المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 22 سبتمبر 2023

رقم التسجيل: VR.3373-6364.B ISSN (Online) 2569-930X

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

العدد 22 سبتمبر 2023

D.A.C

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

ISSN (Online)
2569-930X

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ.عمار شرعان

رئيس التحرير

الدكتور خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

مدير التحرير

الدكتور بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

هيئة التحرير

أ.د فاضل خليل إبراهيم، جامعة الموصل، العراق.
أ.د. عمر محمد عبد الله الخرابشة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
د.أحمد بن سعيد بن ناصر الحضرمي، مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم، سلطنة عمان.
د.بلبكاي جمال، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، الجزائر
د.ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
د.هوادف رابح، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر
أ.عبد الرزاق أبلال، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.

الهيئة العلمية والاستشارية.

أ. د إبراهيم الكوفحي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
أ.د بوعامر أحمد زين الدين، جامعة أم البواقي، الجزائر.
أ.د بومنقار مراد، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر
أ.د عاصم شحادة علي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
أ.د محمد أحمد عبد العزيز القضاة، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
أ.د محمد الطاهر الميساوي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
أ.د نصر الدين إبراهيم أحمد حسين، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ماليزيا.
د. حسين حسين زيدان، المديرية العامة لتربية ديالي، العراق.
د.أحمد معد، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الحسن الثاني، المغرب.
د.إسعادي فارس، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.
د.أمل محمد غنايم، جامعة قناة السويس، مصر.
د.أميرة جابر هاشم الجوفي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق
د.بضياف عادل، جامعة المدية، الجزائر.
د.بن حامد لخضر، جامعة البويرة، الجزائر.
د.بن رامي مصطفى، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
د.بن زيان مليكة، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
د.بن عزوز حاتم، جامعة العربي التبسي تبسة، الجزائر.
د.بوحنيكة نذير، جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، الجزائر.
د.بوعطيط جلال الدين، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
د.بوعطيط سفيان، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
د.تومي طيب، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
د.جمال تالي، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
د.خديجة ملال، جامعة وهران2، الجزائر.
د.رشيدي السعيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
د.زكراوي حسينة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر.
د.سليمان عبد الواحد يوسف، جامعة قناة السويس، مصر.
د.صافية ملال، المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان، الجزائر.
د.صفاء غرسلي، جامعة لون فرنسا، فرنسا.
د.صيفور سليم، جامعة جيجل، الجزائر.
د.عباس سمير، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
د.عبد الغني بن محمد دين، جامعة الإنسانية، ماليزيا.
د.عدنان عبد الخفاجي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
د.عزيزة رحمة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
د.فاتن عدي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
د.فكروني زاوي، جامعة جلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر.
د.فلاحي كريمة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
د.فيفان أحمد فؤاد علي، جامعة حلوان، مصر.
د.كلثوم قاجة، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر.
د.لرقم عز الدين، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
د.محمد الأزهر بالقاسمي، جامعة برج بوعريرج، الجزائر.
د.هشام موساوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط، المغرب.
د.يزيد شويعل، جامعة يحي فارس المدية، الجزائر.

شروط النشر:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دولية علمية محكمة تعنى بنشر الدراسات والبحوث في ميدان العلوم التربوية والعلوم النفسية والأرطفونيا خاصة التطبيقية منها، وكل ما له علاقة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية باللغات العربية والانجليزية والألمانية على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:

- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقرارا بذلك وفي حالة الإخلال بذلك تتخذ هيئة التحرير ما تراه مناسبا لذلك.
- وجب أن يكون المقال بإحدى اللغات الثلاث: العربية، الإنجليزية، الألمانية.
- أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث وخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس وإحترام الأمانة العلمية في تهميش المراجع والمصادر.
- تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال باللغة العربية وترجمة لعنوان المقال باللغة الإنجليزية، كما تتضمن اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها، باللغتين العربية والإنجليزية والبريد الالكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين،(حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط Traditional Arabic 14 للملخص العربي و Times New Roman 12 للملخص باللغة الانجليزية.
- تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع Traditional Arabic مقاسه 14 بمسافة 1.00 بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras، أما عنوان المقال يكون مقاسه 14.
- هوامش الصفحة أعلى 2 وأسفل 2 وأيمن 2 وأيسر 3، رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25 حجم الورقة مخصص(16 X23.5).
- يجب أن يكون المقال خاليا من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.
- بالنسبة للدراسات الميدانية ينبغي احترام المنهجية المعروفة كاستعراض المشكلة، والإجراءات المنهجية للدراسة، وما يتعلق بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.
- تتبنى المجلة نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس.(APA).
- يشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائيا وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس.
- المقالات المرسلة لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.
- المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
- لا تتحمل المجلة مسؤولية السرقة العلمية وإخلال الباحث بأي من أخلاقيات البحث العلمي وتتخذ إجراءات صارمة في حالة ثبوت ذلك.
- يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
- يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد 2003 أو 2007، إلى البريد الإلكتروني:

-

psychology@democraticac.de

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R3373-6364B

ISSN (Online) 2569-930X

العدد الثاني والعشرون (22) سبتمبر 2023

كلمة العدد

يأتي العدد الثاني والعشرون من سنة 2023 ليحمل معه العديد من المقالات العلمية المتميزة في مجالات علم النفس وعلوم التربية من عدة جامعات وبلدان مختلفة لتؤكد مسيرة المجلة التي ما فتأت تسير بخطى ثابتة نحو المعرفة.

إن التميز العلمي اليوم مرتبط أساسا بمدى المحافظة على الأمانة العلمية التي تكون عنوان كل باحث متميز والتي تعبر عن درجة الوعي والأخلاق البحثية التي تعد شرط أساسي لأي تطور لذا من المهم محاربة ظاهرة السرقة العلمية أينما كانت وأينما حلت تحت عنوان الأخلاق والأمانة عنوان كل بحث علمي متميز وفريد من نوعه.

ولأن المجلة تصدر في كل عدد بفضل الباحثين الذين جعلوها قبلة للنشر وكذا كل هيئات المجلة التي تسهر يوميا على معالجة المقالات والحرص على صدور المجلة وفق مسارها المتميز المعهود.

الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 22 سبتمبر 2023

فهرس المحتويات

صفحة

درجة تضمين معايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الجمهورية اليمنية

د. افتكار أحمد قائد صالح،.....10.

واقع إدارة التنوع بجامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

ليالي نهار علي المهاوش،.....58.

معوقات تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية والتطلعات المستقبلية لتجاوزها في مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب: دراسة استطلاعية

أ. إبراهيم محمد عبد الله عامر،.....98.

أثر التكنولوجيا الرقمية في تجويد تدريس اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي المغربي"درس المؤلفات أنموذجا"

د. يوسف عابدات،.....128.

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية

آيات إبراهيم جبر هندي،.....147.

درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان للقيادة الداعمة وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين.

حنين حابس محمود بني الدومي، أ.د. عمر محمد الخرابشة،.....184.

الأنشطة اللاصفية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحلية جبل أولياء- ولاية الخرطوم- السودان

د.محمد علي محمد علي الضو، مها محمد عبد العزيز إبراهيم،،.....229.

الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" وعلاقته بالقيم والعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر الأمهات

سهى رائد اليتيم، محمد أحمد شاهين،.....251.

التواصل الوجداني في العلاقات الزوجية: دراسة حول أثره على مستوى السعادة الزوجية

عبد الكريم الحدادي، خديجة وادي،.....292.

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية وعلاقتها بجودة القرارات الادارية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى

مهى ممدوح عليان الشديفات،.....318.

درجة ممارسة السلوك الإداري الريادي لدى مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية
لطف رشدي خليل، .....366.
مستوى التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات التقنية في سلطنة عمان
يوسف الراجحي، عادل غزالي،.....406.
The Significance of Self-Directed Learning in Enhancing the Teaching Skills of Elementary Arabic Language Teachers (An Experimental Study on a Sample of Primary School Teachers in Damascus).

DR. DRVISH HASAN DRVISH, PHD. Mustafa Cagrı ENGİN, Prof. Dr. Ali Osman Engin,……434.

درجة تضمين معايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الجمهورية اليمنية

أ.م د/ افتكار أحمد قائد صالح

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك –كلية التربية–جامعة اب– اليمن

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تضمين معايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الجمهورية اليمنية ،استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وبطاقة تحليل المحتوى وفق معايير NGSS كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج : توافر معايير العلوم للجيل الجديدNGSS في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا بنسبة 35.6% وهي نسبة منخفضة، وتوافر معيار الممارسات العلمية والهندسية فيها بنسبة 49.9%، أما معيار المفاهيم المشتركة بلغت نسبة توافره 34.7%، وتوافر معيار الأفكار المحورية بنسبة 15.4%. وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها ضرورة تطوير محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في ضوء معايير العلوم للجيل الجديد NGSS.

الكلمات المفتاحيه: معايير العلوم للجيل الجديد، كتب العلوم، درجة التضمين، تحليل المحتوى، كتاب العلوم.

المقدمة

يشهد القرن الحالي العديد من التحولات السريعة والمتتالية في مجالات الحياة المختلفة، وذلك نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي المتسارع وتنوع أدوات ووسائل نقل المعلومات، وهذا يحتم على العالم اليوم الاهتمام بالإنسان من حيث بناء شخصيته المتكاملة والمتوازنة، وإعداده ليساير هذه التغيرات المعاصرة، وهذا شكل تحديًا كبيراً للتربية العملية؛ لأنها تعتبر أداة فاعلة في إنتاج أجيال ذات عقول مفكرة قادرة على البحث والاستقصاء والابتكار، تواجه التحديات المختلفة وتتغلب على مشكلاتها؛ فهي المرآة التي تعكس رقي وتقدم الدول، وتقاس سمة هذا التقدم بما تملكه تلك الدول من علماء ومفكرين، وهذا ما أكده (عبد السلام،14:2007) بأن" اقتصاد الدول يقاس بما تملكه من مبدعين ومبتكرين يقومون بصناعة المعرفة وهندستها، وبناء القواعد للوصول إلى المستوى المعرفي الذي يضمن استقلالها وسيادتها".

ولكي تحقق التربية ذلك عليها البدء بإصلاح وتطوير مناهج العلوم الدراسية في مراحل التعليم المختلفة، باعتبارها الترجمة العملية لأهداف التربية واتجاهاتها في كل مجتمع، فالمنهج يعد الأساس الذي تستند إليه التربية في تحقيق أهدافها، والكتاب المدرسي باعتباره يعكس المناهج ويجسد أساليبها، واتجاهاتها، وأنشطتها فهو الجزء الأهم والمترجم للمناهج، كما أنه مرآة للمجتمع وتطلعاته (خطايبة، 128:2011).

كما أنه يشكل دليلًا واضحًا على إبراز معالم المنهج وحدوده التي يمكن من خلالها تعريف البرامج التعليمية في المدرسة، ويمكن تحديد الدور الذي يلعبه الكتاب في تقديم المعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات التي يجب على المتعلم اكتسابها؛ لينمو بشكل شامل ومتوازن في جميع جوانب شخصيته (Bekiroglu,2007:601).

لذلك ظهرت الحاجة إلى مراجعة وتحليل المناهج من حيث عناصرها الأساسية (الأهداف، المحتوى، الأساليب والطرق والأنشطة، التقويم)؛ كونها عملية تشخيصية علاجية تؤدي إلى تطوير المناهج، وتحسين مستوى الكتب من خلال الحذف والإضافة والتعديل، إلى جانب توضيح وتنويع ما فيها من وسائل وأنشطة وتقويم مما يزيد من فاعلية استخدامها، وعملية التحليل تستند إلى منهجية علمية

موضوعية وأدوات صادقة وثابتة تكشف الشكل والمضمون لمحتوى الكتب المدرسية، بهدف تحديثها وتطويرها (عليمات،2008: 34).

ونظراً للدور الذي يلعبه محتوى العلوم في نقل آثار التقدم العلمي والتكنولوجي للمتعلم على شكل معلومات ومهارات تنمي شخصيته، من خلال التكامل بين المهارات والتوجهات المناسبة لهذا العصر؛ لذا فإن مناهج العلوم من أكثر المناهج الدراسية حاجة للمراجعة والتدقيق والتقويم والتطوير المستمر، وارتبط معنى المحتوى في العلوم بتطور الفكر الذي جاءت به حركات إصلاح التربية العلمية وتطويرها بداية من عقد الخمسينات من القرن العشرين، حيث كانت النظرة إلى المحتوى على أنه مجموعة من المعارف والمعلومات التي تنظم بشكل متسلسل ومتناسق؛ ليسهل تلقينها للمتعلمين، مما أدى إلى خلق جيل يمتلك المعرفة ويحفظها دون فهمها بالشكل الذي يمكنه من تطبيقها (شحاتة،43:2008). وفي مرحلة الستينات والسبعينات من القرن نفسه كان اهتمام التربية العلمية التركيز على تربية المتعلمين وإنمائهم ليكونوا علميين بالدرجة الأولى، فيما تحول هذا الاهتمام فيما بعد إلى التركيز على تنويرهم علميًا وتكنولوجيًا ليتفاعلوا مع قضايا مجتمعهم مثل، البيئة والتلوث، الطاقة ومصادرها المتنوعة، الأمراض المختلفة ، وذلك من خلال ربط مناهج العلوم بهذه القضايا ، وبذلك أصبح ينظر إلى دور التربية العلمية على أنها وسيلة لتطوير جوانب الحياة المختلفة للمتعلمين باستخدام العلم والتكنولوجيا، وتكيفهم الإيجابي مع المتغيرات المختلفة المحيطة بهم، كما أصبح يُنظر إلى المحتوى نظرة حديثة تتكامل فيها المعارف النظرية مع التطبيقات العملية، ويتفاعل من خلالها مع بقية عناصر المنهج المتمثلة بـ(الأهداف، الأنشطة،الأساليب والتقويم)؛ وذلك بهدف تطوير المهارات والقدرات العلمية للمتعلمين لتمكينهم من ربط العلوم بالبيئة المحيطة بهم (خطايبة،136:2011).

نأمل تصحيح المقال وفق المطلوب وإعادة إرساله في أقرب وقت

واستمرت هذه النظرة فترة طويلة من الزمن من أواخر الثمانينات من القرن العشرين وحتى بدايات القرن الحادي والعشرين، حيث شهدت التربية خلال العقود الثلاثة الأخيرة تنفيذ العديد من المشاريع و برامج الإصلاح والتطوير التي أخذت في الاعتبار العديد من الأمور منها، دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج التعليمية، وتوافر المهارات المختلفة والضرورية مثل، مهارات الإدارة الذاتية،

وأنماط التفكير وحل المشكلات، والتي قد تسهم في تطوير ممارسات جديدة لدى المتعلمين والمعلمين تمكنهم من المشاركة بفاعلية في المستقبل (الشياب،343:2019).

ومن الإصلاحات التي ظهرت في التربية العلمية وأبرزها في بداية الألفية الجديدة هو مشروع (1061)، حيث انبثقت من رؤيته العديد من المشاريع والوثائق والتي لعبت دورًا فعالاً في تغيير النظرة لمحتوى العلوم، حيث عدته نظامًا يتكون من مدخلات ومخرجات وتحدث فيه عمليات، كوثيقة العلم للجميع، ومعالم الثقافة العلمية، والمعايير الوطنية للتربية العلمية (NSES)، وقد أجريت العديد من البحوث والدراسات الميدانية التقويمية التي أجرتها وأشرفت عليها مجموعة من المنظمات العالمية الفاعلة والمهتمة بقضايا تعليم العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية (NRC,2012)، بصورة تعكس الواقع الحقيقي للميدان في أمريكا مستخدمة مجموعة من المؤشرات أهمها: نتائج الاختبارات العالمية للعلوم والرياضيات كاختبارات تيمس و بيزا (TIMSS&PISA)، ونتائج الأبحاث التي تقصت مدى ممارسة معلمي العلوم لمضامين المشاريع التي قامت من أجل تحسين نظام تدريس العلوم وتطويره داخل الغرف الصفية للعلوم(AAU,2011)، وقد أكدت نتائج هذه البحوث والدراسات أن معايير NSES لم تعد وحدها كافية وقادرة على تدريس العلوم لأبناء جيل الألفية الجديدة (NRC,2012)، كما لم يجري تطبيقها في أرض الواقع بالصورة التي جرى التخطيط لها.

ومن أضخم حركات الإصلاح في التربية العلمية وأبرزها هو إطلاق الجيل الجديد من معايير العلوم (New Generation Science Standards :NGSS)، فهي معايير تتسم بالإثراء والترابط والشمولية لمختلف الموضوعات والمراحل الدراسية، وتوفر مستوى تعليميا مناسب لجميع الطلبة (الأحمد وآخرون،311:2017). وقدتم بناء هذه المعايير على مرحلتين وضحها (NGSS,2013& Achieve,2013) كالتالي:

- **المرحلة الأولى** كانت عام2011م في الأكاديمية الوطنية للعلوم (NAS)؛ حيث أطلق مجلس البحث الوطني(NRC) ما عرف بالإطار العام لتدريس العلوم للصفوف من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر (K-12)، وهذا الإطار يستند على مجموعة كبيرة من البحوث في تعليم العلوم وتعلمها، حيث يحتوي على جميع المعارف العلمية التي ينبغي أن يعرفها الطالب خلال مراحله

الدراسية، كما يعد الخطوة الأولى لإيجاد معايير جديدة؛ إذ خلصت اللجنة الأكاديمية المختصة إلى أن هذا الإطار يجب أن يركز على عدد محدود من الأفكار الرئيسية والمفاهيم الشاملة المتداخلة، وان يصمم بشكل متتابع حتى يتمكن الطلبة من بناء معارفهم ومراجعة قدراتهم على مدار عدد من السنوات الدراسية، كما يجب العمل على دمج هذه المعرفة والمفاهيم الشاملة مع الممارسات اللازمة للانخراط في البحث والتصميم الهندسي.

– **المرحلة الثانية** كانت عام2013م تمثلت في وضع معايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) من قبل المجلس القومي للبحوث (NRC) ومجموعة من الهيئات والمؤسسات، للمساهمة في إعداد الطلبة للالتحاق بالكليات والوظائف والحياة المدنية، من خلال تحسين تعليم العلوم لجميع الطلبة، ومعالجة النقص و القصور في المناهج من خلال التطوير المستمر لها ومواكبتها للثورة العلمية والتكنولوجية لهذا العصر؛ وذلك لضمان امتلاك الطلبة المعرفة الكافية للعلوم والهندسة قبل دخولهم للجامعات، مما يساعدهم على مواجهة المشكلات العلمية والهندسية والتكنولوجية في حياتهم الحالية والمستقبلية (الأحمد وآخرون،2018؛NGSS,2013).

ويمكن تعريف هذه المعايير بأنها: المعايير التي انطلقت من مجلس البحث الوطني NRC لتقديم رؤية جديدة للتربية العلمية، تكونت من تكامل ثلاث أبعاد رئيسية هي(الأفكار المحورية، والممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة) في مجال علوم الأرض والفضاء، وعرفها (NGSS,2013: 50) بأنها" معايير حديثة اشتقت من الإطار العام لتعليم العلوم من (K-12) الصادر عن المجلس الوطني للبحوثNRC، تم تطويرها لتضع توقعًا لما يجب أن يعرفه الطلبة وما يستطيعون القيام به .ويعرفها (Shernoff, et., al ,2017) بأنها "رؤية معاصرة لتعليم العلوم تقوم على مبدأ التكامل للأبعاد الثلاثية من حيث عدد محدد من الأفكار في مجال(علم الفيزياء، علم الأحياء، علم الأرض والفضاء، الهندسة وتطبيقات العلم، والممارسات العلمية والهندسية).حيث ترتكز على الممارسات للأفكار العلمية واستخدام المفاهيم المشتركة بهدف إعداد طلبة مؤهلين بمهارات القرن الحادي والعشرين قادرين على بناء وتطوير مجتمعهم. وتتميز معايير العلوم للجيل الجديد NGSS بأنها معايير

– تعكس الارتباط الداخلي لطبيعة العلوم كممارسة واكتشاف العالم الخارجي.

- توضح الأداء المتوقع للمتعلم بعد انتهاء كل مرحلة دراسية.
- تُبني المفاهيم والأفكار العلمية بصورة متماسكة مترابطة، حيث تركز على الأفكار الأساسية في العلوم والهندسة، وتطور المعرفة من مرحلة لأخرى وليس تغطيتها لكل سنة دراسية.
- تركز على الفهم العميق للمحتوى العلمي وتطبيقه، حيث تهتم المعايير بأن تكون الأفكار الأساسية مندمجة ومترابطة مع الممارسات العلمية والهندسية ومع المفاهيم المشتركة.
- صممت لإعداد الطلبة للجامعات والمواطنة والحياة المهنية، من أجل خدمة مجتمعاتهم، وإكمال التعليم الجامعي من خلال أساس علمي قوي مبني على ربط المعرفة بالواقع ومشكلاته وتوظيف المعرفة وإنتاجها ونشرها.
- ربطت بمعايير تعليم اللغة والرياضيات، وهذا بحد ذاته تطوير للغة المتعلم ومهاراته الرياضية، حيث لا يمكن تعليم العلوم بمعزل عن الرياضيات أو اللغة.

وتمثلت الأبعاد الرئيسية لإطار(K-12) للتربية العلمية لمعايير العلوم للجيل الجديد(NGSS) في الآتي:

1. **الأفكار المحورية التخصصية** "Disciplinary Core Ideas DCI): وفيها تم التركيز على عدد محدد من الأفكار العلمية المتطورة في مجال العلوم والهندسة والتعليم، وتتميز هذه الأفكار بأنها محورية للفروع العلمية وتتضمن إيضاحات للظواهر، ويسهم التركيز عليها في تمكين الطلبة التنبؤ بكم هائل من الظواهر التي تواجههم في حياتهم اليومية، وتقييم واختيار مصادر موثوقة للمعلومات العلمية، والسماح لهم لمواصلة تنميتها بعد انتهاء دراستهم، وتعلمهم الربط بين المفاهيم والمبادئ وتطبيقها في مواقف مستقبلية مختلفة؛ وذلك من خلال تكوين الفهم المتكامل الذي يُعد أساسًا لتمكين الطلبة من حل المشاكل الفعلية لإعطاء دافع إضافي لتطوير الفهم وتعمقه. ويشمل هذا البعد: الأفكار التخصصية في العلوم الفيزيائية، العلوم البيولوجية، علوم الأرض والفضاء، تطبيقات العلوم والهندسة والتكنولوجيا. ومن الدراسات التي تحدثت عن هذا البعد قي معاييرNGSS، دراسة الروافه والمومني (2016) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى تضمين معايير الجيل الجديدNGSS لتصميم محتوى الوراثة لطلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن.

2. **الممارسات العلمية والهندسية**("SPI" Science and Engineering Practices):

ويهدف هذا البعد الى تنمية مهارات الاستقصاء وعادات العقل للطلبة، وتطوير قدراتهم للانغماس في البحث العلمي، وتعليمهم التفكير القادر على تطوير المعرفة والمحتوى العلمي، وقدراتهم المختلفة، كما يهدف إلى توضيح أهمية العلوم والهندسة في تحقيق غاياتهم وأهدافهم وتعزيز كفاءاتهم بالممارسات ذات الصلة، والانغماس في الممارسات العلمية يساعد الطلبة في تحسين فهمهم لعمل المهندسين، وهذا التداخل بين العلم والهندسة يمنحهم مجموعة من الأساليب المختلفة تستخدم في التقصي والتحليل والتفسير وبناء النماذج التي تسهم في تحقيق العديد من التحديات الرئيسة التي تواجه المجتمع اليوم، مثل توليد الطاقة، والوقاية من الأمراض الخطيرة و علاجها، والحفاظ على المياه العذبة والمواد الغذائية، والتصدي لظاهرة تغير المناخ. ويعرفها مركز البحث الوطني الأمريكي بأنها" جميع الإجراءات المتضمنة في عملية تطوير المفاهيم العلمية الجديدة، والأفكار العلمية والهندسية المرتبطة بها، من خلال الاشتراك في عملية طرح الأسئلة واختيار الحلول، وتصميم وتنفيذ الاستقصاءات، وتفسير وتحليل البيانات والمعلومات، واستخدام النماذج وتطويرها، والانغماس في الحجج من الأدلة، تطوير التفسيرات العلمية،واستخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي، وإيصال المعلومات إلى الآخرين (NRC,2012: 54). كما تعرف بأنها" الدمج بين الممارسات العلمية التي تشبه سلوك العلماء، كالبحث والاستقصاء، وبناء النماذج والنظريات، كما تتضمن الممارسات المعرفية والاجتماعية والبدنية،والممارسات الهندسية التي تصف السلوكات التي تنطوي على صياغة مشكلة يمكن حلها من خلال التصميم الهندسي (NGSS,2013).

وعليه فالممارسات العلمية والهندسية تشكل انطلاقة جديدة في تدريس العلوم، من حيث تركيزها على امتلاك الطلبة للمعرفة العلمية والمهارة كالاستقصاء وعادات العقل في آن واحد، يمارسون خلالها عمل العالم الذي يدرس المعرفة مع عمل المهندس الذي يصمم حلولاً عملية للمشاكل، وهي ممارسات تزيد وتثري تعلم وتعليم العلوم، حيث تتضمن القيام بعمل شيء وتعلم شيء آخر معاً، بحيث لا يمكن فصل أي منهما عن الآخر(NGSS,2013؛By bee , 2014) . ومن الدراسات التي تناولت هذا البعد من معايير NGSS، دراسة روا شدة (2018) والتي هدفت الى الكشف عن فعالية

برنامج تدريبي مستند إلى معاييرNGSS في تنمية الممارسات العلمية والهندسية والكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم في الأردن. ودراسة Putter(2014) والتي هدفت للكشف عن فاعلية دمج التصميم الهندسي من معايير العلوم للجيل الجديد NGSS في منهج الأحياء على فهم الطلبة للممارسات الهندسية ومعرفة المحتوى.

3. **المفاهيم الشاملة** ("Crosscutting Concepts "CCS): تركز على بناء أفكار تفسيرية علمية متماسكة ومتقدمة، وتتمثل هذه المفاهيم في: الأنماط، السبب والنتيجة، القياس والنسبة والكمية، نمذجة النظام، الطاقة والمادة، ملائمة الشكل للوظيفة، الثبات والتغيير. وعرفها الجبر والعتيبي المشار إليهما في أهل(2019) بأنها طريقة واحدة لربط الأفكار المحورية وانضباطها وتفسير الموضوعات العلمية التي تظهر في جميع التخصصات العلمية، مما يمكن المتعلم من تطوير فهم تراكمي ومتماسك يمكن استخدامه في العلوم والهندسة.

ويتضح مما سبق: أنه تم تصميم هذه المعايير لتبرز الأداء المتوقع من الطلبة، بحيث يتم الربط بين الأبعاد الثلاثة لكل معيار من معاييرNGSS، وربطها مع المرحلة الدراسية والمواد المختلفة، ثم صياغتها بصورة عمومية في ثلاثة أبعاد رئيسية.

ونستخلص مما سبق: أن معايير العلوم NGSS تهتم بالجوانب التاريخية والاجتماعية والثقافية والأخلاقية والهندسية والتكنولوجية، وتطوير الفهم المترابط في مختلف فروع العلوم والهندسة، والتركز على تطبيقات العلم وآثاره في المجتمع، وعلى طبيعة المسعى الإنساني للعلوم والهندسة؛ من أجل تطوير الوعي بأهمية القدرات العلمية والهندسية في مجال الوظيفة؛ وذلك من خلال التركيز على مجموعة من الأفكار الرئيسة التي تتيح للطالب التعمق في المعرفة العلمية من خلال الممارسات العلمية والهندسية وربطها مع المفاهيم الشاملة المتداخلة.

وبما أن الكتاب المدرسي يُعد الوثيقة الرسمية والترجمة الفعلية للمناهج التعليمية، والمصدر الرئيس و المعرفي للمعلم والمتعلم؛ لذا لابد من الاهتمام باختيار عناصره بشكل جيد لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، والتي تتحدد في ضوئها استراتيجيات التدريس، والأساليب والأنشطة المتنوعة وأساليب التقويم المناسبة، فقد ظهرت العديد من الدراسات التربوية التي اهتمت بتحليل المحتوى في ضوء الاتجاهات

التربوية الحديثة لعملية التعليم؛ والتي كان آخرها ظهور معايير العلوم للجيل الجديدNGSS ، مثل، دراسة نوافله والشيخ (2020)، ودراسة أهل(2019)، ودراسة (الأحمد والبقمي،2017).

وتهدف عملية تحليل المحتوى إلى الوقوف على التفاصيل المتضمنة في محتوى المنهاج، ومعرفة ما يحتويه جيدا تمهيدًا لعملية تقويمه ومن ثم تطويره، والتأكد من تحقيقه للأهداف المنشودة، ويجب أن يكون تحليل المحتوى قائم على منهجية علمية منظمة لجمع المعلومات والبيانات حول الموضوع المراد تقويمه، كما أنه يتطلب معالجة تفصيلية لموضوعات المادة العلمية المتضمنة في كتب العلوم من تعريفات، ومفاهيم، وعلاقات، وقوانين، ونظريات ومهارات وقيم واتجاهات، والتي تشكل مادة التعلم في الكتب المقررة في المرحلة الدراسية المستهدفة، وذلك من خلال المنهج التحليلي" ويعرف تحليل المحتوى بأنه "أسلوب بحثي علمي يهدف إلى الوصف الموضوعي الكمي، والكيفي المنظم لمحتوى مضمون ظاهرة معينة والخروج باستنتاجات حول تلك الظاهرة"(طعيمه، 22:2004؛ نوافله والشيخ،428:2020).

وتعد المرحلة المتوسطة من أهم مراحل التعليم العام؛ إذ تمثل مرحلة انتقالية هامة في حياة المتعلم، حيث تسهم في تثبيت وتعميق ما اكتسبه وقام ببنائه في المرحلة الأساسية الأولى من مهارات ومعارف واتجاهات، كما أنها تمثل أساسًا تبنى عليه جميع مراحل التعليم اللاحقة التي تبرز مهارات المتعلم في مجالات الحياة المختلفة، والتي تحدد مستقبلة العلمي أو المهني.

ونظراً لما تتميز به معايير NGSSوما تحققه من نتائج وفوائد للطلبة، فلقد سعى بعض الباحثين لإجراء العديد من الدراسات عليها من زوايا متعددة، فمنها ما تناول المعايير في برامج تدريبية، ومنها ما تناول الممارسات العلمية والهندسية وتنميتها لدى الطلبة والمعلمين في مراحل التعليم المختلفة، مثل، دراسة رولاند (Rowland(2014، ودراسة قبلان (Qablan (2016 ، دراسة عبد الكريم (201)، ودراسةً (Wolff et al (2019، والتي أكدت أهمية دمج معايير العلوم NGSS في المناهج الدراسية؛ لما لها من فاعلية في اكتساب المعرفة وبقاء التعلم وتنمية التفكير والاستقصاء العلمي وممارسة الجدل العلمي وتطوير واستخدام النماذج، وهناك دراسات تناولت معايير العلومNGSS في

المناهج الدراسية لمراحل التعليم العام المختلفة باعتبارها الأساس ، وسوف نستعرضها بالتفصيل لما لها من علاقة بهدف هذه الدراسة ومنها:

دراسة بركة(2021): هدفت إلى الكشف عن مدى توافر معايير العلوم للجيل الجديد(NGSS) بمحتوى منهاج العلوم للصف الثالث الأساسي في فلسطين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد بطاقة لتحليل المحتوى وفق معاييرNGSS، وأظهرت النتائج: أن المعيار الأكثر تضميناً في محتوى العلوم للصف الثالث الأساسي هو معيار الممارسات العلمية بنسبة مئوية (84,30%)، ثم المفاهيم الشاملة بنسبة (10,10%)، وأخيرا جاء معيار الأفكار المحورية بنسبة(5,60%).

دراسة زيود وآخرون(2021): هدفت إلى الكشف عن مدى اشتمال كتاب العلوم والحياة للصف الخامس الأساسي في فلسطين لمعايير العلوم NGSS، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة البحث بإعداد بطاقة لتحليل المحتوى وفق معاييرNGSS، وتوصلت الدراسة إلى أن معيار الأفكار المحورية جاء بالمرتبة الأولى وبنسبة(68,9%)، ومعيار المفاهيم الشاملة جاء في المرتبة الثانية بنسبة (16,7%)، وجاء معيار الممارسات العلمية في المرتبة الأخيرة بنسبة (14,9%).

دراسة نوافله والشيخ (2020): هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية لمعايير العلوم للجيل الجديد NGSS، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة بإعداد بطاقة لتحليل المحتوى وفق معاييرNGSS، وتوصلت الدراسة إلى أن معيار الممارسات العلمية جاء بالمرتبة الأولى وبنسبة(35,18%)، ومعيار الأفكار المحورية جاء في المرتبة الثانية بنسبة (14,14%)، وجاء معيار المفاهيم المشتركة في المرتبة الأخيرة بنسبة (14,03%).

دراسة عبد العزيز(2019): هدفت الدراسة إلى تقويم محتوى كتب علوم المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة ببطاقة تحليل محتوى وفق معاييرNGSS، وأظهرت النتائج: انخفاض نسبة تضمين معايير NGSS بنسبة (33,3%)، وحقق معيار الأفكار المحورية المرتبة الأولى بنسبة (57,1%)، و معيار الممارسات العلمية والهندسية جاء بالمرتبة الثانية بنسبة (35,2%)، وفي المرتبة الأخيرة جاء معيار المفاهيم الشاملة بنسبة (7,1%).

دراسة الخالدي (2019): هدفت إلى تحليل كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية لمعايير العلوم للجيل الجديدNGSS، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج: أن درجة تضمين معايير العلوم للجيل الجديد NGSS كانت منخفضة، كما جاء معيار الأفكار المحورية بالمرتبة الأولى بنسبة(47,4%) ، في حين جاء معيار الممارسات العلمية والهندسية بالمرتبة الثانية وبنسبة (31,2%) بينما جاء معيار المفاهيم الشاملة بالمرتبة الأخيرة وبنسبة (21,34%).

دراسة أهل (2019): هدفت إلى التعرف الى مدى تضمن محتوى كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية في فلسطين لمعايير العلوم للجيل الجديدNGSS، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وبطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج: أن معيار الأفكار المحورية جاء بالمرتبة الأولى بنسب 68% للصف السادس، 62% للصف السابع و 61% للصف الثامن، في حين جاء معيار المفاهيم المشتركة بالمرتبة الثانية وبنسب 22% للصف السادس، 25% للصف السابع و 26% للصف الثامن ، بينما جاء معيار الممارسات العلمية والهندسية بالمرتبة الأخيرة بنسب 10% للصف السادس، 13% للصف السابع و14% للصف الثامن.

دراسة الربيعان وآل حمامة (2017): هدفت إلى التعرف الى مدى تضمين كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية لمعايير العلوم للجيل الجديد NGSS، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وبطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج: أن درجة تضمين معايير العلوم للجيل الجديد NGSS كانت منخفضة وبنسبة (33,1%)، كما جاء معيار الأفكار المحورية بالمرتبة الأولى بنسبة (57%)، في حين جاء معيار الممارسات العلمية والهندسية بالمرتبة الثانية وبنسبة (24,3%)، بينما جاء معيار المفاهيم الشاملة بالمرتبة الأخيرة وبنسبة (18%).

دراسة (2017).Holm et al: هدفت إلى تحليل ودمج نظام معايير NGSS في مناهج العلوم من الصف السادس وحتى الصف الثامن في ضوء معايير NGSS، وأظهرت النتائج لتحليل الكتب الدراسية ، ودليل المعلم،والموارد البشرية، وأنشطة الطالب، أنها لا تتفق بشكل جيد مع الموضوعات التي يغطيها المحتوى للمناهج المحللة ،كما أظهرت النتائج بعد تطوير مناهج العلوم أن عملية المواءمة الشاملة لبرنامج العلوم في مجال العلوم في الولايات المتحدة من 6-12 يلبي التوقعات الحالية في مجال تعليم العلوم على الصعيد الوطني والمحلي.

دراسة العبدلية وآخرون (2016): هدفت إلى معرفة مدى تضمين محتوى كتب العلوم لمرحلة الصفوف (6-8) في سلطنة عُمان لمعايير محتوى العلوم للجيل الجديد NGSS، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، و بطاقة تحليل المحتوى في ضوء معايير العلوم للجيل الجديدNGSS، وأظهرت النتائج: أن تضمن معيار الأفكار التخصصية كان الأعلى وبنسبة (67,3%)، فيما جاء معيار المفاهيم الشاملة بالمرتبة الثانية بنسبة (61,9%)، وبالمرتبة الأخيرة جاء معيار الممارسات العلمية والهندسية وبنسبة (56,4%).

دراسة أرنو(Arnow,2015): هدفت إلى تطوير منهج العلوم في ضوء معايير العلوم للجيل الجديدNGSS لموجهة احتياجات المعلمين واستخدمت الباحثة المنهجين الوصفي التحليلي و المسحي، وتكوُن مجتمع الدراسة من معلمي العلوم (k-8) في المرحلة الأساسية، وأظهرت نتائج الدراسة الى تطوير مجموعة من الدروس النموذجية في العلوم والتي دمجت فيها معايير العلوم للجيل الجديدNGSS مع المعايير الخاصة بالبيئة، كما تم ربط ذلك مع الرياضيات والفن، وأوصت الدراسة بضرورة وضع خطة للتنمية المهنية في مجال تصميم المناهج الدراسية.

تتفق هذه الدراسة مع هذه الدراسات من حيث التعرف على درجة تضمين مناهج العلوم لمعايير العلوم NGSS، والحاجة إلى تحليل وتقويم وتطوير المناهج الدراسية لتواكب الاتجاهات التربوية المعاصرة في تعليم العلوم ومنها معاييرNGSS ، واختلفت عنها في بعض أجزاء العينة، حيث اتفقت مع دراسة نوافله والشيخ(2020) فقط في جزئية من الدراسة وهي تحليل كتاب الصف التاسع، ودراسة أهل (2019) ودراسة العبدلي وآخرون(2016) في تحليل كتاب الصف السابع والثامن فقط، في حين اشتملت هذه الدراسة على جميع كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في اليمن.

واستنادًا إلى ما سبق عرضه من بحوث ودراسات يتضح أن هناك جهد واضح على كافة المستويات العالمية والعربية والمحلية لتقويم وتطوير مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات، هذا يتوافق مع مناداة المتخصصين في التربية العلمية بضرورة تعليم الطلبة كيف يفكرون، وهذا ما أكدته المؤتمرات العربية والدولية كالمؤتمر الحادي والعشرون للجمعية المصرية للمناهج(2009)، والمؤتمر العلمي الدولي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس(2014)، والمؤتمر الدولي الأول للمناهج في السودان (2015)، ومؤتمر التطوير التربوي في الأردن(2015)، على ضرورة تطوير مناهج العلوم في الوطن

العربي ومعالجة النقص فيها، وقصورها في إعداد طلبة القرن الحادي والعشرون، وأنها مازالت بعيدة عن الاتجاهات العالمية المعاصرة لتعليم العلوم؛ كما جاءت هذه الدراسة تلبية لتوصيات الدراسات السابقة، ودراسة كلاً من سراج (2021)، ودراسة صالح (2022) والتي أكدتا ضرورة مراعاة هذه الاتجاهات المعاصرة في مناهج العلوم الحالية، ومعالجة نواحي القصور فيها؛ من أجل إعداد جيل قادر على خدمة مجتمعة، كما أكدت على ضرورة إعادة هيكلة كتب العلوم لتواكب المعايير الدولية الحالية، وهذا شكل حافزًا لدى الباحثة لإجراء هذه الدراسة؛ لأنها تعتبر من أولى الدراسات التي بحثت في التعرف على درجة تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الجمهورية اليمنية لمعايير العلوم للجيل الجديدNGSS.

مشكلة الدراسة:

مع التقدم العلمي والتكنولوجي في القرن الحادي والعشرين أصبح تحليل وتقويم و تطوير تعليم العلوم أمراً بغاية الأهمية، حيث حدث تغير في بيئة وعناصر العملية التعليمية أهمها المناهج الدراسية، باعتبارها أداة أساسية في إعداد جيل المستقبل وتطوير تفكيرهم بالمهارات الضرورية لمواكبة تلك التطورات، والتكيف مع مستجدات الحياة ومواجهة المشكلات الواقعية وقضاياها المختلفة، وهذا ما ركزت عليه معايير العلوم للجيل الجديد NGSS أي على المهارات التي يجب أن يمتلكها الطلبة لتطبيق المعارف والمهارات العلمية والهندسية والرياضية في مواقف حقيقية، وتشجيعهم على استخدامها في حل مشكلاتهم العلمية والحياتية، فقد جاءت هذه المعايير برؤية جديدة تحاول من خلالها تدارك الأخطاء السابقة وإصلاحها عن طريق تبني مفهوم شامل مفاده أن الطالب ينغمس في ممارسات علمية وهندسية حقيقية تشغله بالمحتوى، وتقوده إلى تصميم حلول للمشاكل التي تواجهه بربطة الحقيقي بين النظرية والتطبيق من خلال مفاهيم مشتركة للفروع العلمية؛ لتعزز فهمه وتجعله عنصرً فاعلاً في مجتمعه (رواقه والمومني،458:2016). وفي ضوء ما تم عرضة سابقاً من دراسات ومؤتمرات تؤكد أن معظم الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة سارعت إلى تحليل وتقويم ومراجعة مناهج العلوم وتطويرها في ضوء معايير العلوم NGSS، إلا أن واقع تحليل وتقويم وتطوير مناهج العلوم المدرسية بمختلف مراحلها في الجمهورية اليمنية متوقف منذ سنوات عدة، بسبب الأوضاع والحروب التي تعيشها البلاد حالياً، فقد

كانت آخر عملية تطوير قبل العام 2000م، وتمثلت بالندوة الوطنية الأولى لتطوير المناهج في مارس 1992م والندوة العلمية التي نظمتها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع مركز البحوث والتطوير التربوي بصنعاء في ديسمبر 1993م، إذ اعتمدت العمليات العلمية و تنميتها لدى المتعلمين واكتسابهم لها بصورة وظيفية من أهم أهداف تطوير المناهج التعليمية، إلى جانب الأنشطة التي تم وضعها في المنهج على هيئة مشكلات تتطلب قيام الطلبة باستخدام مهارات التفكير المختلفة للوصول إلى حلول لتلك المشكلات، وعملية التطوير هذه كانت بشكل جزئي للمناهج وليست شاملة، ولم يشارك فيها جميع المعنيين بالعملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم ، 2003). وتوصلت دراسة الحاوري (2021) إلى أن مناهج التعليم في اليمن بالمرحلتين الأساسية والثانوية يعتريها القصور في تضمين محتواها للجوانب المهارية والوجدانية والقضايا المعاصرة وأنماط التفكير المختلفة، وقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وحسب ما أشارت إليه وزارة التربية والتعليم (2006) أن مناهج العلوم تركز على الجوانب النظرية، وهذا يؤيد ما توصلت إليه في السابق ندوة واقع التعليم العام وآفاق تطويره المنعقدة في صنعاء في الفترة ما بين (8- 10) يوليو 2000م، والتي تناولت واقع المناهج التعليمية في الجمهورية اليمنية، و أشارت من خلالها إلى أن الطريقة التقليدية السائدة في التدريس، وعدم اهتمام المعلمين باستخدام طرق تدريس متنوعة ومناسبة لإثارة اهتمام الطلبة بالتفكير تمثل أحد المشكلات في المناهج اليمنية. التي أدت بدورها إلى تدني مستوى التدريس (وزارة التربية والتعليم،2000). وهكذا يتضح أن واقع مناهج التعليم في اليمن بشكل عام ومناهج العلوم بشكل خاص لا تواكب التطورات والتغيرات العلمية والتكنولوجية الحديثة، وهذا انعكس سلباً على مستوى إعداد الطلبة من الناحية العلمية والعملية، لذا يتطلب من المسؤولين وصانعي القرار الإهتمام بتحليلها وتقويمها وتطويرها؛ بهدف تضمينها المعارف والمهارات التي تمكن الطالب من مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ومشكلاته، وتأتي هذه الدراسة محاولة لتحليل وتقويم محتوى مناهج العلوم للمرحلة الأساسية العليا في اليمن؛ وذلك لتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف أو القصور فيها تمهيدًا لتطويرها بما يتناسب مع المستجدات العالمية والمداخل التدريسية الحديثة، فضلا عن أهمية المرحلة الأساسية العليا كحلقة وصل بين المرحلتين الابتدائية والثانوية، إذ يتم فيها تثبيت وتعميق وتوسيع ما اكتسبه الطالب وقام ببنائه في المرحلة

الأساسية الأولى من مهارات ومعارف؛ ليشكل ذلك أساساً تُبنى عليه جميع معارفه ومهاراته وخبراته في مراحل التعليم اللاحقة، ونظراً لعدم وجود دراسات أجريت على تحليل كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الجمهورية اليمنية في ضوء معايير العلوم NGSS ،حيث لم تعثر الباحثة على أي دراسة تناولت ذلك، لذا ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة والتي حددت مشكلتها بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما درجة تضمين معايير العلوم الجيل الجديد NGSS في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الجمهورية اليمنية؟

أسئلة الدراسة: ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

-ما معايير العلوم للجيل الجديد NGSS المراد معرفة تضمينها في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا؟

-ما درجة تضمين معيار الممارسات العلمية والهندسية في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الجمهورية اليمنية؟

-ما درجة تضمين معيار المفاهيم المشتركة في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الجمهورية اليمنية؟

-ما درجة تضمين معيار الأفكار المحورية في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الجمهورية اليمنية؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

- إعداد قائمة بمعايير العلوم للجيل الجديدNGSS الرئيسية والفرعية ومؤشراتها التي ينبغي تضمينها في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا.
- الكشف عن مستوى تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الجمهورية اليمنية لمعايير العلوم للجيل الجديد NGSS.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من كونها استجابة للتوجهات الحديثة لتطوير تعليم العلوم وأهمها معايير العلوم للجيل الجديد NGSS، والتي تعتبر حالياً الأحدث على مستوى العالم، كما تبرز أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

في الجانب النظري حيث أنها تقدم

-تصوراً شاملاً عن نواحي القصور والضعف والقوة في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الجمهورية اليمنية في ضوء معايير العلوم للجيل الجديد NGSS والتي تعد من المواضيع الحديثة، والتي تتناول جانباً مهما لثلاثة أبعاد رئيسية لهذه المعايير التي يجب أن تتضمنها مناهج العلوم.

في الجانب العملي(الإجرائي) حيث أنها تقدم قائمة بمعايير العلوم للجيل الجديد NGSS محكمة يمكن أن يستفيد منها

-مخططو ومطورو مناهج العلوم في تقويم وتطوير محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في ضوء تلك المعايير، لمواجهة مشاكل العصر الحديثة واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، وهذا سيتضمن الخروج بتوصيات مهمة بناء على تلك النتائج.

-مسئولو برامج إعداد معلم العلوم لتضمين تلك المعايير في مقررات الإعداد التخصصي بما يواكب الاتجاهات العالمية الحديثة.

-توجيه أنظار معلمي العلوم لمراعاة معايير العلوم للجيل الجديد NGSS في اختيار استراتيجيات التدريس والتقويم وأساليبهما المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة.

-توجيه المؤتمرات والندوات حول موضوع معايير العلوم للجيل الجديد NGSS، ومنها أنها أصبحت مطلباً أساسياً في جميع المواد العملية التعليمية.

-قد تكون نتائج الدراسة منطلقًا لإجراء دراسات مشابهة في البيئة اليمنية في مراحل دراسية مختلفة، ودراسات أخرى وصفيه وشبه تجريبية في مجال معايير العلوم للجيل الجديد NGSS.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بتحليل محتوى مناهج العلوم للمرحلة الأساسية العليا (7-9) في الجمهورية اليمنية للعام 2020م في ضوء معايير العلوم للجيل الجديد NGSS، والتي تتضمن ثلاثة معايير رئيسية هي (المفاهيم الشاملة ،الممارسات العلمية والهندسية، الأفكار المحورية التخصصية)، وتتمثل مناهج العلوم بست كتب تتضمن العلوم بفروعه المختلفة (كيمياء، فيزياء، أحياء).

مصطلحات الدراسة:

التعريفات الإجرائية:

1. **تحليل محتوى:** هو عملية منظمة لجمع البيانات والمعلومات فيما يتعلق بدرجة تضمين معايير العلوم NGSS بكتب العلوم من الصف السابع وحتى الصف التاسع الأساسي في الجمهورية اليمنية، من خلال تصنيف محتوى الموضوعات الكيميائية والفيزيائية والبيولوجية فيها، وذلك باستخدام بطاقة التحليل المعدة لذلك.

2. **درجة التضمين:** يقصد بها النسبة التي تعبر عن درجة تكرار تضمين معايير العلوم للجيل الجديدNGSS في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية، وسيتم قياسها من خلال الأداة المعدة لذلك.

3. **معايير العلوم للجيل الجديد NGSS** :هي مجموعة المعايير التي أعدها المركز القومي للبحوث(NRC)، في أمريكا وتتضمن ثلاث معايير رئيسية هي (الأفكار المحورية، الممارسات العلمية والهندسية، المفاهيم المشتركة).

4. .**كتب العلوم:** مجموع الكتب الدراسية المقررة على الصفوف من السابع حتى التاسع الأساسي، والمتمثلة في ستة كتب دراسية تتضمن العلوم بفروعه المختلفة (كيمياء، فيزياء، أحياء).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يتضمن وصف الظاهرة الراهنة وتركيبها وعملياتها والظروف السائدة، كما يشمل جمع المعلومات والبيانات وتبويبها وتحليلها وقياسها وتفسيرها، فهو عبارة عن أسلوب دقيق ومنظم وأسلوب تحليلي للظاهرة أو المشكلة المراد تحليلها بمنهجية وطريقة موضوعية وصادقة بما يحقق أهداف الدراسة (الجبوري،2012:178).

مجتمع وعينة الدراسة: شملت هذه الدراسة جميع كتب العلوم للصف (السابع، الثامن، والتاسع) الأساسي في الجمهورية اليمنية، للعام الدراسي(2020)، والبالغ عددها(6) كتب للمرحلة الأساسية العليا وهي آخر طبعه صدرت لهذه المرحلة، وتم اختيارها بصورة قصديه. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (1) وصف مجتمع الدراسة وعينتها

الكتاب	الطبعة	عدد الوحدات	عدد المواضيع
العلوم للصف السابع	2020	15	52
العلوم للصف الثامن	2020	15	49
العلوم للصف التاسع	2020	16	53
المجموع الكلي		46	154

يتضح من الجدول(1): أن مجموع الوحدات الدراسية التي تم تحليلها (46) وحدة، وبلغ إجمالي المواضيع التي تم تحليلها (154)، تم استبعاد مقدمة الكتاب، وعناوين الوحدات الدراسية، والأسئلة الموجودة في نهاية كل وحدة دراسة، والفهارس.

أداة الدراسة : لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداة تحليل المحتوى في ضوء الخطوات الآتية:

– إعداد قائمة بمعايير العلوم للجيل الجديدNGSS الرئيسية والمعايير الفرعية لكل معيار رئيسي وتضمن ذلك الرجوع إلى وثيقة معايير العلوم للجيل الجديد ،NGSS من الموقع الإلكتروني:

https://www.nextgenscience.org/sites/default/files/NGSS %20Com,bined%20Topics %2011.8.13.pdf.

حيث قامت الباحثة باستخراج معايير العلوم للجيل الجديدNGSS للمرحلة الأساسية والمكون من 3 معايير رئيسية شملت 20 معيار فرعيًا، ثم ترجمتها مع الرجوع إلى بعض الدراسات التي تناولت هذه المعايير مثل، دراسة نوافله والشيخ(2020)، ودراسة أهل (2019)، وعرضت القائمة على متخصص في العلوم واللغة الإنجليزية، وتم تعديل ترجمة وصياغة بعض المعايير، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2) معايير العلوم للجيل الجديد NGSS للمرحلة الأساسية

المعيار الرئيس	المعايير الفرعية
المفاهيم المشتركة	7
الممارسات العلمية	9
الأفكار المحورية	4
المجموع	20

1. **إعداد أداة التحليل:** في ضوء قائمة معايير العلوم للجيل الجديد NGSS، تم بناء أداة تحليل المحتوى، وتضمنت فئات التحليل المتمثلة بـ 3 معايير رئيسية شملت (20) معيارا فرعيًا، يقابل كل مؤشر للمعيار الفرعي بديلين للتعرف على درجة توفر تلك المعايير في محتوى كل كتاب من كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في اليمن وهي (متوفر، غير متوفر).

2. **صدق أداة التحليل:** مع أن أداة التحليل تضمنت معايير دولية ذات دلالة صدق عالية، إلا أنها عرضت على متخصصين في العلوم وتعليم العلوم للتحقق من وضوح صياغة المعايير، وفي ضوء ملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات.

3. **ثبات أداة التحليل** : لحساب ثبات أداة التحليل قامت الباحثة بإجراء عملية تحليل لكتاب العلوم للصف السابع، وتفريغ نتائج التحليل في أداة التحليل، وبعد مضي 3 أسابيع أعادت الباحثة عملية التحليل مرة أخرى، وتم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي (نسبة الاتفاق=2 × نقاط الاتفاق/ مجموع الوحدات التي توصل إليها المحلل)؛ إذ بلغت نسبة الثبات الكلي(0.96)، وهي نسبة ثبات عالية.

إجراءات عملية التحليل: بعد إعداد أداة التحليل بصورتها النهائية، استخدمت في تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الجمهورية اليمنية وفق الخطوات الآتية:

أ. **تحديد الهدف من عملية التحليل:** هدفت عملية التحليل إلى الكشف عن مستوى توافر معايير العلوم للجيل الجديد NGSS، في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الجمهورية اليمنية.

ب. **تحديد عينة التحليل**: تمثلت عينة الدراسة بجميع المواضيع الواردة بوحدات كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا من الصف السابع حتى الصف التاسع المعتمدة للعام 2020م، والبالغ عددها (154) درسًا.

د. **تحديد فئات التحليل**: تمثلت فئات التحليل بالمعايير الرئيسية والفرعية في معايير الجيل الجديد للعلومNGSS للمرحلة الأساسية.

ج. **تحديد وحدة التحليل**: اعتدت الباحثة وحدة الفكرة التي تدور حولها الفقرة أو الجملة أو العبارة وحدة للتحليل؛ وذلك لملائمتها لطبيعة الدراسة وأهدافها.

هـ. الإجراء العملي لعملية التحليل: تم ذلك من خلال إتباع الخطوات التالية:

– حللت محتويات كل كتاب مع استبعاد الغلاف ومقدمة الكتاب والفهارس.

– تضمنت عملية التحليل للكتب المحتوى المعرفي مع الرسوم والأشكال والأنشطة.

– قراءة محتوى الكتب قراءة دقيقة بالترتيب؛ بدئ بقراءة محتوى كتاب الصف السابع الجزء الأول، ثم الجزء الثاني، وهكذا بالترتيب.

– رصد وتفريغ التكرارات باستخدام أداة التحليل لكل كتاب على حدة، ثم في النهاية تم تجميع نتائج التحليل كتب كل صف (الفصلين)، وتجميع تكرارات كل مؤشر وتسجيلها، وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل صف من الصفوف والإجمالي.

الأساليب الإحصائية:

– استخدمت التكرارات والنسب المئوية ومعادلة هولستي؛ لحساب ثبات أداة التحليل.

واعتمد المحك الموضح في الجدول (3) للحكم على درجة توافر معايير العلوم للجيل الجديد NGSS، للمرحلة الأساسية العليا التي ينبغي تضمينها في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية.

جدول (3) محك الحكم على درجة توافر معايير NGSS في محتوى كتب العلوم

مدى النسبة	مستوى التوفر
من 0 – أقل من 50 %	منخفضة
من 51 – أقل من 70 %	متوسطة
من 71– أقل من 100 %	مرتفعة

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول الذي ينص على : ما معايير العلوم للجيل الجديدNGSS التي ينبغي تضمينها في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الجمهورية اليمنية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال في إجراءات البحث حيث أعدت الباحثة قائمة بمعايير العلوم للجيل الجديدNGSS، بعد ترجمتها وتحكيمها، وتضمنت (3) أبعاد رئيسية تحتوي على 20 معيار فرعيًا.

ثانياً:النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس للدراسة ومناقشتها: ما درجة تضمين معايير العلوم للجيل الجديدNGSS في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا(السابع –الثامن– التاسع) في الجمهورية اليمنية؟

للإجابة عن هذا السؤال حلل محتوى كتب العلوم الستة للمرحلة الأساسية في ضوء الأبعاد الثلاثة الرئيسة والمتمثل بمعايير الممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة، والأفكار المحورية، وحسبت التكرارات والنسب المئوية ومستوى توافر مؤشرات كل معيار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية لتضمين معايير العلوم للجيل الجديدNGSSالرئيسية في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا

كتاب العلوم	المعايير الرئيسية								الترتيب
	الممارسات العلمية والهندسية		المفاهيم الشاملة		الأفكار المحورية		متوسط المجموع الكلي		
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
السابع	521	41.7	488	39.0	241	19.3	1250	41.7	1
الثامن	588	57.4	312	30.4	125	12.2	1025	34.2	2
التاسع	488	52.8	309	33.4	128	13.8	925	30.8	3
الكلي	1597	49.9	1109	34.7	494	15.4	3200	35.6	

يتضح من الجدول(4): أن تحقق الأبعاد/المعايير الرئيسة الثلاث المتمثلة في الممارسات العلمية، المفاهيم الشاملة، الأفكار المحورية في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا بالجمهورية اليمنية(سابع، ثامن، تاسع) جاءت بنسبة تضمين منخفضة بلغت 35.6 %،

حيث جاء معيار الممارسات العلمية والهندسية بالمرتبة الأولى بنسبة بلغت 49.9%، يليه معيار المفاهيم الشاملة بنسبة بلغت34.7%، وأخيرًا جاء معيار الأفكار المحورية بنسبة بلغت 15.4%، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عبد العزيز(2019)، ودراسة Holm et al(2017)، وتختلف مع دراسة العبدلي وآخرون(2016) حيث جاءت درجة توافرها بنسبة متوسطة، وقد توافرت هذه المعايير في كتب العلوم كلا على حده كالتالي:

بلغت نسبة تضمين معايير العلوم للجيل الجديد بأبعادها الثلاثة في كتاب العلوم للصف السابع41.7% وهي نسبة منخفضة، وهذا يتفق مع دراسة الربيعان وآل حمامة (2019)، ودراسة Holm et al(2017) حيث نجد أن معيار الممارسات العلمية والهندسية الأكثر توافرًا في محتوى

كتب العلوم للصف السابع بنسبة 41.7%، يليه معيار المفاهيم الشاملة بنسبة 39.0%، وأخيرا معيار الأفكار المحورية بنسبة 19.3%، وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة أهل (2019)، ودراسة الربيعان وآل حمامة (2017) حيث جاءت الأفكار المحورية في المرتبة الأولى من حيث درجة تضمينها في محتوى كتاب العلوم للصف السابع وبنسبة متوسطة بلغت 62% في دراسة أهل، و57% في دراسة الربيعان، واتفقت هذه الدراسة مع الدراستين من حيث أن درجة تضمين محتوى كتاب الصف السابع لمعياري المفاهيم الشاملة والممارسات العلمية والهندسية كانت بنسبة منخفضة.

أما كتاب العلوم للصف الثامن بلغت نسبة توافر معايير العلوم للجيل الجديد بأبعادها الثلاثة 34.16% وهي نسبة منخفضة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الخالدي(2019)، ودراسة أهل(2019)، ودراسة Holm et al(2017) ، فنجد أن معيار الممارسات العلمية والهندسية كذلك جاء في المرتبة الأولى بنسبة تضمين متوسطة بلغت57.4%، يليه معيار المفاهيم الشاملة بنسبة30.4%، وفي الأخير جاء معيار الأفكار المحورية بنسبة منخفضة بلغت 12.2%، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة الخالدي (2019) ودراسة أهل (2019) حيث جاء معيار الأفكار المحورية بالمرتبة الأولى بنسبة منخفضة في كتاب العلوم للصف الثامن في دراسة الخالدي، وتتفق بذلك مع نتيجة هذه الدراسة من حيث درجة تضمينها في الكتاب بنسبة منخفضة، كذلك بالنسبة لمعياري المفاهيم الشاملة والممارسات العلمية والهندسية، أما دراسة أهل(2019) فقد اختلفت عن هذه الدراسة حيث كانت درجة تضمين محتوى كتاب العلوم للصف الثامن لمعيار الأفكار المحورية متوسطة، أما في هذه الدراسة فقد اختلفت عنها بأن معيار الممارسات العلمية والهندسية جاء بدرجة تضمين متوسطة في محتوى الكتاب، واتفقت معها بأن معيار المفاهيم الشاملة توافر في محتوى الكتاب بنسبة منخفضة.

كما توافرت معايير العلوم للجيل الجديد بأبعادها الثلاثة في كتاب العلوم للصف التاسع بنسبة منخفضة بلغت 30.8%، وهذا يتفق مع نتائج دراسة نوافله والشيخ (2020)، فقد جاء معيار الممارسات العلمية والهندسية بالمرتبة الأولى بنسبة تضمين متوسطة بلغت52.8%، يليه معيار المفاهيم الشاملة بنسبة33.4%، وفي الأخير جاء معيار الأفكار المحورية بنسبة منخفضة بلغت 13.8%،

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة نوافله والشيخ(2020) من حيث الترتيب حيث جاء معيار الأفكار المحورية ثانيًا، تلاه معيار المفاهيم المشتركة، واتفقت مع هذه الدراسة بأن نسبة تضمينهما في كتاب الصف التاسع كانت منخفضة.

أما على مستوى الكتب ككل جاء كتاب العلوم للصف السابع بالمرتبة الأولى من حيث درجة تضمينه لمعايير العلوم للجيل الجديد NGSS بنسبة41.7%، يليه كتاب العلوم للصف الثامن بنسبة34.2%، وبالمرتبة الأخيرة جاء كتاب العلوم للصف التاسع بنسبة30.8 %.

وفي الأخير تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى غياب عملية تطوير وتحديث مناهج العلوم للمرحلة الأساسية العليا خاصة في اليمن لفترة طويلة ومازالت مبنية على أساس المعايير القديمة المتمثلة بالمعايير القومية للتربية العلميةNSES ، وقد يعود السبب كذلك إلى أن معايير العلوم للجيل الجديدNGSS، مازالت جديدة على دول العالم النامي، ولاسيما اليمن التي تعاني من الأزمات والحروب التي أثرت على قطاع التعليم وعملية إصلاح وتطوير مناهج التعليم.

وتفصيلاً للمعايير الفرعية المكونة لكل بعد/معيار رئيس ودرجة تضمينها في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا يمكن توضيحها كالتالي:

أ- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة ومناقشتها: ما درجة تضمين معيار الممارسات العلمية والهندسية في كتب العلوم للصف السابع والثامن والتاسع الأساسي في الجمهورية اليمنية؟

للإجابة عن هذا السؤال حلل محتوى كتب العلوم للصف السابع والثامن والتاسع في ضوء معيار الممارسات العلمية والهندسية، وحسبت التكرارات والنسب المئوية ومستوى توافر مؤشرات كل معيار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية لتضمين معاييرNGSS في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمعيار الممارسات العلمية والهندسية

م	المعايير الفرعية (المؤشرات)	كتاب العلوم للصف					
		السابع الجزأين		الثامن الجزأين		التاسع الجزأين	
		ت	%	ت	%	ت	%
1	يركز المحتوى على ممارسة طرح الأسئلة حول الظاهرة	90	17.27	105	17.86	90	18.44
2	يحث على ممارسة التخطيط والاستقصاء العلمي للظاهرة	105	20.15	89	15.14	82	16.80
3	يسهم في تفسير وتحليل البيانات العلمية التي تخدم المجتمع	56	10.57	72	12.24	79	16.19
4	يتبنى أسلوب الجدل العلمي عن طريق الأدلة العلمية المناسبة	45	8.64	55	9.35	48	9.84
5	يسهم في إبراز عملية جمع المعلومات ويشاركها مع الآخرين	107	20.54	94	15.99	96	19.68
6	يساعد على بناء التفسيرات العلمية للظاهرة	68	13.06	131	22.28	80	16.39
7	يراعي استخدام التفكير الرياضي والحاسوبي.	27	5.18	28	4.76	6	1.23
8	يبرز الحلول الهندسية للمشكلة أو الظاهرة المدروسة.	12	2.30	5	0.85	1	0.20
9	يوظف النماذج العلمية.	11	2.11	9	1.53	6	1.23
	المجموع الكلي للمعيار	521	100	488	100	488	100

يتضح من الجدول(5) أن درجة تضمين معايير العلوم للجيل الجديد NGSS في محتوى كتب العلوم الستة للصف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء المعايير الفرعية للمعيار الرئيس

الممارسات العلمية والهندسية كان منخفضاً، وقد كانت نسبة تضمين المعايير الفرعية في كل كتاب كالتالي:

كتاب العلوم للصف السابع الأساسي: احتل المعيار الفرعي" يسهم في إبراز عملية جمع المعلومات ويشاركها مع الآخرين على المرتبة الأولى بنسبة20.54%، وتعزو الباحثة ذلك أن الكتاب يشجع عملية التواصل بالمعلومات والأفكار مع الآخرين من خلال الأنشطة التعاونية بين الأقران بحثًا عن أفضل النتائج، حيث تضمن الكتاب على هذا المعيار في بعض وحداته، كما في مواضيع وحدة "المواد النقية وغير النقية" ، ووحدة ا "البيئة والكائنات الحية" ، وبعض مواضيع وحدة ""كائنات خفية تسبب لنا الأمراض"، وبعض مواضيع وحدة الصوت، تلاه معيار ممارسة التخطيط والاستقصاء العلمي للظاهرة المدروسة بنسبة 20.15%، حيث تضمن الكتاب بعض المواضيع التي تتبع أسلوب الاستقصاء العلمي كإجراء التجارب الميدانية وجمع المعلومات المتعلقة بها مثل، بعض مواضيع وحدة "المواد من حولنا" مثل، موضوع تحولات حالات المادة، ووحدة "المواد من حولنا" مثل موضوع طرق فصل وتنقية المواد، ثالثا جاء معيار ممارسة طرح الأسئلة حول الظاهرة بنسبة17.27**%** ، وتعزو الباحثة ذلك أن كتاب العلوم للصف السابع قد اهتم بهذا المعيار في معظم وحداته، حيث اعتمد على استقصاء المعرفة عن طريق طرح بعض الأسئلة للوصول إلى المعرفة النهائية، كما في بعض مواضيع وحدة "تنوع الكائنات الحية"، ووحدة تركيب المادة، مثل ما العنصر؟ ما الفرق بين الفلزات واللافلزات؟ ووحدة "المواد النقية وغير النقية"، كذلك وحدة أجسام في الفضاء، رابعًا جاء معيار بناء التفسيرات العلمية للظاهرة. بنسبة بلغت 13.05**%** ونجد ذلك في معظم مواضيع الكتاب كما في وحدة "البيئة والكائنات الحية" والتي تحدث فيها عن تفسير اختلاف البيئات المناسبة لحياة الحيوانات كالبيئة المائية والصحراوية والبرية المتنوعة والتكيفات المناسبة للعيش فيها، سادسًا جاء معيار يسهم في تفسير وتحليل البيانات العلمية التي تخدم المجتمع بنسبة بلغت 10.75% ، كما في بعض مواضيع وحدة "أرضنا تدور" مثل تفسير وتحليل ظاهرة تعاقب الليل والنهار، وفي الأخير جاء معياري يبرز الحلول الهندسية للمشكلة أو الظاهرة المدروسة بنسبة 2.30%، و معيار يوظف النماذج العلمية بنسبة 2.11% حيث ترى الباحثة أن

العلوم تعتمد على تفسير الظواهر الطبيعية على المحاكاة باستخدام النماذج، لتنبؤ الظواهر كالوحدة الثانية عشرة التي كانت بعنوان أجسام في الفضاء.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أهل (2019) من حيث ترتيب المعايير الفرعية لهذا المعيار الرئيس، وتختلف مع دراسة الربيعان وآل حمامة (2017)، من حيث الترتيب فجاء معيار ممارسة التخطيط والاستقصاء العلمي في المرتبة الأولى ، يليه معيار طرح الأسئلة، تلاه تحليل وتفسير البيانات، وأخيرا جاء معيار أسلوب الجدل العلمي عن طريق الأدلة العلمية المناسبة.

كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي: احتل المعيار الفرعي يساعد على بناء التفسيرات العلمية للظاهرة على المرتبة الأولى بنسبة 22.28%، ونجد ذلك في مختلف مواضيع وحدات الكتاب كما في وحدة انعكاس الضوء"، مثل تفسير تكون الصور في المرايا المستوية بالاعتماد على قانوني الانعكاس، وتفسير حدوث ظاهرة السراب، ووحدة "انكسار الضوء"، مثل تفسير سبب الإصابة بقصر وطول النظر والوحدة الرابعة عشر" العلاقات بين الكائنات الحية"، مثل تفسير العلاقات الغذائية بين الكائنات الحية، ثم تلاه معيار ممارسة طرح الأسئلة حول الظاهرة بنسبة17.86%، وتعزو الباحثة ذلك أن الكتاب يهتم باستقصاء المعرفة عن طريق طرح عدد من الأسئلة لتوضيح المشكلة للوصول للحل الصحيح ، حيث أن العلم يبدأ بالسؤال عن الظاهرة للوصول إلى أفضل إجابة، كما في مواضيع وحدة " البناء الذري والنظام الدوري للعناصر"، والتي تحدثت عن التوزيع الإلكتروني حول النواة مثل ما الذرة؟ وما محتوياتها؟ ما العلاقة بين عدد البروتونات وعدد الالكترونات في كل ذرة؟ ما المقصود بالعدد الذري؟ والعدد الكتلي وما علاقتهما بعدد البروتونات والنيوترونات؟ والوحدة الثانية" الأيونات والروابط الكيميائية"، مثل ما الأيون وكيف يتكون الأيون الموجب والأيون السالب؟ ماذا يحدث إذا لو فقدت الذرة أو اكتسبت إلكترونا واحدا أو أكثر من مستواها الخارجي؟ والوحدة السابعة "التغذية في الكائنات الحية"، والوحدة الرابعة عشر "العلاقات بين الكائنات الحية"، حيث نجد طرح الأسئلة عن الظاهرة مثل: ما أهمية الغذاء للكائن الحي؟ ما اسم العملية التي يقوم بها النبات لإنتاج غذائه؟ ، ووحدة ا"لتفاعلات والمعادلات الكيميائية" والتي تحدثت عن الذرة والتفاعل الكيميائي مثل: ما العنصر؟ كم بروتونا يوجد في نواة ذرته؟ ، ثالثا جاء معيار يسهم في إبراز عملية جمع المعلومات

ويشاركها مع الآخرين. بنسبة بلغت 15.99%، وذلك من خلال تشجيع الكتاب للتواصل بالأفكار مع الآخرين من خلال العمل الجماعي والزيارات الميدانية واستخلاص المعلومات ومشاركتها مع الآخرين، كما ورد ذلك في مواضيع وحدات ، "النقل في الكائنات الحية"، "التغذية في الكائنات الحية"، " العلاقات بين الكائنات الحية"، "الحوادث والإسعافات الأولية"، رابعاً جاء معيار ممارسة التخطيط والاستقصاء بنسبة 15.14% ، كما في وحدة التفاعلات الكيميائية ،خامساً جاء معيار يسهم في تفسير وتحليل البيانات العلمية التي تخدم المجتمع بنسبة 12.24 %، وتعزو الباحثة ذلك أن الكتاب تضمن مجموعة من الأدوات، والصور والرسوم التوضيحية، لتحليلها بسهولة وتفسير النتائج بصورة علمية، بمعنى استخلاص المعاني المعرفية من خلال تفسير البيانات والرسوم والأنماط المتواجدة في الكتاب، كما في وحدات " النقل في الكائنات الحية"، و "التغذية في الكائنات الحية"، و"التنفس في الكائنات الحية"، التي تم التحدث فيهن عن بعض أجهزة جسم الإنسان(الدوري، الهضمي، والتنفسي)،كذلك وحدة "انكسار الضوء "التي تضمنت موضوع تركيب العين، حيث تم عرض وتفسير المعلومات باستخدام العديد من الرسومات التوضيحية، سادساً جاء معيار يتبنى أسلوب الجدل العلمي عن طريق الأدلة العلمية المناسبة بنسبة بلغت 9.35%، ثم جاء معيار استخدام التفكير الرياضي والحاسوبي بنسبة 4.76%، حيث يعد التفكير الرياضي في العلوم أداة أساسية في تحليل بعض المتغيرات الفيزيائية، كما في بعض مواضيع وحدة "الكهرباء الساكنة"، ثم جاء معيار يوظف النماذج العلمية بنسبة 1.53%، كما في وحدة "البناء الذري" ووحدة "الأيونات والروابط الكيميائية" مثل، نموذج لذرات الهليوم، والأكسجين، والهيدروجين، وأخيراً جاء معيار يبرز الحلول الهندسية للمشكلة أو الظاهرة المدروسة بنسبة 0.85%.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أهل (2019) فيما يخص ترتيب المعايير، حيث جاء معيار ممارسة طرح الأسئلة بالمرتبة الأولى، ثانياً جاء معيار يسهم في إبراز عملية جمع المعلومات ومشاركتها مع الآخرين، وبالمرتبة الثالثة جاء معيار يحث على التخطيط والاستقصاء.

كتاب العلوم للصف التاسع: احتل المعيار الفرعي يسهم في إبراز عملية جمع المعلومات ويشاركها مع الآخرين على المرتبة الأولى بنسبة 19.67، وتعزو الباحثة ذلك أن كتاب العلوم للصف التاسع يعمل

على تعزيز نتائج الأبحاث بشكل واضح ومقنع ومشاركتها مع الآخرين لتحقيق التعلم التعاوني، كما ورد في مواضيع الوحدة الثامنة "أمراض الجهازين البولي والتناسلي"، و الوحدة الرابعة عشر "الإنسان يستثمر موارد البيئة الحية"، ووحدة رعاية الأمومة والطفولة، ثانياً جاء معيار ممارسة طرح الأسئلة حول الظاهرة بنسبة 18.44% وتعزو الباحثة ذلك أن الكتاب يهتم باستقصاء المعرفة عن طريق طرح بعض الأسئلة حول المشكلة لتوضيحها والوصول الى الحل الصحيح لها، حيث أن العلم يبدأ بالسؤال عن الظاهرة للوصول إلى أفضل إجابة، كما في مواضيع الوحدة الأولى والتي تحدثت عن المحاليل وطرق تحضيرها مثل: ما المحلول وما المخلوط وما العلاقة بينهما؟ والوحدة الثالثة " دور التفاعلات الكيميائية للحموض والقواعد في حياتنا" مثل، ما المطر الحمضي؟ ما أثره على البيئة المحيطة؟، والوحدة الخامسة "المغناطيسية والحث الكهرومغناطيسية" حيث نجد طرح الأسئلة عن الظاهرة مثل: ما أهمية المغناطيس في حياتنا؟ ؟ كذلك وحدة الطاقة الشمسية واستغلالها مثل ما الأشعة المنبعثة من الشمس؟ ما اسم الأشعة التي تسبب الإصابة بالسرطان؟ ، كذلك وحدة الوراثة في الكائنات الحية مثل ما المرض الوراثي؟ ما أسباب حدوث الأمراض الوراثية؟ ما الطفرة الوراثية؟ ما أسباب حدوثها؟ ، ثالثًا جاء معيار ممارسة التخطيط والاستقصاء العلمي للظاهرة المدروسة بنسبة بلغت 16.80% حيث تضمن الكتاب بعض الوحدات التي تبنت أسلوب الاستقصاء العلمي عن طريق إجراء التجارب الميدانية وجمع البيانات المتعلقة بها، مثل، وحدة المحاليل وطرق تحضيرها، حيث وجد هذا المعيار في الكثير من التجارب مثل: تجربة فصل مكونات المحلول عن بعضها البعض، و بعض مواضيع وحدتي المغناطيسية والحث الكهرومغناطيسي، والضغط في المواد الصلبة والموائع، رابعاً جاء معيار بناء التفسيرات العلمية للظاهرة بنسبة 16.39%،كما في مواضيع وحدة "الوراثة في الكائنات الحية"، مثل تفسير الاختلاف في الصفات الوراثية وتفسير حدوث الطفرات الوراثية. خامسًا جاء معيار يسهم في تفسير وتحليل البيانات العلمية التي تخدم المجتمع بنسبة 16.19% وتعزو الباحثة ذلك أن الكتاب تضمن مجموعة من الأدوات، والرسوم والصور التوضيحية، لتحليلها بسهوله وتفسير النتائج بصورة علمية، بمعنى استخلاص المعاني المعرفية من خلال تفسير البيانات والرسوم والأنماط المتواجدة في الكتاب، مثل بعض مواضيع وحدتي الإخراج في الكائنات الحية، و التكاثر في الكائنات الحية ، و التي تحدثنا عن أجهزة جسم الإنسان

(البولي والتناسلي)، حيث تم عرض وتفسير المعلومات باستخدام العديد من الرسومات التوضيحية، سادساً جاء معيار يتبنى أسلوب الجدل العلمي عن طريق الأدلة العلمية المناسبة بنسبة بلغت 9.84% ، كما بعض مواضيع وحدة رعاية الأمومة والطفولة، والجدل حول موضوع تنظيم الأسرة، وفي المرتبة السابعة جاء معيار استخدام التفكير الرياضي والحاسوبي. ومعيار يوظف النماذج العلمية بنسبة بلغت 1.23%، كما ورد في وحدة المغناطيسية والحث المغناطيسي،ووحدة الوراثة في الكائنات الحية كنموذج تركيب الكروموسومات، وفي المرتبة الأخيرة جاء معيار يبرز الحلول الهندسية للمشكلة أو الظاهرة المدروسة بنسبة 0.20%.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة نوافله والشيخ (2020) من حيث ترتيب المعايير من الأول للخامس والمعيار الأخير.

وهذه النتيجة في الكتب الثلاثة تختلف في نتائجها مع دراسة عبد العزيز(2019) من حيث ترتيب المعايير الفرعية حيث جاء معيار ممارسة تطوير النماذج واستخدامها في المرتبة الأولى في جميع كتب العلوم للصف الأول والثاني والثالث الإعدادي، بينما حلت ممارسة بناء تفسيرات وتصميم حلول في الترتيب الأخير، لم تظهر أبدًا في جميع هذه الكتب.

وتؤكد الباحثة ما توصلت إليه دراسة نوافله والشيخ(2020) من أن معظم ترتيب هذه المعايير جاء منطقيًا ومتوقعاً من حيث مدى ملائمتها لمستوى الطلبة وقدراتهم في هذه المراحل العمرية والدراسية، وهذا الترتيب اتفق إلى حد ما مع تسلسل خطوات الطريقة العلمية وممارسة الاستقصاء العلمي، وعكس أهمية كل من هذه الممارسات العلمية والهندسية، و درجة صعوبتها بالنسبة لطلبة هذه الرحلة وخاصة طلبة الصف التاسع إذ تأتي مرحلة جمع المعلومات حول ظاهرة ما وتقييمها ومشاركتها كأولى هذه الخطوات وأسهلها، ثم تليها عملية طرح الأسئلة حول هذه الظاهرة، ثم التخطيط لإجراء الاستقصاء حولها، ثم بناء التفسيرات فتحليلها وتفسير البيانات مرورًا بباقي الممارسات العلمية وانتهاء بممارسة الحلول الهندسية للمشكلة أو الظاهرة المدروسة الأعلى مستوى عقليًا والأكثر صعوبة في هذه المرحلة.

ب- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة ومناقشتها: ما درجة تضمين معيار المفاهيم الشاملة في كتب العلوم للصف السابع والثامن والتاسع الأساسي في الجمهورية اليمنية؟

للإجابة عن هذا السؤال حلل محتوى كتب العلوم للصف السابع والثامن والتاسع في ضوء معيار المفاهيم الشاملة، وحسبت التكرارات والنسب المئوية ومستوى توافر مؤشرات كل معيار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6) التكرارات والنسب المئوية لتضمين معايير NGSS في محتوى كتاب العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمعيار المفاهيم الشاملة

م	المعايير الفرعية (المؤشرات)	كتاب العلوم للصف					
		السابع لجزأين		الثامن لجزأين		التاسع لجزأين	
		ت	%	ت	%	ت	%
1	يوازن بين الأسباب والنتائج للظواهر العلمية	90	24.86	82	26.28	76	24.60
2	يعمل على ترسيخ مفهوم الطاقة والمادة في العلوم.	28	7.73	8	2.56	5	1.62
3	يراعي استخدام الأنماط والأشكال وعمليات الملاحظة للظواهر	170	46.96	171	54.81	170	55.01
4	يوضح ظاهرة الثبات والتغير في الكائنات الحية.	8	2.21	6	1.92	5	1.62
5	يوضح التركيب والوظيفة للظواهر العلمية.	14	3.87	10	3.21	6	1.94
6	يتيح استخدام المقادير والكميات الرياضية	35	9.67	29	9.29	15	4.85
7	يساعد على تكوين وبناء النماذج للظواهر العلمية.	17	4.70	6	1.92	32	10.36
		488	100	312	100	309	100

يتضح من الجدول(6): أن مستوى توافر معايير العلوم للجيل الجديد NGSS، في محتوى كتب العلوم الستة للصف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء المعايير الفرعية للمعيار الرئيس المفاهيم الشاملة كان منخفضاً، وقد كانت نسبة المعايير الفرعية لهذا المعيار كالتالي:

كتاب العلوم للصف السابع الأساسي: جاء المعيار يراعي استخدام الأنماط والأشكال وعمليات الملاحظة للظواهر المدروسة في المرتبة الأولى بنسبة بلغت 46.96 %، وتعزو الباحثة ذلك أن الكتاب تضمن العديد من الأشكال والصور التي تستدعي التحليل والتصنيف وتحديد العوامل والعلاقات المؤثرة في الأنماط، فهو يعتمد على ملاحظة التشابه والاختلافات بينها، لذلك تضمن المحتوى أسئلة تبحث عن تفسيرات علمية للتشابه والاختلاف والتنوع، كما ورد في بعض مواضيع وحدة تركيب المادة، كموضوع العناصر الفلزية واللافلزية، كذلك مواضيع وحدة تنوع الكائنات الحية، ثانياً: جاء معيار يوازن بين الأسباب والنتائج للظواهر العلمية. بنسبة 24.86% حيث تضمن الكتاب العديد من الأحداث التي تتدرج ما بين البسيط إلى المعقد في تفسير أسباب ونتائج الظواهر، كما في بعض مواضيع وحدة الصوت، ووحدة أرضنا تدور، ثالثا: جاء معيار يتيح استخدام المقادير والكميات الرياضية بنسبة9.67%، فقد تضمن كتاب العلوم للصف السابع العلاقات الكمية والقياسية والنسب المتعلقة بالظواهر العلمية، كما ورد في وحدة خواص الأجسام وقياسها مثل مواضيع الكثافة وقياسها والحركة وأنواعها، ومواضيع وحدة الصوت مثل العلاقة بين اهتزاز الجسم وحدوث الصوت، رابعاً: جاء معيار ترسيخ مفهوم الطاقة والمادة في العلوم بنسبة بلغت 7.73%، كما ورد في بعض مواضيع وحدة تركيب المادة، ووحدتي المواد من حولنا، و الخواص والتغيرات المميزة للمواد،خامساً: جاء معيار تكوين وبناء النماذج للظواهر العلمية بنسبة 4.70%، مثل مواضيع وحدة أجسام في الفضاء، سادساً: جاء معيار يوضح التركيب والوظيفة للظواهر العلمية. بنسبة 3.87%، وأخيرا جاء معيار يوضح ظاهرة الثبات والتغير في الكائنات الحية. بنسبة 2.21% ،كما في بعض مواضيع وحدة تنوع الكائنات الحية ووحدة كائنات حية تسبب الأمراض.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الربيعان وآل حمامة(2017)، ودراسة أهل(2019)، من حيث ترتيب المعيار الأول والثاني، ودراسة عبد العزيز(2019) في ترتيب المعيار الأول.

كتاب العلوم للصف الثامن: احتل المعيار الفرعي يراعي استخدام الأنماط والأشكال وعمليات الملاحظة للظواهر المدروسة على المرتبة الأولى، بنسبة بلغت 54.81 % وهي نسبة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك أن الكتاب تضمن أشكال للعديد من الظواهر كما في وحدة الكهرباء الساكنة، ووحدة الكهرباء التيارية، والتي تضمنتا مواضيع طرق التوصيل في الدائرة الكهربائية، ووجدت الأشكال والأنماط كذلك في وحدة، العلاقات بين الكائنات الحية، ثانياً: جاء معيار يوازن بين الأسباب والنتائج للظواهر العلمية بنسبة 26.28%، حيث تضمن الكتاب مجموعة من المفاهيم التي توضح أسباب ونتائج الظواهر، كما في مواضيع وحدة: الكهرباء التيارية وصول التيار الكهربائي إلى المنازل، ووحدة علاقة ما تتناوله بصحة جسمك مثل، موضوع سوء التغذية أسابه ونتائج حدوثها، تناول القات وإضراره، الاستخدام العشوائي للأدوية والمبيدات، والوحدة السادسة والتاسعة التي تناولتا مواضيع الأمراض التي تصيب الجهاز الدوري والتنفسي أسبابها ونتائجها. والمواضيع التي تضمنتها الوحدة الخامسة عشر مثل: موضوع اختلال في الدورات الطبيعية لO2 ، CO2 ، N2. أسابها ونتائجها، ثالثاً: جاء معيار يتيح استخدام المقادير والكميات الرياضية بنسبة بلغت 9.29**%**، وتعزو الباحثة هذه النسبة لوجود مواضيع في الكتاب تتضمن أخذ القياسات للظواهر وتحليلها وتفسيرها من الناحية الكمية، كما ورد في وحدة: القوة وتأثيرها، كما تضمن الكتاب بعض العلاقات الكمية عن الطاقة وقوانين حفظها، رابعًا: جاء معيار يوضح التركيب والوظيفة للظواهر العلمية بنسبة 3.21%، خامساً: جاء معيار ترسيخ مفهوم الطاقة والمادة في العلوم. بنسبة 2.56%، كما في مواضيع وحدة التغذية في الكائنات الحية، حيث أن المادة والطاقة من المفاهيم الأساسية في جميع مجالات العلوم، فلا يمكن للنبات أن ينمو بدون طاقة (ضوء)، كذلك وحدة العلاقات الغذائية بين الكائنات الحية، وفي المرتبة الأخيرة جاء معيار يوضح ظاهرة الثبات والتغير في الكائنات الحية، ومعيار تكوين وبناء النماذج للظواهر العلمية بنسبة بلغت 1.92% وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أهل (2019) في ترتيب المعيار الأول والثاني، ودراسة عبد العزيز (2019) في ترتيب المعيار الأول، وتختلف مع دراسة الخالدي (2019)، حيث

جاء ترتيب معيار ترسيخ مفهوم الطاقة والمادة في الترتيب الأول، ومعيار المقادير والكميات في الترتيب الأخير.

كتاب العلوم للصف التاسع: جاء معيار يراعي استخدام الأنماط والأشكال وعمليات الملاحظة للظواهر المدروسة بالمرتبة الأولى بنسبة 55.02% وهي نسبة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك أن الكتاب يعتمد على ملاحظة الاختلافات بين الأنماط وبالتالي تتواجد بعض الأسئلة التي تبحث عن تفسيرات علمية للتشابه والاختلاف والتنوع بينها، كما ورد في وحدة المحاليل وطرق تحضيرها والتي تضمنت موضوع المحلول والمخلوط، ووحدة: الحموض والقواعد ، كذلك في وحدة: تفاعلات العناصر والمركبات مثل، موضوع التلوث الناتج عن الصناعات الكيميائية، ثانيًا: جاء معيار يوازن بين الأسباب والنتائج للظواهر العلمية بنسبة 24.60%، حيث تضمن الكتاب مجموعة من المفاهيم التي توضح أسباب ونتائج الظواهر، كما في وحدة التكاثر في الكائنات الحية مثل، مواضيع التكاثر الجنسي واللاجنسي في النبات والحيوان، والوحدة الثالثة: دور التفاعلات الكيميائية للحموضة والقواعد في حياتنا مثل، موضوع المطر الحمضي أسبابه ونتائج حدوثه، ثالثًا: جاء معيار تكوين وبناء النماذج للظواهر العلمية بنسبة 10.36%، وتعزو الباحثة ذلك أن استخدام النماذج في العلوم يساعد في توقع سلوك الظواهر من خلال بناء نماذج مشابهة للواقع، كما في وحدة الضغط في المواد الصلبة والموائع، التي تناولت موضوع الأجهزة المستخدمة لقياس الضغط الجوي مثل، جهاز البارومتر المعدني والزئبقي وجهاز الباروجراف. ووحدة المغناطيسية والحث الكهرومغناطيسي مثل، موضوع تركيب الجرس الكهربائي، وتركيب الدينامو، وتركيب المحرك الكهربائي(الموتور)، ورابعًا: جاء معيار المقادير والكميات بنسبة بلغت 4.85%، وتعزو الباحثة هذه النسبة لوجود مواضيع في الكتاب تتضمن أخذ القياسات للظواهر وتحليلها وتفسيرها من الناحية الكمية، كما ورد في وحدة: الضغط في المواد الصلبة والموائع، كما تضمن الكتاب بعض العلاقات الكمية عن الضغط والمادة، خامسًا: جاء معيار يوضح التركيب والوظيفة للظواهر العلمية بنسبة 1.94%، كما في مواضيع وحدتي الإخراج والتكاثر في الكائنات الحية، ووحدة الطاقة الشمسية واستغلالها مثل، موضوع تركيب الخلية الكهروضوئية والخلية الشمسية، وأخيراً جاء معيار ترسيخ مفهوم الطاقة والمادة في العلوم، ومعيار ظاهرة الثبات والتغير في الكائنات الحية بنسبة

بلغت 1.62%، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة نوافله والشيخ (2020) من حيث ترتيب المعيار الأول والثاني والأخير، واختلفت معها في ترتيب بقية المعايير.

وترى الباحثة أن المفاهيم المشتركة في تعليم العلوم مهمة للغاية، وهنا نجد أن كتب العلوم لا تساعد المتعلم على ربط الأفكار الرئيسة وتطبيقها من خلال الممارسات العلمية والهندسية؛ بحيث تساعده أن يكوّن فهم متماسك ومترابط في العلوم والهندسة، حيث تهمل إلى حد ما توظيف المعرفة والمهارة العلمية من صف لآخر، ومن مرحلة لأخرى، و الربط بين الأفكار والممارسات والمفاهيم المشتركة.

ج- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة ومناقشتها: ما درجة تضمين معيار الأفكار المحورية (التخصصية) في كتب العلوم للصف السابع والثامن والتاسع الأساسي في الجمهورية اليمنية؟

للإجابة عن هذا السؤال حلل محتوى كتب العلوم للصف السابع والثامن والتاسع في ضوء معيار الأفكار المحورية (التخصصية)، وحسبت التكرارات والنسب المئوية ومستوى توافر مؤشرات كل معيار، لكل مجال من مجالات هذه الأفكار والجداول رقم (7,8.9) توضح ذلك:

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية لتضمين معيار الأفكار المحورية في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مجال الفيزياء

المعيار	م	المعايير الفرعية (المؤشرات)	كتاب العلوم للصف (الجزأين)					
			السابع		الثامن		التاسع	
			ت	%	ت	%	ت	%
المادة وخصائصها	1	يعرف المادة	8	3.32	-	-	-	-
	2	يستخدم نموذج لوصف تركيب المادة ويفسر خواصها	24	9.96	-	-	6	4.69
	3	يوضح حالات المادة وخصائصها	12	4.98	-	-	2	1.56
	4	يعرف عمليات تحول المادة	7	2.90	-	-	-	-
	5	يعرف قانون حفظ المادة	-	-	-	-	-	-
		المجموع	51	21.16	-	-	8	6.25
التفاعلات الكيميائية	1	يعرف التفاعل الكيميائي	2	0.83	-	-	-	-
	2	يعبر عن التفاعل الكيميائي بالمعادلات	-	-	15	12	4	3.13
	3	يطبق المبادئ العلمية في مواضيع التفاعلات	19	7.88	7	5.6	6	4.69
	4	يوضح أنواع التفاعلات الكيميائية	-	-	4	3.2	8	6.25
	5	يطور الحلول العلمية الممكنة	14	5.81	-	-	-	-

		المجموع	35	14.52	26	20.8	18	14.06
الحركة والاستقرار	1	يعرف الحركة	1	0.41	–	–	–	–
	2	يوضح العلاقة بين القوة والحركة	29	12.03	–	–	–	–
	3	يذكر قوانين الحركة	2	0.83	–	–	–	–
	4	يوضح مفهوم السرعة والتسارع	2	0.83	–	–	–	–
	5	يوضح تطبيقات الحركة	2	0.83	–	–	–	–
		المجموع	36	14.94	–	–	–	–
الطاقة	1	يعرف الطاقة	–	–	4	3.2	–	–
	2	يعرف قانون حفظ الطاقة	–	–	–	–	–	–
	3	يطبق المبادئ العلمية حول الحفاظ على الطاقة	5	2.07	7	5.6	4	3.13
	4	يميز العلاقة بين الطاقة والقوة	–	–	4	3.2	1	0.78
	5	يوضح استخدامات الطاقة وأهميتها في الحياة.	–	–	5	4	7	5.47
		المجموع	5	2.07	20	16	12	9.38
الموجات	1	يعرف الموجة	1	0.41	–	–	–	–
	2	يوضح خصائص الموجة	9	3.73	–	–	5	4.81
	3	يذكر أنواع الموجات.	2	0.83	–	–	–	–
	4	يعرض معلومات على الإشعاع الكهرومغناطيسي	–	–	2	1.6	8	6.25
	5	يحدد تقنيات أجهزة نقل المعلومات	1	0.41	–	–	6	4.69
		المجموع	13	5.39	2	1.6	19	14.84
		المجموع الكلي لمجال الفيزياء	140	58.09	48	38.4	57	44.53

يتضح من الجدول(7): أن نسبة تضمين معيار الأفكار المحورية في مجال الفيزياء في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا كان كالتالي:

كتاب العلوم للصف السابع الأساسي: احتل معيار الأفكار المحورية الخاص بمجال الفيزياء المرتبة الأولى بنسبة % 58.09 وهي نسبة متوسطة، فقد تضمن الكتاب موضوع تركيب المادة وعناصرها وتحولاتها المختلفة، كما ركز على تعريف المادة وخواصها المختلفة وأنواع الحركة، والموجات فوق الصوتية.

كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي: جاء مجال الفيزياء في هذه الدراسة بالمرتبة الثانية بنسبة منخفضة بلغت 38.4%، حيث تطرق الكتاب الى مواضيع التفاعلات الكيميائية وأنواعها بصورة واسعة، كما تضمن موضوع الموجات وتطبيقاتها في تقنية نقل المعلومات، حيث لم يذكر هذا الموضوع في المراحل الدراسية السابقة.

كتاب العلوم للصف التاسع الأساسي: جاء مجال الفيزياء في هذه الدراسة بالمرتبة الثانية بنسبة منخفضة بلغت 44.53%، حيث تطرق الكتاب الى مواضيع المغناطيسية والحث المغناطيسي، الموجات الكهرومغناطيسية، كما تضمن موضوع التفاعلات الكيميائية ودورها في حياتنا، ووحدة خواص الأجسام التي تحدثت فيها عن خواص المواد الصلبة والسائلة، حيث لم يذكر هذا الموضوع في المراحل الدراسية السابقة.

جدول (8) التكرارات والنسب المئوية لتضمين معايير NGSS في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمعيار الأفكار المحورية في مجال علوم الحياة

المعيار	م	المعايير الفرعية (المؤشرات)	كتاب العلوم للصف (الجزأين)					
			السابع		الثامن		التاسع	
			ت	%	ت	%	ت	%
التركيب والوظيفة من الجزيئات إلى الكل في الكائن	1	يميز بين التركيب والوظيفة	24	9.96	16	12.8	10	7.81
	2	يقدم بحث حول نمو وتطور الكائنات الحية.	6	2.49	3	2.4	12	9.38
	3	يفسر تدفق الطاقة في الكائنات الحية	-	-	12	9.6	3	2.34
	4	يجمع ويعالج المعلومات العلمية حول الكائنات	35	14.5	25	20	35	27.34
	5	يبين أثر الطاقة في العمليات الكيميائية والحية اليومية.	4	1.66	10	8	-	-
		المجموع	69	28.6	66	52.8	60	46.88
التفاعلات	1	يوضح العلاقات في الأنظمة البيئية	4	1.66	-	-	-	-

	2	يبين نموذج لوصف الدورات في الأنظمة البيئية.	3	1.24	2	1.6	1	0.78
	3	يقدم حلول حول ديناميكيات النظام البيئي.	2	0.83	2	1.6	2	1.56
		المجموع	9	3.73	4	3.2	3	2.4
الوراثة.	1	يطبق الأفكار العلمية حول نمو وتطور الكائنات الحية.	–	–	–	–	–	–
	2	يوضح الصفات الوراثية.	–	–	–	–	2	1.56
	3	يعطي تفسيرات حول الاختلاف في الصفات.	–	–	–	–	3	2.4
		المجموع	–	–	–	–	5	3.91
التطور البيولوجي	1	يبني دليل على النسب المشتركة والتنوع	–	–	–	–	–	–
	2	يستخدم التمثيلات الرياضية لتفسير الانتخاب الطبيعي.	–	–	–	–	–	–
	3	يجمع معلومات عن التكيف	–	–	4	3.2	–	–
		المجموع	–	–	4	3.2	–	–
		المجموع الكلي لمجال علوم الحياة	78	32.4	74	59.2	68	53.13

يتضح من الجدول(8): أن نسبة تضمين معيار الأفكار المحورية في مجال علوم الحياة في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا كان كالتالي:

كتاب العلوم للصف السابع الأساسي : جاء مجال علوم الحياة بالمرتبة الثانية بنسبة 32.37%، وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود العديد من المواضيع التي تناولت تركيب ووظيفة الكائنات الحية وتنوعها مثل، مواضيع وحدة تنوع الكائنات الحية، كموضوع تركيب النبات ووظيفة كل جزء منه، وكذلك بالنسبة للحيوان، ووحدة الخلايا والأنسجة مثل، موضوع مكونات جسم الكائن الحية، كذلك وحدة الحركة والإحساس، مثل، موضوع تركيب الجهاز العظمي والعضلي ووظيفتهما، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أهل(2019)، من حيث حصول هذا المجال على نسبة متوسطة.

كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي: احتل معيار الأفكار المحورية الخاص بمجال الأحياء المرتبة الأولى بنسبة 59.2% وهي نسبة متوسطة، حيث كان تركيز محتوى الكتاب على تطوير الكائنات الحية، والتمييز بين التركيب والوظيفة، وجمع معلومات علمية حول الكائنات الحية، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة أهل(2019)، حيث جاء هذا المجال في المرتبة الثانية بنسبة منخفضة بلغت 34%.

كتاب العلوم للصف التاسع الأساسي: جاء معيار الأفكار المحورية الخاص بمجال الأحياء المرتبة الأولى بنسبة 53.13%، وهي نسبة متوسطة حيث كان تركيز محتوى الكتاب على معيار التركيب والوظيفة الذي جاء في المرتبة الأولى، فقد تناول الكتاب تركيب الأجهزة في جسم الكائن الحي(البولي والتناسلي)، تركيب الكر وموسومات، كما تناول الكتاب موضوع الوراثة بنسبة بلغت 3.91% وهي نسبة منخفضة، ولم تتناول الكتب السابقة أي شي عن هذا الموضوع، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة روا فله والمومني (2016)، حيث تضمنت مواضيع الوراثة بنسبة عالية بلغت 84%.

جدول (9) التكرارات والنسب المئوية ومستوى توافر معايير NGSS في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمعيار الأفكار المحورية في مجال علوم الأرض وعلم الهندسة والتكنولوجيا

المعايير الفرعية		م	المعايير الفرعية (المؤشرات)	كتاب العلوم للصف (الجزأين)					
				السابع		الثامن		التاسع	
				ت	%	ت	%	ت	%
الأفكار المحورية في علوم الأرض والفضاء	مكان الأرض في الكون	1	يستخدم نموذج الأرض والكواكب	4	1.66	–	–	–	–
		2	يستخدم نموذج لوصف الأرض والنظام الشمسي	1	0.41	–	–	2	1.56
		3	يبني تفسير علمي على تأريخ كوكب الأرض	2	0.83	–	–	1	0.78
			المجموع	7	2.90	–	–	3	2.4
	أنظمة الأرض	1	يحلل البيانات حول مواد وأنظمة الأرض	4	1.66	–	–	–	–
		2	يوضح دورة المياه على سطح الأرض	–	–	1	0.8	–	–
		3	يبين تأريخ كوكب الأرض	1	0.41	–	–	–	–
		4	يطرح أسئلة حول النتائج التكوينية وتفاعلات النظام	1	0.41	–	–	–	–

		5	يقارن بين الطقس والمناخ	–		–	–	–	–
			المجموع	6	2.49	1	0.8	–	–
	الأرض والنشاط البشري	1	يذكر الموارد الطبيعية الموجودة في الكون	5	2.07	–	–	–	–
		2	يبين المخاطر الطبيعية في الكون	3	1.24	–	–	–	–
		3	يوضح التأثيرات البشرية على نظم الأرض	1	0.41	–	–	–	–
		4	يصف التغيرات المناخية العالمية	1	0.41	–	–	–	–
			المجموع	10	4.15	–	–	–	–
			المجموع الكلي لمجال علوم الأرض	23	9.54	1	0.8	3	2.34
مجال علم الهندسة والتكنولوجيا وتطبيقات العلم		1	عرف المشكلة الهندسية	–	–	–	–	–	–
		2	يحدد المشكلة الهندسية	–	–	–	–	–	–
		3	يضع الحلول للمشكلة في الظاهرة المدروسة	–	–	–	–	–	–
		4	يصمم الحل الأمثل للمشاكل الهندسية	–	–	–	–	–	–
		5	يبين تأثير الهندسة والتكنولوجيا على المجتمع	–	–	2	1.6	–	–
		6	يفسر علاقة الاعتماد المتبادل بين الهندسة والعلم والتكنولوجيا	–	–	–	–	–	–
			المجموع	–	–	2	1.6	–	–
			المجموع الكلي لمجال الهندسة والتكنولوجيا			2	1.6		
			المجموع الكلي للمعيار الرئيس الثالث	241	100	125	100	128	100

يتضح من الجدول(9): أن نسبة تضمين معيار الأفكار المحورية في مجالي علوم الأرض والفضاء، وعلوم الهندسة والتكنولوجيا في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا كان كالتالي:

كتاب العلوم للصف السابع الأساسي: جاء مجال علوم الأرض والفضاء في المرتبة الثالثة بنسبة 9.54% وهي نسبة منخفضة في محتوى كتاب العلوم للصف السابع الأساسي، وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود بعض المواضيع التي تناولت هذا المجال، كما ورد في وحدة أجسام الفضاء ووحدة أرضنا تدور، وأخيرًا جاء مجال الهندسة والتطبيقات التكنولوجية بنسبة صفر، وهنا يجب إعادة النظر في كتب العلوم من قبل واضعي المناهج لهذا المجال بالتحديد. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أهل(2019)، من

حيث ترتيب المجالات ودرجة التوافر لمجال الفيزياء بنسبة متوسطة بلغت 51%، وحصول بقية المجالات على درجة توافر بنسب منخفضة، و تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الربيعان وآل حمامة (2017)، من حيث ترتيب المجالات الخاصة بمعيار الأفكار المحورية حيث جاء مجال علوم الحياة بالمرتبة الأولى، يليه مجال علوم الأرض والفضاء ، وثالثًا جاء مجال الفيزياء بنسبة منخفضة، لكنها تتفق مع هذه الدراسة ، من حيث حصول مجال الهندسة والتطبيقات التكنولوجية على المرتبة الأخيرة.

كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي: جاء مجال الهندسة والتطبيقات التكنولوجية في المرتبة الثالثة بنسبة منخفضة جدًا بلغت1.6 %، وأخيراً جاء مجال علوم الأرض والفضاء بنسبة منخفضة بلغت 0.8%، حيث تضمن الكتاب موضوع دورة الماء في الطبيعة، مما يدل على إغفال المجالين الأخيرين من قبل واضعي مناهج العلوم في المرحلة الأساسية العليا بشكل عام وإن ذكر هنا بشكل بسيط جداً، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أهل (2019)، ودراسة الخالدي (2019) من حيث حصول مجال علوم الأرض والفضاء، ومجال الهندسة والتطبيقات التكنولوجية على المرتبة الثالثة والرابعة بنسب منخفضة، وتختلف معهما من حيث ترتيب مجال الفيزياء الذي جاء في هذه الدراسة بالمرتبة الثانية، ومجال علوم الحياة جاء بالمرتبة الأولى بنسبة تضمين متوسطة، في حين جاء المجالين في دراسة أهل(2019)، ودراسة الخالدي (2019) بنسبة منخفضة.

كتاب العلوم للصف التاسع الأساسي: جاء مجال علوم الأرض والفضاء في المرتبة الثالثة بنسبة منخفضة بلغت 2.34%، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة نوافله والشيخ (2020)، من حيث حصول هذا المجال على المرتبة الثالثة بنسبة منخفضة، وافتقر كتاب العلوم للصف التاسع على مجال الهندسة والتطبيقات التكنولوجية، مما يدل على إغفال هذا المجال من قبل واضعي مناهج العلوم في المرحلة الأساسية العليا بشكل عام.

وفي الأخير تعزو الباحثة حصول معيار الأفكار المحورية على نسبة منخفضة في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا؛ لأنها ركزت على بعض المفاهيم الكبرى في فروع العلوم، كما توضحه مصفوفة المدى والتتابع لمناهج العلوم، بما يتلاءم مع المرحلة العمرية، لكنها لم تراعي التوازن والشمول لمؤشراتها في كتب العلوم، وكذلك مراعاة عدم التكرار للمفاهيم والأفكار العلمية، وهذا ما تفقده كتب العلوم الحالية

للصف السابع الأساسي، حيث نجد تكرار لأفكار علمية كمفهوم المادة وطبيعة العلم وغيرها، وعلى ذلك ينبغي إعادة النظر في هذا التكرار، والتركيز على إضافة أفكار جديدة في المحتوى العلمي بدون مراجعة لأفكار سابقة، مما يؤدي إلى كثافة المحتوى بدون فائدة نرجو منه؛ لذلك ترى الباحثة أهمية تدعيم جوانب النقص الخاصة بالمعايير التي وردت بمستوى منخفض أو متوسط أو لم ترد أصلاً في كتب العلوم عند إعادة بناء كتب العلوم في المستقبل؛ حتى يمكن لهذه الكتب مسايرة التوجهات الحديثة في تنظيم المحتوى.

المقترحات والتوصيات:

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

-تطوير مناهج العلوم للمرحلة الأساسية العليا وفق معايير العلوم للجيل الجديدNGSS بحيث تكون أكثر فاعلية للمتعلم، من خلال تجنب السرد العلمي للمفاهيم العلمية لفروع العلوم والتكرار للأفكار التخصصية السابقة من صف لآخر أو من مرحلة لأخرى، وتضمين أكثر للممارسات العلمية والمفاهيم الشاملة مع التركيز على العمق في تناول الأفكار التخصصية لفروع العلوم والهندسة .

-عقد دورات تدريبية للمعلمين تساعدهم على الربط بين الأفكار الرئيسية للمواد المختلفة، وتوظيف المفاهيم الشاملة أثناء تدريس العلوم.

-تضمين برامج إعداد معلمي العلوم في الجامعات لمعايير العلوم للجيل الجديد NGSS، والكفايات التدريسية لها.

المقترحات: في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة بما يلي: إجراء الدراسات الآتية:

-اعداد برنامج مقترح لتنمية معلمي العلوم مهنيًا في ضوء معايير العلوم للجيل الجديد NGSS.

-تقويم وتطوير منهج العلوم بمراحل التعليم العام في ضوء معايير العلوم للجيل الجديد NGSS.

-دراسة الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في ضوء معايير العلوم للجيل الجديد NGSS.

قائمة المراجع:

1- الأحمد، نضال، والتركي، خلود ، والبقمي ، مها ، والدوسري، منى ، والشهري، جميلة (2018)، واقع تصورات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة حول طبيعة العلم NOS وفق معايير العلوم للجيل القادم NGSS ،مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد (4)، العدد(19) .

2-الأحمد، نضال والتركي، خلود والبقمي، مها والد وسري، نورة والتركي، خلود والشهري، جميلة (2017)، تحليل محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،المجلد (13)، العدد (3)، ص309- 326.

3- أهل، عبير عامر (2019)، مدى تضمين محتوى كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية في فلسطين لمعايير العلوم للجيل القادم(NGSS)، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

4-بركة، سناء حلوين (2021)، مدى توافر معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في منهاج العلوم للصف الثالث الأساسي في فلسطين وسبل توظيفها في التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (30)، العدد (3)،ص 375 - 400.

5-الجبوري، حسن (2012)، منهجية البحث العلمي مدخل بناء المهارات البحثية، ط1، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

6-الحاوري، عبد الغني أحمد (2021)، تطوير المناهج الدراسية للمراحل ما قبل الجامعة بالجمهورية اليمنية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة وعصر العولمة، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسي، المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين، العدد (12)، ص211- 234.

7- الخالدي، عادي كريم (2019)، دراسة تحليلية لكتب علوم المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم(NGSS)، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد (30)، العدد (118)، ص305-335.

8-خطايبة، عبد الله محمد (2011)، تعليم العلوم للجميع، ط3، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

9-الربيعان، وفاء، و آل حمامة، عبير (2017)، تحليل محتوى كتب العلوم للصف الأول متوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير(NGSS)، المجلة الدولية التربوية المتخصصة،المجلد (6)، العدد (11)،ص 94- 108 .

10-روا شدة، سميرة أحمد (2018)، فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم مستند إلى معايير العلوم للجيل القادم في تنمية الممارسات العلمية والهندسية والكفاءة الذاتية لديهم في الأردن، أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

11-رواقة، غازي، المومنى، أمل (2016)، اعتماد الجيل الجديد من معايير العلوم لتصميم محتوى في الوراثة لطلبة الصف الثامن في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (12)، العدد (4)، ص 455-467.

12-زيود، أسامة، وخطابية، عبد الله، وربايعة، ابتسام (2021) ، تحليل كتاب العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين في ضوء الجيل الجديد لمعايير العلوم NGSS والمجالات المعرفية المتضمنة، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (9) ، العدد (1)،ص 17- 34.

13-سراج، يحي عبد الله (2021)، فاعلية وحدة مطورة في مادة الأحياء وفقًا للاتجاهات الحديثة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي باليمن، مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، المجلد (1) ، العدد (9)، ص22- 43.

14-شحاتة، حسن (2008)، تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

15-الشياب، معن قاسم (2019)، مستوى امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للممارسات العلمية والهندسية في ضوء الجيل الجديد القادم من معايير العلوم NGSS، مجلة أم القرى، المجلد (10)، العدد (2)،ص 338- 366.

16-صالح، إفتكار أحمد (2022)، درجة وعي معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية للممارسات العلمية والهندسية وفق الجيل الجديد لمعايير العلومNGSS ومعوقات تنفيذها من وجهة نظرهم، مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، المجلد (2)، العدد (14)، ص 1- 28.

17-طعيمه، رشدي أحمد (2004)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة، دار الفكر العربي.

18-عبد السلام، مصطفى (2007)، تدريس العلوم ومتطلبات العصر القاهرة، مصر، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

19-عبد العزيز، دعاء (2019)، تقويم كتب علوم المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية في ضوء الجيل القادم لمعايير العلوم NGSS ، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، العدد(8) ، ص 231-295.

20-عبد الكريم، سحر محمد (2017)، برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي NGSS لتنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (21)، ص 87-111.

21-العبدلية، شيخه ، والبلوشي، سليمان، والشعيلي، علي (2016). مدى تضمين محتوى كتب العلوم لمرحلة الصفوف(6-8) في سلطنة عمان لمعايير علوم الجل القادم(NGSS)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

22-عليمات، عبيد (2008)، تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، عمان، الأردن، دار حامد للطباعة والنشر.

23-نوافله ،محمد، خير ، والشيخ، أسماء ، عبد الرحمن (2020)، درجة تضمين معايير العلوم للجيل الجديد NGSS في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (12) ، العدد (4)، ص 1-53.

24-وزارة التربية والتعليم (2000) ، واقع المناهج التعليمية في الجمهورية اليمنية،ورقة عمل مقدمة إلى ندوة واقع التعليم العام وآفاق تطويره في الفترة المنعقدة في صنعاء ما بين (10-8)، وزارة التربية والتعليم، الطبعة الأولى.

25-وزارة التربية والتعليم (2003)، الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في اليمن، صنعاء، اليمن.

26- وزارة التربية والتعليم (2006)، الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الثانوي في اليمن، صنعاء، اليمن.

27- AAU, American Association of Universities.(2011), STEM initiative. Retrieved at2-3-2015: http://www.aau .edu/policy /article. a spx? Id=12588..

28- Achieve, A ,. (2013), Next Generation Science Standards: Adoption and Implementation. Washington, DC: The U.S, *Education Delivery* Institute.

29- Arnwo , Laura,. (2015),.Science Curriculum Development with Next Generation Standards: Meeting the Needs of In-Service Teachers, Retrieved on December24,2019 from*: https://digitalcommons.csumb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1510&context=caps-thes.*

30- Pruitt ,L,.(2014),The Next generation Science Standards: The features and challenges, Journal of Science Teacher Education, Volume (25), pp,145-156.

31- By bee, R,. (2014),NGSS and the next generation of science teachers, Journal of Science Teacher Education, 25,211-221.Dol: 10.1007/s10972-014-93814.

32- Bekiroglu , F,.(2007), To what degree do the Currently used physics textbooks meet the expectations*?* Journal of science Teacher Education, Volume (18),Issue(4),pp,599-628.

33- Holm, A lam, at,. al,. (2017), Analysis and Incorporation of NGSS into existing science curricu- La Holme. Heather & AL university Laboratory School, Hawaii Science Depart- ment, Humanities, social Sciences & Education ,January ,pp, 3-62.

34- National Research Council (NRC),. (2012), A framework for (k-12) Science Education: Practices, Crosscutting Concepts,

and Core Ideas. Washington, D.C: The National Academies' Press.

35- NGSS Lead States,. (2013), Next Generation Science standard: For states, by states. Washington, D.C, The National Academies' Press.

36- Qablan, A,. (2016), Teaching and Learning about science practices: Insights and challenges in professional development, Teacher Development Journal, Volume (20), Issue (1), pp,76-91.

37- Rowland ,R ,. (2014), Effects of incorporation selected next Generation Science Standards and practices on Student motivation and understanding of biology Content., Retrieved 6-16- 2017, from:http:llwww.Scholarworks.montana.edu/zmlui/handle/1/3588.show=full.

38- Shernoff , D. Sinha, at,. al,. (2017).Teacher Perception of their Curricular and Pedagogical Shifts, Outcomes of a Project-Based Model of Teacher Professional Development in the Next Generation Science Standards, Front Psychol,8,989- doi:10.3389/f psyg, 2017.00989.

39- Wolff, E, P, Romine, at, al,.(2019), A Next Generation science standards aligned virtual environment. Paper Presented at the NARST Annual

The degree of inclusion of science standards for the new generation NGSS in science books for the upper basic stage in the Republic of Yemen

Dr. Eftikar Ahmad Qaid Saleh
Assistant professor of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Ibb University-Yemen

Abstract: The study aimed to identify the degree of inclusion of science standards for the new generation NGSS in science books for the upper basic stage in the Republic of Yemen, Use the analysis card as a study tool, according to NGSS standards. The results showed that: The availability of science standards for the new generation NGSS in science books for the top basic stage by 35.56%, allow rate and the availability of scientific and engineering practices by 49.91%, and the standard concepts reached 34.65% and standard availability Axial ideas of 15.44%.

The study was made by a group of recommendations, most notably the need to develop the content of science books for the upper basic phase in the light of the new generation science standards.

Keywords: New Generation Science Standards(NGSS), Inclusion Degree, Content Analysis, Science book.

واقع إدارة التنوع بجامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

ليالي نهار علي المهاوش

وزارة التربية والتعليم الأردنية

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع إدارة التنوع بجامعة آل البيت في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكوّن مجتمع هذه الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت، والبالغ عددهم (426) عضو هيئة تدريس, جرى اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت من (149) عضو هيئة تدريس, وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع إدارة التنوع بجامعة آل البيت جاء بدرجة كلية متوسطة ولجميع المجالات, حيث جاءت المجالات على التوالي: في الرتبة الأولى مجال بناء ثقافة منظمة تقبل التنوع, تلاه مجال توفير بيئة داعمة لإدارة التنوع, تلاه مجال توظيف الاتصال لإدارة التنوع, تلاه مجال التدريب على التنوع وقبول الآخرين, وفي الرتبة الأخيرة جاء مجال التعامل مع تحديات التنوع), وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على واقع إدارة التنوع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الجنس, والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة, وأوصت الدراسة أن تقوم إدارة الجامعة بتشكيل لجان متخصصة في دراسة التنوع وعقد دورات تدريبية هادفة ترتكز على إدراك التباين في الخصائص بين أعضاء هيئة التدريس، وأن يتم تعزيز الأفكار البحثية الهادفة إلى حل مشكلات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالتنوع.

الكلمات المفتاحية: إدارة التنوع، جامعة آل البيت، أعضاء هيئة التدريس.

مقدمة:

إن التقدم العلمي السريع الذي يشهده العالم في العصر الحالي، والذي شمل كافة مناحي الحياة أدى بدوره لأن تسعى المنظمات إلى بذل المزيد من الجهود الهادفة إلى تحقيق الأهداف التنموية والتنظيمية، والالتفات إلى تكريس الجهود الإدارية نحو التحديث والتطوير الإداري. ومن أبرز المنظمات التي ينبغي عليها تحقيق مخرجات تؤدي إلى التنمية الشاملة, ومن خلال ما تقدمه الجامعات من بحوث تشمل كافة المجالات العلمية، والتنظيمية، فإن الأخذ بنتائج، وتوصيات، ومقترحات هذه البحوث يسهم بلا شك في إحداث نهضة نوعية شاملة للدولة والمجتمع، إلا أنه لا يمكن تصوّر أن تكون الجامعات بهذا القدر الكبير من الأهمية دون أن يتوافر فيها نظم إدارية حديثة كإدارة التنوع، والتي تعد من أبرز سمات النجاح التنظيمي، كونها تؤدي إلى الاعتراف بكافة التنوعات البشرية، والثقافات الاجتماعية، والعقائد الدينية، والتوجهات السياسية.

وأصبحت إدارة التنوع من أهم المفاهيم الإدارية التنظيمية خصوصاً في المؤسسات التعليمية، والتي تعتبر صروحاً للعلم والمعرفة، والتي تفرض على إدارات الجامعات الاهتمام بها, وذلك لأنها من أهم الوسائل التي تمكن الجامعات من الاستجابة للتنوع المتزايد، والواضح في بيئة العمل المعاصرة، وتمكينها من السيطرة على عدم تعرض أعضائها إلى التمييز القائم على أساس الفئة، أو السن، أو العرق، أو الجنس، أو الدين، ومن جهة أخرى تساعد الجامعات على التعامل مع السلوكيات، والثقافات، والمعتقدات التنظيمية المتباينة. وهذا ما يجعل إدارة التنوع بمثابة معياراً من معايير التجانس، والتناغم بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين بغض النظر عن أي مؤثرات قد تؤدي إلى ظهور التمييز فيما بينهم (ناصر, 2021).

إن إدارة التنوع أصبحت من الضرورات الهامة في المنظمات؛ حيث تسعى العديد من المنظمات إلى تحقيق الاحتياجات الإدارية من خلال تكريس مفاهيم، ومبادئ التنوع داخل هذه المنظمات، والداعية

إلى احترام الأصول العرقية، والقيم، والمعتقدات، والمتغيرات الديموغرافية الأخرى، حيث أن إدارة التنوع تعمل على إحداث نقلة نوعية في الانفتاح على الثقافات المتعددة، والمعتقدات المتباينة، والقيم المختلفة, مما يستدعي تكريس الجهود الإدارية في بحث التنوع في كافة المنظمات خصوصاً الجامعات ومؤسسات التعليم العالي؛ لإيجاد فهم واضح لواقعه الراهن فهم، وكيفية إدارته مستقبلاً، واستغلاله كأداة تنظيمية تكفل تقارب، وتناغم التصرفات، والسلوكيات بين أعضاء هيئة التدريس (Olivier, 2016: 62).

وإدارة التنوع بمفهومها العام تشير إلى مجموعة من الأساليب التي تستخدمها الجامعات في التعامل مع أعضائها الذين يتوافر لديهم معتقدات وميول واتجاهات مختلفة, في سبيل دراستها وتحليلها بهدف تطويرها وتمكينها، والاستفادة من النواحي الإيجابية منها, ومعالجة السلبية منها في سبيل إيجاد ثقافة تنظيمية متجانسة بين المنظمة وأعضائها من خلال ما تقوم به إدارة التنوع من البحث عن الاختلافات القيمية، والعقائدية، ومدى تنوعها، وذلك من خلال مجموعة من الممارسات الحديثة التي تأخذ بعين الاعتبار أنها تتعامل مع عنصر إنساني له حرية في: الدين، والمعتقدات، والقيم التي تتفق مع التشريعات المحلية العالمية، وتتوازى مع حقوق الإنسان، وتتماشى هذه الممارسات مع استراتيجيات المنظمة أيضاً، ويكون هناك تكامل فيما بينها، وكل ذلك يساهم في مواكبة التغيرات المتسارعة والتي تحيط بالمنظمة (أبو ليفة, 2020).

وتعود نشأة إدارة التنوع إلى العام (1965) في الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة العديد من المطالبات في تحقيق المساواة، والتسامح، وقبول الآخر، ونظراً لوجود تنوع كبير في القوى العاملة آنذاك نجم عن هذا التنوع إثارة النعرات العنصرية, ومن ثم بدأ هذا المفهوم بالتطور في الدول الأوروبية حتى وصل إلى الجامعات, والتي تعد أكثر المنظمات المعاصرة التي تحتوي على تنوع في الموارد البشرية, ومن هذا المنطلق فإن التنوع في الجامعات يستند إلى إدارة مدركة للفروق الفردية فيما بين أعضاء هيئة التدريس، والموظفين، وتؤمن بأن لكل شخص منفرد بذاته مجموعة من الاتجاهات والقيم, وعليه يجب على إدارة

التنوع استكشاف هذه الاختلافات، وتوظيفها في بناء ثقافة متميزة للجامعة، حيث إن أعضاء هيئة التدريس، والموظفين في الجامعات يعتبرون قوة تنطلق من مكوناتها الثقافية المختلفة، والتي تؤدي إلى إيجاد بيئة منتجة، وقادرة على توظيف كافة المواهب، والمهارات في سبيل تحقيق الأهداف التي بنيت عليها هذه الجامعات، وتحويلها من محور للصراع التنظيمي إلى محرك للإبداع (سمارة, 2017).

ونظراً بأن التنوع في الجامعات لا يشير إلى حالة تمثل جنسيات، أو أعراق متباينة فقط، بل أنه عبارة عن عملية إدارية تؤدي إلى تحسين بعض المؤشرات التنظيمية، وتساعد في تحسين الميزة التنافسية، والصورة الذهنية، وأن ذلك يؤدي إلى وجود التكامل، والتناغم بين أعضاء هيئة التدريس، والثقافة التنظيمية السائدة في الجامعة. ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة؛ من أجل الكشف عن واقع إدارة التنوع في جامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

مشكلة الدراسة:

تعد جامعة آل البيت من الجامعات الحكومية الأردنية العريقة التي تم إنشائها في العام 1993م في مدينة المفرق, ومنذ إنشاء هذه الجامعة وهي تسعى بشكل دؤوب إلى الارتقاء بمخرجاتها التعليمية؛ من أجل إعداد أجيال تمتلك المعارف، والمهارات، والقيم الاجتماعية، وذلك من خلال ما تقدمه من تعلم مستمر في سبيل تنمية المجتمع المحلي، والبحث العلمي. وتضم جامعة آل البيت هيئة تدريسية من مختلف التخصصات العلمية في المجالات: التمريضية، والهندسية، والعلوم التطبيقية، والاقتصادية، والمالية، والإدارية، والتربوية، والآداب، وتتباين بين أعضاء هيئة التدريس: الرتب الأكاديمية، والنوع الاجتماعي، والدول التي منها تم الحصول على الدرجة العلمية، إذ أنه من الجدير بالذكر أن يتأثر الإنسان بغض النظر عن طبيعة عمله ببعض الظروف التي تؤثر في هويته الثقافية، والاجتماعية، والتي قد تعزى في بعض الأحيان إلى سفره؛ من أجل التعلم في دول ذات ثقافات مختلفة، الإضافة إلى تأثير

البيئات المحلية، والظروف وتباين التخصصات العلمية، ومعتقداته السياسية، والثقافية، والدينية في تشكيل هويته الثقافية والاجتماعية.

وتجدر الإشارة أن وجود قوة عمل متنوعة في أي بيئة تنظيمية ذات ثقافات متعددة يجعل من فلسفة إدارة التنوع أمراً بالغ الأهمية في البحث؛ وذلك أنه كلما اختلفت ثقافة الأفراد، وتنوعت بيئاتهم الاجتماعية والثقافية جعل حاجاتهم تختلف باختلاف هذه العوامل, وأشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أهمية معالجة المشكلات المتعلقة بالتنوع من خلال إدارته؛ لأن التنوع في الجامعات يؤدي في بعض الأحيان إلى ظهور العديد من السلوكيات، والتصرفات السلبية الناتجة عن تأثر مشاعر أعضاء هيئة التدريس ببعض الثقافات، والمعتقدات، وهذا ما أشارت إليه دراسات كل من سكر (2018)، ودراسة المرافي (2018)، ودراسة العامري وعبدالله (2020)، وأكد الزبون والصريصري (2015) على أن التعليم الجامعي يتطلب وجود إدارة تركز على تطوير الأفكار، وإدارة التنوع وفقاً لطرق متعددة تبعاً للتغير الذي تنوي الجامعات تحقيقه.

وفي ضوء المعطيات السابقة فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمحور في البحث عن واقع إدارة التنوع في جامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك على افتراض أن جامعة آل البيت مؤسسة من مؤسسات التعليم الجامعي، والعالي لها مكانتها يجب أن تقدم نموذجاً إدارياً يحتذى به من قبل الجامعات والمنظمات الأخرى في إدارة التنوع, وحيث أكدت العديد من الدراسات السابقة كدراسة أنجروين وجانسري (Anjorin & Jansari, 2018), ودراسة أبو ليفة (2020), ودراسة السامعي (2021) بأن الجامعات التي تبنى استراتيجيات كالاستراتيجية المتوافقة في إدارة التنوع فإن ذلك سيؤدي إلى تحقيق التوافق بين تنوع أعضاء هيئة الدريس مع أي تشريع، أو نظام إداري يتعلق بقوة العمل، كما أن تبني الجامعات للاستراتيجية التفاعلية في إدارة التنوع تحقق مكسباً لها وتدرك إدارات هذه المنظمات أن تنوع يسهم في إضافة ميزة وقيمة مضافة إليها، فالتنوع يسهم في الاستفادة

من الجهود التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس من الثقافة المتنوعة في تدريب، وإفادة أعضاء المنظمة الآخرين من خلال الاستفادة من الاختلاف.

ونظراً لملاحظة الباحثة بوجود غموض في استراتيجيات إدارة التنوع بجامعة آل البيت, وقد أدى هذا الغموض إلى إيجاد حالة من الصمت التنظيمي لدى العديد من أعضاء هيئة التدريس, ولدى استقصاء الباحثة حول أسباب هذا الصمت من خلال مقابلة عدد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة تبين أن إدارة الجامعة لا تراعي بالصورة المرغوبة تطبيق استراتيجيات إدارة التنوع خصوصاً فيما يتعلق ببناء ثقافة منظمة تقبل التنوع, والتدريب على التنوع وقبول الآخرين, والتعامل مع تحديات التنوع, وتوفير بيئة داعمة لإدارة التنوع, وتوظيف الاتصال لإدارة التنوع, وفي حدود علم الباحثة لم يسبق أن تم بحث، أو دراسة موضوع هذه الدراسة حصراً في جامعة آل البيت في الأردن رغم أن فهم هذا الخليط فيما بين أبعاد إدارة التنوع، قد يسهم في تحقيق الصالح العام للجامعة، وفي الوقت ذاته يحدث نوعاً من الانسجام، والتناغم بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت, ومن هنا جاءت هذه الدراسة من أجل الكشف عن واقع إدارة التنوع بجامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أسئلة الدراسة:

-ما واقع إدارة التنوع في جامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على درجة واقع إدارة التنوع في جامعة آل البيت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات: (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

-التعرف إلى واقع إدارة التنوع في جامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

-التعرف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على درجة واقع إدارة التنوع في جامعة آل البيت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات: (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة).

أهَمية الدراسة:

استمدت الدراسة الحالية أهميتها من جانبين مهمين وهما:

الأهَمية النَظرية

تبرز الأهَمية النَظرية لهذه الدراسة من خلال ما تقدمه من إضافة معلومات جديدة إلى المعرفَة الإنسانية، والتربوية حول موضوع إدارة التنوع, وإلقاء الضوء على أهم أبعاد إدارة التنوع التي يمكن أن تتم ممارستها في جامعة آل البيت؛ من أجل التأثير إيجابياً على البيئة التنظيمية للجامعة، كما يمكن أن يستفيد الباحثون من أداة الدراسة في الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتطبيقهما في بيئات إدارية أخرى.

الأهَمية التطبيقية:

تتمثل الأهَمية التطبيقية لهذه الدراسة بأن نتائجها تفيد في الدرجة الأولى إدارة جامعة آل البيت، وعمداء الكليات فيها، ومديرو الدوائر الإدارية، وذلك خلال ما قدمته هذه الدراسة من تحليل لواقع إدارة التنوع ، وتوضيح أهم المقترحات التي يمكن تقديمها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، من أجل تطوير ممارسات إدارة التنوع، وبالتالي فإن الدراسة الحالية قد قدمت توصيات من شأنها توضيح أوجه القصور والقوة في واقع إدارة التنوع والثقافة التنظيمية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

إدارة التنوع: "عملية مستمرة لإيجاد بيئة منسجمة ومتوافقة تؤدي إلى الاستجابة لقوة العمل المتنوعة بفاعلية للتحديات والفرص على حد سواء؛ بهدف تشجيع المشاركة الكاملة بين جميع الأفراد في الأنشطة التنظيمية" (لاشين والشنفري والعتيبي، 2016: 463).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: الدرجة التي تقيس بها أداة الدراسة المتعلقة بإدارة التنوع في جامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والمتمثلة في مجالات: (بناء ثقافة منظمة تقبل التنوع، والتدريب على التنوع، وقبول الآخرين، والتعامل مع تحديات التنوع، وتوفير بيئة داعمة لإدارة التنوع، وتوظيف الاتصال لإدارة التنوع)، وتم قياسها إجرائياً بالدرجة الكلية التي حصل عليها كل مجال من مجالات إدارة التنوع في جامعة آل البيت على الأداة التي تم تطويرها لهذا الغرض.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على واقع إدارة التنوع في جامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الحد المكاني: جامعة آل البيت–المفرق–الأردن.

الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي 2020–2021.

الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت.

محددات الدراسة: يتوقف تعميم نتائج الدراسة على مدى صدق الأداة وثباتها، وموضوعية استجابات أفراد عينة الدراسة.

الأدب النظري

يعود مفهوم إدارة التنوع إلى عام 1964، حيث ظهر في التشريعات الأمريكية الفيديرالية آنذاك، وكانت الغاية المثلى من نشر هذا المفهوم هو القضاء على التمييز على أساس العرق، واللون، والجنس، والأصل القومي، والدين، والعمر، والإعاقة, وبدأ هذا المفهوم يبرز تدريجياً حتى عصرنا الحاضر، حيث أخذ هذا المفهوم بالانتشار الفعلي في أواخر ثمانينيات القرن الماضي، حيث أطلق هذا المفهوم في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك كخطوة استجابة للتغيرات التي طرأت على التركيبة السكانية، والتي

انشترت في كافة الولايات كقوى عاملة في المنظمات, وأخذ هذا المفهوم بالتطور في الدول الأوروبية حتى أصبح بشكل أعمق ليشمل التنوع المبني على الثقافات والمعتقدات، وتكرس هذا المفهوم في إعادة التفكير، وتعديل الثقافة التنظيمية؛ لتقييم الاختلافات بين الأفراد داخل المنظمات (Brazzel, 2013).

إن الجامعات ومؤسسات التعليم العالي المعاصرة تعتبر البيئة الأكثر التقاء للثقافات والانتماءات المختلفة التي يتشكل من خلالها التنوع، حيث أصبحت موضوع التعددية الثقافية من أبرز القضايا الراهنة التي تسعى المنظمات إلى معالجتها؛ وذلك لما يترتب على التنوع من صراعات تنظيمية، وخلافات بين أعضاء التنظيم، ومن هذا المنطلق فقد أخذ الكتاب والباحثون في عصرنا الراهن ببذل العديد من الجهود الرامية إلى الحد من الانعكاسات السلبية التي يولدها التنوع، ومحاولة الاستفادة من المزايا الإيجابية في التنوع (بن علي ودربال، 2014).

ويسهم تطبيق إدارة التنوع في الجامعات في مواكبة التغيرات العصرية، وإيجاد مناخ يتسم بالإيجابية والتوافقية، ومن ثم تسعى إدارة التنوع إلى إيجاد بيئة متنوعة وشاملة يمكن الاستفادة من خبراتها، ووجهات النظر المتباينة فيها، والأخذ بعين الاعتبار أن احترام الخلفيات الفكرية والثقافية المتنوعة في الجامعات يعد عاملاً حاسماً في تحقيق التميز الأكاديمي، كما أن وجود إدارة التنوع يساهم في إيجاد بيئة شاملة تتفهم الاختلافات وتحترم وجهات النظر، ويتم النظر إليها بأنها مصدر هام لإثراء الإدارة الجامعية (أحمد, 2017).

وعرف أوردو (Ordu, 2016: 105) إدارة التنوع بأنها: "تطبيق ممارسات الإدارة الجيدة، والتي تعترف بالاختلافات البشرية، والاجتماعية مثل: العمر، والجنس، والعرق، والقدرة المعرفية، والقدرة البدنية، والعجز، والديانة، وأية خصائص أخرى تشكل آراء وتوجيهات الأفراد في المنظمات؛ لتحقيق العدالة بين جميع العاملين وعدم التحيز في العمل".

وعرفت مهدي (2018: 22) إدارة التنوع بأنها: "الاختلافات الشخصية، وأوجه الالتقاء، والاختلاف الفكري، والثقافي، والعقائدي، والديني بين الأفراد، والتي تمثل خليطاً من المبادئ التي لها خصائص، وعمليات، ونظم متنوعة فرضتها طبيعة التنوع العالمي، وأوجبت على المنظمات الاستجابة لها.

وأشارت السامعي (2021: 70) إلى أن إدارة التنوع هي: "الأسلوب الي تخلق به المنظمة مناخاً يستوعب الاختلافات بين أعضائها وتمكنهم من الوصول إلى أعلى طاقاتهم، ويتبع هذا الأسلوب الاستفادة القصوى من الخصائص المتباينة بين أعضاء المنظمة".

وفي ضوء التعريفات السابقة ترى الباحثة أن إدارة التنوع هي: الإدارة المعنية بتحسين سلوكيات وتصرفات مجموعة من أعضاء هيئة التدريس، والتي من خلالها يمكن إيجاد بيئة متفاعلة، ومدركة للاختلاف والتباين بين الثقافات والمعتقدات المختلفة، وتعمل على إيجاد التقارب، والانسجام بينها، وتؤيد بذلك مبادئ الحوار البناء، وقبول الآخر.

وتبرز أهمية إدارة التنوع في الجامعات تبرز من أنها تتضمن تشجيع أعضاء هيئة التدريس من الأقليات المتعددة بالاندماج مع أقرانهم بالعمل في الجامعات؛ وذلك بهدف إتاحة الفرصة لهذه الجامعات لمعالجة القضايا المتعلقة بالصورة الروتينية، وهذا ما يساهم أيضاً في إيجاد إعداد شمولي للطلبة؛ ليتمكنوا من العيش، والعمل ضمن مجتمع متنوع من كافة الأطياف، إذ تساعد إدارة التنوع في تطوير مهارات الاتصال، والتواصل بين الأفراد من الثقافات المتعددة، مما يجعل ذلك ينعكس على شكل استراتيجيات، ومناهج إدارية ذات قيمة إضافية للجامعة، وكل ذلك يتطلب إلى وجود أعضاء هيئة تدريس متنوعة (Edwards, 2009).

وأفرز حجم الجامعات، وتوسعها وزيادة أعداد العاملين فيها، واختلافهم العديد من العوامل التي تستدعي وجود إدارة خاصة بالتنوع، وذلك تبعاً للاختلافات الثقافية، والاجتماعية، والمعتقدات المتباينة

فيما بين الأفراد، حيث أن إدارة التنوع تقوم على إيجاد نوع من التكامل والتناغم بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين، وبالتالي يمكن من خلالها معالجة العديد من القضايا التي تؤدي إلى تشكيل قوة عاملة، تحقق من خلالها الصالح العام للمنظمة، وللأفراد العاملين فيها، وبالتالي تخلق قيمة مضافة للمنظمة (سمارة, 2017).

وتقوم إدارة التنوع في الجامعات على العديد من المبادئ، إذ أنها تعبّر عن طبيعة الموارد البشرية في الجامعات, كما تعبر عن القوة المنبثقة عن مكوناتها الاجتماعية، والثقافية، والفكرية، مما يؤدي بدوره إلى إيجاد بيئة ذات كفاءة وإنتاجية يمكنها استغلال جميع الطاقات والمواهب المتاحة لتحقيق الأهداف التنظيمية, وعليه فإن إدارة التنوع ترتكز على مجموعة من المبادئ التي يؤمل منها أن تساهم في زيادة كفاءة الأعضاء الحاليين، واستقطاب أعضاء آخرين ذوي كفاءة عالية، بالإضافة إلى رفع الروح المعنوية للأعضاء الحاليين (الزبون والصريصري, 2015).

وأكد أحمد (2017) أن إدارة التنوع تقوم على أسس، ومبادئ تكمن في المعرفة، والوعي الشمولي في قراءة وتحليل أفكار الآخرين، وآرائهم، ومعتقداتهم، مما يساعد الإدارة على تكوين صورة شاملة وواقعية للاختلاف الذي يتميز به الآخرون، وفي ضوء ذلك يمكن للإدارة التعامل معهم بإيجابية، وهذا ما يساعد على قبول أعضاء المنظمة للاختلاف والتنوع، وذلك لا بد له من تكريس مبادئ هامة مثل: مبدأ الاحترام المتبادل، ومبدأ الحوار البناء، ومبدأ قبول الآخرين، وهذا ينتج عنه وجود سلوك إيجابي بين أعضاء التنظيم يساهم في تحقيق الأهداف التنظيمية وخلق بيئة عمل تشجع على الإبداع والابتكار.

وهناك العديد من المجالات التي تناولها الباحثون لدراسة إدارة التنوع، حيث يمكن للجامعة أن تقيس من خلالها واقع إدارة التنوع الفعلي داخلها تبعاً لهذه المجالات والتي يمكن توضيحها فيما يأتي:

بناء ثقافة منظمة تقبل التنوع: يقوم هذا المجال على قياس الفروق بين مختلف الثقافات والأفكار بين الأفراد في المنظمات، والتي يمكن تحويلها إلى مزايا يتم الاستفادة منها، حيث أن الأفراد الذين لديهم

أفكار، أو معتقدات، أو ينتمون لثقافات متنوعة يمكن للمنظمة التعرف إليها بوجه عام، وأخذ الجوانب الإيجابية منها، وتحييد السلبية, إذ أن أعضاء المنظمة الذين يمتلكون فكر، وثقافة مختلفة يكون لديهم اتجاهات مختلفة، وإدراكات متباينة أيضاً، ويتصرفون بناء عليها بشكل مختلف عن بعضهم البعض (الربابعة، 2015).

التدريب على التنوع وقبول الآخرين: يقوم التدريب على التنوع وقبول الآخرين على مجموعة من البرامج التدريبية القائمة على التنوع، وتقبل الآخر من خلال مجموعة من البرامج التدريبية الموجهة؛ لجعل أعضاء المنظمة أكثر تقبلاً وأكثر قدرة على التعايش في بيئة عمل متعددة الثقافات، والأفكار، والخصائص الاجتماعية، وذلك من خلال توضيح الاختلافات، والتشابه الموجود فيما بينهم" (المصاروة والخفاجي, 2014).

التعامل مع تحديات التنوع: إن التعامل مع تحديات التنوع هي المسائل الهامة في إدارة التنوع، حيث إنه في بعض الأحيان تتجه المنظمات للتعامل مع تحديات التنوع في ظل وجود إدارات غير قادرة على التعامل مع المشكلات الناتجة عن التنوع، حيث يجب أن يكون هناك التزام بالتدقيق على المشكلات الناجمة عن التنوع بين أعضاء المنظمة من خلال تمكين الإدارة المعنية بالتنوع من القيام بمهامها كجهة رقابية، ومخولة باتخاذ الإجراءات الناجمة عن أي خلافات (المصاروة, 2014).

توفير بيئة داعمة لإدارة التنوع: إن الفرق متعددة الثقافات بالرغم من اختلافها في العديد من المعتقدات، والأفكار إلا أنها تلتقي في بعض الأحيان في العديد من الأفكار, وعلى العكس من أعضاء الفِرَق التي تنتمي لنفس نوع الثقافة، والذين يتفقون على القيم المعتقدات المشتركة فيما بينهم, أما فرق العمل متعددة الثقافات فيحمل أعضاؤها أفكاراً، ووجهات نظر مختلفة فيما يتعلق بـ: المعايير، والتوقعات، والإجراءات، وأساليب صنع القرار. وقد تعيق هذه القرارات عملية الاتفاق فيما بينها على قرار محدد؛ الأمر الذي ينبني عليه وجود بيئة داعمة لهذا التنوع؛ لضمان عمل أن جميع أعضاء التنظيم ضمن معايير العمل العالمية (Stahl & Jonsen, 2017).

توظيف الاتصال لإدارة التنوع: يعتبر الاتصال بين الثقافات المتنوعة من الأمور ذات الحساسية الكبيرة، وذلك نظراً بأن لكل ثقافة لها خصوصيتها التي تتفرد بها عن الثقافات الأخرى, والتي يختلف الآخرون في فهمها وتفسيرها؛ مما يؤدي إلى حدوث بعض الإشكاليات الناتجة عن الفهم والتفسير الخاطئ لها؛ لذا ينبغي أن يكون هناك العديد من قنوات الاتصال الفاعلة مع الثقافات المتنوعة؛ فهمها وتفسيرها؛ تجنباً لعدم الوقوع بالأخطاء (المصاروة, 2014).

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة بأن إدارة التنوع هي من المفاهيم التي ظهرت نتيجة للتنوع في: الجنس، واللون، والجنسية، والإعاقة في بداية الأمر، إلا أنه مع تطور الحياة امتد هذا المفهوم ليشمل: التنوع الثقافي، والديني، والسياسي، والعقائدي، والتي تتجسد في الأفراد وهذا التنوع في بعض الأحيان قد ينشأ عنه العديد من الخلافات التي تعكس صورة سلبية عن المنظمة، ونظراً بأن الجامعات هي صروح علمية ينبغي أن تعكس صورة مشرقة عنها، إنه يجب استغلال كافة أشكال التنوع فيها نحو تحقيق الأهداف، والاستفادة من إيجابيات هذا التنوع، مع الأخذ بعين الاعتبار نشر ثقافة الحوار البناء وقبول الآخر، ومن هذا المنطلق ينبغي أن تتوافر في كل جامعة إدارة خاصة بالتنوع تقوم ببناء ثقافة منظمة تقبل التنوع، كذلك التدريب على التنوع، وقبول الآخرين، والتعامل مع تحديات التنوع، وتوفير بيئة داعمة لإدارة التنوع، وتوظيف الاتصال لإدارة التنوع، وذلك من أجل إيجاد بيئة جامعية متنوعة ومتفقة، تخلو من الفئوية، وتعمل على إفادة الآخرين من الإيجابيات التي يحملها التنوع، بالإضافة إلى القضاء على الأفكار السلبية التي يحملها التنوع لدى الأشخاص.

الدراسات السابقة

أجرى الرماضنة (2015) دراسة هدفت التعرف إلى استراتيجية إدارة تنوع الموارد البشرية، وأثرها في التميز المنظمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة الأردنية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ لجمع البيانات من أفراد العيّنة، وتم تطوير استبانة كأداة للدراسة توزعت على مجالي الدراسة, وتكونت عيّنة الدراسة من (348) عضو هيئة تدريس جرى اختيارهم بالطريقة

العشوائية المتناسبة من مجموعة من الجامعات الأردنية الخاصة، وأظهرت النتائج أن استراتيجية إدارة التنوع، والتميز المنظمي في الجامعات الخاصة قد جاءت بدرجة متوسطة ولجميع الأبعاد.

وأجرى الزبون والصريصري (2015) دراسة هدفت إلى اقتراح برنامج تدريبي إداري لتطبيق إدارة التنوع في الجامعات السعودية الحكومية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ ولجمع البيانات من أفراد العيّنة، وتم تطوير استبانة كأداة للدراسة, وتكونت عينة الدراسة من (697) موظفاً من الإداريين في الجامعات في المنطقة الغربية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن إدارة التنوع جاءت بدرجة متوسطة ولجميع الأبعاد.

وأجرى العرموطي وحسن (2015) دراسة هدفت التعرف إلى تقييم تجربة جامعة أبو ظبي في إدارة التنوع من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات من أفراد العينة تم تطوير استبانة كأداة للدراسة, وتكونت عينة الدراسة من (44) عضو هيئة تدريس في الجامعة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين متغيري استخدام استراتيجيات التنوع وحسن إدارة التنوع المقدمة من جامعة أبو ظبي فرع العين، كذلك وجود علاقة ذات ارتباط قوي بين متغيري تطبيق سياسات التنوع وحسن إدارة التنوع، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء أعضاء هيئة التدريس تجاه إدارة التنوع بين أفراد العينة تبعا لمتغيرات (العمر، الجنس، الجنسية، التخصص، المؤهل العلمي، الدرجة العلمية).

وأجرت سمارة (2017) دراسة هدفت التعرف إلى واقع إدارة التنوع وأثرها على الثقافة التنظيمية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات من أفراد العينة تم تطوير استبانة كأداة للدراسة توزعت على مجالي الدراسة حيث تمثل مجال إدارة التنوع ثلاثة أبعاد وهي: (الأبعاد الداخلية الشخصية، والأبعاد الخارجية، والأبعاد التنظيمية)

وتكون مجال الثقافة التنظيمية من (20) فقرة، تكونت عينة الدراسة من (322) موظفاً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، من الإداريين والأكاديميين بوظائف إدارية في جامعة الأقصى وجامعة فلسطين والجامعة الإسلامية، وأظهرت النتائج أن مجال واقع إدارة التنوع قد جاء بدرجة متوسطة وفي جميع أبعاده، كذلك جاء مجال الثقافة التنظيمية بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود أثر وعلاقة ذات دلالة إحصائية لواقع إدارة التنوع على الثقافة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية.

وأجرى الليمون (2018) دراسة هدفت التعرف إلى ممارسات إدارة تنوع الموارد البشرية وأثرها في تحقيق الريادة في الجامعات الرسمية في الأردن، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات من أفراد العينة تم تطوير استبانة كأداة للدراسة توزعت على مجالي الدراسة حيث تمثل مجال إدارة التنوع بستة أبعاد وهي: (التدريب على التنوع وقبول الآخر، وبناء فرق العمل المتنوعة، وتحقيق العدالة والمساواة في سياسات إدارة الموارد البشرية، وبناء ثقافة تنظيمية تقبل التنوع، والحفاظ على التوازن بين الحياة العلمية والأسرية، ودعم الإدارة العليا لإدارة التنوع) وتمثل مجال الريادة بخمسة أبعاد وهي: (الإبداع، والابتكار، والتفرد، والمبادأة، والمخاطرة) تكونت عينة الدراسة من (400) عضو هيئة تدريس في (10) جامعات رسمية في الأردن, وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات إدارة التنوع في الجامعات الرسمية قد جاءت بدرجة كلية متوسطة ولجميع الأبعاد، كذلك جاء مجال الريادة بدرجة متوسطة ولجميع أبعاده، وأظهرت النتائج أثر ذي دلالة إحصائية لممارسات إدارة التنوع على تحقيق الريادة.

وأجرى أنجروين وجانسري (Anjorin & Jansari, 2018) دراسة هدفت التعرف إلى معرفة كيفية إدارة التنوع الثقافي في الجامعات السويدية، والتحقق من إدراك الموظفين داخل الجامعة بتقديم الجامعة لممارسات وسياسات التنوع الثقافي، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات من أفراد العينة تم استخدام أسلوب المقابلات الشخصية مع العاملين في أقسام الموارد البشرية والقوى العالمية العاملة المتنوعة في الجامعات، وأظهرت النتائج أن العاملين في الجامعات يدركون أهمية

التنوع الثقافي، إلا أنهم لا ينظرون إليه بنفس طريقة الإدارة، وأن الجامعات السويدية لا توفر كافة ممارسات التنوع الثقافي في بيئة عملها.

وهدفت دراسة العبادلة (2019) التعرف إلى أثر إدارة التنوع على الأداء المؤسسي في الجامعات الفلسطينية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات من أفراد العينة تم تطوير استبانة كأداة للدراسة توزعت على مجالي الدراسة حيث تمثل مجال إدارة التنوع بثلاثة أبعاد وهي: (تنوع الهوية، والتنوع الإدراكي، وتنوع القيمة) كما تمثل مجال الأداء المؤسسي في سبعة أبعاد وهي: (الفاعلية، والكفاءة، والإنتاجية، ورضا العملاء، وأصحاب المصلحة، والابتكار، والجودة، والقدرة المالية) تكونت عينة الدراسة من (251) موظفاً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، وجامعة الأزهر في قطاع غزة، وأظهرت النتائج أن إدارة التنوع في الجامعات قد جاءت بدرجة مرتفعة ولجميع الأبعاد، كذلك جاء الأداء المؤسسي بدرجة مرتفعة في جميع أبعاده، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد إدارة التنوع مجتمعة ومنفردة على الأداء التدريسي.

وأجرى سكر (2019) دراسة هدفت التعرف إلى أثر درجة ممارسة إدارة التنوع بجامعة الأقصى في مستوى الإيجابية لدى العاملين فيها، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة تم تطوير استبانة كأداة للدراسة توزعت على مجالي الدراسة، حيث اشتمل مجال ممارسة إدارة التنوع على أربعة أبعاد وهي: (قيادة التنوع، والمشاركة في صنع واتخاذ القرار، وإدارة تنوع الموارد البشرية، وتوفير البيئة الآمنة والمشجعة على الإبداع) واشتمل مجال الإيجابية على ثلاثة أبعاد تمثلت في (الإيجابية العقلية، والإيجابية النفسية، والإيجابية السلوكية) تكونت عينة الدراسة من (242) موظفاً أكاديمياً وإدارياً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة إدارة التنوع في جميع أبعادها قد جاءت بدرجة متوسطة، كذلك جاءت الإيجابية في جميع أبعادها بدرجة

متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لممارسة إدارة التنوع على الإيجابية لدى العاملين في الجامعة.

وأجرى العامري وعبدالله (2020) دراسة هدفت التعرف إلى تأثير ممارسات إدارة التنوع والاحتواء في أداء الملاك التدريسي النسوي في بعض الجامعات العراقية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي, ولجمع البيانات من أفراد العينة تم تطوير استبانة كأداة للدراسة توزعت على مجالي الدراسة حيث تمثل مجال إدارة التنوع والاحتواء بأربعة أبعاد وهي: (قدرة التعبير عن الرأي، والمشاركة باتخاذ القرار، واستراتيجية التنوع والتمثيل العددي) كما تمثل مجال الأداء الملاك التدريسي النسوي في أربع أبعاد وهي: (التدريس والمشاركة في اللجان، والمشاركة في المؤتمرات والندوات، والارشاد التربوي والبحث) تكونت عينة الدراسة من (214) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من النساء في جامعة واسط، وجامعة ذي قار، وجامعة سومر، وأظهرت نتائج الدراسة أن أبعاد إدارة التوع والاحتواء قد جاءت بدرجة مرتفعة في جامعة واسط، في حين جاءت بدرجة منخفضة في جامعتي سومر وذي قار، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية فيما بين إدارة التنوع والاحتواء مع أداء الملاك النسوي.

وأجرت أبو ليفة (2020) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين ممارسات إدارة تنوع الموارد البشرية والتسويق الداخلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات من أفراد العينة تم تطوير استبانة كأداة للدراسة توزعت على مجالي الدراسة حيث تمثل مجال إدارة التنوع بأربعة أبعاد وهي: (التدريب على التنوع وقبول الآخر، وبناء فرق العمل المتنوعة، وبناء ثقافة تنظيمية تقبل التنوع، وتحقيق العدالة والمساواة بين سياسات الموارد البشرية، والحفاظ على التوازن بين الحياة العملية والأسرية، ودعم الإدارة العليا لتنوع الموارد البشرية) كما تمثل مجال التسويق الداخلي في أربع أبعاد وهي: (رؤية المنظمة، ومكافآت العاملين، ونظم الاتصالات، وتطوير وتنمية العاملين والقيادة), تكونت عينة الدراسة من

(315) عضو هيئة تدريس في جامعة الجوف تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الملائمة، وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسات إدارة التنوع قد جاءت كلية متوسطة ولجميع الأبعاد عدا بعد بناء فرق العمل المتنوعة جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج أن التسويق الداخلي جاء بدرجة كلية متوسطة ولجميع الأبعاد عدا بعد رؤية المنظمة جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة معنوية إيجابية بين ممارسات إدارة التنوع وأبعاد التسويق الداخلي.

وأجرت السامعي (2021) دراسة هدفت التعرف إلى التنوع الثقافي في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الأميرة نوره بنت عبدالرحمن، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات من أفراد العينة تم تطوير استبانة كأداة للدراسة توزعت على مجال التنوع الثقافي والمتمثل في (3) أبعاد وهي: (التنوع الثقافي للموارد البشرية، ومزايا التنوع الثقافي للموارد البشرية، والتحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية نحو إدارة التنوع الثقافي للموارد البشرية) تكونت عينة الدراسة من (18) قائدة أكاديمية في الجامعة تم اختيارها بالطريقة العشوائية الملائمة، وأظهرت النتائج أن مجال التنوع الثقافي جاء بدرجة مرتفعة، وأن اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو التنوع الثقافي كانت إيجابية، وكشفت النتائج عن مجموعة من مزايا التنوع الثقافي، وأهم التحديات التي تواجه إدارة التنوع الثقافي في الجامعة.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال عرض وتحليل الدراسات السابقة تم استخلاص الآتي:

-اتفقت الدراسة الحالية جزئياً من حيث الهدف (إدارة التنوع في الجامعات) مع بعض الدراسات السابقة: كدراسة رودهومبو وتشيواوا (Rudhumbu & Chawawa, 2014) في التعليم العالي الخاصة في بوتسوانا، ودراسة الرماضنة (2015) في الجامعات الخاصة الأردنية، ودراسة العرموطي وحسن (2015) في جامعة أبو ظبي, ودراسة الليمون (2018) في الجامعات الرسمية في الأردن، ودراسة محمود (2018) في مؤسسات التعليم العالي السورية، ودراسة العبادلة (2019) في

الجامعات الفلسطينية، ودراسة العامري وعبدالله (2020) في بعض الجامعات العراقية، ودراسة أبو ليفة (2020) في جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية، ودراسة السامعي (2021) بجامعة الأميرة نوره بنت عبدالرحمن.

-استفادت الباحثة من جوانبها النظرية التي أوردتها تلك الدراسات في عدة جوانب تتمثل في الربط بين نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية, كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في الأدب النظري والمراجع المستخدمة في الدراسة, وتحديد مشكلة الدراسة، وذلك من خلال الرجوع إلى الدراسات التي تناولت موضوع إدارة التنوع في الجامعات, بالإضافة إلى تحديد أداة الدراسة (الاستبانة)، واختيار منهج الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة, وتحديد المحاور الأساسية للاستبيان.

-تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في عدة نواحي من أهمها أنها تتناول قياس تطبيقي يقيس إدارة التنوع في جامعة آل البيت, وفي حدود علم الباحثة لم يسبق أن تم التطرق في أي دراسة سابقة إلى جامعة آل البيت, كما أن معظم الدراسات السابقة قد تم تنفيذها في بيئات أجنبية وعربية, في حين تم تنفيذ هذه الدراسة جامعة آل البيت في محافظة, كما تفيد نتائج الدراسة بشكل محدد صانعي القرار في جامعة آل البيت، وقد تساهم هذه الدراسة في إيجاد إدارة متخصصة بالتنوع في جامعة آل البيت، كما أنه من الممكن أن تساهم في تعميم هذه التجربة على الجامعات الأردنية.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث تم التعامل مع البينات وتصنيفاتها للإجابة على أسئلتها ونتائجها والوقوف على دلالاتها ونتائجها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت، والبالغ عددهم (426) عضو هيئة تدريس وذلك حسب التقرير السنوي للعام الجامعي 2021/2019.

عينة الدراسة:

جرى اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، حيث تكونت من (149) عضو هيئة تدريس في جامعة آل البيت، وبهذا مثّلت عينة الدراسة ما نسبته (35.0%) من إجمالي مجتمع الدراسة، حيث قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة من خلال البريد الإلكتروني (Email) الخاص بأعضاء هيئة التدريس، والتي تم الحصول عليه من خلال الموقع الرسمي لجامعة آل البيت، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1) توزّع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	89	%59.7
	أنثى	60	%40.3
	المجموع	149	%100
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	45	%30.2
	أستاذ مشارك	64	%43.0
	أستاذ دكتور	40	%26.8
سنوات الخبرة	المجموع	149	%100
	أقل من 10 سنوات	41	%27.5
	10- أقل من 20 سنة	85	%57.0
	20 سنة فأكثر	23	%15.4
	المجموع	149	%100

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية بتطوير أداة بهدف تحقيق أهداف هذه الدراسة التي تناولت موضوع واقع إدارة التنوع بجامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فقد تم تطوير أداة الدراسة فيما يتعلق بالمتغير المستقل (إدارة التنوع) بالاعتماد في تطوير هذا القسم من الأداة بالاعتماد على دراسات كل من: الرماضنة (2015)، والزبون والصريصري (2015)، والليمون (2018)، وأنجروين وجانسري (Anjorin & Jansari, 2018) وسمارة (2017)، وأبو ليفة (2020)، والسامعي (2021).

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (11) محكماً من الأساتذة الجامعيين في الجامعات الحكومية والخاصة الأردنية، وتم الأخذ بتعديل الأداة لإخراجها بصورتها النهائية حيث تكونت من (40) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

الجدول (2): معاملات الثبات بطريقة كرونباخ الفا لمجالات أداة الدراسة

المجال	الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
بناء ثقافة منظمة تقبل التنوع	10-1	0.94
التدريب على التنوع وقبول الآخرين	19-11	0.93
التعامل مع تحديات التنوع	27-20	0.90
توفير بيئة داعمة للتنوع	34-28	0.92
توظيف الاتصال لإدارة التنوع	40-35	0.91
إدارة التنوع ككل	40-1	0.98

يبين الجدول (2) أن معاملات كرونباخ ألفا لمجالات إدارة التنوع قد تراوحت فيما بين (0.91-0.94) وبلغ معامل الثبات لإدارة التنوع ككل (0.98).

المعالجة الإحصائية:

تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات وفقرات أداة الدراسة، كما تم استخدام تحليل التباين المتعدد Manova ، لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة).

واعتمد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (كبيرة جداً, كبيرة, متوسطة, قليلة, قليلة جداً), وهي تُمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، واعتمد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

- من 1.00- أقل من 2.33 منخفضة
- من 2.34- أقل من 3.67 متوسطة
- من 3.68- 5.00 مرتفعة

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما واقع إدارة التنوع في جامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع إدارة التنوع في جامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	بناء ثقافة منظمة تقبل التنوع	3.00	0.92	متوسطة
2	4	توفير بيئة داعمة لإدارة التنوع	2.97	0.89	متوسطة
3	5	توظيف الاتصال لإدارة التنوع	2.96	0.88	متوسطة
4	2	التدريب على التنوع وقبول الآخرين	2.89	0.88	متوسطة
4	3	التعامل مع تحديات التنوع	2.89	0.87	متوسطة
إدارة التنوع ككل			2.94	0.84	متوسطة

يبين الجدول (3) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة التنوع في جامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاءت متوسطة، وأن المتوسطات الحسابية للمجالات قد تراوحت ما بين (2.89-3.00) حيث جاء في المرتبة الأولى مجال بناء ثقافة منظمة تقبل التنوع بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.00) وانحراف معياري بلغ (0.92), وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال التدريب على التنوع وقبول الآخرين، ومجال التعامل مع تحديات التنوع بمتوسط حسابي (2.89), وبانحراف معياري (0.88، 0.87), وبدرجة متوسطة.

وهذه النتيجة لا تعطي انطباعاً إيجابياً تاماً، إنما تشير إلى وجود بعض الجوانب السلبية في واقع إدارة التنوع في جامعة آل البيت، إنما تفسر هذه النتيجة بأن جامعة آل البيت غالباً ما تقوم بإيجاد الأساليب الداعمة لإيجاد مناخ تنظيمي يستوعب جميع الاختلافات بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وأن غالباً ما تراعي الاختلافات الشخصية وأوجه الالتقاء والاختلاف العقائدي والفكري والثقافي بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين، إلا أنه في بعض الأحيان قد لا تراعي تشجيع أعضاء هيئة التدريس من الأقليات المتعددة بالاندماج مع أقرانهم بالعمل في الجامعة، وهذا ما يحد من إتاحة الفرص في معالجة قضايا التنوع بين أعضاء هيئة التدريس، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أغلبية أعضاء

هيئة التدريس في الجامعة يحملون فكر متقارب إلى حد ما. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرماضنة (2015) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجية إدارة التنوع جاءت بدرجة متوسطة ولجميع الأبعاد، كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزبون والصريصري (2015) التي أظهرت نتائجها أن إدارة التنوع جاءت بدرجة متوسطة ولجميع الأبعاد، كما اتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة الليمون (2018) التي أظهرت نتائجها أن ممارسات إدارة التنوع في الجامعات الرسمية قد جاءت بدرجة كلية متوسطة ولجميع الأبعاد، كما اتفقت مع نتيجة دراسة أبو ليفة (2020) التي أظهرت نتائجها أن مستوى ممارسات إدارة التنوع قد جاءت كلية متوسطة ولجميع الأبعاد عدا بعد بناء فرق العمل المتنوعة جاء بدرجة مرتفعة، وتعزز نتائج الدراسات السابقة ما توصلت إلى نتائج الدراسات السابقة، والتي تشير بأن واقع إدارة التنوع في أغلب الجامعات العربية والمحلية هو متوسطاً. وفيما يلي مناقشة نتائج مجالات واقع إدارة التنوع في جامعة آل البيت وعلى النحو الآتي:

المجال الأول: بناء ثقافة منظمة تقبل التنوع

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال بناء ثقافة منظمة تقبل التنوع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	تتفهم إدارة الجامعة اختلاف الثقافات بين كافة أعضاء هيئة التدريس.	3.15	1.16	متوسطة
2	6	تشجع المنافسة الأكاديمية بين أعضاء هيئة التدريس.	3.09	1.15	متوسطة
3	4	تعمل على إيجاد بيئة عمل مناسبة لتمكين أعضاء هيئة التدريس من تقديم أفضل ما لديهم.	3.07	1.13	متوسطة
4	10	تعتمد مبدأ العدالة في توزيع حجم العمل على أعضاء هيئة التدريس.	3.05	1.17	متوسطة
5	5	تعتمد أسس موضوعية في الحوافز المقدمة لأعضاء هيئة التدريس.	3.03	1.19	متوسطة
6	7	تشجع على إجراء البحوث الأكاديمية المشتركة بين أعضاء هيئة التدريس.	2.99	1.12	متوسطة
7	2	تشجع على الاندماج بين كافة أعضاء هيئة التدريس كل حسب ثقافته.	2.98	1.10	متوسطة
8	8	تدعم اللقاءات الشخصية بين أعضاء هيئة التدريس لتحسين المناخ الاجتماعي.	2.93	1.07	متوسطة
9	3	تنفذ برامج تدريبة خاصة لأعضاء هيئة التدريس لقبول اختلاف الثقافات فيما بينهم.	2.83	1.14	متوسطة
10	9	تطبق على مبدأ المساواة بين الجميع في سياسات التوظيف لأعضاء هيئة التدريس.	2.81	1.18	متوسطة
مجال بناء ثقافة منظمة تقبل التنوع ككل			3.00		متوسطة

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال بناء ثقافة منظمة تقبل التنوع، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (2.81-3.15)، حيث جاءت في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي الفقرة رقم (1) التي تنص: "تتفهم إدارة الجامعة اختلاف الثقافات بين كافة أعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي (3.15), وبانحراف معياري (1.16), وبدرجة متوسطة وتعزى هذه النتيجة أن إدارة الجامعة غالباً ما تدرك أن الثقافة المناسبة لذلك هي الثقافة التي يتقاسمها جميع أعضاء المنظمة, والتي ترتكز على قواسم مشتركة بين الثقافات الفرعية والمتعددة، وجاء في الرتبة الثانية الفقرة رقم (6) التي تنص: "تشجع إدارة الجامعة المنافسة الأكاديمية بين أعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي (3.09), وبانحراف معياري (1.15), وبدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة بأن إدارة الجامعة غالباً ما تقوم بتشجيع المنافسة الأكاديمية, وذلك من أجل إشغال أعضاء هيئة التدريس بالأمور العلمية بعيداً عن الفئوية, وجاء في الرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي الفقرة رقم (9) التي تنص:" تطبق إدارة الجامعة على مبدأ المساواة بين الجميع في سياسات التوظيف لأعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي (2.81), وبانحراف معياري (1.18), وبدرجة متوسطة, وتعزى هذه النتيجة جامعة آل البيت تدرك في بعض الأحيان أهمية الاختلاف بين أعضاء هيئة التدريس من خلال اختيارهم على أساس الكفاءة الأكاديمية وأنها تدرك في بعض الأحيان الأخذ بعين الاعتبار قبول هذه الاختلافات واحترامها. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرماضنة (2015) التي أظهرت نتائجها أن مجال سياسة بناء ثقافة منظمية تقبل التنوع قد جاءت بدرجة متوسطة، كذلك اتفقت مع نتيجة دراسة أبو ليفة (2020) التي أظهرت نتائجها أن بناء ثقافة تنظيمية تقبل التنوع قد جاءت بدرجة متوسطة.

المجال الثاني: التدريب على التنوع وقبول الآخرين

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال التدريب على التنوع وقبول الآخرين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	9	تصمم إدارة الجامعة البرامج التدريبية الخاصة بالتنوع بناء على الاحتياجات الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس.	3.03	1.11	متوسطة
2	8	توفر فرص التدريب لجميع أعضاء هيئة التدريس دون تحيز.	2.98	1.19	متوسطة
3	6	تهتم بتدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية التعامل مع أعضاء هيئة التدريس الجدد.	2.96	1.14	متوسطة
4	1	تتبنى استراتيجيات تدريبية للتكيف مع التنوع في أعضاء هيئة التدريس.	2.95	1.11	متوسطة
5	4	تهتم بتقييم البرامج التدريبية التي ترتكز على قبول التنوع لأعضاء هيئة التدريس.	2.91	1.06	متوسطة
6	3	تساعد البرامج التدريبية التي تعقدها إدارة الجامعة على حل المشكلات المتعلقة بتنوع الموارد البشرية.	2.86	1.06	متوسطة
7	2	تعتمد برامج تدريبية ترتكز على إدراك التباين في الخصائص بين أعضاء هيئة التدريس.	2.79	1.12	متوسطة
8	7	تتشارك مع الإدارات الإشرافية في تخطيط دورات تدريبية خاصة بإدارة التنوع.	2.77	1.12	متوسطة
9	5	تركز من خلال برامجها التدريبية على تعريف أعضاء هيئة التدريس بأهمية برامج التنوع.	2.73	1.08	متوسطة
مجال التدريب على التنوع وقبول الآخرين ككل			2.89		متوسطة

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التدريب على التنوع وقبول الآخرين، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (2.73-3.03)، حيثُ جاء في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي الفقرة رقم (9) التي تنص: "تصمم إدارة الجامعة البرامج التدريبية الخاصة بالتنوع بناء على الاحتياجات الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي (3.03),

وبانحراف معياري (1.11), وبدرجة متوسطة, وتعزى هذه النتيجة أن جامعة آل البيت غالباً ما تدرك أن التدريب على التنوع يعتبر ضرورة من الضرورات التي يجب على المنظمات تبني مبادئها من خلال تدريب أعضاء هيئة التدريس، وجاء في الرتبة الثانية الفقرة (8) التي تنص: "توفر إدارة الجامعة فرص التدريب لجميع أعضاء هيئة التدريس دون تحيز" بمتوسط حسابي (2.98), وبدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة بأن جامعة آل البيت تدرك في غالب الأحيان أن التحيز في تدريب أعضاء هيئة التدريس قد ينتج عنه وجود بعضاً من الإشكاليات المتعلقة بالتنوع, وجاء في الرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي الفقرة رقم (5) التي تنص:" تركز إدارة الجامعة من خلال برامجها التدريبية على تعريف أعضاء هيئة التدريس بأهمية برامج التنوع" بمتوسط حسابي (2.73), وبانحراف معياري (1.08), وبدرجة متوسطة, وتعزى هذه النتيجة أن الجامعة تدرك أحياناً أنه يجب أن يكون لدى أعضاء هيئة التدريس قابلية للتعامل مع متغيرات التنوع. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الليمون (2018) التي أظهرت نتائجها أن مجال التدريب على التنوع وقبول الآخر قد جاء بدرجة متوسطة، كما اتفقت مع نتيجة دراسة أبو ليفة التي أظهرت نتائجها أن مجال التدريب على التنوع وقبول الآخر في الجامعات قد جاء بدرجة متوسطة.

المجال الثالث: التعامل مع تحديات التنوع

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال التعامل مع تحديات التنوع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	8	تتعامل إدارة الجامعة مع أعضاء هيئة التدريس دون وضع اعتبارات للمعتقدات الدينية والعرقية المختلفة.	3.10	1.16	متوسطة
2	7	تراعي عدم التمييز بين الذكور والإناث عند تعيين أعضاء هيئة التدريس.	3.05	1.14	متوسطة
3	1	تعمل على حل الخلافات الناتجة عن تفاعل أعضاء هيئة الدريس ذوي القيم والمعتقدات المختلفة.	2.95	1.10	متوسطة
4	4	تصحح المعتقدات الخاطئة الناتجة عن التباين الثقافي لدى أعضاء هيئة التدريس.	2.87	1.00	متوسطة
5	3	تجمع المعلومات عند حدوث خلاف ناتج عن التباين الثقافي بين أعضاء هيئة التدريس.	2.83	1.15	متوسطة
6	5	تقاوم الآراء السلبية المرتبطة بالتنوع الثقافي بين أعضاء هيئة التدريس.	2.80	1.01	متوسطة
7	6	تشكل فرق عمل متخصصة للاستفادة من التنوع الثقافي.	2.74	1.12	متوسطة
8	2	تتصرف بحكمة مع التكتلات التي تتشكل من قبل أعضاء هيئة التدريس المنتمين لثقافة واحدة.	2.72	1.08	متوسطة
مجال التعامل مع تحديات التنوع			2.89		متوسطة

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التعامل مع تحديات التنوع، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (2.72-3.10)، حيثُ جاء في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي الفقرة رقم (8) التي تنص: "تتعامل إدارة الجامعة مع أعضاء هيئة التدريس دون وضع اعتبارات للمعتقدات الدينية والعرقية المختلفة", بمتوسط حسابي (3.10), وبانحراف معياري (1.16), وبدرجة متوسطة, وتعزى هذه النتيجة بأن إدارة الجامعة غالباً ما تلتزم بعدم وضع اعتبارات متعلقة بالمعتقد الديني أو العرقي عند التعامل مع أعضاء هيئة التدريس مما يساعد في انسجام الأعضاء من كافة الفئات المختلفة وإدماجهم ببعضهم البعض، وجاء في الرتبة الثانية الفقرة

رقم (7) التي تنص: تراعي إدارة الجامعة عدم التمييز بين الذكور والإناث عند تعيين أعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي (3.05), وبانحراف معياري (1.14), وبدرجة متوسطة, وتعزى هذه النتيجة بأن إدارة الجامعة غالباً ما تهتم بكفاءة أعضاء هيئة التدريس أكثر من اهتمامها بجنس أعضاء هيئة التدريس من أجل تحقيق مبدأ المساواة بين الذكر والأنثى ، وجاء في الرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي الفقرة رقم (2) التي تنص:" تتصرف إدارة الجامعة بحكمة مع التكتلات التي تتشكل من قبل أعضاء هيئة التدريس المنتمين لثقافة واحدة" بمتوسط حسابي (2.72), وبانحراف معياري (1.08), وبدرجة متوسطة وتعزى هذه النتيجة إلى أن إدارة الجامعة تأخذ بعين الاعتبار في بعض الأحيان أهمية التصرف والتعامل بحكمة مع المنتمين للتكتلات من أعضاء هيئة التدريس من أجل عدم إثارة النعرات والخلافات مع الفئات الأخرى. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزبون والصريصري (2015) التي أظهرت نتائجها أن مجال تحديات التنوع قد جاء بدرجة متوسطة, واختلفت مع نتيجة دراسة السامعي (2021) التي أظهرت نتائجها أن مجال التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية نحو إدارة التنوع الثقافي للموارد البشرية جاء بدرجة مرتفعة.

المجال الرابع: توفير بيئة داعمة لإدارة التنوع

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال توفير بيئة داعمة لإدارة التنوع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	تعمل على تلبية احتياجات أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن ثقافتهم.	3.05	1.11	متوسطة
2	4	تشجع هيئة التدريس على إظهار مهاراتهم وقدراتهم بغض النظر عن انتماءاتهم.	3.03	1.06	متوسطة
3	1	تعمل على إبراز الصفات الإيجابية لأعضاء هيئة التدريس المنتمين إلى ثقافات مختلفة.	2.98	1.09	متوسطة
4	5	تعمل على ربط التنوع الثقافي بين أعضاء هيئة التدريس بأهداف الجامعة.	2.94	1.07	متوسطة
5	6	تعمل على زيادة قيمة العمل في الجامعة في ظل تنوع ثقافات أعضاء هيئة التدريس.	2.93	1.09	متوسطة
6	2	ترحب بالاختلافات العديدة التي تميز أعضاء هيئة التدريس للاستفادة منها في تحسين الأداء.	2.92	1.08	متوسطة
7	3	تبتعد عن تهميش أعضاء هيئة التدريس الذين يتسمون بالتباين الثقافي.	2.91	1.09	متوسطة
مجال توفير بيئة داعمة لإدارة التنوع ككل			2.98		متوسطة

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال توفير بيئة داعمة لإدارة التنوع، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (2.91-3.05)، حيثُ جاء في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي الفقرة رقم (7) التي تنص: "تعمل إدارة الجامعة على تلبية احتياجات أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن ثقافتهم" بمتوسط حسابي (3.05), وبانحراف معياري (1.11), وبدرجة متوسطة, وتعزى هذه النتيجة أن إدارة الجامعة غالباً ما تراعي احتياجات أعضاء هيئة التدريس دون ترك أي اعتبار للاختلافات في المعتقدات والأفكار, وذلك من التي من

زيادة قيمة أعضاء هيئة التدريس الناتجة عن التنوع، وجاء في الرتبة الثانية الفقرة رقم (4) التي تنص: "تشجع إدارة الجامعة هيئة التدريس على إظهار مهاراتهم وقدراتهم بغض النظر عن انتماءاتهم" بمتوسط حسابي (3.03), وبانحراف معياري (1.06), وبدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة بأن إدارة الجامعة تدرك إلى حد ما أن فرق العمل متعددة الثقافات يحمل أعضائها أفكاراً ووجهات نظر مختلفة فيما يتعلق بالمعايير والتوقعات والإجراءات وأساليب صنع القرار قد تساعد في رفع مستوى الجامعة, وجاء في الرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي الفقرة رقم (3) التي تنص:" تبتعد إدارة الجامعة عن تهميش أعضاء هيئة التدريس الذين يتسمون بالتباين الثقافي" بمتوسط حسابي (2.91), وبانحراف معياري (1.09), وبدرجة متوسطة, وتعزى هذه النتيجة أنه في بعض الأحيان تأخذ الجامعة بعين الاعتبار عدم تهميش أعضاء هيئة التدريس من الثقافات المتنوعة من أجل بث الروح المعنوية لديهم والاستفادة من الأفكار التي يحملها تنوعهم الثقافي. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزبون والصريصري (2015) التي أظهرت نتائجها أن مجال توفير بيئة اندماجية يتناغم فيها العاملون من مختلف الثقافات قد جاء بدرجة متوسطة, كذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سكر (2019) التي أظهرت نتائجها أن مجال توفير البيئة الآمنة والمشجعة على التنوع قد جاءت بدرجة متوسطة.

المجال الخامس: توظيف الاتصال لإدارة التنوع

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال توظيف الاتصال لإدارة التنوع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	تشجع إدارة الجامعة على فتح قنوات الاتصال وتبادل المعلومات بين جميع أعضاء هيئة التدريس.	3.04	1.10	متوسطة
2	4	توفر مناخ تنظيمي يساعد على الاتصال بفاعلية بين أعضاء هيئة التدريس.	2.99	1.00	متوسطة
3	3	توفر وسائل الاتصال اللازمة لتمكين أعضاء هيئة التدريس من تبادل المعلومات فيما بينهم.	2.98	1.06	متوسطة
4	5	تعتمد على معيار كفاءة الأداء للحكم على نجاح الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس.	2.94	1.09	متوسطة
5	5	تعتمد أسلوب الاتصال الجماعي لزيادة التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس.	2.93	1.07	متوسطة
6	2	تشكل فرق عمل من أعضاء هيئة التدريس لتشجيع عملية الاتصال والتواصل.	2.90	1.03	متوسطة
مجال توظيف الاتصال لإدارة التنوع ككل			2.96		متوسطة

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال توظيف الاتصال لإدارة التنوع، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (2.90-3.04)، حيثُ جاء في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي الفقرة رقم (1) التي تنص: "تشجع إدارة الجامعة على فتح قنوات الاتصال وتبادل المعلومات بين جميع أعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي (3.04), وبانحراف معياري (1.10), وبدرجة متوسطة, وتعزى هذه النتيجة أن إدارة الجامعة غالباً ما تدرك أهمية توضيح الصورة الذهنية حول الثقافات المتعددة من خلال إدماج أعضاء هيئة التدريس في مجموعات حوارية عبر وسائل الاتصال, وجاء في الرتبة الثانية الفقرة رقم (4) التي تنص: "توفر إدارة الجامعة مناخ تنظيمي يساعد على الاتصال بفاعلية بين أعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي (2.99), وبانحراف معياري

(1.00), وبدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة بأن الجامعة غالباً ما تدرك أهمية تهيئة مناخ يدعم الاتصال والتواصل بين أعضاء هيئة التدريس, وقد تعزى أيضاً هذه النتيجة إلى الاجتماعات التي تعقدها الجامعة في بعض الأحيان والتي يجتمع فيها أعضاء هيئة التدريس, وجاء في الرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي الفقرة رقم (2) التي تنص:" تشكل إدارة الجامعة فرق عمل من أعضاء هيئة التدريس لتشجيع عملية الاتصال والتواصل" بمتوسط حسابي (2.90), وبانحراف معياري (1.03), وبدرجة متوسطة, وتعزى هذه النتيجة بأن إدارة الجامعة تسعى في أغلب الأحيان إلى تشكيل فرق من شأنها إزالة الحواجز بين أعضاء هيئة التدريس, من أجل إدماجهم ببعضهم البعض من خلال توفير مناخ داعم لأسلوب الاتصال الجماعي لزيادة التفاعل بين الأعضاء.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على درجة واقع إدارة التنوع في جامعة آل البيت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة واقع إدارة التنوع في جامعة آل البيت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة) والجدول أدناه تبين ذلك.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة نحو درجة واقع إدارة التنوع في جامعة آل البيت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة)

الجنس	بناء ثقافة منظمة	التدريب على التنوع	التعامل مع تحديات التنوع	توفير بيئة داعمة	توظيف الاتصال	إدارة التنوع ككل
ذكر	2.89	2.76	2.81	2.87	2.83	2.83
أنثى	3.16	3.01	3.00	3.12	3.17	3.10
الرتبة الأكاديمية	بناء ثقافة منظمة	التدريب على التنوع	التعامل مع تحديات التنوع	توفير بيئة داعمة	توظيف الاتصال	إدارة التنوع ككل
أستاذ مساعد	3.14	3.07	3.05	3.07	3.12	3.09
أستاذ مشارك	2.93	2.83	2.82	2.93	2.97	2.89
أستاذ دكتور	2.95	2.77	2.81	2.91	2.78	2.84
سنوات الخبرة	بناء ثقافة منظمة	التدريب على التنوع	التعامل مع تحديات التنوع	توفير بيئة داعمة	توظيف الاتصال	إدارة التنوع ككل
أقل من 10 سنوات	3.26	3.11	3.14	3.08	3.13	3.14
10– أقل من 20	2.86	2.77	2.76	2.91	2.90	2.84
20 سنة فأكثر	3.03	2.89	2.88	2.98	2.89	2.94

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية واقع إدارة التنوع في جامعة آل البيت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة) ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول (10): تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة على درجة واقع إدارة التنوع في جامعة آل البيت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج=0.053 ح =5.000	بناء ثقافة منظمة تقبل التنوع	2.036	1	2.036	2.427	0.121
	التدريب على التنوع وقبول الآخرين	2.719	1	2.719	3.600	0.060
	التعامل مع تحديات التنوع	1.041	1	1.041	1.398	0.239
	توفير بيئة داعمة لإدارة التنوع	2.019	1	2.019	2.487	0.117
	توظيف الاتصال لإدارة التنوع	3.591	1	3.591	4.711	0.032
	إدارة التنوع ككل	2.197	1	2.197	3.194	0.076
الرتبة الأكاديمية هوتلنج=0.058 ويلكس945. 0 ح=10.000	بناء ثقافة منظمة تقبل التنوع	0.079	2	0.040	0.047	0.954
	التدريب على التنوع وقبول الآخرين	0.698	2	0.349	0.462	0.631
	التعامل مع تحديات التنوع	0.211	2	0.105	0.141	0.868
	توفير بيئة داعمة لإدارة التنوع	0.256	2	0.128	0.157	0.854
	توظيف الاتصال لإدارة التنوع	1.163	2	0.582	0.763	0.468
	إدارة التنوع ككل	.334	2	0.167	0.243	0.785
الخبرة هوتلنج=0.078 ويلكس 0.922 ح=10.000	بناء ثقافة منظمة تقبل التنوع	2.725	2	1.362	1.624	0.201
	التدريب على التنوع وقبول الآخرين	1.318	2	.659	.873	0.420
	التعامل مع تحديات التنوع	2.177	2	1.089	1.462	0.235
	توفير بيئة داعمة لإدارة التنوع	0.224	2	0.112	0.138	0.871
	توظيف الاتصال لإدارة التنوع	0.297	2	0.149	0.195	0.823
	إدارة التنوع ككل	1.108	2	0.554	0.805	0.449

يتبين من الجدول (10) الآتي:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (3.194) وبدلالة احصائية بلغت (0.076) وهي أكبر من 0.05.

2. عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) تعزى للرتبة الأكاديمية، حيث بلغت قيمة ف (0.243) وبدلالة إحصائية بلغت (0.488) وهي أكبر من 0.05.

3. عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) تعزى لأثر سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف (0.805) وبدلالة إحصائية بلغت (0.449) وهي أكبر من 0.05.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى موضوعية أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في الاستجابة على أداة الدراسة, كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إدارة التنوع في جامعة آل البيت بصورتها الواقعية والثابتة هي متوسطة, الأمر الذي من خلاله يستنتج بأن هذا الواقع يلمسه كافة أعضاء هيئة التدريس على حد سواء بغض النظر عن الجنس, والرتبة العلمية, وسنوات الخبرة, ويعزز هذا الاستنتاج دراسة العرموطي وحسن (2015) التي هدفت التعرف إلى تقييم تجربة جامعة أبو ظبي في إدارة التنوع من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة, والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء أعضاء هيئة التدريس تجاه إدارة التنوع بين أفراد العينة تبعا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الدرجة العلمية).

ثانياً: التوصيات

في ضوء النتائج السابقة ومنا قشتها توصي الباحثة بما يلي:

-أن تقوم إدارة الجامعة بتشكيل لجان متخصصة في دراسة التنوع من أجل عقد دورات تدريبية هادفة ترتكز على إدراك التباين في الخصائص بين أعضاء هيئة التدريس.

-أن تقوم الجامعة بتشكيل فرق عمل متخصصة من أعضاء هيئة التدريس من كلية العلوم التربوية من أجل التعرف إلى طبيعة التنوع لدى أعضاء هيئة التدريس للاستفادة منه في التنوع الثقافي.

-أن تتصرف إدارة الجامعة بحكمة مع التكتلات التي تتشكل من قبل أعضاء هيئة التدريس المنتمين لثقافة واحدة.

قائمة المراجع:

1. أبو ليفة، سناء (2020). العلاقة بين ممارسات إدارة تنوع الموارد البشرية والتسويق الداخلي: دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف– المملكة العربية السعودية، مجلة البحوث المالية, 3(21), 262-300.

2. أحمد، عزام (2017). دراسة مقارنة لآليات إدارة التنوع بالتعليم قبل الجامعي في كل من كندا واستراليا وإمكانية الإفادة منها في مصر، مجلة الإدارة التربوية, 1(16), 293-388.

3. بن علي، عبد الرزاق ودربال، سمية (2014). إدارة التنوع الثقافي من القيود القانونية إلى الميزة التنافسية، مداخلة مقترحة بالملتقى الوطني الثالث حول تسيير الموارد البشرية: التنوع، الأخلاقيات والإنصاف نظرة حول ممارسات تسيير الموارد البشرية في المؤسسات الجزائرية المنعقد في جامعة محمد خيضر ببسكرة: 25-2014/26.

4. الرماضنة، نضال (2015). استراتيجية إدارة تنوع الموارد البشرية وأثرها في التميز المنظمي: دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة الأردنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان الأردن.

5. الزبون، محمد والصريصري، محمد (2015). برنامج تدريبي مقترح لتطبيق إدارة التنوع في الجامعات السعودية الحكومية، مجلة دراسات جامعة الأغواط, 1(34), 57-82.

6. السامعي، سهى (2021). التنوع الثقافي في الجامعات السعودية: وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل, 1(22), 69-81.

7. سكر، ناجي (2019). درجة ممارسة إدارة التنوع بجامعة الأقصى في مستوى الإيجابية لدى العاملين فيها: نموذج انحدار خطي مقترح، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية, 27(6), 145-173.

8. سمارة، نسرين (2017). واقع إدارة التنوع وأثرها على الثقافة التنظيمية بالجامعات الفلسطينية – محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, غزة, فلسطين.

9. العامري، صالح وعبد الله، أمل (2020). تأثير ممارسات إدارة التنوع والاحتواء في أداء الملاك التدريسي: بحث استطلاعي لآراء عينة من الملاك التدريسي النسوي في بعض الجامعات، مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية والادارية, 12(35), 100-120.

10. العبادلة، عيسى (2019). أثر إدارة التنوع على الأداء المؤسسي في الجامعات الفلسطينية: دراسة الأبعاد السطحية والعميقة للتنوع، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

11. العرموطي، أيمن وحسن، مدثر (2015). تقييم تجربة جامعة أبو ظبي في إدارة التنوع من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مجلة كلية الادارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية والادارية والمالية, 7(3), 66-89.

12. لاشين، محمد والشنفري، عبد الله والعتيبي، إبراهيم (2016). إدارة التنوع بالمؤسسات التعليمية في بعض دول أمريكا الشمالية وكيفية الاستفادة منها في سلطنة عُمان، المؤتمر العلمي الثالث والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان: التعليم والتقدم في دول أمريكا الشمالية، القاهرة، مصر.

13. الليمون، عودة (2018). ممارسات إدارة تنوع الموارد البشرية وأثرها في تحقيق الريادة في الجامعات: دراسة ميدانية على الجامعات الرسمية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، الكرك، الأردن.

14. المصاروة، أيوب (2017). إدارة التنوع في الموارد البشرية وأثرها على سلوك المواطنة التنظيمية: الدور الوسيط للتمكين الإداري، دراسة ميدانية في المناطق الصناعية المؤهلة في سحاب، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

15. مهدي، وفاء (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لإدارة التنوع وسبل تفعيلها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

16. ناصر، فداء (2021). إدارة التنوع، دمشق: منشورات الجامعة الافتراضية السورية.

17. Anjorin, R. & Jansari, A. (2018). *Managing Cultural Diversity at Workplace*. http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:1217258/FULLTEXT01.pdf

18. Brazzel, M. (2013). Historical and theoretical roots of diversity management, Handbook of diversity management: *Beyond awareness to competency-based learning*, 2(1), 51-93.

19. Edwards, k. (2009). Socially responsible diversity management, *Journal of Management & Organization*, 15(5):639-651.

20. Mazur, B. (2010). Cultural diversity in organizational theory and practice, *Journal of intercultural management*, 2(2), 5-15.

21. Olivier, M. (2016). *Management Intercultural: Strategies: Organization*, Performance, 6th edition, France: Dunod.

22. Ordu, A. (2016). The effects of diversity management on job satisfaction and individual performance of teachers, *Educational Research and Reviews* 11(3),105-112.

23. Rudhumbu, N. & Chawawa, M. (2014). Diversity management practices in higher education: Evidence from private higher education institutions in Botswana, *Journal of Education and Practice*, 5(18), 31-46.

24. Stahl, G. & Jonsen, K. (2009). Unraveling the effects of cultural diversity in teams: A meta-analysis of research on multicultural work groups, *Journal of International Business Studies*, 41(4), 690–709.

The Reality of Diversity Management at Al-Bayt University from Faculty Members' point of view

By:
Layali Nahar Ali Al-Mhawesh
The Ministry Of Education

Abstract: This study aimed to identifying the reality of diversity management at Al al-Bayt University in Jordan from the faculty members point of view of. The population of this study consisted of all faculty members at Al al-Bayt University, whose number is (426), according to the statistics of Al al-Bayt University. The study sample was chosen in a simple random way, and it consisted of (149) faculty members. The results of the study showed that the reality of diversity management at Al al-Bayt University came with an average college degree and for all fields, where the fields came in succession: in the first rank is the field of building an organized culture that accepts diversity, followed by the field of providing a supportive environment for diversity management, followed by the field of employing communication to manage diversity, Followed by the field of training on diversity and acceptance of others, and in the last rank came the field of dealing with diversity challenges, and there were no statistically significant differences in the average The responses of the study sample members to the reality of diversity management from the point of view of the faculty members due to the variables of gender, academic rank, and years of experience. The study recommended that the university administration form committees specialized in the study of diversity and hold targeted training courses based on realizing the discrepancy in characteristics among faculty members, and that research ideas aimed at solving faculty members' problems related to diversity be strengthened.

Kay Words: Diversity Management, Al-Bayt University, Faculty Members

معوقات تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية والتطلعات المستقبلية لتجاوزها في مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب: دراسة استطلاعية

أ. إبراهيم محمد عبدالله عامر
طالب دكتوراه جامعة صنعاء – اليمن

ملخص: يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن معوقات تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب، واقتراح أهم التطلعات المستقبلية لتجاوزها، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة مكونة من (38) فقرة موزعة على (5) مجالات: (بشرية، إدارية، تنظيمية، تقنية، مالية)، على عينة مكونة من (173) فرداً من شاغلي الوظائف الإدارية بمكتب التربية والتعليم، أظهرت الدراسة نتائج أهمها: جاءت درجة المعوقات بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (4.07)، مجال المعوقات المالية بالمرتبة الأولى بدرجة مرتفعة جداً بمتوسط حسابي (4.44)، ومجال المعوقات البشرية بالمرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.42).

الكلمات المفتاحية: المعوقات، إعادة هندسة العمليات الإدارية، مكتب التربية والتعليم.

المقدمة:

يعيش العالم في متغيرات متسارعة وغير مستقرة، نظراً لما يشهده من تطورات سريعة وتحديات متلاحقة على المستوى العالمي والإقليمي والمحلي، مما يستوجب البحث المستمر عن الأسباب الكامنة وراء تلك التحديات التي تواجه المؤسسات على اختلاف أنواعها، بحيث تكون قادرة على التعامل مع متغيرات وتحديات هذا العصر للوصول إلى أداء متميز.

وإزاء التغيرات العميقة والمتسارعة التي لحقت بالنظام التربوي، ونظراً للدور البارز للمؤسسة التربوية، فإنه لم يعد من الممكن مواجهة التحديات بالطرق التقليدية التي كانت سائدة لفترة طويلة من الزمن، لذا بات على المعنيين بالإدارة التربوية اللحاق بركب التقدم العلمي والتقني، وتبني مفاهيم إدارية جديدة تتسم بالسرعة والابتكار والفعالية لمواجهة تلك التحديات، ولعل أسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية هو الحل الإداري الأمثل في هذه الفترة بهدف الوصول للفهم المعمق للمشكلات التي تواجهها المؤسسة، واتخاذ حلول إدارية جذرية وسريعة لمواجهة الوضع الحالي (الطرونة، وآخرون، 2011: 272).

ويتميز أسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية عن غيره من الأساليب الإدارية الحديثة في تركيزه على إعادة تصميم العمليات وإجراءات العمل الرئيسة بشكل جذري دون التقيد بأي افتراضات تتعلق بالوضع الحالي؛ بهدف تحقيق تحسينات فائقة في معدلات الأداء، ويهدف هذا الأسلوب إلى الوصول إلى تحسينات جذرية (القريوتي، 2000: 343).

وفي ضوء ذلك أصبح من الجدير بالقول أن المؤسسات التربوية هي المؤسسات الرئيسية في السوق بصفة عامة؛ لأنها تمد الشركات والمؤسسات العاملة بالكوادر الفنية والإدارية التي تقود العمل بها، لذا فإن تدهور المؤسسات التابعة لمنظومة التعليم في الدولة سوف تقود إلى تدهور كافة مؤسساتها وشركاتها وبالتالي منظومة اقتصادها التي سوف تؤثر بالضرورة في كافة المنظومات والأنشطة الأخرى، لذا فإن

إدخال (الهندرة) لإعادة البناء الجذري والسريع للمؤسسات التعليمية العاملة في منظومة التعليم سوف يؤدي بالضرورة إلى إصلاح منظومات العمل الأخرى، بذلك يتحقق الإصلاح الاقتصادي والاجتماعي والسياسي متوافقا مع الإصلاح التعليمي (القيسي، 2015: 507-508).

وعند تفحص ومراجعة الأدبيات التي تشير إلى القيود والمعوقات المؤدية لفشل عملية تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في المؤسسات التعليمية، نجد أن الرب (2009: 61)، ورفاعي (2006: 34) يحددان تلك المعوقات بالآتي: الاستعجال بتطبيق إعادة الهندسة، وغياب الصورة الواضحة لمفهومها، والإغفال عن تقديم الدعم الكافي لها، وقصور النظرة المستقبلية، وإهمال القيم الثقافية السائدة، وإهمال تأثيرها في كافة النظم المنظمة، وقصور تحديد الغرض الرئيس من تطبيقها، استغراق وقت طويل في دراسة وتحليل العمليات، القصور في نظام المكافآت والتعويضات، وأخيراً ضعف التشخيص السليم لمعوقات الوضع الراهن. وما أضافه عيد (2008: 41) في ندوة نظمتها المنظمة العربية للتنمية الإدارية، والتي أسفر عنها عدة نتائج كان من أهمها قصور تدريب وتأهيل الموارد البشرية لمشاريع إعادة الهندسة، وعدم توافر المعلومات اللازمة لتطبيق مشروع إعادة الهندسة.

ويرى الباحث في هذا الإطار ذاته، أن أغلب المشكلات التي تواجه المؤسسات التعليمية اليمنية، ومنها مكاتب التربية والتعليم يتمثل في القصور في العمليات الإدارية؛ لذا أصبح من الضروري تطبيق أسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية التي فرضت نفسها بقوة، لما حققه من فوائد إدارية وتنافسية تعود على المؤسسات على مختلف مجالاتها.

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في اليمن في الميدان التربوي لتحسين وتطوير منظومة العمل الإداري على مستوى الوزارة وفروعها في المحافظات، إلا أن واقع العمل الإداري خاصة على مستوى مكاتب التربية والتعليم بالمحافظات لا يزال يواجه الكثير من مظاهر الجمود والتردي في

الأداء الإداري والتخلف عن مواكبة المستجدات في مجال الفكر الإداري المعاصر، الأمر الذي يتطلب إحداث تغييرات في الأساليب الإدارية فيها، من خلال تبنيها مدخلاً من مداخل التطوير الإداري. وعليه يكون أسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية هو أقرب المداخل، لأنه يساير التطور في الفكر الإداري ويشجع المبادأة، والابتكار (حنون، 2010: 7)، ويركز على التخطيط الاستراتيجي (Arora, & Kuma,2007: 59)، ولا يتم ذلك إلا من خلال جهود دائبة لتحقيق الفاعلية والكفاءة. وفي إطار هذه المعطيات؛ تشير دراسة بيبي وحسان (Bibi & Hassan, 2014: 117) إلى أن (70%) من جهود إعادة الهندسة تفشل؛ مما يشير إلى أن إجراء أي تغييرات جوهرية جذرية سريعة في بيئة العمل الإداري سوف يتمخض عنها المزيد من المعوقات التي تحد من فاعليته. ومن خلال خبرة الباحث طيلة عمله في مكتب التربية والتعليم في محافظة إب خلال (27) عاماً، لاحظ وجود معوقات تلازم أي تغييرات في بيئة العمل الإداري، ومن هنا جاء هذا البحث للوقوف على المعوقات تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب، وتحددت مشكلة البحث بالسؤالين الآتيين:

-ما معوقات تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب كما يراها العاملون الإداريين؟

-ما أهم التطلعات المستقبلية للتغلب على المعوقات التي تحول دون تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب كما يراها العاملون الإداريين؟

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث في **النقاط** الآتية:

-حاجة مكاتب التربية والتعليم لعمليات التطوير والتحسين المستمر في العمليات الإدارية لمواكبة التطورات الحديثة في الفكر الإداري.

-تفيد نتائج البحث مديري مكاتب التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية من خلال تعرفهم على التحديات التي ستواجههم عند تطبيق أسلوب إعادة الهندسة في ممارساتهم الإدارية، وكيفية التغلب عليها.

-يسهم هذا البحث في إثراء عملية التطوير الإداري الذي تم الإعلان عنه مؤخراً ضمن الرؤية الوطنية لبناء الدولة اليمنية الحديثة، حيث تحتل عملية تعزيز كفاءة إدارة نظام التعليم وإعادة هندسته بالشكل الذي يتواكب مع التقدم العلمي والتكنولوجي موقعاً مهماً على خريطة هذا التطوير.

-قلة الدراسات التي بحثت في معوقات تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في مكاتب التربية والتعليم سواءً على المستوى المحلي أو العربي.

أهداف البحث:

الكشف عن معوقات تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب، واقتراح أهم التطلعات المستقبلية للتغلب على المعوقات التي تحول دون تطبيق إعادة الهندسة في مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب كما يراها العاملون الإداريين.

حدود البحث:

يتحدد البحث بالحدود الآتية:

الحد الموضوعي: يقتصر البحث على معوقات تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية والتطلعات المستقبلية لتجاوزها, في المجالات التالية: (المعوقات البشرية, المعوقات الإدارية, المعوقات التنظيمية, المعوقات التقنية, المعوقات المالية).

الحد البشري: يقتصر البحث على العاملين الإداريين في مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب.

الحد المكاني: يقتصر البحث على مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب.

الحد الزمني: تم تنفيذ البحث خلال العام الدراسي 2023/2022م.

مصطلحات البحث:

1. المعوقات:

تعرف بأنها: جميع العوائق المالية والإدارية والفنية والاجتماعية والشخصية التي تعوق المسئول عن تحقيق أهداف برامجه الإدارية، التي تساعد في عمليتي التعليم والتعلم وتطويرها (المغيدي، 1997، 65).

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي من تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية، أي دلالة استجابة عينة البحث على المعوقات (البشرية، الإدارية، التنظيمية، التقنية، المالية).

2. إعادة هندسة العمليات الإدارية:

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: وسيلة منهجية تقوم على إحداث تغييرات جذرية مخططة للعمليات الإدارية، تعتمد على إعادة هيكلة الهيكل التنظيمي والعمليات في مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب، من أجل سرعة الإنجاز، وتخفيض التكاليف، وتحقيق جودة الخدمات المقدمة.

3. مكتب التربية والتعليم:

يعرف بأنه: وحدات إدارية تنشأ في مراكز المحافظات، وتختص مسؤولياتها برفع مستوى التعليم في المستويات التعليمية (المدارس) التابعة لها، والعمل على تنفيذ السياسات والخطط التربوية التي تضعها وزارة التربية والتعليم, ضمن القوانين والأنظمة والتعليمات(عون، 2016: 171).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: الجهاز الإداري المسؤول عن إدارة التعليم، والمشرف على كل جوانبه في كافة الإدارات التعليمية في عواصم المحافظات ومديرياتها إشرافاً مباشراً، وهو المنفذ الرئيسي لسياسات وخطط وزارة التربية والتعليم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يحتوي هذا الجزء على عرض موجز لأبرز المفاهيم النظرية المتعلقة بالبحث، وكذلك أبرز الدراسات التي تم الاستفادة منها، ويمكن عرضها بإيجاز على النحو الآتي:

أولاً: الإطار النظري للبحث:

1- مفهوم إعادة هندسة العمليات الإدارية:

إن إعادة هندسة العمليات الإدارية أو الهندرة أو إعادة الهندسة أو إعادة هندسة العمليات جميعها مصطلحات تستخدم للدلالة على الترجمة إلى اللغة العربية للكلمة الإنجليزية "The reengineering"، وهي تعبير لمفهوم حديث في مجال إدارة الأعمال، يقوم على محاولة تغيير الأساليب الإدارية المطبقة بالمؤسسات التعليمة، لجعلها أكثر انسجاماً مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، من أجل تحسين أدائها بصفة عامة (مزهود،30:2019)، ويرى "نايل" و"سوهال" (Neill & Sohal, 1999:574) أن إعادة الهندسة عبارة عن إعادة تصميم لعمليات المؤسسة التعليمية، وهيكلها التنظيمي، وأنظمة المعلومات التي تتوفر عليها، لتحقيق نتائج وتحسينات جذرية تتجسد بتقليص الوقت، والتكلفة وتعظيم القيمة التي تتضمنها المنتجات والخدمات، ولتحديدها أكثر وتوضيح عناصرها بدقة عرفها الباحثين الأمريكيين هامر وشامبي (2011: 34) بأنها: "إعادة التفكير الأساسي وإعادة التصميم الجذري للعمليات الإدارية التي تتم داخل المؤسسة التعليمية، لتحقيق تحسينات جذرية جوهرية وفائقة في معايير الأداء الحاسمة مثل التكلفة، والسرعة، الجودة والخدمة". إن الاستعراض السابق لمفاهيم إعادة الهندسة يقود إلى استنتاج النقاط الآتية:

أ- إعادة الهندسة تعنى بالتغيير الجذري وليس بالتغيير التدريجي، بمعنى ليس فقط ترميم الوضع الحالي وإنما إعادة البناء من جديد عن طريق التغيير من الجذور لغرض تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

ب– تركز على إعادة بناء العمليات الإدارية وليس على الهياكل التنظيمية ومهام الإدارات والمستويات الوظيفية.

ج– إعادة الهندسة تعتمد على تكنولوجيا المعلومات للتغيير الجذري في العمليات الإدارية للمؤسسة التعليمية.

2– دوافع إعادة هندسة العمليات الإدارية:

ذكر أبو طالب (2007: 131) العديد من المبررات التي تدفع المؤسسة التعليمية إلى تطبيق أسلوب إعادة هندسة العمليات، ومنها ما يأتي:

أ– تشابك العمليات في مختلف الإدارات والأقسام في المؤسسة.

ب– تزايد تأثير المتغيرات البيئية على المؤسسة، وبعضها له التأثير السلبي عليها.

ج– تعقد وطول الهياكل التنظيمية (تنظيم هرمي تتعدد فيه المستويات الإدارية).

د– زيادة التكاليف وبطء العمليات الإنتاجية أو الخدمية وتكدس المخزون.

هـ– انخفاض إنتاجية العاملين وعدم وعيهم التام لمهام وظيفتهم.

و– زيادة حدة المنافسة والضغوط البيئية والمحلية والدولية.

ز– التغلب على الوقت الضائع والفاقد في الإنتاج.

ح– محاولة تحقيق رغبات جميع العملاء.

ط– إظهار قدرات وابتكارات العاملين الجادين ورغبتهم الحقيقية في التغيير المستمر للأفضل.

3– أهداف إعادة هندسة العمليات الإدارية:

تسعي إعادة هندسة العمليات الإدارية إلى تحقيق الأهداف الآتية (مزهود، 2019: 222-223):

أ– تحقيق تخفيضات هيكلية وضخمة في التكاليف.

ب– التخلي عن الأساليب القديمة المتبعة في أداء العمل.

ج– الاهتمام بالجودة المرتفعة ومحاولة تحقيقها.

د– توجيه المؤسسة نحو السوق والعملاء.

هـ– التركيز على الابتكار والاهتمام بأنشطة البحث والتطوير.

و– التخلي عن المركزية بالمؤسسة ومنح الأفراد مزيداً من الصلاحيات والمسئوليات.

ز– تحقيق قفزات هائلة في الأداء.

ح تفعيل دور التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال بالمؤسسة.

4– مراحل تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية:

يجب أن يكون هناك خطة مسبقة وخطوات ومراحل مترابطة ومنسجمة مع بعضها لتطبيق وإنجاز عملية إعادة الهندسة، ولا يوجد منهج واحد فقط للتطبيق، وإنما يعتمد ذلك على طبيعة المؤسسة ومدى اقتناعها والموارد المخصصة لأجل التنفيذ، فضلاً عن الدراسات التي تعدها المؤسسة لبيان مدى حاجتها لإعادة الهندسة لأنها العامل المحدد للطريقة التي سيتم على أساسها تنفيذ المراحل. وبشكل عام فقد أوضح الباحثون مراحل تطبيق إعادة الهندسة في الآتي (علي، 2005: 56):

المرحلة الأولى: إعطاء صورة واضحة حول إعادة هندسة العمليات.

المرحلة الثانية: تحديد العمليات وعلاقتها بالبيئة الخارجية.

المرحلة الثالثة: ترشيح العمليات المراد إعادة هندستها.

المرحلة الرابعة: التحليل التفصيلي للعمليات الحالية والمستقبلية.

المرحلة الخامسة: إعادة تصميم العمليات المرشحة.

المرحلة السادسة: التنفيذ ويعني تطبيق الأنموذج المقترح للعمليات المراد إعادة هندستها.

ويرى الباحث أن معظم الباحثين متفقون من حيث الجوهر على المراحل المطلوبة لإعادة هندسة العمليات، وإن اختلف عددها من باحث لآخر، ويمكن تحديد هذه المراحل باختصار من وجهة نظره وفق الآتي:

التحضير لإعادة الهندسة.

التعرف على فرص التحسين.

بناء التصور العام للتغيير.

تصميم الأنموذج المقترح.

5. فوائد إعادة هندسة العمليات الإدارية:

يحقق تطبيق أسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية فوائد ومزايا عديدة تعود على المؤسسات التعليمية بكفاءة وفعالية، هذه الفوائد يمكن استخلاصها من خلال التغييرات التي تحدث بعد قيام المؤسسات بإعادة الهندسة، والتي يمكن توضيحها في النقاط الآتية (خان، 2015: 21-23):

أ– تتحول وحدات العمل من إدارات وظيفية إلى فرق عمليات.

ب– تتحول الأعمال أو المناصب من مهام بسيطة إلى مهام مركبة.

ج– يتحول التركيز في معايير الأداء والمكافآت من الأنشطة إلى النتائج.

د– تتحول القيم السائدة في المنظمة من الحمائية (الحماية، وقائية) إلى إنتاجية.

هـ– يتحول التنظيم من هرمي إلى أفقي.

و– اتخاذ القرار مهمة المسؤول عن العمل.

ز– تنفيذ خطوات العمليات حسب طبيعتها.

ح– إنجاز العمل في الوحدات التنظيمية المناسبة.

ط– تخفيض مستويات الرقابة والمراجعة.

ي– تقليل الحاجة إلى مطابقة المعلومات.

ك– الجمع بين المركزية واللامركزية.

6. معوقات إعادة هندسة العمليات الإدارية:

في ضوء ما طرح من الأدب النظري والدراسات السابقة من معوقات لمدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية، كدراسة ريحان (2014)، ودراسة صندوقة وآخرون (2021)، ودراسة سيو (Seo:2013)، ودراسة ميكونين (Mekonnen:2014)، ارتأ الباحث تقسيم معوقات إعادة هندسة العمليات الإدارية على النحو الآتي:

أ- المعوقات البشرية، أهمها: تجاهل قيم الأفراد كثقافة في المنظمة، ومقاومة التغيير لدى العاملين، ضعف الثقافة في مفهوم إعادة هندسة العمليات الإدارية، وضعف مهارة استخدم الحاسوب لدى بعض الموظفين، وقلة الموارد البشرية المؤهلة.

ب- المعوقات الإدارية، أهمها: تعقيد الإجراءات الإدارية المتبعة، واستخدام التفكير الاستنتاجي بدلاً من التفكير الاستقرائي، والقيم السائدة لدى الإدارات المختلفة بعدم ميلهم للتغيير، عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية.

ج- المعوقات التنظيمية، أهمها: ضعف الحوافز المادية والمعنوية، وعدم التجريب قبل تنفيذ الجديد، وعدم التدرج في تغيير ثقافة الموظفين.

د- المعوقات التقنية، أهمها: ضآلة المعلومات والبيانات الإحصائية اللازمة للتخطيط الجيد، وعدم الاستفادة من تقنية المعلومات الحديثة، وتقادم الأجهزة، والاكتفاء بالتفكير التدريجي المتواضع في نظم المعلومات.

هـ- المعوقات المالية، أهمها: عدم تخصيص موارد مالية لإيجاد منظومة لتكنولوجيا المعلومات، وعدم تحقيق عوائد مالية من استثمار إعادة الهندسة.

وعلى هذا الصعيد؛ أجريت العديد من الدراسات في إطار معوقات تطبيق إعادة هندسة العمليات في مؤسسات التعليم العربية والأجنبية، بينما لا توجد دراسات محلية – بحدود علم الباحث –، وسيتم استعراض أهمها من الأقدم إلى الأحدث.

ثانيا: الدراسات السابقة:

1- دراسة ريحان (2014): هدفت التعرف إلى معوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتم أخذ مجتمع الدراسة بالكامل كعينة للدراسة والبالغ عددهم (398) مديراً ومديرة، أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات التي تواجه مديري المدارس عند تطبيق مدخل إعادة هندسة العمليات كانت بدرجة مرتفعة، وجاء مجال المعوقات المالية بالمرتبة الأولى، ومجال المعوقات البشرية بالمرتبة الأخيرة بين المعوقات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية ومستوى المدرسة، في حين أظهرت النتائج وجود فروق بالنسبة لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ومتغير سنوات الخدمة الإدارية ولصالح (من 5 إلى 10 سنوات).

2- دراسة عبد الرحمن (2017): هدفت إلى الكشف عن معوقات تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (193) فرداً، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة معوقات تطبيق الهندرة جاءت بدرجة مرتفعة، وقد جاء مجال المعوقات المالية بالمرتبة الأولى، ومجال المعوقات البشرية بالمرتبة الأخيرة بين المعوقات.

3- دراسة صندوقة وآخرون (2021): هدفت الدراسة التعرف إلى معوقات تطبيق الهندرة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في القدس من وجهة نظرهم، وبيان أثر كل من: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، ومستوى المدرسة على معيقات الهندرة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة لجمع المعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في مديرية القدس والبالغ عددهم (49) مديراً ومديرة، وتم أخذ مجتمع الدراسة بالكامل كعينة للدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات تطبيق الهندرة الإدارية لدى مديري

المدارس الحكومية في القدس من وجهة نظرهم جاء بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات تطبيق الهندرة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في القدس من وجهة نظرهم تعزي لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة الإدارية، وعدد الدورات التدريبية).

4- دراسة سيو (Seo,2013): هدفت إلى الكشف عن تحديات تنفيذ التخطيط لهندرة العمليات في المنظمات الكبرى والجامعات، تم جمع البيانات من خلال إجراء المقابلات مع (41) فرداً يعملون في معهد ماساتشوستش للتكنولوجيا (دراسة حالة) وجامعتين، أظهرت نتائج الدراسة أن الجامعات نادراً ما تغير نماذج التشغيل الخاصة بها، مما يؤدي إلى مخاطر في عملياتها الإدارية، وأن أكثر التحديات هو دعم الإدارات العليا وتخطيط موارد المؤسسات.

5- دراسة ميكونين (Mekonnen,2014): هدفت إلى الكشف عن الآفاق والتحديات لتنفيذ إعادة هندسة العمليات الإدارية في الجامعات الحكومية الأثيوبية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج المختلط (الكمي والنوعي معاً)، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة قوامها (40) فرداً، كما أجريت المقابلات على (3) أفراد لمعرفة أكثر التحديات صعوبة، أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر التحديات تتمثل في: إدارة التغيير، والعوامل التنظيمية، وعوامل تكنولوجيا المعلومات، ودعم الإدارة العليا.

مناقشة الدراسات السابقة:

1- أهداف البحث: هدف البحث إلى الكشف عن المعوقات التي تحول دون تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة فقد لاحظ الباحث أنه يتفق مع كل الدراسات السابقة.

2- منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة فقد لاحظ الباحث أنه يتفق مع دراسة ريحان (2014)، ودراسة عبدالرحمن (2017)، ودراسة صندوقة وآخرون (2021)، ويختلف مع بقية الدراسات الأخرى.

3- مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع العاملين الإداريين في مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة فقد لاحظ الباحث أنه يختلف مع كل الدراسات السابقة.

4- عينة البحث: استخدم البحث عينة عشوائية من العاملين الإداريين، وقد لاحظ الباحث أنه يختلف في ذلك مع كل الدراسات السابقة.

5- أدوات البحث: اعتمد البحث الحالي استبانة لجمع البيانات والمعلومات، وقد لاحظ الباحث أنه يتفق مع دراسة ريحان (2014)، ودراسة عبدالرحمن (2017)، ودراسة صندوقة وآخرون (2021)، ويختلف مع بقية الدراسات.

6- مكان إجراء البحث: من خلال مراجعة الدراسات السابقة فقد لاحظ الباحث أن البحث الحالي يختلف مع جميع الدراسات السابقة من حيث مكان إجراء الدراسة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في العديد من الجوانب منها: صياغة الإطار النظري، وتحديد منهجية البحث وأداته، وتفسير النتائج، واقتراح التوصيات.

إجراءات البحث:

1- منهج البحث: اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي, حيث أنه يعبر عن الظاهرة الاجتماعية المراد دراستها تعبيراً كمياً وكيفياً من خلال وصف الظواهر وجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها.

2- مجتمع وعينة البحث: يتمثل مجتمع البحث من جميع العاملين الإداريين بمكتب التربية والتعليم بمحافظة إب وعددهم (301) إدارياً، وعلى ذلك فإن حجم العينة المطلوبة تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة، من أفراد مجتمع الدراسة، تم توزيع (195) استبانة، وكانت الاستبانات المستردة (173) استبانة، وهي تمثل نسبة (58%) من مجتمع الدراسة.

3- أداة البحث: بعد استقراء العديد من الدراسات السابقة، تم تصميم استبانة موجه إلى العاملين الإداريين بمكتب التربية والتعليم، وتتكون الاستبانة من قسمين هما: القسم الأول مجموعة من الفقرات

لقياس معوقات تطبيق إعادة هندسة العمليات، تضمن (5) مجالات وهي: المعوقات (البشرية، الإدارية, التنظيمية, التقنية، المالية)، استخدام مقياس خماسي متدرج لليكرت (مرتفعة جداً, مرتفعة, متوسطة, منخفضة, منخفضة جداً)، حسب الدرجات (5 ،4 ،3 ،2 ،1) على التوالي, في حين تكون القسم الثاني من سؤال مفتوح لاقتراح أهم التطلعات المستقبلية للتغلب على تلك المعوقات.

4- صدق أداة البحث: تم الاعتماد على الصدق الظاهري لأداة البحث من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال بحثنا الحالي الذين يعملون في الجامعات اليمنية الحكومية. تكونت الأداة بصورتها الأولية من (40) فقرة، حذف منها الفقرات التي لم يؤيدها أغلب المحكمين والبالغ عددها (3) فقرات، وتم إضافة (1) فقرة، بذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (38) فقرة، تتضمن (5) مجالات.

5- ثبات أداة البحث: تم الاعتماد على طريقة تحديد الاتساق الداخلي لمعرفة ثبات أداة البحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ؛ حيث اتضح أن معامل ثبات الأداة بشكل عام بلغ (0.88).

المعالجات الإحصائية:

بعد الانتهاء من جمع البيانات وتفريغ استجابات أفراد العينة، تمت معالجة البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتي اشتملت على استخدام المعالجات الإحصائية وفقاً لأسئلة البحث، وهي على النحو الآتي:

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية، والوزن النسبي، والانحرافات المعيارية، ولتحديد درجة معوقات تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب، واعتمد الباحث مقياس ليكرت الخماسي عن طريق مقارنة المتوسطات الحسابية بالقيم الآتية: من (1.00- 1.80) يقابله الوزن النسبي (20- 36) درجة منخفضة جداً، ومن (1.81- 2.60) يقابله الوزن النسبي (37- 52) درجة منخفضة، ومن (2.61- 3.40) يقابله الوزن النسبي (53- 68) درجة متوسطة، ومن (3.41 - 4.20) يقابله الوزن النسبي (69 - 84) درجة مرتفعة، ومن

(4.21 – 5.00) يقابله الوزن النسبي (85 – 100) درجة مرتفعة جداً. للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام النسب والتكرارات المئوية لاقتراح أهم التطلعات المستقبلية للتغلب على المعوقات التي تحول دون تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: **"ما معوقات تطبيق إعادة هندسة العمليات في مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب كما يراها العاملون الإداريين؟"** للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي للمعوقات، والجدول(1) يوضح ذلك.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمعوقات

م	المجال	الترتيب حسب المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
1	المعوقات البشرية	5	3.42	0.358	68.4	متوسطة
2	المعوقات الإدارية	4	4.03	0.429	80.6	مرتفعة
3	المعوقات التنظيمية	3	4.11	0.416	82.2	مرتفعة
4	المعوقات التقنية	2	4.35	0.436	87.0	مرتفعة جداً
5	المعوقات المالية	1	4.44	0.336	88.8	مرتفعة جداً
المعوقات ككل			4.07	0.289	84.8	مرتفعة

يبين الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.42 – 4.44)، حيث جاء مجال المعوقات المالية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.44)، وبدرجة مرتفعة جدا، بينما

جاء مجال المعوقات البشرية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.42)، وبدرجة متوسطة وبلغ المتوسط الحسابي للمعوقات ككل (4.07)، و بدرجة مرتفعة، وقد يفسر الباحث حصول المعوقات على درجة مرتفعة إلى وجود ضعف واضح في تطبيق مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في مكتب التربية والتعليم؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى حداثة هذا المدخل الإداري، وإلى تردي الوضع الاقتصادي العام نتيجة للعدوان والحصار المفروض على وطننا الغالي، واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة ريحان (2014)، ودراسة عبدالرحمن (2017) بأن معيقات إعادة هندسة العمليات الإدارية جاءت بدرجة مرتفعة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي لتقديرات أفراد عينة البحث على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

المجال الأول : المعوقات البشرية التي تحول دون تطبيق إعادة هندسة العمليات.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمجال المعوقات البشرية

م	الفقرات	الترتيب حسب المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
1	وجود ثقافة مقاومة للتغيير لدى العاملين في المكتب.	5	3.41	0.601	68.2	متوسطة
2	خوف الموظفين من فقدان مراكزهم الوظيفية.	6	3.38	0.555	67.6	متوسطة
3	عدم تهيئة الموظفين نفسيا لتسهيل تطبيق مشروع إعادة الهندسة.	3	3.41	0.620	68.2	متوسطة
4	غياب الصورة الواضحة لمفهوم إعادة هندسة العمليات عند العاملين.	2	3.46	0.606	69.2	مرتفعة
5	عدم وعي الموظفين بأهمية التحول إلى أسلوب إعادة الهندسة.	4	3.43	0.583	68.6	متوسطة
6	خوف الموظفين من زيادة المهام والأعباء الإدارية.	7	3.31	0.577	66.2	متوسطة
7	ضعف إعداد وتدريب الكوادر المتخصصة بما يتلاءم مع مشروع إعادة الهندسة.	1	3.54	0.744	70.8	مرتفعة
	المعوقات البشرية		3.42	0.358	68.4	متوسطة

يبين الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.31 - 3.54)، حيث جاءت الفقرة رقم (7) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.54)، بينما جاءت الفقرة رقم (6) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.31), احتل المجال المرتبة الخامسة والأخيرة بين المعوقات، وبمتوسط حسابي (3.42)، وبدرجة متوسطة .ربما تعود النتيجة إلى أن عينة البحث كانت مطبقة على العاملين الإداريين, مما دفعهم للإجابة على فقرات الاستبانة بصورة لا تمسهم بالعمل الإداري, مع حداثة مفهوم إعادة هندسة العمليات الإدارية عند العاملين، ونقص الخبرة الكافية حوله، وكيفية تنفيذه، وضعف الإعداد والتدريب له, ووجود مقاومة للتغيير من بعض العاملين في المكتب، خوفاً من فقدان مراكزهم الوظيفية، ومن عدم القدرة على التكيف مع ضغوط البيئة الخارجية ومتطلبات المرحلة الجديدة، وخصوصا عندما لا تتوفر لهم حوافز تؤثر في مدى تقبلهم لأي أساليب إدارية جديدة،

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة ريحان (2014)، ودراسة صندوقة وآخرون (2021)، بأن المعيقات البشرية جاءت بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة.

المجال الثاني: المعوقات الإدارية التي تحول دون تطبيق إعادة هندسة العمليات.

جدول (3)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمجال المعوقات الإدارية

م	الفقرات	الترتيب حسب المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
1	عدم رغبة الإدارة بمشاركة العاملين في اتخاذ القرارات.	3	4.13	0.661	82.6	مرتفعة
2	افتقار الإدارة إلى التخطيط الاستراتيجي لتطبيق إعادة الهندسة.	1	4.21	0.749	84.2	مرتفعة
3	ضعف دعم الإدارة العليا بوزارة التربية والتعليم لجهود المكتب في إعادة الهندسة.	6	3.93	0.728	78.6	مرتفعة
4	ضعف الاتصال بين الإدارة العليا والهيئات الحكومية لتفعيل مشروع إعادة الهندسة.	8	3.87	0.728	77.4	مرتفعة
5	ضعف التنسيق بين الإدارة العليا والوحدات الإدارية المختلفة في المكتب.	5	4.00	0.747	80.0	مرتفعة
6	قصور الإدارة في تبادل الخبرات مع التجارب الناجحة في تطبيق إعادة الهندسة.	7	3.90	0.683	78.0	مرتفعة
7	قصور الإدارة عن وضع نظام للحوافز (المادية، المعنوية) لمشروع إعادة الهندسة.	2	4.16	0.761	83.2	مرتفعة
8	انشغال الإدارة العليا بالأولويات نظرا للظروف السائدة داخل المكتب.	4	4.06	0.768	81.2	مرتفعة
	المعوقات الإدارية		4.03	0.429	80.6	مرتفعة

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.87 – 4.21)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.21)، بينما جاءت الفقرة رقم (4) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.87)، احتل المجال المرتبة الرابعة بين المعوقات، وبمتوسط حسابي (4.03)، وبدرجة مرتفعة، وربما يعود السبب في ذلك إلى عدم رغبة الإدارة بمشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، والافتقار إلى نظام تحفيز فعال وعادل يشجع العاملين على الإبداع والتجديد والابتكار، بالإضافة إلى عدم امتلاك الإدارة العليا للتخطيط الاستراتيجي، وميلهم إلى الإدارة التقليدية في تسير الأعمال خوفا من المجهول، والرغبة في الحصول على نتائج سريعة حتى لو كانت سطحية، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة ريحان (2014)، ودراسة عبدالرحمن (2017)، بأن المعيقات الإدارية جاءت بدرجة مرتفعة، واتفقت مع دراسة (Seo, 2013) بوجود مخاطر في عملياتها الإدارية.

المجال الثالث: المعوقات التنظيمية التي تحول دون تطبيق إعادة هندسة العمليات.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمجال المعوقات التنظيمية

م	الفقرات	الترتيب حسب المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
1	عدم مناسبة الوصف الوظيفي الحالي مع منهجية إعادة الهندسة.	8	4.07	0.846	81.4	مرتفعة
2	غياب التحول من إدارات وظيفية إلى فرق عمل.	9	4.01	0.856	80.2	مرتفعة
3	غياب تحويل الهياكل التنظيمية الرأسية إلى الأفقية.	4	4.17	0.750	83.4	مرتفعة
4	غياب تحويل العمل المراقب إلى العمل المستقل.	11	3.92	0.866	78.4	مرتفعة
5	غياب تحويل الإعداد الوظيفي من التعليم إلى التدريب والتعلم.	10	3.98	0.849	79.6	مرتفعة
6	غياب تحويل وظيفة المراقبة إلى قيادة من خلال دعم الإبداع والابتكار.	6	4.09	0.802	81.8	مرتفعة

7	اتباع المركزية في خطوط تقسيم السلطة المعمول بها حالياً.	1	4.28	0.694	85.6	مرتفعة جداً
8	التركيز بشكل جوهري على الأنشطة والإدارات بدلاً من العمليات.	5	4.16	0.791	83.2	مرتفعة
9	النظم واللوائح والإجراءات تتسم بالتعقيد نحو تطبيق مشروع إعادة الهندسة.	2	4.22	0.706	84.4	مرتفعة
10	الإجراءات الإدارية تتسم بالروتين نحو تطبيق إعادة الهندسة.	7	4.07	0.804	81.4	مرتفعة
11	الافتقار إلى تحويل معايير المكافآت الحوافز من الأنشطة إلى إنتاجية فرق العمل	3	4.20	0.662	84.0	مرتفعة
	المعوقات التنظيمية		4.11	0.416	82.2	مرتفعة

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.92- 4.28)، حيث جاءت الفقرة رقم (7) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.28)، بينما جاءت الفقرة رقم (4) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.92)، احتل المجال المرتبة الثالثة بين المعوقات، وبمتوسط حسابي (4.11)، وبدرجة مرتفعة، ويرجع السبب في ذلك إلى ووجود نظم مقيدة من التعليمات والإجراءات والسياسات، والمركزية في اتخاذ القرارات، وبالإضافة إلى عدم وجود دليل عمل واضح يحدد العلاقات بين الوظائف الإدارية وهيكلها التنظيمي، ودمج عدة وظائف في وظيفة واحدة تتولى إجراءات العملية، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Mekonnen,2014) بأن أكثر تحديات إعادة الهندسة تتمثل في العوامل التنظيمية.

المجال الرابع: المعوقات التقنية التي تحول دون تطبيق إعادة هندسة العمليات

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمجال المعوقات التقنية.

م	الفقرات	الترتيب حسب المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
1	ضعف فاعلية قاعدة المعلومات لتقديم الخدمات الإدارية وفقاً لأسلوب إعادة الهندسة .	3	4.38	0.669	87.6	مرتفعة جداً
2	الافتقار لوجود نظام احتياطي لتفادي أعطال الأجهزة المرتبطة بتطبيق مشروع إعادة الهندسة.	6	4.31	0.767	86.2	مرتفعة جداً
3	الافتقار إلى برامج وأنظمة حاسوبية تساعد على تطوير العمل الإداري.	4	4.34	0.662	86.8	مرتفعة جداً
4	ضعف البنية التحتية لتطبيق إعادة الهندسة في الإدارات التي تستوعب ضغوط العمل.	1	4.45	0.566	89.0	مرتفعة جداً
5	عدم مواكبة الأجهزة والتقنيات للتطورات التقنية التي تسهل تطبيق إعادة الهندسة.	5	4.32	0.707	86.4	مرتفعة جداً
6	عدم التمكن من جعل الموظفين جزءا من نظام المعلومات الإلكتروني.	7	4.25	0.719	85.0	مرتفعة جداً
7	عدم ربط شبكات الحاسب الآلي مع قواعد معلومات مركزية.	2	4.40	0.655	88.0	مرتفعة جداً
	المعوقات التقنية		4.35	0.437	87.0	مرتفعة جداً

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (4.25 - 4.45)، حيث جاءت الفقرة رقم (4) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.45)، بينما جاءت الفقرة رقم (6) بالمرتبة

الأخيرة وبمتوسط حسابي (4.25)، احتل المجال المرتبة الثانية بين المعوقات، وبمتوسط حسابي (4.35)، وبدرجة مرتفعة جدا، ويعود السبب في ذلك إلى ضعف البنية التحتية لتقنية المعلومات، وعدم مواكبة الأجهزة والتقنيات للتطورات التي تسهل تطبيق إعادة هندسة العمليات، بالإضافة إلى افتقار المكتب إلى برامج إلكترونية تساعد على تطوير العمل الإداري، واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة عبدالرحمن (2017)، ودراسة صندوقة وآخرون (2021)، بأنها جاءت بالمرتبة الثانية من المعيقات.

المجال الخامس: المعوقات المالية التي تحول دون تطبيق إعادة هندسة العمليات

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمجال المعوقات المالية

م	الفقرات	الترتيب حسب المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي المئوية	الدرجة
1	الافتقار إلى الدعم المالي اللازم لتقنيات وتصميم إعادة هندسة العمليات الإدارية.	1	4.56	0.499	91.2	مرتفعة جداً
2	ندرة المخصصات المالية المخصصة لبرامج التدريب لإعادة هندسة العمليات الإدارية.	3	4.45	0.566	89.0	مرتفعة جداً
3	الافتقار إلى الدعم المالي المخصص للبحوث والدراسات في مجال إعادة الهندسة.	5	4.33	0.604	86.6	مرتفعة جداً
4	ضعف المخصصات المالية اللازمة لتفعيل نظام مكافآت وتعويضات يتماشى مع مشروع إعادة الهندسة.	2	4.48	0.568	89.6	مرتفعة جداً
5	محدودية دور القطاع الخاص في المساهمة (المالية/العينية) لدعم مشروع إعادة الهندسة.	4	4.39	0.557	87.8	مرتفعة جداً
	المعوقات المالية		4.44	0.336	88.8	مرتفعة جداً

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعوقات المالية قد تراوحت مابين (4.33 – 4.56)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.56)، بينما جاءت الفقرة رقم (3) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (4.33)، احتل المجال المرتبة الأولى بين المعوقات، وبمتوسط حسابي (4.44)، وبدرجة مرتفعة جدا، ويرجع السبب في ذلك إلى محدودية الموارد المالية المخصصة للمكتب من قبل الحكومة، وغياب المرونة في الإجراءات المالية، والالتزام ببنود محددة للصرف، بالإضافة إلى احتياج مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية لموارد مالية كافية، من أجل القيام بتغييرات جذرية في الأداء الإداري، ومستوى الخدمة المقدمة في المكتب حيث يتطلب هذا الأمر (دورات تدريبية ، والاستعانة بخبراء، وتجهيزات تقنية، وأجهزة الكترونية متطورة)، وهذا الأمر أكبر من إمكانيات المكتب المالية، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة ريحان (2014)، ودراسة عبدالرحمن (2017)، حيث جاءت المعيقات المالية بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة جدا، واتفقت مع نتائج دراسة (Seo ,2013) في التحديات في تخطيط موارد المؤسسات.

نتائج السؤال الثاني: **"ما أهم التطلعات المستقبلية للتغلب على المعوقات التي تحول دون تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب، كما يراها العاملون الإداريين؟** ". للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية لأهم التطلعات المستقبلية للتغلب على المعوقات مرتبة تنازليا

الاقتراحات	التكرار	النسبة %
تخصيص السلطة المحلية لميزانية كافية تسمح بتطبيق مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في مكتب التربية والتعليم.	85	18.12
توفير أجهزة الحاسوب ووسائل الاتصال الحديثة التي تتناسب مع احتياجات العمل بما يخدم مشروع إعادة الهندسة.	79	16.84
عقد دورات تدريبية مكثفة لتعزيز مفهوم إعادة هندسة العمليات الإدارية لدى القيادات والعاملين بالمكتب.	74	15.78
مراجعة الهيكل التنظيمي للوزارة، ومكاتب التربية في المحافظات لتفعيل دور التغيير التنظيمي.	67	14.29
التزام الإدارة العليا بمشروع إعادة الهندسة، وحل المشكلات التي تواجه تطبيقه.	55	11.73
تنمية مهارات الحاسوب، والتعامل مع الإنترنت لدى العاملين بالمكتب.	40	8.53
وضع نظام عادل وواضح المعايير للمكافآت والحوافز لتحفيز العاملين.	36	7.68
نشر ثقافة التغيير، واستخدام التقنيات الحديثة.	33	7.04
المجموع	469	100.0

يبين الجدول (7) أن الفقرة "تخصيص السلطة المحلية لميزانية كافية تسمح بتطبيق مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في مكتب التربية والتعليم"حصلت على أعلى تكرار بلغ (85) وبنسبة مئوية (**18.12**)، بينما جاء "نشر ثقافة التغيير، واستخدام التقنيات الحديثة" بأدنى تكرار بلغ (33) وبنسبة مئوية (7.04)، يتضح من ذلك عدم تناقض نتائج السؤال الحالي مع نتائج السؤال الأول بأن أعلى معوقات كانت"المعوقات المالية".

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحث بما يأتي:

1- تخصيص مبالغ مالية موجهة بالأساس لتطبيق مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في مكتب التربية والتعليم بمحافظة إب، ومنح إدارة المكتب صلاحيات أكبر في التصرف بهذه الأموال.

2- العمل على إعداد مخطط تفصيلي لنشر ثقافة التغيير، يوضح إيجابية تطبيق إعادة الهندسة على مستوى المكتب ككل، من خلال عقد ورشات عمل، ونشرات تثقيفية، وندوات، ومحاضرات، ولقاءات من لدن مختصين في هذا المجال لتسهيل استيعاب موظفي المكتب للتغيير.

3- منح المزيد من الصلاحيات للموظفين، مما يشجعهم على التغيير، وذلك من خلال الحد من مركزية العمل، والبعد عن الإجراءات الروتينية، والتسلسل الإداري الصارم.

4- تكوين فريق إداري يعنى بمتابعة سير تطبيق مشروع إعادة الهندسة، ويقدم الدعم والمساعدة للعاملين.

5- توفير أجهزة حاسوب حديثة وملحقاتها في جميع وحدات المكتب، وتطوير قاعدة بيانات إلكترونية تسهل عملية الاتصال والتواصل مع الإدارة والعاملين، وتوفر المعلومات لكل المستفيدين.

6- تنمية الموارد البشرية في مجال استخدام التقنية من خلال نظام تدريبي فعال يتيح لجميع موظفي المكتب فرصة الاستفادة من تقنية المعلومات والاتصالات لدعم مشروع إعادة الهندسة.

7- مراجعة الهيكل التنظيمي للوزارة ومكاتب التربية في المحافظات، بصورة دورية للبعد عن الازدواجية، والروتين الزائد، والرقابة المتكررة، لتفعيل مشروع إعادة الهندسة.

8- تطوير اللوائح والتشريعات بما يحقق اللامركزية وتعزيز الإدارة الذاتية والاستقلال المالي والإداري للمكتب.

المقترحات:

في ضوء النتائج والتوصيات يقترح الباحث إجراء الدراسات والبحوث الآتية:

1– معوقات تطبيق مدخل إعادة الهندسة في الجامعات اليمنية.

2– دور تكنولوجيا المعلومات في إعادة هندسة العمليات الإدارية في مكاتب التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية.

3– مدى ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية لمدخل إعادة الهندسة.

قائمة المراجع:

1.أبو طالب، محمد. (2007). استراتيجيات إعادة هندسة العمليات كمدخل للتطوير التنظيمي دراسة تطبيقية على بنوك القطاع العام المصرية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية التجارة, جامعة حلوان، مصر.

2.حنون، نادية. (2010). درجة استخدام أسلوب الهندسة الإدارية في ممارسة العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

3.خان أحلام. (2015). أهمية إعادة هندسة الموارد البشرية في تحسين الأداء البشري بالمؤسسة الاقتصادية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

4.الرب، سيد. (2009). موضوعات إدارية متقدمة وتطبيقاتها في منظمات الأعمال الإدارية. المكتبة المصرية الوطنية، القاهرة، مصر.

5.رفاعي، ممدوح. (2006). عملية إعادة هندسة الأعمال. جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

6.ريحان، شادي. (2014). معوقات تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة) في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

7.صندوقة، هيام وآخرون. (2021). معوقات تطبيق الهندرة الإدارية لدى المدارس الحكومية في مدينة القدس من وجهة نظر مديري هذه المدارس. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 4(2)،391-414.

8.الطراونة، سليمان وآخرون. (2011). درجة تطبيق بنود إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية التربية والتعليم لعمان الرابعة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 24(1), 268-311.

9.عبد الرحمن، إيمان جميل. (2017). معوقات تطبيق الهندرة الإدارية والتطلعات المستقبلية لتجاوزها في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية: دراسة استطلاعية. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشارقة، 2(14)، 105-136.

10.علي، أمل محمد. (2005). العلاقة بين مكونات إعادة هندسة الأعمال وأثرها في أداء العمليات، دراسة استطلاعية لقياس إدراكات عينة من العاملين في الشركة العامة للصناعات النسيجية في الحلة [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، العراق.

11.عون, مطيع غانم. (2016). استراتيجية مقترحة لتطوير أداء القيادات التربوية في مكاتب التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية وفق الأساليب الإدارية الحديثة [**أطروحة دكتوراه** غير منشورة]. كلية التربية, جامعة تعز, اليمن.

12.عيد، سعيد. (2008, شباط, 17-21). التحديات التي تواجه الإدارة الإبداعية، ندوة بعنوان: الإدارة الإبداعية في المؤسسات الحكومية والخاصة. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

13.القريوتي، محمد قاسم. (2000). السلوك التنظيمي – دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

14.القيسي، هناء. (2015). درجة ممارسة متطلبات إعادة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة) لرؤساء أقسام كليات التربية في جامعات بغداد والمستنصرية. مجلة كلية التربية الأساسية، 87(21)، 505- 547.

15.مزهود، هشام. (2019). دور التكاليف داخل المؤسسة الصناعية الصغيرة والمتوسطة في ظل تبني مدخل إعادة الهندسة: دراسة حالة مؤسسات بالمناطق الصناعية لولاية سطيف [أطروحة دكتوراه]. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.

16.المغيدي، الحسن محمد. (1997). معوقات الإشراف التربوي كما يراه المشرفون والمشرفات في محافظة الإحساء التعليمية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قطر، قطر.

17.هامر، مايكل، وشامبي جيمس. (2011). إعادة هندسة نظم العمل في المنظمات "الهندرة" (ش. عثمان, مترجم). (ط.2)،الشركة العربية للإعلام العلمي "شعاع"، القاهرة، مصر. (العمل الأصلي نشر في 1993).

18.Arora, S., & Kumar, A. (2007). Reengineering: A focus on enterprise integration. Interfaces. 30(5), 54-71.

19.Bibi, S., & Hassan, M. (2014). Factors Affecting Business Process Reengineering in ERP implementation: A Literature Review. International Review of Basic and Applied Sciences. 2(8),113-119.

20.Mekonnen, N. (2014). Prospects and Challenges to Implement Business Process Reengineering (BPR) in Ethiopian Public Universities. (Unpublished M.Sc. Dissertation). Addis Ababa University, Ethiopia.

21.Neill, P. Sohal, A. (1999). Business process reengineering:a review of recent literature. Technovation journal, 9(9), 562-588.

22.Seo, G. (2013) Challenges in Implementing Enterprise Resource Planning (ERP) System in Large Organizations: Similarities and Differences Between Corporate and University Environment. (Unpublished M.Sc. Dissertation). Massachusetts Institute of Technology. Massachusetts. Cambridge.

Obstacles to applying re-engineering of administrative processes and future aspirations to overcome them in the Education Office in Ibb Governorate: a prospective study

Researcher / **Ibrahim Mohammad Abdullah Amer**

Abstract: This study aimed to reveal the obstacles to applying the re-engineering of administrative processes in the Education Office in Ibb Governorate, and to suggest the most important future aspirations to overcome them. and to achieve this, the researcher followed the descriptive analytical approach by applying a questionnaire consisting of (38) items distributed on (5) fields: (human, administrative, organizational, technical, financial), on a sample consisting of (173) individuals who held administrative positions in the Office of Education. The study showed results, the most important of which are: the degree of obstacles came in a high degree with an arithmetic mean of (4.07), the field of financial obstacles ranked first with a very high degree with a mean of (4.44), and the field of human obstacles ranked last with a moderate degree with an arithmetic mean of (3.42).

Keywords: obstacles, re-engineering of administrative processes, office of education.

أثر التكنولوجيا الرقمية في تجويد تدريس اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي المغربي "درس المؤلفات أنموذجا"

د. يوسف عابدات، أستاذ باحث– المغرب.

ملخص: أدى التطور التكنولوجي المهول إلى جعل الرقمنة توجُّها عالميا يجتاح جميع المجتمعات والمجالات، فأصبح لزاما على المنظومة التربوية أن تواكب هذا التحول، وتسعى إلى تبني نظم التواصل الرقمي بما يتفق مع الحاجات التعليمية الراهنة، لتطوير استراتيجيات التدريس، واستثارة دافعية المتعلمين خصوصا نحو بعض المكونات التي تعرف عزوفا من طرف غالبيتهم. وعليه تحصر الدراسة إشكاليتها في الآتي: **ما أثر توظيف التكنولوجيا الرقمية في تجويد تدريسية مكون المؤلفات بالسلك الثانوي التأهيلي المغربي؟**

تكتسي هذه الدراسة أهميتها من خلال الوعي بضرورة الانفتاح على أشكال تدريس جديدة، تكون أكثر قربا من المتعلم وجذبا لاهتمامه وانتباهه، ومن تم الرفع من دافعيته في الإقبال على درس المؤلفات والإسهام في بناء التعلمات المرتبطة به. كما تستهدف هذه الدراسة المساهمة في تحديث طرائق تدريس اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي بشكل عام، وتطوير استراتيجيات تدريس مكون المؤلفات باستثمار معطيات التحول الرقمي بوجه أخص، متوسلة في ذلك بالمنهج الوصفي من خلال استقراء استبيان في هذا الموضوع ودراسات سابقة، ومن تم الوقوف على إكراهات تدريس هذا المكون، واقتراح سبل تجويد مخرجاته، لتختتم الدراسة أطوارها بجملة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا الرقمية، استراتيجيات التدريس، اللغة العربية، المؤلفات.

مقدمة:

يشهد العالم تحولا تكنولوجيا كبيرا انعكست آثاره على كافة المجالات، ومنها المجال التربوي الذي يمثل الدعامة الأساسية في تقدم الأمم والشعوب، فكان لزاما عليه توظيف المستحدثات التكنولوجية في التدريس، لمسايرة هذا التطور وتجويد مخرجات العملية التعليمية – التعلمية بما يتوافق مع انتظارات كافة الفاعلين والمتدخلين في هذا الشأن. وانسجاما مع ذلك تبحث هذه الدراسة تأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية في تحسين تدريس اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي المغربي من خلال نموذج درس المؤلفات الذي يصطبغ بصبغة خاصة تطرح صعوبات بيداغوجية وديداكتيكية.

ويرجع اختيار هذا الموضوع إلى كون الباحث مدرسا للغة العربية بهذا السلك، رصد عن كثب جملة من الصعوبات التي تقف حاجزا صلدا أمام تدريس هذا المكون، فضلا عن الحاجة إلى تحديث طرائق التدريس لتلائم العصر الرقمي، وتواكب ثورة المعلومات. لأجل ذلك، تستهدف هذه الدراسة تعزيز توظيف التكنولوجيا الرقمية في الممارسة التربوية بشكل عام، وبشكل أخص طرح فكرة أن استخدام التكنولوجيا الرقمية يعد مدخلا بديلا وفعالا للرفع من دافعية المتعلمين وحافزيتهم في التعامل مع درس المؤلفات، بسبب ما يعرفه من نفور من طرف المتعلمين مرتبط أساسا بظاهرة العزوف عن القراءة، ومن تم تحديد استراتيجيات تدريس هذا المكون وتجويد مخرجاتها باستثمار معطيات التحول الرقمي.

وسعيا إلى تحقيق ذلك، تتبلور إشكالية هذه الدراسة في الآتي: ما أثر توظيف التكنولوجيا الرقمية في تجويد تدريسية مكون المؤلفات بالسلك الثانوي التأهيلي المغربي؟ وتتفرع عن هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة المؤطرة لمسارها نحو: ما المقصود بالتكنولوجيا الرقمية والتعليم الرقمي؟ ما الأطر المرجعية المنظمة لمقتضيات هذا التعليم؟ أين تتجلى خصوصية تدريس مكون المؤلفات بالسلك الثانوي التأهيلي المغربي؟ كيف يمكن للتكنولوجيا الرقمية أن تجدد أساليب تدريس هذا المكون؟ وما النتائج المنتظرة من وراء هذا التوظيف؟

يضعنا البحث في هذه الإشكالية أمام فرضين بارزين : أولهما: إن المنهجية القائمة حاليا تستجيب لتطلعات تدريس هذا المكون، وإنما أساس المشكل هو ضعف الرغبة والحافزية لدى المتعلم تجاه هذا النوع من الدروس. وثانيهما: إن المدخل الرقمي صار مطلبا ملحا لتجديد منهجية تدريسه والرفع من الدافعية والحافزية نحوه، باعتبار أن متعلم القرن الواحد والعشرين صار مهووسا بكل ما هو رقمي.

لفحص هذين الفرضين، تتوسل الدراسة بالمنهج الوصفي، من خلال استقراء معطيات الاستبانة التي همت فئات متباينة من المتعلمين في المستويات الثلاثة: الجذع الأدبي والسنتين الأولى والثانية للباكلوريا، علاوة على الوقوف على مجموعة من الدراسات السابقة والممارسات التربوية المرتبطة بهذا المكون. وهو ما جعل هذه الدراسة تسير وفق خطة منهجية توزعت على محورين رئيسين: محور مثل مدخلا مفهوميا ونظريا، عرض إلى مفهوم التكنولوجيا الرقمية والتعليم الرقمي، ومزاياه والمعايير المعتمدة فيه، وبعض المعطيات النظرية المتعلقة بمكون المؤلفات بالسلك الثانوي التأهيلي، ومحور تطبيقي يحلل نتائج الاستبانة المنجزة، ليخلص إلى فاعلية توظيف التكنولوجيات الرقمية في تجويد تدريس مكون المؤلفات، وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات والاقتراحات في ضوء ما تم رصده من الدراسة الميدانية والدراسات والتوجيهات التربوية في هذا الشأن.

المحور الأول: مدخل مفهومي ونظري:

1– التكنولوجيا والتعليم الرقمي: المفهوم والمزايا:

مع بداية الألفية الثالثة بدأت تتشكل وتتغير طبيعة التعلم تغيرا جذريا، لاسيما مع ظهور العديد من التطبيقات والبرمجيات التي ساعدت على إقحام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الحقل التربوي. فما المقصود بالتكنولوجيا الرقمية والتعليم الرقمي؟ وما مزايا هذا الأخير وفوائده؟

1.1– التكنولوجيا الرقمية: Digital Technology

يمكن تعريف التكنولوجيا الرقمية بأنها: "استخدام التكنولوجيا الحديثة في القيام بإيصال المعلومات للطلاب وتخزينها واسترجاعها في شكل معطيات رقمية قد تكون نصا أو صوتا أو صورة" (البهنساوي غنيم، 2022: 34). وهناك من يرى أنها: ‘‘ليس فقط نقل المعلومات ومعالجتها وتخزينها وتسييرها لأوسع عدد من الأفراد والمؤسسات، وإنما الفرز المتواصل بين من يولد المعلومات (الابتكار) ويملك القدرة على استغلالها (المهارات)، وبين من هو مستهلك لها بمهارات محدودة" (ألطف إياد ،2019: 195).

وقد أبرزت مجموعة من الدراسات أهمية هذه التكنولوجيا في حقل التعليم، منها: دراسة: Orland Amy التي أكدت على دورها في تيسير عملية التعلم من خلال مقابلات أجريت مع العديد من المدرسين، ودراسة jerome Mcgann بعنوان: "المستقبل سيكون رقميا"، أكد فيها أن التكنولوجيا الرقمية تتحرك في كل مكان حولنا في أشكال رقمية متعددة، وأن المستقبل سيشهد تكوين مستودعات من المعلومات الرقمية، وفي دراسة Daniel Alves عن أساليب التكنولوجيا الرقمية كأدوات بحثية حول استكشاف أدوات معينة أو وسائل تكنولوجية رقمية للبحث، كان الهدف تسليط الضوء ومناقشة مدى قياس تلك الأساليب، وإمكانية إسهامها في تحسين المعرفة التحليلية. (الجبر وآخرون، 2020: 176-177).

2.1- التعليم الرقمي: Digital Education

يعد وسيلة من وسائل دعم العملية التعليمية – التعلمية والانتقال بها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات باستخدام الوسائط الالكترونية. ومن التعريفات المستقاة حوله تعريف أحمد صالح العويد وآخرين بأنه "التعليم الذي يستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والانترنيت، ويمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان" (العويد وحامد، 1424هـ: 23). كما جاء عن حسن حسين زيتون تعريفه بأنه "تقديم محتوى

تعليمي رقمي عبر الوسائط المعتمدة على الأجهزة الذكية وتطبيقاتها وشبكاتها إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة"(زيتون حسن حسين، 2005: 24). ويعرفه Michael Allen بأنه: "استعمال هادف منظّم للنظم الإلكترونية أو الحاسوب في دعم عمليات التعلم"(Allen, 2003 : 19).

ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه التعليم الذي يعتمد على الوسائط التكنولوجية بمختلف أشكالها لتحقيق التعلم النشط، حيث يكون المتعلم فاعلا في بناء تعلماته ومنخرطا في وضعياته بكل دافعية وحافزية.

3.1– مزايا التعليم الرقمي وفوائده:

يشير المهتمون بتكنولوجيا التعليم إلى عدة مزايا وفوائد للتعلم الرقمي منها:

–مساعدة المتعلم على استغلال ملكات متعددة؛

–تعزيز التعلم الذاتي لدى المتعلمين بما يوافق احتياجاتهم ومتطلبات تعليمهم الراهنة؛

–صقل شخصياتهم وتنمية مهاراتهم ومعارفهم؛

–التعرف على تكنولوجيات التعلم والمهارات التقنية والتكنولوجية؛ (ألطف إياد، 2019: 287)

–تدعيم عملية تكوين الفرد وتوفير الاتصال والتفاعل المتبادل؛

–الانتقال من نموذج نقل المعرفة إلى نموذج التعليم الموجه؛

–تشجيع المشاركة الدينامية والحيوية للمتعلم؛

–توفير مستويات متعددة من التفاعل وتشجيع التعلم النشط؛ (بوعيس وفالتة، 2020: 133)

–تنمية مهارات التفكير الابتكاري.

2– مكون المؤلفات بالسلك الثانوي التأهيلي المغربي:

يعد درس المؤلفات مكونا من مكونات وحدة اللغة العربية بالشعبة الأدبية، وهو استمرارا لترسيخ أساليب التنشئة القرائية، ومرحلة من خطة تعليمية، تتوخى تحقيق كفاية القراءة بطريقة متدرجة، تراعي أهداف المرحلة التعليمية، ومستوى النمو النفسي والوجداني للفئة المستهدفة. ويزداد تدريس هذا المكون أهمية مع ما يعرفه المجتمع العربي عامة والمغربي خاصة من ظاهرة العزوف عن القراءة وتدني نوعيتها وضعف التحمس لها وإهمال الكتاب في مقابل الإقبال على مواقع التواصل الافتراضي بكل أشكاله وأساليبه. من هنا تنبع أهمية الاشتغال على هذا المكون، لكن يجدر بنا – قبل الربط بين جانبي الدراسة – التوقف عند بعض المعطيات النظرية المؤطرة لتدريس هذا المكون في السلك الثانوي التأهيلي. فما أبرز مبادئه وأهدافه؟ وما طبيعة المؤلفات المقررة بهذا السلك؟ وفيم تتجلى أبرز إشكالات تدريسه؟

1.2– المبادئ والأهداف:

يستند تدريس مكون المؤلفات بالسلك الثانوي التأهيلي إلى سياق مرجعي تؤطره مجموعة من المبادئ التي نصت عليها الوثائق التربوية والتوجيهات الرسمية، نحو اعتبار المتعلم مركز العملية التعليمية، من خلال توجيهه إلى التعلم الذاتي وقراءة المؤلف قراءة استكشافية والإعداد لكل حصة من حصص التعلم الصفي، وتجنب إملاء ملخصات جاهزة تحد من فاعلية المتعلم، مع إخضاع تدريس المؤلف إلى تخطيط منهجي دقيق، واعتماد تقنيات تنشيط ملائمة (التوجيهات التربوية، 2007: 19).

كما يفترض تدريس مكون المؤلفات بالسلك الثانوي التأهيلي الوعي بمجموعة من الأهداف التي تتحكم فيها مقاصد المنهاج ومستلزمات تنفيذه، وسياق التدريس ومستوى كفايات المتعلمين وتنظيم فعل بناء المعرفة وتقويمه. ومن جملة هذه الأهداف: تعزيز أسس التنشئة القرائية المكتسبة في التعليم الأساسي، وتحقيق كفاية القراءة بطريقة متدرجة، تراعي أهداف المرحلة التعليمية، ومستوى النمو النفسي والوجداني للفئة المستهدفة، وتدريب التلاميذ على الدراسة الذاتية (منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي، 1996: 71)، وتمكين المتعلم من آلية القراءة الفاعلة التي تؤهله إلى الانتقال من القراءة

الخطية المدرسية إلى الدراسة النقدية، مع استثمار مكتسبات المتعلم في قراءة النصوص القصيرة والانتقال إلى دراسة مؤلف كامل، في أفق جعله قادرا على مواجهة صعوبات قراءة الأعمال النقدية والإبداعية والفكرية (الأطر المرجعية، 2014)، فضلا عن تنمية الكفاية القرائية وتمكين المتعلمين من قراءة المؤلفات الكاملة وإكسابهم الآليات المنهجية للقراءة الذاتية لتتجاوز الانطباعات الذاتية العامة، علاوة على الانفتاح على المناهج النقدية واللسانية في هذه المقاربة (التوجيهات التربوية،2007: 22-33).

2.2- المؤلفات المقررة:

بالموازاة مع اعتماد المنهاج الدراسي المغربي للكتب المدرسية المتعددة، فقد تقرر مع ذلك اعتماد مؤلفات متعددة في المستويات المختلفة، وتبعا للتوجيهات التربوية (نونبر 2007) تم اعتماد المؤلفات الآتية:

في الجذع المشترك آداب وعلوم إنسانية: مؤلفات ذات طبيعة روائية وأخرى مسرحية: "المباءة" لعز الدين التازي،"عين الفرس" للميلودي شغموم، "الحي اللاتيني" لسهيل ادريس، "أبوحيان التوحيدي" للطيب الصديقي، "ابن الرومي في مدن الصفيح" لعبد الكريم برشيد، "سهرة مع أبي خليل القباني" لسعد الله ونوس.

في السنة الأولى آداب وعلوم إنسانية: مؤلفات في قراءة الشعر العربي القديم، وفي أدب السيرة الذاتية: "قراءة ثانية لشعرنا القديم" لمصطفى ناصف،"الأدب والغرابة" لعبد الفتاح كيلطو، "الشعرية العربية" لأدونيس، "أديب" لطه حسين، "في الطفولة لعبد المجيد بنجلون، "الرحلة الأصعب" لفدوى طوقان.

وفي السنة الثانية باكالوريا تم إقرار مؤلفين موحدين: أحدهما نقدي "ظاهرة الشعر الحديث" لأحمد المجاطي، والآخر روائي "اللص والكلاب" لنجيب محفوظ.

3.2- إشكالات تدريس المؤلفات:

مازال تدريس مكون المؤلفات في التعليم الثانوي المغربي يثير إشكالات حقيقية ارتبطت بأبعاد متعددة يتداخل فيها البيداغوجي والديداكتيكي والمعرفي وطبيعة المؤلف، فضلا عن فاعلية كل من المدرس والمتعلم. ويمكن إجمال بعض هذه الإشكالات في الآتي:

-إشكالية القراءة الواعية والفعلية للمؤلف؛

-إشكالات التحويل الديداكتيكي من مجال المعرفة الأدبية والنقدية المتخصصة إلى مجال المعرفة المدرسية؛

-مدى ملاءمة المؤلفات المقررة للفئة المستهدفة من الناحية السوسيو ثقافية، وتناسبها مع المستوى العقلي والاجتماعي للمتعلم؛

-كتب التأليف الموازي: تقدم معرفة جاهزة عن المؤلف، ما قد يشجع المتعلم على عدم قراءته، وعدم الاشتغال عليه ذاتيا.

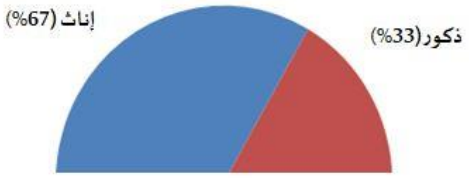
المحور الثاني: الدراسة الميدانية:

سعيا إلى الاقتراب من الإشكالات الحقيقية التي تحف تدريس مكون المؤلفات بالسلك الثانوي التأهيلي، وحرصا على جعل المتعلم طرفا فاعلا في بناء استراتيجية تدريسية تستجيب لتوجهات هذه الدراسة، تم تخصيص المحور الثاني منها للدراسة الميدانية، حيث أعدت لهذا الغرض استبانة تضمنت عشرة مطالب، توزعت بين صعوبات تدريس هذا المكون، ومدى توظيف التكنولوجيا الرقمية في منهجية تدريسه، واستعداد المتعلم لبناء تعلماته باستدماج وسائل رقمية، وختمت بمطلب الاقتراحات لفسح المجال أمام المتعلمين لإضافة ما يرونه مفيدا لإغناء الدراسة. وقد تم إدراج هذه الاستبانة ضمن ملحق هذه الدراسة.

1- عينة الدراسة:

أجري الاستبيان المعد لهذا الغرض على تلامذة ثانوية نجيب محفوظ التأهيلية بآسفي، موسم 2022-2023، وهمّ 150 تلميذا وتلميذة، يتوزعون حسب الفئة والمستوى التعليمي كالآتي:

	الفئة		المستوى التعليمي		
	إناث	ذكور	الجذع المشترك	السنة الأولى باكلوريا	السنة الثانية باكلوريا
العدد	100	50	30	30	90
النسبة المئوية	67%	33%	20%	20%	60%



توزيع حسب الفئة

توزيع حسب المستوى التعليمي

باستقراء معطيات الجدول والمبيانين رفقته، يتبين أن نسبة الإناث مرتفعة مقارنة بالذكور، وذلك راجع إلى أن جميع الأقسام المستجوبة تعرف ارتفاعا في عدد الفتيات المتمدرسات، كما أن ارتفاع نسبة المستجوبين في مستوى السنة الثانية باكلوريا يعزى بالأساس إلى كونهم تعرفوا على أكبر قدر من المؤلفات المقررة، واستأنسوا بمنهجيات متعددة للأساتذة الذين درسوهم في السنوات الثلاث من السلك الثانوي التأهيلي، وبالتالي تشكلت لديهم صورة مكتملة عن صعوبات هذا المكون ومنهجية تدريسه.

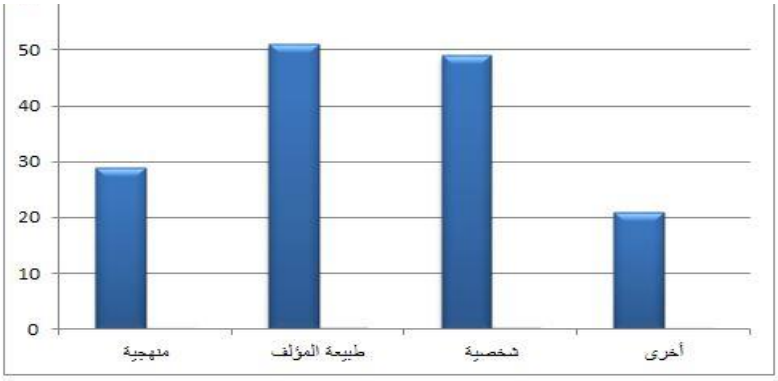
2-تحليل النتائج وتفسيرها:

بالعودة إلى مطالب الاستبانة، يمكن تصنيفها إلى ثلاثة مطالب أساس: ما يتعلق بالصعوبات، وما يتعلق بتوظيف تكنولوجيا المعلومات في تدريس المؤلفات، ومدى استعداد المتعلم للانخراط فيها.

1.2- مطلب الصعوبات:

تضمن هذا المطلب المؤشرين الأول والثاني من الاستبانة، وجاءت إحصائياته على النحو الآتي:

	المؤشر الأول (المؤلفات أصعب مكون في اللغة العربية)		المؤشر الثاني (طبيعة صعوبات تدريسها)				
	نعم	لا	منهجية	طبيعة المؤلف	شخصية	أخرى	
العدد	77	73	29	51	49	21	
النسبة المئوية	51%	49%	19%	34%	33%	14%	



تتفق معطيات الجدول والمبيان على أن تدريس المؤلفات لا يخلو من صعوبات، شأنه في ذلك شأن باقي المكونات، لكن المميز هنا هو تقارب نتيجتي مؤشر "اعتبار هذا المكون هو الأصعب على الإطلاق"، وفي محاولة تفسير ذلك تبين أن نسبة مهمة من المستجوبين تعزو صعوبات هذا المكون بالدرجة الأولى إلى طبيعة المؤلف وهو أمر قابل لإعادة النظر، على اعتبار أن هناك مقترحات عديدة

في سنتي الجذع المشترك والسنة الأولى للباكلوريا، ثم الصعوبات الشخصية الناتجة اساسا عن تعثرات ذاتية مرتبطة بتدني الرغبة في القراءة خارج الفصل،وصعوبات سيكومعرفية، أما الجانب المنهجي فيعتبره أغلب المستجوبين لا يطرح إشكالا حقيقيا باعتبار أن جل المدرسين يتعاملون مع هذا المكون بنوع من التجديد والخروج عن نمطية الدروس التفليدية،وإشراك المتعلمين في الاختيار المنهجي لتدريس المؤلفات.

2.2- مطلب توظيف التكنولوجيا الرقمية:

يمثل هذا المطلب قطب رحى هذه الدراسة، وتوزع في الاستبانة إلى المؤشرات (3 و4 و5 و6 و7)، وقد جاءت نتائجه متباينة بشكل واضح، مما يعكس تباين وجهات نظر المستجوبين، وفيما يلي بسط لهذه النتائج:

	المؤشر الثالث (التوظيف)		المؤشر الرابع (مستوى التوظيف)				المؤشر الخامس (طبيعة الوسائل الموظفة)			
	نعم	لا	مكثف	متوسط	ضعيف	منعدم	حاسوب	مسلاط ضوئي	هاتف	أخرى
العدد	62	88	06	54	35	55	12	55	44	39
النسبة المئوية	41%	59%	04%	36%	23%	37%	08%	37%	29%	% 26

أولى الملاحظات أن خمسي المستجوبين هم من يقرون فقط بتوظيف تكنولوجيا المعلومات في دروس المؤلفات، وهي نسبة لا ترقى إلى طموح التوظيف المكثف والفعال لهذه التكنولوجيا في بناء التعلمات، والرفع من الحافزية في التعلم، كما يتعزز هذا الطرح بملاحظة تأرجح مستوى التوظيف بين المتوسط والضعيف والمنعدم، مما يجعل النتائج المعبر عنها منسجمة مع بعضها البعض. وعن طبيعة الوسائل الموظفة فيسجل تنوع واضح بشأنها، فضلا عن تمايز نسبها، وهو أمر مرتبط بإمكانيات المؤسسة، وانخراط المدرسين والمتعلمين في ذلك على حد سواء.

ارتباطا بهذه النتائج، يرى 75%من المستجوبين (المؤشرين 6 و7) أن توظيف التكنولوجيا الرقمية بمختلف آلياتها يساعد في تيسير درس المؤلفات في مختلف مراحله وعملياته، مما حذا بالبعض منهم إلى استثمارها في البحث والإعداد القبلي وأيضا مشاهدة مقاطع مصورة من أشرطة فيديو أنجزت حول بعض المؤلفات.

3.2- مطلب المشاركة في استدماج التكنولوجيا الرقمية:

ارتكز مؤشرا هذا المطلب حول استقصاء رغبة المستجوبين في طبيعة الاختيار المنهجي لتصريف دروس المؤلفات بين المنهجية العادية، والمنهجية القائمة على استدماج وسائل التكنولوجيا الرقمية، فجاءت النتائج مرجحة لكفة الاختيار الثاني بنسبة 60%، كما عبر عدد مهم منهم على رغبته في المشاركة في هذا التوظيف، باستثمار مؤهلاته ومهاراته التكنولوجية، وقدرته على التعامل مع العديد من التقنيات، مثل: الوسائط المتعددة، والبرمجيات والتطبيقات الالكترونية، وبعض النظم الرقمية وغيرها.

	المؤشر الثامن (طبيعة المنهجية المفضلة)		المؤشر التاسع (تو افر القدرة على التوظيف)	
	عادية	رقمية	نعم	لا
العدد	60	90	87	63
النسبة المئوية	40%	60%	58%	42%

3- خلاصات واستنتاجات:

سعت هذه الدراسة إلى الوقوف عند أهمية البعد التكنولوجي الرقمي في تيسير منهجية تدريس المؤلفات بالسلك الثانوي التأهيلي، من خلال استثمار الارتباط الوجداني للمتعلم بالتكنولوجيا الرقمية في تشجيعه على القراءة وتعويده عليها، فضلا عن إقحامه في إنجاز مقاطع دروس باستنفار مؤهلاته في هذا الجانب. وفي هذا السياق انتهت الدراسة إلى جملة من الخلاصات والاستنتاجات:

-ضعف القراءة الواعية والفعلية للمؤلفات المقررة مرده أساسا إلى استفحال ظاهرة العزوف عن القراءة وركود الفعل الثقافي؛

-من أبعاد هذا العزوف طبيعة الحامل الذي يتعامل معه المتعلم، فقد يقرأ عبر الوسائط الالكترونية أضعاف ما يقرأ في الكتب؛

-التشجيع على توظيف التكنولوجيا في تدريس المؤلفات من شأنه تحبيب فعل القراءة للمتعلم؛

-استعمال التكنولوجيا الرقمية في بناء التعلمات لم يرق بعد إلى تلبية طموحات الفاعلين التربويين؛

-للتكنولوجيا الرقمية دور بارز في تيسير منهجية التدريس عامة، ودرس المؤلفات تحديدا، ولاسيما في النصوص الإبداعية، مع إمكانية أفلمتها (الرياحي محمد، 2020: 10)؛

-كلما كان العمل رقميا كان ذلك أدعى للإقبال عليه، والانخراط فيه بكل حافزية ودافعية؛

-تعزيز توظيف التكنولوجيا الرقمية في تدريس المؤلفات يسهم في الابتعاد عن تنميط منهجية تدريسها؛

-توافر القدرة لدى عدد مهم من المتعلمين على بناء محتويات رقمية مرتبطة بالمؤلف المدروس.

خاتمة:

في محصلة هذه الدراسة، يتضح صدق الفرضية الثانية، حيث يبدو جليا أن عددا مهما من المستجوبين يعتبر أن المدخل التكنولوجي الرقمي كفيل بمعالجة العديد من الإشكالات التي ترافق تدريس المؤلفات بالسلك الثانوي التأهيلي، وفي مقدمتها العزوف عن القراءة من خلال استثمار النسخ المصورة الكترونيا، وتكثيف المقاطع المصورة خصوصا في المؤلفات الإبداعية، وفسح المجال أكثر أمام المتعلمين لتوظيف خبراتهم التقنية ومؤهلاتهم في التعامل مع العديد من التطبيقات الالكترونية، لتقديم مقاطع مصورة بتوظيف إبداعاتهم الذاتية، وهذا الأمر يجعل المتعلم يتميز بفاعلية أكثر في بناء درس المؤلفات، والرفع من منسوب الثقة لديه، وقدرته على المساهمة في تحديد أنماط التدريس باستدماج آليات وإمكانيات أكثر توافقا مع طبيعة العصر الرقمي الذي سيطر على حياته من كل جانب. فكيف لا يغدو هذا العامل مساعدا في تجويد الممارسة الديداكتيكية لدرس المؤلفات وفق مقاربات متجددة شكلا ومضمونا؟

التوصيات والاقتراحات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات والاقتراحات الآتية:

-استثمار تكنولوجيا الإعلام قصد تحفيز المتعلم وتحويله من السلبي إلى المتفاعل؛

-الانطلاق من اختيارات المتعلم الواقعي واهتماماته؛

-إثارة وضعيات تربوية للتشخيص، أو تقديم أعمال جماعية، أو أجزاء مصورة من المؤلفات؛

-مراكمة التجارب الناجحة لاستثمارها في السنوات اللاحقة؛

-خلق نشاط تعاوني بين المتعلمين للتحفيز المتبادل بينهم، وتذليل الصعوبات والعوائق الرقمية المحتملة؛

-إمكانية انتقال المحتوى التعليمي إلى المحتوى الرقمي لمواكبة التغيرات التكنولوجية المتسارعة والمتلاحقة؛

-توجيه مدرسي مادة اللغة العربية إلى تصميم دروس بتوظيف نظم التواصل الرقمي التفاعلي؛

-تشجيع أفلمة النصوص الروائية.

استبانة تدريس مكون المؤلفات بالسلك الثانوي التأهيلي

مادة: اللغة العربية

1- هل تجد أن درس المؤلفات هو أصعب الدروس في مادة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

2- ما مرد هذه الصعوبة؟

منهجية التدريس ☐ طبيعة المؤلف ☐

صعوبات شخصية ☐ أخرى ☐

3- هل يتم توظيف وسائل تكنولوجية في تدريس المؤلفات؟

نعم ☐ لا ☐

4- ما مستوى هذا التوظيف؟

مكثف ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐ منعدم ☐

5- ما طبيعة هذه الوسائل؟

حاسوب ☐ هاتف ☐

لوحة الكترونية ☐ أخرى ☐

مسلاط ضوئي ☐

6- هل سبق أن شاهدت مقطعا من شريط مصور حول مؤلف من المؤلفات المقررة داخل حجرة الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

7- في نظرك، هل تفضل إنجاز درس المؤلفات وفق مقاربة:

تعتمد منهجية عادية؟ ☐ توظف وسائل رقمية؟ ☐

8- هل تساعد الوسائل التكنولوجية:

في تيسير درس المؤلفات ؟ ☐ أم تزيد من صعوبته؟ ☐

9- إذا طلبت منك المشاركة في بناء تعلمات درس المؤلفات باستدماج وسائل التكنولوجيا الرقمية، هل تمتلك القدرة على ذلك؟

نعم ☐ لا ☐

10- اقتراحات حول تدريس مكون المؤلفات:

.....

.....

قائمة المراجع:

01- ألطف إياد (2019). أثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج10، ع 2.

02- البرهمي محمد (2016). تدريسية اللغة العربية في المدرسة المغربية، التراكم والتحولات، منشورات إيديسون بلوس، ج 1، ط 1.

03- البهنساوي غنيم (2022). الأداء الأكاديمي باستخدام التكنولوجيا الرقمية وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والدافعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، الكويت، مج 2، ع 5.

04- بوعيس حنان، وفالتة أميرة (2020). تكنولوجيا المعلومات والتعليم الرقمي ودورهما في تحقيق جودة التعليم العالي، المجلة العربية للتربية النوعية، مج 4، ع 12.

05- الجبر وآخرون (2020). أهمية التكنولوجيا الرقمية في مجال التعليم من وجهة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع 111.

06- الخضراوي إدريس (2008)، قراءة المؤلفات: ظاهرة الحداثة في الشعر – اللص والكلاب، دار الحرف للنشر والتوزيع، ط 1.

07- الرياحي محمد (2020)، الاقتباس السينمائي وسيطا لتدريس المؤلف السردي، مجلة جيل للدراسات الأدبية والفكرية، ع 65.

08- زيتون حسن حسين (2005). رؤية جديدة في التعليم، التعلُّم الالكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم، الدار الصولتية للتربية، الرياض، السعودية.

09- العويد محمد صالح والحامد أحمد بن عبد الله (1424هـ). التعليم الالكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض: دراسة حالة، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم المفتوح في مدارس الملك فيصل، الرياض.

10- مديرية المناهج المغربية (2007). التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي.

11- مديرية المناهج المغربية (1996)، منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي.

12 - مريني محمد (2013). الروافد النقدية لمنهجية دراسة المؤلفات، مجلة علوم التربية، ع 54.

13- ناس عبد الكريم عبد السلام (2009). قراءة المؤلف النقدي، المدخل إلى تدريس المؤلفات النقدية بسلك الباكلوريا، مكتبة سلمى الثقافية، ط 1.

14- يقطين وآخرون (2006). مقاربات منهجية للنص الروائي والمسرحي، الجذع المشترك للآداب والعلوم الإنسانية والتعليم الأصيل، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط 1.

15- Allen, M.W. (2003). Michael Allen's guide to e-learning. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Incorporated.

16-Alves. D. (2014). Journal of Humanities & Arts Computing, a Journal of Digital Humanities, Vol 8, Issue 1, Mars.

17-Mcgann. J. (2008). The Future is Digital, Journal of Victorian Culture, Edinburgh University Press, Vol.13 Issue 1, Spring.

18-Orland. A, (2005). The Integration of Learning Technologies in The Elementary Classroom: Identifying

Teacher Pedagogy and Classroom Culture, Ph. D, Drexel University.

The impact of digital technology on the improvement of Arabic Language

teaching in Moroccan secondary school : Studying "al'muallafat" as a model

Dr. Youssef Abidate, professor researcher, Morocco.

Abstract : The great technological development has made digitization a global trend that transcends all societies and fields. Therefore, it has become necessary for the educational system to keep up with this transformation, and adopt digital communication systems in accordance with current educational needs. This is to develop teaching strategies, and raise motivation for learning, especially towards subjects that are less appealing to the majority of students. Thus, the problem of this study is: **What is the impact of using digital technology on improving the teaching of the "al'muallafat" component in Moroccan secondary school ?**

The importance of this study lies in the recognition of the need to embrace new forms of teaching that engage the learners and attract their attention. Hence, it raises their motivation to study "al'muallafat" and contributes to building their associated knowledge. Additionally, the study aims to modernize the teaching methods for the Arabic language in Moroccan secondary schools as well as the development of teaching strategies for the "al'muallafat" component by investing digital transformation data in particular. To achieve this, a descriptive curriculum was used through extrapolating a questionnaire on this topic and reviewing previous studies. The results identified the challenges of teaching this component, and suggested ways to improve its outcomes, and concluded with a set of recommendations and suggestions.

Keywords: digital technology, teaching strategies, Arabic language, al'muallafat.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 22 سبتمبر 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية

آيات إبراهيم جبر هندي
وزارة التربية والتعليم الأردنية– الأردن

ملخص: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا في الأردن لمصادر القوة التنظيمية، وتكونت عينة الدراسة من (293) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة ماركا جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة, وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين قد جاءت بدرجة متوسطة وعلى جميع المجالات، حيث جاءت على التوالي (القوة الشرعية, قوة الخبرة, قوة المعلومات, قوة الإكراه, القوة المرجعية, قوة المكافأة), كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس, لصالح الإناث, ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة 10 سنوات فأكثر, وعدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي, وأوصت الدراسة أن يقوم مديري المدارس الثانوية بتطبيق نظام الحوافز بصورة عادلة بين المعلمين، وذلك من أجل إشعار جميع المعلمين بعدم التحيز وأن تقديم المكافأة يرتبط بالإنجاز.

الكلمات المفتاحيّة: مصادر القوة التنظيمية, مديري المدارس الثانوية، لواء ماركا, الأردن.

المقدمة:

إنَّ الإدارة التربوية بما تمتلكه من أنماط إدارية وسمات شخصية وقدرات استراتيجية مختلفة تحتل أهمية كبيرة في إحداث التأثير على المعلمين؛ سعياً نحو تحقيق الأهداف التنظيمية من خلال ما تقوم به هذه الإدارات من وظائف تتمثل في التخطيط والتنظيم والتنسيق والرقابة الإدارية تؤثر على سير العملية التعليمية، وبالتالي فإنَّ موضوع الإدارة التربوية من المواضيع اللافتة للنظر وذلك استناداً إلى أهميتها التي تنبثق من الهدف الأسمى لهذه الإدارات وهو تحقيق نجاح العملية التعليمية وتحقيق التوازن بين الأهداف التعليمية واحتياجات المعلمين (العتيبي، 2018).

وحيث أن إدارات المؤسسات التربوية تعسى من خلال القوة التنظيمية إلى تحقيق التفوق العلمي لطلبتها، فقد أصبح من الضروري بأن يكون هنالك اهتمام كبير بالمدارس, وذلك من خلال رفدها بالقيادات التربوية الكفؤة والقادرة على صياغة الأهداف التنظيمية، بالاستناد إلى قدرات المديرين الإدارية ومستوى تأهيلهم، ومدى تبنيهم للثقافات الإدارية المختلفة كثقافة الإبداع والابتكار والتغيير؛ وذلك أن المؤسسات التربوية المتقدمة والتي أحتلت مكانة كبيرة في كافة المستويات نجد أن مديروها يشكلون مصدراً هاماً في تكوين شخصية الأفراد ، ومن هذا المنطلق فإن القوة التنظيمية التي يتسم بها مديرو المدارس حتماً ستؤدي إلى تحديد نتيجة الأعمال الإدارية لهم، وتحديد مستوى نجاح تطبيق الأسلوب الإداري لهم (عبدالحميد، 2010).

وإنَّ موضوع القوة التنظيمية من المواضيع الإدارية المؤثرة في سلوك الأفراد بصفة عامة، وقد أطَّر هذا الموضوع الإداري الباحثان فرنش وريفن (French & Raven, 1959) اللذان قاما بتصنيف مصادر القوة التنظيمية استناداً لمجموعة من الأسس الإدارية إلى: قوة المكافأة، وقوة الإكراه، والقوة الشرعية، وقوة المرجع، والقوة الشخصية، وقوة الخبرة، وقوة المعلومات، وقد أضاف الباحثون اللاحقون بهم والمعاصرون العديد من الأسس الإدارية التي ترى بأن المدير الناجح يهتم بتنفيذ أهداف المؤسسة,

فيقوم بأداء الواجبات الموكلة إليه بدقة وسرعة وأمانة وإخلاص وتفاني، ويحقق النتائج المطلوبة منه، في حين أنَّ المدير المبدع يقوم بتطوير المؤسسة التي يعمل فيها فيبتكر لها أهداف تنظيمية جديدة ويقوم بتطوير وسائلها وأساليبها ويتصل تفكيره بمحددات الإبداع الإداري المتمثلة بالأصالة والمرونة والطلاقة.

والقوة التنظيمية هي الأداة التي يستخدمها مديري المدارس, والتي من خلالها يمكنهم التأثير في سلوك واتجاهات المعلمين, ودفعهم نحو تحقيق الأهداف التربوية, من هذا المنطلق فإن القوة التنظيمية هي عنصر رئيسي من عناصر القيادة الإدارية, وأن توافر القوة التنظيمية لدى مديري المدارس هو أمر حتمي, إذ بانتفائها ستعم الفوضى داخل المدرسة, بالإضافة إلى أنها أداة يمكن من خلالها الحكم على أداء المعلمين, والأداء الكلي للمدرسة, كذلك تعتبر ممارسة مديري المدارس لهذه القوة أمراً حاسماً في تطوير ثقتهم بأنفسهم، وتعزيز رغبتهم في دعم المعلمين (الحربي، 2021).

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن القوة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس تساهم بشكل فاعل في إحداث التأثير في المعلمين من أجل بذل جهودهم في العملية التعليمية، وضبط سلوكهم والتزامهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وبالتالي فإن ذلك سيؤثر حتماً في جودة التدريس الذي تنعكس نتائجه إيجابياً على التحصيل العلمي للطلبة، كما أن استخدام مديرو المدارس للقوة التنظيمية يساعد على ضبط سلوك الطلبة والتزامهم بواجباتهم تجاه المعلمين والإدارة المدرسية، وتجاه أنفسهم.

مشكلة الدِّراسة:

أشارت بعض الدراسات السابقة كدراسة الرجبي (2019)؛ ودراسة أبو كركي (2014)؛ عبدالستار (2013)؛ ودراسة التنكورت ويلميز (Altınkurt & Yilmaz, 2012) إلى أهمية القوة التنظيمية لدى مديري المدارس والمميزات التي تحققها من خلال توظيف مصادر القوة التنظيمية, حيث أصبحت القوة التنظيمية تمثل اهتمام المؤسسات التربوية، واحتلت مكانة كبيرة لدى متخذي القرارات التربوية، والتي تقوم على السيطرة والإشراف, التي تجعل من مديري المدارس يسلكون طرقاً توفر لهم

الفرصة لكسب القوة والتأثير في سلوك المعلمين، وأن القوة التنظيمية لا بد من توافرها في مديري المدارس؛ وذلك لما لها من أثر كبير في قيادة المدرسة نحو تحقيق الأهداف المنشودة من خلال مصادر قوة القيادة التي يمارسها مديرو المدارس، وحيث أن المدير الذي يمتلك مصادر قوة الخبرة، وقوة الإكراه، وقوة المكافأة، والقوة المرجعية، وقوة المعلومات، يكون لديه قدرة في تحسس المشكلات ووضع الحلول لها, ويحفز دافعية المعلمين نحو الإبداع في العمل.

ونظراً لملاحظة الباحثة بوجود أوجه من القصور في ممارسة مصادر القوة التنظيمية لدى بعض مديري المدارس الثانوية في العاصمة عمان، وبعض أوجه الضعف في استخدام مصادر القوة التنظيمية لدى البعض الآخر، الأمر الذي قد ينعكس أثره على انخفاض نسبة ولاء بعض المعلمين وانخفاض مستوى رضاهم عن طبيعة العمل، مما قد تنعكس آثاره سلبياً على المخرجات التعليمية, وتؤدي إلى حدوث العديد من الخلافات بين المعلمين ومديري المدارس، وحيث أكدت العديد من الدراسات السابقة كدراسة عبدالستار (2013), مومني (2018), الحربي (2021) أن استخدام القوة التنظيمية يؤدي إلى إحداث التأثير على المعلمين من خلال حفزهم للقيام بأعمالهم بحرية أكثر وبثقة تامة بالشخص أو الجهة التي توجههم، وغالباً ما تتمثل هذه القوة في المثل العليا والتطلعات لإيجاد الحماس الذي يحقق السلوك المطلوب, كما أن القوة التنظيمية تؤدي إلى إضفاء الشرعية وذلك من خلال قيام مديري المدارس بالطلب من المعلمين تنفيذ أمر ما، ويضفي على طلبه طابع الشرعية، وذلك من خلال التأكيد على أن الطلب يتماشى مع القوانين والأنظمة السائدة في المدرسة, وحيث ترتبط هذه المفردات بشكل مباشر في التأثير على شعور المعلمين واستلهام شعور الصداقة التي من خلالها يكتسب ولاءهم الذي يؤدي إلى توجيه سلوكهم إلى الوجهة المرغوبة, والتأكيد على تحقيق المشاورة والتي يستخدم فيها القائد أسلوب إشراك المعلمين في القرارات التي ينوي اتخاذها للوصول إلى السلوك المطلوب, ومن هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية.

أسئلة الدراسة:

-ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية؟

-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

أهميّة الدِّراسة:

استمدت الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوع درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية، وتبرز هذه الأهمية من خلال جانبين مهمين وهما:

الأهَمية النَظرية: يؤمل أن تثري هذه الدراسة المكتبات التربوية من خلال الأدب النظري الخاص بمصادر القوة التنظيمية حيث تسهم الدراسة في إضافة معلومات جديدة إلى المعرفَة الإنسانية والتربوية حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية، وإلقاء الضوء على أهم الممارسات القيادية التي يمكن لمديري المدارس ممارستها في أساليبهم القيادية من أجل التأثير على المعلمين.

الأهَمية التطبيقية: تتمثل الأهَمية التطبيقية لهذه الدراسة بأن نتائجها قد تفيد مديري ومعلمي المدارس من خلال ما ستقدمه هذه الدراسة من معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية، كذلك سيتم التعرف إلى أهم المقترحات التي يمكن تقديمها من وجهة نظر المعلمين من أجل تطوير ممارسات مديري المدارس لقوة القيادة وكيفية تحقيق التوازن فيما بينها وبين احتياجات للمعلمين.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

القوة التنظيمية: "هي إحدى الأنماط التي يتصف بها المدير في المؤسسة التي يديرها, وتساعده على بذل المزيد من الجهود القيادية من أجل تحقيق أهداف المؤسسة للوصول إلى النتائج من خلال قدرته في التأثير على سلوك الأفراد" (علاونه, 2020: 11).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: القدرات القيادية التي يمتلكها مديري المدارس الثانوية من أجل التأثير على المعلمين وسلوكهم في العمل، وتقاس إجرائياً في هذه الدراسة من خلال المستوى الذي يحصل عليه المستجيب على استبانة مصادر القوة التنظيمية ومجالاتها المتمثلة في (القوة الشرعية، وقوة الخبرة، وقوة الإكراه، وقوة المكافأة، والقوة المرجعية، وقوة المعلومات).

الأدب النظري

تعد القوة التنظيمية المحرك الرئيس لعملية القيادة الإدارية، حيث أنه من خلالها يتمكن مديرو المدارس من التأثير على المعلمين، واتخاذ القرارات المناسبة في حدود الوقت المناسب، نتيجة استخدام المدير القوة المتاحة له من أجل التأثير في سلوك معين، سعياً منه لتحقيق أهداف تنظيمية معينة (الحياري، 2015).

ولقد أدرك الأفراد على مر العصور أهمية القوة وما تحققه لهم من مآرب عديدة، وفي العصر الحديث اتجه العلماء والباحثون في البحث عن الكيفية التي يمكن من خلالها الحصول على القوة والاحتفاظ بها، خصوصاً في خضم انتشار المؤسسات بكافة أشكالها، وشيوع الصراع بين الأفراد داخلها، الأمر الذي يلقي على عاتق الإدارة استخدام فنون القوة التنظيمية للسيطرة على سير أعمال المؤسسة بانتظام واضطراد (خضر وأحمد، 2017).

وقد عرفت الحربي (2021: 614) القوة التنظيمية بأنها: "القدرة التي يمتلكها المدير والتي تتعدد مصادرها، ويستطيع من خلالها التأثير في الآخرين، وتوجيه سلوكياتهم نحو تحقيق الأهداف التنظيمية".

في حين عرفت المنطاوي (2019: 81) القوة التنظيمية بأنها: "ظاهرة تعكس التفاعل المتبادل بين الأفراد والإدارة من خلال التأثير في سلوك الآخرين والعمل بالشكل المناسب, لتحقيق أهداف مشتركة يصعب تحقيقها بشكل فردي".

أما رحيمي (Rahimi, 2018: 236) فقد عرف القوة التنظيمية بأنها: "مجموعة من الممارسات الشخصية للقائد يقوم من خلالها بالتأثير في سلوك الأفراد وآرائهم واتجاهاتهم من أجل تحقيق الاحتياجات والأهداف التنظيمية للمؤسسة".

وتبرز أهمية القوة التنظيمية في أنها عاملٌ من العوامل الهامة في إدارة كل مؤسسة، وعنصرٌ أساسيٌ من عناصر الإدارة، إذ أنه دون وجود القوة التنظيمية فإنَّ المؤسسة ستعم فيها الفوضى، وبالتالي تنخفض مستويات الأداء وجودته إلى درجات متدنية، إذ أن القوة التنظيمية تجعل من الأفراد يعملون بكفاءة وفعالية، حيث تسمح أيضاً للمدير بالتأثير على فريق العمل، مما يؤدي إلى زيادة التزام المعلمين والسعي نحو تحقيق أهداف المؤسسة (Kenna, 2010).

وتمثل القوة التنظيمية أيضاً أداة فاعلة للقيادات التربوية، حيث تمكن القوة التنظيمية المديرين من التعامل مع ظروف المؤسسة والمعلمين فيها، حيث تعطي القوة للقيادات للتأثير على المعلمين فيها بشتى أشكال التأثير للتغلب على مقاومة التغيير، ولترسيخ الأنظمة الجديدة وضمان استقرارها، ولحل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة في الظروف المختلفة. وتجدر الإشارة أن استخدام القوة التنظيمية بشكلٍ صحيح وإيجابي يعزز من قدرة المدير في التأثير على المعلمين، في حين أن استخدامها بشكل خاطئ وسلبي قد يؤدي إلى الإضرار بقدرة المدير التأثيرية، وبالتالي يفقد ثقة الأفراد به ويفقد مصداقيته، وهذا ما قد ينعكس سلبياً على المؤسسة التعليمية وأهدافها المستقبلية (الحربي، 2021).

كما تعد القوة التنظيمية من أهم المحاور التي يرتكز عليها الفكر الإداري، حيث تأخذ القوة التنظيمية منحنى إداري وآخر اجتماعي، أي أنها ترتبط من جهة بضبط سلوكيات الأفراد وعلاقاتهم الشخصية، ومن جهةٍ أخرى ترتبط بقيادة الأفراد نحو تحقيق أهداف تنظيمية محددة ومن هنا, فإن القوة التنظيمية ليست من القوى المطلقة؛ وذلك لأنها تتغير مع تغير الظروف، وتتصف بالحركة غير المستقرة، وتتغير

أيضاً بتغير الأفراد ومدى خضوعهم للتعليمات والأوامر، وعليه فإنه من دونها لا يمكن أن تسير الأعمال بطريقها الصحيح، ومن دونها لا يمكن تحقيق الانضباط في السلوكيات والعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة (عناوي والزبيدي، 2017).

وأشار هيلريغل وسلوكوم (Hellriegel & Slocum, 2018) إلى وجود ثلاثة خصائص للقوة التنظيمية تتمثل في أنها مخولة للوظيفة؛ أي أنها تقوم على أساس تخويل قائد في تسيير أعمال المؤسسة, كما أنها مقبولة من الأفراد؛ حيث أن الفرد الذي يمتلك السلطة المشروعة بحكم وظيفته يمكنه ممارستها ونيل طاعة الآخرين, كما أنها تأخذ شكل هرمي؛ حيث تستخدم من أعلى إلى أسفل، وينظر إليها بأنها القدرة على جعل الأفراد يقومون بما يرغب به المدير.

وتمثل القوة التنظيمية إحدى أهم أدوات القيادة الفاعلة التي يستخدمها المديرين التربويون، حيث تمكنهم من التأثير بكافة أشكاله على الأفراد، وقد حدد (French & Raven, 1959) مصادر القوة التنظيمية بخمسة مصادر رئيسية وهي: القوة الشرعية، وقوة الخبرة، وقوة الإكراه، وقوة المكافأة، والقوة المرجعية) وقد أضاف إليها (Raven, 1965) قوة سادسة وهي قوة المعلومات, وفي هذه الدراسة تم اختيار جميع هذه القوى لدراستها في الجانب التطبيقي والجانب النظري، وفيما يلي توضيحاً لهذه القوى.

القوة الشرعية وهي "قدرة المدير في التأثير على الأفراد، والحصول على طاعتهم، وامتثالهم لأوامره، وذلك بحكم المنصب الذي يشغله داخل المؤسسة والذي يعطيه الحق في أن يطلب منهم إنجاز مهامهم اليومية، وإتمام سير الخطط الموضوعة، وتنفيذ القرارات التي يتخذها، بحيث تغطي نطاقاً محدوداً من القدرة التأثيرية للقائد" (الحربي، 2021: 616). وقد أشار السالم (2009: 70) "بأن المدير يستمد القوة التنظيمية من خلال موقعه الذي يعطي له الحق في إصدار الأوامر والتعليمات للمرؤوسين من أجل تنفيذ المهام والأعمال الموكلة إليهم، ويستجيب الأفراد لهذا النوع من القوة ليس بسبب خشيتهم من قوة الإجبار أو المكافأة، إنما لأنَّ المدير يمتلك القدرة والصلاحية القانونية التي تخوله

إصدار التعليمات والأوامر، وأن مخالفتها تسبب لهم المسائلة القانونية". ويرى أبو تايه (2003) بأن القوة الشرعية تأتي من المركز الرسمي للقائد في الهرم الإداري، والسلطة الممنوحة له، وهذه القوة كمصدر من مصادر قوة المدير تكمن في مدى وجود القوانين والأنظمة الفرعية التي تحدد مسار القوة وتضفي عليها صفة الشرعية، ومدى توافقها مع القواعد والإجراءات الرسمية، ومدى وجود معايير يتم من خلالها تحديد السلوك الإداري فيها، ومدى وجود التعليمات الرسمية التي تحكم سير إجراءات العمل داخل المؤسسة.

قوة الخبرة: "وهي مستوى المخزون المعرفي الذي يمتلكه المدير من معارف ضمنية, ومتخصصة, ومهارات, وكفاءات ومواهب يمكن أن يلمس امتلاكها من قبل الأفراد من خلال أدلة وبراهين واضحة؛ مما يجعل له تأثيراً عليهم, وتزداد هذه القدرة التأثيرية أهمية داخل المؤسسات التربوية في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي" (Burg, 2012), ويستمد المدير قوة الخبرة من خلال التجارب والمواقف التي قد اكتسبها خلال حياته العملية، وذلك من خلال المهارات والمعرفة بالتخصص التي اكتسبها في السابق، ويكون تأثير قوة الخبرة فعالاً متى استفاد المدير من المعلومات والتجارب السابقة، مما يسهل عليه التعامل على الأفراد والتأثير على سلوكهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة، ويعود أساس الخبرة أيضاً إلى قدرة المدير مع التعامل مع حالات عدم التأكد البيئي، وحل المشكلات استناداً للمكنون المعرفي بطرق ووسائل حل هذه المشكلات (العطية، 2013).

قوة الإكراه: " وهي مدى استخدام المدير لأساليب الوعيد والتخويف للمرؤوسين، حيث يدرك المرؤوس بأنه في حال عدم التزامه وتقيده بأوامر المدير عن تأدية المهام والواجبات الموكلة إليه وفقاً للأنظمة والتعليمات المعتمدة في المؤسسة، فإنَّ الأخير سيقوم بمعاقبته سواء بعقوبة مادية أم معنوية" (Aly & Mansour, 2017: 55). وأشار أبو زيد (2010: 45) بأن قوة الإكراه تشير إلى: "قدرة المدير في التأثير على الآخرين من خلال ما يمتلكه من قدرة على معاقبتهم، عندئذ تكون طاعة الأفراد له ناتجة عن خوفهم من العقاب إذا لم يستجيبوا للأوامر والتعليمات، وتظهر هذه القوة من

خلال عدة أشكال من أبرزها العقوبات الشفوية والخطية التأديبية، والهدف من هذه العقوبات هو تقليل السلوك غير المرغوب فيه أو لتفادي حدوثه".

قوة المكافأة: "وهي قدرة المدير على التأثير بالأفراد من خلال تقديم المكافآت المعنوية كتكريمهم, وترقيتهم, وتقييمهم بمستوى أعلى, أو من خلال الإشادة بالمتميزين منهم أمام بقية الأفراد، ومنحهم للصلاحيات والمسؤوليات وإشراكهم في صناعة القرار، كذلك ومن خلال ما يمتلكه المدير من قدرة على زيادة الرواتب أو العلاوات والحوافز، في سبيل جعل الآخرين يقتدون بهم"(Jones & York, 2016). وتبرز أهمية قوة المكافأة في نواحي عدة من أبرزها التأثير في سلوك الأفراد بما يضمن توجيه هذا السلوك أو تحريكه أو تعديله بالاتجاه الذي يحقق أهداف المؤسسة، هذا بالإضافة إلى أن المكافأة تسهم في إشباع حاجات الأفراد ورفع معنوياتهم وتعزيز علاقتهم بالمؤسسة وبالمعلمين فيها، فالمكافأة تحقق هدف إنساني من جهة، وهدف رئيسي من جهة أخرى, ويتمثل في زيادة إنتاجية الأفراد (الوابل، 2015).

قوة المعلومات: عرّف ريفن (Raven, 2008: 263) قوة المعلومات بأنها: "قدرة المدير على السيطرة في تدفق المعلومات وتفسيرها للأخرين، وذلك من أجل حل مشكلة ما والتعامل معها ودراسة البدائل والحلول واتخاذ القرار المناسب بشأنها وفقاً للمعلومات التي يسيطر عليها". ويستمد المدير هذه القوة من مصادر القوة الهرمية الأعلى منه، حيث أنه عادة ما تكون المعلومات مرتبطة بقرارات وأوامر وتعليمات عليا، وأن السيطرة على هذه القوة تمكن المدير من تقليل احتمالية تحدي الأفراد للقرارات الصادرة عنه، كما تمكنه من التعامل مع جميع المشكلات التي تواجه المؤسسة، وبالتالي فإن استخدام المعلومات بشكل صحيح يؤدي إلى إضافة العديد من الخصائص التنظيمية كالثقافة والممارسة التي تساعد في إيجاد الفاعلية التنظيمية ويتحقق من خلالها الرضا الوظيفي (بن عمر، 2016).

القوة المرجعية: "وهي قدرة المدير في التأثير على الآخرين من خلال إعجاب الأفراد بشخصيته، وتقديرهم لخبراته ومهاراته الإدارية وحسن خلقه وتعامله معهم، حيث يتأثر الأفراد بذلك مما يجعلهم

يمتثلون لأوامره, نظراً لأنهم معجبين بقوة المدير ذو المرجعية، وترتبط هذه القوة ارتباط طردي باهتمام المدير باحتياجات الأفراد والدفاع عن مصالحهم بشكل مناسب يحقق طموحاتهم" (Robbins, , 2001: 355). ويرى عبدالستار (2013) بأن أساس القوة المرجعية هو لفت المدير لانتباه الأفراد، من أجل التأثير على سلوكهم وامتثالهم لأوامره من خلال إظهار قدراته الإبداعية التي تشكل صورة ذهنية لدى الأفراد بأن المدير ذو شخصية كاريزمية ويمتلك البصيرة العالية من خلال تلمسه احتياجات ورغبات الأفراد، ويكون قادراً على إيجاد رؤيا تدفعهم نحو الولاء لسياساته واستراتيجياته الإدارية.

ثانياً: الدراسات السابقة

أجرى التنكورت ويلميز (Altınkurt & Yilmaz, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مصادر القوة التنظيمية والمواطنة التنظيمية للمعلمين في تركيا، ولإجراء هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال توزيع استبانة على معلمي المدارس الأساسية في مدينة كوتاهايا غرب تركيا، تكونت عينة الدراسة من (275) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم مستوى مرتفعاً من المواطنة التنظيمية، وأن مصادر القوة التنظيمية قد جاءت أيضاً بدرجة مرتفعة ولجميع الأبعاد على التوالي: قوة القانون، قوة الخبرة، قوة الإجبار، القوة المرجعية، وقوة المكافأة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين مصادر القوة التنظيمية والمواطنة التنظيمية لدى المعلمين.

وقامت عبدالستار (2013) دراسة هدفت التعرف إلى القوة التنظيمية وعلاقتها بالهوية التنظيمية لدى مديري المدارس الإعدادية في مديرية الكرخ الأولى في العراق، لإجراء هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي, ولجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (20) مديراً ومديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى القوة التنظيمية لدى مديري المدارس قد جاءت بمستوى متوسط، كذلك جاءت الهوية التنظيمية بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية معنوية بين القوة التنظيمية والهوية

التنظيمية لدى مديري المدارس الإعدادية في محافظة الكرخ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي تبعاً لمتغيري القوة التنظيمية والهوية التنظيمية.

وعمدت دراسة أبو كركي (2014) إلى التعرف إلى أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء في الأردن وعلاقتها بدرجة الاغتراب الوظيفي، لإجراء هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة, وقد توزعت على مجالي القوة التنظيمية والاغتراب الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (305) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس لأنماط القوة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في مدينة الزرقاء قد جاء بمستوى متوسط ولجميع أبعاده حيث جاءت على التوالي: النمط المرجعي، النمط الخبير، النمط القانوني، النمط المكافئ، النمط الإكراهي، وأن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين قد جاء بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين أنماط القوة التنظيمية والاغتراب الوظيفي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأخرى تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة (5-أقل من 10 سنوات) تبعاً لأنماط القوة التنظيمية.

وأجرت الفالح (2016) دراسة هدفت التعرف إلى أنماط القوة التنظيمية التي يمارسها عمداء الكليات في جامعات إقليم الجنوب في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، لإجراء هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي, ولجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة تم استخدام استبانة تضمنت خمسة مجالات هي: قوة الخبرة، قوة الإكراه، قوة المكافأة، والقوة المرجعية، وقوة المعلومات، تم تطبيق هذه الدراسة على عينة تكونت من (352) عضو تدريس في الجامعات في جامعات إقليم الجنوب في الأردن تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تقدير ممارسة أنماط القوة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاءت جميعها بدرجة مرتفعة، كما

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة أنماط القوة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس, لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

وقامت مومني (2018) بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى أثر القوة التنظيمية على الالتزام التنظيمي في جامعة طاهري محمد بشار في الجزائر، لإجراء هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة, والتي توزعت على مجالي القوة التنظيمية المتضمنة على أبعاد القوة الشرعية، وقوة المكافأة، وقوة الخبرة، وقوة الإعجاب والإكراه، وفقرات الالتزام التنظيمي. تكوّنت عينة الدراسة من (30) موظفاً في الجامعة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وأظهرت النتائج أن القوة الشرعية وقوة الخبرة وقوة الإعجاب والإكراه قد جاءت بدجة منخفضة في حين جاءت قوة المكافأة بدرجة مرتفعة، وجاءت درجة مجال الالتزام التنظيمي منخفضة، وأظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد القوة التنظيمية مجتمعة ومنفردة على الالتزام التنظيمي في الجامعة.

وأجرى ليفنت وأزدمير وأكبولات (Levent & Ozdemir & Akpolat, 2018) دراسة هدفت التعرف إلى مصادر القوة التنظيمية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى المعلمين، لإجراء هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، ولجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، والتي توزعت على مجالات مصادر القوة التنظيمية المتمثلة في قوة الخبير، والقوة المرجعية، وقوة المكافأة، والقوة الشرعية، والقوة القسرية)، والثقة التنظيمية, تكوّنت عينة الدراسة من (401) معلماً ومعلمة في كلا المدارس الحكومية والخاصة في مدينة اسطنبول في تركيا، وأظهرت النتائج أنّ مصادر القوة التنظيمية المتمثلة في القوة الشرعية كانت الأكثر ممارسة من قبل مديري المدارس, ومن ثم قوة الخبرة, ومن ثم القوة القسرية, ومن ثم القوة المرجعية وأخيراً قوة المكافأة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية متوسطة بين مصادر القوة التنظيمية جميعها والثقة التنظيمية،

فيما عدا قوة الإكراه، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات (الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة).

أما الرجبي (2019) فقد هدفت التعرف إلى القوة التنظيمية لمديرات المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان في الأردن وعلاقتها بالإبداع الإداري، لإجراء هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ولجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توزعت على القوة التنظيمية المتمثلة في أبعاد: قوة الخبرة، وقوة المعلومات، والقوة الشخصية، وقوة المكافأة، والقوة الشرعية، وقوة الإكراه, والإبداع الإداري، تكونت عينة الدراسة من (450) معلمة تم اختيارهنَّ بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن مستوى القوى التنظيمية لمديرات المدارس الثانوية الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمات قد جاءت بدرجة مرتفعة، وأن مستوى الإبداع الإداري قد جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين القوة التنظيمية والإبداع الإداري لدى مديرات المدارس الخاصة في العاصمة عمان.

وأجرت علاونه (2020) دراسة هدفت التعرف إلى مصادر القوة التنظيمية لدى الإداريين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الزرقاء في الأردن، لإجراء هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، ولجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، والتي توزعت على مجالات (الرسمية، والمكافأة، والخبرة، والمرجعية، والعقاب، والمعلومات). تكونت عينة الدراسة من (218) موظفاً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة الإداريين لمصادر القوة التنظيمية قد جاءت بمستوى متوسط، حيث جاءت مجالات الرسمية، والخبرة، والمرجعية، والمعلومات بدرجة مرتفعة، وجاء مجالي المكافأة والعقاب بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح رئيس قسم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وقامت الحربي (2021) بدراسة هدفت التعرف إلى مصادر القوة التنظيمية للقيادات بجامعة أم القرى في السعودية وعلاقتها بمستويات التعليم التنظيمي من وجهة نظر عينة من الموظفات، لإجراء هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ولجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، والتي توزعت على القوة التنظيمية المتمثلة بأبعاد (القوة الرسمية، وقوة الإكراه، وقوة المكافأة، والقوة المرجعية، وقوة الخبرة، وقوة المعلومات)، والتعلم التنظيمي, وتكونت عينة الدراسة من (248) موظفة تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق القيادات لمصادر القوة التنظيمية قد جاءت متوسطة لجميع أبعادها، وجاءت مستويات التعلم التنظيمي على المستوى الفردي والجماعي والمنظمي متوسطة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً للقوة التنظيمية على التعلم التنظيمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة تبعاً للقوة التنظيمية والتعليم التنظيمي.

تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال عرض وتحليل الدراسات السابقة تبين أن الدراسة الحالية اتفقت مع بعض الدراسات السابقة تناولت موضوع القوة التنظيمية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة التنكورت ويلميز (Altınkurt & Yilmaz, 2012) التي هدفت التعرف إلى العلاقة بين مصادر القوة التنظيمية وعلاقتها بالمواطنة التنظيمية للمعلمين في تركيا، ودراسة عبدالستار (2013) التي هدفت التعرف إلى القوة التنظيمية وعلاقتها بالهوية التنظيمية لدى مديري المدارس الإعدادية في مديرية الكرخ الأولى في العراق، ودراسة أبو كركي (2014) التي هدفت التعرف إلى أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء وعلاقتها بدرجة الاغتراب الوظيفي، ودراسة الفالح (2016) التي هدفت التعرف إلى أنماط القوة التنظيمية التي يمارسها عمداء الكليات في جامعات إقليم الجنوب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ودراسة الرجبي (2019) التي هدفت التعرف إلى القوة التنظيمية لمديرات المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالإبداع الإداري.

ومن خلال الدراسات السابقة أفادت الباحثة من جوانبها النظرية التي أوردتها تلك الدراسات في عدة جوانب كالربط بين نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية, والاستفادة من الدراسات السابقة في كيفية عرض الإطار النظري والمراجع المستخدمة في الدراسة, تحديد مشكلة الدراسة، وذلك من خلال الرجوع إلى الدراسات التي تناولت موضوع ممارسة مصادر القوة التنظيمية, وتميزت هذه الدراسة بأنها تتناول قياس تطبيقي يقيس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية, وتعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في حدود علم الباحثة التي تبحث درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعة الدراسة, وذلك باستخدام استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في الأردن، والبالغ عددهم (1053) معلماً ومعلمة، منهم (456) معلماً، و(597) معلمة، وذلك حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم للواء قصبة ماركا للعام الدراسي 2021/2020.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (293) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة ماركا في الأردن، وبهذا مثّلت عينة الدراسة ما نسبته (27.8%) من إجمالي مجتمع

الدراسة، جرى اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيط، ويبين الجدول (1) توزّع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

الجدول (1): توزّع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

الجنس	الفئات	التكرار	النسبة المئوية%
	ذكر	121	%41.3
	أنثى	172	%58.7
	المجموع	293	%100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	185	%63.1
	دراسات عليا	108	%36.9
	المجموع	293	%100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	46	%15.7
	5- أقل من 10 سنوات	125	%42.7
	10 سنوات فأكثر	122	%41.6
	المجموع	293	%100.0

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتطوير استبانة بهدف تحقيق أهداف هذه الدراسة التي تناولت موضوع درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية والخاصة، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم والاستفادة من وجهات نظرهم حول مجالات الأداة، وما تحتويه من فقرات، ومن أجل التحقق فيما إذا كانت الاستبانة تقيس الهدف الذي وضعت من أجله، وللتأكد من سلامة بناء الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والاستبانة مجتمعة واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (2): معاملات الثبات بطريقة كرونباخ الفا لمجالات أداة الدراسة

المجال		معامل كرونباخ ألفا
القوة الشرعية	1-7	0.80
قوة الخبرة	14-8	0.84
قوة الإكراه	21-15	0.77
قوة المكافأة	28-22	0.81
القوة المرجعية	35-29	0.84
قوة المعلومات	43-36	0.84
الأداة ككل	43-1	0.95

المعالجة الإحصائية:

استخدم برنامج حزمة العلوم الاجتماعية الإحصائي (SPSS) لتفريغ البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة, واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول, وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد للإجابة على السؤال الثاني.

واعتمد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (كبيرة جداً, كبيرة, متوسطة, قليلة, قليلة جداً), وهي تُمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، واعتمد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

- من 1.00- أقل من 2.33 منخفضة
- من 2.34- أقل من 3.67 متوسطة

- من 3.68- 5.00 مرتفعة

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين؟

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	القوة الشرعية	3.61	0.59	متوسط
2	2	قوة الخبرة	3.39	0.65	متوسط
3	6	قوة المعلومات	3.38	0.61	متوسط
4	3	قوة الإكراه	3.35	0.61	متوسط
5	5	القوة المرجعية	3.31	0.65	متوسط
6	4	قوة المكافأة	3.29	0.63	متوسط
مصادر القوة التنظيمية ككل			3.39	0.50	متوسط

يبين الجدول (3) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين قد جاءت بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي (3.39)، وأن المتوسطات الحسابية للمجالات قد تراوحت ما بين (3.29-3.61) حيث جاء في المرتبة الأولى مجال القوة الشرعية بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.61) وانحراف معياري بلغ (0.59) وبمستوى متوسط، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال قوة المكافأة بمتوسط حسابي (3.29) وانحراف معياري (0.63) وبمستوى متوسط، وتفسر هذه النتيجة بأن مديري المدارس الثانوية في لواء غالباً ما يقومون بممارسة مصادر القوة التنظيمية من أجل إحداث التأثير في المعلمين, وذلك لدفعهم على بذل جهودهم في العملية التعليمية لإحداث نوع من التأثير الإيجابي في جودة التعليم, كذلك فإنَّ مديري المدارس يستخدمون القوة

التنظيمية من أجل ضبط سلوكيات المعلمين, وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبدالستار (2013) التي أظهرت نتائجها أن مستوى القوة التنظيمية لدى مديري المدارس قد جاءت بدرجة متوسطة، كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو كركي (2014) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة مديري المدارس لأنماط القوة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في مدينة الزرقاء قد جاءت بمستوى متوسط. وفيما يأتي مناقشة مجالات مصادر القوة التنظيمية كل على حدة وعلى النحو الآتي:
وفيما يلي عرضاً لنتائج مجالات مصادر القوة التنظيمية كل على حدة وعلى النحو الآتي:

المجال الأول: القوة الشرعية

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القوة الشرعية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	تكمن قوة مدير المدرسة في الصلاحيات المخولة له في اتخاذ القرار.	3.76	0.86	مرتفع
2	4	يمارس مدير المدرسة السلطة الرسمية لإدارة الأزمات في المدرسة.	3.70	0.86	مرتفع
3	2	يمارس مدير المدرسة السلطة الرسمية لمراقبة المعلمين.	3.69	0.89	مرتفع
4	3	يمتلك مدير المدرسة الحق في الطلب من المعلمين تنفيذ تعليماته.	3.66	0.94	متوسط
5	6	يمارس مدير المدرسة صلاحياته في توزيع الأعباء على المعلمين.	3.58	0.91	متوسط
6	5	يمارس مدير المدرسة السلطة الرسمية لتغيير بعض إجراءات العمل.	3.50	0.89	متوسط
7	7	يفوض مدير المدرسة بعض الصلاحيات للمعلمين.	3.40	0.87	متوسط
		مجال القوة الشرعية ككل	3.61	0.59	متوسط

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القوة الشرعية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (3.40-3.76)، حيث جاءت في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي الفقرة رقم (1) التي تنص على: "تكمن قوة مدير المدرسة في الصلاحيات المخولة له في اتخاذ القرار" بمتوسط حسابي (3.76) وبمستوى مرتفع، وتدل هذه النتيجة على أن مديري المدارس لديهم صلاحيات واسعة تدل على أن النظام الإداري المتبع في المدارس يتبع اللامركزية الإدارية وهذا ما يتيح لمديري المدارس ممارسة سلطتهم باتخاذ القرار، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة رقم (4) التي

تنص: "يمارس مدير المدرسة السلطة الرسمية لإدارة الأزمات في المدرسة" بمتوسط حسابي (3.70) وبمستوى مرتفع، وتدل هذه النتيجة على أن السلطة الممنوحة لمديري المدارس تمكنهم من التعامل مع المشكلات الراهنة دون الرجوع إلى المصادر الإدارية العليا، وجاء في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي الفقرة رقم (7) التي تنص:" يفوض مدير المدرسة بعض الصلاحيات للمعلمين"، بمتوسط حسابي (3.40) وبمستوى متوسط، وتدل هذه النتيجة على أنه غالباً ما يقوم مديرو المدارس بتفويض السلطة لبعض المعلمين الذين تتوافر فيهم السمات القيادية المطلوبة واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحربي (2021) التي أظهرت نتائجها أن ممارسة القوة التنظيمية في جامعة أم القرى قد جاءت بدرجة متوسطة، كذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ليفنت وأزدمير وأكبولات (Levent & Ozdemir & Akpolat, 2018) التي أظهرت نتائجها أن القوة الشرعية كانت الأكثر ممارسة من قبل مديري المدارس في مدينة اسطنبول في تركيا.

المجال الثاني: قوة الخبرة

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال قوة الخبرة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يستمد مدير المدرسة قوته من خبرته في ممارسة العمل الإداري.	3.52	0.87	متوسط
2	4	يمتلك مدير المدرسة خبرات تساعده في تقديم النصح والإرشاد للمعلمين.	3.44	0.92	متوسط
3	3	يعتمد مدير المدرسة على خبراته السابقة في حل الصراعات التنظيمية.	3.42	0.84	متوسط
4	6	يمارس مدير المدرسة خبراته في تشجيع العمل بروح الفريق الواحد.	3.39	0.97	متوسط
5	7	يمتلك مدير المدرسة الخبرات التي تؤهله للعمل في مناصب أعلى.	3.35	0.87	متوسط
6	2	ينمي مدير المدرسة أداء المعلمين بناءً على خبراته السابقة.	3.34	0.95	متوسط
7	5	يوظف مدير المدرسة خبرته في التأثير على سلوك المعلمين.	3.26	0.91	متوسط
مجال قوة الخبرة ككل			3.39	0.65	متوسط

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال قوة الخبرة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (3.26-3.52)، حيث جاءت في الرتبة الأولى بأعلى

متوسط حسابي الفقرة رقم (1) التي تنص على: "يستمد مدير المدرسة قوته من خبرته في ممارسة العمل الإداري" بمتوسط حسابي (3.52) وبمستوى متوسط، وتدل هذه النتيجة على أن مديري المدارس غالباً ما يقومون بإبراز خبراتهم في العمل الإداري النابعة عن التجارب والمواقف التي تم اكتسابها من خبراتهم الإدارية والتدريسية السابقة، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة رقم (4) التي تنص على: "يمتلك مدير المدرسة خبرات تساعده في تقديم النصح والإرشاد للمعلمين" بمتوسط حسابي (3.44) وبمستوى متوسط، وتدل هذه النتيجة على أن مديري المدارس غالباً ما يستخدمون خبراتهم الناتجة عن المخزون المعرفي التي يمتلكونها للتأثير في الأفراد بطريقة إيجابية، وجاء في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي الفقرة رقم (5) التي تنص على:" يوظف مدير المدرسة خبرته في التأثير على سلوك المعلمين"، بمتوسط حسابي (3.26) وبمستوى متوسط، وتدل هذه النتيجة على أن مديري المدارس غالباً ما يستخدمون خصائص الشخصية ومهاراتهم القيادية للتأثير الإيجابي في سلوك المعلمين. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة التنكورت ويلميز (Altınkurt & Yilmaz, 2018) التي أظهرت نتائجها أن ممارسة مديري المدارس في تركيا لقوة الخبرة قد جاءت بدرجة مرتفعة، كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفالح (2016) التي أظهرت نتائجها أن ممارسة عمداء الكليات في جامعات إقليم الجنوب قد جاءت بدرجة مرتفعة.

المجال الثالث: قوة الإكراه

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال قوة الإكراه

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	ينسب مدير المدرسة العقوبات بحق المعلمين المخالفين للأنظمة والقوانين.	3.44	0.90	متوسط
2	4	يراقب مدير المدرسة المعلمين باستمرار للتأكد من التزامهم في العمل.	3.42	0.96	متوسط
3	6	يصر مدير المدرسة على تنفيذ القرارات بغض النظر عن قناعات المعلمين.	3.40	0.94	متوسط
4	5	يعارض مدير المدرسة الأفكار التي لا تنسجم مع الأنظمة والتعليمات.	3.38	0.94	متوسط
5	7	يتجنب المعلمون الوقوع في الأخطاء خشية مواجهة مدير المدرسة.	3.37	0.95	متوسط
6	1	يمارس مدير المدرسة أسلوب العقاب للحد من السلوكيات غير المرغوبة.	3.26	0.95	متوسط
7	2	قدرة مدير المدرسة على معاقبة المعلمين تجعلهم يقومون بتنفيذ مهامهم بكفاءة.	3.18	0.96	متوسط
		مجال قوة الإكراه ككل	3.35	0.61	متوسط

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال قوة الإكراه، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (3.18-3.44)، حيثُ جاء في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي الفقرة رقم (3) التي تنص على: "ينسّب مدير المدرسة العقوبات بحق المعلمين المخالفين للأنظمة والقوانين"، بمتوسط حسابي (3.44) وبمستوى متوسط، وتدل هذه النتيجة على أن مديري المدارس يستخدمون العقوبات الشفوية والخطية التأديبية من أجل خفض السلوكيات غير المرغوب بها كمخالفة الأنظمة والقوانين المدرسية، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة (4) التي تنص على: "يراقب مدير المدرسة المعلمين باستمرار للتأكد من التزامهم في العمل" بمتوسط حسابي (3.42) وبمستوى متوسط، وتدل هذه النتيجة على إدراك مديري المدارس لأهمية الرقابة الإدارية وما ينتج عنها من ضبط وتأثير في سلوكيات المعلمين، وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (2) التي تنص على:" قدرة مدير المدرسة على معاقبة المعلمين تجعلهم يقومون بتنفيذ مهامهم بكفاءة"، بمتوسط حسابي (3.18) وبمستوى متوسط، وتدل هذه النتيجة على أن إدراك المعلمين لسلطة مدير المدرسة في تنسيب العقوبات تجعل المعلمين أكثر التزاماً بتنفيذ مهامهم المطلوبة. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة

أبو كركي (2014) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء للنمط الإكراهي قد جاءت بدرجة متوسطة، كما اتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة ليفنت وأزدمير وأكبولات (Levent & Ozdemir & Akpolat, 2018) التي أظهرت نتائجها أن القوة القسرية جاءت بدرجة متوسطة.

المجال الرابع: قوة المكافأة

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال قوة المكافأة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	يسعى المعلمون إلى نيل تقدير واحترام مدير المدرسة لهم.	3.46	0.90	متوسط
2	2	يحفز مدير المدرسة المعلمون الملتزمون بعملهم.	3.37	0.93	متوسط
3	4	يجتهد المعلمون لكي يحصلوا على حوافز مادية.	3.35	0.91	متوسط
4	6	يسعى مدير المدرسة لإيجاد فرص النمو المهني للمعلمين.	3.26	0.89	متوسط
4	7	يمتلك مدير المدرسة الصلاحيات اللازمة لمكافأة المعلمين.	3.26	0.96	متوسط
6	1	يطبق مدير المدرسة نظام المكافآت بعدالة بين المعلمين.	3.18	1.00	متوسط
7	5	يكرم مدير المدرسة المعلمين المبدعين بشكل دوري ومستمر.	3.16	0.95	متوسط
		مجال قوة المكافأة ككل	3.29	0.61	متوسط

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال قوة المكافأة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (3.16-3.46)، حيثُ جاء في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي الفقرة رقم (3) التي تنص: "يسعى المعلمون إلى نيل تقدير واحترام مدير المدرسة لهم"، بمتوسط حسابي (3.46) وبمستوى متوسط، وتدل هذه النتيجة على أن مديري المدارس في أغلب الأحيان يقدرون جهود وسلوكيات المعلمين الإيجابية، وأن مديري المدارس يستغلون هذه النقطة من أجل التأثير في سلوك المعلمين، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة رقم (2) التي تنص: "يحفز مدير المدرسة المعلمون الملتزمون بعملهم" بمتوسط حسابي (3.37)، وبمستوى متوسط، وتدل هذه النتيجة على أن مديري المدارس يكافؤون المعلمين المتميزين من رفع معنوياتهم وتعزيز علاقتهم بالمدرسة وبزملائهم مما

يساهم في تحفيز شعور المعلمين الآخرين للاقتداء بزملائهم المتميزين، وجاء في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي الفقرة رقم (5) التي تنص: "يكرم مدير المدرسة المعلمين المبدعين بشكل دوري ومستمر"، بمتوسط حسابي (3.16) وبمستوى متوسط، وتدل هذه النتيجة بأنه في غالب الأحيان يقوم مديرو المدارس بمكافأة المعلمين الذين يقدمون أفكار أو إنجازات إبداعية وذلك من أجل إشعارهم بتقدير جهودهم وحفز الآخرين على تقديم أفكار وإنجازات إبداعية اقتداءً بزملائهم المبدعين. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة علاونه (2020) التي هدفت التعرف إلى مصادر القوة التنظيمية لدى الإداريين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الزرقاء، والتي أظهرت نتائجها أن قوة المكافأة جاءت بدرجة متوسطة، كذلك اتفقت مع نتيجة دراسة ليفنت وأزدمير وأكبولات (Levent & Ozdemir & Akpolat, 2018) التي أظهرت نتائجها أن قوة المكافأة قد جاءت بالمرتبة الأخيرة بين مصادر القوة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس في مدينة اسطنبول.

المجال الخامس: القوة المرجعية

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القوة المرجعية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	أسلوب مدير المدرسة مع المعلمين يجعلهم ينجذبون إليه ويحبونه.	3.49	1.01	متوسط
2	3	يرغب المعلمون بإقامة علاقة شخصية جيدة مع مدير المدرسة.	3.34	0.90	متوسط
3	2	يستمد مدير المدرسة تأثيره من خلال العلاقات التفاعلية والإيجابية.	3.33	0.92	متوسط
4	4	يرى المعلمون بأن مدير المدرسة قدوة ونموذج في الإدارة الناجحة.	3.28	0.88	متوسط
5	1	يحظى مدير المدرسة بتأييد المعلمين لتأثرهم بشخصيته وانجذابهم له.	3.26	0.89	متوسط
6	7	يمتلك مدير المدرسة شخصية تنمي الابداع لدى المعلمين.	3.25	0.92	متوسط
7	5	يقوم المعلمون بتعديل سلوكهم للتوافق مع سلوك مدير المدرسة.	3.21	0.89	متوسط
مجال القوة المرجعية ككل			3.31	0.65	متوسط

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القوة المرجعية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (3.21-3.49)، حيثُ جاء في الرتبة

الأولى بأعلى متوسط حسابي الفقرة رقم التي تنص على: "أسلوب مدير المدرسة مع المعلمين يجعلهم ينجذبون إليه ويحبونه"، بمتوسط حسابي (3.49) وبمستوى متوسط، وتدل هذه النتيجة على أن مديري المدارس غالباً ما يستخدمون المعلومات بشكل صحيح ما يؤدي إلى إيجاد الفاعلية التنظيمية، وبالتالي يتحقق لدى المعلمين الرضا الوظيفي لديهم مما يؤدي إلى إعجاب المعلمين بمديري المدارس، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة رقم (3) التي تنص: "يرغب المعلمون بإقامة علاقة شخصية جيدة مع مدير المدرسة" بمتوسط حسابي (3.34) وبمستوى متوسط، وتدل هذه النتيجة على أن المعلمين غالباً ما يرغبون بالتبادل الاجتماعي مع المدير، وذلك نظراً لأنّ مديري المدارس يعملون على تقليل احتمالية تحدي المعلمين لقرارتهم من خلال ما يستخدمونه من أساليب ترغبهم بمدير المدرسة، وجاء في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي الفقرة رقم (5) التي تنص على:" يقوم المعلمون بتعديل سلوكهم للتوافق مع سلوك مدير المدرسة"، بمتوسط حسابي (3.21) وبمستوى متوسط، وتدل هذه النتيجة بأنه غالباً ما يحاول المعلمين تقريب سلوكياتهم إلى سلوك مدير المدرسة، وذلك يعود إلى مصداقية مديري المدارس في نشر ومعالجة المعلومات.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحربي (2021) التي أظهرت نتائجها أن القوة المرجعية في جامعة أم القرى قد جاءت بدرجة متوسطة، كما اتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة الفالح (2016) التي أظهرت نتائجها أن ممارسة عمداء الكليات في جامعات إقليم الجنوب قد جاءت بدرجة مرتفعة.

المجال السادس: قوة المعلومات

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال قوة المعلومات

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	يستخدم مدير المدرسة المعلومات المتاحة في اتخاذ قرارات إدارية في المدرسة.	3.46	0.87	متوسط
2	2	يعزز قرب مدير المدرسة من مصادر المعلومات قدرته على جمع المعلومات.	3.43	0.85	متوسط
3	3	يزود مدير المدرسة المعلمين بالمعلومات التي يحتاجونها لإنجاز العمل.	3.42	0.89	متوسط
4	5	يسعى مدير المدرسة بما يمتلكه من معلومات إلى تحقيق الريادة.	3.41	0.93	متوسط
5	8	يستخدم مدير المدرسة المعلومات المتاحة في وضع خطط العمل داخل المدرسة.	3.39	0.85	متوسط
6	7	يمتلك مدير المدرسة قوة في التحكم بتدفق المعلومات ذات الأهمية في العمل.	3.38	0.89	متوسط
7	1	يمتلك مدير المدرسة معلومات تفصيلية عن المعلمين.	3.27	0.97	متوسط
8	4	يوظف مدير المدرسة معارفه الصريحة والكامنة في الإدارة المدرسية.	3.28	0.92	متوسط
		مجال قوة المعلومات ككل	3.38	0.63	متوسطة

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال قوة المعلومات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (3.28-3.46)، حيثُ جاء في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي الفقرة رقم (6) التي تنص: "يستخدم مدير المدرسة المعلومات المتاحة في اتخاذ قرارات إدارية في المدرسة"، بمتوسط حسابي (3.46) بدرجة متوسطة، وتدل هذه النتيجة على أن مديري المدارس غالباً ما يقومون باستخدام وتوظيف المعلومات المتاحة لديهم في جميع جوانب الوظيفة الإدارية، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة رقم (2) التي تنص: "يعزز قرب مدير المدرسة من مصادر المعلومات قدرته على جمع المعلومات" بمتوسط حسابي (3.43) وبمستوى متوسط، وتدل هذه النتيجة على أنه غالباً ما يستمد مديرو المدارس هذه القوة من مصادر القيادات الأعلى منهم، حيث أنه عادة ما تكون المعلومات مرتبطة بقرارات وأوامر وتعليمات عليا، وجاء في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي الفقرة رقم (5) التي تنص:" يوظف مدير المدرسة معارفه الصريحة والكامنة في الإدارة المدرسية".

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرجبي (2019) التي أظهرت نتائجها أن ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان لقوة المعلومات قد جاءت بدرجة مرتفعة، كذلك اتفقت هذه

النتيجة مع نتيجة دراسة الحربي (2021) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة مديري الوحدات الإدارية في جامعة أم القرى لقوة المعلومات قد جاءت متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<0.05) في متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية حسب متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة) والجدول أدناه يبين ذلك.

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية حسب متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)

المتغير	الفئات	القوة	قوة	قوة	قوة	القوة	قوة	المستوى

		الشرعية	الخبرة	الإكراه	المكافأة	المرجعية	المعلومات	
الجنس	ذكر	3.45	3.30	3.27	3.24	3.28	3.27	3.30
		0.62	0.66	0.59	0.65	0.60	0.56	0.52
	أنثى	3.73	3.45	3.41	3.33	3.32	3.45	3.45
		0.55	0.64	0.61	0.62	0.69	0.64	0.48
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.57	3.38	33.3	3.27	3.30	3.36	3.37
		0.59	0.64	0.57	0.62	0.66	0.60	0.50
	ماجستير	3.68	3.39	3.39	3.33	3.33	3.41	3.42
		0.60	0.66	0.67	0.65	0.64	0.64	0.51
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.75	3.52	3.45	3.45	3.34	3.37	3.48
		0.49	0.60	0.54	0.54	0.65	0.67	0.45
	5- أقل من 10 سنوات	3.41	3.32	3.24	3.24	3.23	3.22	3.27
		0.54	0.58	0.50	0.50	0.53	0.50	0.41
	10 سنوات فأكثر	3.78	3.41	3.43	3.29	3.38	3.55	3.47
		0.62	0.72	0.71	0.76	0.76	0.65	0.57

يبين الجدول (10) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11): تحليل التباين المتعدد لأثر نوع الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج = 0.059 ح =6.000	القوة الشرعية	3.93	1	3.930	12.463	0.00
	قوة الخبرة	1.17	1	1.166	2.764	0.10
	قوة الإكراه	0.99	1	0.991	2.707	0.10
	قوة المكافأة	0.35	1	0.354	0.882	0.35
	القوة المرجعية	0.03	1	0.030	0.069	0.79
	قوة المعلومات	1.42	1	1.422	3.994	0.05
	القوة التنظيمية ككل	1.01	1	1.006	4.098	0.04
المؤهل العلمي هوتلنج = 0.017 ح=6.000	القوة الشرعية	0.26	1	0.257	0.814	0.37
	قوة الخبرة	0.004	1	0.004	0.010	0.92
	قوة الإكراه	0.11	1	0.112	0.305	0.58
	قوة المكافأة	0.33	1	0.333	0.829	0.36
	القوة المرجعية	0.004	1	0.004	0.010	0.92
	قوة المعلومات	0.03	1	0.025	0.071	0.79
	القوة التنظيمية ككل	0.05	1	0.054	0.218	0.64
الخبرة هوتلنج =0.205 ويلكس =0.825 ح=12.000	القوة الشرعية	6.91	2	3.453	10.952	0.00
	قوة الخبرة	1.08	2	0.541	1.281	0.28
	قوة الإكراه	2.05	2	1.027	2.805	0.06
	قوة المكافأة	1.47	2	0.735	1.831	0.16
	القوة المرجعية	1.35	2	0.676	1.558	0.21
	قوة المعلومات	5.80	2	2.902	8.154	0.00
	القوة التنظيمية ككل	2.18	2	1.089	4.434	0.01

يتبين من الجدول (11) الآتي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α<0.05) في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس, لصالح الإناث, وتشير هذه النتيجة إلى أن مديرات المدارس الثانوية يمتلكن فاعلية أكبر مما

هي عليه لدى مديري المدارس من الذكور بالتأثير على المعلمات من خلال استخدام القوة الشرعية, وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفالح (2016) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبدالستار (2013) وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، كما اختلفت مع نتيجة دراسة عثمان (2017) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α<0.05) في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتدل هذه النتيجة على أنه بغض النظر عن المؤهل العلمي للمعلمين فإنهم ينظرون إلى أن ممارسة مديري المدارس للقوة التنظيمية هو من الأمور الواضحة بالنسبة لهم, وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة علاونه (2020) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، كذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ليفنت وأزدمير وأكبولات (Levent & Ozdemir & Akpolat, 2018) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α<0.05) في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية على مجالي القوة الشرعية وقوة المعلومات، وعلى القوة التنظيمية ككل تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولبيان مصادر الفروق تم تطبيق المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر سنوات الخبرة على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء ماركا لمصادر القوة التنظيمية, حيث تبين بأن مصادر الفروق كانت بين الخبرة أقل من 5 سنوات والخبرة 10 سنوات فأكثر، وجاءت الفروق لصالح الخبرة 10 سنوات فأكثر على مجالي القوة الشرعية وقوة المعلومات وعلى الدرجة الكلية, وتدل هذه النتيجة على أن معلمي المدارس ذوي

الخبرة الأكبر بحكم خبرتهم والمعلومات التراكمية الناتجة عن خبراتهم يستطيعون تقييم ممارسة مديري المدارس بشكل أكبر مما هو عليه في الخبرات الأقل كونهم يمتلكون خبرة في الحكم على ممارسات مديري المدارس, وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عثمان (2017) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة (10 سنوات فأكثر)، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو كركي (2014) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الخبرة (5-أقل من 10 سنوات).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

1. أن يعزز مديري المدارس الثانوية مستوى توظيف خبراتهم ومعارفهم السابقة على شكل تغذية راجعة للمعلمين في سبيل التأثير في سلوكهم نحو الأفضل.
2. أن يعزز مديري المدارس دورهم في تكريم المعلمين الذين يقدمون أفكار وإنجازات إبداعية بشكل دوري ومستمر، وذلك من أجل إشعارهم بأهميتهم وتحفيز المعلمين الآخرين على بذل جهودهم اقتداءً بزملائهم المبدعين.
3. أن يقوم مديري المدارس الثانوية بتطبيق نظام الحوافز بصورة عادلة بين المعلمين، وذلك من أجل إشعار جميع المعلمين بعدم التحيز وأن تقديم المكافأة يرتبط بالإنجاز.
4. أن يعزز مديري المدارس الثانوية قدراتهم الشخصية ومهاراتهم ونقلها إلى المعلمين من أجل تنمية الإبداع لديهم.
5. أن يعزز مديري المدارس الثانوية دورهم في توظيف معارفهم الصريحة والكامنة في الإدارة المدرسية، بما يسهم في التأثير على سلوكيات المعلمين بشكل إيجابي.

قائمة المراجع:

1. أبو تايه، سلطان (2003). العلاقة بين أسلوب القيادة والسلوك الإبداعي الفردي: دراسة ميدانية للمديرين الأردنيين في شركات الصناعات الكبرى، مجلة العلوم الإدارية، 30(2), 80-112.

2. أبو زيد، خالد (2010). أثر القوة التنظيمية على الإبداع الوظيفي للعاملين في البنوك التجارية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

3. أبو كركي، سفيان (2014). أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء وعلاقتها بدرجة الاغتراب الوظيفي لدة المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

4. الأحمد، سليمان والكردي، عصمت (2020). الأنماط القيادية السائدة عند عمداء كليات جامعة الزيتونة الأردنية وعلاقتها بالرضا والولاء التنظيمي عند أعضاء هيئة التدريس، المجلة التربوية، 73(1), 760-779.

5. بن عمر، فاطنة (2016). القوة التنظيمية كما يدركها المديرين الإداريون، دارسة ميدانية بمؤسسة ناحية الشئون الاجتماعية سونطراك، بسكرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة ، الجزائر.

6. بوعطيط، سفيان (2015). القيم الشخصية في كل مضامينها، منشورات جامعة قسنطينة، 2(1), 131-139.

7. الحربي، حياة (2021). مصادر القوة التنظيمية للقيادات بجامعة أم القرى وعلاقتها بمستويات التعليم التنظيمي، مجلة جامعة الطائف، 7(24), 607 – 660.

8. الحميري، عباس والعزاوي، نجم والقريشي، أرزوقي (2019). إدارة الخدمة المدنية والوظيفة العامة، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

9. الحنيطي، محمد (2018). درجة توافر قيم المواطنة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

10. الحياري، وضاح (2015). أثر القوة التنظيمية على إبداع المعلمين: دراسة ميدانية على مصانع الاسمنت الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

11. خضر، ألطاف وأحمد، ابتسام (2017). القوة التنظيمية لمعلمات رياض الأطفال، مجلة البحوث التربوية والنفسية، 55(1), 517-543.

12. الرجبي، نعمتي (2019). القوة التنظيمية لمديرات المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالإبداع الإداري، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

13. السالم، مؤيد (2009). القوة التنظيمية بين النظرية والتطبيق، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

14. الطويل، هاني (2006). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي: سلوك الأفراد والجماعات في النظم، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

15. عبدالحميد، عبد الفتاح (2010). السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والجماعات، (ط3)، القاهرة: المكتبة العربية للنشر والتوزيع.

16. عبدالستار، ماجدة (2013). القوة التنظيمية وعلاقتها بالهوية التنظيمية لدى مديري المدارس الإعدادية في مديرية الكرخ الأولى، مجلة كلية التربية الرياضية، 26(1), 103-123.

17. العطية، ماجدة (2013). سلوك المؤسسة: سلوك الفرد والجماعة، ط2، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

18. علاونه، عهد (2020). مصادر القوة التنظيمية لدى الإداريين المعلمين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الزرقاء-الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

19. عناوي، سحر والزبيدي، رهيو (2017). القوة التنظيمية ودورها في تحقيق التوافق المهني لدى عينة من مديري ومسؤولي الشعب في كليات جامعة القادسية، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، 17(3), 310-339.

20. المنطاوي، إيمان (2019). نموذج مقترح للقوة التنظيمية في المنظمات الصحية: دراسة تطبيقية على المراكز الطبيبة المتخصصة بجامعة المنصورة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة طنطا، طنطا، مصر.

21. الوابل، عبدالرحمن (2015). دور الحوافز المادية والمعنوية في رفع أداء المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

22. Altınkurt, Y. & Yilmaz, K. (2012). The Relationship between Teachers Teacher Leadership Roles and Organizational Commitment Levels, Educational Process International Journal, 3(1-2),35-51

23. Aly, N. & Mansour, J. (2017). The Relationship between Training Satisfaction and the Readiness to Transfer Learning: The Mediating Role of Normative Commitment, Sustainability Journal, 9(5),2-14.

24. Burg, V. (2012). The Formation of Fairness Perceptions in the Cooperation between Entrepreneurs and Universities, Journal of Product Innovation Management, 30 (28), 677–694.

25. Erdogan, D. & Tokgoz, N. (2016). Information Technology Outsourcing Reasons in Aviation Industry, International Business Research Conference, 39(15), 192-206.

26. French, J. & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), Studies in social power, University, Michigan.

27. Hellriegel, D. & Slocum, j. (2008). Organizational Behavior , 11th ed, Thomson South –Western.
28. Jones, A. & York, S. (2016). The Fragile Balance of Power and Leadership, The Journal of Values-Based Leadership: 9(2),1-14.
29. Kenna, S. (2010). Business Psychology and Organizational Behavior, A students Handbook, (3ed) , U.S.A. Psychology Press.
30. Levent, F. & Ozdemir, N. & Akpolat, T. (2018). Why Is There a Disequilibrium between Power and Trust in Educational Settings?, IAFOR Journal of Education, 6(1): 91-102.
31. March J. & Simon, H. (2011). Organization, Wily & Sons, 11TH, New York, USA.
32. Marchiori, D. & Henkin A. (2004).Organizational Commitment of Health Profession Faculty: Dimensions, Correlates and Conditions, Medical Teacher, 26(4), 353-358.
33. Rahimi, N. (2018). Organizational Power Resources and Psychological Capital Relations in Schools, International Online Journal of Primary Education, 7(2), 17-25.
34. Raven, B. (1965) Social influence and power in Steiner, Current Studies in Social Psychology, Holt, Rinehart and Winston, New York, USA.
35. Raven, B. (2008). The bases of power and the power/interaction model of interpersonal influence, Analyses of Social Issues and Public Policy, 8(1), 1-22.
36. Robbins , S. (2001) . Organizational Behavior, 9th ed. , New Jersey , prentice hall, inc.

The Degree of Practicing High School Principals in Marka's Distric to Organizational sources of power

Ayat Ibrahim Jaber Hindi

Jordanian Ministry of Education

Abstract: The study aimed to identify the degree of practice of secondary school principals in the Marka Distric in Jordan of the sources of organizational power, the study sample consisted of (293) teachers working in secondary schools affiliated to the Directorate of Education of the Kasbah Marka Distric were selected in a simple random way, the results showed that the degree of practice of secondary school principals in the Marka Distric of the sources of organizational power from the teachers' point of view has come to an average degree and in all areas, as it came respectively (legitimate force, The strength of experience, the power of information, the power of coercion, the power of reference, the power of reward), the results also showed that there were statistically significant differences in the average answers of the study sample members about the degree of practice of secondary school principals in the Marka District for sources of organizational power attributed to the gender variable, in favor of females, and the presence of statistically significant differences due to the variable of years of experience in favor of experience 10 years or more, and the absence of differences due to academic qualification, The study recommended that secondary school principals apply the incentive system fairly among teachers, in order to make all teachers aware of impartiality and that reward is linked to achievement.

keywords: High School Principals, Marka's Distric, Organizational Sources of Power, Jordan.

درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان للقيادة الداعمة وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين.

حنين حابس محمود بني الدومي – موظفة قطاع خاص - الأردن

أ.د. عمر محمد الخرابشة- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان للقيادة الداعمة وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان (الأردن)، والبالغ عددهم (11,765) معلمًا ومعلمة، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (380) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، قام الباحثان بتطوير استبانة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، وتم التأكد من دلالات صدقها وثباتها، وبعد تحليل البيانات، توصل الباحثان إلى النتائج الآتية: جاءت درجة ممارسة القيادة الداعمة للمديرين من وجهة نظر المعلمين في قصبة عمان بدرجة مرتفعة، وجاء مستوى التميز المؤسسي لدى مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان من وجهة نظر المعلمين مرتفعاً، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة "القيادة الداعمة والتميز المؤسسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التميز المؤسسي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والراتب، ووجود فروق ذات دالة إحصائيًا تعزى لأثر الجنس)، وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بتعزيز ممارسة أنماط القيادة الداعمة والبعد عن المركزية، وتدريبهم على استراتيجيات القيادة الحديثة بعقد الدورات التدريبية، واللقاءات التثقيفية وورش

العمل، وتعزيز ثقافة التميز المؤسسي، والعمل على تطبيق مديري المدارس لمعايير ومؤشرات المدرسة الداعمة للتميز.

الكلمات المفتاحية: القيادة الداعمة، التميز المؤسسي، مديرون، المدارس الخاصة، قصبة عمان(الأردن)

المقدمة:

شَهِدَ المُجتَمَعُ تَطْوراتٍ علميةً وتقنيةً كَبيرَةً، وهذهِ التطوراتِ شَمِلتْ جَميعِ القِطاعَاتِ، ومن بينِها المؤسسات التعليمة، حَيثُ تَأثرتْ جِميعُ مُكونَاتِ العَمْليةِ التَّعليميةِ بالتَطوراتِ التِّقنيةِ، وظَهْرت اتِجاهاتٍ تَربَويةٍ حَديثَةٍ؛ لتُمكنَ المَدارسَ من مواكَبَةَ هذا التقدمِ، ولأنه تقعُ على عاتق قائد الْمدرسةِ المسؤوليةَ الأَكبر في إنجاحِ عَمَلَ مؤسستهِ لا بد له من أن يستخدمَ أَسْاليبَ قِياديةً حَديثَةً تُمكّنهُ من تَحقيقِ التَّميزَ في أَداءِ مَدْرَستِهِ وضَمانِ استمراريتَها، ومن خلالِ استخدامِ الْقيادةِ الدَّاعِمَةِ كأَسلوبٍ من الأَساليبِ الحَديثَةِ التّي تُركزَ على المُمارَساتِ التّي تزيد الاهتمام بأَفكارِ واقتراحاتِ العامِلينَ، ومَدْ جُسورَ التَّواصلِ وبثِ الثقةَ فيهم، واستثمارِ الظروفِ التي تُساعدُ على التطويرِ والإبداعِ وتَهيئَةَ الظروفِ؛ للتحسينِ المُستمرِ وتَطْبيقِ الجودَةَ والاهتِمامِ بها للوصولِ إلى تَبْني الثَّقافَةَ التنظيميةِ داخِلَ المؤَسَسَةِ التعليمةِ التّي من خِلالِها يَتمُ الْوصولَ إلى رأَس مالٍ فكري، وتَجويدِ العَمل الذي من خِلالهِ نُحقِقَ مُخرجات تَتصف بميزة تَنافُسية، وقيمٍ مُضافة تؤدي إلى التميزِ المؤسسي الذي يُركز على التحسينِ المُستَمر وإدارة الجودةِ، وتشجيعِ الإبداعِ، والابتكارِ للوصولِ إلى أَفضَلِ النتائِجِ التي من شأنِها خْدمَةِ المْجتَمَعِ، ومواكبةِ المُستَجِداتِ، والتَنْبؤ بالحاجاتِ المْستَقبَليةِ، وتجويدِ الموارِدِ المختلفة، التي لها دورٌ كبيرٌ للوصول للتميزَ المؤسسي.

ونَظَرًا للتَطَوراتِ الكَبيرة، والمُتَسارِعَةِ في القِطاعاتِ التربَوِيَة والتعليميةِ، وما نَتَجَ عنها من صعوبات وضِعَتْ أَمامَ الإداراتِ المَدْرَسيةِ مَسؤولياتٍ كبيرةً في مواجَهةِ التَّحدياتِ؛ وذَلك لِتحقيقِ مَعاييرِ التَّميزِ المؤَسسي في المَهماتِ المدرَسيةِ، والتَّشاركَ المَعرفي، والتَّعاونَ بينَ الكوادرِ العامِلَةِ، والسعي الدائم نَحو تَحقيقِ

الأَهدافِ التَّربويةِ، وإحداثِ التَّجديدات التَّربوية، والإصلاحاتِ في جَميعِ جَوانِبِ الْعمَليةِ التَّعليميةِ (أبو جمعة، 2016).

ومن التحديات التي شَكلت عائِقًا أَمامَ مُديري الْمَدارس؛ عَدَمَ قُدرَتِهم عَلى حَلِ ما يَتْعرضَونَ لهُ من مُشكِلاتٍ، ومنها: اتِخاذِ القراراتِ، ومَع تَزايُدَ أَعدادَ العَامِلِينَ في المَدارِسِ أَصبَحت مُشكِلةَ التَّطور الْمِهني للعامِلينَ فيها، وَرَفعِ كَفاءَتِهم، حَيثُ اصبَحت من أَهم المُعضِلاتِ العَصريَةِ التي تُواجه الإدارَاتِ، ويرجِعُ ذلكَ إلى ضَعفِ امتِلاكِ المُديرين لِمَهاراتٍ قياديةٍ تُمَكنهم من تَطويرِ أَداءِ المؤَسسات التَّعليميةِ، والسعي وَراءِ تَحقيقِ أَهدافُها، يَتَطلب منهم أن يمارسوا سُلوكياتٍ قياديةً يُمكنُ من خِلالِها التَّأثيرُ في العامِلين، ودَعمِهم لِرفعِ كِفاياتِهم وتنمّيتها، وإطلاق قُدراتِهم الإبداعية، وَتَحقيقِ الأَهدافِ المرصودة للعِمَلية التَّعليمية بأقلِ وقتٍ، وجهدٍ وتكلفةٍ (الجرايدة، 2018).

ومُديرو المَدارس هُم مُفتاحِ النجاحِ لمدرَستهم، وهُم الذين يرسُمون تحقيقِ الأهدافِ التَّربوية، والمسؤولونَ عن نشرِ ثَقافَةِ التميزِ للعاملينَ وللطلبة، والقادةَ الناجحون هُم من يَسعون دوماً إلى تطوير مُعلميهم، وَرفعِ كِفاياتهم، ويُشجعونَهم على النُّمو، والتَّحسن المُستمر، ويُقدمَون الدعمَ المُستمر لهم، ويَهتمونَ دَوماً بِتحديدِ الاحتياجاتِ التدريبيةِ لمُعلميهم، والقادةَ النَّاجحين هُم من يُحاولونَ دوماً إيجادِ بيئةِ تَعلمٍ تتصفُ بالمرونةِ، ويُشجعونَ المُعلمينَ على أَن يَكونوا إيجابيين وعفويين (Derrick, 2019).

ولِذلكَ تُعد القيادةَ المؤسَسيةَ التي يَقومُ عَليها المُديرون، من خِلال تَفعيلها في مَجالاتِ العَمَل، ضَرورة حَتمية لِتوفير بيئةٌ داعمةٌ للتَميز المؤسَسي والوصولَ لإدارة ناجِحة، لأَن هذا التَّميز هو الذي سَيدفَعُهم إلى التَّطوير والبَحثِ عن الأَفضل، ولذلك أَوصت المؤتِمرات العَديدة التي عُقِدت لتحقيق التميز، بأَهميَةِ نَشرِ وإثراءِ ثَقافَة الجَّودة، والتَّميز المؤسسي، وإدارة التَّميز في التَعليمِ مثل: "المؤتمر الوطني السابع للجودة" الذي عُقد في جَدة في شباط (2020) والمؤتمر الدوَلي عن الجّودة والتَّميز المؤسسي الذي عُقد بالقاهِرة عام (2018) (الرفاعي، 2021).

وتُعد القّيادة الدَّاعمة مُحركًا رَئيسًا لتَطوير المؤسَسات، وتَمكينها من الاستمرارية، والتَميز والإبداع، فَهي تُرَكز على المُمارَسات الإيجابية للقادة، وتأَثيرهم في سلوكياتِ العامِلين، وتوجيهَهُم نَحو الأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تَحقيقها، وهي عَملية إلهامية للأفراد، وَحَثهم على تَقديمِ أَفضل ما لديهم، فَهي مَجموعة من الجوانبَ الأَخلاقيةِ، والإنسانية في تَعامل القائِد مع العاملينَ، وَتشجيعِ العَمل التّعاوني، وإقناعهم بأَهمية تَحقيقِ الأَهدافِ بِفاعلية وفي جَوٍ مُناسِبٍ (لبوازدة، 2018).

ويهَدَفَ التَّميزَ المؤسَسي إلى الاستمراريةِ في التوجه نَحوَ التَّميز بِحيث يَشمَل جَميعَ الأطراف المعنية، مع التَركيز على التَّوقُعات المُستقبلية لها، وتُشَجيعُ العامِلين على الابتِكار، والتَّفكير الإبداعي، والسَّعي المُستمر نَحوَ الأفضَلِ، والتركيزَ على الحاضِرِ، والمُستقبَل، وهذا يَتطلب مَجموعة من المُقومات مثل: تَوفير المَناخ المُناسب، ووجود قيادةٍ قويةٍ تدعم التّطور المهني للعاملينَ، وتُشجعَهم على العَملِ والإبداعِ (المخلفي، 2021).

ومن الإجراءات التي تَحتاجُها المؤسَساتِ لِرفعِ مُستوياتِ الأَداء التَّميز المؤسسي، إذ تَقومُ المؤسَسَةَ من خِلالِ حاجَتِها للتَميز بتطوير الكَوادِر العامِلة بِمُختلف المُستَويات الإداريَةِ والتَّنظيمية بِصورةٍ مُستَمرةٍ سواءَ المُديرين، أو العامِلين فيها، ولأن تَطوير مَهاراتهم وقُدراتِهم يَحتاجُ إلى وجودِ قيادةٍ مؤثرةٍ، وداعمةٍ، وبيئة عَمل يَسودُها روحُ الفريقِ، والتّعاونَ والابتِكار، وتَعزيزِ انتمائِهم لمؤسَستهم، وذلك حتى يَتمكنَ العاملونَ من مُساعَدةِ المؤسَسة على تَحقيق التَّميز وصولًا إلى الإداءِ المُتميز وتَحقيق الميزة التَّنافسية مُقارنة مع البيئةِ الخارِجيَةِ، والوصولَ لمُستوى المؤسَسات المُنافسة (الجمل، 2020)

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

تواجهُ المؤسساتِ التَّعليمية بِشكلٍ عامٍ ظروفًا بيئيةً متنوعةً مع الطفرة التقنية، وتَزايدِ أعدادِ المؤسساتِ التَّربوية والتَّعليمية، والتَّغيرات المُجتَمعيةِ المُتسارعةِ التي تَتطلب من القائِمينَ عَليها حَتميةَ التَّطويرِ والتغييرِ؛ لمُساعَدَتِها على مواجَهةِ هَذِه

الظُّروف، واللِحاقِ بركب التَّقدم، وتَحقيق أُسس الجَّودة الشَّاملة التي تمكِّن المؤسسات التَّعليمية من العَطاءِ بشكلٍ أفضَل، ووجودَ رَقابةً على مُخرجاتِ المؤسسة، لذا فإن قادة المَدارس هُم المَعنيون أكثر من غيرهم بإدارة التَّغيير ومُطالبون بأن يَمتلكوا المَهارات، والكِفايات القيادية التي تَجعل منهُم قادة مؤثرين، وداعِمين لكل العاملين في مَدارسهم (الغول والعاجز، 2018).

ومن بَين الاتِجاهاتِ القّيادية الحَديثة القّيادة الدّاعمة، والتي تُعنى بِتقديمِ القائِد لكل صوَر الدّعم لأطرافِ العَمَلية التّعليمية، فالمُمارسات التي يَقومُ بها قائِد المدرسة تنعَكسُ بشكلٍ كبيرٍ على أداءِ العاملينَ فيها، ومُستوى تَميُزهم، وهذا ما أكدته دِراسة العمرات (2020)، كما أشارت دِراسة الحوامدة وعطاري (2018) الى أن دَرجة تَطبيق المُديرين في المدارس لمؤَشِرات مَعايير القِيادة المُتمركزة حَول التّعلم جاءت بدرجة مُتَوسطة، ومن خِلال إطِلاع وعَمل الباحثة مُعلمة في القِطاع التعليمي التّربوي الخاص، فَقد لاحَظت أن مُديري المَدارس يولون اهتمامهم بِشكلٍ أكبر للأعمال الإدارية الروتينَية، وهم في أغلبِ الأوقات يَكونون بَعيدين عن تَقديم الدعم للمُعلمين، والطلبة في مَدارسهم، وهذا ما أوصت به دراسة العمرات (2020) بِضَرورة تَدريب مُديري المدارس لتَحسين مُمارساتهم المِهنية، وتَطوير أنماطهم وسُلوكياتهم القيادية، حتى يَتمكنوا من تَحقيق أهداف المؤسسة والتميز المؤسسي في مَدارسهم.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة الداعمة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان ؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان للقيادة الداعمة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الراتب) ؟

السؤال الثالث: ما مستوى التميز المؤسسي لدى مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان من وجهة نظر معلمي المدارس؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التميز المؤسسي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الراتب) ؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة القيادة الداعمة للمديرين وبين مستوى التميز المؤسسي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان؟

أهميــة الـدراسة :

جاءت أهَمية الدِراسة من أهَمية موضوعِها، وأثره في العَملية التّعليمية التَّعلمية، ومن النَتائج التي تم التَوصل إليها، والتي تُعبر عن عَلاقة القيادة الدّاعمة للمُديرين في المَدارس الخاصة بالتَميز المؤسسي، وعليه تَحظى هذه الدِراسة من وجهة نظر الباحثين بأهمية لهذه الجهات وهي كما يأتي:

الأهمية النظرية: تَتَمثل الأَهمية النَّظرية لهذه الدراسة بالآتي:

- من المؤمَل أن تُسهم هذهِ الدِراسة في إثراء الجانب النّظري وتَكوين إطار مَفاهيمي عن مُتغيرات الدِراسة المُتعلقة: (بالقيادة الدّاعمة والتّميز المؤسسي).
- قد تَكون هَذه الدِراسة نُقطة انطِلاق لأبحاث أُخرى، بما يؤمل أَن توفره من إثراء للأَدب النَّظري في مَجال القيادة الدّاعمة والتَّميّز المؤسسي، ودور القادة في هَذا الصدد.
- من المؤمّل أَن تَرفد هذه الدِراسة المَكتبات العَربية والمَكتباتِ الأُردنية بمعلوماتٍ حَول أهم وأبرز الطُّرق الحَديثة في تَوفير بيئة داعمة للتميّز المَدرسي.
- قد تَستَخدم الدَراسة وتُطَبق توصياتِها على مُختلف المؤسسات (التّعليمية، الخدمية)، لأَهمية موضوعاتِها وحداثَتِها وطُرق رَبط المُتغيرات (القيادة الدّاعمة، والتّميز المؤسسي) .

الأهمية العملية: من المتوقع أن يكون المستفيدون من هذه الدراسة:

- القائِمون على البَرامج التَدريبية المُتعلقة بالقيادة من خِلال تَعرف نِقاط الضّعف لمُعالجتها، وتعرف نِقاط القوة لتَعزيزها.
- مُديرو المَدارس الخاصة في الأُردن من خِلال إِظهار أهمية العّلاقة بين المُمارسات القيادية الدّاعمة وبين التّميز المؤسسي.

- المُعلمون العامِلون في المدارس الخاصة من خِلال تَحديد دَرجة مُمارسة القيادة الدّاعمة التي تُسهم في الوصول إلى التّميز المؤسسي على مُستوى المدارس.
- صُناع القرار في وِزارة التّربية والتّعليم بالالتِفات إلى الأدوار الجَديدة لمُديري المَدارس المتمثلة في تَوفير بيئَة داعِمة للتّميز المؤسسي، وكَيفية الوصول للتّميز، وعَدم الاقتصار على الأدوار التّقليدية، وتَطوير المُخرجات، والالتحاق ببرامج تَدريبية من شأنها رَفع كَفاءة المُديرين، والقادة الاستراتيجيين في توفير بيئة داعمة للتميز المَدرسي والشروط التي يَجب توافرها في القائدِ لتَحقيق التّميز .

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي :

-التعرف إلى درجة ممارسة المديرين في المدارس الخاصة في لواء قصبة عمان للقيادة الداعمة من وجهة نظر المعلمين.

-الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان للقيادة الداعمة من وجهة نظر مرؤوسيهم من المعلمين تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الراتب).

-التعرف إلى درجة ممارسة المديرين للتميز المؤسسي في المدارس الخاصة في قصبة عمان من وجهة نظر مرؤوسيهم من المعلمين.

-الكشف عن وجود فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التميز المؤسسي لدى مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان من وجهة نظر مرؤوسيهم من المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الراتب).

-الكشف عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة المديرين في المدارس الخاصة في قصبة عمان للقيادة الداعمة، وبين مستوى التميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين .

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية : تم تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية المتعلقة بهذه الدراسة على النحو الآتي:

القيادة الداعمة: نوع من القيادة تَقوم على تَعزيز العلاقات بين المعلمين والإدارة من خلال رفع مستوى التوقعات والدفع الإلهامي من خلال التأثير في المعلمين، وتفعيل التمكين التنظيمي وإشراكهم في صنع القرارات، وتقوم ببث روح الحماس

والعطاء، وتطوير عملية الاتصال لزيادة الثقة بين الإدارة والعاملين، والتشجيع الابتكاري الإبداعي (لبوازدة، 2018).

وعرفها جيفري (Jeffery, 2010) بأنها الانخراط عمدا في خيال الآخرين، لتعرف وترشد إلى مجموعة أهداف جديدة، وهذا التوجيه يكون جديدًا للمجموعة، ونتيجة لهذا يحدث إبداع جديد، والقائد المبدع لديه تأثير إيجابي عميق في قيادة الآخرين في أي مكان سواء أكان مكان العمل، أم المجتمع، أم المدرسة، أم الأسرة، أم غيرها، وأيضا على توجيه الأفراد أنفسهم.

وعرفها الباحثان إجرائيا: بأنها الأساليب القيادية التي يقوم بها مديرو المدارس الخاصة في قصبة عمان والتي تهدف إلى تنمية المعلمين بالمدرسة، وتشجيعهم على الإبداع، والتميز في عملهم، وتقاس من خلال الدرجة الكلية التي سيحصل عليها المبحوثون من خلال إجابتهم على فقرات الاستبانة المستخدمة لهذا الغرض.

التميز المؤسسي داخل المدارس: مجموعة نشاطات مبتكرة ومنظمة من قِبل مدير المدرسة بالاشتراك والتعاون مع المعلمين، للوصول إلى درجة عالية في إتقان وتجويد العمل، والتميز في الأداء، ومستوى مخرجات عالي الجودة، ومتميز يعمل على تحقيق رغبات المعلمين وتوقعاتهم (الشوا، 2016).

كما عرفها أنديجاني والغامدي (2021) بأنها: أنماط سلوكية إدارية تتمثل في قدرة المؤسسة (المدرسة) على المساهمة بشكل إيجابي وصولًا لحالة من التفرد، والتفوق في الأداء، والالتزام بِمنهجية وبناء رؤية مُشتركة يَسودها وضوح الأهداف، وكفاية المصادر، للارتقاء بالمدرسة إلى حد الأخطاء الصفرية، والإتقان، وتحقيق أهدافها والوصول إلى نتائج ملموسة متوازنة في إشباع احتياجات جميع الأطراف (المعلمون، الطلبة، المجتمع)، لضمان تحقيق عملية التحسين والتطوير المستمر.

وعرفها الباحثان إجرائيا: بأنه الأَنماط السّلوكية التي يُمارسها ويتبعها مُديرو المدارس الخاصة في قصبة عمان وصولا إلى التميز، والتفوق، والإبداع، والابتكار في الأداء، والتي تَّتصف بِالقدرة على حل المُشكلاتِ، واتخاذ القراراتِ بما يُميز مَدرستهم عن غيرها، وتُقاس بدرجة الاستجابات الكُلية لأفراد عينة الدراسة على أداة التميز المؤسسي (الاستبانة) المعدة لقياس هذا الغرض.

حـدود الـدراسة ومحدداتها:

الحد الموضوعي: تَناولت الدِّراسة دَرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في لواء قصبة عمان للقيادة الداعمة وعلاقتها بالتميز المؤسسي.
الحد المَكاني: المدارس الخاصة التابعة لمديرية تربية قصبة عمان.
الحد الزّماني: العام الدراسي 2023/2022.
الحد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان (الأردن)، والمكون عددهم من (11,765) معلمًا ومعلمة. حُدِدت نتائج الدراسة من خِلال صِدق أداتها، ودَرجة الثبات المَطلوبة فيهما، ويقتَصر تَعميم النّتائج على المُجتمع الذي أُخذت منه عَينة الدِراسة، والمجتمعات المماثلة، كَما حُددت النّتائج في ضوءِ (الاستبانة) وصِدق المُستجيبين وموضوعيتهم عند الإجابة على أداة الدراسة، وسَلامة المَنهجية، والتحليل الإحصائي للبيانات.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

القيادة الداعمة (Supportive Leadership):

القيادة الداعمة هي نمط قيادي يركز على دعم وتطوير الأفراد وتمكينهم لتحقيق أقصى إمكاناتهم، حيث يعتبر القائد الداعم مستمعاً جيداً ومتفهماً، ويسعى لتلبية احتياجات الأفراد وتوفير الدعم اللازم لهم لتحقيق النجاح، وتتضمن صفات وأساليب القيادة الداعمة إظهار الرغبة في الاهتمام بالفرد وتطويره، وتقديم المشورة والتوجيه الفعال، وتحفيز الأفراد وتشجيعهم على تحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية، والقائد الداعم يشجع العمل الجماعي، ويعزز التعاون بين الأعضاء في فريق العمل، والقيادة الداعمة تعتمد على إثبات الثقة وإيجاد بيئة عمل مشجعة وداعمة، حيث يشعر الأفراد بأنهم محور اهتمام القائد وأنه يدعمهم في تحقيق النجاح. يتم توجيه الأفراد نحو تحقيق الأهداف من خلال توفير التدريب والتطوير المستمر، وإعطاء الثناء والتقدير عن الجهود المبذولة، وبوجودها يشعر الأفراد بالثقة والراحة في بيئة العمل، مما يزيد من تحفيزهم وإنتاجيتهم. كما أنها تسهم في بناء علاقات جيدة ومستدامة بين القائد والفريق، وتعزز رضا الأفراد والالتزام بالمؤسسة، وباختصار، يعتبر القائد الداعم شخصاً يهتم بالأفراد ويدعمهم في تحقيق نجاحهم الشخصي والمهني، ويعزز التعاون والتطور في بيئة العمل، مما يؤدي إلى تحقيق أفضل النتائج .

قَامَ الجرايدة (2018) بِتعريف القيادة بأَنها: المَعاني المُهمة في حَيَاةِ المُجتمعات البَشرية قديمًا وحاضرًا ومستقبلًا وتَتَزايد الأَهميَة، وتَعقد الحياةِ العَصريةِ التي تَستوجب وجود قيادِة مؤهلةٍ ذات فِهمٍ عَميقٍ وحِكمَةٍ، ونَظرَةً ثاقبةً لتكون قادرةً على القيامِ بالدورِ المَطلوبِ، حَيثُ أن القيادة الحَكيمة الواعية أمر لا غِنى عَنهُ في المؤسسات التّربوية المُعاصرة، لتَرشيد سُلوك الأفراد وحشدِ طاقاتَهُم وتعبئة قُدراتَهُم، وتَنسيقِ جُهودَهم، وتَنظيمِ أمورهم، وتوجيههم الوجهة الصحيحة نحو تَحقيق الأهداف، والغايات المرجوة، وتَبرز أهميتها في قُدرتها على توجيه الكَفاءات وتَنشيطها في المَدرسة لِتحقيق أهداف العملية التربوية، لا سيما في ظل تَعقد السلوك القيادي لمدير المؤسسات الذي يَتعلق بالتَوقعات الوظيفية وديناميات العمل والاحتياجات الشخصية للعاملين في المؤسسات التّربوية.

كما تُعد القيادة: مُهمة من مُهمات القائد التي تَكمن في دَعم تابعيه على تَحقيق أهدافِهم، وتَحديد توجهاتِهم، وإمدادَهُم بالدعم، وضَمان عَدم تَعارض أهدافهم الشخصيةِ مع الأهداف التّنظيمية .وقد صُنّفت سلوكيات القادة إلى أربَعة سُلوكياتٍ رئيسةٍ، تَتَمثّلُ في :المُوجّه، المُشارِك، مُوجّه بالإنجاز، والداعم (الشملان،2021).

القيادة الداعمة هي محرك رئيس لتطوير المؤسسات، وتمكينها من الاستمرارية، والتميز والإبداع، فهي تركز على الممارسات الإيجابية للقادة، وتأثيرهم في سلوكيات العاملين، وتوجيههم نحو الأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها، وهي عملية إلهامية للأفراد، وحثهم على تقديم أفضل ما لديهم، فهي مجموعة من الجوانب الأخلاقية، والإنسانية في تعامل القائد مع العاملين، وتشجيع العمل التعاوني، وإقناعهم بأهمية تحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية وفي جو مناسب (لبوازدة، 2018).

المهارات والقدرات والمواصفات القيادية (Leadership Skills, Abilities and Specifications): هناك مجموعة من القدرات والمهارات التي تعد من المواصفات القيادية التي يجب توافرها في القائد الإداري وتقسم إلى ما يأتي (الناصر، 2019):

- **القدرات والمهارات الاجتماعية**: يكون القائد الإداري من خلالها على قدر من الوعي، والفهم لتقاليد مجتمعه واتجاهاته السياسية، والأهداف الاقتصادية التي تسود المجتمع، وتأثيرها في بيئة المؤسسة الإدارية.

- **القدرات والمهارات الذاتية**: هي الاتجاهات الذهنية والسلوكية اثناء العمل، والتفكير المنطقي والعقلاني، والقدرة على التمييز السريع بين البدائل المفروضة، ويمتاز بعمق التفكير، ونفاذ البصيرة، وحيث يجب أن يتمتع القائد بمهارات الصبر والتحمل التي تتمثل في القدرات الذاتية للقائد الإداري الفعال

كما وأضاف الوادعي (2022) مجموعة أخرى من سمات القائد الناجح وتتمثل بما يأتي:

- **القدرة على ممارسة العمليات الإدارية** بغض النظر عن نوعها، وحجمها، وتتمثل في عمليات: تخطيط ،تنظيم، توجيه وإشراف، رقابة، تنفيذ وتقويم الأداء.
- **القيام بالوظائف الإدارية المتخصصة بالأنماط السلوكية** التي تمارس بصورة مختلفة داخل المؤسسات حسب نوعيتها وحجمها.
- **القدرة على حل المشكلات**، واتخاذ القرار خطوات بتبعها الإداري، وتتصف بـ (تحليل المشكلة – تحديد بدائل الحلول – تقييم البدائل – وتقويم النتائج ومراجعتها).
- **القدرة على الإقناع**، والاندفاع نحو العمل، والرغبة بالنجاح الدائم، والإيمان بسياسة، وأهداف المؤسسة.
- **القدرة على التجدد والإبداع؛** من خلال وضع خطط وبرامج متنوعة تعمل على التطوير المستمر.
- **القدرة على تطبيق خطوات العملية الرقابية**، وتتكون من(إعداد معايير الأداء، متابعة الأداء الفعلي، متابعة تحقيق الأداء، تصحيح الانحرافات).
- **القدرات الإدارية**: من الحاجات الضرورية للمراحل المتقدمة يتم من خلالها النضج في الإدارة والفهم الواعي لواقع العملية الإدارية.

عناصر القيادة الداعمة (Supportive Leadership Elements): لكي تكون القيادة ناجحة لا بد من توافر عدد من العناصر وهي الآتي (لبوازدة، 2018):

وجود قائد يتمتع بصفات قيادية يستطيع بها أن يقود مجموعة من الأفراد، وتوافر أفراد مستعدين للانصياع والمساهمة في تطبيق المفاهيم القيادية، وتطوير نظام قيادي محدد يعمل على تحقيق أهداف المجموعة، ونوع الجماعة الرسمية أو غير الرسمية لكل أسلوبه ومنهجه، وتوافر دوافع القيادة الإدارية، دوافع اقتصادية، حسب السيطرة أو الرغبة في النجاح.

الممارسات القيادية الداعمة للإبداع والتميز في المؤسسات (Supportive Leadership Practices in Institutions for Creativity and Excellence) : للوصول إلى إبداع وتميز مؤسسي لا بد من تحديد ممارسات القيادة الداعمة والتي تتخذها منهجًا للعمل لتحقيق أهدافها وهي كما يأتي (سليم،2019):

تحديد ووضوح الأهداف: هي الغايات المراد الوصول إليها من خلال تحديد الجهد الجماعي والتخطيط له، ووضع أهداف كمية قابلة للقياس، وموضوعية تنسجم مع قدرات المنظمة، وتكون واضحة ومرنة وقابلة للتعديل حسب حاجة المؤسسة.

تمكين القيادة: من خلال عملية تنفيذ الشروط التي تمكن من تنفيذ السلطة مع العاملين عن طريق تحديد مهمات ومسؤوليات العاملين وتدريبهم لاتخاذ القرار ومشاركة وجهات نظرهم دون خوف وقيود، حيث يتم من خلالها تدعيم صناعة القرار، وتزيد الثقة بين الرئيس والمرؤوسين والانتماء.

الاتصال الفَعال: هو نقل فعال للمعارف التي يؤثر بها القائد في شخص أو مجموعة من الأشخاص أو المؤسسات أو المجتمع، وتستخدم اتصالات القادة مجموعة كاملة، وكبيرة من مهارات الاتصال الفعال والموارد، للتغلب على أي تَداخل، وتَشويش أثناء عملية إنشاء، وتوصيل الرسائل التي تكون مباشرة، ومحفزة وملهمة للتابعين.

الحَوافز: وجود نظامٍ للحوافز الماليةِ يُعد من الأَدبيات التي تولدُ منطقًا يُسمى الأجرُ مُقابل الأَداء، حَيثُ تنصُ عليها عقود العمل ضمنيًا او ظاهريًا، ويَتم رَبط الأجر مُقابل الأداء، وذَلك لِتحفيز العاملين على بذل الجهود، حيث يكون لها تأثير كبير في تحمل المخاطر، وزيادة نسبة الإنتاج، فربط الأجر مقابل الأداء يساعد على تحفيز العاملين، وإخراجِ أفضل ما لديهم.

التدريب: مَنهجٌ يُركز على مساعدةِ القائد من خلالِ تَوفيرِ الدعم للطبيعة المُتغيرة، للقيادةِ الفاعلة والتغيراتِ العالميةِ السريعة والتقنية، وذلك للعمل على الوصول وإعداد خِبرات عِلمية مُتنوعة في مختلف مَجالات العمل، والحُصول على عاملين يَتمتعون بِخبراتٍ، وكفاءاتٍ وفاعليةٍ .

التميز المؤسسي: (Institutional Excellence): يعد التميز المؤسسي مفهوم مستجد يشير إلى السعي الدائم للمؤسسات للتفوق على مستوى البيئة الداخلية والخارجية، ويتم تحقيق التميز عن طريق تطبيق استراتيجيات وعمليات ابتكارية تساعد المؤسسة على تحقيق ميزة تنافسية، حيث يعتبر التميز المؤسسي عملية مستمرة تشمل جميع جوانب المؤسسة، بدءًا من رؤيتها ورسالتها وقيمها الأساسية، وصولاً إلى هيكلها التنظيمي وثقافتها التنظيمية وعملياتها اليومية، ويعتبر التميز المؤسسي أساساً للنجاح المستدام، حيث يمنح المؤسسة القدرة على جذب المستفيدين بمختلف تطلباتهم، وذلك لتحقيق أرباح أعلى وميزة تنافسية وقيم مضافة، وتتضمن استراتيجيات التميز المؤسسي تركيز المؤسسة على تقديم منتجات أو خدمات ذات جودة عالية وفريدة، وتفهم احتياجات العملاء وتوقعاتهم، وابتكار حلول جديدة وإدخال تحسينات مستمرة في العمليات والعمليات التشغيلية، وكما يشمل التميز المؤسسي توظيف وتطوير الكفاءات البشرية المهارة وتعزيز التعلم والابتكار داخل المؤسسة، وعندما تتمكن المؤسسة من تحقيق التميز المؤسسي، فإنها تبني سمعة قوية وموثوقية في السوق، وتصبح اختيارًا مفضلاً للمستفيدين والمستهلكين، وكما يمنحها التميز المؤسسي قدرة على التكيف مع التحولات في السوق والبقاء متقدمة عن المنافسين.

ويعرف التميز المؤسسي بأنه: نمط فكري وفلسفة في الإدارة، ترتكز على قواعد مرتبطة بكيفية التوصل لنتائج واضحة للمؤسسة، وتحقيق التوازن في تلبية احتياج جميع الأطراف، من خلال الثقافة المستندة على الإبداع، والتعلم، والتطور المستمر (الحارثي، 2020).

كما ويعرف التميز المؤسسي: بأنه حالة من الإبداع الإداري، والتفوق التنظيمي تحقق مستويات غير عادية من الأداء، وتنفيذا للعمليات الإنتاجية، والتسويقية، والمالية، وغيرها في المؤسسة، بما ينتج عنه من نتائج وإنجازات تتفوق على ما يحققه المنافسون، ويرضى عنها المستفيدون، وأصحاب المصلحة" (الغامدي، أنديجاني ،2021). **ويعرف أيضا بأنه**: عملية مهنية مؤثرة هادفة، ومخطط لها مسبقا، ينفذها مدير المدرسة داخل البيئة المدرسية، للانتقال من الطرق التقليدية إلى التميز المدرسي، بجميع مجالاته ومخرجاته، والعمل على زيادة المردود، وتحسين العائد على المجتمع، والعمل على استثمار إمكانات المدرسة، وتنمية

القدرات فيها وتعزيز أدائها، للحصول على نواتج متميزة تحقق الأهداف الفردية، والمجتمعية، بطريقة متناغمة مع الرؤى والاستراتيجيات، والأهداف العامة (العمرات، 2020).

أهمية التميز المؤسسي: (The Importance of Organizational Excellence): تتضح أهمية التميز المؤسسي في العمل على التنمية والتطوير، والتوجيه الإيجابي للمؤسسة، وتوظيف المعرفة بأشكالها المختلفة (ضمنية وصريحة) في تطبيق المهمات، والأعمال بكفاءة مرتفعة، وللمساهمة في تطوير، وتبني أفكار جديدة تواكب كل جديد، ونشر الثقافة التنظيمية التي تؤدي للتأقلم مع متغيرات البيئة الداخلية، والخارجية، للمؤسسة لإنجاز الأهداف، والارتقاء بالأداء الوظيفي، والتركيز على تقديم الخدمات بأسلوب متفرد عن غيرها، لتتمكن من السيطرة على عملية المنافسة (سمارة، والزبون، والمعلوف 2020).

ويعد التميز الإداري عاملا أساسياً لتحقيق التقدم المعرفي، والتقني في المؤسسات، ويُعد ركيزة العمل الإداري لما له من دور هام في تحسين الأداء، كما أصبح التميز الإداري متطلبًا هامًا لتحقيق التميز، والجودة الشاملة، ويتضح ذلك من استخدام الأنماط، والأساليب الإدارية الحديثة، وتقبل فكرة التغيير، والتميز وتبني أنظمة الأيزو التي تؤكد على التميز المستمر، ومدى انعكاس هذه الاتجاهات على ثقافة المؤسسة، والانتقال إلى الإدارة التقنية المتميزة، والحديثة الداعمة للإبداع والتطور، والتي تسعى للتحسين المستمر، ومواجهة المشكلات، والتي تركز على استخدام البرامج المستحدثة في العمليات الإدارية، والعمل بشكل مستمر في تأهيل العاملين وتطويرهم وتدريبهم، لتحقيق التميز المؤسسي (أبو احميد، 2020). كما تكمن أهمية التميز المؤسسي فيما يأتي (الجمل، 2020): احتياج المؤسسات إلى طرق حل المشكلات التي قد تواجهها ومعرفتها مسبقًا، وطرق جمع المعلومات التي تساعد في أخذ القرارات السليمة، واحتياج المؤسسات لتنمية وتطوير الكوادر العاملة للنهوض بالمؤسسة وجعلها مؤسسة متميزة، تطوير مهارات صناع القرارات لأهمية مجالهم في تحقيق التميز والإبداع المؤسسي .

خصائص التميز المؤسسي (Characteristics of Institutional Excellence): تمتاز المؤسسات المتميزة بعدد من الخصائص منها ما يأتي (الرفاعي، 2021):

- إنجاز الأعمال المختلفة والصعبة، بحيث يكون هناك فرص التعلم والتطور، وحل المشكلات والتحسين من العمليات بشكل عال، ومستمر من خلال تطبيق انظمة الايزو.
- وجود قيادة ذات كفاءة عالية، تعمل بروح الفريق، وتكون قدوة بالتميز، وتعمل على تشجيع العاملين، وتكون على معرفة بمتطلباتهم لبناء الثقة والثقافة المنظمية.
- التعامل مع الصعوبات والأزمات، ومواجهتها، وحلها، هذا كله يعمل على تطوير قدرات المؤسسة، ويجعلها متميزة عن باقي المؤسسات للوصول للجودة.
- التركيز على ربط المؤسسة بخدمة المجتمع للوصول إلى رضا المستفيدين من خدماتها، ولازدياد تميز الأداء لديها من خلال التطوير المستمر.
- إخضاع العاملين لبرامج تدريبية لرفع الكفاءة، واكتساب التميز في الأداء، ومواكبة التطورات للوصول لرأس مال فكري.

معايير التميز المؤسسي (Institutional Excellence Standards):

المعايير التي لا بد من وجودها داخل المؤسسة ليتحقيق التميز داخل المؤسسة، ومن أهم المعايير التي تحقق ذلك ما ياتي (أنديجاني والغامدي،2021):

- **القيادة والالتزام**: تظهر أهمية القيادة من خلال دورها، وتأثيرها المباشر في التميز من خلال تطوير وتنمية روح الإبداع لدى الأفراد العاملين من خلال التفكير الإبداعي، وترك التفكير التقليدي، وتحديد الأهداف، ونشر ثقافة التميز، والعمل التشاركي، والتعاوني بين القادة والعاملين، لتحديث أنظمة العمل، والابتعاد عن المركزية، وتسهيل تبادل الأفكار، والمعلومات المبدعة .
- **التميز بالاستراتيجيات**: ويكون ذلك من خلال المعرفة بالاحتياجات الحالية، والتوقعات المستقبلية للمؤسسة، والعمل على تجهيز الخطط، ودراسة السياسات، والاستراتيجيات المتبعة داخل المؤسسة، وتوضيحها للكوادر العاملة من خلال الاجتماعات، والمؤتمرات، والندوات التعريفية .

ويرى الباحثان أن الاستراتيجيات والخطط المستقبلية طويلة المدى لا تتم إلا بعد دراسات ميدانية للواقع والنظر للبيئة الخارجية والمؤسسات المنافسة لتكون تمهيدا موضوعيا لتحقيق التميز الذي تظهر نتائجة وتكون ملموسة على أرض الواقع.

- **تحسين العمليات**: ويكون ذلك بمراقبة متطلبات المجتمع والإطلاع عليها، والتقرب من المستهلك من خلال الاهتمام بالمسارات، وبالطرق الإبداعية، والابتعاد عن كل ما هو تقليدي في مسار العمل، وذلك لضمان رضا المتعاملين مع المؤسسة (المستهلك)، وتقديم خدمات تلبي احتياجاتهم وتوقعاتهم .

كما هناك معايير للتميز لتقييم ما يتم إنجازه وتحقيقه للوصول إلى الإبداع والتميز وهي (الصبحي وباداود، 2022):

المعيار الأول: مرتبط بالقيادة، والتي تعنى بالتخطيط، والثقافة التنظيمية، وعملية تطوير المؤسسة والمجتمع.

المعيار الثاني: مرتبط بعمليات التعلم والتعليم ،والتدريب المستمر وتهيئة بيئة التعلم، وإكساب الخبرات للأفراد وتطويرهم، والتي تكون من خلال عملية التقويم الدائم.

المعيار الثالث: مرتبط بالنواتج والمخرجات من خلال الإنجاز الذي تحقق على يد الأفراد العاملين من خلال التطور الاجتماعي والشخصي.

المعيار الرابع: مرتبط ببيئة العمل، ويعنى بتوفير الأمن، والسلامة العامة للأفراد والمباني.

صفات قائد المؤسسة المتميز(Qualities of an outstanding corporate leader): يتحقق التميز المؤسسي بوجود قائد متميز، تتوفر لديه الصفات الإدارية الفريدة، التي تجعل منه شخصا مؤثرا في الآخرين، ويعمل على تطوير المؤسسة، والنهوض بها، ويسعى إلى التطور المستمر على مختلف ميادين العمل، وزيادة ولاء العاملين وإبداعهم فيها، ومن الممكن تقسيم الصفات إلى (السالم، 2021) :

الصفات الشخصية ومنها: المرونة الانفعالية، والاستجابات الإيجابية، ووجود روح الابتكار للتعامل مع المواقف بطرق غير تقليدية، وامتلاك مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين، سرعة الاستجابة للمشكلات وإيجاد حلول لها، امتلاك المعلومات الضمنية والصريحة، والثقافة الكافية لعمله الإداري، والمقدرة على مواكبة التطورات المستمرة.

المهارات السلوكية ومنها: العمل بروح الفريق والود والتعاون، القدرة على تحمل المسؤولية، وروح المبادرة، والإبداع، النقد البناء الذي يتم من خلاله التوجيه للتطوير، وتحسين الأداء.

الصفات الإدارية ومنها: القدرة على وضع الخطط المختلفة (طويلة المدى - قصيرة المدى- خطط علاجية)، وتحقيق أهدافها للوصول للتميز

المدرسي، الاهتمام بمعرفة حاجات فريق العمل، وتوفير البيئة الداعمة، ومتابعة الممارسات التي تحقق أهداف ونتائج متميزة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة: اتبع الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره المنهج الأكثر ملاءمة لمثل هذا النوع من الدراسات، والإجابة عنها حيث تم استخدام استبانة مخصصة لجمع بيانات الدراسة من عينة البحث .

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان التابعة لمديرية تربية قصبة عمان والبالغ عددهم(11,765) معلمًا ومعلمة (ذكور 1669-إناث 10096) (وزارة التربية والتعليم، 2023)، وجاءت نسبة الإناث متفاوته بشكل كبير مع الذكور وذلك بسبب الاعداد الكبيرة من الإناث المتخصصة بالمراحل الإبتدائية والصفوف الثلاث الأولى ورياض الأطفال.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة المكون من معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في قصبة عمان، وتكونت العينة من (279) معلمة، (101) معلمًا ويشكلون نسبة (26.6 ذكور و73.4 اناث) من عينة الدراسة ونسبة المجتمع (0.02) حسب مجتمع الدراسة .

الجدول (1): توزع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	101	26.6
	أنثى	279	73.4
المؤهل العلمي	بكالوريوس	247	65.0
	دراسات عليا	133	35.0
سنوات الخدمة	اقل من 10 سنوات	173	45.5
	10 سنوات فأكثر	207	54.5
الراتب	أقل من 400 دينار	111	29.2
	400 دينار فأكثر	269	70.8
المجموع		380	100.0

أداة الدراسة: استخدم الباحثان الاستبانة أداة لجمع البيانات من أفراد العينة، بالاستعانة بالأدب النظري، والدراسات ذات العلاقة بموضوعها، وتطويرها لتحقيق الغرض منها، تم توزيعها على المعلمين للتعرف إلى درجة ممارسة مديريهم للقيادة الداعمة في قصبة عمان وعلاقتها بالتميز المؤسسي، وتكونت أداة الدراسة من محورين هما (القيادة الداعمة، والتميز المؤسسي)، وتم تطوير محور استبانة القيادة الداعمة، حيث اشتملت على (41) فقرة تقيس درجة ممارسة القيادة الداعمة، وتم تقسيم هذا المحور إلى عدة مجالات وهي على النحو الآتي، اشتمل المجال الأول على (19) فقرة تقيس مجال الموارد البشرية، واشتمل المجال الثاني على(12) فقرة تقيس الموارد المادية، أما المجال الثالث فقد اشتمل على (10) فقرات تقيس مجال جودة الخدمة المقدمة، واشتمل المحور الثاني على (16) فقرة، والملحق (3) يوضح الاستبانة بصورتها النهائية .

صدق الأداة وثباتها: تم التحقق من صدق الأداة من خلال طريقتين هما:

1. الصدق الظاهري: تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية، على مجموعة من الأساتذة ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في أقسام كليات التربية في الجامعات، وعددهم**(15)**، ثم طُلِب إلى المحكمين إبداء الرأي حول جودة محتوى الفقرات، والصياغة اللغوية وسلامتها، ومدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي أُدرجت تحته، والدقة اللغوية، وما يرونه مناسبًا سواء أكان بالحذف أو الدمج أو الإضافة، وقد أبدى المحكمون العديد من الملاحظات، وتم الأخذ بالتعديلات والتي أجمع عليها(80%) من المحكمين.

2. صدق البناء:

صدق البناء: القيادة الداعمة: وللتحقق من صدق البناء تم تطبيق استبانة درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان للقيادة الداعمة وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين على عينة استطلاعية مكونة من ثلاثين معلماً ومعلمة، لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (ثلاثين) معلمًا ومعلمة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع

الأداة ككل ما بين (0.51-0.90)، ومع المجال (0.60-0.92) والجدول (2) يبين ذلك .

الجدول(2): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه.

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.66(*)	.63(*)	15	.86(*)	29	.84(*)	.85(*)
2	.91(*)	.88(*)	16	.84(*)	30	.83(*)	.87(*)
3	.81(*)	.82(*)	17	.84(*)	31	.71(*)	.82(*)
4	.86(*)	.83(*)	18	.78(*)	32	.90(*)	.89(*)
5	.87(*)	.83(*)	19	.92(*)	33	.86(*)	.86(*)
6	.79(*)	.70(*)	20	.86(*)	34	.83(*)	.83(*)
7	.88(*)	.88(*)	21	.92(*)	35	.84(*)	.78(*)
8	.77(*)	.75(*)	22	.86(*)	36	.84(*)	.86(*)
9	.84(*)	.79(*)	23	.78(*)	37	.89(*)	.85(*)
10	.81(*)	.77(*)	24	.89(*)	38	.80(*)	.75(*)
11	.85(*)	.83(*)	25	.91(*)	39	.80(*)	.74(*)
12	.84(*)	.81(*)	26	.83(*)	40	.91(*)	.87(*)
13	.87(*)	.88(*)	27	.60(*)	41	.64(*)	.51(*)
14	.87(*)	.81(*)	28	.86(*)			.83(*)

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (3) يبين ذلك .

الجدول (3) : معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية.

	البشرية	المادية	دمة المقدمة	اعمة
الموارد البشرية	1			
الموارد المادية	.842(*)	1		
جودة الخدمة المقدمة	.903(*)	.886(*)	1	
القيادة الداعمة	.972(*)	.937(*)	.959(*)	1

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء .

صدق البناء: التميز المؤسسي :لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من ثلاثين معلماً ومعلمة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.61-0.93)، والجدول(4) يبين ذلك .

الجدول(4): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.92(*)	7	.81(*)	13	.93(*)
2	.86(*)	8	.90(*)	14	.93(*)
3	.90(*)	9	.77(*)	15	.69(*)
4	.90(*)	10	.61(*)	16	.91(*)
5	.93(*)	11	.71(*)		
6	.91(*)	12	.76(*)		

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة ومنها الآتي:

ثبات محور القيادة الداعمة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من ثلاثين معلمًا ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين . وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (5) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للمجالات، واعتبرت القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة .

الجدول (5): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات .

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الموارد البشرية	0.83	0.71
الموارد المادية	0.80	0.79
جودة الخدمة المقدمة	0.82	0.80
القيادة الداعمة	0.88	

ثبات محور التميز المؤسسي: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من ثلاثين معلمًا ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (0.87).وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذا بلغ (0.82)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات الدراسة .

متغيرات الدراسة :

-المتغير المستقل: درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في مديرية تربية قصبة عمان للقيادة الداعمة.

-المتغيرات الوسيطة:

الجنس: (ذكر، أنثى).

المؤهل العلمي: (بكالوريوس، دراسات عليا).

سنوات الخدمة التعليمية: (أقل من 10 سنوات، من10 سنوات فأكثر).

الراتب: (أقل من 400 دينار، من 400 دينار فأكثر).

-المتغير التابع: مستوى التميز المؤسسي في المدارس الخاصة في مديرية تربية قصبة عمان.

إجراءات الدراسة : قام الباحثان باتباع الخطوات الآتية عند إعدادهما لدراستهما:

الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وبناء صورة واضحة وشاملة عنه.تطوير أداة الدراسة ، وعرضها على المحكمين، ومن ثم تعديلها لتخرج بصورتها النهائية.قام الباحثان بتوزيع أداة الدراسة الكترونياً عبر البريد الالكتروني، ووسائل التواصل الاجتماعي بعد تحديد عينة الدراسة بطريقة عشوائية جمع البيانات، ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الحزم

الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). استعراض النتائج وصياغة التوصيات المناسبة في ضوئها .

التحليل الإحصائي: للتحقق من أهداف الدراسة تم إتباع الأساليب الإحصائية التالية:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثالث، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤالين الثاني والرابع، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، للتعرف إلى الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الخامس، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون .

معيار الحكم على أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، أبدًا) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00- 2.33 قليلة

من 2.34- 3.68 متوسطة

من 3.68- 5.00 كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية: (الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1))/ عدد الفئات المطلوبة (3) =(5-1)/3 =1.33 ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة .

نتائج الدّراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما درجة ممارسة القيادة الداعمة للمديرين من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الداعمة للمديرين من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان، والجدول(6) يوضح ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الداعمة للمديرين من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة مرتبة تنازليا .

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	جودة الخدمة المقدمة	3.89	.890	مرتفعة
2	2	الموارد المادية	3.81	.856	مرتفعة
3	1	الموارد البشرية	3.77	.884	مرتفعة
		القيادة الداعمة	3.81	.841	مرتفعة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.89-3.77)، حيث جاء مجال جودة الخدمة المقدمة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.89)، بينما جاء مجال الموارد البشرية في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.77)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة القيادة الداعمة للمديرين من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان ككل (3.81). وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

أولا: الموارد البشرية:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالموارد البشرية مرتبة تنازلياً .

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	تشجع الإدارة المعلمين على العمل بروح الفريق الواحد.	4.03	1.029	مرتفعة
1	14	تشجع الإدارة أسلوب العمل الجماعي.	4.03	1.015	مرتفعة
3	8	تساعد الإدارة بحل النزاعات والخلافات بطريقة سليمة.	3.95	1.000	مرتفعة
4	15	تهتم الإدارة بعمل فرق تطوير المدرسة بشكل مستمر.	3.93	1.057	مرتفعة
5	7	تتم عملية الاتصال والتواصل بين مختلف المستويات الإدارية بالسرعة والوقت المناسب.	3.91	.966	مرتفعة
6	1	تستمع الإدارة إلى اقتراحات وأراء المعلمين.	3.89	.965	مرتفعة
7	12	تساعد الإدارة المعلمين للحصول على أية معلومة تفيد في العمل.	3.87	1.006	مرتفعة
8	13	تقوم الإدارة بتقييم أداء المعلمين بشفافية.	3.83	1.069	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
9	6	تطبق الإدارة القوانين والأنظمة على جميع المعلمين دون تمييز.	3.82	1.209	مرتفعة
10	17	توفر الإدارة الكادر الإداري والفني الذي احتاجه لإتمام العمل.	3.77	1.092	مرتفعة
11	18	تمتلك إدارة المدرسة كفايتها من الموارد البشرية.	3.76	1.081	مرتفعة
12	2	تحفيز الإدارة للمعلمين.	3.75	1.083	مرتفعة
13	4	تساعد الإدارة على تنمية قدرات المعلمين ومهاراتهم.	3.71	1.081	مرتفعة
14	9	تتقبل الإدارة النقد البناء من المعلمين.	3.67	1.149	متوسطة
15	16	تحقق الإدارة الأمن النفسي لجميع الموظفين.	3.66	1.182	متوسطة
16	10	تشارك الإدارة المعلمين في اتخاذ القرارات.	3.61	1.169	متوسطة
17	3	تعمل الإدارة على تنظيم الدورات المتنوعة للمعلمين.	3.53	1.140	متوسطة
18	11	تعمل الإدارة على إقامة ورشات عمل وحلقات نقاشية لتبادل الأفكار مع المعلمين.	3.48	1.122	متوسطة
18	19	تهتم الإدارة بقياس مستوى رضا العاملين.	3.48	1.177	متوسطة
		الموارد البشرية	3.77	.884	مرتفعة

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.48-4.03)، حيث جاءت الفقرتان (5، و14) واللتان تنصان على "تشجع الإدارة المعلمين على العمل بروح الفريق الواحد"، و"تشجع الإدارة أسلوب العمل الجماعي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.03)، بينما جاءت الفقرتان (11، و19) ونصاهما تعمل الإدارة على إقامة ورشات عمل وحلقات نقاشية لتبادل الأفكار مع المعلمين"، و"تهتم الإدارة بقياس" مستوى رضا العاملين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.48). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الموارد البشرية ككل (3.77).

ثانيًا: الموارد المادية:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالموارد المادية مرتبة تنازليا.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	28	تجهز الإدارة الغرف الصفية من حيث الإضاءة والتهوية والترتيب.	4.09	1.030	مرتفعة
2	21	توفر الإدارة خدمة الصيانة باستمرار.	3.97	1.010	مرتفعة
3	27	تعمل الإدارة على ترشيد الممتلكات المستخدمة من قبل المعلمين.	3.95	.984	مرتفعة
4	29	تستثمر الإدارة الموارد المتاحة بشكل مثالي.	3.93	1.003	مرتفعة
5	31	تنفق الإدارة الموارد المالية المخصصة وفق احتياجاتها.	3.90	1.054	مرتفعة
6	30	تحرص الإدارة على إيجاد مصادر متنوعة لتمويل المدرسة.	3.86	1.048	مرتفعة
7	26	تتكيف الإدارة مع المتغيرات الخارجية.	3.85	.997	مرتفعة
8	25	تواكب الإدارة التغيرات والمستجدات بشكل مستمر.	3.82	1.025	مرتفعة
9	20	توفر الإدارة الأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة للمعلمين.	3.73	1.026	مرتفعة
10	24	تفعل الإدارة المختبرات بفاعلية.	3.62	1.196	متوسطة
11	22	توظف الإدارة مراكز مصادر التعلم بفاعلية.	3.60	1.145	متوسطة
12	23	تفعل الإدارة استخدام المكتبة المدرسية بفاعلية.	3.44	1.200	متوسطة
		الموارد المادية	3.81	.856	مرتفعة

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.44-4.09)، حيث جاءت الفقرة (28) والتي تنص على "تجهز الإدارة الغرف الصفية من حيث الإضاءة والتهوية والترتيب في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.09)، بينما جاءت الفقرة (23) ونصها "تفعل الإدارة استخدام المكتبة المدرسية بفاعلية بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.44). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الموارد المادية ككل (3.81).

ثالثًا: جودة الخدمة المقدمة:

الجدول (9):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بجودة الخدمة المقدمة مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	35	تتعاون الإدارة مع المجتمع المحلي.	4.02	.992	مرتفعة
2	32	تحرص الإدارة على تحديد رؤيتها ورسالتها بشكل واضح.	3.99	1.025	مرتفعة
2	41	تحدث الإدارة البيانات باستمرار.	3.99	.985	مرتفعة
4	38	تقوم الإدارة بالرقابة لتحسين آلية تقديم الخدمات.	3.96	.974	مرتفعة
5	33	تعتمد الإدارة على خطط استراتيجية تنبثق من رؤيتها ورسالتها.	3.95	1.011	مرتفعة
6	34	تلتزم الإدارة بمعايير الجودة.	3.91	1.028	مرتفعة
7	36	تشجع الإدارة التغذية الراجعة من المعلمين للارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة.	3.83	1.070	مرتفعة
8	37	تقدم الإدارة الخدمات بيسر وراحة.	3.82	1.071	مرتفعة
9	40	تعتمد الإدارة على الوسائل التقنية الحديثة في تقديم الخدمات.	3.75	1.041	مرتفعة
10	39	تقوم الإدارة باستطلاعات الرأي للكشف عن الاحتياجات.	3.68	1.071	مرتفعة
جودة الخدمة المقدمة			3.89	.890	مرتفعة

يبين الجدول (9) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت (3.68-4.02)، حيث جاءت الفقرة (35) والتي تنص على "تتعاون الإدارة مع المجتمع المحلي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.02)، بينما جاءت الفقرة (39) ونصها "تقوم الإدارة باستطلاعات الرأي للكشف عن الاحتياجات" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.68). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال جودة الخدمة المقدمة ككل (3.89).

- أشارت نتائج هذا السؤال إلى أنّ درجة ممارسة القيادة الداعمة للمديرين من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان جاءت مرتفعة، حيث جاء مجال "جودة الخدمة المقدمة" في المرتبة الاولى وبدرجة مرتفعة، تلاه في المرتبة الثانية مجال "الموارد المادية"، وبدرجة مرتفعة، تلاه في المرتبة الثالثة والأخيرة مجال "الموارد البشرية"، وبدرجة مرتفعة. وهذه النتيجة تشير إلى أن مديري المدارس الخاصة (عينة الدراسة) لديهم صفات القيادة الداعمة بدرجة مرتفعة، ويهتمون

بدعم المعلمين في مدارسهم للوصول بمدراسهم الى اعلى درجة من الأداء. وقد يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس الخاصة (عينة الدراسة) يدركون أهمية القيادة الداعمة بأبعادها. إذ أن هناك ترابط قوي، وتفاعل إيجابي بين هذه المجالات قد يعمل على تحقيق الأهداف المرجوة للمؤسسة التربوية". وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السبيعي والهاجري (2020)، والتي بينت نتائجها أن درجة الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في السعودية بمحافظة الدمام تتم بدرجةٍ مرتفعةٍ جدا. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العمرات (2020)، والتي توصلت إلى درجة الممارسات المهنية لمديري المدارس في مديرية تربية البتراء جاء عالياً. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رباغو وجورج وجريس (Rabago, Gorge, Grace, 2022)، والتي بينت نتائجها أن أنماط القيادة الداعمة هي الأكثر تأثيرًا، وتفضيلاً لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة في مقاطعتي نيرما وسيسا وكينيا.

فيما يتعلق بمجال **"جودة الخدمة المقدمة"** والذي جاء في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وقد جاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجات تقدير مرتفعة. فقد حصلت الفقرة (35) على المرتبة الاولى وتنص على "تتعاون الإدارة مع المجتمع المحلي"، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى حرص إدارات المدارس الخاصة على تقديم الخدمات للمجتمع المحلي، وذلك من خلال النشاطات الثقافية والاجتماعية والتعليمية، حيث يؤكد صلاح الدين(2018) أن القادة الداعمين للتميز يعملون على تبني مفهوم الشراكة المجتمعية، من خلال مشاركة المجتمع المحلي في رسم خطط، وسياسات المؤسسة التربوية. تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (32) وتنص على "تحرص الإدارة على تحديد رؤيتها ورسالتها بشكل واضح" وبدرجة مرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن تحديد الإدارة للرؤية، والرسالة تساعدها على تحديد التصور العام المستقبلي للمدرسة، ورسم الأهداف وطريقة الوصول لهذه الاهداف، ووجود خطط إصلاحية وتطويرية يتم متابعتها بشكل مستمر، حيث أن تحديد الرؤية، والرسالة يساعد المدرسة على التميز من خلال إعداد طالب مؤمن بدينهِ، منتمٍ لوطنهِ. كما جاءت الفقرة (41) في المرتبة الثانية وتنص على "تحدث الإدارة البيانات باستمرار" وبدرجة مرتفعة، ويعزو الباحثان

هذه النتيجة إلى أن المدارس الخاصة (عينة الدراسة) تهتم بحوسبة بياناتها وتعديلها بشكل مستمر، وذلك لتحقيق سرعة الأداء والإنجاز، ورفع جودة العمل الإداري، وبالتالي تحقيق التميز لمدارسهم. أما فيما يتعلق بالفقرة (39) والتي تنص على "تقوم الإدارة باستطلاعات الرأي للكشف عن الاحتياجات" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة الى وعي الإدارات المدرسية (عينة الدراسة) بضرورة الاهتمام بتوفير جميع اللوازم الخاصة بالمدرسة والاهتمام بجميع المرافق المدرسية، واحتياجات المعلمين والطلبة، ولتحقيق التميز في تقديم خدماتها التعليمية".

أمّا فيما يتعلق بمجال **"الموارد المادية"** والذي جاء في المرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة، حيث تشير هذه النتيجة إلى اهتمام الإدارات في المدارس الخاصة بالموارد المادية لمدارسهم وتحديد احتياجاتها، فقد حصلت الفقرة (28) على المرتبة الأولى وتنص على "تجهز الإدارة الغرف الصفية من حيث الإضاءة والتهوية والترتيب" وبدرجة مرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى سعي المدارس الخاصة إلى تقديم خدمة تعليمية عالية الكفاءة، حيث أن توفير بيئة صحية وآمنة للطلبة يُعد من أهم الأمور المادية التي تهتم بها الإدارات في المدارس الخاصة، تلاها الفقرة (21) وتنص على "توفر الإدارة خدمة الصيانة باستمرار" وبدرجة مرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة الى اهتمام الادارات المدرسية بتوفير بيئة مناسبة للعملية التعليمية والتربوية، من خلال السعي لتوفير جميع احتياجات الطلبة والعاملين"، "وتوفير خدمات الصيانة لمرافقها، حيث يؤكد صلاح الدين (2018) أن القادة الداعمين للتميز يقومون بتوفير بنية تحتية لازمة ومتكاملة لتقديم خدمات مميزة، وتوافر مباني مجهزة، وتعزيزها لجو مناسب للعملية التعليمية التعلمية، أما فيما يتعلق بالفقرة (23) والتي تنص على "تفعل الإدارة استخدام المكتبة المدرسية بفاعلية" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة وبدرجة تقدير متوسطة قريبة إلى حدٍ ما من الدرجة المرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وعي إدارات المدارس الخاصة بأن المكتبة المدرسية مركز إشعاع، ثقافي، وعلمي هو جزء مهم من المدرسة لا غنى عنها، وأداة فاعلة تساعد في إثراء المناهج الدراسية ، وتنمية قدرات الطلاب على استعمال جميع أنواع أوعيه مصادر المعلومات".

أمّا فيما يتعلق بمجال **"الموارد البشرية"** والذي جاء في المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة، فقد حصلت الفقرتان (5) و(14) على المرتبة الأولى وتنصان على "تشجع الإدارة المعلمين على العمل بروح الفريق الواحد"، و تشجع الإدارة أسلوب العمل الجماعي" وبدرجة مرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المدير المبدع يحرص على العمل مع العاملين بروح الفريق الواحد، وتشجيع العمل الجماعي، فتتحقق أهداف العملية التعليمية، حيث يشير مسعود (2016)، إلى أن عمل الكادر بروح الفريق والأسرة الواحدة يوفر جوا من الثقة بينهم، ويعد عنصراً مهماً لبيئة تدعم التميز. تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (8) وتنص على "تساعد الإدارة بحل النزاعات والخلافات بطريقة سليمة" وبدرجة مرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الإدارة المدرسية هي إدارة إنسانية، تسعى لتحقيق التناغم بين العاملين لديها، وذلك لزيادة شعورهم بالرضا الوظيفي،أما فيما يتعلق بالفقرة (11) والتي تنص على "تعمل الإدارة على إقامة ورشات عمل، وحلقات نقاشية، لتبادل الأفكار مع المعلمين" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة وبدرجة تقدير متوسطة، وقريبة إلى حد ما من الدرجة المرتفعة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الادارات تهتم بآراء العاملين لديها، وتحاول الوصول إلى أفكار إبداعية لتساعد مدارسهم على التميز في تقديم الخدمات للمجتمع. كما جاءت الفقرة (19) في المرتبة الأخيرة وتنص على "تهتم الإدارة بقياس مستوى رضا العاملين" وبدرجة تقدير متوسطة وقريبة إلى حد ما من الدرجة المرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وعي مديري المدارس الخاصة (عينة الدراسة) أن من أهم عوامل نجاح وفعالية المعلم هو رضاه الوظيفي عن مهنته، وظروف عمله، كما يعد الرضا الوظيفي لدى المعلمين من أهم مؤشرات نجاح المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية، لضمان قيامهم بأعمالهم التعليمية بكفاءة وفعالية عالية .

نتائج ومناقشة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) **في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان للقيادة الداعمة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الراتب)** ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس

الخاصة في قصبة عمان للقيادة الداعمة من وجهة نظر المعلمين حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والراتب، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير		متوسط/ انحراف معياري	الموارد البشرية	الموارد المادية	جودة الخدمة المقدمة	القيادة الداعمة
الجنس	ذكر	س	3.63	3.66	3.72	3.66
		ع	.957	.926	.970	.923
	انثى	س	3.82	3.87	3.95	3.87
		ع	.852	.824	.852	.804
المؤهل العلمي	بكالوريوس	س	3.78	3.81	3.93	3.83
		ع	.914	.894	.897	.865
	دراسات عليا	س	3.75	3.81	3.82	3.79
		ع	.829	.784	.875	.798
سنوات الخدمة	اقل من 10 سنوات	س	3.79	3.84	3.91	3.83
		ع	.845	.852	.881	.812
	10سنوات فأكثر	س	3.76	3.79	3.88	3.80
		ع	.918	.861	.899	.866
الراتب	أقل من 400 دينار	س	3.73	3.82	3.85	3.79
		ع	.854	.844	.881	.809
	400 دينار فأكثر	س	3.79	3.81	3.91	3.82
		ع	.897	.863	.895	.855

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (10) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان للقيادة الداعمة من وجهة نظر المعلمين بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والراتب. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات الجدول (11) وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل الجدول (12).

فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد تبين: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الإناث. وهذه النتيجة تعني أن الإناث قد اعطين درجات تقدير أعلى لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان للقيادة الداعمة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمات، ومديرات المدارس الخاصة يتصفن بصفات داعمة حيث يقدمن الدعم للعاملين لديهن، كما أنهن يتأثرن بالجهات الرقابية خوفاً واحتراماً، مما يدفعهن الى تجويد عملهن والأخذ بأساليب القيادة الداعمة".

- وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة صلاح الدين (2018)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في الممارسات القيادية الداعمة لتحقيق الميزة التنافسية داخل مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان تعزى لمتغير الجنس.

فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي فقد تبين: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات.

فيما يتعلق بمتغير سنوات الخدمة فقد تبين: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر سنوات الخدمة في جميع المجالات.

فيما يتعلق بمتغير الراتب فقد تبين: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الراتب في جميع المجالات.

الجدول (11): تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والراتب على مجالات القيادة الداعمة.

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	الموارد البشرية	3.036	1	3.036	3.895	.049
هوتلنج=.015	الموارد المادية	3.170	1	3.170	4.332	.038
ح=.126	جودة الخدمة المقدمة	4.470	1	4.470	5.703	.017
المؤهل العلمي	الموارد البشرية	.074	1	.074	.094	.759
هوتلنج=.018	الموارد المادية	.001	1	.001	.001	.979
ح=.086	جودة الخدمة المقدمة	.941	1	.941	1.201	.274
سنوات الخدمة	الموارد البشرية	.279	1	.279	.357	.550
هوتلنج=.001	الموارد المادية	.087	1	.087	.119	.731
ح=.928	جودة الخدمة المقدمة	.157	1	.157	.201	.654
الراتب	الموارد البشرية	1.150	1	1.150	1.475	.225
هوتلنج=.011	الموارد المادية	.131	1	.131	.179	.673

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
ح=255.	جودة الخدمة المقدمة	1.044	1	1.044	1.331	.249
الخطأ	الموارد البشرية	292.297	375	.779		
	الموارد المادية	274.436	375	.732		
	جودة الخدمة المقدمة	293.928	375	.784		
الكلي	الموارد البشرية	296.270	379			
	الموارد المادية	277.873	379			
	جودة الخدمة المقدمة	300.038	379			

* دالة احصائيًا عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من الجدول (11) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وجاءت الفروق لصالح الإناث.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لكل من، أثر المؤهل العلمي في جميع المجالات، ولأثر سنوات الخدمة في جميع المجالات، ولأثر الراتب في جميع المجالات".

الجدول (12): تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والراتب على درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الداعمة من وجهة نظر المعلمين.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	3.401	1	3.401	4.831	.029
المؤهل العلمي	.136	1	.136	.193	.660
سنوات الخدمة	.183	1	.183	.260	.611
الراتب	.726	1	.726	1.031	.311
الخطأ	264.045	375	.704		
الكلي	268.127	379			

يتبين من الجدول (12) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 4.831 وبدلالة إحصائية بلغت (0.029)، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لكل من، أثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 0.193 وبدلالة إحصائية بلغت (0.660)، ولأثر سنوات الخدمة، حيث بلغت قيمة ف 0.260 وبدلالة إحصائية بلغت (0.611)، ولأثر الراتب، حيث بلغت قيمة ف 1.031 وبدلالة إحصائية بلغت(0.311) .

نتائج ومناقشة السؤال الثالث: ما مستوى التميز المؤسسي لدى مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان من وجهة نظر معلمي المدارس ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التميز المؤسسي لدى مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان من وجهة نظر معلمي المدارس، والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التميز المؤسسي لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلمي المدارس مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	10	تحول الإدارة البيانات الخاصة بالمدرسة إلكترونيا.	4.04	1.002	مرتفع
2	9	تنظم الإدارة السجلات والوثائق لاعتمادها كمرجع أساسي للمعلومات وإدارة الجودة.	3.98	1.030	مرتفع
3	16	تدعم الإدارة مبدا التميز المؤسسي كأساس للحفاظ على سمعة المدرسة ومقوماتها.	3.96	1.045	مرتفع
4	6	تسعى الإدارة إلى تحقيق مركز تنافسي مقارنة بالمدارس الأخرى.	3.91	1.042	مرتفع
5	11	تزويد الإدارة بالمستجدات المعرفية والتكنولوجية بشكل مستمر.	3.86	1.069	مرتفع
6	13	تمتلك الإدارة صلاحيات كافية لتحقيق التميز المؤسسي.	3.83	1.033	مرتفع
7	15	تتعاون الإدارة مع المجتمع المحلي لمشاركة المعلومات والخبرات في مجال التميز المؤسسي.	3.81	1.017	مرتفع
8	3	تحرص الإدارة على تنمية ثقافة التميز المؤسسي.	3.79	1.047	مرتفع
8	4	تتولى الإدارة عملية التخطيط للاحتياجات المستقبلية.	3.79	1.035	مرتفع
8	5	تتبنى الإدارة فلسفة التغيير والتطوير بما يتناسب مع الوضع المأمول.	3.79	1.033	مرتفع
8	14	تساعد الإدارة المعلمين لتحقيق التميز المؤسسي.	3.79	1.091	مرتفع
12	1	تلتزم الإدارة بمضامين التميز المؤسسي.	3.78	1.058	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
12	2	تسعى الإدارة باستمرار لتحقيق التميز في تقديم الخدمات للمعلمين.	3.78	1.056	مرتفع
14	8	تهتم الإدارة بمواجهة المخاطر التي تحد من مقدرتها على استدامة التميز المؤسسي.	3.74	1.046	مرتفع
15	12	تساعد بيئة المدرسة على قيام المعلمين بأداء أفضل لتحقيق التميز المؤسسي.	3.67	1.113	متوسط
16	7	تقدم الإدارة ورش عمل وحلقات نقاشية للتعريف بأهمية التميز المؤسسي.	3.56	1.189	متوسط
		التميز المؤسسي	3.82	.896	مرتفع

يبين الجدول (13) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.56-4.04)، حيث جاءت الفقرة (10) والتي تنص على تحول الإدارة البيانات الخاصة بالمدرسة إلكترونيا في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.04)، بينما جاءت الفقرة (7) ونصها "تقدم الإدارة ورش عمل وحلقات نقاشية للتعريف بأهمية التميز المؤسسي بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.56). وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى التميز المؤسسي لدى مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان من وجهة نظر معلمي المدارس ككل (3.82). أشارت نتائج هذا السؤال إلى أنّ مستوى التميز المؤسسي لدى مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان من وجهة نظر معلمي المدارس جاء مرتفعاً. وتشير هذه النتيجة الإيجابية الى حرص إدارات المدارس الخاصة على تحقيق التميز المؤسسي، واهتمامهم بتطوير أداء العاملين للوصول إلى مستوى عالٍ من التميز المؤسسي".

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخصاونة (2018)، والتي توصلت إلى أن واقع تطبيق معايير إدارة التميز لدى مديري المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة إربد جاء بدرجة مرتفعة. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العمرات (2020)، والتي بينت نتائجها أن درجة التميز المدرسي في مديرية تربية البتراء في الأردن جاء عالياً. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة العنزي (2019)، والتي بينت نتائجها أن درجة ممارسة التميز المؤسسي في المدارس الثانوية بدولة الكويت في ضوء النموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة. كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة مقابلة

(2020)، والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة التميز لدى قادة المدارس في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة.

حيث جاءت الفقرة (10) في المرتبة الأولى وتنص على "تحول الإدارة البيانات الخاصة بالمدرسة إلكترونيا" وبدرجة مرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المدارس الخاصة تسعى إلى مواكبة التطور التكنولوجي، وتعي فعالية إدارة التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية. تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (9) وتنص على "تنظم الإدارة السجلات والوثائق لاعتمادها كمرجع أساسي للمعلومات، وإدارة الجودة" وبدرجة مرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى" ضرورة قيام إدارات المدارس الخاصة بتنظيم سجلاتها، ووثائقها، للرجوع إليها وقت الحاجة ولتقديمها إلى إدارة التعليم الخاص في وزارة التربية والتعليم.

تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة (16) وتنص على "تدعم الإدارة مبدأ التميز المؤسسي كأساس للحفاظ على سمعة المدرسة ومقوماتها" وبدرجة مرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وعي إدارات المدارس الخاصة بأهمية التميز التنظيمي للحفاظ على سمعة المدرسة. تلاها في المرتبة الرابعة الفقرة (6) وتنص على "تسعى الإدارة إلى تحقيق مركز تنافسي مقارنة بالمدارس الأخرى" بدرجة مرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى سعي المدارس الخاصة إلى تحقيق الميزة التنافسية بجميع الطرق، والاستراتيجيات التي تسهم في تميز المدرسة. تلاها في المرتبة الخامسة الفقرة (11) وتنص على "تزويد الإدارة بالمستجدات المعرفية والتقنية بشكل مستمر" بدرجة مرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى مواكبة المدارس الخاصة للتطورات المعرفية، والتقنية التي تعمل على تسهيل العمل الإداري، مما ينعكس ايجابًا على العملية التعليمية، وتحسين العمل الإداري، مما يؤدي للتميز. تلاها في المرتبة السادسة الفقرة (13) وتنص على "تمتلك الإدارة صلاحيات كافية لتحقيق التميز المؤسسي" وبدرجة مرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن إدارات المدارس الخاصة تمتلك الخبرات والمهارات العالية التي تستخدمها للوصول بمدارسهم لدرجة عالية من التميز. تلاها في المرتبة السابعة الفقرة (15) وتنص على "تتعاون الإدارة مع المجتمع المحلي لمشاركة المعلومات والخبرات في مجال التميز المؤسسي" وبدرجة مرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى حرص إدارات المدارس الخاصة على اقامة علاقات خارجية مع

مؤسسات المجتمع المحلي والاستفادة من قدرات، وإمكانات المجتمع المحلي، وتوفير الدعم المادي، والتقني، والمعرفي. تلاها في المرتبة الثامنة الفقرة (3) وتنص على "تحرص الإدارة على تنمية ثقافة التميز المؤسسي" وبدرجة مرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الإدارة المدرسية في المدارس الخاصة تنشر ثقافة التميز بين موظفيها، من خلال إعداد المعلمين وتدريبهم وتحفيزهم ماديًا ومعنويًا، ووضع خطط إستراتيجية لتطبيقها.

أما الفقرات التي جاءت بدرجات تقدير متوسطة أقرب ما تكون إلى المستوى المرتفع، والتي جاءت بالمراتب الأخيرة فقد تمثلت بالفقرة (12) وتنص على: "تساعد بيئة المدرسة على قيام المعلمين بأداء أفضل لتحقيق التميز المؤسسي" وتعزى هذه النتيجة إلى اهتمام إدارات المدارس الخاصة (عينة الدراسة) بقدرات المعلمين وحرصها على تطوير أدائهم بشكل مستمر.أما المرتبة الأخيرة فقد تبوأتها الفقرة (7) وتنص على: "تقدم الإدارة ورش عمل، للتعريف بأهمية التميز المؤسسي" وبدرجة متوسطة أقرب ما تكون إلى الدرجة المرتفعة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن شعور المعلمين باهتمام الإدارة، ودعمها والإجتماع الدوري مع المعلمين لتعريفهم بالتميز المؤسسي، وأهميته، وطرق تحقيقه. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو جربوع (2022)، والتي بينت نتائجها أن نسبة التميز المؤسسي لدى العاملين في جامعة غزة جاءت بدرجة مرتفعة .

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) **في مستوى التميز المؤسسي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والراتب)** ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التميز المؤسسي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والراتب والجدول (14) يبين ذلك.

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التميز المؤسسي من وجهة نظر معلمي المدارس حسب متغيرات الدراسة.

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.60	.972	101
	أنثى	3.90	.855	279
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.85	.924	247
	دراسات عليا	3.76	.841	133
سنوات الخدمة	اقل من 10 سنوات	3.87	.881	173
	10 سنوات فأكثر	3.78	.908	207
الراتب	أقل من 400 دينار	3.84	.844	111
	400 دينار فأكثر	3.81	.918	269

يبين الجدول (14) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التميز المؤسسي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان بسبب اختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والراتب، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (15) .

الجدول (15): تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والراتب على مستوى التميز المؤسسي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	5.954	1	5.954	7.531	.006
المؤهل العلمي	.636	1	.636	.804	.370
سنوات الخدمة	.429	1	.429	.543	.462
الراتب	.398	1	.398	.503	.479
الخطأ	296.516	375	.791		
الكلي	304.113	379			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (15) الآتي:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (7.531) وبدلالة إحصائية بلغت (0.006) وجاءت الفروق لصالح الإناث.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لكل من: أثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف (0.804) وبدلالة إحصائية بلغت (0.370). ولأثر سنوات الخدمة، حيث بلغت قيمة ف 0.543 وبدلالة إحصائية بلغت (0.462). ولأثر الراتب، حيث بلغت قيمة ف (0.503) وبدلالة إحصائية بلغت (0.479).

فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد تبين: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

- وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مقابلة (2020) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير إدارة التميز لدى قادة المدارس في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وتتفق مع نتائج دراسة بيك (Beck, 2014)، والتي توصلت إلى وجود فروق في مدى التزام المديرين في المدارس الابتدائية في ولاية كاليفورنيا بتحقيق الأداء المؤسسي المتميز تعزى لمتغير الجنس، إلا أن الفروق جاءت لصالح الذكور.

- وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخصاونة (2018)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا حول تطبيق معايير إدارة التميز لدى مديري المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة اربد تُعزى لمتغير الجنس.

أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي فقد تبين: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي.

- وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخصاونة (2018)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا حول تطبيق معايير إدارة التميز لدى مديري المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة اربد تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مقابلة (2020)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير إدارة التميز لدى قادة المدارس في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بيك (Beck, 2014)، والتي بينت نتائجها عدم وجود فروق في مدى التزام" المديرين في المدارس الابتدائية في ولاية كاليفورنيا بتحقيق الأداء المؤسسي المتميز تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخدمة فقد تبين: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر سنوات الخدمة. وتتفق هذه النتيجة مع

نتائج دراسة الخصاونة (2018)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا حول تطبيق معايير إدارة التميز لدى مديري المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة اربد تُعزى لمتغير سنوات الخدمة".

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة مقابلة (2020)، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير إدارة التميز لدى قادة المدارس في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح أكثر من عشر سنوات. كما تختلف مع نتائج دراسة بيك (Beck, 2014)، والتي توصلت لوجود فروق في مدى التزام المديرين في المدارس الابتدائية في ولاية كاليفورنيا بتحقيق الأداء المؤسسي المتميز تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح المديرين الأعلى خدمة".

وفيما يتعلق بمتغير الراتب فقد تبين: عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الراتب.

نتائج السؤال الخامس ومناقشتها: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة القيادة الداعمة للمديرين وبين مستوى التميز المؤسسي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان؟

-للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة القيادة الداعمة للمديرين وبين مستوى التميز المؤسسي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان، والجدول (16) يوضح ذلك .

الجدول (16): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة ممارسة القيادة الداعمة للمديرين وبين مستوى التميز المؤسسي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان .

المجالات	المعامل الإحصائي	التميز المؤسسي
الموارد البشرية	معامل الارتباط الدلالة الإحصائية العدد	.865(*) .000 380
الموارد المادية	معامل الارتباط الدلالة الإحصائية العدد	.883(*) .000 380
جودة الخدمة المقدمة	معامل الارتباط الدلالة الإحصائية	.918(*) .000

	العدد	380
القيادة الداعمة	معامل الارتباط	.921(*)
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	380

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (16) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين درجة ممارسة القيادة الداعمة للمديرين وبين مستوى التميز المؤسسي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان حيث بلغ معامل الإرتباط (921.).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العمرات (2020)، والتي توصلت إلى علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبةٍ ودالةٍ إحصائياً بين الممارسات المهنية لمديري المدارس في مديرية تربية البتراء، وبين التميز المدرسي . كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جوليج ونوربخش" (Goleij & Noorbakhsh, 2014), والتي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدعم التنظيمي، والتميز المؤسسي لمعلمي التربية البدنية بمحافظة البرز في إيران. كما تتفق مع نتائج دراسة مريم السادة (Al-Sada, 2016)، والتي توصلت إلى وجود علاقات إيجابية كبيرة بين الثقافة الداعمة، والالتزام التنظيمي، والقيادة التشاركية الداعمة، والرضا الوظيفي، والتي ستساعد المديرين، وصانعي السياسات في القطاع التعليمي في دولة قطر على فهم أفضل للثقافة التنظيمية، وأساليب القيادة، وتأثيرها في رضا الموظفين، والالتزام والتحفيز. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الهلسة والرواضية (Al-Halaseh & Rawadyeh, 2020)، والتي توصلت إلى وجود أثر دال إحصائياً للقيادة الفاضلة في التميز المؤسسي، كما يدرك أعضاء هيئة التدريس أن الفضيلة: هي الثقة والرحمة والنزاهة لدى قادة الجامعة".

- وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة صلاح الدين (2018)، والتي بينت الممارسات القيادية الداعمة لتحقيق الميزة التنافسية داخل مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان أن درجة استجابة العينة جاءت بدرجة ضعيفة .

التوصيات والمقترحات: في ضوء ما توصل إليه الباحثان من نتائج فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- تعزيز ممارسة مديري المدارس الخاصة لنمط القيادة الداعمة، كأحد أنماط القيادة المدرسية الناجحة، والبعد عن المركزية.

- تعزيز ثقافة التميز المؤسسي لدى العاملين في المدارس الخاصة، وتحقيق التميز في جميع النشاطات، وذلك بعقد الدورات التدريبية، واللقاءات التثقيفية، وورش العمل حول التميز المؤسسي.

- تدريب الاداريين في المدارس الخاصة على استراتيجيات الإدارة الحديثة، والتميز التنظيمي ليتمكنوا من تطبيقها في مدارسهم.

- العمل على تطبيق مديري المدارس لمعايير، ومؤشرات المدرسة الداعمة للتميز المدرسي.

- تحفيز المعلمين في المدارس الخاصة مادياً ومعنوياً؛ لتحسين أداءهم والوصول إلى التميز المؤسسي لمدارسهم.

- إجراء دراسات مماثلة حول القيادة الداعمة وربطها بمتغيرات أخرى مثل الابداع الإداري، والولاء التنظيمي وفاعلية الأداء.

قائمة المراجع:

1.أبو احميد، عبطة خلف، (2020). التميز الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر مساعدي المديرين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

2.أبو جمعة، محمود (2016). التميز المؤسسي عوامل النجاح، الأردن :عمان :دار وائل للنشر والتوزيع.

3.الجرايدة، محمد(2018). درجة ممارسة مديري المدارس لنظرية هالين في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق- سوريا، 16(3)، 92-69.

4.الجمل، سمير(2020). واقع سياسات الاختيار والتعيين في الجامعات الفلسطينية ودورها في تحقيق التميز المؤسسي"، مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية، غزة - فلسطين، (9)،187-161.

5.الحارثي، سعود(2020). المقارنة المرجعية وأثرها في تحقيق التميز المؤسسي بالمدارس الثانوية الحكومية". مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، 31 (122) 223-264.

6.الحوامدة، صالح، وعطاري، عارف (2018)، "مدى تطبيق مديري المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين"، مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية- المملكة الأردنية الهاشمية، 45(2)91-78.

7.الخصاونة، ثابت (2018). واقع تطبيق معايير إدارة التميز لدى مديري المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة اربد، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، قطاع غزة، فلسطين،2 (28) 1- 21.

8.الرفاعي، عيده(2021). تحديات تحقيق التميز المؤسسي في إدارة التعليم محافظة ينبع من وجهة نظر المشرفات التربويات، المجلة العربية للنشر العلمي، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح، الأردن 4 (36) 251-278.

9.الرفاعي، عيده(2021). تحديات تحقيق التميز المؤسسي في إدارة التعليم محافظة ينبع من وجهة نظر المشرفات التربويات، المجلة العربية للنشر العلمي، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح، الأردن 4 (36) 251-278.

10.السالم، الاء(2021). الذكاء التنظيمي وعلاقته بالتميز الإداري لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة (عمان)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

11.سليم، أسماء(2019). دور الممارسات القيادية الداعمة للإبداع في تحسين الأداء التنظيمي بجامعة بور سعيد، مجلة البحوث المالية والتجارية، 1(2)-299 213.

12.سمارة، يوسف، والزبون، محمد، والمعلوف، لينا(2020). دور الإدارة المدرسية في تحقيق التميز الثقافي لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية في الأردن وفلسطين من وجهة نظر مديريها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 34(5) 1 -24.

13.الشملان، خالد، نعمان، مرفت محمد (2021).استكشاف العلاقة بين القيادة الداعمة والسلوك الصوتي للعاملين، مجلة الادارة العامة معهد الادارة العامة بالمملكة العربية السعودية،61 (4)891-932.

14.الشوا، عفت(2016)،"درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة غزة لإدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي للتميزEFQM وسبل تطويرها"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

15.الصبحي، ملاك، وبالداود، عمر(2022). درجة ملاءمة تطبيق معايير التقويم والتميز المدرسي في المدارس الثانوية للبنات بمكة المكرمة من وجهة نظر القائدات والمعلمات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، فلسطين، 6(4) 1-29.

16.العمرات، محمد (2020). الممارسات المهنية لمديري المدارس وعلاقتها في تعزيز التميز المدرسي، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، جمهورية مصر العربية، ١(75) 420-462.

17.العنزي، خالد(2019). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمعايير التميز المؤسسي في لواء قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

18.الغامدي، محمد، والغامد، عزيزة (2021). تفعيل الريادة الإستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية، مجلة كلية التربية (أسيوط),3(2)450-499.

19.الغامدي، محمد، والغامد، عزيزة (2021). تفعيل الريادة الإستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية، مجلة كلية التربية (أسيوط),3(2)450-499.

20.الغول، نادية والعاجز، فؤاد(2018). درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس وكالة الغوث وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

21.لبوازدة، ساره(2018). القيادة الداعمة وعلاقتها بإبداع العاملين : دراسة ميدانية بمؤسسة توزيع الكهرباء والغاز (سوتلفاز)-بالمسلة، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بوضياف بالمسلة الجزائر.

22.المخلفي، عبد الله مرزوق محمد(2021). درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام لأساليب تحقيق التميز المؤسسي بمحافظة جدة، كتاب أبحاث المؤتمر الدولي لـتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المؤسسي، مكة المكرمة الرياض، 22-38.

23.مسعود، ليلى أحمد(2016). تهيئة البيئة التربوية المحفزة للإبداع والتميز والابتكار، مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، 53(1)32-30.
24.مقابلة، منصور(2020). درجة تطبيق معايير إدارة التميز لدى قادة المدارس في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين، مجلة كلية التربية بالغردقة -جامعة جنوب الوادي- مصر 3 (2). 60-14.
25.الناصر، غازي مكي (2019). القدرات والمواصفات القيادية للقائد الإداري في جامعة تكريت وبغداد، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية.16(1)559-513.
26.الهاجري، محمد(2020). تطوير الأداء الإداري بمدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء بعض نماذج التميز العالمية، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة كلية الدراسات العليا، مصر، 28(1)490-449.
27.الوادعي، محمد(2022). المهارات القيادية المضمنة في كتاب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء استراتيجية تطوير منطقة عسير: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية (أسيوط)، 38(8) 301-335.
28.Al-Halaseh, R., Rawadyeh, W..(2020). "The Impact of virtuous leadership in organizational excellence as perceived by the acadimic staff at Mutah University", Mutah for studies-Humanities and social sciences serries, 35(5), 13-36.
29.Alsada, M., (2016). "Organizational culture and leadership style on employees' job satisfaction", Organizational commitment and work motivation in the educational sector in the state of Qatar, 12(2) ,188-163.
30.Beck, R.(2014). "Elementary school in Californias commitment to achieving outstanding performance", Journal of researcher, 6(2), 25-41.
31.Derrick, M. (2019). the essential qualities of on effective school leaderretrived, BU Journal of Graduate Studies in Education, (7)1, from: www.thoughtco.com
32.Goleij, N., Noorbakhsh, M.(2014). "The relationship between perceived organaizational excellence and organazational support: A case study", Indian Journal of Fundemental and Applied Life Sciences, 4(54), 221-226.
33.Jeffrey, S.(2010). "Creative leadership welcome to 21st century, State University of New York College", Acadimic Exchange Quarterley , 14(4), 11-35.

The Degree of the Private School Principal's Practice of Supportive Leadership and Its Relation to Institutional Excellence in Kasabah of Amman from Teachers Perspictive

Haneen Habis Bani AL-Domi Proessor Omar Mohammed AL-Kharabsheh
Private sector Employee-Jordan Al-BalqaApplied University-Jordan

Abstract: The study aimed to identify the degree of practicing supportive leadership by private school principals in the capital city of Amman and its relationship to organizational excellence from the teachers' perspective. The study population consisted of all teachers in private schools in the capital city of Amman, Jordan, totaling (11,765) teachers. The study sample consisted of (380) teachers, selected using simple random sampling from the study population. The researchers developed a questionnaire after reviewing the theoretical literature and previous studies, ensuring its validity and reliability.

After analyzing the data, the researcher arrived at the following results:

The degree of practicing supportive leadership by principals from the teachers' perspective in the capital city of Amman was high. The level of organizational excellence among private school principals in the capital city of Amman, from the teachers' perspective, was also high. The study results indicated a statistically significant positive relationship between the degree of practicing supportive leadership and organizational excellence. There were no statistically significant differences in the level of organizational excellence from the perspective of private school teachers in the capital city of Amman attributed to variables such as educational qualification, years of service, salary, and gender.

Based on the results, the researchers recommended enhancing the practice of supportive leadership styles and moving away from centralization. Principals should be trained in modern leadership strategies through training courses, educational meetings, and workshops. It is also important to promote a culture of organizational excellence and ensure that school principals adhere to the standards and indicators of a supportive school that fosters excellence.

Keywords: supportive leadership, institutional excellence, principals, private schools, Kasaba Amman (Jordan**)**

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 22 سبتمبر 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

الأنشطة اللاصفية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحلية جبل أولياء– ولاية الخرطوم– السودان

د. محمد علي محمد علي الضو
كلية التربية– جامعة بخت الرضا

أ. مها محمد عبد العزيز إبراهيم
ولاية الخرطوم– السودان

ملخص: هدفت الدراسة إلى تعرف الأنشطة اللاصفية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحلية جبل أولياء– ولاية الخرطوم، والكشف عمّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد العينة تُعزى لمتغير: الجنس (ذكر، أنثى)، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة، تم إعداد مقياس النشاط اللاصفي وتطبيقه، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: أن النشاط اللاصفي لطلبة المرحلة الثانوية بمحلية جبل أولياء كان بدرجة كبيرة، وأنه لا توجد فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة البحث تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها: ضرورة زيادة المشاركة الإيجابية للطلبة في الأنشطة اللاصفية بتشجيع من المدرسين، وكذلك تحفيز أولياء الأمور على مشاركة الطلبة في الأنشطة اللاصفية خارج المدرسة.

الكلمات المفتاحية: النشاط اللاصفي، طلبة المرحلة الثانوية.

المقدمة:

الأنشطة اللاصفية تعد معيناً ومساعداً مهماً لرسالة المدرسة التربوية والتي تهدف إلى مساعدة الطالب وتزويده بالجوانب المعرفية والتعليمية إلى أقصى حد ممكن، وذلك لتحقيق الشخصية المتكاملة للطالب من أجل إعداده للحياة إعداداً يتناسب مع إمكاناته وقدراته، لذا فقد أصبح للنشاط اللاصفي أهمية لا تقل عن أهمية المواد الدراسية، فهو عبارة عن مجموعة من الخبرات التي يمر بها المتعلم بحيث تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية، كما أن النشاط اللاصفي جهد يبذله المتعلم من أجل إشباع حاجات المعرفية والوجدانية، ويعد النشاط اللاصفي أهم مقومات العملية التربوية والذي يساهم بدوره في تربية الطلاب في شتى مراحل حياتهم الدراسية.

وتشير الرقاد (2018: 131) إلى أن للأنشطة اللاصفية أهميتها التربوية والنفسية للطلاب إذ تسهم في تكوين العادات والمهارات اللازمة لهم، وتساعد في تنمية ميولهم ومواهبهم، وتعتبر مصدراً قوياً للدافعية في التعليم داخل حجرة الصف، كما تتيح الأنشطة اللاصفية الفرصة للطلاب لإظهار المواهب الكامنة، وتطوير الكثير من المهارات الأساسية

وترى الحاسي (2022: 97) أن النشاط اللاصفي هو جزء متكامل مع المنهج المدرسي يمارسه التلاميذ طوعاً واختيارياً لتناسبه مع ميولهم وقدراتهم المختلفة ويشمل مجالات متعددة ليشبع حاجاتهم البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية، ومن خلاله يتمكن التلاميذ من اكتساب العديد من الخبرات كل حسب مرحلة نموه.

الإطار النظري للدراسة:

الأنشطة اللاصفية:

يرى زامل (2018: 58) بأن الأنشطة اللاصفية هي كافة ألوان الأنشطة العلمية والاجتماعية والرياضية والفنية والثقافية التي يمارسها الطلبة خارج غرفة الصف، وتكون منظمة وحرة، وتفيد الطلبة في التفريغ عن أنفسهم، أو لاكتساب معارف ومهارات وخبرات.

وترى قهوجي (2010) أن النشاط اللاصفي يتميز عن النشاط داخل حجرة الصف في أنه يتيح للطالب الشعور بالانطلاق والحرية بعيداً عن جدران الدراسة، ويسهم في تزويد الطلاب بمهارات، وخبرات اجتماعية وخلقية، وعلمية وعملية يصعب عليهم اكتسابها داخل حجرة الصف، كتحمل المسؤولية، والتعاون مع الغير، والمشاركة في تخطيط الأعمال وتنفيذها، الأمر الذي يؤدي إلى ربط ما يتعلمه الطلاب تحت إشراف المدرسة بواقعهم الحقيقي، وبيئتهم الخارجية.

وترى الحقان (2018: 53) أن النشاط اللاصفي يعد من العناصر المهمة في بناء شخصية الطالب بكافة جوانبها، وهو مجال واسع لتلبية حاجاته واهتماماته بما تؤديه هذه الأنشطة غير الصفية من وظائف متعددة نفسية وتعليمية واجتماعية وصحية وتظهر هذه الوظائف أثناء ممارسة الطالب للنشاط غير الصفي

ويشير التوبي والشلبي (2015: 45) إلى أن الأنشطة اللاصفية تعمل على تنمية المهارات، وتدعيم القيم لبناء الشخصية المتكاملة، ومساندة المقررات الدراسية، والتشجيع على ممارسة التعليم الذاتي في كافة المجالات، وتعود الطالب على العمل الجماعي، والإيثار، وتحمل المسؤولية.

ويشير دويكات (2018: 321) إلى أن الأنشطة اللاصفية تتيح الفرص أمام الطلاب لإظهار مواهبهم، وإبراز ميولهم، وتعزيزها وتوجيهها بالاتجاه المرغوب فيه، وكذلك تعمل على علاج كثير من المشكلات النفسية التي يعاني منها بعض الطلبة، مثل الخجل والعزلة

وترى الشهري (2017: 260) إلى أن الأنشطة اللاصفية هي مجموعة البرامج التربوية والنفسية التي تخطط لها الأجهزة التربوية وتوفر لها الإمكانات المادية والبشرية، بحيث تكون متكاملة مع البرنامج التعليمي ومتممة له، مع مراعاة إشراك جميع التلاميذ وإتاحة الفرص لكل منهم لممارسة أنواع النشاط التي تناسب ميوله واهتماماته.

ويرى أحمد وجودة وقنديل (2013: 348) أن الأنشطة اللاصفية ليست منفصلة عن المواد الدراسية الأخرى، بل إنها تتخلل كل المواد الدراسية وهي جزء مهم من المنهج الدراسي، حيث أنه يعطي فرصاً للطلاب لإثراء ميولهم وإثارة دافعيتهم.

وترى اسماعيل (2013: 190) أن الأنشطة اللاصفية تمثل محوراً مهماً لتحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية، وذلك من خلال تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية، وتنمية وتحقيق ميول ورغبات الطلاب وإثرائهم بالقيم والاتجاهات المرغوبة بما يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم.

تعد الأنشطة اللاصفية عند مباركي (2017) أداة مهمة في تكوين الطلبة، وتنمية مهاراتهم وقيمهم، ورفع كفاءتهم، ومن خلالها يمكن إزالة شعور الطلبة بالملل الذي ينتج عن استخدام الأساليب التقليدية في التدريس، بينما تقوم الأنشطة اللاصفية بتشجيع وتحفيز الطلبة للمشاركة في أنشطة خارج أسوار المدرسة، مما يسهم في تنمية شعورهم بالاستقلال وحرية الفكر لديهم.

ويشير أبو القيعان وشطناوي والكراسنة (2018: 601) إلى أن النشاط اللاصفي يسعى إلى تهيئة مواقف تربوية تساعد الطلبة على مواجهة حياتهم اليومية، فهو يتطلب تخطيط وإشراف ويعمل على إثراء برامج الطلاب التعليمية وتزويدهم بخبرات واسعة، أو نشاط يتضمن جميع برامج النمو للمتعلم، ويعمل على استثارته وتوجيهه وإرشاده.

ويرى أبو الرب (2018: 115) أن الأنشطة اللاصفية تسهم بشكل كبير في تحقيق النمو الشامل للطلاب، وتساعد على تحقيق أهداف المنهج، حيث أن الطلاب يقبلون على هذه الأنشطة بمحض إرادتهم، ووفقاً لرغباتهم مما يسهم في إثراء ميولهم وإثارة دافعيتهم

وتشير العمري (2020: 361) إلى أن من أهداف الأنشطة المدرسية شحذ همم الطلبة نحو القراءة والبحث والإطلاع، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الآخرين، واكتشاف مواهب الطلبة واستغلال طاقاتهم، وتعويدهم على التعاون والتنافس، واستغلال أوقات الفراغ بما هو مفيد ونافع.

وترى عمران (2018) أن الأنشطة اللاصفية تعد ركيزة قوية في بناء شخصية الفرد، لأنه هو وسيلة التنمية وبناء المجتمع وتقدمه وتطوره في جميع المجالات، وهي الداعم الأساسي للنظام التربوي وذلك ينعكس بوضوح على تطور المجتمع علمياً وثقافياً ونفسياً واجتماعياً.

الدراسات السابقة:

ولأهمية الأنشطة اللاصفية لدى طلبة المرحلة الثانوية وفي ضوء مراجعة الباحث للدراسات السابقة في هذا المجال فقد وجد أن العديد من الباحثين قاموا بدراسات تناولت الأنشطة اللاصفية:

فقد أجرت الديسي والعلان (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الأنشطة التربوية وأثرها على التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين، بلغ حجم عينة الدراسة (25) معلمة، استخدم الباحثان الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن التلاميذ المشاركين بالأنشطة كانت نتائجهم أعلى وأكثر تفوقاً من الطلبة الذين لم يشاركو في الأنشطة.

كما درس محمد والقشبري (2010) واقع الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في محافظة عدن، بهدف التعرف على واقع الأنشطة اللاصفية من حيث التوافر ومستوى الرضا عنها، بلغ حجم عينة الدراسة (100) طالباً وطالبة، استخدمت أداة لمعرفة الأنشطة اللاصفية، وكانت أبرز النتائج أن نسبة توافر الأنشطة اللاصفية بلغت حوالي (34.7%).

واستهدفت دراسة قهوجي (2010) تشخيص واقع الأنشطة العلمية غير الصفية والصعوبات التي تعترض التدريس باستخدامها في مدارس التعليم الأساسي لطلبة الصف السابع، من خلال تطبيق برنامج الأنشطة كنموذج، وتحديد أثر متغير الجنس في تحصيل الطلبة عند تدريس العلوم بمشاركة الأنشطة غير الصفية، استخدمت الباحثة المنهجين التجريبي والوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (158) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها الأثر الإيجابي لبرنامج الأنشطة العلمية غير الصفية في دعم التحصيل الدراسي للطلبة، عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى قيصر وأكار ويلدريم Kesser & Akar & Yildirim, 2011 دراسة في تركيا، هدفت إلى التعرف على دور الأنشطة اللاصفية في تعليم المواطنة الفعالة، اتبعت الدراسة منهجية نوعية من خلال متابعة إحدى المدارس الأساسية في أنقرة، ولتحقيق هدف الدراسة تم ملاحظة

النشاطات اللاصفية التي تنفذها المدرسة وتدوينها، وقد أظهرت النتائج أن النشاطات اللاصفية تؤدي دور فعالاً في تعزيز قيم المواطنة الفعالة لدى الطلاب كتحمل المسؤولية والانتماء والوعي الوطني.

كما هدفت دراسة هانكوك وهايقر وجونز ,Hancock & Hyjer & Jones, 2012 إلى الكشف عن مشاركة المراهقين في الأنشطة اللاصفية لتحسين مهاراتهم القيادية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (720) طالباً وطالبة، تم تطبيق استبانة مكونة من (74) فقرة موزعة على مختلف أنواع النشاطات اللاصفية، أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات الطلاب نحو دور الأنشطة اللاصفية في تنمية مهاراتهم القيادية جاءت بدرجة مرتفعة.

ودرس الخطيب والمقصقص (2012) تقويم واقع الأنشطة الطلابية (الصفية واللاصفية) المصاحبة لمقررات اللغة العربية في كلية التربية/ جامعة الإسراء في ضوء آراء الطلبة، صممت أداة لقياس آراء الطلبة نحو الأنشطة اللاصفية، بلغ حجم عينة الدراسة (93) طالباً وطالبة، كشفت نتائج الدراسة أن آراء الطلبة نحو الأنشطة كان بدرجة متوسطة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

واستهدفت دراسة بريورBrewer, 2012 تعرف تأثير الأنشطة غير الصفية في الجوانب التعليمية والتربوية، استخدم الباحث المنهج الوصفي الكمي، عينة الدراسة تمثلت في (91) طالباً، و (13) معلماً، كانت الاستبانة هي أداة الدراسة المستخدمة، توصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة الأنشطة اللاصفية لها آثار إيجابية في الجوانب التعليمية.

كما درس ابراهيم (2014) النشاطات اللاصفية ودورها في تحقيق الأهداف التربوية، دراسة تطبيقية لطلاب المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، محلية شرق النيل في الفترة من (2010- 2012)، بهدف التعرف على واقع النشاط اللاصفي وأهميته في تحقيق الأهداف التربوية، استخدم الباحث المنهج الوصفي، طبقت استبانة لإعداد وجمع المعلومات، من أهم النتائج: يساهم النشاط اللاصفي في تحقيق الأهداف العلمية التربوية.

واستهدفت دراسة يوسف والإبراهيم (2019) الكشف عن درجة فاعلية الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (350) معلماً ومعلمة، استخدمت الاستبانة لقياس درجة فاعلية الأنشطة اللاصفية، أظهرت النتائج أن درجة فاعلية الأنشطة اللاصفية لدى عينة الدراسة كانت بدرجة كبيرة.

كما أجرى الرشيدي (2019) دراسة هدفت للتعرف على الأأنشطة اللاصفية لدى الطلبة، بلغ حجم عينة الدراسة (400) مشرفاً وقائداً وقائدة، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، طبقت استبانة الأنشطة اللاصفية، وأظهرت النتائج انخفاض مستوى الأنشطة اللاصفية لدى التلاميذ.

ودرس فرج والجميعي وبشاتوه وطلبة وعبد الوهاب (2020) دور معملة قسم الطفولة المبكرة في إدارة الأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم والهوية الوطنية لطفل الروضة في ضوء رؤية 2030م، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (226) معملة، تم استخدام الاستبانة لمعرفة الأنشطة اللاصفية، أظهرت النتائج أن دور معملة قسم الطفولة المبكرة في استخدام الأنشطة اللاصفية جاء بدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة القحطاني والعباد (2020) إلى التعرف على دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر رائدات النشاط، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تم تطبيق الاستبانة، بلغ حجم عينة الدراسة (244) رائدة نشاط، أسفرت نتائج الدراسة عن أن مستوى تعزيز الأنشطة غير الصفية لمفهوم المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات مرتفع.

تعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسة الحالية الأنشطة اللاصفية لدى طلبة المدارس الثانوية بمحلية جبل أولياء – ولاية الخرطوم– السودان، ساعدت الدراسات السابقة من تمكين الباحث من الإلمام بمعلومات حول الأنشطة اللاصفية بعد مطالعته للأدب التربوي والاستفادة منها في إعداد الإطار النظري، وكذلك

الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة الحالية، تنوعت الدراسات السابقة من حيث العينة والتي شملت جميع المراحل التعليمية من رياض الأطفال والتعليم الأساسي والثانوي والجامعي، وكذلك عينة من المعلمين والمشرفين على الأنشطة اللاصفية، وهناك مجموعة من الدراسات التي اتفقت مع الدراسة الدراسة الحالية في طبيعة العينة إذ شملت على طلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة محمد والقشبري، (2010)، وهانكوك وهايقر وجونز ,Hancock & Hyjer & Jones 2012, ، و بريور2012 ,Brewer، وإبراهيم، (2014)، ويوسف والإبراهيم، (2019)، والقحطاني والعباد، (2020)، واتفقت معظم الدراسات السابقة في المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي التحليلي، كما اختتلفت معها في طبيعة هدف الدراسة حيث تناولت بعض الدراسات السابقة الأنشطة اللاصفية وأثرها على مستوى التحصيل الدراسي، وتنمية المهارات الاجتماعية، وتعزيز الانتماء الوطني، وتعزيز الصحة النفسية، وتنمية شخصية الطلبة الاجتماعية والانفعالية، حيث اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة واقع الأنشطة اللاصفية فقط والفروق في الأنشطة اللاصفية وفقاً لمتغير الجنس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

معظم المدارس تهتم بالتحصيل الأكاديمي داخل حجرة الصف فقط وتهمل النشاط اللاصفي، ومع قلة الأنشطة التعليمية داخل حجرة الدراسة يصاب التلاميذ بالملل، لذا تبرز أهمية الأنشطة اللاصفية للطالب لكسر حاجز الملل والرتابة، ولكنها في ذات الوقت تواجه الأنشطة اللاصفية عدداً من الصعوبات لتنفيذها مثل: قلة المتخصصين، وقلة الإمكانات والأماكن التي تقام عليها هذه الأنشطة والوسائل والمعدات والأدوات، ومن ثم كان من المهم الالتفات لدراسة الأنشطة اللاصفية وبيان أثرها على الطلاب، وذلك لأن معظم النشاطات التي يمارسها الطلبة داخل الفصل الدراسي أو خارجه هي جزء متكامل مع المنهج المدرسي، وأحد الجوانب التربوية المتممة للعملية التعليمية، ويعتبر النشاط المدرسي شأنه شأن المواد الدراسية حيث يحقق أهدافاً تربوية. وبناء على ماسبق انحصرت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما مستوى النشاط اللاصفي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحلية جبل أولياء؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النشاط اللاصفي تعزى للنوع (ذكر، أنثى)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

1. النشاط اللاصفي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحلية جبل أولياء- ولاية الخرطوم.
2. الفروق في مستوى النشاط اللاصفي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحلية جبل أولياء ولاية الخرطوم، تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تناولته، حيث إنها تسعى لدراسة النشاط اللاصفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحلية جبل أولياء – ولاية الخرطوم، وتسعى المؤسسات التعليمية لمواكبة مستجدات العصر والوصول إلى مستويات عالية من التقدم والتطور، ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية.

الأهمية النظرية:

1. أهمية دراسة الأنشطة اللاصفية ودورها في بناء شخصية الطالب وجعله قادراً على تحمل المسؤولية وتحقيق أهدافه.
2. تقدم الدراسة عرضاً للأدب التربوي والنظري والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية.
3. تحديد أهمية الحاجة للأنشطة اللاصفية ودورها في بناء الشخصية المتزنة والمستقرة، والتي تؤثر على سلوكه وتوافقه الشخصي والاجتماعي.
4. يركز البحث على طلبة المرحلة الثانوية، هذه الفئة والتي يقع على عاتقها مسؤولية النهوض بالمجتمع في المستقبل.

الأهمية التطبيقية:

1. النتائج التي تنتهي إليها الدراسة قد تساعد المهتمين وأصحاب القرار بضرورة وضع الخطط الضرورية للاهتمام بالأنشطة اللاصفية وتحسينها.

2. يُسهم البحث في إفادة الجهات المعنية من المدرسين والمرشدين والمربين والقائمين على التعليم بولاية الخرطوم بالسودان، من أجل توفير البيئة المناسبة لممارسة الأنشطة اللاصفية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

3. حث الطلبة على روح المبادرة والإنجاز من خلال تهيئة الظروف الملائمة لهم.

محددات الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة الحالية في ضوء المحددات الآتية:

المحددات الموضوعية: ركزت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الأنشطة اللاصفية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحلية جبل أولياء.

المحددات المكانية: تقتصر الدراسة على المدارس الثانوية بمحلية جبل أولياء، ولاية الخرطوم، السودان.

المحددات البشرية: تقتصر الدراسة على طلبة الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي.

المحددات الزمانية: يقتصر تطبيق الدراسة على العام الدراسي (2023/2022م).

مصطلحات الدراسة:

الأنشطة اللاصفية:

عرفها موسى وحميد (2016: 151) بأنها: تشمل كل الفعاليات غير الصفية التي يقوم بها المتعلم خارج المدرسة، وتتمثل أنواع هذه الأنشطة في الخدمات الاجتماعية داخل المجتمع الذي تتواجد فيه المدرسة، كمجالات التوعية أوالمعسكرات، أو الخدمة العامة أو المشاركة في فعاليات واحتفالات عامة

وعرفتها الزين (2021: 34) بأنها: الأنشطة التي تنظمها المدارس متكاملة مع البرنامج التعليمي، والذي يقبل عليها الطالب برغبة، ويشارك فيها بشوق وميل تلقائي، بحيث تحقق أهدافاً

تربوية معينة، سواء ارتبطت هذه الأنشطة بتعليم المواد الدراسية أم باكتساب خبرة أو مهارة أو اتجاه علمي أو عملي خارج الفصل الدراسي وفي أثناء اليوم الدراسي، أو بعد انتهاء الدراسة، على أن يؤدي ذلك إلى تنمية مواهبه وقدراته واهتماماته في الاتجاه المرغوب فيه

وقيس إجرائياً في الدراسة الحالية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في استبانة الأنشطة اللاصفية المطبقة في هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدارس محلية جبل أولياء الحكومية والخاصة قطاع الكلاكلات والبالغ عددهن (1000) طالبة للعام الدراسي 2023/2022، أما اختيار عينة الدراسة فقد كان بالطريقة العشوائية من بين (6) مدارس حيث تكونت من (100) طالباً وطالبة أي بنسبة 10% من مجتمع الدراسة الكلي. والجدول رقم (1) يوضح عدد مجتمع وعينة الدراسة.

جدول رقم(1) يوضح توصيفاً لمجتمع وعينة الدراسة

مدارس البنين				مدارس البنات			
م	المدرسة	عدد الطلاب	العينة المأخوذة	م	المدرسة	عدد الطالبات	العينة المأخوذة
1	الفاروق النموذجية	160	19	1	الكلاكلة النموذجية	147	15
2	الكلاكلة الوحدة	203	17	2	الشهيد محمد أحمد عمر	210	20
3	سعيد الخاصة	142	14	3	سعيد الخاصة	138	15
المجموع		505	50	المجموع		495	50

أداة الدراسة:

تم استخدام استبانة الأنشطة اللاصفية بعد إعدادها وتصميمها وهي تتكون من خمسة محاور وهي: (المشاركة المجتمعية، تحقيق التوازن النفسي، التطور التربوي، والجودة، والمعوقات)، وهي تتكون من (45) عبارة وضعت وفق مقياس ليكرت الثلاثي، (دائماً، أحياناً، لا يحدث)، وفي تصحيح الاستبانة تم إعطاء الخيار (دائماً) ثلاث درجات، والخيار (أحياناً) درجتان، والخيار (لا يحدث) درجة واحدة، والعكس في حالة العبارات السالبة.

الخصائص السايكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق الظاهري: تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الإختصاص والخبرة والكفاءة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص علم النفس التربوي، والطلب إليهم تحديد درجة مناسبة فقرات استبانة الأنشطة اللاصفية لطلبة المرحلة الثانوية، وتعديل ما يلزم واقتراح أي فقرات أخرى، حيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وأوصى المحكمون بحذف بعض الفقرات بحيث أصبح عدد فقرات الأداة (35) فقرة بعد إجراء التعديلات اللازمة التي أوصى بها المحكمون.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة بعد الانتهاء من إجراءات المحكمين، طبقت على عينة استطلاعية عددها (30) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، من ثم استخرجت معاملات صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية، والجدول (2) يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (2) معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس (ن= 30)

النشاط اللاصفي									
المشاركة المجتمعية		التوازن النفسي		التطوير التربوي		الجودة		المعوقات	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.765	1	0.770	1	0.765	1	0.567	1	0.506
2	0.657	2	0.531	2	0.561	2	0.654	2	0.527
3	0.678	3	0.567	3	0.651	3	0.659	3	0.695
4	0.516	4	0.516	4	0.620	4	0.698	4	0.830
5	0.679	5	0.745	5	0.568	5	0.544	5	0.743
6	0.583	6	0.753	6	0.568	6	0.368	6	0.598
7	0.454	7	0.642	7	0.765	7	0.533	7	0.596

يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات ارتباطات جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) وأن جميع الفقرات تتمتع بصدق اتساق داخلي قوي، وعليه يصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (35) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

ولمعرفة الثبات للدرجة الكلية للمقياس في صورته النهائية المكونة من (35) فقرة في مجتمع الدراسة الحالية تم تطبيق معادلة التجزئة النصفية بواسطة معادلة (سبيرمان براون)، كما تم أيضاً استخدام الاتساق الداخلي بواسطة معادلة (ألفا كرونباخ) على بيانات العينة الأولية، وكانت النتائج كما يلي موضحة في الجدول رقم (3).

جدول رقم(3) يوضح نتائج معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بمقياس بمجتمع الدراسة الحالية.

المجالات	عدد الفقرات	الخصائص السايكومترية	
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
المشاركة المجتمعية	7	0.721	0.822
التوازن النفسي	7	0.671	0.775
التطوير التربوي	7	0.716	0.836
الجودة	7	0.785	0.886
المعوقات	7	0.629	0.772
النشاط اللاصفي	35	0.764	0.867

يلاحظ من الجدول (3) أن أداة البحث قد حصلت على معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة.

تحليل البيانات:

تم استخدام برنامج SPSS لإجراء إحصاءات وصفية متمثلة في اختبار (ت) لعينة واحدة للإجابة عن السؤال الأول، وإحصاءات تحليلية مثل اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للإجابة عن السؤال الثاني.

و لتحديد معايير الحكم على تقديرات أفراد العينة على الأداة تم اتباع الخطوات الإحصائية الآتية:

تحديد المدى = أعلى درجة متوقعة للاستجابة – أقل درجة.

$3 - 1 = 2$

تحديد طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات = $2 \div 3 = 0.67$ وبالتالي تكون الفئات كما هو مبين في جدول (4)

جدول (4) حدود فئات المقياس والتقدير اللفظي لها

حدود الفئة	1.66- 1	2.33 – 1.67	3 – 2.34
التقدير اللفظي	قليلة	متوسطة	كبيرة

تفسير النتائج ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول:

ما مستوى الأنشطة اللاصفية لطلبة المرحلة الثانوية بمحلية جبل أولياء؟ وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستبانة الأنشطة الالصفية. كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لمجالات الدراسة والدرجة الكلية حسب استجابات أفراد عينة الدراسة.

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المشاركة المجتمعية	2.42	0.748	كبيرة
2	التوازن النفسي	2.44	0.751	كبيرة
3	التطوير التربوي	2.26	0.689	متوسطة
4	الجودة	2.12	0.518	متوسطة
5	المعوقات	2.45	0.666	كبيرة
الدرجة الكلية		2.39	0.265	كبيرة

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات الخمس (2.39) وهذه القيمة تشير إلى أن مستوى الأنشطة اللاصفية لطلبة المرحلة الثانوية بمحلية جبل أولياء كان بدرجة كبيرة، وكما اتضح أن مجال المعوقات جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (2.45) وبدرجة كبيرة، فمجال التوازن النفسي جاء في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (2.44) وبدرجة كبيرة، ومجال المشاركة المجتمعية جاء في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (2.42) وبدرجة كبيرة، ومجال التطوير التربوي في المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (2.26) وبدرجة متوسطة، بينما جاء مجال الجودة في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.12) وبدرجة متوسطة، والدرجة الكلية لاستبانة الأنشطة اللاصفية كانت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (2.39) وتعزى هذه النتيجة بارتفاع مستوى ممارسة الأنشطة اللاصفية من قبل طلبة المرحلة الثانوية بمحلية جبل أولياء لإدراك القائمين على أمر هذه الأنشطة

اللاصفية بالمدارس الثانوية وتنفيذها، لدور الأنشطة اللاصفية لدى الطلبة ومساعدتهم في تعديل سلوكهم نحو السلوك المرغوب فيه، وإشباع حاجاتهم، وتشجيعهم على التنافس الشريف، وتدريب الطلبة على حل المشكلات، وأيضاً تركيز الأنشطة في المدارس على العمل الجماعي مما يساعد الطلبة على بناء علاقات اجتماعية فيما بينهم والآخرين، وتعرفهم على مؤسسات المجتمع المحلي، وكذلك تساعد الأنشطة اللاصفية في غرس القيم الإيجابية لدى الطلاب وهي من نوع النشاطات المجتمعية، وتعزز لديهم المسؤولية الشخصية والإجتماعية، لأن من نماذج هذه الأنشطة الرحلات المدرسية والترفيهية والمسابقات العامة تساعد الطلاب من التخلص من البرنامج المدرسي اليومي داخل حجرة الدراسة، وتروح عن أنفسهم وهم بعيدين عن أسوار المدرسة، حيث يستطيع الطالب أن يتعلم بنفسه ويستمتع بعملية التعلم، كذلك يستفيد الطلاب من أوقات فراغهم واستغلالها لتعلم أمور جديدة تفيدهم في حياتهم العملية، وكذلك تفيد الأنشطة اللاصفية الطلبة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي من خلال تدريبهم على كيفية التعبير عن آرائهم واحترام الرأي الآخر، وأيضاً يساعد توفر الأماكن المخصصة للنشاط على ممارسة النشاط اللاصفي، وتقديم الحوافز للطلبة وتشجيعهم على الانخراط في النشاط مما يزيد دافعيتهم لممارسة الأنشطة اللاصفية، أيضاً النشاط اللاصفي يتيح للطلاب التعبير عن مشاعرهم ويحقق لهم التوازن النفسي، والنشاط يعلم روح المسئولية المجتمعية ويشعر الطالب بالراحة النفسية بعد ممارسة النشاط اللاصفي وكذلك ممارسة الأنشطة اللاصفية تساعد على تعزيز الثقة بالنفس وتحرر الطالب من التبعية واللامبالاة في تصرفاته وتعمل على معالجة الكثير من المشكلات النفسية كالخجل والانطواء، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من الديسي والعلان (2009)، وقهوجي (2010)، وقيصر وأكار ويلدريم Kesser & Akar & Yildirim, 2011، وهانكوك وهايقر وجونز Hancock & Hyjer & Jones, 2012، والخطيب والمقصقص (2012)، وبريور Brewer, 2012، وإبراهيم (2014)، ويوسف والإبراهيم (2019)، وفرج والجميعي وبشاتوه وطلبة وعبد الوهاب (2020) ، والقحطاني والعباد (2020)، بأن الأنشطة اللاصفية للطلاب كانت بدرجة مرتفعة وإيجابية، كما اختلفت مع دراسة كل من محمد

والقشبري (2010) و الرشيدي (2019)، والتي أشارت إلى أن مستوى الأنشطة اللاصفية لدى الطلبة كان منخفضاً.

نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق دالة إحصائياً عند (0.05) في تقدير مستوى الأنشطة اللاصفية لدى الطلاب تعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟. وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات استجابات طلاب المرحلة الثانوية بمحلية جبل أولياء على استبانة الأنشطة اللاصفية لطلاب المرحلة الثانوية تعزى للجنس (ذكر، أنثى)، والجدول (6) يبين نتائج اختبار (ت).

جدول (6): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في متوسطات استجابات طلبة المرحلة الثانوية بوحدة بمحلية جبل أولياء على استبانة الأنشطة اللاصفية تعزى إلى الجنس (ذكر/أنثى)

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المشاركة المجتمعية	ذكر	50	16.88	5.569	0.076 -	98	0.940
	أنثى	50	16.96	4.932			
التوازن النفسي	ذكر	50	17.14	5.671	0.076	98	0.940
	أنثى	50	17.06	4.864			
التطوير التربوي	ذكر	50	15.78	4.996	0.124 -	98	0.902
	أنثى	50	15.90	4.691			
الجودة	ذكر	50	15.00	3.643	0.439	98	0.662
	أنثى	50	14.68	3.644			
المعوقات	ذكر	50	17.00	4.021	0.342 -	98	0.733
	أنثى	50	17.32	5.263			
الأنشطة اللاصفية	ذكر	50	81.80	13.507	0.047 -	98	0.963
	أنثى	50	81.92	12.105			

يتضح من الجدول (6) أنه لا توجد فروق في متوسطات استجابات طلبة المرحلة الثانوية بمحلية جبل أولياء على استبانة الأنشطة اللاصفية تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)، وذلك لأن الدلالة الإحصائية لكل المجالات والدرجة الكلية أكبر من (0.05). وتعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الأنشطة اللاصفية، ذلك لأن الطلبة سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً هم في مستوى واحد، ويتلقون التوجيهات من المدرسين لممارسة الأنشطة اللاصفية وينفذونها كما هي، وأيضاً تعود لطبيعة الأنشطة اللاصفية التي يمارسها الطلاب كالرحلات المدرسية والترفيهية والمسابقات العامة والتي يتساوى فيها البنين والبنات في الأدار، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من قهوجي (2010)، والخطيب والمقصقص (2020) بعدم وجود فروق في مستوى الأنشطة اللاصفية تعزى للجنس.

النتائج والتوصيات:

أولاً النتائج:

في ضوء أسئلة الدراسة ومناقشها تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

-مستوى الأنشطة اللاصفية لطلبة المرحلة الثانوية بمحلية جبل أولياء، ولاية الخرطوم كان مرتفعاً.

-عدم وجود فروق في مستوى الأنشطة اللاصفية لطلبة المرحلة الثانوية بمحلية جبل أولياء ولاية الخرطوم، تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى).

ثانياً التوصيات:

-ضرورة زيادة المشاركة الإيجابية للطلبة في الأنشطة اللاصفية بتشجيع من المدرسين.

-تحفيز أولياء الأمور على مشاركة الطلبة في الأنشطة غير الصفية خارج المدرسة.

-توفير الإمكانات اللازمة لقيام الأنشطة اللاصفية من أماكن وأدوات وموارد مالية لإنجاح النشاطات اللاصفية، مع مراعاة زيادة الوقت المخصص لهذه الأنشطة خلال الأسبوع حتى يتمكن الطلاب من ممارستها بدرجة أكبر.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، عبد الخير حسن (2014). *النشاطات اللاصفية ودورها في تحقيق الأهداف التربوية، دراسة تطبيقية لطلاب المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، محلية شرق النيل في الفترة من (2010-2012)*. ماجستير، جامعة أفريقيا العالمية، السودان.

2. أحمد، إبراهيم وجودة، إيهاب وقنديل، هشام (2013). فاعلية استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية المفاهيم العلمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ذوي أساليب التعليم المختلفة. *مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة*، عدد (38)، 346-360.

3. اسماعيل، سحر فؤاد (2013). فاعلية الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في ضوء نظرية التعلم ذو المعنى. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، عدد (39)، جزء4،187-224.

4. ابو الرب، محمد عمر (2018). فاعلية برنامج قائم على التطوع والأنشطة اللاصفية للحد من ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 7(3)، 113-125

5. ابو القيعان، جبر موسى وشطناوي، نواف موسى و الكراسنة، سميح محمود (2018). درجة ممارسة مديري الأنشطة التربوية اللامنهجية في منطقة النقب لأدوارهم وعلاقتها بالتزام طلبة المرحلة الثانوية بمنظومة القيم السائدة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26(4)، 596-642.

6. التوبي، عبد الله والشلبي، عبد الله (2015). درجة ممارسة معلمي الأحياء للأنشطة اللاصفية في التدريس والصعوبات التي تواجههم في ممارستها في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 13(4) 43-64.

7. الحاسي، أريج إبراهيم (2022). الأدوار المتجددة للأنشطة المدرسية- اللاصفية، تصور مقترح مستمد من التجربة اليابانية المعاصرة دراسة تحليلية مقارنة. *مجلة نقد وتطوير*، العدد (11)، السنة الثالثة،92-111

8. الحقان، ابتهاج عبد الله (2018). العوامل ذات العلاقة بعزوف طالبات المرحلة الثانوية عن المشاركة في الأنشطة غير الصفية من وجهة تظر كل من: الطالبات، والمعلمات، ومشرفات النشاط. *مجلة البحث العلمي في التربية*، عدد (19)، 43-81.

9. الخطيب، محمد إبراهيم والمقصقص، محمد إبراهيم (2012). تقويم واقع الأنشطة الطلابية (الصفية واللاصفية) المصاحبة لمقررات اللغة العربية في كلية التربية/ جامعة الإسراء. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، عدد (26) 1،281-314.

10. الديسي، أحمد والعلان، سوسن (2009). واقع الأنشطة التربوية وأثرها على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 31(3)، 179-188.

11. الرشيدي، فايد منصور (2019). أثر الأنشطة الصفية واللاصفية على المتعلم في المرحلة الابتدائية، هدفت الدراسة للتعرف على الأأنشطة اللاصفية لدى الطلبة. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة اسيوط*، 35(9)، الجزء 2،397-423.

12. الرقاد، هناء خالد (2018). أثر الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلميهم بمحافظة العاصمة عمان. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل*، العدد (39)، 130-147.

13. الزين، إيناس موسى (2021). دور الأنشطة اللاصفية في تعزيز الصحة النفسية لدى طلبة المدارس الأساسية من وجهة نظر المرشدين التربويين. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والانسانية*، 5(2)، 23-48.

14. الشهري، مها ظافر (2017). دور الأنشطة اللاصفية في حل المشكلات المجتمعية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بالنماص نموذجاً. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، العدد (5)، 253-300.

15. القحطاني، خلود بنت بكر والعباد، عبد الله بن حمد (2020). دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية. *المجلة العلمية لكلية التربية ، جامعة اسيوط*، 26(1)، 510-568.

16. العمري، غادة علي (2020). تصور مقتحر لتطوير الأنشطة اللاصفية المدرسية في ضوء رؤية المملكة 2030م (دراسة حالة بمدرسة المتوسطة 25). *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 7(2)، 356-358

17. دويكات، فخري مصطفى (2018). دور الأنشطة اللاصفية في تنمية شخصية الطلبة الانفعالية والاجتماعية في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة نابلس وسبل تطويرها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26(4)، 327-352.

18. زامل، مجدي علي (2018). دور الأنشطة غير الصفية في تنمية الجوانب التربوية المعاصرة لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة نابلس وسبل تطويرها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 7(22)، 54-69.

19. عمران، بان جهاد (2018). تأثير النشاطات اللاصفية على بعض المتغيرات الوظيفية والبدنية لدى بعض طالبات كلية ابن الهيثم. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم البدنية والرياضية*، 4(17)، 53-65.

20. فرج، شدي إبراهيم والجميعي، وفاء عايض وبشاتوه، محمد عثمان وطلبة، منى حلمي وعبد الوهاب، سعيد كمال (2020). دور معملة قسم الطفولة المبكرة في إدارة الأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم والهوية الوطنية لطفل الروضة في ضوء رؤية 2030. *مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي*، 3(1)، 1-40.

21. قهوجي، سناء فاروق (2010). *أثر الأنشطة العلمية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم الأحياء (دراسة ميدانية على طلبة الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق*. ماجستير، دمشق، سوريا.

22. مباركي، سيلة عثمان (2017). أساليب توظيف النشاط اللاصفي لتنمية القيم الأخلاقية لدى الطلاب. *مجلة أوراق علمية*، العدد (7)، 178-184.

23. محمد، محمد عوض والقشبري، سعيد محمد (2010). واقع الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في محافظة عدن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين*، 11(4)، 45-73.

24. موسى، ابتسام صاحب وحميد، رائدة حسين (2016). تقويم الأنشطة الصفية واللاصفية من وجهة نظر طلبة اللغة العربية في كلية التربية الأساسية، جامعة بابل العراقية. *مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية*، 6(4)، 143-172.

25. يوسف، نهاية طلال والإبراهيم، عدنان بدري (2019). درجة فاعلية الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في قصبة إربد وعلاقتها بتعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب من وجهة نظر معلمي المدارس. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27(4)، 301-332.

26. Brewer. S. (2012). *Schools plays in secondary schools: An exploration of students and teacher perspectives*, doctorate, Cardiff University, UK.

27. Hancock. D & Hyjer. P & Jones. K (2012). Adolescent involvement in extracurricular activities influences on leadership skills, *Journal of leadership education*, 11(1), 84-101

28. Kesser. F & Akar. H & Yildirim. A (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education, *Journal of curriculum studies*, 43(6), 809-837.

Extra-curricular activities among Secondary School Students, Khartoum State, Jabal Awlia Locality- Sudan

Dr .Mohammed Ali Mohammed Ali Eldow
Faculty of Education-
University of Bakht Alruda – Sudan

Maha mohammed Abdulaziz Ibrahim
Administration –
Khartoum State

Abstract: The research aimed to identify the extra-curricular activities among Secondary School students in the locality of Jabal Awlia, Khartoum state – Sudan. and to find out any statistically significant differences between the means of the sample members due to the variable: gender. To achieve this objective, the analytical descriptive method was used on a sample which consisted of (100) students who were randomly selected. The extra-curricular activity questionnaire prepared and applied. The study results revealed that the extra-curricular activity of secondary school of students in Jabal Awlia locality was high, and there were also no significant differences in the means of students' responses due to the variable gender, the study presented a number of recommendations, including the need to increase the positive perception of students in extracurricular activities with the encouragement of teacher, and motivating family responsible of participation of students in extracurricular activities outside school.

Keywords: Extra-curricular activities, Secondary School students.

الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" وعلاقته بالقيم والعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر الأمهات

سهى رائد اليتيم ومحمد أحمد شاهين

ملخّص: هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك"، والقيم، والعزلة الاجتماعيّة، لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات، وإمكانية التنبؤ في العزلة الاجتماعيّة من خلال الاستخدام المفرط لتطبيق "تيك توك"، والقيم. استخدم المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، وطبقت مقاييس: الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك"، والقيم، والعزلة الاجتماعيّة، على عينة متيسرة، من (352) أمًّا من أُمهات الطلبة في محافظة رام الله والبيرة. أظهرتِ النتائج أنّ المتوسّط الحسابيّ للاستخدام المفرط لتطبيق "تيك توك" بلغ (2.75)، ومستوى متوسّط، وجاء مستوى القيم ومجالاتها مرتفعًا، بمتوسّط حسابيّ (3.85)، وكان مجال "القيم الاجتماعيّة" أولاً، بينما جاء مجال "القيم الجمالية" أخيراً. أما العزلة الاجتماعية، فجاءت بمستوى متوسط، بمتوسط (2.37). وبينتِ النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أي من المتغيرات الثلاثة باختلاف: جنس الطالب، المستوى التعليميّ للأم، عمل الأم، باستثناء مجال (القيم الاجتماعيّة) باختلاف جنس الطالب، لصالح الإناث. وكشفت النتائج عن وجود علاقةِ ارتباطٍ عكسيّة بين الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" والقيم، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (600.-)، ووجود علاقة ارتباط طردية بين العزلة الاجتماعيّة والاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك"، وعكسية مع القيم؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (567.، 693.-) على التوالي. واتضح أنّ متغيري: (القيم، الاستخدام المفرط لتطبيق "تيك توك") قد وضّحت معًا (51.5%)، من نسبة التباين في مستوى العزلة الاجتماعيّة.

الكلمات المفتاحية: الاستخدام المفرط، "التيك توك"، القيم، العزلة الاجتماعيّة، الطلبة.

المقدمة:

برزت في السنوات الأخيرة شبكات التواصل الاجتماعيّ على الإنترنت، وحظيت بانتشار غير مسبوق على الصعيد العالميّ، حيث أصبحت جزءًا لا يتجزأ من الحياة اليومية الروتينية للأفراد، والتي لا غِنى عنها في كلّ بيت ومكان، وبخاصّةً مع انتشار الهواتف والأجهزة الذكية، فالمجتمع بكافة أطيافه وفئاته العمرية المختلفة يستخدمها، ولعلّ من أهمّ مستخدمي هذه الشّبكات هم الأطفال، ما يستدعي الوقوف على تأثيراتها السلبية عليهم، وبخاصّة في إطار القيم، والعزلة الاجتماعيّة.

تُعتبر مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان، ففيها ترسم ملامح شخصية الفرد، وتتشكلُ عاداته واتجاهاته وقِيمُه، وتنمو مُيوله واستعداداته، ويمتلك أنماطًا سلوكيةً معينّة، وخلالها أيضًا يتحدد مسار نموّه العقليّ، النفسيّ، الاجتماعيّ والوجدانيّ وفقاً لما تُسهم به مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة بدءًا من الأسرة والمدرسة، وصولًا الى التكنولوجيا الحديثة (عبد الكريم، 2021).

فالأطفال فئة ينقصها الخبرات اللازمة التي تتيح لهم الحكم الموضوعيّ على كلّ ما يتم تقديمه في وسائل الإعلام عامةً، ووسائل التواصل الاجتماعيّ خاصّةً، فهي تتلقى كلّ ما تشاهده أو تسمعه دون تدخل العامل الانتقائيّ الذي يتمتّع به الكبار، فكلّ ما يتلقاه الطفل من عاداتٍ وقيمٍ وأفكارٍ غريبةٍ عن بيئته وثقافته التي يعيش فيها، يتعامل معها ببراءة، فتنمو لديه دوافع نفسيّة متناقضة بين ما يصادفه على وسائل التواصل الاجتماعيّ، وما يشاهده على الأجهزة الذكية، وبين ما يعيشه داخل الأسرة والمجتمع، فيكون بداية الانحراف والسلوك غير السويّ (عبد الكريم، 2021)؛ لذلك وعلى مدى ثلاثة عقود، فقد حذّرتِ الأكاديميّة الأمريكية لطبِّ الأطفال (American Academy of Pediatrics (AAP)) من استعمال الأطفال للشاشات والإعلام والتكنولوجيا، دون وجود إشراف أو مراقبة، أو وضع حدود، ففي العام 2016م، أبدت الأكاديميّة الأمريكية لطبّ الأطفال قلقها من وقت استخدام الأطفال لشاشات الأجهزة على صحّتهم، لما له علاقة بزيادة الوزن، والتأخّر العقليّ واللغويّ والاجتماعيّ والعاطفيّ، وتقلّب المزاج وصعوبة التحكّم بالذات، ونتائج سلبية على التعلّم وإدمان

ألعاب الفيديو والتنمر الإلكترونيّ، والتحرش الجنسيّ، والتأثير السلبي على المستوى الدراسيّ ومشاكل النوم (الخياط، 2020).

ومع التطور الذي وصلت إليه وسائل التواصل الاجتماعيّ وانطلاق ثورةٍ حقيقيةٍ في عالم الاتصال الافتراضيّ، أصبحت هذه الشّبكات في حد ذاتها تُشكّل خطرًا على الأبناء من خلال ما تبثه من أفكار شاذه وغريبة على مجتمعاتنا المحافظة، فلم يعد للأسرة التأثير الأكبر على حياة الأبناء، بل أصبحت شبكات التواصل الاجتماعيّ هي النافذة الأهمّ التي يستمدُّ من خلالها الطفلُ معلوماته (Mansour, 2016)، فيكتسب الطفل من هذا العالم الرقميّ ثقافته، وأفكاره، وآراءه، وقد يؤدّي هذا العالم الرقميّ إلى ميل الأطفال نحو العزلة الاجتماعيّة Social Isolation، وهي الانعزال التام أو الجزئيّ عن المجتمع، وتعتبر خبرة وجدانية ضاغطة، غير إرادية يَمُرُّ بها الفرد تؤثر بشكل كبير على شخصيّته وعلاقاته بمحيطه الاجتماعيّ، حيث يميل الى التباعد والتجنّب والانسحاب منَ المشاركات الاجتماعيّة (أحمد، 2021)، فقد وجد بعض الباحثين أنّ كثرة التعامل مع وسائل الاتصال الحديثة سيؤدّى إلى عزل الأفراد عن بعضهم البعض، ومن ثمّ التأثير سلبياً على العلاقات الاجتماعيّة فيما بينهم، ما يؤدى إلى القضاء على مفهوم الأسرة بعلاقاتها السوية، إلى جانب تعطيل الحياة الاجتماعية وبُعدها عنِ المسار الصّحيح (عطية، 2022).

أُنشِئ تطبيق "دوين" Douyin بواسطة شركة صّينية تُسمّى "بايت دانس" Byte Dance، وهي شركة تعمل في مجال محتوى الإنترنت، وتشغل العديد من منصات المحتوى في سبتمبر عام (2016)م في الصّين، ثمّ جرى تطويره خلال عام (2017)م ليصبح تطبيقًا عالميًا؛ حيث أطلق عليه مؤسّسه "تشانغ يي مين" (Zhang Yiming) اسم "تيك توك" TIK TOK، وفي خلال عام واحد استطاع أن يحصلَ على (100) مليون مستخدم ومليار مقطع فيديو يتمّ مشاهدته يوميًا (الموقع الرسميّ لتطبيق التيك توك، 2023).

وفي غضون العام (2018) م أصبح التطبيق منتشرًا في (150) دولة، ويدعم (75) لغة، وشَهِدَ التطبيق نموًا سريعًا في العالم وصار منصّةً اجتماعيّةً كبرى للموسيقى والفيديو على الصّعيد العالميّ،

ووصل عدد مستخدمي التطبيق إلى أكثر من (250) مليون نشط يوميًا (Zuo & Hui, 2019).

وتشير العديد من التقارير الدولية من شركاتٍ ومؤسساتٍ متخصّصةٍ في أبحاث السوق والتطبيقات التكنولوجيّة والهواتف الذكية، مثل: شركة "بايت دانس" Byte Dance المالكة للتطبيق، وشركة "سينسور تاور" Sensor Tower المتخصّصة في الهواتف الذكية، إلى أنّ تطبيق التيك توك قد احتلّ المركز الأول في التحميل في نظامي التشغيل IOS وAndroid، واستطاع أن يتفوقَ على مواقع التواصل الاجتماعيّ الأخرى (عبد المعز، 2020).

كتب أمبابي (2022) في مقالةٍ بعنوان "أضرار برنامج تيك توك على الفرد وسلبياته ال10 الأخطر عالمياً 2022": "على الرغم من أنه قد يبدو أنّ التطبيق أنقذ الأفراد من الملل في أوقات فراغهم، إلا أنَّ الأمر لم يعد منحصرًا بالأطفال والمراهقين، بل وصل إلى الأهالي، وهو ما من شأنه أن يجعلَ منا جميعًا ضحايا للتيك توك". وأوضح "أمبابي" سلبيات التطبيق في عدة مجالات، منها: التعرض لمحتوى غير خاضع للمراقبة، واختراق بيانات المستخدمين بتطبيق التيك توك وقرصنتها، واستغلال الأطفال، والانعزال عن الواقع، والألم الذاتيّ وتعذيب النفس، والنرجسيّة، الإدمان، والتوتر والاكتئاب، والمحادثات المفتوحة، ومضيعة للوقت والطاقة.

إنّ تطبيق تيك توك يتيح للمستخدمين لحظات لا تُنسى في حياتهم عن طريق إنشاء مقاطع الفيديو القصيرة وحفظها، ما يجعله نظامًا ترفيهيًّا بالدرجة الأولى، لكنّه في المقابل أصبح يشكل شكلًا جديدًا من أشكال إدمان وسائل التواصل الاجتماعيّ (Smith & Short, 2022)؛ لذلك فإنّ فحص السلوك المفرط في استخدام التيك توك مقارنةً بوسائل التواصل الاجتماعيّ الأخرى يُعَدُّ أمرًا مهمًّا لعدة أسباب، من أهمّها: أنه يُعدّ أحد التطبيقات الأسرع نموًا؛ فقد تجاوز وسائل التواصل الاجتماعيّ السابقة من حيث عدد المستخدمين وكثافة الاستخدام (Montang et al., 2021)، وهو يمتلك نظام الخوارزمية الأكثر تقدمًا من حيث المشاركة والمحتوى وأنواع التفاعل ما جعل مشكلة الإدمان عليه أكثر حدة من وسائل التواصل الشّائعة الأخرى (Zhang et al., 2019; Iram

(& Aggrawl, 2020; Zhao, 2021; Smith & Short, 2022). كما أن الجمهور المستهدف للتطبيق هم الفئات العمرية الصّغيرة الذين يمتازون بفترة انتباه قصيرة؛ حيث أظهرت الإحصائيات في الصّين أنّ أكبر فئة من مستخدمي التطبيق هم فئة الأطفال والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (6-17) عاماً، يليها فئة الشّباب (18-24) عاماً (Mou, 2020).

وعلى الرغم من الانتشار الواسع للتطبيق بين فئات المجتمعات الغربية منها والعربية على السواء، فقد اتخذت العديد من الدول إجراءاتٍ وقائيةً ضد هذا التطبيق منها الولايات المتحدة الأمريكية، والتي بدورها أصدرت قرار في (2019)م بمنع الجيش الأمريكيّ من استخدام التطبيق نظرًا لكونه تهديدًا للأَمن القومي ولإمكانية استخدامه لجمع البيانات الشخصية، وذلك بحسب موقع "ميليتاري" Military التابع لوزارة الدفاع الأمريكية، وبعد دعوات الكونجرس الأمريكي لتقييم مخاطر هذا التطبيق باعتباره وسيلةَ تجسّسٍ (Cox, 2019). وبادرت دولة الجزائر في يناير (2019)م بالتحذير من خطورة التطبيق ووصفته بالخطر المحدق من خلال بيان مشترك أطلقته وزارتا التربية الوطنية والبريد وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وذلك لعرضه لمواقف غير أخلاقية وغير لائقة تُعرِّض القُصّر والشّباب للابتزاز والاستغلال، ووضعت دليلًا للممارسات السليمة لاستخدام التطبيق ومواقع التواصل الاجتماعيّ لحماية الحياة الشَّخصيّة للمستخدمين (عبد المعز، 2020).

إنَّ التأقلم مع التغيير يكون نتيجة التطور الاجتماعيّ والنفسيّ للفرد، ويُعتبر الناس أقلّ نجاحًا في التكيف مع التغيرات الاجتماعيّة والنفسيّة، مقارنةً بالتكيف مع التغيرات المادية، وتُعدُّ هذه العملية أكثر صعوبة لدى الأشخاص الذين لم يكتمل تطورهم الأخلاقيّ بعد كالأطفال؛ لذلك على المجتمعات أن تبذل قصارى جهدها لتنمية هذه القيم لديهم (Cetin & Kaf, 2017). وممّا لا شك فيه أنّ القيم تمثّل جانبًا رئيسًا من ثقافة أيّ مجتمع، بل يمكن القول إنّها تمثل لبّ الثقافة وجوهرها، وأنها تُحدّدُ وتُنظّمُ النشاط الاجتماعيّ لكافة أفراد المجتمع، ولها دور كبير في إرساء دعائم المجتمعات واتزانها؛ إذ إن المجتمع، إذا فقد قيمه فقد اتزانه، فهي تُعدّ أعمدة البناء التي تحمله (متولي، 2019)، لهذا يعدّ غرس القيم في النشء أحد الأهداف الرئيسة التي يجب أن تُعنى بها التربية، حيث يكتسب الفرد قيمه بدايةً

من الأسرة والمدرسة، فجماعة الأقران ووسائل الإعلام وتكنولوجيا الاتصال الحديثة التي باتت تؤدّي دوراً بارزاً ومحوريًا لا يستهان به في حياة الأفراد (بوخروفة، 2018).

وكما ورد في بعض الدراسات، فقد أظهرت دراسة الشمري والبلهان (2019) أنّ جميع المخاطر النفسيّة المترتبة من استخدام شبكات التواصل الاجتماعيّ على الأطفال (4-12 عام) جاءت بدرجة مرتفعة، وكان أهمّها الإدمان الإلكترونيّ وأدناها الأرق والإرهاق الدائم. وتوصّلت دراسة لقيان (Liqian, 2020) إلى عدد من الأسباب التي تقود المراهقين لاستخدام برنامج تيك توك دون غيره وأهمها الملل وقتل وقت الفراغ، وقد أسهم انتشار فايروس كورونا والحجر الصّحيّ في ذلك بشكل كبير (موسى، 2021). وأظهرت نتائج دراسة أحمد (2021) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين إدمان مواقع التواصل الاجتماعيّ والعزلة الاجتماعيّة لدى المراهقين في مصر. أما دراسة عبد الكريم (2021)، فأظهرت أشارت إلى أنّ تكنولوجيا الاتصال الحديثة بشكل عام وتطبيق تيك توك بشكل خاصٍّ يؤدي إلى تبنّي الطفل لقيم جديدةٍ مغايرة للعادات والقيم الاجتماعيّة.

إنّ انتشار مواقع التواصل الاجتماعيّ وأحدثها هو تطبيق التيك توك الذي نجم عنه انبهار الأفراد به كبيرًا وصغيرًا، الأمر الذي دفعه إلى الاهتمام الشّديد بهذا المكتشف الجديد الذي يُعبّر عن سلوكات الأفراد المستخدمين له وعاداتهم حتّى في أساليب حياتهم، بحيث أصبحوا يقضون معظم أوقاتهم أمام هذه الشبكات لساعات وساعات طويلة، يُضيّع معها كلّ واجباته الأساسيّة، كما أنه يبتعد عن أصدقائه ومعارفه وأهله، ويصبح منعزلًا اجتماعيًا؛ فوسائل التواصل الاجتماعيّ الافتراضيّة جعلت من الأفراد منخرطين فيها بشكل كبير لدرجة تجعل من الفرد غير مؤهلٍ ليعيش في محيطه الاجتماعيّ الواقعيّ، فيفقد تدريجيًا مهارات الاتصال الاجتماعيّ مع الآخرين، ما يؤثر سلبيًا على تفاعله ومشاركته الاجتماعيّة مع الأشخاص الحقيقيين في حياته؛ حيث إنّه كلما زادت ساعات استخدام الإنترنت قلّ الوقت الذي يقضيه معهم، ما يؤدّي به إلى العزلة الاجتماعيّة (أحمد، 2021).

وهدفت دراسة المفتي (2022) إلى تحديد مخاطر الاستخدام المفرط للأطفال لمواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر أولياء الأمور وبخاصّة موقعا يوتيوب وتيك توك؛ حيث طُبقت الدراسة على

عينةٍ عشوائيةٍ من أولياء أمور المرحلة الابتدائية بمدينة غرب غزة وعددهم (232) وليَّ أمر، وكشفت النتائج أنّ هناك دوافعَ متنوعةً ومتعددةً تسهمُ في الإفراط في استخدام الأطفال لمواقع التواصل الاجتماعيّ وبنسبة مرتفعة، كما أكدت الدراسة أنّ مستوى المخاطر الشّخصيّة والسلوكيّة والاجتماعيّة والقيميّة لاستخدام الأطفال لمواقع التواصل الاجتماعيّ مرتفعة.

وحاولت دراسة زانغ (Zhang, 2022) الكشف عن العوامل التي تؤثر على إدمان تطبيقات الفيديو القصيرة لدى الشّباب الصّيني؛ حيثُ وُزّعت أداة الاستبانة على عينة قوامها (349) شابًا، وأكدت النتائج أنّ القلق الاجتماعيّ والوحدة والسعادة كانت مرتبطةً بشكل إيجابيّ بإدمان التيك توك، كما يسهم القلق الاجتماعيّ والوحدة والسعادة في الرغبة في البحث عن علاقات، وهو ما يؤدّي إلى إدمان التيك توك.

وسعت دراسة لعموري ونحال (2022) للتعرف إلى دوافع استخدام المراهقين الجزائريين لمواقع التواصل الاجتماعيّ على شبكة الإنترنت- التيك توك- والإشباعات المحققة منه، وتأثيره على القِيم الاجتماعيّة، من خلال المنهج الوصفيّ، والاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات، واختيرت عينة قصدية قوامها (150) مفردة من مجتمع الدراسة، وأظهرت النتائج أنّ سلبيات التطبيق تغزو حياة المراهقين، فمن التصفّح الدائم إلى المشاركة اليوميّة وبكلّ ما هو مخالف لقِيم المجتمع، فالقِيم المرّوج لها عَبر هذا التطبيق وفي غياب الرقابة الأسريّة تضع المراهق في حالة لا توازن، ورغبة في تجربة الجديد مهما كان منافيًا للأخلاق والقِيم المجتمعيّة.

أما دراسة فتحي (2021)، فقد هدفت إلى التعرف إلى تأثير تعرض الشباب المصري لفيديوهات التيك توك عبر هواتفهم الذكية على إدراكهم للقيم الاجتماعية، واعتمدت على منهج المسح، عل عينة من (400) مفردة من طلبة الجامعات المصرية، فأظهرت النتائج أن أهم أسباب متابعة الشباب للفيديوهات كانت التسليّة والترفيه، وأشارت النتائج إلى ترتيب القيم التي تأثرت بفيديوهات التيك توك، فكانت القِيم الأخلاقيّة أولًا، يليها القِيم الدينيّة، ثمّ القِيم الثقافيّة، ثمّ القيم الاجتماعيّة، وأخيراً

قِيم المواطنة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين دوافع تعرض الشّباب لفيديوهات التيك توك وبين إدراكهم للقيم الاجتماعيّة.

وسعت دراسة عبد الكريم (2021) إلى تحديد أثر كثافة التعرض للتيك توك على الخصائص النفسيّة والسلوكية للأطفال في المجتمع المصري، والتعرف إلى طبيعة السلوكات التي يكتسبها الطفل والمخاطر المترتبة نتيجة استخدامه للتطبيق. استخدم المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع الدراسة في أولياء أمور الأطفال مستخدمي تطبيق التيك توك في الفئة العمرية من (4 إلى 15 عامًا)، واختيرت عينة من (200) ولي أمر بالطريقة القصدية. أظهرت النتائج أن الأطفال يستخدمون التطبيق بصفة دائمة، ويقضون من (4–6) ساعات يومياً في استخدامه، كما بينت النتائج تبني الطفل لقيم جديدة مغايرة للعادات والقيم الاجتماعيّة، وتقلل من التفاعل الاجتماعيّ للطفل بنسبة كبيرة.

وهدفت دراسة يانغ (Yang, 2020) إلى فهم استخدام المراهقين لتطبيق التيك توك في ولاية سانت دييغو في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد اعتمدت أداة المقابلة غير المنظمة لاستكشاف دوافع استخدام المراهقين وتفاعلاتهم مع تطبيق التيك توك وتأثيراته المحتملة عليهم، وأشارت النتائج إلى عدد من الأسباب التي تقود المراهقين إلى استخدام برنامج (TikTok) دون غيره، وأهمّها: الهروب من الواقع، وتحسين الحالة المزاجية، وقد أسهم الملل وقتل وقت الفراغ في زيادة انتشار فايروس كورونا والحجر الصّحّيّ.

وسعت دراسة كور (Kaur, 2020) إلى التعرّف إلى كيفية تأثير تطبيق التيك توك على الشّباب في الهند، واستخدم المنهج الكمّيّ وأداة الاستبانة؛ حيثُ طُبقت على عينة قوامها (60) مفردة من الشّباب والشّابات، بأعمار تتراوح ما بين (15–40 عام)، وتبين أنّ هناك تأثيراتٍ سلبيّة للتطبيق، منها: إهدار وقت الدراسة، الإدمان على التطبيق الذي يُسبّب عدم استقرار عقلي واكتئاب، قلق الآباء على أطفالهم من مخاطر تأدية بعض المقاطع، وتأدية مقاطع موسيقية وأغانٍ ذات محتوى سلبيّ غير ملائم.

وعلى الرغم من أنّ تطبيق "التيك توك" يُعّد من التطبيقات الحديثة نسبيًا، إلا أنه حظي بشعبيةٍ كبيرةٍ ومتزايدةٍ خلال السنوات القليلة الماضية؛ حيث وصل مستخدمو التطبيق أكثر من بليون مستخدم نشط شهريًا حول العالم بحسب موقع (Sensortower, 2022)، الذي يوفّر بيانات حول تطبيقات الهواتف الذكية، ويُعزى ذلك إلى سهولة استخدامه، وإتاحة التواصل، وفتح حسابات جديدة دون اعتماد بريد إلكترونيّ أو سِن قانونيّ يَحُدُّ من استخدامه، إضافةً إلى الخصائص والمميزات التي يمنحها للمستخدم (عبد الكريم، 2021)، إلا أنه يسرق براءة الأطفال وعفويتهم ويحوّل حياتهم إلى مجرد لقطات تمثيلية وغنائية، وهذا بدوره ينعكس سلباً على منظومة القيم لديهم، وقد يعزز من عزلتهم الاجتماعية.

وفي ضَوء ما سبق، سعى الباحثان إلى دراسة الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" لدى أطفال المرحلة الأساسيّة الدنيا وعلاقته بالقيم والعزلة الاجتماعيّة لديهم في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر أمهاتهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لوحظ مؤخّرًا انحطاطاً ثقافياً في بعض المجتمعات تماشيًا مع مفهوم العولمة التي أدت إلى محو الحدود الوطنية، ونتيجة لذلك بدأتِ الثقافات الأكثر هيمنةً بفرض نفسها على الثقافات الأقلّ تطوراً. وقد تسبّب هذا الواقع في انهيار العديد منَ الثقافات وتلاشيها تحت هذا الضغط، وتتسبب في ظهور سلوكات مثل عصيان القواعد الاجتماعيّة، وعدم احترام الوالدين، وتعاطي المخدّرات بين الأجيال الجديدة في المجتمعات؛ إذ لا تزال هناك قيمٌ مثل الحبّ والاحترام والتسامح (Çubukçu, 2012)؛ لذلك، تقع المسؤولية في تنمية هذه القِيم على عاتق الأسر والمدارس والمجتمع وغيرها من مؤسّسات التنشئة؛ حيث لا يتضمّن تعليم القيم للفرد لثقافته وقيمه فحسب، بل كذلك التعرف إلى الثقافات والقيم العالميّة الأخرى وإقامة صلة بينها (Ravinger, 2006).

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة، تبين أنّ التعرض للشاشات قد يضرّ الطفل بعدة طرق، منها أنه يخفض الإبداع، ويزيد العدوانية، ويقلل من المستوى الدراسيّ، ويسبّب اضطرابات النوم، ويقلل مهارة الانتباه وحلّ المشكلات، ويسبّب سمنة الأطفال (الخياط، 2020). كما أظهرت دراسة عبد الكريم (Abdel Karim, 2021) أنّ شبكات التواصل الاجتماعيّ، وبخاصة المواد على تيك توك لها العديد منَ الآثار السلبية على مستخدميها، والتي ارتبط في الإفراط باستخدام تلك الوسائل وأبرزها الآثار المتصلة بالجانب النفسيّ والاجتماعيّ والصّحّيّ. وقد أشار التقرير العالمي للعلوم الاجتماعية الصادر عن اليونسكو (UNESCO, 2016) إلى أنه على الرغم من الفوائد الكبيرة التي توفّرها شبكات التواصل الاجتماعيّ للأطفال إلا أنها محفوفة بالمخاطر، وتبين أنّه لا يمكن التغلّب على هذه المخاطر بحظر التواصل عبر هذه الشبكات، بل يتمثّل الحلّ في النهوض بالاستعمال المسؤول للتواصل عبرها عن طريق تعليم المواطَنة الصّالحة. وهذا يؤشر بوضوح إلى مشكلة الدراسة الحالية وأصالتها، والحاجة إلى تنفيذ العديد من الدراسات في هذا المجال. وبناءً على ما تقدم، تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السّؤال الأول: ما مستوى كل من: استخدام تطبيق "التيك توك"، والقيم، والعزلة الاجتماعيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات في محافظة رام الله والبيرة؟

السّؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات كل من: استخدام تطبيق "التيك توك"، والقيم، والعزلة الاجتماعيّة يُعزى إلى متغيّر: جنس الطالب، المستوى التعليميّ للأم، عمل الأم؟

السّؤال الثالث: هل توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً لكلٍّ منَ الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" والقيم في التنبؤ بالعزلة الاجتماعيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات.

أهداف الدراسة:

سعتِ الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

التعرف إلى مستوى كل من: استخدام تطبيق "التيك توك"، والقيم، والعزلة الاجتماعيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات في محافظة رام الله والبيرة.

الكشف عن دلالة الفروق في المتوسّطات الحسابيّة لاستخدام تطبيق "التيك توك"، والقيم، والعزلة الاجتماعيّة لدى الطلبة باختلاف متغيّر: جنس الطالب، المستوى التعليميّ للأم، عمل الأم.

فحص إمكانية التنبؤ في العزلة الاجتماعيّة من خلال الاستخدام المفرط لتطبيق التيك توك والقيم لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات في محافظة رام الله والبيرة.

أهميّة الدراسة:

الأهميّة النظريّة: تتمثل في أن الدراسة تُسلّط الضّوء على موضوع الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" في ظلّ الازدياد المتسارع في استخدام الأجهزة الإلكترونيّة من قِبَل الأطفال، وبخاصة لدى مرحلةٍ عمريةٍ حسّاسةٍ هي مرحلة الطفولة المبكرة الممتدة من عمر (6-10) أعوام، والتي تتبلور فيها شخصيّة الطفل وصفاته؛ حيث إنّ هذه الفئة لم يُسلّط عليها الضّوء في الأبحاث السابقة، وهي بذلك تشكل إطاراً نظرياً للدراسات اللاحقة، باعتبارها من أوليات الدراسات التي تتناول تطبيق "التيك توك" لدى الأطفال في فلسطين –حسب علم الباحثان–، ما يساعد على فهم الظاهرة والتقليل من حِدّة المشكلة المتمثّلة في تغير القيم السائدة في المجتمع، وتبنّي قيمٍ مغايرةٍ لا تناسب المجتمع الفلسطيني.

الأهميّة التطبيقيّة: وتتمثّل في تقديم المقترحات والتوصيات التي تُسهم في لفت أنظار مطوري البرامج الإرشادية إلى الأنشطة والبرامج المساعدة للحدّ منَ الإفراط في استخدام وسائل التواصل الاجتماعيّ بعامة، وتطبيق تيك توك بخاصّةً، في مرحلة الطفولة المبكّرة، وتعزيز القيم، وخفض مستويات العزلة الاجتماعيّة لديهم، والعمل على توجيه المتخصّصين والباحثين والمرشدين لإعداد برامجَ إرشاديةٍ جديدةٍ واستحداثها في ضوء نتائج الدراسة، لإرشاد الوالدينِ حول مخاطر تطبيق التيك توك وبخاصّةً على الأطفال، وتحسين مستوى الوعي حول هذا الجانب لديهم.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من أمهات طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا منَ الصّفوف: (الأول إلى الرابع الأساسيّ).

الحدود المكانية: طُبقت هذه الدّراسة على صفوف المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التي تحتوي على صفوف من (أول – رابع أساسيّ) في محافظة رام الله والبيرة.

الحدود الزّمانية: طُبِقت هذه الدراسة في الفصل الدراسيّ الأول من العام 2022-2023م.

الحدود المفاهيميّة: استُخدم في هذه الدراسة مقياس الاستخدام المفرط لتطبيق التيك توك، ومقياس القيم، ومقياس العزلة الاجتماعيّة، وهي بالتالي ستقتصر على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

التعريفات لمتغيرات الدراسة:

تطبيق "التيك توك": هي شبكة اجتماعيّة ومنصّة فيديو موسيقية، أُطلقت في سبتمبر 2016م بواسطة شركة بايت دانس (Byte Dance) الصّينية؛ حيث يَسمَحُ التطبيق للمستخدمين بإنشاء مقاطع فيديو موسيقية قصيرة خاصّة بهم، تتراوح مدتها ما بين (15-60) ثانية، ومشاركة تلك المقاطع الموسيقية مع الآخرين (Wulandari et al., 2023).

الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك": هو حالة من الاستخدام المتواصل لمواقع التواصل الاجتماعيّ دون هدف واضح ومحدد، يفقد فيها الطفل السّيطرة على دوافعه التي توجّهه إلى استخدام الإنترنت، ويصحب ذلك تغيرٌ في المزاج نتيجة استخدامه أو الانقطاع عنه، مع رغبة متزايدة في قضاء أكبر وقت ممكن أمام الجهاز الإلكترونيّ، وينعكس ذلك على الطفل بالعديد منَ الأعراض الانسحابية، والتضارب بين هذا النشاط وغيره منَ الأنشطة الأخرى" (علي، 735:2021). ويُعرّف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها أمّ طفل المرحلة الأساسيّة الدنيا في مقياس الإفراط في استخدام تطبيق "التيك توك" الذي تمّ تطويره في الدراسة الحالية.

القيم: "هي مجموعة منَ القواعد والمعايير والقوانين التي يرتضيها المجتمع، والتي تعكس أهدافه وثقافته، ويكتسبها الفرد خلال عملية التنشِئة الاجتماعيّة منذ الصّغر في الأسرة والمدرسة ودور العبادة ووسائل الإعلام، وهي الركيزة الأساسية لبناء المجتمع وتقدمه، وكلّما سادتِ القيم داخل المجتمع زاد تماسكه وقوته" (إسماعيل وآخرون، 82:2016). وتُعّرف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها أمّ طفل المرحلة الأساسيّة الدنيا في مقياس القيم الذي جرى تطويره في الدراسة الحالية.

العزلة الاجتماعيّة: "هي محصّلة عدم توافق الفرد في علاقاته الاجتماعيّة، سواء في محيط الأسرة أو خارجها، إذ يفقد الفرد الشّعور بالانتماء إلى جماعته ومحيطه، ممّا يُفضي ذلك إلى انسحابه من الفعاليات التي تعود للتفاعل الاجتماعيّ" (الجلبي، 181:1978). وتُعرف إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها أمّ طفل المرحلة الأساسيّة الدنيا في مقياس العزلة الاجتماعيّة الذي جرى تطويره في الدراسة الحالية.

المرحلة الأساسيّة الدنيا: المرحة الأساسيّة الأولى للصفوف من (1-4).

منهجيّة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، وذلك لأنه أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة؛ حيث يقوم بدراسة الظاهرة وفهمها ووصفها وصفاً دقيقاً من خلال المعلومات والأدبيات السابقة، كما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المناسبة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

أولاً- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع أمهات طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، والبالغ عددهم حوالي (42663) طالبًا وطالبة وفقًا لإحصائية مديرية تربية محافظة رام الله والبيرة، ومن خلال اعتبارٍ أن كلّ أم لها طفل واحد في هذه المرحلة؛ وذلك نظراً لصعوبة حصر أعداد الأمهات بالتحديد.

ثانياً- عينة الدراسة: اختيرت العينة بالطريقة المتاحة من خلال التواصل المباشر أو عَبر وسائل التواصل الإلكترونيّ، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (352) أُمًّا من أمهات طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا، والجدول (1.3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية (التصنيفية):

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة الديمغرافية (التصنيفية)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
جنس الطالب	ذكر	176	50.0
	أنثى	176	50.0
	المجموع	352	100
المستوى التعليميّ للأم	توجيهي فأدنى	40	11.4
	دبلوم	39	11.1
	بكالوريوس	209	59.4
	دراسات عليا (ماجستير فأعلى)	64	18.2
	المجموع	352	100
عمل الأم	تعمل	183	52.0
	لا تعمل	169	48.0
	المجموع	352	100

أدوات الدراسة وصدقها وثباتها:

أولاً- مقياس الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك": بعد الاطّلاع على الدراسات السابقة، منها: دراسة (أبو علان، 2022)، ودراسة (المفتي، 2022)، ودراسة (Smith & Short, 2022)؛ جرى تطوير مقياس الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" بناءً، وتكون في صورته الأولية من (23) فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك".

ثانياً- مقياس القِيم: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، استعين بالمقياس المطور من قِبل (مصري، 2020)، وتكون في صورته الأولية من (25) فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابيّ للقيم باستثناء الفقرات: (5، 6، 7، 14، 15، 16، 17، 23)؛ إذ صيغت بالاتجاه السلبيّ.

ثالثاً- مقياس العزلة الاجتماعيّة: بعد الاطّلاع على الدراسات السابقة، منها: دراسة (فيلالي وكنزة، 2016)، ودراسة (Budhal, 1998)، ودراسة (Asher & Wheeler, 1985)؛ جرى تطوير مقياس العزلة الاجتماعية، وتكون في صورته الأولية من (21) فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابيّ للعزلة الاجتماعيّة باستثناء الفقرات: (5، 6، 7، 10، 11، 13، 18)؛ إذ صيغت بالاتجاه السلبيّ.

الصّدق لمقاييس الدراسة:

الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهريّ أو ما يعرف بصدق المحكّمين لمقاييس الدراسة الثلاثة، عرُضت في صورتها الأولية على (10) مُحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص ممّن يحملون درجة الدكتوراه في العلوم التربوية، واعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقَبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم، أُجرِيت التعديلات المقترحة، فعُدلت صياغة بعض الفقرات ولم يحذف أي منها، وصولًا إلى الصّورة المعدة للتطبيق على العينة الاستطلاعية، وفحص الخصائص السيكومترية لكلّ منها.

ومن أجل فحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة الثلاثة، طُبقت على عينة استطلاعية مكونة من (33) من أمهات طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وكانت النتائج كالآتي:

صدق البناء: استُخدم صدق البناء؛ إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقاييس: الإفراط في استخدام "التيك توك"، العزلة الاجتماعيّة، وقيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلّية للمقياس القيم، كما هو مبين في الجداول (2)، (3)، (4):

جدول (2)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=33)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.69**	9	.54**	17	.79**
2	.85**	10	.82**	18	.87**
3	.77**	11	.81**	19	.90**
4	.84**	12	.85**	20	.90**
5	.86**	13	.83**	21	.81**
6	.84**	14	.80**	22	.80**
7	.73**	15	.74**	23	.85**
8	.80**	16	.84**		

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أنّ قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.54-.90)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أنّ قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30- أقل أو يساوي .70) تُعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد على (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس القيم بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=33)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
القيم الاجتماعية			القيم الأخلاقية			القيم الجمالية		
1	.49**	.42**	10	.66**	.68**	19	.64**	.66**
2	.67**	.71**	11	.72**	.73**	20	.70**	.53**
3	.69**	.67**	12	.21	.19	21	.72**	.74**
4	.73**	.69**	13	.56**	.67**	22	.80**	.77**
5	.62**	.45**	14	.49**	.59**	23	.78**	.70**
6	.64**	.52**	15	.63**	.51**	24	.41**	.44**
7	.64**	.53**	16	.58**	.55**	25	.31*	.02
8	.65**	.71**	17	.67**	.56**			
9	.80**	.83**	18	.58**	.42**			
درجة كلية للبعد		.92**	درجة كلية للبعد		.93**	درجة كلية للبعد		.90**

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يلاحَظ من البيانات الواردة في الجدول (3) أنّ قيم معامل ارتباط الفقرات: (12، 25)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، فحذفت الفقرات: (12، 25)، وأصبح عدد فقرات المقياس (23)، فقرة.

جدول (4)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس العزلة الاجتماعيّة مع الدرجة الكلّية للمقياس (ن=33)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.78**	8	.81**	15	.90**
2	.88**	9	.67**	16	.39*
3	.93**	10	.67**	17	.23
4	.35*	11	.61**	18	.69**
5	.51**	12	.51**	19	.65**
6	.79**	13	.57**	20	.69**
7	.72**	14	.49**	21	.81**

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يلاحَظ من البيانات الواردة في الجدول (4) أنّ قيم معامل ارتباط الفقرة (17)، كان بدرجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، فحذفت الفقرة (17)، وأصبح عدد فقرات المقياس (20) فقرة.

الثبات لمقاييس الدراسة:

للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة الثلاثة، استخدم ثبات الاتساق الداخلي، وحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمقاييس الدراسة

الأداة	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك"	–	23	.97
القيم	القيم الاجتماعية	9	.83
	القيم الأخلاقية	8	.76
	القيم الجمالية	6	.75
	القيم ككل	23	.92
العزلة الاجتماعيّة	–	20	.93

يتضح من الجدول (5) أنّ قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" بلغت (.97) بينما تراوحت قيمة معامل الثبات لمجالات مقياس القيم ما بين (.75 - .83)، وللدرجة الكلية بلغت (.92)، أما قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس العزلة الاجتماعيّة، فقد بلغت (.93)، وتعتبر هذه القيم مرتفعة، وتسمح بتطبيق المقاييس على عينة الدراسة الأصلية.

تصحيح مقاييس الدراسة:

طُلب من المستجيبة تقدير إجاباتها عن طريق تدرّج ليكرت (Likert) خماسيّ، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائمًا (5) درجات، غالبًا (4) درجات، أحيانًا (3) درجات، نادرًا (2) درجتين، أبدًا (1)، درجة واحدة. ولغايات تفسير المتوسّطات الحسابية، وتحديد المستوى لكل متغير لدى عينة الدراسة، حُولت العلامة وَفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1-5) درجات، وتصنيفه إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: (مستوى منخفض (2.33 فأقل)، مستوى متوسط (2.34 - 3.67)، مستوى مرتفع (3.68- 5)).

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلّقة بالسّؤال الأول: ما مستوى كل من: الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك"، والقيم، والعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات في محافظة رام الله والبيرة؟ للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات الأمهات على المقاييس الثلاثة، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك"، والقيم، والعزلة الاجتماعية لدى الطلبة من وجهة نظر الأمهات

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
	الدرجة الكلية للاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك"		2.75	61.0	55.0	متوسط
1	1	القيم الاجتماعية	3.86	70.6	77.2	مرتفع
2	2	القيم الأخلاقية	3.85	10.6	77.0	مرتفع
3	3	القيم الجمالية	3.85	40.6	77.0	مرتفع
	الدرجة الكلية للقيم		3.85	0.56	77.0	مرتفع
	الدرجة الكلية للعزلة الاجتماعية		2.37	20.6	47.4	متوسط

يتضح من الجدول (6) أنّ المتوسّط الحسابيّ لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" بلغ (2.75)، ونسبة مئوية (55.0%)، ومستوى متوسّط، كما بلغ مستوى القيم لدى الطلبة من وجهة نظر الأمهات مرتفعاً؛ إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.85)، بنسبة مئويّة (77.0%)، أما المتوسّطات الحسابية لمجالات القيم، فتراوحت ما بين (3.86-3.85)، وجاء مجال "القيم الاجتماعية" في المرتبة الأولى، بمتوسّط حسابيّ قدره (3.86)، ونسبة مئويّة (77.2%)، ومستوى مرتفع، بينما جاء مجال "القيم الجمالية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.85)، ونسبة مئويّة (77.0%)، ومستوى مرتفع.

كما يتضح من الجدول (6) أن المتوسّط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس العزلة الاجتماعيّة ككلّ بلغ (2.37)، ونسبة مئويّة (47.4%)، ومستوى متوسّط، أما المتوسّطات الحسابية لفقرات العزلة الاجتماعيّة فتراوحت ما بين (3.55-1.80)، وجاءت الفقرة "يُعبر ابني/ ابنتي عن حزنه لعدم وجود أصدقاء لديه/ها" في المرتبة الأولى، بمتوسّط حسابي قدره (3.55)، ونسبة مئويّة (71.0%)، ومستوى متوسّط، بينما جاء الفقرة "يَدعو/ تدعو ابني/ ابنتي الأطفال الآخرين إلى

اللعب معه/ها" في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابي بلغ (1.80)، ونسبة مئويّة (36.0%)، ومستوى منخفض.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيثُ قياسُ مستوى الاستخدام المفرط لتطبيق "تيك توك" عند طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، إذ إنّ معظم الدراسات رَكزت على تأثير التطبيق كدراسة كور (Kaur, 2020)، والدوافع والإشباعات كدراسة يانغ (Yang, 2020)، والمخاطر المترتبة على الإفراط في استخدامه كدراسة (المفتي، 2022)، التي أظهرت نتائجها أنّ المخاطر الشّخصيّة والسلوكيّة والاجتماعيّة والقيميّة عند الأطفال جاءت مرتفعة، كما اختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيثُ كثافةُ التعرض للتطبيق؛ إذ أكّدت الدراسات السّابقة استخدام المراهقين والشّباب للتطبيق بصّفة دائمة وأوقات طويلة، كدراسة (Zhang, 2022)، التي كشفت أنّ معدل الاستخدام اليّومي للشّباب بلغت (1-2) ساعة بنسبة (57.59%) من عينة الدراسة، ودراسة (أحمد، 2021)؛ حيثُ أشارت إلى أنّ مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعيّ للمراهقين جاء مرتفعًا بنسبة (93%) من العينة. أما دراسة (عبد الكريم، 2021)، فقد جاء مقياس استخدام الأطفال لتكنولوجيا الاتصال الحديثة مرتفعًا بنسبة (55.5%) من عينة الدراسة، وأنّ نسبة (89%) منهم يستخدمون التيك توك.

وتُعزى هذه النتيجة إلى عدَّة أسباب، أهمُّها: قلة وسائل الترفيه واللعب وأماكنه المتاحة للأطفال، ما خلقَ أوقات فراغٍ طويلةً ومللًا لديهم، حتّى في العطلة الصّيفية يحتار الأهل حول كيفية تمضية أطفالهم لهذه العطلة فنجدهم منشغلين بالأجهزة الإلكترونية بدل اللعب وممارسة الأنشطة مع الآخرين، وذلك لفقدانهم الاهتمام بهذه النشاطات، فضلاً عن اعتبار الأم وسائل التواصل الاجتماعيّ عامة وتطبيقات الفيديوهات القصيرة خاصّة فرصة لإشغال الأطفال، ما يسمح لها بإنجاز أمورها الأخرى، كما أنّ خصائص هذه التطبيقات وما يعرض عليها من فيديوهات مشوقة وجذابة وذات محتوى متنوع تحاكي حاجات الأطفال النفسيّة والاجتماعيّة والعاطفيّة، وسهولة استخدامها تدفع الطفل إلى المداومةِ عليها دون كلل أو ملل، زيادةً على ذلك توافر خدمة الإنترنت والأجهزة الذكية في كلّ مكان وزمان؛ إذ

أصبحت جزءًا لا يتجزأ من حياة كلّ بيت وأسرة؛ فيرى الطفل والديه أو من يحتذي بهم دائمي الاستخدام لهواتفهم، فيكتسب الطفل هذا السلوك من خلال الملاحظة والنمذجة، فالنموذج عليه أن يطابق بين القول والفعل.

أما سبب الاختلاف في النتائج بين الدراسة الحالية والدراسات السّابقة، فيُرجح ذلك إلى اختلاف سِنّ العينة إذ أنّه من السهل على الأمهات التحكّم بأَوقاتِ استخدام أطفال المرحلة الأساسيّة للأجهزة الذكية، وقضاء الوقت في نشاطات أخرى، ما أظهر مستوى الإفراط بمتوسّط، أما بالنسبة للمراهقين، فيُعدّ الأمر أصعب؛ فالغالبية العظمى منهم يمتلكون هواتفَ ذكيةً خاصّةً بهم، وأصبحت عنصرًا رئيسًا في حياتهم، ترافقهم في كلّ الأوقات، فضلاً عن اهتمام المراهقين بكلّ ما هو مثير وجديد.

ولم تتناول أيٌّ من الدراسات السّابقة قياسًا لمستوى القيم عند أطفال المرحلة الأساسيّة الدنيا بشكل مباشر، ما يُعَدُّ إضافةً علميّةً لهذه الدراسة؛ أشارت دراسة (فتحي، 2021) إلى أنّ فيديوهات التيك توك المعروضة على التطبيق تُضعف بعض القيم الاجتماعيّة بنسبة بلغت (96%) من استجابات العينة، ما اتفق أيضًا مع دراسة (عبد الكريم، 2021)، التي أشارت إلى أن تكنولوجيا الاتصال الحديث تؤدي إلى تبني الأطفال لقيم مغايرة للعادات والقيم الاجتماعية بنسبة (68%) من استجابات العينة.

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة النظام القيميّ في المجتمع الفلسطينيّ باعتباره مجتمعًا محافظًا متدينًا، وإلى اهتمام الأسر بتنمية القيم لدى أطفالهم، لما لها أهميّة في صقل شخصيّة الطفل وتحديد مستقبله، ونظراً للتحدّيات الحضاريّة والاجتماعيّة والسياسيّة التي يمرُّ بها المجتمع الفلسطينيّ بشكلٍ خاص، والتي تُحتّم عليه غرس القيم التي تدعم روح المواطنة الصّالحة في نفوس أفراده منذ نعومة أظفارهم، وذلك للحفاظ على الهويّة الفلسطينية في ظلّ الاحتلال واستمرار اضطهاده وحرمانه من حقوقه، فالقيم تُعدُّ المصدرَ والموجّهَ والقانونَ والمعيارَ والضابطَ لأفكار الأفراد والمجتمعات والأمم ومشاعرهم، وتحفظ القيمُ للمجتمعِ هويته وثقافَتهُ، وتضمن استقراره وبقاءَه (عمر، 2022).

ويعزى التقارب في نتيجة مجالات القيم إلى أنّها (أي القيم) لا توجد منعزلةً الواحدةُ عن الأخرى وظيفيًا في نظام القيم، بل توجد في هيئة مجموعاتٍ مترابطةٍ، متكاملةٍ ومنسجمةٍ مع بعضها البعض ضمن وظيفة تحديد السلوك المقبول في المجتمع، فلا نجدَ شخصًا يتمتّع بقيمٍ أخلاقيةٍ بمعزلٍ عن القيم الاجتماعيّة أو الدينيّة أو الجماليّة والعكس صحيح.

وبخصوص تقديرات عينة الدراسة على مقياس العزلة الاجتماعيّة بمستوى متوسط، فقد اتفق مع دراسة (أحمد، 2021)، التي أشارت إلى أنّ مستوى العزلة الاجتماعيّة عند المراهقين جاء مرتفعًا. ويُمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ السّلوك غير المرغوب يظهر نتيجة تعلّم خاطئ أو تفكير خاطئ، أو أساليب تربوية خاطئة كما يرى أتباع النظرية السّلوكية؛ فالأطفال في هذه المرحلة العمرية يعتمدون على الآخرين وبخاصة الوالدان والأسرة المقربة في تلبيّة احتياجاتهم، التي من ضمنها الاحتياجات النفسيّة وإشباعها لكي يتمتّع بشّخصيّةٍ سويّةٍ مُتزنةٍ ذات سلوكٍ جيّدٍ قادرٍ على التفاعل والاندماج مع الآخرين، وبالتالي تكوين علاقات اجتماعيّة صحّية، فإذا لم تتحقق للطفل هذه الحاجات، ستؤول به الحال إلى الشّعور بعدم الانتماء والابتعاد تدريجيًا عن المحيط. ويمكن أن يكون من هذه الأسباب الغياب الكثير للأبوين وانشغالهم، وعدم التواصل بالقدر الكافي مع الطفل مع عدم إعطائِه المساحةَ الكافيةَ للتعبير عن نفسه، أو الفرصةَ اللازمةَ لبناءِ علاقاتٍ اجتماعيةٍ؛ حيث إنّ التفاعل الاجتماعيّ مع الأقرانُ يُعتبرُ من أهمّ مقومات الصّحّة النفسيّة للأطفال، ويمكن عزو النتيجة أيضًا إلى التّسارع الكبير في حياة الإنسان ومواكبة تطوراتها السريعة، وانتشار الإنترنت والأجهزة الذكية ووسائل التواصل الاجتماعيّة، التي أدت إلى تغيرات جوهرية في علاقات الأفراد ببعضهم؛ فاحتلت مكان الزيارات العائليّة والعلاقات والواجبات الاجتماعيّة، ما أدى إلى إحساس الطفل بالتناقض بين الكلام والفعل وبالتالي انعزاله.

السّؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات كل من: استخدام تطبيق "التيك توك"، والقيم، والعزلة الاجتماعيّة تعزى إلى متغيّر: جنس الطالب، المستوى التعليميّ للأم،

عمل الأم؟ للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل مقياس حسب الآتي:

أولاً- الفروق في الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات باختلاف: جنس الطالب، المستوى التعليميّ للأم، عمل الأم، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات تعزى إلى متغير: جنس الطالب، المستوى التعليميّ للأم، عمل الأم

المتغيرات	المستوى	الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك"	
		المتوسط	الانحراف المعياري
جنس الطالب	ذكر	2.79	61.0
	أنثى	2.70	61.0
المستوى التعليميّ للأم	توجيهي فأدنى	2.50	1.16
	دبلوم	2.54	1.08
	بكالوريوس	2.82	1.03
	دراسات عليا (ماجستير فأعلى)	2.79	1.03
عمل الأم	تعمل	2.72	90.9
	لا تعمل	2.78	31.1

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك"، فقد أجري تحليل التباين الثلاثي "بدون تفاعل" ("3-way ANOVA "without Interaction)، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8)

تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) على مقياس الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات تعزى إلى متغيرات جنس الطالب، المستوى التعليميّ للأم، عمل الأم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
جنس الطالب	.609	1	.609	.549	.459
المستوى التعليميّ للأم	6.809	3	2.270	2.046	.107
عمل الأم	2.187	1	2.187	1.971	.161
الخطأ	383.880	346	1.109		

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات تعزى لمتغيّر: جنس الطالب، المستوى التعليميّ للأم، عمل الأم.

بالنسبة لجنس الطالب، فاتفقتِ النتائج مع دراسة كلٍّ من: (عبد الكريم، 2021)، و (فتحي، 2021)، في عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى إلى جنس الطالب. وتعزى هذه النتيجة إلى مدى إتاحة الأجهزة الذكية للأطفال، وإلى أنّ فيديوهات التطبيق موجّهة إلى الأطفال ذكورًا وإناثًا على السواء، فتجد كلّ فئة ما يجذبها ويثير اهتمامها، كما تُعزى أيضًا إلى عدم تمييز الأهل بين الأطفال ذكوراً وإناثاً في استخدامهم للأجهزة الذكية.

وبخصوص المستوى التعليميّ للأم، فقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة كلّ من (عبد الكريم، 2021)، في عدم وجود فروق دالّة إحصائياً تعزى إلى متغيّر المستوى التعليميّ للأم. ويمكن عزو النتيجة إلى درجة وعي الأمهات وإدراكهنّ لمخاطر الإفراط في استخدام التطبيق، بغضّ النظر عن مستواها التعليميّ.

أما عمل الأم، فلم تتناول أيٌّ من الدراسات السابقة هذا المتغير التصنيفي في الفروق التي قد تكون جوهريةً بين متوسّطات الإفراط في استخدام التيك توك، وبالتالي كان هذا المتغير جانبًا من جوانب الإضافة للدراسة الحالية. ويمكن عزو النتيجة إلى إدراك الأمهات لمخاطر الإفراط في استخدام التطبيق

وتأثيراته السيئة على الأطفال، سواءٌ أكانت الأم تعمل أم ربة منزل، فهي لا تعطي الطفلَ الحريّةَ المطلقةَ لاستخدام التطبيق بل تضع له حدودًا وتخصّص له أوقاتٍ لاستخدامه، كما يمكن عزو النتيجة أيضًا إلى أنّ الغالبية العُظمى من عينة الدراسة متعلّمات بدرجة بكالوريوس، ما يُفسّر النتيجة في عدم وجود فروقات تُعزى إلى عمل الأم، فعلى الرغم من أنها (الأم) لا تعمل، إلا أنها متعلّمة.

ثانياً– الفروق في القيم لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات باختلاف متغيّر: جنس الطالب، المستوى التعليميّ للأم، عمل الأم، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس القيم لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات تُعزى إلى متغيّر: جنس الطالب، المستوى التعليميّ للأم، عمل الأم

المتغير	المستوى	الإحصائي	القيم الاجتماعيّة	القيم الأخلاقية	القيم الجمالية	القيم ككل
جنس الطالب	ذكر	M	3.82	3.78	3.77	3.79
		SD	.601	.629	.612	.541
	أنثى	M	3.89	3.93	3.96	3.92
		SD	.617	.639	.707	.576
المستوى التعليميّ للأم	توجيهي فأدنى	M	3.84	3.74	3.79	3.79
		SD	.730	.764	.720	.684
	دبلوم	M	3.74	3.98	3.97	3.89
		SD	.636	.691	.651	.590

			M	3.86	3.82	3.86	3.85
		بكالوريوس	SD	.570	.587	.639	.512
			M	3.89	3.94	3.83	3.89
		دراسات عليا (ماجستير فأعلى)	SD	.643	.668	.737	.622
	عمل الأم	تعمل	M	3.89	3.88	3.82	3.87
			SD	.603	.607	.688	.550
		لا تعمل	M	3.81	3.82	3.91	3.84
			SD	.615	.669	.643	.575

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسّطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القيم في ضَوْء توزيعها حسب متغيّرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسّطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس القيم، فقد أجري تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات "بدون تفاعل" ("without Interaction" MANOVA-3)، والجدول (10) يبين ذلك:

جدول (10)

تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (بدون تفاعل) على الدرجة الكلّية والمجالات الفرعية لمقياس القيم تُعزى إلى متغيّر: جنس الطالب، المستوىّ التعليمي للأم، عمل الأم

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
جنس الطالب	القيم الاجتماعية	.444	1	.444	1.192	.276
	القيم الأخلاقية	1.736	1	1.736	4.327	.038*
	القيم الجمالية	3.041	1	3.041	6.931	.009*
	الدرجة الكلية	1.378	1	1.378	4.377	.037*
المستوى التعليمي للأم	القيم الاجتماعية	.398	3	.133	.356	.785
	القيم الأخلاقية	1.392	3	.464	1.156	.326
	القيم الجمالية	.652	3	.217	.496	.685
	الدرجة الكلية	.169	3	.056	.179	.911
عمل الأم	القيم الاجتماعية	.284	1	.284	.762	.383
	القيم الأخلاقية	.273	1	.273	.679	.410
	القيم الجمالية	.554	1	.554	1.262	.262
	الدرجة الكلية	.038	1	.038	.122	.727
الخطأ	القيم الاجتماعية	128.987	346	.373		
	القيم الأخلاقية	138.784	346	.401		
	القيم الجمالية	151.780	346	.439		
	الدرجة الكلية	108.939	346	.315		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$ *)

يتضح من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس القيم ومجالاته باستثناء مجال (القيم الاجتماعيّة) تعزى إلى متغير جنس الطالب، وجاءت الفروق لصالح

الإناث، كما يبين الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس القيم ومجالاته تعزى إلى متغيّر: المستوى التعليميّ للأم، عمل الأم.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كلٍّ من (فتحي، 2021)، في عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس القيم تُعزى إلى متغير الجنس. ويمكن عزو نتيجة وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث على مقياس القيم في مجالات القيم الأخلاقية والجمالية الى أساليب التربية والتنشئة الأسرية؛ حيث تُعامَل الأنثى بأساليب تربويةٍ أكثر حرصًا وفيها كثيرٌ من الاهتمام والتشدد نظراً للثقافة السائدة في المجتمع، فما هو مسموح للذكر في غالب الأحيان يكون غيرَ مسموح للأنثى، فضلاً على أنَ الإناث أكثر انضباطًا، ويمتلكن حِسًّا جماليًّا ومرهفًا أكثر من الذكور. أما عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا على مقياس القيم في مجال القيم الاجتماعيّة، فيمكن عزو النتيجة إلى التشابه في المعايير الاجتماعيّة السائدة في مجتمعنا الفلسطينيّ وأهمّية ترسيخها في الطفل (الذكر والأنثى) على السواء.

ويُرجِّح الباحثان عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا على مقياس القيم ومجالاته تُعزى إلى متغير المستوى التعليميّ للأم– إلى التشابه في المستوى التعليميّ للأمهات عينة الدراسة، فالغالبية هنَّ من الحاصلات على درجة البكالوريوس، فضلًا عن اهتمام الأمهات بتنشئة الأطفال تنشئةً سليمةً متوافقةً مع معايير المجتمع وثقافته، بغضّ النظر عن المستوى التعليميّ لها. وفيما يتعلّق بعمل الأم، فقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى تشابه العينة من حيثُ المستوى التعليميّ، وإلى مدى وعي الأمهات بأهمّية القيم وتنميتها لدى الأطفال، سواءٌ أكانت الأم عاملةً أم غير عاملة.

ثالثاً– الفروق في العزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات باختلاف جنس الطالب، المستوى التعليميّ للأم، عمل الأم، والجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس العزلة الاجتماعيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات تُعزى إلى متغير: جنس الطالب، المستوى التعليميّ للأم، عمل الأم

المتغيرات	المستوى	العزلة الاجتماعية	
		المتوسط	الانحراف المعياري
جنس الطالب	ذكر	2.38	0.603
	أنثى	2.36	0.628
المستوى التعليميّ للأم	توجيهي فأدنى	2.56	0.762
	دبلوم	2.43	0.610
	بكالوريوس	2.36	0.566
	دراسات عليا (ماجستير فأعلى)	2.26	0.653
عمل الأم	تعمل	2.31	0.580
	لا تعمل	2.43	0.646

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسّطات الحسابية على مقياس العزلة الاجتماعيّة في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسّطات الحسابية لمقياس العزلة الاجتماعيّة، فقد أُجري تحليل التباين الثلاثي "بدون تفاعل" (3-way ANOVA "without Interaction")، والجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12)

تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) على مقياس العزلة الاجتماعيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات تعزى إلى متغيّر: جنس الطالب، المستوى التعليميّ للأم، عمل الأم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
جنس الطالب	.011	1	.011	.029	.865
المستوى التعليميّ للأم	1.452	3	.484	1.289	.278
عمل الأم	.349	1	.349	.931	.335
الخطأ	129.903	346	.375		

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) في العزلة الاجتماعيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات تُعزى إلى متغيّر: جنس الطالب، المستوى التعليميّ للأم، عمل الأم.

ويعزى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في العزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسّية الدنيا باختلاف متغير جنس الطفل، إلى تشابه الظروف البيئيّة والثقافيّة والاجتماعيّة التي يعيش ضمنها الأطفال موضوع الدراسة، فضلاً عن أساليب المعاملة الوالدية المتشابهة إلى حدٍّ كبير بين الإناث والذكور. أما فيما يتعلّق بمتغير المستوى التعليميّ للأم ومتغير العمل للأم، فيمكن عزو النتيجة إلى مدى إدراك الأمهات ووعيهنَّ بمخاطر العزلة الاجتماعيّة وتأثيرها السلبيّ على الأطفال، وبالتالي مساعدتهم على تجنبها بغض النظر عن المستوى التعليميّ لها أو أنها تعمل أم لا تعمل، مع الأخذ بالاعتبار التشابه في حجم العينة من حيث المستوى التعليميّ.

السّؤال الثالث: هل توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً لكلٍّ منَ الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" والقيم في التنبؤ بالعزلة الاجتماعيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات.

للإجابة عن السؤال الثالث، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" وكلّ من: القيم، والعزلة الاجتماعيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات، والجدول (13) يوضح ذلك:

جدول (13)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" وكل من: القيم، والعزلة الاجتماعيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات (ن=352)

	الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك"	القيم	العزلة الاجتماعية
الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك"	1		
القيم	-.600**	1	
العزلة الاجتماعيّة	.567**	-.693**	1

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يتضح من الجدول (13) وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" والقيم لدى الطلبة؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (600.-) وجاءت العلاقة عكسيّةً سالبة، ووجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" والعزلة الاجتماعيّة؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (567.)، وجاءت العلاقة طردية موجة، ووجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين القيم والعزلة الاجتماعيّة؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (693.-)، وجاءت العلاقة عكسيّة سالبة.

ومن أجل قياس مدى إسْهام الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" والقيم في التنبؤ بالعزلة الاجتماعيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات، استُخدِم معامل الانحدار المتعدد التدريجيّ (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise) والجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (14)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجيّ لمعرفة مدى إسْهام الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" والقيم في التنبؤ بالعزلة الاجتماعيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر الأمهات

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R2	معامل الارتباط المعدل
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا β					
الثابت	5.294	.164		32.190	.000			
القيم	-.758	.042	-.693	-17.963	.000	.693a	.480	.478
الثابت	4.319	.249		17.312	.000			
القيم	-.603	.051	-.551	-11.832	.000			
الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك"	.137	.027	.236	5.072	.000	.718 b	.515	.513

قيمة "ف" المحسوبة للقيم= 322.683 دالة عند مستوى دلالة 000.

قيمة "ف" المحسوبة للقيم والاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك"= 185.599 دالة عند مستوى دلالة 000.

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)

يتضح من الجدول (14) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) لكل من: الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" والقيم في التنبؤ بالعزلة الاجتماعيّة، ويلاحظ أنّ متغيريّ: (القيم، الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك") قد وضحت معاً (51.5%)، من نسبة التباين في مستوى العزلة الاجتماعيّة. وتجدر الإشارة إلى أنّ قيم عامل تضخّم التباين (VIF) للنماذج التنبؤية الاثنان قد كانت متدنية؛ ممّا يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهميّة المتعددة

(Multicollinearity)، التي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات. وعليه، يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي: (y= 4.319 + -.603X1 + .137X2)؛ أي كلّما تغيّر متغيّر القيم درجة واحدة يحدث تغيّر عكسيّ سالب في العزلة الاجتماعيّة بمقدار (.603-)، وكلّما تغيّر متغيّر الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" درجة واحدة يحدث تغيّر طرديّ موجب في العزلة الاجتماعّية بمقدار (.137).

اتفقتِ النتائج مع معظم نتائج الدراسات السّابقة التي أظهرت وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين إدمان مواقع التواصل الاجتماعيّ والعزلة الاجتماعيّة كدراسة (أحمد، 2021)، ومع دراسة (فتحي، 2021)، التي أظهرت وجود فروق دالّة إحصائيًا بين مستويات تعرض الشّباب لفيديوهات "التيك توك" وتأثيرها على إدراكهم للقيم لصالح مرتفعي التعرض، وأنّ هناك علاقةً ارتباطيةً إيجابيةً بين دوافع تعرض الشّباب لفيديوهات التك توك وبين إدراكهم للقيم الاجتماعيّة. وتعزى هذه النتيجة إلى أن دور وسائل الإعلام بجميع أشكالها، لا يَقلُّ أهمّية عن المؤسّسات الأخرى في عملية التنشئة، وأهمّها وسائل التواصل الاجتماعيّ المنتشرة بشكلٍ كبيرٍ بين جميع فئات المجتمع وأفراده، ولئن كان هذا الدور سلاحًا ذا حدّين، ففي الوقت الذي يتم فيه عن طريقها نقل القيم والمعايير المتفق عليها بين أفراد المجتمع، فإنها تقوم في الوقت نفسه وبصورة غير مباشرة بتغيير هذه القيم والمعايير، وإحلال أخرى جديدة سلبيّة من خلال التعرض للثقافات الأجنبية المغايرة للقيم والمعتقدات والمعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعاتنا العربية المحافظة، وما تنقله للأطفال من أفكار واتجاهات ومعتقدات جديدة، وبما أنّ الأطفال في هذه المرحلة العمرية لم يكتمل تطورهم القيميّ بعد، فإنّهم عرضةٌ للتأثر شعوريًا أو لا شعوريًا بما يشاهدونه من خلال وسائل التواصل الاجتماعيّ وتطبيقات الفيديوهات القصيرة أكثر من غيرهم.

كما أنّ الأطفال أصبحوا يقضون معظم أوقاتهم في استخدام الأجهزة الذكية واللوحية لساعات طويلة يجعله يبتعد عن أصدقائه ومعارفه وأهله ويُصبح منعزلًا اجتماعيًا؛ فوسائل التواصل الاجتماعيّ الافتراضيّة جعلت من الأفراد منخرطين فيها بشكل كبير لدرجة تجعل من الفرد غير مؤهل ليعيش في محيطه الاجتماعيّ الواقعيّ، فيفقد تدريجيًا مهارات الاتصال الاجتماعيّ مع الآخرين، ما يؤثر سلبًا على

تفاعله ومشاركته الاجتماعيّة مع الأشخاص الحقيقيين في حياته؛ حيث إنّه كلّما زادت ساعات استخدام الإنترنت قلّ الوقت الذي يقضيه معهم، ما يؤدي به إلى العزلة الاجتماعيّة.

وتُعزى العلاقة بين القيم والعزلة الاجتماعيّة إلى أنّ القيم تُعتبر من أهمّ المقومات التي توجّه سلوك الفرد في حياته اليوميّة، وأن الممارسات الاجتماعيّة والتفاعلات الإنسانيّة تُعدُ من الممارسات الفعّالة في تكوين القيم والتفاعلات البيئية والتعاطف الإنسانيّ وترسيخها، فممارستها بشكل مستمرّ ويوميّ يُكوّن لدى الطفل قيمًا وعلاقات إنسانيةً ومفاهيمَ اجتماعيّةً وثقافيّةً يَتمكّن من خلالها من التمييز بين ما هو مقبول ومناسب، وما هو مرفوض وغير مناسب؛ أي أنّه كلّما ازدادت درجة القيم لدى الطفل، فهذا يدلّ على أنّه لديه علاقات وممارسات اجتماعيّة فعّالة وصحّية مع محيطه الخارجيّ، سواءٌ في البيت أم في المدرسة، ما يعني انخفاض مستوى العزلة الاجتماعيّة لديه والعكس صحيح، فالطفل المنعزل يكون أقلّ تفاعلًا وانخراطًا مع محيطه الخارجيّ وأسرته وأقرانه، ما يقلل من مستوى القيم لديه.

ويعزى وجود أثر دالّ إحصائياً لكلٍّ من: الاستخدام المفرط لتطبيق "التيك توك" والقيم في التنبؤ بالعزلة الاجتماعيّة، إلى التأثير الإيجابيّ للقيم على العزلة الاجتماعيّة؛ حيثُ تقل درجات العزلة بارتفاع درجات القيم لدى الأطفال، وعلى النقيض، فإنّ الإفراط في استخدام التيك توك الذي أشارت النتائج إلى تأثيراته السلبية على الأطفال؛ فكلّما زادت درجة الإفراط فيه زادت درجة العزلة الاجتماعيّة لديهم.

ويتضح من النتائج أنّ الشبكات الاجتماعيّة ومنها التيك توك تُستخدم للترفيه الذاتيّ بعيدًا عن تبادل الخبرات، وبالتالي فإنّ هذه الشّبكات هي "عالم صغير"؛ حيثُ يَكونُ الأعضاء فيها مرتبطين ببعضهم البعض، كشكل جديد من أشكال التأثير الاجتماعيّ، بما فيها التأثير على القيم، سواءٌ أكانت اجتماعيّة، أم أخلاقيّة، أم جماليّة، وتكون قوة التأثر أعلى إذا كان الأمر في إطار الإفراط في استخدام هذه الشبكات، وارتباطها بالتغير في القيم، لتصل إلى مرحلة تكون فيها قادرة على عزل الفرد اجتماعيًا.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة، يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

توعية أولياء الأمور والأطفال بالآثار السلبية والإيجابية لاستخدام تطبيق التيك توك، وإرشاد الأطفال إلى الاستخدام الصّحيح والمسؤول للإنترنت، بدل التخوف منها ومنعه من مشاهدتها.

اهتمام الأهل بتنظيم أوقات استخدام الأطفال للأجهزة الذكيّة واللوحيّة، وفرض الرقابة على هذه التطبيقات للحدّ من سلبياتها.

تفعيل دور الإرشاد الأسريّ والمدرسيّ للوقاية والحدّ من ظاهرة الإفراط في استخدام التيك توك وأثره على العزلة الاجتماعيّة لدى الأطفال.

تشجيع الأطفال على ممارسة النشاطات المختلفة الاجتماعيّة، والرياضيّة، والثقافيّة، وتنمية هوايات الأطفال، لما لذلك أهمّيةٍ في صقلِ شخصّيةِ الطفلِ والتقليل من أوقات الفراغ التي تؤدّي إلى اللجوء إلى وسائل التواصل الاجتماعيّة.

استثمار وسائل التواصل الاجتماعيّ في نشرِ القيمِ والمعتقداتِ والأفكارِ الإيجابيةِ السّائدةِ في المجتمع، وأخذ ذلك بالاعتبار في التعامل مع مشكلات العزلة الاجتماعية للأفراد.

قائمة المراجع:

1.أبو علان، هناء ماجد. (2022). الإفراط في استخدام الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات في محافظة رام الله والبيرة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

2.أحمد، شيماء محمود. (2021). إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى المراهقين، مجلة بحوث العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عين شمس، (5): 136-161.

3.إسماعيل، أسماء وأمين، حنفي حيدر، واحمد، محمد احمد خليفة. (2016). تعرض تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمضامين مواقع الشبكات الاجتماعية وعلاقته بالقيم الاجتماعية لديهم، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (6): 77-94.

4.أمبابي، محمد. (2022). أضرار برنامج تيك توك على الفرد وسلبياته 10 الأخطر عالمياً 2022، تكنولوجيا نيوز (on-line) متاح 5 شباط 2022: https://technologianews.com

5.بوخروفة، زريقة. (2018). القيم الاجتماعية وعلاقتها بشبكات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ البكالوريا، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، الجزائر.

6.الجلبي، علي. (1978). الطب النفسي الاجتماعي (النظرية والتطبيق). الإسكندرية: دائرة المعرفة الجامعية.

7.الخياط، ليلى سعود. (2020). استخدام اليوتيوب وعلاقته بتغيير القيم الاجتماعية لدى أطفال الكويت من وجهة نظر أولياء الأمور (دراسة ميدانية)، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، 34 (134): 13-62.

8.الشمري، أفراح والبلهان، عيسى. (2019). المخاطر النفسية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال في دولة الكويت من وجهة نظر أولياء أمورهم. مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 34(5): 153-190.

9.عبد الكريم، نهلة حلمي محمد. (2021). أثر كثافة التعرض لبرامج التيك توك على بعض الخصائص النفسية والسلوكية لدى الأطفال في المجتمع المصري. مجلة البحوث العلمية، كلية الإعلام، جامعة الأزهر، (57): 335-388.

10.عبد المعز، هشام فولي. (2020). استخدام تطبيقات الفيديو القصير وعلاقتها بالآثار النفسية والاجتماعية لدى الجمهور، مجلة البحوث الإعلامية. كلية الإعلام، جامعة الأزهر، (54): 3408-3462.

11.عطية، نيبال فيصل عبد الحميد. (2022). إدارة الآباء لمخاطر شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقتها ببعض المهارات الحياتية. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، (65): 51-80.

12.علي، نجاة فتحي. (2021). فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض حدة الاستخدام المفرط للإنترنت لدى أطفال الروضة. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، 3(6): 742-800.

13.عمر، أمينة محمد. (2022). القيم الاجتماعية وعلاقتها بتنشئة الأطفال. مجلة كلية الآداب، جامعة جنوب الوادي، قنا، (55): 816-856.

14.فتحي، مها محمد. (2021). تأثير تعرض الشباب لفيديوهات التيك توك عبر هواتفهم الذكية على إدراكهم للقيم الاجتماعية في المجتمع، المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، 20(3):443-373.

15.لعموري، أسماء ونحال، سناء. (2022). تأثير وسائط التواصل الرقمية على القيم الاجتماعية لدى المراهق الجزائري – التيك توك نموذجاً، المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي، جامعة عبد الحميد بن باديس، الجزائر، 9(2): 242-257.

16.متولي، هبة إسماعيل. (2019). فاعلية توظيف برنامج كورت لتنمية القيم الاجتماعية لدى طفل الروضة، مجلة الطفولة، (32): 162-190.

17.مصري، إبراهيم سليمان. (2020). دور رياض الأطفال في تنمية القيم لدى طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر أمهات الأطفال، مجلة التربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر، 5(2):68-90.

18.المفتي، أمجد محمد. (2022). مخاطر الاستخدام المفرط للأطفال لمواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر أولياء الأمور (اليوتيوب والتيك توك أنموذجاً)، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية، 30(3): 1-29.

19.موسى، هديل. (2021). مدى تأثير تطبيق تيك توك على المراهقين الفلسطينيين (طلبة مدارس مخيم العروب نموذجاً)، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

20.الموقع الرسمي لتطبيق تيك توك. (2022). تحليل نموذج أعمال TikTok، بواسطة جينارو كوفانو 6/يونيو، 2023: https://www.tiktok.com/discover.

21.Abdel Karim, Nahla. (2021) The impact of exposure intensity to tuk-tuk programs on some psychological and behavioral characteristics of children in Egyptian society, Journal of Media Research, 57(1), 337.

22.Asher, S.R & Wheeler, V.A. (1985). Chidren's Loneliness: A comparison of rejected and neglected per status. Journal of Consulting & Clinical Psychology, 35:5-500.

23.Budhal, R. S. (1998). The Socially Isolated Child at School, (Un published Thesis), University of South Africa.

24.Cetin, H., & Kaf, O. (2017). Social Values Perceptions of Fourth Grade Primary School Students. European Scientific Journal, ESJ, 13(19): 88-96.

25.Cubuku, Z. (2012). Character education of primary school students, the effect of the hidden program in the process. Education in Theory and Practice. Journal of Science, 12(2), 1513-153.

26.Garcia, E. (2011). A tutorial on correlation coefficients, information-retrieval-
18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

27.Iram, & Aggarwal, H. (2020). Time series analysis of pubg and tiktok applications using sentiments obtained from social media-twitter. Advanced Mathemetical Sciences Journal, 9: 4047–4057.

28.Kaur, P. (2020). Tik-Tok: Influence on Youth in India. Palarch's Journal of Archaeology of Egypt, 17(6), 4195-4207.

29.Liqian, H. (2020). Study on the Youth Perception of TIK TOK and Effects on Their Social Values, MA Thesis, Bangkok University, Thailand.

30.Mansour, R. (2016). A comparative study between the impact of media and the actual expected roles of the family regarding the early adolescence stage. Alex.J. Agric. Sci., 61(2):163-174.

ontag, C. & Yang, H. & Elhai, J. D. (2021). On the psychology of tiktok use: a first glimpse from empirical findings. Front. Public Health, 9:641673. doi:10.3389/fpubh.2021.641673.

31.Mou, J. B. (2020). Study on social media marketing campaign strategy-tiktok and Instagram. MIT Sloan School Manag, 3:1–41.

32.Ravinger, R. (2006). Value-based education for human development Eritrean perspective. Essays in Education. USA: South Carolina, (18): 1-7.

33.Sensortower. (2022). Sensor Tower's Q1 2022 data digest explores the quarter's top apps, games, and publishers. https://sensortower.com/blog/q1-2022-data-digestWritten by: Jonathan Briskman, Senior Mobile Insights Analyst. Date: April 2022.

34.Smith, T. & Short, A. (2022). Needs affordance as a key factor in likelihood of problematic social media use: validation, latent Profile analysis and comparison of TikTok and Facebook problematic use measures, Journal of Addictive Behaviors, 129.

35.UNISCO. (2016). World social science report, 2016: Challenging inequalities; pathways to a just world. International Social Science Council, University of Sussex (UK). Institute of Development Studies, UNESCO. Director-General, 2009-2017 (Bokova, I.G.) [writer of foreword]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245825_ara.

36.Wulandari, A; & Firnanda, A. C; & Nariswari, T. S; & Agustinova, D. E. (2023). Implications of Using the TikTok Application on the Character of Students at Universitas Negeri Yogyakarta, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, (692):80-88.

37.Yang, Y. (2020). Understanding Young Adults TikTok Usage, (Un published Thesis), UCSD Department of Communication, USA.

38.Zhang, X.; Wu, Y., & Liu, S. (2019). Exploring short-form video application TikTok Exposure and Addiction and Effects on Social Values, Telematics and Informatics, (42):101243. doi: 10.1016/j.tele.2019.101243.

39.Zhang, Y. (2022). How Psychological Factors Impact Chinese Youth Tik Tok Addiction, Proceedings of the 2022 International Conference on Social Sciences and Humanities and Arts (SSHA 2022), (653):43-50.
40.Zhao, Z. (2021). Analysis on the douyin (Tiktok) mania phenomenon based on recommendation algorithms. E3S Web Conf, (235): 3-29.
41.Zuo, H. & Wang, T. (2019). Analysis of TikTok User Behavior from the perspective of popular culture. Frontiers in Art Research, 1(3), 1-5. https://doi.org/10.25236/FAR.20190301.

Excessive Use of "Tik Tok" Application and its Relation with Values and Social Isolation Among Students of the Lower Basic Stage from Mothers Point of View

Mohammed A. Shaheen & Suha Alyateem

Abstract: The study aims to identify the level of excessive use of "Tik Tok" application, values, and social isolation among students of the lower basic stage from mother's point of view, and the predictability of social isolation through excessive use. The study uses the correlative descriptive approach, by applying the scales on an available sample, consisting of 352 mothers. The results show a moderate level of the excessive use of "Tik Tok" application with an average of (2.75). The level of values and their fields is high with an average of (3.85), where "social values" ranked first, and "aesthetic values" came last. The social isolation comes at a moderate level, with an average of (2.37). The results show that there are no statistically significant differences in the study variables due to: sex of child, educational level of mother, mother's work, with the exception of social values according to the sex of the child, in favor of females. The results reveals that there is an inverse correlation between the excessive use of the "Tik Tok" application and values, as the correlation coefficient value is (-.600), and a direct correlation between social isolation and excessive use of the "Tik Tok" application, and inverse correlation with values; the value of the correlation coefficient is (.567, -.693), respectively. The values and excessive use of "Tik Tok" application explains together (51.5%), from the variation in the level of social isolation.

Keywords: Excessive use, TikTok, values, social isolation, students.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 22 سبتمبر 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

التواصل الوجداني في العلاقات الزوجية: دراسة حول أثره على مستوى السعادة الزوجية

عبد الكريم الحدادي

جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز –فاس–المغرب

خديجة وادي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة ابن طفيل–القنيطرة–المغرب

ملخص: تهدف هذه الدراسة الى البحث في الدور الذي يقوم به التواصل الوجداني في إسعاد عينة من الأزواج المغاربة، كما تحاول التركيز على محددات التواصل الوجداني بين الأزواج ومحددات السعادة الزوجية وتمثلاتها على طبيعة التواصل. تكونت العينة من 10 أزواج، أي 20 فردا (10 أزواج و10 زوجات) تراوحت أعمار الأزواج من 29 إلى 70 عامًا بمتوسط 41 (10.6) عامًا، وتراوحت أعمار الزوجات من 22 إلى 60 عامًا، وكان متوسط العمر 32.5 (49.2). من مدينة فاس بالمغرب.

وجدت هذه الدراسة أن هناك وعيًا ضعيفًا بأهمية التواصل الوجداني بين مجموعة من الأزواج المغاربة، يؤدي هذا الوعي الضعيف إلى إهمال التواصل الوجداني وعدم الاهتمام به كما يجب، مما يؤثر سلبًا على العلاقة الزوجية ومدى سعادة الأزواج، كما تختلف محددات السعادة الزوجية بين الجنسين، وفقد تتأثر النساء والرجال بطرق مختلفة من الأحداث والعوامل الحياتية والاجتماعية، مما يؤثر على مدى شعورهم بالسعادة الزوجية. ويمكن للأزواج أن يتفاعلوا بشكل مختلف مع الأحداث والتحديات التي يواجهونها، وهذا يؤثر على مدى سعادتهم الزوجية.

الكلمات المفتاحية: التواصل الوجداني، العلاقة الزوجية، الأثر، المستوى، السعادة الزوجية.

مقدمة:

الزواج هو علاقة إنسانية تجمع بين شخصين، تتميز هذه العلاقة بالالتزام العميق والشديد من الجانبين. ويعتبر الزواج – حسب اتفاق معظم علماء النفس الاجتماعي – واحداً من أكثر العلاقات الإنسانية ثراءً للأزواج والأسرة والمجتمع بشكل عام، حيث يوفر مزايا نفسية واجتماعية وإنسانية على جميع المستويات. يحمل الزواج في العصر الحالي هدفاً ملحاً وضرورياً، وهو تطوير العلاقة الزوجية إلى علاقة حميمية وعاطفية، عن طريق توحيد القوة ضد المؤثرات الخارجية التي قد تؤثر على العلاقة. فالهدف الأساسي من الزواج هو الحفاظ على قدسية هذه العلاقة وأهميتها، حيث يتم توحيد الأزواج كنسق واحد يعطي كل منهما تعريفاً ومفهوماً للآخر، مكونا بذلك نسقاً زواجياً ذا أهمية كبيرة. يهدف هذا النسق الزواجي إلى مساعدة الزوجين على مواجهة تحديات الحياة بشكل مشترك، وتمكينهما من مشاركة السعادة والأحزان معاً.

ويتعلق التواصل الوجداني بالقدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار والاحتياجات بشكل فعال وصادق بين الشريكين في العلاقة الزوجية. وهذا التواصل الوجداني الصحيح يمكن أن يؤدي إلى زيادة الربط العاطفي بين الشريكين، وتعزيز الثقة والتفاهم والاحترام المتبادل بينهما. ويعتبر التواصل الوجداني أساسيًا للحفاظ على السعادة الزوجية، حيث إنه يساعد على تجنب الخلافات والمشاكل العاطفية، ويمكنه مساعدة الشريكين على التغلب على الصعوبات القائمة بشكل أفضل، ويؤدي إلى تحسين التفاعل الجنسي وزيادة الإشباع العاطفي. ومن المهم الإشارة إلى أن التواصل الوجداني يتطلب الصراحة والصدق والاحترام المتبادل بين الشريكين، ويجب أن يتم بشكل دوري ومستمر، ويشمل التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، والاستماع الفعال والتفاعل بشكل إيجابي مع الشريك، إذ يمكن أن يساعد الشريكين على التعرف على احتياجات بعضهما البعض وتلبيتها، مما يؤدي إلى تعزيز السعادة والاستقرار في العلاقة الزوجية.

ويعد موضوع التواصل الوجداني وعلاقته بالسعادة الزوجية من الموضوعات الهامة والمثيرة للاهتمام في مجال علم النفس والعلوم الإنسانية. وتتمحور هذه الدراسة حول فهم كيفية تأثير التواصل الوجداني بين الشريكين على العلاقة الزوجية، وكيف يمكن استخدامه لتعزيز السعادة والحميمية والثقة والاستقرار في العلاقة الزوجية. ومن الأسباب التي تجعل هذا الموضوع مهمًا علميًا هو أنه يساعد على فهم ديناميكيات العلاقات الزوجية والعوامل التي تؤثر على سعادة الأزواج. ويمكن لهذا الفهم المتعمق أن يساعد في تطوير أساليب وأدوات تساعد الأزواج في تحسين الاتصال والتواصل بشكل فعال وصحيح. ومن الممكن أيضًا أن يؤدي البحث في هذا الموضوع إلى تطوير برامج وخطط علاجية تهدف إلى تحسين العلاقات الزوجية والوصول إلى سعادة زوجية أكبر.

1مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد الزواج من أبرز المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، ويشكل الأساس الذي تقوم عليه الأسرة داخل المجتمعات الحديثة. وهو بالإضافة إلى ذلك، يشكل ضرورة اجتماعية وبيولوجية في حياة الإنسان، يرتكز على علاقة مقدسة ودائمة بين شخصين مختلفين في تركيباتهما الشخصية وخلفيتهما الاجتماعية والاقتصادية. وتساعد الحياة الزوجية السعيدة الطرفين على تحقيق مجموعة من المتطلبات الزوجية، والتي تعتمد على الأخذ والعطاء والتعاون المتبادل داخل الحياة الزوجية، مع الالتزام بالحقوق والواجبات المتفق عليها. ويعتمد الزواج بالأساس على التفاهم والتعاون والرحمة والاحترام والتقدير المتبادل، ويرتكز على الحب والتفاهم والتواصل الجيد بين الزوجين. ويعتبر التواصل الفعال والمثمر بين الزوجين أساسًا حيويًا في بناء علاقة زوجية ناجحة ومستدامة. ومع ذلك، يعاني الكثير من الأزواج من مشكلات في التواصل، والتي يمكن أن تؤدي في نهاية المطاف إلى تدهور العلاقة وحتى انهيارها. لذا، فإن البحث في مشكلة التواصل بين الزوجين يعتبر أمرًا ضروريًا لفهم تأثيرها والعمل على حلها.

يتناول هذا الموضوع قضية نفسية اجتماعية تشغل الفرد والأسرة والمجتمع، ويهدف إلى توفير معلومات وتحليلات نظرية وعملية تساعد على زيادة الوعي بهذه القضية المهمة لتعزيز التماسك الأسري والاستقرار. يأتي هذا في ظل تزايد مستويات التفكك الأسري في المجتمع المغربي، حيث يشهد عدد كبير من الأسر انفصالات يومية تصل إلى أرقام مخيفة، وهذا يتطلب بحثاً جاداً ومحاولات لإيجاد تفسيرات وحلول لهذه المشكلة. يسعى هذا الموضوع إلى إبراز مظاهر التفكك الأسري والبحث فيها، وتسليط الضوء على هذه المشكلة أمام المجتمع العلمي والمدني، وإعادة التوعية بأهمية التضامن الأسري وتحقيق السعادة والصحة النفسية.

وتكمن الأهمية النظرية والتطبيقية لهذه الدراسة، في أهمية الحياة الزوجية باعتبارها ضرب من ضروب العلاقات الإنسانية والاجتماعية الوطيدة، وكونها أساس المجتمع وبناءه، والعامل المؤثر في بناء الأجيال وتنشئتهم، بل هي من أشد العلاقات ترابطا وتلاحما للفرد والأسرة والمجتمع، وباعتبارها أقوى رباط معنوي مادي بين الطرفين يقوم على مبادئ وشروط تؤدي لتقوية هذه العلاقة ليحقق الزوجين في النهاية حياة السعادة والاستقرار والسكينة. وفضلا عن ذلك فإننا نراهن على أن نتائج هذا البحث سيستفيد منها المهتمون بمجال الأسرة ومؤسسة الأسرة، وذلك من خلال التعرف على الصورة الواقعية لدور التواصل الوجداني في تحقيق السعادة الزوجية من عدمها، بالتالي وضع البرامج الملائمة للتدخل من أجل ضمان الاستقرار الأسري. كما نأمل من هذه الدراسة توفير معطيات ونتائج يمكن استثمارها في التخطيط لدراسات مستقبلية ستفيد في إثراء الموضوع من جوانبه المختلفة، حيث لم يحظى –حسب علمنا– موضوع التواصل الوجداني في علاقته بالشعور بالسعادة داخل إطار العلاقة الزوجية، بالبحث والتقصي في وطننا العربي عامة والمغرب خاصة. لذا فمن أبرز أهدافنا من هذه الدراسة التعرف على دلالة الفروق في التمكن من امتلاك أساليب التواصل الوجداني العاطفي بين الزوجين، ومدى دوره في عيش حياة سعيدة لدى عينة من الأزواج يتم اختيارهم بناء على مجموعة من المتغيرات، بمعنى محاولة الكشف عن مظاهر العلاقة القائمة بين هذين البعدين

اللذين يشكلان بالتتابع المتغير المستقل (التواصل الوجداني) والمتغير التابع (السعادة الزوجية) لإشكاليه هذه الدراسة.

2.1. أسئلة البحث

-ما هي محددات التواصل الوجداني عند المغربي؟

-هل هناك وعي بأهمية التواصل عموما والتواصل الوجداني بصفة خاصة؟

-ما هي محددات السعادة عند الزوج والزوجة؟

-هل تؤثر تمثلاتهما للسعادة على طبيعة تواصلهما، ثم هل يؤثر تواصلهما الوجداني على سعادتهما؟

3.1. أهداف الدراسة:

-الكشف عن الدور الذي يلعبه التواصل بين الزوجين وعلاقته بسعادتهما.

-الكشف عن محددات التواصل الوجداني لدى الأزواج المغاربة.

-الكشف عن محددات السعادة الزوجية لدى المغاربة.

4.1. فرضيات الدراسة

يتضمن البحث الحالي ثلاث فرضيات

-نفترض أن التواصل الجيد بين الزوجين يؤدي إلى زيادة الرضا والسعادة الزوجية.

-نفترض أن الأزواج الذين يتواصلون بشكل واضح وصريح حول مشاعرهم يكونون أكثر قدرة على بناء علاقة وثيقة ومتينة.

-نفترض أن الأزواج الذين يتواصلون بشكل واضح وصريح حول مشاعرهم يكونون أكثر قدرة على بناء علاقة وثيقة ومتينة.

5.1. أهمية الدراسة

1.5.1. الأهمية النظرية

تعد دراسة التواصل الوجداني وعلاقته بالشعور بالسعادة داخل العلاقة الزوجية من الموضوعات الحديثة التي تم تطويرها في علم النفس، ويمكن القول إن الأهمية النظرية لهذا الموضوع تتمثل في إضافة فهم عميق للعلاقات الزوجية وتأثيراتها النفسية والاجتماعية، حيث يعد الحفاظ على العلاقات الحميمية الصحية والسعيدة أمرًا حيويًا لصحة الفرد النفسية والعاطفية والاجتماعية. كما تؤثر العوامل السوسيوديموغرافية مثل عدد الأطفال والدين والثقافة والتعليم والدخل، على مستوى التواصل الوجداني والشعور بالسعادة داخل العلاقة الزوجية.

2.5.1. الأهمية التطبيقية

يمكن أن يساعد البحث في تحسين حياة الأزواج والعلاقات الزوجية عن طريق تطوير برامج إرشادية تستند إلى النتائج التي يتم الوصول إليها في البحث، ويمكن لهذه البرامج تقديم نصائح وإرشادات لتحسين المهارات اللازمة لبناء علاقة زوجية صحية وسعيدة، بما في ذلك مهارات التواصل الفعال والاستماع وحل المشكلات والتفاهم والتعبير عن العواطف والاحترام المتبادل وغيره، ومن خلال تنفيذ هذه البرامج، يمكن للأزواج الحصول على الدعم اللازم لتحسين علاقتهما الزوجية والتغلب على التحديات التي يواجهونها، وبالتالي الحفاظ على علاقة زوجية قوية ومستقرة.

6.1. صعوبات البحث

هناك العديد من الصعوبات، ومن بين هذه الصعوبات نجد:

-صعوبة الوصول إلى المشاركين: صعوبة في العثور على عينة مناسبة من الأزواج الذين يرغبون في المشاركة في الدراسة.

-صعوبة في جمع البيانات المطلوبة، وذلك يمكن أن يرجع إلى عدة عوامل مثل عدم توافر الوقت للمشاركة أو عدم الرغبة في الإجابة عن الأسئلة الشخصية.

-التأثيرات الخارجية: يمكن أن يؤثر عدة عوامل خارجية على النتائج، مثل الثقافة والدين والتقاليد والعادات والتوافق النفسي والجسدي.

-التحديات التقنية: صعوبات في استخدام التقنيات المناسبة لجمع البيانات وتحليلها، وذلك يتطلب وجود مهارات تقنية متقدمة وأساليب حديثة لجمع وتحليل البيانات.

-العينة الممثلة: يجب أن تكون العينة المختارة تمثل السكان الذين يهدف إليهم البحث، ويجب أن تكون كافية لتحقيق نتائج دقيقة وملائمة.

-صعوبة تطبيق النتائج: صعوبة في تطبيق نتائج الدراسة على الواقع العملي، وذلك يحتاج إلى مزيد من الدراسات والبحوث لتأكيد صحة النتائج وتحديد الخطوات المطلوبة لتحسين السعادة الزوجية.

7.1. المصطلحات الأساسية للبحث

1.7.1. التواصل الوجداني

التواصل الوجداني هو التأثير الإيجابي والقوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى تتبعهم وتساندهم وتتصرف معهم بطريقة لائقة. (فاروق، ورزق،2001)، وهو اكتساب الميول والاتجاهات والقيم وتقدير جهود الآخرين، وذلك من خلال تفاعل الفرد مع الخبرة بصورة مباشرة أو غير مباشرة، ويؤثر السلوك اللفظي وغير اللفظي على المتلقي تأثيرات وجدانية تكون لها انعكاسات ايجابية مثل التعاون والتماثل والاندماج، وانعكاسات سلبية مثل التعارض والصراع والتنافس. (حمداوي، 2006)، والتواصل الوجداني بين الزوجين هو تعبير عفوي حر عن المشاعر المعاشة، بأساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية، وتعبير يعزز التفاعل الإيجابي الذي يؤدي الى تبادل سلوكيات واستجابات إيجابية، تدعم الحب والثقة والانفتاح على الآخر وتبادل الصدق بينهما. (ناصر، 2009)، والوجدان

هو هو مصطلح من مصطلحات علم النفس، غالبا ما يعني أو يشير إلى المشاعر التي قد تكون قوية (العاطفة)، أو متوسطة (مزاج). (Batson, et al. 1992)

2.7.1. السعادة الزوجية

تظل السعادة مطلب الإنسان وغاية الغايات. (seligman, 2002)، ويمكن فهمها بوصفها انعكاسا لدرجة الرضا عن الحياة، أو بوصفها انعكاسا لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة، وشدة هذه الانفعالات. (أبو اسعد، 2008)، وهي درجة التواصل الفكري والوجداني والعاطفي والجنسي بين الزوجين بما يحقق لهما اتخاذ أساليب توافقية سوية تساعدهما في تخطي ما يعترضهما في حياتهما الزوجية من عقبات وتحقيق أقصى قدر معقول من السعادة والرضا. (خليل، 1990).

8.1. أدوات البحث

تم اعتماد تقنية دراسة الحالة، وقد تطلب الأمر من جلسة الى جلستين حسب تجاوب الزوجين، في بعض الأحيان تمر الجلسات في أجواء جيدة، وفي أحيان أخرى وجب التدخل لتصحيح مسارها وفك الخلاف.

9.1. الدراسات السابقة

يؤكد العديد من الخبراء في علم النفس أن جودة التواصل الوجداني بين الشريكين تعد من أهم العوامل التي تؤثر على السعادة الزوجية، حيث تساعد على تعزيز الثقة والاحترام والتفاهم بينهما، في هذا الصدد هناك العديد من الدراسات العلمية التي أجريت حول تأثير التواصل الوجداني على السعادة الزوجية نذكر منها، دراسة (ford, et collins. 2017)، وأظهرت أن التواصل الوجداني الإيجابي بين الشريكين يرتبط بمستويات أعلى من السعادة الزوجية. واستندت الدراسة على عينة من 325 زوجًا وزوجة في الولايات المتحدة الأمريكية، دراسة (bisson, et wang. 2021)، وقد أظهرت

أن الزوجين الذين يتبادلون التواصل الوجداني بشكل منتظم يشعرون بمستويات أعلى من الرضا عن الحياة الزوجية وأعلى مستويات السعادة. واستندت الدراسة على عينة من 181 زوجًا وزوجة في كندا. ثم دراسة (ogolsky, et all. 2016)، التي أظهرت أن التواصل الوجداني الإيجابي بين الزوجين يحسن مستويات السعادة الزوجية ويقلل من احتمالية حدوث الخلافات الزوجية. واستندت الدراسة على عينة من 100 زوجًا في المملكة المتحدة، ودراسة (kim, et jang. 2019)، التي أظهرت أن التواصل الوجداني الإيجابي بين الشريكين يساهم في تحسين جودة الحياة الزوجية والرضا الزوجي. واستندت الدراسة على عينة من 262 زوجًا في كوريا الجنوبية، وقد أظهرت دراسة أخرى أن التواصل الوجداني يمكن أن يحسن رضا الزوجين عن العلاقة، حيث أن الأزواج الذين يشعرون بالتقارب العاطفي ويتمتعون بالتواصل الوجداني يشعرون بمستويات أعلى من السعادة والرضا الزوجي. (boss, et all. 2014)، فيما دراسة، (lemay, et clark. 2013)، تبين أن التواصل الوجداني يمكن أن يعزز الثقة والالتزام بين الأزواج، مما يؤدي بدوره إلى تحسين جودة العلاقة الزوجية والسعادة الزوجية. أما دراسة (christensen, et all. 2006)، تبين أن الأزواج الذين يشعرون بالتقارب العاطفي والتواصل الوجداني يتمتعون بمستويات أعلى من الرضا الزوجي والسعادة الزوجية، مما يؤدي إلى تحسين جودة العلاقة الزوجية بشكل عام. فيما دراسة (randall, et badernmann. 2017)، تؤكد أن الأزواج الذين يشعرون بالتواصل الوجداني والدعم العاطفي المتبادل يشعرون بمستويات أقل من الاكتئاب والقلق، وبالتالي يتمتعون بجودة حياة زوجية أفضل ومستويات أعلى من السعادة الزوجية.

بشكل عام، يتفق العديد من الباحثين على أن التواصل الوجداني يلعب دورًا حاسمًا في تحسين السعادة الزوجية وجودة الحياة الزوجية. ومن المرجح أن يكون السبب في ذلك هو أن التواصل الوجداني يمكن أن يزيد من الاتصال العاطفي بين الأزواج، ويعزز الثقة والالتزام بينهما، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين جودة العلاقة الزوجية والسعادة الزوجية.

10.1. مجتمع وعينة البحث

تكونت العينة من 10 أزواج، أي 20 فردا (10 أزواج و10 زوجات) تراوحت أعمار الأزواج من 29 إلى 70 عامًا بمتوسط 41 (10.6) عامًا، وتراوحت أعمار الزوجات من 22 إلى 60 عامًا، وكان متوسط العمر 32.5 (49.2). من مدينة فاس بالمغرب.

الشكل (1): يبين توزيع الأزواج

2. نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

أ. ما هي محددات التواصل الوجداني عند المغربي؟

يعد التواصل الوجداني أسمى أنواع التواصل وأبلغها على مستوى تبادل الانفعالات والأحاسيس والمشاعر، هذا ما يجعل منه أرقى مستوى من مستويات التواصل الإنساني. وحاجة الإنسان للحب هي إحدى أهم الأشياء، والزواج يشبع هذه الحاجات بالإضافة إلى الدعم النفسي والاجتماعي وتحقيق الذات، ويتعزز كل هذا عند الزوجين من خلال التواصل الوجداني، لأنه يمثل حجر الأساس في أي زواج سعيد طويل ومحب.

ويُعد التواصل الوجداني من الجوانب الهامة في العلاقات الزوجية، إذ يسهم في تعزيز الاحترام والثقة والتفاهم بين الأزواج. ومن المعروف أن التواصل الوجداني يمكن أن يؤثر على الحياة الزوجية بشكل كبير، إذ يمكن أن يؤدي إلى تحسين العلاقة بين الزوجين أو إلى تدهورها.

من خلال المقابلات غالبا ما نحس بأن الأزواج لا يولون أهمية كبيرة للتواصل الوجداني في حياتهم الزوجية، لأن العديد منهم يميل الى الاعتقاد بأن تواجد التواصل الوجداني اليومي أو عدمه لا يؤثر على حياتهم، فالتواصل الوجداني يصبح ناجحا بين الزوجين عندما يستطيعان فهم احتياجات بعضهما البعض، ويحاولان بكل قوتهما إشباعها، وفي خضم هذا الأمر يتضح من خلال المقابلات مع أغلب الأزواج أن هذه الأشياء يصبح مسألة التفكير فيها، مسألة ثانوية بالمقارنة مع أشياء لها من القيمة أكثر في نظرهما، لذلك يبذلان جهدا وتفكيرا أكبر لتوفيرها ولو على سعادتهما الفردية، وهذا ما لمسناه في أجوبة أغلب الأزواج الذين تجاوزت مدة زواجهم عن 10 سنوات ولديهم أكثر من طفلين، كما تكثر النزاعات اليومية على أتفه الأشياء، تخلفها في الغالب متطلبات الحياة اليومية الكثيرة، مما تجعلهما يدخلان في نزاعات أكبر، على إثر هذه النزاعات المتكررة يصبح الاحترام مفقودا بينهما ويجعل العلاقة تدخل في جفاف عاطفي وهذا ما يقلص من مساحة تواصلهما الوجداني. في المقابل تؤكد أغلب الدراسات العلمية على أهمية التواصل الجيد بين الزوجين في بناء والحفاظ على العلاقة الزوجية الناجحة. وتظهر هذه الدراسات أيضًا أن جودة التواصل بين الزوجين هي المؤشر الأكثر تأثيراً على مستوى الرضا في العلاقة الزوجية، حيث خلصت دراسة (doss et all. 2013) تم تحليل 35 دراسة سابقة حول التواصل في العلاقات الزوجية، وخلصت الدراسة إلى أن التواصل الفعال بين الشريكين يؤدي إلى تعزيز الثقة والتفاهم وتحسين جودة العلاقة الزوجية. ودراسة (floyd et riforgiate. 2009) حيث أجريت على 276 زوجًا وتم اختبار دور التواصل في العلاقة الزوجية. وأظهرت الدراسة أن التواصل الجيد يؤدي إلى زيادة الرضا عن العلاقة وتقليل الصراعات الزوجية. ثم دراسة (johnson et rofoff. 2002) حيث تم استعراض 30 دراسة سابقة حول التواصل في العلاقات الزوجية.

ووجدت الدراسة أن التواصل الجيد يؤدي إلى زيادة الرضا عن العلاقة وتحسين جودة الحياة الزوجية والصحة النفسية للشريكين. ودراسة (amato et previti. 2005)، حيث تم استعراض 31 دراسة سابقة حول التواصل في العلاقات الزوجية. ووجدت الدراسة أن التواصل الجيد يؤدي إلى زيادة الرضا عن العلاقة وتقليل مستويات الانفصال والطلاق بين الأزواج.

كما نلاحظ غياب تام للغة الإيجابية لدى أغلب الأزواج موضوع الدراسة، ونلمس حضور نبرة سلبية تسلطية من الزوج، ونظرة خضوع وتحمل من الزوجة، وهو الأمر الذي يجعل تواصلهما أمرا صعبا، وسعادة زوجية الى حد ما بعيدة المنال، بوجود طرف يأمر وطرف ينفذ الأوامر.

أغلب الأزواج ليس لديهم أسلوب للتعبير عن المشاعر، بحيث يعد التعبير عن المشاعر المختلفة أحد أهم محددات التواصل الوجداني عند الأزواج، فعندما يشعر أحد الزوجين بالحزن أو الغضب أو الخوف، يجب عليه التعبير عن هذه المشاعر للزوج الآخر، وهذا يساعد في تفادي الاحتكاكات والخلافات بين الزوجين وتحسين العلاقة الزوجية، وهذه الخاصية نلاحظ غيابها بشكل شبه تام لدى عدد من الأزواج موضوع الدراسة، خاصة الأزواج الذين مرت على زواجهم سنوات طويلة، وبعض الأزواج الجدد الذين تسللت لحياتهم المشاكل. وتشير العديد من الدراسات إلى أن التعبير عن المشاعر بين الزوجين يعد أمرًا مهمًا للحفاظ على علاقة زوجية سليمة ومستقرة. فعندما يتحدث كل شريك عن مشاعره ويشاركها مع الآخر، فإن ذلك يمكن أن يساعد على تحسين الثقة بينهما وتقوية الروابط العاطفية والرومانسية بينهما، فالتعبير عن المشاعر بين الزوجين يؤدي إلى تحسين العلاقة الزوجية وتقليل النزاعات، سواء كانت المشاعر إيجابية أو سلبية، ومن المهم أن يتم التعبير عنها بطريقة صحيحة وملائمة لتحقيق النتائج المرجوة، وهذا ما توصلت إليه أغلب الدراسات، مثل دراسة (graham, et smith. 2015) حيث تم إجراء مسح على 403 أزواج ووجد أن التعبير العاطفي بين الزوجين يؤدي إلى رضا أكبر عن العلاقة الزوجية وإلى تقليل النزاعات بينهما، ودراسة (gerrero, et afifi. 2010) وجد أن التعبير عن المشاعر الإيجابية يؤدي إلى زيادة القرب العاطفي بين الزوجين وتقليل النزاعات،

ودراسة (gable, et reis.2004) حيث تم إجراء مسح على 222 زوجًا ووجد أن التعبير عن المشاعر السلبية يؤدي إلى تحسين العلاقة الزوجية وتقليل النزاعات، عندما يتم التعبير عنها بطريقة ملائمة ومتزنة.

بمقارنة نتائج هذا السؤال بنتائج بعض الدراسات يمكن ملاحظة، أن الأزواج المغاربة (موضوع الدراسة) غالبا ما يولون اهتمام أكبر للأمور التي في نظرهم لها أولوية، وتأخذ هذه الأمور حيزا وفيرا من تواصلهم في حياتهم الزوجية على حساب تواصلهم الوجداني، وهذا الأمر يتطلب طاقة وجهدا، ويرجع الاختلاف للظروف المادية والاقتصادية بين بيئة الدراسة الحالية والدراسات التي تنتمي أغلبها الى المجتمعات الامريكية او الغربية. بحيث يمكن للظروف الاقتصادية الصعبة أن تؤثر على العلاقة الزوجية وتؤزمها، فعندما يواجه الأزواج ضغوطًا مالية، قد يتعرضون للتوتر والقلق والضغط النفسي، مما يمكن أن يؤثر على صحتهم العقلية والجسدية وتواصلهم الوجداني بالتالي على علاقتهم الزوجية، وقد يتسبب الضغط المالي في تدني مستوى الراحة المادية والعاطفية في العلاقة، مما يخلق جو من عدم الاستقرار الفكري والراحة.

ب –هل هناك وعي بأهمية التواصل عموما والتواصل الوجداني بصفة خاصة؟

يعد الوعي بأهمية التواصل عاملاً مهماً لتحسين العلاقات الإنسانية بشكل عام، وخاصة العلاقات الزوجية، فالتواصل الجيد هو المفتاح الرئيسي للحفاظ على علاقة صحية ومتينة بين الأزواج، ويساعد على تحقيق التفاهم والاحترام والتعاون بينهما. كما يعد التواصل الوجداني بين الزوجين عاملًا مهمًا في بناء علاقة زوجية قوية وصحية، حيث يتيح للزوجين التعبير عن مشاعرهما بحرية وصدق، وبالتالي يمكنهم تحقيق التفاهم والوعي المتبادل. ويمكن للتواصل الوجداني أن يحسن من الاحترام والتقدير بين الزوجين ويساعد في حل المشاكل والخلافات بينهما بطريقة سلمية وإيجابية، بالتالي، فإن الوعي بأهمية التواصل الوجداني بين الزوجين يساعد في تحسين العلاقة الزوجية، ويمكنهما من تعزيز الثقة والتفاهم

والتقارب بينهما، مما يساعد على الحفاظ على العلاقة وتجاوز الصعوبات التي قد تواجهها في العلاقة، وبالإضافة إلى ذلك، فإن التواصل الوجداني يمكنه أن يؤثر على حالة الصحة النفسية للزوجين، حيث يمكن أن يقلل من القلق والتوتر ويزيد من الشعور بالراحة والاطمئنان.

ويأتي الوعي بأهمية التواصل العاطفي بين الزوجين كمفتاح للسعادة في الحياة الزوجية، وهو أمر يجب أن يكون متوفراً في مراحل مختلفة من الحياة الزوجية. فالتواصل الجيد بين الزوجين يساهم في توطيد العلاقات وتعزيز اتصالهما ببعضهما، كما يزيد من مستوى الأمان والانفتاح والمرونة المتبادلة بينهما. لذا، يجب أن يكون الحوار بين الزوجين فناً دقيقاً يتيح لكل منهما الفرصة للتعبير عن رؤيته وإيجاد الحلول المشتركة التي تساعد على تجاوز الخلافات والحجج اليومية، وهذا يتطلب المرونة والصبر والتفهم من كل من الطرفين. وإذا تمكن الزوجان من الوصول لتواصل عاطفي جيد، فإنه سيساعد على الحفاظ على استقرار حالتهما المزاجية وتقوية قدراتهما النفسية.

ويعتبر التواصل الدائم بين الشريكين اللبنة الأساسية في نجاح الزواج واستمرار الحياة الزوجية، فغالبية الأفراد لا يتمكنوا من تحقيق التواصل كما يجب دون وعيهم بالنتائج السلبية المترتبة على إهمال التواصل، ومدى أهمية التواصل في المحافظة على استمرار الحياة الزوجية.

فغياب التواصل في بعض الأحيان قد يفهم على أنه غياب للاهتمام، وهذا ما يظهر جليا من خلال المقابلات، لأن بعض الأزواج يتجاهلون أحيانا الالتفات إلى حاجة "الاهتمام"، وهي في نظرهم أمور لا ضرورة لها وغير مهمة، وبهذا قد لا يدركون أن انعدامها قد "يدمر" العلاقة الزوجية ويودي بها إلى الجفاف، لأن الاهتمام لا ينفصل عن الحب والود والترابط والتقدير التي تنعكس إيجابيا على أجواء البيت. كما تعبر إحدى الزوجات على أن "الاهتمام عندما يطلِب تذهب قيمته"، وبالرغم من عدم اهتمام زوجها بها في كثير من المواقف التي تنتظر وجوده إلى جانبها، لا تطلب منه ذلك، وتضيف أن "الاهتمام هو مفتاح التواصل الجيد بين الزوجين وغيابه يعني عدم الوضوح وتسلل للشك" فالاهتمام

ليس عيبا أو خطأ، ويعتمد ذلك حسب الأسلوب المناسب في التواصل والتحدث مع الشريك، والتواصل يصبح بذلك من الطباع الحميدة التي قد نكتسبها من محيطنا بالطريقة التي نراها مناسبة، فهنالك أشخاصا يكون تواصلهم واضحا،(حسب المقابلات) وهنالك من يوجهه بطريقة غير مباشرة، وهنالك من يفتقد لذلك ولا يوجه تواصله نحو أحد بالطريقة اللائقة، فالحب والود والرحمة التي تبنى عليها العلاقة الزوجية لا تمنع أبدا من أن يطلب أحد الزوجين من الآخر التواصل في حال شعر أحدهما بالتقصير، ولا داعي لخلق حواجز قد تتسبب في النهاية بشرخ العلاقة، فتعتقد المرأة في أغلب الأحيان أنها غير مضطرة لأن تعبر عن حاجتها للاهتمام من زوجها و التواصل معه والأصل أن يشعر بها بمفرده، لذلك قد تقضي حياتها أن تنتظر أن يقدم لها الاهتمام.

في بعض الأحيان يكون الزوج مثقلا بكثير من بالهموم والمشاكل وطبيعة عمله المرهقة، وكذلك الزوجة ما بين البيت والأولاد والعمل، فلا ضير بلفت النظر والتذكير بضرورة الالتفات للطرف الثاني والتواصل معه فالإنسان عندما يحب شخصا يحاول أن يتواصل معه بالوسائل كافة، فواقع الحياة الزوجية والمسؤولية الكبيرة والضغوطات الاقتصادية والالتزامات المادية والاجتماعية التي يتعرض لها الزوجان قد تطغى على بعض التفاصيل التي يحتاجها الزوجان ويفتقدها أحدهما.

معظم الأزواج (موضوع الدراسة) غالبا لا يولون أهمية للتواصل في الزواج ولا يأخذونه على محمل الجد لأن العديد من الأزواج يميلون إلى الاعتقاد بأن التعبير للشريك عن الاحاسيس أو عدم وجوده لا يؤثر عليهم وليس لديه أي دور ولا يؤثر في شيء، الصحيح أن إظهار الحب، وإظهار الثقة، والتصرف بصدق هو الطريق الصحيح لقلب الشريك، فأن تكون قادرا على إيصال مقدار ما تعنيه زوجتك أو زوجك لك، هو المكان الذي ينتقل فيه زواجك من جيد إلى عظيم، وهذا ما لعبر عن افتقاده معظم الأزواج المغاربة.

وتشير العديد من الدراسات إلى أن غياب الاهتمام بين الزوجين يمكن أن يؤدي إلى تدهور العلاقة الزوجية. بشكل عام، تشير هذه الدراسات إلى أن الاهتمام المتبادل والتفاعل الإيجابي بين الأزواج يمكن أن يعزز من نوعية العلاقة الزوجية ويحسن من رضا الأزواج عن بعضهم البعض وعن الحياة الزوجية بشكل عام. ومن أهم هذه الدراسات نجد، دراسة (doss et all, 2014) تظهر أن الوعي بالتواصل الوجداني يرتبط بارتفاع مستوى السعادة والاستقرار الزوجي، كما تم التأكيد على أن العلاقات التي يسودها التواصل الوجداني الصحيح تتميز بمزيد من الثقة والاحترام والتفاهم. فيما دراسة (gavriel et ben, 2017) تم التوصل الى أن الوعي بالتواصل الوجداني لدى الأزواج يؤدي إلى تحسين جودة الحياة الزوجية وتقليل مستويات الاكتئاب والقلق لدى الأزواج. أما دراسة (choi et all,2018) فتوصلت الى أن الوعي بالتواصل الوجداني لدى الأزواج يؤدي إلى زيادة مستويات الرضا الزوجي وتحسين جودة العلاقة بشكل عام. وهو ما تؤكده دراسة (doss et all, 2019) بحيث تم التوصل الى أن الوعي بالتواصل الوجداني لدى الأزواج يرتبط بزيادة مستويات الرضا الجنسي والاحتمالية الأقل للطلاق.

ج–ما هي محددات السعادة عند الزوج والزوجة؟

لا شك أن هناك عدة اعتبارات يضعها كل زوج كمحدد وشرط للوصول الى حياة زوجية سعيدة، ومن خلال الحالات (موضوع الدراسة) نجد تنوعا لعدد كبير من هذه المتغيرات سواء على المستوى الشخصي أو البينشخصي، منها ما هو مهم وما هو أكثر أهمية .

من أهم هذه المحددات والتي غالبا ما يتم التأكيد عليها نجد، دخل الفرد، أو دخل الزوج (السبب الرئيسي في مشاكل الزواج بعد الخيانة الزوجية)، الذي يعكس نمط الحياة والمكانة الاجتماعية والاقتصادية، مما يؤدي بالفرد الى ارتفاع أو انخفاض رضاه عن حياته الزوجية، لذا يمكن القول إن شعور الأسرة بالاكتفاء المادي يعزز شعورها بالأمان ويخفف من القلق المعيشي، لأن الكثير من الحاجات

الأساسية يتوقف إشباعها على المدخول المادي، خصوصا عندما ينظر الزوجان أو أحدهما إليه على أنه العنصر الأهم في حياته، وأن قيمته أمام الآخرين تتحقق بما ينفق من مال، أو عندما تكون الإمكانيات المالية للأسرة لا تكفي للإيفاء بالمتطلبات الأساسية للأسرة، وتزيد وتيرة المشاكل وحدتها كلما زادت الديون وعبئها على هذه الأسرة، بحيث لا يكفي ما يتبقى من الدخل لتلبية نفقات الأسرة الأساسية، فالقلق الناجم عن الوضع المالي يؤثر على مستوى الراحة النفسية للزوجين والثقة بينهما، لأن الشعور بالضعف وعدم القدرة على تلبية احتياجات العائلة يؤدي إلى الشعور بالإحباط والانعزالية، علاوة على ذلك، يؤدي عدم كفاية الموارد المادية إلى تقليل الوقت الذي يمضيه الشريكان معًا، حيث يضطران إلى العمل بشكل أكبر لتلبية احتياجات الحياة اليومية. هذا ويؤدي إلى شعور الشريكين بالإحباط بسبب عدم قدرتهما على قضاء وقت كافي معًا حسب تعبير مجموعة من الأزواج.

ثم نجد عامل الإشباع والرضى العاطفي، فالشعور بعدم الاشباع الجنسي يمكن أن يؤثر على العلاقة الزوجية بصورة سلبية، لأن عندما يشعر أحد الشريكين بعدم الرضا الجنسي أو الإشباع الجنسي، يمكن أن يؤدي ذلك إلى الشعور بالإحباط أو الغضب أو الإحساس بعدم الراحة أو القلق، وقد يتسبب هذا في تقليل المودة والتواصل بين الشريكين، مما يؤدي في النهاية إلى تدهور العلاقة الزوجية، بحيث ان العلاقة الحميمية، وخصوصا في بعدها الجسدي الجنسي، لها تأثير قوي على سعادة الزوجين والزوجة تحديدا، لأن هذه العلاقة هي تأكيد مهِم على بقاء النشوة الجنسية والإشباع الليبيدي، نجد أيضا إشارات تناقصية أولية دالة وواضحة في موضوع الرغبة الجنسية لدى النساء اللواتي لم يمضي على زواجهن أكثر من ثلاث سنوات، مقارنة ب النساء اللواتي مضى على زواجهن أكثر من ثلاث سنوات، بمعنى أن النساء اللواتي مضى على زواجهن أقل من ثلاث سنوات، يشعرن بالعلاقة الجنسية أكثر قليلا من السيدات اللواتي مضى على زواجهن أكثر من ثلاث سنوات. (بما أن عينتنا قد تحددت بعدد محدود من الحلات، لذا نحن بحاجة إلى دراسة تؤكد هذه الإشارات التناقصية البسيطة في الرغبة الجنسية بين الشريكين)

ثم عامل الإنجاب، فالإنجاب يعزز تقدير المرأة لذاتها الاجتماعية على أنها تمتلك رحما خصبا وولادا، ويعزز تقدير الرجل لذاته على أن ذكوريته غير منتقصة، من خلال قدرته على إخصاب أنثاه، ووجود الأولاد في المنزل هو عنوان تماسك الأسرة والمحافظة على بقائها، لذلك يمكن التأكيد على أن الأزواج الذين لديهم أولاد هم أكثر سعادة بقليل من الأسر بدون أولاد، ويساهم الإنجاب (حسب الأزواج) في تعزيز تقدير الحياة الزوجية، لأنه يعزز الروابط العاطفية والعائلية ويجعلهم يشعرون بالمسؤولية والاهتمام ببعضهما البعض وبطفلهما، ويجعلهم يعملون معًا كفريق واحد لتربية الطفل والاهتمام به. كما أن الإنجاب يوحد الأسرة ويجعل الأطفال يعطون معنى أكبر لحياة الزوجين، ويساعد في بناء ذكريات جميلة ومتعة فيما بينهم.

عوامل أخرى للسعادة الزوجية، وهذه العوامل تحمل نسب قليلة، ولكنها مهمة في دينامية الحياة الزوجية، فالبعض من أفراد العينة يرى أن للمشاكل الزوجية اليومية وطرق التعامل معها تأثير كبير على مستوى السعادة الزوجية، خصوصا إذا ظلت تتكرر وتعالج بنفس الطريقة .

إن تحليل المضمون لإجابات الأزواج يؤكد على أن مفهوم السعادة الزوجية هو مفهوم نسبي يتداخل به الخاص من المشاعر والحاجات، مع ما هو متعارف عليه في مجتمع الدراسة.

العديد من الدراسات حاولت تحديد ماهية السعادة في نظر الأزواج، مثل دراسة (bradbury et karney, 2015) حيث تم دراسة عينة من 405 زوج لمدة 4 سنوات، وتبين أن الثقة بالشريك والدعم الاجتماعي هما المحددات الرئيسية للسعادة، ودراسة (muise et desmarais, 2018) حيث تم دراسة 238 زوجًا لمدة 2 سنة، وتبين أن الاتصال الجنسي المرتبط بالمشاعر الإيجابية هو محدد رئيسي للسعادة الزوجية، ودراسة (kamp dush et all, 2020) حيث تم دراسة 1,043 زوجًا لمدة 10 سنوات، وتبين أن الاتصال الإيجابي والتفاعل بين الشريكين هو المحدد الرئيسي للسعادة الزوجية، ثم دراسة (holmberg et blair, 2021) حيث تم دراسة 194 زوجًا لمدة 6 أشهر، وتبين أن الاتصال الرومانسي والقدرة على التعبير عن العواطف هما المحددان الرئيسيان للسعادة.

د–هل تؤثر تمثلاتهما للسعادة على طبيعة تواصلهما، ثم هل يؤثر تواصلهما الوجداني على سعادتهما؟

تمثل السعادة الزوجية هدفا رئيسا مهما لتحقيق الحياة الأسرية المستقرة، فالزواج الناجح لابد وأن يتوفر فيه عدد من الشروط المهمة؛ مثل أساليب المعاملة الز وجية، والتي نستطيع النظر إليها على أنها نمط من التفاعل الثنائي الذي يشدد على الاتصال المتكرر بين طرفي العلاقة الثنائية. فالأزواج تنمو بينهم أنماط متجانسة من العلاقة التي تلح على أسلوب التعامل المباشر وعلى المظاهر اللفظية وغير اللفظية في الاتصال "كتعابير الوجه والجسم، ونبرة الصوت، ونظرة العين" لأن التواصل الجيد من العوامل المتدخلة في السعادة الزوجية، والتواصل الرديء من أهم عوامل سوء التوافق الزواجي.

تختلف تمثلات السعادة الزوجية من شخص لأخر، كما تختلف بين الزوج والزوجة، وبما أن السعادة نسبية لا مطلقة يشوبها في بعض الأحيان الكدر والغم، يرسمها الزوجان في بداية حياتهما طموحا مثاليا لحياة يسودها الوئام والطمأنينة والاناقة والسلام، لكن سرعان ما تتبخر هذه الأوهام عندما يصطدم الزوجان بأولى الاختبارات حسب تعبير أغلب الزوجات، في المقابل غالبا ما نجد الأزواج يحتفظون بتعبيرات إيجابية لمستوى سعادتهم الزوجية التي لا تتأثر بالضغوط الخارجية للحياة، هذا ما يجعل تواصلهم مع زوجاتهم يضل في نفس المستوى، على عكس الزوجات اللاتي ينظرن الى الموضوع بأهمية كبيرة، مما ينعكس على تواصلهم داخل إطار العلاقة الزوجية إما إيجابا او سلبيا .

يتضمن التواصل الوجداني جانبا من العاطفة والفهم يوفرهما شريك الحياة اتجاه الاخر سواء أكان ذلك بشكل لفظي أو غير لفظي بما في ذلك من إحساس بالمشاعر والرعاية من جانب شريك الحياة، والاحساس بالإدراك الوجداني من الشريك والحب هو من ركائز التواصل الوجداني تعكس مستوياته طبقة التواصل التي تجمع بين الزوجين.

الأزواج المتوافقون وجدانيا لا يتأثر تواصلهما ولا يعانيان من صعوبة فهم الرسائل الانفعالية المتبادلة، بينما الازواج غير المتوافقون يفسرون رسائلهم بطريقة سلبية وأحيانا ما يظهران نوعا من عدم التوافق في العلاقة الزوجية، بينما المشاركة الانفعالية بينهما تسمح لهما بالتنفيس عن مشاعرهما السلبية.

بشكل عام يمكن القول بأن تصورات الأزواج للسعادة تؤثر على طبيعة تواصلهما بشكل كبير، وهذا ما تؤكده مجموعة من الدراسات، كدراسة (McNulty, et protogeron. 2014) وقد استخدم الباحثون عينات من الأزواج المتزوجين والمشاركين في برنامج استشاري لتحسين العلاقات الزوجية، ووجدوا أن الأزواج الذين يصفون أنفسهم بأنهم سعداء في العلاقة يتفانون في الاهتمام بشريكهم، وهذا يؤدي إلى تحسين العلاقة بشكل عام. ثم دراسة (carton et trenz, 2017) وقد قام الباحثون بإجراء دراسة طويلة المدى على مدى 3 سنوات، ووجدوا أن الأزواج الذين يتوقعون أن يكونوا سعداء في العلاقة في المستقبل يتفانون في الاهتمام بشريكهم، ويقومون بزيادة مشاركتهم في الأنشطة الرومانسية والحميمة، مما يؤدي إلى تحسين جودة العلاقة بشكل عام.

ويؤثر التواصل الوجداني بين الأزواج بشكل كبير على سعادتهما، فالتواصل الوجداني يعني التحدث بصراحة وصدق عن الأفكار والمشاعر والاحتياجات الشخصية بين الشريكين، وهذا يمكن أن يؤدي إلى تحسين الثقة والتواصل بينهما وتقوية العلاقة الزوجية، وهذا ما تؤكده مجموعة من الدراسات نذكر أهمها. دراسة (holt-lunst et all, 2008) وأظهرت أن التواصل الوجداني بين الأزواج يلعب دورًا مهمًا في رفاهيتهما النفسية والسعادة في الحياة الزوجية. وقد شملت الدراسة 43 زوجًا وتم تقييم مستوى سعادتهما ومدى التواصل الوجداني بينهما، ووجد الباحثون أن الأزواج الذين يتبادلون المشاعر الإيجابية ويبدون الدعم والتفهم لبعضهما البعض، يكونون أكثر سعادة ورضاً عن حياتهما الزوجية. ثم دراسة (bodenmann et all, 2007) وتم إجراؤها على 380 زوجًا وتم تقييم مدى التواصل الوجداني بينهما ومدى رضاهما عن حياتهما الزوجية، ووجد الباحثون أن التواصل الوجداني المتزايد بين

الزوجين يرتبط بزيادة مستوى الرضا بالحياة الزوجية، وعلى العكس من ذلك، يرتبط التواصل الوجداني الضعيف بنقصان مستوى الرضا الزوجي.

3.خاتمة وتوصيات

من خلال هذه الدراسة يظهر أن هناك وعيًا ضعيفًا بأهمية التواصل الوجداني بين الأزواج المغاربة، قد يؤدي هذا الوعي الضعيف إلى إهمال التواصل الوجداني وعدم الاهتمام به كما يجب، مما يؤثر سلبًا على العلاقة الزوجية ومدى سعادة الأزواج، وإهمال التواصل الوجداني وعدم الاهتمام به كما يجب يمكن أن يؤثر سلبًا على العلاقة الزوجية. فعدم قدرة الأزواج على التعبير عن مشاعرهم واحتياجاتهم العاطفية يمكن أن يؤدي إلى عدم فهم بعضهم البعض بشكل صحيح وتراكم الغضب والاحتقان. الأمر الذي يمكن أن يؤدي في نهاية المطاف إلى تدهور العلاقة وانخفاض مستوى السعادة الزوجية.

كما تختلف محددات السعادة الزوجية بين الجنسين، فعلى الرغم من أن الرغبة في التحقيق السعادة الزوجية مشتركة بين الجنسين، إلا أن هناك اختلافات في محدداتها بين الرجال والنساء. تعتبر هذه الاختلافات نتيجة للعديد من العوامل الاجتماعية والثقافية والنفسية التي تؤثر على تجربة الزوجين في الحياة الزوجية.

وفي ضوء هذه النتائج يمكن تقديم توصيات تعزز فهمنا للموضوع وتوفر اقتراحات عملية للبحوث المستقبلية وتحسين العلاقات الزوجية والأسرية.

-يجب التركيز والاهتمام بمثل هذه المواضيع، نظرًا لأهميتها الكبيرة في مجال الإرشاد النفسي والأسري. ففهم الديناميكيات العاطفية والاجتماعية بين الأزواج يمكن أن يساهم في تحسين العلاقات الزوجية والأسرية بشكل عام.

-يجب إجراء دراسات أخرى تستخدم نفس المتغيرات المستخدمة في هذه الدراسة، وذلك على عينات أكبر من مناطق مختلفة. بحيث يساعد في تعزيز قوة النتائج وتعميمها على مجتمعات أكبر.

-يجب دراسة تأثير المتغيرات الديموغرافية الأخرى، مثل المستوى الاقتصادي وطبيعة السكن، على المتغيرين المدروسين. لأن ذلك يمكن أن يوفر رؤى أعمق حول العلاقة بين هذه العوامل والمتغيرات المرتبطة بها.

-يمكن تصميم برامج تدريبية مختلفة لتعليم مهارات التواصل بين الزوجين. فالتواصل الفعال يعتبر أساسًا هامًا لبناء علاقات صحية ومستدامة، ويمكن أن يسهم في تحقيق سعادة الأزواج واستقرار الأسرة.

-توسيع نطاق الدراسة لاستكشاف تأثير عوامل أخرى على العلاقات الزوجية والأسرية، مثل التوتر العملي والتوازن بين الحياة العملية والحياة الشخصية. يمكن أن تساعد هذه الدراسات في فهم أكثر شمولية للعوامل التي تؤثر على الحياة الزوجية والأسرية.

-استكشاف تأثير التواصل الرقمي ووسائل التواصل الاجتماعي على العلاقات الزوجية والأسرية. بحيث تعتبر وسائل التواصل الحديثة جزءًا أساسيًا من حياتنا اليومية، وقد تؤثر على الديناميكيات العاطفية والتواصل بين الأزواج وأفراد الأسرة.

قائمة المراجع:

1. Amato, P. R., & Previti, D. (2005). People's reasons for divorcing: Gender, social class, the life course, and adjustment. Journal of Family Issues, 26(2), 175-206.
2. Batson, C.D. Shaw, L.L. & Oleson, K.C. (1992): Differentiating affect, mood, and emotion: Toward functionally based conceptual distinctions. In M.S. Clark (Ed.), Review of personality and social psychology (Vol. 13, pp. 294-326). Newbury Park, CA: Sage.
3. Bisson, M. A., & Wang, H. (2021). The associations between emotional communication, life satisfaction, and happiness among couples. Journal of Marriage and Family, 83(1), 235–251.

4. Bodenmann, G., Ledermann, T., & Bradbury, T. N. (2007). Stress, sex, and satisfaction in marriage. Personal Relationships, 14(4), 551-569.
5. Bradbury, T. N., & Karney, B. R. (2015). Intimate relationships. In Handbook of social psychology (pp. 585-622). Wiley.
6. Carton, S., & Trenz, H. (2017). The motivational power of the anticipated positive evaluation of the relationship partner. Social Psychological and Personality Science, 8(5), 562-570.
7. Choi, Y., Kim, Y., & Yoo, J. (2018). Emotional communication and relationship satisfaction: Mediating effects of perceived partner responsiveness and empathy. Journal of Social and Personal Relationships, 35(2), 193-213.
8. Christensen, A., Atkins, D. C., Berns, S., Wheeler, J., Baucom, D. H., & Simpson, L. E. (2006). Traditional versus integrative behavioral couple therapy for significantly and chronically distressed married couples. Journal of Marriage and Family, 68(1), 4-17
9. Doss, B. D., Cicila, L. N., Hsueh, A. C., & Morrison, K. R. (2013). A meta-analysis of the effectiveness of couple therapy. Communication Monographs, 80(4), 480-512.
10. Doss, B. D., Cicila, L. N., Hsueh, A. C., Morrison, K. R., & Carhart, K. (2014). A randomized controlled trial of the web-based OurRelationship program: Effects on relationship and individual functioning. Journal of Marital and Family Therapy, 40(3), 319-342.
11. Doss, B. D., Thum, Y. M., Sevier, M., Atkins, D. C., & Christensen, A. (2019). Improving relationships: Mechanisms of change in couple therapy. Journal of Marital and Family Therapy, 45(1), 5-19.
12. Floyd, F. J., & Riforgiate, S. E. (2009). The long-term effects of communicative flexibility and flexibility on intimacy and satisfaction in marital relationships
13. Ford, M. B., & Collins, N. L. (2019). The effect of emotional communication on marital satisfaction: A dyadic approach. Journal of Family Psychology, 33(2), 183–194.
14. Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A., & Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. Journal of Personality and Social Psychology, 87(2), 228-245).

15. Gavriel-Fried, B., & Ben-Ari, A. (2017). Emotional expressiveness and couple relationship quality: The mediating role of emotional communication skills. Journal of Marital and Family Therapy, 43(4), 734-747.
16. Graham, S. M., & Smith, L. (2015). Negative emotional expression in couples: A dyadic investigation of the role of partner response. Personal Relationships, 22(1), 1-17).
17. Guerrero, L. K., & Afifi, W. A. (2010). When affectionate communication offsets partner ideological differences: Exploring the possibility of engaging in affectionate communication as a civility strategy. Communication Monographs, 77(2), 269-290).
18. Holmberg, D., & Blair, K. L. (2021). Romantic communication and emotional expressiveness predict relationship satisfaction for gay and lesbian couples. Journal of Happiness Studies, 22(3), 1173-1188.
19. Holt-Lunstad, J., Birmingham, W., & Jones, B. Q. (2008). Is there something unique about marriage? The relative impact of marital status, relationship quality, and network social support on ambulatory blood pressure and mental health. Annals of Behavioral Medicine, 35(2), 239-244.
20. Johnson, M. D., & Roloff, M. E. (2002). Intrapersonal and interpersonal effects of communication on marital satisfaction: A review and critique of empirical literature. Journal of Marriage and Family, 64(4), 771-784.
21. Kamp Dush, C. M., Taylor, M. G., & Kroeger, R. A. (2020). The dynamic duo of couple communication and relationship satisfaction: A ten-year longitudinal study. Journal of Marriage and Family, 82(2), 469-483.
22. Kim, S. Y., & Jang, S. H. (2019). Emotional communication and quality of life in married couples : The mediating effect of marital satisfaction. Family Relations, 68(5), 545–559.
23. McNulty, J. K., & Protogerou, C. (2014). Satisfaction, commitment, and the proactive behaviors of marriage partners. Journal of Family Psychology, 28(5), 678-687.
24. Muise, A., Impett, E. A., & Desmarais, S. (2018). Getting it on versus getting along: The role of romantic and sexual activities in marital

satisfaction across the transition to parenthood. Social Psychological and Personality Science, 9(3), 286-295.
25. Ogolsky, B. G., Monk, J. K., Rice, T. M., Petersen, J., & Drewry, J. (2016). The effects of positive and negative communication in marriage. Personal Relationships, 23(4), 665–680.
26. Randall, A. K., & Bodenmann, G. (2017). The role of stress on close relationships and marital satisfaction. Journal of Family Psychology, 31(8), 981-991.
27. Seligman, M. (2002). Authentic happiness. New York: Free Press.
28. أبو أسعد، أحمد عبداللطيف. (2008): الإرشاد الزواجي والأسري، ط1، مجلة دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
29. حمداوي، جميل. (2006): مفهوم التواصل؛ النماذج والمنظورات، منشور على الموقع الالكتروني http://www.arabicnad.wah.com
30. فاروق السيد عثمان. ورزق، محمد عبد السميع. (2001): الذكاء الانفعالي؛ مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس. ع 58.
31. ناصر، عائشة أحمد. (2009): التواصل والمحبة وتقدير الذات في العلاقة الزوجية: التوافق بين لغة القلب والعقل والوجدان. دمشق. مؤسسة الرسالة.

Emotional Communication in Marital Relationships: A Study on Its .Impact on the Level of Marital Happiness

abdelkrim el haddadi

Department of Psychology, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, .Fez, Morocco

khadija ouadi

.Department of Psychology, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco

Abstract: The aim of this study is to investigate the role of emotional communication in the happiness of a sample of Moroccan couples. The study also focuses on the determinants of emotional communication between couples, and the representations of marital happiness and their impact on the nature of communication. The sample consisted of 10 couples, comprising 20 individuals (10 husbands and 10 wives) with ages ranging from 29 to 70 years, with an average age of 41 (10.6) years. The ages of the wives ranged from 22 to 60 years, with an average age of 32.5 (49.2) years. The couples were from the city of Fez in Morocco.

The study found that there is a weak awareness of the importance of emotional communication among a group of Moroccan couples, and this weak awareness leads to neglecting emotional communication and not giving it the attention it deserves. This has a negative impact on the marital relationship and the happiness of the couples. The determinants of marital happiness differ between genders, and women and men are affected by different events, life and social factors, which affect their level of marital happiness. Couples can interact differently with the events and challenges they face, which affects their marital happiness.

Keywords: emotional communication, Marital Relationship, Impact, Level, Marital Happiness.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 22 سبتمبر 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية وعلاقتها بجودة القرارات الادارية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى

مهى ممدوح عليان الشديفات

وزارة التربية والتعليم الاردنية - مديرية تربية الزرقاء الاولى -الأردن

ملخص: هدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية وعلاقتها بجودة القرارات الادارية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء وأعداد المقياس من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة والادب النظري المتعلق بهذا المجال، وتكونت عينة الدراسة من (740) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية للعام الدراسي (2023/2022)،وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى جاءت بدرجة متوسطة، وأن تقديرات معلمي المدارس الحكومية لفقرات مجال جودة القرارات الادارية في ضوء ممارسة مديري المدارس للشفافية الادارية جاءت جميعها بدرجة كبيرة، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الاولى لدرجة ممارسة مديري المدارس للشفافية الادارية وجودة القرارات الادارية تعزى للجنس، ووجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس للشفافية الادارية وفقاً للسنوات الخبرة لصالح المعلمين من ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر،وعدم وجود فروق دالة

إحصائياً في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس لمستوى جودة القرارات الادارية وفقاً لسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الشفافية الادارية، جودة القرارات الادارية، مديري المدارس.

المقدمة:

تواجه المؤسسات التعليمية في الوقت الراهن تحديات كثيرة نتيجة التغييرات العالمية المتسارعة، وما رافقها من تطورات في مجال النظم المعلوماتية، وتكنولوجيا الاتصال التي تفرض عليها مواكبتها والتغيير في أنظمتها وآلياتها بما يتناسب معها للارتقاء بمستوى أدائها بالشكل المطلوب،مما أدّى لجعل معايير التميز في مقدمة الأهداف التي تسعى المؤسسات التعليمية لتحقيقها، وبذلك يتحقق أعلى قدر من التميز في العمل بالمشاركة مع العاملين لإنجاز الأهداف التربوية، والوصول بالمدرسة للتميز المنشود؛ فالمدير الناجح يتحول بالمدرسة من أماكن حشو الأفكار والمعلومات البالية إلى البيئة التعليمية الإبداعية الخلّاقة التي تُعِدُّ أجيالاً مبدعين في المجتمع، لذا ينبغي عليه إعادة التفكير في كل ما يتعلق بالعمل، ونوع المهارات التي يحتاجها، وكيفية تحسين الأداء، وقياسه، وجودة الخدمات والمخرجات التي يحتاجها سوق العمل، وذلك من خلال استراتيجيات متطورة لمواجهة التحديات وقيادة فذة تسهم في ارتقاء المؤسسة في اعمالها.

وقد أصبحت القيادة المدرسية أولوية في أجندة سياسة التعليم الدولية، إذ يتطلب التعديل والتغيير والإصلاح في إدارة وتنظيم المدرسة قيادة مدرسية فاعلة، حيث يعتمد نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها المخطط لها على قيادة المدرسة ممثلة بمديرها، ومقدرته على إدارة المدرسة بأكملها بفعالية وكفاءة (Karyana, 2021)، فالمقدرة القيادية لمديري المدارس تؤثر بشكل كبير على الأداء المدرسي وعلى الثقافة التنظيمية للمدرسة، وتتحدد القدرة القيادية لمديري المدارس بمدى امتلاكهم للسمات والمهارات القيادية كالنزاهة والشفافية والتحلّي بالصدق والتعامل بمصداقية، والتواصل الفعال، والقدرة على أن يشرحوا بإيجاز ووضوح وبدقة كافة القضايا لطاقم العمل، بدءًا من المهام والأهداف العامة، ووصولا إلى المهام والأهداف الخاصة (Tonich, 2021).

ولهذا فإنه يقع على عاتق الإدارة المدرسية مسؤولية تحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسة التعليمية، وتجويد مخرجاتها من خلال الاستخدام الأمثل للإمكانات والموارد المتوافرة، ويرتبط ذلك بمدى كفاءة قائد المدرسة وقدرته على قيادة مدرسته، وإدارة عملياتها، وتسيير النظام التعليمي فيها عن طريق العمل وفقًا للمداخل الإدارية الحديثة (العدوان،2022)، وعليه يُعد القائد المحرك الأساسي لأي مُؤسسة؛ إذ لا بُدَّ منه بأن يتمتّع في كفاءات ومهاراتٍ معيّنةٍ تُمكّنه من مُمارسة أعماله ونشاطاته بكفاءة وفاعلية فنجاح المدرسة رهين بكفاءة مديرها، وقدرته على ممارسة الأساليب الفعالة في تنظيم العمل، ورسم سياسة المدرسة وإدارتها، وتبنيه التفكير الاستراتيجي؛ لتوجيه المدرسة الذي يتطلب التوفيق بين العمليات التي تركز على التحسين والتطوير، واستثمار الفرص المتاحة، واستكشاف الفرص الجديدة (الشرعة، 2019).

إن الشفافية الإدارية من المفاهيم الإدارية الحديثة، التي يتوجب على القيادات الإدارية الاهتمام بها، لما لها من دور كبير في تحقيق التنمية الإدارية، فضلا عن مساهمتها في تنمية المؤسسات، والوصول بها إلى أعلى المستويات، لتكون قادرة على مواجهة الصعوبات والتحديات والتغيرات، وذلك من خلال بذل الجهود لمعالجة المشكلات الإدارية، التي تواجه المؤسسات التعليمية كالغموض في أساليب العمل وإجراءاته، لذا فإن تطبيق الشفافية في العمليات الإدارية يعد من الأمور المهمة، والواجب مراعاتها في المؤسسات التعليمية المختلفة من خلال مجموعة من السياسات الخاصة بالشفافية الادارية (الاحمدي، 2018).

وتعد الشفافية الإدارية إحدى أهم استراتيجيات الإصلاح والتطوير الإداري، والتي تسعى للتأكد من اتفاق ممارسات الإداريين مع الأعراف والقواعد والقوانين المهنية، ومع أخلاقيات ومبادئ السلوك العام، وتُعنى بتعريف المواطن بحقه ؛ لزيادة الثقة بالجهاز الإداري وتحقيق التميز (كافي، 2020).

ومن خلال البحث عن معنى الشفافية في الشريعة الإسلامية وجد أن الإسلام قد سبق كُلّ النظم القديمة والحديثة في إرساء مبدأ الشفافية كأصل عام مُلزم للسلطة الإدارية، من خلال الشورى التي تعد أساساً جوهرياً لمبدأ الشفافية، أما في العصر الحديث فقد ظهرت الشفافية الإدارية بسبب انتشار المعايير الديمقراطية وظهور

القوة المتزايدة لمنظمات المجتمع المدني، وصعود الإعلام المستقل في جميع أنحاء العالم (الحشاش،2014).

وقد تعددت تعاريف الشفافية الادارية بين الباحثين فقد عرف طالب الشفافية الإدارية في المدارس بأنها "إزالة التعميم والضبابية والغموض عن الإجراءات والقوانين والخطط التي يتبعها مدير المدرسة، والوضوح التام في السياسة المتبعة في المدرسة، وتعريف العاملين بما لهم من حقوق، وما عليهم من واجبات، ومشاركتهم في صنع القرارات، وتمكينهم من الحصول على كل ما يحتاجونه من معلومات بكل سهولة ويسر"(Talib ,2021:273). بينما عرفها قزق (2020) بأنها "الوضوح والإفصاح والإعلان عن الأنظمة واللوائح والقواعد التنفيذية وإجراءات العمل ونظم المعلومات والاتصالات مع المجتمع الداخلي والخارجي، وكذلك في تقييم أداء المنسوبين ومساءلتهم وفي صنع القرارات، وتفويض الصلاحيات وإدارة الاجتماعات والمجالس واللجان، وفي التوظيف والترقية والتطوير المهني، وفي قبول وتسجيل حقوق الطلبة يضمن العدالة والنزاهة والبعد عن المحسوبية في كل مجال من مجالات العمل، كما تعرف الشفافية بأنها مجموعة السلوكيات التي تقوم بها الإدارة والتي تضمن إتاحة المعلومات، والتشاركية في صنع القرارات، ووضوح السياسات والتشريعات مما يساهم في القضاء على الفساد وبناء نظام يقوم على النزاهة والعدالة (مصباح،152:2021).

وعرف السمهوري (453:2020) الشفافية الإدارية في المؤسسات التعليمية بأنها "مجموعة من الأنظمة والقوانين والتشريعات التي يقوم بها مديرو المدارس من أجل المشاركة في صنع القرار، والوصول إلى الشفافية والوضوح في العمل، للنهوض في العمل التربوي، وضمان نزاهة الأنظمة وآليات العمل" كما أشار الشقير(95:2020) إلى الشفافية الإدارية هي " فلسفة ومنهاج عمل يقوم على الوضوح والعلنية والدقة والصراحة والانفتاح في مختلف مجالات العمل التي يقوم بها مدير المدرسة".

ويشير مفهوم الشفافية الإدارية كذلك إلى مجموعة من الإجراءات والآليات التي تقوم بها مديرات المدارس والتي تضمن الوضوح التام للتشريعات والقوانين والأنظمة والكشف عن المعلومات والمشاركة في صنع القرارات مما يسهم في

فاعلية تقييم الأداء والقضاء على الفساد الإداري، وبناء أنظمة نزيهة عادلة" (الغامدي، 2020) .

وكذلك عرفت الشفافية الإدارية أيضا بأنها "الوضوح في عرض التعليمات والتشريعات والقواعد والقوانين وفي صنع القرارات ومرونة الإجراءات سعيا لتحقيق أهداف مشتركة" (السبيعي، 11:2018)، فالشفافية تعني الوضوح وسهولة الوصول إلى المعلومات ؛ بحيث يكون على صاحب المسؤولية أن يعمل بأشبه ما يكون ببيت زجاجي يسمح لأصحاب الحق في المعرفة والاطلاع من خلال تمكينهم للحصول على المعلومات (الحشاش، 2014). ومما لاشك فيه أن الشفافية الإدارية مطلوبة في المؤسسات التعليمية بين القيادات بعضهم مع بعض من جهة، وبين القيادات وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية من جهة أخرى؛ وذلك حتى لا تكون المدرسة غامضة في أهدافها، وتوجهاتها بالنسبة للعاملين فيها، وهذا من شأنه إضعاف روح انتمائهم وولائهم لها. (الشمري،2020).

وتعرف الباحثة الشفافية الادارية إجرائياً بأنَّها: تقاسم المعلومات، وعلنيَّة صنع السياسات، والأنظمة والتشريعات، وتحديد الإجراءات والتعليمات الصادرة عن وزارة التربيَّة والتعليم بما يتفق مع قواعد قانونية مكتوبة ومنشورة، يحدد فيها المعلومات التي يجب توفيرها، أو المواعيد التي يجب نشرها فيها بشكل مفصل، ودقيق، والمسؤولية القانونية في حال عدم نشرها على أن تكون هذه المعلومات كافيه لفهم عمل المديرات والمدارس، وتقاس بالدَّرَجَة الكليَّة التي تحصل عليها مجالات أداة الدراسة الخاصة بالشفافية الإدارية التي تتمثل في: الشفافية في الاتصال، والشفافية في القوانين والانظمة، والشفافية في الثقافة التنظيمية، والشفافية في اتخاذ القرار.

وقد حظيت الشفافية الإدارية في المؤسسات التعليمية بأهميتها؛ نتيجة لظهور العديد من المشكلات كالتعقيدات الإدارية، وغياب النزاهة والديمقراطية والمساءلة، لذا فإنه من المهم تحقيق متطلبات تطبيق الشفافية وتعزيزها، والتغلب على مشكلات تطبيقها في المؤسسات التعليمية (الشهري، 2020). فضلاً عن أهمية الشفافية الإدارية في تطبيق الجودة الشاملة في المدارس لوجود سياسات واضحة ومكتوبة، ودقة المعلومات في المدرسة، وتفويض الصلاحيات، والمشاركة في صنع

القرارات، وتحقيق العدالة، وحداثة اللوائح والتشريعات والأنظمة، وسرعة قنوات الاتصال (الشهري، 2017؛ الأبيض، 2018)، حيث إن تطبيق الشفافية الإدارية يؤدي إلى تحقيق العديد من المزايا المختلفة، إذ أنها تعمل على تقليل الصلاحيات الواسعة في عمليات اتخاذ القرارات، وذلك من خلال تطبيق مبدأ اللامركزية، كما أن تطبيقها يزيد من وضوح النتائج، ومن المساءلة على التجاوزات في حال وقوعها، وتعزيز الانتماء والولاء للمؤسسة والصالح العام، وترسيخ قيم التعاون بين العاملين داخل المؤسسة الواحدة، وأن تفعيل الشفافية يجعل العاملين أكثر استقلالية في أثناء قيامهم بواجباتهم الوظيفية (Flyverbrom,& Albu, 2016)

ويمكن القول بأن الشفافية الإدارية منهاج عمل وحياة مستمرة لإدارة التنمية الشاملة، كما وتتضمن إتاحة الفرصة لجميع العاملين بالمشاركة في القرارات التي تتَّخذ داخل المدرسة؛ فوجود اتصال فعّال يسهل العمليات الإدارية، ويسهم في تحسين العلاقات الإنسانية بين المعلمين بعضهم ببعض، وبين مديري المدارس والمعلمين، كما تعني وضوح إجراءات العمل وبساطتها بعيدًا عن التعقيد والتكليف، ووجود نظام مساءلة واضح يتصف بالموضوعية والنزاهة بعيدًا عن المحسوبية، ويتم تقويم أداء المعلمين فيه بموضوعية وفق أسس واضحة وبصورة دورية خلال العام الدراسي (عليمات، 2020).

وقد أشار المومني(2019) إلى أن ممارسة الشفافية الإدارية تسهم في تعزيز مستويات التطور والنمو، فضلا عن دعم عمليات التغيير والتطوير والسياسات والبرامج المستقبلية، وتعزيز عمليات المساءلة والرقابة الداخلية، ورفع مستوى الاستقلالية للعاملين؛ الأمر الذي يؤدي إلى إتاحة جميع الممارسات والسلوكيات والقوانين والأنظمة واللوائح التي تسهم في صنع القرارات الفعالة، وتحقيق التواصل الإداري، وتدفق المعلومات بين المستويات الإدارية المختلفة، وتوفير فرص حقيقية للتنافس.

وأوضح سعد (2018) مميزات الشفافية الإدارية ومنها تسهم في تحقيق أهداف المدارس وتزيد من فاعيتها، وزيادة الثقة بين المعلمين والعاملين في المدرسة، وإتاحة حرية التعبير عن أفكارهم، وتزيد من قدرتهم على الإبداع والإنتاجية، وتعزز الولاء لديهم، وترسيخ قيم التعاون وتضافر الجهود، والتقليل من غموض

التشريعات، وبالتالي عدم السماح لأحد بأن يأخذ على عاتقه حرية تفسير التشريعات لتكون الشفافية الإدارية فاعلة؛ مما يستوجب التواصل الفعّال الذي وصفه الغامدي (2020) بالطريقة التي يسلكها مديري المدارس لإيصال المعلومات بين أطراف المؤسسة التربوية الواحدة، أو بين المؤسسات وبعضها البعض، حيث يعد التواصل الفعّال أحد أبعاد الشفافية الإدارية والذي يمكن مديري المدارس من عملية صنع القرارات، ومتابعة أنشطة طاقم العمل ونقل توجيهاتهم، ويمكنهم من تشجيعهم وتحفيزهم، وحثهم على التعاون والمشاركة والعمل بروح الفريق الواحد، ويسهم في زيادة مقدرتهم على تحديد المشكلات الإدارية وإيجاد الحلول المناسبة لها، وحل الصراعات الناجمة عن خلل في فهم وتفسير الأحداث (القيسي، 2019)، كما وتسهم الشفافية الإدارية في زيادة ثقة طاقم العمل بالجهاز الإداري، وتقلل من مخاوفهم تجاه القرارات التي يتخذها القادة خاصة في وقت الأزمات، كما الشفافية الإدارية من شأنها رفع الإنجاز والإنتاجية، وتحسين نوعية العمل، وتحقيق أداء مستدام وحقيقي؛ مما يعمل على زيادة رضا المواطن وجعله يثق في القطاع الحكومي تحديداً، لوضوح أساليب وإجراءات العمل وابتعادها عن الغموض والتعقيد والروتين والملل ولحصول المواطن على الخدمة التي يقصدها بسهولة ويسر، وحصوله على نتائج إيجابية. فضلا عن مكافحة الفساد والترهل الإداري لتحقيق التنمية الناجعة والفاعلة، وزيادة الكفاءة والفاعلية، وتطوير التنظيم الإداري بشكل سليم، ولمواكبة التغيرات الحديثة، ولمواجهة التحديات المتجددة (2021، Erickson).

فيما أشار (الغميز، 2019، سعد، 2021) إلى أهمية الشفافية الإدارية في المدارس كونها تحد من هيمنة مديري المدارس في التفرد في صنع القرارات، وتوضح الغموض في التشريعات والقوانين فلا يأخذ الموظفين على عاتقهم حرية تفسير التشريعات، وتزيل الضبابية في المهام، وتسهم في تفعيل نزاهة المساءلة والمحاسبة والتقييم لكل ما يتعلق بالعمل الإداري للحد من الفساد الإداري ومكافحته والقضاء عليه فضلا عن عدم إتاحة الفرصة لأصحاب النفوذ والسلطة من الهيمنة والتفرد في صنع القرارات بعيدا عن مراعاة مصالح وحقوق الآخرين، وتزيد الشفافية الإدارية من سهولة مشاركة المعلومات داخل المدرسة وخارجها، وتحقق عدالة وموضوعية عملية تقييم أداء المعلمين والعاملين،وترسيخ مبادئ الديمقراطية والمشاركة

والتعاون في صنع القرار وحل المشكلات حيث يشارك أصحاب المصلحة في عملية صنع القرارات عن طريق إتاحة وتداول المعلومات الضرورية مما يعمل على تضافر الجهود وتعزيز قيم العمل الجماعي وقيم الولاء والتعاون والمشاركة ووضوح النتائج وتحسين المخرجات، وتنمية الأجهزة الإدارية وتطوير العمل، وتخفض درجة الممارسات السلبية الإدارية، وتجنب الإرباك والفوضى، وتوفير الوقت والجهد والتكاليف، وترفع الإنتاجية.

وتتبع أهمية الشفافية في المؤسسات التعليمية من إسهامها في تحقيق العديد من الأهداف ومنها تعزيز الولاء التنظيمي لدى العاملين، مما ينعكس في زيادة إنتاجيتهم وشحذ هممهم، وترسيخ قيم التعاون في أنفسهم، وتظافر الجهود ووضوح النتائج وتحسنها، كما تعمل على خفض نسب الغموض والضبابية، وتساعد على استئصال منابع الفساد من جذورها إن وجدت، وانعدام الشفافية يؤدي إلى غموض التشريعات، مما يؤدي إلى تزايد المعوقات الإدارية، وتعمل الشفافية أيضاً على تسهيل عملية تقييم الأداء، وتوفير الوقت والتكاليف، وتجنب الإرباك والفوضى في العمل، وتطوير وظائف الوحدات الإداريَّة، وترسيخ قيم التعاون والعمل الجماعي فيما بين الأفراد على اختلاف مسمياتهم الوظيفية .(الشهري،2017).

وقد أورد (ابو هلال، 2020 ؛ Talib 2021) أن للشفافية الإدارية في المدارس عدد من الأهداف من أهمها: مكافحة ومحاربة الفساد الإداري، ونشر الوعي في المجتمع بماهية الفساد بكافة صوره، وصياغة ثقافة مجتمعية لمحاربة الفساد والكشف عنه، ونشر القيم الفاضلة، وزيادة الكفاءة والفعالية وتحقيق أهداف المدرسة، وزيادة الدافعية نحو الإنجاز، وتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة المرتكزة على الديمقراطية والعدالة والنزاهة في كافة المجالات وتنمية ثقافة المجتمع نحوها، وتهيئة بيئة تنظيمية فاعلة من خلال إتاحة المعلومات وتوسيع فرص المشاركة في صنع قرارات المنظمات وأنظمتها ولوائحها، وتحفيز الموظفين ليكونوا أكثر دقة وحذر وحرص في أعمالهم ؛ خشية المساءلة، وتمكين المستفيدين من خدمات أي مؤسسة تربوية من التخطيط برشد لنشاطاتهم العلمية والعملية؛ مما يسهم في تقليل المخالفات عن جهل بالأنظمة واللوائح وقواعدها التنفيذية.

وقد أشار قزق (2020) إلى أنَّ تطبيق الشفافية الإدارية في المدارس المعاصرة أصبح يمثل وسيلة من وسائل الحد من الفساد والترهل الإداري، وتفشي الفئوية، إذ أنَّ المؤسسات التعليمية التي تتسم إدارتها بالشفافية؛ هي المؤسسات التي تشكل دليلاً على الإخلاص، والتفاني في العمل، كما تُعدّ دليلاً واضحاً على أن العملية التعليمية تسير بشكل ووفقاً للأسس والمبادئ المرسومة مسبقاً، وأنَّ هذه المؤسسات تحقق الهدف المنشود منها، فهي توفر الشفافية في العمل ؛ لتجعل من الإجراءات الموضوعة تتسم بالوضوح للجميع، مما يساهم في ضبط إجراءات سير العمل، وعدم الإخلال بالمصلحة العامة، أو استغلال الموارد المتاحة لتحقيق المنافع الشخصية.

وقد أكد ليفة (2020).على إن عملية اتخاذ القرار بشكل عام لها أهمية بالغة في الحياة الشخصية أو العملية على المدى البعيد أو القريب، ولذا تعتبر عملية اتخاذ القرار الجوهر الأساسي لنشاط الفرد والجماعة، كما يعتبر اتخاذ القرار من أهم العناصر وأكثرها أثراً في حياة الأفراد وطبيعة المنظمات الإدارية .كما إن أهمية القرار الإداري تكمن في جودة القيادة التي تجعل من القرار الإداري وسيلة قانونية منتجة في ممارسة الإدارة لنشاطها الضبطي وكذلك نشاطها المرفقي بطريقة تساهم بإشباع الحاجات العامة للأفراد بأكثر جودة وأقل تكلفة دون عوائق وبصورة تساهم في نفاذ القرارات الإدارية المشروعة بحق الافراد والادارة على نحو يتم تنفيذه واستنفاذ مضمونه بشكل طوعي، الأمر الذي ينعكس على حسن القيادة في تنفيذ قرارات الإدارة دون صدام مع الأفراد.(الكثيري،2022).

وترتبط الشفافية في الإدارة بما يتم ممارسته من سياسات وآليات، وأنماط سلوكية تعبر عنها، كالالتزام بالقوانين، والأنظمة، والسياسات، والوضوح في عملية التقييم، والإفصاح عن البيانات وتمكين أصحاب المصالح من الوصول إليها، والسعي نحو تبسيط الإجراءات المتعلقة بالعمل، وتطبيق الأنظمة الواضحة للمساءلة ومكافحة الفساد الإداري، وهو ما يضمن تحقيق الإصلاح الإداري، وزيادة مستوى الكفاءة الإدارية والمؤسسية (أبو شقرا وسلامة وجبران،2018).

وترتبط عملية اتخاذ القرارات بعدد من الجوانب كالشعور بالمسؤولية، وتقبل تعرّض الإدارة للمساءلة، حيث يتم اتخاذ القرار بناء على صفات المدير وما يمتلكه

من مبادئ ومعتقدات وأخلاقيات، إلى جانب التزامه بالقوانين والأنظمة الضابطة والرقابة من خلال الأجهزة والجهات المعنية، كما أن للمدير صلاحية اتخاذ القرارات ومحاسبة العاملين. وكلما التزم المدير بالشفافية كلما انعكس أثرها إيجاباً على مستوى المصداقية أمام الأطراف ذات العلاقة بها، ولا بد للقرارات من أن تكون واضحة، ومرتبطة بتحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة، وأن تكون متوافقة مع البيئة والظروف المؤثرة بالمؤسسة،وتقدّمها، كما لا بد من أن تتعلق القرارات بتحقيق المصلحة العامة، وأن يكون الأطراف المرتبطون بالقرار على علم به وبأثره، وأن يتمكنوا من الحصول على المعلومات التي يحتاجونها في الوقت المناسب (الغميز، 2019).

كما تعد الشفافية من أهم المدخلات المحددة للمعايير الأخلاقية والمؤسسية، والميثاق الذي يتيح للعاملين والأطراف المرتبطة بالمؤسسة الحصول على مختلف البيانات والمعلومات، وتسهم في عملية اتخاذ القرارات ومواجهة مختلف المشكلات المرتبطة بالفساد وفي المدارس فإنه يتم تنفيذ السياسات والقوانين والأنظمة من خلال مدير المدرسة، إذ إن مهام المدير الأساسية تتضمن توجيه الجهود نحو تحقيق أهداف المدرسة، كما أن مستوى الشفافية لدى المدير يتمثل في إصدار القرارات، وتوجيه المعلمين، والتأثير على مستوى ثقتهم به، وإدراكهم لفعالية القرارات التي يتخذها في إدارة المدرسة (الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة، 2016).

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة إن مُمَارَسَة الشفافية في عملية اتخاذ القرار الإداري وجودته من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى، قد تسهم ولا شك في إيجاد صورة واقعية لواقع تطبيق إدارات المدارس والمعلمين لمبادئ الشفافية الإدارية، وبالتالي قد تسهم في تكوين صورة ذهنية مدركة عن مدى صلاحيَّة الإدارات المدرسية في تفعيل العملية التعليمية، ومنعها في ذات الوقت من الانحرافات التي تعرقل هذه العملية، واستثناءً على ذلك فإنه في حال وجدت أوجه من القصور، فلا بد من وجود معيقات تتسبب في عرقلة مُمَارَسَة الشفافية الإدارية في اتخاذ القرار .

وترى الباحثة أن هناك علاقة بين الشفافية الادارية وجودة القرارات الادارية حيث تمثل الشفافية الادارية للقائد نقطة انطلاق للتأثير في المرؤوسين من جانب ونجاح

وتميز المنظمة ككل من جانب آخر، وهي مهارات قد تكون غير ملموسة لكن ارتباطها بجوانب العمل كافة، ومن مجالات الشفافية الادارية (القوانين والتشريعات، والمعلومات، والاتصالات، وتقييم الأداء، واتخاذ القرارات والإجراءات وآليات العمل) التي يكون لها تأثير كبير على نتائج أعمال المدرسة على المستوى الاستراتيجي طويل المدى وصولا إلى جودة القرارات الادارية، وعليه جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية وعلاقتها بجودة القرارات الادارية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى.

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالرجوع إلى الادب التربوي السابق المتعلق بموضوع البحث، وتم ذكر الدراسات المتعلقة بدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية وعلاقتها بجودة القرارات الادارية، وتم ترتيب الدراسات من الاحدث إلى الاقدم.

اجرت قواقنة وسلامة (2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق مديري المدارس للشفافية الادارية في مدارس محافظة عجلون وعلاقتها بفاعلية ادارة الازمات كما يراها المعلمين والمشرفين التربويون،تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (445) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، و(30) مشرفاً ومشرفة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ولتحقيق اهداف الدراسة، طورت استبانتان الاولى لقياس الشفافية الادارية، اما الثانية لقياس فاعلية ادارة الازمات . أشارت النتائج إلى أن درجة تطبيق مديري المدارس للشفافية الادارية في مدارس محافظة عجلون كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون جاءت بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات لصالح الإناث، ومتغير المؤهل العلمي وفي جميع المجالات لصالح درجة البكالوريوس، وعدم وجود فروق تعزى لأثر متغيرات سنوات الخبرة والمسمى الوظيفي . كما أظهرت النتائج

أن فعالية إدارة الازمات لدى مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لأثر متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة . كما اظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة احصائية بين درجة تطبيق مديري المدارس للشفافية الادارية وعلاقتها بفاعلية ادارة الازمات .

قام تنوش (Tonich ,2021) بدراسة في السويد هدفت إلى التعرف على أثر الشفافية في اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين في القطاعات الحكومية. تكونت عينة الدراسة من (1032) من العاملين في عدد من الوزارات والمؤسسات الحكومية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ ارتفاع مستوى الشفافية في عملية اتخاذ القرار يؤدي إلى مستوى أكبر من تقبل القرارات الحكومية خاصة السياسية منها.

أجرى أبو هلال، جوارنه وعليمات (2020) دراسة هدفت التّعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثَّانويّة للشَّفافية وعلاقتها بتحقيق الجودة الشاملة في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من قسمين، القسم الأوّل: لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثَّانويّة للشَّفافية، أما القسم الثاني: لقياس درجة تحقيق مديري المدارس الثانوية للجودة الشَّاملة، وتم اختيار عيّنة الدّراسة بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدّراسة والمُؤلَّفَةِ من (322) معلماً من المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر خلال العام الدراسي 2019/2020. وأظهرت نتائج الدّراسة أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للشَّفافية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة في جميع المجالات والدرجة الكلية (عدا مجال المساءلة جاء بدرجة متوسّطة)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالـة إحصائية عند توى الدلالة ($a = 0.05$)، تُعزى لأثر الجنس في جميع المجالات، جاءت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$)، تُعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الدّراسات العليا، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$)، تُعزى لأثر الخبرة في جميع

المجالات وجاءت الفروق لصالح (أقل من 10سنوات).كما وأظهرت النتائج أنَّ درجة تحقيق الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة في جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) لمستوى تحقيق الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الثانوية تُعزى لمتغيّر الجنس وكانت لصالح الإناث، ومتغيّر المؤهل العلمي وجاء لصالح فئة (الدّراسات العليا)، ومتغيّر الخبرة وجاء لصالح فئة (أقل من 10 سنوات)، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين درجة ممارسة الشَّفافية ومجالات تحقيق الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الثَّانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر

اجرت بني هاني (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للشفافية في عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين في قصبة إربد، وتعرف المعيقات والحلول المقترحة. تكونت عينة الدراسة من (745) من معلمي المدارس الثانوية تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال استخدام استبانة الشفافية في اتخاذ القرار، والمنهج النوعي من خلال استخدام المقابلة الشخصية مع عينة مكونة من (25) معلما اختيروا قصديا. بينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس للشفافية في عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية في قصبة إربد كانت مرتفعة. كما اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الشفافية في عملية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور؛ ومتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات باستثناء مجال التزام مديري المدارس بالتشريعات واللوائح في اتخاذ القرارات، ولصالح (10) سنوات فأكثر، وعدم وجود فروق تعزى لأثر المؤهل العلمي. كما وبينت نتائج الدراسة أن أبرز المعيقات أمام ممارسة الشفافية في عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية في قصبة إربد كانت غياب قيم الشفافية والعدالة، والأنظمة الرقابية على ممارسات المديرين؛ ونقص خبرة المديرين في مجال عملهم. ومن أهم الحلول المقترحة: التأكد من امتلاك المدير للصفات القيادية التي تعزز من الثقة بينه

وبين المعلمين، والتوعية حول الأنظمة والقوانين والالتزام بها من قبل جميع العاملين في المدرسة.

وهدفت دراسة رويعي والخريشا (2020) للكشف عن واقع تطبيق الشفافية الإدارية في مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة حولي التعليمية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (457) معلما، ومعلمة تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة وتكونت من (40) فقرة وزعت على خمس مجالات وتم التحقق من صدقها وثباتها. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة للشفافية الإدارية في محافظة حولي من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة للشفافية الإدارية في محافظة حولي من وجهة نظر المعلمين تعزى للخبرة الوظيفية لصالح الخبرة الأعلى، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى للجنس والمؤهل العلمي.

أجرت الشرفات والزعبي (2019) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة الشفافية في عملية اتخاذ القرار الإداري ومعوقاتها من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في البادية الشمالية الشرقية، والتعرف فيما إذا كان هناك أثر لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الشفافية في مدارس البادية الشمالية الشرقية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (431) مبحوثا، حيث بلغ عدد مديري المدارس (109) مديرا ومديرة، وبلغ عدد المعلمين والمعلمات (322) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الشفافية في عملية اتخاذ القرار الإداري من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في البادية الشمالية الشرقية قد جاءت متوسطة ولجميع المجالات، وأظهرت النتائج أن معيقات ممارسة الشفافية في عملية اتخاذ القرار قد جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الشفافية الإدارية تعزى لمتغير الجنس على جميع المجالات باستثناء مجال

القوانين والأنظمة ولصالح الإناث على مجالي اتخاذ القرار والثقافة التنظيمية ولصالح الذكور على مجال الاتصال.

وقامت بيرشيرد ورورير كيسبريس (Roewer- & Berscheird, 2019 Despress) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تطوير برنامج عمل مستند إلى المساءلة والشفافية وقياس أثره على فاعلية اتخاذ القرار . تكونت عينة الدراسة من (416) من الموظفين والمديرين العاملين في عدد من المؤسسات الحكومية والخاصة. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الاستبانة والمقابلة الشخصية، حيث أشارت النتائج إلى أنَّ البرنامج المطور لزيادة فاعلية اتخاذ القرار والمستند إلى المساعدة والشفافية يقوم على الإفصاح في المعلومات والبيانات واتاحة الفرصة للوصول إلى المعلومات بشكل يسير مما ينعكس على فاعلية اتخاذ القرار .

وأجرى الشقير والطراونة (2018) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للشفافية الإدارية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، واتبع الباحثان المنهج الوصفي نظرا لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها، وتكونت عينة الدراسة من (632) فردا، منهم (378) معلما ومعلمة، و(254) مشرفا ومشرفة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018/2017)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للشفافية الإدارية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين كانت متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات ممارسة الشفافية الإدارية تعزى لمتغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والاجنبية، قامت الباحثة ببيان أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث موضوع الدراسة وأهدافها، ومنهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها، بالإضافة إلى أوجه

الاستفادة من الدراسات السابقة، وأبرز ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة .

تنوعت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الشفافية الادارية وجودة القرار الاداري، فمن الدراسات ما تناول الشفافية الادارية لدى اعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية مثل دراسة بني هاني (2020) ، الشقير والطراونة (2020)، ومنها ما تناول الشفافية الادارية على المعلمين والمشرفيين كدراسة الشقير والطراونة (2020)، ومنها ما تناول الشفافية الادارية لدى الموظفين والمديرين العاملين في عدد من المؤسسات الحكومية والخاصة. مثل دراسة بيرشيرد وروير كيسبريس (Roewer-Despress & Berscheird, 2019) وتتشابه هذه الدراسة مع دراسة كلا من رويعي والخريشا (2020) و بني هاني (2020)، وابو هلال (2021) من حيث الهدف في دراستها درجة ممارسة مديري المدارس للشفافية الادارية من وجهة نظر المعلمين.

تنوعت أدوات الدارسات السابقة على حسب تنوع أهدافها، واتفقت معظمها في إعداد استبانة للدراسة وقد طورت الباحثة في هذه الدراسة استبانة لمعرفة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية وعلاقتها بجودة القرارات الادارية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى،اما عينات الدراسات السابقة تنوعت بطبيعة تنوع أهدافها، حيث اشتملت الدراسات على عينة من اعضاء الهيئات التدريسية من االمشرفيين والمعلمين والموظفين في قطاعات مختلفة، أما بالنسبة لهذه الدراسة فقد تم اختيار عينة من معلمي ومعلمات في مدارس منطقة الزرقاء الاولى من الذكور والاناث على حد سواء. اما بالنسبة لمنهج الدراسة استخدمت معظم الدارسات المنهج الوصفي التحليلي من خلال توزيع أداه الدراسة على عينة الدراسة ومن ثم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. وتم الاستفادة من الدراسات السابقة عن طريق بناء الإطار النظري.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر الشفافية الإدارية الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها الإدارة الفاعلة، وذلك لأهميتها الكبيرة في تحقيق التنمية الإدارية والوصول إلى البناء التنظيمي والمؤسسي الذي يستطيع مواجهة مختلف التحديات الإدارية، حيث أصبحت

الشفافية من المفاهيم الإدارية التي لا بد للمؤسسات التعليمية ان توليها الاهتمام اللازم، وذلك من اجل احداث نقلة نوعية في طبيعة عملها والخدمات التي تقدمها،حيث ان الشفافية تعزز من قدرة المؤسسة على مواجهة التحديات والتغيرات المحيطة بها وتقودها إلى اتخاذ القرارات التي تصب في صالحها، وتزداد فعالية المؤسسات التعليمية عند احداثها الربط والتناغم ما بين الشفافية وجودة القرارات الادارية لان العمل القائم على هذه الشراكة يقود إلى تحديد توقعات المجتمع والمستفيدين من هذه المؤسسات والعمل على تلبيتها، كما يساعد على التكيف مع كافة المتغيرات، ويشكل نقلة نوعية من ثقافة الحد الادنى إلى ثقافة الاتقان والتميز .كما أن انخفاض الربط بين الشفافية الادارية وتحقيق جودة القرارات الادارية قد يؤثر على مخرجات المدرسة التعليمية، مما يدفع إلى التفكير في مدى تطبيق ادارة المدرسة للشفافية واثر ذلك في تحقيق الجودة في عملياتها الادارية، وما تتضمنه من تحقيق رؤية للمدرسة واداء لرسالتها . ونتيجة لذلك اصبحت المدرسة ممثلة بمديرها وكادرها مطالبة بجودة العملية التعليمية، وتقديم نوعية متميزة من التعليم والتحسين المستمر لنوعية خدماتها المقدمة إلى المتعلمين، وتلبية احتياجات المجتمع وطموحاتة، الامر الذي يستدعي من مدير المدرسة تطبيق الممارسات الإدارية الدالة على الشفافية في جميع المجالات الفنية والإدارية داخل المدرسة وعليه تقع مسئولية ربط المدرسة والمجتمع المحلي، فضلاً عن مسئوليات أخرى تشمل تقييم أداء المعلمين في المدرسة من خلال نظام يتسم بالمعايير الواضحة، وتوزيع الأعباء الخاصة بالعمل المدرسي من خلال ضوابط واضحة تتسم بالعدل والبعد الكامل عن المحاباة والتحيز فضلًا عن كونه مسؤولًا كذلك عن وضوح التشريعات وتسهيل الإجراءات وإتاحة مناخ مدرسي صحي تسوده الثقة والمصداقية وتغلب عليه الرقابة الذاتية والقضاء على الأنظمة الروتينية التي تعرقل مسيرة العمل التربوي.

ونظرا لعمل الباحثة في مجال التربية والتعليم فقد لاحظت تبايناً في الاداء حول درجة ممارسة مديري المدارس ومدى انعكاسها على تحقيق جودة القرارات الادارية، كما لاحظت الباحثة من خلال الرجوع الى الدراسات السابقة أن هناك درجة تطبيق متوسطة للشفافية الأدارية في المدارس الاردنية، وتذمر لدى العديد من المعلمين والمعلمات تجاه السلوكات التي تتبعها ادارة هذة المدارس، الامر الذي

قد ينعكس على انتاجياتهم وجودة القرارات الادارية، وانطلاقا من هذا الطرح فأن مشكلة هذه الدراسة تتمحور حول درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية وعلاقتها بجودة القرارات الادارية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى، ويتفرع من مشكلة الدراسة عدد من الأسئلة التي ستحاول الدراسة الاجابة عنها وهي كما يلي:

1- ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى ؟

2- ما مستوى جودة القرارات الادارية لمديري المدارس الحكومية في ضوء ممارستهم للشفافية الادارية من وجهة نظر معلميهم في مديرية تربية الزرقاء الاولى؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات تقديرات افراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية ولمستوى جودة القرارات الادارية تعزى إلى متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)؟

4- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية ولمستوى جودة القرارات الادارية من وجهة نظر معلميهم في مديرية تربية الزرقاء الاولى ؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن:

-درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى.

-مستوى جودة القرارات الادارية لمديري المدارس الحكومية في ضوء ممارستهم للشفافية الادارية من وجهة نظر معلميهم في مديرية تربية الزرقاء الاولى .

-الوصول إلى مجموعة من النتائج والتوصيات التي قد تساعد مديري المدارس في التعرف على كيفية تعزيز ممارسة الشفافية الادارية وتحسين مستوى جودة القرارات الادارية للمدرسة.

-اثر متغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة) لممارسات مديري المدارس للشفافية الادارية ومستوى جودة القرارات الادارية من وجهة نظر المعلمين.

-معرفة العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية ومستوى جودة القرارات الادارية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في كونها من الدراسات العربية الحديثة التي تناولت هذا الموضوع، والتي تعتبر ذات درجة عالية من الأهمية في قدرة المدارس على فهم وتطوير هذه المهارات الإدارية ذات الشفافية وتوظيفها داخل المدرسة وتدريب العاملين عليها واستقطاب موظفين جدد ممتلكين لها، كما تكمن أهمية هذه الدراسة في مجالين الأول الأهمية النظرية، والثاني الأهمية العملية، وتم عرضها على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

-من المتوقع أن تقدم هذه الدراسة مرجعية خاصة لمؤشرات ممارسة المديرين للشفافية الادارية في المدارس الأردنية والذي يعتبر من مقومات نجاح عمل المؤسسة وتميزها.

-تزود اصحاب القرار بالبيانات والمعلومات، فيما يتعلق بتحديد درجة ممارسة الشفافية الادارية لدى مديري المدارس، بالإضافة إلى أنها توجه أنظار الإدارات العليا في الوزارة إلى أهمية تبني وتطبيق المفهوم كونه يُسهم في تقدم وتطور سير العملية التعليمية، مما يعود على المدرسة بمخرجات ذات نوعية ممتازة.

-قد تسهم نتائج الدراسة في مساعدة القائمين على العملية التعليمية لتصميم برامج تدريبية لمديري المدارس لتدريبهم على امتلاك الشفافية الادارية وممارستها.

-تدعم تحقيق أهداف رؤية المملكة الأردنية الهاشمية في العملية التربوية والتعليمية للقرن الحادي والعشرين وذلك من خلال أهدافها في تحسين البيئة التربوية والتعليمية المحفزة للإبداع والابتكار والتطوير والتميز.

-يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تبصير المؤسسات التربوية بسبل الوصول إلى الإدارة الناجحة، وتحقيق الأهداف المرجوة من خلال تطبيق الشفافية في الإدارة المدرسية وبيان آثار تطبيقها على العاملين ومتخذي القرار سواء بسواء.

الأهمية التطبيقية:

-التعرف على مدى امتلاك الشفافية الادارية بين مديري المدارس الحكومية وأثرها على جودة القرارات الادارية من وجهة نظر معلميهم.
-قد تتيح هذه الدراسة أمام الباحثين إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول الشفافية الادارية في ضوء المتغيرات الأخرى.
-من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة مديري المدارس من خلال توجيههم بأهمية الشفافية الادارية على جودة القرارات الادارية وتسهم في زيادة امتلاكهم لها وممارستها.
-قد تكون هذه الدراسة مرجع مهم للأكاديميين والباحثين في موضوع الشفافية الادارية وجودة القرارات الادارية، ودورها في أحداث التطوير الإداري في مدارس التعليم بالمملكة الاردنية الهاشمية .

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

الشفافية الادارية: مدى توفر المعلومات حول سياسات وأنظمة وقوانين الحكومات والمؤسسات، والتي تشمل كافة الجوانب المرتبطة بالأنشطة المؤسسية، كالتعيين، والتدقيق والمتابعة، وعمليات تقييم الأداء ككل" (Kania & Koyama, 2016)

وتُعرّف إجرائيا: تقاسم المعلومات، وعلنيَّة صنع السياسات، والأنظمة والتشريعات، وتحديد الإجراءات والتعليمات الصادرة عن وزارة التربيَّة والتعليم بما يتفق مع قواعد قانونية مكتوبة ومنشورة، يحدد فيها المعلومات التي يجب توفيرها، أو المواعيد التي يجب نشرها فيها بشكل مفصل، ودقيق، والمسؤولية القانونية في حال عدم نشرها على أن تكون هذه المعلومات كافيه لفهم عمل المديرات والمدارس، وتقاس بالدْرَجَة الكليَّة التي تحصل عليها مجالات أداة الدراسة الخاصة بالشفافية الإدارية التي تتمثل في: الشفافية في الاتصال، والشفافية في القوانين والانظمة، والشفافية في الثقافة التنظيمية، والشفافية في اتخاذ القرار.

القرارات الادارية: الحلول المتعددة التي تُطرح للنقاش نتيجة المشكلات التي تتطلب حلاً معيناً، والتي يتم دراستها وتقييمها حتى يتّم اختيار الحل الاكثر ملائمة والذي يتّم وضعه عن وعي وادراك، وبعد دراسة وتفكير مع امكانية تنفيذه بأقل تكلفة واقصى عائد" (كورتل وبوغليطة، 2011).

جودة القرارات الادارية: ويعرف جودة القرارات الادارية إجرائيًا بأنّه درجة اتقان ومهارة مدير المدرسة في ايجاد الحلول للمشكلات في مدرسته من أجل الوصول بالمدرسة إلى أفضل أداء في ضل التنافسية بين المدارس، وقد تم قياس مستوى جودة القرار من خلال استجابة أفراد العينة على فقرات الأداة التي تم توزيعها عليهم.

حدود الدراسة ومحدداتها: اجريت الدراسة الحالية وفقا للحدود الاتية:

الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة في المملكة الاردنية الهاشمية مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الاولى.

الحد الزماني: تم إجراء هذه الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة خلال الفصل الدراسي الثاني (2023/2022).

الحد البشري:اقتصرت الدراسة على أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الاولى وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها على جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في الاردن.

ستتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء الأدوات المستخدمة في جمع البيانات من صدقها وثباتها، وفي استجابات أفراد الدراسة على فقرات أدواتها وبالتالي فإن تعميم النتائج يعتمد على طبيعة أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية من صدق وثبات.

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال توزيع أداه الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الاولى ومن ثم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الاولى والبالغ عددهم (2944) معلم ومعلمة حسب إحصائيات قسم التخطيط في مديرية تربية الزرقاء الاولى للعام الدراسي(2022-2023)والجدول رقم (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والخبرة.

الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والخبرة.

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	معلم	1324	%48
	معلمة	1620	%52
المجموع		2944	%100
الخبرة	5-1	660	%22
	10-5	1342	%50
	أكثر من 10	942	%28
المجموع		2944	%100

عينة الدراسة:

تكونت عينه الدراسة من (740) معلم ومعلمة للمرحلة الاساسية والثانوية الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الاولى للعام الدراسي 2022-2023، يشكلون نسبة 25% من مجتمع الدراسة، إذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة باستخدام جدول النسب المعتمد عالمياً. وتم استخدام استبانة إلكترونية باستخدام جوجل فورم (Google Forms)، وتم استرداد (740) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، وبلغ عدد المعلمين (330) معلم بينما بلغ عدد المعلمات (410) معلمة.

الجدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس و الخبرة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	معلم	330	%45
	معلمة	410	%55
المجموع		740	%100
الخبرة	أقل من 5 سنوات	160	%20
	من 5 إلى 10 سنوات	338	%50
	أكثر من 10 سنوات	242	%30
المجموع		740	%100

أداة الدِّراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة في الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية وعلاقتها بجودة القرارات الادارية من

وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى، وعليه تم تطوير وبناء الاستبانة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث وقد تكونت فقرات الاستبانة بصورتها النهائية من (30) فقرة موزعة على مجالين: **المجال الأول**: الشفافية الادارية ويتكون من (23) فقرة مقسمة على (4) ابعاد:

1- البعد الاول: **التشريعات والقوانين والانظمة**، ويتكون من (5) فقرات .
2- البعد الثاني: **اجراءات وآليات العمل**، ويتكون من (7) فقرات .
3- البعد الثالث: **الاتصال والتواصل**،ويتكون من (6) فقرات.
4- البعد الرابع: **تقييم الاداء**، ويتكون من (5) فقرات.

المجال الثاني: **جودة القرارات الادارية**،ويتكون من (10) فقرات.

دلالات صدق الأداة:

للتأكد من دلالة صدق الاداة تم عرضها بصورتها الجديدة على ثمانية من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء الهيئة التدريسية في عدد من الجامعات الاردنية (الهاشمية، اليرموك، الاردنية)، وطلب منهم تحكيم المقياس من حيث وضوح المعنى، ومدى انتماء كل فقرة إلى المجال الذي تقيسه، وأضافه أية ملاحظات أو اقتراحات يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين وأراءهم تم إجراء تعديلات بسيطة . كما تم حساب صدق بناء الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (25) معلماً ومعلمة وتم حساب معامل ارتباط مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وقد بلغ معامل ارتباط مجال الشفافية الادارية بالدرجة الكلية للاستبانة (0.87)، بينما بلغ معامل ارتباط مجال جودة القرارات الادارية بالدرجة الكلية للاستبانة (0.89).

دلالات ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات الاستبانة، فقد تم التحقق من ثباتها بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبانة وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (25) معلماً ومعلمة، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) بين التطبيقين حيث بلغ (0.90) وتم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معادلة كرونباخ ألفا للتعرف على ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية

للاستبانة، و تراوح معامل ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه ما بين (0.56-0.87)، في حين تراوح معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاستبانة ما بين (0.61- 0.89). وقد بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للاستبانة ككل (0.90).

تصحيح المقياس:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة حيث تتراوح درجة المفحوص فيه من (5-1) كما يلي: موافق بشدة=5، موافق=4، محايد =3،غير موافق=2، غير موافق بشدةً=1. كما أن هناك فقرات في المقياس جاءت عكسية تتطلب عكس تدريجها، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00- 2.33 قليلة

من 2.34- 3.67 متوسطة

من 3.68- 5.00 كبيرة

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بالمعالجات الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Standard Deviation & Means) .

2- معامل ارتباط بيرسون.

3- معامل ارتباط كرونباخ ألفا.

4- اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية وعلاقتها بجودة القرارات الادارية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى.

المتغيرات التابعة:

1- الجنس وله فئتان (ذكر، انثى).

2- الخبرة ولها ثلاث فئات (أقل من 5 سنوات) (من 5 إلى 10 سنوات) (أكثر من 10 سنوات).

النتائج ومناقشتها:

يعرض هذا الجزء من الدراسة النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها، وهي منظمة وفقا لأسئلتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول: الذي نص على: " ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى ؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلميٌ المدارس لدرجة تطبيق مديري المدارس للشفافية الادارية بمديرية تربية الزرقاء الاولى كما في الجدول (3).

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلميٌ المدارس لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية بمديرية تربية الزرقاء الاولى

البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	الدرجة
التشريعات والقوانين والانظمة	740	3.65	0.66	1	متوسطة
اجراءات وآليات العمل	740	3.63	0.70	2	متوسطة
الاتصال والتواصل	740	3.59	0.60	3	متوسطة
تقييم الاداء	740	3.44	0.58	4	متوسطة
الشفافية الادارية (ككل)	740	3.38	0.66		متوسطة

يبين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لتقديرات معلميٌ المدارس لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية بمديرية تربية الزرقاء الاولى قد بلغ (3.38) بانحراف معياري مقداره (0.66) بدرجة متوسطة، وأن بُعد شفافية التشريعات والقوانين والانظمة قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.65) بانحراف معياري مقداره (0.66) بدرجة متوسطة، يليه بُعد الشفافية في اجراءات وآليات العمل بمتوسط حسابي مقداره (3.63) بانحراف معياري مقداره (0.70) بدرجة متوسطة، في حين جاء بُعد الشفافية في تقييم الاداء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (44.3) بانحراف معياري مقداره (0.58) بدرجة متوسطة.

كما جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة في أبعاد استبانة الشفافية الإدارية كما يأتي:

1. بعد التشريعات والقوانين والانظمة

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التشريعات والقوانين والانظمة لدرجة تطبيق مديري المدارس للشفافية الإدارية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الأولى كما في الجدول (4).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ُبعد شفافية التشريعات والقوانين والانظمة من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الأولى

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	الدرجة
3	يطلع مدير المدرسة المعلمين على القوانين والتشريعات فور صدورها.	3.67	1.23	1	متوسطة
2	يشرك مدير المدرسة المعلمين في عملية مراجعة وتقييم القرارات	3.65	**1.16**	2	متوسطة
1	يطبق مدير المدرسة التعليمات والقوانين على الجميع دون استثناء.	3.64	1.21	3	متوسطة
5	يقدم مدير المدرسة المعلومات والتعليمات لكادر المدرسة في الوقت المناسب	3.63	1.19	4	متوسطة
4	يقوم مدير المدرسة بدراسة أثر تطبيق الأنظمة والقوانين على بيئة العمل والعاملين.	3.55	1.25	5	متوسطة
	بُعد التشريعات والقوانين والانظمة	3.65	0.66		متوسطة

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس لفقرات بعد شفافية التشريعات والقوانين والانظمة جاءت جميعها بدرجة متوسطة، فقد جاءت الفقرة (3) " يطلع مدير المدرسة المعلمين على القوانين والتشريعات فور صدورها." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.67) بانحراف معياري مقداره (1.23)، تلتها الفقرة (2) " يشرك مدير المدرسة المعلمين في عملية مراجعة وتقييم القرارات " بمتوسط حسابي مقداره (3.65) بانحراف معياري مقداره (1.16)، وجاءت الفقرة (4) " يقوم مدير المدرسة بدراسة أثر تطبيق

الأنظمة والقوانين على بيئة العمل والعاملين. "في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.55) وبانحراف معياري مقداره (1.25).

2. ب

عد اجراءات وآليات العمل

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد اجراءات وآليات العمل لدرجة تطبيق مديري المدارس للشفافية الأدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الأولى كما في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الشفافية في اجراءات وآليات العمل من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الأولى

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	الدرجة
8	يوضح مدير المدرسة للمعلمين آليات العمل والإجراءات الإدارية.	3.68	1.20	1	متوسطة
7	يناقش مدير المدرسة الأساليب المناسبة لإجراءات ومهام عمل المعلمين	3.59	1.23	2	متوسط
11	يعمل مدير المدرسة على تعديل بعض الإجراءات حسب التغذية الراجعة المقدمة من كادر المدرسة .	3.55	1.28	3	متوسطة
9	يشارك مدير المدرسة المعلمين في إجراءات العمل لتعزيز العمل الجماعي.	3.51	1.19	4	متوسطة
10	يفوض مدير المدرسة العاملين والمعلمين بتنفيذ المهام ويوزع الادوار	3.48	1.23	5	متوسطة
6	يضع المدير جدولاً للأعمال المراد مناقشتها في الاجتماعات	3.39	1.23	6	متوسطة
12	يقوم مدير المدرسة بتبسيط إجرءات العمل لإنهاء المعاملات دون تعطيل.	3.35	1.18	7	متوسطة
	بُعد اجراءات وآليات العمل	3.63	0.70		متوسطة

يُلاحظ من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لفقرات بُعد الشفافية في اجراءات وآليات العمل جاءت جميعها بدرجة متوسطة، فقد جاءت الفقرة (8) " يوضح مدير المدرسة للمعلمين آليات العمل

والإجراءات الإدارية." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.68) بانحراف معياري مقداره (20.1)، تلتها الفقرة (7) " يناقش مدير المدرسة الأساليب المناسبة لإجراءات ومهام عمل المعلمين " بمتوسط حسابي مقداره (3.59) بانحراف معياري مقداره (1.23)، وجاءت الفقرة (12) " يقوم مدير المدرسة بتبسيط إجرءات العمل لإنهاء المعاملات دون تعطيل. " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.35) وبانحراف معياري مقداره (1.18).

ج . بُعد الاتصال والتواصل

حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الاتصال والتواصل لدرجة تطبيق مديري المدارس للشفافية الإدارية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الأولى كما في الجدول (6).

جدول (6)

المتوسطات جرى الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الشفافية في الاتصال والتواصل من وجهة نظر معلمي المدارس في مديرية تربية الزرقاء الأولى

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	الدرجة
18	توفر الإدارة المدرسية المعلومات والبيانات اللازمة لاتخاذ القرار	3.64	1.03	1	متوسطة

16	يستعين مدير المدرسة بفريق عمل من الإداريين والمعلمين عند وضع الخطط للمدرسة.	3.59	1.01	2	متوسطة
15	يؤمن مدير المدرسة بالعمل بروح الفريق الواحد.	3.58	1.01	3	متوسطة
14	يتم الاستفادة من نظم المعلومات وتوظيفها في عملية اتخاذ القرار	3.55	1.06	4	متوسطة
17	توفر الإدارة المدرسية المعلومات التي تفيد في اتخاذ القرار على موقعها الإلكتروني	3.52	1.05	5	متوسطة
13	توفر الإدارة المدرسية قنوات اتصال مفتوحة لتسهيل عملية اتخاذ القرار	3.53	0.67	6	متوسطة
	بُعد الاتصال والتواصل	3.59		0.60	متوسطة

يُلاحظ من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس لفقرات بعد الشفافية في الاتصال والتواصل جاءت جميعها بدرجة متوسطة، فقد جاءت الفقرة رقم (18) " توفر الإدارة المدرسية المعلومات والبيانات اللازمة لاتخاذ القرار " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.64) بانحراف معياري مقداره (1.03)، تلتها الفقرة (16) " يستعين مدير المدرسة بفريق عمل من الإداريين والمعلمين عند وضع الخطط للمدرسة." بمتوسط حسابي مقداره (3.59) بانحراف معياري مقداره (1.01)، وجاءت الفقرة (13) " توفر الإدارة المدرسية قنوات اتصال مفتوحة لتسهيل عملية اتخاذ القرار " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.53) وبانحراف معياري مقداره (0.67).

د. بُعد تقييم الاداء

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد تقييم الاداء لدرجة تطبيق مديري المدارس للشفافية الإدارية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الأولى كما في الجدول (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الشفافية في تقييم الاداء من وجهة نظر معلمي المدارس في مديرية تربية الزرقاء الأولى

الرقم	الفقرة	المتوسط الحساب	الانحراف المعياري	المرتبة	الدرجة

			ي		
20	يقوم مدير المدرسة بتنفيذ نظام المساءلة بفاعلية وعلنية معاً .	50.3	1.40	1	متوسطة
22	يراعي مدير المدرسة إمكانات وقدرات العاملين عند اتخاذ القرار المتعلق بتقييم الاداء	3.41	1.20	2	متوسطة
19	يقدر مدير المدرسة ما يملكه المعلمون من مهارات وخبرات مؤثرة على أداء الإدارة، والطلبة.	3.39	1.16	3	متوسطة
21	يطلع مدير المدرسة المعلمين على معايير التقييم وآلياته.	3.29	1.20	4	متوسطة
23	يطلع مدير المدرسة المعلمين على نتائج تقييم الأداء	3.28	1.23	5	متوسطة
	بُعد تقييم الاداء	3.44	0.58		متوسطة

يُلاحظ من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لفقرات بعد الشفافية في تقييم الاداء جاءت جميعها بدرجة متوسطة، فقد جاءت الفقرة (20) " يقوم مدير المدرسة بتنفيذ نظام المساءلة بفاعلية وعلنية معاً " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.50) بانحراف معياري مقداره (1.40)، تلتها الفقرة (22) " يراعي مدير المدرسة إمكانات وقدرات العاملين عند اتخاذ القرار " بمتوسط حسابي مقداره (41.3) بانحراف معياري مقداره (1.20)، وجاءت الفقرة (23) " يطلع مدير المدرسة المعلمين على نتائج تقييم الأداء " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.28) وبانحراف معياري مقداره (1.23).

وقد تعزى تلك النتيجة إلى أن المعلمين لديهم قناعة كافية بأن مديري المدارس يتصفون بدرجة عالية من استخدام الأنماط الإدارية الحديثة في تطبيق الشفافية الادارية في جميع العمليات الادارية ايمانا منهم بأهمية الشفافية في تعزيز قيم الولاء والتعاون . بالإضافة إلى حرص مديري المدارس إلى اطلاعهم على كل ما يصدر من قوانين وانظمة وازالة الغموض حتى يقوم الجميع بعمله وفقا لهذه القوانين والانظمة والتشريعات والبعد عن التعقيد في اجراءات العمل، لما لها دور في

تحسين العملية التعليمية التعلمية،ولما لها تأثير إيجابي أيضا في تطوير اداء العمل وتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية التعلمية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى قناعة أفراد عينة الدراسة ووعيهم بأبعاد الشفافية الإدارية من خلال التعميمات الصادرة من الوزارة بهذا الشأن وهي متاحة على موقع الوزارة الإلكتروني مما يحث مدير المدرسة على تطبيقها بأفضل ما لديه، فضلا عن تلقي مديري المدارس تدريبا ضمنيا على الشفافية الإدارية في برنامج القيادة التعليمية الأردني ضمن محور النزاهة و كما أشار (محزة، 2019؛ سعد، 2021). إلى أهمية الشفافية الإدارية في المدارس كونها تحقق العدالة والموضوعية في عملية تقييم أداء المعلمين والعاملين، وتضافر الجهود وتعزيز قيم العمل الجمعي وقيم الولاء والتعاون والمشاركة ووضوح النتائج وتحسين المخرجات، وتنمية الأجهزة الإدارية وتطوير العمل، وتخفض درجة الممارسات السلبية الإدارية، وتجنب الإرباك والفوضى، وتوفير الوقت والجهد والتكاليف؛ مما يسهم في زيادة الإنجاز والإنتاجية، وتحسين نوعية العمل، وتحقيق أداء مستدام وحقيقي (عليمات 2020 Erickson, 2021).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى قناعة أفراد عينة الدراسة ووعيهم بأن زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية التعليم قد درّبت المدراء وفريق التطوير على التخطيط الاستراتيجي، وإجراءات المساءلة الإدارية وتحديد مؤشرات مرتبطة بالمعايير الواردة في الخطة الاستراتيجية، وتحديد الإجراءات والعمليات التي تحقق هذه المعايير مما يولد الشفافية وتطبيقها يؤدي إلى الرضا من قبل عينة الدراسة فضلا عن حرص مديري المدارس على علنية معايير وآلية التقييم لأداء العاملين في المدارس، حتى يتسنى لهم تعديل وتصحيح وتحسين وتطوير أدائهم.

وتتفق النتيجة مع نتيجة دراسة الشقير والطراونة (2020) في دولة الكويت والتي بينت أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للشفافية الإدارية كان بدرجة متوسطة، كما تتفق هذه الدراسة في نتائجها مع دراسة رويعي والخريشة (2020) في منطقة حولي والتي بينت أن درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة للشفافية الادارية في منطقة حولي من وجهة نظر المعلمين

جاءت بدرجة متوسطة . كما اتفقت النتائج مع دراسة الشرفات والزعبي (2019) والتي بينت أن درجة ممارسة الشفافية في عملية اتخاذ القرار الاداري ومعوقاتها من وجهة نظر المدارس والمعلمين في البادية الشمالية الشرقية جاءت بدرجة متوسطة، في حين اختلفت مع نتائج دراسة كل من بني هاني (2020) في قصبة اربد والتي بينت أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للشفافية في عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة . ودراسة أبو هلال، جوارنه وعليمات (2020) التي بينت أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للشَّفافية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة في جميع المجالات.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: الذي نص على: " ما مستوى جودة القرارات الادارية لمديري المدارس الحكومية في ضوء ممارستهم للشفافية الادارية من وجهة نظر معلميهم في مديرية تربية الزرقاء الاولى؟"

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال جودة القرارات الادارية التي واجهت مديري المدارس الحكومية في ضوء ممارستهم للشفافية الادارية من وجهة نظر معلميهم في مديرية تربية الزرقاء الاولى كما في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال جودة القرارات الادارية التي واجهت مديري المدارس الحكومية في ضوء ممارستهم للشفافية الادارية من وجهة نظر معلميهم في مديرية تربية الزرقاء الاولى

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	الدرجة
1	يقوم مدير المدرسة بالاعلان عن الهدف المراد تحقيقه من القرار المتخذ.	4.40	0.66	1	كبيرة
7	يعمل مدير المدرسة على تحليل البيانات المرتبطة بالقرار قبل اتخاذه.	4.32	0.65	2	كبيرة
8	يفصح مدير المدرسة عن المعلومات والبيانات المرتبطة بالقرار قبل إتخاذه.	4.21	0.66	3	كبيرة
3	يتراجع مدير المدرسة عن القرار المتخذ اذا وجد ما	4.16	0.69	4	كبيرة

	يبرر ذلك.				
4	يصوغ مدير المدرسة القرار بعبارات واضحة دقيقة غير قابلة للتأويل .	4.14	0.68	5	كبيرة
2	يحدد مدير المدرسة وسائل الاتصال المناسبة للاعلان عن القرار.	4.13	0.70	6	كبيرة
5	يحرص مدير المدرسة على إطلاع المعلمين على نتائج أعمالهم بعد تنفيذهم للقرار.	4.12	0.72	7	كبيرة
9	يقوم مدير المدرسة بإعطاء المعلمين الوقت الكافي لتنفيذ القرار.	4.12	0.75	8	كبيرة
10	يحدد مدير المدرسة المعلمين الذين سيقومون بعملية تنفيذ القرار	4.12	0.70	9	كبيرة
6	يحرص مدير المدرسة على تبليغ القرار لكافة المعلمين	4.11	0.62	10	كبيرة
مجال جودة القرارات الادارية		3.68	1.20		**كبيرة**

يلاحظ من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لمجال جودة القرارات الادارية قد بلغ (3.68) بانحراف معياري مقداره (1.20) بدرجة كبيرة، وأن المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لفقرات مجال جودة القرارات الادارية جاءت جميعها بدرجة كبيرة، فقد جاءت الفقرة (1) " يقوم مدير المدرسة بالاعلان عن الهدف المراد تحقيقه من القرار المتخذ." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.40) بانحراف معياري مقداره (0.66)، تلتها الفقرة (7) " يعمل مدير المدرسة على تحليل البيانات المرتبطة بالقرار قبل اتخاذه." بمتوسط حسابي مقداره (4.32) بانحراف معياري مقداره (0.65)، وجاءت الفقرة (6) " يحرص مدير المدرسة على تبليغ القرار لكافة المعلمين " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (4.11) وبانحراف معياري مقداره (0.62).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين لديهم قناعة كافية بما يمتلكه مديرو المدارس الحكومية في مديريه تربيه الزرقاء الاولى من كفايات ومهارات حققت لديهم هذه الدرجة من الجودة في اتخاذ القرارات الادارية من خلال الخبرات التراكمية التي اكتسبوها، نتيجة الدورات التدريبية والتطويرية في أثناء خدمتهم في المؤسسات التربوية، ونتيجة العلاقات المميزة في بيئة العمل، أو قد يعود السبب إلى وجود بيئة مدرسية داعمة للعملية التعليمية من خلال ما يتوافر بها من تسهيلات تقنية وتربوية، والتزام المدارس بتطبيق معايير الجودة، والتي تسعى إلى تحسين المخرج

الطلابي كونه الأساس في إظهار مستوى التميز التنظيمي في المؤسسات التربوية مما ينعكس ايجاباً على جودة القرارات الادارية المتخذة، أو لربما وضوح الرؤية المستقبلية لدى مديري المدارس في تحقيق الجودة في القرارات الادارية، فالتقييم الذاتي للمدرسة يعد الأهم نحو تحقيق جودة القرار وجودة الأداء المنشودة داخلها، ومن خلال عملية التقييم الذاتي تتمكن المدرسة من التعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف في مختلف مجالات العمل بها، وتكمن قوة التقييم الذاتي أيضا أنه يمكن كل مدرسة من التعرف على وضعها الحالي، وإمكاناتها وقدراتها المختلفة، وكذلك احتياجاتها ومتطلباتها نحو تحقيق التميز والجودة المنشودة في الأداء استنادا إلى مرجعية جودة القرارات الادارية الصادرة من إدارة المدرسة .

وقد يُعزى إلى قناعة أفراد عينة الدراسة ووعيهم إلى أن لمدير المدرسة دورًا رئيسيًا ومهما في صياغة أهداف المدرسة وتفعيل قدراتها الإدارية والأكاديمية، ووضع استراتيجية العمل في ضوء احتياجات أهداف المدرسة، وأن مسؤوليته كقائد تربوي تعني إدراكه لحاجات المدرسة وحاجات المرؤوسين والمتعلمين، وإن تطوير المدرسة وتحديثها يتطلب من المدير أن يتمتع بإدارة مدرسية علمية حديثة، متمثلة بسلوكه القيادي في إدارة وتنظيم مدرسته؛ فلذلك تعتبر الإدارة المدرسية الناجحة حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية، إذ تحدد المعالم وترسم الطريق للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد، وبالتالي الوصول بالمؤسسة إلى أعلى مستوى من الجودة.

وقد يرجع السبب ايضا إلى المستوى المتقدم من الوعي والمعرفة بمهارات إدارة جودة القرارات الادارية في البيئة التعليمية والتزام مديري المدارس بها، فمن متطلبات الجودة الشاملة التزام الإدارة المدرسية بتطبيق مبادئ الجودة في سياستها الإدارية ؛ لأن قناعة الإدارة تشكل ركيزة أساسية من ركائز تطبيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية مما يساعد في تحسين المخرجات، والإرتقاء بمستوى المؤسسة ؛ فالإدارة المدرسية الحديثة تعتمد على الشراكة ونبذ الفردية، وتستند إلى التقنيات الحديثة والأسلوب العلمي في التطوير والتجديد بكل ما يتعلق بالعملية التعليمية .

وتتفق النتيجة مع نتيجة دراسة أبو هلال، جوارنه وعليمات (2020) التي أظهرت نتائجها أنَّ درجة تحقيق الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة في جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية،

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث: الذي نص على: " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات تقديرات افراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية ولمستوى جودة القرارات الادارية تعزى إلى متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)؟

أ- الجنس

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية ولمستوى جودة القرار الاداري في مديرية تربية الزرقاء الأولى وفقاً للجنس، ومن ثم إجراء اختبار (ت) وهي كما في الجدول (9).

جدول (9)

اختبار (ت) **T-test** للمتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية ولمستوى جودة القرارات الادارية في مديرية تربية الزرقاء الأولى وفقاً للجنس

المجال	المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	Df	sig
الشفافية الإدارية	الجنس	ذكر	330	3.30	**0**.725	0.433	538	0.016
		أنثى	410	3.90	0.710			
جودة القرارات الادارية	الجنس	ذكر	330	4.11	0.65	0.1**50**	538	0.88**0**
		أنثى	410	4.10	0.54			

يتبين من الجدول (9) أن قيمة (t) لتقديرات معلمي المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية ولمستوى جودة القرار الاداري في مديرية تربية الزرقاء الأولى وفقاً للجنس قد بلغت (433.0) بمستوى دلالة (0.016) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية للشفافية الادارية في مديرية تربية الزرقاء الأولى تعزى للجنس . كما أن قيمة (t) لتقديرات معلمي

المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الأولى لمستوى جودة القرارات الإدارية وفقاً للجنس قد بلغت (0.150) بمستوى دلالة (0.880) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الأولى جودة القرارات الإدارية تعزى للجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى حرص مديري المدارس في التعامل مع المعلمين والمعلمات بكل موضوعية بغض النظر عن جنسهم، ويتفق ذلك مع دراسة كل من الرويعي والخريشة (2020) في محافظة حولي ؛ حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى للجنس في واقع تطبيق الشفافية الادارية في مدارس المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين. بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة بني هاني (2020) التي أظهرت وجود فروق تعزى للجنس ولصالح الذكور في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للشفافية في عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين في قصبة اربد .

ب- الخبرة

كما تم حساب المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية ولمستوى جودة القرارات الإدارية في مديرية تربية الزرقاء الأولى وفقاً للخبرة، وهي كما في الجدول (10).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس للشفافية الادارية ولمستوى جودة القرارات الإدارية في مديرية تربية الزرقاء الأولى وفقاً للخبرة

المجال	المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشفافية الإدارية	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	160	4.02	0.57
		من 5 إلى 10 سنوات	338	4.06	0.55
		أكثر من 10 سنوات	242	4.22	0.63
جودة القرارات الإدارية	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	160	4.23	0.54
		من 5 إلى 10 سنوات	338	4.17	0.54
		أكثر من 10 سنوات	242	4.06	0.32

يتبين من الجدول (10) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية في مديرية تربية الزرقاء الأولى وفقاً للخبرة، وعدم وجود فروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمستوى جودة القرارات الادارية في مديرية تربية الزرقاء الاولى وفقا للخبرة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق؛ تم إجراء تحليل التباين (ANOVA) كما في الجدول (11).

الجدول (11)

تحليل التباين (**ANOVA**) للكشف عن أثر سنوات الخبرة في الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الادارية ولمستوى جودة القرارات الإدارية في مديرية تربية الزرقاء الأولى وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	الفروق	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	Sig
الشفافية الإدارية	بين المجموعات	8.258	2	4.629	7.611	0.000
	داخل المجموعات	92.152	738	0.368		
	الكلي	99.410	740			
جودة القرارات الإدارية	بين المجموعات	0.969	2	0.485	1.368	0.244
	داخل المجموعات	87.192	738	0.352		
	الكلي	88.162	740			

يتبين من الجدول (11) أن قيمة (f) لتقديرات معلمي المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس للشفافية الادارية في مديرية تربية الزرقاء الأولى قد بلغت (611.7) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس للشفافية الادارية في مديرية تربية الزرقاء الأولى وفقاً للسنوات الخبرة لصالح المعلمين من ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر .كما بلغت قيمة (f) لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لمستوى جودة القرارات الإدارية (1.368) بدلالة إحصائية مقدارها (0.244) وهي قيمة غير دالة إحصائياً،

مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس لمستوى جودة القرارات الإدارية في مديرية تربية الزرقاء الأولى وفقاً للسنوات الخبرة.

ويمكن تفسير النتيجة إلى أن ذوي الخبرة الأكبر عادة يكونون قد طوروا مهارات اتصال أكثر فاعلية تجعلهم قادرين على تحري مضمون القرارات الإدارية المتخذة من قبل مديري المدارس، مما ينمي لديهم تصورات أن مديري المدارس يتصفون بدرجةٍ عالية من الشفافية. كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن امتلاك خبرة أكبر في التربية والتعليم يطور مهارات أساسية لدى مديري المدارس تجعلهم أكثر دراية ومعرفة بأهمية الشفافية في اتخاذ القرارات. كما وأن ارتفاع مستوى الخبرة يعني المدير نمى لديه حس أكبر من المسؤولية تجاه القرارات الإدارية المتخذة وهذا ما يجعله أقدر على فهم أن الشفافية في هذه القرارات محفز لتبنيها على مختلف المستويات المؤسسية.

بينما تعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس لمستوى جودة القرارات الإدارية في مديرية تربية الزرقاء الأولى وفقاً للسنوات الخبرة إلى أن وحدة جوده التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم تعتمد على معايير ومؤشرات أداء معلنة لجميع المدراء، وهي معايير تهتم بالتميز المؤسسي في المدارس الحكومية، لذلك فإن المدراء بغض النظر عن سنوات خبرتهم سيمارسون ممارسات متشابهة، لتحقيق المعايير المحددة من قبل وحدة الجودة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين جميعهم على اختلاف سنوات خبرتهم ومؤهلاتهم ومن كلا الجنسين يتمتعون بالمعرفة وبكل ما هو جديد وحديث لمعظم القرارات الادارية في وزارة التربية والتعليم، واطلاعهم على الأساليب الإدارية وفق أساليب تساهم بتحسين العمل بالتعاون والتشارك والعمل بروح الفريق، ويسعون إلى المراجعة الدورية لأساليب العمل لضمان التميز في أداءهم، ووضع جدول زمني للعمل للوصول بالمدرسة للتميز المؤسسي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من بني هاني(2020) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالات احصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في

عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين في قصبة اربد وتعزى لمتغير الخبرة في جميع المجالات باستثناء مجال التزام مديري المدارس بالتشريعات واللوائح في اتخاذ القرارات ولصالح (10) سنوات فأكثر، ودراسة الرويعي والخريشة(2020) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالات احصائية بين ماوسطات استجابات افراد العينة حول درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة للشفافية الادارية في محافظة حولي من وجهة نظر المعلمين تعزى للخبرة الوظيفية ولصالح الخبرة الاعلى.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع الذي نص على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية الإدارية وجودة القرارات الإدارية من وجهة نظر معلميهم في مديرية تربية الزرقاء الأولى ؟" جدول (12)

معامل ارتباط بيرسون بين الشفافية الإدارية ومستوى جودة القرارات الإدارية

المجال	الشفافية الإدارية	جودة القرارات الإدارية
الشفافية الإدارية	--	0.89**
جودة القرارات الإدارية	0.89**	--

** دال عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء معامل ارتباط بيرسون بين الشفافية الإدارية ومستوى جودة القرارات الإدارية كما في

يتبين من الجدول (12) أن معامل ارتباط بيرسون بين مجال الشفافية الإدارية ومستوى جودة القرارات الإدارية قد بلغت (0.89) وهي دالة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) مما يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين مجال الشفافية الإدارية ومستوى جودة القرارات الإدارية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الأولى.

ويستدل من هذه النتيجة أن درجة ممارسة الشفافية الإدارية من قبل مديري المدارس الحكومية تؤدي دوراً ايجابياً فعالاً في تحقيق مستوى جودة القرارات الإدارية، اذ أن العلاقة تشير إلى أنه كلما ارتفعت درجة ممارسة الشفافية الإدارية في المدارس ارتفع مستوى جودة القرارات الإدارية، ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اعتبار أن

الشفافية من أهم المدخلات المحددة للمعايير الأخلاقية والمؤسسية، والميثاق الذي يتيح للعاملين والأطراف المرتبطة بالمؤسسة للحصول على مختلف البيانات والمعلومات، وتسهم في عملية اتخاذ القرارات ومواجهة مختلف المشكلات المرتبطة بالفساد،وقد تبدو هذه النتيجة منطقية لأن تطبيق مجالات الشفافية الادارية (التشريعات والقوانين والانظمة، اجراءات وآليات العمل، الاتصال والتواصل، تقييم الاداء)يعد ركيزة من أهم ركائز المؤسسات التعليمية ويساهم إلى حد كبير في تحسين جودة القرارات الادارية لمديري المدارس، وينعكس ايجابياً على بقية عناصر المؤسسة التعليمية البشرية وغير البشرية ؛ الامر الذي سيضمن بدورة الوصول إلى اعلى مستويات الجودة وتحقيق اهداف المؤسسة وتطلعاتها، فلشفافية الإدارية ترسم طريق الوصول إلى اعلى مستويات الجودة فهي بمثابة البوصلة التي تحدد للمؤسسة طريق نجاحها من خلال اقامة قنوات اتصال باتجاهين تقود إلى تبادل المعلومات، والمساعدة في وضع الخطط والاستراتيجيات المناسبة، وبالتالي دفع عربة المؤسسة إلى الامام، وتحقيق قدر كبير من الابتكار والابداع .

كما أن الشفافية تعد من الأولويات المحددة لمستوى جودة إدارة المؤسسات، والذي ينعكس على آلية اتخاذ القرار الإداري ومدى وضوحه وتأثيره على الأداء المؤسسي، وبالنسبة للمدارس، فإن الشفافية في المؤسسة تحقق العديد من المزايا؛ حيث تعزز من التعاون بين الأطراف ذات العلاقة بالمدرسة، وتزيد من الوضوح في الإجراءات الإدارية وآلية اتخاذ القرارات، وتفتح قنوات الاتصال، وتسهم في شعور المعلمين بقيمة رأيهم وتأثيرهم على القرارات وبالتالي، فإن هناك علاقة بين الشفافية واتخاذ القرارات الإدارية، حيث إنها تؤثر على العديد من الجوانب المرتبطة بالإدارة، وبمستوى الالتزام الأخلاقي، وتبين الحقوق والالتزامات، وتفعل المساءلة، وتعالج المشكلات المرتبطة بالفساد الإداري، كما أن الشفافية تؤثر على عملية اتخاذ القرارات الإدارية طردياً، فكلما زاد معدل الشفافية، كلما زادت مساءلة الإدارة، وكلما زاد حرص المؤسسة على اتخاذ القرارات السليمة والموجهة نحو تحقيق المصلحة الخاصة والعامة.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كلينسوكون (Klinsukhon, 2016) في تايلند، التي أظهرت نتائج دراستها وجود أثر إيجابي ودال احصائياً للشفافية في المعلومات المحاسبية على جودة التقارير المالية السنوية وعلى نوعية المعلومات المقدمة. وكشفت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً بين الشفافية في المعلومات المحاسبية على فاعلية اتخاذ القرارات المالية في الشركات.

كذلك تشابهت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو هلال، جوارنه وعليمات (2020) التي بينت نتائجها وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين درجة ممارسة الشَّفافية ومجالات تحقيق الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الثَّانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بعدد من التوصيات والتي تهدف إلى تحسين ممارسة مديري المدارس الحكومية للشفافية للارتقاء بأدائهم وجودة قراراتهم الادارية، ومن هذه التوصيات:

1- ضرورة العمل على تعزيز الممارسات الادارية فيما يتعلق بموضوع الشفافية، وما تضمنته مجالات الدراسة من خلال الورش التدريبية لمديري المدارس تتناول فيها وسائل وإجراءات تطبيق الشفافية الادارية .

2- ضرورة تبسيط اجراءات العمل بصورة تسمح بإنجاز الاعمال بسهولة ويسر .

3- منح المديرين والمعلمين مزيدا من السلطة من خلال تفويض الصلاحيات إليهم لكي يقرروا بأنفسهم أساليب تنفيذ الاعمال والمهام.

4- تشجيع إقامة علاقات جيدة بين المديرين والمعلمين وحفزهم وتشجيعهم على المناقشة والاستفسار والاستماع لأرائهم.

5- تعزيز الوعي بأهمية الشفافية في العمل،وأنها وسيلة للتحسين والتطوير .

6- تنفيذ الدورات التدريبية للمديرين في مجال الاتصال والتواصل.

قائمة المراجع:

1- أبو شقرا، روان وسلامة، كايد وجبران، علي (2018). درجة ممارسة الشفافية الإدارية في الجامعات الاردنية الحكومية والخاصة في اقليم الشمال

وعلاقتها بمستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم . دراسات العلوم التربوية، 45(1)، 301-281.
2- أبو هلال، سائد ؛وجوارنه،طارق وعليمات،صالح (2020). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للشفافية وعلاقتها بتحقيق الجودة الشاملة في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد..
3- الأبيض، ناصر (2018). معوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العام السعودي. مجلة كلية التربية، 29 (113)، 202-175.
4- الأحمدي، حنان (2018). درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة المتوسطة من الشفافية الإدارية في جدة، (رسالة ماجستير غير منشورة)،كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز جدة، المملكة العربية السعودية.
5- الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة. (2016) النزاهة والشفافية والمساءلة في مواجهة الفساد. (ط4). فلسطين: الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة- أمان.
6- بني هاني، رحمة و سلامة، كايد (2020). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للشفافية في عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين في قصبة إربد المعيقات والحلول المقترحة (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة اليرموك، إربد
7- حرب، نعيمة (2011). واقع الشفافية الإدارية ومتطلبات تطبيقها في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة السالمية، غزة.
8- الحشاش، خالد. (2014). "درجة تحقق الشفافية الإدارية لدى مديري مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقتها بأداء العاملين فيها " . (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
9- دودين أحمد (2011). أساسيات التنمية الإدارية والاقتصادية في الوطن العربي، الأكاديميون للنشر والتوزيع،عمان.

10- رويعي،علي،الخريشا، ملوح (2020)"درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة للشفافية الادارية في محافظة حولي وجهة نظر المعلمين" (رسالة ماجستير منشورة)،جامعة مؤتة،كلية الدراسات العليا،الاردن.
11- السبيعي، مريم (2018). درجة تطبيق قائدات مدارس محافظة الخرج للشفافية الإدارية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمات (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، الخرج، السعودية.
12- سعد، محمد (2021). العلاقة بين الشفافية الإدارية وإدارة التغيير في المنظمات العامة: دراسة ميدانية على مديريات الخدمات بمحافظة الدقهلية. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، 2(1)،655-704.
13- سعد، نداء (2018). الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة. المجلة السعودية للعلوم التربوية،64(1) 70–99.
14- السكارنة، بلال . (2011). الفساد الإداري عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
15- السلمي،مشعف (2017)."مدى تطبيق الشفافية الادارية لدى قادة مدارس التعليم بمحافظة الكامل من وجهة نظر المعلمين" جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،مصر.
16- السمهوري، آلاء (2020). واقع الشفافية الإدارية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات،مجلة الأندلس، 6(22)، 447-478.
17- الشرعة، سهام (2019). درجة توافر عناصر الشفافية في العلاقة بين مديرات المدارس الثانوية، والمعلمات وأثرها على الرضا الوظيفي من وجهة نظرهن في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا. (رسالة ماجستير غير منشورة). الإدارة التربوية. جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية. الأردن.
18- الشرفات،مزنة،والزعبي،ميسون(2019)"درجة ممارسة الشفافية في عملية اتخاذ القرار الاداري ومعوقاتها من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في البادية الشمالية الشرقية" (رسالة ماجستير غير منشورة). الإدارة التربوية. جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية. الأردن.

19- الشقير، نواف الطراونة، اخليف (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للشفافية الإدارية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. المجلة التربوية الأردنية، 5(2)،90-112.
20- الشمري، عبد الرحمن (2020). ممارسات الشفافية الإدارية في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، مجلة العلوم التربوية كلية التربية بالغردقة – جامعة جنوب الوادي، 3(4)، 42-1.
21- الشهري، عبد الله (2020). الشفافية الإدارية في المؤسسات التعليمية . عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
22- الشهري، عبدالله (2017) معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة جدة،مجلة القراءة والمعرفة (185)، 152-131.
23- عاشور، محمد علي(2010). دور مدير المدرسة في الإصلاح المدرسي في ضوء بعض المستجدات المعاصرة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق.
24- العدوان، إيمان وأبو العلا ليلى (2022). الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالتواصل الفعال من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في لواء الشونة الجنوبية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط عمان.
25- عليمات، خالد (2020). الفساد وانعكاساته على التنمية الاقتصادية في الأردن. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.
26- الغامدي، وفاء (2020) . الأنماط القيادية لقائدات المدارس الابتدائية الحكومية وعلاقتها بالتواصل الفعال من وجهة نظر المعلمات في جدة، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 4(30)، 36-56.
27- الغميز، فاطمة. (2019). واقع الشفافية الإدارية لدى مديري ومديرات معاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(32)، 40-25.
28- قزق، آمنة ورضوان أحمد(2020). درجة ممارسة مديري المدارس الشفافية الإدارية وعلاقتها بالأمن الوظيفي لدى معلمي المدارس في لواء بني

عبيد من وجهة نظر المعلمين(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك إربد.
29- قواقنة، ايات، وسلامة، كايد (2022) . درجة تطبيق مديري المدارس للشفافية الإدارية في مدارس محافظة عجلون وعلاقتها بفاعلية ادارة الازمات كما يرها المعلمون والمشرفون التربويون،(رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد.
30- القيسي، خليل (2019) .المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الاقسام في مديريات التربية والتعليم بيروت: دار اليازوري العلمية.
31- كافي، مصطفى (2020). الإصلاح والتطوير الإداري بين النظرية والتطبيق. دمشق: دار رسلان للنشر والتوزيع.
32- الكثيري، مسلم، و الرفوع، أيمن. (2022).أثر القرار الإداري على جودة القيادة (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الشرق الأوسط عمان.
33- كورتل، فريد و بوغليظة، الهام (2011). الاتصال واتخاذ القرارات، ط(1) دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.ط1
34- ليفة، المعتز (2020). دور الشفافية الإدارية في العلاقة بين العلاقة بين عملية إدارة المعرفة والثقة التنظيمية بالتطبيق على البنوك التجارية في محافظة أسيوط. مجلة البحوث المالية والتجارية،21(4) 587-623.
35- المتحمي، سعود(2015) . الثقافة الاجتماعيَّة وعلاقتها بالنزاهة والشفافية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربيَّة للعلوم الامنيَّة، الرياض، السعودية.
36- مصباح، محمد (2021) مفهوم الشفافية لدى إدارة المكتبات في جامعة بنها وعلاقته بفاعلية الاتصال الإداري . المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات، 3(5)، 141–192.
37- المومني، حنان. (2019). واقع ممارسة مديرات المدرسة للشفافية الإدارية من وجهة نظر المعلمات. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية)، 33(6)، 1060-1034.

38- يوسف، سيرين (2017) درجة تطبيق الشفافية الإدارية في المدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

39- Albu, O. & Flyverbom. (2016). Organizational transparency: conceptualizations, conditions, and consequences. Business & Society, 58(2), 1-30.

40- Berscheird, J. & Roewer-Despres, F. (2019). Beyond transperancy: A proposed framework for accountability in decision-making AI systems. AI Matters, 5(2), 13-22.

41- Corporate Reporting Dialogue. (2019). Understanding the value of transparency and accountability. Available on the internet:

42- Erickson, S. (2021). Communication in a Crisis and the Importance of Authenticity and Transparency. Journal of Library Administration, 61(4), 476-483.

43- Florini, Ann (2004). The End of Secrecy, Foreign Policy, 57228, Summer 98, Issue 111 Retrieved October 2 2017, From www. Foreign policy.com https://corporatereportingdialogue.com/wp-content/upload/Understanding-the-value-of-transparency.pdf

44- Karyana, J. (2021). Teacher Perception of Head of School Transformational Leadership, Transparency, and Accountability of School Financial Management. In Corporate Leadership and Its Role in Shaping Organizational Culture and Performance.

45- Klinsukhon, S. (2016). Accounting information transperancy and decision making effectiveness: evidence from financial businesses in Thiland. The Business and Management Review, 7(5), 112-120.

46- Koyama, J. & Kania, B. (2016). Seeing through transparency in education reform: illuminating the “local”. Education Policy Analysis Archives, 24 (91), 1-26.

47- Norman, S, Avoliob, B. & Luthansb, F. (2010). The Impact of positivity abs Transparency on Trust in leaders and their perceived Effectiveness, The leadership Quarterly, 5(2), 350-364.

48- Norman, Steven et al (2010). The Impact of Positivity and Transparency on Trust in Leaders and their Perceived Effectiveness" The Leadership Quarterly, Elsevier, Science Direct, Unyed States PP.350-364.

49- Talib, A. (2021). The Relationship between Administrative Transparency and Achievement Motivation for Teachers in Sohar City Schools. International Journal of Educational Research, 45(1), 266-302.

50- Tonich, A. (2021). The Role of Principals' Leadership Abilities in Improving School Performance through the School Culture. Journal of Social Studies Education Research, 12(1), 47-75.

The degree of public-school principals' practice of administrative transparency and its relationship to the quality of administrative decisions from the teachers' point of view in the first Zarqa Education Directorate

Maha Mamdouh Alyan Al Shadifat

Jordanian Ministry of Education / Directorate of First Zarqa Education

Abstract: The study aimed to reveal the degree of public-school principals' practice of administrative transparency and its relationship to the quality of administrative decisions from the point of view of teachers in the first Zarqa Education Directorate. The researcher used the descriptive survey method. To achieve the objectives of the study, the researcher built and prepared the scale by referring to previous studies and theoretical literature related to this field.. The study sample consisted of (740) male and female teachers in public schools for the academic year (2022/2023) and they were selected using a simple random method.. The results of the study indicated that the degree of public-school principals' practice of administrative transparency and its relationship to the quality of administrative decisions from the point of view of teachers in the first Zarqa Education Directorate came to a moderate degree, and that the estimates of public-school teachers for the paragraphs of the field of administrative decisions in the light of school principals' practice of administrative transparency were all highly. The results also showed that there were no statistically significant differences in the arithmetic averages of the estimates of government school teachers in the first Zarqa Education Directorate for the degree of school principals' practice of administrative transparency and administrative decisions due to gender, and there were statistically significant differences in the arithmetic averages of school teachers' estimates of the degree of principals' practice of administrative transparency according to years of experience. In favor of teachers with experience of 10 years or more, and there were no statistically significant differences in the arithmetic averages of school teachers' estimates of the degree of school principals' practice of the level of administrative decisions according to years of experience.

Keywords: administrative transparency, administrative decisions, school principals.

درجة ممارسة السلوك الإداري الريادي لدى مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية

لطف رشدي خليل
وزارة التربية والتعليم الأردنية- الأردن

ملخص: هدَفَت هذه الدراسة تعّرف درجة ممارسة السلوك الإداري الريادي لدى مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية في الأردن، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية، والبالغ عددهم (1135) معلماً ومعلمة. واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وتكونت من (315) معلماً ومعلمة، وصممت أداة الدراسة على شكل استبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة ولجميع المجالات، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد العينة على درجة ممارسة السلوك الإداري الريادي تُعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح 10 سنوات فأكثر. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث أن يحث مديري المدارس الثانوية المعلمين على تطبيق الأفكار الحديثة التي تدعم رؤية المدرسة.

الكلمات المفتاحية: السلوك الإداري الريادي، مديري المدارس الثانوية، تربية الزرقاء الثانية، الأردن.

مقدمة:

شهد العالم منذ مطلع الألفية الثانية تغيرات متسارعة ومتواترة تُعزى إلى التقدم العلمي والتكنولوجي الذي ألقى بظلاله على كافة المؤسسات التربوية سواء أكانت مدرسية أم جامعية، وهذا التطور رافقه بروز العديد من المفاهيم، والنظريات والمبادئ الإدارية الحديثة كالقيادة الريادية، والتي جاءت لكي تعزز من مقدرة إدارات المؤسسات التربوية على مواكبة المستجدات التربوية، وتمكينها من التكيف مع التغيرات، والتطورات الحاصلة في علم الإدارة التربوية، وهذا ما تطلب منها تكريس جهودها في البحث عن مصادر المعرفة المتُعددة، والمقدرات الجديدة، والموارد المتاحة، واستثمارها في البيئة التربوية، خصوصاً وأن المؤسسات التربوية يُعزى إليها التطور الكبير الذي يشهده العالم اليوم، والذي يُلقي على عاتقها مواكبة التطورات التي تحقق لها الوصول إلى مستوى الريادة.

وتحقيق الريادة في المؤسسات التربوية يكمن في مقدرة القادة التربويون على التعامل مع المتغيرات المتسارعة، والتي تُلقي على عاتقهم مُمارسة العديد من الأدوار الإدارية الريادية كالإبداع، والابتكار، والمقدرة على توليد الفرص المُثلى، واستثمارها في البيئة المدرسية، والقيام بتوظيف الموارد المادية، والبشرية لضمان تطوير النظام المدرسي، وتهيئته ليكون ضمن بيئة داعمة للإبداع، وتميل نحو المخاطرة للتغلب على العقبات، والتحديات، والمشكلات التي تواجه مدارسهم، وبالتالي تتمكن من النهوض بالعمل التربوي، وتفعيل أدوار الحياة المدرسية بكفاءة وفاعلية كبيرتين(السبيعي، 2019).

ويُعد السلوك الإداري الريادي من النماذج الإدارية الحديثة التي تقود إلى تطوير الأنظمة التربوية، وتعزز سلوك الإبداع في المدارس، إذ أنها بمثابة سلوك إداري يُمارسه مديرو المدارس من أجل إحداث تأثير إيجابي على مخرجات العملية التعليمية من خلال التعاون، والعلاقات المشتركة فيما بين المدير والمعلمين، ومن أهم ما يبرز هذا النوع من الأنماط السلوكية الإدارية الحديثة أنها ضمن النظريات الأكثر حداثة في القرن الحادي والعشرين، خصوصاً وأنها ترتكز على أساس تطوير وتحسين كفاءة أداء المؤسسات التربوية (Renko،2018).

والسلوك الإداري الريادي هو عملية ارتباطية بين المواقف الحاصلة في بيئة المدرسة، وتصرفات مديرو المدارس نحوها، ويتحدد هذا السلوك بوجود معلمين قادرين على معرفة ما إذا كان مديرهم يمارس سلوك إداري ريادي بالفعل، أم أنه يمارس سلوك إداري آخر، وهنا يقع على عاتق المدير أن يوضح للمعلمين أساسيات الإدارة، ويحدد لهم أنماطها، ويظهر لهم مدى رؤيته، ومقدرته على المبادأة والإبداع واقتناص الفرص (قطان، 2021).

والمدير الريادي هو الذي يتبنى سلوك إداري يسعى من خلاله إلى تنظيم الموارد المادية، والبشرية المتاحة لديه من أجل تحقيق هدف تربوي مشترك مستخدماً فيه أسلوب الإدارة التشاركية، والتي تدفعه إلى الاستفادة من الفرص المتاحة، وتحمل المسؤولية تجاه التغيير داخل البيئة الدينامية فيما يحقق الصالح العام للمدرسة، ويساعد المعلمون على إنجاز المهام المطلوبة منهم وفقاً لرؤية محددة مسبقاً، ويعزز من آليات التعاون، والتشارك، والتشاور فيما بينه وبينهم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المشتركة (السواريس، 2019).

وأشار نايدوNaidoo)، (2019 إلى أن السلوك الإداري الريادي هو من السلوكات التي ظهرت بهدف تعزيز دور وأهمية مديرو المدارس في الحياة المدرسية، وذلك بإظهار الدور الذي يضطلع به مديرو المدارس في تحسين الأداء المهني لمعلميهم، وبما ينعكس على تحسين الأداء الأكاديمي لطلبتهم، إذ يسعى صانعو القرار التربويين إلى إعطاء مديري المدارس للسلطة المطلقة من أجل تحسين جودة التعلم والتعليم في مدارسهم، وتمكينهم من التعامل مع التواتر، والتغير المستمر في وقت أصبحت فيه المدارس تشكل مجموعة من الأعمال التربوية متُعددة الأوجه، والأنشطة، والفعاليات التي تستدعي وجود العديد من مهام الإدارة الشاملة.

وأوضحت الراجحي والسعود (2020) بأن السلوك الإداري الريادي لدى مديري المدارس هو منهج عمل شامل يسعى فيه المدير الريادي إلى البحث عن الإبداع والابتكار من خلال ما يستند إليه من آليات العمل التنظيمي كالتشريعات، والأنظمة، والقوانين التربوية، وهذا ما يدفعه إلى وضع الأفكار والإبداعات الجديدة، وتحويلها إلى واقع نظري قابل للتنفيذ، والتطبيق، بهدف تحسين المخرجات

التعليمية، وتعزيز صورة المؤسسة، وإيجاد قيمة مضافة لها، تُسهم هذه القيمة في وضعها بمصافِ المؤسسات الريادية المبدعة.

وفي ضوء المعطيات السابقة يتضح بأن السلوك الإداري الريادي لدى مديري المدارس يقوم على أساس التشاركية، والتعاون، والعمل بروح الفريق الواحد، والحوار البناء، والتشاور، المشاركة باتخاذ القرار فيما بين المدير والمعلمين، وذلك بغية تحقيق الأهداف التربوية، ونظراً لأهمية دراسة موضوع السلوك الإداري الريادي فقد جاءت هذه الدراسة من أجل تعّرف درجة ممارسة السلوك الإداري الريادي لدى مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية.

مشكلة الدراسة:

تؤدي الإدارات المدرسية دوراً كبيراً في تحقيق الأهداف التربوية، وذلك إذا تبنت هذه سلوكات إدارية حديثة كالسلوك الإداري الريادي، والذي يسعى من خلاله مديرو المدارس إلى استثمار الفرص المُثلى للموارد المادية، والبشرية المتاحة، والتأثير على سلوكات، وتوجهات المعلمين، وتدعيم جهودهم التي ترمي إلى تحقيق الترابط والتكامل بين سلوكات الريادة، وبين تحقيق الأهداف التعليمية، وخصوصاً تقديم تعليم يتميز بالجودة العالية لطلبتهم.

وأشارت العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع السلوك الإداري الريادي، والقيادة الريادية كدراسة الراجحي والسعود (2020) بأن الإدارات المدرسية في الوقت الراهن تواجه تحديات في الانتقال من السلوكات التقليدية للإدارة إلى السلوكات الحديثة التي تشجع على الإبداع، وتُسهم في التخلص من السلطة الفردية، واستبدالها بأساليب حديثة تعزز من إدارة التغيير، باستخدام سلوكات وأنماط تشاركية، وتعاونية تشكل نموذجاً سلوكياً إدارياً، كما أكدت دراسة حميدوش (2021) على أن لخصائص، وممارسات مديرو المدارس الإدارية تأثيراً كبيراً في سلوك وتوجهات المعلمون، ولعل من أبرز النماذج الإدارية الحديثة لمديري المدارس سلوك الإدارة الريادية، والتي يكون للمدير فيها دوراً فاعلاً في دفع المعلمين نحو تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ومن جهة أخرى أكدت دراسة أيوب وعثمان (Othman & Ayub،2013) بأن السوك الإداري الريادي

لمديري المدارس يعزز من رغبة المعلمين في التميز، وتحقيق الإبداع والتطوير المهني المستمر.

وحيث أكدت العديد من الدراسات السابقة كدراسة بلاك (Blake،2018)، ودراسة الشطيطي (2021)، ودراسة النومسي والبلوي (2022)، بأن انخفاض مستوى تبني مؤشرات السلوك الإداري الريادي لدى قادة المدارس يؤدي إلى تقليص قدرة مديري المدارس على حفز معلميهم نحو تحقيق رؤية المدرسة، كما يؤدي إلى انخفاض مشاعر الثقة المتبادلة فيما بينهم، وذلك ما قد تنعكس آثاره السلبية على تحقيقهم للأهداف المشتركة والمتبادلة ويحد من الإبداع، والابتكار، والعمل بطريقة إبداعية.

ومن خلال إطلاع الباحث بحكم عمله كمعلم منذ ما يزيد عن 5 سنوات في إحدى المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية الزرقاء الثانية لاحظ بأن بعض مديري المدارس الثانوية لا يزالون يستخدمون سلوكات إدارية تقليدية، أدت هذه السلوكات إلى انخفاض مؤشرات الرؤية الاستراتيجية، والإبداع، والمخاطرة، والاستباقية والمبادأة، بالإضافة إلى إغفالهم للسلوكيات الريادية التي تؤهلهم لإدارة المدارس وتطويرها، وأدى ذلك إلى غموض رؤية المدرسة، وقيمها المشتركة، وانخفاض الإبداع والابتكار لدى المعلمين، والتركيز على العمل الفردي بدلاً من العمل الجماعي، ، ونظراً لارتباط هذه المفردات بالسلوك الإداري الريادي فقد جاءت هذه الدراسة من أجل الكشف عن درجة ممارسة السلوك الإداري الريادي لدى مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية.

أسئلة الدراسة: أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية للسلوك الإداري الريادي تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة: هدَفَت هذه الدراسة إلى ما يأتي:

1- تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين.
2- التعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة: تم تقسيم أهمية الدراسة إلى قسمين على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية العلمية

تُسهم هذه الدراسة في إضافة معلومات جديدة إلى المعرّفَة الإنسانية، والتربوية حول السلوك الإداري الريادي، بالإضافة إلى أن الدراسة احتوت على استبانة تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة قد يستفيد منها الباحثون بتطبيقها في بيئات تربوية أخرى، ونظراً لأهمية موضوع الدراسة قد يتم تعميم تجربتها على العديد من المناطق التعليمية في الأردن والخارج.

ثانياً: الأهمية العملية

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم تقييم واقع ممارسة السلوك الإداري الريادي لدى مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية، وبالتالي فإنه من المؤمل أن يستفيد من نتائج وتوصيات الدراسة صناع القرار التربوي، ومديري المدارس، ومعلمي وزارة التربية والتعليم الأردنية، بالإضافة إلى أن نتائج الدراسة قد تعود بالعديد من الفوائد العملية في الميدان التربوي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تناولت الدراسة الحالية عدداً من المصطلحات تمّ تعريفها على النحو الآتي:

السلوك الإداري الريادي: "هو السلوك الذي يسعى من خلاله مديري المدارس إلى تحقيق الإبداع والابتكار وإيجاد خدمات جديدة ترتكز على تحقيق التميز ومنح المؤسسة قيمة مضافة من خلال وضع رؤية استراتيجية واضحة، والقدرة على الإبداع ولابتكار، والمخاطرة التي من الممكن أن توصل المؤسسة إلى مكانة مرموقة ورائدة" (القحطاني، 2015: 442).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموعة السلوكات الإدارية التي يمتلكها مديرو المدراس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية من أجل التأثير على المعلمين وسلوكهم في العمل، وتقاس إجرائياً في هذه الدراسة من خلال المستوى الذي يحصل عليه المستجيب على استبانة السلوك الإداري الريادي ومجالاته المتمثلة في (الرؤية الاستراتيجية، والإبداع، وتحمل المخاطرة، والمبادأة، والاستباقية).

حدود الدراسة ومحدداتها:

اشتملت الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة عند درجة ممارسة السلوك الإداري الريادي لدى مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية.
الحد المكاني: عدد من المدارس الثانوية في منطقة الزرقاء الثانية.
الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021-2022.
الحد البشري: عينة من معلمي المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية.
محددات الدراسة: يتحدد تعميم نتائج الدراسة على مدى صدق أداة الدراسة وثباتها، وموضوعية استجابات العينة عليها.

السلوك الإداري الريادي

يعد نموذج السلوك الإداري الريادي مزيجاً ما بين ريادة الأعمال والقيادة، وتؤدي دوراً كبيراً في تمكين المؤسسات التربوية من استغلال الفرص الهادفة لتحقيق التقدم في الميدان التربوي، كما أن لها دوراً كبيراً في تنفيذ التوجه الريادي، الذي ينشأ عندما تتقاطع الريادة مع القيادة، وتشكل نشاط استباقي وابتكاري يصب

في الصالح العام المؤسسات التربوية، ويسهم في تقدمها، وتحقيق أهدافها الراهنة، والمستقبلية (Sawaean & Ali،2020).

إن نموذج السلوك الإداري الريادي من النماذج التي برزت في القرن الحادي والعشرون، كإحدى الأفكار التي توجه إلى المؤسسات التربوية من أجل التكيف بصورة سريعة مع المتغيرات المتلاحقة في البيئة التربوية مرتكزة بذلك على إدراك مديري المدارس للفرص الجديدة، وتوظيف مقدرات وموارد المدرسة، واستغلالها لتنفيذ الأفكار الإبداعية، وذلك بالتأثير على سلوكات المعلمين، واتجاهاتهم نحو تحقيق الأهداف بصورة تتسم بالدافعية، والمخاطرة، والاستباقية، والإبداع، والرؤية الاستراتيجية الواضحة في تقديم الحلول للمشكلات الراهنة والمستقبلية (Gunawan،2022).

ويقوم السلوك الإداري الريادي لمديري المدارس على أساس تنظيمهم للمعلمين من أجل تحقيق أهداف مشتركة من خلال تحسين المخاطر، وإدارة التغيير داخل البيئة المدرسية، وحفز مقدرات المعلمين على الإبداع والابتكار، والاستفادة من الفرص السانحة، إذ يحفز مديرو المدارس معلميهم على العمل وفقاً لرؤيتهم الخاصة للمدرسة، وينفذون المهام من خلال دوافعهم الإلهامية، ومن هنا تأتي حاجة المدارس لوجود مديرين رياديون يمتلكون، ويبتكرون الأشياء ذات القيمة الكبيرة، ويعملون على استثمارها في البيئة المدرسية (حميدوش، 2021).

مفهوم السلوك الإداري الريادي

عرف الكتاب والباحثون السلوك الإداري الريادي بالعديد من التعريفات، ومن أبرز هذه التعريفات ما عرفه الظاهر (2012: 51) بأنه: "النموذج الإداري الذي ينتهجه مديرو المدارس لإيجاد السيناريوهات، والرؤى المستقبلية التي تستخدم لحشد طاقات ومقدرات، ومهارات المعلمين نحو تحقيق الأهداف التربوية الراهنة والمستقبلية".

وعرفه رشيد وإسماعيل (Rashid & Ismail،2014: 485) بأنه: النموذج الإداري الذي يقوم على أساس التأثير في الآخرين من خلال اكتشاف مديري

المدارس للفرص، والمقدرة على استغلالها، وخلق رؤية واضحة تشجع على الإبداع والتنافسية والمخاطرة.

وعرفته السبيعي (2019: 15) بأنه: "قدرة مديري المدارس على الإبداع، وابتكار الأشياء الجديدة من خلال السعي، والعمل، والإنجاز المستمر، والموجه نحو بناء مهارات جديدة، وأفكار إبداعية تساعد في إيجاد مستقبل تربوي واعد للمدرسة".

وعرفته الغامدي (2021: 332) بأنه: "أسلوب فريد من أساليب الإدارة التي يتبناها مديرو المدارس للحفاظ على القدرة التنافسية في بيئة الأعمال التربوية، والتكيف في البيئات ذات السرعة العالية في التغيير".

وعرفه الهندال وطه (2022: 452) بأنه: "شكل من أشكال الإدارة القائمة على الرؤية والواضحة، واستكشاف الفرص، واستثمارها من خلال الاستفادة من الموارد المتاحة للمدارس، والتي تشجع على الإبداع، والابتكار، وتحول المسؤولية لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية".

ويعرف الباحث السلوك الإداري الريادي بأنه السوك الذي ينتهجه مديرو المدارس من أجل تحقيق الإبداع، ورؤية استراتيجية واضحة للمدرسة، والمخاطرة التي من الممكن أن تضع المدرسة التي يقودها في مصاف المدارس الرائدة.

أهمية ممارسة السلوك الإداري الريادي:

لممارسة السلوك الإداري الريادي في المدارس أهمية كبرى تتمثل في إحداث التحول، والتغيير نحو الأفضل، إذ أنه من خصائص هذا السلوك التوجه نحو الإبداع والابتكار، وهذا ما يعطي للمدارس طابعاً مميزاً، ويساهم في إيجاد الفرص ذات الأهمية الكبرى على الصعيد التربوي، واستغلالها، وتوظيفها في البيئة المدرسة، مما يجعل من المدارس مؤسسات عصرية، ومتقدمة، وتحقق الآمال، والتطلعات لمستقبل التعليم (أيوب، 2022).

ويرى كارمل وبولس Carmel & Paulus،(2015) بأن للسلوك الإداري الريادي أهمية كبيرة في المؤسسات التعليمية والتربوية، وذلك نظراً للدور

الذي يقوم بها المدير الريادي في دعم الإبداع، وبناء فرق العمل المشجعة على الانفتاح، وتبادل المعلومات، والتفكير الإبداعي، وتبادل المعارف المهارات، والاهتمام بتطبيق السلوكات الريادية التي تفضي إلى نتائج سلوكية محددة.

كما أن السلوك الإداري الريادي لمديري المدارس يعمل على التأثير في سلوك المعلمين، ويساعد على تحسين مقدراتهم في البحث، والاستكشاف، وتطوير الحلول المبتكرة لمعالجة القضايا التربوية، وتسهيل التفاعل بينه وبين المعلمين لدعم إمكانياتهم، ومقدراتهم الإبداعية، وبالتالي الاستفادة من آرائهم، ومهاراتهم المتنوعة، ورصيدهم المعرفي، وهذا مؤداه تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتحقيق النمو المهني للمعلمين (معوض والضويان، 2020).

ويعد السلوك الإداري الريادي من المسائل الضرورية، إذ أن مديري المدارس الذين يمتلكون المهارات، والمقدرات، والسمات الشخصية الريادية، يمكنهم قيادة المعلمين، والتأثير بهم، وجعل المدرسة مجتمع تعلم مهني فاعل، ويؤدي هذا السلوك أيضاً إلى تطوير المدرسة، وتحقيق النجاح في العملية التعليمية، وعلى مستوى الأنشطة المدرسية، والارتقاء بالمستوى الاجتماعي والتعليمي والتربوي، والثقافي لدى الطلبة ومعلميهم (الشطيطي، 2021).

وأن الإدارات المدرسية التي تسعى إلى تحقيق النجاح هي الإدارات الرائدة في تحقيقها لمتطلبات المدرسة والأطراف ذات العلاقة كالإدارات التربوية العليا، والمعلمون، والطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، إذ أن الإدارة الرائدة لديها المقدرة على التكيف مع التغيرات والتطورات المتسارعة في بيئتها الداخلية، إذ تكون قادرة على إيجاد التوافق بين المتطلبات، والتوترات المتضاربة في نفس الوقت، وذلك من خلال ما تمتلكه من مهارات تجعلها تتمكن من الاستغلال الأمثل للفرص، والتنويع في الخدمات المقدمة، واستكشاف الفرص، واستغلالها بهدف تحسين وظائفها، وممارساتها الإدارية، والتربوية (Tempelaar،2010).

وفي ضوء ما سبق فإن أهمية ممارسة السلوك الإداري الريادي لدى مديري المدارس تنبع أنه يعد أحد عاملاً مؤثراً في سلوك المعلمين، وتوجيه قدراهم نحو تحقيق الأهداف التربوية، إذ يؤدي هذا السلوك دوراً كبيراً في مواجهة التحديات،

ويمكن المدارس من التعامل مع المستجدات لأنه يسمح للإدارة بتطوير وتحسين أداءها، وتطوير ذاتها، وتحقيق التميّز، ويعزّز من الممارسات والأنشطة الريادية لدى المعلمين فيها.

متطلبات السلوك الإداري الريادي:

هناك العديد من المتطلبات اللازمة لتطبيق السلوك الإداري الريادي في المؤسسات التعليمية، ومن أبرز هذه المتطلبات كما بينها شيفرد وكاتز (Shepherd & Katz، 2014):

- التأثير: يتمثل بوجود مشاعر قوية لدى مديري المدارس يتم تطويرها إلى أهداف تستثمر فيها الثقة، والنظر إلى كل فرد من الأفراد بأنه فريد، ولديه مقدرات، وفرص داعمة للنمو الذاتي.
- الدافع الإلهامي: يتمثل بتوضيح مديري المدارس للأهداف المشتركة، والمتبادلة، وتشجيع الأفراد على بناء توقعات إيجابية حول المهام التي ينبغي القيام بها.
- التحفيز الفكري: يتمثل في اعتراف مديرو المدارس بالمشكلات، والعمل على حلها بطرق جديدة تحفز المعلمين على الاعتراف باحتياجاتهم، وإيجاد الطرق التي تُسهم في تحسينها.
- الدعم الإداري: يتمثل في تحفيز مديرو المدارس لرغبة المعلمين على الإبداع، والابتكار، والعمل بطريقة إبداعية تمنعهم من الفشل.

وأشار فورمانسيزك Furmanczyk،(2010) إلى مجموعة أخرى من متطلبات لسلوك الإداري الريادي وتتمثل فيما يلي:

- بناء فرق العمل الأكاديمية والعمل إلى جانب المعلمين ضمن فريق واحد.
- القيادة الداعمة للفكر الريادي وامتلاك المقدرات والمهارات والمعارف والخبرات الريادية.
- التدريب العملي المستمر لتنمية السلوكات الريادية لدى المعلمين.
- استخدام الأساليب الحديثة التي تعزز مهارات التفكير الريادي، وتشجع على النقد، والاستنتاج.

- الاتصال الفعال، واستخدام التقنيات الحديثة.
- دعم وتمكين الأفراد على إبراز مواهبهم، ومقدراتهم الفكرية.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن الالتزام بمتطلبات السلوك الإداري الريادي تعزز من النمو المهني والأكاديمي لدى المعلمين، كما تساهم في تمكين الإدارة المدرسية والمعلمين من التنبؤ بالمشكلات المستقبلية وإيجاد الحلول المفترضة لها قبل وقوعها، كما تساهم في إيجاد الحلول للمشاكل الراهنة بطرق إبداعية، وهذا ما ينعكس على تكوين علاقات عمل بين المعلمين أنفسهم من جهة والإدارة المدرسية من جهة أخرى، وهذا ما يعزز من تبادل المعلومات والمعارف والخبرات فيما بين المعلمين، ويعزز من المكنون الفكري لديهم.

خصائص مديرو المدارس الذين يمارسون السلوك الإداري الريادي:

لمديري المدارس الذين يمارسون السلوك الإداري الريادي ثلاثة خصائص رئيسية تتمثل في الخصائص الإدارية، والخصائص السلوكية، والخصائص الشخصية، وفيما يلي توضيحاً لكل منها:

الخصائص الإدارية: وتتمثل في مدى امتلاك مديرو المدارس للمهارات الاجتماعية، والإنسانية، كالاحترام المتبادل بينهم وبين معلميهم، واحترام مشاعرهم، وتقدير ظروفهم الخاصة، والعمل على تفسير العلاقات الشخصية من خلال ما يمتلكه مديرو المدارس من معارف ومهارات تمكنهم من تحليل سلوكات المعلمين العلمية، والمعرفية، والمهارية، والعمل على توظيف هذه السلوكات بما يخدم أهداف العملية التعليمية (النومسي والبلوي، 2022).

وأشار درادكة والمطيري (2017) بأن الخصائص الإدارية للمديرين الرياديون تتمثل بمجموعة من السلوكات التي يتميزون، والتي تظهر حرصهم الكبير على تحقيق الأهداف التربوية، وتحقيقهم للرؤية المستقبلية لمدارسهم، وتشجيع المعلمين، والطلبة على الإبداع المستمر، وتكمن آلية هذه الصفات في مدى إشراكهم للمعلمين في التخطيط، واتخاذ القرارات، وتوزيع المهام عليهم حسب مقدرة كل منهم، ومدى توفيرهم للمعلومات، والتسهيلات اللازمة لأداء أعمالهم.

الخصائص السلوكية: تتمثل في مدى امتلاك مديرو المدارس لكفايات التفاعل مع المعلمين والإدارات العليا والمشرفين، والسعي لإيجاد بيئة عمل تفاعلية تقوم على

أساس التقدير والاحترام المتبادل، والتشاركية في حل المشكلات، واتخاذ القرارات الرشيدة، والعمل على تنمية المهارات التكاملية للمعلمين (السبيعي، 2019).

وتشير الخصائص السلوكية إلى التصرفات الأخلاقية التي يقوم بها مديرو المدارس من أجل إحداث التأثير الإيجابي في علاقة المعلمين ببعضهم البعض، وذلك بمساعدتهم لمعلميهم في حل المشكلات التي تواجههم، والتواضع لهم، واحترامهم، وتقدير مشاعرهم، مما يجعلهم يكتسبون صداقتهم، ويستطيعون من خلال هذه الصداقة التأثير الإيجابي على سلوكات معلميهم باعتبارهم قدوة لهم (عتوم، 2020).

الخصائص الشخصية: وتتمثل في مدى استقلالية مديرو المدارس عن الاعتماد على الآخرين في بلوغ الأهداف، ومدى دافعيتهم واستُعدادهم للعمل الإداري في المدارس، بسبب دوافعهم الداخلية، وثقتهم العالية بقابلياتهم، وقدرتهم على تحقيق طموحاتهم دون الاكتراث بردود الفعل الاجتماعية (حسن، 2014).

وأشار القرني (2016) إلى أن الخصائص الشخصية لمديري المدارس الرياديون تتمثل بمجموعة من السمات السلوكية التي يتميزون بها، والتي تؤهلهم على التفاعل الإيجابي مع المعلمين، وتزيد من ثقتهم بهم، وتظهر هذه الصفات من خلال تحريهم للصدق في التعامل مع معلميهم، والمستوى الحقيقي لتطبيق النزاهة، والعدالة، والأمانة في السلوكات، والتصرفات الصادرة عنهم، ومدى تحملهم للمسؤولية الناتجة عن الأخطاء التي يرتكبونها ويعترفون بها، ومدى قبولهم لانتقادات المعلمين لها.

مجالات السلوك الإداري الريادي:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة التي تطرقت لبحث موضوع السلوك الإداري الريادي كدراسات السعيد فقد تم التوصل إلى أن مجالات السلوك الإداري الريادي تتمثل في خمسة مجالات رئيسية وهي:

1- الرؤية الاستراتيجية: وعرفت الرؤية الاستراتيجية بأنها: "الممارسات والوسائل الإبداعية، والأنشطة القائمة على البحث في فرص تطبيق التفكير

الريادي، والسلوك الإداري الريادي بطريقة تحقق الأهداف التعليمية والتربوية. (عمرو، 2021: 32). كما تشير الرؤية الاستراتيجية إلى التوجهات والتصورات المستقبلية نحو رؤية المستقبل القادم للمؤسسة، وبذل الجهود الرامية، والخطط الإجرائية لتحقيق هذه الرؤية، والعمل على تذليل الصعوبات، والعقبات التي تعترض تحقيقيها، وإفهام المعلمين لكيفية التعامل معها، وكيفية مواجهة التحديات التي تعترض تنفيذها (النومسي والبلوي، 2022).

2- **الإبداع:** ويشير مفهوم الإبداع إلى مقدرة مديري المدارس على تحويل الأفكار، والآراء إلى واقع يمكن من خلاله إجراء تغيرات جذرية في البيئة التعليمية والتنظيمية، والتواصل الفاعل وتهيئة المناخ المناسب للإبداع والابتكار، وتبني الأفكار الإبداعية والعمل على دعمها توفير متطلباتها (القحطاني، 2018). وتبرز أهمية تنمية الإبداع في أنه يساعد على التكيف مع المتطلبات التربوية، والعصرية التي نتجت عن تزايد الطموحات، والاحتياجات التربوية وتنوعها، إذ أفرزت التحديات العلمية في العصر الراهن العديد من المتطلبات الداعمة للعملية التعليمية، والتي من أهمها إعادة النظر في تخطيط الأهداف التربوية، وتحديد إجراءات ومسارات إبداعية خلاقة (العنزي، 2018).

3- **الاستباقية:** وعرفت الاستباقية بأنها: "رغبة مديري المدارس بأن تكون مدارسهم هي أول من يستجيب للمتطلبات التي تفرضها المتغيرات في البيئة التربوية، وأول من يتوقع الاحتياجات، والمشكلات المستقبلية، ووضع الحلول المُثلى لها لتحقيق أهداف المؤسسة في الأجلين الطويل والقصير" (الهندال وطه، 2022: 453). والتوجه نحو الاستباقية بمثابة مقياس لقدرة المدرسة على استغلال الفرص المتاحة، وتجريب التغييرات، والإجراءات التي تحقق الريادة، والتي تتم من خلال البحث عن الفرص الواعدة، وليس البحث عن أفكار الآخرين، وتبنيها أو محاولة تجريبها، وهذا يعني ضرورة التزام مديري المدارس والمعلمين بإنجاز المهام المطلوب تنفيذها ليطلق عليهم أنهم رياديون (الناصري وسلمان، 2016).

4- **المبادأة:** وتعرف المبادأة بأنها: "العمل على إضافة قيمة للمهام أو الأفكار أو القرارات الجديدة، وذلك بمتابعة التطورات في البيئة الخارجية، والتنبؤ بالاحتياجات، والمتطلبات، والسعي نحو إيجاد أفكار، وخدمات متميزة يمكن تطبيقها في البيئة المدرسية" (الدوسري، 2016: 330). وتبرز أهمية المبادأة من

أنها تتضمن المبادرة التي تعني القدرة على التأثير بالآخرين وحفزهم على الإبداع، واقتناص الفرص بدل انتظارها، فمديري المدارس الذين يمتلكون المبادأة يكون لهم دور قيادي كبير، يسعون من خلاله للاستفادة من إنجاز المهام دون انتظار الآخرين، بالإضافة إلى مقدرهم على اتخاذ القرارات الملائمة لاستنباط الحلول المتُعددة للمشكلات التنظيمية (خليل ومحمود، 2019).

5- تحمل المخاطرة: يعرف تحمل المخاطرة بأنها: الاستُعداد التام لتقديم أفكار جديدة، ومتطورة غير مسبوقة، ومواجهة عدم اليقين، وتحمل المسؤولية تجاه القرارات التي تحمل بطياتها نوعاً من المخاطرة، وإيجاد الحلول لتلك المخاطر المترتبة على اتخاذه (Bagheri،31 :2018). ولتحمل المخاطرة دور كبير في تحقيق الإبداع وابتكار الأفكار الريادية الجديدة، وتتمثل هذه المخاطرة في مدى مقدرة مديري المدارس على الشجاعة في طرح أفكار أو اتخاذ قرارات جديدة، وتظهر هذه القدرة عند زيادة الرغبة في تحقيق النجاح، فيكون لديهم استُعداد للمخاطرة، وهنا تتيح لهم الفرصة لانتهاز الفرص التي تعزز من نجاح أفكارهم أو قرارتهم (عمرو، 2021).

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن ممارسة مديري المدارس لمجالات السلوك الإداري الريادي من الموضوعات ذات الأهمية الكبرى خصوصاً، وذلك نظراً بأن انتهاج مديري المدارس لهذه السلوكات يساهم في رسم رؤية مستقبلية فاعلة للمدرسة، كما يعزز من قدرات المعلمين الإبداعية، ويحسن من مستوى المنافسة فيما بينهم، وبالتالي اتخاذ قرارات صائبة من شأنها تحقيق تنمية الشاملة والمستدامة للمدرسة.

معوقات ممارسة السلوك الإداري الريادي:

هناك العديد من المعوقات التي تحد من دور مديري المدارس من ممارسة السلوك الإداري الريادي، ومن أبرز هذه المعوقات الخوف من الفشل، وعدم وضوح الرؤية الاستراتيجية، والاعتماد على أنماط قيادية كلاسيكية، وابتعادهم عن حرية التعبير، وضعف الدوافع الداخلية للإبداع والنمو، بالإضافة إلى سوء اختيار الحلول البديلة للمشكلات، والتسرع في اتخاذ القرارات، مما يؤدي إلى قلة تواصلهم مع المعلمين، وانحصار وظيفتهم فقط على تطبيق الأنظمة، والقوانين، والتعليمات (خليل ومحمود، 2019).

وأشار (Kamariah & Rashid،2014) بأن معوقات السلوك الإداري الريادي تتمثل فيما يلي:

1- المعوقات الشخصية: وتتمثل في قلة معلومات مديري المدارس في عملية اتخاذ القرار، وضعف مهاراتهم الاجتماعية، ومحدودية معارفهم المرتبطة بالريادة، وضعف مقدرتهم على إدارة تشابك العمليات الإدارية والتكنولوجية، والافتقار للبيانات الدقيقة.

2- المعوقات البيئية: وتتمثل في مقاومة المعلمين للتغير، وضعف الانفتاح على المجتمع، والبيئة الخارجية، وعدم انتظام القوانين، والأنظمة، والتعليمات، والتقاليد، والأعراف السائدة في النظام التربوي.

وفي ضوء ما سبق فإن السلوك الإداري الريادي من الموضوعات ذات الأهمية الكبرى خصوصاً لدى مديري المدارس، وذلك نظراً بأن انتهاج مديري المدارس لهذا السلوك يساهم بلا شك في تنمية، وتقدم المدرسة، والمعلمين، والطلبة، إذ يرتكز هذا السلوك على تطوير الخبرات والمهارات والمقدرات، واستغلال الأفكار الإبداعية، وتوظيفها في البيئة المدرسية، وبما يعود بالنفع على مخرجات العملية التعليمية.

ثانياً: الدراسات السابقة

تضمن هذا الجزء على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع السلوك الإداري الريادي وقام الباحث بترتيبها تنازلياً من الأقدم إلى الأحدث، وعلى النحو الآتي:

أجرى أيوب وعثمان (Ayub & Othman،2013) دراسة هدَفَت تعّرف ممارسات الإدارة الريادية، ودورها في بناء مدارس فاعلة في نيجيريا، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، ولجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة استخدمت استبانة وتوزعت على مجالات (الرغبة بالتميز، والإصرار، وإدارة الذات، والإبداع)، تكونت عينة الدراسة من (180) مدير ومديرة مدرسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسات الإدارة الريادية نيجيريا من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة كلية مرتفعة ولجميع المجالات، كما

بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائياً بين الإدارة المبنية على أساس الرغبة بالتميز، والإصرار، وإدارة الذات، والإبداع، وبين فاعلية المدارس في نيجيريا.

وأجرى بلاك (Blake،2018) دراسة هدَفَت تعّرف دور مدير المدرسة كريادي في إدارة مدارس التعليم العام في جنوب أفريقيا، وذلك من خلال تعّرف العلاقة بين ريادة الأعمال وإدارة المدارس، تكون مجتمع الدراسة من (400) معلماً ومدير مدرسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تحديات تواجه مقدرات مديري المدارس على قيادتها بصورة ريادية فعالة واقتصادية، كما بينت النتائج أن للمهارات الإدارية أثر ذي دلالة احصائية على مديري المدارس كرياديين.

وأجرى السعيد (2019) دراسة هدَفَت تعّرف القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين، واستخدم المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، واستخدمت استبانة لجمع البيانات من أفراد العينة، تمثلت القيادة الريادية بمجالات (الإبداع، وعلاقة المدير مع المجتمع المحلي، وعلاقة المدير مع المعلمين، وعلاقة المدير مع الطلبة)، وتكون مجال التميز المؤسسي من (17) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (634) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وتوصلت نتائج الدراسة أن القيادة الريادية لدى مديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة، وأن التميز المؤسسي جاء أيضاً بدرجة مرتفعة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائياً بين مجالات القيادة الريادية والتميز المؤسسي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة على محور القيادة الريادية تُعزى لمتغير لجنس، ووجود فروق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح دراسات عليا، وفروق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة 10 سنوات فأكثر.

وأجرت السبيعي (2019) دراسة هدَفَت تعّرف واقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية الأهلية بشرق مدينة الرياض، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتوزعت على مجالات (المخاطرة، والإبداع، واستثمار الفرص، والرؤية

الاستراتيجية)، وتكونت عينة الدراسة من (319) قائدة مدرسية ومعلمة في شرق مدينة الرياض تم اخيارهن بطريقة عشوائية بسيطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية الأهلية بشرق مدينة الرياض جاء بدرجة كلية متوسطة وعلى جميع المجالات، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات عينة الدراسة تُعزى للمؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس، ووجود فروق تُعزى لسنوات الخبرة ولصالح فئة الخبرة أقل من 5 سنوات.

وأجرت الراجحي والسعود (2020) دراسة هدَفَت تعّرف درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت للريادة الإدارية في مدارسهم، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتوزعت على مجالات الريادة الإدارية المتمثلة في (الإبداع، والمخاطرة، والمبادرة، والتفويض)، وتكونت عينة الدراسة من (301) موجهاً تربوياً ومراقباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت للريادة الإدارية في مدارسهم جاءت بدرجة كلية مرتفعة وعلى جميع المجالات، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح أكثر من 10 سنوات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس والمركز الوظيفي.

وأجرى حميدوش (2021) دراسة هدَفَت تعّرف درجة توافر الخصائص الريادية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات في محافظة طرطوس، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتوزعت على مجالات الخصائص الريادية، وتمثلت في (القدرة على الإبداع، والمخاطرة، والاستقلالية، والمبادأة، والثقة بالنفس)، وتكونت عينة الدراسة من (140) مدير مدرسة في محافظة طرطوس تم اختيارهم بأسلوب الحصر الشامل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر الخصائص الريادية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات في محافظة طرطوس جاءت بدرجة كلية مرتفعة ولجميع المجالات، كما بينت النتائج عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة تبعاً لنوع التعليم، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأجرت الخليفات (2021) دراسة هدَفَت تعّرف دور مديري المدارس الثانوية في تربية لواء وادي السير في توفير متطلبات القيادة الريادية من وجهة نظر المعلمين، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتوزعت على مجالات القيادة الريادية، وتمثلت في (الإبداع، والرؤية الاستراتيجية، والمخاطرة، والمبادأة، والثقة)، وتكونت عينة الدراسة من (300) معلماً ومعلمة اختيرت تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور مديري المدارس الثانوية في تربية لواء وادي السير في توفير متطلبات القيادة الريادية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كلية مرتفعة ولجميع المجالات، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لسنوات الخبرة لصالح فئة الخبرة 10 سنوات فأكثر.

وأجرت الشطيطي (2021) دراسة هدَفَت تعّرف القيادة الريادية ودورها في بناء مجتمعات التعلم لدى قائدات المدارس الثانوية في محافظة الجبيل، واستخدم المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، واستخدمت استبانة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتوزعت على مجالات (الرؤية الاستراتيجية، الابتكار، الاستباقية، المخاطرة)، وتكونت عينة الدراسة من (197) معلمة في محافظة الجبيل تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن القيادة الريادية ودورها في مجتمعات التعلم لدى قائدات المدارس الثانوية جاءت بدرجة متوسطة ولجميع المجالات، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

وأجرت النومسي والبلوي (2022) دراسة هدَفَت تعّرف درجة توافر أبعاد القيادة الريادية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتوزعت على أبعاد القيادة الريادية وتمثلت في (الرؤية الاستراتيجية، والإبداع، وتحمل

المخاطرة، والمبادأة، والاستباقية)، وتكونت عينة الدراسة من (278) عضو هيئة تدريس في جامعة تبوك تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وتوصلت نتائج الدراسة أن توافر أبعاد القيادة الريادية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك جاء بدرجة متوسطة ولجميع المجالات، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط استجابات أفراد العينة تُعزى للرتبة الأكاديمية.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

ومن خلال عرض وتحليل الدراسات السابقة تم استخلاص الآتي:

1. لم تتناول أي من الدراسات السابقة في حدود علم الباحث موضوع درجة ممارسة السلوك الإداري الريادي لدى مديري المدارس الثانوية في أي من مديريات التربية والتعليم الأردنية بالرغم من أنه يشكل موضوعاً في غاية الأهمية بالبحث والتقصي.
2. اتفقت الدراسة الحالية جزئياً من حيث الهدف (السلوك الإداري الريادي) مع دراسة عثمان وأيوب (Ayub & Othman،2013) ودراسة بلاك (Blake، 2018) ودراسة السعيد (2019) ودراسة السبيعي (2019) ودراسة حميدوش (2021) ودراسة الخليفات (2021)، ومن خلال الدراسات السابقة أفاد الباحث من جوانبها النظرية التي أوردتها تلك الدراسات في عدة جوانب، كالربط بين نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية، والاستفادة من الدراسات السابقة في كيفية عرض الإطار النظري والمراجع المستخدمة في الدراسة، وتحديد مشكلة الدراسة، وذلك بالرجوع إلى الدراسات التي تناولت موضوعي ممارسة درجة ممارسة السلوك الإداري الريادي، وتحديد أداة الدراسة (الاستبانة)، واختيار منهج الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة، وتحديد المحاور الأساسية للاستبيان. وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في عدة جوانب أهمها: بأنها تتناول قياس تطبيقي يقيس درجة ممارسة السلوك الإداري الريادي لدى مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية، وحيث أن معظم الدراسات السابقة تم تنفيذها في بيئات أجنبية وعربية، في حين تم تنفيذ هذه الدراسة في الأردن في محافظة الزرقاء. وتُعد هذه الدراسة -على حد علم الباحث – الأولى التي تقيس فعلياً درجة ممارسة السلوك الإداري الريادي لدى مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة، إذ قام الباحث باستخدام استبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم – منطقة الزرقاء الثانية، والبالغ عددهم (1135) معلماً ومعلمة، وذلك حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم لتربية الزرقاء الثانية للعام الدراسي 2022/2021.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (315) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية لمنطقة الزرقاء الثانية جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم بتوزيع أداة الدراسة عليهم من خلال نشر الرابط الإلكتروني عبر تطبيق (Google Form)، بالتعاون مع مديري المدارس والجدول (1) الآتي يبن توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

الجدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

	الفئات	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	155	49.2
	أنثى	160	50.8
	المجموع	315	100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	152	48.3
	دراسات عليا	163	51.7
	المجموع	315	100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	80	25.0
	5- أقل من 10 سنوات	101	32.0
	10 سنوات فأكثر	132	43.0
	المجموع	315	100

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة طوّرت استبانة بهدف التعرف إلى درجة ممارسة السلوك الإداري الريادي لدى مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية، حيث تمّ تطوير أداة الدراسة المتعلقة بممارسة السلوك الإداري الريادي بالاعتماد على مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع السلوك الإداري الريادي كدراسة السعيد (2019)، والسبيعي (2019)، والراجحي والسعود (2020)، وحميدوش (2021)، والشطيطي (2021)، والنومسي والبلوي (2022).

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في الجامعات الأردنية، وغير الأردنية الحكومية، والخاصة، طلب منهم إبداء ملاحظاتهم والاستفادة من وجهات نظرهم حول مجالات الأداة، وما تحتويه من فقرات، وللتحقق ما إذا كانت أداة الدراسة تقيس الهدف الذي وضعت من أجله، وللتأكد من سلامة بناء الاستبانة، وطلب منهم إبداء رأيهم في مدى وضوح الفقرات ومدى انتمائها للمجالات التي تقيسها، وتم الأخذ بتُعديل الاستبانة لإخراجها بصورتها النهائية والحذف والإضافة وفقاً لاقتراحاتهم.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) الآتي يبين ذلك.

الجدول (2): معاملات الثبات بطريقة كرونباخ الفا لمجالات أداة الدِّراسة

المتغيرات	المجال	معامل كرونباخ ألفا
السلوك الإداري الريادي	الرؤية الاستراتيجية	0.77
	الإبداع	0.76
	تحمل المخاطرة	0.79
	المبادأة	0.78
	الاستباقية	0.84

يبين الجدول (2) أن معاملات كرونباخ ألفا لمجالات السلوك الإداري الريادي تراوحت فيما بين (0.84-0.76)، وهذا يشير إلى تمتع الأداة بثبات عالٍ؛ الأمر الذي يشير إلى صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام البرنامج حزمة العلوم الاجتماعية الإحصائي (SPSS) لتفريغ البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول، واستخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتُعدد للإجابة على السؤال الثاني.

عرض نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	الرؤية الاستراتيجية	3.18	0.74	متوسطة
2	2	الاستباقية	3.17	0.87	متوسطة
2	5	الإبداع	3.17	0.80	متوسطة
4	4	المبادأة	3.15	0.84	متوسطة
5	3	تحمل المخاطرة	3.12	0.83	متوسطة
الكلي			3.16	0.70	متوسطة

يبين الجدول (3) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري (0.70)، جاء في الرتبة الأولى مجال الرؤية الاستراتيجية بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (0.74) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الخامسة والأخيرة مجال تحمل المخاطرة بمتوسط حسابي (3.12) وانحراف معياري (0.83) وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة بأن غالبية مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية يمتلكون للمهارات، والمقدرات، والسمات الشخصية الريادية، التي تمكنهم من التأثير على سلوكات المعلمين، وحفزهم نحو تحقيق التطور، والتقدم على مستوى الأنشطة، والفاعليات المدرسية من أجل تطوير الأداء المدرسي ككل، إلا أن هذه

النتيجة لا تعطي مؤشراً تاماً على ممارسة جميع مديري المدارس للسلوك الإداري الريادي، وإنما هناك بعض الضعف والقصور لدى بعض المديرين في تطبيق السلوك الإداري الريادي، ويعود ذلك إلى انخفاض قدرتهم على جمع المعلومات المتعلقة بالسلوك الريادي، ومحدودية المعارف المرتبطة به. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السبيعي (2019) التي توصلت إلى أن مستوى تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية الأهلية بشرق مدينة الرياض جاء بدرجة كلية متوسطة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشطيطي (2021) التي توصلت إلى أن القيادة الريادية ودورها في مجتمعات التعلم لدى قائدات المدارس الثانوية جاءت بدرجة متوسطة. وفيما يلي مناقشة نتائج مجالات السلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين:

أولاً: الرؤية الاستراتيجية

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة للفقرات المتعلقة بمجال الرؤية الاستراتيجية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	يحدد مدير المدرسة رؤية استراتيجية واضحة المعالم للأنشطة التي تقوم بها المدرسة.	3.47	1.15	متوسطة
2	3	يحفز مدير المدرسة جميع المعلمين للعمل بروح الفريق الواحد لتنفيذ الرؤية الاستراتيجية.	3.31	1.01	متوسطة
3	4	يمتلك مدير المدرسة تصوراً واضحاً عن كيفية تحقيق الرؤية المستقبلية للمدرسة.	3.19	1.04	متوسطة
4	7	ينظم مدير المدرسة الجهود كافة والإجراءات المطلوبة لتحقيق رؤية المدرسة.	3.15	1.07	متوسطة
5	5	يشرك مدير المدرسة جميع المعلمين في صياغة رؤية المدرسة.	3.12	1.05	متوسطة
6	6	يضع مدير المدرسة خطط إجرائية واقعية من أجل تحقيق رؤية للمدرسة.	3.10	1.06	متوسطة
7	2	يوضح مدير المدرسة للمعلمين الرؤية الاستراتيجية التي يسعى إلى تحقيقها.	3.07	1.12	متوسطة
8	8	يحث مدير المدرسة المعلمين على تطبيق الأفكار الحديثة التي تدعم	3.03	0.99	متوسطة

			رؤية المدرسة.	
الكلي	3.18	0.74		متوسطة

يبين الجدول (4) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثاني للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين لمجال الرؤية الاستراتيجية جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (3.18)، وانحراف معياري (0.74)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (3.47-3.03)، إذ جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص: "يحدد مدير المدرسة رؤية استراتيجية واضحة المعالم للأنشطة التي تقوم بها المدرسة"، بمتوسط حسابي (3.47) وانحراف معياري (1.15) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (8) التي تنص:" يحث مدير المدرسة المعلمين على تطبيق الأفكار الحديثة التي تدعم رؤية المدرسة"، بمتوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (0.99) وبدرجة متوسطة. وتفسر هذه النتيجة بأن غالبية معلمي المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية لديهم تصورات بأن غالبية مديري مدارسهم لديهم ممارسات إبداعية تقوم على البحث في فرص تطبيق التفكير الريادي، وأن لدى مديريهم رؤية لمستقبل مدارسهم، وأنهم يبذلون جهود تحقيق هذه الرؤية، من خلال عملهم على تذليل الصعوبات والعقبات التي تواجه تحقيقيها. وتعزى هذه النتيجة كونها جاءت بدرجة متوسطة إلى غالبية مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية يمتلكون رؤية استراتيجية مدعومة بالتصورات للمهام التي تتبع من أجل تحقيق الأهداف التربوية. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السبيعي (2019) التي أظهرت نتائجها أن الرؤية الاستراتيجية لدى قائدات المدارس الثانوية الأهلية بشرق مدينة الرياض جاءت بدرجة كلية متوسطة، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخليفات (2021) التي أظهرت نتائجها أن الرؤية الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية في تربية لواء وادي السير جاءت بدرجة كلية مرتفعة.

ثانياً: الاستباقية

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة للفقرات المتعلقة بمجال الاستباقية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	34	يدعم مدير المدرسة ثقافة الاستجابة السريعة للمواقف المستقبلية.	3.26	1.04	متوسطة

2	38	يدعم مدير المدرسة جميع الأفكار التي تنطوي على تطوير العملية التدريسية.	3.24	1.22	متوسطة
3	31	ينفذ مدير المدرسة التغييرات المطلوبة قبل ظهور الحاجة الفعلية لها.	3.20	1.10	متوسطة
3	5	يتبني مدير المدرسة نماذج إدارية تُسهم في سرعة الاستجابة تجاه المواقف المستقبلية.	3.20	1.03	متوسطة
5	35	يتبنى مدير المدرسة منهجية واضحة في التخطيط المسبق لمواجهة الظروف المستقبلية.	3.17	1.01	متوسطة
6	33	يسعى مدير المدرسة إلى تحقيق الأهداف التربوية في ضوء رؤية المدرسة.	3.18	1.04	متوسطة
7	32	يتسم مدير المدرسة بالاستباقية في طرح الأفكار والمبادرات الجديدة.	3.07	1.07	متوسطة
8	37	يحرص مدير المدرسة على متابعة التطورات الحاصلة في البيئة التربوية.	3.02	1.15	متوسطة
الكلي			3.17	0.87	متوسطة

يبين الجدول (6) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثاني للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين لمجال الاستباقية جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (3.17)، وانحراف معياري (0.87)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (3.26-3.02)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (34) التي تنص: " يدعم مدير المدرسة ثقافة الاستجابة السريعة للمواقف المستقبلية" بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (1.04) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (37) التي تنص:" يحرص مدير المدرسة على متابعة التطورات الحاصلة في البيئة التربوية"، بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (1.15) وبدرجة متوسطة. وتفسر هذه النتيجة إلى أن معلمي المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية لديهم تصورات بأن غالبية مديري مدارسهم لديهم توجه نحو استغلال الفرص المتاحة، البحث المستمر عن الإمكانيات، والاحتياجات المستقبلية، ودعم الأفكار وأساليب العمل الجديدة والاستجابة للمتطلبات التي تفرضها المتغيرات في البيئة التربوية. وتعزى هذه النتيجة إلى وجود استجابة عالية لدى مديري المدارس نحو الاستباقية في استغلال الفرص، وذلك يعود إلى وجود منافسة لدى غالبية مديري المدارس في اقتناص الفرص الجديدة وتطبيقها في مدارسهم من أجل التميز. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشطيطي (2021) التي أظهرت نتائجها أن الاستباقية لدى قائدات المدارس

الثانوية جاءت بدرجة متوسطة، واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة النومسي والبلوي (2022) التي أظهرت نتائجها أن الاستباقية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك جاءت بدرجة متوسطة.

ثالثاً: الإبداع

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة للفقرات المتعلقة بمجال الإبداع مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	15	يترجم مدير المدرسة الأفكار إلى مهام ونتائج تستفيد منها المدرسة.	3.25	1.04	متوسطة
2	10	يشرك مدير المدرسة المعلمين كافة في الدورات التطويرية التي تحسن أدائهم التدريسي.	3.22	1.10	متوسطة
3	14	يدعم مدير المدرسة كافة الأنشطة اللاصفية التي تُسهم في صقل مواهب الطلبة.	3.21	1.08	متوسطة
3	16	يوفر مدير المدرسة المعلومات اللازمة للوصول إلى مستويات الأداء المنشودة.	3.21	1.03	متوسطة
5	13	يشجع مدير المدرسة المعلمين كافة على ابتكار طرق جديدة في العملية التدريسية.	3.18	1.03	متوسطة
6	12	يحلل مدير المدرسة الأفكار كافة الصادرة عن المعلمين ويدعم الأفكار الفعالة منها.	3.13	1.03	متوسطة
7	9	يتقبل مدير المدرسة مقترحات المعلمين كافة المتعلقة بالارتقاء بأداء العملية التدريسية.	3.10	1.11	متوسطة
8	11	يحفز مدير المدرسة المعلمين على تفانيهم وإبداعهم في التدريس.	3.08	1.16	متوسطة
الكلي			3.17	0.80	متوسطة

يبين الجدول (5) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثاني للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين لمجال الإبداع

جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (3.17)، وانحراف معياري (0.80)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (3.25-3.08)، إذ جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (15) التي تنص: "يترجم مدير المدرسة الأفكار إلى مهام ونتائج تستفيد منها المدرسة" بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (1.04) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (11) التي تنص:" يحفز مدير المدرسة المعلمين على تفانيهم وإبداعهم في التدريس"، بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (1.16) وبدرجة متوسطة. وتفسر هذه النتيجة إلى أن معلمي المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية لديهم تصورات بأن غالبية مديري مدارسهم لديهم مقدرات إبداعية تمكنهم من التكيف مع المتطلبات والاحتياجات التربوية، وذلك بتحويل الأفكار إلى واقع يتم تطبيقه في بيئة المدرسة، وبذلهم للجهود المتعلقة باغتنام الفرص التي تحقق الحداثة والتحسين المستمر ونشر الأفكار الجديدة والتي تحقق الأهداف التربوية. وتعزى هذه النتيجة إلى أن غالبية مديري المدارس في تربية الزرقاء الثانية يمتلكون مهارات ومقدرات إبداعية يتم توظيفها في البيئة المدرسية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، وحفز المعلمين على إنتاج الأفكار الجديدة. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عثمان وأيوب (Ayub & Othman،2013) التي أظهرت نتائجها أن مجال الإبداع في الإدارة الريادية لدى مديري المدارس في نيجيريا، جاءت بدرجة مرتفعة، واختلفت أيضاً مع نتيجة دراسة السعيد (2019) التي أظهرت نتائجها أن مجال الإبداع لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت جاء بدرجة مرتفعة.

رابعاً: المبادأة

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة للفقرات المتعلقة بمجال المبادأة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	30	يعزز مدير المدرسة من روح المبادأة لدى المعلمين قبل وضع الخطط.	3.22	1.09	متوسطة
2	28	يبذل مدير المدرسة جهوده لتحقيق أعلى مستويات الإنجاز على المستوى المحلي.	3.21	1.04	متوسطة
3	26	يشرك مدير المدرسة المعلمين في تنفيذ التغييرات المطلوبة قبل ظهور الحاجة إليها.	3.19	1.02	متوسطة

3	25	يحضر مدير المدرسة مبكراً للعمل للحد من حدوث الأخطاء والتجاوزات.	3.17	0.99	متوسطة
5	27	يبني مدير المدرسة علاقات داعمة لتطوير الإدارة المدرسية.	3.16	1.09	متوسطة
6	29	يسعى مدير المدرسة إلى استثمار الفرص الجيدة في العمل.	3.10	1.11	متوسطة
7	24	يبادر مدير المدرسة بتوفير المعلومات اللازمة في الوقت المناسب لها.	3.02	1.09	متوسطة
الكلي			3.15	0.84	متوسطة

يبين الجدول (7) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثاني للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين لمجال المبادأة جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (3.15)، وانحراف معياري (0.84)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (3.22-3.02)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (30) التي تنص: " يعزز مدير المدرسة من روح المبادأة لدى المعلمين قبل وضع الخطط" بمتوسط حسابي (3.22) وانحراف معياري (1.09) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (24) التي تنص:" يبادر مدير المدرسة بتوفير المعلومات اللازمة في الوقت المناسب لها"، بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (1.09) وبدرجة متوسطة. وتفسر هذه النتيجة إلى أن معلمي المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية لديهم تصورات بأن غالبية مديري مدارسهم لديهم القدرة على العمل على إعطاء المهام قيمة مضافة، وأن لديهم القدة على التنبؤ بالاحتياجات والمتطلبات المدرسية، ولديهم مقدرة بالتأثير بالمعلمين وحفزهم على اقتناص الفرص. وتعزى هذه النتيجة إلى أن غالبية مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية يعززون من روح المبادأة لدى المعلمين، ويبذلون جهودهم لتحقيق مستويات إنجاز جيدة إلى حد ما، ويقومون تنفيذ التغييرات المطلوبة قبل ظهور الحاجة إليها. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخليفات (2021) التي أظهرت نتائجها أن المبادأة لدى مديري المدارس الثانوية في تربية لواء وادي السير جاءت بدرجة مرتفعة، واختلفت أيضاً مع نتيجة دراسة حميدوش (2021) التي أظهرت نتائجها أن المبادأة لدى مديري المدارس الثانوية في طرطوس جاءت مرتفعة.

خامساً: تحمل المخاطرة

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة للفقرات المتعلقة بمجال تحمل المخاطرة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	22	يمتلك مدير المدرسة خطة واضحة للتنسيق بين جميع المعلمين للتعامل مع المخاطر.	3.19	1.02	متوسطة
2	19	يطبق مدير المدرسة طرق مبتكرة في التعامل مع المخاطر التي تواجه المدرسة.	3.17	1.04	متوسطة
2	17	يتحمل مدير المدرسة مسؤولياته تجاه المخاطر التي قد تنشأ أثناء عمليات التغيير.	3.17	1.02	متوسطة
4	23	يستثمر مدير المدرسة خبرات المعلمين للتعامل مع الظروف الاستثنائية.	3.14	1.12	متوسطة
5	21	يذلل مدير المدرسة العقبات التي تواجهها المدرسة ويعمل على تجاوزها.	3.13	1.07	متوسطة
6	22	يمتلك مدير المدرسة الجرأة في اتخاذ القرارات التي تتسم بالمخاطرة.	3.02	0.99	متوسطة
7	20	يتحمل مدير المدرسة المخاطر المترتبة على القرارات الصادرة عنه.	3.01	1.01	متوسطة
الكلي			3.12	0.83	متوسطة

يبين الجدول (8) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثاني للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين لمجال تحمل المخاطرة جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (3.12)، وانحراف معياري (0.83)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (3.19-3.01)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (22) التي تنص: " يمتلك مدير المدرسة خطة واضحة للتنسيق بين جميع المعلمين للتعامل مع المخاطر" بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (1.02) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (20) التي تنص:" يتحمل مدير المدرسة المخاطر المترتبة على القرارات الصادرة عنه"، بمتوسط حسابي (3.01) وانحراف معياري (1.01) وبدرجة متوسطة. وتفسر هذه النتيجة إلى أن معلمي المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية لديهم تصورات

بأن غالبية مديري مدارسهم لديهم القدرة على المجازفة، واتخاذ القرارات بالرغم من عدم التأكد، وأنهم يطرحون أفكاراً جديدة ووسائل جديدة وابتكارية في العمل، والعمل على إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجه العمل بطرق ابتكارية. وتعزى هذه النتيجة إلى أن غالبية مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية لديهم رغبات بتحقيق النجاحات من خلال طرح أفكار واتخاذ قرارات جديدة تهدف إلى تطوير النظام المدرسي. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة الشطيطي (2021) التي أظهرت نتائجها أن تحمل المخاطرة لدى قائدات المدارس الثانوية في محافظة الجبيل جاءت بدرجة متوسطة، كذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النومسي والبلوي (2022) التي أظهرت نتائجها أن تحمل المخاطرة جاء بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين، وذلك حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات والدرجة والرتبة لتقديرات أفراد العينة نحو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين حسب متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)

المتغيرات	الفئات		الرؤية	الإبداع	المخاطرة	المبادأة	الاستباقية	الكلي
		س	3.14	3.07	3.02	3.01	3.08	3.06

الجنس	ذكر	ع	0.83	0.91	0.92	0.93	0.98	0.81
	أنثى	س	3.23	3.29	3.23	3.32	3.27	3.28
		ع	0.62	0.64	0.70	0.69	0.72	0.53
المؤهل العلمي	بكالوريوس	س	3.22	3.20	3.08	3.16	3.13	3.16
		ع	0.76	0.81	0.88	0.85	0.91	0.73
	دراسات عليا	س	3.14	3.15	3.16	3.14	3.21	3.16
		ع	0.72	0.79	0.77	0.83	0.83	0.67
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	س	3.49	3.46	3.36	3.36	3.29	3.40
		ع	0.85	0.79	0.99	0.86	1.00	0.83
	5- أقل من 10 سنوات	س	3.23	3.24	3.18	3.22	3.21	3.22
		ع	0.66	0.72	0.73	0.79	0.84	0.61
	10 سنوات فأكثر	س	3.00	2.99	2.96	3.00	3.08	3.00
		ع	0.68	0.82	0.78	0.84	0.84	0.66

س= المتوسط الحسابي.
ع= الانحراف المعياري.

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين المتُعدد كما هو مبين في الجداول رقم (10).

الجدول (10): تحليل التباين المتُعدد لأثر الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج = 0.036 ح =5.000	الرؤية الاستراتيجية	0.12	1	0.12	0.23	0.64
	الإبداع	1.49	1	1.49	2.41	0.12
	تحمل المخاطرة	1.38	1	1.38	2.06	0.15
	المبادأة	4.27	1	4.27	6.23	0.01
	الاستباقية	1.51	1	1.51	1.96	0.16

	السلوك الإداري الريادي ككل	1.46	1	1.46	3.08	0.08
المؤهل العلمي هوتلنج = 0.022 ح=5.000	الرؤية الاستراتيجية	0.08	1	0.08	0.16	0.69
	الإبداع	0.02	1	0.02	0.02	0.88
	تحمل المخاطرة	0.72	1	0.72	1.08	0.30
	المبادأة	0.00	1	0.00	0.001	0.97
	الاستباقية	0.54	1	0.54	0.70	0.40
	السلوك الإداري الريادي ككل	0.06	1	0.057	0.12	0.73
الخبرة هوتلنج =0.107 ويلكس 0.904 ح=10.000	الرؤية الاستراتيجية	7.63	2	3.82	7.28	0.00
	الإبداع	6.67	2	3.34	5.39	0.00
	تحمل المخاطرة	5.30	2	2.65	3.97	0.02
	المبادأة	3.92	2	1.96	2.86	0.06
	الاستباقية	1.36	2	0.68	0.88	0.42
	السلوك الإداري الريادي ككل	4.64	2	2.32	4.90	0.01

يتبين من الجدول (10) ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تُعزى لأثر الجنس على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين، وجاءت الفروق على مجال المبادأة لصالح الإناث، وتعزى هذه النتيجة إلى إدراك المعلمات بشكل أكبر للمفاهيم المتعلقة بممارسة لسلوك الإداري الريادي، ويعود ذلك إلى اهتمام المعلمات بشكل أكبر بالتطوير المدرسي من الذكور، ويُعزى ذلك أيضاً إلى اهتمام المعلمات بالمفاهيم القيادة التي تحقق الذات لهنّ. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخليفات (2021) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، كذلك اختلفت أيضاً مع نتيجة دراسة الراجحي والسعود (2020) التي كشفت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس.
2. عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) تُعزى لأثر المؤهل العلمي على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت قيمة ف (0.12)

وبدلالة إحصائية بلغت (0.97) وهي أكبر من 0.05، وتعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي المدارس بالرغم من اختلاف مؤهلاتهم العلمية إلا أنهم يتفقون على أن واقع السلوك الإداري الريادي لدى مديريهم هو متوسط من وجهة نظرهم، ويمكن تشخيص السلوك الإداري الريادي لدى مديري المدارس من خلال خبرات المعلمين ومهاراتهم بشكل أكبر مما ينظر إليه من خلال المؤهل العلمي. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السعيد (2019) التي كشفت نتائجها وجود فروق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح دراسات عليا، واختلفت أيضاً مع نتيجة دراسة السبيعي (2019) التي كشفت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات عينة الدراسة تُعزى للمؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) تُعزى لأثر سنوات الخبرة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية للسلوك الإداري الريادي من وجهة نظر المعلمين وذلك باستثناء مجالي المبادرة والاستباقية. وللكشف عن مصادر الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، حيث تبين أن مصادر الفروق كانت ما بين 5-أقل من 10 سنوات و 10 سنوات فأكثر، وجاءت الفروق لصالح 10 سنوات فأكثر على مجالات الرؤية الاستراتيجية، والإبداع، وتحمل المخاطرة، والسلوك الإداري الريادي ككل، وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذين يمتلكون الخبرات التدريسية الأكبر لديهم نظرة شمولية إلى مستوى ممارسة مديري المدارس للسلوك الإداري الريادي وهذه النظرة ناتجة عن إدراكهم بشكل أكبر للمفاهيم المتعلقة بالسلوك الريادي. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دراسة السعيد (2019) التي كشفت نتائجها وجود فروق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة الخبرة 10 سنوات فأكثر، واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة الراجحي والسعود (2020) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح أكثر من 10 سنوات.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بما يلي:

1. يحث مديري المدارس الثانوية معلميهم على تطبيق الأفكار الحديثة التي تدعم رؤية المدرسة.

2. يحفز مديري المدارس الثانوية معلميهم الذين يقدمون إبداعات وإنجازات تدريسية مميزة.
3. يبادر مديري المدارس الثانوية بتوفير المعلومات اللازمة للمعلمين في الوقت المناسب لها.
4. يشجع مديري المدارس الثانوية معلميهم على تحليل مصادر البيانات المتُعددة بشكل تعاوني.
5. يدعم مدير المدارس الثانوية عمليات البحث والاستقصاء للوصول إلى الحلول الفاعلة.
6. توفير مصادر التعلم المناسبة للمعلمين من أجل لتنفيذ أنشطة النمو المهني.

قائمة المراجع:

1. أيوب، حسيني (2022). أثر القيادة الريادية علي أداء موجهي التربية الرياضية بمحافظة الغربية، مجلة بحوث التربية الرياضية، 73(142)، 48-13.
2. حسن، إدريس (2014). دور التفكير الريادي في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة ميدانية لآراء عينة من المديرين لشركة كورك للاتصالات في محافظة أربيل، مجلة العلوم الإنسانية، 18(5)، 130-113.
3. حميدوش، أنور (2021). درجة توافر الخصائص الريادية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية في محافظة طرطوس، مجلة جامعة البعث، 43(18)، 124-93.
4. الخليفات، وداد (2021). دور مديري المدارس الثانوية في تربية لواء وادي السير في توفير متطلبات القيادة الريادية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
5. خليل، نبيل ومحمود، سيدة (2019). تطوير أداء مديري المدارس الرسمية للغات بمحافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة الريادية، مجلة العلوم التربوية، 2(4)، 304-350.

6. درادكة، أمجد والمطيري، هدى (2017). دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 13(2)، 237-223.
7. الدوسري، صالح (2016). تطوير أداء القيادات الإدارية بجامعة شقراء مدخل القيادة الريادية أنموذجاً: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، 63(3)، 321-373.
8. الراجحي، رابعة والسعود، راتب (2020). درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت للريادة الإدارية في مدارسهم، المجلة التربوية الأردنية، 5(4)، 68-47.
9. السبيعي، قوت (2019). واقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية الأهلية بشرق مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الشرق العربي للدراسات العليا، الرياض، المملكة العربية السعودية.
10. السعيد، عبداللطيف (2019). القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
11. سلمان، أمل والأشقر، منى (2020). نموذج مقترح لبناء مجتمعات التعلم المهنية لتحسين مستوى الأداء المهني للمعلم في ضوء استراتيجيات تطبيق التنمية المستدامة، جامعة عين شمس، مصر.
12. السواريس، ختام (2019). مدى توفر خصائص الريادة لدى القادة التربويين مدير التربية والتعليم ومدير الشؤون التعليمية والفنية ومدير الشؤون المالية والإدارية ورئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الوسط في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(11)، 41-70.
13. الشطيطي، عواطف (2021). القيادة الريادية ودورها في مجتمعات التعلم لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الجبيل، مجلة كلية التربية، 37(11)، 550-571.
14. الظاهر، نعيم (2012). الإدارة الريادية: المفهوم، الأهمية، التحديات، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

15. عتوم، يمني (2020). العلاقة بين أبعاد القيادة الأخلاقية وتعزيز الهوية التنظيمية من وجهة نظر الموظفات الإداريات بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، 21(2)، 328-320.
16. علي، عبير وفايد، عبدالستار (2022). متطلبات تطبيق القيادة الريادية بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي في محافظة الفيوم، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 16(3)، 454-318.
17. عمرو، ميرفت (2021). مدى توافر سمات القيادة الريادية لدى المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.
18. العنزي، خلود (2018). دور إدارة المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الإبداع لدى طلابها، مجلة كلية التربية، 3(71)، 694-674.
19. الغامدي، عزيزة (2021). تفعيل الريادة الاستراتيجية في إدارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب عالمية، المجلة العلمية لكلية التربية، 27(2)، 451-499.
20. القحطاني، سالم (2015). القيادة الريادية وتطبيقاتها في الجامعات، مجلة الإدارة العامة، 3(5)، 499-435.
21. القحطاني، عبير (2018). القيادة الريادية كمدخل لتطوير القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، الدمام، السعودية.
22. القرني، عبدالله (2016). القيادة الريادية لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك وعلاقته بسلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، مجلة التربية-جامعة الأزهر، 170(4)، 648– 694.
23. قطان، وسيم (2021). أثر تطبيق القيادة الريادية في تعزيز الصورة الذهنية للمنظمة: دراسة ميدانية على المدارس الخاصة الفلسطينية- المحافظات الجنوبية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
24. معوض، فاطمة والضويان، حصة (2020). فرق العمل الأكاديمية ودورها في تنمية القيادة الريادية لدى طالبات كلية التربية في جامعة القصيم من وجهة نظرهن، المجلة الدولية للدراسات النفسية والتربوية، 7(1)، 96-75.

25. الناصري، طارق وسلمان، فاضل (2016). ريادة المنظمات في إطار ممارسات القيادة الاستراتيجية، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، 22(87)، 191-212.

26. النومسي، جمله والبلوي، نادية (2022). درجة توافر أبعاد القيادة الريادية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك، مجلة بحوث تربوية، 1(20)، 66- 98.

27. الهندال، عبدالوهاب وطه، حسنين (2022). دور القيادة الريادية في تعزيز الثقة التنظيمية: دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية الكويتية، المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية، 13(3)، 478-449.

28. Ayub D. & Othman، N. (2013). Entrepreneurship Management Practices in Creating Effective Schools. Asian Social Science، Canadian Center of Science and Education، 9 (12)، 126-145.

29. Bagheri، A. & Akbari، M. (2018). The impact of entrepreneurial leadership on nurses' innovation behavior، Journal of Nursing Scholarship، 50 (1)، 28-35.

30. Blake، B. (2018). The principal as an entrepreneur in the management of school. Master dissertation، faculty of education، University of Johannesburg.

31. Carmel. A. & Paulus، B. (2015). CEO Ideational Facilitation Leadership and Team Creativity: The Mediating Role of Knowledge Sharing، Journal of Creative Behavior، 49(1)، 53-75.

32. Furmanczyk. J. (2010).The cross cultural leadership aspect : Journal of Intercultural Management، 2(2)، 67-82.

33. Gunawan، A. (2022). Do Demographic Variables Make a Difference in Entrepreneurial Leadership Style? Case Study Amongst Micro and Small in Creative Economy Entrepreneurs in Jakarta، Indonesia، International Journal of Asian Business and Information Management، 3 (2)، 1-6.

34. Kamariah ،I. & Rashid ،W. (2014). Entrepreneurial Leadership Styles and Academic Commercialization: Investigating the Mediating Role of Entrepreneurial Orientation، New york : Mcg raw-hill.

35. Naidoo، P. (2019). Perceptions of teachers and school management teams of the leadership roles of public school principals، South African Journal of Education، 39(2)، 1–14.
36. Rashid، W. & Ismail، A. (2014). The role of entrepreneurial leaders towards commercialization of university research، Australian Journal of Basic and Applied Sciences، 8(9)، 482- 492.
37. Renko، M. (2018). A Day in the Life of leader in Antonakis، John، Day، David)(editor).The Nature of Leadership، London: SAGE.
38. Sawaean،F. & Ali، M. (2020). The mediation effect of TQM practices on the relationship between entrepreneurial leadership and organizational performance of SMEs in Kuwait، Management Science Letters، (10)، 789–800.
39. Shepherd، D. & Katz، J. (2014). Corporate entrepreneurship، Advance in entrepreneurship، 1(7)، 1-6.
40. Tempelaar، M.(2010). Organizing for Ambidexterity: Studies on the pursuit of exploration and exploitation through differentiation، integration، contextual and individual attributes، unpublished PH. D dissertation، University Rotterdam.

The Degree of Practicing Entrepreneurial Administrative Behavior among Secondary School Principals in Second Zarqa Directorate of Education

By:
Lutf Rushdi Khalail
Jordanian Ministry of Education

Abstract

This study aimed to identify the degree of practice of pioneering administrative behavior among secondary school principals in the education of the second Zarqa in Jordan, The analytical descriptive approach was used, the study population consisted of all secondary school teachers in the education of the second Zarqa, which numbered (1135) teachers. The study sample was selected in a simple random way and consisted of (315) teachers, and the study tool was designed in the form of a questionnaire, and the results of the study showed that the degree of practice of secondary school principals in the second Zarqa education for pioneering administrative behavior from the point of view of teachers was medium and for all fields, and the results revealed that there are statistically significant differences in the average answers of the sample members on the degree of practice of pioneering administrative behavior attributed to the gender variable. The differences came in favor of females, and there were no differences due to the variable of academic qualification, and there were differences due to the variable of years of experience, and the differences came in favor of 10 years or more. In light of the results of the study, the researcher recommended that secondary school principals urge teachers to apply modern ideas that support the school's vision, and that they are taken into account when developing plans and making decisions that are consistent with the standards of professional learning communities.

Keywords: Entrepreneurial Administrative, Secondary School Principals**,** Directorate of Education for the Second Zarqa, Jordan.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 22 سبتمبر 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

مستوى التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات التقنية في سلطنة عمان

يوسف الراجحي

باحث دكتوراه بكلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة الحسن الثاني – المحمدية – المغرب

عادل غزالي

استاذ مؤهل –كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة الحسن الثاني – المحمدية– المغرب

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات التقنية في محافظة مسقط سلطنة عمان، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الكليات التقنية في محافظة مسقط والبالغ عددهم 2664 طالباً وطالبة، وتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة قوامها 388 من كلا الجنسين منهم (202) من الذكور و (186) من الإناث، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان الأدوات التالية: اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير النقدي (تعريب عجوة و البنا، 2000) ولتحليل بيانات الدراسة استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية والوزن النسبي، معامل ارتباط بيرسون، اختبار "ت"، تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أثبتت النتائج أن مستوى توفر التفكير النقدي لدى أفراد عينة الدراسة من الطلبة بسلطنة عمان يقع عند وزن نسبي (35.5%) وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 ومستوى 0.01، في التفكير النقدي بأبعاده ودرجته الكلية تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الطالبات. كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد اختبار التفكير النقدي ودرجته الكلية تبعاً للمتغيرات التصنيفية التالية (المستوى الدراسي، تعليم الأب، تعليم الأم).

الكلمات المفتاحية: التفكير النقدي، الجامعات التقنية، سلطنة عمان

مقدمة

ان التفكير النقدي ليس موجودا بالفطرة عند الانسان فمهاراته متعلمة وتحتاج الى مران وتدريب، والتفكير النقدي لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة، فكل فرد قادر على القيام به وفق مستوي قدراته العقلية والحسية والتصويرية والمجردة. فالتفكير النقدي يتأتى باستخدام مهارات التفكير الاخري كالمنطق الاستدلالي والاستقرائي والتحليلي، ومن الصعب انشغال الذهن بعملية التفكير النقدي دون دعم عمليات تفكير اخرى. (سوسن مجيد ,2008: 113)

والتفكير النقدي هو شكل من اشكال التفكير عالي الرتبة الذي يتطلب استخدام مهارات التفكير المتقدمة على غرار التفكير الابداعي, ويعتبر البعض ان التفكير النقدي شكل من اشكال القدرة على حل المشكلات , فالمفكر النقدي يستطيع ان يتوصل الى قرارات فعالة ومعرفة ثابتة من خلال قدرته العالية على معالجة المعلومات, ومحاكمتها منطقياً وبفعالية عالية , والبعض الاخر اعتبر التفكير النقدي منهجا علمياً في التعامل مع المعلومات والمواقف المختلفة الى تعترض المفكر النقدي (فتحي جروان ,2005, عدنان العتوم , وعبد الناصر الجراح, وموفق بشارة ,2007)

يعد التفكير النقدي من أكثر اشكال التفكير المركب استحواذا على اهتمام الباحثين والمفكرين التربويين الذي عرفوا بكتاباتهم في مجال التفكير. فهو تفكير قائم على توظيف العقل وهو تفكير متأمل يظهر فيه وعي تام لخطوات التفكير التي تم التوصل بها الى استنتاجات وقرارات، والتفكير النقدي ليس سمة عامة يتمتع بها كل الناس، فمن يخشى الظهور اما الغير بمظهر قد يفسر بالعدوانية لا يقوي على ان يكون ناقداً. (نجم ,2007: 21)

اشتق التفكير النقدي من جذور اغريقية فكلمة Criticalمشتقة لغوية من كلمتين اغريقية، هما Kriticos وتعني الحكم الفطن، وكلمة Criterion وتعنى المقاييس، لذا فان الكلمة اجمالاً تعني الحكم الفطن المبني على معايير. وفى قاموس اللغة: ورد الفعل نقد في لسان العرب بمعنى: ميز الدراهم، وأخرج الزيف منها. وجاء في المعجم الوسيط نقد الشيء نقداً نقده ليختبره (فهد المالكي ,2012:

ظهرت تعريفات متعددة للتفكير النقدي، ومنها ما اورده ساون (sawin ,1991) من ان التفكير النقدي هو نشاط ذهني تأملي مسؤول ومعقول ومركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به او ما نفعله في مواقف معينة فهذا النمط من التفكير يتضمن التمييز بين الافكار السليمة والخاطئة. (sawin,1991:360)

ويعرف جيرليد (Gerlid,2003) التفكير النقدي على انه التفكير بالتفكير يهدف تنميته وجعل مخرجاته ذات معنى واهمية للفرد. (Gerlid,2003: 1)

يعرف مطر (2004) التفكير النقدي بأنه قدرة الفرد على التفكير المنطقي هي التمييز بين الصواب والخطأ والتحليل والتقويم. (مطر2004: 15)

ويعرفه ابو حطب (1972) بانه عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير وهي بهذا خاتمة لعمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج (ابو حطب , 1972 ,291)

ويعرفه واطسون وجلاسر ((Watson , Glaser , 1987التفكير النقدي بانه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق او الآراء في ضوء الادلة التي تستندها بدلا من القفز الى النتائج ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الادلة والوصول الى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية.(داود الحدابي , الطاف الاشول ,المجلة العربية لتطوير التفوق ,2012, 6)

ويرى بهجات (2005) انه عملية تحليل للمشكلة وفحص مكوناتها وتقويمها لاستنتاج وتركيب افكار جديدة ووظائف جديدة للأشياء تمكن التلميذ من اتخاذ قرارا للعيش والعمل داخل هذا العالم التكنولوجي المعقد المتغير (بهجات , 2005 ,20)

ويري قطامي (2004) انه تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد او يقوم بأدائه (قطامي ,2004 , 123)

كما يشير جروان (1999) ان التفكير النقدي مفهوم مركب له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف والاوضاع ومتداخل مع مفاهيم اخري كالمنطق وحل المشكلات والتعلم ونظرية المعرفة (جروان ,1999, 59)

ان الاهتمام بتنمية التفكير النقدي لدي الطلبة مطلب اساسي وهدف رئيسي من اهداف التربية الا ان غالبية الطلبة لم يحصلوا على مستوي تعليمي قدراتهم، حيث ان الخبرات الدراسية المقدمة لهم لا تستجيب الا الي جزء من هذه القدرات ولذلك يحتاج هؤلاء الطلاب الى المساعدة للكشف عن القدرات المتوفرة لديهم وابرازها الى حيز الوجود. (Woolfolk,1998)

لذا يمكن النظر للتفكير النقدي على انه تحقيق الفهم وتقييم وجهات النظر من اجل اتخاذ قرار ما من خلال الفحص الدقيق لكافة الادلة بطريقة موضوعية من اجل الوصول الى نتائج تتصف بالدقة والثبات.

التعريف الاجرائي: التفكير النقدي هو أحد انماط التفكير يستخدمه الطالب لغرض التمييز بين المفاهيم السليمة والاخرى الخاطئة باستخدام خمس مهارات معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج. وتدل عليه الدرجة التي حصل عليها افراد العينة على مقياس التفكير النقدي "اختبار كاليفورنيا للتفكير النقدي.

واما عن تعليم التفكير النقدي فهناك وجهت نظر حول تعليم التفكير النقدي تؤكدان على ان التفكير النقدي مهارة يمكن تعليمها ,وجهة النظر الاولي تشبه التفكير النقدي بالقراءة والكتابة ,وهو من هذا المنطلق يستحق التدريس المنفصل من خلال مساقات مستقلة, اما وجهة النظر الاخرى تبني موقفا يدرس فيه التفكير النقدي ضمن المساقات الدراسية المختلفة وفى جميع المراحل والصفوف (داخل المحتوى) ويري هؤلاء ان تدريس التفكير الناقد في موضوع مستقل لا يسهل تطبيق واستخدام التفكير النقدي في المساقات المختلفة او في مواقف الحياة والذين يؤيدون تدريس التفكير النقدي من خلال المواد الدراسية المختلفة, يرون في بعض المساقات الدراسية مجالا خاصا لتناول بعض مظاهر التفكير النقدي, والتي يمكن تناولها في سياقها الخاص بها فالدراسات الاجتماعية مثلا تركز على المهارة المرتبطة

بالاستقصاء , بينما الرياضيات تنمر مظاهر التفكير النقدي المتمثلة في الاستدلال او الاستنتاج. (ابو زينة وعباية ,2007: 287)

لذلك على المربي عند اختيار برامج تعليم التفكير اقامة الاسس التي تقوم عليها البرامج واهدافها وطرقها وموادها والافراد المستفيدين ومتطلبات التدريب عليها ومواصفات معلميها والفوائد المرجوة منها والمشكلات المتوقعة منها (قطامى,2000: 41)

ورغم ان التفكير النقدي تتسم فيه سمات التفكير الايجابي نحو الافضل الا ان هناك معيقات عدة تعترضه والتي تتمثل بالآتي:

- طريقة التدريس المتبعة في المدارس والتي تعتمد على التلقين وليس التفكير.
- رفض فئات كبيرة من المعلمين التعاطي مع الاساليب الحديثة المتبعة في عملية التعليم ومن ثم التعلم
- قلة الكفاءة والمهارة التي يعاني منها الجهاز التربوي.
- السياسة المتبعة في تقديم المنهاج للطلبة وطريقة التعاطي مع هذا المنهاج واعتماده على سياسة الامر المسلم.
- عزوف الطلبة عن الاطلاع وانشغالهم بالمغريات العصرية الحديثة كالأتاري والالعاب الحديثة
- حرمان الطلبة من مساحة حرية كافية للتعبير عن آرائهم في الموضوعات المختلفة.
- الاعتماد الكلي من قبل الطالب على المدرس وعدم رغبته في ارهاق نفسه والاعتماد على نفسه في عملية تعلمه.
- رفض المعلمين للاستماع الى اراء الطلبة لان ذلك حسب اعتقادهم بقلل من هيبتهم ومكانتهم لدى الطلبة. (ميادة ابو منديل ,2011: 43)

ويرى الباحثان انه من أكثر العوامل التي تعيق التفكير النقدي هو ان المعلم او المدرب لا يمتلك استراتيجيات التدريس التي تساعده لتنمية التفكير لدي الطلبة كما ان المناهج تفتقر الى الانشطة التي تساعد ايضا على تنمية التفكير النقدي كما ان وقت المحاضرة او التدريب لا يكفي لتنمية التفكير فالمعلم امامه وقت محدد ومجبر على انهاء المنهج بالوقت المحدد له.

ويرى الباحثان انه من أكثر العوامل التي تعيث التفكير الناقد هو ان المعلم او المدرب لا يمتلك استراتيجيات التدريس التي تساعده لتنمية التفكير لدي الطلبة كما ان المناهج تفتقر الى الانشطة التي تساعد ايضا على تنمية التفكير الناقد كما ان وقت المحاضرة او التدريب لا يكفي لتنمية التفكير فالمعلم امامه وقت محدد ومجبر على انهاء المنهج بالوقت المحدد له.

كما اشتملت الدراسة على دراسات عربية وأجنبية تناولت التفكير النقدي، كما ركزت على أهمية توفر التفكير النقدي لدى الطلاب أيضا فمنها ما تكلم عن دور بعض استراتيجيات التدريس في تنمية التفكير النقدي، ومنها ما تكلم أثر برامج تدريسية في احداث التفكير النقدي، كما ذكر الباحثان بيان أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث (موضوع الدراسة، منهج الدراسة، أداة الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، المرحلة التعليمية) بالإضافة إلى بيان أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة.

حيث اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية في استخدامها للمنهج الوصفي دراسة (Yuan et al ،2007)

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية في استخدام الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة الا انها اختلفت مع بعض الدراسات كدراسة (أبو منديل، 2011) والتي استخدمت أداة تحليل المحتوى واختبار للتفكير النقدي. كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيار مرحلة التعليم الجامعي واختلفت مع بعض الدراسات السابقة في اختيار المرحلة التعليمية مثل دراسة (أبو منديل، 2011) حيث اختار مرحلة التعليم الثانوي.

واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة من خلال: بناء فكرة الدراسة من خلال التركيز على الموضوع المراد دراسته وبناء الإطار النظري، تعريف مصطلحات الدراسة واختيار منهج الدراسة والأداة المناسبة للدراسة الحالية استفاد أيضا في اختيار عينة الدراسة وتحديدها تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

وبناء الاستبانة وصياغة الفقرات وتطويرها اختيار المتغيرات (الجنس- التخصص- المستوى الدراسي- الكلية التقنية) وأخيرا عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

وتميزت الدراسة الحالية بانها: تتميز عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع التفكير النقدي لدى طلبة الكليات التقنية في محافظة مسقط وقد تم تطبيقها على المجتمع العماني وهذا لم يتم تناوله في دراسات أخرى، حيث تم تطبيق معظم الدراسات السابقة في مجتمعات مختلفة ما بين عربية وأجنبية. وركزت هذه الدراسة الكشف عن التفكير النقدي لدى الطلبة وركزت أيضاً على مهارات التفكير النقدي وتذليل كافة السبل أمام إكساب طلبة الكليات التقنية لذلك المهارات فهم في أمس الحاجة لامتلاك مثل هذه المهارات من أجل الانتقال بهم من التفكير الروتيني إلى الخروج عن المألوف وابتكار الجديد.

وختاماً ، نستخلص مما سبق ان التفكير مفهوم معقد يتألف من ثلاث مكونات هي عمليات معرفية معقدة مثل حل المشكلات ومعرفة خاصة بمحتوى المادة او الموضوع واستعدادات وعوامل شخصية " اتجاهات، موضوعية، ميول" كما يرى الباحثان الى اهمية النظر للتفكير النقدي في هذا العصر فإن طلبة الكليات التقنية هم في أمس الحاجة لامتلاك مثل هذا النوع من التفكير وذلك لأنهم ثروة للمجتمع وطاقة دافعة نحو التقدم والبناء والتطوير كما التعليم التقني تعليم خاص يساهم في تطوير المجتمع بشكل كبير. ويعتقد الباحثان من خلال خبرتهما في العمل والتعليم المهني أن الطالب في الكليات التقنية لابد من مهارات التفكير النقدي ويترجم ذلك فعلياً من خلال اندماجه في مجتمعه والعمل على حل مشكلاته والاصرار على تقدمه كما عليه أيضاً أن يمتلك مهارات التفكير النقدي حيث أنها لازمة له ولتخصصه حتى يستطيع التغلب على جميع العقبات التي تواجهه في بيئته العملية والاجتماعية، وكي يضع مجتمعه على طريق الشعوب المتقدمة.

إشكالية الدراسة: تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الأتية:

السؤال الاول: ما مدى توفر التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات التقنية في سلطنة عمان؟

السؤال الثاني: هل يختلف التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات العمانية باختلاف (الجنس – التخصص – المستوى الدراسي)؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

-التعرف على درجة ومستوى التفكير النقدي لدى الطلبة في الجامعات العمانية.

-معرفة ما إذا كانت الفروق في مستوى التفكير النقدي لدى الطلبة تختلف باختلاف الجنس والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي للاب والام وهذا يساعد على معرفة التعامل مع ذلك الفروق بناءً على تلك الاختلافات.

أهمية الدراسة:

تتجسد أهمية هذه الدراسة في المجالين التاليين:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة من أنها من الدراسات الهامة والنادرة التي تنظر التفكير النقدي على أساس أنه عنصر مهم في حياتنا اليومية بشكل عام وللطلبة في الجامعات بشكل خاص. كما تعتبر هذه الدراسة إضافة نظرية للمكتبة العمانية والعربية في موضوع الدراسة (التفكير النقدي). وقد تركز هذه الدراسة على عينة هامة جداً وهم طلبة الجامعات في سلطنة عمان كونهم القوة الفاعلة في عملية التطور الصناعي والتكنولوجي والتقني وزيادته كماً ونوعاً، ونظراً للدور المهم الذي يحتله التفكير الناقد لدى هذه الفئة من الطلاب، وما يمكن أن ينتج عنه من تطويرات تدفع بمسيرة التنمية والتقدم في سلطنة عمان.

الأهمية التطبيقية:

قد تقدم الدراسة معلومات عن مدى توفر مستوى التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات وهذا مما يساعد المربين على كيفية التعامل مع الطلبة وتعليمهم المهارات المؤدية للتفكير بشكل أفضل. وقد تفيد الدراسة الباحثين والمؤسسات الخاصة المهتمة في موضوعات الدراسة وطلبة الدراسات العليا.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

-التعرف على درجة ومستوى التفكير النقدي لدى الطلبة في الجامعات العمانية.

-معرفة ما إذا كانت الفروق في مستوى التفكير النقدي لدى الطلبة تختلف باختلاف الجنس والتخصص والمستوى الدراسي وهذا يساعد على معرفة التعامل مع ذلك الفروق بناءً على تلك الاختلافات.

مصطلحات الدراسة:

التفكير النقدي: هو أحد انماط التفكير يستخدمه الطالب لغرض التمييز بين المفاهيم السليمة والاخرى الخاطئة باستخدام خمس مهارات معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج. وتدل عليه الدرجة التي حصل عليها افراد العينة على مقياس التفكير النقدي "اختبار كاليفورنيا للتفكير النقدي.

الجامعات التقنية: يقصد بها تلك الجامعات التي هي نوع من أنواع كليات المجتمع، ومدة الدراسة فيها سنتان أو أكثر بعد الثانوية العامة وتشتمل على واحد أو أكثر من البرامج التقنية المختلفة"

ويعرف الباحثان الجامعات التقنية إجرائياً بأنها: " المؤسسات التعليمية التي تهتم بالتخصصات المهنية والتقنية وبها مجموعة تخصصات يدرس الطالب فيها حسب الأقسام فترة أكاديمية تقدر ب 80 ساعة على الأكثر وتلك المؤسسات هي (هي اجمالي الكليات التقنية الموجودة في محافظة مسقط).

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالحدود التالية:

الحد الموضوعي: تقتصر الدراسة التعرف إلى العلاقة بين مستوى ودرجة توفر مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات العمانية من وجهة نظرهم.

الحد المؤسساتي: تم تطبيق الدراسة على عدد من الجامعات والكليات التقنية بسلطنة عمان

الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة في محافظة مسقط.

الحد الزماني: تم تطبيق الشق الميداني من الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2022-2023م

الحد البشرى: تقتصر الدراسة على طلبة الجامعات التقنية بمحافظة مسقط.

المنهجية المعتمدة في المقاربة

الطريقة وإجراءات الدراسة:

يتضمن هذا الفصل الخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من هذه الدراسة من حيث منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، والعينة التي طبقت عليها الدراسة، والأدوات المستخدمة، والدراسة الاستطلاعية لاختبار صدق وثبات الأدوات، والتوصل إلى النتائج النهائية للدراسة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي كونه الملائم لهذه الدراسة حيث أن هذا المنهج يبحث عن الحاضر، ويهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة عن تساؤلات محددة بدقة تتعلق بالظواهر الحالية، والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث، وذلك باستخدام أدوات مناسبة (الأغا, 2002: 43).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يشتمل على جميع طلبة الجامعات التقنية في محافظة مسقط والمسجلين للعام الدراسي 2022/2021م.

ثالثاً: عينة الدراسة: تنقسم عينة الدراسة إلى: أ. العينة الاستطلاعية

قام الباحثان باختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (80) من مجتمع الدراسة الأصلي من الجنسين، وتم تطبيق الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة على هذه العينة بهدف التحقق من صلاحية الأدوات للتطبيق على أفراد العينة الكلية، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

ب. العينة الميدانية:

قد بلغت العينة (388) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات التقنية في محافظة مسقط تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، منهم (202) من الذكور و (186) من الإناث، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات التصنيفية:

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة الميدانية تبعاً للمتغيرات التصنيفية

المتغير	النوع	العدد	%
الجنس	ذكر	202	52.1
	أنثى	186	47.9
التخصص	تصميم أزياء	30	7.7
	فني تلفزيون	26	6.7
	برمجيات	43	11.1
	اتصالات	17	4.4
	محاسبة	24	6.2
	تجارة وإدارة وسكرتارية	113	29.1
	فندقة	12	3.1
	الكترونيات	43	11.1
	هندسة مدنية	19	4.9
	هندسة معمارية	19	4.9
	ميكاترونكس	12	3.1
المستوى الدراسي	الأول	203	52.3
	الثاني	185	47.7
المعدل التراكمي	أقل من 60%	11	2.8
	60 – 69%	125	32.2
	70 – 79%	132	34.0
	80 – 89%	109	28.1
	90 % فما فوق	11	2.8

تعليم الأب	إعدادي فأقل	58	14.9
	ثانوي	171	44.1
	جامعي	122	31.4
	دراسات عليا	37	9.5
تعليم الأم	إعدادي فأقل	75	19.3
	ثانوي	207	53.4
	جامعي	93	24.0
	دراسات عليا	13	3.4

رابعاً: أدوات الدراسة:

اختبار التفكير النقدي: (تعريب عجوة والبنا، 2000)

اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير النقدي (تعريب عجوة والبنا، 2000)، ويتكون الاختبار من 34 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (2) يبين توزيع فقرات اختبار التفكير النقدي على الأبعاد ومفتاح تصحيح الاختبار

م	البعد	عدد الفقرات	تسلسل أرقام الفقرات	تصحيح الفقرات				
				أ	ب	ج	د	هـ
1	التحليل	9	5- 13	8	5، 12		6، 7، 9، 13	10، 11
2	التقويم	14	1- 4، 25- 34	1، 2، 4، 28، 30، 32	3، 29، 31	25، 26، 27	33، 34	
3	الاستنتاج	11	14- 34	20	14، 17	15، 16، 23	19، 22	18، 21، 24

ولكل فقرة إجابة صحيحة واحدة وثلاث أو أربع إجابات خاطئة، والمهارات المعرفية المتضمنة في اختبار التفكير النقدي لا تعمل كعوامل مستقلة أو منفصلة ولكنها تعمل في صورة معتمدة ومتصلة مع بعضها البعض، لذلك فإن تصحيح الاختبارات الفرعية لا يكون منفصلاً عدا كونه مساعد في الكشف عن دلائل القوة والضعف في التفكير النقدي، وتتراوح الدرجة على الاختبار بين (0 – 34

درجة) وتدل الدرجة المنخفضة على تفكير نقدي منخفض لأفراد العينة، أما الدرجة المرتفعة فتدل على تفكير نقدي مرتفع.

صدق اختبار التفكير النقدي

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام الطرق التالية:

1.حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:

جدول رقم (3) يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة من اختبار التفكير النقدي مع درجة البعد الذي تنتمي إليه

الأبعاد	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الأبعاد	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1- التحليل	5	0.571	دالة عند 0.01	2 – يتبع التقويم	29	0.309	دالة عند 0.01
	6	0.548	دالة عند 0.01		30	0.251	دالة عند 0.05
	7	0.526	دالة عند 0.01		31	0.427	دالة عند 0.01
	8	0.301	دالة عند 0.05		32	0.029	غير دالة
	9	0.304	دالة عند 0.01		33	0.616	دالة عند 0.01
	10	0.464	دالة عند 0.01		34	0.409	دالة عند 0.01
	11	0.385	دالة عند 0.01	3- الاستنتاج	14	0.460	دالة عند 0.01
	12	0.262	دالة عند 0.05		15	0.256	دالة عند 0.05
	13	0.404	دالة عند 0.01		16	0.539	دالة عند 0.01
2 - التقويم	1	0.461	دالة عند 0.01		17	0.479	دالة عند 0.01
	2	0.353	دالة عند 0.01		18	0.286	دالة عند 0.05
	3	0.243	دالة عند 0.05		19	0.509	دالة عند 0.01
	4	0.419	دالة عند 0.01		20	0.424	دالة عند 0.01
	25	0.539	دالة عند 0.01		21	0.264	دالة عند 0.05

	26	0.271	دالة عند 0.05		22	0.328	دالة عند 0.01
	27	0.551	دالة عند 0.01		23	0.060	غير دالة
	28	0.335	دالة عند 0.01		24	0.403	دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح = 78) عند مستوى 0.05 = 0.233، وعند مستوى 0.01 =0.302

يتبين من الجدول السابق أن معظم فقرات اختبار التفكير النقدي (32 فقرة) حققت ارتباطات دالة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة 0.01 ومستوى 0.05؛ في حين لم تحقق الفقرة (32 من البعد الثاني، والفقرة 23 من البعد الثالث) أي ارتباطات دالة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه، وبذلك يبقى الاختبار في صورته النهائية يتكون من 32 فقرة، موزعة على الأبعاد الثلاثة وبذلك تبقى الدرجات الكلية للمفحوص على الاختبار في الصورة النهائية تتراوح بين (0 – 32 درجة).

2. حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار:

الجدول التالي يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاختبار التفكير النقدي موضوع الدراسة:

جدول رقم (4) يبين معامل ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية لاختبار التفكير النقدي مع الدرجة الكلية له

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التحليل	0.651	دالة عند 0.01
التقويم	0.831	دالة عند 0.01
الاستنتاج	0.699	دالة عند 0.01

يتبين من الجدول السابق أنه توجد ارتباطات دالة إحصائياً بين درجة كل بعد من أبعاد اختبار التفكير النقدي والدرجة الكلية للاختبار، فقد تراوحت قيم الارتباط بين (0.651 – 0.831)، وجميعها قيم دالة عند مستوى 0.01.

وبذلك يكون الباحثان قد تحققوا من صدق الاتساق الداخلي للاختبار ويبقى الاختبار في صورته النهائية يتكون من (32) فقرة.

ثانياً: الثبات:

تم حساب الثبات بالطرق التالية:

أ- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الفقرات الفردية للاختبار (16 فقرة)، ودرجاتهم على الفقرات الزوجية (16 فقرة)، والمكونة للاختبار (مجموع الفقرات = 32 فقرة)، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين (0.675) ثم استخدم سبيرمان براون (النصفين متساويين) لتعديل طول الاستبيان، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل بتلك المعادلة (0.805) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01، الأمر الذي يدلل على درجة جيدة من الثبات، مما يشير إلى أن الاستبيان يتسم بدرجة جيدة من الثبات.

ب- معامل ألفا كرونباخ:

قام الباحثان كذلك بتقدير ثبات اختبار التفكير النقدي في صورته النهائية بحساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات كل بعد ولفقرات الاختبار ككل، والجدول التالي يبين ذلك: جدول رقم (5) يبين قيم الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاختبار التفكير النقدي

المتغير	عدد الفقرات	قيم ألفا	مستوى الدلالة
التحليل	9	0.502	دالة عند 0.01
التقويم	13	0.576	دالة عند 0.01
الاستنتاج	10	0.651	دالة عند 0.01
الدرجة الكلية للاختبار	32	0.684	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.502 – 0.684)، وجميعها دالة عند مستوى 0.01، وتفي بمتطلبات التطبيق.

ومما سبق اتضح للباحثان أن اختبار التفكير النقدي موضوع الدراسة يتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ تعزز النتائج التي سيتم جمعها للحصول على النتائج النهائية للدراسة.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS" باستخدام الحاسوب، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك بالطرق الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي: وقد استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية لإيجاد الأوزان النسبية لمتغيرات الدراسة.
- اختبار (ت) T-Test: للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين.
- تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA: للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أكثر من عينتين مستقلتين.
- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق الناتجة عن تحليل التباين الأحادي.

سادساً: الخطوات الإجرائية:

قام الباحثان بالإجراءات التالية من أجل تنفيذ الدارسة في ضوء الأهداف التي يسعى لتحقيقها:

1. الاطلاع على الأدب التربوي وإعداد الإطار النظري.
2. عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

تصميم أداة الدراسة.

- عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين والتأكد من صدقها وثباتها.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة من خلال ارسال الاستبيان بطريقة الكترونية

- معالجة البيانات إحصائياً.

تفسير النتائج.

- تقديم توصيات ومقترحات في ضوء نتائج الدراسة.
- إعداد ملخص للدراسة ليسهل على القارئ معرفة محتوياته.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، وذلك بعد الإجابة عن الأسئلة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لكل منها، كما تم تفسير ومناقشة النتائج التي يتم التوصل إليها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وصياغة التوصيات والمقترحات في ضوئها:

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على:

ما مستوى توفر التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات التقنية في سلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على استبانة التفكير النقدي بأبعاده ودرجاته الكلية، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على استبانة التفكير النقدي

الاستبيان	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
التحليل	9	3.72	1.53	41.4	1
التقويم	13	4.99	2.43	38.4	2
الاستنتاج	10	2.64	1.71	26.4	3
الدرجة الكلية لاختبار التفكير النقدي	32	11.36	4.45	35.5	

يتضح من الجدول السابق أن التفكير النقدي لدى أفراد عينة الدراسة من الطلبة بمحافظة مسقط يقع عند وزن نسبي (35.5%)، مما يشير إلى أن أفراد العينة لديهم مستوى ضعيف من التفكير النقدي،

ويأتي التحليل في أعلى المراتب بوزن نسبي (41.4%)، يليه التقويم بوزن نسبي (38.4%)، وأخيراً الاستنتاج بوزن نسبي (26.4%). ويرى الباحثان بأن هذه النتيجة تحتاج إلى اهتمام وتطوير من قبل جميع المسؤولين والمهتمين في هذا المجال وذلك للأهمية الكبيرة للتفكير النقدي منها: مسايرة الطلبة للتقدم العلمي والتكنولوجي وملاحقة الانفجار التقني في العالم، وهذه التغييرات والتطورات المتطلب الأساسي لها النظرة العقلية الناقدة في المجتمع وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الكحلوت، 2013) والتي أثبتت أن مهارات التفكير النقدي كانت دون المستوى المطلوب لدى الطلبة، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Yuan et al ،2007) والتي كان مستوى توفر مهارات التفكير النقدي لدى طلبة كليات التمريض جيد جداً، وأما في حصول التحليل على أعلى المراتب فيرى الباحثان بأن ذلك جيد ويرجع إلى: تعامل طلبة الكليات التقنية مع الأجهزة والأجسام المحسوسة والتدريب على تجزئة أو فك بعضها وإعادة التركيب ربما ينمي لديهم مهارة التحليل ويسهلها عليهم. وأما مهارة الاستنتاج فقد حصلت على أدنى المراتب ويرجع الباحثان ذلك إلى: إلى عدم التركيز على العادات الفكرية الناقدة في الأسرة والمدرسة والكلية فهي تحتاج لعناية وتنشيط باستمرار.

نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرضية الأولى والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيةً بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التفكير النقدي تعزى للنوع الاجتماعي (ذكور– إناث) لدى أفراد العينة.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بالمقارنة بين متوسط درجات الطلبة الذكور (ن= 202) ومتوسط درجات الطالبات الإناث (ن= 186) في درجاتهم على مقياس التفكير النقدي موضوع الدراسة باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، واستخدم الباحثان هذا المقياس الإحصائي البارامتري بسبب اعتدالية توزيع الدرجات في كل من مجموعتي التطبيق، إضافة

إلى أن عدد أفراد العينة يزيد عن ثلاثين فرداً، الأمر الذي يحقق شروط استخدام مقياس (ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين (علام، 2005: 210)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (7) اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في التفكير النقدي

المقياس	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التحليل	الذكور	2.54	1.45	2.396	دالة عند 0.05
	الإناث	2.91	1.59		
التقويم	الذكور	3.68	2.06	2.675	دالة عند 0.01
	الإناث	4.33	2.74		
الاستنتاج	الذكور	2.48	1.60	1.982	دالة عند 0.05
	الإناث	2.82	1.80		
الدرجة الكلية لاختبار التفكير النقدي	الذكور	8.70	3.88	3.056	دالة عند 0.01
	الإناث	10.07	4.91		
	الإناث	89.19	21.92		

قيمة (ت) الجدولية (د. ح=386) عند مستوى دلالة 0.05 =1.96، عند مستوى دلالة 0.01 =2.58

يتبين من الجدول السابق:

أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 ومستوى 0.01، في التفكير النقدي بأبعاده ودرجته الكلية تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الطالبات الإناث من أفراد العينة. ويرجع الباحثان ذلك إلى الشعور بالنضج لدى الطالبات وتفوقهم على الذكور في ذلك كما أن لديهم المحبة في معرفة تفاصيل الأحداث.

3- لا توجد فروق دالة إحصائياً في التفكير النقدي تبعاً للمستوى الدراسي (الأول- الثاني) لدى أفراد العينة.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بالمقارنة بين متوسط درجات طلبة المستوى الأول (ن= 203) ومتوسط درجات طلبة المستوى الثاني (ن= 185) في درجاتهم على مقياس التفكير النقدي موضوع الدراسة باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، واستخدم الباحثان هذا المقياس الإحصائي البارامتري بسبب اعتدالية توزيع الدرجات في كل من مجموعتي التطبيق، إضافة إلى أن عدد أفراد العينة يزيد عن ثلاثين فرداً، الأمر الذي يحقق شروط استخدام مقياس (ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين (علام، 2005: 210)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (8) اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات المستوى الدراسي الأول والثاني في التفكير النقدي

المقياس	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التحليل	الذكور	2.59	1.55	1.769	غير دالة إحصائياً
	الإناث	2.86	1.49		
التقويم	الذكور	4.06	2.54	0.609	غير دالة إحصائياً
	الإناث	3.91	2.31		
الاستنتاج	الذكور	2.54	1.76	1.300	غير دالة إحصائياً
	الإناث	2.76	1.65		
الدرجة الكلية لاختبار التفكير النقدي	الذكور	9.19	4.73	0.770	غير دالة إحصائياً
	الإناث	9.54	4.12		
	الإناث	88.34	20.41		

قيمة (ت) الجدولية (د. ح=386) عند مستوى دلالة 0.05 =1.96، عند مستوى دلالة 0.01 =2.58

يتبين من الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد اختبار التفكير النقدي ودرجته الكلية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، أي أن أفراد العينة لديهم تقديرات متقاربة على اختبار التفكير النقدي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

لا توجد فروق دالة إحصائياً في التفكير النقدي تبعاً للمعدل التراكمي (أقل من 70- من 70-79- 80 وأكثر) لدى أفراد العينة. تم إجراء تحليل التباين الأحادي لفحص أثر المعدل التراكمي (أقل من 70، من 70-79، 80 وأكثر) على مقياس التفكير النقدي بأبعاده ودرجته الكلية لدى أفراد العينة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (9) يبين نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة الفروق في التفكير النقدي تبعاً للمعدل التراكمي لدى أفراد العينة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التحليل	بين المجموعات	13.21	2	6.61	2.862	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	888.73	385	2.31		
	المجموع	901.94	387			
التقويم	بين المجموعات	120.63	2	60.32	10.739	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	2162.34	385	5.62		
	المجموع	2282.98	387			
الاستنتاج	بين المجموعات	24.68	2	12.34	4.310	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	1102.24	385	2.86		
	المجموع	1126.92	387			
الدرجة الكلية لاختبار التفكير النقدي	بين المجموعات	246.66	2	123.33	6.407	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	7410.54	385	19.25		
	المجموع	7657.20	387			
	داخل المجموعات	177236.12	385	460.35		
	المجموع	180914.56	387			

قيمة (ف) الجدولية عند (د. ح=2، 385) عند مستوى دلالة 0.05= 3.00، وعند مستوى دلالة 0.01= 4.61

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في أبعاد التقويم والاستنتاج والدرجة الكلية لاختبار التفكير النقدي تبعاً لمتغير المعدل التراكمي لأفراد العينة.

والجدول التالي يوضح اتجاه الفروق في أبعاد التفكير النقدي ذات الدلالة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي:

جدول رقم (10) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الأبعاد تبعاً للمعدل التراكمي

المتغير	البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقويم	أقل من 70	136	4.73	2.88
	70-79	132	3.76	2.23
	80وأكثر	120	3.42	1.81
الاستنتاج	أقل من 70	136	2.98	1.83
	70-79	132	2.39	1.68
	80 وأكثر	120	2.54	1.53
الدرجة الكلية لاختبار التفكير النقدي	أقل من 70	136	10.43	5.31
	70-79	132	8.65	4.07
	80 وأكثر	120	8.92	3.48

والجدول التالي يبين نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات الأبعاد تبعاً للمعدل التراكمي:

جدول رقم (11) نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات أفراد العينة على الأبعاد ذات الدلالة تبعاً للمعدل التراكمي

المتغير	البيان	أقل من 70	79 – 70
التقويم	79 – 70	*0.970	
	80 وأكثر	*1.311	0.341
الاستنتاج	79 – 70	*0.584	
	80 وأكثر	0.436	0.148
الدرجة الكلية لاختبار التفكير النقدي	79 – 70	*1.782	
	80 وأكثر	*1.517	0.265

تبين من الجدولين السابقين أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التقويم والدرجة الكلية لاختبار التفكير النقدي بين مجموعة المعدل التراكمي أقل من 70 من ناحية ومجموعتي المعدل التراكمي70 – 79 و80 وأكثر من ناحية، لصالح مجموعة المعدل التراكمي أقل من 70.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الاستنتاج بين مجموعة المعدل التراكمي أقل من 70 ومجموعة المعدل التراكمي 70 – 79، لصالح مجموعة المعدل التراكمي أقل من 70.

5.3 لا توجد فروق دالة إحصائياً في التفكير النقدي تبعاً لتعليم الأب (إعدادي فأقل، ثانوي، جامعي، دراسات عليا) لدى أفراد العينة.

تم إجراء تحليل التباين الأحادي لفحص أثر تعليم الأب (إعدادي فأقل، ثانوي، جامعي، دراسات عليا) على مقياس التفكير النقدي بأبعاده ودرجته الكلية لدى أفراد العينة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (12) يبين نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة الفروق في التفكير النقدي تبعاً لتعليم الأب لدى أفراد العينة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التحليل	بين المجموعات	3.97	3	1.32	0.565	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	897.97	384	2.34		
	المجموع	901.94	387			
التقويم	بين المجموعات	4.71	3	1.57	0.265	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	2278.26	384	5.93		
	المجموع	2282.98	387			
الاستنتاج	بين المجموعات	10.29	3	3.43	1.180	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1116.62	384	2.91		
	المجموع	1126.92	387			
الدرجة الكلية لاختبار التفكير النقدي	بين المجموعات	14.29	3	4.76	0.239	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	7642.92	384	19.90		
	المجموع	7657.20	387			
	داخل المجموعات	180015.15	384	468.79		
	المجموع	180914.56	387			

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ح=3، 384) عند مستوى دلالة 0.05= 2.6، وعند مستوى دلالة 0.01= 3.78

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في جميع أبعاد التفكير النقدي ودرجته الكلية تبعاً لمتغير تعليم الأب لأفراد العينة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ما تحدث إليه سابقاً بأن الطالب يكون بكامل وعيه في دراسته كما أن الوالدين يوفران كل ما بوسعهما من أجل الارتقاء بمستوى أبنائهم.

لا توجد فروق دالة إحصائياً في التفكير النقدي تبعاً لتعليم الأم (إعدادي فأقل، ثانوي، جامعي، دراسات عليا) لدى أفراد العينة.

تم إجراء تحليل التباين الأحادي لفحص أثر تعليم الأم (إعدادي فأقل، ثانوي، جامعي، دراسات عليا) على مقياس التفكير النقدي بأبعاده ودرجته الكلية لدى أفراد العينة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (13) يبين نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة الفروق في التفكير النقدي تبعاً لتعليم الأم لدى أفراد العينة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التحليل	بين المجموعات	25.63	3	8.54	2.444	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	876.30	384	2.28		
	المجموع	901.94	387			
التقويم	بين المجموعات	31.11	3	10.37	1.769	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	2251.86	384	5.86		
	المجموع	2282.98	387			
الاستنتاج	بين المجموعات	5.18	3	1.73	0.591	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1121.74	384	2.92		
	المجموع	1126.92	387			
الدرجة الكلية لاختبار التفكير النقدي	بين المجموعات	133.78	3	44.59	2.276	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	7523.42	384	19.59		
	المجموع	7657.20	387			
	داخل المجموعات	179506.25	384	467.46		
	المجموع	180914.56	387			

قيمة (ف) الجدولية عند (د. ح=3، 384) عند مستوى دلالة 0.05= 2.6، وعند مستوى دلالة 0.01= 3.78

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في جميع أبعاد التفكير النقدي والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير تعليم الأم لأفراد العينة. ويرى الباحثان بأن وسائل الإعلام والتكنولوجيا المتعددة أحدثت توعية في الأسر الغير متعلمة وأثرت في الوالدين في تعريفهم بالتنشئة الصحيحة البعيدة عن السلوكيات الخاطئة كما أن البرامج التثقيفية التي ترعاها العديد من المراكز والجمعيات الأهلية أحدثت توعية لدى الأباء والأمهات في حرصهم على أولادهم.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

- دعوة الآباء والأمهات إلى العناية والاهتمام بتنشئة أبنائهم وضرورة تحفيز مهارات التفكير النقدي لهم بما يحقق لهم مستقبلاً أفضل.
- توفير المعدات والأدوات التجهيزات العلمية الحديثة التي يتم التطبيق العملي عليها.
- الاهتمام بالجوانب النفسية لدى الطلبة وضرورة توافر مرشد نفسي في كل كلية تقنية لمعالجة بعض الطلبة بطرق مباشرة أو غير مباشرة.
- عقد الندوات وورش العمل للمدربين والأكاديميين في الجامعات عن موضوع الدراسة التفكير النقدي لكي ينعكس ذلك على طلبتهم.
- ضرورة تبني المدربين في الكليات التقني لطرائق التدريس المحفزة لنشر ثقافة الانتاج والابتعاد عن الطرق التقليدية في التدريس.
- الاستفادة من الدول المجاورة في البرامج المقترحة للتدريس في الكليات التقنية بحيث تتوافر برامج تنمي التفكير النقدي لدى الطلبة في الكليات التقنية.
- ضرورة تبادل الخبرات بين الأكاديميين لتعميم التجارب الناجحة في برامج بعض الكليات التقنية على جميع الكليات التقنية في سلطنة عمان.

المقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وتوصيات فإن الباحثان يقترحوا:

-إجراء مثل هذه الدراسة على مراحل دراسية أخرى، ومقارنة النتائج مع نتائج هذه الدراسة.

-إجراء دراسات علمية تجريبية لتنمية التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات

قائمة المراجع:

1- أبو منديل، ميادة (2011). اثراء وحدة مقترحة في مادة الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني عشر واتجاهاتهن نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

2- الجهني، فدوى (2013). أثر استخدام الألعاب التعليمية في اكتساب مهارات التفكير الناقد بمقرر الرياضيات لدى طالبات الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

3- الحوري، وآخرون (2009). أثر استخدام إستراتيجية مونرو وسلاتر وإستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 41، الكويت.

4- الكحلوت، ختام (2013). مدى تضمن محتوى كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي لمهارات التفكير الناقد، واكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

5- المالكي، فهد عبد الله (2012). نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

6- الأغا، إحسان (2002) البحث التربوي وعناصره، مناهجه وأدواته، ط4, الجامعة الإسلامية، غزة.

7- فرج، صفوت (1997) القياس النفسي، ط3، القاهرة، الأنجلو المصرية.

8- Beachboard, M.R. & Beachboard, C. (2010). Critical-Thinking Pedagogy and Student Perceptions of University Contributions to Their Academic Development. the International Journal of an Emerging Transdiscipline, Idaho State University, USA Vol. 13.PP 117-135

9- Chu, H. (2004): Critical Thinking through Asynchronous On-line Discussions. Korea University,

10- Korea. Scott, Susanne and Bruce, Reginald. (1994). Determinants of Innovative Behavior: path Model of Individual Innovation In the work place. Academy of Management Journal, 37, P580-607.

11- Yuan, H et al. (2007): Promoting Critical Thinking Skills Through Problem-Based Learning. Fundan Univeristy, Chinghai, China.

level of critical thinking among technical university students in the Sultanate of Oman

Youssef Al-Rajhi is a doctorate researcher at the college of Arts and Humanities-Hassan II Univwersity-Mohammedea
Adil Ghazali is an qualified professor at the college of Arts and Humanities-Hassan II Univwersity-Mohammedea

Abstract: The study aimed to identify the level of critical thinking among students of technical universities in Muscat Governorate, Sultanate of Oman. The researcher used the descriptive analytical approach. The study population consisted of all students of technical colleges in Muscat Governorate, whose number was 2664 male and female students. A random sample of 388 was selected from the study population. of both sexes, including (202) males and (186) females. To achieve the objectives of the study, the researcher used the following tools: California Test for Critical Thinking Skills (Arabization of Ajwa and Al-Banna, 2000). To analyze the study data, the researcher used the following statistical methods (arithmetic means, deviations Standard and relative weight, Pearson correlation coefficient, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Scheffe test.

The study reached the following results: The results showed that the level of availability of critical thinking among the study sample of students in the Sultanate of Oman is at a relative weight of (35.5%. There are statistically significant differences at the level of 0.05 and the level of 0.01 in critical thinking, its dimensions and its total degree, according to the gender variable, in favor of female students. There are no statistically significant differences in all dimensions of the critical thinking test and its total score according to the following classification variables (academic level, father's education, mother's education

.**Key Words:** Critical Thinking - Universities - Sultanate of Oman

The Significance of Self-Directed Learning in Enhancing the Teaching Skills of Elementary Arabic Language Teachers

(An Experimental Study on a Sample of Primary School (Teachers in Damascus)

DR. DRVISH HASAN DRVISH
. Curriculum and Instruction, Ataturk University- Turkiye

PHD. Mustafa Cagrı ENGİN

. Curriculum and Instruction, Ataturk University- Turkiye

Prof. Dr. Ali Osman Engin

Curriculum and Instruction, Ataturk University- Turkiye

Abstract: This experimental study aims to identify the impact of self-directed learning on the development of teaching skills among elementary Arabic language teachers in Damascus. A random sample of 10 primary school teachers in the city of Damascus was selected to participate in the study in the academic year 2023. Half of the participants received a training program on self-directed learning strategies, while the other half did not. The study employed an observational approach to evaluate the teachers' performance before and after the training program. The results of the study revealed significant

differences between the pre- and post-test scores in the skill of explanation. The study concludes that self-directed learning plays a positive role in developing teaching skills among teachers, and recommends the use of this approach as an effective modern method for training and developing teaching skills

Keywords: self-directed learning, teaching skills, elementary Arabic language teachers, experimental study, Damascus.

Introduction:

The Arabic language is one of the Semitic languages and is considered one of the oldest languages. It is the native language spoken by over 220 million people in twenty-two Arab countries. It is also one of the major languages in the world. In 1971, it was recognized as one of the six official languages of the United Nations, alongside Chinese, Russian, English, French, and Spanish

The Arabic language possesses several unique linguistic features, such as writing from right to left, the dual number for nouns, which does not exist in English, grammatical gender for masculine and feminine, and the root system. It is also characterized by the letter "Ḍād" (ض), which is a challenging sound for non-Arabic speakers to pronounce. Even some Arabs

themselves find it difficult to distinguish between "Ḍād" (ض) and "Ẓā" (ظ)

By moving to the Arabic language context, the Arabic language enjoys a prestigious status, not only in Arabic-speaking countries but also in all Islamic communities due to the early Islamic period. Throughout that period, the Arabic language remained the language of prestige, used for all religious, cultural, administrative, and scientific purposes. Many other languages have been influenced by the Arabic language in fields such as science, philosophy, literature, and law. The Arabic language has played a significant cultural role in disseminating knowledge and fostering cultural exchange within the Islamic world and beyond. Even today, the Arabic language maintains its prominent position as a language of religion, culture, and rich scientific heritage (Al-Huri, 2015).

The concept of self-directed learning has gained significant attention in recent years. It is characterized by learners taking responsibility for their own learning process, including setting learning goals, identifying learning needs, and evaluating learning outcomes (Saienko & Lavrysh, 2020). While self-directed learning is not a new idea, it has been increasingly recognized and emphasized over the past decade.

In contrast to traditional education, self-directed learning offers learners greater freedom and autonomy in their educational journey. It allows for personalized learning experiences tailored to individual interests and motivations. By fostering a

sense of self-motivation and curiosity, self-directed learning creates an environment conducive to creativity and intellectual stimulation (Saienko & Lavrysh, 2020).

For adult learners, self-directed learning aligns well with their preferences and needs. Adults often prefer taking control of their learning process and making decisions that align with their personal and professional goals. They have developed a sense of self-validation and take responsibility for their actions and choices (Knowles, Holton, & Swanson, 2015). Therefore, interactive and collaborative interactions between teachers and adult learners, along with problem-solving approaches and access to diverse learning resources, enhance the learning experience .

It is essential for educators to recognize that they are no longer the sole source of knowledge. Learners' educational needs extend beyond what teachers can provide or suggest. With the advent of the internet and digital resources, learners have access to vast amounts of information and knowledge. Hence, educators should focus on equipping learners with lifelong learning skills, enabling them to navigate and thrive in an ever-changing reality (Saienko & Lavrysh, 2020). Cultivating a desire for continuous learning and providing learners with the tools and strategies to become self-directed learners are crucial aspects of academic development.

Teachers in advanced countries are highly valued, particularly in terms of their training and development, which

enables them to adapt to any new teaching approach. This is because the level of student performance is directly related to the teacher's performance. Therefore, teacher training during service becomes a necessity to improve their teaching performance. This is one of the factors that has encouraged the focus on teacher preparation, especially after the emergence of some results from recent studies that have shown weaknesses in the teaching skills possessed by teachers . Despite the ambitious and modern education system, with its new curricula and advanced technological tools, it will not achieve the desired success without a well-prepared and capable teacher. In the United States, the movement to prepare teachers based on teaching skills dominated most teacher training programs after the 1960s, with the aim of preparing skilled teachers capable of performing their teaching duties effectively, using various training methods.

In Syria, the Ministry of Education is struggling to keep up with the educational developments around the world, especially amidst the ongoing wars. Teaching methods shifted in the mid-1990s from a content-based approach to a goals-based approach, and the current approach focuses on teaching competencies. Many Syrian studies and researches have been conducted on this approach, and most of them have shown a shortage in the training of teachers regarding this approach for various reasons.

Based on this, the researcher proposes a training program based on self-directed learning to develop the teaching skills of Arabic language teachers in elementary education. To assess the effectiveness of the program, observation will be conducted to evaluate the teachers' performance.

This study aims to understand the impact of self-directed learning on the development of teaching skills among Arabic language teachers in primary schools in Damascus. The rapid and successive global changes in the job market resulting from the application of modern technologies have created new high-value jobs, prompting employers to seek professionals willing to continuously develop their skills and knowledge. Therefore, successful future professions rely on vital skills such as lifelong learning, which is primarily achieved through self-directed learning.

In today's rapidly advancing and changing world, distance learning and self-directed learning are important approaches for learners and universities, as they consider the learners' needs and changing circumstances, and achieve the expected outcomes of the learning process (Al-Rababah, 2020). Smart devices and remote learning platforms play a significant role in providing self-directed learning effectively.

Considering this context, this study aims to investigate the impact of self-directed learning on the development of teaching skills among Arabic language teachers in primary schools in Damascus. The study will involve assessing teachers' adoption

of self-directed learning as a strategy to enhance their teaching skills and evaluating its impact on improving their efficiency and effectiveness in their educational duties.

The expected results of this study will contribute to enhancing our understanding of the importance of self-directed learning in improving the efficiency and effectiveness of Arabic language teachers in primary schools. The findings may provide strong evidence supporting the development of training and educational programs that promote self-directed learning among teachers, thus improving the quality of education and its impact on student achievement.

It is important to note that there may be several challenges in effectively implementing self-directed learning in the primary education environment, such as limited technological resources and challenges in accessing the internet. However, innovative strategies and solutions can be developed to promote self-directed learning and make the most of the available resources. In conclusion, self-directed learning is an important approach in developing the teaching skills of Arabic language teachers in primary schools in Damascus. By promoting self-directed learning and adopting its strategies, teachers can improve their instructional efficiency and achieve better outcomes in teaching the Arabic language to students.

The problem of education:

Whether education is delivered through traditional methods or self-directed learning, the rapid and unexpected changes of this era have made empowering learners and teachers with self-learning skills essential and crucial. Self-directed learning develops the learner's and teacher's personality and independence, enabling them to act autonomously and discover their own abilities and capacity for self-learning (Aljarraf, 2016).

The ongoing Syrian civil war has imposed a transition from relying on the traditional education system based on direct communication to relying on self-directed learning within the schools of the Syrian Ministry of Education. This system grants students and teachers greater freedom in research and self-reliance in acquiring knowledge. This shift from traditional face-to-face education to self-directed learning has raised concerns among some educators about the effectiveness of sustaining the educational process, due to students' perceived inability to learn autonomously in the absence of direct supervision by teachers (Al-Rababah, 2020)

Syria's educational curricula have seen successive reforms, like other countries around the world, in order to improve the process of education and learning, especially in the era of knowledge explosion where knowledge evolves and changes over time. Education is no longer just about imparting knowledge, theories, and values, and traditional methods are no

longer sufficient to impart the cognitive skills and abilities required for this era.

On this basis, education can only perform its multiple functions efficiently with the competence of those who lead it. Regardless of the scientific and technological advancement in managing the processes of education and learning, and providing economy and speed in them, and however many tools, devices, and programs are introduced in the field of education, the quality of education and efficiency can only be achieved by the qualified teacher who is capable of performing his role successfully and effectively (Badr, 2005).

The significance of teacher training and their pivotal role in the education system cannot be overstated. They are instrumental in achieving educational objectives by imparting knowledge, skills, and values to students. According to Adib (2007), the educational behavior of teachers can be classified into three main categories.

Firstly, teachers act as purveyors of knowledge, necessitating their awareness and understanding of the subject matter they teach, as well as their proficiency in teaching methods to effectively deliver educational situations.

Secondly, teachers serve as role models, requiring them to possess high levels of proficiency and qualification.

Finally, teachers are dynamic agents in shaping the attitudes, interests, and values of students towards better educational performance, which has a positive impact on their academic achievements (Adib, 2007).

The topic of teacher preparation and training in educational literature is a highly significant area of study, particularly in the context of the expanding scope of education and the increasing focus on the quality of teaching and learning. In the face of the wide-ranging changes in educational thought and practices, the literature on teacher preparation has undergone a conceptual and ideological revolution. Emerging within this literature are new fields, trends, and principles that seek to prepare and train teachers during service, linking these endeavors to productive educational work, the formation of leadership, and other related aspects (Al-Ajaz, 2006).

Buthaina Bader emphasizes the urgent need for a radical reorientation of teacher preparation that aims to equip teachers with the necessary knowledge and skills to cope with the new challenges facing them (Bader, 2005). Modern trends in teacher preparation emphasize that teachers should not be limited to possessing knowledge of the subject matter they teach; rather, they must also possess the necessary skills and effectiveness to perform their teaching tasks in different educational situations. As such, the focus has shifted from the teacher who possesses information to the teacher who has the ability to perform various teaching skills (Jurdat, 1983).

The issue of teacher preparation and the acquisition of necessary educational competencies for teaching has garnered significant attention in contemporary educational thought. The global and Arab interest in teachers and their competencies has increased with the study of educational competencies as a dominant educational trend in teacher preparation programs. This trend, known as competency-based education, has become a measure of a teacher's success and ability to perform their tasks and role as a fundamental element in the educational process (Belassa, 2011).

The movement towards preparing teachers based on competencies is one of the most important and well-defined modern educational features. This movement emerged in the United States of America in the early 1970s as a direct response to traditional methods of teacher preparation, which were based on the assumption that a competent teacher is one who has mastered and effectively uses a number of competencies necessary for the work of teaching (Ben Sassi, 2011).

In this context, Al-Hilah (2002) highlights that the competency-based approach to teacher preparation is one of the modern approaches in the field of teacher preparation and is among the most prominent modern educational trends that have emerged in recent years. This approach has gained widespread popularity in the United States, where many educational institutions have shifted towards competency-based

educational programs, particularly in the field of teacher preparation.

Imam et al. (2000): underline the significance of teaching skills as a necessity affirmed by modern educational trends. They argue that the education of teachers in the modern age is based on a focus on teaching skills, as the movement towards competency-based teacher preparation has dominated most teacher preparation programs, aiming to prepare skilled teachers capable of performing their teaching duties effectively.

Several studies have been conducted to assess teaching skills (competencies) among teachers and the training programs aimed at developing them. These studies include:

Raymond's study (1999): aimed to identify the training needs of teachers from both their own perspective and that of educational supervisors. The study involved a sample of 444 male and female teachers and 36 educational supervisors who completed a questionnaire covering seven areas: lesson planning, communication, teaching methods, classroom management, classroom interaction, improving essential skills, and evaluating student behavior. The findings of the study revealed significant statistical differences between the ratings of teachers and supervisors in four areas, namely: lesson planning, classroom interaction, classroom management, and improving essential skills for teachers.

Likewise, Bramlett's study (2000): aimed to evaluate the effectiveness of a new teacher training program in the state of Arizona, USA, to determine teaching needs. The research utilized a descriptive-analytical method, and the results indicated that the teacher training program should incorporate teaching practice training before entering the teaching profession, application of the program content to students at the university during their studies and at the beginning of their teaching career, and development of the training program to encompass classroom organization and management.

Shenin and Shana's (2011): study was an exploratory investigation that aimed to gauge teachers' responses regarding the reality of competency-based teaching. The study found that the majority of teachers within the sample had not received any training in the area of competency-based teaching, and all individuals who had received training reported that it was insufficient. This inadequacy led to many teachers adopting an approach that they did not fully understand, lacking a clear conception of the approach.

Similarly, Al-Arabi's (2011): study aimed to uncover the extent to which primary school teachers in the state of Mostaganem, Algeria, implement the competency-based teaching approach. The study was guided by the question of whether the teaching behavior of primary school teachers within the classroom aligns with the strategy of competency-based teaching?

The study found that lesson planning and preparation align with the teaching strategy using competency-based approach, but the teaching behavior of the teacher during lesson implementation and evaluation does not align with the competency-based teaching strategy.

The study by Sabah (2013): aimed to determine the role of in-service training in improving the teaching skills of middle school teachers according to competency-based pedagogy, on a sample of teachers in the state of Biskra. The study found that the sample members consider that training has contributed to improving their skills to a moderate degree.

Previous studies, such as those by Chenin and Shna (2011), Al-Arabi (2011), and Sabah (2013), have shown that there are training needs for teachers in many teaching competencies, especially for new teachers. The researcher also observed the educational reality in Syria and concluded that there is a need for training programs and workshops for teachers to develop their analytical, design, and evaluation skills required by the competency-based teaching strategy:

Many of those employed as elementary school teachers did not receive pre-service training at teacher training institutes, and they did not receive sufficient training during service on the competency-based teaching approach, which emphasizes the need for compensatory training programs.

The scarcity of training programs and courses for elementary school teachers means that any developments in elementary education curricula become useless and impractical.

Most of these courses and programs that were implemented were mainly theoretical, with little practical and applied aspects, leading to weak practical training on the required skills.

These courses and programs are often short, which does not allow trainees to obtain a comprehensive idea of the course or program topics, especially if there is ambiguity in the objectives, which reduces the effectiveness of these programs and courses.

These courses and programs are often held at inconvenient times during the academic year, which affects the educational process, on the one hand, and the motivation of the trainees, on the other hand.

Shortcomings in the evaluation methods employed at the end of the programs and courses reduce the effectiveness of feedback for the beneficiaries and the organizers of these courses and programs.

The current state of teacher training in Syria is a result of the challenging circumstances faced by schools in recent years. These circumstances have cast a shadow over both pre-service and in-service training, preventing teachers from receiving

sufficient training to effectively apply the competency-based teaching approach. Consequently, many teachers continue to perform the same role they did before, as in previous teaching approaches, which has negatively impacted the implementation of this new approach.

Furthermore, the traditional in-service teacher training approach has become inadequate in terms of cognitive development and teaching skills enhancement, making it unsuitable for current variables and challenges. This inadequacy limits the education system's ability to align with the knowledge explosion, technological and economic advancement, and the need for future teachers to adapt to evolving knowledge and facts. As such, alternative training methods must be employed to enable teachers to learn or catch up with these knowledge and skills.

In recent years, there have been several studies conducted in both Arab and foreign countries with the aim of developing training programs to enhance the teaching skills of educators. These programs rely on various teaching methods that are designed to raise the level of teaching proficiency among teachers. Anderson and Demioul's study (1998), for example, sought to identify teachers' perceptions of the document portfolio, a tool used in teacher preparation programs. The study included a sample of 721 teachers from different areas of the United States of America, and the researchers employed a descriptive analytical method to answer the following research

questions: What is the purpose of using the document portfolio in teacher preparation programs, and what is its impact on learners and educational programs?

The results of the study revealed that 69% of the questionnaire responses indicated that the use of the document portfolio develops teachers' thinking and encourages self-learning. Furthermore, it is deemed as an important tool for the professional growth of teachers both before and during their service. The study also demonstrated that the document portfolio has a positive impact on teaching, as it makes the learner the focus of the educational process, develops reflective teacher thinking, and encourages the use of international standards for professional evaluation.

Similarly, Mahmoud's study (2006): aimed to investigate the impact of a proposed self-training program during service on the development of creative teaching skills among preparatory stage mathematics teachers and their attitudes towards creative teaching. The study found that the experimental group of teachers outperformed their counterparts in the control group, not only in creative teaching skills as a whole but also in each main skill separately.

Bander Al-Zahrani conducted a study in 2010, which aimed to examine the significance of training courses for art education teachers from their perspective and the extent of their benefit in enhancing their teaching skills. The study also aimed to identify the most significant obstacles that impede the

effective utilization of these courses. The study employed a descriptive approach, and a simple random sample of 80 teachers from Makkah and Al-Leith in Saudi Arabia was selected. A questionnaire was administered, consisting of three axes, which focused on the importance of training courses for art education teachers, the extent of teachers' benefit from these courses in developing their teaching skills, and the identification of the most significant obstacles that hindered their utilization of these courses.

The results of the study revealed that teachers perceive training courses as highly significant in the development of their teaching skills, and they have benefited significantly from these courses in improving their teaching performance. Despite the apparent benefits of these courses, several obstacles hindered their effective utilization, such as the limited availability of training courses, the lack of time to participate in these courses, and the insufficient attention paid to developing teachers' skills in this field.

The study highlights the importance of providing appropriate training courses for art education teachers that are of high quality and provide sufficient time for teachers to participate in them. Such measures can enhance teachers' skills in teaching and contribute to improving the quality of education in this field. Therefore, policymakers and educational institutions should prioritize the provision of effective training programs that cater to the needs of art

education teachers and overcome the obstacles that hinder their effective utilization:

elopment of their teaching skills and that they benefited significantly from these courses in improving their teaching performance. Specifically, they reported that such courses enhanced their ability to prepare students, present lessons effectively, and provide practical demonstrations in various related skills. Moreover, they reported significant benefits in most skills associated with these abilities, including explaining concepts, interacting with students, formulating and directing questions during teaching, utilizing educational tools, managing laboratory lessons, giving instructions, and concluding lessons.

However, the study identified several obstacles that significantly impeded the participants' utilization of training courses. The absence of both material and moral incentives, the short duration of courses, the reliance on lecturing as a primary teaching style, and the predominance of theoretical content at the expense of practical application were found to hinder the effective utilization of training courses. Additionally, the study found that the following obstacles had a moderate effect on participants' utilization of training courses: distance of courses from participants' residences, a lack of opportunities for exchanging experiences among trainees and trainers, programs that did not cater to the trainees' needs, a lack of focus on practical application in training, inadequate facilities during

courses, minimal use of educational tools during courses, and programs that did not align with practical realities.

Here is a revised version of the provided text with an academic writing style:

In a study conducted by Kanaan (2012), the effectiveness of a proposed program for Islamic education teachers was investigated. The program was designed based on the principle of self-learning, using mini teaching units (learning models), and directed towards enhancing the skills of teachers during their service in the elementary education stage in schools in Damascus province, Saudi Arabia. The study aimed to evaluate the program's effectiveness in improving teachers' cognitive, skills, and emotional competencies, and to recommend self-learning as a training method that addresses individual differences among teachers.

The study employed a descriptive approach, utilizing a random sample of Islamic education teachers in the selected region. The research tool used was a questionnaire, consisting of various axes to assess the importance of self-learning, the degree of benefit, and the obstacles that hindered its effective utilization. The results showed that self-learning was highly significant in elevating the level of all three areas of competencies, namely cognitive, skills, and emotional. The study recommends that self-learning be considered as an essential training method for teachers that addresses individual differences among them.

Another study conducted by Al-Mutairi (2014): aimed to develop a proposed professional development program for high school physics teachers in Yemen and assess its effectiveness in enhancing their performance. In this study, a descriptive approach was used to prepare the theoretical framework, examine the training programs in Yemen, and develop the program using self-learning models as well as research tools. A semi-experimental design was employed to verify the proposed program's effectiveness in improving the professional performance of physics teachers.

The study's findings revealed that the proposed professional development program successfully enhanced the teachers' skills and improved their professional performance. The study recommended that such a program be adopted to improve the quality of education and enhance teachers' performance in schools.

These studies contribute significantly to the field of teacher training and development programs, emphasizing the importance of self-learning as a training method and the effectiveness of developing programs based on self-learning models in improving the professional performance of teachers. The implementation of such programs could lead to a significant improvement in the quality of education and the performance of teachers in schools:

The results of the study indicate that there were statistically significant differences between the mean scores of the

experimental group and the control group of teachers in the post-application of the achievement test, favoring the experimental group. This finding suggests that the professional development program positively impacted the participants' knowledge and skills, leading to a superior performance compared to the control group.

Moreover, the study findings revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group of teachers in the post-application of the observation card in all four domains, favoring the experimental group. These findings suggest that the program's implementation positively affected the teachers' ability to incorporate the program's concepts and strategies into their classroom practices.

These results highlight the effectiveness of the proposed professional development program in enhancing teachers' knowledge and skills, as well as their classroom practices. The findings suggest that such programs can play a crucial role in improving educators' performance and promoting high-quality education.

The purpose of this study is to investigate the relationship between gender and academic performance among high school students in mathematics and science courses. The study aims to examine whether there are gender differences in academic performance, as well as to determine the extent to which other

factors, such as age and socioeconomic status, mediate this relationship.

The study utilizes a mixed-methods research design, incorporating both quantitative and qualitative data collection methods. The quantitative data are obtained through administering a standardized test to measure academic performance in mathematics and science courses, while the qualitative data are collected through semi-structured interviews with a sample of students to gain a deeper understanding of their experiences and perceptions related to academic performance and gender.

The results of the study indicate that there are no statistically significant differences in academic performance between male and female students in mathematics and science courses. However, the qualitative data reveal that female students face unique challenges related to gender stereotypes and societal expectations, which can impact their confidence and motivation in these subjects. Additionally, the study findings suggest that age and socioeconomic status may play a role in the relationship between gender and academic performance.

These findings have important implications for educators and policymakers, as they highlight the need to address gender stereotypes and societal expectations that can impact female students' academic performance in mathematics and science courses. Furthermore, the study emphasizes the importance of

considering other factors, such as age and socioeconomic status, when examining the relationship between gender and academic performance. The study's mixed-methods approach provides a comprehensive understanding of the complex relationship between gender and academic performance, and can inform the development of interventions and policies to support equitable academic outcomes for all students.

Goals of the study

The current study aims to achieve the following objectives:

1. To develop two self-learning training programs for primary school Arabic language teachers, aimed at developing their teaching skills and enhancing their teaching performance.

2. To investigate the role of self-learning in developing the teaching skills of primary school Arabic language teachers after implementing the proposed training programs and conducting a post-observation evaluation using an observation card.

3. To provide recommendations for future research based on the study findings.

Commentary on previous studies

Through reviewing studies that have focused on training programs for developing teaching competencies (skills), the findings of these studies can be summarized in terms of:

1. Study topic and objectives: All of these studies addressed the development and effectiveness or impact of training programs in enhancing teaching skills or competencies. These programs varied in their development methods, including self-learning (models, instructional packages), lectures, dialogues, discussions, workshops, brainstorming, model lessons, and micro-teaching.

2. Research methodology: Some of these studies began with a descriptive methodology to identify training needs and build tools and programs. All of these studies used an experimental methodology (with either a single-group or two-group design) to determine the effectiveness or impact of the training program that was developed.

3. Study population and sample: The study samples varied from secondary, middle, and elementary school teachers, to teacher students, and female teacher candidates.

4. Study instruments: The following instruments were used in these studies: competency checklists, observation cards for teaching skills (especially for teachers), and achievement tests (for students).

5. Study results: The majority of the studies found that the implementation of training programs using these varied methods was effective, indicating that these training programs can raise the level of both basic and sub-skills of teaching competencies.

The researcher has derived several insights from the previous studies:

The findings suggest that training programs designed to enhance teaching skills through self-directed learning have been successful and represent one of the most adaptable methods. Moreover, these programs offer notable advantages in terms of effort, cost, and time savings.

In addition, the construction of a note card as an observation tool has been identified as the optimal method for recording teaching performance for teaching skills. These results have significant implications for the development of effective training programs and the assessment of teaching performance.

Based on the outcomes of these studies, the researcher proposes the following hypotheses as responses to the research questions in this study:

Certainly, here is a revised version of the text in an academic writing style:

The research hypothesis posits that statistically significant differences exist between the mean scores of pre-performance and post-performance in the skill of explanation, with post-performance scores being higher. To investigate this hypothesis, the research questions aim to determine whether there is a significant difference between the mean scores of pre-performance and post-performance in this skill.

The research questions can be formulated as follows: "Are there any statistically significant differences between the mean scores of pre-performance and post-performance in the skill of explanation?" The findings of this study will provide valuable insights into the effectiveness of interventions aimed at enhancing teaching skills, particularly in the area of explanation. Moreover, the results of this study will contribute to the broader research literature on teaching and learning, with implications for future research and practice in this field.

importance of the study

The current study derives its significance from the importance of the topic it addresses, which is the pre-service and in-service training of teachers. The government places great emphasis on this issue due to its significant impact on the quality of teaching, as well as the possession of pedagogical skills and abilities by teachers, as opposed to simply being information conveyors. This can only be achieved through advanced programs that help teachers acquire teaching skills. The importance of the current study can be summarized as follows:

The study keeps pace with modern trends in teacher training programs.

It provides educational supervisors with a skills observation card, which can be used to evaluate the teacher's level of performance in teaching skills during the teaching practice.

It provides teachers with a self-learning training program to develop their teaching skills and contribute to improving their teaching performance.

This study directs the attention of specialists and officials responsible for preparing and training teachers towards adopting a skills-based approach in teacher training.

It highlights the effectiveness of using the self-learning approach in training teaching skills, which saves effort, time, and money for educational supervisors.

limitations of the study

This study is limited to Arabic language teachers in the Directorate of Education in Damascus for the academic year 2023-2022.

Study Terms

- **The self-learning training program**: refers to a collection of theoretical information, activities, teaching experiences, practical procedures, and assessment methods related to teaching skills presented in the form of modules. The program is provided to the teacher to train on their own, where they acquire the necessary skills independently, driven by their own desire within a specified time frame. The teacher progresses according to their own ability and pace, deciding when and where to start and finish and which tools and alternatives to choose, responding to their own interests, needs, and training requirements to achieve the development of their teaching

skills, both sub-skills and foundational skills. The researcher has developed this program based on previous studies and pre-application of the observation card (Salah Al-Din, 2011).

- **Teaching performance:** refers to the level of execution of primary school Arabic language teachers' teaching skills in the classroom during the teaching process. It is measured using an observation card developed by the researcher, which focuses on the primary teaching skills.
- **Teaching skills:** refer to the set of teaching behaviors that primary school teachers use during the planning, execution, and evaluation stages of the teaching process. These skills can be evaluated based on the standards of accuracy, speed, and adaptability to teaching situations, using the observation card for teaching skills that the researcher has prepared. (e.g., the skill of explanation) (Al-Tanawi, 2011).

Theoretical aspect

Self-learning concept

Perrent et al. (2000): argue that self-learning must be accompanied by direct supervision from a supervisor, particularly in work groups, to ensure that students achieve their desired learning outcomes through the application of specific learning steps. In line with this, Khalil Alsa'dat (2005) posits that self-learning enables individuals to rely on themselves, solve their own problems, make independent decisions, and develop a love for learning. Self-learning is contingent on the individual's self-activity and their desire to

obtain information according to their own ability and self-capacity. It is a continuous process that is required by contemporary life conditions. Self-learning is distinguished from traditional methods in that it is suitable for all students and all levels, and learning is based on self-capacity.

Further, Adnan Zaitoun and Abdullah Fawaz, 2012, define self-learning as a method in which the individual creates their own educational situations to acquire knowledge and skills. The focus of attention shifts from the teacher to the learner, as the learner decides when and where to end the learning process, what means to choose, and becomes responsible for their own learning, cultural and cognitive progress, and the results and decisions they make.

Through the aforementioned points, it can be inferred that self-learning is an activity that relies on the learner's self-initiative in identifying their learning needs, abilities, and determining learning objectives and suitable knowledge sources. The learner chooses a suitable plan based on their own capacity, evaluates the results of their learning process, and selects appropriate learning alternatives, including using technological applications such as programmed books, learning machines, and various technologies.

Self-learning is directed towards the learner:

who acquires knowledge, concepts, experiences, principles, attitudes, values, and skills on their own and interacts directly

with different situations, controlling their variables and circumstances, and finding satisfaction in their motivations.

Self-learning is also considered an educational system that allows the learner to choose their own study, free from the constraints of time, place, and obligations imposed by traditional education, and can be done with or without supervision from a trainer. The learner can acquire continuous learning skills and develop a love for learning, determine their own goals and suitable methods to achieve them, and evaluate the results of their learning process.

Furthermore, self-learning involves the learner's control over different learning situations to acquire experiences according to their own speed, abilities, and by creating educational situations that suit the learner's abilities and are based on their internal desires, beliefs, and responding to their interests.

Finally, self-learning is a continuous process required by contemporary life conditions, distinguished by its suitability for all students and all levels, and learning is based on the learner's self-capacity.

characteristics and features of self-learning

Based on the definitions and characteristics of self-learning presented by Ahmed et al. (2003), Al-Shirini and Al-Tanawi (2011), and Al-Jaqandi (2008), the following features and advantages of self-learning can be identified:

Self-learning takes into account individual differences among learners, including their learning abilities, interests, motivations, prior knowledge, and experiences.

The learner is in control of when, where, and how they learn, and what resources and alternatives they choose to use.

The learner is responsible for their own learning process, outcomes, and decisions.

Self-learning is suitable for all students and all levels, and learning occurs according to the learner's own capacity.

The learner's needs, desires, abilities, and interests are the basis for determining the nature and content of the curriculum.

Self-learning is based on three approaches:

The learner determines the educational goals they seek to achieve.

Educational activities are designed to achieve these goals in a way that is compatible with the learner's needs, abilities, and interests.

The pace of presenting the information to be learned and the skills to be mastered is based on the learner's abilities, desires, and goals.

Self-learning works to align the concepts and skills to be learned with the learner's needs, abilities, and preferences, allowing them to change based on their desires.

Principles of self-education

Both Al-Zughoul and Shaker (2007) and Suhaila (2004) have outlined the fundamental principles that underpin the concept of self-directed learning. These principles can be summarized as follows:

Firstly, self-directed learning recognizes the individuality of learners and respects their unique differences in terms of their abilities, inclinations, experiences, and prior knowledge. It acknowledges that learners have different learning styles and preferences, and therefore requires the provision of a flexible learning environment that caters to these differences.

Secondly, self-directed learning values the learners' self-paced learning. It allows learners to progress through the learning and acquisition processes at their own pace, according to their abilities and potential. This approach ensures that learners have the freedom and sufficient time to move step by step through the learning process without undue interference from the teacher.

Thirdly, self-directed learning promotes positive interaction between the learner and the educational situation. It encourages learners to take an active role in the learning process, to engage

in positive participation, and to take responsibility for their learning. This requires learners to not be passive recipients of information, but active participants in the planning, execution, determination, and evaluation of learning sources and results.

Fourthly, self-directed learning emphasizes the importance of diversity in learning sources. It recognizes that learners have different preferences and learning styles and therefore encourages the use of diverse learning sources, including books, brochures, magazines, films, and e-learning sources.

Fifthly, self-directed learning highlights the need for immediate feedback and reinforcement for the learner. It recognizes that learners need to know immediately about their learning progress and their level of mastery of educational tasks, whether they have succeeded or failed. It also provides appropriate immediate reinforcement for the achievements they make during the learning process.

Sixthly, self-directed learning promotes learners' self-motivation during the learning process. It encourages learners to deal positively with different educational situations through the feedback and reinforcement experiences they receive during the learning process. This leads to increasing learners' desire to continue learning and pursuing continuous education.

Seventhly, self-directed learning encourages the learner's self-directed approach. It encourages learners to plan and make appropriate decisions about learning situations, as well as to

choose learning methods and activities that are compatible with their abilities and capabilities. This fosters learners' self-reliance and promotes their ability to take responsibility for their learning process.

Finally, self-directed learning requires comprehensive and continuous evaluation. It relies on the learners' individual efforts, which means that there is continuous and ongoing review of the learning process. Such review includes assessing the progress made in learning, as well as evaluating the different learning methods and sources.

In conclusion, self-directed learning is a learner-centered approach that recognizes the importance of individual differences and encourages learners to take responsibility for their learning process. It promotes positive interaction and learning from learners' experiences and various learning sources, and increases their motivation to continue learning and pursuing continuous education.

In addition, the researcher's vision for self-directed learning focuses on enhancing learners' self-learning skills and independence, such as planning, organizing, and evaluating their learning. It also emphasizes the development of communication and collaboration skills for cooperative learning and participation in learning communities. The researcher promotes the use of technology and widely available resources to enhance self-directed learning experiences and provide opportunities for lifelong learning.

Overall, the researcher's vision for self-directed learning is flexible and comprehensive, relying on learners' abilities and providing them with the necessary tools and resources to achieve personal and professional success through continuous learning.

Teaching Skills

Introductory

The aim of teaching is to bring about desirable changes in the behavior of students by imparting knowledge, skills, and attitudes. This requires teachers to possess teaching skills. In this chapter, we will discuss the concept of teaching skills, their components, the stages of acquiring them, and then define the following sub-teaching skill: Lesson Explanation.

Concept of teaching skills:

Teaching skills consist of a combination of two terms: "skill" and "teaching", so what does skill mean? What does teaching mean? Then what does teaching skills mean?

Definition of skill

The term "skill" is defined in the (Al-Waseet, 2004) dictionary as the ability to perform a specific task effectively and efficiently, which is acquired through knowledge, experience, and training. This definition applies to various domains, including science, industry, and others. The field of psychology defines skill as the capacity to execute a complex

motor action with ease and precision, as stated by Al-Hafni (1994).

Ahmed Al-Laqani and Ali Al-Jamal define skill as the easy, accurate performance based on understanding what the person learns both physically and mentally, while providing time, effort, and cost savings (Al-Laqani & Al-Jamal, 1996). Meanwhile, Youssef Sa'ada defines it as the ability to perform a task well (Sa'ada, 2001). In summary, skill refers to the ability to perform a task with precision and speed.

Regarding teaching, Abdullah Al-Rashdan and Na'im Ja'neni define it as a process of dialogue, interaction, and exchange between the teacher and the learner to acquire knowledge and build a comprehensive personality (Al-Rashdan & Ja'neni, 1999). Salah Al-Din Arfa defines teaching as a deliberate, planned, and organized process that involves specific procedures carried out by the teacher and students within the school environment aimed at assisting students in learning and achieving comprehensive growth (Arfa, 2011).

In conclusion, skill is the ability to perform a task with precision and speed, acquired through knowledge, experience, and training. Teaching is a process of dialogue, interaction, and exchange between the teacher and the learner to acquire knowledge and build a comprehensive personality, involving specific procedures carried out within the school environment.

Teaching Skills

Hasan Zaitoun defines teaching skill as the ability to perform a specific task or activity related to lesson planning, implementation, and evaluation. This activity can be analyzed into a set of cognitive, motor, and social behaviors or performances, which can be evaluated based on accuracy, speed, and adaptability to changing teaching situations, using an organized observation method. Furthermore, teaching skill can be improved through training programs (Zaitoun, 2004).

Imam Hamidah and others, citing Mustafa Mohamed Kamil, define teaching skill as an effective teaching behavior pattern that aims to achieve specific goals. This behavior pattern is expressed by the teacher through a coherent set of mental, verbal, motor, sensory, and emotional responses. These responses integrate the elements of accuracy, speed, and adaptability to teaching situations. Additionally, teaching skill is a social skill that emerges from the interaction between the teacher and students. It is a learned skill subject to various skill acquisition rules (Imam et al., 2000).

In summary, the above definitions of teaching skill converge on the notion that it is a teaching behavior pattern that can be analyzed into a set of cognitive, motor, and social performances. These performances can be evaluated based on accuracy, speed, and adaptability to changing teaching situations, using an organized observation method. Additionally, teaching skill is a learned social skill that can be improved through training programs.

Teaching skill components

Badr's (2005) conceptualization of teaching skill identifies three core components: cognitive, motor, and psychological. The cognitive component encompasses the content of the teaching skill, including its specifications, how it is to be performed, the psychological and educational foundations of the skill, its suitability for students, the goals and content of the subject matter, as well as the appropriate methods to be used in the educational context. The motor component involves the teacher's style in performing the teaching skill and implementing the appropriate methods during the educational situation, with a view to achieving the subject matter's goals. The psychological component comprises the teacher's desire to learn the required teaching skill and their conviction of its significance, which is reflected in their behavior and performance as a teacher in managing the educational setting.

In the performance of the teaching skill during the educational situation, these three components are interwoven comprehensively. The performance of the skill consists of a set of procedures and techniques that are commensurate with the teaching skill, and encompasses aspects of the teacher's knowledge, skill, and psychology. Improving teaching skill necessitates the integrated development of these three components.

Teaching Skills Acquisition Stages

According to Salah Aldeen Arefa (2004), teaching skills are characterized as complex skills that demand attentive study, full awareness, and serious practice for their acquisition. This process entails three primary stages: the cognitive perception stage, in which the student/teacher is provided with a clear theoretical foundation concerning the skill, its essential components, and the nature of its eventual performance; the training stage, in which the student/teacher self-trains in each component of the primary skill; and the practice stage, in which the student/teacher practices the skill in real teaching situations within authentic classrooms, which is the domain where the student/teacher practices the complete skill after training on its components.

Hence, teaching skills may be defined as the set of teaching behaviors that the teacher engages in during the planning, implementation, and evaluation stages of teaching. These skills can be evaluated based on their accuracy, speed, and adaptability to teaching situations, using a teaching skills observation card.

Explanatory skill

Hassan Zaytoun defines the skill of explanation as a complex set of verbal and nonverbal behaviors or performances that a teacher must execute with precision, speed, and adaptability to the teaching context. This skill aims to clarify specific educational content (such as facts, concepts, principles, laws, theories, and skills) to students, with the support of

supplementary explanatory tools. These behaviors become evident in the teacher's performance during the lesson (Zaytoun, 2004).

Similarly, Salah Aldeen Arefa characterizes the process of explanation as an attempt to facilitate understanding among students. This process involves all the steps and actions that the teacher undertakes during the lesson to assist students in grasping the content (Emam et al., 2004).

Explanatory methods

The ability to provide clear and effective explanations is widely regarded as a fundamental and indispensable skill in the realm of teaching. However, there is no universal method of explanation that can be applied to all educational situations. Rather, the efficacy of various methods is contingent upon the specific context in which they are employed. In the following discussion, several effective explanation methods are presented.

Firstly, the method of clarification involves a process of analyzing the constituent components of a phrase or compound word. By breaking down the individual parts and using simple language that is suited to the students' level of comprehension, the teacher can facilitate the students' understanding of the overall meaning of the phrase or compound. In this method, questions such as "what does it mean?" or "what is meant by...?" or "why...?" are commonly employed.

Secondly, the method of description involves using language to describe something in detail, with an emphasis on elucidating the constituent components of the object or the steps involved in its formation. This method is often used in response to questions such as "what is it?" or "what does it do?" or "how does it work?" Description can be accomplished through language alone, or through the use of illustrations or diagrams.

Thirdly, the method of comparison involves contrasting two or more objects or ideas, and identifying the similarities and differences between them. This method can be employed to clarify and explain the distinctions and similarities between various concepts, principles, or laws.

Finally, the method of representation relies on presenting ideas or objects in a simplified and easily understood manner. This can involve the use of visual aids such as illustrations, diagrams, animations, or models. Representations can also be utilized to visualize processes or interactions (Zeytun,2004).

In conclusion, effective explanation techniques are essential to the pedagogical process, and the choice of method should be tailored to the specific educational context. The methods of clarification, description, comparison, and representation are all valuable tools for facilitating comprehension and enhancing learning outcomes

According to the aforementioned analogy, the process of explanation involves a series of well-defined steps:

Firstly, the teacher must identify the object that requires clarification, which serves as the focal point for the explanation.

Secondly, the teacher must introduce the analogy that will be used to clarify the object in question, providing a succinct and effective description of the analogy.

Thirdly, the teacher should highlight the key features of the object being compared, which will enable the students to understand the similarities between it and the object of comparison. In order to ensure that the students have a thorough grasp of these features, the teacher should engage them through a series of targeted questions.

Fourthly, the teacher must establish a connection between the object being compared and the object of comparison, elucidating the similarities and differences between them. This step is crucial in enabling the students to fully comprehend the point of clarification. To ensure that the students have not formed any misconceptions, the teacher should pose questions that reveal their understanding.

Finally, the teacher should provide a summary of the point of clarification, consolidating the key takeaways and ensuring that

the students have a comprehensive understanding of the topic at hand.

In essence, the analogy underscores the importance of employing clear and concise language, as well as effective questioning techniques, in order to facilitate the students' understanding of the material. By following these steps, the teacher can enhance the students' learning experience and ensure that they acquire a deep and lasting understanding of the subject matter.

Good Explanation Qualities

Salah Al-Din Arefa suggests several crucial specifications that must be met in order to ensure the effectiveness and purposefulness of an explanation. These specifications include:

Firstly, the explanation must be engaging and captivating, designed to capture and maintain the students' interest and attention. This is particularly important in promoting deep learning and facilitating knowledge retention.

Secondly, the explanation must be concise and succinct, avoiding any unnecessary elaboration or digression. This helps to ensure that the students remain focused on the central message of the explanation.

Thirdly, the language and concepts used in the explanation must be clear and simple, so as to be easily comprehensible by

the students. This is critical in ensuring that the students are able to follow and internalize the explanation effectively.

Fourthly, the explanation must be designed to stimulate the students' curiosity and encourage them to ask questions and seek further clarification. This fosters a sense of intellectual curiosity and active engagement, which can lead to deeper learning and enhanced knowledge acquisition.

Fifthly, the explanation should be a collaborative effort between the teacher and the students, with both parties actively participating in the learning process. This approach promotes a sense of shared responsibility for learning and can lead to greater student engagement and motivation.

Finally, the explanation must be organized and logically sequenced, with a clear and coherent progression of ideas that build upon one another in a meaningful and interconnected manner. This helps to ensure that the students are able to follow the explanation effectively and that the key concepts are conveyed clearly and comprehensively (Salah Al-Din, 2011).

Adhering to these specifications can help teachers to deliver explanations that are effective, engaging, and tailored to the needs and abilities of their students. By doing so, teachers can promote deeper learning and enhance the overall educational experience for their students.

Teacher Behaviors in Good Explanation Skill

Hasan Zaitoun outlines the key behaviors of a good teacher in the skill of good explanation, as follows:

- Write the lesson title at the top of the board immediately after preparing it, and read it to the students.

- Write the lesson elements on the right side of the board in the form of bullet points and read them to the students.

- Start explaining the points in order, one after the other.

- When explaining, the teacher should consider the following:

A- Look at the students to make sure they are paying attention and direct the gaze of inattentive students to him by alerting them, and emphasize the importance of the lesson.

B- Point to the point of explanation as it is written on the board and pronounce it at the same time.

C- Provide an introductory paragraph that works to link the students' previous knowledge (in their cognitive structures) with the new information contained in that point, so that it serves as a bridge that connects the students' previous and new knowledge at the teaching point.

D- After completing the introductory paragraph, start explaining the point of explanation using teaching aids, explaining the meanings step by step.

E- Write a summary of the point in front of the point of explanation on the board and pronounce this summary at the same time.

F- Ensure that the students understand this point by: looking at the students and reading their facial expressions, urging them to raise their hands if they do not understand, and asking questions that reveal the depth of the students' understanding of that point.

G- Repeat the point that the students did not understand again, changing his explanation style and using a more simplified language.

H- Give students the opportunity to transfer the summary of the point to the board if necessary.

Effective teaching requires a variety of strategies and behaviors that enable teachers to create a dynamic and engaging learning environment. One of the critical elements of effective teaching is the ability to connect the content of the lesson, as Hasan Zaitoun notes. This involves clarifying the meanings of key vocabulary words and using various techniques, such as imagery, synonyms, antonyms, definitions, and derivations, to reinforce students' understanding of the material. Moreover, the teacher must ensure that the lesson is delivered sequentially and coherently, with the ability to rephrase sentences or use alternative phrasing to reinforce students' comprehension.

Another crucial aspect of effective teaching is the ability to capture students' attention and focus on the point of explanation. Teachers must try to avoid diverting into unrelated discussions and quickly return to the topic, providing students with a summary of the information covered to reinforce the point. Additionally, the teacher must be mindful of the students' learning characteristics, including age, gender, geographical environment, and cognitive development, when designing the lesson content.

To deliver the lesson effectively, teachers must also demonstrate enthusiasm and passion for the subject, using humor and relatable examples to engage students. The teacher's delivery should be clear, well-pronounced, and projected effectively to ensure all students can hear and understand the content. Furthermore, the teacher must utilize the blackboard effectively, using appropriate pauses, and changing the tone, intensity, and quality of their voice according to the needs of the teaching situation.

Finally, teachers must provide students with additional learning resources, such as books, articles, and references, to further enrich their learning experience. By employing these strategies, teachers can create a dynamic and effective learning environment that promotes student engagement and understanding (Zaitoun, 2004).

Silence and pauses are effective pedagogical tools that teachers can utilize to facilitate learning. In his research, Hasan Zaitoun

identifies several purposes for using silence and pauses during teaching sessions. Firstly, they can be used to break down information into smaller, more digestible units, which may enhance students' understanding and retention of the material. Secondly, silence and pauses can signal the introduction of new teaching activities, enabling students to mentally prepare themselves for the upcoming task.

Moreover, Zaitoun contends that silence and pauses can be used to emphasize the importance of a specific point, drawing students' attention to critical information. Additionally, they can provide students with time to contemplate a question or prepare themselves to answer a question, thereby fostering their participation and engagement in the learning process. Furthermore, by listening to student responses during pauses, teachers can assess the level of comprehension among students and adjust their teaching methods accordingly.

Finally, silence and pauses can also be used to indicate disapproval of undesirable behaviors exhibited by students, such as disruptive talking or inattentiveness. Establishing a culture of respect and discipline in the classroom through the appropriate use of silence and pauses can promote an effective learning environment.

In summary, the strategic use of silence and pauses during teaching sessions can enhance the learning experience for students by breaking down information into manageable units, signaling new teaching activities, emphasizing critical points,

promoting participation, and assessing comprehension. Additionally, they can reinforce a culture of respect and discipline in the classroom (Zaitoun, 2003).

Good Explanation Rules

Rules for effective explanation are crucial for a teacher to successfully convey information to their students. Salah Al-Din Arfa outlines four key rules that are essential for effective explanation:

The first rule is to move from the known to the unknown. This entails starting with concepts and information that students are familiar with and that are related to the new concept. The teacher should then gradually introduce the concepts that are directly related to the new concept they want to convey.

The second rule is to gradate from simple to complex. To facilitate students' understanding of the subject, the teacher should present the concepts in order from the easiest to the most difficult and from the simple to the complex.

The third rule is to transition from general to specific. The teacher should initially present the concepts in general terms and then focus on specific details to enable students to fully understand the concept.

The fourth rule is to gradate from experience to theory. The teacher should use real-life examples and practical experiments

to clarify and explain the concept before moving towards theoretical and more analytical concepts.

By utilizing these rules, teachers can effectively convey concepts and achieve success in the teaching process. Effective explanation is essential for students' understanding and retention of information, and adherence to these rules can improve the effectiveness of teaching and learning (Salah, 2011).

The researcher's vision regarding teaching styles focuses on promoting diversity and flexibility in the teaching process to meet the diverse needs and learning styles of students. The researcher acknowledges that students vary in their learning styles and individual needs, and therefore, a variety of teaching styles should be available to accommodate these variations.

In general, the researcher's vision revolves around providing a diverse and stimulating learning environment that caters to the different needs of students, encourages active participation, and fosters interaction among students and with the educational materials.

Field aspect

study curriculum

The theoretical aspect was exposed to the identification of the study problem and related variables and then reviewing the various psychological and educational studies and opinions

relevant to the topic of the present study, In this chapter you will be exposed to the applied procedures of the study, starting with the curriculum used in the study and choosing the appropriate experimental design for it, Identifying the sample of the study, building the data collection tool and the underlying exploratory and study procedures, Then exposure to the training subject, identifying statistical methods, and finally the summary of the chapter.

The methodology of a research study is selected based on the nature of the problem being investigated. In the present study, the research problem seeks to explore the role of self-directed learning in enhancing teaching skills. As such, the experimental methodology is deemed suitable for this research.

The experimental methodology is considered one of the most robust methodologies for testing causal relationships and establishing convincing explanations of phenomena (Al-Rashid, 2000). This methodology involves studying the effects of a factor on a phenomenon by manipulating it and observing the resulting changes. The researcher employs statistical and laboratory methods to analyze the collected data (Attouf, 1981).

The experimental methodology is also described as a comprehensive methodology that includes description, diagnosis, experimentation, and development. The researcher selects the appropriate experimental design for their research question (Sallamah, 1995).

In light of the research problem and objectives, the experimental methodology is the most appropriate methodology for this study. By using this methodology, the researcher can establish the causal relationship between self-directed learning and teaching skills development, thus providing evidence-based outcomes. The experimental methodology is well-suited for investigating the impact of an intervention, making it an appropriate choice for this research.

Study Community and Research Sample

The research community for this study is comprised of Arabic language teachers in the Damascus governorate. Given the experimental nature of the study methodology, data was collected using two samples: a survey sample and a basic study sample.

The survey sample was selected using random sampling and consisted of 50 Arabic language teachers in the Damascus governorate. This sample was chosen to ensure that the study community was adequately represented and to achieve statistical stability of the results.

The basic study sample, on the other hand, was selected using random sampling from the survey sample and comprised of 10 Arabic language teachers. These teachers were trained using an educational program designed to develop teaching skills through self-directed learning.

By using these two samples, the researchers were able to collect the necessary data to answer the research questions and analyze the data using appropriate statistical methods. The results can be generalized to the study community, thus contributing to the improvement of the quality of education in the region.

Sample Basic Study

The researcher has established specific criteria for selecting individuals in the sample to ensure the validity and reliability of the data collected. These criteria include employment and experience in the teaching profession, stability within the school community, age similarity, and willingness to participate in the study.

Firstly, the individuals must be elementary school teachers who were employed in the academic year 2008. This criterion guarantees that they have undergone the necessary job stabilization procedures, such as those carried out by the district inspector, to confirm their tenure in the position. Additionally, these teachers are likely to have a greater need for training in teaching skills due to their relative inexperience in the profession.

Secondly, the individuals must have been teaching in the same school since the beginning of the academic year. This criterion ensures that they have had adequate time to adapt to the school community, their assigned class, and grade level. It also helps

to stabilize the adaptation variable within the school community.

Thirdly, age similarity is ensured by restricting the age range of the individuals to 36-38 years old, meaning they were born between 1984 and 1986.

Lastly, the individuals must express a willingness and readiness to participate in the experimental study to ensure their continued participation until the end of the study.

By adhering to these criteria, the researcher can ensure that the sample is representative of the study population and that the collected data are valid and reliable for analysis.

Study tools

The researcher has developed two tools to aid in the study's data collection and analysis. These tools are the Performance Observation Card and the Training Program for Teaching Skills.

The Performance Observation Card is a tool that evaluates the teaching performance of the teacher in terms of their teaching skills. The card is designed to assess the teacher's behavior during a teaching session and contains ten items. The researcher observes the teacher's actions during the session and scores the teacher's performance out of 30. The card is used both before and after the training program to evaluate the teacher's progress and the effectiveness of the program. The

card is a valuable tool for measuring the effectiveness of the training program and the teacher's ability to apply the skills learned.

The Training Program for Teaching Skills is a self-directed learning approach aimed at enhancing the teaching skills of the teachers. The program consists of various modules covering different aspects of teaching skills, and it is designed to improve the teacher's effectiveness in their classroom instruction. The program is delivered through a self-directed learning approach, which allows the teacher to take responsibility for their learning. The program is a valuable tool for enhancing the teaching skills of the teachers and improving the quality of education in the region.

In summary, the Performance Observation Card and the Training Program for Teaching Skills are two valuable tools that aid in the data collection and analysis of this study. The Performance Observation Card is used to evaluate the teaching performance of the teacher, while the Training Program for Teaching Skills is designed to enhance the teaching skills of the teachers. Together, these tools contribute to the effectiveness of the study and the quality of education in the region.

A- Definition of Performance Dimensions:

The identification of performance dimensions is a crucial aspect of any research study that aims to evaluate teaching

effectiveness. In this study, the researcher consulted several studies and references related to teaching skills and utilized observation cards to monitor the basic and sub-skills of teaching. Additionally, the researcher drew upon personal teaching experience in elementary education, participation in teacher recruitment and confirmation committees, and discussions with some elementary education inspectors to identify the skill of lesson explanation as a key performance dimension for teachers.

B- Paragraph Formulation:

The development of observation cards is an essential part of a research study that aims to assess teaching effectiveness. In this study, the initial version of the observation card was presented to expert reviewers for feedback and suggestions on its formulation. Based on the feedback provided, the necessary modifications were made to the card's formulation, and it was applied to the pilot sample. After undergoing evaluation by expert reviewers, the observation card was deemed ready for use in the main study.

D- Survey Study of the Observation Card:

The survey study is a critical component of this research study, as it aims to determine the field of study, establish the study sample, and contact its members. Moreover, the study aims to measure the psychometric properties of the observation card, including its reliability and validity. The results of this study

will inform the selection of the appropriate statistical techniques to be used in the main study. Additionally, the survey study helps to determine the timeline for the main study, which will contribute to a better understanding and development of the lesson explanation skill among teachers.

Regarding the psychometric properties of the observation card:

After completing the initial construction of the card, the researcher verified its validity and reliability. In order to verify this, the following steps were taken:

1. **Validity**: The researcher used two main types to measure the test, namely:

1.1. Face validity: This refers to the general appearance of the test as a means of measurement, i.e., the degree of suitability of the laboratory test. This is reflected in the clarity of the instructions and the correctness of the basic steps that the laboratory follows in understanding and answering the questions. It also depends on the type of questions and their validity in eliciting appropriate responses from the participants. When every participant understands the test idea clearly, feels its importance, and actively engages in answering it, it is possible to judge the validity of this test from a superficial perspective (Al-Said, 1978).

The test's face validity or surface validity was derived from the clarity of its items derived from previous observation cards and the theoretical side of the study, in addition to the certificates of those who judged it as a good observation card.

1.2. Expert validity: The researcher used expert validity, which is the importance of the opinion of field experts on the observation card. For this purpose, the researcher presented the card along with an evaluation form to a group of judges through interviews and email. They suggested some modifications that were accepted regarding the linguistic formulation. The necessary modifications were made accordingly.

After collecting the evaluation forms, the researcher rephrased some words based on the judges' directions and calculated the agreement ratio for each item and paragraph, where all ratios exceeded 60%.

1.3. Statistical validity: Discriminant validity was used by the researcher:

To achieve this, the researcher applied the observation card to a survey and calculated the validity using the method of pairwise comparison. This is based on the discriminant ability between the strong and weak in the test. It is calculated by comparing the means of the highest and lowest ends and then calculating the significance of the differences (Al-Said, 1978).

After applying the observation card to the survey sample, the total scores for the test were ranked in descending order. Then, the scores for the top third and the number of individuals in the top part were recorded, as well as the scores for the bottom third. Statistical analysis was then conducted to obtain the value of "t". The following table (1) shows the results of the pairwise comparison between the top and bottom parts:

statistical indicators / Total Individual Degree	Number of sample personnel	arithmetic average	standard deviation	Values of T	degree of freedom	significance level	trend
Upper class	10	187,25	5.77	24.50	48'	0.01	A function in favor of the upper class
lowest category	10	99,99	16.70				

The table shows that the t-value is 24.50, indicating a significant difference between the top and bottom parts, with a significance level of 0.01 and 48 degrees of freedom. Therefore, it can be concluded that there are statistically significant differences between the results of the top and bottom parts, suggesting that the observation card has discriminant validity. However, further analysis is required to determine the discriminant validity of each item.

Given that the value of t ranged from 2.83 to 17.32 for all items, it can be concluded that all items are characterized by high levels of accuracy. This is further illustrated in the

following table. It is important to note that the term "items" refers to elements or samples, and the meaning may vary depending on the context in which this text is used.

Tablo (2) The discriminant validity results for each item are demonstrated through the bilateral comparison.

the arrangement	Phrase number	The value of (t)
1	The teacher explains the lesson with an engaging approach that captures the students' attention.	10.739
2	The teacher summarizes the explanation and avoids unnecessary elaboration that may distract the students' attention.	11.809
3	The teacher uses examples related to the topic being discussed.	9.295
4	The teacher compares similar or different information.	6.742
5	The teacher moves between the elements of the topic at an appropriate pace.	6.668
6	Uses clear language	10.392
7	The teacher varies the tone of their voice.	6.725
8	The teacher uses their hands appropriately during the explanation.	10.989
9	The teacher intentionally incorporates moments of silence into their speech.	7.558
10	The teacher varies their teaching methods between lecturing, dialogue, and other techniques.	3.118

"Statistically significant at the 0.05 level"

Based on the table, the results indicate that all items are valid. The researcher explains this by stating that the vast majority of teachers do not specify appropriate teaching methods such as discussion, discovery, etc. Therefore, it can be concluded that the observation card, in its final form, is valid.

The reliability of internal: consistency is determined by the degree of correlation between item scores.

The table (3) shows the results of the internal consistency reliability of the observation card.

the arrangement	Phrase number	The value of (r)
1	The teacher explains the lesson with an engaging approach that captures the students' attention.	0.824
2	The teacher summarizes the explanation and avoids unnecessary elaboration that may distract the students' attention.	0.856
3	The teacher uses examples related to the topic being discussed.	0.771
4	The teacher compares similar or different information.	0.599
5	The teacher moves between the elements of the topic at an appropriate pace.	0.619
6	Uses clear language	0.748
7	The teacher varies the tone of their voice.	0.725

8	The teacher uses their hands appropriately during the explanation.	0.786
9	The teacher intentionally incorporates moments of silence into their speech.	0.655
10	The teacher varies their teaching methods between lecturing, dialogue, and other techniques.	0.157

Based on the table, the results indicate that all items are valid. The researcher explains this by stating that the vast majority of teachers do not specify appropriate teaching methods such as discussion, discovery, etc. Therefore, it can be concluded that the observation card, in its final form, is valid.

Reliability: The reliability coefficient has been calculated as follows:

Reliability using the split-half method:

Table (4) displays the reliability coefficient using the split-half method.

Pearson correlation coefficient between the two halves	**0.937**
"Spearman-Brown adjusted correlation coefficient"	0.968

Based on Table 6, the Spearman-Brown adjusted correlation coefficient is 0.968, indicating a strong reliability coefficient for the observation card.

Alfa Kronbach coefficient

The Alpha Cronbach coefficient was utilized to assess the internal consistency of the observation card in measuring the intended variable. The coefficient value of 0.986, which is high, indicates that the observation card has a high level of internal consistency. This implies that the observation card can consistently and accurately measure the variable of interest.

The training material comprises a series of lessons focused on the teaching skill of explanation. The material was presented in a structured format that included the unit title, pre-assessment questions, and unit objectives. Additionally, the material included a presentation of the knowledge and concepts relevant to the skill, as well as self-directed practical exercises.

Following the pre-trial application of the observation card during the first semester of the academic year 2023, the self-evaluation card for the skill was provided to the relevant teachers. The training material was presented using the self-directed learning approach, which allows teachers to choose their own learning path. To ensure the teachers' comprehension of the training material, the researchers posed several questions, and the responses received were affirmative, indicating the teachers' familiarity with the topics covered in the training program. Although some challenges were encountered by the teachers, they were overcome through interaction with their colleagues, as one of the program's objectives is to stimulate motivation for learning.

Programme's overall objectives

Introduction:

The purpose of this study is to enhance the skill of explanation among teachers by implementing a self-learning-based training program. The program was developed by utilizing a variety of sources, including studies, research, and books that specifically focused on teaching skills and their measurement. The training program was applied during the second semester of the academic year 2022/2023 for a duration of one month. The validity of the program is based on its content, substance, and presentation to a group of specialized reviewers in the field of teaching.

Methodology:

The single-group design was utilized in this study, wherein a pre-test measure of observation cards was conducted to evaluate the teaching skills of teachers at the beginning of the experiment. The training program was then provided to the teachers, and they were instructed on how to proceed with the program. A post-test measure of observation cards was administered to evaluate the impact of the training program on the teaching skills of teachers.

The participating schools were selected through a random sampling technique. The administrators and teachers involved in the study were contacted to determine the dates of visits, pre-test, and post-test measures of the observation cards. The training program was then provided to the teachers and applied

for a duration of one month, followed by the post-test measure of the observation cards.

Theoretical Framework:

The theoretical foundations of the program were based on the direction of developing teachers and enhancing their competencies. This was achieved by enhancing teaching skills and improving their performance through the self-learning approach that focused on individualized education.

Results and Discussion:

The findings of the study revealed that the self-learning-based training program had a significant impact on the teaching skills of the participating teachers. The post-test scores of the observation cards were significantly higher than the pre-test scores, indicating an improvement in their teaching skills. The results of this study suggest that the self-learning approach is an effective method for enhancing teaching skills and improving the performance of teachers.

Conclusion:

The single-group design used in this study provided valuable information about the impact of the self-learning-based training program on the teaching skills of teachers. The study results can be used to improve the training program and enhance the competencies of teachers. The findings also suggest that the self-learning approach is an effective method for enhancing

teaching skills and improving the performance of teachers. Further research is recommended to explore the effectiveness of the self-learning approach in different contexts and settings.

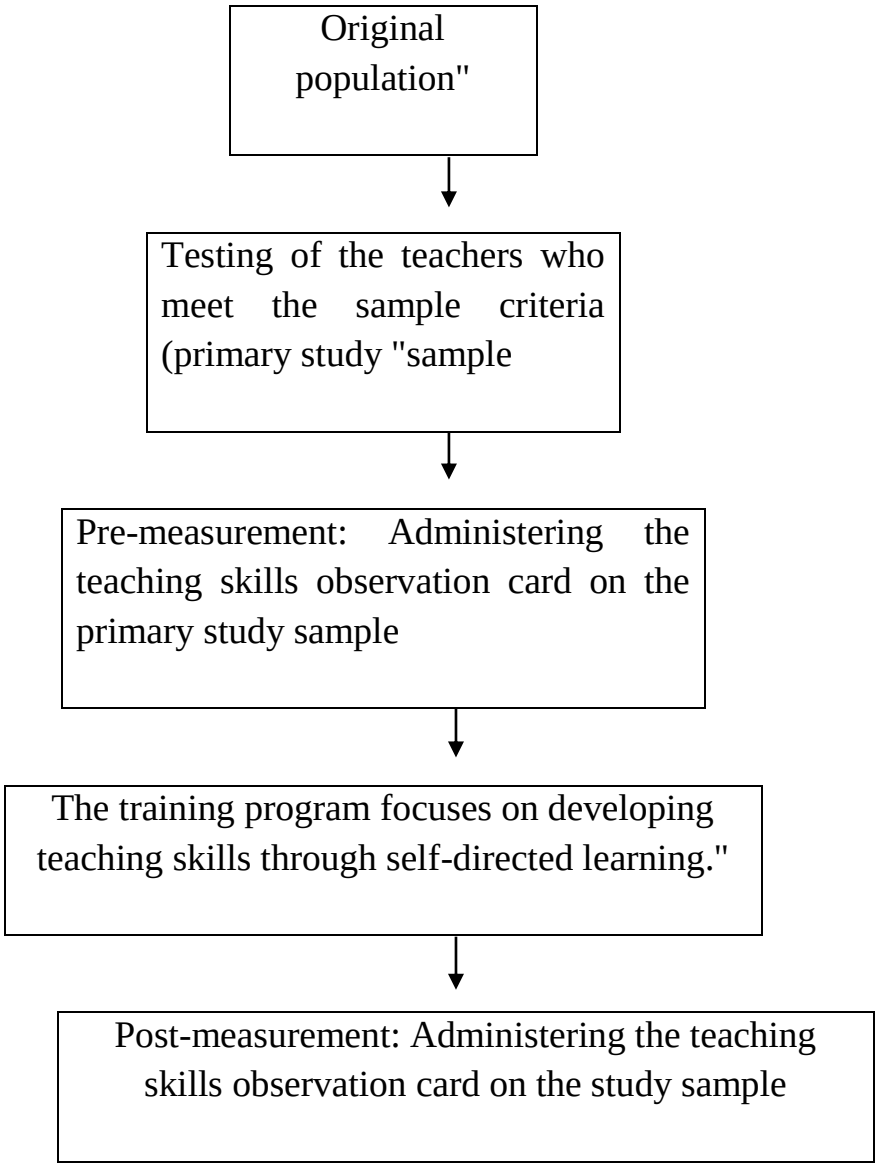


Figure (1) illustrates the experimental design used in the study.

Statistical methods:

The student employed a variety of statistical techniques, utilizing both Excel 2007 and SPSS 0.19 for statistical analysis throughout the study. In the survey study aimed at constructing the observation card, several statistical methods were employed. First, a t-test was used to assess the validity of the pairwise comparison between the higher and lower groups in the overall score and at the item level. Additionally, the Pearson correlation coefficient was used to evaluate the internal consistency reliability of the survey. The Spearman-Brown correlation coefficient was used to determine the split-half reliability of the survey, while the Cronbach's alpha coefficient was utilized to evaluate its homogeneity reliability.

In the primary study aimed at testing the hypotheses, a paired samples t-test was used to compare two related samples. This statistical method is commonly used when comparing the means of two related groups, such as pre-test and post-test scores. By using this method, the student was able to determine whether or not there was a significant difference between the two groups, thus providing valuable insights into the effectiveness of the self-learning-based training program.

Overall, the student's use of various statistical methods and software during the study demonstrates a detailed and rigorous approach to data analysis. The use of appropriate statistical

techniques is crucial in ensuring the validity and reliability of research findings, and the student's careful consideration and application of these methods is commendable.

Summary

This chapter provides a detailed description of the field procedures employed in the study, which followed an experimental single-group design. The pre-application of the observation card was conducted, followed by the implementation of the self-learning-based training program, and the post-application of the observation card. The survey study sample and primary study sample were introduced, both of which were selected randomly. The chapter also delved into the procedures of the survey study and its results before moving on to the development of the training program and the underlying principles. Finally, the statistical methods employed in the study were discussed.

The implementation of the self-learning-based training program was the centerpiece of the study, and the field procedures were designed to ensure the validity and reliability of the results. The pre and post-application of the observation card allowed for the evaluation of the effectiveness of the training program, while the random sampling of the survey and primary study samples ensured the generalizability of the findings.

The use of appropriate statistical methods is essential in ensuring the validity and reliability of research findings, and

the statistical techniques employed in this study were carefully chosen to provide accurate and reliable results. The use of t-tests, Pearson correlation coefficients, Spearman-Brown correlation coefficients, and Cronbach's alpha coefficients enabled the evaluation of the validity, reliability, and homogeneity of the survey instrument. The use of paired samples t-tests provided insights into the effectiveness of the self-learning-based training program.

Overall, the field procedures utilized in the study were designed to provide accurate and reliable results, and the statistical methods employed allowed for the evaluation of the validity and reliability of the findings. The chapter provided a comprehensive overview of the study's field procedures and the underlying principles that guided them. By providing a detailed account of the study's methodology, this chapter contributes to the transparency and replicability of the research.

Presentation and discussion of results:

In the previous chapter, we discussed the study methodology and experimental design suitable for the research, as well as the data collection tools, including the observation card and the training program. Additionally, we highlighted their psychometric properties, as well as the survey and basic study procedures, sample specifications, and selection methods. In this chapter, we will present and analyze the results of the basic hypothesis and interpret them based on the proposed study hypotheses.

The fourth hypothesis states that there are statistically significant differences between the mean pre- and post-test scores in the skill of explanation in favor of the post-test performance.

To test this hypothesis, it is necessary to first identify the sample from which the data was collected and then analyze this data using appropriate statistical methods. A comparative test for two samples can be used to determine whether there is a statistically significant difference between the pre- and post-test mean scores in the skill of explanation.

If there is a statistically significant difference between the means, this can be interpreted as the training program having improved the participants' skill of explanation. This improvement may be due to the effect of the program used and/or other factors such as prior experience in the field, education level, and other skills.

On the other hand, if there is no statistically significant difference between the means, this may be due to the training program being ineffective in improving the participants' skill of explanation, or the study sample being too small to detect the precise differences between the means.

It should be noted that the results of the survey and basic study should be interpreted with caution and not relied upon entirely in decision-making. They may be influenced by other factors

unrelated to the variable being studied and may require additional studies to confirm their results.

Table (5). Illustrates the differences in the skill of explanation between the pre- and post-measurements."

statistical indicators Total Individual Degree	Number of sample personnel	arithmetic average	standard deviation	Values of T	degree of freedom	signifi cance level	trend
Upper class	10	18.20	3.77	9.50	14	0.01	A function in favor of the upper class
lowest category	10	27.26	27.26				

The presented results in Table (5) reveal that the mean score for teaching performance in the skill of explanation during the pretest is (18.20), with a standard deviation of (3.50), whereas the mean score for teaching performance in the skill of explanation during the posttest is (27.26), with a standard deviation of (3.77). These figures demonstrate a significant difference between the means of the pretest and posttest assessments with a difference of (9.5) points.

To investigate the significance of the difference between the means of the two assessments, a t-test was conducted. The computed t-value was (9.5) with (14) degrees of freedom and a significance level of (0.01). The comparison of the mean scores

indicates that there are statistically significant differences in favor of the posttest assessment.

The results from the t-test support the fourth hypothesis, which posits that there are statistically significant differences between the mean pre- and post-test scores in the skill of explanation in favor of the post-test performance. Thus, it can be concluded that the participants demonstrated a higher level of teaching performance in the skill of explanation during the posttest assessment compared to the pretest assessment.

Furthermore, the considerable difference between the pretest and posttest scores of teaching performance in the skill of explanation suggests that there were variations in the participants' performance in this skill between the two assessments. This finding underscores the importance of offering training programs to improve the teaching performance of educators.

The higher scores achieved by the participants during the posttest assessment can be attributed to the effectiveness of the training program in enhancing their practice of the skill of explanation. The training program played a crucial role in developing the participants' teaching skills, and the researcher noticed that the teachers focused on teaching the skills included in the program. Therefore, the success of the training program in promoting self-learning is confirmed.

These results are consistent with the findings of a previous study conducted by Bandar Al-Zahrani (2010), which showed that training courses played a significant role in developing the skill of explanation among teachers and enhancing most of the associated skills.

Indeed, the study results align with the current situation in Syria and emphasize the importance of self-learning in these challenging circumstances. Due to the destruction of infrastructure in Syria, including schools, electricity, and the internet, self-learning becomes a necessary requirement. The research highlights the significance of the skill of explanation in education, particularly in the context of self-learning, due to overcrowded classrooms and a shortage of teachers.

Furthermore, the results underscore the importance of training teachers in effective explanation skills. This can be achieved through workshops and training courses focused on self-learning skills and other relevant competencies. The research also demonstrates the significant role that self-learning plays in developing the skill of explanation, which is crucial given the difficult reality in Syria.

In such challenging conditions, self-learning becomes a powerful tool for individuals to acquire knowledge and develop their skills independently. Self-learning can help students and teachers overcome difficulties and resource limitations in education. By enhancing their self-learning skills, teachers can improve their performance in the skill of explanation and

deliver a better learning experience despite the difficult circumstances.

The results indicate that the participation of teachers in Syria in training courses for requalification in modern learning methods yields positive outcomes. Considering the economic and political differences between Syria and neighboring countries, Syrian teachers particularly need self-learning skills.

Self-learning is the ability to acquire knowledge and develop skills independently, and it is a crucial skill for teachers in Syria and any other educational context. Given the challenging economic and political situation in Syria, the importance of self-learning skills lies in empowering teachers to enhance their abilities and improve their skills independently.

Yes, based on the clear difference between the results of the initial and second assessments, it is evident that there is an urgent need for an educational program to help teachers in Syria improve their performance in the teaching process, including skills such as explanation and others. Especially since Syria suffers from a shortage of teachers due to the emigration of many of them, while simultaneously facing a significant number of students in classrooms.

In summary, a comprehensive and suitable educational program for teachers in Syria is necessary to enhance their teaching skills, particularly self-learning skills. By providing appropriate support and training, teachers can address various

challenges and contribute to improving the quality of education in Syria.

proposals and recommendations

After conducting a thorough analysis of the study results, the researcher drew several conclusions.

Firstly, the study hypothesis, which posited that there are statistically significant differences between pre-performance and post-performance of teaching skills (specifically explanatory skills), was accepted. The results indicate that there is a positive impact of the training program on the development of teaching performance for explanatory skills.

Secondly, the findings of the study suggest that self-learning plays a positive role in the development of teaching skills. Based on these results, the researcher recommends several actions. These include adopting self-learning as a method of teacher training and qualification due to its effectiveness, as well as its potential to save time, effort, and costs. Furthermore, the researcher encourages a shift away from traditional forms of teacher training such as theoretical lectures, towards interactive styles that involve trainee teachers actively participating and receiving continuous evaluation.

The researcher also recommends the use of an observation card, which was prepared specifically for evaluating teaching performance of teaching skills, as a tool for assessing teachers at different levels and specializations. Additionally, the use of

mini-teaching units (educational modules) based on educational competencies in preparing and qualifying teachers is recommended to develop teaching skills.

Moreover, the researcher suggests using the main and subsidiary skills adopted in the study in designing and implementing training programs for preparing and qualifying teachers during service. The training program and observation card can also be used by other researchers for new studies. It is recommended that the principle of learning until mastery, in addition to self-learning, be adopted in training programs. This can be achieved by providing the trainee teacher with a unit that includes only one skill until they have mastered it, and then presenting the next unit that includes the next skill until they have mastered all of them, based on their training needs.

Furthermore, the researcher suggests that future studies should include a training unit on time management skills in the classroom. It is also recommended that training programs for teachers be based on teaching skills, to clarify their nature, importance, how to practice them, and how to train on them.

Finally, the researcher recommends that the Ministry of National Education should benefit from the training program in preparing new teachers before and during service. Workshops and dialogues should also be held to exchange experiences among teachers about the training program, addressing each unit in a separate workshop.

In conclusion, the researcher's recommendations align with the results of the study and reflect the importance of continuously developing teaching skills and improving the quality of education. The training program and observation card can be used in new studies and developing other training programs. The results and recommendations can also be used to improve education policies and teacher training in the future.

list of resources

Adib, H, (2007). "Training needs necessary for Arabic language teachers in the basic stage as estimated by the teachers in the directorates of education for Al-Mafraq Governorate, Jordan." *Jordanian Journal of Educational Sciences*, vol. 3, no. 1.

Ahmed, Al-N. & Ali, R. & Mona. A (2003). *Teaching science in the contemporary world: Modern methods, techniques, and strategies for teaching science.* In The References Series in Education and Psychology, Book 27, vol. 1. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Ajaz, F. (2006). *The Count of Teachers in Education Colleges in Palestinian Universities: Selection Criteria, The First Scientific Conference of the Faculty of Education Titled: The Palestinian Experience in Curriculum Development Reality and Aspirations",* University of Al-Aqsa.

Anderson, S. & Lisa, D (1998). *Portfolio use in Twent-FourTeacher Education Programs* Teacher Education Quarterly. 25 pp. 23 – 31

Arabic Language Academy. (2004). *Al-Waseet Dictionary*, 4th ed., Cairo: Maktabat Al-Shorouk Al-Dawliyah.

Al-Arabie, M. (2011). An Exploratory Study of Teachers' Practice in the Competency-based Approach, A Field Study in Primary Schools in Mostaganem, *Unpublished Master's Thesis,* Faculty of Social Sciences, University of Saniat Al-Saneya Oran.

Atouf, M. (1981). *Clinical Psychology (Clinical*), 1st ed., Beirut: Dar Al-Ilm for Millions.

Badr, B. (2005). *The impact of a proposed training program on developing teaching skills among female students majoring in mathematics in the College of Education at Makkah Al-Mukarramah.* Egyptian Society for Reading and Knowledge, Reading and Knowledge Journal, no. 46.

El-Bahi, Al-S. (1978). *Statistical psychology and the measurement of human intelligence*. Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Ben Sassi, A. & Dibabi, B. (2011). *Teaching Competencies: Inventory and Needs of Middle School Mathematics Teachers*. In The Competency-Based Training Forum in Education,

University of Kasdi Merbah-Warqla, Journal of Humanities and Social Sciences, special issue.

Bramblett, p. (2000). *An Analysis of new Teacher program in Northern* Arizona University DAL . A611-3 .P. 824

Hassamo, S. & Al-Abdullah, F. (2012). The impact of self-learning on employing synchronous and asynchronous electronic dialogue skills among student teachers at Tishreen University. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, vol. 8, no. 1.

Al-Hefny, A. (1994). *Encyclopedia of psychology and psychoanalysis*, vol. 4. Cairo: Atlas Press.

Al-Hilah, M. (2002). *Classroom Teaching Skills*, 3rd ed., Amman: Dar Al-Maseera for Publishing, Distribution, and Printing.

Al-Huri, I. (2015). Arabic Language: Historic and Sociolinguistic Characteristics. *English Literature and Language* Review1(4), 28-36.

Imam, M, et al. (2000). *Teaching skills*. Cairo: Zahra Al-Sharq Library.

Jaradat, et al. (1983). *Effective teaching*, vol. 4. Amman: Dar Al-Fikr Publishing and Distribution.

Aljarraf, Rima (2016). Self-Directed Learning. E-book: https://drive.google.com/file/d/0B0LcDzkugm3rajdlRVhDTHg2Rm8/view

Kanaan, E. (2012). *Evaluation of a Self-Learning Program for Training Islamic Education Teachers In-Service: An Experimental Study on Islamic Education Teachers in Primary Education - Second Cycle in Schools in Rural Damascus Governorate*, Unpublished PhD Thesis, Faculty of Education, University of Damascus.

Khalil, I. (2005). *Teachers' Application of Self-Learning Approach in General Stages of Learning in the Kingdom of Saudi Arabia, Saudi Society for Educational and Psychological Sciences* (JESTUN), College of Education - King Saud University, Riyadh: Thirteenth Annual Meeting.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Boston: Taylor & Francis Ltd.

Al-Laqani, A. & Ali, Al-J. (1996). *Dictionary of Educational Terminology Known in Curricula and Teaching Methods*, 2nd ed., Cairo: Alam Al-Kutub.

Mahdi, F. (2011). Training Teachers through Competencies: What About Training Programs? Competency-based Training Forum in Education, University of Kasdi Merbah Ouargla, *Journal of Humanities and Social Sciences*, Special Issue.

Mahmoud, A. (2006). Proposed In-Service Self-Training Program and Its Impact on Developing Some Creative Teaching Skills among Mathematics Teachers in the Preparatory Stage and Their Attitudes towards Creative Teaching, *Published Research in the Journal of Mathematics Education*, Egyptian Association for Mathematics Education, Volume Nine.

Al-Muhammadi, E. & Shaker, A. (2007). *Psychology of Classroom Teaching*, 1st ed., Jordan: Dar Al-Maseera.

Al-Mutairy, M. (2013). Components of Organizational Culture and their Relationship to Self-Learning Motivation among Employees in the Border Guard Sector in Al-Khafji, *Unpublished Master's Thesis in Administrative Sciences*, Naif Arab University for Security Sciences.

Perrent, J.C. & Bouhuijs, P.A. J. & Smits, J.G. M.M. (2000). "*The suitability of problem Bassed Learning for education*: They and Practice", Teaching in Higher Education.

Al-Rababah, Amani (2020). The Role of Distance Education in Enhancing Self-Directed Learning among Students of Al-Zarqa Private University. *Journal of Palestine University for Research and Studies*, Palestine University, 10(3), 52-75.

Al-Rashdan, A. & Ja'neeni, N. (1999). *Introduction to Education and Teaching*, 3rd ed., Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing, Distribution, and Marketing.

Al-Rashidi, B. (2000). *Educational Research Methods*: A Simplified Practical Perspective, 1st ed., Cairo: Dar Al-Ketab Al-Hadeeth.

Raymond, P (1999). *A Study of Inservice Needs as Perceived by Teachers and Principals In an Urban School System*, Dissertation Abstracts International A41/11.

Sa'ada, Y. (2001). *Training: Its Importance, Need, Types, Identifying Needs, Building Programs, and Appropriate Evaluation,* 1st ed., Cairo: Dar Al-Sharqiya.

Sabah, S. (2013). The Role of In-Service Training in Improving Teaching Skills According to the Competency-based Pedagogy, *Journal of Humanities*, No. 32, University of Mohamed Khider Biskra.

Saienko, N., & Lavrysh, Y. (2020). Mobile Assisted Learning for Self-Directed Learning Development at Technical University: SWOT Analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1466 - 1474. DOI: 10.13189/ujer.2020.080440.

Salama, H. (1995). *Teaching Methods in Mathematics: Between Theory and Application,* 1st ed., Cairo: Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.

Al-Sharbini, F. & Al-Tanawi, A. (2011*). Self-Learning through Educational Modules*, 1st ed., Cairo: Alam Al-Kutub.

Shennin, F. & Shana, M. (2011). *The Reality of Teaching through the Competency-based Approach from the Teachers' Perspective, Competency-based Training Forum in Education*, University of Kasdi Merbah Ouargla, Journal of Humanities and Social Sciences, Special Issue.

Salah, A. (2011). *Teaching and Learning Teaching Skills in the Information Age (A Contemporary Educational Vision),* 2nd ed., Cairo: Alam Al-Kutub.

Suhaila, M. (2004). *Teaching Methods Series, Book Three: Individualizing Education in Teacher Preparation and Qualification (A Model in Educational Measurement and Evaluation),* 1st ed., Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

Al-Zahrani, B. (2010). *The role of training courses in developing teaching skills for art education teachers from their perspective*. Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.

Zaitoun, H. (2004). *Teaching Skills*: A Vision in Implementing Teaching, Cairo: Alam Al-Kutub.

Zaitoun, K. (2003). "*Teaching: Models and Skills*". Cairo: Al-Aalam Al-Kutub.

أهمية التعلم الموجه ذاتياً في تعزيز مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

د.درويش حسن درويش. جامعة أتاتورك–تركيا

طالب دكتوراه مصطفى جاغري إينكين. جامعة أتاتورك. تركيا

أ.د علي عثمان إينكين. جامعة أتاتورك. تركيا

ملخص: تهدف هذه الدراسة التجريبية إلى تحديد تأثير التعلم الذاتي على تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دمشق. تم اختيار عينة عشوائية تتكون من 10 معلمين في المدارس الابتدائية في مدينة دمشق للمشاركة في الدراسة في العام الدراسي 2022/2023. حيث حصلت نصف المشاركين على برنامج تدريبي حول استراتيجيات التعلم الذاتي، في حين لم يحصل النصف الآخر على أي تدريب. استخدمت الدراسة نهج الملاحظة لتقييم أداء المعلمين قبل وبعد البرنامج التدريبي. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ملحوظة بين درجات الاختبار قبل وبعد البرنامج التدريبي في مهارة الشرح. تستنتج الدراسة أن التعلم الذاتي يلعب دورًا إيجابيًا في تنمية مهارات التدريس لدى المعلمين، وتوصي باستخدام هذا النهج كطريقة حديثة وفعالة لتدريب وتنمية مهارات التدريس.

الكلمات المفتاحية: التعلم الموجه ذاتياً، مهارات التدريس، معلمي اللغة العربية الابتدائية، دراسة تجريبية.