التي تناولت فعالية الذات فقط.
- ٨- واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة الفروض وإعداد البرنامج التدريبي للاسترخاء، وبرنامج الفعالية الذاتية وما يتطلبه البحث من أدوات.

فروض الدراسة

- ١- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء وفعالية الذات)، والمجموعة التجريبية الثانية (الاسترخاء فقط) والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح التجريبية الأولى والثانية.
- ٢- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء وفعالية الذات) في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي.

- ٣- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الثانية (الاسترخاء فقط) في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي.
- ٤- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء وفعالية الذات) في القياسين البعدي والتتبعي.
- ٥- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الثانية (الاسترخاء فقط) في القياسين البعدي والتتبعي.
- ٦- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء وفعالية الذات) والمجموعة الثانية (الاسترخاء فقط) في القياس التتبعي لصالح الأولى.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي بهدف التعرف إلى فعالية التدريب على الاسترخاء والفعالية الذاتية (بوصفه متغيراً مستقلاً) في الحد من قلق التحدث أمام الآخرين (بوصفه متغيراً تابعاً) مع استخدام المنهج المقارن في سبيل مقارنة فعالية هذا البرنامج القائم على الاسترخاء إلى جانب الفعالية الذاتية، الذي تم تقديمه للمجموعة التجريبية الأولى بفعالية برنامج آخر يقوم على الاسترخاء فقط، تم تقديمه للمجموعة التجريبية الثانية، وعلى ذلك تعتمد الدراسة على التصميم التجريبي ذي المجموعات الثلاثة، وهي: التجريبية الأولى (الاسترخاء والفعالية الذاتية)، والتجريبية الثانية (الاسترخاء فقط)، والضابطة.

ثانياً: العينة:

اشتملت على (٤٨) من طلاب المرحلة الثانوية الذين يعانون من قلق التحدث أمام الآخرين، وقد اختيرت هذه العينة من بين (٤٢٩) طالباً من المرحلة الثانوية بمدينة الطائف ممن حصلوا على درجات منخفضة على مقياس قلق التحدث أمام الآخرين مما يدل على ارتفاع قلق التحدث أمام الآخرين لديهم، تراوحت أعمارهم بين (١٥-١٨) عاماً بمتوسط قدره (١٦.٢٢) عام، وانحراف معياري قدره (١.٧٨) درجة، تم تقسيمهم بالتساوي إلى ثلاث مجموعات هي: المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة، كل منها (١٦) طالباً، و تم الاستعانة بعدد (٣٠) طالباً بالمرحلة الثانوية ليمثلوا عينة الدراسة الاستطلاعية وذلك لحساب المعاملات العلمية (الصدق و الثبات) للاختبارات المستخدمة في البحث، وأيضاً لتجريب برنامج الاسترخاء والفعالية الذاتية المستخدم في الدراسة. وتم التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات الدراسة التي قد تكون لها علاقة بالنتائج، وقد تمت مجانسة أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة في (العمر الزمني - والذكاء - وقلق التحدث أمام الآخرين).

جدول (١) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - والز (H) للفروق بين رتب درجات

المجموعات الثلاث ودلالاتها في المتغيرات الخاصة بالمجانسة.

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	كا	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
قلق التحدث أمام الآخرين	التجريبية الأولى	١٦	٢٤	٤٤٧	٢	٠.٨٠٤	غير داله
	التجريبية الثانية	١٦	١٤				
	الضابطة	١٦	٢٥.٥٠				
العمر الزمني	التجريبية الأولى	١٦	٢٣.٥٠	٥٧٣	٢	٠.٧٦٦	غير داله
	التجريبية الثانية	١٦	٢٥.٠٠				

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	كا	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
	الضابطة	١٦	٢٥.٠٠				
الذكاء	التجريبية الأولى	١٦	٢٤.٥٦	١.١٦٣	٢	٠.٥٩٩	غير داله
	التجريبية الثانية	١٦	٢٦.٠٠				
	الضابطة	١٦	٢٢.٩٤				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاثة في درجة قلق التحدث أمام الآخرين، والعمر الزمني، والذكاء؛ مما يعني التكافؤ في هذه المتغيرات.

ثالثاً: أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة الحالية على مايلي:

١- قائمة تقدير قلق التحدث أمام الآخرين. إعداد (McCroskey, 1982) ترجمة الباحث وتقنيته.

٢- برنامج التدريب الاسترخائي. إعداد: الباحث

٣- برنامج فعالية الذات إعداد: الباحث

١- قائمة تقدير قلق التحدث أمام الآخرين Personal Report of Communication Apprehension

Public Speaking Subscale (PRCA-24) إعداد (Mccroskey, 1982) ترجمة (الباحث) وتقنيته.

وصف المقياس: صممت هذه القائمة لتشخيص مظاهر الطالب ذي قلق التحدث أمام الآخرين بالمرحلة الثانوية وهذه القائمة هي نسخة فرعية معدلة من المقياس الأصلي لقياس قلق التحدث أمام الآخرين إعداد (Mccroskey, 1977) المكون من (٢٤) عبارة، ثم قام كل من (Berko et al., 2004) بإعداد القائمة المعدلة من المقياس الأصلي من (٦) عبارات، وقام (Mccroskey 1984) بعمل الاتساق الداخلي للعبارات على معامل كرونباخ هي (٠.94) ويطبق هذا الاختبار على المراهقين، ويأخذ درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للبدايل الخمس الآتية (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة). وبناءً عليه تكون النهايتان الصغرى والعظمى لدرجة الفرد على المقياس هما (٦-٣٠)، ويدل انخفاض الدرجة على ارتفاع قلق التحدث أمام الآخرين.

الخصائص السيكومترية للقائمة:

ثبات المقياس: يتمتع هذا المقياس بمعدلات ثبات عالية، حيث تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن = ٣٠)، وذلك من خلال المراهقين بفاصل زمني قدره أسبوعان من التطبيق الأول، ثم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٤٤)، وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

صدق المقياس: تم حسابه الصدق بطريقة صدق المحكمين والصدق الظاهري، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية في صدق الاتساق الداخلي بين (٠.٧٨-٠.٧٩) وجميعها دالة عند (٠.٠١)؛ مما يدل تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، كما تم حساب صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات قائمة قلق التحدث أمام الآخرين إعداد /الأشقر (٢٠٠٤) محكاً خارجياً لمقياس قلق التحدث أمام الآخرين المستخدم في الدراسة الحالية إعداد (McCroskey, 1982)، وتم حساب معامل الارتباط بينهما بعد تطبيقهما على العينة الاستطلاعية من خلال المراهقين، وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٧٦)، وهو دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

٢- برنامج الاسترخاء إعداد /الباحث:

في ضوء الإطار النظري، وما تم عرضه من الدراسات السابقة التي تناولت برامج التدريب على الاسترخاء في خفض قلق التحدث أمام الآخرين، تم إعداد البرنامج الحالي بصورته الأولى، وفيما يلي بيان ذلك:

أسس بناء البرنامج:

يقوم البرنامج الحالي على تدريبات الاسترخاء لخفض قلق التحدث أمام الآخرين من خلال الأسس الآتية:

- أن تتمشى تمرينات الاسترخاء مع خصائص طلاب المرحلة الثانوية.

- مراعاة عامل الأمن والسلامة في أثناء تنفيذ الوحدة.

- التنوع في استخدام الأدوات المستخدمة في تمرينات الاسترخاء.

- التوازن بين تمرينات الاسترخاء في كل وحدة تدريبية.

- مراعاة مظاهر التعب وتخصيص فترات بينية قصيرة للراحة في أثناء الوحدات التدريبية.

مصادر إعداد البرنامج: أستند الباحث في بناء البرنامج إلى الأسس النظرية والفلسفية للاسترخاء، وكان من أهم مصادر إعداد البرنامج هو الاطلاع على التراث النظري للأدبيات النفسية والإرشادية، الذي كان الأساس في تحديد فنيات البرنامج واستراتيجياته.

أهداف البرنامج: هدف البرنامج التدريبي للاسترخاء إلى علاج قلق التحدث أمام الآخرين، وذلك لدي عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، بما يحقق لهم علاقات فعالة وتعامل إيجابي مع المحيطين بهم في المواقف الحياتية المختلفة وتطوير مهاراتهم الاجتماعية.

أهمية البرنامج: تنبع أهمية البرنامج كونه يركز على علاج قلق التحدث أمام الآخرين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية باستخدام أساليب الاسترخاء، ومن ثم فإن البرنامج بمحتواه يساهم في خفض قلق التحدث أمام الآخرين، ومن ثم يشكل هذا البرنامج نموذجًا عمليًا يمكن أن يتدرب عليه التلاميذ من قبل المعلمين وأولياء الأمور، كما تنبع أهمية هذا البرنامج من نتائج البحوث والدراسات التي أكدت على فعالية مثل هذه البرامج في علاج قلق التحدث أمام الآخرين.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

١- تدريبات الاسترخاء: بهدف التخلص من التوتر الناتج عن الخوف من الكلام أمام الآخرين، حيث يطلب من الطلاب الاسترخاء على المقاعد، وغلق أعينهم، والتنفس بعمق، مع التحدث إليهم بما يشجعهم على الاسترخاء وتنوع أبعاد الاسترخاء إلى:

- الاسترخاء العضلي (التعاقبي).

- الاسترخاء العقلي باستخدام (الوعي بالأفكار السلبية).

- الاسترخاء التصوري.

- تمرينات خاصة بالتنفس.

طبق البرنامج على مدى (٨) أسابيع للمجموعة التجريبية الأولى والثانية، واستغرق ما يقرب من (١٧) جلسة جماعية، تراوحت مدة الجلسة ما بين (45-60) دقيقة بواقع جلستين أسبوعيًا.

محتوى الجلسات: ملحق (٢)

- تحقيق درجة من الألفة بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية (جلسة واحدة).

- توضيح مفهوم قلق التحدث أمام الآخرين، وأعراضه، وربطه بالاسترخاء (جلستان).

- توضيح مهارة الاسترخاء العضلي بشكل عام (جلستان).
- التدريب على الاسترخاء العضلي في (الوجه-العينين-الفكين-الأسنان-الشفيتين) (جلستان).
- التدريب على الاسترخاء العضلي في (الرقبة-العينين-الكفتين-اليدين-الذراعين) (جلستان).
- التدريب على الاسترخاء العضلي في (الجز الأعلى من الظهر- منطقة البطن والمعدة) (جلستان).
- التدريب على الاسترخاء العضلي في (الفخذين- الساقين-القدمين) (جلستان).
- التحرر من التوتر والقلق (جلستان).
- التحرر من التوتر والقلق (جلستان).

جدول (٢) جلسات برنامج التدريب على الاسترخاء

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
الأولى	التعارف والتمهيد للبرنامج تهيئة الطلاب للمشاركة في البرنامج	٦٠ دقيقة ٦٠ دقيقة
الثانية والثالثة	توضيح مفهوم قلق التحدث أمام الآخرين، وأعراضه، وربطه بالاسترخاء	٤٥ دقيقة
الرابعة والخامسة	توضيح مهارة الاسترخاء العضلي بشكل عام	٤٥ دقيقة
السادسة والسابعة	التدريب على الاسترخاء العضلي (الوجه-العينين-الفكين-الأسنان-الشفيتين)	٤٥ دقيقة
الثامنة والتاسعة	التدريب على الاسترخاء العضلي (الرقبة-العينين-الكفتين-اليدين-الذراعين)	٤٥ دقيقة
العاشرة والحادية عشرة	التدريب على الاسترخاء العضلي (الجز الأعلى من الظهر- منطقة البطن)	٤٥ دقيقة
الثانية عشرة والثالثة عشرة	التدريب على الاسترخاء العضلي (الفخذين- الساقين-القدمين)	٤٥ دقيقة
الرابعة عشرة و الخامسة عشرة	التدريب على التحرر من التوتر والقلق	٤٥ دقيقة
السادسة عشرة والسابعة عشرة	التدريب على التحرر من التوتر والقلق	٤٥ دقيقة

٢- برنامج الفعالية الذاتية إعداد /الباحث

في ضوء الإطار النظري، وما تم عرضه من الدراسات السابقة التي تناولت برامج التدريب على الفعالية الذاتية في خفض قلق التحدث أمام الآخرين، تم إعداد البرنامج الحالي بصورته الأولى، وفيما يلي بيان ذلك:

أسس بناء البرنامج: يستند البرنامج التدريبي للفعالية الذاتية إلى مجموعة من الأسس والركائز العامة والفلسفية والنفسية التربوية والاجتماعية التي من شأنها أن تخفض قلق التحدث أمام الآخرين، وتدعيم الفعالية الذاتية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

تستند الأسس النظرية لهذا البرنامج بعض الأساليب المستمدة من نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Social Learning Theory) الذي قام بصياغة مفهوم الفعالية الذاتية ووضع أسسه النظرية مثل النمذجة ولعب الدور والقصة الرمزية، والتعزيز الموجب - والسالب، بالإضافة إلى المحاضرة والتعليمات، وتقديم التوجيهات المباشرة والمناقشة والحوار، وتعديل الأفكار، والواجبات المنزلية، والتغذية الراجعة، وتصحيح التفسيرات والاستدلالات الخطأ، وإقامة العلاقات التعاونية بين الباحث والمجموعة التجريبية التي تركز على حل المشكلات أكثر من تصحيح الأخطاء، والمفاهيم الخطأ والوعي والمعرفة يمكن أن يساعد المراهقين على الاستبصار بقدراتهم وإمكاناتهم الفعلية، واكتساب السلوكيات الإيجابية، والتدريب المستمر للتغلب على الآثار السلبية للقلق، مع مراعاة الخصائص العامة للنمو في هذه المرحلة العمرية.

مصادر إعداد البرنامج:

استند الباحث في بناء البرنامج إلى الأسس النظرية والفلسفية للفعالية الذاتية، وكان من أهم مصادر إعداد البرنامج هو الإطلاع على التراث النظري للأدبيات النفسية والإرشادية، الذي كان الأساس في تحديد فنيات واستراتيجيات البرنامج.

أهداف البرنامج:

هدف البرنامج الحالي لخفض قلق التحدث أمام الآخرين لدى أفراد المجموعة التجريبية بما يمكنهم من التغلب على التأثير السلبي لقلق التحدث من خلال الاعتماد على الفعالية الذاتية ومكوناتها المختلفة، التي تشمل تدعيم القدرة على الأداء، ومواجهة التحديات والصعاب وقدرتهم على التنبؤ بنتائج ما يقومون به من أعمال ومهام، تؤدي إلى تقوية هذه الجوانب لديهم، وإلى تنمية قدرتهم على اختيار استراتيجيات المواجهة الفعالة والأكثر إيجابية، والتحقق من مدى استمرارية تأثيرات هذا البرنامج عليهم خلال فترة المتابعة.

أهمية البرنامج:

تتبع أهمية البرنامج كونه يركز على علاج قلق التحدث أمام الآخرين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية باستخدام أساليب الفعالية الذاتية، ومن ثم فإن البرنامج بمحتواه يساهم في خفض قلق التحدث أمام الآخرين، ومن ثم يشكل هذا البرنامج نموذجًا عمليًا يمكن أن يتدرب عليه التلاميذ من قبل المعلمين وأولياء الأمور، كما تتبع أهمية هذا البرنامج من نتائج البحوث والدراسات التي أكدت على فعالية مثل هذه البرامج في علاج قلق التحدث أمام الآخرين.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

تتمثل في: التعزيز، والنمذجة والتقليد، والتمارين الرياضية، ولعب الدور، وقلب الدور، وإعادة سرد القصص وغيرها.

- طبق البرنامج على مدى (١٢) أسبوعًا للمجموعة التجريبية الأولى واستغرق ما يقرب من (٣١) جلسة جماعية، تراوحت مدة الجلسة ما بين (45-60) دقيقة بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا.

محتوى الجلسات: ملحق (٣)

- ١- التعارف والتمهيد للبرنامج (جلسة واحدة).
- ٢- توضيح مفهوم قلق التحدث أمام الآخرين، وأعراضه، وربطه بالاسترخاء.
- ٣- التنفيس الانفعالي والتعبير الحر والمناقشة وتنمية الثقة بالنفس.
- ٤- خفض الشعور بالقلق وتنمية الشعور بالأمن والاطمئنان نحو الآخرين.
- ٥- إكساب الطلاب مهارة التعبير عن المشاعر السلبية وخفض قلق التحدث.
- ٦- مواجهة الخجل والتوتر وتنمية الثقة بالنفس.
- ٧- تنمية مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية وخفض قلق التحدث أمام الآخرين.
- ٨- تنمية مهارة مواجهة ضغوط الآخرين التي تسبب قلق التحدث أمامهم.
- ٩- التدريب على أسلوب لعب الدور.
- ١٠- تنمية بعض المهارات الاجتماعية مثل: الحوار، والمناقشة، والإجابة عن التساؤلات.
- ١١- تنمية التعبير اللغوي من خلال قراءة القرآن الكريم.
- ١٢- خفض المشاعر السلبية للإحباط المصاحب لقلق التحدث أمام الآخرين.

١٣- خفض الضغوط النفسية وتبسيط المشكلة.

١٤- التخلص من الخجل والخوف والدخول في حوارات مع الأقران.

١٥- تنمية التنفيس الانفعالي وإمكانياتها التعبيرية وتفريغ الطاقة السلبية.

١٦- التخلص من الخجل والخوف وتعزيز الثقة بالنفس.

١٧- التخلص من التفكير الانهزامي مع الذات والخوف وتعزيز الثقة بالنفس.

١٨- التدريب على مهارة الحديث الإيجابي وإبعاد الحديث المثبط للذات.

١٩- متابعة مدى استمرارية ما تعلموه وما تم تدريبهم عليه في الجلسات.

جدول (٣) جلسات برنامج التدريب على الفعالية الذاتية.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
الجلسة (١)	التعارف والتمهيد للبرنامج تحية الطلاب للمشاركة في البرنامج	٦٠ دقيقة ٦٠ دقيقة
الجلسة (٢،٣)	توضيح مفهوم قلق التحدث أمام الآخرين، وأعراضه، وربطه بالاسترخاء .	٤٥ دقيقة
الجلسة (٤،٥)	التدريب على التنفيس الانفعالي والتعبير الحر والمناقشة والإجابة عن الأسئلة المطروحة.	٤٥ دقيقة
الجلسة (٦،٧)	تنمية الثقة بالنفس.	٤٥ دقيقة
الجلسة (٨،٩)	التدريب على خفض الشعور بالقلق وتنمية الشعور بالأمن والاطمئنان نحو الآخرين.	٤٥ دقيقة
الجلسة (١٠،١١)	إكساب الطلاب مهارة التعبير عن المشاعر السلبية وخفض قلق التحدث.	٤٥ دقيقة
الجلسة (١٢،١٣)	التدريب على مواجهة الخجل والتوتر وتنمية الثقة بالنفس.	٤٥ دقيقة
الجلسة (١٤،١٥)	التدريب على مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية وخفض قلق التحدث أمام الآخرين.	٤٥ دقيقة
الجلسة (١٦،١٧)	التدريب على مهارة مواجهة ضغوط الآخرين التي تسبب قلق التحدث أمامهم.	٤٥ دقيقة
الجلسة (١٨،١٩)	التدريب على أسلوب لعب الدور.	٦٠ دقيقة
الجلسة (٢٠)	التدريب على المهارات الاجتماعية الحوار والمناقشة والإجابة على التساؤلات).	٦٠ دقيقة
الجلسة (٢١،٢٢)	التدريب على التعبير اللغوي من خلال قراءة القرآن الكريم.	٦٠ دقيقة
الجلسة (٢٣،٢٤)	خفض المشاعر السلبية للإحباط المصاحب لقلق التحدث أمام الآخرين.	٦٠ دقيقة
الجلسة (٢٥،٢٦)	التخلص من التفكير الانهزامي مع الذات والخوف وتعزيز الثقة بالنفس.	٦٠ دقيقة
الجلسة (٢٧،٢٨)	التخلص من الخجل والخوف والدخول في حوارات مع الأقران.	٦٠ دقيقة
الجلسة (٢٩،٣٠)	التدريب على مهارة الحديث الإيجابي وإبعاد الحديث المثبط للذات.	٦٠ دقيقة
الجلسة (٣١)	متابعة مدى استمرارية ما تعلموه وما تم تدريبهم عليه في الجلسات.	٦٠ دقيقة

رابعاً: خطوات الدراسة:

- إعداد البرنامج التدريبي لأعضاء المجموعة التجريبية الأولى.
- إعداد البرنامج التدريبي المستخدم لأعضاء المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية والتأكد من صلاحيته.
- اختيار أفراد العينة.
- إجراء التكافؤ بين مجموعات الدراسة.
- التطبيق القبلي لمقياس قلق التحدث أمام الآخرين على أفراد العينة.
- تطبيق البرنامج التدريبي للاسترخاء وفعالية الذات على المجموعة التجريبية الأولى، والبرنامج التدريبي للاسترخاء فقط على المجموعة التجريبية الثانية.
- التطبيق البعدي لمقياس قلق التحدث أمام الآخرين، على أفراد العينة.

- التطبيق التتبعي للمقياس نفسه على أعضاء المجموعتين التجريبتين بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج. وتصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات واستخلاص النتائج ومناقشتها.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية التالية: كروسكال- واليز **Kruskal-Wallis** (H)، ومان - ويتني **Mann-Whitney (U)** وويلكوكسون **Wilcoxon (W)**، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً بـ **Spss.V.13**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء وفعالية الذات)، والمجموعة التجريبية الثانية (الاسترخاء فقط)، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح التجريبية الأولى والثانية، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين بطريقة **(Kruskal- Wallis)** للفروق بين رتب درجات المجموعات الثلاث ودلالاتها في متغير قلق التحدث أمام الآخرين. جدول (٤) يوضح الفروق بين رتب درجات المجموعات الثلاث ودلالاتها في متغير قلق التحدث.

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	الدالة
قلق التحدث أمام الآخرين	التجريبية الأولى	١٦	٢٨.٥٠	٨.٥٥	٢	٠.٠١٤
	التجريبية الثانية	١٦	٢٢.٥٠			
	الضابطة	١٦	٢٢.٥٠			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية في قلق التحدث أمام الآخرين بين أفراد المجموعات الثلاثة، التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة، ولتوجيه الفروق سيتم استخدام المقارنات البعدية باستخدام اختبار مان- ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة (مُحَد، ٢٠١١، ٩٧٤). ولذا سيتم إجراء ثلاث مقارنات على النحو التالي:

جدول (٥) نتائج اختبار مان - ويتني للفروق بين المجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء والفعالية الذاتية) والمجموعة الضابطة في القياس البعدي

المتغير	المجموعة التجريبية الأولى		المجموعة الضابطة		قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
قلق التحدث أمام الآخرين	١٩.٥٠	٢٨٥.٠٠	١٧.٠٠	٢٤٣.٠٠	٩٠	٢.٢٥١	٠.٠٢٦

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في قلق التحدث أمام الآخرين بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

جدول (٦) نتائج اختبار مان - ويتني للفروق بين المجموعة التجريبية الثانية (الاسترخاء فقط) والمجموعة الضابطة في القياس البعدي

المتغير	المجموعة التجريبية الثانية		المجموعة الضابطة		قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
قلق التحدث أمام الآخرين	١٩.٥٠	٢٩٢.٥٠	١٣.٨٥	٢٣٥.٥٠	٨٢	٢.٠٩٩	٠.٠١٢

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في قلق التحدث أمام الآخرين بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الثانية. جدول (٧) نتائج اختبار مان - ويتنى للفروق بين المجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء وفعالية الذات) والمجموعة التجريبية الثانية (الاسترخاء فقط) في القياس البعدي

المتغير	التجريبية الأولى بعدي		التجريبية الثانية بعدي		قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
قلق التحدث أمام الآخرين	٢١.٠٠	٣١٥.٠٠	١٢.٥٣	٢١٣.٠٠	٦٠	٣.٢٢٨	٠.٠٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، في قلق التحدث أمام الآخرين بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء وفعالية الذات) والثانية (الاسترخاء فقط) بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

نتائج الفرض الثاني:

توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء وفعالية الذات) في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي: جدول (٨) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء وفعالية الذات)

المتغير	التجريبية الأولى قبلي/بعدي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
	الرتب السالبة	الرتب الموجبة				
قلق التحدث أمام الآخرين	٩	صفر	٥	٤٥	٢.٧٣٩	٠.٠٠٨
	الرتب المتساوي	٧	صفر	صفر		
	الإجمالي	١٦				

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في قلق التحدث أمام الآخرين بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج)، وهو ما يحقق صحة الفرض الثالث.

نتائج الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الثانية (الاسترخاء فقط) في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩): نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية (الاسترخاء فقط)

المتغير	التجريبية الثانية قبلي/بعدي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
	الرتب السالبة	الرتب الموجبة				
قلق التحدث أمام الآخرين	٨	صفر	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٢.٥٥٨	٠.٠١١
	الرتب المتساوي	٨	صفر	صفر		
	الإجمالي	١٦				

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في قلق التحدث أمام الآخرين بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج)، وهو ما يحقق صحة الفرض الرابع.

نتائج الفرض الرابع:

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء وفعالية الذات) في القياسين البعدي والتتبعي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠): نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء وفعالية الذات)

المجموعة المتغير	التجريبية الأولى قبلي/بعدي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
	الرتب السالبة	الرتب الموجبة				
قلق التحدث أمام الآخرين	٣	١	٢.٥٠	٧.٥٠	١.٠٠	٠.٣١٧
	١٢					
	١٦					

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية الأولى في درجة قلق التحدث أمام الآخرين وهو ما يحقق صحة الفرض السادس.

نتائج الفرض الخامس:

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الثانية (الاسترخاء فقط) في القياسين البعدي والتتبعي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١): نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية الثانية (الاسترخاء فقط)

المجموعة المتغير	التجريبية الثانية قبلي/بعدي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
	الرتب السالبة	الرتب الموجبة				
قلق التحدث أمام الآخرين	٤	١	٣	١٢	١٣٤٢	٠.١٨٠
	١١					
	١٦					

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية الثانية في قلق التحدث أمام الآخرين، وهو ما يحقق صحة الفرض السابع.

نتائج الفرض السادس:

توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات قلق التحدث أمام الآخرين للمجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء وفعالية الذات) والمجموعة الثانية (الاسترخاء فقط) في القياس التتبعي لصالح الأولى. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان - ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢): نتائج اختبار مان - ويتني للفروق بين المجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء وفعالية الذات) والمجموعة

التجريبية الثانية (الاسترخاء فقط) في القياس التتبعي

المجموعة المتغير	التجريبية الأولى تنبهي		التجريبية الثانية تنبهي		قيمة U	قيمة Z	الدالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
قلق التحدث أمام الآخرين	١٢.٥٠	٢٠٠.٠٠	٢٠.٥٠	٣٢٨.٠٠	٦٤	٢.٩٤١	٠.٠٠٣

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في قلق التحدث أمام الآخرين بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وهو ما يحقق صحة الفرض السادس.

ثانياً: مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي سواء المصحوب بالفعالية الذاتية أم بالاسترخاء في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لطلاب المجموعة التجريبية الأولى والثانية والحد من مظاهرها، حيث يتضح من جدول (٤)، (٥) وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة وكلٍ من المجموعتين التجريبتين الأولى، والثانية في درجة قلق التحدث أمام الآخرين بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعتين الأولى والثانية، وتأكدت هذه النتيجة كما يتضح من جدول (٦)، (٧) بوجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في كلٍ من المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية في درجة قلق التحدث أمام الآخرين لصالح القياس البعدي لهما. وهذا يتفق مع ما أكدته نتائج دراسة كلٍ من : (Voncken&Bogels,2008; Botellaa., et al.,2009 Valentiner et al.,2011; Jami,2011; Senormanci et al.,2012;Kley., Tuschen., Heinrichs,2012; Glashouwer., Vroling., de Jong., Lange., de Keijser, et al.,2013;Ritter et al.,2013; Moscovitch et al.,2013; Obeid et al.,2013; Bono,& Bizri,2014., Väänänen et al,2014., Kutlu et al.,2014; Orozco, 2015; Lee, 2015) إلى أسلوب الفعالية الذاتية له أثر في خفض قلق التحدث وزيادة الفعالية الذاتية لدى الكثير من الأفراد. ودراسة كلٍ من (Kacprowicz, 2008; Hubbard , 2015; Dolton, 2015; Hubbard, 2015). إلى فعالية أسلوب الاسترخاء في خفض قلق التحدث وزيادة الفعالية الذاتية لدى كثيرٍ من الأفراد. ولعل فعالية البرنامج التدريبي في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لطلاب المرحلة الثانوية تعود إلى ما تم تدريب الطلاب عليه من استراتيجيات الفعالية الذاتية والاسترخاء والبعد عن التوتر ساعد كثيراً في خفض قلق التحدث لديهم، كما كان لتدريبات الطلاب على التنفس البطيء وتنظيم النفس جعلهم يأخذ كمية شهيق تكفي لما يريد قوله، كما جعل فترة خروج هواء الزفير طويلة، وعدم خروجه دفعة واحدة كالسابق؛ مما جعله يتكلم دون الحاجة للتوقف المتكرر للتنفس قبل أن يكمل جملة مفيدة، وساعد في ذلك أيضاً ما تعلمه الطالب من الانتقال السلس من حالة التنفس إلى حالة الكلام. ومما زاد من فعالية البرنامج التدريبي في خفض قلق التحدث ما تضمنه من تدريب الطالب علي تحضير في ذهنه لما يريد قوله قبل النطق به، ولعل تدريبيه من خلال لعب الدور على التحدث أمام الآخرين، وبخاصة في المواقف التي تثير القلق لديه، قد أكسبه الثقة بالنفس، ومن ثم انتقلت هذه الخبرة الى المواقف الحقيقية في الحياة اليومية وتحسنت طريقته في التحدث خلالها.

كما أنه مع انخفاض قلق التحدث، وزيادة الثقة بالنفس في القدرة على الكلام بطلاقة انعكس ذلك إيجابياً عليهم، إذ لم يعد هناك خوف من حدوث قلق التحدث أمام الآخرين لدى الطلاب. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي أثبتت فعالية البرامج التدريبية القائمة علي الاسترخاء والفعالية الذاتية في خفض قلق التحدث أمام الآخرين، وتشير عديدٌ من الدراسات إلى فعالية أسلوب الاسترخاء في خفض قلق التحدث وزيادة الفعالية الذاتية لدى الكثير من الأفراد مثل دراسة كلٍ من: (Katula,2000; Bodin&Martinsen,2004; Haworth et al.,2009; Trinity,2012 ;Chen et al.,2016).

كما أشارت نتائج الدراسة كما يتضح من جدول (١٢) إلى جود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة قلق التحدث أمام الآخرين بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الاسترخاء والفعالية الذاتية) والثانية (الاسترخاء فقط) بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية الأولى، بما يعني أن الاسترخاء مع الفعالية الذاتية أفضل من الاسترخاء فقط، وهذا يتفق مع دراسة كل من: (Haworth et al., 2009; Bodin & Martinsen, 2004; Katula, 2000; Trinity, 2012; Chen et al., 2016)، في حين اكتفت بعض الدراسات بالاسترخاء فقط، ومنها دراسة كل من: (Kruse, 2012; Esther & Dubem, 2013; Zullino et al., 2015; Dolton, 2015; Hubbard, 2015; Nguyen, 2016) التي أشارت في نتائجها إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على الفعالية الذاتية مع الاسترخاء في خفض حالات قلق التحدث أمام الآخرين ترجع إلى أن الطلاب تم تدريبهم على طريقة الإقناع اللفظي من خلال جلسات البرنامج التدريبي بخبرات معينة للآخرين، فزادت اتجاهات الطلاب الإيجابية مما أدى إلى خفض درجة قلق التحدث أمام الآخرين وزادت بذلك درجة فعاليتهم الذاتية.

فمن خلال الفعالية الذاتية قام الطلاب بالتحكم في انفعالاتهم المتغيرة وفي عواطفهم وضبطها ومواجهة قلق التحدث مع الآخرين والإحباط والتوتر. كما كان لتدريب الطلاب على الخبرات البديلة من خلال مقارنة الطلاب بين أنفسهم وبين الآخرين، فعندما يرى الفرد الآخرين ينجحون في شيء ما فإن كفاءتهم الذاتية تزداد أيضًا وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من (Alden et al., 1994; Dozois & Westra, 2005; Botellaa et al., 2009).

كما كان لتدريب الطلاب على الاستثارة الانفعالية المتوسطة لها دور في خفض قلق التحدث أمام الآخرين ورفع مستوى الأداء وبالتالي رفع الفعالية الذاتية وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من: (Bandura, 2006; Runne, 2012; Corey, 2014; Ledet, 2015).

فالأفراد الذين يمتلكون توقعات فعالية ذاتية قوية يمكنهم المثابرة في العمل وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة (Bandura, 1977, 193; Dozois & Westra, 2005).

كما كان لتدريب الطلاب على التحكم في معطيات البيئة لها دور مهم في التأثير على ما يبذله الفرد من جهد، ومثابرة لتحقيق أهدافه، وتحمله للضغوط المختلفة التي يواجهها في سبيل نجاحه، كما كان لتدريب الطلاب على فنية التنفيس الانفعالي وتفرغ الطاقة السلبية، والتخلص من الخجل والخوف، وتعزيز الثقة بالنفس والدخول في حوارات مع الأقران، والتعبير الحر والمناقشة والإجابة عن الأسئلة المطروحة، والإفصاح الذاتي ومواجهة قلق التحدث أمام الآخرين، والتعبير عن المشاعر الإيجابية، ومواجهة ضغوط الآخرين، وأسلوب لعب الدور، والعمل التعاوني، وتنمية بعض المهارات الاجتماعية (الحوار والمناقشة والإجابة على التساؤلات)، وخفض المشاعر السلبية للإحباط المصاحب لقلق التحدث أمام الآخرين، وخفض الضغوط النفسية وتبسيط المشكلة، والتفكير الانتهزامي مع الذات والتخلص منه، والأحداث الذاتية عند التعرض للموقف المقلق والتخلص منها كان له دور كبير في خفض قلق التحدث أمام الآخرين.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتبقي لكل من المجموعتين الأولى والثانية، كما يتضح من جدول (١٠)، (١١) ما يعني استمرار أثر البرنامج، إلا أنه تأكد استمرار تفوق استخدام الاسترخاء مع الفعالية الذاتية على استخدام الاسترخاء فقط في خفض قلق التحدث أمام الآخرين خلال فترة المتابعة.

كما ترجع فعالية الذات في خفض قلق التحدث أمام الآخرين إلى ما تقرره نظرية التعليم الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1986) من أن التعلم بالنموذج يزداد فاعليته كلما اقترب النموذج في خصائصه من الفرد الذي يلاحظه،

فكيف والنموذج هو نفسه، حيث شاهد الطالب نفسه وهو يؤدي السلوك المستهدف أداءً صحيحًا متمثلًا في الكلام دون قلق؛ مما زاد من فعالية التدريب. ولعل ما زاد من فعالية البرنامج التدريبي مع فاعلية الذات أن الأفراد خلال الفعالية الذاتية يشعرون بدرجة أكبر من الانتباه والإثارة والنشاط الفسيولوجي. حيث يشير (Bandura,1986) إلى أن فعالية الذات تعمل على سرعة اكتساب السلوك؛ لذا فإن اكتساب الأفراد للقدرة على الكلام التطبيق دون قلق قد نتج عن تغير مشاعرهم ومدرعاتهم نحو فعالية ذاتهم؛ مما أدى إلى زيادة فعالية ما تم التدريب عليه من أنشطة بجانب برنامج فعالية الذات، ونتج عن ذلك اكتسابهم الطلاقة في الكلام، وهذا بدوره قد عزز فعالية الذات لديهم، مما أسهم في استمرار السلوك المكتسب حديثًا وهو طلاقة الكلام. ولعل ذلك يرجع إلى أن فعالية الذات لا يقف تأثيرها على خفض قلق التحدث أمام الآخرين، كما هو الحال في الاعتماد على التدريب فقط، بل يتعدى ذلك إلى الجوانب المعرفية والانفعالية المرتبطة به، ومن ثم أصبح ما تعلمه أشد ثباتًا واستمرارًا، وبهذا كان استخدام فعالية الذات بمثابة استراتيجية لا تضمن استمرار أثر التدريب فحسب بل تجعل التحسن في خفض قلق التحدث أمام الآخرين مستمرًا بعد البرنامج.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع عديد من الدراسات التي أثبتت أن الجمع بين الفعالية الذاتية والطرق التدريبية الأخرى يخفف درجة قلق التحدث أمام الآخرين واستمرار أثرها الإيجابي لسنوات، ويمنع الانتكاسة إليها ثانية، مقارنة بالاسترخاء فقط، مثل دراسة كل من: (Haworth et al.,2009; Trinity,2012; Chen et al.,2016; Bodin&Martinsen,2004; Katula,2000).

توصيات الدراسة:

- استنادًا إلى ما أسفرت عنه نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي القائم على الاسترخاء والفعالية الذاتية في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لدى الطلاب؛ لذا توصي الدراسة بالآتي:
- ١- عمل ندوات وورش عمل للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور للتعرف إلى سلبيات وجود قلق التحدث لدى أبنائهم وكيفية الحد منه من خلال تدريبهم على الاستراتيجيات الحديثة والمتمثلة في الاسترخاء والفعالية الذاتية للتخلص من هذه المشكلة.
- ٢- إعطاء فرصة للطلاب لإبداء آرائهم حول أسباب قلقهم والاستماع إليهم وإقامة حوارات معهم.
- ٣- الاهتمام بالأنشطة المدرسية وإشراك الطلاب في الأنشطة الجماعية؛ مما يزيد من تفاعلهم وتواصلهم الاجتماعي ويقلل من قلق التحدث مع الآخرين.
- ٤- تسليط الضوء على ظاهرة قلق التحدث أمام الآخرين وما يترتب عليها من مشكلات تعيق نمو الفرد نفسيًا واجتماعيًا وتحصيليًا ومهنيًا من خلال وسائل الإعلام بأشكالها كافة.
- ٥- اعتبار استراتيجية فعالية الذات والاسترخاء عنصرًا محوريًا في تعديل السلوك بصفة عامة و في خفض قلق التحدث مع الآخرين بصفة خاصة.

المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد الستار. (١٩٩٣). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- الأشقر، هيفاء عبد المحسن. (٢٠٠٤). أثر برنامج علاجي عقلائي-انفعالي-سلوكي جمعي في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- حجازي، علاء على. (٢٠١٣). القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية بالمدراس الحكومية في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- الحوري، عكلية سليمان؛ ذنون، ثامر محمود. (٢٠١٠). أثر برنامج الاسترخاء التعاقبي على القلق الامتحاني والتحصيل العلمي في مادة الجمناسك، مجلة الراصد للعلوم الرياضية، مج ١٦، ع ٥٣٣، ص ١٨٦-٢٠٩.
- الحويهل، أمثال هادي؛ عبد الخالق، أحمد محمد. (٢٠٠٢). مدى فاعلية تمارين الاسترخاء العضلي في تخفيض القلق لدى طالبات الثانوي الكويتيات، دراسات نفسية، مج ١٢، ع ٢، ص ٢٧٣-٢٩٤.
- رتيب، ناديا. (٢٠١١). الفوبيا الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي وعلاقتها بالمعتقدات اللاعقلانية في ضوء متغيرات الجنس ومكان الإقامة والمستوى الاقتصادي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج ٩، ع ١٤، ص ٢٢٤-٢٥٠.
- شاهين، فرنسيس؛ جرادات، عبد الكريم. (٢٠١٢). مقارنة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بالتدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة الرهاب الاجتماعي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مج ٢٦، ع ٦٤، ١٢٦٠-١٢٩٢.
- شمون، محمد العربي؛ إسماعيل، ماجدة محمود. (٢٠٠٢). التوجيه والإرشاد النفسي في المجال الرياضي، الأردن: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عكاشة، أحمد. (٢٠٠٣). الطب النفسي المعاصر، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- علاوي، محمد حسن. (٢٠٠٢). مدخل في علم النفس الرياضي، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- محمد، عزت عبد الحميد. (٢٠١١). الإحصاء النفسي التربوي. تطبيقات باستخدام برنامج (spss18). القاهرة: دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية:

- Ahghar, G. (2014). Effects of teaching problem solving skills on students social anxiety. *International Journal of Education and Applied Sciences*, 1 (2), 108-112.
- AL- Naggar, R., Bobryshev, Y., & AL Absi, M. (2013). Perfectionism and social anxiety among university students in Malaysia. *Journal of Psychiatry*, 14 (1), 1-8.
- Alden, L. E., Bieling, P. J. & Wallace, S. T. (1994). Perfectionism in an interpersonal context: A self-regulation analysis of dysphoria and social anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 18(4), 297 - 316.
- Alfano, C. A. (2008). *Does negative self-imagery play a causal role in social phobia among adolescents?* Unpublished doctoral dissertation. University of Maryland.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Arch, J. J., & Craske, M. G. (2011). Addressing relapse in cognitive behavioral therapy for panic disorder: Methods for optimizing long-term treatment outcomes. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18, 306-315.
- Ayeni, E A., Akinsola, E. F., Ayenibiowo, K .O., Ayeni, O. B. (2012). Assessment of social anxiety among adolescents in Lagos Metropolis, *Ife Psychologia*, 20 (2), 175-183.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1991). *Self-efficacy conception of anxiety*. In R. Schwarzer & R. A. Wicklund (Eds.), *Anxiety and self-focused attention* (pp. 89 - 110). New York: Hardwood Academic.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 111 - 148.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In F. Pajares & T. Urdan(Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*,. (v5: 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bartholomay, E. M .(2015). *Treating Public Speaking Anxiety: A Comparison of Exposure and Video Self-Modeling*. Unpublished Master thesis, Clinical Psychology, Minnesota State University.
- Bates, K. (2016). *ANXIETY AND SELF-EFFICACY CONSTRUCTS WITHIN INTERPRETATION*. Unpublished doctoral dissertation. University of Kansas.
- Berko, R. M., Wolvin, A. D., & Wolvin, D. R. (2004). *Communication: A social and career focus*. (9th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Blöte, A. W., Kint, M. J., Miers, A. C., & Westenberg, P. M. (2009). The relation between public speaking anxiety and social anxiety: A review. *Journal of Anxiety Disorders*, 2 (3), 305-313.
- Bodin, T., Martinsen, E.(2004). Mood and self-efficacy during acute exercise in clinical depression. A randomized, controlled study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26 (4), 623-633.
- Bono, K. E.& Bizri, R. (2014). The role of language and private speech in preschoolers' self-regulation. *Early Child Development and Care*, 184 (5), 658-670.
- Botella, C., Hofmann, S., & Moscovitch, D. A. (2004). A self-applied internet based intervention for fear of public speaking. *Journal of Clinical Psychology*, 60(8), 821-830.
- Botellaa,C.b., Gallegoa, M.J ., Garcia-Palacios,a,b., Ban~osb,c. S., Queroa,b. & Alcanizb,d.(2009). The acceptability of an internet-based self-help treatment for fear of Self management. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37 (3), 297-311
- Chen, H., Wang, H., Chiu, M.(2016). Effectiveness of a releasing exercise program on anxiety and self-efficacy among Nurses. *Journal of Nursing Research*, 38 (2), 169-182.
- Collins, K. (2016). *Relationship among attachment security, emotional intelligence, trait anxiety, and substance abuse* Walden University. Unpublished doctoral dissertation. Walden University.
- Corey J. B.(2014). *A social cognitive approach to correlates of playing different genres of video games, self-esteem and self-efficacy among students* University. Unpublished doctoral dissertation. Capella University.
- Craske, M. G., Kircanski, K., Zelikowsky, M., Mystkowski, J., Chowdhury, N. & Baker, A. (2008). Optimizing inhibitory learning during exposure therapy. *Behaviour Research and Therapy*, 46(1), 5-27.

- Davis-McShan, M. L. (2015). *Impact of Computer-Mediated Communication Duration on Adolescent Social Self-Efficacy, Social Anxiety, and Depression*. Unpublished doctoral dissertation. Walden University.
- Delk, N, L.(2016). *Effect of Culturally Based Arts Activities on Self-Efficacy, Self-Expression, and Achievement Motivation in Adolescent Inner-City Youth*. Unpublished doctoral dissertation. Walden University.
- Detweiler, M. F.(2005). *Para-verbal avoidance during public speaking: The relationship between self-disclosure and social anxiety*. Unpublished doctoral dissertation. West Virginia University.
- Dolton, M.G.(2015). Teaching relaxation techniques to improve achievement and alleviate the Anxiety of Students With Learning Disabilities in an Independent School, Ed.D. Nova Southeastern University.
- Dozois, D. J. & Westra, H. A. (2005). Development of the anxiety change expectancy scale (ACES) and validation in college, community, and clinical samples. *Behaviour Research and Therapy*, 43(12), 1655-1672.
- Esther ,A. F.& Dubem, N. A. (2013). Test anxiety depression and academic performance: Assessment and management using relaxation and cognitive restructuring techniques psychology, suppl. *Special Issue on Medical Psychology*, 4 (6A)1, 18-24.
- Glashouwer, K. A., Vroling, M, S., de Jong, P. J., Lange, W. G., de Keijser, J. (2013). Low implicit self-esteem and dysfunctional automatic associations in social anxiety disorder. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 44 (2), 262-270.
- Haworth, J., Young, C., Thornton, E. (2009). The effects of an 'exercise and education' programme on exercise self-efficacy and levels of independent activity in adults with acquired neurological pathologies: an exploratory, randomized study. *Clinical Rehabilitation*, 23 (4), 371-83.
- Hernández. S., Turrado, T., & F. & Briz, E. (2012). Results of a Program to Reduce the Fear of Speaking in Public and to Improve Self-Efficacy in First Year College Students. *Estudios Sobre Educacin*. 22 , 199-217
- Hubbard, K. K.(2015). *The impact of stress and anxiety and effects of progressive muscle relaxation on working memory and academic performance in health science graduate students..* Unpublished doctoral dissertation. Northcentral University, United States – Arizona.
- Johnson, K. H.(2012). *The effect of a high school speech course on public speaking anxiety for students in a college-level public speaking class*. Unpublished doctoral dissertation. Trevecca Nazarene University.
- Juster, H. R., Heimberg, R. G., Frost, R. O., Holt. C. S., Mattia, J. I. & Faccenda, K. (1996). Social phobia and perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 21(3), 403 -410.
- Kacprowicz, J. P. (2008). *The effects of short-term relaxation training on high-achieving eighth grade students' test anxiety and self-esteem*. Unpublished doctoral dissertation. Tennessee State University.
- Katula, A.(2000). *Environmental influences on exercise self-efficacy, social physique anxiety, and physical self-esteem*. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62, 593-602.

- Kley, H., Tuschen, C. B., & Heinrichs, N., (2012). Safety behaviors, self-focused attention and negative thinking in children with social anxiety disorder, socially anxious and non-anxious children. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 43 (1), 548-555.
- Kruse, J. M. (2012). *Differential effects of centering prayer and progressive muscle relaxation as an intervention for anxiety reduction*. Unpublished doctoral dissertation. Rosemead School of Psychology, Biola University.
- Kushner, M. G., Maurer, E. W., Thuras, P., Donahue, C., Frye, B., Menary, K.R., Hobbs, J., Haeny A.M., & Van Demark J. (2013). Hybrid cognitive behavioral therapy versus relaxation training for co-occurring anxiety and alcohol disorder: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81 (3), 429- 42.
- Kutlu, A., Gökçe, G., Büyükbürgaz, Ü., Selekler, M., Komsuoglu, S. (2014) Self-esteem, social phobia and depression status in patients with epilepsy/epilepsili hastalarda benlik daygisi, sosyal fobi ve depresyon. *Noro-Psikyatrisi Arsivi*, 50 (4), 320-324.
- Ledet, J. F. (2015). *An exploratory study on the impact of a classroom simulator for educators on self-efficacy of students pursuing a degree in elementary education*. Unpublished Master thesis. Southern University and Agricultural and Mechanical College.
- Lee, C. S. (2015). *Social cost bias, probability bias, and self-efficacy to achieve a specific goal or outcome as mechanisms of behavioral action in social anxiety*. Unpublished Master thesis. University of Massachusetts Boston.
- McCroskey, J. C. & Beatty, M. J. (1984). Communication apprehension and accumulated communication state anxiety experiences: A research note. *Communication Monographs*, 51(1), 79-84.
- McCroskey, J. C. (1970). Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 37, 269-277.
- McCroskey, J. C. (1982). *An introduction to rhetorical communication*. (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Moscovitch, D., Rowa, K., Paulitzki, J., Ierullo, M., Chiang, B., Antony M., & McCabe, R. (2013). Self-portrayal concerns and their relation to safety behaviors and negative affect in social anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 51 (8), 476- 486
- Nelson, L. (2001). *Perceptions of the causes and treatment of shyness and social anxiety*. Unpublished doctoral dissertation. California State University, Fullerton.
- Nguyen, D. (2016). *Employing relaxation techniques for female STEM majors to reduce anxiety*. Unpublished doctoral dissertation. Saint Mary's College of California.
- Obeid, N., Buchholz, A., Boerner, K., Henderson, K., Norris, M., et al. (2013). Self-esteem and social anxiety in an adolescent female eating disorder population: Age and diagnostic effects. *Eating disorders*, 21 (2), 140-153.
- Orozco, A. B. (2015). *Self-care effects on anxiety in doctoral students*. Unpublished doctoral dissertation. Fielding Graduate University.
- Palmer, R., Enderby, P., Paterson, G. (2013). Using computers to enable self-management of aphasia therapy exercises for word finding: The patient and carer perspective. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48 (5), 508-521.

- Peleg, O. (2012). Social anxiety and social adaptation among adolescents at three age levels, *Social Psychology of Education : An International Journal*, 15 (2), 207-218.
- Penney, A. M. (2010). *Relationships between self-management skills, worry, and generalized anxiety disorder symptoms*. Unpublished Master thesis. Lake head University .
- Philip B. H..(2005). Social phobia and the experience of shame: Childhood origins and pastoral implications. *Pastoral Psychology*, 53 (6), 535-540.
- Piper J. L.(2015). *Shyness and social anxiety disorder: An investigation of protective factors*. Unpublished doctoral dissertation. Alliant International University.
- Ranta, K., Tuomisto, M. T., Kaltiala, H., Riittakerttu. R., Marttunen, M. (2014). Cognition, imagery and coping among adolescents with social anxiety and phobia: Testing the clark and wells model in the population. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 21 (3), 252-263.
- Rao, P. A., Beidel, D. C., Turner, S. M., Ammerman, R. T., Crosby, L. E., & Sallee, F. R. (2007). Social anxiety disorder in childhood and adolescence: Descriptive psychopathology. *Behaviour Research and Therapy*, 45(6), 1181-1191.
- Rhodes, A. (2015). *THE EFFICACY OF REIKI TREATMENTS IN REDUCING STATE ANXIETY*. Unpublished doctoral dissertation. Capella University.
- Ritter, V., Ertel, C., Beil, K., Steffens, M. C., Stangier, U. (2013) In the presence of social threat: Implicit and explicit self-esteem in social anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 37 (6), 1101-1109.
- Rodebaugh, T. L. & Chambless, D. L. (2004). Cognitive therapy for performance anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 60(8), 809 - 820.
- Runne. C. (2012). *Self-efficacy in people with speech or language disorders: A qualitative study*. Unpublished Master thesis. University of Washington, Seattle.
- Senormanci, O., Konkan, R., Güçlü, O., Senormanci, G., (2012). The level of depression, self-esteem and social phobia in patients with internet addiction. *Klinik Psikofarmakoloji Bulteni*, 22.(1), S22.
- Shebuski, M. (2016). *The effects of trait anxiety, potentially traumatic events, and psychological adjustment on attentional threat bias in college students*. Unpublished doctoral dissertation. Western Carolina University.
- Sophie R. Homer., C. D., Jackie. A. (2016). Negative mental imagery in public speaking anxiety: Forming cognitive resistance by taxing visuospatial working memory. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 50, 77-82.
- Trinity, J. (2012). *Effects of Mood, Body Satisfaction, Physical Self-Concept, and Exercise Self-Efficacy on Daily Physical Activity of High School Students*. Unpublished doctoral dissertation. Walden University.
- Väänänen, J. M., Isomaa, R., Kaltiala, H., Riittakerttu., Fröjd, S., Helminen, M., & Marttunen, M. (2014). Decrease in self-esteem mediates the association between symptoms of social phobia and depression in middle adolescence in a sex-specific manner: a 2-year follow-up of a prospective population cohort study. *BMC Psychiatry*, 14, 79.
- Valentiner, D.P., Skowronski J.J., McGrath P.B., Smith S.A., Renner K.A. (2011). Self-verification and social anxiety: Preference for negative social feedback and low social self-esteem. *Behav Cogn Psychother*. 39(5), 601-617.

- VanRoy, B., Kristensen, H., Groholt, B., & Clench-Aas, J. (2009). Prevalence and characteristics of significant social anxiety in children aged 8–13 years: A Norwegian cross-sectional population study. *Social. Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44(5), 407-415
- Varley, R., Webb, T. & Sheeran, P. (2011). Making self-help more helpful: A randomized controlled trial of the impact of augmenting self-help materials with implementation intentions on promoting the effective self-management of Anxiety. *Symptom Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(1), 123-128
- Voncken, M.J., Bögels S.M.(2008). Social performance deficits in social anxiety disorder: reality during conversation and biased perception during speech. *J Anxiety Disord*, 22(8), 1384-92.
- Warren, J. L. (2011). *The relationship between service learning and public speaking self-efficacy: Toward engaging today's undergraduates*. Unpublished doctoral dissertation. University of Kentucky.
- Zullino, D., Chatton, A., Fresard, E., Stankovic, M., Bondolfi, G., Borgeat, F., & Khazaal Y. (2015). Venlafaxine versus applied relaxation for generalized anxiety disorder: A randomized controlled study on clinical and electrophysiological outcomes. *Psychiatric Quarterly* 86,(1), 69-82.

قيمة التبسم والضحك في القرآن الكريم والسنة النبوية (أغراضها، وأدلتها، وتطبيقاتها التربوية)

د. سند بن لافي الشاماني
أستاذ التربية الإسلامية والمقارنة المشارك
كلية التربية جامعة طيبة

قيمة التبسم والضحك في القرآن الكريم والسنة النبوية (أغراضها، وأدلتها، وتطبيقاتها التربوية)

د. سند بن لافي الشاماني

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعريف بقيمة التبسم والضحك من خلال الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية وأهميتها في مجال التربية، واستنباط التطبيقات التربوية لهذه القيمة، واستخدمت لتحقيق هذه الأهداف المنهج الاستنباطي، والمنهج الوصفي التحليلي، وتم الخلوص إلى أن التبسم والضحك قيمة مطلقة وردت أدلتها وأهدافها في القرآن الكريم، والسنة النبوية، وبيّنت الأحاديث النبوية بجلالة عناية النبي ﷺ بهذه القيمة واستخدامه لها في تربيته وتعليمه وتوجيهاته، فكانت من أبرز وسائل التفاعل بينه ﷺ وبين الصحابة رضي الله عنهم؛ لإيصال المعلومات والسلوك والاتجاهات، وأنه يجب تطبيق هذه القيمة من قبل أهم أقطاب العملية التربوية والتعليمية وهم: الوالدان، والمعلم، والمتعلم، لغرسها في النفوس وتحقيق أهدافها المعرفية والوجدانية والسلوكية.

The value of smiling and laughing in the Quran and the Sunnah(Their purposes, proofs and educational implications

Abstract

This study aimed at identifying the value of smiling and laughing through Quranic verses and Prophetic Hadiths , their importance in the field of education; and deducing some educational implications of this value. To achieve these aims, the deductive and the descriptive analytical approach were utilized. Results showed that smiling and laughing is an absolute value whose proofs have been narrated in the Quran and the Sunnah. The prophet (peace and blessing be with him) paid good attention to this value. The prophet (peace and blessing be with him) used this value in his daily life in educating his companions. It was used for delivering information, polishing attitudes and guiding behavior. Recommendations suggest the importance of using this value by teachers, parents and the community in order to achieve the aims of affective education.

Keywords: Quran and Sunnah - Smiling – laughing – educational implications

مقدمة:

الحمد لله نحمده، ونستعين به، ونستغفره، وأشهد أن لا إله إلا الله، وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم، أمّا بعد:

فإن التربية الإسلامية تربية متكاملة ومتوازنة وثابتة الأصول والقيم وصالحة لكل زمان ومكان؛ لأنها تستمد أسسها وأصولها وقيمها من المنهج الرباني الكامل، المتمثل في القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة.

ولا ينكر عاقل ما تقوم به القيم من وظيفة كبيرة في حياة الأمم والشعوب؛ ولذا فإن مكانة الأمة وعظمتها تقاس بمقدار تمسكها بقيمها، كما أن من عوامل نهضة أية أمة سعيها الدؤوب لربط أجيالها بالقيم التي تؤمن بها، وإلا ضاعت الأجيال وافتقرت بها السبل؛ ولهذا فإن القيم هي موضوع التربية، وهي في الوقت نفسه موضوع كل إنسان وكل جانب من جوانب الحياة، كما أن القيم هي كذلك موضوع العلوم الانسانية والطبيعية على السواء، والمجتمع الذي تسوده القيم يبقى مجتمعاً مطمئناً تكثر فيه الفضيلة وتتضاءل فيه الرذيلة وهذه غاية القيم.

والقيم- كما يقول (خياط، ١٤١٦)- نوعان: منها قيم مطلقة، تعرف أحياناً بالمبادئ أو بالأسس أو بالقواعد، أو بالأصول، وقيم نسبية خاصة متغيرة، ولا غضاضة فيها ولا حرج ما دامت لا تتعارض مع القيم الخلقية المطلقة، أو أنها منطلقة ومنبثقة منها.

ولقد ورد اللفظ العام للقيمة في القرآن الكريم والسنة النبوية، ويكفي هنا إيراد مثال واحد وهو قول الله تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّيْ هِيَ أَقْوَمُ﴾ [الإسراء: ٩].. قال الزجاج: "للحال التي هي أقوم الحالات، وهي توحيد الله والإيمان برسله" (القرطبي، د.ت: ٢٢٥/١٠)، بل إن كلمة أقوم تشمل كل جوانب الحياة، وبناءً عليه يمكن القول أن القيمة تمثل أداة حكم وحواجز تردع الفرد المسلم عن الوقوع في المحظورات أو المحرمات أو التساهل في الأفضليات، وأنها ترتبط بالأمور المعنوية التي منها تطبيقات العلوم، فالقيمة أمر تطبيقي لا يمكن نشره والمحافظة عليه إلا عن طريق التربية؛ لأنها الأداة الفاعلة في ترسيخ القيم، وتحويلها من معرفة إلى ممارسة وتطبيق سلوكي، وهنا تتضح الصلة الوثيقة بين القيم والتربية، وأشد ما تكون وضوحاً عندما يكون مصدر تلك القيم هو الوحي الصادق، وأداة تعلمها هي التربية الإسلامية الراشدة.

والقيم الخلقية التي مصدرها وحي الله تعالى وشرعه؛ هي قيم مطلقة عامة وشاملة وثابتة، مهما اختلفت الأحوال والأزمان والأمكنة، فهي تناسب كل إنسان في كل مكان وزمان؛ لأن الذي جعلها قيماً هو الذي خلق الإنسان ويعلم ما يصلح له وما يصلحه، وقد بين سببانه ذلك في مواطن كثيرة من كتابه، كما أكّدت عليه السنة النبوية؛ فالله تعالى يقول: ﴿أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ﴾ [تبارك: ١٤]، ويقول الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم: « يا أيها الناس إني قد تركت فيكم ما إن اعتصمتم به فلن تضلوا أبداً كتاب الله وسنة نبيه » (البيهقي: ١٤٢١ هـ: ١٠/١٩٤)، [أورده الشيخ الألباني في مشكاة المصابيح برقم ١٨٦، وقال عنه: حسن].

وقد تضمنت آيات القرآن الكريم، وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم كثيراً من القيم المطلقة الثابتة الصالحة لكل إنسان في كل زمان وفي كل مكان، التي يجب على التربية، أن تحافظ عليها، وأن تعلمها لأفراد الأمة، وأن تسعى لترجمتها إلى سلوك عملي تطبيقي؛ ومنها قيمة التبسم والضحك؛ وهما من الأمور الجبلية الطبيعية التي يشترك فيها البشر، وقد جاء في كتاب الله ذكر الضحك والبكاء قال الله تعالى: ﴿وَأَنَّهُ هُوَ أَضْحَكَ وَأَبْكَى﴾ [النجم: ٤٣]. يقول ابن كثير رحمه الله: أي خلق في عباده الضحك والبكاء، وسببهما، وهما مختلفان (التفسير، ١٤٢٠ هـ: ٧/٤٦٦).

والتبسم هو أفضل الضحك وأول مراحلها؛ ومن نعم الله تعالى على الإنسان أن يرزقه وجهًا مبتسمًا دائمًا، يبتسم لكل موقف؛ لأنه راض بقضاء الله وقدره، يعيش دائمًا في حالة ارتياح نفسي، ويكون قادرًا. بإذن الله على التفكير السليم المنضبط، واختيار الكلمات المناسبة، التي يتعامل بها مع الناس، وقد اعتبر الإسلام التبسم أمرًا تعبديا يتقرب به المسلم إلى ربه، ويزيد به حسناته، ويحقق به مصالح دينه ودنياه. كما سيأتي بيانه. إن شاء الله.

وقد قيمة التبسم والضحك الحسن في القرآن الكريم والسنة النبوية وتطبيقاتها التربوية من أهم ما تفتقر إليه العملية التربوية المهتدية التي يجب أن تسود في المجتمعات الإسلامية، وهذا هو موضوع هذا البحث العلمي الذي أسأل ربي مخلصًا أن يلهمني فيه صواب القول وسداده.

أسئلة البحث:

انطلاقًا مما تقدم فإن موضوع هذا البحث يتجه إلى تعرف قيمة التبسم والضحك في القرآن الكريم والسنة النبوية وتطبيقاتها التربوية، من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ١- ما ذا تعني قيمة التبسم والضحك في القرآن الكريم والسنة النبوية؟
- ٢- ما أغراض قيمة التبسم والضحك في القرآن الكريم والسنة النبوية؟
- ٣- ما التطبيقات التربوية لقيمة التبسم والضحك التي يمكن أن تمارس في الميدان التربوي، من قبل الوالدين، والمعلم، والمتعلم؟

أهمية البحث:

إن من أولى الناس اتصافًا بقيمة التبسم والضحك الحسن كل من له علاقة بالعملية التربوية؛ ويأتي الآباء، والمعلمون، وطلاب العلم في مقدمتهم، كما يجب أن تهتم مناهج التعليم بتدريس هذه القيمة، وتطبيقاتها التربوية المبتوثة في السنة النبوية الشريفة، ولأهمية هذه القيمة التربوية، وحاجة الآباء، والمعلمين، وطلبة العلم للإحاطة بها والتأسي برسول الله ﷺ فيها، امثالاً للتوجيه الرباني العظيم: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ [الأحزاب: ٢١]، ولكي تحقق العملية التربوية أهدافها السامية التي منها كسب القلوب، وكسر الحواجز، ورفع العزائم والمهم، بعيدًا عن الجفوة، والقسوة، والتسلط، والكبر، وحتى لا يكون المربي، والمعلم، وطالب العلم ممن قال فيهم النبي صلى الله عليه وسلم: (إن منكم منفرين) (البخاري، ١٤٢٢: ١/١٨٠)، جاءت فكرة هذا البحث من أجل إبراز أهمية هذه القيمة، لكي تتبوأ مكانتها في المجتمعات المسلمة بعامه، والمجتمعات التربوية بخاصة.

ويمكن تلخيص أهمية هذا البحث في النقاط التالية:

- انطلاقة من المصدرين الأساسيين للتربية الإسلامية وما تقوم عليه من قيم وهما: القرآن الكريم، والسنة النبوية.
- يوضح قيمة التبسم والضحك في التأثير على الأبوبين، والمعلم، والمتعلم، باعتبارهم أهم أقطاب العملية التربوية ولهم دور فاعل في نشرها.
- الإسهام في بيان التطبيقات التربوية للتبسم والضحك من خلال الأحاديث النبوية، كون السنة النبوية هي التطبيق الأمثل لمراد الله سبحانه في كتابه الكريم.
- تمكين المربي الذي يباشر التربية سواء الآباء، أم الأمهات، أم المعلمين، من التنبيه لاستخدام قيمة التبسم والضحك لتقوية تأثيرهم على من حولهم.
- الإسهام في إثراء المكتبة التربوية بالدراسات المستنبطة من الكتاب والسنة.

أهداف البحث:

- ١- التعريف بقيمة التبسم والضحك من خلال الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية وضرورتها في مجال التربية.
- ٢- بيان الأغراض التربوية لقيمة الضحك والتبسم.
- ٣- استنباط بعض التطبيقات التربوية لقيمة التبسم والضحك المتصلة بالعملية التربوية والتعليمية.

منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث استخدام المنهجين الآتيين:

- ١- المنهج الوصفي التحليلي بهدف استنتاج التطبيقات التربوية لقيمة التبسم والضحك من خلال دراسة الأحاديث النبوية.
- ٣- المنهج الاستنباطي لدراسة النصوص بهدف استخراج معاني القيمة التربوية للتبسم والضحك، وأغراضها المدعمة بالأدلة الواضحة من القرآن الكريم والسنة النبوية.

مصطلحات البحث:

القيمة:

القيمة اسم هيئة من: قام الشيء بكذا يعني كان ثمنه المقابل له كذا. ويذكر ابن منظور أن القيام يأتي بمعنى المحافظة والملازمة، كما يأتي بمعنى الاستقامة، فيقال أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام.. (ابن منظور ١٤١٤: ١٢/٤٩٨).

وقد تطورت الكلمة لتستعمل بمعنى القدر والمنزلة، وهو انتقال من الدلالة المادية إلى الدلالة المعنوية عما في الأشياء من خير وجمال أو صواب (علوان، د.ت: ٩١).

وتعددت وجهات النظر في تحديد مفهوم مصطلح القيم؛ فهناك من يرى قصرها على الاهتمامات والرغبات غير الملزمة للأفراد والمجتمعات، وآخر يراها واسعة ومرادفة للثقافة، وثالث يرى أنها المعتقدات، ورابع ينظر إلى أنها الاتجاهات أو العادات (خياط، ١٤١٦)، وليس من غرض هذا البحث تتبع هذه الآراء واستعراضها لأنه في مجال خاص؛ وهو القيم الإسلامية.

ولعل من أشمل المفاهيم لمصطلح القيم من وجهة النظر الإسلامية هو أنها: ضوابط اجتماعية تضبط التفاعلات والعلاقات بين الأفراد، ومحددات للسلوك تحدد السلوك المرغوب والسلوك غير المرغوب... والدين الإسلامي هو المصدر الأساسي للقيم والأفكار المختلفة التي تحكم التربية الإسلامية والتي تضبط سلوك الأفراد، والنفس البشرية بفطرتها التي خلق الله الناس عليها تقبل هذه القيم والتي جاء بها الدين الإسلامي، حيث تسائر هذه القيم تلك الفطرة وتقويها وتنميها وتركيبها وتهذبها وتنظمها وتسخرها لإصلاح الفرد والمجتمع، ولا ينكر الإسلام القيم التي تتكون نتيجة للتفاعل الاجتماعي، ولكنه جعل لها حدودًا وضوابط، إذ لا بد أن تكون تلك القيم متسقة مع شرع الله، وألا تصطدم مع نص شرعي. (مطر، ١٤٠٦: ٧٩-٨٠). وهذا المفهوم هو ما يتبناه هذا البحث لشموله، ونصه على مصادر القيم الثابتة والمتغيرة.

الضحك:

الضحك أعم من التبسم، فكل تبسم ضحك، وليس كل ضحك تبسمًا؛ ولذلك قال ابن حجر رحمه الله في الفتح: « قال أهل اللغة: التبسم مبادئ الضحك، والضحك انبساط الوجه حتى تظهر الأسنان من السرور، فإن كان بصوت وكان بحيث يسمع من بعد فهو القهقهة، وإلا فهو الضحك، وإن كان بلا صوت فهو التبسم»

(٥٠٤/١٣٩٧:١٠)، ويقول ابن منظور: تسمى الأسنان في مقدم الفم: الضواحك، وهي الثنايا والأنياب وما يليها، وتسمى النواجذ وهي التي تظهر عند الضحك. والضحك: ظُهُورُ الثَّنَائَا مِنَ الْفَرَحِ. (د.ت: ١٠/٤٥٩).

التبسم:

عرّف أهل اللغة التبسم أنه مبتدأ الضحك، وهو انفراج الفم بلا صوت؛ إذ يمثل أقل الضحك وأحسنه؛ ويكون غالباً للسرور. قال الله تعالى: ﴿فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِّن قَوْلِهَا﴾ [النمل: ١٩]. يقول الزجاج: التبسم أكثر ضحك الأنبياء عليهم الصلاة والسلام. والتبسم إبداء مقدم الفم لمسرة؛ وهو دون الضحك يقال: بسم ييسم وتبسم وابتسم. (ابن فارس، ١/١٣٩٩: ٢٤٩).

والابتسامة لدى الفيسيولوجيين هي: تعبير وجهي يتشكل من خلال ثني العضلات الأكثر وضوحاً التي تكون قريبة من طرفي الفم (Freitas-Magalhães, & Castro, 2009).

ويعرف الحقباني الابتسامة أنها: "صفة إيجابية تقود (المراء) إلى التغيير والإحساس بالسعادة، وتمنحه صحة جيدة، وعلاقات مميزة مع الآخرين بحركات بسيطة تغنيه عن ألف كلمة، فهي لغة من لغات الجسد لا تعرف ثقافة ولا بلداً" (١٤٣٤: ص ٨).

وتأسيساً على ما سبق يمكن تعريف الابتسامة إجرائياً أنها أقل الضحك وأحسنه، وأنها عبارة عن انفراج الشفتين وبروز الأسنان مع انبساط الأسارير، وهي طريق مختصر لكسب القلوب، ومفتاح لهداية الكثيرين، وباب يوصل إلى النفوس، ووسيلة حية للتعبير عما يجول في خاطر الإنسان تجاه أخيه.

التطبيقات التربوية:

التطبيقات في الاصطلاح هي "مجموعة من المفاهيم والحقائق والمعارف والمبادئ والاتجاهات التي ينبغي على المتعلمين تطبيقها تطبيقاً عملياً، ووعيتها ومعايشتها بطريقة تنمي قدراتهم على الأداء العملي بشكل جيد، وتساعدهم على تكوين السلوكيات والعادات والاتجاهات الحسنة، وتعمل على تنمية ميولهم وإشباع حاجاتهم بشكل إيجابي لتحقيق الشخصية المتكاملة للإنسان الصالح في ضوء التصور الإسلامي" (الفاربي، ١٩٩٤، ص ٢٧٢).

والمقصود بالتطبيقات التربوية في هذا البحث: الاستفادة العملية من قيمة التبسم والضحك الواردة في السنة النبوية التي يمكن أن تمارس في الميدان التربوي، من قبل الوالدين، والمعلم، والمتعلم، وكل من له صلة بالعملية التربوية، وإحالتها إلى واقع تطبيقي.

حدود البحث:

سيكون الحد الموضوعي لهذا البحث هو قيمة التبسم والضحك التي اهتمت بها كتب التفسير، والحديث النبوي، وضرورة تعلمها، وممارسة تطبيقاتها التربوية من قبل: الأبوين، والمعلم، والمتعلم نظراً لأنهم أهم الأطراف الفاعلة في العملية التربوية.

الدراسات السابقة:

لم يجد الباحث دراسة علمية تربوية عنيت بالتطبيقات التربوية في موضوع هذا البحث، ولكن ثمة دراسات ذات علاقة بالموضوع؛ ومنها:

١- دراسة الخطيب (١٤٢٧): بعنوان: لغة الجسم في السنة النبوية دراسة موضوعية، كان هدفها: إظهار مدى اهتمام الرسول صلى الله عليه وسلم بلغة الجسم، ومقدار استخدامه لها، ومدى معرفة الصحابة رضي الله عنهم بها و أثرها، وقد

استخدم في بحثه ثلاثة مناهج هي: الاستقرائي الناقص، والمنهج الاستنباطي، والمنهج النقدي. وخلص إلى عددٍ من النتائج من أهمها: ورود عددٍ كبير من الأحاديث في لغة الجسم، وأن الأحاديث الصحيحة فيها أكثر من الحسنة والضعيفة، وهذا يدل على مقدار وضوح لغة الجسم في السنة النبوية والدور البارز لها.

٢- دراسة الحلو (١٤٢٩): الاتصال الصامت وتأثيره في الآخرين، دراسة قرآنية موضوعية، هدفت من خلال التفسير الموضوعي للقرآن الكريم إلى تحليل الآيات القرآنية في موضوع الاتصال الصامت وتأثيره في الآخرين، واستخدمت المنهج الاستقرائي التحليلي القائم على البحث والنظر، وقد خلصت إلى عددٍ من النتائج من أبرزها: اختلاف تفسير الناس لما تنقله أدوات الاتصال الصامت من شخصٍ لآخر، وأن العقيدة الإسلامية هي أقوى الضوابط التي يمكن أن تتحكم في رسائل الاتصال من حيث القبول أو الرد، وأن رسالة الاتصال الصامت قد تكون لحظة قصيرة ولكن تأثيرها قد يمتد ليغير سلوكيات وعادات.

٣- دراسة ربابعة (١٤٣١): حول بيان لغة الجسد في القرآن الكريم، وقد استخدم فيها المنهج الاستقرائي التحليلي، وخلص إلى نتائج منها: أن التواصل بين البشر لا يتم من خلال الكلام المنطوق فقط، وإنما يتعدى ذلك إلى لغة الجسد، وقد تضمن القرآن الكريم عديداً من طرق إيصال المعاني للسامع والقارئ التي تم فيها توظيف لغة الجسد المتمثلة في: لغة العيون، ولغة الوجه، ولغة الإشارات، وحركات الأعضاء، وهيئة الجسم وأوضاعه المختلفة، كما حذر القرآن الكريم من ممارسة بعض الحركات الجسدية التي قد تؤذي الآخرين في مشاعرهم مثل الغمز واللمز.

٤- دراسة العمري (١٤٣٤): الدلالات التربوية لتعبيرات الوجه من خلال صحيح الإمام البخاري وتطبيقاتها التربوية، وقد هدفت هذه الدراسة إلى بيان الدلالات التربوية لإيماءات الوجه، و تعبيرات العيون، والضحك، من خلال صحيح الإمام البخاري، والتطبيقات التربوية لتعبيرات الوجه في الأسرة والمدرسة؛ واستخدم في دراسته المنهجين: الاستنباطي، والوصفي التحليلي، وخلص إلى عددٍ من النتائج من أهمها: أن صحيح الإمام البخاري يحتوي على كثيرٍ من الأحاديث التي تشتمل على دلالات تربوية لتعبيرات الوجه، وأن التعبير الواحد للوجه قد يحمل أكثر من دلالة في الوقت نفسه، وأنه يمكن للمربي في البيت والمدرسة الاستفادة من تعبيرات الوجه في مجال التربية والتعليم.

٥- دراسة صيام (١٤٣٧): التبسم والضحك في السنة النبوية دراسة موضوعية. التي هدفت إلى إحياء سنة النبي صلى الله عليه وسلم المتعلقة بالتبسم والضحك التي تعامل معها الناس تعاملًا خاطئًا؛ إما بالافراط وإما بالتفريط، وقد استخدم الباحث المنهج الاستقرائي في جمع المادة العلمية، والاستنباطي في الاستدلال، والوصفي في عرض الموضوع، والتحليلي في مناقشة بعض القضايا العقائدية والحديثية والفقهية والتربوية، وانتهى إلى مجموعة نتائج كان من أهمها: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان كثير التبسم والبشاشة مع أهله، وأصحابه، وكل الناس؛ مما جعلهم يلتفون حوله ويقبلون دعوته بالإخلاص والمحبة، وكان يضحك أحياناً، وأن للتبسم والضحك أهدافاً وآداباً لا بد من التزامها ومراعاتها.

وهكذا نلاحظ أن الدراسات السابقة كلها حول اللغة غير المنطوقة، وكل منها يتخذ جانباً معيناً، فكان هدف دراسة الخطيب (١٤٢٧) إظهار مدى اهتمام الرسول صلى الله عليه وسلم بلغة الجسم، ومقدار استخدامه لها، ومدى معرفة الصحابة رضي الله عنهم بها وأثرها عليهم، في حين هدفت دراسة الحلو (١٤٢٩) إلى تحليل الآيات القرآنية في موضوع الاتصال الصامت وتأثيره في الآخرين، في حين كان هدف دراسة ربابعة (١٤٣١) بيان لغة الجسد في القرآن الكريم، ودراسة صيام (١٤٣٧) هدفت إلى إحياء سنة النبي صلى الله عليه وسلم المتعلقة بالتبسم والضحك مع ضرورة الالتزام بأهدافها وآدابها، ولم تتعرض هذه الدراسات الأربعة للتطبيقات التربوية، في حين اهتمت دراسة العمري (١٤٣٣)؛

باستنباط الدلالات التربوية لإيماءات الوجه، وتعبيرات العيون، والضحك، من خلال صحيح الإمام البخاري فقط، والتطبيقات التربوية لتعبيرات الوجه في الأسرة والمدرسة.

وقد جاءت الدراسة الحالية من أجل التعريف بقيمة التبسم والضحك؛ أغراضها وأدلتها في الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، وتطبيقاتها التربوية على أهم عناصر العملية التربوية، وهذا ما لم تتعرض له الدراسات السابقة، سوى دراسة العمري التي تعرضت لقيمة الضحك من خلال مصدر واحد من مصادر السنة النبوية؛ وهو صحيح الإمام البخاري رحمه الله، واكتفى بإيراد سبعة أحاديث فقط في ضحك التعجب، ولقد استفادت هذه الدراسة من مناهج الدراسات السابقة، ومادتها العلمية.

قيمة التبسم والضحك في القرآن الكريم والسنة النبوية:

الله سبحانه وتعالى هو الذي يحيي ويميت، ويضحك ويبكي؛ قال تعالى: ﴿وَأَنَّهُ هُوَ أَضْحَكَ وَأَبْكَى (٤٣) وَأَنَّهُ هُوَ أَمَاتَ وَأَحْيَا﴾ [النجم: ٤٣-٤٤]، والضحك شيء فطري في الإنسان، وله تأثيرات إيجابية في بناء شخصيته ونموها واتزانها لما تمنحه هذه القيمة من سرور للذهن والوجدان.

كما ورد في شرح العقيدة الطحاوية أن الضحك صفة من صفات الباري جل جلاله (ابن أبي العز، ١٤٢٦: ١٩٤/١)، وأهل السنة والجماعة يعتقدون أن الضحك صفة حقيقية لله تبارك وتعالى، فربنا يضحك لكن ليس كضحك المخلوقات على حد قوله تعالى: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾ [الشورى: ١١].

ومما ورد أيضاً في ضحك الله تعالى الحديث المتفق عليه: « يضحك الله إلى رجلين، يقتل أحدهما الآخر، يدخلان الجنة، يقاتل هذا في سبيل الله، فيقتل، ثم يتوب الله على القاتل، فيستشهد ». (مسلم، ١٤٢٢: ١٥٠٤/٣)، فهذا الحديث دليلٌ صحيح صريح على إثبات صفة الضحك لله على الوجه اللائق بجلاله تعالى، لا يشبه أحداً من خلقه، وهذه الصفة من الصفات الفعلية التي يفعلها الله إذا شاء متى شاء كيف شاء على الوجه اللائق به سبحانه (القحطاني، د.ت: ١٧٣/١).

وفي مسند الإمام أحمد رحمه الله، عن أبي رزين قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم: «ضحك ربنا عز وجل من قنوط عباده وقرب غيره» فقال أبو رزين: أو يضحك الرب عز وجل؟ قال: «نعم»، فقال: لن نعدم من رب يضحك خيراً» (ابن حنبل، ١٤٢١: ١٠٦/٢٦)؛ (صححه الألباني رحمه الله في "السلسلة الصحيحة" (٢٨١٠)، فالله سبحانه يضحك كما يشاء، ويقصد بضحكه أوليائه عندما تعجبه أفعالهم، ويصرفه عن أعدائه فيما يسخطه من أفعالهم، فهو يضحك إلى قوم، ويصرفه عن قوم، ولا يضحك إلا عن رضى، وليس لنا أن نتخيل كيفيته، أو نسأل عنها. قال السلمي في شرح العقيدة الواسطية: "ومن هذه الصفة العظيمة وهي صفة الضحك يستفاد مسلك تربوي خلقي" (١٤/٤).

والضحك صفة في الإنسان، جبله الله عز وجل عليه، وجمعه مع ضده، فكما أنه سبحانه خلق الموت والحياة، وخلق الذكر والأنثى فكذلك جل شأنه: ﴿وَأَنَّهُ هُوَ أَضْحَكَ وَأَبْكَى﴾ [النجم: ٤٣].

وللضحك درجات كما تقدم، وأعلاها التَّبَسُّم الذي هو أكثر ضحك الأنبياء عليهم الصلاة والسلام، فهذا نبي الله سليمان عليه السلام قد تبسم لنملة صغيرة في وادٍ مترامي الأطراف عندما سمعها تحذر معشرها من جيشه، كما قال الله تعالى: ﴿فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِنْ قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ [النمل: ١٩]. يقول السعدي (١٤٢٠) "تبسم سليمان عليه السلام إعجاباً منه بفصاحتها ونصحها وحسن تعبيرها وهذا حال الأنبياء عليهم الصلاة والسلام الأدب الكامل والتعجب

في موضعه وألا يبلغ بهم الضحك إلا إلى التبسم ... فإن القهقهة تدل على خفة العقل وسوء الأدب، وعدم التبسم والعجب مما يتعجب منه يدل على شراسة الخلق والجبروت، والرسل منزهون عن ذلك" (٦٠١/١).

أما الرسول الخاتم محمد صلى الله عليه وسلم؛ فقد صحت بضحكه الآثار و تظاهرت به الأخبار، حيث نقل الصحابة رضي الله عنهم أحوال ضحكه كما نقلوا سائر أحواله. (زواوي، د. ت: ١٤٧/١) وكان ضحكه التبسم، ونهاية ضحكه أن تبدو نواجذه، وكانت البسمة أقرب ما تكون إلى قلبه وشفتيه، حيث اتصف صلى الله عليه وسلم بالتبسم في سائر يومه، وجميع حياته؛ فكان أكثر الناس تبسمًا، وكان يمازج أصحابه ويلطفهم، ولكنه لا يقول إلا حقًا، وقد قال عبد الله بن الحارث رضي الله عنه: « ما رأيت أحدًا أكثر تبسمًا من رسول الله صلى الله عليه وسلم ». (ابن حنبل، ١٤٢١: ١٩١/٤)، وكان صلى الله عليه وسلم لا يكثر الضحك ولا يقهقه، أي لا يرفع صوته به، بل كان وقورًا متزنًا هادئًا، كما وصفه جابر بن سمرة رضي الله عنه، حيث قال: «إن النبي صلى الله عليه وسلم كان طويل الصمت قليل الضحك» (ابن بدران، ١٤٢٠: ٣٤٢/١)، وفي وصف أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها لرسول الله صلى الله عليه وسلم قالت: « كان ألين الناس وأكرم الناس وكان رجلًا من رجالكم إلا أنه كان بسامًا » (ابن حجر، ١٣٧٩: ٤٦١/١٠)، وقال صالح أبو الخليل: لما قرأ النبي صلى الله عليه وسلم ﴿ أَفْمِنَ هَذَا الْحَدِيثِ تَعْجَبُونَ وَتَضْحَكُونَ وَلَا تَبْكُونَ وَأَنْتُمْ سَامِدُونَ ﴾ [النجم: ٥٩-٦١] لم ير ضاحكًا إلا مبتسمًا حتى مات صلى الله عليه وسلم (القرطبي، ١٣٨٤: ١٢٤/١٧).

وكان صلى الله عليه وسلم يغرس في نفوس أصحابه هذه القيمة فعن أبي ذر رضي الله عنه قال: قال لي النبي صلى الله عليه وسلم: «لا تحقرن من المعروف شيئًا، ولو أن تلقى أخاك بوجه طلق» (مسلم، د. ت: ٢٠٢٦/٤) أي: بوجه طليق ومعناه: سهل منبسط باسم مشرق، وفي هذا الحديث دليل على أن طلاقة الوجه تبشر بالخير، وتكون سببًا في اقبال الناس على المبتسم، في حين أن الوجه العبوس سبب لنفرة الناس.

وروى البغوي في شرح السنة عن قتادة قال: سئل ابن عمر، هل كان أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم يضحكون؟ قال: نعم، والإيمان في قلوبهم أعظم من الجبل، وقال بلال بن سعد: أدركتهم يشدون بين الأغراض، ويضحك بعضهم إلى بعض، فإذا كان الليل، كانوا رهبانًا (١٤٠٣: ٣١٨/١٢).

والوجه المبتسم من نعم الله تعالى على الإنسان، وصاحبه ينظر إليه بشيء من الثقة التي لا توحى بها الملامح المتجهمة تحت وطأة الآلام والأحزان؛ وقد جعل النبي صلى الله عليه وسلم لقاء الناس بوجه طليق - أي: بوجه باسم - من قبيل المعروف، كما تقدم، بل رفع صلى الله عليه وسلم قدر الابتسامة إل مستوى الصدقة فقال صلى الله عليه وسلم: «تبسمك في وجه أخيك لك صدقة». (الترمذي، ١٣٩٥: ٤٢٧/٧). [أورده الشيخ الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة برقم ٥٧٢، وقال: حسن لغيره].

ويؤكد الأطباء اليوم أن الضحك يعالج الربو والصداع النصفي ومعالجة القولون العصبي، ويساعد في تنظيم الدورة الدموية وتقوية عضلة القلب وخفض ضغط الدم المرتفع ومقاومة الأرق، كما أكد العلماء أن الضحك يحسن الحالة النفسية للمريض، وأنه موهبة طبيعية لإنعاش الأعضاء الداخلية وإحداث تدليك عفوي لها، كما أن الابتسامة تحفظ للإنسان صحته النفسية والبدنية، وأنها نوع من العلاج الوقائي لأمراض العصر (الحقاني، ١٤٣٤: ٦٠-٦١).

ومن الضحك المندوب مضاحكة الزوجة وملاعبتها؛ فقد قال صلى الله عليه وسلم لجابر رضي الله عنه: « تزوجت يا جابر؟ فقلت: نعم، فقال: بكرًا أم ثيبًا؟ قلت: بل ثيبًا، قال: فهلا جارية تلاعبها وتلاعبك وتضاحكها وتضاحكك » (البخاري، ١٤٢٢: ٦٦/٧). أما الضحك الممنوع فمنه ما ورد في حديث بهز بن حكيم، عن أبيه، عن جده قال: قال

رسول الله صلى الله عليه وسلم: «ويل للذي يحدث فيكذب، ليضحك به الناس، ويل له، ويل له» (البيهقي، ١٤٠٨: ١٢٥)، وعن أبي هريرة، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «لا تكثروا الضحك، فإن كثرة الضحك تميت القلب» (البخاري، ١٤٠٩: ٩٨/١)، [أورده الشيخ الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة برقم ٥٠٦]، والمقصود بقوله تميت القلب أي يجعله قاسيًا لا يتأثر بالمواعظ كالميت، والفهم الذي يستقيم مع النظرة الوسطية للإسلام هو أن كثرة الضحك تميت القلب وقلة الضحك تميت القلب، فحياة القلب في الاعتدال، والاعتدال والوسطية هما روح الشريعة الإسلامية، وقيمة التبسم والضحك من مظاهر الاعتدال والإنسانية.

والقهقهة وهي الضحك بصوت مرتفع بحيث يُسمع من بُعد تدل على خفة العقل وسوء الأدب، كما أن عدم التبسم والعجب مما يتعجب منه يدل على شراسة الخلق والجبروت، والرسول منزّهون عن ذلك (السعدي، ٦٠٣)، قالت عائشة رضي الله عنها: "ما رأيت رسول الله صلى الله عليه وسلم مستجمعًا ضاحكًا قطّ حتى أرى منه لهوًا، وإنما كان يتبسم» (البخاري، ١٤٢٢: ٢٤/٨). واللهوات جمع لهوة وهي اللحمة التي بأعلى الخنجر من أقصى الفم يعني: ما يكون ضاحكًا تامًا مقبلًا بكلية على الضحك أو مبالغًا فيه، بحيث تبدو اللهوة التي في آخر الفم المعلقة في أصل الخنك، ولذلك كان هذا النوع من الضحك مخالفًا لهدي الرسول صلى الله عليه وسلم .

وقد استعرض ابن حجر رحمه الله عددًا من الأحاديث المتعلقة بالتبسم والضحك ثم قال: «والذي يظهر من مجموع الأحاديث أنه ﷺ كان لا يزيد في معظم أحواله عن التبسم، وربما زاد على ذلك فضحك؛ والمكروه في ذلك إنما هو الإكثار منه أو الإفراط؛ لأنه يُذهب الوقار» (ابن حجر، ١٣٧٩: ١٠/٥٠٥).

وهكذا يتبين بجلاء أهمية قيمة التبسم والضحك المسموح به شرعًا في كتاب الله تعالى، وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، وحاجة الناس إلى تعلمها، والاستفادة من تطبيقاتها في العملية التربوية.

أغراض التبسم والضحك التربوية وأدلتها في الكتاب والسنة النبوية:

جمع الإمام البخاري رحمه الله في صحيحه أحاديث كثيرة للرسول صلى الله عليه وسلم، وبوب لها بعنوان: (باب التبسم والضحك)، وكذلك الإمام مسلم رحمه الله أورد في صحيحه أحاديث كثيرة بوب لها الإمام النووي رحمه الله فقال في كتاب الفضائل (باب تبسمه وحسن عشرته صلى الله عليه وسلم)، كما وردت أحاديث التبسم والضحك مبثوثة في كتب السنة الأخرى كالسنن والمسانيد وغيرها، وكتب السيرة، وباستقراء بعض تلك الأحاديث الشريفة، وفهم العلماء لها يتبين أن للتبسم والضحك في السنة النبوية أغراضًا تربوية كثيرة، وسوف يورد البحث أبرز تلك الأغراض مع أدلتها على النحو التالي:

١ - التبسم قربة لله تعالى وطلبًا للثواب:

التبسم والبشر من آثار أنوار القلب كما قال الله تعالى: ﴿وَجُوهٌ يَوْمَئِذٍ مُّسْفِرَةٌ ضَّاحِكَةٌ مُّسْتَبْشِرَةٌ﴾ [عبس: ٣٨-٣٩] قال ابن عيينة: البشاشة مصيدة المودة، والبشر شيء هين وجه طليق وكلام لين (المنذوي، ١٤١٥: ٢٩٧/٣).

ومن أوضح الأدلة على هذا الغرض قول النبي صلى الله عليه وسلم: «تبسمك في وجه أخيك لك صدقة» (ابن رجب، ١٤٢٤: ٦٩٠/٢) وقد [أورده الشيخ الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة برقم ٥٧٢، وقال: حسن لغيره] ومعناه إظهارك البشاشة والبشر له إذا لقيته تؤجر عليه، كما تؤجر على الصدقة، فكما أن الكلمة الطيبة صدقة في قول النبي صلى الله عليه وسلم: «الكلمة الطيبة صدقة» (البخاري، ١٤٢٢: ١١/٨)، فإن التبسم في وجه الأخ كذلك صدقة.

وعن أبي ذر رضي الله عنه: قال لي النبي - صلى الله عليه وسلم- « لا تحقرن من المعروف شيئا ولو أن تلقى أخاك بوجه طلق » (مسلم، د.ت: ٢٠٢٦/٤)، والمعروف هو ما عرف في الشرع، وكل ما لا يتنافى معه، وهو الشيء الذي لا يجوز خلافه، وقد عرفه صاحب النهاية أنه: "اسم جامع لكل ما عُرف من طاعة الله والتقرب إليه، والإحسان إلى الناس، وكل ما ندب إليه الشرع، ونهى عنه من المحسنات والمقبحات، وهو من الصفات الغالبة: أي أمر معروف بين الناس إذا رأوه لا ينكرونه" (ابن الأثير، ١٣٩٩: ٢٠١٦/٢)، ويمكن تعريفه تربوياً أنه النَّصَفَةُ وَحُسْنُ الصُّحْبَةِ مع الأهل وطلبة العلم وغيرهم من الناس.

وللبزار بسند حسن من حديث أبي هريرة رفعه «إنكم لن تسعوا الناس بأموالكم ولكن يسعهم منكم بسط الوجه وحسن الخلق». (ابن حجر، ١٣٧٩: ٤٥٩/١٠). يعني لا تتسع أموالكم لعطائهم فحسنوا أخلاقكم لصحتهم فإن ذلك في إمكانكم فلا عذر لكم في تركه. وقال الصنعاني في سبل السلام: (أي لا يتم لكم شمول الناس بإعطاء المال لكثرة الناس وقلة المال فهو غير داخل مقدور البشر، ولكن عليكم أن تسعوهم ببسط الوجه والطلاقة ولين الجانب وخفض الجناح ونحو ذلك مما يجلب التحاب بينكم فإنه مراد الله، وذلك فيما عدا الكافر، ومن أُمِرَ بالإغلاظ عليه) (د. ت، ٦٩٦/٢).

وعن ابن مسعود -رضي الله عنه - قال: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم: «ألا أخبركم بمن يحرم على النار؟ أو بمن تحرم عليه النار؟ تحرم على كل قريب، هين، لين، سهل» قال: (الطبراني(د.ت: ٢٣١/١٠)) وفي هذا الحديث تربية على ملاطفة الناس، ولين الجانب لهم. وقد [أورده الشيخ الألباني في السلسلة الصحيحة برقم: ٩٣٨]، وصفوة القول أن البشاشة، والتبسم في وجوه الناس مصيدة لقلوبهم، وفاعلها تقرباً إلى الله مأجور، ومحرم على النار؛ ولذا فإن المسلم مأمور بمجاهدة نفسه على هذه القيمة قربة لله تعالى، ومن أولى الناس بتحقيق هذا الغرض الأبوان، والمعلم، والمتعلم.

٢- التبسم والضحك للتعجب والإعجاب:

يقول أهل اللغة أن التَّعَجُّبَ صيغة يراد بها استعظام أمرٍ أو استغرابه أو هو استعظامٌ أمرٌ ظاهر المزيّة خافي السَّبَب. أما الإعجاب فمعناه: الشعور بالسرور والانبساط عند ظهور ما هو حسن وجميل، ويقال: أعجبه حسن التصرف بمعنى راقه وسره، ومال إليه، وحمله على العجب منه، وأعجبه الأمر: حمله على العجب منه. وأعجب الشيء فلاناً: عجب منه وسرَّ به (مجمع اللغة العربية، د.ت: ٥٨٤/٢).

والتعجب صفة من الصفات الاختيارية (الفعلية) التي يفعلها الله تعالى متى شاء كيفما شاء، وهي تتعلق بمشيئته واختياره سبحانه وتعالى ثابتة بالكتاب والسنة (السقاف، ١٤٢٦). أمّا في حق الإنسان فالتعجب منشأ غرابة الفعل وأنه حدث على شكلٍ يثير العجب والغرابة؛ لأن الإنسان فوجئ بالفعل الذي هو محل التعجب، وإذا كان هذا هو مثار التعجب عند المخلوق، فإن الله تعالى منزّه عن هذه المعاني؛ لأنه سبحانه هو الذي قدر ذلك الفعل الذي هو محل التعجب، فلا ترد في حقه سبحانه هذه المعاني، وتلك اللوازم لتعجب الإنسان.

وقد تضمنت آيات الكتاب العزيز الإشارة إلى أن من الضحك ما يكون بسبب التعجب، فإذا تعجب الشخص من أمرٍ ما، فقد يضحك؛ قال الله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ جَاءَتْ رُسُلُنَا إِبْرَاهِيمَ بِالْبُشْرَى قَالُوا سَلَامًا قَالَ سَلَامٌ فَمَا لَبِثَ أَنْ جَاءَ بِعِجْلٍ خَنِيذٍ فَلَمَّا رَأَى أَيْدِيَهُمْ لَا تَصِلُ إِلَيْهِ نَكِرَهُمْ وَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً قَالُوا لَا تَخَفْ إِنَّا أُرْسِلْنَا إِلَى قَوْمٍ لُوطٍ وَامْرَأَتُهُ قَائِمَةٌ فَضَحِكَتْ فَهَبْنَا نَافَا بِإِسْحَاقَ وَمِنْ وَرَاءِ إِسْحَاقَ يَعْقُوبَ قَالَتْ يَا وَيْلَتَى أَأَلِدُ وَأَنَا عَجُوزٌ وَهَذَا بَعْلِي شَيْخًا إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ عَجِيبٌ ﴾ [هود: ٧١-٧٢]، فضحك امرأة إبراهيم عليه السلام كان للتعجب.

ومن الضحك ما يكون سببه الفرح والسرور، كما قال الله تعالى في سورة عبس: ﴿إِذَا جَاءَتِ الصَّاحَّةُ (٣٣) يَوْمَ يَفِرُّ الْمَرْءُ مِنْ أَخِيهِ (٣٤) وَأُمِّهِ وَأَبِيهِ (٣٥) وَصَاحِبَتِهِ وَبَنِيهِ (٣٦) لِكُلِّ امْرِئٍ مِنْهُمْ يَوْمَئِذٍ شَأْنٌ يُغْنِيهِ (٣٧) وَجُوهٌ يَوْمَئِذٍ مُسْفِرَةٌ (٣٨) ضَاحِكَةٌ مُسْتَبْشِرَةٌ (٣٩) وَوُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ عَلَيْهَا غَبَرَةٌ (٤٠) تَرْهَقُهَا قَتَرَةٌ (٤١) أُولَئِكَ هُمُ الْكَافِرَةُ الْفَجَرَةُ (٤٢)﴾. فالؤمن إذا رأى يوم القيامة ما وعده الله من النعيم سرَّ لذلك واستبشر وضحك؛ يقول الإمام العيني رحمه الله: "إذا فرح القلب بتلج الجبين" (العيني، د.ت: ١٧ / ١٧١)، أي إذا سر القلب حصل التبسم أو الضحك.

أما التبسم والضحك في السنة الشريفة، فقد كان تطبيقاً للقرآن الكريم، حيث عرف النبي صلى الله عليه وسلم بالبشر والابتسام، حتى في لحظات الغضب، فكان يبتسم ابتسامة المغضب.

والأحاديث الدالة على هذا الغرض ماثلة في كتب السنة النبوية، منها حديث أبي هريرة - رضي الله عنه - قال: أتى رجل النبي - صلى الله عليه وسلم -، فقال: هلكت، وقعت على أهلي في رمضان، قال: "أعتق رقبة"، قال: ليس لي، قال: "فصم شهرين متتابعين"، قال: لا أستطيع. قال: "أطعم ستين مسكيناً"، قال: لا أجد. فأتي بعرق فيه تمر، قال إبراهيم: العرق: المكتل، فقال: "أين السائل؟ تصدق بما"، قال: على أفقر مني؟ والله ما بين لابتيها أهل بيت أفقر منا، فضحك النبي صلى الله عليه وسلم حتى بدت نواجذه، قال: "فأنتم إذًا" (البخاري، ١٤٢٢: ١٤٢٢/٧). فضحك النبي صلى الله عليه وسلم كان تعجباً من حال الرجل لكونه جاء أولاً هالِكًا، ثم انتقل لطلب الطعام لنفسه وعياله، أو تعجباً من رحمة الله به وسعته عليه (القسطلاني، د.ت: ٦٠/٩).

وحديث أنس بن مالك قال: ضحك رسول الله صلى الله عليه وسلم ذات يوم، أو تبسم فقال: ألا تسألوني من أي شيء ضحكت؟ قالوا: يا رسول الله من أي شيء ضحكت؟ قال: عجبت من مجادلة العبد ربه يوم القيامة يقول: أي رب ليس وعدتني أن لا تظلمني؟ قال: بلى، قال: فإني لا أقبل عليّ شاهداً إلا من نفسي قال: فيقول تبارك وتعالى، أو ليس كفاني شهيد وبالملائكة الكرام الكاتبين شهوداً. قال: فيردد هذا الكلام مراراً قال: فيختم على فيه وتتكلم أركانه بما كان يعمل فيقول: بعداً لَكُنَّ وسُحفاً، عنكن كنت أجادل ﴿وَمَا كُنْتُمْ تَسْتَبِشِرُونَ أَنْ يَشْهَدَ عَلَيْكُمْ سَعُكُمْ وَلَا أَبْصَارُكُمْ وَلَا جُلُودُكُمْ وَلَكِنْ ظَنَنْتُمْ أَنَّ اللَّهَ لَا يَعْلَمُ كَثِيرًا مِمَّا تَعْمَلُونَ﴾ [فصلت: ٢٢] (البراز، ٢٠٠٩: ٤٤/١٤). ففي هذا الحديث يضحك النبي صلى الله عليه وسلم، أو يبتسم، وينبه الصحابة رضي الله عنهم كي يسألوه عن موجب هذا الضحك والتبسم، ثم يبين لهم السبب، ليكون ذلك أدعى لتحقيق الهدف التربوي لهذه القيمة.

ومن الأحاديث الدالة على الإعجاب ما رواه ابن شهاب، قال: أخبرني أنس بن مالك، قال: بينما المسلمون في صلاة الفجر لم يفجأهم إلا رسول الله صلى الله عليه وسلم «كشف ستر حجرة عائشة، فنظر إليهم وهم صفوف، فتبسم يضحك، ونكص أبو بكر رضي الله عنه على عقبيه ليصل له الصف، فظن أنه يريد الخروج، وهم المسلمون أن يفتنوا في صلاتهم، فأشار إليهم أتموا صلاتكم، فأرخى الستر وتوفي من آخر ذلك اليوم» (البخاري، ١٤٢٢: ١٥١/١)، قال العيني في شرحه: وسبب تبسمه فرحه بما رأى من اجتماعهم على الصلاة واتفاق كلمتهم وإقامتهم شريعته ولهذا استنار وجهه صلى الله عليه وسلم (عمدة القارئ، ٢٠٥/٥)، ولا ريب أن اجتماع الكلمة، وحرص الصحابة على ذلك مبعث للفرح والسرور من نبي الرحمة الذي امتن الله تعالى به على هذه الأمة، فقال عز وجل: ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُلْ حَسْبِيَ اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَهُوَ رَبُّ الْعَرْشِ الْعَظِيمِ﴾ [التوبة: ١٢٨-١٢٩] وعن أبي سعيد الخدري، قال النبي صلى الله عليه وسلم: «تكون الأرض يوم القيامة خبزة واحدة، يتكفؤها (أي: يقلبها ويميلها) الجبار بيده كما يكفأ أحكم خبزته في السفر، نزلًا (هو: ما يعد للضيف من

الطعام والشراب) لأهل الجنة» فأثنى رجل من اليهود فقال: بارك الرحمن عليك يا أبا القاسم، ألا أخبرك بنزل أهل الجنة يوم القيامة؟ قال: «بلى» قال: تكون الأرض خبزة واحدة، كما قال النبي صلى الله عليه وسلم، فنظر النبي صلى الله عليه وسلم إلينا ثم ضحك حتى بدت نواجذه، ثم قال: ألا أخبرك بإدامهم؟ قال: إدامهم بالأم ونون، قالوا: وما هذا؟ قال: ثور ونون، يأكل من زائدة كبدهما سبعون ألفاً» (البخاري، ١٤٢٢: ١٠٨/٨). يقول القسطلاني عن إعجابه وسوره صلى الله عليه وسلم: "إذ أعجبه إخبار اليهودي عن كتابهم بنظير ما أخبر به - صلى الله عليه وسلم - من جهة الوحي، وقد كان يعجبه موافقة أهل الكتاب فيما لم ينزل عليه فكيف بموافقتهم فيما أنزل عليه" (١٣٢٣: ٣٠١/٩)، وقد كان نظر النبي صلى الله عليه وسلم إلى الصحابة رضي الله عنهم نظر التفات وتعجب وتنبيه، كما كان ضحكه ضحك فرح للمطابقة والموافقة، وكلاهما غرض تربوي ينبغي أن يسعى كل من يتحمل مسؤولية التربية من أب وأم ومعلم ومتعلم للعمل على تحقيقه.

٢- التبسم والضحك للملاطفة والموافقة:

معنى الملاطفة في اللغة: إلانة القول، والرفق بالملاطف، ويقال: لاطفه: باره ورَفَقَ به، ولاطفه: ألان له القول، وَيَهَّمُ بِمِلَاطِفَةِ النَّاسِ: يُحَسِّنُ مُعَامَلَتَهُمْ، مُدَاعِبَتَهُمْ، مُصَانَعَتَهُمْ، وَأَلْطَفَ لَهُ فِي الْقَوْلِ، وَفِي الْمَسْأَلَةِ: سَأَلَ سُؤلاً لَطِيفاً. (مجمع اللغة العربية، د.ت: ٨٢٦/٢).

وجاء في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿وَلْيَتَلَطَّفْ وَلَا يُشْعِرَنَّ بِكُمْ أَحَدًا﴾ [الكهف: ١٩] بمعنى: وليتفرق في شرائه ما يشتري، وفي طريقه ودخوله المدينة (الطبري، ١٤٢٠: ١٧/٦٢٦). والأمر بالتلطف؛ أمر بالسماحة والسهولة والملاطفة في المعاملة، وهؤلاء الفتية المباركين تواصلوا فيما بينهم بحسن التخلق وجميل الترفق.

ومن الأدلة على هذا الغرض أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يسمع أصحابه يتحدثون في أمور الجاهلية - وهم في المسجد- فيمر بهم ويتبسم فكان صلى الله عليه وسلم لا يرى غضاضة في أن يتبسم معهم، فعن سماك بن حرب، قال: قلت لجابر بن سمرة: أكنت تجالس رسول الله - صلى الله عليه وسلم؟ قال: "نعم، كثيراً، كان لا يقوم من مصلاه الذي يصلي فيه الصبح حتى تطلع الشمس، فإذا طلعت قام، وكانوا يتحدثون، فيأخذون في أمر الجاهلية، فيضحكون، ويتبسم"؛ (الطبراني، ١٤١٥: ٢/٢٢٦).

وعن أبي سعيد - رضي الله عنه - قال: "انطلق نفر من أصحاب النبي - صلى الله عليه وسلم - في سفرة سافروها، حتى نزلوا على حيٍّ من أحياء العرب فاستضافوهم فأبوا أن يضيفوهم، فلُدِّغَ سيد ذلك الحي، فسعوا له بكل شيء، لا ينفعه شيء، فقال بعضهم: لو أتيتهم هؤلاء الرهط الذين نزلوا لعله أن يكون عند بعضهم شيء. فأتوهم فقالوا: يا أيها الرهط إن سيدنا لُدِّغَ، وسعينا له بكل شيء لا ينفعه، فهل عند أحد منكم من شيء؟ فقال بعضهم: نعم والله، إني لأرقي، ولكن والله لقد استضيفناكم فلم تضيفونا، فما أنا براقي لكم حتى تجعلوا لنا جعلاً. فصالحوهم على قطيع من الغنم. فانطلق يتفل عليه ويقرأ: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ [الفاتحة: ٢] فكأنما نشط من عقال، فانطلق يمشي وما به قلبه. قال: فأوفوهم جعلهم الذي صالحوهم عليه. فقال بعضهم: اقساموا. فقال الذي رقى: لا تفعلوا حتى تأتي النبي - صلى الله عليه وسلم - فنذكر له الذي كان فننظر ما يأمرنا. فقدموا على رسول الله - صلى الله عليه وسلم - فذكروا له، فقال: وما يدريك أنها رقية؟ ثم قال: قد أصبتم، اقساموا واضربوا لي معكم سهماً، فضحك رسول الله - صلى الله عليه وسلم". (البخاري، ١٤٢٢: ٩٢/٣). وكأنه صلى الله عليه وسلم أراد المبالغة في تأنيسهم، والموافقة على تصرفهم رضي الله عنهم، وهذا غرض تربوي مهم.

٣- ضحك المغضب:

قد يكون الغضب أحياناً دافعاً للضحك، وهو كثيراً ما يعتري الغضبان إذا اشتد غضبه، وسببه: تعجب الغضبان مما أورد عليه الغضب، وشعور نفسه بالقدرة على خصمه، وأنه في قبضته، وقد يكون ضحكه للمكِّه نفسه عند الغضب، وإعراضه عن غضبه، فقد يضحك المرء، ولكن ضحكه لا يدل بالضرورة على السرور، بل قد يحمل في طياته ألماً وضيقاً، وقد لا يعكس حقيقة شعور الإنسان. ويشير المتنبي إلى هذا المعنى (العكبري، د.ت: ١٥٢/١) بقوله:

إذا رأيت نبوبَ الليث بارزاً* فلا تظنَّ أنَّ الليثَ يتبسَّم

وحديث كعب بن مالك رضي الله عنه من أوضح الأدلة على هذا الغرض التربوي للضحك في السنة النبوية الشريفة، وقد جاء في كثيرٍ من كتب المحدثين، ومنه ما جاء في صحيح الإمام البخاري رحمه الله، حيث خصه بباب مستقل، وفيه: «وأصبح رسول الله صلى الله عليه وسلم قادماً، وكان إذا قدم من سفر، بدأ بالمسجد، فيركع فيه ركعتين، ثم جلس للناس، فلما فعل ذلك جاءه المخلفون، فطفقوا يعتذرون إليه ويحلفون له، وكانوا بضعة وثمانين رجلاً، فقبل منهم رسول الله صلى الله عليه وسلم علانيتهم، وبايعهم واستغفر لهم، ووكل سرائرهم إلى الله، فجئته فلما سلمت عليه تبسم تبسم المغضب، ثم قال: «تعال» فجئت أمشي حتى جلست بين يديه، فقال لي: «ما خلقتك، ألم تكن قد ابتعت ظهرك». فقلت: بلى، إني والله لو جلست عند غيرك من أهل الدنيا، لرأيت أن سأخرج من سخطه بعذر، ولقد أعطيت جدلاً، ولكني والله، لقد علمت لئن حدثتك اليوم حديث كذب ترضى به عني، ليوشكن الله أن يسخطك علي، ولئن حدثتك حديث صدق، تجد علي فيه، إني لأرجو فيه عفو الله، لا والله، ما كان لي من عذر، والله ما كنت قط أقوى، ولا أيسر مني حين تخلفت عنك، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أما هذا فقد صدق، فقم حتى يقضي الله فيك». فقامت»، وفي نهاية الحديث بعد نزول آية توبة الله سبحانه على كعب وصاحبيه رضي الله عنهم، «فلما سلمت على رسول الله صلى الله عليه وسلم، قال: رسول الله صلى الله عليه وسلم، وهو يبرق وجهه من السرور: «أبشر بخير يوم مر عليك منذ ولدتك أمك»، قال: قلت: أأمن عندك يا رسول الله، أم من عند الله؟ قال: «لا، بل من عند الله». وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا سر استنار وجهه، حتى كأنه قطعة قمر، وكنا نعرف ذلك منه» (البخاري، ١٤٢٢: ٣/٦). قال ابن حجر: إنما اشتد الغضب على من تخلف، وإن كان الجهاد فرض كفاية لكنه في حق الأنصار خاصة فرض عين؛ لأنهم بايعوا على ذلك (١٣٧٩: ١٢٥/٥)، فكان ضحك النبي صلى الله عليه وسلم غضباً لتخلف كعب رضي الله عنه؛ لأنه قد بايع على الجهاد، كما بايع غيره من الأنصار، وكذلك المعلم، والوالد يجب أن يتبع سنة النبي صلى الله عليه وسلم في هذا الغرض التربوي لقيمة ضحك المغضب في المواقف التي تستدعيه.

٤- ضحك الإيناس:

النفس البشرية مجبولة على حب الإيناس والمؤانسة، وبالاتسامة والضحكة يمكن أن يأسر الإنسان قلوب الناس، ويستجلب مودتهم، يقول الإمام الزمخشري رحمه الله: الإيناس: الإبصار البين الذي لا شبهة فيه، ومنه إنسان العين لأنه يتبين به الشيء، ويقال: الإنس لظهورهم، كما قيل الجن لاستتارهم وقيل هو إبصار ما يؤنس به. (١٤٠٧: ٥٣/٣). إن التودد إلى الناس مطلب شرعي وسلوك فطري، يسعى إليه ذوو النفوس الرفيعة والهمم العالية؛ لأنه من حسن الخلق الذي عرّفه العلماء أنه: بسط الوجه، وبذل المعروف، وكف الأذى، وألا تغضب ولا تحتد، وأن تحتمل ما يكون من الناس (ابن رجب، ١٤٢٢: ٤٥٧/١). ولذلك يقول النبي صلى الله عليه وسلم: «إنكم لن تسعوا الناس بأموالكم ولكن

يسعهم منكم بسط الوجه وحسن الخلق» (ابن حجر، ١٣٧٩: ٤٥٩/١٠). وفي هذا الحديث دلالة واضحة على أن حسن الخلق، والمؤانسة من القيم المكتسبة التي ينبغي للمسلم معلماً ومتعلماً مجاهدة نفسه عليها وترويضها عليها. والأحاديث التي تشير إلى أهمية هذا الغرض التربوي منها حديث جرير رضي الله عنه: « ما حجبني النبي صلى الله عليه وسلم منذ أسلمت ولا رأيي إلا تبسم في وجهي، ولقد شكوت إليه أني لا أثبت على الخيل، فضرب بيده في صدري، وقال: اللهم ثبته، واجعله هاديًا مهديًا» (البخاري، ١٤٢٢: ٦٥/٤) وفيه إشارة إلى أن الرجل الوجيه في قومه له حرمة ومكانة على من هو دونه؛ لأن جريراً كان سيد قومه، وأن لقاء الناس بالتبسم وطلاقة الوجه من أخلاق النبوة، وهو منافٍ للتكبر وجالب للمودة، وأنه لا بأس للعالم والإمام إذا أشار إلى إنسان في مخاطبته أو غيرها أن يضع عليه يده، ويضرب بعض جسده، وذلك من التواضع وفيه استمالة النفوس (ابن بطال، ١٤٢٣: ١٩٣/٥).

وعن أبي هريرة رضي الله عنه: أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يوماً يحدث، وعنده رجل من أهل البادية: "أن رجلاً من أهل الجنة استأذن ربه في الزرع، فقال له: ألسنت فيما شئت؟ قال: بلى، ولكني أحب أن أزرع، قال: فبذر، فبادر الطرف نباته واستوائه واستحصاده، فكان أمثال الجبال، فيقول الله: دونك يا ابن آدم، فإنه لا يشبعك شيء"، فقال الأعراي: والله لا تجده إلا قرشيًا، أو أنصاريًا، فإنهم أصحاب زرع، وأما نحن فلسنا بأصحاب زرع، فضحك النبي صلى الله عليه وسلم (البخاري، ١٤٢٢: ١٠٨/٣)، وضحك النبي صلى الله عليه وسلم فيه إيناس لهذا الأعراي، وإشادة بفضائله على أن لكل إنسان هوايته المفضلة التي لا يشغله ولا يغنيه عنها شيء مهما عظم قدره حيث إن الجنة بما فيها لم تنس هذا الرجل حبه للزراعة، فسأل ربه ذلك، وهو غرض تربوي واضح من أغراض ضحكه صلى الله عليه وسلم.

٦ - ضحك التأسّي:

غاية المؤمن تحصيل الهداية الموصلة إلى دار السعادة، وقد قال تعالى: ﴿وَإِنْ تُطِيعُوهُ تَهْتَدُوا﴾ [النور: ٥٤] وقال: ﴿وَاتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾ [الأعراف: ١٥٨] وقال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ [الأحزاب: ٢١]. وهذه الآية - كما قال ابن كثير -: " أصل كبير في التأسّي برسول الله - صلى الله عليه وسلم - في أقواله، وأفعاله، وأحواله" (١٤٢٠: ٣٩١/٦)، وهذه الأسوة إنما يسلكها ويُؤفّق لها من كان يرجو الله واليوم الآخر؛ فإن ما معه من الإيمان، وخوف الله تعالى، ورجاء ثوابه، وخوف عقابه، يحثّه على التأسّي بالرسول صلى الله عليه وسلم، وإن شرف المؤمن ومنزلته إنما تقاس بتابعه، فكلما كان تحريه للسنة أكثر كان بالدرجات العلى أحقّ وأجدر، ولهذا كان العلماء السابقون من السلف الصالح يجعلون معيار من يؤخذ عنه العلم - وهو أشرف مأخوذ - تمسكه بالسنة، كما قال إبراهيم النخعي - رحمه الله -: "كانوا إذا أتوا الرجل يأخذون عنه العلم نظروا إلى صلاته، وإلى سنته، وإلى هيئته؛ ثم يأخذون عنه" (الدارمي، ١٤١٢: ٣٩٨/١). وقال ابن النجار الحنبلي: "التأسّي برسول الله - صلى الله عليه وسلم - هو فعلك كما فعل لأجل أنه فعل، وأما التأسّي في الترك فهو أن تترك ما ترك لأجل أنه ترك" (١٤١٨: ١٩٦/٢).

ولقد حرص أصحاب رسول الله - صلى الله عليه وسلم - على الخير والرغبة في التأسّي برسول الله - صلى الله عليه وسلم - التأسّي الكامل، فرضي الله عنهم أجمعين. ومن ذلك تأسيهم به في الضحك والتبسم؛ ليكون غرضاً مهماً من الأغراض التربوية لهذه القيمة؛ فقد روى الإمام أحمد عن علي بن ربيعة قال: رأيت علياً رضي الله عنه أتى بدابة فلما وضع رجله في الركاب قال: بسم الله، فلما استوى عليها قال: الحمد لله ﴿سُبْحَانَ الَّذِي سَخَّرَ لَنَا هَذَا وَمَا كُنَّا لَهُ مُقْرِنِينَ وَإِنَّا إِلَىٰ رَبِّنَا لَمُنْقَلِبُونَ﴾ [الزخرف: ١٣-١٤] ثم حمد الله ثلاثاً وكبّر ثلاثاً، ثم قال: سبحانك لا إله إلا أنت قد ظلمت نفسي

فاغفر لي، ثم ضحك فقلت له: مم ضحكت يا أمير المؤمنين؟ فقال على رضي الله عنه: رأيت رسول الله صلى الله عليه وسلم فعل مثل ما فعلت، ثم ضحك فقلت: مم ضحكت يا رسول الله؟ فقال صلى الله عليه وعلى آله وسلم: «يعجب الرب تبارك وتعالى من عبده إذا قال: رب اغفر لي ويقول: علم عبدي أنه لا يغفر الذنوب غيري» (ابن حنبل، ١٤٢١: ١٤٨/٢)، وعن أم الدرداء رضي الله تعالى عنها قالت: كان أبو الدرداء رضي الله تعالى عنه لا يحدث بحديث إلا تبسم فيه، فقلت: إني أخشى أن يحملك الناس، فقال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم لا يحدث بحديث إلا تبسم [مجمع الزوائد ١٣١/١]

وخلاصة القول أن الأحاديث النبوية تبين بجلاء عناية النبي صلى الله عليه وسلم بقيمة التبسم والضحك واستخدامه لها في تربيته وتعليمه وتوجيهاته، فقد كانت من أبرز وسائل التفاعل بين النبي صلى الله عليه وسلم، والصحابة رضي الله عنهم، لإيصال المعلومات والسلوك والاتجاهات، وكانت أكثر قدرة على توصيل الاتجاهات والمشاعر من اللغة اللفظية، وأكثر ثباتاً في الذاكرة؛ ولذا تحققت أغراضها التربوية في ذلك الرعيل المبارك متعلمي مدرسة محمد صلى الله عليه وسلم، وتحولت لديهم إلى سلوك تطبيقي، لا تستغني عنه التربية الراشدة في المجتمعات الإسلامية.

التطبيقات التربوية لأحاديث التبسم والضحك:

إن عملية ممارسة قيمة التبسم والضحك من قبل أفراد المجتمع المسلم عامةً، ومن يباشرون عملية التربية والتعليم خاصةً، كما جاءت في نصوص القرآن الكريم، وسنة النبي الخاتم صلى الله عليه وسلم تطبيق تربوي "يحمل رسالة معينة، تتمثل في وصف الأحداث، والأفكار، والمشاعر، وردود الأفعال، بهدف تحقيق التأثير في أفكار المستقبل لتعديلها، والتأثير في اتجاهاته وسلوكه، وعلى المربين (الذين هم القدوة) التنبيه لهذا الأمر، وإعطائه حقه من العناية والاهتمام" (العمرى، ١٤٣٤: ١٧٤)، ويلحق بهم كل من يحمل مسؤوليه العلم، والتعلم؛ من الآباء والأمهات، وطلبة العلم.

ويمكن تقرير أمر مهم لممارسة هذه القيمة وهو أن ما ينبغي أن يقتدى به من أفعال النبي صلى الله عليه وسلم هو ما واطب عليه من ذلك، ولهذا سوف يورد البحث مجموعة من التطبيقات التربوية المستنبطة من النصوص المتعلقة بقيمة التبسم والضحك التي سبقت الإشارة إليها، أو غيرها لتكون دليلاً لفهم هذه القيمة وتطبيقها من قبل: الوالدين، والمعلم، والمتعلم، وهم أهم أقطاب العملية التربوية، التي يجب إضافتها مع أهداف هذه القيمة إلى محتوى المنهج الذي يجب تدريسه في المؤسسات التربوية لنشر هذه القيمة والعناية بها.

أولاً: الوالدان:

لوالدين دورٌ مهمٌ في ترسيخ القيم والمعتقدات في نفوس الأطفال، حيث إنَّ النمو الانفعالي للطفل يسير خلال السنوات الأولى بشكل تدريجي متأثراً بالسلوك الانفعالي للمحيطين به، فهو يتلقى خلاصة الخبرة من والديه منذ ولادته؛ بدءاً من محاكاة ما يفعلانه، أو يقولانه، وبفضل رعايتهم له صحياً واجتماعياً يشب وينمو، وتكتمل ملكاته وقدراته الذهنية. (القصاص، ٢٠٠٨: ٣)، ولتعليم الوالدين مهارات التواصل أثر فاعل في بناء الشخصية المتكاملة للطفل؛ ولذا يجب عليهما أن يتعلما المهارات والأساليب المتعلقة بحاجات نمو الأبناء؛ من أجل تطبيقها، ولا يكون دورهما تقليدياً فقط؛ كما يرى Kaiser & Hancock (2003) (أرجو التأكد من الجملة)

ولعل أهم ما ينبغي الحرص عليه هو التكامل بين مختلف أساليب ومهارات تنمية القيم السلوكية لدى الأبناء من خلال التوازن بين الأبعاد الأساسية لكل قيمة وهي: البعد المعرفي، والبعد الوجداني، والبعد السلوكي، ويمكن إيراد جملة من التطبيقات لقيمة التبسم والضحك، التي يستطيع الوالدان استخدامها لغرس هذه القيمة لدى أبنائهم بأبعادها الثلاث:

١- يستطيع الولدان أن يوصلا رسائل إيجابية للأبناء من خلال التبسم أمامهم في أثناء الحديث إليهم فيستجيبون لهم؛ إذ إن الابتسامة فيها شيء من التأثير إذا وظفت في مقامها الملائم، أما إذا أدرك الأبناء فيجب على الوالدين أن يقدموا لهم المعرفة التي تناسب سنهم عن هذه القيمة، وفي مقدمة ذلك: بيان أنها من القربات التي يتقرب بها العبد إلى ربه طلباً لثوابه، وأنها صفة دائمة للنبي المعلم صلى الله عليه وسلم، وأن المسلم مطالب بالتأسي به فيها، وذلك من خلال النصوص التي سبقت الإشارة إليها في الأغراض التربوية لهذه القيمة.

٢- نقل الرسائل الوجدانية التي كما يقول الفقي (١٣٩٠) تشمل جميع الأحوال النفسية التي يقوى فيها شعور الإنسان مع ما يصاحبها من لذة وألم؛ فالجوع، والعطش، والحب، والبغض، والسرور، والحزن، واليأس، والرجاء، كلها وجدانيات تصل إلى النفس فتحدث لذة أو ألماً (ص ٣٧)، ومن تلك الوجدانيات التي تحققها قيمة التبسم والضحك الواردة في السنة النبوية والتي يمكن أن يطبقها الوالدان في تربية الأبناء الآتي:

أ- الفرح والسرور:

على الوالدين أن لا يدعوا لحظات الفرح والسرور التي يعيشها الأبناء تمر دون أن يرسلوا لهم رسائل وجدانية تعبر عن مشاركتهم لهم تلك اللحظات، ومن الأمثلة التي يمكن للوالدين توظيفها، ما تقدم إيراده في حديث أنس رضي الله عنه: (بينما المسلمون في صلاة الفجر لم يفجأهم إلا رسول الله صلى الله عليه وسلم «كشف ستر حجرة عائشة، فنظر إليهم وهم صفوف، فتبسم يضحك، ونكص أبو بكر رضي الله عنه على عقبه ليصل له الصف، فظن أنه يريد الخروج، وهم المسلمون أن يفتنوا في صلاتهم...)، فهذه الرسالة التي نصها: التبسم والضحك الصادر من النبي المربي صلى الله عليه وسلم ومضمونها: الفرح بما كان عليه الصحابة من الاجتماع في الصلاة، بلغت الصحابة فتمكنت منهم حتى كادوا أن يفتنوا من ذلك الفرح. فيستطيع الوالدان مشاركة الأبناء أفراحهم، بابتسامة عريضة تحمل الفرح بذلك النجاح، عندما يتم الابن أو البنت حفظ جزء من كتاب الله تعالى مثلاً، ويأتي مسرعاً إلى أبيه أو أمه ليبشره، فعليه أن يستجيب لذلك الموقف، فيضحك سروراً بذلك النجاح الذي حققه؛ لأن هذه الرسالة الوجدانية ستعزز هذا النجاح، فيسعى الابن أو البنت إلى تكراره، وحينما تكون ردة الفعل من قبل الأب أو الأم ابتسامة باردة أو وجهًا جامدًا غير معبر عن شعور الفرح فحينها ستصل رسالة سلبية قد يبقى أثرها طويلاً (العمرى، ١٤٣٤: ١٨١).

ب - التعجب:

في الأحاديث النبوية الشريفة التي تم إيرادها في هدف الضحك والتبسم للتعجب رسائل وجدانية كثيرة تفيد التعجب، وقد استخدم النبي صلى الله عليه وسلم هذه القيمة في إيصالها إلى الصحابة رضي الله عنهم. ويمكن للوالدين من خلال التبسم والضحك، توجيه هذه الرسالة إلى الأبناء، فحينما يحدث من الأبناء ما يستدعي التعجب، يحسن بهم أن يظهروا ذلك عن طريق التبسم أو الضحك، وتطبيقات التعجب في هذا الجانب كثيرة لكثرة دواعي التعجب، فيتعجب من الأمر غير المألوف، ويتعجب إعجاباً بالشيء إذا أعجبه، ويمكن للوالدين الاستفادة منها في تعزيز إنجاز الأبناء، أو تنبيههم على سلوك غير مألوف مع إعطاء البديل المناسب.

ت - الملاحظة والموافقة:

الأبناء بل كل الناس . بحاجة إلى كنفٍ رحيم، وبشاشةٍ سمحةٍ وودٍ يسعهم، وحلمٍ لا يضيق بجهلهم، ومن أجل هذا تأتي الرحمة الربانية لمحمد صلى الله عليه وسلم وهو الرسول القدوة؛ كما قال الله تعالى: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ﴾ [آل عمران: ١٥٩] فما غضب عليه الصلاة

والسلام لنفسه قط، ولا ضاق صدره بضعفهم البشري، بل أعطاهم كل ما ملكت يده، ووسعهم حلمه وبره (الصلابي، ١٤٢٢: ١/٤١٢)، وكان صلى الله عليه وسلم يلين الكلام، ويهتم بملاطفة الناس، ويحسن معاملتهم، ومداعبتهم، ويضحك معهم، ويتبسم لهم، فقد كان يسمع أصحابه يتحدثون في أمور الجاهلية - وهم في المسجد - فيمر بهم ويتبسم؛ فلا يرى غضاضةً في أن يتبسم مع صحابته، كما تقدم في حديث جابر بن سمرة، وتلطف مع عبد الله بن مغفل رضي الله في غزوة خيبر عندما استأثر بجواب الشحم، والتفت يتبسم إليه، ووافق على تصرفات الرجل الذي كان يلقب حمارًا، حيث كان يأتي بالسلعة وصاحبها للنبي صلى الله عليه وسلم، ويطلب منه دفع القيمة، فلا يزيد على أن يضحك صلى الله عليه وسلم ويأمر بدفعها، ونهى الصحابة عن لعنه عندما جلد في شرب الخمر، وشهد أنه يحب الله ورسوله، وغيرها من المواقف التي كان صلى الله عليه وسلم يقابلها بالتبسم والضحك ملاطفةً لأصحابها، وموافقةً على تصرفاتهم.

وللوالدين في رسول الله صلى الله عليه وسلم أسوة حسنة، فعليهم استخدام قيمة التبسم والضحك في ملاطفة الأبناء، والبشاشة لهم، وموافقتهم على التصرفات غير المحرمة شرعًا، أو الممقوتة عرفًا، والرحمة بهم، والبعد عن الغلظة والفظاظة، التي تنفرهم، وربما تحدث لديهم ردود فعل غير مرغوبة، تنأى بهم عن التزام هذه القيمة.

ث - الإيناس:

بالابتسام والضحكة الصافيتين الصادقتين يستطيع الوالدان أن يأسرا قلوب الأبناء، ويستجلبا مودتهم، ويتجنبنا عداوتهم التي حذر الله تعالى منها، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ مِنْ أَرْوَاجِكُمْ وَأَوْلَادِكُمْ عَدُوًّا لَكُمْ فَاحْذَرُوهُمْ وَإِنْ تَعَفُّوا وَتَصَنَّفُوا وَتَغْفِرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [التغابن: ١٤] يقول الإمام الزمخشري في تفسير الآية (١٤٠٧: ٤/٥٤٩): "إن من الأزواج أزواجًا يعادين بعولتهن ويخاصمنهم ويجلبن عليهم، ومن الأولاد أولادا يعادون آباءهم ويعقونهم ويجرعونهم الغصص والأذى فاحذروهم الضمير للعدو أو للأزواج والأولاد جميعا. أي: لما علمتم أن هؤلاء لا يخلون من عدو، فكونوا منهم على حذر ولا تأمنوا غوائلهم وشرهم، وإن تَعَفُّوا عنهم إذا اطلعت منهم على عداوة ولم تقابلوهم بمثلها، فإن الله يغفر لكم ذنوبكم ويكفر عنكم".

وفي معرفة الوالدين للمواقف التي استخدم فيها النبي صلى الله عليه وسلم الضحك والتبسم من أجل الإيناس واستجلاب المودة التي تمت الإشارة إليها في هذا البحث وغيرها، وتطبيقها في تربية أبنائهم ما يحقق هذه الأهداف، ويبيدهم عن سبيل التردّي والانحراف، ويحفزهم على السلوك السوي، ومن تلك المواقف، ما ورد في حديث الرجل من أهل الجنة الذي استأذن ربه في الزرع، ومشاركة الأعرابي في الموقف التعليمي بقوله: "يا رسول الله، لا تجد هذا إلا قرشيًا أو أنصاريًا، فإنهم أصحاب زرع، فأما نحن فلسنا بأصحاب زرع، فضحك رسول الله صلى الله عليه وسلم؛ لينقل إلى ذلك الأعرابي رسالة إيناس و تودد حيث تمكن من قلب ذلك الأعرابي بهذه الرسالة التي حملتها تلك الضحكة الصادقة، والمعبرة، والتي أدركها الأعرابي، واستقرت في قلبه درسًا من مشكاة النبوة، ولم يحتج الرسول صلى الله عليه وسلم إلى غيرها لبيان إيناسه له.

فينبغي للوالدين أن يُبلغا هذه الرسالة الوجدانية إلى الأبناء، فعندما يتحدث الطفل إلى أبيه أو أمه بحديثٍ مباح، فيحكى له مثلاً؛ قصة من القصص التي سمعها الابن من معلمه أو صديقه أو سمعتها الابنة من معلمتها، أو صديقتها، فينبغي له أن يرسل ضحكة تحمل الأنس إليه، حتى يأنس إلى الأب والأم، ويعتاد الحديث وطلاقة الكلام في مستقبله.

٣ - بث العواطف والمشاعر الإيجابية؛ فالابتسامة المعبرة عن صدق العواطف والمشاعر من الوالدين لها تأثير بالغ في الأبناء، وتشبع لديهم الحاجة إلى الحب والتقدير والتقبل، والطمأنينة والأمن، والعناية والاهتمام، وفي السنة النبوية كثيرٌ من المواقف التي استخدم فيها الرسول صلى الله عليه وسلم التبسم والضحك مع الصحابة رضي الله عنهم لإشباع هذه الحاجات في نفوسهم، وقد أورد البحث مجموعة منها مع بيان أغراضها التربوية ويستطيع الوالدان فهم مغزى كل حديث وتحويله لسلوك يمارسه في تربية أبنائه على هذه القيمة، وذلك مما يعين الابن على ترتيب أفكاره وتسلسلها، ويدربه على الإصغاء، وفهم ما يسمعه من الآخرين، و ينمي شخصيته، ويصقلها ويزيده قرئاً من والده ووالدته.

كما أن المشاعر والعواطف الإيجابية تساعد على الشفاء، فالضحك في وجه الطفل يمكن أن يغير الحالة الصحية له؛ فبضحكة وابتسامة صادقة من الأم أو الأب في وجه طفلها المريض تتحسن حالته النفسية، وترتفع كفاءة جهازه المناعي مما يمكنه من مقاومة الأمراض، بإذن الله تعالى. (علي، ٢٠١٠: ٨-١٠).

و على سبيل المثال: يمكن للوالدين الاستفادة من موقف النبي الوالد المعلم صلى الله عليه وسلم مع ابنته فاطمة رضي الله عنها الوارد في حديث عائشة، قالت: اجتمع نساء النبي صلى الله عليه وسلم، فلم يغادر منهن امرأة، فجاءت فاطمة تمشي كأن مشيتها مشية رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال: «مرحبا بابنتي» فأجلسها عن يمينه أو عن شماله، ثم إنه أسر إليها حديثاً فبكت فاطمة، ثم إنه سارها فضحكت أيضاً، فقلت لها: ما يبكيك؟ فقالت: ما كنت لأفشي سر رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقلت: ما رأيت كالיום فرحاً أقرب من حزن، فقلت لها حين بكت: أخصك رسول الله صلى الله عليه وسلم بحديثه دوننا، ثم تبكين؟ وسألتهما عما قال فقالت: ما كنت لأفشي سر رسول الله صلى الله عليه وسلم، حتى إذا قبض سألتها فقالت: إنه كان حدثني " أن جبريل كان يعارضه بالقرآن كل عام مرة، وإنه عارضه به في العام مرتين، ولا أراي إلا قد حضر أجلي، وإنك أول أهلي لحوقاً بي، ونعم السلف أنا لك، فبكت لذلك، ثم إنه سارني، فقال: «ألا ترضين أن تكوني سيدة نساء المؤمنين، أو سيدة نساء هذه الأمة» فضحكت لذلك (مسلم، د.ت: ٤/١٩٠٤)، فأنبي صلى الله عليه وسلم لما رأى بكاء ابنته رضي الله عنها وحزنها في المرة الأولى، سارها مرة أخرى ففرحت وضحكت، وهذا ما يطلق عليه عكس المشاعر، وهي مهارة ينبغي على الوالدين إتقانها، وتحقيقها الإصغاء الفعّال لمعاني الفرد ومفاهيمه، وملاحظة السلوك غير اللفظي، والاستجابة لمعاني الفرد الانفعالية (بشقة، ٢٠١٠: ٥٢١)، وبإمكان الوالدين تطبيق هذه المهارة مع أبنائهم، وعكس مشاعر الحزن في حال الفشل في امتحان دراسي مثلاً أو أي موقف من المواقف الجالبة للحزن، و تحويله إلى حالة من الفرح والسرور، من خلال الضحكة والابتسامة المشعرة بالطمأنينة، فيتحول الملح والخوف إلى الهدوء والرضا.

تلك نماذج للتطبيقات التربوية لقيمة التبسم والضحك الواردة في السنة النبوية، التي يجب على الوالدين تعلمها، وتطبيقها في تربية الأبناء.

ثانياً: المعلم والمتعلم:

المعلم هو العنصر الأساس في العملية التعليمية، حيث إنّه الأكثر التصاقاً بالمتعلم، ولخصائصه المعرفية والانفعالية الدور البارز في فعالية جودة المتعلم، ومن ذلك استخدامه لتعبيرات وجهه، وقدرته على توظيفها التوظيف الأمثل خلال أدائه لرسائله السامية، فالرسائل غير اللفظية ومنها التبسم والضحك؛ مكون أساسي من مكونات التواصل في العملية التعليمية إلا إنَّ كثيراً من المعلمين يغفل عن توظيف الابتسامة في التعليم، إمّا لجهله بها أو لغفلته عنها. وتفعيل هذه القيمة يعني المعلم عن ترديد عبارات الرضا والارتياح تجاه عملٍ معين أو قولٍ معين، فهناك من تؤثر فيه الابتسامة والبشاشة

أكثر مما لو قلت له: أحسنت أو هذا جيد هكذا دون مشاركة الابتسامة وتعابير الوجه التي تدل على الارتياح والرضا (الشلهوب، ١٤١٧: ٥٥)، واستخدام التبسم والضحك من قبل المعلم يسهم بفاعلية عالية في إيصال المعرفة، وتعديل السلوك، وبناء الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلم الذي سوف يتربى عليها ثم ينقلها لغيره، كما نقلها الصحابة الذين تربوا في مدرسة محمد صلى الله عليه وسلم أمثال علي، وأبي الدرداء وغيرهم رضي الله عنهم.

وعلى المعلم أن يوقن أنَّ المتعلم قبل أن يأخذ عنه العلم، فإنَّه يقرأ أولاً ملامح وجهه، وسطور جبينه، ونظرات عينيه، فإن أراد أن يكون اتصاله مع متعلميه فاعلاً فعليه: أن يكون باسماً في وجوههم، حتى يكون التبسم سجية له، يعرفه بها طلابه؛ فالمعلم كثير التبسم، ينظر إليه المتعلم على أنه محب، وودود، ويمكن التواصل معه بسهولة والاعتماد عليه، كما أنَّ التبسم يكون في العادة معدياً، فينتقل بسرعة إلى المتعلم، الذي يستجيب له إيجابياً ويزيد تعلمه، ويعلمه لغيره.

وللمعلم الأثر البالغ في توجيه المتعلم، والتأثير عليه سلبيًا كان أم إيجابيًا، فالتعلم إذا أحب معلمه جعله قدوته الحية، ومثله الأعلى، وقَّده في كل ما يأتي ويذر من الأقوال والأفعال، بل والأفكار والاعتقادات، وإذا أراد المعلم أن يربي المتعلم على قيمة التبسم والضحك المشروع؛ فلا بد أن يكون هو نفسه كذلك؛ ليكون قدوة لطلابه، ومثالاً حياً في تمثل هذه القيمة، والمعلم الكفء يستطيع تحقيق أقصى درجات التواصل والتفاعل مع المتعلم ليحقق له ومعه النمو الأمثل لجوانب الشخصية كافةً باستخدام قيمة التبسم والضحك تأسيساً بالنبي صلى الله عليه وسلم الذي سوى بينهما في الأجر والخيرية؛ فعن عبد الله بن مسعود قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «الناس رجالان، عالم ومتعلم، هما في الأجر سواء، ولا خير فيما بينهما من الناس» (الطبراني، ٢٠٠١: ٣٠٧/٧)، وعن أبي الدرداء قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "«العالم والمتعلم شريكان في الخير، وسائر الناس لا خير فيه»". (الهيثمي، ١٤١٤: ١٢٢/١)، فالتعلم تابع لمعلمه في تمثل هذه القيمة فقد كان الصحابة رضي الله عنهم يضحكون، ورسول الله صلى الله عليه وسلم يراهم فيتبسم.

وفيما يلي نماذج من التطبيقات التربوية لقيمة التبسم والضحك التي من خلالها - بالإضافة إلى اللغة المنطوقة - يستطيع كل من المعلم والمتعلم تحقيق الأهداف التربوية لهذه القيمة:

١- يمكن للمعلم والمتعلم من خلال تعبيرات الوجه والتبسم والضحك إيصال رسائل متعددة، سواء أكانت معرفية، أم وجدانية، تغني عن ترديد عبارات الرضا والارتياح تجاه سلوك معين أو إجابة معينة، أو الفرح والسرور عند تحقيق إنجاز معين أو الغضب وغير ذلك من الانفعالات عند وجود مثيراتها، فتغير ملامح الوجه يعبر عن الانفعالات المختلفة (العمرى، ١٤٣٢: ١٨٥)، والأمثلة على ذلك في السنة النبوية كثيرة يجب على كل من المعلم والمتعلم أن يتعرف إليها، ويمارسها اقتداءً بالنبي المعلم صلى الله عليه وسلم داخل قاعة الدراسة أم خارجها؛ ليحقق أهداف العملية التربوية، ومنها إضافة إلى ما سبق، ما رواه طارق بن شهاب، قال: سمعت ابن مسعود، يقول: شهدت من المقداد بن الأسود مشهداً، لئن أكون صاحبه أحب إلي مما عدل به، أتى النبي صلى الله عليه وسلم وهو يدعو على المشركين، فقال: لا نقول كما قال قوم موسى: اذهب أنت وربك فقاتلا، ولكننا نقاتل عن يمينك، وعن شمالك، وبين يديك وخلفك «فرايت النبي صلى الله عليه وسلم أشرق وجهه وسره» يعني: قوله (البخاري، ١٤٢٢: ٧٣/٥). فقوله: (أشرق وجهه)، من الإشراق، أي: استنار. وقوله: (وسره) يعني قوله، أي: سر النبي صلى الله عليه وسلم، قول المقداد، رضي الله عنه، واستنارة الوجه وسروره من مقدمات التبسم إعجاباً بقول هذا الصحابي المسدد، لكنه صلى الله عليه وسلم لم يبد استجابة لفظية بل اكتفى بإرسال رسالة وجدانية دلالتها الفرح، وهكذا كان السلف الصالح رضي الله عنهم يفعلون؛ فعن بلال بن سعد قال: أدركتهم يشتدون بين الأغراض، يضحك بعضهم إلى بعض؛ فإذا

كان الليل: كانوا رهباناً. (الأصبهاني، ١٣٩٤: ٥ / ٢٢٤).

٢- تأكيد المعلم على صحة معلومة أدلى بها المتعلم من خلال ابتسامة موافقة، يفهم منها المتعلم إقرار المعلم بصحة الإجابة، أو صحة التصرف العملي في موقف ما، ومن الأمثلة على ذلك فيما تقدم تبسم النبي صلى الله عليه وسلم لإجابة صهيب رضي الله عنه، وضحكه من تصرف الصحابة الذين أخذوا الجعل من الحي الذي لدغ سيده فرقه أحداهم بسورة الفاتحة.

٣- رفض المعلم للسلوكيات الخطأ، أو المعاقب عليها؛ فإذا صدر من المتعلم مخالفة، تبسم إليه المعلم تبسم المغضب ليفهم منها الرفض لتلك المخالفة، تأسيًا بفعل النبي صلى الله عليه وسلم في قصة تخلف كعب بن مالك رضي الله عنه في غزوة تبوك؛ وفيه: «... فكنت أخرج فأشهد الصلاة مع المسلمين، وأطوف في الأسواق ولا يكلمني أحد، وأتي رسول الله صلى الله عليه وسلم فأسلم عليه وهو في مجلسه بعد الصلاة، فأقول في نفسي: هل حرك شفتيه برد السلام عليّ أم لا؟ ثم أصلي قريباً منه، فأسارقه النظر، فإذا أقبلت على صلاتي أقبل إلي، وإذا التفت نحوه أعرض عني... الحديث (البخاري، ١٤٢٢: ٣/٦)، فالتبسم صلى الله عليه وسلم كما في الحديث يعرض عن كعب بن مالك رضي الله عنه عقوبة له؛ لتخلفه عن غزوة تبوك.

٤- تعزيز التعلم من خلال التواصل بالضحك والابتسامة للثناء على المتعلم الذي يجيب إجابة صحيحة، أو يظهر تميزاً في مجال ما، بنظرة إعجاب وتقدير من المعلم مصحوبة بابتسامة تعلو محياه، يفهم منها المتعلم، أن ذلك ثناء وإعجاباً به، وأمثلة القدوة في ذلك بالنبي صلى الله عليه وسلم سبقت الإشارة إلى بعضها عند الحديث عن أهداف التبسم والضحك من أجل الإعجاب والتعجب، والإيناس والملاطفة، فعلى كل من المعلم والمتعلم أن يستوعب تلك المواقف ويمارسها.

٥- استخدام التبسم والضحك لزيادة درجة القرب النفسي بين المعلم والمتعلم، كما ورد في حديث جرير رضي الله عنه، وحديث عمر رضي الله عنه، المتقدمة، وغيرها؛ فالابتسامة الدائمة للمعلم الأول صلى الله عليه وسلم أذابت الحواجز النفسية فاستطاع الصحابة رضي الله عنهم أن يدخلوا عليه بلا مشقة، وأن يسألوه بكل أريحية، وهذا من أهم عوامل نجاح المعلم، فكلما كان قريباً إلى المتعلمين استطاع تحقيق أهدافه التعليمية بيسر وسهولة (العمرى، ١٤٣٤: ١٨٩)، وليكون قدوة للمتعلم لممارسة هذه القيمة، كما مارسها صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم في المواقف التي تمت الإشارة إليها في حديث علي بن أبي طالب رضي الله عنه، وحديث حديث أبي الدرداء رضي الله عنه.

٦- استخدام الضحك والتبسم في توفير المناخ المناسب للتعلم الذي يتطلب من المعلم مهارات جيدة لفظية وغير لفظية، وأهم المهارات غير اللفظية: تعبيرات الوجه، ومنها الضحك والتبسم، فتبسم المعلم حال دخول قاعة الدرس مع إلقاء السلام، وظهور البشاشة على وجهه، يدخل الطمأنينة والسرور والمتعة في نفوس المتعلمين، ويوفر لهم مناخاً تعليمياً رائعاً، كما يزيد في تحصيلهم، ويغرس في نفوسهم هذه القيمة، ويهيئهم لممارستها، وفي حديث عمر بن الخطاب رضي الله عنه وتناوبه مع جاره الأنصاري في طلب العلم نموذج واضح لتهيئة المناخ التعليمي؛ وفيه: «... فجئت الغلام، فقلت له: استأذن لعمر، فدخل، ثم رجع إلي، فقال: قد ذكرت لك له فصمت، فلما وليت منصرفاً إذ الغلام يدعوني، فقال: قد أذن لك رسول الله صلى الله عليه وسلم، فدخلت على رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى أن قال: «فتبسم رسول الله صلى الله عليه وسلم تبسمة أخرى، فجلست حين رأيته تبسم» (الطبراني، ١٤٠٥: ٢٦٢/٤)، فالحديث يدل دلالة صريحة على أن تبسم النبي صلى الله عليه وسلم قد هيئاً المناخ التعليمي المناسب،

الذي شعر به عمر رضي الله عنه وأكد به قوله: "فتبسم أخرى، فجلست حين رأيته تبسم"، فهذه الابتسامة النبوية المشرقة بعثت روح الطمأنينة في نفس عمر رضي الله عنه، وجعلته يطمئن للجلوس، ويستأنف الحديث، وعلى المعلم تقع مسؤولية تهيئة المتعلم للتعلم لتراتح نفسه، وينتفع بتلقي العلم، وليأخذ عن معلمه التطبيقات العملية لهذه القيمة. وخلاصة القول أن هذه التطبيقات التربوية لقيمة الضحك والتبسم يجب الاهتمام بها من قبل المعلم والمتعلم على السواء، لكي تحقق العملية التربوية والتعليمية أثرها في نفوس المتعلمين، وأخلاقهم، وسلوكهم.

خلاصة البحث وتوصياته:

- في ضوء ما سبق من جوانب البحث وما تضمنه من آيات القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة عن قيمة التبسم والضحك، وتطبيقاتها التربوية من قبل الأئمة، والمعلم، والمتعلم، خلص البحث إلى النتائج التالية:
- ١- أن التبسم والضحك قيمة مطلقة وردت أدلتها في القرآن الكريم، والسنة النبوية، وتمثلت أهدافها التربوية في التقرب إلى الله تعالى وطلب ثوابه، وإظهار الإعجاب والتعجب، والملاطفة والموافقة، والتنبيه على ما يستدعيه الموقف، والإناس والمؤانسة، واستمالة النفوس، والتأسي بالنبي صلى الله عليه وسلم في هذه القيمة التربوية.
 - ٢- أظهرت الأحاديث النبوية الواردة في البحث بجلاء عناية النبي صلى الله عليه وسلم بقيمة التبسم والضحك واستخدامه لها في تربيته وتعليمه وتوجيهاته، فقد كانت من أبرز وسائل التفاعل بين النبي صلى الله عليه وسلم، والصحابة رضي الله عنهم، لإيصال المعلومات والسلوك والاتجاهات، وكانت أكثر قدرة على توصيل الاتجاهات والمشاعر من اللغة اللفظية، وأكثر ثباتاً في الذاكرة، ولم يكن استخدامه صلى الله عليه وسلم لهذه القيمة حدتاً عارضاً في التربية والتعليم؛ بل كان عملاً مقصوداً؛ بدلالة كثرته وتنوعه، وتحقيق أثره على الصحابة رضي الله عنهم، الذي ظهر جلياً في حكايتهم له واهتمامهم بذكره في الحديث؛ وممارسته مما يدل على قوة تأثيره عليهم.
 - ٣- إمكانية تطبيق قيمة التبسم والضحك من قبل الوالدين في تربية أبنائهم؛ لتحقيق مجموعة من الأهداف لغرس هذه القيمة في نفوسهم؛ ومنها إيصال رسائل إيجابية للأبناء عن هذه القيمة كونها قريبة لله تعالى، وتأسيًا بالنبي المعلم صلى الله عليه وسلم في المقام الأول، بالإضافة إلى ما تغرسه في نفوسهم من مشاعر الفرح والسرور والتعجب والإعجاب، والإناس والملاطفة، وغيرها من الأغراض التي وردت في السنة النبوية، والعمل على تحويلها إلى سلوك عملي من قبل الوالدين بصفتها القدوة للأبناء.
 - ٤- أن تطبيق المعلم والمتعلم لقيمة التبسم والضحك يمكنهما من إيصال رسائل تعليمية إيجابية متعددة؛ معرفية، ووجدانية، وسلوكية، تغني عن ترديد عبارات الرضا والارتياح تجاه سلوك معين أو إجابة معينة، أو الفرح والسرور عند تحقيق إنجاز معين أو الغضب لتصرف ما، وغير ذلك من الانفعالات عند وجود مثيراتها، أو لتأكيد المعلم على صحة معلومة أدلى بها المتعلم من خلال ابتسامة موافقة يفهم منها المتعلم إقرار المعلم بصحة الإجابة، أو صحة التصرف العملي في موقف ما، أو رفض المعلم للسلوكيات الخطأ، أو العقوبة عليها، أو للثناء على المتعلم الذي يظهر تميزاً في مجال ما، بنظرة إعجاب و تقدير من المعلم مصحوبة بابتسامة تعلو محياه، يفهم منها المتعلم، أن ذلك ثناء عليه وإعجاب به، أو لزيادة درجة القرب النفسي بين المعلم والمتعلم، وتوفير المناخ المناسب للتعلم الذي يتطلب من المعلم، والمتعلم مهارات جيدة لفظية وغير لفظية.

التوصيات:

- ١- التركيز على الجانب التطبيقي لقيمة التبسم والضحك في التربية من قبل الوالدين والمعلم والمتعلم يغرس هذه القيمة في

- بناء الشخصية المسلمة من خلال زيادة الوعي بأهميتها، وأغراضها التربوية، وتمثلها واقعًا ملموسًا لتكون جزءًا من مهامهم التربوية؛ فالمرابي الحصيف هو الذي يستطيع أن يتغلّب على عواطفه، ويتسم حتى في أحلك المواقف كما كان يفعل النبي صلى الله عليه وسلم، وهكذا ينبغي أن يكون المتعلم، والوالدان.
- ٢- استحداث مقرر أساسي يسمى (مقرر القيم) يبدأ من أول مرحلة في السلم التعليمي، إلى نهايته، يتعلم من خلاله أبناء الأمة القيم التي جاء بها الإسلام، ومنها قيمة التبسم والضحك، على أن يراعى في إعداداته احتياجات المراحل العمرية المختلفة، ومتطلبات العصر، بما يعين الدارسين على فهم القيم وإدراكها، وتطبيقها في الحياة على بصيرة وبيئة من كتاب الله تعالى، وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم.
- ٣- نشر الوعي بأهمية القيم الإسلامية المستنبطة من القرآن الكريم، والسنة النبوية، وتحويلها إلى ممارسات سلوكية من خلال وسائل الإعلام المختلفة.

المصادر والمراجع

المصادر

القرآن الكريم

ابن أبي العز، صدر الدين محمد بن علاء الدين علي بن محمد، (١٤٢٦هـ). شرح العقيدة الطحاوية. تحقيق: جماعة من العلماء، تخريج: ناصر الدين الألباني، الناشر: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة (عن مطبوعة المكتب الإسلامي).
بن الأثير، مجد الدين أبو السعادات الشيباني (١٣٩٩هـ). النهاية في غريب الحديث والأثر. تحقيق: طاهر أحمد الزاوي - محمود محمد الطناحي، بيروت: المكتبة العلمية.

ابن بطل، أبو الحسن علي بن خلف (١٤٢٣هـ). شرح صحيح البخاري. تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، الرياض: مكتبة الرشد.
ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (١٣٧٩هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري. بيروت: دار المعرفة.
ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني (١٤٢١هـ). مسند الإمام أحمد بن حنبل. تحقيق: شعيب الأرنؤوط، وآخرون، مؤسسة الرسالة.

ابن رجب، زين الدين عبد الرحمن (١٤٢٤هـ). جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثاً من جوامع الكلم. تحقيق: محمد الأحدي أبو النور، الرياض: دار السلامة للطباعة والنشر.

ابن سعد، أبو عبد الله محمد بن سعد (١٩٦٨م). الطبقات الكبرى. تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار صادر.
ابن فارس، أحمد بن فارس الرازي (١٣٩٩هـ). معجم مقاييس اللغة. المحقق: عبد السلام محمد هارون، القاهرة: دار الفكر.
ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير (د.ت). تفسير القرآن العظيم. المحقق: محمد حسين شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية. ونسخة المحقق: سامي محمد سلامة (١٤٢٠هـ)، دار طيبة للنشر والتوزيع.

ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (د.ت). سنن ابن ماجه. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، المدينة المنورة: دار إحياء الكتب العربية.
ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي (١٤١٤هـ). لسان العرب. بيروت: دار صار.
ابن النجار، تقي الدين أبو البقاء محمد بن أحمد (١٤١٨هـ). شرح الكوكب المنير. المحقق: محمد الزحيلي ونزيه حماد، الرياض: مكتبة العبيكان.
أبونعيم، أحمد بن عبد الله بن أحمد الأصبهاني (١٣٩٤هـ). حلية الأولياء وطبقات الأصفياء. دار السعادة: مصر.
البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤٢٢هـ). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري. المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة.

البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤٠٩هـ). الأدب المفرد. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار البشائر الإسلامية.
البيزار، أبو بكر أحمد بن عمرو (٢٠٠٩م). مسند البزار المنشور باسم البحر الزخار. المحقق: عادل بن سعد، المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم.

البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود (١٤٠٣هـ). شرح السنة. تحقيق: شعيب الأرنؤوط - محمد زهير الشاويش، دمشق، بيروت: المكتب الإسلامي.

البيهقي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب (١٤٢١هـ). السنن الكبرى. حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلي، الرياض: مؤسسة الرسالة.

البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى (١٤٠٨هـ). الآداب. بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية.
الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة (١٣٩٥هـ). سنن الترمذي، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر، محمد فؤاد عبد الباقي، إبراهيم عطوة، مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.

الخطيب، أبو عبد الله محمد بن عبد الله (١٩٨٥). مشكاة المصابيح. تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، بيروت: المكتب الإسلامي.
الدارمي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل (١٤١٢هـ). مسند الدارمي المعروف بـ (سنن الدارمي). تحقيق: حسين سليم أسد الدارمي، المملكة العربية السعودية: دار المغني للنشر والتوزيع.

الزحاشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد (١٤٠٧هـ). الكشف عن حقائق غوامض التنزيل. بيروت: دار الكتاب العربي.
الصنعاني، محمد بن إسماعيل بن صلاح بن محمد الحسني (د.ت). سبل السلام. الناشر: دار الحديث.

الصَّلَافِي، علي مُجَدِّد (١٤٢٢ هـ). تبصير المؤمنين بفقہ النصر والتمكين في القرآن الكريم (أنواعه - شروطه وأسبابه - مراحل وأهدافه). مكتبة الصحابة: الشارقة - الإمارات، مكتبة التابعين: القاهرة.

الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب (١٤٠٥ هـ). مسند الشاميين. المحقق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، بيروت: مؤسسة الرسالة. الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب (د.ت) المعجم الكبير. المحقق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، القاهرة: مكتبة ابن تيمية. الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب (د.ت). المعجم الأوسط. المحقق: طارق بن عوض الله بن مُجَدِّد، عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، القاهرة: دار الحرمين.

العيني، أبو مُجَدِّد محمود بن أحمد بن موسى (د.ت). عمدة القاري شرح صحيح البخاري. بيروت: دار إحياء التراث العربي. القرطبي، أبو عبد الله مُجَدِّد بن أحمد (١٣٨٤ هـ). الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي. تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة: دار الكتب المصرية.

القسطلاي، أحمد بن مُجَدِّد بن أبي بكر (١٣٢٣ هـ). إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري. مصر: المطبعة الكبرى الأميرية. مجمع اللغة العربية بالقاهرة (د. ت). المعجم الوسيط. جمع (إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / مُجَدِّد النجار)، الناشر: دار الدعوة.

مسلم، ابن الحجاج القشيري (٢٠١٠ م). صحيح مسلم. الرياض: مكتبة دار السلام الرياض. المناوي، زين الدين مُجَدِّد (١٣٥٦ هـ). فيض القدير شرح الجامع الصغى. مصر: المكتبة التجارية الكبرى. النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب (١٤٢١ هـ). السنن الكبرى. حققه: حسن عبد المنعم شلي، بيروت: مؤسسة الرسالة. الهيثمي، أبو الحسن نور الدين علي بن أبي بكر (١٤١٤ هـ). مجمع الزوائد ومنبع الفوائد. المحقق: حسام الدين القدسي، القاهرة: مكتبة القدسي.

المراجع العربية: ابن بشار، أبو القاسم عبد الملك بن مُجَدِّد (١٤٢٠). أمالي ابن بشار. تحقيق: أحمد بن سليمان، الرياض: دار الوطن للنشر. الألباني، أبو عبد الرحمن مُجَدِّد ناصر الدين (١٤٢١ هـ). التوسل أنواعه وأحكامه. المحقق: مُجَدِّد عبد العباسي، الرياض: مكتبة المعارف. الألباني، أبو عبد الرحمن مُجَدِّد ناصر الدين (١٤٢٢ هـ). مُخْتَصَر صَحِيح الإمام البخاري. الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع. الألباني، أبو عبد الرحمن مُجَدِّد ناصر الدين (١٤١٥ هـ). سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها. الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

بشقة، سماح (٢٠١٠ م). أثر مهارة التواصل كمدخل للاندماج في الوضعية البنائية في ضوء ازدواجية اللغة، اللغة الأمازيغية نموذجاً (مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، الجزائر، ٢٠١٠ م، ص ٥٢١). الحقباني، تركي بن فايز (١٤٣٤ هـ). لغة الابتسام. الرياض: العبيكان. الحلو، فاطمة عرفات (١٤٢٩ هـ). الاتصال الصامت وتأثيره في الآخرين. دراسة قرآنية موضوعية، كلية أصول الدين، جامعة غزة الإسلامية، فلسطين).

الخطيب، مُجَدِّد شريف (١٤٢٧ هـ). لغة الجسم في السنة النبوية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن. خياط، مُجَدِّد جميل بن علي (١٤١٦ هـ - ١٩٦٩ م). المبادئ والقيم في التربية الإسلامية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى - مركز البحوث التربوية والنفسية.

ربايعة، أسامة جميل عبد الغني (١٤٣١ هـ). لغة الجسم في القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة، بقسم أصول الدين، كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

زواوي، أحمد بن عبد الفتاح (د.ت). شمائل الرسول صلى الله عليه وآله وسلم. الإسكندرية: دار القمة. السقاف، علوي بن عبد القادر (١٤٢٦ هـ). صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة. الناشر: الدرر السنية - دار الهجرة. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله (١٤٢٠ هـ). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. المحقق: عبد الرحمن بن معلا اللويحي، الناشر: مؤسسة الرسالة.

السلمي، عبد الرحيم بن صمايل العلياني: شرح العقيدة الواسطية، مصدر الكتاب: دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية،

<http://www.islamweb.net>

- الشلهوب، فؤاد بن عبدالعزيز (١٤١٧هـ). المعلم الأول. الرياض: دار القاسم.
- الشهري، محمد علي (١٤٣٠هـ): التربية الوجدانية وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية، بحث ماجستير غير منشور، كلية التربية جامعة أم القرى.
- صيام، محمود خالد حسني (١٤٣٧هـ). التبسم والضحك في السنة النبوية. دراسة موضوعية. رسالة ماجستير في الحديث وعلومه، كلية الأصول الدين، الجامعة الإسلامية، غزة.
- العثيمين، محمد بن صالح بن محمد (١٤٢٣هـ). تفسير الفاتحة والبقرة. المملكة العربية السعودية: دار ابن الجوزي.
- العكبري، عبد الله بن الحسين (د.ت). شرح ديوان المتنبي. تحقيق: مصطفى السقا، إبراهيم الأبياري، عبد الحفيظ شليبي، بيروت: دار المعرفة.
- علوان، فهمي محمد (د.ت). القيم الضرورية وتعاصر التشريع. الهيئة المصرية للكتاب.
- علي، محمد (٢٠١٠م). الضحك الطبيب الغائب. (مجلة الدواء، أغسطس، ٢٠١٠م، ع ١٠٤).
- العمرى، محمد بن عوض بن هاذل (١٤٣٤هـ). الدلالات التربوية لتعبيرات الوجه من خلال صحيح الإمام البخاري وتطبيقاتها التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية بكلية الدعوة وأصول الدين. الجامعة الإسلامية.
- الفارسي، عبداللطيف وآخرون (١٩٩٤م). معجم علوم التربية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح.
- الفتحي، محمد سعد (١٣٩٠هـ). النفس أمراضها و علاجه في الشريعة. القاهرة: مكتبة ومطبعة محمد علي.
- القحطاني، سعيد بن علي بن وهف (د.ت). عقيدة المسلم في ضوء الكتاب والسنة - المفهوم، والفضائل، والمعنى، والمقتضى، والأركان، والشروط، والنواقص، والنواقض. الرياض: مطبعة سفير.
- القصاص، مهدي محمد (٢٠٠٨م) علم الاجتماع العائلي. كلية الآداب، جامعة المنصورة.
- مطر، سيف الإسلام علي (١٤٠٦هـ). التغير الاجتماعي. الناشر: دار الوفاء.
- المراجع الأجنبية:

Freitas-Magalhães, A., & Castro, E. (2009). The Neuropsychophysiological construction of the human smile. In A. Freitas-Magalhães (Ed.), *Emotional expression: The brain and the face* (pp.1-18). Porto: University Fernando Pessoa Press. ISBN 978-989-643-034-4.

Kaiser, A. & Hancock. T (2003), Teaching Parents New Skills to Support their Young Children's Development. *Infants and Young Children* , 16(1), 9-21.

تصميم الإعلان الحديث في ضوء نظرية الحتمية القيمية. رؤية من داخل قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود

د. معجب بن عثمان الزهراني

أستاذ التربية الفنية المساعد

كلية التربية جامعة الملك سعود.

تصميم الإعلان الحديث في ضوء نظرية الحتمية القيمية رؤية من داخل قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود

د. معجب بن عثمان الزهراني

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى استعراض نظرية الحتمية القيمية في مجال الاتصال، ومعرفة مدى إمكانية تطبيقها في تصميم الإعلان الحديث، حيث نشأت هذه النظرية في الأصل في مجال الاتصال والإعلام. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام الجانب التحليلي من المنهج الوصفي، ومن النتائج التي خلص إليها هذا البحث أن التصميم يعد الواجهة الحقيقية للإعلان التي تمتلك القوة وتحدث التأثير على المتلقين، وبحسب الأبحاث السابقة فإن أغلب التصميمات الإعلانية الحديثة تقدم رسائل سلبية تؤثر على سلوك الإنسان، وأن الهدف الأساس من تصميم الإعلانات هو تحقيق غايات المعلنين دون مراعاة لقيم المجتمع وأخلاقه. ومن تلك النقطة جاءت نظرية الحتمية القيمية بوصفها أحد أهم الحلول التي تتولى الجانب التنظيري لتصميم الإعلان للخروج به من المأزق الخلقي، حيث إن تلك النظرية تبرز القيم العليا باعتبارها أساساً تبنى عليه عملية الاتصال بكاملها. وقد بُنيت تلك النظرية فلسفتها على أربعة مصادر هي: المصادر الدينية الإسلامية الممثلة في القرآن والتعليمات النبوية، والمصادر الفكرية العربية والإسلامية، والنظريات الفكرية الغربية المعاصرة، ونظريات الاتصال والإعلام الحديثة. وبما أن هذه النظرية في مجال الاتصال فهذا يعني إمكانية تطبيقها في مجال تصميم الإعلان الذي يعد أحد مجالات الاتصال الحديثة المؤثرة على الأفراد والمجتمعات. وقد تكون كليات التصميم والفنون والتربية الفنية في الجامعات من المراكز العلمية التي يمكنها تبني تلك النظرية، وإنتاج أعمال في مجال التصميم الإعلاني وفق تلك النظرية، على اعتبار أن الجامعات هي الحاضنة الأولى للنظريات العلمية، وعلى اعتبار أنها من أهم الأوعية المؤسسية التي تتبنى القيم العليا وتفعّلها وتنشئها على مستوى المجتمع الجامعي الصغير وعلى مستوى المجتمع الوطني الكبير.

كلمات مفتاحية: التصميم، التصميم الإعلاني، الحتمية، القيمية، نظرية الحتمية القيمية، الاتصال، الإعلان.

Design of Modern advertising in the light of the theory of Determinism Value Theory: A Vision from within the Department of Art Education, King Saud University

Abstract

This research aims to review Value Determinism Theory in the field of communication and knowledge of the extent of their applicability in the modern advertising design where this theory originated in the field of communication and information. To reach that goal the researcher used the analytical side of the descriptive approach. The results shows that visual design is the real face advertising, which owns power to influence the recipients. According to previous researches, most recent advertising designs provide negative messages which affect human behavior, and that the main objective of advertising design is to achieve the goals of advertisers without taking into account the values of society and ethics. From that point, value determinism theory value came here as one of the important solutions, which holds the theoretical aspect of advertising design out of the moral dilemma where the theory that stands out the highest values as a basis for the whole process of communication. For its philosophy, the theory adapts four sources: Islamic religious sources which are represented in the holy Quran and the Prophet's instructions, Arab/ Islamic intellectual, Western contemporary intellectual theories and theories of modern communication and media. Since this theory is in the field of communication, it means the possibility to apply it in the field of advertising design, which is a modern and influential area of communication on individuals and communities. Design art and art education colleges in universities can adopt value determinism theory to produce works in the field of advertising design according to that theory, on the grounds that the universities are the first incubators of scientific theories and considering them as one of the most important institutional key players who embrace the highest values to broadcast and activate them on the level of university community and at the level of the great national community.

Keywords: Design, advertising design, the inevitable, value, value determinism theory, communication, advertising

المقدمة:

لقد أصبح التداخل بين العلوم من سمات العصر الحديث خصوصاً في مجالات العلوم الإنسانية التي يمكن وصف مجالاتها بالتكاملية؛ حيث إن المجالات فيها لا يمكنها أن تنشأ وتتطور بمنعزل عن بقية المجالات التي قد يأتي البعض منها على شكل مؤثر مباشر في المجالات الأخرى، والبعض الآخر قد يكون تأثيره غير مباشر على اعتبار أن كل مجال قد يكون علماً مستقلاً له أهدافه وضوابطه الخاصة.

إن مجالات علمية مهمة ومحركة لحياتنا المعاصرة كالاتصال والتصميم الإعلاني والتربية تتداخل وتتقاطع بشكل يمكن ملاحظة تزايدها بشكل متتالٍ ومتواصلٍ حيث أن كلاً من هذه العلوم وإن كان له استقلاليتها الظاهرية إلا أنه في النهاية يمثل جزء من منظومة متكاملة تحتوي على مجموعته من العلوم التي يصعب الفصل بينها في كثير من الجوانب، حتى وإن أخذ كلاً منها مسماه الخاص إلا أنها في النهاية تمثل المؤثر والحرك حياة الناس في العصر الحديث.

ومن المؤكد أن نظريات الاتصال الفعالة تعد أحد الركائز المهمة التي يبنى عليها تصميم الإعلان الحديث من حيث التوجيه ومن حيث كفاءة التأثير، وفي المقابل فإن تلك التأثيرات من خلال التصور المنطقي سيكون لها حضورها الذي يصل إلى المجال التربوي والتركيب لشخصية الأفراد والجماعات داخل المجتمع الواحد؛ لذلك كان لزاماً الاهتمام والالتفات إلى هذه الساحة التي يشترك فيها كما سبق ذكره أكثر من علم ومجال.

وفي ظل النقص الحاد في الأطر النظرية ذات المرجعية العربية والإسلامية التي تستند عليها علوم الاتصال الحديثة التي يمثل الإعلان جزءاً بارزاً منها تأتي نظرية الحتمية القيمية للمفكر الجزائري عبد الرحمن عزي بوصفها إحدى النوافذ التي تظهر منها بوارق أمل في إنشاء منهجية رصينة تستند على إرث حضاري يُعَلِّب جانب القيم والأخلاق على ما سواها للإسهام الفعال في صناعة الاتصال الذي أصبح المحرك الأبرز لتوجيه المجتمعات والأفراد في العصر الحديث.

إن مبادئ المادية والواقعية والنفعية هي الأساس الذي تنطلق منها أغلب النظريات التي تحكم الاتصال والإعلام في هذا العصر، ولا شك أن الإعلان يعد من أبرز أوجه الاتصال التي تتخذ من المادية الأساس والمحرك الفعلي الذي تنطلق منه والذي تعود إليه في الوقت ذاته. إن الطغيان المادي الذي يهيمن على نظريات الاتصال أصبح - من خلال نتائجه الملموسة على مستوى الأفراد والجماعات - يعطي إشارات بوجود الالتفات إلى جوانب القيم العليا وإعطائها أولوية تليق بها. إن تلك النظريات التي تشمل: - على سبيل المثال لا الحصر - نظرية الاستخدام والإشباع، ونظرية التأثير المباشر، ونظرية التأثير التراكمي، ونظرية الرصاصة الإعلامية، ونظرية الحتمية التكنولوجية، هي في الأساس نظريات وُلدت لتبلي احتياجات محددة وتحقيق أهداف معينة يغلب عليها الطابع المادي الصرف الذي قد يكون من أحد أهدافه تذويب جميع الحضارات وقولبتها في إطارٍ محدد، قد تختلف بعض أوجهه ولكنه يبقى ذو اتجاهٍ واحدٍ يخدم الحضارة التي أنشأته ورعته.

ولعل ما أدى إلى انتشار النظريات الغربية في المجالات السوسولوجية وساعد على بروزها والمراهنة عليها هو تبنيها ودعمها ونشرها من جانب العمل المؤسسي، والمراهنة عليها من خلال العمل الجماعي المنظم والمحترف بالرغم من أنها نشأت من قبل أفراد. ولقد أعطى هذا النوع من العمل الجماعي المتخصص الفرصة لنشر تلك النظريات وتطبيقها في المجالات التي نشأت من أجلها، وبما يخدم الغرض المؤسسي الكبير الذي أوجدها في الأصل من أجل أهدافٍ محددة سلفاً. وهذا ما انساق إليه المجتمعات المعاصرة بأغلب أطيافها نظراً للتحكم الواضح لمالكي المال والإعلام في المجتمعات، ويبدو أن التصميم الإعلاني - كما سيظهر لاحقاً - كان له نصيب في فرض الهيمنة وتوجيه الأفراد والمجتمعات نحو الاستهلاك الشامل ونحو قولبة التوجهات المنفصلة عن التراث والهوية والقيم.

وفي مقابل ذلك نجد أن الحضارة العربية والإسلامية لديها إرث ثقافي غني في جوانب القيم والأخلاق قد تسهم بشكل ملموس في نظريات الاتصال والإعلان الحديث، حيث إن إسهام تلك الحضارة في علم الاتصال والإعلان الحديث محدود بشكل كبير.

لقد نشأت نظرية الحتمية القيمية لتسهم بطريقة أو بأخرى في هذا الجانب، ولكن نشأة النظرية بمفردها لن يحقق أي نجاحات مأمولة إذا لم تساندها أبحاث ودراسات تهتم بنقدها وتحليلها ومبحث إمكانيات تطبيقها. ومن هنا تحديدًا جاء هذا البحث إسهامًا بسيطًا في دعم الدراسات الموجهة لمعرفة أبعاد هذه النظرية، وأيضًا لمعرفة مدى إمكانية استخدام هذه النظرية وتطبيقها في جانب تصميم الإعلان الذي يحتاج بالفعل إلى إعادة النظر إليه، وجعله يركز على جوانب ومبادئ قيمة نحن بحاجة إليها في هذا العصر الذي أصبحت المادية والمتاجرة بكل شيء فيه تقريبًا هي السمة الواضحة للحياة العصرية.

مشكلة البحث

يتم ضمن تدريس الباحث لمقررات التصميم الإعلاني لمرحلي البكالوريوس والماجستير عرض نظريات الاتصال المختلفة ومناقشتها، تلك النظريات التي يمكن الانطلاق منها والبناء عليها لإنتاج إعلانات حديثة. ومن الملاحظ وبشكل جلي قلة المراجع العربية التي تهتم بهذا الجانب، فضلًا عن ركافة عديد من تلك المراجع عند تناولها النظري للأسس الفكرية التي من المفترض أن تُبنى عليها الإعلانات، وقد يكون ذلك ناتجًا عن ضعف مستوى الدراسات والأبحاث العربية التي تهتم بهذا الجانب وقتلتها، فضلًا عن احتمالية ضعف مستوى الترجمة لبعض المراجع.

كما أن الكتب التي تتحدث عن الأبعاد الفكرية التي يستند إليها تصميم الإعلانات العربية تتناول نظريات لم تنشأ في الأصل في المجتمعات العربية، وبالتالي فاحتمالية أن لا تكون مناسبة لتلك المجتمعات واردة، من تلك النقطة بدأ البحث عن نظريات عربية أو إسلامية يمكن الرجوع إليها بوصفها أطرًا فكرية يمكن اعتمادها لبناء تصميم إعلاني حديث يتناسب مع خصوصية المجتمعات العربية والإسلامية. ولقد برزت تلك المشكلة بشكل أوضح من خلال تدريس طلاب الدراسات العليا لتلك النظريات، حيث تمتد المناقشات لنقد النظريات التي يبنى عليها الإعلان وتحليلها ومعرفة إمكانيات كل منها، ولم يكن من ضمن تلك النظريات نظريات إسلامية أو عربية بالرغم من وجود دراسات تتناول التعاليم الإسلامية حول الإعلام والاتصال يمكن أن تستخدم في مجالات الإعلان، ولكن مع ذلك لا توجد نظريات تبني على منهجية علمية يكون أساسها إسلاميًا أو عربيًا.

ومن هنا بدأ الاهتمام والبحث عن نظريات ذات خلفية تنطلق من ذات المجتمع الذي نعيش فيه، وقد تم العثور مبدئيًا على نظرية الحتمية القيمية في مجال الاتصال والإعلام التي سوف يتم تناولها في هذا البحث؛ لمعرفة مدى إمكانية نقلها واستخدامها في مجال تصميم الإعلانات على اعتبار أنها النظرية التي نشأت من مفكرٍ يحمل هم ذاته ويعيش في المجتمع ذاته ويحمل الهوية ذاتها.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

- تحليل نظرية الحتمية القيمية في مجال الاتصال.
- معرفة مدى إمكانية تطبيقها في تصميم الإعلان الحديث؛ حيث إن هذه النظرية نشأت في الأصل في مجال الاتصال والإعلام.

تساؤلات البحث

يمكن تحديد تساؤلات البحث في التالي:

- ما نظرية الحتمية القيمية في مجال الاتصال؟
- إلى أي مدى يمكن تطبيق نظرية الحتمية القيمية في تصميم الإعلان الحديث؟

منهجية البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي Descriptive Approach في هذا البحث لأنه المنهج الملائم في مثل هذه الأبحاث، حيث إنه يتعامل مع نظرية معينة في مجال الإنسانيات؛ بهدف دراستها ومعرفة تفاصيلها من خلال: وصفها كما هي، وتحليلها بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف البحث.

ويعتد المنهج الوصفي من أكثر المناهج البحثية ملاءمة للدراسات الإنسانية لأنه عادةً يعني بالتقييم والوقوف على الحالة وتحليلها للخروج باستنتاجات مناسبة وصحيحة (عدس، ١٩٩٩)، وفي هذه الحالة سوف يتم جمع المعلومات عن نظرية الحتمية القيمية ووصفها وتقرير حالتها بشكل يؤدي إلى فهمها واستيعاب الظروف التي أدت إلى نشوئها في الأصل، والمؤثرات التي تحيط بها والتي لها دور في تطورها. كل ذلك يساعد في الإجابة عن إمكانية تطبيق تلك النظرية في مجالات فرعية مثل تصميم الإعلان أمودجاً أو مثلاً لعدد المجالات التي يمكن لهذه النظرية أن تسهم فيها.

فرضية البحث

من خلال الرؤية الشاملة والمبدئية يمكن اقتراح الفرضية التالية:

"بالرغم من أن نظرية الحتمية القيمية هي في الأصل في مجال الإعلام، إلا أنه يمكن تطبيق تلك النظرية في مجال تصميم الإعلان الحديث".

الخلفية النظرية للحتمية القيمية

تعد نظرية الحتمية القيمية (Value Determinism Theory) من النظريات الحديثة في الاتصال والإعلام وقد أوجدها المفكر العربي عبد الرحمن عزي؛ وحتى يمكن فهم تلك النظرية يلزم فهم الخلفية الثقافية والعلمية لمؤلفها لأن ذلك سيساعد بالتأكيد على استيعاب المنطلقات التي أثرت على وجود هذه النظرية.

ولد عبد الرحمن عزي عام (١٩٥٤م) في قرية بني ورثيلان شرق الجزائر، وتتميز هذه المنطقة بمحافظه أهلها حيث يُرى الأطفال على المبادئ الإسلامية وعلى حفظ القرآن الكريم (لونيس، ٢٠١١). تلك النشأة المحافظة التي نشأها عبد الرحمن عزي أثرت في شخصيته وفي إنتاجه العلمي كما سيتضح لاحقاً في هذا البحث. انتقل بعد ذلك إلى البلدة ليكمل دراسته الثانوية ثم الجامعية لاحقاً، وقد حصل على ليسانس في الصحافة من جامعة الجزائر عام (١٩٧٧م)، كما عمل محرراً في جريدة الشعب اليومية، انتقل بعد ذلك إلى الولايات المتحدة الأمريكية التي حصل منها على شهادة الماجستير في الصحافة عام (١٩٨٠) ثم على شهادة الدكتوراه في الإعلام عام (١٩٨٥) من جامعة نورث تكسس. وفي آخر ثلاث سنوات من مرحلة الدكتوراه عمل مدرساً في الجامعة ذاتها التي كان يدرس فيها لتضيف إلى خبراته المعرفية الشيء الكثير (أوصيف، ٢٠١٣). ثم عاد بعد ذلك إلى جامعة الجزائر ليعمل أستاذاً للإعلام والاتصال لمدة (١١) عاماً، انتقل بعدها إلى الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ليعمل أستاذاً بقسم الاتصال لمدة ثلاث سنوات. بعد ذلك عمل في جامعة الملك سعود بالرياض أستاذاً للاتصال بقسم الإعلام لمدة أربع سنوات ثم أستاذاً بقسم الاتصال الجماهيري بجامعة الإمارات لمدة أربع سنوات. في عام (٢٠٠٦) انتقل إلى جامعة الشارقة ليعمل أستاذاً بكلية الاتصال في تلك

الجامعة (بوعلي، ٢٠١٣). إن هذه الخبرات العلمية والعملية بكل مراحلها أثّرت الجانب الفكري لعبد الرحمن عزي إلا أن المرحلة الأهم التي أسهمت في تشكيل نظرية الحتمية القيمية هي مرحلة الدراسة والمقارنة المتأنية لنظريات الاتصال التي امتدت من فترة بقائه للدراسة في جامعة نورث تكسس واستمرت إلى الفترة التي عاد فيها إلى جامعة الجزائر أستاذًا للاتصال والإعلام التي كان من نتائجها إعادة التفكير في النظريات الغربية التي درسها ومحاولة فهمها فهمًا عميقًا شاملًا بغرض التحليل والنقد المبني على منهجية علمية متأنية.

نشأة نظرية الحتمية القيمية:

إن دراسة عبدالرحمن عزي لنظريات الاتصال الغربية وفحصها بشكلٍ دقيقٍ في مرحلة دراسته في أمريكا بوصفها نظرية تدفق الاتصال Flow of Communication والواقعية العملية الأمريكية American Pragmatism والاستخدام والإشباع وغيرها من النظريات جعلته يخرج باستنتاج مفاده أن تلك النظريات قد تساعد على تفسير بعض جزئيات الاتصال ولكنها لا تتضمن الأبعاد الفكرية والفلسفية للاتصال؛ لذلك ومن خلال نصيحة أستاذه فان دايك Vandyck قام كما يذكر بدراسة الأبعاد الفكرية والنظرية والفلسفية والاجتماعية في التعامل مع الاتصال بوصفها ظاهرة متعددة الأبعاد ودراستها من الداخل لاستيعابها بشكلٍ أعمقٍ وأدقٍ (عزي، ٢٠٠٣).

إن العودة إلى أرض الوطن بعد مرحلة التعلم والتعليم في الغرب أعطى لعبد الرحمن عزي فترة مقارنة علمية بين نظريات الاتصال قادته في النهاية إلى العودة إلى البحث في التراث العربي والإسلامي ليقينه أنه لم يجد كل ما يبحث عنه في النظريات الغربية التي درسها في ذلك المجال، يقول عزي (٢٠٠٣) عن هذه المرحلة "إن عودتي المؤقتة إلى الجزائر جعلتني أستقل تدريجيًا عن البنية النظرية الاجتماعية الغربية ولكن أدواتها ظلت حاضرة في مقاربتني لهذا المحيط المستجد رغمًا عني، ولقد مكنتني تلك الأدوات من أن أنظر إلى الذات والثقافة من زاوية خارجية، وكأني اكتشفت هذه الذات من جديد فكان ذلك حافزًا أساسيًا في النيش في التراث".

إنَّ الدراسات التي قام بها عبد الرحمن عزي في مجالات الاتصال والإعلام التي تجاوزت (٥٠) دراسةً وبجهدًا وكذلك المنهجية النقدية والعقلية المقارنة التي كان يسير ضمنها جعلته يعيد النظر مرات عديدة في النظريات العلمية المتعلقة بموضوع الاتصال التي تلقاها خلال مسيرته العلمية والتعليمية، ولم تكن نظرية الحتمية القيمية وليدة اللحظة بل جاءت متوجة لرحلة طويلة من البحث والدراسة العميقة الجادة في الإرث الإسلامي وفي النظريات الحديثة في مجال الاتصال والمقارنة بينهما. وكان التبلور الأولي ذو الملامح الواضحة لنظريته قد ظهر بدايةً في كتابه الذي كان يحمل عنوان "الفكر الاجتماعي المعاصر والظاهرة الإعلامية الاتصالية، بعض الأبعاد الحضارية" الذي صدر عام (١٩٨٥) في الجزائر (هماش، ٢٠١٤).

إن أفكار عزي التي أسس من خلالها نظريته لم تأت بشكلٍ منفردٍ ومنعزلٍ عن بقية المؤثرات التي مر بها في مراحل حياته وفي محطاته العلمية والفكرية، ولكنها في النهاية جاءت بشكلٍ تكاملي وتفاعلي كل مؤثر فيها كان له دورٌ في دفع تلك النظرية للبروز منذ منتصف الثمانينيات وعلى ذلك فإن نظريته قامت على مبدأ الكلية الذي يعتمد على التكامل بين الأجزاء (أضواء، ٢٠١٣).

لقد كان الظهور الأولي لنظرية الحتمية القيمية مع ظهور الكتاب الذي تمت الإشارة إليه سابقًا حول الظاهرة الإعلامية الاتصالية الذي كان الانتماء الحضاري للكتاب واضحًا ومحركًا حول تكون النظرية، إلا أن البحث الذي أجراه

عزي والذي قارن وعارض فيه نظرية الحتمية التكنولوجية لمارشال ماكلوهان برزت فيه ملامح نظريته الجديدة حول الاتصال بشكلٍ جليٍّ وحمل تفصيلاتٍ أكثر (لونيس، ٢٠١١).

وبالرغم من أن نظرية الحتمية القيمة مرت بعددٍ من المراحل والتطورات التي قادتها إلى الظهور فإن المؤكد أن تلك النظرية في مجال الاتصال هي وليدة جهدٍ وبحثٍ امتدَّ لسنوات عديدة، تضافرت فيه جهود البحث العلمي المنهج مع سعة التفكير الذي قاد عزي إلى إظهار هذه النظرية، مع وجود محطة مهمة في هذا الجانب وهي مرحلة التقاء هذه النظرية مع بعض المتخصصين والمهتمين بمجالات الاتصال الإعلامي الذين كان لهم دورٌ بشكلٍ أو بآخر في إثارة النقاشات وإيراد بعض الملاحظات لتطوير تلك النظرية.

محتوى نظرية الحتمية القيمة:

من الأجدى عند تناول محتوى نظرية الحتمية القيمة ومفاهيمها الالتفات إلى المرتكزات التي بناءً عليها قامت هذه النظرية؛ لأن ذلك من شأنه أن يقارب بين واقع تلك النظرية وبين أصولها التي تعمل بوصفها إطاراً مرجعياً يمكن من خلاله التحليل والتدقيق بشكلٍ من المؤمل لنتائجه أن تكون أقرب إلى الواقع.

إن الأنساق الفكرية التي تسير هذه النظرية وفقها تعتمد على مجموعة من المصادر التي بُنيت عليها نمطها القائم حالياً والتي تعود إلى المكونات التالية:

- ١- المصادر الدينية الإسلامية.
 - ٢- المصادر التراثية والفكرية العربية والإسلامية.
 - ٣- النظريات الفكرية الفلسفية والاجتماعية الغربية المعاصرة.
 - ٤- نظريات المعرفة Epistemology المتعلقة بالاتصال والإعلام الحديث (بوعلي، ٢٠١٣).
- ١- المصادر الدينية الإسلامية:

فيما يتعلق بالمصادر الدينية الإسلامية نجد أن هناك ملامح راسخة لتواجدها في البناء الهيكلي والظاهري لتلك النظرية، حيث أكد مؤسس هذه النظرية في أكثر من مناسبة وموضع أن هناك اعتماداً كبيراً على ما جاء في القرآن الكريم وسنة الرسول ﷺ من تعاليم وقيم تمت الاستفادة منها لتأسيس نظرية معرفية تعتمد في الأساس على القيم والمبادئ الخلقية. وفي هذا السياق يذكر د. موهوبي (٢٠١٥) أن نشأة الاتصال القيمي قد ظهرت منذ فجر الإسلام وقد اتضح ذلك بشكلٍ جليٍّ من خلال القرآن الكريم حيث يقول الله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا﴾. وقد تكون هذه الآية وبشكلٍ مباشرٍ وصريحٍ من أوائل المحركات في الثقافة الإسلامية التي تدعو إلى إنشاء نمط تواصلٍ مبني على القيم العليا لربطها بين العقيدة (تقوى الله) وبين القيم والاخلاق في الحياة اليومية ومنها مسألة التواصل (قولوا قولاً سديداً).

كما أن آية أخرى تسير في السياق ذاته وتؤكد على مبدأ قيمي في التواصل يقول الله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ﴾. إن ربطاً بهذا المستوى العالي في القرآن الكريم بين المعتقد والتواصل والتعامل اليومي قد انتبه إليه مؤسس نظرية الحتمية القيمة، إضافة إلى ما تحفل به السنة النبوية من مواقف وأحداث عن النبي كان فيها الرسول ﷺ المثال الأفضل في عمليات التواصل والاتصال التي كان يغلب عليها الجانب القيمي والخلقي حتى عند التواصل مع خصومة، وظلت المبادئ والقيم تمثل الحضور الأبرز في

مواقفه، كل ذلك جعل من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة أحد أهم المصادر التي اعتمد عليها مؤسس النظرية لتكون منطلقاً قيمياً يؤدي الدور البارز في تكون تلك النظرية واستمراريتها.

٢- المصادر التراثية والفكرية العربية والإسلامية.

المكون الثاني من مكونات نشأة نظرية الحتمية القيمية هي المصادر التراثية والفكرية العربية والإسلامية، ويمكن تقسيم هذا المكون إلى قسمين متميزين تاريخياً بالرغم من التقائهما فكرياً في عديد من الجوانب حيث إن هذا المكون أو هذه المصادر قد تأخذ إطاراً تراثياً والآخر حديثاً على اعتبار التقسيم من حيث النشأة الزمنية لكل منهما.

الجانب التراثي يمكن تمثيله بمؤلفات وأفكار كل من ابن القيم الجوزية، والإمام الغزالي اللذين أثرا فكرياً في آراء مؤسس النظرية إلا أن التأثير الأكبر على مؤسس النظرية جاء من العالم والمفكر المسلم ابن خلدون الذي مثل الخلفية الاجتماعية الرصينة للنظرية (زواقة، ٢٠١٣)، أمّا الجانب الثاني الذي يمثل المصادر الفكرية العربية والإسلامية فهو الجانب الحديث ضمن هذا السياق الذي أثر على نشأة النظرية من خلال مؤسسها، ويمكن الإشارة إلى التأثيرات الفكرية التي تم تأسيس نظرية الحتمية القيمية عليها ولو بشكل جزئي مثل أفكار: الحسين الورتلاني عالم الدين الجزائري، وبديع الزمان النورسي العالم الكردي الذي يعد من علماء الإصلاح الاجتماعي والديني الحديث، إلا أن التأثير الأهم والأبرز الذي أثر على عبدالرحمن عزي في تكوين هذه النظرية هو المفكر مالك بن نبي العالم الجزائري الذي يعد امتداداً لمدرسة ابن خلدون الفكرية (موهوبي، ٢٠١٥). إن تأثيرات فكر مالك بن نبي حول الإشكاليات الحضارية وحول أساليب النهضة والإصلاح المتعلقة بالحضارة الإسلامية قد أخذت مساحات ليست بالقليلة من حجم المؤثرات التي بُنيت عليها هذه النظرية المعاصرة، على اعتبار الأهمية الواضحة لأفكار مالك بن نبي الإصلاحية والمعرفية في التراث الإسلامي.

٣- النظريات الفكرية الفلسفية والاجتماعية الغربية المعاصرة:

أمّا المكون الثالث من مكونات نشأة نظرية الحتمية القيمية والمرتبطة بالنظريات الفكرية الفلسفية والاجتماعية الغربية المعاصرة، فقد كان له حضور من حيث الأدوات ومن حيث المنهجية العلمية التي استفاد منها كثيراً مؤسس النظرية الحتمية القيمية على اعتبار أن تلك النظريات الفكرية الغربية قامت وفق تسلسل منهجي علمي، وقد استفادت النظرية القيمية كما يذكر عزي (٢٠١٥) من الأدوات المنهجية التي ولّدها النظريات الفكرية والاجتماعية والاتصالية الغربية الحديثة.

إنّ نظريات كالبنوية والظاهرانية والتفاعلات الرمزية كان لها كبير الأثر في نشوء النظرية القيمية لا باعتبارها الأساس الفكري الذي قامت عليه، ولكن باعتبارها تملك أدوات بحثية متطورة أمكن تطويعها وتوظيفها في نظرية قد تكون مختلفة بشكل جذري عن تلك النظريات الغربية الحديثة. ويمكن ملاحظة أن العلوم المعاصرة بدأت تتداخل بشكل جلي، وبالتالي فإن نشوء نظرية علمية أو معرفية يكون في الغالب نتيجة تداخل وتلاقح عددٍ من النظريات التي تولد نظرية جديدة، وهذا ما حصل مع نظرية الحتمية القيمية التي تأثرت بالتأكيد بعددٍ من النظريات الفكرية والفلسفية الغربية الحديثة حتى وإن كان ذلك التأثير من باب تطويع الأدوات والاستفادة من المنهجية المقتنة التي تتبعها تلك النظريات الغربية، وإذا ما عدنا إلى الأفكار الفلسفية الأساسية لنظريات البنوية والظاهرانية والتفاعلات الرمزية نجد أنها قد لا تتوافق مع النظرية القيمية فكراً ومنطلقاتٍ ولكنها قد تتفق معها من حيث البناء العلمي ومن حيث الأدوات المعرفية التي تم تطويعها واستخدامها وفق نسقٍ منهج.

٤- نظريات المعرفة Epistemology المتعلقة بالاتصال والإعلام الحديث.

إن نظرية الحتمية القيمية بوصفها نظرية اتصال معاصرة لم يكن لها أن تولد في الفراغ ولا منه ولكنها نتيجة سلسله متصله من النظريات في علم الاتصال والتواصل والإعلام، ولكن هذه النظرية ربما اتخذت لها مساراً خاصاً نتيجة حاجة واضحة لها، أو قد تكون نتيجة ردة فعل لنمطٍ سائد من نظريات الاتصال التي وصلت لحدود نهبت إلى ضرورة الالتفات إلى جوانب أغفلتها تلك النظريات السابقة.

إن استعراضاً سريعاً وموجزاً لنظريات الاتصال الحديثة قد يساعد على فهم الفقرة السابقة بشكلٍ أكثر وضوحاً وقد يرتب الصورة المجزأة ويعطي فهماً أعمق في هذا الجانب.

إن نظريات الاتصال والتواصل الحديثة يمكن أخذها باعتبارها أمثلة بحكم تواجدها القوي في الساحة وبحكم انتشارها وشهرتها ومنها:

- نظرية المجتمع الجماهيري Mass Society Theory التي تعد من أوائل نظريات الاتصال التي ظهرت في بدايات القرن العشرين حيث كان الاهتمام بالحرية الشخصية مطلباً ملحاً وانتقل فيه المجتمع من مجتمعٍ بسيطٍ إلى مجتمعٍ أكثر تعقيداً وازداد فيه التفكك الاجتماعي؛ مما أسهم في تكريس العزلة الفردية (مكاوي، ٢٠٠٠م). وبدأت تلك النظرية في مخاطبة المجتمع على هذا الأساس على اعتبار أن الأشخاص هم جماهير متعددة داخل المجتمع الواحد.
- نظرية الواقعية الأمريكية American Pragmatism وهي نظرية تعكس وتكرس في الوقت ذاته مبدأ المادية حيث إن هذه النظرية تتخذ من عملية الاتصال وسيلة نافذة التأثير لغرض دعم نفوذ رجال الأعمال وهيمنتهم على المجتمع ونشر ثقافة الواقع دون الالتفات إلى الإرث الثقافي والتاريخي للمجتمع (مكاوي، ٢٠٠٩).
- النظرية الاشتراكية Communist Theory وهي نظرية أيديولوجية قامت على أفكار كارلس ماركس التي تدعو إلى تسيير الناس من خلال التحكم بأفكارهم، وتلك النظرية تؤكد على أن الهدف الأساسي من الاتصال والإعلام هو إنتاج جماهير من العاملين وتطويع المعلومات التي يتم بثها إليهم لهذا الغرض (Suresh, 2003).
- نظرية الرصاصة السحرية Magic Bullet Theory وتسمى أيضاً بنظرية الحقنة تحت الجلد Hypodermic Needle، وهذه النظرية تعد الرسائل الموجهة إلى الجماهير عبر وسائل الاتصال والإعلام كالرصاصة في قوتها أو كالحقنة الوريدية في تأثيرها المباشر. وتري هذه النظرية أن دور المتلقين سلبي حيث إنهم يتلقون الرسائل المحملة بالأفكار ويتقبلونها بفعل النفوذ والقدرة التي تحملها وسائل الاتصال والإعلام (الهيبي، ٢٠٠٦).
- نظرية الاستخدامات والإشباع Uses and Gratification Theory أطلقت هذه النظرية عام (١٩٧٠) لتعزيز إشباع الحاجات لدى الناس وذلك من خلال إتاحة الفرصة للجمهور باستخدام ما يرغبون به من وسائل الإعلام والاتصال (Suresh, 2003)، كما أن هذه النظرية تؤكد على أن الجمهور لا بد أن يشارك في عملية الاتصال بدرجة كبيرة لأنه هو المستهدف من عملية الاتصال ذاتها، وترتكز هذه النظرية على النفعية Utilitarianism في تعاملها مع المتلقين بما يسهل إشباع الرغبات الذاتية.
- نظرية دوامة الصمت Spiral of Silence Theory تركز هذه النظرية التي تم اكتشافها عام (١٩٧٤) على أهمية تكوين الرأي العام لأي مجتمع من خلال وسائل الإعلام والاتصال (نجم، ٢٠١١)، ومن خلال تلك النظرية فإن وسائل الإعلام والاتصال إذا تبنت فكرة معينة فإنها تستطيع إقناع الرأي العام بها؛ وذلك ببث كل ما يدعم تلك الأفكار لفترة زمنية محددة حتى يتم الاقتناع بها وتبنيها من قبل الناس، وتكون النتيجة أن الأفراد يتحركون في الاتجاه

الذي ترسمه لهم وسائل الاتصال والإعلام، وبالتالي فإنهم ينساقون بآرائهم وأفكارهم بل وحتى مشاعرهم باتجاه محدد، ومن ذلك جاء مسماها الذي يدل على الغرض والهيمنة.

- نظرية ترتيب الأولويات Agenda Setting وتستخدم هذه النظرية الإمكانيات الهائلة لوسائل الاتصال والإعلام للتأثير على المتلقين وذلك بتكوين الرأي العام للمجتمعات من خلال وسائل الإعلام والاتصال (Suresh, 2003)، إن هذه النظرية لا تستخدم وسائل الاتصال والإعلام لنقل حدث معين بل هي تستخدم الأحداث لغرض أجندتها وفق أولويات محددة وذلك بالتأثير الذهني على المتلقين من خلال اختيار الكلمات المناسبة وترتيبها وفقاً للأجندة المحددة.

- نظرية تحليل الإطار Frame Analysis Theory، تركز هذه النظرية على نقطة معينة أو موضوع محدد داخل حدث أكبر وتقدمه بصيغة يظهر من خلالها أنه هو الأهم في هذا الحدث. إن الدلالات الكبرى للأحداث بناءً على هذه النظرية يتم تجاهلها وذلك بالتركيز على الحدث الذي تم تأطيره وتقديمه بلغة تعطي له الحضور الأهم لدى المتلقين (Ahlem, 2014). إن نظرية تحليل الإطار تعتمد على الدراسات القبلية لظروف تأثير الرسالة على المتلقين ومن بعد ذلك تبنى تقديم رسائلها المستقبلية وفق نظام "وضع الأطر حول مواضيع معينة وقضايا معينة" من خلال أحداث أكبر.

- نظرية الحتمية التكنولوجية Technological Determinism Theory تعد هذه النظرية من النظريات الحديثة التي تبرز سيطرة التكنولوجيا على حياة الناس، وبذلك ذهب هذه النظرية إلى إهمال رسالة الاتصال والإعلام ومضمونها، والتركيز على وسائل الاتصال التي تخضع للتكنولوجيا الحديثة، كما ترى نظرية الحتمية التكنولوجية أن طبيعة وسائل الاتصال والإعلام الحديثة المدعومة بالتكنولوجيا بصفة خاصة تسهم في تشكيل المجتمعات المعاصرة أكثر مما يشكلها المضمون والمحتوى (فؤاد، ٢٠١٤).

إن جميع تلك النظريات في مجال الاتصال والإعلام قد أفادت في تكوين نظرية الحتمية القيمية، وقد تكون الفائدة الأكبر في المنهجية العلمية التي تسير وفقها تلك النظريات، وفي الأدوات المعرفية التي تستخدمها، وقد تكون في نقد بعض تلك النظريات بشكل علمي وتأسيس ما يناقضها، وقد اتضح ذلك بشكل واضح من خلال الأهداف التي تتبناها نظرية الحتمية القيمية.

مفهوم نظرية الحتمية القيمية:

تعد نظرية الحتمية القيمية في الاتصال من النظريات المعاصرة، وماتزال هذه النظرية في مرحلة التطوير والتعديل، لكن مفهومها العام مر في طور التأسيس بعددٍ من المراحل، ليس فقط من حيث الرؤية والأهداف العامة، بل من حيث آليات التطبيق، ومن حيث الأهداف الفرعية، وقد يكون من المجدي عند تعريف النظرية الالتفات في الأصل إلى عنوانها الذي يتكون من: الحتمية، والقيمية، والاتصال.

عند أخذ الجزء الأول "الحتمية" Determinism نجد أنه يعني في هذا المجال بالتحديد: اعتبار المتغير المستقل هو المحور الأساس الذي يفسر أو يساعد في فهم أي ظاهرة على أن يكون متغيراً واحداً (بوعلي، ٢٠١٣). وفي هذه النظرية تعد القيمة هي المتغير أما الظاهرة العامة فهي الاتصال، ومن هذا المنطلق يمكن فهم أن أي عنصر في مجال الاتصال لابد أن يدور حول المحور الأساس وهو القيمية، وبالتالي يمكن الحكم على تلك العناصر من خلال مدى انسجامها مع ذلك المحور الرئيس ومدى ارتباطها به.

أما الجزء الثاني المكون لعنوان النظرية فإننا نجد كلمة "القيمية" وهي كلمة مشتقة من القيمة "Value" والمفهوم العام للقيمية في هذه النظرية يدل على الارتقاء والسمو المتعلق بسلوك الإنسان وروحته وعقله (بوعلي، ٢٠١٣). إلا أن النظرة الأكثر عمقاً لمفهوم القيمية الأعلى لدى عبد الرحمن عزي تكون مرتبطة بالدين الإسلامي حيث قول الله تعالى ((ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ)) (يوسف، ٤٠) وقوله تعالى ((فِيهَا كُتِبَ قِيمَةُ)) (٣، البينة) (بوعلي، ٢٠١٣). وإذا ما طبقنا المنهجية التي يسير مؤسس النظرية وفقها في هذا الجانب لوجدنا في مفهوم القيمية أن الدين يمثل المحور الأساس في الظاهرة القيمية؛ وبالتالي فإن القيم تكون في أفضل حالتها عند اقترابها وانسجامها مع المحور الأساس الذي يمثله الدين في هذه الحالة.

ثم يأتي الجزء الثالث المكون لعنوان النظرية وهو "الاتصال" Communication وهي عملية شاملة تعني التفاعل والتواصل الذي يتم بين مؤثر ومتأثر لإيصال رسالة من خلال وسيلة معينة، وقد تنوعت وتعددت وسائل الاتصال في هذا العصر لتشمل الوسائل التقليدية والحديثة، إن وسائل الاتصال في العصر الحديث كالصحف والمجلات والإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي وجميع وسائل الاتصال المتاحة صارت تمثل الأساس في تكوين ثقافة المجتمعات المعاصرة وتوجهاتها (بوعلي، ٢٠١٣).

وفي عصرنا الحاضر أصبحت وسائل الاتصال أداة مهمة للتأثير في تشكيل سلوكيات الناس وتوجهاتهم وحتى تكوين عقلياتهم ومعارفهم التي في النهاية تخدم أهدافاً معينة مبنية سلفاً؛ ولذلك أصبحت وسائل الاتصال أحد المحركات التي تعمل وتؤثر وتكون وتشكل ماهية المجتمعات؛ ولهذا كان الالتفات لها واضحاً في هذه النظرية حيث إن الاتصال في حد ذاته يشتمل أدوات ووسائل متنوعة، ويجب أن يخدم القيم، وأن يسهم في تشكيل مجتمعات تحمل قيماً عالية كما تهدف إليه هذه النظرية.

من خلال ما سبق يمكن النظر إلى مفهوم الحتمية القيمية في الاتصال أنها "الارتكاز الواعي على القيم وجعلها المحرك الإيجابي الذي تتم من خلاله عملية الاتصال باستخدام أي وسيلة اتصال تقليدية أو حديثة، بحيث يكون ما ينشر ويثبت ضمن إطار القيم الإيجابية، وبالتالي فإن المخرجات المفترضة ستكون إيجابية بالمفهوم القيمي؛ مما يشكل مجتمعات تتسم بمزيج من التماسك والسوية.

الاتصال البصري وتصميم الإعلان

مثّل الاتصال البصري وما زال جزءاً مهماً من مراحل التطور الحضاري للإنسان، وقد بدأ الاتصال البصري منذ ما قبل التاريخ حين رسم الإنسان الأول على جدران الكهوف عديداً من العلامات والرموز التي كان لحضورها معنا تواصلية في ذلك الزمن. إن الاتصال البصري لم يكن بديلاً للاتصال اللفظي ولكنه كان مسانداً وداعماً له في المجالات التي تخصّه والتي كان الإنسان الأول في حاجة لها لارتباطها بشكل مباشر بحياته اليومية حين كانت عملية التواصل والاتصال سهلة وبسيطة في محيط بيئته الضيقة القريبة، ولكنها تحمل عديداً من الصعوبات وخصوصاً إذا كان الاتصال لجهات بعيدة.

إنّ الاتصال البصري يعد وسيلة فاعلة في عملية نقل الأفكار والمعلومات بالطرق التي يمكن إدراكها بصرياً والتفاعل معها، ويتم الاتصال البصري من خلال الأشكال حيث يعتمد عليها في عملية التواصل. وتشمل عملية الاتصال البصري عدة مجالات منها: الطباعة، والرسم، والتصميم الجرافيكي، والرسوم التوضيحية، والتلوين، وتصميم الإعلانات، وقد تم اكتشاف مدى قوة الاتصال البصري وتأثيره في عمليات الإخبار والتثقيف والإقناع من خلال التطور المعرفي وخبرة الإنسان.

إن العلاقة بين علوم الاتصال وتصميم الإعلانات تزداد بتزايد الحاجة الواقعية لهذين المجالين المهمين في هذا العصر بشكل خاص حيث أصبحت الصورة والشكل معًا يمثلان وسيلة فاعلة في إيصال الرسائل للمتلقي المستهدف وجذبه، وتكوين رغباته، وتحفيزه، وكذلك تكوين التوجهات الإنسانية القصيرة منها والاستراتيجية، وذلك باستخدام التزاوج الذي يتم بين علوم الاتصال والتصميم، مشتملة أبحاث التسويق والإبداع وحل المشكلات والتقنيات الحديثة المرتبطة بالاتصال.

تصميم الإعلان الحديث

إن التطرق لتصميم الإعلان الحديث يتضمن جانبين مهمين يعدان المكون الحقيقي للإعلان وهما: شكل الإعلان Form الذي يعد المكون الأساسي للهيئة الشكلية لتصميم الإعلان Physical Features، ومحتوى الإعلان Content، وكلا الجانبين يساند كل منهما الآخر لإيصال رسالة الإعلان التي تعد الهدف الأساسي من وجود الإعلان ذاته، إن الشكل والمحتوى في تصميم الإعلان يعدان المفتاح الحقيقي لنجاح رسالة الإعلان وإيصال الهدف الذي تم تصميم الإعلان وفقاً له؛ لذلك جاء اهتمام المتخصصين في مجال الإعلانات بموضوع التصميم واعتباره البوابة التي يتم الدخول منها إلى عالم الإعلان.

لقد اهتم المتخصصون في صناعة تصميم الإعلان الحديث بإظهار ذلك الإعلان بصورة تحدث أكبر الأثر وأسرع؛ ولذلك كان هناك التفات واضح من صنّاع الإعلان إلى كل الوسائل المعينة على ذلك ابتداءً من النظريات المعرفية والعلمية المتعلقة بالإنسان، وصولاً إلى التكنولوجيا الحديثة التي يتم من خلالها إظهار الإعلان وإبرازه والاستفادة من جميع الأبحاث العلمية والنظريات في تلك السياقات.

إن تصميم الإعلان الحديث ومن خلال الدراسات والأبحاث والمقارنات يسير في بنائه وتشكيله وإخراجه ضمن أولويات الحاجة Need لدى الإنسان التي بدورها تتألف من ثلاثة مقومات أساسية هي: الحاجة النفعية، والحاجة الرمزية، والحاجة الجمالية، والحاجة النفعية هي المتعلقة ببقاء الإنسان واستمراره كالأكل والشراب والتكاثر والحماية والأمن، والحاجات الرمزية هي المتعلقة بالإحساس بالهوية والذات ضمن علاقة الذات بكيانها المفرد أو ضمن علاقتها بالمحيط والمجتمع والطبيعة، أمّا الحاجات الجمالية فهي حاجة الإنسان للإحساس بالاستمتاع واللذة (عبدالله، ٢٠١٠).

إن تصميم إعلان حول منتج غذائي معين وفق ذلك المسار يراعي مقومات الحاجات الإنسانية الثلاثة ويبرزها من خلال ذلك الإعلان؛ ولذلك فإن الإعلان للمنتج يخاطب في الغالب الحاجة النفعية من خلال مخاطبة غريزة البقاء وربطها بذلك المنتج ومخاطبة الحاجة الرمزية من خلال إبراز الذات التي تتناول ذلك المنتج وتمييزها عن غيرها وجعلها محور الاهتمام والتركيز، أمّا مخاطبة الحاجة الجمالية فسوف تنعكس من خلال شكل المنتج وألوانه وطريقة إخراج الإعلان ذاته بالشكل الذي يشبع الإحساس بالنشوة والمتعة لدى المتلقي.

لقد أصبح تصميم الإعلان الحديث يقع ضمن إطار يدخل في تركيبة عديد من المجالات العلمية الأساسية مثل: علوم الاتصال ونظرياته، والنظريات التسويقية، ونظريات التصميم البصري، ونظريات علم النفس، وعلم الجمال. إن الإتيان على تلك المجالات العلمية جعل من الإعلانات أساليب فعّالة جداً نحو جعل المتلقي يقبل على المنتج الذي يتم الإعلان عنه أو حتى الأفكار التي يتم الترويج لها. وإذا ما تم أخذ نظريات التصميم البصري على أنها عامل مهم في بناء الإعلان بوصفها كياناً متكاملًا يمكن التأكيد على أن التصميم البصري والجرافيكي منه على وجه الخصوص يستمد نجاحه من توافر أسس التصميم ومراعاته التي تتمثل في: الانسجام، والتوازن، والتباين، والهيمنة، والوحدة والإيقاع. وكذلك توظيف عناصر التصميم المتمثلة في: النقطة، والخط، والشكل، واللون، والقيمة، والملمس، كما أن التصميم الناجح هو

الذي يقود عين المشاهد ويحدد له الأولويات في التنقل بين العناصر والأشكال المكونة لتصميم الإعلان بحسب أهميتها وبحسب دورها المرسوم سلفاً في التصميم الإعلاني، كما أن التصميم في مجال الإعلان يقدم بصورة إبداعية تهدف إلى توفير معلومات عامة تختصر التفاصيل الدقيقة والمحددة. أيضاً التصميم الحديث لابد أن ينتج بطريقة يتم استخدام الأشكال فيها لإعطاء معنى للمحتوى، وكل ذلك بهدف إيصال مفاهيم معينة إلى المتلقين لغرض خدمة أهداف المعلن. وهذه العناصر وغيرها سوف تتم تغطيتها بشكل أكبر في المواضيع التالية حتى يمكن فهم قدرات التصميم الإعلاني الحديث وإمكانياته.

العناصر الأساسية في تصميم الإعلان

عند تصميم الإعلان وفق المنهجية التي تهدف إلى إحداث التأثير في الاتجاه المرغوب فإن هناك مجموعة من الأمور التي يراعيها مصممو الإعلانات لإحداث ذلك التأثير، وتأتي عملية ترتيب مكونات الإعلان Advertising layout كالمحتكم الأساسي في عملية إظهار الإعلان بالصورة المدروسة والمؤثرة، وفي هذا الجانب يمكن الإشارة إلى أن عناصر تصميم الإعلان البصري تتألف من عددٍ من المكونات منها ما يلي:

- الأشكال:

تؤدي الأشكال دوراً محورياً في إبراز الإعلان حيث إنها تعد من العناصر المركزية في عملية التفاعل البصري مع الإعلان Visualization، ويهتم المصممون كثيراً بالعناصر الشكلية داخل الإعلان لارتباط تلك الأشكال بعملية إيصال رسالة الإعلان التي تهدف إلى تحفيز المتلقي وحته نحو الهدف من ذلك الإعلان.

وتأتي أهمية الأشكال من كونها ملهمة للمتلقى حيث إن الأشكال تحمل في الغالب إيماءات مؤثرة يكون لها ما يقاربها أو يماثلها في تصورات المتلقين المبنية في الأصل على تجارب سابقة مخزنة في ذاكرة المشاهد، وتصميم الإعلان الحديث يستفيد من جميع العلوم الإنسانية والطبيعية في جعل الإعلان أكثر تأثيراً؛ لذلك جاء الاهتمام بالأشكال والرموز حتى أضحى مجرد عرض رمز لعلامة تجارية معينة يغني عن عرض إعلاني كامل. وذلك لم يأت مصادفةً بل جاء وفق آليات وبرمجة معينة لذهنية المتلقي على مدى زمني معين حتى أصبح الشكل في مرحلة معينة رمزاً يمكن أن ييوح بالكثير ويختصر الكثير أيضاً، وكما تقول جورجيا أوكيف بأنه يمكن التعبير بالأشكال والألوان بطريقة لا يمكن للكلمات الوصول إليها.

كما أن الأشكال في تصميم الإعلان الحديث لها أيضاً أدوار مهمة تؤديها داخل الإطار الإعلاني منها قدرتها الهائلة على اختزال المعاني والأفكار على صيغة أشكال ورموز، ويمكنها أيضاً إيصال الأحاسيس والمشاعر ونقلها إلى المتلقي، كما يمكن تنظيم الأفكار داخل التصميم من خلال العلاقات والفواصل بين بعضها، كما أن لها القدرة على إيجاد الإحساس بالحركة والعمق والملمس داخل الإعلان، وأيضاً من أدوارها المهمة نقل عين المتلقي من عنصرٍ إلى آخر داخل الإعلان الواحد (Brodley, 2010).

الصور:

تأتي أهمية الصور في تصميم الإعلان من كونها تسهم بشكلٍ سريع وفعال في التعبير عن فكرة الإعلان، كما أن لها دوراً في جذب الانتباه وإثارة الاهتمام وتجعل الإعلان أقرب إلى واقع المتلقي (أبو دبسة وغيث، ٢٠١٢).

إن التعبير بالكلمات يكون غالباً أسهل من استخدام الصور عند تصميم الإعلان حيث إن التعبير الأمثل بالصور ليس بالعملية اليسيرة على المصممين أو المخرجين، ولكن فاعلية تلك الصور ومدى التأثير الهائل التي تحتلها الصور مجال اهتمام وساحة تحدٍ يمكن المراهنة عليها في عالم تصميم الإعلان، ويعود ذلك إلى القدرة التأثيرية الهائلة التي تحملها

الصور، ويزداد التأثير كلما استطاع المصمم الإعلاني ربط تلك الصور بالحياة الشخصية للمتلقي حتى يمكنه الإحساس أن ذلك الإعلان يعبر عن جزء من مشاعرة أو يشاركه جزءًا من خبراته وتفاصيل حياته.

الألوان:

يعتمد تصميم الإعلانات على علم الألوان بشكل كبير، حيث إن الألوان في عالم التصميم علم قائم بذاته تحكمه نظريات وأبحاث ودراسات مستقلة تناوله بدءًا من ماهيته إلى تأثيراته وإحجاءاته، لقد استفاد مصممو الإعلانات والمخرجون من علم الألوان، وتم توظيفه بالشكل الذي يحدث التأثير الأكبر لدى المتلقي. ولقد بينت الدراسات والأبحاث أن تأثير الإعلانات يزيد عندما تكون ملونة وهذا شيء ليس بالمستغرب نظرًا لما لتعدد الألوان من تأثيرات حيث إن لكل لون تأثير محدد، وبالتالي فإن استخدام الألوان يزيد من ذلك التأثير إن تم وضعها بطريقة علمية مخطط لها، إن الدور المركزي للألوان في تصميم الإعلان ليس جماليًا بالدرجة الأولى كما هو في أعمال الفنون الجميلة إلا إن كان يخدم هدف الإعلان، ولكن الدور المركزي للألوان يكمن في مدى إحداثه للتأثير على المتلقي لإقناعه برسالة الإعلان ومن ثم دفعه نحو تلك الرسالة مستفيدًا من القدرات الهائلة التي تحملها الألوان في مجال الإحجاء والتأثير المباشر.

النص الإعلاني:

النص الإعلاني Copywriting يمثل ويقدم - بالإضافة إلى الأشكال والصور - رسالة الإعلان، ولا شك أن النص الإعلاني يهدف في المقام الأول إلى مخاطبة المتلقي بشكل مباشر للإسهام مع بقية العناصر الإعلانية في عملية الإقناع بهدف الإعلان. وفي الغالب فإن مؤسسات الإعلان توظف أشخاصًا محترفين مهمتهم إبداع النصوص الإعلانية لعلمهم ما للكلمة من تأثير، ويعمل أولئك المتخصصون ضمن طاقم تصميم الإعلان للخروج بصيغة تحقق أهداف الإعلان، وتؤثر بشكل إيجابي في المتلقي، وتدفعه نحو ما تم التخطيط له عند بناء الإعلان. وأيًا كان نوع النص الإعلاني سواءً تفسيريًا أم حواريًا أم وصفيًا أم برهانيًا أم إرشاديًا أم إبداعيًا أم أمرًا فإنها قد تختلف في الأسلوب، ولكنها تتفق في الهدف وهو إقناع المتلقي وحثه على اتخاذ القرار المخطط له في الإعلان (غيث، ٢٠١١).

واقع التصميم الإعلاني الحديث في عالم اليوم:

يقع تصميم الإعلان الحديث في مجمله ضمن دائرة تحفيز عمليات الترويج والتسويق التي هي في الأساس مطلب المعلنين أيًا كان مصدرهم وهوياتهم، والترويج والتسويق قد يكون لسلع أو خدمات أو أفكار أو أيديولوجيا. وتكمن أهمية التصميم الإعلاني أنها تعمل على حث المتلقي على الإقبال والتحرك نحو تلك الرسالة ضمن فترة زمنية قصيرة هي فترة اتصال المتلقي بالإعلان.

يقول حدة وفهمية (٢٠١٢، ص ٤٧) حول رسالة تصميم الإعلانات "يجب أن تحرك المستهلكين وتجذب انتباههم، ثم تخلق الرغبة لديهم لاقتناء السلعة أو الخدمة أو التجاوب مع فكرة الإعلان، ولا تترك المستهلك حتى يقتنع بالفكرة، بل تحركه باتجاه الاقتناء والاستخدام".

والتصميم الفاعل وفق نظريات تصميم الإعلان الحديث هو التصميم المقنع المؤثر الذي يستهدف ويجذب المتلقي المعني ويقنعه بالتجاوب مع أهدافه، وهنا لا بد من إدراك أمر مهم وهو أن المتلقي عادةً لا يذهب للإعلان بإرادته بعكس الذهاب لمتحف أو معرض فني يذهب إليه الزائر ويقضي الوقت لمشاهدة لوحة معينة للاستمتاع برؤية الأشكال الخارجية المكونة لذلك العمل ومحاولة فهم المحتوى وإدراك معانيه والربط بين عناصره كل ذلك يتم في أجواء من التفاعل العاطفي والذهني التي يحس بها متذوق الأعمال الفنية على اعتبار أن الفن في الأصل هو نوع من المشاركة الوجدانية للأحاسيس

والمشاعر، لكن في الناحية المقابلة فإن الإعلان عادةً هو الذي يستهدف الشخص المعني بالوسائل المتاحة دون رغبة ذلك المتلقي ودون إذنه في الغالب لإيصال رسالة معينة في مدة زمنية محددة قد تكون ثوانٍ معدودة كما في الإعلانات التلفزيونية والإعلانات المتحركة في الطرق وغيرها، ومن هنا جاءت أهمية العمل المنظم الذي تشترك فيه عدة علوم لجذب انتباه متلقي الإعلان ومن ثم دفعه إلى هدف ذلك الإعلان.

إن الاهتمام بالتصميم الإعلاني جعل عددًا من العلوم تشترك في التخطيط له ولبنائه وإخراجه، ويعود ذلك في المقام الأول للامسته مباشرة لرأس المال الذي يطمح إليه رجال الأعمال والتجار، وأيضًا لما وجدته من نجاحات متتالية جعلت من تصميم الإعلان مجالًا يدخل في عالم المال والسياسة والمجتمع وصولًا إلى الأيدولوجيا والمعتقد، إن التصميم الإعلاني الحديث لم يعد ذلك العلم البسيط الذي يعتمد على قدرة المصمم ومهاراته الفنية في إخراج عمل إعلاني جميل، لقد دخلت علوم حديثة في تشكيل التصميم الإعلاني الحديث مثل علم النفس والتسويق والفن وعلم الجمال والحاسب الآلي فيما يخص برامج التصميم الجرافيكي وغيرها.

إن ذلك التداخل والتعاقد بين مجالات علمية متعددة في عالم التصميم الإعلاني يكشف عن الأهمية الواضحة التي يحتلها تصميم الإعلان في عالم اليوم؛ لذلك جاء الإسهام من أكثر من علم ابتداءً من تكوين المفاهيم الأولية وصولًا إلى إحداث التأثير المرسوم ومتابعة تفعيل ذلك التأثير على المتلقي لتحقيق أهداف المعلن.

التصميم الإعلاني الناجح في التأثير:

يتألف تصميم الإعلان من جانبين مهمين كما مر سابقًا هما الشكل والمضمون Form and Content والواقع أن شكل الإعلان يعد البوابة الحقيقية للدخول إلى عالم الإعلان، وبالتالي إدراك المحتوى الذي يحمله ذلك الإعلان، ويتكون شكل الإعلان من الهيئة الظاهرة التي تكونه بما تحتويه من: أشكال، وألوان، وعناصر الحركة، والقراءة ونقطة التركيز.

كما أن العناصر الشكلية لتصميم الإعلان كلها جميعًا وبصورة متكاملة تعد المسئول الأول والأهم عن لفت أنظار المتلقين أو ما يسمى الانتباه الميكانيكي Mechanical Attention (العالم والحنفاوي، ٢٠٠٦م). إن الانتباه الميكانيكي ينشأ في الأصل من عناصر الإعلان المرئية المكونة للإعلان، وهذا بدوره يقود المتلقي إلى متابعة تحوله البصري داخل الإعلان مرورًا بالعناصر المكونة له ومتوقفًا عند نقطة معينة، أو عنصرٍ محددٍ سلفًا يكون بشكلٍ مقصودٍ حاملًا مغزى داخل إطار العمل الواحد الذي يقود بمساندة بقية العناصر البصرية إلى المحتوى الذي يتم التعامل معه بشكلٍ متكامل.

وحسب الأبحاث المتخصصة فإن الشخص في الحياة المعاصرة قد يتعرض لمعدل (٣٠٠٠) إعلان يوميًا (Mindi, 2013). وبالتالي فإن التنافس بين شركات الإعلانات يعد شديدًا ومحمومًا لجذب المشاهد وفرض نوع من السيطرة على تحقيق أهداف الإعلان؛ وللخروج بالنتيجة المطلوبة فإن تصميم الإعلان يمثل المنعطف الأهم لتحقيق تلك النتائج على اعتبار أن التصميم الإعلاني يمثل نقطة جذب المتلقي وشده للإعلان؛ إن الهدف الأبرز من تصميم الإعلان هو التأثير على أكبر عددٍ ممكن من المتلقين المستهدفين وجذب عملاء جدد (Sami, 2014)؛ وبلوغ ذلك الهدف يجب المرور عبر الحلقات المرحلية للإعلان والمتمثلة في لفت الانتباه Attention ثم الاهتمام Interest ثم التصديق Credibility ثم الرغبة Desire التي تؤدي إلى اتخاذ الخطوات نحو رسالة الإعلان Action (Huff, 2002).

وللحصول على التأثير المنشود على المتلقين ودفعهم إلى اتخاذ الخطوات المرغوبة حسب المتخصصين وصناع التصميم الإعلاني فإن هناك بعض المبادئ التي يسهل تصميم الإعلان وفقها لإحداث التأثير الأعظم والأسرع ومنها:

- أن يحتوي التصميم رسالة واضحة ومختصرة.
- مراعاة تناسب الألوان والصور والأشكال مع رسالة الإعلان ومع العلامة التجارية.
- أن يكون تصميم الإعلان محفزاً للمتلقي لاتخاذ الإجراء الذي يهدف إليه الإعلان (Mindi, 2013).
- أن يكون التصميم بسيطاً ويستخدم لغة واضحة.
- أن يراعي التصميم عملية انتقال العين من عنصرٍ إلى آخر داخل الإعلان مع إمكانية إعطاء أفضلية لعنصرٍ معين يكون مستوى الجذب البصري فيه أعلى لخدمة غرض معين للإعلان (Rich, 2015).
- استخدام عناوين ملفتة.
- تقديم المعلن عنه على أنه فرصة لا يمكن تفويتها أو رفضها.
- إبراز فوائد الشيء المعلن عنه وتضخيمها (Mentis, 2014).
- التركيز على بناء صورة ذهنية إيجابية قابلة للاستمرارية للمعلن عنه.
- جعل تلك الصورة الإيجابية تتابع المتلقي المستهدف وتحفزه وتقنعه (Sami, 2014).
- أن يحمل التصميم الإعلاني مبدأ التوازن والوحدة والانسجام ضمن العناصر المكونة للتصميم.
- تصميم الإعلان بطريقة توحى بالإطمئنان وتبعد المتلقي عن أي مخاوف.
- تقديم النص الإعلاني بصيغة الإخبار لأن الناس عادةً يقبلون على قراءة المواد المنشورة بصيغة إخبارية أكثر بسبع مرات من الصيغ التقليدية (Mentis, 2014).
- استخدام أكبر طاقة للصور والأشكال للتأثير وإظهار الحركة والديناميكية وعدم الجمود في تصميم الإعلان.
- تصميم الإعلان بطريقة تخاطب فيها مشاعر المتلقي المستهدف وأحاسيسه وعواطفه لإحداث أثر أكبر (Huff, 2002).
- أن يكون التصميم مثيراً للانتباه ومثيراً للفضول وحب الاستطلاع والتجريب.
- اختيار ألوان مناسبة في التصميم تريح العين وتشدها في ذات الوقت لتقديم الإعلان في قالب جميل يؤثر على المتلقي.

التصميم الإعلاني بين الواقع المادي والمبدأ القيمي

أصبح الإنسان في الحياة المعاصرة محاطاً بالإعلانات من كل مكان وفي كل زمان تقريباً من خلال شاشات التلفزيون والسينما والصحف والمجلات والكتيبات والملصقات حتى إن الشوارع والساحات مليئة بإعلانات الطرق والإعلانات المعلقة في المدى البصري للمشاهد في العمارات والأعمدة وحتى في الأرضيات والأرصفة، فضلاً عن الإعلانات الإلكترونية التي تظهر للشخص بمجرد دخوله إلى الإنترنت، أو فتحة لبريده الإلكتروني، أو حتى من خلال رسائل الهواتف المتنقلة التي لا تراعي أي خصوصية للإنسان، فضلاً عن كم المنشورات الإعلانية التي يجدها الشخص ملقاةً عند باب منزله أو حتى على زجاج سيارته.

وفي ظل الانتشار الهائل للإعلانات ومحاصرتها للإنسان يأتي التصميم الإعلاني لاعباً مهماً في فرض الإعلان وجذب المتلقين إليه. ومن هنا جاء التطور الهائل في مجال تصميم الإعلان سواء في المجالات النظرية أم الفكرية أم الشكلية وإخراجه بالصورة النهائية للمتلقي.

إن العودة إلى أهداف تصميم الإعلان ومبادئه وإلى أهداف الإعلان ذاته وإلى تاريخ الاتصال البصري كل ذلك يعطينا صورة واضحة للتحوّل المادي الذي أصبح يؤثر تلك المجالات المتعددة، حيث انتقل الاتصال البصري

من مجرد محاولة للتواصل والإخبار إلى عمليات أصبحت أكثر تعقيداً وتأثيراً، ولا يمكن تجاهل الأدوار المهمة التي تقوم بها الإعلانات في التأثير الفكري والثقافي والخلقي معتمدة بشكل مباشر على الإمكانيات التأثيرية الهائلة والكامنة في قوة التصميم الذي لم يعد ذلك المجال البسيط الذي يقدم شكلاً واقعياً أو مجرداً، بل أصبح التصميم الإعلاني مجالاً ثرياً تتداخل فيه العلوم والفنون لإحداث الأثر الأشمل والأعمق.

لقد أصبح واقع التصميم الإعلاني اليوم يتمحور حول إرضاء احتياجات الجمهور ومخاطبة الغرائز، وكذلك مخاطبة العواطف والمشاعر ورسم توقعات ذلك الجمهور (ابوديسه، ٢٠١٢)، ومن هنا أصبح للتصميم الإعلاني دور مهم في فرض الواقعية المادية التي تلبي رغبات المعلنين متجاهلةً المبادئ الخلقية وقيم المجتمع المحافظ التي نشأ عليها، وهنا لا بد من الإشارة إلى نقطة مهمة وهي أن بعض المعلنين أنفسهم قد لا يعون خطورة إعلاناتهم على قيم المجتمع لأن هدف المعلن هو الترويج لبضاعته أياً كانت استهلاكية أم مادية أم خدمية، ولكن المعامل الحقيقية التي تعد المسئول الأول عن التأثير في أخلاق المجتمع وقيمه هي وكالات الإعلان والمؤسسات الإعلامية التي تسير وفق مناهج ونظريات علمية مقصودة، تحاول من خلالها استغلال احتياجات الإنسان وعواطفه ومشاعره والتسلل من خلالها لتفعيل هدف الإعلان.

يعود التطور الكبير الذي حدث في مجال التصميم الإعلاني ومدى تأثيره في الأفراد والمجتمعات إلى التفات بعض المتخصصين لمحاولة تقنين الإعلانات وحماية المجتمعات من الآثار السلبية التي قد تحملها الإعلانات والتي تبث وتنتشر لكل شرائح المجتمع، وقد يكون الأطفال هم الضحية الأبرز والأكثر تأثراً بتلك الإعلانات خصوصاً أن تصميمها وإخراجها يكون بشكلٍ مدروس ومؤثر وجذابٍ ومبهر لشدة انتباه المتلقي، وإحداث نوع من التفاعل معه ومن ثم إيصال الرسائل إليه.

في إحدى الدراسات المسحية التي تناولت تأثير الإعلانات على العالم العربي خرجت تلك الدراسة بنتيجة تؤكد على أن (٨٦,٥%) من المتلقين العرب الذين شملتهم الدراسة يرون أن الإعلانات التي تقدم إلى العالم العربي تؤثر سلبياً على أخلاق الجمهور العربي، في حين رأى (٢,٩%) منهم أن الإعلانات تؤثر بشكلٍ إيجابي على أخلاق المتلقين فيما التزم (١٠,٦%) الحياد في تلك الدراسة (نبازي، ٢٠٠٩).

إن مثل هذه الدراسة تؤكد على مدى الوعي بخطورة الرسائل الإعلانية التي تقدم إلى الأفراد والمجتمعات خصوصاً، وأن الإعلان يظهر للمتلقي والمشاهد دون إذنٍ منه من خلال الفقرات الإعلانية بين البرامج التلفزيونية ومن خلال المساحات الإعلانية في الصحف والمجلات، ومن خلال النوافذ الإعلانية التي تظهر في مواقع الإنترنت والتي لا تفرق بين الطفل والراشد.

وفي دراسة علمية شملت الإعلانات التي تبث على بعض وسائل الإعلام السعودية والمصرية أوضحت النتائج أن حوالي (٩٠%) من الإعلانات تضمنت تجاوزات خلقية في حين التزم حوالي (١٠%) من الإعلانات بالأخلاق الهادفة (الصيفي، ٢٠١١).

إن مثل هذه الدراسات تؤكد على الاتجاه السلبي الذي تسير فيه الإعلانات الحديثة، متجاهلةً قيم المجتمعات وأخلاقها وحتى مواثيق شرف المهن؛ لأن تصميم الإعلانات لها أخلاق من المفترض أن تسير وفقها إلا أن كثيراً من العاملين في مجال تصميم الإعلانات يتجاهلون تلك المواثيق عندما يرتبط الأمر بالكسب المادي لأنه وبناءً على

الدراسات وبناءً على خبراتهم الميدانية وجدوا أنه كلما لامس تصميم الإعلان الغرائز والعواطف كان تأثيره أكبر، وبالتالي فإن المعلنين يتجهون إلى تلك المؤسسات والوكالات التي تستطيع ترويج منتجاتهم بفعالية أكبر وأسرع. وفي أحد الأبحاث التي جرت حول أهم التجاوزات التي تم رصدها في الإعلانات خرجت نتائج البحث في أن تلك التجاوزات تمثلت في: التأثير السلبي على الطفل، وتضليل المستهلكين، والإساءة إلى الآداب العامة، والإسهام في تدني الذوق، والتشجيع على المادية، واستغلال حاجات بعض الناس للظهور بوصفهم شهوداً في الإعلانات، وسوء استخدام اللغة، والتعدي على خصوصية الأشخاص والأماكن (راشدي، ٢٠١٣).

كما أن تلك التجاوزات تزداد يوماً بعد الآخر في ظل عدم الالتزام بمواثيق الشرف المهنية، وفي ظل قدرة المتخصصين في مجال صناعة الإعلان وتصميمه على الالتفاف على القوانين والتشريعات التي تحددها المؤسسات الرسمية ذات الصلة، وفي ظل الانفتاح العالمي الهائل عبر وسائل التواصل محاولة فرض الهيمنة الثقافية والفكرية من قبل بعض الدول القادرة مادياً وتكنولوجياً، وفي ظل توفر وسهولة وسائل التواصل أيضاً التي أصبحت تهدد المجتمعات في ثقافتها ومعتقداتها وقيمها من خلال الوسائل التكنولوجية الحديثة التي قد تهدد الطفل حتى وإن كان يجلس بين والديه من خلال أجهزة الألعاب والأجهزة الكفية والأجهزة المتنقلة التي أصبح كثير من الأطفال يمتلكونها، ويعبرون من خلالها إلى العالم ويعبر العالم إليهم دون أن يشعر بذلك أحد من الوالدين أو المربين في ظل اختراق الخصوصية التي أصبحت من أحد أهم المظاهر السلبية لوسائل التواصل الحديثة.

إن تفعيل مبادئ القيم والأخلاق والتأكيد عليها قد يكون من أفضل الحلول تأثيراً وفعالية لأن مسائل المنع وحجب الإعلانات لم تعد بالسهولة التي كانت عليها بالرغم من استمرار أهميتها لأن الإعلانات تخرج حتى عندما يتصفح الشخص بريده الإلكتروني، وذلك لأن بعض وكالات الإعلان ووسائل الإعلام تجد الطريقة مرة بعد أخرى للإلتفاف على الحجب والوصول إلى المتلقين؛ ومن هنا يأتي دور بث القيم والأخلاق في كل من: المرسلين، وصناع الإعلانات ومصمميها، وأيضاً المستقبلين لأن القيم الإيجابية الذاتية والجماعية قد تمثل أملاً وحلاً في هذا الجانب.

تطبيق مبدأ القيمية في تصميم الإعلانات في قسم التربية الفنية

يعد قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود القسم الرائد في الجامعات السعودية من حيث تاريخ النشأة ومن حيث التأثير، ويتم فيه تدريس عدة مقررات في تصميم الإعلانات لمراحل البكالوريوس والماجستير والدكتوراه منها: تطبيقات التصميم في مرحلة البكالوريوس، ويهدف هذا المقرر ضمن أجندته إلى إنتاج ملصقات إعلانية، ومقرر التصميم والإعلان في مرحلة الماجستير، ويهتم بشكلٍ أعمق بدراسة النظريات التي تخص تصميم الإعلانات وإنتاج تصاميم إعلانية متعددة، أمّا في مرحلة الدكتوراه فيدرس المرشحون لتلك الدرجة مقرر الأسس النظرية للدعاية والإعلان ويتم فيها التركيز بشكلٍ مكثف على الأبعاد الفكرية والنظرية للإعلانات مشتملة تصميم الإعلانات.

وجميع تلك المقررات يتم فيها تدريس نظريات غربية في مجالات الاتصال كالنظريات التي سبق الإشارة إليها

أو نظريات في تصميم الإعلان والتسويق كنظرية الإنتاج Production Concept، ونظرية المنتج Product Concept، ونظرية البيع Selling Concept، ونظرية التسويق Marketing Concept، ونظرية التسويق المجتمعي Social Marketing Concept، ونظرية التفكيك Deconstruction Theory، ونظرية التصميم القرافيكي Graph Theory، ونظرية التصميم العام General Design Theory، ونظرية التصميم سهل التناول Design Within Reach، ونظرية الجمال في التصميم Theory of Beauty.

وجميع تلك النظريات هي نظريات غربية في الأصل والهدف الأساسي منها هو الترويج والاستهلاك لأقصى حدٍ ممكن. وعند مراجعة تلك النظريات يمكن وبشكل مباشر ملاحظة طغيان الجانب المادي عليها وإهمال الجوانب القيمة والجوانب الروحية التي تعد من أهم مقومات التماسك الإنساني واستمراره لأن الغياب المطلق للقيم - وهو ما تسير البشرية باتجاهه في هذا العصر - يهدد وجود الإنسان على المدى المتوسط والبعيد. إن الطغيان المادي والأناية قد يتولد عنهما أجيال قادمة لا ترى أحقية البقاء لغيرها؛ مما قد يخلق أزمات حقيقية في وجود قوى تدميرية شاملة لدى معظم الأطراف.

ومن ذلك المنطلق ومن منطلق الإيمان العميق أن لدينا في الفكر والحضارة الإسلامية ما قد يكون بديلاً أو قد يمثل حلاً لمثل تلك المعضلات، بدأ الباحث في توجيه الطلاب الذين يدرسونهم إلى الالتفات إلى الجوانب القيمة والخلقية عند تصميم الإعلانات، والالتزام التام بالمبادئ التي أقرها الدين الإسلامي والنظام والمجتمع والآداب العامة، وكذلك الالتزام بالصدق والأمانة عند تصميم أي إعلان لمنتهج معين سواء داخل الجامعة أم خارجها.

المرحلة الثانية جاءت بوصفها مرحلة تابعة ومكملة للمرحلة الأولى حيث تم إنتاج أعمال في مجال التصميم الإعلاني لخدمة قيم معينة، وأخلاق محددة قد تفيد شريحة معينة من المجتمع، وقد يستفيد المجتمع بأطيافه منها. ولقد تم عمل حملات متنوعة نخدم قيمًا عليا منها: حملة رسالة إلى الأيتام، وحملة ضد الإرهاب، وحملة البر بالوالدين، وحملة للتواصل مع صديق قديم، وأخرى حول الطفولة والبراءة، وتصميم شعار لجمعية خيرية تكون إهداءً من الطلاب لتلك الجمعيات.

إن تلك التجارب وإن كانت تجارب فردية ومازالت في بداياتها الأولى إلا أنها قد تشكل تيارًا إيجابيًا في هذا المجال، وخصوصاً إذا ما تم دعمها بنظريات فكرية تستند إليها للعمل وفق منهجية علمية واضحة، وكذلك إذا ما تم تبنيتها من قبل المؤسسة التعليمية، وخصوصاً أن قسم التربية الفنية هو أحد أقسام كلية التربية التي تعد القيم فيها الركيزة أو الأساس الذي تبنى عليه المعارف والعلوم، وأيضاً التوجه النهائي والهدف الأساسي الذي يسير وفقه تعليم الطلاب وتخرجهم.

إن تبني نظرية مثل نظرية الحتمية القيمة وتوظيفها في مجال تصميم الإعلان وعمل تزواج بينهما قد تكون مهمة تحتاج إلى كثيرٍ من الجهد والوقت حتى يتم تفعيلها بالطريقة المنهجية الصحيحة، وقد تحتاج إلى تضافر جهود عديدٍ من المتخصصين في مجالات الاتصال، وفي مجال التصميم البصري؛ حتى يمكن الخروج بنتائج إيجابية؛ لذلك قام الباحث بالخطوة الأولى وهي التقريب بين مبادئ نظرية الحتمية القيمة وبين التصميم الإعلاني من خلال تدريس مقررات التصميم والإعلان في المراحل الدراسية الجامعية وما بعدها.

ويأمل الباحث أن تأتي أبحاث لاحقة في هذا السياق لتكملة المسيرة، وأن يؤسس التصميم الإعلاني الحديث وفق مبادئ منهجية قيمة، وتبني نظرية الحتمية القيمة باعتبارها أحد النظريات الحديثة في مجال الاتصال وقد يكون أحد أهم الحلول في الفترة الحالية لإعادة ما يقدم في عالم الإعلان إلى الروح الخلقية والمبادئ القيمة خصوصاً وأن تصميم تلك الإعلانات وتقديمها أصبحت بصورة أكثر جاذبية وقبولاً وتأثيراً، ولما لها من دور محوري في عملية تكوين المفاهيم المعرفية والثقافية والخلقية لدى شرائح المجتمع في ظل محاصرتها الفعلية للإنسان في كل زمان ومكان في هذا العصر.

وقد يكون للمتخصصين والمنظرين في مجالات تصميم الإعلان والتسويق الدور الأكبر في تبني مثل تلك النظريات وتفعيلها من خلال الإعلانات التي يتم إنتاجها، ولكن تظل كليات التصميم والفنون وحتى أقسام التربية

الفنية لها دور بارز في هذا الجانب، وخصوصاً أن أغلب المتخصصين في مجالات الإعلانات هم من متخرجي هذه الأقسام وسيكون لهم دوراً واضحاً في مستقبل صناعة الإعلان وتصميمه في المجتمع.

ملخص النتائج والتوصيات.

من خلال ما سبق يمكن القول أن الإعلانات أصبحت تؤدي دوراً بارزاً في تشكيل هوية المجتمعات وثقافتها، وتكمن قوة تأثير تلك الإعلانات في طريقة تصميمها وإخراجها، حيث إن تصميم الإعلان يعد الطاقة المحركة للإعلان. وفي ذلك السياق يبرز بشكل واضح أهمية تصميم الإعلانات وتأثيرها في الحياة المعاصرة، وفي تكوين توجهات الناس ووسلوكيات المجتمعات، ومن خلال الأبحاث والدراسات يتضح أن الدور السلبي الذي تؤديه تلك الإعلانات في أخلاق الناس وفي حياتهم يفوق الدور الإيجابي، كما أن تلك الأدوار السلبية المؤثرة على أخلاق الناس تزداد توسعاً وانتشاراً. وبالرغم من ذلك الإدراك والوعي إلا أن تجنب تلك الإعلانات لم يعد ممكناً حيث إن تلك الإعلانات اخترقت كل الخصوصيات، وأصبحت تظهر للناس في كل زمان ومكان، ولا يستثنى من ذلك طفل أو راشد دون مراعاة لعمر أو دين أو ثقافة. في ظل ذلك الإشكال وفي ظل عدم وجود نظرية نابعة من العالم العربي والإسلامي في ذلك المجال على اعتبار أنه جزء مهم استهلاكاً وإنتاجاً للإعلان أيضاً تظهر نظرية الحتمية القيمية في مجال الاتصال بوصفها أحد الحلول التي قد تسهم على المدى المتوسط والبعيد في إنشاء تيار خلقي في مجال تصميم الإعلانات، يضع القيم العليا أحد أهم منطلقاته في تصميم أي إعلان وإظهاره إلى المجتمع. ولا بد من الإيمان أن القيم حين تسود فإن الجميع سيكسب على مستوى الأفراد وعلى مستوى المجتمعات بدلاً من حالة الجشع التي يمر بها العالم اليوم والتي لا تراعي القيم والأخلاق مقابل أن يحقق المعلن والوسيلة الإعلانية وصناع الإعلان المكاسب الأكبر على حساب المجتمع كاملاً.

والتغير المأمول نحو تصميم إعلاني يراعي قيم المجتمع وأخلاقه من المفترض أن تشترك فيه عدة جهات قد يكون من أهمها الجامعات والمراكز العلمية المتخصصة على اعتبار أنها المصنع الحقيقي للنظريات الفكرية والعلمية والأبحاث المؤثرة.

ومن ذلك يخرج هذا البحث بالتوصيات التالية:

- إجراء مزيدٍ من الدراسات والأبحاث حول نظرية الحتمية القيمية على اعتبار أنها لازالت في مرحلة التطوير.
- تفعيل نظرية الحتمية القيمية في مجالات الاتصال البصري بشكل عام.
- تبني نظرية الحتمية القيمية بوصفها إحدى النظريات المؤثرة في تصميم الإعلانات.
- على كليات وأقسام التصميم والتربية الفنية القيام بدورٍ فعالٍ في إبراز نظرية الحتمية القيمية وذلك من خلال توظيفها في المقررات الدراسية ذات الصلة.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو دبسه، فداء وغيث، خلود. (٢٠١٢). تصميم الإعلان والترويج الإلكتروني. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- أضواء. (٢٠١٣). التعريف بنظرية الحتمية القيمية. مركز أضواء الاستشاري للدراسات والبحوث.
- أوصيف، فريال. (٢٠١٣). قراءة في نظرية الحتمية القيمية في الإعلام. فضاء أكاديمي، ٢١ أغسطس.
- الصيفي، حسن. (٢٠١١). أخلاقيات الإعلان في الفضائيات العربية. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- العالم، صفوت والجفناوي، نحلة. (٢٠٠٦). فن الإعلان الصحفي. القاهرة: كلية الإعلام. جامعة القاهرة.
- المحمدي، سعد. (٢٠١٤). استراتيجية الإعلان والاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- الدليمي، عبد الرزاق. (٢٠١٥). الإعلان في القرن الحادي والعشرين. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- الهيبي، هادي. (٢٠٠٦). الاتصال الجماهيري، المنظور الجديد. بغداد: دار الشؤون الثقافية.
- بوعلي، نصير. (٢٠١٣). مفاهيم نظرية الحتمية القيمية في الإعلام عند عبد الرحمن عزي: مقارنة نقديه. كلية الاتصال. جامعة الشارقة.
- راشدي، أحمد. (٢٠١٣). أخلاقيات الإعلان. بحث ماجستير مقدم إلى قسم علوم الإعلام والاتصال. الجزائر: جامعة الجزائر.
- زواقة، بدر الدين. (٢٠١٣). علوم الاتصال بين النظرية الإسلامية ونظرية الحتمية القيمية، عبد الرحمن عزي أنموذجاً. الجزائر: مقالات ودراسات جزائرية.
- سومانشو، داسكي. (٢٠٠٤). نظرية في نظرية التصميم القرافيكي. نصيف جاسم.
- عبدالله، إياد. (٢٠١٠). نظرية الجمال في فن التصميم. موسوعة فن التصميم الفلسفة. النظرية. التطبيق. الشارقة: دائرة الثقافة والإعلام.
- عدس، عبد الرحمن. (١٩٩٩). أساسيات البحث التربوي، عمان: دار الفرقان، ط ٣.
- عزي، عبد الرحمن. (٢٠٠٣). دراسات في نظرية الاتصال: نحو فكر إعلامي متميز. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- غيث، خلود (٢٠١١). الإعلان بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الإعمار العلمي للنشر والتوزيع.
- فؤاد، بداني. (٢٠١٤). حتمية ماكلوهان لفهم قيمية عزي عبد الرحمن. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية - العدد الرابع. جامعة الوادي.
- لونيس، باديس. (٢٠١١). الإعلام والحتمية القيمية. مجلة الشبكة المعرفية. أغسطس ٢٠١١. ٢٣.
- مكاوي، حسن والسيد، ليلي. (٢٠٠٩). الاتصال ونظرياته المعاصرة القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- موهوبي، حسان (٢٠١٥). سؤال وجواب للطلبة والباحثين قسنطينة: جامعة الأمير عبد القادر.
- نجم، طه. (٢٠١١). نظرية دوامة الصمت. المدونة الإلكترونية.

نيازي، حسن. (٢٠٠٩). اتجاهات النخبة نحو أخلاقيات الإعلان في الفضائيات العربية الخاصة. بحث مقدم للمؤتمر السنوي السابع لأخلاقيات الإعلام والإعلان. جامعة النهضة والمجلس العربي للتربية الأخلاقية. هماش، ساعد. (٢٠١٤). نظرية الحتمية القيمية. جامعة ورقلة. الجزائر.

المراجع الأجنبية:

- Ahlem, B. (2014). *Frame Analysis Theory*. Book World, Ltd. Czech Booksellers. and Publishers. Prague.
- Bradley, S. (2010). *The meaning of shapes: Developing Visual Grammar*. Van SEO Design. Retrieved from: <http://www.vanseodesign.com/web-design/visualgrammar-shapes/>
- Huff, D. (2002). *Effective print ads: Tools to increase sales*. ABC. Design: Enrico Design. Retrieved from: <https://www.huffindustrialmarketing.com/pdfs/effectiveads.pdf>.
- Mentis, G. (2014). *Simple tips to creating an effective ad*. Target Public Marketing. Retrieved from: <https://www.targetpublic.com/11-simple-tips-creating-effective-ad/>
- Rich, B. (2015). *Printing Advice and Information for Print Buyers and Marketers*. Printing Brain. Retrieved from: <http://printbrain.webmartuk.com/>
- Sami, A. (2014). *An effective advertising campaign*. All Business Networks.
- Suresh, K.(2003). *Theories of Communication*. Journalism and mass Communication.

تطوير مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

د . وداد عبد الحليم أحمد عاصم
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
المساعد كلية التربية جامعة الملك
خالد

د . لبنى حسين راشد العجمي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
المشارك كلية التربية جامعة الملك
خالد

تطوير مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

د . لبنى حسين راشد العجمي د . دوداد عبد الحليم أحمد عاصم

ملخص :

هدف البحث الحالي إلى تعرف واقع مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير التعليمية وتطويرها في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، وتقديم تصور مقترح لتنفيذ مهارات معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في إدارة الصف المدرسي وتنشيطها؛ ولتحقيق هدف البحث أستخدم المنهج الوصفي للإجابة عن تساؤلاته، وتكونت عينة البحث من (١٥٠) معلمة ومشرفة علوم في المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير التعليمية في العام الدراسي (١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م)، مقسمة إلى (٨٩) معلمة، و(٦١) مشرفة تربوية، وتم تطبيق أدوات البحث - وجميعها من إعداد الباحثين - علي عينة البحث، والمتمثلة في: استبانة تعرف واقع مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وآليات تطويرها، وبطاقة ملاحظة أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف. وأظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين تكرارات الاستجابات الخاصة بواقع ممارسة المعلمة لمهارات إدارة الصف بالمرحلة المتوسطة، وآليات تطويرها، مما يعكس أن هناك بعض المهارات تُمارس بدرجة عالية؛ ومنها في مجال التخطيط مهارة : تحديد الواجبات المنزلية في الخطة، والبعض الآخر تُمارس بدرجة متوسطة ومنها في مجال التنظيم مهارة : مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات داخل الصف، وبعضها لا تُمارس ومنها في مجال الاتصال مهارة : صعوبة إقناع الطالبات بقواعد السلوك المطلوب داخل الصف، ثم تقدم البحث بعددٍ من التوصيات والمقترحات التي ارتبطت بالتصور المقترح.

Science Teacher in Asir region in the Light of the Global Modern Trends

Abstract :

This research aimed at identifying the reality of classroom management skills of science teachers at the intermediate stage for developing them in the light of the modern global trends as well as presenting a proposal for activating the intermediate science teachers' classroom management skills. To achieve this aim, the descriptive method was adopted. A questionnaire assessing the reality of classroom management skills of science teachers and an observation form assessing the intermediate science teachers' performance of classroom management skills were administered to a sample of (150) science teachers and supervisors, which was divided into (89) science teachers at the intermediate stage and (61) educational supervisors at Asir Educational Directorate in the academic year (1434 -2013). The results of the study revealed that The results showed that there was a statistically significant difference at the level of (01.0) between the frequencies of the responses regarding the practice of the science teacher for the classroom management skills at the intermediate stage and the mechanisms for their development, which indicated that some skills were practiced to a high degree as the skill of assigning home works in the plan; while other skills were practiced at a medium degree in the field of organization as the skill of taking into account individual differences between students in the classroom. Results showed that some of the classroom management skills were not practiced at all, especially, in the field of communication as the skill of convincing students of the rules of conduct required in the classroom, Finally, a number of recommendations and suggestions were presented.

Keywords: classroom management skills - science teachers - the intermediate stage

مقدمة:

مع بداية القرن الواحد والعشرين، وفي ظل التطورات التي يشهدها العالم المعاصر، وما تفرضه التغيرات الدولية المتلاحقة في شتى ميادين المعرفة، والتحديات الحضارية، يحتاج ذلك إلى أن تنتهياً معها أنظمة المجتمع المختلفة وبخاصة نظام التعليم. ومن هذه التغيرات والتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي، والتقدم المذهل في وسائل الانتقال والاتصال، والثورة المعلوماتية، وتقدم تكنولوجيا المعلومات؛ مما جعلنا نعيش عصر المعرفة وانفجارها وإدارتها والعولمة بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، في عصر يسوده التنافس والصراع، وغير ذلك من سمات متجددة.

وتفرض هذه التحديات على النظم التعليمية ضرورة مراجعة سياستها التعليمية، ومنظومة عمليتي التعليم والتعلم لمعرفة مدى كفاءة بنيتها ومدى تعبيرها عن متطلبات عصر المعرفة؛ حتى تستطيع منظومة العملية التعليمية استيعاب التغيرات الحادثة والإسهام في صنع المستقبل وإنجاز النقلة الحضارية للمجتمعات العربية ومواكبة ما يحدث من تراكم معرفي وتطوير للأجهزة التعليمية بكوادرها البشرية ومسايرة التطور وتقديم الجديد والفريد في المجالات المختلفة.

وكذلك تحتاج المرحلة القادمة بمتغيراتها الكثيرة والمتجددة إلى نوع جديد من التعليم، يجعل من المتعلم محوراً له، ويستخدم أساليب وطرق تعليمية وتدرسية تتسم بالمرونة والإبداع والجودة؛ مما يجعل المنتج الأساسي للعملية التعليمية (المتعلم) مناسباً لطبيعة هذا العصر ومتطلباته.

ولا تقتصر عملية التعليم والتعلم حدوثها على غرفة الصف، بل إنها قد تتم في المدرسة بما تحويه من فصول دراسية ومعامل ومكتبات أو البيئة أو الحقل أو الملعب أو المسرح... الخ، وبالرغم من تعدد هذه البيئات فإن غرفة الصف تُعد أحد أهم هذه البيئات لحدوث التعليم والتعلم.

وتمثل نقطة البداية والانطلاق والتجديد والتجويد، فغرفة الصف في كل مدرسة هي وحدة بناء المنظومة التعليمية وتمثل بيئة التعلم لتحقيق الأهداف التعليمية للتعامل مع العالم الإنساني (الرشدي، ٢٠٠١، ٩٥).

ويتفق هذا مع أشار إليه (الهويدي، ٢٠٠٥، ٨٢) إلى أن مهارة إدارة الصف تعد أحد الركائز الرئيسة لعملية التعليم والتعلم، كما أورد أن "سافير وغوير Saphier and Gower" اعتبرها إحدى المهارات الضرورية للتعليم الفعال، حيث تهتم بعناصر مهمة مثل جذب انتباه التلاميذ، والمحافظة على التواصل ما بين المعلم والمتعلم، إضافة إلى بناء علاقات إنسانية سليمة بين المعلم والمتعلمين.

وتعد إدارة الصف والإدارة التعليمية والمدرسية وسائل لتحقيق التعلم الفعال للوصول إلى تنمية المجتمع ونهضته؛ لذا فهي ترتبط مع بعضها البعض ارتباطاً وثيقاً، حيث تُعد إدارة الصف جزءاً من الإدارة المدرسية والخلية الأساسية لها التي تُعد جزءاً من الإدارة التعليمية، كما ترتبط هذه الوسائل ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع المحيط، وتؤثر فيه وتتأثر به.

وتمثل إدارة غرفة الصف أحد أهم عناصر الموقف التعليمي التعليمي، فهي تمثل قلب هذه العملية ومعياري نجاحها، فهي التي تحدد دائماً معايير تميز المعلمات وتقويمهن وهي الحكم في تقرير الدرجة المهنية في أدائهن، وامتلاكهن لمهارات إدارة غرفة الصف لتحقيق الأهداف التعليمية وخطة التدريس الموضوعية، كما أن إدارة غرفة الصف عملية معقدة تقوم على أساس التفاعل بين المعلمات وبعضهن بعضاً والمعلمات والمناهج والنظم، وتعد محاولة لفهم تلك الأبعاد الديناميكية التي تتميز بها البيئة المحيطة لغرفة الصف، واحتوائها على المقومات التي تساعد الطالبات على التعلم، وتساعد كذلك المعلمة على التدريس والحوار الإيجابي وتحفيز الدافعية الذاتية للتعلم وتعزيزها وتكوين بيئة تعليمية متميزة.

وأظهرت دراسة (Turanli, 1999) توقعات الطلاب في المدرسة الإعدادية من معلميه في أثناء إدارتهم للصف، وأهمية تنظيم الوقت والبيئة الصفية، وأن يكون المعلم ذا صلة بمشاعر الطلبة واهتماماتهم. كما كشفت دراسة (Lind Berg & Swick, 2002) وجود علاقة إيجابية بين استخدام المرح وتبادل الحديث مع الطلبة وخلق بيئة تعليمية فعالة. وأشارت دراسة (Vincent, 1999) أيضاً إلى أن هناك وسائل متعددة وفعالة في إدارة الصف.

إن إدارة غرفة الصف في ظل متغيرات القرن الحادي والعشرين تحتاج إلى قدرات ومهارات خاصة لدى المعلمة عامة، ومعلمات العلوم خاصة في ظل تعدد مصادر المعرفة؛ حتى يكن قادرات على مسايرة التغيرات المتسارعة، فالمعلمة تعد مساعدة أو مرشدة ولم تعد وعاءاً للمعرفة فهي حافز لها، وتستخدمها في تعريف الطالبات كيف يفكرن، وتنمي لديهن قدرات ومهارات تتناسب مع متغيرات العصر الحالي. كما تعد إدارة الصف جزءاً مهماً من عمل معلمة العلوم؛ وذلك لأن مادة العلوم تختلف في طبيعتها من حيث التطبيق عن طبيعة المواد الأخرى، فهي تتطلب تنظيم بيئة تعلم تفاعلية خاصة تقوم على ممارسة أنشطة ذات طابع استقصائي واستكشافي، وإجراء كثير من التجارب التي تتطلب من المعلمة تنظيم بيئة التعلم وإدارتها من خلال مجموعة من المهارات التي لا بد أن تمتلكها لتحقيق الكثير من الأهداف المرتبطة بطبيعة هذه المادة، بالإضافة أيضاً إلى احتياج معلمة العلوم إلى الاستثمار الأمثل لوقت الحصة وإدارة الموقف التعليمي داخل هذه البيئة، والاستثمار الأمثل لما تبذله معلمة العلوم من جهد، ولما تستخدمه من أدوات ووسائل وتجهيزات. وهذا ما تحتاجه معلمة العلوم داخل الصف في أثناء قيامها بعملية التدريس.

ويوضح (Cangelosi, 2004, 39) و(أورانج، ٢٠٠٦، ١٧٩) أن إدارة غرفة الصف تشتمل على مهارات: إدارية، وفنية، وإدارة الوقت، والتأثير الإيجابي على حياة الطلاب، وإدارة السلوك داخل غرفة الصف، واحتواء المشاكل داخل غرفة الصف، وتحديد أسبابها لتجنب الصراع.

ويرى أيضاً (إبراهيم، ٢٠٠٢، ٢٩٣، ٢٩٤، ٣٣٨) أن الاستخدام المتوافق والتفاعلي للأساليب الفنية في إدارة الفصل الدراسي يُقيي مشكلات عدم التركيز والتشتت وسوء السلوك في أدنى حدٍ ممكن، ويضيف أيضاً إذا فشل المعلم في ملاحظة ما يدور داخل الصف، فإنه يقع في مجموعة من الأخطاء، مثل صعوبة التدخل لحل مشكلة من المشكلات في الوقت المناسب، وعليه يرى أنه توجد بعض المبادئ العامة القليلة التي يمكن للمعلم تطبيقها، أو الأخذ بها عند إدارة الصف إدارة فاعلة، حيث يزخر الفكر التربوي باتجاهات حديثة لإدارة الصف الدراسي، فقد اهتم علماء وباحثون عديدون من تخصصات مختلفة بإدارة فصول الدراسة أو بما يسمى الإدارة الصفية، وتنوعت مداخلهم وأساليبهم وما وضعوه من استراتيجيات وفق منظوراتهم التي انطلقوا منها. ومن هذه الاتجاهات ما يركز على العناصر البشرية ومواصفاتها وأدوارها في فصول الدراسة من معلمين وطلاب والتفاعل بينهما، وما يركز على الإجراءات والقواعد المنظمة للتفاعل داخل فصول الدراسة، كما تركز اتجاهات أخرى على العناصر المادية التي تشكل بيئة الصف الدراسي، أو ما تسمى البيئة الصفية مثل: شكل الغرفة وحجمها، وترتيب الجلوس، ومواضع المعدات والأدوات ويُسر الوصول إليها والبيئة الفيزيائية.

ويرى (آل ناجي، ٢٠٠٥، ٤٩٥-٤٩٦) أن الإدارة الصفية في ظل المفهوم الضيق للتربية كانت تقوم على تنفيذ الأوامر والتعليمات الصادرة إليها من السلطات التعليمية الأعلى، وانحصرت مهمتها في القيام بتحفيظ المادة الدراسية وتلقينها واستظهارها بمعزل عن المجتمع والبيئة التي من حولها، والقيام ببعض الأمور الإدارية الضيقة كحفظ النظام الصفّي بطريقة تستند على التحكم والتسلط والعنف في بعض الأحيان، وتسجيل غياب التلاميذ وحضورهم، وتقويم نهمهم المعرفي،

وبتطور مفهوم التربية ومفهوم الإدارة الصفية برزت في الآونة الأخيرة اتجاهات جديدة وحديثة في مجال ممارسات الإدارة الصفية .

ترتب على ذلك تغير مفهوم العملية التعليمية من التعلم المتمركز حول المعلم إلى التعلم المتمركز حول المتعلم، وهذا بدوره يستلزم تطوير الأدوار والمهام التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، وممارسة المتعلم لعدد من الأنشطة الصفية واللاصفية، وهذا يدعو إلى إعادة تنظيم بيئة التعلم وامتلاك المعلم لمهارات إدارة الصف، وهو ما تسعى إليه المناهج المطورة حالياً في المملكة ، حيث إن من بعض أهدافها: التطوير المهني للمعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات وخبراء المناهج وجميع عناصر المنهج وفق أحدث النظريات والأساليب التربوية والعلمية المعاصرة.

وإذا كانت غرفة الصف قد أصبحت من أهم البيئات التربوية والمدرسية التي يتفاعل داخلها الطلاب بهدف تشكيل شخصياتهم فهذا يتطلب إعادة المنظور الفلسفي والتنفيذي لغرفة الصف ومهارات المعلم في إدارتها لتحقيق الأهداف التعليمية .

ويتضح مما سبق أن مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين عامة ومعلمات العلوم خاصة تحتاج إلى إعادة النظر في مدى امتلاكهن لها، وتدريبهن عليها، ولقد ظهرت في الآونة الأخيرة مجموعة من الاتجاهات العالمية في التربية عامة وفي مجالات إدارة غرفة الصف خاصة.

في ضوء ما سبق عرضه تم التوصل إلى أن:

- إدارة الصف تُعد من المهارات المهمة للمعلمة عامة ومعلمة العلوم خاصة.
 - الإدارة الفعالة لحجرة الدراسة تُسهم في تحقيق مكاسب تعليمية بالإضافة إلى اكتساب مهارات اجتماعية واتجاهات مرغوبة نحو المعلم وعملية التعلم .
 - الدراسات السابقة قدّمت بعداً مهماً عن المشكلات التي تواجه المعلم داخل غرفة الصف مثل: النظام، والسلوك غير اللائق ، وقلة انتباه الطلاب، ومشكلة إدارة حجرة الدراسة.
 - ضعف مبادئ الإدارة الحديثة لدى المعلم حيث لم يحصلها في أثناء إعداداته المهني.
 - هناك حاجة ملحة لتدريب المعلم في مجال إدارة الصف المدرسي، وتطوير مهاراته في ضوء الاتجاهات المعاصرة.
- ومن خلال استعراض الأدبيات والدراسات السابقة بإدارة الصف الدراسي وجد أن هناك حاجة ملحة لدراسة تطوير مهارات المعلم في إدارة الصف باعتبارها تمثل المستوى الإجرائي للإدارة المدرسية التي تنفذ من خلالها سياستها وخططها في تحقيق أهداف العملية التعليمية، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي للوقوف على التطورات العالمية لمهارات إدارة الصف المدرسي وانعكاساتها على بيئة التعلم داخل غرفة الصف، والتعرف إلى واقع مهارات إدارة معلمة العلوم، وكيف يمكن تطويرها في ضوء التحديات المعاصرة.

مشكلة البحث:

تعد إدارة غرفة الصف إحدى التنظيمات المهمة التي تؤدي دوراً أساسياً في تحقيق أهداف العملية التعليمية داخل المدرسة والتي تسعى إلى توفير جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية والمادية اللازمة لحدوث عمليتي التعليم والتعلم داخل غرفة الصف وتهيئتها بصورة فعالة وناجحة (الرشدي، ٢٠٠١ ، ٩٥).

وتُعد إدارة غرفة الصف ومهارات إدارتها جزءاً من الإدارة المدرسية، الذي تعكس خلاله المستوى الإجرائي لسياسات الإدارة المدرسة وخططها مما ينعكس إيجابياً عليها، ويحتاج التعلم الفعال إلى أجواء منظمة هادئة وطبيعية ، ومن

المهم أن تتعرف المعلمة إلى كل الأنماط السلوكية، التي من شأنها أن تحقق هذه الأجواء الصحية في الصف، وتتجنب كل ما من شأنه أن يعيق النمو ويضعف التعلم، ولا تقتصر إدارة الصف على ضبط النظام في الصف، ولكنها تتسع لتشمل النشاطات التي توفرها المعلمة لخلق جو اجتماعي تعاوني ديمقراطي داخل الصف يؤدي إلى تعلم فعال.

ولما كان من أهم أهداف التعليم في كثير من المجتمعات العربية في سياق العولمة إنتاج المعرفة الجديدة والمتجددة، وبالإنتاج المتقن والمبدع يصبح إتاحة تعليم متميز ينمي مختلف طاقات الطالبات ومواهبهن من قبل معلمة كفء، وهنا تقتضي عملية إدارة الصف أن تكون المعلمة على مستوى عالٍ من المهارة تستطيع من خلالها التعرف إلى إمكانيات الطالبات وقدراتهن لتحقيق الأهداف التعليمية وتوظف من خلالها أنماط التعليم المتطورة كالتعلم الذاتي والتعلم التعاوني ضمن منهج متطور يركز على القيم والمعارف والمهارات والخبرات لتكوين كفايات في ضوء متطلبات عصر المعرفة.

وبناءً على ما سبق تُعد المعلمة أحد العوامل الرئيسة في توجيه التطور التربوي فالمباني المدرسية الجديدة، والمناهج المطورة، وأساليب الإشراف والتوجيه السديد لا يكفي لإحداث التطوير دون توافر معلمة تمتلك من الصفات الشخصية والمهنية ما تمكنها من إحداث تكامل بين كل هذا؛ ولذا أصبح من الضرورة تطوير هذه الأساليب في ظل المناهج المطورة الحالية.

ولقد أكدت نتائج دراسة كلٍ من: الجاسر (١٩٩٩)، والغامدي (٢٠٠١)، والزهيرى (٢٠٠٢)، و (٢٠٠٢) Kaliska، والشرقاوي (٢٠٠٣)، والحداد (٢٠٠٣)، ويوسف (٢٠٠٤)، Lim, et al. (2005)، وفخرو (٢٠٠٥)، وإبراهيم، المراغي (٢٠٠٦)، ومُجد (٢٠١٣)، والزعبي (٢٠١٣) على حاجة غرفة الصف لتطوير مهارات المعلم في إدارتها. في ضوء ما سبق عرضه يتضح أن معلمات العلوم بمنطقة عسير تعانين من ضعف في أداء بعض المهارات التدريسية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية، ويسعى البحث الحالي لحل هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما مهارات إدارة الصف التي ينبغي توافرها لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ؟

أُسئلة البحث - حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية :

١. ما الاتجاهات العالمية المعاصرة لمهارات إدارة الصف المدرسي؟.
٢. ما مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير؟
٣. ما مدى توافر مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير؟
٤. ما التصور المقترح لتطوير مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بمنطقة عسير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة؟

أهداف البحث - هدف البحث الحالي إلى:

١. تعرف واقع مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
٢. تحديد دور معلمة العلوم في تفعيل مهارات إدارة الصف المدرسي بالمرحلة المتوسطة.
٣. الوقوف على مهارات إدارة الصف المدرسي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.
٤. تقديم تصور مقترح لتفعيل مهارات معلمة العلوم بالمرحلة المتوسطة وتنشيطها في إدارة الصف المدرسي.

أهمية البحث - يُسهم هذا البحث في :

١. تقديم بعض النماذج العالمية لإدارة الصف المدرسي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة بما يفيد الباحثين في مجال إدارة العملية التعليمية.
٢. تقديم قائمة بأهم مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بما يفيد القائمين على العملية التعليمية في منطقة عسير، من معلمات ومشرفات.
٣. تقديم تصور مقترح لمهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
٤. تقويم أداء معلمات العلوم من خلال ملاحظتهن في بطاقة ملاحظة الأداء لرصد الواقع التعليمي عن سلوكيات أداء المعلمات وتصرفاتهن داخل الصف المدرسي بما يسهم في تحسين أدائهن المستقبلي.
٥. تزويد المعنيين في وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بمهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم في هذه المرحلة التعليمية، وتساعد نتائج هذا البحث على إجراء ما يروونه مناسباً لعقد ورش عمل، ودورات تدريبية لتطوير أداء معلمات العلوم وتحسينه من الناحية المهنية.

فروض البحث - سعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية :

١. توجد فروق دالة إحصائية بين تكرار الاستجابات (تُمارس بدرجة عالية - تُمارس بدرجة متوسطة - لا تُمارس) الخاصة بواقع ممارسة المعلمة لمهارات إدارة الصف.
٢. توجد فروق دالة إحصائية بين تكرار الاستجابات (تُمارس بدرجة عالية - تُمارس بدرجة متوسطة - لا تُمارس) الخاصة بآليات تطوير مهارات إدارة الصف.
٣. توجد فروق دالة إحصائية بين تكرار الاستجابات (تُمارس بدرجة عالية - تُمارس بدرجة متوسطة - لا تُمارس) الخاصة بملاحظة أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف.
٤. حدود البحث - اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية :
٥. الحد الموضوعي: تعرف واقع ممارسة معلمة العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف المدرسي والمتمثلة في مهارات التخطيط، والتنظيم، والاتصال، والقيادة، والضبط، وآليات تطويرها، إلى جانب ملاحظة أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف، وتم تحديد هذه المهارات في ضوء احتياجات معلمة العلوم لهذه المهارات ومدى إلمامها بها في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، وفي ضوء مفهوم إدارة الصف.
٦. الحد البشري: عينة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدارس منطقة عسير التعليمية وعددها: (٨٩) معلمة، وعينة من المشرفات التربويات بإدارة منطقة عسير التعليمية وعددها: (٦١) مشرفة.
٧. الحد الجغرافي: بعض مدارس التعليم المتوسط وإدارات منطقة عسير التعليمية.
- الحد الزمني: اقتصرت عملية التطبيق على العام الجامعي (١٤٣٤هـ/٢٠١٣ م).

منهج البحث وأدواته: استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي في:

- مسح الأدبيات والدراسات السابقة الخاصة بموضوع البحث.
- وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها.
- وصف الظاهرة والتعبير عنها كما وكيفاً.
- تصميم استبانة حول واقع مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وآليات تطويرها، ملحق (١).

● تصميم بطاقة ملاحظة أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف، ملحق (٢).

مصطلحات البحث :

التطوير Development :

عرفه راشد (١٩٩٩، ١٨٥) أنه: مجموعة التغيرات التي تحدث في نظام تعليمي معين بقصد زيادة فاعليته، أو جعله أكثر استجابة لحاجات الفرد وحاجات المجتمع الذي ينشأ فيه.

وأشار علي (٢٠٠٠، ١٠٢) إلى التطوير أنه: التطوير لغة يعني: التغيير أو التحويل من طورٍ إلى طورٍ، فطبعاً للمعجم الوسيط، تعني كلمة "تطور" تحول من طوره، وتعني كلمة "التطوير" التغير التدريجي الذي يحدث في بنية الكائنات الحية وسلوكها، ويطلق أيضاً على التغير التدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمع أو العلاقات أو النظم أو القيم السائدة فيه، أما التطوير اصطلاحاً فيعني "التحسين وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر فاعلية وكفاءة".

ويعرف إجرائياً أنه: التغيرات التي تحدث في مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة المتمثلة في التخطيط، والتنظيم، والاتصال، والقيادة، والضبط في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة بهدف الوصول إلى تحسين هذه المهارات لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة بصورة أكثر فاعلية.

المهارة Skill :

عرفها علي (٢٠٠٠، ٤٤) أنها: قدرة الفرد على أداء المهام بكفاءة عالية، أو أنها السهولة والسرعة والدقة في أداء العمل مع القدرة على تكيف الأداء للظروف المتغيرة.

ويعرف إجرائياً أنها: قدرة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير التعليمية على أداء مهارات إدارة الصف والمتمثلة في التخطيط، والتنظيم، والاتصال، والقيادة، والضبط في أفضل صورة ممكنة وأسرع وقت ممكن وأعلى درجة من الكفاءة وبأقل عدد من الأخطاء، ويُقاس ذلك بما يحصلون عليه من درجات في بطاقة ملاحظة أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف.

إدارة الصف Classroom Management :

يُشير حميدة وآخرون (٢٠٠٠، ٢٣٤) إلى أن إدارة الصف هي: ما يقوم به المعلم داخل الصف من أعمال لفظية أو عملية من شأنها أن تهيئ جواً تربوياً ومناخاً ملائماً يمكن كلاً من المعلم والمتعلم من بلوغ الأهداف التعليمية المتوخاة والتي من شأنها أن تحدث تغييراً نحو الأفضل في سلوك المتعلم .

ويعرف إدارة الصف إجرائياً أنها: جميع الإجراءات والأنشطة التي تستخدمها معلمات علوم المرحلة المتوسطة لضبط النظام داخل الصف، وتنمية الأنماط السلوكية المرغوبة وتعديل الأنماط السلوكية غير المرغوبة، أيضاً تشمل كل ما يتصل بالمعلمة والطالبة والمنهج الدراسي والأهداف التربوية والأنشطة، بالإضافة إلى تكوين العلاقات الإنسانية وتكوين نظام اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف بين المعلمة والطالبة والمحافظة على استمراريته.

تطوير مهارات إدارة الصف المدرسي Developing The Classroom Management Skills :

يقصد بمفهوم تطوير مهارات إدارة الصف المدرسي في البحث الحالي أنه: مدى ممارسة معلمة العلوم بالمرحلة المتوسطة لمجموعة من الإجراءات التنفيذية السلوكية من تخطيط وتنظيم واتصال وقيادة وضبط وتنسيق لمكونات العملية التعليمية داخل الصف المدرسي بهدف خلق بيئة تعليمية فعالة مناسبة لتدريس العلوم لدى الطالبات من خلال توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث عمليتي التعليم والتعلم لتحقيق أهداف العملية التعليمية بفاعلية داخل البيئة الصفية واستثمار

وقت الحصة، والاستخدام الأمثل لأدوات التدريس لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك الطالبات تتسق وثقافة المجتمع من جهة وتطوير إمكاناتهن من جهة أخرى.

الاتجاهات العالمية المعاصرة Global Modern Trends:

يقصد بمفهوم الاتجاهات العالمية المعاصرة في البحث الحالي أنه: أحدث الطرق الإدارية التربوية المتمثلة في مجموعة من القواعد والأسس والمبادئ والإجراءات التنفيذية المستخدمة في مهارات إدارة الصف الدراسي، والناجمة عن أسس نظرية في الفكر الإداري التربوي المعاصر، التي يجب أن تتبعها معلمة العلوم وتلتزم بها في إدارة غرفة الصف المدرسي، وذلك بغية تحقيق أفضل النتائج في توجيه سلوك الطالبات وضبطهن في بيئة التعلم، وتوفير الطاقات والإمكانات المادية والبشرية من جهدٍ ووقتٍ وما لدى المعلمة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تواجه المجتمعات البشرية بمختلف نظمها التعليمية مجموعة من التحديات العالمية نتيجة النظام العالمي الجديد "العولمة Globalization" وتقع على رأس هذه التحديات ثورة الاتصالات والمعلومات الرقمية، والثورة التكنولوجية الثالثة، وثورة التكتلات الاقتصادية العملاقة، والثورة الديمقراطية الثانية، ومما لاشك فيه أن العولمة بكل تحدياتها سوف تنعكس بظلالها وتأثيراتها على نظم التعليم وإدارته وبخاصة في فكرة التحول من النظم المركزية إلى النظم اللامركزية في الإدارة المدرسية.

وتعد عملية إدارة الصف وضبطه من أهم جوانب عملية التدريس الصفّي التي تشغل بال المعلمين سواء أكانوا معلمين مبتدئين أو من المعلمين ذوي الخبرات، وتتوقف كفاءة المعلم وفاعليته إلى حدٍ كبير على حسن إدارته للصف والمحافظة على النظام فيه والمناخ الذي يهيئه المعلم لطلابه داخل الصف (اللقاني، سنييه ١٩٩٠، ٥٩).

وعرضت الباحثنان في هذا الإطار النظري المحاور التالية:

- مفهوم إدارة الصف وأهميتها.
- أهداف إدارة الصف ومكوناتها.
- الوظائف الأساسية التي تقوم عليها إدارة الصف.
- تطوير مهارات إدارة الصف في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

أولاً - مفهوم إدارة الصف وأهميتها:

تعددت تعريفات إدارة الصف لدى التربويين واختلفت باختلاف النظرة إليها واهتمام الباحثين؛ ولذا من الصعوبة بمكان حصر تعريفات إدارة الصف التي قدمها التربويون، وسنكتفي هنا في هذا المجال بعرض عددٍ من المفاهيم لإدارة الصف للوصول إلى مفهوم يناسب موضوع البحث.

تُعرف الإدارة بصفة عامة أنها: القدرة على الإنجاز وهي بهذا تعني استخدام الإمكانيات المتاحة من أجل تحقيق إنجاز معين يخدم أهدافاً معينة.

وترى عبد المنعم (٢٠٠١) أن إدارة الصف هي: نظام فرعي لنظام الإدارة المدرسية يتكون من المعلم والتلميذ بالإضافة إلى العناصر المادية والبشرية كافة التي يمكن توظيفها لتوفير بيئة دراسية مناسبة لاكتساب المهارات المعرفية والاجتماعية المختلفة بما يحقق أهداف العملية التعليمية ورضا المهتمين بها، ويلاحظ من هذا التعريف أن الباحثة قد عرفت إدارة الصف من خلال ما يسمى بمدخل النظم.

بينما أورد قطامي (٢٠٠٥، ١٥) مفهومًا مختلفًا لها من خلال النظرة السيكلوجية فأشار إلى إدارة الصف أنها: العملية المنظمة والمخططة التي يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية، وما يبذله الطلاب من أنماط سلوك تتصل باتساعه المتاح الملازم لتخطيط أهداف تعليمية يخططها المعلم وينفذها الطالب، ويمكن أن يرد التساؤل التالي على هذا التعريف: هل يكون المعلم وحده هو من يخطط لأهداف التعليم أم أن الطلاب وغيرهم من المهتمين بالعملية التعليمية هم شركاء في تخطيط العملية التعليمية؟

وقدم الترتوري، وفرحان (٢٠٠٦، ٢٠) تعريفًا آخر للإدارة الصفية في ضوء مدخل الجودة الشاملة حيث يُعرف إدارة الصف أنها: تلك المنظومة التي تهدف إلى تنظيم الإمكانيات المتاحة لتحقيق التربية المتكاملة لشخصية الطالب داخل بيئة الصف بمعناها الواسع، وتتضمن عددًا من العمليات الإدارية المختلفة من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتقييم للعمل والإدارة والأفراد.

من خلال العرض السابق لمفهوم إدارة الصف المدرسي يمكن تعريف إدارة الصف على أنها: كل الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل الصف؛ بهدف تنظيم الطلاب والوقت والموارد التعليمية لتفعيل تدريس المحتوى وحدوث عملية التعلم واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النتائج وبأقل جهدٍ ممكن، بمعنى أنها تشير إلى أى عمل يقوم به المعلم لجعل الطلاب يحققون الإنجاز ويكتسبون المعرفة والمهارة اللازمة للنجاح التي ينبغي أن تكون نتيجة لبعض الإجراءات والأنشطة ويتطلب ذلك تكوين مجتمع فعال، وبيئة آمنة داخل الصف، ومناخ صحي يشجع الطلاب على العمل، ويستند كل ذلك على خطة إدارية واضحة يضعها المعلم مقدمًا بحيث تتضمن الجوانب الاجتماعية والنفسية والوجدانية للطلاب التي قد تؤثر عليهم في محيط الصف ضمن بيئة التعلم المناسبة.

أهمية إدارة الصف:

إن البيئة الصفية هي البيئة التي يتم من خلالها تربية سلوك المتعلمين وتعديله في الاتجاهات كافة، وحين تكون التربية وتعديل السلوك هي هدف التعليم فإن ذلك يبرز أهمية إدارة الصف، وضرورة إيجاد بيئة صفية داعمة للتعلم، ولذلك فإنه لا بد للمعلم من اكتساب مهارات متقدمة في إدارة الصف؛ لأنها تعد من كفايات المعلم التدريسية لارتباطها بأهداف تغيير سلوك الطلاب ورفع مستوى تحصيلهم العلمي (قاسم، ٢٠٠٥)، وقد أشار أبوغره (٢٠٠٠، ٥٨) إلى عددٍ من النقاط أوضح فيها أهمية الإدارة الصفية ومنها، أن:

- إدارة الصف الفاعلة تتيح معدلًا عاليًا من الإنجاز في العمل الصفى ومعدلًا منخفضًا من الانحراف في الموقف التعليمي التعليمي.
- إدارة الصف الجيدة تعزز من أنماط التفاعل والتواصل الإيجابي بين المعلم والطلاب من جهة وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى.

بالإضافة لما سبق فإنه يُمكن تحديد أهمية إدارة الصف فيما يلي:

- توفير المناخ التربوي المناسب الذي يسوده الود والدفء والصدقة والطمأنينة؛ مما يساعد علي تنمية الإبداع والابتكار لدي الطلاب داخل الصف.
- تعزيز التفاعل والتفاهم والتواصل الإيجابي بين المعلم وطلابه من جهة وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى.

ثانياً - أهداف إدارة الصف ومكوناتها:

تحتل الأهداف أهمية كبرى في إدارة أى تعلم وحيث إن إدارة الصف تهدف إلى تقديم تعلم جيد للطلاب وتربية متكاملة لهم، اتفق كثير من التربويين على أهداف محددة لإدارة الصف لخصها (عبد الحميد، ٢٠٠٥) في بعض الأهداف التالية:

- إعطاء مزيد من الوقت للتعلم.
- مساعدة الطلاب على إدارة ذواتهم من خلال تحميلهم بعض المسؤوليات التي تتناسب مع قدراتهم وأعمارهم.
- أما (سابق، ٢٠٠٦) فلخص أهداف إدارة الصف من خلال تهيئة بيئة الصف المناسبة التي تؤدي دوراً فاعلاً وأساسياً في عملية التعلم.
- وبناءً على ما تم عرضه فإن الإدارة الصفية تهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:
- توفير المناخ التعليمي الفعال، ومساعدة الطلاب لكي يكونوا أكثر قدرة على إدارة أنفسهم.
- توفير روح التفاهم والتعاون وممارسة العمل الفردي والجماعي في الصف الدراسي.
- رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى الطلاب ومراعاة النمو المتكامل لهم.
- تهيئة البيئة الصفية الآمنة المناسبة والمطمئنة للطلاب التي تؤدي دوراً فاعلاً وأساسياً في عملية التعلم.

مكونات إدارة الصف:

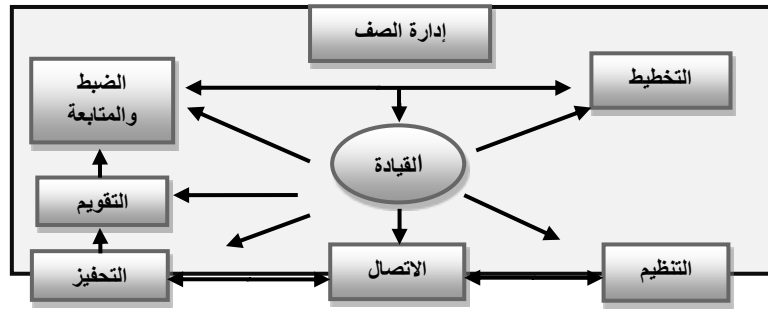
- لقيام إدارة الصف بدورها في تحويل أهداف التربية إلى واقع ملموس فإنه لابد من وجود عدد من المكونات (العناصر) التي تتكون منها إدارة الصف (الزعي، ٢٠١٣، ٢٩٧) وهي:
- الوقت: والمراد به وقت الحصة الدراسية الذي يتم فيه أنواع التفاعلات داخل الصف الدراسي جميعها .
 - الأفراد والعاملون: ويراد بهم العاملون في إدارة الصف بدايةً من مدير المدرسة وإنتهاءً بمحور العملية التعليمية وهم الطلاب.
 - المواد والأدوات والأجهزة التعليمية: وتضم المواد ووسائل وتكنولوجيا التعليم التي تستخدم في التعليم والتعلم.
 - غرفة الصف: وهي المكان الذي يتم فيه التعلم سواء أكان غرفة الصف الدراسي أم ساحات المدرسة أم المعمل أم مركز مصادر التعلم أم غير ذلك.

ثالثاً - الوظائف الأساسية التي تقوم عليها إدارة الصف:

يمكن دراسة إدارة الصف من منظورين:

الأول: اعتبارها نظاماً شاملاً يقوم على التأكيد بين المدخلات والمخرجات مروراً بالعمليات ويتطلب هذا دراسة النظم الفرعية كافة المرتبطة بها داخل الصف.

الثاني: اعتبارها مركباً عامّاً لعددٍ من الوظائف الإدارية التي تتمثل في عمليات التخطيط والتنظيم والاتصال والقيادة والضبط، وهذا يوضحه الشكل (١) فيما يلي:



شكل (١) الوظائف الأساسية لإدارة الصف

يتضح من شكل (١) السابق أن تلك الوظائف تمثل أجزاءً أساسية في كل متكامل، وإن فقد أحدها أو أصابه أي خلل يعني ذلك قصوراً في إدارة الصف، وبالرغم من أن تلك الوظائف مع ارتباطها الشديد بدور المعلم مديراً لبيئة الصف ومنسجماً رئيساً لأنواع النشاط التعليمي والاجتماعي كافة داخل غرفة الصف، لكنها أيضاً تتأثر بطبيعته بوصفه إنساناً وهذا ما يوضحه العرض التالي: (وظائف إدارة الصف) (حسن، ٢٠٠٧):

١) التخطيط الصفّي:

يُشير التخطيط إلى ما يضعه المعلم من تصور مستقبلي لما سيتم تنفيذه لبلوغ الأهداف التي حددها، ويتضمن صياغة الأهداف، ورسم الخطط والاستراتيجيات، وتحديد مصادر التعليم والتعلم المطلوبة (الزيون، وآخرون، ١٩٩٩، ١٧٧، ١٧٨)، (حجي، ١٩٩٨، ٤٤، ٤٥). وقد ينقسم من حيث مراحل تنفيذه إلى خطط متعددة تتراوح من الخطط بعيدة المدى كالخطة السنوية والفصلية، والخطط قصيرة المدى كالخطة التي ترتبط بالوحدات أو الدروس وهي موضحة كما يلي:

- **الخطة اليومية** "التخطيط للدرس": وهي عادةً ما تدور حول النشاط اليومي للصف والموضح في تحضير الدرس وتركز على درسٍ معين، وغالبًا ما يطالب المعلم في المدرسة بتسجيل الخطة اليومية للدرس بصيغة كتابية معينة، وقد يعتمد المعلم في تخطيطه للدرس على عدة مصادر (Arends, 1997, 31).
- **الخطة الأسبوعية** "التخطيط القائم على الوحدة": يخطط بعض المعلمين للعمل الصفّي طوال أسبوع دراسي لإنجاز وحدة معينة، وذلك بغرض ربط العديد من الأهداف والأنشطة الصفية.
- **الخطة السنوية أو الفصلية**: يهتم التخطيط بعيد المدى بتحقيق الأهداف التي يصعب تحقيقها في ظل الخطط القصيرة (الزيون، وآخرون، ١٩٩٩، ١٣٩).

المعايير التي تتعلق بعملية التخطيط:

الاهتمام بوضع تصور تخطيطي يحقق الاستغلال الأمثل للمكونات كافة في البيئة الصفية بما في ذلك المكان والوقت والمادة العلمية وذلك من خلال:

- تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها قبل بداية كل حصة.
- تحديد الأنشطة الصفية المطلوب القيام بها مسبقاً.
- الاهتمام بتوفير الأدوات والوسائل اللازمة للدرس قبل دخول الصف.
- الاهتمام بدقتر التحضير باعتباره مرجعاً مهمّاً للمعلم وسجلاً موثقاً لنظام سير عملية التدريس.

- الاهتمام بتخطيط الدرس في ضوء خطة الدراسة مع الالتزام بالوقت المخصص لكل حصة وكل درس.

٢) تنظيم بيئة الصف:

تُعبّر عن عنصر أو وظيفة من وظائف علم الإدارة، وهي بذلك تعني عملية ترتيب العمل وإسناده إلى الأفراد بما يحقق الأهداف بكفاءة، كما يرى البعض أنها تعني كيفية استخدام الإمكانيات والموارد الموجودة داخل المدرسة (Arends, 1997 , 32).

ومن ثم فإن التنظيم هنا يعني: إدارة المعلمة لكل العناصر والمكونات الصفية، وتنظيم وقت الحصة وإدارتها، بالإضافة إلى التنظيم المكاني الذي يعني تنظيم غرفة الصف بما تحويه من تجهيزات وأدوات وأنشطة صفية وتنظيم طريقة جلوس الطالبات وفق الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس حتى تعمل بانسجام وتحقق الأهداف التربوية والتعليمية. ومن هنا فإن قدرة المعلم على تنظيم الوقت الصفى بنجاح تعد أحد المرتكزات الحقيقية لإدارة الصف وتكوين بيئة صفية فاعلة (مقرب، حلمي، ١٩٩٨، ١٢).

ومن هذا المنطلق حرص بعض علماء الإدارة التربوية على تقديم بعض التوجيهات التي تساعد المعلم على تنظيم الوقت والاستغلال الأمثل له مما يزيد من فاعلية العملية التعليمية (Dean,1996,103).

المعايير التي تتعلق بعملية التنظيم:

تتضمن عملية التنظيم عدة جوانب منها الوقت والمكان والأنشطة، وذلك من خلال:

- تنظيم الأنشطة الصفية بما يتفق مع وقت الدرس ومحتواه وأهدافه.
- تنظيم البيئة التعليمية الصفية من مقاعد وأثاث ومصادر التعليم والتعلم حتى تتفق مع طبيعة المادة والدرس.
- الاستعانة بما يتوفر من مصادر تعليم وتعلم حتى تتحقق الاستفادة القصوى مع توفير الوقت والجهد.

٣) الاتصال على المستوى الصفى:

يُعرّف الاتصال أنه: تبادل وتشارك في المعلومات والاتجاهات والأفكار والأحاسيس بين المعلم والطالب، وهو بهذا المعنى يحدد نوعية العلاقات الاجتماعية السائدة في البيئة التعليمية، فالمعلم والطالب ينقلون اتجاهاتهم ودوافعهم ومشاعرهم تجاه عملية التعلم والمدرسة والفصل وتجاه أنفسهم وتجاه الآخرين بالطريقة التي يتفاعلون بها مع بعضهم البعض داخل البيئة التعليمية.

وهناك خصائص اعتبرت شروط أساسية في عملية الاتصال الصفى ينبغي الحرص عليها والاهتمام بها وهي (Cangelosi,2004,39): التواصل والإقناع والتفاهم والخلاف البناء والتفاعل الداعم والتوصل لحل سلمي للمشكلات والتشجيع.

٤) القيادة:

لم تعد مهنة المعلم تتوقف عند التدريس ولكنها أصبحت تتعدى ذلك بكثير فهو قائد في فصله يحفز الطلاب ويدفعهم لإنجاز أهداف اجتماعية وأكاديمية وسلوكية، ويبدو أن المعلم في سعيه إلى تحقيق دوره القيادي يحتاج إلى وسيلة تمكنه من التأثير في الطلاب، وتوجد مصادر يستطيع المعلم أن يلجأ إليها لاكتساب هذه الوسيلة (Dalin, 1998).

المعايير التي تتعلق بالقيادة:

تصبح القيادة فاعلة إذا نجح المعلم في عملية التأثير على الطلاب واجتهدوا طواعية لتحقيق الأهداف المطلوبة، وذلك من خلال: الابتعاد عن التسلط والسيطرة المستبدة من جانب المعلم عند إدارة الصف.

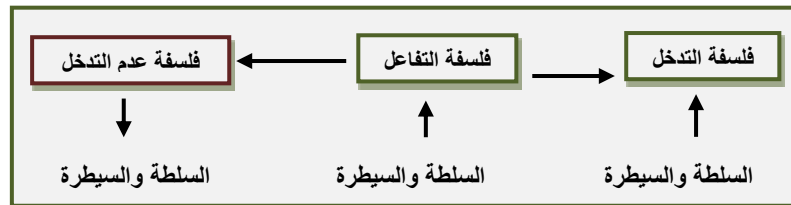
٥ (تحفيز الطلاب داخل غرفة الصف:

يُشير التحفيز إلى المناخ الذي يراعى فيه المعلم ميول الطلاب واهتماماتهم وحاجاتهم ويشجع مبادراتهم للعمل والمشاركة الإيجابية في الأنشطة المختلفة، في ظل هذا المناخ تتكون لدى الطلاب اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم، ويتولد لديهم الاستعداد والحماس للعمل والتعلم بجد واجتهاد، وهذا من شأنه يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل لديهم. في ضوء الاهتمام بتحفيز الطلاب يمكن استنتاج عددٍ من المعايير يمكن اتباعها منها: أن يكون في غرفة الصف اتجاهًا نحو العمل، وبيئة يسودها الجد والعمل، وتشجيع الطلاب على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بشئوهم في المواقف التعليمية.

٦ (ضبط الطلاب في الصف:

يُعرف الضبط بوجه عام أنه: "عملية التوجيه والتأثير على سلوكيات الأفراد بوصفهم أعضاء في تنظيم معين بغرض زيادة إمكانية تحقيق الأهداف التنظيمية" (Flanmholz, 1996, 597)، أما على المستوى الصفى فنجد أنه يشير إلى ممارسات المعلم لتحقيق الانضباط الذي يصف سلوكيات الطلاب، ويؤكد ذلك ما ذكره (الزيون، وآخرون، ١٩٩٩) أن الضبط الصفى يعنى: ما يقوم به المعلم من جهدٍ إداري لتنظيم تفاعله مع الطلاب من جهة وتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض من جهةٍ أخرى فهو بذلك يشير إلى استراتيجيات المعلم وأساليب تداخله للمحافظة على التفاعل الملائم من جانب الطلاب. (Tauber, 1999).

ويذكر "ولفجانج وجليكمان (Wolfgang & Glickman, 1980) " أن هناك ثلاث مدارس فكرية انبثقت منها ثلاث فلسفات مختلفة في ضبط المعلم لطلابه، تمثل اثنتان منها طرفين متقابلين على خطٍ مستقيم، وهي فلسفة عدم التدخل، وفلسفة التدخل من الناحية الأخرى، وتحتل الفلسفة الثالثة مكانة وسطى بينهما وهي فلسفة التفاعل، ويمكن توضيح ذلك في الشكل التالي (٢):



شكل (٢) فلسفات ضبط المعلم للطلاب

وتؤكد كثيرٌ من الاتجاهات المعاصرة النظرة الوسطية التي تقوم على المشاركة بين المعلم والمتعلم باعتبارهما عنصري التفاعل "الضبط والانضباط".

من خلال ما تقدم من عرض نرى أن الصف هو الميدان الذي تتضافر من أجله جهود التربويين، ولأن الطرق التي يُدار بها تمثل المحور الرئيس لنجاح التربية العلمية في أداء رسالتها؛ لذا نرى أن مهارات إدارة الصف بما تحمله من مجموعة من الإجراءات التي تتبعها المعلمة داخل الصف طوال الحصة الدراسية لا بد أن تمتلكها المعلمة عامةً، ومعلمات العلوم خاصةً من أجل إدارة صفية فاعلة داخل بيئة تعليمية منظمة وفق طبيعة مادة العلوم لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من هذه الحصة.

وتتوقف مهارات إدارة الصف على: طبيعة المادة، وتنظيم البيئة الصفية المتعلقة بالمادة، وتنظيم الأنشطة التعليمية التعليمية المتعلقة بالمادة، ونوعية الأنشطة الصفية واللا صفية المتعلقة بالمادة.

■ وللإجابة عن التساؤل الأول والذي نص علي:

- ما الاتجاهات العالمية المعاصرة لمهارات إدارة الصف المدرسي؟ تم تناول ذلك من خلال استعراض أدبيات الدراسة التالي:

رابعاً - تطوير مهارات إدارة الصف في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة:

إن من أبرز وأهم ما يساعد على نجاح العمل التدريسي لدى المعلم عمومًا، ومعلم العلوم بوجه خاص، هو تمكنه من إدارة صفه بشكل تربوي سليم، ذلك أن معلم العلوم في أثناء قيامه بعملية تدريس العلوم داخل الصف يحتاج إلى الاستثمار الأمثل لوقت الحصة، والاستثمار الأمثل لما يبذله من جهد، ولما يستخدمه من أدوات ووسائل وتجهيزات. فإنه بالرغم مما تدعو إليه اتجاهات التربية اليوم من السعي إلى الرقي بالمعلم، وتمكينه من المهارات والاتجاهات التربوية اللازمة، وبالرغم مما تدعو إليه أدبياتنا التربوية العربية من ضرورة تبني الاتجاهات الحديثة في التربية، والإفادة من التكنولوجيا المعاصرة، وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، لكن واقع الحال - الذي يلمسه الإنسان العادي - مازال يشير إلى أن طرائقنا، وأساليبنا وآلياتنا والمهارات التي يمتلكها المعلم لا ترتقي إلى المستوى الذي يجب أن يكون عليه المعلم، فلا يمكن أن تتم العملية التدريسية بشكل سليم لدى معلم لا يحسن إدارة صفه في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة.

وتناول البحث في هذا الجزء:

- القواعد والإجراءات التنفيذية للنظم الإدارية المعاصرة لإدارة غرفة الصف.

- مقومات الإدارة الصفية المعاصرة.

- معايير المعلم الفعال في إدارة الصف الدراسي المعاصر.

(١) القواعد والإجراءات التنفيذية للنظم الإدارية المعاصرة لإدارة غرفة الصف:

تسود فصول الدراسة مجموعة من القواعد والإجراءات لتوجيه سلوك الطلاب وضبطه في بيئة التعلم داخل الصف، حيث إنها تعد من الآليات التي يستخدمها المعلم في إدارته للبيئة الصفية. وتشير قواعد فصول الدراسة إلى: "المعايير والمتطلبات السلوكية العامة التي يجب إتباعها والالتزام بها في صفوف الدراسة". وهي عبارة أيضًا عن "مجموعة مبادئ عامة للسلوك يُقصد منها توجيه سلوك الفرد في محاولة لدعم ومساندة التفاعل الإيجابي وتجنب السلوك غير السوي" (Burden, 1995, 141).

فالقاعدة التي تحكم إدارة الصف جملة يصدرها المعلم في مناسبات مختلفة يحددها الموقف التعليمي وثقافتهم ضمن سياق اجتماعي تعليمي تفاعلي مع الطلاب، أفرادًا أو مجموعات؛ ولذلك يتعلم الطلاب هذه القواعد في سياقات بيئة التعلم في مناسبات متعددة (McManus, 1995, 176).

■ ومن أمثلة القواعد التي علي المعلم التخطيط لها وممارستها مع طلابه، منها: احترام وقت الحصة الدراسية بدايةً ونهايةً والحفاظة علي نظافة الصف الدراسي وتنظيمه.

■ أما الإجراءات فهي تشير إلى "أساليب وطرق مقبولة ومتفق عليها للقيام بمهام وواجبات محددة في صفوف الدراسة". والهدف منها مساعدة الطلاب في إنجاز مهمة أو واجب معين وليس الغرض منها منع حدوث أو وقوع سلوك غير سوي كما هو الحال مع القواعد.

إن تحديد المعلم قواعد وإجراءات وتنظيم العمل التعليمي داخل فصول الدراسة تساعد على الاستمرار في العمل بسلاسة وتحد من المقاطعات وتزيد زمن تعلم الطلاب إلى الحد الأقصى (حميدة، ١٩٩٨، ٧٣).

■ دور المعلم في تطبيق القواعد والإجراءات السلوكية:

(أ) تصميم التعليم. (ب) توظيف التكنولوجيا.

(ج) تشجيع تفاعلات الطلاب. (Tiffin and Rajasingham, 1995, 154)

(د) تطوير التعليم الذاتي (خليل، ٩٩٨، ٢٢).

(٢) مقومات الإدارة الصفية المعاصرة، كما يُشير إليها: (الزعي، ١٣، ٢٩٧، ٢٩٨).

وهي تصنف على النحو التالي: المشاركة والمرونة والعلمية والاجتماعية والمستقبلية والكفاية.

(٣) معايير المعلم الفعال في إدارة الصف الدراسي المعاصر:

تتمثل هذه المعايير في عناصر رئيسة وعناصر فرعية ومؤشرات لهذه العناصر، ومنها:

(أ) التخطيط. (ب) استراتيجيات التعلم وإدارة الصف. (ج) المادة العلمية. (د) مجال التقويم.

في ضوء ما تقدم من عرض نري أن الإدارة الصفية ذات أهمية خاصة في العملية التعليمية، أيضاً تتوقف الإدارة

الصفية علي طبيعة الموقف التعليمي، والمادة التعليمية، والمعلم نفسه.

ويتضح أيضاً أن الأدوار والمسؤوليات المطلوبة من المعلم عامة، ومعلم العلوم خاصة أصبحت كثيرة حيث حدثت تطورات كثيرة في مناهج العلوم، نتيجة لتغير متطلبات المجتمع من فترة إلى أخرى، وأيضاً إلى التطورات العلمية والتكنولوجية والانفجار المعرفي، والنظريات والأفكار التربوية الحديثة. وتفرض هذه التطورات علي المناهج أدواراً ومسؤوليات جديدة علي معلم العلوم للإسهام في إعداد المتعلم، ومن ثم أصبح إعداد ممارسة هذه الأدوار أمراً ضرورياً، وأنه لا بد وأن يكون متمكناً من المهارات اللازمة لإدارة الصف للإسهام في تحقيق أهداف التعليم.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه تم إتباع الإجراءات التالية:

أولاً- مجتمع البحث والعينة:

تمثل مجتمع البحث معلمات العلوم، والمشرفات التربويات في المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير التعليمية لعام (٢٠١٢م-٢٠١٣م)، وبلغت عينة البحث (١٥٠) شملت (٨٩) معلمة علوم، و(٦١) مشرفة تربوية، وقد تم اختيار عينة البحث من عدد من مدارس المرحلة المتوسطة، وإدارة الاشراف التربوي بمنطقة عسير التعليمية بطريقة عشوائية ضمن مجتمع البحث.

ثانياً - أدوات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه، تم استخدام الأدوات التالية. وجميعها من إعداد الباحثين، وتمثلت في:

١- استبانة واقع مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وآليات تطويرها:

مر إعداد الاستبانة بالخطوات التالية:

أ. تحديد الهدف من الاستبانة: تم إعداد استبانة بهدف التعرف إلى واقع مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وآليات تطويرها.

ب. بناء مفردات الاستبانة وصياغتها: اعتمدت الباحثتان في تصميم أداة البحث " الاستبانة" على عدة مصادر مختلفة منها: الأدبيات التربوية، وخبرة الباحثتين في مجال المناهج وطرق التدريس، والدراسات السابقة، مثل: (زيتون، ٢٠٠٥)، (إبراهيم،

والسايح ٢٠١٠)، (العساف، ٢٠١٠)، (الغامدي، ٢٠٠١)، (الزعي، ٢٠١٣). وصيغت الاستبانة في صورة مجموعة من العبارات تُعبر عن ممارسة معلمة العلوم لمهارات إدارة الصف، التي ينبغي على المعلمة القيام بها. ووُزعت قائمة هذه المهارات على محورين هما:

الأول: واقع ممارسة المعلمة لمهارات إدارة الصف بالمرحلة المتوسطة.

الثاني: آلية تطوير مهارات إدارة الصف بالمرحلة المتوسطة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. حيث إن كل محور من هذه المحاور موزع على خمسة مجالات هي: التخطيط، والتنظيم، والاتصال، والقيادة، والضبط.

المحور الأول:

- عملية التخطيط: ويُقصد بها العملية الأولى من العمليات الإدارية في إدارة الصف، وهي أول المهام الإدارية التي تقوم بها المعلمة في المرحلة المتوسطة من تفكير مسبق قبل العمليات الأخرى حيث إن أي خلل في هذا الجانب ينعكس على مختلف جوانب العملية الإدارية، وتقوم المعلمة بوضع عديد من الخطط أهمها: الخطة الفصلية، والشهرية، والأسبوعية، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية وبما يتناسب مع الأهداف العامة، ويتضمن تحديد الوقت ومصادر التعلم والأنشطة التعليمية المطلوبة.
- عملية التنظيم: وهي تشير إلى مجموعة الأدوات والإجراءات التدريسية التي تقوم المعلمة من خلالها بتنظيم عملها وتنظيم البيئة الصفية، وترتيبها بالصورة المناسبة.
- عملية الاتصال: ويقصد بها كيفية تبادل الأفكار والمعلومات بين المعلمة والطالبات، والطالبات وبعضهن البعض، كما تحدد نوعية العلاقات الاجتماعية السائدة في البيئة التعليمية.
- عملية القيادة: بالرغم من تغير النظريات التربوية وتطورها على مر الزمن إلا أن المعلم يبقى الرائد في العمل الصفّي، ولا يمكن الاستغناء عن دوره القيادي في العملية التعليمية التعليمية.
- عملية الضبط: ويقصد بها الممارسات التي تقوم بها المعلمة لتوجيه الطالبات وتحقيق الانضباط من جانبهن لتحقيق أهداف الصف بما يتلاءم مع أخلاقيات مهنة التعليم.

المحور الثاني:

يشمل آليات تطوير مهارات إدارة الصف بالمرحلة المتوسطة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، وذلك أيضًا في خمسة مجالات تم الإشارة إليها في المحور الأول.

وعلى هذا تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٦٨) عبارة ممثلة في محورين، المحور الأول: تمثل في (٤٤) عبارة، أما المحور الثاني فشمل (٢٤) عبارة، واشتملت كل عبارة في الاستبانة على ثلاثة بدائل (استجابات) لدرجة الممارسة، وتتطلب من المستجيبة استجابة تعبر عن رأيها في درجة الممارسة من بين ثلاثة بدائل مدونة أمام كل ممارسة (تُمارس بدرجة عالية أو متوسطة أو لائتارس).

ج - الصورة الأولية للاستبانة: تم التوصل مما سبق إلى قائمة مهارات إدارة الصف بالمرحلة المتوسطة التي ينبغي على معلمات العلوم القيام بها وممارستها وتحتوي على (٦٨) عبارة.

د- صدق الاستبانة:

(١) صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعه من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وقد حظيت الاستبانة بموافقة أكثر من (٨٠ %) من المحكمين على محاورها وعباراتها، وكانت لديهم بعض الملاحظات

حول محاور الاستبانة وعباراتها من حذف أو إضافة أو تعديل بعض العبارات، وكان الغرض من التحكيم إبداء الرأي حول: مدى مناسبة كل من محاور الاستبانة لموضوع البحث، ودرجة الممارسة تحت كل محور، والمجالات المدرجة تحت كل محور، ووضوح العبارات المدرجة تحت كل مجال، وصحة العبارات وصياغتها من الناحية اللغوية، واقتراح حذف أو تعديل أو إضافة عبارات أخرى في الاستبانة، وصلاحيه الاستبانة للتطبيق، وأجريت التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم.

(٢) **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال العينة التي استخدمت في البحث عن طريق حساب:

(أ) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة في المحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٩٤، ٠,٩٠) وجاءت معاملات الارتباط (ر) كلها دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى ارتفاع صدق الاتساق الداخلي لجميع عبارات الاستبانة للمحور الأول (واقع ممارسة المعلمة لمهارات إدارة الصف بالمرحلة المتوسطة).
(ب) كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال في المحور الذي ينتمي إليه والدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٩٢، ٠,٩٧) ويتضح ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على كل مجال والدرجة الكلية على الاستبانة مما يشير إلى صدق مرتفع للاستبانة.

(ج) كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل عبارة في المحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبانة حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٥١، ٠,٩٤)، وجاءت معاملات الارتباط كلها دالة مما يشير إلى ارتفاع صدق الاتساق الداخلي لجميع عبارات الاستبانة للمحور الثاني (آليات تطوير مهارات إدارة الصف في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة).

(د) كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال في المحور الذي ينتمي إليه والدرجة الكلية للاستبانة حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٩٣، ٠,٩٩) وكلها قيم مرتفعة مما يشير إلى صدق الاستبانة.

هـ - **ثبات الاستبانة:** لقياس ثبات الاستبانة الكلية تم تطبيقها على عينه استطلاعية من معلمات العلوم والمشرفات التربويات، وقد تم استخدام الطريقتين الآتيتين:

- **طريقة ألفا Alpha:** بلغت قيمة معامل ثبات ألفا (٠,٩٨)، وهي تشير إلى معامل ثبات جيد.
- **طريقة التجزئة النصفية:** بلغت قيمة الثبات وفقاً لمعادلة سبيرمان- براون (٠,٩٧)، وهو معامل ثبات جيد.

و - **الصورة النهائية للاستبانة:**

من خلال الخطوات العلمية السابقة خلصت الباحثتان إلى قائمة بواقع مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وآليات تطويرها في صورتها النهائية المكونة من (٦٨) عبارة مقسمة على محورين، يحتوي كل محور على خمسة مجالات. تضمن المحور الأول (٤٤) عبارة، أما الثاني فتضمن (٢٤) عبارة. وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق بوصفها أداة للقياس في البحث الحالي. ويوضح الجدول التالي (١) مواصفات الاستبانة في صورتها النهائية.

جدول: (١) مواصفات الاستبانة في صورتها النهائية.

مجموع العبارات	عدد العبارات	العبارات التي تقيس كل مجال	محاور الاستبانة	
			مجالات الاستبانة	محاور الاستبانة
الوزن النسبي			محور الأول : واقع ممارسة المعلمة لمهارات إدارة الصف بالمرحلة المتوسطة.	

الوزن النسبي	مجموع العبارات	عدد العبارات	العبارات التي تقيس كل مجال	محاور الاستبانة مجالات الاستبانة
٦٤,٧ %	٤٤	١٥	١٣, ١٢, ١١, ١٠, ٩, ٨, ٧, ٦, ٥, ٤, ٣, ٢, ١	■ عملية التخطيط .
		٩	٢٤, ٢٣, ٢٢, ٢١, ٢٠, ١٩, ١٨, ١٧, ١٦	■ عملية التنظيم .
		٦	٣٠, ٢٩, ٢٨, ٢٧, ٢٦, ٢٥	■ عملية الاتصال .
		٨	٣٨, ٣٧, ٣٦, ٣٥, ٣٤, ٣٣, ٣٢, ٣١	■ عملية القيادة .
		٦	٤٤, ٤٣, ٤٢, ٤١, ٤٠, ٣٩	■ عملية الضبط .
٣٥,٣ %	٢٤			الخبر الثاني : آليات تطوير مهارات إدارة الصف بالمرحلة المتوسطة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة
		٨	٨, ٧, ٦, ٥, ٤, ٣, ٢, ١	■ عملية التخطيط .
		٤	١٢, ١١, ١٠, ٩	■ عملية التنظيم .
		٤	١٦, ١٥, ١٤, ١٣	■ عملية الاتصال .
		٤	٢٠, ١٩, ١٨, ١٧	■ عملية القيادة .
		٤	٢٤, ٢٣, ٢٢, ٢١	■ عملية الضبط .
١٠٠ %	٦٨			المجموع

ز- تقدير درجات الاستبانة: قُدرت الدرجة النهائية للاستبانة بـ (٢٠٤) درجة، حيث اعتبرت الممارسة العالية = ٣ درجات، والممارسة المتوسطة = ٢ درجة، والتي لا تُمارس = ١ درجة.

٢- بطاقة ملاحظة أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف:

مرت إعداد بطاقة الملاحظة بالخطوات التالية:

أ - تحديد الهدف من البطاقة:

تم إعداد بطاقة الملاحظة بهدف ملاحظة أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف.

ب - الصورة الأولية للبطاقة:

تم إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة من خلال المصادر التالية:

-مراجعة الأدبيات التربوية المتخصصة في تدريس العلوم بوجه عام، وفي مجال إدارة الصف بوجه خاص، مثل: (زيتون، ٢٠٠٥)، (إبراهيم، والسايح، ٢٠١٠)، (العساف، ٢٠١٠).

- الدراسات السابقة: وقد استفادت الباحثتان من هذه الدراسات في بناء وصياغة العبارات التي احتوت عليها البطاقة، ومنها: دراسة (عاصم، ٢٠٠٠)، (المالكي، ٢٠٠٩)، (الغامدي، ٢٠١٣).

- الخبرة العلمية والعملية للباحثتين، ويمثل هذا المصدر الرئيس في بناء هذه البطاقة، حيث اعتمدت الباحثتان على الخبرة العلمية السابقة من أبحاث ودراسات، والخبرة الميدانية من تدريس، وإشراف على طالبات التربية العملية.

هذا وقد تمثلت بطاقة الملاحظة من نوع الملاحظة البسيطة من ملاحظة أداء معلمة العلوم تلقائيًا داخل الصف في ظروفها العادية، وتم الخلوص إلى قائمة بمهارات إدارة الصف لمعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة تحتوي على (٤٠) عبارة تتعلق بالممارسات التي تقوم بها المعلمة داخل الصف.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي نص علي: "ما مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة؟"

ووضعت هذه المهارات في بطاقة ملاحظة أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، حيث يوجد أمام كل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة ثلاثة بدائل لتقييم مستوى الأداء (تُمارس بدرجة عالية - متوسطة - منخفضة)، وتقوم المشرفة التربوية بملاحظة أداء معلمة العلوم في أثناء ممارستها لعملية التدريس داخل الصف، مع إتباع الآتي عند استخدام بطاقة الملاحظة:

- أن تجعل المشرفة لكل معلمة بطاقة ملاحظة منفردة خاصة بها.
- استخدام هذه البطاقة في أثناء أداء معلمات العلوم لعملية التدريس.
- ملاحظة أداء المعلمة في أكثر من موقف تعليمي في أثناء تدريس العلوم.
- ملاحظة أداء المعلمة عند استخدام المهارة ووضع علامة (✓) أسفل الأداء الذي تقوم به كل معلمة.

ج - صدق بطاقة الملاحظة:

(١) صدق المحكمين:

تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولى على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، كما تم عرضها على مجموعة من مشرفات ومعلمات العلوم من ذوي الخبرة في المرحلة المتوسطة، وذلك بهدف تعرف: مدى مناسبة عبارات البطاقة لموضوع البحث، مدى وضوح العبارات، ودقتها، وصحة صياغتها، ومدى مناسبتها لمعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة، وإمكانية الاستفادة منها في قياس أداء المعلمة في إدارة الصف، واقتراح حذف أو تعديل أو إضافة مهارات أخرى في بطاقة الملاحظة، وصلاحيّة البطاقة للتطبيق. وبناءً على ما أشار إليه بعض المحكمين من آراء وملاحظات وتعديلات، قامت الباحثتان بتعديل صياغة بعض العبارات، وحذف بعض العبارات.

(٢) صدق الاتساق الداخلي:

تم حسابه عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة. ونجد أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٤٧ ، ٩٣)، وكلها قيم دالة إحصائية؛ مما يشير إلى ارتفاع صدق الاتساق الداخلي للبطاقة .

د - ثبات بطاقة الملاحظة:

للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من معلمات العلوم، وقد تم استخدام الطريقتين الآتيتين:

- طريقة ألفا Alpha : بلغت قيمة معامل ثبات ألفا (٠,٩٨)، وهي تشير إلى معامل ثبات مرتفع.
- طريقة التجزئة النصفية: بلغت قيمة معامل الثبات وفقاً لمعادلة سبيرمان- براون (٠,٩٩)، وهي تشير إلى معامل ثبات مرتفع.

هـ - الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

طبقاً لآراء المحكمين أجريت التعديلات، ومن خلال الخطوات العلمية السابقة أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية مكونة من (٤٠) مهارة (عبارة). وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق أداة للقياس على عينة البحث الحالي.

و - تقدير درجات البطاقة:

تم إتباع الآتي في تقدير درجة بطاقة الملاحظة:

- تحصل المعلمة على درجة لكل أداء (تُمارسه بدرجة عالية أو متوسطة أو منخفضة).
- تحسب الدرجة الكلية لكل بطاقة على حدة. وبهذا قُدرت الدرجة النهائية لبطاقة الملاحظة بـ (١٢٠) درجة.

نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها:

تناول هذا الجزء من البحث عرضاً لنتائجه، وتحليلها، وتفسيرها في ضوء الفروض المقترحة التي تشتمل على:

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائية بين تكرارات الاستجابات (تمارس بدرجة عالية أو تمارس بدرجة متوسطة أو لا تمارس) الخاصة بواقع ممارسة المعلمة لمهارات إدارة الصف.

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائية بين تكرارات الاستجابات (تمارس بدرجة عالية أو تمارس بدرجة متوسطة أو لا تمارس) الخاصة بآليات تطوير مهارات إدارة الصف.

الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائية بين تكرارات الاستجابات (تمارس بدرجة عالية أو تمارس بدرجة متوسطة أو لا تمارس) الخاصة بملاحظة أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف.

بعد الانتهاء من تطبيق أدوات البحث، تم رصد النتائج في جداول تمهيداً لمناقشتها، وتفسيرها في ضوء اختبار صحة فروض البحث عن طريق استخدام المعاملات الإحصائية المناسبة.

١ - عرض نتائج الفرض الأول وتحليلها وتفسيرها:

أ - اختبار صحة الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين تكرارات الاستجابات (تمارس بدرجة عالية أو تمارس بدرجة متوسطة أو لا تمارس) الخاصة بواقع ممارسة المعلمة لمهارات إدارة الصف، تم حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات وتحليل البيانات باستخدام اختبار (كا^٢) لدلالة الفروق بين تكرارات الاستجابات على كل مهارة من مهارات الاستبانة، وجدول (٢) يبين هذه النتائج.

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية واختبار كا^٢ لدلالة الفروق بين الاستجابات للعبارة الخاصة بواقع ممارسة

المعلمة لمهارات إدارة الصف

المجال	المهارة	لا تمارس		تمارس بدرجة متوسطة		تمارس بدرجة عالية		قيمة كا ^٢	الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%		
التخطيط	١- تضع المعلمة الخطة الفصلية في توقيت مناسب من بداية العام الدراسي.	٣	٢	١٢٢	٨١.٣	٢٥	١٦.٧	١٦٠	(*)
	٢- تُضمن المعلمة الخطة أهدافاً لإدارة الصف.	١٣٠	٨٦.٧	٨	٥.٣	١٢	٨	١٩٢	(*)
	٣- تراعي المعلمة في أثناء صياغتها للخطة الخصائص السيكولوجية لطالبات المرحلة المتوسطة.	١٤٠	٩٢.٧	٢	١.٣	٨	٥.٣	٢٤٣	(*)
	٤- تُحدد المعلمة مصادر التعليم والتعلم الملائمة للمادة العلمية التي ستعرضها.	٢٠	١٣.٣	١٠٠	٦٦.٧	٣٠	٢٠	٧٦	(*)
	٥- تُحدد المعلمة في الخطة الفصلية أساليب تقويم الطالبات واقتراحات لحل المشكلات التي من الممكن أن تواجههن.	١٣٢	٨٨	٦	٤	١٢	٨	٢٠٢	(*)
	٦- تختار المعلمة في الخطة الأنشطة اللاصفية الملائمة للطالبة.	١٣٨	٩٢	٢	١.٣	١٠	٦.٧	٢٣٣	(*)
	٧- تُحدد المعلمة في الخطة مواعيد وأنواع الاختبارات الدورية.	٠	٠	١١٤	٧٦	٣٦	٢٤	٤٠.٥	(*)
	٨- تشخص المعلمة حالات الطالبات المتأخرات دراسياً وتضع في الخطة الأساليب العلاجية المتنوعة لهن.	١٣٥	٩٠	٥	٣.٣	١٠	٦.٧	٢١٧	(*)
	٩- تراعي المعلمة في الخطة الأساليب المناسبة لتعزيز الطالبات المتفوقات.	١١٥	٧٦.٧	١٥	١٠	٢٠	١٣.٣	١٢٧	(*)
	١٠- تضع المعلمة في الخطة الأسبوعية الأهداف الإجرائية وفقاً لطبيعة الموضوع.	٨	٥.٣	١١٣	٧٥.٣	٢٩	١٩.٣	١٢٣	(*)
	١١- تختار المعلمة استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس الملائمة لطبيعة الموضوع.	١١٩	٧٩.٣	١٠	٦.٧	٢١	١٤	١٤٤	(*)
	١٢- تراعي المعلمة عامل الوقت في عرض الدرس.	١٩	١٢.٧	١٢٨	٨٥.٣	٣	٢	١٨٥	(*)
	١٣- تراعي المعلمة اختيار مصادر التعليم والتعلم المناسبة.	١٥	١٠	١٢٥	٨٣.٣	١٠	٦.٧	١٦٩	(*)
	١٤- تضع المعلمة في الخطة الأساليب التقييمية على ضوء الأهداف الإجرائية.	٠	٠	١٣٧	٩٢.٧	١١	٧.٣	١٠٩	(*)

١٥-	تحدد المعلمة في الخطة الواجبات المنزلية للطالبات.	٢	١.٣	٢٣	١٥.٣	١٢٥	٨٣.٣	١٧٣	(*)
اجمالي المجال									
١٦-	تعد المعلمة فترة إعداد الدروس وفق الخطوات العلمية في التحضير.	٢٩	١٩.٣	١٠	٦.٧	١١١	٦٤	١١٥	(*)
١٧-	تتسق المعلمة سجلات المتابعة اليومية بما يتناسب مع طبيعة المادة العلمية.	١٢	٨	١٢٩	٨٦	٩	٦	١٨٧	(*)
١٨-	تعد المعلمة السجلات الخاصة بالأنشطة اللاصفية والريادة.	١٣٨	٩٢	٨	٥.٣	٤	٢.٧	٢٣٢	(*)
١٩-	تزايعي المعلمة خصائص البيئة الفيزيائية (المادية والمعنوية) داخل الصف.	١٤٦	٩٧.٣	٠	٠	٤	٢.٧	١٣٤	(*)
٢٠-	تزايعي المعلم الطالبات داخل الصف وفق الفروق الفردية بينهن.	٠	٠	١٢٠	٨٠	٣٠	٢٠	٥٤	(*)
٢١-	توزع المعلم المهام والمسؤوليات علي الطالبات داخل الصف.	١١	٧.٣	١٣٠	٨٦.٧	٩	٦	١٩٢	(*)
٢٢-	تستخدم المعلمة التقنيات التعليمية المتاحة.	٣٠	٢٠	١١١	٧٤	٩	٦	١١٦	(*)
٢٣-	توظف المعلمة بيئة الصف للمادة وفق أهداف الدرس.	١٤٠	٩٣.٣	٠	٠	١٠	٦.٧	١١٢	(*)
٢٤-	تشرك المعلمة طالباتها في تنظيم البيئة الصفية.	١٣٧	٩١.٣	٠	٠	١٣	٨.٧	١٨٢	(*)
اجمالي المجال									
٢٥-	تحرص المعلمة علي مناقشة جميع الطالبات والتفاعل مع آرائهن.	٠	٠	١٤٠	٩٣.٣	١٠	٦.٧	١١٢	(*)
٢٦-	تنصت الطالبات باهتمام عندما تتحدث إليهن المعلمة داخل الصف.	١٢	١٤.٧	١٠٠	٦٦.٧	٢٨	١٨.٧	٧٥	(*)
٢٧-	تتمتع بعض الطالبات عن الإتيان للمعلمة عندما تقدم إليهن معلومات أو أسئلة أو اجابات داخل الصف.	٢	١.٣	١٤٠	٩٣.٣	٨	٥.٣	٢٤٣	(*)
٢٨-	الحديث بين المعلمة والطالبات لا يخرج عن حدود متطلبات موضوع الدرس.	١٠	١٣.٣	١٢٤	٨٢.٧	٦	٤	١٦٦	(*)
٢٩-	تجد المعلمة صعوبة في اتقاء الطالبات بقواعد السلوك المطلوب داخل الصف.	١١٦	٧٧.٣	١١	٧.٣	٢٣	١٥.٣	١٣٢	(*)
٣٠-	ترفض المعلمة كثرة المناقشة والحوار مع الطالبات لأن ذلك يقلل من هيبتهن.	٩	٦	١١٥	٧٦.٧	٢٦	١٧.٣	١٢٩	(*)
اجمالي المجال									
٣١-	تشرك المعلمة جميع الطالبات في إدارة الصف.	٣٠	٢٠	١١٣	٧٥.٣	٧	٤.٧	١٢٤	(*)
٣٢-	تتمتع المعلمة الطالبات من الحديث أو التحرك داخل الصف إلا بإذن منها.	١٠	٦.٧	٠	٠	١٤٠	٩٣.٣	١١٢	(*)
٣٣-	تسمح المعلمة للطالبات بطرح كثيراً من الآراء المفيدة حول الأنشطة التعليمية الصفية وداخل تنفيذ الدرس.	٣٦	٢٤	١١١	٧٤	٣	٢	١٢٢	(*)
٣٤-	تلجأ المعلمة إلى فرض رأيها ووجهة نظرها علي الطالبات لأنها تعتبر نفسها أكثر خبرة ودرية منهن.	١٨	١٢	١٢٦	٨٤	٦	٤	١٧٤	(*)
٣٥-	تشرك المعلمة جميع الطالبات باهتمام وتفاعل إيجابي في الأنشطة التعليمية الصفية.	٢٣	١٥.٣	١٢٠	٨٠	٧	٤.٧	١٤٩	(*)
٣٦-	تشعر المعلمة بالضيق إذا أبدت بعض الطالبات إعراضهن علي طريقة إدارتها للصف.	٢٤	١٦	١١٦	٧٧.٣	١٠	٦.٧	١٣٢	(*)
٣٧-	تتصرف الطالبات عن أداء النشاط بمجرد خروج المعلمة من الصف كرد فعل للأسلوب الذي تستخدمه المعلمة.	٢٠	١٣.٣	١١٣	٧٥.٣	١٧	١١.٣	١١٩	(*)
٣٨-	تسمح المعلمة للطالبة بالإستقلال والإعتماد علي نفسها في أداء الأعمال.	١١٤	٧٦	٢٠	١٣.٣	١٦	١٠.٧	١٢٣	(*)
اجمالي المجال									
٣٩-	تشعر المعلمة بالإزعاج عند ظهور أي بوادر للفوضى أو الخلل أثناء الحصة.	٢٢	١٤.٧	١١٥	٧٦.٧	١٣	٨.٧	١٢٧	(*)
٤٠-	تتخذ المعلمة إجراءات شديدة لتحقيق الانضباط الصفية.	١	٠.٧	١٢٩	٨٦	٢٠	١٣.٣	١٩٠	(*)
٤١-	تضع المعلمة كثير من الوقت المخصص للشرح في محاولات السيطرة علي الطالبات في الصف.	١٨	١٢	١١٢	٧٤.٧	٢٠	١٣.٣	١١٥	(*)
٤٢-	تشعر المعلمة بالضيق إذا قاطعتها أي طالبة أثناء سير الدرس.	٦	٤	١	٠.٧	١٤٣	٩٥.٣	٢٥٩	(*)
٤٣-	تتمتع المعلمة بوضع القواعد التي تحفظ النظام داخل الصف.	١٨	١٢	١٢٥	٨٣.٣	٧	٤.٧	١٧٠	(*)
٤٤-	تمارس المعلمة الشدة والعقاب باعتبارها الحل الأمثل من وجهة نظرها لأي خروج عن النظام بالصف.	١٩	١٢.٧	١٢٥	٨٤	٢٣	١٥.٣	١٧٠	(*)
اجمالي المجال									
		٨٤	٩.١	٦.٧	٦٦.١	٢٢٦	٢٤.٦		

ك = التكرار % = النسبة المئوية (*) = دالة عند مستوى ٠,٠١

ب - التعليق على نتائج الفرض الأول:

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (٢) ما يلي:

أولاً- بالنسبة لمجال التخطيط:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين تكرارات الاستجابات (تمارس بدرجة عالية، أو تمارس بدرجة متوسطة، أو لا تمارس) حيث كانت قيم (كا^٢) كلها دالة إحصائية.
- كانت الفروق لصالح استجابة (تمارس بدرجة عالية) بالنسبة للمهارة رقم (١٥)؛ مما يشير إلى أن هذه المهارة هي أعلى المهارات ممارسة.

- بينما كانت الفروق لصالح استجابة (تمارس بدرجة متوسطة) بالنسبة للمهارات (١، ٤، ٧، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤)؛ مما يشير إلى موافقة معظم أفراد العينة على أن هذه المهارات تمارس بدرجة متوسطة.
- كما كانت الفروق لصالح استجابة (لا تمارس) بالنسبة للمهارات (٢، ٣، ٥، ٦، ٨، ٩، ١١)؛ مما يشير إلى أن هذه المهارات هي أقل المهارات ممارسة.

يتضح من خلال تلك النتائج إلى أن غالبية تلك المهارات تمارس إما بدرجة متوسطة حيث وافق على ذلك نسبة (٤١.١% من أفراد العينة) أو لا تمارس (٤٤.١% وافقوا على ذلك)، في حين لا توجد سوى مهارة واحدة (١٥) فقط تمارس بدرجة عالية فقد وافق فقط نسبة (١٤.٧%) من أفراد العينة على أن هذه المهارات تمارس بدرجة عالية.

ثانياً- بالنسبة لمجال التنظيم:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين تكرارات الاستجابات (تمارس بدرجة عالية - تمارس بدرجة متوسطة - لا تمارس) حيث كانت قيم (كا) كلها دالة إحصائية.
- كانت الفروق لصالح استجابة (تمارس بدرجة عالية) بالنسبة للمهارة رقم (١٦)؛ مما يشير إلى أن هذه المهارة هي أعلى المهارات ممارسة.
- بينما كانت الفروق لصالح استجابة (تمارس بدرجة متوسطة) بالنسبة للمهارات (١٧، ٢٠، ٢١، ٢٢)؛ مما يشير إلى موافقة معظم أفراد العينة على أن هذه المهارات تمارس بدرجة متوسطة.
- كما كانت الفروق لصالح استجابة (لا تمارس) بالنسبة للمهارات (١٨، ١٩، ٢٣، ٢٤)؛ مما يشير إلى أن هذه المهارات هي أقل المهارات ممارسة.

يتضح من النتائج أن كل المهارات الخاصة ببعيد التنظيم تمارس إما بدرجة متوسطة حيث وافق على ذلك نسبة (٤٣,٢% من أفراد العينة) أو لا تمارس (٤٢,٨% وافقوا على ذلك)، بينما لا توجد سوى مهارة واحدة فقط (١٦) تمارس بدرجة عالية حيث وافق على ذلك (نسبة ٦٤% من أفراد العينة).

ثالثاً- بالنسبة لمجال الاتصال:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين تكرارات الاستجابات (تمارس بدرجة عالية، أو تمارس بدرجة متوسطة، أو لا تمارس) كانت الفروق لصالح استجابة (تمارس بدرجة متوسطة) بالنسبة للمهارات (٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٠)؛ مما يشير إلى موافقة معظم أفراد العينة على أن هذه المهارات تمارس بدرجة متوسطة.
- كما كانت الفروق لصالح استجابة (لا تمارس) بالنسبة للمهارة (٢٩)؛ مما يشير إلى أن هذه المهارة هي أقل المهارات ممارسة في حين تظهر النتائج عدم وجود أى مهارة بالنسبة لبعيد الاتصال تمارس بدرجة عالية.

يتضح من النتائج أن كل المهارات الخاصة ببعيد الاتصال تمارس إما بدرجة متوسطة حيث وافق على ذلك نسبة (٦٧,١% من أفراد العينة) أو لا تمارس (٢٠,٤% وافقوا على ذلك)، في حين لا توجد أى مهارة تمارس بدرجة عالية.

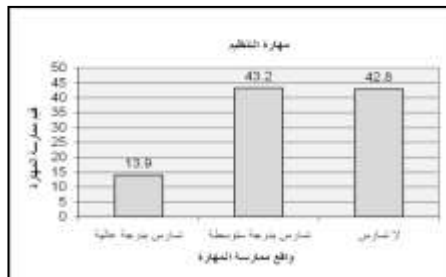
رابعاً- بالنسبة لمجال القيادة:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين تكرارات الاستجابات (تمارس بدرجة عالية، أو تمارس بدرجة متوسطة، أو لا تمارس) حيث كانت قيم (كا) كلها دالة إحصائية.
- كانت الفروق لصالح استجابة (تمارس بدرجة عالية) بالنسبة للمهارة رقم (٣٢)؛ مما يشير إلى أن هذه المهارة هي أعلى المهارات ممارسة.

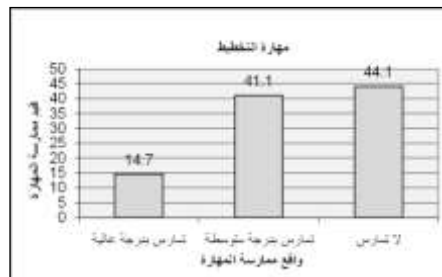
- في حين كانت الفروق لصالح استجابة (تمارس بدرجة متوسطة) بالنسبة للمهارات (٣١، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧)؛ مما يشير إلى موافقة معظم أفراد العينة على أن هذه المهارات تمارس بدرجة متوسطة.
 - كما كانت الفروق لصالح استجابة (لا تمارس) بالنسبة للمهارة (٣٨)؛ مما يشير إلى أن هذه المهارة هي أقل المهارات ممارسة.
- يتضح من خلال تلك النتائج إلى أن غالبية تلك المهارات تمارس إما بدرجة متوسطة حيث وافق على ذلك نسبة (٩٠.٩%) من أفراد العينة) أو لا تمارس (٢٢.٩% وافقوا على ذلك) في حين وافق فقط نسبة (١٧.٢%) من أفراد العينة على أن هذه المهارات تمارس بدرجة عالية.

خامساً - بالنسبة لمجال الضبط:

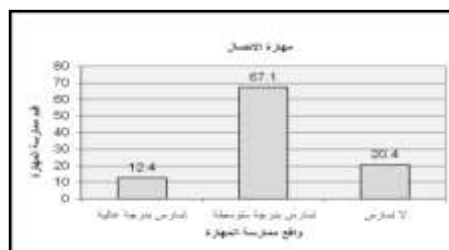
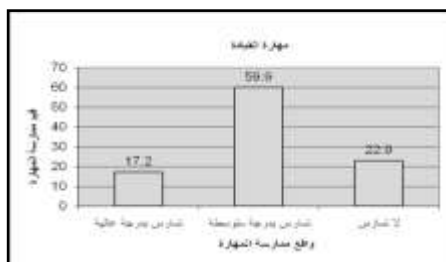
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين تكرارات الاستجابات (تمارس بدرجة عالية، أو تمارس بدرجة متوسطة، أو لا تمارس) حيث كانت قيم (كا^٢) كلها دالة إحصائية.
- كانت الفروق لصالح استجابة (تمارس بدرجة عالية) بالنسبة للمهارة رقم (٤٢)؛ مما يشير إلى أن هذه المهارة هي أعلى المهارات ممارسة.
 - في حين كانت الفروق لصالح استجابة (تمارس بدرجة متوسطة) لباقي المهارات الخاصة بهذا البعد؛ مما يشير إلى موافقة معظم أفراد العينة على أن هذه المهارات تمارس بدرجة متوسطة. يتضح من خلال تلك النتائج إلى أن غالبية تلك المهارات تمارس إما بدرجة متوسطة حيث وافق على ذلك نسبة (٦٦.١%) من أفراد العينة) أو لا تمارس (٩,١% وافقوا على ذلك) في حين وافق فقط نسبة (٢٤.٦%) من أفراد العينة على أن هذه المهارات تمارس بدرجة عالية.
- وتوضح الأشكال البيانية التالية النتائج التي وردت في الجدول السابق (٢):



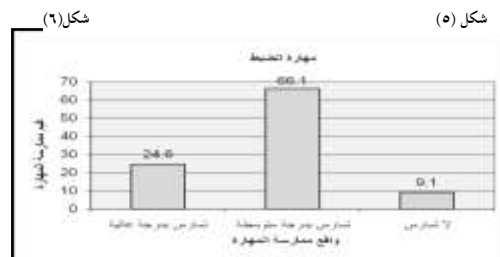
شكل (٤)



شكل (٣)



شكل (٥)



شكل (٦)

شكل (٧) الأشكال البيانية التي توضح نتائج جدول (٢)

ج - تفسير نتائج الفرض الأول:

بالنظر إلى النتائج المعروضة والتي توضحها الأشكال البيانية السابقة يتضح مايلي:

- بالنسبة لمجال التخطيط: يرجع سبب ممارسة المهارة رقم (١٥) بدرجة أعلي إلي أن هذه المهارة تُمارس من قبل المعلمات بصفة مستمرة ضمن إطار الخطة الوزارية المدرسية في اطار العملية التعليمية قديماً وحديثاً؛ لذلك فهي تُمارسها بشكل جيد.
- أما المهارات رقم (١، ٤، ٧، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤) فهي تُمارس بدرجة متوسطة ؛ ويرجع ذلك لأنها تقع ضمن عملية التخطيط التي تتدرب عليها المعلمة قبل وفي أثناء الخدمة وتعد ضمن متطلبات تنفيذ السياسات التعليمية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.
- والمهارات رقم (٢، ٣، ٥، ٦، ٨، ٩، ١١) تُشير إلي أن هذه المهارات أقل ممارسة؛ ربما أن المعلمة عادةً تضع أهدافاً تعليمية لتدريس الموضوعات تخلو من أهداف لإدارة الصف، وعدم مراعاة الخصائص السيكلوجية للطالبة عند صياغة الأهداف والتركيز فقط علي المحتوى المعرفي، أيضاً ربما تكون المعلمة مدربة علي أساليب التقويم المختلفة ولكن لاتراعي تقديم اقتراحات لحلول المشكلات التعليمية، وهناك أيضاً إهمال للأنشطة اللاصفية علي مستوى الممارسة الفعلية؛ لأنها تحتاج إلى استعداد خاص وموافقات إدارية، ويرجع السبب أيضاً إلى أنها لم تتدرب بقدر كافٍ علي وضع برامج علاجية لعلاج بعض المشكلات التعليمية كمشكلة التأخر الدراسي والفئات الخاصة.
- بالنسبة لمجال التنظيم: يرجع سبب ممارسة المهارة رقم (١٦) بدرجة أعلي إلى امتلاك المعلمة مهارة تحضير الدرس وممارستها بصفة مستمرة.
- أما المهارات رقم (١٧، ٢٠، ٢١، ٢٢) فتشير النتائج إلى ممارستها بدرجة متوسطة؛ لأن هذه المهارات تتطلب استعداداً من المعلمة لعمل سجلات متابعة يومية، ومراعاة الفروق الفردية بين الطالبات تتطلب إلماماً سيكولوجياً واجتماعياً وتعليمياً ومعرفة بطبيعة كل طالبة واستعداداتها وقدراتها من أجل توزيع المهام والمسؤوليات، وهذا يحتاج إلي تدريب المعلمة من خلال برامج تدريبية مصممة لهذا الغرض. وتفتقد المعلمات في كثيرٍ من الأحيان التعامل مع التقنيات الحديثة وكيفية استخدامها في تنفيذ الاستراتيجيات التدريسية.
- وبالنسبة للمهارات (١٨، ١٩، ٢٣، ٢٤) فأشارت النتائج إلي عدم ممارستها؛ ربما يرجع إلي أن المعلمة تفتقد في كثيرٍ من الأحيان التعامل مع البيئات الصفية المادية والمعنوية وكيفية تنظيمها في إطار الخطة التعليمية.
- بالنسبة لمجال الاتصال: أشارت النتائج إلى موافقة معظم أفراد العينة علي أن هذه المهارات (٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٠) تُمارس بدرجة متوسطة؛ وربما يرجع ذلك إلي أن هذه المهارات تتعلق بالجوانب المعنوية والسيكولوجية المرتبطة بعنصر الاتصال التي لا تتدرب عليها كثيرٌ من المعلمات.
- أظهرت النتائج أيضاً بالنسبة للمهارة رقم (٢٩) إلي ممارستها بدرجة أقل وهذا ربما يرجع إلي احتياج المعلمة لمهارات خاصة لإقناع الطالبات بقواعد السلوك الجيد وهذه المهارة تحتاج إلى تعاون من أولياء الأمور والهيئة الادارية للمدرسة وللمؤسسات التربوية غير النظامية.
- أما ممارسة المهارة بدرجة عالية فأظهرت النتائج عدم وجود أي مهارة لمجال الاتصال تمارس بدرجة عالية؛ وذلك لأن عملية الاتصال الناجح تحتاج إلى خبرات شخصية واجتماعية تأتي من خلال التفاعل الجيد لأطراف العملية التعليمية، ويمكن أن يتم ذلك من خلال عقد دورات تدريبية خاصة لذلك.

- بالنسبة لـ **لجال القيادة**: أشارت النتائج إلى أن المهارة رقم (٣٢) أعلي المهارات ممارسة؛ وذلك لأن المعلمة اعتادت علي فرض سيطرتها الكاملة داخل الصف لتحقيق الانضباط داخله وفق الأسلوب الإداري غير الديمقراطي داخل الصف.
 - أما المهارات (٣١، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧) فأظهرت النتائج إلى ممارستها بدرجة متوسطة؛ وذلك لأن كثيراً من المعلمات تسمح بالمناقشة وتبادل الآراء على اعتبار أنها إحدى الأساليب التدريسية التي اعتادت عليها.
 - وبالنسبة للمهارة (٣٨) أظهرت النتائج أن هذه المهارة هي أقل المهارات ممارسة؛ ربما لأن معظم المعلمات مقتنعات بعملية الضبط الكامل لسلوك الطالبات، وفي إطار الطريقة المعتادة للتدريس اعتادت المعلمة القيام بكل الأعباء التدريسية وعدم السماح بالتفاعل النشط داخل عملية التدريس وأداء الأعمال بشكل ذاتي ومستمر.
 - بالنسبة لـ **لجال الضبط**: أظهرت النتائج أن المهارة رقم (٤٢) أعلي المهارات ممارسة؛ وربما يرجع ذلك إلى أن المعلمة اعتادت علي فرض سيطرتها الكاملة على الطالبات داخل الصف وعدم السماح بأي إخلال أو مقاطعة في أثناء الشرح.
 - أما باقي المهارات فهي تُمارس بدرجة متوسطة وبدرجة أقل وهذا راجع إلى أن هذه المهارات تتعلق بضبط السلوك داخل غرفة الصف وحفظ النظام.
 - وفي ضوء ماتم التوصل إليه من نتائج تم قبول الفرض الأول الذي نص علي: "توجد فروق دالة إحصائية بين تكرار الاستجابات (تمارس بدرجة عالية، أو تمارس بدرجة متوسطة، أو لا تمارس) الخاصة بواقع ممارسة المعلمة لمهارات إدارة الصف". وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي نص علي: ما مدى توافر مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير؟.
- وتتفق نتائج هذا البحث مع ما خلصت إليه نتائج دراسة كل من: فخرو (٢٠٠٥) التي أجريت علي معلمات التربية الأسرية في المرحلتين الإعدادية والثانوية بهدف تعرف درجة ممارسة مهارات إدارة الصف، والمالكي (٢٠٠٩) التي طبقت علي معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بهدف التعرف إلى تقنيات إدارة الصف لدي المعلمين. وأيضاً اتفقت مع نتائج دراسة محمد (٢٠١٣) التي أجريت على الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال بهدف التعرف إلى فاعلية برنامج قائم علي التعلم الذاتي في تنمية مهارات الإدارة الصفية لديهن. وبذلك اتفقت الدراسات مع البحث الحالي في مهارات إدارة الصف، واختلفت في المرحلة والتخصص، وانفرد البحث الحالي في وضع تصور مقترح لتفعيل مهارات إدارة الصف المدرسي وتنشيطه وتطويره لدي معلمة العلوم بالمرحلة المتوسطة.
- ٢ - عرض نتائج الفرض الثاني وتحليلها وتفسيرها:
- أ - اختبار صحة الفرض الثاني:
- للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي نص على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين تكرارات الاستجابات (تمارس بدرجة عالية، أو تمارس بدرجة متوسطة، أو لا تمارس) الخاصة بآليات تطوير مهارات إدارة الصف، تم حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات وتحليل البيانات باستخدام اختبار (كاي^٢) لدلالة الفروق بين تكرارات الاستجابات على كل آلية من آليات التطوير وجدول (٣) يبين هذه النتائج.

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي ٢ لدلالة الفروق بين الاستجابات للعبارات الخاصة بآليات تطوير مهارات إدارة الصف.

المجال	الآلية	لا تمارس		تمارس بدرجة متوسطة		تمارس بدرجة عالية		قيمة كاي	الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%		
التخطيط	١- تحديد أهداف واضحة لإدارة الصف في ضوء أهداف المرحلة المتوسطة واحتياجات الطالبة والمجتمع وطبيعة كل مادة دراسية.	١	٠.٧	١٢٦	٨٤	٢٣	١٥.٣	١٧٨	(*)
	٢- صياغة أهداف إجرائية تحقق الجودة في تنفيذ أهداف المرحلة.	١٤	٩.٣	١٣٣	٨٨.٧	٣	٢	٢٠.٧	(*)
	٣- ربط الأهداف الإجرائية لكل درس بالأهداف العامة للمادة.	١٣٥	٩٠	٣	٢	١٢	٨	٢١٧	(*)
	٤- إنشاء قاعدة معلومات متطورة في المدرسة تتضمن متطلبات المرحلة المتوسطة وإتاحتها للمعلمة.	١٣٦	٩٠.٧	٣	٢	١١	٧.٣	٢٢٢	(*)
	٥- استخدام المعلمة للحاسب الآلي في التخطيط للعمل المدرسي.	١٣٢	٨٨	١٢	٨	٦	٤	٢٠.٢	(*)
	٦- إعداد دورات إلزامية للمعلمات في التخطيط لإدارة الصف وفق معايير مراكز القياس والتطوير.	١٢	٨	١٢٥	٨٣.٣	١٣	٨.٧	١٦٨	(*)
	٧- اعتبار الطالبة مركز الثقل في العملية التربوية في اثناء عملية التخطيط.	١٢٨	٨٥.٣	١٢	٨	١٠	٦.٧	١٨٢	(*)
	٨- إنشاء مكتب متخصص لكل إدارة تعليمية يقوم على متابعة أداء المعلمة وفقاً لمعايير القياس والتطوير.	١٣٥	٩٠	٠	٠	١٥	١٠	٩٦	(*)
اجمالي المجال		٦٩٣	٥٧.٧	٤١٤	٣٤.٥	٩٣	٧.٧		
التنظيم	٩- تصميم استمارة مقننة للطالبة للإدلاء برأيها حول أداء المعلمة.	١٢٨	٨٥.٣	١٣	٨.٧	٩	٦	١٨٢	(*)
	١٠- تنظيم لقاءات دورية مع أولياء الأمور لمعرفة المشكلات التي تعوق عملية التعليم و وضع حلول لها.	١٢٦	٨٤	٤	٢.٧	٢٠	١٣.٣	١٧٥	(*)
	١١- تحديد مهام ومسؤوليات الطالبة في ضوء قدراتها العلمية وميولها الشخصية.	٣٣	٢٢	٩٨	٦٥.٣	١٩	١٢.٧	٧١	(*)
	١٢- إعطاء بعض صلاحيات إدارة الصف للطالبة لتدريبها على القيادة وتحمل المسؤولية.	١٤٧	٩٨	٠	٠	٣	٢	١٣٨	(*)
اجمالي المجال		٤٣٤	٧٢.٧	١١٥	١٨.٨	٥١	٨.٣		
الاتصال	١٣- تطوير التواصل بين المعلمة وولي الأمر لتحسين العملية التعليمية.	١٠	٦.٧	١٢٩	٨٦	١١	٧.٣	١٨٧	(*)
	١٤- تزويد المرشدة الطلابية بمعلومات كافية عن الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة.	١٤	٩.٣	١١٦	٧٧.٤	٢٠	١٣.٣	١٣١	(*)
	١٥- تنمية وعي الطالبات بالقواعد والضوابط المدرسية من خلال اللقاءات والنشرات التثقيفية والحوارات المفتوحة.	١٣٤	٨٩.٣	٦	٤	١٠	٦.٧	٢١١	(*)
	١٦- توجيه الطالبة نحو مصادر الإستزادة من المعرفة العلمية المرتبطة بالمادة الدراسية.	١١	٧.٣	١٢٩	٨٦	١٠	٦.٧	١٨٧	(*)
اجمالي المجال		١٦٩	٢٨.٢	٣٨٠	٦٣.٣	٥١	٨.٥		
القيادة	١٧- إشراك الطالبة في وضع الحلول لمعالجة مشكلات البيئة الصفية تحت إشراف المعلمة.	١٠	٦.٧	١٣٠	٨٦.٧	١٠	٦.٧	١٩٢	(*)
	١٨- إشراك الطالبة في الأنشطة التعليمية الصفية ومراحل تنفيذ الدرس وإدارة الصف.	١٣٧	٩١.٣	٣	٢	١٠	٦.٧	٢٢٧	(*)
	١٩- إشراك جميع الطالبات بإهتمام وتفاعل إيجابي مع الأنشطة	١٣٣	٨٨.٧	٨	٥.٣	٩	٦	٢٠.٦	(*)

المجال	الآلية	لا تمارس		تمارس بدرجة متوسطة		تمارس بدرجة عالية		قيمة ك ^٢	الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%		
	ومناقشة جميع الآراء ووجهات النظر وفقاً للتعليم التعاوني.								
	٢٠- إتاحة الفرصة للطلبة للإستقلال والإعتماد على نفسها في أداء الأعمال كتفريد للتعليم.	١٣٧	٩١.٣	٣	٢	١٠	٦.٧	٢٢٧	(*)
اجمالي المجال		٤١٧	٦٨.٩	١٤٤	٢٤.٤	٣٩	٦.٧		
الضبط	٢١- وضع قواعد السلوك المطلوب داخل الصف وإقناع الطلبة بها.	١٣٦	٩٠.٧	٦	٤	٨	٥.٣	٢٢١	(*)
	٢٢- دعم الرقابة الذاتية للطلبة والتقييم الذاتي.	١٧	١١.٣	١٢٦	٨٤	٧	٤.٧	١٧٤	(*)
	٢٣- إعلام ولي الأمر بصفة دورية بمستوى التزام الطلبة سلوكياً وتفوقها دراسياً.	٨	٥.٣	١٢٥	٨٣.٣	١٧	١١.٣	١٦٩	(*)
	٢٤- تطبيق لائحة وقواعد السلوك والمواظبة على الطلبة من قبل الإدارة المدرسية والإعلان عنها.	٨	٥.٣	١٢٦	٨٤	١٦	١٠.٧	١٧٣	(*)
اجمالي المجال		١٦٩	٢٨.٢	٣٨٣	٦٣.٨	٤٨	٨		
ك = التكرار % = النسبة المئوية (*) = دالة عند مستوى ٠,٠١									

ب - التعليق على نتائج الفرض الثاني:

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (٣) مايلي:

أولاً- بالنسبة لمجال التخطيط:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين تكرارات الاستجابات (تمارس بدرجة عالية، أو تمارس بدرجة متوسطة، أو لا تمارس) حيث كانت قيم (ك^٢) كلها دالة إحصائية.
- كانت الفروق لصالح استجابة (تمارس بدرجة متوسطة) بالنسبة للآليات (١، ٢، ٦)؛ مما يشير إلى موافقة معظم أفراد العينة على أن هذه الآليات تمارس بدرجة متوسطة.
- كما كانت الفروق لصالح استجابة (لا تمارس) بالنسبة للآليات (٣، ٤، ٥، ٧، ٨)؛ مما يشير إلى أن هذه الآليات هي أقل الآليات ممارسة.
- ولم توجد أي فروق لصالح استجابات (تمارس بدرجة عالية) بالنسبة لأي آلية من هذه الآليات.
- ويتضح من خلال تلك النتائج إلى أن غالبية تلك الآليات تمارس إما بدرجة متوسطة حيث وافق على ذلك نسبة (٣٤.٥% من أفراد العينة) أو لا تمارس (٥٧,٧% وافقوا على ذلك) في حين وافق (٧.٧% فقط من أفراد العينة) على أن تلك الآليات تمارس بدرجة عالية.

ثانياً- بالنسبة لمجال التنظيم:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين تكرارات الاستجابات (تمارس بدرجة عالية، أو تمارس بدرجة متوسطة، أو لا تمارس) حيث كانت قيم (ك^٢) كلها دالة إحصائية.
- كانت الفروق لصالح استجابة (تمارس بدرجة متوسطة) بالنسبة للآليات (١١)؛ مما يشير إلى موافقة معظم أفراد العينة على أن هذه الآلية فقط هي التي تمارس بدرجة متوسطة.
- كما كانت الفروق لصالح استجابة (لا تمارس) بالنسبة للآليات (٩، ١٠، ١٢)؛ مما يشير إلى أن هذه الآليات هي أقل الآليات ممارسة.

- ولم توجد أى فروق لصالح استجابات (تمارس بدرجة عالية) بالنسبة لأى آلية من هذه الآليات الخاصة ببعد التنظيم. ويتضح من خلال تلك النتائج إلى أن غالبية تلك الآليات تمارس إما بدرجة متوسطة حيث وافق على ذلك نسبة (١٨.٨% من أفراد العينة) أو لا تمارس (٧٢,٧% وافقوا على ذلك)، في حين وافق (٨.٣% فقط من أفراد العينة) على أن تلك الآليات تمارس بدرجة عالية.

ثالثاً- بالنسبة لمجال الاتصال:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين تكرارات الاستجابات (تمارس بدرجة عالية، أو تمارس بدرجة متوسطة، أو لا تمارس) حيث كانت قيم (كا^٢) كلها دالة إحصائية.
- كانت الفروق لصالح استجابة (تمارس بدرجة متوسطة) بالنسبة للآليات (١٣،١٤،١٦)؛ مما يشير إلى موافقة معظم أفراد العينة على أن هذه الآليات تمارس بدرجة متوسطة.
- كما كانت الفروق لصالح استجابة (لا تمارس) بالنسبة للآلية (١٥)؛ مما يشير إلى أن هذه الآلية هي أقل الآليات ممارسة بالنسبة لمجال الاتصال.
- ولم توجد أى فروق لصالح استجابات (تمارس بدرجة عالية) بالنسبة لأى آلية من هذه الآليات الخاصة ببعد الاتصال.
- ويتضح من خلال تلك النتائج إلى أن غالبية تلك الآليات تمارس إما بدرجة متوسطة حيث وافق على ذلك نسبة (٦٣.٣% من أفراد العينة) أو لا تمارس (٢٨.٢% وافقوا على ذلك)، في حين وافق (٨.٥% فقط من أفراد العينة) على أن تلك الآليات تمارس بدرجة عالية.

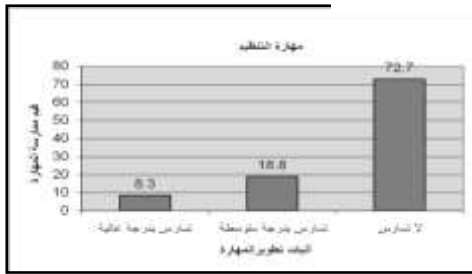
رابعاً- بالنسبة لمجال القيادة:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين تكرارات الاستجابات (تمارس بدرجة عالية، أو تمارس بدرجة متوسطة، أو لا تمارس) حيث كانت قيم (كا^٢) كلها دالة إحصائية.
- كانت الفروق لصالح استجابة (تمارس بدرجة متوسطة) بالنسبة للآلية (١٧)؛ مما يشير إلى موافقة معظم أفراد العينة على أن هذه الآلية تمارس بدرجة متوسطة.
- كما كانت الفروق لصالح استجابة (لا تمارس) بالنسبة للآليات (١٨،١٩،٢٠)؛ مما يشير إلى أن هذه الآليات هي أقل الآليات ممارسة.
- ولم توجد أى فروق لصالح استجابات (تمارس بدرجة عالية) بالنسبة لأى آلية من هذه الآليات .
- ويتضح من خلال تلك النتائج إلى أن غالبية تلك الآليات تمارس إما بدرجة متوسطة حيث وافق على ذلك نسبة (٢٤.٤% من أفراد العينة) أو لا تمارس (٦٨.٩% وافقوا على ذلك)، في حين وافق (٦.٧% فقط من أفراد العينة) على أن تلك الآليات تمارس بدرجة عالية.

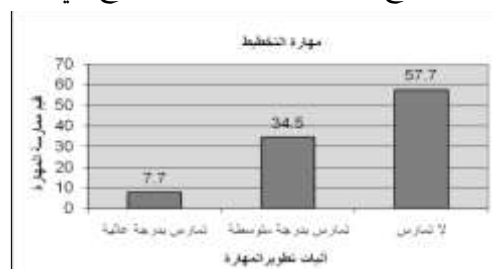
خامساً- بالنسبة لمجال الضبط:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين تكرارات الاستجابات (تمارس بدرجة عالية، أو تمارس بدرجة متوسطة، أو لا تمارس) حيث كانت قيم (كا^٢) كلها دالة إحصائية.
- كانت الفروق لصالح استجابة (تمارس بدرجة متوسطة) بالنسبة للآليات (٢٢،٢٣،٢٤)؛ مما يشير إلى موافقة معظم أفراد العينة على أن هذه الآليات تمارس بدرجة متوسطة.

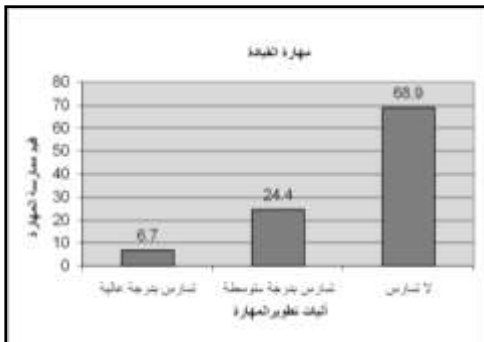
- كما كانت الفروق لصالح استجابة (لا تمارس) بالنسبة للآلية (٢١)؛ مما يشير إلى أنها أقل الآليات ممارسة.
- ولم توجد أى فروق لصالح استجابات (تمارس بدرجة عالية) بالنسبة لأى آلية من هذه الآليات.
- ويتضح من خلال تلك النتائج إلى أن غالبية تلك الآليات تمارس إما بدرجة متوسطة حيث وافق على ذلك نسبة (٦٣.٨% من أفراد العينة) أو لا تمارس (٢٨.٢% وافقوا على ذلك)، في حين وافق (٨% فقط من أفراد العينة) على أن تلك الآليات تمارس بدرجة عالية.
- وتوضح الأشكال البيانية التالية النتائج التي وردت في الجدول السابق (٣):



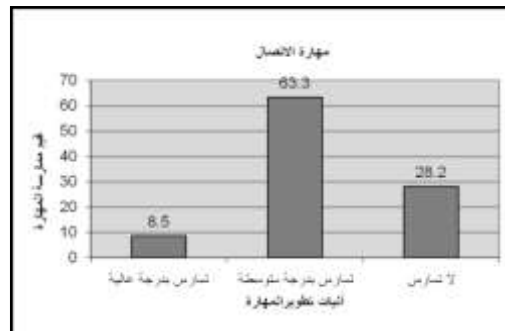
شكل (٩)



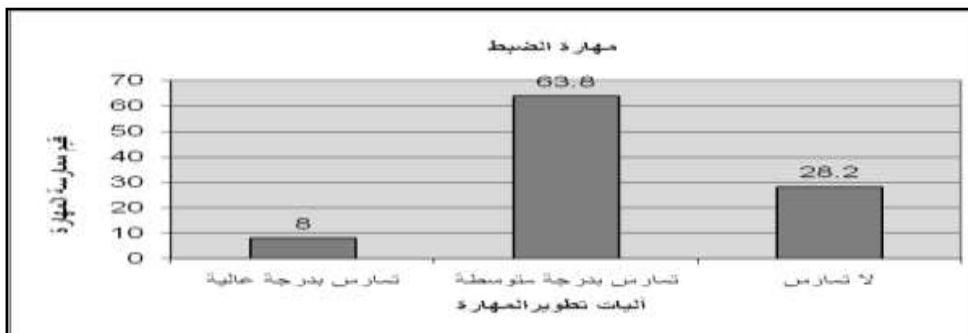
شكل (٨)



شكل (١١)



شكل (١٠)



شكل (١٢) الأشكال البيانية التي توضح نتائج جدول (٣)

ج - تفسير نتائج الفرض الثاني:

- بالنظر إلى النتائج المعروضة التي توضحها الأشكال البيانية السابقة يتضح مايلي:
- أشارت النتائج إلى موافقة معظم أفراد عينة البحث علي أن هذه الآليات والمقترحات تُمارس بدرجة متوسطة في جميع المجالات كآلية رقم (١، ٢، ٦، ١١، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ٢٢، ٢٣، ٢٤).

- أما بالنسبة لآلية ممارسة المهارات بدرجة عالية فلا توجد فروق دالة إحصائية لصالح هذه الاستجابة؛ مما يُشير إلى أن هذه الآليات لا تُمارس.
- أيضاً بالنسبة لآلية لا تُمارس أظهرت النتائج موافقة غالبية أفراد عينة البحث أن هذه الآليات هي أقل الآليات ممارسة وهي (٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٥، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١)، وربما يرجع ذلك من خلال وجهة نظر أفراد عينة البحث لهذه المقترحات والآليات إلى انطباعاتهم عن مهارات إدارة الصف، ومستوى تدريبهم عليها، وواقع ممارستها داخل العملية التعليمية.
- وفي ضوء ماتم الخلوصل إليه من نتائج تم قبول الفرض الثاني، والذي نص علي: "توجد فروق دالة إحصائية بين تكرار الاستجابات (تمارس بدرجة عالية، أو تمارس بدرجة متوسطة، أو لا تمارس) الخاصة بآليات تطوير مهارات إدارة الصف".

٣ - عرض نتائج الفرض الثالث وتحليلها وتفسيرها:

أ - اختبار صحة الفرض الثالث:

للتحقق من صحة الفرض الثالث الذي بنص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين تكرارات الاستجابات (تمارس بدرجة عالية، أو تمارس بدرجة متوسطة، أو لا تمارس) الخاصة بملاحظة أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف، تم حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات وتحليل البيانات باستخدام اختبار (كاي^٢) لدلالة الفروق بين تكرارات الاستجابات على كل مهارة من مهارات بطاقة الملاحظة وجدول (٤) يبين هذه النتائج.

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي^٢ لدلالة الفروق بين الاستجابات الخاصة بملاحظة أداء معلمات العلوم لمهارات إدارة الصف.

م	المهارة	لا تمارس		تمارس بدرجة متوسطة		تمارس بدرجة عالية		قيمة كاي ^٢	الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	تُحدد الأهداف العامة والخاصة لمادة العلوم.	٠	٠	٢٢	٨٨	٣	١٢	١٤.٤٤	(*)
٢	تصوغ الأهداف السلوكية صياغة صحيحة ومشتقة من الدرس.	٠	٠	٢٢	٨٨	٣	١٢	١٤.٤٤	(*)
٣	تُنفذ الأهداف في الوقت المحدد في إطار خطة الدرس.	٢٠	٨٠	٣	١٢	٢	٨	٢٤.٥	(*)
٤	تُوظف مصادر التعليم والتعلم التي حددتها من قبل في تحقيق الأهداف.	١٩	٧٦	٤	١٦	٣	٢	٢٠.٠٧	(*)
٥	تُراعي الفروق الفردية بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات والمتوسطات.	١	٤	٢٢	٨٨	٢	٨	٣٣.٦	(*)
٦	تُراعي عامل الوقت في الخطط التدريسية التي تقوم بإعدادها.	١٩	٧٦	٥	٢٠	١	٤	٢١.٤	(*)
٧	تكون قادرة على عرض الدرس حسب الخطوات الواردة في التحضير.	٣	١٢	١٨	٧٢	٤	١٦	١٦.٨٨	(*)
٨	تُوزع زمن الحصة على مختلف عناصر الدرس.	١٧	٦٨	٦	٢٤	٢	٨	١٤.٤	(*)
٩	تعرض المعلومات بتسلسل منطقي يسهل على الطالبات إستيعابها.	٤	١٦	١٦	٦٤	٥	٢٠	١٠.٦	(*)
١٠	تُتابع سجلات المتابعة اليومية.	٠	٠	٢٢	٨٨	٣	١٢	١٤.٤	(*)
١١	لديها القدرة على إقناع الطالبات بقواعد السلوك المطلوبة.	١٩	٧٦	٢	٨	٤	١٦	٢٠.٧	(*)
١٢	لديها القدرة على كسب إهتمام الطالبات حينما تتحدث في موضوع ما.	١٩	٧٦	٢	٨	٤	١٦	٢٠.٧	(*)
١٣	تتعامل مع الموقف التعليمي في ضوء طبيعة بيئة التعلم.	٥	٢٠	١٦	٦٤	٤	١٦	١٠.٦	(*)
١٤	تُركز على عملية التفاعل مع الطالبات بما يتفق مع إستراتيجية التدريس أثناء الحصة.	١٥	٦٠	٦	٢٤	٤	١٦	٨.٢	(*)
١٥	تُوظف العمل الكتابي الصفّي بشكل فعال.	١٥	٦٠	٦	٢٤	٤	١٦	٨.٢	(*)
١٦	تُتابع أعمال الطالبات الصفية واللاصفية.	٤	١٦	١٨	٧٢	٣	١٢	١٦.٨	(*)
١٧	تقبل وجهات النظر الأخرى من الطالبات وتشجعهن على	٧	٢٨	١٥	٦٠	٣	١٢	٨.٩	(*)

								ذلك.	
١٨		٢٣	٩٢	٠	٠	٢	٨	١٧.٩	(*)
١٩		٢	٨	١٨	٧٢	٥	٢٠	١٧.٣	(*)
٢٠		٤	١٦	١٦	٦٤	٥	٢٠	١٠.٦	(*)
٢١		٠	٠	١٩	٧٦	٦	٢٤	٦.٧	(*)
٢٢		٢٣	٩٢	٠	٠	٣٢	٨	١٧.٦	(*)
٢٣		١	٤	٢٢	٨٨	٢	٨	٣٣.٦	(*)
٢٤		٢	٨	١٨	٧٢	٥	٢٠	١٧.٣	(*)
٢٥		١٨	٧٢	٢	٨	٥	٢٠	١٧.٣	(*)
٢٦		٢٢	٨٨	٣	١٢	٥	٢٠	١٤.٤	(*)
٢٧		١	٤	٢٠	٨٠	٤	١٦	٢٥.٠٤	(*)
٢٨		٠	٠	١٩	٧٦	٦	٢٤	٦.٧	(*)
٢٩		٢٢	٨٨	٠	٠	٣	١٢	١٤.٤	(*)
٣٠		٢١	٨٤	٠	٠	٤	١٦	١١.٥	(*)
٣١		٠	٠	٢٢	٨٨	٣	١٢	١٤.٤	(*)
٣٢		٦	٢٤	١٦	٦٤	٣	١٢	١١.١	(*)
٣٣		٣	١٢	١٥	٦٠	٧	٢٨	٨.٩	(*)
٣٤		٢٠	٨٠	٢	٨	٣	١٢	٢٤.٥	(*)
٣٥		١	٤	٣	١٢	٢١	٨٤	٢٩.١	(*)
٣٦		١	٤	٢٢	٨٨	٢	٨	٣٣.٦	(*)
٣٧		٣	١٢	١٦	٦٤	٦	٢٤	١١.١	(*)
٣٨		٠	٠	٥	٢٠	٢٠	٨٠	٩	(*)
٣٩		٥	٢٠	١٥	٦٠	٥	٢٠	٨	(*)
٤٠		١	٤	١٨	٧٢	٦	٢٤	١٨	(*)
		٣٤٦	٣٣.٤	٤٧٦	٤٥.٩	٢١٤	٢٠.٧		

ك = التكرار % = النسبة المئوية (*) = دالة عند مستوى ٠,٠١

ب - التعليق على نتائج الفرض الثالث:

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (٤) مايلي:

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين تكرارات الاستجابات (تمارس بدرجة عالية، أو تمارس بدرجة متوسطة، أو لا تمارس) حيث كانت قيم (كا^٢) كلها دالة إحصائية.

- كانت الفروق لصالح استجابة (تمارس بدرجة عالية) بالنسبة للمهارات رقم (٣٨، ٣٥) حيث وافق نسبة (٨٤%) ، (٨٠%) من العينة على أن هاتين المهارتين تمارسان بدرجة عالية؛ مما يشير إلى أن هاتين المهارتين هما أعلى المهارات ممارسة.

- في حين كانت الفروق لصالح استجابة (تمارس بدرجة متوسطة) بالنسبة للمهارات (١، ٢، ٥، ٧، ٩، ١٠، ١٣، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٢٨، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠)؛ مما يشير

إلى موافقة معظم أفراد العينة على أن هذه المهارات تمارس بدرجة متوسطة. وكانت أعلى المهارات التي وافق عليها أعلى نسبة من أفراد العينة على أنها تمارس بدرجة متوسطة هي المهارات (١ ، ٢ ، ٥ ، ١٠ ، ٢٣ ، ٣١ ، ٣٦) حيث وافق على ذلك نسبة (٨٨% من أفراد العينة).

- كما كانت الفروق لصالح استجابة (لا تمارس) بالنسبة للمهارات (٣ ، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ١١ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٨ ، ٢٢ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٤)؛ مما يشير إلى أن هذه المهارات هي أقل المهارات ممارسة.
- ويتضح من النتائج إلى أن غالبية تلك المهارات تمارس بدرجة متوسطة حيث وافق على ذلك نسبة (٤٥.٩% من أفراد العينة) أو لا تمارس (٣٣.٤% وافقوا على ذلك)، في حين لا توجد سوى مهارتين (٣٥ ، ٣٨) فقط تمارس بدرجة عالية فقد وافق فقط نسبة (٢٠.٧% من أفراد العينة) على أن هذه المهارات تمارس بدرجة عالية. ومن ثم فإن المهارتين (٣٥ ، ٣٨) هما أكثر المهارات التي تمارسها معلمات العلوم في حين أن المهارتين (١٨ ، ٢٢) هما أقل المهارات ممارسة من قبل المعلمات.
- ويوضح الشكل البياني التالي النتائج التي وردت في الجدول السابق (٤):



شكل (١٣) بياني يوضح نتائج جدول (٤)

ج - تفسير نتائج الفرض الثالث:

- بالنظر إلى النتائج المعروضة والتي يوضحها الشكل البياني السابق يتضح مايلي:
- أشارت النتائج إلى موافقة أفراد عينة البحث على أن هاتين المهارتين (٣٥ ، ٣٨) تُمارسان بدرجة عالية، وهذا ربما يرجع إلى الطبيعة السيكلوجية للمعلمة التي تجعلها تحترم المشاعر والأحاسيس بدرجة عالية، وطاعتها لقوانين الإدارة المدرسية.
- أما بالنسبة للمهارات (١ ، ٢ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٣٩ ، ٤٠) فقد أظهرت النتائج موافقة معظم أفراد عينة البحث على ممارستها بدرجة متوسطة، وهذا يتطابق مع النتائج التي تم الحصول عليها من خلال الاستبانة، وربما يرجع ذلك إلى أن هذه المهارات تُمارس من خلال طرق التدريس المعتادة التي تدرب عليها المعلمة خاصة وأن أغلبها يقع في نطاق عملية التخطيط والتعامل مع الطالبات في أثناء عملية التدريس.
- أما المهارات (٣ ، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ١١ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٨ ، ٢٢ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٤) فتشير نتائجها إلى أنها لا تُمارس فهي أقل المهارات ممارسة، وهذا ربما يرجع إلى ضرورة تمكن أو احتياج المعلمة إلى مهارات التعلم النشط التي ربما لم تتدرب عليها فهي تحتاج إلى دورات تدريبية مكثفة في استراتيجيات التعلم النشط، وهذا ماأوصي به البحث.

■ وفي ضوء ما تم الخلوصل إليه من نتائج تم قبول الفرض الثالث، والذي نص علي: "توجد فروق دالة إحصائية بين تكرار الاستجابات (تمارس بدرجة عالية، أو تمارس بدرجة متوسطة، أو لا تمارس) الخاصة بملاحظة أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف". وبالتالي تم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي نص علي: ما مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير؟.

تعليق عام علي نتائج البحث:

بالنظر إلى النتائج السابقة نجد أن هناك قدراً من التطابق بين نسب النتائج المستخرجة من الاستبانة، ونسب نتائج بطاقة الملاحظة بالنسبة لمهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة؛ مما يدل على مصداقية الأدوات وتطبيقها.

وقد كشفت الدراسة أيضاً عن النتائج التالية:

- ١- أشارت النتائج إلى أن ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف بمجالاتها سواء التخطيط، أم التنظيم، أم الاتصال، أم القيادة، أم الضبط إما أن (لا تمارس) في بعض آلياتها ونسبة عالية، أو (تمارس) بدرجة متوسطة، وأقلها يمارس بدرجة عالية؛ مما يدل علي ضعف هذه المهارات لدي معلمات العلوم وعدم إلمامهن بأبعاد كل مهارة علي المستوي النظري والتطبيقي.
- ٢- أيضاً تمارس ادارة الصف بقدر كبير من العشوائية، أو عدم الاقتناع بتنفيذ هذه المهارات في أثناء عمليتي التعليم والتعلم.
- ٣- تفتقد بيئة التعلم الطبيعية المناسبة داخل المدارس إلي أبسط قواعد إدارة الصف، وعدم إعطاء الفرصة الكافية للمعلمة لممارسة هذه المهارات وهذا بدوره ينعكس علي نتائج عملية التعلم في جميع الجوانب سواء الجانب المعرفي أو المهاري أو الوجداني.
- ٤- ضعف التفاعل الإيجابي بين الطالبات وعناصر الموقف التعليمي، وهذا بدوره يؤدي إلى عدم استخدام أساليب التعلم النشط في العملية التعليمية الذي يركز علي إيجابية الطالبة.
- ٥- تحقيق الأهداف التعليمية بشكل جيد ونسبة كبيرة مرتبطة باستخدام مهارات إدارة الصف وممارستها لتحقيق مفهوم التعلم .

■ وللإجابة عن التساؤل الرابع للبحث الحالي والذي نص علي:

- ما التصور المقترح لتطوير مهارات ادارة الصف المدرسي لدي معلمات العلوم بمنطقة عسير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة؟.

باستعراض نتائج البحث التي تم التوصل إليها، والإطلاع علي أدبيات البحث المتعلقة بمهارات إدارة الصف، ومراجعة بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة المتعلقة بمهارات إدارة الصف، وفي ضوء ذلك تم اقتراح تصوراً لمهارات إدارة الصف.

وفيما يلي بيان تفصيلي للتصور المقترح:

أولاً- المقصود بالتصور المقترح:

يُقصد بالتصور المقترح في هذا البحث أنه: مخطط عام يهدف إلى تطوير مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

ثانياً - مكونات التصور المقترح:

يتكون التصور المقترح من العناصر التالية:

(١) أهداف التصور المقترح:

إن تحديد الأهداف أمر بالغ الأهمية في أي عمل تربوي، فهي الأساس الذي ينطلق منه واضعو المناهج، ومطوروها، ومقوموها، والمعلمون، وكل المعنيين بالعملية التعليمية التربوية، وفي هذا التصور المقترح يعد تحديد الأهداف البداية التي ينطلق منها؛ وذلك لتحديد الأسس التربوية التي يركز عليها التصور المقترح، ومعايير الإدارة الصفية الفعالة، ودور المعلم الفعال في إدارة صف التعلم، وإمكانية تنفيذ التصور المقترح، وأمثلة تطبيقية للتصور المقترح.

وقد تم وضع الأهداف العامة التالية للتصور المقترح:

- الإسهام في تطوير مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، بما يساعد علي تحقيق أهدافها لمواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة.
- تقويم أداء معلمات العلوم بشكل ذاتي مستمر لرصد الواقع التعليمي من خلال ملاحظة سلوكيات أداء المعلمات وتصرفاتهن داخل الصف المدرسي.
- مساعدة معلمات العلوم في أداء مهامهن في إدارة صف التعلم والقدرة على العمل الجماعي التعاوني.
- تحقيق التوازن بين تطوير مهارات إدارة الصف المدرسي واستراتيجية تطوير منظومة التعليم العام للمناهج المطورة بالملكة العربية السعودية.

(٢) الأسس التربوية التي يركز عليها التصور المقترح:

- تقوم فكرة هذا التصور المقترح على عددٍ من الأسس التربوية، التي ترى أن تطوير العملية التعليمية التعليمية:
- لايتأتى بدون تضمين أولياء الأمور وتحملهم مسؤوليات نحو تعلم أبنائهم.
 - تتطلب توافر العمل الفريقي التعاوني الذي يتأتى من خلال التدريس الفريقي.
 - يعتمد بالدرجة الأولى على إعطاء المتعلم حرية أكبر وأدوار نشطة في التعلم وقدرة على الاختيار بالإضافة إلى الاحتكاك بالبيئات الطبيعية.
 - يتطلب بالملكة العربية السعودية خاصةً والدول العربية عامةً توافر الإمكانيات المادية والبشرية القادرة على تنفيذ متطلبات المناهج المطورة وهذا يتطلب إعادة هيكلة الفصول الدراسية.

(٣) معايير الإدارة الصفية الفعالة:

- وهي تتمثل علي سبيل المثال لا الحصر، في:
- التحديد الواضح للمسؤوليات، ومعرفة كل فرد لواجباته.
 - تفويض السلطات بطريقة تتضمن حسن أداء العمل.
 - تجنيد الطاقات المدرسية لخدمة العملية التعليمية بها.
 - ممارسة الديمقراطية للاهتمام بالعلاقات الإنسانية.
 - توفير نظام جيد للاتصال داخل المدرسة وخارجها.

(٤) دور المعلم الفعال في إدارة صف التعلم في ضوء التصور المقترح:

يتمثل في بعض الأدوار التالية:

- تنظيم وتوزيع المهام والأدوار على الطلاب.
- تدريب الطلاب على المناقشة ومعرفة قواعدها.
- توجيه المتعلمين إلى الأركان التعليمية توجيه ذاتي.
- القدرة علي الاتقان علي ميثاق العمل في فصل التعلم.
- توفير فرص التعبير عن الذات وعن الانفعالات لدي الطلاب.
- تشجيع الطلاب علي الاتصال مع بعضهم البعض لتبادل المعلومات.
- تحقيق أهداف الدرس وزيادة اهتمام الطلاب بموضوع الدرس المطروح.
- اكساب الطلاب القدرة علي العمل الجماعي التعاوني واتباع رأي الجماعة.
- توفير المناخ العاطفي في حجرة الدراسة، والتواصل مع المتعلمين في كل حركة من حركات التعلم.
- اكساب الطلاب قيم واتجاهات سلوكية لتساعدتهم علي حسن التصرف في مواقف معينة إذا وُضعوا فيها.
- إعداد مواد وأنشطة تعليمية تعليمية متنوعة تتناسب مع المستويات المختلفة وتراعي الذكاءات المتعددة للطلاب.

(٥) إمكانية تنفيذ التصور المقترح:

يتم تنفيذ التصور المقترح من خلال الأبعاد التالية:

(أ) البيئة التي سيعمل بها التصور المقترح:

- تهيئة بيئة العمل الجيدة التي تتطلب تعاون جميع أطراف العملية التعليمية لتنفيذ التصور المقترح.
- (ب) متطلبات تنفيذ التصور المقترح، وتتمثل في:
- الاهتمام بالبحث العلمي في مجال إدارة الصف.
- توفير معلم العلوم الذي يمتلك مهارات ادارة الصف ويعي فلسفتها وأهدافها.
- توعية مختلف القيادات خاصة قيادات التعليم المتوسط بفلسفة وأهداف التصور المقترح.
- تطوير نظام ادارة الاشراف التربوي بحيث يعي فلسفة وأهداف التصور المقترح لإدارة الصف.
- توفير أدوات تقويم لكل جوانب التصور المقترح سواء مدخلاته أم عملياته أم مخرجاته وتنويعها.
- تخصيص مساحات كافية في برامج الدراسة بكلليات التربية لموضوع مهارات إدارة الصف في ضوء متطلبات عصر المعرفة.

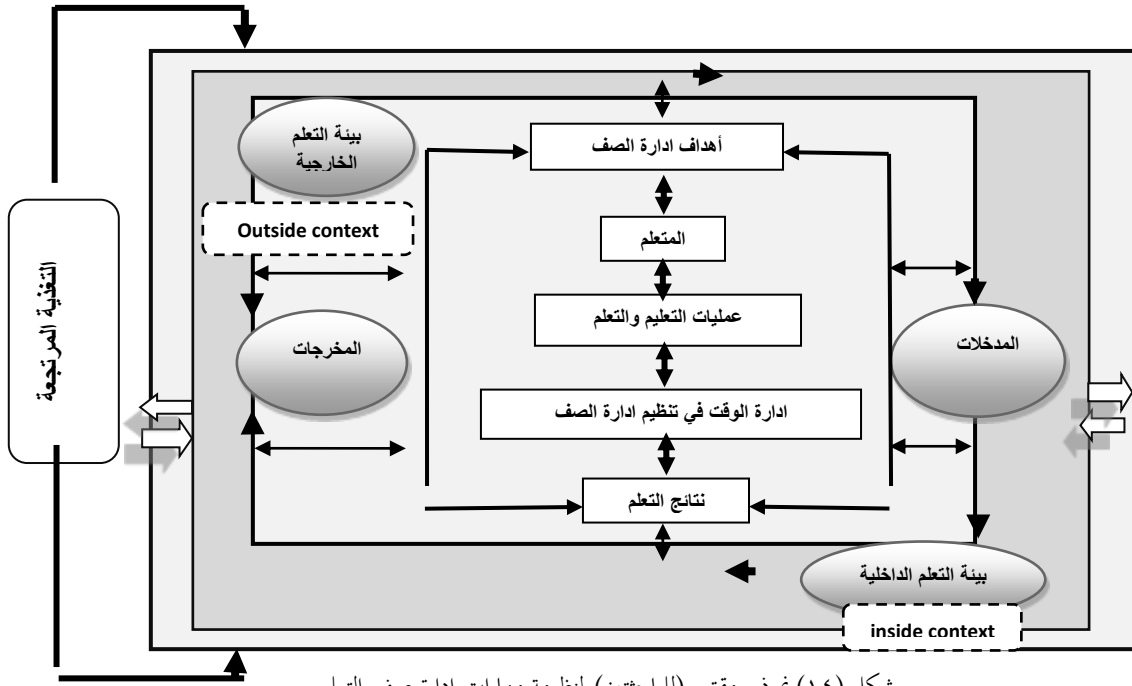
(ج) معوقات تنفيذ التصور المقترح:

- التغلب علي المعوقات الإدارية والفنية، ومعوقات تتعلق ببيئة التعلم التي يمكن أن تؤثر علي كفاءة التصور المقترح.

(٦) نماذج تطبيقية للتصور المقترح:

■ (أ) منظومة مهارات ادارة صف التعلم:

يوضح الشكل التالي (١٤) منظومة مقترحة من الباحثين لمهارات ادارة صف التعلم.



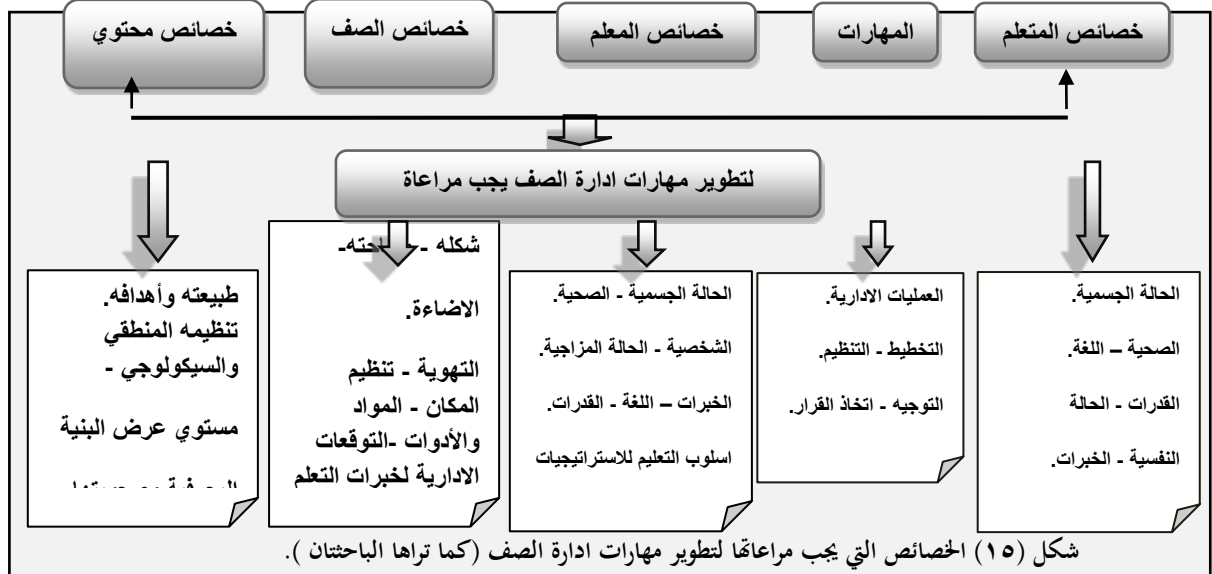
شكل (١٤) نموذج مقترح (للباحثتين) لمنظومة مهارات إدارة صف التعلم.

ويبين الشكل السابق (١٤) مكونات المنظومة المتمثلة في:

- بيئة التعلم الخارجية والمكونة من: المجتمع، والأسرة، والرفقاء، وكل ما يحيط بالمتعلم.
- بيئة التعلم الداخلية والمكونة من: المدرسة، والإشراف التربوي.
- المدخلات والمكونة من: غرفة الصف، والمتعلم، والمعلم، والمنهج.
- العمليات والمكونة من: إدارة العمليات التعليمية التعلمية.
- المخرجات والمتمثلة في: نواتج العمليات التعليمية التعلمية والتغذية المرتجعة.
- وبالنظر إلى الشكل السابق (١٤) الذي يوضح منظومة مهارات إدارة صف التعلم، نجد أنه يشتمل على وجود

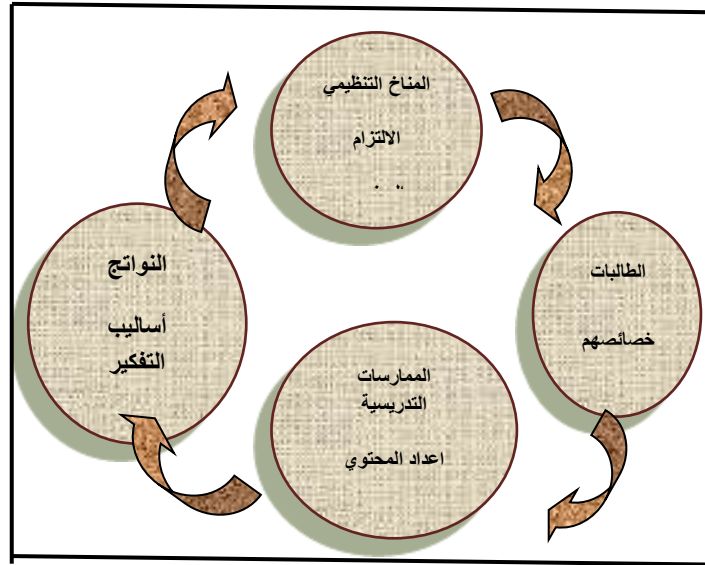
مجموعة من العناصر المتفاعلة معاً وهي:

- وجود مجموعة من الخصائص يجب مراعاتها لتطوير مهارات إدارة الصف، وتتمثل هذه الخصائص في الشكل التالي (١٥)



شكل (١٥) الخصائص التي يجب مراعاتها لتطوير مهارات إدارة الصف (كما تراها الباحثتان).

- **المدخلات:** إن أبرز مكونات عنصر المدخلات في منظومة إدارة صف التعلم هي:
 - فلسفة نظام إدارة الصف وأهدافه التي ترتبط بأهداف المؤسسة التعليمية والمجتمع والمقرر، حيث تعتمد إدارة الصف على الرؤيا التربوية الموجهة للعمل بالصف والتي تحددها نظرة فلسفية معينة تجاه المتعلم والعملية التعليمية.
 - المعلم داخل صف التعلم، حيث يعمل المعلم على تحقيق الأهداف من خلال أدائه الصفّي وممارسته للعمليات الادارية والمهارات المرتبطة بها وقيادته للتدريس الفعال المتمثل في التخطيط والتنفيذ وممارسة الأنشطة والتقويم وإدارة الوقت.
 - العناصر المادية بالصف.
 - طبيعة إدارة المدرسة.
 - المتعلم.
 - **العمليات:** تتضمن ما يلي:
 - (أ) التخطيط للعمل في فصول التعلم، من أجل أن يتم ذلك يجب اتباع ما يلي:
 ١. تحديد الأهداف العامة المراد تحقيقها خلال العام الدراسي.
 ٢. تحديد الأهداف التعليمية.
 ٣. تحديد مصادر التعلم اللازمة لتحقيق الأهداف، ويجب تنوع هذه المصادر بشكلٍ يجعلها ملائمة للموقف التعليمي وترتبط بالهدف.
 ٤. تجهيز الصف للدراسة.
 ٥. وضع خطة سنوية وخطة شهرية للدراسة.
 ٦. كيفية الاتصال بأولياء الأمور.
 - (ب) ضبط سلوك المتعلمين، ومتابعتهم وتقويمهم.
 - (ج) تنظيم البيئة الفيزيائية وتوفير المناخ العاطفي والاجتماعي.
 - **المخرجات:** تتمثل عناصر منظومة الادارة الصفية في:
 ١. المنهج المقرر من حيث تحقيق الأهداف في ضوء معايير الجودة.
 ٢. مستوى مهارة المعلم في ممارسة العمليات الإدارية والتدريسية.
 ٣. البحوث التي يعدها المعلم كمّا ونوعاً، أو بما يسمى بحوث العمل أو رد الفعل؛ مما يخدم تطوير مهارات إدارة الصف.
 ٤. نتائج المتعلمين.
 ٥. التقارير المعدة من المشرف علي المعلم.
 ٦. آراء المتعلمين وأولياء الأمور.
 ٧. تقارير الخاصة بأداء المتعلمين التي يعدها المعلم خلال العام الدراسي.
 - ٦- (ب) أسلوب التخطيط الاستراتيجي لإدارة الصف في ضوء مهارات التدريس الفعال لتطوير مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
- يوضح الشكل التالي (١٦) تطوير مهارات إدارة الصف في ضوء العلاقة بين مكونات إدارة الصف ومهارات التدريس الفعال كنموذج من نماذج التصور المقترح.



شكل (١٦) نموذج العلاقة المتبادلة بين مكونات ادارة الصف ومهارات التدريس الفعال

- بالإضافة لما سبق يمكن أن تستند منظومة إدارة صف التعلم إلى عددٍ من الاتجاهات العالمية المعاصرة ، ومنها:
 ١. الصف المفتوح Open Classroom: يقوم اتجاه الصف المفتوح في إدارة الصف علي أساس أن النظم التعليمية يجدر بها أن تكون أقرب للانفتاح كي تثري تفاعلاتها. ومن خصائص الصف المفتوح: التأكيد علي الدور النشط للطلّابات في توجيه تعلمهن مع استخدام عديدٍ من المواد والمصادر لإثارة الاكتشاف والتدريس، والتواصل مع الأسرة والمؤسسات المجتمعية.
 ٢. تكنولوجيا التعليم Instructional Technology: تُعني تكنولوجيا التعليم بشكلٍ عام دراسة كيفية وضع المعرفة العلمية في إطار الاستخدام العلمي لتوفير الوقت والجهد فيما هو ضروري، مع إمكانية توفر إدارة الصف فرص التعليم الذاتي لدي الطالّابات.
 ٣. إعادة هيكلة الصف الدراسي Restructuring - Classroom: تقوم فكرة إعادة هيكلة الصف الدراسي علي إحداث تغييرات في طريقة تنظيم الطالبة في مجموعات لأغراض التعلم، وطريقة تأثير المعلمة في مجموعات الطالّابات، وطرق تأثير الطالّابات علي بعضهن البعض وطرق شغلهن في التعلم.
 ٤. الجودة الشاملة في إدارة الصف Total Quality: تقوم الجودة الشاملة علي إعطاء كل فرد أو مجموعة أفضل مايمكن من إمكانيات وقدرات وأداء، والجودة الشاملة في الصف الدراسي تتوقع الأفضل من الطالبة بشكلٍ مستمر، وتحقق معدلات أعلي في العمل الجماعي وتعطي أهمية للتعاون بمقارنته بالتنافس، وتهتم إدارة الصف بتحقيق التميز في تقديم التعليم.

(٧) آليات تطبيق التصور المقترح في ضوء التوصيات المقترحة للبحث:

بما أن البحث يهدف إلى تقديم تصور مقترح؛ لذا فقد وُضعت توصياته في ضوء النتائج السابقة.

في صورة آليات لتطبيق هذا التصور المقترح، ومنها:

- العمل علي توفر بيئة تربوية لازمة للتعلم في ضوء الاتجاهات المعاصرة من: مناهج ومعلمات وتكنولوجيا تعليم وأجهزة وشبكات، مع تذليل مشكلات التعليم والتعلم، والعمل علي تحسين البيئة الصفية والمدرسية لتنمashi مع الاتجاهات المعاصرة في إدارة الصف.

- ضرورة إدراج مقرر دراسي ضمن الخطة الدراسية لكليات التربية خاص بمهارات إدارة الصف الحديثة والمعاصرة للوصول إلى مخرجات تعليمية مطلوبة أكثر استيعاباً للاتجاهات المعاصرة في إدارة الصف، وتدريبهن عليها قبل وفي أثناء الخدمة مما يساعدهن علي إدارة الصف بفاعلية ونجاح، وإعدادهن لمزاولة وممارسة الوظيفة.
 - تنمية وعي المعلمات وبخاصة معلمات العلوم بالمدارس المتوسطة بضرورة تطبيق بعض الاتجاهات المعاصرة في إدارة الصف ومالها من أثر للارتقاء بإدارة الصف للأفضل، وهذا يتم من خلال تزويدهن بالنشرات التربوية المتخصصة، والبرامج وعقد الدورات التدريبية، والزيارات الإشرافية والندوات، والمحاضرات وورش العمل، وكيفية تحقيقها في واقع الصف الدراسي بغض النظر عن سنوات الخبرة للمعلمات.
 - التركيز في الدورات التربوية علي معلمات المرحلة المتوسطة لتوعيتهن وزيادة تثقيفهن باتجاهات إدارة الصف المعاصرة في التعامل مع هذه المرحلة الحرجة لتنشأ لدينا أجيالاً أكثر نجاحاً وإبداعاً.
 - تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات عامةً ومعلمات العلوم خاصةً بغض النظر عن سنوات خبرتهن التدريسية من خلال المقابلات الشخصية أو الاستبانات لوضع تلك الاحتياجات في دورات تدريبية.
 - تحديد المشكلات التدريسية التي تواجهها معلمات العلوم، خاصةً المعلمات حديثات الخبرة إما عن طريق الدراسة الميدانية، أو عقد لقاءات بين معلمات العلوم ومشرفاتهن، أم من خلال الملاحظة المباشرة لمعلمات العلوم داخل صفوفهن لإيجاد حلول مناسبة لتلك المشكلات.
 - إدخال نظام " معلمة امتياز " بحيث تقضي المرشحة للعمل معلمة بالمدرسة فترة من العمل تحت التدريب وإثبات صلاحيتها لمهام المنصب وذلك علي غرار نظام " طبيب الامتياز ".
 - تفعيل برنامج تبادل الزيارات بين معلمات العلوم داخل وخارج الإدارات التعليمية؛ لتطوير مهارات إدارة الصف لديهن من خلال تبادل الخبرات فيما بينهن وبخاصة فيما يتعلق بالإلمام بظروف الموقف التدريسي، وبيئة الصف، والتعامل مع الطالبات.
 - تنظيم دورات تدريبية للمشرفات التربويات تتعلق بمهارات إدارة الصف لتمكين المشرفات من متابعة معلماتهن في أثناء تطبيق هذه المهارات في مواقف التدريس الفعلي.
- البحوث المقترحة:** يقترح البحث الحالي إمكانية إجراء البحوث التالية:
- تطبيق الدراسة علي مدن ومناطق أخرى باختلاف المراحل التعليمية.
 - إجراء دراسات بحثية حول الأساليب الحديثة في تطوير مهارات ادارة الصف، والإدارة المدرسية، والإدارة التعليمية، وانعكاساتها علي النتائج التربوية بشكل عام وبصورة مستمرة.
 - تصميم برنامج تدريبي لتدريب معلمات العلوم علي مهارات ادارة الصف في ضوء الاتجاهات المعاصرة.
 - تحليل العلاقة بين إدارة الصف لدي معلمات العلوم، ومستوي تحقيق الأهداف التعليمية لدي طالباتها في مادة العلوم.

المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، أحمد، المراغي، السيد (٢٠٠٦). "عناصر إدارة الفصل لدى طلاب شعبة العلوم المتدربين ببعض المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة وأثرها على تحصيل تلاميذهم"، *إدارة الفصل الفعال - قراءات من الانترنت*. القاهرة: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٢). *التدريس الفعال - ماهيته - مهاراته - ادارته*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، مجدي عزيز، السايح، السيد محمد (٢٠١٠). *الإبداع والتدريس الصفي التفاعلي*، القاهرة: عالم الكتب.
- أبو غرة، محمد حسن (٢٠٠١). *إدارة الصفوف وتنظيمها*. عمان : دار الوفاء.
- آل ناجي، محمد عبد الله (٢٠٠٥). *الإدارة التعليمية والمدرسية - نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- أورانج، كارولين (٢٠٠٦). *٤٤ استراتيجية ذكية لتجنب ارتكاب الأخطاء في الصف الدراسي*. ترجمة: موسي فايز أبوطه. فلسطين: دار الكتاب الجامعي.
- الترتوري، محمد عوض، فرحان، محمد (٢٠٠٦). *المعلم الجديد دليل المعلم للإدارة الصفية الفعالة*. عمان: دار الجامعة.
- الجاسر، عفاف محمد صالح (١٩٩٩). "تصميم برنامج تدريبي في كفايات - إدارة الصف لدي معلمات اللغة الانجليزية". رسالة دكتوراه. كلية التربية الأقسام الأدبية. وكالة الرئاسة لكليات البنات. الرياض.
- حجي، أحمد إسماعيل (١٩٩٨). *الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحداد، يسري أحمد (٢٠٠٣): "معلم الفصل وإدارة الصف المدرسي". التربية. البحرين. ع (٧). يناير.
- حسن، محمد فتحي عبد الفتاح (٢٠٠٧). "ضغوط العمل لدى المعلمين وعلاقتها بإدارة الفصل في التعليم الثانوي العام الأزهرى- دراسة ميدانية". رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الأزهر.
- حميده، إمام مختار، النجدي، أحمد عبد الرحمن، عرفه، صلاح الدين، راشد، علي محي الدين، القرشي، حسن حسن (٢٠٠٠). *مهارات التدريس*. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.
- حميده، فاطمة إبراهيم (١٩٩٨). *مداخل واستراتيجيات في إدارة الصف*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- خليل، عبد الله عمر (١٩٩٨). "استخدام شبكة الانترنت كقناة اتصال في البحث العلمي والتعليم العالي". ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر. جامعة الامارات العربية المتحدة. كلية التربية.
- راشد، علي (١٩٩٩). *سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية ، الكتاب الأول ، مفاهيم ومبادئ تربوية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الرشدي، أحمد كامل (٢٠٠١). *إدارة الفصل الدراسي في عصر العولمة*. القاهرة: مكتبة كومست.
- الزعي، ميسون طلال (٢٠١٣). "درجة ممارسة السلوك الإبداعي في إدارة الصف لدي معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في المملكة الأردنية الهاشمية". مؤتمه للبحوث والدراسات. سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية. مجلد (٢٨). ع (٣).
- الزهيري، إبراهيم عباس (٢٠٠٢). *النمو الوطني حول تطوير التعليم الثانوي للصفين الحادي عشر والثاني عشر بسلطنة عمان*. أبريل.
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٥). *التدريس نماذجه ومهاراته*. ط٢. القاهرة: عالم الكتب.
- الزيون، نادر فهمي، وآخرون (١٩٩٩). *التعليم والتعلم الصفي*. ط٤. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- سابق، هيثم محمد (٢٠٠٦). "دراسة تفويجية لأساليب إدارة الصف في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة بنها.
- الشرقاوي، مريم محمد إبراهيم (٢٠٠٣). "تصور لإدارة صفية مبدعة لمعلم الغد". دراسات في الادارة التعليمية. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- عاصم، وداد عبد الحليم أحمد (٢٠٠٠). " إعداد برنامج باستخدام أسلوب الحقايب التعليمية لتدريب معلمي العلوم قبل الخدمة علي بعض المهارات اللازمة لتدريس البيولوجي وقياس أثره علي اكتسابهم واستخدامهم لهذه المهارات واتجاهاتهم نحو تدريس العلوم البيولوجية". رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة المنيا.
- عبد الحميد، طارق (٢٠٠٥). *الأساليب القيادية والادارية في المؤسسات التعليمية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد المنعم، هالة (٢٠٠١). "تطوير إدارة الفصل بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية في ضوء الفكر الإداري المعاصر التربوي". رسالة ماجستير. القاهرة : مكتبة النهضة العربية.
- العساف، صالح حمد (٢٠١٠). *المدخل إلي البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

علي، محمد السيد (٢٠٠٠). *مصطلحات في المناهج وطرق التدريس*. ط ٢. المنصورة : عامر للطباعة والنشر.

الغامدي، عبد الرحمن عبد الله أحمد المقبول (٢٠٠١). "إدراك المعلم للأساليب الفعالة لإدارة الصف الدراسي وممارسته لها من وجهة نظر معلمي ومعلمات الثانوية في منطقة الباحة". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.

الغامدي، هند سعيد علي (٢٠١٣). "برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الابداعي لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الملك خالد.

فخرو، عائشة أحمد سلطان (٢٠٠٥). "درجة ممارسة مهارات ادارة الصف كما تدركها معلمات التربية الأسرية في المرحلتين الاعدادية والثانوية بدولة قطر"، *مجلة العلوم التربوية*. ع (٨).

قاسم، عثمان، السواعي، محمد جابر (٢٠٠٥). *البنية الصفية في التعليم الابتدائي*. دبي. الامارات.

قطامي، يوسف قطامي (٢٠٠٥). *ادارة الصفوف - الأسس السيكولوجية*. عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسين، سنيّة، عودة عبد الجواد (١٩٩٠). *التعلم والتعليم الصفّي*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المالكي، عبد الرحمن عبد الله (٢٠٠٩). "تقنيات إدارة الصف لدي معلمي التربية الاسلامية في المرحلة الابتدائية". *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. مجلد (١٠). ع (٣).

محمد، صفاء، محمد، حمد (٢٠١٣). "فاعلية برنامج قائم علي التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم". *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ع (٣٤). الجزء الأول. فبراير.

مقرب، علي أحمد، حلمي، محمد علاء الدين (١٩٩٨). "إدارة معلمي اللغة العربية للوقت الصفّي بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان - دراسة ميدانية". *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. كلية التربية. جامعة المنيا. مجلد (١١). ع (٤).

المويدي، زيد (٢٠٠٥). *مهارات التدريس الفعال*. الإمارات العربية المتحدة. العين: دار الكتاب الجامعي.

يوسف، يحيى إسماعيل محمود (٢٠٠٤). "ادارة الفصل بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر وإنجلترا (دراسة مقارنة)". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة طنطا.

المراجع الأجنبية:

- Arends,R.(1997).*Classroom instruction & management*. NewJersey, Prentice Hall, Inc.
- Burden, p. (1995). *Classroom management and discipline methods to facilitate cooperation and instruction*. New York. Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=ED387211>
- Cangelosi,J.(2004).*Classroom management strategies gaining and maintaining student cooperation*. 4thed. U.S.A.: John Willy & Sons,Inc.
- Dalin, P.(1998). *School development: Theories and strategies*. London: Cassell.
- Dean, J. (1996). *Beginning teaching in the secondary school*. Buckingham Open University press.
- Flanmholtz, E. (1996). Effective organizational control: A frame work, Applications, and Implications. *European Management Journal*. 14(6), 596-611.
- Kaliska,P.(2002). *A comprehensive study identifying the most effective classroom management techniques and practices*. Unpublished Master thesis. The Graduate School. University of Wisconsin.
- Lim,C., Pek, M., & Chai, C. (2005). Classroom management issues in Information and communication technology (ICT) mediated learning environments: Back to the basics. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*,14(4), 391-414.
- Lindberg, J. & Swick, A.(2002). *Common sense classroom management: Surviving September and beyond in the elementary classroom*. Retrieved from: http://db5.eulc.edu.eg/eulc_v5/libraries/start.aspx?fn=Login&ScopeID=1.
- McManus, M.(1995).*Troublesome behaviour in the classroom: Meeting individual needs*. (2^{ed} ed). London: Routledge.

- Tauber, R.(1999). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. (3rd ed). Retrieved from:
https://books.google.com.sa/books?id=6OQ9fn9il6gC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Tiffin, J.& Ragasingham, L.(1995). *In search of the virtual class: Education in formation society*. London: Routledge. Retrieved from:
[https://books.google.com.sa/books?hl=en&lr=&id=AXGkk59mpzoC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Rajasingham,+L.+%26+Tiffin,+J.\(1995\).+In+Search+of+the+Virtual+Class&ots=bYosBahuH3&sig=7xrUVw9gkcIUYT_8TBQAM0WaKms&redir_esc=y#v=onepage&q=Rajasingham%2C%20L.%20%26%20Tiffin%2C%20J.\(1995\).%20In%20Search%20of%20the%20Virtual%20Class&f=false](https://books.google.com.sa/books?hl=en&lr=&id=AXGkk59mpzoC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Rajasingham,+L.+%26+Tiffin,+J.(1995).+In+Search+of+the+Virtual+Class&ots=bYosBahuH3&sig=7xrUVw9gkcIUYT_8TBQAM0WaKms&redir_esc=y#v=onepage&q=Rajasingham%2C%20L.%20%26%20Tiffin%2C%20J.(1995).%20In%20Search%20of%20the%20Virtual%20Class&f=false)
- Turanli,A.&Yildirim, A.(1999). Students' expectations of teachers classroom management behaviors in ELT classes. Retrieved from
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440106.pdf>
- Vincent, S.(1999). *Classroom management and discipline.The multigrade classroom: A resource handbook for small, rural schools*. Retrieved from:
<http://www.blockislandschool.net/dynamic/File.aspx?FileId=1330>
- Wolfgang, C .& Glickman, C.(1980). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Retrieved from:
<https://eric.ed.gov/?id=ED216788>

دور إدارة المدرسة الابتدائية في مواجهة بعض المواقف المدرسية بمنطقة عسير التعليمية

د . الطيب محمد ابراهيم عبد المولى
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد
كلية التربية جامعة الملك خالد

دور إدارة المدرسة الابتدائية في مواجهة بعض المواقف المدرسية بمنطقة عسير التعليمية

د / الطيب محمد إبراهيم عبد المولى

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى موقف الجهاز الإداري بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير التعليمية تجاه بعض المواقف المدرسية والخاصة بكل من المعلم والتلميذ، وتم ذلك من خلال استبانة طُبِّقت على أعضاء الجهاز الإداري بتلك المدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، مع الاعتماد على المقابلة الشخصية والاستبانة بوصفهما أدوات من أدوات هذا المنهج، كما استعانت بالإحصاء لمعالجة البيانات والمعلومات المستقاة من أداة الدراسة الأساسية (الاستبانة)، وخلصت الدراسة لعدة نتائج توضح دور إدارة المدرسة الابتدائية بمنطقة عسير التعليمية في مواجهة بعض المواقف الخاصة بالمعلم والمتعلم ومنها: في حالة تغيب أحد المعلمين أكثر من المدة المسموح بها، فعلى إدارة المدرسة تبليغ المنطقة أو الإدارة التعليمية حتى تتخذ اللازم معه، أو يكتفي بتوجيه انتباهه شفهيًا أولاً، وفي حالة اعتداء تلميذ على تلميذ آخر فترى إدارة المدرسة معالجة كل منهما ومراقبتهما، أو يتم استدعاء ولي أمر كل منهما وتحميلهما المسؤولية، وكذلك عند ملاحظة حدوث خطأ من أحد المعلمين أمام التلاميذ فلا بد من محاولة لفت نظر المعلم خارج الفصل، أو يمكن التدخل لتحويل انتباه التلاميذ بعيداً عن خطأ المعلم، أو عدم إثارة هذا مع المعلم على أن يثبت ذلك في تقريره، كما خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها: وضع معايير تحدد اختيار مديري المدارس ووكلاءها؛ لأن وجود هذه المعايير يحدد كفاءتهم ومدى صلاحيتهم لمهمة الإدارة المدرسية، والتركيز في الدورات التدريبية على مناقشة المواقف والمشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية وكيفية إيجاد الحلول السليمة لها.

The Role of the Primary School Administration at Asir Educational Directorate in Encountering some School Situations

Abstract:

This study aimed at identifying the role of the administrative system of the primary schools at Asir Educational Directorate towards some of the school situations related to both teacher and student. The study was carried out through a questionnaire given to the administrative staff of the schools using a descriptive approach and personal interviews. Data collected from the questionnaire were statistically treated. The findings of the study revealed several results that explain the administrative role of primary schools at Asir Educational Directorate regarding special situations concerning teachers and students: In the event where a teacher is absent more than acceptable, the administrative role of the school is obligated to report the educational administration in the region in order to take the necessary procedures, or to simply notify him orally as a first process. In the case of a student assaulting another student the school administration sees that both students should be addressed properly and monitored /or their parents are called upon and held accountable. When one of the teachers makes an error in front of his students, his attention should be drawn outside the classroom, or, an intervention should be done to divert the students' attention from the teacher's behavior. Sometimes, this wrong behavior is not discussed with the teacher but it is proved in his report. The study presented a number of recommendations such as setting standards for selecting school managers and deputies as these standards determine the efficiency and suitability of school management. The training sessions should also focus on discussing situations and problems faced by school administration and how to find the right solutions.

Keywords: the administrative system - primary schools - school situations

الإطار العام للدراسة:

المقدمة:

يواجه تطوير التعليم وتحديثه في وقتنا الحاضر كثيرًا من التحديات والمتطلبات، من أهمها وجود إدارة مدرسية علمية حديثة يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل، حيث أصبحت الإدارة المدرسية عملية مهمة في المجتمعات المتقدمة، وتزداد أهميتها باستمرار بزيادة المجالات والنشاطات الإنسانية واتساعها، وكثرة التحديات التي تواجهها. والإدارة بشكل عام علم من العلوم له مقوماته وأسس وأصوله ونظرياته، وهي تتطور وتتجدد حتى تتلاءم مع ظروف المجتمعات وتعايش معها ومع تقدمها من خلال التفاعل اليومي بين مدير المدرسة والمعلمين والبيئة المحيطة (آل ناجي، ٢٠١٤، ص ١٩).

وعليه فإن إدارة مدرسة القرن الحادي والعشرين تتطلب جهدًا إضافيًا من أجل أن تواجه المدرسة وتديرها بطريقة عصرية حضارية وديمقراطية متوازنة ومدركة لحجم التحديات التي تواجهها، ويكون ذلك من خلال التخطيط الدقيق للأهداف التربوية التي تسعى المنظومة التعليمية لتحقيقها (Cranston, 2002, p.13). فالإدارة المدرسية قيادة رشيدة وعملية تنظيمية تشمل أكثر من عنصر وقوامها: تحديد الأهداف، والتخطيط، والتوجيه، والإشراف، والتقييم المستمر، وتعد الإدارة المدرسية الناجحة حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية فهي التي تحدد المعالم وترسم السبيل وتبصر الطريق أمام العاملين في الميدان (Botha, 2006, p.25).

ويدل هذا على أن كل عناصر الإدارة المدرسية بدءًا من مدير المدرسة حتى العامل الإداري يعملون على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة وإنجاحها بروح التعاون والمشاورة على أساس من العلاقات الإنسانية، فالإدارة المدرسية الواعية تهدف إلى تحسين العملية التعليمية والتربوية ومستوى الأداء، وذلك من خلال توعية العاملين في المدرسة وتبصيرهم بمسئولياتهم وتوجيههم التوجيه التربوي السليم.

ولقد أكدت بعض البحوث والدراسات مدى تأثير سلوك الإدارة المدرسية (المدير، والوكيل، والمرشد الطلابي) على سلوك المعلمين والطلاب وفي رفع روحهم المعنوية بما ينعكس على نتائج العمل إما إيجابًا أو سلبيًا؛ لذا فإن اختيار الإدارة المدرسية المناسبة له أهمية كبيرة في تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين، حيث ينعكس رضاهم بشكل إيجابي على تحصيل التلاميذ، وبالتالي تستطيع تلك الإدارة الواعية مواجهة أي مواقف يتعرض لها المعلم أو المتعلم (محيلي، ٢٠١٠، ص ٩٠)؛ ولذلك فإن فاعلية الإدارة المدرسية الواعية تتمثل في تحقيق أهدافها ومواجهتها للمواقف المختلفة التي يتعرض لها المعلمون والطلاب، ويتوقف ذلك على نمط القيادة الذي تتبعه في علاقتها بالمواقف المختلفة (عبد الخالق، ١٤٣٠هـ، ص ١١٩)، فالأسلوب القيادي للإدارة المدرسية يؤدي دوره في كيفية مواجهة المواقف والصعوبات التي يتعرض لها المعلمون والطلاب من خلال التركيز على احتياجات المعلمين، والاهتمام بتحقيق أهدافهم، وفي حالة إهمال تحقيق تلك الاحتياجات والأهداف يتولد لدى المعلمين عدم الرضا والتكاسل في العمل، وينعكس ذلك في سلوكهم داخل المدرسة وخارجها وبدوره ينعكس على سلوك التلاميذ (المغيدي، ١٤٣٣هـ، ص ٢٤٤).

وحيث إن المرحلة الابتدائية هي بداية السلم التعليمي بجميع مراحل التعليم الأخرى، وتحظى باهتمام بالغ في جميع الدول بعامّة وفي المملكة العربية السعودية بخاصة نظرًا لأنها هي الأساس الذي تبنى عليه بقية المراحل التعليمية الأخرى، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعاً، وتزودهم بالأساسيات من العقيدة السليمة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات (آل ناجي، ٢٠١٤، ص ١٤٩).

ونظراً لأهمية المرحلة الابتدائية في السلم التعليمي فإنها تحتاج إلى إدارة واعية قادرة على التعامل مع المواقف المختلفة، ومن المعتقد أن المجتمع المدرسي يتعرض دائماً للكثير من الموقف المدرسية التي تتعلق بالتلاميذ ومعلميهم أو بالعملية التعليمية نفسها، وكل عضو من أعضاء الجهاز الإداري بالمدرسة يستجيب لهذه المواقف بطريقة تعبر عن نمط إدارته المدرسية، أو عن أسلوب تفاعله وتعامله مع التلاميذ ومعلميهم. وتتناول هذه الدراسة بعض المواقف المدرسية التي يتعرض لها كل من المعلم والتلميذ، ووجهة نظر الإدارة المدرسية تجاه هذه المواقف.

مشكلة الدراسة والإحساس بها:

لاحظ الباحث من خلال: الزيارات الميدانية للمدارس، وإشرافه على طلاب التربية العملية لمراحل التعليم المختلفة، وقيامه بمقابلات مع بعض مديري المدارس الابتدائية ووكلاءها بمنطقة عسير التعليمية، وكذلك نتائج بعض الدراسات السابقة أن هناك تفاوتاً بين كلٍ منهم في التصدي لبعض المواقف المدرسية التي تختص ببعض جوانب العملية التعليمية؛ مما يؤدي إلى عدم الضبط وبالتالي عرقلة النظام المدرسي.

ولقد أكدت دراسة (الشيزاوي، ٢٠٠٨) إلى أن السلوك المتبع من الجهاز الإداري للمدارس في كيفية تعاملها مع الصعوبات والمواقف المدرسية المختلفة التي يتعرض لها المعلمون والطلاب يتوقف على النمط القيادي السائد لدى الإدارة المدرسية المتوسطة في منطقة عسير التعليمية، وأكدت الدراسة في نتائجها أن النمط القيادي السائد هو النمط الديمقراطي الذي انعكس بالإيجاب على سلوك الإدارة المدرسية بدرجة عالية، كما أشارت دراسة كلٍ من (Brvenik-Estrella, 2013) إلى وجود معوقات إدارية وفنية تواجه الإدارة المدرسية، وأن استخدامها للنمط الديمقراطي أو الشوري يحد من تلك المعوقات ويسهم إيجاباً في كيفية معالجتها للمواقف والمشكلات التي تتعرض لها في أثناء اليوم الدراسي سواء من المعلمين أم التلاميذ أم أولياء الأمور، كما أكدت أيضاً دراسة (الغامدي، ٢٠٠٩) وجود صعوبات ومواقف تواجه الإدارة المدرسية في المرحلة الابتدائية في المناطق النائية بمحافظة المخوة التعليمية، وركزت دراسة (آل جبار، ٢٠١٥) على التعرف إلى مدى قدرة القيادة المدرسية في المملكة العربية السعودية على التصرف في بعض المواقف المدرسية والكشف عن نقاط القوة والضعف في هذه التصرفات.

وحيث إن المجتمع المدرسي يتميز أفراداً ببعض السمات والمسؤوليات الخاصة بكلٍ منهم التي تختلف من فردٍ لآخر، وهذا ما جعل الباحث يقوم بهذه الدراسة لتحديد وجهة نظر كلٍ من المدير، الوكيل، والمرشد الطلابي في التصرف في المواقف المدرسية بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير التعليمية.

تساؤلات الدراسة:

- لتحقيق أهداف الدراسة يحاول الباحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:
- ما الأسس النظرية للإدارة المدرسية في ضوء أدبيات الإدارة المعاصرة؟
- ما طبيعة المواقف المدرسية التي يتعرض لها الجهاز الإداري؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول دور الجهاز الإداري تجاه المواقف المدرسية المختلفة تعزى إلى اختلاف مستوى الوظيفة الإدارية: مدير مدرسة، وكيل مدرسة، ومرشد طلابي؟

أهداف الدراسة:

- استهدفت الدراسة التعرف إلى ما يأتي:
- تعرف الأسس النظرية للإدارة المدرسية في ضوء أدبيات الإدارة المعاصرة.

- تعرف طبيعة المواقف المدرسية التي يتعرض لها الجهاز الإداري.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول دور الجهاز الإداري تجاه المواقف المدرسية المختلفة التي تعزى إلى اختلاف مستوى الوظيفة الإدارية: مدير مدرسة، وكيل مدرسة، ومرشد طلابي.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية مما يأتي:

- تحديد بعض المواقف المدرسية اليومية التي يتعرض لها المعلم والمتعلم داخل هذا المجتمع المدرسي وخارجه.
- معرفة أهم الأسس النظرية للإدارة المدرسية.
- التعرف إلى مجموعة من الضوابط والمعايير التي تحكم العمل المدرسي تجاه المواقف المختلفة.
- معرفة وجهة نظر كل من المدير والوكيل والمرشد الطلابي في احتواء المواقف المدرسية التي يتعرض لها المعلم والمتعلم، في ضوء الضوابط والمعايير السابقة التي تعد محكاً أو معياراً.
- يمكن الاستفادة من هذه الآراء في تطوير العملية التعليمية ومواجهة المواقف المختلفة التي يتعرض لها المجتمع المدرسي بعامّة والمعلم والتلميذ بخاصّة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الذي يسعى إلى مسح الظاهرة وتحليلها بغية تقديم تصور لما ينبغي أن تكون عليه في المستقبل، وذلك من خلال تحديد مفهوم الإدارة المدرسية، أهدافها، وأتماطها، والتوصل من خلال الدراستين النظرية والميدانية إلى تقديم بعض النتائج والتوصيات التي تسهم في تفعيل دور الإدارة المدرسية بالمرحلة الابتدائية في مواجهة المواقف المختلفة التي يتعرض لها المعلم والمتعلم.

مصطلحات الدراسة:

المواقف المدرسية:

يقصد بالمواقف المدرسية - إجرائياً في هذه الدراسة - أنها "المواقف التي يتعرض لها بالفعل جهاز الإدارة المدرسية والمتمثل في المدير والوكيل والمرشد الطلابي وتتصل بالتلاميذ ومعلميهم في أثناء سير العملية التعليمية".

الإدارة المدرسية:

هناك عديد من التعريفات التي تناولت الإدارة المدرسية منها:

عرفت على أنها "مجموعة من العمليات المترابطة التي تتكامل فيما بينها في مستوياتها الثلاثة، الوطني (الوزارة)، والمحلي (المحافظات والأقاليم)، والإجرائي (المدرسة) وذلك من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة" (عبدو، ٢٠٠٠، ص ٦٠).

كما عرفها البعض أنها "الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) من الإداريين والفنيين، من أجل تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة بما يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة. (Dived, 2013, p.6).

ويمكن تعريف الإدارة المدرسية إجرائياً في هذه الدراسة أنها "الكيفية التي تدار بها المدارس، حتى يمكن تحقيق أهدافها، من أجل إعداد أجيال وناشئة نافعة لأنفسهم وللمجتمعهم".

حدود الدراسة:

اقتصرت تطبيق الجزء الميداني من الدراسة على الجهاز الإداري المكون من المدير والوكيل والمرشد الطلابي من المدارس الابتدائية بمنطقة عسير التعليمية، والمبرر الذي دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة على تلك المدارس هو كثرة المواقف التي يتعرض لها الجهاز نظرًا لصغر سن التلاميذ وعدم إدراكهم لتصرفاتهم المختلفة، وكذلك ما يواجه المعلم من مواقف كثيرة جداً سواء داخل المدرسة أم خارجها، وتمت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول (١٤٣٦/١٤٣٧هـ).

الدراسات السابقة:

أسفرت الدراسة المسحية التي قام بها الباحث حول الدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية التي عنت بموضوع الدراسة الحالية عن عديد من الدراسات ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة، وسيتم عرض بعضها وفق ترتيب زمني من الأحدث للأقدم على النحو الآتي:

استهدفت دراسة "آل جبار" التعرف على دور القيادة المدرسية في تطبيق برامج دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير التعليمية، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وألقت الدراسة الضوء على بعض المواقف المدرسية التي تواجه المعلمين والتلاميذ داخل الفصل الدراسي وخارجه وبخاصة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وأكدت الدراسة على ضرورة تطوير الإدارة المدرسية باعتبارها أمرًا لازمًا لتجديد النظم التعليمية، وخلصت الدراسة إلى أن هناك فئة غير قليلة من مديري المدارس والمعلمين ليست لديهم فكرة عملية عن خطوات اتخاذ القرار وكيفية التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، كما توجد فئة من المعلمين تميل إلى التحفظ وعدم الإدلاء بالآراء في المواقف المختلفة، وانتهت الدراسة أنه لابد من ضرورة تطوير الإدارة المدرسية باعتبارها أساسًا للتجديد التربوي، ودمج الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة في ماله دراسية أو أكثر مع أقرانه من العاديين داخل فصول الدراسة (آل جبار، ٢٠١٥).

كما قام "Botha" بدراسة هدفت التعرف إلى بعض تصورات مدراء المدارس الدولية نحو كيفية اختيار نوعية المدراء المرشحين للإدارة المدرسية وكان من أهمها: التصرف في الأمور والمواقف المختلفة بحكمة، وعدم التعجل في إصدار القرارات، وانتهت الدراسة بالتأكيد على ضرورة أن يكون القائد على درجة كبيرة من الذكاء بحيث يتصرف هو وجهازه في المواقف المدرسية المتعلقة بالمعلم أو التلميذ بطريقة تعبر عن نمط إدارته وبطريقة تبين قدرته على التوجيه والتنسيق (Botha, 2013).

وهدف دراسة "الشايح" التعرف على دور الإدارة المدرسية في تعزيز الانتماء الوطني ومواجهة العنف والتطرف وخلصت الدراسة إلى أن نجاح الإدارة المدرسية يتوقف على ضرورة قيام المسؤولين بالإدارة العليا لتوضيح دور كل فرد في الإدارة المدرسية ومسؤولياته تجاه التصرف في المواقف والتحديات المختلفة التي يتعرض لها المعلم أو التلميذ، كما أشارت إلى أن نجاح القيادة في المدرسة للتصدي للمواقف المختلفة التي تتعرض لها يوميًا يتطلب ضرورة توافر مجموعة من الصفات التي من أهمها مراعاة العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، والمرونة، ولا بد كذلك أن يكون لديها أغراض مرسومة تسعى إلى تحقيقها، وتكون متطورة متعاونة، وأوصت الدراسة بتوصيات عدة أهمها: التأصيل النظري لمفهوم المواطنة والانتماء، تحديد أهم المتغيرات العالمية المعاصرة التي انعكست على مفهوم المواطنة والانتماء، تفعيل دور المدرسة في نشر المواطنة والانتماء بين الطلاب (الشايح، ٢٠١١).

وحاولت دراسة "الحارثي" التعرف إلى المعوقات الإدارية والفنية التي تواجه الإدارة المدرسية في تفعيل مشروع استراتيجيات التدريس بوصفها مواقف للمعلمين والمتعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) فردًا منهم (٤١) مشرفًا تربويًا، (٢٣) مديرًا، (٣٥) وكيلًا بمدارس المشروع في ثلاث مناطق تعليمية هي: الرياض - ومكة المكرمة - والمنطقة الشرقية، واستخدمت الدراسة استبانة تحتوي على مقدمة تعريفية وبعض الإرشادات، ثم تضمنت بداخلها محورين أساسيين هما: محور للمعوقات الإدارية، وآخر للمعوقات الفنية، وخلصت الدراسة لعدة توصيات منها: تخفيف أعداد الطلاب داخل الفصول الدراسية التي يطبق فيها المشروع، وتشجيع المعلمين على الاطلاع على الدراسات والأبحاث الحديثة في التربية، واختيار مدراء مدارس قادرين على كيفية التعامل مع تطبيق هذا المشروع، كما خلصت لعدة نتائج من أهمها أن المعوقات الإدارية والفنية لمشروع استراتيجيات التدريس جاءت بدرجة كبيرة بفارق بسيط لصالح المعوقات الفنية. (الحارثي، ٢٠٠٩).

وهدف دراسة "سعيد" التي حاولت التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظة غزة وسبل تفعيله ومعرفة درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في الحد من هذه الظاهرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي موظفًا استبانة واحدة أداة للدراسة، وخلصت الدراسة لعدة نتائج منها: حصول المجال التربوي على المرتبة الأولى الذي يبين قيام مديرات المدارس بواجبهن في كثير من الجوانب التربوية من أجل الحد من ظاهرة التسرب، وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها إشاعة المحبة والود بين المعلمات والطالبات، والعمل على ربط الطالبات اللاتي يتكرر غيابهن بالأنشطة المدرسية (سعيد، ٢٠٠٩).

وهدف دراسة "الغامدي" تعرف الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية في المرحلة الابتدائية في المناطق النائية بمحافظة المخوة التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتصميم استبانة موجهة لمشرفي الإدارة المدرسية وعينة أخرى من المعلمين والمديرين في (١٦) مدرسة ابتدائية، وخلصت الدراسة إلى وجود مجموعة من الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية تتعلق بالتلاميذ والمعلمين والمباني وتجهيزاتها، وقد أوصت الدراسة بتوفير مساكن للمعلمين العاملين بالمدارس النائية والعمل على إعادة مشروع التغذية المدرسية في تلك المدارس. (الغامدي، ٢٠٠٩).

كما اهتمت دراسة (الشيزاوي) بالتعرف إلى الأنماط القيادية للإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وعلاقتها بكيفية مواجهة المواقف والمشكلات المدرسية اليومية، وخلصت الدراسة إلى أن استخدام الإدارة المدرسية للنمط الديمقراطي ينعكس إيجابًا على دورها في مواجهة المواقف المدرسية اليومية التي يتعرض لها المعلمون والطلاب (الشيزاوي، ٢٠٠٨).

كما حاولت دراسة "الصالح" تحديد المشكلات المدرسية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الليث، ودرجة تحديد هذه المشكلات على أداء المديرين، واقتراح الآليات التي تساهم في حل مشكلات مديري المدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الليث، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن مديري المدارس يواجهون بعض المشكلات المرتبطة بالتقنيات والتدريب، وكذلك المشكلات المتعلقة بالجوانب البشرية والمادية، وعلى ضوء النتائج قدمت الدراسة بعض التوصيات للمسؤولين عن التعليم ومديري المدارس والمسؤولين بكليات المعلمين. (الصالح، ٢٠٠٨).

وحاولت دراسة "الغامدي" التعرف إلى أهم الأزمات الإدارية في المدارس الثانوية التي تواجه مشرفة الإدارة المدرسية في أثناء ممارستها لعملها الإشرافي، وأسبابها، والمعوقات التي تواجهها وأهم الكفايات التي يجب أن تتوفر في مشرفة الإدارة

المدرسية لتمارس دورها القيادي تجاه هذا الموقف، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفات الإدارة المدرسية بمنطقة عسير البالغ عددهن "٨١" مشرفة إدارة مدرسية، وخلصت الدراسة لعدة نتائج منها أنه من أكثر الأزمات الإدارية التي تواجه المشرفة التربوية الاعتداءات البدنية من الطالبات على المعلمات، وتعرض المدرسة لحالة سرقة، وخلصت الدراسة لعدة توصيات منها أنه من أهم أسباب وقوع الأزمات الإدارية بالمدارس قلة خبرة المرشدات المؤهلات والمتخصصات في الإرشاد النفسي، وعدم وجود مشرفات متخصصات في إدارة الأزمة (الغامدي، ٢٠٠٧).

وركزت دراسة (الشهري) على أن مواجهة الإدارة المدرسية للمواقف والصعوبات التي يتعرض لها المعلمون والتلاميذ يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنمط القيادي المتبع من الإدارة المدرسية، وخلصت الدراسة إلى أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس المتوسطة بمنطقة عسير التعليمية هو نمط المشاركة، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية لمديري المدارس في مجال القيادة الموقفية، والعلاقات الإنسانية، وما يتعلق بالتعامل مع المعلمين والطلاب (الشهري، ١٤٢٧هـ). كما أكدت دراسة (حسين) على أن الأسلوب القيادي الذي تتبعه الإدارة المدرسية ينعكس إيجاباً أو سلباً على تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة بين الأساليب القيادية التي تتبعها الإدارة المدرسية ودورها في كيفية معالجة المواقف المدرسية اليومية التي يتعرض لها كل من المعلم والمتعلم (حسين، ٢٠٠٢).

تعقيب على الدراسات السابقة:

- من خلال العرض السابق للدراسات التي توافرت للباحث، يتضح ما يأتي:
- غالبية الدراسات السابقة تناولت الإدارة المدرسية الناجحة وكيفية التصرف في المواقف المختلفة التي يتعرض لها الجهاز الإداري بالمدرسة بصورة نظرية أو ميدانية.
 - غالبية الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي بالإضافة إلى استخدام الاستبانة للتعرف إلى الأدوار المختلفة والخصائص المميزة للإدارة المدرسية.
 - تختلف هذه الدراسات عن الدراسة الحالية في عرض استبانة واحدة لمجموعة من المواقف المختلفة التي يتعرض لها المعلم والتلاميذ على المدير والوكيل والمرشد الطلابي ومحاوله معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين كل منهم في التصدي للمواقف المختلفة وهذا ما تقوم به دراستنا الحالية التي نحن بصدها.
 - لا ينكر الباحث أنه استفاد من غالبية الدراسات السابقة سواء في معلومات نظرية أو عبارات استبائية أو مراجع مختلفة.

خطوات السير في الدراسة:

- للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها قام الباحث بالإجراءات الآتية:
- تحليل القرارات الوزارية والإدارية بالملكة العربية السعودية التي تحلل مسؤوليات الجهاز الإداري بالمدرسة.
 - تحليل بعض الدراسات والأبحاث التي تناولت أدوار المعلم المختلفة.
 - الزيارات الميدانية والمقابلات الشخصية مع المسؤولين عن التعليم بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير التعليمية.
 - تحليل بعض الاستثمارات التي تناولت المواقف المدرسية وبخاصة الاستثمار الموجودة في الدورات التدريبية التي عقدت للمرشحين للترقية للوظائف الأعلى، وقام الباحث بتحديد بعض المواقف التي تتصل بالعملية التعليمية، وفي ضوء ما سبق قام بصياغة تلك المواقف في عبارات استبائية خاصة بالمعلم والمتعلم بعد المقابلات الشخصية مع خبراء الميدان.

- تم عرض الاستبانة على لجنة من المحكمين بغرض التحقق من صدق العبارات وثباتها ومدى ملاءمتها للمناخ المدرسي الموجود.
- في ضوء آراء بعض السادة المحكمين قام الباحث بتعديل وإعادة صياغة لبعض المواقف ومن ثم أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق.
- تم تطبيق الاستبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة الدراسة التي تكونت من (٣٠٠) فرد وذلك عن طريق المقابلات الشخصية وفيما يلي نتائج الدراستين النظرية والميدانية.

أولاً: الدراسة النظرية:

تتناول الدراسة في جانبها النظري عددًا من النقاط التي تتعلق بموضوع الدراسة على النحو الآتي:

١- نشأة الإدارة المدرسية:

اتجهت الدول نحو تطوير التعليم وتحديثه، حتى يستطيع مواكبة التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي في هذا العصر، وتحقيق التنمية الشاملة في البلاد، ومن ثم كان لابد من حسن اختيار القيادات والاهتمام بإعدادهم على مختلف مستويات السلم الإداري الذي يبدأ بالمرشد الطلابي وينتهي في أعلاه بمستوى الإدارة العليا حتى يستطيع الجهاز الإداري مواجهة أي موقف يقابله.

ويواجه تطوير التعليم وتحديثه كثيرًا من التحديات والمتطلبات من أهمها وجود إدارة مدرسية عملية حديثة؛ ولذلك فإن وضوح الطريقة التي تدار بها وتحديد أبعادها وأساليب العمل فيها يمثل العمود الفقري لنجاح المدرسة في أداء رسالتها على الوجه المنشود (Chang, 2012, p. 330).

فالإدارة المدرسية ميدان من ميادين الدراسات الحديثة وليدة القرن العشرين، وإن كانت الممارسات الفعلية لها قد بدأت منذ زمنٍ طويل حيث كان الإنسان يدير شؤونَه اليومية بنفسه، ويدير الأب والأم شؤون البيت وتربية الأولاد وتنشئتهم التنشئة الاجتماعية المناسبة (أحمد، ٢٠٠، ص ١٣).

وقد اشتقت الإدارة المدرسية مفاهيمها وقواعدها من الإدارة العامة، وترتبط بها من حيث معناها وأسلوب عملها بشكل كبير، فالإدارة العامة كالإدارة المدرسية في اتخاذ القرار ومتابعة تنفيذه على أكمل وجه (العمارة، ٢٠٠٢، ص ١٧)، بما يحقق نجاح نظام الإدارة المدرسية في أداء مهمتها وهو إعداد الطفل للحياة في المجتمع وتوفير القوى العاملة المدرسية اللازمة لخطط التنمية (مصطفى، ٢٠٠٢، ص ٣٦).

ولذلك تعد الإدارة المدرسية وسيلة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية في المدرسة من أجل تنمية التلميذ تنمية متكاملة شاملة حسب ميول التلميذ وقدراته، وتعد كذلك موضوعًا متخصصًا من موضوع أكثر شمولاً وهو الإدارة العامة.

فالإدارة المدرسية الواعية تهدف إلى تحسين العملية التعليمية والانتفاع بمستوى الأداء وذلك عن طريق توعية العاملين في المدرسة وتبصيرهم بمسئولياتهم، وتوجيههم التوجيه التربوي السليم (Sincar, 2013, p. 1275)، كما تحدد الإدارة المدرسية السليمة تحديدًا واضحًا الجوانب الفنية والإدارية في العمل بما يضمن التكامل والتوازن بحيث لا يطغى جانب منها على الآخر (عبود، وآخرون، ٢٠٠٠، ص ٨). وحتى يعرف كل عضو من أعضائها مسؤولياته تجاه أي موقف داخل المدرسة أو خارجها. (الشايح، ٢٠١١، ص ١٣).

٢- مفهوم الإدارة المدرسية:

تتعدد مفاهيم الإدارة المدرسية من أهمها ما يلي: "مجموعة من العمليات التي يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل وذلك لتحقيق أهداف الجهاز الذي توجد فيه وهو الجهاز المدرسي" (العمارة، ٢٠٠٢، ص. ١٨).

كما عرّفها البعض أنها "كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقاً فعالاً، ويقوم بتنسيق الخبرات المدرسية والتربوية وتوجيهها وفق نماذج مختاره ومحددة من قبل هيئات عليا داخل الإدارة المدرسية". (مرسي، ٢٠٠١، ص. ٦٠) وقد كان أسلوب الإدارة المدرسية قديماً يقتصر على تسيير المدرسة بالأسلوب التقليدي القديم كالحفاظة على نظام المدرسة وتنفيذ الجدول المدرسي وحصر الغياب الخاص بالمعلمين والطلاب وباقي العاملين في المدرسة.

وأما في العصر الحديث فقد اتسع مفهوم الإدارة المدرسية ليشمل الجانبين الإداري والفني دون الفصل بينهما، فأصبحت مهمة المدرسة تهيئة النمو الكامل للطلاب (المتعلم) وأصبح الطالب هو محور الإدارة المدرسية بعد أن كانت المادة الدراسية (طافش، ٢٠٠٤، ص. ١٤)، كما اتجهت الإدارة المدرسية في العصر الحديث إلى تحقيق التنمية الجسمية والعاطفية والروحية والاجتماعية والسلوكية للطلاب فضلاً عن مساعدة الطلاب في حل مشكلاتهم التي يتعرضون لها باستمرار وبخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية، ثم التقويم لاتخاذ قرارات على ضوء المنجزات (حسن، ٢٠١٠، ص. ٨٩).

٣- أهداف الإدارة المدرسية:

إن التطور الذي لحق بالإدارة المدرسية أدى إلى اتساع مجالها، وتأثرها بمتغيرات وعوامل عديدة، حيث إن الإدارة المدرسية لم تعد عملية روتينية هدفها تسيير أمور المدرسة، وحصر حضور الطلاب وغياهم، وتفقد الأبنية والتجهيزات، بل أصبحت بالإضافة إلى ذلك عملية إنسانية تهدف إلى تنظيم نظام العمل بالمدرسة وتيسيره وتطويره، وتوفير الظروف والإمكانات المادية والبشرية التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

فأهداف الإدارة المدرسية تختلف من مرحلة لأخرى ومن مجتمع إلى آخر، ومن بين العوامل التي تؤثر على نمط وطبيعة الأهداف حجم المدرسة، نوعية المرحلة التعليمية، رغبة العاملين ومؤهلاتهم الشخصية، نوعية الإدارة التعليمية سواء كانت مركزية أو لامركزية (العجمي، ٢٠٠٠، ص. ١٣)، شخصية المدير وتختلف جميع الأهداف وأساليب صياغتها من مفكر لآخر وحسب اختلاف آراءهم واهتماماتهم وإحساسهم بمدى أهمية كل من أهداف الإدارة المدرسية (الخوaja، ٢٠٠٤، ص. ٣٤).

وهناك تصنيفات كثيرة لأهداف الإدارة المدرسية ومن أشهر هذه التصنيفات ذلك التصنيف الذي يقسم الأهداف إلى أربعة أقسام هي: (البوهي، ٢٠٠١)

أ. الأهداف التربوية والثقافية: وتكون من خلال تنمية ميول التلاميذ ورغباتهم ومهاراتهم وذلك من خلال تزويدهم بالمعارف والخبرات والأفكار التي تلائم تلك الميول والمهارات.

ب. الأهداف الاجتماعية: تهدف إلى تعريف التلميذ بواجباته وحقوقه تجاه أسرته ووطنه، وتشجيعه على إقامة علاقات طيبة مع الآخرين من أجل التعاون المستمر لتحقيق أهداف المجتمع.

ج. الأهداف الدينية: تؤكد على فهم التلميذ للعقيدة الإسلامية فهماً سليماً وغرس القيم والأخلاق في نفوس التلاميذ، وتنقية أفهامهم من الشوائب الدخيلة.

د. الأهداف الاقتصادية: وتتمثل في تعريف التلميذ بمصادر الثروة الطبيعية في وطنه وكيفية المحافظة عليها وتنميتها من أجل تطوير المجتمع وتقدمه وغرس حب العمل وتقديره، وتنمية السلوك الاقتصادي الرشيد لديه، وتنمية ثقافة الإنتاج (ص ٣٦٠).

- وركز (العجمي، ٢٠٠٠) على مجموعة من أهداف الإدارة المدرسية التي يمكن أن تترجم عملياً على أرض الواقع وهي:
- أن جميع الجهود والأنشطة والسلوكيات والأفعال التي تصدر من أعضاء الإدارة المدرسية بصورة مقصودة أو غير مقصودة لابد أن تعمل على المساعدة في بناء التلميذ من جميع النواحي (روحياً، عقلياً، اجتماعياً، نفسياً) مع محاولة تجنب تعلمهم السلوكيات السلبية.
- الاهتمام بإنجاز جميع عمليات الإدارة من (تخطيط، وتنظيم، ومتابعة، وإشراف) داخل المدرسة بصورة جيدة وفعالة، فنجاح الإدارة يتطلب التخطيط السليم والإشراف المستمر والتشديد المناسب للموارد والإمكانات البشرية والمادية والتقويم الجيد.
- مراعاة الفروق الفردية في توزيع المهام بين العاملين في المدرسة، وذلك بما يتناسب مع قدرات كل موظف واستعداداته ومهاراته حتى يستطيع أداء مهامه بفاعلية وكفاءة.
- توفير النموذج المثالي المصغر للمجتمع الإسلامي داخل المدرسة، واعتبار أن طاقم العاملين (مدير، ومعلمين، وإداريين) لابد أن يمثلوا القدوة الصالحة والشخصية الحسنة ويتخلقوا بالفضائل الحسنة كالصدق، الأمانة، والتعاون.
- توفر الاتصالات الجيدة داخل المدرسة وحسن التصرف، وأن تسود العلاقات الحسنة والروح الطيبة، ويشعر الجميع أن الجهود المبذولة تتم من أجل الصالح العام ابتغاء مرضاة الله عز وجل.
- ربط المدرسة بالمجتمع المحلي؛ وذلك لتمكين المدرسة من أداء دورها في إعداد التلميذ القادر على التكيف مع مجتمعه.
- توقع أفراد جهاز الإدارة المدرسية للمشكلات المختلفة ووضع الحلول المناسبة لها مقدماً، ويسمى هذا المبدأ (الاستشعار عن بعد في العمل الإداري) (ص ٣٢٠).

كما ذكر (عابدين، ٢٠٠١) عددًا من أهداف الإدارة المدرسية منها:

- توفير الظروف والإمكانات التي يدين بها المجتمع ويحرص على نشرها وتحقيقها من أجل الوصول إلى التكيف والتوافق الاجتماعيين.
 - توجيه المتعلم ومساعدته في اختيار الخبرات التي تساعد على نموه الشخصي ومراعاة الفروق الفردية والاستعدادات والقدرات الخاصة.
 - الإسهام في دراسة المجتمع وحل مشكلاته وتحقيق أهدافه (ص ٦٢).
- مما سبق ومن خلال استعراض أهداف الإدارة المدرسية نلاحظ أن اختلاف هذه الأهداف وأساليب صياغتها تختلف من مفكرٍ إلى آخر وذلك تبعاً لاختلاف اهتماماتهم وأراءهم وفلسفتهم وإحساسهم بمدى أهمية كل أهداف الإدارة المدرسية لكنهم يتفقون على أن هذه الأهداف يجب أن تركز على التلميذ محور العملية التعليمية وإعدادة إعداداً متكاملًا ومتوازنًا، كما يجب أن يساهم في تحقيق هذه الأهداف كل العاملين في المدرسة على اختلاف مهامهم ومسؤولياتهم من خلال التعاون المثمر فيما بينهم، بحيث يكمل كلٌ منهم الآخر حتى تؤدي المؤسسة التربوية هذه الأهداف بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية.

٤- أنماط الإدارة المدرسية:

تشكل إدارة المدرسة بالصورة التي تكون على مديها أي بالقالب الذي صبت فيه شخصية هذا المدير، وطبقاً لوجهة نظره التي يفسر بها الأمور ويتناول شؤون الحياة في مدرسته بصفة عامة، ومن خلال الممارسات الفعلية المتعلقة بتوعية واتجاهات الشخصية الإدارية وسلوكها فقد أجمعت المراجع الأجنبية والعربية في الإدارة المدرسية على تصنيفها إلى أربعة أنماط هي:

- النمط الأوتوقراطي، التسلطي، الفردي، المتحكم، الاستبدادي، الدكتاتوري.
- النمط الفوضوي، الحر، المتساهل، التسيبي، الترسالي.
- النمط الديمقراطي، التشاركي، الإنساني.
- النمط الشورى.

وسيتناول الباحث باختصار كل نمط من الأنماط السابقة للتعرف إلى طبيعة كل منها وسماته التي تميزه عن غيره من الأنماط الأخرى.

١- النمط الأوتوقراطي:

الأوتوقراطي في الأصل كلمة لاتينية تعني حكم الفرد أي خضوع العاملين لنفوذ أو سلطة شخص واحد وفي ظل هذا النمط تتركز السلطات بمجملها في يد المدير الذي يؤدي دوراً رئيسياً وما على العاملين إلا طاعة أوامره وتنفيذها دون مناقشة أو إبداء رأي (أحمد، ٢٠٠٣، ص. ٥٢)، كما لا يشرك المعلمين في اتخاذ الإجراءات أو التخطيط والتنظيم، كما يرفض المدير تفويض السلطة اعتقاداً منه بأن ذلك يقلل من إمكانياته، ويتم التركيز على رفع الإمكانية دون مراعاة العلاقات الإنسانية كاحترام شخصية المعلم ومشاعره ومتطلباته (Gamago & Pang, 2003, p.32).

ويذكر (العجمي، ٢٠٠٣) أهم سمات الشخصية للمدير الأوتوقراطي التي من أهمها ما يلي:

- قوة الشخصية وبخاصة في استخدام السلطة للتحكم وتهديد العاملين.
- حب التحكم والسيطرة في جميع الأمور الإدارية وسلب حقوق الآخرين وواجباتهم.
- عدم تقبل النقد ولو كان بناءً، وعدم التراجع في قراراته حتى لو أدرك أنها غير سليمة.
- التفرقة في المعاملة بين العاملين في المدرسة (ص. ٢٤).
- كما ركز (عابدين، ٢٠٠١) على أهم سمات النمط الأوتوقراطي التي من أهمها ما يلي:
- غياب الموضوعية والدقة في التوجيه والتقييم.
- غياب دور المعلمين عن المشاركة في الإدارة، إذ يقوم المدير بالتخطيط لتنفيذ السياسات الصادرة عن الإدارة التعليمية.
- التركيز على الجانب التحصيلي المعرفي للتلاميذ وإهمال الجوانب الروحية والعاطفية والنفسية والاجتماعية وإهمال ميول التلاميذ واتجاهاتهم واستعداداتهم وإهمال مراعاة الفروق الفردية بينهم (ص. ٦٩).
- كما سبق يتضح أن النمط الأوتوقراطي من الأنماط الإدارية المرفوضة من وجهة نظر الفكر الإداري المعاصر؛ لأنه يقلل من مكانة العاملين وبخاصة المعلمين الذين يشعرون أنهم ينفذون التعليمات دون المشاركة في وضعها، أي أنهم وسيلة لتحقيق هدف معين؛ مما يسبب لهم الاضطراب والقلق الذي يؤثر بدوره على أدائهم بالإضافة إلى إتمام وحدة العمل الإنساني بين مدير المدرسة والمعلمين والتلاميذ وهذا بشكله يتعارض مع روح التربية الحديثة.

٢- النمط الفوضوي (الترسالي):

وفي هذا النمط من الإدارة يتخلى القائد عن مسؤوليات الأعضاء والنظام التربوي، ويترك الحبل على الغارب لكل فرد يتصرف حسب ما تمليه عليه أهوائه وبالتالي تحتل المسؤوليات، فلا ضابط ولا موجه للعمل؛ مما يؤدي إلى الفوضى والاضطراب في المدرسة (Loventson, 2013, p.12).

ويتميز المدير الفوضوي بعددٍ من السمات منها: ضعف الشخصية، ولا يمارس أي سيطرة على المجموعة ويتركهم يعالجون مشاكلهم بأنفسهم دون تدخل منه، ولا يقدم لهم أي معلومات إلا إذا طلبت منه، ولا يقوم بدور في المناقشة، ولا يشارك في أي من الأعمال، حتى في تصرفه في المواقف المختلفة يعطي دورًا سلبيًا وليس له رأي مما يؤدي إلى مزيدٍ من المشكلات بدلًا من حلها.

٣- النمط الديمقراطي (الإنساني):

يتميز هذا النمط بالتشاركية، حيث لا ينفرد المدير برأيه، بل يشرك الآخرين معه في التخطيط لاتخاذ القرار، ويحرص المدير على أن يسود جو من المحبة والتشاور والتعاون والتنسيق بين العاملين (Chang, 2012, p. 344). كما يتميز هذا النمط الإداري عن غيره من الأنماط أنه يهتم بالعلاقات الإنسانية واحترام الآخرين وتقدير جهودهم؛ لذا يتصف المدير في هذا النمط بالمرونة في تفسير اللوائح والقوانين بما يراعي المشاعر الإنسانية في بعض الظروف الطارئة للعاملين (العجمي، ٢٠٠٣، ص ٢٧).

كما أشار (العميرة، ٢٠٠٢) إلى أن مدير المدرسة الديمقراطي يتميز بعددٍ من السمات عن غيره منها:

- الإيمان بمبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ وتنفيذ القرار.
- قوة الشخصية مع التواضع وعدم الكبر.
- يتقبل النقد البناء وإعطاء الفرصة لكل فرد لإبداء رأيه.
- احترام العاملين والاهتمام بمشكلاتهم الشخصية والإسهام في إيجاد الحلول المناسبة لها.
- يعترف بالفروق الفردية ويراعيها عند تفويض السلطة وتوزيع المهام.
- علاقته مع المجتمع المحلي ودية ووظيفية (ص ٦٩).

٤- النمط الشورى (الإدارة الشورية):

عرف هذا النمط المسلمون الأوائل وتمثلت ميزاته في شخص القائد الأول مُحَمَّد - ﷺ - لهذه الأمة حيث اتخذ عليه الصلاة والسلام من الشورى منهاج حياة بدءًا من النظام السياسي حتى قيادة المدرسة والبيت فهي تعني الشدة وقت الشدة واللين وقت اللين (العاجز والبناء، ٢٠٠٤، ص ١٦).

وقد بين القرآن الكريم هذا المبدأ بقوله تعالى ﴿وشاورهم في الأمر﴾ (آل عمران آية: ١٥٩) فكان عليه الصلاة والسلام يشاور أصحابه في كل الأمور صغيرها وكبيرها، بالرغم من أن الوحي كان يرشده ويدله وكان باستطاعته الاستغناء عن مشورة أصحابه، لكن الهدف من مشاورة أصحابه هو تعليم أمة الإسلام لتنفيذ إدارة الحياة بشكلٍ ناجح.

ولقد ركز (العاجز والبناء، ٢٠٠٤) على أن القيادة الشورية لها مجموعة من السمات من أهمها:

- يمارس فيها القائد أكبر قدر من التوجيه الذاتي ويقتضي هذا تحمله المسؤولية على خير وجه، مع ممارسة المبادئ وضبط النفس في تحقيق الأهداف المرجوة.
- يستخدم القائد الشورى تصرفه الذكي، وتفكيره العقلاني في حل المشكلات والمواقف التي تواجهه.

- يحصل القائد على المعلومات والحقائق من مصادرها الأصلية ولا يعتمد على أخبار بدون أصل عملاً وامتثالاً لقوله عز وجل ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْحَبُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ (الحجرات، آية ٦).
- يحاول القائد الشورى أن يوسع قاعدة المشاركة في اتخاذ القرار طالما أن رأيه صواب.
- يشجع الآخرين على تعلم القيادة فعلاً وليس بالقول يعاملهم باحترام وتقدير وحرية، ويعمل على تقدم العلم والمعرفة وتحسين فرص المعرفة والفهم (ص. ٣٠).

تعليق على أنماط الإدارة المدرسية:

نلاحظ من خلال استعراض أنماط الإدارة المدرسية أن هناك تشابهاً بين النمط الديمقراطي والشورى إلا أن النمط الشورى منبثق من تعاليم الدين الإسلامي الحنيف الذي يركز على بعد مهم يجب أن يتوفر في شخص مدير المدرسة وهو التقوى والإيمان وأن هذه أمانة ومسئولية يسأل عنها أمام الله عز وجل من حيث:

١- المسؤولية الكاملة أمام الله انطلاقاً من قوله تعالى "والذين هم لأماناتهم وعهدهم راعون..." (المعارج: ٣٢) وعن ابن عمر رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته: الإمام راع ومسئول عن رعيته، والرجل راع في أهله ومسئول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسئولة عن رعيته، والخادم راع في مال سيده ومسئول عن رعيته، وكلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته" (متفق عليه).

٢- الإخلاص في العمل وإتقانه: فالمدير المسلم يهتم بعمله ويعمل على زيادة الإنتاج وتحفيز من حوله على الإخلاص وإتقان العمل امتثالاً لقول الرسول - ﷺ - "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه" (متفق عليه).

إن سمات النمط الشورى مصبوعة بصبغة الدين الإسلامي ومنبثقة من تعاليمه السمحة المتمثلة في القرآن الكريم والسنة المطهرة حيث إن ذلك له تأثير قوي على جهد مدير المدرسة ونشاطه في ظل الإيمان والتقوى، ومراقبة الله في السر والعلن، في حين أن القانون الديمقراطي منبثق من القانون الوضعي.

من ذلك يتضح أن معظم السمات التي يجب توافرها في الإدارة المدرسية الناجحة تتوافر لدى النمط الشوري؛ لأنه مستمد من منهج الكتاب والسنة الذي يعتمد على مراقبة الله في السر والعلن والشعور بالأمانة والمسئولية التي يجب أن تسود في مدارسنا، ويجب أن يتم التشجيع على هذا النمط من السلطات التربوية العليا وذلك من خلال توفير المناخ الملائم الذي يساعد على جودة العملية التعليمية وعدم اعتماد المركزية في القرارات والسياسات التعليمية والحد منها، واعتماد اللامركزية وذلك للمساعدة على التجديد والتجويد والتطوير، فالإدارة المدرسية لم تعد عملاً يقدر عليه كل إنسان ولا يمكن أن يتم النجاح بأي طريقة بل الإدارة المدرسية علم وفن له قواعده وأصوله يحتاج إلى صفات شخصية وعقلية تختلف من شخص لآخر، ومهنة لها أخلاقياتها وتقاليدها المستمدة منها.

المواقف المدرسية التي تتعرض لها الإدارة المدرسية:

في ضوء خبرة الباحث الميدانية وعلاقته المباشرة بمراحل التعليم ما قبل الجامعي من خلال الإشراف على طلاب التربية العملية بالمدارس، وإجراء مقابلات مع بعض المسؤولين عن التعليم الابتدائي بمنطقة عسير التعليمية وتحليل بعض المواقف المختلفة التي عرضت في دراسات سابقة لاحظ الباحث أن هناك مواقف مختلفة يتعرض لها الجهاز الإداري بالمدارس الابتدائية منها ما يخص المعلم والآخر منها يخص المتعلم وفيما يلي طبيعة هذه المواقف الملاحظة:

أولاً: المواقف المدرسية المتصلة بالمعلم:

يعد المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية وبعد بحق سيد الموقف التعليمي لما له من اختصاصات ومهام تعمل على تعليم تلاميذه المحتويات العلمية والثقافية وذلك من خلال الإعداد الجيد له وذلك بالاطلاع على الكتب والمراجع وطرق التدريس الحديثة التي تتصل بمادته.

وبجانب هذه المهام التي تجعل من المعلم سيداً للموقف التعليمي بحق فتوجد مجموعة من المواقف المدرسية التي تواجهه في أثناء قيامه بالعمل، ويقوم كل من المدير والوكيل والمرشد الطلابي بوضعها موضع الاعتبار عند تقويم عمل أداء المعلم، ومن هذه المواقف ما يلي:

- عندما يشكو أولياء الأمور من المعلمين لتصرفهم مع أبنائهم بطريقة لا يقبلها ولي الأمر.
- عدم حضور المعلمين طابور الصباح أو تأخيرهم عنه أو تأخر دخولهم الحصص المحددة لهم.
- قد يحدث اعتراض من المعلمين على توجيهات المشرف التربوي لإحساسهم أن هذه التوجيهات تسبب مهانة لهم.
- بطء المعلم وتأخره عن زملائه في تدريس المقرر الدراسي الذي يقوم بتدريسه وفقده للسيطرة على تلاميذه.
- اختلاف المعلمين القدامى مع المعلمين الجدد حول تطبيق الاتجاهات الحديثة في التربية.
- اختلاف المعلمين القدامى والجدد حول توزيع الفصول عليهم.
- إذا أخطأ المعلم داخل الفصل.
- إذا سأل أحد التلاميذ معلمه فامتنع المعلم عن الإجابة.
- ترك المعلم بعض موضوعات المقرر الدراسي دون شرح.
- عدم استعمال المعلم الوسائل التعليمية بالرغم من توافرها.
- إذا هاجم أحد أولياء الأمور المعلم في أثناء عمله داخل الفصل وخارجه.
- شكوى أولياء الأمور من اهتمام المعلم بتعليم أبنائهم.
- إذا غاب المعلم أكثر من المدة المسموح بها خلال العام الدراسي.
- إذا طرد المعلم أحد التلاميذ خارج الفصل.
- إذا اشتكى المعلم من ضعف مستوى بعض تلاميذه في مادة تخصصه.

هذه بعض المواقف التي تواجه المعلم بصفة عامة ومعلم المرحلة الابتدائية بصفة خاصة ويتعرض لها، ولكن ما دور الجهاز الإداري بالمدرسة الابتدائية تجاه التصرف في هذه المواقف المختلفة، وهذا ما تجيب عنه الدراسة الميدانية.

ثانياً: المواقف المدرسية المتصلة بالمتعلم:

يعد المتعلم أحد عناصر العملية التعليمية بل هو أهمها، والنظام التقليدي في مدارسنا يقوم على تقويم المعلم بناءً على نتائج التلاميذ، والهدف الذي يستهدفه المتعلم من وراء تصرفاته يمثل بعض الحاجات التي يسعى إلى إشباعها فيكون سعيداً للحصول على درجة عالية، أو مدح الآباء والمعلمين، أو حل مشكلة، أو الظهور على الأقران، أو كتابة اسمه في لوحه الشرف أو غير ذلك.

والمتعلم باعتباره ركناً أساسياً في العملية التعليمية فمنذ دخوله المدرسة صباحاً وحتى خروجه منها ظهرًا يتعرض للكثير من المواقف التي يمكن أن تحل بطريقة متباينة من قبل الإدارة المدرسية ومن هذه المواقف ما يلي:

- شكوى ولي الأمر من سوء تصرف ابنه داخل المنزل وخارجه.

- سوء نتيجة تحصيل تلاميذ أحد الفصول الدراسية.
- حضور بعض التلاميذ متأخرين إلى المدرسة.
- اعتداء أحد التلاميذ على تلميذ آخر.
- سوء تصرف أحد التلاميذ داخل الفصل.
- حضور بعض التلاميذ إلى المدرسة بدون كتب وأدوات.
- بعض عيوب النطق واللجاجة من أحد التلاميذ.
- سوء النظام داخل أحد الفصول الدراسية.
- شكوى التلاميذ من سوء شرح المعلم.
- شكوى التلاميذ من تكرار السرقة بينهم.

هذه المواقف استنتجها الباحث بالفعل وتحدث داخل المدرسة من التلاميذ، فما رأى الجهاز الإداري للمدرسة في

التصرف تجاه هذه المواقف المدرسية المختلفة

مسئوليات الإدارة المدرسية تجاه المواقف المدرسية السابقة:

باعتبار الإدارة المدرسية تجاه المواقف المدرسية تتطلع بمسئوليات كثيرة تهدف إلى تربية النشء في ضوء تفاعلهم مع بيئاتهم تربية متكاملة فكريًا ونفسيًا واجتماعيًا، وبقتضي هذا تضافر الجهود أو تنسيق الأعمال التي تقوم بها إدارة المدرسة إدارية كانت أم فنية وبالتالي فالوظيفة الرئيسية للإدارة المدرسية هي تهيئة الظروف وتقديم الخدمات التي تساعد على تربية التلاميذ وتعليمهم رغبةً في تحقيق النمو المتكامل لهم وذلك لنفع أنفسهم ومجتمعاتهم (أحمد، ٢٠٠٣، ص. ٨) وبالتالي تظهر أدوار الإدارة المدرسية في كيفية احتواء المواقف المختلفة التي يتعرض لها كل من المعلم والمتعلم فمثلاً المدير يعد أول المسؤولين في الجهاز الإداري، فبعد أن كان قديمًا يصدر الأوامر والنواهي ويستعمل كل وسائل الإكراه والتخويف أصبح الآن عاملاً أساسياً في توجيه تلاميذه علمياً واجتماعياً وقومياً وكذلك مساعدة زملائه المعلمين والإداريين لتحقيق الأهداف العليا وأهداف المرحلة التعليمية التي يقوم بقيادتها (الفرح، ٢٠١٠، ص. ٢٨٥)، كما أن له من الأدوار ما يجعله مسؤولاً أمام وزارة التعليم عن حسن سير العملية التعليمية بالمدرسة، وإتباع الخطط والمناهج واللوائح والقوانين التي تنشرها الوزارة، هذا بالإضافة إلى مسؤولياته الفنية والخاصة بالإلمام بالتطورات التربوية الحديثة (أبو الوفا، ٢٠٠٦، ص. ١٥٧)، وكذلك الإشراف على النواحي المختلفة والمسئوليات الإدارية والمتمثلة في مراعاة القواعد الأساسية في الإدارة فيما يخص تخطيط العمل وتنظيمه وتوجيه ورقابة مجهودات العاملين معه من معلمين وموظفين وتلاميذهم وتصرفاتهم في المواقف التي يتعرضون لها (الفرح، ٢٠١٠، ص. ٢٨٦)، كما يحقق الاستخدام الأمثل للقوة المادية والبشرية، وعليه إما أن يتعاون مع الجهاز الإداري أو يعتد برأيه في مواجهة المواقف المدرسية اليومية التي تحدث داخل المدرسة وخارجها (عبدالله، ٢٠١٠، ص. ١٣٩).

أما وكيل المدرسة فهو يساعد المدير في رسم سياسة المدرسة ومناقشتها مع مجلس المدرسة، ويعاون المدير فيما يسند إليه من أعمال ويتحمل المسؤولية الكاملة في الإدارة المدرسية وتصريف شئونها الفنية والإدارية وذلك في حالة غياب المدير (ربيع، ٢٠٠٦، ص. ٤٣)، كما أن له من المهام ما يجعله رئيساً للجنة الامتحانات وبعض الاجتماعات وحضور الندوات وذلك بتكليف من مدير المدرسة وغالبًا في المدارس الكبيرة التي يتعدد فيها الوكلاء، إذ يجب على المدير أن يحدد اختصاصات كلٍ منهم للقيام بأعمال معينة تحديداً للمسئولية الخاصة. (عمار، ٢٠١١، ص. ٣).

مما سبق يمكن القول إن الوضع التربوي والإداري لوكيل المدرسة هو أن يقوم بدور المدير الاحتياطي الذي تدخره الإدارة المدرسية ليكون جاهزاً عند الحاجة إليه ليحل محل المدير المسئول، بحيث يكون له من الاختصاصات ما يجعله يدي رأيه تجاه المواقف المختلفة التي تحدث داخل المدرسة وخارجها والخاصة بالمعلم والمتعلم.

وبصفة عامة يمكن القول أن الجهاز الإداري في المدرسة لابد أن يقوم بمجموعة من المسئوليات للتصرف في المواقف المدرسية السابقة والخاصة بكل من المعلم والمتعلم وحتى لا يفلت الزمام من إدارة المدرسة لابد من وضع مجموعة من الضوابط والمعايير التي تحكم هذا الجهاز الإداري في مواجهة هذه المواقف المختلفة، وبالفعل قام الباحث بعرض هذه المواقف السابقة على الخبراء والمسؤولين على التعليم بمنطقة عسير التعليمية، وبعض أساتذة الجامعات، وكذلك بعض الإداريين المخضرمين في العمل المدرسي والإداري، وقاموا بصياغة وجهة نظرهم تجاه التصرف في هذه المواقف، ووضعوا مجموعة من الآراء المختلفة التي تحل كل موقف من هذه المواقف السابقة، ثم قام الباحث بعرض هذه الآراء على خبراء التربية لترتيبها وفقاً لأهميتها وقدرتها على حل الموقف وبالفعل قاموا بوضع مجموعة من الضوابط والمعايير التي تحكم التصرف في هذه المواقف من قبل الجهاز الإداري بالمدرسة والمتمثل في المدير والوكيل والمرشد الطلابي.

الضوابط والمعايير التي تحكم تصرف الجهاز الإداري بالمدرسة تجاه المواقف المدرسية السابقة: لما كانت طبيعة المواقف المدرسية عرضة للتغيير نظراً لما يحدث من تفاعل في الجماعة لما بين الأشخاص من فروق فردية فإن القيادة يمكن أن تنتقل من عضو إلى آخر مع استمرار المجموعة في العمل لتحقيق أهدافها وبالتالي يعمل الجميع في تعاون ومحبة لتحقيق الهدف التعليمي.

ومن خلال القراءة الناقدة لكل الأدوار الملقاة على عاتق الإدارة المدرسية وفي ضوء آراء الخبراء تم تحديد مجموعة من الضوابط والمعايير التي تحكم اختيار الحلول للمواقف المدرسية السابقة.

١ - بالنسبة للمواقف المتعلقة بالمعلم:

عند شكوى بعض أولياء الأمور من سوء تصرف بعض المعلمين مع أبنائهم ترى إدارة المدرسة إنه لابد من إحضار المعلم لكي يشترك في المناقشة، ويتعرف إلى أسباب الشكوى ويدي رأيه في هذه الشكوى، وثانياً لابد من الحفاظ على العمل التعاوني في المدرسة، وعدم الأخذ برأي ولي الأمر؛ لأنه قد يكون متحاملاً على المعلم، وثالثاً يمكن الامتناع عن الاشتراك في الموقف، وأخيراً إذا لم يحل الموضوع يأخذ في الاعتبار رأي ولي الأمر وشكوته عند كتابة التقرير عن المعلم.

عند حضور أحد المعلمين متأخراً عن حصصه باستمرار فلا بد من توجيه النصح والإرشاد له حتى يواظب على عمله، وإذا لم يأخذ بالنصح يعقد اجتماع لمعلمي المادة للنظر في مشكلة زميلهم المتأخر، وثالثاً إذا لم يصلح من أمره تغير حصصه وجدوله ثم في النهاية يمكن اللجوء إلى تنفيذ الإجراءات الإدارية ضده.

عند حدوث اعتراض من أحد المعلمين على ملاحظات المشرف التربوي فيرى الجهاز الإداري بالمدرسة أنه لابد من التدخل لحل هذا الخلاف، ثم إذا لم يحل هذا الخلاف يناقش المعلم في اجتماع عام مع زملائه في المدرسة، وإذا لم يحل الاختلاف يترك للزمن حتى يتم التوفيق بينهم.

عند ملاحظة أن أحد المعلمين لا يسير بسرعة زملائه في تدريس المقرر يتم البحث عن أسباب بطئه، وإذا لم يتم التوصل لحل تترك الحرية لكل معلم يقوم بما يراه مع زملائه.

عند حدوث اختلاف بين المعلمين الجدد والمعلمين القدامى حول تطبيق بعض الاتجاهات التربوية الحديثة فيرى الجهاز الإداري المدرسي أنه لابد من عقد اجتماع عام لهيئة التدريس لبحث إمكانية تطبيق الاتجاهات التربوية الحديثة، أو

يمكن الامتناع ويعدل المعلمون القدامى من طرائقهم في ضوء آراء المعلمين الجدد، أو يتخلى المعلمون الجدد عن آراءهم لعدم توافر الإمكانيات اللازمة للتطبيق.

وعند حدوث اختلاف بين المعلمين حول توزيع الفصول يجب أولاً مناقشة الموضوع على أسس تربوية، وإذا لم يحل توزع هذه الفصول طبقاً للأقدمية ثم التدخل من قبل الجهاز الإداري لعرض رأي معين، ويمكن رفع الأمر إلى المشرف التربوي حتى يتصرف بما يراه مناسباً.

عند ملاحظة أن أحد المعلمين يخطئ في النواحي العلمية أمام تلاميذه فلا بد من محاولة لفت نظرهم خارج الفصل، أو يمكن التدخل لتحويل انتباه التلاميذ عن خطأ المعلم، وثالثاً لفت نظر المعلم إلى هذا الخطأ والقيام بتصحيحه مباشرة، ثم الحل الأخير عدم إثارة هذا مع المعلم ويثبت في تقريره.

عند حدوث اعتذار من أحد المعلمين عن إجابة سؤال لأحد تلاميذه ترى إدارة المدرسة إنه لا بد أن تتحين الفرصة لكي تجيب عن السؤال في أثناء الشرح، وثانياً يمكن التدخل مباشرة لتجيب التلميذ أو تتراجع عن ذلك كلياً تقديراً لصراحة المعلم ويمكن إثبات ذلك في التقرير الذي يقدم عن المعلم.

إذا لوحظ أن المعلم لا يستخدم الوسائل التعليمية فإن إدارة المدرسة تطلب منه ضرورة استخدامها، ويمكن الاكتفاء بقدراته المتنوعة على الشرح، والاحتمال الثالث عدم إثارة المشكلة أمام التلاميذ، وأخيراً ترى المدرسة عدم إثارة ذلك وكتابة ذلك في التقرير الخاص بالمعلم.

إذا هاجم ولي أمر المعلمين فترى إدارة المدرسة بحث الموقف بالمشاركة معهما لتوضيح الموقف، ثم تطلب من ولي الأمر الانصراف من المدرسة، وقد يكون هناك رأي بتعنيف المعلم أمام ولي الأمر إرضاءً له، ثم أخيراً يمكن فصل الابن من المدرسة.

عند شكوى بعض أولياء الأمور أن معلماً لا يهتم بالتدريس فعلى إدارة المدرسة أن تقوم بالتفتيش على المعلم، ويمكن عدم الاهتمام بما يقوله ولي الأمر وتصرفه خوفاً على العملية التعليمية وسيرها، ويمكن استدعاء المشرف التربوي لإخباره ليقوم هو بالتصرف، في هذا الموقف وأخيراً يمكن الأخذ بكلام ولي الأمر وتوبيخ المعلم وإنذاره.

عند غياب أحد المعلمين أكثر من المدة المسموح بها فعلى إدارة المدرسة أن تبلغ المديرية التعليمية أو الإدارة لاتخاذ اللازم، والحل الثاني تخصم مدة الغياب من راتبه، وهناك رأي ثالث يرى اكتفاء الإدارة بتوجيه انتباه المعلم شفهيّاً أو تحوله إلى الكشف الطبي مع أنه لم يطلب ذلك.

عند ملاحظة تلميذ أخرجه المعلم من حصته ترى إدارة المدرسة أن تحقق مع التلميذ في ضوء تقرير من المعلم، أو تكتب نشرة للمعلمين بعدم تكرار إخراج التلاميذ من الحصص إطلاقاً، أو تستدعي المعلم لتشير عليه بعدم تكرار ذلك، وأخيراً تعيد التلميذ إلى الفصل على الفور.

بالنسبة للمعلم يشتكي من ضعف بعض التلاميذ في مادة تخصصه فيجب على إدارة المدرسة أن تدرس وسائل معالجتهم مع المعلم دون أن يشعر التلاميذ، ويمكن دراسة حالة التلاميذ وأسباب تأخرهم الدراسي، أو ترك المسألة للزمن حتى يحسن التلاميذ من أنفسهم، أو تشير على المعلم بإعطائهم مجموعات تقوية بالمدرسة.

٢ - بالنسبة للمواقف المرتبطة بالمتعلم:

عند شكوى ولي الأمر من سوء تصرف ابنه في المنزل فعلى إدارة المدرسة أن تحيل الموقف إلى المعلمين للتعاون في حل المشكلة وتستدعي الابن وتوجهه، أو توبخ ولي الأمر لأنه لم يحسن تربية ابنه، وأخيراً ترك الابن دون عقاب على أساس أن المدرسة لا تتدخل في أمور المنزل.

عند ملاحظة سوء نتائج فصل من فصول المدرسة فعلى إدارة المدرسة أن تبحث عن مستوى الامتحانات ومستوى التلاميذ، ثم تطلب من المشرف التربوي أن يتولى الموضوع لبحثه، وثالثاً تنذر معلمي هذا الفصل، ورابعاً يمكن توزيع تلاميذ الفصل على بقية الفصول المختلفة.

إذا علمت إدارة المدرسة أن عددًا كبيرًا من التلاميذ يحضرون المدرسة دائماً متأخرين فعليها أن تحيل هذا الموضوع إلى المشرف الاجتماعي لدراسة الموقف ثم تسمح لهم بالدخول مباشرة مع توجيه تأنيب لهم، وأخيراً إذا لم يتم التوصل لحل معهم يفصل هؤلاء التلاميذ يوماً أو أكثر.

عند اعتداء تلميذ على آخر فترى إدارة المدرسة معالجة كلٍ منهما ومراقبتها بعد ذلك، ويمكن الإعلان عن ذلك أمام التلاميذ ليرتدع الباقون، ويمكن استدعاء ولي أمر كلٍ منهما وتحملهما المسؤولية، وإذا لم يكن هناك حل فعلى إدارة المدرسة فصل التلميذ بعد فترة.

عند مشاهدة تلميذ يكتب اسمه باستمرار بالأفلام على الحائط فعلى إدارة المدرسة أن تجعله يسمح ما كتبه بنفسه، ثم تعاقبه حتى لا يعود إلى ذلك، ثم تستدعي ولي الأمر وأخيراً تعطيه فرصة لإثبات ذاته عن طريق النشاط المسرحي.

عند وجود أحد التلاميذ يتلجلج عندما يطلب منه الكلام أمام التلاميذ فعلى إدارة المدرسة أن ترسله إلى الاختصاصي ليدرس حالته ويقوم بعلاجه، ثم يطلب من التلاميذ عدم التعرض له لمساعدته على التغلب على هذه المشكلة، وثالثاً يطلب منه الوقوف أمام التلاميذ فيتحدث إليهم، وأخيراً يمكن تأنيبه لأنه ليست لديه الشجاعة الكافية للتحديث دون لجلجة.

عند ملاحظة اضطراب في أحد الفصول فعلى إدارة المدرسة أن تتعاون مع المعلم في مناقشة التلاميذ في أسباب الاضطراب، ثم تأخذ إدارة المدرسة دور القيادة في المحافظة على النظام، ويمكن أن تطلب إدارة المدرسة من المعلم المحافظة على الهدوء أمام التلاميذ، وأخيراً يمكن أن تترك إدارة المدرسة الفصل وتؤجل الزيارة له.

عند شكوى أحد التلاميذ من تكرار السرقة بينهم فترى إدارة المدرسة سرعة تدخل الاختصاصي الاجتماعي، ثم مشاركة المعلمين في دراسة المشكلة، ويمكن للإدارة أن تتقصى بنفسها وتعرف من هو السارق، وأخيراً يمكن العقاب.

تعقيب:

تبلورت في هذا العرض السابق مجموعة من المعايير والضوابط تحكم تصرف إدارة المدرسة تجاه المواقف المختلفة التي يتعرض لها الجهاز الإداري للمدرسة، وهذه المعايير والضوابط تعد من الأدوار والمسؤوليات الملقاة على عاتق الإدارة المدرسية، وبالتالي فإن ما تفعله إدارة المدرسة يمثل معياراً يمكن الحكم في ضوئه على كيفية التصرف في هذه المواقف وهذا ما توضحه الدراسة الميدانية.

ثانياً: الدراسة الميدانية ونتائجها:

قام الباحث بالدراسة الميدانية وذلك للتعرف إلى مدى التشابه والاختلاف بين أعضاء الجهاز الإداري في المدرسة في مواجهة المواقف المدرسية المختلفة التي تحدث داخل المدرسة وخارجها.

أدوات الدراسة الميدانية:

تمثلت أدوات الدراسة الميدانية في الآتي:

- استبانة من إعداد الباحث تشمل مجموعة من المواقف المختلفة والخاصة بالمعلم والمتعلم ومكونة من (٢٥) موقفاً منها (١٥) خاصة بالمعلم، و(١٠) خاصة بالمتعلم، وكل موقف له أربعة احتمالات أو إجابات يجب عنها جهاز الإدارة المدرسية بما يوافق رأيه.
- كما قام الباحث بإجراء المقابلات الشخصية مع أفراد العينة لجمع البيانات والمعلومات المرتبطة بكيفية التصرف في المواقف المدرسية المختلفة، كما تم عرض الاستبانة على خبراء الميدان لوضع مجموعة من الضوابط والمعايير التي تحكم التصرف في المواقف المختلفة بدرجات متفاوتة.

خطوات بناء أداة الدراسة:

لتحقيق الهدف من الدراسة الميدانية قام الباحث بإعداد الاستبانة التي مرت بمجموعة من الخطوات حتى وصلت إلى صورتها النهائية وتم التحقق من ثباتها باستخدام معادلة الاحتمال المتوالي التالية: (عبد الجواد، ١٩٩٣، ص. ١٩٣).

$$T = \frac{N}{1 - N} \left(\frac{1}{N} - L \right)$$

حيث T: معامل ثبات المفردات، N: عدد احتمالات الاختبار، L: أكبر تكرار نسبي للمفردات.

وتم حساب ثبات الاستبانة وكان (٠.٠٨٥) ثم تم التحقق من صدقها وذلك عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء، وتم التأكد من مدى مناسبة الآراء مع المواقف المختلفة، كما تم التأكد من الصدق الداخلي للاستبانة، وتم كذلك عرضها على خبراء التربية لوضع معايير وضوابط لهذه الآراء، ووضع نسب للموافقة حتى وصلت الاستبانة في صورتها النهائية عبارة عن موقف وله أربع إجابات، وعلى جهاز الإدارة أن يفحص كل رأي ويضع علامة (✓) أمام درجة الموافقة التي تدل على ترتيب الآراء وفقاً لمجموعة المعايير والضوابط.

تم حساب النسب المئوية لكل رأي بالنسبة للجهاز الإداري، كما تم حساب دلالة النسب المئوية وذلك من العلاقة التالية: (عبد الرحمن، سعد ١٩٩٨)

$$\Delta = \frac{Q - Q_c}{\frac{Q_c - 2Q_c}{N}}$$

حيث Δ دلالة النسب المئوية، Q: النسبة المئوية المستخرجة، Q_c: نسبة معيارية قوامها (٠.٥٠)، N: المجيئون على العبارة أو على السؤال، وإذا كانت Δ أكبر من (١.٩٦) وأقل من (٢.٥٨) فهي دالة عند (٠.٠٥) وإذا كانت Δ أكبر من (٢.٥٨) فهي دالة عند (٠.٠١) (ص. ١٣٧).

- تم تطبيق مقياس حسن المطابقة لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف بين أعضاء الجهاز الإداري من المعادلة التالية: (عبد السلام، السيد عبد الدايم، ٢٠١٣)

$$(\text{التكرار الملاحظ} - \text{التكرار المتوقع})^2$$

كا = ٢ مج

التكرار المتوقع

وتكون كا^٢ دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، إذا كانت أكبر من (١.٩٦) وأقل من (٢.٥٨) وتكون دالة عند مستوى (٠.٠١) إذا كانت أكبر من (٢.٥٨) (ص ص ٦٩-٧٣).

اختيار عينة الدراسة الميدانية، وتحديد حجمها:

تم تطبيق أداة الدراسة الميدانية على عينة عشوائية من أعضاء الجهاز الإداري للمدارس الابتدائية بمنطقة عسير التعليمية، تم اختيارها من (٣٢٦) مدرسة ابتدائية "بنين - بنات"، وقد بلغ العدد الإجمالي الموزع من الاستبيانات (٣١٣) استبانة، وكان العدد الإجمالي القابل للتحليل الإحصائي (٣٠٠) استبانة بنسبة (٩٥.٨ %) من العدد الإجمالي الموزع.

وفيما يلي نتائج الدراسة الميدانية التي تم الخلوصل إليها:

أولاً: بالنسبة للمواقف الخاصة بالمعلم:

١ - الموقف الأول والخاص بأثناء تواجدك بالمدرسة ووجدت ولي أمر يشكو معلماً:

جدول (١) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الأول.

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المُرشد الطلابي		د.م كا ^٢
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	تتأثر برأي ولي الأمر في الحكم على المعلم.	-	-	-	-	-	١٢	٠.٠١
ب	تنحاز ضد ولي الأمر.	١٨	-	٦	-	-	١٢	٠.٠١
ج	تمتنع عن الاشتراك في هذا الموقف.	١٣	-	١٢	-	-	١٨	-
د	تحضر المعلم لتشرکه في المناقشة.	١٠٠	٠.٠١	٩٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	-

كان رأى كل من مدير المدرسة ووكيل المدرسة والمُرشد الطلابي ضرورة أخذ رأي المعلم ومناقشته في الشكوى المقدمة من ولي الأمر وهذا يؤكد ديمقراطية الحوار واتخاذ القرار، وهذا ما تؤكد ارتفاع النسب المئوية للموافقة لكل منهم ودلالاتها عند مستوى (٠.٠١) وكذلك عدم دلالة كا^٢؛ مما يؤكد أن هناك اتفاق تام بين الجهاز المدرسي في مواجهة هذا الموقف، كما أن عدم دلالة كا^٢ بالنسبة للرأي الثالث، يؤكد أن هناك اتفاق تام في عدم أخذ هذا الرأي عند التصدي لهذا الموقف من قبل إدارة المدرسة.

أما بالنسبة للرأيين، أ، ب فدلالة كا^٢ بالنسبة لهما يؤكد أن هناك اختلافاً واضحاً بينهم ولكنه غير ظاهر نظراً لعدم دلالة النسب المئوية لهما، وهذه النتيجة تتفق مع الجزء النظري في أن الرأي (د) أولاً ثم (ب) ثم (ج) ثم أخيراً (أ) طبقاً لمجموعة الضوابط والمعايير التي وضعها الجهاز الإداري والخبراء.

٢ - الموقف الثاني والخاص بإذا لاحظت أحد المعلمين يتأخر كثيراً عن حضور حصصه:

جدول (٢) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الثاني

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المُرشد الطلابي		د.م كا ^٢
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	توجه له النصيح حتى يواظب على عمله.	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	-
ب	تعقد اجتماع لمعلمي المادة للنظر في هذه المشكلة.	٧٦	٠.٠١	٨٤	٠.٠١	٦٥	٠.٠١	٠.٠٥
ج	تغيير جدولته.	١٢	-	٦	-	٩	-	٠.٠٥
د	تتخذ إجراءات إدارية ضده.	٢١	-	-	-	٢٤	-	٠.٠١

تتفق إدارة المدرسة والمتمثلة في كل من المدير والوكيل والمرشد الطلابي في توجيه النصح والإرشاد للمعلم الذي يحضر دائماً متأخراً عن حصصه وهذا ما تؤكد ارتفاع النسب المئوية للاستجابات لهذا الرأي ودلالاتها عند مستوى (٠.٠١) وهذا التطابق يتضح من عدم دلالة كا²، وهذا يؤكد أن المشكلات لا ترفع إلى الإدارة العليا ولكن يمكن حل أي مشكلة عن طريق الود، وهذا يؤدي إلى مزيد من التعاون بين أعضاء الجهاز الإداري بالمدرسة.

وبالنظر إلى الآراء (ب، ج، د) نجد أن كا² لكل منهم دالة بالنسبة ل(ب، ج) عند مستوى (٠.٠٥)، (د) عند مستوى (٠.٠١) وهذا يؤكد أن هناك اختلاف بين أعضاء الجهاز المدرسي بالنسبة لهذه الآراء، وهذا ما توضحه النسب المئوية ودلالاتها بالنسبة للوكيل أولاً ثم المدير ثم المرشد الطلابي، وبالرغم من هذا الاختلاف فإنهم يرون هذا الحل (ب) ثانياً نتيجة دلالة النسبة المئوية لهذا الرأي في حين الرأيين (ج، د) لا تظهر فروق بينهما نظراً لعدم دلالة النسب المئوية وبصفة عامة تتفق هذه النتائج مع ما جاء في الجزء النظري.

٣- الموقف الثالث والخاص باعتراض أحد المعلمين على ملاحظات المشرف التربوي:

جدول (٣) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الثالث

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المرشد الطلابي		د.م كا ²
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تترك الأمر للزمين حتى يمكن التوفيق بينهم.	٦	-	-	-	١٢	-	٠.٠١
ب	تناقش المعلم في اجتماع هام مع زملائه.	٤٣	-	٥٤	٠.٠٥	٧٢	٠.١	٠.٠١
ج	تناقش المعلم في اجتماع خاص به.	٨٣	٠.٠١	٩٠	٠.٠١	٥٠	-	٠.٠١
د	تتوسط بين المعلم والمشرف.	٨٧	٠.٠١	٩٦	٠.٠١	٩٦	٠.٠١	-

عند اعتراض أحد المعلمين على ملاحظات المشرف التربوي ترى إدارة المدرسة أنه لا بد من التوسط بين المعلم والمشرف لحل المشكلة حتى لا تتفاقم، وهذا ما توضحه عدم دلالة كا² ودلالة النسب المئوية لآراء الجهاز الإداري عند (٠.٠١)، وهذا يوضح حرص الإدارة المدرسية على أن يسود جو من الود والتفاهم بين إدارة المدرسة والمشرفين الذين يأتون إلى المدرسة لتوجيه النصح والإرشاد للمعلمين، ويضيف المدير والوكيل أنه لا بد من مناقشة المعلم في اجتماع خاص لبحث أسباب هذا الاعتراض؛ وذلك لارتفاع نسب الموافقة وعدم دلالتها بالنسبة للمرشد الطلابي.

والجدول السابق يوضح دلالة كا² عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة ل (أ، ب، ج) وهذا يؤكد أن هناك اختلافاً بين آراء الجهاز المدرسي نتيجة انخفاض نسبة الموافقة، في حين أن المعلم يرى اتخاذ الرأي (ب) لمعالجة الموقف نظراً لقرينه من زملائه المعلمين وارتفاع نسب الموافقة ودلالاتها عند (٠.٠١) وتتفق هذه الاستجابات مع ما جاء في مجموعة الضوابط والمعايير التي تحكم تصرف الجهاز الإداري وأكدته دراسة (الغامدي، ٢٠٠٧)، ودراسة (آل جبار، ٢٠١٣).

٤- الموقف الرابع والخاص ب... لاحظت أن معلماً لا يسير بسرعة زملائه في تدريس أجزاء المقرر مع أنه يتمتع بسمعه طيبة:

جدول (٤) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الرابع.

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المرشد الطلابي		د.م كا ²
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تطلب منه الإسراع حتى يسير مع زملائه.	٥٧	٠.٠٥	٦٠	٠.٠١	٣٠	-	٠.٠١
ب	تطلب إعادة النظر في توزيع المقرر .	٤٤	-	٦٠	٠.٠١	٧٢	٠.٠١	٠.٠١
ج	تترك المعلم يقوم بما يراه مع التلاميذ.	٢٣	-	٦٠	٠.٠١	٧٤	٠.٠١	٠.٠١
د	تقوم ببحث أسباب سرعة زملائه عنه.	٩٠	٠.٠١	٩٠	٠.٠١	٦٢	٠.٠١	٠.٠١

يرى (٩٠%) من المديرين والوكلاء أنه يجب عليهم بحث أسباب سرعة أحد المعلمين عن بقية زملائه في تدريس أجزاء المقرر الدراسي أو بحث أسباب البطء في تنفيذ المقرر الدراسي وفقاً للخطة الموضوعية، وذلك لأن متطلبات وظيفتهم تتطلب أن يكون هناك متابعة لكل المعلمين بما يحقق الصالح العام للطلاب، وهذا ما يوضحه ارتفاع نسب الموافقة لهما ودلائلها عند مستوى (٠.٠١)، في حين يرى المرشد الطلابي ترك الحرية لكل معلم في تدريس المقرر الدراسي بما يراه مناسباً مع تلاميذه وتحقيقاً للصالح العام ومسايرةً لمبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ، وهذا ما يؤكد ارتفاع النسبة المئوية لهذا الرأي ودلائلها عند مستوى (٠.٠١)، ولكن بصفة عامة نجد أن هناك اختلافاً في الآراء (أ، ب، ج، د) بالنسبة للجهاز المدرسي وهذا ما توضحه دلالة كا² عند مستوى (٠.٠١) وهذا الاختلاف في صالح الوكيل بالنسبة لـ (أ) ولصالح المرشد الطلابي بالنسبة لـ (ب، ج)، وفي صالح كلٍ من المدير والوكيل في نتيجة ارتفاع النسب المئوية.

وهذه النتائج تختلف عما خلصت إليه الدراسة النظرية في أن الجهاز الإداري وضع مجموعة من الضوابط والمعايير التي تربطه في التصرف في المواقف المختلفة وهذه الضوابط بالنسبة للموقف الخامس هي (أ) ثم (د) ثم (ج).

٥- الموقف الخامس والخاص باختلاف بعض المعلمين الجدد مع بعض المعلمين القدامى في المدرسة حول تطبيق بعض الاتجاهات التربوية الحديثة:

جدول (٥) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الخامس.

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المرشد الطلابي		د.م كا ²
		%	Δ	%	Δ	%	Δ	
أ	تؤكد على سير المعلم في اتجاه دون تعرضه للآخرين.	٣١	-	٣٠	-	١٢	-	٠.٠١
ب	التعديل لدى المعلمين القدامى من طريقتهم في ضوء آراء المعلمين الجدد.	٥٨	٠.٠٥	٤٢	٠.٠٥	٧٨	٠.٠١	٠.٠١
ج	التأكيد على المعلمين الجدد في عدم التمسك بآرائهم لعدم توافر الإمكانيات اللازمة للتطبيق.	٦٩	٠.٠١	٣٦	-	٣٧	-	٠.٠١
د	أن يعقد اجتماعاً عاماً لهيئة التدريس لبحث إمكانية الآراء.	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	-

يتضح مما سبق اتفاق كلٍ من المدير والوكيل والمرشد الطلابي في أنه إذا حدثت أي مشكلة تؤثر على نجاح العمل التربوي وبخاصة عند تطبيق بعض الاتجاهات الحديثة في التدريس؛ مما يؤثر على أداء كلٍ من المعلمين الجدد والمعلمين القدامى فلا بد أن يكون هناك اجتماع عام لهيئة التدريس لمناقشة الآراء وبحث إمكانية تطبيق هذه الاتجاهات التربوية الحديثة في المدرسة، وهذا ما يوضحه الاتفاق التام والتطابق بين أفراد الجهاز الإداري بالنسبة لهذا الرأي وعدم دلالة كا²، وهذا ما أكدت عليه دراسة كلٍ من (الشيزاوي، ٢٠٠٨)، ودراسة (حسين، ٢٠٠٢) من ضرورة تبني الإدارة للنمط الديمقراطي للتشاور في الأمور المهمة.

في حين يظهر اختلاف بين الجهاز المدرسي بالنسبة للآراء (أ، ب، ج) نتيجة دلالة كا² عند (٠.٠١) ففي الرأي (أ) يظهر الاختلاف لكنه غير دال لعدم دلالة النسبة المئوية، وفي الرأي (ب) يظهر الاختلاف لصالح المرشد الطلابي نتيجة ارتفاع النسبة المئوية للموافقة ودلائلها عند مستوى (٠.٠١) ثم المدير لدلالة النسبة عند (٠.٠٥) وبالنسبة لرأي (ج) فيظهر الاختلاف في صالح المدير لدلالة النسبة المئوية عند (٠.٠١) وهذه النتائج تتفق مع ما خلصت إليه الضوابط والمعايير التي تحكم تصرف الجهاز الإداري في المواقف المختلفة.

٦- الموقف السادس والخاص بحدوث اختلاف بين المعلمين حول توزيع الفصول عليهم:

جدول (٦) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف السادس.

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المرشد الطلابي		د.م ك٢
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	أن تتدخل لحسم الموقف بفرض رأي معين.	٣١	-	٣٠	-	٢٤	-	-
ب	أن تطلب منهم مناقشة الموضوع على أسس تربوية.	٥٧	٠.٠٥	٩٦	٠.٠١	٤٠	-	٠.٠١
ج	أن ترفع الأمر إلى المشرف التربوي ليتصرف بما يراه.	٦٨	٠.٠٥	١٦	-	٤٠	-	٠.٠١
د	أن توزع الفصول طبقاً للأقدمية.	١٠٠	٠.٠١	٥٤	٠.٠٥	٤٢	-	٠.٠١

يتفق كلٌّ من وكيل المدرسة والمرشد الطلابي في أنه إذا حدث اختلاف بين المعلمين حول توزيع الفصول عليهم فلا بد من عقد اجتماع عام لمناقشة الموضوع على أسس تربوية سليمة، وهذا ما توضحه دلالة النسب المئوية وارتفاع قيمتها، ثم يأت بعد ذلك المدير نظراً لانخفاض دلالة النسبة المئوية (٠.٠٥).

في حين يرى المديرون حل هذا الخلاف بتوزيع الفصول على المعلمين طبقاً للأقدمية المطلقة، وهذا ما يوضحه ارتفاع النسبة المئوية ودالتها عند (٠.٠١) وهذا يوضح نمط إدارته.

وبالنظر في الرأي (أ) نجد أن هناك تشابهاً بين أعضاء الجهاز المدرسي في عدم الأخذ بهذا الرأي وهذا ما توضحه عدم دلالة ك٢، ولكن بالنسبة للآراء (ب، ج، د)، فهناك دلالة عند (٠.٠١) ولا ك٢ مما يؤكد أن هناك اختلافاً بينهم فالرأي (ج) الاختلاف لصالح المدير نظراً لدلالة النسبة المئوية عند (٠.٠١) وكذلك الرأي (د)، وهذه النتيجة تختلف تقريباً عما خلصت إليه الضوابط والمعايير في الجزء النظري التي تحكم العمل الإداري في التصرف في المواقف المختلفة.

٧- الموقف السابع والخاص بدخولك فصلاً ولاحظت أن المعلم أخطأ أمام التلاميذ:

جدول (٧) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف السابع

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المرشد الطلابي		د.م ك٢
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	تلفت نظر التلاميذ إلى هذا الخطأ وتصحيحه.	١١	-	٣٦	-	٣٤	-	٠.٠١
ب	تطلب اجتماع لمناقشة التدخل لتحويل انتباه التلاميذ عن خطأ المعلم.	٥٠	-	٦٠	٠.٠١	٩٠	٠.٠١	٠.٠١
ج	تترك ذلك حتى تلفت نظر المعلم خارج الفصل.	٦٩	٠.٠١	٧٨	٠.٠١	٨٤	٠.٠١	-
د	لا تثير ذلك مع المعلم وتنبه في تقريرك عنه.	٨	-	٢٤	-	١٢	-	٠.٠١

في حالة خطأ المعلم أمام تلاميذه داخل الفصل يرى (٦٩%) من المديرين و(٧٨%) من الوكلاء أنه لا بد من لفت نظر المعلم خارج الفصل وليس أمام التلاميذ حتى لا تنعدم الثقة بين المعلم وطلابه، وهذا ما يوضحه دلالة النسبة المئوية عند مستوى (٠.٠١) لهما، في حين يرى (٩٠%) من المرشدين وبحكم عملهم الإرشادي لبقية المعلمين ضرورة التدخل لتحويل انتباه التلاميذ عن خطأ المعلم حتى لا يأخذ التلاميذ أي معلومات خطأ وهذا ما توضحه النسبة وارتفاعها عند مستوى (٠.٠١).

وبالنظر إلى الجدول بصفة عامة نجد أنه بالنسبة للرأي (ج) لا توجد دلالة إحصائية لك٢ مما يؤكد أن هناك تشابهاً بين أعضاء الجهاز الإداري لمواجهة هذا الموقف وهذا ما توضحه دلالة النسبة المئوية، في حين الآراء (أ، ب، ج)، فدلالة ك٢ بالنسبة لهم دالة عند مستوى (٠.٠١) ويؤكد هذا أن هناك اختلافاً بين آراءهم ولكن هذا الاختلاف بالنسبة للرأي (أ) نظراً لعدم دلالة النسب المئوية لأعضاء الجهاز الإداري بالمدرسة، والاختلاف في (ب) واضح لصالح المرشد الطلابي نظراً

لارتفاع النسبة المئوية ودلالاتها عند مستوى (٠.٠١) وهذا بالإضافة إلى عدم ظهور الاختلاف في الرأي (د) لعدم دلالة النسبة المئوية لكل من مدير المدرسة ووكيل المدرسة والمرشد الطلابي.

ويمكن القول بصفة عامة أن هذه النتائج تتفق وتتطابق مع ما جاء في الجزء النظري من الدراسة الذي تبناه الباحث على أساس أنه معيار أو محك يمكن الحكم في ضوءه على آراء الجهاز الإداري.

٨- الموقف الثامن في أثناء زيارتك لأحد المعلمين لاحظت أنه يعتذر عن إجابة سؤال أحد تلاميذه:

جدول (٨) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الثامن

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المرشد الطلابي		د.م كأ ^٢
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	تتحين الفرصة في أثناء الدرس لتجيب على السؤال.	٩٦	٠.٠١	٧٨	٠.٠١	٩٠	٠.٠١	-
ب	تتغاضى عن ذلك تقديرًا لصراحة المعلم.	١٣	-	٢٨	-	٣٦	-	٠.٠١
ج	تتدخل مباشرة لتجيب التلميذ على السؤال.	٤٤	-	١٢	-	٣٦	-	٠.٠١
د	لا تثير ذلك مع المعلم وتثبته في تقريرك عنه.	١٢	-	٢٤	-	١٠	-	٠.٠١

تتفق الإدارة المدرسية في عدم التدخل المباشر عند إخفاق أو اعتذار المعلم لتلاميذه عن الإجابة على سؤال وجه إليه من أحد تلاميذه ولكنهم يتحنون الفرصة في أثناء الدرس للإجابة عن السؤال نفسه بطريقة غير مباشرة وهذا ما يؤكد (٩٦%) من المديرين و(٧٨%) من الوكلاء و(٩٠%) من المرشدين، ودلالة هذه النسب عند مستوى (٠.٠١) وهذا التشابه راجع إلى عدم دلالة كأ^٢ لهذا الرأي.

وبالنظر إلى الآراء (ب، ج، د) فنجد أن كأ^٢ دالة لهم عند مستوى (٠.٠١) مما يؤكد أن هناك اختلافات بين الجهاز الإداري في مواجهة هذا الموقف، ولكن هذه الاختلافات غير ظاهرة نظرًا لانخفاض النسب المئوية وعدم دلالتها وهذه النتائج تتفق مع الجزء النظري الموجود في الدراسة.

٩- الموقف التاسع والخاص بملاحظتك أن أحد المعلمين يستطرد دون شرح دروسه استجابة لأسئلة تلاميذه مما يؤدي إلى ترك بعض موضوعات المقرر:

جدول (٩) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف التاسع

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المرشد الطلابي		د.م كأ ^٢
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	تلفت نظر المعلم حتى يمتنع عن ذلك.	٨٩	٠.٠١	٩٠	٠.٠١	٥٤	٠.٠٥	٠.٠١
ب	تشجع المعلم والتلميذ على هذه الطريقة.	٦	-	١٠	-	٢٤	-	٠.٠١
ج	تنصح المعلم والتلميذ بتخصيص حصه للمناقشة.	٧١	٠.٠١	٩٠	٠.٠١	٨٤	٠.٠١	٠.٠٥
د	تطلب من التلميذ عدم إثارة هذه الأسئلة لاحقاً.	١٨	-	٤٢	-	٣٦	-	٠.٠١

يرى كل من المدير والوكيل أنهما إذا لاحظا أن أحد المعلمين يستطرد دون شرح دروسه، وذلك للإجابة عن الأسئلة التي يوجهها إليه تلاميذه؛ مما يؤثر على فعالية العمل التدريسي وترك موضوعات من المقرر وعدم مسيطرة الخطة، فلا بد من لفت نظر المعلم حتى يمتنع عن ذلك وهذا ما توضحه ارتفاع نسبة الوكيل والموافقة لهذا الرأي ودلالة هذه النسب عند مستوى (٠.٠١)، في حين يرى المرشد الطلابي ضرورة مناقشة التلميذ والإجابة عن أسئلتهم في حصه خاصة بذلك، ومن وجهة نظر الباحث تتفق الإدارة المدرسية في هذا الموقف الدراسي مع الموقف الدراسي رقم (٥)، وبصفة عامة نجد أن هناك دلالة إحصائية لمقياس حسن المطابقة لكل الآراء؛ مما يؤكد أن هناك اختلافات ولكن هذه الاختلافات ظاهرة في

(أ، ج)، نظرًا لارتفاع النسب المئوية ودلالاتها عند (٠.٠١) وغير ظاهرة بالنسبة ل (ب، د) لعدم دلالة النسب المئوية وهذه النتائج تتفق مع ما خلص إليه الخبراء في كيفية التصرف في المواقف المختلفة وكذلك أكدته دراسة (الحارثي، ٢٠٠٩).

الموقف العاشر والخاص بمعلم لا يستعمل وسائل تعليمية ولكنه محبوب من تلاميذه وقدرته على الشرح ممتازة:

جدول (١٠) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف العاشر.

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المُرشد الطلابي		د.م ك٢
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	تطلب منه ضرورة استخدام وسائل تعليمية.	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	-
ب	لا تثير ذلك معه وتحاسبه في تقريرك.	-	١٢	-	١٠	-	٢٤	٠.٠١
ج	تثار جوانب النقص أمام التلاميذ.	-	-	-	١٢	-	-	٠.٠١
د	تتغاضى عن ذلك مكثفًا بقدراته على الشرح.	١٠	-	١٠	-	١٢	-	-

نظرًا لأهمية الوسائل التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية وإنجاح العملية التعليمية فإن الإدارة المدرسية تتفق في ضرورة أن يستخدم جميع المعلمين الوسائل التعليمية في تدريسهم لما لها من فوائد تعليمية، وهذا ما توضحه عدم دلالة ك٢ عند أي مستوى؛ مما يؤكد أن هناك تشابهاً وتطابقاً بين آراء الجهاز المدرسي بالنسبة لهذا الموقف وكذلك دلالة النسب المئوية عند (٠.٠١)، كما أن هناك تشابهاً بين الجهاز الإداري في المدرسة بالنسبة للرأي (د) ولكنه غير ظاهر لعدم دلالة النسب المئوية لهم. في حين أن هناك دلالة إحصائية لمقياس ك٢ عند مستوى (٠.٠١)، ولكل من (ب) (ج)؛ مما يؤكد أن هناك اختلافاً بين أعضاء الجهاز الإداري في مواجهة هذا الموقف، ولكن هذا الاختلاف غير واضح نظرًا لانخفاض النسبة المئوية وعدم دلالتها، وتتفق هذه النتائج تقريباً ما خلصت إليه الدراسة النظرية من ضوابط ومعايير تحكم التصرف في هذه المواقف المختلفة.

١٠ - الموقف الحادي عشر والخاص بإذا حضر ولي أمر المدرسة مهاجماً أحد المعلمين ومبالغاً في تهجمه ضده:

جدول (١١) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الحادي عشر

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المُرشد الطلابي		د.م ك٢
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	تطلب من ولي الأمر الانصراف من المدرسة.	٢٦	-	٣٤	-	٣٦	-	٠.٠٥
ب	تفصل ابن ولي الأمر من المدرسة.	-	-	١٢	-	١٢	-	٠.٠١
ج	تعنف المعلم أمام ولي الأمر لإرضاء له.	٦	-	-	-	-	-	٠.٠١
د	تبحث الموقف بالمشاركة معهما لتوضح الموقف.	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	-

وحتى يسير العمل التعليمي بنجاح وديمقراطية ولتوثيق الصلة بين المدرسة والأسرة فلا بد من مشاركة المعلمين وأولياء الأمور في المشكلات التي يشكو منها الآباء؛ حتى يكون الموقف أكثر وضوحاً، ويرى الباحث اتفاق مجموعة الدراسة في الإجابة عن هذا الموقف مع الموقف رقم (٢) وهذا ما توضحه عدم دلالة ك٢؛ مما يؤكد أن هناك تطابقاً يظهر نتيجة ارتفاع النسب للموافقة ودلالاتها الإحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وبالنسبة للآراء (أ، ب، ج) فهناك دلالة إحصائية، مما يؤكد أن هناك تبايناً بين آراء الجهاز الإداري ولكنه غير واضح نظراً لعدم دلالة النسب المئوية، وتتفق هذه النتائج مع المعايير والضوابط التي وضعها خبراء الميدان في الجزء النظري من الدراسة، وهو ما أكدته دراسة (lorintizin, 2013).

١١- الموقف الثاني عشر والخاص بإذا جاءك ولي أمر يبلغك أن معلماً لا يهتم بالتدريس:

جدول (١٢) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الثاني عشر

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المُرشد الطلابي		د.م كا ^٢
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	تأخذ بملاحظة ولي الأمر وتوبخ المعلم.	١١	-	١٢	-	٢٨	-	٠.٠٥
ب	تقوم بالزيارة المفاجئة للمعلم.	٩٤	٠.٠١	٩٠	-	١٢	٠.٠١	-
ج	تستدعي المشرف وتخبره ليقوم بذلك.	٢٥	-	٣٤	-	٢٢	-	٠.٠٥
د	لا تهتم بما يقوله ولي الأمر.	١٧	-	٨٨	-	-	-	٠.٠١

إذا حضر ولي الأمر يشكو من عدم جدية معلم ما في التدريس فإن إدارة المدرسة تقوم بالتفتيش على ذلك المعلم للتحقق من الشكوى المقدمة من ولي الأمر، وهذا ما توضحه ارتفاع نسب الموافقة لكل من مدير المدرسة ووكيل المدرسة والمرشد الطلابي وهي على الترتيب (٩٤%، ٩٠%، ٨٨%) ودلالاتها عند مستوى (٠.٠١)، وكذلك عدم دلالة كا^٢. أما الآراء الأخرى (أ، ب، ج) فهناك دلالة إحصائية لكا^٢ عند (أ، ج) بمستوى (٠.٠٥، ٠.٠١) مما يؤكد أن هناك اختلافاً بينهم ولكنه غير واضح نظراً لعدم دلالة النسب المئوية، وتتفق هذه النتائج تقريباً مع النتائج التي خلص إليها الجزء النظري من الدراسة.

١٢- الموقف الثالث عشر والخاص بإذا تغيب معلم أكثر من المدة المسموح بها:

جدول (١٣) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الثالث عشر

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المُرشد الطلابي		د.م كا ^٢
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	تخصم مده الغياب من مرتبه.	٥٥	٠.٠٥	٢٢	-	٢٤	-	٠.٠١
ب	تبلغ الإدارة المعنية لاتخاذ اللازم.	٨١	٠.٠١	٧٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	٠.٠١
ج	تكتفي بتوجيه انتباهه شفويًا .	١٨	-	٢٨	-	٦٤	-	٠.٠١
د	تحوله إلى الكشف الطبي مع إنه لم يطلب ذلك.	٥	-	٤٨	-	١٢	-	٠.٠١

نظراً للإجراءات القانونية التي تنص عليها اللوائح المدرسية وقوانين العمل فإن الإدارة المدرسية تطبق تلك اللوائح والقوانين وذلك بتبليغ الإدارة التعليمية لاتخاذ اللازم عند غياب المعلم أكثر من المدة المسموح بها، وهذا ما يتفق عليه كل من المدير والوكيل والمرشد الطلابي ودلالة نسب الموافقة لهم على هذا الرأي، إلا أن الدارسة الإحصائية لكا^٢ أثبتت أن هناك فروقاً واضحة في النسب هذا ما يوضحه الجدول السابق، وهذه الاستجابات بصفة عامة تتفق مع وجهة النظر السابقة في الدارسة النظرية.

١٣-الموقف الرابع عشر والخاص بإذا صادفك في مرورك بالمدرسة تلميذاً أخرجه المعلم من حصته:

جدول (١٤) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الرابع عشر

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المُرشد الطلابي		د.م كا ^٢
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	تعيد التلميذ إلى الفصل على الفور.	٤٣	-	٤٨	-	٦٤	-	٠.٠١
ب	تستدعي المعلم لتستشير في عدم تكرار ذلك.	٤٩	-	٧٢	٠.٠١	٣٦	-	٠.٠١
ج	تحقق مع التلميذ في ضوء تقرير من المعلم.	٩٤	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	٨٤	٠.٠١	-
د	تقوم بالتعميم على المعلمين بعدم إخراج التلاميذ من الحصص.	٧٥	٠.٠١	٧٢	٠.٠١	٨٤	٠.٠١	-

عند ملاحظة إدارة المدرسة أن أحد تلاميذ المدرسة خارج الفصل في أثناء الدارسة فعليها أن تطلب من المعلم تقريرًا عن سبب خروج هذا التلميذ من الفصل، وفي ضوء هذا التقرير تقوم الإدارة المدرسية بالتحقيق مع التلميذ ومعرفة أسباب خروجه، وهذا ما يؤكد ارتفاع النسب المثوية وعدم دلالة كا² بالنسبة للرأي (ج)، كما يضيف المرشد الطلابي ويسانده المدير والوكيل أنه لا بد أن يكتب تعميم للمعلمين ينص على عدم الخروج من الحصص إطلائًا وعلى المعلم معالجة أي مشكلة داخل فصله، أي أن هناك تشابهًا يأتي من عدم دلالة كا² وكذلك دلالة النسبة المثوية للرأي (د)، كما يرى وكيل المدرسة (٧٢ %) أنه لا بد من استدعاء المعلم للإشارة عليه بعدم تكرار ذلك، كما يضيف المرشد الطلابي (٦٤ %) أنه لا بد من إعادة التلميذ إلى الفصل حتى يستفيد مع زملاءه، وتتفق هذه النتائج مع الضوابط والمعايير التي تحكم التصرف في المواقف المختلفة.

١٤ - الموقف الخامس عشر والخاص بإذا علمت أن معلمًا يشكو من ضعف بعض التلاميذ في مادة تخصصه:

جدول (١٥) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الخامس عشر

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المرشد الطلابي		د.م كا ²
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	تشير على المعلم بإعطائهم دروسًا خصوصية.	-	-	-	-	-	-	-
ب	تترك المسألة حتى يحلها الزمن.	٤	-	٦	-	١٠	-	٠.٠٥
ج	تدرس حالة التلاميذ وأسباب تأخرهم الدراسي.	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	-
د	تدرس وسائل معالجتهم مع المعلم دون علم التلميذ.	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	-

تتفق إدارة المدرسة في معالجة شكاوى المعلمين من ضعف بعض تلاميذهم في مادة تخصصهم بدراسة أسباب تأخر هؤلاء التلاميذ سواء إذا كانت صحية أو مدرسية أو اجتماعية وبحث وسائل معالجتها مع المعلم دون أن يشعر التلميذ بذلك، وهذا ما يؤكد (١٠٠ %) من المديرين والوكلاء و المرشدين وعدم دلالة كا² ودلالة هذه النسب عند مستوى (٠.٠١)، في حين يرى الجهاز الإداري عدم الإشارة على المعلم بإعطائهم دروسًا خصوصية، وهناك دلالة إحصائية بسيطة عند مستوى ٠.٠٥ بالنسبة لكا² للرأي (ب) ولكنها غير واضحة نظرًا لانخفاض النسبة المثوية لآراء الجهاز الإداري، وتتفق هذه النتائج مع الدارسة النظرية السابقة.

ثانيا: المواقف المتصلة بالمعلم:

١ - الموقف الأول والخاص بشكاوى ولي أمر من سوء تصرف ابنه داخل المنزل وخارجه:

جدول (١٦) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الأول.

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المرشد الطلابي		د.م كا ²
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	تستدعي التلميذ الابن وتوبخه.	٤٤	-	٣	-	٢٠	-	٠.٠١
ب	تترك التلميذ الابن دون عقاب على أساس أن المدرسة لا تتدخل في أمور المنزل.	-	-	-	-	١٠	-	٠.٠١
ج	تحيل الموقف إلى المعلمين للتعاون في حل المشكلة.	٩٢	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	٩٦	٠.٠١	٠.٠٥
د	توبخ ولي الأمر لأنه لم يحسن تربية ابنه.	١١	-	١٨	-	١٢	-	٠.٠٥

لزيادة الاتصال بين المدرسة والأسرة ولإبراز الدور التربوي للمدرسة فإن الإدارة المدرسية لا تحتم بمشاكل التلاميذ داخل الفصول فقط وإنما تشارك أولياء الأمور في معالجة المشكلات التي يشكو منها أولياء الأمور التي تحدث في منازلهم وهذا ما

يوضحه ارتفاع نسبة الموافقة للجهاز الإداري وعدم دلالة كا² عند أي مستوى من المستويات، أما بالنسبة لدلالة كا² عند (أ، ب، د) فهذا يؤكد أن هناك اختلافاً بين الجهاز الإداري ولكنه غير ظاهر نتيجة انخفاض النسب المئوية وعدم دلالتها، وهذه النتائج لا تتعارض مع نتائج الجزء النظري والخاص بالضوابط والمعايير، وهذا ما أكدته دراسة كلٍ من (Botha, 2006)، (الشيزاوي، ٢٠٠٨) من ضرورة استخدام نمط المشاركة من القيادة المدرسية مع أولياء الأمور في حل المشكلات التي تتعلق بالتلاميذ.

٢- الموقف الثاني والخاص بملاحظة سوء نتيجة تحصيل تلاميذ أحد الفصول الدراسية:

جدول (١٧) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الثاني

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المُرشد الطلابي		د.م. كا ²
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	توزيع تلاميذ هذا الفصل على باقي الفصول.	٥	-	٢٤	-	٢٤	-	٠.٠١
ب	بحث مستوى الامتحانات ومستوى التلاميذ.	٩٥	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	-
ج	تطلب من المشرف تولي الموضوع لبحثه.	٧٥	٠.٠١	٦٦	٠.٠١	٦٠	٠.٠١	-
د	تقوم بإصدار جميع معلمي هذا الفصل.	٧٣	٠.٠١	٤٢	-	٧٤	٠.٠١	٠.٠١

كثيراً ما يكون مستوى صعوبة الامتحان أو سهولته أثر على النتيجة العامة للتلاميذ، وهذا ما دفع الإدارة المدرسية إلى الاتفاق ببحث مستوى الامتحانات ومستوى التلاميذ إذا كانت نتيجة فصل ما سيئة، وهذا ما توضحه عدم دلالة كا² مما يؤكد أن هناك تشابهاً بين أعضاء الجهاز الإداري في مواجهة هذا الموقف، كما أن الرأي (ج) لا توجد له دلالة إحصائية خاصة لكا² مما يؤكد أن هناك اتفاقاً على أن المشرف التربوي يمكن أن يتولى الموضوع بنفسه؛ وذلك لدلالة نسب الموافقة عند (٠.٠١) ويتفق المديرون مع المرشدين في إنذار معلمي هذا الفصل، وهذا ما توضحه دلالة النسبة المئوية لهما عند (٠.٠١)، وبالنسبة ل(أ) لا تظهر الاختلافات نظراً لانخفاض النسب المئوية لهم وهذه النتائج تطابق الضوابط والمعايير.

٣- الموقف الثالث والخاص إذا علمت أن عدداً كبيراً من التلاميذ يحضر المدرسة دائماً متأخراً:

جدول (١٨) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الثالث

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المُرشد الطلابي		د.م. كا ²
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	تفصل هؤلاء التلاميذ يوماً أو أكثر.	-	-	٦	-	-	-	٠.٠١
ب	تطرد التلاميذ من المدرسة حين استدعاء أولياء أمورهم.	٤	-	٣٠	-	٢٤	-	٠.٠١
ج	تسمح لهم بالدخول مباشرة مع توجيه تأنيب لهم.	٧٥	٠.٠١	٩٠	٠.٠١	٨٤	٠.٠١	-
د	تحيل الموضوع إلى المشرف الاجتماعي لدراسة الموقف.	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	٩٠	٠.٠١	-

تتفق الإدارة المدرسية في السماح للتلاميذ الذين يحضرون متأخرين دائماً بالدخول مع توجيه تأنيب لهم، هذا بالإضافة إلى دراسة أسباب تأخرهم مع المشرف الاجتماعي لمعرفة طرق علاج التأخر من المدرسة، وذلك حرصاً على الصالح العام للتلاميذ، وحتى لا تكون لهم فرصة للهروب من المدرسة، وهذا ما يوضحه دلالة النسب المئوية للرأي (ج، د) وكذلك عدم دلالة كا² مما يؤكد أن هناك تشابهاً بين الجهاز الإداري في هذين الرأيين، أما بالنسبة للرأي (أ، ب) فليس لهما مكان في الرأي نظراً لانخفاض النسب المئوية لهم وهذه النتائج تتفق مع الجزء النظري من الدراسة.

٤- الموقف الرابع والخاص إذا علمت أن هناك اعتداء حدث من تلميذ على تلميذ:

جدول (١٩) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الرابع.

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المُرشد الطلابي		د.م كا ²
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	تعلق ذلك أمام التلاميذ ليرتعد الباقون.	٦٤	١٠٠	٣٤	١٠٠	٦٠	١٠٠	١٠٠
ب	تستدعي ولي أمر كلٍ منهما.	٦٠	١٠٠	٧٢	١٠٠	٤٨	١٠٠	١٠٠
ج	تقوم بفصل التلميذين فترة محددة وفق الأنظمة.	١١	١٠٠	١٢	١٠٠	١٢	١٠٠	١٠٠
د	تحاول معالجة كلٍ منهما وتراقبهما بعد ذلك.	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

تحاول إدارة المدرسة حل المشكلات التي تنشأ بين التلاميذ وبخاصة اعتداء بعضهم على البعض الآخر، وذلك عن طريق معالجة كلٍ منهما ومراقبتها بعد ذلك حتى لا يتكرر اعتداء تلميذ على آخر، وهذا ما يوضحه التطابق والتشابه والدلالة الخاصة بالنسبة المئوية عند (١٠٠) وعدم دلالة كا² مما يؤكد هذا التطابق. كما أن هناك تشابهاً في (ج) ولكن غير واضح نظراً لانخفاض النسب المئوية للجهاز الإداري وعدم دلالتها أما بالنسبة لـ (أ) فهناك نسب مرتفعة لكل من المدير والمرشد الطلابي (٦٤% ، ٦٠%) على الترتيب للموافقة على الرأي (أ)، وكذلك بالنسبة للمدير والوكيل للموافقة على الرأي (ب) نتيجة دلالة نسب الموافقة عند (١٠٠)، وتتفق هذه النتائج مع الضوابط والمعايير الموجودة في الجزء النظري.

٥- الموقف الخامس والخاص إذا شاهدت تلميذا يكتب اسمه بالأقلام على الحائط:

جدول (٢٠) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الخامس.

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المُرشد الطلابي		د.م كا ²
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	تعاقبه حتى لا يعود إلى ذلك.	٥٧	١٠٠	٧٢	١٠٠	٦٤	١٠٠	١٠٠
ب	تعطيه فرصة لإثبات ذاته عن طريق النشاط المسرحي.	٩٠	١٠٠	٩٦	١٠٠	٨٨	١٠٠	١٠٠
ج	تجعله يمسح ما كتبه بنفسه.	٩٦	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٨٨	١٠٠	١٠٠
د	تستدعي ولي أمره.	٢٠	١٠٠	١٢	١٠٠	٢٤	١٠٠	١٠٠

لمحاربة العادات غير المقبولة من بعض التلاميذ ومنها الكتابة باستمرار بالأقلام على حائط المدرسة فلا بد أن يقوم بنفسه بمسح ما كتبه، وكذلك يمكن استغلال النشاط الزائد من بعض التلاميذ في مزاوله النشاط المسرحي حتى يحقق ذاته، وهذا ما يؤكد عدم دلالة كا² عند أي مستوى من مستويات الدلالة، وارتفاع النسب المئوية ودلالاتها عند (١٠٠)، وبالنسبة للرأي (أ) فهناك دلالة إحصائية لـ كا²؛ مما يؤكد أن هناك اختلافاً بسيطاً في النسب المئوية للجهاز الإداري، وكذلك بالنسبة للرأي (د) فعدم دلالة النسب المئوية أدى إلى عدم ظهور الاختلاف بالرغم من دلالة كا² عند (١٠٠)، وتتفق هذه النتائج مع الجزء النظري من الدراسة.

٦- الموقف السادس والخاص إذا اشتكى إليك أحد المعلمين أن تلميذاً ما يحضر دائماً بدون كتب أو أدوات:

جدول (٢١) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف السادس.

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المُرشد الطلابي		د.م كا ²
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	تعاقبه بشده أمام التلاميذ.	٨	١٠٠	١٨	١٠٠	١٢	١٠٠	١٠٠
ب	تستدعي ولي أمره لمناقشة الشكوى.	٨٥	١٠٠	٧٨	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
ج	تخرجه من المدرسة ليحضر أدواته ويعود.	٣٨	١٠٠	٢٤	١٠٠	٤٠	١٠٠	١٠٠
د	تستدعي التلميذ لمعرفة الأسباب المؤدية إلى ذلك.	١٠٠	١٠٠	٩٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

لمعالجة حضور بعض التلاميذ بدون كتب وأدوات فترى إدارة المدرسة أنه لا بد من استدعاء التلميذ لمعرفة الأسباب المؤدية إلى ذلك والتأكد من صحة قول التلاميذ بمناقشة أولياء أمورهم في عدم اهتمام التلاميذ بالحضور إلى المدرسة بدون كتب أو أدوات، وهذا ما توضحه دلالة النسب المئوية لكل من (ب)، (د) عند مستوى (٠.٠١)، في حين تظهر الدلالة الإحصائية الكبيرة لـ كا² عند (٠.٠١)، ولكن الاختلاف بينهم غير ظاهر نظرًا لعدم دلالة النسب المئوية للرأيين (أ، ج) وتتفق هذه النتائج مع الجزء النظري من الدراسة.

٧- الموقف السابع والخاص إذا وجدت أن تلميذًا يتلجلج بكثرة عندما يطلب منه الكلام أمام التلاميذ في الفصل:
جدول (٢٢) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف السابع.

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المُرشد الطلابي		د.م نكا
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	تؤنبه لأنه ليست لديه الشجاعة الكافية للتحدث دون لجلجة.	٤	-	٢٤	-	٤٠	-	٠.٠١
ب	تطلب من التلاميذ عدم التعرض له لمساعدته في التغلب على هذه المشكلة.	٩٠	٠.٠١	٩٠	٠.٠١	٨٨	٠.٠١	-
ج	ترسله إلى الأخصائي ليدرس حالته ويقوم بعلاجه.	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	-
د	تضطره للوقوف أمام التلاميذ فيتحدث إليهم.	٤٩	-	٤٨	-	٢٠	-	٠.٠١

تتفق إدارة المدرسة في معالجة لجلجة بعض التلاميذ في الكلام بطريقة بعيدة المدى، وهي دراسة حالة التلميذ على أيدي اختصاصيين لمعرفة الأسباب وطرق العلاج، وطريقة قريبة المدى وهي عدم التعرض للتلاميذ المصابين بالجلجة حتى يتم مساعدتهم للتغلب على هذه المشكلة، وهذا ما توضحه دلالة النسب المئوية ودعم دلالة كا². وبالرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الجهاز الإداري بالنسبة للرأيين (أ، د) فإنها غير واضحة نظرًا لصغر النسب المئوية لهما وعدم دلالتها، وتتفق هذه النتائج تقريبًا مع الجزء النظري الخاص بمجموعة الضوابط والمعايير.

٨- الموقف الثامن والخاص إذا لاحظت في أحد الفصول التي قمت بزيارتها اضطرابًا يحدثه التلاميذ في الفصل:
جدول (٢٣) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف الثامن.

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المُرشد الطلابي		د.م نكا
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	ترك الفصل مباشرة وتوجّل الزيارة.	-	-	٤	-	-	-	٠.٠١
ب	تطلب من المعلم المحافظة على النظام أمام التلاميذ.	٢٦	-	٤٨	-	٧٦	٠.٠١	٠.٠١
ج	تعاون مع المعلم في مناقشة التلاميذ في أسباب الاضطراب.	٩٣	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	-
د	تقوم بأخذ دورات لامتلاك دورات التنظيم.	٧٧	٠.٠١	٧٨	٠.٠١	٨٠	٠.٠١	-

ولمناقشة اضطراب بعض الفصول ترى الإدارة المدرسية والمتمثلة في المديرين والوكلاء والمرشدين أن يكون هناك تعاونًا بين معلم الفصل والإدارة المدرسية في مناقشة التلاميذ ومعرفة أسباب الاضطراب، ومعالجته لتلافي حدوثه في المستقبل بأي فصل دراسي آخر، وهذا ما توضحه ارتفاع نسب استجابات مجموعة الدراسة على هذا الرأي ودلالتها الإحصائية عند مستوى (٠.٠١)، كما يوجد اتفاق وتشابه بين أعضاء الجهاز الإداري بالنسبة للرأي الرابع يأخذ دور القيادة في المحافظة على النظام، وهذا ما يؤكد دلالة النسب المئوية عند (٠.٠١)، وبالنسبة للرأي (ب) فإن المرشد يرى أنه لا بد أن يطلب من المعلم المحافظة على النظام أمام التلاميذ، وهذا ما يوضحه ارتفاع استجابة هذا الرأي حيث تصل نسبة الاستجابة نحو (٧٦%)، وتتفق هذه النتائج مع الجزء النظري.

٩- الموقف التاسع والخاص إذا اشتكى بعض التلاميذ من سوء شرح أحد المعلمين

جدول (٢٤) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف التاسع

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المُرشد الطلابي		د.م كا ^٢
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	لا تستمع إلى التلاميذ لتمتعهم من التدخل في هذه الأمور.	٦	-	١٦	-	-	-	٠.٠١
ب	تناقش التلاميذ للتوصل إلى أسباب الشكوى.	٨٤	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	٨٨	٠.٠١	-
ج	تناقش المعلم بمفرده للتوصل إلى أسباب الشكوى.	٨٩	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	-
د	رفع الموضوع للمشرف المختص.	٣١	-	-	-	٢٤	-	٠.٠١

ترى إدارة المدرسة الديمقراطية ضرورة أخذ آراء كل من التلاميذ والمعلمين في مناقشة المشكلات التي تنشأ بينهم مثل مشكلة شكوى بعض التلاميذ من سوء شرح أحد المعلمين، وبالتالي ترى الإدارة أنه لا بد أن تناقش المعلم أولاً بمفرده للتوصل إلى أسباب الشكوى، ثم تناقش التلاميذ للتوصل إلى حلول للشكوى المقدمة منهم، وهذا ما توضحه عدم دلالة الـ كا^٢ عند أي مستوى؛ مما يؤكد أن هناك تشابهاً بين أعضاء الجهاز الإداري في المدرسة بالنسبة لـ (ب، ج) في حين لم يظهر الاختلاف بينهم في (أ، د) نظراً لعدم دلالة النسب المئوية بالرغم من دلالة كا^٢ عند مستوى (٠.٠١)،.

١٠- الموقف العاشر والخاص إذا اشتكى تلاميذ أحد الفصول من تكرار السرقة بينهم:

جدول (٢٥) يبين استجابات الجهاز الإداري على الموقف العاشر

الرمز	الرأي	مدير المدرسة		وكيل المدرسة		المُرشد الطلابي		د.م كا ^٢
		Δ	%	Δ	%	Δ	%	
أ	تحيل هذا الموضوع إلى الأخصائي الاجتماعي.	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	-
ب	تنقصى بنفسك وتعرف من هو السارق.	٦٩	٠.٠١	٧٨	٠.٠١	٩٠	٠.٠١	٠.٠١
ج	تشارك المعلمين معك في دراسة الموقف.	١٠٠	٠.٠١	٨٢	٠.٠١	١٠٠	٠.٠١	-
د	تعاقب الفصل بأكمله.	-	-	-	-	-	-	-

لمزيد من التعاون بين إدارة المدرسة والمعلمين والاختصاصيين الاجتماعيين فإن الإدارة المدرسية تحل بعض مشكلات التلاميذ مثل السرقة بتقصي الحقائق ومعرفة السارق ومشاركة المعلمين والاختصاصيين الاجتماعيين معاً لحل هذه المشكلات، وهذا ما توضحه دلالة النسب المئوية للرأي (أ، ج) وكذلك يمكن لهذا التشابه بين الجهاز الإداري أن يتضح في عدم دلالة كا^٢.

وبالنسبة لـ (ب) فإن هناك قد يكون اتفاق بين أعضاء الجهاز الإداري ولكن ظهور دلالة لـ كا^٢ عند (٠.٠١)، أدى إلى وجود اختلافات في النسب وهذا ما يوضحه الجدول السابق، وهذه النتائج تتفق مع نتائج الجزء النظري.

ثالثاً: نتائج الدراسة:

أسفرت كل من الدراستين النظرية والميدانية عن نتائج تعكس في مجملها مدى الاتفاق والتشابه تقريباً بين نتائج كل منهما وفيما يلي بيان بهذه النتائج:

١. بالنسبة للمواقف المتصلة بالمعلم:

- يتفق الجهاز الإداري في حضور المعلم لإشراكه في المناقشة إذا حضر ولي الأمر إلى المدرسة ليشتكو هذا المعلم؛ مما يعكس هنا الإدارة الديمقراطية.
- يتفق كل من المدير والوكيل والمرشد الطلابي في توجيه النصيح والإرشاد لكل من المعلمين الذين يحضرون متأخرين عن حصصهم وهنا يتضح دور الإدارة الديمقراطية.

- يتفق الجهاز الإداري في التدخل بين المعلمين والمشرفين لحل الخلاف عند اعتراض أحد المعلمين على توجيهات المشرف؛ مما يؤكد أن الإدارة الديمقراطية تؤدي دوراً كبيراً في سير العملية التعليمية دون مشاكل.
- يتفق كلٌّ من المدير والوكيل في أنه لا بد من مناقشة المعلم في اجتماع خاصٍ بهما، في حين يرى المرشد الطلابي مناقشة المعلم في اجتماع عام مع زملائه حتى يستفيدوا من التوصيات التي توجه له عندما يحدث أي خلاف.
- يرى كلٌّ من المدير والوكيل بحث أسباب السرعة وأسباب البطء في تدريس المقرر بالنسبة للمعلمين، في حين يرى المرشد الطلابي أن يترك كل معلم على حريته ليقوم بما يراه في التدريس في أثناء العام الدراسي مادام يقوم في النهاية بتغطية كل المقرر.
- يتشابه الجهاز الإداري في أنه لا بد من عقد اجتماع عام لهيئة التدريس لبحث تطبيق الاتجاهات الحديثة في التدريس؛ مما يعكس هنا دور الإدارة الديمقراطية والشورية.
- يتفق كلٌّ من الوكيل والمرشد الطلابي في أنه عند حدوث اختلاف بين المعلمين حول توزيع الفصول عليهم فلا بد من مناقشة الموضوع على أسس تربوية، في حين يرى المدير توزيع الفصول طبقاً للأقدمية.
- يتفق كلٌّ من مدير المدرسة والوكيل في أنه عند ملاحظة خطأ المعلم أمام تلاميذه داخل الفصل فلا بد من لفت نظر المعلم خارج الفصل حتى لا يشعر التلاميذ بضعف المعلم، في حين يرى المرشد الطلابي ضرورة التدخل لتحويل انتباه التلاميذ عن خطأ المعلم.
- يتشابه الجهاز الإداري في المدرسة عند ملاحظة أحد المعلمين يعتذر عن إجابة سؤال لأحد التلاميذ فلا بد من تحين الفرصة في أثناء الدرس للإجابة عن هذا السؤال.
- يتفق كلٌّ من المدير والوكيل في أنه عند ملاحظة أحد المعلمين يستطرد دون شرح دروسه فلا بد من لفت نظر المعلم حتى يمتنع عن ذلك.
- يرى كلٌّ من وكيل المدرسة والمرشد الطلابي بالنسبة لاستطرد المعلمين دون شرح لا بد من توجيه النصح والإرشاد للمعلم حتى يخصص حصة للمناقشة لأسئلة التلاميذ التي تكون خارج المقرر المدرسي.
- يتشابه الجهاز الإداري في المدرسة عند ملاحظة أن أحد المعلمين يشرح بدون استخدام وسائل تعليمية في توجيه النصح والإرشاد له لاستخدام الوسائل التعليمية لما لها من أثرٍ فعالٍ في العملية التعليمية.
- تتفق إدارة المدرسة في أنه إذا حضر ولي الأمر إلى المدرسة مهاجماً أحد المعلمين فلا بد من بحث الموقف بالمشاركة معهما حتى يتضح الموقف لكلا الطرفين.
- عند تبليغ إدارة المدرسة أن معلماً لا يهتم بالتدريس فعليها أن تقوم بالتفتيش عليه حتى تتحقق من ذلك الكلام.
- في حالة تغيب أحد المعلمين أكثر من المدة المسموح بها فعلى إدارة المدرسة تبليغ المنطقة أو الإدارة حتى تتخذ اللازم معه، ويضيف المرشد الطلابي في أنه لا بد أن يكتفي بتوجيه انتباهه شفهيّاً أولاً، ثم تتخذ الإجراءات الأخرى ثانياً.
- عندما يخرج المعلم تلميذاً خارج الحصة فعلى إدارة المدرسة أن تحقق مع التلميذ في ضوء التقرير المقدم من المعلم، ويضيف المرشد الطلابي أنه لا بد أن يكتب تعميماً للمعلمين بعدم إخراج التلاميذ من الحصة.
- تتطابق آراء إدارة المدرسة الممثلة في المدير والوكيل والمرشد الطلابي في أنه عند شكوى أحد المعلمين من ضعف بعض التلاميذ في مادة تخصصه فلا بد من دراسة حالة التلاميذ والبحث عن أسباب تأخرهم ثم دراسة وسائل معالجتهم مع المعلم.

٢. بالنسبة للمواقف المتصلة بالمعلم:

- عند شكوى ولي أمر للإدارة المدرسية من سوء تصرف ابنه في المنزل فترى إدارة المدرسة إحالة هذا الموقف إلى المعلمين للتعاون في حل مشكلته. عند ملاحظة الإدارة المدرسية سوء نتائج أحد الفصول فلا بد أن تبحث مستوى الامتحانات ومستوى التلاميذ، وإذا تعذر الموقف تحيله إلى المشرف التربوي ليتولى الموضوع بنفسه، في حين يرى كل من المدير والمرشد الطلابي أنه لا بد من إنذار معلمي هذا الفصل أولاً.
- وترى إدارة المدرسة أنه عند حضور عدد كبير من التلاميذ متأخرين أن تسمح لهم بالدخول مباشرة مع توجيه تأنيب لهم، ثم تحيل الموضوع إلى المشرف الاجتماعي لدراسة الموقف.
- وتطابق وجهات نظر كل من المدير والوكيل والمرشد الطلابي في أنه إذا حدث هناك اعتداء تلميذ على آخر فعليها أن تحاول معالجة كل منهما وتراقبهما بعد ذلك في حين يرى كل من المدير والوكيل استدعاء ولي أمر كل منهما وتحميلهما المسؤولية.
- عند مشاهدة تلميذ يكتب اسمه باستمرار بالأقلام على الجدران فترى إدارة المدرسة أنه لا بد أن يسمح للتلميذ ما كتبه بنفسه مع توجيه اللوم له ثم إعطائه فرصة لإثبات ذاته عن طريق النشاط المسرحي.
- عند حضور أحد التلاميذ بدون كتب أو أدوات أخرى فترى إدارة المدرسة أولاً أن تستدعي التلميذ لمعرفة الأسباب التي تؤدي إلى تركه للأدوات ثم تستدعي ولي أمره لمناقشة شكوى المعلم وحلها.
- عند وجود أحد التلاميذ يتلجلج في الكلام عندما يطلب منه الكلام فعلى إدارة المدرسة أن ترسله إلى الاختصاصي ليدرس حالته ويقوم بعلاجه، ثم تطلب من التلميذ عدم التعرض له لمساعدته في التغلب على هذه المشكلة، وعند حدوث اضطراب يقوم به التلميذ فلا بد من معاونة إدارة المدرسة مع المعلم لمناقشة التلميذ في أسباب الاضطراب، وفي حالة عدم الاستجابة لهذا الرأي فلا بد من أخذ دور القيادة في المحافظة على النظام.
- يتفق الجهاز الإداري في مواجهة الشكوى المقدمة من التلميذ ضد أحد المعلمين وذلك بمناقشة التلميذ للخلوص إلى أسباب الشكوى ثم مناقشة المعلم بمفرده أيضاً للخلوص إلى أسباب الشكوى.
- يتفق الجهاز الإداري في أنه إذا اشتكى تلميذ أحد الفصول من تكرار السرقة بينهم فلا بد من إحالة هذا الموضوع إلى الاختصاصي الاجتماعي كما أنه لا بد من مشاركة المعلمين في دراسة الموقف.

رابعاً: توصيات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسات النظرية والميدانية تم الانتهاء إلى عدد من التوصيات من أهمها ما يلي:
- وضع معايير تحدد اختيار مديري المدارس ووكلائها؛ لأن وجود هذه المعايير يحدد كفاءتهم ومدى صلاحيتهم لمهمة الإدارة المدرسية.
- التركيز في الدورات التدريبية على مناقشة المواقف والمشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية وكيفية إيجاد الحلول السليمة لها.
- تبني الإدارة المدرسية للنمط الإداري الديمقراطي والشورى في مواجهتها للمواقف المختلفة.
- إشراك الإدارة المدرسية لجميع المعلمين في صنع القرار واتخاذ.
- تطوير الجهاز الإداري والتقنيات الإدارية في المدارس وتفعيل دور اللجان المدرسية لتوفير بيئة إدارية مناسبة.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بتطوير أداء الإدارة المدرسية في ضوء المواقف التي تتعرض لها.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو الوفاء، جمال (٢٠٠٦). دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الابداع الجماعي لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة (دراسة ميدانية). **مستقبل التربية العربية**، ٤٢ (١٢)، ٣٤ - ٦٥.
- أحمد، أحمد ابراهيم (٢٠٠٣). **الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة**. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
- آل جبار، سعود بن عبد الله (٢٠١٥). دور القيادة المدرسية في تطبيق برامج دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدراس الابتدائية بمنطقة عسير (تصور مقترح). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.
- آل ناجي، محمد بن عبد الله (٢٠١٤). **الإدارة التعليمية والمدرسية "نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية"**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- البوهي، فاروق شوقي (٢٠٠١). **الإدارة التعليمية والمدرسية**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- الحارثي، محمد بن خاتم بن حامد (٢٠٠٩). **المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تفعيل مشروع استراتيجيات التدريس الحديثة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- حسين، خضراء صالح (٢٠٠٢). **أثر الأساليب القيادية للمديرين على مستوى الرضا الوظيفي لمديري التعليم الأساسي بمدينة عدن من منظور النظرية الموقفية لمرسى وبلاشار ونظرية هيزر برج للدافعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن.
- الخوارج، عبد الفتاح (٢٠٠٤). **تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية**. عمان: دار الثقافة للطباعة والنشر.
- ربيع، هادي مشعان (٢٠٠٦). **المدير المدرسي الناجح**. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- سعيد، محمد فؤاد (٢٠٠٩). دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظة غزة وسبل تفعيله. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة غزة، فلسطين.
- الشايح، علي بن صالح (٢٠١١). دور الإدارة المدرسية في تعزيز الانتماء الوطني (دراسة تطبيقية على مدارس منطقة القصيم). **مجلة البحوث الأمنية**، ٢٠ (٥)، ١ - ٣٢.
- الشهراني، سعيد بن ناصر فلاح (١٤٢٧هـ). النمط القيادي لمديري المدارس المتوسطة وعلاقته بأداء المعلمين في منطقة عسير التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.
- الشيخاوي، رقية محمد (٢٠٠٨). **أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.
- الصالحى، سعود بن موسى بن أحمد (٢٠٠٨). **درجة تأثير المشكلات المدرسية على أداء مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الليث**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- طافش، محمد (٢٠٠٤). **الابداع في الاشراف التربوي والإدارة المدرسية**. عمان: دار الفرقان.
- عابدين، محمد عبد القادر (٢٠٠١). **الإدارة المدرسية الحديثة**. عمان: دار الشروق للنشر.
- العاجز، فؤاد؛ البنا، محمد (٢٠٠٤). **الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق**. غزة: دار المقداد للطباعة.
- عبد الخالق، عبد الخالق فؤاد (٢٠٠٩). **الإدارة والتخطيط التربوي**. الدمام: مكتبة المتنبي.
- عبد الجواد، عبد الله (١٩٩٣). **محاضرات في مناهج البحث**. أسيوط: مطابع الليثي.
- عبد الرحمن، سعد (١٩٩٨). **القياس النفسي النظرية والتطبيق**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد السلام، السيد عبد الدائم (٢٠١٣). **مهارات استخدام حزم البرامج الإحصائية في مجال البحوث العلمية**. أبها: مركز محمد لخدمة الطالب.
- عبود، عبد الغني واخرون (٢٠٠٠). **إدارة المدرسة الابتدائية**. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٠). **الإدارة المدرسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عمار، حارص (٢٠١١). **وكيل المدرسة، (المعنى - السمات، المهام والأعمال)**. فلسطين: مكتبة نهر العلم.
- العمارة، محمد حسن (٢٠٠٢). **مبادئ الإدارة المدرسية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الغامدي، عطية بن حسين (٢٠٠٩). **الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية في المناطق النائية بمحافظة المخوة التعليمية وسبل علاجها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

- الغامدي، مني بنت مستور بن علي (٢٠٠٧): الدور القيادي لمشرفة الإدارة المدرسية في إدارة الأزمات بمنطقة عسير (دراسة ميدانية). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.
- الفرح، وجيه (٢٠١٠). *تضاي في الإدارة التربوية والمدرسية والصفية*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- محيلي، علي أحمد عبد الله (٢٠١٠). دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٩ (٢٦)، ٨٨ - ١٠٥.
- مرسي، محمد منير (٢٠٠١). *الإدارة المدرسية الحديثة*. القاهرة: عالم الكتب.
- مساد، عمر حسن (٢٠٠٥). *الإدارة التعليمية*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد (٢٠٠٢). *الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر*. الرياض: دار المريخ للنشر.
- المغيدي، الحسن محمد (٢٠١٣). *الإشراف التربوي الفعال*. جدة: دار الخالدية للنشر والتوزيع.
- هلال، محمد عبد الغني حسن (٢٠١٠). *الإدارة الحديثة (الأسس والمفاهيم)*. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- المراجع الأجنبية:

- Botha, N. (2006). Leader in school-based management: A case study in selected schools. *Journal of Education*, 2 (3), 341- 342.
- Chang, I. (2012). The Effect of Principals Technological Leadership on Teachers Technological Literacy and Teaching Effectiveness in Taiwanese Elementary. *Educational Technology and Society*, 2(15), 328-380.
- Cranston, N.C. (2002). School-based management, leaders and leadership: Change and challenges for principals. *International Studies in Educational Administration*, 30(1), 2-13.
- Dived, H. (2013). *Perceptions of international school heads towards the identification of quality principal candidates*. Unpublished Doctor of Education thesis. Lehigh University.
- Gamago, D. T. & Pang, N. S. (2003). *Leadership and management: Developing essential skills and competencies* Hong Kong. The Chinese University Press.
- Sincar, M. (2013). Challenges School Principals Facing in the Context of Technology Leadership. *Educational Sciences Theory and Practice*, 2(12), 1273-1284.
- Lorentson, I. (2013). *The relationship between school board governance behaviors and student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers. Montana State University.
- Brvenik-Estrella, M. (2013). *School administration leadership style and academic achievement: A case study*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Phoenix.

درجة امتلاك اختصاصي مراكز مصادر التعلم بالمملكة العربية السعودية لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب من وجهة نظرهم

د. عامر بن مترك سياف
أستاذ تقنيات التعليم المساعد
كلية التربية جامعة بيشة

درجة امتلاك اختصاصيي مراكز مصادر التعلم بالمملكة العربية السعودية لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر
الويب من وجهة نظرهم
د. عامر بن مترك سيف

الملخص:

هدف البحث إلى تحديد قائمة المهارات اللازمة لتصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب لدى اختصاصيي مراكز مصادر التعلم، بالمملكة العربية السعودية، ودرجة امتلاكهم لهذه المهارات، وذلك من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، تم تصميم استبانة مكونة من (٦) محاور و(٦٤) عبارة، تم توزيعها على عينة من اختصاصيي مراكز مصادر التعلم، بلغ عددهم (٤٠) اختصاصيًا، وخلص البحث إلى أن درجة امتلاك اختصاصيي مراكز مصادر التعلم لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة على عبارات محاور أداة البحث (٢.٢١). كما تم الخلوص إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠.٠٥) لمتوسطات استجابة اختصاصيي مراكز مصادر التعلم تعزى (لسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية، والمناطق الجغرافية). وقد تضمن البحث عددًا من التوصيات.

الكلمات المفتاحية:

مهارات تصميم المقررات الإلكترونية، اختصاصيي مراكز مصادر التعلم، المقررات الإلكترونية عبر الويب.

**The Degree of Saudi Learning Resources Centers Specialists' Possession of the Skills
Needed for Designing E-Courses Via the Web from their
Point of View**

Abstract

The current research aimed at identifying the skills required by the learning-resources centers' specialists in Saudi Arabia to design online courses via the Web and the availability of skills they have from their point of view. To achieve the research objectives and to answer his questions, the researcher designed a questionnaire consisting of (6) components and (64) items. The questionnaire was distributed to a sample of (40) learning resources centers' specialists. The research concluded with a number of results. The following are the most important: Learning-resources centers' specialists web e-courses design skills are moderately available. The overall average of respondents' responses on the questionnaire's items were (2.21). There were no statistically significant differences on the average response of learning resources centers' specialists at the level of (0.05) attributed to (years of experience, qualification, training courses and geographical areas). Based on these results, some recommendations were suggested.

Keywords: E- Courses Design Skills - Specialists in Learning Resources Centers - On line E- Courses.

مقدمة

شهد العقد الأخير من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين تقدماً هائلاً في مجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وما زال التقدم مستمراً ويتسارع. وقد أدى هذا التقدم إلى وفرة المعلومات في التخصصات جميعها مع سهولة الحصول عليها، كما نتج عنه ظهور مهارات وأساليب وتقنيات وتطبيقات حديثة أصبحت جزءاً لا يتجزأ من حياة المجتمعات العصرية؛ مما ولّد الحاجة الماسة إلى تطوير أساليب التعليم والتعلم ومهاراتها للوصول بالفرد المتعلم إلى اكتساب المعلومات بنفسه، وبرمجتها في صورة إلكترونية؛ لكي يتم الاستفادة من هذه المستحدثات وشبكة الإنترنت وما يتاح خلالها من إمكانيات كبيرة يمكن توظيفها في العملية التعليمية (مُجد، ٢٠١٣).

ومع تزايد الإقبال على تكنولوجيا التعلم الإلكتروني، أصبح تطوير بيئاته علمًا له أسسه وأصوله، ولم يعد تطوير المواد التعليمية لهذا المضمار متروكاً للاجتهادات الشخصية، بل أصبح له معايير ومهارات يلزم تبنيتها (الشاعر، ١٧، ٢٠٠٨). فظهر اتجاه حديث أشبه بهندسة تربوية أخذت تتجلى معالمها بوصفها علمًا يهتم باختيار المادة التعليمية وتحليلها، وتصميمها، وتنظيمها وتطويرها، وتقويمها بما يتفق والخصائص الإدراكية للمتعلم، وهذا هو ما يطلق عليه علم "التصميم التعليمي".

والتصميم التعليمي هو ذلك العلم الذي يتم من خلاله الربط بين نظريات التعليم والتعلم وبين تطبيقاتها في الواقع والذي من خلاله يتم تكوين حلقة اتصال بين النظريات التربوية وبين التكنولوجيا الحديثة (الهادي، ٩٩، ٢٠٠٥). وقد اعتمدت المؤسسات التعليمية التي تبنت منظومة التعلم الإلكتروني عملية تصميم المقررات الإلكترونية ونشرها على الإنترنت؛ وذلك لتسهيل دراسة المتعلم لها دون الحضور، فالمقرر الإلكتروني متاح طوال ساعات اليوم حيث يستطيع الطالب الدخول إليه في أي وقتٍ ومن أي مكان (سالم وزميله، ٣٥٧، ٢٠٠٣)، ويتم تصميم المقررات الإلكترونية من قبل فريق متجانس مكون من عدة أعضاء.

ولاختصاصي مراكز مصادر التعلم دور مهم في هذا الصدد باعتبارهم أحد أهم أعضاء فريق تصميم المقررات الإلكترونية، وذلك لتطور أدواره وفقاً للمستجدات التي تمر بها العملية التعليمية، فيظهر دور اختصاصي مركز مصادر التعلم لتنفيذ عديد من المهام في مجال القيادة والتخطيط والتصميم والإدارة والتقويم من أجل تحقيق الكفاءة المرجوة. ومن هنا وجب الأخذ في الاعتبار كيفية إعداد هذا الاختصاصي من خلال إكسابه المهارات الفنية والتعليمية والإدارية التي تؤهله للقيام بأعماله المختلفة ووظائف المركز المتنوعة التي تشمل: تزويد مجموعات وإتاحتها وتنظيمها وتقديم خدمات، واستخدام التقنية فيها.

ويشير العمران (٢٠٠٨، ٥٣) إلى أن اختصاصي مراكز مصادر التعلم يعد شريكاً تعليمياً في المدرسة من خلال اشتراكه مع المعلمين وغيرهم من ذوي العلاقة في تحديد الروابط بين احتياجات المتعلمين المعلوماتية ومحتوى المنهج ومصادر المعلومات الإلكترونية، ويقوم اختصاصي مراكز مصادر التعلم من خلال عمله مع أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم بدور قيادي في تطوير السياسات، والممارسات، والمناهج التي توجه الطلاب إلى تطوير مدى كامل من القدرات المعلوماتية والاتصالية، ويعمل بشكلٍ وثيق من خلال التزامه بالعملية التعاونية مع كل فرد من المعلمين في تصميم المهام التعليمية وتقويمها، وفي تحقيق التكامل بين القدرات المعلوماتية والاتصالية لمقابلة المعايير الخاصة بالمحتوى التعليمي.

ويفضل دومًا إكساب الاختصاصي المهارات والقدرات التي تؤهله لدعم المقررات الدراسية الإلكترونية وفهم عملية التعليم والتعلم وطرق التدريس والمناهج وسلوكيات المتعلمين خلال المراحل الدراسية المختلفة والإلمام بعلم نفس النمو والتربوي.

كما أكدت عدة دراسات ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد القائمين على التعلم في ظل نظام التعلم الإلكتروني، ومنهم اختصاصي مراكز مصادر التعلم، حيث أوصت دراسة دالاس جارد (Dalsgaard, 2005) بالتركيز على تصميم التكنولوجيا التي تدعم المقرر الإلكتروني، كما يجب أن يوجه التصميم تركيزه بعيدًا عن تنظيم المحتوى ومتجهًا إلى تصميم الأنشطة، وفي السياق ذاته أوصت دراسة بدوي (٢٠١١، ٩) على ضرورة الاستمرار في تدريب اختصاصي مركز مصادر التعلم في أثناء الخدمة على استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم وطرق تصميمها.

مشكلة البحث:

إن التغيرات السريعة في مجال تكنولوجيا التعليم، دعت إلى تبني المقررات الإلكترونية بديلًا مثيرًا عن المقررات التقليدية؛ وذلك لتمييزها بدرجة كبيرة من المرونة، والكفاءة. وتعتمد على الجهود التي يبذلها المتعلم في تعليم نفسه ذاتيًا أو بمشاركة زملائه من خلال التعليم التعاوني.

وبالرغم من أهمية هذا النوع من المقررات؛ فقد لوحظ أن الأبحاث والدراسات التي تناولت تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب في البيئة السعودية قليلة. ومن منطلق توصيات الدراسات العلمية كدراسة أبو شاويش (٢٠١٣)، ودراسة القحطاني وآخرون (٢٠١٥)، ودراسة سيمس (Sims, 2015) التي أوصت بضرورة تحويل المقررات التعليمية التقليدية إلى مقررات إلكترونية، والسعي الدائم لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى العاملين في الميدان التعليمي.

ولما كان الباحث مقدمًا لمقررات في برنامج اختصاصي مراكز مصادر التعلم بوزارة التعليم على مستوى المملكة العربية السعودية، استنتج اعتماد كثير من مقررات البرنامج على التصميم التعليمي، وبالاطلاع على نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة في مجال تنمية مهارات اختصاصي مراكز مصادر التعلم، لم يجد الباحث - في حدود علمه - دراسة تقوم على حصر مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب ومدى توافرها لدى اختصاصي مراكز مصادر التعلم. ومن هنا نبعت مشكلة البحث.

أهداف البحث:

- تحديد قائمة المهارات اللازمة لتصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب.
- التعرف إلى درجة امتلاك اختصاصي مراكز مصادر التعلم بالملكة العربية السعودية لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب من وجهة نظرهم.
- الكشف عما إذا كانت استجابات اختصاصي مراكز مصادر التعلم بالملكة العربية السعودية تختلف باختلاف متغيرات: (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، ودراسة مقرر التصميم التعليمي من قبل، ودورات تدريبية في مجال التصميم التعليمي).
- الكشف عما إذا كانت استجابات اختصاصي مراكز مصادر التعلم تختلف باختلاف متغير (القطاع الجغرافي) بالملكة العربية السعودية.

أسئلة البحث

حاول البحث الاجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما المهارات اللازمة لتصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب؟
٢. ما درجة امتلاك اختصاصي مراكز مصادر التعلم في المملكة العربية السعودية لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب من وجهة نظرهم؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابة اختصاصي مراكز مصادر التعلم تعزى إلى متغيرات: سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ودراسة مقرر التصميم التعليمي من قبل، ودورات تدريبية في مجال التصميم التعليمي؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابة اختصاصي مراكز مصادر التعلم تعزى إلى القطاع الجغرافي بالملكة العربية السعودية؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية عبر الويب، وضرورة إتقان مهاراته. فالبحث الحالي يساهم في معرفة الوضع الراهن لدرجة امتلاك اختصاصي مراكز مصادر العلم بالملكة العربية السعودية لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب.

قد تلفت نتائج البحث وتوصياته نظر المسؤولين بوزارة التعليم إلى أهمية تخطيط برامج تدريبية لاختصاصي مراكز مصادر التعلم وتطويرها لتنمية مهاراتهم في تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب في أثناء الخدمة، وكذلك تطوير برامج إعداد العاملين في التعليم بكليات التربية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على بناء قائمة بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب بالاستفادة من المصادر المختلفة وعرضها على مجموعة من الأساتذة والخبراء المتخصصين في المجال لإبداء الرأي وتنقيح القائمة.

الحدود المكانية والزمانية: تم تطبيق البحث على اختصاصي مراكز مصادر التعلم الدارسين ببرامج اختصاصي مراكز مصادر التعلم بكلية التربية، جامعة بيشة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (١٤٣٥ / ١٤٣٦هـ).

مصطلحات البحث:

حدّد الباحث التعريفات الإجرائية التالية لمصطلحات الدراسة:

اختصاصي مراكز مصادر التعلم: المتدربون المسجلون في دورة اختصاصي مراكز مصادر التعلم في الفصل الدراسي الثاني للعام (١٤٣٦/٣٥هـ) في قسم تقنيات التعليم بجامعة بيشة والبالغ عددهم (٤٠).

مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب: يقصد بها مجموعة الإجراءات النظرية والتطبيقية التي يجب أن يمتلكها اختصاصي مركز مصادر التعلم بالملكة العربية السعودية من أجل مساعدته على إتقان تصميم المقرر الإلكتروني القائم على الويب.

المقرر الإلكتروني عبر الويب: مقرر قائم على التكاملية بين المادة التعليمية وتكنولوجيا التعليم الإلكتروني، ويقدم في صورة رقمية عبر الإنترنت، ويوفر للمتعلمين أدوات الإبحار والتفاعل بشكلٍ متزامن أو غير متزامن مع أقرانهم أو مع معلمهم أو مع المحتوى ذاته.

أدبيات البحث:

أ- الإطار النظري:

المقررات الإلكترونية عبر الويب:

تعد المقررات الإلكترونية عنصرًا رئيسًا في منظمة التعلم الإلكتروني؛ فهي تحتوي على الرسالة المراد نقلها للمتعلمين؛ لذا فإن عملية تصميمها يجب أن تتم في ضوء المبادئ العلمية، وتعتمد على مصادر مختلفة، كنظريات التعلم التي فسرت عملية التعلم وكيفية حدوثها، ووضعت مبادئ يمكن تطبيقها عند تصميم المواد التعليمية المختلفة وكذلك نتائج الدراسات والبحوث السابقة، كما يعتمد علم تكنولوجيا التعليم على النظرية والتطبيق في تصميم المواد التعليمية وتطويرها واستخدامها وتقويمها؛ لكي تكون أداة فعالة في تحقيق أهدافها (إسماعيل، ١٥، ٢٠٠٩).

وتعددت المسميات حول هذا المفهوم، فهناك من يسميها المقررات الإلكترونية، أو المقررات المعتمدة على الإنترنت، أو المقررات القائمة على الويب، أو المقررات المعتمدة على الحاسب، أو المقررات المدججة. فخلطت هذه المسميات بين المفاهيم العلمية التي صممت هذه المقررات من أجلها، فجد هالة إبراهيم وزميلها (٢٠١٢، ١١) يعرفان المقرر الإلكتروني أنه ذلك المقرر الذي يستخدم في تصميمه أنشطة ومواد تعليمية تعتمد على الحاسوب وهو محتوى غني بمكونات الوسائط المتعددة التفاعلية سواء في صورة برمجيات معتمدة أم غير معتمدة على شبكة محلية أو شبكة الإنترنت، ويتكون المقرر الإلكتروني من مجموعة من الأدوات التي تمكن الطالب من التواصل مع أستاذ المقرر ومع زملائه الطلاب. ويتفق معهما أبو خطوة (٢٠١٠، ٧) حيث عرّف المقرر الإلكتروني أنه مادة تعليمية إلكترونية متعددة الوسائط، تقدم من خلال الحاسوب، وشبكة الإنترنت، مع توفير التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين المتعلمين، وكل من المحتوى، وأقرانهم، ومعلميهم.

في حين يعرف الصعدي (٢٠٠٩، ٢٤) المقرر الإلكتروني أنه المقرر الذي يتم نشره على الإنترنت، ويتفاعل فيه الطلاب مع بعضهم البعض ومع المدرس، باستخدام أدوات التفاعل عبر الإنترنت، حيث يستطيع الطلاب دراسة المقرر في أي وقتٍ خلال اليوم وفي أي مكان بصورة تناسب مع احتياجاتهم.

ويمكن النظر إلى المقرر الإلكتروني أنه مقرر تعليمي يصمم وينتج وينشر إلكترونياً ثم يدار من خلال الإنترنت بإحدى نظم أو منصات إدارة المقررات الإلكترونية، ويحتوي المقرر على الوسائط المتعددة التفاعلية الفائقة (الصور، والنصوص، والفيديو، والصور المتحركة) الهادفة والمناسبة، كما يتضمن المقرر أدوات الملاحظة والوصول لتسهيل التواصل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم والمتعلم، ويحتوي أيضاً على أسئلة وقاعدة بيانات من أجل التقويم والتغذية الراجعة (أبو شاويش، ٢٠١٣، ٤١).

وأما البائع (١٤٣٤، ١٧٧) فقد أفرد للمقرر الإلكتروني عبر الويب تعريفاً مستقلاً بيّن فيه أنه مجموعة الخبرات التعليمية القائمة على أسس علمية وتربوية وفنية تقدم في صورة رقمية عبر الإنترنت. ويتوافر فيه أنماط التفاعل التعليمي والاجتماعي لتتيح للمتعلمين الحصول على خبرات متنوعة في أي مكانٍ وزمان.

وباستقراء التعريفات السابقة، يتضح أن المقررات الإلكترونية تتنوع حسب نوع الوسيط الناقل لمحتواها، وأيضاً حسب الهدف المحدد لاستخدامها، أو حسب أنماط التفاعلات فيها، والأنشطة المتبعة داخلها، ويخلط الباحثون كثيراً في تحديد نوع المقرر الإلكتروني المطلوب. واتفق كل من سعادة والسرطاوي (٢٠٠٣، ٢٠٥) والفار وشاهين (٢٠٠١، ٤٢) على أن المقررات الإلكترونية يمكن تقسيمها إلى نوعين:

١. مقررات إلكترونية غير معتمدة على الإنترنت: وهي أكثر الأنواع شيوعاً، وتقدم على أقراص مدمجة بها الدروس التعليمية للمتعلم مباشرة، ويمكن تصميمها وفقاً لميول المتعلم المستهدف وقدرته، ويحدث فيها التفاعل بين المتعلم والبرمجية التعليمية، ويتعلم المتعلم وفق أسلوب التعلم الذي تقدمه بها، ويعتمد عليه المتعلم في تعلمه، ولا تحتاج من المعلم إلا مهارة حاسوبية قليلة.

٢. مقررات إلكترونية معتمدة على الإنترنت: وهي مقررات تُصمم وتنشر على الإنترنت، وتعتمد في تكوينها على مكونات الوسائط المتعددة ذات الأشكال المختلفة من: نصوص خاصة بالمقرر، وصور متحركة، ومحاكاة ومجموعات صوتية ومرئية، ووصلات داخلية وخارجية، بشرط أن يكون المحتوى المقدم متوافقاً مع الأسس الفلسفية والنفسية والتكنولوجية التي تتيح للمتعلمين دخول هذه المواقع لدراسة المادة العلمية. وستبحث الدراسة الحالية مهارات تصميم النوع الثاني من المقررات الإلكترونية.

وتأسيساً على ما سبق يعرف الباحث المقرر الإلكتروني عبر الويب أنه: مقرر قائم على التكاملية بين المادة التعليمية وتكنولوجيا التعليم الإلكتروني، وتقدم في صورة رقمية عبر الإنترنت، وتوفر للمتعلمين أدوات الإبحار والتفاعل سواءً بشكل متزامن أم غير متزامن مع أقرانهم أو مع معلمهم أو مع المحتوى ذاته. وتمتاز المقررات الإلكترونية عبر الويب بسهولة التعامل مع المقرر في أي وقت وأي مكان، مع إمكانية دراسة المقرر والاطلاع عليه عدة مرات، وتقضي على بعض المشكلات النفسية لدى بعض المتعلمين مثل: الخجل والانطواء وتشجعهم على محادثة معلمهم وأقرانهم بجرأة وشجاعة، وتقدم المحتوى بأشكال مختلفة مدعّم بالوسائط المتعددة، وإمكانية تطوير المحتوى بيسر وسهولة، والاستفادة من الخدمات لاستضافة أستاذ أو عالم من أي مكان في العالم، وعرض التجارب العملية مثل العمليات الطبية والتجارب المعملية وغيرها بشكل متزامن أو غير متزامن، والتفاعل بين الطالب والمادة العلمية وبينه وبين المعلم وبين الطلاب أنفسهم، وتتيح الفرصة للمتعلمين للاتصال بكم هائل من المعلومات، وتتصف بالمرونة وتقدم فرصاً للإثراء والمراجعة، ويستطيع المعلم من خلالها استخدام طرق تدريس متعددة، إضافة إلى ما سبق يسهل على المعلم عملية تصحيح الاختبارات والواجبات، وتقدم له إحصائيات عن مدى تحصيل الطلاب وتقدمهم أفراداً ومجموعات، ويستطيع أولياء أمور الطلاب أن يطلعوا على المادة العلمية المقدمة في المقرر الإلكتروني وعلى نتائج أبنائهم أولاً بأول.

أما من ناحية مكونات المقررات الإلكترونية المعتمدة على الويب في أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMS) وفي غيرها، فبالرغم من اختلاف الشركات المنتجة لها، فإنها غالباً ما تتشابه في إمكاناتها، وبعمامة يمكن تعدادها كما ذكرت الثميري (٢٠١٤) في النقاط التالية:

١. الصفحة الرئيسية للمقرر Course homepage: غلاف الكتاب، وهي نقطة الانطلاق إلى بقية أجزاء المقرر، و بها مجموعة من الأزرار التي تشير إلى محتويات المقرر وأدواته، ويمكن الضغط عليها لتصفح المقرر وأجزائه.

٢. أدوات المقرر Course tools: وتستخدم للتواصل بين المعلم والطلاب أفراداً ومجموعة أو الطلاب مع بعضهم البعض.

٣. التقويم الدراسي Calendar: تقويم شهري يمكن استخدامه لتحديد مواعيد الاختبارات والتسجيل والاجتماعات ومواعيد تسليم الواجبات وما إلى ذلك.

٤. صفحة المعلم: الساعات المكتتية وعناوين البريد الإلكتروني ونبذة عنه.

٥. لوحة الإعلانات Announcements: وفيها يضع المعلم رسائل مكتوبة للطلاب تتعلق بالمقرر. مثل مواعيد الاختبارات.
٦. لوحة النقاش Discussion board: للنقاشات بين المعلم والطلاب، أو الطلاب فيما بينهم.
٧. غرفة الحوار Chat room: التواصل بين المعلم والطالب، أو بين طالب وطالب.
٨. معلومات خاصة بالمقرر: الموضوعات التي سيدرسها الطلاب في المقرر، والمتطلبات السابقة، وطريقة التقويم، والمواد التعليمية الخاصة بالمقرر.
٩. محتوى المقرر أي الوثائق الخاصة بالمقرر Course documents: المادة العلمية (نص مكتوب يصاحبه وسائط متعددة) بما فيها من واجبات ومحاضرات وتعليمات وقائمة بالمصطلحات ومذكرات غيرها. ويرفق معها الوثائق والمذكرات والصور والوسائط.
١٠. قائمة المراجع الإلكترونية (الروابط الخارجية والمصادر) External links and resources : وتتكون من مواقع إنترنت ذات صلة بالمقرر.
١١. صندوق الواجبات Homework drop box: حيث يرفق الطلاب واجباتهم، أو يطلعون على الاختبارات الخاصة بالمقرر.
١٢. أداة إعداد الاختبارات: هنا يقوم المعلم بإعداد الاختبارات (إعداد الأسئلة).
١٣. أدوات التقييم: هنا يقوم المعلم بتحديث الاختبارات والاستبانات التي صممها وتعديلها ومعاينتها باستخدام آلية إعداد الاختبارات.
١٤. سجل الدرجات grade book: يطلع الطلاب على نتائجهم ودرجاتهم.
١٥. السجل الإحصائي للمقرر Course statistics: ويشتمل على إحصائيات عن استخدام الطلاب لمكونات المقرر والصفحات التي زارها الطلاب بكثرة والوصلات التي يستخدمونها، وأوقات استخدام الطلاب للموقع.
١٦. مركز البريد الإلكتروني E-mail center: الرسائل الخاصة والمرفات إلى المعلم أو أحد الزملاء أو لمجموعة من الزملاء.
١٧. الملفات المشتركة: حيث يستطيع الطالب تحميل الوثائق والصور وأوراق العمل.
١٨. صفحة المذكرات: يستطيع الطالب تسجيل الملاحظات و الأفكار.
١٩. الصفحات الشخصية للمعلم والطلاب Homepages: صفحة شخصية يضع فيها صورته ومعلومات عن نفسه.
٢٠. المدونات blogs: مذكرات وآراء وتعليقات على أحداث أو موضوعات معينة تدون على الانترنت، ويتم تحديثها باستمرار، وتتاح الفرصة للجمهور والطلاب لقراءتها والتفاعل معها والتعليق عليها.
٢١. الاجتماعات المرئية videoconferencing: التواصل الحي المباشر عبر الصوت والصورة.
٢٢. الدليل الإرشادي الإلكتروني Technical Support Manual: وصف مفصل لمكونات المقرر الإلكتروني ودليل إرشادي لطريقة استخدام المقرر.
٢٣. لوحة التحكم Control Panel: وتحتوي أدوات التحكم على جميع أدوات التحرير اللازمة لتحديد التفاصيل الدقيقة التي يتكون منها المقرر.



شكل (١): صورة لواجهة أحد المقررات الإلكترونية في نظام (Blackboard)

تصميم المقررات الإلكترونية:

ويطلق على عمليات الوصف والتحليل التي تتم لدراسة متطلبات التعلم بالتصميم التعليمي Instructional Design ويعرف كذلك بـ Instructional system Design: وهو عملية منطقية تتناول الاجراءات اللازمة لتنظيم التعليم وتطويره وتنفيذه وتقويمه بما يتفق مع الخصائص الإدراكية للمتعلم (عبد السميع وآخرون، ٢٠٠٤، ٣٢). ويُعرف عزمي (٢٠٠٨، ٢٢٣) تصميم التعليم Instructional Design أنه مدخل منظومي لتطوير التعليم المقدم مباشرة أو عبر وسيط، وهو يشتمل على: المحتوى، والأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها، وكيفية تقييم هذه الأهداف، واختيار استراتيجيات التعليم والتعلم وفقاً للأهداف التعليمية، والتغذية الراجعة لكل من الطالب والمعلم التي تعمل على تحديد الدرجة التي تم بها تحقيق الأهداف. ويتفق معه الباحث في هذا التعريف في الدراسة الحالية. استعان مصممو التعليم بـ "تكنولوجيا التعليم" للانطلاق منها بوصفها قاعدة نظرية لتطوير التعليم. حيث يشكل الإطار النظري النموذجي الذي لو اتبع فإنه سيسهل تفعيل العملية التعليمية بمهامها المختلفة مثل: نقل المعرفة واكتساب المهارات، وجودة الموقف التعليمي.

وتكمن أهمية التصميم التعليمي في أنه جسر يصل بين العلوم النظرية والعلوم التطبيقية (استخدام التكنولوجيا والتقنية في علم التعلم) وفي هذا العصر الذي قفزت فيه التقنية وباتت الفجوة تتسع بين النظريات التربوية والتعليمية تأتي الحاجة للعناية بتصميم التعليم لتحويل التعليم من الإطار النظري القائم على التذكر والحفظ فقط إلى الشكل التطبيقي التي يلتمس فيه المتعلمون من أنفسهم الفاعلية في تطبيق ما تعلموه في حياتهم.

وقد شهد العالم في السنوات الأخيرة مولد عديد من نظريات تصميم التعليم ونماذجه وقد اختلفت هذه النظريات والنماذج حول الآليات والإجراءات المقترحة لتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التصميم.

إن أغلب نماذج التصميم التعليمي تعتمد في إنشائها على النموذج العام (ADDIE)، هذا الاختصار يعزى إلى الحروف الأولى من المصطلحات التي تشكل المراحل الخمسة التي يتألف منها النموذج وهي:

١. التحليل Analysis

٢. التصميم Design

٣. التطوير Development

٤. التنفيذ Implementation

٥. التقويم Evaluation

ويشير لال (١٤٢٩، ٣٠٠) إلى أن معظم الأدبيات اتفقت على إمكانية إتباع أي نموذج من نماذج التصميم التعليمي في تحليل البرامج الإلكترونية التعليمية والتدريبية وتصميمها.

ويستعرض الصالح (٢٠٠٥، ١٠١) العملية المنظمة لتصميم التعليم الإلكتروني من خلال المراحل الخمسة في النموذج العام (ADDIE):

١- مرحلة التحليل (Analysis Phase):

وتتضمن هذه المرحلة المهام التالية:

- تعريف المقرر (Course Definition) توضيح اسم المقرر ومجاله، وموضوعاته ومتطلباته السابقة.
- تعرف أهداف المقرر (Goals Definition) وصف ما سيكون المتعلمون قادرين على عمله بعد انتهاء دراسة المقرر.
- تعريف الجمهور المستفيد (Audience Definition) تحديد خصائص الجمهور في ثلاثة جوانب:
 - معرفة القدرات الاستعدادية لأفراد الجمهور المستهدف.
 - معرفة مستوى المهارات الحاسوبية لدى أفراد الجمهور المستهدف.
 - معرفة اتجاهات أفراد الجمهور المستهدف نحو التعلم الإلكتروني عن بعد.
- تعريف بيئة التعلم (Environment Definition) تحديد ما إذا كان المتعلمون سيدرسون في مراكز مجهزة بالتقنيات المطلوبة؟ أو في منازلهم باستخدام أجهزة؟ الخاصة؟
- تعريف البنية التقنية (Infrastructure Definition) تحديد نظم التشغيل والشبكة الحاسوبية ونوع المتصفح.
- اختيار نظام التعليم الإلكتروني (Delivery System) تحديد طريقة توصيل التعليم الإلكتروني عن بعد للمتعلمين.
- تحديد معايير ضمان الجودة (Quality Assurance) إخضاع عملية تصميم منتجات التعلم عن بعد لمعايير الجودة وتطويرها في فئات خاصة بالتصميم والمحتوى والتفاعل والاختبارات والتقنيات المستخدمة والدعم.

٢- مرحلة التصميم (Design Phase): تعد هذه المرحلة خارطة طريق (Road Map) بمواصفات برنامج التعلم الإلكتروني المراد إنتاجه، ويتطلب بناء المقرر الإلكتروني عددًا من المهام يمكن تنظيمها في وثائق تخطيط (Planning Documents) تشمل العناصر التالية:

أ. وثيقة التصميم (Design Documents) وتتضمن هذه الوثيقة العناصر التالية:

- تحديد بنية المحتوى (Content Structure) من مفاهيم وحقائق ومبادئ وإجراءات ومهارات.
- اختيار التسلسل الأفضل للمحتوى ونشاطاته بناءً على خصائص المتعلمين والعلاقة بين المفاهيم المكونة للمحتوى.
- صياغة أهداف الأداء بصورة قابلة للقياس.
- تحديد الاستراتيجية التعليمية: تحديد أسلوب التعليم والتعلم، وتحديد هل هو التدريس المباشر المعتمد على المدرسة السلوكية، وفيه تقدم المعلومات للمتعلم فيتفاعل معها ثم يحصل على التغذية الراجعة؟ أم تدريس غير مباشر يعتمد على المدرسة البنائية (Constructivism) وفيه تقدم نشاطات التعلم من خلال عديدٍ من الأساليب مثل أسلوب حل المشكلات والتعلم التعاوني.

- تحديد استراتيجيات ما قبل التدريس مثل الأسئلة القبليّة والمنظمات التمهيدية (Advance Organizer) التي تربط بين الخبرة السابقة للمتعلم بالخبرة الجديدة والمنظمات البصرية (Graphic Organizer).
 - تصميم خارطة الإبحار في المقرر.
 - تحديد أنماط لتفاعلات بين المتعلم والمعلم.
 - تحديد أساليب التقويم.
 - ب. وثيقة مخططات المسار (Flowchart): وهي خرائط تفصيلية لطريقة تنظيم المقرر، وتتطلب هذه المخططات تحليل أهداف التعلم ومكونات المحتوى.
 - ج. وثيقة السيناريو: تسلسل درس أو وحدة معينة، يوضح نشاطات المتعلم ووقت إنجازها.
 - د. وثيقة النص الفني (Script) وصف للصوت والصورة المستخدمين في المقرر الإلكتروني.
 - ٣- مرحلة التطوير (Development Phase): في هذه المرحلة يتم تحويل مواصفات التصميم إلى محتوى إلكتروني حيث يتم تأليف مواد المقرر وبرمجتها وإنتاجها، وبيئة الإبحار، وينفذ في هذه المرحلة التقويم التكويني لاتخاذ قرارات التعديل والتنقيح بناءً على نتائج الاختبار والتعرف إلى مدى صلاحية المنتج للاستخدام وكفاءته وفاعليته واتسامه بالمرونة ورضا المستخدم.
 - ٤- مرحلة التنفيذ (Implementation Phase): تجريب المقرر الإلكتروني مع عدد معين من المتعلمين في بيئة التعلم الفعلية، وتقوم فاعلية المنتج واتجاهات المتعلمين نحوه، وجمع بيانات التقويم الإجمالي وتوفير آلية لإدارة التغيير (Management Change) بهدف نشر التعلم الإلكتروني عن بعد وتثبيته في بنية المؤسسة.
 - ٥- مرحلة التقويم (Evaluation Phase): يتم تحليل بيانات التقويم الإجمالي التي تم جمعها في المرحلة السابقة حول جودة المنتج وفاعليته وكفاءته، واتخاذ القرارات المناسبة لتحديثه، والاستفادة من نتائج التقويم عند تصميم البرامج المستقبلية.
- ونظرًا لأن التعلم القائم على الويب اتجاه حديث نسبيًا، فإن هناك عددًا من المحاولات من قبل مصممي التعليم لتصميم نماذج تعليمية فعالة عبر الإنترنت، وبالتالي فإن ما يوجد من نماذج تصميم تعليمي أو تصورات للتعلم القائم على الويب هي محاولات طبقت فيها بعض نماذج التصميم التعليمي المستخدمة في التعليم التقليدي، مع تطوير بعضها بما يتناسب مع بيئة التعلم القائم على الإنترنت، والأخذ في الاعتبار خصائص تلك البيئة التي تميزها عن بيئة التعليم التقليدي. ومن هذه النماذج نموذج ريان وآخرون (٢٠٠٠، ٤٣)، ونموذج جوليف وآخرون (٢٠٠١، ٦٢)، ونموذج إسماعيل (٢٠٠١، ١٤٢)، ونموذج الفار (٢٠٠٢، ١٨)، ونموذج صالح (٢٠٠٣، ١١٢)، ونموذج جودت (٢٠٠٣، ١١٢)، ونموذج الموسى والمبارك (٢٠٠٥، ١٥٤)، ونموذج الهادي (٢٠٠٥، ١٢٩).
- وقد اقترح البائع (٢٠٠٧) الاستفادة من النماذج السابقة في الخروج بنموذج تطبيقي للتصميم التعليمي عبر الويب، في محاولة لجمع ما يتميز به كل نموذج، وتلافي ما بها من عيوب، ويتكون هذا النموذج من ست مراحل رئيسية، هي: التحليل، والتصميم، والإنتاج، والتجريب، والعرض، والتقويم على النحو التالي:



شكل (٢): نموذج البائع لتصميم المقررات عبر الويب

مما سبق فإن مفهوم تصميم المقرر الإلكتروني يتضمن وضوح للأهداف التربوية للمقرر، وتحديد حاجات المتعلمين، وتوفير بيئة إلكترونية غنية بالمصادر يسهل الوصول إليها، وقابلة للتطوير والتحديث باستمرار. مع وجود الممارس التربوي الذي يصنع الفرق ما بين المقرر الورقي والمقرر الإلكتروني لجعل عملية اكتساب المعرفة فعالة وجذابة. يقوم بتصميم المقررات الإلكترونية خبير لديه دراية في التعامل مع البرامج التعليمية والإلكترونية يسمى بالمصمم التعليمي، وقد يغيب عنه خارطة التدفق أو الأسس العلمية التي يخطط لتصميم المقرر الإلكتروني وفقها ويطلق عليها "معايير تصميم المقررات الإلكترونية".

ظهرت معايير تصميم المقررات الإلكترونية نتيجة للمشكلات التي طرأت مع تطور التعلم الإلكتروني التي تتمثل في عدم وجود نمطية ومعيارية في الحكم على جودة المقررات الإلكترونية، ومن ثم عدم القدرة في الحكم على أفضل الممارسات التي يمكن تقديمها بوصفها نموذجًا يحتذى به في بيئة التعلم الإلكتروني (القحطاني وآخرون، ٢٠١٥، ٩٢).

وتعد معايير جودة تصميم المقررات الإلكترونية لبرنامج الكوالتي ماترز (The Quality Matters Program) من أبرز وسائل تقويم المقررات الإلكترونية وضمان الجودة في التعلم الإلكتروني من حيث تزايد الاعتراف بها سواء على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية أم خارجها حتى أصبحت الآن أكثر المعايير استخدامًا في مجال تقييم جودة تصميم المقررات الإلكترونية.

وقد نال البرنامج ككل والمعايير المنبثقة عنه عديدًا من الجوائز منها: جائزة أفضل البرامج للقرن الواحد والعشرين من منظمة التعليم عن بعد الأمريكية، ومع نهاية عام (٢٠١٣م) وصل عدد المؤسسات التعليمية المنضمة للبرنامج (٧٥٠) مؤسسة ما بين جامعات كبرى وكليات مستقلة ومدارس ومنظمات أكاديمية من داخل الولايات المتحدة وخارجها، ومن الدول العربية المنضمة للبرنامج المملكة العربية السعودية من خلال ثلاث مؤسسات أكاديمية كبرى هي: جامعة الملك خالد، والجامعة السعودية الإلكترونية، وجامعة الدمام (QM Site, 2013). وجامعة بيشة بعد انفصالها بوصفها جامعة مستقلة بعد أن كانت فرعًا لجامعة الملك خالد.

اختصاصي مراكز مصادر التعلم:

يستخدم مصطلح "مركز مصادر التعلم" للتعبير عن بيئة تعليمية تحوي أنواعًا متعددة من مصادر المعلومات، يتعامل معها المتعلم وتتيح له فرصة اكتساب المهارات والخبرات وإثراء معارفه عن طرق التعليم الذاتي والجماعي. ويعرف مركز مصادر التعلم أنه موقع في المدرسة يقدم خدماته لمعلمي المدرسة وطلابها وإداريها وغيرهم، وتشمل هذه الخدمات توفير مصادر تعليم وتعلم متنوعة مطبوعة وغير مطبوعة وإلكترونية، وإتاحة للشبكة المعلوماتية، إضافة إلى خدمات أخرى مثل: إنتاج مصادر التعلم والتدريب المهني وغيرها، من خلال تسهيلات مجهزة وعمليات ومعلومات أو مهام محددة، واختصاصي مؤهل يهدف ببيئة تعليمية غنية بالمصادر المتعددة، وتوظيف أساليب التعليم والتعلم الحديثة المعتمدة على دمج تقنية المعلومات والاتصال في العملية التعليمية (الصالح وآخرون، ٢٠٠٣، ٤٩).

ومع ظهور مصطلح مركز مصادر التعلم تعددت مسميات العاملين به: ففي بريطانيا يسمى أمين المكتبة المدرسية school librarian ويكون حاصلاً على درجة علمية في مجال المكتبات، وفي استراليا يسمى بـ teacher librarian وهو في الأساس معلم بالمدرسة، ويعمل في ساعات معينة في مكتبة المدرسة، وشاع في الولايات المتحدة الأمريكية لفظ school media specialist اختصاصي وسائل المكتبة أو media specialist اختصاصي الوسائل بحيث يكون معداً ومؤهلاً في مجال الوسائل التعليمية وعمله اختصاصياً للمركز وهناك مسمى school library media specialist اختصاصي مراكز مصادر التعلم المدرسية وهو المسؤول عن مراكز مصادر التعلم وإدارة العمل بها (سلامة، ٢٠٠٦، ٢٩).

ومراكز مصادر التعلم لا تجعل دور اختصاصي مركز مصادر التعلم دورًا تقليدياً في وظيفته، كما هو الحال في مراكز الوسائل السمعية البصرية التي تنحصر وظيفة الاختصاصي فيها غالباً في بعض النواحي الفنية مثل توفير أجهزة الوسائل وتشغيلها وصيانتها. وإنما تقدم - إضافة إلى ذلك - خدمات مهمة في مجال التطوير التعليمي كالاستشارة والتقويم وتصميم المواد التعليمية، وتمثل مصادرها حاجات مباشرة للمنهج المدرسي في مرحلة تعليمية معينة (الصالح، ١٩٩٦).

ولاختصاصي مراكز مصادر التعلم عدة مهام يجب عليه القيام بها كي تتحقق أهداف المركز؛ ولذلك يجب أن تعد برامج تدريب اختصاصي مراكز مصادر التعلم في أثناء الخدمة لأداء مهامهم على الوجه المطلوب، ولاختصاصي مراكز

مصادر التعلم دورٌ أساسي في توجيه الطلاب داخل مركز مصادر التعلم إلى الوسائل والمواد التعليمية التي تناسبهم، وقد ذكرت عديداً من الدراسات مهام اختصاصي مراكز مصادر التعلم وأدوارهم داخل مركز مصادر التعلم. ومنها ما ذكره (بدر الصالح وآخرون، ٢٠٠٣) ودراسة ساي كانيك (Saykanic, 1999) وهي على النحو التالي:

- اختيار مصادر التعلم الحديثة والإلكترونية المتنوعة وتيسير الوصول إليها.
 - توظيف استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات في العملية التعليمية.
 - متابعة المستجدات في مجال تقنية التعلم والمعلومات.
 - التعاون مع المعلمين في ترجمة أهداف المواد الدراسية إلى نشاطات تعليمية معتمدة على المصادر المتعددة.
 - مساعدة المعلمين والمتعلمين في الوصول إلى المعلومات والتأكيد من صحتها ودقتها
 - تحفيز الوعي بالقضايا المعلوماتية.
 - تقويم المهارات المعلوماتية لدى الطلاب والمعلمين.
 - توفر برامج تدريبية مختلفة لمقابلة حاجات المعلمين.
 - تشجيع المعلمين على استكشاف طرق وتقنيات جديدة في التعليم.
 - مساعدة المعلمين في استخدام التقنيات الحديثة.
 - تشغيل الشبكة الحاسوبية للمركز وإدارتها.
 - تقديم توجيهات للمعلمين والمتعلمين حول استخدام التقنية لإنتاج مواد تخدم أهداف المنهج المدرسي.
 - تقديم استشارات تعليمية متنوعة في مجال اختيار التقنيات التعليمية وإنتاجها واستخدامها.
 - تقديم الاستشارة التعليمية في مجال تصميم مقررات التعليم عن بعد.
- ويتحدد دور اختصاصي مراكز مصادر التعلم باعتباره وسيط معلومات يربط كلاً من المعلمين والمتعلمين بمصادر التعلم المختلفة إيز (Epps, 1999). وتشير آرون (Aaron, 1995) إلى أن دور اختصاصي مراكز مصادر التعلم يتمثل في مساعدة المعلم والمتعلم على تحديد استراتيجيات التعلم والتعليم واستخدامها.
- ومن خلال ذلك يتضح أن لاختصاصي مركز مصادر التعلم دوراً مهماً وحيوياً في العملية التعليمية، وتنقسم أدواره ومهامه داخل مراكز مصادر التعلم إلى مهام إدارية ومهام فنية ومهام تربوية تعليمية، ويجب عليه الإلمام بها، وأداء اختصاصي مراكز مصادر التعلم لهذه الأدوار يؤدي إلى دمج التقنية وتوظيفها في التعليم وتصميم المواقف والمقررات الإلكترونية عبر الويب لتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة عالية.

ب- الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت تصميم المقررات الإلكترونية وذلك باختلاف المنهج البحثي، وكذلك نوع المقرر الإلكتروني، فقد راجع الباحث الدراسات ذات العلاقة التي أمكن الوصول إليها وتبين له ندرة وجود دراسات مشابهة، وكانت أقرب الدراسات لهذه الدراسة ما يلي: دراسة دالاس جارد (Dalsgaard, 2005) التي أكدت على أهمية اعتماد تصميم التعلم الإلكتروني واستخدامه على أسس نظرية، وضرورة اتساق حلول التعلم الإلكتروني وتطبيقاته مع مبادئ التعلم المناسبة؛ لما لذلك من أثرٍ إيجابي في تجويد التطبيقات. كما خلص البحث إلى تقديم إطار يعتمد على ثلاث نظريات: المعرفية، والبنائية، ونظرية النشاط Activity Theory.

وفي دراسة الصعيدي (٢٠٠٩) التي هدفت إلى تقييم جودة المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في ضوء معايير التصميم التعليمي، وقد أجري هذا البحث على عينة مكونة من (١٥١) طالبًا وطالبة في برنامج التعليم عن بعد بجامعة الملك عبد العزيز، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها قائمة بمعايير جودة التصميم التعليمي ومؤشراتها الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.

من جانب آخر هدفت دراسة أبو خطوة (٢٠١٠) إلى اشتقاق مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية من نظريات التعلم، وكذلك توضيح تطبيقاتها التعليمية للوصول إلى بيئات تعلم إلكترونية فعالة، وخلصت الدراسة إلى تطبيقات لمبادئ نظريات التعلم في التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية منها: تحليل خصائص المتعلمين، وتحليل المحتوى وتنظيمه، وتحديد الأهداف التعليمية، وصياغة أساليب التقويم، والتغذية الراجعة، والتدريب والممارسة.

أما دراسة إلياس (Elias, 2011) بعنوان "التصميم التعليمي الشامل: قواعد تصميم التعلم النقال" فقد سلط الضوء على ما سبقها من دراسات تحليلية لمبادئ التصميم التعليمي الشامل في مجال التعليم عن بعد وتطبيق تلك المبادئ على التعلم النقال، وقد اختار ثمانية مبادئ ذات صلة بالتعليم عن بعد ومناقشة التوصيات المتعلقة بذلك من حيث صلتها بتصميم المواد التعليمية للعديد من الأجهزة النقال، كما تطرقت الدراسة للمشكلات والفرص المتاحة أمام هذا النمط التعليمي، وضرورة أن يقوم المعلمون بالتركيز على تصميم المحتوى التعليمي والقضايا ذات الصلة بدلاً من البحث عن التقنيات الجديدة، وترى الدراسة هذه أن هناك كثيرًا من الخصائص المشتركة بين التعلم النقال والأنماط التعليمية التقليدية والإلكترونية؛ ولذلك فإن مبادئ التصميم التعليمي الشامل الخاص بتلك الأنماط يمكن تطبيقها مع هذا النمط الذي يمكن أن يصل إلى جمهور أوسع من خلال أجهزة تعد بسيطة مقارنةً بالأجهزة التعليمية الخاصة بالأنماط الأخرى، وخلصت الدراسة إلى أن الشمول والوصول إلى التعلم ينبغي أن يشمل جميع المتعلمين، وأن هناك حاجة لإجراء بحث مكثف حول طرق تؤدي إلى تحديد التقنيات والأساليب التربوية التي تساعد على إزالة الحواجز أمام تنوع أساليب التعليم والتعلم.

وذهبت دراسة شويجي (٢٠١١) إلى تحديد المهارات اللازمة لبناء مقرر إلكتروني من وجهة نظر خبراء المجال بغرض التوصل لقائمة من المعايير اللازمة لبناء مقرر إلكتروني يتوافق مع معايير (SCORM)، حيث بلغت عينة البحث (٥٠) من أعضاء هيئة التدريس الخبراء في مجال تقنيات التعليم والحاسب الآلي من جامعة القصيم.

في حين جاءت دراسة بدوي (٢٠١١) التي حاولت معرفة أثر أدوات الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لدى أمناء مصادر التعلم واتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) متدرِّبًا في دورة مصادر التعلم بكلية التربية بجامعة الملك خالد، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في الاتجاهات والأدوات لصالح التطبيق البعدي.

وفي السياق ذاته قامت هالة إبراهيم وزميلها (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى معرفة أسس تصميم المقررات الإلكترونية ومعاييرها بالمرحلة الثانوية، وذلك بدراسة الأدب السابق في المجال باستخدام المنهج الوصفي التحليلي للمعلومات حول الموضوع.

وذهبت دراسة أبو شاويش (٢٠١٣)، إلى التأكد من فاعلية برنامج قائم على التصميم التعليمي في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالبة من جامعة الأقصى المسجلات لمقرر

التصميم التعليمي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الطالبات في التحصيل والتصميم قبل تطبيق البرنامج المقترح ودرجاتهن بعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي.

أما دراسة البائع (٢٠١٣) فقد سعت لقياس فاعلية برنامج تدريبي عبر الإنترنت في إكساب أعضاء هيئة التدريس بعض مهارات تصميم المقررات الإلكترونية في ضوء النظرية البنائية، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) عضو هيئة تدريس من جامعة الطائف. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للجانب المعرفي وبطاقة الملاحظة للجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي وذلك لصالح التطبيق البعدي.

وسعت دراسة سيمس (Sims,2015) إلى استنباط نموذج لتصميم التعلم يعرف بـ "Design Alchemy" أي التصميم التعليمي المستخلص من نماذج التصميم المعروفة، إذ يشير إلى أن النظرية التي يستند إليها التصميم التعليمي تقول أن التصميم التعليمي الجيد سيؤدي إلى تمكين المتعلم من التعلم، ومن الملاحظ أن الممارسة الفعلية تركز على إعادة تنظيم المحتوى بدلاً من التركيز على المتعلم، فالتغيرات التي حدثت على مدى تسع السنوات منذ نشره للدراسة السابقة قادتته إلى استنباط النموذج المشار إليه، وأن على المشتغلين في مجال التصميم التعليمي الذي يتمحور حول المتعلم- وطبقاً لقواعد هذا النموذج- أن يركزوا على تصميم البيئة التعليمية التي يمكن أن تكون فعالة ومؤثرة دون الحاجة للتطرق للمحتوى التعليمي بوضوح، أي أن التركيز على مخرجات التعلم والنشاطات التعليمية وتقييم التعلم كافي أن يصل إلى تكوين المقرر الدراسي وتوصف ضمناً موضوعات المحتوى الدراسي ومصادره، وهذا الاتجاه ليس جديداً فهناك دراسات أخرى تشير إلى أنه لم تعد هناك حاجة للتدريس أو للتعليم بل ينبغي التركيز على المخرجات التعليمية التعليمية من خلال تمكين المتعلم الفرد من أن يتعلم؛ ولتحقيق هذا فإن الأمر يتطلب التركيز فقط على المخرجات التعليمية المصحوبة بنشاطات تعليمية يمكن قياس مدى تحقق التعلم من خلالها، ويخلص الباحث في دراسته هذه إلى أن التدريس والتعلم من خلال شبكات التعلم الإلكتروني ينبغي أن يذهب بعيداً عن النظم الناقلة لتحقيق مبدأ تفاعل المتعلمين المحتملين وتعاونهم عبر شبكات الاتصال، فتصميم بيئات التعلم الفعال عبر شبكات الاتصال وتنفيذها ينبغي أن يراعى فيه أن النظم الناقلة ليست هي الهدف الوحيد أو الأساسي في العملية التعليمية.

من جهة أخرى جاءت دراسة القحطاني، منى؛ وإبراهيم، عبدالله؛ وشريف، نادية. (٢٠١٥) التي هدفت إلى وضع قائمة معايير لضبط جودة المقررات الإلكترونية التي يتم نشرها عبر البوابة الإلكترونية بجامعة نجران من خلال أخذ رأي (٤٩) عضواً من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة نجران قاموا بإعداد مقررات إلكترونية ونشرها على نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وأثبتت النتائج أن أغلب المعايير غير متوافرة في المقررات الإلكترونية التي تمت مراجعتها بنسبة (١٠٠%).

باستعراض الدراسات السابقة التي اهتمت بتصميم المقررات الإلكترونية؛ يمكن للباحث استنتاج أن مشكلة البحث الحالية لم يتم تناولها من قبل، وهي تهدف إلى تعرف درجة امتلاك اختصاصي مراكز مصادر التعلم بالمملكة العربية السعودية لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب، ومعرفة الفروق التي يمكن أن تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ودراسة مقرر التصميم التعليمي من قبل، ودورات تدريبية في مجال التصميم التعليمي، وتغير المنطقة الجغرافية أو المنطقة التعليمية. كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة المعروضة مسبقاً في بلورة فكرة البحث، وتصميم أدواته، ومناقشة نتائجه.

منهج البحث

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي في عرض البحوث ودراساتها وتحليلها، لاستخلاص المهارات، ثم الدراسة الميدانية لتحديد درجة امتلاك المهارات لدى عينة البحث.

عينة البحث

قام الباحث باختيار عينة البحث من المتدربين المسجلين لمقرر (تصميم التعليم) في برنامج اختصاصي مراكز مصادر التعلم بكلية التربية، جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية^(٢)، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠١٥-١٤٣٦هـ/٢٠١٥م)، وقد بلغ مجموع العينة (٤٠) اختصاصيًا. ويمكن توزيع أفراد العينة حسب (المنطقة/ المحافظة) التعليمية، كما في الجدول (١):

جدول (١): توزيع أفراد العينة حسب القطاع التعليمي

المنطقة/ المحافظة (التعليمية)	الباحة	بيشة	الطائف	النماص	مكة	الليث	أبها	المخواة	الدوaser	وادي	القنفذه
العدد	٥	٥	٦	٣	٣	٣	٤	٣	٣	٥	٥

أدوات البحث

لتحقيق أهداف البحث، قام الباحث بتصميم الأداة وهي عبارة عن استبانة؛ لقياس درجة امتلاك اختصاصي مراكز مصادر التعلم لمهارات التصميم التعليمي لبناء المقررات الإلكترونية عبر الويب من وجهة نظرهم، وذلك من خلال مراجعة الأدب السابق، واستعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وتكونت الأداة من (٦٤) مهارة موزعة على مراحل التصميم الستة. إضافة إلى قائمة بالبيانات الأولية لعينة البحث، وتم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي وفق التدرج الآتي: (عالية - متوسطة - منعدمة).

وللإجابة عن أسئلة البحث تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي المتمثل في الآتي: إذا كان يمتلك المهارة بدرجة عالية، تعطى العلامة (٣). إذا كانت الإجابة يمتلك المهارة بدرجة متوسطة، تعطى العلامة (٢). إذا كانت الإجابة تنعدم المهارة، تعطى العلامة (١). وتم اعتماد المعيار التالي لأغراض تحليل النتائج:

جدول (٢): تحديد طول محاور الاستبانة

م	الاستجابة	الدرجة	المدى	درجة الامتلاك
١	عالية	٣	٢.٣٤ - ٣	مرتفعة
٢	متوسطة	٢	١.٦٧ - ٢.٣٣	متوسطة
٣	منعدمة	١	١ - ١.٦٦	منعدمة

صدق الأداة: للتحقق من صدق الأداة قام الباحث بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال (التصميم التعليمي، والتعلم الإلكتروني، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس) في الجامعة حيث بلغ عددهم (١٢) محكمًا وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول وضوح الفقرات ومدى ملائمتها وانتمائها للمجالات التي تندرج تحتها. وتم حذف بعض الفقرات وتعديل بعضها وإضافة فقرات أخرى في ضوء الاقتراحات والتوصيات التي

^(٢) ينخرط كل فصل اختصاصي مراكز مصادر التعلم من حوالي (١٠) إدارات تعليم على مستوى المملكة العربية السعودية للتدريب أثناء الخدمة في برنامج اختصاصي مراكز مصادر التعلم لمدة فصل دراسي واحد.

حصل عليها الباحث من الخبراء معتمداً على موافقة غالبية أعضاء هيئة التحكيم وبنسبة (٨٥%) لقبول الفقرة وتعد مثل هذه الإجراءات دليلاً على صدق أدوات البحث.

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات الأداة، قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (١٠) من اختصاصي مراكز مصادر التعلم من أفراد مجتمع البحث ومن خارج عينتها بأسلوب التطبيق وإعادة التطبيق بفواصل أسبوعين بين التطبيق وإعادته. وتم التأكد من ثبات الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معامل (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ (٠.٩١) وتعد مثل هذه القيم مقبولة لأغراض البحث.

متغيرات البحث

- المتغيرات المستقلة: سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ودراسة مقرر التصميم التعليمي، وحضور دروات تدريبية في التصميم، والمناطق الجغرافية.
- المتغير التابع: تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب.

نتائج البحث

تمت الإجابة عن الأسئلة حسب ترتيب ورودها في البحث وفق التالي:

اجابة السؤال الأول: الذي نصه: ما المهارات اللازمة لتصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب لدى اختصاصي مراكز مصادر التعلم بالملكة العربية السعودية؟

تمت الإجابة عن سؤال البحث هذا من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والبحوث ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، بالإضافة الى خبرة الباحث في مجال تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب، وقد تم الخلوص إلى قائمة لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب التي ينبغي أن يمتلكها اختصاصي مراكز مصادر التعلم على النحو التالي:

١. مهارات التحليل:

- تحليل المادة العلمية للمقرر.
- تحليل خصائص المتعلمين.
- تحديد مهام التعلم وأنشطته.
- تحليل البيئة التعليمية.

٢. مهارات التصميم:

- تحديد الأهداف التعليمية للمقرر.
- تحديد محتوى المقرر.
- تنظيم عناصر محتوى المقرر.
- تحديد خطة السير في الدرس
- اختيار الوسائط التعليمية المناسبة
- تحديد أسلوب تقييم الطلاب
- تحديد مبادئ تصميم المقررات عبر الإنترنت
- تصميم الخريطة الانسيابية Flowchart للمقرر

- تصميم التفاعل في المقرر المصمم عبر الإنترنت
- تحديد الاستراتيجيات التعليمية
- تحديد معايير تصميم مواد التعلم
- الحفاظ على الحقوق الملكية الفكرية
- التصميم التربوي للاختبارات القبليّة / البعديّة للمقرر الإلكتروني
- التصميم التربوي للتكليفات النهائية بالمقرر الإلكتروني
- التصميم التربوي للاختبارات القبليّة / البعديّة للوحدات التعليمية.
- التقسيم التربوي للوحدات التعليمية
- التصميم التربوي لتكليفات الوحدات التعليمية
- التصميم التربوي لواجهة العنصر التعليمي
- التصميم التربوي لتعليمات التشغيل
- التصميم التربوي للوسائط المتعددة بالعنصر التعليمي
- التصميم التربوي للأنشطة التعليمية بالعناصر التعليمية
- الصياغة التربوية للأسئلة الذاتية داخل العنصر التعليمي
- التصميم التربوي للتغذية الراجعة في الاختبارات الذاتية بالعنصر التعليمي
- التصميم التربوي للقاموس الخاص بالعنصر التعليمي.

١ - مهارات الإنتاج:

- اختيار مصادر التعلم ومراجعتها.
- إنتاج واجهة المستخدم الرسومية وقوالب الشاشة Develop graphical user interface and screen templates
- إنتاج اللوحة القصصية Develop storyboard
- تحميل مواد التعلم عبر الإنترنت.
- تحديد لغات البرمجة المناسبة.
- ربط المقرر بخدمات الإنترنت.
- إنتاج الوسائط المتعددة التي يجب أن يتضمنها المقرر من نصوص، ورسوم خطية ، وصور ثابتة ومتحركة وصوت، ولقطات فيديو.
- بناء الصفحات الرئيسة.
- إنتاج عناصر واجهة التفاعل.
- كتابة برامج النظام.
- ربط النظام بخدمات الشبكة.
- إنتاج المحتوى.
- تحميل النظام على الشبكة.

- الاختبارات الفنية الأساسية.
- الصياغة التربوية للمقدمة العامة للمقرر.
- الصياغة التربوية للأهداف العامة للمقرر.
- الصياغة التربوية للمخطط التدريسي للمقرر.
- الإثراء بمصادر تعلم إلكترونية.
- الصياغة التربوية لموضوعات المنتدى العام وغرف الدردشة.
- الصياغة التربوية لمقدمة كل وحدة تعليمية.
- الصياغة التربوية لموضوعات المنتدى الخاص بالوحدات التعليمية وغرف الدردشة.
- الصياغة التربوية للأهداف السلوكية بالعنصر التعليمي.
- الصياغة التربوية للنص الأصلي بالعنصر التعليمي.
- الصياغة التربوية لنص التعلم بالعنصر التعليمي.
- الصياغة التربوية للنص المسموع بالعنصر التعليمي.
- الصياغة التربوية للملخص بعناصر التعلم.

٢- مهارات التحريب:

- تطبيق إجازة المقرر.
- تحميل المقرر، وعرضه على عينة من الطلاب الفعليين.
- إنتاج أدوات التطبيق.
- تقديم المقرر.
- الصيانة والدعم الفني.

٣- مهارات العرض:

- اختيار عنوان مناسب للموقع.
- تحميل المقرر، وعرضه على الطلاب الفعليين.
- مهارات التقويم:
- تقييم تعلم الطلاب للمقرر.
- تقييم المقرر عبر الإنترنت.
- مراجعة أداء المتعلم.

ويلاحظ الباحث أن المراحل الستة السابقة في تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب في البحث الحالي تتفق في مجمل نتيجتها مع دراسة البائع (٢٠١٣)، وتختلف نتيجة البحث في عدد المراحل مع دراسة كل من هالة إبراهيم وزميلها (٢٠١٢)، ودراسة أبو خطوة (٢٠١٠)، ودراسة دالاس جارد (Dalsgaard,2005).

ويفسر الباحث التباين في عدد مراحل تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب إلى اختلاف تبني المصمم للمدرسة الفكرية التربوية التي بنى النموذج وفقها؛ مما يحدو بالمصمم على التركيز على مرحلة والتوسع فيها دون الأخرى (الحيلة، ٢٠٠٣، ٧٧).

اجابة السؤال الثاني الذي نصه: ما درجة امتلاك اختصاصي مراكز مصادر التعلم في المملكة العربية السعودية لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب من وجهة نظرهم؟

تمت الإجابة عن سؤال البحث هذا من خلال تحليل نتائج استجابة عينة البحث على بنود الاستبانة التي وزعت عليهم، وقد دونت نتائج الاستجابة في الجدول (٣).

جدول (٣): امتلاك اختصاصي مراكز مصادر التعلم لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب

م	المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
١	تحليل خصائص المتعلمين	٢.١٢	٠.١٦	متوسطة
٢	تحديد الأهداف العامة للمقرر	٢.٦٤	٠.٢٢	عالية
٣	تحديد مهام التعلم وأنشطته	١.٥٦	٠.٢٥	منعدمة
٤	تحليل البنية الأساسية	١.٦٥	٠.١٨	متوسطة
٥	تحديد الأهداف التعليمية	٢.٥٦	٠.١٦	عالية
٦	تحديد المحتوى	٢.٣٥	٠.٢١	عالية
٧	تنظيم عناصر المحتوى	٢.٢٥	٠.٠٧	متوسطة
٨	تحديد خطة السير في الدرس	٢.١٩	٠.١٤	متوسطة
٩	اختيار الوسائط التعليمية	٢.١٤	٠.٢٢	متوسطة
١٠	تحديد أسلوب تقويم الطلاب	٢.١٢	٠.١٥	متوسطة
١١	تحديد مبادئ تصميم المقررات عبر الإنترنت	١.٤١	٠.١١	منعدمة
١٢	تصميم الخريطة الانسيابية Flowchart للمقرر	١.٣٩	٠.٤٧	منعدمة
١٣	تصميم التفاعل خلال المقرر المصمم عبر الإنترنت	١.٣٦	٠.١٣	منعدمة
١٤	تحديد الاستراتيجيات التعليمية	١.٧٥	٠.٢١	متوسطة
١٥	تحديد معايير تصميم مواد التعلم	١.٥٧	٠.١٩	منعدمة
١٦	الحفاظ على الحقوق الملكية الفكرية	١.٦٥	٠.٠٢	منعدمة
١٧	التصميم التربوي للاختبارات القبليّة / البعديّة للمقرر الإلكتروني	٢.١١	٠.٢٢	متوسطة
١٨	التصميم التربوي للتكليفات النهائية بالمقرر الإلكتروني	١.٨٧	٠.١٣	متوسطة
١٩	التصميم التربوي للاختبارات القبليّة / البعديّة للوحدات التعليمية.	٢.١٥	٠.٠٢	متوسطة
٢٠	التقسيم التربوي للوحدات التعليمية	١.٨٩	٠.٢٦	متوسطة
٢١	التصميم التربوي لتكليفات الوحدات التعليمية	١.٩١	٠.١٥	متوسطة
٢٢	التصميم التربوي لواجهة العنصر التعليمي	١.٣٨	٠.٠٧	منعدمة
٢٣	التصميم التربوي لتعليمات التشغيل	١.٦٧	٠.١٢	متوسطة
٢٤	التصميم التربوي للوسائط المتعددة بالعنصر التعليمي	١.٧٩	٠.٣٢	متوسطة
٢٥	التصميم التربوي للأنشطة التعليمية بالعناصر التعليمية	١.٨٧	٠.١٢	متوسطة
٢٦	الصياغة التربوية للأسئلة الذاتية داخل العنصر التعليمي	٢.٠١	٠.٢٨	متوسطة
٢٧	التصميم التربوي للتغذية الراجعة في الاختبارات الذاتية بالعنصر التعليمي	١.٩٢	٠.٠٧	متوسطة
٢٨	التصميم التربوي للقاموس الخاص بالعنصر التعليمي	١.٥٧	٠.١٤	منعدمة
٢٩	اختيار مصادر التعلم ومراجعتها	٢.١٢	٠.١٥	متوسطة
٣٠	إنتاج واجهة المستخدم الرسومية وقوالب الشاشة Develop graphical user interface and screen templates	١.٥٥	٠.٢٨	منعدمة
٣١	إنتاج اللوحة القصصية Develop storyboard	١.٣٤	٠.٤٧	منعدمة

م	المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
٣٢	تحميل مواد التعلم عبر الإنترنت	٢.٤١	٠.١٧	عالية
٣٣	تحديد لغات البرمجة المناسبة	١.٣٥	٠.٢١	منعدمة
٣٤	ربط المقرر بخدمات الإنترنت .	١.٨٦	٠.١٩	متوسطة
٣٥	إنتاج الوسائط المتعددة التي يجب أن يتضمنها المقرر من نصوص ، ورسوم خطية ، وصور ثابتة ومتحركة وصوت ، ولقطات فيديو	١.٤٥	٠.٠٢	منعدمة
٣٦	بناء الصفحات الرئيسة	١.٢٤	٠.٢٢	منعدمة
٣٧	إنتاج عناصر واجهة التفاعل	١.٥١	٠.١٣	منعدمة
٣٨	كتابة برامج النظام	١.١٥	٠.٠٢	منعدمة
٣٩	ربط النظام بخدمات الشبكة	١.٥١	٠.٢٦	منعدمة
٤٠	إنتاج المحتوى	١.٤١	٠.١٥	منعدمة
٤١	تحميل النظام على الشبكة	١.٨٨	٠.٠٧	متوسطة
٤٢	الاختبارات الفنية الأساسية	١.٧١	٠.١٢	متوسطة
٤٣	الصياغة التربوية للمقدمة العامة للمقرر الإلكتروني	٢.٢٩	٠.٣٢	متوسطة
٤٤	الصياغة التربوية للأهداف العامة للمقرر الإلكتروني	٢.٣٤	٠.٢٨	عالية
٤٥	الصياغة التربوية للمخطط التدريسي للمقرر الإلكتروني	٢.٢٥	٠.٢٨	متوسطة
٤٦	الإثراء بمصادر تعلم إلكترونية	٢.١٤	٠.٠٧	متوسطة
٤٧	الصياغة التربوية لموضوعات المنتدى العام وغرف الدردشة	٢.١٩	٠.١٤	متوسطة
٤٨	الصياغة التربوية لمقدمة كل وحدة تعليمية	٢.٢٤	٠.٢٢	متوسطة
٤٩	الصياغة التربوية لموضوعات المنتدى الخاص بالوحدات التعليمية وغرف الدردشة	٢.١٢	٠.١٥	متوسطة
٥٠	الصياغة التربوية للأهداف السلوكية بالعنصر التعليمي	٢.٨١	٠.٢٨	عالية
٥١	الصياغة التربوية للنص الأصلي بالعنصر التعليمي	١.٩٩	٠.٤٧	متوسطة
٥٢	الصياغة التربوية لنص التعلم بالعنصر التعليمي	١.٩٨	٠.١٧	متوسطة
٥٣	الصياغة التربوية للنص المسموع بالعنصر التعليمي	١.٧٥	٠.٢١	متوسطة
٥٤	الصياغة التربوية للملخص بعناصر التعلم	٢.٠٥	٠.١٩	متوسطة
٥٥	تطبيق بطاقة إجازة المقرر المصمم عبر الإنترنت	١.٦٤	٠.٢٢	منعدمة
٥٦	تحميل المقرر ، وعرضه على عينة من الطلاب الفعليين	١.٨٨	٠.١٣	متوسطة
٥٧	إنتاج أدوات التطبيق	١.٤٥	٠.١٢	منعدمة
٥٨	تقديم المقرر	١.٥١	٠.٢٦	منعدمة
٥٩	الصيانة والدعم الفني	١.٤١	٠.١٥	منعدمة
٦٠	اختيار عنوان مناسب للموقع	٢.١٩	٠.١٢	متوسطة
٦١	تحميل المقرر، وعرضه على الطلاب الفعليين	١.٨٩	٠.٢٢	متوسطة
٦٢	تقويم تعلم الطلاب للمقرر	٢.٢٨	٠.٢٨	متوسطة
٦٣	تقييم المقرر عبر الإنترنت	٢.١٢	٠.٠٧	متوسطة
٦٤	مراجعة أداء المتعلم	٢.١٩	٠.١٤	متوسطة
	المتوسط العام	٢.٢١	٠.١٦	متوسطة

يتضح من جدول (٣) أن عينة البحث ترى أن مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب رقم (٢)، (٥)، (٦)، (٣٢)، (٤٤)، (٥٠) يمتلكها اختصاصيو مراكز مصادر التعليم بدرجة عالية حيث تراوحت المتوسطات الحسابية فيها ما بين

(٢٠٣٤) و (٢٠٨١) وهي على التوالي (الصياغة التربوية للأهداف العامة للمقرر الإلكتروني، ثم تحديد المحتوى، ثم تحميل مواد التعلم عبر الإنترنت، ثم تحديد الأهداف التعليمية، ثم تحديد الأهداف العامة للمقرر، ثم الصياغة التربوية للأهداف السلوكية بالعنصر التعليمي) ويفسر الباحث هذه النتيجة لمدى امتلاك العبارات السابقة بدرجة عالية؛ لأنها من أسهل المهارات التي يتم تدريب العاملين في الحقل التعليمي عليها في مرحلة التكوين (داخل الجامعات بكليات التربية) وبخاصة فيما يتعلق بالأهداف وصياغتها وسبل تحقيقها، وكذلك فإن مهارات تحميل مواد التعلم عبر الإنترنت أصبحت من بديهيات استخدام التقنية في هذا العصر.

في حين نرى أن العبارات (مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب) رقم (٣، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ٢٢، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٥٥، ٥٨، ٥٩) ذات درجة امتلاك (منعدمة) وعند استعراض هذه العبارات نجد أنها تقيس مدى الامتلاك لمهارات التصميم والابحار والتأليف والتفاعل داخل المقرر الإلكتروني، وكذلك التقويم والصيانة والدعم الفني لدى اختصاصي مركز مصادر التعلم؛ مما يعني ضعف التأهيل لدى عينة البحث في هذا الجانب، وتعد نتيجة طبيعية حيث لا يوجد برامج بكالوريوس متخصصة في تكنولوجيا التعليم بالملكة، وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة بدوي (٢٠١١).

وفي المجل؛ يتضح أن العبارات في الجدول السابق يمتلكها اختصاصيو مركز مصادر التعلم بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم، حيث بلغ المتوسط العام لدرجة الامتلاك (٢.٢١) وذلك باختيارهم لأربعين فقرة من هذه الفئة. **إجابة سؤال البحث الثالث وصيغته:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابة اختصاصي مراكز مصادر التعلم تعزى إلى متغيرات: سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ودراسة مقرر التصميم التعليمي من قبل، ودورات تدريبية في مجال تصميم المقررات الإلكترونية؟ يتضمن هذا السؤال أربعة متغيرات وتم تناول كل منها كما يلي:

أ. متغير سنوات الخبرة: للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب تحليل التباين لاستجابات اختصاصي مراكز مصادر التعلم الفعلية على الاستبانة حسب سنوات الخبرة وكانت كما هو مبين في الجدول (٤).

جدول (٤): تحليل التباين لاستجابات اختصاصي مراكز مصادر التعلم الفعلية على الاستبانة حسب سنوات الخبرة

البند	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
التحليل	بين المجموعات	٢	١.٩٥٦	.٦٩٩	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٣٩	٢.٧٩٧		
	الكلية	٤١			
التصميم	بين المجموعات	٢	٢٠.٦٣٧	.٣٣٥	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٣٩	٦١.٥٤٧		
	الكلية	٤١			
الانتاج	بين المجموعات	٢	٢٠.٠٩٥	.٥٥٥	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٣٩	٣٦.١٩٠		
	الكلية	٤١			
العرض والتجريب	بين المجموعات	٢	١٢.٦١٤	٢.٢٧٠	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٣٩	٥.٥٥٦		
	الكلية	٤١			
التقويم	بين المجموعات	٢	٦.٩٠٢	٢.١٣١	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥

البند	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الكلي	داخل المجموعات	٣٩	٣.٢٣٩	.٨٧٠	مستوى ٠.٠٠٥
	الكلي	٤١			
	بين المجموعات	٢	٢٠٦.٠٧١		
الكلي	داخل المجموعات	٣٩	٢٣٦.٧٥٦	.٨٧٠	مستوى ٠.٠٠٥
	الكلي	٤١			
	بين المجموعات	٢	٢٠٦.٠٧١		

يظهر من الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة جوهرية بين سنوات الخبرة لأفراد العينة في المهارات موضع البحث. وربما يرجع سبب عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة إلى آلية اختيار اختصاصي مراكز مصادر التعلم في الميدان التعليمي بالملكة العربية السعودية التي تتم وفق معايير متعددة يجب أن ينطبق الحد الأدنى منها على الاختصاصي المختار؛ مما يقلل في الفروق الفردية بينهم. كما تشير هذه النتيجة إلى أن اختصاصي مراكز مصادر التعلم ذوي الخبرة لم يطوروا من مهاراتهم ومعارفهم خلال سنوات خبرتهم وأثر عليهم النظام التعليمي السائد الذي يركز بشكل كبير على معلم المقرر في بناء المقررات (ورقية أو إلكترونية) دون إشراك اختصاصي مراكز مصادر التعلم وذلك لجهله بمهام الأخير في الميدان التعليمي.

ب. متغير المؤهل العلمي: للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب تحليل التباين لاستجابات اختصاصي مراكز مصادر التعلم الفعلية على الاستبانة حسب المؤهل العلمي، وكانت نتائجه كما هو موضح في جدول (٥).

جدول (٥): تحليل التباين لاستجابات اختصاصي مراكز مصادر التعلم الفعلية على الاستبانة حسب المؤهل

البند	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
التحليل	بين المجموعات	٣	١.٥٢٨	.٥٣٦	مستوى ٠.٠٠٥
	داخل المجموعات	٣٨	٢.٨٥٢		
	الكلي	٤١			
التصميم	بين المجموعات	٣	١٥.٧٤٤	.٢٥٠	مستوى ٠.٠٠٥
	داخل المجموعات	٣٨	٦٣.٠١٠		
	الكلي	٤١			
الانتاج	بين المجموعات	٣	١٤.٩٩٤	.٤٠٥	مستوى ٠.٠٠٥
	داخل المجموعات	٣٨	٣٧.٠١٧		
	الكلي	٤١			
العرض والتجريب	بين المجموعات	٣	١٦.٥٦١	٣.٢٧٤	دالة عند مستوى ٠.٠٠٥
	داخل المجموعات	٣٨	٥.٠٥٨		
	الكلي	٤١			
التقويم	بين المجموعات	٣	٤.٥٧٥	١.٣٧٦	مستوى ٠.٠٠٥
	داخل المجموعات	٣٨	٣.٣٢٦		
	الكلي	٤١			
الكلي	بين المجموعات	٣	٢٦.٦٢٥	.١٠٦	مستوى ٠.٠٠٥
	داخل المجموعات	٣٨	٢٥١.٧٣٠		
	الكلي	٤١			

من الجدول (٥) يتضح عدم وجود فروق دالة جوهرية في المؤهل العلمي لأفراد العينة في معظم المهارات موضع البحث. وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود تأثير لعامل المؤهل على مدى توافر مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب، وتوضح بأن اختصاصي مراكز مصادر التعلم الحاصلين على الماجستير من عينة البحث لم يختلفوا في استجاباتهم عن حملة البكالوريوس؛ مما يعطي نتيجة فرضية مفادها أن برامج الماجستير لم تضيف للمهارات الاختصاصيين الجدد، فجاء حملة البكالوريوس والماجستير في مستوى واحد. في حين كانت مهارات العرض والتجريب دالة عند مستوى (٠.٠٠٥) ويفسر الباحث هذه النتيجة أن اختصاصي مراكز مصادر التعلم معلمين في الأصل؛ مما يعني أن مهارات العرض تعد من المهارات المستخدمة لديهم بشكل يومي في أعمالهم التدريسية إضافة إلى دراستهم لها في كثير من المقررات في برامج التكوين بالجامعة.

ج. متغير دراسة (مقرر أو دورة) في التصميم التعليمي، استخدم الباحث اختبار (ت) (T-Test) لتحديد مدى الفروق في متوسطات درجات اختصاصي مراكز مصادر التعلم المتعلقة بدراسة مقرر (التصميم التعليمي) داخل الجامعة في أحد برامجها الأكاديمية أو من خلال الانخراط في دورات تدريبية عن التصميم التعليمي في أثناء الخدمة، كما هو موضح في جدول (٦).

جدول (٦): اختبار (T) لاستجابات اختصاصي مراكز مصادر التعلم على الاستبانة حسب متغير (التصميم التعليمي)

المجال	البند	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة (T)	مستوى الدلالة
دراسة مقرر في التصميم التعليمي	التحليل	لم يدرس	٧.٧٠٥٩	١.٣٥٨٥٢	٤٠	٠.٠٤٩	غير دالة عند مستوى ٠.٠٠٥
		درس	٧.٦٨٠٠	١.٨٦٤٥٨			
	التصميم	لم يدرس	٤٥.٩٤١٢	٧.٩١٧٣١	٤٠	٠.١٢٣	غير دالة عند مستوى ٠.٠٠٥
		درس	٤٥.٦٤٠٠	٧.٧٣٩٩٤			
	الإنتاج	لم يدرس	٢٤.٩٤١٢	٦.٥٦١٩٢	٤٠	٠.١٥٩	غير دالة عند مستوى ٠.٠٠٥
		درس	٢٤.٦٤٠٠	٥.٦٣٣٨٣			
	العرض	لم يدرس	١٠.٤١١٨	٢.٢٠٩٦٠	٤٠	١.٠١١	غير دالة عند مستوى ٠.٠٠٥
		درس	٩.٦٤٠٠	٢.٥٦٣٨٥			
	التقويم	لم يدرس	٥.٦٤٧١	١.٩٦٦٦٣	٤٠	-٠.٢٦٠	غير دالة عند مستوى ٠.٠٠٥
		درس	٥.٨٠٠٠	١.٨٠٢٧٨			
	الكلي	لم يدرس	٩٤.٦٤٧١	١٧.٨١٨٣٢	٤٠	٠.٢٥٦	غير دالة عند مستوى ٠.٠٠٥
		درس	٩٣.٤٠٠٠	١٣.٧٦٨٩٣			
التدريب في مجال التصميم التعليمي	التحليل	لم يتدرب	٧.٤٤٤٤	٠.٧٢٦٤٨	٤٠	-٠.٤٩٧	غير دالة عند مستوى ٠.٠٠٥
		تدرب	٧.٧٥٧٦	١.٨٣٧٦٣			
	التصميم	لم يتدرب	٤٥.٠٠٠٠	٤.٩٢٤٤٣	٤٠	-٠.٣٣١	غير دالة عند مستوى ٠.٠٠٥
		تدرب	٤٥.٩٦٩٧	٨.٣٦٨٤١			
	الإنتاج	لم يتدرب	٢٤.٠٠٠٠	٦.٤٤٢٠٥	٤٠	-٠.٤٢٩	غير دالة عند مستوى ٠.٠٠٥
		تدرب	٢٤.٩٦٩٧	٥.٨٩٧٨٤			
	العرض	لم يتدرب	١٠.٤٤٤٤	٢.٢٤٢٢٧	٤٠	-٠.٦٨١	غير دالة عند مستوى ٠.٠٠٥
		تدرب	٩.٨١٨٢	٢.٤٩٣١٧			
	التقويم	لم يتدرب	٥.٢٢٢٢	١.٩٨٦٠٦	٤٠	-٠.٩٤٣	غير دالة عند مستوى ٠.٠٠٥
		تدرب	٥.٨٧٨٨	١.٨١٥٨٦			
	الكلي	لم يتدرب	٩٢.١١١١	١٣.١٥٧١٧	٤٠	-٠.٣٩٢	غير دالة عند مستوى ٠.٠٠٥
		تدرب	٩٤.٣٩٣٩	١٦.٠٣١١٠			

يعد التدريب في أثناء الخدمة أحد الحلول التي تتبعها الكثير من المؤسسات والجهات لإعادة تأهيل العاملين فيها. ويتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق دالة جوهرية في متغير دراسة مقرر التصميم بين أفراد العينة في المهارات موضع البحث أو التدريب على التصميم التعليمي. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن اختصاصي مراكز مصادر التعلم يخضعون للدورات والدبلومات ذاتها في أثناء الخدمة وبخاصة فيما يتعلق بدراسة مقرر التصميم التعليمي، كما أن مقررات تكنولوجيا التعليم بما فيها مقرر التصميم التعليمي التي تدرس في مرحلة البكالوريوس تعطى بالمفردات نفسها لكل برامج البكالوريوس التربوية في كل جامعات المملكة العربية السعودية مما يتسبب في تشابه وجهات النظر.

إجابة سؤال البحث الرابع الذي صيغته: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابة اختصاصي مراكز مصادر التعلم تعزى إلى متغير اختلاف القطاع الجغرافي؟
للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب تحليل التباين لاستجابات اختصاصي مراكز مصادر التعلم الفعلية على الاستبانة حسب القطاع الجغرافي بالمملكة (مع استبعاد مفردتين لم يذكرنا المنطقة الجغرافية)، كما هو موضح في جدول (٧).

جدول (٧): تحليل التباين لاستجابات اختصاصي مراكز مصادر التعلم على الاستبانة حسب القطاع الجغرافي

البند	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
التحليل	بين المجموعات	٩	٤٠.٧٤	٠.٤٨٦	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٣٠	٨.٣٧٤		
	الكلية	٣٩			
التصميم	بين المجموعات	٩	٤.٦٣٠	١.٣٧٢	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٣٠	٣.٣٧٤		
	الكلية	٣٩			
الانتاج	بين المجموعات	٩	٣٧.٥٣٣	١.٠٨٨	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٣٠	٣٤.٥١٠		
	الكلية	٣٩			
العرض	بين المجموعات	٩	٣.٤٠٧	٠.٤٨٤	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٣٠	٧.٠٤١		
	الكلية	٣٩			
التقويم	بين المجموعات	٩	٥.٩٧٠	٢.٠٨٨	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٣٠	٢.٨٥٩		
	الكلية	٣٩			
الكلية	بين المجموعات	٩	٤٤٧.٠٥٣	٢.٣١٦	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٣٠	١٩٣.٠١٠		
	الكلية	٣٩			

من الجدول (٧) يتضح عدم وجود فروق دالة جوهرية بين المناطق الجغرافية لأفراد العينة في المهارات موضع البحث. ويفسر الباحث هذه النتيجة لأن اختصاصي مراكز مصادر التعلم عينة البحث ينتمون إلى الوزارة نفسها وينتظمون في الدورات ذاتها وفق خطة تدريب عامة على مستوى الوزارة في مجال تكنولوجيا التعليم، بل ويتم تجهيز مراكز مصادر التعلم بالتجهيزات والمواد التعليمية نفسها باختلاف القطاع الجغرافي بالمملكة العربية السعودية.

ويتضح من العرض السابق للسؤالين الثالث والرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات اختصاصي مراكز مصادر التعلم، حول درجة وأهمية امتلاك مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب لديهم تعزى

لاختلاف متغيرات: سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، و(دراسة/تدريب) مقرر عن التصميم التعليمي، والقطاع الجغرافي. ويمكن تفسير ذلك - وبغض النظر عن نوع المتغير- إلى إدراك عينة البحث لأهمية امتلاك اختصاصيي مراكز مصادر التعلم لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب بحكم أنهم المعنيون بتصميم المقررات الإلكترونية في المدرسة بالشراكة مع معلم المقرر وباقي أفراد الفريق التعليمي سواء على مستوى التخصص أم على مستوى المدرسة أم حتى على مستوى إدارة التعليم. وأن لديهم الرغبة الجادة في تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب نظرًا للاتجاه العالمي نحو التدريس عبر الإنترنت ولتحول التعليم إلى التمرکز حول المتعلم من خلال وسائط يسهل التفاعل معها.

ملخص نتائج الدراسة

خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

- هناك عدد (٦٤) مهارة لازمة لتصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب لدى اختصاصيي مراكز مصادر التعلم.
- درجة امتلاك اختصاصيي مراكز مصادر التعلم لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب جاءت بدرجة متوسطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوي (٠.٠٠٠٥) لمتوسطات استجابة اختصاصيي مراكز مصادر التعلم ترجع (لسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية، والمناطق الجغرافية).

التوصيات والمقترحات:

- تصميم دورات تدريبية في مجال تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب لاختصاصيي مراكز مصادر التعلم مع التركيز على الجوانب التطبيقية.
- الاستفادة من تقنيات الاتصالات والمعلومات في التدريب مثل (التدريب عن بعد، والتدريب الإلكتروني).
- عمل دراسات عن درجة امتلاك اختصاصيي مراكز مصادر التعلم لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية من وجهة نظر الخبراء.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو خطوة، السيد عبد المولى، (٢٠١٠)، مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية، ورقة مقدمة إلى مؤتمر التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة، جامعة البحرين: مركز زين للتعلم الإلكتروني ٦-٨ إبريل.
- أبو شاويش، عبد الله عطية. (٢٠١٣). برنامج مقترح لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب لدى طالبات تكنولوجيا التعليم بجامعة الأقصى غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- استيتية، دلال ؛ وسرحان، عمر. (٢٠٠٨). التجديدات التربوية. عمان: دار وائل للنشر.
- اسماعيل، الغريب زاهر. (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة. القاهرة: عالم الكتب.
- البائع ، حسن. (٢٠١٣). أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ١٧١-٢٣٨، ع (٢٧) ربيع الآخر.
- البائع ، حسن، (٢٠٠٧). نموذج مقترح لتصميم المقررات عبر الإنترنت. ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير التعليم قبل الجامعي، القاهرة: مدينة مبارك للتعليم ٢٢-٢٤ إبريل.
- بدوي، محمد محمد. (٢٠١١). تنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لدى أمناء مراكز مصادر التعلم باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب واتجاهاتهم، مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ٤ (٣٢)، استرجعت بتاريخ ١٧/١٠/١٤٣٦ هـ من على الرابط .
- <http://kenanaonline.com/users/drkhaledomran/posts/272899>
- الشمري، نجلاء (د.ت). تصميم المقررات الإلكترونية. استرجعت بتاريخ ٢٤/٦/١٤٣٧ هـ من على الرابط:
- <http://alturki4.pbworks.com/w/page>
- حمدي، رنا محفوظ. (٢٠١٣). فاعلية بيئة تعلم إلكتروني شخصية لتنمية مهارات التصميم التعليمي لدى مصممي التعليم بجامعة المنصورة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٣). تصميم التعليم (نظرية وممارسة). عمان: دار المسيرة.
- زيتون، حسن حسين. (١٤٢٨ هـ). أساسيات الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم (المفهوم والممارسات). الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- سلم، أحمد؛ وسرايا، عادل. (٢٠٠٣). منظومة تكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.
- سعادة، جودة؛ والسرطاوي، عادل. (٢٠٠٣). استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سلامة، عبد الحافظ؛ عليان، رجي. (٢٠٠٦). إدارة مراكز مصادر التعلم. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- الشاعر، حنان محمد. (٢٠٠٧ م). تطوير دليل لتقويم المقررات الإلكترونية في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني. حولية كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. (٨). ٣٠٩.٢٣٧.
- الشاعر، حنان محمد. (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي عن مدخل عالمية التصميم للمقررات الإلكترونية على معرفة مبادئ واستخدامه في تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى المصممين التعليميين بمراكز التعليم الإلكتروني، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع ١٣١، ١٤-٦٦.
- شويحي، محمد إبراهيم. (٢٠١١). كفايات المعلم في نظام التعلم الإلكتروني E-learning وفقاً لوظائفه المستقبلية. مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ١-٧٤.
- شويحي، محمد إبراهيم (٢٠١١). المهارات اللازمة لبناء مقرر إلكتروني من وجهة نظر الخبراء، تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢١ (١)، ١٥٧-١٨٨.
- الصعدي، عمر محمد. (٢٠٠٩). تقويم جودة المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في ضوء معايير التصميم التعليمي "جامعة الملك عبد العزيز نموذجاً"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الصعدي، عمر محمد. (٢٠١١). المعايير اللازمة لتقديم محتوى المقررات الإلكترونية في التعليم عن بعد من وجهة نظر الخبراء والمختصين. مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٤ (١٠)، ٢٢١.١٧١.

- صوفي، شيماء؛ وخميس، محمد؛ والشاعر، حنان. (٢٠٠٨). تحديد كفايات التصميم التعليمي اللازمة لأخصائي تكنولوجيا التعليم، تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ١٨ (٢)، ٩٧-١١٨.
- الصالح، بدر؛ وآخرون (٢٠٠٣). الإطار المرجعي الشامل لمراكز مصادر التعلم. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عبدالسميع، مصطفى؛ وآخرون. (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عزمي، نبيل جاد. (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العمران، حمد إبراهيم. (٢٠٠٨). مدى توافر الكفايات المهنية في اختصاصيات مراكز مصادر التعلم، مجلة دراسات المعلومات، الرياض: جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، ٢ (٢)، ٤٧-٨٨.
- عياد، فؤاد إسماعيل. (٢٠٠٨). مستوى توافر مهارات تطوير مواقع الويب لدى طلبة برنامج الماجستير في تخصص تكنولوجيا التعليم، تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ١٨ (٢)، ١١٩-١٤٤.
- الغامدي، سعيد صالح، (٤-٧ فبراير، ٢٠١٣)، معايير ومواصفات تصميم مقررات الحديث الشريف لبيئة التعلم الإلكتروني، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض: المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد.
- الفار، إبراهيم؛ وشاهين، سعاد، (٢٩-٣١ أكتوبر، ٢٠٠١)، المدرسة الإلكترونية رؤى جديدة لجيل جديد. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بجامعة عين شمس، كلية البنات.
- الفار، إبراهيم عبد الوكيل. (٢٠١٢). تربيوات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين: تكنولوجيا (ويب ٢.٠)، طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.
- فريجات، عصام. (د.ت). هل ينجح مشروع مراكز مصادر التعلم، مجلة المعلوماتية، استرجعت بتاريخ ١٥/٢/١٤٣٦ هـ من على الرابط <http://informatics.gov.sa/index.php>
- القحطاني، منى؛ وإبراهيم، عبدالله؛ وشريف، نادية. (٢٠١٥). ضوابط ومعايير الجودة في إنتاج المقررات الإلكترونية للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة، رسالة الخليج العربي، ٨٧ (١٦٣)، ٨٧-١٠٢.
- محمد، نخله إبراهيم. (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على التعلم الإلكتروني في إكساب بعض مهارات التصميم التعليمي وتنمية الدافعية الذاتية للتعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- المشرف، مضيوي؛ وإبراهيم، هالة. (٢٠١٢). أسس تصميم المقررات الإلكترونية بالمرحلة الثانوية، مجلة الجزيرة للعلوم الإنسانية والتربوية، ٩ (٢)، استرجعت بتاريخ ٢٥/١٢/١٤٣٦ هـ من على الرابط <http://search.shamaa.org/arFullRecord.aspx?ID=86485>.
- المراجع الإنجليزية:
- Aaron , S .(1995). A twenty – first century school Library media education curriculum . *School Library Media Annual* , (13), 24 – 30.
- Dalsgaard, C.(2005). *Pedagogical quality in e-learning: Designing e-learning from a learning theoretical approach*. Retrieved from: <https://eleed.campussource.de/archive/1/78>.
- Elias, T.(2011), Universal instructional design principles for mobile Learning, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (2), 143-156.
- Saykanic , D .(1999). *Censorship of library books in school library media centers Today* , Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=ED449804>.
- Sims, Rod .(2015), Revisiting “beyond instructional design”, *Journal of Learning Design*, 8 (3), 29-41.
- Van Epps , S.(1999). *Vision to reality : Transforming the school library into the information hub of the school*, Retrieved from: <https://www.questia.com/magazine/1P3-44628690/vision-to-reality-transforming-the-school-library> .

مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن كفايات التعليم الإلكتروني في ضوء الكفايات الإلكترونية المنشودة لمعلم المستقبل

د. أحمد محمد عقلة الزبون

أستاذ أصول التربية المشارك

قسم العلوم التربوية كلية عجلون الجامعية

جامعة البلقاء التطبيقية

مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن كفايات التعليم الإلكتروني في ضوء الكفايات الإلكترونية المنشودة لمعلم المستقبل

د. أحمد محمد عقلة الزبون

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن كفايات التعليم الإلكتروني. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (٣٣) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة المقصودة خلال الفصل الدراسي الثاني (٢٠١٣ / ٢٠١٤)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن كان متوسطًا، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التخطيط للعملية التعليمية تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تقويم العملية التعليمية تعزى إلى متغير الدورات التدريبية ولصالح دورة (ENTEL) وأثبتت الدراسة - أيضًا - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. وأوصى الباحث بالإكثار من الدورات المتخصصة في مجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات؛ مثل: دورات ICDL، ودورات (ENTEL)، وغيرها من الدورات التي تمكن معلمي اللغة العربية من امتلاك كفايات تطبيق التعليم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: الكفايات الإلكترونية، التعليم الإلكتروني، اللغة العربية، معلم المستقبل.

"The Employment Level of Electronic Teaching competencies of Arabic Language Teachers in Jordan in light of the availability of Electronic Competencies that are sought for future Teacher"

Abstract

The study aimed at investigating the level of Arabic teachers' employment of electronic competencies in Jordan. To achieve the objectives of the study, the researcher developed a questionnaire which consisted of (33) items and was divided into three fields. The study sample consisted of (250) teachers, who were selected purposefully during the second semester of 2013 / 2014 AD. The findings revealed that the level of employment of Arabic language teachers of electronic skills in Jordan was average. The results also showed that, there were statistically significant differences in the field of the planning for the educational process related to the gender variable favoring female teachers. The result of the study also revealed that there were statistically significant differences in the field of evaluation of the teaching process related to the training courses variable favoring (ENTEL) courses. The study also proved that there were no statistically significant differences in the fields of the study related to the educational qualifications variable. The researcher recommended that a great deal of specialized courses in the field of computer and information technology, such as ICDL courses, (ENTEL) courses, and other courses that enable teachers of Arabic language to acquire the skills of application of e-learning should be introduced.

Key words: Electronic Competencies, e-learning, Arabic language, future Teacher.

المقدمة:

يعيش العالم في هذا العصر ثورة علمية وتكنولوجية كبيرة، كان لها تأثير كبير في جوانب الحياة جميعها، وأصبح القائمون على التعليم مطالبين بالبحث عن أساليب ونماذج تعليمية جديدة؛ لمواجهة عديد من التحديات على المستوى العالمي، كزيادة الطلب على التعليم مع نقص عدد المؤسسات التعليمية، وزيادة الكم المعلوماتي في فروع المعرفة جميعها؛ فظهرت عدة نماذج للتعليم المعتمد على الحاسوب وشبكة المعلومات العالمية؛ بهدف مساعدة المتعلم في التعلم بالمكان الذي يريده، وفي الوقت الذي يفضل، دون التزام الحضور إلى قاعات الدراسة في أوقات محددة، وفي التعلم من خلال محتوى علمي مختلف عما يقدم في الكتب المدرسية الورقية، ومعتمد على الوسائط المتعددة؛ مثل: النصوص، والرسومات، وصور الفيديو، التي تقدم عن طريق وسائط إلكترونية حديثة؛ مثل: الحاسوب، والإنترنت، والأقمار الصناعية، والأقراص الممغنطة، والبريد الإلكتروني، ومؤتمرات الفيديو. فظهرت تبعاً لذلك نماذج تعليمية جديدة، ذات طابع تكنولوجي؛ مثل: التعليم الإلكتروني، والمبرمج، والمدمج، والتعليم عن بعد، والمفتوح، والافتراضي، والتعليم بوسائط الحاسوب، والإنترنت، وغير ذلك من النماذج التعليمية الحديثة، التي فرضت جملة من التغيرات في دور المعلم، والطالب، وطبيعة المناهج، والعملية الإرشادية، والمدرسة والمكتبة؛ فظهر نتيجة لذلك تسميات جديدة تناسب هذا التغير الجديد مثل: المعلم الإلكتروني، والمتعلم الإلكتروني، والمرشد الافتراضي، والمدرسة الإلكترونية، والمكتبة الإلكترونية، والكتاب الإلكتروني، والمقرر الإلكتروني.

إن التعليم الإلكتروني بتسمياته المتنوعة يدور في فلك فلسفة تربوية تعليمية واضحة المعالم، تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف التربوية التي لا يحققها التعليم التقليدي؛ إذ ينطلق من فكرة وجوب تأكيد حق الأفراد في الحصول على الفرص التعليمية التي فاتهم في ظل التعليم النظامي عن طريق التعليم عن بعد الذي يمكن الدارسين من التعليم الذاتي، ويهدف إلى تحويل عملية التعليم إلى تعلم ذاتي، الأمر الذي أدى إلى تعاظم دور الوسيط الاتصالي في تحقيق المهارات اللازمة لعملية التعلم عبر شبكة الإنترنت بخصائصها المتطورة، فالتعليم الإلكتروني هو ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على الوسائط الإلكترونية في الاتصال، واستقبال المعلومات، واكتساب المهارات، والتفاعل بين المعلم والطالب، وبين الطالب والمدرسة، وهو يتميز بعدد من السمات التي لا تتوفر في أنماط التعليم الأخرى، فأكسبته أهمية جعلت كثيرًا من دول العالم المتقدمة تسارع في تطبيقه في مؤسساتها التربوية والتعليمية المتنوعة؛ لدوره الفاعل في توفير بيئة غنية متعددة المصادر، وأهميته في إعادة صياغة الأدوار في الطريقة التي تتم بها عملية التعلم والتعليم بما يتوافق مع مستجدات الفكر التربوي، وإسهامه في إيجاد الحوافز وتشجيع التواصل بين منظومة العملية التعليمية؛ كالتواصل بين البيت والمدرسة والبيئة المحيطة، ولأهميته في نمذجة التعليم وتقديمه بصورة معيارية، ودوره الفعال في إعداد جيل من المتعلمين قادر على التعامل مع تقنيات العصر الرقمية، وغير ذلك من المزايا التي أكسبت التعليم الإلكتروني أهمية بالغة (السعيد، ٢٠٠٩، ١١٧٧).

ونظراً لأهمية التعليم الإلكتروني الذي أصبح اليوم ضرورة لمدرسة الحاضر والمستقبل؛ لمواكبة أنظمة التعليم حول العالم المعاصر، ومسايرة مستجدات التربية ومتغيراتها، فإن هذا يتطلب امتلاك معلم المستقبل عددًا من الكفايات والمهارات الإلكترونية التي تعد بحق حاجات أساسية، ومتطلبات مهمة تؤهله لقيادة هذا النوع من التعليم، فظهرت الحاجة إلى إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثناءها لتزويدهم بالكفايات المهنية اللازمة لأدائهم التعليمي. ولعل هذا من أهم منجزات التربية الحديثة التي تميزت بظهور عديد من البرامج التربوية والتعليمية في تأهيل المعلمين وتدريبهم؛ مثل: البرامج التعليمية القائمة على الكفايات (Traning programs based on competency). الهادفة تزويد المعلمين بالخبرات والكفايات التي تمكنهم من أداء أدوارهم التعليمية في المستقبل. وفي هذا الإطار يرى زين الدين (٢٠٠٥)،

(٢٨٩). أن الكفاية التي يجب أن يمتلكها معلم المستقبل تتضمن شكلين مهمين: كامن، وظاهر؛ إذ تعبر الكفايات الكامنة عن مفهوم (concept) وهي تشير إلى القدرة على القيام بالعمل نتيجة الإلمام بالمعارف والاتجاهات والمهارات والمفاهيم التي تؤهل للقيام بالعمل، في حين تعبر في شكلها الظاهر عن عملية (process) وهي تشير إلى الأداء الفعلي للعمل. وينطبق هذا على الكفايات المتعلقة بالتعليم الإلكتروني؛ إذ إن معلم المستقبل يحتاج للكفايات الإلكترونية بشكلها الكامن المتعلق بالثقافة الحاسوبية وهي كفايات معرفية تتصل بمعرفة المعلم بمكونات الحاسوب ومبادئ عملها، والكفايات المتعلقة بالثقافة المعلوماتية الخاصة بمعرفة طرق المعلومات ومصادرها، ويحتاج - أيضاً - إلى الكفايات الإلكترونية بشكلها الظاهر الذي يشير إلى الكفايات المتعلقة بمهارات استخدام الحاسوب، وكفايات التعامل مع برامج الشبكة العالمية (الإنترنت) وخدماتها، وطرق استخدام مصادر المعلومات وقواعد البيانات. وكفايات تصميم المقررات إلكترونياً، وهي في الدراسة الحالية تمثل بكفايات التخطيط والتنفيذ والتقييم للعملية التعليمية.

ونظراً إلى أهمية التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، وضرورة إعداد معلم المستقبل إعداداً يؤهله لامتلاك كفايات التعليم الإلكتروني الظاهرة والكامنة؛ فقد أدرك القائمون على عملية التعليم والإشراف عليه في الأردن ضرورة صياغة فلسفة تعليمية جديدة، تتناسب مع روح العصر التكنولوجي، وتهدف إلى إعداد معلم المستقبل من خلال تزويده بالاحتياجات والكفايات التقنية اللازمة لمدرسة المستقبل كافة، ودون أن يفقد الأردن أصالته الفكرية، ودون المساس بثوابته الراسخة؛ لهذا فقد بدأ بإنشاء منظومة التعلم الإلكتروني (Eduwave)، بالتعاون مع شركة المجموعة المتكاملة للتكنولوجيا، لتكون الخطوة الأولى للاستفادة من الإنترنت في العملية التعليمية؛ إذ يخدم هذا المشروع أكثر من (٣٢٠٠) مدرسة، وما يزيد على مليون وستمائة ألف طالب وطالبة من المراحل الدراسية كافة. ولتحقيق متطلبات التعليم الإلكتروني في الأردن، قامت وزارة التربية والتعليم بتجهيز البنية التحتية التي تشمل شبكة الربط الإلكتروني الوطني التربوي، التي ستصل المدارس والجامعات بعضها ببعض، كما عملت الوزارة على توفير الكوادر البشرية القادرة على متابعة عمل النظام وصيانه، وضمان انسياب المعلومات في الاتجاهات جميعها، ولم تكتف بذلك، بل عملت على تدريب المعلمين كافة على استخدام التكنولوجيا بشكل يخدم العملية التعليمية، ويمكنهم من امتلاك الكفايات المتعلقة بتطبيق التعليم الإلكتروني، وتمشيًا مع سياسة وزارة التربية والتعليم الأردنية لتطوير محتوى التعليم في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فقد قامت بتنفيذ مشروعين كبيرين: مشروع الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا المعلومات، ومشروع محتوى الكتب المدرسية جميعها على منظومة التعلم الإلكتروني (Eduwave)، الذي يعتمد بشكل كبير على الإنترنت.

ويعد معلمو اللغة العربية من بين المعلمين الذين طالهم اهتمام وزارة التربية والتعليم الأردنية، من خلال الإعداد والتأهيل لمواجهة متطلبات هذا العصر التكنولوجي، وذلك لأهمية التكنولوجيا في تعلم اللغة العربية التي تعد الأساس الذي تبنى عليه جميع العلوم والمعارف، والتقدم في إجادتها يساعد على التقدم في العلوم الأخرى؛ لهذا فإن عملية إعداد معلم اللغة العربية وتأهيله وتدريبه على الكفايات اللازمة له، والمهارات الإلكترونية التي تكفل مسيرته النمو المعرفي المتسارع، والتقدم التقني الهائل، وتجعله مواكباً لمستجدات العصر في مجال التعلم والتعليم، من أبرز المهام التربوية للقائمين على النظام التربوي الأردني، وللمشاريع الأردنية كافة الرامية إلى تطوير التعليم، وتحسين البيئة التعليمية، وجعلها بيئة تقنية تفاعلية محفزة لأفرادها كافة.

وتعد دراسة التعليم الإلكتروني من الموضوعات المهمة التي تناولها الباحثون في مجال تكنولوجيا التعليم، وبخاصة فيما يتعلق بمفهومه، وأهدافه وخصائصه، ومعوقات تطبيقه، وأهم الكفايات والمهارات الإلكترونية اللازمة لمعلم المستقبل

لإجادة هذا النوع من التعليم. وبالرغم من تقارب موضوع الدراسة الحالية من موضوعات الدراسات السابقة، فإن الدراسات التي تصدت للكشف عن مستوى توظيف معلمي اللغة العربية لكفايات التعليم الإلكتروني في ضوء الكفايات الإلكترونية المنشودة لمعلم المستقبل قليلة، وقد تم تناول الدراسات السابقة مرتبةً وفق السياق الزمني على النحو الآتي:

أعد عزمي (٢٠٠٦) دراسة هدفت التعرف إلى كفايات المعلم وفقاً لأدواره المستقبلية في نظام التعليم الإلكتروني؛ إذ أجرى الدراسة على عينة تكونت من (١١٠) فرداً من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وطلاب مرحلة البكالوريوس في كلية التربية بالرساتاق في سلطنة عمان، وأعد الباحث استبانة مكونة من ثمانية مجالات تمثل كفايات المعلم في نظام التعليم الإلكتروني وهي: باحث، ومصمم، وتكنولوجي، ومقدم، ومنسق، ومرشد، ومقوم، وكشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً في ترتيب الأهمية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب للوظائف المستقبلية للمعلم في نظام التعليم الإلكتروني. وحول كفايات التعليم الإلكتروني التي يجب أن تتوفر في عضو هيئة التدريس الجامعي فقد استهدفت دراسة سوناوا (Sonhwa, 2006) تحديد الكفايات المستقبلية التي تستلزمها عملة التعليم الإلكتروني في جامعة (West Virginia) باستخدام أسلوب Delphi وخلصت نتائج الدراسة إلى ثلاث كفايات رئيسة تندرج تحتها عدة كفايات فرعية، إذ تمثل المجموعة الأولى من الكفايات بتخطيط بيئة التعليم الإلكتروني وتصميمها، وتحددت المجموعة الثانية منها باستخدام البرامج الحاسوبية، واختصت المجموعة الثالثة بالكفايات المتعلقة بالقضايا الثقافية والخلقية التي يتطلبها استخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني. وفيما يتعلق بكفاءات التعليم الإلكتروني الخاصة بالمعلمين في مرحلتَي التعليم الثانوي والعالي. أجرى (Awouters & Jans, 2008) دراسة هدفت التعرف إلى أهم الكفاءات الإلكترونية الواجب توفرها لدى معلمي المرحلة الثانوية والجامعية، وكشفت الدراسة عن أهم الكفاءات اللازمة للتعليم الإلكتروني المتمازج تحديداً، وهي ضرورة إتقان التقنيات الإلكترونية المسماة (hard- and software) وضرورة الحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL)، وحضور دورات خاصة بالحاسوب؛ مثل: دورات معالجة النصوص، والجداول الإلكترونية. وتناول العمري (٢٠٠٩) كفايات التعليم الإلكتروني ومتطلبات تطبيقه في دراسة استهدفت التعرف إلى كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توفرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظه المخوة التعليمية، واستنتجت الدراسة أن كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية في مجالات الدراسة المتمثلة بثقافة التعليم الإلكتروني، وقيادة الحاسب، وقيادة الشبكات والإنترنت، وتصميم البرمجيات والوسائط التعليمية المتعددة جاءت بدرجة متوسطة. وأشار سبستيان وفالير (Sebastiaan & Valère, 2009) إلى أهم متطلبات من هذه المتطلبات التي تمكن معلمي التعليم الثانوي من استخدام التطبيقات الحاسوبية بمهارة واقتدار عاليين مثل: الرخصة الدولية الأوروبية في قيادة الحاسوب؛ إذ عد الباحثان هذه الرخصة مطلباً أساسياً لتزويد معلمي التعليم الثانوي والعالي بعدد من الكفاءات أهمها: القدرة على معالجة النصوص، وتشكيل جداول البيانات، واكتساب مهارات التعامل مع برمجيات التعليم الإلكتروني والمدمج مثل: البلاك بورد وغيرها من البرمجيات والتطبيقات التي تستلزمها نجاح عملية التعليم الإلكتروني.

واستقصى فرازيليك (Vrazalic, 2009) معيقات توظيف مهارات التعليم الإلكتروني ومتطلبات استخدامه في دولة الإمارات العربية المتحدة، وعلاقة ذلك بمتغير الجنس، وتراوحت هذه المعوقات بين تفضيل الطلبة الحديث مع المعلم أكثر من استخدامهم لوسائل التعليم الإلكتروني، وتفضيلهم التعليم الإلكتروني بلغتهم الخاصة، وشعورهم بالقلق والتوتر خلال الاستخدام، وصعوبة الاستخدام وتعبده، وملل الطلبة وعدم اقتناعهم بفاعلية التعليم الإلكتروني في مساعدتهم في التعلم، وعدم مناسبة التعليم الإلكتروني لطرق - ونماذج - تعلمهم المدرسي، وعدم دافعيته نحو استخدام التعليم

الإلكتروني، وغير ذلك من المعوقات، وأظهرت الدراسة - أيضاً - أن الإناث أقل اهتماماً من الذكور بالتعليم الإلكتروني. وأجرى كلٌّ من: المشاعلة، والصوالحة، والخزاعلة (٢٠١٠) دراسة هدفت التعرف إلى مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التعليم الإلكتروني ومتطلبات استخدامه في التدريس، فأظهرت النتائج أن أكثر توظيفات التعليم الإلكتروني كانت البرامج الحاسوبية، ثم مواقع الإنترنت الإسلامية، تلا ذلك مصادر المعلومات، ثم الاتصال المباشر وغير المباشر، وأخيراً مجموعات المناقشة، وأظهرت الدراسة - أيضاً - أن هناك عدة أهداف لتطبيقات التعليم الإلكتروني عند المعلمين، تمثلت في الحصول على المعلومات، ودعم تعلم الطلبة، والاتصال مع أطراف العملية التعليمية، ثم مساعدة الطلبة في التعلم. وللكشف عن واقع التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية قام بريكيث (٢٠١١) بإعداد دراسة هدفت التعرف إلى واقع التعليم الإلكتروني المستخدم في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومشرفيها، ومعوقات استخدامه، وأظهرت الدراسة أن التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية لمحاو الدراسة جميعها والمرتبطة بمحتوى منهج اللغة العربية، ومعلم اللغة العربية، والمتعلم، والموقف التعليمي، ومعوقات الاستخدام كانت بدرجة كبيرة.

وأجرى كلاب (٢٠١١) دراسة هدفت التعرف إلى درجة توفر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة، وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة كانت مرتفعة، وفقاً للمعيار الذي استخدمه الباحث، وأظهرت الدراسة - أيضاً - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور ثقافة التعليم الإلكتروني، وقيادة الحاسوب تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور، وأثبتت الدراسة - أيضاً - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخدمة.

وتناول القضاة وحمادة (٢٠١٢) كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي اللغة العربية في دراسة استهدفت التعرف إلى كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، وأظهرت الدراسة أن مجال الكفايات الشخصية قد نال أعلى متوسط حسابي، في حين جاءت كفايات تصميم التعليم الإلكتروني وتخطيطه في المرتبة الأخيرة، وأظهرت الدراسة - أيضاً - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة. واستهدفت دراسة الحمادي (٢٠١٣) التعرف إلى مستوى تمكن معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية في مكة المكرمة من كفايات التعليم الإلكتروني، المتعلقة بمراحل تنفيذ دروس اللغة العربية وتقييمها، والكشف عن الفروق في مستوى تمكن المعلمات تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من المهارات المتعلقة بكفاية استخدام الكمبيوتر، وكفايات استخدام الإنترنت جاءت بالمستوى الضعيف جداً، على حين جاءت الكفايات المتعلقة بإدارة المقررات الإلكترونية بالمستوى الجيد، وأظهرت الدراسة - أيضاً - عدم وجود فروق في مستويات تمكن أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الكفايات جميعها، ووجود فروق في مستويات تمكن أفراد العينة تبعاً إلى متغير عدد الدورات التدريبية في الكفايات المتعلقة بمهارة استخدام الكمبيوتر، والكفايات المتعلقة بمهارة استخدام الإنترنت.

وأعد باركس وريدينق ووستن (Parkes, Reading, & Stein, 2013) دراسة حول الكفايات المطلوبة للأداء الفعال في بيئة التعليم الإلكتروني الجامعي حيث هدفت إلى تعيين وتقييم أهم الكفايات المطلوبة من قبل الطلاب للأداء الفعال في بيئة التعليم الإلكتروني الجامعي بواسطة نظام التعليم عن بعد؛ إذ حدد الباحثون (٥٨) كفاية تعد ضرورة للتعليم

الإلكتروني، منها (٢٢) كفاية تتعلق باستخدام التكنولوجيا، و (٣٦) كفاية المتبقية تتضمن مجموعة من الممارسات التي تعد ضرورة للتعليم في إطار البيئة الاجتماعية، وخلصت الدراسة إلى أن كفايات التعليم الإلكتروني لم تكن ذات نتائج متساوية، بل كانت متفاوتة بشكل كبير، وتبين للباحثين أن هناك عدداً من الكفايات الأساسية من منظور اجتماعي، وتشير إلى أن التفاعل والعمل مع الآخرين ذو أهمية بالنسبة إلى عينة الدراسة، ويرى الباحثان ضرورة إكساب الطلبة كفايات التعليم الإلكتروني كي يتسنى لهم التعلم بفاعلية.

وأظهرت دراسة ستسنكو (Stetsenko, 2015) أهمية مجموعة من الكفايات المهنية للمعلمين في البيئة الإلكترونية؛ لأهميتها في جعل التعليم ممتعاً ومثيراً لاهتمام التلاميذ مثل: العمل على المايكروسوفت ورد، وتصميم الجداول الإلكترونية، والعروض التقديمية، واستخدام محركات البحث وتخزين البيانات، والحصول على المعرفة من القاعات الافتراضية، وبناء الاختبارات الإلكترونية، وإنشاء الكتب الإلكترونية في الوسائط المتعددة، وتطوير محتوى التعليم عن بعد، وتنفيذ التصميمات التعليمية الإلكترونية. واستناداً إلى ما سبق، ولندرة الدراسات المتخصصة في مجال أهمية اكتساب معلمي اللغة العربية لكفايات التعليم الإلكتروني ودورها في تدريس اللغة العربية في الأردن تحديداً، فقد برزت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة؛ علّها تسهم في إفادة الجهات المختصة في معالجة جوانب القصور التربوي في مهارات التعليم الإلكتروني وكفاياته التطبيقية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تشير نتائج الدراسات والتقارير التربوية التي أجريت حول التجربة الأردنية في مجال التعليم الإلكتروني وحوسبة المناهج التعليمية، إلى فعالية هذه التجربة ونجاحها، الأمر الذي ترتب عليه تحسن ملحوظ في جودة المخرجات التعليمية، مقارنةً مع مخرجات التعليم التقليدي المعتمد على الطرائق والأساليب التربوية، التي تركز على دور المعلم بصفته محوراً للعملية التعليمية. ولدى استقضاء هذه الدراسات والبحوث التربوية، فقد لحظ الباحث أن غالبيتها أشار إلى واقع التجربة الأردنية في مجال التعليم الإلكتروني في المواد ذات الطابع العلمي؛ كالفيزياء، والرياضيات، والكيمياء. في حين أن المواد ذات الطابع الأدبي كاللغة العربية، لم تلق اهتماماً من قبل الباحثين يناسب أهمية التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية وعلومها، الأمر الذي دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة. ولعل المعلومات التي خلص إليها الباحث من مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا المعلومات التابع لوزارة التربية والتعليم الأردنية، هو ما يؤكد الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسات، فقد أشارت ندرة الدراسات المتخصصة في الكشف عن مستوى توظيف معلمي اللغة العربية كفايات التعليم الإلكتروني، فمن لدن هذا الواقع المستند إلى ضرورة تقييم التجربة الأردنية الإلكترونية في مجال تعليم اللغة العربية، للوقوف على أوجه القصور والنجاح لهذه التجربة، ويهدف تدارك الخلل وتصويبه، واستثمار أوجه النجاح في إكساب معلمي اللغة العربية الكفايات الإلكترونية اللازمة لمواكبة التطورات التكنولوجية، واستيعاب تغيرات العصر، تأتي هذه الدراسة فتحدد ب: " مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن لكفايات التعليم الإلكتروني في ضوء الكفايات الإلكترونية المنشودة لمعلم المستقبل " من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: مامستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن كفايات التعليم الإلكتروني؟.

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن، كفايات التعليم الإلكتروني باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية)؟.

أهمية الدراسة:

- يستلزم الكشف عن أوجه نجاح - أو قصور - التجربة الأردنية في مجال التعليم الإلكتروني الخاص بتدريس اللغة العربية، الوقوف على مستوى توظيف المعلمين كفايات تطبيق التعليم الإلكتروني. لهذا تتضح أهمية الدراسة فيما يلي:
- تمثل نتائج هذه الدراسة محاولة جادة في تحديد أهم الكفايات الإلكترونية الواجب توافرها لدى معلمي اللغة العربية.
- تزويد القائمين على عملية حوسبة المناهج في وزارة التربية والتعليم بأهم الكفايات الإلكترونية التي تزيد من فاعلية توظيف التعليم الإلكتروني في مجال اللغة العربية.
- رفد الجهات المسؤولة عن تنظيم الدورات الخاصة بالتعليم الإلكتروني بأهمية كفايات التعليم الإلكتروني، وضرورة عقد الدورات التدريبية التي تسهم في إجادة معلمي اللغة العربية الاستراتيجيات التدريسية المتعلقة بالتعليم الإلكتروني.
- إثبات أهمية توظيف الكفايات الإلكترونية في مجال اللغة العربية؛ وذلك لكونها لا تقل في أهميتها عن باقي كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لتدريس المساقات المتخصصة في الرياضيات والفيزياء والكيمياء.
- رفد مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا المعلومات، التابع لوزارة التربية والتعليم الأردنية وغيره من المؤسسات المعنية بالتعليم الإلكتروني، بدراسة تعد الأولى من نوعها في مجال توظيف معلمي اللغة العربية كفايات التعليم الإلكتروني.

مصطلحات الدراسة:

- **التعليم الإلكتروني:** نظام تعليمي يعتمد على وسائل الاتصال الحديثة، ووسائط تكنولوجيا المعلومات المتمثلة بالحاسبات، والشبكات، والبرامج الحاسوبية، والوسائط المتعددة، بهدف تفعيل دور المعلم، وإثراء تعلم المتعلم، من خلال مناهج إلكترونية وبيئة تعليمية إلكترونية، ذات مواصفات تنظيمية، وإدارية، وفنية عالية الجودة.
- **الكفايات الإلكترونية:** هي مجموعة من المهارات والقدرات التي تمكن المعلم من استخدام الوسائط الإلكترونية التي تستلزمها عملية التعليم الإلكتروني بفاعلية ومهارة عالية، والتي يكتسبها المعلمون من خلال برامج التدريب والتأهيل التربوي في أثناء الخدمة المهنية.
- **معلمو اللغة العربية:** مجموعة من الأفراد المؤهلين علمياً، بمختلف الدرجات العلمية، والمعينين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، لتدريس مبحث اللغة العربية للمرحلتين الأساسية والثانوية.
- **معلم المستقبل:** هو معلم يتصف بعددٍ من المزايا والخصائص التي تؤهله للتعليم في مدرسة المستقبل، فهو معلم مثقف ذو معرفة عالية، ومعلم تقني يمتلك الكفايات والمهارات الإلكترونية، ومعلم ممارس لثقافته ومهاراته التكنولوجية بما يمكنه من مواكبة تغيرات العصر الرقمي وتطوراتها.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الموضوعية: تحددت الدراسة في الكشف عن مستوى توظيف معلمي اللغة العربية لكفايات التعليم الإلكتروني المتعلقة بتخطيط العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها.
- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على معلمي اللغة العربية، الذين يدرسون طلاب المرحلتين الأساسية والثانوية، في محافظة عجلون الأردنية.
- الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على معلمي اللغة العربية، الذين يدرسون في مدارس وزارة التربية والتعليم التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة عجلون الواقعة في شمال المملكة الأردنية الهاشمية.

- الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على أفراد مجتمع الدراسة في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤م).

الإطار النظري للدراسة

أولاً: مفهوم التعليم الإلكتروني

يرى الكيلاني (٢٠٠٤، ١٣) أن التعليم الإلكتروني تعليم مباشر، يقدم فيه المحتوى التعليمي من خلال وسائط إلكترونية مثل: الإنترنت، أو الأقمار الصناعية، أو الأفراص الليزرية، أو الأشرطة السمعية، أو التدريس المعتمد على الكمبيوتر Computer-Based Training، إذ تطور على أساسه التعليم الافتراضي Virtual Learning، أو ما يسمى التعليم الكوني Global Learning، وهو في معظم حالاته، وأنواعه المتزامن وغير المتزامن، يتم توصيل المادة التعليمية فيه بوسائط جهاز كمبيوتر، مرتبط إما بشبكة اتصالات محلية (LAN) أو بالأقمار الصناعية، أو بشبكة اتصالات عالمية، كالإنترنت عن طريق مستعرض (Browser). وذهب زيتون (٢٠٠٥، ٢٤) إلى القول بأن التعليم الإلكتروني يعني تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الحاسوب وشبكاته للمتعلم، بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع المحتوى، ومع المعلم، ومع أقرانه، سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وإمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت، والمكان، والسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً، من خلال تلك الوسائط. وعرف الموسى (٢٠٠٧، ٥) التعليم الإلكتروني أنه: طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت، وصورة، ورسومات وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت، سواء أكان عن بعد، أم في الفصل الدراسي، فالمقصود استخدام التقنية بأنواعها جميعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت، وأقل جهد، وأكبر فائدة. ويرى الباحث أن التعليم الإلكتروني هو استخدام تطبيقات الحاسب الآلي وبرمجياته المتعددة، والشبكات الإلكترونية في التخطيط للعملية التعليمية، وتقويمها وتنفيذها، سواء أكان ذلك داخل الصف الدراسي أم خارجه.

ثانياً: أهداف التعليم الإلكتروني:

يسعى التعليم الإلكتروني إلى تحقيق مجموعة من الأهداف مثل: توفير بيئة تعليمية غنية، ومتعددة المصادر، تخدم العملية التعليمية بمحاورها جميعها. ويهدف - أيضاً - إعادة صياغة الأدوار في الطريقة التي تتم بها عملية التعليم والتعلم، بما يتوافق مع مستجدات الفكر التربوي، ومن أهدافه إيجاد الحوافز، وتشجيع التواصل بين منظومة العملية التعليمية؛ مثل: التواصل بين البيت والمدرسة، وبين المدرسة والبيئة المحيطة. ويساعد التعليم الإلكتروني في نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية، والدروس تقدم في صورة نموذجية، ويمكن إعادة تكرار الممارسات التعليمية؛ مثل: بنوك الأسئلة النمذجية، وخطط الدروس النمذجية، والاستغلال الأمثل لتقنيات الصوت والصورة وما يتصل بها من وسائط متعددة. ويسهم التعليم الإلكتروني في تناقل الخبرات التربوية من خلال إيجاد قنوات اتصال ومنتديات تمكن المعلمين والمدرسين والمشرفين، والمهتمين بالشأن التربوي جميعاً من المناقشة، وتبادل الآراء والتجارب عبر موقع محدد يجمعهم في غرفة افتراضية، بالرغم من بعد مسافاتهم في كثير من الأحيان. كما يهدف التعليم الإلكتروني إعداد جيل تقني من المعلمين والطلاب على حد سواء، بحيث يكونوا قادرين على التعامل مع مستجدات العصر التقني (٢٠٠٩، ١٦-١٧)، والغربي (٢٠٠٩، ٢٠-٢٥). ومن خلال ماتقدم فإن للتعليم الإلكتروني أهمية بالغة في تدريس اللغة العربية، وذلك في كونه يعمل على تقوية أواصر العلاقة بين معلم اللغة العربية وبين طلابه من جهة، وبينه وبين أولياء الأمور والمدرسة من جهة ثانية، وإتاحته

الفرصة في تبادل الأفكار ووجهات النظر والتعبير والمناقشة من خلال الوسائط الإلكترونية المتعددة، بالإضافة إلى أنه يفيد في إثراء الموضوعات التي لم تزل شرحاً وافياً من خلال الكتاب المدرسي، وتبسيط الموضوعات التي قد تبدو للمتعلم صعبة وغير مفهومة، فيمكن من خلال التعليم الإلكتروني تبسيطها بطريقة مشوقة وجذابة، إضافة إلى دوره في إكساب المتعلم مهارات الاتصال اللفظي التي تستلزمها عملية تعلم اللغة العربية.

ثالثاً: مميزات التعليم الإلكتروني

أثبت الباحثون في مجال التعليم الإلكتروني عدة مميزات للتعليم الإلكتروني مثل: قدرته الفائقة في زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة بعضهم وبعض من جهة، وبين الطلبة والمدرسة من جهة أخرى، وذلك من خلال سهولة الاتصال بين هذه الأطراف في عدة اتجاهات مثل: مجالس النقاش، والبريد الإلكتروني، وغرف الحوار (الملاح، ٢٠١٠، ٧٣). ويتميز التعليم الإلكتروني بقدرته على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين المتعلمين، من خلال ما تتيحه أدوات الاتصال المتمثلة بالبريد الإلكتروني، ومجالس النقاش، وغرف الحوار، من فرص الإدلاء بالرأي بين الطلبة في أي وقت، ودون حرج، وغير ذلك من المزايا، التي تفتقر إليها قاعات الدرس التقليدية، التي تحرم الطالب أن يشارك برأيه، ويتفاعل مع معلمه، وذلك بسبب سوء تنظيم المقاعد، وكثرة أعداد الطلبة، أو ضعف صوت الطالب نفسه، أو الرهبة والخجل، وغير ذلك من الأسباب (كافي، ٢٠٠٩، ٤٤). وتعد مرونة التعليم الإلكتروني وسهولته من أقوى مبررات اعتماده في الأنظمة التعليمية المعاصرة، فالطالب يتعلم بالطريقة التي يختارها، وبأسلوب الذي يناسبه، وبما يتوافق مع سرعته الذاتية في التعلم، بالإضافة إلى إمكانية الاستفادة من المصادر الإلكترونية للمعلومات ومنها المكتبة الإلكترونية (إسماعيل، ٢٠٠٩، ٦٣). فالتطور المذهل الذي حصل في مجال تكنولوجيا المعلومات، واستخدام شبكة المعلومات العالمية (Wide Web World) عبر الإنترنت أدى إلى ظهور ما يسمى " بالتعلم الإلكتروني المرن" وهو أسلوب يجعل المتعلم أكثر تحكماً في العملية التعليمية، بحيث يستطيع تحديد الأوقات المناسبة له والموضوعات التي تستهويه، بالإضافة إلى التحكم في سرعة التعلم وفقاً لقدراته، ووقته، وإمكاناته (الغراب، ٢٠٠٣، ٧). ويمكن في ظل التعليم الإلكتروني تحويل طريقة التدريس، كأن تلقى المادة التعليمية بالطريقة التي تناسب الطالب، فمن الطلبة من تناسبه الطريقة المرئية، ومنهم من تناسبه الطريقة المسموعة، أو المقروءة، وبعضهم تناسب معه الطريقة العملية، فتتيح وسائط التعليم الإلكتروني إمكانية تطبيق المصادر بطرق متنوعة تسمح بالتحويل وفقاً للطريقة الأفضل بالنسبة إلى المتعلم (الحلفاوي، ٢٠٠٦، ٧٢). ويعد التعليم الإلكتروني وسيطاً للتعاون، والنقاش، والحوار، والتبادل والاتصال الفكري، ويسمح التعاون للمتعلمين بإمكانية العمل المتبادل، لإنجاز هدف تعليمي مشترك؛ إذ يطور المتعلمون في البيئات التعاونية مهارات اجتماعية، وتواصلية، ومهارات التفكير الناقد، والقيادة، والتفاوض، والمهارات التفاعلية، والتساهمية من خلال تفحص المنظورات المتعددة لأعضاء المجموعة التعاونية في أي مشكلة، أو قضية (خان، ٢٠٠٥، ٢٨). ويساعد التعليم الإلكتروني في زيادة اعتماد المتعلمين على أنفسهم، فلم يعد المعلم ملقناً وناقلاً للمعلومات، بل أصبح مرشداً، وموجهاً، وناصحاً، ومحفزاً لتلاميذه على الحصول على المعلومات؛ مما يشجع على استقلالية المتعلم واعتماده على نفسه (شحاتة، ٢٠٠٩، ١٢٠). ويعمل التعليم الإلكتروني على تقليل مجهود عضو هيئة التدريس في إدارة الصف، وتحضير المواد العلمية والسيطرة على الطلاب؛ لأن التعامل يكون من خلال الإنترنت، ولا يكون تعاملاً مباشراً في الصف العادي (إسماعيل، ٢٠٠٩، ٦٣). ويلتزم التعليم الإلكتروني مختلف أساليب التعليم؛ إذ يتيح التعليم للمتعلم التركيز على الأفكار المهمة في أثناء كتابته، وتجميعه للمحاضرة، أو الدرس، وكذلك يتيح للطلاب الذين يعانون من صعوبة التركيز، وتنظيم المهام الاستفادة من المادة؛ وذلك لأنها تكون مرتبة، ومنسقة بصورة

سهلة وجيدة، والعناصر المهمة فيها محددة (الراضي، ٢٠١٠، ٩١). ويوفر التعليم الإلكتروني المناهج طول اليوم، وفي كل أيام الأسبوع، وهذه الميزة مفيدة للأشخاص المزاجيين، أو الذين يرغبون التعليم في وقت معين، وذلك لأن بعضهم يفضل التعلم صباحاً، والآخرين يستحسنونه مساءً، وكذلك للذين يتحملون أعباء ومسؤوليات شخصية، فهذه الميزة تتيح للجميع التعلم في الزمن الذي يناسبهم (التودري، ٢٠٠٤، ٨٧). ويتميز التعليم الإلكتروني في قدرته على التغلب على مشكلة الأعداد المتزايدة وقلة التجهيزات والإمكانات المتاحة داخل المؤسسات التعليمية (طه، ٢٠١١، ٤٦). وتجدد الإشارة إلى أن التعليم الإلكتروني لا يعني إلغاء دور المعلم في العملية التعليمية، بل يصبح دوره أكثر أهمية وأكثر صعوبة، فهو شخص مبدع، ذو كفاءة عالية، يدير العملية التعليمية باقتدار، ويعمل على تحقيق طموحات التقدم والتقنية، وأصبحت مهنته مزيجاً من مهام القائد، ومدير المشروع البحثي، والناقد والموجه (الملاح، ٢٠١٠، ٩١).

وبناءً على ماسبق؛ فإن للتعليم الإلكتروني مميزات فريدة، أرست دعائم كثير من المبادئ التربوية والتعليمية؛ مثل: مبدأ الإتاحية التعليمية المتمثل بإتاحة التعليم الإلكتروني فرص التحوار والتخاطب والنقاش بين المعلمين والطلبة، ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال توفير الفرص التعليمية للمتعلمين كافة وتمكينهم من فهم ما لم يتمكنوا من فهمه داخل الحجرة الصفية، ومبدأ الحرية التعليمية المتمثلة في حرية المتعلم في اختيار نوع التعلم وزمنه، ومكانه، وطريقته، واختيار أسلوب تقويمه، وكذلك مبدأ الاستقلالية التعليمية التي يوفرها التعليم الإلكتروني من خلال اعتماد المتعلم على ذاته في التعلم بحيث يكون هو محور العملية التعليمية دون أن يكون أسيراً لسلطة المدرس التعليمية المبنية على التلقين والحشو الذهني للمعلومات التي تميز التعليم التقليدي.

رابعاً: أنواع التعليم الإلكتروني:

يمكن تصنيف التعليم الإلكتروني كمايلي:

١ - **التعليم الإلكتروني المتزامن (Synchronous E-learning):** وهو التعليم الذي يهتم بتبادل الدروس والموضوعات، و الأبحاث على الهواء، ويحتاج إلى وجود المتعلم والمعلم أمام أجهزة الكمبيوتر، لإجراء النقاش والمحادثة بين الطلاب (chatting) أنفسهم، وفيما بينهم وبين المعلم في الوقت نفسه، لتدريس المادة عبر غرف المحادثة، أو تلقي الدروس من خلال الفصول الافتراضية، أو باستخدام أدواته الأخرى. ومن إيجابيات هذا النوع من التعليم حصول المتعلم على تغذية راجعة فورية، وتقليل التكلفة، والاستغناء عن الذهاب لمقر الدراسة، ومن سلبياته حاجته إلى أجهزة حديثة وشبكة اتصالات جيدة. وهو أكثر أنواع التعليم الإلكتروني تطوراً وتعقيداً، إذ يلتقي المعلم والطالب عبر الإنترنت في الوقت نفسه بشكل متزامن، وتضم الأدوات المستخدمة في التعليم الإلكتروني المتزامن، اللوح الأبيض (Whith Board)، والمؤتمرات عبر الفيديو (Video conferencing)، والمؤتمرات عبر الصوت (Audio congerencing) وغرف الدردشة (Chatting Rooms). (السفياني، ٢٠٠٩، ١٨ - ٢٠).

٢ - **التعليم الإلكتروني غير المتزامن (Asnchronous E-learning):** وهو التعليم غير المباشر الذي لا يحتاج إلى وجود المتعلمين في الوقت نفسه، و حصول المتعلم على حصص أو دروس مكثفة وفق برنامج تعليمي مخطط تختار فيه الأوقات، والأماكن التي تناسب ظروفه، ويمكن استخدام تقنيات مثل: البريد الإلكتروني، وأشرطة الفيديو. ومن إيجابيات هذا النوع من التعليم أن المتعلم يحصل على الدراسة حسب الأوقات الملائمة له، وبالجهد الذي يرغب في تقديمه، وكذلك يستطيع الطالب إعادة دراسة المادة، والرجوع إليها إلكترونياً كلما احتاج إلى ذلك، ومن سلبياته عدم استطاعة المتعلم الحصول على تغذية راجعة فورية من المعلم إلا في وقت متأخر؛ لأن معظم الدراسة تتم ذاتياً،

كما أنه قد يؤدي إلى الانطوائية؛ لأنه يتم في عزلة، وتتضمن الأدوات المستخدمة في التعليم الإلكتروني غير المتزامن البريد الإلكتروني، والمنتديات، والفيديو التفاعلي، والشبكة النسيجية (السفياني، ٢٠٠٩، ١٨ - ٢٠).

٣ - **النموذج المدمج (Blended E-learning)** وهو النموذج الذي يتم فيه خلط التعليم الإلكتروني مع التعليم الصفّي المعتاد في إطار واحد؛ إذ يتم عمل قاعات كبيرة مجهزة بأجهزة الحاسوب، ومزودة بخدمة الإنترنت، ويكون حضور المعلم مع المتعلم وجهاً لوجه؛ من خلال المحاضرات، بالإضافة إلى عمل حوارات عبر الإنترنت، باستخدام برامج المحادثة، ومنتديات للحوار والبريد الإلكتروني؛ إذ يتم استخدام بعض أدوات التعليم الإلكتروني لجزء من التعليم داخل قاعات الدرس الحقيقية، ويتحمس كثير من المتخصصين لهذا النموذج، ويرونه مناسباً عند تطبيق التعليم الإلكتروني (الحمادي، ٢٠١٣، ٤١) (العجومي، ٢٠١٢، ١٧٢٩).

خامساً: معوقات استخدام التعليم الإلكتروني

تواجه كثير من الأنظمة التربوية والتعليمية التي تعتمد على التعليم الإلكتروني معوقات عدة تحول دون بلوغه تحقيق أهدافه مثل: حاجته إلى بنية تحتية صلبة تتوفر فيها الأجهزة الحاسوبية المرتبطة بشبكة الاتصالات العالمية (الإنترنت)، وافتقاره إلى معايير ثابتة للمناهج، والمقررات التعليمية الإلكترونية؛ مما يجعل القائمين على هذه المقررات عاجزين عن اختيار المواد التعليمية بشكل صحيح سواء أكانت على شكل كتب، أم على شكل مواد مدمجة. ومن معوقات التعليم الإلكتروني - أيضاً - عدم استجابة المتعلمين له وتفاعلهم معه الأمر الذي يعكس عدم جدية مستخدميهم. وتعد التكلفة المادية العالية المتعلقة بإعداد المقررات، وتدريب المعلمين والمتعلمين، وتوفير الأجهزة والتقنيات الحديثة من المعوقات التي تحد من استخدام التعليم الإلكتروني، وتقف حائلاً أمام تحقيقه أهدافه. ويواجه التعليم الإلكتروني مشكلة اجتماعية تتمثل في عدم توفر الوعي الكافي لدى أفراد المجتمع بأهميته وفعاليته؛ فينظر إلى خريجي نظام التعليم الإلكتروني على أنهم أقل كفاءة من خريجي نظام التعليم التقليدي. وبخاصة أن بعض الدول لا تعترف بالشهادات التي يحصل عليها خريجو نظام التعليم الإلكتروني (السفياني، ٢٠٠٩، ٢٥ - ٢٧).

سادساً: معلم المستقبل - خصائصه وكفاياته الإلكترونية.

يرى الباحثون أن معلم المستقبل هو المعلم الذي يجب أن يتصف بمجموعة من الصفات التي تجعله قادراً على مواجهة تحديات المستقبل ومتطلباته، وما يحمله من تحديات للنظام التعليمي مثل: أن يكون لديه قدرة ومهارة في استخدام الوسائط التكنولوجية وما يخدم العملية التعليمية في الغرفة الصفية، وأن يكون صاحب قرار وقادراً على التواصل والتفاعل مع الإدارة التعليمية وأولياء الأمور بمهارة واقتدار. ومن صفات معلم المستقبل - أيضاً - أن يكون قادراً على تدريب طلبته على استخدام وسائط التعليم الإلكتروني استخداماً يعود عليهم بالفهم والوعي لكل ماهو جديد من المعارف التي تستلزمها العملية التعليمية. وأن يكون خبيراً في أساليب البحث عن المعلومات من مصادرها الأولية والثانوية، ومرشداً طلبته إلى كيفية الحصول على المعلومات والمعارف من مصادرها. كما أن من الصفات التي يجب أن يتصف بها معلم المستقبل أن يكون مبادراً ومحباً للتجريب والتجديد، وموظفاً للأنشطة التعليمية التي تعين الطلاب على حل المشكلات، وقادراً على استخدام مهارات التفكير الابتكاري بهدف تنمية قدرات الطلاب العقلية. ونظراً إلى أهمية الأنشطة الصفية واللاصفية في العملية التعليمية ينبغي لمعلم المستقبل أن يكون لديه قدرة في توظيفها في العملية التعليمية بهدف تزويد الطلاب بالعلوم والمعارف وتنقيفهم بكل ماهو جديد. ومن صفاته - أيضاً - التفاعل مع قضايا مجتمعه ومشكلاته والعمل على حلها

والاستفادة منها في خدمة النظام التعليمي. وأن يكون قادرًا على الحوار الإيجابي لطلوبته سواء وجهًا لوجه أم من خلال الوسائط المستخدمة في التعليم الإلكتروني (مصطفى، ٢٠٠٧، ٣٤).

أما ما يتعلق بالكفايات الإلكترونية التي يجب أن يحرص على امتلاكها معلم المستقبل، والتي تعد مهارات ومتطلبات أساسية تمكنه من النجاح في مهامه التعليمية فهي كما يلي:

أولاً: الكفايات العامة: وتتمثل في الكفايات المتعلقة بالثقافة الحاسوبية: مثل معرفة المكونات المادية للكمبيوتر وملحقاته، والتعرف إلى برمجيات التشغيل والوسائط التي يعمل بها الحاسوب، واستخداماته المتنوعة في العملية التعليمية والحياتية، والفيروسات وطرق الوقاية منها، ومعرفة المصطلحات المستخدمة في مجال الحاسوب. ومن الكفايات العامة - أيضاً - الكفايات المتعلقة بمهارات استخدام الحاسوب: مثل استخدام لوحة المفاتيح، وكيفية التعامل مع وحدات الإدخال والإخراج، وكيفية التعامل مع سطح المكتب والملفات والبرامج سواء بالحفظ، أو النقل، أم الحذف، أم التعديل. وتعد الكفايات المتعلقة بالثقافة المعلوماتية من أهم الكفايات الإلكترونية العامة التي يجب أن يمتلكها معلم المستقبل مثل: التعرف إلى مصادر المعلومات الإلكترونية، واستخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية من بحث، وبريد إلكتروني وغيرها من استخدامات الإنترنت التعليمية، والقدرة على تقييم مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت، ومعرفة المبادئ الأساسية لتصميم التعليمي، وتصميم ونشر الصفحات التعليمية على الإنترنت، واستخدام الوسائط المتعددة في عملية التعلم، واستخدام المصطلحات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات (زين الدين، ٢٠٠٥، ٣٢٧-٣٣٨).

ثانياً: كفايات التعامل مع برامج الشبكة وخدماتها: وتتمثل في إتقان اللغة الإنجليزية، والتعامل مع نظام التشغيل "ويندوز" وإصداراته المختلفة، واستخدام محركات البحث المختلفة للوصول إلى المعلومات التي يحتاجها، والتعامل مع الخدمات الأساسية التي تقوم عليها التطبيقات التربوية للشبكة؛ مثل خدمة البحث، والبريد الإلكتروني، والمحادثة، ونقل الملفات، والقوائم البريدية، ويتضمن هذا النوع من الكفايات - أيضاً - القدرة على إنزال الملفات من الشبكة وحفظها، والقدرة على تحميل الملفات إلى الشبكة ونشرها، وإتقان إحدى لغات البرمجة لتصميم الصفحات والمواقع التعليمية، والقدرة على المشاركة في مجموعات النقاش المتاحة عبر الإنترنت، والقدرة على ضغط أو فك الملفات من وإلى الشبكة، وإنشاء الصفحات والمواقع التعليمية، ونشرها وتحديثها كل فترة، والدخول إلى المكتبات العالمية وقواعد البيانات.

ثالثاً: كفايات إعداد المقررات إلكترونياً: وتتضمن عدداً من الكفايات الرئيسة هي: كفايات التخطيط، و التصميم والتطوير، وكفايات التقويم، وكفايات إدارة المقرر على الشبكة (زين الدين، ٢٠٠٥، ٣٢٧-٣٣٨).

أما الكفايات الإلكترونية التي قصدها الدراسة الحالية واستهدفتها بالتحليل والبحث لدى معلمي اللغة العربية؛ فتتمثل بالكفايات الإلكترونية المتعلقة بالتخطيط للعملية التعليمية مثل: استخدام البرامج الإلكترونية في التخطيط السنوي، واليومي لدروس اللغة العربية، واستخدام التطبيقات الحاسوبية في تعريف الطلاب بأهداف الدروس، وتقديم برامج إبداعية إلكترونية للطلبة المتميزين، وأخرى مناسبة لضعفي التحصيل، وإعداد خطط علاجية إلكترونية لهم، وتحديد أهداف المنهج الإلكترونية التي تتعلق باللغة العربية، واختيار مفردات المحتوى التعليمي المناسب؛ لتحقيق أهداف المنهج، وتصميم الصفحات الإلكترونية ونشرها. والكفايات الإلكترونية التي تتعلق بتنفيذ العملية التعليمية وتطويرها فتتحدد بقدرة معلم اللغة العربية على تهيئة بيئة التعلم الصفّي لاستخدام التكنولوجيا في التدريس، واستخدامه برامج الوسائط المتعددة (البوربونيت) في عرض الدروس، وقواعد البيانات (access) في معالجة البيانات، واستخدام المجموعات البريدية، ومحاسن النقاش والندوات الإلكترونية، واستخدام أجهزة العرض الإلكترونية (Data Show)، وشبكة الإنترنت في البحث عن

المعلومات ذات الصلة بتدريس اللغة العربية، واستخدام برمجيات جاهزة لموضوعات اللغة العربية، واستخدام الفيديو ووسائط التخزين الإلكترونية، وشاشات العرض الثابتة والمتحركة، وبرامج معالجة النصوص (Word)، والدوريات الإلكترونية، وبرامج المحادثة الإلكترونية، والتنوع في الوسائط المتعددة المتمثلة بالصوت والصورة والفيديو في تقديم المحتوى الإلكتروني للمتعلم، واستخدام أنشطة التعليم الإلكتروني المرتبطة بموضوعات اللغة العربية. ومن الكفايات الإلكترونية التي تناولتها الدراسة الحالية - أيضاً - الكفايات المتعلقة بتقويم العملية التعليمية؛ إذ تحدت بكفايات تقييم المستوى التعليمي للمتعلمين إلكترونياً، واستخدام برامج الحاسوب الإحصائية (Exel) لمتابعة أداء الطلبة، وتسجيل الملاحظات الخاصة بكل طالب في بطاقة إلكترونية، واستخدام التطبيقات الحاسوبية في الاختبارات التشخيصية والتحصيلية، واستخدام الإنترنت في تحديد مواعيد - وجداول - الاختبارات اليومية والشهرية والنهائية، وتشجيع الطلبة على ارتياد المكتبات الإلكترونية للتصفح والبحث، واستخدام البريد الإلكتروني في التواصل مع الطلاب ومتابعة واجباتهم التعليمية، وإعداد مسابقة إلكترونية في اللغة العربية نشاطاً منهجياً.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

• منهج الدراسة

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها.

• مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية جميعهم الذين يدرسون المرحلة الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة عجلون والبالغ عددهم (٣٥٠) معلماً ومعلمة، ونظراً إلى محدودية مجتمع الدراسة فقد تم أخذ أفراد المجتمع الأصلي جميعاً عينة للدراسة، واتباع الباحث أسلوب الحصر الشامل من خلال تطبيق أداة الدراسة على جميع مجتمع الدراسة، وبعد التطبيق الميداني لأداة الدراسة حصل الباحث على (٢٥٠) استبانة منها (١٢٤) استبانة خاصة بالمعلمين و (١٢٦) خاصة بالمعلمات. ويبين الجدول رقم (١) التوزيع النسبي لخصائص عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

المتغير	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٢٤	٤٩.٦
	أنثى	١٢٦	٥٠.٤
	المجموع	٢٥٠	١٠٠.٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٩٢	٧٦.٨
	بكالوريوس ودبلوم	٣٠	١٢.٠
	دراسات عليا	٢٨	١١.٢
	المجموع	٢٥٠	١٠٠.٠
الدورات	Icdl	١١٧	٤٦.٨
	Intel	١٥	٦.٠
	Office + Word	٢٠	٨.٠
	غير ذلك	٩٨	٣٩.٢
	المجموع	٢٥٠	١٠٠.٠

يظهر من الجدول (١) أعلاه ما يلي:

- إن أكثر التكرارات كانت للإناث؛ إذ بلغت (١٢٦) تكراراً، ونسبة مئوية مقدارها (٥٠.٤%)، على حين بلغت تكرارات الذكور (١٢٤) تكراراً، ونسبة مئوية (٤٩.٦%).
- إن متغير المؤهل العلمي فئة " البكالوريوس " هو أكثر التكرارات، إذ بلغت تكراراته (١٩٢) تكراراً، ونسبة مئوية مقدارها (٧٦.٨%)، تليها في المرحلة الثانية فئة " البكالوريوس والدبلوم " بنسبة مئوية مقدارها (١٢.٠%)، على حين كانت النسبة الأقل لفئة " الدراسات العليا " إذ بلغت نسبتها المئوية (١١.٢%).
- إن أعلى تكرار لمتغير الدورات كان لدورة " ICDL " إذ بلغ عدد تكراراتها (١١٧) تكراراً، ونسبة مئوية بلغت (٤٦.٨%)، في حين جاءت دورة " Intel " بأقل الفئات تكراراً، إذ بلغت تكراراتها (١٥) تكراراً، ونسبة مئوية مقدارها (٦.٠%). وبلغت نسبة الذين لم يحصلوا على دورات في مجال الحاسوب (٣٩.٢%) بتكرار مقداره (٩٨) تكراراً.

● أداة الدراسة :

استخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة خاصة للتعرف إلى مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن كفايات التعليم الإلكتروني، تم تصميم الاستبانة بالاستعانة بالأدب النظري المتعلق بالموضوع، وبلغ عدد فقرات الاستبانة (٣٣) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات:

- المجال الأول: كفايات التعليم الإلكتروني الخاصة بالتخطيط للعملية التعليمية، وعدد فقراته (٧) فقرات.
- المجال الثاني: كفايات التعليم الإلكتروني الخاصة بتنفيذ العملية التعليمية وتطويرها، وعدد فقراته (١٧) فقرة.
- المجال الثالث: كفايات التعليم الإلكتروني الخاصة بتقويم العملية التعليمية، وعدد فقراته (٩) فقرات.

● إجراءات معالجة الأداة :

أعطي لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزن متدرج وفق سلم ليكرت الخماسي لتقدير درجة مستوى التوظيف (عالٍ جداً، عالٍ، متوسط، متدنٍ، متدنٍ جداً)، وتمثل رقمياً على الترتيب (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وتم حساب المدى للمقياس الخماسي كمايلي:

المدى = (قيمة أعلى بديل - قيمة أقل بديل / عدد البدائل).

المدى = $(5 - 1) / 5 = 0.8$ ، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي الواحد الصحيح كما في الجدول الآتي:

جدول (٢): مدى درجة تقدير الاستبانة

المدى	الفئة
(٥ - ٤.٢) عالي جداً (أي إن مستوى التوظيف عالٍ جداً).	عالي جداً
(٣.٤ - أقل من ٤.١) عالٍ، (أي إن مستوى التوظيف عالٍ).	عالي
(٢.٦ - أقل من ٣.٣) متوسط (أي مستوى التوظيف متوسط).	متوسط
(١.٨٠ - أقل من ٢.٥) متدنٍ (أي أن مستوى التوظيف متدنٍ).	متدني
(١ - أقل من ١.٧٩) متدني جداً (أي مستوى التوظيف متدنٍ جداً).	متدني جداً

● صدق الأداة :

للتأكد من صدق الأداة وقدرتها على القياس، تم عرضها على عدد من المحكمين بلغ عددهم (٨) محكمين من ذوي الاختصاص في جامعة البلقاء التطبيقية، والجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، وطلب من المحكمين تزويد الباحث بأرائهم حول الأداة من حيث ملاءمة الفقرات للمجال الذي اندرجت تحته، ومناسبتها ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم حذف بعض الفقرات وتعديل بعض، وعدلت الاستبانة بناءً على ذلك، وأصبح عدد فقراتها (٣٣) فقرة.

● ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق معادلة (كرونباخ ألفا) على جميع مجالات الدراسة، والجدول (٣) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣): معاملات كرونباخ ألفا الخاصة بمجالات الدراسة

المجال	معامل كرونباخ ألفا
كفايات التخطيط للعملية التعليمية	٠.٧٩
كفايات تنفيذ العملية التعليمية وتطويرها	٠.٩٠
كفايات تقويم العملية التعليمية	٠.٨٠
الأداة ككل	٠.٩٣

يظهر من جدول رقم (٣) أعلاه أن معاملات كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة، تراوحت بين (٠.٧٩-٠.٩٠)، إذ حل في المرتبة الأولى مجال "كفايات تنفيذ العملية التعليمية وتطويرها"، يليه بالمرتبة الثانية مجال "كفايات تقويم العملية التعليمية"، وأخيراً مجال "كفايات التخطيط للعملية التعليمية"، وبلغ معامل كرونباخ ألفا لأداة الدراسة ككل (٠.٩٣)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

● إجراءات الدراسة :

بعد أن تأكد الباحث من صدق الأداة وثباتها، تمت مخاطبة الجهات الرسمية في مديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون لتسهيل مهمة الباحث، ووزعت الأداة على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠١٣ / ٢٠١٤ م)، ووضعت تعليمات واضحة للمستجيبين في بداية الاستبانة، وتمت الإجابة عن استفساراتهم جميعها الشفوية من قبل الباحث، وتم تأكيد أنّ المعلومات المعطاة ستعامل بسريّة، وأنها لأغراض البحث العلمي، وأعطى أفراد العينة الوقت الكافي لتعبئة الاستبانة.

● متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية :

أولاً : المتغيرات المستقلة وهي :

١ - الجنس، وله فئتان: (ذكر، وأنثى).

٢ - الدورات التدريبية ولها أربع فئات: (Office + Word ، Intel، Icdl)، غير ذلك).

٣ - المؤهل العلمي وله ثلاث فئات: (بكالوريوس + بكالوريوس ودبلوم عالي ، دراسات عليا).

ثانياً: المتغيرات التابعة المتمثلة بمستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن لكفايات التعليم الإلكتروني.

● المعالجة الإحصائية:

- للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) من خلال:
 - التكرارات والنسب المئوية، لوصف خصائص عينة الدراسة الشخصية.
 - معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
 - المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة.
 - تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وتحليل التباين الثلاثي، (Three Way ANOVA)، للكشف عن الفروق بين المتغيرات الشخصية.

● عرض النتائج:

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي هدفت التعرف إلى مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن كفايات التعليم الإلكتروني، وسيتم عرض النتائج بالاعتماد على أسئلة الدراسة.

- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن كفايات التعليم الإلكتروني؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة، والأداة ككل، والجدول (٤) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة والأداة ككل لمعرفة مستوى توظيف معلمي

اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن لكفايات التعليم الإلكتروني

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى التوظيف
١	كفايات التخطيط للعملية التعليمية	٣.١١	٠.٦٩	١	متوسط
٢	كفايات تنفيذ العملية التعليمية وتطويرها	٢.٨١	٠.٦٩	٣	متوسط
٣	كفايات تقويم العملية التعليمية	٢.٩٣	٠.٧٣	٢	متوسط
	الأداة ككل	٢.٩١	٠.٦٣	-	متوسط

يتضح من الجدول (٤) أعلاه أن مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن لكفايات التعليم الإلكتروني كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمستوى التوظيف الكلي (٢.٩١)، ويشير الجدول أيضاً إلى أن مستوى توظيف معلمي اللغة العربية كفايات التعليم الإلكتروني المتعلقة بمجال كفايات التخطيط للعملية التعليمية جاء في المرتبة الأولى، بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣.١١) وبمستوى توظيف متوسط، تلاه في المرتبة الثانية مستوى توظيف معلمي اللغة العربية كفايات التعليم الإلكتروني المتعلق بمجال كفايات تقويم العملية التعليمية بمتوسط حسابي بلغ (٢.٩٣)، وبمستوى توظيف متوسط، وفي المرتبة الأخيرة جاء مستوى توظيف معلمي اللغة العربية كفايات التعليم الإلكتروني المتعلقة بمجال كفايات تنفيذ العملية التعليمية وتطويرها بمتوسط حسابي بلغ (٢.٨١)، وبمستوى توظيف متوسط، وفيما يتعلق بمجالات الدراسة فقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

المجال الأول: كفايات التخطيط للعملية التعليمية

جدول (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مجال كفايات التخطيط للعملية التعليمية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى التوظيف
١	أستخدم البرامج الإلكترونية في التخطيط السنوي واليومي لدروس اللغة العربية..	٣.٣٨	١.٠٤	٢	متوسط
٢	أستخدم التطبيقات الحاسوبية في تعريف طلبي بأهداف دروس اللغة العربية.	٢.٨٨	٠.٩٥	٦	متوسط
٣	أعد برامج إبداعية إلكترونية للطلبة المتميزين وأخرى مناسبة لضعفي التحصيل في اللغة العربية.	٢.٩٢	١.٠٣	٥	متوسط
٤	أعد خطط علاجية إلكترونية للطلبة ضعفي التحصيل في اللغة العربية.	٣.١١	١.٠٦	٤	متوسط
٥	أحدد أهداف المنهج الإلكتروني التي تتعلق باللغة العربية	٣.١٩	٠.٩٦	٣	متوسط
٦	أصمم وأنشر صفحات إلكترونية تتعلق باللغة العربية.	٢.٧٠	١.٠٢	٧	متوسط
٧	أختار المحتوى التعليمي المناسب لتحقيق أهداف منهج اللغة العربية	٣.٦١	١.١١	١	عالٍ
	المجال ككل	٣.١١	٠.٦٩	-	متوسط

يتضح من الجدول (٥) أعلاه أن المتوسط الحسابي الكلي لمستوى توظيف معلمي اللغة العربية كفايات التعليم الإلكتروني المتعلقة بكفايات التخطيط العملية التعليمية (٣.٦١)، مما يشير إلى أن المستوى الكلي لتوظيف معلمي اللغة العربية كفايات التعليم الإلكتروني المتعلقة بكفايات التخطيط العملية التعليمية كان متوسطاً، وفقاً للمعيار الذي استخدمه الباحث. وتراوح المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (٢.٧٠ - ٣.٦١)؛ إذ جاءت الفقرة رقم (٧) ونصها "أختار المحتوى التعليمي المناسب لتحقيق أهداف منهج اللغة العربية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٦١)، وبمستوى توظيف متوسط، وتلتها في المرتبة الثانية الفقرة (١) ونصها "أستخدم البرامج الإلكترونية في التخطيط السنوي واليومي لدروس اللغة العربية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٣٨)، وبمستوى توظيف متوسط، على حين جاءت الفقرة (٦) ونصها "أصمم وأنشر صفحات إلكترونية تتعلق باللغة العربية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٧٠)، وبمستوى توظيف متوسط.

المجال الثاني: مجال كفايات تنفيذ العملية التعليمية وتطويرها.

جدول (٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مجال كفايات تنفيذ العملية التعليمية وتطويرها

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى التوظيف
١	أصمى بيئة التعلم الصفّي لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في تدريس اللغة العربية.	٣.٢٧	١.٠٩	٢	متوسط
٢	أستخدم برامج الوسائط المتعددة (البوربوينت) في عرض دروس اللغة العربية.	٢.٨١	١.١٢	٦	متوسط
٣	أستخدم قواعد البيانات أكسس (access) في معالجة البيانات المتعلقة باللغة العربية.	٢.٣٨	١.٠٩	١٦	متوسط
٤	أستخدم المجموعات البريدية ومجالس النقاش والندوات الإلكترونية في تدريس اللغة العربية.	٢.٥٨	١.١٠	١٣	متوسط
٥	أستخدم أجهزة العرض الإلكترونية Data Show في تدريس اللغة العربية.	٢.٦٤	١.١٦	١٢	متوسط
٦	أستخدم شبكة الإنترنت في البحث عن المعلومات ذات الصلة في تدريس اللغة العربية.	٣.٧٠	١.٠٨	١	عالٍ
٧	أستخدم برمجيات جاهزة لموضوعات اللغة العربية على أقراص مدججة.	٢.٩٨	١.٠٤	٥	متوسط
٨	أستخدم الفيديو في تدريس اللغة العربية.	٢.٣٤	١.٠٠	١٧	متدني
٩	أستخدم البرامج التعليمية الإلكترونية الجاهزة في تدريس اللغة العربية.	٢.٧٧	١.٠٥	٩	متوسط

١٠	أستخدم وسائط التخزين الإلكترونية المتعلقة في تدريس اللغة العربية في حفظ البيانات واسترجاعها.	٣.٠٩	١.١٩	٤	متوسط
١١	أستخدم شاشات العرض الثابتة والمتحركة في تدريس اللغة العربية.	٢.٥٨	١.١٥	١٣	متدني
١٢	أستخدم برامج معالجة النصوص (Word) في تدريس اللغة العربية.	٢.٨٠	١.١٤	٧	متوسط
١٣	أستخدم الدورات الإلكترونية في تدريس اللغة العربية.	٢.٧٤	١.٠٧	١١	متوسط
١٤	أستخدم برامج المحادثة الإلكترونية في تدريس اللغة العربية.	٢.٣٨	١.٠٢	١٥	متدني
١٥	أستخدم متطلبات التعليم الإلكتروني لبث روح التعاون بين الطلبة من خلال العمل الجماعي.	٣.١٨	١.٠٨	٣	متوسط
١٦	أنوع في الوسائط المتعددة (الصوت، الصورة، الفيديو) المستخدمة في تقديم المحتوى الإلكتروني للمتعلم.	٢.٨٠	١.١٣	٧	متوسط
١٧	أستخدم أنشطة التعليم الإلكتروني المرتبطة بطبيعة اللغة العربية.	٢.٧٧	٠.٩٧	٩	متوسط
المجال ككل		٢.٨١	٠.٦٩		متوسط

يتضح من الجدول (٦) أعلاه أن المتوسط الحسابي الكلي لمستوى توظيف معلمي اللغة العربية كفايات التعليم الإلكتروني المتعلقة بكفايات تنفيذ العملية التعليمية وتطويرها (٢.٨١)، مما يشير إلى أن المستوى الكلي لتوظيف معلمي اللغة العربية كفايات التعليم الإلكتروني المتعلقة بكفايات تنفيذ العملية التعليمية وتطويرها كان متوسطاً، وفقاً للمعيار الذي استخدمه الباحث. وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (٢.٣٤ - ٣.٧٠)، إذ جاءت الفقرة (٦) ونصها "أستخدم شبكة الإنترنت في البحث عن المعلومات ذات الصلة في تدريس اللغة العربية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٧٠)، وبمستوى توظيف متوسط، وتلتها في المرتبة الثانية الفقرة (١) ونصها "أهيئ بيئة التعلم الصفي لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في تدريس اللغة العربية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٢٧)، وبمستوى توظيف متوسط، على حين جاءت الفقرة (٨) ونصها "أستخدم الفيديو في تدريس اللغة العربية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٣٤)، وبمستوى توظيف متوسط.

المجال الثالث: كفايات مجال تقويم العملية التعليمية

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال كفايات تقويم العملية التعليمية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى التوظيف
١	أقوم بتقييم المستوى التعليمي للمتعلمين إلكترونياً.	٢.٧٨	١.٠٧	٥	متوسط
٢	أستخدم برامج الحاسوب الإحصائية (Excel) لمتابعة أداء الطلبة.	٢.٥٨	١.١٤	٦	متدني
٣	أسجل ملاحظاتي في بطاقة إلكترونية لكل طالب.	٢.٥١	١.١٧	٧	متدني
٤	أرصد علامات طلبي إلكترونياً بعد كل امتحان.	٣.٨٦	١.٢٨	١	عالي
٥	أستخدم التطبيقات الحاسوبية في الاختبارات (التشخيصية والتحصيلية).	٣.٠٩	١.٢١	٣	متوسط
٦	أستخدم الإنترنت في تحديد مواعيد - وجدول - الاختبارات اليومية والشهرية والنهائية.	٢.٨٣	١.٢٠	٤	متوسط
٧	أشجع طلبي على ارتداد المكتبات الإلكترونية للتصفح والبحث.	٣.٧٨	١.١٢	٢	عالي
٨	أستخدم البريد الإلكتروني في التواصل مع الطلاب ومتابعة واجباتهم التعليمية.	٢.٤٤	١.١٦	٩	متدني
٩	أعد مسابقة إلكترونية في اللغة العربية نشاطاً منهجياً.	٢.٤٩	١.٠٦	٨	متدني
المجال ككل		٢.٩٣	٠.٧٣	-	متوسط

يتضح من الجدول (٧) أعلاه أن المتوسط الحسابي الكلي لمستوى توظيف معلمي اللغة العربية كفايات التعليم الإلكتروني المتعلقة بكفايات تقويم العملية التعليمية (٢.٩٣)، مما يشير إلى أن المستوى الكلي لتوظيف معلمي اللغة العربية هذه

الكفايات كان متوسطاً، وفقاً للمعيار الذي استخدمه الباحث. وتراوح المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (٢.٤٤ - ٣.٨٦)، إذ جاءت الفقرة (٤) ونصها: "أرصد علامات طلبتي إلكترونياً بعد كل امتحان" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٨٦)، وبمستوى توظيف عالٍ، وتلتها في المرتبة الثانية الفقرة (٧) ونصها "أشجع طلبتي على ارتياد المكتبات الإلكترونية للتصفح والبحث" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٧٨)، وبمستوى توظيف عالٍ، بينما جاءت الفقرة (٨) ونصها: "أستخدم البريد الإلكتروني في التواصل مع الطلاب ومتابعة واجباتهم التعليمية." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٤٤)، وبمستوى توظيف متدني.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل يختلف مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن كفايات التعليم الإلكتروني باختلاف المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية)؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن كفايات التعليم الإلكتروني باختلاف المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية)، وتم تطبيق تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للمجالات، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للأداة ككل للكشف عن الفروق لمستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن كفايات التعليم الإلكتروني تبعاً للمتغيرات الشخصية، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية).

مجلات الدراسة	المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كفايات التخطيط للعملية التعليمية	الجنس	ذكر	١٢٤	٣.٠٢	٠.٧٦
		أنثى	١٢٦	٣.٢١	٠.٦٠
	المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٩٢	٣.١٠	٠.٦٨
		بكالوريوس ودبلوم	٣٠	٣.٠١	٠.٨٠
		دراسات عليا	٢٨	٣.٣١	٠.٦٢
	الدورات التدريبية	ICDL	١١٧	٣.١٨	٠.٦٥
		Intel	١٥	٣.١١	٠.٦٠
		Office + word	٢٠	٣.٢٣	٠.٥١
		غير ذلك	٩٨	٣.٠١	٠.٧٨
		ذكر	١٢٤	٢.٧٤	٠.٧٤
كفايات تنفيذ العملية التعليمية وتطويرها	الجنس	أنثى	١٢٦	٢.٨٩	٠.٦٣
		بكالوريوس	١٩٢	٢.٧٩	٠.٦٧
	المؤهل العلمي	بكالوريوس ودبلوم	٣٠	٢.٨٣	٠.٨٤
		دراسات عليا	٢٨	٢.٩٦	٠.٦٢
	الدورات التدريبية	ICDL	١١٧	٢.٨٩	٠.٦٧
		Intel	١٥	٢.٧٨	٠.٦٧
		Office + word	٢٠	٢.٨٧	٠.٥٦
		غير ذلك	٩٨	٢.٧١	٠.٧٢
	الجنس	ذكر	١٢٤	٢.٩٠	٠.٧٦
		أنثى	١٢٦	٢.٩٦	٠.٦٩
كفايات تقويم العملية التعليمية	المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٩٢	٢.٩٠	٠.٧٠
		بكالوريوس ودبلوم	٣٠	٣.٠٣	٠.٨٨
		دراسات عليا	٢٨	٣.٠٤	٠.٧٠

مجلات الدراسة	المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الدورات التدريبية	ICDL	١١٧	٣.٠٥	٠.٧١
		Intel	١٥	٣.١٢	٠.٧١
		Office + word	٢٠	٣.٠٧	٠.٧٠
		غير ذلك	٩٨	٢.٩٣	٠.٧٣
	الجنس	ذكر	١٢٤	٢.٨٤	٠.٦٩
		أنثى	١٢٦	٢.٩٧	٠.٥٧
	المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٩٢	٢.٨٩	٠.٦١
		بكالوريوس ودبلوم	٣٠	٢.٩٢	٠.٨١
		دراسات عليا	٢٨	٣.٠٥	٠.٥٥
الأداة ككل	الدورات التدريبية	ICDL	١١٧	٣.٠٠	٠.٦١
		Intel	١٥	٢.٩٥	٠.٥٨
		Office + word	٢٠	٣.٠٠	٠.٥٢
		غير ذلك	٩٨	٢.٧٨	٠.٦٧

يظهر من الجدول (٨) أعلاه وجود فروق ظاهرية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مجالات الدراسة جميعها تبعاً للمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي المتعدد (MANOVA) في مجالات الدراسة جميعها والجدول (٩) أدناه يوضح ذلك:

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (MANOVA) في مجالات الدراسة جميعها تبعاً للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية)

المتغير	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotellings(0.29)	كفايات التخطيط للعملية التعليمية	١.٩٨٤	١	١.٩٨٤	٤.٢٣٦	٠.٠٤
	كفايات تنفيذ العملية التعليمية وتطويرها	١.١٥١	١	١.١٥١	٢.٤٦٠	٠.١١
	كفايات تقويم العملية التعليمية	٠.٥٥٠	١	٠.٥٥٠	٠.٠٩٧	٠.٧٥
المؤهل العلمي Wilks Lambda(0.970)	كفايات التخطيط للعملية التعليمية	١.٤٤٠	٢	٠.٧٢٠	١.٥٣٨	٠.٢١
	كفايات تنفيذ العملية التعليمية وتطويرها	٠.٨١٢	٢	٠.٤٠٦	٠.٨٦٨	٠.٤٢
	كفايات تقويم العملية التعليمية	٠.٣٣٦	٢	٠.١٦٨	٠.٣٢٨	٠.٧٢
الدورات التدريبية Wilks Lambda(0.938)	كفايات التخطيط للعملية التعليمية	١.٠٠٦	٣	٠.٣٣٥	٠.٧١٦	٠.٥٤
	كفايات تنفيذ العملية التعليمية وتطويرها	٠.٩٦٧	٣	٠.٣٢٢	٠.٦٨٩	٠.٥٦
	كفايات تقويم العملية التعليمية	٥.٧٨٥	٣	١.٩٢٨	٣.٧٦٧	٠.٠١
الخطأ	كفايات التخطيط للعملية التعليمية	١١٣.٧٩١	٢٤٣	٠.٤٦٨		
	كفايات تنفيذ العملية التعليمية وتطويرها	١١٣.٧٠٠	٢٤٣	٠.٤٦٨		
	كفايات تقويم العملية التعليمية	١٢٤.٣٧٣	٢٤٣	٠.٥١٢		
المجموع المصحح	كفايات التخطيط للعملية التعليمية	١١٨.٦٦٥	٢٤٩			
	كفايات تنفيذ العملية التعليمية وتطويرها	١١٧.١٦٦	٢٤٩			
	كفايات تقويم العملية التعليمية	١٣١.٢٨٦	٢٤٩			
الكلي	كفايات التخطيط للعملية التعليمية	٢٥٤٢.٤٦٩	٢٥٠			
	كفايات تنفيذ العملية التعليمية وتطويرها	٢٠٩٥.٣٢٥	٢٥٠			
	كفايات تقويم العملية التعليمية	٢٢٧٧.١٨٥	٢٥٠			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يظهر من جدول (٩) أعلاه ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٤) في مجال كفايات التخطيط للعملية التعليمية تبعاً لمتغير الجنس لصالح " الإناث " بمتوسط حسابي (٣.٢١).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في مجالي (كفايات تنفيذ العملية التعليمية وتطويرها، وكفايات تقييم العملية التعليمية) تبعاً لمتغير الجنس، إذ لم تصل قيمة (f) إلى مستوى الدلالة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في مجالات الدراسة تبعاً للمتغيرات (المؤهل العلمي)، إذ لم تصل قيمة (f) إلى مستوى الدلالة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) في مجال كفايات تقييم العملية التعليمية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية لصالح الدورة " Intel " بمتوسط حسابي (٣.١٢).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) على مجالي (كفايات التخطيط للعملية التعليمية، وكفايات تنفيذ العملية التعليمية وتطويرها) إذ لم تصل قيمة (f) إلى مستوى الدلالة. وللتعرف على مواقع الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (scheffe) وجدول (١٠) أدناه يوضح ذلك:

جدول (١٠) نتائج اختبار شيفيه (scheffe) على متغير الدورات التدريبية لمجال كفايات تقييم العملية التعليمية

المتغير	المجال	الفئة	المتوسط الحسابي	ICDL	Intel	Office + word	غير ذلك
الدورات التدريبية	كفايات تقييم العملية التعليمية	ICDL	٣.٠٥	-	-٠.٠٧	-٠.٠٢	٠.١٢
		Intel	٣.١٢		-	٠.٠٥	*٠.١٩
		Office + word	٣.٠٧			-	٠.١٤
		غير ذلك	٢.٩٣				-

يظهر من الجدول (١٠) أعلاه ما يلي:

- وجود فروق في مجال كفايات تقييم العملية التعليمية بين الفئات (غير ذلك) بمتوسط حسابي بلغ (٢.٩٣) والفئة (Intel) بمتوسط حسابي (٣.١٢) ولصالح الفئة (Intel).
- ولمعرفة الفروق والدلالة الإحصائية للأداة كلياً تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (ANOVA) على الأداة ككل، والجدول (١١) أدناه يبين ذلك.

جدول (١١) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الأداة كلياً تبعاً للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	٠.٨٣٢	١	٠.٨٣٢	٢.١٠٨	٠.١٤٨
المؤهل العلمي	٠.٥٩٣	٢	٠.٢٩٦	٠.٧٥١	٠.٤٧٣
الدورات التدريبية	١.٧٧٦	٣	٠.٥٩٢	١.٤٩٩	٠.٢١٥
الخطأ	٩٥.٩٤٣	٢٤٣	٠.٣٩		
المجموع المصحح	٩٩.٨٢٥	٢٤٩			
الكلي	٢٢١٤.٨٢٣	٢٥٠			

- يظهر من جدول (١١) أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠.٠٥$) على الأداة كلياً تبعاً للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية)، إذ لم تصل قيم (f) إلى مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥).

مناقشة النتائج والتوصيات:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن كفايات التعليم الإلكتروني؟ أشارت النتائج الواردة في الجداول الإحصائية السابقة، إلى أن مستوى توظيف معلمي اللغة العربية كفايات التعليم الإلكتروني كان متوسطاً، حسب المعيار الذي اعتمدته الباحثة في دراسته، وتكشف هذه النتيجة أيضاً عن بعض جوانب القصور لدى فئة ليست بالقليلة من معلمي اللغة العربية، حالت دون امتلاكهم المرتفع لكفايات التعليم الإلكتروني وحصولهم على مستوى متوسط في استخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني يعزوها الباحثة إلى الأسباب الآتية:

- كثرة الأعمال التي تقع على عاتق معلم اللغة العربية، إذ إن معظمهم يقوم بتدريس نصاب تدريسي يتجاوز (٢١) حصة دراسية في الأسبوع الواحد، بالإضافة إلى قيامهم بالمناوبة المدرسية، وتربية الصفوف، والإشراف على الأنشطة المتعلقة باللغة العربية كالقصة، والشعر، والمطالعة، وتنظيم المسابقات الثقافية، والتحضير لبرامج الإذاعة الصباحية، وإدارة بعضهم للمقصف المدرسي، وغير ذلك من المهام التي تجعل معلم اللغة العربية مشغولاً بشكل دائم، يتعذر أمامه استخدام مهارات التعليم الإلكتروني في التدريس.
- انتشار ظاهرة التدريس الخصوصي بين صفوف فئة كبيرة من معلمي اللغة العربية، الأمر الذي يجعلهم غير مهتمين بتطبيقات التعليم الإلكتروني التي تحتاج منهم إلى وقت وجهد مناسبين.
- عدم اقتناع شريحة كبيرة من معلمي اللغة العربية بجدوى التعليم الإلكتروني وأهميته في تخطيط العملية التعليمية وتنفيذها وتقييمها، معتقدين أن الاستراتيجيات التعليمية التي يسير وفقها التعليم التقليدي، ذات جدوى أكثر من التعليم الإلكتروني.
- عدم جدية بعض معلمي اللغة العربية في التحاقهم بالدورات التدريبية التي تنظمها وزارة التربية والتعليم في مديرياتها التربوية كافة، والمتعلقة بمهارات استخدام الحاسوب مثل: دورة الحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) ودورة (ENTEL) وغيرها من الدورات الحاسوبية.
- عدم توفر حوافز للمعلمين بوجه عام، ومعلمي اللغة العربية بوجه خاص، تدفعهم لممارسة تطبيقات التعليم الإلكتروني في التدريس، إذ يعامل الجميع بالآلية نفسها في التقييم الذي يخضع له المعلمون عادة من قبل مديريهم ومشرفيهم؛ إذ لا توجد معايير خاصة بالتعليم الإلكتروني يقيم على أساسها معلمو اللغة العربية.
- يشكل ضعف معظم معلمي اللغة العربية باللغة الإنجليزية، عقبة كأداء أمام امتلاكهم كفايات التعليم الإلكتروني، واستخدامهم تطبيقاته في التدريس، سيما أن غالبية الاستراتيجيات التربوية، والطرائق التعليمية التي يسير وفقها التعليم الإلكتروني، تعتمد على إجادة اللغة الإنجليزية.
- تعد كثرة أعداد الطلبة في فصول اللغة العربية، عائقاً أمام المعلمين في اتباع تطبيقات التعليم الإلكتروني في التدريس، فيتعذر عليهم متابعة أداء الطلبة إلكترونياً، وتعريفهم ببعض أهداف المحتوى، وتسليم علاماتهم، وبناء برامج للمتميزين منهم، وإعداد خطط علاجية لذوي المستوى المتدني، ومتابعة الأنشطة التعليمية، وغير ذلك من المهام التي تتعذر أمام اكتظاظ الطلبة، الأمر الذي يزيد في فرص اتباع معلمي اللغة العربية للنهج التقليدي في التدريس.

- ضعف التجهيزات الفنية المتعلقة بالتعليم الإلكتروني؛ مثل: عدم وجود مختبرات حاسوبية، ونقص في الحواسيب، وكثرة أعطالها في المختبرات المدرسية، وعدم وجود فريق فني متخصص في صيانة الأجهزة، وربطها إلكترونياً، وعدم توفر الإنترنت وانقطاعه الدائم، وغير ذلك من المستلزمات التي يعتمد عليها نجاح التطبيقات الخاصة بالتعليم الإلكتروني. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة العمري (٢٠٠٩م) التي أثبتت أن درجة توفر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة السعودية كانت متوسطة، ودراسة المشاعلة وزملائه (٢٠١٠م) التي أشارت إلى نسبة توظيف معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا للتعليم الإلكتروني في التدريس، إذ بلغت (٣٥%) بتقدير قريب من المتوسط. وجاءت مخالفة نتيجة دراسة كلاب (٢٠١١) التي أشارت إلى الدرجة المرتفعة في توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب بمدارس وكالة الغوث، ومخالفة نتيجة دراسة بريكيث (٢٠١١) التي أظهرت أن التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية بمحاور الدراسة جميعها والمرتبطة بمحتوى منهج اللغة العربية، ومعلم اللغة العربية، والمتعلم، والموقف التعليمي، ومعوقات الاستخدام كانت بدرجة كبيرة. ومخالفة نتيجة دراسة الحمادي (٢٠١٣) التي أثبتت مستوى تمكن ضعيف لدى معلمات اللغة العربية في المهارات المتعلقة بكفايات استخدام الكمبيوتر. **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** "هل يختلف مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن كفايات التعليم الإلكتروني باختلاف متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية)؟".

- أثبتت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال كفايات التخطيط للعملية التعليمية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح " الإناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تطبيقات التعليم الإلكتروني المتعلقة بالتخطيط للعملية التعليمية تحتاج إلى وقت وعمل متأنٍ ومنظم، ومهارة في التصميم، والتنسيق، والمتابعة، وغيرها من المهارات التي تبذل فيها الإناث أكثر من الذكور الذين تتعدد اهتماماتهم وأعمالهم، خاصةً بعد دوامهم المدرسي؛ إذ تتوزع أوقاتهم بين أعمالهم الخاصة، والتدريس الإضافي أو ما يسمى بالخصوصي وغير ذلك من المهام التي تحول دون اهتمامهم بالتخطيط للعملية التعليمية الإلكترونية قياساً بالإناث. وتأتي هذه الدراسة مخالفة نتيجة دراسة التركي (٢٠١٠) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أهمية متطلبات التعلم الإلكتروني وفقاً لمتغير الجنس: (ذكر أو أنثى) ودراسة كلاب (٢٠١١) التي أثبتت الفروق في كفايات التعليم الإلكتروني لصالح الذكور، ودراسة Vrazalic (٢٠٠٩) التي أثبتت أن الإناث أقل من الذكور في تطبيق التعليم الإلكتروني.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الدراسة تبعاً للمتغيرات (المؤهل العلمي)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدورات الخاصة بالحاسوب يلتحق بها معلمو اللغة العربية جميعاً بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، الأمر الذي يترتب عليه عدم وجود فروق بينهم في استخدامهم كفايات التعليم الإلكتروني.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) في مجال كفايات تقويم العملية التعليمية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية لصالح الدورة " Intel " ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن محتويات دورة " Intel " تهدف إلى إكساب المتدربين كفايات استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات؛ مثل: المشاريع وتخطيط وحدتي، وإنشاء وسائل للتواصل، وإنشاء نماذج تعليمية، وتقييم مشروعات الطلاب، والتخطيط من أجل نجاح الطالب، والدعم بالتكنولوجيا، وعرض حقائب أوراق الوحدة، وهذه المجالات جميعها تسهم في إيجاد متعلميها تطبيقات التعليم الإلكتروني كافة. وتتفق هذه الدراسة في نتائجها مع نتيجة دراسة الحمادي (٢٠١٣) التي كشفت عن الفروق في مستويات تمكن أفراد العينة تبعاً لمتغير عدد الدورات، وجاءت هذه الدراسة مخالفة في نتائجها نتيجة دراسة السفياي

- (٢٠٠٩)، ودراسة العمري (٢٠٠٩م) وغيرهما من الدراسات التي أظهرت عدم وجود فروق في استخدام التعليم الإلكتروني تعزى إلى أثر الدورات التدريبية. وفي ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:
- ضرورة عقد دورات تدريبية متخصصة في التعليم الإلكتروني لمعلمي اللغة العربية، تمكنهم من امتلاكهم كفايات تطبيق التعليم الإلكتروني؛ مثل: استخدام البرامج الإلكترونية في إعداد الخطة الدراسية، وبرامج الوسائط المتعددة، وقواعد البيانات "أكسس" (access)، والبريد الإلكتروني، والمجموعات البريدية، ومجالس النقاش، والندوات الإلكترونية، وشبكة الإنترنت، والفيديو التعليمي، وبرامج الحاسوب الإحصائية (Excel)، والدوريات الإلكترونية، وتصميم الصفحات الإلكترونية ونشرها، وبرامج المحادثة الإلكترونية، وتحديد أهداف المنهج الإلكتروني وفقاً للمعايير العلمية، واستخدام أنشطة التعليم الإلكتروني، وتقييم المستوى التعليمي للمتعلمين إلكترونياً.
 - ضرورة نشر ثقافة تطبيق التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية بين صفوف معلمي اللغة العربية، من خلال وسائل الإعلام والنشرات التربوية والبرامج التدريبية والتقنية.
 - توصي الدراسة القائمين على عملية تصميم مناهج اللغة العربية التعليمية وتطويرها في البلدان العربية والإسلامية كافة، بضرورة تصميم المناهج بما يتفق وتطبيق التعليم الإلكتروني.
 - ضرورة الاهتمام ببيئة التعليم الإلكتروني، والعمل على توفير مقومات نجاحها كافة في تدريس اللغة العربية، كتوفير قاعات دراسة تحتوي على أجهزة حاسوبية، وشبكات اتصال داخلية توفر اتصالاً سريعاً بالشبكة العالمية "الإنترنت"، وبرمجيات خدمية لازمة لعمل أجهزة الحاسوب، وتوفير مكتبة إلكترونية تضم عدداً من المصادر والبيانات الإلكترونية.
 - ضرورة توفير فريق عمل فني متخصص في مجال صيانة الأجهزة، وربطها إلكترونياً، وعمل كل مامن شأنه تسهيل تطبيق التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية.
 - ضرورة ربط تقويم الأداء الوظيفي لمعلمي اللغة العربية، بحضور الدورات المتخصصة في التعليم الإلكتروني، واستخدامهم للأجهزة المتوفرة بمدارسهم في تخطيط الدروس وتنفيذها وتقييمها.
 - ضرورة الاطلاع على التجارب المحلية والعربية والعالمية في مجال تخطيط التعليم الإلكتروني وإدارته وتطبيقه.
 - إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، تشمل مديريات التربية والتعليم الأخرى في إقليمي الوسط والجنوب الأردني.
 - إجراء دراسة حول تصور مقترح لتحسين مستوى توظيف معلمي اللغة العربية كفايات التعليم الإلكتروني.

المراجع:

المراجع العربية:

- إسماعيل، الغريب. (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة. القاهرة: عالم الكتب.
- بريكيت، أكرم (٢٠١١). واقع التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومعوقات استخدامه. مجلة كلية التربية، جامعة الرقازيق، العدد (٧١)، ٣٠٨ - ٢٤٥.
- التودري، عوض (٢٠٠٤). المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم. الرياض: مكتبة الراشد.
- الحلفاوي، وليد (٢٠٠٦). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية. عمان: دار الفكر.
- خان، بدر الدين (٢٠٠٥). استراتيجيات التعلم الإلكتروني. حلب: شعاع للنشر.
- الراشد، فارس (٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني واقع وطموح، ورقة علمية مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل، الرياض.
- الراضي، أحمد (٢٠١٠). التعليم الإلكتروني. عمان: دار أسامة.
- زيتون، حسن (٢٠٠٦). رؤية جديدة في التعليم - التعلم الإلكتروني - المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- زين الدين محمود (٢٠٠٥). تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات في منظومة التعليم عبر الشبكات. القاهرة: عالم الكتب.
- السعيد، إبراهيم عصام (٢٠٠٩، مارس). أدوار معلم مدرسة المستقبل في ضوء مفهوم التعليم الإلكتروني. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببور سعيد (مدرسة المستقبل - الواقع والمأمول). القاهرة، مصر.
- السفياني، مها عامر (٢٠٠٩). أهمية واستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- شحاتة، حسن (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني. القاهرة: دار العالم العربي.
- طه، مصطفى عبدالرحمن (٢٠١١). توظيف المدخل البنائي في بيئات التعليم الإلكتروني. مجلة المعلوماتية، وزارة التربية والتعليم، السعودية، عدد (٣٥)، ٤٣-٥٥.
- عبد الكريم، مشاعل عبدالعزيز (٢٠٠٩). واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض.
- العجمي، سامح (٢٠١٢). مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلم التكنولوجيا بمدارس محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد (٢٦)، عدد (٨)، ١٧٢٣ - ١٧٦٠.
- عزمي، نبيل جاد (٢٠٠٦، مارس). كفايات المعلم وفقاً لأدواره المستقبلية في نظام التعليم الإلكتروني عن بعد. ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد، مسقط، سلطنة عمان.
- العمري، علي بن موسى، (٢٠٠٩). كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العوادة، طارق (٢٠١٢). صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية بغزة: كما يراها الأساتذة والطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر: غزة.
- الغراب، إيمان (٢٠٠٣). التعلم الإلكتروني. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- الغربي، ياسر (٢٠٠٩). أثر التدريس باستخدام الفصول الإلكترونية بالصور الثلاث (تفاعلي، تعاوني، تكاملي) على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- القضاة، خالد، وحامدة، أديب (٢٠١٢). كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة المناصرة للبحوث الإسلامية، جامعة آل البيت، الأردن، مجلد (١٨)، عدد (٣)، ٢٠٣-٢٣٩.
- كاقي، مصطفى (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني والاقتصاد المعرفي. دمشق: دار رسلان.
- كلاّب، رامي محمد (٢٠١١). درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة، وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر: غزة.
- الكيلاّني، تيسير (٢٠٠٤). التعليم الإلكتروني عن بعد المباشر والافتراضي. بيروت: مكتبة لبنان.

المحمادي، رانية (٢٠١٣). مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لتعليمها في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

المشاعلة، محمدي؛ والطوالبة، محمد؛ والخزاعلة، تيسير (٢٠١٠). مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا للتعليم الإلكتروني. مجلة جامعة دمشق، مجلد (٢٦)، عدد (٣)، ٤٠٥ - ٤٣٨.

مصطفى، فهم (٢٠٠٧). مواصفات معلم مدرسة المستقبل. مجلة التربية والتعليم، مصر، عدد (٤٧)، ٣٣ - ٣٤.

الملاح، محمد، (٢٠١٠). الأسس التربوية لتقنيات التعليم الإلكتروني. عمان: دار الثقافة.

الملاح، محمد، (٢٠١٠). المدرسة الإلكترونية ودور الإنترنت في التعليم. عمان: دار الثقافة.

الموسى، عبدالله عبد العزيز (٢٠٠٧، مارس). متطلبات التعليم الإلكتروني، ورقة مقدمة في مؤتمر التعليم الإلكتروني، الكويت.

المراجع الأجنبية:

- Awouter, V. & Jans, S. (2008). *E-Learning Competencies for Teachers in Secondary and Higher Education. The International Conference ICBL, Florianópolis, Brazil.*
- Parkes, M., Reading, C., & Stein, S. (2013). The competencies required for effective performance in a university e-learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(6), 777-791.
- Sebastiaan, J. & Valère, A. (2009). E-learning Competencies for Teachers in Secondary and Higher Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 4(2), 58-60.
- Stetsenko, I. (2015). Teacher's Professional Competence in E-Learning Environment: Content and Spheres of Application. *International Journal of Advanced Studies (IJAS)*, 5(3), 90-96.
- Sonhwa, N.A. (2006). *A delphi study to identify teaching competencies of teacher education faculty in 2015*. Unpublished doctoral dissertation. The West Virginia University, Morgantown.
- Vrazalic, L. (2009). E-learning Barriers in the United Arab Emirates. *International Business Information Management (IBIMA)*, 4(4), 1-7.

أثر استخدام إستراتيجية التعلم بالصف المقلوب في تدريس مقرر الثقافة الإسلامية في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء

د. محمد بن عبد العزيز الناجم

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك

كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء

جامعة شقراء

أثر استخدام إستراتيجية التعلم بالصف المقلوب في تدريس مقرر الثقافة الإسلامية في التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب جامعة شقراء

د. محمد بن عبد العزيز الناجم

ملخص البحث:

استهدف البحث تعرّف أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر الثقافة الإسلامية في التحصيل والدافعية للتعلم لدى الطلاب بجامعة شقراء، واتبع البحث المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وقد تكونت عينة البحث من (٥٠) طالباً من طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (٢٥) طالباً، وضابطة وعددها (٢٥) طالباً، وقد أعد الباحث المواد التعليمية وأدوات البحث التي تمثّلت في: المادة التعليمية لتدريس مقرر الثقافة الإسلامية باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، واختباراً لقياس التحصيل عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق، ومقياس الدافعية للتعلم يتضمن ثلاثة محاور هي: المثابرة، والطموح، والاستمتاع وقت المنافسة، وقد تأكد الباحث من صدق هذه الأدوات وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود أثرٍ إيجابي كبير لتدريس الثقافة الإسلامية باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل ورفع مستوى دافعية الطلاب أفراد عينة البحث لتعلم الثقافة الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية الصف المقلوب، الثقافة الإسلامية، التحصيل، الدافعية.

The Effect of flipped classroom strategy in Teaching Islamic culture on achievement and improving Islamic culture learning motivation among preparatory year students in Shaqra University

Abstract:

This study investigated the effect of flipped classroom strategy in teaching Islamic culture on achievement and improving Islamic culture learning motivation among preparatory year students in Shaqra University . The study followed both of the descriptive and quasi-experimental approaches .The study sample consisted of (50) students from the preparatory year students in Shaqra University, they were divided into two groups: experimental group (25) students, and control group (25) students. The researcher prepared the educational materials and some tools which were represented in: educational material to teach Islamic culture by flipped classroom strategy, an achievement test on remembering understanding and application levels, and a measure of motivation to learn Islamic culture includes perseverance, ambition and enjoy the competition time. the validity and reliability of these tools has been confirmed by an appropriate statistical ways. The results of the study showed that there were a significant positive effect in teaching Islamic culture by flipped classroom strategy on developing achievement and improving Islamic culture learning motivation of study sample.

Keywords: Flipped Classroom strategy, Islamic culture, Achievement, Motivation

مقدمة:

يتميز العصر الحالي بتقدم علمي وتكنولوجي هائل في شتى الميادين، وقد أدّى ذلك إلى: انفجار معرفي، وظهور مشكلات وصعوبات خاصة بالعملية التعليمية؛ استتبع وضع تصورات مستقبلية لأساليب التدريس وإستراتيجياته في ظل الاتجاهات العالمية المعاصرة لتساير تلك التغيرات؛ وحتى يكون للمتعلم دورٌ نشط في الموقف التعليمي، وذلك لا يتأتى إلا من خلال توظيف إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تساهل تنوع الأهداف التعليمية، وفق متطلبات العصر ومقتضياته، ولعلّ إحدى أهم هذه الإستراتيجيات هي إستراتيجية التعلم بالصف المقلوب.

وتمثل إستراتيجية التعلم بالصف المقلوب إحدى الاتجاهات الحديثة لاستخدام التعلم المدمج وقد ظهرت ملامح هذا الاتجاه عام (٢٠٠٦) على يد معلّمين في منطقة ريفية في الولايات المتحدة الأمريكية، ولم يكن يعرف مصطلح الفصول المقلوبة حينها، وكانت أبرز دوافع ظهور هذا النموذج هو مشاركة بعض الطلاب في مسابقات ومهرجانات في مدن ومناطق تستدعي السفر؛ مما يؤدي إلى عدم حضور الدروس، وهو ما دفع هذين المعلمين للقيام بتسجيل الدروس بالفيديو وبرامج التقاط الشاشة وبرامج العروض التقديمية، ثم وضعها على اليوتيوب ليقوم الطلاب بالدراسة عن بعد، ويتم إكمال التعلم في المدرسة (Hamdan, McKnight, McKnight, & Arfstrom, 2013, p. 2).

ولعلّ مما أسهم في بلورة هذه الإستراتيجية بشكلها الحالي وأدى إلى تطبيقها وانتشارها على مدى واسع في العالم كله هو ما حدث من تقدم هائل وطفرة كبيرة في الميدان التقني، فلقد أصبحت التقنية الحديثة بأدواتها وأجهزتها وبيئاتها تنتشر على نطاقٍ واسع وفي شتى مجالات الحياة ومنها المجال التعليمي.

وقد جاء ظهور إستراتيجية الصف المقلوب مع بدايات ظهور تقنيات التعليم، فلقد أعطت التكنولوجيا أسباباً منطقية للمعلمين لقلب فصولهم، حيث وفّرت لهم فرصة إتاحة المواد العلمية على الإنترنت لطلابهم، واختصرت كثيراً من وقت الحصّة الدراسية على الطريقة التقليدية، وجعلت مساحة أوسع للتطبيق والتعمق في المحتوى المعرفي خلال الحصص الدراسية عبر الصف المقلوب (آل فهيد، ١٤٣٥هـ، ٢٢).

وتمثل إستراتيجية الصف المقلوب نموذجاً تربوياً يتم فيه قلب عناصر المحاضرة مع الواجبات المنزلية المفروضة؛ بحيث يشاهد الطلاب المحاضرة مسجلة على أشرطة أو عبر رافد على الإنترنت (Vod/Podcasting) قبل المحاضرة أو الحصّة، في حين يخصص فترة الحصّة بقاعة الدرس للتدريبات والمناقشات والأعمال التحريرية وتأكيد المفاهيم (EDUCAUSE Learning Initiative, 2012).

ويقدم التعلم بالصف المقلوب أحد الحلول التقنية الحديثة لعلاج ضعف التعلم التقليدي وتنمية مستوى مهارات التفكير عند الطلاب، فالتعلم المقلوب إستراتيجية تدريس تشمل استخدام التقنية للاستفادة من التعلم في العملية التعليمية، بحيث يمكن للمعلم قضاء مزيدٍ من الوقت في التفاعل والتحوّل والمناقشة مع الطلاب في الفصل بدلاً من إلقاء المحاضرات، حيث يقوم الطلاب بمشاهدة عروض فيديو قصيرة للمحاضرات في المنزل ويبقى الوقت الأكبر لمناقشة المحتوى في الفصل تحت إشراف المعلم (الزين، ٢٠١٥، ١٧٣).

وقد تمايزت تسميات هذا النموذج التعليمي الحديث؛ فقد سمّاه البعض بالفصول المقلوبة، أو الفصل متغير الوجهة Flipped Classroom، والبعض أسماه بالتعليم المعكوس Inverted Classroom (أبو مغنم، ٢٠١٤، ١٥٩). وإذا كانت إستراتيجية التعلم بالصف المقلوب عملياً تدمج بين التعلم الصفي وجهاً لوجه، والتعلم عن بعد من خلال مشاهدة موضوع الدرس عبر إحدى الوسائط التقنية، فهي نظرياً تدمج بين التعليم التقليدي والتعلم النشط.

فقد ذكر بيشوب وأفيرلجير (Bishop, & Averleger, 2013) أن إستراتيجية التعلم بالصف المقلوب ارتكزت على نظريتين في التعلم كان يعتقد أنهما غير متوافقتين وهما: التعلم التقليدي، والتعلم النشط.

وأضاف بيرجمان وسامز (Bergmann & Sams, 2009) أن إستراتيجية التعلم بالصف المقلوب تستند على قاعدة بسيطة مؤداها أن ما يفعله المتعلم في المدرسة يقوم به في المنزل، وما يفعله في المنزل باعتباره واجباً مدرسياً يقوم به في المدرسة.

وَمَّا سبق يتضح أن إستراتيجية التعلم بالصف المقلوب هي إستراتيجية تعليمية حديثة نسبياً تقوم على قلب إجراءات التدريس المعتادة؛ بحيث يقوم الطلاب بالاطلاع على محتوى الدروس التعليمية خارج الصف وقبل زمن المحاضرة من خلال تقنية الفيديو التعليمي، في حين يستثمر المعلم بيئة الصف ووقت المحاضرة للمناقشات والتدريبات والتطبيقات وتقديم التغذية الراجعة الفورية لطلابه.

ومما هو جدير بالذكر أن إستراتيجية الصف المقلوب تعتمد بشكل أساسي على تقنية الفيديو، حيث إن الدروس التعليمية المسجلة بالصوت والصورة تقدم بديلاً مثاليًا للمحاضرة التقليدية، فهي تقوم بإيصال المحتوى الدراسي للطلبة تماماً كما في الفصل التقليدي - وجهًا لوجه -، بشكل يفوق الوسائل الأخرى؛ مما حدا بمن طبقوا هذه الإستراتيجية أن يتجهوا لاختيار الفيديو التعليمي بوصفه وسيلة لإيصال المحتوى؛ ليضمنوا فهم الطالب الكافي للمحتوى المعرفي (Marco, 2010, p. 46).

ويؤكد بيرجمان وسامز (Bergmann & Sams, 2009, p. 23) على أن هذه الإستراتيجية تعمل بالشكل الصحيح عندما يقوم الأساتذة بإعداد مقاطع الفيديو لموادهم الدراسية بأنفسهم، حيث يستطيعون من خلال ذلك تغطية عناصر الدرس، ويقدمونها بشكل واضح لطلابهم.

وبين الخليفة (٢٠١٥) وبراي (Brame, 2013) أن التعلم بالصف المقلوب يتميز بمميزات عديدة، منها:

- رفع مستوى تحصيل الطلاب وتطوير استيعابهم.
- إعطاء الطلاب الفرصة للاطلاع الأولي على المحتوى قبل وقت الفصل.
- استثمار وقت الفصل بشكل أفضل.
- توفير آلية لتقييم استيعاب الطلاب، فالاختبارات والواجبات القصيرة التي يجريها الطلاب هي مؤشر على نقاط الضعف والقوة في استيعابهم للمحتوى؛ مما يساعد المعلم على التعامل معها.
- منح الحرية الكاملة للطلاب في اختيار الزمان والمكان والسرعة التي يتعلمون بها.
- تقديم تغذية راجعة فورية للطلاب من قبل أساتذتهم داخل الصف.
- بث الحماسة في نفوس الطلاب للتواصل فيما بينهم من خلال العمل في مجموعات صغيرة.
- الإسهام في ردم الفجوة المعرفية التي يسببها غياب الطلاب القسري أو الاختياري عن الفصول الدراسية.
- بناء علاقة قوية بين الطالب والمعلم.
- التشجيع على الاستخدام الأمثل للتقنية الحديثة في التعليم.

ولعل من أهم ميزات للتعلم بالصف المقلوب ما ذكره حمدان وآخرون (Hamdan et al., p.5) أن الطلاب من خلال هذا النموذج التعليمي يتطورون من كونهم محصلة للتدريس إلى كونهم مركزاً للتعلم، حيث يستعرض الطالب

المحتوى الدراسي بشكل ذاتي خارج الفصل— عبر الخيارات التي يتيحها له المعلم، ومن ثمَّ يشارك بشكلٍ نشطٍ في تكوين بنيته المعرفية من خلال الفرص التي تتيحها له البيئة الصفية الجديدة للتدريب والتقويم بطريقة ذات معنى.

وبالرغم من المميزات الكثيرة لنموذج التعلم بالصف المقلوب، فقد أوضح عبدالواحد (٢٠١٦) إن هناك بعض التحديات التي تعيق تحقيق الفائدة المرجوة من هذا النموذج التعليمي، من أهمها:

- عدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة لتسجيل الدرس وإعداده عند المعلم.
- عجز بعض المعلمين عن توظيف التقنية بمهارة لتطوير طرق التدريس والتحفيز والتواصل مع الطلبة.
- تمسك بعض المعلمين بالطريقة التقليدية وعدم رغبتهم في التخلي عنها.
- عدم توافر الإنترنت عند جميع الطلاب.
- عدم توافر الأجهزة اللازمة عند جميع الطلاب.
- تكاسل الطلاب أو انشغالهم عن الاستماع للدرس خارج الصف.

وذكر مارشال (Marshall, 2013, p. 20) أن دور المتعلم يتطور من خلال إستراتيجية الصف المقلوب، فإن دور المعلم يتطور أيضاً ليصبح أكثر أهمية من قبل، وبدلاً من المحاضرة التقليدية التي كان يقدمها للطلبة أصبح الآن يمارس أدواراً ثلاثة، هي: الملاحظة، وتقديم التغذية الراجعة، والتقويم، ناهيك عن توجيه تفكير المتعلم ومساعدته.

وباستقصاء البحوث والدراسات السابقة اتضح أن هناك مجموعة من الدراسات الحديثة التي أكدت نتائجها الأثر الإيجابي الفاعل للتعلم باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مخرجات تعلم متنوعة لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، ومن هذه الدراسات:

- دراسة عطية ٢٠١٦: التي هدفت تعرف أثر استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وقد تكونت عينة البحث من (٦٤) طالباً من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (٣٢) طالباً، وضابطة وعددها (٣٢) طالباً، وقد أعد الباحث المواد التعليمية وأدوات البحث التي تمثلت في: المادة التعليمية لتدريس القراءة بإستراتيجية الفصول المقلوبة، واختبار الفهم القرائي، واختبار الوعي الصوتي، وقد تأكد الباحث من صدق هذه الأدوات وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختباري الفهم القرائي والوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة الزين (٢٠١٥): التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطلبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وقد أجريت على عينة تكونت من (٧٧) طالبة من طالبات كلية التربية تخصص التربية الخاصة والطفولة المبكرة، واستخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً، وكشفت نتائجها عن الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات عينة البحث.
- دراسة آل معدي (١٤٣٦هـ): دفت إلى تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي باستخدام التعلم المدمج بالفصول المقلوبة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٢) طالباً قسمت إلى مجموعتين؛ مجموعة ضابطة قوامها (٢٧) طالباً، ومجموعة تجريبية أولى تمثل الفصول المقلوبة بواقع (٢٧) طالباً، ومجموعة تجريبية ثانية تمثل

الفصول المقلوبة الافتراضية قوامها (٢٧) طالبًا، واستخدمت الدراسة اختبار مهارات التفكير الرياضي، وأسفرت نتائجها عن فاعلية استخدام التعلم المدمج بالفصول المقلوبة في تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب الصف الخامس الابتدائي.

- دراسة حبيب (٢٠١٤): هدفت الكشف عن دور الصف المقلوب في تحسين تحصيل قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي دراسة وصفية ناقشت الصف المقلوب بوصفه منهجًا جديدًا، وأوضحت رؤية متكاملة لتدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها باستخدام هذا المنهج، وقد أبرزت نتائجها مزايا الصف المقلوب في تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن أهمها استخدام وقت الصف بطريقة خلاقة ومنتجة، وتعدد المصادر وتبادل الخبرات التعليمية، واختيار الوقت المناسب للتعلم، والتعمق في طرح الأسئلة في أثناء المحاضرة.
- دراسة هاو (Hao, 2014): هدفت الكشف عن اتجاهات الطلاب نحو تعلم أحد المقررات الجامعية باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة، وتم تطبيق التجربة مدة فصل دراسي كامل، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لاتجاهات الطلاب من خلال استبانة عدد بنودها (١٨) بندًا لتقييم التدريس بالصف المقلوب وعلاقته بالدوافع لدى الطلاب، وقد أبرز التحليل العاملي أن هناك أربعة عوامل رئيسة تؤثر في دوافع المتعلمين أفرزتها الفصول المقلوبة وهي (مشاركة الطلاب، وإستراتيجيات التعلم، وتوجه المهمة، والعلاقة بين أسلوب التعلم والدافعية) كما أبرزت النتائج دور التدريس بالصف المقلوب في تحفيز المتعلمين وإثارة دافعتهم للتعلم.
- دراسة سنودن (Snowden, 2012): هدفت تحديد اتجاهات المعلمين نحو التدريس بالصف المقلوب من خلال استبدال المحاضرة التقليدية بمحاضرة على الإنترنت، وذلك من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي بالتطبيق على مجموعة من معلمي المواد الأساسية (اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية) بإحدى مدارس ولاية تكساس العليا، وقد كشفت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو التدريس بالصف المقلوب.
- دراسة مارلو (Marlowe, 2012): هدفت الكشف عن أثر الفصول المقلوبة في التحصيل الدراسي والقلق في مقرر "الأنظمة البيئية والمجتمعات" على عدد (٤٠) طالبًا بالمرحلة الثانوية قُسموا إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، وقد انتهج الباحث المنهج شبه التجريبي، واستخدم لجمع البيانات أساليب التقويم (التكويني، والختامي، وسجل درجات الفصل) لمعرفة مستوى الفرق في التحصيل الدراسي بين الفصلين، كما استخدمت الدراسة: أسلوب المقابلة، واستبانة التقييم الذاتي لمستوى القلق والجهد، واستبانة للتعرف إلى الاتجاهات الشخصية للطلاب تجاه دراسة المقرر، وقد كشفت النتائج عن ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي، وانخفاض مستويات القلق الدراسي، ووجود اتجاهات إيجابية نحو الدراسة بالصف المقلوب.
- دراسة جونسون (Johnson, 2012): التي هدفت تعرف فاعلية الصف المقلوب في تدريس مادة تطبيقات الحاسب الآلي على الأسئلة الصفية واتجاهات الطلاب والمعلمين بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أدواتها في: اختبار التحصيل، واستبانة الاتجاهات، وبطاقة ملاحظة لمقارنة مستوى الأسئلة الصفية التي يطرحها الطلاب والمعلمون بين المجموعتين، وقد أبرزت نتائجها الأثر الإيجابي لنموذج الفصل المقلوب في طرح الأسئلة الصفية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب والمعلمين بالمرحلة الثانوية.

• دراسة سترابر (Strayer, 2007): هدفت تعرف أثر التدريس بالصف المقلوب باستخدام أحد الأنظمة الذكية في تدريس مادة "مدخل في الحساب" لطلاب البكالوريوس بالجامعة، وقد انتهجت الدراسة المنهج التجريبي، وأعد الباحث بعض الأدوات لجمع المعلومات تدمج بين بعدي (بيئة التعلم، وأنشطة التعلم) مثل: مقياس البيئة الصفية في المرحلة الجامعية، والملاحظة، والتأملات المكتوبة، ومجموعات التركيز، وقد كشفت النتائج عن الأثر الإيجابي الكبير للتدريس بالفصول المقلوبة مقارنة بالفصل التقليدي في تدريس مادة "مدخل في الحساب" للطلاب عينة الدراسة، ووجود اتجاهات إيجابية لديهم لبيئة الفصول المقلوبة.

يتضح من الدراسات السابقة الأثر الإيجابي الكبير والواضح لاستخدام إستراتيجية التعلم بالصف المقلوب في نمو التحصيل وتحسين الاتجاهات وتقوية الدافعية وتنمية التفكير وخفض مستوى القلق، إلا أنه لم يتم استخدام هذه الإستراتيجية - على حد علم الباحث - في تدريس العلوم الشرعية بصفة عامة أو تدريس الثقافة الإسلامية بصفة خاصة، ومع ذلك فقد تمت الاستفادة من هذه الدراسات في إعداد المادة التعليمية وفقاً لإستراتيجية الصف المقلوب وفي إعداد أدوات الدراسة المتمثلة في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للتعلم، وذلك من خلال الاطلاع على اختبارات ومقاييس هذه الدراسات وتحليلها والسير على نهجها.

وإذا كانت إستراتيجية الصف المقلوب قد أثبتت فاعليتها في تدريس كثير من المواد الدراسية في مراحل تعليمية مختلفة بما حقق الفائدة للطلاب والمتعلمين في حياتهم الدراسية، فإن الباحث يرى أنه من باب أولى أن نقوم بتجريبها في تدريس العلوم الشرعية رغبةً في تحقيق الفائدة للطلاب والمتعلمين فيما يخص حياتهم التعليمية من ناحية وبنعكس على حياتهم الدينية من ناحية أخرى، وهذا ما يحاول الباحث تجريبه من خلال تدريس الثقافة الإسلامية باستخدام هذه الإستراتيجية.

إن مفهوم الثقافة الإسلامية من المفاهيم الأصيلة في التربية الإسلامية؛ لذا حاول كثير من التربويين والباحثين في ميدان التربية الإسلامية تعريفها وتحديد معالمها، ومن هذه التعريفات:

عرفها محمود (٢٠٠٠، ١٣) أنها: "مجموعة من القيم الاجتماعية، والصفات الخلقية المكتسبة، المستمدة من التعاليم الإسلامية بقصد سعادة الفرد والمجتمع، وتقديم الحلول السليمة لكل مشكلاتها، والوفاء لما يجد في حياتها من حاجات" وعرفها هندي (٢٠٠٩، ٥٢٦) أنها: "طريقة الحياة التي يعيشها المسلمون في جميع مجالات الحياة، وفقاً لوجهة نظر الإسلام وتصوراتها في المجال المادي الذي سميناه المدنية، وفي المجال الروحي أو الفكري الذي يعرف بالحضارة، وهي تشمل: العقيدة، ونظم الحياة المنبثقة عنها من القيم، والأخلاق، والعادات، والأعراف، والمعارف، وكالفنون وأنماط السلوك القائمة على تعاليم الإسلام وأحكامه، وهي تشمل المدنية والحضارة معاً".

وعرفها فرج وطنطاوي (٢٠١١، ١٩٩) أنها: "مجموع المعتقدات والشعائر والقيم والآداب والسير والعادات والتقاليد والمعاليم الحضارية والتعبيرات وقضايا الفكر وجميع أنماط السلوك التي أقرها الإسلام في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة".

وذكرت الحارثي (١٤٣٤هـ، ١٠٦) أن الثقافة الإسلامية ثقافة ربانية مصدرها الرئيس هو القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، فهي ثقافة سامية الأهداف، قوية الأساس تجمع بين العلم والإيمان، متوازنة ومتكاملة المنهج، وإيجابية الممارسة والعمل، وعالمية الرؤية والهدف، قال تعالى: (وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ رُوحًا مِّنْ أَمْرِنَا مَا كُنْتَ تَدْرِي مَا الْكِتَابُ وَلَا

الْإِيمَانُ وَلَكِنْ جَعَلْنَاهُ نُورًا نَهْدِي بِهِ مَنْ نَشَاءُ مِنْ عِبَادِنَا ۚ وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ * صِرَاطِ اللَّهِ الَّذِي لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ ۚ أَلَا إِلَى اللَّهِ تَصِيرُ الْأُمُورُ "الشورى: ٥٢-٥٣".

وفي ضوء التعريفات السابقة يتضح أن الثقافة الإسلامية تنطلق من الإسلام وتستمد منه روحها وأهميتها ومكانتها وخصائصها وقيمها الخالدة، وتعبر عن تراث الأمة الإسلامية، كما أنها تسعى لتحقيق غايات الدين الإسلامي الحنيف وأهدافه القومية في بناء شخصية الإنسان، وهي من هذا المنطلق جاءت شاملة لجميع شؤون الكون والإنسان والحياة من أجل تحقيق السعادة في الدنيا والآخرة.

وتعد الثقافة الإسلامية أحد العلوم المهمة في مسيرة الطالب الجامعي التعليمية والحياتية على حد سواء، فهي بجانب كونها محصلة لكل العلوم الإسلامية، فإن لها دورًا واضحًا في بناء شخصية الفرد على المستويات الدينية والعقلية والاجتماعية كافة.

فقد ذكر سلمان (٢٠١٣، ٩٦) أن الثقافة الإسلامية علمًا من العلوم وثيق الصلة بكيان الفرد وشخصيته الإسلامية، يتم من خلاله ترقية مشاعر الفرد، وينمي مداركه، ويفتح أحاسيسه، ويصقل مواهبه، ويزيد في حركته ونشاطه الفكري، فيؤدي كل ذلك إلى إحداث تفاعل ذاتي داخل النفس التي تتلقى هذا العلم وتقوم بتلك الدراسة؛ مما يجعلها تنطلق إلى آفاق جديدة، وتحصل على معارف وحقائق علمية لم تكن تعرفها من قبل.

وأوضح المعزوي (١٩٩٥، ٨١) أن الثقافة الإسلامية من أهم مقومات المجتمع العربي، فهي منهج للتواصل والتفاهم بين المتعلم وبيئته، والأساس الذي نعتد عليه في تربيته، ويعتمد عليها كل نشاط تعليمي داخل الصف وخارجه. وأضاف سلمان (٢٠١٣، ٨٧) أن الثقافة الإسلامية هي أحد المقررات الدراسية التي تمثل أساسًا مهمًا لتكوين فكر المتعلم واتجاهاته ومسالكه الحياتية، فمن خلالها يستطيع المتعلم الاندماج مع معطيات العصر الفكرية المتجددة، كما أنها ترقى بعقله، وتزوده بأفكار ثرية، وتجعله ملهمًا بالمعلومات المفيدة في شتى المجالات، بل وأكثر من ذلك فهي تحصنه من التيارات الفكرية المغلوطة والمنحرفة.

وذكر أبو يحيى (٢٠٠١، ٢١) أن الثقافة الإسلامية تقوم بدراسة الموضوعات العصرية التي أخذت تتطلب من المسلمين استخلاص الكائنات الفكرية المبعثرة في شتات التراث الإسلامي، وتقديمها في بحوث مستقلة مترابطة متكاملة ومقارنة؛ لمواجهة التحديات العلمية الغربية كالتربية في الإسلام، والتنمية في الإسلام، والأسرة في الإسلام، والعلم والإيمان، والمجتمع الإسلامي، والنظام العقدي في الإسلام، والنظام السياسي في الإسلام والنظام الاقتصادي في الإسلام.

ومما هو جدير بالذكر أن تدريس مقرر الثقافة الإسلامية وبخاصة في المرحلة الجامعية يحتاج إلى إستراتيجية تدريسية غير تقليدية بحيث تراعي أهدافها التعليمية والتربوية من ناحية، وتعطي للحوار والنقاش والتدريب والتطبيق مساحة أكبر داخل الصف من ناحية أخرى.

لذا يجب أن يخرج مدرس هذا المقرر في تدريسه عن الرتابة التي تنتاب مدرسي كثير من المواد العلمية، من خلال الخروج من النمطية المعهودة إلى التعامل مع عقلية المتلقي، ومحاولة غرس مبادئ التفكير، وتنمية القدرة على الفهم، والخروج من حالة الجمود الفكري التي تمنع العقل من التعاطي بصورة إيجابية مع واقع الحياة ومعارفها، من خلال إكساب الدارس عديدًا من المهارات المهمة كالتحليل والتعليل، ومحاولة الفهم والإدراك، والتفاعل الإيجابي مع كافة الأسئلة والاستفسارات الملحة التي قد تعرض للمرء في حياته (الفريح، ٢٠٠٧).

ولأهمية مقرر الثقافة الإسلامية فقد أُجريت دراسات عديدة لمحاولة تطوير تدريسه في الجامعات السعودية، منها دراسة يماني (٢٠٠٦) التي اهتمت بقياس أثر التعليم المبرمج المحوسب والمطبوع في تنمية مهارتي التحصيل والاحتفاظ لدى طلاب مقرر الثقافة الإسلامية بجامعة طيبة، ودراسة الناجم (١٤٢٧هـ) التي قامت ببناء برنامج لتطوير منهج الثقافة الإسلامية (مقررات الإعداد العام) لطلاب الجامعات والكليات في ضوء متطلبات الحياة المعاصرة، ودراسة المالكي (٢٠٠٧) التي اهتمت ببناء مقياس اتجاهات الطلاب نحو استراتيجيات تدريس الثقافة الإسلامية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، ودراسة سالمان (٢٠١٣) التي قامت بتجريب إستراتيجية قائمة على الرمز المتعلم ذاتيًا في تدريس الثقافة الإسلامية لتنمية بعض عادات العقل ومهارات الأمن الفكري لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الباحة.

كما عُقدت عديدًا من الندوات والمؤتمرات حول الثقافة الإسلامية وأساليب تدريسها، من أهمها: مؤتمر جامعة الزرقاء الأهلية عام (٢٠٠٠) "تدريس الثقافة الإسلامية في الجامعات"، ومؤتمر مكة المكرمة الخامس عشر عام (٢٠١٤) "الثقافة الإسلامية- الأصالة والمعاصرة"، ومؤتمر جامعة الشارقة عام (٢٠١٥) "ضرورة الثقافة الإسلامية للحفاظ على الهوية"، وندوة جامعة الملك فيصل عام (٢٠١٥) "إسهام مقررات الثقافة الإسلامية في نشر الفكر المعتدل".

في ضوء ما سبق فإن البحث الحالي يحاول التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية التدريس بالصف المقلوب في تدريس الثقافة الإسلامية في التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء.

وحاول الباحث الوقوف على أثر التدريس بالصف المقلوب في تنمية كلٍّ من: التحصيل، والدافعية لأهميتهما البالغة في العملية التعليمية؛ فالتحصيل المعرفي يتمثل فيما يحصل عليه الفرد المتعلم من معلومات ومعارف بعد مروره بخبرات تربوية وفق برنامج معد في مادة دراسة معينة أو مجموعة من المواد.

والتحصيل المعرفي وما يرتبط به من عوامل عديدة له أهميته القصوى؛ ذلك أن معرفة هذه العوامل وأثرها في التحصيل المعرفي يمكن من معرفة ما يعوق تلك العملية، فغالبًا ما تكون نتائج التحصيل المعرفي التي يحققها الطالب عاملاً مؤثرًا ومهمًا بما تعطيه من صورة سلبية أو إيجابية عن طبيعة بيئة المتعلم المؤثرة في تحصيله المعرفي (علي، ٢٠١٠، ٨). ويمثل تصنيف بلوم للأهداف الأكثر شهرة في مجال الأهداف التربوية، وتخطيط الدروس، فمنذ طرح هذا التصنيف عام (١٩٥٦) وحتى الآن ما زال يحظى باهتمام في مختلف الأوساط، وقد قسم بلوم التحصيل في تصنيفه إلى ستة مستويات، هي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم.

أما الدافعية فهي حالة أو رغبة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى سلوك إيجابي نحو الموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاطٍ موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم.

وقد صنفها براون وآخرون (Brown et al., 1998) إلى صنفين:

دافعية داخلية Intrinsic Motivation: وتعني النمو الطبيعي لميل الفرد، أو اهتمامه بموضوعٍ محدد، وتعد انعكاسًا لهدف الفرد الذي يسهم في زيادة معرفته والمشاركة المستمرة في أداء الأعمال المختلفة، وتوضح في ثقة الفرد بنفسه واستقلاليته الذاتية، وحب الاستطلاع، وذلك كله بغرض تحقيق الذات .

دافعية خارجية Extrinsic Motivation: وتعني الرغبة في النجاح وإتمام الأعمال، على نحو مرضٍ في الوقت المحدد، ويتطلب ذلك وجود مهارات خاصة بالعمل المراد إنجازه لدى الفرد، بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث من خلال عمله الجامعي في تدريس العلوم الشرعية وبعض مقررات الإعداد العام لعلوم الثقافة الإسلامية ومناهجها وطرق تدريسها لمدة تزيد عن عشرة أعوام انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب في مقررات العلوم الشرعية بصفة عامة وفي مقرر الثقافة الإسلامية على وجه الخصوص، حتى أنه وجد كثيراً من الطلاب يهملون هذا المقرر ولا يلتفتون إلى استذكاره إلا قبيل الاختبارات النهائية اعتماداً على خلفيتهم الإسلامية من خلال نشاطهم في دولة تنتشر فيها الثقافة الإسلامية وتقوم على مبادئ الشريعة الإسلامية الغراء وأحكامها في العبادات والمعاملات كافةً، وتصطبغ الحياة فيها بالصبغة الإسلامية الخالصة.

وباستقصاء نتائج الطلاب في مقرر الثقافة الإسلامية بالسنة التحضيرية للأعوام الثلاثة الماضية وجد الباحث ضعفاً ملحوظاً في معدلات الطلاب؛ إذ كشفت هذه النتائج عن أن (٣١%) من الطلاب كان معدله أقل من (٦٥%)، وأن (٥٤%) منهم تراوح معدله ما بين (٦٥%) و(٧٥%)، وأن فقط (١٥%) من الطلاب زاد معدله عن (٧٥%). وقد أجرى الباحث بعض المقابلات الشخصية مع عدد (١٠) من أساتذة الثقافة الإسلامية في عمادة السنة التحضيرية لتعرف أسباب انخفاض تلك المعدلات، وقد كشفت نتائج هذه المقابلات عن أن انخفاض دافعية الطلاب لتعلم المقرر والاعتماد على طرق تدريس تقليدية يأتي في مقدمة تلك الأسباب.

وقد أكدت الدراسات والبحوث السابقة على هذا الضعف والقصور في تحصيل الطلاب لهذه المادة في المراحل التعليمية المختلفة، كدراسة عوجان (٢٠٠٤)، ودراسة بماني (٢٠٠٦)، ودراسة القوابع (٢٠٠٧)، ودراسة الأكلبي (٢٠٠٨)، ودراسة الخطيب والزعي (٢٠٠٩)، ودراسة السالم (٢٠٠٩)، ودراسة عراقي ونمر (٢٠١٠)، ودراسة أبولاي (٢٠١١)، ودراسة آل عواض (٢٠١٣)، ودراسة الزهراني (٢٠١٣).

يتضح مما سبق انخفاض المستوى التحصيلي لطلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء في مقرر الثقافة الإسلامية بالرغم من كونه مقرراً أساسياً، وله أهمية خاصة لكونه يتعلق بأشرف الكتب وهو كتاب الله تعالى القرآن الكريم وسنة نبيه ﷺ، وربما يكون لذلك ارتباط وثيق بضعف دافعتهم لتعلم هذا المقرر نتيجة أنه يقدم بطريقة تقليدية غير جاذبة ولا محبة لهم من ناحية، مع قلة التطبيقات والتدريبات المقدمة على محتوى هذا المقرر من ناحية أخرى.

لذا فقد تحدت مشكلة البحث الحالي في: ضعف وقصور تحصيل طلاب السنة التحضيرية لمقرر الثقافة الإسلامية وضعف دافعتهم لتعلم هذه المادة. من خلال السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر الثقافة الإسلامية في التحصيل والدافعية لتعلم هذا المقرر لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء؟

أسئلة البحث:

ويتفرع من السؤال السابق السؤالان الفرعيان التاليان:

- ١- ما أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر الثقافة الإسلامية في التحصيل لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء؟
- ٢- ما أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر الثقافة الإسلامية في الدافعية لتعلم هذا المقرر لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء؟

أهداف البحث:

تحدد اهداف البحث فيما يلي:

١. معرفة أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر الثقافة الإسلامية في التحصيل لدى طلاب لدى السنة التحضيرية بجامعة شقراء.
٢. معرفة أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر الثقافة الإسلامية في الدافعية لتعلم هذا المقرر لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء؟

فروض البحث:

حاول البحث الحالي بعد تنفيذ تجربة البحث التحقق من صحة الفروض الآتية:

- ١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.
- ٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- دراسة أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق.
- دراسة أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في ثلاثة أبعاد للدافعية، هي: المثابرة، والطموح، والاستمتاع في وقت المنافسة.
- عينة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء.
- تطبيق تجربة البحث على الطلاب عينة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٦/١٤٣٧هـ).

منهج البحث:

تبعًا لطبيعة البحث وأهدافه، استخدم الباحث في هذا البحث المنهجين الآتيين:

المنهج الوصفي التحليلي: في مراجعة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات النظرية ذات الصلة بالفصول المقلوبة والدافعية للتعلم، وتحديد أبعاد الدافعية وتحليلها، وإجراءات توظيف الفصول المقلوبة في تعليم الثقافة الإسلامية، وكذلك الاستفادة من الدراسة النظرية في بناء أدوات البحث.

المنهج شبه التجريبي: القائم على تصميم المجموعتين (تجريبية و ضابطة)، حيث درست المجموعة التجريبية موضوعات الثقافة الإسلامية باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة، في حين درست المجموعة الضابطة الموضوعات نفسها بالطريقة المعتادة، وقد طُبقت أدوات القياس قبلي/ بعدي (Pre-Post test) على طلاب المجموعتين ثم حُسب حجم الأثر في التحصيل والدافعية بعد انتهاء التجربة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث من إمكانية مساهمته في:

- ١- توجيه أنظار مصممي مناهج الثقافة الإسلامية بالجامعات السعودية إلى ضرورة الاستفادة من التقنيات الحديثة في تصميم هذه المناهج وفقاً لأساليب التدريس الحديثة مثل نموذج الصف المقلوب لتنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم.
- ٢- مساعدة طلاب الجامعة على تعلم مقرر الثقافة الإسلامية من خلال نموذج تدريسي حديث يدعم التطبيق والتدريب والتعزيز؛ حيث تناول البحث استخدام نموذج الصف المقلوب بوصفه إستراتيجية تهدف إلى الممارسة التطبيقية في العملية التعليمية.
- ٣- معاونة أساتذة الثقافة الإسلامية على تأدية مهامهم التدريسية من خلال تقديم دروس تعليمية باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب؛ حيث تساعد هذه الإستراتيجية على توفير بيئة تعليمية جاذبة ومريحة لكل من الأستاذ والطالب.
- ٤- تقديم أدوات بحثية جديدة للمكتبة العربية يمكن أن تكون عوناً للباحثين وأساتذة الثقافة الإسلامية، تتمثل في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للتعلم.

مصطلحات البحث:

تحدد مصطلحات البحث الحالي في التعريفات الإجرائية الآتية:

- ١- **إستراتيجية الصف المقلوب:** هي إستراتيجية تعليمية حديثة تقوم على قلب إجراءات التدريس المعتادة؛ بحيث يقوم طلاب السنة التحضيرية بالاطلاع على محتوى دروس الثقافة الإسلامية خارج الصف وقبل زمن المحاضرة، في حين يستثمر أستاذ الثقافة الإسلامية بيئة الصف ووقت المحاضرة للمناقشات والتدريبات والتطبيقات وتقديم التغذية الراجعة الفورية.
- ٢- **التحصيل:** هو المعرفة التي يحصل عليها طالب الصف السنة التحضيرية من خلال برنامج دراسي معين، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها من خلال اختبار التحصيل الذي أعده الباحث.
- ٣- **الدافعية للتعلم:** هي حالة أو رغبة داخلية لدى طالب الصف في السنة التحضيرية تدفعه إلى أن يسلك سلوكاً إيجابياً نحو الموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاطٍ موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته لعبارات مقياس الدافعية للتعلم الذي أعده الباحث.

خطوات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث واختبار صحة فروضه قام الباحث بإعداد ما يأتي:

- ١- إعداد المواد التعليمية وأدوات البحث وتمثلت في:
 - ✓ المادة التعليمية لمقرر الثقافة الإسلامية باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب.
 - ✓ اختبار تحصيلي في الثقافة الإسلامية.
 - ✓ مقياس الدافعية لتعلم الثقافة الإسلامية.
- ٢- التأكد من صدق أدوات البحث وثباتها.
- ٣- اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بطريقة عشوائية.
- ٤- التطبيق القبلي لاختبار التحصيل ومقياس الدافعية.
- ٥- تطبيق تجربة البحث عن طريق تدريس مقرر الثقافة الإسلامية للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، في حين تدرس المجموعة الضابطة المقرر بالطريقة التقليدية.

٦- التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ومقياس الدافعية.

٧- تحليل النتائج وتفسيرها.

٨- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

إجراءات البحث التجريبية

أولاً: إعداد المواد التعليمية وأدوات البحث:

(١) المادة التعليمية المعالجة بإستراتيجية الصف المقلوب:

أ- الهدف من إعداد المادة التعليمية:

هدفت المادة العلمية المختارة من مقرر الثقافة الإسلامية المقرر على طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء والمصاغة وفقاً لإستراتيجية الصف المقلوب، إلى تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى الطلاب عينة البحث.

ب- محتوى المادة التعليمية:

تم اختيار المادة التعليمية من كتاب الثقافة الإسلامية المقرر على طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء وفقاً للخطة الزمنية الموضوعية في توصيف المقرر، وكان عددها خمسة موضوعات، هي:

الموضوع الأول: أسس بناء المجتمع المسلم، والموضوع الثاني: سمات المجتمع المسلم، والموضوع الثالث: أهم المشكلات الاجتماعية وسبل الوقاية منها وعلاجها، والموضوع الرابع: مكانة المرأة في المجتمع المسلم، والموضوع الخامس: الزواج مقاصده وأحكامه.

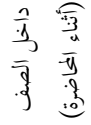
ج- معالجة المحتوى وفقاً لإستراتيجية الصف المقلوب:

لمعالجة المحتوى وفقاً لإستراتيجية الصف المقلوب قام الباحث بما يأتي:

- تحديد الأهداف التعليمية لهذه الموضوعات.
 - جمع المادة العلمية من الكتاب المقرر ومن المراجع الموصى بها في توصيف المقرر.
 - جمع الصور والرسومات والأشكال ومقاطع الفيديو التي تساعد على توضيح معاني الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة المتضمنة في مقرر الثقافة الإسلامية.
 - إعداد وتنظيم المادة التعليمية في سيناريو جديد لعرض الموضوعات.
 - تسجيل شرح موضوعات الثقافة الإسلامية بصوت الباحث على برمجية (CD) مدعّمة بالصور والرسومات ومقاطع الفيديو.
 - نشر موضوعات الثقافة الإسلامية على صفحة الباحث على موقع الجامعة أنشأه الباحث على شبكة الإنترنت.
- ويتم التدريس تبعاً لإستراتيجية التدريس بالصف المقلوب حسب النموذج الذي أعده الباحث ويتكون من عدة خطوات كما يبينها جدول (١):

جدول (١) خطوات إستراتيجية التدريس بالصف المقلوب وفقاً للنموذج الذي أعده الباحث

الخطوة	نوعها	مكانها	إجراءاتها
الأولى	مشاهدة الفيديو		ويتم من خلالها دراسة الموضوع وإعادة دراسته أكثر من مرة حسب حاجة المتعلم.
الثانية	تدوين الملاحظات		حيث يسجل كل متعلم ملاحظاته واستفساراته على حدة استعداداً لمناقشتها مع المعلم ومع زملائه داخل الصف.
الثالثة	المناقشة		حيث يقوم المعلم بالرد على استفسارات المتعلمين إما مباشرة أو بإعادة توجيهها

			لزملائه.
الرابعة	التطبيق		وفيها يقوم المعلم بطرح الأسئلة والتدريبات والتطبيقات على الطلاب وتلقي إجاباتهم.
الخامسة	التغذية الراجعة		حيث يقدم المعلم التغذية الراجعة للطلاب لاعتماد إجاباتهم أو تصحيح مسارها.

د- صدق المحتوى المعد باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب:

تم عرض المحتوى بعد إعداده بصورة مبدئية وفقاً لنموذج التدريس بالصف المقلوب على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، والمتخصصين في علم النفس التربوي، والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم؛ لإبداء رأيهم في مدى صلاحيته للتطبيق، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي أشار بها المحكمون.

(٢) الاختبار التحصيلي:

أ- الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث في مقرر الثقافة الإسلامية.

ب- تحديد مستويات الاختبار: يقيس الاختبار مستويات (التذكر و الفهم و التطبيق).

ج- تحديد نوع أسئلة الاختبار: تم إعداد الاختبار التحصيلي من نوع أسئلة الاختبار من متعدد.

د- مصادر مادة الاختبار: تحددت في: الكتاب المقرر، واختبارات التحصيل التي أُعدت في مجال البحث؛ للتعرف إلى أنواع الأسئلة التي وردت فيها وأفضل الطرق في صياغتها. وفي ضوء المواصفات السابقة، قام الباحث بكتابة مفردات الاختبار، وقد بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته الأولى (٢٥) خمسة وعشرين سؤالاً موزعة على المستويات المعرفية الثلاث.

هـ- تعليمات الاختبار: تضمن الاختبار مجموعة من التعليمات يسترشد بها الطالب عند الإجابة.

ز - طريقة تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجتين للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة غير الصحيحة، أو السؤال المتروك دون إجابة، ثم تجمع الدرجات لتعطي الدرجة الكلية للاختبار، كما تم إعداد مفتاح تصحيح للاختبار.

ح- صدق الاختبار: تم عرض الصورة الأولى للاختبار على عدد (١٠) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في العلوم الشرعية وطرائق تعليمها وعلم النفس التربوي وتكنولوجيا التعليم؛ وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المناسبة في ضوء اقتراحات المحكمين، وأصبح الاختبار يتكون من (٢٠) عشرين سؤالاً، ويوضح جدول (٢) الوزن النسبي لأسئلة الاختبار.

جدول (٢) الوزن النسبي لمفردات اختبار التحصيل المعرفي بمستوياته الثلاثة

م	المستوى	التذكر	الفهم	التطبيق	المجموع	النسبة المئوية
١	أسس بناء المجتمع المسلم	١	٢	١	٤	٢٠%
٢	سمات المجتمع المسلم	١	٢	١	٤	٢٠%
٣	أهم المشكلات الاجتماعية وسبل الوقاية منها وعلاجها	١	٢	١	٤	٢٠%
٤	مكانة المرأة في المجتمع المسلم	١	٢	١	٤	٢٠%
٥	الزواج مقاصده وأحكامه	١	٢	١	٤	٢٠%
	المجموع	٥	١٠	٥	٢٠	١٠٠%

ط- التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الصورة المعدلة للاختبار على عينة من الطلاب بلغت (٢٣) طالباً، وذلك بهدف ضبط الاختبار من حيث معامل الثبات، ومعاملات السهولة والصعوبة، ومعاملات التمييز، وزمن تطبيق الاختبار، وذلك كما يأتي:

١- حساب معامل ثبات الاختبار: تم حساب معامل الثبات للاختبار ككل، ولكل مستوى من مستوياته وذلك باستخراج معامل ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (٣):

جدول (٣) معاملات ألفا (α) لمستويات اختبار التحصيل المعرفي وللإختبار ككل

م	أبعاد الاختبار	معامل ألفا
١	التذكر	٠.٩٠٥
٢	الفهم	٠.٨١١
٣	التطبيق	٠.٧٩٤
	معامل ثبات الاختبار ككل	٠.٨٣٦

يتبين من جدول (٣) أن مستويات الاختبار، والاختبار ككل تتميز بدرجات عالية من الثبات.

٢- حساب معاملات السهولة والصعوبة: ولقد تم حساب معاملي السهولة والصعوبة باستخدام المعادلتين الآتيتين:
معامل السهولة = عدد الإجابات الصحيحة ÷ (عدد الإجابات الخاطئة + عدد الإجابات الصحيحة).
معامل الصعوبة = ١ - معامل السهولة

وبتطبيق هاتين المعادلتين تبين أن معاملات السهولة للأسئلة تراوحت ما بين (٠.٣٢ - ٠.٦٩)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠.٣١ - ٠.٦٨) وعلى هذا تُعد الأسئلة متفاوتة في نسب السهولة والصعوبة.

٣- حساب معاملات التمييز: تم حساب معاملات التمييز للأسئلة باستخدام معادلة جونسون (Johnson) الآتية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{ن}}$$

حيث س: عدد طلاب الفئة العليا في التحصيل الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.

ص: عدد طلاب الفئة الدنيا في التحصيل ممن أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.

ن : عدد افراد إحدى المجموعتين.

وبتطبيق هذه المعادلة تبين أن هذه المعاملات تراوحت ما بين (٠.٣٢ - ٠.٦٨) وهي قيم مناسبة.

٤- حساب زمن تطبيق الاختبار: تم حساب الزمن اللازم للتطبيق باستخدام معادلة حساب متوسط زمن تطبيق الاختبار الآتية:

$$\frac{\text{زمن انتهاء الطالب الأول} + \text{زمن انتهاء الطالب الأخير}}{٢}$$

ووفقاً للمعادلة السابقة فقد بلغ متوسط زمن التطبيق (٥٠) خمسين دقيقة.

٥- الصورة النهائية لاختبار التحصيل: أصبح اختبار التحصيل المعرفي في صورته النهائية يتكون من (٢٠) عشرين سؤالاً موزعة على المستويات المعرفية الثلاثة للاختبار، كما هي موضحة بجدول (٤):

جدول (٤) أسئلة اختبار التحصيل المعرفي موزعة على المستويات المعرفية الثلاثة

مستويات الاختبار	رقم السؤال	عدد الأسئلة
التذكر	١-٥-٩-١٣-١٧	٥
الفهم	٢-٣-٦-٧-١٠-١١-١٤-١٥-١٨-١٩	١٠
التطبيق	٤-٨-١٢-١٦-٢٠	٥
المجموع		٢٠

(٣) مقياس الدافعية لتعلم الثقافة الإسلامية:

- الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى تقدير دافعية طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء لتعلم الثقافة الإسلامية.

- أبعاد المقياس:

في ضوء الدراسات السابقة التي أعدت مقاييس خاصة بالدافعية للتعلم تم الخلوص إلى الأبعاد الآتية:

- المثابرة: وهي قدرة الفرد على أداء عمل ما والاستمرار فيه مهما كانت الظروف المحيطة صعبة أو الأمل في النجاح ضعيف، بهدف الانتهاء من العمل بشكل جيد.

- الطموح: وهو ما يأمل الفرد تحقيقه من أهداف، ومحاولة تحقيقها من خلال تحديد مستويات عليا من العمل في ضوء خطط محددة ينوي القيام بها.

- الاستمتاع في مواقف المنافسة: وهو الشعور باللذة في المواقف التي تتطلب بذل الجهد والنشاط للتفوق على الآخرين.

- إعداد جدول مواصفات المقياس:

تم إعداد جدول المواصفات لمقياس الدافعية لتعلم الثقافة الإسلامية، حيث قام الباحث بتوزيع عبارات المقياس على المحاور الثلاث والأوزان النسبية لكل محور من محاور المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول (٥).

جدول (٥) مواصفات مقياس الدافعية لتعلم الثقافة الإسلامية

م	محاور المقياس	أرقام العبارات	نوع العبارات		إجمالي عبارات المحور	النسبة المئوية
			إيجابية	سلبية		
١	الأول: المثابرة في تعلم الثقافة الإسلامية.	١ - ١٠	٥	٥	١٠	%٣٣,٣٣
٢	الثاني: الطموح لتحقيق مستوى عالٍ في الثقافة الإسلامية.	١١ - ٢٠	٥	٥	١٠	%٣٣,٣٣
٣	الثالث: الاستمتاع بمواقف المنافسة في تعلم الثقافة الإسلامية.	٢١ - ٣٠	٥	٥	١٠	%٣٣,٣٣
	المجموع				٣٠	%١٠٠

- صدق المقياس:

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تعليم اللغة الثانية والمتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية والمتخصصين في علم النفس التربوي وتكنولوجيا التعليم؛ بقصد معرفة مناسبة كل عبارة من عبارات المقياس للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبتها لطلاب السنة التحضيرية، ومدى وضوح كل عبارة، وقد أجرى الباحث التعديلات اللازمة نحو الملاحظات التي تفضل بها المحكمون.

التجربة الاستطلاعية للمقياس:

أُجريت التجربة الاستطلاعية على عينة من طلاب المستوى الثاني بلغ عددها (٢٣) طالبًا، بهدف التأكد من صلاحية المقياس للتطبيق، وتحديد زمن المقياس، والتأكد من وضوح تعليمات الاختبار، وذلك كما يأتي:

الصدق البنائي:

للتأكد من تماسك كل محور من محاور المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، قام الباحث بقياس صدق التجانس الداخلي للأداة، ومن خلال بيانات استجابات المبحوثين تم حساب معامل الارتباط بين كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في جدول رقم (٦).

جدول (٦) معاملات الارتباط لكل محور من محاور المقياس بالدرجة الكلية له

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	٠.٧٩٠	٠.٠١
الثاني	٠.٨١٢	٠.٠١
الثالث	٠.٨٤١	٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى التجانس الداخلي بين كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية له.

- ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين، أولاهما: باستخدام التجزئة النصفية بين العبارات ذوات الأرقام الفردية والفقرات ذوات الأرقام الزوجية، وثانيهما: باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ويبين ذلك جدول (٧).

جدول (٧) معاملات الثبات لمحاور مقياس الدافعية لتعلم الثقافة الإسلامية

م	محاور المقياس	معامل ثبات التجزئة النصفية	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	الأول: المثابرة في تعلم الثقافة الإسلامية.	٠.٨١٥	٠.٨٥٢
٢	الثاني: الطموح لتحقيق مستوى عالٍ في الثقافة الإسلامية.	٠.٧٣١	٠.٧٠٣
٣	الثالث: الاستمتاع بمواقف المنافسة في تعلم الثقافة الإسلامية.	٠.٧٨٥	٠.٧٩٩
	معامل ثبات الأداة	٠.٨٦٦	٠.٨١٨

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات.

كما تم التأكد من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ويوضح ذلك جدول (٨):

جدول (٨) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
١	(*) ٠,٦٩٤	١١	(*) ٠,٧٠٨	٢١	(*) ٠,٧٠٤
٢	(*) ٠,٧١١	١٢	(*) ٠,٥٢٨	٢٢	(*) ٠,٦٦٣
٣	(*) ٠,٥٦٩	١٣	(*) ٠,٧٨١	٢٣	(*) ٠,٧٤٢
٤	(*) ٠,٦٩١	١٤	(*) ٠,٧٦٠	٢٤	(*) ٠,٥٦١
٥	(*) ٠,٥٨٣	١٥	(*) ٠,٥٠١	٢٥	(*) ٠,٦٠٢
٦	(*) ٠,٦٤٤	١٦	(*) ٠,٦٧٣	٢٦	(*) ٠,٦٤٥
٧	(*) ٠,٦٨٨	١٧	(*) ٠,٨٦٣	٢٧	(*) ٠,٤٩٠
٨	(*) ٠,٧١٦	١٨	(*) ٠,٦٣٦	٢٨	(*) ٠,٦٩٤
٩	(*) ٠,٦٤٧	١٩	(*) ٠,٥٨٦	٢٩	(*) ٠,٥٢٦
١٠	(*) ٠,٥٦٨	٢٠	(*) ٠,٥٠٠	٣٠	(*) ٠,٧٢٠

(*) تشير إلى دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥)

يتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، و (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات كل محور والدرجة الكلية للمحور.

- زمن تطبيق المقياس:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق المقياس، عن طريق حساب متوسط الزمن الذي يستغرقه أسرع متعلم وأبطأ متعلم في الإجابة عن عباراته، ووجد أنه يساوي $(٥٠ + ٧٠) \div ٢ = ٦٠$ دقيقة.

الصورة النهائية للمقياس:

تألف المقياس من غلاف وقسمين، الأول: يختص بالبيانات الأولية للطلاب، والآخر: تناول دافعية الطلاب لتعلم الثقافة الإسلامية من خلال ثلاثة محاور هي:

- المتابعة في تعلم الثقافة الإسلامية (١٠ عبارات).

- الطموح لتحقيق مستوى عالٍ في الثقافة الإسلامية (١٠ عبارة).

- الاستمتاع بمواقف المنافسة في تعلم الثقافة الإسلامية (١٠ عبارة).

وبذلك بلغ عدد عبارات المقياس (٣٠) عبارة، وقد وضعت في تدرج خماسي (ليكرت)، بحيث يخصص للاختيار: أوافق بشدة (٥) درجات، وأوافق (٤) درجات، ومحايد (٣) درجات، وأعترض (٢) درجة، أعترض بشدة (١) درجة، وبذلك تكون الدرجة الكلية على هذا المقياس قد تراوحت بين (٣٠-١٥٠) درجة حسب مجموع الدرجات لكل فرد من أفراد العينة لقياس دافعيته نحو التعلم.

تنفيذ تجربة البحث

أولاً: اختيار عينة البحث:

مجتمع البحث:

جميع طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء للعام الدراسي (١٤٣٧/٣٦هـ)، وقد بلغ عددهم (٢٠٠) طالب.

عينة البحث:

تم اختيار مجموعتي البحث التجريبية والضابطة من طلاب السنة التحضيرية بطريقة عشوائية؛ حيث تم اختيار شعبتين، وكذلك تم تعيين أحد الشعبتين عشوائيًا لتصبح مجموعة تجريبية وبلغ عدد طلابها (٢٥) طالبًا، وأصبحت الشعبة الأخرى هي المجموعة الضابطة وبلغ عدد طلابها (٢٥) طالبًا.

١ - التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي:

قام الباحث بتطبيق اختبار التحصيل على طلاب مجموعتي البحث؛ التجريبية والضابطة في يوم الأربعاء الموافق (١٠/٤/١٤٣٧هـ)، وذلك للوقوف على مستوى تحصيل طلاب المجموعتين، ويوضح الجدول (٩) دلالة الفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

جدول (٩) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيل المعرفي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة عند ٠.٠١
التجريبية	٢٥	٨.٦٤	١.٩٩	٠.٥٣	غير دالة
الضابطة	٢٥	٩.١٩	١,٨٧		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التحصيل المعرفي، حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٨.٦٤) بانحراف معياري قدره (١.٩٩)، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٩.١٩) بانحراف معياري قدره (١,٨٧)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوى (٠.٥٣)، وبمقارنتها بقيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٢٤) تبين أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين مجموعتي البحث، وذلك يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين في انخفاض المستوى التحصيلي.

٢ - التطبيق القبلي لمقياس الدافعية لتعلم مقرر الثقافة الإسلامية:

قام الباحث بتطبيق مقياس الدافعية على طلاب مجموعتي البحث؛ التجريبية والضابطة في يوم الخميس الموافق (١١/٤/١٤٣٧هـ)، وذلك للوقوف على مدى دافعية طلاب المجموعتين لتعلم مقرر الثقافة الإسلامية، ويوضح جدول (١٠) دلالة الفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية.

جدول (١٠) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية لتعلم مقرر الثقافة الإسلامية

البيان	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
المثابرة في تعلم الثقافة الإسلامية.	التجريبية	٢٥	١٩.٦١	٢.١٤	٠.٦٢٤	غير دالة
	الضابطة	٢٥	١٩.٠١	٢.٢٦		
الطموح لتحقيق مستوى عالٍ في الثقافة الإسلامية.	التجريبية	٢٥	٢٠.٤٤	٢.٩٢	٠.٤٢٢	غير دالة
	الضابطة	٢٥	١٩.٠٥	٣.٠٧		
الاستمتاع بمواقف المنافسة في تعلم الثقافة	التجريبية	٢٥	١٧.٥٥	٢.٣١	٠.٦٦١	غير دالة
	الضابطة	٢٥	١٨.٩٦	٢.٠٦		

البيان	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة ٠.٠١
الإسلامية.						
الدرجة الكلية	التجريبية	٢٥	٦١.٣٢	٧.٩٦	٠.٥٤٢	غير دالة
للأبعاد	الضابطة	٢٥	٦٣.٠٩	٨.١٤		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو مقرر الثقافة الإسلامية؛ حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في محاور المقياس والدرجة الكلية له على التوالي (١٩,٦١) (٢٠.٤٤) (١٧.٥٥) (٦١.٣٢) بانحراف معياري قدره (٢.١٤) (٢.٩٢) (٢.٣١) (٧.٩٦)، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٩.٠١) (١٩.٠٥) (١٨.٩٦) (٦٣.٠٩) بانحراف معياري قدره (٢.٢٦) (٣.٠٧) (٢.٠٦) (٨.١٤)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوى (٠.٦٢٤) (٠.٤٢٢) (٠.٦٦١) (٠.٥٤٢)، وهى قيم غير دالة عند مستوى (٠,٠١)، وذلك يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين في ضعف دافعتهم لتعلم مقرر الثقافة الإسلامية.

ثانياً: تدريس المادة التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة:

تم البدء في تدريس المادة التعليمية لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب من يوم الأحد الموافق (١٤٣٧/٤/١٤هـ). إلى يوم الأحد الموافق (١٤٣٧/٦/٢٥هـ)، حيث استغرق تدريسه حوالي (٧٠) يوماً. أما طلاب المجموعة الضابطة فقد درسوا هذه الموضوعات بالطريقة المعتادة. وقد قام الباحث نفسه بتطبيق تجربة البحث على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد قام الباحث بتدريب الطلاب على كيفية مشاهدة موضوعات المقرر ودراستها من خلال الفيديوها التعليمية خارج الصف قبل تناولها بالتدريب والتطبيق داخل غرفة الصف.

ثالثاً: التطبيق البعدي لأدوات البحث:

تم تطبيق اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الدافعية لتعلم مقرر الثقافة الإسلامية تطبيقاً بعدياً على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عقب الانتهاء من عمليات التدريس، وذلك في يومي الأربعاء والخميس الموافق (١٤٣٧/٦/٢٩-٢٨هـ)، وقد تم تصحيح الاختبار والمقياس، ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً.

نتائج البحث:

اختبار صحة الفرض الأول: للتأكد من صحة الفرض الأول من فروض البحث الحالي، ونصه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية"، ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسط درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة "ت"، وحساب حجم الأثر، وجدول (١١) يوضح نتائج التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث

في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة ٠.٠١	حجم التأثير
التجريبية	٢٥	٣٥.٩١	٢.١١	١٠.٠٦	دالة	٠.٧٩ كبير
الضابطة	٢٥	١٨.٢١	٢.٧٢			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٣٥,٩١) بانحراف معياري قدره (٢,١١)، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٨,٢١) بانحراف معياري قدره (٢,٧٢)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوى (١٠,٠٦)، وبمقارنتها بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٢٤) تبين أنها قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن طلاب المجموعة التجريبية قد استفادوا من التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل المعلومات المتضمنة في الدروس أكثر من طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا الدروس نفسها بالطريقة التقليدية، الأمر الذي يقود إلى قبول الفرض الأول من فروض البحث.

كما يتبين من الجدول أن حجم تأثير التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب كبير في تنمية التحصيل لدى الطلاب عينة البحث؛ حيث بلغت قيمته (٠.٧٩).

وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نص على:

ما أثر استخدام إستراتيجية التدريس بالصف المقلوب في تدريس الثقافة الإسلامية في تنمية التحصيل لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة شقراء؟

ويرى الباحث أن النتيجة السابقة يمكن أن ترجع إلى:

- ١- أن إستراتيجية الصف المقلوب تتيح للطلاب مشاهدة موضوعات الثقافة الإسلامية خارج الصف وقبل زمن المحاضرة، وهذا يوفر للطلاب فرصة جيدة لفهم محتواها، وبخاصة أن هذه الموضوعات ذات طبيعة واقعية تتناول المجتمع المسلم وأهم سماته ومشكلاته ... إلخ، ومن ثم فهي تحتاج إلى تأمل الطالب وتفكره وربط هذه الموضوعات بالواقع الحياتي، وهو ما لا يتوفر للطلاب في أثناء التعلم بالطرق المعتادة داخل الصف نظرًا لضيق وقت المحاضرة.
- ٢- أن إستراتيجية الصف المقلوب تمنح الطالب حرية تعلم موضوعات الثقافة الإسلامية من خلال الفيديو التعليمي في أي وقت وفي أي مكان خارج الصف التقليدي ومن ثم تزيد من دافعية الطالب لتعلم هذه الموضوعات، وذلك بالتالي يؤدي إلى نمو التحصيل المعرفي.
- ٣- أن توافر المحتوى التعليمي لمقرر الثقافة الإسلامية للطلاب في يد الطلاب أتاح لهم مشاهدته وإعادة مشاهدته أكثر من مرة؛ مما عزز من فهمهم لهذا المحتوى وبالتالي أدى إلى رفع مستوى التحصيل لديهم.
- ٤- أن إستراتيجية الصف المقلوب منحت الطلاب الفرصة لتعلم دروس الثقافة الإسلامية خارج الصف، وبذلك وفرت زمن الحصة للتدريبات والتطبيقات على المحتوى المعرفي بصورة أوسع وأعمق وبالتالي أسهمت في نمو التحصيل لديهم.
- ٥- أن إستراتيجية الصف المقلوب باعتمادها على وسائل التقنية الحديثة (الفيديو التعليمي) تتيح الفرصة لتقديم مزيد من الأمثلة والأنشطة والتدريبات التي تسهل عملية التعلم وتثبت المفاهيم ومن ثم تعمل على تحسين مستوى التحصيل لدى المتعلمين، وبخاصة أن موضوعات الثقافة الإسلامية تحتاج دومًا إلى ذكر الأمثلة الواقعية التي تربط الطالب بواقعه الفعلي.
- ٦- أن إستراتيجية الصف المقلوب تقوم على أساس التعلم النشط الذي يجعل الطالب محورًا له ويؤكد على فكرة التعلم الذاتي خارج الصف، ويتيح فرص التدريب المستمر داخل الصف من أجل فهم أفضل للمحتوى؛ مما يؤدي إلى عمق معرفي واضح. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت على التأثير الإيجابي لاستخدام إستراتيجية الصف المقلوب في رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب، ومنها: دراسة هارون وسرحان (١٤٣٦هـ)، ودراسة الزين

(٢٠١٥)، ودراسة آل فهيد (١٤٣٥هـ)، ودراسة مارلو (Marlowe, 2012)، ودراسة جونسون (Johnson, 2012).

- **اختبار صحة الفرض الثاني:** للتأكد من صحة الفرض الثاني من فروض البحث الحالي، ونصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية لتعلم الثقافة الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية، قام الباحث بحساب متوسط درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية لتعلم الثقافة الإسلامية، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة "ت"، وحساب حجم الأثر، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية

لتعلم الثقافة الإسلامية

حجم التأثير	الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	البيان
							البعد
كبير	٠.٧٧	دالة	٤.١١	٤.٧٦	٢٥	التجريبية	المثابرة لتعلم الثقافة الإسلامية
				٥.٥٢	٢٥	الضابطة	
كبير	٠.٧١	دالة	٥.٣٣	٤.٨٤	٢٥	التجريبية	الطموح لتحقيق مستوى عالٍ فيها
				٥.١٧	٢٥	الضابطة	
كبير	٠.٦٩	دالة	٤.٩٨	٥.٣٤	٢٥	التجريبية	الاستمتاع بمواقف المنافسة ...
				٦.٠٣	٢٥	الضابطة	
كبير	٠.٧٦	دالة	١٥.٠٣	١٤.٧٥	٢٥	التجريبية	الدرجة الكلية للأبعاد
				١٢.٤٣	٢٥	الضابطة	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية لتعلم الثقافة الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كان متوسط استجابات طلاب المجموعة التجريبية لمحاوَر المقياس ودرجته الكلية على التوالي هي (٤٦,٠٥) (٤٤,٨٨) (٤٥,٦٦) (١٣٨,٤٥) بانحراف معياري قدره (٤,٧٦) (٤,٨٤) (٥,٣٤) (١٤,٧٥)، في حين كان متوسط استجابات طلاب المجموعة الضابطة (٢٣,٩٩) (٢٤,١٩) (٢٢,٩٣) (٧٧,٢٤) بانحراف معياري قدره (٥,٥٢) (٥,١٧) (٦,٠٣) (١٢,٤٣)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوي بالترتيب (٤,١١) (٥,٣٣) (٤,٩٨) (١٥,٠٣)، وهي قيم دالة عند مستوي (٠,٠١)، وبذلك تم قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة.

كما يتبين من الجدول أن حجم تأثير استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية دافعية طلاب عينة البحث لتعلم الثقافة الإسلامية كبير، حيث بلغت قيمه على الترتيب (٠.٧٧) (٠.٧١) (٠.٦٩) (٠.٧٦).

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، ونصه:

ما أثر استخدام إستراتيجية التعلم بالصف المقلوب في تنمية الدافعية لتعلم الثقافة الإسلامية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء؟

ويعزو الباحث هذا الارتفاع في مستوى الدافعية لتعلم الثقافة الإسلامية لدى طلاب المجموعة التجريبية إلى:

- ١- أن إستراتيجية الصف المقلوب منحت الطالب حرية في تعلم موضوعات الثقافة الإسلامية في الوقت والمكان المناسبين له، وقد منحت هذه الحرية رغبة داخلية في استكشاف مضمون هذه الموضوعات وتحليلها وربطها بالواقع الذي يعيشه، وهذا يعني تحسن مستوى الدافعية لديه.
- ٢- أن إستراتيجية التعلم بالصف المقلوب تتيح حرية في تعلم الطالب لمقرر الثقافة الإسلامية في أي وقت وفي أي مكان خارج الصف، ولا شك أن تمتع الطالب بالحرية في الدراسة تقوي دافعيته للتعلم.
- ٣- أن إستراتيجية التعلم بالصف المقلوب بما توفره من مساحة واسعة من المناقشات والتطبيقات في غرفة الصف يجعل المتعلمين نشطين ويقبلون على دراسة الثقافة الإسلامية برغبة وحب يزيد من دافعتهم لتعلمها.
- ٤- أن مشاهدة المتعلمين وانتباههم للفيديوهات التعليمية لمقرر الثقافة الإسلامية من خلال إستراتيجية الصف المقلوب يوجد لديهم رغبة داخلية للاستكشاف والتعرف إلى مضمون هذا المقرر، ومن ثم تنمو دافعتهم لتعلم محتواه.
- ٥- قيام المتعلمين بتعلم المحتوى التعليمي لمقرر الثقافة الإسلامية كل طالب على حدة وفي الوقت والمكان الذي يحدده يوجد حالة من التحدي في نفوسهم تدفعهم لتعلم الثقافة الإسلامية.
- ٦- إعطاء مساحة من الحرية للمتعلمين في الحوارات والنقاشات في أثناء التدريبات والتطبيقات يوفر بيئة تعليمية مريحة تخرجهم عن رتابة المحاضرات التقليدية وتولد لديهم نشاطاً وفاعلية، ومن ثم تمنحهم رغبة أكيدة ودافعية قوية لتعلم الثقافة الإسلامية.
- ٧- مناقشة الطلاب فيما سبق أن شاهدوه ودرسوه عبر الفيديوهات التعليمية من خلال إستراتيجية التعلم بالصف المقلوب يمنحهم الثقة في أنفسهم، ويحفزهم إلى مزيد من المشاركة والحوار، وذلك يقوي دافعتهم لتعلم الثقافة الإسلامية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج: دراسة هاو (Hao, 2014)، ودراسة جونسون (Johnson, 2012) حيث أظهرت نتائجهما فاعلية إستراتيجية التعلم بالصف المقلوب في تنمية دافعية الطلاب للتعلم.

توصيات البحث:

- في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- ١- توفير متطلبات تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في الجامعات السعودية.
 - ٢- إدراج إستراتيجية الصف المقلوب ضمن إستراتيجيات التدريس المقررة في برامج إعداد معلمي المواد الشرعية.
 - ٣- إقامة دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي العلوم الشرعية في أثناء الخدمة لتدريبهم على نموذج التدريس باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب.
 - ٤- صرف الاهتمام نحو تقديم مقرر الثقافة الإسلامية للطلاب في أطر تعليمية جديدة تساعد على تحفيزهم لدراسة المادة، وتحسين دافعتهم لها.

البحوث المقترحة:

- في ضوء نتائج هذا البحث وتوصياته يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات الآتية:
- ١- دراسة مقارنة بين تدريس الثقافة الإسلامية باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب وتدريسها باستخدام إستراتيجيات تدريسية أخرى.
 - ٢- أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس الثقافة الإسلامية في جامعات أخرى.
 - ٣- أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس العلوم الشرعية في مراحل تعليمية أخرى كالمرحلة الثانوية.

- ٤- أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية الثقافة الإسلامية لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الأجانب.
- ٥- أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية الوعي بالثقافة الإسلامية لدى طلاب الجامعة.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو مغنم، كرامي بدوي. (٢٠١٤). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة نحو التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤(٤٨)، ١٥١-٢٠٤.
- أبو يحيى، محمد وآخرون. (٢٠٠١). الثقافة الإسلامية ثقافة المسلم وتحديات العصر، دار المناهج.
- أبولاي، أمين. (٢٠١١). أثر المحاضرة المنهجية في اتجاهات الطلبة نحو موضوعات مساق الثقافة الإسلامية وإستراتيجية التدريس في جامعة عمان العربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، (٥٨)، ٥ - ٢٢.
- الأكلي، مفلح بن دخيل. (٢٠٠٨). فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- آل عواض، يحيى بن إبراهيم. (٢٠١٣). فاعلية نموذج بايبي في تعديل التصورات البديلة عن بعض مفاهيم مقرر الثقافة الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- آل فهد، منى بنت فهد. (١٤٣٥هـ). فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام الأجهزة المتنقلة في تنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية والتحصيل الدراسي في مقرر قواعد اللغة الإنجليزية لطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- آل معدي، عبد العزيز بن سعيد. (١٤٣٦هـ). فاعلية استخدام التعلم المدمج بالفصول المقلوبة في تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحارثي، أماني سعد. (١٤٣٤هـ). فاعلية إستراتيجيات مختارة في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية لتنمية الوعي بمفاهيم الثقافة الإسلامية ومهارات الحوار لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- حبيب، محمد (٢٠١٤). الصف المقلوب ودوره في تحسين مستوى تحصيل قواعد العربية للناطقين بغيرها، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، المنعقد في (١٠-١٢ فبراير)، ٦٥٣-٦٧٢.
- الخطيب، عمر سالم، و الزعي، طلال عبد الله. (٢٠٠٩). أثر التدريس باستخدام نموذج في التعلم البنائي في التحصيل وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة وفي اتجاهات بعض طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو مادة الثقافة الإسلامية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية - سلطنة عمان، ٣(٢)، ١ - ٢٩.
- الخليفة، حسن ومطاوع، ضياء. (٢٠١٥). إستراتيجيات التدريس الفعال، مكتبة المتنبي.

- الزهراني، جمعان مُجَد. (٢٠١٣). أثر التفاعل بين أنماط الإبحار في المحتوى الإلكتروني والخبرة السابقة للمتعلم في التحصيل لمقرر الثقافة الإسلامية لطلاب كلية الآداب بجامعة الباحة، رسالة ماجستير، جامعة الباحة.
- الزين، حنان بنت أسعد. (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤(١)، ١٧١-١٨٦.
- السالم، دانة غسان. (٢٠٠٩). أثر تفعيل التواصل بين الطلبة في بيئة التعلم الافتراضية على التحصيل والدافعية نحو التعلم: دراسة تجريبية من مقرر الثقافة الإسلامية بكلية الطب في جامعة الخليج العربي، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي.
- سالم، أسامة كمال الدين. (٢٠١٣). إستراتيجية قائمة على الرمز المتعلم ذاتياً في تدريس الثقافة الإسلامية لتنمية بعض عادات العقل ومهارات الأمن الفكري لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الباحة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر، (١٩٤)، ٨٤ - ١٣٢.
- عبد الواحد، علي. (٢٠١٦). توظيف استراتيجية الصف المقلوب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. <http://daleel-ar.com/2016/01/27/%D8%AA%D9%88%D8%B8%D9%8A%D9%81>.
- عراقي، السعيد محمود ؛ ونمر، برهان. (٢٠١٠). فعالية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مبحث الثقافة الإسلامية في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الجامعة. مجلة بحوث التربية النوعية - مصر، (١٨)، ٢ - ٤٥.
- عطية، مختار عبد الخالق عبد اللاه. (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. تحت النشر (قبول النشر بتاريخ ١٤٣٧/٥/٧هـ). مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- علي، بثينة ؛ بيعي، حسن. (٢٠١٠). المشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية لطلبة التعليم المهني في محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠٠٧ - ٢٠٠٨ ، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ١٨(١)، ١ - ١٩.
- عوجان، وفاء سليمان. (٢٠٠٤). بناء برنامج محوسب في الثقافة الإسلامية وبيان أثره في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم في كليات جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن. رسالة دكتوراة. جامعة عمّان العربية.
- فرج، محمود عبده ؛ طنطاوي، مصطفى عبد الله. (٢٠١١). المفاهيم الدينية الإسلامية وأسس تكوينها، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
- الفريح، صالح بن عبد الله. (٢٠٠٧). إشكالات مقرر الثقافة الإسلامية في البناء والأداء، <http://www.alukah.net/sharia/0/952>
- القوابع، بسام سالم. (٢٠٠٧). أثر استراتيجيات المتعلم المتقدم والخرائط المفاهيمية في التحصيل المباشر والمؤجل في مساق الثقافة الإسلامية لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن واتجاهاتهم نحوه، رسالة دكتوراة، جامعة عمّان العربية.
- المالكي، عبد الرحمن بن عبد الله. (٢٠٠٧). مقياس اتجاهات الطلاب نحو إستراتيجيات تدريس الثقافة الإسلامية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، مجلة كليات المعلمين، ٧(١)، ٣٨ - ٨٤.
- محمود، أحمد فؤاد. (٢٠٠٠). أضواء على الثقافة الإسلامية، الرياض، إشبيلية للنشر والتوزيع.

مدني، سالم حمزة. (٢٠٠٦). مقررات الثقافة الإسلامية في جامعات المملكة وكتياتها بين واقعها والمتغيرات، مجلة البحوث والدراسات في الآداب والعلوم والتربية، (٥)، ١٦٢ - ١٧١.

المعزوي، محمد عبد المعطي. (١٩٩٥). المناهج وتحديات القرن الواحد والعشرين، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للمناهج "التعليم الثانوي وتحديات القرن الواحد والعشرين"، (٢)، ٧٦ - ٨٧.

مؤتمر جامعة الزرقاء الأهلية. (٢٠٠٠م). تدريس الثقافة الإسلامية في الجامعات، كلية الشريعة، جامعة الزرقاء الأهلية.

مؤتمر جامعة الشارقة. (٢٠١٥). ضرورة الثقافة الإسلامية للحفاظ على الهوية، كلية الشريعة والدراسات، جامعة الشارقة.

مؤتمر مكة المكرمة الخامس عشر. (٢٠١٤). الثقافة الإسلامية الأصالة والمعاصرة، الأمانة العامة لرابطة العالم الإسلامي بالمملكة العربية السعودية.

الناجم، محمد بن عبد العزيز. (١٤٢٧هـ). برنامج مقترح لتطوير منهج الثقافة الإسلامية (مقررات الإعداد العام) لطلاب الجامعات والكليات في ضوء متطلبات الحياة المعاصرة، ومدى فعاليته في تحسين اتجاه الطلاب للمنهج المطور، رسالة ماجستير، كلية التربية. جامعة الملك سعود.

ندوة جامعة الملك فيصل. (٢٠١٥). إسهام مقررات الثقافة الإسلامية في نشر الفكر المعتدل، الجمعية العلمية السعودية للثقافة الإسلامية - جامعة الملك فيصل.

هارون، الطيب أحمد ؛ سرحان، محمد عمر. (١٤٣٦هـ). فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية. المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية: التربية آفاق مستقبلية، الباحة، مركز الملك عبد العزيز الحضاري، ٢٣-٢٦ جمادى الآخرة، ١-٣٣.

هندي، صالح ذياب. (٢٠٠٩). طرائق تدريس التربية الإسلامية أصول نظرية ونماذج تطبيقية عملية، عمان، دار الفكر.

يماني، لمياء بنت كامل. (٢٠٠٦). أثر التعليم المبرمج الحوسب والمطبوع في تنمية مهاراتي التحصيل والاحتفاظ لدى طلاب مقرر الثقافة الإسلامية بجامعة طيبة، رسالة ماجستير. جامعة طيبة بالمدينة المنورة.

المراجع الأجنبية:

- Bergmann, J. & Sams, A. (2009). Remixing chemistry class: Two Colorado teachers make vodcasts of their lectures to free up class time for hands-on activities. *Learning & Leading with Technology*, 36 (4), 22-27.
- Bishop, J. & Averleger, M. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research 120th ASEE annual conference and exposition*. American Society for Engineering Education.
- Brame, C. J. (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University for Teaching. Retrieved from: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>.
- Brown, S., Armstrong, S., & Thompson, G. (1998) *Motivating students*. London, Kegan Page Published In Association with the Staff and Educational Development Association.
- EDUCAUSE Learning Initiative. (2012). 7 Things you should know about Flipped Classrooms. Retrieved from: <http://www.educause.edu/library/resources/7-things-you-should-know-about-flipped-classrooms>
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. & Arfstrom, K. (2013). *A review of flipped*

- Learning. Flipped Learning Network. Retrieved from:
<http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41>
- Hao, Y. (2014). *Students' attitude towards a flipped classroom and its relationship with motivation orientations in an undergraduate course*. In Searson, M. & Ochoa, M. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2835-2840.
- Johnson, L. (2012). *Effect of the flipped classroom model on a secondary computer application course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, College of Education and Human Development, University of Louisville, Louisville, Kentucky.
- Ronchetti, M.(2010). Using video lectures to make teaching more interactive. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 5 (2), 45-48.
- Marlowe, C.(2012).*The effect of The flipped classroom on student achievement and Stress*. Unpublished MA. Thesis, Education Faculty, Montana State University, Bozeman, Montana.
- Marshall, H. W. (2013). *Three reasons to flip your classroom*. Retrieved from:
<http://www.slideshare.net/lainemarsh/3-reasons-to-flip-tesol-2013-32113>.
- Snowden, K. E.(2012).*Teacher perceptions of the flipped classroom: Using video lectures online to replace traditional in-class lectures*. Unpublished Master Thesis, University of North Texas.
- Strayer, J. (2007).*The effect of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an Intelligent Tutoring System*. Unpublished doctoral dissertation, Philosophy Graduate School, the Ohio State University.

دور التمكين القيادي في تحقيق الإبداع الإداري لدى الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ م (أنموذج مقترح)

د. سعد بن مبارك الرمثي
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد
كلية التربية – جامعة بيشة

دور التمكين القيادي في تحقيق الإبداع الإداري لدى الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م (أنموذج مقترح)

د. سعد بن مبارك الرمثي

ملخص البحث :

هدفت الدراسة تقدير مستوى التمكين القيادي والإبداع الإداري بجامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية، وتوضيح دور التمكين القيادي في تحقيق الإبداع الإداري. وتقديم أنموذج مقترح من شأنه الإسهام بشكلٍ فاعل في تحقيق متطلبات التمكين القيادي بما يحقق تعزيز الإبداع الإداري لدى أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال عرض الأبعاد والجوانب والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة ومناقشتها، ومن خلال استخدام الاستبانة أداةً في معرفة مستوى التمكين القيادي والإبداع الإداري من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة، وكذلك دور ممارسة التمكين القيادي في تحقيق الإبداع الإداري.

الكلمات المفتاحية: التمكين القيادي- الإبداع الإداري- رؤية ٢٠٣٠.

The Role of Leadership Empowerment in Achieving the Administrative Creativity among the Academic and Administrative Bodies of Bisha University in the Light of the Kingdom's Vision 2030 (A Suggested Model)

Abstract:

The study aimed to estimate the level of leadership empowerment and administrative creativity of Bisha University from the perspectives of the members of the academic and administrative bodies, and to clarify the role of leadership empowerment in achieving administrative creativity; and provide a suggested model that would contribute effectively to achieving the empowerment of leadership requirements in order to achieve and promote management creativity of the members of the academic and administrative bodies of Bisha University in the light of the Kingdom's Vision 2030. The researcher used the descriptive method through the presentation and discussion of the dimensions and aspects and studies related to the subject of this study, and through the use of questionnaire as one of its tools to identify the level of leadership empowerment and administrative creativity from the perspective of the members of the academic and administrative bodies of Bisha University, as well as the impact of the empowerment leadership practices in achieving administrative creativity.

Key words: Empowering leadership- Creativity administrative- Vision 2030.

مقدمة :

بالرغم من أهمية الموارد المالية والإمكانات المادية والتقنية لأي أمة إلا أن الموارد البشرية كانت ولا زالت أبرز تلك الموارد التي تسهم في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع وأفراده، وبخاصة مع ما تمر به المؤسسات من ظروف متقلبة ومتغيرات متسارعة في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والحضارية، والتنافسية العالمية والتطورات التكنولوجية المحيطة بها. ونظرًا لأهمية الموارد البشرية لأي منظمة فمن المهم أيضًا إدارة تلك الموارد واستثمارها وتفعيل أبرزها في خدمة مؤسساتها ومجتمعها بشكل عام، وهو الأمر الذي ركزت عليه التوجهات والنظريات والتطبيقات الإدارية الحديثة في أهمية إدارة الموارد البشرية واستثمارها سواء على مستوى القيادات أم الأفراد في المؤسسة.

وقد أبرزت التوجهات الحديثة في مجال الإدارة تلك الممارسات التي اهتمت بالعنصر البشري، وأدركت مدى قيمته وتأثيره في المؤسسات، فعملت على تمكينه وتحفيزه وإشراكه في التخطيط؛ مما أسهم في تحقيق نتائج متميزة، الأمر الذي فسر اهتمام المؤسسات والدول بالبحث عن القيادات الإدارية واعتبارهم سببًا من أسباب تميز المؤسسات، ولقد تميزت القيادات في تحقيق أهداف المؤسسات بكفاءة عندما أولت الاهتمام الذي يركز على الممارسات المرتبطة بالعنصر البشري في مختلف المستويات الإدارية. ومن أبرز تلك التوجهات الإدارية الفاعلة التي تهتم بالعناصر البشرية وتطوير أدائهم وزيادة فاعليتهم وكفاءتهم التمكين القيادي الذي يعد من أبرز سمات القائد، ويسمح للعاملين بالمشاركة الفاعلة في التخطيط لمستقبل المؤسسة وتنفيذ برامجها ومشاريعها وأنشطتها. وقد ذكر Thomas & Velthouse (١٩٨٦، ٥١)

إن منح العاملين حرية في التصرف، واستقلالية في العمل وروح المبادرة، ومشاركة في الرأي يسهم بشكل كبير في تعزيز الإبداع لديهم؛ لذلك فإن تمكين العاملين يحفز الطاقات الإبداعية لديهم. وقد أكدت على ذلك عديد من الدراسات التي قام بها عددٌ من الباحثين على سبيل المثال: القريوتي (٢٦، ١٦٠٨:١٦٣٥)، Argyris (٩٩، ٣٣)، Knight (٤٣، ٣١٣)، Bolities (١٧، ٤٦) التي أشارت أن الحرية في اتخاذ القرار بصدده ما يجب عمله وكيف يؤدي العمل، والحرية من القيود التنظيمية وقيود العمل تعزز من الطاقة الإبداعية للعاملين، وأن العاملين الأكثر إبداعًا هم العاملون الذين يتوفر لديهم الميل نحو حب الاستطلاع، والمتجهون نحو التعلم، ويتمتعون بمرونة إدراكية عالية، ويرغبون في تحمل المخاطر، وأكثر إصرارًا على مواجهة العقبات والتحديات.

مشكلة الدراسة

يعد التمكين القيادي أحد القضايا الحاسمة في حفز السلوك الإبداعي وتحسينه لمقابلة التغيرات الجديدة في بيئة العمل أو تنفيذ الأدوار والمهام وفق معايير الجودة والتميز؛ إذ تشير الاتجاهات الحديثة في إدارة المؤسسات إلى أن تمكين القيادات وتفويضها للعاملين يتيح الفرصة لإبداع العاملين ويعزز من إدارة الجودة الشاملة للمنظمات المبدعة (١٩٦٣، ٣٧)، كما يؤثر التمكين الإداري بشكل إيجابي في فاعلية عملية اتخاذ القرارات (١٨:١٤، ١٨)، ويؤدي دورًا بارزًا في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (٢٧:٢٦، ١١)، وهناك علاقة بين ممارسة التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية، ودرجة الالتزام التنظيمي، والاستقرار الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس (٢٢، ١٥٦)، وتأثير التمكين الإداري في التميز التنظيمي (١٦، ٧٢)، كما يعمل التمكين الإداري على تحقيق الرضا الوظيفي (٨٠، ٦)، ويؤثر في مستوى الإبداع الإداري لدى العاملين في الجامعات (٥٥، ٣٠). ويعد هذا النوع من القيادة من الأنواع الأكثر توافقًا مع الإبداع وتشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين، حيث إن العامل الذي يتمتع باستقلالية وحرية في التصرف وتعلم مستمر هو العامل المرشح لأن يكون أكثر قدرة على الإبداع والابتكار (٣٨، ١٨).

وتأتي رؤية المملكة (٢٠٣٠) للتأكيد على قيمة الموارد البشرية والعاملين في مختلف قطاعات الدولة الحكومية والخاصة والخيرية، وأهمية دورهم في تحقيق أهداف تلك القطاعات بكفاءة وفاعلية بشكل خاص وتحقيق مؤشرات الأداء لأهداف رؤية المملكة (٢٠٣٠) بشكل عام. وقد انطلق عديد البرامج التي تدعم تحقيق هذه الرؤية منها: برنامج إعادة الهيكلة، وبرنامج رأس المال البشري وبرنامج قياس الأداء، وكلها برامج تعتمد بشكل أو بآخر بصورة أساسية على قيادات ملهمة ومؤثرة بممارسات علمية تحقق الإبداع في المجال الإداري بصورة كافية وبخاصة في ممارسات العاملين بالقطاعات التي ينتمون لها، وتأتي عملية التمكين القيادي باعتبارها أحد أبرز تلك الممارسات القيادية المطلوبة لتحقيق ذلك؛ حيث يُعد أحد متطلبات الإبداع الإداري للعاملين، وقد التزمت الدولة بوضع سياسات تمكين القيادات في رؤيتها المعلنة. وتنبثق مشكلة الدراسة من أهمية المتطلبات والممارسات المهمة لتنفيذ برامج رؤية (٢٠٣٠) وأهمية الوقوف على دور الجامعات من جانبها التعليمي والتربوي في تلبية تلك المتطلبات، والحاجة لتوافر مهارات الإبداع في تحقيق ذلك، ولما كانت هناك مؤشرات عديدة تؤكد على أهمية دور التمكين القيادي لتحقيق هذا الإبداع، فالحاجة ماسة للقيمة المضافة التي ستقدمها الدراسة الحالية من تقديم أنموذج مقترح لتأمين متطلبات هذه المرحلة الإعدادية والتحويلية بناءً على دراسة واقع التمكين القيادي وعلاقته بالإبداع الإداري لدى أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية في إحدى الجامعات السعودية في ضوء متطلبات رؤية (٢٠٣٠)، وبخاصة أن هناك من المؤشرات ما يشير من خلال نتائج الدراسات إلى أن إتاحة ممارسة منسوبي الجامعات السعودية للتمكين القيادي توجد بها عديد من القيود التي ترجع لوجود قصور في ممارسة القيادات الجامعية للإبداع بالإضافة إلى عديد من المعوقات الأخرى، وأن درجة ممارسة الإبداع الإداري بالمملكة غير مرضية كدراسة الحربي (١٨٠٧)، عيد (٦٨٠٢٤)، القحطاني (٢٥٠٤٠:٣٩) ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالية:

- ما مستوى أبعاد التمكين القيادي بجامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية ؟
 - ما مستوى أبعاد الإبداع الإداري بجامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية؟
 - هل هناك تأثير ذو دلالة إحصائية لأبعاد التمكين القيادي في الإبداع الإداري لأعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة؟
 - هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول مستوى التمكين القيادي تعزى للمتغيرات (النوع، والوظيفة، وعدد سنوات الخدمة)؟
 - هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول مستوى الإبداع الإداري تعزى للمتغيرات (النوع، والوظيفة، وعدد سنوات الخدمة)؟
 - ما الأنموذج المقترح لتفعيل دور التمكين القيادي في تحقيق الإبداع الإداري لدى الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة في ضوء المساهمة في تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠) ؟
- أهمية الدراسة:**

تبرز أهمية الدراسة من الجانب النظري من خلال :

- ١- مناقشة أبرز متطلبات تنفيذ رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) من الموارد البشرية سواء على مستوى القيادات بمناقشة أبرز عملياتهم كالتمكن القيادي وبيان تأثيره على فكر العاملين وممارساتهم أو على مستوى العاملين بالحصول على إبداعاتهم في السلوك الإداري .

- ٢- إيضاح دور الجامعات السعودية في دعم رؤية (٢٠٣٠) وأهمية تأمين متطلبات تحقيق هذه الرؤية .
- ٣- الوقوف على أبرز المعوقات التي تواجه الجامعات في تحقيق عملية التمكين القيادي، وتحديد أثره في الإبداع الإداري ، ومن ثم اقتراح البدائل المناسبة في النموذج المقترح .

كما تبرز أهمية الدراسة في الجانب التطبيقي من خلال :

- ١- تقديم أنموذج مقترح لمتطلبات تطوير عمليات التمكين القيادي للقيادات الجامعية، وتحديد أبرز البرامج التنفيذية لتحقيق هذا الدور بشكلٍ فاعل وكفاء في مجال الإبداع الإداري للموظفين العاملين بالجامعات السعودية.

أهداف الدراسة:

- تقدير مستوى التمكين القيادي بجامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية.
- تقييم مستوى الإبداع الإداري من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة؛ مما يشير إلى مدى الاحتياج لبرامج أخرى لتطوير العاملين وتأهيلهم في مجال الإبداع الإداري؛ وبالتالي تقديم تشخيص دقيق لدرجة تلك الممارسة المهمة وتوجيه النظر لها باعتبارها أحد أبرز متطلبات تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠) على مستوى الموارد البشرية .
- توضيح أثر التمكين القيادي في تحقيق الإبداع الإداري.
- تقديم أنموذج مقترح من شأنه الإسهام بشكلٍ فاعل في تحقيق متطلبات التمكين القيادي بما يحقق تعزيز الإبداع الإداري لدى أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال عرض الأبعاد والجوانب والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة ومناقشتها، ومن خلال استخدام الاستبانة أداةً في تعرف مستوى التمكين القيادي والإبداع الإداري من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة، وكذلك أثر ممارسة التمكين القيادي في تحقيق الإبداع الإداري.

مصطلحات الدراسة:

تناول الباحث مصطلحي التمكين القيادي والإبداع الإداري بالتفصيل من خلال الإطار النظري للدراسة، وسوف يقتصر الباحث في مصطلحات الدراسة على عرض التعريف الإجرائي المرتبط بما فقط على النحو التالي:

التمكين القيادي: يعرفه الباحث إجرائيًا في هذه الدراسة أنه: تزويد القيادات للعاملين بالسلطة والمعرفة والتدريب والموارد اللازمة، وتمثيلهم المسؤولية في اتخاذ القرار مع توفير البيئة التنظيمية المناسبة؛ من أجل تحقيق مشاركتهم في تحقيق الأهداف وإطلاق إبداعاتهم تحت متابعة القيادة. وتحفيزها وتمكين منها.

الإبداع الإداري: يعرفه الباحث إجرائيًا في هذه الدراسة أنه: منهجية في التفكير وأساليب لتأدية الأعمال والواجبات الوظيفية المنوطة بأعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية بالجامعات بطرق جديدة يُختصر بها جهدًا أو يُوفر وقتًا أو تُقلل تكلفةً أو يُحل من خلالها مشكلة أو تُستثمر فرصة، وتضيف بها قيمة للفرد وللعمل المقدم عما كان عليه الوضع القائم في الجامعة.

رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠): يقصد بها خطة ما بعد النفط للمملكة العربية السعودية التي تم الإعلان عنها في (٢٥ إبريل ٢٠١٦)، ونظمتها مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية برئاسة الأمير محمد بن سلمان بن عبدالعزيز التي نصت

على أن تكون السعودية؛ العمق العربي والإسلامي... وقوة استثمارية رائدة... ومحور ربط القارات الثلاثة. (رؤية المملكة ٢٠٣٠).

وتعتمد الرؤية على ثلاثة محاور؛ المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح، وهذه المحاور تتكامل وتتسق مع بعضها في سبيل تحقيق أهدافنا، وتعظيم الاستفادة من هذه الرؤية التي تعتمد في رسم ملامح الحكومة الفاعلة لتمكين الموارد والطاقة البشرية التي ستفقد لتحقيق الرؤية .

أنموذج مقترح: يقصد به إجرائيًا في هذه الدراسة اقتراح نموذج لمتطلبات تطوير عمليات التمكين القيادي للقيادات الجامعية سواء الأكاديمية أم الإدارية، وتحديد أبرز البرامج التنفيذية وآلياتها لتحقيق دور القيادة في هذه العمليات بشكل فاعل وكفاء في مجال الإبداع الإداري لمنسوبي الجامعات السعودية .

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على جامعة بيشة.
- الحدود الزمانية : تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الجامعي الأول (١٤٣٧-١٤٣٨هـ).
- الحدود البشرية : تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على الهيئتين القيادية والإدارية من موظفي جامعة بيشة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين في القطاعين الرجال والسيدات.
- الحدود الموضوعية: اقتصر على دور التمكين القيادي على الإبداع الإداري فقط، كما اقتصر على تناول أحد متطلبات تحقيق رؤية (٢٠٣٠)، وهو المتعلق بجانب تنمية الموارد البشرية.

الإطار النظري للدراسة

سيتم عرض الإطار النظري من خلال ثلاثة محاور، يستعرض الأول: ماهية مفهوم التمكين القيادي والأبعاد المتعددة لآليات تحقيقه، في حين يناقش الثاني: الإبداع الإداري وسبل تحقيقه، ويستخلص الثالث: دور الإبداع الإداري في تحقيق متطلبات رؤية (٢٠٣٠).

المحور الأول: مفهوم التمكين القيادي وآليات تطبيقه:

يُعد التمكين القيادي عملية مؤثرة في توجيه طاقات الأفراد لتحقيق الأهداف المختلفة، وتتأثر هذه العملية بالممارسات المتخذة من قبل القيادات في تمكينهم لموظفيهم، أو في استقبال الموظفين وممارستهم لأبعاد التمكين وفهمهم لها؛ فالتمكين عملية اجتماعية متعددة الأبعاد، تضمن أبعادًا نفسية واقتصادية وسياسية، ويحدث على عدة مستويات: الفرد والجماعة والمجتمع وهو ما سوف نفضله في الجوانب التالية:

أولاً: تعريف التمكين القيادي :

تطرق عديد من الباحثين والعلماء لمفهوم التمكين باعتباره عملية من عمليات الإدارة، وتطرق له البعض من منظوره باعتباره ممارسات قيادية بما تضمنه من أبعاد وجوانب عديدة؛ وبذلك عُرف التمكين الإداري من خلال عدة وجهات نظر متقاربة مع اختلافهم في التركيز على جانب أو آخر من جوانبه أو أبعاده، فركز أفندي (٣، ١٠) على بعد التفويض فعرّفه أنه "عملية إعطاء الأفراد سلطات أوسع في ممارسة الرقابة، وتحمل المسؤولية، واستخدام قدراتهم من خلال تشجيعهم على اتخاذ القرار". في حين اتفق أبو بكر (٢، ٢٥٠) مع Goetsck & Stanly (٥١، ٤٠) من جانب التمكين المعرفي بالإضافة للسلطة فقالوا أنه " تزويد العاملين بالسلطة والمعرفة والموارد اللازمة لتحقيق الأهداف " في حين ركز Murrell

Meredeth & (٣٤،٤٥) على التمكين من خلال التدريب وتوفير البيئة الإدارية الصحية من الناحية النفسية فعرفه أنه "تمكين شخص ما ليتولى القيام بمسؤوليات وسلطات أكبر من خلال التدريب والثقة والدعم العاطفي". وتوافق معه في هذا الجانب تعريف Potterfield (٤٧،٣٤) بالإضافة لطرقه لبعث التمكين في اتخاذ القرارات، حيث أوضح أنه "تعزيز لقدرات العاملين بحيث يتوفر لديهم ملكة الاجتهاد وإصدار الأحكام والتقدير وحرية التصرف في القضايا التي تواجههم خلال ممارستهم لمهامهم، وكذلك إسهاماتهم الكاملة في القرارات التي تتعلق بأعمالهم".

ثانيًا: أنواع تمكين العاملين :

يمكن تصنيف عملية تمكين العاملين إلى ثلاثة أنواع (١٠،٢٣) كالآتي:

أ - التمكين الظاهري: ويكمن في تمكين المشاركة في اتخاذ القرار للعاملين.

ب - التمكين السلوكي: سلوك وأداء جديد يقوم به العاملون ويدل على تعلمهم مهارات جديدة.

ج - تمكين العمل المتعلق بالنتائج: وهنا يظهر نتائج متعلقة بالأداء الجديد للعاملين.

ويضيف الباحث نوعًا رابعًا يعتقد بأهميته، وهو:

د - التمكين القيادي: ويتضمن كل الأنواع السابقة بالإضافة إلى ذلك ممارسة الموظفين وبخاصة القيادات بالصف الثاني لمهارات أداء المهام المرتبطة بالرئيس المباشر بمستوى لا يقل عن مستوى أدائه إن لم يكن أفضل وبشكل إبداعي، وكذلك اتخاذ القرارات المرتبطة بتطوير الأداء وتحسينه داخل وحدته الإدارية.

ثالثًا: معوقات التمكين القيادي :

تواجه المؤسسات العربية مجموعة من المعوقات التنظيمية والإدارية والتقنية والشخصية تحد من قدرتها على تطبيق تمكين العاملين يمكن إجمالها على النحو التالي: (٥٦،٩)، (١٨،٧)، (٢٥،٤٠:٣٩)، (٣٦،٥٥٠)، (٤١،٦٦):

- المركزية الشديدة في سلطة اتخاذ القرارات .
- عدم فناعة الإدارة العليا بأهمية التمكين الإداري وتخوفهم من فقدان السلطة .
- ضعف مهارات العاملين وعجزهم عن تحمل المسؤولية.
- ضعف الموارد المالية اللازمة لتدريب العاملين لإعدادهم للتمكين.
- السرية في تبادل المعلومات.
- اختلاف في أهداف كل من الإدارة والعاملين وعدم وضوح أهداف الإدارة للعاملين.
- عدم كفاءة نظام الحوافز والاتصال وفرق العمل داخل المنظمة .
- المناخ التنظيمي غير الصحي؛ مما ينعكس سلبيًا على معنويات العاملين ومستوى أدائهم.

رابعًا: آليات تطبيق التمكين القيادي:

تعددت وجهات نظر الباحثين فيما يخص أبعاد التمكين القيادي ومراحل كل حسب المفهوم الذي تبناه للتمكين، وبالرغم من ذلك فقد اتفقت دراسات الطراونة (٢١،١٩)، حسن (٧٧،٨) أن ممارسات التمكين في أي مؤسسة تتحدد من خلال الأبعاد التالية: فرق العمل، وتفويض السلطة، والتحفيز، والاتصال الفعال، والتدريب، وتنمية السلوك الإبداعي، وقد أكد الضمور (١٧،٦٩) على وجود علاقة بين العوامل التنظيمية (الهيكل التنظيمي، والنمط الإداري، وانسياب المعلومات، ومهارة المرؤوسين ورغبتهم في تحمل مسؤوليات جديدة) ودرجة ممارسة مفهوم التمكين الإداري، وأشار

Melhem (٥٨٩،٤٤) إلى أن القيادة بالتمكين هي التي تمنح التابعين حرية في التصرف ومشاركة في اتخاذ القرار، وتحملًا للمسؤولية، وملكية للمهام التي يقومون بها، وتقوم على الثقة المتبادلة بين القائد والمرؤوسين، ومنح المرؤوسين مجالًا لتطوير قدراتهم ومعارفهم، مع شفافية، وتدفق حر للمعلومات وعمليات الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة. كما ظهرت عديدًا من نماذج التمكين التي تساعد على تحليل مفهوم تمكين العاملين وفهمه، ومن أبرزها :

١. نموذج كونجرو وكونونجو Conger&Kanungo (35,108:112)

ينظر "كونجرو وكونونجو" للتمكين باعتباره مفهومًا تحفيزيًا للفاعلية الذاتية، حيث عرفه أنه "عملية لتعزيز الشعور بالفاعلية الذاتية للعاملين من خلال تعرف الظروف التي تعزز الشعور بالضعف، والعمل على إزالتها والتغلب عليها، بواسطة الممارسات التنظيمية الرسمية والوسائل غير الرسمية التي تعتمد على تقديم معلومات عن الفاعلية الذاتية" كما في المراحل التالية :

- المرحلة الأولى: تشخيص الظروف المؤثرة على تمكين الأفراد وشعورهم بفقدان القوة .
- المرحلة الثانية: استخدام أساليب إدارية كالإدارة بالأهداف لتقوية ارتباطهم بالعمل .
- المرحلة الثالثة: تقديم معلومات عن الفاعلية الذاتية للعاملين وذلك باستخدام مصادر متنوعة.
- المرحلة الرابعة: شعور العاملين بالتمكين من خلال الزيادة في الجهد المبذول ومشاركتهم للمعلومات .
- المرحلة الخامسة: التغيير في السلوك من خلال مبادأة المرؤوسين وإصرارهم لإنجاز المهمة.

٢. نموذج توماس وفيلتهوس Tomas & Velthous Tomas & Velthous (51,62,66) :

ويسمى بالنموذج المعرفي، وينطلق هذا النموذج من مفهوم التمكين الذي يعتمد على تحفيز العاملين من خلال منحهم الاستقلالية، وتهيئة ظروف العمل لهم لتفجير قدراتهم واستغلال خبراتهم لإنجاز المهام، والتمكين الإداري في ضوء هذا النموذج يتكون من أربع أبعاد أساسية تتمثل فيما يلي:

- الاستقلالية: درجة حرية الفرد في اختيار طرق القيام بعمله.
- الكفاءة: اعتماد الفرد على خبراته ومهاراته في إنجاز مهامه بمهارة عالية.
- المعنى: إدراك الفرد أن المهام التي يؤديها هي ذات معنى وقيمة بالنسبة له وللمنظمة كلها.
- الاختيار: اعتقاد الفرد أن له دوراً في اختيار السياسات والقرارات التي تتعلق بعمله.

٣. نموذج سكوت وجافي Scott & Jaffe (49,60) :

ارتبط هذا النموذج بمفهوم التمكين الذي يميل لتهيئة بيئة العمل لتمكين العاملين، وفي ضوء هذا النموذج وضع الباحثان مقياساً لاختبار سلوكيات تمكين العاملين وقياس المناخ المناسب لتحقيقه، الذي يتكون من ثمانية أبعاد جوهرية لقياس تمكين العاملين، هي: (وضوح الغرض، والأخلاقيات، والعدالة والإنصاف، والاعتراف والتقدير، والعمل الجماعي، والمشاركة، والاتصالات الفعالة، والبيئة الصحية).

٤- نموذج Byham (34,164) قدم "بيهام" مجموعة من الأبعاد لتمكين العاملين في أية منظمة في صورة نظم ترتبط بالعاملين، وترتبط بالفكر الإداري، والعمليات داخل المؤسسة، وتتمثل تلك الأبعاد في (نظام المكافأة والتقدير، ونظام التخطيط والرؤية المستقبلية، ونظام إدارة الأداء، وتصميم المهنة، ونظام الاتصالات)

٥- نموذج "راندولفس Randolphs (48, 19:32):

صمم راندولفس "Randolphs" نموذجًا يعتمد على تحقيق السلطة المبنية على الفهم من خلال التمكين المعرفي، مع التغيرات الهيكلية داخل البيئة التنظيمية؛ مما يمهّد الطريق نحو التمكين بيسرٍ وسلاسة. ويستند هذا النموذج على تحقيق ثلاثة أبعاد رئيسة متكاملة هي:

أ- البعد الأول: المشاركة بالمعلومات (الاتصال الفعال) وتساعد في بناء الثقة بين الإدارة والعاملين .
ب- البعد الثاني: بناء الفرق محل الهيكل التنظيمي.

ج- البعد الثالث: خلق الاستقلالية من خلال الهيكل التنظيمي وتوفير فرص التدريب الفاعل .

٦- نموذج سبرترز Spritzer (50,1445) اعتمد هذا النموذج على مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى التمكين الإداري وفقًا للتصنيف التالي:

أ- عوامل ترجع لخصائص الفرد مثل مركز التحكم ودرجة تقديره لذاته.

ب- عوامل ترجع لخصائص الوظيفة مثل مشاركة المعلومات ونظام التحفيز والمكافآت.

واتفق "سبرترز" مع وجهة نظر "توماس وفيلسوس" في أبعاد التمكين الأربعة (الاستقلالية، والشعور بأهمية الوظيفة، والكفاءة الذاتية، والاختيار) كما يرى أن أن التمكين بحسب هذا النموذج سيؤدي إلى تحقيق الكفاءة الإدارية والإبداع إذا ما تواجد عنصران مهمان هما: رغبة الجماعة واستقرار المنظمة.

٧- نموذج كوتش ودايس Goetsch & Davis (39, 284):

وضع هذا النموذج في ضوء مفهوم أن التمكين عملية تغيير شاملة لجميع أجزاء المنظمة وأفرادها وسياساتها، وتمر عملية التغيير بعدة مراحل متدرجة بتسلسل معين يعتمد على التدرج في تطبيق التمكين، يمكن توضيحه من خلال الخطوات التالية:

أ- مرحلة التهيئة: وذلك بتهيئة بيئة العمل الداعمة للتمكين، وإزالة العوائق التي تحول دون تطبيقه.

ب- مرحلة تحديد الأهداف: بتعريف الأفراد بالأهداف المختلفة للمنظمة والمشاكل التي تواجهها ومحاولة حلها.

ج- مرحلة التسهيلات المادية في بيئة العمل: وتتضمن توفير الدعم المالي والتدريب والتحفيز

د- مرحلة التطوير: وفيها يعتمد الأفراد وفرق العمل على ذاتها وتقوم بتحقيق الأهداف وتطوير الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههم وتنجز المهام بكفاءة وجودة تحقق التطوير من خلال المهارات المكتسبة.

٨- نموذج ويليس Willis (51,73)

ويقدم "ويليس" نموذجًا يعتمد على التدرج في تمكين العاملين بالبدء في تغيير ثقافة العاملين نحو قبول مفهوم التمكين، وبناء أرضية مبدئية لتطبيق خطوه بخطوة بمقدار يزداد شيئًا فشيئًا وصولًا للتمكين الكامل على النحو التالي:

- المرحلة الأولى: مرحلة الرفض، أي رفض فكرة التمكين وتطبيقه.

- المرحلة الثانية: إعطاء قدر من الحرية مع تحديد فترة للممارسات العملية وفهم للمسؤوليات .

- المرحلة الثالثة: مرحلة الانتقال للمشاركة مع توافر الدعم الكافي.

- المرحلة الرابعة : إظهار المسؤولية من قبل العاملين بحيث يتم التأكد من صلاحيتهم لتحملها.

- المرحلة الخامسة: المرؤسون متمكنون ويستطيعون ممارسة التمكين بجدارة.

ومن خلال تحليل نماذج التمكين السابقة يمكن استخلاص مجموعة من الأبعاد سوف يعتمد عليها الباحث في تصميم أداة الدراسة ووضع النموذج المقترح، التي اتفقت عليها معظم الدراسات، ويمكن من خلالها تطبيق التمكين القيادي وممارسته بالبيئة الجامعية على النحو التالي:

- ١- الاستقلالية.
- ٢- المشاركة الفاعلة.
- ٣- قيم القيادة.
- ٤- الاتصال الفعال.
- ٥- التحفيز والمساءلة.
- ٦- التنمية المهنية.
- ٧- البيئة الداعمة.
- ٨- العمل التعاوني وفرق العمل.

وستقدم الدراسة أنموذجاً تطبيقياً بناءً على نتائج الدراسة وما ورد في أدبيات الدراسات والإطار النظري.

المحور الثاني: الإبداع الإداري بالجامعات:

لم يعد سعي المؤسسات ومنها الجامعات للتكيف مع التغيرات الخارجية المتسارعة في المجالات الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية مقبولاً في العصر الحالي، فالتكيف يسير بالتبعية؛ وبالتالي تفويت الفرصة للإمساك بزمام المبادرة وفقد الفرصة في إيجاد مقعد مميز في التنافسية العالمية؛ لذا تأمل المؤسسات وتعمل على التجديد والتفكير في وسائل وأساليب جديدة تقودها لإيجاد طرق أكثر تميزاً في الوصول للتميز والمنافسة الجادة، وبالتالي كان الإبداع الإداري هدفاً ووسيلة لتحقيق ذلك من خلال التغيير والتجديد في العمل وأساليبه والتفكير بطرق أكثر فاعلية في أداء المهام والواجبات وتحقيق نتائج أكثر تأثيراً على الأداء. ويمكن عرض أبرز الجوانب المتعلقة بالإبداع الإداري على النحو التالي:

أولاً: تعريف الإبداع:

تباينت رؤى الباحثين في تعريف الإبداع الإداري من حيث مكوناته، ولكنها اتفقت جميعها على تأثيراته في تطوير المؤسسات ونجاحها وتميزها، فعرفه القحطاني (٢٠، ٣٣٨) من حيث استخدامات الموظف له أنه: "استخدام الموظف لمهاراته الشخصية الإبداعية في استنباط أساليب إدارية جديدة توصله إلى حلول ابتكارية لمشكلة إدارية تواجه مصلحة التنظيم، أو تصورات جديدة لمعالجة تلك المشكلة بالاعتماد على التحليل المنطقي والاختبار والتجريب والتقييم"، وتناوله Spritzer بأنه "إبداع شيء جديد أو مختلف، وهو سلوك متجه نحو التغيير لأنه يتضمن إيجاد منتجات جديدة، أو خدمات جديدة، أو أفكار جديدة، أو إجراءات جديدة، أو عملية جديدة" (١٤٤٩، ٥٠)، وأنه "عملية توليد، وتبني، وتنفيذ الأفكار، أو الممارسات الجديدة داخل المنظمة (٤٣، ٣١٥)، وعرفه البشايشة (٤، ٢١٦) من منظوره بوصفه طريقة وأسلوب أنه: "توليد طرق وأساليب جديدة لإنجاز الأعمال"، كما عرفه Goetsh & Davis (٢٤٨، ٣٩) من منطلق التجديد والتفرد في حل المشكلات واتخاذ القرارات أنه: "مدخل أصيل وابتكاري، وتصوري لحل المشاكل واتخاذ القرار"

ثانيًا: معوقات الابداع الاداري:

تتعدد المعوقات التي تحد من تحقيق عمليات الابداع الإداري في المؤسسات بصفة عامة والجامعات بصفة خاصة، ولقد لخص الباحث بعضًا من تلك المعوقات التي تمثل أكثر الأسباب والتي ترتبط بالجامعات في ضوء رأيه المبني على اطلاعه وخبراته في المجال الإداري وبعض الدراسات في المجال مثل: (٦٨،٢٤) (٧٦،٢٧)، (١٢٠،٣١)، التي يمكن إيجازها في (ضعف تمكين المرؤوسين ومشاركتهم، وغياب الثقافة المؤسسية الداعمة للعمل الإبداعي وفكر إدارة الجودة، وقصور أساليب التقويم، وتعدد جنسيات العمالة، وضعف التخطيط السليم، ومقاومة التغيير وقلة الحوافز، وارتفاع تكاليف تنفيذ الأفكار الإبداعية، وعدم توافر مقاييس واضحة للإبداع، والتمسك بالقوانين والأنظمة، وضعف أداء القيادات وضعف أساليب ترشيحهم واختيارهم، وضعف ميزانية البحث العلمي ورعاية المبدعين، والأسلوب الإداري التقليدي.

ثالثًا: أبعاد الإبداع الإداري:

توجد بعض الأبعاد الدالة على اهتمام المؤسسات بعملية الإبداع ، وتوضح في سلوك الموظفين في أثناء تأدية أعمالهم وأساليب حلهم لمشكلات العمل وتطبيق إجراءاته، فهناك قدرات إبداعية تميز الموظف المبدع ذا السلوك الإداري المتميز التي يلزم توافرها للأشخاص حتى يقوموا بأنواع من السلوك الإبداعي، وهي تمثل استعدادات عقلية يلزم توافرها للأشخاص حتى يقوموا بأنواع من السلوك الإبداعي ، والتي تميز الشخص المبدع القادر على التفكير الإبداعي، كما يبرز الإبداع الإداري على مستوى الموظف وعلى مستوى فرق العمل أو اللجان التي يتم إنشائها أو على مستوى الجامعة بشكل عام، وما يعيننا في هذه الدراسة الأبعاد المرتبطة بالعاملين، وتتمثل فيما يلي :

١- **الطلاقة:** "تعني قدرة الشخص على إنتاج كمية كبيرة من الأفكار، تفوق المتوسط العام، في غضون فترة زمنية محددة، ويقال أن الطلاقة بنك القدرة الإبداعية" (١٣، ٥٧)، ويمكن تحديد خمسة أنواع للطلاقة (٥٥، ٢٠) هي: طلاقة اللفظ، والتداعي، والأفكار، والتعبير، والأشكال، وهي من العناصر التي تلزم منسوبي الجامعات سواء أعضاء هيئة التدريس في عمليات التدريس أم البحث العلمي أم التعامل مع المجتمع المحلي، أم الكادر الإداري في تعاملاته مع المستفيدين من خدماته.

٢- **التحسس للمشكلات:** وتتحدد بقدرة الفرد على رؤية كثير من المشكلات ذات التأثير المباشر وغير المباشر في مجال المشكلة في وقت واحد، وسرعة الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة أشياء غير العادية أو الشاذة أو المحيرة في محيط الفرد، أو إعادة توظيفها وإثارة تساؤلات من حولها (١٥٧، ٥)، وهي ما تلزم في عمليات التطوير وإدارة الأزمات والأحداث المفاجئة في البيئة الجامعية مثل انخفاض الميزانية المخصصة أو منافسة الجامعات الأهلية... وغيرها.

٣- **التحليل والربط:** تحليل الموضوع المؤلف من أجزاء معقدة ومتشابكة وغامضة لمجموعة قضايا تساعد على إدراك ذلك العنصر المعقد، ثم تكوين عناصر الخدمة ، وتشكيلها في بناء وترابط جديد بمعنى: القدرة على إدراك العلاقات بين الأثر والسبب وتفسيرها، ثم استنتاج أو توليف علاقات جديدة. (٣٤، ١٠)، وترتبط بعمليات التخطيط في المحيط الجامعي سواء الأكاديمي للمناهج والمقررات أم العمل الإداري.

٤- **الاصالة:** وتعني جدة الأفكار ونوعيتها وقيمتها أي: المقدرة على الإتيان بالأفكار الجديدة النادرة والمفيدة وغير المرتبطة بتكرار أفكار سابقة، وهي إنتاج غير المؤلف وبعيد المدى وغير المباشرة ، كما تعني " القدرة على إنتاج استجابات

أصلية أي قليلة التكرار داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها" (١٠٩،١٤). وترتبط بتحقيق التميز في المحيط الجامعي الأكاديمي والإداري.

٥- المرونة: ويقصد بها النظر إلى الموضوع من عدة جوانب لإثرائه، والتفكير بطرق مختلفة أو بتصنيف مختلف عن التصنيف العادي والوصول لأفكار متعددة ومتنوعة، وهي درجة السهولة التي يغير بها الشخص موقفًا أو وجهة نظر معينة، وعدم التعصب لأفكار بحد ذاتها، كما أنها تعني النظر إلى الأشياء من عدة زوايا (١١٨،١٢)، وقد صنف (٢٥،١) المرونة إلى المرونة التلقائية والتكيفية. وتعد المرونة من أهم العناصر المرتبطة بمجالات العمل الجامعي المتسم بالتطوير المستمر والتغير في المعرفة نتيجة الانفتاح المعرفي والثورة التكنولوجية.

٦- قبول المخاطرة: هي مدى شجاعة الفرد في تعريض نفسه للفشل أو النقد، وتقديم تخمينات والعمل تحت ظروف غامضة والدفاع عن أفكاره الخاصة. كما تعني أخذ زمام المبادرة في تبني الأفكار والأساليب الجديدة، والتخلي عن المألوف الشائع، في الوقت نفسه الذي يكون فيه الفرد قابلاً لتحمل المخاطر الناتجة عن الأعمال التي يقوم بها، ولديه الاستعداد لمواجهة المسؤوليات المترتبة على ذلك (٢٩٦،١٥)، كما تشمل مبادرة الموظف ومخاطرته وتقبله للغموض وبحته عن الفرص والحلول ضمن المشكلات وبين المشكلات وكسر القيود الذاتية، وقدرته على التفكير خارج الصندوق (٣٢،٣٤). وتتعلق بخوض مجالات جديدة في التطوير في مجال العمل الأكاديمي أو الإداري.

٧- التفكير الابتكاري: ويتضح من خلال قدرة الموظف على ربط عدة موضوعات لم يكن بينها ترابط سابق لتحقيق أهداف معينة. ويعمل على تحقيق أهداف الجامعة دون التخلي عن مستوى جودتها.

٨- حب الاستطلاع: وتتمثل في حب الموظف للاطلاع على الجديد والبحث والدراسات، واستخدام المعرفة في جوانب غير مستخدمة في أدائه لعمله أو في بيئة العمل. كما تبرز في تنوع قراءاته واهتماماته (٢٩،٦٧)، وهو ما يرتبط بعمليات تطوير الذات لأعضاء هيئة التدريس وكذلك الكادر الإداري وعمليات التطوير والتكيف مع التغير. ومن خلال تحليل أبعاد الإبداع الإداري السابقة، وقراءات الباحث في مجال الإبداع الإداري بالجامعات يمكن استخلاص الأبعاد التالية للإبداع الإداري لمنسوبي الجامعات سواء الكادر الأكاديمي أم الإداري:

- الأصالة.
- الطلاقة.
- المرونة الإدراكية.
- الإصرار على مواجهة التحديات وتحمل المخاطر.
- القدرة على التحليل والتركيب والتقويم.
- استخدام المنهجية العلمية للتفكير وحل المشكلات.
- تشجيع الإبداع.
- القدرة على الاقتناع.
- القدرة على التعلم وحب الاستطلاع.
- القدرة على اتخاذ القرار بفاعلية.
- الرغبة في التغيير.

المحور الثالث: علاقة التمكين القيادي بالإبداع الإداري بالجامعات في تحقيق بعض متطلبات رؤية (٢٠٣٠)

تؤدي الجامعات دورًا مؤثرًا في تحقيق عديد من الأدوار والمهام اللازمة لتحقيق أهداف الرؤية، إضافة إلى الجانب التعليمي والتربوي لرؤية (٢٠٣٠) وما يلزم الجامعات بجانب المؤسسات التعليمية من تقديمها لأدوارها وبخاصة في وظائفها الرئيسية: التدريس، وخدمة المجتمع، والبحث العلمي، فإن هناك عديدًا من القيم والأهداف الاستراتيجية والتفصيلية التي تحقق رؤية المملكة (٢٠٣٠) وغاياتها.

ومن أبرز تلك المحاور والأدوار التطبيقية كما ورد في رؤية المملكة (٢٠٣٠) الآتي :

● المحور الأول – مجتمع حيوي، ومن أبرز سماته:

- ١- قيمه راسخة: قد وردت قيم الوسطية والتسامح والإتقان والانضباط والعدالة والشفافية في الرؤية.
- ٢- بنيانه متين: أشارت الرؤية إلى أهمية إكساب الطلبة والعاملين المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة ليكونوا ذوي شخصيات مستقلة تتصف بروح المبادرة والمثابرة والقيادة والوعي الذاتي.

● المحور الثاني : اقتصاده مزدهر، ومن أبرز سماته:

- ١- فرصة مثمرة : ومن أبرز أهدافه:
- ١-١ نتعلم لنعمل: إذ تؤكد الرؤية على مواصلة الاستثمار في التعليم والتدريب، والتركيز على تأهيل القيادات وتدريبهم، والتركيز على الابتكار والتقنيات المتطورة وزيادة الأعمال.
- ٢-١ نمي فرصنا: وتؤكد الرؤية على أهمية تمكين المرأة وتنمية مواهبها.

● المحور الثالث – وطن طموح: ومن أبرز متطلباته:

- ١- حكومته فاعلة: وأشارت الرؤية إلى أن هناك عديدًا من القيم والأهداف الاستراتيجية التي تحقق فاعلية الحكومة، ومن أبرزها:

- ١-١ تنتهج الشفافية: من خلال محاربة الفساد المالي، وتفعيل أفضل الممارسات العالمية لتحقيق أعلى مستويات الشفافية والحكومة، وتفعيل معايير عالمية من المحاسبة والمساءلة.
- ٢-١ نتعامل مع الجميع: وقد أكدت الرؤية على تدعيم مستوى التواصل بين الأجهزة الحكومية والمواطنين، ومساعدة الأجهزة على تلبية احتياجات الأفراد، وتعزيز جودة الخدمات المقدمة.
- ٣-١ ندعم المرونة: وقد التزمت الحكومة بتحقيق حوكمة فاعلة للعمل الحكومي، ومراجعة دقيقة للهياكل والإجراءات الحكومي، وتوزيع المهام والمسؤوليات والصلاحيات وتطويرها، واستحداث وحدات لمراقبة التنفيذ ومتابعة الأداء وفق أفضل الممارسات العالمية .
- ٤-١ تطوير الحكومة الإلكترونية: وذلك من خلال التزام الحكومة بتحسين الخدمات الإلكترونية وتيسير الإجراءات وتنويع قنوات التواصل وأدواته، ودعم التطبيقات الإلكترونية.

٢ - مواطنة مسؤولة: ومن أبرز القيم والأهداف الاستراتيجية المحققة للمواطنة المسؤولة ما يلي:

- ١-٢ نتحمل المسؤولية في حياتنا: من خلال التأكيد على قيام كل فرد في أي مؤسسة أو في حياته الخاصة بالإنضباط واكتساب المهارات العملية والحياتية التي تعينه على تحمل مسؤوليته.
- ٢-٢ نتحمل المسؤولية في مجتمعنا: وستقوم المنظمات كما أشارت الرؤية بالتعاون مع الجهات المعنية بتطوير كل الأنظمة واللوائح اللازمة لتمكين تلك الأبعاد واستقطاب الكفاءات في مختلف المستويات.

إن تلك المحاور بما تضمنته من أهداف ومنظومة من القيم وعديد من الإجراءات والالتزامات تشير بصورة دقيقة إلى عمليات التمكين وأهميته في الدولة بشكل عام من خلال دعمها للمنظمات والمؤسسات بالدولة بشكل عام والجامعات بشكل خاص بالاستقلالية والصلاحيات اللازمة، وتهيئة القيادات الإدارية والأكاديمية، وفتح قنوات الاتصال والتواصل الفعال بين جهات اتخاذ القرار ومؤسسات الدولة، ومزيداً من عمليات التحفيز والمساءلة، والتركيز على التنمية المهنية، والتأكيد على العمل التعاوني وفرق العمل في تحقيق النجاحات، وتلك هي أبرز أبعاد التمكين القيادي المحقق لمزيداً من الممارسات الإبداعية وبدعم من الدولة عبر إطلاق مبادرات برامج التحول الوطن (٢٠٢٠) وسلسلة من البرامج كإعادة هيكلة الحكومة، وبرنامج إدارة المشروعات، والتوازن المالي، ومرجعة الأنظمة، وقياس الأداء، وتعزيز حوكمة العمل الحكومي والشركات الاستراتيجية... وغيرها من البرامج الداعمة والتحفيزية لممارسات أكثر إبداعاً يؤمل منها الوصول لتحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠)، التي تتطلب تحويل تلك الممارسات القيادية الممكنة للعاملين الأكاديميين والإداريين داخل الجامعات باعتبارها أبرز متطلبات الإبداع الإداري لمنسوبيها.

الدراسة الميدانية

سوف يتم تناول هذا المحور وفق الخطوات التالية:

أولاً: أهداف الدراسة الميدانية: تهدف الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مستوى أبعاد التمكين القيادي بجامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية ؟
- ما مستوى أبعاد الإبداع الإداري بجامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية؟
- هل هناك تأثير ذو دلالة إحصائية لأبعاد التمكين القيادي في الإبداع الإداري لأعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول مستوى التمكين القيادي تعزى للمتغيرات (النوع، والوظيفة، وعدد سنوات الخدمة)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول مستوى الإبداع الإداري تعزى للمتغيرات (النوع، والوظيفة، وعدد سنوات الخدمة)؟

ثانياً: أداة الدراسة الميدانية: تم تصميم استبانة لقياس مستوى التمكين القيادي والإبداع الإداري، في ضوء ما خلص إليه الباحث من مؤشرات من خلال الاطلاع على الدراسات والمقاييس والأدبيات في مجال الدراسة.

ثالثاً: تحكيم أداة الدراسة: تم تقديم الاستبانة للمحكمين مسبوقة بمقدمة تضمنت الهدف منها وعينة الدراسة، والمصادر التي اشتقت في ضوءها مفرداتها. وطلب منهم تحكيمها، ثم قام الباحث بتعديلها في ضوء آراء المحكمين حيث وصلت نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية الاستبانة (١٠٠%). كما أبدى البعض ملاحظات بحذف أو إضافة بعض المفردات، وأُتِفِقَ على مفردات أخرى لتصبح في صورتها النهائية (٨١ مفردة)، مُقسَّمة إلى محورين: يتضمن المحور الأول (٣٥) مفردة مقسمة إلى ثمانية أبعاد، فيما ضم المحور الثاني فشكل (٤٦) مفردة مقسمة إلى إحدى عشر بعداً كما يتضح في جداول التحليل.

ثالثًا: طريقة استجابة أفراد العينة: قام الباحث بتحديد بدائل استجابة أفراد العينة وفقاً لسلم " ليكرت " Likert الخماسي وفقاً للاستجابات لدرجات الممارسات : (عالية جداً- عالية- متوسطة- منخفضة - منخفضة جداً).
سادسًا: تقنين أداة الدراسة: تم حساب الثبات عن طريقة "ألفا كرونباخ" لتحديد قيمة الاتساق الداخلي وأعطت معامل ألفا (٠,٩٧٥) للمجموع الكلي للمحور الأول، (٠,٩٧٣) للمجموع الكلي للمحور الثاني، وكذلك قيم مرتفعة لجميع أبعاد المحورين كما توضحهم جدول (١) وهي قيمة مقبولة للثقة في ثباتها.

جدول (١) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحوري الاستبانة ومعامل ارتباط بيرسون لأبعاد محوري الاستبانة:

م	الأبعاد	عدد العبارات	الثبات	معامل الارتباط
المحور الأول: التمكين القيادي				
١	توفير الاستقلالية.	٤	٠.٨٧٦	**٠.٨٧٦
٢	المشاركة الفاعلة.	٤	٠.٨٧١	**٠.٨٧٦
٣	قيم القيادة.	٥	٠.٩٣٠	**٠.٩٢٦
٤	التحفيز والمساءلة.	٤	٠.٧٥١	**٠.٧٩٣
٥	التنمية المهنية.	٤	٠.٩٢٥	**٠.٩٠٨
٦	البيئة الداعمة.	٥	٠.٩٢١	**٠.٩٣٢
٧	العمل التعاوني وفرق العمل.	٤	٠.٩١٥	**٠.٨٩٦
٨	الاتصال الفعال.	٥	٠.٨٩٨	**٠.٨٩٧
	كلي	٣٥	٠.٩٧٥	**٠.٩٧٨
المحور الثاني: الإبداع الإداري				
١	الأصالة.	٤	٠.٦٦٣	**٠.٦٤٣
٢	الطلاقة.	٥	٠.٨٩٠	**٠.٧٧٠
٣	المرونة الإدراكية.	٤	٠.٩٠٨	**٠.٧٥٧
٤	الإصرار على مواجهة التحديات وتحمل المخاطر.	٤	٠.٧٥١	**٠.٧٦٦
٥	القدرة على التحليل والتركيب والتقييم.	٤	٠.٧٦١	**٠.٨١٦
٦	استخدام المنهجية العلمية للتفكير وحل المشكلات.	٤	٠.٨٦٧	*٠.١٣١
٧	تشجيع الإبداع.	٥	٠.٨٤٣	*٠.١٦٤
٨	القدرة على الإقناع. :	٤	٠.٨٩٦	**٠.٧٧٤
٩	القدرة على التعلم وحب الاستطلاع.	٤	٠.٩٠٩	**٠.٨١٢
١٠	القدرة على اتخاذ القرار بفاعلية.	٤	٧٧٣.	**٠.٨٥٨
١١	الرغبة في التغيير.	٤	٠.٦٢٩	**٠.٧١٧
	كلي	٤٦	٠.٩٧٣	**٠.٩٨٦

(*) دال عند مستوى ٠.٠٥

تم حساب الصدق من خلال صدق المحكمين والصدق الذاتي الذي يعبر عنه بالجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد وجد أن معامل الصدق الذاتي للمحور الأول (٠,٩٨٧)، والمحور الثاني (٠,٩٨٦) وهي تعد قيمة عالية جداً لمعامل الصدق، وحساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما يوضحها جدول (١).

كما يوضح الجدول (١) ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين متوسط درجات كل بعد ومتوسط الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يؤكد أن جميع مجالات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق جيدة، ويمكن الاعتماد عليها لقياس ما أعدت من أجله.

سابعاً: مجتمع الدراسة والعينة: يتكون مجتمع الدراسة من منسوبي جامعة بيشة (هيئة أكاديمية، هيئة إدارية) والبالغ عددها (١٥٠٠)، وهي تشمل (٣٠٢) عضو إداري، (١١٩٨) عضو أكاديمي، وقد تم تحديد حجم العينة وفقاً لمعادلة رابطة علم النفس الأمريكية لتحديد حجم العينة $n = X^2 NP(1-P)/d^2(N-1) + x^2 P(1-P)$ حيث n حجم العينة، N حجم مجتمع البحث، P نسبة المجتمع التي اقترح "Kergcie" أن تكون d ، ٠.٥ نسبة الخطأ الذي يمكن التجاوز عنه وأكبر قيمة له ٠.٠٥ ، X^2 قيمة مربع كاي سيكوير بدرجة حرية واحدة = ٣.٨٤١ عند مستوى ثقة ٠.٩٥ بفترة ثقة ٩٥% وبهامش خطأ لا يتجاوز ٥% ($٦٠٧,٤٢$) فوجد أنه يقارب (٢٢٠) فرداً وتحسباً لأن يكون عدد الاستبانات القابلة للتحليل لا يقل عن هذا الحجم المحدد قام الباحث بتوزيع (٣٠٠) استبانة على العينة، وقد تم استعادة (٢٢٨) استبانة صالحة للتحليل وهو أكبر من العدد المطلوب لحجم العينة. ويوضح الجدول (٢) توزيع أفراد العينة بشكل مفصل.

جدول (٢) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات (النوع، والوظيفة، وعدد سنوات الخدمة)

المتغيرات	العدد	النسبة
النوع	ذكر	١١٧
	أنثى	١١١
	إجمالي	٢٢٨
الوظيفة	أكاديمي	١٥٠
	إداري	٧٨
	إجمالي	٢٢٨
عدد سنوات الخدمة	خمس سنوات فأقل	٦٢
	٦-١٠	٦٨
	١١-١٥	٤٩
	١٦-٢٠	٢١
	٢١ فأكثر	٢٨
	إجمالي	٢٢٨
		١٠٠%

ثامناً: تطبيق الاستبانة: تم تطبيق الاستبانة إلكترونياً في أثناء الفصل الدراسي الجامعي الأول لعام (١٤٣٧-١٤٣٨هـ). **تاسعاً: المعالجة الإحصائية:** تم علاج البيانات بواسطة برنامج حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، واعتمدت الدراسة على الأساليب الإحصائية تبعاً لطبيعة تساؤلات الدراسة، وتبعاً لطبيعة متغيرات الدراسة، واستخدمت الأساليب التالية (حساب المتوسط، الانحراف المعياري، اختبار (One - Sample-T-Test)، وطريقة المدى لتحديد درجة موافقة أفراد العينة، وتحليل الانحدار المتعدد، و اختبار (Independent-samples T-test) وتحليل التباين الأحادي (One - way).

عاشراً: نتائج الدراسة وتفسيرها: قام الباحث بتفريغ نتائج المعالجات الإحصائية وتحليلها، وتصنيفها تبعاً للتساؤلات كما يلي:

التساؤل الأول:

ما مستوى التمكين القيادي بجامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية؟ قام الباحث بالإجابة عن

هذا التساؤل من خلال وضع الفرض البحثي التالي:

متوسط درجات أفراد مجتمع الدراسة يساوي بشكل ذي دلالة إحصائية القيمة (٣)، وبذلك تكون الفروض الإحصائية كالتالي:

$$H_0: (\mu) = 3 \quad H_1: (\mu) \neq 3$$

وقد تم استخدام اختبار (One - Sample-T-Test) لاختبار مدى صحة تلك الفروض، والذي يوضح نتائجه

الجدول (٣):

جدول (٣) يوضح مستوى التمكين القيادي لأعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة :

م	أبعاد التمكين	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الدرجة	نتائج اختبار T	
						قيمة (T)	القيمة الاحتمالية
١	توفير الاستقلالية	٣.١٠	٠.٩٨	متوسط	٥	١.٥٦	٠.١١
٢	المشاركة الفاعلة	٣.٠٤	٠.٩٦	متوسط	٧	٠.٦٤	٠.٥٢
٣	قيم القيادة	٣.٢٦	٠.٩٥	متوسط	٤	٤.٢٦	*٠.٠٠٠
٤	التحفيز والمساءلة	٣.٥١	٠.٨٨	مرتفع	٢	٩.٠٨	*٠.٠٠٠
٥	التنمية المهنية	٢.٩٧	١.٠٢	متوسط	٨	٠.٩٤	٠.٣٥
٦	البيئة الداعمة	٣.٠٨	٠.٩٥	متوسط	٦	١.٤٢	٠.١٦
٧	العمل التعاوني وفرق العمل	٣.٧١	٠.٨٨	مرتفع	١	١٢.٢٣	*٠.٠٠٠
٨	الاتصال الفعال	٣.٢٧	٠.٨٨	متوسط	٣	٤.٦٠	*٠.٠٠٠
	الكلية	٣.١٨	٠.٨٢	متوسط	--	٣.٣٦	*٠.٠٠١

يتضح من الجدول (٣) أن القيمة الاحتمالية للاختبار تساوي (٠.٠٠١) أي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) المحدد مسبقاً؛ مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أن قيمة متوسط درجات أفراد المجتمع لا يساوي بشكل ذي دلالة إحصائية القيمة (٣) على مستوى المحور الأول للاستبانة بشكل عام، وكذلك على مستوى الأبعاد التالية (الثالث، والرابع، والسابع، والثامن)، وأن متوسط درجات أفراد المجتمع على المحور الأول بوجه عام (٣.١٨) بانحراف معياري قيمته (٠.٨٢) أي أن مستوى التمكين القيادي لدى أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة بدرجة (متوسط) وهي نتيجة طبيعية في ظل النقص بإعداد القيادات الأكاديمية والإدارية لحدثة نشأة الجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكبيسي (٢٨) التي أشارت لافتقار الدول العربية لمقومات التمكين الإداري في المؤسسات الحكومية.

أما على مستوى الأبعاد فقد كان مستوى التمكين القيادي (مرتفع) بالنسبة لبعد العمل التعاوني وفرق العمل الذي احتل المرتبة الأولى بمتوسط قيمته (٣.٧١) الذي يعود لقلة الموظفين ومعرفتهم ببعض التي توفر قدرًا مناسبًا من التعاون، وبعد التحفيز والمساءلة في المرتبة الثانية بمتوسط قدره (٣.٥١) أما بقية الأبعاد فكانت بدرجة (متوسط) وتراوحت بين بعد

الاتصال الفعال بمتوسط قدره (٣.٢٧)، وبعد التنمية المهنية بوصفها أقل الأبعاد تحققًا بمتوسط قدره (٢.٩٧) وهي نتيجة منطقية لحداثة الجامعة وعدم استكمال الوحدات المسؤولة عن التنمية المهنية بالجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عيد (٢٤) التي خلصت لضعف برامج التنمية المهنية بجامعة بيشة.

وفيما يلي عرض لتفاصيل نتائج كل بعد على حدة من حيث عباراته على النحو التالي:

جدول (٤) يوضح مستوى مفردات أبعاد التمكين القيادي لأعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة.

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	مرتبة البعد	اختبار T	
						قيمة (T)	القيمة الاحتمالية
١	يُفوض الرؤساء السلطات للمرؤوسين وفق أسس موضوعية.	٣.١٨	١.٠٣	متوسط	٤	٢.٧	*.٠٠٠٧
٢	يُوفر الرؤساء متطلبات تفعيل الصلاحيات في بيئة العمل .	٣.٢٤	٠.٩٧	متوسط	٣	٣.٧	*.٠٠٠
٣	يُفوض الرؤساء المرؤوسين بسلطات كافية لإنجاز مهامهم.	٣.٣٤	١.٠٩	متوسط	١	٤.٨	*.٠٠٠
٤	يُقيم الرؤساء قدرة المرؤوسين على اتخاذ القرارات الصحيحة في ضوء للصلاحيات الممنوحة لهم.	٣.٣٠	١.١١	متوسط	٢	٤	*.٠٠٠
البعد الأول: توفير الاستقلالية							
٥	يُشرك الرؤساء المرؤوسين في وضع خطط الإدارة	٣.٠٧	١.٠٩	متوسط	٣	٠.٩١	٠.٣٧
٦	يُتيح الرؤساء مشاركة المرؤوسين في صناعة القرارات التي تتعلق بعملهم.	٣.١٧	١.١٤	متوسط	٢	٢.٢	*.٠٠٢
٧	يُفعل الرؤساء مقترحات المرؤوسين في تطوير العمل.	٣.١٩	١.٠٣	متوسط	١	٢.٨	*.٠٠٠٦
٨	يُتيح الرؤساء للمرؤوسين المشاركة في تقييم أدائهم .	٢.٧٤	١.١٥	متوسط	٤	٣.٤-	*.٠٠٠١
البعد الثاني: المشاركة الفاعلة							
٩	يزرع الرؤساء الثقة في المرؤوسين .	٣.٣٧	١.٠٩	متوسط	٢	٥.١	*.٠٠٠
١٠	يُوفر الرؤساء للمرؤوسين فرص لتحمل المسؤولية .	٣.٣٨	١.٠٨	متوسط	١	٥.٣	*.٠٠٠
١١	يتبع الرؤساء مبدأ الشفافية في إجراءات العمل المختلفة .	٣.٠٩	١.٠٩	متوسط	٥	١.٢	٠.٢
١٢	يعدل الرؤساء بين المرؤوسين في إجراءات المفاضلة المختلفة	٣.١٥	١.٠٥	متوسط	٤	٢.٢	*.٠٠٣
١٣	يستخدم الرؤساء لغة الحوار عند توجيه التعليمات للمرؤوسين	٣.٣٦	١.٠٦	متوسط	٣	٥	*.٠٠٠
البعد الثالث: قيم القيادة							
١٤	يكافئ الرؤساء المرؤوسين عند تميز أدائهم.	٢.٨٢	١.١٩	متوسط	٤	٢.٢-	*.٠٠٢
١٥	يُحاسب الرؤساء المرؤوسين عند تقصيرهم في العمل .	٣.٧٣	١.٠٣	مرتفع	١	١٠.٧	*.٠٠٠
١٦	يُعالج الرؤساء التحديات والمعوقات التي تعترض أداء العمل.	٣.٢٧	٠.٩٨	متوسط	٢	٤.٢	*.٠٠٠
١٧	يُخصص الرؤساء الامكانيات لمناقشة أفكار المرؤوسين.	٢.٨٦	١.٠٤	متوسط	٣	١-	٠.٣
البعد الرابع: التحفيز والمساءلة							
١٨	يُوفر الرؤساء خطة واضحة لتطوير أداء المرؤوسين .	٢.٩٣	١.٠٣	متوسط	٣	٢-	*.٠٠٤
١٩	يُحدد الرؤساء الاحتياجات التدريبية للمرؤوسين وفق أسس موضوعية	٢.٩١	١	متوسط	٤	١.٣-	٠.١٩
٢٠	يُتيح الرؤساء فرصة النمو المهني للمرؤوسين بصورة كافية.	٢.٩٦	١.٠٨	متوسط	٢	٠.٦-	٠.٥٤
٢١	يُتابع الرؤساء فاعلية البرامج على أداء المرؤوسين في العمل	٣.١٨	١.١٤	متوسط	١	٢.٣	*.٠٠٢
البعد الخامس: التنمية المهنية							
٢٢	يُوفر الرؤساء مناخ تنظيمي داعم في بيئة العمل.	٣.١٦	١.١٢	متوسط	٢	٢.١	*.٠٠٣
٢٣	يؤمن الرؤساء متطلبات الموظف في بيئة العمل .	٣.٠٩	٠.٩٩	متوسط	٣	١.٣	٠.١٨
٢٤	يحرص الرؤساء على تنمية الولاء الوظيفي للموظف .	٣.١٨	١.١٠	متوسط	١	٢.٥	*.٠٠١

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	مرتبة البعد	اختبار T	
						قيمة (T)	القيمة الاحتمالية
٢٥	يُحقق الرؤساء الرضا الوظيفي لدى المرؤوسين.	٣.٠٤	١.٠٧	متوسط	٤	٠.٦	٠.٥٣
٢٦	يخفف الرؤساء من ضغوط العمل على المرؤوسين.	٢.٩٧	١.٠٧	متوسط	٥	٠.٤-	٠.٧١
البعد السادس: البيئة الداعمة							
٢٧	يدعم الرؤساء العمل التعاوني بين الأفراد في الجامعة	٣.٧٦	٠.٩٩	مرتفع	١	١١.٦	*٠.٠٠
٢٨	يشرك الرؤساء المرؤوسين بفرق العمل المتنوعة وفقاً لقدراتهم.	٣.٧٢	١.٠٣	مرتفع	٣	١٠.٥	*٠.٠٠
٢٩	يحدد الرؤساء مهام ومسؤوليات كل فرد في فريق العمل.	٣.٧٤	٠.٩٧	مرتفع	٢	١١.٥	*٠.٠٠
٣٠	يشكل الرؤساء فرق العمل بصورة تكاملية .	٣.٦٣	١.٠٦	مرتفع	٤	٨	*٠.٠٠
البعد السابع: العمل التعاوني وفرق العمل							
٣١	يشارك الرؤساء المرؤوسين في المعلومات المهمة.	٣.١٣	١.٠٤	متوسط	٤	١.٩	٠.٥٨
٣٢	يطور الرؤساء إمكانات الرقابة الذاتية للمرؤوسين .	٣.١٢	٠.٩٧	متوسط	٥	١.٩	٠.٥٧
٣٣	يحول الرؤساء دون ظهور أي مظهر للصراع في بيئة العمل	٣.٢٨	١.٠٧	متوسط	٣	٤	*٠.٠٠
٣٤	يقدم الرؤساء التعليمات والإجراءات للمرؤوسين بوضوح	٣.٤٦	١.٠٦	مرتفع	١	٦.٥	*٠.٠٠
٣٥	يُتيح الرؤساء التواصل معها من خلال عدة قنوات بسهولة.	٣.٣٥	٠.٩٩	متوسط	٢	٥.٥	*٠.٠٠
البعد الثامن: الاتصال الفعال							
		٣.٢٧	٠.٨٨	متوسط	٣	٤.٦٠	*٠.٠٠٠

التساؤل الثاني:

ما مستوى الإبداع الإداري لدى الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة؟ قام الباحث بالإجابة عن هذا التساؤل

من خلال اختبار صحة الفرض البحثي التالي:

متوسط درجات أفراد مجتمع الدراسة يساوي بشكل ذي دلالة إحصائية القيمة (٣)، وبذلك تكون الفروض الإحصائية كالتالي:

$$H_0: (\mu) = 3 \quad , \quad H_1: (\mu) \neq 3$$

وقد تم استخدام اختبار (One-T-Test) لاختبار مدى صحة تلك الفروض كما يُوضح نتائجه الجدول (٥):

جدول (٥) يوضح مستوى أبعاد الإبداع الإداري بجامعة بيشة لأعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية

م	أبعاد التمكين	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	مرتبة البعد	نتائج اختبار T	
						قيمة (T)	القيمة الاحتمالية
١	الأصالة.	٣.٠٤	٠.٩٦	متوسط	٩	٠.٦٤	٠.٥٢
٢	الطلاقة.	٣.٢٧	٠.٦٨	متوسط	٦	٥.٩٨	*٠.٠٠
٣	المرونة الإدراكية.	٣.٢٥	٠.٩٨	متوسط	٧	٣.٧٠	*٠.٠٠
٤	الإصرار على مواجهة التحديات وتحمل المخاطر.	٤.٠٣	٠.٦٨	مرتفع	١	٢٢.٨٥	*٠.٠٠
٥	القدرة على التحليل والتركيب والتقييم	٣.٨٧	٠.٤٩	مرتفع	٢	٢٦.٧٣	*٠.٠٠

٦	استخدام المنهجية العلمية للتفكير وحل المشكلات .	٣.٣٠	٠.٨٠	متوسط	٥	٥.٦٧	*.٠.٠٠
٧	تشجيع الإبداع.	٣.٣٣	٠.٩٤	متوسط	٤	٥.٢٥	*.٠.٠٠
٨	القدرة على الاقتناع .	٣.٠٩	٠.٩٨	متوسط	٨	١.٣٣	٠.١٩
٩	القدرة على التعلم وحب الاستطلاع.	٣.٤٢	٠.٩٣	مرتفع	٣	٦.٨٤	*.٠.٠٠
١٠	القدرة على اتخاذ القرار بفاعلية.	٣.٠٣	٠.٨٩	متوسط	١٠	٠.٥٤	٠.٥٩
١١	الرغبة في التغيير.	٢.٩٥	٠.٩٧	متوسط	١١	٠.٧٩-	٠.٤٣
	الكلي	٣.٣٣	٠.٧١	متوسط	--	٧.٠٤	*.٠.٠٠

يتبين من الجدول (٥) أن القيمة الاحتمالية للاختبار تساوي (٠.٠٠٠) أي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية المحدد مسبقاً؛ مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أن قيمة متوسط درجات أفراد المجتمع لا يساوي بشكل ذي دلالة إحصائية القيمة (٣) على مستوى المحور الثاني للاستبانة بشكل عام، وكذلك على مستوى جميع أبعادها عدا الأبعاد التالية: (الأول، والثامن، والعاشر، والحادي عشر)، وأن متوسط درجات أفراد المجتمع على المحور الثاني بوجه عام (٣.٣٣) بانحراف معياري قيمته (٠.٧١) أي أن درجة مستوى الإبداع الإداري لدى أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة (متوسط).

أما على مستوى الأبعاد فقد كان مستوى الإبداع الإداري (مرتفعاً) بالنسبة لبعد الإصرار على مواجهة التحديات وتحمل المخاطر الذي احتل المرتبة الأولى بمتوسط قيمته (٤.٧١)، وقد يعود ارتفاع البعد لقلّة المواقف الصعبة والتحديات التي مر بها الموظفون نتيجة حداثة الجامعة، يليه بعد القدرة على التحليل والتركيب والتقييم في المرتبة الثانية بمتوسط قدره (٣.٨٧)، وبعد القدرة على التعلم وحب الاستطلاع في المرتبة الثالثة بمتوسط قيمته (٣.٤٢) فيما تدرجت بقية الأبعاد في مدى التحقق (المتوسط) وحل بعد الرغبة في التغيير أقلها تحقّقاً بمتوسط (٢.٩٥). وفيما يلي عرض لتفاصيل نتائج كل بعد علي حدة من حيث عباراته كما يتضح في جدول (٦):

جدول (٦) يوضح مستوى مفردات أبعاد الإبداع الإداري لأعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	مرتبة البعد	اختبار T	قيمة الاحتمالية
١	استطيع حل المشكلات التي تواجهني في العمل بحلول غير تقليدية	٣.٠٧	١.٠٩	متوسط	٣	٠.٩	٠.٣٧
٢	استخدم سلطات غير رسمية لأداء المهام بصورة جيدة	٣.١٧	١.١٤	متوسط	٢	٢.٢	*.٠.٠٢
٣	أبادر بتقديم أفكار جديدة متعددة في مجال العمل	٣.١٩	١.٠٣	متوسط	١	٢.٧	*.٠.٠٠٦
٤	تؤدي أفكار جديدة لتطور العمل وتيسيره	٢.٧٤	١.١٥	مرتفع	٤	٣.٤-	*.٠.٠٠١
	البعد الأول: الاصاله	٣.٠٤	٠.٩٦	متوسط	٩	٠.٦٤	٠.٥٢
٥	استطيع العرض والتقديم أمام الآخرين بمهارة لفظية عالية المستوى	٣.٠٦	٠.٩٢	متوسط	٥	١	٠.٣١
٦	أقدم عددا من الأفكار عن الموضوع الذي تتم مناقشته	٣.١١	٠.٨٤	متوسط	٤	١.٩	٠.٠٦
٧	أكون تصورا متكاملًا عن الموضوعات التي اناقشها	٣.٣٢	١.٠٧	متوسط	٢	٤.٤	*.٠.٠٠٠
٨	استجيب للاستفسارات بردود حاضرة	٣.٢١	١.٠٥	متوسط	٣	٣	*.٠.٠٠٣

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	مرتبة البعد	اختبار T	
						قيمة (T)	القيمة الاحتمالية
٩	أقدم أفكار سريعة مبدعة لموضوعات عاجلة	٣.٦٥	٠.٧٤	مرتفع	١	١٣.٣	*.٠٠٠
	البعد الثاني: الطلاقة						
١٠	استطيع العمل بكفاءة مع تغير الرؤساء .	٣.٠٦	١.٠٩	متوسط	٤	٠.٩	٠.٣٧
١١	اتكيف سريعاً مع التغيرات التي تطرأ علي بيئة العمل	٣.١٧	١.١٤	متوسط	٢	٢.٢	*.٠٠٢
١٢	اتعامل مع الأزمات وضغوط العمل بصورة جيدة	٣.٦٠	١.٠٧	مرتفع	١	٨.٤	*.٠٠٠
١٣	اقترح حلولاً متنوعة لكل مشكلة .	٣.١٥	١.٣٤	متوسط	٣	١.٧	٠.٠٨
	البعد الثالث: المرونة الإدراكية						
١٤	اشجع زملائي على الابداع رغم المخاطر التي قد تعترض العمل	٤.٠٧	٠.٧٩	مرتفع	١	٢٠.٦	*.٠٠٠
١٥	أتحمل مسؤولية الإخفاق عن فريقتي	٣.٩٧	٠.٨٦	مرتفع	٤	١٦.١	*.٠٠٠
١٦	احب العمل مع فريق تسوده روح المجازفة	٤.٠٢	٠.٨٩	مرتفع	٣	١٧.٢	*.٠٠٠
١٧	استغل الفرص المتاحة عند مواجهة المخاطر	٤.٠٥	٠.٨٣	مرتفع	٢	١٩.١	*.٠٠٠
	البعد الرابع: الاصرار على مواجهة التحديات وتحمل المخاطر						
١٨	أستطيع تحليل أي قضية إلى عناصرها الأولية	٣.٩٤	٠.٨١	مرتفع	٣	١٧.٦	*.٠٠٠
١٩	اتعامل مع الأشخاص بما يتطلبه الموقف	٤.٢٠	٠.٧٢	مرتفع	٢	٢٥.٣	*.٠٠٠
٢٠	أربط بين الأفكار لإنتاج فكرة جديدة .	٤.٢٩	٠.٥٣	مرتفع	١	٣٦.٤	*.٠٠٠
٢١	اطور مهاراتي بناء على نتائج التقييم	٣.٠٧	١.٠٩	متوسط	٤	٠.٩	٠.٣٧
	البعد الخامس: التحليل والتكيب والتقويم						
٢٢	أنفذ برامج وقائية للحد دون وقوع المشكلات في مجال عملي .	٣.١٧	١.١٤	متوسط	٣	٢.٢	*.٠٠٢
٢٣	أستشعر حدوث المشكلات في بيئة العمل قبل وقوعها	٣.١٩	١.٠٤	متوسط	٢	٢.٨	*.٠٠٠٦
٢٤	أحلل أسباب المشكلة بدقة	٢.٧٤	١.١٥	متوسط	٤	٣.٤-	*.٠٠٠١
٢٥	أقترح حلولاً ابتكارية لحل مشكلات العمل في ضوء البدائل المحددة	٤.١١	٠.٧٦	مرتفع	١	٢٢.١	*.٠٠٠
	البعد السادس: استخدام المنهجية العلمية للتفكير وحل المشكلات						
٢٦	أُتيح الفرصة للعاملين معي في التعبير عن أفكارهم وأرائهم	٣.٦٦	١.٠٨	مرتفع	١	٩.٣	*.٠٠٠٠
٢٧	أساعد زملائي في توفير متطلبات النجاح	٣.٣٨	١.٠٨	متوسط	٢	٥.٣	*.٠٠٠٠
٢٨	أحفز زملائي للمشاركة في برامج تطوير العمل .	٣.٠٩	١.١٠	متوسط	٤	١.٣	٠.٢١
٢٩	أدعم الأفكار الجديدة التي يقدمها زملائي لتطوير العمل	٣.١٤	١.٠٥	متوسط	٥	٢.١	*.٠٠٣
٣٠	أشارك في المشروعات التطويرية بحماس	٣.٣٦	١.٠٦	متوسط	٣	٥	*.٠٠٠٠
	البعد السابع: تشجيع الابداع						
٣١	أستخدم الحجج المنطقية لإقناع الآخرين بوجهة نظري	٣.٣٠	١.٢١	متوسط	١	٣.٨	*.٠٠٠٠
٣٢	أعرض افكاري بتسلسل يساعد على الاقتناع	٢.٩١	١	متوسط	٤	١.٣-	٠.١٩
٣٣	يستمتع لي الآخرون عندما أحدث	٢.٩٦	١.٠٨	متوسط	٣	٠.٦-	٠.٥٤
٣٤	أجيد مهارات إدارة الحوار مع الآخرين .	٣.١٨	١.١٤	متوسط	٢	٢.٣	*.٠٠٢
	البعد الثامن: القدرة على الاقتناع						
٣٥	أطبق الممارسات المتميزة في مجال عملي	٣.١٣	١.٠٤	متوسط	٤	١.٩	٠.٠٦

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	مرتبة البعد	اختبار T	
						قيمة (T)	القيمة الاحتمالية
٣٦	اقرأ كتب جديدة في مجال تخصصي	٣.٤٠	١.٠٣	متوسط	٣	٦.٦	*٠.٠٠٠
٣٧	أشارك في دورات خارج الجامعة لتطوير ادائي .	٣.٤٨	١.١٠	مرتفع	٢	٥.٩	*٠.٠٠٠
٣٨	أبحث عن أي معلومات جديدة حول مجال عملي	٣.٦٧	١.٠٥	مرتفع	١	٩.٦	*٠.٠٠٠
	البعد: التاسع: القدرة على التعلم وحب الاستطلاع						
		٣.٤٢	٠.٩٣	مرتفع	٣	٦.٨٤	*٠.٠٠٠
٣٩	أأخذ قرارات صائبة في زمن قياسي	٣.٠٢	١.٠٧	متوسط	٤	٠.٤	٠.٧١
٤٠	أشارك بفعالية في صناعة القرارات التي تخص ادارتي	٣.١٤	١.٠٩	متوسط	٣	٢	*٠.٠٠٤
٤١	أحدد المتطلبات اللازمة لتنفيذ القرار بشكل فاعل	٣.١٤	٠.٩٨	متوسط	٢	٢.٢	*٠.٠٠٢
٤٢	أقيم نتائج قراراتي التي اتخذتها	٣.٨١	١.٠٧	مرتفع	١	٢.٧-	*٠.٠٠٨
	البعد العاشر: القدرة على اتخاذ القرار بفاعلية						
		٣.٠٣	٠.٨٩	متوسط	١٠	٠.٥٤	٠.٥٩
٤٣	أطلع لوضع أفضل لي في الجامعة	٣.٠٧	١.٠٩	متوسط	٤	٠.٩	٠.٣٧
٤٤	أرحب بنقلي بين للإدارة التي تحتاجني الجامعة فيه	٣.١٧	١.١٤	متوسط	٣	٢.٢	*٠.٠٠٣
٤٥	أطور دائما طرق أدائي لمهامي وأعمالي	٣.١٩	١.٠٤	متوسط	٢	٢.٧	*٠.٠٠٦
٤٦	أدعم تجديد زملائي لأساليب أدائهم للعمل	٣.٧٤	١.١٥	مرتفع	١	٣.٤-	*٠.٠٠١

التساؤل الثالث:

هل هناك تأثير ذو دلالة إحصائية لأبعاد التمكين القيادي في الإبداع الإداري لأعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة؟ وللإجابة عن هذا التساؤل صيغ الفرض البحثي التالي:

لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لأبعاد التمكين القيادي في الإبداع الإداري لأعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية بجامعة بيشة، وتكون الفروض الإحصائية:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 \quad , \quad H_1: (\mu) \neq 3$$

ولاختبار هذا الفرض أجري تحليل الانحدار المتعدد كما توضح نتائجه جدولي رقمي (١٠)، (١١):

جدول (٧) يوضح نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	القيمة الاحتمالية
الانحدار	١١٢.٤٩٣	٨	١٤.٠٦٢	١٠٧٨.٢٤٥	*٠.٠٠٠
الخطأ	٢.٨٥٦	٢١٩	٠.٠١٣		
المجموع الكلي	١١٥.٣٤٩	٢٢٧			

$$\text{مستوى الدلالة } \alpha = ٠.٠٥ \text{ معامل التحديد } R^2 = ٠.٩٧٥$$

$$\text{معامل الارتباط المصحح (Adjusted Square) } R = ٠.٩٧٤ *$$

من خلال الجدول (٧) يتبين أن قيمة (F) = ١٠٧٨.٢٤٥ بقيمة احتمالية (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة (P) = ٠.٠٥؛ مما يشير لصلاحيه النموذج لاختبار الفرض حيث يلاحظ من جدول تحليل التباين المعنوية العالية لاختبار **F**؛ مما يؤكد القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار الخطي المتعدد من الناحية الإحصائية. كما نلاحظ أن قيم معامل الارتباط الثلاثة وهي معامل الارتباط البسيط **R** قد بلغ (٠.٩٨٨) في حين بلغ معامل التحديد **R**² (٠.٩٧٥)

كما كان معامل التحديد المصحح R^2 (٠.٩٧٤)؛ مما يعني أن المتغيرات المستقلة التفسيرية (أبعاد التمكين) استطاعت أن تُفسر (٠.٩٧) من التغيرات الحاصلة في (الإبداع الإداري) المطلوبة والباقي (٠.٠٣) يعزى إلى عوامل أخرى.

جدول (٨) يوضح تحليل الانحدار المتعدد لأثر التمكين القيادي في الإبداع الإداري.

المتغيرات المستقلة	قيمة المعامل (B)	الخطأ المعياري	Beta	قيمة (T)	القيمة الاحتمالية (P)
الحد الثابت غير المعياري	٠.٨٣١	٠.٣٩		٢١.٣٦	
توفير الاستقلالية	٠.٧٧-	٠.٠٢٩	١٠٩.-	٢.٦٣-	*.٠٠٠٩
المشاركة الفاعلة	٠.٥١٥	٠.٠٣٠	٠.٦٩٦	١٧.٣٤	*.٠٠٠٠
قيم القيادة	٠.٠٨٩	٠.٠٢٠	٠.١١٩	٤.٣٥	*.٠٠٠٠
التحفيز والمساءلة	٠.٠٩٢	٠.٠٢٢	٠.١٠٩	٤.١٨	*.٠٠٠٠
التنمية المهنية	٠.٠٩١	٠.٠١٦	٠.١٣١	٥.٥٩	*.٠٠٠٠
البيئة الداعمة	٠.٠٠٨	٠.٠١٩	٠.٠١١	٠.٤٣١	٠.٦٦٧
العمل التعاوني وفرق العمل	٠.٠١٩-	٠.٠١٧	٠.٠٢٣-	١.٠٠٨٤-	٠.٢٨٠
الاتصال الفعال	٠.١٠٠	٠.٠١٨	٠.١٢٤	٥.٥٧	*.٠٠٠٠

من جدول (٨) نستنتج أن المتغيرات المستقلة (توفير الاستقلالية، والمشاركة الفاعلة، وقيم القيادة، والتحفيز والمساءلة، والتحفيز والمساءلة، والتنمية المهنية، والاتصال الفعال) كانت ذات دلالة معنوية من الناحية الإحصائية وحسب اختبار t (عند مستوى معنوية $P \leq 0.05$) ، في حين كانت (البيئة الداعمة، والعمل التعاوني وفرق العمل) ليست ذات دلالة معنوية من الناحية الإحصائية (عند مستوى معنوية $P \leq 0.05$) ، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة كل من: قريوتي (٢٦)، Knight & Turvey (43) Argyris (33)، Politics (46)، الذين أكدوا على وجود علاقة إيجابية بين التمكين الإداري وإبداع العاملين.

التساؤل الرابع:

هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول مستوى التمكين القيادي بجامعة بيشة تعزى للمتغيرات (النوع، والوظيفة ، وعدد سنوات الخدمة)؟ وللإجابة عن هذا التساؤل صيغت الفروض البحثية التالية:

- ١- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول مستوى التمكين القيادي بجامعة بيشة تعزى لمتغير النوع (ذكر أو أنثى).
- ٢- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول مستوى التمكين القيادي بجامعة بيشة تعزى لمتغير الوظيفة (أكاديمي أو إداري).
- ٣- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول مستوى التمكين القيادي بجامعة بيشة تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة سنوات فأقل) - (١٠:٦) - (١١:١٥) - (٢١:١٦) - (٢١ فأكثر).

نتائج اختبار الفرض الأول:

لاختبار مدى صحة الفرض الأول اجري اختبار (Independent-samples T-test) الذي يوضح نتائجه الجدول (٩):

جدول (٩) يوضح نتائج اختبار (Independent-samples T-test) لاختبار الفروق في مستوى التمكين

القيادي تبعاً لمتغير النوع (ذكر - أنثى)

قيمة (T)	مستوى الدلالة (P)	مستوى الدلالة (α)
٢.٧٠٠	*٠.٠١٠٠	٠.٠٥

من الجدول (٩) يتضح أن مستوى الدلالة المحسوبة (P) أقل من مستوى الدلالة $\alpha = ٠.٠٥$ ؛ مما يشير إلى رفض الفرض الصفري لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة حول مستوى التمكين القيادي بجامعة بيشة تعزى لمتغير النوع (ذكر أو أنثى)، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق تم حساب متوسطات المتغيرين والانحراف المعياري كما يوضحهم جدول (١٣):

جدول (١٠) يوضح متوسط درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع (ذكر - أنثى)

النوع	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
ذكر	١١٧	٣.٣٢	٠.٧١٨
أنثى	١١١	٣.٠٣٤	٠.٨٩٢

يتضح من جدول (١٠) أن الفروق في مستوى التمكين الإداري كانت لصالح الذكور حيث بلغ متوسط درجاتها (٣.٠٣٤) في مقابل (٣.٣٢) للإناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن عدد الإناث في جامعة بيشة اللاتي يتقلدن مناصب إدارية عليا قليل، والمتقلدن منهن وظائف إدارية عليا أو وسطى حديثي العهد بالعمل؛ نظراً لأنها جامعة ناشئة وبها كليات نسائية تحت قيادة عناصر رجالية كوكيلات للعمادات، وبالتالي تعد الممارسات القيادية النسائية قليلة وتنحو للتنفيذ أكثر منها لاتخاذ القرارات .

نتائج اختبار الفرض الثاني:

ولاختبار مدى صحة الفرض الثاني اجري اختبار (Independent-samples T-test) الذي يوضح نتائجه

الجدول (١١)

جدول (١١) يوضح نتائج اختبار (Independent-samples T-test)

لاختبار الفروق في مستوى التمكين القيادي تبعاً لمتغير الوظيفة (أكاديمي - إداري)

قيمة (T)	مستوى الدلالة (P)	مستوى الدلالة (α)
٠.٧٤٧	٠.٠٢٦	٠.٠٥

من الجدول (١١) يتضح أن مستوى الدلالة المحسوبة (P) أقل من مستوى الدلالة؛ مما يشير رفض الفرض الصفري لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة حول مستوى التمكين القيادي بجامعة بيشة

تعزى لمتغير الوظيفة (أكاديمي - إداري)، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق تم حساب المتوسط والانحراف المعياري كما يوضحهم جدول (١٥):

جدول (١٢) يوضح متوسط درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير الوظيفة (أكاديمي - إداري)

الوظيفة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
عضو أكاديمي	١٥٠	٣.٢١	٠.٧٣٩
عضو إداري	٧٨	٣.١٣	٠.٩٥٥

يتضح من جدول (١٢) أن الفروق في مستوى التمكين الإداري كانت لصالح الأعضاء الأكاديميين حيث بلغ متوسط درجاتها (٣.٢١) في مقابل (٣.١٣) للإداريين، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن كثيراً من القرارات والعمليات الإدارية الخاصة بالجامعات تتعلق بعمل القيادات الأكاديمية بمستوياتها كافة بصورة أكبر من تلك المتعلقة بنطاق العمل الإداري من جانب، ومن جانب آخر لقلّة عدد المناصب الإدارية مقارنة بالمناصب القيادية في الجامعة تبعاً لعدد الكليات والأقسام والعمادات المساندة والوكالات.

نتائج اختبار الفرض الثالث:

ولاختبار مدى صحة الفرض الثالث أجري اختبار اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق في مستوى التمكين القيادي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة (٥ سنوات فأقل) - (١٠:٦) - (١٥:١١) - (٢٠:١٦) - (٢١ فأكثر) الذي يوضحه الجدول (١٣):

جدول (١٣) لاختبار الفروق في مستوى التمكين القيادي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.

مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣.٢٧٣	٤	٠.٨١٨	١.٢٣	٠.٣٠٠
داخل المجموعات	١٤٨.٧٥	٢٢٣	٠.٦٦٧		
المجموع	١٥٢.٠٤٨	٢٢٧			

من الجدول (١٣) يتضح أن مستوى الدلالة المحسوبة (P) أكبر من مستوى الدلالة؛ مما يشير إلى قبول الفرض الصفري أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة حول مستوى التمكين القيادي بجامعة بيشة تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة، ويفسر الباحث هذه النتيجة أن التمكين القيادي يرتبط بمجموعة من العوامل غير المتعلقة بالموظف نفسه قدر ارتباطها بمعوقات إدارية، وأن كيفية التعامل مع تلك العوامل يرتبط بفكر الموظف ومهاراته وحسن تصرفه وليس بفترة وجوده في الوظيفة.

السؤال البحثي الخامس:

هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول مستوى الإبداع الإداري بجامعة بيشة تعزى للمتغيرات (النوع، والوظيفة، وعدد سنوات الخدمة)؟ وللإجابة عن هذا التساؤل صيغت الفروض البحثية التالية:

١ - لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة حول مستوى الإبداع الإداري بجامعة بيشة تعزى النوع (ذكر - أنثى).

٢- لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة حول مستوى الإبداع الإداري بجامعة بيشة تعزى لمتغير الوظيفة (أكاديمي - إداري).

٣- لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة حول مستوى الإبداع الإداري بجامعة بيشة تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة (٥ سنوات فأقل) - (١٠:٦) - (١٥:١١) - (٢٠:١٦) - (٢١ فأكثر). ويكون الفرض الإحصائي:

نتائج اختبار الفرض الأول:

لاختبار مدى صحة الفرض الأول اجري اختبار (Independent-samples T-test) الذي يوضح نتائجه الجدول (١٤):

جدول (١٤) يوضح نتائج اختبار (Independent-samples T-test)

لاختبار الفروق في مستوى الإبداع الإداري تبعاً لمتغير النوع (ذكر - أنثى)

قيمة (T)	مستوى الدلالة (P)	مستوى الدلالة (α)
١.١٠	٠.٠٢٧	٠.٠٥

من الجدول (١٤) يتضح أن مستوى الدلالة المحسوبة (P) أقل من مستوى الدلالة؛ مما يشير إلى رفض الفرض الصفري لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة حول مستوى الإبداع الإداري بجامعة بيشة تعزى لمتغير النوع (ذكر - أنثى)، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق تم حساب متوسطات المتغيرين والانحراف المعياري كما يوضحهم جدول (١٧):

جدول (١٥) يوضح متوسط درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع (ذكر - أنثى)

النوع	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
ذكر	١١٧	٣.٤٢	٠.٦٣٣٥
أنثى	١١١	٣.٢٣	٠.٧٧٩٢

يتضح من جدول (١٥) أن الفروق في مستوى الإبداع الإداري كانت لصالح الذكور حيث بلغ متوسط درجاتها (٣.٤٢) في مقابل (٣.٢٣) للإناث، وقد يعود لمستوى تأهيل الذكور المتنوع في درجات البكالوريوس والدبلومات والماجستير في مقابل درجة البكالوريوس لدى البنات، إضافة لعمل الذكور في فرق عمل مع بعض القيادات الأكاديمية والإدارية في اللجان الدائمة واللجان التنظيمية المختلفة.

نتائج اختبار الفرض الثاني:

ولاختبار مدى صحة الفرض الثاني أجري اختبار (Independent-samples T-test) الذي يوضح نتائجه الجدول (١٦):

جدول (١٦) يوضح نتائج اختبار (Independent-samples T-test)

لاختبار الفروق في مستوى الإبداع الإداري تبعاً لمتغير الوظيفة (أكاديمي - إداري)

قيمة (T)	مستوى الدلالة (P)	مستوى الدلالة (α)
٠.٦٨٧	٠.٠٠٤	٠.٠٥

من الجدول (١٦) يتضح أن مستوى الدلالة المحسوبة أقل من مستوى الدلالة؛ مما يشير إلى رفض الفرض الصفري لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة حول مستوى الإبداع الإداري بجامعة بيشة تعزى لمتغير الوظيفة (أكاديمي - إداري)، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق تم حساب المتوسط والانحراف المعياري كما يوضحها جدول (٢٠):

جدول (١٧) يوضح متوسط درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير الوظيفة (أكاديمي - إداري)

الوظيفة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
عضو أكاديمي	١٥٠	٣.٣٥	٠.٦٣٠
عضو إداري	٧٨	٣.٢٨	٠.٩٥٥

يتضح من جدول (١٧) أن الفروق في مستوى الإبداع الإداري كانت لصالح الأعضاء الأكاديميين حيث بلغ متوسط درجاتها (٣.٣٥) في مقابل (٣.٢٨) للإداريين. ويمكن تفسير تلك النتيجة لمستوى لاختلاف المستوى التعليمي وتنوع خبرات أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم واطلاعهم من خلال عملهم البحثي؛ مما أدى لتطور المستوى الفكري لديهم.

نتائج اختبار الفرض الثالث:

ولاختبار مدى صحة الفرض الثالث اجري اختبار اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق في مستوى الإبداع الإداري تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة (٥ سنوات فأقل) - (١٠:٦) - (١٥:١١) - (٢٠:١٦) - (٢١ فأكثر) الذي يوضحه الجدول (١٨):

جدول (١٨) لاختبار الفروق في مستوى الإبداع الإداري تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.

مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٠.٧٨٢	٤	٠.٤٤٥	٠.٨٧٥	٠.٤٨٠
داخل المجموعات	١١٣.٥٦٧	٢٢٣	٠.٥٠٩		
المجموع	١١٥.٣٤٩				

من الجدول (١٨) يتضح أن مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من مستوى الدلالة؛ مما يشير إلى قبول الفرض الصفري أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة حول مستوى الإبداع الإداري بجامعة بيشة تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الإبداع الإداري عملية عقلية ترتبط بالفكر والمهارات الفكرية وليس بالخبرات.

إجابة السؤال السادس - الأنموذج المستقبلي:

في ضوء النتائج التي خلصت لها الدراسة بالنسب لدور وأثر التمكين القيادي في تحقيق الإبداع الإداري، والممارسات المتوسطة للتمكين القيادي والإبداع الإداري بجامعة بيشة، من خلال الإطار النظري ونتائج الدراسة الميدانية، وانطلاقاً من رؤية المملكة (٢٠٣٠) وما انبثق منها من برامج تنفيذية وما تم طرحه في أدبيات الدراسة من نماذج ركزت على أبعاد متنوعة، وضع الباحث أنموذج مقترح يجيب عن التساؤل السادس الذي تحدد في العناصر التالية:

أولاً: مفهوم التمكين :

انطلق مفهوم التمكين في هذا النموذج من مفهوم الجودة والتحسين المستمر وصولاً للتمكين القيادي الذي يقصد به إكساب العاملين الأكاديميين والإداريين بالجامعة لمهارات التمكين القيادي التطبيقي من خلال تحويل ممارسات القائد في بيئة العمل لممارسات ممكنة للعاملين وصولاً لممارسات أكثر إبداعية تتحسن باستمرار من قبل العاملين بالجامعة وفق منظومة متكاملة من التدريب والحوكمة والمتابعة والتحفيز.

ثانياً: الأسس والمنطلقات: ينطلق النموذج المقترح من الأسس التالية:

- ١- الأسس المعرفية: أثبتت الدراسات والنظريات العلمية:
 - أهمية الموارد البشرية وقيمتها كقوة دافعة لتحقيق تطور الجامعة والوصول بها لميزة تنافسية.
 - الموارد البشرية قادرة على المشاركة بفعالية إذا ما تم تمكينها قيادياً، والثقة فيها وتمكينها معرفياً.
 - تنمية الموارد البشرية وتهيئة المناخ الملائم لتمكينها يحقق الإبداع الإداري.
- ٢- الأسس الاجتماعية: يُعد جميع العاملين في الجامعة شركاء في تحقيق أهداف ورسالة الجامعة، وتعمل فرق العمل الرسمية وغير الرسمية على تحقيق عديد من الأهداف من خلال العمل التعاوني والمشاركة في صناعة مختلف القرارات.
- ٣- الأسس النفسية: يبدع الموظف وينمو في مجال عمله وتطور عندما تلي الجامعة احتياجاته وتستغل إمكاناته وقدراته، وما يمنحه التمكين من فرص يكتسب من خلالها مهارات متنوعة وثقة تتزايد باستمرار، وتنعكس إيجاباً على أدائه وعلى أداء الجامعة بشكل عام ، وتحقيق مستويات عالية من الرضا الوظيفي.

ثالثاً: أهمية النموذج :

- ١- يوفر أداة تطبيقية لإكساب مهارات التمكين القيادي للقيادات الجامعية في المستويات القيادية وصولاً لممارسات أكثر إبداعاً للعاملين في الهيئة الأكاديمية والإدارية بالجامعة .
- ٢- يؤكد على القيمة المضافة لتطوير أداء العاملين؛ مما ينعكس إيجاباً على تطوير الأداء بشكل عام .
- ٣- يدعم توجه الدولة في تحقيق التنمية المهنية في البرامج التنفيذية لرؤية المملكة (٢٠٣٠) كبرنامج الملك سلمان وبرامج التدريب وإعادة الهيكلة وتطوير أداء الوحدات الإدارية وتأسيس وحدات مراقبة الأداء.

رابعاً: أهداف النموذج:

- تحقيق الثقافة المؤسسية وغرس ثقافة التمكين وتأصيلها بين جميع منسوبي الجامعة .
- توفير فرص للتنمية المهنية للعاملين بالكادر الأكاديمي والإداري لتمكينهم معرفياً ومهارياً وسلوكياً.
- الاستفادة القصوى من إمكانات جميع العاملين وإبداعاتهم لتحقيق الجوانب المتصلة برؤية (٢٠٣٠) .
- الإسهام في تطبيق نظم الحوكمة بالجامعات .
- تحقيق تطور وتميز للعمل الإداري بالجامعة بما يحقق ميزة تنافسية في مجال رؤية الجامعة.
- استقطاب الكفاءات القادرة علي تحقيق المتطلبات الجديدة للعمل.

خامساً: متطلبات تحقيق النموذج :

- دعم القيادات العليا بالجامعة وتبنيها لممارسات التمكين القيادي والإبداع الإداري .
- تطوير الهيكل الإداري بالجامعة وتطوير منظومة البيئة التنظيمية بالجامعة .
- إنشاء أدلة تنظيمية وإجرائية للعمل تتضمن دليلاً للتوصيف الوظيفي محدد المهام والواجبات والأدوار.

- تفعيل نظم الحوكمة ونظم التكريم والتشجيع ونظم دعم القرار وقواعد المعلومات والاتصالات .
 - تطوير نماذج تقييم الأداء على مستوى القيادات لتتضمن مؤشرات ممارسات القيادات للتمكين وعلى مستوى العاملين لتتضمن مستويات الإبداع والإنجاز وتعزيز ممارسات التقييم الذاتي .
 - تنفيذ البرامج التدريبية المقترحة: التمكين القيادي، والإبداع الإداري .
 - التأكيد على توفر مؤشرات الإبداع الإداري والتمكين القيادي في عمليتي الاستقطاب والترشيح.
- سادساً: مراحل تطبيق الأنموذج :** ويقترح الباحث أن تتم على مراحل متدرجة، حيث إن عملية التمكين لا يمكن أن تتم في وقتٍ قصير نظراً لمواجهتها الكثير من الصعوبات المتعلقة بمقاومة التغيير والتمسك بالسلطة، وضعف برامج التنمية المهنية، وقلة إعداد الكوادر المؤهلة في مجال القيادة أو الإبداع ... وغيرها من الأبعاد المتعلقة بتحقيق التمكين التي كشفت الدراسة الحالية عن تواجدها في مستوى غير مرضي، وبناءً عليه يمكن أن يُطبق النموذج الذي تقترحه الدراسة تحت مسمى "التمكين القيادي (EDED) أو نموذج التاءات الأربعة "٤ × ت" والمتكون من أربعة مراحل رئيسة تستند على عمليات الجودة الأربعة كما يأتي :

المرحلة الأولى: مرحلة التشخيص (Evaluation) : ويتم في هذه المرحلة العديد من الإجراءات، التي من أبرزها :

- تقييم ممارسات الإبداع الإداري لدى الموظف.
 - تقييم درجة تمكين القيادات للموظفين.
 - مقارنة قدرات الموظف وإمكاناته واستعداداته لمتطلبات الوظيفة والقدرات المطلوبة والمحددة للعمل المناط به ، وإعادة توزيع الموظفين على الوظائف المناسبة لمؤهلاتهم وقدراتهم .
 - تحديد الاحتياجات الوظيفية والتدريبية والنفسية والاجتماعية اللازمة لتمكين الموظف بشكلٍ مميز.
- المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ (Do) :** ويتم في هذه المرحلة تنفيذ خطط التمكين المناسبة لكل احتياج في المرحلة السابقة، ويمكن ان تتم على مراحل فرعية كالآتي:

أ- مرحلة التنفيذ التمهيدي : ويمكن أن تضمن الإجراءات التالية:

- تطوير الهيكل التنظيمي: بحيث يتضمن بناءً تنظيمياً مرناً وفعالاً يوفر الدعم الفوري، وإعادة تصميم الوظائف، مع وضع دليل توصيفي للمهام والأدوار المرتبطة بتلك الوظائف.
- اعتماد مؤشرات للأداء في ضوء معايير مقننة.
- تفعيل المواثيق الخلقية والمهنية للعاملين بالجامعة.
- تأسيس قنوات اتصال فعالة بما يحقق الشفافية، والانفتاح المعلوماتي وتبادل الخبرات مع الجامعات.
- تطوير أنظمة الحوكمة والإشراف والمتابعة ونظم صناعة واتخاذ القرار .

٢- مرحلة التنفيذ التشغيلية:

- تنفيذ منظومة تدريب تلبي احتياجات التمكين وتعمل على رفع القدرات والمهارات لمُسوبي الجامعة .
- تطبيق إدارة الجودة الشاملة بما يحد من الأخطاء ويحقق حوكمة العمل وتطوره.
- التوجه للعمل بنظام فرق العمل بما يحقق التكامل والتشارك وتبادل الخبرات.
- تطبيق نظام تقييم إداري معتمد على مؤشرات للأداء، ويرتبط بمعايير المساءلة والمحاسبية.

- تطوير النمو المهني: من خلال برنامجي:
- التمكين القيادي: ويقترح أن تضم الموضوعات التالية: (الحوافز والتشجيع، المحاسبية والمساءلة، العمل التعاوني، فرق العمل وتكوينها، والاتصالات الفعالة وقواعد المعلومات، وصناعة واتخاذ القرارات، إدارة التغيير) .
- الإبداع الإداري: ويقترح أن تضم الموضوعات التالية: (الأصالة والطلاقة، المرونة الإدارية، وأساليب حل المشكلات بطرق إبداعية، والإبداع والابتكار في بيئة العمل، والتعلم المستدام).

المرحلة الثالثة: مرحلة التمكين (Empowerment):

- ترشيح العاملين للأماكن القيادية الأعلى أو منحهم فرص وظيفية أفضل .
- توفير متطلبات نجاحهم ودعمهم بالصلاحيات اللازمة وحل مشكلاتهم وحمايتهم .

المرحلة الرابعة: مرحلة التطوير (Development):

- إجراء تقييم متنوع: (ذاتي من قبل الموظف، ومباشر من مرؤوسي الموظف، ومن مختلف المستفيدين الذي يقدم خدمة لهم).
- تحديد المعوقات التي تواجه الموظف في العمل.
- دراسة مقترحات الموظف التطويرية.
- وضع خطة لحل مشكلات الموظف وتفعيل مقترحاته.
- تقييم سلوك الموظف الإبداعي.
- تقييم ممارسات التمكين القيادي لدى القيادات.

المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد الستار (٢٠٠٢). الإبداع قضايا وتطبيقاته، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- أبو بكر، فائق أحمد (٢٠٠٠). نظم الإدارة المفتوحة: ثورة الأعمال القادمة للقرن الحادي والعشرون، القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
- أفندي، عطية حسين (٢٠٠٣)، تمكين العاملين مدخل للتحسين والتطوير المستمر، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- البشاشة، سامر عبد المجيد (٢٠٠٨)، أثر التمكين الإداري في تعزيز الإبداع التنظيمي في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، المجلة العربية للعلوم الإدارية، ١٥ (٢)، ٢١٣: ٢٥٧.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢)، الإبداع. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جواد، صفاء (٢٠١٢)، أثر التمكين الإداري في الرضا الوظيفي لدى العاملين في هيئة التعليم التقني، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، عدد (٢٣)، ٧٧-٩٨.
- الحري، غنيم عواد (٢٠٠٨)، أثر التمكين الإداري في بلورة السلوك الإبداعي لدى موظفي وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الكرك: جامعة مؤتة.
- حسن، سارة صبحي (٢٠٠٨)، أثر اختلاف الأنماط القيادية على درجة تمكين العاملين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.
- الحاجة، فاطمة عبد الحميد (٢٠٠٦)، أثر المناخ التنظيمي على تمكين العاملين مع دراسة تطبيقية على أجهزة الحكومة الاتحادية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.
- رشوان، حسين (٢٠٠٢). الأسس النفسية والاجتماعية للابتكار، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- رؤية المملكة ٢٠٣٠ (٢٠١٧). نقلا عن الموقع: <http://vision2030.gov.sa>
- الزaidانين، محمد (٢٠٠٦)، أثر التمكين الإداري في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات المالية الحكومية الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الاردن.
- السرور، ناديا (٢٠٠٢). مقدمة في الإبداع، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- السويدان، طارق محمد، والعلوي، محمد أكرم (٢٠٠٤). مبادئ الإبداع. الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.
- الشربيني، زكريا وصادق، يسريه (٢٠٠٢). أطفال عند القمة: الموهبة - التفوق العقلي - الإبداع، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشمري، فهد عايض (٢٠٠٢)، المدخل الإبداعي لإدارة الأزمات والكوارث، الرياض: شركة نجد التجارية.
- الضلعين، علي (٢٠١٠)، أثر التمكين الإداري في التميز التنظيمي دراسة ميدانية في شركة الاتصالات الأردنية، مجلة دراسات العلوم الإدارية، ٣٧ (١)، ٦٤-٩٢.
- الضمور، صفاء يوسف (٢٠٠٩) العوامل المؤثرة على التمكين الإداري: تصورات العاملين في مركز الوزارات الأردنية، دراسات العلوم الإدارية، ٣٦ (١)، ٤٤: ٧٦.

- الطراونة، إحسين أحمد (٢٠٠٦)، العلاقة بين التمكين الإداري وفاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الحكومية في إقليم جنوب الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الكرك: جامعة مؤتة.
- الطراونة، نجاه صالح (٢٠٠٧)، واقع التمكين الإداري للمرأة في الجامعات الأردنية الرسمية والمعوقات التنظيمية والاجتماعية والشخصية المؤثرة فيه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، الكرك: جامعة مؤتة.
- الطيبي محمد (٢٠٠٧). تنمية قدرات التفكير الإبداعي، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع .
- العتيبي، سعد بن مرزوق (٢٠٠٦)، تمكين العاملين: كاستراتيجية للتطوير الإداري، الاجتماع الاقليمي الثاني عشر للشبكة الإدارية وتنمية الموارد البشرية، ١١-١٣ ديسمبر، مسقط.
- العساف، حسين موسى (٢٠٠٦)، التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الاردنية العامة وعلاقته بالالتزام التنظيمي والاستقرار الوظيفي الطوعي لدى اعضاء هيئتها التدريسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- علي، عبد الوهاب (٢٠٠٢)، إدارة الموارد البشرية، جامعة عين شمس، كلية التجارة.
- عيد، هالة (٢٠١٥)، تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الإدارية بالجامعات السعودية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، عدد ٦١، ٤٢٦: ٣٨٧.
- القحطاني، سالم سعيد (٢٠٠٢)، المعوقات التنظيمية للإبداع عند موظفي التطوير بالأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم الادارية ١٤ (٢)، ٣٢٧: ٣٧٤.
- القريوتي، محمد (٢٠٠٤)، إدراك مديري الإدارة الوسطى للتمكين في المنظمات العامة الأردنية، أبحاث اليرموك، المجلد ٢٠.
- القريوتي، محمد قاسم (٢٠٠٣)، السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الكبيسي، وصلاح الدين (٢٠٠٢)، إدارة المعرفة وأثرها في الإبداع التنظيمي: دراسة استطلاعية مقارنة من شركات القطاع الصناعي المختلط، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.
- مصطفى، وفاء محمد (٢٠٠١)، أسرار التميز والنجاح، مهارات التميز، بيروت: دار ابن حزم
- المعاني، إيمان، وأخو أرشيد، عبد الحكيم (٢٠٠٩)، التمكين الإداري وأثاره في ابداع العاملين في الجامعة الاردنية، دراسة ميدانية تحليلية، المجلة الاردنية في إدارة الأعمال، الأردن، ٥ (٢)، ٤٣: ٦٥.
- همشري، عمر احمد (١٩٩٤)، معوقات الإبداع لدى العاملين في المكتبات المتخصصة في الأردن، مجلة دراسات، عمان: الجامعة الأردنية، ٢١ (٤)، ١١٥: ١٢٧.
- يونس، موسى محمد (٢٠٠٠) التفوق الإداري، الرياض : بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع
- المراجع الأجنبية:

Argyris, C. (1998). Empowerment: The emperor's new clothes. Harvard Business Review .

Byham, W.C., (1992). Would you recognize an empowered organization, if you saw one? *Tapping the Network Journal*, 3(2),10:13.

- Conger, J., & Kanungo, R.,(1988). The empowerment process: integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13 (3), 471-482.
- Danbom, D., (2007). Equal opportunity empowerment. *Business Performance Management*, 32.
- Donnelly, J. H. (1998). *Fundamental of management*. Irwin McGraw-Hill Boston.
- Drucker, P.F. (1989). *The new rrealities*, harper & row. New York: NY.
- Goetsch, D., & Davis, S. (1997). *Introduction to total quality"*, 2nd ed. , New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Goetsch, D., & Stanley, D., (2000). *Quality management : Introduction to total quality management for processing and services*, 13^{ed} , prentice Hall, New Jersey.
- Greasly, K., (2005). Employee perceptions of empowerment. *Employee Relations*, 27(4),506-620.
- Kerjcie, R. & Morgan, D.(1970). Determining sample size for research activities, *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-619
- Knight-Turvey, N. (2006). Influencing employee innovation through structural empowerment initiatives: The need to feel empowered. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 313-324.
- Melhem, Yahya (2006) Prerequisites of Employee Empowerment: The Case of Jordanian Mobile Phone Companies. *Jordan Journal of Business Administration*, 2(4),585-598.
- Murrell, K., & Meredith, M., (2000). *Empowering employee*. New York: McGraw-Hill.
- Polities, D. J. (2004). Transformation and transactional leadership predictors of the stimulant determinants to creativity in organizational work environments. *Electronic Journal of Knowledge Management*,2 (2),23-45
- Potterfield, T. (1999). *The business of empowerment – democracy and ideology in workplace*. Thomas Potterfield.
- Randolph, W. (1995). Navigating the Journey to Empowerment. *Organization Dynamics*, 23 (4),19- 32.
- Scott, C. D. & D. T. Jaffe. (1991). *Empowerment: A practical Guide for success*. Crisp Publications Inc.
- Spritzer, G. (1995). Psychological Empowerment in the work place': Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management journal*, 38(5), 1442-1452.
- Thomas, K., & Velthouse, B., (1990). Cognitive elements of empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*,15(4), 666-681.
- Willis, A. K, (1999). Breaking through the barriers to empowerment. *Hospitality Material Management Quarterly*, 29(4), 69-80

واقع استخدام الطلاب معلمي اللغة الإنجليزية لمهام نظام البلاك بورد في جامعة الملك خالد

د. أحمد عاطف عبدالرحمن الشهري

أستاذ المناهج و طرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد

كلية التربية – جامعة الملك خالد

واقع استخدام الطلاب معلمي اللغة الإنجليزية لمهام نظام البلاك بورد في جامعة الملك خالد

د. أحمد عاطف عبدالرحمن الشهري

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة معرفة واقع استخدام الطلاب معلمي اللغة الإنجليزية لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في كلية التربية بجامعة الملك خالد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغ عدد المشاركين (٥١) طالباً من طلاب برنامج الدبلوم العام في التربية والمختصين في اللغة الإنجليزية خلال العام الجامعي (١٤٣٦/١٤٣٧هـ). وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من (٢٦) فقرة. وخلصت الدراسة إلى قائمة بالمهام يتيحها نظام البلاك بورد مصنفة بحسب الاستخدام إلى ثلاث فئات (استخدام عالٍ، ومتوسط، ونادر). من المهام التي حظيت بالاستخدام الدائم: الاطلاع على إعلانات، وتنبهات، ومحتوى، ودرجات المقرر. إضافة إلى تسليم الواجبات. أما أهم المهام التي حظيت بالاستخدام المتوسط فكانت الاطلاع على توصيف، ومخطط، ومصطلحات المقرر، والاطلاع على معلومات أستاذ المقرر، والمشاركة في منتدى المقرر، وأداء الاختبارات الإلكترونية، وإرسال و استلام الرسائل. أما أبرز المهام التي حظيت بالاستخدام النادر فكانت إنشاء المدونات و اليوميات و المشاركة من خلالها، و استخدام التقويم و دفتر العناوين.

الكلمات المفتاحية: الطالب المعلم، تعليم اللغة الانجليزية، نظام البلاك بورد

The Reality of EFL Student Teachers' Use of LMS (Blackboard) at King Khalid University

Abstract

This study aimed at identifying the reality of EFL student teachers' use of LMS (Blackboard) at King Khalid University, Faculty of Education. The study followed a descriptive approach, and the participants were 51 EFL student teachers who were enrolled in the General Educational Diploma Program during the academic year 2015/2016. Whereas the study tool was a questionnaire composed of 26 items. The study showed that the use of Blackboard functions can be classified into three categories (high use, average and rare). Of the tasks that were used frequently; viewing course content, alerts, announcements and marks and delivering assignments. Of the tasks that received an average use; viewing course description, outline and terminologies and course teacher information, participating in the course forum, completing e-exams, and sending/receiving messages. Of the tasks that were used rarely; creating blogs and diaries and participating through them, and the use of calendar and address book.

Keywords: EFL student teachers, English language teaching, Blackboard

مقدمة:

ظهر جلياً في الآونة الأخيرة الاهتمام بدمج التقنية في التعليم من قبل المؤسسات التربوية، ذلك أنها أسهمت في إيجاد حلول لبعض المشاكل التي تعاني منها العملية التعليمية، ومنها: تزايد عدد الطلاب، والنقص في عدد المدرسين والمدرسين وخصوصاً في بعض التخصصات النادرة. وليس الهدف من الاهتمام بالتقنية في التعليم إيجاد الحلول لبعض المشاكل فحسب، بل تتخطى ذلك إلى تسهيل عميلة التعلم من خلال دعمها لطرائق واستراتيجيات التدريس وأنشطة التعلم وعملية التقويم.

ولقد تطورت تقنيات التعليم بشكلٍ متسارع إلى أن وصلت إلى ما نراه اليوم، وخصوصاً بعد ظهور الشبكات والأجهزة المتنقلة والذكية. فقد كانت عمليات التعلم في بدايتها تقتصر على عرض المادة العلمية من خلال الشاشات وأجهزة العرض وحفظها على الأقراص الصلبة والمرنة والممغنطة. ثم تطورت إلى استلام المحتوى التعليمي والواجبات من خلال البريد الإلكتروني وتسليمها، وخصوصاً عند ظهور الشبكات وعلى رأسها الإنترنت. بيد أنها تزايدت عمليات التعليم والتعلم وزادت الحاجة إلى بث أكبر قدرٍ ممكن من المحتوى، وأصبحت الحاجة ملحة إلى تنظيم أكثر لإدارة عمليات التعلم في المؤسسات التعليمية، وبالتالي ظهر ما يسمى بأنظمة إدارة التعلم Learning Management Systems (LMS) والتي سهّلت بشكلٍ كبيرٍ جداً تقديم التعلم وإدارته، ووفّرت الوقت والجهد في سبيل ذلك، وحظي التعلم الإلكتروني E-learning بدعمٍ هائل من الحكومات والمؤسسات والشركات، وبرزت أعداد هائلة من الدراسات التي تناولته بالبحث و التطوير. ومن هذه الأنظمة التي تميزت بإدارة عمليات التعلم نظام البلاك بورد Blackboard، وقد اعتمدته جامعة الملك خالد نظاماً أساسياً لإدارة التعلم الإلكتروني في كلياتها.

ويعد مجال تعليم اللغة الإنجليزية من أوائل المجالات التي استفادت من التقنية الحديثة في التعليم، وكانت البداية في أواخر الثمانينيات من القرن الماضي عندما ظهر الحاسوب بإمكاناته المتعددة التي أسهمت في رفع كفاءة تعليم اللغات، واتسمت تلك الحقبة التاريخية بتعدد البحوث والدراسات التي تناولت الحاسوب وفوائده في التعليم. وتناولت تلك البحوث أيضاً التفاصيل الدقيقة لكل جزئيات هذا الجهاز العجيب وأهميته كبرامج النصوص، والصوت، والصورة، والفيديو، والوسائط المتعددة، والأقراص المدمجة وغيرها. وبرز حينذاك مصطلح (Computer Assisted Language CALL) (Learning)، ويعني التدريس بمساعدة الحاسوب، ولاقت هذه الفكرة قبولاً واسعاً لدى المهتمين بشأن تعليم اللغات.

ثم حدثت بعد ذلك ثورة الإنترنت و الشبكات والتي زادت من أهمية الحاسوب، و توسعت تطبيقاته، و ظهرت وسائط تعليمية أخرى كالبريد الإلكتروني، والمنتديات، والمدونات، وغرف المحادثة والحوار. وأصبح الحاسوب جزءاً من مجال التعلم الإلكتروني و تلاشت من خلاله القيود الزمانية و المكانية للتعلم. و أدى اندماج وسائل التكنولوجيا، و الشبكات، و الإنترنت إلى إحداث ثورة في طرق تدريس اللغات الأجنبية (Ushida, 2005:51).

مشكلة الدراسة :

يعد التعلم الإلكتروني جزءاً لا يتجزأ من أي مؤسسة جامعية، وقد وعت جامعة الملك خالد ذلك مبكراً، كونها تضم أعداداً كبيرة من الطلاب، وعدداً من الفروع والكليات قارب (٥٦) كلية، وذلك قبل دمج بعض الكليات، وضم أخرى لجامعة بيشة، فقامت بإنشاء مركز للتعلم الإلكتروني في بدايات تأسيسها، ثم تطور إلى عمادة للتعلم الإلكتروني في عام (١٤٢٦هـ)، فمؤسسة بهذا الحجم بحاجة إلى نظام للتعلم الإلكتروني تدير و تسهل من خلاله عمليات التعلم، فكان أن اعتمدت على نظام البلاك بورد (Blackboard) للقيام بهذه المهمة، و لهذا النظام عدد من المميزات سيرد ذكرها

لاحقاً. وقد تعددت أدوات هذا النظام وتعددت الدراسات التي أشادت بها وأظهرت فعاليتها في التعلم والتحصيل. فقد أثبتت عديداً من الدراسات أن نظام البلاك بورد يسهل الوصول للمادة العلمية، و يتيحها على مدار الأربع والعشرين ساعة. كما أنه يتيح تبادل الآراء من خلال المنتدى ولوحة النقاش ويتميز بعددٍ من الخصائص التفاعلية، كما بينت ذلك دراسة هيردزفيلد وآخرون (2011) Heirdsfield et al. كما أشار الحري (٢٠١٥) Alharbi إلى أن بعض مكونات النظام كـ لوحات النقاش Discussion Boards، والمدونات Blogs، والويكي Wikis كان لها أثر إيجابي على تطوير مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب اللغة الإنجليزية، كما أن أدوات المقرر الإلكتروني تدعم و تشجع تفاعل الطلاب. وأكدت دراسة التركي والديويش وأتاباسكا (٢٠١٦) Alturki, Aldraiweesh and Athabaska أن النظام كان له دور مهم في تسهيل الوصول إلى المقرر والمحتوى. ولنظام البلاك بورد دور مهم في زيادة الدافعية للتعلم، وهذا ما أكدته دراسة محسن و شفيق (2014) Mohsen & Shafeeq. أما في جانب التحصيل، فقد أثبتت دراسات أهمية نظام البلاك بورد في زيادة التحصيل لدى الطلاب ومنها: دراسة حسين (2016) Hussein ودراسة الجراح (٢٠١١).

وقد لاحظ الباحث من خلال استخدامه للنظام تركيز معظم الطلاب على استخدامه في الاطلاع على محتوى المقرر و الواجبات والدرجات، وإهمال باقي المهام الأخرى التي يتيحها النظام ومنها: المشاركة في منتدى المقرر، وإرسال الرسائل، وإهمال شبه تام للمدونات والمشاركة من خلالها. ومن هنا أتت هذه الدراسة للكشف عن واقع استخدام الطلاب لهذه المهام و الأدوات التي يوفرها النظام.

سؤال الدراسة :

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي:

ما واقع استخدام الطلاب معلمي اللغة الإنجليزية لمهام نظام البلاك بورد في جامعة الملك خالد؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. تعرف المهام و الأدوات التي يقدمها نظام البلاك بورد للطلاب.
٢. تعرف واقع استخدام هذه المهام من قبل الطلاب.
٣. تعرف المهام التي تحظى بتفعيل الطلاب لها.
٤. تعرف المهام التي يعزف الطلاب عن استخدامها.

أهمية الدراسة :

١. الدراسة الأولى - على حد علم الباحث - التي سعت إلى تعرف واقع استخدام الطلاب معلمي اللغة الإنجليزية لنظام البلاك بورد.
٢. تعطي الدراسة الحالية مؤشراً للمسؤولين بالجامعة و خصوصاً عمادة التعلم الإلكتروني عن مدى الاستفادة من نظام البلاك بورد.
٣. سعت الدراسة لتقديم توصيات تتعلق بسبل الاستفادة القصوى من أدوات نظام البلاك بورد.

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية: مهام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد واستخداماته لطلاب الدبلوم العام في التربية المختصين في اللغة الانجليزية.

الحدود المكانية والزمانية: طبقت الدراسة على طلاب برنامج الدبلوم التربوي العام المتخصصين في اللغة الإنجليزية بكلية التربية في جامعة الملك خالد خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (١٤٣٦/١٤٣٧هـ).

مصطلحات الدراسة :

نظام البلاك بورد Blackboard: هو أحد أنظمة إدارة التعلم Learning Management Systems (LMS) قامت بتطويره شركة بلاك بورد Blackboard، ويحوي عددًا من الأدوات والمكونات التي تسهل عملية التعلم. (صالح، ٢٠٠٥م؛ الغامدي، ٢٠١١م؛ العمرو، ٢٠١٢م؛ السدحان، ١٤٣٦هـ؛ ماسينو Masino، ٢٠١٥) الطلاب معلمو اللغة الإنجليزية: هم الطلاب المتخصصون في اللغة الإنجليزية الذين يدرسون برنامج الدبلوم العام في التربية في كلية التربية بجامعة الملك خالد و يتوقع بعد تخرجهم انخراطهم في مهنة التدريس.

الإطار النظري:

التعلم الإلكتروني

ظهر التعلم الإلكتروني نتيجة لبعض العوامل مثل: تزايد عدد الطلاب، والنقص في عدد المدرسين والمدرسين المؤهلين وخصوصًا في بعض التخصصات النادرة، فقد جاء التعلم الإلكتروني ليحل جزئيًا بعض المشاكل التي يعاني منها التعليم التقليدي. وقد لخص البائع وعبدالمولى (٢٠٠٩، ٢٣) عددًا من هذه العوامل والظروف التي ساعدت في بروز التعلم الإلكتروني و توسع مجاله ومن ذلك:

١. زيادة عدد المتعلمين.
 ٢. عدم مراعاة الفروق الفردية كما يحدث في التعلم التقليدي أحيانًا.
 ٣. العجز في عدد المعلمين و المدرسين المؤهلين، وخصوصًا في بعض التخصصات النادرة.
 ٤. تطورات التكنولوجيا و اقتحامها جميع المجالات، وخصوصًا الإنترنت.
 ٥. تلبية بعض احتياجات أفراد المجتمع ممن لا تسمح لهم ظروفهم بالجلوس على مقاعد الدراسة.
 ٦. الحاجة للتعليم عن بعد، وتطور أدواته كالكتب الإلكترونية، والدوريات، والموسوعات، والمواقع التعليمية.
- ويعرف سالم (٢٠٠٩، ٣) مصطلح التعلم الإلكتروني أنه منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية والتدريبية للمتعلمين، أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان، باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل أجهزة الحاسوب، والإنترنت، والقنوات المحلية، والفضائية، و التلفاز، والأقراص الممغنطة، والتليفون، لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة أو غير متزامنة دون الالتزام بمكان محدد اعتمادًا على التعلم الذاتي والتفاعل بين المعلم و المتعلم.

كما عرّفه الموسى (١٤٢٣هـ، ٦) أنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته، ووسائطه المتعددة من صوت و صورة و رسومات وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء أكان عن بعد أم في الفصل الدراسي بهدف إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة. وعرفه زيتون (٢٠٠٥) أنه "تقديم المحتوى التعليمي عبر الوسائط المتعددة على الحاسوب وشبكاته إلى المتعلم، بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع المعلم و مع أقرانه، سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان و بالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضًا من خلال تلك الوسائط" ص ٢٤.

يتضح من التعريفات السابقة أن التعلم الإلكتروني لا يعني مجرد إرسال المعلومات، والقراءات، والمحاضرات إلى المشاركين، وإنما يتعدى ذلك إلى المشاركة النشطة والتفاعل مع المحتوى التعليمي ومع أطراف العملية التعليمية عبر استخدام عديد من الوسائط الإلكترونية، سواء كان ذلك عن قرب (داخل الصف)، أو عن بعد distance learning. وللتعلم الإلكتروني عددٌ من المميزات والفوائد، وقد قامت (Alshwiah (2009:3 بحصر عددٍ من هذه الفوائد من خلال مراجعتها لعددٍ من الدراسات:

- يستخدم الطالب ما يناسب أساليب التعلم الخاص به.
- الاستفادة من التفاعل الاجتماعي و التغذية الراجعة الفورية.
- زيادة التحصيل من خلال الاستخدام المستمر.
- الانغماس في عملية التعلم والاستفادة من مختلف المصادر.

أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني

ظهرت نظم إدارة التعلم الإلكتروني (LMS) learning management systems نتيجة للتوسع في أنشطة التعلم الإلكتروني. فبعد أن كان يتم عبر مواقع الإنترنت أو البريد الإلكتروني، تعددت وسائله وأدواته وطرق تقديمه؛ مما ولّد الحاجة إلى تصميم أنظمة تقوم بتسهيل التعلم وإدارته من خلال بعض الأدوات الإلكترونية. ولعل التسمية الأكثر شيوعاً لهذه الأنظمة تندرج تحت نظم تقديم المقررات الإلكترونية Course Delivery Systems. (صالح، ٢٠٠٥، ٦٠)

ومن الأمثلة على هذه الأنظمة نظام مودل Moodle، و نظام ويب سي تي WebCT، ونظام بلاك بورد Blackboard، ونظام أتوتور ATutor. وفيما يلي عرض لأهم خصائص هذه الأنظمة.

نظام مودل Moodle

نظام مودل نظام مفتوح المصدر، ومجاني، وتدعمه جمعية مودل التي تضم نحو (٨٠٠٠٠) عضوٍ من المطورين من حوالي (٧٠٠٠) مؤسسة تعليمية من مختلف أنحاء العالم. ويقصد بمفتوح المصدر كما بين عبدالعاطي وعبدالعاطي (٢٠٠٩، ١٦٩) أنه بإمكان المستخدمين إدخال التعديلات على شفرة المصدر؛ وبذلك يمكن تطوير النظام تطوعياً من قبل مبرمجين و مشاركين من خلال خبراتهم و تجاربهم و أفكارهم. ويتميز النظام بدعمه للغة العربية، ويقدم خدمات متميزة، واستخدمته جامعات عالمية كبرى لإدارة محتوى التعلم الإلكتروني مثل جامعة كوينز لاند الاسترالية كما أشار إسماعيل (٢٠٠٩، ٥٧١).

وأشار البيشي (٢٠١١، ٢٧) نقلاً عن إطميزي (٢٠١٠م) إلى أن أهم أدوات نظام مودل تتمثل في:

- أ. أدوات مدير الموقع: وتشمل المستخدمين، والمقررات الدراسية، والدرجات، واللغة، والأمان، والمظهر، والتقارير.
- ب. أدوات المعلم: وتشمل نشر المحتوى الإلكتروني، وإرسال المهام والواجبات للطلاب، ووضع الملاحظات والمذكرات والمراجع للطلاب، وتوفير غرف المحادثة، والحوار للطلاب، ونشر الاختبارات.
- ج. أدوات المتعلم: وتتضمن البريد الإلكتروني، والإعلانات، والرسائل المباشرة، ولوحة الإعلانات، والمنتديات، وغرف المحادثة، و تحميل الملفات، وخدمة البحث داخل المحتوى.
- د. أدوات بناء المقرر وإدارته وعرضه: وتشمل عرض المحتوى و المعلومات بأشكالها كافة، سواء أكانت نصوصاً، أو صوراً، أو مقاطع فيديو.

٥. أدوات الاتصال: و تتضمن إرسال الرسائل البريدية واستقباله، والأنشطة، والواجبات.

ويتميز نظام مودل بما يلي:

١. إمكانية تطويره و تحسين مظهره.

٢. إمكانية تعديل شكل صفحة المقدمة.

٣. يدعم لغات عدة من بينها العربية.

٤. مفتوح المصدر مما يساعد في تحسينه و تطويره.

٥. يتضمن لوحة تحكم لإدارة الموقع.

وبالرغم المميزات السابقة فإنه يعاب عليه صعوبة تحميله على الجهاز وسهل الاختراق وبطء في التعامل من قبل المستخدمين.

نظام ويب سي تي (WebCT) Web Course Tools

نظام ويب سي تي نظام مغلق المصدر، وليس مجانياً، وأنتجته شركة ويب سي تي. و يقصد بمغلق المصدر كما بين عبدالعاطي و عبدالعاطي (٢٠٠٩) هو أن المؤسسات التجارية " تسعى إلى تحقيق أكبر قدرٍ من الربح المادي من البرمجيات التي تقوم بإنتاجها، من خلال إعطاء المستخدم الملفات التنفيذية للبرمجية والاحتفاظ لنفسها بشفرة المصدر لهذه البرمجيات، وهذا يعني أن المستخدم قادر و بصورة جيدة على تشغيل البرمجية و استثمار قدراتها، غير إنه يظل عاجزاً عن دراسة آلية عملها و تعديلها بما قد تتطلبه احتياجاته الخاصة" (ص١٦٨) وللنظام عديداً من المميزات التي جعلت كبريات الجامعات العالمية تلجأ إليه، وقد طُور هذا النظام في جامعة كولومبيا البريطانية British Columbia، ويحتوى النظام على:

أ. أدوات المتعلم: وتشمل نظام الاجتماعات أو اللوحة الإخبارية Bulletin Board، والبريد الإلكتروني، والمحادثة، والتقييم الذاتي، وقاموس إلكتروني، والاختبارات المباشرة online quizzes، ومراجع خارجية، والبحث الآلي، ودليل المتعلم.

ب. وظيفة عرض المحتوى: ويكون ذلك إما بطريقة هرمية أو خطية، وتقديم المحتوى، وإتاحة الروابط الأخرى ذات العلاقة.

ج. وظيفة التطوير: وتتكون من عدد من الوظائف التي تساعد المعلمين على تطوير مقرراتهم.

د. أدوات المعلم: وتشمل الأدوات الخاصة بمتابعة المتعلم لمحتوى الموقع، و أداء الطلاب، وبرامج تأليف أخرى مثل برامج إعداد الامتحانات.

و تتميز هذه المنظومة بعدة مميزات منها:

١. متوافقة مع المعايير العالمية لتأليف المواد ومنها سكورم SCORM.

٢. توفر قوالب جاهزة لقيام المعلم بوضع أي محتوى.

٣. وجود مستودع يديره مدير خاص في المنظومة لتخزين كل وحدة تعليمية لإعادة استخدامها في تأليف مواد أخرى.

٤. متوفرة بأربعة عشر لغة من ضمنها العربية.

وبالرغم مما يتميز به هذا النظام فإن له عيوباً تتمثل في عدم إمكانية التعديل على النظام بما يتناسب مع السياقات المختلفة كونه مغلق المصدر، كما أن تكاليف الحصول عليه والدعم الفني باهظة. (إسماعيل، ٢٠٠٩، ٥٦١؛ و صالح، ٢٠٠٥، ١٦٧)

نظام A tutor

نظام مفتوح المصدر تبنته جامعة تورنتو في كندا University of Toronto، ويدعم النظام (٣٠) لغة من ضمنها العربية، ويعد— كما بين إسماعيل (٢٠٠٩، ٥٥٨) - مفضلاً لدى المؤسسات التعليمية الكبيرة والصغيرة على حد سواء، نظراً لمرونته، وسهولة تصميمه واستخدامه وتحديثه. ومن خصائصه أنه يوفر منتدى للمناقشة، وخدمة تحميل الملفات، والبريد الإلكتروني، والمحادثة، والبحث الإلكتروني، وتكوين المجموعات، وإنشاء الاختبارات الإلكترونية، ومتابعة أداء الطالب ورصد الدرجات، وقوالب لإعداد المحتوى الإلكتروني.

ويتميز هذا النظام كما أوضح عبدالعاطي و عبدالعاطي (٢٠٠٩، ١٧٥) بما يلي:

١. وجود عدة قوالب لبناء المحتوى.
٢. متوافق مع معايير سكورم SCORM.
٣. يحتوي على مستودع للمواد التعليمية يمكن أن يتشارك فيه المعلم والمتعلم.
٤. يمكن للمتعلم تحميل المحتوى ومتابعة التعلم حتى بدون اتصال.
٥. يدعم عدة لغات تصل إلى ثلاثين لغة من ضمنها العربية.

نظام بلاك بورد Blackboard

قامت مؤسسة بلاك بورد Blackboard للخدمات التعليمية والتي تأسست عام (١٩٩٧م) بإنتاج هذا النظام الذي يوفر عديداً من الخيارات أمام المستفيد، ويدعم العديد من اللغات ومن ضمنها العربية، كما أنه يقدم دعماً لعددٍ من صيغ الملفات الشائعة مثل MS Word، و ملفات Pdf، ومن خصائصه أيضاً حفظ درجات الطلاب واسترجاعها، وتقديم نماذج للاختبارات. و تشير الغامدي (٢٠١١) أنه في عام (٢٠٠٩) تم الدمج بين نظام البلاك بورد و نظام الويب سي تي WebCT لينتج عن ذلك نظام البلاك بورد (٩). و كما بين صالح (٢٠٠٥) و الغامدي (٢٠١١) والعمرو (٢٠١٢) والسدحان (١٤٣٦هـ)، فإن النظام يقدم الوظائف التالية:

أ. أدوات تفاعل المتعلم: وتتضمن:

١. الإعلانات announcement: وتتيح هذه الأداة للطلاب آخر الأخبار أو التنبيهات أو الإشعارات التي يود المعلم إعلام الطلاب بها.
٢. التقويم calendar: ويفيد الطالب في تنظيم وقته، وإعلامه بأحداث المقرر، ومواعيده، وكذلك مواعيد المحاضرات، والاجتماعات، واللقاءات المتزامنة وغير المتزامنة وغيرها.
٣. المهام tasks: تفيد المتعلم في معرفة المهام المطلوبة منه وتنظيمها، كما يمكن للمعلم إرسال مهام محددة لجميع الطلاب أو بعضهم.
٤. العلامات أو التقديرات grades: ويمكن من خلالها إعلام الطالب بتقديراته و درجاته في مراحل التقويم المختلفة.
٥. دليل المستخدمين users directory: وظيفة هذه الأداة عمل دليل بالمشاركين من أجل التعرف إلى بعضهم.

٦. دفتر العناوين: ويضع فيه الطالب البيانات الخاصة بمن يرغب في التواصل معهم. و الفرق بينه و بين دليل المستخدمين أن الأخير يحوي عددًا كبيرًا من بيانات التواصل، أما دفتر العناوين فإنه يحوي العناوين التي يضيفها المتعلم فقط.

ب. عرض محتوى المقرر course content: وتوفر هذه الوظيفة الطالب عرض المحتوى التعليمي بأشكاله كافة وصوره، الذي يشمل: الصور الثابتة والمتحركة، والكتب، والوثائق، ومواقع الإنترنت، والروابط ذات الصلة.

ج. وظيفة الاتصال: وتتيح الاتصال بين المعلم و المتعلم و بين المتعلمين أنفسهم من خلال رسائل البريد الإلكتروني، ولوحات النقاش discussion board، والفصول الافتراضية virtual classroom.

التعلم الإلكتروني في جامعة الملك خالد:

تأسست عمادة التعلم الإلكتروني بجامعة الملك خالد عام (١٤٢٦هـ)، و قبل ذلك كانت مركزًا للتعلم الإلكتروني. و قد أتى تأسيس العمادة إيمانًا بأهمية التعلم الإلكتروني للجامعة بعد أن تعددت فروعها وفاقته كليتها (٥٦) كلية تستوعب أعدادًا هائلة من الطلاب. وتعتمد جامعة الملك خالد ثلاثة أنواع من التعلم الإلكتروني:

أ) التعلم الإلكتروني الداعم (supportive E-learning): ويعد هذا النمط مطلوبًا في جميع المقررات، بحيث يتم رفع محتوى المقرر و متطلباته على موقع النظام. كما يتطلب هذا النوع تفعيل منتدى النقاش ولوحة الإعلانات والأنشطة والواجبات الإلكترونية.

ب) التعلم الإلكتروني المدمج (blended learning): وفيه يتم الدمج بين التعلم التقليدي في قاعة المحاضرة و بين التعلم الإلكتروني. و تحدد نسبة الحضور بنسبة معينة بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني تحدها الكلية. ويتم في جزئية التعلم الإلكتروني تفعيل رفع المحتوى والواجبات إلكترونياً، وتفعيل لوحة الإعلانات و لوحة النقاشات و غيرها من الأدوات التي يوفرها النظام.

ج) التعلم الإلكتروني الكامل (full E-learning): وفي هذا النمط تتم جميع أنشطة التعلم إلكترونياً من خلال نظام التعلم الإلكتروني، وفيه يستغني الطلاب عن الحضور إلى قاعة الدرس إلا فيما ندر، كحضور الاختبارات. وتفعيل هذا النمط يشترط موافقة الكلية بالتنسيق مع عمادة التعلم الإلكتروني. وتفعيل التعلم الإلكتروني بشكل فعال في الجامعة، وعلى أكبر نطاق، اعتمدت الجامعة على عدد من الأنظمة الإلكترونية:

أ) نظام الفصول الافتراضية (Elluminate): و يجسد نمط التعلم الإلكتروني المتزامن، وفيه يتم لقاء أستاذ المقرر مع طلابه بشكل مباشر و تفاعلي من خلال النظام.

ب) نظام تسجيل المحاضرات (Tegrity): يتيح هذا النظام إمكانية تسجيل المحاضرة، ورفعها على نظام التعلم الإلكتروني ليتمكن الطلاب من مشاهدتها في أي مكان و زمان.

ج) نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard): و يمثل العمود الفقري للتعلم الإلكتروني في الجامعة. ويحوي عددًا من الأدوات جعلت منه نظامًا فاعلاً في التعلم الإلكتروني.

التعلم الإلكتروني ودوره في تعليم اللغات:

تكمُن أهمية التعلم الإلكتروني في تعليم اللغات في الفوائد الجمة التي يقدمها لكل مهارة من المهارات اللغوية، ففي مهارة الكتابة writing، يمكن للطلاب رفع مستواه من خلال تبادل الرسائل الإلكترونية، والمشاركة في منتديات النقاش،

وتعبئة بعض النماذج الإلكترونية. كما يمكن للمتعلم مشاركة الآخرين ما كتبه عن طريق نشره على بعض المواقع الإلكترونية والتفاعل مع القراء من خلال الكتابة والرد على تعليقاتهم.

أما مواقع التواصل الاجتماعي كالفيسبوك facebook و تويتر twitter فتمثل جانباً مهماً من جوانب الاستفادة من التقنية في تعليم اللغات و مهارة الكتابة على وجه الخصوص.

وأما مهارة القراءة reading فيمكن تطويرها وتحسينها من خلال استثمار النصوص التي يمكن الحصول عليها من خلال الإنترنت بشرط أن تكون جاذبة و مثيرة لاهتمامات المتعلم. كما يمكن الاطلاع على مواقع الإنترنت المختلفة كمواقع الأخبار، والصحف، والمجلات، وممارسة مهارة القراءة. كما توفر الكتب الإلكترونية بشتى أنواعها ومنها القصص والروايات فرصة رائعة لمن أراد تحميلها والاستمتاع بقراءتها. ولبرامج الترجمة مثل ترجمة جوجل google translate دور مهم في زيادة حصيلة الطالب من المفردات.

وفيما يتعلق بمهارة الاستماع و التحدث listening and speaking، فقد فتحت التقنية الباب على مصراعيه لممارستها، فبعد أن كان تحدث اللغة المستهدفة والاستماع لها يتم من خلال قنوات محدودة كمعلم المادة الذي يكون في أغلب الأحيان متحدثاً غير أصلي للغة والشريط الصوتي (الكاست)، أصبح الفضاء والإنترنت الآن يعج بشتى المصادر التي تتيح الاستماع للغة من المتحدثين الأصليين. ومن هذه المصادر: غرف المحادثة، والحوار، والدردشة الفورية، وبرامج الماسنجر messenger والبالتوك paltalk، و دروس اللغة المسجلة على اليوتيوب Youtube، فلم يعد هنالك قيود على الزمان و المكان وأصبح أمام المتعلم خيارات شتى فيإمكانه التحدث مع من شاء والاستماع لمن شاء (الراضي، ٢٠١٠، ١٨٨).

ومن خلال مراجعة الباحث لعددٍ من الأدبيات ذات العلاقة (paine, 2003; Lee, 2000; Seikmann, 1998; Liu et al, 2002; and Fu, 2002) تبين وجود فوائد جمة للتعليم الإلكتروني في تدريس اللغات الأجنبية، ومنها:

١. مع تقدم التكنولوجيا في بداية القرن الحادي و العشرين حدث ثورة في تعليم اللغات الأجنبية. ويمكن استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس اللغات على سبيل المثال، من خلال بيئة التعلم الافتراضي Virtual Learning Environment (VLE) من أجل مساعدة المتعلمين في تطوير مهاراتهم اللغوية، حيث أن هذه البيئة الافتراضية تحتوي على مقاطع فيديو و صوت، وصور، ورسوم متحركة.
٢. استخدام التقنية في تدريس اللغة الإنجليزية يساعد كثيراً في تعلمها من خلال إتاحة القواميس الإلكترونية، والموسوعات، وأجهزة النطق، والألعاب وغيرها.
٣. كما أن تقنيات التعلم الحديثة أحضرت تعلم اللغات الأجنبية إلى منازل المتعلمين، كما أنها تشجع على تعلم أولئك الذين لا يحبذون المشاركة في غرفة الفصل.
٤. ومن إيجابيات تعلم اللغة عبر الحاسوب زيادة في تقدير الذات وتنمية المهارات بشكل عام، وأيضاً تعزز من القدرة على التحدث و توفير التغذية الراجعة الفورية.
٥. تتمثل الأسباب التي تعزز التعلم عبر التقنية أنها توفر محاكاة لبعض جوانب الحياة الحقيقية مثل: الأصوات، والصور، والرسوم المتحركة.

٦. و تمثل الإنترنت العمود الفقري في تفعيل وظائف أدوات التقنية وبدونها لن يكون الدمج فعالاً بين الطرق التقليدية للتدريس والتعلم الإلكتروني، فمن فوائدها في تعليم اللغات ما يلي:

- القواميس الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت
- الموسوعات
- غرف المحادثة
- ألعاب الكلمات و الألغاز
- المنتديات
- البريد الإلكتروني

٧. يسمح التعلم الإلكتروني بالوصول إلى ثقافة اللغة المستهدفة من خلال استخدام الفيديو، و المدونات، وغرف المحادثة، و المنتديات (Duff and Ushida, 1997:460)

٨. تسمح التقنية الحديثة بانخراط المتعلم في العمل التعاوني، والمهام الأصيلة authentic tasks والحوار.

٩. يسهم التعلم المدمج في زيادة التحصيل اللغوي، والدافعية، والاستقلالية. (Abu Seileek, 2009:320)

الدراسات السابقة:

تعددت وتشعبت الدراسات التي تناولت التقنية بشكل عام وتعددت جوانبها، فمن تلك الدراسات ما ركز على التقنية ومستحدثاتها، ومنها ما تناول التعلم الإلكتروني بشتى أنواعه و صوره، و منها ما تطرق إلى دمج التقنية في التعليم فظهرت الدراسات التي تناولت التعلم المدمج و خصائصه وجدواه. وتعددت سبل الدمج وأدواته، وظهرت عديد من أنظمة التعلم الإلكتروني التي تم الاعتماد عليها في عملية الدمج. ومن تلك الأنظمة ما تم ذكره سابقاً كمودل Moodle، و جسور Jusur، والويب ستي WebCT، والبلاك بورد Blackboard. ونظراً لكثرة هذه الدراسات و تشعبها، وخصوصاً الدراسات التي تناولت التعلم الإلكتروني بشكل عام؛ لذلك سوف يتم الاختصار على الدراسات التي تناولت نظام البلاك بورد بالبحث لارتباطه المباشر بموضوع الدراسة الحالية.

من هذه الدراسات دراسة وودز وبيكر وهوبر (Woods, Baker & Hopper 2004) حيث هدفت إلى تعرف آراء أعضاء هيئة التدريس حول استخدام نظام البلاك بورد مكملاً للتدريس وجهاً لوجه. وحاولت الدراسة تعرف أكثر الجوانب استخداماً في النظام، وكيف يساعد النظام في عملية التقييم، وكيف يمكن للنظام تهيئة الجو النفسي للتعلم. وشارك في الدراسة (٨٦٢) عضواً هيئة تدريس. وأسفرت نتائج الدراسة أن النظام استخدم بشكل أساسي لإدارة للمقرر ونشر المحتوى والدرجات، وكانت ردود العينة بشكل عام إيجابية نحو الوظائف الإدارية للنظام.

للتعلم الإلكتروني نوعان رئيسان؛ هما التعلم الإلكتروني المتزامن synchronous الذي يتم بشكل فوري وآني، وغير المتزامن asynchronous الذي لا يلتزم بوقت محدد. من الدراسات التي تناولت النوع الثاني دراسة ياه ولامان (Yeh & Lahman 2007)، حيث هدفت إلى تعرف آراء معلمي قبل الخدمة حول النقاش الإلكتروني من خلال نظام البلاك بورد. حيث أجرى الباحثان مقابلات مع ستة معلمين قبل الخدمة، وخلصت الدراسة إلى عدد من مميزات النقاش الإلكتروني غير المتزامن، كما أوردت عدداً من عيوبه.

كان أول نظام اعتمدته جامعة الملك خالد لإدارة التعلم الإلكتروني نظام مودل Moodle، ثم استبدلته لاحقاً بنظام البلاك بورد وما زالت تعمل به حتى الآن. أما جامعة أدلفي الأمريكية فقد قامت بعمل النقيض، حيث استبدلت

نظام البلاك بورد بنظام مودل. ففي دراسة أجراها بايت و جويتا (Payette & Gupta 2009) هدفت معرفة آراء الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو هذا التحول. حيث شملت الدراسة (٣٤) عضو هيئة تدريس و(٣٩٠) طالبًا وطالبة في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا في كلية الأعمال. واستخدم الباحثان استبانتين وجهت إحداها للطلاب والأخرى للأعضاء. وأظهرت نتائج الدراسة تأييد المشاركين للتحول نحو نظام البلاك بورد.

أما دراسة هيردزفيلد و آخرون (Heirdsfield et al 2011) فقد هدفت إلى تعرف آراء الطلاب و الأساتذة في جامعة كوينزلاند Queensland University حول البلاك بورد، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢٤) طالبًا وطالبة في مرحلة البكالوريوس، و(٩٦) طالب و طالبة دبلوم، و(٣٩) طالبًا وطالبة في مرحلة الدراسات العليا. أما الأعضاء فقد كانوا (٤٣) عضو هيئة تدريس. وكانت الأداة عبارة عن استبانة صممت لهذا الغرض. و قد كشفت نتائج الدراسة عن إيجابية ردود أفراد العينة نحو نظام البلاك بورد، وخصوصًا فيما يتعلق بسهولة الوصول للمادة العلمية، و إتاحتها على مدار أربع وعشرين ساعة. كما أبدت العينة رضاها عن إمكانية تبادل الآراء من خلال المنتدى ولوحة النقاش. كما أشاد المشاركون في الدراسة بميزة الخصائص التفاعلية التي يوفرها النظام.

عند ظهور تقنية أو استراتيجية أو طريقة جديدة في التعليم فإن البحوث تتجه لقياس الاتجاه نحوها؛ لذلك فقد هدفت دراسة الجراح (٢٠١١) إلى تعرف اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو نظام البلاك بورد، واستخدم الباحث استبانة لمعرفة آراء (٣٦٥) من طلاب الدبلوم العالي في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الجامعة الأردنية خلال الفصل الثاني من السنة الأكاديمية (٢٠٠٨/٢٠٠٩). و أظهرت نتائج الدراسة ردود إيجابية نحو نظام البلاك بورد وبين المشاركون أن النظام قد ساعدهم في تسهيل عملية التعلم وزيادة مشاركتهم الصفية و تحصيلهم.

وقد حظي جانب أثر البلاك بورد على التحصيل بعددٍ لا بأس به من الدراسات، ومن هذه الدراسات دراسة الغامدي (٢٠١١)، حيث هدفت إلى الكشف عن أثر التعلم المدمج باستخدام نظام البلاك بورد على تحصيل الطالبات في مقرر إنتاج الوسائل التعليمية بجامعة الملك سعود. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بمجموعتين تجريبية و ضابطة شملت (٤٦) طالبة. واستخدمت الباحثة: استبانة، واختبارًا تحصيليًا، واستمارة لتقييم مهارات التصميم لجمع بيانات الدراسة. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في التحصيل، ووجود فروق في مهارات التصميم، و أوصت الدراسة بضرورة التعلم المدمج وأهميته من خلال نظام البلاك بورد.

كما هدفت دراسة لثل وابلز ونامي (Little-Wiles & Naimi 2011) إلى الكشف عن آراء واتجاهات واستخدامات أعضاء هيئة التدريس لنظام البلاك بورد. وشملت الدراسة (٤٥%) من أعضاء هيئة التدريس و البالغ عددهم (١٤٣) في كلية التكنولوجيا بجامعة بورديو Purdue University بالولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة أن أغلب الأعضاء يستخدمون نظام البلاك بورد على الأقل مرة في الأسبوع. كما أظهرت النتائج أيضًا إيجابية الاتجاه نحو النظام.

أما أويانغ وستانلي (Ouyang & Stanely 2014) فقد كانت دراستهما عبارة عن مراجعة لبعض النظريات و البحوث النظرية و تطبيقاتها وعلاقتها بتقنيات التعليم والتعلم عن بعد من خلال نظام البلاك بورد. ومن النظريات التي تم تناولها النظرية البنائية Constructivism والنظرية السلوكية Behaviorism والنظرية المعرفية Cognitivism ونظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences.

ومن الدراسات التي بحثت في أثر البلاك بورد على التحصيل دراسة عمر (٢٠١٤) حيث هدفت تعرف أثر تدريس مقرر مهارات الاتصال باستخدام نظام البلاك بورد على تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بالمقرر ومدى رضا الطلاب عن توظيف نظام البلاك بورد في التدريس. واستخدم الباحث لهذا الغرض: استبانة، واختبارًا تحصيليًا، ومقياسًا للرضا. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بمجموعتين تجريبية و ضابطة حوت كل منهما (٣٩) طالبًا من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الدمام. أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق في التحصيل بين المجموعتين، كما أشارت إلى وجود اتجاه إيجابي نحو نظام البلاك بورد.

أما محسن وشفيق (2014) Mohsen & Shafeeq فقد هدفت دراستهما إلى تعرف آراء أساتذة اللغة الإنجليزية نحو تطبيقات البلاك بورد. وشارك في الدراسة (٣٢) عضو هيئة تدريس، وتكونت أداتي الدراسة من: استبانة، ومقابلة. وبينت الدراسة أن هنالك اتجاهات إيجابية نحو البلاك بورد كان أهمها أن تدريس اللغة الإنجليزية من خلال نظام البلاك بورد يزيد الدافعية للتعلم.

ومن الدراسات التي تناولت نظام البلاك بورد بالبحث دراسة الحربي (٢٠١٥) Alharbi و تناولت ثلاثة جوانب من البلاك بورد؛ لوحات النقاش Discussion Boards، والمدونات Blogs، والويكي Wikis وأثرها على تطوير مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب اللغة الإنجليزية. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي بمجموعتين متساويتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية، و حوت كل منهما ثلاثين طالبًا، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار قبلي وبعدي، ومقياس للاتجاه. وتمخضت نتائج الدراسة عن تحسن أداء العينة القرائي والكتابي، كما كانت نتائج الاتجاه إيجابية، كما بينت نتائج الدراسة أن أدوات المقرر الإلكتروني دعمت و شجعت تفاعل الطلاب.

أما دراسة ماسينو (2015) Masino فقد هدفت تعرف مدى إسهام نظام البلاك بورد في تحسين التواصل وتقديم المحتوى التعليمي ودعم الطلاب المسجلين في المقررات الإلكترونية وشملت عينة الدراسة (١٨) فردًا ممن يتعاملون مع النظام E-facilitators في جامعة ويست انديز The University of West Indies في دولة الباربادوس Barbados إحدى دول الكاريبي. أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانة إلكترونية، و أشارت نتائج الدراسة إلى أن حوالي (٥٥%) من أفراد العينة يعتقدون أن نظام البلاك بورد فعال وأنه يساهم في دعم تعلم الطلاب، بالرغم من أن (٤٥%) يعتقدون أن تأثيره محدود.

أما دراسة التركي والديويش وأتاباسكا (٢٠١٦) Alturki, Aldraiweesh and Athabaska فقد هدفت تقييم سهولة الوصول إلى نظام البلاك بورد في جامعة الملك سعود واستخدامه. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، و تكونت عينتها من (٤١) عضو هيئة تدريس (١٧ من الذكور و ٢٤ من الإناث) من مختلف كليات الجامعة. واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع بياناتها، وأشارت نتائج الدراسة إلى موافقة أفراد العينة على أن نظام البلاك بورد يسهل الوصول إلى المقرر الإلكتروني والمحتوى.

بالإضافة لدراسة عمر (٢٠١٤) و دراسة الغامدي (٢٠١١)، سعت دراسة حسين (2016) Hussein إلى الكشف عن أثر التدريس باستخدام البلاك بورد على التحصيل. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي باستخدام مجموعتين متساويتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة حوت كل منهما عشرين طالبة تدرسن مقرر طرق تدريس اللغة الإنجليزية خلال السنة الأكاديمية (٢٠١٣/٢٠١٤)، أما أداة الدراسة فكانت اختبار تحصيلي قبلي و بعدي. وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية التدريس من خلال البلاك بورد في التحصيل.

وأجرى السدحان (١٤٣٦هـ) دراسة شبيهة بدراسة الجراح (٢٠١١)، حيث هدفت الدراسة تعرف اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو نظام البلاك بورد. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكان أدواته عبارة عن استبانة، و شارك في الدراسة (٥٣٣) طالبًا وطالبة، و (٧٢) عضو هيئة تدريس من كلية علوم الحاسب والمعلومات. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك اتجاهًا إيجابيًا لدى الطلاب نحو النظام بمتوسط حسابي قدره (٣.٤٦)، وكان الاتجاه لدى الأعضاء إيجابيًا أيضًا بمتوسط حسابي قدره (٣.٦١).

التعليق على الدراسات السابقة:

تعددت وتشعبت الدراسات السابقة التي تناولت التعلم الإلكتروني، ودمج التقنية في التعليم، وأنظمة إدارة التعلم. وحرصًا من الباحث على تركيز الدراسات السابقة، فقد تم الاختصار على الدراسات التي تناولت نظام البلاك بورد بشكل مباشر. و اختلفت الدراسات في تناولها للنظام، فمنها من بحثت في الاتجاهات والآراء نحوه كدراسة هيردزفيلد و آخرون (2011) Heirdsfield et al، وياه ولامان (2007) Yeh & Lahman، والجراح (٢٠١١)، والسدحان (١٤٣٦هـ)، ومحسن وشفيق (2014) Mohsen & Shafeeq، وودز وبيكر وهوبر Woods, Baker & Hopper (2004)، ولتل وايلز ونامي (2011) Little-Wiles & Naimi. ومنها التي تناولت أثر البلاك بورد على التحصيل و التعلم كدراسة الحربي (٢٠١٥) Alharbi، و ماسينو (2015) Masino، و حسين Hussein (2016)، وعمر (٢٠١٤)، والغامدي (٢٠١١). ومن الدراسات التي تناولت تقويم النظام و سهولة الوصول إليه دراسة التركي والديويش وأتاباسكا (٢٠١٦) Alturki, Aldraiweesh and Athabaska، ودراسة بايت و جوبتا Payette & Gupta (2009).

أما من حيث المنهج المتبع فقد تنوعت بين التجريبية و الوصفية. فالدراسات التي تناولت أثر النظام على التحصيل اتبعت في غالبيتها المنهج التجريبي كدراسة حسين (2016) Hussein، وعمر (٢٠١٤)، والغامدي (٢٠١١). أما بقية الدراسات فقد اتبعت في غالبيتها المنهج الوصفي.

أما من حيث نوع العينة فهناك دراسات تعاملت مع الطلاب كدراسة الغامدي (٢٠١١)، وعمر (٢٠١٤)، وحسين (2016) Hussein، والحربي (٢٠١٥) Alharbi، والجراح (٢٠١١)، وياه ولامان (2007) Yeh & Lahman. أما الدراسات التي تعاملت مع الأساتذة فقد شملت دراسة التركي والديويش وأتاباسكا (٢٠١٦) Alturki, Aldraiweesh and Athabaska، ومحسن وشفيق (2014) Mohsen & Shafeeq، وودز وبيكر وهوبر Woods, Baker & Hopper (2004)، ولتل وايلز ونامي Little-Wiles & Naimi (2011). ومن الدراسات التي تعاملت مع كلا الطلاب و الأساتذة دراسة بايت وجوبتا Payette & Gupta (2009)، هيردزفيلد وآخرون (2011) Heirdsfield et al، والسدحان (١٤٣٦هـ).

وقد أسهمت هذه الدراسات في توجيه الباحث نحو إعداد أداة الدراسة وخصوصًا تلك الدراسات التي تطرقت لخصائص نظام البلاك بورد و مكوناته. ويلاحظ على هذه الدراسات حداثة و يعود ذلك لكونها تعاملت مع نظام البلاك بورد الذي يعد من الأنظمة الحديثة.

منهج الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تعرف واقع استخدام الطلاب معلمي اللغة الإنجليزية لنظام البلاك بورد؛ ولذلك يعتبر المنهج الوصفي Descriptive Method هو الأنسب لتعرف هذا الواقع من خلال استجواب آراء أفراد الدراسة المستهدفين.

مجتمع الدراسة و عينتها :

يمثل طلاب برنامج الدبلوم العام في التربية خلال العام الجامعي (١٤٣٦/١٤٣٧هـ) المختصين في اللغة الإنجليزية مجتمع الدراسة، ويبلغ عددهم ٥٣ طالباً. ولكونهم مجتمعاً محدوداً فقد تم استهدافهم جميعاً، وبلغ عدد الاستبانات العائدة (٥١) استبانة.

أداة الدراسة

لإعداد أداة الدراسة قام الباحث بالإجراءات التالية:

١. الاطلاع على الأدب السابق و الدراسات السابقة التي تناولت موضوع البلاك بورد و مميزاته و خصائصه.
 ٢. مراجعة الموقع الإلكتروني للشركة المطورة و معرفة خصائص النظام و مكوناته (www.balckboard.com).
 ٣. إعداد فقرات الاستبانة بحيث شملت جميع المهام و الخصائص التي يتيحها النظام للطلاب، وكانت باستخدام المقياس الثلاثي الذي يوضح درجة الاستخدام (دائماً، أحياناً، نادراً). وتم احتساب المتوسط المرجح للمقياس الثلاثي على هذا النحو:
- أكبر قيمة (٣) - أصغر قيمة (١) = ٢. وعليه فإن طول الفترة $2 = 3 \div 0.66$ ، و لذلك يتم تفسير المتوسط كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١): تحديد طول فقرات الاستبانة.

م	الاستجابة	الدرجة	المدى	درجة الاستخدام
١	عالية	٣	٢.٣٤ - ٣	دائماً
٢	متوسطة	٢	١.٦٧ - ٢.٣٣	أحياناً
٣	ضعيفة	١	١ - ١.٦٦	نادراً

٤. عرض الأداة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين لإبداء آرائهم حول عبارات الاستبانة.
٥. تعديل الصورة الأولية للأداة في ضوء آراء المحكمين و الوصول إلى الأداة في صورتها النهائية و بلغت عبارات الاستبانة ٢٦ عبارة.
٦. تم حساب معامل الثبات للأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ Chronbach's Alpha و قد بلغ ٠.٨٧ وهي قيمه يمكن الاعتماد عليها عند تطبيق الأداة.

نتائج الدراسة و مناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نصه "ما واقع استخدام الطلاب معلمي اللغة الإنجليزية لمهام نظام البلاك بورد في جامعة الملك خالد؟" تم حساب التكرارات والنسب المئوية لعبارات الاستبانة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

ويوضح الجدول التالي نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة موضحةً فيه التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات على النحو التالي:

جدول (٢): المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لفقرات الاستبانة الخاصة بنظام البلاك بورد

م	العبارات	التكرارات و النسب المئوية			الانحراف المعياري	المتوسط	الاستخدام
		دائما	أحيانا	مطلقا			
١	الحصول على الدعم الفني حال الحاجة إليه.	٨ %١٥.٧	٢٩ %٥٦.٩	١٤ %٢٧.٥	٠.٦٥	١.٨٨	أحيانا
٢	الاطلاع على إعلانات المقرر (مواعيد الاختبار، تسليم الواجبات، ...)	٣٥ %٦٨.٦	١٤ %٢٧.٥	٢ %٣.٩	٠.٥٦	٢.٦٥	دائما
٣	الاطلاع على تنبيهات المقرر مثل تجاوز تاريخ الاستحقاق لمتطلب ما.	٢٨ %٥٤.٩	١٩ %٣٧.٣	٤ %٧.٨	٠.٦٤	٢.٤٧	دائما
٤	الاطلاع على محتوى المقرر (محاضرات، أنشطة، ...).	٢٧ %٥٢.٩	١٩ %٣٧.٣	٥ %٩.٨	٠.٦٧	٢.٤٣	دائما
٥	حضور المحاضرات من خلال الفصول الافتراضية.	٨ %١٥.٧	٢٩ %٥٦.٩	١٤ %٢٧.٥	٠.٦٥	١.٨٨	أحيانا
٦	أداء الاختبارات إلكترونياً.	١٣ %٢٥.٥	٣١ %٦٠.٨	٧ %١٣.٧	٠.٦٢	٢.١٢	أحيانا
٧	الاطلاع على توصيف المقرر.	٦ %١١.٨	٣٦ %٧٠.٦	٩ %١٧.٦	٠.٥٤	١.٩٤	أحيانا
٨	الاطلاع على معلومات أستاذ المقرر.	١٦ %٣١.٤	١٩ %٣٧.٣	١٦ %٣١.٤	٠.٨	٢	أحيانا
٩	الاطلاع على مخطط المقرر.	٨ %١٥.٧	٣١ %٦٠.٨	١٢ %٢٣.٥	٠.٦٣	١.٩٢	أحيانا
١٠	مشاهدة الدروس التوضيحية المتعلقة بطريقة استخدام النظام.	٧ %١٣.٧	٢٨ %٥٤.٩	١٦ %٣١.٤	٠.٦٥	١.٨٢	أحيانا
١١	تسليم واجبات المقرر.	٣٩ %٧٦.٥	١٢ %٢٣.٥	-	٠.٤٣	٢.٧٦	دائما
١٢	الاطلاع على درجاتي في المقرر	٤٤ %٨٦.٣	٧ %١٣.٧	-	٠.٣٥	٢.٨٦	دائما
١٣	المشاركة في منتدى المقرر بمواضيع إثرائية.	٨ %١٥.٧	٢٩ %٥٦.٩	١٤ %٢٧.٥	٠.٦٥	١.٨٨	أحيانا
١٤	المشاركة في منتدى الأسئلة للحصول على إجابات من أستاذ المقرر.	٥ %٩.٨	٢٢ %٤٣.١	٢٤ %٤٧.١	٠.٦٦	١.٦٣	نادرا
١٥	استلام رسائل المقرر الدراسي.	٢٢ %٤٣.١	٢٣ %٤٥.١	٦ %١١.٨	٠.٦٨	٢.٣١	أحيانا
١٦	إرسال رسائل المقرر الدراسي.	٢١ %٤١.٢	١٩ %٣٧.٣	١١ %٢١.٦	٠.٧٨	٢.٢	أحيانا
١٧	إرسال رسائل البريد الإلكتروني.	١٤ %٢٧.٥	٢١ %٤١.٢	١٦ %٣١.٤	٠.٧٧	١.٩٦	أحيانا

م	العبارات	التكرارات و النسب المئوية			الانحراف المعياري	الاستخدام
		دائما	أحيانا	مطلقا		
١٨	إنشاء مدونة لمشاركة أفكار حول المقرر.	٢ %٣.٩	٨ %١٥.٧	٤١ %٨٠.٤	١.٢٤	نادر
١٩	المشاركة من خلال المدونة بمواضيع إثرائية.	١ %٢	١٢ %٢٣.٥	٣٨ %٧٤.٥	١.٢٧	نادر
٢٠	الاطلاع على مهام المقرر الدراسي.	١٠ %١٩.٦	٣١ %٦٠.٨	١٠ %١٩.٦	٢	أحيانا
٢١	إنشاء يومية للتعبير عن آرائي الشخصية.	٢ %٣.٩	١٠ %١٩.٦	٣٩ %٧٦.٥	١.٢٧	نادر
٢٢	المشاركة بطرح آرائي الشخصية من خلال اليومية.	٢ %٣.٩	٧ %١٣.٧	٤٢ %٨٢.٤	١.٢٢	نادر
٢٣	استخدام التقويم لتدوين المهام و المواعيد الخاصة بالمقرر.	٦ %١١.٨	١٦ %٣١.٤	٢٩ %٥٦.٩	١.٥٥	نادر
٢٤	الاطلاع على جدول المصطلحات الخاصة بالمقرر.	٧ %١٣.٧	٢٥ %٤٩	١٩ %٣٧.٣	١.٧٦	أحيانا
٢٥	استخدام لوحة النقاش الصوتية بما يثري المقرر.	١ %٢	١١ %٢١.٦	٣٩ %٧٦.٥	١.٢٥	نادر
٢٦	استخدام دفتر العناوين لحفظ عناوين البريد الإلكتروني لزملائي و أستاذتي.	٦ %١١.٨	١٤ %٢٧.٥	٣١ %٦٠.٨	١.٥١	نادر

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. يستخدم أفراد العينة نظام البلاك بورد بشكل دائم للمهام التالية:

- الاطلاع على إعلانات المقرر.
- الاطلاع على تنبيهات المقرر.
- الاطلاع على محتوى المقرر.
- تسليم واجبات المقرر.
- الاطلاع على الدرجات في المقرر.

وكان أكثر المهام استخدامًا الاطلاع على درجات المقرر بمتوسط حسابي (٢.٨٦) وبنسبة موافقة على الاستخدام الدائم بلغت أكثر من (٨٦%) من أفراد العينة و تمثل هذه النسبة (٣٩) فردًا. تلى ذلك تسليم واجبات المقرر، حيث أجمع أكثر من ثلاثة أرباع العينة أنهم يستخدمون البلاك بورد بشكل دائم لهذا الغرض.

٢. يستخدم أفراد عينة الدراسة نظام البلاك بورد بشكل متوسط للقيام بالمهام التالية :

- الحصول على الدعم الفني.
- أداء الاختبارات إلكترونياً.
- الاطلاع على توصيف المقرر.
- الاطلاع على معلومات أستاذ المقرر.
- الاطلاع على مخطط المقرر.

- مشاهدة الدروس التوضيحية المتعلقة بطريقة استخدام النظام.
- المشاركة في منتدى المقرر.
- استلام رسائل المقرر الدراسي.
- إرسال رسائل المقرر الدراسي.
- إرسال رسائل البريد الإلكتروني.
- الاطلاع على مهام المقرر الدراسي.
- الاطلاع على جدول المصطلحات الخاصة بالمقرر.

حيث كان أكثرها استخدامًا استلام رسائل المقرر الدراسي بمتوسط عالي قارب متوسط الاستخدام الدائم (٢.٣١)، تلاه استلام رسائل المقرر بمتوسط (٢.٢). أما مشاهدة الدروس التوضيحية المتعلقة بطريقة استخدام النظام والاطلاع على جدول المصطلحات الخاصة بالمقرر فقد وردت في ذيل قائمة الاستخدام المتوسط للنظام بمتوسطات حسابية بلغت (١.٧٦) و (١.٨٢).

٣. يستخدم أفراد العينة نظام البلاك بورد بشكلٍ نادر للقيام بالمهام التالية:

- المشاركة في منتدى الأسئلة.
- إنشاء مدونة.
- المشاركة من خلال المدونة.
- إنشاء يومية.
- المشاركة من خلال اليومية.
- استخدام التقويم.
- استخدام لوحة النقاش الصوتية.
- استخدام دفتر العناوين.

وكان أقل هذه المهام استخدامًا المشاركة بطرح الآراء الشخصية من خلال اليومية، حيث أجمع (٨٢%) من أفراد الدراسة أنهم نادرًا ما يستخدمون نظام البلاك بورد لهذا الغرض. وتلى ذلك إنشاء مدونة لمشاركة الأفكار حول المقرر، حيث أشار (٨٠%) من أفراد الدراسة أنهم نادرًا ما يقومون بهذه المهمة.

الجدول التالي يبين المهام مرتبة تنازليًا من حيث درجة الاستخدام كما أظهرتها نتائج الدراسة:

جدول (٣): مهام نظام البلاك بورد مرتبة تنازليًا حسب الاستخدام

ترتيب المهمة	المهام	المتوسط الحسابي
١	الاطلاع على درجاتي في المقرر.	٢.٨٦
٢	تسليم واجبات المقرر.	٢.٧٦
٣	الاطلاع على إعلانات المقرر (مواعيد الاختبار، تسليم الواجبات، ...)	٢.٦٥
٤	الاطلاع على تنبيهات المقرر مثل تجاوز تاريخ الاستحقاق لمتطلب ما.	٢.٤٧
٥	الاطلاع على محتوى المقرر (محاضرات، أنشطة، ...).	٢.٤٣
٦	استلام رسائل المقرر الدراسي.	٢.٣١

ترتيب المهمة	المهام	المتوسط الحسابي
٧	إرسال رسائل المقرر الدراسي.	٢.٢
٨	أداء الاختبارات إلكترونيًا.	٢.١٢
٩	الاطلاع على معلومات أستاذ المقرر.	٢
١٠	الاطلاع على مهام المقرر الدراسي.	٢
١١	إرسال رسائل البريد الإلكتروني.	١.٩٦
١٢	الاطلاع على توصيف المقرر.	١.٩٤
١٣	الاطلاع على مخطط المقرر.	١.٩٢
١٤	الحصول على الدعم الفني حال الحاجة إليه.	١.٨٨
١٥	حضور المحاضرات من خلال الفصول الافتراضية.	١.٨٨
١٦	المشاركة في منتدى المقرر بمواضيع إثرائية.	١.٨٨
١٧	مشاهدة الدروس التوضيحية المتعلقة بطريقة استخدام النظام.	١.٨٢
١٨	الاطلاع على جدول المصطلحات الخاصة بالمقرر.	١.٧٦
١٩	المشاركة في منتدى الأسئلة للحصول على إجابات من أستاذ المقرر.	١.٦٣
٢٠	استخدام التقييم لتدوين المهام و المواعيد الخاصة بالمقرر.	١.٥٥
٢١	استخدام دفتر العناوين لحفظ عناوين البريد الإلكتروني لزملائي وأساتذتي.	١.٥١
٢٢	المشاركة من خلال المدونة بمواضيع إثرائية.	١.٢٧
٢٣	إنشاء يومية للتعبير عن آرائي الشخصية.	١.٢٧
٢٤	استخدام لوحة النقاش الصوتية بما يثري المقرر.	١.٢٥
٢٥	إنشاء مدونة لمشاركة أفكارتي حول المقرر.	١.٢٤
٢٦	المشاركة بطرح آرائي الشخصية من خلال اليومية.	١.٢٢

يتضح من العرض السابق لنتائج الدراسة أن أكثر المهام استخدامًا من خلال نظام البلاك بورڊ كان الاطلاع على درجات المقرر، وتسليم الواجبات، والاطلاع على المحتوى، وإعلانات المقرر و تنبيهاته. وحظيت هذه المهام بالاستخدام العالي نظرًا لحاجة الطلاب إليها، وأن هذه المهام تعد أساسية للمتعلم من خلال نظام البلاك بورڊ. و تؤكد هذه النتيجة دراسة هيردزفيلد وآخرون (2011) Heirdsfield et al حيث أشاروا إلى أهمية نظام البلاك بورڊ في الوصول إلى المحتوى التعليمي. كما أكدت دراسة التركي و الدريويش و أتاباسكا (٢٠١٦) Alturki, Aldraiweesh and Athabaska أن نظام البلاك بورڊ يسهل الوصول إلى محتوى المقرر. كما بينت دراسة وودز و بيكر و هوبر Woods, Baker & Hopper (2004) أن النظام يستخدم بشكل أساسي للاطلاع على محتوى المقرر و الدرجات. وبالرغم من أن دراسة هيردزفيلد و آخرون (2011) Heirdsfield et al أشارت إلى أهمية المنتديات ودورها في إثراء النقاش من خلال البلاك بورڊ، إلا إنها كانت ضمن الاستخدام المتوسط، أما المدونات والمشاركة من خلالها فقد كانت ضمن الاستخدام النادر لنظام البلاك بورڊ بالرغم من أهميتها التي بينها الحربي (٢٠١٥) Alharbi في دراسته.

التوصيات و المقترحات:

أظهرت نتائج الدراسة استخدامًا متوسطًا أو ضئيلاً لأغلب المهام التي يتيحها النظام للطلاب باستثناء أربع مهام حظيت باستخدام دائم من قبل أفراد العينة. وتمثلت هذه المهام في الاطلاع على محتوى المقرر و إعلاناته وتنبيهاته، وتسليم واجبات المقرر، والاطلاع على الدرجات في المقرر، فيما كانت أقل المهام استخدامًا لوحة النقاش والتقييم ودفتر العناوين وإنشاء المدونات واليوميات والمشاركة من خلالها.

ويتضح من ذلك أن هنالك عدم استفادة من الإمكانيات و الأدوات التي يوفرها النظام، ولذلك يوصي الباحث بما يلي:

١. المحافظة على المهام التي حظيت بالاستخدام الدائم من قبل الطلاب و تعزيزها.
 ٢. تعريف الطلاب بالمهام التي حظيت بالاستخدام المتوسط و النادر و ذلك بحثهم لتفعيلها من قبل أعضاء هيئة التدريس.
 ٣. عقد دورات الكترونية للطلاب لتعريفهم بالمهام التي يهتمونها أو خفيت عليهم في النظام.
 ٤. حث الأساتذة على تفعيل المهام التي يتيحها النظام، فهناك بعض المهام التي لا يمكن للطلاب الاستفادة منها ما لم يفعلها الأستاذ، كالاختبارات الإلكترونية، وتسليم الواجبات، والإعلان عن مواعيد و مهام المقرر.
 ٥. أظهرت نتائج الدراسة أن المهام التي حظيت بالاستخدام العالي كانت تتطلب من الطالب الاطلاع فقط، كالاطلاع على المحتوى و المهام والإعلانات والدرجات. وكان العزوف من نصيب المهام التي تتطلب التفاعل و طرح الآراء و المشاركة كمنتديات النقاش، والمدونات، واليوميات، ولذلك يوصي الباحث بضرورة تفعيل دور التعلم الإلكتروني تحفيزًا للتفاعل بين أطراف العملية التعليمية، وتفعيل المحتوى و الأنشطة التي تعزز هذا الدور التفاعلي.
- وكون هذه الدراسة تعاملت مع فئة معينة من طلاب الجامعة، فإن الباحث يقترح ما يلي:
١. إجراء دراسات مماثلة تتناول بقية التخصصات.
 ٢. إجراء دراسة مماثلة تتناول واقع استخدام نظام البلاك بورد من قبل أعضاء هيئة التدريس.
 ٣. إجراء دراسات مقارنة بين أنظمة إدارة التعلم الأخرى لمقارنة خصائصها ومكوناتها.
 ٤. البحث في آراء الطلاب و الأساتذة نحو التحول من نظام مودل Moodle إلى نظام البلاك بورد Blackboard في جامعة الملك خالد.

المراجع

المراجع العربية:

- إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠٩). *التعلم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف و الجودة*. القاهرة: عالم الكتب
- الببشي، عامر مترك (٢٠١١). *تصور مقترح لبرنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد على استخدام مستلزمات بيئة التعلم الإلكتروني في ضوء احتياجاتهم التدريبية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة
- الجراح، عبدالمهدي (٢٠١١). *اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية بلاك بورد (Blackboard) في تعلمهم. العلوم التربوية، ٣٨ (٤)، ١٢٩٣-١٣٠٤*
- الراضي، أحمد علي (٢٠١٠). *التعلم الإلكتروني*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥). *التعليم الإلكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم، رؤية جديدة في التعليم*. الرياض: الدار الصولتية للتربية
- سالم، أحمد محمد (٢٠٠٩). *التعلم الإلكتروني و ملاحظه - اتجاهات حديثة في مجال المناهج وتقنيات التعليم، منتدى المركز الوطني للتعليم الإلكتروني و التعلم عن بعد، وزارة التعليم العالي*
- <http://elc.edu.sa/vb3/showthread.php> تاريخ الدخول ١٤٣٧/٨/٧هـ
- السدحان، عبدالرحمن (١٤٣٦هـ). *اتجاهات الطلبة و أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب و المعلومات بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية نحو استخدام نظام ادارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) و علاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، (٢)، ٢٢٥-٢٧٣*
- صالح، مصطفى جودت (٢٠٠٥). *نظم تقديم المقررات التعليمية عبر الشبكات*. في عبدالحמיד، محمد (محرر). *منظومة التعليم عبر الشبكات*. القاهرة: عالم الكتب
- عبدالعاطي، محمد الباتع؛ و عبدالعاطي، حسن الباتع (٢٠٠٩). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات إدارة المحتوى الإلكتروني باستخدام منظومة مودل Moodle لدى طلاب الدبلوم المهنية و اتجاهاتهم نحوها*. جامعة الإسكندرية، *مجلة كلية التربية، ١٩ (٣)، ١٤٧-٢٣٥*
- عمر، علي الورداني (٢٠١٤). *أثر تدريس مقرر مهارات الاتصال إلكترونياً بنظام البلاك بورد على تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بالمقرر ورضا طلاب السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو توظيف البلاك بورد في التدريس. العلوم التربوية، ١ (٤)، ٤٤١-٤٧٢*
- العمرو، رزان (٢٠١٢). *واقع استخدام طالبات و أعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم لنظام إدارة التعلم البلاك بورد (Blackboard)*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود
- الغامدي، فوزية (٢٠١١). *أثر تطبيق التعلم المدمج باستخدام نظام باستخدام نظام إدار التعلم بلاكبورد على تحصيل طالبات مقرر إنتاج و استخدام الوسائل التعليمية بجامعة الملك سعود*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود
- الموسى، عبدالله عبدالعزيز (١٦-١٧ شعبان، ١٤٢٣هـ) *التعليم الإلكتروني مفهومه - خصائصه - فوائده - عوائقه، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة المستقبل، جامعة الملك سعود، الرياض*

المراجع الأجنبية

- Abu Seileek, A. (2009) The effect of using an online-based course on the learning of grammar inductively and deductively. *ReCALL*. 21(3), 319-336
- Alharbi, M. (2015) Effects of blackboard's discussion boards, blogs and wikis on effective integration and development of literacy skills in EFL Students. *English Language Teaching*, 8 (6), 111-132.
- Alshwiah, A. (2009) *The effects of a blended learning strategy in teaching vocabulary on premedical students' achievement, satisfaction and attitude toward english language*. Unpublished MA thesis, College of Graduate Studies, Arabian Gulf University, Bahrain
- Alturki, U., Aldraiweesh, A. and Athabaska, K. (2016) Evaluating the usability and accessibility Of LMS "blackboard" at King Saud University. *Contemporary Issues in Education Research*, 9 (1), 33-44
- Duff, P. & Ushida, Y. (1997) The negotiation of teachers' sociocultural studies and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*. 31(3), 451-486
- Fu, Y. (2002) *The effects of computer assisted language learning (CALL) on fifth grade Taiwanese students' English vocabulary learning through reading*. Unpublished MA Thesis, University of Mississippi, USA
- Heirdsfield, A., Walker, S., Tambyah, M. & Beutel, D. (2011). blackboard as an online learning environment: What do teacher education students and staff think? *Australian Journal of Teacher Education*, (36).
- Hussein, H. (2016). The effect of blackboard collaborate-based instruction on pre-service teachers' achievement in the EFL teaching methods Course at Faculties of Education for Girls. *English Language Teaching*, 9 (3), 49-67
- Lee, K. (2000). English teachers' barriers to the use of computer assisted language learning. *The Internet TESL Journal*. Retrieved August, 11, 2016, from <http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html>
- Little-Wiles, J. & Naimi, L. (2011). An examination of faculty perceptions and use of blackboard Learning management system. *American Society for Engineering Education*.
- Liu, M., Moore, Z., Graham, L. & Lee, S. (2002). A look at the research on computer-based technology use in second language learning: a review of literature from 1990-2000. *Journal of Research on Technology in Education*. 34(3), 250-273
- Masino, M. (2015). Integration of blackboard in the online learning environment. *Journal of Instructional Pedagogies*, (16).

- Mohsen, M. and Shafeeq, C. (2014). EFL teachers' perceptions on blackboard applications. *English Language Teaching*, 7 (11), 108 – 118
- Ouyang, J. & Stanley, N. (2014). Theories and research in educational technology and distance learning instruction through blackboard. *Universal Journal of Educational Research*, 2(2), 161-172
- Paine, P. (2003). An outline of designing a hybrid first year language course with WebCT. ERIC database, ED479812
- Payette, D. & Gupta, R. (2009). Transitioning from blackboard to moodle - course management software: Faculty and student Opinions. *American Journal of Business Education*, 2 (9), 67-73
- Seikmann, S. (1998). To integrate your language web tools- CALL WebCT. ERIC database, ED422899
- Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49-78.
- Woods, R., Baker, J. & Hopper, D. (2004). Hybrid structures: Faculty use and perception of web-based courseware as a supplement to face-to-face instruction. *Internet and Higher Education*, 7 (4), 281-297
- www.blackboard.com
- www.kku.edu.sa
- Yeh, H. & Lahman, M. (2007). Pre-service teachers' perceptions of asynchronous online discussion on blackboard. *The Qualitative Report*, 12 (4), 680-704