المجلد (7)
العـدد (3)
السنة 2022

جامعـة عمـان العـربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

J-Gate INDEXED | شمعة shamaa | دار المنظومة DAR ALMANDUMAH | معرفة e-Marefa | EBSCO HOST

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث

مجلة علمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
في جامعة عمان العربية

الجزء (3)

سلسلة البحوث التربوية والنفسية
ISSN: 2519-6340

2022

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث
سلسلة البحوث التربوية والنفسية
المجلد السابع، العدد الثالث، السنة 2022

Volume (7)
Issue (3)
Year 2022

جامعـة عمـان العـربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

J-Gate INDEXED | شمعة shamaa | دار المنظومة DAR ALMANDUMAH | معرفة e-Marefa | EBSCO HOST

Amman Arab University Research Journal

Academic Refereed Journal Issued by Deanship of Scientific Research and
Graduate Studies at Amman Arab University

Part (3)

Psychological and Educational
Research Series
ISSN: 2519-6340

2022

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث
" سلسلة البحوث التربوية "
(الجزء الثالث)

رقم الايداع لدى مكتبة الوطنية
(3627 / 2016 / د)

جميع حقوق الطبع محفوظة
لجامعة عمان العربية ©2017

ملاحظة: «لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة دون الحصول على موافقة مسبقة من رئيس هيئة التحرير وما يرد فيها يعبر عن آراء أصحابه ولا يعكس آراء هيئة التحرير أو سياسة جامعة عمان العربية».

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث

مجلة علمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة عمان العربية

هيئة التحرير	
الأستاذ الدكتور إسماعيل يونس إبراهيم يامين	رئيس هيئة التحرير
الدكتور خالد محمد عبد العزيز أبو الغنم	عضوًا
الدكتور معين سلمان سليم نصراوين	عضوًا
الدكتور مشعل مفلح سليم الجراح	عضوًا
الأستاذة دعاء إبراهيم أحمد الزعبي	أمين سر لجنة هيئة التحرير

الهيئة الاستشارية	
الأستاذ الدكتور هاني الضمور	رئيس جامعة ال البيت
الأستاذ الدكتور راتب السعود	الجامعة الأردنية / الأردن
الأستاذ الدكتور طلال الزعبي	جامعة الحسين بن طلال
الأستاذ الدكتور فواز العبد الحق	نائب رئيس جامعة اليرموك
الأستاذ الدكتور زيد البشايرة	هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي
الأستاذ الدكتور نائل الشرعه	الجامعة الأردنية
الأستاذ الدكتور محمد الغزو	المحكمة الدستورية / الأردن
الأستاذ الدكتور طارق الحاج	جامعة النجاح الوطنية / فلسطين
الأستاذ الدكتور عبد العزيز السرطاوي	جامعة الامارات / الامارات
الأستاذ الدكتور أمين مصطفى	جامعة الإسكندرية / مصر
الأستاذ الدكتور أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية /الأردن
الأستاذ الدكتور عيسى حيرش	جامعة الملك فيصل / السعودية
الأستاذ الدكتور سمير أبو الفتوح	جامعة المنصورة / مصر
الأستاذ الدكتور طوني جورج	الجامعة اللبنانية / لبنان

التدقيق اللغوي والإملائي	
الدكتور أحمد صالح عبد الحميد طلافحة	مدققًا لغويًا للغة العربية
الدكتورة مي فاضل عبد القادر الشيخلي	مدققًا لغويًا للغة الإنجليزية

بسم الله الرحمن الرحيم

عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على رسول الله محمد وعلى آله وصحبه والتابعين. وبعد:

يعد البحث العلمي أحد الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، إذ أن البحث العلمي والنشر العلمي من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العالمية في تصنيف الجامعات وترتيبها سواء على المستوى المحلي أو القومي أو العالمي، حيث يقوم النشر العلمي الجامعي بإيصال الجهد البشري الرصين إلى من يعنيه الأمر، ألا وهم الطبقة المتعلمة المثقفة، وتتضافر جهود الباحثين في نشر بحوثهم العلمية ضمن الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى من خلال تحقيق الغايات التي يصبون لها في الحصول على اللقب العلمي وخدمة المجتمع.

وعلى ضوء ذلك تأسست المجلة العلمية في جامعة عمان العربية، التي انصب جل اهتمامها باستنهاض همم أعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في المشاركة الفاعلة في البحث العلمي بأعلى المستويات العلمية والتنظيمية، وقد خرج اليوم المجلد السابع / العدد الثالث من المجلة إلى النور، ليفتح آفاقًا رحبة للبحث العلمي في مجالات لها أهميتها البالغة في تنمية الوطن وتقدمه، وتطورت مجلة جامعة عمان العربية للبحوث لتصبح ضمن ثلاث سلاسل: سلسلة البحوث التربوية والنفسية، وسلسلة البحوث الادارية، وسلسلة البحوث القانونية.

وإن هذه المجلة تعد إضافة جديدة إلى جوانب التميز المتعددة التي تتسم بها جامعة عمان العربية والبحث العلمي فيها، وأنها دليل حي على تفاعل هذه الجامعة وتجاوبها مع المتطلبات الآنية للمجتمع، وتمثل إسهامًا جديدًا منها في نشر الثقافة العلمية التي أصبحت من ضروريات عصر المعرفة، وقد أصبحت المجلة مدرجة في قواعد بيانات EBSCO العالمية، وقواعد بيانات المنظومة الشهيرة ودار المعرفة وغيرها من القواعد العالمية، وأيضاً اعتماد المجلة لغايات الترقية في الجامعة الأردنية.

وختامًا، فإننا في هذه المجلة نأمل منكم دعمها، وإثراءها بأبحاثكم، ودراساتكم، ومقترحاتكم، لكي تتمكن من القيام بدورها الذي من أجله أنشئت.

والله الموفق

رئيس هيئة التحرير
أ. د. إسماعيل يونس يامين

شروط النشر

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث: هي مجلة علمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة عمان العربية في ثلاث سلاسل متخصصة في الحقول الآتية: العلوم الإدارية، وهي: نصف سنوية تصدر بواقع عددين سنويًا، والعلوم التربوية والنفسية ربع سنوي تصدر بواقع أربعة أعداد سنويًا، وعلم القانون، وسلسلة العلوم القانونية نصف سنوية وتصدر بواقع عددين سنويًا، تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية الأصيلة للباحثين باللغتين العربية والانجليزية وفقًا لشروط النشر الآتية:

1. نشر البحوث العلمية التي تتوافر فيها الاصالة العلمية والمنهجية السليمة.
2. ألا تكون البحوث قد نشرت في جهة أخرى، وأن يتعهد صاحبها بعدم إرسالها إلى أي جهة.
3. تقدم البحوث بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.
4. للجنة التحكيم أن تطلب حذف أو اختزال أو إعادة صياغة أجزاء من البحث.
5. تقبل مراجعات الكتب القيمة والمقالات العلمية المختصرة.

الجوانب الفنية والشكلية:

يقدم البحث من خلال رابط المجلة الموجود على موقع الجامعة / المجلات العلمية (https://aaujournal.aau.edu.jo/) بالمواصفات الفنية الآتية:

أ. **الهوامش:** تكون الهوامش كما يأتي: العلوي (2) سم، السفلي (2.5) سم، الأيمن (3.5) سم، الأيسر (2.5) سم.

ب. **العنوان:** يكتب عنوان البحث بخط Time New Roman وبحجم (16) Bold، ويجب أن يكون العنوان دقيقًا ومعبّرًا عن محتوى البحث.

ج. **حجم الخط:** Time New Roman (12 pt) للنصوص العربية، و Time New Roman (10 pt) للنصوص الإنجليزية، وتكون العناوين الرئيسة Bold.

د. **الملخصات:** يرفق مع البحث ملخصان باللغتين العربية والإنجليزية، وبما لا يزيد على (200) كلمة لكل منهما، كما ويرفق مع البحث ما لا يزيد عن (6) كلمات مفتاحية دالة خاصة به، وتكون باللغتين العربية والإنجليزية.

هـ. **عدد الصفحات:** يجب ألا تزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والملاحق على (20) صفحة، وألا يتجاوز عدد الكلمات (8000) كلمة، كما يجب أن يحتوي البحث على اسم الباحث ورتبته العلمية (إن وجدت) وعنوانه البريدي والإلكتروني، واسم جهة العمل التي يعمل بها.

و. يدفع الباحث (5) دنانير عن كل صفحة زيادة بعد قبول البحث بحد أقصى (5) صفحات.

ز. **التوثيق:** تعتمد المجلة للنشر العلمي نظام (APA) الإصدار الأحدث:

- **إذا كان المرجع بحثاً في دورية:** يتم التوثيق كما يأتي: اسم الباحث (الباحثين) بدءًا باسم العائلة (سنة النشر)، "عنوان البحث"، اسم الدورية (خط مائل)، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات.
- **إذا كان المرجع كتابًا:** اسم المؤلف (المؤلفين) بدءًا باسم العائلة، (سنة النشر)، عنوان الكتاب (بخط مائل)، اسم الناشر.

- **إذا كان المرجع رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه:** يتم التوثيق كما يأتي: اسم صاحب الرسالة أو الأطروحة بدءًا باسم العائلة (سنة النشر)، "عنوان الرسالة"، يذكر رسالة ماجستير أو دكتوراه (بخط مائل)، اسم الجامعة، السنة.
- **إذا كان المرجع نشرة أو إحصائية صادرة عن جهة رسمية:** يتم التوثيق كما يأتي: يكتب اسم الجهة (السنة)، عنوان التقرير (بخط مائل)، المدينة، أرقام الصفحات.
- **وقائع المؤتمر:** يتم التوثيق كما يأتي: اسم الباحث (الباحثين) بدءًا باسم العائلة، عنوان البحث (بخط مائل)، اسم المؤتمر، رقم المجلد، أرقام الصفحات، سنة النشر.

ح. الأشكال والرسوم والجداول:

- يراعى أن تكون الأشكال والرسوم التوضيحية والصور الفوتوغرافية والخرائط واضحة المعالم والأسماء.
- ترقم صفحات البحث بما فيه صفحات الرسوم والملاحق والجداول والهوامش أرقامًا متسلسلة من أول البحث إلى آخر البحث.
- تكون عناوين الأشكال أسفل الشكل والجداول أعلى الجدول بلون غامق Bold.

ط. التعهد: يرسل الباحث مع البحث عند تقديمه للمجلة تعهدًا موجهًا إلى رئيس التحرير وفقًا لنموذج التعهد لأغراض النشر رقم (F121) يذكر فيه: عنوان البحث، ورغبته في نشره بالمجلة، وأن لا يرسله إلى جهة أخرى من أجل النشر، وأن يذكر فيه عنوانه البريدي كاملاً والبريد الإلكتروني وأي وسيلة اتصال أخرى يراها مناسبة، ويذكر تاريخ إرساله، واسمه الثلاثي مع توقيعه المعتمد.

- يعطى الباحث نسخة مستله من البحث ورقيًا.
- يمكن الحصول على نسخة إلكترونية من عدد المجلة من الموقع الإلكتروني للعمادة، كما ويمكن الحصول على نسخة ورقية من عدد المجلة من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا مقابل (15) خمسة عشر دينارًا.
- الاشتراك السنوي للأفراد: (10) عشرة دنانير، وللمؤسسات: (20) عشرين دينارًا من داخل الأردن، و(50) خمسين دولارًا أمريكيًا أو ما يعادلها من خارج الأردن.
- تخضع الأبحاث المقدمة للمجلة لرسوم قدرها (100) مائة دينارًا أو ما يعادلها لغايات التحكيم تدفع إلى الحساب الآتي:

Account No.: 0110/026002/9/500
Bank Name: ISLAMIC Arab Bank البنك العربي الإسلامي الدولي
The name of the beneficiary: Amman Arab University
Swift Code: ARABJOAX110
IBAN: JO68 IIBA 1190 0000 0119 0000 0175 00

ملاحظة: "لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة دون الحصول على موافقة مسبقة من رئيس هيئة التحرير، وما يرد فيها يعبر عن آراء أصحابه، ولا يعكس آراء هيئة التحرير أو سياسة جامعة عمان العربية".

ترسل البحوث على العنوان التالي:

رئيس تحرير جامعة عمان العربية للبحوث

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة عمان العربية

عمان – الأردن

هاتف 4791400 – 06 – 00962 فرعي 402

البريد الالكتروني: aau-journal@aau.edu.jo

الموقع الالكتروني للمجلة: https://aaujournal.aau.edu.jo

محتويات العدد

المجلد (7)، العدد (3)، 2022م

الرقم	المحتوى	رقم الصفحة
1	تحديات التعليم عن بعد التي واجهت المعلمين في مديرية تربية السلط في ظل ازمة كورونا وما بعدها من وجهة نظر المشرفين التربويين كوكب عواد سليم قموه	9
2	الصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة في المدارس الحكومية في قصبة السلط مجد عادل ناجي الداوود	23
3	ممارسة الأنشطة الرياضية والترويحية وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية بمدارس محافظة جرش محمد جميل قاسم الكنج	39
4	العلاقة بين الفاعلية الذاتية لدى المرشدين التربويين والنفسيين ومستوى التوافق النفسي والاجتماعي في مديرية تربية السلط محمد صبحي عطيات	56
5	الأنماط القيادية لمدراء ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء الشوبك وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات محمد هارون حرب الشقيرات	71
6	الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في تطبيق التعلم المتمازج من وجهة نظرهم في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا محمد يوسف سلامة العبيدات	85
7	أثر برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة مروان أحمد محمود سليمان	104
8	درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وأثرها على الأداء الوظيفي من وجهة نظر معلميها في مديرية تربية الزرقاء الثانية منتهى "أحمد أمين" عبد اللطيف سمرين	124
9	دور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد من وجهة نظر مديري مدارس لواء قصبة المفرق منيرة عبدالكريم حمد الشديفات	149
10	معوقات التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر مديري ومديرات مدارس قصبة المفرق ميسون أحمد المجالي	164
11	دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم نجاح عفن عبد الكريم العويدي	181
12	المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط وعلاقتها بمستوى فعالية الاتصال الإداري من وجهة نظر المعلمين نجلاء كمال النقيب	200
13	دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية لواء ماركا نسرين تركي عليان الخوالدة	218
14	قراءة الخرائط بصورة صحيحة ومدى فهم طلبة الصف التاسع في لواء ديرعلا لمفاهيم مبحث الجغرافيا نصرة هاني المحسن	240

الرقم	المحتوى	رقم الصفحة
15	المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم منطقة القصر نور حامد عبدون الحمايدة	260
16	محددات الانتماء الوطني لطلبة المدارس الأردنية في البرلمانات الطلابية هاشم محمد عبدالله الزعبي	282
17	درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الاولى من وجه نظر معلميها هدى جميل توفيق الخضري	303
18	الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية في مديرية تربية السلط وائل جميل الحجاحجة	325
19	دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التعلق الآمن لدى أطفال الروضة وعلاقته بالتعبير الانفعالي لديهم وفاء محمد محمود طاهات	347
20	أثر برامج التدريب للمعلمين في مديرية تربية السلط وعلاقته بمستوى التطوير المهني من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ريم هاني حسين المناصير	369
21	درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الأولى غادة ضامن حمد عطا	385
22	دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المرشدين ومديري المدارس في محافظة جرش سمر محمود حسن عتوم ، أ. د. سهام أبو عيطة	411
23	درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلامية للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر معلّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة بنان الدغيمات د. عبدالله علي الجازي	436
24	أَثر اسْتخدام الْألعاب التّعليمية التّفاعُليّة في تَنميةِ الذّكاء الْبصري والدّافعية نَحو تَعلّم الْجُغرافيا لَدى طُلاب الصّف السّادس في الأردن رؤى أحمد المنشاوي ، د. جهاد علي المومني	457

تحديات التعليم عن بعد التي واجهت المعلمين في مديرية تربية السلط في ظل ازمة كورونا وما بعدها من وجهة نظر المشرفين التربويين

كوكب عواد سليم قموه
مديرية تربية السلط

تاريخ الاستلام: 2022/03/24 تاريخ الاستلام: 2022/07/26

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تحديات التعليم عن بعد في ظل ازمة كورونا وما بعدها ضمن متغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة)، وذلك من خلال الإجابة عن اسئلة الدراسية، تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين والمشرفات في مديرية تربية السلط والبالغ عددهم (50) مشرفاً ومشرفة، وتم اختيار عينة طبقة عشوائية بواقع (40) من المشرفين والمشرفات وتم تطوير استبانة اعتماداً على الإطار النظري والدراسات السابقة وتم التحقق من صدق أداة الدراسة وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة لها، وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي: وجود عدد من التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في مديرية تربية السلط في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين والمشرفات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) في التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في ظل جائحة كورونا ضمن متغير الجنس. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) في التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في ظل جائحة كورونا ضمن سنوات الخدمة وقد أوصت الدراسة ضرورة تطوير البنية التحتية المناسبة لقسم تقنيات التعليم في المدارس لتطبيق التعليم الالكتروني من خلال توفير طاقات بشرية مؤهلة لعمل مقررات إلكترونية ، وعرض المحاضرات بشكل غير تزامني عن طريق الشبكة العنكبوتية .

الكلمات المفتاحية: تحديات، جائحة كورونا، المعلمين، المشرفين.

The challenges of distance education that faced teachers in the Directorate of Education in Salt in light of the Corona crisis and beyond from the point of view of educational supervisors

Abstract

This study aimed to identify the challenges of distance education in light of the Corona crisis and its aftermath within the variables (gender, years of service), by answering study questions. A random stratum sample of (40) supervisors was selected, and a questionnaire was developed based on the theoretical framework and previous studies, and the validity of the study tool was verified and the appropriate statistical treatment was conducted for it. The Directorate of Education of Salt under the Corona pandemic from the point of view of supervisors and supervisors. And the absence of statistically significant differences at the significance level ($\alpha < 0.05$) in the challenges facing male and female teachers under the Corona pandemic within the gender variable. There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha < 0.05$) in the challenges facing teachers in light of the Corona pandemic within the years of service. Electronic, and presentation of lectures asynchronously via the Internet.

Keywords: Challenges, Corona pandemic, teachers, supervisors.

مقدمة:

يشهد العالم المعاصر تقدماً في مجال استخدام تقنيات التعلم والتعليم الإلكترونية، مما يفرض عدداً من التحديات على النظام التعليمي، وهذا يتطلب إحداث العديد من التغيرات والتطورات في البيئة التعليمية، والبحث عن آفاق جديدة لعملية التعلم والتعليم من خلال استخدام المستحدثات التكنولوجية، واستثمار إمكانياتها في خدمة الجوانب المختلفة لحياة المتعلم في زمن العولمة؛ هذا الزمن الذي أطلق عليه "عصر الاتصالات" محولاً العالم إلى شبكة إلكترونية واسعة، مما جعل المتعلمين مشدودين إلى استخدام تقنيات التعلم والتعليم الإلكتروني، بينما ما زلنا نعتمد على تعليم المدارس التقليدية من عمليات الحفظ والتلقين؛ لذا فإنه في عصر الثورة المعلوماتية والتكنولوجية يجب على أنظمة التربية والتعليم استخدام نظم المعلومات الحديثة للحفاظ على المعرفة بتعليم الطالب كيف يتعلم، واين يجد المعرفة، وكيف يستثمرها بما ينفع ويفيد، وقد اهتمت النظم التربوية في مجتمع المعلومات بإعداد الطلبة إعداداً يؤهلهم للاستخدام الجيد لتقنيات التعلم والتعليم الإلكترونية.

ويواجه العالم جائحة كورونا، وبحسب ما أشارت إليه منظمة الصحة العالمية فإن فيروس كورونا المستجد (Covid-19) ينتشر بسرعة، وأن عدد المصابين به في ازدياد، مع ازدياد في عدد الوفيات، ويواجه بسببه العديد من التحديات خاصة فيما يتعلق بتوفير المستلزمات الطبية، والتعقيم، وتوفير الأجهزة، ومواجهة التحديات الاقتصادية وتواجه دولة الاردن مخاطر عدة بسبب جائحة فيروس كورونا والتأثيرات التي أوجدها هذا الوباء خاصة على الجانب الصحي والاقتصادي والتعليمي، مما شكّل أزمة حقيقية في دولة الاردن، وقد تنبه مركز إدارة الأزمات لهذه المشكلة الحقيقية، فسارع بخطى حثيثة لتبني العديد من الإجراءات والتدابير الوقائية في محاولة إيجاد حلول للعديد من القضايا والمشكلات الملحة خاصة فيما يتعلق بموضوع قطاع العمل وازدياد البطالة والذي كان الأكثر تضرراً، فإلى أي مدى يمكن لهذا المركز أن يتبنى حلولاً استراتيجية واقعية ومنطقية لمواجهة جائحة فيروس كورونا وتأثير هذه الجائحة على قطاع العمل وازدياد البطالة في دولة الاردن، حيث أن الحكم على النتائج يحتاج إلى وقت قد يستمر طويلاً (WHO, 2019).

وفي عالمنا المعاصر، إذ التفجر المعرفي والسكاني والثورة العلمية والتكنولوجية، قامت الدول المتقدمة تقنياً مثل الولايات المتحدة الأمريكية ودول الاتحاد الأوروبي واليابان وماليزيا بعملية مراجعة جذرية وشاملة لأنظمتها التربوي، بهدف التغيير الشامل في الفكر التربوي والممارسات التربوية، حتى أفرزت هذه المراجعة أنظمة تربوية ملائمة لطبيعة التفوق العلمي والتكنولوجي الذي حققته هذه الدول في هذا العصر، في حين عكفت الدولة النامية على مراجعة نظمها التربوية بهدف تجديدها وتطويرها، ووضعت خططاً تربوية لإحداث التغيير المنشود نحو استخدام تقنيات التعلم عن بعد ورغم تلك الأهمية لهذا النوع من التعليم والنتائج الأولية التي اثبتت نجاح ذلك إلا أن الاستخدام الأمثل له لازال في بداياته إذ يواجه هذا التعليم بعض العقبات والتحديات سواء أكانت تقنية تتمثل بعدم اعتماد معيار موحد لصياغة المحتوى أم فنية وتتمثل في الخصوصية والقدرة على الاقتران أو تربوية وتتمثل في عدم مشاركة التربويين في صناعة هذا النوع من التعليم (الوشاحي وعمار، 2015).

ويهدف التعلم عن بعد برؤيته العامة كما أشار بركات (2019) إلى تفعيل واستثمار أحدث تقنيات العصر للوصول إلى تعلم عصري فعال، يتابع المستجدات على مستوى التقنيات والاتصالات ويستثمرها لتطوير عمليتي التعليم والتعلم، وتطوير مهارات استخدام التقنيات لدى المعلم والمتعلم بما يخدم عمليتي التعليم والتعلم، كما يزيد من المصادر العلمية كماً ونوعاً، وينمي روح الإنتاجية والإبداع لدى المعلم والمتعلم، ويحضر الافراد للتعامل والتفاعل الإيجابي مع المستجدات

التقنية والحياتية، ويغرس القيم الأخلاقية والاتجاهات الإيجابية لاستغلال التقنية في خدمة الإنسانية، الأمر الذي يساعد على تحويل بيئة الصف التقليدية إلى بيئة مفتوحة فعالة تساعد المتعلم على التفاعل الإيجابي مع الدروس المعروضة من خلال أنظمة الفصول الإلكترونية، والتي تتيح التفاعل مع المعلم بالصوت والصورة عن طريق عرض كامل للمحتوى التعليمي على الهواء مباشرة من خلال شبكة الإنترنت أو مؤتمرات الفيديو أو من خلال الاتصال عبر الأقمار الصناعية من خلال مناقشات تفاعلية بين الطلبة والمعلم وبين الطلبة بعضهم ببعض وبين المدارس المختلفة، وهو ما يعرف بالتعلم والتفاعل التزامني "ويعتمد الفصل الإلكتروني في تقديم خدماته على تحديد توقيت معين مسبقاً" وعند بث الدروس عن بعد فالمعلم يلقي الدرس مباشرة وفي نفس الوقت يشاهد المتعلمون الوثائق التوضيحية للدرس على شاشتهم ويستمعون إلى المعلم ويشاهدونه وذلك بواسطة وسائط الاتصال الإلكترونية التي يوفرها الفصل الإلكتروني والتي تتيح للمتعلم أن يتلقى دروسه في اي مكان حيث يلقي المعلم محاضراته مستخدماً السبورة الإلكترونية المتصلة بأجهزة الحاسب في الفصول الإلكترونية بدلاً من السبورة التقليدية وتنقل الكاميرا بدورها ما يدور في الفصل الإلكتروني إلى الطرف الثاني، وإذا كان الطرف الثاني مزوداً بكاميرا يمكن للمعلم أن يشاهده ويرد على تساؤلاته لحظياً؛ إذ يتم السماح لطلبة المدارس بمراجعة المادة التعليمية والتفاعل مع المحتوى التعليمي من خلال شبكة الإنترنت أو القنوات التعليمية او البرمجيات بواسطة بيئة التعليم الذاتي إذ يترك للطالب حرية اختيار الوسيط الإلكتروني الذي يناسبه وفي الوقت الذي يناسبه ودون اشتراط لوجود أفراد آخرين معه في نفس الوقت الذي يستخدم فيه الوسيط الإلكتروني وهو ما يعرف بالتعلم والتفاعل غير التزامني (الحلفاوي، 2019).

وعليه تأتي هذه الدراسة للتعرف إلى تحديات التعليم عن بعد التي واجهت المعلمين في مديرية تربية السلط في ظل ازمة كورونا وما بعدها من وجهة نظر المشرفين التربويين.

مشكلة الدراسة:

يقوم التعليم التقليدي أساساً على المعلم وجهده وبخاصة في تلقين طلابه المعلومات المطلوبة وشرحها لهم، دون استثارة دوافعهم إلى البحث والاكتشاف والتفكير والتحليل، وتعتبر الوسيلة التعليمية أحد عناصر العملية التربوية المهمة التي يجب أن يتم تحديثها لكي تواكب متغيرات العصر، لذا نادى التربويون بضرورة إعادة النظر في محتوى العملية التربوية وأهدافها ووسائلها بما يتيح للطالب اكتساب المعرفة المتصلة بالحاسوب (الحلفاوي، 2019).

في ضوء متغيرات هذا العصر، لقد فرضت تحديات كبرى على عالمنا المعاصر، خاصة المتعلقة منها بتكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا التعليم وكذلك الأزمات التي نمر بها كأزمة كورونا وازدياد الحاجة إلى الخبرات والمهارات، هذه التحديات أكبر من مجرد تغيير قيم حجرة الدراسة، أو المناهج التعليمية، إنه تحدي يفرض علينا الانتقال من التعليم إلى التعلم، تحدي يفرض علينا أن نعالج من جديد وبأفكار جديدة كل ما يتعلق بالمنظومة التعليمية.

وبالرغم من سياسة وزارة التربية والتعليم تطبيق خطة التعليم عن بعد في المدارس وكذلك اعادة تأهيل المعلمين والمعلمات وإعطاءهم دورات حاسوبية كدورة الرخصة الدولية لقيادة الكمبيوتر (ICDL) وكذلك دورة انتل (INTEL) وإعطاءهم الحوافز لاجتيازها إلا أن هناك استمرار لاستخدام الأساليب التقليدية في التعليم أي عدم الاستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات، لأن الهدف الأساسي هو تقليل التكلفة وزيادة السرعة في جودة المعلومات المقدمة. وهذا يتعارض مع استخدام تكنولوجيا المعلومات جنباً إلى جنب مع الطرق التقليدية مما يؤدي إلى زيادة الأعباء على المدارس.

وقد لمست الباحثة المشكلة من خلال الشكاوى الكثيرة التي وردت على خطة التعليم عن بعد في المدارس في ظل أزمة كورونا، ومواجهة بعض الصعوبات والتي تشكل مبرراً لإجراء الدراسة للتعرف على تحديات التعليم عن بعد في ظل ازمة كورونا وما بعدها.

الأمر الذي يُبرّر إجراء هذه الدراسة والتي تأتي مشكلتها في الإجابة عن السؤال التالي:

ما تحديات التعليم عن بعد التي واجهت المعلمين في مديرية تربية السلط في ظل ازمة كورونا وما بعدها من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

أسئلة الدراسة:

تأتي هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في مديرية تربية السلط في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) حول تحديات التعليم عن بعد في ظل ازمة كورونا وما بعدها في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين تُعزى إلى (الجنس وسنوات الخدمة)؟

أهمية الدراسة:

تحتل المدارس، أهمية كبرى في بنية الاقتصاد الوطني، كما أن هذه المدارس تُعد داعما أساسياً للتنمية الاقتصادية والاجتماعية. ومن هذا المنطلق ونتيجة لتنوع الأعمال والأنشطة التي تمارسها هذه المدارس، فقد شهدت نشاطا ملحوظا وتوسعا كبيراً بما تمتلكه من مقومات وإمكانات أسهمت في زيادة الدخل القومي في دولة الأردن. وأصبحت تشكل ركيزة استراتيجية للاقتصاد الوطني.

وتنبع أهمية هذه الدراسة من حقيقة أنها تستند على التعرف على تحديات التعليم عن بعد في ظل ازمة كورونا وما بعدها من خلال دراسة وتحليل عدد من المتغيرات وتقييم مدى استجابتها لمتطلبات الزبائن، كاستراتيجية هدفها تحقيق نمو المدرسة واستمرار بقائها، لذلك فإن هذه الدراسة تظهر أهميتها من خلال النظر إلى الاعتبارات التالية:

1. من المتوقع لهذه الدراسة أن تحقق إضافة علمية متواضعة في مجال دراسة تحديات التعليم عن بعد في ظل ازمة كورونا وما بعدها.
2. يُعدّ مجال الدراسة مكملاً للدراسات السابقة في مجال الجودة، وبالتالي فهي تشكل مع غيرها مجالاً خصبا لدراسات لاحقة، وتوفر قاعدة بيانات ومعلومات حول تطوير ثقافة التميز كسلاح تستخدمه المدارس في تحقيق ميزة تنافسية.
3. إمكانية الوصول إلى نتائج ذات دلالة إحصائية حول موضوع تحديات التعليم عن بعد في ظل ازمة كورونا وما بعدها، يمكن من خلاله اقتراح توصيات تسهم في تحسين وتطوير أداء المدارس وصولا إلى تطوير ثقافة التميز.
4. محدودية الدراسات التي تناولت تحديات التعليم عن بعد في ظل ازمة كورونا وما بعدها وبالتالي يمكن تأسيس أهمية الدراسة بما ستقدمه للمجتمع المبحوث من نتائج تعزز وتطور أداء مفردات هذا المجتمع.

ثانياً: الأهمية العملية:

من المؤمل استفادة الفئات التالية من الدراسة:

1- الباحثون من خلال جعل الدراسة نواة لدراسات أخرى مشابهة.

2- المهتمون بقضايا التعلم عن بعد للتعرف على كيفية إنجاح هذه الخطة.

التعريفات الإجرائية:

سيتم تعريف مصطلحات الدراسة إجرائياً على النحو الآتي:

التعلم عن بعد: منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الانترنت، الإذاعة، القنوات المحلية أو الفضائية للتلفاز، الأقراص الممغنطة، الهاتف، البريد الإلكتروني، أجهزة الحاسوب، المؤتمرات عن بعد، المختبرات الافتراضية) لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم (استيتية وسرحان، 2020).

التحديات:

هي الصعوبات التي تواجه المعلمين عند توظيف تقنية التعلّم عن بُعد، وتُقاس بمدى استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة.

التعلم عن بعد: منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الانترنت، الإذاعة، القنوات المحلية أو الفضائية للتلفاز، الأقراص الممغنطة، الهاتف، البريد عن بعد، أجهزة الحاسوب، المؤتمرات عن بعد، المختبرات الافتراضية) لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم (استيتية وسرحان، 2020).

حدود الدراسة ومحدداتها:

1- **الحدود الموضوعية:** تحديات التعليم عن بعد التي واجهت المعلمين في مديرية تربية السلط في ظل ازمة كورونا وما بعدها من وجهة نظر المشرفين التربويين.

2- **الحدود المكانية:** المدارس الأساسية في مديرية تربية السلط.

3- **الحدود الزمانية:** طبقت إجراءات هذه الدراسة للعام 2022/2021.

وتتحدد نتائج الدراسة بصدق الأداة وثباتها، ومدى استجابة المستجيبين على أداة الدراسة وهي الاستبانة.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

اجرى العنزي (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى ممارسة الكفايات الالكترونية لدى معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من عينة تكونت من (505) معلمين ومعلمات، واستخدمت الاستبانة التي تكونت من ثلاث مجالات: المجال الأول كيفية التعامل مع الأجهزة الالكترونية والمجال الثاني كيفية توظيف الشبكة العنكبوتية والمجال الثالث كفاية إدارة موقف التعلم الالكتروني، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسة الكفايات الالكترونية لدى معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا كان بدرجة مرتفعة.

اجرى سيدهم (2021) دراسة هدفت إلى تحديد الأدوات الاتصالية الفعالة في تقديم محتوى المقررات العلمية بنظام التعليم عن بُعد للطلاب، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، تكونت عينة الدراسة من (70) طالب، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق استجابات عينة الدراسة حول

محور أهمية تقنية الهولوجرام في التدريس ومحور الصعوبات التي تواجه تقنية الهولوجرام في التدريس باختلاف عدد سنوات الخبرة.

الدراسات الأجنبية:

بحثت دراسة (Nedeak, 2020) في "**فعالية التعلم عن بُعد باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي خلال فترة الجائحة (كوفيد-19): دراسة حالة في الجامعة الإندونيسية**"، إلى الإشارة إلى أن جائحة كورونا (كوفيد-19) جعلت نظام التعلم مجبراً على التغيير الجذري من لقاءات وجهاً – لوجه للتعلم عن بعد من خلال الإنترنت، وإلى أن الكثير من أقسام الجامعة لا يوجد لديها البنية التحتية للتعلم عبر الإنترنت، لذلك فهي أجبرت على إجراء محاضرات عبر الإنترنت.

كذلك هدفت الدراسة لتحليل الفعالية للتعلم عن بعد باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي خلال جائحة كورونا (كوفيد-19).

استخدمت الدراسة طريقة الاستطلاع، والاستبانة التي وزعت على (250) طالباً، وبعد ذلك حللت باستخدام نظرية (Multi- Attribute Utility)، وتدعم المدارس المسيحية الإندونيسية سياسة التعلم في المنزل بفرض التعلم عبر الإنترنت باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك، انستغرام ويوتيوب لتقديم مواد المحاضرة والمهام للطلاب.

أظهرت نتائج اختبار الفعالية للتعليم عن بُعد استخدام وسائل التواصل الاجتماعي أن التعلم عن بُعد باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي بفعالية فقط لمساقات نظرية، بينما في مساقات عملية ومساقات ميدانية عن بُعد باستخدام وسائل التواصل الاجتماعية تم الشعور بأنها أقل فعالية.

دراسة فري (Frye, 2021)هدفت الدراسة إلى معرفة انعكاسات الكتب الإلكترونية التفاعلية في الفهم والتحصيل الدراسي، وبحثت في كيفية تأثير المزايا التفاعلية للكتب الإلكترونية على الفهم والسلوك أثناء القراءة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها أن هناك تحسن في مستوى فهم الطلبة مع مرور الوقت وكشف البيانات النوعية والكمية أن تحصيل الطلبة قد ارتفاع أكثر من السابق.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها كدراسة العنزي (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى ممارسة الكفايات الالكترونية لدى معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا، سيدهم (2021) دراسة هدفت إلى تحديد الأدوات الاتصالية الفعالة في تقديم محتوى المقررات العلمية بنظام التعليم عن بُعد للطلاب، اسة ,Nedeak (2020) في "فعالية التعلم عن بُعد باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي خلال فترة الجائحة (كوفيد-19): دراسة حالة في الجامعة الإندونيسية"،

أما الدراسة الحالية فهدفت التعرف على تحديات التعليم عن بعد في ظل ازمة كورونا وما بعدها ضمن متغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة) وهي من الدراسات الأولى في حدود علم الباحثة مما يشكل إضافة للمكتبة العربية.

منهجية الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بوصفه المنهج الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين والمشرفات مدارس مديرية تربية السلط والبالغ عددهم (50) مشرفاً ومشرفة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة ليبلغ عدد أفراد العينة (40) مشرفاً ومشرفة في العام 2021/2021 وتم توزيع الاستبانات الكترونياً واسترجع منها (40) استبانات صالحة للتحليل.

أداة الدراسة:

تم تطوير استبانة اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة المتصلة بالدراسة، كما تم الاستعانة بنصائح وتوجيهات الخبراء في الميادين التربوية والتقنية، لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية.

صدق وثبات أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) إذ قامت بتطبيق الأداة بشكلها النهائي على عدد من المشرفين والمشرفات بواقع 25 فرد من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمع الدراسة إذ تم تطبيق الأداة على أفراد العينة مرة ثانية بعد اسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين استجابات أفراد العينة في المرتين، كذلك قامت الباحثة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة والذي بلغ (0.88)..

تصحيح المقياس:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته (موافق بدرجة مرتفعة جداً، موافق بدرجة مرتفعة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة منخفضة، موافق بدرجة منخفضة جداً) وهي تمثل رقمياً (5–4–3–2–1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

- أهمية نسبية منخفضة إذا بلغ المتوسط الحسابي من 1–2.33
- أهمية نسبية متوسطة إذا بلغ المتوسط الحسابي من 2.34–3.67
- أهمية نسبية مرتفعة إذا بلغ المتوسط الحسابي من 3.68–5

وتم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للبديل (5) – الحد الأدنى للبديل (1))/ عدد المستويات 3/(1–5) =1.33

ومن ثم اضافة الجواب (1.33) الى نهاية كل فئة.

المعالجة الإحصائية:

قامت الباحث بإدخال بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) إذ سيتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة ومجال من أداة الدراسة واستخدام اختبار –ت–لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغير (الجنس) واستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

نتائج البحث ومناقشتها

تستعرض الباحثة نتائج البحث وفقا لفرضياته، ومناقشة نتائج كل فرضية كالآتي:

1. ما التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في مديرية تربية السلط في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

أولاً: التحديات التي تواجه الادارة

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بحسب الجدول (1):

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين

رقم الفقرة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	وضوح رسالة ورؤية وأهداف المدرسة الخاصة بتطبيق منظومة التعلم الإلكتروني	4.55	0.95	1	مرتفع
2	توفر إدارة المدرسة عمليات التدريب المستمر للطلبة على إتقان استخدامات منظومة التعلم الإلكتروني	4.01	1.29	4	مرتفع
3	توفر إدارة المدرسة الإمكانيات المادية ل تمويل متطلبات التعليم الإلكتروني.	3.92	1.26	5	مرتفع
4	اختيار قيادات إدارية للمدرسة داعمة ومحفزة لتطبيق منظومة التعلم الإلكتروني	4.50	1.05	2	مرتفع
5	توافرا لمساعدة الفنية والتقنية للطلبة من قبل العاملين بالمدرسة.	4.07	1.24	3	مرتفع
6	التعاون بين إدارات المدارس في تبادل التعاون الخبرة لتطوير منظومة التعلم الإلكتروني.	3.92	1.13	6	مرتفع
7	تحديد الاحتياجات التدريبية المطلوبة لكل فئة من فئات الطلبة لممارسة منظومة التعلم الإلكتروني.	3.91	1.12	7	مرتفع
8	تشكل فرق وحلقات عمل تعاونية وتنسيقية لتنفيذ برامج تحسين جودة العمل بمنومة التعلم الإلكتروني في المدرسة.	3.89	1.26	8	مرتفع
9	توفر المدرسة نظاما يحرص على توثيق ومراجعة جميع الوثائق والبيانات والمستندات التي تنفذ بها المواد الدراسية للطلبة قبل استخدامها.	3.87	1.20	13	مرتفع
10	توفير التدريب اللازم لفريق العمل المسؤول عن تقديم منظومة التعلم الإلكتروني بالمدرسة.	3.86	1.28	14	مرتفع
11	يتوفر نظام معلومات وسجلات موثق يلبي حاجات التخطيط والمتابعة واتخاذ القرارات في المدرسة.	3.88	1.17	11	مرتفع
12	تكوين فريق عمل جماعي لتنفيذ مشاريع تحسين جودة المنتج التعليمي الإلكتروني في المدرسة.	3.87	1.16	12	مرتفع
13	تبني المدرسة سياسات واستراتيجيات للتعلم الإلكتروني تلبي احتياجات جميع الفئات.	3.88	1.10	9	مرتفع
14	تقوم المدرسة بإجراءات وقائية وعلاجية لمعالجة الأخطاء المتوقعة في البرامج الإلكترونية المقدمة للطلبة قبل حدوثها.	3.88	1.28	10	مرتفع
15	تفعيل الثقافة التنظيمية الإيجابية نحو تطبيق منظومة التعلم الإلكتروني لجميع الطلبة.	3.86	1.13	15	مرتفع

يتضح من الجدول (1) أن التحديات التي تواجه إدارة المدرسة كانت بدرجة مرتفعة. وقد جاء في المرتبة الأولى الفقرة (1) " وضوح رسالة ورؤية وأهداف المدرسة الخاصة بتطبيق منظومة التعلم الإلكتروني" بمتوسط حسابي (4.55) وانحراف معياري (0.95) وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (15) " تفعيل الثقافة التنظيمية الإيجابية نحو تطبيق منظومة التعلم الإلكتروني لجميع الطلبة" بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (1.13).

ثانياً: التحديات التي تتصل بالمعلمين والمعلمات:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بحسب الجدول (2):

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تتصل بالمعلمين والمعلمات

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تتبنى المدرسة استراتيجية واضحة لتدريب وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال تعليم الطلبة على منظومة التعلم الإلكتروني	3.90	1.24	1	مرتفع
2	تعمل المدرسة على تشجيع المعلمين والمعلمات لتبادل الخبرات فيما بينهم لتقديم المقررات الدراسية بواسطة منظومة التعليم الإلكتروني.	3.73	1.36	8	مرتفع
3	توفير أنظمة إدارة المحتوى التعليمي ونظام المتواصل المتزامن والغير المتزامن لاستخدامات الطلبة	3.72	1.19	9	مرتفع
4	يمتلك المعلمين والمعلمات الخبرة الفنية والمهارات التقنية لمنظومة التعليم الإلكتروني للطبة.	3.71	1.20	10	مرتفع
5	يتم استقطاب ا المعلمين والمعلمات وتكليفهم وفقاً للتخصص الدقيق ضمن معايير مهنية واضحة لإعداد المناهج الدراسية ضمن منظومة التعليم الإلكترونية.	3.85	1.21	3	مرتفع
6	تجري الوزارة المفاضلة بين المتقدمين للتوظيف على أسس موضوعية تستند إلى الكفاءة في مجال الاختصاص وإتقان متطلبات منظومة التعليم الإلكتروني.	3.86	1.31	2	مرتفع
7	توفر الوزارة العدد الكافي من المعلمين والمعلمات لتنفيذ البرامج الخاصة للطلبة بواسطة منظومة التعليم الإلكتروني.	3.83	1.20	4	مرتفع
8	تدقق الوزارة في مدى كفاءة المعلمين والمعلمات ومواصفاتهم من أجل تحقيق رسالتها وأهدافها في تطبيق منظومة التعليم الإلكتروني.	3.81	1.25	6	مرتفع
9	التركيز على جودة العمليات لمنظومة التعلم الإلكتروني للطبة بدل التركيز على نتائجهم.	3.82	1.21	5	مرتفع
10	يشارك المعلمين والمعلمات في تطوير محتويات المواد الدراسية للطلبة.	3.79	1.17	7	مرتفع
11	تفعيل تنفيذ حصص عبر الفيديو كونيفرس بين المعلمين والمعلمات والطلبة	3.72	1.20	9	مرتفع

يتضح من الجدول (2) أن التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في مجال التعليم الالكتروني للطلبة كانت بدرجة مرتفعة. وقد جاء في المرتبة الأولى الفقرة (16) " تتبنى المدرسة استراتيجية واضحة لتدريب وتنمية قدرات المعلمين والمعلمات في مجال تعليم الطلبة على منظومة التعلم الإلكتروني " بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (1.24)

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (19) " يمتلك المعلمين والمعلمات الخبرة الفنية والمهارات التقنية لمنظومة التعليم الإلكتروني للطبة." بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (1.20).

ثالثاً: التحديات التي تتعلق بالبنية التحتية:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بحسب الجدول (3):

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تتعلق بالبنية التحتية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تطبق المدرسة النظام الإلكتروني فيما يتعلق بحفظ الوثائق والمراجع والسجلات وضبطها وتوزيعها لتسهيل وصول الطلبة إليها.	3.89	1.26	3	مرتفع
2	توفر الإمكانات المادية والبشرية الضرورية لمشروعات تحسين جودة منظومة التعليم الإلكترونية بالمدرسة.	3.88	1.10	4	مرتفع
3	توفرا لمدرسة متطلبات احتياجات الطلبة بتحديد جميع الموارد من أجهزة وتقنيات وموارد مادية.	3.92	1.13	1	مرتفع
4	تعمل المدرسة على حوسبة أعمالها الإدارية وبناء قواعد بيانات الكترونية متكاملة وشاملة.	3.91	1.12	2	مرتفع
5	توفر المدرسة منهجية متكاملة لبناء وتعزيز الثقافة التنظيمية الالكترونية الداعمة للمعرفة الرقمية من حيث توليدها وإنتاجها للطلبة.	3.87	1.28	4	مرتفع
6	توافر أعداد ومساحات وتجهيزات الصفوف الدراسية والمختبرات الافتراضية والمشاغل مع احتياجات الطلبة.	3.86	1.17	5	مرتفع
7	يراعى في المباني المدرسية متطلبات الطلبة للوصول إلى تقنيات منظومة التعليم الإلكتروني بسهولة.	3.80	1.16	8	مرتفع
8	يتوافر في المدرسة مكتبة مجهزة بمصادر المعرفة الرقمية تدعم عمليتي التعلم والتعليم للطلبة.	3.78	1.20	9	مرتفع
9	يتوافر في المدرسة أماكن مجهزة بمنظومة التعلم الإلكترونية لممارسة عمليتي التعلم والتعليم للطلبة بسهولة ويسر.	3.77	1.28	10	مرتفع
10	توفر المدرسة الموارد التقنية الحديثة والمتنوعة ذات الصلة بالبرامج التعليمية للطلبة.	3.85	1.13	6	مرتفع
11	توفر المدرسة قواعد بيانات شاملة لكافة أنشطتها العلمية والإدارية والمالية.	3.84	1.21	7	مرتفع
12	توفر خدمة الإنترنت بشكل مستمر في المدرسة.	3.76	1.31	11	مرتفع
13	توافر فنيين متخصصين لحل المشكلات التقنية المتعلقة بالتعلم الإلكتروني باستمرار.	3.75	1.20	13	مرتفع
14	تفعيل تصميم بيئات تعليمية الكترونية قائمة على المحاكاة الحاسوبية خاصة بالطلبة.	3.74	1.19	14	مرتفع
15	توافر صيانة دورية لشبكة الإنترنت الداخلية في المدرسة.	3.73	1.25	15	مرتفع
16	توافر بوابات الكترونية للمدرسة محدثة باستمرار لاستخدامات الطلبة.	3.70	1.21	17	مرتفع
17	توفير خدمات الانترنت بشكل مجاني للطلبة في منازلهم.	3.71	1.17	16	مرتفع
18	تفعيل تقنيات المختبرات الافتراضية لتدريس المواد العلمية للطلبة.	3.76	1.22	11	مرتفع

يتضح من الجدول (3) التحديات نحو البنية التحتية كانت بدرجة مرتفعة. وقد جاء في المرتبة الأولى الفقرة (31) " توفر المدرسة منهجية متكاملة لبناء وتعزيز الثقافة التنظيمية الالكترونية الداعمة للمعرفة الرقمية من حيث توليدها وإنتاجها للطلبة.." بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (1.28) وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (42) " توافر بوابات الكترونية للمدرسة محدثة باستمرار لاستخدامات الطلبة." بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (1.21).

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن هناك تحديات تواجه الادارة في عملية تنفيذ التعليم ومنها عدم وضوح رسالة ورؤية وأهداف المدرسة الخاصة بتطبيق منظومة التعلم الإلكتروني، مما يعيق عملية التعلم وكذلك عدم القدرة على تنفيذ منظومة التعليم عن بعد بسبب نقص البنية التحتية وعدم قدرة الطلبة على المواصلة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمين والمعلمات كذلك يواجهون مشكلات عدة في التعليم الالكتروني وذلك بسبب نقص التدريب وعدم امتلاك الخبرات المختلفة التي تمكنهم من تنفيذ تقنية منظومة التعليم الالكتروني للطلبة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن عدم وعي اعضاء بمفهوم تقنيات التعليم الإلكتروني جعل عندهم اتجاهات غير إيجابية نحو توظيفها وعدم تشجيع الإدارة لهم كما تبين أن رسالة ورؤية وأهداف المدرسة الخاصة لتطبيق منظومة التعليم الإلكتروني جاءت في المرتبة الأخيرة مما يؤكد مدى عدم فهم المعلمين والمعلمات لها.

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) حول تحديات التعليم عن بعد في ظل ازمة كورونا وما بعدها في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين تُعزى إلى (الجنس وسنوات الخدمة)؟

الجنس:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت).

جدول (4) نتائج اختبار (ت) للاختلاف في التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين تبعا لمتغير الجنس

الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
ذكور	3.81	0.55	-0.99	0.33
إناث	3.89	0.50		

يتضح من الجدول (4) أن قيمة الإحصائي (ت) كانت (-0.99) وهي ليست دالة عند مستوى 0.05 فاقل لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) حول التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين تُعزى إلى لمتغير الجنس.

سنوات الخدمة:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي وتبين الجداول النتائج المرتبطة بذلك.

جدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف في التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين وفقاً لسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	2.00	2	1.00	3.64	0.03
داخل المجموعات	53.18	17	0.28		
المجموع	55.18	19			

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (3.64) وهي دالة عند مستوى (0.05) فاقل عند مستوى (0.05) لذا يوجد فروق في حول التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في ظل

جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين تُعزى إلى سنوات الخدمة، ولتحديد موقع الفروق تم إجراء اختبار شافية للمقارنات البعدية والذي تتضح نتائجه في الجدول (6)

جدول (6) نتائج اختبار شافية للمقارنات البعدية

سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5–6 سنوات	5–10 سنوات
أقل من 5 سنوات		0.23*	0.21*
5–6 سنوات			-0.02
5–10 سنوات			

يتضح من الجدول (6) بأن الاتجاهات اختلفت باختلاف متغير الخبرة الدراسية، حيث إن حول التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين تُعزى إلى سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، لصالح أقل من 5 سنوات.

ويمكن تفسير ذلك بأن الذكور والإناث من المعلمين والمعلمات يجب أن تكون عندهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني وذلك بما لها من أهمية في تحسين البيئة التعليمية.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمين والمعلمات أصحاب الخبرة أقل من (5) سنوات يكون عندهم حافز أكبر للتعرف على تقنيات التعليم الإلكتروني وتطبيقها مقارنة بأصحاب الخبرات الأخرى.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

1. تطوير البنية التحتية المناسبة لقسم تقنيات التعليم في المدارس لتطبيق التعليم الالكتروني ، من خلال توفير طاقات بشرية مؤهلة لعمل مقررات إلكترونية ، وعرض المحاضرات بشكل غير تزامني عن طريق الشبكة العنكبوتية .
2. توفير فرص التدريب المناسبة للمعلمين والمعلمات لاستخدام تطبيقات التعليم الالكتروني المختلفة.
3. الاستفادة من تجارب المعلمين والمعلمات في المدارس الأجنبية بما يخص التعليم الالكتروني.
4. على المعلمين والمعلمات الاستفادة من تطبيقات التعليم الالكتروني كوضع المقررات الالكترونية على الشبكة العنكبوتية، وإعداد نظم الامتحانات الالكترونية.
5. ضرورة التفاعل بين الطلبة والمعلمين والمعلمات وذلك عن طريق التواصل مع الطلبة وحصول الطلبة على نتائج الاختبارات، وتوفير مراجع المقررات الدراسية من خلال البوابة الالكترونية.

المراجع:

المراجع العربية:

استيتية، دلال، وسرحان، عمر (2020). التجديدات التربوية، ط2، عمان: دار وائل للنشر.

بركات، هشام (2019). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بـالمدارس السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الالكتروني جسور .*مشاركة مقدمة إلى الندوة الأولى في تطبيقات المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب* .جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

الحفناوي، محمود (2015). *مدى توافر واستخدام وسائل التقنية الحديثة في مدارس التعليم الأهلي بالرياض من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردنية.

الحلفاوي، وليد (2019). *مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية*، عمان، دار الفكر.

سيدهم، جورج (2021) فعالية استخدام تقنيات الوسائط المتعددة في تجربة التعليم عن بُعد وقت الأزمات: دراسة تطبيقية على تدريس المقررات العملية بكليات الإعلام بالجامعات المصرية، *المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال*، 1(33): 356–395.

العنزي، سلامة (2021) مستوى ممارسة الكفايات الالكترونية لدى معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا، *رابطة التربويين العرب*، 1 (131): 385–418.

المطيري، جمعان (2013) أثر *استخدام معلمي التربية الإسلامية للتعلم الإلكتروني لطلاب الصف العاشر في التحصيل والتفكير الإبداعي بدولة الكويت* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الأردن.

الوشاحي، مريم وعمار، محمد (2015). اثر استخدام استراتيجية التعلم الإلكتروني التعاوني في تنمية مهارات الدراسة والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب جامعة السلطات قابوس، *المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عند بعد، الرياض*، المملكة العربية السعودية (2–5) مارس.

المراجع الأجنبية:

Frye.S, (2021) *The Implications of Interactive e Book on Compression*. unpublished Doctoral Thesis , Graduate School of Education , Rutgers University , New Jersey. USA

Giovannella, C. (2020). Effect induced by the Covid-19 Pandemic on Students' Perception about technologies and distance learning. Research Gate*, Conference Paper*, May 2020.

Nedeak (2020). The Effectiveness of Distance Learning Using Social Media During The Pandemic Period of (Covid-19): A Case Study In Universes Kristen Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology, 29(7):*1764-1772.

Roblyer, M. D. & Edward, J. (2018). *Integration Educational Teaching*, New Jersey, Prentice-Hall.

الصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة في المدارس الحكومية في قصبة السلط.

مجد عادل ناجي الداوود

تاريخ الاستلام: 2022/06/22 تاريخ القبول: 2022/08/01

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى الصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة في المدارس الحكومية في قصبة السلط، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، كما وتم اختيار عينة مكونة من (105) مديراً ومديرة، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من (27) فقرة موزعة على محورين هما: (صعوبات البيئة المادية الصحية، وصعوبات البيئة المعنوية الصحية).

وأظهرت نتائج الدراسة أنّ صعوبات البيئة المعنوية الصحية جاءت في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة، بينما جاء مجال صعوبات البيئة المادية الصحية في المرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لأثر متغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية)، وقد أوصت الباحثة بضرورة تزويد المدارس بأعداد أكبر من عمال النظافة، وضرورة التخفيف من أنصبة المعلمين والمعلمات.

الكلمات المفتاحية: الصعوبات، مديري المدارس، البيئة الصحية المدرسية.

The Difficulties that School Principals Face in Providing a Healthy and Safe Environment for Students in Public Schools in the Kasbah of Salt.

Majd Adel Naji Al Daoud

Abstract

The current study aimed to identify the difficulties that school principals face in providing a healthy and safe environment for students in public schools in the Kasbah of Salt. The researcher used the descriptive survey method, a sample of (105) male and female managers was selected, the study tool was represented by a questionnaire consisting of (27) items distributed on two axes: (Difficulties of a healthy physical environment, and difficulties of a healthy mental environment).

The results of the study showed that the difficulties of the mental health environment came in the first place with a medium degree, while the field of the difficulties of the physical health environment came in the second place with a medium degree, the results also showed that there were no differences due to the effect of the study variables (gender, years of experience, educational stage).

The researcher recommended the necessity of providing schools with greater numbers of cleaners, and the need to reduce the share of male and female teachers.

Keywords: difficulties, school principals, school health environment**.**

المقدمة:

تصب الدول على اختلاف أحوالها كامل تركيزها على التربية والتعليم؛ لأنها العامل الرئيس في ازدهار المجتمع، وتقدمه، والنهوض بمستواه في جميع نواحي الحياة، فالتربية والتعليم في يومنا هذا لم تعد مجرد محط اهتمام الدول المتقدمة، بل أصبح وسيلة لتقدم الدول النامية أيضاً، حيث أصبح يُنظر للتعليم على أنه عملية استثمار حقيقية تعود بالنفع على المجتمع والأفراد، ويُسهم هذا الاستثمار البشري في إنتاج العلوم والمعارف وتنمية العنصر البشري الذي يحتاجه المجتمع، وهذا الاستثمار في مجال التربية جعل المجتمع بحاجة ماسة لوجود إدارة مدرسية فعّالة تستطيع قيادة العمل التربوي.

ففي وقتنا الحال اتسع نطاق الإدارة المدرسية الفعّالة ليضم النواحي الفنية، والإدارية، والمالية، وطرق التدريس، والمناهج، والأنشطة المدرسية، واستخدام مراكز مصادر التعلم لتقوية المنهج الدراسي ومساندته، ويضم المجال الإداري أيضاً تنظيم العلاقات بين المدارس والمجتمع المحلي، وانتظام الطلبة، وعلاج التأخر الدراسي لدى الطلبة، وتوفير الخدمات الصحية (السامرائي، 2013).

فالإدارة المدرسية هي أساس تنفيذ السياسات التعليمية التي تضعها وزارات التربية والتعليم، فهي بمثابة جهة تنفيذية داخل العملية التربوية، والتي يُسند إليها مهام متابعة وتوجيه جهود المعلمين والعاملين داخل المؤسسات التعليمية، من أجل الوصول إلى الأهداف التي وضعتها وزارة التربية والتعليم (النعيري، 2015).

ويُضيف دهيش (2009) أنّ الإدارة المدرسية مسؤولة عن توجيه ومتابعة البرامج التي تدعم الأمن والسلامة المرتبطة ببرامج البيئة الصحية داخل المدرسة، والأمن والسلامة، والتوعية الصحية، وغيرها، فالإدارة المدرسية هي كافة الأنشطة والجهود والعمليات التي تشمل تنظيم وتخطيط ومتابعة ورقابة وتوجيه، حيث يقوم بها مدير المدرسة م أجل توفير بيئة صحية آمنة وسليمة للمتعلمين.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف والتي يُنتظر منها تحقيق أهداف المجتمع، كان من الضروري أن يتم تزويد المؤسسات التعليمية بمدير فاعل يقود المدرسة بأسلوب يجعله يدرك ما يقوم به دون تردد أو تخبط؛ لأهمية دوره القيادي داخل المدرسة، فهو المشرف التربوي والقائد المسؤول عن نجاح الأمور داخل مؤسسته، وهو المسؤول أيضاً عن توفير بيئة تعليمية وصحية آمنة ومناسبة للمتعلمين (Harris, 2007).

ويُقصد بالبيئة الصحية الوقاية من الأوبئة والأمراض المعدية، ودعم الصحة العامة وتعزيزها وتطويرها، وتشمل أيضاً الجانب الاجتماعي والنفسي وخدمات الغذاء، والأثاث والمباني والمرافق الصحية، وهنالك بيئة معنوية تضم العلاقات الإنسانية، والنظام الإداري، والتكوين الاجتماعي والنفسي، حيث اصبح التركيز في الآونة الأخيرة على البيئة الصحية المدرسية، فظهر هذا الاهتمام على كافة المستويات كالمدرسة والمتزل والمرافق العامة؛ لأنها ترتبط بحياة المتعلم بشكل وثيق، فهم يشكلون نسبة قد تصل إلى ربع السكان في المجتمع، كما يقضي الطلبة في المدرسة حوالي ست ساعات يومياً مدة اثنا عشر عاماً (البنا، 2013).

ومن الصعب أن يتم الفصل بين البيئة الصحية للمدرسة والتعليم، وأصبح تطوير هذه البيئة وتكييف شروطها كي تلائم توجهات التربية الحديثة ومجالاتها المعاصرة أمراً لا بد منه؛ الذا فإنّ تأمين وسائل السلامة والبيئة الصحية المدرسية مطلباً أساسياً لكي تسير العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها المنشودة، وهذه الوسائل لا تأتي من فراغ بل من جهود الإدارة المدرسية (Samuels, 2007).

وبناءً على ما سبق جاءت الدراسة الحالية للتعرف على الصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة في المدارس الحكومية في قصبة السلط.

مشكلة الدراسة:

يعد مدير المدرسة هو القائد والمحرك الرئيس لإمكانات المدرسة وطاقاتها المادية والبشرية، والمنسق والموجه لهذه الإمكانات والطاقات، من أجل تحقيق الأهداف التربوية التي تسعى وزارة التربية والتعليم لتحقيقها، ومن ضمن مهام مدير المدرسة توفير بيئة صحية مدرسية آمنة للطلبة، من خلال الإشراف على هذه الخدمات وتكثيف الاهتمام بها، من أجل توفير المناخ الصحي والبيئة السليمة والآمنة للطلبة، والذي ينعكس بدوره على صحة وصول الطلبة إلى التعليم السوي.

وقد أظهرت العديد من الدراسات كدراسة علي (2019) أنّ مديري المدارس بالرغم من أهمية توفيرهم للبيئة الصحية للطلبة إلا أنهم ما يزالون يواجهون العديد من الصعوبات لتحقيق ذلك، كما وأكد العوفي (2013) في دراسة أجراها أنّ من أكثر الصعوبات التي تواجه مديرو المدارس هي توفير بيئة صحية مادية ومعنوية للطلبة.

كما ولاحظت الباحثة كونها تعمل في القطاع الإداري في إحدى المدارس الحكومية، أنّ مديري المدرسة بالرغم من اهتمامهم المنصب نحو توفير بيئة صحية مادية ومعنوية آمنة للطلبة إلا أنّ ما زال هنالك العديد من العقبات والصعوبات التي تقف أمامهم وتحول دون توفيرهم لهذه البيئة على أكمل وجه، وفي ضوء ما سبق فقد جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما الصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة في المدارس الحكومية في قصبة السلط؟

ويتفرع منه عدد من الأسئلة الفرعية وهي:

1. ما الصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة في المدارس الحكومية في قصبة السلط؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية)؟

أهداف الدراسة:

إنّ الهدف من هذه الدراسة هو:

- التعرف على الصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة في المدارس الحكومية في قصبة السلط.
- الكشف عن وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الجانبين التاليين:

أولاً: الجانب النظري: حيث تكمن أهمية هذه الدراسة في الكشف عن الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في توفير بيئة صحية آمنة للطلبة بشقيها المعنوي والمادي، ومن الممكن أن يتم توجيه أنظار المسؤولين في مجال التربية

والتعليم نحو الصعوبات التي تواجه مديري المدارس في قصبة السلط، كما أنه من الممكن أن تسهم هذه الدراسة في إثراء المكاتب العربية والأدب النظري حول متغيرات الدراسة الحالية.

ثانياً: الجانب التطبيقي: من الممكن أن تسهم هذه الدراسة في إفادة مطوري ومخططي العملية التعليمية ووزارة التربية والتعليم، وواضعي المناهج في تسليط الضوء على دور المؤسسات التعليمية في توفير بيئة صحية، ومراعاة هذا الدور في إعداد المناهج، من أجل الوصول إلى نظرة تكاملية نحو تنمية أهداف الصحة المدرسية، وتفعيل دور مدير المدرسة في كيفية توفير بيئة صحية آمنة للطلبة، ومن الممكن أن تتجلى أهمية الدراسة الحالية في تقديم عدد من التوصيات والنتائج لباحثين آخرين لإجراء دراسات أخرى مشابهة وربطها مع متغيرات أخرى جديدة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اشتملت حدود الدراسة ومحدداتها فيما يلي:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على (105) مدير ومديرة ممن يعملون في المدارس الحكومية في قصبة السلط.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على قصبة السلط في الأردن.
- **الحدود الزمانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على الفصل الدراسي الثاني من العام 2022/2021.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الصعوبات الموضوعية على الصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة في المدارس الحكومية في قصبة السلط.
- **محددات الدراسة:** تحددت نتائج الدراسة بطبيعة الإجراءات المتبعة من حيث مدى صدق أداة الدراسة وثباتها والخصائص السيكومترية لها، ومدى موضوعية المستجيبين.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- **الصعوبات:** وهي جميع ما يُعيق مديرو المدارس الحكومية في قصبة السلط، ويمنعهم من القيام بأدوارهم المنوطة إليهم، وتم التعبير عنه بالدرجة التي حصل عليها المدير على مقياس الصعوبات التي تواجه مديري المدارس في توفير بيئة صحية مادية ومعنوية آمنة للطلبة.
- **مديري المدارس:** "الأشخاص المكلفين بمتابعة العمليات التعليمية والتربوية، وتلبية الاحتياجات المتنوعة داخل المدرسة، وممارسة جميع المهام الفنية والإدارية للمدرسة كمؤسسة تربوية واجتماعية" (الشطناوي، 2015: 20).
- **وتعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم:** الأشخاص الذين تم تكلفتهم رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم في قصبة السلط/الأردن لمتابعة العمليات التعليمية والتربوية، وتلبية الاحتياجات المتنوعة داخل المدرسة، وممارسة جميع المهام الفنية والإدارية للمدرسة كمؤسسة تربوية واجتماعية.
- **البيئة الصحية المدرسية:** وهي "عدد من المؤثرات التي تحيط بالمتعلم، سواء أكانت مرتبطة بالأمور الطبيعية كمبنى المدرسة، وظروفه، ومكوناته، ومدى صلاحيته لتلبية الاحتياجات المختلفة والتي تُسهم في نمو الطالب وسد متطلباته المدرسية، أو قد تكون معنوية تسهم في مساعدته على التكيف مع المناخ المدرسي" (صدارتي، 2014: 30).
- **وتعرف إجرائياً:** بأنها البيئة التي يعيش فيها الطلبة والمعلومن والإداريون داخل أسوار المدارس التابعة لقصبة السلط طوال اليوم، وتنقسم في هذه الدراسة إلى بيئتين: البيئة المادية والمتمثلة بالمباني والأثاث والحجرات الدراسية والمرافق

الصحية، والبيئة المعنوية والمتمثلة في العلاقات الاجتماعية مثل العلاقة بين المعلمين وأولياء الأمور، والعلاقة بين الطلبة والمعلمين والعاملين والإداريين داخل المدرسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإدارة المدرسية:

تسعى الإدارة المدرسية إلى بناء شخصية المتعلم وصقلها بصورة متكاملة من كافة الجوانب الجسدية والعقلية والتربوية والاجتماعية والنفسية، وتنظيم الأعمال الإدارية والفنية داخل المدرسة والحرص على تنسيقها، وإعداد الخطط التطويرية والتنموية اللازمة للمدرسة في الحاضر والمستقبل، والإشراف الكامل على كيفية تنفيذ المشاريع داخل المدرسة، وتهيئة الجو المناسب لتحقيق الأهداف التربوية (مساد، 2005).

ويُضيف البنا (2013) أنّ الإدارة المدرسية تسعى إلى الوصول للأهداف التي وضعتها وزارة التربية والتعليم، وبناء شخصية متكاملة للمتعلم، والتعامل مع البيئة المحيطة في حل كافة المشكلات المستجدة بشكل إيجابي وفعّال، والحرص على تطبيق كافة القوانين والأنظمة الصادرة عن الإدارات التعليمية المسؤولة عن العملية التعليمية.

فالإدارة المدرسية كما يُعرفها كل من نيكر ووادلي (Naiker & Waddy, 2002: 17) بأنها: "تحقيق كافة الأهداف المطلوبة بأسلوب فعّال عن طريق السيطرة والتخطيط وتنظيم العملية بواسطة عدد من الأشخاص".

ويُضيف أحمد (2003) أنّ الإدارة المدرسية هي مسؤولية مديري المدارس، فهي عملية توجيه المدرسة نحو كيفية أداء رسالتها، وتنفيذ القوانين واللوائح التعليمية التي تصدر عن وزارة التربية والتعليم، ويُقدم كل من مساعد المدير والمعلم العون للمدير، وتجدر الإشارة إلى أنّ مدير المدرسة ليس مطلق اليدين، بل هو مقيد من قبل الإدارة التعليمية التي يتصرف في ضوء ما تراه مناسباً ويخضع لها.

وتتمثل وظيفة الإدارة المدرسية في تكوين رؤية مرتبطة بالنجاح الأكاديمي لكافة الطلبة في ضوء عدد من المعايير العالية، وتشكيل المناخ الآمن، وسيادة روح الجماعة والتعاون داخل المؤسسة وتحقيق التفاعل المثمر داخل المدرسة، وتشجيع المعلمين لتأدية دورهم في تحقيق رؤية المدرسة والإشراف عليهم، ومتابعة الطلبة لاكتساب المعارف بأقصى طاقاتهم، وإدارة البيانات والمعلمين والطلبة والعمليات من أجل تعزيز تحسين المدرسة (Wallace Foundation, 2011).

ومن مهام مدير المدرسة بشكل خاص تحديد الأهداف الخاصة بالمدرسة والسعي لتحقيقها، ونقل الغايات والأهداف بأسلوب ذا معنى، بحيث يتم توزيع الأدوار داخل المدرسة وتوضيح مهمة كل فرد داخل المؤسسة، وإدارة ميزانية المدرسة، وتوفير بيئة آمنة للعاملين داخل المدرسة وللطلبة (Mciver, Kearns, Lyons & Sussman, 2009).

البيئة الصحية المدرسية:

يُقصد بالبيئة المدرسية كافة ما يُحيط بالمتعلمين ليس فقط داخل الغرفة الصفية، بل أيضاً في مرافق المدرسة جميعها، وفي طريق ذهابهم من وإلى المدرسة، من مصادر للضوضاء، وجودة الهواء والضوء، والعوامل الأقل بروزاً كالبيئة الغذائية (علي، 2019).

أما البيئة الصحية الآمنة فهي البيئة التي توفر فيها مقومات الأمان من الناحية الهيكلية، وتضم كافة تدابير السلامة من الكوارث والحرائق، وإمدادات المياه اللازمة، والمخارج الكافية، ونظام جيد للصرف الصحي، والتجهيزات الصحية جميعها، والإضاء الجيدة، والقدرة على التحكم في الضوضاء (Howard, Robert, Gelle & Leslie, 2006).

وللصحة المدرسة عدد من الأهداف ذكرها الصرايرة والرشيدي (2012) وهي تهيئة البيئة الصحية المدرسية والتي تسهم في نمو عقل الطلبة وأجسامهم، ورفع مستوى تثقيفهم، وتدريبهم على السلوكات الصحية السليمة، وتوفير الظروف المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة للالتحاق بالمدرسة والاستفادة من برامجها، وإجراء فحوصات طبيه بصورة دورية للتأكد من سلامة الطلبة، وتخصيص سجل طبي لكافة الطلبة لتدوين سجلهم المرضي.

وللبيئة الصحية في المدرسة أهمية بالغه، حيث أدرك المتخصصون أنّ الأطفال مُعرضون للأخطار البيئية، وذلك أنهم في مرحلة التطور والنمو، فهم أكثر عرضة للسموم والتلوث، كما أنهم يتنفسون مقداراً أكبر من الهواء، ويشربون ويأكلون، ويقومون بالعديد من السلوكيات لاكتشاف العالم من حولهم كلمس الأسطح، والتواصل بطريقة يدوية، مما يزيد من فرصة انتقال الأمراض لهم، مما أوجب ضرورة الالتزام بتأسيس بيئة صحية آمنة؛ للتقليل من المخاطر المحتملة (السامرائي، 2013).

وتتكون البيئة الصحة المدرسية من قسمين هما البيئة المادية وتشمل (المبنى المدرسي وكل ما يتعلقبه من موقع، وبناء وتشييد جيدان، والإشراف على أجهزة السلامة، وصيانة الأثاث المدرسي بشكل مستمر، ومنع مسببات الحوادث، والوقاية من الحرائق، وهنالك أيضاً المرافق الصحية بما تضمه من مجاري، ومصادر مياه، وإضاءة، وتهوية جيدة، وتدفئة، ومكافحة الحشرات، وتناول الطعام وإعداده وبيعه)، أما القسم الآخر فهو البيئة المعنوية ويشمل (الناحية العاطفية والاجتماعية مثل تنمية شخصية المتعلم، واختيار المناهج الدراسية، وتنمية العلاقات بين العاملين في المدرسة، وترتيب اليوم المدرسي بصورة منظمة تجنباً للإرهاق، والتركيز على النواحي الصحية، والاهتمام بواجبات المتعلم وظروفه (الآغا، 2013).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة بني عطية (2021) إلى معرفة الصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية وآمنة للطلبة في تربية لواء الرصيفة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وجرى اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية من مديري ومديرات المدارس الحكومية في لواء الرصيفة التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية وقد بلغ عدد العينة (٧٢) مديرا ومديرة، وقد تمثلت أداة الدراسة من استبانة مكونه من (٤٥) فقرة موزعة على مجالين المجال الأول (صعوبات البيئة المادية في المدرسة) بواقع (٢٥) فقرة، والمجال الثاني صعوبات البيئة المعنوية في المدرسة (المناخ المدرسي) بواقع (٢٠) فقرة وقد تم التحقق من صدق الأداة وثباتها بعرضها على محكمين من ذوي الاختصاص، وأظهرت نتائج الدراسة أن الصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية وآمنة للطلبة في تربية لواء الرصيفة جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في استجابات مديري المدارس في الرصيفة تعزي للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).

وهدفت دراسة الربابعة (2020) إلى التعرف إلى الضغوط النفسية التي تواجه مديري المدارس في محافظة العاصمة عمان وسبل مواجهتها، وتم أجراء الدراسة على عينة مكونة من (46) مدير مدرسة في محافظة العاصمة عمان، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس الضغوط النفسية بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، وتم استخراج دلالات الصدق والثبات لفقرات المقياس. أشارت النتائج إلى أن مستوى الضغوط النفسية وأبعادها لدى مديري المدارس كان متوسطا، ووجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطين الحسابين للضغوط النفسية من قبل مديري المدارس، فقد وجدت الباحثة بأن الإجابة عن هذا السؤال تتمثل بعرض مقترحات ذات صياغة

تربوية كإتاحة الفرصة لمديري المدارس بتطوير كفاءاتهم المهنية ورفع مستوى الدخول لتحسن الأوضاع المعيشية لديهم، وكذلك وضع أسس ومعايير في اختيار مديري المدارس ممن يمتلكون المقدرة على مواجهة الصعوبات والضغوط وتحمل المسؤولية، وتجنب التدخلات في اختصاصات المسؤولين للعمل الإداري بين الإدارات والجهات الرقابية والإدارة المدرسية، والتخفيف من الروتين في أداء العمل وتوفير الإمكانيات لإنجاح الدور الإداري لمدير المدرسية، وعقد الدورات والورش التدريبية لمديري المدارس

وأجرى اليحمدي والمنوري (2020) دراسة لتحديد التحديات التي تواجه نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان في مجال فلسفة النظام ومجال الإدارة المدرسية ومجال أساليب وطرق التنفيذ ومجال الموارد البشرية والمادية. والصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرسومة له وذلك من وجهة نظر المشرفين الإداريين ومديري المدارس والمعلمين، في محافظة شمال الشرقية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة. وتم تطبيقها على عينة مكونة من (19) مشرفاً إدارياً و(22) مديراً و(88) معلماً أولاً في محافظة شمال الشرقية. وبينت نتائج الدراسة أن عموم الأداة قد حصل على متوسط كلي (3.62 من 5) بتقدير (كبيرة) وعلى مستوى المجالات؛ حصلت العوامل الإدارية على أعلى متوسط (3.68) يليه الإجراءات التنفيذية بمتوسط (3.68)، وحل ثالثا تحديات الموارد المادية بمتوسط (3.64) وأخيراً تحديات فلسفة نظام تطوير الأداء المدرسي؛ بمتوسط (3.46)، وجميعها بتقدير لفظي تحديات (كبيرة). وإلى وجود تحديات في إجراءات التنفيذ والموارد المالية بدرجة متوسطة.

هدفت دراسة علي (2019) إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه مديري المدارس في تربية الزرقاء الأولى لتوفير بيئة صحية مناسبة للطلبة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (127) مديراً ومديرة في تربية الزرقاء الأولى في محافظة الزرقاء، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تكونت من مجالين هما: صعوبات البيئة المادية الصحية، وصعوبات البيئة المعنوية الصحية، وتوصلت الدراسة إلى أن الصعوبات التي تواجه مديري المدارس في تربية الزرقاء الأولى لتوفير بيئة صحية مناسبة للطلبة من وجهة نظرهم كانت ضمن مستوى صعوبة بدرجة متوسطة، وجاء المجال المادي في المرتبة الأولى، والمجال المعنوي في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الصعوبات التي تواجه مدير المدرسة تعزى إلى الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، والمرحلة التعليمية.

وهدفت دراسة الدرويش (2013) إلى التعرف على واقع التوعية الأمنية في إدارة المدرسة الثانوية، وإلى التعرف على الصعوبات التي تواجه تفعيل التوعية الأمنية، إضافةً إلى تقديم مقترحات عملية تسهم في تفعيل التوعية الأمنية. وتكونت عينة الدراسة من (85) مدير مدرسة ثانوية، يمثلون (50٪) من مجتمع الدراسة، و(36) مشرف إدارة مدرسية، يمثلون ما نسبته (90٪) من إجمالي مشرفي الإدارة المدرسية. واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك قصوراً واضحاً في التواصل بين المدرسة والمجتمع، وقصوراً في إبراز دور إدارة المدرسة في تفعيل التوعية الأمنية في المجتمع المدرسي، كما توصلت إلى أن مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية بمدينة الرياض موافقون على أن هناك معوقات تؤثر في تفعيل التوعية الأمنية مثل: كثرة الأعباء الإدارية على إدارة المدرسة، وعدم وجود كادر إداري كافٍ، وضعف الصلاحيات الممنوحة للمدرسة في التعامل مع الجهات الأمنية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- هدفت الدراسات السابقة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه مديري المدارس في توفير بيئة آمنة للطلبة مثل دراسة علي (2019)، ودراسة بني عطية (2021).
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مكان تطبيق الدراسة، وظروفها وطبيعتها، ومنهجيتها.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة، والأدب النظري، وكيفية إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها للبيئة الصحية بفرعيها المادي والمعنوي معاً في حين –وفي حدود علم الباحثة– اقتصرت الدراسات السابقة على البيئة الصحية المادية، كما تميزت بالحدود المكانية والزمانية والبشرية.

الطريقة والإجراءات:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته في تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كافة مديري المدارس الحكومية في قصبة السلط حيث بلغ عددهم (138) مديراً ومديرة، وتحققت الباحثة من ذلك بالرجوع إلى إحصائيات مديرية تربية السلط.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (105) مديراً ومديرة، حيث تم توزيع استبانة على جميع مجتمع الدراسة السابق بعد استثناء (30) مديراً ومديرة لغايات صدق وثبات أداة الدراسة، ومن الجدير بالذكر أنّ هنالك (3) استبانات تالفة (لم يتم الإجابة على كافة البنود فيها) حيث قامت الباحثة باستثنائها من الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها:

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	36	34.3
	أنثى	69	65.7
سنوات الخبرة	اقل من 10 سنوات	13	12.4
	10سنوات فأكثر	92	87.6
المرحلة التعليمية	الأساسية	60	57.1
	الثانوية	45	42.9
	المجموع	105	100.0

أداة الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة وذلك بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة كدراسة علي (2019)، ودراسة بني عطية (2021)، حيث تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (27) فقرة موزعة على محورين هما: (صعوبات البيئة المادية الصحية، وصعوبات البيئة المعنوية الصحية).

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) 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– 3.67 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.

صدق الأداة:

تم التحقق من الصدق بطريقتين هما:

أولاً: الصدق الظاهري:

حيث قامت الباحثة بعرض الاستبانة على (8) محكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في هذا المجال، ومن الجدير بالذكر أنه تم تعديل الفقرات في ضوء ما رأوه مناسباً ليُصبح عدد الفقرات (27) فقرة عوضاً عن (25) فقرة بصورتها النهائية.

ثانياً: صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) مديراً ومديرة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.40–0.70)، ومع المجال (0.39–0.84) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول(2): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.70**	.64**	10	.60**	.57**	19	.57**	.54**
2	.56**	.56**	11	.49**	.47**	20	.81**	.63**
3	.40*	.55**	12	.57**	.56**	21	.45*	.54**
4	.47**	.52**	13	.57**	.55**	22	.72**	.42*
5	.56**	.47**	14	.57**	.47**	23	.56**	.44*
6	.57**	.51**	15	.56**	.51**	24	.71**	.70**
7	.39*	.40*	16	.64**	.66**	25	.75**	.55**
8	.57**	.55**	17	.71**	.66**	26	.84**	.62**
9	.56**	.57**	18	.41*	.47**	27	.68**	.52**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات 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 التالي يبين ذلك.

جدول (3): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	صعوبات البيئة المادية الصحية	صعوبات البيئة المعنوية الصحية	الدرجة الكلية
صعوبات البيئة المادية الصحية	1		
صعوبات البيئة المعنوية الصحية	.436*	1	
الدرجة الكلية	.909**	.771**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** 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.

ثبات أداة الدراسة:

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 (30) مديراً ومديرة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (4): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
صعوبات البيئة المادية الصحية	0.82	0.74
صعوبات البيئة المعنوية الصحية	0.81	0.77
الدرجة الكلية	0.86	0.81

إجراءات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باتباع الإجراءات التالية:

1. الإطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري ذات الصلة بالبيئة الصحية المدرسية
2. تطوير استبانة للتعرف على الصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة في المدارس الحكومية في قصبة السلط.
3. تم التحقق من صدق وثبات الأداة، وتعديلها بصورتها النهائية.
4. اختيار عينة مكونة من (105) مديراً ومديرة ممن يعملون في قصبة السلط، وتوزيع الاستبانة عليهم.
5. الاستعانة ببرمجية (SPSS) لتنفيذ الإجراءات الإحصائية المناسبة، والتي تُفيد بالإجابة عن أسئلة الدراسة.
6. تفسير النتائج وتقديم التوصيات.

المعالجة الإحصائية:

تم إجراء المعالجة الإحصائية للإجابات على بواسطة برمجية (SPSS)، حيث تم إحتساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي (Three Ways Anova).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: "ما الصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة في المدارس الحكومية في قصبة السلط؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة في المدارس الحكومية في قصبة السلط، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة في المدارس الحكومية في قصبة السلط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	صعوبات البيئة المعنوية الصحية	3.29	.769	متوسط
2	1	صعوبات البيئة المادية الصحية	3.04	.708	متوسط
		الدرجة الكلية	3.12	.669	متوسط

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.04–3.29)، حيث جاء صعوبات البيئة المعنوية الصحية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.29)، بينما جاء صعوبات البيئة المادية الصحية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.04)، وبلغ المتوسط الحسابي للصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة في المدارس الحكومية في قصبة السلط ككل (3.12)، وبدرجة متوسطة.

ومن الممكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ تركيز مديري المدارس انصب على الجانب المادي وكيفية تأمين البيئة الصحية المادية بصورة طغت على الجانب المعنوي، ومن الممكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى أنّ الأمور المادية يمكن للمدير التحكم بها على خلاف الأمور المعنوية والتي تتطلب مجهوداً كبيراً، ومدير مُدرب، وأيضاً تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ العديد من مديري المدارس يعتبرون أنّ الأمور المادية هي أساسي البيئة الصحية، ويُهملون الجانب الاجتماعي، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة علي (2019) والتي أظهرت صعوبات في الجانب المادي بدرجة أكبر من الجانب المعنوي لدى مديري المدارس.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

أولا: صعوبات البيئة المادية الصحية

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بصعوبات البيئة المادية الصحية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	11	قلة عدد عمال النظافة داخل المدرسة.	4.02	1.083	مرتفع
2	8	قلة المرافق المناسبة لإجراء الأنشطة المدرسية.	3.74	1.127	مرتفع
3	12	نقص في أجهزة التكييف صيفاً والتدفئة شتاءاً في الصفوف الدراسية.	3.72	1.290	مرتفع
4	10	قلة المخصصات المالية المخصصة لصيانة مرافق المدرسة.	3.65	1.225	متوسط
5	2	صعوبة التحكم بأعداد الطلبة المستجدين سنوياً ليتناسب مع مساحة المدرسة.	3.49	1.257	متوسط

6	7	عدم توافر المهارة الفنية لدى بعض عمال الصيانة.	3.33	1.124	متوسط
7	9	التدخل المستمر من قبل الجهات الإدارية فيما تصدره المدرسة من قرارات تخص المباني المدرسية.	3.25	1.108	متوسط
8	1	قلة الوقت المتاح لإدارة لمتابعة نظافة دورات المياه المدرسية.	3.19	1.075	متوسط
9	6	تصميم المبنى غير مناسب للعملية التعليمية.	3.10	1.290	متوسط
10	18	نقص المختبرات والمعامل الآمنة وغير المجهزة.	3.06	1.365	متوسط
11	5	صعوبة متابعة إجراءات السلامة داخل المختبرات المدرسية طوال اليوم.	2.85	1.199	متوسط
12	16	تدني جودة مياه الشرب.	2.62	1.289	متوسط
13	13	قرب موقع المبنى المدرسي من مصادر التلوث (الدخان، الروائح، النفايات...).	2.60	1.140	متوسط
14	3	التهوية غير المناسبة داخل الصفوف.	2.54	1.271	متوسط
15	14	مبنى المدرسة غير آمن (تشققات خطرة، معرض للسقوط، السلالم خطرة...).	2.47	1.169	متوسط
16	15	تدني الإضاءة الطبيعية في الغرف الصفية.	2.45	1.092	متوسط
17	4	الإضاءة غير المناسبة داخل الصفوف.	2.41	1.133	متوسط
18	17	انقطاع التيار الكهربائي باستمرار.	2.19	1.010	متوسط
		صعوبات البيئة المادية الصحية	3.04	.708	متوسط

يبين الجدول (6) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.19–4.02)، حيث جاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص على "قلة عدد عمال النظافة داخل المدرسة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.02)، بينما جاءت الفقرة رقم (17) ونصها "انقطاع التيار الكهربائي باستمرار" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.19). وبلغ المتوسط الحسابي لصعوبات البيئة المادية الصحية ككل (3.04)، ومن الممكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ أعداد الطلبة في المدارس الحكومية كبير، وهنالك العديد من المدارس الحكومية في الأردن تخضع لنظام (صباحي/مسائي) مما يتسبب في تجمع القمامة بصورة كبيرة، وعمال النظافة داخل المدرسة عددهم قليل مقارنة بمساحة المدرسة، وبعدد طلبتها، إضافة إلى أنّ مديرو المدارس يرون أنّ الاهتمام بنظافة المدرسة هو من أبرز عوامل توفير بيئة صحية آمنة للطلبة،

أما فيما يتعلق بانقطاع التيار الكهربائي، فدوام المدارس يكون بالفترة الصباحية، وانقطاع التيار الكهربائي لا يتسبب بأي نوع من المعيقات أما سير العملية التعليمية، إضافة إلى أنّ انقطاع التيار الكهربائي من الأمور نادرة الحدوث، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة علي (2019).

ثانيا: صعوبات البيئة المعنوية الصحية

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بصعوبات البيئة المعنوية الصحية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	20	زيادة أنصبة المعلمين ينعكس سلباً على مدى اهتمامهم بالصحة البيئية للطلبة.	3.77	1.146	مرتفع
2	22	تدني مشاركة أولياء الأمور في البيئة الصحية الاجتماعية المدرسية.	3.63	1.162	متوسط
2	27	الحوافز المعنوية والمادية المقدمة للعاملين في مجال الصحة البيئية من قبل مديريات التربية قليلة.	3.63	1.203	متوسط
4	25	انعكاس المشكلات الصحية في المجتمع على البيئة الصحية للمدرسة.	3.41	1.071	متوسط
5	23	قلة المقابلات الإرشادية الصية للطلبة من قبل المرشد التربوي بسبب كثرة أعداد الطلبة.	3.25	1.292	متوسط
6	26	ضعف رو التعاون والعمل الجماعي بين الطلبة.	3.19	1.020	متوسط
7	24	المناهج المدرسية لا تركز على البيئة الصحية المدرسية.	3.17	.995	متوسط

8	19	يشعر الطلبة أنّ المشاركة في برامج خدمة البيئة الصحية مضيعة للوقت.	2.94	1.055	متوسط
9	21	العلاقة بين الإداريين والطلبة علاقة رسمية جداً.	2.64	.972	متوسط
		صعوبات البيئة المعنوية الصحية	3.29	.769	متوسط

يبين الجدول (7) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.64–3.77)، حيث جاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على "زيادة أنصبة المعلمين ينعكس سلباً على مدى اهتمامهم بالصحة البيئية للطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.77)، بينما جاءت الفقرة رقم (21) ونصها "العلاقة بين الإداريين والطلبة علاقة رسمية جداً" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.64). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال صعوبات البيئة المعنوية الصحية ككل (3.29).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ غياب أنظمة التحفيز والتعزيز بين المعلمين، وارتفاع أنصبتهم بحيث يُصبح شغلهم الشاغل هو إتمام المنهج بالموعد المحدد مما يتسبب في تركيز المعلمين على الأعمال الكتابية والمهام التدريسية فلا يبقى لديهم وقت للعناية بالصحة البيئية المعنوية وإقامة العلاقات الجيدة.

أما حصول الفقرة رقم (21) على أقل متوسط حسابي فتُعزى إلى أنّ مديري المدارس شديدو الحرص على تكوين علاقات إيجابية مع الطلبة، فقد انتقل دور المعلم اليوم من نقل المعارف فقط، إلى التأثير بالطلبة بطريقة إيجابية، وأيضاً ينطبق ذلك على مديري المدارس الذين لم يعد دورهم يقتصر على ترهيب الطلبة ودب الرعب بينهم بل تعدى ذلك ليجد الطالب نفسه ضمن أشخاص يستمعون له، ويُقدرونه نوعاً ما، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة علي (2019).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.33	.757	36
	أنثى	3.01	.597	69
سنوات الخبرة	اقل من 10 سنوات	3.22	.629	13
	10سنوات فأكثر	3.11	.677	92
المرحلة التعليمية	الأساسية	3.04	.558	60
	الثانوية	3.23	.788	45

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (9).

جدول (9): تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية على الصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية آمنة للطلبة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.661	1	1.661	3.833	.053

سنوات الخبرة	.159	1	.159	.367	.546
المرحلة التعليمية	.387	1	.387	.894	.347
الخطأ	43.764	101	.433		
الكلي	46.592	104			

يتبين من الجدول (9) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = 0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 3.833 وبدلالة إحصائية بلغت 0.053.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = 0.05) تعزى لأثر سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 0.367 وبدلالة إحصائية بلغت 0.546.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = 0.05) تعزى لأثر المرحلة التعليمية، حيث بلغت قيمة ف 0.894 وبدلالة إحصائية بلغت 0.347.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ الدراسة تم تطبيقها في البيئة ذاتها، وبالتالي فإنهم يعملون في الظروف البيئية نفسها، كما أنّ كافة المديرين مدركون لمهامهم الفنية والإدارية، ويعرفون ما يكتنفها من صعوبات، كما أنّ مديري المدارس على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، وباختلاف سنوات الخبرة، واختلاف الجنس تُناط إليهم المسؤوليات ذاتها، ويكونون أمام نظام مساءلة واحد، وتعزو الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى سهولة الكشف عن الصعوبات التي تواجه مديري المدارس فهي واضحة وجلية ولا تتطلب خبرة عالية، أو مؤهلات علمية كبيرة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة علي (2019)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الدراسة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بما يلي:

1. ضرورة تزويد المدارس بأعداد أكبر من عمال النظافة.
2. ضرورة التخفيف من أنصبة المعلمين والمعلمات؛ ليتسنى لهم المجال للاهتمام بالبيئة الصحية المدرسية.
3. زيادة الميزانية المالية للمدارس لإجراء الصيانات اللازمة.
4. عقد العديد من الدورات التدريبية للمعلمين والعاملين في المدرسة وللطلبة للتوعية بمجال الصحة المدرسية.

المراجع باللغة العربية:

أحمد، أحمد (2003). *الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة*. الإسكندرية: المعرف الحديثة.

الآغا، هدية (2013). *تصور مقترح لتفعيل دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

البنا، هالة (2013). *الإدارة المدرسية المعاصرة*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

بني عطية، عليا (2021). الصعوبات التي تواجه مديري المدارس لتوفير بيئة صحية وآمنة للطلبة في تربية لواء الرصيفة، *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، 28 (12): 409-443.

الدرويش، عبد العزيز (2013). دور إدارة المدرسة الثانوية في التوعية الأمنية، *مجلة البحوث الأمنية*، 22 (54): 205-255.

دهيش، خالد (2009). *الإدارة والتخطيط التربوي، أسس نظرية وتطبيقات عملية*، الرياض:

مكتبة الرشد.
الربابعة، نيفين (2020). الضغوط النفسية التي تواجه مديري المدارس في محافظة العاصمة عمان وسبل مواجهتها، *المجلة التربوية الأردنية*، 5 (3): 287–305.
السامرائي، طارق (2013). *الإدارة المدرسية الفاعلة*. عمان: دار الفكر.
الشطناوي، موسى (2015). أداء مديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة إربد لمهامهم الإدارية والفنية، *مجلة العلوم التربوية*، 27 (1): 19–39.
صدارتي، فضيلة (2014). *واقع الصحة المدرسية في الجزائر من وجهة نظر الفاعلين في القطاع*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة محمد خضير بسكرة، الجزائر.
الصرايرة، خالد والرشيدي، تركي (2012). مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرات والمعلمات، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*، 26: 10–21.
علي، أماني (2019). *الصعوبات التي تواجه مديري المدارس في تربية الزرقاء الأولي لتوفير بيئة صحية مناسبة للطلبة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
العوفي، محمد (2013). *المعوقات التي تواجه المديرين في تطبيق برنامج المدارس المعززة للصحة بالمدينة المنورة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة.
مساد، عمر (2005). *الإدارة المدرسية ودورها في الإشراف التربوي*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
النعيري، نايف (2015). *إسهام الإدارة المدرسية في تفعيل إدارة الأمن والسلامة المدرسية بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الليث*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
اليحمدي، حمد والمنوري، سعيد (2020). التحديات التي تواجه نظام تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر التربويين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (46): 1–20.

المراجع باللغة الإنجليزية:

Harris, S. (2007). The Best from the Best: Effective Strategies of Award-wining Principals*, Principal*, 87 (1): 17-20.
Howard, M., Robert, J., Geller, M., & Leslie, R. (2006). *Safe and Healthy School Environments***.** Oxford University Press.
Mciver, M., Kearns, J., Lyons, C., Sussman, M. (2009). Leadership: A Mcrel Report Prepared for Stupski Foundation's Learning System. Retrieved from Mid-continent Research for Education and learning.
Naiker, S., Waddy, C. (2002). *Towards effective school management: Effective School Leadership and Management*. KwaZulu Natal: Maskew Miler Longman.
Samuels, C. (2007). Vaccination Policies fall on schools' shoulders. *Education Week*, 26 (20). 35-37.
Wallace Foundation (2011). The School Principal as Leader: Guiding *Schools to better teaching and learning***,** Retrieved from http://www.wallcefoundation.org/knowledge-center/school.

ممارسة الأنشطة الرياضية والترويحية وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية بمدارس محافظة جرش

محمد جميل قاسم الكنج
وزارة التربية والتعليم

تاريخ الاستلام: 2022/08/08 تاريخ القبول: 2022/10/07

ملخص

هدف هذا البحث إلى التعرف إلى ممارسة الأنشطة الرياضية وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية بمدارس محافظة جرش، واتبع البحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (120) طالبًا وطالبة من المرحلة الأساسية العليا بمدارس محافظة جرش، ولتحقيق أهداف البحث، أعد الباحث استبانة تكونت من (20) مؤشرًا نفسيًا ومعرفيًا، موزعة على أربعة محاور للرفاهية النفسية (الصحة البدنية، العلاقات الاجتماعية، التقدير الإيجابي للذات، السعادة النفسية). وأظهرت النتائج أن المستوى العام للمتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث على محاور الأداة بلغ (3.85) وبدرجة تقدير مرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور الأربعة بين (3.82- 3.88)، حيث جاء محور (الصحة البدنية) بالمرتبة الأولى، وحصل على متوسط حسابي بلغ (3.88) وبدرجة تقدير مرتفعة، تلاه محور العلاقات الاجتماعية بمتوسط حسابي بلغ (3.85) وبدرجة تقدير مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة محور السعادة النفسية بمتوسط حسابي بلغ (3.83) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاء محور التقدير الإيجابي للذات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.82)، إلا أنه جاء في بدرجة مرتفعة من التقدير، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,01) بين الرفاهية النفسية ومكوناتها الفرعية (التقدير الإيجابي للذات، العلاقات الاجتماعية، الصحة البدنية، السعادة النفسية) وممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية. وأوصى الباحث بعقد برامج تدريبية للمعلمين، ولمعلمي التربية البدنية بشكل خاص، يكون موضوعها الأنشطة الترويحية وأنواعها، وبيان أهميتها في العملية التربوية، لما لها من دور بالغ في تحسين مستوى الرفاهية النفسية وتخفيف الضغوط النفسية لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الرياضية، الترويح، الرفاهية النفسية، طلبة المرحلة الأساسية، محافظة جرش.

Practising sports and recreational activities and their relationship to psychological well-being among primary school students in Jerash Governorate schools

Mohammad jamil qasim alkinj

Abstract

This research aimed to identify the role of practising sports and recreational activities and their relationship to psychological well-being among students of the basic stage in the schools of Jerash Governorate. To achieve the objectives of the research, the researcher prepared a questionnaire consisting of (20) psychological and recreational indicators, distributed over four domains of psychological well-being: (physical health, social relations, positive self-esteem, and psychological happiness). The results showed that the general level of the arithmetic averages of the estimates of the research sample on the axes of the tool was (3.85) with a high degree of appreciation, and the arithmetic averages of the four axes ranged between (3.88 -3.82), where the (physical health) axis came in first place, and got an arithmetic average of (3.88).) with a high degree of appreciation, followed by the axis of social relations with an arithmetic average of (3.85) and a high degree of appreciation, and in the third place the axis of psychological happiness with an arithmetic average of (3.83) and a high degree of appreciation, while the axis of positive self-esteem came in the last rank with an arithmetic average of (3.82) However, it came in a high degree of appreciation, The results also showed a positive, statistically significant correlation at the significance level (0.01) between psychological well-being and its sub-components (positive self-esteem, social relationships, physical health, psychological happiness) and the practice of recreational sports. The researcher recommended holding training programs for teachers, and for physical education teachers in particular, whose topic is recreational activities and their types, and to indicate their importance in the educational process, because of their significant role in improving the level of psychological well-being and alleviating psychological pressures among students.

Keywords: sports, recreational activities, psychological well-being, primary school students, in Jerash Governorate.

مقدمة:

تبدي الأنظمة التربوية في معظم البلدان اهتماماً كبيرًا بالأنشطة الرياضية والترويحية المختلفة المقدمة للطلبة في جميع المراحل التعليمية، حيث أصبحت ممارستها متاحة لجميع الطلبة في المدارس عبر أنشطة وبرامج الأنشطة الرياضية المتعددة الرسمية وغير الرسمية، وتعد الأنشطة الرياضية والترويحية جزءاً من أهداف العملية التربوية في كل المجتمعات، وذلك لدورها الحيوي في تحقيق العديد من الفوائد البدنية والصحية والنفسية والاجتماعية للطبة.

فالإنسان يولد ولديه العديد من المشاعر الإيجابية والسلبية التي تستثار من خلال ممارسة الأنشطة وخبرات الحياة، لذا ينبغي معرفة مصدر هذه الأفكار وتنميتها وتكوينها، بالتالي، فإن نمو قدرات العقلية والمهارات الاجتماعية تساعد على صقل شخصية الفرد، وتحقيق النجاح والعيش بسعادة في حياة متوازنة، مما يتطلب أن يغير نمط تفكيره وأسلوب حياته ونظرته تجاه نفسه والآخرين، والمواقف التي تحدث له والسعي الدائم إلى تطوير جميع جوانبه. (الزبون والقاضي، 2016).

وإن ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية بشكل عام توفر مجالًا واسعًا لتعديل وتطوير السلوك والسمات النفسية والشخصية عند الممارسين لهذه الأنشطة، وذلك لتميزها بالحركة والنشاط البدني والنفسي والاستمتاع (خرنوب، 2016). وترى كاترين ودودقن (Katrin & Dudgeon, 2016) أن الأنشطة الرياضية والترويحية وسيلة من الوسائل الهامة لتفريغ الطاقة الزائدة والنشاط الزائد، والتعبير عن الذات، وبناء الشخصية المتزنة والمتكاملة الخالية من المشكلات السلوكية، وتنمية المدارك العقلية والانفعالية والاجتماعية لدى الممارسين لها. بالإضافة إلى ذلك، فإنها تسهم في تربية الطلبة باعتبارها نظاماً تربوياً له أهدافه التي تسعى إلى تحسين الأداء الإنساني العام من خلال أنشطة الترويح المختارة كوسيط تربوي متميز بخصائص تعليمية وتربوية محددة، تؤثر على الطالب وتكسبه اتجاهات وقيماً وسلوكيات سليمة تساعده على التواؤم مع نفسه ومع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وتنمي نواحي النقص لديه، فإذا فقد الطالب قدرته على التمتع بأي جانب من جوانب الحياة فإن الأنشطة الرياضية الترويحية تعوضه عن هذا النقص، من خلال شعوره بإمكاناته أثناء ممارستها (الحادقي، 2014).

ويرى الباحث أن الأنشطة الرياضية والترويحية على اختلاف أنواعها ومسمياتها ليست نشاطاً ترفيهياً فحسب، وإنما هي نشاط تربوي وعقلي واجتماعي وبدني ونفسي هادف، لا يمكن أن يتحقق دون وجود التخطيط السليم والهادف لهذه الأنشطة، وتوفير التسهيلات المادية والفنية والظروف المناسبة لتنفيذ هذه الأنشطة.

ويرى لينلي ومالتفي (Linley & Maltpy, 2009) أن الأنشطة الرياضية الترويحية هي من أهم الوسائل الترويحية البدنية والنفسية، التي تساعد على تحقيق حياة متوازنة، وبشكل خاص عندما يصبح النشاط الرياضي نشاطاً ترويحياً يستثمره الطالب في وقت فراغه، بما يعود عليه بالصحة البدنية والشعور بالسعادة النفسية والانسجام الاجتماعي، وغالبًا ما تتمثل التأثيرات الإيجابية لهذه الأنشطة في الشعور بالرفاه والسعادة والاستقرار العاطفي، والتوافق النفسي، وتحقيق الذات، ونمو الشخصية، وتوطيد العلاقات والصداقات الاجتماعية السليمة، والتوجه للحياة وأداء الواجبات بشكل أفضل.

كما تؤكد كاترين ودودقن (Katrin & Dudgeon,2016) على الدور الإيجابي لممارسة الرياضة الترويحية في تحقيق الرفاهية النفسية (Psychological Well - Being) والصحة البدنية، وخفض مستوى القلق والتوتر، وتحسين المزاج العام، كما يؤكد على أن الأهمية البدنية لممارسة الرياضة الترويحية لا تقل عن أهميتها النفسية في تحقيق الاسترخاء النفسي، وزيادة التواصل الاجتماعي، وتعزيز الرعاية الذاتية.

وقد أكدت خرنوب (2016) وجود تشابه بين مفهومي الرفاهية النفسية والترويح الرياضي من حيث أهداف كل منهما، فالرفاهية والترويح واللعب والتسلية كلها تدور حول إدخال البهجة والسعادة على النفس والبدن، من خلال ممارسة نشاط بدني أو فكري بعيداً عن أمور الحياة المعقدة، حيث يتمثل الترويح في كل نشاط يمارسه الفرد في أوقات فراغه، بهدف أن ينمي، أو يدعم، أو يزيد، أو يضيف إلى قدراته واستعداداته المختلفة سواء كانت جسمية أو عقلية أو نفسية أو اجتماعية (جودة، 2007)، وإن ما يحققه الفرد من خلال ممارسة النشاط الرياضي والترويحي يعد بمثابة رفاهية نفسية وسعادة ذاتية، وتفريغ كل الشحنات السالبة، والتخلص من التوتر والضغوطات المختلفة، وبالتالي فإن اكتساب التأثيرات النفسية الإيجابية، والقدرة على اكتساب مستوى مناسب من السمات النفسية المرغوبة، كالثقة بالنفس والتحكم فيها، وتحقيق الاتزان العاطفي بفضل ما تتيحه الأنشطة الترويحية من فرص المتعة والسعادة وإتاحة أجواء التعبير عن المكنونات النفسية الداخلية (العيد، 2020).

ويرى المنشاوي (2011، ص 37) أنه يمكن فهم العلاقة بين مصطلحي الأنشطة الرياضية أو الترويح الرياضي والرفاهية النفسية من خلال وصفهما على أنهما انعكاساً لدرجة الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة، أو بوصفهما انعكاسًا لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة، والشعور بالسعادة وجودة الحياة، وأضاف المنشاوي أنه عند الحديث عن الرفاهية النفسية والترويح ينبغي الأخذ بعين الاعتبار أن كلا المفهومين يتضمنان الشعور بالسعادة النفسية، والاستمتاع والشعور بالبهجة وبالصحة النفسية والبدنية بشكل عام.

ولأن أدبيات البحث في الترويح الرياضي وعلاقته أو دوره في الرفاهية النفسية ما زالت قليلة، ولم تقدم مفهوماً واضحاً ومحدداً تهتدي به الدراسات السيكولوجية والتربوية، فإن البحث الحالي يسعى للتعرف على تأثير ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية وعلاقتها بالرفاهية النفسية لطلبة المرحلة الأساسية العليا بمدارس محافظة جرش.

مشكلة البحث وأسئلته:

تنبع مشكلة البحث الحالي من أهمية موضوع الأنشطة الرياضية الترويحية الذي أصبح محل تركيز واهتمام الكثير من الدراسات والبحوث التربوية، ولما كانت ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية أحد العوامل المهمة التي تحدد نجاح الطالب والشعور بالرفاهية النفسية، توجه العديد من البحوث نحو التحقق من دورها في التأثير في الرفاهية النفسية، وقد كشفت بعض تلك البحوث عن وجود دور أو علاقة أو تأثير بين الأنشطة الرياضية الترويحية والرفاهية النفسية لدى الطلبة مثل دراسة (ريف وزانغ Ryff & Singer, 2008)؛ ويوسكال (Uskul, 2006)؛ والمنشاوي (2011)؛ وسرميني (2014؛ والصياح، 2014).

ولأن أدبيات البحث في الترويح الرياضي والرفاهية النفسية ما زالت قليلة، –حسب علم الباحث– ارتأى الباحث القيام بالبحث الحالي بهدف تعرف ممارسة الأنشطة الرياضية والترويحية وعلاقتها بالرفاهية الرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة جرش. ويمكن تحديد مشكلة هذا البحث بالإجابة عن السؤالين الأتيين:

1. ما تأثير ممارسة الأنشطة الرياضية والترويحية في الرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية بمدارس محافظة جرش؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية بين ممارسة الأنشطة الرياضية والترويحية والرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية بمدارس محافظة جرش؟

أهداف البحث:

هدف إلى:

1. تحديد مدى تأثير ممارسة الأنشطة الرياضية والترويحية في الرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية بمدارس محافظة جرش.
2. الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين ممارسة الأنشطة الرياضية والترويحية والرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة جرش.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله وهو ممارسة الأنشطة الرياضية والترويحية وعلاقتها بالرفاهية النفسية، والذي أصبح محل اهتمام العديد من الباحثين، حيث يعد هذا البحث من الدراسات العربية الحديثة على المستوى المحلي، فهو من حيث الموضوع مرتبط بمستوى إدراك الطلبة لأهمية ممارسة الأنشطة الرياضية والترويحية المختلفة، لما لها من دور في تحسين مستوى رفاهيتهم وسعادتهم النفسية وتقديرهم لذاتهم وقدراتهم.

أما من الناحية العملية، يؤمل الاستفادة مما ستسفر عنه نتائج البحث في المجال التربوي والتعليمي والرياضي والاجتماعي والنفسي، وذلك من خلال توجيه القائمين على العملية التربوية والتعليمية نحو العمل على تنمية مستوى الرفاهية والسعادة النفسية لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة، ووضعها ضمن البرامج التعليمية، وتنظيم برامج رياضية وأنشطة ترويحية وترفيهية متنوعة للطلبة، لمساعدتهم على تحقيق أعلى قدر ممكن من الرفاهية النفسية والشعور بالبهجة والسعادة في حياتهم.

يضاف إلى ما سبق، قدم البحث قدم البحث مقياساً لقياس مستوى تأثير الأنشطة الترويحية في الرفاهية النفسية بأبعادها المختلفة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة جرش، والذي تم إعداده من قبل الباحث، وذلك من خلال الاطلاع والمراجعة للأطر النظرية في هذا المجال، ولمقاييس الرفاهية النفسية الأجنبية والمعربة المختلفة، ومن أبرزها مقياس ريف (Ryff,1995).

حدود ومحددات البحث:

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: ممارسة الأنشطة الرياضية والترويحية وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية بمدارس محافظة جرش.

الحدود المكانية: المدارس الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة جرش.

الحدود البشرية: طلبة المرحلة الأساسية في مدارس محافظة جرش.

ويعتمد تعميم نتائج هذا البحث على:

– مدى صدق استجابات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات ومحاور أداة البحث.

– الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة البحث.

مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية:

– **الأنشطة الرياضية الترويحية** (Recreational Activities Sports): "أنشطة رياضية وثقافية واجتماعية تهدف إلى مساعدة الطلبة في الحصول على خبرات إيجابية أثناء وقت الفراغ بما يساعدهم على تجديد الروح واستعادة الطاقة

البشرية، وتشمل جميع أوجه النشاط البناءة والمقبولة اجتماعياً والتي تؤدى أثناء وقت الفراغ، ويتم اختيارها والاشتراك بها وفقاً لرغبة وميول الطالب بغرض اكتساب العديد من القيم الشخصية وتحقيق الرضا والسرور والمتعة والسعادة النفسية من المشاركة ذاتها (أبو عراد، 2008، ص 37).

وتقاس إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المستجيب على مؤشرات ومحاور أداة البحث المستخدمة لأغراض البحث.

– **الرفاهية النفسية** (Psychological Well - Being): وتشير إلى بنية متعددة الأبعاد التي تعكس تقييمات الأفراد لأنفسهم، ونوعية حياتهم (Ryff,1997). وقد حددها خرنوب (2016، ص 145) بخمسة عوامل للأداء الإيجابي، هي: (الاستقلال الذاتي، والتطور الشخصي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والحياة الهادفة، وتقبل الذات).

وتقاس إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المستجيب على مؤشرات ومحاور أداة البحث المستخدمة لأغراض البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الأنشطة الرياضية والترويح الرياضي

تعد الأنشطة الرياضية والترويحية من أبرز الوسائل الترويحية البدنية والنفسية، التي تساعد على تحقيق حياة متوازنة، وبشكل خاص عندما يصبح النشاط الرياضي نشاطاً ترويحياً يستثمره الطالب في وقت فراغه، بما يعود عليه بالصحة البدنية والشعور بالسعادة النفسية والانسجام الاجتماعي (بركات، 2012)، وتتمثل التأثيرات الإيجابية لهذه الأنشطة في الشعور بالرفاه والسعادة والاستقرار العاطفي، والتوافق النفسي، وتحقيق الذات، ونمو الشخصية، وتوطيد العلاقات الاجتماعية السليمة، والصداقات، والتوجه للحياة وأداء واجباتها بشكل أفضل (Agnieszka & Rack,2014).

والترويح الرياضي نشاط هادف وممتع يمارس اختيارياً بدافعية ذاتية وبوسائل وأشكال مختلفة، يبعث في الممارسين شعوراً بالسعادة النفسية، والسلامة البدنية، ويعيد نشاطهم الذي فقدوه في أداء عملهم، ويطرد السأم والملل والقلق الناشئ عن الفراغ، وهناك من اختصره بإدخال السرور والبهجة والسعادة على النفس والبدن (الزبون والقاضي، 2016)، فالترويح أو الترفيه أو اللعب أو الاستجمام تهدف إلى تحقيق هدف أساسي يتمثل في تحقيق الرفاهية والسعادة النفسية، فهناك بعض الأحاسيس والمشاعر النفسية التي يكتسبها الطالب من خلال ممارسته للأنشطة الرياضة أو الترويحية والتي قد تتمثل في الإنجاز والابتكار والشعور بالسعادة النفسية (الصياح، 2014)، فهو بذلك إحدى الوسائل التربوية الفاعلة في بناء شخصية الطالب وسلامتها النفسية والعقلية والبدنية والاجتماعية (Barwais، 2011).

فالترويح الرياضي والترفيه يهدفان إلى مساعدة الطلبة الوصول إلى خبرات ترويحية يتم ممارستها في أوقات الفراغ، لتجديد طاقاتهم النفسية والبدنية والعقلية، فهما يشملان أوجه النشاط المقبولة تربوياً واجتماعياً، يتم المشاركة بها وفقاً لرغبة الطالب نفسه، بغرض الترويح عن النفس والشعور بالبهجة والإقبال على الحياة وتحقيق الرفاهية النفسية (أبو هاشم، 2011).

الرفاهية النفسية:

عند الحديث عن الرفاهية النفسية، يلاحظ أن الشعور بها والتعبير عنها قد تختلف من شخص إلى آخر، ومن ثقافة إلى أخرى، ومن مرحلة عمرية لأخرى، كما تتباين مصادر الرفاهية النفسية من شخص إلى آخر، لذا فقد تعددت تعريفات الرفاهية النفسية، فيعرفها مايكل أرجايل (2006، ص 32) " بأنها: شعور بالرضا عن الحياة وطمأنينة النفس وتحقيق أو تقدير الذات". بينما تعرفها الجندي (2009، ص 26) بأنها: حالة وجدانية إيجابية تعكس شعور الفرد بالسعادة نتيجة لما يتعرض له من مصادر السعادة الشخصية التي تتمثل في الصحة الجسمية والنفسية، وتقدير الذات، والثقة بالنفس،

والتعليم والنجاح الدراسي والمستقبل المهني، ومصادر السعادة الاجتماعية والتي تتبدى في الحب الأسري، والعلاقات الطيبة مع الأصدقاء. ويرى كونزالز (Gonzalez, 2007) أن الرفاهية النفسية أحد مكونات جودة الحياة (Psychological Well –Being As A Component of quality of Life).

مما سبق، يتبين أن الترويح والترفيه مصطلح نفسي، وبدني، واجتماعي، وثقافي، ووسيلة تربوية لتجديد نشاط الطالب وحيوته، وإشباع حاجاته ورغباته الجسمية والنفسية والعقلية بممارسة بعض الأنشطة الرياضية الترويحية الاختيارية المختلفة الأشكال والأنواع، إلا أن مفهوم الرفاهية النفسية (Psychological Well – Being) يعد مفهوماً محورياً رئيساً من مفاهيم علم النفس الإيجابي، لما له من مكانة بارزة لدى مختلف المجتمعات والثقافات، وسعي الجميع إلى الرفاهية النفسية بوصفها هدفاً أسمى للحياة، لارتباطها بالحالة المزاجية الإيجابية، والرضا عن الحياة، وتقدير الذات وتحقيقها، والتمتع بمشاعر الرفاهية النفسية (العيد، 2020)، وعلى الرغم من ذلك فقد تجاهل علماء النفس لسنوات طويلة الخوض في المشاعر الإيجابية للشخصية وظلت الانفعالات السلبية، مثل: القلق، والاكتئاب، والضغوط النفسية، والانطوائية، والتشاؤم، وغير ذلك الأكثر تناولاً في بحوثهم ودراساتهم النفسية، علماً بأن الغاية الأساسية لعلم النفس هي مساعدة الفرد على أن يحيا حياةً سعيدة يشعر فيها بالسعادة (سرميني، 2014).

وعليه، يمكن القول: أن الترويح والترفيه مفهومان متقاربان في الدلالة أو المعنى، ويحملان بعض الدلالات الثقافية والاجتماعية والنفسية والمعرفية والتربوية، لأن الأنشطة الترويحية المتنوعة تعود على شخصية الفرد بالمتعة والشعور بالسعادة النفسية والبدنية، وتخرجها من دائرة العمل الروتيني الذي يجب القيام به، شرط أن تكون هذه الأنشطة بما يحقق الشعور بالسعادة النفسية والترويح، وتكسب الفرد خبرات ومعارف لا تقل أهمية عن الأعمال الجادة التي يقوم بها.

وتجدر الإشارة إلى أن دراسات العالمة النفسية ريف (Ryff) والتي تمحورت حول البحث في الرفاهية النفسية، وترسيخ هذا المفهوم وطرق البحث فيه وكيفية قياسه وأهم المؤشرات للتعرف عليه، حيث وضعت تلك الدراسات نموذجاً للعوامل الستة للرفاهية النفسية، وهي: (الاستقلال الذاتي، والتمكن البيئي، والتطور الشخصي، والعلاقات الإيجابية، والحياة الهادفة، وتقبل الذات)، وبنى ريف هذا التصور النظري على أساس النظريات والآراء المختلفة في مجال الشخصية، والنمو الشخص، وميول الحياة، والوظائف الكاملة للشخصية، وتحقيق الذات، والتفرد الشخصي (Dierendonck, 2014).

وتؤكد نظريات النشاط (Activity Theory) والتي تعتبر ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية والهوايات والتفاعلات الاجتماعية، أن الرفاهية النفسية أو السعادة النفسية ما هي إلا إحدى نتائج أداء أنواع مختلفة من النشاط البدني أو الروحي أو الفكري أو الاجتماعي (Conzalez, 2007، حيث يتوقع أن يجلب ممارسة نشاط رياضي أو رسم لوحة فنية سعادة أكثر مما يجلبها الانتهاء من ممارسة النشاط أو رسمها، ويمكن الجمع بين الحالتين، كما أن نظرية التدفق (Theory of Flow) تربط ممارسة الأنشطة بالرفاهية النفسية، حيث ترى أن الأنشطة تكون أكثر إقناعًا حينما يتماشى التحدي مع مستوى مهارة الفرد، فإذا كان النشاط سهلاً للغاية سينتج الملل، وإذا كان شديد الصعوبة ستكون النتيجة هي الشعور بالقلق، أما حين يندمج الفرد في نشاط يتطلب تركيز شديد وتكون التحديات والمهارات المطلوبة لأداء المهمة متساوية تماماً تنتج عن ذلك خبرة متدفقة ممتعة (الفاضل، 2015).

الدراسات السابقة:

اهتم كثير من الباحثين بالبحث في الأنشطة الرياضية والترويحية وما تحققه من رفاهية وسعادة، وتجديد للطاقات، إلا أن معظم هذه الدراسات تناولت الترويح الرياضي من حيث علاقته مع متغيرات نفسية أو شخصية كمفهوم الذات والضغوط النفسية وتنمية بعض مهارات التفكير أو التحصيل وغير ذلك. ومن أبرز هذه الدراسات دراسة جونغ وغيل Chung & (Gale,2006) التي حاولت الكشف عن مستوى تأثير الأنشطة الترويجية والثقافية في الرفاهية النفسية لدى عينة من الطلاب الكوريين والأوروبيين والأمريكيين تكونت من (437) طالباً كورياً، و(375) طالباً أوروبيًا وأمريكيًا، طبق الباحث مقياس تقدير الذات ومقياس المزاج الاكتئابي كمؤشرات للرفاهية النفسية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات لصالح الطلاب الاوروبيين والأمريكيين حيث يمتلكون ثقة أعلى وتفاعل اجتماعي واندماج مع الآخرين، بينما كان الكوريون أقل ثقة بأنفسهم، إلا أن مؤشرات كانت أعلى لدى الطلاب الأوروبيين والأمريكيين.

وهدفت دراسة أبوت (Abbot, 2006) إلى فحص الخصائص السيكومترية لمقياس ريف (Ryff) للرفاهية النفسية لدى عينة من من النساء البريطانيات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الأبعاد المكونة للمقياس والدرجة الكلية، وكذلك للأبعاد ببعضها، وتمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق التنبؤي للصحة النفسية للعينة، بالإضافة إلى تحقق شروط حسن المطابقة للنموذج سداسي الأبعاد باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.

وفي دراسة لاينلي (Linley & Maltpy, 2009) التي هدفت إلى التعرف على البناء العاملي لمقياس الرفاهية النفسية (العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الاستقلالية، السيطرة على البيئة، القبول الذاتي، الهدف من الحياة، والنمو الشخصي)، وتكونت عينة الدراسة من (2593) فرداً ببريطانيا ومن أعمار مختلفة، وطبق الباحث مقياس الرضا عن الحياة ومقياس المؤثرات السلبية والإيجابية ومقياس الرفاهية النفسية لريف، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين هذه العوامل والرضا عن الحياة والمؤثرات الإيجابية، بينما كان هذا الارتباط سالباً مع المؤثرات السلبية للحياة.

وأجرت الجندي (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى تأثير ممارسة الطلبة للأنشطة الترويحية في السعادة النفسية للطلبة، طبقت الدراسة على عينة من الطلبة من مدارس الإسكندرية مكونة من (555) طالباً وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة طبقت الباحثة استبانة مكونة من (40) فقرة تقيس وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير للأنشطة الترويحية التي يمارسها الطلبة في رفاهيتهم النفسية ومستوى شعورهم بالبهجة والسعادة واحترام الذات وتقبل الآخرين، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مصادر الشعور بالسعادة النفسية: (أنشطة الفراغ، الصحة النفسية والبدنية، العلاقات الاجتماعية، احترام الذات) ولصالح الإناث.

أما دراسة نيغوفان (Negovan, 2010) فتناولت أبعاد الرفاهية النفسية لدى طلاب جامعة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (499) طالباً وطالبة جامعية من كلية العلوم التربوية في جامعة الكويت، طبق الباحث مقياس ريف للرفاهية النفسية الشخصية، وأظهرت نتائج الدراسة تمتع مقياس ريف بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي والصدق المرتبط بالمحك من خلال بعض المؤشرات للرفاهية النفسية الشخصية لدى الطلاب، وكذلك الصدق البنائي حيث حقق النموذج سداسي العوامل شروط حسن مطابقة مقبولة.

وسعت دراسة يونس (2011) إلى التعرف على تأثير ممارسة الرياضة الترويحية على التكيف النفسي والاجتماعي والشعور بالسعادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالجزائر، تكونت عينة الدراسة من (135) طالباً تم اختيارها عشوائياً، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج المقارن وذلك بمقارنة نتائج المقياس المطبق على الطلاب الممارسين وغير

الممارسين للنشاط الترويحي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التكيف النفسي والاجتماعي والسعادة بين الطلاب الممارسين وغير الممارسين ولصالح الطلاب الممارسين.

أما دراسة أبو هاشم (2011) فقد حاولت تعرف مدى وجود فروق بين متوسطات الذكور والإناث في السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية التي طبقت على عينة مكونة من (405) طالبا وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق، منهم(109) طالب و(296) طالبة طبق عليهم مقياس السعادة النفسية وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائي اً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في السعادة النفسية ومكوناتها الفرعية: الاستقلال الذاتي – التمكن البيئي – التطور الشخصي – العلاقات الإيجابية مع الآخرين – الحياة الهادفة – تقبل الذات.

وأجرى بركات (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير جنس الفرد والمرحلة التعليمية لطلبة المرحلة الثانوية وإلى معرفة الفروق في آراء الطلبة وفقا لمتغيرات معينة: الجنس، المرحلة الدراسية. وتكونت عينة الدراسة من (150) طالب وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي، حيث أظهرت النتائج عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية تعود لأثر المرحلة الدراسية بجميع مجالات الدراسة .وأوصى الباحث في تفعيل الأنشطة الترويحية بمدارس التربية والتعليم.

وهدفت دراسة الحادقي (2014) إلى التعرف على دور الأنشطة الترويحية في التوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس ولاية الوادي بالجزائر، تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة النشاط الترويحي يسهم في التخلص من الضغوط النفسية، وتسهم في زيادة شعور الطلبة بالسعادة والراحة النفسية وإقامة علاقات الصداقة مع الآخرين، واحترام وتقبل الغير.

وأجرى الصياح (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الأنشطة الرياضية والترويحية بالحد من العنف الجامعي لطلبة جامعة اليرموك من وجهه نظره، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وبلغت عينه الدراسة (510) طالب وطالبة يمثلون مختلف كليات جامعة اليرموك. وأظهرت نتائج الدراسة بأن هناك تأثير إيجابي للأنشطة الرياضية والترويحية بالحد من العنف الجامعي لطلبة جامعة اليرموك، وكما أظهرت الدراسة وجود اختلافات بين إجابات أفراد العينة عن المجال الأكاديمي تعود لمتغير الكلية ولصالح الكليات الإنسانية.وأوصى الباحث بضرورة توفير المنشآت الرياضية الداخلية والخارجية بالجامعة، وبأن تزود بأجهزة ومعدات وفتح المجال أمام الطلبة لممارسة الأنشطة ووقت الفراغ.

وحاول الزبون والقاضي (2016) في دراسته التعرف على دور النشاط البدني الترويحي الموجه في الحد من الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس البادية الشمالية بالأردن، اختار الباحثان عينة قصدية تكونت من (99) طالباً وطالبة، ولأغراض الدراسة قام الباحثان بتصميم الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت من (20) فقرة، وبعد جمع البيانات وتفريغها تمت معالجتها باستخدام أساليب التحليل الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك دور إيجابي للنشاط الرياضي الترويحي في الحد من الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العُليا في البادية، فضلا عن عدم وجود فروق تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة أوصى الباحثان بعدد من التوصيات.

أما دراسة كاترين ودودقن (Katrin & Dudgeon, 2016) فقد هدفت إلى فحص العلاقة بين ممارسة الرياضة الترويحية والرفاهية النفسية، طبقت الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية والبالغة (150) طالباً وطالبة، ولأغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت

نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط إيجابية بين ممارسة الرياضة الترويحية والرفاهية النفسية لدى الطلبة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرفاهية النفسية لدى الطلبة تعزى إلى جنس الطالب.

واهتمت دراسة العيد (2020) بالبحث في ممارسة الأنشطة الترويجية الرياضية وعلاقتها بتحقيق الوعي الثقافي والرفاهية النفسية لدى عينة من الطلبة من طلبة الجامعة في الجزائر، واتبعت المنهج الوصفي على عينة تكونت من (827) طالبًا وطالبة من جامعة ولاية تبارت في الجزائر، واستخدمت الدراسة الاستبانة لقياس الترويح الرياضي والرفاهية النفسية، وبينت النتائج وجود فروق في مستوى الوعي الثقافي والرفاهية النفسية لدى الطلبة الممارسين وغير الممارسين للأنشطة الترويحية الرياضية لصاح الممارسين.

مما تقدم عرضه من دراسات، تبين أهمية الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت بالدراسة متغيرات البحث سواء من خلال المنهجية المتبعة، أو من حيث الأهداف، وأدوات البحث، أو من حيث النتائج، ومن خلال استقراء الدراسات السابقة يتضح أن معظم الدراسات تناولت جانباً محدداً من الترويح الرياضي ومن الرفاهية النفسية، ولم تدرس العلاقة فيما بينهما بشكل واضح، فقد اهتمت دراسة جونغ وغيل(Chung and Gale,2006) بالكشف عن مستوى تأثير الفروق الثقافية في الرفاهية النفسية لدى الطلبة. بينما حاولت دراسة الجندي (2009) تعرف مستوى تأثير ممارسة الطلبة للأنشطة الترويحية في السعادة النفسية للطلبة. وسعت دراسة يونس (2011) إلى التعرف على تأثير ممارسة الرياضة الترويحية على التكيف النفسي والاجتماعي والشعور بالسعادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالجزائر. ويتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات التي اهتمت بالبحث في الأنشطة الترويحية والرياضية وتأثيرها في الرفاهية النفسية لدى الطلبة.

إلا أن البحث الحالي امتاز عن غيره من الدراسات في محاولته تعرف تأثير ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في الرفاهية النفسية، ومن ثم الكشف عن علاقة ممارسة الأنشطة الرياضية والترويحية بالرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة جرش، وهذا أعطى البحث الحالي نوعاً من التفرد مقارنة بالبحوث والدراسات الأخرى، كما أنه – حسب علم الباحث– الدراسة الأولى التي تناولت ممارسة الأنشطة الترويحية وعلاقتها بالرفاهية النفسية، إلا أن الباحث استفاد من الدراسات والبحوث السابقة في الوصول إلى تحديد خطة البحث ومنهجيته، واختيار أدوات الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية.

منهجية البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي، الذي يرتكز على وصف الظاهرة وتحليلها وتفسيرها، للوصول إلى الاستنتاجات العلمية الصحيحة، والمنهج الوصفي يحقق للباحث فهماً أفضل لبنية الظاهرة المدروسة، حيث أن هذا المنهج عادة يستخدم مع الدراسات التي تهدف إلى وصف الظاهرة من خلال جمع البيانات وتحليلها واستكشاف وتفسير العلاقة بين متغيرات الدراسة (عودة، 2014، ص 67). والخروج بنتائج واقعية، وتقديم التوصيات المنبثقة عن النتائج.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة المرحلة الأساسية العليا من الصف (السابع – العاشر الأساسي) في مدارس محافظة جرش، وجرى تقسيم المدارس في محافظة جرش إلى منطقتين، هما: مدارس مدينة جرش، والمدارس الواقعة في المناطق التابعة لمديرية تربية جرش، واشتملت عينة الدراسة على عينة عشوائية طبقية من طلبة المرحلة الأساسية تم اختيارها من المنطقتين من محافظة جرش، وتكونت من (120) طالبًا وطالبة، موزعين بالتساوي على الصفوف الأساسية الثلاثة، وبواقع (30) طالباً وطالبة من كل صف.

أداة البحث:

بعد مراجعة الدراسات السابقة ومعرفة الأدوات التي استعانت بها لتحقيق أهدافها، لم يقف الباحث على أداة يمكن تطبيقها على هذا البحث دون إجراء تعديل عليها بما يجعلها متوافقة مع أهداف البحث، ونظراً لعدم توفر أداة قياس تشمل متغيرات الترويح الرياضي والرفاهية النفسية، قام الباحث بتصميم أداة تعكس أهداف البحث الحالي وطبيعة ومواصفات مجتمع البحث، وذلك من خلال الرجوع إلى دراسة كل من: (العيد، 2020؛ والزبون والقاضي، 2016؛ والمنشاوي، وخرنوب، 2016؛ وسرميني، 2014؛ وأجنسكا وراك (Agnieszka & Rack, 2014)؛ والمنشاوي 2011؛ ويونس، 2011؛). مع الأخذ بعين الاعتبار ملاءمة أسلوب صياغة العبارات للخلفية الاجتماعية والنفسية والثقافية لعينة البحث، وقد تم بناء الاستبانة وفق الخطوات التالية:

– تحديد متغيرات الترويح الرياضي والرفاهية النفسية وصياغة عباراتها في ضوء بعض المقاييس والأدوات السابقة.

– الاستفادة من الأطر النظرية والدراسات السابقة، ومراجعة الأدبيات المختلفة، كالكتب والمراجع والتعاريف الخاصة بالترويح الرياضي والرفاهية النفسية.

– إعداد أداة البحث بصورتها الأولية وتكونت من (28) عبارة.

– بعد تحكيم الأداة، تم الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين، وتكونت بصورتها النهائية من (20) عبارة موزعة على أربعة محاور.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة باستخدام صدق المحتوى الظاهري، وصدق البناء، وعلى النحو الآتي:

أ. صدق المحتوى

استخدم الباحث صدق المحتوى الظاهري، والصدق البنائي للأداة، وذلك من خلال عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين تكونت من (8) محكمين من المتخصصين في علم النفس والتربية الرياضية من أساتذة الجامعات الأردنية ومن معلمي التربية الرياضية بمدارس محافظة جرش، وذلك لأخذ آرائهم حول صدق المحتوى؛ لتعرف مدى مناسبة الأداة من عدمها، وصدق المفهوم؛ لتعرف مناسبة المفاهيم الواردة في عبارات الأداة، وصدقها العاملي؛ لتعرف مدى ارتباط عبارات الأداة بمحاورها، بالإضافة إلى وضوح عباراتها، وسلامة صياغتها اللغوية، وتم الطلب من المحكمين الحذف أو الإضافة أو التعديل، وبعد أن قاموا مشكورين بالتحكيم أجرى الباحث التعديلات التي أوصي بها، وقبلت الفقرة إذا كان اتفاق المحكمين عليها (80%) أو أكثر. وفي ضوء آراء المحكمين تم إعداد أداة البحث في صورة النهائية، وتكونت من (20) عبارة موزعة بالتساوي في أربعة محاور، هي: (التقدير الإيجابي للذات، العلاقات الاجتماعية، الصحة البدنية، السعادة النفسية).

ب. الصدق البنائي

تم استخراج مؤشرات الصدق البنائي لعبارات أداة البحث، عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (20) طالباً من مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد عينة الدراسة الأصلية، وتم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه، ومع الأداة الكلية. وبينت النتائج أن قيم معاملات ارتباط عبارات أداة البحث مع محاورها تراوحت ما بين (0.36– 0.59)، وبين (0.34– 0.59) مع الأداة الكلية.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغ (0.88)، مما يؤكد أن عبارات ومجالات الأداة تتمتع بثبات عال. والجدول رقم (1) يوضح نتائج الثبات.

جدول رقم (1): نتائج ثبات محاور الأداة بأسلوب ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)

الرفاهية النفسية		
المتغير	عدد الفقرات	قيمة معامل الفا
التقدير الإيجابي للذات	5	0.88
العلاقات الاجتماعية	5	0.87
الصحة البدنية	5	0.88
السعادة النفسية	5	0.89
الكلي	20	0.88

يبين الجدول رقم (1) أن محاور أداة البحث الكلية تتمتع بقيم اتساق داخلي بدرجة عالية، حيث بلغت الدرجة الكلية للأداة (0.88)، وتراوحت قيم الثبات لمحاور الرفاهية النفسية بين (0.87 – 0.89)، وتعد جميع هذه القيم مناسبة وكافية لأغراض هذا البحث.

تصحيح الأداة

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي وذلك للإجابة على فقرات الاستبانة، حيث تعطى الدرجة (1) لعبارة لا تنطبق أبدا، ودرجة (2) تنطبق نادراً، ودرجة (3) تنطبق أحياناً، ودرجة (4) تنطبق غالباً، ودرجة (5) تنطبق دائماً. كما اعتمد الباحث المقياس التصنيفي التالي لوصف قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة:

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أقل من (2.33) يكون المستوى منخفض.

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (2.33– أقل 3.67) يكون المستوى متوسط.

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أكبر من(3.67) يكون المستوى مرتفع.

المعالجات الإحصائية:

لتحليل البيانات، قام الباحث باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الذي يستخدم في معالجة البيانات واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة المرتبطة بمدى إدراكهم لدور ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في رفاهيتهم النفسية بمجالاتها المختلفة، إضافة إلى حساب معامل ثبات أداة الدراسة بمعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاستبانة المستخدمة.

نتائج البحث ومناقشتها

تم عرض نتائج البحث التي تم التوصل إليها ومناقشتها، وفقاً لسؤالي البحث، كما يلي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما تأثير ممارسة الأنشطة الرياضية والترويحية في الرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية بمدارس محافظة جرش؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على مؤشرات الأداة ومحاورها الأربعة، والجدول (2) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على كل محور من محاور الأداة وعلى الأداة الكلية.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة عن كل محور من محاور الأداة وعلى الأداة الكلية

الرتبة	الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	1	التقدير الإيجابي للذات	3.82	0.89	مرتفعة
2	2	العلاقات الاجتماعية	3.85	1.20	مرتفعة
1	3	الصحة البدنية	3.88	1.12	مرتفعة
3	4	السعادة النفسية	3.83	0.95	مرتفعة
الرفاهية النفسية ككل			3.85	0.97	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (2) أن المستوى العام للمتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث على محاور الأداة بلغ (3.85) وبدرجة تقدير مرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور الأربعة بين (3.82- 3.88)، حيث جاء محور (الصحة البدنية) بالمرتبة الأولى، وحصل على متوسط حسابي بلغ (3.88) وبدرجة تقدير مرتفعة، تلاه محور العلاقات الاجتماعية بمتوسط حسابي بلغ (3.85) وبدرجة تقدير مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة محور السعادة النفسية بمتوسط حسابي بلغ (3.83) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاء محور التقدير الإيجابي للذات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.82)، إلا أنه جاء في بدرجة مرتفعة من التقدير.

ولمزيد من التوضيح لدور ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في تحقيق الرفاهية النفسية كما يراها الطلاب، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على مؤشرات كل محور من محاور الاستبانة، ويوضح الجدول رقم (3) أرقام مؤشرات كل محور من محاور الاستبانة.

الجدول رقم (3): يوضح توزيع العبارات على محاور الرفاهية النفسية

العوامل	أرقام الفقرات
التقدير الإيجابي للذات	15+10+5+3+1
العلاقات الاجتماعية	20+18+17+11+8
الصحة البدنية	19+16+13+6+4
السعادة النفسية	14+12+9+7+2

والجدول رقم (4) يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة البحث على مؤشرات كل محور من محاور الأداة.

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على مؤشرات كل محور من محاور الاستبانة

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	بصفة عامة تشعرني الأنشطة الرياضية الترويجية بالثقة في ذاتي وبالإيجابية عن نفسي.	4.00	0.82	مرتفعة	11
2	أشعر بالسعادة نحو أمور الحياة أثناء ممارستي للأنشطة الرياضية الترويحية.	3.51	1.13	متوسطة	16
3	أشعر بالسعادة نحو أمور الحياة أثناء ممارستي للأنشطة الرياضية الترويحية.	3.16	1.29	متوسطة	18
4	تساعدني الأنشطة الرياضية الترويحية على التغيير من سلوكي وطريقة تفكيري في إنجاز الأعمال.	3.28	0.99	متوسطة	13
5	تساعد ممارستي للأنشطة الرياضية والترويحية على احترام الذات.	2.94	1.12	متوسطة	20
6	ممارسة الانشطة الرياضية والترويحية تحد من حدوث الامراض لدى الممارسين.	4.10	1.12	مرتفعة	7
7	أرى أن الأنشطة الرياضية الترويحية فرصة لأقضي أوقات الفراغ بما يمتعني وبسعدني.	3.62	1.15	متوسطة	14
8	تربطني بالآخرين علاقة إيجابية وودية مخلصة أثناء ممارستي للأنشطة الرياضية الترويحية.	4.04	1.10	مرتفعة	10
9	أشعر بالمتعة والسعادة والبهجة عند ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية.	4.31	0.70	مرتفعة	4

10	أحس بالراحة والاسترخاء أثناء وبعد ممارستي للأنشطة الرياضية الترويحية.	4.64	0.55	مرتفعة	1
11	أتعامل مع الآخرين في أثناء ممارستي للأنشطة الترويحية بمحبة وتسامح.	4.10	1.20	مرتفعة	7
12	أثناء ممارستي للأنشطة الرياضية الترويحية أشعر أنني محبوب لدى زملائي.	3.96	1.01	مرتفعة	12
13	أفضل ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية على الأنشطة التي توسع من معارفي وخبراتي.	3.50	1.34	متوسطة	17
14	أحس بالمتعة وراحة البال أثناء ممارستي للأنشطة الرياضية الترويحية.	4.10	0.76	مرتفعة	7
15	تمدني الأنشطة الرياضية الترويحية بالرضا عن نفسي.	3.09	1.20	متوسطة	19
16	ترفع ممارستي للأنشطة الرياضية الترويحية من روحي المعنوية وثقتي بقدراتي.	4.30	1.10	مرتفعة	5
17	أشعر أنني أكثر اتزاناً انفعالياً خلال ممارستي للأنشطة الرياضية الترويحية.	4.13	1.02	مرتفعة	6
18	يتسم سلوكي أثناء ممارستي للأنشطة الرياضية الترويحية بالتسامح والعفو والرضا مع الآخرين.	4.33	1.32	مرتفعة	3
19	تساهم الأنشطة الرياضية الترويحية في استثمار وقت الفراغ لدى الممارسين بشكل ايجابي.	3.58	1.09	متوسطة	15
20	أشعر بالسعادة كلما اقتربت من أصدقائي المحيطين بي في أثناء ممارستي للأنشطة الرياضية الترويحية.	4.34	1.39	مرتفعة	2
	الكلي	3.85	0.96	مرتفعة	

يبين الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل عبارة من عبارات الاستبانة وفق محاورها، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي الكلي بلغ (3.85) بانحراف معياري (0.96)، وتدل هذه النتائج على أن درجة تأثير ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية في الرفاهية النفسية من وجهة نظر طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة جرش (مرتفعة).

وبعد النظر في قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات أداة البحث، تبين أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تراوحت بين (4.64 -2.94)، حيث جاءت العبارة (10) (أحس بالراحة والاسترخاء أثناء وبعد ممارستي للأنشطة الرياضية الترويحية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.64)، وجاءت العبارة (20) (أشعر بالسعادة كلما اقتربت من أصدقائي المحيطين بي أثناء ممارستي للأنشطة الرياضية الترويحية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.34)، وجاءت العبارة (18) (يتسم سلوكي أثناء ممارستي للأنشطة الرياضية الترويحية بالتسامح والعفو والرضا مع الآخرين) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي 4.33))، وجاءت العبارة (9) (أشعر بالمتعة والسعادة والبهجة عند ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي.((4.31أما العبارة (16) (ترفع ممارستي للأنشطة الرياضية الترويحية من روحي المعنوية وثقتي بقدراتي) فقد جاءت بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (4.30)، كما يلاحظ أن (12) عبارة من عبارات الاستبانة قد حصلت على مستوى (مرتفع) من التقدير، بينما جاءت (8) عبارات في مستوى (متوسط) من التقدير، وكانت العبارة (5) (تساعد ممارستي للأنشطة الرياضية والترويحية على احترام الذات) بالمرتبة الأخيرة من بين فقرات الاستبانة، وبمتوسط حسابي (2.94) وبمستوى (متوسط) من التقدير.

وتعني هذه النتائج أن هناك تأثير الأنشطة الترويحية في الرفاهية النفسية من وجهة نظر طلاب المرحلة الأساسية في محافظة جرش بدرجة (مرتفعة).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء استجابات أفراد عينة الدراسة على معظم العبارات بدرجة (مرتفعة) والتي تعكس أهمية هذه العبارات في طرح حجم الضغوط النفسية التي تواجههم في العملية التعليمية والتربوية، فكثافة الواجبات المنزلية والفروض البيتية، والملل من المدرسة، وأوقات الفراغ، والضيق من التعامل مع الزملاء والتفاعل معهم، والشعور بعدم

تقبل الذات وانخفاض الدافعية، ونقص الشعور بالراحة النفسية ما هي إلا أسباب ومسببات للضغوط النفسية التي يواجهونها، مما حفزهم نحو المشاركة بإيجابية مع عبارات الاستبانة.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المدارس بمحافظة جرش توفر بدرجة مناسبة للطلبة الأنشطة الترويحية الرياضية والثقافية والاجتماعية المناسبة لممارسة هواياتهم وملئ أوقات الفراغ لديهم.

ويمكن أن تعزى كذلك هذه النتيجة إلى وعي الطلبة بأهمية ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية ودورها في ملئ أوقات فراغهم بشكل ايجابي، لما لها من منافع نفسية وعقلية واجتماعية، كما يشير الباحث في ضوء هذه النتيجة إلى أن الطلبة يبدو أنهم يدركون تمامًا أن ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية تخفض من مستوى الضغوط النفسية والاجتماعية، وبالتالي تحقق لديهم الشعور بالسعادة والرفاهية النفسية والتوجه نحو الحياة بروح معنوية مرتفعة.

وتبدو هذه النتيجة موافقة لواقع الحال للطلبة في معظم المدارس في محافظة جرش، لأن الطلبة مشتركين تقريبًا في العادات والتقاليد وأسلوب الحياة، ومستوى تفكيرهم متقارب لدرجة أنهم متفقون على هدف واحد هو الارتقاء بأنفسهم وصولاً للتوافق مع حياة تسودها الشعور بالراحة والسعادة النفسية، وإثبات الذات.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (كوك، Cook, 2006؛ الجندي، 2009؛ يونس، 2011؛ الحادقي، 2014؛ الزبون والقاضي، 2016؛ كاترين دودقن، Katri, Dudgeon, 2016)، من حيث التأثيرات الإيجابية للأنشطة الترويحية في الرفاهية النفسية لدى الطلاب في الجوانب الجسمية والنفسية بسبب الضغط النفسي والشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالمساندة الاجتماعية والصحة النفسية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباط بين ممارسة الأنشطة الرياضية والترويحية والرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية بمدارس محافظة جرش؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباطات بين الأنشطة الرياضية الترويحية ومكونات الرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة جرش. والجدول رقم (5) يبين ذلك.

الجدول رقم (5): قيم معامل ارتباط بيرسون بين الأنشطة الرياضية الترويحية ومكونات الرفاهية النفسية لدى أفراد عينة البحث

المتغيرات	التقدير الإيجابي للذات	العلاقات الاجتماعية	الصحة البدنية	السعادة النفسية	الدرجة الكلية للرفاهية
الأنشطة الرياضية والترويحية	،447**	،388**	،394**	،368**	،399**

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (5) إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) تراوحت بين (368،- 447،) بين الرفاهية النفسية ومكوناتها الفرعية (التقدير الإيجابي للذات، العلاقات الاجتماعية، الصحة البدنية، السعادة النفسية) وممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه المنشاوي (2011) إلى أن ممارسة الأنشطة الترويحية ترتبط بمستويات مرتفعة من الرفاهية النفسية ومكوناتها الفرعية، فالطلبة الذين يمرون او يمارسون خبرات وأنشطة ترويحية هم أكثر قدرة على الاحتفاظ بحالات نفسية إيجابية، ويكون لديهم مهارات اجتماعية تجعلهم أكثر تفاعلًا وسعادة مع الآخرين، مما يساعدهم على تعزيز شعورهم بالرفاهية أو السعادة النفسية بالمقارنة مع الطلبة الذين لا يمارسون خبرات أو أنشطة ترويحية. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي تناولت علاقة ممارسة الأنشطة الترويحية بالرفاهية النفسية وبمكوناتها الفرعية، كدراسة (Cook, 2006)؛ والجندي، 2009؛ ويونس، 2011؛ والحادقي، 2014؛ والزبون والقاضي، 2016؛ و(Katri, Dudgeon, 2016)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين ممارسة الأنشطة الرياضية والترويحية والرفاهية النفسية لدى الطلبة الممارسين لها، خاصة من الجوانب البدنية والصحية والتفكير الإيجابي والشعور بالسعاد النفسية وجودة الحياة.

التوصيات والمقترحات:

وفي ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، يوصي الباحث بالآتي:

1. تنفيذ المدارس بمحافظة جرش للأنشطة الرياضية والترويحية التي تساعد على تعزيز اتجاهات الطلبة نحو ممارستها.
2. عقد برامج تدريبية للمعلمين، ولمعلمي التربية البدنية بشكل خاص، يكون موضوعها الأنشطة الترويحية وأنواعها، وبيان أهميتها في العملية التربوية، لما لها من دور بالغ في تحسين مستوى الرفاهية النفسية وتخفيف الضغوط النفسية لدى الطلبة.
3. إجراء دراسة مستقبلية بعنوان: الأنشطة الرياضية الترويحية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.
4. إجراء دراسة مستقبلية بعنوان: الرفاهية النفسية وأثرها في تنمية الروح المعنوية لدى الطلبة.
5. إجراء دراسة مستقبلية: بعنوان: ممارسة الأنشطة الرياضية والترويحية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي لدى الطلبة.

المراجع

المراجع العربية

أبو هاشم، السيد محمد (2011). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة للشخصية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 20(8)، 267– 350.

بركات، طارق سليمان (2012). *دور أنشطة الترويحية المدرسية في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء الكورة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الجندي، أمسية السيد، (2009)،"مصادر الشعور بالسعادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني لطلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية"، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،62(19)، 4–32.

جودة، آمال (2007). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتفاؤل. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية* وعلم النفس، 14(1)، 218– 241.

الحادقي، حامد (2014). *أهمية النشاط البدني الرياضي المدرسي في تحقيق التوازن لبعض أبعاد الشخصية لتلاميذ سنة رابع متوسط جامعة قاصدي مرباح*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية البدنية والرياضية جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

خرنوب، فتون (2016). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتفاؤل، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 14(1)، 217–242.

الزبون، منصور نزال؛ والقاضي هيثم ممدوح (2016). دور النشاط الرياضي الموجه في الحد من الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في البادية الشمالية في الأردن، *دراسات، العلوم التربوية*، 43(1)، 329–340.

سرميني، ايمان مصطفى (2014). *مقياس الرفاهية النفسية*. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

الصياح، أحمدعبد2014)). دور *الأنشطة الرياضية والترويحية في الحد من العنف الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك، الأردن.

عويس مسعد (2006). *الترويح وأوقات الفراغ*. الجيزة: مؤسسة سيد عويس للدراسات والبحوث الاجتماعية، مصر.

العيد، بن شميسة (2020). ممارسة الأنشطة الترويجية الرياضية وعلاقتها بالوعي الثقافي والرفاهية النفسية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 11(4)، 126–142.

الفاضل، أحمد محمد (2015). *الترويح الرياضي*. بحث مقدم إلى الدورة التدريبية في التنظيم والإدارة الرياضية، الرياض، السعودية.

المنشاوي، عادل محمود (2011). الرفاهية النفسية وعلاقتها بكل من قلق المستقبل والقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية"، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 1 (70)، 315– 346.

مايكل، أريجايل (2006). *سيكولوجية السعادة*. ترجمة فيصل عبد القادر، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر، مصر.

يونس، أحمد، (2011)، "*تأثير ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية على التكيف النفسي الاجتماعي لتلاميذ التعليم المتوسط دراسة مقارنة بين الممارسين وغير الممارسين*، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية البدنية والرياضية، بسكرة، الجزائر.

المراجع الأجنبية:

Abbott, R,G. (2006). Psychometric Evaluation and Predictive Validity of Ryffs Psychological Well – Being items in a UK birth, *Journal of health and Quality of life outcomes*, 1(16), 76-94.

Agniescka & Rack, (2014), Sport and Recreation as Quality of life Factor, *Management Knowledge and Learning*, 12(2), 5017- 544.

Barwais, K, (2011). *Definitions of Wellbeing, Quality of Life and Wellness*. *Retrieved* from: nwia.idwellness.

Dierendonck, N, Z. (2014). "Optimism, Hope, and Happiness As Correlates of Psychological Well-being among Young Adult Assamese Males and Females", *Journal of Humanities and Social Science,* 19 (2),44-51.

Chung and Gale. (2006). Comparing Self Differentiation and Psychological Well-Being Between Korean and European American Students , *Contemporary Family Therapy* ,3(28), 312-323.

Conzalez, C. (2007). Well-being in Competitive Sports –The Feel Good Factor? A Review of Conceptual Considerations of Well-being, *International Review of Sport and Exercise Psychology,* 4(2), 159-127.

Chung, H & Gale (2006), "Comparing Self – Differentiation and Psychological Well

Ryff , C & Singer, B (2008). "Know Thyself and Become What You Are: A Eudemonic Approach To Psychological Well – Being, *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.

Ryff, C (1995), "Psychological Well – Being in Adult Life, Current "*Directions in Psychological Science*, 4(4) , 99-104.

Uskle, G, E (2006). "Psychological Well Being in Turkish – Canadian Sample, Anxiety**",** *Stress and Coping* , 18 (3), 269-278.

Katrin, K & Dudgeon, D. (2016). *Physical exercise and psychological well being*","Br J Sports Med", 2016; 32:111–120, downloaded from http://bjsm.bmj.com/ on May, 8, 2022.

Linley,P,Maltpy, (2009), Measuring happiness; The higher order factor structure of subjective and Psychological Well – Being measures, *Personality and Individual Differences*, 47(2), 878- 884.

Linley,P,Maltpy, (2009), Measuring happiness; The higher order factor structure of subjective and Psychological Well – Being measures, *Personality and Individual Differences*, 47(2), 878- 884.

Negovan, v, (2010), Dimension of students Psychological Well – Being: validation of students Psychological Well – Being Inventory, *Europe's Journal of Psychical,* 13(2), 1032-1043.

العلاقة بين الفاعلية الذاتية لدى المرشدين التربويين والنفسيين ومستوى التوافق النفسي والاجتماعي في مديرية تربية السلط

محمد صبحي عطيات
مديرية تربية السلط

تاريخ الاستلام: 2022/04/21 تاريخ القبول: 2022/06/05

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية لدى المرشدين التربويين والنفسيين ومستوى التوافق النفسي والاجتماعي في مديرية تربية السلط، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (50) مرشداً ومرشدة في مديرية تربية السلط تم توزيع لااستبانة عليهم الكترونياً واسترد منها (48) استبانة وبعد اجراء المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة الى النتائج التالية: أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى المرشد التربوي والنفسي في مديرية تربية السلط كان بدرجة مرتفعة، وأن مستوى التوافق النفسي والاجتماعيلدى المرشد التربوي والنفسي في مديرية تربية السلط كان بدرجة مرتفعة وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعامل مع التوافق النفسي والاجتماعيوالفاعلية الذاتية لدى المرشد التربوي في مديرية تربية السلط.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المرشديين التربويين والنفسيين من خلال ايفادهم بالعديد من الدورات التربوية بما يحسن من المهارات الارشادية بحيث ينعكس ذلك بشكل إيجابي على العملية الارشادية في المدارس.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية الذاتية، التوافق النفسي والاجتماعي.

The Relationship between the Self-Efficacy of Educational and Psychological Counselors and the Level of Psychological and Social Adjustment in the Salt Education Directorate

Mohamed Sobhe Atiyat
Salt Education Directorate

Abstract
The study aimed to reveal the relationship between the self-efficacy of educational and psychological counselors and the level of psychological and social compatibility in the Salt Education Directorate. A questionnaire and after conducting the statistical treatment, the study reached the following results: that the level of self-efficacy of the educational and psychological counselor in the Directorate of Education of Salt was at a high degree, and that the level of psychological and social adjustment of the educational and psychological counselor in the Directorate of Education of Salt was at a high degree, and there is a statistically significant relationship between the skills of Dealing with the psychological and social adjustment and self-efficacy of the educational counselor in the Salt Education Directorate.
The study recommended the necessity of training educational and psychological counselors by sending them several educational courses to improve counseling skills so that this is reflected positively on the counseling process in schools.
Keywords: self-efficacy, psychological and social adjustment.

المقدمة:

إن الحياة مليئة بالاضطرابات والضغوط والمشكلات التي يواجهها الأفراد، وهي ناتجة عن ضغوط اجتماعية وصراعات نفسية، وقد يواجه بعض الأفراد هذه الضغوط والمشكلات بعزيمة، وقد لا يستطيع البعض مواجهتها مما يؤثر على التوافق النفسي والاجتماعي لهم، وتعد عملية الإرشاد النفسيوالتربوي إحدى العمليات الهامة في ميدان التربية، كما يعد المرشد التربوي جوهر العملية الإرشادية بما ينسجم مع فاعليته الذاتية بإرشاد الطلبة من الناحية النفسية والتربوية والاجتماعية بشكل صحيح، بما يمكنهم من تعديل سلوكهم، الأمر الذي يجعله يواجه في البيئة المدرسية العديد من التحديات بسبب وجود مشكلات نفسية وتربوية واجتماعية عند الطلبة، كالمشكلات التي تتعلق بسوء التوافق الاجتماعي، والشخصي، الأمر الذي يزيد من أعبائه، كما تتعدد المهام التي يقوم بها وتعد متطلبات مهنته عديدة مما يتطلب حكمة ودراسة منه للتعامل مع حل هذه المشكلات والعمل على تذليلها والحد منها من خلال إعداد مدروس وتخطيط ناجح.

وعندما يمارس المرشدون التربويون والنفسيون المهام المطلوبة منهم، فإنهم يتعرضون للعديد من الضغوط على اختلاف أنواعها والتي قد تؤثر على صحتهم النفسية والبدنية، مما ينعكس سلباً على مستوى فاعليتهم الذاتية ومستوى أدائهم الوظيفي، وقد يؤدي ذلك إلى وجود العديد من الصعوبات في أداء المرشد التربوي والنفسي لمهمته مما يقلل من فرص النجاح والاستمرارية لديه، والشعور بالعديد من الآثار النفسية كالقلق والاكتئاب (البوات والمغاصبه، 2021، 37).

وتختلف مهارات المرشدين التربويين والنفسيين في التعامل مع المواقف الضاغطة، لاختلاف أنماط وأساليب الشخصية، وبناء الفرد المعرفي، ولعل نمط الشخصية هو العامل الأبرز الذي يحدد مدى قدرة المرشد على التعامل مع الضغوط بمواجهتها.

أما بالنسبة للتوافق النفسي والاجتماعي، فهو من المصطلحات الهامة في علم النفس، حيث يمكن للأفراد من خلال أن ينسجموا مع البيئة التي يعيشون فيها، ويستطيعون كذلك أن يشبعوا حاجاتهم، وكذلك مواجهة جميع المتطلبات الاجتماعية والجسمية (إسماعيل، والرشيدي، وعمهوج (2020).

كما يعد الإرشاد النفسي والتربوي إحدى الخدمات الأساسية بالمؤسسات التربوية إذ يعملون مع بقية الكوادر الفنية والإدارية بمساعدة الطلبة لتحقيق التكامل في تطور شخصياتهم خاصة في الجانب الأكاديمي كما يعملون على معالجة المشكلات النفسية والتربوية للطلبة ومساعدتهم على تحديد ميولهم وتشخيص امكانياتهم ومساعدتهم في اتخاذ القرارات المختلفة (معتصم، 2014).

وكي يستطيع المرشد اكتساب كيفية بناء علاقاته الاجتماعية ومعايير الأخلاقية عليه أن ينمي ابعاد الكفاءة الذاتية المختلفة التي تزيد قدراته للتعاون مع الاخرين ومن ثم ينمو عنده المفهوم الإيجابي للذات وارتفاع مستوى تقديرها (عيد، 2019).

وقد بدأ الاهتمام بموضوع استراتيجيات التوافق النفسي (Coping Skills) مع الضغوطات في الستينيات من القرن الماضي، وقد استخدمت الدراسات والمقالات المختلفة العديد من المصطلحات والمترادفات للتعبير عن استراتيجيات التوافق أو التعامل مع الضغط النفسي مثل سلوكات التوافق (Coping Behaviors) وجهود التوافق (Coping Efforts) وآليات التوافق (Coping mechanisms) ومهارات التوافق(Coping Skills) (صمادي وحواتمه، 2020).

وهناك من يربط بين استراتيجيات التوافق والتكيف النفسي حيث أن التخطيط الفعال لحل المشكلات، ومواجهة المواقف، يرتبط ارتباطاً سلبياً مع ظهور ردود أفعال غير سوية نتيجة التعرض لموقف الضغط النفسي. ويشير لازاروس

(Lazarus, 1993 (إلى أن الأطفال المكتئبين يستخدمون عادة السلوك التجنبي عندما تواجههم الضغوطات النفسية، ذكر كانون Canon)) أن الضغط النفسي ينجم عن ظروف ومتطلبات حياتية غير عادية (مثيرات)، يتعرض لها الفرد تحدث اختلالاً في سلوكه، وتؤدي إلى إرهاقه نفسياً وجسمياً، وهذا ما أطلق عليه اسم "الاهتراء"، وقد استخدم سيلاي (Selye) مصطلح الضغط النفسي، للإشارة لردود الفعل الفسيولوجية الناتجة عن مثيرات تؤدي للقلق. ويرى لازاروس أن مجال الضغط النفسي يضم ظواهر نفسية وفسيولوجية واجتماعية، وإن الضغط النفسي ليس مجرد مثير واستجابة فقط، بل هو علاقة ثنائية بين الفرد والبيئة، يقّيمها الفرد بأنها حالة ضاغطة ومرهقة تتجاوز قدراته التوافقية، وتهدد وجوده، فعندما يواجه الفرد موقفاً يدركه باعتباره مهدداً ويقدر بأن مصادره وقدراته المتوفرة غير كافية لمواجهته، فان هذا يضعه في حالة ضغط نفسي (Antonovsky,2018).

وعليه تاتي هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية لدى المرشدين التربويين والنفسيين ومستوى التوافق النفسي والاجتماعي في مديرية تربيةالسلط.

مهارات المرشد التربوي:

يجب أن تتوفر لدى المرشد العديد من المهارات كي يتمكن من أداء العملية الإرشادية بشكل ناجح وبكفاءة عالية ولتحقيق الفاعلية الذاتية، وهذا يتطلب من المرشد أن يمتلك المهارة والعلم لتحقيق ذلك، كما أن أي عمل إرشادي يتطلب وجود كفاءة مهنية من قبل المرشد (الدسوقي،2019).

وتوجد العديد من المهارات الإرشادية للمرشد كي يستطيع المرشد أن يقوم بعمله، ولا بد لكل مرشد من اكتساب هذه المهارات حتى يقوم بعمله على خير وجه، ومن هذه المهارات؛ المهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية بحيث من خلال هذه المهارات يمكن تحقيق المطلوب من خلال توظيف هذه المهارات (أبو البصل، 2020).

ويعيش الناس في زمن يتميز بقضايا وأوضاع وأحداث مثيرة متلاحقة، فقد عملت الثورة التكنولوجية على إحداث تغيرات اجتماعية واقتصادية وثقافية مما ادى الى تغيرات في العادات والقيم، وهذا جعل العالم مليء بالأحداث المثيرة والاضطرابات النفسية التي أثرت على الأفراد، اذ لا يخلو مجتمع من المجتمعات من ظاهرة ضغط العمل والتي بات من الصعب تفاديها أو تجاهلها، وهذا ادى بالأغلبية إلى مجابهة هذه الظاهرة أو محاولة التعايش والتكيف معها (قطناني، 2018).

وتوجد العديد من النظريات التي تفسر العملية الإرشادية منها نظرية التحليل النفسي:وطبقا للنظرية النفسية فإننا جميعا لدينا صراعات غير شعورية وتكون لدى بعض الناس أكثر حدة وعددا، وهؤلاء الناس يرون حوادث حياتهم كمسببات للضغط، واعتبر فرويد الكبت من أهم عوامل ووسائل الدفاع تجاه الضغوط، وفي الكبت تكون الذكريات والتأثيرات مرعبة جدا أو مؤلمة ومستثناة من الوعي والإدراك المحسوس، ويعتقد فرويد أن كبت بعض عوامل الضغط من مشاعر ورغبات يتم في الطفولة، وكذلك اتجاه التقدير المعرفي لريتشارد لازاروسLazarus حيث بين أن طريقة تفكير الفرد بالمواقف التي يتعرض لها هي التي تسبب الضغط له، بمعنى أنه حين يكون الموقف مجهدا، وكذلك نظرية الاتجاه العقلاني الانفعالي لألبرت أليس حيث يفسر الاتجاه العقلاني الانفعالي حدوث الضغوط النفسية من خلال إدراك الفرد وتفاعله مع الأحداث، فالطريقة التي يفكر بها ويفسر الأحداث وما يحمله من معتقدات هي السبب في المشاعر السلبية والمشكلات التكيفية، فالأحداث التي تسبب عند بعض الأفراد مشكلات انفعالية أو فسيولوجية لا تسبب للآخرين أي مشكلات، والسبب أن المشكلة تتكون نتيجة لإدراكاتنا وتفاعلاتنا مع الأحداث وطريقة تفسيرنا لها، ولا يوجد شيء ضاغط بنفسه لكن طريقة

تفكير الفرد وتفسيره للحدث هو الذي يجعله كذلك، ويكون دور المرشد أكثر فعالية في تعديل فلسفة المسترشد واتجاهاته ومعتقداته التي تسبب اضطراباته ومشكلاته (Ellis&Abrams,1994).

إن مهارات المرشد وتجاربه السابقة التي اكتسبها من خلال دراسته الأكاديمية وخبرته العملية، أفادته في اكتساب واستخدام جميع الأساليب لاسيما الإيجابية، حيث يبدأ بعمل تقييم للموقف الضاغط وإمكانية مواجهته، ثم يسعى للتخطيط وانجاز خطة المواجهة، ثم اختيار الأسلوب الملائم للمواجهة من أجل التحكم بالنفس وتحمل المسئولية للسيطرة على الموقف الضاغط، وهذا يؤكد على قدرة المرشدين على حماية أنفسهم من الآثار الناجمة عن أحداث الحياة الضاغطة، حيث يؤكد بيرلين على أنه كلما تنوعت أساليب الفرد في مواجهة الضغوط، كلما كان في ذلك حماية له من الآثار السلبية الناجمة عن الضغوط (حسين وحسين، 2019).

الفاعلية الذاتية:

وقد ظهر مصطلح الفاعلية الذاتية والذي يعد من المصطلحات الهامة في ميدان علم النفس التربوي، وذلك لأنه يعكس مدى التفاعل بين الفرد والحياة، وقد أشارت فليح (2013) إلى أن مفهوم الفاعلية الذاتية قد لاقى الاهتمام الكبير من قبل العلماء وأجريت حولها العددي من الدراسات حيث أصبحت من القواسم المشتركة للعديد من النظريات الحديثة في علم النفس، وهذا المفهوم يشير لمدى مقدرة الفرد على أن يسيطر على نشاطاته الشخصية، وبمعنى آخر أن يكون لديه توقعات وأفكار خاصة تجاه السلوكات المناسبة وغير المناسبة ومن هنا يختار الأفعال التي يجد أنها مناسبة وتتواءم مع سلوك المجتمع الطبيعي.

وقد أكد الصقور وهنداوي (2016) وغيرها من الدراسات الأخرى أن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية العالية هم الأكثر بحثاً عن الدقة والقيام بالنشاطات المختلفة والالتزام بتطبيق النظام في الحياة.

التوافق النفسي والاجتماعي:

ظهرت عدة تعريفات للتوافق النفسي والاجتماعي ومن ذلك أنه يعني إشباع الأفراد للحاجات النفسية والاجتماعية وتقبل الذات والاستمتاع بحياة تخلو من التوتر والصراع والاضطراب النفسي والاستمتاع بالعلاقات الاجتماعية الحميمة، والمشاركة في نشاطات اجتماعية وتقبل للعادات والتقاليد والقيم المجتمعية (صالح والمصدر، 2020).

ويمكن للباحث أن يعرف التوافق النفسي والاجتماعي بأنه مقدرة أي فرد على أن يحسن من مزاجه ووضعه النفسي وتقبل الذات وأن يبتعد عن الضغوطات والتوترات وأي صراع، وأي اضطراب نفسي وأن يستمتع بعلاقات اجتماعية تتصف بالحميمة والمشاركة بايجابية في نشاطات المجتمع.

مشكلة الدراسة:

تعد العملية الإرشادية من العمليات الهامة في الميدان التربوي، ومن هنا فإنه يجب على أي مرشد امتلاك المهارات اللازمة لمتابعة القضايا الإرشادية والتعامل مع الأزمات والضغوط التي تواجهه في الميدان، ومن خلال دراسة الباحث ومتابعة ما يجري في المدارس فيما يتعلق بالعملية الإرشادية خلال إجراء مقابلات مع المديرين والمرشدين والمسؤولين فقد لوحظ أن هناك اختلاف في مهارات المرشد في التعامل مع الضغط النفسي وأن الفاعلية الذاتية متفاوته لدى المرشد وهذا ما اشارت اليه دراسة فليح (2013) وغيرها من الدراسات الاخرى مما يبرر إجراء الدراسة.

لذا فإن الغرض من الدراسة الحالية هو الكشف عن الفاعلية الذاتية لدى المرشدين التربويين والنفسيين ومستوى التوافق النفسي والاجتماعي في مديرية تربية السلط.

أسئلة الدراسة:

ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى المرشد التربوي والنفسي في مديرية تربية السلط؟

2- ما مستوى التوافق النفسي والاجتماعيلدى المرشد التربوي والنفسي في مديرية تربية السلط؟

3- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعامل مع التوافق النفسي والاجتماعي والفاعلية الذاتية لدى المرشد التربوي في مديرية تربية السلط؟

أهداف الدراسة:

ستهدف الدراسة بشكل عام إلى الكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية لدى المرشدين التربويين والنفسيين ومستوى التوافق النفسي والاجتماعي في مديرية تربية السلط.

كما تهدف لتحقيق الأهداف النوعية التالية:

1- بيان مستوى الفاعلية الذاتية لدى المرشد التربوي والنفسي؟

2- بيان مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى المرشد التربوي والنفسي.

3- بيان هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعامل مع التوافق النفسي والاجتماعيوالفاعلية الذاتية لدى المرشد التربوي.

أهمية الدراسة:

ستتمثل أهمية الدراسة في جانبين هما:

الأهمية النظرية:

تظهر أهمية الدراسة من أهمية العملية الارشادية في الميدان التربوي وما تقدمه من فائدة للطلبة والمجتمع، وبيان أهمية المرشد التربوي كعنصر فاعل في هذه العملية وقياس مدى فاعليته الذاتية.

كما تظهر الأهمية النظرية من خلال تناول الدراسة لمصطلحين هامين في ميدان الدراسات النفسية والتربوية وهما التوافق النفسي والاجتماعي والفاعلية الذاتية مما يشكل إضافة للمكتبة العربية حيث أنها من الدراسات الأولى في حدود علم الباحث.

الأهمية العملية:

تكمن الأهمية العملية التطبيقية للدراسة الحالية بأنها ستوفر أدوات قياس لمتغيري الدراسة وهما، مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، ومقياس الفاعلية الذاتية، والذي ستسعى إلى التحقق من خصائصها السيكومترية من صدق وثبات، كما ستفيد الباحثين والمختصين في تطبيقها من خلال بحوث مستقبلية، كما ستلقي الضوء على شريحة من المرشدين التربويين في تربية السلط.

التعريفات النظرية والإجرائية:

الفاعلية الذاتية: هي قدرة المرشد على بناء العلاقات الاجتماعية، وتوفير المناخ الإرشادي البناء، والقيام بمهمات المتابعة والتشخيص والتقييم، ومراعاة خصائص المسترشدين، والتنمية الذاتية للاتجاهات والمهارات والقيم (Abdullah & Ibrahim, 2016, 315).

وتعرف اجرائياً على أنها الدرجة التي يحصل عليها المرشد التربوي على مقياس الفاعلية الذاتية.

التوافق النفسي والاجتماعي: مدى قدرة الفرد على أن يشبع الحاجات النفسية له ومدى تقبله للذات والتمتع بالحياة بعيداً عن أي ضغوطات (صالح والمصدر، 2020).

وتعرف اجرائياً على أنها الدرجة التي يحصل عليها المرشد التربوي على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي.

المرشد التربوي: هو شخص متخصص حاصل على الشهادة الجامعية الأولى في أحد فروع العلوم الإنسانية التالية: علم نفس،إرشاد نفسي وتوجيه تربوي، خدمة اجتماعية (القيسي، ودحادحة، 2021، 19).

مديرية تربية السلط: هي إحدى المديريات التابعة لمحافظة البلقاء وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم في الأردن (موقع وزارة التربية والتعليم، 2021).

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود والمحددات التالية:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على المرشدين التربويين والنفسيين في مديرية تربية السلط.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في المدارس التابعة لمديرية تربية السلط.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في العام 2022/2021

الدراسات السابقة ذات الصلة:

هدفت دراسة القيسي ودحادحة (2021) إلى التعرف على مستوى امتلاك المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية والعلاقة بينهما في الاردن، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (140) مرشداً ومرشدة في محافظة الكرك، استخدمت أداة الدراسة من محورين: المهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى المهارات الإرشادية ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين جاء بنتيجة متوسطة، كما توصلت الى أن مستوى الكفاءة الذاتية المهنية جاءت بدرجة متوسطة وأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى امتلاك المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية.

هدفت دراسة العنزي وصوالحه (2020) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مستند للفاعية الذاتية على تحمل الضغوط النفسية، تم استخدام المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعيتن تجريبة بواقع (30) طالباً، وضابطة بواقع (30) طالباً، تم تطبيق البرنامج التدريبي واستخدم مقياس الفاعلية الذاتية وبعد إجراء المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس تحمل الضغوط النفسية ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي.

قام صالح والمصدر (2020) بإجراء دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعتي الأقصى والأزهر بمحافظة غزة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (232) طالباً وطالبة، تم استخدام مقياس الصلابة النفسية ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج كان من أبرزها: أن هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة بين الصلابة النفسية والتوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد العينة، كما توصلت لوجود فروق دالة إحصائياً على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي يعزى لمتغير الجنس وقد أوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات عن الصلابة النفسية.

دراسة النوايسة (2020) والتي هدفت للتعرف على مستوى الصلابة النفسية وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (250) طالباً وطالبة واستخدم مقياس الصلابة

النفسية ومقياس التوافق الأكاديمي وبعد إجراء المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى أن مستوى التوافق الأكاديمي جاء بدرجة متوسطة، وعد وجود فروق في الصلابة النفسية لدى الطلبة تعزى لمتغيرات الجنس، وقد أوصت الدراسة بضرورة بحيث العلاقة بين الصلابة النفسية ومتغيرات أخرى.

هدفت دراسة أبراهام (Abraham, 2020) إلى قياس الكفاءة الذاتية لدى المرشدين الماليزيين، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (500) مرشداً ومرشدة تربوية من المدارس الماليزية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن المرشدين التربويين الذكور والإناث يتمتعون بكفاءة ذاتية مرتفعة وأن الكفاءة الذاتية لديهم مرتبطة بشكل كبير بالخبرة الأكبر، وأن مستوى قياس الكفاءة الذاتية لدى المرشدين كان بدرجة متوسطة.

دراسة سكوت (Scott, 2019) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى المهارات الإرشادية المتوفرة لدى المرشد التربوي واستعداداتهم الأكاديمية للأنشطة الوظيفية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (1052) من المرشدين التربويين، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها أن مرشدي المدارس يمارسون دورهم بشكل منهجي، بفعالية وكفاءة داخل المدارس وأنهم قادرين على تلبية احتياجات طلابهم الأكاديمية والمهنية والاحتياجات الشخصية والاجتماعية.

دراسة الجمعان (2018) والتي هدفت إلى التعرف على مهارات المرشد التربوي في التعامل مع الأزمات في الأردن، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (150) مرشداً ومرشدة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المرشدين التربويين لديهم مهارات أعلى من المتوسط في التعامل مع الأزمات، وكذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في مهارات التعامل مع الأزمات.

المنهجية والإجراءات:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج المناسب للدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين في الأردن والبالغ عددهم (5500) مرشد ومرشدة حسب (وزارة التربية والتعليم،2021).

عينة الدراسة:

بسبب كبر حجم مجتمع الدراسة اقتصر الباحث على عينة من المرشدين التربويين في تربية السلط مكونة من (50) مرشداً ومرشدة في العام (2021–2022)، وتم تطبيق أدوات الدراسة عليهم بعد التأكد من دلالات الصدق والثبات لها.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الفاعلية الذاتية

أطلع الباحث على عدد من الدراسات التي تناولت الفاعلية الذاتيةوالمقاييس التي توجد فيها. كدراسة فليح (2013) ودراسة أبراهام (Abraham, 2020) وتم اختيار فقرات من تلك المقاييس، وتكون من مجموعة من الابعاد وهي (فعالية الذات، الفاعلية الاجتماعية، الفاعلية المدرسية) وستكون الإجابة عليه وفق تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وتم استخراج دلالات الصدق والثبات المناسبة للمقياس.

ثبات مقياس الفاعلية الذاتية

الجدول (1): ثبات مقياس الفاعلية الذاتية

المقياس	البعد	الفقرات	كرونباخ ألفا	ثبات الاعادة
الفاعلية الذاتية	فاعلية الذات	1-5	0.88	0.70
	الفاعلية الاجتماعية	6-10	0.84	0.80
	الفاعلية المدرسية	11-15	0.71	0.80
	المقياس ككل	15	0.88	0.86

يظهر من خلال الجدول بأن المقياس تتمتع بدلالات ثبات عالية فقد تراوحت بين (0.71-0.88) وللمقياس ككل (0.88) وبطريقة الإعادة فقد بلغت للمقياس ككل (0.86).

ثانياً: مقياس التوافق النفسي والاجتماعي:

قام الباحث ببناء مقياس للتوافق النفسي والاجتماعي مكون من (10) فقرات حسب مقياس ليكرت الرباعي وأعطيت الأوزان (1-2-3-4)، بحيث تكون (5) فقرات للتوافق النفسي و(5) فقرات للتوافق الاجتماعي.

أما بالنسبة لصدق المقياس فقد تم من خلال عرضه على عدد من المحكمين في الجامعات الرسمية الأردنية للتأكد من مدى صلاحية ومناسبته لأغراض الدراسة وتم الاعتماد على نسبة الموافقة (80%) وتم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين.

أما بالنسبة لصدق الاتساق الداخلي فقد تم من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بواقع (30) من مجتمع الدراسة، والجدول(2) يبين ذلك.

الجدول (2): قيم الارتباط بين كل درجة فقرة والدرجة الكلية للمقياس

التوافق النفسي والاجتماعي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التوافق الاجتماعي	0.639	0.05
التوافق النفسي	0.743	0.05

تبين من الجدول السابق أن المقياس حقق ارتباطاً دالاً إحصائياً مع درجة المقياس الكلية. وتم حساب ثبات المقياس من خلال التجزئة النصفية ومعامل كرونباخ ألفا حيث بلغت قيمة الثبات (0.841) كما كانت قيمة كرونباخ ألفا (0.824) وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات عالية.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام ما يلي: -

- للإجابة على السؤال الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة على السؤال الثالث سيتم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة:

نتائج تحليل السؤال الاول والذي ينص على: ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى المرشد التربوي والنفسي في مديرية تربية السلط؟

فاعلية الذات

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب الجدول (3)

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فاعلية الذات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	اجد أني متوافق جداً مع ذاتي.	2.50	0.52	مرتفع
2	أشعر بالرضا عن الاعمال التي أقوم بها.	2.58	0.57	مرتفع
3	امارس عملي الارشادي بكل اتقان.	2.46	0.49	متوسط
4	اسعى دوماً للاستفادة من خبرات الاخرين.	2.44	0.58	مرتفع
5	أحاول ان اجد حلولاً للمشكلات قبل حدوثها.	2.22	0.61	متوسط
المتوسط الكلي		2.44	0.55	مرتفع

تبين من الجدول السابق بأن مستوى فاعلية الذات قد وقع ضمن المستوى المرتفع بمتوسط حسابي (2.44) وجاءت الفقرة (2) في المرتبة الأولى أشعر بالرضا عن الاعمال التي أقوم بها، بمتوسط حسابي(2.58) وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (5) أحاول ان اجد حلولاً للمشكلات قبل حدوثها، بمتوسط حسابي (2.22)

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المرشدين التربويين والنفسيين في مديرية تربية السلط يشعرون بأنهم لديهم رضا مرتفع عما يقومون به من عمل حيث يشعرهم ذلك بالسرور والتوافق مع الذات.

الفاعلية الاجتماعية:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الفاعلية الاجتماعية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	اسعى دوماً للتواصل مع المجتمع المحلي.	2.64	0.56	مرتفع
7	اتواصل دوماً مع أولياء الأمور فيما يتعلق بأمور أبنائهم.	2.36	0.52	مرتفع
8	أقوم بعمل الورشات الارشادية لافراد المجتمع.	2.32	0.54	مرتفع
9	أجد أن مستوى التوافق الاجتماعي لدي مرتفع.	2.35	0.57	مرتفع
10	أقوم بحل المشكلات التي يواجهها الطلبة بالاستعانة بأولياء الأمور.	2.31	0.59	مرتفع
المتوسط الكلي		2.40	0.56	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن الفاعلية الاجتماعية وقع ضمن المستوى المرتفع، بمتوسط حسابي (2.40) وجاء في المرتبة الأولى الفقرة (6) اسعى دوماً للتواصل مع المجتمع المحلي بمتوسط حسابي (2.64) وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (10) أقوم بحل المشكلات التي يواجهها الطلبة بالاستعانة بأولياء الأموربمتوسط حسابي (2.31).

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المرشدين التربويين والنفسيين في مديرية تربية السلط يسعون دوماً لتوثيق علاقاتهم مع أفراد المجتمع وأولياء الأمور لانهم يدركون بأن ذلك سيعود بالفائدة على العملية الارشادية.

الفاعلية المدرسية:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الفاعلية المدرسية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
11	اشعر بأن علاقاتي مع المجتمع المدرسي متينة.	2.40	0.54	مرتفع
12	أشعر بالراحة عند العمل في المدرسة لحل مشكلات الطلبة.	2.18	0.57	متوسط
13	اتواصل دوماً مع الإدارة المدرسية للمساعدة في حل مشكلات الطلبة	2.35	0.59	مرتفع
14	أجد أن الجو المدرسي هو الجو الأمثل للشعور في السعادة.	2.22	0.56	متوسط
15	أجد ان علي أن أطور مهاراتي الارشادية في المدرسة.	2.21	0.57	كتوسط
المتوسط الكلي		2.27	0.57	متوسط

يتضح من الجدول السابق بأن مستوى الفاعلية المدرسية قد جاء ضمن المستوى المتوسط، بمتوسط حسابي (2.27) وجاء في المرتبة الأولى الفقرة(11) اشعر بأن علاقاتي مع المجتمع المدرسي متينةبمتوسط حسابي (2.40) وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (15) أجد ان علي أن أطور مهاراتي الارشادية في المدرسة بمتوسط حسابي (2.21).

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة يدركون كيف ينظر لهم الآخرون وهذا يؤثر بشكل سلبي على توافقهم النفسي والاجتماعي كما أنهم يسعون دائماً لتطوير علاقاتهم الارشادية في المدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العنزي وصوالحه (2020) التي توصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات مقياس الفاعلية الذاتية، وتختلف مع نتيجة دراسة القيسي ودحادحة (2021) وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى المهارات الإرشادية ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين جاء بنتيجة متوسطة.

نتائج تحليل السؤال الثاني: ما مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى المرشد التربوي والنفسي في مديرية تربية السلط؟

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لمستوى التوافق النفسي والاجتماعي.

التوافق النفسي:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التوافق النفسي حسب الجدول (6).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التوافق النفسي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	اشعر بالرضا على حالتي النفسية	2.96	0.52	مرتفع
2	أواجه المشكلات بعزيمة	2.83	0.42	مرتفع
3	أحب أن يهتم بي الآخرون	2.77	0.43	مرتفع
4	أنا بحاجة لمزيد من العاطفة	2.76	0.47	مرتفع
5	أشعر بالحرمان	2.75	0.50	مرتفع
	المتوسط الكلي	2.81	0.47	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن مستوى التوافق النفسي كان بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (2.81) وجاء في المرتبة الأولى الفقرة (1) اشعر بالرضا عن حالتي النفسية بمتوسط حسابي (2.96) وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة أشعر بالحرمان بمتوسط حسابي (2.75).

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة يشعرون بحالة نفسية مرتفعة وأنهم في يحاولون تذليل جميع المشكلات الارشادية التي تواجههم.

التوافق الاجتماعي:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التوافق الاجتماعي حسب الجدول(7)

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التوافق الاجتماعي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	أجد مشكلة في التوافق مع المجتمع	2.43	0.56	مرتفع
7	أشارك في النشاطات الاجتماعية	2.42	0.51	مرتفع
8	اشعر بأنني محبط اجتماعياً	2.40	0.63	مرتفع
9	أحاول التأقلم مع الآخرين	2.38	0.62	مرتفع
10	أجد أني مهمش اجتماعياً	2.37	0.57	مرتفع
	المتوسط الكلي	2.40	0.58	مرتفع

يتبين من الجدول السابق أن مستوى التوافق الاجتماعي جاء بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الكلي (2.40) وجاء في المرتبة الأولى الفقرة (6) أجد مشكلة في التوافق مع المجتمع بمتوسط حسابي (2.43، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (10) أجد أني مهمش اجتماعياً بمتوسط حسابي (2.37) ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المرشدين التربويين يواجهون العديد من المشكلات في التوافق مع المجتمع مما يؤثر على حياتهم بشكل عام.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صالح والمصدر (2020) والتي توصلت الى أن هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة بين الصلابة النفسية والتوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد العينةوتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النوايسة (2020) التي توصلت الدراسة إلى أن مستوى التوافق الأكاديمي جاء بدرجة متوسطة.

نتائج تحليل السؤال الثالث والذي ينص على هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعامل مع التوافق النفسي والاجتماعي والفاعلية الذاتية لدى المرشد التربوي في مديرية تربية السلط؟

الجدول (14): مضنوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

من حيث		المقياس الكلي	التوافق مع الذات	التوافق الاجتماعي	التوافق المدرسي
التوافق النفسي والاجتماعي	معامل الارتباط	0.87 **	0.69 **	0.60 **	0.75 **
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
	العدد	250	250	250	250

تبين من الجدول السابق أن هناك ارتباط بين المتغيرات ومتغير التوافق النفسي والاجتماعي عند مستوى دلالة (0.01= α) وكان أقواها متغير التوافق المدرسي (0.75).

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن وجود فاعلية لدى المرشدين التربويين في مديرية تربية السلط له أثر كبير على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي وذلك لشعور المرشدين التربويين بمستوى مرتفع من الرضا لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صالح والمصدر (2020) والتي توصلت الى أن هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة بين الصلابة النفسية والتوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد العينة وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النوايسة (2020) التي توصلت الدراسة إلى أن مستوى التوافق الأكاديمي جاء بدرجة متوسطة.

التوصيات:

1- العمل على زيادة الدعم الاجتماعي للمرشدين بما يحسن من التوافق النفسي والاجتماعي لهم.
2- البحث عن أفضل الحلول للتخفيف من المشكلات النفسية والاجتماعية التي يواجهها المرشدين التربويين لتحسين الحالة المزاجية لهم وصحتهم النفسية.
3- إجراء مزيد من الدراسات للربط بين الفاعلية الذاتية ومتغيرات أخرى.
4- ضرورة تدريب المرشدين التربويين والنفسيين من خلال ايفادهم بالعديد من الدورات التربوية بما يحسن من المهارات الارشادية بحيث ينعكس ذلك بشكل إيجابي على العملية الارشادية في المدارس.

قائمة المراجع والمصادر:

أولاً المراجع باللغة العربية

أبو البصل، نغم (2020) درجة امتلاك المرشدين التربويين في محافظة البلقاء للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات، *مجلة كلية التربية*، 4(36): 184-214.

إسماعيل، هبه والرشيدي، نشمية، عمهوج، وحمدان (2020) علاقة الصلابة النفسية بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 10(107): 468-503.

البوات، مراد والمغاصبه، مؤيد (2021) *اتجاهات نظرية حديثة في الإرشاد النفسي*، عمان، دار الشروق.

الجمعان، سناء (2018) المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في التعامل مع الأزمات وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية*، 5(9): 749-765.

حسين، طه عبد العظيم وحسين، سلامة عبد العظيم،(2019) *إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية*، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الدسوقي، مجدي (2019). *دراسات في الصحة النفسية*، القاهرة: مكتبة انجلو المصرية.

صالح، عايد والمصدر، عبد العظيم (2020) الصلابة النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعتي الأقصى والأزهر بمحافظة غزة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، 29(1): 42-78.

الصقور، تيسير وهنداوي، غرام (2016) القدرة التنبؤية للسلوك الصحي وأنماط الشخصية وطرق التعامل مع الضغوط بفاعلية المرشد التربوي، *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، 31(3): 153-188.

صمادي، أحمد وحواتمة، يوسف (2019) القدرة التنبؤية للذات المهنية والكفاية الذاتية في فعالية المرشد المدرسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 16(4): 477-487.

العنزي، مطيران وصوالحة، محمد (2020) أثر برنامج تدريب مستند للفاعلية الذاتية على تحمل الضغوط النفسية لدى طلبة الثانوية العامة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(6): 702-724.

عيد، محمد (2019) مقدم في الارشاد النفسي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

فليح، رشا (2013) *الاستهواء المضاد وعلاقته وفاعلية الذات وجود الحياة لدى طلبة الجامعة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كربلاء، العراق.

قطناني، محمد (2018). *اساسيات في فهم اضطراب طيف التوحد*، عمان: دار جرير للنشر والتوزيع

القيسي، فاطمة ودحادحة، باسم (2021) *مستوى امتلاك المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية وعلاقتها بكفاءاتهم الذاتية المهنية في محافظة الكرك*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن.

معتصم، محمد (2014) المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة بيت لحم من منظور المرشدين التربويين، مجلة جامعة القدس المفتوحة، 1(5): 210-240.

موقع وزارة التربية والتعليم الأردنية (2021).moe.gov.jo

النوايسة، فاطمة (2020) الصلابة النفسية وعلاقته بالتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة، *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، 9(5): 163-200.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

Abdullah, M. & Ibrahim, A. (2016). Vocational self and its relation to career stability among educational counselors. *Journal of Basra Researches for Human Sciences*, 41(4), 313 - 338.

Abrahim, N (2020) Malaysian Counselors Self- Efficacy: Implicationfor Career Counseling. University Putra Malaysia. *InternationalJournal of Business and Management*. Vol. 6,No.9.

-Antonovsky ,A(2018).Health ,Stress and Coping: New perspectives on mental and physical well-being ,San Francisco:Jossey –Bass Publishers.

Ellis, A & Abrams, M. (1994). Rational Emotive Behavior Therapy in the treatment of Stress Management, *British Journal of Guidance Counseling*, 22, 39-50.

Scott L. (2019) *Professional Development and school Counselors: A Study of Utah School Counselor Preferences and Practices*. Brigham Young University.

مقياس الدراسة

الفاعلية الذاتية

المرشد/ة.....المحترم/ة

تحية طيبة وبعد.....

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: (العلاقة بين الفاعلية الذاتية لدى المرشدين التربويين والنفسيين ومستوى التوافق النفسي والاجتماعي في مديرية تربية السلط).

ونظراً لذلك نأمل منكم التعاون والتكرم بالمساعدة في تعبئة الاستبانة المرفقة، من خلال الإجابة على الفقرات التي تتضمنها وذلك بوضع علامة (✓) تحت الإجابة الأكثر انطباقا مع رايكم، ونفيدكم بأن جميع المعلومات سوف تستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

ولكم جزيل الشكر والاحترام.

الباحث

البيانات الشخصية لعينة الدراسة:

فضلاً ضع هذه العلامة: ✓

1	الجنس	☐ ذكر	☐ أنثى
2	سنوات الخبرة في الارشاد	☐ أقل من 10 سنوات	☐ 10 سنوات فأكثر
3	المؤهل العلمي	☐ بكالوريوس	☐ دراسات عليا

القسم الثاني: فقرات الاستبانة

يرجى وضع إشارة (√) أمام كل عبارة لبيان مدى انطباقها عليك وفق درجات المقياس إلى يسار الصفحة.

فقرات الفاعلية الذاتية:

	العبارة	موافق بشدة	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
	فاعلية الذات					
1	اجد أني متوافق جداً مع ذاتي.					
2	أشعر بالرضا عن الاعمال التي أقوم بها.					
3	امارس عملي الارشادي بكل اتقان.					
4	اسعى دوماً للاستفادة من خبرات الاخرين.					
5	أحاول ان اجد حلولاً للمشكلات قبل حدوثها.					
	الفاعلية الاجتماعية					
6	اسعى دوماً للتواصل مع المجتمع المحلي.					
7	اتواصل دوماً مع أولياء الأمور فيما يتعلق بأمور أبنائهم.					
8	أقوم بعمل الورشات الارشادية لافراد المجتمع.					
9	أجد أن مستوى التوافق الاجتماعي لدي مرتفع.					
10	أقوم بحل المشكلات التي يواجهها الطلبة بالاستعانة بأولياء الأمور.					
	الفاعلية المدرسية					
11	اشعر بأن علاقاتي مع المجتمع المدرسي متينة.					
12	أشعر بالراحة عند العمل في المدرسة لحل مشكلات الطلبة.					
13	اتواصل دوماً مع الإدارة المدرسية للمساعدة في حل مشكلات الطلبة					
14	أجد أن الجو المدرسي هو الجو الأمثل للشعور في السعادة.					
15	أجد ان علي أن أطور مهاراتي الارشادية في المدرسة.					

مقياس الدراسة

التوافق النفسي والاجتماعي

المرشد/ة.....المحترم/ة

تحية طيبة وبعد.....

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: (العلاقة بين الفاعلية الذاتية لدى المرشدين التربويين والنفسيين ومستوى التوافق النفسي والاجتماعي في مديرية تربية السلط).

ونظراً لذلك نأمل منكم التعاون والتكرم بالمساعدة في تعبئة الاستبانة المرفقة، من خلال الإجابة على الفقرات التي تتضمنها وذلك بوضع علامة (✓) تحت الإجابة الأكثر انطباقا مع رايكم، ونفيدكم بأن جميع المعلومات سوف تستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

ولكم جزيل الشكر والاحترام.

الباحث

البيانات الشخصية لعينة الدراسة:

فضلاً ضع هذه العلامة: ✓

1	الجنس	□ ذكر	□ أنثى
2	سنوات الخبرة في الارشاد	□ أقل من 10 سنوات	□ 10 سنوات فأكثر
3	المؤهل العلمي	□ بكالوريوس	□ دراسات عليا

القسم الثاني: فقرات الاستبانة

يرجى وضع إشارة (√) أمام كل عبارة لبيان مدى انطباقها عليك وفق درجات المقياس إلى يسار الصفحة.

فقرات التوافق النفسي والاجتماعي:

	العبارة	موافق بشدة	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
التوافق النفسي						
1	اشعر بالرضا على حالتي النفسية					
2	أواجه المشكلات بعزيمة					
3	أحب أن يهتم بي الآخرون					
4	أنا بحاجة لمزيد من العاطفة					
5	أشعر بالحرمان					
التوافق الاجتماعي						
6	أجد مشكلة في التوافق مع المجتمع					
7	أشارك في النشاطات الاجتماعية					
8	اشعر بأنني محبط اجتماعياً					
9	أحاول التأقلم مع الآخرين					
10	أجد أني مهمش اجتماعياً					

الأنماط القيادية لمدراء ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية لواءالشوبك وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

محمد هارون حرب الشقيرات
مديرية تربية لواء الشوبك/ الاردن

تاريخ الاستلام:2022/04/25 تاريخ القبول: 2022/05/16

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية المتبعة من قبل مدراء ومديرات المدارس الحكومية وبين درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات. استخدام الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في لواء الشوبك/ معان، والبالغ عددهم (100) معلم ومعلمة، وتم تطبيق وتطوير مقياس عباس (2015)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أبعاد الأنماط القيادية ودرجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات، وأن مستوى الأنماط القيادية جميعها جاءت بمستوى متوسط لدى أفراد عينة الدراسة، وان النمط القيادي المتبع في المدارس الحكومية هو النمط التحويلي وأقلها هو النمط الديمقراطي، كما أظهرت النتائج أن درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية عن الأنماط القيادية المتبعة لدى مدراء ومديرات المدارس جاءت بدرجة متوسطة أيضاً.

الكلمات المفتاحية: الأنماط القيادية، الرضا الوظيفي.

The leadership patterns of the headmasters in public schools and their relation to job satisfaction in the Directorate of alshobak from the teacher's point of view.

Abstract

This study aims to stand on the relation between the leadership patterns that are followed by headmasters in public schools and the degree of job satisfaction of teachers. The researcher used the descriptive approach.The study members are the teachers in public schools in The Directorate of alshobak / maan that are (100) teachers also applied and developed (Abbas) (2015) scale. The result is that there is a relation between the leadership patterns and job satisfaction of teachers ,the level of leadership is average. The leadership patterns that is followed in public schools is transfer pattern which is the democratic pattern. The results also showed that job satisfaction of teachers in public schools of the leadership patterns are average level too.

Keywords: the leadership patterns, job satisfaction.

مقدمة

لقد أولت الكثير من الدول ومنها الأردن اهتماما خاصا بالقيادات والادارات المدرسية، حيث أن وجود قادة تربويون يسيرون بالمؤسسة التربوية الى الأمام ويدفعون العملية التعليمية نحو الأفضل من خلال ممارستهم للعمل الإداري بأساليب قيادية محفزة داعمة للمعلمين وعلاقه مبنية على مبدأ الاحترام وتقبل الاراء، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات، باستخدام كافة الطرق والوسائل المتقدمة والمتاحة لتحقيق الهدف من التعليم وهو الارتقاء بالمجتمعات لمواكبة كل حديث، يعتبر امر ضروري في ظل التطورات الحديثة والسريعة في المنظومة التربوية، والمؤسسات التعليمية هي من اكثر المتأثرين بسلسلة التغيرات السريعة التي طرأت على مجالات الحياة، كيف لا وهي أكثر المؤسسات تفاعلا واتصالا مع المنظومة المجتمعية كافة. وهذا لن يتحقق إلا بتوفر قيادة مدرسية تؤمن بالتغيير والتحديث وإعداد مواردها البشرية، فتدفع المعلمين للامام مؤمنين بقدراتهم وبان الثروة الحقيقة لبناء الأمم هي بين أيديهم فلا بد ان نسير بهم على الطريق الصحيح، والمؤسسات التربوية أداه حيوية في المجتمعات الإنسانية والعنصر القادر على مواجهة التغيرات والتحولات المعاصرة. وخصوصا في ظل ما مرت به البلاد من جائحة كورونا وتداعياتها والتغيرات والتطورات الدائمة في مجال العمل، والصعوبات التي تعاني منها أغلب المؤسسات التعليمية، والادراك لأهمية القيادات الإدارية وأهمية دورها في شحذ الهمة للأداء.

وقد أشارت البحوث التربوية والنفسية إلى أهمية الأنماط القيادية للمدير واقترانها بنجاح، وتطوير المؤسسات التربوية وتجويد التعليم مع الوعي لوجود اختلاف في الأنماط القيادية ومدى تأثير هذا الاختلاف على العاملين ومدى رضاهم عن ذلك. والسعي الجاد في تحسين درجة الرضا الوظيفي لأنه أمرًا ضرورياً يساهم في ضمان الاستمرارية والإبداع في العمل. (kumar,2012)

إن القائد المتميز الناجح هو الذي يبني قراراته من خلال الاتصال والتواصل المبني على التوجهات ذات التغيير الايجابي لحل المشاكل والأزمات بتفويض الصلاحيات لإدارة فريق العمل، مع التطوير والإبداع بالتحفيز لنجاح المنظمة في تحقيق أهدافها (رشيد،2016).

وتحتاج المؤسسات التعليمية إلى قيادات تتحمل المسؤولية في تحقيق أهداف هذه المؤسسات وانجازها لأعمالها بكفاءة وفعالية، وبدون تلك القيادات المسؤولة فإنه يتعذر عليها ممارسة نشاطها المنشود وقد تتخبط في سعيها نحو تحقيق أهدافها وطموحاتها (الشريف،2004م).

للادارة المدرسية بطريقتها القيادية اسلوب ناجح ومميز في تحفيز العاملين والمرؤوسين وتوجيههم وتوحيد جهودهم نحو العمل. مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة بوجود هذه القيادة السليمة القادرة على القيام بهذه المهمة مما يشكل أهمية كبيرة بتفعيل دورها في توضيح هذه الأهداف وتحديدها للمرؤوسين، والمحافظة على التوازن في تحقيق هذه الأهداف، وتقليص التعارض بينها من خلال التوفيق بين المواقف وبين إشباع الحاجات ومتطلبات التنظيم، وقدرتها على مواجهة المشكلات والتخفيف من تلك التناقضات، كل تلك الامور هي مؤشرات واضحة على نجاح الادارة والقيادة وفعاليتهما (جمل، 2015م).

تبرز أهمية النمط القيادي في القطاع العلمي والتعليمي في اعتباره أساساً لتقدم المؤسسة التعليمية وحدوث تغيير إيجابي فيها، خصوصاً وأن القيادة تتعامل مع أفراد من ثقافات واتجاهات مختلفة ومتنوعة. وواقع الحال يقول أن عليها أن تتحلى بالقدرة على التعامل مع جميع مكونات المؤسسة التعليمية (عباس،2015م).

وتشكل القيادة محور هام ترتكز عليه مختلف النشاطات في المنظمات العامة والخاصة، ويستدعي ذلك مواصلة البحث والاستمرار في احداث التغيير والتطوير وهذه المهمة وهذا النشاط هو الذي يمارسه القائد داخل التنظيم من أجل التأثير على سلوك العاملين معه وتعاونهم لتحقيق الأهداف المرغوبة وتحسين مستوى الأداء والرضا الوظيفي (المكاوي،2013).
وتصنف الأنماط القيادية في هذا البحث إلى أربعة أنماط هي (عباس،2015م):

أولاً: النمط التحويلي وهي إحدى النظريات الحديثة في القيادة، إذ لا يركز القائد بالدرجة الأولى على المهام أو الإجراءات أو القوانين وإنما يركز على نقل وتحويل وتغيير واقع المؤسسة من خلال تحويل وتغيير نمطية التفكير والتوجه والعواطف والمزاج العام، ويعمل على تحسين الروح المعنوية للمرؤوسين وعلى إخراج الطاقات الكامنة لديهم والتركيز على الجوانب التي تثير دافعيتهم وتحفزهم على الإبداع وخاصة الجوانب الروحية.

ثانياً: النمط الديمقراطي (التشاركي): نتيجة لزيادة الاهتمام بالعنصر الإنساني، فقد ظهر النمط الديمقراطي والذي يعد أسلوب يسعى القائد من ورائه إلى تحقيق أهداف المؤسسة والعاملين عن طريق إتاحة الفرصة أمامهم ليكون لكل منهم دور في القيادة والمشاركة، وتحمل المسؤولية، وتوفير جو تسوده الألفة، والمحبة، والثقة المتبادلة بين القائد والمرؤوسين، ويؤدي هذا النمط الى ترك أثراً إيجابياً على المؤسسة.

ثالثاً: القيادة التبادلية أو الإجرائية: وهي أقرب لعمل المدير منها إلى القائد الإداري لأنها تتم وفقاً للأنظمة والقوانين، وهي تناسب أعمال الإدارة الوسطى أو الإجرائية وتسيير الأعمال واللجوء إلى التمسك باللوائح والتعليمات، إضافة للتصرف وفق السلطة الممنوحة للقائد.

رابعاً: القيادة بعدم التدخل: يمثل هذا النمط شريحة كبيرة من القادة الإداريين، فالقائد هنا لا يتدخل في إجراءات العمل وذلك ليس تفويضاً وإنما خوفاً من الخطأ، وهروباً من تحمل المسؤولية، أو أن ليس لديه الإمكانات لإبداء رأيه.

ويعد الرضا الوظيفي في أية مؤسسة من أهم الأمور التي تستهدفها الإدارة في إستراتيجيتها، لأنها من خلاله تحقق فعالية وكفاءة المنظمة، وينبغي لموضوع الرضا أن يبقى موضع بحث ودراسة من قبل القادة لأنه المحفز لرفع الأداء، باعتباره متغير مستقل يؤثر على أداء العاملين أو على انتمائهم التنظيمي أو على الروح المعنوية أو على الإنتاجية وغيرها، أو باعتباره متغير تابع يتأثر بالعديد من العوامل مثل الأنماط القيادية ونظام الأجور والرواتب والحوافز أو ضغوط العمل وغيرها (عباس، 2015م).

فمعرفة مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات يعد أمراً جوهرياً يسهم في الوصول إلى تحقيق التفاعل الإيجابي الذي ينعكس على الأداء الوظيفي، فمصطلح الرضا الوظيفي يشير إلى مجموع المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حالياً وهذه المشاعر قد تكون إيجابية أو سلبية، وهي تعبر عن الإشباع الذي يتصور الفرد أنه يحققها من عمله، فكلما كان تصور الفرد أن عمله يحقق له إشباعاً كبيراً لحاجاته كلما كانت مشاعره نحو عمله إيجابية والعكس صحيح (فلمبان،2009م).

يعرف "إيدوين لوك" الرضا الوظيفي بأنه الحالة العاطفية الإيجابية الناتجة عن تقييم الفرد لوظيفته أو ما يحصل عليه من تلك الوظيفة ويرى "العديلي" أن الرضا الوظيفي هو الشعور النفسي بالقناعة والارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات مع العمل نفسه (محتوى الوظيفة) وبيئة العمل ومع الثقة والولاء والانتماء للعمل والعوامل والمؤشرات الأخرى ذات العلاقة (حميد،2014م).

تبرز قيمة وأهمية الرضا الوظيفي في العديد من النواحي والقضايا ومنها أن ارتفاع درجة الرضا الوظيفي بالنتيجة يؤدي إلى ارتفاع درجة الطموح لدى العاملين في المؤسسات المختلفة، كما أن العاملين الأكثر رضا عن عملهم، يكونون أقل عرضة لحوادث العمل، وارتباط الرضا الوظيفي بالإنتاجية في العمل، وأن الاشخاص ذوي الرضا الوظيفي المرتفع يكونون أكثر رضا عن وقت فراغهم وخاصة مع عائلاتهم، وكذلك الرضا بصفة عامة عن الحياة (محمود،2018م).

ويعتبر الرضا الوظيفي أحد العناصر المهمة في تحقيق الأمن والاستقرار النفسي والفكري والوظيفي للأفراد العاملين بمختلف المستويات الإدارية، حيث يدفعهم طوعاً إلى زيادة الإنتاج وهو في نهاية المطاف ما تنشده المنظمة بغض النظر عن طبيعة نشاطها (الأغبري،2002م).

مشكلة الدراسة

على الرغم من أهمية القيادة باعتبارها ضرورة اجتماعية وإدارية، حيث لا يمكن توقع نجاح أي عمل إداري بدونها، فالقيادة الناجحة مصدراً لنجاح أي مؤسسة، وتتمثل مسؤولية القائد الناجح في قدرته على صياغة التعاون بهدف توحيد جهود المرؤوسين لتحقيق الغايات القيادية وتلبية حاجات العاملين وانجاز الأهداف الوظيفية المتعددة، فللقيادة أهمية كبيرة لما تعتريه من متغيرات متعددة تستوجب توافر قدر كبير من الكفاءة والفعالية في أساليب القيادة، وكذلك التوافق بين النمط القيادي والظروف والمتغيرات المحيطة بالأفراد والمؤسسات التي يتولون قيادتها.

وتحتاج المؤسسات التعليمية إلى أنموذج جديد من القادة باتجاهات فكرية جديدة ومهارات متميزة يحققون فيها انجازات وطموحات أعضاء الهيئة التدريسية، فالنمط الذي يلبي هذه الطموحات هو نمط القيادة الفعال، كما أن دور المدراء والمديرات لا يقتصر على مجرد القيام بالأعمال الإدارية الروتينية والمحافظة على نشاطات المدرسة وضمان استمراريتها، وإنما يتجاوزها إلى توفير بيئة تعليمية ايجابية قادرة على تحقيق قدر كاف من الرضا لدى جميع العاملين بشكل عام، والمعلمين والمعلمات بشكل خاص، إذ أن في إشباع حاجات الأفراد يتحقق مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي لديهم وهذا بدوره يؤثر على الإنتاجية، وعلى معدل الغياب وعلى سلوك الفرد بشكل عام تجاه عمله ومنظمته، ويتوقع أن ينتج عنه قدرة أكبر للقيام بواجباتهم ووظائفهم وبمستوى أعلى من الكفاية والفاعلية والإبداع من غير الراضيين، خاصة في ظل الأعداد الكبيرة للمعلمات في جميع مدارس المراحل التعليمية بتخصصاتها المختلفة.

ورغم تعدد العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي، لم يحظ موضوع تأثير الأنماط القيادية بقدر كاف من الدراسة، واكتفت العديد من الدراسات بالإشارة لتأثير هذه الأنماط على الرضا الوظيفي بشكل سريع، ولم تكن بالأساس مخصصة لدراسة علاقة المتغيرين ببعض، لذا تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالي:

1- ما درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء الشوبك؟
2- ما مستوى الأنماط القيادية لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء الشوبك؟
3- هل هناك علاقة ارتباطيه بين مستوى الأنماط القيادية المتبعة من قبل مدراء ومديرات المدارس الحكومية ودرجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المداري الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء الشوبك؟

أهمية الدراسة

الناحية النظرية: تحتل الدراسة الحالية أهمية خاصة على المستويين النظري والتطبيقي، ويمثل موضوع القيادة الإدارية وعلاقته بالرضا الوظيفي موضوعاً مهمًا يتم من خلاله إبراز الدور الذي يمكن للقيادة الإدارية أن تلعبه في الوصول إلى درجة رضا وظيفي ناجحة ومقبولة، حيث أن اختيار النمط القيادي الملائم أصبح يشكل عقبة كبيرة في تحقيق المؤسسات

لأهدافها خاصة في هذا العصر الذي اتسعت فيه خدمات ونشاطات المؤسسات وتعقدت أعمالها، لذا استوجب وجود قيادة واعية لا غنى عنها لضبط سلوك الأفراد وحشد طاقاتهم وقدراتهم وتوجيههم الوجهة الصحيحة نحو تحقيق أهدافها، وستسهم الدراسة في تحديد مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات مما يفيد المسؤولين في التربية في رفع مستوى الرضا للأفراد من أجل زيادة الإنتاجية وتحسين سير العملية التربوية لديهم، كذلك فإن معرفة المدير لدرجة الرضا الوظيفي لدى المعلم يحدد الكيفية التي سيتعامل فيها معه، وبالتالي الارتقاء بالمستوى الوظيفي الذي يحقق عائد تربوي على كافة المتعلمين والبيئة التعليمية، كما أن المعلم لما توفره له من معلومات ومعارف تتعلق بالرضا وأبعاده وبما تزوده به من مواطن القوة والضعف عنده والتي تزيد من قوة ارتباطه وتمسكه بعمله في المدرسة.

الناحية التطبيقية: فإن هذه الدراسة تسعى لتقصي القدرة التنبؤية للأنماط القيادية على درجة الرضا الوظيفي، وتوظيف نتائج الدراسة الحالية في مجال برامج التوجيه والإرشاد النفسي، كما يمكن تصميم برامج إرشادية وتدريبية لكادر المدرسة والمعلمين.

أهداف الدراسة

يسعى الباحث من هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الوقوف على واقع الحال في مدارس اللواء ومدى تأثير الانماط القيادية والرضا على الاداء.
2. معرفة درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء الشوبك.
3. التعرف إلى مستوى الأنماط القيادية لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء الشوبك.
4. التعرف الى طبيعة العلاقة الارتباطيه بين مستوى الأنماط القيادية المتبعة من قبل مدراء ومديرات المدارس الحكومية ودرجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء الشوبك.
5. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياسي الأنماط القيادية ودرجة الرضا الوظيفي في البيئة الأردنية وذلك من خلال مؤشرات عديدة كالاتساق الداخلي والبنية العاملية.
6. الخروج بتوصيات حسب ما تصل به هذه الدراسة من نتائج.

حدود الدراسة ومحدداتها

تمثل حدود الدراسة الحالية بالآتي:

1- الحدود البشرية: معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء الشوبك.

2- الحدود المكانية: لواء الشوبك/ معان/ الاردن.

3- الحدود الزمانية: الفصل الثاني للعام الدراسي 2021/2020.

وتتحدد الدراسة بمدى استجابه افراد عينة الدراسة على ادوات الدراسة، وتحدد بأدواتها وأبعادها وخصائصها السيكومترية.

التعريفات الإجرائية:

1- **النمط القيادي:** هو السلوك الذي يتبعه القائد حتى يستطيع كسب تعاون جماعته وإقناعهم بأن تحقيق أهداف المنظمة هو تحقيق لأهدافهم (العميان،2010م)،

ويعرف **إجرائياً:** بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الفقرات المتعلقة بقياس الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الحكومية والمستخدم في الدراسة الحالية.

2- الرضا الوظيفي: هو شعور واحساس داخلي يملكه الموظف نحو العمل الذي ينتمي إليه نتيجة لتأثره بمجموعة من المتغيرات المادية والمعنوية والنفسية التي تحيط به في بيئة العمل (عباس،2015م).

ويعرف **إجرائياً:** بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الفقرات المتعلقة بقياس درجة الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات المدارس الحكومية والمستخدم في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

من خلال المسح للأدبيات التي بحثت في موضوع الدراسة، توصل الباحث إلى مجموعة من الدراسات كان من أهمها:

أجرى الطلافحة (2021) دراسة هدفت الى التعرف الى الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عجلون وأثرها على سير العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من (221) معلم ومعلمة. وبينت نتائج الدراسة أن أكثر الأنماط المتبعة هو النمط الديموقراطي وتلاه الأوتوقراطي وآخرا المتسيب أو المتساهل. كما بينت النتائج أن هناك أثر ذات دلالة إحصائية للنمط القيادي على العملية التعليمية، فقد بينت ان معلمي المدارس الذي يديرها مديري من النمط الأوتوقراطي يميلون إلى ابتداع الأسباب الوهمية للتغيب عن العمل والأكثر رغبة في الانتقال من المدرسة، وكذلك هم الأكثر التزاماً بمواعيد الحصص المدرسية، وتلاه في ذلك النمط المتسيب ثم النمط الديموقراطي. وأظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغيرات الجنس، والخبرة، والدرجة العلمية على النمط القيادي وسير العملية التعليمية. واستنتج الباحثان من هذه النتائج أن على مديري المدارس إعادة النظر في النمط القيادي المستخدم في بعض المدارس، ومحاولة تحسينه للسير بالعملية التعليمية نحو الأفضل.

هدفت دراسة بن موفق، وبن صافي (2017م) إلى قياس أثر الرضا الوظيفي على أداء المعلم "دراسة مقارنة بين المعلم في المدرسة العمومية والمعلم في المدرسة في الخاصة لوالية الجلفة"، واعتمد الباحثان في اختيار عينة الدراسة على العينة النمطية وهم معلمي المدرسة الخاصة النخبة والعينة النمطية وتكونت من (31) معلم، كما وتم إتباع المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى أن الدخل المادي وطبيعة الإشراف وفرص الترقية يؤثر على أداء كل من معلمي المدرسة العمومية ومعلمي المدرسة الخاصة، كما أن الرضا الوظيفي له تأثير على أداء المعلم.

وأجرى رشيد (2016م) دراسة هدفت إلى قياس أثر الأنماط القيادية على تطوير المسار الوظيفي: دراسة حالة جامعة محمد خيضر بسكرة، وقد تم استخدام استبيان تم توزيعه على عينة ميسرة مكونة من (74) موظف إداري، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تطوير المسار الوظيفي بالجامعة متوسط، كما أنه جميع الأنماط القيادية متبناة بمستوى متوسط، كما أن الرضا عن كل من الحوافز المادية ظروف العمل ونمط القيادة كان عالي، بينما الرضا عن الترقية كان متوسط، كما أكدت نتائج الدراسة أن القيادة التبادلية لها أثر مباشر إيجابي في تطوير المسار الوظيفي، بينما لا يوجد أثر دال إحصائيا لباقي الأنماط القيادية في تطوير المسار الوظيفي.

قامت عباس (2015م) بدراسة هدفت للتعرف على الأنماط القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية، والتعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى عميد ورؤساء أقسام كلية العلوم جامعة دمشق وعلاقتها بالرضا لدى الكادر التعليمي (الهيئة التدريسية)، وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من الهيئة التدريسية العاملة في الأقسام الثمانية للكلية، تم إعداد استبيان من ثلاث محاور، تناول المحور الأول الأنماط القيادية السائدة لدى الإدارة العليا في الأقسام عينة الدراسة، في حين تناول المحور الثاني أبعاد الرضا الوظيفي، والمحور الثالث تناول بيانات شخصية عن العينة، وتوصلت الدراسة إلى توفر الأنماط القيادية الأربعة لدى إدارة الكلية وجاءت لصالح النمطين التحويلي

والديمقراطي، مع تحقق الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية، وثبت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط التحويلي والنمط الديمقراطي وأبعاد الرضا في كلية العلوم.

قامت القزلان (2014م) بدراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين الأنماط القيادية الإدارية والرضا الوظيفي لدى موظفي وكالة وزارة الداخلية لشؤون المناطق بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الباحثة على عينة ملائمة بلغ حجمها (113) موظف، وتوصلت الدراسة إلى توفر النمط القيادي الذي يهتم بالإدارة الجماعية، وتوجد علاقة معنوية بين الرضا الوظيفي للعاملين والنمط القيادي الذي يهتم بالإدارة الجماعية.

هدفت دراسة اسليم (2013م) الى التعرف على الانماط القيادية السائدة لدى رؤساء الاقسام في كليات المجتمع بمحافظات غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للعاملين فيها. واستخدمت الدراسة الاسلوب الوصفي التحليلي واستبانتين احدها لقياس الانماط القيادية السائدة (الأوتوقراطي، الديمقراطي والترسلي) واستبانة مقياس الرضا في مجالات (ظروف العمل والاستقرار والحوافز والعلاقات). وتوصلت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية طردية بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي وعلاقة ارتباطية عكسية بين النمط الترسلي والرضا الوظيفي.

أجرى الشريف (2004م) دراسة هدفت إلى طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية والأداء الوظيفي بإمارة منطقة مكة المكرمة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (240) موظف، واستخدم الباحث استبانه تكونت من (42) فقرة، متضمنة فقرات تخص الأنماط القيادية بأبعادها الثلاثة: (النمط الديمقراطي، والنمط الحر، والنمط الأوتوقراطي)، وفقرات متعلقة بالأداء الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى توافر أنماط القيادة الثلاثة في إمارة منطقة مكة المكرمة بدرجة عالية للنمط الديمقراطي، وبدرجة متوسطة للنمط الحر، وبدرجة أقل للنمط الأوتوقراطية، كما وتبين وجود علاقة ارتباطيه بين الأنماط القيادية ومستوى الأداء الوظيفي.

أجرى أولو وجولي (Ulloa and Julie,2003) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الشعور بالرضا عند الأفراد وبين الأسلوب القيادي لمدير كليات المجتمع في ولاية فلوريدا، وقد كشفت نتائج الدراسة على وجود علاقة قوية بين نمط الاتصال وبين الشعور بالرضا عند الأفراد، ووجود اختلاف في درجة الرضا بكليات المجتمع المختلفة تبعاً لنمط الاتصال، علماً بأن إدراك نمط القيادة كان متشابهاً عند جميع الأفراد.

قام هاوكنز (Hawkins،2002) بدراسة لمعرفة العلاقة بين النمط القيادي لمدراء المدارس كما يراها أعضاء هيئة التدريس، والمناخ التدريسي في المدارس الثانوية في نيوجرسي، وتألفت عينة الدراسة من (9) مدراء مدارس و(133) معلم، وأظهرت نتائج الدراسة أن السلوك القيادي لمدير المدرسة له أثر مهم على المناخ العام للمدرسة، كما أن السلوك القيادي يميل إلى النمط الداعم، وأقل إلى النمط الموجه.

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة لملاءمته لأغراضها.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء الشوبك في محافظة معان، للعام الدراسي 2021/2020 مقسّمة حسب الجدول (1):

جدول (1) توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد الكلي	النسبة %
ذكور	171	%32

إناث	363	%68
المجموع	534	%100

وقد تم أخذ عينة عشوائية من مختلف المدارس بما نسبته (20%) من مجتمع الدراسة لتصبح عينة الدراسة (100) معلم ومعلمة، منهم (30) معلم، و(70) معلمة.

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطبيق مقياس من إعداد عباس (2015)، وتضمن المقياس بصورته النهائية (27) فقرة لقياس الأنماط القيادية، بواقع (7) فقرات لكل بعد من الأنماط القيادية الأربعة (التحويلي، والديمقراطي، الإجرائي، وعدم التدخل)، و(27) فقرة لقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية عن الأنماط القيادية المتبعة من المدراء والمديرات، وهي من نوع التقرير الذاتي يجيب عنها المعلمين في ضوء مقياس خماسي التدريج، الدرجات (أوافق بشدة: 5 درجات، أوافق: 4 درجات، محايد: 3 درجات، لا أوافق: درجتان، لا أوافق بشدة: درجة واحدة).

صدق وثبات مقياس الدراسة الحالية:

قام الباحث بالتحقق من صدق الاختبار بطريقتين:

- **صدق المحكمين:** عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في العلوم الإدارية والتربوية والنفسية وأخذ آراءهم حول ملائمة مجالاتها وفقراتها، وسلامة لغتها، وطلب منهم أن يحكموا على كل فقرة من فقرات الاختبار من حيث تمثيلها وملاءمتها للفئة التي تنتمي إليها عينة الدراسة، وكذلك من حيث ملائمة الصياغة اللغوية لها، وبناء على ملاحظات المحكمين، فقد تم تعديل صياغة (8) فقرات لغوياً للمقياس الكلي.

- **صدق الاتساق الداخلي للفقرات الخاصة بقياس الأنماط القيادية:** تم استخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية ومع البعد التي تنتمي إليه لاستخراج دلالات صدق الاتساق الداخلي للمقياس الخاص بقياس الفقرات الخاصة بالأنماط القيادية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) معلم ومعلمة، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين البعد والدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.367– 0.811)، ومع البعد ما بين (0.353– 0.828)، والجدول (2) يبين ذلك:

جدول(2) معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد والدرجة الكلية التي تنتمي إليه على فقرات الأنماط القيادية

رقم الفقرة	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع الأداة
1	.502**	10	.513**	19	.442*
2	.420*	11	.430**	20	.703**
3	.368*	12	.480**	21	.471**
4	.367*	13	.401*	22	.432*
5	.672**	14	.492**	23	.621**
6	.395*	15	.566**	24	. 472**
7	.555**	16	.542**	25	. 723**
8	.513**	17	.382*	26	. 811**
9	.530**	18	.510**	27	.375*

1	.621**	10	.530**	19	.581**
2	.441*	11	.395*	20	.353
3	.384*	12	. 393*	21	.471**
4	.593**	13	. 705**	22	.432*
5	.419*	14	. 594**	23	.621**
6	.524**	15	.529**	24	. 472**
7	. 534**	16	.444*	25	. 723**

8	.730**	17	. 828**	26	.828**
9	.612**	18	.395*	27	.375*

***دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).** ****دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).**

يتضح من الجدول (2) أن معاملات ارتباط الفقرات بالبعد وبالدرجة الكلية للفقرات الخاصة بقياس الأنماط القيادية كانت دالة إحصائياً عند مستويات الدلالة α = (0.05) و(0.01)، لذلك لم يتم حذف أي منها، وهذا يدل على تمتعها بصدق عال وملائم لأغراض الدراسة الحالية.

- **صدق الاتساق الداخلي للفقرات الخاصة بقياس درجة الرضا الوظيفي:** لاستخراج دلالات صدق الاتساق الداخلي لقياس الرضا الوظيفي، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) معلم ومعلمة، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.382– 0.802) والجدول (3) يبين ذلك:

جدول(3) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على الفقرات الخاصة بقياس الرضا الوظيفي

رقم الفقرة	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع الأداة
1	.621**	10	.513**	19	.471**
2	.441*	11	.430**	20	.432*
3	.384*	12	.480**	21	.621**
4	.593**	13	.401*	22	. 472**
5	.419*	14	.492**	23	. 723**
6	.524**	15	.566**	24	**02. 8
7	. 534**	16	.542**	25	.375*
8	.730**	17	.382*	26	.439**
9	.612**	18	.510**	27	.521**

***دال1 إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).** ****دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).**

يتضح من الجدول (3) أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية كانت دالة إحصائياً عند مستويات الدلالة α = (0.05) و(0.01)، لذلك لم يتم حذف أي منها، وهذا يدل على تمتع المقياس بصدق عال وملائم لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات مقياس الدراسة الحالية

قام الباحث بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة معادلة ألفا كرونباخ، والجدول (5) يظهر نتائج ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

جدول (5) قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة معادلة ألفا كرونباخ لمقياس الدراسة

مقياس الدراسة		كرونباخ ألفا	الإعادة
الأنماط القيادية	النمط التحويلي	0,79	0.78
	النمط الديمقراطي	0,81	0.79
	النمط الإجرائي	0,80	0.77
	نمط عدم التدخل	0,78	0.75
الرضا الوظيفي		0,76	0.74
المقياس الكلي		0,80	0.77

يتضح من الجدول (5) أن معامل الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ لمتغير الأنماط القيادية تراوح للأبعاد بين (0.78– 0.81)، وهي معاملات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة، في حين بلغ معامل الاتساق الداخلي الكلي بطريقة ألفا كرونباخ لمتغير الرضا الوظيفي (0.76) وهذا يدعم استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشتة: ما درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء الشويك؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات الخاصة بقياس الرضا الوظيفي، مبينة في الجدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لقياس الرضا الوظيفي

ر.ق	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تتاح لي فرصة النمو المهني والوظيفي	3.32	0.46	متوسط
2	تمنحني الإدارة الفرصة للمشاركة في رسم الخطط الدراسية	3.52	0.49	متوسط
3	أحصل على قدر كافٍ من التشجيع والتحفيز	3.27	0.44	متوسط
4	أحب أن أقدم أكثر من المطلوب في أدائي لعملي	3.28	0.44	متوسط
5	أستطيع التحدث إلى مديري بكل صراحة وحرية	3.46	0.84	متوسط
6	يسعى مديري إلى تغيير الواقع التدريسي نحو الأفضل	3.53	0.88	متوسط
7	أشعر بالاطمئنان مع مديري فهو لا يركز بالدرجة الأولى على حرفية التعليمات	3.44	0.83	متوسط
8	أشعر بالرضا مع مديري كونه يعمل على رفع الروح المعنوية للكادر التعليمي	3.48	0.86	متوسط
9	تتاح لي فرصة المشاركة باتخاذ القرار	3.45	0.65	متوسط
10	أشعر بحرص الإدارة على سماع مقترحاتي	3.35	0.60	متوسط
11	أسلوب تواصل الإدارة مع الهيئة التدريسية مناسب	3.27	0.56	متوسط
12	العلاقة مع الإدارة يسودها الود والتعاون	3.34	0.61	متوسط
13	أشعر بالأمان مع مديري كونه يشاركني اتخاذ القرار	3.14	0.35	متوسط
14	أشعر بالرضا عندما يفوضني المدير بجزء من صلاحياته	3.17	0.37	متوسط
15	أستطيع الحصول على حقوقي في بيئة عمل يسودها التعاون	3.09	0.28	متوسط
16	تحرص الإدارة على مراعاة ظروفي	3.35	0.60	متوسط
17	استطيع الحصول على حقوقي في بيئة العمل	3.47	0.65	متوسط
18	تطبق الإدارة مبدأ الثواب والعقاب ضمن التشريعات والأنظمة والقوانين المعمول بها	3.28	0.44	متوسط
19	تحرص الإدارة على الدقة في تنفيذ خطة العمل	3.46	0.84	متوسط
20	لا أتلقى من مديري تعليمات غير قابلة للنقاش	3.53	0.49	متوسط
21	لا يتفرد مديري في اتخاذ القرارات	3.37	0.64	متوسط
22	يتقيد مديري بالتعليمات الصادرة من مديرية التربية والتعليم	3.28	0.44	متوسط
23	لا يكثر مديري من استخدام السلطة الرسمية الممنوحة له	3.48	0.78	متوسط
24	يوكل لي مديري مسؤولياته الإدارية	3.35	0.60	متوسط
25	لا يتدخل مديري بقرارات تخص الشؤون الطلابية	3.62	0.72	متوسط
26	يتساهل مديري في وضع السياسة الموحدة لسير العمل	3.37	0.64	متوسط
27	لا يتدخل مديري في إجراءات العمل	3.35	0.6	متوسط
	المجموع الكلي لفقرات الرضا الوظيفي	3.37	.16	متوسط

يلاحظ من الجدول (6) حصول جميع الفقرات على درجة متوسطة لإجابات أفراد عينة الدراسة، بحيث بلغ أعلى متوسط حسابي للفقرة رقم (25) وبلغ (3,62) وانحراف معياري (0,53)، وبلغ أدنى متوسط حسابي للفقرة رقم (15) وبلغ

(3,09) وانحراف معياري (0,28) بدرجة متوسطة أيضاً، مما يدل على أن معلمو ومعلمات المدارس الحكومية يتمتعون بدرجة متوسطة من الرضا الوظيفي على الأنماط القيادية المستخدمة من قبل مدراء ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء الشوبك في محافظة معان.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتة: ما مستوى الأنماط القيادية لدى معلمي ومعلمات المداري الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء الشوبك؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابية والانحرافات المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات الخاصة بقياس أبعاد الأنماط القيادية، مبينة في الجدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لأبعاد الأنماط القيادية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
النمط التحويلي	3,46	0,75	2	متوسط
النمط الديمقراطي	3,28	0,79	4	متوسط
النمط الإجرائي	3,58	0,89	1	متوسط
نمط عدم التدخل	3,39	0,85	3	متوسط
مستوى الأنماط القيادية	3,42	0,79	متوسط	

يلاحظ من الجدول (7) حصول بعد النمط الإجرائي على أعلى متوسط حسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة، بحيث بلغ المتوسط الحسابي (3,58) وانحراف معياري (0,89)، ويليه بعد النمط التحويلي على متوسط حسابي بلغ (3,46) وانحراف معياري (0,75)، ويليه بعد نمط عدم التدخل بمتوسط حسابي (3,39) وانحراف معياري (0,85)، ثم بعد النمط الديمقراطي بمتوسط حسابي (3,28) وانحراف معياري (0,79)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمستوى الأنماط القيادية (3,42) وانحراف معياري (0,79) بمستوى متوسط، مما يدل على أن مدراء ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء الشوبك في محافظة معان يتمتعون بمستوى متوسط من الأنماط القيادية المستخدمة، وان النمط القيادي المتبع في المدارس الحكومية هو النمط الإجرائي وأقلها هو النمط الديمقراطي.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتة: هل توجد هناك علاقة ارتباطيه بين مستوى الأنماط القيادية المتبعة من قبل مدراء ومديرات المدارس الحكومية ودرجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء الشوبك؟

لتبيان العلاقة الارتباطية بين الأنماط القيادية ودرجة الرضا الوظيفي تم إجراء الاختبارات الإحصائية اللازمة لذلك، كما هو مبين في الجدولين (8) و(9) و(10) أدناه:

جدول (8) العلاقة الارتباطية بين الأنماط القيادية ودرجة الرضا الوظيفي

الارتباط		الأنماط القيادية	الرضا الوظيفي
الأنماط القيادية	معامل ارتباط بيرسون	1	.764**
	الدالة Sig		.000
	العدد	100	100
الرضا الوظيفي	معامل ارتباط بيرسون	.764**	1
	الدالة Sig	.000	
	العدد	100	100

****. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**

جدول (9) الانحدار الخطي بين الأنماط القيادية ودرجة الرضا الوظيفي

العلاقة بين الأنماط القيادية ودرجة الرضا الوظيفي	الخطأ المعياري	معامل التحديد المعدّل	تحليل الانحدار	الانحدار R
	130.	5580.	5680.	[a]7640.

جدول (10) تحليل التباين المتعدد لأثر أبعاد الأنماط القيادية على الرضا الوظيفي

أبعاد الأنماط القيادية		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النمط التحويلي	الرضا الوظيفي	3.375	3.187	5.876	.008
النمط الديمقراطي		3.042	3.021	4.086	.018
النمط الإجرائي		3.671	3.318	5.245	.009
نمط عدم التدخل		3.354	3.177	6.827	.003
المقياس الكلي		.0643	3.532	6.400	.004

أظهرت النتائج في الجدولين (8) و(9) و(10) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد الأنماط القيادية ودرجة الرضا الوظيفي، حيث بلغ معامل الانحدار **(R) = (0,764)** وهي قيمة قريبة من الرقم (1) وتدل على وجود علاقة ارتباطيه موجبة أي كلما زاد مستوى الأنماط القيادية زادت درجة الطموح والعكس صحيح، وبلغت قيمة الدلالة **(SIG)** أقل من مستوى الدلالة الإحصائية **(0.05)** لكل الأبعاد والمقياس ككل، وبالتالي " توجد علاقة بين مستوى الأنماط القيادية المتبعة من قبل مدراء ومديرات المدارس الحكومية ودرجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء الشوبك".

ويرى الباحث أنه شيء منطقي أن توجد هذه العلاقة، كون مدراء المدارس الحكومية في مديرية لواء الشوبك يلتزمون بالقوانين والانظمة والتعليمات الناظمة للعمل ويهدفون الى تحقيق العدالة والمساواة بين جميع العاملين وخصوصا من تقتضي طبيعة سكنهم خارج اللواء ان يكون لهم مراعاة وتفهم لظروفهم وتقديم الدعم المعنوي والإنساني لهم، وبالتالي تستهدف تحقق رضا الكادر التعليمي، بحيث تعتبر كأحد المؤشرات الجيدة في الأداء المؤسسي، بما يعني أن أبعاد الأنماط القيادية قد انعكست إيجاباً على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية وبالتالي حقق الرضا لديهم، وتتفق الدراسة مع دراسة كلا من الشريف (2004) القزلان (2014) عباس (2015) رشيد (2016) بن موفق وبن صافي (2017) واسليم (2013) في الرضا ومع دراسة رشيد (2016) في النمط القيادي السائد.

التوصيات

1- الاهتمام بتوعية وتثقيف وتدريب الادارات المدرسية على الانماط الحديثة للقيادة.
2- الاهتمام بأوضاع الكادر التعليمي في المدرسة من خلال العمل على حل المشكلات التي تواجههم.
3- تحسين الروح المعنوية والتحفيز والإبداع لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية.
4- تفويض الصلاحيات والمسؤوليات على المعلمين والمعلمات، ضمنحدود مسؤولة بما يفيد العملية التعليمية.
5- السعي والحرص على مشاركة المعلمين والمعلمات في اتخاذ القرارات التي تخدم الصالح العام.
6- المتابعة مع الحفاظ قدر الإمكان على توافر الحرية والاستقلالية للمعلم والمعلمة في طريقة أدائهم لأعمالهم.

المراجع

اسليم، فادي. (2013م)، الانماط القيادية السائدة لدى رؤساء الاقسام في كليات المجتمع بمحافظات غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للعاملين فيها *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، الجامعة الاسلامية، غزة.

الأغبري، عبد الصمد. (2002م)، الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية (دراسة ميدانية). *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، العدد (169)، ص ص 109. 197، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

جمل، محمد. (2015م).الادارة المدرسية. عمان: دار الاعصار العلمي.

الداوود، عبد الرحمن. (2005م). الرضا الوظيفي لدى مشرفي إسكان الطلاب في جامعتي الإمام محمد بن سعود الإسلامية والملك سعود وعلاقته بالمناخ التنظيمي، *مجلة كليات المعلمين*، مجلد (5)، عدد (1)، ص 64–103.

رشيد، جغام. (2016م)، أثر الأنماط القيادية على تطوير المسار الوظيفي :دراسة حالة جامعة محمد خيضر بسكرة(*رسالة ماجستير غير منشورة*). جامعة محمد خيضر، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

الشريف، طلال عبد الملك. (2004م)، الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين في إمارة مكة المكرمة(*رسالة ماجستير غير منشورة*). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

الصيرفي، محمد. (2007م). *السلوك الإداري والعلاقات الإنسانية*. الاسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

الطلافحة، ابراهيم. (2021). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عجلون وأثرها على سير العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين (*رسالة دكتوراة غير منشورة*).*جامعة عجلون الوطنية، الاردن.*

عباس، سهيلا. (2014م). الأنماط القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية كلية العلوم بجامعة دمشق نموذجاً(*رسالة ماجستير غير منشورة*). الجامعة الافتراضية السورية، الجمهورية العربية السورية.

فلمبان، ايناس. (2009م). الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة(*رسالة ماجستير غير منشورة*). جامعة أم القرى بمكة، المملكة العربية السعودية.

القزلان، منى.(2014م)، أنماط القيادة الإدارية وعلاقتها بالرضا الوظيفي، دراسة تطبيقية على الموظفين بوكالة وزارة الداخلية لشؤون المناطق بالمملكة العربية السعودية (*رسالة ماجستير غير منشورة*). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

محمود، اسماعيل. (2018)، *الرضا الوظيفي*. عمان: مؤسسة طيبة للنشر.

المكاوي، عاطف. (2013)، *القيادة الادارية*. عمان: دار المنهل.

بن موفق، الميلود، وبن صافي، عبد الكريم. (2017م). الرضا الوظيفي وأثره على أداء المعلم: (دراسة مقارنة بين المعلم في المدرسة العمومية والمعلم في المدرسة الخاصة بوالية الجلفة (*رسالة ماجستير غير منشورة*). جامعة زيان عاشور، الجلفة.

Hawkins, L., (2002). Principles leader ship and organization climate: in international schools. *Dissertation Abstracts International* (A). 11. 3639.

Ulloa, H. & Julie. M. (2003). Leader ship behaviors and communications satisfaction: *community college in Micronesia. Dissertation Abstracts International* (A). 64. 1163.

Hamidifar, Fatemeh, (2011). "Study of the Relationship between Leadership Styles and Employee Job Satisfaction at Islamic Azad University Branches in Tehran, Iran", AU-GSB e-J, V(3), pp 45-58

-Kumar, Rajesh (2012). Institutional Types, Organizational Climate And Job Satisfaction As Correlates Of Leadership Styles Of Colleges Of Education In Punjab", Indian Streams Research Journal, Vol.(2), No.(9), pp 1-4

Mohammed, Kabeer Abdullahi et al (2012). " THE INFLUENCE OF LEADERSHIP STYLES ON ORGANIZATIONAL COMMITMENT: A STUDY OF PUBLIC UNIVERSITY LECTURERS IN NIGERIA", INTERNATIONAL JOURNAL of ACADEMIC RESEARCH. Vol. (4). No. (4). Pp 56-62.

-Sajjadi, Samad et al (2011). "Job Satisfaction and its Contributing Factors in Female Faculty Members of Shahid Beheshti University of Medical Sciences", Journal of Paramedical Sciences (JPS), Vol.(2), No.(1), pp 20-29.

Saba, Irum (2011): "Measuring the Job Satisfaction Level of the Academic Staff in Bahawalpur Colleges", International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. Vol. (1), No. (1): PP1-8.

Blake, R & Moton, J., "The New Managerial Grid", Houston Gulf Publishing Corp,,p.12

الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في تطبيق التعلم المتمازج من وجهة نظرهم في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا

محمد يوسف سلامة العبيدات

تاريخ الاستلام: 2022/06/15 تاريخ القبول: 2022/07/23

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في تطبيق التعلم المتمازج من وجهة نظرهم في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (75) معلماً ومعلمة، وجمعت البيانات من خلال استخدام الاستبانة التي وزعت الكترونيا على معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية في لواء دير علا بواقع (75) استبانة استرد منها (70) استبانة صالحة للتحليل، وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية: أن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا كانت بدرجة متوسطة وأن معوقات استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا كانت بدرجة مرتفعة ولا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا تعزى للجنس، وقد أوصت الدراسة بضرورة التركيز على التعليم المتمازج في ظل تحديث المناهج وانسجامها مع مستجدات العملية التعليمية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة.

كلمات مفتاحية:. الصعوبات، معلمي الدراسات الاجتماعية، تطبيق التعلم المتمازج، لواء دير علا

Difficulties Facing Social Studies Teachers in Applying Blended Learning from Their Point View at Deer Alla Directorate of Education

Abstract

The study aimed to reveal the difficulties that social studies teachers face in applying blended learning from their point of view in the Directorate of Education of Deir Alla District. The teachers of social studies in the Deir Alla district consisted of (75) questionnaires, from which (70) were recovered, valid for analysis. The study reached the following results: The degree of social studies teachers' use of blended education in the Directorate of Education of the District of Deir Alla was Medium, and that the obstacles to teachers' use The social studies of blended education in the Directorate of Education of the District of Deir Alla were at a high degree and there are no statistically significant differences at the significance level (α = 0.05) in the degree to which social studies teachers use blended education in the Directorate of Education of the District of Deir Alla due to gender, and the study recommended the necessity of focusing On blended education in light of modernizing the curricula and its consistency with the developments of the educational process in line with the needs of students.

Keywords:. Difficulties, teachers of social studies, the application of blended learning, Deir Alla District.

.

مقدمة:

أصبحت التكنولوجيا ركناً أساسياً من أركان عملية التعليم، ومكوّناً حيوياً لعملية التدريس فالتغيرات السريعة التي طرأت على مناحي الحياة، تطلبت ضرورة التفاعل مع التكنولوجيا وتقنياتها وإبداعاتها؛ بهدف تطوير عناصر النظام التعليمي كافة، وتحقيق أكبر قدر من التعلّم والتفكير على حد سواء، وفي ضوء الانفجار المعرفي والتطور الهائل والسريع في مجال تقنية المعلومات أصبحت التعامل مع التكنولوجيا ضرورة حتمية لا بدّ من مواكبتها.

كما أن التكنولوجيا أكدّت حضورها وتأثيرها، وقدرتها على تحسين عمليتي التعلم والتعليم، وتحسين الاتجاهات والدافعية نحو التعلم، وزيادة الرغبة في اكتساب قدر أكبر من المعرفة، وتنويع التفاعل والاتصال بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، وأشارت العديد من الدراسات إلى أن الطلبة الذين يتعلمون باستخدام التكنولوجيا يكتسبون المعرفة والمهارة بشكل أفضل وأسرع من أقرانهم الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية ويعود ذلك إلى اعتماد التكنولوجيا على استخدام أساليب حديثة تهدف لتطوير الطالب في العملية التعليمية، بعيداً عن الطريقة التقليدية في التدريس والتي يكون فيها الطالب متلقيا للمعلومات، ليصبح محوراً للعملية التعليمية وله الحق في المشاركة في الأنشطة التعليمية، حتى يتوصل بنفسه إلى المعلومات الجديدة والتي تساعد الطالب في عملية البناء المعرفي (العنزي،2021).

وقد ظهرت العديد من أنواع التعلم الالكتروني ومن ذلك التعلم المتمازج والذي بهدف تطوير عملية التعليم، وتوفر خيارات الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة، ومع ظهور عدة نظريات جديدة للتعلم، خاصة تلك التي تركز على المتعلم كمحور للعملية التعليمية، وهذا النوع من التعلم يتم من خلاله المزج بين التعلم الشبكي ونشاطات التعلم في غرفة الصف بما يقلل من الوقت المستغرق للجلوس في البيئة التعليمية وجهاً لوجه (عوف، 2018).

كما أن التعليم المتمازج هو عبارة عن أحد الأنظمة التي تتضمن تقويم محتوى تعليمي جيد، وتحقيق التفاعل، واستخدام أدوات مناسبة لتحقيق المحتوى، لذلك لا بد من دعم المحتوى ونظام التقديم والبنية الأساسية، حيث تعمل بيئات التعلم الالكترونية، على ثلاثة مجالات من الوظائف وهي تقديم التعلم وتطوير مواد التعلم، وإدارة التعلم بشكل عام (الدخيل، 2021).

والتعلم المتمازج: إحدى طرق التعليم الهادفة لمساعدة المتعلم على أن يحقق مخرجات التعليم المستهدفة من خلال المزج بين الطريقة التقليدية في التدريس وبين التعليم الالكتروني بمختلف أشكاله في الغرفة الصفية (الأسود، 2019).

وهذا يعني أن تعلم الطلبة يتم من خلال المزج بين الطريقة التقليدية في التدريس وكذلك نموذج التعلم الالكتروني، وكل ذلك يهدف كي يتعلم الطلبة بشكل أفضل بدمج وسائط تعلم متعددة، وهذا هو حال التعليم المتمازج حيث أن الطلبة يميلون للتعلم بأكثر من طريقة (القرني، 2018).

وبالنظر للواقع الحالي في مدارس التعليم العام في الأردن من حيث الاستفادة من استخدام التعلم المتمازج، نجد أن هناك اختلاف من حيث التجهيزات والإمكانيات فهناك المباني الحكومية والمباني المستأجرة، والمدارس الحكومية والمدارس الأهلية، وغالباً ما يوجد مختبر حاسوب واحد، وأن هناك عدداً كبيراً من المعلمين لا يتقنون استخدام التعلم المتمازج في تلك المدارس ولكن هناك العديد من المدارس الخاصة الرائدة التي تستخدم التعلم المتمازج في مدارسها وذلك من خلال نشر مفاهيم وثقافة التعلم والتعليم الإلكتروني في المجتمع المدرسي، وإكساب المعلمين والطلاب مهارات استخدام الوسائط المتعددة وافتتاح الفصول الإلكترونية وتصوير الدروس بالفيديو وتحميلها على موقع المدرسة وتشغيل مؤتمرات الفيديو وتجهيز المكتبات الرقمية الإلكترونية (دوم، 2012).

مفهوم التعليم المتمازج:

يفترض التعليم المتمازج الجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني، وقد بين العديد من الباحثين أن هذا النوع من التعليم يمكن أن يأخذ أنواعاً وأشكالاً مختلفة، وقد يؤدي بطرق متعددة، وقد أصبح يوصف بأنه نوع من التعلم الحديث وأنه يؤدي إلى تحقيق نتائج مناسبة (Stefan، 2019).

ويعرف التعليم المتمازج على أنه الجمع بين دروس وتعليمات بالطريقة التقليدية ودروس وتعليمات بالطريقة التكنولوجية من خلال استخدام الحاسوب (المجالي، 2019).

كما عرف على أنه: تكامل مراعي للآخرين، بين تجارب التعليم بالطريقة التقليدية وتجارب التعليم بالطريقة الالكترونية، بشكل عام (Bower,2017).

ويمكن للباحث أن يعرف التعليم المتمازج على أنه طريقة تدريس حديثة تجمع ما بين البرنامج التعاوني ومقررات حول الويب ونظم دعم الأداء الالكتروني، كما يستخدم لمزج أنشطة قائمة على أحداث مختلفة بما في ذلك الغرف الصفية وجهاً لوجه وهذا يعني أنه عبارة عن مزج ما بين المؤتمرات المتزامنة عبر شبكة الانترنت والتدريس المعتاد لموجه بالمعلم.

أهمية التعليم المتمازج:

تبرز أهمية التعليم المتمازج في أنه يركز على المتعلم كمحور للعملية التعليمية التعلمية، حيث يمكن من خلاله الجمع بين طرق التدريس التقليدية وطرق التدريس الالكترونية في غرفة الصف بما يوفر وقت وجهد المعلم باعتباره مرشداً وموجهاً للعملية التعليمية وبما يكسب الطلبة المعلومات اللازمة التي يمكن من خلالها نقل أثر التعلم (Hong, et, al,2016).

نماذج التعليم المتمازج:

توجد عدة نماذج للتعليم المتمازج كما أشار إلى ذلك (Stefan,2019) وهي: نموذج فلكس: وهو أحد النماذج الشهيرة والتي تم من خلالها تسليم محتوى الدرس عن بعد، ويقدم الطلبة حسب جدول مصمم محدث حسب الطلب، كما يقدم الطلبة الآخرون مع المعلم دعماً وجاهياً كلما دعت الحاجة، من خلال النشاطات المختلفة مثل التدريب الفردي، ونموذج الدمج الذاتي، حيث أن الطالب يأخذ منهج دراسي عن بعد بما يكمل مادته الدراسية المعتادة، والنموذج الافتراضي، وفيه تقسيم الطلبة أوقاتهم بين حضور الحصص الصفية والتعلم عن بعد، ونموذج الدوران، وفيه بدور الطلبة بين أشكال تعليمية عدة بحيث يكون أحدهما ضمن التعليم بالكامل في الفصل الدراسي أو التعلم عن بعد.

خصائص التعليم المتمازج:

توجد عدة خصائص للتعليم المتمازج (السيد وإبراهيم وزاهد، 2018) وهي: وجود تفاعلية: وهي تساعد الطلبة على أن يشاركوا بإيجابية مع مصادر التعليم، بحيث يبحث الطالب عن المعلومات من عدة مصادر ويشاركها مع الطلبة الآخرين، ووجود مرونة في الاختيار ما بين البدائل المناسبة للطلبة حسب قدرة كل منهم العقلية، واختيار طريقة مناسبة للحصول على المعلومة، وبما يساعد الطلبة على تحقيق التعلم الذاتي تقليل الفروق الفردية بين الطلبة بما يساعدهم للوصول الى مستوى معين من الإتقان، والتنويع في طرق التعليم حيث يحتوي التعلم المتمازج على أحدث طرق التعليم ووسائل الاتصال بحيث يختار الطالب ما يناسبه منها، ويتيح التعليم المتمازج للطلبة سهولة التواصل فيما بينهم والتواصل مع محتوى الدرس بأكبر عدد من الطلبة مع إمكانية طرح الأسئلة والنقاش، ويحتاج التعليم المتمازج إلى التخطيط الدقيق

قبل الحصول على النتائج المناسبة من خلال تطبيقه بشكل فاعل في غرفة الصف، وإمكانية استخدام المعلم لأكثر من طريقة تقويم لقياس مستوى تحصيل الطلبة المعرفي ومن ذلك طرق التقويم الالكترونية.

مزايا التعليم المتمازج:

توجد عدة مزايا للتعليم المتمازج تتمثل في الآتي: استخدام التكنولوجيا في التعليم من خلال مواقع المحادثة والبريد الالكتروني وغيرها، ويساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة بشكل عام حيث يساعدهم على التعلم الذاتي، ويناسب البيئات التي لا يتوافر فيها بيئة الكترونية متكاملة من خلال توفير وقت وجهد المعلم والطالب، والتعاون والتشاركية بين الطلبة من خلال التعامل مع الأقران وجهاً لوجه، ويساعد في حل المشكلات التي تواجه الطلبة وتقليل نفقات التعليم بالمقارنة مع التعليم الالكتروني، ويوجد نوعاً من العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين المعلم والطلبة، ويساهم في الاستفادة من كل ما هو جديد في ميدان التعليم.

سلبيات التعليم المتمازج والصعوبات التي تواجه المعلمين:

توجد عدة صعوبات تواجه المعلمين أثناء تنفيذ التعليم المتمازج كما أشار الى ذلك (Bower,2017): وجود نقص في خبرة المعلم في التعامل مع هذا النوع من التعليم أو عدم المعرفة بالتعامل مع أجهزة الحاسوب بشكل عام، وعدم وجود إمكانيات مادية لتطوير مناهج التعليم ووجود قصور في توظيف المهارات الفنية التي تساعد بدورها في إعداد مناهج التعليم، وعدم قدرة المعلمين على السيطرة على الطلبة الذين لديهم حركة مفرطة من خلال تطبيق التعليم الكترونياً، ووجود عبء كبير لدى المعلمين بسبب الأسئلة التي يجب أن يجيب عليها أو المهام التي يجب أن يقوم بها، وضرورة وجود أجهزة ومعدات حديثة كي تناسب هذا النوع من التعليم، وعدم وجود رغبة لدى الطلبة في تحليل المادة التعليمية على المنصات التعليمية، وضعف شبكة الانترنت وضعف المعلم في عرض المادة الدراسية، وعدم مقدرة جميع الطلبة من المشاركة أثناء عرض المادة لإبداء الآراء بسبب ضيق الوقت وكثرة القضايا التي تتعلق بالدرس.

وبالرغم مما تم ذكره من صعوبات إلا أن التعليم المتمازج يعد من طرق التدريس الحديثة والتي أثبتت نجاحها في نقل أثر التعلم ومساعدة الطلبة على التعلم الذاتي وفق سرعتهم كما أنه يوفر الوقت والجهد على المعلم والطلبة.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من أهمية التعليم المتمازج في عملية التعليم إلا أن هناك العديد من المعوقات التي تواجه استخدامها المعوقات الفنية والمعوقات المادية والمعوقات البشرية والمعوقات الإجرائية وهذا بدوره ينعكس سلباً على توظيفها في العملية التعليمية وهذا ما أشارت له العديد من الدراسات كدراسة العطار (2022) ودراسة الدخيل (2021) ودراسة (Taraf & Arikan, 2020) وغيرها من الدراسات الأخرى، ومع ذلك فإن هناك حاجة لإجراء مزيد من الدراسات لتحديد هذه المعوقات مما يبرر إجراء هذه الدراسة.

واستجابة لتنامي الثورة العلمية والتكنولوجية في عالمنا المعاصر، وما صاحبها من منافسة حضارية، أكدت على التميز كضرورة ملحة، ووجود تحد حقيقي يواجه المؤسسات التربوية في الدول العربية عامة، وفي الأردن بشكل خاص، الا وهو التطور التكنولوجي الهائل وثورة المعلومات، ولذلك يجب على هذه المؤسسات أن تحدد رؤيتها المستقبلية بخصوص استخدام التعليم المتمازج، وأن يكون التعليم الإلكتروني أحد عناصر هذه الرؤية إذ لم يعد التعليم التقليدي وأساليب وطرائق التدريس السائدة في مدارسنا فعالة، فلا بد من إحداث تغيير في مفهوم التعليم من المفهوم التقليدي إلى التعليم الحديث الذي يعتمد على التعلم الذاتي، وكيف يتعلم الطالب بنفسه بدلاً من الاعتماد على المعلم، وإعداد الطلاب

لمهمات وأدوار جديدة، ولذلك فقد قامت وزارة التربية والتعليم في الأردن بتبني التعلم الإلكتروني في العديد من المدارس المختارة بشكل جزئي. وإدخال بعض الوسائط المتعددة فيها؛ طمعاً في تحسين جودة مدخلاتها، وعملياتها ومخرجاتها، وزيادة إنتاجيتها من خلال تطوير، وتحسين أدائها على نحو مستمر، وتحقيق مناخ تنظيمي يبعث على الإبداع والابتكار، ويحرص على الجودة والتميز.

كما أكدت العديد من الدراسات والمؤتمرات كمؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في الأردن في العام (1987) أن استخدام التعليم المتمازج في المدارس يتأثر بدرجة كبيرة بالاتجاهات التي يحملها العاملين وخاصة المعلمين والمعلمات منهم في تلك المدارس نحو تطبيق أنظمة التعليم الإلكتروني فالاتجاه موقف مكتسب يظهره الشخص من خلال تصرف إيجابي أو سلبي نحو ظاهرة أو حدث معين، فالاهتمام بالاتجاهات يعني اهتماماً بالعنصر البشري، واهتماماً بإنجاح أدائه والعمل على تلاشي الأخطاء والصعوبات التي تواجه الأداء من أجل الحصول على نتائج مثمرة وفق خطط مدروسة، وبما أن الاتجاه نحو موضوع معين يؤثر في سلوك الفرد وتفاعله سلباً وإيجاباً، وأن عملية تحول مدارسنا للتعليم الإلكتروني تسير بخطى متذبذبة.

أسئلة الدراسة:

تأتي هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا؟
2- ما صعوبات استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا؟
3- هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس؟

أهمية الدراسة:

كما تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

1. ترجمة لمفهوم إصلاح التعليم من خلال استخدام فاعل للتعليم المتمازج للوصول بالتعليم إلى مواقع متقدمة.
2. محاكاة التجارب العالمية في مجال إعداد وتصميم التعليم المتمازج واستخدامه في العملية التعليمية التعلمية.

أما أهمية الدراسة من الناحية العملية فتظهر من خلال:

1. توفير معلومات أساسية شاملة ومتكاملة حول إمكانيات استخدام التعليم المتمازج بما يساعد أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم في الأردن على اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم المتمازج بدقة وفاعلية.
2. أن تكون الدراسة نواة لمزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

سيتم تعريف مصطلحات الدراسة إجرائياً على النحو الآتي:

التعليم المتمازج: الجمع بين دروس وتعليمات بالطريقة التقليدية ودروس وتعليمات بالطريقة التكنولوجية من خلال استخدام الحاسوب (المجالي، 2019).

درجة الاستخدام: وتعرف على أنها مدى إمكانية استخدام التعليم المتمازج في العملية التعليمية التعلمية من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

1- الحدود الموضوعية: تقتصر على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلتين الأساسية والثانوية، للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا.

2- الحدود المكانية: المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا.

3- الحدود الزمانية: .2021/2022

وتتحدد نتائج الدراسة بصدق الأداة وثباتها، ومدى استجابة المستجيبين على أداة الدراسة وهي الاستبانة.

الدراسات السابقة:

دراسة العطار (2022) والتي هدفت الكشف عما يواجهه معلمو المدارس الحكومية في لواء وادي السير من صعوبات أثناء التعليم عن بعد من وجهة نظرهم ووجهة نظر أولياء أمور الطلبة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في لواء وادي السير وتكونت عينة الدراسات من (254) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة وبعد إجراء عملية التحليل الاحصائي توصلت الدراسة الى أن درجة الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس الحكومية في لواء وادي السير في التعليم عن بعد من وجهة نظرهم ووجهة نظر أولياء الأمور كانت بدرجة مرتفعة، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على برامج التعلم عن بعد.

دراسة عثمان (2021) والتي هدفت الكشف عن أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة التاريخ عند الطلبة في الصف الثامن، ثم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في العاصمة عمان، من خلال عينة تكونت من (60) طالباً من طلبة الصف الثامن ثم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (30) طالباً في كل مجموعة، وتم تدريس المجموعة التجريبية بالتعليم المدمج والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وبعد إجراء التحليل الاحصائي توصلت الدراسة لوجود فروق في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات حول التعليم المدمج.

اجرى سيدهم (2021) دراسة هدفت إلى تحديد الأدوات الاتصالية الفعالة في تقديم محتوى المقررات العلمية بنظام التعليم عن بُعد للطلاب، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من جمعي الطلبة في كلية الاعلام في مصر، تكونت عينة الدراسة من (70) طالب، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق استجابات عينة الدراسة حول محور أهمية تقنية الهولوجرام في التدريس ومحور الصعوبات التي تواجه تقنية الهولوجرام في التدريس باختلاف عدد سنوات الخبرة، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول التعلم عن بعد.

دراسة نجادات (2021) والتي هدفت الكشف عن تصورات معلمي الجغرافيا في المدارس الثانوية حول فاعلية التعلم عن بعد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في محافظة عجلون وتكونت عينة الدراسة من (75) معلماً ومعلمة وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أبرزها عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول فاعلية التعلم عن بعد تبعاً لمتغير الجنس، وقد أوصت الدراسة بضرورة الكشف عن الصعوبات التي تواجه معلمي الجغرافيا أثناء تدريس الطلبة عن بعد.

دراسة الحسبان (2021) والتي هدفت الكشف عن مدى تطبيق التعليم المدمج في عدد من مدارس محافظة المفرق الحكومية من وجهة نظر المعلمين في وجود جائحة كورونا في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية، تم استخدام منهج

وصفي تحليلي، تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدارس المفرق الحكومية، أما العينة فكانت (37) معلماً ومعلمة، تم استخدام استبانة لجمع البيانات، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة لعدم وجود فروق دالة إحصائياً نحو مدى التطبيق للتعليم المدمج في المدارس الحكومية يعزى للجنس والمؤهل العلمي وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول الآلية المناسبة لتطبيق التعليم المدمج في المدارس.

دراسة فري (Frye,2021) هدفت الدراسة إلى معرفة انعكاسات الكتب الإلكترونية التفاعلية في الفهم والتحصيل الدراسي، وبحثت في كيفية تأثير المزايا التفاعلية للكتب الإلكترونية على الفهم والسلوك أثناء القراءة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة والطالبات في مدينة لندن، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها أن هناك تحسن في مستوى فهم الطلبة مع مرور الوقت وكشف البيانات النوعية والكمية أن تحصيل الطلبة قد ارتفاع أكثر من السابق، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول التعلم الالكتروني.

بحثت دراسة ((Nedeak, 2020 "فعالية التعلم عن بُعد باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي خلال فترة الجائحة (كوفيد–19): دراسة حالة في الجامعة الإندونيسية"، إلى الإشارة إلى أن جائحة كورونا (كوفيد–19) جعلت نظام التعلم مجبراً على التغيير الجذري من لقاءات وجهاً – لوجه للتعلم عن بعد من خلال الإنترنت، وإلى أن الكثير من أقسام الجامعة لا يوجد لديها البنية التحتية للتعلم عبر الإنترنت، لذلك فهي أجبرت على إجراء محاضرات عبر الإنترنت، كذلك هدفت الدراسة لتحليل الفعالية للتعلم عن بعد باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي خلال جائحة كورونا (كوفيد–19). تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في الجامعة الاندونيسية، وتكونت العينة من (250) طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة طريقة الاستطلاع، والاستبانة، وبعد ذلك حللت باستخدام نظرية (Multi- Attribute Utility)، وتدعم المدارس المسيحية الإندونيسية سياسة التعلم في المنزل بفرض التعلم عبر الإنترنت باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك، انستغرام ويوتيوب لتقديم مواد المحاضرة والمهام للطلاب، أظهرت نتائج اختبار الفعالية للتعليم عن بُعد استخدام وسائل التواصل الاجتماعي أن التعلم عن بُعد باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي بفعالية فقط لمساقات نظرية، بينما في مساقات عملية ومساقات ميدانية عن بُعد باستخدام وسائل التواصل الاجتماعية تم الشعور بأنها أقل فعالية، وقد أوصت الدراسة حول اجراء مزيد من الدراسات حول التعلم عن بعد.

دراسة تاراف واركان (Taraf & Arikan, 2020) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية الرسوم المتحركة في تدريس اللغة الإنجليزية (قواعد، مفردات) للمتعلمين الأتراك، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في المدارس الخاصة في استانبول وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من طلاب الصف الرابع في المدارس الخاصة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في تعلم القواعد واللغة والمفردات، وقد أوصت الدراسة بضرورة الكشف عن فاعلية الرسوم المتحركة في تدريس مواد أخرى.

دراسة أبو الجلاسي (Abu Algilasi, 2020) هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الرسوم المتحركة على تعزيز تعليم اللغة الإنجليزية على طلاب الصف الخامس في جنوب الخليل في فلسطين، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في جنوب الخليل في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (125) طالباً وطالبة في مدرستين، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروق دالة إحصائياً

في نتائج الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات عن الرسوم المتحركة في التعليم.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لتحقيق أهداف وأغراض الدراسة بشكل عام.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات لمواد الدراسات الاجتماعية والبالغ عددهم (150) في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا في العام الدراسي 2021 /2022.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بنسبة (50%) من المجتمع الأصلي من معلمي الدراسات الاجتماعية وذلك بسبب ظروف جائحة كورونا وصعوبة التواصل مع أفراد العينة، ليبلغ عدد أفراد العينة (75) معلماً ومعلمة في العام 2022/2021 وتم توزيع الاستبانات الكترونياً واسترجع منها (70) استبانات صالحة للتحليل بنسبة (93.3%) وهي نسبة صالحة للتحليل.

أداة الدراسة:

تم تطوير استبانة اعتماداً على عدد من الدراسات السابقة كدراسة العطار (2022) ودراسة الدخيل (2021)، كما تم الاستعانة بنصائح وتوجيهات الخبراء في الميادين التربوية والتقنية، لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) من خلال بتطبيق الأداة بشكلها النهائي على معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمع الدراسة إذ تم تطبيق الأداة على أفراد العينة مرة ثانية بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين استجابات أفراد العينة في المرتين، كما تم التحقق من الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، والجدول التالي يبين معاملات الثبات:

الجدول (1): معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الإعادة وطريقة الاتساق الداخلي

الرقم	الأبعاد	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي
1	درجة استخدام التعليم المتمازج	0.82	0.88
2	معوقات استخدام التعليم المتمازج	0.80	0.84
	المقياس ككل	0.84	0.93

يبين الجدول (1) ان معامل الثبات المستخرج بطريقة الإعادة للمقياس ككل للمقياس بلغ (0.84)، في حين أن معامل الثبات المستخرج بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمقياس ككل بلغ (0.93)، وهي قيم مناسبة وتدل على ثبات مقياس الدراسة.

تصحيح المقياس:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته (موافق بدرجة مرتفعة جداً، موافق بدرجة مرتفعة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة منخفضة، موافق بدرجة منخفضة جداً) وهي تمثل رقمياً (5–4–3–2–1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

- أهمية نسبية منخفضة إذا بلغ المتوسط الحسابي من 1–2.33

- أهمية نسبية متوسطة إذا بلغ المتوسط الحسابي من 2.34–3.67
- أهمية نسبية مرتفعة إذا بلغ المتوسط الحسابي من 3.68–5

وتم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للبديل (5) – الحد الأدنى للبديل (1))/ عدد المستويات 3/(1–5) =1.33

ومن ثم اضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

المعالجة الإحصائية:

قام الباحث بإدخال بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) إذ سيتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة ومجال من أداة الدراسة واستخدام اختبار –ت–لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغير (الجنس) واستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

نتائج الدارسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا؟

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	1	أقوم باستخدام الأدوات والتكنولوجيا في العديد من أنشطة الدرس في مواد الدراسات الاجتماعية	3.33	0.72	مرتفعة
1	2	أعتمد على الكتاب المدرسي والتكنولوجيا في إيصال نتاجات التعليم للطلبة في مواد الدراسات الاجتماعية	3.52	0.69	مرتفعة
3	3	استخدم التعليم المتمازج لمواجهة ضعف الطلبة في مواد الدراسات الاجتماعية	3.30	0.81	مرتفعة
4	4	أوظف الوسائط المتعددة في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية لسهولة التعامل معها	3.22	0.79	مرتفعة
5	5	استخدم التعليم المتمازج في تدريس المواد الدراسات الاجتماعية لأنني أتقن استخدامه.	3.19	1.06	مرتفعة
6	6	استخدم التعليم المتمازج في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية وقت الحاجة في الحصص الصفية	3.18	0.78	مرتفعة
7	7	استخدم التعليم المتمازج في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية لأنه يساعد على توفير الوقت والجهد في نتاجات التعليم	3.15	1.04	مرتفعة
8	8	استخدم التعليم المتمازج كاستراتيجية مشوقة في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية لدى الطلبة	3.07	0.90	مرتفعة
9	9	استخدم التعليم المتمازج لمواد الدراسات الاجتماعية بشكل مستمر لأن المنهاج يتطلب ذلك	3.17	0.95	مرتفعة
10	10	تشجّع إدارة المدرسة المعلمين ومعلمي الدراسات الاجتماعية على استخدام التعليم المتمازج في التدريس	3.00	1.09	مرتفعة
11	11	استخدم الهاتف الذكي (Smart) Phone والأجهزة المتنقلةTablet)) للعروض التقديمية والأفلام التعليمية أثناء الحصة الصفية في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية	3.01	0.72	مرتفعة
12	12	استخدم التعليم المتمازج في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية ليناسب معارف ومهارات الطلبة	3.02	0.81	مرتفعة
13	13	استخدام جهاز العرض (Data Show) أثناء الحصة الصفية في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية	3.03	0.79	مرتفعة
14	14	استخدم الفيديو التفاعلي ضمن الحصص الصفية في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية	3.04	1.06	مرتفعة
15	15	استخدم التعليم المتمازج في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية لأنه يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	3.05	0.78	مرتفعة
19	16	استخدام البرامج الحاسوبية التعليمية مثل برنامج (**Flash**) في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية.	3.06	0.79	مرتفعة
17	17	استخدم التعليم المتمازج في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية ابتعادا عن النمط التقليدي في التدريس.	3.07	0.72	مرتفعة

18	18	استخدم السبورة الذكية (Smart Board) أثناء الحصة الصفية في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية	3.08	0.81	مرتفعة
16	19	استخدام شاشات العرض (LCD / LED) بأنواعها أثناء الحصة الصفية في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.	3.09	1.04	مرتفعة
الدرجة الكلية			3.14	0.86	مرتفعة

يبين الجدول (2) ان المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.00–3.52)، حيث جاءت الفقرة (أعتمد على الكتاب المدرسي والتكنولوجيا في إيصال نتاجات التعليم للطلبة في مواد الدراسات الاجتماعية) في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.52) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (تشجّع إدارة المدرسة المعلمين ومعلمي الدراسات الاجتماعية على استخدام التعليم المتمازج في التدريس.) بالمرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (3.00) وبدرجة مرتفعة.

وهذا يعني أن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا كانت بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات يجدون أن هناك عدة وسائط يمكن استخدامها في عملية التدريس المتمازج ولكن المشكلة أن العديد من هذه الوسائط غير معروفة حيث لا يعرفها المعلمون ولا يمكن لهم استخدامها لأنه ليس لديهم أي معرفة عنها الأمر الذي يقلل من فائدتها في الحصص الدراسية.

كما يمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمين والمعلمات لم يخضعوا لدورات تدريبية يمكن من خلالها اكتساب مهارة استخدام الادوات التكنولوجية المتعددة من يمكن من خلالها تحسين أداء المعلمين وبما ينعكس إيجابياً على مستوى أداء الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عثمان (2021) توصلت الدراسة لوجود فروق في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المجموعة التجريبية وتختلف مع نتيجة دراسة العطار (2022) توصلت الدراسة الى أن درجة الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس الحكومية في لواء وادي السير في التعليم عن بعد من وجهة نظرهم ووجهة نظر أولياء الأمور كانت بدرجة مرتفعة،

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما معوقات استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا؟

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	1	ارتفاع في تكاليف الأجهزة المستخدمة في التعليم المتمازج	4.48	0.72	مرتفعة
1	2	لا أتقن استخدام الأجهزة التي تعمل بالكهرباء.	4.52	0.81	مرتفعة
4	3	يحدث تعارض في الجدول الدراسي لمعلمي المادة الواحدة ومنهم معلمي الدراسات الاجتماعية عند استخدام التعليم المتمازج.	4.44	0.79	مرتفعة
3	4	يشكل نصابي من الحصص التدريسية عبئا كبيرا مما يعيق شمول التعليم المتمازج في الخطة الدراسية.	4.48	1.06	مرتفعة
5	5	صعوبة توفر الوسائط المتعددة عندما احتاجها.	4.41	0.78	مرتفعة
6	6	ضعف مهاراتي في استخدام التعليم المتمازج يمنعني من توظيفه في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.	4.37	0.79	مرتفعة

7	7	كبر حجم المقرر الدراسي الموا د الدراسات الاجتماعية يقلل من استخدام التعليم المتمازج.	4.33	0.72	مرتفعة
8	8	قلة تشجيع الإدارة المدرسية يعيق استخدام التعليم المتمازج في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.	4.33	0.95	مرتفعة
9	9	ضيق الوقت لدى معلم الدراسات الاجتماعية من اجل احضار الوسائط المتعددة من مكان وجودها.	4.33	1.09	مرتفعة
10	10	عدم توفر شاشات عرض داخل الغرف الصفية لتطبيق التعليم المتمازج في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.	4.33	0.72	مرتفعة
11	11	صعوبة الإدارة الصفية أثناء تطبيق التعليم المتمازج في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.	4.30	0.81	مرتفعة
12	12	عدم توفر الإنترنت داخل الغرفة الصفية.	4.26	0.95	مرتفعة
13	13	قلة توافر قاعات مناسبة لعرض الافلام.	4.26	1.09	مرتفعة
14	14	حساسية بعض الأجهزة وتعرضها للتلف.	4.11	0.72	مرتفعة
15	15	عدم وجود فني متخصص في مجال تشغيل وصيانة الأجهزة والوسائط المتعددة.	4.10	0.81	مرتفعة
16	16	ضياع كثير من الوقت في تجهيز الوسائط المتعددة.	4.09	0.79	مرتفعة
17	17	تدني معرفتي بمدى توفر أنواع حديثة من الوسائط المتعددة لتطبيق التعليم المتمازج	4.08	0.95	مرتفعة
19	18	تدني معرفتي لبرمجيات تكنولوجيا الخرائط (d-maps+block posters)	4.06	1.09	مرتفعة
18	19	تدني معرفتي لبرنامج تحديد الموقع العالمي GPS وبرنامج google earth	4.07	0.72	مرتفعة
		الدرجة الكلية	4.28	0.86	مرتفعة

يبين الجدول (3) ان المتوسطات الحسابية لمعوقات استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا تراوحت بين (4.06 و4.52)، حيث جاءت الفقرة (لا أتقن استخدام الأجهزة التي تعمل بالكهرباء.) في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.52) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (تدني معرفتي لبرمجيات تكنولوجيا الخرائط (d-maps+block posters).) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (4.09) وبدرجة مرتفعة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن افراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات يجدون أن هناك عدة صعوبات لاستخدام التعليم المتمازج ومنها عدم القدرة على توظيف هذا النوع من التعليم من قبل المعلمين مع أنها تساعد في تبسيط مادة الدراسات الاجتماعية بالتالي نقل أثر التعلم.

كما يمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمين والمعلمات يجدون صعوبة في التعامل مع الأدوات التكنولوجية المختلفة ذلك لانهم لم يتدربوا على استخدامها أو لم يتم ايفادهم في دورات تدريبية يمكن من خلالها زيادة مهارة المعلمين والمعلمات في استخدم الأدوات التكنولوجيا وتوظيفها في عملية التعلم خاصة التعلم المتمازج والذي يتطلب اتقان المعلمين لاستخدام الأدوات التكنولوجية المختلفة في عملية التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحسبان (2021) توصلت الدراسة لعدم وجود فروق دالة إحصائياً نحو مدى التطبيق للتعليم المدمج في المدارس الحكومية وتختلف مع نتيجة دراسة أبو جحجوح وصالحة (2020) والتي توصلت إلى أن درجة الاستخدام كانت متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس؟

اولا: متغير الجنس

للإجابة عن السؤال المتعلق بمتغير الجنس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة لدرجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا تعزى لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
درجة استخدام التعليم المتمازج	ذكر	28	4.13	.521	-.562	106	.575
	أنثى	42	4.20	.548			
معوقات استخدام التعليم المتمازج	ذكر	28	4.41	.454	.750	106	.455
	أنثى	42	4.33	.565			
المتوسط الكلي لدرجة الاستخدام	ذكر	28	4.29	.455	.186	106	.853
	أنثى	42	4.27	.496			

يبين الجدول (4) أن قيمة "ت" لمجال درجة الاستخدام التعليم المتمازج تعزى لمتغير الجنس بلغت (0.562−)، وقيمة "ت" لمجال معوقات استخدام التعليم المتمازج (0.750). وبلغت قيمة "ت" للمتوسط الكلي لدرجة استخدام الوسائط المتعددة (0.186). وبلغت قيمة "ت" للمتوسط الكلي لمعوقات استخدام الوسائط المتعددة (1.844). وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي انه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا تعزى للجنس

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات يجدون أن درجة استخدام التعليم المتمازج كانت بدرجة مرتفعة الأمر الذي يؤكد استخدام المعلمين والمعلمات لها بطريقة جيدة في غرفة الصف.

كما أن المعلمين والمعلمات يجدون أن هناك حاجة لتدريبهم بشكل متواصل على استخدام التكنولوجيا في التعليم مما يطور مهاراتهم في تحسين عملية التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزين (2020) توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة الجغرافيا باستخدام الرسوم المتحركة وتختلف مع نتيجة دراسة أبو جحجوح وصالحة (2020) توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي في أداة تحليل محتوى الملصقات التعليمية ولصالح التطبيق البعدي

ثانيا: متغير المؤهل العلمي

للإجابة عن السؤال المتعلق بمتغير المؤهل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة لدرجة تو استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
درجة استخدام التعليم	دبلوم عالي	10	4.25	.499	2.117	106	.037*

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المتمازج	بكالوريوس	54	4.02	.591			
	ماجستير	6	4.33	.565			
معوقات استخدام التعليم المتمازج	دبلوم عالي	10	4.47	.512	3.582	106	.001*
	بكالوريوس	54	4.10	.483			
	ماجستير	6	4.29	.455			
المتوسط الكلي لدرجة الاستخدام	دبلوم عالي	10	4.37	.446	3.261	106	.001*
	بكالوريوس	54	4.06	.491			
	ماجستير	6	3.97	.552			
	المجموع	70	4.13	.521			

*دال إحصائيا عند مستوى (α=0.05)

يبين الجدول (5) أن قيمة "ت" لمجال درجة استخدام التعليم المتمازج تعزى لمتغير المؤهل العلمي بلغت (2.117)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، وبلغت قيمة "ت" لمجال معوقات استخدام التعليم المتمازج (3.582)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال معوقات استخدام التعليم المتمازج تعزى لمتغير المؤهل العلمي وجاءت الفروق لصالح ذوي المؤهل العلمي البكالوريوس بمتوسط حسابي أعلى من الماجستير، وبلغت قيمة "ت" للمتوسط الكلي تبعا لمتغير المؤهل العلمي (3.261)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسط الكلي تعزى لمتغير المؤهل العلمي وجاءت الفروق لصالح ذوي المؤهل العلمي البكالوريوس بمتوسط حسابي أعلى من الماجستير.

وعليه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا تعزى للمؤهل العلمي.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات يجدون أن استخدام التعليم المتمازج يعد من الأمور الهامة وهذا ما تعلموه من خلال دراستهم في الجامعة حيث تسهم هذه الوسائط في نقل أثر التعلم للطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة التويجري (2020) وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين. وتختلف مع نتيجة دراسة الحرايزة (2020) وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α0.05>) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة باستخدام الوسائط المتعددة في مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لما لها من فاعلية في تنمية مهارات اللغة العربية الاستماع والمحادثة

ثالثا: متغير الخبرة

للإجابة عن السؤال المتعلق بمتغير المؤهل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة لدرجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا تعزى لمتغير الخبرة

المجالات	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
درجة استخدام التعليم المتمازج	أقل من 5 سنوات	12	4.15	.621	-.406	106	.686
	6 – 10 سنوات	18	4.19	.465			
	11–15 سنة	14	4.27	.541			
	16 سنة فأكثر	26	4.28	.431			
معوقات استخدام التعليم المتمازج	أقل من 5 سنوات	12	4.36	.571	.046	106	.963
	6 – 10 سنوات	18	4.35	.499			
	11–15 سنة	14	4.28	.431			
	16 سنة فأكثر	26	4.36	.571			
المتوسط الكلي لدرجة الاستخدام	أقل من 5 سنوات	12	4.27	.541	-.171	106	.864
	6 – 10 سنوات	18	4.28	.431			
	11–15 سنة	14	4.36	.571			
	16 سنة فأكثر	26	4.35	.499			

يبين الجدول (6) أن قيمة "ت" لمجال درجة استخدام التعليم المتمازج تعزى لمتغير الخبرة بلغت (0.406−)، وقيمة "ت" لمجال معوقات استخدام التعليم المتمازج (0.046). وبلغت قيمة "ت" للمتوسط الكلي لدرجة الاستخدام (0.171−). وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي انه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتعليم المتمازج في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا تعزى للخبرة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات يجدون أن استخدام التعليم المتمازج له أهمية كبيرة وهذا ما تعلموه من خلال الخبرات الكبيرة التي مارسوها أثناء عملية التدريس والتي تشكل دافعاً لهم في العملية التدريسية بما يساهم في نقل أثر التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سيدهم (2021) وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق استجابات عينة الدراسة حول محور أهمية تقنية الهولوجرام في التدريس ومحور الصعوبات التي تواجه تقنية الهولوجرام في التدريس باختلاف عدد سنوات الخبرة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة خرجت بالتوصيات التالية:

1- ضرورة التركيز على التعليم المتمازج في ظل تحديث المناهج وانسجامها مع مستجدات العملية التعليمية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة.

2- عقد دورات وورش عمل لسد احتياجات المعلمين من المعايير العملية الخاصة في مجالات ضمان جودة التعليم في التعليم المتمازج.

3- ضرورة رفع المستوى العلمي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المراحل المختلفة وإعطاء أولوية أكبر لهؤلاء المعلمين في برامج التأهيل التربوي.

4- إجراء المزيد من الدراسات للوقوف على أسباب ضعف استخدام المعلمين والمعلمات للتعليم المتمازج في عملية التعليم.

5- إجراء المزيد من الدراسات للوقوف على المعوقات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في استخدام التعليم المتمازج بشكل فعال.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو جحجوح، يحيى وصالحة، ياسر (2021) فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في اكتساب الطلبة مهارات تصميم الملصقات التعليمية بوساطة برنامج أدوبي فوتوشوب واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

أبو عوف، محمد (2018) فاعلية تدريس وحدة الكائنات الحية بالتعليم المدمج لتصحيح التصورات البديلة وتنمية الاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة البحث العلمي للتربية، 19 (3): 537-547.

الأسود، الزهرة (2019) فاعلية استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر التوجيه والإرشاد التربوي في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات السنة الثانية علوم التربية بجامعة الوادي، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 7(3): 97-190.

الحرايزة، مرام (2020) فاعلية الوسائط المتعددة في تنمية مهارات اللغة العربية الاستماع والمحادثة لغير الناطقين بها في العاصمة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الحسبان، خلود (2021) مدى تطبيق التعليم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة المفرق أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلميها، المجلة العلمية، 37 (8): 99-116.

الدخيل، رولا (2021) درجة استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية بمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد، المجلة العلمية، 37(11): 344-369.

دوم، أنسام (2012). تفعيل التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

السيد، هبه وإبراهيم غادة، وزاهد، منال (2018) فاعلية استخدام التعليم المدمج الإلكتروني واستراتيجيات التدريس المتمركز حول المتعلم وفق نموذج فارك على مخرجات التعلم والدافعية، مجلة كلية التربية، 11(1): 1-30.

سيدهم، جورج (2021) فعالية استخدام تقنيات الوسائط المتعددة في تجربة التعليم عن بُعد وقت الأزمات: دراسة تطبيقية على تدريس المقررات العملية بكليات الإعلام بالجامعات المصرية، المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال، 1(33):..356-395

عثمان، فاطمة (2021) أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

العطار، ميس (2022) الصعوبات التي تواجه التعليم عن بعد لدى المدارس الحكومية في لواء وادي السير من وجهة نظر المعلمين وأولياء أمور الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

العنزي، سلامة (2021) مستوى ممارسة الكفايات الإلكترونية لدى معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا، رابطة التربويين العرب، 1(131): 358-418.

القرني، أحمد (2018) أثر استخدام التعليم المدمج على تنمية بعض العملية لكلية التربية، مجلة جامعة أسيوط، 34 (9): 112-139.

القيق، زيد والهدمي، آلاء (2021) الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا، المجلة العربية للنشر العلمي، 29(1): 342-371.

المجالي، وفاء (2019) درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

المشهراوي، حسن (2017) فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

نجادات، أشرف (2021) تصورات معلمي الجغرافيا في المدارس الثانوية حول فاعلية التعلم عن بعد، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 7 (9): 1-25.

المراجع الأجنبية:

Abu Algilasi, M. (2020). The Effects of Using Text and Picture Animation on Promoting English Learning among Students of the 5th Grade. (unpublished theses), Faculty of Higher Education, Hebron University

Bower, M (2017) Collaborative Learning across physical and virtual worlds: Factors supporting and constraining learners in a blended reality environment, British Journal of Educational Technology, 48(2): 407-430.

Frye.S, (2021) The Implications of Interactive e Book on Compression. unpublished Doctoral Thesis , Graduate School of Education , Rutgers University , New Jersey. USA.

Hong, J, Hwang, M, Tai, k, Kuo, Y (2016) Parental Monitoring Predicts Students Prosocial and impulsive tendencies relevant to consequence- based reasoning in a blended learning environment. International Learning Environment, 24(7): 1534-1551.

Nedeak (2020). The Effectiveness of Distance Learning Using Social Media During The Pandemic Period of (Covid-19): A Case Study In Universias Kristen Indonesia. International Journal of Advanced Science and Technology, 29(7):1764-1772.

Stefan, H (2019) What do we mean by blended learning? Tech Trends, 63(5): 564-569.

Taraf, A & Arikan, H. (2020) Contextualizing young learner's English lessons with cartoons: focus on grammar and vocabulary. Procedi, Social and Behavioral Sciences. (3), 5212-5215.

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة لغايات البحث العلمي

المعلم/ المعلمة ..... المحترم/ ة

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بعمل دراسة بعنوان: "الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في تطبيق التعلم المتمازج من وجهة نظرهم في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا". وذلك لغايات البحث العلمي التربوي

ونظراً لذلك نأمل منكم التعاون والتكرم بالمساعدة في تعبئة الاستبانة المرفقة، من خلال الإجابة على الفقرات التي تتضمنها وذلك بوضع علامة (✓) أمام الإجابة الأكثر انطباقا مع رأيكم، ونفيدكم بأن جميع المعلومات سوف تستخدم لغرض البحث العلمي فقط، وستعامل بسرية تامة.

ولكم جزيل الشكر والاحترام.

الباحث

محمد عبيدات

القسم الأول: المعلومات الشخصية والوظيفية

يرجى وضع إشارة (✓) في مربع الإجابة المناسب:

الجنس			
ذكر		انثى	
العمر			
30 سنة فأقل		40–31 سنة	
50 - 41 سنة		اكثر من 50 سنه	
المؤهل العلمي			
بكالوريوس فما دون		دبلوم عالي	
ماجستير		دكتوراه	
عدد سنوات الخبرة			

5 سنوات فأقل		6 سنوات– 10 سنوات	
15 -11 سنة		أكثر من 15 سنة	

القسم الثاني: فقرات الاستبانة

يرجى وضع إشارة (√) أمام كل عبارة لبيان مدى تطبيقك للتعليم المتمازج في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية وفق درجات المقياس إلى يسار الصفحة.

الفقرات الاتية تتعلق بدرجة استخدام التعليم المتمازج لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، يرجى بيان مدى استخدامك له بوضع (√) مقابل الإجابة المناسبة

	العبارة	موافق بشدة	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أقوم باستخدام الأدوات والتكنولوجيا في العديد من أنشطة الدرس في مواد الدراسات الاجتماعية					
2	أعتمد على الكتاب المدرسي والتكنولوجيا في إيصال نتاجات التعليم للطلبة في مواد الدراسات الاجتماعية					
3	استخدام التعليم المتمازج لمواجهة ضعف الطلبة في مواد الدراسات الاجتماعية					
4	أوظف الوسائط المتعددة في تدريس مواد الدراسات الأجتماعية لسهولة التعامل معها					
5	استخدم التعليم المتمازج في تدريس المواد الدراسات الاجتماعية لأنني أتقن استخدامه.					
6	استخدم التعليم المتمازج في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية وقت الحاجة في الحصص الصفية					
7	استخدم التعليم المتمازج في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية لأنه يساعد على توفير الوقت والجهد في نتاجات التعليم					
8	استخدم التعليم المتمازج كاستراتيجية مشوقة في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية لدى الطلبة					
9	استخدم التعليم المتمازج لمواد الدراسات الاجتماعية بشكل مستمر لأن المنهج يتطلب ذلك					
10	تشجّع إدارة المدرسة المعلمين ومعلمي الدراسات الاجتماعية على استخدام التعليم المتمازج في التدريس					
11	استخدم الهاتف الذكي (Smart) Phone والأجهزة المتنقلةTablet)) للعروض التقديمية والأفلام التعليمية أثناء الحصة الصفية في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية					
12	استخدم التعليم المتمازج في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية ليناسب معارف ومهارات الطلبة					
13	استخدام جهاز العرض (Data Show) أثناء الحصة الصفية في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية					
14	استخدم الفيديو التفاعلي ضمن الحصص الصفية في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية					
15	استخدم التعليم المتمازج في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية لأنه يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
16	استخدام البرامج الحاسوبية التعليمية مثل برنامج (Flash) في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية.					
17	استخدم التعليم المتمازج في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية ابتعادا عن النمط التقليدي في التدريس.					
18	استخدم السبورة الذكية (Smart Board) أثناء الحصة الصفية في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية					
19	استخدام شاشات العرض (LCD / LED) بأنواعها أثناء الحصة الصفية في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.					

القسم الثالث:

يرجى وضع إشارة (√) أمام كل عبارة لبيان مدى تطبيق معلم الدراسات الاجتماعية اثناء تدريسه وفق درجات المقياس إلى يسار الصفحة.

الفقرات الاتية تتعلق بمعوقات استخدام التعليم المتمازج في مواد الدراسات الاجتماعية فيرجى من المعلم بيان مدى موافقته عليها بوضع (√) تحت الإجابة المناسبة

	العبارة	موافق بشدة	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
1	ارتفاع في تكاليف الأجهزة المستخدمة في التعليم المتمازج					
2	لا اتقن استخدام الأجهزة التي تعمل بالكهرباء.					
3	يحدث تعارض في الجدول الدراسي لمعلمي المادة الواحدة ومنهم معلمي الدراسات الاجتماعية عند استخدام التعليم المتمازج.					
4	يشكل نصابي من الحصص التدريسية عبئا كبيرا مما يعيق شمول التعليم المتمازج في الخطة الدراسية.					
5	صعوبة توفر الوسائط المتعددة عندما احتاجها.					
6	ضعف مهاراتي في استخدام التعليم المتمازج يمنعني من توظيفه في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.					
7	كبر حجم المقرر الدراسي لمواد الدراسات الاجتماعية يقلل من استخدام التعليم المتمازج.					
8	قلة تشجيع الإدارة المدرسية يعيق استخدام التعليم المتمازج في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.					
9	ضيق الوقت لدى معلم الدراسات الاجتماعية من اجل احضار الوسائط المتعددة من مكان وجودها.					
10	عدم توفر شاشات عرض داخل الغرف الصفية لتطبيق التعليم المتمازج في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.					
11	صعوبة الإدارة الصفية أثناء تطبيق التعليم المتمازج في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية.					
12	عدم توفر الإنترنت داخل الغرفة الصفية.					
13	قلة توافر قاعات مناسبة لعرض الافلام.					
14	حساسية بعض الأجهزة وتعرضها للتلف.					
15	عدم وجود فني متخصص في مجال تشغيل وصيانة الأجهزة والوسائط المتعددة.					
16	ضياع كثير من الوقت في تجهيز الوسائط المتعددة.					
17	تدني معرفتي بمدى توفر أنواع حديثة من الوسائط المتعددة لتطبيق التعليم المتمازج					
18	تدني معرفتي لبرمجيات تكنولوجيا الخرائط (d-maps+block posters)					
19	تدني معرفتي لبرنامج تحديد الموقع العالمي GPS وبرنامج google earth					

انتهت الاستبانة

مع كامل الشكر والتقدير لكم جميعاً

أثر برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة

مروان أحمد محمود سليمان

تاريخ الاستلام: 2022/08/02 تاريخ القبول: 2022/09/28

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته طبيعة الدراسة، حيث تم إعداد استبانة كأداة دراسة بالاستناد إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة وتم تحكيمها من أصحاب الاختصاص، وتتكون عينة الدراسة من (80) مديراً ومديرة ضمن مديرية تربية لواء القويسمة، وتبين من خلال نتائج الدراسة أن درجة تنمية المهارات المعرفية والإدراكية من خلال برنامج الفاقد التعليمي كانت بدرجة متوسطة بشكل عام، حيث أوصى الباحث وزارة التربية والتعليم بضرورة مراجعة برامج معالجة الفاقد التعليمي لا سيما فيما يتعلق بالمحتوى والأهداف الرئيسة والفرعية بشكل عام والمهارات المعرفية والإدراكية بشكل خاص، وأنه بات من الضروري التخطيط له مبكراً قبل بداية العام الدراسي وأن يتم تنفيذه خلال العام الدراسي باعتبار أن المنهج وحدة واحدة.

الكلمات المفتاحية: برنامج الفاقد التعليمي، المهارات الإدراكية المعرفية.

The effect of the educational loss program on developing students' cognitive and perceptual skills from the point of view of the principals of the schools affiliated to the Qweismeh Brigade education

Abstract

This study aims to identify the degree of impact of the educational loss program in developing students' cognitive and perceptual skills from the point of view of school principals affiliated with the Qweismeh Brigade Education. The researcher followed the descriptive analytical approach due to its relevance to the nature of the study. Where a questionnaire was prepared as a study tool based on educational literature and previous studies, it was judged by specialists. The study sample consisted of (80) principals within the Qweismeh Brigade Education Directorate. Where the researcher recommended the Ministry of Education the need to review educational loss treatment programs, especially with regard to content, main and objectives in general, cognitive and perceptual skills in particular, that it has become necessary to plan for it early before the beginning of the school year, to implement it during the school year considering that the curriculum is one unit.

Keywords: Educational loss program, Cognitive and perceptual skills.

المقدمة:

بات التقدم العلمي هدفاً مقصوداً لجميع الدول التي تضع نصب أعينها تطورها ونماءها بكل المجالات، بعد أن ثبت أن الإنتاج العقلي مورد اقتصادي ومالي هام ينافس أدوات رأس المال التقليدية، وما كان لهذا الإنتاج العقلي والفكري ليكون في تلك الدول لولا التطور التعليمي الحاصل فيها عبر العقود الماضية، والذي أفسح المجال للشباب المؤهل والمتعلم تعليما ابتكارياً ليقود السوق باختراعات لبت حاجات كامنة لاقت روجاً منقطع النظير، ولذا تتسابق الدول النامية للحاق بركب تلك الدول المتقدمة والاستفادة من تجاربها الرائدة، لتستدرك ما فاتها وتبقي نفسها على الخريطة الحضارية (Ojiambo، 2009)، فضلاً عن أن الإنسان الواعي المدرك هو عماد بناء المجتمعات وجدارها المنيع أمام عوامل التهديد والهدم وما أكثرها في المنطقة، إذ يعد التعليم الركيزة الأساسية التي تكون الفرد، وتمكنه من اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم وإدراكها وتمثلها لتكون منهج حياة، وذلك لإعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة التي تستطيع أن تقوم بدور فاعل في بناء المجتمع وتقدمه، فقادة الغد وبناته هم على مقاعد الدراسة الآن.

ويجب الإشارة إلى أن الظروف الطارئة التي صاحبت جائحة كورونا أثرت على العمليات التعليمية المعتادة، وقد أكدت منظمة اليونيسيف أن آثار الجائحة على تعليم الأطفال كانت سلبية في جميع أنحاء العالم، ودقت مديرة اليونيسيف ناقوس الخطر حيث صرحت بأنه " العدد الكبير من الأطفال الذين انقطع عنهم التعليم تماما منذ أشهر تمثل حالة طوارئ عالمية"، مضيفة أن "الاقتصادات والمجتمعات قد تعاني من تداعيات ذلك لعقود مقبلة" (Gromada , Richardson, & Rees, 2020)، وذلك لأنه كان من الصعب على المؤسسات التعليمية ممارسة التعليم الوجاهي، الأمر الذي قد تسبب بفقد العديد من المعارف والمهارات السابقة والمستهدفة لدى عموم الطلبة، وهذا ما جعل التفكير ببرامج تعالج الفاقد التعليمي حاجة ملحة وحلاً لا مناص من تنفيذه لاستدراك الآثار التي ترتبت على تلك الجائحة في الجانب التعليمي، وقد لوحظ أيضا أن المهارات الإدراكية المعرفية تتأثر بشدة بتوقف العملية التعليمية، حيث من الصعب اكتسابها عبر وسائل التعليم غير المباشر، حيث أشارت الدراسات إلى أن خسارة التعليم بعد الظروف الطارئة كإعصار كاترينا مثلا والتي تحول دون التعليم الوجاهي تستغرق عامين حتى يتعافى الطلاب من حيث التحصيل الدراسي، وتشير أيضا إلى أن الطلبة يحتاجون إلى استراتيجيات طويلة الأجل لاستعادة التعليم المفقود (Harris, & Larsen, 2019).

ونتيجة للتطور الحاصل في العلوم التربوية والنظرة الشاملة لإجراءات العملية التعليمية، حصل تطور مهم سعى فيه التربويون لتجويد العمليات والإجراءات التعليمية فغادروا مربع الاستحواذ على إجراءات التعليم المعتادة لاكتساب المعارف والمهارات الجديدة حسب خطط النمو التعليمي المحددة في المنهاج الخاص بكل صف إلى دراسة ما يتم بقاؤه بعد انتهاء تلك العمليات التعليمية والتقويمية، وذلك لتحديد ما بقي منها وما تم فقدانه(Pier et al., 2021)، وهذا الفقد له حالتان: الأولى حقيقية أي للمعارف والمهارات التي تم اكتسابها سابقاً وتعرضت للفقدان لأسباب مختلفة، والثانية افتراضية أي فقدان ما كان من المفترض اكتسابه حسب كل مرحلة عمرية ضمن المخطط التعليمي، ولم يتم اكتسابه من الأصل وذلك لمختلف الأسباب، لا سيما الجائحة التي مرت على العالم.

وهذا الفاقد التعليمي يتم تبينه من خلال عمليات قياس تشخيصية تصف فيها حالة الطالب وما يحتاجه، والمضي لاحقاً وخلال وقت مكثف إلى عمليات تركيز تعليمي لمعارفه ومهاراته اللازمة بشكل أساسي للانتقال إلى المرحلة اللاحقة (Pier et al., 2021).

لكل ما سبق دعت الحاجة لهذه الدراسة للكشف عن برنامج معالجة الفاقد التعليمي بشكل عام ومستوى تأثيره على تنمية المهارات الإدراكية المعرفية واستدراكها بشكل خاص، كون تلكم المهارات تساعد الطالب على الحكم على تعلمه المستقبلي من خلال استراتيجيات يستخدمها بنفسه، وتعد مؤشراً على تطوره ونضجه، وتعينه على امتلاك المعرفة بمختلف طرق استقبالها وتفسيرها وتحليلها وتحويلها إلى مهارة مطبقة (الحيلة، 2014). واستهدفت الدراسة شريحة مهمة لاستكشاف وجهة نظرها في موضوع الدراسة وهي مدراء المدارس ذلك أنهم على تماس مباشر مع الطلبة والمعلمين والمشرفين التربويين، ويمتلكون مؤهلات مميزة وخبرة مناسبة تجعل من آراءهم ذات مصداقية عالية ودلالة واقعية، وعلى الرغم من أن الظروف الطارئة قد زالت إلا أن الفاقد التعليمي وضرورة تعويضه يبقى حاجة ملحة على الدوام، حيث أنه السبيل المناسب لمتابعة تعليم الطلبة واستدراك ما فاتهم والبناء عليه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما أثر برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة؟

وينبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد فروقات إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة؟
2. هل توجد فروقات إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟
3. ما مستوى المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة في المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة؟

فرضية الدراسة:

لا توجد فروقات إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف إلى:

- الكشف عن درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة.
- رفع درجة الإدراك لدى الطلبة بتنمية المهارات الإدراكية والمعرفية لهم من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة من خلال برنامج الفاقد التعليمي.

أهمية الدراسة: يمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة بما يأتي:

- قد تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم للوقوف على درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة، مما يساعد في رسم السياسات ووضع الخطط والأهداف لدى المسؤولين.

- قد تساعد نتائج هذه الدراسة في تطوير الآليات والأساليب والطرق التي يمكن اتباعها من أجل تعزيز تطبيق الفاقد التعليمي وصولاً إلى تحقيق الرسالة التربوية للمدرسة من حيث قيمة برنامج الفاقد التعليمي في الحد من حالات الفقد المهارى بين الطلبة، وجعل برامج تعويض الفاقد التعليمي حالة مستمرة وجزءاً من الخطة العامة.
- من المأمول أن تسهم نتائج الدراسة في التعرف إلى تقييم سليم لواقع تأثير برنامج الفاقد التعليمي على العملية التعليمية التربوية.

محددات الدراسة: تتحدد حدود هذه الدراسة بما يأتي:

الحدود الموضوعية: دور برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات المعرفية والإدراكية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة.

الحدود البشرية: مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2021–2022.

الحدود المكانية: مدارس تربية لواء القويسمة.

مصطلحات الدراسة:

برنامج الفاقد التعليمي: هو تعويض النتائج التعليمية التي كان مخططاً لها ولم تتحقق رغم ما تم تخصيصه من موارد (الوقت، والجهد البشري، والمال) لتسهيل العملية التعليمية.

المهارات المعرفية: مجموعة المهارات التي يحتاجها الطالب ليصل بنفسه إلى المعرفة، أو ليصدر حكمه على صحتها وقيمتها، كالتذكر والاستنتاج والتعميم والتخطيط.

المهارات الإدراكية: قدرة الفرد على القيام بالعديد من الأنشطة العقلية المرتبطة بشكل وثيق بالتعلم وحل المشكلات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولاً: برنامج الفاقد التعليمي

تعريف الفاقد التعليمي:

إن الظروف الطارئة التي صاحبت جائحة كورونا أثرت على العمليات التعليمية المعتادة، وأدت إلى توقف التعليم الوجاهي في أغلب دول المنطقة، الأمر الذي تسبب بفقد العديد من المعارف والمهارات السابقة والمستهدفة لدى عموم الطلبة، وحال العودة إلى الدوام تم التفكير ببرامج تعالج الفاقد التعليمي كونها حاجة ملحة وحلا لا مهرب من تنفيذه لاستدراك الأثار التي ترتبت على تلك الجائحة في الجانب التعليمي، وقد لوحظ أيضاً أن المهارات الإدراكية المعرفية تتأثر بشدة بتوقف العملية التعليمية، حيث من الصعب اكتسابها عبر وسائل التعليم غير المباشر.

مما لا شك فيه أن وزارة التربية والتعليم قد عملت على استحداث ما يعرف بالفاقد التعليمي واعتبرت أنه "عملية تعويض الفرق بين ما كان مخططاً اكسابه للطلبة وما حصلوا عليه" (قبيلات، 2021)، وهو الخسارة العامة في المعرفة والمهارات التعليمية، أو الفجوة التي حدثت للتعليم بين ما كان متوقعاً أن يحصل عليه الطالب في مرحلة معينة وما حصل عليه فعليًا (الرمحي،2021). وهو مجموعة من الجهود الفكرية والمادية التي بذلت في الحقل التعليمي دون أن تحقق الأهداف المقصودة بصورة كاملة، وذلك يشمل الناحيتين الكمية والكيفية، وهو ممتد إلى أن يشمل الصعوبة التي واجهها الطلبة في

الحصول على المعلومة، وتدني مستوى فهمهم لتلك المعلومات حال التحصل عليها، أو عدم مقدرتهم على التعلم بالأسلوب الذي اعتادوا عليه بما يسبب لهم الفشل في التعلم (ابن سعيد،2021، ص 74–77).

العوامل المؤدية إلى حصول الفاقد التعليمي لدى الطلبة:

بحسب (الزغيبي، 2021) يمكن إرجاع أسباب الفاقد التعليمي الحالي إلى انخفاض عدد ساعات وأيام التدريس الرسمي، حيث تشير الدراسات إلى أن هناك اعترافاً واسعاً في الأدب التربوي بالعلاقة القوية بين زمن التعلم والمستوى الأكاديمي للطلبة، حيث ترتفع درجات الطلبة كلما زاد الوقت الذي يخصصوه للتعلم، وأشارت ابن سعيد (2021) إلى أن عوامل أخرى منها جودة توظيف الزمن المخصص للتعلم وجودة التدريس، ومستوى الحافزية لدى الطلبة وأولياء أمورهم، ويمكن ملاحظة عوامل أخرى منها ما يعزى إلى المتعلم كعدم القدرة على متابعة الإجراءات التعليمية لعدم توافقها مع إمكاناته الأساسية أو لضعف في قدرات التذكر، أو إهماله الانتباه والاستماع لتوجيهات المعلمين، أو حتى رغبته بخوض مشاجرات مع الأقران وذلك يفقده الدافعية ويؤدي به إلى عدم متابعة الدراسة كما يتوجب عليه، وبما يبعده عن تحقيق الأهداف المحددة له من قبل النظام التربوي(عباس، 2020)، وعوامل تعزى إلى الأسرة كضعف القناعة بجدوى التعليم وقيمته، وتدني دخل تلك الأسر، وانتشار القناعة بعدم ضرورة تعليم الإناث.. الخ، وعوامل تعزى إلى النظام التعليمي والمدرسة كتدني جودة العملية التعليمية المنفذة، وذلك لأسباب متعددة كعدم ملاءمة المناهج التعليمية، وضعف توافقها مع اهتمامات واحتياجات الطلبة، وضعف فعالية أساليب التعليم، أو تدني مهارات المعلمين واتجاهاتهم السلبية نحو التعليم وتحو المتعلمين، وغياب البيئة التعليمية الآمنة والمحفزة، وإهمال الفجوات التعليمية، وضعف ملاءمة البدائل التعليمية مثل التعليم عن بعد، وهناك عوامل تعزى إلى المجتمع منها تدني المستوى الاقتصادي للدولة وما يرافقه من ضعف الدخل، والفقر الخ.. (أويابة وأبو القاسم 2020، ص144)، وعوامل تعزى إلى حالات طارئة كالاضطرابات، وانتشار الأمراض، وحدوث كوارث أو أزمات، ويرافقها غياب عن المدرسة وتوقف العملية التعليمية لفترات طويلة، ونسيان ما تم تعلمه قبل حدوثها (ابن سعيد،2021، ص70).

ويرى الباحث أن جل الأسباب السابق ذكرها قد حصلت مجتمعة لدى بعض الطلبة أو جزء منها لدى الغالبية، وذلك خلال الظرف الطارئ بجائحة كورونا، فقد حال ذلك الوباء والتدابير الاحترازية التي نفذت لمواجهته بين استمرار التعليم الوجاهي في كل المدارس لوقت طويل، وحاولت المؤسسات التعليمية الاستعاضة عنه ببدائل لم يستطع الأغلب من الطلبة توفيرها إما للظرف الاقتصادي الذي عايشوه وإما لعدم إيمانهم بجدواه أو أهميته، ورغم أن الظرف الطارئ قد انتهى إلا أن أسباباً كثيرة للفقدان التعليمي لازالت موجودة للأسف، ويجب التعامل معها.

أضرار الانقطاع عن التعليم المباشر وحصول الفاقد التعليمي لدى الطلبة

إن حصول الفاقد التعليمي لدى الطلبة سيؤدي حتماً إن لم يعالج إلى التأخر الدراسي وتراجع التحصيل وحتى الرسوب، وبالمحصلة فقدان الثقة بالتعليم وقيمته (الرشيدي،2022، 319)، وحال حصوله لدى الطالب سيقوده إلى التسرب من المدرسة، سواء كحالة دائمة أو مؤقتة ككثرة الغياب والهروب، بما سيبقيه وقتاً طويلا ضمن حالة فراغ كبير دون متابعة أسرية أو مدرسية وبما يعرضه لقرناء السوء أو من ليسوا ضمن فئته العمرية وبالتالي تعرضه للمشكلات السلوكية المعروفة والتي قد تصل أحيانا إلى إدمان على مواد متنوعة بل وأفعال جرمية، ومشكلات نفسية ليس أقلها الاكتئاب وعدم التوافق مع المجتمع المحيط (بوزيان، 2013)، ويرافق حالة الانقطاع عن التعليم المباشر حالة من التوتر والقلق لدى المعلمين، فيكون الانتقال إلى التعليم عن بعد صعباً عليهم في البداية، وذلك لأن القدرة على التواصل والمتابعة

تتأثر بصورة كبيرة وضعفها يؤدي إلى حالة مقلقة لديهم، وترجع هذه الحالة لعدم توافر البديل المناسب والمعتاد عن التعليم المباشر (الديب، 2007).

وعلى صعيد المجتمعات والدول فحالة الانقطاع عن التعليم وبالتالي حصول فاقد تعليمي سواء أكان لأسباب فردية أو كما وحصل خلال جائحة كورونا سيخلق مجموعة فريدة من المخاطر على عجلة التنمية قصيرة وطويلة الأجل. وقد هدد بتقويض التقدم الكبير الذي حققته دول المنطقة في مجال التعليم ومحو الأمية على مدى العقدين الماضيين، كما أنه يهدد مستقبلاً فرص الحياة السليمة للشباب من خلال تزايد أعداد الشباب العاطلين عن العمل وبما سيعرض فرص تنمية رأس المال البشري على المدى الطويل للخطر الكبير (منظمة التعاون الإسلامي، 2020).

لكل ما سبق فالباحث يرى أن عدم متابعة قياس الفاقد التعليمي واستدراك علاجه محبط للتنمية على الصعيد الشخصي للطلبة، وعلى الصعيد المهني للمعلمين، وعلى الأسر وأمنها المجتمعي، وعلى الدول ونمائها بكل المستويات الحضارية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

معالجة الفاقد التعليمي

حال الإيمان بأن عملية إعادة بناء المهارات التي فقدت واستدراكها له الأولوية في النظام التعليمي يتوجب العمل على بناء خطة لمعالجة الفاقد التعليمي تبدأ بدراسة كافة العوامل التي أدت إلى هذا الفاقد أو أسهمت في حدوثه (ضحاوي وخاطر،2014)، وتحديد المسببات بموضوعية لتتمكن المؤسسة التربوية من توظيف أنجح الطرق في التغلب عليها وتحقيق النتائج المرجوة في أسرع وقت وبأقل تكلفة في الموارد البشرية والمادية، وذلك من خلال التخطيط التربوي التشاركي والمدروس، وتزويد المتعلمين الذين حدث لديهم الفاقد التعليمي بدعم تعلمي إضافي يساندهم في أداء أدوارهم (سويدان ومبارز، 2007)، وتدريبهم وتزويدهم بمصادر تعلم تسهل عملهم وتجعل نجاحهم ممكنا (خميس، 2009).

وينبغي كسياسة عامة التركيز على طلبة الصفوف الأساسية الأولى وذلك لاعتمادهم بشكل أساسي على التعلم الصفي، والتركيز أيضا على المعارف والمهارات الأساسية للتعلم الجديد من خلال الأنشطة التعلمية داخل الصف وخارجه، وربط المفاهيم العلمية بالحياة العملية (الخوالدة، 2011)، والمواد التي تبنى عليها المفاهيم الأساسية للتعلم، ضمن المباحث الدراسية الأساسية، ألا وهي الرياضيات والعلوم واللغتين العربية والإنجليزية (الرشيدي، 2022)، علما أنه يمكن الاستفادة من العطلة الصيفية أو بعض منها بتنظيم ما يسمى بالمدرسة الصيفية لترسيخ المعارف والمهارات الأساسية بطريقة فعالة (الرمحي، 2021).

ومن الشروط اللازمة لضمان جودة الخطة قياس وتحديد نسبة الفاقد التعليمي لدى المتعلمين بناءً على ما يفقدونه أو لا يتعلمونه من المعارف والمفاهيم الأساسية بسبب عدم اكتمال الدورة التعليمية المعرفية لأي سبب كان (حطاب، 2020)، ويكون ذلك من خلال توظيف أدوات قياس تربوية فعالة، بالاستناد إلى جهد بحثي موجّه لدراسة معمقّة، مع ما يتطلبه ذلك من وقت كاف للقياس والتقييم (شعيب،2021)، والغاية من تلك الاختبارات هي قياس مدى تمكّن الطلبة من نتاجات المرحلة السابقة، من خلال ترصيد نتائج هذه الاختبارات، وعليه يتم تحديد مستوى كل طالب ومهاراته الشخصيّة (الزغيبي، 2021).

وكحالة ختامية لبرامج معالجة الفاقد التعليمي ينبغي بعد الانتهاء من تنفيذ تلك الخطط العلاجيّة المضي لتنفيذ اختبارات بعديّة تقيس ما تم استدراكه من الفاقد التعليمي (أخضير، 2021).

ولا يمكن تحقيق النجاح في استدراك الفاقد التعليمي دون تعزيز وعي العاملين في التعليم خاصة المعلمين بأهمية رسالتهم التعليمية وتحفيزهم، وتنمية وعي الطلبة وأولياء الأمور بأهمية التعليم كون هذه التوعية تسهم في تحسين جودة حياة الأفراد بما يساعد في جعل تلك الأسر تضع التعليم ضمن أولوياتها، وتفعيل جهودها لتوفير نوعية جيدة من التعليم لأبنائها. (سعد والمحرز وإسماعيل،2020).

ثانياً: المهارات الإدراكية والمعرفية

المهارة: القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدده مقياس متطور لهذا الغرض وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة (سعادة، 2006، ص45)، وهي الوصول بالعمل الى درجة من الاتقان تيسر على صاحبه أداءه في أقل ما يمكن من الوقت وبأقل ما يمكن من الجهد مع تحقيق الأمان وتلافي الأضرار والأخطاء، وهي القدرة على أداء مهمة ذهنية أو مادية بسرعة وإتقان، وتتكون من مكون معرفي يتحدد فيه المفاهيم والإدراكات التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة، ومكانها في الذاكرة ويمكن الاستدلال عليها من خلال المكون السلوكي الذي يمتاز بقابليته للملاحظة والقياس(الحيلة، 2014)

الإدراك: هو الوعي بالشيء عن طريق الحواس بأن يرى ويسمع وبالتالي يفسر ما سمعه وما رآه فالإدراك هو في الحقيقة التفسير، فضعف الإدراك يؤدي بالفرد إلى أن يفسر ما يراه أو يسمعه بشكل غير صحيح (أبو علام، 2010). وهو انعكاس للأشياء والظواهر في مجموع خصائصها وأجزائها مع تأثيرها المباشر على الحواس، وتعتبر المهارات الإدراكية قدرات أساسية يستخدمها دماغك للتفكير والدراسة والتعلم، وهي أدوات تمكنك من عمل الأشياء مثل التذكر والقراءة والانتباه والاستنتاج. (الديب، 2007) وتتمثل المهارات الإدراكية في القدرة على إدراك الموقف او الموضوع ككل، وتحليله إلى عناصره الأساسية، وتحديد ما بينها من علاقات والتفكير في المستقبل والاستعداد له (العناني، 2008). يكون الادراك حالة نشطة في ذهن الانسان حال تعرضه للمحفزات والمنبهات، فبإدراكه يجري على تلك المحفزات عملية تقييم بهدف الاختيار طبقاً للعوامل المهمة التي لديه فكلما كان المنبه قويا في تصوره ويحقق له رغباته واحتياجاته يقوم الانسان باختيار ذلك الحافز ويكون المبررات وينظمها لتفسير اختياره وبصورة تكاملية (عواد، 2013).

المعرفة: هي المعلومات والبيانات التي لدى الشخص، وقد تسمى المهارات المعرفية، وتسمى أيضا الوظائف المعرفية، والقدرات المعرفية (العناني، 2008).

ماهية المهارات الإدراك معرفية:

تعرف المهارات الإدراك معرفية على أنها مجموعة المهارات التي يحتاجها الطالب ليصل بنفسه إلى المعرفة، أو ليصدر حكمه على صحتها وقيمتها، ومن أمثلة تلك المهارات (التذكر والاستنتاج والتعميم والتخطيط)، وهي مجموعة من المعلومات والبيانات التي اكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع الأحداث والأشياء، فشكل لها ارتباطات في الذاكرة (كامل، 2007)، وهي تساعده على الحكم على التعلم المستقبلي من خلال استراتيجيات يستخدمها الفرد بنفسه، وتعد معياراً للحكم على تطور الفرد ونضجه، والمهارات الإدراك معرفية هي تلك التي لها علاقة بمعالجة المعلومات وتفسيرها واسترجاعها. من خلال إجراءات مثل الاختيار والتحليل والجمع، تمكننا من إنشاء واستيعاب المعرفة. (الحيلة، 2014).

وهي أيضا التي تساعدنا في التعلم والمعرفة من خلال تحليل الحقائق على ماهي عليه، وتعد هذه العمليات الإدراكية جزءاً مهما من بناء التذكر والاحتفاظ، فهذه المهارات تساعد بشكل مؤكد في الاحتفاظ بما تم تعلمه، وكلما كان المتعلمون أكثر نمواً وذكاءً وخبرة وبالتالي ماهرين إدراكيا فإنهم يتعلمون بصورة أسرع ويحتفظون بقدر أكبر لأن التعلم والاحتفاظ

هما مظهران متقاطعان وأن كلاً منهما سبب ونتيجة للآخر، ويفضل أن يركز المعلم على المهارات الإدراكية وذلك لحاجة الطلاب في مختلف المراحل الدراسية إليها (سلوم، 2000).

أشكال ونماذج للمهارات الإدراك معرفية:

1. مهارة التصنيف: وتستخدم في تجميع الأشياء على أساس خصائصها أو صفاتها ضمن مجموعات أو فئات، أي أنها العملية العقلية التي يتم من خلالها وضع الأشياء معا ضمن مجموعات بحيث تجعل منها شيئا ذا معنى (سعادة، 2006)، ومنها تجميع العناصر والمحسوسات المتشابهة بخاصية أو خاصيتين في مجموعة واحدة وتكوين علاقة بينها، وتكمن أهمية مهارة التصنيف في أنها تسهم في تنمية الجوانب العقلية للطفل نظرا لأنها تتم وفقاً لخاصية معينة تجمع بين الأشياء مثل (اللون، الحجم، والشكل)، ويأخذ تصنيف الأشياء والأحداث عدة أشكال من أهمها:
   أ. التصنيف المنطقي: ويعني وضع الأشياء ضمن مجموعات بناءً على وظيفتها العامة. (جروان، 2016)
   ب. التصنيف الوصفي: ويعني تجميع الأشياء استناداً إلى صفة عامه مشتركة بينها.
   ج. التصنيف التعميمي: ويقصد به تجميع الأشياء ضمن فئات عامة (الخطيب والحديدي،2005)
2. مهارة التسلسل: عملية عقلية نستخدمها لترتيب حدث أو أشياء بطريقة دقيقة ومنظمة، مع الحرص على وضع الأشياء في مكانها الخاص لتكون ذا معنى (سعادة، 2006)، كما توصف مهارة التسلسل بترتيب الصور أو الأشياء وفقا للاختلافات النسبية بينها (قطيط، 2011)، وتسهم هذه المهارة في مساعدة الطفل على تحديد العلاقات بين الأشياء وفقا لاختلافات محددة كالاختلاف في الحجم والموقع، ويمكن ترتيب الأشياء بصورة تصاعدية أو تنازلية وفقا للحجم، ويعد هذا المفهوم متطلبا سابقاً لإدراك المفاهيم العددية في المرحلة الابتدائية (ريفير، 2011)، والمعرفة السابقة أو الخبرة بالإضافة إلى التدريب والممارسة هي ما يمكن أن يفيد في تنمية مهارة التسلسل (جروان، 2016).
3. مهارة المطابقة: هي عملية عقلية تهدف إلى مطابقة الأشياء مع بعضها من حيث الشكل أو اللون، أو من خلال صورها، ومطابقة الأشكال الهندسية، والرموز اللغوية والحروف والكلمات والأرقام (بطرس، 2022) وتساعد مهارة المطابقة على ترسيخ المعرفة أو المفهوم لدى الطفل لأنه يتعرف إليها يدويا ويقوم بمعالجتها حسيا أو يدويا كما تحسن التآزر البصري اليدوي لديه من خلال توفير فرص التدريب (دين رسبتزر، 2004)
4. مهارة التركيز: هو تجميع وحصر التفكير في موضوع واحد فقط. والتركيز في الصف الدراسي أثناء سير الدرس، يعني حصر تفكير الطالب في موضوع الدرس أكثر من غيره، والإلمام بجوانب الموضوع الذي يتطرق إليه المعلم، والحرص على التفاعل الإيجابي والمشاركة بجدية مع المعلم والدرس، ويعرف التركيز بأنه المجهود الذهني الذي تصرفه تجاه ما تعمل عليه من مهام أو نشاطات في الوقت الحاضر ويتمثل بممارسة تتيح للجسم المعرفة العميقة من خلال الذات وعن طريق التعافي(ريفير، 2011)، ولا يشار إلى مصطلح التركيز في الفكر التقليدي على أنه تشديد الانتباه لشيء ما وحسب وإنما هو مصطلح مستعار للتعرف على الأحاسيس الجسدية الغامضة أو الدقيقة أو سريعة الزوال والتي يمكن التركيز عليها ببطء (الجلاد، 2007)، كما تستخدم كلمة التركيز للإشارة إلى شيء ما أو للانتباه إليه إلا أن معناها أكبر بكثير يختلف باختلاف الموقف، ويعرف التركيز بأنه توجيه النشاطات النفسية والعمليات العقلية اتجاه أمر معين أو شيء محدد، ويبنى التركيز على دعامتين: أنه عمل إرادي ولا يتم أوتوماتيكيا وأنه مهارة معرفية لابد من تعلمها(هيلات والقضاة، 2008).

5. مهارة التفكير المنطقي: هو القدرة على التفكير بأسلوب منظم بناءً على الحقائق والدلائل الملموسة ومعالجة هذه الحقائق بأسلوب منطقي ومنهجي سليم، تؤدي للوصول إلى حلول للمشكلات(خطاب، 2018)، ويعتمد التفكير المنطقي على التحليل الدقيق للمعلومات والبيانات ومقارنة جميع الاختيارات المتاحة للوصول إلى الاختيار الأفضل من بينها والوصول إلى القرار الصحيح، ويشار إلى أن التفكير المنطقي لا يضع في الحسبان المشاعر والأحاسيس (أبو جادو ونوفل، 2017)، ومن خصائص التفكير المنطقي أنه يهتم بالتفاصيل، (الخطيب والحديدي، 2005)، ولا يوجد مكان فيه للجوانب العاطفية أو التحيزات، وإذا ما تدرب الناس عليه يصبحون أكثر ذكاءً (رزق، 2009)، وهو يساعد في اتخاذ قرارات أفضل وإعطاء نتائج أفضل، ويمكن تحسين التفكير المنطقي من خلال لعب الألغاز والتحديات العقلية وحل الكلمات المتقاطعة وألعاب الرياضيات وألعاب الكلمات (بطرس، 2022).

ثالثاً: تنمية برنامج استدراك الفاقد التعليمي للمهارات الإدراك معرفية لدى الطلبة:

من الملاحظ أن حالة الفقد التعليمي لم تكن مقتصرة على المعارف والمهارات المستهدفة، ولكنها وصلت لدى البعض إلى ما سبق اكتسابه خلال المراحل الدراسية السابقة، لذلك يجب توسيع مفهوم الفاقد التعليمي الأكاديمي من مجرد كونه فقداناً لبعض المعارف أو حتى المهارات وغيابها حال عدم دراستها من قبل الطلبة فقط إلى حدود أوسع كما يلي:

أ. الفقدان التام للمعرفة، أو أن تكون تلك المعرفة هشة لا يعتمد عليها، وذلك على الرغم من أنه قد تكون قدمت لهم تلك المعارف والمهارات، واكتسبوها لدرجة ما غير أنها درجة أقل من مرحلة الإتقان (عماد الدين، 2004).

ب. المعرفة البسيطة والتي تتمثل في إدراك المصطلح أو الظاهرة العلمية، لكنها تفسر بما يخالف التفسير المنضبط (سعادة، 2006).

ج. المعرفة الساكنة عندما يكتسب الطالب المفهوم العلمي بما لا يتجاوز الحفظ المجرد، ويستدعيه للإجابة المباشرة في الأسئلة الصريحة.

د. المعرفة المنهاجية والتي تفيد في سياقات المواد الدراسية ولكنها غير فاعلة عند الحاجة إليها في المواقف التطبيقية غير التقليدية للمعرفة المكتسبة (الزغيبي، 2021، ص 548).

مرتكزات أساسية في معالجة الفاقد التعليمي للمهارات الإدراك معرفية

بداية ينبغي تحديد جوانب الفاقد التعليمي بشفافية عبر اختبارات منضبطة تقوم ببنائها وزارة التعليم أو أي جهة تقويم معتمدة لها الخبرة في بناء اختبارات صادقة وثابتة وموضوعية، ويمكن إرفاق هذه الاختبارات مع مفاتيح تصحيحها في أدلة المعلّمين للمواد الدراسية المختلفة (سلامة، 2002)، ويتم فيما بعد تقييم مستوى الطلبة لتحديد الاستراتيجيّات المناسبة في معالجة الجوانب المفقودة، على أن يتم مراعاة ما يناسب حالة الطالب ومستواه، وحبذا لو تم تجزئة الجوانب المفقودة إلى أجزاء صغيرة ومراعاة التدريب عليها أكثر من تقديم المعرفة حولها بحيث يتعلّم الطالب بالممارسة، وبحيث تكون المهمّات يسيرة قابلة للتعلم، ولا بد من المراجعة المستمرّة وتقديم التغذية الراجعة والتقويم التكويني لكل مهارة حتى يتم الاطمئنان إلى أن الطالب قد اكتسب الجوانب المفقودة بمستوى عالٍ (النظامي، 2002).

الدراسات السابقة:

الرشيدي العنود حمد مقبل (2022) مشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظل جائحة (كوفيد- 19) ومقترحات علاجها بمرحلة التعليم الثانوي بدولة الكويت من وجهة نظر الطلاب والمعلمين والموجهين، والهدف من الدراسة واضح في العنوان، واستندت الدراسة إلى المنهج الوصفي لإعداد استبانة بمشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظل جائحة (كوفيد-

19)، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات تمثلت بغياب اهتمام الإدارة المدرسية بالأنشطة وبظروف الطلاب النفسية، وسلبية المعلمين تجاه التعليم المدمج وعدم فاعليته، وتوصلت الدراسة أيضا إلى بعض المقترحات المقدمة أهمها تفعيل التعليم المتمازج، وتوفير نماذج مختلطة من التعليم، وتضمين برامج لدعم تعلم اللغات، ودعم التدريس المساند والتعليم الصيفي وبرامج تنفذ بعد دوام المدرسة الرسمي.

الدغيمى مها بنت عفات محمد (2021) طرق معالجة الفاقد التعليمي للمهارات الأساسية في تعليم اللغة الإنجليزية للصف السادس ابتدائي من خلال منصة مدرستي، والهدف من الدراسة واضح في العنوان، وتتكون عينة الدراسة من (16) معلمة، تم استخدام أداة الملاحظة، وقد خلصت الباحثة إلى عدد من النتائج أبرزها في محور وطرق المعالجة للفاقد التعليمي، ورتبتها حسب غلبة استخدامها مستهلة بالواجبات المنزلية والاختبارات الدورية ثم أوراق العمل وبناء الاختبارات التشخيصية، وأشارت إلى أن أقل الطرق استخداما في معالجة الفاقد التعليمي هي الألعاب الإلكترونية والفيديوهات التعليمية والتطبيقات الإلكترونية.

ابن سعيد سارة فهد (2021) مستوى فاعلية تطبيق (علمني) لقياس فاعليته في معالجة الفاقد التعليمي لدى طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوه، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية إيجابية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي وذلك بالطبع لصالح المجموعة التجريبية، بما يشير إلى زيادة الأثر الإيجابي نحو استخدام تطبيق (عَلِّمني) في معالجة الفاقد التعليمي وإلى أن استخدام التطبيقات في العملية التعليمية يعزز من عمليتي التعلم والتعليم إذ أن هذه الأساليب والتقنيات تعمل على حل كثير من المشكلات التعليمية.

أخضير منصور بن عبد الله (2021) تعويض الفاقد التعليمي (السُبل والمُخرجات) وهدف البحث للكشف عن العوامل التي تؤثر في تسرب ورسوب طلبة المدارس المتوسطة الحكومية بالمملكة العربية السعودية، والوصول إلى بعض التوصيات والاقتراحات التي تسهم في الحد من ظاهرة التسرب والرسوب في المدارس المتوسطة. لخدمة أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي المعتمد على الدراسات السابقة والأدب النظري ليقدم ملخصا لما خرجت منه الأبحاث والدراسات السابقة. وقد وجد أن هنالك عدة عوامل اجتماعية ومدرسية ترتبط بالفاقد التعليمي يذكر منها الغياب المتكرر عن المدرسة والنظرة المتشائمة إلى المستقبل العلمي والوظيفي لنوعية التعليم والتخصص وعدم تحقيق رغبة الطالب في التخصص الذي يختاره والاضطرابات والتغيرات النفسية التي يمر بها الطالب أثناء دراسته وافتقار الطلاب إلى تنظيم الوقت.

الزغيبي محمد بن عبد الله (2021) الفاقد التعليمي خلال جائحة فيروس كورونا: مفهومه وتقديره وآثاره واستراتيجيات استدراكه، وهدفت الدراسة إلى بيان ماهية الفاقد التعليمي خلال جائحة كورونا، وأوصى الباحث إلى إعادة تحديد أولويات المنهج، والتقويم التشخيصي، والتدريس المساند، وأن يكون الاستدراك عبر خطّةٍ لعدة سنوات، ودعى إلى مواصلة الاستثمار في الحلول الرقميّة، وإلى تكثيف برامج التطوير المهنيّ للمعلِّم، وتطوير أنظمة بيانات ذكيّة في جمع وتحليل البيانات المتعلقة بمستويات الطلبة.

ويرى الباحث في معرض استعراضه للدراسات السابقة أن جميعها أكدت على حصول الفاقد التعليمي لدى الطلبة في أغلب المدارس العربية وإن بنسب متفاوتة، وفي الظروف الطبيعية علاوة على الظروف الطارئة، وأن من المهم بمكان إيلاء موضوع استدراكه الأولوية التي يحتاجها، وأكدت تلك الدراسات أيضا على ضرورة قياس مستوى الفاقد التعليمي،

ووضع الخطط العلاجية لتداركه وتعويضه، وذلك لإيمان الجميع بأن معالجة الفاقد التعليمي لا يقل أهمية عن عمليات التعليم الاعتيادية خلال العام الدراسي، وأشارت دراسة كل من الرشيدي وابن سعيد والزغيبي إلى أهمية التعليم المدمج والتعليم عن بعد في معالجة الفاقد التعليمي، غير أن الدغيمي رأت أن تلك الوسائل السابقة ويضاف لها الألعاب الإلكترونية هي أقل الوسائل نجاعة في معالجة الفاقد التعليمي كونها لا تساهم في تحقيق المهارات العملية خاصة في الجانب اللغوي موضوع دراستها، وربط أخضير بين واقع بعض الطلبة في الكثير من المدراس والذين عانوا من الغياب والرسوب والتسرب كسبب ونتيجة في ذات الوقت للفقدان التعليمي، وامتازت الدراسة الحالية عما سبقها من دراسات في تناولها أثر برنامج الفاقد التعليمي على تنمية الجانب المهاري الإدراكي المعرفي، وذلك لأهمية ذلك الجانب والمهارة في تكوين شخصية الطالب المعرفية المستقلة والتي تساهم في بناء مستقبله التعليمي والعملي، وامتازت أيضا بأنها اختارت أن تدرس هذا الأثر من وجهة نظر مدراء المدارس، ذلك أنهم على اتصال مباشر يومي مع المعلمين والطلبة والإدارات التربوية، ويمتلكون تأهيلاً علمياً مناسباً ويمارسون بحكم طبيعة عملهم أدواراً إشرافية بما يجعل رؤيتهم وملاحظاتهم وأحكامهم ذات صدقية عالية.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء المدارس التابعة لمديرية تربية لواء القويسمة.

عينة الدراسة: قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على عينة من مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة وعددهم 80 مديراً ومديرة تم توزيع الاستبانة عليهم بالطريقة العشوائية، وبلغ عدد الاستبانات المستردة من الميدان (75) استبانة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

الرقم	المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
1	الجنس	ذكر	55	%73,30
		أنثى	20	%26,70
		المجموع	75	100%
2	المؤهل العلمي	دبلوم عالي	68	%90,70
		ماجستير فأعلى	7	%9.30
		المجموع	75	100%
3	سنوات الخدمة	من 10- أقل من 15 سنة	12	%16
		من 15 سنة فأكثر	63	%84
		المجموع	75	100%

بالنظر إلى جدول (1) يتبين أن معظم أفراد عينة الدراسة كانوا من الذكور حيث بلغت نسبتهم (73,30%) وأما الإناث (26,70%) وكذلك فإن معظم المعلمين في العينة كانوا من حملة الدبلوم العالي بنسبة (90,70%) مقابل (9,30%) من حملة الماجستير فأعلى كما تبين أن معظم أفراد العينة فاقت خدمتهم (15) سنة بنسبة (84%) و(16%) بلغت خدمتهم من 10- أقل من 15 سنة. وكل ذلك بحسب طبيعة مجتمع الدراسة وهو مدراء المدارس حيث تقتضي متطلبات الإدارة المدرسية الحصول على الدبلوم العالي في الإدارة المدرسية أو ما هو أعلى درجة علمية، والذي يحتاج كذلك إلى خدمة بسنين تفوق العشر سنوات بحسب أنظمة وزارة التربية والتعليم.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات الديموغرافية:

1. الجنس، وله مستويان: (ذكر، أنثى).
2. المؤهل العلمي، وله مستويان: (دبلوم عالي، ماجستير فأكثر).
3. سنوات الخدمة، ولها مستويان: (من 10– اقل من 15 سنة، من 15 سنة فأكثر).

ثانياً: المتغير المستقل: برنامج الفاقد التعليمي.

ثالثاً: المتغير التابع: تنمية المهارات الإدراكية المعرفية.

أداة الدراسة: قام الباحث بإعداد استبانة لقياس " أثر برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة، بالاستناد إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، وقد تكونت الاستبانة بمجملها من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: ويحتوي هذا الجزء على البيانات الأولية عن المدير الذي يقوم بتعبئة الاستبانة وهي: (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة).

القسم الثاني: ويقيس درجة برنامج الفاقد التعليمي، واشتملت على (20) فقرة.

القسم الثالث: ويقيس درجة المهارات الإدراكية المعرفية في ظل برنامج الفاقد التعليمي، ويتكون من (20) فقرة تناولت فرضيات البحث والإجابة عن أسئلة الدراسة.

صدق الأداة: يعبر صدق الأداة عن مدى صلاحية الأداة المستخدمة لقياس ما وضعت لقياسه، وقد قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من المختصين وذوي الخبرة في عدد من أساتذة الجامعات والمختصين التربويين من حملة شهادات الدكتوراه والماجستير، وقد تم تعديل فقرات الاستبانة وفق الملاحظات والتعديلات المقترحة، وأعيد صياغتها بشكلها النهائي وفقاً لذلك ليُصبح عدد فقرات الاستبانة بشكلها النهائي (40) فقرة.

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات أداة القياس تم فحص الاتساق الداخلي والثبات لفقرات الاستبانة بحساب معامل كرونباخ ألفا **(Cronbach' alpha)**، وذلك وفق الجدول (2).

جدول (2): معاملات الثبات لأبعاد الدراسة الخاصة بمجالات الدراسة والدرجة الكلية حسب معاملات الثبات كرونباخ ألفا.

مجالات الدراسة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
برنامج الفاقد التعليمي	20	0.974
تنمية المهارات الإدراكية المعرفية	20	0.909

بالنظر إلى جدول (2) نتبين معاملات ثبات أداة الدراسة في مجال برنامج الفاقد التعليمي، وبلغت قيمة الفا على الدرجة الكلية (0.974)، وقد بلغت معامل كرونباخ ألفا في مجال درجة تنمية المهارات الإدراكية المعرفية (0.909)، وهذا يشير إلى دقة أداة القياس.

إجراءات الدراسة: بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، وتحديد العينة تمت الموافقة على إجراء مثل هذه الدراسة، وتوزيع الاستبانة على مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة حيث تم توزيع (80) استبانة من قبل الباحث نفسه وذلك لإزالة أي غموض قد يكتنف أفراد العينة، وتم استرداد الاستبانات ووجد أن (75) استبانة صالحة، وأن (5) استبانات غير صالحة لعدم اكتمال البيانات أو فيها أكثر من إجابة واحدة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الذي يقوم بوصف الظاهرة ودراستها وجمع البيانات والمعلومات الدقيقة، ولملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات.

عرض النتائج ومناقشتها: بعد جمع بيانات الدراسة قام الباحث بمراجعتها وإدخالها للحاسب وذلك بإعطائها أرقاماً معينة، حيث أعطيت الإجابة أوافق بشدة خمس درجات، والإجابة أوافق أربع درجات، والإجابة محايد ثلاث درجات، والإجابة بدرجة لا أوافق درجتين، والإجابة لا أوافق بشدة درجة واحدة، حسب توزيع ليكرت الخماسي. وذلك لقياس مدى استفادة الطلبة من الفاقد التعليمي ومدى تحقق الهدف منه في جميع فقرات الدراسة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) وتحليل التباين الأحادي (One WayANOVA) واختبار (LSD) للمقارنات البعدية، ومعادلة الثبات كرونباخ الفا وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ويمكن تفسير قيمة الوسط الحسابي المرجع للعبارات في أداة الدراسة (الاستبانة) كما في الجدول (3):

جدول (3): دلالة المتوسط الحسابي.

المتوسط الحسابي	الدلالة
1.00-1.80	منخفض جداً
1.81-2.61	منخفض
2.62-3.42	متوسط
3.43-4.23	مرتفع
4.24-5.00	مرتفع جداً

وفي ضوء معالجة بيانات الدراسة إحصائيا توصل الباحث للنتائج التالية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(≤0.05α)** في درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم بيان ذلك من خلال بعدي الدراسة:

البعد الأول: برنامج الفاقد التعليمي:

ولبيان درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة برنامج الفاقد التعليمي حسب الأهمية لفقرات الدراسة.

رقم الفقرة	فقرات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجـة
7	يهتم برنامج الفاقد التعليمي باحتياجات الطلبة المعرفية والإدراكية	3.79	0.874	مرتفع
9	يراعي برنامج الفاقد التعليمي الفجوة التي حدثت للتعليم بين ما كان متوقعاً أن يحصل عليه الطالب في مرحلة معينة وما حصل عليه فعليًا	3.60	0.764	مرتفع
18	يراعي برنامج الفاقد التعليمي الفروق الفردية بين الطلبة في مجال الاحتياجات والرغبات.	3.52	0.967	مرتفع
16	يشعر طلبة المدرسة أن برنامج الفاقد التعليمي لمصلحتهم	3.50	0.967	مرتفع
11	يشعر الطلبة بصدق محتوى برنامج الفاقد التعليمي	3.50	0.967	مرتفع
9	يشارك جميع الطلبة في محتوى برنامج الفاقد التعليمي	3.41	0.985	متوسط
15	يسمح برنامج الفاقد التعليمي بوصول قدر كبير المعلومات للطلبة	3.41	1.12	متوسط

5	يعطي برنامج الفاقد التعليمي الوقت الكافي للتعلم	3.41	1.16	متوسط
14	يعمل برنامج الفاقد التعليمي على استثارة تفكير الطلبة لحل المشكلات.	3.41	1.16	متوسط
10	يسمح برنامج الفاقد التعليمي بتداول الأفكار المتنوعة بين الطلبة	3.35	0.978	متوسط
8	يشجع برنامج الفاقد التعليمي الطلبة على استخدام أساليب جديدة للحصول على المعلومات	3.35	0.999	متوسط
6	يحافظ برنامج الفاقد التعليمي على استمرارية التعليم في كل مراحله	3.35	1.12	متوسط
12	يمكن برنامج الفاقد التعليمي الطلبة من استخدام جميع حواسه	3.33	1.72	متوسط
3	يتمكن جميع الطلبة من استعمال الوسائل التعليمية المستخدمة في برنامج الفاقد التعليمي	3.31	1.15	متوسط
13	يظهر على طلبة المدرسة الاستفادة مما يتاح لهم ببرنامج الفاقد التعليمي	3.31	0.992	متوسط
4	نسبة انتباه الطلبة في برنامج الفاقد التعليمي أكبر من التعليم عن بعد لوحده	3.25	1.12	متوسط
6	تلفت انتباه الطلبة المرفقات الالكترونية من صور ونماذج	3.22	1.11	متوسط
17	يتمكن المعلم من خلال برنامج الفاقد التعليمي من التعرف على مستوى ما افتقده الطلبة من مهارات إدراكية معرفية	3.22	0.950	متوسط
20	يتصف برنامج الفاقد التعليمي بدقة تقييم الطلبة	3.22	0.950	متوسط
19	يتمكن المعلم من خلال برنامج الفاقد التعليمي من معالجة ما افتقده الطلبة من مهارات إدراكية معرفية	3.20	1.11	متوسط

بالنظر إلى جدول (4)، يتبين أن أعلى الفقرات لمتغير برنامج الفاقد التعليمي والتي جاءت مرتفعة حسب الأولوية والتي تنص (يهتم برنامج الفاقد التعليمي باحتياجات الطلبة المعرفية والإدراكية) بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.874). وأما أدنى الفقرات فكانت الفقرة التي تنص" يتمكن المعلم من خلال برنامج الفاقد التعليمي من معالجة ما افتقده الطلبة من مهارات إدراكية معرفية بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (1.11)

البعد الثاني: تنمية المهارات الإدراكية المعرفية:

ولبيان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تنمية المهارات الإدراكية المعرفية فإن الجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تنمية المهارات المعرفية والإدراكية حسب الأهمية لفقرات الدراسة.

رقم الفقرة	فقرات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجـة
12	يسمح برنامج الفاقد التعليمي للطلبة استرجاع واستحضار المعلومات من ذاكرتهم	3.66	0.833	مرتفع
11	يزيد برنامج الفاقد التعليمي من مستوى تركيب الحقائق لدى الطلبة	3.64	1.02	مرتفع
15	يربط الطلبة من خلال برنامج الفاقد التعليمي بين الأفكار الجديدة بما يعرفونه سابقاً	3.62	0.761	مرتفع
19	يزيد برنامج الفاقد التعليمي من درجة مطابقة الطلبة بين المفاهيم عند تنوعها	3.50	0.922	مرتفع
17	يعمل برنامج الفاقد التعليمي على أن يربط الطلبة بين عدة مفاهيم	3.33	0.907	متوسط
16	يحفز برنامج الفاقد التعليمي الطلبة على تصنيف المفاهيم المختلفة	3.29	1.16	متوسط
4	يتساءل الطلبة المعلمين وفيما بينهم بحثاً عن الإجابات	3.27	0.939	متوسط
1	يتوافر لدى الطلبة من خلال برنامج الفاقد التعليمي البحث عن حلول عند الطرق المختلفة والمتاهات	3.25	0.910	متوسط
2	يعزز برنامج الفاقد التعليمي من تقييم الطلبة للأحداث والمواقف التعليمية	3.25	0.887	متوسط
14	يزيد برنامج الفاقد التعليمي قدرة الطلبة على ربط العلاقات المختلفة برباط ملائم بينها	3.22	1.03	متوسط
10	يمكن للطلبة من خلال برنامج الفاقد التعليمي الاستجابة عند استخدام الحيل للتذكر	3.18	1.24	متوسط
18	إتاحة الفرصة للطالب لتعرفه بإمكاناته المعرفية الشخصية بدقة.	3.18	0.981	متوسط
13	أصبح الطلبة من خلال برنامج الفاقد التعليمي يبحثون عن مكامن النقص المعرفي والإدراكي لديهم	3.16	0.952	متوسط
3	زاد برنامج الفاقد التعليمي من تواصل الطلبة مع الآخرين	3.14	0.771	متوسط

8	زاد برنامج الفاقد التعليمي من انتباه الطلبة بمختلف المواقف التعليمية	2.97	1.02	متوسط
5	أصبح الطلبة أكثر تأثر بالموقف الإيجابية	2.93	1.01	متوسط
7	يعمل برنامج الفاقد التعليمي على تمكين الطلبة من التعبير اللفظي السليم	2.93	0.998	متوسط
9	أصبح لدى الطلبة من خلال برنامج الفاقد التعليمي القدرة على امتلاك الطالب طرق اتصال متنوعة	2.87	1.10	متوسط
20	ساهم برنامج الفاقد التعليمي في تعزيز مهارة التعبير عن الذات لدى الطلبة	2.70	1.16	متوسط
6	عمل برنامج الفاقد التعليمي على تعزيز مقارنة الطالب لتصوراته مع وجهات نظر الآخرين	2.64	1.02	متوسط
	درجة المهارات المعرفية والإدراكية بشكل عام	3.19	0.600	متوسط

بالنظر إلى جدول (5)، يتبين أن درجة تنمية المهارات المعرفية والإدراكية جاءت متوسطة بشكل عام، بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (0.600). وجاءت أعلى الفقرات وبدرجة مرتفعة وحسب الأولوية الفقرة التي تنص على" يمكن برنامج الفاقد التعليمي الطلبة من استرجاع واستحضار المعلومات من ذاكرتهم"، وبمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.833) وأما أدنى الفقرات فكانت الفقرة التي تنص على "عمل برنامج الفاقد التعليمي على تعزيز مقارنة الطالب لتصوراته مع وجهات نظر الآخرين" بمتوسط حسابي (2.64) وانحراف معياري (1.02)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروقات إحصائية عند مستوى الدلالة (**α≤** 0.05) في درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

من خلال دراسة نتائج الاستبانة يمكن الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

جدول (6): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
ذكر	55	0.642	0.481	46	2.546	0.014
أنثى	20	0.357	0.610			

***دالة عند مستوى الدلالة (α≤0.05).**

بالنظر إلى جدول (6) يتضح أن نتائج الدراسة أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت الدلالة الإحصائية <0.05 وهي دالة إحصائياً.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار ف ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة تبعا لمتغير: المؤهل العلمي.

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
درجة تأثير الفاقد التعليمي	دبلوم عالي	63	0.75	0.603	بين المجموعات	0.041	2	0.020	0.051	0.951
	ماجستير فأكثر	12	0.25	0.667	داخل المجموعات	18.072	45	0.402		

بالنظر إلى جدول (7) يتضح أن نتائج الدراسة أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت الدلالة الإحصائية >0.05 وهي دالة غير دالة إحصائياً.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار ف ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة تبعاً لمتغير: سنوات الخدمة.

المجالات	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة	من 10– اقل من 15 سنة	13	0.464	0.602	بين المجموعات	2.290	2	1.145	3.257	0.048
	من 15 سنة فأكثر	15	0.537	0.563	داخل المجموعات	15.823	45	0.352		

بالنظر إلى جدول (8) يتضح أن نتائج الدراسة أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، حيث كانت الدلالة الإحصائية <0.05 وهي دالة إحصائياً.

اختبار فرضية الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) في درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة؟

ويمكن اختبار فرضية الدراسة من خلال بيان قيم (R) لمعرفة معامل ارتباط برنامج الفاقد التعليمي وتنمية المهارات الإدراكية المعرفية.

جدول (9): قيم (R) لمعرفة معامل ارتباط برنامج الفاقد التعليمي وتنمية المهارات الإدراكية المعرفية

النموذج	قيمة R	مربع R	مربع R المعدلة	الخطأ المعياري المقدر
1	0.053	0.003	-0.019	0.605

يتضح من الجدول (9) أن معامل ارتباط برنامج الفاقد التعليمي وتنمية المهارات الإدراكية المعرفية هو (0.053) وهو معامل ارتباط منخفض، أما قيمة مربع R فهي تشير إلى نسبة ما يفسره العامل المستقل من العامل التابع، أو نسبة ما يمكن تفسيره من العامل التابع بواسطة العامل المستقل.

جدول (10): تحليل التباين الأحادي لمعرفة العلاقة بين برنامج الفاقد التعليمي وتنمية المهارات الإدراكية المعرفية

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	F	مستوى الدلالة
A	انحدار	0.048	1	0.048	0.130	0.720
	المتبقي	16.884	46	0.367		
	المجموع	16.932	47			

تشير البيانات الواردة في الجدول (10) إلى عدم معنوية الانحدار، أي لا توجد علاقة معنوية بين برنامج الفاقد التعليمي وتنمية المهارات الإدراكية المعرفية، حيث كانت الدلالة الإحصائية>0.05.

النتائج:

من خلال دراسة المادة أعلاه وربط هذه النتائج بالأدب النظري وبالدراسات السابقة فقد توصل الباحث بعد الدراسة للنتائج التالية:

- تدني مستوى تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة بحسب وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة فقد وصلت لدرجة متوسطة.
- تبين من خلال نتائج الدراسة أن درجة تنمية المهارات المعرفية والإدراكية من خلال برنامج الفاقد التعليمي كانت بدرجة متوسطة بشكل عام، بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (0.600).
- تبين من نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) في درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة.
- تبين من نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) في درجة تأثير برنامج الفاقد التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية المعرفية للطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس التابعة لتربية لواء القويسمة تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

التوصيات:

- يوصي الباحث وزارة التربية والتعليم باعتماد برامج لمعالجة الفاقد التعليمي بداية كل عام دراسي وجعلها جزءاً من الخطة الدراسية، وبتعزيز المهارات الإدراكية المعرفية في محتوى تلك البرامج.
- يوصى الباحث بتدريب المعلمين على قياس مستوى الفاقد التعليمي ووضع الخطط العلاجية وتنفيذها، والعناية بالمهارات الإدراكية المعرفية خلال ذلك.
- يوصي الباحث كليات العلوم التربوية بالتركيز في مساقاتهم على البرامج التي تتناول قياس وتعويض الفاقد التعليمي لا سيما ما يختص بما يعزز المهارات الإدراكية لدى الطلبة.
- يوصى الباحث أولياء الأمور بمتابعة قدرات أبنائهم التحصيلية، وتعزيز قيمة التعلم لديهم ومساندتهم لاستدراك ما فقدوه منها، وجعل التعليم أولوية رئيسة في احتياجات الأسرة.
- يتأمل الباحث زيادة الدراسات التي تتلمس واقع الفاقد التعليمي وأساليب قياسه وسبل علاجه.
- يتأمل الباحث زيادة النماذج الدالة على تضمين المهارات الادراكية المعرفية ونشر قصص نجاح عن ذلك.

المراجع

ابن سعيد، سارة (2021). مستوى فاعلية تطبيق "علمني" لقياس فاعليته في معالجة الفاقد التعليمي لدى طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوه. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، جامعة ذمار، كلية الآداب، ع11، ص ص 67–124.

أبو جادو، صالح؛ محمد، نوفل (2017). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو علام، رجاء محمود (2010). التعلم أسسه وتطبيقاته. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أويابة، صالح؛ صالح، ابو القاسم (2020). تقييم تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة– دراسة حالة بجامعة غرداية بالجزائر. مجلة دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية، مج3، ع3، ص ص133–159.

بطرس، حافظ (2022). تنمية المفاهيم المهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة. ط14، عمان: دار المسيرة للنشر.

بوزيان، آمنة (2013). واقع الصحة النفسية لدى المتسربين مدرسياً. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجزائر: جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2016). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط9، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
الحيلة، محمود مرعي (2014). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. ط9، عمان: دار المسيرة.
حطاب، ابراهيم (2020). تقليل الفاقد التعليمي في التعليم عن بعد. مقال منشورة على مدونة تعليم جديد الالكترونية، تاريخ الدخول 2022/7/27
خميس، محمد عطية (2009). تكنولوجيا التعليم والتعلم. القاهرة، مصر: دار السحب للنشر والتوزيع.
خطاب، ناصر (2018). تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى (2005). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع
الخوالدة، محمد محمود (2011). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي. ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
الديب، ماجد حمد (2007). مبادئ ومهارات التدريس الفعال. فلسطين: دار آفاق للنشر والتوزيع.
الرشيدي، العنود (2022). مشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظل جائحة (كوفيد- 19) ومقترحات علاجها بمرحلة التعليم الثانوي بدولة الكويت من وجهة نظر الطلاب والمعلمين والموجهين. مجلة التربية (الأزهر) مج 41، ع 193، ص ص 316-376
رزق، فاطمة (2009). أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ع 90، ص ص 212-257.
الرمحي، رفاء (2021). الفاقد التعليمي...وجائحة كورونا. معان نيوز، تاريخ الدخول 2022/7/27
ttps://www.maannews.net/articles/2037587.html
ريفير، شارون (2011). التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة من الولادة وحتى ثمانية سنوات: استراتيجيات لنتاجات إيجابية. ترجمة زينات دعنا وسهى طبال، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
الزغيبي، محمد عبد الله (2021). الفاقد التعليمي خلال جائحة فيروس كورونا: مفهومه وتقديره وآثاره واستراتيجيات استدراكه. مجلة العلوم التربوية، مج33، ع (3)، الرياض، ص ص543-577.
سعادة، جودت أحمد (2006). تدريس مهارات التفكير. ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
سعد، حنان رفعت؛ المحرز، هناء حسين؛ إسماعيل، محمد علي (2020). المشكلات التربوية التي تواجه الموجهين الاختصاصين في مدينة حمص من وجهة نظرهم. مجلة جامعة البعث، سلسلة العلوم التربوية، مج42، ع56 ص ص51-90.
سلامة، عبد الحافظ (2002). الاتصال وتكنولوجيا التعليم. عمان: دار اليازوري العلمية.
السلوم، عبد الحكيم (2000). التعلم والذاكرة. مجلة النبأ، ع 52، بغداد، العراق.
سويدان، آمال؛ مبارز، منال (2007). التقنية في التعليم. عمان: دار الفكر.
شعيب، جيهان (2021): الفاقد التعليمي ضريبة كورونا يدفعها الطلاب. صحيفة الخليج https://www.alkhaleej.ae، تاريخ الدخول 2022/7/27
ضحاوي، بيومي محمد؛ خاطر، محمد (2014). رؤى معاصرة في إدارة المؤسسات التعليمية. مصر: دار الفكر العربي.
عباس، عمر (2020). مشكلات التسرب الدراسي الناجمة عن صعوبات التعلم. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية – جامعة الفيوم، ع18.
عماد الدين، منى (2004). دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي. رسالة المعلم، مج 43، ع 1، عمان: وزارة التربية والتعليم.
العناني، حنان عبد الحميد (2008). علم النفس التربوي. ط4، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
العنزي، سلامة (2021). مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي: دراسة نوعية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع23، ص ص227-255.
عواد، فتحي (2013). السلوك الإنساني في منظمات العمل الحديثة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
قبيلات، نجوى (2021) ما المقصود بالفاقد التعليمي؟ وكيف سيطبق في الأردن؟ نشر: 27-07-2021 https://royanews.tv تاريخ الدخول 2022/7/27
قطيط، غسان يوسف (2012). حل المشكلات إبداعياً. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

كامل، كمال (2007). مهارات الاتصال. مصر: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

منظمة التعاون الإسلامي، (2020). الآثار الاجتماعية والاقتصادية لجائحة كوفيد، مركز الأبحاث الإحصائية والاقتصادية والاجتماعية والتدريب للدول الإسلامية (سيسرك).

النظامي، نانسي عبد الحميد (2002). مهارات الاتصال لدى هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الأردن، إربد: جامعة اليرموك.

هيلات، بهجت؛ القضاة، محمد (2008). درجة امتلاك مشرفي وزارة التربية والتعليم في الأردن لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. فلسطين: مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج 22، ع 2.

Gromada, A.; Richardson, D.; Rees, G. (2020). Childcare in a global crisis: The impact of COVID-19 on work and family life. https://www.unicef-irc.org/article/2027-40-million critical-pre-schoolyear-due-to.html.

Harris, D.; Larsen, M. (2019). The effects of the New Orleans post- Katrina market-based school reforms on medium-term student outcomes. Education Research Alliance for New Orleans. Retrieved from https://educationresearchalliancenola. org/files/publications/HarrisLarsen-Reform-Effects-2019-08-01.

Ojiambo, P. O. (2009). Quality of education and its role in national development: A case study of Kenya's educational reforms. Kenya Studies Review, 1(1), 133-149.

Pier, L.; Hough, H.; Criestian, M.; Bookman, N.; Wilkenfeld, B.; Miller, R. (2021). COVID-19 and the Educational Equity Crisis: Evidence on Learning Loss from the CORE Data Collaborative. PACE, Policy Analysis for California Education. Retrieved June 20, 2022, from https://www.edpolicyinca.org/newsroom/covid-19-and-educational equity-cris

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وأثرها على الأداء الوظيفي من وجهة نظر معلميها في مديرية تربية الزرقاء الثانية

منتهى "أحمد أمين" عبد اللطيف سمرين
وزارة التربية والتعليم الاردنية

تاريخ الاستلام:2022/08/11 تاريخ القبول:2022/10/11

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وأثرها على الأداء الوظيفي من وجهة نظر معلميها في مديرية تربية الزرقاء الثانية، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، ولتحقيق اهداف الدراسة تم بناء استبانة كأداة للدراسة والتأكد من صدقها وثباتها. وقد تكونت عينة الدراسة (251) معلما ومعلمة في المدارس الحكومية الثانوية للعام الدراسي 2022/2021، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة من وجهة نظر معلميها في مديرية تربية الزرقاء الثانية كانت كبيرة، وأن تقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لفقرات مجال الأداء الوظيفي في ضوء ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة جاءت جميعها بدرجة كبيرة، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية لدرجة ممارسة القيادة الخادمة ومستوى الأداء الوظيفي تعزى للجنس والخبرة ووجود علاقة ارتباطية قوية بين مجال القيادة الخادمة والأداء الوظيفي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية.

الكلمات المفتاحية: مديري المدارس الثانوية، القيادة الخادمة، الأداء الوظيفي.

The degree of servant leadership practice among secondary school principals and its impact on job performance from the point of view of its teachers in the second Zarqa Education Directorate

Muntaha "Ahmed Amin" Abdul Latif Simrin
Jordanian Ministry of Education

Abstract:
The study aimed to reveal the degree of servant leadership practice among secondary school principals and its impact on job performance from the point of view of its teachers in the second Zarqa Education Directorate.. The researcher used the descriptive, correlative survey method,. The study sample consisted of (2(51 in public schools for the academic year 2021/2022, and they were chosen by a simple random method. The results of the study indicated that the degree of servant leadership practice among secondary school principals and its impact on job performance from the point of view of its teachers in the second Zarqa Education Directorate were all highly The results also showed that there were no statistically significant differences in the arithmetic averages of the estimations of secondary government school teachers in the second Zarqa Education Directorate for the degree of servant leadership practice and the level of job performance due to gender and experience, and a strong correlation between the field of servant leadership and job performance from the point of view of secondary government school teachers in the Directorate Second Zarqa Education.

Keywords:. High school principals, servant leadership, job performance.

المقدمة:

إن الحاجة للإدارة قد أصبحت ضرورة من ضرورات الحياة التنظيمية الحديثة، لكي يكون أولئك الذين يتولون إدارة التنظيمات الإدارية أكثر من مجرد ممارسين للسلطة، وأصبحت التنظيمات الإدارية أحوج إلي ما هو أكثر من أن تدار، فهي تحتاج إلى أن تقاد بطريقة سليمة لأن العلاقات الإنسانية السليمة بين القائد ومرؤوسيه أصبحت أكثر إلزاماً من الأوامر لتحقيق استجابة المرؤوسين، وأقوى من الاتصالات الروتينية التي يتبعها المديرون، وقد أصبحت القيادة الإدارية المعيار الذي يحدد نجاح أي تنظيم، فغالبا ما يعزى نجاح أو فشل التنظيم في تحقيق الأهداف إلى كفاءة قيادته أو عدم كفاءتها (غالي،2015).

حيث أن تقدم المجتمعات وتطور مؤسساتها واستمرارها، يعتمد بشكل رئيسي على القيادة التي تحركها، وترسم خططها وسياساتها، وبخاصة نمط القائد الخادم. وتعتبر المدرسة هي الخلية الأساسية للنظام التربوي، وغايته القصوى، فلم يعد دور مدير المدرسة يتمركز حول الأمور التقليدية، بل أصبح أهم عنصر في نجاح المدرسة ونهوضها ووجود قيادات ذات قدرات عالية، قادرة على مواجهة تحديات العصر الراهن في ظل الكم الهائل من المعرفة العلمية والتكنولوجية والتغيرات الإدارية، والإقبال المتسارع على التعليم، حيث يعتبر مسؤولاً عن كل ما يتعلق بالجوانب الإدارية والفنية والمناهج وطرق التدريس، وعلاقة المدرسة بالمجتمع وبالمدارس الأخرى، والإشراف ومتابعة النشاطات الموجودة في المدرسة، والاجتماعات التي تتم خارج المدرسة، وتخطيط برنامج المدرسة، وتنفيذ النظام والتنظيم، وجميع أعمال المعلمين، وتنشيط الكفاءات البشرية في المدرسة لخلق جو من الابداع، وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية (Valeri،2017)

يعتبر تطور المؤسسات التعليمية واستمرار التميز والإبداع مؤشراً على نمط القيادة التي يتميز بها المدير القائد في ظل التجديد الإداري والرقمي الذي نشهده في ظل العولمة والتكنولوجيا،الأمر الذي يتطلب من الإدارات المدرسية التكيف مع هذه المتغيرات سواء كانت متغير فكري او متغير اقتصادي،بما يساعد مدارس وزارة التربية والتعليم على التطور في برامجها التعليمية وفق الأهداف المرسومة والمخطط لها ضمن الخطط المستقبلية بما يحقق رؤية ورسالة وزارة التربية والتعليم ضمن خطة مبرمجه ومنظمة يتشارك فيها جميع عناصر العملية التعليمية بما فيها المدراء والمعلمين والطلبة مما يسهم في نجاح العملية التعليمية(جبران، 2011).

لذا تحتاج المدارس اليوم وبشكل كبير إلي التخلي عن أنماط القيادة التقليدية وتبني أنماط قيادية فعالة؛ خاصة في ظل زيادة المنافسة والتحديات والصعوبات والتغيرات التي تتسم بها بيئة الأعمال اليوم ؛ إذ يُعد النجاح الذي تحتاج أن تحققه أي مدرسة نتيجة تضافر مجموعة من العوامل، من أهمها هو امتلاك قيادات قادرة علي ممارسة أنماط جديدة من السلوك القيادي لديها والقدرة على مواجهة الغموض والتعقيد والتحدي الذي تتسم بهم بيئة الأعمال في العصر الحالي، والابتعاد عن الأنماط القيادية التقليدية القائمة علي أساس الأمر والتحكم من أجل تحقيق أهدافها،(السر،2019)

كما أن تلبية الاحتياجات التدريبية للمرؤوسين يتأثر بشكل كبير بجودة أداء القادة في المؤسسة (Alderbashi ،2020)، حيث أن نجاح المؤسسات يتأثر بشكل جوهري بالنمط القيادي المتبع من قبل قادتها، ويتأثر نجاح المؤسسات أيضا بشكل كبير بجودة الأداء القيادي لقادتها ؛ لذلك، يتوجب على القادة في المؤسسات ان يسعوا لتوظيف الأنماط القيادية ذات الدور الفاعل والايجابي في المؤسسات، وينطبق الامر ايضا على القادة في المدارس والجامعات، وتشمل هذه الأنماط القيادية الفاعلة: القيادة الخادمة (عواد وحتامله، 2021).

تعتبر القيادة الخادمة من النظريات التربوية القيادية الحديثة،والتي تحقق مخرجات التعليم كما ينبغي،ويعد موضوع القيادة الخادمة من أكثر المواضيع المهمة والمستحدثة في علم الإدارة، وتعتبر من المعايير المهمة والمؤشر الدال على مدى النجاح الذي تحققه القيادة ومدى تنظيمها وقدرتها على مواكبة عجلة التطور التكنولوجي والرقمي مما يدل على سمات القائد الخادم (الشمري، 2019).

وتعد نظرية القيادة الخادمة من النظريات التي تمَ التركيز عليها مؤخراً في الدراسات الحديثة لما لها من أهمية في التركيز علي تلبية احتياجات العاملين والارتقاء بمهاراتهم وأدائهم (الديرية وسلامة،2018).فالقيادة الخادمة تساعد في التغلب على كثير من العقبات ومواجهة التحديات التي تواجه قيادات المدارس في القرن الحالي ؛ حيث يثبنى هذا النمط القيادي تشجيع العاملين وتنمية مهاراتهم فضلاً عن تمكينهم من حل المشكلات وإزالة العقبات التي تواجههم أثناء أدائهم لأعمالهم؛ فالقائد الخادم يسعي لتمكين العاملين وإقناعهم بدلاً من السيطرة عليهم وإكراههم، فضلاً عن تشجيعهم على المشاركة والابتكار والإبداع (أبو الدهب،2017).وتكوين ارتباطات طويلة الأمد مع الموظفين، خاصة في ظل ما تواجهه من تحديات وتغييرات مستمرة، جعلت النمط التقليدي للقائد غير قادر علي مواجهة وتذليل مشكلات العمل (الصباغ والسوق، 2020). وغير قادرة علي مواجهة التطور الذي تواجهه المدارس، خاصة في قطاع الخدمات الذي يشكل نسبة كبيرة جداً من الاقتصاديات العالمية والدول النامية (السكر،2019).

لقد أورد الباحثون مفاهيم عديدة للقيادة الخادمة، كان أقواها ما وصفه جرينليف Greenleaf أنها قيادة يقلب فيها الهرم التقليدي والأدوار التنظيمية رأساً على عقب، فالقائد أسفل الهرم، والأتباع أعلاه، وتحقيق احترامهم وكرامتهم هو أول الأولويات، يليه الدعوة للتعاون، والثقة، والتعاطف، ونمو وتطوير الأفراد، والعمل الجماعي (إبراهيم، 2013). ويمكن تعريف القيادة الخادمة على انها نمط قيادي يسعى من خلاله القائد للتعاون مع المرؤوسين والتفاعل معهم وخدمتهم عبر خلق مناخ عمل قائم على التقدير والثقة والاحترام المتبادل، وذلك بهدف تحقيق اهداف الأفراد واهداف المؤسسة (العودة، 2018).

وتعرف القيادة الخادمة أيضاَ على أنها مدخل للقيادة يتصف بالإيثار والأخلاق وتتطلب القيادة الخادمة من القائد أن يعطي الاهتمام والتعاطف لاحتياجات، كما يطلب منه الاعتناء والتأكد من نموهم وتطورهم بشكل وأكثر حكمة، وأكثر استقلالية (عطية، 2014). كما تعرف القيادة الخادمة على أنها مجموعة ممارسات ذات فلسفة تثري حياة الفرد، وتعمل هذه الممارسات إلى نشر العدالة والعناية بالأفراد، وبناء المؤسسات بشكل أفضل. (التمام، 2016).

وعرفها (Northouse,2019)بأنها نهج قيادي يتسم بالإيثار والأخلاق تتطلب من القادة أن ينتبهوا إلى احتياجات أتباعهم ويتعاطفوا معهم وأن يعتنوا بهم من خلال التأكد من أنهم أصبحوا أكثر معرفة وحرية واستقلالاً، حتى يتمكنوا هم أيضا من أن يصبحوا قادة خادمين. وتتصف القيادة الخادمة بخصائص أهمها: الاصغاء، والتعاطف، والوعي، والاقناع، والتصور، والبصيرة، والاشراف، والالتزام بتنمية الفرد، وبناء المجتمع.(Petrage, 2018).

هنالك العديد من الصفات والممارسات التي تندرج تحت القيادة الخادمة والتي يتوجب على القادة في المدارس ممارستها، حيث تشمل ممارسات القيادة الخادمة التعاطف مع المرؤوسين والاتسام بالإيثار، وتنظيم المؤسسة ادارياً والتمكين ؛ بالنسبة للتعاطف، فإنه يشمل قيام القائد بالصفح عن المرؤوسين عند ارتكاب خطأ وتقبل العاملين بغض النظر عن قدراتهم وامكانياتهم والاهتمام بالمصالح الشخصية الخاصة بالعاملين، والامتناع عن ايكال مهمات للمرؤوسين تفوق قدرتهم على التحمل، بالنسبة للإيثار، فإنه يشمل اهتمام القائد براحة المرؤوسين الجسدية، وقيام القائد بالدفاع عن

مرؤوسيه، وقيام القائد بالنظر الى خدمة المرؤوسين على انها مسؤولية وواجب انساني، وقيام القائد بالتضحية باحتياجاته لاستيفاء احتياجات المرؤوسين. بالنسبة للتنظيم الإداري، فيتوجب على القائد ان يمتلك حجج قوية لإقناع المرؤوسين وان يكون قادرا على حل المشكلات بطرق مبتكرة وان يتوقع عواقب قراراته. بالنسبة للتمكين، فإنه يشمل قيام القائد بإتاحة الفرص للمرؤوسين للتعامل مع المواقف الصعبة كما يرون، ويشمل التمكين قيام القائد بتفويض الصلاحيات للمرؤوسين، والاخذ بآراء المرؤوسين، وتوفير فرص لتطويرهم مهنيا، ويشمل التمكين قيام القائد بتشجيع المرؤوسين على ممارسة عدد من الأدوار القيادية (العودة، 2018).

ومن الممارسات التي تندرج تحت القيادة الخادمة السعي لتحسين أداء العاملين، ويشمل ذلك قيام القادة بتشجيع المعلمين على إدارة الصف بكفاءة، وقيام القادة بمتابعة عملية تصميم الاختبارات وعمل القادة على تنمية مهارات البحث العلمي والتخطيط والتفكير الإبداعي للمعلمين وتوظيف أساليب من شأنها معالجة نقاط الضعف لدى المعلمين، وقيام القادة بإفساح المجال للمعلمين لإظهار قدراتهم. ومن هذه الممارسات التواصل بفعالية مع المعلمين، ويشمل ذلك قيام القادة بخلق علاقات ايجابية مع المعلمين والاستماع لآرائهم واقتراحاتهم وتقديم المشورة للمعلمين وتزويد المعلمين بخبرات تسهم في نموهم مهنيا كذلك قيام القادة بمنح الثقة للمعلمين والسعي للحصول على ثقتهم، ويشمل ذلك التعامل بمصداقية وحسن نية مع المعلمين وتقدير جهودهم، وقيام القادة بالتعبير عن مشاعرهم امام المعلمين، وقيام القادة بمساعدة المعلمين على الحصول على حقوقهم (عواد وحتامله، 2021).

كما أورد (السر، 2019) أن التواضع هو أحد ممارسات القيادة الخادمة، حيث يتوجب على القادة الاعتذار في حال بدر منهم خطأ، ويتوجب على القادة تقبل الرأي المخالف، وتقبل نتائج تقييم المرؤوسين لأدائهم، ويتوجب على القادة ان يتعاملوا مع المرؤوسين كأنهم عضوا من فريق العمل، وان يفتخروا بإنجازات المرؤوسين.

وتعتبر القيادة الخادمة من أساليب القيادة المفضلة والأكثر قبولاً ؛ لأنها تمكن المدارس من العمل والبقاء وتضمن لها الاستمرار والنجاح والقدرة علي التفوق والابداع، والأكثر تفاعلية إذ أن التركيز الأساسي للوصول إلى الأهداف التنظيمية يستند على خدمة المرؤوسين المكلفين بتحقيق تلك الأهداف. وتعد مؤشر للعديد من النتائج الإيجابية على مستوى الفرد والمؤسسة عبر الثقافات والبيئات التنظيمية المختلفة؛ بالإضافة أنها تعبر عن الاستخدام الأفضل للسلطة. (الصباغ والسوق، 2020).

وهنالك الكثير من المنافع لممارسة القيادة الخادمة، حيث تنعكس القيادة الخادمة إيجابا على السلوك الإبداعي في التدريس لدى المعلمين (Chang et al.، 2016)، وتسهم القيادة الخادمة في الاحتفاظ بالمدرسين في المدرسة (McMillan، 2017)، كما أن ممارسة القيادة الخادمة تنعكس ايجابا على دافعية المعلمين في العمل (الديرية، وسلامة، 2018)، وتُسهم ممارسة القيادة الخادمة في رفع الولاء التنظيمي لدى المرؤوسين والذي يعد مؤشراً لحالتهم النفسية وروحهم المعنوية، وخلق ارتباط عاطفي ما بين المرؤوسين والمؤسسة، وتشجيع المرؤوسين على تقديم المؤسسة بشكل إيجابي ومشرق، وتحسين بيئة العمل وتصورات المرؤوسين نحو هذه البيئة في مؤسستهم، وجعل المرؤوسين ينظرون الى مشكلات مؤسستهم على انها مشكلات تخصهم بشكل شخصي، وحريصون على تطور المؤسسة وتحقيقها للنجاح (العودة، 2018)، وتسهم القيادة الخادمة في تنمية الموارد البشرية في المؤسسة في ظل أهمية القيادة الخادمة واثارها الإيجابية على بيئة العامل وأداء الافراد والمؤسسات. (السر، 2019).

تعتمد قيادة الخادم على البحث عن احتياجات الآخرين واهتماماتهم قبل، وتمكين الآخرين من العمل بشكل أفضل، ورعاية وخدمة الآخرين للتأثير عليهم لتحقيق أهداف مشتركة. تحافظ هذه الطريقة على مشاركة الموظفين في البيئة من خلال توفير الخدمة والدعم الذي يحتاجونه للتحسين المستمر، حيث يركز القادة الخادم على الأشخاص مع تحديد كيفية إنشاء علاقة أخلاقية مع الآخرين بدلاً من التركيز على النتائج، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف، حيث أن القادة الخدم يدفعون الآخرين للنجاح، ويدعمونهم للوصول إلى أفضل أداء جيد ويحاولون سد الفجوة بين الإمكانات والأداء، حيث أن رغبتهم الأولى هي رؤية الآخرين ناجحين (Grogan، 2013).

ويمكن وصف القيادة الخادمة بانشغالها في تلبية احتياجات الآخرين وإهمال الذات ومساعدتهم على تطوير أنفسهم لممارسة هذا النمط من القيادة القائم على محبة الآخرين ومودتهم وتطوير اتجاهات إيجابية لديهم، وتشجيع الأفراد على إيجاد حالة من الموائمة في حياتهم ما بين الوظيفة القيادية وبين خدمة الأتباع، فهي تُحفز القادة على أن تكون الأولوية لخدمة الآخرين وتشجيعهم على استثمار الفرص لممارسة مهمات القيادة وتحسين حياة الأتباع ومستوى أداء المؤسسات ؛ ونظراً لأهمية المدرسة في النظام التربوي تطلب ذلك قائدا ذا كفاءة عالية لإدارتها وتحقيق أهدافها وتحسين أدائه لرفع مستواها، ومن المهارات اللازمة للأداء الوظيفي للقائد التربوي: المهارات الذاتية: وتشمل السمات الشخصية والعقلية والمبادأة والابتكار، والمهارات الفنية: تتضمن المعرفة والخبرة المكتسبة في تخصصه. والمهارات الانسانية: توضح مدى كفاءته في التعرف على متطلبات العمل مع الأفراد وحسن التعامل معهم، وكسب ثقتهم ورفع روحهم المعنوية. والمهارات التفاعلية: تتمثل في قدرته على التخطيط والتفكير والتنبؤ وتحقيق التوافق بين متطلبات المؤسسة واحتياجات بيئتها (المشاقبة، 2014).

وتعد ممارسة القيادة الخادمة مفيدة بشكل عام للمؤسسات وللمنظمات ؛ فهي من أساليب القيادة الفعالة التي اكتسبت قدراً كبيراً من القبول في المؤسسات والمنظمات سواء الحكومية أو الخاصة ؛ بسبب النظر إليها علي أنها مصدر من مصادر التميز، وقدرتها الفائقة علي خلق كوادر قيادية تتصف بالكفاءة والمبادئ، والتركيز علي العاملين، كما أن لها العديد من النتائج الإيجابية المهمة التي يتوقف عليها كفاءة ونجاح المؤسسات والمنظمات وتفوقها، وتحقيق قدرتها التنافسية من بينها الأداء الوظيفي للعاملين، ويأتي ذلك من خلال تركيز هذا النمط القيادي علي الاهتمام بالعاملين وبتلبية احتياجاتهم حتى يتمكنوا من الوصول إلى الأهداف المشتركة، وبإشراكهم في صنع القرار وتمكينهم، وهذا سيولد لديهم شعوراً بالشغف للمساهمة في المؤسسة او المنظمة، مما سينعكس علي أدائهم الوظيفي، ومما سيجعل العاملين أصحاب الأداء الجيد أكثر ميولا نحو الأداء المتميز لتحقيق الأهداف.(Sarwar et al.،2021، السكر،2019، حجازى، 2021).

وقد نال موضع الأداء الوظيفي اهتمامات الكثير من الباحثين في مجال القيادة كونه يعد الوسيلة الوحيدة لتحقيق أهداف العمل في المؤسسة التربوية مما تطلب البحث عن قيادات جديدة، فضلا عن أنه يعبر عن مستوى التقدم بشكل عام، لذا يمثل العنصر البشري ركيزة أساسية من ركائز تطور المؤسسة. ويشكل الأداء الوظيفي الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالمقدرات وإدراك الأدوار أو المهمات، والذي يشير إلى درجة تحقيق وإتمام المهمات الموكلة والمكونة لوظيفة الفرد (خليفات والمطارنة، 2010) .

يؤثر أداء الأفراد على أداء المؤسسات التي ينتمون لها، ويتكون الأداء الوظيفي من جهد يسعى لتحقيق هدف الوظيفة وسلوك يهدف إلى تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به لتحقيق نتائج واستجابة تتكون من فعل ورد فعل وهذه المكونات الأساسية والتي بدونها لا يمكن أن يتم الحكم بفاعلية الأداء، وتستخدم تلك العناصر لقياس وتحديد مستوى أداء العاملين.

(صلاح الدين، 2016)، ولذا فان الأداء الوظيفي محصلة تفاعل بين عوامل ثلاثة هي: الدافعية الفردية، وبيئة العمل، والقدرة على الإنجاز، وهذا التفاعل يؤثر باتجاهات الأفراد نحو العمل واستقراره به وتحسين أدائه وازدياد خبرته. ويعد تقييم الأداء من الأمور المهمة لمتابعة تنفيذ المهمات التي تحد من الأخطاء في العمل والوظائف المختلفة، وهي ليست لمخرجات العمل فقط وإنما تشمل كل شيء في المدرسة، فعملية تقييم أداء المدير من أهم الأسس التي تحدد الكفايات اللازمة لتمكينه مهنياً، وعندما يكون الأداء سلبياً فهذا لا يعني بالضرورة خللا في الجهد المبذول أو نقص في التوجيه إنما هناك عوامل أخرى كعدم القدرة على تخطيط الوقت أو نقص التسهيلات اللازمة لإنجاز العمل أو سياسة المؤسسة التي تقيد أداء الأفراد بشكل غير فعال. (عودة،2016).

ويعتبر الأداء الوظيفي للعاملين أحد المؤشرات الهامة الدالة على مستوى كفاءة العاملين، ولذا فهو يحتل مكانة خاصة بالنسبة لكل المؤسسات والمنظمات، لتأثيره على الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة داخل تلك المؤسسة أو المنظمة، وذلك على مستوى الفرد والمؤسسة والدولة. حيث أن المؤسسة أو المنظمة تكون أكثر استقراراً وأطول بقاء حين يكون أداء العاملين متميزاً. (أبو حيمد،2020)، (مرزوق وخطاب،2020).

يتمتع اداء العمل بمكانة مميزة في أي مؤسسة، لأنه المنتج النهائي لجميع انشطتها، وأطول بقاء للمؤسسة يعتمد على الاداء المميز لموظفيها، حيث تنعكس اهمية اداء العمل في المؤسسة في ارتباطها بمعظم مراحل دورة حياتها وتتمثل في مرحلة بدء التشغيل، ومرحلة الاستمرارية، والاستقرار والسمعة، ومرحلة التمييز من خلال مرحلة القيادة وقدرة المؤسسة على تجاوز أي مرحلة من مراحل التحويل للوصول لمرحلة اكثر تقدما(الشريف،2003).

والاداء الوظيفي المتميز ينعكس على الاداء التنظيمي العام مما يحقق أهداف المؤسسة أو المنظمة، وتتبع أهمية الاداء الوظيفي من خلال تحسين الاداء التنظيمي الشامل للمؤسسة، وتطوير موقعها التنافسي، وتطوير الذات وتشجيع الابداع، وتحسين جودة العمل، وزيادة الدقة في الاداء وتقليل الاخطاء، وإنجاز الاعمال في الأوقات المحددة (Chan, & So ,2017).

ويرى الجبالي (2016) أن الأداء الوظيفي من المفاهيم التي نالت نصيبا وافراً من الاهتمام والبحث في الدراسات الادارية بشكل عام والدراسات الاستراتيجية بشكل خاص وذلك لأهميته على مستوى الفرد والمنظمة ولتداخل المؤثرات التي تؤثر على الأداء وتنوعها، كما ويعد الأداء الوظيفي القاعدة الأساسية لتحقيق الأهداف التنظيمية مهما كانت طبيعتها وتنوعها. والوزارات والمنظمات جميعها تولي الاداء الوظيفي أهمية كبيرة لكونه عنصر أساسيا في الوصول إلى الاهداف المرجوة لهذه الوزارات والمنظمات بكفاءة وفعالية (رضا،2003). وهو يحتل مكانة خاصة داخل أي وزارة او منظمة باعتباره الناتج النهائي لمحصلة الأنشطة الفردية والجماعية كلها،وأية ووزارة او منظمة تكون اكثر استقراراً وأطول بقاءاً عندما يكون أداء العاملين فيها متميزا (الفايدي، 2008).

وأكد (أبو الدهب، 2013) أن هناك اختلاف وجدل حول علاقة القيادة الخادمة بالأداء الوظيفي، فعلي الرغم من تأكيد الدراسات بأنه يجب اعتماد المؤسسات والمنظمات اليوم في ظل الأزمة الاقتصادية العالمية على نمط القيادة الخادمة حتى تتمكن من ارتفاع معدلات أدائها من أجل البقاء والاستمرار. أما (Wen-Shun et al ,2017) فقد أكدو على وجود تأثير مباشر للقيادة الخادمة على الأداء الوظيفي، بينما أشار (Wang et al ,2017) إلى عدم وجود تأثير معنوي للقيادة الخادمة علي الأداء الوظيفي للعاملين.

وترى الباحثة أن هناك علاقة بين القيادة الخادمة والأداء الوظيفي تتضح من خلال تحسين الأداء الوظيفي للمرؤوسين الذي أصبح أمرا ضروريا في جودة العملية التعليمية التربوية، وتطوير الأداء من أهم مسؤوليات القائد في المدرسة من خلال التدريب أثناء الخدمة وحفز الأفراد على حضور المؤتمرات والندوات التربوية وورش العمل للاستفادة من المستجدات التربوية. فيكمن دور القائد باستخدام نمط القيادة الخادمة وإشاعة جو من الألفة وتعزيز روابط الأخوة وبث روح الرغبة في التجديد، وإحداث التغيير والتطوير نحو الأفضل، وتوفير المناخ الملائم لإبداع العاملين وتحسين أوضاعهم عن طريق تقديم الحوافز المادية والمعنوية، فالارتقاء بالمدرسة كمؤسسة تعليمية لا يتم إلا إذا كان هناك اهتمام بمستوى الأداء الوظيفي.

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالرجوع الى الادب التربوي السابق المتعلق بموضوع البحث، وتم ذكر الدراسات المتعلقة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وأثرها على الأداء الوظيفي من وجهة نظر معلميها، وتم ترتيب الدراسات من الاحدث الى الاقدم.

اجرى عواد وحتامله (2021) دراسة هدفت الى معرفة دور القيادة الخادمة في تحسين أداء المعلمين العاملين في الاغوار الشمالية، وتم استخدام استبيان مع توظيف المنهج الوصفي المسحي، وتم توزيع (300) استبانة على المعلمين، وجرى استخدام الأسلوب العشوائي البسيط، وتم استهداف مجالات القيادة الخادمة الآتية: التمكين، الرؤية والثقة والتواصل والاهتمام بتطوير أداء العاملين، وتبين ان القيادة الخادمة تلعب دورا هاما في تحسين أداء المعلمين، وحصلت جميع المجالات على متوسط مرتفع. فيما يتعلق بالتمكين، تبين ان درجة قيام المدراء بإشعار المعلمين بأنهم جزء لا يتجزأ من العمل الاكاديمي تعد مرتفعة، وتبين ان درجة قيام المدراء بتطوير القدرات القيادية للمعلمين تعد مرتفعة، وتبين ان درجة قيام المدراء بتفويض الصلاحيات للمعلمين تعد مرتفعة، ويعمل المدير على بذل الجهود لتعزيز روح الفريق. فيما يتعلق بالاهتمام بتطوير أداء العاملين، تبين ان المدراء يعملون على متابعة عملية تصميم الاختبارات، ويعمل المدراء على تطوير مهارات البحث العلمي والتخطيط والتفكير الإبداعي لدى المعلمين، ويعمل المدراء على توظيف أساليب لتقوية نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف لدى المعلمين، ويعمل المدراء على تشجيع المعلمين على النمو المهني، والعمل التعاوني من خلال بناء الفرق، ويعمل المدراء على توفير بيئة داعمة للتعلم للمعلمين. فيما يتعلق بالتواصل، تبين ان المدراء يمنحون المدرسين حرية التعبير ويسعون لتنمية علاقات إيجابية مع المدرسين. فيما يتعلق بالثقة، تبين ان المدراء يتعاملون بنوايا حسنة وبكل صدق مع المدرسين ويعمل المدراء على مساعدة المدرسين للحصول على حقوقهم. فيما يتعلق بالرؤية، تبين ان المدراء يعمل على اشراك المعلمين في وضع الرؤى.

أجرت الراجحي (2021) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة قائدات مدارس المرحلة الثانوية للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم تطبيق الدراسة على مجتمع الدراسة المكون من جميع معلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، والبالغ عددهن (2953) معلمة، وتكونت عينة الدراسة من (481) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. تم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة باستخدام مقياس (دينيس وبوكارنيا،). أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة قائدات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة لإبعاد القيادة الخادمة جاءت مرتفعة وكان ترتيبها على النحو التالي (المحبة والاهتمام بالآخرين، الثقة، خدمة الآخرين، التمكين، الإيثار، التواضع)، كما أشارت النتائج إلى عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات المعلمات في تحديد درجة ممارسة قائدات المرحلة الثانوية للقيادة الخادمة وفقا لمتغير (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) للمعلمات.

هدفت دراسة حجازي (2021) الى قياس اثر ابعاد القياد الخادمة على التميز في الاداء الجامعي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتشكل مجتمع الدراسة من(369) من اعضاء هيئة التدريس في جامعة عين شمس وقد كشف الدراسة أن هناك تأثير ايجابي معنوي لأبعاد القياد الخادمة على التميز في الاداء وتوصلت الدراسة ايضا الى ان اكثر ابعاد القيادة الخادمة تأثيراً على التميز في الاداء هو تصميم خطط متقدمة يليه الاحتواء العاطفي واقل ابعاد القيادة الخادمة ارتباطاً وتأثيراً في التميز في الاداء هو بعد الحكمة والتمييز.

هدفت دراسة ابو رمان (2021) إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغ عددها (347) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان، اظهرت نتائج الدراسة ان درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان كانت منخفضة، ومستوى دافعية المعلمين نحو العمل كان منخفضا كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وبين مستوى دافعية المعلمين نحو العمل في تلك المدارس.

هدفت دراسة (الحلو،2020) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة التعليم في مدارسهم واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. واستخدم الباحث أداة الاستبانة والتي تكونت من (65) فقرة وتشكل مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الخاصة بمحافظة غزة،وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغ عددها (297) معلماً ومعلمة وقد كشف الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة.وأن مستوى جودة العملية التعليمية في المدارس الخاصة بمحافظات غزة للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة وانة لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات تقدير افراد العينة لمستوى جودة العملية التعليمية في المدارس الخاصة بمحافظة غزة تعزى الى متغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، فيما وجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات تقدير افراد العينة لمستوى جودة العملية التعليمية في المدارس الخاصة بمحافظة غزة تعزى لمتغير الجنس،وعلى المستوى الكلي لمجالات القيادة الخادمة فقد أظهرت وجود علاقة طردية (إيجابية) بين درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة للقيادة الخادمة ومستوى جودة العملية التعليمة

قامت أبو شريخ (2019) على استقصاء العلاقة ما بين مستوى ممارسة القيادة الخادمة من قبل مدراء المدارس الحكومية في العاصمة (عمان) ومستوى الأداء الوظيفي لهؤلاء المدراء من منظور مساعديهم، وعملت الباحثة على توظيف النهج الوصفي الارتباطي، مع توظيف استبيان جرى التأكد من صدقها وثباتها، وتم توزيع 275 استمارة استبيان على مدراء مدارس حكومية وتم استرداد 222 استمارة، وتم توظيف الأسلوب الطبقي العشوائي لاختيار العينة، وتبين ان درجة ممارسة القيادة الخادمة من قبل المدراء المستهدفين تعد مرتفعة، وتبين أن مستوى الأداء الوظيفي لهؤلاء المدراء يعد مرتفعاً، وتبين وجود علاقة قوية وإيجابية بين ممارسة القيادة الخادمة واداء مدراء المدارس الحكومية، وتبين ان درجة ممارسة القيادة الخادمة في مجالي (التصرف بأخلاق والمهارات المفاهيمية) تعد مرتفعة، وتبين ان درجة ممارسة القيادة

الخادمة في مجالات (التواضع، والالتزام بتطوير المجتمع والتمكين، ومساعدة المرؤوسين على النجاح، والايثار) تعد متوسطة.

وأجرى شيفارد (Shepherd، 2018) دراسة للتحقق من العلاقة بين توجهات المعلمين نحو الثقافة المدرسية وتوجهاتهم لممارسة القيادة الخادمة من قبل مدراء المدارس، واستخدم المنهج الوصفي عن طريق توزيع الاستبيان حيث بلغت عينة الدراسة (500) من المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين توجهات عينة الدراسة نحو ممارسة مدراء المدارس للقيادة الخادمة وبين آراءهم نحو ثقافة المدرسة.

وفي دراسة (Santosa, Syamsir & Khaidir،2018) التي هدفت إلى معرفة ما إذا كانت قيادة الخادم والثقافة التنظيمية في المدرسة تؤثر في وقت واحد على أداء معلم المدرسة الثانوية العامة العليا في مدينة بادانج. وتكونت عينة الدراسة من 292 مدرسا. وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وبيئت النتائج أن القيادة الخادمة والثقافة التنظيمية في المدرسة في وقت واحد لها تأثير كبير على أداء المعلمين في المدرسة الثانوية العامة العليا في مدينة بادانج.

وفي دراسة أخرى لفيشر وجونغ (Fisher & Jong، 2017) حول تصورات المعلمين لسلوكيات قيادتهم الخادمة والرضا الوظيفي للمعلم. تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية العامة والخاصة في الولايات المتحدة، حيث بلغ حجم العينة 76 معلما وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوك القائد الخادم والرضا الوظيفي للمعلمين

دراسة بريانو وشاندرا (priyono & Chandra ،2016) بعنوان" تأثير الأنماط القيادية وبيئة العمل والرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي دراسة على ثانوية نيجري SMPN10 في سور أباي" إندونيسيا وهدفت إلى معرفة واختبار تأثير أساليب القيادة، وبيئة العمل والرضا الوظيفي على أداء الموظف. استخدم الباحثين المنهج الوصفي والمسحي، بتطبيق استبانة لقياس تأثير النمط القيادي وبيئة العمل والرضا الوظيفي على أداء الموظف، وتكونت العينة من(45) معلما، وأظهرت نتائجها أن تأثير الأنماط القيادة وبيئة العمل والرضا الوظيفي قوي جدا على الأداء وأوصت بالعمل على تحسين ظرف بيئة الموظف ليكون قادرا على توفير التأثير الإيجابي على تطوير الأداء الوظيفي.

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 الى أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وأبرز ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

حيث أكدت هذه الدراسات على أهمية ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وأثرها على الأداء مثل دراسة عواد وحتامله (2021)، ودراسة (حجازي، 2021) ودراسة أبو شريخ (2019) ودراسات ركزت حول على أهمية ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل مثل دراسة ابو رمان (2021) ودراسات أكدت على اهمية تصورات المعلمين لسلوكيات قيادتهم الخادمة والرضا الوظيفي للمعلم مثل دراسة لفيشر وجونغ (Fisher & Jong، 2017) ودراسة بريانو وشاندرا (priyono & Chandra ،2016) أما الدراسة الحالية فتناولت موضوع درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وأثرها على الأداء الوظيفي من وجهة نظر معلميها في مديرية تربية الزرقاء الثانية وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة بالتأكيد على اهمية ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وأثرها على الأداء في وزارات الدولة المختلفة بما فيها وزارة التربية والتعليم.

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 الثانوية للقيادة الخادمة وأثرها على الأداء،اما عينات الدراسات السابقة تنوعت بطبيعة تنوع أهدافها، حيث اشتملت معظم الدراسات عينة من اعضاء الهيئات التدريسية والموظفين في قطاعات مختلفة، أما بالنسبة لهذه الدراسة فقد تم اختيار عينة من معلمي ومعلمات في مدارس منطقة الزرقاء الثانية من الذكور والاناث على حد سواء. اما بالنسبة لمنهج الدراسة استخدمت معظم الدارسات المنهج الوصفي التحليلي من خلال توزيع أداه الدراسة على أعضاء الهيئة الادارية ومن ثم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. وتم الاستفادة من الدراسات السابقة عن طريق بناء الإطار النظري.

كما استفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في جوانبها كافة؛ فأسهمت تلك الدراسات في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية،، التي يمكن الاستفادة منها في الإطار النظري، أو في مناقشة النتائج، كما تمت الاستفادة من هذه الدراسات في الاطلاع على الأساليب الإحصائية، واختيار المناسب منها للدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

أشارت الدراسات والأدبيات التربوية إلى الدور الفعال للقيادة المدرسية في تطوير العمل المدرسي، (Alsaleh, .، 2008 ;2018 Leithwood et al) ويعد تطوير أداء المعلمين إحدى أهم الركائز التي تسهم في رفع مخرجات العملية التعليمية، حيث إنها تعد بمثابة الحافز للتطور والإبداع، وتحقيق الإنجاز، وتغرس الثبات الذي يساهم في تحسين إنتاجية المعلمين وزيادة انتمائهم لمدارسهم وعملهم المهني التي يعملون بها؛ كما أن شعور العاملين بأهمية الدور الذي يؤديه المدير للمعلمين من أجل تنمية قدراتهم القيادية، التي تعد ركناً أساسياً من أركان النجاح في العمل الإداري، فكلما شعر المعلم بأنه ضعيف في معرفته بأمور واحتياجات ومتطلبات مؤسسته، قل أداؤه وضعف. (الشمري،2019).

ومن أهم الأساليب المتبعة في التغلب على مشكلات الإدارة والحفاظ على الأمن الوظيفي وتوفير بيئة مدرسية آمنه، الاعتماد على القيادات الخادمة البعيدة عن القيادات التقليدية، والتوجه نحو القيادة الخادمة والآمنة في ظل العصر التكنولوجي،و تحول التحديات إلى نجاحات ونقاط الضعف الى نقاط قوة، وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كمديرة في إحدى مدارس مديرية تربية الزرقاء الثانية تباين في النمط القيادي المتبع من المديرين والمديرات، والذي ينعكس سلبيا أو ايجابيا على أداء المعلمين والمعلمات، ومن هنا فإن مشكلة هذه الدراسة تحددت في محاولة التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وأثرها على الأداء الوظيفي من وجهة نظر معلميها في مديرية تربية الزرقاء الثانية. هنا تبلورت مشكلة البحث للإجابة عن الاسئلة الآتية:

1- ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة من وجهة نظر معلميها في مديرية تربية الزرقاء الثانية؟
2- ما مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية في ضوء ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة بين بين متوسطات تقديرات افراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة ولمستوى الاداء الوظيفي تعزى الى متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)؟
4- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة ومستوى الاداء الوظيفي للمعلمين؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذة الدراسة إلى الكشف عن:

1- التعرف على درجة ممارسة القيادة الخادمة وأثرها على الأداء الوظيفي.

2- تحليل طبيعة العلاقة بين إدراك العاملين للقيادة الخادمة وأدائهم الوظيفي.

3- الوصول إلى مجموعة من النتائج والتوصيات التي قد تساعد مديري المدارس الثانوية في التعرف على كيفية تعزيز ممارسة القيادة الخادمة وتحسين مستويات الأداء للعاملين فيها.

4- اثر متغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة) لممارسات مديري المدارس لنمط القيادة الخادمة وأثرها في الاداء الوظيفي من وجهة نظر معلميها.

أهمية الدراسة: يمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

الأهمية النظرية:

1- من المتوقع أن تقدم هذه الدراسة لمتخذي القرار في وزارة التربية والتعليم نتائج علمية وواقعية عن مدى تأثير القيادة الخادمة على الأداء الوظيفي، مما يساعدها علي رفع مستويات الأداء الوظيفي للمعلمين والمعلمات،، وبالتالي تحقيق أهدافها.

2- تواكب هذه الدراسة ما تتطلع إليه وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية في تحقيق أفضل الممارسات لأنواع القيادة للوصول الى الاداء الامثل.

3- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في ايجاد فهم أفضل لدور مدراء المدارس ونمط القيادة المُتّبع لديهم مع معلميهم لتحقيق الاداء الوظيفي الافضل.

4- كما يمكن ان تمهد هذه الدراسة أمام اجراء عدد من الدراسات التي تناولت الموضوعات المماثلة بصورة علمية وشاملة بما يسهم في تحقيق التراكم المعرفي والبحثي في مجال ممارسة أنماط القيادة ومنها نمط القيادة الخادمة.

الأهمية التطبيقية: إن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة تتمثل في كونها:

1- تقدم تشخيصاً واقعياً عن مدى التزام مديري المدارس في اتباع الانماط الحديثة في القيادة كالقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين.

2- إمكانية إسهام هذه الدراسة في تحسين الممارسات القيادية لمديري المدارس، من خلال إلقاء الضوء على هذه الممارسات، وإتباع أكثرها فاعلية وتأثيرا، فيصار إلى اتخاذ الإجراءات المناسبة، وتعميم مثل هذه التجارب الناجحة لتحقيق أفضل النتائج.

3- التعرف على مدى اختلاف مستويات ممارسة القيادة الخادمة بين مديري المدارس الحكومية الثانوية وأثرها على الاداء الوظيفي من وجهة نظر معلميهم.

مصطلحات الدراسة:

القيادة : القدرة التي يملكها القادة أو الفرد للتأثير على الآخرين وتحفيزهم وتشجيعهم على إكمال مجموعة من الأهداف الخاصة بالمؤسسة. يمكن وصف القيادة بأنها مجموعة من الأنشطة التي يمارسها القادة في جميع المجالات التي تتطلب اتخاذ القرارات وإصدار الأوامر إلى المرؤوسين (Shafai، 2018).

القيادة الخادمة: عرفها علام (2020) بأنها خدمة ومساعدة المرؤوسين والتأثير عليهم عن طريق توفير بيئة عمل تقوم علي الثقة والتحفيز وحث العاملين علي العمل من أجل تحقيق أهداف المنظمة والتي تعد أهداف مشتركة بين القائد الخادم والمرؤوسين.

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها بأنها الدرجة التي حصل عليها مديرو المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية من خلال استجابة معلمي المدارس الثانوية الحكومية على الأداة المعدة لهذا الغرض.

الاداء الوظيفي: سلسلة من الانشطة والممارسات التي يقوم بها موظفو منظمة بطريقة منظمة وهادفه وفعالة، بما يتوافق مع الاهداف والخطط الصادرة عن الادارة العليا (مهدي، 2017).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة (معلمين المدارس الحكومية الثانوية) من خلال استجاباتهم على فقرات الاستبانة المتعلقة بقياس ممارسة مدراءهم لنمط القيادة الخادمة على الاداء الوظيفي.

حدود الدراسة: اجريت الدراسة الحالية وفقا للحدود الاتية:

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المملكة الاردنية الهاشمية مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية، المدارس الثانوية الحكومية .

الحدود الزمانية: تم إجراء هذة الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة خلال الفصل الدراسي الثاني 2022/2021.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية. وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها على جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الاردن.

الحدود الموضوعية : 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 المسحي الارتباطي، من خلال توزيع أداه الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في منطقة الزرقاء الثانية ومن ثم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية والبالغ عددهم (1144) معلم ومعلمة حسب إحصائيات قسم التخطيط في مديرية تربية الزرقاء الثانية للعام الدراسي2021–2022 والجدول رقم (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والخبرة

الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والخبرة.

المتغير	الفئة	العدد
الجنس	معلم	471
	معلمة	673
المجموع		1144
الخبرة	5–1	320
	10–5	302
	اكثر من 10	522
المجموع		1144

عينة الدراسة:

تكونت عينه الدراسة من (251) معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية للعام الدراسي 2021–2022 يشكلون نسبة 50% من مجتمع الدراسة. إذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة باستخدام جدول النسب المعتمد عالمياً.

الجدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والخبرة .

المتغير	الفئة	العدد
الجنس	معلم	131
	معلمة	120
المجموع		251
الخبرة	أقل من 5 سنوات	71
	من 5 إلى 10 سنوات	80
	أكثر من 10 سنوات	100
المجموع		251

أداة الدِّراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة في الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وأثرها على الأداء الوظيفي من وجهة نظر معلميها في مديرية تربية الزرقاء الثانية، وعليه تم تطوير وبناء الاستبانة من خلال الرجوع الى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث وقد تكونت فقرات الاستبانة بصورتها النهائية من (30) فقرة موزعة على ثلاث مجالات.

المجال الأول: القيادة الخادمة ويتكون من خمسة عشرة فقرة مقسمة على (3) ابعاد

البعد الاول: التمكين يتكون من (5) فقرات

البعد الثاني: التنمية المهنية للمعلمين يتكون من (5) فقرات

البعد الثالث: تطوير المجتمع يتكون من (5) فقرات

المجال الثاني: الاداء الوظيفي ويتكون من (15) 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، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وقد بلغ معامل ارتباط مجال القيادة الخادمة بالدرجة الكلية للاستبانة (0.89)، بينما بلغ معامل ارتباط مجال الاداء الوظيفي بالدرجة الكلية للاستبانة (0.90).

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، ومن تم

حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) بين التطبيقين حيث بلغ (0.90) كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معادلة كرونباخ ألفا للتعرف على ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للاستبانة، وقد 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 (1–5) 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 الثانوية للقيادة الخادمة وأثرها على الأداء الوظيفي من وجهة نظر معلميها في مديرية تربية الزرقاء الثانية.

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 الثانوية للقيادة الخادمة من وجهة نظر معلميها في مديرية تربية الزرقاء الثانية؟"

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لدرجة ممارسة مدراء المدارس الثانوية لأبعاد القيادة الخادمة في مديرية تربية الزرقاء الثانية كما في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لدرجة ممارسة مدراء المدارس الثانوية لأبعاد القيادة الخادمة في مديرية تربية الزرقاء الثانية

البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
التمكين	251	3.96	0.68	كبيرة
التطوير المهني للمعلمين	251	4.01	0.73	كبيرة
تطوير المجتمع	251	4.13	0.58	كبيرة
القيادة الخادمة	51	4.03	0.61	كبيرة

يبين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لدرجة ممارسة مدراء المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية للقيادة الخادمة قد بلغ (4.03) بانحراف معياري مقداره (0.61) بدرجة كبيرة، وأن بُعد تطوير المجتمع قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.13) بانحراف معياري مقداره (0.58) بدرجة كبيرة، يليه بُعد التطوير المهني للمعلمين بمتوسط حسابي مقداره (4.01) بانحراف معياري مقداره (0.73) بدرجة كبيرة، في حين جاء بُعد التمكين في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.96) بانحراف معياري مقداره (0.68) بدرجة كبيرة.

كما جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة في أبعاد استبانة القيادة الخادمة كما يأتي:

أ. بُعد التمكين

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التمكين من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية كما في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التمكين من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	يُشجع مدير المدرسة المعلمين على العمل بروح الفريق	4.22	0.74	كبيرة
2	يُوفر مدير المدرسة بيئة داعمة للمعلمين لتطوير أنفسهم	4.04	0.78	كبيرة
1	يمنح مدير المدرسة المعلمين صلاحيات لاتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم	3.92	0.84	كبيرة
5	يُشارك مدير المدرسة المعلمين في عملية التخطيط	3.88	0.92	كبيرة
4	يَعُد مدير المدرسة خططاً لتنمية المعلمين مهنياً وفق حاجاتهم	3.74	0.91	كبيرة
	بعد التمكين	3.96	0.68	كبيرة

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لفقرات بعد التمكين جاءت جميعها بدرجة كبيرة، فقد جاءت الفقرة رقم (3) " يُشجع مدير المدرسة المعلمين على العمل بروح الفريق" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.22) بانحراف معياري مقداره (0.74)، تلتها الفقرة رقم (2) "يُوفر مدير المدرسة بيئة داعمة للمعلمين لتطوير أنفسهم" بمتوسط حسابي مقداره (4.04) بانحراف معياري مقداره (0.78)، وجاءت الفقرة رقم (4) "يَعُد مدير المدرسة خططاً لتنمية المعلمين مهنياً وفق حاجاتهم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.74) وبانحراف معياري مقداره (0.91).

ب. بعد التنمية المهنية للمعلمين

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية كما في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
9	يؤكد المدير على إستمرار المعلمين في التنمية المهنية لرفع مستوى مهاراتهم وقدراتهم.	4.10	0.77	كبيرة
6	يَحرص مدير المدرسة على مساعدة المعلمين في تحقيق أهدافهم العلمية والمهنية وتطوير أنفسهم.	4.06	0.78	كبيرة
10	يُتيح مدير المدرسة فُرصاً متنوعة للتنمية المهنية للمعلمين بما ينعكس إيجاباً على المدرسة.	4.02	0.77	كبيرة
7	يَمُد مدير المدرسة المعلمين بخبراته المهنية التيُ تساعدهم على اكتساب مهارات جديدة.	3.98	0.86	كبيرة
8	يُتيح المدير الفرص المتكافئة أمام جميع للمعلمين	3.90	0.96	كبيرة
	بعد التنمية المهنية للمعلمين	4.01	0.73	كبيرة

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لفقرات بعد التنمية المهنية للمعلمين جاءت جميعها بدرجة كبيرة، فقد جاءت الفقرة رقم (9) "يؤكد المدير على استمرار المعلمين في التنمية المهنية لرفع مستوى مهاراتهم وقدراتهم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.10) بانحراف معياري مقداره (0.77)، تلتها الفقرة رقم (6) "يَحرص مدير المدرسة على مساعدة المعلمين في تحقيق أهدافهم العلمية والمهنية وتطوير أنفسهم" بمتوسط حسابي مقداره (4.06) بانحراف معياري مقداره (0.78)، وجاءت الفقرة رقم (8) "يُتيح المدير الفرص المتكافئة أمام جميع للمعلمين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.90) وبانحراف معياري مقداره (0.96).

ج. بعد تطوير المجتمع

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد تطوير المجتمع من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية كما في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد تطوير المجتمع من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
12	يؤكد مدير المدرسة على احترام قيم المجتمع وثقافته.	4.24	0.66	كبيرة
15	يُحفز مدير المدرسة المعلمين للتواصل المستمر مع أولياء الامور.	4.20	0.66	كبيرة
13	يُحفز مدير المدرسة المعلمين على المشاركة في الأنشطة المجتمعية.	4.14	0.69	كبيرة
11	يُشجع مدير المدرسة المعلمين على ضرورة الارتباط بالمجتمع.	4.08	0.66	كبيرة
14	يُشجع مدير المدرسة المعلمين للقيام بأعمال تطوعية لخدمة المجتمع.	4.00	0.76	كبيرة
	بعد تطوير المجتمع	4.13	0.58	كبيرة

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لفقرات بعد تطوير المجتمع جاءت جميعها بدرجة كبيرة، فقد جاءت الفقرة رقم (12) "يؤكد مدير المدرسة على إحترام قيم المجتمع وثقافته" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.24) بانحراف معياري مقداره (0.66)، تلتها الفقرة رقم (15) "يُحفز مدير المدرسة المعلمين للتواصل المستمر مع أولياء الامور" بمتوسط حسابي مقداره (4.20) بانحراف معياري مقداره (0.66)، وجاءت الفقرة رقم (14) "يُشجع مدير المدرسة المعلمين للقيام بأعمال تطوعية لخدمة المجتمع" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (4.00) وبانحراف معياري مقداره (0.76).

وتعزى هذه النتيجة إلى حاجة مدراء المدارس الحكومية الثانوية إلى تغيير نمط القيادة استجابة للتغيرات التي حدثت في البيئة الأردنية والتطورات في القيادة التربوية، إذ أصبحت المدارس ملزمة بوضع خطط معلنة للمجتمع توضح رؤيتها ورسالتها، كما تحتاج لفريق عمل ليحقق معايير جودة تتضمن معظم جوانب العمل المدرسي، الأمر الذي يجعل المدير محتاجاً لفريق عمل لتحقيق هذه المعايير، ولذلك يتجه مدراء المدارس الحكومية الثانوية إلى اعتماد القيادة الخادمة، ويؤكد (أبو الدهب، 2017) أن القيادة الخادمة تساعد في التغلب على كثير من العقبات ومواجهة التحديات التي تواجه قيادات المدارس في القرن الحالي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مدراء المدارس الحكومية الثانوية تدربوا على أنماط قيادية متنوعة، ومارسوا عدداً منها؛ إلا أن النمط الأكثر فاعلية هو النمط الذي يجعل كل المعلمين فريق عمل واحد، مما يسهل الإنجاز، ويحقق أكبر الأهداف بسهولة، فحاجتهم للإنجاز تجعلهم يتبنون القيادة الخادمة، التي تشجيع العمل الفريقي وتنمية مهاراتهم، وتمكينهم من حل المشكلات وإزالة العقبات التي تواجههم أثناء أدائهم لأعمالهم؛ فالقائد الخادم يسعي لتمكين العاملين وإقناعهم بدلاً من السيطرة عليهم وإكراههم، فضلاً عن تشجيعهم على المشاركة والابتكار والإبداع.

ما تعزى هذه النتيجة إلى ازدياد مجالات العمل الإداري المدرسي (المعلمين ونموهم المهني، شؤون الطلبة، المنهاج وإثراؤه، البناء المدرسي، والمجتمع المحلي، والتعليم والتعلم، وتقويم عمل المدرسة) وهي جوانب يصعب الإلمام بها جميعاً، الأمر الذي يتطلب التحول إلى القيادة الخادمة، التي تجعل مدير المدرسة يؤكد على استمرار المعلمين في التنمية المهنية لرفع مستوى مهاراتهم وقدراتهم، لكي يعملوا بفاعلية في كل مجال من مجالات العمل المدرسي، وهذا ما يؤكده الصباغ والسوق (2020) من أن المدير في القيادة الخادمة يؤكد على استمرار المعلمين في التنمية المهنية لرفع مستوى مهاراتهم وقدراتهم وتكوين ارتباطات طويلة الأمد مع الموظفين، خاصة في ظل ما تواجهه من تحديات وتغييرات مستمرة، جعلت النمط التقليدي للقائد غير قادر علي مواجهة وتذليل مشكلات العمل.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة عواد وحتامله (2021) التي كشفت أن مستوى القيادة الخادمة مرتفعاً لدى المدراء في الاغوار الشمالية. ودراسة الراجحي(2021) التي كشفت أن درجة ممارسة قائدات مدارس المرحلة الثانوية للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمات مرتفعة. ودراسة أبو شريخ (2019) التي كشفت أن مستوى ممارسة القيادة الخادمة من قبل مدراء المدارس الحكومية في العاصمة (عمان) مرتفعاً.

واختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة ابو رمان (2021) التي كشفت أن درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان منخفضة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: الذي نص على: "ما مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية في ضوء ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة؟"

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأداء الوظيفي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية كما في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأداء الوظيفي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يُشجع مديري القيام بأداء المهام المطلوبة مني بكفاءة وفاعلية.	4.23	0.63	كبيرة
7	يؤكد مديري على إلتزامي بقواعد وأنظمة وتعليمات العمل المنصوص عليها من قِبل وزارة التربية والتعليم الاردنية.	4.22	0.65	كبيرة
8	يُوجهني مديري لتحملي مسؤولية كل ما هو متعلق بوصفي الوظيفي	214.	0.66	كبيرة
3	يُشجعني مديري القيام بالمهام المطلوبة مني في الوقت المحدد لها.	4.16	0.69	كبيرة
4	يَهتم مديري بأداء مهامي بما يتوافق مع معايير الأداء المعتمدة في المدرسة.	4.14	0.68	كبيرة

15	يُشجعني مديري على إدارة صفي بكفاءة وفاعلية.	4.13	0.70	كبيرة
5	يسعى مديري قيامي بعملي بشكل تعاوني مع زملائي ورئيسي المباشر في المدرسة.	4.12	0.72	كبيرة
9	يُحفزني مديري على مبادرتي لتقديم المقترحات والأفكار التي تحسن عملي داخل المدرسة	4.12	0.75	كبيرة
10	يهتم مديري بتحقيقي للنتاجات التعليمية المطلوب مني تحقيقها في صفي ومع طلبتي.	4.12	0.70	كبيرة
6	يُوجهني مديري القيام بعملي بأقل مستوى من الأخطاء.	4.10	0.74	كبيرة
2	يَدعمني مديري لإيجاد أفكار وأساليب جديدة لحل المشاكل التي تواجهني في المدرسة.	4.08	0.81	كبيرة
12	يُحفزني مديري على تقديم الأفكار الإبداعية الجديدة التي تحقق مصلحة طلبتي.	4.08	0.76	كبيرة
13	يسعى مديري لتوفير بيئة التعلم الداعمة للوصول لأفضل تعلم وتعليم مع طلبتي داخل الصف.	4.04	0.81	كبيرة
14	يهتم مديري بمتابعة تصميمي وبنائي الاختبارات لطلبتي.	3.98	0.79	كبيرة
11	يُشجعني مديري على إتقان مهارات البحث العلمي والإجرائي والميداني.	3.89	0.86	كبيرة
	مجال الأداء الوظيفي	4.10	0.59	كبيرة

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لمجال الأداء الوظيفي قد بلغ (4.10) بانحراف معياري مقداره (0.59) بدرجة كبيرة، وأن المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لفقرات مجال الأداء الوظيفي جاءت جميعها بدرجة كبيرة، فقد جاءت الفقرة رقم (1) "يُشجع مديري القيام بأداء المهام المطلوبة مني بكفاءة وفاعلية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.23) بانحراف معياري مقداره (0.63)، تلتها الفقرة رقم (7) "يؤكد مديري على إلتزامي بقواعد وأنظمة وتعليمات العمل المنصوص عليها من قِبل وزارة التربية والتعليم الاردنية" بمتوسط حسابي مقداره (4.22) بانحراف معياري مقداره (0.65)، وجاءت الفقرة رقم (11) "يُشجعني مديري على إتقان مهارات البحث العلمي والإجرائي والميداني" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.89) وبانحراف معياري مقداره (0.86).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مدراء المدارس الحكومية الثانوية عندما يمارسون القيادة الخادمة يسعون لتحقيق معايير تتناول مجالات العمل الإداري المدرسي المتنوعة (المعلمين ونموهم المهني، شؤون الطلبة، المنهاج وإثراؤه، البناء المدرسي، والمجتمع المحلي، والتعليم والتعلم، وتقويم عمل المدرسة)، ولتحقيق هذه المعايير ومؤشراتها تتطلب القيادة الخادمة بناء فريق عمل يُلم بجميع المعايير والمؤشرات والسلوكات التي تنطوي تحت أي جانب، الأمر الذي يجعل مدير المدرسة يؤكد على إستمرار تدريب المعلمين وتحفيزهم، وتنميتهم مهنياً لرفع مستوى مهاراتهم وقدراتهم، لكي يعملوا بفاعلية في كل مجال من مجالات العمل المدرسي، مما يحسن الأداء الوظيفي لديهم.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن الأداء الوظيفي يتمتع بمكانة مميزة في المدارس الحكومية الثانوية، لأنه المنتج النهائي لجميع أنشطتها خلال مراجعات وحدة الجودة، إذ أن تحقق معايير الجودة لا يتم دون فاعلية الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة، كما يهتم مدراء المدارس الحكومية الثانوية بتنمية المعلمين مهنياً لتحسين أدائهم الوظيفي في المقام الأول لأنها تعكس جوهر العمل المدرسي وتحقيق نتائج في الثانوية العامة، وتعطي مديريات التربية والمجتمع المحلي صورة حقيقية لإنجازاتهم، ويرى مرزوق وخطاب (2020) أن الأداء الوظيفي للعاملين يعد أحد المؤشرات الهامة الدالة على مستوى كفاءة العاملين، ولذا فهو يحتل مكانة خاصة بالنسبة لكل المؤسسات والمنظمات، لتأثيره على الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة داخل تلك المؤسسة.

كما تعزى هذه النتيجة إلى اعتماد تقييم أداء العاملين وظيفياً في المدارس الحكومية الثانوية، حيث يقيم مدير المدرسة أداء المعلمين في دورة أداء كل عام، ويقيم أداءهم الوظيفي من حيث الدافعية الفردية، والقدرة على الإنجاز، واتجاهات المعلمين نحو العمل وتحسين الأداء وازدياد الخبرة. الأمر الذي يجعل جميع المعلمين يهتمون بادائهم الوظيفي وتحديد

معايير ومؤشرات تبين مستوى الأداء الوظيفي لديهم، مما يحسن من مجمل الأداء الوظيفي في المدارس الحكومية الثانوية.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة أبو شريخ (2019) التي كشفت أن مستوى الأداء الوظيفي لدى مدراء المدارس الحكومية في العاصمة (عمان) مرتفعاً.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث: الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة بين بين متوسطات تقديرات افراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة ولمستوى الاداء الوظيفي تعزى الى متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لدرجة ممارسة مدراء المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية للقيادة الخادمة ولمستوى الأداء الوظيفي وفقاً للجنس، ومن ثم إجراء اختبار (ت) وهي كما في الجدول (8).

جدول (8): اختبار (ت) T-test للمتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لدرجة ممارسة مدراء المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية للقيادة الخادمة ولمستوى الأداء الوظيفي وفقاً للجنس

المجال	المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	Df	sig
القيادة الخادمة	الجنس	ذكر	120	4.05	0365	0.322	249	0.748
		أنثى	131	4.02	0.57			
الأداء الوظيفي	الجنس	ذكر	120	4.11	0.65	0.148	249	0.883
		أنثى	131	4.10	0.54			

يتبين من الجدول (8) أن قيمة (t) لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لدرجة ممارسة مدراء المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية للقيادة الخادمة وفقاً للجنس قد بلغت (0.322) بمستوى دلالة (0.748) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما أن قيمة (t) لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية لمستوى الأداء الوظيفي وفقاً للجنس قد بلغت (0.148) بمستوى دلالة (0.883) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية لدرجة ممارسة القيادة الخادمة ومستوى الأداء الوظيفي تعزى للجنس.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لدرجة ممارسة مدراء المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية للقيادة الخادمة ولمستوى الأداء الوظيفي وفقاً للخبرة، وهي كما في الجدول (9).

جدول (9) المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لدرجة ممارسة مدراء المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية للقيادة الخادمة ولمستوى الأداء الوظيفي وفقاً لخبرة

المجال	المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة الخادمة	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	26	4.22	0.57
		من 5 إلى 10 سنوات	68	4.06	0.55
		أكثر من 10 سنوات	157	3.99	0.63
الأداء الوظيفي	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	26	4.23	0.54
		من 5 إلى 10 سنوات	68	4.17	0.54
		أكثر من 10 سنوات	157	4.06	0.32

يتبين من الجدول (9) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لدرجة ممارسة مدراء المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية للقيادة الخادمة ولمستوى الأداء الوظيفي وفقاً للخبرة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق؛ تم إجراء تحليل التباين (ANOVA) كما في الجدول (10).

الجدول (10): تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن أثر سنوات الخبرة في الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية للقيادة الخادمة ولمستوى الأداء الوظيفي وفقاً للخبرة

المجال	الفروق	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	Sig
القيادة الخادمة	بين المجموعات	1.258	2	0.629	1.711	0.183
	داخل المجموعات	91.152	248	0.368		
	الكلي	92.410	250			
الأداء الوظيفي	بين المجموعات	0.969	2	0.485	1.378	0.254
	داخل المجموعات	87.192	248	0.352		
	الكلي	88.162	250			

يتبين من الجدول (10) أن قيمة (f) لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لدرجة ممارسة مدراء المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية للقيادة الخادمة قد بلغت (1.711) بدلالة إحصائية مقدارها (0.183) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة (f) لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لمستوى الأداء الوظيفي (1.378) بدلالة إحصائية مقدارها (0.254) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لدرجة ممارسة مدراء المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية للقيادة الخادمة ولمستوى الأداء الوظيفي تعزى لسنوات الخبرة.

وتعزى هذه النتيجة إلى حاجة مدراء المدارس الحكومية الثانوية ذكوراً وإناثاً إلى تغيير نمط القيادة استجابة للتغيرات التي حدثت القيادة التربوية، إذ أصبحت المدارس الحكومية الثانوية ذكوراً وإناثاً ملزمة بوضع خطط معلنة للمجتمع توضح رؤيتها ورسالتها، كما تحتاج لفريق عمل ليحقق معايير جودة تتضمن معظم جوانب العمل المدرسي.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن الأداء الوظيفي يتمتع بمكانة مميزة في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس الذكور ومدارس الإناث على حد سواء، فمدارس الذكور ومدارس الإناث تخضع لزيارات وحدة الجودة للكشف عن تحقق معايير أداء المدرسة، إذ أن تحقق معايير الجودة لا يتم دون فاعلية الأداء الوظيفي للمعلمين والمعلمات في المدرسة، كما يهتم مدراء المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها بتنمية المعلمين والمعلمات مهنياً لتحسين أدائهم الوظيفي في المقام الأول لأنها تعكس جوهر العمل المدرسي وتحقيق نتائج في الثانوية العامة، وتعطي مديريات التربية والمجتمع المحلي صورة حقيقية لإنجازاتهم.

كما تعزى هذه النتيجة إلى اعتماد تقييم أداء المعلمين والمعلمات وظيفياً في المدارس الحكومية الثانوية، حيث يقيم مدراء المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها أداء المعلمين والمعلمات في دورة أداء كل عام، ويقيموا أداءهم الوظيفي من جوانب محددة، الأمر الذي يجعل جميع المعلمين والمعلمات يهتمون بادائهم الوظيفي وتحديد معايير ومؤشرات تبين مستوى الأداء الوظيفي لديهم، مما يحسن من مجمل الأداء الوظيفي في المدارس الحكومية الثانوية.

وتعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن التطورات الحديثة في القيادة والتغيرات التي طالت أنظمة التعليم واعتماد التعليم عن بعد هي عوامل حديثة جعلت المدراء والمديرات يتجهون إلى اعتماد القيادة الخادمة حديثا بغض النظر عن سنوات خبرتهم، إذ أن القيادة الخادمة من أنماط القيادة التي فرضتها التغيرات الحديثة على نمط القيادة في المدارس الحكومية الثانوية.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن مدراء المدارس الحكومية الثانوية بغض النظر عن سنوات الخبرة قد تدربوا على أنماط القيادة الحديثة في دورات تدريبية مكثفة خلال العام 2021 في مديرية تربية الزرقاء الثانية، الأمر الذي جعل جميع المدراء بغض النظر عن سنوات خبرتهم يعتمدون على القيادة الخادمة في تسيير العمل المدرسي.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن وحدة الجودة في مديرية تربية الزرقاء الثانية تعتمد على معايير ومؤشرات أداء معلنة لجميع المدراء، وهي معايير تهتم بالأداء الوظيفي للمعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية، لذلك فإن المدراء بغض النظر عن سنوات خبرتهم سيمارسون ممارسات متشابهة، لتحقيق المعايير المحددة من قبل وحدة الجودة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن دورة تقييم أداء المعلمين هي دورة أداء تتم في مراحل محددة (الاتفاق على معايير الأداء، مراجعة منتصف للأداء الوظيفي، التقييم النهائي للأداء الوظيفي) كما أن لها معايير أداء وظيفي محددة، لذلك فالمدراء والمديرات بغض النظر عن سنوات خبرتهم سيهتمون بجوانب أداء وظيفي محددة وواضحة للمعلمين والمعلمات.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الراجحي (2021) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات المعلمات في تحديد درجة ممارسة قائدات المرحلة الثانوية للقيادة الخادمة وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع الذي نص على: "هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة ومستوى الاداء الوظيفي للمعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء معامل ارتباط بيرسون بين القيادة الخادمة والأداء الوظيفي كما في الجدول (11).

جدول (11): معامل ارتباط بيرسون بين القيادة الخادمة والأداء الوظيفي

المجال	القيادة الخادمة	الأداء الوظيفي
القيادة الخادمة	--	0.88**
الأداء الوظيفي	0.88**	--

** دال عند مستوى دلالة (α= 0.01)

يتبين من الجدول (11) أن معامل ارتباط بيرسون بين مجال القيادة الخادمة والأداء الوظيفي قد بلغت (0.88) وهي دالة عند مستوى دلالة (α= 0.01) مما يعني وجود علاقة ارتباطية قوية بين مجال القيادة الخادمة والأداء الوظيفي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الثانية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن هناك الكثير من المنافع لممارسة القيادة الخادمة التي يجنيها مدراء المدارس الحكومية الثانوية التي تنعكس إيجاباً على السلوك الإبداعي في التدريس لدى المعلمين ودافعية المعلمين وتحسين أدائهم (الديرية، وسلامة، 2018)، فالقيادة الخادمة من خلال اهتمامها بالمعلمين وبالنواحي الاجتماعية والعلاقات الطيبة مع المعلمين تنمي الولاء التنظيمي لديهم، والذي يعد مؤشراً لحالتهم النفسية وروحهم المعنوية، وخلق ارتباط عاطفي ما بين المعلمين والمدارس الحكومية الثانوية، وتشجيعهم على تقديم أفضل أداء وظيفي لديهم، كما يؤكد العودة (2018) أن القيادة الخادمة تجعل المعلمين يقدمون مدارسهم بشكل إيجابي ومشرق، وتحسين بيئة المدرسة، وجعلهم ينظرون الى مشكلات مدارسهم على أنها مشكلات تخصهم بشكل شخصي، وحريصون على تطور المدرسة وتحقيقها للنجاح.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس الحكومية الثانوية الخادمين يبحثون عن احتياجات المعلمين واهتماماتهم، وتمكينهم من العمل بشكل أفضل، ورعايتهم وخدمتهم للتأثير عليهم لتحقيق أهداف المدرسة، ومشاركتهم، وتوفير الخدمة والدعم الذي يحتاجونه للتحسين المستمر، الأمر الذي يحسن من الأداء الوظيفي لديهم.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن القيادة الخادمة من أساليب القيادة المفضلة والأكثر قبولاً لدى المعلمين(الصباغ والسوق، 2020) لأنها تمكن المدارس من العمل والبقاء والنجاح والقدرة علي التفوق والابداع، وتركز على النواحي النفسية والاجتماعية لدى المعلمين مما يحسن من أدائهم، كما أن التواضع واعتذار المدير للمعلمين في حال بدر منه أي خطأ، وتقبل الرأي المخالف، وتقبل نتائج تقييم المعلمين لأدائه، والتعامل مع المعلمين كأنه عضوا من فريق العمل، والافتخار بإنجازات المعلمين كلها أمور تحسن الأداء الوظيفي للمعلمين.

كما تعزى هذه النتيجة إلى اعتماد قيادة الخادم في المدارس الحكومية الثانوية على البحث عن احتياجات المعلمين واهتماماتهم، وتمكينهم من العمل بشكل أفضل، والتركيز على إنشاء علاقة أخلاقية مع الآخرين، ودفع المعلمين للنجاح، ودعمهم للوصول إلى أفضل أداء جيد، وسد الفجوة بين الإمكانات والأداء الوظيفي، ويرى (Grogan، 2013) أن رغبة القائد الخادم الأولى هي رؤية الآخرين ناجحين في أدائهم الوظيفي.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة عواد وحتامله (2021) التي كشفت عن دور القيادة الخادمة في تحسين أداء المعلمين العاملين في الاغوار الشمالية. ودراسة ابو رمان (2021) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وبين مستوى دافعية المعلمين نحو العمل في تلك المدارس. ودراسة أبو شريخ (2019) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين مستوى ممارسة القيادة الخادمة من قبل مدراء المدارس الحكومية في العاصمة (عمان) ومستوى الأداء الوظيفي لهؤلاء المدراء من منظور مساعديهم. ودراسة (Santosa, Syamsir & Khaidir،2018) التي كشفت أن قيادة الخادم في المدرسة تؤثر في أداء معلم المدرسة الثانوية العامة العليا في مدينة بادانج. ودراسة بريانو وشاندرا (priyono & Chandra ،2016) التي كشفت أن وجود أثر لأنماط القيادية على الأداء الوظيفي في ثانوية نيجري في سور أباي" إندونيسيا".

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- إشراك المعلمين والمعلمات في بعض دورات القيادة الخادمة لتبرير بعض ممارسات المدراء الإدارية..
- تخطيط زيارات إدارية بين مدراء المدارس الحكومية الثانوية لتبادل الخبرات الميدانية حول كيفية توظيف القيادة الخادمة بفاعلية.
- توفير نماذج وقصص نجاح حققها مدراء المدارس الحكومية الثانوية باستخدام القيادة الخادمة في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين وتعميمها على المدارس الحكومية الثانوية.
- تضمين مناهج الإدارة التربوية نمط القيادة الخادمة، وتحقيقها لمعايير الأداء المدرسي.
- دراسة أثر ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة في تنمية مهارات الاتصال والتواصل المدرسي.

المراجع العربية:

ابراهيم، منى (٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، الأردن.

أبو الدهب، محمد صبحي أحمد (2017): "أثر التهكم التنظيمي كمتغير وسيط بين القيادة الخادمة والأداء

أبو حيمد، محمد بن سعد (2020): "أثر الحوافز المادية والمعنوية على أداء العاملين". المجلة العربية للنشر العلمي (AJSP)، العدد (21)، ص ص: 631-654.

ابو رمان، سناء. (2021). درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (5)، العدد (51)، ص 124–141.

ابو شريخ، اسفهان (2019).نمط القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكومية في العاصمة عمان وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجه نظر مساعدي المديرين، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الاوسط، الاردن.

التمام، عبد الله (2016). واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 24(1)، 255.309

الجبالي، حمزة(2016). تنمية الاداء الوظيفي والاداري، الأردن: دار عالم الثقافة.

جلاب إحسان (2011)، إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع

حجازي، سامح سعيد (2021): القيادة الخادمة وتأثيرها على التميز في الأداء الجامعي:بحث ميداني في جامعة عين شمس. مجلة البحوث المالية والتجارية، كلية التجارة، جامعة بورسعيد، المجلد (22)، العدد (2)،

الحلو،علي (2020). درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة تعليم مدارسهم من وجة نظر المعلمين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، المجلد (4)، العدد(41)، ص 1–27

خليفات، عبد الفتاح صالح والمطارنة، شرين محمد (2010)."أثر ضغوط العمل على الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في إقليم جنوب الأردن "، مجلة جامعة دمشق، 26 (1+2)،592–642.

الديرية، لانا، وسلامة، كايد (٢٠١٨). درجة إمكانية تطبيق مديري المدارس الاستكشافية الأردنية في محافظة العاصمة للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالدافعية تجاه عملهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 7(22)، 147–159.

السر، محمد محمد (2019): "درجة ممارسة رؤساء الأقسام في الكليات الجامعية بمحافظات غزة للقيادة الخادمة وعلاقتها بدورهم في تنمية الموارد البشرية"، رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.

السكر، هديل بسام شاهر (2019): "القيادة الخادمة وأثرها على الأداء الوظيفي: دارسة حالة الملكية الأردنية"، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة اليرموك.

الشريف، طلال عبد الملك (2004): "الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة"، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الشمري، راضي (2019).واقع ممارسة ابعاد القيادة الخادمة لدى رؤساء الاقسام العلمية في جامعة حفر الباطن من وجة نظر اعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مجلة العلوم التربية والنفسية، 8(3)،1–9

الصالح، أمل عد الوهاب (2020): "القيادة الخادمة لمديري المدارس كما يدركها المعلمون في مدارس التعليم العام في دولة الكويت وعلاقتها برضاهم الوظيفي". مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مجلد (30)، عدد(4)، الجزء(1)، ص ص:65– 89.

الصباغ، شوقي محمد عبد القوي، السوق، سمر محمود شيخ(يناير 2020): "مدى ممارسة القيادة الخادمة في الجامعات المصرية"، المجلة العلمية للبحوث التجارية، كلية التجارة، جامعة المنوفية، عدد (1)، صص:9–38، [Online: www.mandumah.com]

صلاح الدين، صفاء محمد (2016)."دور الذكاء العاطفي في التحصيل العلمي والأداء الوظيفي" مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسة، 17(3)،219–253.

عطية، عبد الرحمن. (2014).اختبار تطبيق مقياس للقيادة الخادمة في بيئة الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية،مؤتمر القيادات الإدارية الحكومية معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية.

عواد، فتحية، وحتاملة، حابس (2021).دور القيادة الخادمة في تطوير أداء معلمي مدارس الأغوار الشمالية، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (28)،ص 232–254.

العودة، ابراهيم (2018).تصور مقترح لرفع درجة الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء ابعاد القيادة الجامعية الخادمة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7(10)، 1–28.

عودة، سعيد علي (2016). تطوير أسس تربوية لتقييم أداء مديري المدارس داخل الخط الأخضر في فلسطين 48 بناء على معايير التمكين المهني. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

غالي، محمد (2015). القيادة الخادمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة تطبيقية على الجامعات في قطاع غزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

الفايدي، سالم (2008).فرق العمل وعلاقتها بأداء العاملين في الاجهزة الامنية، اطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، السعودية.

مرزوق، عبد العزيز علي وخطاب، أنغام السيد فهيم (2020): "اثر رفاهية العاملين علي الأداء الوظيفي للعاملين في البنوك التجارية المصرية بمحافظة كفر الشيخ". المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية، المجلد (1)، العدد(2)، ص ص: 263 –314

المشاقبة، زينب أحمد حمدان (2014). أساليب إدارة الصراع التنظيمي وعلاقته بمستوى الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في لواء الرصيفة. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

المراجع الاجنبية

-Chang, C., Tsai, H., Zhang, D. and Chen, I. (2016). The Correlation between Elementary School Principals' Servant Leadership and Teachers' Creative Teaching Behavior. Creative Education, 7, 1253-1260. doi: 10.4236/ce.2016.79132.

- Santosa, F., Syamsir, & Khaidir, A. (2018). Influence of servant leadership and school organizational culture on the performance of public senior high school teachers in Padang city. International Conferences on Education, Social Sciences and Technology..

-Alderbashi, K. (2020). The Training Needs of Teachers in Private Schools: A Comparative Study in Jordan and the United Arab Emirates. International Journal of All Research Education and Scientific Methods.

-Alsaleh, A. (2018). Investigating instructional leadership in Kuwait's educational reform context: school leaders' perspectives. School Leadership and Management HTTP:// doi.org/10.1080/13632434.2018.146788\

-Chan, C., & So, G. (2017). Cultivating Servant Leaders in Secondary Schooling. Servant Leadership: Theory & Practice, 4(1), 12-31.

-Covey, S. R. (2006). Servant leadership. Leadership Excellence, 12(23), 5-6.

-Grogan, M. (2013). The Jossey-Bass reader on educational leadership. CA: Jossey-Bass, Wiley,usa.

-Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership & Management, 28(1), 27- 42 HTTP /10.1080/13632430701800060

-McMillan, K. (2017). An Analysis of the Impact Servant Leadership Has on Staff Retention in Elementary Schools (Doctoral dissertation, Northwest Nazarene Retrieved from University). https://search.proquest.com/openview/367dfed6a8fd3cbad93cb64a5596

-Northouse, P.G.(2019). " Leadership: Theory and practice ".,7th Ed.SAGE Publication.

-Petrage, N. H. (2018). Administrative Leadership Theory and Practice, Translated by Salih bin Moaz Al-Mayouf, Kingdom of Saudi Arabia: Institute of Public Administration.

-Shepherd, M. (2018). Teacher Perceptions of School Culture and Servant Leadership: A Correlation Study (Doctoral dissertation, Texas Wesleyan University).

-Valeri,P.(2017).The origins of Servant leadership(Unpublished doctoral dissertation) Greenleaf University, USA.

-Von Fischer, P., & De Jong, D. (2017). The rela onship between teacher perception of principal servant leadership behavior and teacher job satisfaction. Servant Leadership: Theory & Prac ce, 4(2),

-Wang ,Z., Xu ,H and Liu ,Y.(2017)." Servant leadership as a driver of employee services performance: Test of trickle-down model and its boundary conditions " Human relations,71(9):1179-1203.

-Wen-Shun, H., Show-Sau, T., & Ho-Tang, W. (2016). Relationship among Principal Servant Leadership, School Organizational Climate and Teachers' Job Involvement of Elementary School. European Journal of Research in Social Sciences, 4(7), 33-42…

دور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد من وجهة نظر مديري مدارس لواء قصبة المفرق

منيرة عبدالكريم حمد الشديفات
وزارة التربية والتعليم الاردنية

تاريخ الاستلام: 2022/06/28 تاريخ القبول: 2022/09/13

الملخص

هدفت الدراسة التعرف دور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد من وجهة نظر مديري مدارس لواء قصبة المفرق، ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي حيث تم تطوير استبانه مكونة من ثلاثة مجالات (المعرفي، والمهاري، والتقويمي) بواقع (20) فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (145) مديراً ومديرة.

أظهرت نتائج الدراسة أن دور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد من وجهة نظر مديري مدارس لواء قصبة المفرق كان بدرجة متوسطة، وتواجه مجموعة من المعوقات، منها افتقار الاشتراك في شبكة الانترنت، وعدم وعي الأهالي بالتعلم عن بعد، وافتقار المعلمين والطلبة لمهارات التعامل مع تكنولوجيا التعليم والتعليم عن بعد.

في ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة عقد وزارة التربية والتعليم لمزيد من الدورات والورش التدريبية المتخصصة في مجال التعلم والتعليم عن بعد لمديري المدارس وللمعلمين، وتطوير وتدريب الطلبة على مهارات التكنولوجيا الحديثة.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد، القيادة التربوية

The role of school administration in promoting the process of distance learning and education from the point of view of the school principals of the of Kasbah Al Mafraq schools

Abstract

The aim of the study was to identify The role of school administration in promoting the process of distance learning and education from the point of view of the school principals of the Kasbah Mafraq schools

To achieve the aim of the study, the descriptive approach was utilized where a questionnaire consisting of three domains (cognition, skill, and evaluation) was developed with (20) paragraphs. The paragraphs validity and reliability were established, then the questionnaire was distributed to the study sample that consisted of (145) principals.

The results of the study showed that The role of school administration in promoting the process of distance learning and education from the point of view of the school principals of the Kasbah Mafraq schools

appeared with a middle degree, It faces a number of obstacles, including the lack of participation in the Internet, parents' lack of awareness of distance learning, and teachers' and students' lack of skills to deal with educational technology and distance education.

In light of the results of the study, the researcher recommended the necessity of holding the Ministry of Education for more specialized training courses and workshops in the field of distance learning and education for school principals and teachers, and to develop and train students on modern technology skills.

Keywords: distance education, educational leadership.

المقدمة

شهد القرن الحالي تغيرات كثيرة في مجالات الحياة كافة، ترافقها مجموعة من التطورات الحديثة، والتحديات الجديدة، مرافقة لتلك التطورات والتحديات تظهر الأزمات، حيث تعد الأزمات من الأحداث المهمة والمؤثرة في المجتمعات وتشكل مصدراً مقلقاً للقادة والمسوؤلين والأفراد، ويلازمها الخوف من كيفية السيطرة عليها ومن التغيرات المفاجئة المتلاحقة لحدوثها ومدى تأثيرها على الفرد والمجتمع ومدى امتداد تأثيرها المستقبلي.

إن الكشف المبكر عن الأزمة وتحديد حجمها ونوعها، واستخدام المنهج العلمي والمنطقي للتعامل مع الأزمات أصبح ضرورة حتمية من أجل ايجاد أسلوب لادارتها أو ما يطلق عليه "الادارة الأزموية" ذات الآلية المميزة في مواجهة الأزمات، وايجاد تقنية موجهة للحالات الطارئة التي لايمكن تجنبها، إن استخدام هذه الأساليب والتقنيات الإدارية يكون بشكل مختلف تبعاً لنوع الأزمة وبما يتماشى ونوع القيادة الادارية التي تتعامل مع هذه الأزمات (اللامي والعيساوي، 2015).

أن الوقاية خير من العلاج بمعنى انه يجب أن يتوفر لدى القادة استعدادات وأساليب كافية للوقاية من الأزمات، وذلك عن طريق اكتشاف نواحي الضعف ومعالجتها قبل أن تستفحل ويصعب علاجها وتتحول إلى أزمة، كما ان استشعار الإنذار المبكر الذي ينبئ بقرب وقوع الأزمةحيث إذا لم يوجه الاهتمام الكافي لهذه الإشارات فمن المحتمل أن تقع الأزمة، لذلك فإن احتواء هذه الإشارات والتعامل معها يتوقف على مهارة وكفاءة القادة في التقاط الإشارات الحقيقية والهامة حتى يسهل التعامل معها، ولكن وعند وقوع الأزمة يتم تنفيذ خطة المواجهة لتقليص الأضرار الناجمة عن الأزمة، والهدف هو إيقاف سلسلة التأثيرات الناتجة عن الأزمة واحتواء الآثار الناتجة عنها وعلاجها، وهي مهمة أساسية من مهام إدارة الأزمات التي تهدف في المقام الأول إلى تقليل الخسائر لأدنى حد ممكن (الحربي،2017).

يعتبر التعلم عن بعد من أكثر المستحدثات التي أفرزتها تكنولوجيا التعليم التعلمي في الممارسات التربوية في العقود الخيرة كونه خرج عن السياق التقليدي للتربية وأنظمتها، بأعتباره موقف تعليمي تعلمي ينفصل فيه المتعلم فيزيائياً وجغرافياً عن المصدر على أن يتم التعلم بطريقة تفاعلية من خلال نقل المعلومات من مصدرها إلى المتعلم حيث يوجد اعتماداً على الوسائل التقنية التكنولوجية، ونتيجة لذلك اقتضى التعلم عن بعد وجود مؤسسات تختلف عما هو قائم لدى المؤسسات التعليمية التقليدية كما وأسهم في تكافؤ الفرص التعليمية بين أفراد المجتمع وإتاحة الفرصة للتعلم حسبما تسمح به ظروف الفرد وفقاً لقدراته وامكاناته، ولعل في ذلك دعوة صريحة بأن لا يصبح التعليم حصراً على التعليم التقليدي الرسمي في اطار المراحل المختلفة (الحسن، 2014).

ومع ذلك فقد يواجه الطلبة المبتدئون بعض الصعوبة في تحديد المتطلبات الدراسية الحقيقية للمادة لعدم وجود المساعدة والإرشاد المباشر أو لعدم وجود المشرف المباشر أو لعدم التعود على التعامل مع الوسائل التقنية المستخدمة، وحتى يستطيع الطالب الاستفادة المثلى من تقنية التعلم عن بعد يجب عليه أن يدرك ماهية التعلم عن بعد، وأن يتقن استخدام الوسائل المتاحه فيه كافة وأن يحسن التعامل مع المهارات الأساسية التي يستلزمها هذا النظام وأن يلتزم بضوابط المركز وتوجيهها له فالطالب الذي يتعلم عن بعد يجب ألا يقل حرصه ونشاطه عن الطالب المنتظم في الجامعة التقليدية لتحقيق النتيجة المثلى في التعلم عن بعد (بلبيسي، 2007).

ولأن نظام التعليم المدرسي أهم مصدراً لتغذية الجامعات والمجتمع بالكوادر البشرية الفكرية المؤهلة للمستقبل، لإعداد قادة المستقبل ومدى قدرتهم على العطاء واتخاذ القرارات المناسبة، متوائمة مع التغيرات والتطورات والأحداث المستقبلية المختلفة.

ومن هنا أصبح استخدام التكنولوجيا الحديثة وشبكة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية أمراً ضرورياً، بهدف زيادة المعرفة، ومواكبة التطور الحاصل في الدول المتقدمة، لأن الاستثمار في التعليم من أهم مجالات الاستثمار التي تؤثر على المجتمع، لذا جاءت هذه الدراسة لتبين أهمية دور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد.

مشكلة الدراسة:

وفي مجال التربية التعليم والأزمات ومنها أزمة الكورونا نظر الشارع الأردني الى تطبيق نظام التعليم عن بعد في المدارس والجامعات أمر يصعب تنفيذه، نظرا لافتقارها الكثير من المستلزمات، وعدم توفر تجارب مسبقة لقياس مدى نجاحها في حال تطبيقها، في ظل الحديث عن ذلك كإجراء احترازي لمواجهة فيروس كورونا.

ان جودة التعلم عن بعد تكمن في جودة تصميم البرامج الأكاديمية المتنوعة وجودة نوعية ما يعادلها من مواد تعليمية مطبوعة ومرئية ومسموعة باعتبار أن البرامج والمواد التعليمية هي المنتجات الأساسية التي يحتاجها الدارسون في هذا النظام التربوي، كما أن جودتها لا تكفي لجعل التعلم عن بعد جيداً وإنما هناك جوانب أخرى هامة يجب أن تخطط وتنفذ بنوعية جيدة وتشمل توفير دعم تربوي مناسب لعملية تعلم الدارسين، وإيصال هذا الدعم بشكل يتضمن نجاعته، وتقويم تعلمهم وأدائهم وتطبيق جميع الجوانب بشكل متكامل ومتناغم يضمن ترابط أجزاء عملية التعلم عن بعد، وهذه والجوانب جميعها ما هي الا جوانب خدمية تربوية تؤديها المؤسسة التعليمية بطواقمها الأكاديمية والفنية والادارية للمتعلمين (كمال، 2002).

ومن خلال عمل الباحثة كمديرة مدرسة في وزارة التربية والتعليم في محافظة المفرق وملاحظتها دور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد في مدارس قصبة المفرق فقد ارتئت بأن تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما دور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد من وجهة نظر مديري مدارس لواء قصبة المفرق؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة التعرف دور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما دور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد من وجهة نظر مديري مدارس لواء قصبة المفرق؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات عينة الدراسة لدور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية لمديري المدارس؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تأتي أهمية هذه الدراسة من الأهمية التي حققها الانتشار الواسع لتكنولوجيا المعلومات والاتصال والاستفادة منها في جميع الظروف فجعل لها حضوراً كبيراً عند القائمين على المؤسسات التربوية، بوصفها مورد مهم للمعلومات التي يمكن تقاسمها مع المتعلمين في جميع الظروف والأزمات، من خلال تبادل المعلومات والإبداع والابتكار لدى الطلبة، كما أنها ترفد المكتبة العربية بالإطار النظري حول التعليم عن بعد.

الأهمية العملية:

ولذلك من المؤمل أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة، الجهات الآتية:

1- وزارة التربية والتعليم وذلك من خلال سعيها لتوفير جوّ تعليميّ، غير تقليدي، قادرٍ على إيصال المعلومة بكامل تفاصيلها،عبر منصات التعليم عن بعد.

2-الادارات المدرسية وما عليها من تعزيز وتوظيف للتعلم والتعليم عن بعد واستغلال الأزمات في ايجابية لتحقيق التعلم الأمثل للطلبة.

3- المعلمون، إذ يمكن أن تشكل هذه الدراسة نقطة انطلاق للمعلمين، لتوظيف التعليم عن بعد في العملية التعليمية، بعيداً عن التلقين، وذلك من خلال التنمية المهنية للتعليم عن بعد.

4- يتوقع أن تزود هذه الدراسة الخبراء التربويين بأهمية التعليم عن بعد في العملية التعليمية، بإدخال الصوت والصورة، وهما أهم عناصر التعليم من وجهة نظر الباحثة.

5- الباحثون، إذ يمكن أن تشكل هذه الدراسة قاعدة معلوماتية ونقطة مهمة لإجراء دراسات وأبحاث أخرى حول موضوع الدراسة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالآتي:

- الحدود الموضوعية: دور الادارة المدرسية في تعزيزعملية التعلم والتعليم عن بعد.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من مديري ومديرات المدارس الحكومية في قصبة المفرق.
- الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة خلال العام الدراسي 2020/2019 الفصل الدراسي الثاني.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على المدارس الحكومية في قصبة المفرق.

مصطلحات الدراسة

تتبنى الدراسة المصطلحات الآتية:

التعليم عن بعد:

عرفها الشرهان (2,2014) بأنها: "التعليم الذي يتميز بعدم التواصل المباشر الكلي بين الهيئة التدريسية والمتعلمين حيث يتم تقديم المواد التعليمية من خلال الشبكة المحلية او العالمية (الانترنت) من خلال استخدام تقنية التعليم والاتصال وذلك ضمن اطار العملية التعليمية".

أما إجرائياً، فتتبنى الدراسة مفهوم التعليم عن بعد على أنها: تخطيط وتطوير وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية من مختلف جوانبها بين المعلم والطالب من خلال وسائل التواصل الاجتماعي (شبكة الانترنت) أو شاشة التلفاز.

القيادة التربوية:

عرفها العتيبي (15,2010) تلك الجهة القادرة على تسيير شئون وإجراءات العمل داخل المؤسسة التربوية بكل كفاءة، من خلال سعيها الدائم إلى توفير كافة متطلبات واحتياجات العاملين بها، ومراعاة ظروفهم، والى الاستفادة من كل المهارات التي يعول عليها لتحسين مستويات الأداء، وتحفيز العاملين، وزيادة دافعيتهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة التي يعملون بها" (العتيبي، 2010).

القيادة التربوية: القدرة على التأثير في سلوك المعلمين وجميع الامكانات البشرية والمادية وتنسيق الجهود وتوجيهها واستثمارها لتحقيق كامل أهداف العملية التعليمية.

الدراسات السابقة:

تم الوصول إلى عدد من الدراسات التي ترتبط بشكل جزئي مع هذه الدراسة، والتي تم تصنيفها حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث وعرضها كالآتي:

أجرى الحسن (2014) دراسة هدفت التعرف إلى مدى اسهام تكنولوجيا التعليم بمفهومها الشامل المعاصر في برامج التعلم عن بعد المنفذه في الجامعات السودانية بنمطيها الأحادي المختلط، تكون مجتمع الدراسة من ثلاث جامعات شملت جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة الزعيم الأزهري وجامعة بخت الرضا بالاضافة الى جامعة السودان المفتوحة ذات النمط الأحادي، حيث قام الباحث بتصميم استبانة تم توزيعها على عينة مكونه من (152) مفحوصاً تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة اسهام تكنولوجيا التعليم بمفهومها الشامل المعاصر في برامج التعلم عن بعد ظهر بدرجة ضعيفة كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية لمدى اسهام تكنولوجيا التعليم وذلك لصالح النمط الأحادي المتمثل في جامعة السودان المفتوحة وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات العينة تعزى للتخصص وسنوات الخبرة وتبنت عدد من التوصيات منها تبني أسلوب التعليم عن بعد في الجامعات السودانية.

أجرى عوض وحلس (2015) دراسة هدفت التعرف على الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، وقد تكونت عينة الدراسة (91) طالباً وطالبة يدرسون ببرامج الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية(الأقصى، والإسلامية، والأزهر)، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي كما استخدما مقياسا تم إعداده لقياس الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد كانت بدرجة مرتفعة وايجابية، كما وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس والمستوى التعليمي والتقدير العام ووجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجامعة ولصالح الجامعة الاسلامية، أوصت الدراسة إلى ضرورة توعية طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية بأهمية تكنولوجيا التعلم عن بعد في البحث العلمي، كما وأوصت تدريب طلبة الدراسات العليا على الأنظمة القائمة على تكنولوجيا التعلم عن بعد ومستحدثاته.

أجرت الهاجري (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام منصات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا وهدفت للتعرف على المعوقات التي تواجه المستفيدين وتقديم المقترحات التي تسهم في تحسين مستوى الاداء، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة غير عشوائية بلغت (200) مسؤول عن التحول الرقمي في تعليم البنين والبنات، ومجموعة من الطلاب والطالبات في (16) إدارة تعليمية، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي مستخدماً أداة الاستبانة، وقد أظهرت

نتائج الدراسة إلى وجود العديد من معوقات استخدام بوابة المستقبل في التعليم عن بعد من وجهة نظر أفراد العينة إلى جانب تقديم مقترحات لتحسين وتطوير مستوى أداء البوابة وأوصت بضرورة إصدار التعاميم المنظمة واللوائح الملزمة لتفعيل البوابة واعداد خطة استراتيجية لتفعيل التحول الرقمي بكفاءة.

الدراسات الأجنبية:

أجرى كريستنسن وكنيزك (Christensen & Knezek،2017) دراسة هدفت التعرف إلى الانفتاح نحو التعلم الخلوي لدى معلمي المراحل التدريسية الابتدائية والمتوسطة والعليا في جنوب غرب الولايات المتحدة، تكون مجتمع الدراسة من (1430) معلماً وتكونت عينة الدراسة من (1414) معلماً، وبناءً على تحليل الاستبانة التي تكونت من اربعة مجالات (الاحتمالات والفوائد والأفضليات والتأثيرات الخارجية) توصلت الدراسة إلى أن معلمي المدارس الابتدائية أكثر انفتاحا على استخدام الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية وغيرها من الأجهزة المحمولة وأجهزة تكنولوجيا المعلومات لتعلم الخلوي في الفصول الدراسية، بالمقارنة مع معلمي المدارس المتوسطة ومعلمي المدارس الثانوية.

أجرى اريا وكولاك وجير (Ira & Çolak & Gecer, 2018) دراسة هدفت التعرف إلى آراء مديري المدارس الثانوية في توظيف التعلم الخلوي في مقاطعة إزميت بمدينة قوجا في تركيا، حيث اتبعت الدراسة منهج البحث النوعي، مستخدمين أداة المقابلة، وعلى عينة قصدية تكونت من (15) مديراً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مديرو المدارس الثانوية يستخدمون التعلم الخلوي في ممارساتهم التعليمية (في حاجة إلى معلومات مؤقتة)، (التواصل اللحظي)، و(في نقل البيانات السمعية البصرية المستخدمة في الدورات التدريبية إلى السبورة الذكية)، كما وأظهرت أن توظيف التعلم الخلوي تحدث تغييرات ايجابية في العملية التعليمية وأكثر فعالية وكفاءة ومواد سمعية بصرية أكثر نشاط ومتعة من التعليم التقليدي.

أجرى شايم وأوفير (Chayim & Offir,2019) دراسة هدفت اقتراح تغيير في التعليم والتعلم عن بعد طريقة وتغيير دور المعلم في بيئة التعلم عن بعد من خلال نموذج المعلم الوسيط، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لإجراء اختباراته وعلى عينة تكونت من (12) معلماً ومعلمة، قسمت إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة تكونت من (6) معلماً ومعلمة، ومجموعة تجريبية تكونت من (6) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه النتائج الايجابية لصالح المجموعة التجريبية المعلمين الذين تلقوا تدريبًا بوساطة التعلم عن بعد غير المتزامن مع البيئة التي تتضمن محاضرات مسجلة بالفيديو.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تعقيباً على جملة الدراسات السابقة، التي استعرضتها الباحثة، يتبين أن هذه الدراسات قد تعددت واختلفت باختلاف الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، واختلاف المتغيرات التي تناولتها، واختلاف البيئات التي تمت فيها، فمن هذه الدراسات ما تناول موضوع مدى اسهام تكنولوجيا التعليم بمفهومها الشامل المعاصر في برامج التعلم عن بعد، كدراسة دراسة الحسن (2014)، على الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات، كدراسة عوض وحلس (2015)، كما تنوعت بيئات الدراسات السابقة، حيث دراسة اريا وكولاك وجير(Ira & Çolak & Gecer, 2018)، ودراسة عوض وحلس (2015) في فلسطين، ودراسة الحسن (2014) في السودان، ولم تتفق أي دراسة مع الدراسة الحالية في الأردن.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج الذي سيستخدم، وهو المنهج الوصفي، ومن حيث الأداة التي ستستخدم (استبانة)، وطريقة اختيار العينة، كدراسة الحسن(2014)، واختلفت مع بعضها كدراسة شايم وأوفير (Chayim & Offir,2019) ومن حيث مجتمع الدراسة فقد اختلفت هذه الدراسة في اختيارها للمجتمع من مديري المدارس مع جميع الدراسات السابقة حيث أن دراسة شايم وأوفير (Chayim & Offir,2019) حيث كانت على المعلمين، ودراسة عوض وحلس (2015) حيث كانت على الطلبة.

وقد أفادت من الدراسات السابقة في تصور أداة الدراسة وإثراءها، وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، العربية والأجنبية، اداة الدراسة، وتمتاز بمجتمع الدراسة حيث تناولت مديري المدارس في قصبة المفرق، حيث أن مديري المدارس هم ركيزة العملية التعليمية، وامتازت بأنها تناولت متغيرات لم يتم الربط بينها في الدراسات السابقة، وهي التعلم عن بعد ووالادرات المدرسية وأنها من أوائل الدراسات التي تناولت دور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد من وجهة نظر مديري مدارس لواء قصبة المفرق حسب علم الباحثة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، ولاسيما أنه يهتم بدراسة الظاهرة كما هي، من خلال جمع البيانات وتحليلها، وعرض وتحليل النتائج وتفسيرها، من خلال ارتباطها بالواقع.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس قصبة المفرق، والبالغ عددهم (163) مديراً ومديرة، حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم 2019/2018.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة قصدية، وذلك بسبب محدودية عدد مديري المدارس لدى قصبة المفرق وبلغ عددها (145) مديراً ومديرة، امتازت باختلاف النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية.

ويظهر جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة النوع، والمرحلة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغير	النوع الاجتماعي	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	58	%40
	أنثى	95	%60
المرحلة	أساسية	88	%60.69
	ثانوية	57	%39.31
المجموع		145	%100

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة الدراسة، بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتم اخراجها على شكل استبانة، تكونت في صورتها الأولية من (25) فقرة، موزعة في ثلاثة مجالات، وهي (المجال المعرفي (8 فقرات)، والمجال المهاري (8 فقرات)، والمجال التقويمي (9 فقرات)، وقد تم تحديد الاجابات بخمسة مستويات، هي (دائماً، معظم الأحيان، أحياناً، قليلاً، نادراً).

طريقة تصحيح أداة الاستبانة

تم تصنيف درجة دور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر مديري المدارس فيها إلى ثلاثة مستويات (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) حسب متوسطات إجابات العينة لكل فقرة على النحو التالي:

طول الفئة = الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل /عدد المستويات

طول الفئة = (5–1 / 3) = 1.33

وبذلك تكون حدود المستويات الثلاثة على النحو الآتي:

عُد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (1–2.33) درجة توظيف منخفضة.

عُد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (2.34– 3.67) درجة توظيف متوسطة.

عُد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (3.68– 5) درجة توظيف مرتفعة.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة، وذلك من خلال عرضها على عشرة من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس المختصين في أصول التربية والإدارة التربوية وتكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية، ومن ذوي الخبرة والاختصاص، لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول ملائمة فقرات أداة الاستبانة ومناسبتهما لأغراض الدراسة، من حيث المضمون، والصياغة، وتم إجراء التعديلات وفقاً للملاحظات التي أجمع عليها 80% من المحكمين، وتكونت أداة الاستبانة في صورتها بعد التحكيم من (20) فقرة، موزعة في ثلاثة مجالات، وهي (المجال المعرفي (6 فقرات)، والمجال المهاري (6 فقرات)، والمجال التقويمي (8 فقرات)).

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة وذلك من خلال استخدام التطبيق وإعادة التطبيق (Test - Retest) على عينة مقدارها (8) مديراً ومديرة من مجتمع الدراسة، وخارج عينتها، وبلغ ثبات الأداة (0.87)، ويعد مقبولاً لأغراض إجراء الدراسة.

الاجراءات والأساليب الاحصائية

- تحديد أفراد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد أفراد العينة.
- تصميم أداة الدراسة وتم التحقق من صدقها وثبات الاستبانة.
- توزيع أداة الدراسة (الاستبانة) على أفراد عينة الدراسة.
- تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة، على الحاسوب بهدف إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة، باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).
- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة
- استخراج النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد من وجهة نظر مديري مدارس لواء قصبة المفرق؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد من وجهة نظر مديري مدارس لواء قصبة المفرق، للمجالات والأداة ككل، ثم لكل مجال على حدة، وذلك على النحو الاتي:

النتائج للمجالات والأداة ككل: يوضح الجدول(2) النتائج الخاصة بمجالات دور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد من وجهة نظر مديري مدارس لواء قصبة المفرق مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الجدول (2):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة لدور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد من وجهة نظر مديري مدارس لواء قصبة المفرق

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	المعرفي	2.70	0.89	متوسطة
2	2	المهاري	2.55	0.66	متوسطة
3	3	التقويمي	2.21	0.62	منخفضة
		الكلي	2.49	0.62	متوسطة

ويبين الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.21 –2.70)، حيث جاء المجال المعرفي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.70)، وبانحراف معياري مقداره(0.89)، وبدرجة متوسطة، تلاه في المرتبة الثانية المجال المهاري بمتوسط حسابي بلغ (2.55)، وبانحراف معياري مقداره(0.66)، وبدرجة متوسطة، ثم تلاه في المرتبة الثالثة المجال التقويمي بمتوسط حسابي بلغ (2.21)، وبانحراف معياري مقداره (0.62)، وبدرجة منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.49) وبانحراف معياري مقداره (.62) وبدرجة متوسطة.

حيث توصلت الدراسة إلى أن دور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد من وجهة نظر مديري مدارس لواء قصبة المفرق جاءت بدرجة متوسطة، متفقة مع دراسة اريا وكولاك وجير(Ira & Çolak & Gecer, 2018) ومختلفة مع دراسة أردوغان (Erdogan,2008) ودراسة عوض وحلس (2015)، وقد يعزى ذلك إلى عدم التحضير لدى الادارة المدرسية والمعلم والطالب وولي الأمر إلى التعليم عن بعد من حيث طرق التدريس والأساليب والنوعية، كما قد تعزى إلى افتقار الطلبة وأولياء الأمور لمهارات التكنولوجيا الحديثة، وقد تعزى إلى الظروف النفسية التي تظهر على المعلمين والطلبة بسب وباء الكورونا.

كما وقد تعزى نتائج الدراسة إلى عدم قناعة مديري المدارس والمعلمين والطلبة الى ايجابية التعليم عن بعد وكيف يمكن استغلاله لاكساب الطلبة المعارف والمهارات اللازمة، كما وقد تعزى نتائج الدراسة الى الاجتهادات الشخصية التي اجتهدوا بها مديري المدارس والمعلمين للتعليم بسب مرض الكورونا مثل المجموعات الطلابية عبر وسائل التواصل الاجتماعي وعدم امتثالهم لتعليمات وزارة التربية والتعليم مما تداخل على الطلبة مع المنصات التعليمية التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم وانتج الملل والتعب لدى الطلبة من وجهة نظر الباحثة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال منفرداً، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: المعرفي

وللإجابة عن فقرات المجال المعرفي، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة مرتبة تنازلياً والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة لفقرات المجال المعرفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	توفر الإدارة المدرسية المقررات الدراسية في صورة ملفات الكترونية للطلبة عبر التعليم عن بعد	3.08	1.13	متوسطة
2	3	يغطي المعلم المادة المعرفية الخاصة بالمنهاج المدرسي عبر التعليم عن بعد	2.92	1.22	متوسطة
3	4	تشارك الادارة المدرسية الطلبة في أنشطة فعالة عبر التعليم عن بعد.	2.69	1.13	متوسطة
4	5	يعزز التعليم عن بعد تعزيز التعلم الذاتي والمستمر.	2.60	1.10	متوسطة
5	2	استخدام مختلف أساليب التعليم في التعليم عن بعد	2.54	1.04	متوسطة
6	1	يعمل المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة عبر التعليم عن بعد.	2.39	1.06	متوسطة
		الكلي	2.70	0.89	متوسطة

ويبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية للمجال المعرفي تراوحت ما بين (2.39– 3.08)، حيث جاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على توفر الإدارة المدرسية المقررات الدراسية في صورة ملفات الكترونية للطلبة عبر التعليم عن بعد " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.08)، وبانحراف معياري مقداره(1.13)، وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (1) ونصها " يعمل المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة عبر التعليم عن بعد."في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.39)، وبانحراف معياري مقداره (1.06)، وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال المعرفي ككل (2.70)، وبدرجة متوسطة وقد يعزى إلى الأهمية البالغة التي يمنحها الطلبة وأولياء الأمور للمجال المعرفي واهتمامهم بالمفاهيم والعلوم الرئيسة.

المجال الثاني: المهاري

وللإجابة عن فقرات المجال المهاري تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة مرتبة تنازلياً والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة لفقرات المجال المهاري مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	11	يرسل ويستقبل المعلم مقاطع الفيديو والمقاطع الصوتية من وإلى الطلبة عبر التعليم عن بعد.	3.23	1.26	متوسطة
2	8	امكانية الطلبة التواصل مع المدير في أي وقت عبر التعليم عن بعد.	2.62	1.39	متوسطة
3	7	يعزز المعلم مهارات التعلم المستمر بدون حدود أو قيود.	2.50	1.02	متوسطة
4	9	يعرض المعلم التجارب العلمية عبر التعليم عن بعد.	2.44	1.10	متوسطة
5	12	يشارك المدير للحوار بشكل جماعي أو فردي مع الطلبة عبر التعليم عن بعد.	2.30	0.83	منخفضة
6	10	يعقد المدير اجتماعات عبر التعليم عن بعد لمناقشة المسائل والقضايا العلمية المشتركة.	2.23	0.89	منخفضة
		الكلي	2.55	0.66	متوسطة

ويبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية للمجال المهاري تراوحت ما بين (2.23– 3.23)، حيث جاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص على " يرسل ويستقبل المعلم مقاطع الفيديو والمقاطع الصوتية من وإلى الطلبة عبر التعليم عن بعد " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.23)، وبانحراف معياري مقداره(1.26)، وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها " يعقد المدير اجتماعات عبر التعليم عن بعد لمناقشة المسائل والقضايا العلمية المشتركة." بالمرتبة

الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.23)، وبانحراف معياري مقداره (0.66)، وبدرجة منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال المهاري ككل (2.55)، وبدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى حاجة المعلمين الى دورات تدريبية خاصة بمهارات التعليم عن بعد وذلك لتفعيلها.

المجال الثالث: التقويمي

وللإجابة عن فقرات المجال التقويمي تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة مرتبة تنازلياً والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة لفقرات المجال التقويمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	17	يساهم المدير بالإجابات على استفسارات وأسئلة الطلبة عبر التعليم عن بعد.	2.38	1.01	متوسطة
2	31	يراعي المعلم لأنماط التعليم المختلفة عبر التعليم عن بعد.	2.30	0.99	منخفضة
3	16	يمنح المعلم الوقت الكافي للطلبة بإرسال واستلام الواجبات واعمال الطلبة عبرالتعليم عن بعد.	2.23	1.01	منخفضة
4	14	تشارك الادارة المدرسية المعلم بالدورات التدريبية على المهارات الحياتية اللازمة عبر التعليم عن بعد	2.19	1.20	منخفضة
5	15	يستخدم المعلم لأساليب تقويم حديثة لقياس كافة جوانب العملية التعليمية عبر التعليم عن بعد	2.18	1.18	منخفضة
6	19	يمتلك المعلم المعرفة الكاملة بتصميم وتطوير الامتحانات الالكترونية	2.16	1.44	منخفضة
7	18	نتائج الطلبة في الامتحانات الالكترونية عبر التعليم عن بعد حقيقية وقريبة من نتائج العملية التعليمية التقليدية.	2.16	1.08	منخفضة
8	20	يسمح التعليم عن بعد تغطية جميع تقسيمات التقويم كالقراءة والاملاء.	2.05	0.95	منخفضة
		الكلي	2.21	0.62	منخفضة

ويبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية للمجال التقويمي تراوحت مابين (2.05– 2.38)، حيث جاءت الفقرة رقم (17) والتي تنص على " يساهم المعلم بالإجابات على استفسارات وأسئلة الطلبة عبر التعليم عن بعد. " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.38)، وبانحراف معياري مقداره (1.01)، وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (20) ونصها "يسمح التعليم عن بعد تغطية جميع تقسيمات التقويم كالقراءة والاملاء " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.05)، وبانحراف معياري مقداره (0.95)، وبدرجة منخفضة وبلغ المتوسط الحسابي للمجال التقويمي ككل (2.21)، بدرجة منخفضة، وقد يعزى ذلك إلى افتقار المعلمين لمهارات التعليم عن بعد والتعليم الالكتروني وافتقارهم للمهارات للقيام بالامتحانات الالكترونية، وقناعة المعلمين بضعف تغطية الامتحانات الالكترونية الى كامل المادة العلمية المقررة.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات عينة الدراسة التعرف دور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية لمديري المدارس؟

أ) النوع الاجتماعي

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لدور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، باستخدام اختبار T(independent samples T-Test) للتعرف على وجود الفروق الاحصائية والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية لدور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي لمديري المدارس

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	ف	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
المجال المعرفي	ذكر	2.22	19.417	143	.000
	أنثى	3.03			
المجال المهاري	ذكر	2.09	9.202	143	.003
	أنثى	2.87			
المجال التقويمي	ذكر	1.86	.255	143	.615
	أنثى	2.44			
الدرجة الكلية	ذكر	2.06	13.567	143	.000
	أنثى	2.78			

ويتبين من النتائج الموضحة في الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات مديري المدارس لدور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي على المجالين المعرفي والمهاري وعلى الأداة ككل ولصالح الإناث.

ب) المرحلة الدراسية

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لدور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية باستخدام اختبار T (independent samples T-Test)، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية لدور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لمديري المدارس

المجال	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	ف	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
المجال المعرفي	المرحلة الأساسية	2.46	4.679	143	.032
	المرحلة الثانوية	3.27			
المجال المهاري	المرحلة الأساسية	2.44	.021	143	.886
	المرحلة الثانوية	2.82			
المجال التقويمي	المرحلة الأساسية	2.18	2.509	143	.115
	المرحلة الثانوية	2.26			
الدرجة الكلية	المرحلة الأساسية	2.36	1.875	143	.173
	المرحلة الثانوية	2.78			

ويتبين من نتائج الموضحة في الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات مديري المدارس لدور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية وقد يعزى إلى شمولية التعليم عن بعد لجميع المراحل الداسية المدرسية والجامعية.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات مديري المدارس لدور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد فيها تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي على المجالين المعرفي والمهاري وعلى الأداة ككل ولصالح الاناث، وقد يعزى ذلك إلى أن مديرات المدارس والمعلمات أكثر تأثراً بالعاطفة والأمومة بمتابعة الطلبة وواجباتهم والمنهاج المدرسي كما وقد يعزى إلى توجه المديرات والمعلمات نحو التعليم عن بعد، كما وقد تعزى إلى استخدام الأنثى لشبكات التواصل الاجتماعي والتكنولوجيا الحديثة أكثر من وجهة نظر الباحثة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في لدور الادارة المدرسية في تعزيز عملية التعلم والتعليم عن بعد من وجهة نظر مديري مدارس لواء قصبة المفرق فيها تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية وقد يعزى ذلك إلى أن المرحلتين الدراسيتين يسعون لتحقيق رسالة ورؤية وزارة التربية والتعليم في تحقيق أهداف العملية التعليمية، حيث أن المرحلة الأساسية لها أهميتها في التأسيس للطلبة وأن المرحلة الثانوية هي مرحلة لها أهميتها في توجيه ميول وقدرات الطلبة للجامعات.

التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم وضع التوصيات الآتية:

- عقد وزارة التربية والتعليم لمزيد من الدورات والورش التدريبية المتخصصة في التعليم عن بعد في العملية التعليمية للمعلمين والاداريين.
- تشكيل فريق طوارئ لدى وزارة التربية والتعليم يبحث في التعليم عن بعد وتحدياته.
- تطوير وتدريب الطلبة على مهارات التكنولوجيا الحديثة.
- تعزيز المعلم بالمعرفة اللازمة بتصميم وتطوير الامتحانات الكترونية وتوظيفها في الفصل الدراسي.
- تعزيز المعلمون بأساليب التعليم عن بعد عبر وسائل التواصل الاجتماعي.
- نشر الوعي لدى مديري المدارس والمعلمين والطلبة حول إيجابية استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التربوية التي تبحث في توظيف تكنولوجيا التعليم عن بعد في العملية التعليمية على الجامعات.

المراجع العربية:

بلبيسي، منى (2007)،" فاعلية طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة سلفيت التعليمية في استخدام مهارات وتقنيات التعلم عن بعد" المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، 1،1، 355-402.

الحربي، ندى، نموذج مقترح لمواجهة الازمات المحتملة في موسم الحج والعمرة، الملتقى العلمي السابع عشر لأبحاث الحج والعمرة والزيارة، معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة، جامعة أم القرى،2017.

الحسن، عصام (2014)،" مدى اسهام تكنولوجيا التعليم في برامج التعلم عن بعد بالجامعات السودانية ضارف" دراسات تربوية، 3، 118-158.

الشرهان، صلاح، التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الوطن العربي: نحو التطوير والابداع، المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي،2014.

العتيبي، تركي بن كديميس (2010)،"تصور مقترح لتوظيف الذكاء العاطفي في الرفع من فعالية القيادة التربوية" مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسي، 1،2، 239-286.

عوض، منير وحلس، موسى(2015)،" الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية" مجلة جامعة الأقصى،1،19، 219-256.

كمال، سفيان(2002)،" ضمان النوعية الجيدة في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد"مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 1،25-50.

اللامي، غسان والعيساوي،خالد(2015)، إدارة الأزمات.

الهاجرى، خلود. (2020)،" واقع استخدام منصات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا: بوابة المستقبل أنموذجا" المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية: المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة،2،3، 21-55.

ام اي تي تكنولوجي ريفيو العربية.(2020) الدول العربية تلجأ إلى التعليم عن بعد لمواجهة تداعيات فيروس كرونا. موجود على الرابط:
https://technologyreview.ae/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%B9%D9%86-%D8%A8%D8%B9%D8%AF-%D9%83%D9%88%D8%B1%D9%88%D9%86%D8%A7/

المراجع الأجنبية:

Ira، N. ،Gecer، A. & Colak، I (2019)," Detecting the opinions of the secondary school administrators regarding the use of mobile technologies for educational purposes"*Educational Policy Analysis and Strategic Research*,14,3, 290-311 doi: 10.29329/epasr.2019.208.13

Christensen, R, & Knezek, G. (2017)" Contrasts In Openness Toward Mobile Learning In The Classroom: A Study Of Elementary, Middle And High School Teachers"*14th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital*,14, ISBN: 978-989-8533-68-5: 141-148.

Chayim، A& ; Offir،B.(2018) ," Model of the Mediating Teacher in Distance Learning Environments: Classes That Combine Asynchronous Distance Learning Via Videotaped Lecture" *Journal of Educators Onlin,*16,1.

معوقات التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا(COVID-19) من وجهة نظر مديري ومديرات مدارس قصبة المفرق

ميسون أحمد المجالي
وزارة التربية والتعليم

تاريخ الاستلام: 2022/07/06 تاريخ القبول: 2022/10/02

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على معوقات التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا(COVID-19) من وجهة نظر مديري ومديرات مدارس قصبة المفرق. ولتحقيق الهدف الرئيس من الدراسة اتُبع المنهج الوصفي المسحي وتكون مجتمع الدراسة من (166) مديرًا ومديرة، وتم تصميم استبانة كأداة للدراسة مكونة من (30) فقرة موزعة على مجالين هما: مجال المعلم ومجال البنية التحتية والدعم الفني وتمثلت عينة الدراسة ب)116) مديرًا ومديرة. وتم استخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)؛ لتحليل نتائج الدراسة، وتوصلت إلى عدد من النتائج، من أهمها أن تقديرات أفراد على أداة الدراسة ككل جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.177). مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس وسنوات الخبرة). هذا وأوصت الدراسة بضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتوفير مخصصات مالية للمدارس وإعادة تأهيل البنية التحتية اللازمة لتطبيق التعليم عن بعد في مدارس قصبة المفرق.

الكلمات المفتاحية: التعلم عن بعد، جائحة كورونا، مديري المدارس، قصبة المفرق.

Obstacles to Distance Learning in Light of the Corona Pandemic (COVID-19) from the Point of View of the Principals of Kasbat Al- Mafraq Schools

Maysoon Ahmad Al-Majali

Abstract

The study aimed to identify the obstacles to distance learning in light of the Corona pandemic (COVID-19) from the point of view of the principals of Kasbat Al-Mafraq schools. To achieve the main objective, the descriptive survey approach was followed in this study and its population consisted of (166) principals. A questionnaire was designed as a tool for the study, consisting of (30) paragraphs distributed in two areas: the teacher field and the field of infrastructure and technical support. The study sample was 166 principals. Statistical Packages (SPSS) program was used to analyze the results of the study, and reached a number of results, the most important of which is the individual's estimation of the study tool as a whole came to a high degree and with arithmetic mean 4.177.

With no statistically significant differences due to the study variables (gender and years of experience). The study recommended the need for the Ministry of Education to provide financial allocations to schools and rehabilitate the necessary infrastructure to implement distance learning in the schools of Kasbat Al-Mafraq.

Keywords: distance learning, Corona pandemic, school principals, Kasbat Al-Mafraq

المقدمة:

لمدراء المدارس دور كبير في العملية التربوية وهم مسؤولون عن متابعة سير العملية التعليمة، والعمل على تذليل العقبات التي تواجه المعلمين والطلبة داخل حرم المدرسة وخارجها، وظهرت أهمية هذا الدور بشكل جلي وواضح خلال جائحة كورونا حيث تحمل مدراء المدارس عبء كبير لإدارة العملية التعليمة التعلمية عن بعد، والعمل على الحد من الاثار السلبية لها. وكان هناك العديد من المعيقات التي واجهت المدراء خلال هذه الجائحة في اكثر من جانب وجاءت هذه الدراسة للتركيز على المعيقات التي واجهت المدراء خلال الجائحة من حيث مجال المعلم والبنية التحتية، لما لهذين المجالين من أثر كبير على العملية التعليمية خلال جائحة كورونا.

شهد العالم تحديات كبيرة ومنها تفشي جائحة كورونا بحيث لجأت الدول ومنها الأردن إلى اغلاق المدارس حيث لم تتهيأ بشكل مناسب لمواجهة مثل هذه التحديات الأمر الذي حتم من القائمين على المؤسسات التعليمية، تعديل الخطة الاستراتيجية للتعلم؛ نتيجة لظهور قصور في وضع الخطط للمواكبة تلك التحديات ومما أضطرهم إلى تبني خيار التعلم عن بعد، لضرورة استمرار العملية التعليمية التعلمية والتعامل وفق هذه الظروف حيث بدأت تتحول إلى المنصات التعليمية الالكترونية وتوظيف التكنولوجيا في عملية التعلم. بما يتناسب مع هذا التحدي.

ومع بداية عام 2020 ظهر تحدي للبشرية تمثل بظهور كوفيد–19 وهو الاسم الذي أطلقته منظمة الصحة العالمية للفيروس المسبب لمرض الالتهاب الرئوي الحاد والمعروف باسم (كورونا) وفي شهر اذار 2020 أعلنت عنه المنظمة كجائحة عالمية، واعتبرت هذه الجائحة من ابرز التحديات التي ظهرت في هذا العصر وكان لها اثر كبير وواضح على التعليم (هاريت نانيونجو وآخرون2020، ؛Cucinotta,& Vanelli، 2020). حيث ان هذه الجائحة أجبرت العديد من البلدان على إغلاق مدارسها وجامعتها، للحفاظ على سلامة مواطنيها وخصوصا طلبتها وأساتذتها. وبالتالي العمل على إيجاد طرق تضمن تلقي الطلاب التعليم أثناء تعليق العملية التعلمية في المدارس، مما جعل الأدوار تتغير تبعا لهذه الظروف التي فرضتها جائحة كورونا. كانت المؤسسات التعليمية من أكثر القطاعات تأثرا بجائحة كورونا، وفي جميع دول العالم بلا استثناء، حيث أدت الجائحة إلى انقطاع أكثر من مليار ونصف متعلم عن التعليم، واعتبارا من منتصف شهر اذار أغلقت 153 دولة مدارسها ومؤسساتها التعليمية على الصعيد الوطني مما أثر على أكثر من 83 %من طلبة العالم. وقامت عدة دول بتنفيذ عدة إجراءات في سبيل مواجهة هذه الجائحة مثل تقييد السفر سواء الداخلي أو الخارجي، وفرض التباعد الاجتماعي والعزل الذاتي، والحجر الصحي، وأعلنت الدول اغلاقات واسعة للعديد من القطاعات الرياضية والترفيهية واي أماكن للتجمعات الكبيرة (UNESCO2020) .ما دفع الدول إلى البحث عن أساليب بديلة للحيلولة دون توقف العملية التعليمية. وجاء في هذا السياق العديد من المبادرات لتحويل عدد من التطبيقات الذكية إلى منصات تعليمية عن بعد. وخلال فترة بسيطة تغيرت ملامح التعليم التقليدي الذي لم يعد قادراً على استيعاب متطلبات منظومة التعليم، واستيعاب الأعداد الكبيرة من المتعلمين في جميع المراحل، والعمل عن أساليب جديدة للتعلم. وقد ساهم التطور التكنولوجي الهائل في تحقيق هذا التحول، والذي خلق بدوره واقعا جديدا في إعادة التفكير في منظومة التعليم من حيث فلسفته وأهدافه ومناهجه ووسائله، ودراسة كل السيناريوهات المستقبلية والمتوقعة في مرحلة التعايش مع تلك الجائحة وما بعدها. وبسبب هذه الجائحة فُرض على المؤسسات التربوية التحول الى التعليم غير الوجاهي للحفاظ على سلامة الجميع وكان خيار التعلم عن بعد هو الخيار المطروح. ورغم أن المدارس والمؤسسات التعليمية مليئة بأجهزة

حواسيب وأدوات تكنولوجية وبرمجيات، إلا أن جائحة كورونا أظهرت وجود فجوات في المعرفة التكنولوجية (Nilson , 2020).

يعتبر التعليم عن بعد من أحد اهم الأدوات التعليمية الحديثة، حيث يتم نقل الحصص الصفية والمعلومات المنهجية عبر وسائل التكنولوجيا من المؤسسة التعليمية الى الطالب. وفي ظل الظروف الراهنة الانتشار لفيروس كورونا والذي اجتاح العالم كله، تم تفعيل عملية التعليم عن بعد في الأردن وإيقاف ارتياد الطالب للمدارس ضمن الإجراءات الاحترازية لتحقيق التباعد منعا لانتشار الفيروس. استطاعت الحكومة الأردنية تفعيل بديل يحاكي الازمة الحالية من خلال قنوات تلفزيونية ومنصات الكترونية أشهرها منصة درسك التعليمية التي تبث الدروس المتلفزة عبر قناة الأردن الرياضية ويتم اعادتها بشكل منتظم. وذكر (صوالحية،2020) إلى أن التعلم عن بعد هو نوع من التعلم طال الحديث عنه والجدل حول ضرورة دمجه في العملية التعليمية قبل جائحة كورونا، إلا أنه أصبح بديل وضرورة ملحة لاستمرار التعليم في ظروف تفرض التباعد الجسدي، حيث جاء نتيجة للتطورات التكنولوجية، خاصة بعد أن تأثرت العملية التعليمية بشكل مباشر بتطور تكنولوجيا الذكاء الصناعي، وثورة تكنولوجيا المعلومات التي اقتحمت الفصول الدراسية وأصبحت جزءا أصيلا منها. فالتعليم عن بعد وفي ظل التطور التكنولوجي الكبير ومع انتشار وسائل الاتصال الحديثة من حاسوب، وشبكة انترنت، ووسائط متعددة، مثل: الصوت، والصورة، والفيديو، هي وسائل أتاحت المجال لعدد كبير من المتعلمين لتلقي التعليم بكل سهولة ويسر، وبأقل وقت وجهد، والذي ساهم بشكل أو بآخر في إنجاح العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة

في ظل جائحة كورونا تأثرت معظم القطاعات في الحياة وكان لقطاع التعليم النصيب الكبير من هذا الأثر، مما دفع المؤسسات التعليمية (الجامعات والمدارس الخاصة والحكومية) لإغلاق أبوابها للتقليل من فرص انتشاره، وهو ما أثار قلقا كبيرا لدى المنتسبين لهذا القطاع (Bozkurt et al, 2020). ولجئت معظم دول العالم إلى "التعليم عن بعد" كآلية لتخفيف التأثيرات السلبية للجائحة على المؤسسات التعليمية والعملية التعليمية،قامت وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية بإغلاق المدارس للحد من انتشار الوباء، وفي بيان صدر من رئاسة الوزراء الأردنية أكدت فيه على أهمية الاستمرار في العملية التعليمية والعمل على إيجاد طرق تعمل على تطوير منظومة التعلم عن بعد وفق أفضل الممارسات التي تضمن حق الطلاب في التعليم (رئاسة الوزراء الأردنية، 2020). ومن خلال عمل الباحثة كمشرفة تربوية في قصبة المفرق ومتابعتها لعمل الإدارات المدرسية لعملها عن بعد في ظل الجائحة ونظرا لأهمية الموضوع جاءت هذه الدراسة للوقوف على معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق، وتتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن الاسئلة:

1) ما معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في قصبة المفرق؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في تقديرات افراد عينة الدراسة لمعوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري ومديرات مدارس قصبة المفرق تعزى المتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة

1) التعرف على معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس من حيث (المعلمين والبنية التحتية والفنية)

2) التعرف على فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس تعزى الى المتغيرات (الجنس وسنوات الخدمة).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في جانبين هما: الجانب النظري، والجانب العملي التطبيقي:

الأهمية النظرية:

- تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، إذ أنها من أوائل الدراسات التي تناولت هذا الموضوع – في حدود علم الباحثة– في مديرية قصبة المفرق.
- قد تثري الدراسة الحالية المكتبة العربية والأردنية بالدراسات النظرية والمعرفية المتعلقة في موضوع التعلم عن بعد لتخطي جائحة كورونا بما يتناسب مع الظروف الحالية.

الأهمية العملية:

- يؤمل أن تفيد الدراسة مديري ومديرات مدارس قصبة المفرق في الوقوف على معوقات التعلم عن بعد في ضوء جائحة كورونا ومجاولة وضع الحلول المناسبة.
- تسليط الضوء على المعيقات التي تعمل على اضعاف نتائج التعلم عن بعد.

التعريفات الإجرائية:

جائحة كورونا: أزمة عالمية نتجت عن انتشار فايروس كورونا COVID-19 مما أثار الرعب والخوف منه بسبب ما سببه من تهديد لحياة البشر. واشتملت أعراضه على امراض تنفسيه وحمى وسعال وصعوبة في النفس، وأدت هذه الجائحة الى توقف التعليم الوجاهي في معظم دول العالم (منظمة الصحة العالمية، 2020: www.emro.who.int).

المعوقات: ذلك الموقف الذي يتصف بأنه مألوف ويحتاج إلى تفكرًا تأمليًا ويتطلب حلًا (تهوم، 2020)، وتعرف إجرائيا الصعوبات والتحديات التي تحد من الحصول على النتيجة المرجوة، وفي هذا البحث تعرف أنها درجة استجابة أفراد العينة على الاستبانة التي تم إعدادها من أجل التعرف على المعيقات التي واجهت مديري المدارس خلال جائحة كورونا.

التعلم عن بعد: عرفه (حجازية والخميسي، 2020) بأنه: " تقديم التعليم أو التدريب من خال الوسائل التعليمية الإلكترونية، ويشمل ذلك الأقمار الصناعية، والفيديو، والأشرطة الصوتية المسجلة، وبرامج الحاسبات الآلية، والنظم والوسائل التقنية التعليمية المتعددة، بالإضافة إلى عدد من الوسائل الأخرى". (ص. 10) ويعرف اجرائيًا بأنه نمط التعليم الغير وجاهي ويستخدم أدوات تكنولوجية متعددة لإيصال المعلومات للمتعلمين.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

اكتشفت منظمة الصحة العالمية فايروس مستجد أطلقت عليه اسم كورونا وذلك بعد الإبلاغ عن حالات كثيرة جدا من الالتهاب الرئوي الفيروسي في يوهان بجمهورية الصين الشعبية، وعرفت المنظمة في 2020 (كوفيد –19) بأنه المرض الناجم عن فيروس كورونا المستجد المسمى فيروس (كورونا – سارس –2) وقد اكتشفت هذا المرض في 31 كانون أول عام 2019. وبسبب هذا الوباء الذي اجتاح العالم، فُرض على المؤسسات التربوية الانتقال من التعليم الوجاهي إلى التعلم عن بُعد وذلك للحد من انتقال العدوى بين الأفراد، والحفاظ على سلامتهم والحد من انتشار الوباء. ومصطلح التعليم عن بعد كان متداولا قبل جائحة كورونا ولكنه غير مستخدم بالشكل الفعال والواضح في العملية التعليمة. ولجئت

المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم إلى استخدام التطبيقات والبرامج الالكترونية المختلفة لضمان استمرار العملية التعليمية، وأصبح من الضروري إعداد المعلمين والطلبة وأولياء الأمور لهذه المرحلة الجديدة والتأكد من جاهزيتهم لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية بشكل فعال (Yassamine,2020). والمملكة الأردنية الهاشمية من الدول التي عملت على إغلاق المؤسسات التعليمية خلال الجائحة والتي استخدمت التعليم عن بعد للحفاظ على استمرارية التعليم وفي نفس الوقت الحفاظ على سلامة مواطنيها. وللوصل الى اكبر عدد ممكن من الطلبة اطلقت وزارة التربية والتعليم منصة (جو درسك 1 و2) احدهما للمرحلة الأساسية الدنيا والأخرى للمرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية وتتيح هذه القنوات إمكانية الوصول للدروس المسجلة من قبل معلمين ومعلمات في وزارة التربية والتعليم في أي وقت.

مفهوم التعلم عن بُعد: التعليم عن بعد يسمى أحيانا بـ التعلم الإلكتروني وهو أحد طرق التعليم الحديثة نسبيًا .ويعتمد مفهومه الأساسي على وجود المتعلم والمعلم في مكانيين مختلفين، لم يبدأ التعليم عن بعد حديثا ولكنه كان قديما في صور مختلفة عن ما هو حاليا، في عام 1933 بدأت جامعة بنسلفانيا (Pennsylvania) تقديم المقررات عبر جهاز الراديو، وفي عام 1968 قدمت جامعة ستانفورد (Stanford) مقررات لطلبة الهندسة عبر جهاز التلفاز، وفي عام 1983 دخل الحاسوب المجال التعليمي، وفي عام 1993 كان الانتشار الأوسع مع ظهور شبكة الإنترنت، حيث بدأ ظهور أنظمة التعلم المغلقة في عام 1999، وفي عام 2020 أصبحت أنظمة التعلم مفتوحة وتخدم جميع المتعلمين (UNESCO, 2020). وتعددت مسميات التعلم عن بُعد فيطلق عليه التعلم والتعليم بالمراسلة Correspondence (Instruction)، التدريس عن بعد (Tele- Teaching) التعليم المفتوح (Open Instruction) والتعليم الإلكتروني (E-Learning). (عليان، 2007)

أهمية التعلم عن بُعد: أشار عبد النعيم(2016)الى أهمية التعليم عن بعد كونه:

- يحقق الأهداف التعليمية بكفاءة عالية،
- يوفر في الوقت والجهد،
- يحقق التعلم بطرائق تناسب خصائص المتعلمين وبأسلوب ممتع ومشوق،
- يكسب المدرس والطالب على حد سواء الدافعية لمواكبة التطور التكنولوجي.
- ويعتبر من الأساليب الحديثة في مجال التعليم والتدريب.
- يوفر المادة التعليمية في الوقت والزمان المناسبين، ويوفر تكاليف التعليم الباهظة.

ومن الفوائد التي ذكرها أبو جراد ونصار (2021) للتعليم عن بُعد:

- متاح لجميع الأفراد والفئات العمرية.
- يقلل تكاليف إنشاء صفوف جديدة.
- جعل التعليم أكثر تنظيما ومحايدة، إضافة إلى تقييم الاختبارات بطريقة محايدة وعادلة.
- صديق للبيئة، حيث لا يوجد استخدام للأوراق والأقلام التي قد تضر البيئة عند التخلص منها (2014,Ferreiman).

وترى الباحثة من خلال عملها كمشرفة تربوية في وزارة التربية والتعليم أن للتعليم عن بعد فوائد كبيرة اذا تم تطبيقه بالطريقة السليمة واذا توفرت الإمكانيات المادية والبشرية، وبالتالي ينعكس اثر هذا النجاح على الطالب الذي هو محور العملية التربوية.

معوقات التعلم عن بُعد: تعاني معظم المؤسسات التربوية وخصوصا مدارس وزارة التربية والتعليم من العديد من المعوقات التي تحد من فعالية التعلم عن بعد أشار إليها غلام)2007)ومنها:

- ضعف البنية التحتية في غالبية الدول النامية.
- صعوبة الاتصال بالإنترنت ورسومه المرتفعة.
- عدم إلمام الطلبة بمهارات استخدام التقنيات الحديثةً ، وقلة توفر البرمجيات التعليمية.
- قلة توفر التمويل المالي اللازم لدعم التعليم الإلكتروني مع جمود اللوائح والأنظمة، بالإضافة إلى قلة إعداد المتخصصين في عملية تطبيق التعليم الإلكترونية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الطراونة (2021) إلى التعرف على معيقات استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك وسبل مواجهتها، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة بإعداد استبانة اشتملت على(48) فقرة توزعت على أربعة مجالات، وتم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية بلغت (392) معلما ومعلمة من مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك. وتوصلت الدراسة إلى أن معوقات استخدام التعليم الإلكترونية في عملية التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين قد حصلت على متوسط كلي (3.36 من 5) أي جاءت بدرجة (متوسطة) ، وعلى مستوى المجالات؛ فقد جاء مجال " الطالب " في المرتبة الأولى بمتوسط (3.76) ثم المنهاج بمتوسط (3.71) وكلاهما بتقدير إعاقة مرتفعة وحل ثالثا مجال المعلم بمتوسط (3.58) واخيرًا حل مجال "البنية التحتية" بمتوسط)3.42) وكلاهما بدرجة (متوسطة). كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في معيقات استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم عن بعد تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق تعزى للدورات في مجال الحاسوب ولصالح من لم يتلقوا أي دورة ومن تلقوا دورة واحدة، أي أن المعوقات لديهم كبيرة، واستنادا للنتائج قدمت الباحثة جملة من التوصيات والمقترحات؛ ومنها؛ تحديد السبل المناسبة للحد من تلك المعيقات، بعقد دورات تدريبية للطلبة والمعلمين على استخدام التعلم الإلكتروني، وإدخال إصلاحات فورية على المنهاج وطرق تدريسه، واستكمال توفير البنية التحتية للتعليم الإلكتروني لتحقيق أقصى استفادة من التكنولوجيا، وخاصة الحاسوبية منها.

وهدفت دراسة الثائب (2021) إلى معرفة معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراته، وأستخدم المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث، وتكونت عينة البحث من (100) معلمة ومعلمة من واقع مجتمع قوامه (300) معلم ومعلمة من واقع (8) مدارس، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات المتمثلة في استجابات عينة البحث حول موضوع البحث، تكون الاستبانة بصورتها النهائية من (30) فقره. واستخراج صدقها وثباتها، وتحليل استجابات العينة إحصائيا عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق، وأسفرت نتائج تحليل استجابات عينة البحث إلى وجود معوقات لاستخدام التعليم عن بعد بمراحل التعليم الأساسي، حيث جاءت كافة المعوقات من خلال استجابات العينة جاءت جميعها مرتفعة كما أسفرت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الخبرة. واستنادا للنتائج قدم الباحث جملة من التوصيات؛ ومنها وضع برامج تدريبية خاصة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي تمكينهم من ممارسة

دورهم في عملية التعليم عن بعد. والعمل على إصلاح البنية التحتية والتقنية في البلاد لإتاحة استخدام عملية التعلم عن بعد. وتوفير الإمكانيات المادية من إنترنت وأجهزة كمبيوتر لتسهيل استخدام عملية التعليم عن بعد.

وهدفت دراسة مصطفى (2021) الى التعرف على أهم معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (COVID−19) من وجهة نظر معلمي وأولياء أمور طلبة مدارس لواء الجيزة، ولتحقيق الهدف من هذه الدراسة تم تطوير أداة الاستبانة والتي تكونت من (42) فقرة، وقام الباحث بالتأكد من صدق وثبات الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (141) معلما ومعلمة و(143) ولي أمر من أمور طلبة مدارس لواء الجيزة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (COVID−19) من وجهة نظر معلمي مدارس لواء الجيزة ومن وجهة نظر أولياء الأمور جاءت مرتفعة. وأوصى الباحث بعدد من التوصيات كان أهمها هو ضرورة إطلاع المسؤولين في وزارة التربية بنتائج هذه الدراسة من أجل إفادة معلمي المدراس والتواصل مع أولياء الأمور، وتطوير برامج تدريبية وورشات عمل مشتركة لكل من أولياء الأمور ومعلميها وذلك لتطوير مهاراتهم التكنولوجية وتنمية معارفهم حول ماهية التعليم عن بعد وآلية تطبيق التعليم عن بعد والتغلب على المعوقات في العملية التربوية التعليمية، وتطوير المنصات التعليمية الإلكترونية للتغلب على المشكلات والمعوقات التي تواجه الطلبة.

وهدفت دراسة أجراها دراسي ويونغ (Draissi&Yong,2020) لمعرفة خطة الاستجابة لتفشي مرض كورونا المستجد وتنفيذ التعلم عن بعد في الجامعات المغربية. حيث تم فحص وثائق مختلفة تتكون من مقالات إخبارية خاصة بالصحف اليومية والتقارير والإشعارات من موقع الجامعات. استخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأمر المقلق هو أن جائحة كورونا تتحدى الجامعات لمواصلة التغلب على الصعوبات التي تواجه كلا من الطلبة والأساتذة والاستثمار في البحث العلمي، واستندت أساليب التدريس الجديدة إلى زيادة الاستقلالية للطالب، وكانت الواجبات الإضافية المخصصة للأساتذة للحفاظ على زخم أعمالهم من المنزل وتوفير حرية الوصول إلى عدد قليل من منصات التعلم الإلكتروني المدفوعة او قواعد البيانات.

وأجرت أبو حماد (Abuhammad,2020) دراسة عن عوائق التعلم عن بعد أثناء تفشي فيروس كورونا المستجد (كوفيد −19): مراجعة نوعية من وجهة نظر الوالدين، وبينت أن هدف الدراسة هو مراجعة المحتوى المنشور في مجموعات فيسبوك الأردنية المتاحة واستكشاف تصورات أولياء الأمور فيما يتعلق بتحديات التعلم عن بعد التي يواجهها أطفالهم خلال تفشي فيروس كورونا في الأردن. وقد استخدمت الباحثة موقع التواصل الاجتماعي_Facebook لتحديد مجموعات Facebook المحلية. ونشر التعلم عن بعد في مجموعات فيسبوك من 15 مارس إلى 25 أبريل 2020. وحددت الباحثة مجتمع الدراسة بما مجموعه 248 مشاركة تم تصنيفها حسب الموضوع لمزيد من التحليل. وكشفت المواضيع والأجوبة المختارة عن أربعة محاور أساسية: (1) الحواجز الشخصية (2) الحواجز التقنية (3) الحواجز اللوجستية و(4) الحواجز المالية. وخلصت الباحثة إلى أنه لم يقتصر دور الآباء على روتين حياتهم اليومية أثناء الجائحة بل قاموا بأداء مسؤولية مساعدة المدرسة في تعليم الطلاب. كما واجه العديد من الآباء أنواعًا عديدة من الحواجز في مساعيهم لمساعدة أطفالهم في التعلم عن بعد أثناء الجائحة.

هدفت دراسة ساهو (Sahu,2020) إلى معرفة تأثير إغلاق المدارس بسبب فيروس كورونا (COVID-19) على التعليم والصحة العقلية للطلاب والمعلمين، وسبب هذا الفيروس قام عدد كبير من المدارس بإلغاء جميع الأنشطة الطلابية، واتخذت المدارس تدابير مكثفة لحماية جميع الطلاب والموظفين، وقام أعضاء هيئة التدريس بالانتقال إلى نظام التدريس

الالكتروني، ويسلط البحث الضوء على التأثير المحتمل لانتشار CoVID-19 على التعليم والصحة النفسية للطلاب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه على المدارس تنفيذ القوانين لإبطاء انتشار الفيروس. ويجب أن يتلقى الطلاب والموظفون معلومات منتظمة من خلال البريد الالكتروني، ويجب أن تكون صحة وسلامة الطلاب والموظفين على رأس الأولويات، ويجب أن تكون خدمات الاستشارة متاحة لدعم الصحة العقلية للطلاب، وعلى السلطات تحمل مسؤولية ضمان الغذاء والسكن للطلاب الدوليين، وعلى أعضاء هيئة التدريس الاهتمام بالتكنولوجيا بشكل دقيق لجعل تجارب الطلبة مع التعلم غنيا وفعالا.

هدفت دراسة ياليا (**Yulia,2020**) إلى توضيح طرق تأثير جائحة كورونا على إعادة تشكيل التعليم في اندونيسيا، حيث شرحت أنواع واستراتيجيات التعلم التي يستخدمها المدرسون في العالم عبر الانترنت بسبب إغلاق المدارس للحد من انتشار فيروس كورونا، كما وضحت الدراسة مزايا وفعالية استخدام التعلم من خلال الانترنت، حيث خلصت الدراسة إلى أن هناك سرعة عالية التأثير وباء كورونا على نظام التعليم، حيث تراجع أسلوب التعليم التقليدي لينتشر بدلا منه التعلم من خلال الانترنت لكونه يدعم التعلم من المنزل وبالتالي يقلل اختلاط الأفراد ببعضهم، ويقلل انتشار الفيروس، وأثبتت الدراسة أهمية استخدام الاستراتيجيات المختلفة لزيادة سلاسة وتحسين التعليم من خلال الانترنت.

التعقيب على الدراسات السابقة

تناولت معظم الدراسات السابقة معيقات استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (19-COVID) بشكل عام، مثل دراسة (الطراونة،2021) ودراسة (ثائب، 2021) ودراسة (مصطفى، 2021) الى وهدف (Sahu,2020) إلى معرفة تأثير إغلاق المدارس بسبب فيروس كورونا (COVID-19) على التعليم والصحة العقلية للطلاب والمعلمين، وفي دراسة (Yulia,2020) هدفت إلى توضيح طرق تأثير جائحة كورونا على إعادة تشكيل التعليم في اندونيسيا، وحاول فان وثاي (Thi & Van ، 2021) البحث في العوائق التي واجهها الطلبة في فيتنام، في سياق جائحة Covid-19،

تميزت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات في التعرف معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا(COVID-19) من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق واتفقت الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي من خلال جمع البيانات باستخدام الاستبانة

منهج الدراسة:

اتّبعت الدراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ " الذي يهدف إلى وصف الظاهرة، وجمع معلومات وبيانات عنها؛ للوصول إلى استنتاجات ذات دلالة" (عبيدات، وعبدالحق، وعدس، 2012، ص181)؛ للتعرف على معوقات التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا (CIVD19) من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس لواء قصبة المفرق الحكومية للعام الدراسي(2021-2022م)، والبالغ عددهم (166) مديراً ومديرة حسب قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق ولتحديد الدقيق لحجم العينة، قامت الباحثة بتحديد حجم العينة عن طريق الموقع الإلكتروني ل (نظم البحوث الإبداعية) على الرابط التالي: http://www.surveysystem.com/sscalc.htm حيث تم تحديد العينة بواسطة حاسبة الموقع، وبمستوى الثقة (95%) وتتوافق هذه الحاسبة مع الجدول الذي أعده كل من كريجسي ومورقان وطبقًا لمعادلة (Kergcie &Morgan,

1970) بحيث تكونت عينة الدراسة من (116) مديراً ومديره. والجدول (1) يوضح توزيع افراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها.

الجدول(1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة المستقلة

المتغير المستقل	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	52	%44.8
	أنثى	64	%55.2
	المجموع	116	%100.0
سنوات الخبرة	أقل من 7 سنوات	16	%13.8
	من 7 – 12 سنة	18	%15.5
	أكثر من 12 سنة	82	%70.7
	المجموع	116	%100.0

من الجدول تبين ان من لديهم خبرة أكثر من 12 سنة هم الفئه الاكثر استجابة من افراد عينة الدراسة بنسبة 70.7% ، ثم يليهم الاناث 55.2%.

أداة الدراسة:

لأغراض الدراسة تم بناء أداة للدراسة على النحو الآتي:

قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة بالاعتماد على ما ورد في الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة ومراجعة الدراسات السابقة التي تناولت بعض مجالاتها. إذ تألفت الأداة بصورتها الاولية من (37) فقرة. وبصورتها النهائية تغطيها (30) فقرة: وتم تقسيم أداة الدراسة إلى ثلاثة أجزاء وهي كالتالي:

1. القسم الأول: يتعلق بالمعلومات الأولية والتي شملت: الجنس والخبرة
2. القسم الثاني: ويتعلق بعبارات الاستبانة ويتكون من بعدين:
   - البعد الأول: تخص مجال المعلم ويضم (15) فقرة
   - البعد الثاني: تخص مجال البنية التحتية والدعم الفني. ويضم (15) فقرة

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين ذوي الخبرة في المجالات التربوية والإدارية وعددهم (10)، وتم أخذ آراء المحكميّن في وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية ومناسبة الفقرة للمستجيب الذي ستطبق عليه الأداة. وانتماء الفقرة للمجال الذي أعدت لقياسه. وتم أخذ كافة ملاحظات وآراء المحكّمين بعين الاعتبار حول كل ملاحظة تم إبداؤها بخصوص أي فقرة؛ وبهذا فقد تم حذف سبع فقرات وتعديل صياغة عدد من العبارات.

ثبات الأداة:

تم استخدام معامل الثبات الداخلي (ألفا) لقياس درجة اتساق الإجابات على فقرات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا(Cronbach-Alpha). إذ يُمكّن هذا المعامل من إعطاء نتائج متوافقة لردود العينة تجاه فقرات الاستبانة ويبين الجدول (2) نتائج معامل الثبات كرونباخ – ألفا (Cronbach-Alpha) لمجالات أداة الدراسة.

الجدول (2): نتائج معامل الثبات ألفا– كرونباخ (Cronbach-Alpha)

أداة الدراسة	عدد الفقرات	ثبات الاتساق الداخلي
المجال الأول: مجال المعلم	15	0 .930
المجال الثاني البنية التحتية والدعم الفني	15	0 .958
الكلي للمقياس	30	0 .963

تظهر نتائج الجدول (2) أن قيمة معامل (ألفا) الكلي للأداة ككل قد بلغ (963. 0) وتراوحت معاملات الثبات ألفا- كرونباخ لمجالات الدراسة ما بين (930. 0-958. 0). ومما تقدم تبين أن قيم المعاملات تعتبر مؤشرات قوية، مما يدل على ان الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن اعتماد الأداة في التطبيق النهائي على أفراد عينة الدراسة المستهدف.

معيار الحكم على درجة الاستجابة: وبعد الانتهاء من جميع الردود على الاستبانات من عينة الدراسة، تم ترجمة سلم الإجابة الخاص بفقرات الاستبانة من سلم لفظي إلى سلم كمي، وتمّ استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسيّ؛ لتكون بدائل الإجابة عن العبارات هي: (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسط، منخفض، منخفضة جداً). حيث تم استخدام مقياس (ليكرت خماسي)؛ لتحديد درجة الاستجابة بحيث تعطى الدرجة (5) للاستجابة مرتفعة جداً، الدرجة (4) للاستجابة مرتفعة، الدرجة (3) للاستجابة متوسطة، الدرجة (2) للاستجابة منخفض، والدرجة (1) للاستجابة منخفضة جداً.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية

أ- المتغيرات المستقلة، وتشمل:

1- الجنس وله فئتان (ذكور، إناث).

2- سنوات الخبرة ولها ثلاثة فئات: (أقل من 7 سنوات، من 7 – أقل من 12 سنة، من 12 سنة فأكثر).

ب- المتغيرات التابعة:معوقات التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا (CIVD19) من وجهة نظر مديري ومديرات مدارس قصبة المفرق.

المعالجات الإحصائية

الأساليب الإحصائيّة:

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إجراء المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية؛ لوصف استجابات عينة الدراسة على عبارات الاستبانة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالاتها والاداة ككل.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، سنوات الخبرة.
- تحليل التباين الثنائي (Tow Way Anova)؛ لتحديد مصدر الفروق بين المتوسطات في تقديرات أفراد العينة لمعوقات التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا، على أداة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)؛ لحساب ثبات الاستبانة.

إجراءات الدراسة

- تم بناء أداة الدراسة لتخدم المشكلة البحثية الخاصة بالدراسة.
- تم تحديد مجتمع الدراسة المستهدف (مديري ومديرات المدارس في لواء قصبة المفرق).
- تم التحقق من صدق المحتوى لأداتي الدراسة عن طريق عرضهما على مجموعة من المحكمين من أهل الاختصاص.

- تم التحقق من دلالة الصدق والثبات لأداتي الدراسة ؛ بتطبيقهما على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية.
- تم تطبيق أداة الدراسة على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة مؤلفة من (116) مديراً ومديرة.
- جمع أداة الدراسة بعد جمع استجابة أفراد العينة على فقرات مجالات الأداة.
- إدخال البيانات على برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) للعلوم الاجتماعية وتحليلها إحصائيا.
- بعد الحصول على نتائج التحليل الإحصائي قامت الباحثة بمناقشة نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على" ما معوقات التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا (CIVD19) من وجهة نظر مديري ومديرات مدارس قصبة المفرق"؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة لدرجة معوقات التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا (CIVD19) من وجهة نظر مديري ومديرات مدارس قصبة المفرق ككل ومجالاته، مع مراعاة ترتيب المجالات ترتيباً تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية، وذلك كما هو مبيّن في الجدول (3).

جدول (3) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة وفقا لمجالاتها مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	البنية التحتية والدعم الفني	4.258	0.6497	مرتفعة جداً
2	1	المعلم	4.095	0. 6040	مرتفعة
		الأداة ككل	4.177	0.5785	مرتفعة

ويتضح أن استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة ككل كانت بمتوسط حسابي بلغ (4.177)، وبانحراف معياري بلغ (0. 5785)، وبدرجة مرتفعة. كما يتضح من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة تراوحت بين (4.095 – 4.258)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.6040– 0.6497). وجاء مجال البنية التحتية والدعم الفني في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.258)، وبانحراف معياري بلغ (0.6497) وبدرجة مرتفعة جداً. بينما جاء مجال المعلم في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.095)، وبانحراف معياري بلغ (0.6040)، وبدرجة مرتفعة. وتشير الباحثة أن هذه المعوقات منطقية وفي غاية الأهمية إذ إن الدعم الفني، وتوافر البنية التحتية، من الأمور الهامة جداً لنجاح أي برنامج، لذا يشعر مديرو ومديرات المدارس أن هنالك نقصاً واضحاً في الدعم الفني والبنية التحتية المساعدة في برنامج التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا (CIVD19). وتشير النتيجة إلى نقص في المخصصات المالية للمدارس وعدم تأهيل البنية التحتية لهذه للمدارس. مما يعيق تحقيق أهداف العملية التعلمية. وهذا ما أكدته دراسة الثائب (2021) بضرورة وضع برامج تدريبية خاصة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي تمكينهم من ممارسة دورهم في عملية التعليم عن بعد. والعمل على إصلاح البنية التحتية والتقنية في البلاد لإتاحة استخدام عملية التعلم عن بعد. وتوفير الإمكانيات المادية من إنترنت وأجهزة كمبيوتر لتسهيل استخدام عملية التعليم عن بعد. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مصطفى (2021) في أن المعوقات من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة الثائب (2021). بينما اختلفت مع دراسة الطراونة (2021) حيث جاءت بدرجة متوسطة التي جاءت في جنوب المملكة وقد يعزى ذلك إلى اهتمام المملكة في الفترة الأخيرة بجنوب البلاد وتركيزها على

توفير المستلزمات اللازمة للتعلم عن بعد. كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بفقرات المعلم، مع مراعاة ترتيب فقرات المجال ترتيبا تنازليا وفقا لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبيّن في الجدول (4).

جدول (4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	3	عدم قناعة المعلمين للتدريس عن بعد	4.34	0.759	مرتفعة جدا
2	5	صعوبة التواصل الفعال للطلبة مع معلميهم	4.32	0.794	مرتفعة جدا
3	2	زيادة الانصبة وكثر الاعباء التي يقوم بها المعلم	4.30	0.877	مرتفعة جدا
4	4	اقتصار دور المعلم على متابعة الحضور وارسال الواجبات على المنصة	4.28	0.800	مرتفعة جدا
5	13	عدم قناعة بعض المعلمين بفعاليَّة التعليم عن بُعد	4.14	0.874	مرتفعة
6	9	عدم توافر مها ارت تنفيذ التعليم عن بُعد لدى بعض المعلمين الذين اعتادوا على التعليم الوجاهي	4.10	0.834	مرتفعة
7	15	عدم قدرة المعلم على مراعاة الفروق	4.09	0.860	مرتفعة
8	14	اهمال الأنشطة الاثرائية والعلاجية حسب احتياجات الطالب في التعلمُ عن بعد	4.08	0.836	مرتفعة
8	6	عدم معرفة المعلمين بطرق التقييم المناسبة للطلبة عبر المنصة	4.08	0.793	مرتفعة
10	7	صعوبة التعامل من المنصات التعليمية من قبل الطلبة والمعلمين	4.07	0.831	مرتفعة
11	1	قلة عقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على التعليم عن بُعد.	4.03	0.918	مرتفعة
12	11	عدم قدرة بعض المعلمين على متابعة الطلبة وتوجيههم بشكل مستمر بسبب عددهم الكبير.	3.98	0.844	مرتفعة
13	10	ضعف قدرة المعلمين على استخدام الوسائل التكنولوجية التفاعلية في التعليم عن بُعد.	3.95	0.883	مرتفعة
14	12	إصابة بعض المعلمين بآلام في الرَّقبة والظَّهر جراء الجلوس لفترات طويلة أمام الأجهزة الإلكترونية	3.94	0.954	مرتفعة
15	8	قلة اهتمام المعلمين برفع الواجبات للطلبة على المنصة ومتابعتها	3.76	0.881	مرتفعة
		المعلم	4.095	0 .604	مرتفعة

يتضح من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال المعلم تراوحت بين (4.34– 3.76)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.759– 0.881). حيث جاءت استجابات أفراد العينة في مجال المعلم ككل بمتوسط حسابي بلغ (4.095)، وانحراف معياري بلغ (604. 0) وبدرجة مرتفعة. وجاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " عدم قناعة المعلمين للتدريس عن بعد " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.34)، وانحراف معياري بلغ (0.759)، وبدرجة تطبيق مرتفعة جداً. وقد يعزى ذلك إلى انعدام ثقافة التعلم عن بعد مما أدى إلى عدم قناعة المعلم به كونه فرض عليه التعامل به، مما أدى إلى وجود فجوه بينه وبين طلبته ؛ فعملية التعليم الوجاهي يستطيع من خلالها معرفة مستوى تفكير طلبته وحاجاتهم ومستواهم الفعلي، حيث يتم مباشرة بين الطلبة ومعلميهم، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضا إلى قلة الوعي بالتعليم عن بعد من قبل المعلم وبالتالي النظر اليه بسلبية تحد من أهدافه ومزاياه. حيث يدأ التعلم عن بعد فرض نفسه بقوة حيث جاءت جائحة كورونا، وبشكل غير متوقع وغير مخطط له؛ مما ترتب عليه الانتقال من التعليم التقليدي الى التعلم عن بعد، دون الاعداد الكافي للمعلم والطلبة على حد سواء. وهذا ما أكدته دراسة ساهو (Sahu,2020) أنه على أعضاء هيئة التدريس الاهتمام بالتكنولوجيا بشكل دقيق لجعل تجارب الطلبة مع التعلم غنيا وفعالا.وجاءت الفقرة رقم (8) ونصها " قلة اهتمام المعلمين برفع الواجبات للطلبة على المنصة ومتابعتها " بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.76)، وانحراف معياري بلغ (0.881)، وبدرجة مرتفعة. حيث تعزو الباحثة إلى اعتقاد المعلم بتدخل اولياء الامور في حل واجبات ابنائهم والتقدم لامتحاناتهم. والنقص الكبير الموجود لدى الطلبة بخصوص التعامل مع أدوات التعليم عن بعد. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا إلى عدم التزام بعض الطلبة بحل الواجبات بسبب

عدم توفر أجهزة حاسوب أو أجهزة خلوية لدى بعض الطلبة، كونها من المكونات الضروري توافرها حتى يسهل تطبيق التعليم عن بعد لدى طلبة وعدم الرغبة في هذا النوع من التعلم، وضعف الثقافة التكنولوجية، وضعف القدرة لدى بعض الطلبة في استخدام خدمات الإنترنت في التعليم. وهذا ما أشارت إليه دراسة ياليا (Yulia,2020) إلى أهمية استخدام الاستراتيجيات المختلفة لزيادة سلاسة وتحسين التعليم من خلال الانترنت. وكذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بفقرات البنية التحتية والدعم الفني، مع مراعاة ترتيب فقرات المجال ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبيّن في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البنية التحتية والدعم الفني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	1	ضعف شبكة الإنترنت في العديد من المناطق	4.41	0.791	مرتفعة جداً
2	13	صعوبة تطبيق التعلم الإلكتروني في المواد التي تحتاج إلى مهارات عملية	4.35	0.794	مرتفعة جداً
3	4	لا توفر الوزارة المختبرات للطلبة الذين لا يستطيعون التواصل على المنصة مع أخذ الاحتياطات اللازمة من التباعد والتعقيم	4.35	0.805	مرتفعة جداً
4	15	عدم ارتقاء المنصات التي طرحتها الوزارة للمستوى المرجو	4.31	0.828	مرتفعة جداً
4	11	عدم توفر المستلزمات التقنية كالكمبيوتر والأجهزة الذكية واشتراكات الإنترنت لدى بعض الطالب	24.3	0.794	مرتفعة جداً
6	6	قلة توافر فنيين مختصين لحل المشكلات التقنية المتعلقة بالتعليم الإلكتروني	14.3	0.794	مرتفعة جداً
7	8	عدم قدره المنصَّات التعليمية الالكترونيَّة على تحمُّل الضَّغط على شبكات الإنترنت..	304.	0.802	مرتفعة جداً
8	2	عدم توفر برمجيات مساعدة تتناسب مع المواد الدراسية	4.29	0.723	مرتفعة جداً
9	5	صعوبة تنفيذ محاضرات عبر التطبيقات بين المعلمين والطلبة	4.28	0.811	مرتفعة جداً
10	3	لا يوجد تنويع في مصادر المعلومات المقدمة للطلبة	4.27	0.776	مرتفعة جداً
11	12	عدم توفر الدعم الفني المباشر أثناء استخدام منصات التعلم الافتراضي	4.26	0.803	مرتفعة جداً
12	9	عدم توافر مواقع الكترونيَّة شاملة للمصادر التعليمية ومعززة للتَّعليم عن بُعد.	4.25	0.812	مرتفعة جداً
13	7	ضعف تطبيق الوزارة للإجراءات الصحية والأمنية المناسبة	4.12	0.915	مرتفعة
14	14	لا توفر المنصات السرية والخصوصية للمتعاملين معها	4.05	0.883	مرتفعة
15	10	صعوبة الوصول إلى المنصَّات التعليميَّة التي انشأتها الوازرة للتعليم عن بُعد.	4.03	0.937	مرتفعة
		البنية التحتية والدعم الفني	4.258	0.649	مرتفعة جداً

من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال البنية التحتية والدعم الفني تراوحت بين (4.41–4.03)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.791– 0.937). حيث جاءت استجابات أفراد العينة في البنية التحتية والدعم الفني ككل بمتوسط الحسابي بلغ (4.258)، وانحراف معياري بلغ (0.649)، وبدرجة مرتفعة جداً، وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على " ضعف شبكة الإنترنت في العديد من المناطق " في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.41)، وانحراف معياري بلغ (0.791) وبدرجة مرتفعة جداً. وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود شبكات انترنت تغطي كافة المناطق وخاصة البعيدة عن مركز المحافظة حيث تعتبر محافظة المفرق، محافظة ممتدة ذات مساحات واسعة مما أدى إلى نقص الدعم الفني ؛ وظهور مشكلة التقنية؛ في بعض المناطق. بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها " صعوبة الوصول إلى المنصَّات التعليميَّة التي انشأتها الوازرة للتعليم عن بُعد " بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.03)، وانحراف معياري بلغ (0.937) وبدرجة مرتفعة. وقد تعزى هذه النتيجة، إلى قلة إمكانية الوصول إلى جميع التقنيات التي يحتاجونه، إضافة إلى ضعف المهارات التقنية والبنية التحتية ، مما أدى إلى صعوبة الوصول الى الدروس

الإلكترونية وصعوبة التعامل مع المنصات التعليمية، وهنا يظهر القصور في وضع الخطط لمواجهة هذه الأزمات مثل جائحة كورونا ؛ رغم الجهود المبذولة من قبل الوزارة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة للتربية في ظل هذه الأزمة. وهذا ما أكدته دراسة أبو حماد (Abuhammad,2020) في وجود كثير من الحواجز التقنية واللوجستية والمالية. وقد أشارت أيضًا دراسة دريسي ويونغ (Draissi&Yong,2020) إلى أهمية هذه النتيجة بتوفير حرية الوصول إلى عدد قليل من منصات التعلم الإلكتروني المدفوعة او قواعد البيانات. وهذا ما أوصت به دراسة الثائب(2021) بضرورة توفير الإمكانيات المادية من إنترنت وأجهزة كمبيوتر لتسهيل استخدام عملية التعليم عن بعد.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 00.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة معوقات التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا (CIVD19) من وجهة نظر مديري ومديرات مدارس قصبة المفرق" تعزى لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة"؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في مجالات الدراسة والأداة ككل، لتحديد إذا ما كان هناك فروق ظاهرة بين المتوسطات تبعاً لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة. والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة لدرجة معوقات التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا (CIVD19) من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق" تعزى لمتغيرات الجنس،، سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	العدد		المجال الأول: المعلم	البنية التحتية والدعم الفني	الاداة ككل
الجنس	ذكور	52	س	3.900	4.092	3.9962
			ع	0.748	0.786	0.722
	إناث	64	س	4.254	4.393	4.324
			ع	0.393	0.478	0.374
سنوات الخبرة	أقل من 7 سنوات	16	س	4.229	4.316	4.272
			ع	0.572	0.709	0.564
	من 7 – أقل من 12	18	س	4.137	4.425	4.281
			ع	0.486	0.535	0.471
	من 12 سنة فأكثر	82	س	4.060	4.210	4.135
			ع	0.634	0.660	0.602

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (6) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة لدرجة معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (CIVD19) من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق حسب متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس (ذكور، إناث)، وسنوات الخبرة (أقل من 7 سنوات، من 7 – أقل من 12 سنة، من 12 سنة فأكثر). ولتحديد مصدر الفروق الظاهرة، تم إجراء تحليل التباين الثنائي لتحديد مصدر الفروق بين المتوسطات في تقديرات أفراد العينة لتقديرات عينة الدراسة لدرجة معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (CIVD19) من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق وفقاً لمتغيرات الجنس،، سنوات الخبرة ويوضح الجدول(7) تحليل التباين الثنائي على الأداة ككل تبعاً لمتغيراتها.

جدول (7) : تحليل التباين الثنائي لتقديرات أفراد العينة لتقديرات عينة لدرجة معوقات التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا (CIVD19) من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق على الأداة ككل تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.397	1	0.397	1.310	0.255
الخبرة	0.320	2	0. 160	0.528	0.591
الجنس* الخبرة	1.176	2	0.588	1.939	0.149
الخطأ	33.367	110	0.303		
المجموع المعدل	38.499	115			

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة بالنسبة للأداة ككل، وتبعًا لاختلاف متغير الجنس حيث جاءت قيمة ف (1.310). بقيمة احتمالية (0.255) وهي أكبر من 0.05 مما يعني أنه لا يوجد فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس. في حين أنه جاءت قيم ف (0.528). بقيمة احتمالية (0.591) بالنسبة لمتغير الخبرة، وهي أيضا أكبر من 0.05 مما يعني أنها غير دالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05). ويظهر من الجدول أيضا أنه رغم اختلاف فئات المستوى لمتغير الجنس ومتغير الخبرة؛ إلا أنهم اتفقوا حول درجة الاستجابة. وأنه لا يوجد تفاعل بين مستويات المتغيرات حيث قيمة ف (1.939). بقيمة احتمالية (0.149) وهي أيضا أكبر من 00.05 وهذا يشير إلى أن مديرو ومديرات المدارس وإن تباينت خبراتهم لديهم ما يؤهلهم من معارف ومهارات للتعرف على معوقات التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا (CIVD19). فهم يتشابهون في جميع الظروف مما ينعكس حول توحيد تقديراتهم. ومما جعل استجاباتهم واحدة وتحت ظروف عمل موحدة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الثائب (2021) والتي أسفرت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الخبرة.وكذلك اتفقت مع نتيجة دراسة الطراونة (2021) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في معيقات استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم عن بعد تعزى لمتغيري الجنس.

التوصيات:

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

- بضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتوفير مخصصات مالية للمدارس وإعادة تأهيل البنية التحتية اللازمة لتطبيق التعلم عن بعد في مدارس قصبة المفرق.
- وضرورة تفعيل التكنولوجيا في التدريس؛ لتنمية المهارات التقنية، على الوجه الأكمل.
- بعقد ورش تدريبية بشكل دوري لمعلمي ومعلمات المدارس والسعي نحو تفعيل وتطبيق التعلم عن بعد لما تفتضيه الأوضاع الراهنة في ظل جائحة كورونا ؛ من خلال اكساب مهارة التعامل مع المنصات التعليمية الالكترونية للطلبة والمعلمين على حدا سواء.

المراجع:

أبو جراد، خليل علي خليل، ونصار، عبدالله. (2021). واقع التعليم الإلكتروني في مدارس المرحلة الأساسية بمديريتي التربية والتعليم شمال وشرق غزة في ظل أنتشار فيروس كورونا من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية. *مجلة ريحان للنشر العلمي، ع10، 37 – 66.* مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1141248

تهوم، جميل (2020). المعيقات التعليمية التي تواجه طلبة أقسام الجغرافية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في فهم موضوعات منهج الحاسوب وتطبيقاته التربوية من وجهة نظر أساتذتها وطلبتهم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 15(4)، 237–268.*

الثائب، سليمة عمر .(2021). معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورنا (COVID-19) من وجهة نظر معلمي الأساسي بمدينة مصراته. *مجلة كلية الآداب، ع 18، 370–392* مسترجع من http://searcg.mandumah.com/Record/1239630

حجازية، أميمة عوض، والخميسي، السيد سلامة. (2020). بعض الاتجاهات والخبرات الحديثة في التعليم عن بعد في الدراسات العليا الجامعية. الثقافية والتنمية: جمعية *الثقافة من أجل التنمية، 20(152)، 1–34.*

صوالحية، عماد (2020). الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم القانوني في ظل الازمات. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(4)، 115–132.*

الطراونة، كنانة عوض.(2021). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني عن بعد في ظل جائحة كورونا وسبل مواجهتها من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج5، ع37. 63 – 39* مسترجع من
http:/ /:mandumh.serrch.com/Record/1195143

عبد النعيم، رضوان(2016). *المنصات التعليمية*. عمان: دار العلوم للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عدس، عبد الرحمن (2012)0. *البحث العلمي "مفهومه وأدواته وأساليبه"*، (ط14)، عمان: دار الفكر.

عليان، ربحي (2007). منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة اليونسكو. *مجلة الامن والحياة، ع(305)، 99–56.*

العساف، صالح بن حمد (2006). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان للطباعة والنشر.

غلام، كمليا (2007). *معوقات التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية في جامعة الملك عبد العزيز بجدة. رسالة ماجستير غير منشورة*، مقدمة إلى كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبد العزيز: السعودية

مصطفى، محمد فتحي عبدالفتاح،. (2021) *معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا "Covid-19"* من وجهة نظر معلمي وأولياء أمور طلبة مدارس لواء الجيزة *)رسالة ماجستير غير منشورة .(*جامعة الشرق الأوسط، عمان. مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/1209728

هاربيت نانيونجو وآخرون. (5 أب 2020). *إدارة المدارس في أوقات تكتنفها الضبابية*، مُتاح على الرابط التالي:
https://blogs.worldbank.org/ar/voices/adart-almdars-fy-awqat-tktnfha-aldbabyt

Abuhammad, S. (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon, 6(11), e05482*.

Draissi, Yong, Q. (2020***).*** COVID-19 *Outbreak Response Plan:* Implementing
Distance Education in Moroccan Universities. School of Education**,** shaanxi Normal University**.**

Bozkurt et al. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigation in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education, 15(1), 1-26.*

Cucinotta, D.,& Vanelli, M.(2020). WHO declares COVID-19 a pandemic. *Acta Bio-Medica:Atenei Parmensis,* 91(1), 157-160.

Ferreiman. J. (2014). *10 Benefits of Using Elearning Learn Dash*

Nilson, R. (2020**).** *Examining preservice teacher technology development during the*

Sahu, P.(2020). Closure of Universities Due to Cornavirus Disease (COVID- 19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. Medical Education and Simulation, Center fir Medical Sciences Educaion, The University of the West Indies, St.Augustine, TTO.

UNESCO.(5th may, 2020). COVID-19 Education disruption and response.

Van, H. C & Thi, C (2020) Online learning performance and satisfaction: do perceptions and readiness matter? Distance Education, 41(1), 48-69

Yassamine, B.(2020). COVID 2019 pandemic: a true digital revolution and birth of a new educational era, or an ephemeral phenomenon? Medical education Online, 25,
https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1781378

Yulia, H. (2020).Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. ETERNAL(English Teaching Journal).11(1)

دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم

نجاح عفن عبد الكريم العويدي
وزارة التربية والتعليم الأردنية

تاريخ الاستلام: 2022/04/13 تاريخ القبول: 2022/05/27

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم، كما هدفت إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد المجتمع تعزى لمتغير الجنس، والخبرة. وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، ولتحقيق اهداف الدراسة تم بناء إستبانة كأداة للدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، وقد تكونت عينة الدراسة (120) مديراً ومديرة في المدارس الحكومية للعام الدراسي 2022/2021 وتم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، وأن أعلى المجالات هو مجال تنمية مشاركة المجتمع بدرجة متوسطة، يليه مجال تنمية فترة الشاشة بدرجة متوسطة، وأخيرا مجال تنمية الصحة الرقمية بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة).

الكلمات الدالة: برنامج القيادة التعليمية الأردني، الاستخدام الرقمي، مديري المدارس.

The Role of the Jordanian educational leadership program in promoting the digital use of school principals from their Viewpoint

Najah Afan Abdul Karim Al-Owaidi
Jordanian Ministry of Education

Abstract

The study aimed to investigate the role of the Jordanian educational leadership program in promoting the digital use of school principals from their Viewpoint, It also aimed to reveal the existence of statistically significant differences between the average response of community members due to the variable gender, occupation. the researcher used the descriptive, correlative survey method, due to its relevance to the nature of the study and the achievement of its objectives. The study sample consisted of (120) principals in public schools for the academic year 2021/2022, and they were chosen by a simple random methodand it adopted the descriptive survey approach, The study results indicated that The role of the Jordanian educational leadership program in promoting the digital use of school principals from the point of view of school principals came to a medium degree, and that the highest fields are the field of community participation development to a medium degree, followed by the field of screen period development to a medium degree, and finally the field of digital health development to a medium degree, and the lack of There are statistically significant differences due to the two variables (gender, experience).

Keywords: Jordanian educational leadership program, digital use, school principals.

المقدمة

يعيش العالم اليوم عصر إنفجار المعرفة والتطور الهائل للوسائل التكنولوجية، مما أدى الى حدوث تغيير في جميع مجالات الحياة وقد شمل ذلك التغير مجال التعليم، حيث تغيرت أهدافة ومجالاتة وطرقه وأساليبه. وظهرت مصطلحات ومسميات جديدة لطرق التعلم، لذلك لا بد ان يواكب التعليم هذا التغيير من خلال إستبدال البيئة التعليمية التقليدية التي تعتمد على الورقة والقلم، إضافة لاعتمادها على المعلم والكتاب كمصدر أساسي للتعلم في بيئة متطورة تستخدم التكنولوجيا الحديثة وأعتماد الوسائل المتعددة في عملية التعلم.

لذلك يتطلب الإصلاح التربوي في المدارس قيادة مدرسية متميزة وناجحة، تتسم بالفعالية والكفاءة ومواكبة لأحدث التطورات والمستجدات العلمية والتكنولوجية، وداعمة لتوظيف التكنولوجيا في العملية التعلمية والتعليمية لدى جميع المدرسة (الإدارة، والمعلمين، والموظفين، والطلبة) (Karyana, 2021)، فالنظام التعليمي يتوجه في مختلف دول العالم نحو تطبيق نظام الجودة؛ لذا تعد الأدارة المدرسية عاملاً أساسياً لنجاح الموسسات التربوية على اختلاف مجالاتها، وهي المسؤلولة عن صياغة وتنفيذ الجودة والتميز، للوصول الى قيادة متميزه في المدارس، ويجب أن يحدث التغيير من داخل المدرسة لدى المديرين والعمل على تعزيز الادارة الناجحة لديهم بشكل دائم(الخريشا،2021).

ولضمان جودة التعليم وجودة المخرجات التعليمية، من خلال تأهيل الكوادر البشرية، وخاصة الإدارية منها، عن طريق عقد برامج التدريب الهادفة لتطبيق معايير الجودة في التعليم (المعمري،2020)؛ وعليه فقد واكبت وزارة التربية والتعليم في الأردن المستجدات العالمية في التعليم، وأطلقت برنامج القيادة التعليمية الأردني بقيادة المدربين المشرفيين التربويين، لتأهيل مديري المدارس للقيادة والإدارة والتعرف على المواقف القيادية، والفرق بين القائد والإداري، وقوة القائد على اتخاذ وصنع القرار (Ministry of Education, 2020). حيث تمتاز البرامج التدريبية الموجهة لمديري المدارس في الأردن بتوفر متطلبات المواصفة الدولية (ISO10015) (الرشود،2018).

وتجدر الإشارة هنا إلى الاتجاهات الإيجابية والدافعية المرتفعة لدى مديري المدارس ومساعديهم نحو الدورات والبرامج التدريبية المقدمة لهم من قبل وزارة التربية والتعليم ورضاهم عنها بشكل كبير (عابدين، 2004; الشمري 2019 ;Goldring, 2021)؛ وذلك لما لها من تأثيرا فاعلا على تحسين ورفع أدائهم، فقد أشار جراي (Gray, 2016) إلى أثر البرنامج التدريبية الموجهة إلى مساعدي مديري المدارس في رفع استعدادهم واكتسابهم للمعرفة العلمية ووضعها في سياقها الثقافي، وأكد الحرملية(2020) الأثر الإيجابي للبرامج التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم لمديري المدارس في تعزيز الممارسات الإدارية في ضوء متطلبات مجتمع اقتصاد المعرفة لديهم.

لقد ظهر مفهوم برنامج القيادة التعليمية نتيجة للاهتمام المتزايد بنوعية الجيل القادر على التعامل مع المتغيرات الجديدة، وازداد الحديث عن مهارات القرن الواحد والعشرين، والتركيز على المتعلم القادر على التأثر والتأثير وعلى التفاعل مع المجتمعات، وعلى التكيف مع البيئة المتغيرة. لذلك يسعى هذا البرنامج إلى توفير المناخ الملائم للتعلم والنمو الاجتماعي والأكاديمي والتقويم الذاتي وتعزيز الدافعية نحو التعلم وتعزيز استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة.

وقد أطلقت وزارة التربية والتعليم الأردنية برنامج القيادة التعليمية الأردني بدعم من الحكومة الكندية، وأعدتها بالتعاون مع مشروع تطوير المدرسة برنامج القيادة التعليمية الأردني والتعليمية، والتي تقوم على القيادة المتمحورة حول الطلبة، والممارسات العملية، والشراكة المجتمعية، والجانب التطبيقي بما يناسب حاجات المدرسة، وتهدف دورة القيادة لتنمية دور مديري المدارس في التطوير والتغيير الإيجابي، ووضع الخطط بمشاركة فعالة لجميع أطراف العملية التعلمية والتعليمية

من المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي، وتمكين مديري المدارس من التركيز على النتائج، وتطوير السياسات التربوية، والهياكل التنظيمية، وتحقيق معايير اقتصاد المعرفة. وطورت برنامج القيادة التعليمية الأردني على أربع مراحل وهي: المرحلة الأولى عام 2006: تم تصميم دورة القيادة التعليمية بواقع 80 ساعة تدريبية، وتتضمن موضوعات القيادة، وسمات القائد، وإدارة الاجتماعات، وبناء الفريق، وإدارة الوقت، وصنع القرار، والاتصال والتواصل، والتخطيط الإستراتيجي، والتمرين الإرشادي. اما المرحلة الثانية كانت عام 2008، حيث تم إضافة مواضيع متعلقة بالنوع الاجتماعي. فيما كانت المرحلة الثالثة عام 2010، وفيها تم إضافة مواضيع التعليم والتعلم، والمراجعة الذاتية، وتحليل البيانات، والقرار المبني على البيانات، والإدارة الموجهة بالنتائج، وتحديث موضوع التمرين الإرشادي، المرحلة الرابعة كانت عام 2013، وفيها تم تحديث وتطوير برنامج القيادة التعليمية الأردني لتصبح بصورتها الحالية العامودي (العامودي، 2017).

تعد القيادة من أهم عناصر السلوك الإنساني، وتتضح أهمية برنامج القيادة التعليمية الأردني في توليد روح الإدارة المعاصرة في المؤسسات التعليمية، ودعم القوى العاملة، وتعزيز قدراتهم، وتمكين المعلمين من الإبداع، وتشجيعهم وتحفيزهم نحو دعم أهداف المؤسسات التعليمية، وبث المشاركة وروح التعاون بين فريق العمل لتحقيق الأهداف المنشودة، والحد من السلبيات، وحل المشكلات ومواجهة التحديات، وتذليل الصعوبات التي تواجهها المؤسسة التعليمية، ووضع الخطط الداعمة للعملية التعليمية، ومواكبة المستجدات على جميع الأصعدة، وتفعيل التطورات التكنولوجية داخل المؤسسة التعليمية، وتحقيق التنمية التعليمية للوصول إلى أعلى مستويات التطوير السلوكي والإبداعي (خليل،2018؛ بن وهيبة، 2019)

لذلك يعد برنامج القيادة التعليمية برناج تربوي مركزي محوري يسعى لتنمية شخصية القادة وتربيتهم تربية شاملة، وتقيدم المساعدة لهم لفهم انفسهم وإشباع حاجاتهم المختلفة، ليتمكنوا من اكتساب رؤية ناقدة، ومهارة لابتكار حلول للمشكلات والتحديات التي تواجههم، ويتم ذلك من خلال تركيزها على أنواع القيادة المختلفة وكيفية توظيفها، إضافة إلى تمكينها من إستيعاب علوم العصر، وإمتلاك المهارات التي تؤهلهم للتعامل مع التكنولوجيا الحديثة، ومواكبة ثورة المعلومات والاتصالات، كما تضع نصب عينيها إقامة علاقات وإتصالات فعالة مع أولياء الامور، والمجتمع المحلي لمشاركتهم في تعلم أبنائهم ورعايتهم وزيادة تحصيلهم الدراسي (معايطة والحويلة، 2012).ويعد برنامج القيادة التعليمية نموذجاً مبتكراً لمدرسة حديثة تستمد رسالتها من الايمان بقدرة المجتمعات على النهوض، وتحقيق التنمية الشاملة، وإمتلاك قيادة قوية، يلتزم فيها المدير وجميع العاملين بالقوانين والانظمة وتشرك العاملين بصنع القرار، كما أن لديها أهداف واضحة وتوقعات عالية لتحصيل الطلبة، كما أنها تستثمر وقتها بفاعلية، وتحرص على العلاقة التشاركية مع اولياء الامور لدعم ابنائهم (يونس، 2016).

ويتضمن برنامج القيادة التعليمية عدد من الموضوعات كقيادة تطوير المدرسة، القيادة التعليمية الفاعلة، بناء العلاقات وتطوير الموارد البشرية، القرار المبني على البيانات، قيادة عمليات التعلم، قيادة عمليات الشراكة المجتمعية،إدارة الموارد المادية والبشرية، متابعة وتقييم تطوير المدرسة.، الإدارة الموجهة بالنتائج والإسناد التربوي. فيما يتكون المجتمع التدريبي لدورة القيادة التعليمية من 160 ساعة تدريبية، مقسمة على أربع مجموعات تدريبية كالآتي:المجمع الأول: قيادة التعلم 45 ساعة تدريبية، المجمع الثاني: تطوير المدرسة 45 ساعة تدريبية، المجمع الثالث: قيادة عمليات الشراكة المجتمعية 18 ساعة تدريبية، المجمع الرابع: دعم تنفيذ الخطة التطويرية للمدرسة 52 ساعة تدريبية (العامودي،2017).كما يركز

برنامج القيادة التعليمية على تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة وفقا لبرنامج تطوير المدرسة التي تضم عشرون مؤشراً ضمن أربعه مجالات رئيسة مجال التعلم والتعلم، مجال بيئة الطالب، مجال المدرسة والمجتمع، مجال القيادة والادارة (الطويسي واخرون 2015).

وتهتم القيادة التعليمية كذلك بتوفير فرص للطلبة لتعزيز سمات القيادة كالمشاركة في البرلمانات الطلابية والمجالس المدرسية، كما تعمل على نشر ثقافة التوقعات الأيجابية بين الطلبة من خلال ايجاد جو ملائم يمكن الطلبة والمعلمين من الأبتكار والابداع في بيئة يسودها الأحترام المتبادل..ويعرف (الحربي،2020) القيادة بأنها قدرة مديري المدارس في التأثير في العاملين، من خلال التخطيط، وصنع القرارات، والتوجيه والإشراف، وتقويم الأداء في جو تسوده المودة والإخاء والتآلف لإنجاز الأهداف المنشودة من العملية التعلمية والتعليمية بينما يعرف مفهوم برنامج القيادة التعليمية الأردني: "برنامج أطلقته وزارة التربية والتعليم الأردنية بواقع (160) ساعة تدريبية، ويسعى لتدريب مديري المدارس ومساعديهم ورؤساء الأقسام على أسس القيادة التعليمية الناجعة، وتطوير المدرسة، ورفع مستوى الأداء العام وتحسينه وبناء القدرات لقيادة التغيير، ويتم التدريب لتنمية مفاهيم ومهارات القيادة الفاعلة.

يسهم برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس ومساعديهم؛ فهو يحفزهم لممارسة مهارات قيادية جديدة وإستخدام أساليب متنوعة في القيادة، ويكسبهم المقدرة على إلهام العاملين معهم، ويساعدهم على تطوير أنفسهم مهنيا، ويعزز مواكبتهم المستجدات في التعليم وتوظيفها لتحسين المدرسة، ويحسن من مقدرتهم على توظيف التكنولوجيا التعليمية الحديثة، ويحثهم على إستخدام التقنيات الحديثة، ويشجعهم على توظيف التقنيات الحديثة من أجل التوجيه والإشراف، ويشجعهم على تبني ممارسات إيجابية معززة للتطوير الذاتي،ويوجههم لمشاركة المجتمع المحلي بكافة الطرق لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (العامودي،2017; الحربي 2020). ويعرف (عبد الوهاب،2021) مفهوم الاستخدام الرقمي أنه مجموعة من القدرات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا الرقمية، ولتحليل المعلومات والبيانات الرقمية وتطبيقها، وتحقيق فائدة أفضل باستخدام الوسائط والتقنيات الرقمية في الحفاظ على الصحة الجسدية والعقلية في العالم الحقيقي والعالم الافتراضي، ويتضمن الصحة الرقمية Digital health، وفترة الشاشة Time screen، ومشاركة المجتمع .Community participation.

أن استخدام التعلم الرقمي في العملية التعليمية ليس وليد اليوم بل يعود إلى عدة سنوات ماضية ولكن في ظل ازمة كورونا التي عاشها العالم، توجهت معظم المؤسسات التعليمية نحو التعلم الرقمي كبديل لضمان استمرار العملية التعليمية، حيث فرضت هذة الاحداث علينا تحديات كبيرة دفعت إلى احداث تغيرات سريعة ومتتابعة في النظم التربوية والمناهج التربوية والتعليمية والبرامج التدريبية. حيث أكد (العازمي،2013) أن التحديات والأزمات تستدعي الأعتماد على الوسائل الألكترونية بديلاً ملحاً ومتطلباً أنياً يتيح للطلبة والمعلمين والاداريين إمكانية أكتساب المهارات الاساسية التي تعينهم في تعاملهم مع العصر الرقمي الذي يجتاح مناحي الحياة كلها.كما اكد (دومي، 2010) أن تطبيق التعلم الرقمي يتطلب من المعلم امتلاك مهارات فنية وتربوية وخبرات سابقة تسمح له التعامل مع نظام التعلم القائم على استخدام تقنية الحاسوب والأنترنت بكل سهولة ويسر.

ويشير هسيه وين وكوان (Hsieh, Yen ,Kuan,2014) إلى أن نمط الحياة قد تغير، بدافع الاتجاه العالمي نحو التكنولوجيا، حيث زاد الاهتمام بالنمط التعليمي الرقمي عبر العالم، وقد احدثت الادوات التكنولوجية ضجة في مسيرة التعليم والتعلم والأدارة، الأمر الذي انعكس ايجابياً على كل من الطالب والمعلم والهيئة الادارية، لذا يعد توظيف

التكنولوجيا في المدرسة بكافة أشكالها سواء في القيادة أو في التعليم سبيلاً إلى تطوير المدرسةوتعزيز جودة العملية التعليمية فيها، وقد أظهرت دراسة الفرجات (2019) أهمية دور القيادة المدرسية في توظيف التكنولوجيا في التعليم في المدارس، حيث يؤثر ذلك إيجابياً في أداء المدرسة، وكذلك تحقيق المدرسة للاهداف المرجوة وتطوير اداء العاملين فيها.كما يشير عريان (2018) إلى أن القيادة التعليمية التي توظف الاستخدام الرقمي،عن طريق استخدام أساليب تكنولوجية حديثة، تتسم بالكفاءة والفعالية والسرعة، وتجويد اداء العمل في المدرسة، وتحقيق المرونة الأدارية في التخطيط والتنظيم والمتابعة الادارية، وكذلك التفويض، والتمكين الأداري، وتحسين فاعلية الأداء وأتخاذ القرارت.

وقد بين يونس (2016) انه من الضروري أن يمتلك مدير المدرسة والهيئة الإدارية ثقافة التعلم الرقمي، حتى يتمكنوا من المشاركة الفعالة في العمل الأداري التكنولوجي، حيث تتضمن الثقافة الرقمية مجموعة من المهارات التي ينبغي عليهم إتقانها وليس إمتلاكها فقط ومنها: مهارات استخدام البريد الألكتروني لتبادل الرسائل والوثائق والمعلومات بأستخدام الأدوات التكنولوجية المتاحة، ومهارات استخدام برامج المحادثة على الانترنت التي تتيح لهم التواصل مع الأخرين في اي وقت وفي أي مكان، مهارات استخدام مواقع التواصل الأجتماعي، مهارات القدرة على نقل الملفات الألكترونية وتبادلها، مهارة القدرة علىاستخدام الأدوات التكنولوجية والتطبيقات التي تساعد على غنجاز المهام بسرعة ودقة.

ويعًد دمج التكنولوجيا في الادارة نمط متقدم يقوم على الأستخدام الواعي للادوات التكنولوجية في ممارسة الوظائف الاساسية للادارة والقيادة، والقيام بالمهام المطلوبة لجميع العاملين، بغض النظر عن الزمان والمكان، وتحقيق الجودة المرجوة وتسهيل العمليات الإدارية اليومية سواء داخل المدرسة أم خارجها، وهذا يتطلب من المدير رغبة وقدرة على استخدام التقنيات الرقمية والتكنولوجية في تطوير أداء المدرسة (عيدروس ومحمد،2011).

وانطلاقاً مما سبق حول اهمية تعزيز الاستخدام الرقمي في القيادة التعليمية للمديرين والمعلمين والبيئة التعليمية، وأهميتها في مواكبة الظروف الحالية، وتحقيق النتاجات التعليمية بكفاءة عالية، من هنا تأتي هذه الدراسة الحالية بهدف الوقوف على دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم.

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالرجوع الى الادب التربوي السابق المتعلق بموضوع البحث، وتم ذكر الدراسات المتعلقة بدور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم، وتم ترتيب الدراسات من الاحدث الى الاقدم.

أجرى جولدرنج (Goldring, 2021) دراسة هدفت لتقصي مدى فاعلية البرامج التدريبية لتنمية القيادة من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (69) مساعد مدير مدرسة في ولاية تكساس، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وكشفت نتائج الدراسة عن درجة عالية لفاعلية البرامج التدريبية لتنمية القيادة من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس.

أجرى مالير (Marler, 2020) دراسة هدفت للكشف عن مدى فاعلية نموذج القيادة التعليمية (Battle River School Division) من وجهة نظر مديري المدارس في كندا، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (100) مديرا ومديرة مدرسة، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية نموذج القيادة التعليمية (Battle River School Division) من وجهة نظر مديري المدارس.

أجرى الحربى (2020) دراسة هدفت لمعرفة فاعلية برنامج القيادة التعليمية في تنمية الكفايات المهنية والقيادية لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم في الأردن، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (60) مدير ومديرة مدرسة في لواء وادي السير، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وكشفت نتائج الدراسة عن درجة مرتفعة لفاعلية برنامج القيادة التعليمية في تنمية الكفايات المهنية والقيادية لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم، وجاء في الرتبة الأولى مجال كفاية تقويم الأداء، وجاء في الرتبة الثانية مجال كفاية التوجيه والإشراف، وجاء في الرتبة الاخيرة مجال كفاية صنع واتخاذ القرارات، وأظهرت النتائج عدم جود فروقا ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروقا ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح (10 سنوات فأكثر).

أجرى الزدجالى (2020) دراسة هدفت للكشف عن واقع البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس في سلطنة عمان، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (23) مديرا ومديرة مدرسة خاصة في محافظة شمال الباطنة، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وكشفت نتائج الدراسة عن درجة متوسطة لفاعلية البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس، وجاء في الرتبة الأولى مجال بيئة التدريب، وجاء في الرتبة الثانية مجال المدربون، وجاء في الرتبة الاخيرة مجال أساليب وأنشطة التدريب، وأوضحت النتائج وجود فروقا ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ولمتغير الخبرة ولصالح (5–10 سنوات)، وعدم وجود فروقا ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

قام الشمري (2019) بدراسة هدفت غلى البحث عن دور التعلّم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين وانعكاس ذلك على تدريسة أثناء الخدمة وما يحصل عليه من دورات تدريبية خلال خدمته في التدريس وكيف يمكن استخدام انماط التعلّم الرقمي في تلك الدورات وما جدوى تلك الدورات وهل ان هذه الدورات تطورت مع المتغيرات الأجتماعية التي يعيشها المعلم والطالب. حيث تم إختيار عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة بالطريقة العشوائية من المعلمين العاملين في المدارس الأبتدائية في محافظة ديالي، حيث إستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم بناء استبانه لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعلم الرقمي، وقد توصلت الدراسة إلى ان تدريب المعلمين قبل القدمة وأثناءها على كيفية التعامل مع التعلم الرقمي اصبح ضرورة لا بد منها، وأن اعداد المعلم من أهم العوامل التي تساعد في تحقيق النهضة التربوية، كما تبين أنه في الوضع الحالي للمدارس لا يمكن استخدام التعلم الرقمي كطريقة تدريسية.

أجرى رامان وإسماعيل (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير القيادة التكنولوجية لمديري المدارس وأثرها على تكامل التكنولوجيا للمعلمين في فصول القرن الحادي والعشرين. إستخدم الباحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (47) مديراً و(375) معلماً، وقد أظهرت النتائج انه لا يوجد علاقة ذات دلالة احصائية تؤكد أن البرامج التحضيرية للمديرين قائمة على القيادة التكنولوجية لتعزيز تكامل التكنولوجيا في الفصول الدراسية، وايضاً أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة مهمة بين القيادة التكنولوجيه للمديرين وتكامل تكنولوجيا المعلمين في المدارس المختارة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والاجنبية، قامت الباحثه ببيان أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث موضوع الدراسة وأهدافها، ومنهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها، بالإضافة الى أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وأبرز ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

حيث أكدت بعض الدراسات على أهمية دور فاعلية برنامج القيادة التعليمية في تنمية الكفايات المهنية والقيادية لدى مديري المدارس والمعلمين مثل دراسة (Goldring, 2021)، ودراسة (Marler, 2020)، ودراسة (الحربي، 2020)

ودراسة (الزدجالى،2020) ودراسات أكدت على اهمية معرفة دور التعلّم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين وانعكاس ذلك على تدريسة أثناء الخدمة وما يحصل عليه من دورات تدريبية خلال خدمته في التدريس وكيف يمكن استخدام انماط التعلّم الرقمي في تلك الدورات مثل دراسة الشمري (2019). ودراسات أكدت إلى التعرف على تأثير القيادة التكنولوجية لمديري المدارس وأثرها على تكامل التكنولوجيا للمعلمين في فصول القرن الحادي والعشرين مثل دراسة (رامان وإسماعيل، 2019) أما الدراسة الحالية فتناولت موضوع دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة بالتأكيد على أهمية تطبيق برنامج القيادة التعلمية وأمتلاك مهارات التعلم الرقمي بما ينعكس ايجابا على عمليات التعلم والتعليم وبيئة الطلبة والمجتمع والمدرسة والقيادة والادارة .

تنوعت أدوات الدارسات السابقة على حسب تنوع أهدافها، واتفقت معظمها في إعداد استبانة للدراسة وقد طورت الباحثة في هذه الدراسة استبانة لمعرفة دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم،اما عينات الدراسات السابقة تنوعت بطبيعة تنوع أهدافها، حيث اشتملت معظم الدراسات عينة من اعضاء الهيئات التدريسية والادارية، أما بالنسبة لهذه الدراسة فقد تم اختيار عينة من مديري ومديرات في المدارس الحكومية في لواء وادي السير من الذكور والاناث على حد سواء. اما بالنسبة لمنهج الدراسة استخدمت معظم الدارسات المنهج الوصفي التحليلي من خلال توزيع أداه الدراسة على أعضاء الهيئة الادارية ومن ثم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. وتم الاستفادة من الدراسات السابقة عن طريق بناء الإطار النظري.

مشكلة الدراسة

جاءت هذه الدراسة للبحث دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم، فنظرأ لأهمية التعلم الرقمي في العملية التعليمية التعلمية، أصبحت الحاجة ماسة إلى قادة قادرين ومؤهلين على إستخدام التكنولوجيا الرقمية والمهارات الرقمية في العملية التعليمية التعلمية، حيث أن امر التحول إلى التعليم الرقمي ليس تحولاً اختيارياً بمحض ارادتنا، أو تحولاً هدفه التجربة العلمية، ولكننا في الفترة الحالية في عصر التحول الرقمي الأجباري في التعليم وإجبارية التعلم عن بعد نظراُ للحالة الإستثنائية التي فرضتها الجائحة، وانطلاقاً مما سبق ترى الباحثة أن مشكلة الدراسة الحالية تنبع من ضرورة تلبية الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في توظيف واستخدام الأجهزة والوسائط الرقمية والإلكترونية والتكنولوجية الحديثة في العمل المدرسي (الربابعة،2020؛ أبو ادريس،2020؛ الزيديين،2019؛ شرف،2018)، حيث أن نقص إعداد وتدريب مديري المدارس يعد من أهم معيقات تطبيق متطلبات تكنولوجيا الأداء البشري لديهم، ويتسبب في مشكلات أثناء جمع وحفظ المعلومات واسترجاعها ناجمة عن عدم توفير نظام قاعدة بيانات إلكترونية إدارية خاصة بهم)العموش،2020؛ الدشتي،2019).

كما تنبثق مشكلة الدراسة الحالية من توصيات ومقترحات العديد من الدراسات العربية والأجنبية مثل الدراسات: (الدشتي،2019؛ أبو ادريس،2019؛ الزيديين،2019؛ الخلف،2019) بضرورة دراسة وبحث الدورات التدريبية التي تستهدف مديري المدارس لزيادة وتطوير المهارات القيادية والتكنولوجية، والنمو والارتقاء المهني لديهم، وأجراء المزيد من الأبحاث حول كفاءة الاستخدام الرقمي لدى القادة والمعلمين وأعدادهم وتدريبهم على التقنيات التربوية الحديثة التي لها علاقة بالتعلم الرقمي ومن هنا تبلورت مشكلة البحث للإجابة عن الاسئلة الآتية:

1- ما دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم؟

2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟

3- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الخبرة (اقل من 10 سنوات، من 10إلى 14 سنة، أكثر من 14 سنة)؟

أهمية الدراسة:

ظهرت أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع ذاته بتناوله موضوع من المواضيع الحديثة، من خلال محاولتها الكشف عن دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم، اذ يعد برنامج القيادة التعليمية البرنامج الأول الذي يهتم بجميع مكونات المنظومة التربوية (كقيادة تطوير المدرسة.، القيادة التعليمية الفاعلة، بناء العلاقات وتطوير الموارد البشرية، القرار المبني على البيانات،– قيادة عمليات التعلم، قيادة عمليات الشراكة المجتمعية.،إدارة الموارد المادية والبشرية، متابعة وتقييم تطوير المدرسة.، الإدارة الموجهة بالنتائج والإسناد التربوي) كما أنه من البرامج الاولى التي تشترك جميع الأفراد ذوو العلاقة بالمنظومة التربوية من اداريين ومديري مدارس، ومعلمين، وطلبة، وأولياء أمور، وأفراد المجتمع المحلي وعليه تظهر أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

الجانب النظري:

- يمكن لنتائج الدراسة أن تضيف معرفة جديدة للفكر الاداري والتربوي من خلال معرفة درجة إمتلاك القادة التربوين لمهارات التعلم الرقمي وتكنولوجيا المعلومات.
- قد تساعد هذة الدراسة في الكشف عن أهم الكفايات المهنية اللازمة لمديري المدارس ليقوموا بدورهم المطلوب، مما يمكن المسؤولين بالتعرف عليها والتخطيط المستقبلي لتدريبهم عليها، وتحسينها وتطويرها بما يتلاءم مع المستجدات التربوية الحديثة.
- اثراء المكتبة العربية عامة والأردنية خاصة بأهمية التعلم الرقمي.
- تساعد الدراسة الحالية في اعادة النظر في برامج إعداد القادة بما يتناسب عصرنا الحالي وما يشهده من تطور رقمي هائل.
- سوف تساعد هذه الدراسة الباحثين والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم للتعرف على دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم من اجل النهوض بمستوى النظام التربوي في الاردن.

الجانب العملي التطبيقي:

سوف تسهم هذه الدراسة في:

- مساعدة المسئولين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وصناع القرار فيها على معرفة مدى الحاجة لرفع مهارات وكفاءة مديري ومديرات المدارس ومواجهة أي تحديات ومعالجتها من أجل تطبيق ناجح لمنظومة التعلم الرقمي.
- مساعدة قسم الإدارة المدرسية في وزارة التربية والتعليم على تأهيل مديري المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين على إيجاد مدارس عاملة في ضوء برنامج القيادة التعليمية نظراً لحاجة المجتمع الأردني إليها لمسايرة التطور المتسارع في الحقل التربوي والعلمي.

- من المحتمل أن تسهم هذه الدراسة بتكوين اتجاهات إيجابية لدى مديري المدارس نحو تلقي البرامج التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم لهم، كما يمكن أن توجه الباحثين وطلبة الدراسات العليا لبحث موضوع برنامج القيادة التعليمية الأردني من جوانب أخرى؛ لإثراء المكتبة العربية والأردنية.
- يؤمل من هذه الدراسة أن تفيد كل من المشرفين التربويين والقائمين على إعداد برنامج القيادة التعليمية الأردني، فقد تقدم لهم تغذية راجعة حول مكونات التخطيط لبرنامج القيادة التعليمية الأردني.
- توفير أدوات محكمة كمقياس الدراسة، التي يمكن أن يستفيد منها الباحثون بشكل عملي في دراساتهم.
- توفر الدراسة بيانات ونتائج يمكن للقائمين على التعليم أن يستفيدوا منها من خلال الاطلاع على الادب النظري للدراسة وما توصلت اليه من نتائج وتوصيات.

مصطلحات الدراسة:

برنامج القيادة التعليمية الأردني: هو برنامج أطلقته وزارة التربية والتعليم الأردنية حيث يتولى المشرفون التربويون المؤهلون تدريب مديري المدارس ومساعديهم ورؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم، ويتضمن الأهداف الآتية: معرفة مفهوم القيادة وخصائصها وطرق توظيفها في العمل، وخصائص القائد، وتوضيح الفروق بين القيادة والإدارة، وعدد ساعاته (160) ساعة بواقع (36) يوم (Ministry of Education, 2019).

ويعرف إجرائيا: بأنه برنامج برنامج أطلقته وزارة التربية والتعليم الأردنية حيث يتولى المشرفون التربويون المؤهلون تدريب مديري المدارس ومساعديهم ورؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم، ويتضمن الأهداف الآتية: معرفة مفهوم القيادة وخصائصها وطرق توظيفها في العمل، وخصائص القائد، وتوضيح الفروق بين القيادة والإدارة (والذي سيتم قياس دوره في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من خلال الاستبانة التي ستعدها الباحثة لأغراض الدراسة الحالية).

الاستخدام الرقمي: هو المقدرة على استخدام الأجهزة والتقنيات الرقمية ومواقع التواصل الاجتماعي، والمقدرة على الموازنة بين الحياة على الإنترنت وخارجه (الدهشان،2019).

ويعرف إجرائيا: بأنه مقدرة مديري المدارس على استخدام الأجهزة والتقنيات الرقمية ومواقع التواصل الاجتماعي، والمقدرة على الموازنة بين الحياة على الإنترنت وخارجه (والذي سيتم قياس دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيزه لدى مديري المدارس من خلال الاستبانة التي ستعدها الباحثة لأغراض الدراسة الحالية).

حدود محددات الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بعدد من المحددات

1- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية لواء وادي السير في الأردن في محافظة عمان.

2- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة خلال الفصل الدراسي الأول 2021/2022

3- الحدود البشرية:اقتصرت الدراسة على أفراد عينة الدراسة من مديري ومديرات مدارس مديرية تربية وادي السير والمسجلين في كشوفات المديرية للعام (2022/2021)، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها على جميع أعضاء الهيئة التدريسية والادارية في وزارة التربية والتعليم.

4- الحدود الموضوعية: 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 المسحي الارتباطي، من خلال توزيع أداه الدراسة على مديري ومديرات المدارس العاملين في مدارس منطقة وادي السير ومن ثم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة وادي السير والبالغ عددهم (68) مديرًا ومديرة حسب إحصائيات قسم التخطيط في مديرية تربية وادي السير للعام الدراسي 2021-2022 (Ministry of Education, 2021).

عينة الدراسة:

تكونت عينه الدراسة من (64) من مديري ومديرات في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة وادي السير للعام الدراسي 2021-2022 يشكلون نسبة 95% من مجتمع الدراسة. إذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة باستخدام جدول النسب المعتمد عالمياً والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيرات الجنس، والخبرة:

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	22	%34
	إناث	42	%66
	المجموع	64	%100
الخبرة	اقل من 10 سنوات	15	%23
	من 10 إلى 14 سنة	22	%34
	أكثر من 14 سنة	27	%42
	المجموع	64	%100

أداة الدِّراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة في الكشف عن برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم، كما هدفت إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة افراد المجتمع تعزى لمتغير الجنس، والخبرة، من خلال الرجوع الى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث وقد تكونت فقرات الاستبانة بصورتها النهائية من (24) فقرة موزعة على ثلاث مجالات.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على (10) من المحكمين من أعضاء هيئة تدريس من ذوي الاختصاص والخبرة، وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم وتعديلاتهم وتوصياتهم حيال أداة الدراسة فيما يخص صحة الفقرات ومدى مناسبتها، وتم الأخذ بعين الاعتبار التعديلات والملاحظات والإضافات التي اقترحها المحكمون، إذ تم اختيار الفقرات التي حصلت على موافقة بنسبة (30%) من المحكمين، وتم إجراء اللازم إما بالتعديل أو الحذف أو إعادة الصياغة.

كما تم استخراج دلالات صدق البناء للأداة، واستخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة

تكونت من (30) مديرًا ومديرة لمدرسة، تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.54–0.92)، ومع المجال (0.64–0.96) والجدول (2) يبين ذلك.

جدول(2): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.80**	.81**	9	.90**	.92**	17	.75**	.62**
2	.91**	.86**	10	.93**	.90**	18	.89**	.81**
3	.87**	.82**	11	.92**	.89**	19	.81**	.73**
4	.86**	.83**	12	.91**	.91**	20	.78**	.76**
5	.81**	.77**	13	.95**	.92**	21	.89**	.86**
6	.80**	.74**	14	.96**	.92**	22	.64**	.54**
7	.90**	.86**	15	.90**	.84**	23	.89**	.85**
8	.88**	.88**	16	.93**	.90**	24	.85**	.86**

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات 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.

جدول (3): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	تنمية فترة الشاشة	تنمية الصحة الرقمية	تنمية مشاركة المجتمع	الدرجة الكلية
تنمية فترة الشاشة	1			
تنمية الصحة الرقمية	.815**	1		
تنمية مشاركة المجتمع	.823**	.860**	1	
الدرجة الكلية	.892**	.913**	.906**	1

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**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.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (30) مديرًا ومديرة لمدرسة، حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (4) يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (4): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا للمجالات والدرجة الكلية

المجالات	الاتساق الداخلي
تنمية فترة الشاشة	0.85
تنمية الصحة الرقمية	0.89
تنمية مشاركة المجتمع	0.90
الدرجة الكلية	0.91

المتغير المستقل: دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم

المتغيرات التابعة:

1- الجنس وله فئتان (ذكر، انثى).

2- عدد سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات (أقل من 10 سنوات، من 10 إلى أقل من 15 سنة، 15 سنة فأكثر).

المعالجة الإحصائية

بغرض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب.

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الثنائي.

تصحيح المقياس

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة حيث تتراوح درجة المفحوص فيه من (1-5) كما يلي: موافق بشدة=5، موافق=4، محايد =3،معارض=2، معارض بشدة=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

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 دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	تنمية مشاركة المجتمع	2.51	0.53	متوسط
2	1	تنمية فترة الشاشة	2.44	0.48	متوسط
3	2	تنمية الصحة الرقمية	2.37	0.63	متوسط
		الدرجة الكلية	2.44	0.50	متوسط

يبين الجدول (5) أن درجة دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (2.44) وانحراف معياري (0.50)، وبشكل تفصيلي كانت درجة دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس للمجالات الفرعية على النحو الآلي: جاء مجال

(تنمية مشاركة المجتمع) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.51) وانحراف معياري (0.53) وبدرجة (متوسطة)، في حين جاء بالرتبة الثانية مجال (تنمية فترة الشاشة) بمتوسط حسابي (2.44) وانحراف معياري (0.48) وبدرجة (متوسطة)، وجاء في الرتبة الثالثة والأخيرة مجال (تنمية الصحة الرقمية) بأقل متوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (0.63) وبدرجة (متوسطة).

وتعزي الباحثة ذلك إلى أهمية برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس ومساعديهم؛ حيث يحفزهم لممارسة مهارات قيادية جديدة، ويساعدهم على تطوير أنفسهم مهنيا، ويحسن من مقدرتهم على توظيف التكنولوجيا التعليمية الحديثة، ويشجعهم على تبني ممارسات إيجابية معززة للتطوير الذاتي، ويوجههم لمشاركة المجتمع المحلي بكافة الطرق لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (العامودي،2017؛ الحربي،2020).وتفسر الباحثة هذه النتيجة بالتزام بعض مديري المدارس بالمهارات التي تضمنها برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي، وحرص بعضهم على تطبيق وتوظيف التدريب الذي تلقوه في برنامج القيادة التعليمية الأردني بشكل عملي وفعلي على أرض الميدان في تعزيز الاستخدام الرقمي في مدارسهم؛ فضلا عن عدم توفر التقنيات والأجهزة التكنولوجية والإنترنت في جميع مدارس الأردن أو عدم كفايتها لاستخدام جميع المعلمين في المدرسة. وتتفق الدراسة الحالية بهذه النتيجة مع الدراسات(العامودي،2017؛ دودين،2018؛ المعمري،2020) وتختلف الدراسة الحالية بهذه النتيجة مع دراسة (الحربي،2020).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

أولا: تنمية فترة الشاشة

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بتعزيز فترة الشاشة مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	الحث على استخدام الإنترنت في العمل للتطور المهني	2.64	0.57	متوسط
2	2	تشجيع استخدام الإنترنت لإجراء بحث	2.58	0.56	متوسط
3	6	التأكيد على استخدام الإنترنت لإنجاز مهمة محددة	2.55	0.62	متوسط
4	8	الإرشاد لاستخدام الإنترنت لإنجاز مهام محددة	2.52	0.67	متوسط
5	3	التحفيز لإعداد تقرير باستخدام الإنترنت	2.39	0.68	متوسط
6	1	إكساب القدرة على استخدام الأجهزة الرقمية	2.38	0.63	متوسط
7	4	التوجيه لإدارة وقت استخدام الإنترنت	2.31	0.71	منخفض
8	5	التنويه لتجنب استخدام الإنترنت للترفيه	2.14	0.75	منخفض
		تنمية فترة الشاشة	2.44	0.48	متوسط

يبين الجدول (6) أن درجة دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس لفقرات مجال (تنمية فترة الشاشة) جاءت بدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي بلغ (2.44) وانحراف معياري (0.48) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.14–2.64)، حيث جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على "الحث على استخدام الإنترنت في العمل للتطور المهني" في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.64) وانحراف معياري (0.57)، ويعزى ذلك إلى أن برنامج القيادة التعليمية الأردني يهدف إلى تنمية دور مديري المدارس في التطوير المهني والتغيير الإيجابي في العمل للوصول إلى مستويات عليا من الجودة (العامودي،2017)

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأهمية الإنترنت في المدارس فهو يسهل الاتصال الفعال، ويساعد المعلمين على التنويع في وسائل التدريس لتسهيل عملية إيصال المعلومات للطلبة؛ وعليه فمن المهم جدا التشجيع على استخدام الإنترنت في المدرسة للتطور المهني.

بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "التنويه لتجنب استخدام الإنترنت للترفيه" بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.14) وانحراف معياري (0.75). وتفسر الباحثة هذه النتيجة بعدم وجود وقت للترفيه في العمل المدرسي نظرا لكثرة المهام الواجب إنجازها.

ثانيا: تنمية الصحة الرقمية

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بتعزيز الصحة الرقمية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	10	التحذير من مخاطر إدمان استخدام الإنترنت	2.48	0.67	متوسط
2	9	التأكيد على كيفية الإفادة من الأجهزة الرقمية في الحفاظ على صحة جيدة	2.42	0.71	متوسط
3	16	تحفيز الرقابة على المعلمين والطلاب عند استخدام الإنترنت	2.39	0.68	متوسط
4	11	شرح طرق الاستخدام الصحي والسليم للإنترنت	2.38	0.75	متوسط
5	15	تشجيع اتباع العادات الصحية عند استخدام الإنترنت	2.36	0.72	متوسط
6	13	التثقيف حول الأمراض الجسدية الناجمة عن الإفراط في استخدام الأجهزة الرقمية كضعف الإبصار، والتهاب الفقرات، وخشونة المفاصل	2.31	0.79	منخفض
7	12	التوعية بكيفية الوقاية من مخاطر الاستخدامات غير الصحية للإنترنت	2.30	0.78	منخفض
8	14	التثقيف حول الاضطرابات النفسية الناجمة عن الإفراط في استخدام الأجهزة الرقمية كالاكتئاب، واضطراب إدمان التواصل (الكلام القهري)	2.29	0.81	منخفض
		تنمية الصحة الرقمية	2.37	0.63	متوسط

يبين الجدول (7) أن درجة دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس لفقرات مجال (تنمية الصحة الرقمية) جاءت بدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي بلغ (2.37) وانحراف معياري (0.63) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.29–2.48)، حيث جاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على "التحذير من مخاطر إدمان استخدام الإنترنت" في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.48) وانحراف معياري (0.67)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بضرورة توفير الحماية من الأضرار والمخاطر الناجمة عن الإفراط وإدمان استخدام الإنترنت من خلال التحذير منها بتوضيحها والتعريف بها.

بينما جاءت الفقرة رقم (14) ونصها "التثقيف حول الاضطرابات النفسية الناجمة عن الإفراط في استخدام الأجهزة الرقمية كالاكتئاب، واضطراب إدمان التواصل (الكلام القهري)" بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.29) وانحراف معياري (0.81). وتفسر الباحثة هذه النتيجة بوجود معرفة عامة منتشرة بين الجميع حول الاضطرابات النفسية الناجمة عن الإفراط في استخدام الأجهزة الرقمية.

ثالثا: تنمية مشاركة المجتمع

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بتعزيز مشاركة المجتمع مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	24	التأكيد على مشاركة المعلومات على الإنترنت مع احترام القوانين العامة	2.63	0.63	متوسط
2	22	تشجيع تبادل الأفكار مع المعلمين والمجتمع المحلي	2.62	0.55	متوسط
3	19	الحث على العمل مع المعلمين عبر شبكات التواصل الاجتماعي بمهنية	2.57	0.56	متوسط
4	23	تحفيز حث المعلمين والمجتمع المحلي على استخدام الإنترنت في التعليم	2.55	0.67	متوسط
5	17	التوجيه للتواصل مع المجتمع المحلي عبر شبكات التواصل الاجتماعي	2.53	0.64	متوسط
6	21	تعزيز التعاون مع الآخرين عبر الإنترنت لمصلحة المدرسة	2.52	0.64	متوسط
7	18	إكساب القدرة على الموازنة بين العمل والحياة اليومية	2.43	0.69	متوسط
8	20	التنويه لعواقب العزلة الإلكترونية في عالم الإنترنت	2.38	0.77	متوسط
		تنمية مشاركة المجتمع	2.51	0.53	متوسط

يبين الجدول (8) أن درجة دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس لفقرات مجال(تنمية مشاركة المجتمع) جاءت بدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي بلغ (2.51) وانحراف معياري (0.53)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.38–2.63)، حيث جاءت الفقرة رقم (24) والتي تنص على "التأكيد على مشاركة المعلومات على الإنترنت مع احترام القوانين العامة" في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.63) وانحراف معياري (0.63)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأهمية التأكيد على احترام القوانين العامة على الإنترنت لوجود وحدة مكافحة الجرائم الالكترونية في الأردن والتي تفرض عقوبات على الخارجين عن القوانين العامة على الإنترنت.

بينما جاءت الفقرة رقم (20) ونصها "التنويه لعواقب العزلة الإلكترونية في عالم الإنترنت" بالرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.38) وانحراف معياري (0.77). وتفسر الباحثة هذه النتيجة بكون طبيعة المجتمع الأردني يميل إلى التواصل الاجتماعي الوجاهي والزيارات؛ فمن المستبعد أن يعتزل الفرد إلكترونيا عن الآخرين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس حسب متغيري الجنس، والخبرة والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس حسب متغيري الجنس، والخبرة

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	2.44	0.57	22
	أنثى	2.44	0.47	42
الخبرة	اقل من 10 سنوات	2.58	0.47	15
	من 10 إلى 14 سنة	2.40	0.56	22
	أكثر من 14 سنة	2.40	0.47	27

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس، والخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (10).

جدول رقم (10): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والخبرة على دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى المتدربين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.006	1	.006	.023	.880
الخبرة	.377	2	.188	.729	.486
الخطأ	15.504	60	.258		
الكلي	15.882	63			

يتبين من الجدول (10) الآتي:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (⍰ = 0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 0.023 وبدلالة إحصائية بلغت 0.880. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بالوعي المنتشر بين مديري المدارس ذكورا وإناثا والذي مكنهم من تقييم دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس، واتفاقهم حول دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لديهم، نظرًا لأن جميع عينة الدراسة ذكورًا وإناثا هم بالتأكيد من الحاصلين على مؤهل علمي أعلى من البكالوريوس.وتتفق الدراسة الحالية بهذه النتيجة مع الدراسات (الحربي،2020؛ دودين، 2018). وتختلف الدراسة الحالية بهذه النتيجة مع الدراسات (حورية،2013;الزدجالي،2020)، كما عزت الباحث هذه النتيجة نتيجة التكافؤ في إمتلاك مهارات التعلم الرقمي والأتجاهات الأيجابية نحو إستخدامه وأستمرارية التعلم في ظل ما عاشه العالم من إحداث إضطرته لاستخدام التكنولوجيا بشكل كبير، كما أن الذكور والأناث في مجتمعنا منفتحين على التكنولوجيا بشكل متساو، وكمدراء فانهم خضعو لنفس الدورات والتدريبات فيما يختص بتكنولوجيا التعليم.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (⍰ = 0.05) تعزى لأثر الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 0.729 وبدلالة إحصائية بلغت 0.486. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن جميع مديري المدارس حاصلين على مؤهلات علمية تمكنهم من تقييم دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس بض النظر عن عدد سنوات خبرتهم. كما تعزى ذلك إلى ان كافة المدراء يسعون جاهدين لإستخدام مهارات التعلم الرقمي سواء كانت خبرتهم التدريسية طويلة او قصيره، وتتفق الدراسة الحالية بهذه النتيجة مع الدراسات (دودين،2018 ؛حورية،2013)، وتختلف الدراسة الحالية بهذه النتيجة مع الدراسات(الحربي،2020؛ الزدجالي، 2020).

التوصيات

يمكن التوصية في ضوء نتائج هذه الدراسة بالآتي:

– تفعيل دور برنامج القيادة التعليمية الأردني في تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس.

– التركيز على أن يتضمن برنامج القيادة التعليمية الأردني مواضيعا تنمي الصحة الرقمية لدى مديري المدارس.

– إجراء المزيد من الدراسات حول برنامج القيادة التعليمية الأردني.

– إجراء دراسات علمية تعزيز الاستخدام الرقمي لدى مديري المدارس.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو إدريس، عادل (2020). ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لمهامهم الفنية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحلية الرصيرص – السودان. المجلة التربوية، 34(135): 137 – 157.

الطويسي، زياد، النوايسة، عايش، ملوح، حفص، البشتاوي، ابراهيم، العدوان، خالد، الزواهرة، أحمد وبدارنة، حسين (2015) القيادة التعليمية لتطوير المدرسة (مدخل الى القيادة التعليمية) ج1، عمان، وزارة التربية والتعليم.

بن وهيبة، نورة (2018). أهمية القيادة والتغيير داخل مؤسسات الدولة. مجلة الفكر القانوني والسياسي، (3): 347 – 366.

الحربى، صيتة (2020). فاعلية برنامج القيادة التعليمية في تنمية الكفايات المهنية والقيادية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء وادي السير في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(16): 1 – 21.

الحرملية، أمل (2020). الممارسات الإدارية لمديري المدارس في ضوء متطلبات مجتمع اقتصاد المعرفة بسلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (16): 251 – 272.

حسن، أماني (2021). واقع الأداء الإداري لمديري مدارس مرحلة الأساس بولاية الخرطوم وفقا لمعايير الجودة الشاملة 2020–2017 م. مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية، (3): 89 – 116.

حورية، علي (2013). فعالية القيادة الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة. دراسات العلوم التربوية، 40: ملحق 1، 410–428.

الخريشا، رائدة سالم (2021).واقع تطبيق الأدارة الألكترونية في المدارس الحكومية الثانوية في قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد السادس، ص19.

الخلف، شذى (2019). درجة تأثير البرامج التدريبية على أداء مديري مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

خليل، نبيل (2019). القيادة الريادية في التعليم: المفهوم – الأهمية – المداخل – الأبعادوالكفاءات – المتطلبات. مجلة العلوم التربوية، (5): 347 – 393.

الدشتي، بدرية (2019). معيقات تطبيق متطلبات تكنولوجيا الأداء البشري لدى مديري المدارس في دولة الكويت للمرحلة المتوسطة والحلول المقترحة لها. رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الدهشان، جمال (2019). تنمية الذكاء الرقمي Digital intelligence DQ لدى اطفالنا احد متطلبات الحياة في العصر الرقمي. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 2(4): 51–88.

دودين، سحر (2018). تقييم البرامج التدريبية لمدراء المدارس في مديرية تربية جنوب الخليل: الإشكاليات ومقترحات التطوير. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.

دومي،حسن (2010). مدى امتلاك معلمي العلوم في محافظة الكرك للكفايات التكونوجية التعليمية (رسالة ماجستير)، مجلة دراسات: العلوم التربوية، المجلد 37، العدد 1.

الربابعة، رزان (2020). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في تربية لواء القصبة إربد الأردن. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية – سلسلة العلوم الانسانية، 23(2): 1 – 19.

الرشود، ناديه (2018). درجة توفر متطلبات المواصفة الدولية (ISO10015) في البرامج التدريبية وأثرها في أداء مديري مدارس محافظة المفرق. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الزدجالى، أحمد (2020). واقع البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس الخاصة في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(9): 21 – 43.

الزيديين، هشام (2019). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأجنبية في مدينة عمان. مجلة كلية التربية بالمنصورة، (106)3: 4 – 18.

شرف، علية (2018). الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر من وجهة نظرهم. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3(2): 269–291.

الشمري، فاطمة (2019). مستوى دافعية مديري ومديرات المدارس المتوسطة في دولة الكويت للالتحاق بالدورات التدريبية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

عابدين، محمد (2004). اتجاهات مديري المدارس ورؤساء اقسام التدريب وشؤون الميدان في مديريات التربية والتعليم الحكومية الفلسطينية نحو التدريب. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، 12(1): 293 – 316.

العامودي، لبنى (2017). فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

عبد الوهاب، سلوى (2021). تطوير بيئة تعلم اجتماعي قائمة على تنوع أساليب عرض المحتوى في ضوء استراتيجية إعادة استخدام عناصر التعلم لتنمية مهارات إنتاج الإنفوجرافية المتحرك والذكاء الرقمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة البحث العلمي في التربية، (22)5: 367 – 419.

العتيبي، محمد (2019). مدى فاعلية البرامج التدريبية لتطوير الموارد البشرية من وجهة نظر مديري المدارس في دولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

عريان، فاطمة محمد مصطفى (2018).درجة ممارسة مديري مدارس منطقة حولي التعليمية للقيادة التكنولوجية وعالقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، دار المنظومة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

العموش، علياء (2020). المشكلات التي تواجه مدراء المدارس في مديرية قصبة المفرق أثناء جمع وحفظ المعلومات واسترجاعها وأهمية توفير نظام قاعدة بيانات إدارية خاصة بهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (18): 130 – 149.

عيدروس، أحمد نجم الدين ومحمد، أشرف محمود (2011).الأدارة التربوية بين العلمية والمهنية المستقبلية، جدة، خوارزم العلمية.

الفرجات، هشام عقيلة علي (2019).دور الادارة المدرسية في توظيف التكنولوجيا في التعليم بالمدارس الخاصة في محافظة العاصمة (عمان) من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج. 3، ع. 8،ص. 20–36.

المعمرى، عبدالوهاب (2020). نظام الجودة فى التعليم المفتوح والتعلم عن بعد. مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث، (1): 71 – 92.

يونس، مجدي محمد (2016).التحول نحو الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم لمواكبة تحديات العصر الرقمي، تعليم جديد، استرجع بتاريخ 2021/7/12 من الموقع، https://www.new-educ.com.

وزارة التربية والتعليم، (2019). دورة القيادة التربوية. عمان: وزارة التربية والتعليم.
https://moe.gov.jo/ar/node/60687

وزارة التربية والتعليم، (2020). متابعة دورة القيادة التربوية. عمان: وزارة التربية والتعليم.
https://moe.gov.jo/ar/node/80156

المراجع الاجنبية

Al Ganboosi, S. (2014). Perceptions of school administrators on the educational leadership training programs in Oman*. University of Sharjah Journal for Humanities and Social Sciences, 11*(1): 1-14.

Goldring, E. (2021). *The Role of Assistant Principals: Evidence and Insights for Advancing School Leadership*. New York: The Wallace Foundation.

Gray, B. (2016). Assistant Principals' Perceptions Regarding the Role and Effectiveness an Educational leadership Program. *International Journal of Higher Education, 5* (1): 183-199.

Hsieh, C., Yen, H., Kuan, L. (2014).The relationships among principals' technology leadership, teaching innovations, and students' academic optimism in elementary schools, International Conferences on Educational Technologies, and Sustainability, Technology and Education. PP. 113-120.

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.

Marler, M. (2020). *Ambiguity in Leadership: Perceptions of the Instructional Leadership Role of the Assistant Principal*. (Unpublished doctoral thesis), University of Calgary, Calgary, AB.

المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط وعلاقتها بمستوى فعالية الاتصال الإداري من وجهة نظر المعلمين

نجلاء كمال النقيب
مديرية التربية والتعليم السلط

تاريخ الاستلام:2022/07/05 تاريخ القبول: 2022/08/14

الملخص

هدفت الدراسة للكشف عن المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط وعلاقتها بمستوى فعالية الاتصال الإداري من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم اختيار عينة الدراسة التي تكونت من (223) معلماً ومعلمة وأعدت الباحثة استبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة وتم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة بعد أن تم التحقق من صدقها وثباتها وبعد إجراء المعالجة الاحصائية توصلت الدراسة الى النتائج التالية: أن مستوى المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط كان بدرجة مرتفعة، وأن مستوى فعالية الاتصال الإداري في مديرية تربية السلط كان بدرجة مرتفعة، وانه يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط وفعالية الاتصال الإداري.

وقد أوصت الدراسة بضرورة دعوة المشرفين التربويين ومديري المدارس إلى وضع خطة بديلة تساعد المعلمين على مواجهة تحديات العمل المدرسي أثناء العمل.

كلمات مفتاحية: المهارات الإشرافية، المشرفين، مديرية تربية السلط، فعالية الاتصال الإداري، المعلمين.

Supervisory Skills of Supervisors in the Directorate of Education in Salt and Their Relationship to the Level of Effectiveness of Administrative Communication from the Point of View of Teachers

Najla.a Kamal ALnaqeeb

Abstract

The study aimed to reveal the supervisory skills of the supervisors in the Directorate of Education in Salt and their relationship to the level of effectiveness of administrative communication from the teachers' point of view. On the members of the study sample, after verifying its validity and reliability, and after conducting the statistical treatment, the study reached the following conclusions: The level of supervisory skills of the supervisors in the Directorate of Education of Salt was at a high degree, and that the level of effectiveness of administrative communication in the Directorate of Education was at a high degree, and that there is a relationship Statistically significant at the level of significance between the supervisory skills of the supervisors in the Salt Education Directorate and the effectiveness of administrative communication.

The study recommended the necessity of inviting educational supervisors and school principals to develop an alternative plan to help teachers face the challenges of schoolwork while working.

Keywords: Supervisory skills, supervisors, Al-Salt Education Directorate, the effectiveness of administrative communication, teachers..

المقدمة:

تعد عملية الإشراف التربوي إحدى العمليات الهامة في ميدان التربية، كما يعد المشرف التربوي جوهر العملية الإشرافية، وعندما يمارس المشرفون التربويون المهام المطلوبة منهم، فإنهم يتعرضون للعديد من الضغوط والتحديات، وقد ينعكس ذلك سلباً على مستوى فاعليتهم الذاتية، ومستوى أدائهم الوظيفي، وقد يؤدي ذلك إلى وجود العديد من الصعوبات في أدائه لمهمته الأمر الذي يقلل من فرص النجاح والاستمرارية لديه، والشعور بالعديد من الآثار النفسية كالقلق والاكتئاب.

ويحتاج المشرف التربوي للعديد من المهارات كي يتمكن من أداء العملية الإشرافية بشكل ناجح، وبكفاءة عالية لتحقيق الكفاءة الذاتية، وهذا يتطلب من المشرف التربوي امتلاك المهارة والعلم لتحقيق ذلك، كما أن أي عمل إشرافي يتطلب وجود كفاءة مهنية من قبل المشرف التربوي (الدسوقي،2019).

والإشراف وهو الخدمة الفنية التعاونية الهادفة لدراسة الظروف المؤثرة في عمليتي التربية والتعليم وهي عملية أساسية ومهمة للإدارة التربوية المتطورة والتي تدخل في صميم تطوير العمل التربوي، لإعداد معلمين أكفاء وتوفير وسائل وأساليب تعليمية وغيرها، لتطوير العملية التعليمية والتأكيد على أهمية الدور الذي يضطلع به المشرف في مركز صنع القرارات أو في المدارس أو داخل الغرفة الصفية (الدليمي،2022).

كما شهد العالم المعاصر تقدماً في جميع الميادين ومنها الميدان الإداري وكل ما يتصل به من أنواع القيادة، وهذا يتطلب إحداث تغيرات وتطورات عديدة في الأساليب القيادية السائدة في المؤسسات التربوية، كالجامعات والمدارس وغيرها، والبحث عن آفاق جديدة لعملية التعلم والتعليم، والإدارة المدرسية واستثمار الإمكانيات في خدمة الجوانب المختلفة لحياة المتعلم في زمن العولمة، وهذا يتطلب البحث عن أساليب قياديه فاعله؛ كالقيادة الملهمة، من خلال تحقيق رغبات الإداريين والمعلمين واحتياجاتهم، مما يؤدي الى رفع كفاءتهم وتحسين أدائهم المهني، كما يساهم في زيادة مستوى الاتصال الإداري الفعال في المدارس وبما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة (الترك،2021).

والاتصال هو العملية التي يتم بمقتضاها التفاعل بين المرسل والمستقبل والرسالة في مضامين اجتماعية معينة حيث يتم نقل افكار ومعلومات ومنبهات بين الافراد عن قضية معينة من خلال عملية التفاعل، وتبرز أهميته في أنه محاولة لتغيير الاتجاهات وتغيير انماط السلوك الوظيفي، كما يمكن الاتصال الاداري الفعال المديرين والمشرفين من ممارسة وظائفهم في التوجيه والتدريب بشكل فعال، ويستطيع القائد أن يستفيد من الاتصال الإداري الفعال في تحسين مخرجات العملية الإدارية وذلك من خلال تبادل الأفكار والاتجاهات والرغبات والأداء بين العاملين مما يؤدي إلى أحداث الترابط، ويستطيع القائد أن يؤثر بشكل مباشر في تحريك الأفراد نحو تحقيق الأهداف المنشودة (مسلم، 2018).

ومع زيادة التحديات وتطور المستجدات والتغيرات التي تواجه النظام التربوي عامة، والقيادة المدرسية خاصة، فإن مهمات القيادة المدرسية وأدوارها المستقبلية أصبحت تهدف كذلك إلى تحسين مخرجات عملية التعلم من خلال زيادة الاتصال الإداري، من خلال التواصل مع المشرفين، وجودة المخرجات التعليمية، ومن خلال عمل الباحثة في مديرية تربية السلط تنبهت إلى ضرورة تعرف المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط وعلاقتها بمستوى فعالية الاتصال الإداري، سعيا لتقديم أفضل المقترحات والتوصيات حيال ذلك الموضوع كما أن من مبررات الدراسة تدعيم ما توصلت اليه الدراسات السابقة من نتائج حول متغيرات الدراسة وبيان أثرهما على العملية التعليمية التعلمية.

وعليه تأتي هذه الدراسة للكشف عن المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط وعلاقتها بمستوى فعالية الاتصال الإداري من وجهة نظر المعلمين.

وقد ذكر الباحثون التربويون العديد من التعريفات لمفهوم الإشراف التربوي، فقد عرّفه الإبراهيم (2020، ص35) بأنّه "عملية تفاعل بين المشرف والمعلم، تتم في جو ديمقراطي، يهدف إلى تزويد المعلم بكل ما يحقق نموه المهني والعلمي، بهدف تحسين العملية التعليمية التعلميّةَ ".

وعرّفه أحمد، (2019، ص 18) بأنّه " خدمة فنية متخصصة يقدمها إنسان مختص إلى المعلمين بقصد تحسين العملية التعليمية التعلميّة، وتعمل على تمكين المعلم من المعرفة العلمية والمهارات اللازمة لتحسين أدائه بطريقة إنسانية."

وتخلص الباحثة إلى تعريف الإشراف التربوي على أنّه عملية قيادية ديمقراطية تعاونية تهدف إلى النهوض بكافة عناصر العمليّة التربوية عامة وبالمعلم والمتعلم خاصة عن طريق إحداث تغيير مقصود في مدخلاتها وصولاً إلى تحسين مخرجاتها لتحقيق الأهداف المنشودة في تحسين العملية التعليمية التعلميّة.

ولكي يستطيع المشرف أن يقوم بعمله، لا بد من اكتساب مهارات الإشراف التربوي ومن هذه المهارات؛ المهارات المفاهيمية وهي المهارات التي تتعلق بفهم جميع المصطلحات التي تتعلق بالإشراف، والمهارات الشخصية وتشمل العديد من المهارات كالكفاءة والفاعلية والمقدرة على تحمل الضغوط وغير ذلك من المهارات فمن خلال هذه المهارات يمكن تحقيق المطلوب من خلال توظيف هذه المهارات (أبو البصل، 2020).

والمشرف التربوي كغيره يواجه في العصر الحالي والذي يعدّ عصر الضغوط ضغوطاً عدة ؛ ويعود ذلك لأن الناس يعيشون في زمن يتميز بقضايا وأوضاع وأحداث مثيرة متلاحقة، فقد عملت الثورة التكنولوجية على إحداث تغيرات اجتماعية واقتصادية وثقافية مما ادى الى تغيرات في العادات والقيم، مما جعل العالم مليئاً بالأحداث المثيرة التي قد تؤدي إلى الاضطرابات النفسية التي تؤثر على الأفراد، اذ لا يخلو مجتمع من المجتمعات من ظاهرة ضغط العمل والتي بات من الصعب تفاديها أو تجاهلها، وهذا ادى بالأغلبية إلى مجابهة هذه الظاهرة أو محاولة التعايش والتكيف معها (قطناني، 2018).

إن مهارات المشرف التربوي وتجاربه السابقة التي اكتسبها من خلال دراسته الأكاديمية وخبرته العملية، أفادته في اكتساب الأساليب لاسيما الإيجابية واستخدامها، حيث يبدأ بعمل تقييم للموقف الضاغط وإمكانية مواجهته، ثم يسعى للتخطيط وانجاز خطة المواجهة، ثم اختيار الأسلوب الملائم للمواجهة من أجل التحكم بالنفس وتحمل المسئولية للسيطرة على الموقف الضاغط، وهذا يؤكد على قدرة المشرفيين التربويين على حماية أنفسهم من الآثار الناجمة عن أحداث الحياة الضاغطة، وهذا يعني على أنه كلما تنوعت أساليب الفرد في مواجهة الضغوط، كلما كان في ذلك حماية له من الآثار السلبية الناجمة عن الضغوط (حسين وحسين، 2019).

والمشرف التربوي هو شخص متخصص حاصل على الشهادة الجامعية الأولى في أحد فروع العلوم الإنسانية التالية: علم نفس، إرشاد نفسي وتوجيه تربوي، خدمة اجتماعية (القيسي، ودحادحة، 2021، 19).

والإشراف وهو الخدمة الفنية التعاونية الهادفة لدراسة الظروف المؤثرة في عمليتي التربية والتعليم وهي عملية أساسية ومهمة للإدارة التربوية المتطورة والتي تدخل في صميم تطوير العمل التربوي، لإعداد معلمين أكفاء وتوفير وسائل وأساليب تعليمية وغيرها، لتطوير العملية التعليمية والتأكيد على أهمية الدور الذي يضطلع به المشرف في مركز صنع القرارات أو في المدارس أو داخل الغرفة الصفية (Chalmers,2019).

ويتميز الإشراف التربوي الحديث بالعديد من المزايا منها أنه عملية إنسانية وقيادية وشاملة ومرنة ومتطورة ومتعددة المصادر من مشرفين تربويين ومديري مدارس والأقران والمعلمين أنفسهم (الدليمي،2016).

إن الوظيفة الأساسية للإشراف هي العمل على تحسين الظروف التعليمية للطلبة. وأي شخص يشغل مركزاً إشرافياً رسمياً ولا يؤدي معاونة فعالة تحقق رفع مستوى التعليم بالمدرسة لا يكون جديراً بوظيفته، فالأصل في الإشراف مساعدة المدرسين لكي يرتقوا بمستوى عملهم (Caires , & Almedia,2019).

وتنحصر أهمية مسائل التنظيم والأدوات والعلاقة بين أعضاء هيئة التدريس ورعاية المدرسين في أنها وسائل تعمل على تحسين الظروف التعليمية للطلبة، والواقع أن غالبية المعلمين يتمتعون باستعدادات طبيعية ومميزات، تفوق مستوى ما يظهر منهم في العمل، غير أن هناك عوامل معيقة، كنقص الخبرة، وضغط المجتمع، وطبيعة المنهاج المدرسي، وعدم المقدرة على التكيف في العلاقات الإنسانية، وضعف المقدرة على معالجة شؤون الموظفين، وهبوط المستوى الصحي، وعدم المقدرة على تقويم ما يؤدى من أعمال، وهذه المعوقات قد يقف كلها أو بعضها حائلاً دون تمكين المدرسين من استثمار مهاراتهم واستعداداتهم الطبيعية. فوظيفة المشرف هي أن يساعد على تفهم مثل هذه العوامل والتغلب عليها بوصفها وسائل لرفع مستوى الخبرات التربوية للطلبة (الأسدي وإبراهيم، 2020).

ومن الأهداف التي يسعى الإشراف التربوي الحديث إلى تحقيقها كالآتي (السعود،2018):

- تحسين موقف التعليم بشكل مخطط لصالح المتعلم.
- مساعدة المتعلمين في حدود إمكانات كل منهم للوصول إلى النمو المتكامل.
- مساعدة المعلمين على تتبع نتائج البحوث التربوية ومعرفة الأساليب الجديدة.
- مساعدة المعلمين على تحقيق أهداف العلمية التعليمية التعلميّة المنشودة، ووضع الخطط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.
- توجيه المعلمين لعلاج الضعف في الموقف التعليمي وتحاشي الأخطاء.
- تشجيع المعلمين على القيام بالتفكير الناقد البناء.
- مساعدة المعلمين على معرفة الغايات الحقيقية للتربية، والفرق بين الغاية والوسيلة.
- تمكين المعلمين من رؤية المادة التي يقومون بتدريسها في وضعها الصحيح مع باقي المواد الأخرى ومعرفة العلاقة بينها.
- مساعدة المعلمين على إدراك المشكلات التربوية التي تواجههم.
- توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

من خلال توضيح أهداف الإشراف التربوي فقد اتضح أن وجود عملية الإشراف التربوي ماسة جدا، إذ هناك مجموعة من الأهداف العامة الكبرى والخاصة التفصيلية التي يسعى الإشراف التربوي لتحقيقها. ولكن تحقيق هذه الأهداف لن يتأتى دون قيام المشرف التربوي بمجموعة من الوظائف والمهام، والتي من أهمها: الإشراف على طرق التعليم وأساليبه، وإعداد المواد التعليمية والتعريف بالموجود منها، وتوفير التسهيلات التعليمية، والإفادة من خبرات البيئة في عملية التعليم والتعلم، وتنظيم الموقف التعليمي التعلّمي، وتهيئة المعلمين الجدد وإعدادهم لعملهم، وتنظيم الدورات وتطوير المناهج، واختيار المعلمين، ومديري المدارس ومساعديهم، وتطوير علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وتقويم العملية التعليمية، وغيرها (الخطيب والخطيب،2020)

يتضح مما تقدم أن الوظيفة الأساسية للإشراف التربوي متابعة سير العملية التعليمية التعلميّة من جوانبها وعناصرها كافة لمراقبة درجة تطورها، ومواكبتها لتطورات العصر الحديث لتتلاءم مع ميول الطلبة ورغباتهم، ومع متطلبات سوق العمل المتغيرة باستمرار، ومن ثم التدخل في هذه العملية وتغييرها لتحقق الأهداف المنشودة.

وتعد عملية الاتصال ظاهرة اجتماعية، ومن الامور الأساسية للفرد وللجماعة كما أن الاتصال من الحاجات الاجتماعية والنفسية الهامة التي يصعب على الإنسان الاستغناء عنها، حيث إنّ الاتصال يحقق للإنسان الحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى التقدير، والحاجة إلى المعلومات، والحاجة إلى تحقيق الذات، ويعد الاتصال الإنساني جانباً مهما في الحياة فهو أداة فعالة من أدوات التغيير والتطوير والتفاعل بين الأفراد والجماعات، ويلعب دوراً مهماً في التطور والتغير الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، فكلما اتسعت وتنامت خطوات التغيير والتطور، اتسعت وازدادت الحاجة إلى المعلومات والأفكار والخبرات، وبالتالي إلى قنوات الاتصال لنقلها وإيصالها إلى الأفراد والجماعات.

ويرى سمير حسن أن الاتصال هو النشاط الذي يستهدف تحقيق العمومية أو الذيوع أو الانتشار أو الشيوع أو المألوفة لفكرة أو موضوع أو منشأة أو قضية عن طريق انتقال المعلومات أو الأفكار أو الآراء أو الاتجاهات من شخص أو جماعة إلى شخص أو جماعة إلى أشخاص أو جماعات باستخدام رموز ذات معنى موحد ومفهوم بنفس الدرجة لدى كل من الطرفين (Cynthia, & Others,2018).

ويعرف بأنه الاتصال الإنساني المنطوق والمكتوب الذي يتم داخل المؤسسة على المستوى الفردي والجماعي، ويسهم في تطوير أساليب العمل وتقوية العلاقة بين الممارسين، وهو إما اتصالاً رسمياً (هابطاً، صاعداً، أفقياً) أو غير رسمي (Sim, & Lee,2018).

وتعرف الباحثة الاتصال على أنه عملية تحويل الأفكار إلى الطرف الاخر، ومشاركة وتلقين المعلومات، وفهم المعلومات التي تم تلقيها، وتوضيح الرسالة التي تم تلقيها، وإحالة الرسالة أو المعلومة إلى الآخرين وربط الجهات المتلقية والمرسلة مع بعضها، وتوصيل الأفكار والمواقف والمشاعر بطريقة واضحة، وإنشاء وتبادل الرسائل داخل شبكة من العلاقات المستقلة.

ويجب أن يتم دراسة الشعور بالفعالية لدى القادة التربويين. وهذا حقيقي خصوصاً بسبب وجود اعتقاد راسخ يفيد بان سلوكيات مدير المدرسة يشكل محور إيجاد وتسهيل عملية تدريس وبيئة تعلم فعالة ضمن المدرسة حسب هذا التفسير، فان العلاقة بين فعالية المدير مع فعالية المعلم الفردية والجماعية يجب أن يتم دراستها. على أيه حال، بسبب نقص البحث في هذا المضمار، لا يمكن أن يتم تعريف وتحديد الرابط بين هذين الموضوعين في هذه النقطة. وبسبب إهمال مفهوم فعالية مدير المدرسة، فما زال هناك ثغرة في مجال الأدب الذي تناول هذا الموضوع والذي يجب أن يصار إلى سدها بغرض وجود علاقة وارتباط بين الدراسات الخاصة بفعالية مدير المدرسة وفعالية المعلم الفردية والجماعية. يجب أن يعمل الربط بين هذه المواضيع على معلومات ذات قيمة بغرض تطوير عملية تطوير مبادرات التغيير في المؤسسات التعليمية من جهة وتطوير القدرات القيادية لمدير المدرسة من جهة أخرى (Sim & Lee, 2018).

فيما يرتبط بموضوع فعالية مدير المدرسة، عمل عدد قليل من الدراسات على تقييم تأثيرات فعالية مدير المدرسة فيما يتعلق بمزايا وسلوكيات القادة التربويين، علاوة على ذلك، فقد تناولت دراسات أخرى موضوع القيادة في مؤسسة تربوية ما وأثرها على الفعالية الجماعية للمعلم واثر فعالية مدير المدرسة على المعتقدات الخاصة بفعالية المعلم في ذات الوقت فقد تم إجراء دراسات تطبيقية والتي عملت على تقييم الفعالية التنظيمية ومزايا القيادة بالإضافة إلى اثر فعالية المعلم على

النجاعة التنظيمية للمدارس بالإضافة إلى ذلك، فقد عمدت دراسات محددة إلى تحليل الرابط بين شعور مدير المدرسة بالفعالية الذاتية وأثرها على الثقة بالمؤسسات التعليمية كما بحثت الدراسات العلاقة بين شعور مدير المدرسة بالفعالية الذاتية وتقييمات المعلم في التحليل النهائي، يعتبر موضوع فعالية مدير المدرسة فرع جديد للبحث والذي يتطلب دراسة اكبر بغرض الكشف عن معلومات قيمة لتطوير أداء كافة المعنيين (الناجم،2018).

تُعَرف فعالية الاتصال الإداري لمدير المدرسة على أنها الحكم على امتلاك مدير المدرسة للقدرات التي تؤهله لصياغة رويا للمدرسة وضمان تحقيق النتائج المنظورة (حسان،2008، ص9). في ضوء ذلك، يمتلك مديرو المدارس السلطة للتأثير في فعالية المعلم من خلال الأسس الخاصة بفعالية مدير المدرسة. عرَّف الباحث (Turhan, Parlakyildiz, Arslan, Gocen, & Bingo, 2019).

وترى الباحثة أن العناصر التي تصف فعالية الاتصال الإداري لمدير المدرسة على انه باني الرؤيا، والميسر للتدريس الفعال، والمخلص لمهنته، وحلقة الوصل، والمحفز للتغيير، والمدير للموارد البشرية للمدرسة. تتصف هذه المزايا القيادية بأنها على قدر كبير من الأهمية للفعالية الكلية لمدير المدرسة وذروة النجاح للطلبة والمعلمين. ضمن هذا المعنى، يحتاج مديرو المدارس لان يدركوا المعتقدات الخاصة بامتلاكهم للفعالية الذاتية وفي ذات الوقت فإنهم بحاجة إلى الرقي بمعتقداتهم الخاصة بفعاليتهم والتي ترتبط بالقيادة. بالإضافة إلى ذلك، يتوجب على مديري المدارس دعم وتطوير الفعالية الذاتية لكافة المعنيين.

مشكلة الدراسة:

تعد العملية الإشرافية من العمليات المهمة في الميدان التربوي، ومن هنا فإنه يجب على أي مشرف امتلاك المهارات اللازمة لمتابعة القضايا التي تتعلق بالإدارة والمعلمين والتعامل مع الأزمات والضغوط التي تواجهه ومن خلال متابعة الباحثة ما يجري في المدارس فيما يتعلق بالعملية الإشرافية خلال إجراء مقابلات مع المديرين والمشرفين والمسؤولين فقد لاحظت أن هناك اختلاف في المهارات الإشرافية لدى المشرفين، مما آثار لدى الباحثة الرغبة في الكشف عن المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط وعلاقتها بمستوى فعالية الاتصال الإداري من وجهة نظر المعلمين وهذا ما أشارت إليه دراسة فليح (2013) الى أن هناك اختلاف بين المشرفين في المهارات التي يستخدمونها في التعامل مع القضايا المختلفة.

كما تبرز مشكلة الدراسة في اعتماد المشرفين على الأساليب التقليدية في الإشراف بالرغم من وجود أساليب حديثة يمكن لهم من خلالها تحسين مهارات المعلمين عند التطبيق.

تبرز مشكلة الدراسة في نقص الدراسات التي ربطت بين المهارات الإشرافية لدى المشرفين وفعالية الاتصال الاداري بالرغم من أهمية هذين المتغيرين واللذان لهما دور كبير في تحسين مستوى فعالية الاداء المدرسي وتحسين مخرجات التعليم.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال التالي:

ما علاقة المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط بمستوى فعالية الاتصال الإداري من وجهة نظر المعلمين؟

أسئلة الدراسة:

ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الاول: ما مستوى المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: ما مستوى فعالية الاتصال الإداري في مديرية تربية السلط من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) بين مستوى المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط ومستوى فعالية الاتصال الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين؟

أهمية الدراسة:

ستتمثل أهمية الدراسة في جانبين هما:

الأهمية النظرية:

تظهر أهمية الدراسة من أهمية العملية الإشرافية في الميدان التربوي وما تقدمه من فائدة للعملية التعليمية وتحسين العلاقة الإشرافية من خلال التواصل بين المرشد والمجتمع المحلي، وبيان أهمية المشرف التربوي كعنصر فاعل في هذه العملية وقياس مدى فاعليته الذاتية. كما تظهر الأهمية النظرية من خلال تناول الدراسة لمصطلحين هامين في ميدان الدراسات التربوية مما يشكل إضافة جديدة حيث أنها من الدراسات الأولى في حدود علم الباحثة.

كما تبرز الأهمية النظرية في بيان أهمية الأساليب الإشرافية الجديدة في تحسين مهارات المعلمين.

الأهمية العملية:

تكمن الأهمية العملية التطبيقية للدراسة الحالية بأنها ستفيد الباحثين والمختصين في تطبيقها من خلال بحوث مستقبلية، كما ستلقي الضوء على شريحة من المشرفين التربويين في مديرية تربية السلط.

كما يمكن ان تزود المسؤولين بما ستسفر عنه من نتائج يمكن من خلالها توجيه المشرفين لتحسين أساليبهم الإشرافية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة بشكل عام إلى الكشف عن علاقة المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط بمستوى فعالية الاتصال الإداري من وجهة نظر المعلمين.

كما تهدف لتحقيق الأهداف التالية:

1. بيان مستوى المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط من وجهة نظر المعلمين.
2. بيان مستوى فعالية الاتصال الإداري في مديرية تربية السلط من وجهة نظر المعلمين.
3. الكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط ومستوى فعالية الاتصال الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

المشرف التربوي: هو شخص متخصص حاصل على الشهادة الجامعية الأولى في أحد فروع العلوم الإنسانية التالية: علم نفس، إرشاد نفسي وتوجيه تربوي، خدمة اجتماعية (القيسي، ودحادحة، 2021).

المهارات الإشرافية: مهارات المشرف التربوي التي تتصل بالخدمة الفنية التعاونية الهادفة لدراسة الظروف المؤثرة في عمليتي التربية والتعليم وهي عملية أساسية ومهمة للإدارة التربوية المتطورة والتي تدخل في صميم تطوير العمل التربوي، لإعداد معلمين أكفاء وتوفير وسائل وأساليب تعليمية وغيرها، لتطوير العملية التعليمية والتأكيد على أهمية الدور الذي يضطلع به المشرف في مركز صنع القرارات أو في المدارس أو داخل الغرفة الصفية (الدليمي،2016).

وتعرف إجرائياً بمدى استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة.

فعالية الاتصال الإداري: "هو عملية إرسال واستقبال المعلومات والاتجاهات والمشاعر التي تلزم لممارسة الوظائف الإدارية المختلفة ولا تتم إلا أخذاً وعطاءً متبادلاً بين الأفراد" (الناجم، 2018).

وتعرف إجرائياً بمدى استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة.

مديرية تربية السلط: هي إحدى المديريات التابعة لمحافظة البلقاء وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم في الأردن (موقع وزارة التربية والتعليم، 2022).

حدود الدراسة ومحدداتها:

ستقتصر هذه الدراسة على الحدود والمحددات التالية:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على المعلمين والمعلمات في مديرية تربية السلط وعددهم (223) معلماً ومعلمة.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في المدارس التابعة لمديرية تربية السلط.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2021–2022).

محددات الدراسة: سيتحدد مدى إمكانية تعميم النتائج التي سيتم التوصل إليها في الدراسة الحالية ومدى صدق استجابة أفراد العينة على فقراتها، ومدى توافر مؤشرات الصدق والثبات لمقياسي الدراسة اللذان سيتم تطويرهما فيها، كما سيتم تعميم النتائج على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة فقط.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

تم عرض الدراسات العربية والأجنبية التي استطاعت الباحثة الاطلاع عليها والتي تتعلق بمتغيري الدراسة وكما يلي:

دراسة الترك (2021) هدفت الدراسةُ تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء للقيادة الملهمة وعلاقتها بمستوى فعالية الاتصال الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (223) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة تم تطوير أداة الدراسة لجمع البيانات وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء للقيادة الملهمة من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة، وأن مستوى فعالية الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين جاء مرتفعاً، وقد أوصت الدراسة بضرورة عمل مزيد من الدراسات والتي تربط بين القيادة الملهمة ومستوى فعالية الاتصال الإداري وعلاقتهما بمتغيرات أخرى.

أجرى (Ives & Rowley , 2021) دراسة بعنوان "تطور طرق الإشراف لدى المشرفين التربويين" هدفت إلى بيان تطوير طرق الإشراف عند مجموعة من المشرفين وأثر ذلك التطور على العلمية الإشرافية في أستراليا، تكونت عينة الدراسة من (21) مشرفاً و(12) من الطلبة الذين يدرسون الإشراف في أستراليا. تم جمع البيانات عن طريق المقابلات، حيث أجريت مقابلات منفصلة بين الطلبة والمشرفين والذين يشرفون على تدريس الطلبة الذين تم اختيارهم عينة للدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة أبدو ارتياحهم إلى طرق التدريس المقدمة والطرق التدريسية التي أسهمت في زيادة كفاءتهم التوجيهية، في حين بيَّن المشرفون أن اختيار المشرف للبدء بالعملية الإشرافية تتم من خلال مقدرة المشرف التربوي على اختيار المواضيع التي تقترن بالعملية الإشرافية، ووجود الخبرة التربوية والمقدرة على تطوير علاقات عمل جيدة بين المشرفين والمعلمين، وإحراز التقدم الواضح في المجالات الأخرى للعملية التوجيهية، كما بين هؤلاء المشرفون أن هذه المقدرات تقترن في أغلب الأحيان بالمشرفين من ذوي الخبرة.

أجرى القيسي ودحادحة (2021) دراسة هدفت التعرف على مستوى امتلاك المرشدين التربويين المهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية والعلاقة بينهما في الاردن، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (140) مرشداً ومرشدة في محافظة الكرك، استخدمت أداة الدراسة من محورين: المهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى المهارات الإرشادية ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين جاء بنتيجة متوسطة، كما توصلت الى أن مستوى الكفاءة الذاتية المهنية جاءت بدرجة متوسطة وأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى امتلاك المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية.

قام أبراهام (Abrahim, 2020) بدراسة هدفت لقياس الكفاءة الذاتية للمشرفين الماليزيين، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (500) مشرفاً ومشرفة تربوية من المدارس الماليزية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن المشرفين التربويين الذكور والإناث يتمتعون بكفاءة ذاتية مرتفعة وأن الكفاءة الذاتية لديهم مرتبطة بشكل كبير بالخبرة الأكبر، وأن مستوى قياس الكفاءة الذاتية لدى المشرفين الماليزيين كان بدرجة متوسطة.

دراسة سكوت (Scott, 2019) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى المهارات الإشرافية المتوفرة لدى المشرف التربوي واستعداداتهم الأكاديمية للأنشطة الوظيفية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (1052) من المشرفين التربويين، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها أن المشرفين التربويين يمارسون دورهم بشكل منهجي، بفعالية وكفاءة داخل المدارس وأنهم قادرين على تلبية احتياجات المعلمين الأكاديمية والمهنية والاحتياجات الشخصية والاجتماعية.

أجرى الجمعان (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على مهارات المرشد التربوي في التعامل مع الأزمات في الأردن، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (150) مرشداً ومرشدة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المرشدين التربويين لديهم مهارات أعلى من المتوسط في التعامل مع الأزمات، وكذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في مهارات التعامل مع الأزمات.

دراسة جونوي وهانج وشن (Jennwu., Huang, , & Chin. ,2018) والتي هدفت لقياس فيما اذا كانت الجودة التعليمية واحدة من العوامل المهمة التي تدعم الإنتاجية والتنافسية والنموّ الاقتصادي، ومن خِلال لعب المعلمين للدور البارز في ضَمان جودة التعليم، لذلك أصبح إعداد المعلم مُهنياً يحظى بأهمية متزايدة. استخدم الباحثون المنهج البحثي المكوّن من مرحلتين لتقييم الأداء المهني للمعلمين قبل الخدمة في تايوان، و(14) مقابلة بناءً على آراء الخبراء وداء مراجعة لتقييم الأداء المهني للمعلمين، وتكونت العينة من 14 معلماً. توصلت إلى أن نظام تقييم الأداء يُعزّز من جودة وتطوير الأداء المهني المعلمين في المدارس المهنية الثانوية ويخدم كنموذج مفيد لدول أُخرى وفي قطاعات أخرى من خلال التدريب والتأهيل.

أجرى زغدوري وسيوان (2017) دراسة للكشف عن دور الاتصال الإداري في تفعيل أداء العاملين بالمكتبات الجامعية: دراسة ميدانية بالمكتبة المركزية بجامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال عينة تكونت من (420) فرداً واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبعد إجراء المعالجة الاحصائية توصلت إلى أن الاتصالات الإدارية لم يكن لها تأثير كبير على العاملين وتحسين مستوى أدائهم.

منهجية والإجراءات:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة سيتم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج المناسب لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء، والبالغ عددهم (2200) معلماً ومعلمة في العام الدراسي 2022/2021 (موقع وزارة التربية والتعليم،2022).

عينة الدراسة:

تم تحديد عينة متيسرة تتألف من (235) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في السلط وهو ما يشكل نسبته (10.7%) من مجموع مجتمع الدراسة ووزعت الاستبانات الكترونياً باستخدام Google drive من خلال المواقع الإلكترونية والبريد الإلكتروني للمعلمين والمعلمات، والجداول (1، 2، 3) تبين توزع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

1) الجنس:

الجدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الرقم	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
1	ذكر	60	%26.9
2	أنثى	163	%73.1
المجموع		223	%100

يظهر الجدول (1) أن (26.9%) من أفراد عينة الدراسة ذكور، وعددهم (60) معلماً، بينما (73.1%) من أفراد عينة الدراسة إناث، وعددهن (163) معلمة، وهذا مؤشر على زيادة عدد الاناث حيث يرغبون في هذا النوع من الوظائف أكثر من الذكور، كما تبين من استجابات أفراد العينة وهن في الغالبية من الإناث.

2) سنوات الخبرة التدريسية:

الجدول (2): توزع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة التدريسية

الرقم	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
1	أقل من 6 سنوات	48	%21.5
2	6–10 سنوات	68	%30.5
3	أكثر من 10 سنوات	107	%48
المجموع		223	%100

يظهر الجدول (2) أن (21.5%) من أفراد عينة الدراسة أصحاب خبرة أقل من 6 سنوات، وعددهم (48) معلماً ومعلمة، بينما (30.5%) خبراتهم من 6–10 سنوات، وعددهم (68) معلماً ومعلمة، وأن (48%) أكثر من 10 سنوات وعددهم (107) معلماً ومعلمة وهذا مؤشر على أن أغلب أفراد العينة تتفاوت خبراتهم في العمل.

3) المؤهل العلمي:

الجدول (3): توزع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

الرقم	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
1	بكالوريوس	155	%69.5
2	دراسات عليا	68	%30.5
المجموع		223	%100

يظهر الجدول (3) أن (69.5%) من أفراد عينة الدراسة من فئة بكالوريوس، وعددهم (155) معلماً ومعلمة، تليها (30.5%) من فئة دراسات عليا، وعددهم (68) معلماً ومعلمة، وهذا مؤشر إلى أن اغلب أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمؤهلات جيدة، وبالتالي امتلاكهم بيانات مفيدة، ساعد في الخروج بنتائج أو مؤشرات يمكن تعميمها.

أداة الدراسة:

في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها، وبناءً على الدراسات السابقة والإطار النظري لموضوع الدراسة تم تطوير اداة لهذه الدراسة بجزئيها، الجزء الأول لقياس المهارات الاشرافية في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها، وبناءً على الدراسات السابقة والإطار النظري لموضوع الدراسة، مثل دراسات: القيسي ودحادحة (2021) ودراسة (Abrahim, 2020) والجزء الثاني لقياس فعالية الاتصال الإداري في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها، وبناءً على الدراسات السابقة والإطار النظري لموضوع الدراسة، مثل دراسات: (Jennwu., Huang, , & Chin. ,2018) ودراسة (زغدوري وسيوان،2017.

صدق أداة الدراسة: تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والكفاءة المتخصصين في علم الادارة التربوية في الجامعات الأردنية وقد بلغ عددهم (10) محكمين لتحديد مدى وضوح العبارات ومدى مناسبتها وأهميتها للمجال، وإبداء ما يرونه مناسباً من إضافة أو تعديل أو حذف بعض الفقرات والعبارات حيث تم التعديل بنسبة الاتفاق (80%) حتى أصبحت الأداة بصورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach`s Alpha)، وطريقة الإعادة(Test-retest)، إذ تم تطبيق الاداة على عينة تكونت من (25) معلماً ومعلمة في العام الدراسي (2022/2021)،من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، حيث تم تطبيق أداة الدراسة عليهم للمرة الأولى، وبعد مضي (أسبوعين) تم تطبيقها على العينة نفسها مرة أخرى، والجدول(4) يبين نتائج التطبيق.

الجدول (4): قيم معاملات ثبات أداة الدراسة

مجالات الدراسة	طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach`s Alpha)	الثبات بطريقة الإعادة (test-retest)
المهارات الإشرافية	0.86	0.80
الاتصال الإداري	0.92	0.82
الأداة ككل		0.82

يلاحظ من نتائج الجدول(4) أن قيم الاتساق للإستبانة "قد تراوحت ما بين (0.86–0.92)، وتراوحت قيم الثبات بطريقة الإعادة (test-retest) ما بين (0.80) و(0.82)، وجميع هذه القيم تعد مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

كما كانت الإجابة على فقرات المقياس بحسب تدرج ليكرت الخماسي، وسيتم إعطاء درجات لكل بديل من البدائل وعلى النحو الآتي: –موافق بشدة (5)، وموافق (4)، ومحايد (3)، ولا أوافق(2)، ولا أوافق بشدة (1) في حالة إذا كانت الفقرة متجهة إيجابياً، وعكس الأوزان (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي إذا كان اتجاه الفقرة سلباً.

وتم تصنيف استجابات المرشدين ومتوسطاتهم الحسابية إلى ثلاثة مستويات هي: (منخفض، ومتوسط، ومرتفع)، وسيتم استخدام المعادلة الحسابية الآتية: –

$$\frac{\text{أعلى تدرج – أدنى تدرج}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

سيصبح الناتج (1.33) يجمع مع التدرج من الأدنى إلى الأعلى وكالآتي: –

المستوى المنخفض= (1–2.33).

المستوى المتوسط= (2.34–3.66).

المستوى المرتفع= (3.67–5).

إجراءات الدراسة:

1. الاطلاع على الادب النظري السابق والدراسات السابقة.
2. تطوير أداة الدراسة من خلال الرجوع للأدب السابق.
3. التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة.
4. الحصول على كتب تسهيل مهمة من الجامعة لإجراءات التطبيق.
5. تطبيق الأداة على افراد الدراسة.
6. تجميع البيانات واجراء المعالجة الإحصائية المناسبة.
7. استخراج النتائج وعرضها.
8. مناقشة النتائج وفقا للأدبيات وضع التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لتفريغ البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

– للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

– للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

– للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

– تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي للأداتين.

عرض نتائج الدراسة:

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وقد تم القيام بالتحليلات الإحصائية المناسبة وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

السؤال الاول: ما مستوى المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى المهارات الإشرافية من وجهة نظر المعلمين

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	يبدي المشرف التربوي ثقة عالية بنفسه.	4.29	0.742	مرتفعة	4
	يتقبل المشرف التربوي النقد البناء عند الحوار مع معلميه	4.29	0.756	مرتفعة	4
	يوسع المشرف التربوي مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات.	4.30	0.800	مرتفعة	3
	يثق المشرف التربوي بقدرات معلميه على تحقيق الإنجازات.	4.37	0.745	مرتفعة	1
	يطور المشرف التربوي قدرات المعلمين لمواجهة التحديات في العمل.	4.36	0.814	مرتفعة	2
	ينفذ المشرف التربوي الخطط التي أعدها بثقة عالية.	4.26	0.768	مرتفعة	6
	يفوض المشرف التربوي صلاحيات واسعة للمعلمين.	4.23	0.834	مرتفعة	7
	يعمل المشرف التربوي مع المعلمين بروح الفريق.	4.22	0.742	مرتفعة	8

	يعزز المشرف التربوي ثقة المعلمين بأنفسهم	4.19	0.866	مرتفعة	9
	يعزز المشرف التربوي روح الابتكار عند المعلمين.	4.13	0.835	مرتفعة	10
	يوجه المشرف التربوي المعلمين للتحلي بالمثابرة لتحقيق النجاح.	4.08	0.895	مرتفعة	11
	يعزز المشرف التربوي روح استشراف المستقبل عند المعلمين.	4.05	0.770	مرتفعة	12
	يدفع المشرف التربوي معلميه لتحقيق مستوى مرتفع من الاداء المتميز .	4.00	0.765	مرتفعة	13
	يتعاون المشرف التربوي مع المعلمين في حل المشكلات..	3.93	0.777	مرتفعة	14
	يعد المشرف التربوي مع المعلمين خططاً لمواجهة أي طارئ في العمل.	3.90	0.831	مرتفعة	15
	يعمل المشرف التربوي بالاشتراك مع معلميه لاختيار أفضل بديل لحل المشكلة.	3.88	0.683	مرتفعة	16
	يطبق المشرف التربوي مبدأ المرونة في العمل.	3.84	0.724	مرتفعة	17
	ينفذ المشرف التربوي النشاطات المنهجية واللامنهجية لتطوير الاداء.	3.82	0.772	مرتفعة	18
	يدرك المشرف التربوي أهمية أحداث التغيير المنشود في العمل.	3.88	0.862	مرتفعة	19
	يضع المشرف التربوي خططاً استراتيجية لتطوير العمل.	3.74	0.829	مرتفعة	20
	ينشر المشرف التربوي ثقافة التغيير بما يعزز بيئة الابداع.	3.73	0.811	مرتفعة	21
	يشارك المشرف التربوي المعلمين في احداث التغيير المنشود.	3.72	0.882	مرتفعة	22
	توجد لدى المشرف التربوي رؤية مستقبلية لتطوير العمل.	3.71	0.930	مرتفعة	23
	يواءم المشرف التربوي بين متغيرات البيئة المحيطة ومتطلبات العمل.	3.70	0.696	مرتفعة	24
	توجد رؤية مستقبلية لدى المشرف التربوي لتحقيق الاهداف المنشودة.	3.69	0.769	مرتفعة	25
	يسعى المشرف التربوي لبناء مدرسة المستقبل.	3.68	0.734	مرتفعة	26
	يلبي المشرف التربوي الاحتياجات التدريسية للمعلمين.	3.58	0.724	متوسطة	34
	يشكل المشرف التربوي لجاناً لصياغة أهداف المدرسة المستقبلية.	3.56	0.772	متوسطة	35
	يعمل المشرف التربوي على تمكين المعلمين.	3.64	0.785	متوسطة	29
	يعطي المشرف التربوي للمعلمين فرصاً لاتخاذ قرارات حاسمة.	3.63	0.820	متوسطة	30
	يعمل المشرف التربوي على تنظيم التواصل بين المعلمين.	3.62	0.50	متوسطة	31
	يعمل المشرف التربوي على تزويد المعلمين بما يحتاجونه من معلومات.	3.61	0.52	متوسطة	32
	يوفر المشرف التربوي فرصاً لتطوير المسار الوظيفي للمعلمين.	3.60	0.683	متوسطة	33
	يكسب المشرف التربوي المعلمين الخبرات المناسبة.	3.67	0.792	متوسطة	27
	يوفد المشرف التربوي المعلمين في دورات تدريبية داخلية وخارجية.	3.65	0.761	متوسطة	28
المستوى الكلي		3.90	0.77	مرتفعة	

يتبين من الجدول (5) إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لفقرات مستوى المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.90) في حين بلغ الانحراف المعياري (0.77)، ويلاحظ من الجدول (5) إلى أن الفقرة (4) والتي تنص على " يثق المشرف التربوي بقدرات معلميه على تحقيق الإنجازات" قد جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (4.37) وبانحراف معياري مقداره (0.745)، ومن ناحية أخرى حصلت الفقرة (26) والتي تنص " يشكل المشرف التربوي لجاناً لصياغة أهداف المدرسة المستقبلية..." على أقل المتوسطات الحسابية والذي بلغ (3.56) وبانحراف معياري مقداره (0.772).

وقد يُعزى ذلك إلى أن المشرف التربوي هو الذي يثق بقدرات معلميه على تحقيق الإنجازات، وعليه، فان نجاح المؤسسة التربوية على اختلاف أنواعها في تحقيق اهدافها يتوقف على مهارات المشرف التربوي، وخصائصه وإمكاناته في توجيه العمل، ورعاية العاملين معه، وتقديم العون والمساعدة لهم وتعرف القيادة بأنها مقدره الفرد (المشرف التربوي) على التأثير في سلوك فرد او جماعه (المعلمين مثلا)، للعمل من اجل تحقيق هدف أو أهداف محددة (أهداف المدرسة) هناك اعتقاد

شائع بين الناس بأن المشرف هو إنسان له مركز في التسلسل الهرمي للسلطة، أو أنه إنسان يمتلك جاذبية شخصية يتحلق الناس من حوله ويعملون بتوجيهاته.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Ives & Rowley , 2021) والتي أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة أبدو ارتياحهم إلى طرق التدريس المقدمة والطرق التدريسية التي أسهمت في زيادة كفاءتهم التوجيهية وتختلف مع نتيجة دراسة الجمعان (2018) والتي توصلت الدراسة إلى أن المرشدين التربويين لديهم مهارات أعلى من المتوسط في التعامل مع الأزمات.

السؤال الثاني: ما مستوى فعالية الاتصال الإداري في مديرية تربية السلط من وجهة نظر المعلمين؟

تم الاعتماد على الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لاستجابات عينة الدراسة، والأهمية النسبية، والموضحة في الجدول (6).

الجدول (6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى فعالية الاتصال الإداري في مديرية تربية السلط من وجهة نظر المعلمين

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	يمتلك مدير المدرسة مهارات اتصال إدارية مرتفعة.	4.05	0.930	مرتفعة	3
2	يوظف مدير المدرسة مهاراته الإدارية لتنظيم العمل.	4.02	0.696	مرتفعة	4
3	يعزز مدير المدرسة مهارات الاتصالات الادارية لدى المعلمين.	4.01	0.769	مرتفعة	5
4	يتواصل مدير المدرسة مع المعلمين من خلال الاجتماعات الدورية.	3.99	0.734	مرتفعة	6
5	يوفر مدير المدرسة المعلومات لتنظيم العمل في المدرسة.	3.98	0.792	مرتفعة	7
6	يحرص مدير المدرسة على دقة المعلومات.	3.97	0.761	مرتفعة	8
7	يقدم مدير المدرسة معلومات تتصف بالشمولية.	3.95	0.785	مرتفعة	9
8	يحصل المعلمون على المعلومات بسهولة.	3.93	0.820	مرتفعة	10
9	يتخذ مدير المدرسة قرارات ادارية في الوقت المناسب.	4.14	0.50	مرتفعة	2
10	يوفر مدير المدرسة معلومات تجعل القرارات الادارية المتخذة أكثر سرعة.	4.18	0.52	مرتفعة	1
11	يعمل مدير المدرسة على توفير معلومات تسهل تطبيق القرارات الادارية	3.92	0.768	مرتفعة	11
12	يقوم مدير المدرسة بتوفير المعلومات التي تجعل القرارات الادارية أكثر نجاحاً.	3.89	0.866	مرتفعة	14
13	يوفر مدير المدرسة المناخ المناسب والراحة النفسية المناسبة لعملية الاتصال داخل المدرسة.	3.87	0.835	مرتفعة	15
14	يستخدم مدير المدرسة التقارير المكتوبة بصورة تحقق الغاية المطلوبة.	3.91	0.742	مرتفعة	12
15	يحرص مدير المدرسة على تزويد كل من يبدي اية اقتراحات او انتقادات بالتغذية الراجعة بشكل مباشر.	3.90	0.834	مرتفعة	13
	المستوى الكلي	3.98	0.757	مرتفعة	

يتبين من الجدول (6) إلى أن مستوى فعالية الاتصال الإداري من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة مرتفعة، أما المتوسط الحسابي الكلي فقد بلغ (3.98) في حين بلغ الانحراف المعياري (0.757)، ونلاحظ من الجدول (7) إلى أن الفقرة (45) والتي تنص على " يوفر مدير المدرسة معلومات تجعل القرارات الادارية المتخذة أكثر سرعة..." قد تبوأت الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (4.18) وبانحراف معياري مقداره (0.52)، ومن ناحية أخرى حصلت الفقرة (48) والتي تنص " يوفر مدير المدرسة المناخ المناسب والراحة النفسية المناسبة لعملية الاتصال داخل المدرسة. على أقل المتوسطات الحسابية والذي بلغ (3.87) وبانحراف معياري مقداره (0.835).

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن القائد الناجح هو الذي يفعّل الاتصال الإداري مع المعلمين بحيث يزودهم بما يحتاجونه من المعلومات وبما يُساعدهم على النمو المهني حيث أن عملية الاتصال هي عملية تحويل الأفكار إلى الطرف الاخر،

ومشاركة وتلقين المعلومات، وفهم المعلومات التي تم تلقيها، وتوضيح الرسالة التي تم تلقيها، وإحالة الرسالة أو المعلومة إلى الآخرين وربط الجهات المتلقية والمرسلة مع بعضها، وتوصيل الأفكار والمواقف والمشاعر بطريقة واضحة، وإنشاء وتبادل الرسائل داخل شبكة من العلاقات المستقلة.

أما الدرجة المتوسطة فتعزى إلى أن مديري المدارس ما زالوا بحاجة إلى مزيد من التدريب والتمكين للوصول إلى درجة القائد المُلهم بحيث يكون قادراً على أن يُوظف مهاراته في تحسين الأداء الإداري في المدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الناجم (2018) توصلت الدراسة لوجود أثر ايجابي للبرنامج المقترح في اتقان المعلمين عينة البحث لمهارات التقنية الرقمية وتحسين اتجاهاتهم نحوها، كما تم وضع تصور مقترح لتطوير اداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات العصر الوصفي التحليلي وتختلف مع نتيجة زغدوري وسيوان (2017) والتي توصلت إلى أن الاتصالات الإدارية لم يكن لها تأثير كبير على العاملين وتحسين مستوى أدائهم.

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) بين مستوى المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط ومستوى فعالية الاتصال الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين؟

تم استخدم معامل ارتباط بيرسون لاختبار قوة العلاقة ويشير الجدول (7) إلى الارتباط عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

الجدول (7): مصفوفة معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين مجال المهارات الإشرافية للمشرفين ومجال فعالية الاتصال الإداري

معامل الارتباط والدلالة الإحصائية	المهارات الإشرافية للمشرفين	فعالية الاتصال الإداري
معامل الارتباط	0.79	0.79
الدلالة الإحصائية	0.00	0.00
معامل الارتباط الكلي	0.87	0.87
الدلالة الإحصائية الكلي	0.00	0.00

يظهر من الجدول رقم (7) وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستوى المهارات الإشرافية للمشرفين في مديرية تربية السلط ومستوى فعالية الاتصال الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين، حيث كان معامل الارتباط موجب ودال إحصائياً.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أنه كلما كانت المهارات الاشرافية ضمن المستويات المرتفعة كلما كان مستوى فاعلية الاتصال الإداري مرتفعاً من وجهة نظر المعلمين حيث يؤدي كل ذلك إلى تحسين مستوى أداء المعلمين.

وبمقدور مدير المدرسة وكذلك المشرف التربوي تطوير فعالية المعلم الفردية والجماعية من خلال تزويد فرص للتطوير المهني التي تمكن المعلمين من اكتساب خبرات إتقان وتفوق إضافية، خبرات تبادلية، وزيادة الإقناع الاجتماعي، وتطوير الحالة النفسية للمعلمين. يعمل القائد التربوي " الذي يكون في موقع فريد من نوعه بغية المساعدة في إيجاد الظروف التي يكمن لمصادر المعتقدات الخاصة بالفعالية التأثير من خلالها على الكيفية التي يفكر من خلالها المعلمين بالتعلم الخاص بهم" "وبغرض فهم وإدراك امتلاك المعلمين لقدرات معرفية لتأمل الذات، وتحفيز الذات، وتنظم الذات وتسخير الفعالية الذاتية بحيث يعمل المعلمون على تطوير الكفاءة في مجال ممارسة التحكم بتفكيرهم وسلوكهم وعواطفهم".

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الترك (2021) والتي توصلت الى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء للقيادة الملهمة وعلاقتها بمستوى فعالية الاتصال الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين

كان بدرجة مرتفعة، وتختلف مع نتيجة دراسة القيسي ودحادحة (2021) والتي توصلت الى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى امتلاك المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية.

التوصيات:

في ضوء النتائج توصي الباحثة بما يلي:

1- ضرورة تفعيل الأداء الإداري من قبل مديري المدارس لما يؤدي إلى تحسين مخرجات العلمية التعليمية التعلمية.
2- ضرورة العمل على تزويد المعلمين بكافة المعلومات اللازمة في العمل.
3- ضرورة العمل على إيفاد المعلمين في دورات تدريبية بما يحسن الاتصال الإداري مع المديرين.
4- دعوة المشرفين التربويين ومديري المدارس إلى وضع خطة بديلة تساعد المعلمين على مواجهة تحديات العمل المدرسي أثناء العمل.
5- إجراء مزيد من الدراسات حول المهارات الإشرافية وربطها بمتغيرات أخرى مثل البيئة المدرسية الآمنة.
6- توصي الباحثة وزارة التربية والتعليم بضرورة تفعيل الرقابة على مديري المدارس من خلال مديريات التربية لما يؤدي إلى متابعة العمل الإداري والاشرافي في المدارس.
7- عقد دورات تدريبية لكافة العاملين في وزارة التربية والتعليم عن أساليب الاتصال الفعالة.

قائمة المراجع والمصادر:

أولاً المراجع باللغة العربية

الإبراهيم، عدنان (2020). *الإشراف التربوي" أنماط وأساليب"*، ط1. إربد. مؤسسة حمادة للنشر والتوزيع.

أحمد، أحمد ابراهيم (2019). *الإشراف الفني بين النظرية والتطبيق*، ط1.الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة.

الأسدي وإبراهيم، سعيد جاسم، ومروان عبد المجيد، (2020)، *الإشراف التربوي*، عمان، دار الثقافة.

البوات، مراد والمغاصبه، مؤيد (2021) *اتجاهات نظرية حديثة في الإرشاد النفسي*، عمان، دار الشروق.

الترك، وسان (2021) درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء للقيادة الملهمة وعلاقتها بمستوى فعالية الاتصال الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين، *رسالة ماجستير* غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الجمعان، سناء (2018) المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في التعامل مع الأزمات وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية*، 5(9): 749-765.

حسين، طه عبد العظيم وحسين، سلامة عبد العظيم، (2019) *إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية*، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب، إبراهيم ياسين، والخطيب، أمل إبراهيم (2020). *الإشراف التربوي: فلسفته وأساليبه وتطبيقاته*، ط1، عمان، دار قنديل للنشر والتوزيع.

الدسوقي، مجدي (2019). *دراسات في الصحة النفسية*، القاهرة: مكتبة انجلو المصرية.

الدليمي، طارق (2022). *الاشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة*، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

زغدوري، نورة، وسيوان سعيدة. (2017) الاتصال الاداري ودوره في تفعيل أداء العاملين بالمكتبات الجامعية: دراسة ميدانية بالمكتبة المركزية بجامعة العربي بن مهيدي- أم البوراقي، *رسالة ماجستير* غير منشورة، جامعة 8 ماي 1945، الجزائر، الجزائر.

السعود، راتب، (2018)، *الإشراف التربوي مفهومة ونظرياته وأساليبه*. الطبعة الثانية، عمان، دار زائل للنشر والتوزيع.

قطناني، محمد (2018). *اساسيات في فهم اضطراب طيف التوحد*، عمان: دار جرير للنشر والتوزيع

القيسي، فاطمة ودحادحة، باسم (2021) مستوى امتلاك المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية وعلاقتها بكفاءاتهم الذاتية المهنية في محافظة الكرك، *مجلة التربية*، 91(2):385-415.

مسلم، رامي. (2018). درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدرسة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين، *رسالة ماجستير* غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط. عمان، الأردن.

موقع وزارة التربية والتعليم الأردنية (2022).moe.gov.jo

الناجم، محمد. (2018) تطوير اداء معلمي أداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء كمتطلبات عصر التقنية الرقمية وتحسين اتجاهاتهم نحوها، *مجلة العلوم التربوية*، 1(8): 147–149.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

Abrahim, N (2020) Malaysian Counselors Self- Efficacy: Implication for Career Counseling. University Putra Malaysia. *International Journal of Business and Management*. Vol. 6, No.9.

Caires , S. & Almedia.K (2019). Positive Aspects of the Teacher Training Supervision: The Student Teachers' Perspective. *European Journal of Psychology of Education ,* 22 (4): 515 - 528.

Cynthia, N & Others (2018). Developing Creative Leaders for Empowered Schools, *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 17(1):40-60.

Ives, G ; Glenn R. (2021). Supervisor Selection or Allocation and Continuity of Supervision: *Ph. D*. Students Progress and Outcomes School of Nursing & Midwifery Monash University , Australia ; Victorian Curriculum and Assessment Authority , Australia - Studies in Higher Education. 30 (5): 535 - 555.

Jennwu, M., Huang, Chi, Kao, Yu & Chin, L. (2018). *Developing an Professional Evaluation system for pre-service automobile repair vocational high school teachers in Taiwan. Sustainability*, 10, (2537): 1-30.

Scott L. (2019) Professional Development and school Counselors: A Study of Utah School Counselor Preferences and Practices. Unpublished *Master Degree*, Brigham Young University, London.

Sim,Y. & Lee, E.,(2018). Perceived under qualification and job attitudes: the role of transformational leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(8):962-974

Turhan, N. S., Parlakyildiz, B., Arslan, N., Gocen, G., & Bingo, T. Y. (2019). A Research on the Characteristics of the Inspiring Teacher. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 1-18.

دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية لواء ماركا

نسرين تركي عليان الخوالدة
وزارة التربية والتعليم

تاريخ الاستلام: 2022/05/20 تاريخ القبول:2022/06/25

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (367) معلما ومعلمة من معلمي مدارس تربية لواء ماركا، عمان، الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة بنيت أداة الدراسة التي تكونت من (34) فقرة، تضم (4) مجالات: الادارة المدرسية، المعلم، المناهج المدرسية، البيئة المدرسية، وتم التأكد من أداة الدراسة وثباتها. وقد أظهرت النتائج أن دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا كان مرتفعا، كما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، مستوى المدرسة ووجود فروق ذات دلالة احصائية للمتغير سنوات الخبرة. وأوصى الباحث بضرورة تحفيز المعلم ماديا ومعنويا لتشجيع استمراريته في الابداع.

الكلمات المفتاحية: دور، الادارة المدرسية، تنمية الابداع، تربية لواء ماركا.

The role of school administration in developing creativity among teachers of the schools of the directorate of Marka district

Nisreen Turky Alyan Al- Khawaldeh
Ministry of Education

Abstract
The study aimed to identify the role of school administration in developing creativity among teachers of the schools of the directorate of education Marka district from the teachers point of view, the descriptive analytical method was used, the study sample consisted of (367) male and female teachers from Marka district education schools, Amman, Jordan, to achieve the objectives of the study, the study tool was built, which consisted of (34) items, and included (4) areas: school administration, teachers, school curricula and school environment, the study tool was verified and reliable. The results showed that the role of school administration in developing creativity among teachers of the schools of the directorate of education Marka district was high, the results also showed that there were no statistically significant differences for the variable: sex, educational qualification school level, and the presence of significant differences for the variable years of experience. The researcher recommended the need to motivate the teacher financially and morally to encourage his continuity of creativity.
Keywords: Role, School administration, Creativity development, Marka district education.

المقدمة

يشهد العصر الحالي العديد من التطورات والتغييرات المستمرة والسريعة، نتيجة للانفجار المعرفي وثورة المعلومات والاتصالات، ولتحقيق التقدم العلمي والتطور الفني في كافة المجالات وخاصة في المجال التربوي أصبح التوجه لتحقيق الابداع لضمان نجاح المؤسسات، كمتطلب للتغيير والنجاح المستمر، كونه يسهم في تحسين قدرات العاملين على توليد الأفكار ومواكبة التطورات والتغييرات وحل المشكلات والمشاركة في اتخاذ القرارات، يعد الابداع من أهم مقومات المؤسسات التعليمية الناجحة والمتميزة في أدائها، والتي تسعى إلى التميز والتفرد في أداء أعمالها وتحقيق أهدافها، عن طريق دعم العاملين فيها وتشجيع السلوك الابداعي لديهم لمواكبة التغييرات والتطورات في العصر الحالي لتصبح أكثر كفاءة وفاعلية في تلبية حاجات المجتمع المتجددة.

يعد موضوع الابداع من أكثر الموضوعات التي تجذب اهتمام الأكاديميين والتربويين، ونظرا لما يتميز به هذا العصر من التغير والتطور الأمر الذي يتطلب أن تكون عملية الابداع مؤسسية، تعمل على توفير فرص التميز والابداع لدى الفرد، ليتمكن من التكيف مع الظروف والمتغيرات والمستجدات المحيطة به، وهنا لا شك أن الادارة تلعب دورا هاما وكبيرا في تقدم أي مجتمع وذلك من خلال تبني سياسة تشجيع الابداع، والاهتمام بالمبدعين، من أجل اللحاق بركب الحضارة والتقدم. (السكارنة، 2011)

والقيادة ظاهرة اجتماعية توجد في كل موقف اجتماعي وتؤثر في نشاط الجماعة المنظمة التي تعمل على تحقيق هدف معين، والقيادة عبارة عن مجموعة من الصفات التي تتوفر في شخصية معينة قادرة على التفاعل مع طموحات المجموعة لتلبية احتياجاتهم وطموحهم، لذلك إن نمط القيادة الفعال هو الذي ينجح في انجاز الأعمال وتطويرها لتحقيق الأهداف المنشودة، وفي نفس الوقت ينجح في إرضاء العاملين ومراعاة العلاقات الانسانية بينهم، والوصول بقدرات كل فرد إلى أقصى ما تسمح به طاقاته الجسمية والعقلية والنفسية. (سيار، 2014)

المدرسة كمنظمة تربوية تهتم بالابداع والتميز من خلال ممارسة أدوارها الادارية وتوفير بيئة تفاعلية تسهم في نقل المعارف والخبرات المكتسبة، مما يساعد على تنمية المبدعين وتطوير المدرسة لتصبح بيئة تفاعلية منتجة. (درويش، 2006) وتكمن أهمية الادارة المدرسية في تزويد الطلبة بخبرات متنوعة وتقديم الخدمات والخبرات التي تساعد على تعليم الطلبة وتحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم، والعمل على الاهتمام بمستوى أداء المعلمين للقيام بتدريس المناهج المقررة ولتحقيق الأهداف التربوية من خلال اطلاعهم على ما يستجد من معلومات ومعارف ووسائل وطرق تدريس وتدريبهم وعقد الندوات والدورات لهم، مما يكن له الأثر في رفع مستوى الطلبة. (العمايره، 2001)

والقائد المدرسي العصري يجب أن يكون لديه القوة والدافعية نحو التكيف مع متطلبات العصر، وذلك من خلال تفجير الطاقات الابداعية الكامنه في نفوس المعلمين العاملين في المدرسة، ليصبح معيار الابداع هو المعيار الرئيس الذي يقود العملية التعليمية والادارية في مدرسته. (شقور، 2002) وهنا يجب على القائد أن يتخذ مسارات مبدعة وخلاقة وذلك من خلال التخطيط لتحقيق الأهداف المرجوة، وتحديد الاجراءات المناسبة للتنفيذ من خلال المناقشة واللقاءات والمشاركة والندوات المتنوعة، والمشاركة في تحمل المسؤولية من خلال تفويض الصلاحيات للعاملين في المدرسة للقيام بالأعمال المدرسية والاشراف عليها. (الخواجا، 2004)

لم يعد هنا دور المدرسة يقتصر على تلقين المعرفة بل تجاوز ذلك إلى الاهتمام بتنمية الجوانب المختلفة لشخصية الطالب، ليصبح قادرا على التعلم والبحث والابداع، كما تسعى إلى تحقيق النمو المتكامل لشخصية الطالب إدراكيا معرفيا

وعاطفيا، وبناء عليه يتعلم الطالب كيف يفكر وكيف يكون باحثا مبدعا، وهذا ما يجب على الادارة المدرسية تطويره بين المعلمين للوصول بهم إلى أعلى درجات الابداع والابتكار في مختلف المجالات والتي تباعا سوف تنعكس على الطالب وتفكيره بابداع. (Ghattas, Al-Jazey & Alawneh، 2021)

تقوم فكرة القيادة الابداعية على الاستجابة للفرص وحل المشكلات التي تعيق التعلم في جميع المستويات، من خلال توفير الادارة المدرسية الظروف والبيئة والفرص للآخرين ليكونوا مبدعين ومما ينعكس منها تحسين فرص الحياة لجميع الطلبة عن طريق حثهم بالتفكير للقيام بالأعمال بطريقة تفكير مختلفة. (Stoll & Temperley، 2009)

مفهوم الابداع:

الابداع في اللغة يعني الخلق والإنشاء. والابداع اصطلاحا: هو القدرة على التنبؤ بالصعوبات التي قد تطرأ أثناء التعامل مع القضايا وايجاد الحلول المناسبة لها، بالاعتماد على الأساليب العلمية التي تستند على الأفكار المبتكرة. (السبيل، 2013) كما عرفه Lucas, Spencer & Stoll (2021) بأنه تطبيق المعرفة والمهارات في طرق جديدة لتحقيق هدف معين. وعرفه العاجز وشلدان (2009) بأنه استحداث شيء جديد وأصيل يضاف إلى رصيد التعلم أو تطوير ما هو قائم ليبدو جديدا. كما عرفه خير الله (2015) بأنه مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية إذا وجدت في بيئة مناسبة للوصول إلى نتائج مفيدة للمؤسسة أو المجتمع أو الفرد. وعرفه سرور (2002) بأنه إنتاج الجديد النادر المختلف المفيد، سواء كان فكرا أو عملا.

تركز بعض التعريفات على النشاط الفكري وعمليات التفكير التي تبتكر أفكار جديدة لحل مشكلة موجودة، وبعض التعريفات تركز على مركز القدرات الفكرية والسمات الشخصية للأفراد، وغيرها من التعريفات تهتم بالمنتجات وما يتعلق بها من صفات ابداعية. (Martins & Terblanche، 2003)

عناصر الابداع:

أشار جروان (2004) إلى أن عناصر الابداع تتكون من:

1. المناخ: هو الذي يقع فيه الابداع، ويوصف الفرد بالمبدع عندما يتجاوز تأثيره على المجتمع حدود المعايير العادية.
2. الشخص المبدع: يمكن التعرف على الشخص المبدع عن طريق دراسة متغيرات الشخصية والفروق الفردية في المجال المعرفي ومجال الدافعية.
3. العملية الابداعية: وهي عملية تحسس للمشكلات والوعي بها، والتعرف على مواطن الضعف والفجوات وصياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة والبحث عن حلول والتوصل إلى النتائج.
4. النتاتج الابداعي: إن العملية الابداعية سوف تؤدي إلى نواتج ملموسة مبدعة بصورة لا لبس بها.

أهمية السلوك الابداعي للمديرين في العمل المدرسي:

إن استخدام السلوك الابداعي للادارة المدرسية يحدد المشكلة بدقة، ويزيد من القدرة على حلها، ويعمل على ترشيد الموارد المستخدمة في حل المشكلات، وتحسين أساليب العمل. فتعد الادارة المدرسية العامل الأساس نجاح أو فشل مدرسته، كونه صاحب الدور الكبير في تنمية الابداع وتفجيره لدى جميع العاملين في مدرسته عن طريق اعطائهم بعض الصلاحيات في إدارة العمل المدرسي، وإشراك الجميع في تحقيق الابداع، تحفيز وتكريم الأفراد المبدعين، احترام آرائهم، التشجيع على العمل بروح الفريق. (الضالع، 2006)

لابد أن تكون الادارة المدرسية قادرة على توفير بيئة تعليمية تشمل النشاطات التي تساعد على تنمية حب الاستطلاع والخيال، وتتصف بالغموض والتحدي، وترتبط بالمواقف غير المألوفة، والتي تدفع المعلمين إلى الاستقصاء والبحث وتنمية ابداعاتهم داخل المدرسة وخارجها، مما ينعكس ذلك ايجابيا على تفكير الطلبة وابداعاتهم. (العاجز وشلدان، 2009)

صفات الادارة المدرسية المبدعة:

يجب أن يتمتع مدير المدرسة بمجموعة من الصفات التي تجعل منه مبدعا ومحفزا له عند الآخرين، مثل: ينجز الأعمال الادارية بكفاءة عالية، يتقبل النقد الايجابي، يحافظ على هدوئه، يتجن الظلم والمحاباة، يصغي للآراء المعارضة بانتباه ويدرسها، يتجنب فرض آرائه على الآخرين، يشارك في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية، يتميز بالمرونة، يعتمد الأسلوب الجماعي في التعامل مع المشكلات، يشجع المعلمين على تجريب وممارسة الأفكار. (الغشيان، 2013)

استراتيجيات القيادة المبدعة:

أورد الهلالات (2014) عدة استراتيجيات يجب أن تتوافر لدى القائد المبدع في المؤسسات، وهي:

الثقة بالنفس، الايجابية، معرفة النفس جيدا، الاقتناع بضرورة التميز، المبادرة، مهارات قيادية، العمل بروح الفريق.

وحتى يستطيع القائد في مدرسته أن يتميز، يجب أن يوجد بيئة تتقبل الابدلع، إذ لا يمكن أن يبدع الفرد في بيئة ترفضه، ولكي يجعل من بيئته مبدعة يجب عليه أن يقتنع أن معلميه بإمكانهم أن يبدعوا حلولا لمشاكل تواجههم وإعطاء الصلاحيات لهم، والتعاون معهم، وإشراكهم في اتخاذ القرار. (خير الله، 2015)

معوقات الابداع في الادارة المدرسية:

ذكر القريوتي (2000) أن هناك العديد من المعوقات التي تؤثر على تنمية الابداع لدى العاملين في المؤسسات التربوية، وهي:

سوء النتاخ التنظيمي والانتقاد المبكر للأفكار الجديدة، ونمط الاشراف السائد والأسس المتبعة، المعوقات الادراكية: وتتمثل في الصورة النمطية أو التقليدية للأمور والتصلب في الرأي، المعوقات البيئية: وتتمثل المعوقات الموجودة في الطبيعة مثل الضجيج، عدم توفر المكان المناسب، اكتظاظ المكان، عدم تأييد الزملاء للأفكار، عدم وجود الدعم المادي.، المعوقات التعبيرية: وهي القدرة على ايصال الأفكار للآخرين وللفرد نفسه، كإحساس الفرد بالفشل والاحباط نتيجة عدم قدرته على التواصل مع الآخرين، المعوقات النفسية والعاطفية: وهي ظهور أفكار جديدة ولكن يتم طردها وذلك خوفا من الفشل أو انتقاد الاخرين أو نقص الثقة بالنفس أو الخوف من نتائجها.

مشكلة الدراسة:

يعيش العالم تطورا هائلا في جميع مجالات الحياة، منها المجال التربوي التعليمي، حيث بدأ دور الادارة المدرسية بالتطور، فلم يعد مقتصرا على التلقين للمعلومات والمعارف بل انتقل إلى الاهتمام إلى تنمية شخصية الفرد ليصبح قادرا على التعلم والبحث والابتكار والابداع، وبذلك تنمو شخصيته معرفيا ووجدانيا ومهاريا، وهذا ما يجب أن تنميه القيادة المدرسية لدى المعلمين للوصول بهؤلاء الطلبة إلى أعلى درجات الابداع في شتى المجالات. (العاجز وشلدان، 2009)

ويرى الخبراء التربويون أن للادارة المدرسة القدرة على إثارة اهتمام المعلمين وإطلاق طاقاتهم نحو الاتجاه المرغوب فيه، وذلك من خلال تنمية الابداع لدى معلميه من خلال رفع كفايته المهنية العالية، والمشاركة في وضع الأهداف، وتشجيعهم على حل المشكلات. (الطيطي، ابداح وجرادات، 2016)

وقد انبثقت مشكلة الدراسة من استعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى المعلمين والذي كان فيها دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع بدرجة متوسطة، مثل دراسة شريعة (2018) ودراسة المجالي (2017) ودراسة النعيمات (2016) وكان ضعيفا مثل دراسة الطيطي، ابداح وجرادات (2016)

إن في ظل التطور الكبير في عملية التعليم، أصبح لزاما على الادارات المدرسية أن تبذل قصارى جهدها في سبيل تنمية وتعزيز الابداع لدى المعلمين، وبحكم عمل الباحث كمساعد مدير فقد لاحظ عدم اهتمام الادارة المدرسية بتنمية وتعزيز الابداع لدى المعلمين لعدة أسباب قد تكون داخلية أو خارجية، فجاء هذا البحث ليسلط الضوء على وجهة نظر المعلمين في دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع في مديرية لواء ماركا، ليقدم تغذية راجعة لمدراء المدارس أو أصحاب القرار في المديرية حول واقع تنمية الابداع لدى المعلمين، كون يقع عاتق كبير عليهم في انجاح العملية التعليمية وتحسينها في مدارس لواء ماركا.

لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا.

ويمكن إظهار مشكلة الدراسة بشكل واضح من خلال الأسئلة التالية:

- ما دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا تعزى إلى المتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا.

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوع الدراسة التي تناولتها، وتقديم إطار نظري ومفاهيمي حوله، حيث تسعى الادارات المدرسية لتنمية الابداع بهدف الارتقاء بالمستوى التعليمي المقدم لطلبتها وتحقيق النجاح والتطور المستمر، كما تقدم أداة بحثية يستفيد منها تالتحثون الآخرون.

ثانيا: الأهمية العملية:

تعد الدراسة الأولى من نوعها عن دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي المدارس في تربية لواء ماركا هلى حد علم الباحثة، فهي تسلط الضوء على أهمية دور الادارة المدرسية في المدارس الحكومية في تنمية الابداع لدى معلميهم، مما ينعكس على طلبتهم وابداعهم، كما تقدم التغذية الراجعة للجهات المختصة والمعنيين حول دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى المعلمين، وذلك لتطوير برامج تنمية مهنية تعنى بتدريب القيادات المدرسية وتطوير مهاراتهم في تنمية ابداع المعلمين.

التعريفات الاجرائية:

دور: هو مجموعة المهام والمسؤوليات والوظائف التي تقوم بها الادارة المدرسية من أجل تنمية الابداع لدى معلميهم، ويقاس من خلال استجابة عينة الدراسة على الأداة المخصصة لذلك.

الادارة المدرسية: هم الأشخاص الذين يقومون بالأعمال الادارية والفنية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء ماركا، من أجل استثمار الموارد المادية والبشرية بهدف تطوير معلميهم ورفع مستوى طلبتهم.

تنمية الابداع: هي مجموعة من الأنشطة والأساليب التي يتم القيام بها داخل المدرسة من أجل تحفيز معلميهم نحو الأداء الابداعي في المجالات التالية: الادارة المدرسية، المعلم، المناهج، البيئة المدرسية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي المدارس.
- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على معلمي المدارس الحكومية، في تربية لواء ماركا، عمان، الأردن.
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية.
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2021/ 2022.

أما محددات الدراسة فتتمثل في تحديد تعميم نتائج هذه الدراسة بمدى صدق أداة الدراسة المستخدمة فيها وثباتها.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة شتيات (2022) إلى التعرف إلى دور القيادة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي ومعلمات مدارس مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (768) معلما ومعلمة، تم توزيع استبانة على أفراد العينة مكونة من (53) فقرة موزعة على المجالات: العملية التدريسية، العلاقات الانسانية، تحسين وتطوير البيئة المدرسية، التفكير والتعبير والحوار والمناقشة، وقد أظهرت النتائج أن دور القيادة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي ومعلمات مدارس مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة جاء بدرجة كبيرة وفي جميع مجالات الدراسة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، ومتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (6 – 10 سنوات) و(11 سنة فأكثر)

هدفت دراسة العطاونة (2021) إلى التعرف على دور القيادة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في بلدة حوره/ بئر السبع، تكونت عينة الدراسة من (59) معلما ومعلمة من معلمي مدرسة العهد الثانوية في حوره/ بئر السبع، تم توزيع استبانة على أفراد العينة، وقد أظهرت النتائج أن القيادة المدرسية تلعب دورا كبيرا في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في بلدة حوره/ بئر السبع، تكونت عينة الدراسة من (59) معلما ومعلمة من معلمي مدرسة العهد الثانوية في حوره/ بئر السبع، كما أظهرت النتائج وجودفروق ذات دلالة احصائية لمتغير المؤهل الأكاديمي لصالح البكالوريوس، ومتغير الخبرة التدريسية لصالح (أكثر من 10 سنوات)، ومتغير الجنس لصالح الإناث.

هدفت دراسة Ghattas, Al- Jazey & Alawneh (2021) إلى التعرف على دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي المدارس الحكومية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي مدارس محافظتي رام الله والبيرة في فلسطين، تكونت عينة الدراسة من (96) معلما ومعلمة، تم توزيع استبانة على أفراد العينة مكونة من (21) فقرة، وقد أظهرت النتائج إلى وجود دور كبير للادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي المدارس الحكومية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي مدارس محافظتي رام الله والبيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغيرات (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

هدفت دراسة المجالي (2017) إلى التعرف على دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي الحاسوب في مدارس محافظة المفرق في الأردن من وجهة نظرهم، تكونت عينة الدراسة من (127) معلما ومعلمة، تم توزيع استبانة

على أفراد العينة مكونة من (27) فقرة، وقد أظهرت النتائج أن دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي الحاسوب في مدارس محافظة المفرق من وجهة نظرهم كانت متوسط، كما أظهرت النتائج وجودفروق ذات دلالة احصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الخبرة لصالح (أقل من 5 سنوات) و(6– 10) سنوات، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس.

هدفت دراسة القمبري والطويل (2016) إلى الكشف عن مدى ممارسة القيادة المدرسية لدورها في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في مدينة طرابلس في ليبيا، تكونت عينة الدراسة م (450) معلما ومعلمة، تم توزيع استبانة على أفراد العينة، وقد أظهرت النتائج أن دور الإدارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة.

هدفت دراسة Alawawdeh (2016) إلى الكشف عن أثر ادارة الابداع في محاربة أزمة التعليم في المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر مديريهم، تكونت عينة الدراسة من (100) مدير ومديرة، تم توزيع استبانة عليهم تضم مجال الابداع الاداري وأزمة المدرسة، وتوصلت النتائج إلى أن هناك أزمات كثيرة في المدارس الثانوية يعمل مديريهم على ممارسة الابداع لمواجهتها، كما أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط بين ابداع الادارة ومحاربة الأزمات في المدارس الثانوية في فلسطين.

هدفت دراسة سويطي (2015) إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تنمية الابداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم في فلسطين، تكونت عينة الدراسة من (196) مديرا ومديرة، تم توزيع استبانة على أفراد العينة مكونة (39) فقرة موزعة على المجالات التالية: المعلم، الادارة المدرسية، المجتمع المحلي، البيئة المدرسية، المناهج التعليمية، وقد أظهرت النتائج أن دور الإدارة المدرسية في تنمية الابداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم بدرجة كبيرة، أما بالنسبة للمجالات فقد جاء مجال المعلم كبيرا جدا، ومجال الادارة والمجتمع المحلي والبيئة المدرسية جاءوا كبيرا، أما مجال المناهج التعليمية كان متوسطا، كما أظهرت النتائج وجودفروق ذات دلالة احصائية لمتغير الجنس لصالح المدراء الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى المتغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، تخصص المدير، مكان العمل)

التعقيب على الدراسات السابقة:

تم جمع الدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة بالدراسة الحالية، والتي تتناسب مع هدف الدراسة وتتناول مواضيع ذات علاقة بموضوع الدراسة، حيث تضمنت موضوع الادارة المدرسية ودورها في تنمسة الابداع لدى المعلمين.

في ضوء الدراسات السابقة ذات الصلة يمكن القول أن معظم هذه الدراسات قد ركزت على موضوع دور الادارة المدرسية في تحفيز الابداع لدى معلميهم، فقد ركزت معظم الدراسات على دور الادارة المدرسية في تحفيز معلميهم مثل دراسة الشتيات (2022) التي تناولت دور القيادة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي ومعلمات مدارس تربية لواء بني كنانة في الأردن، حيث كانت بدرجة كبيرة جدا، ودراسة العطاونة (2021) التي تناولت دور القيادة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في بلدة حورة/ بئر السبع في فلسطين، حيث كان بدرجة كبيرة، ودراسة Ghattas, Al- Jazey & Alawneh (2021) التي تناولت دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي المدارس الحكومية خلال جائحة كورونا في محافظتي رام الله والبيرة في فلسطين، حيث جاء الدور بدرجة كبيرة، ودراسة المجالي (2017) التي تناولت دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي الحاسوب في مدارس محافظة المفرق في الأردن، حيث

جاء الدور بدرجة متوسطة، ودراسة القمبري والطويل (2016) التي كشفت عن مدى ممارسة القيادة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في طرابلس/ ليبيا، حيث جاء المدى بدرجة متوسطة،) ودراسة، أما دراسة Alawawdeh (2016) التي تناولت أثر ادارة الابداع في محاربة أزمة التعليم في المدارس الثانوية، حيث بينت وجود علاقة ارتباط بين ابداع الادارة ومحاربة الأزمات، ودراسة السويطي (2015) التي تناولت دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم في فلسطين، حيث جاء الدور بدرجة كبيرة.

أما بالنسبة لعدد أفراد العينة فقد تباينت في الدرسات السابقة، إذ بلغت (768) معلما ومعلمة في دراسة شتيات (2022) كأعلاها، و(59) في دراسة العطاونة (2021) كأدناها.

أما الدراسة الحالية فتتفق مع الدراسات السابقة من حيث تناولها لموضوع الادارة المدرسية ودورها في تحفيز الابداع لدى معلمي المدارس، وتسليط الضوء على الابداع وأهميته وصفات الادارة المدرسية المبدعة ومعوقاته، ولكنها تختلف عن تلك الدراسات التي أجريت في نفس الموضوع في أنها تناولت موضوع دور الادارة المدرسية في تحفيز الابداع لدى معلمي المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء ماركا.

أبرز جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

أفاد الباحث من الدراسات السابقة في النواحي التالية:

- الاطلاع على دراسات سابقة في نفس مجال الدراسة.
- الاستفادة منها في كتابة الاطار النظري والدراسات السابقة.
- كتابة أسئلة الدراسة بطريقة صحيحة.
- الاستفادة منها في الاجراءات المنهجية فيما يتعلق باختيار عينة الدراسة.
- تصميم أدارة الدراسة (الاستبانة).
- اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة.

الطريقة والإجراءات:

يستعرض هذا الجزء وصفًا لمجتمع الدراسة وعينتها والمنهج المستخدم فيها وأداة الدراسة وكيفية اعدادها والإجراءات المتبعة في تنفيذ هذه الدراسة.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي التحليلي لأنه الأنسب لتحقيق بعض أهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس التابعة لمديرية لواء ماركا، لعام الدراسي 2022/2021، والبالغ عددهم (8000) معلم ومعلمة، حسب معلومات قسم التخطيط في المديرية.

عينة الدراسة: تم اختيار (367) معلم ومعلمة، بالطريقة الطبقية العشوائية، والجدول التالي يبين توزع عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة ونوع المدرسة.

جدول (1) خصائص افراد عينة البحث (ن=367)

المتغيرات	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	151	41.1
	اناث	216	58.9
	المجموع	367	100

المؤهل العلمي	بكالوريوس	222	83.2
	دراسات عليا	135	36.8
	المجموع	367	100
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	43	11.7
	5 – 10 سنوات	80	21.8
	10 سنوات فاكثر	244	66.5
	المجموعة	367	100
مستوى المدرسة	اساسي	196	53.4
	ثانوي	171	46.6
	المجموع	367	100

أداة الدراسة: تم اعداد استبانة تستطلع من خلال مراجعة الأدب التربوي وبعض المراجع والدراسات ذات الصلة، ومنها: دراسة شتيات (2022) ودراسة المجالي (2017) ودراسة بلواني (2009)، وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (34) فقرة موزعة إلى أربعة مجالات، وهي: الادارة المدرسية، المعلم، المناهج الدراسية، البيئة المدرسيةوتم تدريج الإجابة على الاستبانة وفقًا السلم الخماسي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، وتعطى الدرجات التالية: 5، 4، 3، 2، 1. للفقرات من 1– 34.

صدق الأداة: تم التحقق من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من الأساتذة من الجامعات الأردنية المختصين بالقيادة والإدارة والتربية والتعليم بشكل عام، وعددهم (10) محكمين، وطلب إليهم التأكد من أن الفقرات، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وتعديل الفقرات التي أشار إليها المحكمون، وتم اعتماد نسبة اتفاق (80%) منهم لتكون الفقرة صادقة، وقد اقتصرت الملاحظات على تعديل وحذف بعض الفقرات، وأصبحت الأداة مكونة من (34) فقرة.

ثبات الأداة: تم استخدام طريقتين للتأكد من ثبات الأداة وهما: طريقة الاتساق الداخلي لاستخدام معادلة كرومباخ الفا على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلم ومعلمة، وأما الطريقة الثانية الاختبار وإعادة الاختبار Test- retest باستخدام معادلة بيرسون على العينة الاستطلاعية للتطبيقين الذي فصل بينهما أسبوعين، والجدول التالي يبين معاملات الارتباط بالطريقتين:

جدول (2) ثبات مجالات دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) (ن=367)

الادوار	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ (α)
الادارة المدرسية	10	0.871
المعلم	11	0.903
المناهج المدرسية	7	0.896
البيئة المدرسية	6	0.827
الدور الكلي للإدارة المدرسية في تنمية الابداع	34	0.945

يبين الجدول (2) ان مجالات استبانة دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا تتمتع بقيم ثبات بدرجة عالية حيث بلغت هذه القيم (0.871) لمجال دور الادارة المدرسية كما بلغت قيمة الثبات (0.903) لمجال دور المعلم وبلغت (0.896) لمجال دور المناهج المدرسية وبلغت (0.827) لمجال دور البيئة المدرسية. اما بالنسبة لقيمة الثبات التي تم التوصل البها للدرجة الكلية لجميع الأدوار فقد بلغت (0.945)

وتعد جميع هذه القيم مناسبة وكافية لأغراض مثل هذه الدراسة حيث كانت أكبر من (0.70) التي تعتبر الحد الادنى لقيم الثبات المرتفع

إجراءات الدراسة:

تم القيام بعدة خطوات إجرائية لتنفيذ الدراسة ومن أبرزها اختيار مديرية لواء ماركا في عمان لتطبيق الدراسة، ثم حصر أعداد معلمي ومعلمات المدارس بالرجوع لمديرية لواء ماركا/قسم التخطيط، وبعد ذلك اختيار عينة ممثلة للمجتمع ثم بناء أداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها وتطبيقها على العينة الاستطلاعية والعينة الرسمية، حيث تم تصميم الاستبانة الكترونيًا عبر جوجل درايف وتوزيعها على المعلمين والمعلمات بواسطة تطبيق الواتس اب، تم تجميع البيانات وتحليلها باستخدام برنامج (SPSS) واستخراج النتائج.

المعالجة الإحصائية: من أجل استخراج النتائج لبيانات الدراسة تم استخدام الوسائل الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الصعوبات للاجابة عن السؤال الأول، وتم الحكم على الصعوبات مرتفعة، أو متوسط أو مرتفع باستخدام المعادلة الآتية:

(القيمة العليا للإجابة – القيمة الدنيا للإجابة) / 3 = (5–1)/3= 1.33

وبهذا تكون الدرجة المنخفضة من 1–2.33

وتكون الدرجة المتوسطة من 2.34– 3.67

وتكون الدرجة المرتفعة من 3.68– 5

- اختبار (t-test) للعينات المستقلة للاجابة عن السؤال الثاني.

– تم استخدام معادلة كرونباخ الفا، ومعامل ارتباط بيرسون للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة

السؤال الأول

ما دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا؟

للإجابة على هذا التساؤل فقد استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التساؤل

جدول (3) مستويات تقدير مجالات دور الإدارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا مرتبة تنازليا وفق المتوسطات الحسابية (ن=367)

الرقم	المجال / الدور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
2	المعلم	4.09	0.66	مرتفع	1
3	المناهج المدرسية	3.87	0.80	مرتفع	2
1	الادارة المدرسية	3.81	0.74	مرتفع	3
4	البيئة المدرسية	3.80	0.77	مرتفع	4
	الدور الكلي للإدارة المدرسية في تنمية الابداع	3.90	0.62	مرتفع	

تصنيف قيم المتوسطات الحسابية (1 – 2.33: منخفض و3.34 – 3.67: متوسط و3.68 – 5.00: مرتفع)

يبين الجدول مستويات تقدير مجالات دور الإدارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا وباستعراض قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية الممثلة لدور الإدارة المدرسية يتبين انها بلغت (3.90) وقد حققت هذه القيمة مستوى مرتفعا وفقا لمقياس التصنيف المستخدم. كما يلاحظ ان مجال دور المعلم قد حقق اعلى قيمة

بين المتوسطات الحسابية حيث بلغت (4.09) وتصنف هذه القيمة على انها قيمة بمستوى مرتفع تلاه في المرتبة الثانية مجال دور المناهج المدرسية اذ تحقق بمتوسط حسابي بقينة (3.87) وتصنف هذه القيمة على انها قيمة بمستوى مرتفع بينما حقق مجال دور الإدارة المدرسية المرتبة قبل الأخيرة بين المتوسطات حيث بلغت هذه القيمة (3.81) وتصنف هذه القيمة على انها بدرجة مرتفعة بينما حقق مجال دور البيئة المدرسية المرتية الأخيرة بين الأدوار الأربعة المبينة اذ تحقق بمتوسط حسابي قدره (3.80) وتصنف هذه القيمة على انها مستوى مرتفع.

أظهرت النتائج من الجدول السابق أن مجال المعلم كان أعلى درجة، وقد تعزو النتيجة إلى أن المعلمين هم حلقة الوصل بين الادارة المدرسية والطلبة، والتي تسعى الادارات المدرسية إلى تنمية مستويات الابداع لديهم لينقلوا الابداع إلى طلبتهم في شخصيتاهم وسلوكياتهم وتفكيرهم، وهنا نأكد على أهمية دور المعلم في تنمية القدرات الابداعية للطلبة، ومنحهم القدرة على الابداع، ولتحقيق ذلك لابد ان يهيئ المعلم بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلبة عامة وللمبدعين بشكل خاص.

كما أظهرت النتائج أن مجال المناهج المدرسية جاء مرتفعا، وقد تعزو ذلك إلى أن المناهج التعليمية تعتبر الاطار العام الذي يتم بموجبه تأهيل الطلبة بالقيم والأنماط السلوكية والمهارات والمعارف اللازمة لحياة الطلبة، ليصبح طالبا مبدعا، يمتلك شخصية فعالة في مجتمعه، فبالتالي لا يقل دور المناهج المدرسية أهمية عن غيرها في تنمية الابداع، وهي أقل من مجال المعلم بسبب أن دور المعلم ضروري جدا في إعطاء المنهاج لطلبتهواستغلال خبرته في تنفيذ الأنشطة الابداعية المتعلقة بالمنهاج المدرسي.

كما أظهرت النتائج وجود مجال الادارة المدرسية بعد مجال المناهج المدرسية، وجاء بدرجة مرتفعة، وقد يعزو ذلك إلى الدور الكبير الذي تقوم فيه الادارة المدرسية في ايجاد الأنشطة والفعاليات التي تنمي الابداع في المدارس، كما تهيئ جميع احتياجات المعلمين، وتحسين خبراتهم التربوية عن طريق رفع مستواهم المهني والفني، وتمكينهم من الاطلاع باستمرار على المنشورات والبحوث والكتب المتعلقة بالابداع.

وأخيرا مجال البيئة المدرسية الذي جاء بدور مرتفع، وقد يعزو ذلك إلى أن الابداع يحتاج إلى بيئة مناسبة وخاصة، كتوفير مرافق المدرسة وتفعيلها بالشكل الصحيح مثل المكتبات والمختبرات والحدائق والمباني الحديثة والملاعب، لتساعد بشكل كبير على تنمية الابداع في المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شتيات (2022) ودراسة العطاونة (2021) ودراسة السويطي (2016) ولا تتفق مع دراسة المجالي (2017) ودراسة القمبري والطويل (2016) التي جاء بها دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع بدرجة متوسطة. أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكان النتائج على النحو الآتي:

– تحليل فقرات مجال دور الإدارة المدرسية:

جدول (4) مستويات تقديرات افراد عينة البحث لفقرات مجال دور الإدارة المدرسية مرتبة تنازليا وفق المتوسطات الحسابية (ن=367)

الرقم	الفقرات (الأدوار الفرعية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
2	تشجع الادارة على تنفيذ أنشطة ابداعية	4.33	0.85	مرتفع	1
3	تنظم الادارة لقاءات دورية بين المعلمين المبدعين	4.06	1.07	مرتفع	2
1	تشجع الادارة على الالتحاق بدورات خاصة بالإبداع	3.99	0.93	مرتفع	3
10	تهتم الادارة باستشراق المستقبل	3.89	1.06	مرتفع	4
9	تخصص الادارة ميزانية خاصة للأنشطة الابداعية	3.83	1.10	مرتفع	5
8	تطلع الادارة المعلمين على آخر المستجدات التربوية التي تشجع الابداع	3.74	1.13	مرتفع	6

6	تراعي الادارة توزيع الصفوف والأنصبة حسب ابداع المعلمين	3.73	1.20	مرتفع	7
7	تعقد الادارة ورشات وندوات ولقاءات حول الابداع	3.59	1.14	مرتفع	8
4	تنشر الادارة قصص نجاح لمعلمين مبدعين	3.52	1.23	متوسط	9
5	تقدم الادارة التغذية الراجعة للأعمال الابداعية للمعلمين	3.48	1.13	متوسط	10
	الكلي للمجال لدور الإدارة المدرسية	3.81	0.74	مرتفع	

تصنيف قيم المتوسطات الحسابية (1 – 2.33: منخفض ومن 3.34 – 3.67: متوسط ومن 3.68 – 5.00: مرتفع)

يبين الجدول قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات تقديرات اجابات افراد عينة البحث على فقرات مجال دور الإدارة المدرسية وباستعراض قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال يتبين انها بلغت (3.81) وقد حققت هذه القيمة مستوى مرتفعا وفقا لمقياس التصنيف المستخدم. كما يلاحظ ان الفقرة رقم (2) والتي تعبر عن الدور الفرعي "تشجع الادارة على تنفيذ أنشطة ابداعية " قد حققت اعلى قيمة بين المتوسطات الحسابية اذ بلغت قيمته (4.33) وتصنف هذه القيمة على انها قيمة بمستوى مرتفع بينما حققت الفقرة رقم (5) والتي تعبر عن الدور الفرعي "تقدم الادارة التغذية الراجعة للأعمال الابداعية للمعلمين " اقل قيمة بين متوسطات الفقرات المعبرة عن الأدوار الفرعية حيث بلغت قيمة هذا المتوسط (3.48) ويمثل هذا المتوسط مستوى مرتفعا وتباينت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين هاتين القيمتين من المتوسطات الحسابية.

وقد تعزو هذه النتيجة إلى أن الادارة المدرسية تسعى وتحث معلميها على تنفيذ الأنشطة الابداعية من خلال ربطها بالمنهاج المدرسي مما يحث الطلبة على الابداع والابتكار في تفكيرهم، كما تقوم الادارة المدرسية على تنظيم عدة لقاءات بين المعلمين المبدعين وخاصة مع المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي للاستفادة من ابداعاتهم في التعليم ونقلها بينهم، وتشجيعهم على المشاركة في الجائزة، كما تحث المعلمين على الالتحاق بدورات التنمية المهنية للمعلمين التي تعقدها وزارة التربية والتعليم بشكل مستمر للاستفادة منها ونقل أثرها لزملائهم في المدرسة من خلال تفعيل تبادل الزيارات والاشراف على تطبيقها داخل الغرف الصفية ومتابعتها.

– تحليل فقرات مجال دور المعلم:

جدول (5) مستويات تقديرات افراد عينة البحث لفقرات مجال دور المعلم مرتبة تنازليا وفق المتوسطات الحسابية (ن=367)

الرقم	الفقرات (الأدوار الفرعية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
3	تدريس المعلم للمواد حسب تخصصه يزيد من فرصة الابداع لديه	4.41	0.82	مرتفع	1
4	تشجع الادارة على استخدام اساليب تربوية ابداعية في التدريس	4.24	0.83	مرتفع	2
5	تغرس الادارة مبادئ الابداع في نفوس المعلمين	4.22	0.86	مرتفع	3
8	تقدر وتثمن الادارة أفكار المعلمين الابداعية	4.19	0.86	مرتفع	4
7	تمنح الادارة بعض الصلاحيات للمعلمين لتحقيق الابداع في المدرسة	4.08	1.00	مرتفع	5
10	تحث المعلمين على اتخاذ القرارات بمرونة وأصالة	4.06	0.85	مرتفع	6
11	تراعي الادارة ظروف المعلم ورغباته	4.03	1.00	مرتفع	7
9	تشجع الادارة المعلمين على عمل أبحاث اجرائية مفيدة في تحقيق الابداع	4.01	0.92	مرتفع	8
6	تساعد الادارة في تنمية المهارات الخاصة للمعلمين	4.00	0.94	مرتفع	9
1	تضع الادارة برامج خاصة لاعداد المعلمين في مجال الابداع	3.91	1.05	مرتفع	10
2	تحفز الادارة المعلمين ماديا ومعنويا مما يساعد في تحقيق الابداع	3.89	1.10	مرتفع	11
	الكلي للمجال لدور المعلم	4.09	0.66	مرتفع	

تصنيف قيم المتوسطات الحسابية (1 – 2.33: منخفض ومن 3.34 – 3.67: متوسط ومن 3.68 – 5.00: مرتفع)
يبين الجدول قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات تقديرات اجابات افراد عينة البحث على فقرات مجال دور المعلم وباستعراض قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال يتبين انها بلغت (3.89) وقد حققت هذه القيمة مستوى مرتفعا وفقا لمقياس التصنيف المستخدم. كما يلاحظ ان الفقرة رقم (3) والتي تعبر عن الدور الفرعي "تدريس المعلم للمواد حسب تخصصه يزيد من فرصة الابداع لديه " قد حققت اعلى قيمة بين المتوسطات الحسابية اذ بلغت قيمته (4.41) وتصنف هذه القيمة على انها قيمة بمستوى مرتفع بينما حققت الفقرة رقم (2) والتي تعبر عن الدور الفرعي " تحفز الادارة المعلمين ماديا ومعنويا مما يساعد في تحقيق الابداع "اقل قيمة بين متوسطات الفقرات المعبرة عن الأدوار الفرعية حيث بلغت قيمة هذا المتوسط (3.89) ويمثل هذا المتوسط مستوى مرتفعا وتأرجحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين هاتين القيمتين من المتوسطات الحسابية.

وقد تعزو هذه النتيجة إلى أن الادارة المدرسية تقوم بمتابعة مستويات نمو المعلمين وتقدمهم، من خلال متابعتهم والتعرف على مشكلاتهم وتشخيصها ومعالجتها، كما تحرص في توزيع الأنصبة على المعلمين حسب تخصصاتهم تبعا لشهادة البكالوريوس مما يستطيع تدريس الطلبة بتمكن مستخدما استراتيجيات حديثة تحث على الابداع في التفكير الطلبة، كما تشجع الادارة المدرسية على استخدام أساليب تربوية ابداعية من خلال تحفيزهم وتعزيزهم وخاصة في التقارير السنوية، كما أن الادارة المدرسية تشكل قدوة للمعلمين من خلال التحاق الادارات المدرسية لبرامج القيادة التربوية التي تساعدهم في تسخير السبل الممكنة في تحفيز الابداع لديهم.

– تحليل فقرات مجال دور المناهج المدرسية:

جدول (6) مستويات تقديرات افراد عينة البحث لفقرات مجال دور المناهج المدرسية مرتبة تنازليا وفق المتوسطات الحسابية (ن=367)

الرقم	الفقرات (الأدوار الفرعية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
7	وضع خطط علاجية فاعلة في تنفيذ المنهاج	4.08	0.95	مرتفع	1
3	يقيم المعلم المنهاج من منظور ابداعي	3.98	0.99	مرتفع	2
4	تشجع الادارة على إثراء المنهاج بأنشطة ابداعية	3.90	0.98	مرتفع	3
2	تتعاون الادارة مع المشرف التربوي ومع المعلم في وضع استراتيجيات مبتكرة ومبدعة لتحقيق أهداف المنهاج	3.89	1.05	مرتفع	7
5	توفر الادارة دروس نموذجية تساعد على تنمية الابداع	3.85	1.07	مرتفع	8
6	تطوير الاختبارات بما يتناسب مع تحفيز الابداع	3.71	1.06	مرتفع	6
1	المناهج المدرسية تسهم في تنمية الابداع لدى الطلبة	3.70	1.00	مرتفع	7
	الكلي للمجال لدور المناهج المدرسية	3.87	0.80	مرتفع	

تصنيف قيم المتوسطات الحسابية (1 – 2.33: منخفض ومن 3.34 – 3.67: متوسط ومن 3.68 – 5.00: مرتفع)
يبين الجدول قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات تقديرات اجابات افراد عينة البحث على فقرات مجال دور المناهج المدرسية وباستعراض قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال يتبين انها بلغت (3.87) وقد حققت هذه القيمة مستوى مرتفعا وفقا لمقياس التصنيف المستخدم. كما يلاحظ ان الفقرة رقم (7) والتي تعبر عن الدور الفرعي " وضع خطط علاجية فاعلة في تنفيذ المنهاج " قد حققت اعلى قيمة بين المتوسطات الحسابية اذ بلغت قيمته

(4.08) وتصنف هذه القيمة على انها قيمة بمستوى مرتفع بينما حققت الفقرة رقم (1) والتي تعبر عن الدور الفرعي " المناهج المدرسية تسهم في تنمية الابداع لدى الطلبة " اقل قيمة بين متوسطات الفقرات المعبرة عن الأدوار الفرعية حيث بلغت قيمة هذا المتوسط (3.70) ويمثل هذا المتوسط مستوى مرتفعا وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين هاتين القيمتين من المتوسطات.

وقد تعزو هذه النتيجة إلى أن الادارة المدرسية تسعى إلى تهيئة مناخا أكاديميا يشجع المعلمين على العمل ولتحقيق أهدافهم بتنفيذ المنهاج المدرسي، فتحرص على متابعة المعلمين في وضع خطط علاجية فاعلة في تنفيذ المنهاج لمعالجة المشكلات التي تواجه الطلبة ورفع مستوى تفكيرهم، كما تستعين الادارة المدرسية على جمع جميع ملاحظات المعلمين المهمة والمبدعة وإرسالها إلى الجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم، كما أنها تقدم الدعم المادي والمعنوي للمعلم لإثراء منهاجه بالأنشطة الابداعية بالتعاون مع المشرف التربوي والمعلمين المتميزين للاستفادة من خبراتهم.

– تحليل فقرات مجال دور البيئة المدرسية:

جدول (7) مستويات تقديرات افراد عينة البحث لفقرات مجال دور البيئة المدرسية مرتبة تنازليا وفق المتوسطات الحسابية (ن=367)

الرقم	الفقرات (الأدوار الفرعية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
3	توفر الادارة ظروف مناسبة للمعلم تساعده على توليد الأفكار الابداعية	4.19	0.99	مرتفع	1
2	توفر الادارة بيئة مدرسية تشجع الابداع فيها	4.10	0.90	مرتفع	2
6	تبحث الادارة المشكلات المدرسية مع المعلمين والحرص على حلها	3.95	0.99	مرتفع	3
1	توفر الادارة إمكانات مادية تساعد على تنمية الابداع فيها	3.81	1.02	مرتفع	4
4	توفر الادارة نظام اتصال فعال مع المعلمين لتبادل المعلومات والخبرات	3.49	1.17	مرتفع	5
5	عمل رحلات علمية وثقافية لتنمية الابداع	3.28	1.20	مرتفع	6
	الكلي للمجال الدور البيئة المدرسية	3.80	0.77	مرتفع	

تصنيف قيم المتوسطات الحسابية (1 – 2.33: منخفض ومن 3.34 – 3.67: متوسط ومن 3.68 – 5.00: مرتفع)

يبين الجدول قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات تقديرات اجابات افراد عينة البحث على فقرات مجال دور البيئة المدرسية وباستعراض قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال يتبين انها بلغت (3.80) وقد حققت هذه القيمة مستوى مرتفعا وفقا لمقياس التصنيف المستخدم. كما يلاحظ ان الفقرة رقم (3) والتي تعبر عن الدور الفرعي " توفر الادارة ظروف مناسبة للمعلم تساعده على توليد الأفكار الابداعية " قد حققت اعلى قيمة بين المتوسطات الحسابية اذ بلغت قيمته (4.19) وتصنف هذه القيمة على انها قيمة بمستوى مرتفع بينما حققت الفقرة رقم (5) والتي تعبر عن الدور الفرعي " عمل رحلات علمية وثقافية لتنمية الابداع " اقل قيمة بين متوسطات الفقرات المعبرة عن الأدوار الفرعية حيث بلغت قيمة هذا المتوسط (3.28) ويمثل هذا المتوسط مستوى مرتفعا وقد انحصرت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين هاتين القيمتين من المتوسطات

وقد تعزو هذه النتيجة إلى أن الادارة المدرسية تسعى إلى توفير بيئة آمنة يتوافر فيها التشجيع على التعلم الفعال، فتهيئ الظروف المناسبة لمعلميها لستطيعوا ممارسة الابداع وتطبيقه في غرفهم الصفية من خلال جلسات القيام بجلسات العصف الذهني مع زملائهم ومشرفيهم والاستفادة من التجارب السابقة من ذوي الخبرة من المعلمين المبدعين في كافة المجالات، كما تقوم بتوفير الأدوات والأجهزة والتقنيات المساعدة لهم لممارسة الابداع وتطبيقه مع طلبتهم في الصفوف،

والقيام بالاستجابة لحاجاتهم والبحث في المشكلات التي تعترض ابداعهم ومساعدتهم في حلها وتقديم الدعم المعنوي والمادي لهم.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا تعزى لمتغيرات الجنس المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ومستوى المدرسة

أولا الفروق تبعا لمتغير الجنس:

جدول (8) الفروق في مجالات دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا تبعا لمتغير الجنس (ن=367)

المجالات / الادوار	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الادارة المدرسية	ذكر	151	3.84	0.87	0.61	0.541
	انثى	216	3.79	0.64		
المعلم	ذكر	151	4.06	0.78	0.75	0.450
	انثى	216	4.12	0.57		
المناهج المدرسية	ذكر	151	3.81	0.86	1.33	0.182
	انثى	216	3.92	0.75		
البيئة المدرسية	ذكر	151	3.89	0.86	1.89	0.059
	انثى	216	3.74	0.69		
الدور الكلي للإدارة المدرسية في تنمية الابداع	ذكر	151	3.90	0.71	0.13	0.892
	انثى	216	3.89	0.55		

يعرض الجدول (8) نتائج اختبار t للعينات المستقلة لبحث دلالة واهمية الفروق بين متوسطات مجالات دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا تبعا لمتغير الجنس. وباستعراض قيم مستوى الدلالة المبينة في العمود الأخير من الجدول يتبين انها بلغت (0.541) لمجال دور الإدارة المدرسية وبلغت (0.162) للمجال دور المعلم وبلغت (0.059) لمجال دور الناهج المدرسية كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.059) لمجال البيئة المدرسية.

اما بالنسبة لقيمة مستوى الدلالة المحسوبة للدرجة الكلي لدور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء ماركا فقد بلغت (0.892).

وعند مقارنة قيم مستوى الدلالة المبينة بالقيمة 0.05 يتبين ان جميع القيم كانت أكبر ما يبين الى ان فروق متوسطات المجالات المعبرة عن دور الإدارة المدرسية تعتبر غير دالة احصائيا بين فئتي متغير الجنس (الذكور والاناث).

وقد تعزو هذه النتيجة إلى أن وزارة التربية والتعليم تسعى إلى تنمية الابداع لدى الادارات المدرسية من خلال عقد برامج القيادات التعليمية التي تحث على تبني أساليب ادارية ابداعية لممارستها في مدارسهم ونقلها إلى معلميهم لتطبيقها مع طلبتهم داخل الغرف الصفية بأسلوب علمي ممنهج قائم على التفكير الابداعي وتفعيل الأنشطة الابداعية المرتبطة بالمنهاج المدرسي، كما ترشح وزارة التربية والتعليم المعلمين للالتحاق ببرامج التنمية المهنية على حد سواء دون أي فرق بين معلم أو معلمة.

لا تتفق هذه النتيجة مع دراسة شتيات (2022) ودراسة العطاونة (2021) ودراسة المجالي (2017) التي جاءت لصالح الإناث، أما دراسة السويطي (2016) جاءت لصالح الذكور.

ثانيا الفروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي:

جدول (9) الفروق في مجالات دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا تبعا لمتغير المؤهل العلمي (ن=367)

المجالات / الادوار	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الادارة المدرسية	بكالوريوس	232	3.84	0.76	0.75	0.365
	دراسات عليا	135	3.78	0.71		
المعلم	بكالوريوس	232	4.12	0.70	0.79	0.429
	دراسات عليا	135	4.06	0.59		
المناهج المدرسية	بكالوريوس	232	3.97	0.80	3.05	0.002*
	دراسات عليا	135	3.71	0.76		
البيئة المدرسية	بكالوريوس	232	3.77	0.80	0.91	0.360
	دراسات عليا	135	3.85	0.71		
الدور الكلي للإدارة المدرسية في تنمية الابداع	بكالوريوس	232	3.92	0.65	1.12	0.261
	دراسات عليا	135	3.85	0.56		

* تشير الى ان فرق المتوسطين يعتبر دال احصائيا عند مستوى دلالة = 0.05 او اقل

يعرض الجدول (9) نتائج اختبار t للعينات المستقلة لبحث دلالة واهمية الفروق بين متوسطات مجالات دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا تبعا لمتغير المؤهل العلمي. وباستعراض قيم مستوى الدلالة المبينة في العمود الأخير من الجدول يتبين انها بلغت (0.365) لمجال دور الإدارة المدرسية وبلغت (0.429) للمجال دور المعلم وبلغت (0.002) لمجال دور المناهج المدرسية كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.360) لمجال البيئة المدرسية.

اما بالنسبة لقيمة مستوى الدلالة المحسوبة للدرجة الكلي لدور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء ماركا فقد بلغت (0.261).

وعند مقارنة قيم مستوى الدلالة المبينة بالقيمة 0.05 يتبين ان قيمة مستوى الدلالة المحسوبة لمجال دور المناهج المدرسة كانت اقل من 0.05 في إشارة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الدور بين مؤهلي البكالوريوس والدراسات العليا بحيث ان الفرق كان بأفضلية ولصالح المعلمين من حملة مؤهل البكالوريوس صاحب المتوسط الحسابي الأكبر بينما كانت باقي قيم مستوى الدلالة للدوار الأخرى أكبر ما يبين الى ان فروق متوسطات المجالات المعبرة عن دور الإدارة المدرسية تعتبر غير دالة احصائيا بين فئتي متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ودراسات عليا).

وقد تعزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذين يمارسوا الابداع ضمن منهج متكامل في مدارسهم بناء على الدورات التي يخضع لها المعلم أو المعلمة في مجال التنمية المهنية بغض النظر عن المؤهل العلمي. تتفق هذه النتيجة مع دراسة السويطي (2016) ولا تتفق مع دراسة العطاونة (2021) ودراسة المجالي (2017) والتي جاءت الفروق لصالح البكالوريوس.

ثالثا الفروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات دور الإدارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مديرية التربية والتعليم للواء ماركا موزعة حسب متغير الخبرة (ن=367)

المجال / الدور	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الادارة المدرسية	اقل من 5 سنوات	43	4.26	0.76
	من 5 الى 10 سنوات	80	3.83	0.75
	أكثر من 10 سنوات	244	3.73	0.71
المعلم	اقل من 5 سنوات	43	4.32	0.76
	من 5 الى 10 سنوات	80	4.10	0.67
	أكثر من 10 سنوات	244	4.05	0.64
المناهج المدرسية	اقل من 5 سنوات	43	4.26	0.64
	من 5 الى 10 سنوات	80	3.73	0.86
	أكثر من 10 سنوات	244	3.85	0.78
البيئة المدرسية	اقل من 5 سنوات	43	4.24	0.54
	من 5 الى 10 سنوات	80	3.77	0.84
	أكثر من 10 سنوات	244	3.74	0.75
الدور الكلي للإدارة المدرسية في تنمية الابداع	اقل من 5 سنوات	43	4.27	0.53
	من 5 الى 10 سنوات	80	3.86	0.71
	أكثر من 10 سنوات	244	3.84	0.58

يوضح الجدول قيم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات دور الإدارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مديرية التربية والتعليم للواء ماركا موزعة حسب متغير الخبرة. وباستعراض قيم هذه المتوسطات يتضح ان هذه القيمة ليست متساوية وانها مختلفة باختلاف فئات متغير الخبرة وللبحث في أهمية الاختلافات بين المتوسطات ودلالة هذه اختلافا من الناحية الإحصائية فقد استخدم تحليل التباين الأحادي ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التحليل

جدول (11) تحليل التباين الاحادي لمجالات دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مديرية التربية والتعليم للواء ماركا موزعة حسب متغير الخبرة (ن=367)

المجالات / الادوار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الادارة المدرسية	الخبرة	10.085	2	5.042	9.611	.000*
	الخطأ	190.976	364	.525		
	الكلي	201.061	366			
المعلم	الخبرة	2.695	2	1.348	3.087	.047*
	الخطأ	158.928	364	.437		
	الكلي	161.623	366			
المناهج المدرسية	الخبرة	8.056	2	4.028	6.554	.002*
	الخطأ	223.725	364	.615		
	الكلي	231.781	366			

البيئة المدرسية	الخبرة	9.257	2	4.629	8.165	.000*
	الخطأ	206.337	364	.567		
	الكلي	215.594	366			
الدور الكلي للادارة المدرسية في تنمية الابداع	الخبرة	6.776	2	3.388	9.221	.000*
	الخطأ	133.732	364	.367		
	الكلي	140.508	366			

* تشير الى ان فرق المتوسطين يعتبر دال احصائيا عند مستوى دلالة = 0.05 او اقل

يعرض الجدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) لبحث دلالة واهمية الفروق بين متوسطات مجالات دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا تبعا لمتغير الخبرة. وباستعراض قيم مستوى الدلالة المبينة في العمود الأخير من الجدول يتبين انها بلغت (0.000) لمجال دور الإدارة المدرسية وبلغت (0.047) للمجال دور المعلم وبلغت (0.002) لمجال دور المناهج المدرسية كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.000) لمجال البيئة المدرسية.

اما بالنسبة لقيمة مستوى الدلالة المحسوبة للدرجة الكلي لدور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء ماركا فقد بلغت (0.000).

وعند مقارنة قيم مستوى الدلالة المبينة بالقيمة 0.05 يتبين ان هذه القيم كانت اقل ما يشير الى ان فروق متوسطات المجالات تعتبر هامة ودالة احصائيا بين فئات متغير سنوات الخبرة ولتحديد سنوات الخبرة التي تختلف في مجالات الأدوار المبينة فقد استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الاختبار

جدول (12) نتائج اختبار شيفيه لتحديد سنوات الخبرة التي قد تختلف متوسطاتها اختلافا دالا من الناحية الإحصائية في مجالات دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى المعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا (ن=367)

المجال / الدور	المتوسط الحسابي	الخبرة	من 5 الى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
الادارة المدرسية	4.26	اقل من 5 سنوات	0.002*	0.000*
	3.83	من 5 الى 10 سنوات		0.326
	3.73	أكثر من 10 سنوات		
المعلم	4.32	اقل من 5 سنوات	0.076	0.013*
	4.10	من 5 الى 10 سنوات		0.565
	4.05	أكثر من 10 سنوات		
المناهج المدرسية	4.26	اقل من 5 سنوات	0.000*	0.002*
	3.73	من 5 الى 10 سنوات		0.237
	3.85	أكثر من 10 سنوات		
البيئة المدرسية	4.24	اقل من 5 سنوات	0.001*	0.000*
	3.77	من 5 الى 10 سنوات		0.701
	3.74	أكثر من 10 سنوات		
الدور الكلي للإدارة المدرسية في تنمية الابداع	4.27	اقل من 5 سنوات	0.000*	0.000*
	3.86	من 5 الى 10 سنوات		0.852
	3.84	أكثر من 10 سنوات		

* تشير الى ان قيمة مستوى دلالة فرق متوسطي فئتي الخبرة يعتبر دال احصائيا عند مستوى = 0.05 او اقل

يبين الجدول (11) ان الفروق في مجالات دور الإدارة المدرسية قد جاءت على النحو الاتي

- بين المعلمين ذوي الخبرة الأقل (اقل من 5 سنوات) والمعلمين ذوي الخبرة المتوسطة (من 5 الى 10 سنوات) بحيث ان دلالة الفروق كانت لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل والذين سجلوا متوسطات حسابية اكبر مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة المتوسطة (5 الى 10 سنوات) وكما هو مبين في الجدول
- بين المعلمين ذوي الخبرة الأقل (اقل من 5 سنوات) والمعلمين ذوي الخبرة الأطول (اكثر من 10 سنوات) بحيث ان دلالة الفروق كانت لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل والذين سجلوا متوسطات حسابية اكبر مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الاطول (اكثر من 10 سنوات) وكما هو مبين في الجدول

وقد تعزو هذه النتيجة إلى المعلمين ذوي الخبرة الأقل يكون لديهم الحافز الأقوى من استخدام أساليب الابداع التي يستخدمها مع طلبته، كونه خريجا جديدا من الجامعة ممن درسوا المساقات الحديثة التي يدخل فيها استخدام أساليب التدريس الفعالة والمبدعة والتي تنمي من طريقة تفكير طلبته بطريقة مبدعة، بالاضافة إلى دافعهم إلى الالتحاق ببرامج التنمية المهنية التي تمكنهم من أساليب التي تحفز وتنمي الابداع في طرق تدريسهم، وبالتالي تحفيز طلبتهم بالتفكير بطريقة مبدعة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة المجالي (2017) ولا تتفق مع دراسة شتيات (2022) ودراسة العطاونة (2021) ودراسة السويطي (2016).

رابعا الفروق تبعا لمتغير مستوى المدرسة:

جدول (13) الفروق في مجالات دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا تبعا لمتغير مستوى المدرسة (ن=367)

المجالات / الادوار	مستوى المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الادارة المدرسية	اساسي	196	3.92	0.64	2.97	0.003*
	ثانوي	171	3.69	0.83		
المعلم	اساسي	196	4.15	0.56	1.56	0.119
	ثانوي	171	4.04	0.77		
المناهج المدرسية	اساسي	196	3.88	0.79	0.19	0.848
	ثانوي	171	3.86	0.80		
البيئة المدرسية	اساسي	196	3.82	0.70	0.37	0.711
	ثانوي	171	3.79	0.84		
الدور الكلي للإدارة المدرسية في تنمية الابداع	اساسي	196	3.94	0.58	1.47	0.141
	ثانوي	171	3.84	0.66		

* تشير الى ان فرق المتوسطين يعتبر دال احصائيا عند مستوى دلالة = 0.05 او اقل

يعرض الجدول (13) نتائج اختبار t للعينات المستقلة لبحث دلالة واهمية الفروق بين متوسطات مجالات دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء ماركا تبعا لمتغير مستوى المدرسة. وباستعراض قيم مستوى الدلالة المبينة في العمود الأخير من الجدول يتبين انها بلغت (0.003) لمجال دور الإدارة

المدرسية وبلغت (0.119) للمجال دور المعلم وبلغت (0.848) لمجال دور المناهج المدرسية كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.711) لمجال البيئة المدرسية.

اما بالنسبة لقيمة مستوى الدلالة المحسوبة للدرجة الكلي لدور الادارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء ماركا فقد بلغت (0.141).

وعند مقارنة قيم مستوى الدلالة المبينة بالقيمة 0.05 يتبين ان قيمة مستوى الدلالة المحسوبة لمجال دور الادارة المدرسة كانت اقل من 0.05 في إشارة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الدور بين المدارس الأساسية والمدارس الثانوية بحيث ان دلالة الفرق كان لصالح المدارس الاساسية صاحبة المتوسط الحسابي الأكبر بينما كانت باقي قيم مستوى الدلالة للدوار الأخرى أكبر ما يبين الى ان فروق متوسطات المجالات المعبرة عن دور الإدارة المدرسية تعتبر غير دالة احصائيا بين فئتي متغير مستوى المدرسة (الاساسية والثانوية).

وقد تعزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين الممارسين للابداع في استخدام الأساليب الابداعية في منهاجهم مع طلبتهم بغض النظر عن مستوى مدرستهم سواء كانت أساسي أو ثانوي.

التوصيات:

1. قيام الإدارة المدرسة بنشر قصص نجاح معلميهم المبدعين على مستوى المديرية وعقد لقاءات معهم للاستفادة من تجاربهم في الميدان التربوي.
2. ضرورة عمل مسابقات ابداعية للطلبة لتنمية أفكارهم الابداعية.
3. تقييم الادارة المدرسية للأنشطة الابداعية وتقديم التغذية الراجعة لها بصورة دورية.
4. تحفيز المعلم المبدع ماديا ومعنويا لتشجيع استمراريته في الابداع.
5. عقد دورات خاصة في مجال الابداع لكل من الادارة المدرسية والمعلم.
6. تضمين المناهج المدرسية أنشطة ابداعية تسهم في تنمية الابداع لدى الطلبة.
7. التنسيق لرحلات علمية وثقافية لتنمية الابداع لدى الطلبة.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

جروان، فتحي (2004). الموهبة والتفوق والابداع. (ط3). الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الخواجا، عبد الفتاح (2004). تطور الادارة المدرسية. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

خير الله، جمال (2015). الابداع الاداري. الأردن، عمان: دار أسامة للنشر.

درويش، مروان (2006). إدارة المعرفة ودورها في تحقيق الابداع الاداري لدى مديري فروع البنوك العاملة في فلسطين. المؤتمر الثاني لكلية الاقتصاد والعلوم الادارية، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، الأردن.

السبيل، مضاوي (2013). الابداع في الادارة المدرسية والاشراف التربوي. السعودية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

سرور، ناديا (2002). مقدمة في الابداع. الأردن، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

السكارنة، بلال (2011). الابداع الاداري. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سويطي، عبد الناصر (2015). دور الادارة المدرسية في تنمية الابداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية (جامعة بابل(،22 ،.50 -27

سيار، عبد الرحمن (2014). القيادة الفعالة. مصر، الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

شتيات، منذر (2022). دور القيادة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي ومعلمات مدارس مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة. مجلة كلية التربية،(3)38 ،.360 -385

شريعة، هاني (2018). وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة اربد حول دور الادارة المدرسية في تنمية وتعزيز الابداع لديهم. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،5 ،.94 -79

شقور، محمد (2002). الادارة المدرسية في عصر العولمة. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الضالع، خالد (2006). مدير المدرسة والابداع. السعودية، القصيم: الادارة العامة للتربية والتعليم.

العاجز، فؤاد وشلدان، فايز (2009). دور القيادة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في قطاع غزة. المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين: رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل، 26– 28 (تموز) 2009.

العطاونة، ماجد (2021). دور القيادة المدرسية في تنمية الالبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في حوره/ بئر السبع من وجهة نظر المعلمين. مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع، 68، 300– 317.

العمايره، محمد (2001). مبادئ الادارة المدرسية. (ط3). الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الغشيان، نادية (2013). تلخيص كتاب الابداع في الاشراف التربوي والادارة المدرسية للدكتور محموج طافش الشقيرات. جامعة الملك سعود، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

القريوتي، محمد (2000). السلوك التنظيمي: دراسة في المنظمات المختلفة. (ط3). الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

القمبري، زاكي والطويل، محمد (2016). الإدارة المدرسية ودورها في تنمية الابداع لدى المعلمين والطلبة. مجلة أنوار المعرفة،(1)1 ، -93 114.

الطيطي، مسلم، ابداح، رائد وجرادات، محي الدين (2016). دور مديري المدارس الأساسية في تنمية الابداع لدى المعلمين من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،(13)4 ،.244 -312

المجالي، ميسون (2017). دور الإدارة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي الحاسوب في مدارس محافظة المفرق بالأردن من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية،(4)1 ،.241 -226

النعيمات، محمود (2016). دور القيادة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في تربية قصبة عمان ومن وجهة نظر المعلمين. مؤتمر كلية التربية الرياضية الحادي عشر، الجامعة الأردنية، 20 (تموز) 2016.

الهلالات، صالح (2014). إدارة التميز الممارسة الحديثة في إدارة منظمات الأعمال. الأردن، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Awawdeh, S. (2016). The Impact of creativity management in fighting the educational crisis in secondary schools in Palestine from the viewpoint of headmasters. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 98- 105.

Ghattas, M., Al- Jazey, H. & Alawneh, M. (2021). The role of school administration in developing creativity among teachers in government schools during the Corona pandemic from the point of view of school teachers in the Ramallah and Al-Bireh governorates. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI),* 12(8), 5775- 5790.

Lucas, B., Spencer, E. & Stoll, L. (2021*). Creative Leadership to Develop Creativity and Creative Thinking in English Schools*. A review of the evidence. London: Mercers' Company.

Martins, E. & Terblanche, F. (2003). Building organizational culture that stimulates creativity and innovation. *European Journal of Innovation Management*, 6(1), 64- 74.

Stoll, L. & Temperley, J. (2009). Creative leadership: A challenge of our time. *School Leadership and Management*, 29(1), 63- 76.

قراءة الخرائط بصورة صحيحة ومدى فهم طلبة الصف التاسع في لواء ديرعلا لمفاهيم مبحث الجغرافيا

نصرة هاني المحسن
مديرية تربية وتعليم لواء ديرعلا

تاريخ الاستلام:2022/09/03 تاريخ القبول: 2022/09/18

الملخص

هدف هذا البحث الى تقويم مهارة قراءة الخريطة لدى الطلبةو توصلت الباحثة إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بمهارات قراءة الخريطة لديهم القدرة على فهم مفاهيم مبحث الجغرافيا اكثر من غيرهم وفي ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى بعض التوصيات منها: توجيه المعلمين والمعلمات لمادة الجغرافيا الى اعتماد طرائق تدريسية حديثة تعطي الطلبة دورًا أساسيًا في الدرس وإشراكهم فيه، وضرورة أن يتضمن مقرر الجغرافيا دروس تخص تعليم الخرائط ومهاراتها، وأن يكون تدريسها ضمن برنامج الإعداد.و هدفت الدراسة الكشف عن واقع ممارسة معلمي الجغرافيا لمهارات الخرائط الجغرافية من وجهة نظرهم في المراحل الأساسية العليا ،و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.و ازداد في الآونة الأخيرة الاهتمام بتعليم المهارات في مختلف الحقول التعليمية، لما لهذه المهارات الاهمية في تعليم الطلبة، وانتقال أثر تعلمها بشكل ملحوظ، وانه في مبحث الجغرافيا يعد ملموسًا اكتساب الطلبة المفاهيم الجغرافية، والاتجاهات والقيم، وتعليم مهارات الخرائط.

والخرائط الجغرافية تعد مصدرا للحصول على المعرفة، والفهم العميق للظواهر الجغرافية، وتكمن أهمية إتقان مهارات رسم الخرائط في تنميتها للحس المكاني عند الطلبة، وفهم البيئات للخبرات البديلة، وتلخص الكثير من يعيشون فيها، ويزداد وعيهم بالمناطق البعيدة، ومصدرا للمعلومات

ويشعرون بالميل لما يتعلموه وإنه ينمي رسم الخرائط عندالطلبة حبهم لمادة الجغرافيا ممايجعلهم يقبلون على التعلم دون ملل ويكشف الأدب التربوي عن مهارات كثيرة متعلقة بالخرائط منها: "مهارة رسم الخريطة ومهارة اختيار الخريطة، ومهارة عرضها ومهارة فهمها، ومهارة استخدام الخريطة في التقويم، ومهارة صيانة الخريطة، ومهارة توجيه الخريطة ،

الكلمات المفتاحية: المواد الاجتماعية، المهارة، التقويم، الخريطة،، المكون المعرفي، المكون الوجداني

reading maps correctly on the understanding of the Ninth Grade students in Deir Alla District for Geography Concepts

Nasra Hani Al Mohsen
Directorate of Education in Deir Alla District

ABSTRACT

This study aimed to assess students' map reading skill. The researcher concluded that students who have map reading skills have the ability to understand the concepts of geography more than others.

In light of the results of the research, the researcher reached some recommendations, including: directing geography teachers to adopt modern teaching methods that give students a key role in the lesson and involve them in it, and the necessity for the course of preparing teachers of social subjects to include lessons related to teaching maps and its skills, also the need for this course to include lessons related to Teaching maps and their skills, and teaching them within the preparation program.

This study used the descriptive approach and aimed to reveal the reality of geography teachers' practice of geographical mapping skills from their point of view in the upper basic stages.

The interest in teaching skills in various educational fields has increased recently because of the impact of these skills on students and the transfer of their learning effect significantly. In geography, it is tangible that students acquire geographical concepts, trends and values, and teaching map skills are basic axes that must be acquired by studentsGeographical maps are a source for obtaining knowledge and a deep understanding of geographical phenomena. The importance of mastering mapping skills lies in developing students' spatial sense and understanding the data of alternative experiences that summarize many of those who live in them and increase their awareness of remote areas. They feel inclined to what they learn because it develops students' cartography and makes their skills and makes them accept learning without getting bored

The educational literature reveals many skills related to maps, including: the skill of drawing a map, the skill of choosing a map, the skill of displaying it, the skill of displaying it, the skill of understanding it, the skill of using the map in the calendar, the skill of map maintenance, and the skill of guiding Map

Key words: Social materials, skill, calendar, map, cognitive component, emotional component.

المقدمة

إن العلوم الاجتماعية عبارة عن نتاجات معرفية لجهد الإنسان البشري في تفاعله مع أخيه الإنسان وبيئته الطبيعية والحضارية وما يرتبط بها من منظومة قيمية، له ميادين معرفية متصلة بالتاريخ والجغرافية والاقتصاد والسياسة والإنسان وعلم النفس وعلم الاجتماع .أما الدراسات الاجتماعية فهي ذلك الجزء المشتق من العلوم الاجتماعية المعدل والمبسط لأغراض تعليمية وتربوية تدرس في المراحل التعليمية المختلفة لمساعدة الطالب على تنمية معرفته وقدراته ومهاراته وقيمه لمواجهة المشكلات الحياتية التي قد تواجهه في حياته العملية .

ويبحث علم الجغرافية في علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية وما ينشأ بينهما من تفاعل بحيث يشمل الجوانب الاقتصادية والثقافية والسياسية والتاريخية. أي إنه يبحث في دراسة سطح الأرض باعتبارها مسكناً للإنسان وما عليها من ظواهر طبيعية وعلاقات التأثير والتأثر بينها وبين الإنسان .

ويعرف (سعادة وآخرون 1985) الخريطة أنها رسم تخطيطي يمثل سطح الأرض كله أو جزءاً منه، بحيث يتم فيه توضيح الحجم النسبي والموقع لذلك الجزء بناء على استخدام مقياس رسم معين للتصغير، وتبني مسقط خارطة محدد من المساقط المعروفة، مما يساعد على توضيح الظواهر الطبيعية والنشاطات البشرية المتعددة

وأوضح (مرعي وأبو شيخة 1996: 135) إن استخدام المعلمين للخرائط الجغرافية ما زال غير منظم ؛ فانه يتم ربط محتوى المعرفة بالخرائط، ويتم التعامل مع الخريطة كوسيلة من وسائل المعلومة، مما ينعكس على مدى امتلاك الطلبة لمهارات قراءتها وتفسيرها.

وأوضحت عدد من الدراسات بأن بعض معلمي الجغرافيا، بحاجة إلى تدريب وتأهيل لتفعيل التعلم الممنهج للمهارات الجغرافية (أبو سنينة،2015)

وترى الباحثة من خلال التدريس والإشراف الميداني على سير التطبيقات التدريسية الفعلية وعندما يطلب من الطالب المطبق(قراءة الخريطة ورموزها ودلالتها ومقياسها وألوانها وظلالها التي تمثل الظواهر الطبيعية والبشرية بأنواعها وتفاصيلها) يواجه الطلبة المطبقين ضعفًا واضحًا في قراءتها. وهناك ضعفًا آخر في معرفة الاتجاهات الجغرافية الأصلية والفرعية وهي مهارة أساسيه ولها أهمية كبيرة في عمليه تدريس أبناءنا الطلبة وجرت عدة دراسات سابقة في مجال المهارات أسفرت عن نتائج متباينة منها ايجابية وبعضها سلبية العدد/25 مجلة كلية التربية السياسية للعلوم التربوية والإنسانية/جامعة بابل شباط /2016م 522

المهارات الجغرافية التي يكتسبها الطلبة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، التي جرت في كليه التربية – جامعة بغداد وأسفرت عن وجود ضعف في مجال اكتساب المهارات المتصلة بمقياس الرسم، والضعف في مجال المهارات المتصلة بتحديد الاتجاهات، والضعف في مجال المهارات المتصلة بتفسير الخريطة. النايف، 1989:ص 127 – 130. أسفرت دراسة (عبيس 1998)عن وجود ضعف في مجال المهارات المتعلقة باستعمال الخريطة وقد يُعزى هذا الضعف إلى استعمال طرائق تدريسية تقليدية واستعمال الخرائط في نطاق ضيق ودون التركيز على الفهم والتطبيق والممارسات على الخريطة والاعتماد على اساليب الحفظ والتلقي السلبي للمعلومات. عبيس، 1998 ص 138 – 143 (وتوصلت دراسة الخاقاني 2006) إلى أن هناك ضعفًا في مجال المهارات المتصلة بقراءة الخريطة وتفسيرها لدى معلمي المواد الاجتماعية في مرحله الدراسة الابتدائية (الخاقاني، 2006:ص 103 – 104.) وأظهرت نتائج دراسة (عبيس وكاظم 2008) على وجود تدني واضح في مهارة تطبيق بعض المصطلحات الجغرافية على خريطة العالم

الصماء كما في مصطلحي (ايسلندا والسويد) وقد يرجع السبب إلى عدم ممارسة الطلبة _ المطبقين (في قسم الجغرافية لهذه المصطلحات على الخارطة بشكل مستمر.)عبيس وكاظم، 2008:ص200.(ولعدم وجود دراسة سابقة بحثت مشكلة ضعف طلبة الصف الرابع/ قسم التاريخ في مدى اكتسابهم مهارة قراءة الخريطة التاريخية ارتأت الباحثة إجراء مثل هذه الدراسة .وتأسيسًا على ما تقدم ذكره يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال :هل يمتلك طلبة الصف الرابع – قسم التاريخ/ كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل من مهارات قراءة الخريطة وتفسيرها؟

أهمية البحث

تعد المواد الاجتماعية من المواد التي تسهم إسهامًا فاعلاً في تنمية الفرد وتنشئته اجتماعيًا، وذلك لصلتها المباشرة بحياته اليومية، فهي تهيئ المجالات المختلفة التي تساعده على النمو العلمي والاجتماعي والعقلي والوجداني والنفسي الذي يهدف إليه المجتمع (ابراهيم، 1976،ص 17)

زيادة على ذلك فهي تهدف إلى تزويد الطلبة بالمعرفة الحقيقية عن مجتمعهم ومجتمعات المعمورة، وترسيخ المواطنة الصالحة من خلال إمدادهم بالمفاهيم التي تجعلهم يسلكون سلوكًا ايجابيًا وفاعلاً في مواجهة مشكلات مجتمعهم والعمل على حلها بفاعلية وإتقان (الجبر، 1983،ص18–20).

أضف إلى ذلك أن المواد الاجتماعية تهتم بالقيم والأنشطة الاقتصادية والسياسية في الماضي والحاضر، وتفاعل الإنسان مع بيئته الاجتماعية والطبيعية ومشكلاتها وتوقعات المستقبل والتراث الثقافي وخصائصه الحيوية، أنها تعنى بدراسة كل شيء عن البشرية وبيئاتهم

(شكرا هلل، 1980،ص 78) فهي تتضمن الخبرات التي تعد الطلبة وتجعلهم نافعين مؤثرين في مجتمعهم سعيدين بحياتهم مقرين بجهد أسلافهم واعين لمشكلات حاضرهم ومثمنين لما تقوم به الدولة في سبيل حلها، ومستعدين للإسهام في ذلك بكل ما تسمح به قدراتهم وامكاناتهم مضحين من أجل وطنهم وأمتهم ومدركين لدورهم في تحقيق المستقبل المشرق (الغريب، 1977،ص 3– 4.)

وتعد مادة التاريخ من المواد الاجتماعية التي تدرس في مراحل تعليمية مختلفة، اذ أن الأمم والدول تهتم بتدريسه لما له من أهمية بالغة في تثقيف الناشئة والمتعلمين وتعريفهم بتاريخ أمتهم والعالم وتقوية الروح الوطنية لديهم (فايد،1986،ص 281) والتاريخ باعتباره أحد المواد الاجتماعية التي يتم النظر إليه على أنه علم الماضي فحسب لكنه علم يربط الماضي بالحاضر بهدف توضيحه، وربط المستقبل بالحاضر لبيان اتجاهات التطور والتقدم وتوجيهها الوجهة الملائمة لذلك إنه يهدف إلى جمع المعلومات من الماضي وتحقيقها وتسجيلها وتفسيرها وإبراز الترابط وتوضيح العلاقات السببية بما يلقي أضواء من الماضي على ما هو كائن في الحاضر من علاقات ومشكلات وسلوك وتفسير التطور الذي طرأ على حياة الأمم، ويبرز في كل ذلك أدوار البطولة والقيادة وجهاد الشعوب (ابو سرحان،2000،ص 26)

وبعبارة أخرى أن التاريخ يهتم بدراسة المجتمعات وتطورها وما طرأ عليها من تحولات في شتى نواحي الحياة فهو منهج للبحث وذاكرة للبشرية.

فدراسته تختص بالماضي في أحداثه لبيان مدى تأثير ذلك الماضي في الحاضر كما أنه يبرز انموذجات الصراع الذي خاضه الإنسان تحت أحوال معينة فضلاً عن توفر ما ترتب من نتائج يمكن أن يستفاد منها في معالجة الأحوال والقضايا المعاصرة. (الكلزة، 1987،ص70)

وتعد دراسة التاريخ من الوسائل المهمة المؤدية إلى تنمية التفكير العلمي من خلال الحوادث التأريخية والربط بين الأسباب والنتائج. (سليمان، 2000،ص 241)

ويتمثل الهدف من تدريس المواد الاجتماعية ومنها مادة التاريخ في اكتساب الطلبة مجموعة من المهارات في إطار ما تهدف إليه التربية الحديثة في مختلف المجالات الدراسية، لذلك جاء التأكيد على المهارات التدريسية أنها تحفز الطلبة على التعلم وتزيد من مستوى اتقان الأداء، وتجعل الفرد قادرًا على توزيع نطاق علاقاته بالآخرين ومسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية ومهارات التدريس الفعال في المواد الاجتماعية من العوامل المهمة التي تؤدي إلى نجاح المدرس وإتقانه للعملية التدريسية إلاّ أن ذلك يؤدي إلى زيادة فاعلية الطلبة وجذب اهتمامهم ورفع مستواهم التحصيلي والشك أن هناك العديد من المهارات التدريسية الفعالة التي تعد قواسم مشتركة بين مختلف التخصصات إلاّ أن هناك بعض التخصصات تنفرد بمهارات معينة دون غيرها فمن المهارات الأساسية التي يجب أن يتقنها مدرس المواد الاجتماعية استعمال الخرائط والتوظيف السليم لها أثناء الشرح إذ يؤكد (خضر، 2006) أن الخريطة تعد مصدرًا مهمًا من مصادر الحصول على المعرفة ومن أهم المصادر التعليمية المستعملة في تدريس المواد الاجتماعية، أنها تساعد في فهم الظواهر الطبيعية والبشرية وتعمل بذلك على تحقيق الأهداف االهداف التعليمية المنشودة التي لا تستطيع وسائل أو مصادر أخرى تحقيقها، لذا فإن إتقان مدرس المواد الاجتماعية لمهارات قراءة الخريطة وتفسيرها واستعمالها تعد من الكفايات الأساسية في اعداده. (خضر،)314–289 ص، 2006)

وتعد قراءة الخرائط وتفسيرها وسيلة اتصال هامة ومهارة عقلية عالية وأداء عملي راقي بين القارئ والمجردات التي تمثل الأرض أو جزء منها بواسطة الرموز كالخطوط والنقط والألوان وغيرها لذا لا بدَّ من تعلم هذه المهارات، على أن يكون ذلك التعلم بشكل منطقي يبدأ من البسيط إلى المعقد ومن القراءة العادية البسيطة للخريطة ومحتوياتها إلى تفسير تلك المحتويات والظاهرات التي تبرزها الخريطة وبشكل دقيق. (يحيى، 1416،ص 2–3)

وتشير (سعادة) إلى أن استعمال الخرائط في التدريس يحتاج الى إتقان مهارات معينة منها توجيه الخريطة وتحديد الجهات الجغرافية الأصلية منها والفرعية عليها واستعمال مقياس الرسم وفهم رموزها وألوانها وظلالها، وتحديد الوقت عليها ومقارنتها بخرائط أخرى ومن ثم التوصل إلى العديد من الاستنتاجات.(سعادة، 1992،ص 41.)

وتتخذ قراءة الخريطة والموازنة بين الخرائط المتصلة أساسًا لدراسة النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي نشأت وتنشأ عن التفاعل بين الإنسان وبيئاته المختلفة، أو لمعرفة كيف أن الظواهر البشرية المختلفة في الماضي والحاضر والمستقبل تتفاعل في كثير من نواحيها مع الظروف الطبيعية المحيطة وكيف أن الإنسان أنشأ علاقات خاصة مع بيئته فعدل وغير وأصبح من واجب مُدرسي المواد الاجتماعية أن يهتموا بتدريس الخرائط حتى ينمي عند الطلبة ميول نحوها، ومهارة في قراءتها أو استعمالها، وينبغي على كل طالب الرجوع اليها كمصدر للمعرفة وأساس من أسس الدراسة. (برهم، 2006،ص 76 – 81) لذلك إن القدرة على قراءة الخرائط ضرورة لنجاح عملية التعلم من جهة ولتسهيل الحياة اليومية من جهة أخرى (سعادة، 1992،ص 58) ويمكن تحقيق ذلك من خلال عملية التقويم اللازمة في مجالات الحياة جميعها إذ أنه يحدد نقاط القوة والضعف ويحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية. (جامل، 2000،ص 170) إذ أن للتقويم أهمية بالغة في تطوير العلوم كافة، لذا أصبح سمة المجتمع العصري المتطور، إذ دخل مجالات العلوم جميعها منها: العلمية والتربوية فهو العنصر الأساسي في المنهج التعليمي، وهو بذلك أحد مرتكزات تطوير التعليم فلا يمكن إحداث تحديد المصطلحات.

أدوات التقويم

1 –عرفه (كراجه، 1997) بأنه عملية تقدير وقياس العملية التربوية التعليمية في مجال الحكم والنوع ليس بهدف المحاسبة في نهاية العمل ولكن بهدف التشخيص والعلاج. (كراجه، 1997،ص150.)

التعريف الإجرائي: هو الأداء أو الممارسات والنشاطات التي يقوم بها طلبة المرحلة الرابعة في تطبيق مهارة قراءة الخريطة التأريخية بشكل مناسب وإصدار الحكم عليه.

المهارة

1 –عرفها (زيتون، 1994) بأنها قدرة مكتسبة تمكن الفرد من إنجاز العمل بكفاءة وإتقان. (زيتون، 1994،ص107.)

أما التعريف الاجرائي هو:

القدرة الفعلية التي تمكن الطلبة المطبقين في المرحلة الرابعة/ قسم التاريخ من أداء عدد من الممارسات والأنشطة التدريسية بدرجة متقنه وبجهد أقل وتُقاس من خلال استمارة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

الخريطة

1–عرفها (الكلزة وآخرون، 1985) بأنها: "خليط من رموز وألوان ومعان تعطي للذهن قدرة على تخيل الواقع دون اللجوء إلى استحضار الواقع ذاته، فهي إذن نوع من التغلب على الخبرات المباشرة بغير المباشرة دون الإخلال بطبيعة الواقع وصورته وخصائصه الموجودة فيها" (الكلزة وآخرون، 1985،ص170.)

أما التعريف االجرائي للخريطة: هو عبارة عن خطوط هندسية وفنية معبرة ورموز ونقاط وألوان وظلال مرسومة على ورق أو لوح خشبي أو معدني أو نسيجي تمثل الظواهر الطبيعية بأنواعها وأشكالها أو البشرية بأصنافها المختلفة لمنطقة محددة أو لبلد معين أو لقارات العالم يستعملها المدرسون داخل قاعة المحاضرات لإيصال المعلومات والأفكار إلى أذهان الطلبة المطبقين وإكسابهم المهارات والاتجاهات والميول الإيجابية نحو مادة معينة.

الخريطة التأريخية

1 –عرفها (برهم، 2006) هي الخرائط التي تبين الحدود السياسية في فترة زمنية معينة أو تبين المواقع العربية، أو تبين توزيع الآثار الهامة أو تبين اتصالات خاصة بين الشعوب في زمن أو أزمان معينة أو غير ذلك. (برهم، 2006، ص80.)

أما التعريف الإجرائي للخريطة التأريخية: هي عبارة عن خطوط هندسية وفنية معبرة ورموز ونقاط وألوان وظلال مرسومة على ورق أو لوح خشبي أو معدني أو نسيجي تمثل الظواهر الطبيعية أو البشرية والمواقع الأثرية أو الحربية أو المقابر أو الشخوص العمرانية أو المدارس أو المعابد القديمة التي تعود لعصر من العصور التاريخية كالعصور القديمة أو عصر النهضة أو العصر الوسيط أو العصر الفرعوني او العصر الحديث.... الخ. يستعملها المدرسون في قاعة المحاضرات في قسم التاريخ لإيصال وتوضيح العلاقات بين الأحداث التاريخية والظواهر الطبيعية في اقليم أو بلد أو قارة معينة في عصر تاريخي معين.

مشكلة الدراسة وأهداف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة للكشف عن واقع ممارسة معلمي الجغرافيا لمهارات الخرائط الجغرافية في المرحلة الثانوية الأساسية العليا في الأردن، ومعرفة ما إذا كان لهذه المتغيرات: (النوع، التدريب، الخبرة) واقع ممارسة معلمي الجغرافيا لمهارات الخرائط الجغرافية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن.

ويحاول البحث الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ماهي درجة ممارسة معلمي الجغرافيا لمهارات الخرائط الجغرافية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن؟

السؤال الثاني: ما أثر المتغيرات الآتية: (النوع، التدريب، الخبرة) في واقع ممارسة معلمي الجغرافيا لمهارات الخرائط الجغرافية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن

الفصل الثاني: جوانب نظرية ودراسات سابقة

جوانب نظرية:

أولاً: المهارة

- مفهوم المهارة.
- مكونات المهارة، الأُسس التي تقوم عليها المهارة.
- أنواع المهارة.
- تعليم المهارات.
- شروط اكتساب المهارة.

ثانيا: الخرائط

- مهارات استعمال الخرائط.
- عناصر الخرائط.
- أنواع الخرائط.

أولا: المهارة

- مفهوم المهارة:

المهارة في اللغة تعني الحذف في الشيء. الماهر الحاذق بالعمل والجمع مهرة: تقول مهرت بهذا الأمر، أمهر به، أي صرت به حاذقا. قال ابن سيدة وقد مهر الشيء وفيه وبه يمهر مهرا، ومهورا ومهارة ومهارة. (ابن منظور) أما في الاصطلاح فتعرف بأنها قدرة على أداء عمل يتصل بتخطيط التدريس أو تنفيذه، أو تقديمه، وأن هذا العمل يمكن أن يحلل إلى مجموعة من الأداءات المعرفية والحركية والاجتماعية، ويقيم في ضوء معيار الإتقان والسرعة في الإنجاز، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة (عطيه، 2008،ص70)، والمهارة هي القدرة على عمل شيء ما بدقة واتقان وبجهد ووقت قليلين وبأقصى سرعة مع تحقيق الأمان وتلافي الضرر. ويرتبط مفهوم المهارة بالأداء ارتباطًا عضويًا لأن الأداء يشكل الصورة الملاحظة للسلوك في أثناء قيام الإنسان بممارسة المهارة، ويحكم على الأداء من حيث سلامته وإتقانه بالقدر الذي يلتزم فيه المؤدي بخطوات التنفيذ في ضوء المعايير المتفق عليها، ويتوقف إتقان المهارة على مستوى التناسق والتسلسل والتكامل بين الخطوات المكونة لها والزمن الذي يؤدي فيه. ويتوقف إتقان المهارة كذلك على قدرة الفرد على التنسيق بين المتطلبات المكانية والمتطلبات الزمانية في كل متكامل، وتتنوع المهارات التي يؤديها الناس بتنوع الأدوار

والمسؤوليات الموكلة الى كل منهم، ويقبل الإنسان على تعلم المهارات بسبب حاجته الماسة إليها في أداء أعماله المختلفة الملقاة على عاتقه. وتتمثل وظيفة المدرس في توفير المناخ التعليمي الملائم الذي يستثير اهتمام المتعلم ويحفزه للقيام بالنشاطات التي تؤهله إلى تعلم المهارة وإتقان أدائها ويعتمد على التغذية الراجعة في ضبط المهارة وتوجيهها. (خضر، 347 ص، 2006)

- مكونات المهارة:

للمهارة أربع مكونات هي:

1 – المكون المعرفي: ويتمثل في وعي الطالب للمهارة وإدراكه لأهميتها وفائدتها وإلى المعلومات والحقائق المرتبطة بتعلمها.

2 – المكون التنسقي: إذ ترتب الخطوات المكونة للمهارة في نسق منتظم ييسر عملية تعلم المهارة في ضوء الصورة العقلية التي يكونها المتعلم لهذا النسق.

3 – المكون الوجداني: ويتمثل في قدرة الطالب على التركيز، وضبط الأعصاب والثقة بالنفس.

4 – المكون الأدائي: ويتمثل في إنجاز المهارة بإتقان.

– الأسس التي تقوم عليها المهارة:

1 – الممارسة المنتظمة للعمل المراد، واكتساب المهارة في أدائه، وتوفير الأدوات اللازمة لذلك العمل.

2 – فهم المتعلم للمهارة فهمًا تامًا.

3 – العناية بالمهارة باعتبارها وحدة كلية متكاملة.

4 – الوعي بأهمية المهارة في الحياة العملية.

5 – التغذية الراجعة البناءة. (خضر، 2006،ص 347– 348.)

أنواع المهارات:

تصنف المهارات الى الأنواع الآتية:

1 – المهارات المعرفية: وتعني الأداءات الذهنية أو التي يغلب عليها الطابع الذهني التي يبديها الفرد عند مواجهة موقف أو مشكلة بها حاجة إلى حل فإن ما يجري في ذهن المتعلم من عمليات ذهنية من أجل حل المشكلة يطلق عليها المهارات المعرفية وهي مهارات يغلب عليها الأداء الذهني ومن أمثلة هذه المهارات تلك العمليات التي يجريها المتعلم ذهنيا في الإجابة عن الأسئلة ذات الطبيعة الفكرية.

2 – المهارات الاجتماعية ذات الطبيعة الوجدانية: وهي تلك الاستجابات المتعلقة بعلاقات الأفراد في المجتمع الواحد أفرادًا وأعضاءً في مجموعات والموازنة بين المشاعر والحقائق والعواطف والأفكار. (خضر، 2006، ص 349) و(عطية، 2008، ص 71.)

مفهوم الخريطة

الخريطة ليست صورة من الصور وأنما هي مزيج من الرموز أو الظلال أو الألوان تساعد الذهن على تخيل الواقع دون اللجوء إلى استحضار الواقع ذاته، ومن الرموز المستعملة في الخرائط، والخطوط المتصلة والنقط، والخطوط المتقطعة والخطوط المستقيمة والمتعرجة واختلاف الألوان والدوائر والمستطيلات والمربعات الصغيرة بالإضافة الى رموز خاصة تبين منشآت معينة. (برهم، 2006، ص 74 – 75)

وتستعمل الخرائط في العملية التعليمية في جميع المراحل التعليمية، كما تستعمل في بعض مؤسسات المجتمع على نطاق واسع، وتعنى بدراسة موضوعات مختلفة مثل: سطح الكرة الأرضية وتوضيح العلاقات المختلفة بين المساحات والمواقع بين البلد والمدن وتعرف مواقع انتاج الثروات الطبيعية والحيوانية وطرق المواصلات البرية والبحرية. ولتوضيح الخرائط وقراءتها قراءة صحيحة يتم استعمال الرسومات الخطية، والرموز، والألوان، ولكل خريطة مقياس رسم مناسب ودليل للخريطة يشرح مكوناتها المختلفة. وإنتاج الخرائط من قبل المدرسين والطلبة أصبح سهلاً وميسورًا لتوافر خاماتها، وانخفاض أسعارها قياسًا إلى غيرها من الوسائل التعليمية الأخرى (الفى، 2006، ص 74 – 75)

ترى الباحثة من خلال التدريس على سير التطبيقات التدريسية الفعلية وعندما يطلب من (الطالب -المطبق) قراءة الخريطة ورموزها ودلالاتها ومقياسها والوانها وظلالها التي تمثل الظواهر الطبيعية والبشرية بانواعها وتفاصيلها والاحداث التاريخية ومواقعها واثارها يواجه (الطلبة– المطبقين) ضعفا واضحا في قراءتها. وهناك ضعفا اخر في معرفة الاتجاهات الجغرافية الاصلية والفرعية وهي مهارة اساسيه ولها اهمية كبيرة في عمليه تدريس ابناءنا الطلبة في المرحلة الثانوية. وجرت عدة دراسات سابقة في مجال المهارات أسفرت عن نتائج متباينة منها ايجابية وبعضها سلبية العدد/ 25مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل شباط /2016م522 كدراسة (النايف)1989المهارات الجغرافية التي يكتسبها الطلبة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، التي جرت في كليه التربية – جامعة بغداد واسفرت عن وجود ضعف في مجال اكتساب المهارات المتصلة بمقياس الرسم، والضعف في مجال (المهارات المتصلة بتحديد الاتجاهات)، والضعف في مجال (المهارات المتصلة بتفسير الخريطة.) (النايف،:1989 ص 130 – 127) اسفرت دراسة (عبيس) 1998 عن وجود ضعف في مجال المهارات المتعلقة باستعمال الخريطة وقد يعزى هذا الضعف الى استعمال طرائق تدريسية تقليدية واستعمال الخرائط في نطاق ضيق ودون التركيز على الفهم والتطبيق والممارسات على الخريطة والاعتماد على اساليب الحفظ والتلقي السلبي للمعلومات. (عبيس، 1998 ص143 – 138 وتوصلت دراسة (الخاقاني) 2006 الى أن هناك ضعفا في مجال (المهارات المتصلة بقراءة الخريطة وتفسيرها) لدى معلمي المواد الاجتماعية في مرحله الدراسة الابتدائية (الخاقاني،:2006 ص. 104 – 103)

لذلك فهي تعد مصدرًا من مصادر الحصول على المعرفة، لأنها تساعد في فهم الظواهر الطبيعية والبشرية لذا فإن إتقان مهارات قراءة الخرائط وتفسيرها والتوظيف السليم لها أثناء الشرح تعد من المهارات الأساسية لمدرس الدراسات الاجتماعية، وتعد الخرائط في مقدمة الوسائل المعنية لتدريس الدراسات الاجتماعية، وهي إما أن تكون خرائط جغرافية أو خرائط تأريخية. (خضر، 2006،ص 289– 290)

– مهارات استعمال الخرائط:

يمكن تصنيف مهارات استعمال الخرائط كما يلي:

1 – مهارة رسم الخرائط.

2 – مهارة قراءة الخريطة مثل: معرفة خطوط الطول، ودوائر العرض، ومقياس الرسم لتحديد المسافات.

3 – مهارة تفسير الخريطة والتي تعتمد الرموز التي ينبغي تفسيرها وفهم معناه.

4 – مهارة مقارنة الخرائط.

5 – مهارة اختيار الخريطة المتصلة بموضوع الدرس والمناسبة لعمر الطلبة وقدراتهم المختلفة.

6 – مهارة تقديم الخريطة بأسلوب يثير اهتمام الطلبة.

7 – مهارة تناول الخريطة بحرص، والمحافظة على نظافتها ووضعها في المكان المناسب.

8 – مهارة تحديد الأماكن باستعمال خطوط الطول ودوائر العرض.

9 – مهارات تصغير الخرائط وتكبيرها.

10 – مهارة تحديد الوقت. (خضر، 2006،ص 300 – 301)

الخريطة الجغرافية: هي جزء يجري فيه رسم تخطيطي يمثل سطح الأرض كلٍ ط منَ مسق على مقياِ س رسٍم معين للتصغير، واعتماداً ، الموقع لذلك الجزء بناءَ النسبيَ الحجمُ توضيح مساقط الرسم المعروفة، مما يساعد على توضيح الظواهر الطبيعية والبشرية المتعددة للمناطق (سعادة،.(2001 :39

مهارات الخرائط الجغرافية: وتتمثل مهارات الخرائط في القدرة على تفسيرها، وقراءة الجهات الأصلية،والقدرة على تحديد المواقع بالنسبة إلى شبكة الإحداثيات (خطوط الطول والعرض، وفهم الخريطة، وتفسير رموزها، ومعرفة مسقط الرسم، وكيفية إعداد مفتاح للخريطة، وقراءة الحقائق عليها (عمار، 2013: 1) ويقصد بها مجموعة المهارات الفرعية التي تتعلق بالخريطة الجغرافية، والتي تتمثل في كيفية اختيار المعلم الخريطة وعرضها وفهمها واستخدامها في التقويم، وصيانتها ؛ وكل مهارة تنبثق منها مجموعة مهارات فرعية

تعد الخرائط في الدراسات الاجتماعية ميزة مهمة تنفرد فيها ؛ إذ عُدُ إكتساب الطلبة مهارات الخرائط وتحسينها من النتاجات الأساسية للطلبة، وينبغي على المعلم أن يساعدهم على ذلك، بخاصة في المراحل الابتدائية، ويتم تعزيزها بالمراحل الإعدادية والثانوية، حيث أن نضج الطلبة يزيد من قدرتهم على اكتساب مهارات الخرائط، وفهمها بشكل يسهم في بناء بنية معرفية جيدة ومتماسكة لدى الطالب منذ الابتدائي وحتى الثانوية. (سعادة،2001) ويحوي منهاج الجغرافيا مهارات الخرائط وكيفية إستخدام الأطلس، الذي يحتوي على وصف دقيق للأماكن والمواقع، وعلى رموز وتوجيهات وحدود ومسافات، ويعد الأطلس من أهم أدوات تعليم مهارات الخرائط للطلبة، والتي من الأهمية أن تستخدم داخل صف مادة الجغرافيا، لما له من آثار إيجابية على الأداء الأكاديمي للطلبة وإنجازاتهم، ومشاركتهم داخل الغرفة الصفية، وإستيعابهم من خلال رسم الخرائط، واستخدام مهارات للمعلومات الجغرافية المكانية، وتطبيق ما تعلموه عمليًا. (Jin &Wong , 2010)

وتعرف الخريطة بأنها رسم تخطيطي يمثل سطح الأرض كله أو جزء منه، بحيث يتم فيه توضيح الحجم النسبي، والموقع لذلك الجزء بناء على استخدام مقياس رسم معين للتصغير، واعتماد مسقط خريطة محدد من المساقط المعروفة، مما يساعد على توضيح الظواهر الطبيعية أو الأنشطة البشرية المتعددة للمنطقة الجغرافية (سعادة، 2001: 42)، وتعرف بأنها تمثيل رمزي لسطح الأرض أو جزء منه على لوات مستوية السطح باستخدام مقياس رسم يعبر عن النسبة بين الأبعاد الخطية على الخريطة وما يقابلها من أبعاد حقيقية على الواقع (ابو حلو، وآخرون، 9:1995) وتتمثل مهارات الخرائط في القدرة على تفسيرها، وقراءة الجهات الأصلية، والقدرة على تحديد المواقع بالنسبة إلى شبكة الإحداثيات (خطوط الطول والعرض، وفهم الخريطة، وتفسير رموزها، ومعرفة مسقط الرسم، وكيفية إعداد مفتاح للخريطة، وقراءة الحقائق عليها (عمار، 2013: 1)، وتهدف مادة الجغرافيا في المجال المهاري إلى إكتساب المتعلم مهارات قراءة الخرائط، ورسم الجداول والرسوم البيانية، وأن يقوم بصنعها، وتحديد المواقع عليها، وأن يصمم الرموز، وأن يفهمها، وأن يقرأ مقياس الرسم ويفهم مفتاح الخريطة (أبو حلو، وآخرون، 1995 (.وقد ازداد الاهتمام بالخرائط في العصر الحالي، وذلك لكون الخرائط يهتم بها مختلف الدارسين في الاختصاصات العلمية، وتعد هي أداة قديمة حديثة في تدريس الاجتماعيات، وذلك لقيمتها التربوية وقدرتها على تقريب الواقع وتمثيله (الرشايدة، 2006)

أهمية تعليم الخرائط: تعد مهارات الخرائط من أساسيات مادة الجغرافيا، والتي تعتمد عليها في توصيل المعرفة الجغرافية للطلبة، وضمان إستيعابهم لها، كما تعمل مهارات الخرائط على إثراء عملية التعليم، وليس فقط نظرية للمعلومات الجغرافية التي تشمل الحدود والتضاريس والمسطحات توفر تطبيقا عمليا المائية وغيرها، مما يعزز السلوكيات التعليمية

بشكل إيجابي لدى الطلبة، ويؤثر على رفع مستوياتهم الأكاديمية الناتج عن فهم وإدراك للمعلومات، كما أن الظروف الاقتصادية والسياسية الراهنة تؤثر على الخصائص الديموغرافية التي ترتبط بشكل كبير مع تعليم مهارات الخرائط للطلبة، لذلك لا بد من إجراء التعديلات والتحديثات بشكل مستمر على موضوعات الخرائط في مناهج الجغرافيا عبر المؤسسات التعليمية المختلفة، والتي تعد وسيلة لحل مشكلات الخرائط بطريقة فعالة)2001 (.Kastens Et. all ,من أهم الأهداف العامة للدراسات الاجتماعية تعليم الطلبة المهارت المتعلقة بالخرائط ورسمها، وإعداد الجداول الإحصائية، ومشاهدة الظواهر الطبيعية، واستخدام الأطلس أبو سنينة للدراسات الاجتماعية. مهماً تعليميا،2012، لذلك تعد الخرائط نتاجاُ كما عُدت للمعلومات ؛ إذ تساعد الطالب على معرفة المواقع ومصدر الخريطة أي قدرة على تحديدها بدقة، وتحديد اتجاهها، والإحساس بالحجم والمساحة، فهي تمثل الواقع المكاني، وتساعد الطلبة على معرفة العوامل المختلفة المؤثرة في توزيع الظواهر الجغرافية وتساهم في فهم الظواهر التي تدخل حيز خبرات الطالب، وتحقق أهداف تربوية لا يتم تحقيقها إلا بوجود الخريطة (صقر، 2009).

وكذلك تساعد الخرائط على تسهيل وفهم الكثير من الموضوعات العلمية وتفسير الكثير من الظواهر الطبيعية والبشرية بطريقة توضيحية ومفيدة (سعادة، 1992) ومن الأهداف التي تساعد الخرائط على تنميتها عند الطلبة قوة الملاحظة، وفهم العلاقات المكانية الجغرافية، وربط الأحداث بالواقع، وتوضح وتفسر بعض المفاهيم الجغرافية والتاريخية، للخبرات البديلة والتي يصعب نقلها تعد مصدر وتنمي الاتجاهات الايجابية نحو الجغرافية، وأيضا للطلبة (صقر، 2009)، وتكسب الطلبة القدرة على القيام بأعمالهم بيسر وسهولة، وتكسب الطالب ميلا للتعلم، وتطور التفكير السليم لديه (ابو حماده، 2013)، وتساعد الخرائط على عرض المعلومات المتصلة بالاجتماعيات بصورة مكثفة، وقريبة من الواقع الذي تحاكيه الخريطة؛ فتنمو لدى الطلبة القدرة على ربط المكان بالمعلومات وتفسير بعض المفاهيم الجغرافية والتاريخية، وتضيف إليه خبرات جديدة بيسر ومتعة.

مهارات الخرائط: تتعدد المهارات في الخرائط الجغرافية واستخدامها، ومنها (اللقاني، 1990): مهارة اختيار الخريطة المناسبة للدرس K مهارة عرض الخريطة ومناقشتها مع الطلبة،-مهارة تقديم الخر يطة، ويقصد بها: تعرف مجال الخريطة، وفهمها . وقراءتها. - مهارة تحليل الخريطة: ويقصد بها: تفصيل ما تحويه الخريطة من ظواهر، وتفسيرها، واستنتاجها. - مهارة استخدام الخريطة في التقويم، ويعني بها: اتصال المهارة بأهداف الدرس ومحتواه وطرق تدريسه وتقويمه. - مهارة صيانة الخريطة، ويقصد بها: الإفادة قدر الإمكان من الخريطة والمحافظة عليها دون تخريبها، ظاهرها في توجيه الخريطة، ويقصد بها: مناسبة الخريطة للظواهر الموجودة عليها مع الطبيعة.

عناصر الخريطة:

أ- العنوان: الذي يوضح نوع الخريطة للمتعلمين مثل تضاريس جمهورية مصر العربية أو الموارد الاقتصادية بها وهكذا.

ب- الرموز: وهي عبارة عن أشكال هندسية كالمربعات والمثلثات والدوائر للدلالة على ما تتضمنه الخريطة من مدن وعواصموموارد اقتصادية وبشرية وغير ذلك.

ج- البيانات المعلوماتية: ويراعى فيها عدم ازدحام الخريطة بالمعلومات، ويكتفى بالقدر الذي يحقق الهدف منها ممثلة في توصيل ماتتضمنه الخريطة من معلومات للمتعلمين.

ء- الألوان: وتستعمل بدرجاتها المختلفة للدلالة على الارتفاعات والانخفاضات والبحار والمحيطات وغير ذلك

هـ – دليل الخريطة: ويتضمن المصطلحات التي وردت في الخريطة ويكون هذا الدليل موجودا عادة بأحد أركان الخريطة. (الفى، 2006،ص 78.)

و– الاتجاهات: الجهة هي عبارة عن الخط المستقيم الواصل من نقطة ما الى أية نقطة أخرى معلومة. وهناك نوعان من الجهات:

1 – الجهات الأصلية هي الشمال والجنوب والشرق والغرب. وهي التي تقع بالنسبة لموقع ما على زاوية قائمة تماما مقدارها (90 درجة).

2 – الجهات الفرعية تقع الجهات الفرعية بين الجهات االصلية مثل الشمال الشرقي، والجنوب الشرقي، والشمال الغربي، والجنوب الغربي.

على أن الجهات الأصلية والجهات الفرعية مكملتان لبعضهما، وأن الجهات الأصلية تمثل متطلبا سابقا لتدريس الجهات الفرعية. (خضر، 2006،ص 293.)

– أنواع الخرائط:

1 – الخرائط الطبيعية: تبين سطح المنطقة وما فيها من مرتفعات مثل الجبال والصحاري والوديان والأنهار والبحيرات، وتستعمل فيها الألوان لبيان الارتفاعات والمياه وغير ذلك من المعالم الطبيعية.

2 – الخرائط المناخية: وتوضح اتجاهات الرياح ودرجة الحرارة والأمطار وأماكن الضغط المرتفع والمنخفض، وتقدم أيضا معلومات مفيدة عن الأحوال الجوية للمراكب في البحار والطائرات في الجو، وسائقي السيارات في الطرق البرية.

3 – الخرائط الجيولوجية: وتوضح الأماكن الصخرية وأنواعها وتكويناتها بفعل الزلازل والبراكين، وتكشف عن عوامل التعرية وما يحدث من تغيرات في طبقات الأرض.

4 – الخرائط السياسية: وتوضح التقسيم السياسي للدولة وأماكن المحافظات والمدن المهمة والعواصم المختلفة للدول والموانئ البحرية والبرية والجوية. ويتم استعمال الألوان المتعددة في الخرائط السياسية لتميز كل مقاطعة أو محافظة بلون خاص بها.

5 – الخرائط الاقتصادية: وتوضح الأقاليم الزراعية والثروات وأماكن الإنتاج والعلاقات التجارية بين دول العالم كاستيراد وتصدير المواد الخام والمنتجات الزراعية والثروات الحيوانية، والثروات المعدنية كالبترول والفحم والذهب.

6 – الخرائط الفلكية: وتظهر مواقع النجوم والكواكب والأجرام السماوية والأقمار والمذنبات ومساراتها. (الفي، 2006، ص76–77.)

7 – الخرائط التصويرية: يستعمل هذا النوع من الخرائط في صفوف المرحلة الدنيا من المرحلة االساسية، وذلك لتوضيح بعض الظواهر الطبيعية او البشرية او كليهما معا.

8 – خرائط المواصلات: أهم هذه الخرائط على الإطلاق خرائط السكك الحديدية، وخرائط الطرق المعبدة وخرائط الطرق البحرية والجوية.

9 – الخرائط الاجتماعية: يبين هذا النوع من الخرائط توزيع الأجناس البشرية في العالم، وكما تبين الكثافة السكانية، وتوزيع السكان حسب اللغات والأديان أو مستوى الدخل أو العمر المتوقع.

10 – الخرائط السياحية: تبين الخريطة السياحية للسائح الأماكن الأثرية والتأريخية والدينية وأماكن االاستراحات والفنادق وطرق المواصلات المؤدية الى هذه الأماكن.

11 – الخرائط التنظيمية: هي عبارة عن خطوط يمكن عن طريقها توضيح التنظيمات المختلفة للحكومات أو الهيئات والمجالس المكونة لها والمتفرعة منها. وتفيد هذه الخريطة في توضيح العلاقات الوظيفية في شركة من الشركات او في وزارة من الوزارات.

12 – الخرائط الزمنية: تستعمل الخرائط الزمنية في تدريس التاريخ لأنها توضح مفاهيم قد يصعب على الطلبة فهمها. كما تساهم في توضيح كثير من الأحداث التاريخية المهمة في فترة زمنية محدودة أو فترات متعاقبة. وتساعد هذه الخرائط على نمو الحاسة الزمنية إذ يتم تنظيم الأحداث والوقائع وترتيبها حسب زمن حدوثها.

13 – الخرائط التأريخية: وتظهر المعلومات التاريخية لدولة من الدول أو حضارة من الحضارات والأماكن الأثرية فيها، ومن أمثلتها خريطة الدولة الإسلامية وفتوحاتها وأماكنها وأماكن المعارك والغزوات وخطوط سير الحملات والمواقع البرية والبحرية. (الفى،77ص، 2006)

تلعب الخريطة دورًا هاما في تدريس مادة الجغرافيا حيث أنها تكمل الصورةالجغرافية بتركيزها على البعد المكاني بما تمثله من سطح الأرض أو جزء منه في منطقة معينة، فالأحداث الجغرافيه التي يمكن تصورها بمعزل عن المكان الذي حدثت به تلك الأحداث وأننا ندرس أحداث مضى عليها الزمن تختلف صورتها القديمة عن الواقع الحاضر أو لتعذر الوصول الى المناطق التي شهدت هذه الأحداث فإن الخريطة خير معين لمساعدة المتعلم على تخيل الأحداث كما جرت. (العجرش، 2013،ص 146).

وتشير (سعادة) الى ان استعمال الخرائط في التدريس يحتاج الى اتقان مهارات معينة منها توجيه الخريطة وتحديد الجهات الجغرافية الاصلية منها والفرعية عليها واستعمال مقياس الرسم وفهم رموزها والوانها وضلالها، وتحديد الوقت عليها ومقارنتها بخرائط أخر ومن ثم التوصل الى العديد من الاستنتاجات (سعادة،1992ص).

وبعبارة أخرى إن الخرائط ترسم صورةالتضاريس وتثبتها بذهن الطلبة بصورة واضحة وجلية وتساعد على عدم نسيان ما يدرسه بل تساعد على بناء وثبوت وترسيخ المادة الجغرافية لمدة طويلة كما أنها تقوي الحس الزمني عند الطلبة وتمكنهم من الانتقال بسهولة من مرحلة إلى أخرى، وكما تمكنهم من المقارنة بين الحاضر والماضي وتعمل الخرائط على إثارة عناصر التشويق لدراسةالجغرافيا وكسر مادة الجمود إن وجدت في أحد المواضيع التأريخية. وأن مدرس مادة التاريخ سوف يذلل الصعوبات التي قد يجدها في توصيل المعلومات إلى أذهان الطلبة وذلك بواسطة الخرائط التأريخية وبهذه الطريقة يجعل التفاعل بين المدرس والطالب في عرض مادة التاريخ وتحبيبها إلى نفوس الطالب. (ابو دية، 2011،ص 194 – 195).

– الأهمية التعليمية للخريطة:

للخريطة االجغرافيةأهمية كبيرة بالنسبة للمتعلم حيث أنها تؤثر فيما يلي:

1 – تقرب إلى ذهن المتعلم مواقع التغيرات الجغرافية

2 – توضح للمتعلم المفاهيم والحقائق بصورة أفضل من الصورة اللفظية.

3 – تثير قدرة المتعلم على تخيل التغيرات الجغرافية.

4 – تنمي في المتعلم بعض المهارات كالدقة في الرسم وقوة الملاحظة.

5 – تساعد المتعلم على استخلاص الكثير من الحقائق الجغرافية

– المهارات التي يكتسبها المتعلم من التعامل مع الخريطة الجغرافية.

1 – قراءة وتحليل وتفسير الخرائط الجغرافية.

2 – رسم الخرائط الجغرافية والتوزيع عليها.

3 – استخلاص الأفكار الرئيسية من الخريطة الجغرافية.

– دور المدرس في توظيف الخريطة الجغرافية:

حتى يتمكن المتعلم من تنمية المهارات الجغرافية باستعمال الخرائط هناك قواعد لا بد أن يراعيها:

1 – أن تخدم الخريطة الموضوع الذي وضعت من أجله فلا يجوز استعمال خريطة سياسية أو طبيعية في موضوع تاريخي لأنها في هذه الحالة تكون مشتتة للمتعلم.

2 – توظيف الخرائط الصماء في تدريس الجغرافيا حتى تبنى بدقة وبتسلسل مع نمو الدرس.

3 – وضع الخريطة في مكان مناسب يمكن المتعلم من ملاحظتها.

4 – إلمام المعلم لمحتوى الخريطة قبل توظيفها في الدرس.

5 – توفير المعينات المساندة لموضوع الخريطة الأطلس الجغرافي وخرائط أخرى لربط العلاقات.

– المهارات اللازمة للمتعلم للتعامل مع الخريطة الجغرافية:

حتى يتمكن المتعلم من التعامل مع الخريطة الجغرافية لا بد أن يكون قادرًا على أن:

1 – يحدد الجهات الأصلية والفرعية.

2 – يوظف مفتاح الخريطة في قراءتها وتحليلها.

3 – يكتب الأفكار الرئيسية من الخريطة.

4 – يكبر أجزاء الخريطة البارز للعلاقة بين طبيعة المكان ومجريات الأحداث الجغرافية.

5 – يستعمل الأطلس الجغرافي لمعرفة العلاقة بين المناطق المختلفة في نفس الفترة الزمنية.

6 – يعين بدقة المواقع الجغرافيةعلى الخرائط الصماء وخاصة الغير محددة على الخرائط الجغرافية.

7 – معرفة الرموز تستعمل في الخرائط الجغرافية مايرمز للتضاريس، وللمناطق الجغرافية.

(العجرش، 148 – 146 ص، 2013)

قراءة الخرائط واستعمالها:

بناء على قيمة الخرائط التي ذكرناها فقد أصبح من واجب المدرسين ان يهتموا بتدريس الخرائط حتى ينمي الطلبة ميول نحوها، ومهارة في قراءتها او استعمالها، وحتى ينمي كل طالب عادة الالتجاء إليها كمصدر للمعرفة وأساس من أسس الدراسة.

وبما أن ذلك يحتاج إلى عناية كبيرة ووقت طويل فقد أصبح من اللازم أن توضع له خطة خاصة وتحدد لهذه الخطة أوقات معينة في المناهج، فقد أصبح من الواجب قبل البدء في قراءة أبسط الخرائط أن يفهم الطلبة المبتدئين الجهات الأصلية والفرعية في الطبيعية ثم يفهموا معنى مواقع أشياء مختلفة بالنسبة لبعضها، فقد أصبح من الواجب أيضا قبل أن يبدأ الطلبة في قراءة الخريطة أن يكونوا فكرة واضحة عما تمثله رموزها في الطبيعة والتي كانت هذه الرموز المعنى لها عندهم. وهناك أنواع كثيرة من التدريب وأوجه النشاط التي تساعد الطلبة على قراءة الخرائط وفهمها واستعمالها، وكلما تنوع هذا التدريب والنشاط وكثر فإنه يحبب الطلبة في الخرائط ويكسبهم المهارة الخاصة بها، ويساعدهم على عادة الإلتجاء اليها كمصدر للمعلومات. وبعد أن يتأكد المدرس من أن الطلبة قد أصبحوا يفهمون رموز الخرائط يقوم معهم ببعض التدريب على قراءة الخريطة وفهمها واستخلاص معلومات منها، وبعد أن تستعمل مثل هذه الطريقة أكثر من مرة في خرائط مختلفة، ينتقل المدرس إلى تدريب آخر يتلخص في توجيه أسئلة إلى الطلبة شفويا أو تعطى لهم مكتوبة

ليستخلصوا أجوبتها من خريطة أو أكثر كي تزداد قدرتهم على قراءة الخرائط واستخلاص المعلومات منها وبخاصة أن تنمية عادة الرجوع إلى الخرائط للحصول على المعلومات يحتاج الى وقت غير قصير وإلى ممارسة طويلة، وأن الطلبة لا يلجؤون إلى الخرائط إلاّ إذا طُلب منهم ذلك ووجهوا إليه، أنهم يفضلون المعلومات السهلة الشفوية أو المكتوبة، ولكنهم إذا دربوا التدريب الكافي ونمت عندهم المهارة الخاصة فأنهم سيجدون أن الإلتجاء الى الخرائط أمر سهل ميسور ومفيد، وسيجعلون الخرائط مراجع هامة لهم. (برهم، 2006، ص 81 – 84).

دراسات سابقة

أولا: دراستان عربيتان:

1 – دراسة (عبيس، 1998)

(تقويم المهارات الجغرافية عند طلبة الصف الرابع العام وبناء برنامج لتنميتها).

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد/ كلية التربية – ابن رشد وهدفت إلى تقويم المهارات الجغرافية عند طلبة الصف الرابع العام وبناء برنامج لتنميتها. وبلغ حجم عينة الدراسة (470طالبا وطالبة وبواقع (210)طالبا و(260) طالبة، أما عينة المدارس فبلغ)16)مدرسة ثانوية وإعدادية صباحية بواقع (8) مدارس للبنين و)(8) مدارس للبنات.

واستخدام الباحث اختبار نوع الاختيار من المتعدد يتكون من (86 فقرة) بصيغته النهائية بعد أن تأكد من صدقه وثباته، واستخدم الباحث الاختيار التائي، ومربع كاي، والنسبة المئوية كوسائل إحصائية. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1 – تحديد قائمة المهارات الجغرافية التي ينبغي إكسابها للطلبة بـ (86) مهارة مصنفة في (7) مجالات.

2 – وجود ضعف عام في إكتساب المهارات عند طلبة الصف الرابع العام.

3 – تفوق الإناث على الذكور في اكتسابهن للمهارات الجغرافية. (عبيس، 1998،ص 20 –153)

2 – دراسة (حمادي، 2007)

تقويم مهارات الموقع الجغرافي على الخارطة عند طلبة الثاني المتوسط في مادة الجغرافية. أجريت هذه الدراسة في محافظة بابل وهدفت الدراسة إلى تحديد وتقويم مهارات المواقع الجغرافية على الخارطة عند طلبة الصف الثاني المتوسط في مركز مدينة الحلة في محافظة بابل وبلغ حجم عينة الدراسة (174) طالب أختيروا بطريقة عشوائية واستخدم الباحث للتقويم استمارة الملاحظة المكونة من 10 مهارات بعد أن استخرج صدقها وثباتها، واستخدم الباحث مربع كاي والنسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي كوسائل احصائية. ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة هي:

1 – حصلت (5) مهارات على مستوى جيد و(5) مهارات على مستوى ضعيف من أصل (10) مهارات.

2– وجود تباين في الأداء المهاري لدى جميع الطلبة (حمادي، 2007،ص 152 – 169 دراسة ابو سنينة (2012) هدفت إلى الكشف عن مدى ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الخرائط في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية)الأونروا (في الأردن، وتكونت عينة الدر اسة من (72) معلم ومعلمة، وكانت أداة الدراسة استبانه مكونة من (55) فقرة موزعة على سبعة مجالات (مهارة اختيار الخريطة ومهارة عرض الخريطة ومهارة تقديم الخريطة ومهارة فهم الخريطة ومهارة استخدام الخريطة في التقويم، ومهارة صيانة الخريطة ومهارة توجيه الخريطة)، وخلصت الدراسة إلى أن درجة الممارسة الكلية لكل المهارات جاءت عالية، وحازت مهارة مهارة استخدام الخريطة في التقويم على المرتبة الأولى، ويليها في المرتبة الثانية مهارة عرض الخريطة، ويليها مهارة تقديم الخريطة في المرتبة الثالثة، وبعدها في المرتبة الرابعة مهارة اختيار الخريطة،وفي المرتبة الخامسة مهارة فهم الخريطة، وفي المرتبة السادسة

مهارة توجيه الخريطة، وفي المرتبة الأخيرة ومهارة صيانة الخريطة، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات النوع والمؤهل العلمي والتخصص، بينما أظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية يُعزى لمتغير الخبرة

ثانيا: دراسة أجنبية:

1 – دراسة (كوكس 1977)

مهارة قراءة الخرائط عند الأطفال على مقياس كبير لخرائط المدن.

أجريت هذه الدراسة في جامعة سكونسن في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى اختبار مهارة الأطفال في المرحلة الابتدائية على قراءة الخرائط ذات مقياس رسم كبير واختار الباحث نوعين من الخرائط هي الخرائط الجوية المصورة والخرائط المساحية وأعد الباحث اختبارا حول هذين النوعين من الخرائط وهو من نوع الاختيار من متعدد، وبلغ حجم عينة الدراسة (349) تلميذًا من الصفوف الثاني والرابع والسادس الابتدائية واستعمل الباحث مربع كاي والاختبار التائي وسائل احصائية وأظهرت الدراسة ما يأتي:

1 – إن تلاميذ الصف الرابع والسادس أفضل من تلاميذ الصف الثاني في قراءة الخرائط.

إن ضعف تلاميذ الصف الثاني يعود سببه إلى عدم معرفتهم قراءة مفتاح الخرائط وإلى ضعف طرائق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية. وأوصى الباحث إلى إجراء أبحاث تهدف إلى الوصول إلى نظرية متطورة حول مهارات قراءة الأطفال.(Cox،1978،p. 555-556).

2 – دراسة ولسن٣

أجريت الدراسة في إحدى الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان غرض هذه
الدراسة هو معرفة قدرة أطفال المدارس الأبتدائية على انجاز مهارات معينة فيقراءة
الخرائط ذات المقياس الكبير.

وتكونت عّينة الد ا رسة من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الأبتدائية، وتلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي، وباستخدام الوسائل الإحصائية لمعالجة حالة التباين بين المجموعتين، أظهرت النتائج أن أداء تلاميذ المراحل الدراسية من الصف الثاني والثالث كانت افضل (. Wilson , 1980. p: 435).

موازنة الدراسات السابقة

– أهداف الدراسات السابقة:

تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين موضوعاتها. فقد هدفت دراسة كل من (عبيس، 1998) إلى تقويم المهارات الجغرافية عند طلبة الصف الرابع العام و(حمادي، 2007) إلى تقويم مهارات الموقع الجغرافي على الخارطة عند طلبة الثاني المتوسط و(كوكس، 1977) التي هدفت إلى معرفة مهارة قراءة الخريطة عند الأطفال، أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تقويم مهارة قراءة الخريطة التأريخية لدى طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل.

– مكان إجراء الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسات السابقة في أماكن اجراءها، فقد أجريت دراسة (عبيس، 1998) ودراسة (حمادي، 2007) في العراق أما دراسة (كوكس، 1977) فقد أُجريت في الولايات المتحدة الأمريكية في حين أجريت الدراسة الحالية في العراق أيضا جامعة بابل.

- المنهج المستعمل في الدراسات السابقة:

استعملت الدراسات السابقة جميعها المنهج الوصفي، وكذلك الدراسة الحالية.

- مجتمع الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسات السابقة في طبيعة مجتمعاتها وعيناتها، فقد أجريت دراسة كل من (عبيس، 1998) على طلبة المرحلة الإعدادية ودراسة (حمادي، 2007) على طلبة المرحلة المتوسطة ودراسة (كوكس، 1977)على المرحلة الابتدائية، أما الدراسة الحالية فقد أجريت على طلبة المرحلة الجامعية.

- عينات الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات السابقة في أحجام عيناتها بحسب تباين الظواهر المدروسة فكانت (470) طالبا وطالبة في دراسة (عبيس، 1998) و(174) طالب في دراسة (حمادي، 2007) و(349) تلميذًا في دراسة (كوكس، 1977)، أما الدراسة الحالية فقد بلغ حجم عينتها (78) طالبًا وطالبةً.

التوصيات

توصي الباحثة بما يأتي:

1 – توجيه المدرسات والمدرسين لمادة الجغرافيا إلى اعتماد طرائق تدريسية حديثة تعطي الطلبة دورًا أساسيًا في الدرس وإشراكهم فيه.

2 – ضرورة أن يتضمن مقرر إعداد مدرسي المواد الاجتماعية في كليات التربية دروس تخص تعليم الخرائط ومهاراتها، وأن يكون تدريسها ضمن برنامج الإعداد ويكون مقرر دراسي مستقل وتخصص له ساعات ضمن الجدول الأسبوعي.

3 – العمل على تضمين أسئلة الامتحان مهارات قراءة ورسم الخرائط.

4 – ضرورة استعمال طرائق وأساليب تدريسية حديثة من قبل المدرسين بهدف إكساب الطلبة مهارات قراءة الخرائط.

5 – تصميم دليل خاص بمهارات قراءة الخرائط التي ينبغي إكسابها لطلبة المرحلة الرابعة – قسم التاريخ لكونهم حديثي العهد ويعدون لمهنة إنسانية وشاقة.

6– تدريب مدرسي ومدرسات مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة على استخدام الخرائط وقرائتها من خلال إقامة دورات تخصصية أثناء الخدمة.

7– تضمين الكتب المنهجية التي تُدرس في المراحل الدراسية المختلفة الخرائط والرسوم البيانيةالتي من شأنها أن تزويد من عملية الفهم المبصر للظواهر الجغ ا رفية الطبيعية والبشرية

الهوامش

1- النايف، 1989:ص 127 – 130
2- عبيس، 1998 ص 138 – 143
3- الخاقاني، 2006:ص 103 – 104
4- (عبيس وكاظم، 2008: ص200
5- (ابراهيم، 1976، ص 17)
6- شكرا هلل، 1980، ص 78
7- ابو سرحان،2000، ص 26

8- الكلزة، 1987، ص70

9- برهم، 2006، ص80

10- الفى،77 ص، 2006

11- برهم، 2006، ص 81 – 84

12- العجرش، 2013، ص 146

13- الفى،77 ص، 2006

14- ابو دية، 2011، ص 194 – 195).

15- خضر، 2006، ص 293

16- عبيس، 1998، ص 20 –153

المصادر

أولاً: المصادر العربية

1 – ابراهيم، عبد اللطيف فؤاد. المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح، ط3،مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1976.

2 – ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، تحقيق عبد اهلل علي الكبير، واخرين، دار المعارف للطباعة والنشر، بيروت، د.ت.

3 – ابو دية، عدنان احمد. اساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، ط1،دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.

4 – ابو سرحان، عطية عودة. دراسات في اساليب تدريس التربية الاحتماعية والوطنية، ط1،دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

5 – ابو طالب، محمد سعيد، رشراش انيس عبد الخالق. علم التربية التطبيقي ومناهج تكنولوجيا تدريسها وتقويمها، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 2001.

6 – بدير، كريمان. التعلم النشط، ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2008.

7 – برهم، نضال عبد اللطيف. طرق تدريس الجغرافية، ط1،مكتبة المجمع العربي، عمان، 2006.

8 – البياتي، عبد الجبار توفيق، زكريا زكي اثاسيوس. الإحصاء الوصفي واالستدالي في التربية وعلم النفس، بغداد، الجامعة المستنصرية، 1977.

9 – جامل، عبد الرحمن عبد السالم. طرائق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط2،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

10- الجبر، سلمان محمد، سر الختم عثمان. اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية، دار المريخ، الرياض. 1983.

11- الجمل، علي احمد. تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.

12- حمادي، عباس عبيد. تقويم مهارات الموقع الجغرافي على الخارطة عند طلبة الثاني متوسط في مادة الجغرافية، مجلة بابل للعلوم االنسانية، جامعة بابل/ كلية التربية، عدد خاص، المجلد الثاني، الاجتماعيات، 2007.

13- الخاقاني، محمد عبيس. تقويم المهارات الجغرافية لدى معلمي المرحلة الابتدائية واقتراح برنامج تدريبي لتنميتها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية السياسية/ جامعة بابل، 2006.

14- خضر، فخري رشيد. طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1،دار المسيرة، عمان، 2006.

15- داود، سعيد بنوي عبد الفتاح. مفهوم التقويم وأساليبه، مدرسة القرطبي، 2001.

16- زيتون، عايش. اساليب تدريس العلوم، ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1994.

17- أساليب تدريس العلوم، ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1999.

18- سعادة، جودة احمد. تدريس مهارات الخرائط والكرة الأرضية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1992.

19- سليمان، جمال. دراسة تحليلية للأسئلة المتوفرة في كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة دمشق، للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، مجلد 16،العدد الثالث، 2000.

20- شكر اهلل، عبد الرضا عبد اهلل حاجي. المهارات في تعليم الجغرافية، ط1،مكتبة وكالة المطبوعات، الكويت،1980.

21- عبيس، فرحان عبيد. تقويم المهارات الجغرافية عند طلبة الصف الرابع العام وبناء برنامج لتنميتها، اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد، 1998.

22 – وشيماء حمزة كاظم. مهارة طلبة الصف الرابع/ قسم الجغرافية/ كلية التربية/ جامعة بابل في تطبيق المصطلحات الجغرافية على خريطة العالم الصماء، مجلة كلية التربية– بابل، المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية للمدة من 9–10 اذار – 2008،المجلد الثاني، الاجتماعيات.

3- العجرش، حيدر حاتم. استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ، ط1،مؤسسة دار الصادق الثقافية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، 2013.

24- عدس، عبد الرحمن. أساسيات البحث التربوي، ط3،دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، 1999.

25-عطية، محسن علي. الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

26- العيسوي، عبد الرحمن محمد. المنهج الكمي في دراسة الإنسان، ط1،دار النهضة العربية، بير وت، 2007.

27- الغريب، رمزية. التقويم والقياس النفسي والتربوي، القاهرة، مكتبة االنجلو المصرية، 1977.

28- فايد، عبد الحميد. التربية العامة وأصول التدريس، بيروت، دار الكتاب، 1986.

29- فيغر، ايزابيل، وجين دنالب. الإشراف التربوي على المعلمين)دليل لتحسين التدريس(، ترجمة محمد عبد ديراني،منشورات الجامعة الأردنية مجد الوي للنشر، ط3،عمان، 2001.

30- قنديل، احمد ابراهيم. التدريس بالتكنلوجيا الحديثة، ط1،عالم الكتب للنشر والطبع التوزيع، القاهرة، مصر، 2006.

31- كراجة، عبد القادر. القياس والتقويم في عالم النفس رؤية جديدة، ط1،جامعة البيت، 1997.

32- الكلزة، رجب احمد. المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، ط1،مكتبة مكة المكرمة، مكتبة الطالب الجامعي، 1987.

33- الكلزة وآخرون. المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، ط1،دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1985.

34- الفي، سعيد عبد اهلل. التكامل بين التقنية واللغة، ط1،عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، 2006.

35- المالكي، جواد كاظم فهد. تقويم التعليم المختلط في الإعدادات الصناعية في العراق، جامعة بغداد، كلية التربية،1982.

36- ملحم، سامي محمد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1،دار الميسرة للنشر والتوز يع والطباعة، عمان،2010.

37- النايف، عزيز كريم. المهارات الجغرافية التي يكتسبها الطلبة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية –جامعة بغداد، 1989.

38- يحيى، حسين عايل. صعوبات تعليم مهارات الخرائط في المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية، كلية المعلمين بجدة،1416هـ.

الجبوري، احمد (2015) درجة امتلاك معلمي الجغرافيا لمهارات قراءة الخرائط وفهمها وعلاقتها ببعض المتغيرات في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

جواد، ابتسام (2013) " أثر استخدام بعض مهارات الخرائط الجغرافية في التحصيل لدى طلبة كلية التربية السياسية "، مجلة مدى ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الخرائط في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية كلية التربية السياسية، جامعة بابل، العدد 10.

ابوحلو، يعقوب، ومرعي، توفيق، والطيطي، صالح، وابو شيخة، عيسى (1995)، العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان – الأردن.

ابو سنينة، (عودة 2012) الأونروا في الأردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد2،العدد الرابع.

خاطر، نصري وسبتان، فتحي (2010). أساليب وطرائق تدريس الاجتماعيات، عمان: دار الجنادرية.

الخليفي، فضيلة (2011). درجة توافر المفاهيم المكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس ودرجة توظيف المعلمين لتلك المفاهيم في تدريسهم في الكويت، جامعة الشرق الأوسط.

الرشايدة، محمد (2006). الكفايات التعليمية لقراءة الخريطة والاستقصاء في الدراسات الاجتماعية، عمان– الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

سبيتان، فتحي (2010). ضعف التحصيل الطلابي، عمان: دار الجنادرية.

سعادة، جودت أحمد (2001). تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضية، عمان: دار الشروق.

صالح، إدريس، 2008، تدريس المفاهيم الجغرافية، متاح على الرابط:
http://shawamreh.boardeducation.net/t85-topic

صالح، إدريس (2007). مهارات الخريطة Skills Map، بحث متاح على الرابط:
http://edreessultan.arabblogs.com/archive/2008/4/549541.html

طلافحة، حامد، والوحيدي، جمال (2005.)أثر توظيف الخرائط الصماء في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس وكالة الغوث للحقائق والمفاهيم والمهارات الجغرافية في مادة التربية الاجتماعية والوطنية " مجلة جامعة دمشق، المجلد 21، العدد 2،سوريا.

العبود، أحمد (2015) " ممارسة درجة معلمي الجغرافيا لمهارات الخرائط في مديرية تربية إربد الأولى " رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

عمار، كريمة مصطفى (2013)"الخرائط الرقمية وتنمية مهارات الجغرافيين" مجلة الحكمة للدراسات البيئية والجغرافية، العدد 1، الجزائر.

مرعي، تو فيق وأبو شيخة، عيسى محمد (1996). أساليب تدريس العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان.

المصادر الأجنبية:

−1Cox, c.w, "children's Mapreading Abilities with large scale Ur ban maps" Dissertation, A.I، A, Vol.38 No.1978.

−2Ebel, Robert." lessentials of Educational Measurment, Second Edition, prentice− Ha"Englewwod Cliffs, MnewJersy, 1972.

المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم منطقة القصر

نور حامد عبدون الحمايدة

تاريخ الاستلام: 2022/07/21 تاريخ القبول: 2022/08/26

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم منطقة القصر، تكونت عينة الدراسة من (139) معلمة، التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية، لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتين للدراسة الأولى مقياس المناخ المدرسي والثانية مقياس دافعية الإنجاز، ولتحليل البيانات اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام للمناخ المدرسي من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر جاءت بدرجة تقدير مرتفعة، كما وأظهرت أن المتوسط الحسابي العام لمستوى دافعية الانجاز لدى معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر جاء بتقدير مرتفع، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين المناخ المدرسي والدافعية للإنجاز، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية نحو مستوى المناخ المدرسي تعزى للعمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية في مستوى دافعية الانجاز، تعزى للعمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: المناخ المدرسي، دافعية الإنجاز، معلمات المرحلة الأساسية، القصر.

the school climate and its relationship to motivation for achievement from the point of view of the First Basic School Teachers in the Directorate of Education and Education of Al- qasser.

Nour Hamed Abdoun AL-Hamayda

Abstract

The study aimed to identify the school climate and its relationship to achievement motivation from the point of view of the First Basic School Teachers in the Directorate of Education and Education of Al- qasser, the study sample was made up of (139) teachers selected in the random manner, To achieve the objectives of the study two tools were developed, one the school climate scale and the second the achievement motivation scale, The researcher followed the descriptive survey method of data analysis. The results showed that the overall arithmetic average of the school climate from the point of view of the teachers of the first basic stage in the Directorate of Education and Education of the Brigade of Minors came with a high degree of appreciation, It also showed a positive statistically significant correlation between the school climate and the motivation for achievement, There are no statistically significant differences between mathematical averages towards the level of the school climate due to age, years of experience and scientific qualification, in addition to the absence of statistically significant differences between mathematical averages in the level of achievement motivation, due to age, years of experience and scientific qualification.

Key Words: School climate, achievement motivation, First Basic School Teachers, Al-qasser.

المقدمة:

يعتمد نجاح المؤسسة التعليمية وتحديداً المدرسة في إنجاز الرسالة الخاصة بها على نوعية بيئتها ومستوى الأداء الذي تقدمه وقدرتها على تحفيز كادرها وطاقمها من المعلمين والطلبة إلى التعلم والتعليم الفعال، وهذا ما يظهر جلياً بين مؤسسة وأخرى فقد يتحسن أو ينخفض مستوى أداء العاملين وتحصيل الطلبة الدراسي وهذا ما يبرر التفاضل الموجود بين نوعية مخرجات المدارس وأنماط المناخ السائد فيها، والذي يظهر تأثيره على دافعية الإنجاز وأداء العاملين فيها بالإضافة إلى مخرجات التعليم بشكل عام.

ويعتبر المناخ المدرسي أحد مكونات العملية التعليمية، مما يترك الأثر الواضح على درجة التماسك بين الكادر التعليمي والتحصيل الدراسي للطلبة، ويعتمد تقدم ونجاح إدارة المدرسة في تحقيق أهدافها على قدرتها في تهيئة وضبط المناخ الإيجابي داخل المدرسة، حيث يعكس المناخ المدرسي طبيعة العلاقات، ونوعية التفاعلات بين المعلمين في المدرسة،والأسلوب أو الطريقة المتبعة لإدارة المدرسة وأسلوب العمل فيها، بالإضافة إلى أن المناخ المدرسي يترك الأثر على إنتاجية وفعالية المدرسة والعاملين فيها، ومؤشراً مهماً لمدى نجاح المدرسة وقدرتها على تحقيق أهدافها(بن دريد، 2015).

ويتوقف تقدم ونجاح المدرسة في تقديم رسالتها على نوعية بيئتها ومستوى الأداء والقدرة على تحفيز الكادر والطاقم الذي يعمل بها من المعلمين على نوعية المناخ المدرسي فيها، فقد يتحسن أو ينخفض مستوى أداء العاملين والتحصيل الدراسي للطلبة الأمر الذي يعد مبرراً لوجود التفاضل بين طبيعة مخرجات المدارس وبين أنماط المناخ المدرسي فيها ومدى تأثيره على الدافعية نحو التقدم والإنجاز والمثابرة في العمل (سليمان، 2010).

ومن هذا المنطلق فقد نال المناخ المدرسي اهتمام العديد من الباحثين نظراً لارتباطه بعدد من العوامل التي يمكن لها أن تؤثر على نوعية المخرجات وعلى كفاءة المدرسة، إذ يرتبط المناخ المدرسي الإيجابي بارتفاع الروح المعنوية للكادر التعليمي ومدى رضاهم عن عملهم، ومن هنا يتوجب أن تحرص كل مؤسسة تعليمية على معرفة المناخ المدرسي السائد فيها من وجهة نظر العاملين فيها ليتسنى لإدارة هذه المؤسسات تعديل سياستها وأهدافها والعمل على تطوير بيئة العمل فيها، ومن ناحية أخرى فقد يرتبط ما يبذله الفرد تجاه تحقيق أهدافه بمقدار الدافعية التي يملكها، حيث كلما زادت الدافعية ازداد معها الجهد المبذول الذي يسهم بدوره في تحسن الأداء، وتعتبر دافعية الإنجاز الوسيلة التي يمكن من خلالها تحفيز الفرد لزيادة إنتاجه كماً وكيفاً لغايات إشباع حاجاته المتعددة، ولهذا فإن دافعية الإنجاز لها وظيفة تنشيطية وتوجيهية، وتساعد على تعزيز الطاقات لدى الأفراد، وتوجيههم نحو الأهداف المنوي تحقيقها، ولذلك توجد علاقة إرتباطية بين دافعية الإنجاز وأداء المعلم لمهامه المختلفة (Kilinc, 2013).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المناخ المدرسي: عرفه ميسيك (Messick, 2012, 43) على أنه المناخ الذي يشير إلى إدراك الأعضاء المشاركين في المدرسة لبيئة العمل بها، كما وتعبر عن شخصية المدرسة المعروفة بواسطة القيادة بالمدرسة والتفاعلات بين المعلمين.

ويعرف المناخ المدرسي بأنه البيئة النفسية الاجتماعية السائدة في المدرسة من خلال العلاقات والتفاعلات بين الموجودين في المدرسة، والتي تتمثل في علاقة الطلبة بالمدرسين، وتقيس مدى الاهتمام الموجه للطلاب من قبل المدرسين، وعلاقة الطلبة مع زملائهم في المجتمع المدرسي (الطويقري، 2014، 33).

ويعتبر مفهوم المناخ المدرسي من المفاهيم التي حازت على اهتمام بالغ من قبل العديد من الباحثين التربويين، وقد كان كورنل (Cornell) هو من استخدم مصطلح المناخ المدرسي لأول مرة عندما وصفه بأنه نتيجة لمعرفة الأفراد لمهامهم ومهام الآخرين في المدرسة، والتي تتمثل في شخصية الطالب وارتباطها بالمستوى التعليمي لديه، ومستوى التفاؤل لدى المعلمين في المدرسة، وارتباطه بمستوى تحصيل الطلبة، بالإضافة إلى مدى تعاون ومشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات عند معالجة المشكلات المدرسية، وبين تاجيري(Tajiri) أن مفهوم المناخ المدرسي بوجه عام يتعامل مع البيئة الصفية من وجهة نظره في المجال الفيزيقي، المجال المادي، والمجال الاجتماعي الذي يختص بوجود الأفراد والجماعات (Mansour, 2017).

أشار كل من هالبين وكروفت (Halpin and Croft) إلى أن المناخ المدرسي يعتبر كالشخصية بالنسبة للفرد، وفي دراستهما عن المناخ المدرسي توصلا إلى تدرج متصل في وصف المناخ المدرسي الذي يبدأ من المناخ المفتوح وصولاً إلى المناخ المغلق، وقد عملا على وضع ستة أنواع للمناخ المدرسي وهي كما يلي:

المناخ المفتوح: يسود هذا النوع من أنواع المناخ في المدارس التي يمتلك أعضائها روح الأسرة الواحدة، والتعاون المتبادل مع عدم وجود مشكلات أو معوقات، وبحسب هذا النوع فإن المدير يسعى إلى تسهيل إنجازات المعلمين للمهام التي تم توكيلهم بها دون أي تعقيد، وتسود العلاقات الاجتماعية المتينة في المدرسة، وتسعى إدارة المدرسة إلى إشباع الرغبات والحاجات الاجتماعية للمعلمين العاملين فيها بصورة فورية (شيحا، 2021).

مناخ الحكم الذاتي: تسود الديمقراطية والحرية شبة الكاملة في المدارس التي تتبنى هذا النوع من أنواع المناخ المدرسي، حيث نجد أن مدير المدرسة يمنح المعلمين الحرية شبة الكاملة في أداء مهامهم، ويساعد هذا النوع على إيجاد قيادات من أعضاء الأسرة المدرسية، كما ويتسم العمل فيها بالعلاقات الإنسانية بعيداً عن التعقيد، حيث أن الكل يتعاون ويعمل بروح الفريق، وتسود بينهم الروح المعنوية العالية ولكن عند مقارنتها بالنوع الأول تكون أقل بدرجة، وتهتم إدارة المدرسة في ضوء هذا المناخ بإشباع الحاجات والرغبات الاجتماعية للعاملين ومن ثم يليه جانب الإنجاز (Darling et all, 2018).

المناخ المراقب: في هذا النوع من المناخ المدرسي نجد أنه يركز على أداء العمل وإنجازه بالدرجة الأولى، حتى ولو كان ذلك على حساب إشباع حاجات العاملين(Ozen, 2018)، وهنالك من يسمي هذا النوع بالمناخ الموجه حيث نجد أن المعلمون يعملون بجد وبروح معنوية متوسطة، ويظهر فيه المدير اهتماما قليلاً بالعلاقات الإنسانية ولا يهتم بأحاسيس المعلمين ولا يسعى لإشباع الحاجات الاجتماعية كما لا يسمح بظهور الممارسات القيادية من قبل المجموعة (محمد وصالح، 2014).

المناخ المألوف: بحسب هذا النوع من أنواع المناخ المدرسي نجد أن الروح الأسرية تسود في ظله، إذ نجد المحبة والألفة والمودة بين المعلمين، فالعلاقات الاجتماعية والاهتمام بالحاجات الاجتماعية يسود على الاهتمام بالعمل والإنجاز وتحقيق الأهداف، كما ويُلاحظ هنا الدور الإشرافي لمدير المدرسة الذي لا يعقّد الأمور أساساً، بل أنه يعمل على تيسيرها إلى درجة كبيرة حتى يشعر الجميع بالجو الأسري الواحد، ويكون نتيجة ظهور قيادات جديدة وانخفاض في الرضا عن الأداء وتحقيق الأهداف(صالح ومحمد، 2013).

المناخ الوالدي: تتميز إدارة المدرسة هنا في عدم تفويض السلطة، حيث أنها تتركز بيد المدير الذي يدير المدرسة، الأمر الذي يساهم في تعذر ظهور قيادات جديدة، مما ينتج عن ذلك أن سلطة الرقابة تكون أعلى من سلطة التوجيه والإشراف،

فنجد الاهتمام بتوجيه أعضاء المدرسة ضعيف نحو أداء مهامهم، وفيما يتعلق بإشباع الحاجات الاجتماعية يسود في المدرسة بحسب هذا النوع التفكك والتكتل بين المعلمين، مما يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية لديهم وضعف أدائهم وانخفاض دافعتيهم (Vanessa, 2002).

المناخ المغلق: هو تماماً على عكس المناخ المفتوح، فالمعلمين لا تتاح لهم الفرصة لتنمية العلاقات الاجتماعية فيما بينهم، كما أن أداء العمل وإنجازه يكون منخفضاً ولا يحظى بالقبول من المعلمين العاملين في المدرسة التي يسودها هذا النوع من أنواع المناخ المدرسي، وفي ظل هذا المناخ يتصف مدير المدرسة بعدم القدرة ويهمل مسألة إشباع الحاجات للمعلمين والعاملين في المدرسة، ويؤكد على العلاقات الإنسانية في العمل (الحيدري والشدادي، 2019).

النظريات المفسرة للمناخ المدرسي:

تعددت النظريات التي تناولت مفهوم المناخ المدرسي، وفيما يلي سيتم تسليط الضوء على أهم النظريات ومنها ما يلي:

نظرية الثقافة الخاصة: تدخل هذه النظرية ضمن الاتجاه الموضوعي السوسيولوجي، حيث أن اهتمام هذه النظرية يتركز على سعيها في تفسير أشكال معينة من السلوك، وقد تم ذلك من خلال صياغة مفهوم الثقافة الخاصة لفهم هذه الأنماط السلوكية، وللحديث حول أهم ما تناولته هذه النظرية، نوجهها فيما يلي(Howard, 1987):

1- يركز المجتمع على مجموعة من القيم السائدة على حساب أخرى.
2- نظرة المدرسة بالشكل السلبي إلى بعض الأفراد نظراً لعدم تكافؤ الفرص أمام البعض من أفرادها.
3- تحديد مجموعة من الأهداف التي يستطيع الفرد من خلالها الحصول على مكانة اجتماعية معينة(لكحل، 2017).

نظرية النظم الاجتماعية: أطلق عليها البعض نظرية التدخلات والمخرجات، وهي عبارة عن النماذج التي نالت اهتمام الباحثين في مجالات التفاعل النشط داخل المؤسسة التعليمية، وتكون المدرسة على أنها مصنع يحول المدخلات التي تتمثل في المنهاج والمقرر المدرسي، المدرّس، العلاقات، الوسائل التعليمية، المهام التعليمية، وكل ما له علاقة بالبيئة المدرسية إلى مخرجات، وتعمل المخرجات في النظام التعليمي إلى أحداث التعلم لدى المتعلم، ونمو شخصيته وإكسابه المعرفة والمفاهيم والاتجاهات والسلوكيات المرغوب فيها، ويتركز هذا التحول على افتراض أن هنالك علاقة خطية بين المدخلات والمخرجات.

نظرية الاتجاه التبادلي (التفاعلي): ينظر إلى المدرسة بحسب هذه النظرية على أنها منظومة من العلاقات الاجتماعية التفاعلية بين كل من الأسرة والمعلمين والطلبة والرفاق، حيث تؤثر هذه العلاقات المتبادلة على درجة إنجاز الأهداف التربوية، كما وينظر إلى الطالب على أنه دلالة للعمليات الاجتماعية والمدرسية ومعاييرها وتوقعها، وبالمستوى التي تختلف فيه المدرسة في بيئتها الاجتماعية، فإنها تختلف في النتائج التعليمية التي تحققها، وفي هذا الاتجاه بين كل من الطالب والبيئة المدرسية، فإنه يمكن الحصول على أفضل وصف للمدرسة ومناخها كما يتخيله ويدركه كل من الطالب والمعلم، وكذلك أفضل وصف لمناخ الفصل الدراسي الفعال(Kilinc, 2013).

النظرية البيئية: من خلال الجمع بين التوجهين السابقين في هذه النظرية، نجد أنها جمعت بينهما بطريقة توليفية توفيقية، فهي عامل مشترك أساسي في توجيه المدخلات والمخرجات، وتشترك مع التوجيه الاجتماعي في اهتمامها بالعمليات الاجتماعية والثقافة البيئية ونوعية السلوك الممارس، وهذا التوجه يحاول بقدر الإمكان أن يكشف عن وظيفة النظام ككل عضوي متفاعل (بن دريد، 2015).

دافعية الإنجاز: تعرف دافعية الإنجاز بأنها دافع مركب يوجه سلوك الفرد لكي يكون ناجحاً في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز، والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحددة (الرفوع، 2015، 72).

ويعرف (الرابغي، 2015، 183) دافعية الإنجاز على أنها الرغبة في الأداء وتحقيق النجاح وهي هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، وتعتبر من المكونات العامة للنجاح.

ويرى أوزيل (Ozil) أن هنالك ثلاثة مكونات لدافعية الإنجاز وهي كما يلي (Solobutina & Nesterova, 2019):

الدافع المعرفي: وهو الذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل، أي أن الفرد يحاول أن يشبع حاجات المعرفة والفهم، وتكون عملية اكتشاف المعرفة الجديدة هي المكافأة بالنسبة له.

تكريس الذات: تشير إلى رغبة الفرد في المزيد من الصيت والسمعة والمكانة التي ينالها عن طريق الأداء المتميز الذي يبذله، والملتزم في الوقت ذاته بالتقاليد العامة المعترف لها مما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

دافع الانتماء: يتجلى لنا هذا المكون في رغبة الفرد لنيل تقبل الآخرين، حيث يتحقق إشباعه في هذا التقبل، بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه العام من أجل الحصول على الاعتراف والتقدير من جانب الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

وقد تم التمييز بين نوعين أساسيين في الدافعية للإنجاز، حيث يطلق على النوع الأول دافعية الإنجاز الذاتية والتي يقصد بها القدرة على تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز، وفيه يتنافس الفرد مع نفسه لمواجهة قدراته ومعاييره الذاتية الخاصة، وهو أقرب إلى نمط الدافع للإنجاز الذي توجه ماكليلاند (McClelland) بدراسته، أما النوع الثاني وهو ما يسمى بدافعية الإنجاز الجماعية، والذي يتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، بمعنى مقارنة أداء الفرد لأجل الحصول على الاستحسان الاجتماعي للنجاح(Royle & Hall, 2012).

كما وتوجد عدة عوامل التي من شأنها التأثير في مستوى دافعية الإنجاز، ومن أهمها ما يلي(خليفة، 2018):

- نوعية القيم السائد في المجتمع.
- الدور الاجتماعي للأفراد.
- العمليات التربوية في النظم التعليمية الخاصة بالدولة.
- التفاعل بين أفراد المجتمع.
- أساليب تنشئة الأطفال.

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

أولاً: نظرية الحاجات بالإنجاز لـ ماكليلاند (McClelland): بعد عدة دراسات عمل على تطبيقها ماكليلاند لدافع الإنجاز، وعمل على إلغاء محاضرات من أصحاب الأعمال بغية لإثارة حاجة الإنجاز لديهم، وكانت النتيجة أن حافز الإنجاز لا يوجد إلا لدى (10%) من السكان في الولايات المتحدة، على الرغم من أن معظم الناس كانوا يدعون امتلاكها أصلاً، كما وتوصل إلى أن حاجة الإنجاز تتكون من عوامل متعددة هي: طفولة الفرد ونشأته، ونوع النشأة التي يعمل بها، وقد بينت الدراسات أن ذوي الإنجاز العالي يتصفون بالميل إلى المواقف التي تعطى لهم المسؤولية الشخصية فيها من أجل حل المشكلات، ومن ثم الميل إلى المخاطرة المتوسطة، واقترح ماكليلاند خطوات من أجل تنمية دوافع الإنجاز وهي: السعي من أجل الحصول على التغذية العكسية لتعزيز نجاح الفرد ودفعه إلى نجاح أكبر، والسعي إلى تعديل الانطباعات من قبل الفرد عن نفسه من خلال تصور يضع فيه نفسه مكان شخص آخر بحاجة للنجاح(الرابغي، 2015).

ثانياً: نظرية التوقع في الدافعية: ساهمت هذه النظرية في تعميق فهم دوافع الفرد، إلا أن السلوك الإنساني أعقد من أن يكون استجابة لحاجة غير مشبعة، إذ أن حاجات الإنسان المتنوعة تتنافس سعياً لتحقيق الإشباع المطلوب للكل منها، بالإضافة إلى هذه النظرية تعتمد على ثلاثة مسلمات وهي: أن الفرد يتعامل مع بدائل السلوك الممكن وما تحمله من نتائج بطرق وأساليب عقلانية، وأن الفرد يتعلم من خلال الخبرة، ومن خلال توقع النتائج المحتملة لبدائل التعامل مع الأحداث، وعن طريق هذا التعلم يعدل من استجاباته (الصباح وحجازي، 2021).

وعلى الرغم من تعدد النماذج في نظرية التوقع، إلا أن الأكثر استخداما هو النموذج الذي عمل كروم(Crom) على تطويره، حيث تركزت أعماله بشكل خاص على دافعية العاملين في المؤسسات، ولهذه النظرية عدة أفكار تدور حول أن الفرد يعيش دوافعه بكثافة متنوعة ويعتمد على التفاعل المعقد للعلاقات بين درجة التفضيل والتوقع والفائدة المرجوة، بالإضافة إلى أن الفرد هو من سيختار سلوكاً يستجيب فيه لعوامل الدافعية الأخرى(رسلان، 2012).

ثالثاً: نظرية مستوى الطموح (Leveen): يرى ليفين (Leveen) أن الهدف الذي يسعى إليه الفرد قد يعمل على تشكيل دافع رئيسي للقيام بعمل أو للإنجاز، حيث يفسر ليفين الدافعية على أنها محصلة التفاعل بين خبرات الإنجاز السابقة، والهدف من تلك الإنجازات وما يولده ذلك من مشاعر النجاح، وعليه فإن مستوى الطموح هو مستوى الإنجاز المتوقع، ووفقاً لمعرفة الفرد بمستوى إنجازه السابق والفرق بين مستوى الإنجاز السابق ومستوى الطموح يسمى بفرق الهدف، والفرق بين مستوى الطموح ومستوى الإنجاز الجديد هو فرق الإنجاز، وهو ما يحدد مشاعل النجاح أو الفشل (Yaman & Dundar 2015).

رابعاً: نظرية العامل المزدوج لـ هيزرك (Herzerk): ترتبط هذه النظرية ارتباطا وثيقاً بنظرية ماسلو في الدافعية، وتفترض هذه النظرية أن القناعة وعدم القناعة بالعمل هما بعدين مستقلين، وأن جوانب العمل التي نتج عنهما عدم القناعة تختلف عن تلك الجوانب التي ينتج عنها القناعة، فعدم القناعة يمكن أن ينتج عن عوامل خارجية مثل الأجر، الإشراف، ظروف العمل، وهي ما ندعوها بالعوامل الصحية، وإزالة العامل الخارجي غير المقنع هو ليس مقنع بحد ذاته أو مولداً للدافعية على العمل، حيث أن القناعة والدافعية في العمل تأتي من مجموعة عوامل خارجية مثل إشباع الحاجات المتعلقة بالاعتراف بالفرد في المجتمع، الإنجاز، المسؤولية والنمو الفردي (Royle & Hall, 2012).

أجرى كل من أبو جراد ومحمد (2021) دراسة بهدف الكشف عن نوع المناخ المدرسي السائد في المدارس الحكومية من وجهة نظر معملي التربية الخاصة بمحافظات قطاع غزة، والكشف عن مستوى الاحتراق الوظيفي لديهم وتحديد طبيعة العلاقة بين نوع المناخ المدرسي السائد والاحتراق الوظيفي من جهة ونوع المناخ المدرسي السائد والتحقق من وجود فروق بين متوسطات معلمي التربية الخاصة بمحافظات غزة في كل من المناخ المدرسي ودرجة الاحتراق الوظيفي، وتكونت عينة الدراسة من (85) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بالمدارس الحكومية بجميع محافظات قطاع غزة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مناخ مدرسي إيجابي لدى معلمي التربية الخاصة بوزن نسبي (77,89%).

كما وأجرى كل من الحيدري والشدادي (2019) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى المناخ المدرسي السائد في مدارس الثانوية وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدينة لودر، وتكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام أداتين لجمع المعلومات والبيانات، الأولى عبارة عن استبانه البن وكرفت المترجمة إلى العربية للتعرف على المناخ المدرسي والثانية هي من أعداد الباحثين لقياس مستوى أداء المعلمين، وكانت أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هي أن المستوى العام للمناخ التنظيمي السائد بالمدارس في

مدينة لودر يقع عند مستوى عالٍ، كما وأظهرت النتائج وجود علاقة بين المناخ التنظيمي السائد في مدارس التعليم الثانوية المشمولة بالدراسة ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين والمعلمات فيها.

وهدفت الدراسة التي أجرتها قاجة (2018) إلى التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي أقسام التربية التحضيرية بالمدارس الابتدائية، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (99) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الابتدائية بمدينة ورقلة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي أقسام التربية التحضيرية بالمدارس الابتدائية مرتفع، كما وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس، سنوات التدريس، والمؤهل العلمي.

أما في الدراسة التي أجرتها كابور(2017) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز لدى المعلمين والنمط القيادي لمدراء المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (76) معلم ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز لدى المعلمين والنمط الديمقراطي لمدراء المرحلة الابتدائية، كما وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز لدى المعلمين والنمط الأوتوقراطي لمدراء المرحلة الابتدائية.

وأجرى شيفيل (Schiefele, 2017) دراسة تناولت دور إدارة الفصل الدراسي لمعملي المدارس الابتدائية والممارسات التعليمية الموجهة نحو الإتقان لتحفيز دافعية المعلم وتحفيز الطلاب، وكشفت نتائج تحليلات الانحدار متعدد المستويات أن الدافعية للإنجاز للمعلم قد ساهمت في تقارير الطلاب حول الممارسات التعليمية للمعلمين، وهذه الممارسات بدورها كانت تنبئ بشكل كبير باهتمام الطلاب بالموضوع وأهداف إتقانهم على مستوى الطالب والصف ودوافع الطلاب.

أما في دراسة كوهن وآخرون (Cohen & others, 2009) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين نتائج الأبحاث التي تناولت المناخ المدرسي وبين السياسة التربوية وممارسة تطوير المدارس وتربية المعلم، وقد اعتمدت الدراسة على أسلوب التحليل التاريخي، حيث شملت عينة الدراسة (40) قائداً، وتوصلت النتائج إلى أنه وبموجب البحوث التي تناولت المناخ المدرسي، فإن المناخ المدرسي الإيجابي للمدارس يرافقه ارتفاع بمستوى التحصيل الأكاديمي، ونجاح المدارس، وانخفاض مستوى العنف داخلها، كما وأظهرت النتائج وجود فجوة كبيرة بين الإدارات التربوية على مستوى الولايات وسياسة المناخ المدرسي والمبادئ التوجيهية للممارسات داخل المدارس من جهة والممارسات التعليمية للمعلمين من جهة أخرى.

تنوعت الدراسات السابقة من حيث الهدف، فنجد أن دراسة (Schiefele, 2017) قد هدفت إلى دور إدارة الفصل الدراسي لمعملي المدارس الابتدائية والممارسات التعليمية الموجهة نحو الإتقان لتحفيز دافعية المعلم وتحفيز الطلاب، وهدفت دراسة كل من أبو جراد ومحمد (2021) إلى الكشف عن نوع المناخ المدرسي السائد في المدارس الحكومية من وجهة نظر معملي التربية الخاصة بمحافظات قطاع غزة، أما في دراسة كل من الحيدري والشدادي (2019) نجد أنها هدفت إلى معرفة مستوى المناخ المدرسي السائد في مدارس الثانوية وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدينة لودر،كما هدفت دراسة قاجة (2018) إلى التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي أقسام التربية التحضيرية بالمدارس الابتدائية،بينما الدراسة التي أجرتها كابور (2017) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز لدى المعلمين والنمط القيادي لمدراء المرحلة الابتدائية، وفي دراسة (Cohen & others, 2009) نجد أنها هدفت إلى التعرف على العلاقة بين نتائج الأبحاث التي تناولت المناخ المدرسي وبين السياسة التربوية وممارسة

تطوير المدارس وتربية المعلم، أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى التعرف على أثر المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم القصر.

كما وتنوعت الدراسات السابقة في نوعية المتغيرات التي بحثت فيها فنجد أن دراسة (Schiefele, 2017) قد بحثت في إدارة الفصل الدراسي والممارسات التعليمية نحو الإتقان لتحفيز دافعية المعلم، وفي دراسة كل من أبو جراد ومحمد (2021) نجد أن الدراسة قد بحثت في نوعية المناخ المدرسي السائد في المدارس الحكومية، أما في دراسة كل من الحيدري والشدادي (2019) فقد تناولت الدراسة مستوى المناخ المدرسي والأداء الوظيفي كمتغيرات للدراسة، وفي دراسة قاجة (2018) نجد أنها قد تناولت مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين كمتغير للدراسة، وهنالك من بحث في دافعية الإنجاز والنمط القيادي كمتغيرات للدراسة مثل دراسة كابور (2017)، بينما في الدراسة الحالية فقد تم أخذ المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز والبحث فيهما كمتغيرات لها.

وعند الحديث عن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحالية فنجد أن دراسة (Schiefele, 2017) قد توصلت إلى أن الدافعية للإنجاز للمعلم قد ساهمت في تقارير الطلاب حول الممارسات التعليمية للمعلمين، بينما توصلت دراسة كل من أبو جراد ومحمد (2021) إلى وجود مناخ مدرسي إيجابي لدى معلمي التربية الخاصة، وأظهرت نتائج دراسة كل من الحيدري والشدادي (2019) وجود علاقة بين المناخ التنظيمي السائد في مدارس التعليم الثانوية المشمولة بالدراسة ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين والمعلمات فيها، هذا وتوصلت نتائج دراسة قاجة (2018) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات التدريس والمؤهل العلمي، بينما أظهرت نتائج دراسة (Cohen & others, 2009) وجود فجوة كبيرة بين الإدارات التربوية على مستوى الولايات وسياسة المناخ المدرسي والمبادئ التوجيهية للممارسات داخل المدارس من جهة والممارسات التعليمية للمعلمين من جهة أخرى.

مشكلة الدراسة:

توجد العديد من التحديات التي تواجهها مؤسساتنا التعليمية في الوقت الحالي نتيجة للتغيرات والتطورات المتسارعة في مختلف المحاور، ولهذا يجب أن تكون المؤسسات قادرة على المواجهة والمجابهة من خلال العمل على زيادة كفاءة المعلمين العاملين فيها، وتحفيزهم على بذل الجهد لغايات تحقيق الأهداف السامية التي تسعى لها مؤسسات التعليم، ولكي نحقق ذلك فلا بد من توفر درجة عالية من دافعية الإنجاز لدى المعلمين، الذي يتوافق مع توفير المناخ المدرسي الذي يساعد ويشجع على العمل والإتقان، والذي يسعى إلى مراعاة تحقيق التوازن بين تحقيق أهداف العمل وإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لدى المعلمين العاملين في المدارس، ومن خلال ما سبق ومن وجهة نظر الباحثة ولطبيعة عملها في ميدان التربية والتعلم بمسمى مديرة مدرسة فإن مشكلة البحث تكمن في السعي إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالي:

أسئلة الدراسة:

1- ما مستوى المناخ المدرسي لدى معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر؟

2- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر؟

3- هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم لواء القصر؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مستوى المناخ المدرسي لدى معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر تعزى لمتغيرات (العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)في مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر (العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1- التعرف على مستوى المناخ المدرسي لدى معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر.

2- التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر.

3- الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في درجات تقديرات عينة الدراسة من المعلمات لمستوى المناخ المدرسي في المدارس الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر تعزى لمتغيرات (العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

4- الكشف عد الدلالة الإحصائية للفروق في مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

5- التعرف على العلاقة بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر.

أهمية الدراسة.

- الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في تناولها لمتغيرين من المتغيرات التربوية الهامة وهما المناخ المدرسية ودافعية الإنجاز لدى معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر، وذلك لما لهذه المتغيرات من الأثر الكبير في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

- الأهمية التطبيقية:

كما وتتجلى الأهمية التطبيقية للدراسة في تزويد الباحثين في الميدان التربوي بأدوات يمكن الاستفادة منها وتطويرها لغايات إجراء المزيد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالي، كما وتستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية المناخ المدرسي والذي هو بمثابة أحد العوامل الرئيسية التي يمكن لها أن تزيد من كفاءة المدرسة في تحقيق أهدافها، ويمكن أن يؤثر على كفاءة وفاعلية المعلمات في المدرسة.

التعريفات النظرية والإجرائية:

المناخ المدرسي: يعرف المناخ المدرسي بأنه سمات وخصائص بيئة العمل المدركة من العاملين في المدرسة أو بمثابة الصورة التي تتكون في أذهان العاملين في المدرسة عن هذه المدرسة (الربيعي، 2019، 34).

كما ويعرفه كل من وانغ وديغول (Wang & Degol, 2016, 318) على أنه مجموعة من الخصائص التي تميز مدرسة معينة عن غيرها من المدارس وتؤثر في سلوك الأفراد نتيجة لعملية التفاعل بين مدير المدرسة والعاملين فيما يتعلق بالقيادة المدرسية، والعلاقات الإنسانية، وإمكانيات المدرسة والتجهيزات التقنية، ولوائح وأنظمة العمل، وتحفيز العمل وتقويم الأداء.

ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي ستحصل عليها أفراد عينة الدراسة على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية لقياس المناخ المدرسي في المدارس الأساسية الأولى التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء القصر.

دافعية الإنجاز: عرف (المياحي، 2010، 16) دافعية الإنجاز على أنها الدافع الداخلي الذي يتمثل في حرص الفرد على إنجاز أهدافه، والمحاولة الجادة للتغلب على الصعاب التي قد تواجهه أثناء تحقيق ذلك، بالإضافة إلى وجود رغبة لدى الفرد في المنافسة والتفوق على الآخرين.

وعرف (عبدا لله، 2013، 61) دافعية الإنجاز على أنها الرغبة التي تتولد لدى المعلم من أجل القيام بعمله بصورة جيدة وسط مناخ مدرسي يتسم بالتنافسية ويستطيع من خلاله تحقيق ذاته.

وتعرف دافعية الإنجاز إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي ستحصل عليها أفراد عينة الدراسة على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية لقياس دافعية الإنجاز لدى معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر.

محددات الدراسة

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

1- الحدود الموضوعية: معرفة أثر المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم القصر.

2- الحدود البشرية: معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم القصر في عام(2022).

3- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في محافظة الكرك.

4- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام (2021 – 2022).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الجزء وصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، ومنهجية الدراسة، وأدواتها، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في استخراج النتائج.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2023/2022)، والبالغ عددهن (464) معلمة.

عينة الدراسة:

اختارت الباحثة عينة عشوائية وبنسبة (30%) من مجتمع الدراسة بلغ حجمها (139) معلمة، وكانت وحدة الاختيار المدرسة، تم توزيع الاستلانة على العينة من قبل الباحثة، وتم استرجاع (137) إستبانة، وكان هناك إستبانتان مفقودتان وبنسبة (1.4%) من عينة الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة على متغيراتها الشخصية:

الجدول (1): توزيع خصائص أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتهم الشخصية

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
العمر	اقل من 35 سنة	46	33.6
	35- اقل من 45 سنة	62	45.3
	45 سنة فأكثر	29	21.2
	المجموع	137	100.0
سنوات الخبرة	اقل من 7 سنوات	49	35.8
	اقل من 14سنة	49	35.8
	14سنة فأكثر	39	28.5
	المجموع	137	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	110	80.3
	دراسات عليا	27	19.7
	المجموع	137	100.0

أدوات الدراسة:

1. مقياس المناخ المدرسي: تم تطويره بعد الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة كدراسة الدوغان (2015)، ودراسة (عطية، 2019) ودراسة (الحيدري والشدادي، 2019)، وتكون من (36) فقرة في صورته الأولية والنهائية.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الطريقتين الآتيتين:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (10) محكمين من أعضاء هيئة تدريس في الجامعات والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس، لبيان مدى دقة العبارات وسلامة صياغتها اللغوية،ومناسبتها لقياس ما بُنيت لقياسه، وتم إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين حيث تم الأخذ باقتراحاتهم وإجراء التعديلات اللازمة في ضوئها، وبنسبة اتفاق (80%).

صدق البناء الداخلي:

تم التأكد من صدق البناء الداخلي لمقياس المناخ المدرسي، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، بلغ حجمها(30)معلمة، وتم حساب معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، والجدول (2) يعرض نتائج التحليل:

الجدول (2): نتائج معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients)بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس المناخ المدرسي

رقم الفقرة	معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية		رقم الفقرة	معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية		معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	**0.661	0.000	19	**0.752	0.000
2	**0.882	0.000	20	**0.468	0.009
3	**0.572	0.0003	21	**0.629	0.000
4	**0.916	0.000	22	**0.567	0.001
5	*0.432	0.017	23	**0.697	0.000
6	**0.492	0.006	24	*0.385	0.036
7	**0.542	0.002	25	**0.765	0.000
8	**0.645	0.000	26	**0.861	0.000

9	**0.630	0.000	27	**0.476	0.008
10	**0.679	0.000	28	**0.629	0.000
11	**0.900	0.000	29	*0.420	0.021
12	**0.769	0.000	30	**0.711	0.000
13	**0.638	0.000	31	**0.766	0.000
14	**0.527	0.003	32	**0.535	0.002
15	**0.885	0.000	33	**0.719	0.000
16	**0.923	0.000	34	**0.732	0.000
17	**0.465	0.010	35	**0.527	0.003
18	**0.900	0.000	36	**0.748	0.000

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2)، أن معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.385– 0.916)؛ جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يشير إلى صدق المقياس ومناسبته لإجراء الدراسة.

ثبات المقياس:تم التحقق من ثبات المقياس بمفهوم الاتساق الداخلي، باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وقد بلغ الثبات الكلي (0.918)، وهي درجة تدل على ثبات مرتفع للمقياس.

2. مقياس دافعية الانجاز: تم تطويره بعد الإطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة كدراسةكابور. (2017)، وتكون في صورته الأولية من (35) فقرة وبعد الأخذ برأي المحكمين تكون في صورته النهائية من (32) فقرة.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الطريقتين الآتيتين:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس، لبيان مدى دقة العبارات وسلامة صياغتها اللغوية، ومناسبتها لقياس ما بُنيت لقياسه، وتم إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين حيث تم الأخذ باقتراحاتهم وإجراء التعديلات اللازمة في ضوئها، وبنسبة اتفاق (80%).

صدق البناء الداخلي:

تم التأكد من صدق البناء الداخلي لمقياس دافعية الإنجاز، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، بلغ حجمها (30) معلمة، وتم حساب معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، والجدول (3) يعرض نتائج التحليل:

الجدول (3): نتائج معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients)بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز

رقم الفقرة	معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية		رقم الفقرة	معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية		معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	**0.665	0.000	17	**0.906	0.000
2	**0.906	0.000	18	**0.756	0.000
3	**0.765	0.000	19	**0.831	0.000
4	**0.623	0.000	20	**0.689	0.000

5	**0.846	0.000	21	*0.445	0.014
6	**0.890	0.000	22	**0.669	0.000
7	**0.630	0.000	23	**0.535	0.002
8	**0.501	0.005	24	**0.514	0.004
9	**0.666	0.000	25	*0.363	0.049
10	**0.860	0.000	26	**0.662	0.000
11	**0.918	0.000	27	**0.908	0.000
12	*0.398	0.029	28	**0.851	0.000
13	**0.773	0.000	29	**0.756	0.000
14	**0.777	0.000	30	**0.626	0.000
15	**0.669	0.000	31	**0.891	0.000
16	**0.566	0.001	32	**0.476	0.008

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول(3)، أن معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.363– 0.918)؛ جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يشير إلى صدق المقياس ومناسبته لإجراء الدراسة.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بمفهوم الاتساق الداخلي، باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وقد بلغ الثبات الكلي (0.930)، وهي درجة تدل على ثبات مرتفع للمقياس.

الوزن النسبي: تم توزيع استجابة أفراد العينة على مقاييس الدراسة، وفقا لتدريج ليكرت الثلاثي، حيث أعطيت الاستجابة تنطبق درجتان(2)، وتنطبق إلى حد ما(1) درجة واحدة،ولا تنطبق(0) درجة،ولتفسير تقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية والفقرات في هذه الدراسة، فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية، وفقاً لمعادلة المدى، حيث أن المدى= أعلى درجة استجابة– اقل درجة استجابة مقسوماً على 3 فئات، 2–0=2، 2/3= 0.67، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4): الوزن النسبي لتفسير تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل من الدرجة الكلية والفقرات للمقياسين

المتوسط الحسابي	المستوى
اقل من 0.67	منخفض
0.67– اقل من 1.33	متوسط
1.33– 2	مرتفع

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لتحليل بيانات الدراسة، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون(Pearson coefficient) وكرونباخ ألفا (Alpha Cronbach) للتحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول، والثاني، ومعامل ارتباط بيرسون للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، وتحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) للإجابة عن سؤالي الدراسة الرابع والخامس.

عرض النتائج ومناقشتها:

نتائج ومناقشة السؤال الأول: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والترتيب والمستوى للفقرات والدرجة الكلية،والجدول (5) يعرض النتائج:

جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية، والترتيب والمستوى للفقرات والدرجة الكلية للمناخ المدرسي من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	الأهداف الإدارية واضحة للمعلمات في المدرسة	1.80	0.399	1	مرتفع
31	يوجد نظام في المدرسة	1.78	0.415	2	مرتفع
32	تحرص الإدارة على عدالة نظام الحوافز والمكافآت	1.72	0.496	3	مرتفع
33	تتناسب المهام مع قدرات وخبرات المعلمات	1.72	0.453	3	مرتفع
34	تتناسب ساعات العمل مع المهام المكلفة بها المعلمات	1.72	0.449	3	مرتفع
35	تحصل المعلمة على الإجازات التي تستحقها وفق النظام	1.72	0.465	3	مرتفع
36	تحترم المعلمات في المدرسة إجراءات العمل وأنظمته	1.72	0.469	3	مرتفع
3	تحرص الإدارة على فض النزاعات بين المعلمات في المدرسة	1.69	0.481	4	مرتفع
6	تقدر الإدارة جهود المعلمات في المدرسة	1.67	0.516	5	مرتفع
16	يوجد تعاون متبادل بين المعلمات في المدرسة	1.65	0.494	6	مرتفع
4	تحرص الإدارة على تطبيق الأنظمة واللوائح	1.64	0.483	7	مرتفع
2	تلبي الإدارة رغبات معلمات المدرسة مما لا يتعارض مع سير العمل	1.62	0.502	8	مرتفع
7	تحرص الإدارة على مشاركة معلمات المدرسة في اتخاذ القرارات	1.61	0.489	9	مرتفع
14	تعقد الإدارة اجتماعات دورية لمناقشة مشاكل العمل	1.61	0.572	9	مرتفع
15	العلاقة بين معلمات المدرسة والطلاب تسودها روح الاحترام المتبادل	1.60	0.535	10	مرتفع
12	تسعى الإدارة إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية	1.58	0.552	11	مرتفع
8	تهتم الإدارة بحاجات معلمات المدرسة	1.56	.554	12	مرتفع
18	تشيع روح المحبة بين المعلمات في المدرسة	1.55	0.527	13	مرتفع
5	توفر الإدارة قدراً من الحرية لمعلمات المدرسة للإبداع في العمل	1.52	0.502	14	مرتفع
17	العلاقة بين المعلمات مبنية على الثقة المتبادلة	1.51	0.516	15	مرتفع
19	يسود جو من المرح عندما تجتمع المعلمات	1.51	0.502	15	مرتفع
25	تتوفر النظافة العامة في المدرسة	1.45	0.541	16	مرتفع
20	تتوافر غرف خاصة للمعلمات بالمدرسة لقضاء أوقات الراحة	1.43	0.579	17	مرتفع
11	تسعى الإدارة إلى توفير جميع الاحتياجات اللازمة للعمل من الجهات المختصة	1.42	0.614	18	مرتفع
26	توجد مكتبة مدرسية مجهزة	1.42	0.603	18	مرتفع
30	توفر أثاث مكتبي مناسب لتنفيذ المهام المدرسية	1.36	0.580	19	مرتفع
23	توجد بالمدرسة عوامل تهوية جيدة	1.35	0.537	20	مرتفع
29	توفر غرف وفصول مناسبة لأداء العمل المدرسي	1.35	0.494	20	مرتفع
24	تتوفر عوامل الإضاءة الكافية في المدرسة	1.34	0.518	21	مرتفع
28	المباني المدرسية صالحة وجيدة	1.25	0.434	22	متوسط
21	توجد قاعة مناسبة لعقد الاجتماعات المدرسية	1.24	0.670	23	متوسط
22	توجد وسائل تعليمية تساعد معلمات المدرسة على أداء واجباتهن	1.24	0.522	23	متوسط
27	تتوفر الأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة الفنية والثقافية والرياضية	1.14	0.584	24	متوسط
13	تُصدِر الإدارة قرارات غير واضحة	0.97	0.874	25	متوسط
9	تصدق الإدارة في كثير من المواقف وشاية بعض معلمات المدرسة على بعضهن بهدف اكتساب ود واحترام الإدارة	0.94	0.855	26	متوسط
10	تتحيز الإدارة لبعض المعلمات في المدرسة	0.79	0.790	27	متوسط
	الدرجة الكلية للمناخ المدرسي	1.48	0.177	–	مرتفع

تظهر نتائج الجدول (5) أن المتوسط الحسابي العام للمناخ المدرسي من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر، قد بلغ (1.48) بانحراف معياري (0.177)، وهذا يمثل درجة تقدير مرتفعة، واحتلت الفقرة (1) التي تنص "الأهداف الإدارية واضحة للمعلمات في المدرسة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.80) وانحراف معياري (0.399)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (31) التي تنص "يوجد نظام في المدرسة " بمتوسط حسابي (1.78) وانحراف معياري (0.415) وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (10) التي تنص " تتحيز الإدارة لبعض المعلمات في المدرسة" بمتوسط حسابي (0.79) وانحراف معياري (0.790) وتراوح مستوى فقرات بين المتوسط والمرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقا من التماسك الاجتماعي المرتفع الذي يحكم العلاقات بين الكادر التعليمي من جهة والقيادة التربوية والطلبة من جهة أخرى، كما قد تعبر هذه النتيجة عن رضا الكادر التعليمي، عن عملهم، والروح المعنوية المرتفعة لديهم، فالمناخ المدرسي يسوده الاحترام والتقدير بين الجميع، فإدراك الكادر التعليمي للمناخ المدرسي ايجابي وبأنه يشجع على الإبداع والابتكار وحرية التعبير عن الأفكار، حيث يعتبرون أنفسهم بأنهم جزء مهم من العملية التعليمية ومشاركون فاعلون في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تعيق عملهم والطلبة، وبالتالي فان اهتمامهم منصبا وموجها نحو المساهمة في نمو طلبتهم معرفيا واجتماعيا ونفسيا وأخلاقيا، وتحسين المناخ المدرسي، كما تعتقد بان هذه النتيجة قد تعكس نمط المناخ المفتوح والذي يعبر عن روح التضامن بين الكادر التعليمي فهم بمثابة أسرة واحدة، متعاونة. فدور القيادة التربوية في المدارس ليس تقليديا إشرافيا فقط، إنما لتسهيل قيام المعلمين بواجباتهم، وتذليل الصعوبات التي تعيق عملهم، وإشباع رغباتهم وحاجاتهم الاجتماعية، فيمتلكون الحرية في تنفيذ مهامهم، ولديهم الفرصة لإظهار مهاراتهم القيادية،

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من ابوجراد ومحمد (2021) التي بينت نتائجها أن المناخ المدرسي لدى عينة الدراسة ايجابيا، والحيدري والشَدادي (2019) التي كشفت نتائجها أيضا عن أن مستوى المناخ المدرسي في المدارس الثانوية جاء بدرجة مرتفعة. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة قاجة (2018) التي أظهرت نتائجها أيضا أن المناخ المدرسي جاء بمستوى مرتفع.

نتائج ومناقشة السؤال الثاني:تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والترتيب والمستوى للفقرات والدرجة الكلية، والجدول (6) يعرض النتائج:

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية، والترتيب والمستوى للفقرات والدرجة الكلية لدافعية الانجاز من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر مرتبة تنازليا.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	أحب القيام بأي عمل متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد	1.66	0.474	1	مرتفع
27	أبذل كل ما بوسعي أكثر من مرة حتى أحقق أهدافي	1.61	0.489	2	مرتفع
29	لا أتأخر أبداً في إنجاز مسؤولياتي على أكمل وجه وأن كانت الظروف المحيطة بي تسمح بالتهاون.	1.60	0.535	3	مرتفع
17	احرص دائماً أن يكون العمل في مقدمة اهتماماتي	1.58	0.496	3	مرتفع
18	أحرص دائماً على الاشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتمامي كلما أتيحت لي الفرصة لذلك	1.58	0.524	3	مرتفع
23	كلما حققت هدفاً وضعت لنفسي أهدافاً أخرى مستقبلية	1.57	0.540	4	مرتفع
30	إذا دعيت لشيء ما أثناء العمل فإنني أعود إلى عمله على الفور	1.56	0.498	5	مرتفع

3	أسعى دائماً إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل	1.47	0.595	6	مرتفع
21	استعد دائماً لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهوداً لتحقيقها	1.47	0.543	6	مرتفع
20	تستهويني الأعمال التي تتسم بالجو التنافس والتحدي	1.40	0.549	7	مرتفع
11	اعتقد أن وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه	1.39	0.623	8	مرتفع
2	استطيع أداء نفس العمل لساعات طويلة دون الشعور بالملل	1.38	0.487	9	مرتفع
5	اجتهد دائماً في عملي وأتفوق على من أعمل معهم	1.37	0.630	10	مرتفع
10	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعباً ازداد إصراري على إنجازه	1.36	0.617	11	مرتفع
16	لا أفكر في إنجازاتي السابقة بل أفكر في التخطيط لإنجازات جديدة	1.36	0.578	11	مرتفع
25	لا أميل إلى الاعتقاد بالرأي القائل "كن أولا تكن"	1.36	0.736	12	مرتفع
14	لا أشعر غالباً بمرور الوقت عندما أكون مشغولة في عملي	1.31	0.692	13	متوسط
6	اعتقد بأنني شخص يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات	1.30	0.741	14	متوسط
12	أشعر بأنني مجتهدة ومثابرة في عملي كمعلمة	1.28	0.652	15	متوسط
15	أميل أحياناً إلى التراجع عن مواقفي أمام الخصوم إذا كان الإصرار عليه يتسبب لي بالمتاعب	1.19	0.762	16	متوسط
13	أتجنب غالباً القيام بالمهام والمسؤوليات الصعبة في عملي	1.13	0.784	17	متوسط
4	كثيراً ما تمر الأيام دون أن اعمل شيئاً يذكر	1.12	0.787	18	متوسط
7	أفضل تأدية عملي بمستوى متوسط من الإتقان، إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يكلفني وقتاً وجهداً كبيراً	1.07	0.806	19	متوسط
19	انسحب غالباً بسهولة عندما تواجهني مشاكل صعبة في عملي	1.06	0.735	20	متوسط
31	لا أفكر كثيراً في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشل الطرق السابقة في تحقيق أهدافي	1.04	0.785	21	متوسط
24	أشعر باليأس في إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي	1.03	0.766	22	متوسط
9	اشعر بأن الدخول في تحديات مع الآخرين لا طائل منه	1.01	0.809	23	متوسط
8	لا أعتقد أن مستقبلي سوف يكون بظروف الحظ والصدفة	0.99	0.795	24	متوسط
28	أشعر بالضيق من ضعف كفاءتي في العمل	0.99	0.757	24	متوسط
26	كثيراً ما أشعر بعدم قدرتي على القيام بما وعدت به سابقاً	0.97	0.717	24	متوسط
32	لم اعد أحتمل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في أداء عملي	0.97	0.727	24	متوسط
22	غالباً ما أقوم بتأجيل عمل اليوم إلى الغد	0.83	0.733	25	متوسط
	الدرجة الكلية لدافعية الانجاز	1.28	0.250	–	مرتفع

تظهر نتائج الجدول(6) أن المتوسط الحسابي العام لمستوى دافعية الانجاز لدى معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء القصر، قد بلغ (1.28) بانحراف معياري (0.250)، وهذا يمثل درجة تقدير مرتفعة، واحتلت الفقرة (1) التي تنص أحب القيام بأي عمل متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.66) وانحراف معياري (0.474)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (27) التي تنص "أبذل كل ما بوسعي أكثر من مرة حتى أحقق أهدافي" بمتوسط حسابي (1.61) وانحراف معياري (0.489) وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (22) التي تنص"غالباً ما أقوم بتأجيل عمل اليوم إلى الغد" بمتوسط حسابي (0.83) وانحراف معياري (0.733) وتراوح مستوى فقرات بين المتوسط والمرتفع.

فالتبرير المنطقي الذي يمكن أن تفسر من خلاله هذه النتيجة قد يكون نابعا من المناخ المدرسي الايجابي الذي يسود العلاقات بين الكادر التعليمي، والذي يشعر من خلاله الكادر التعليمي بأهميتهم، كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة استنادا

إلى أن النمط القيادي الديمقراطي هو السائد في إدارة المدارس والذي يساهم في تحقيق الذات لدى الكوادر التعليمية، حيث أن تحقيق الذات والشعور بالتقدير والاحترام يزيد من الرضا عن العمل ويعمل كوسائل دفاع لمواجهة ضغوط العمل، فإدراك الكوادر التعليمية بأنهم يستطيعون تحقيق ذواتهم من خلال عملهم قد يزيد من انتماءهم للمنظمات التعليمية، ويزيد من دافعية الانجاز لديهم، فإشباع حاجات الاجتماعية والنفسية لدى الكوادر التعليمية قد يعمل كمنشط لدافعية الانجاز لديهم وزيادة إنتاجه كماً وكيفاً وتعزيز الطاقات لدى الأفراد، وتوجيههم نحو الأهداف المراد تحقيقها، فسعي الكوادر التعليمية لإشباع حاجاتهم المعرفية ولتطوير ذواتهم معرفيا والحصول على معارف جديدة، يمكن أن يفسر هذه النتيجة، إضافة إلى الرغبة في البحث عن السمعة والمكانة والحصول على الترقية يعد من أهم أسباب الدافعية للانجاز والتميز في الأداء كما يضاف إلى ذلك سعي المعلمين إلى تأكيد ثقتهم بأنفسهم من خلال تحقيق مزيدا من الانجازات للحصول الحصول على رضا المدراء واستحسانهم وهذا يكون بمثابة تعزيزا للتقبل والحصول على الاعتراف والتقدير وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة قاجة(2018) التي أظهرت نتائجها" أن مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي أقسام التربية التحضيرية بالمدارس الابتدائية مرتفعا ".

نتائج ومناقشة السؤالالثالث:تم استخدام معامل ارتباط بيرسون(Pearson Coefficient) والجدول (7) يعرض النتائج:

جدول (7): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) لبيان العلاقة الارتباطية بين المناخ المدرسي ودافعية الانجاز

المتغير	معامل الارتباط والدلالة الإحصائية	الدافعية للانجاز
المناخ المدرسي	قيمة معامل الارتباط	0.402**
	الدلالة الإحصائية	0.000
	العدد	137

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

تظهر نتائج الجدول (7) وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين المناخ المدرسي والدافعية للإنجاز، اعتماداً على قيمة معامل الارتباط المحسوبة والبالغة (0.402) عند مستوى دلالة (α=0.000) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال التماسك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي الايجابي والتضامن الذي يسود العلاقات الاجتماعية قد يحفز وينشط دافعية الانجاز لدى الكادر التعليمي حيث يزيد من ثقة العاملين بأنفسهم ويزيد من تقبل الآخرين له وبالتالي يشعر الفرد بأنه عضو فاعل في المدرسة وهذا يزيد من انتماءه ويدفعهم إلى مزيد من الأداء المتميز، كما أن التنافس الايجابي الذي يوفره المناخ المدرسي الجيد قد يزيد من سعى الكادر التعليمي لتحقيق أهداف العملية التربوية، كما أن النمط الديمقراطي في القيادة التربوية والتي تتيح وتسهل من ظهور الإمكانيات وتشجع الابتكار والإبداع قد يحفز دافعية الانجاز، كما أن ارتباط المناخ المدرسي الإيجابي بارتفاع الروح المعنوية للكادر التعليمي ورضاهم عن عملهم، يزيد من نشاطهم، ودافعيتهم، كما أن الارتباط بين الطموح ودافعية الانجاز قد يقدم تفسيرا لهذا النتيجة، فتحقيق الطموحات يحتاج إلى أداء متميز ودافعية نحو العمل وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الحيدري والشدادي (2019) التي بينت نتائجها " وجود علاقة بين المناخ التنظيمي السائد ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين والمعلمات فيها " ونتائج دراسة كابور(2017) التي أظهرت نتائجه" إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز لدى المعلمين والنمط الديمقراطي لمدراء المرحلة الابتدائية "

نتائج ومناقشة السؤال الرابع: تم استخدام التباين الأحادي(One Way-ANOVA) والجدولين (8) و(9) تعرض النتائج.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة في مستوى المناخ المدرسي وفقاً لمتغيرات الدراسة (للعمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي)

المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	اقل من 35 سنة	46	1.44	0.167
	35– اقل من 45 سنة	62	1.50	0.180
	45 سنة فأكثر	29	1.47	0.184
سنوات الخبرة	اقل من 7 سنوات	49	1.46	0.154
	اقل من 14سنة	49	1.49	0.161
	14سنة فأكثر	39	1.47	0.221
المؤهل العلمي	بكالوريوس	110	1.48	0.184
	دراسات عليا	27	1.47	0.148

تظهر نتائج الجدول (8) وجود فروق ظاهره بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة نحو مستوى المناخ المدرسي، تعزى للعمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، وللتأكد فيما إذا كانت الفروق دالة إحصائيا؛ فقد تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way-ANOVA) والجدول (9) يعرض النتائج:

الجدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way-ANOVA) لبيان دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة في مستوى المناخ المدرسي وفقا لمتغيرات:(العمر؛ سنوات الخبرة؛ والمؤهل العلمي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
العمر	0.114	2	0.057	1.798	0.170
سنوات الخبرة	0.021	2	0.011	0.340	0.712
المؤهل العلمي	0.013	1	0.013	0.396	0.530
الخطأ	4.141	131	0.032		
الكلي	303.342	137			
الكلي المصحح	4.272	136			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تظهر نتائج الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة نحو مستوى المناخ المدرسي، تعزى للعمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي،اعتمادا على قيم (F) المحسوبة والظاهرة في الجدول(9)، عند مستوى الدلالة المناظر لها هي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وتعزى هذه النتيجة بأن المعلمات ومن مختلف الأعمار وسنوات الخبرة والمؤهلات العلمية لديهن إدراك واقعي بأن المناخ المدرسي الإيجابي هو السائد في مدارس مديرية تربية وتعليم القصر، ويحقق طموحات الجميع، وان العمل بروح الفريق والأسرة الواحدة المتحابة والمتآلفة هو السائد، فالجميع يعمل لهدف واحد ولا يوجد صراع وظيفي داخل المدارس، كما أن تشابه بيئة العمل في المدارس، قد يفسر هذه النتيجة، فأساليب القيادة التربوية في المدارس متقاربة إلى حد ما.

نتائج ومناقشة السؤال الخامس: تم استخدام التباين الأحادي (One Way-ANOVA) والجدولين (10) و(11) تعرض النتائج:

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة لمستوى دافعية الانجاز وفقا لمتغيرات الدراسة (العمر؛ سنوات الخبرة؛ المؤهل العلمي)

المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	اقل من 35 سنة	46	1.30	0.246
	35- اقل من 45 سنة	62	1.25	0.250
	45 سنة فأكثر	29	1.32	0.263
سنوات الخبرة	اقل من 7 سنوات	49	1.30	0.246
	اقل من 14سنة	49	1.27	0.234
	14سنة فأكثر	39	1.23	0.271
المؤهل العلمي	بكالوريوس	110	1.28	0.256
	دراسات عليا	27	1.29	0.226

تظهر نتائج الجدول (10) وجود فروق ظاهره بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة نحو مستوى دافعية الإنجاز، تعزى للعمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، وللتأكد فيما إذا كانت الفروق دالة إحصائيا؛ فقد تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way-ANOVA) والجدول (11) يعرض النتائج:

الجدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way-ANOVA) لبيان دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة في مستوى دافعية الانجاز وفقا لمتغيرات: (العمر؛ سنوات الخبرة؛ والمؤهل العلمي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
العمر	0.166	2	0.083	1.332	0.268
سنوات الخبرة	0.206	2	0.103	1.653	0.195
المؤهل العلمي	0.003	1	0.003	0.055	0.815
الخطأ	8.155	131	0.062		
الكلي	233.627	137			
الكلي المصحح	8.487	136			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تظهر نتائج الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في مستوى دافعية الانجاز، تعزى للعمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي،اعتمادا على قيم (F) المحسوبة والظاهرة في الجدول(11)،عند مستوى الدلالة المناظر لها هي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بناء على أن مستويات الطموح لدى الجميع متقاربة وبغض النظر عن العمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، كما أن مستويات الرضا عن العمل متقاربة، كما يمكن أن درجة الإشباع النفسي والاجتماعي لدى الكوادر التعليمية والذي يعد من محركات الدافعية للإنجاز متماثلة، كما أن التشابه في ظروف العمل في المدارس وتشابه أساليب القيادة التربوية لا تختلف كثيرا لدى عينة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسةقاجة (2018) التي اظهر نتائجها" عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس، سنوات التدريس، والمؤهل العلمي".

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، فإن الباحثة توصي بالآتي:

1. ضرورة الاستمرار في المحافظة على نسق المناخ المدرسي المتوفر في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم لواء القصر، حيث أظهرت النتائج بأن مستواه مرتفع.
2. ضرورة تقديم المزيد من الحوافز لمعلمات المرحلة الأساسية للمحافظة على مستوى دافعية الإنجاز المرتفعة لديهن.
3. ضرورة استثمار القدرات والطاقات لدى معلمات المرحلة الأساسية لتحقيق المزيد من الإنجاز وتزويدهن بالمهارات التي تحافظ على مستوى الدافعية المرتفع لديهن.
4. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول متغيرات الدراسة على مجتمعات أخرى ومعلمي مراحل دراسية أخرى للاستفادة من نتائج الدراسة الحالية وتعميماتها.

المراجع العربية:

أبو جراد، خليل علي ومحمد، محمد صالح عبد الرؤوف (2021)، المناخ المدرسي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معملي التربية الخاصة في المدارس الحكومية بمحافظات قطاع غزة. مجلة ريحان للنشر والعلمي، (9)، 34، ص103–131.

بن دريد، فوزي (2015)، المناخ المدرسي. الدار العربية للعلوم ناشرون.

الحيدري، عبدا لله حسين والشدادي، صالح محسن علي (2019)، المناخ المدرسي في مدارس التعليم الثانوي في محافظة ابين. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (5)، 12، ص 82–102.

خليفة، عبد الطيف (2018)، دافعية الإنجاز، دار غريب للنشر والتوزيع.

الدوغان، عبد الله بن أحمد. (2015). المناخ المدرسي وعلاقته بممارسة المرشد المدرسي لمهامه الإرشادية في المرحلة المتوسطة الثانوية بالمدارس الحكومية والأهلية في محافظة الإحساء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

الرابغي، خالد بن محمد (2015)، عادات العقل ودافعية الإنجاز، دار المنهل للنشر والتوزيع والطباعة.

الربيعي، أحمد عبادي (2019)، المناخ المدرسي وعلاقته بالقدرة على التفكير الإبتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس أمانة العاصمة صنعاء، المجلة الدولية لتطوير التفوق، (10)، 19، ص34–47.

رسلان، محمود (2012)، دافعية الإنجاز المفهوم والنظرية والتطبيق، جامعة الملك فيصل مركز الترجمة والتأليف.

الرفوع، محمد أحمد (2015)، الدافعية نماذج وتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سليمان، سناء محمد(2010)، قراءات في علم النفس المدرسي، عالم الكتب.

شيحا، سماح (2021)، دور المناخ المدرسي في تعزيز التماسك الاجتماعي من وجهة نظر المدرسي في المدارس الثانوية في محافظة اللاذقية، مجلة جامعة تشرين الآداب والعلوم الإنسانية، (43)، 5، ص401–423.

صالح، سلمان عكاب ومحمد، حسام طه (2013)، المناخ المدرسي لدى معلمي المدارس الابتدائية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، (20)، 9، ص494–523.

الصباح، سهير سليمان وحجازي، رهام حسام (2021)، الدافعية للإنجاز وعلاقتها بأساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر – دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بفلسطين، المجلة العلمية للتربية الخاصة، (4)، 3، 105–132.

الطويقري، حسين بن سعيد (2014)، صراع الدور لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين في محافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

عبدا لله، روديه زهير (2013)، علم النفس التربوي، دار البداية للنشر والتوزيع.

عطية، رانيا محمد (2019). التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمي للمعلم من المناخ المدرسي وسلوك المواطنة التنظيمي، مجلة كلية التربية ببنها، (18)، 2، ص35–65.

قاجة، كلثوم (2018)، دافعية الإنجاز لدى معلمي أقسام التربية التحضيرية بالمدارس الابتدائية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (34)، 11، ص386–391.

كابور، دليلة (2017)، دافعية الإنجاز لدى المعلمين وعلاقته بالنمط القيادي لمدراء المرحلة الابتدائية – دراسة ميدانية بدائرة عين فكرون، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العربي بن مهدي.

لكحل، سالمة (2017)، المناخ المدرسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط – دراسة ميدانية بمتوسطات دائرة سيدي عامر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف.

محمد، حسام طه وصالح، سلمان عكاب.(2014). المناخ المدرسي لدى معلمي المدارس الابتدائية. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، (20)، 9، ص 506.

المياحي، جعفر عبد (2010)، دوافع السلوك، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

المراجع الإنجليزية:

Cohen J.; Fege A.; Pickeral T., (2010), Measuring And Improving School Climate. Teacher College Of Colombia, New York.

Darling, Hammond, and Cook, H (2018), Educatingthe whole child: improving school climate to support student success,Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Howard. E (1987), Book for Conduction School Climate Improvement project. Phi Delta Kappa Educational Foundation. Bloomington Ind.

Kilinc, A. C. (2013). The relationship between individual teacher academic optimism and school climate, International Online Journalof Educational Sciences, 5(3), pp 621- 634.

Mansour, S(2017), The Requirements For Developing The School Climate In The Second Cycle OfBasic Education Schools In Damascus In Light Of The Positive School Climate Trend In Support OfCitizenship Education, Aleppo University Research Journal, Arts, Humanities And EducationalSeries, (12), 33, pp 225.

Messick, P. P. (2012). Examining relationships among enablingschool structures, academic optimism and organizational citizenshipbehaviors, Unpublished Ph.D. Alabama University.

Ozen, H. (2018). A qualitative study of school climate according to teacher' perceptions, Eurasian Journal of Educational Research, (74), 13, pp 81- 98.

Royle, Todd, M. Hall, Angela, T (2012). The relationship Between McClelland's Theory of Needs, Feeling Individually Accountable, And Informal Account Ability for Others. International Journal of Management and Making Research. (5), 1, pp 21-42.

Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery –oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. Teaching and Teacher Education, (64), 12, pp 115-126.

Solobutina, M., & Nesterova, M. (2019). Teachers Professional Development: THE Components of Achievement Motivation. V International Forum on Teacher Education, (1), 4, pp 851-864.

Vanessa, S (2002). School Climate Instrument: A Pilot Study in Pretoria and Environs, M.A. research, Faculty of Humanities, Pretoria, South Africa.

Wang, M., & Degol, J. (2016). School climate: Areview of the construct, measurement andimpact on student outcome. EducationalPsychological Review, (28), 7, pp 315-352.

Yaman, H. Dundar, S (2015). Achievement motivation of primary mathematics education teacher candidates according to their cognitive styles and motivation styles. International Electronic Journal of Elementary Education, (7), 2, pp 125-142.

محددات الانتماء الوطني لطلبة المدارس الأردنية في البرلمانات الطلابية

هاشم محمد عبدالله الزعبي
وزارة التربية والتعليم

تاريخ الاستلام:2022/05/31 تاريخ القبول: 2022/07/19

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على محددات الانتماء الوطني، وتأثير كل من المتغيرات (الانتماء الاجتماعي، والانتماء الفكري، والانتماء السياسي) على المتغير (الانتماء الوطني) في العمل البرلماني الطلابي لطلبة المدارس الأردنية، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد اشتملت عينة الدراسة على مئة وعشرين طالبًا وطالبة من أعضاء مجلس البرلمان الطلابي للمرحلة الأساسية في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية الحكومية والخاصة.

وأشارت نتائج الدراسة بأنه يوجد تأثير موجب قوي جدًا للانتماء الاجتماعي على الانتماء الوطني، وتأثير موجب قوي للانتماء الفكري على الانتماء الوطني، وتأثير ضعيف للانتماء السياسي على الانتماء الوطني في العمل البرلماني الطلابي لطلبة المدارس الأردنية، وأشارت الدراسة أيضًا بأنه يوجد فروق ذات دلاله إحصائية في متوسط المتغيرات (الانتماء الوطني، والانتماء الاجتماعي، والانتماء الفكري) تبعًا لنوع المؤسسة التربوية لصالح المدارس الحكومية، وبين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للصف الدراسي، وبينت الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلاله إحصائية في متوسط متغير الانتماء السياسي بين المدارس الحكومية والخاصة وبين الذكور والإناث، وتضمنت الدراسة العديد من التوصيات والتي من شأنها تحسين واقع البرلمانات الطلابية.

الكلمات المفتاحية: البرلمانات الطلابية، القيم الوطنية، المرحلة الأساسية.

Factors of remoting national values for Jordanian's Students in Parliaments

Hashem Mohammed Abdullah Al-Zoubi
Ministry of Education

Abstract

The study aimed to identify the determinants of national belonging, and the impact of each of the variables (social belonging, intellectual belonging, political affiliation) on the variable (national belonging) in the student parliamentary work of Jordanian school students, the descriptive survey approach was used, and the sample of the study included one hundred and twenty students from the members of the Student Parliament Council for the basic stage in the Jordanian Ministry of Education's public and private schools.

The results of the study indicated that there is a very strong positive effect of social affiliation on national affiliation, a strong positive effect of intellectual affiliation on national affiliation, and a weak effect of political affiliation on national affiliation in parliamentary work. The study also indicated that there are statistically significant differences in the average variables (national affiliation, social affiliation, and intellectual affiliation) depending on the type of educational institution in favor of public schools, and between males and females in favor of females, and the presence of statistically significant differences due to the grade, The study showed that there are no statistically significant differences in the average variable of political affiliation between public and private schools and between males and females, and the study included many recommendations that would improve the reality of student parliaments.

Keywords: student parliaments, national values, the basic stage.

المقدمة

تشكل المجالس المدرسية والتشكيلات الطلابية والأنشطة المدرسية دورًا بالغًا في جعل المدرسة مجتمعًا متكاملًا حيث أنها تتيح الفرص المتعددة لتدريب النشء على حياة المجتمعات بأنواعها وأشكالها، كما تبث في الطلاب نبض العمل الجماعي، مع توفير الفرص المتكافئة في التدريب على القيادة والانضباط، وتعد هذه المجالس والتشكيلات الطلابية هيئات مسؤولة في المدرسة تمتد خدماتها إلى محيط المجتمع المحلي، وتسهم بطريقة عملية في تحقيق أهداف التربية، ورسالة المدرسة الحديثة، لأنها تصدر عن الطلبة أنفسهم بتوجيه غير مباشر من إدارة المدرسة، هدفها تربية الطلبة بطريقة واقعية وعملية على تمثيل الأدوار والمراكز، وتوطيد العلاقات الاجتماعية بين الطلبة والمعلمين وإدارة المدرسة، وتعويدهم الاعتماد على النفس والتثقيف الذاتي، والعمل لصالح الفرد والجماعة، وغيرها من القيم والعادات التي تغرسها هذه التشكيلات في نفوس الطلاب، وفقًا لمفاهيم المجتمع وأهدافه، وأول المفاهيم التي يجب أن يتعلمها الطلبة وتُغرس في نفوسهم، مفهوم الحرية، لتصبح نهجًا وسلوكًا يسلكه الطلبة ابتداءً بالمجتمع المدرسي، وانتهاءً بالمجتمع الأكبر؛ المجتمع الوطني، فيعرفون مبادئ الحرية ومنطلقاتها، أين تبدأ؟ ومتى تنتهي؟ ليضمن الجميع حصولهم على حقوقهم استناداً إلى مبادئ الحرية والعدالة والمساواة (العايد، حسن، العويمر، وليد 2009).

كما يقوم المجلس البرلماني الطلابي بدور مهم وبارز في تعزيز القيم الوطنية والوعي الفكري للطلبة وذلك لما تقوم به من إعداد الأجيال للحياة العملية، وما يغرسه في هذه الأجيال من قيم المواطنة، ومشاعر الولاء والانتماء للوطن، ويأتي ذلك عن طريق الأنشطة اللامنهجية المختلفة، ومن بين هذه الأنشطة التي تقوم على بناء شخصية الطالب وتعزيز دوره في الحياة المدرسية البرلمانات الطلابية (المصالحة، محمد 2010، ص 54).

مفهوم البرلمانات الطلابية: يمكن توضيح هذا الموضوع وفق العناوين التالية:

البرلمانات لغةً: جمع برلمان وهي هيئة تشريعيّة عُلْيا في الحُكم الديمقراطي، تتكون مِن عدد مِن النُّوّاب المُمَثِّلين عن الشَّعب، ويُعْرف كذلك باسم مجلس النّوّاب، ومجلس الأمّة، ومجلس الشّعب، والمجلس الوطنيّ (مصطفى، ابراهيم، وآخرون، ب.ت، ص920).

البرلمانات الطلابية: مجلس يتألف من مجموعة من الطلبة منتخبين بطريقة ديمقراطية يحاكي المجالس النيابية ويناقش قضايا الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي وله الدور البارز في تفعيل جميع المناسبات داخل وخارج المدرسة وله دور بارز في بناء شخصية الطالب.

يرتبط بالمجلس البرلماني الطلابي مجموعة من القيم الوطنية وعدة مفاهيم وهي الوطن، والمواطنة والوطنية، والهوية الوطنية والمواطن الصالح.

الوطن: هو الأرض التي ينتسب إليها الإنسان وتمنحه هويته وجنسيته، وتكون موطنًا لآبائه وأجداده منذ تاريخ طويل وإن لم يولد وينشأ بها حكمًا، وأن للوطن مكانة عالية في النفوس (اللجنة الملكية لحقوق الإنسان، 2000، ص16)، والوطن أيضًا هو المكان الذي يعيش وينتمي إليه الإنسان، ويرتبط به ارتباطًا قويًا من خلال التضحية من أجل ترابه والوفاء له بحيث يمارس فيه كافة نشاطاته(اللجنة الملكية لحقوق الإنسان، 2000، ص16).

المواطنة: تُعرّف الموسوعة السياسية المواطنة بأنها" صفة المواطن الذي يتمتع بالحقوق، ويلتزم بالواجبات التي يفرضها عليه انتماؤه للوطن" ويعرفها قاموس علم الاجتماع "أنها مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي (دولة)، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول (المواطن) الولاء ويتولى الطرف الثاني الحماية "(سلامة، علي،

وآخرون، 2008، ص14) كما يرتبط مفهوم المواطنة عند جان جاك روسو بمشاركة الشعب في القيادة السياسية (ظاهر، أحمد، 1985، ص21)، وهناك قيم ترتبط بمفهوم المواطنة ولا بد من الإشارة إلى مفهومي الولاء والانتماء باعتبارهما من المفاهيم التي ترتبط بالأمن الوطني وخاصة بما يتعلق بالمحافظة على النسيج الاجتماعي، فجوهر المواطنة يقوم على هاتين القيمتين ومن هنا لا بد من تعريف كل منهما:

الانتماء: هو إحساس داخلي يجعل الإنسان يخلص للوطن في القول والعمل بحيث يشعر بالفخر والاعتزاز به (سلامة، علي، وآخرون،2008، ص19).

الولاء: هو الإخلاص في طاعة القيادة والنظام الحاكم في الدولة وتدعيمه في مواجهة التحديات والظروف الصعبة والدفاع عنه فكراً وعملاً (سلامة، علي، وآخرون،2008، ص19) ويتضمن خلال التعريفات السابقة لمفهومي الولاء والانتماء والولاء يكون للقيادة والانتماء يكون للوطن والمواطنة تبين واجبات الفرد والحقوق التي يتمتع بها وقد نص الدستور الأردني على هذه الحقوق والواجبات في الفصل الثاني تحت عنوان حقوق الأردنيين وواجباتهم، فتشير المادة السادسة من الفصل الثاني "بأن الأردنيين أمام القانون سواء لا تميز بينهم في الحقوق والواجبات وإن اختلفوا في العرق أو اللغة أو الدين"، كما وتم في التعديلات الدستورية الجديدة إضافة فقرتين جديدتين إلى المادة السادسة من الدستور، الأولى تحمل الرقم (2) والتي تعزز مفهوم المواطنة والحفاظ على الوحدة الوطنية وهي "الدفاع عن الوطن وأرضه ووحدة شعبه والحفاظ على السِّلّم الاجتماعي واجب مقدس على كل أردني" والثانية تحمل رقم (4) التي اعتبرت "أن الدين والأخلاق وحب الوطن من قوام بناء الأسرة وركزت على رعاية النشء وهي الأسرة أساس المجتمع قوامها الدين والأخلاق وحب الوطن، يحفظ القانون كيانها الشرعي ويقوي أواصرها وقيمها ويحمي في ظلها الأمومة والطفولة ويرعى النشء وذوي الإعاقات من الاستغلال" (جريدة الرأي، 2011).

الوطنية: هي مبدأ يعبر عن حب المرء لوطنه وانجذابه نحو بيئته وثقافته وتراثه وتقاليده والاستعداد لخدمة مصالحه (العايد، حسن، وآخرون، 2009، ص9).

الهوية الوطنية: هي مجموعة السمات والخصائص الثقافية التي تميز أبناء وطن معين عن بقية أبناء أوطان أخرى(سلامة، علي، وآخرون،2008،ص19) وترتبط الهوية الوطنية بالمظاهر التالية:

القيم: هي الصفات الشخصية التي يفضلها أو يرغب فيها الناس في ثقافة معينة مثل الشجاعة والإيثار (الرشدان، عبدالله، 2005، ص93).

العادات: هي أنماط من السلوك تنشأ بصفة تلقائية في تنظيم شؤون المجتمع أو التعبير عن مشاعره وتحقيق غاياته فهناك عادات للأكل والشرب والزي والزواج.

التقاليد: هي ممارسات اجتماعية مكتسبة يكتسبها الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه، وتتصف بالقدسية وتنتقل من جيل إلى جيل مثل الشعائر الدينية عند الحج ورمضان (العفيف، أحمد، 2006، ص221–222).

أهداف المجالس البرلمانية الطلابية

تهدف المجالس البرلمانية الطلابية إلى:

- إعداد جيل قيادي قادر على تحمل المسؤولية ويمتلك القدرة على الاتصال الفعال والتخطيط وإدارة المواقف المختلفة.
- تعزيز روح الانتماء للوطن.
- تنمية الممارسات الديمقراطية وروح الحوار البناء واحترام الرأي الآخر وقيم التسامح والتعايش.

- مشاركة الطلبة في إدارة المدرسة واتخاذ القرارات فيما يتعلق بالجوانب الخاصة بالطلبة وبما لا يتعارض مع نظامها.
- المشاركة الفاعلة مع مجلس أولياء الأمور والمعلمين في عمليات التطوير في المدرسة.
- المساعدة في تمكين المدرسة من أداء وظيفتها نحو الطلبة ومجتمعها.
- توثيق الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي(المصالحة، محمد 2010).

آلية عمل البرلمانات الطلابية في وزارة التربية والتعليم الأردنية

إن آلية عمل البرلمانات الطلابية يتم بتشكيل انتخاب المجلس البرلماني الطلابي يقوم أعضاء المجلس البرلماني الطلابي السابق مع المشرف بتوضيح ماهية وأهداف وآلية انتخاب المجلس البرلماني الطلابي لأعضاء الهيئة العامة بالطرق والوسائل المتاحة خلال أول أسبوعين من بداية العام الدراسي وتشكل لجنة للإشراف على انتخابات المجلس البرلماني الطلابي برئاسة المدير وعضوية اثنين من المعلمين واثنين من الطلبة غير المرشحين، ويعلن المدير فتح باب الترشيح لعضوية المجلس البرلماني الطلابي وموعد الانتخاب على مستوى الشعبة الواحدة على ان لا يتجاوز ذلك الأسبوع الرابع من الشهر الاول من بداية العام الدراسي وتقدم طلبات الترشيح إلى لجنة الإشراف على الانتخابات خلال فترة الترشيح لعضوية المجلس البرلماني الطلابي المحددة بأسبوعين قبل موعد الانتخاب ويتم قبول طلبات المرشحين لعضوية المجلس البرلماني الطلابي شريطة ان يكون الطالب المرشح من الصف الخامس الأساسي وحتى الصف الثاني الثانوي ويقوم طلبة الشعبة الصفية الواحدة بانتخاب طالبين اثنين لعضوية المجلس البرلماني الطلابي في يوم الانتخاب المقرر على ان لا يتجاوز ذلك الأسبوع الثاني من الشهر الثاني من بدء العام الدراسي وتسلم نتائج الاقتراع إلى لجنة الإشراف على الانتخابات ليتم الإعلان عن أسماء الفائزين في عضوية المجلس البرلماني الطلابي في اليوم نفسه الذي يتم فيه الاقتراع على لوحة إعلانات المدرسة، ويعقد المجلس البرلماني الطلابي اجتماعه الأول خلال أسبوع من انتخابه بحضور الأغلبية لينتخب من بين أعضائه هيئته الإدارية المؤلفة من رئيس ونائب الرئيس وأمين السر وعضوين اثنين (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2010).

يقوم المجلس البرلماني الطلابي بمهام منها المساهمة بالارتقاء بالعملية التربوية من خلال المشاركة في إعداد الخطط التطويرية للمدرسة ومراجعتها ومناقشة القضايا التي تتعلق باستراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم والوقوف على اقتراحات وحاجات الطلبة وتحسين آليات التواصل والاتصال مع طلبة المدرسة والمشاركة في وضع اللوائح التنظيمية المدرسية والمساهمة في عملية الضبط الذاتي والمساعدة في معالجة السلوكيات غير المرغوب فيها وإجراء أبحاث ودراسات وإعداد تقارير طلابية حول قضايا عامة تهم المدرسة والمجتمع المحلي وتحديد المشكلات وطرح حلول لها بالتعاون مع المرشد التربوي والمؤسسات الرسمية ومؤسسات المجتمع المدني وإعداد وتنفيذ المبادرات المدرسية التي تساهم في تحسين العملية التعليمية والبيئة المدرسية والعلاقة مع المجتمع المحلي والمساهمة في رفع المستوى الثقافي والاجتماعي والصحي بين صفوف الطلبة وذلك من خلال تنظيم حملات التوعية والندوات والمحاضرات وتنظيم الرحلات المدرسية والمساهمة في إقامة الاحتفالات الوطنية والمسابقات الرياضية والأنشطة الاجتماعية والمهرجانات المختلفة، وإشراك أولياء الأمور وأبناء المجتمع المحلي من أجل توثيق أواصر الألفة بين المدرسة والمجتمع وتوثيق العلاقة مع خريجي المدرسة بهدف تحسين العملية التعلمية التعليمية والاستفادة من خبراتهم وتنظيم أنشطة تساهم في رفع الوعي بين الطلبة والمجتمع المحلي حول مفاهيم ومصطلحات الديمقراطية وحقوق الإنسان والمعاهدات والاتفاقيات الدولية مثل عقد ندوات ومؤتمرات ومحاضرات وورش عمل والمشاركة في الورش والمؤتمرات الشبابية محليًا وعربيًا ودوليًا لتبادل الخبرات والإفادة من التجارب الناجحة

والمشاركة في العمليات التنظيمية منها اصطفاف الطابور الصباحي وبعد الاستراحة نظافة المدرسة والبيئة المحيطة بها والإشراف على ساحات المدرسة وملاعبها واستقبال الطلبة الجدد وفي عملية التسلم والتسليم للكتب المدرسية وتنظيم الطلبة أثناء عمليات البيع في مقصف المدرسة (فتحي، هارون 2006).

ويتشكل المجلس البرلماني الطلابي في المديرية من رؤساء المجالس البرلمانية الطلابية الذين حصلوا على أعلى نسبة أصوات في مدارسهم بحيث لا يتجاوز عددهم عن عشرة (نصفهم إناث والنصف الآخر ذكور) ويتم تشكيل المجلس البرلماني الطلابي في المديرية في الأسبوع الرابع من الشهر الثاني من بداية العام الدراسي ويجتمع المجلس البرلماني الطلابي في المديرية بعد أسبوعين من تاريخ تبليغ اعضاءه بتشكيله ليتم انتخاب الهيئة الادارية المؤلفة من رئيس ونائب الرئيس وأمين السر وعضوين اثنين ويجتمع المجلس البرلماني الطلابي في المديرية مره واحده كل شهر خلال العام الدراسي وبحضور منسق المجلس البرلماني الطلابي من قسم التعليم في المديرية، ويقوم المجلس البرلماني الطلابي في المديرية في مهام منها المساهمة في إعداد الخطط التطويرية على مستوى المديرية ويكون حلقة وصل بين الطلبة والمديرية لإيصال ملاحظاتهم ومساهماتهم لرفع مستوى التعليم وإعداد جلسات حوارية مع أصحاب القرار والتربويين حول القضايا التي تهم الطلبة وعقد المؤتمرات السنوية التي تتناول قضايا الوطن وتعزز الانتماء له والولاء للقيادة الهاشمية والمشاركة في المؤتمرات والندوات التربوية وورش العمل المتخصصة محلياً وعربيًا وعالميًا وتزويد الوزارة بتقرير فصلي حول أنشطة المجلس البرلماني الطلابي في المديرية وتوصياتهم (وزارة التربية والتعليم الأردنية،2010).

ويتولى المجلس البرلماني الطلابي مجموعة من المهام كما تشير المادة العاشرة من تعليمات المجالس البرلمانية الطلابية لسنة 2010 وهي: المساهمة بالارتقاء بالعملية التربوية من خلال المشاركة في اعداد الخطط التطويرية للمدرسة ومراجعتها ومناقشة القضايا التي تتعلق باستراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم والوقوف على اقتراحات وحاجات الطلبة وتحسين آليات التواصل والاتصال مع طلبة المدرسة والمشاركة في وضع اللوائح التنظيمية المدرسية والمساهمة في عملية الضبط الذاتي والمساعدة في معالجة السلوكيات غير المرغوب فيها وإجراء أبحاث ودراسات وإعداد تقارير طلابية حول قضايا عامة تهم المدرسة والمجتمع المحلي وتحديد المشكلات وطرح حلول لها بالتعاون مع المرشد التربوي والمؤسسات الرسمية ومؤسسات المجتمع المدني وإعداد وتنفيذ المبادرات المدرسية التي تساهم في تحسين العملية التعليمية والبيئة المدرسية والعلاقة مع المجتمع المحلي والمساهمة في رفع المستوى الثقافي والاجتماعي والصحي بين صفوف الطلبة وذلك من خلال تنظيم حملات التوعية والندوات والمحاضرات وتنظيم الرحلات المدرسية والمساهمة في إقامة الاحتفالات الوطنية والمسابقات الرياضية والأنشطة الاجتماعية والمهرجانات المختلفة، وإشراك أولياء الأمور وأبناء المجتمع المحلي من أجل توثيق أواصر الألفة بين المدرسة والمجتمع وتوثيق العلاقة مع خريجي المدرسة بهدف تحسين العملية التعلمية التعليمية والاستفادة من خبراتهم وتنظيم أنشطة تساهم في رفع الوعي بين الطلبة والمجتمع المحلي حول مفاهيم ومصطلحات الديمقراطية وحقوق الإنسان والمعاهدات والاتفاقيات الدولية مثل عقد ندوات ومؤتمرات ومحاضرات وورش عمل والمشاركة في الورش والمؤتمرات الشبابية محليًا وعربيًا ودوليًا لتبادل الخبرات والإفادة من التجارب الناجحة المشاركة في العمليات التنظيمية مثل اصطفاف الطابور الصباحي بعد الاستراحة ونظافة المدرسة والبيئة المحيطة بها والإشراف على ساحات المدرسة وملاعبها واستقبال الطلبة الجدد وفي عملية التسلم والتسليم للكتب المدرسية وتنظيم الطلبة أثناء عمليات البيع في مقصف المدرسة

الدراسات السابقة

قام الباحث بجمع بعض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية من عدد من المصادر المختلفة، وتم عرضها في هذا الجزء وفقًا لتسلسها الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

وقام الزبون (2021) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور المجالس البرلمانية الطلابية في التعامل مع قضايا الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين، وفيما إذا كان دور تلك المجالس يختلف تبعًا لمتغيرات: الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، شارك في الدراسة (107) معلم ومعلمة، ولغرض جمع البيانات أعدَّ الباحث استبانة مكونة من (28) فقرة والتي تحقق لها دلالات مرضية من الصدق والثبات سمحتا باستخدامها في الدراسة الحالية، وأشارت نتائج الدراسة الى أن دور المجالس البرلمانية الطلابية في التعامل مع قضايا الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مقبولة، كما أفادت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على متوسطات الأداة ككل تعزى للمتغيرات (الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبر) وتوصي الدراسة بإجراء مزيداً من الدراسات المماثلة للتحقق من دور المجالس البرلمانية الطلابية في التعامل مع قضايا الطلبة ذوي الإعاقة للتمكن من تعميم النتائج.

وأجرى الهبيدة (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع البرلمان المدرسي ودوره في التربية الديمقراطية في المدارس الثانوية الخاصة في لواء الجامعة، تم استخدمت المنهج النوعي والوصفي التحليلي والاعتماد على المقابلة والاستبانة في جمع المعلومات وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث بلغت (24) معلم ومعلمة و(341) طالبًا وطالبة أظهرت النتائج مقابلات المعلمين واقع البرلمان الطلابي بالجيدة، وأنه يهيئ الطلبة للحياة البرلمانية والحياة الديمقراطية، ويعزز بعض الجوانب الشخصية لدى الطلبة، وأنه لا دور للأسرة في تعزيز الاشتراك بالبرلمان الطلابي، أما نتائج الاستبانة فقد كشفت أن دور البرلمان في التربية الديمقراطية كان متوسطًا، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التربية الديمقراطية لدى الطلبة تعزى للجنس، وأوصت الدراسة باستمرار فعاليات البرلمانات الطلابية.

وقام أصلان (2018) بدراسة هدفت إلى معرفة دور البرلمان الطلابي في تنمية مهارة القيادة لدى الطلبة المشاركين فيه من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية ونوع المؤسسة التربوية حكومية أو خاصة، والتحصيل العلمي للطالب إذا معدل الطالب فوق المعدل العام أو أقل من المعدل العام لزملائه في الصف، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد اشتملت عينة الدراسة على مئة طالب وطالبة من أعضاء مجلس البرلمان الطلابي في مدارس لواء الكورة بمحافظة إربد، وأشارت الدراسة على أن تأثير البرلمان الطلابي على مستوى المهارات القيادية التي يمارسها طلبة البرلمان متوسطة بشكل عام مع وجود اختلاف في درجة قوتها، وأشارت الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى المهارات القيادية بين الذكور والإناث لصالح الذكور وفي المرحلة التعليمية والأساسية لصالح الثانوية، وبين نوع المؤسسة التربوية لصالح الحكومية وأشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات القيادية تعزى إلى تحصيل الطالب العلمي.

كما أجرى السعد (2014) دراسة هدفت إلى تقصي دور مجلس البرلمان الطلابي في التنشئة السياسية في المدارس الأردنية من وجهة نظر قادة البرلمان ومستشاري البرلمان الطلابي ومديري المدارس، ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير استبانة مكونة من (48) فقرة توزعت في ثلاث مجالات وقد تم التأكد من صدقها وثباتها وتألفت عينة الدراسة من (154) قائدًا ومستشارًا برلمانيًا ومدير مدرسة وكشفت النتائج الآتية:

1. جاء مستوى دور البرلمان الطلابي في التنشئة السياسية بالمستوى المتوسط.
2. وجود فروق دالة إحصائيًا بين مستوى دور البرلمان الطلابي في التنشئة السياسية والوسط الفرضي لهذا الدور على الدرجة الكلية ولصالح مستوى الدور الفعلي.
3. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستوى دور البرلمان الطلابي في التنشئة السياسية تبعًا لمتغير الوظيفة.
4. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستوى دور البرلمان الطلابي في التنشئة السياسية تعزى للجنس.
5. وجود فروق دالة إحصائيا بين مستوى دور البرلمان الطلابي في التنشئة السياسية على الدرجة الكلية وفي كافة المجالات تعزى لمتغير المدرسة ولصالح المدارس الأساسية.

وقام الرشدان (2003) بدارسة هدفت إلى الكشف عن المبادئ والقيم الديمقراطية في فلسفة التربية وأهدافها في الأردن من خلال قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 والميثاق الوطني الأردني لعام (1990)، كما هدفت إلى التعرف على درجة انعكاس المبادئ الديمقراطية على واقع العملية التربوية، ومؤسساتها المختلفة، وخلصت الدراسة إلى أن قانون التربية والتعليم، والميثاق الوطني تضمنا العديد من مجالات المبادئ والقيم الديمقراطية مع اختلاف درجة التأكيد عليها في بعض جوانبها، وخلصت الدراسة أيضاً إلى أنّ هنالك تشابه بين فلسفة التربية والميثاق الوطني في تأكيدهما على مبادئ الكرامة وحقوق الإنسان والحرية والمشاركة في السلطة والتشاور أكثر من تأكيدهما على مبادئ العدل والمساواة والتضامن والتسامح والتعاون الإنساني.

وأجرى مساعدة (2006) دراسة هدفت إلى التعرف لواقع القيم الوطنية لدى طلبة المدارس الثانوية في الأردن، ودور المعلمين في تنميتها والتعرف فيما إذا كان هناك فروق في درجة تمثل الطلبة بهذه القيم تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى تعليم الوالدين، وفيما إذا كان هناك فروق بشأن تنمية القيم الوطنية عند المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل، وأشارت أهم النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مجالات التعاون والواجبات والديمقراطية والعدالة ومحاربة التعصب لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص (أدبي) في مجالات الانتماء والولاء والديمقراطية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في تنمية القيم الوطنية بالنسبة لدور المعلمين وذلك لصالح الذكور.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تعرضت الدراسات السابقة إلى دور البرلمانات الطلابية في الحياة المدرسية والتنشئة الديمقراطية والسياسية للطلبة وفي التعامل مع قضايا الطلبة، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات الوقوف على واقع البرلمانات الطلابية والغاية من العمل البرلماني الطلابي، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مفاهيم وتعريفات مختلفة لعدد من المتغيرات الخاصة بالدراسة الحالية وفي بناء الإطار النظري للدراسة وتحديد أهم عناصره، بالإضافة للفائدة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها ومقارنتها مع الدارسات السابقة.

وعليه فإن ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تناولت في بحثها محددات الانتماء الوطني لطلبة المدارس الأردنية في البرلمانات الطلابية حيث تناولت تأثير المتغيرات (الانتماء الاجتماعي والانتماء الفكري والانتماء السياسي) على المتغير (الانتماء الوطني) بشكل محدد، وهو الأمر الذي لم يتم تناوله أي من الدراسات السابقة على حد اطلاع الباحث.

مشكلة الدراسة

للبرلمانات الطلابية دور بارز في إعداد الطالب للحياة العملية ليكون عنصرًا من أفراد المجتمع الفاعلين والمساهمين في خدمة الوطن وسعادة المجتمع، إلا أن دور هذه البرلمانات مازال محدودًا وخاصة في المجال الاجتماعي والفكري والسياسي بالرغم من أهمية العمل البرلماني ووجود تعليمات ناظمة لها في وزارة التربية والتعليم الأردنية تعزز القيم الوطنية، فالكثير من هذه المجالس شكلية وصورية في التشكيل وغير فاعلة، ولا تقوم بالمهام والواجبات التي تتضمنها التعليمات الخاصة بالبرلمانات الطلابية، ومن خلال عملي في التعليم العام كعضو فريق محوري للعمل البرلماني الطلابي في وزارة التربية والتعليم والقيام بالزيارات الميدانية للعديد من المدارس والالتقاء بالمعلمين والطلبة، تبين وجود ضعف في العمل البرلماني الطلابي، الأمر الذي أدى إلى أن يقلل دورها في بناء شخصية الطالب الوطنية، كان لابد من بحث المشكلة للوقوف على حقيقة الأمر ولمعرفة محددات الانتماء الوطني في العمل البرلماني لطلبة المدارس الأردنية، وتوجيه أنظار القائمين على المؤسسات التعليمية إلى أهمية البرلمانات الطلابية في تعزيز القيم الوطنية ومدى إسهام البرلمانات الطلابية في خدمة المدرسة والمجتمع المحلي والوطن.

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما تأثير المتغيرات (الانتماء الاجتماعي، والانتماء الفكري، والانتماء السياسي) على المتغير (الانتماء الوطني) في العمل البرلماني الطلابي لطلبة المدارس الأردنية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط متغيرات (الانتماء الوطني، والانتماء الاجتماعي، والانتماء الفكري، والانتماء السياسي) تعزى لمتغيرات(نوع المؤسسة التربوية، والجنس، والصف الدراسي).

هدف الدراسة

1. التعرف على محددات الانتماء الوطني وتأثير كل من الانتماء الاجتماعي، والانتماء الفكري، والانتماء السياسي على الانتماء الوطني في العمل البرلماني لطلبة المدارس الأردنية.
2. بيان دور البرلمانات الطلابية في بناء شخصية الطلبة وحماية الطلبة فكريًا.
3. إبراز الدور الذي تقوم به البرلمانات الطلابية في تعزيز القيم الوطنية.
4. بيان دور البرلمانات الطلابية في تعزيز الممارسات الديمقراطية والفكر السياسي عند الطلبة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من كونها توجه أنظار القائمين على المؤسسات التعليمية إلى أهمية البرلمانات الطلابية لطلبة المدارس ودورها الحيوي في البيئة المدرسية، وتبين دور البرلمانات الطلابية باعتبارها ضرورة اجتماعية وسياسية مُلحّةٍ في بناء شخصية الطالب وإعداده للحياة، وتُسلّط الضوء على البرلمانات الطلابية ودورها في تعزيز القيم الوطنية، ومن ثم تطوير هذا الدور فهي تعتبر تقييمًا لعمل البرلمانات الطلابية، وتسهم بتوضيح واقع البرلمانات الطلابية في الأردن والمعيقات التي تواجه تطوير تطبيقاتها.

حدود الدراسة

للدراسة ثلاثة حدود:

1. الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على مجالس البرلمانات الطلابية في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية

الهاشمية.

2. الحد الزماني: زمن تنفيذ هذه الدراسة الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2021.

3. الحد البشري: طلبة مجالس البرلمانات الطلابية للمرحلة الأساسية الذكور والإناث.

4. الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على موضوعها الأساسي وهو محددات الانتماء الوطني لطلبة المدارس الأردنية في البرلمانات الطلابية.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على جمع البيانات، وتبويبها وتحليلها والربط بين مدلولاتها؛ من أجل تفسيرها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الأعضاء في البرلمان الطلابي للمرحلة الأساسية في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي 2022/2021.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من الطلبة الأعضاء في البرلمان الطلابي للمرحلة الأساسية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس مكون من أربع وعشرين فقرة، ضمن أربع مجالات ويحتوي كل مجال على ست فقرات تقيس كل فقرة جانب من جوانب المجالات الرئيسية والتي تبين محددات الانتماء الوطني لطلبة المدارس الأردنية في البرلمانات الطلابية متصلة بموضوع البحث هي:

1. مجال الانتماء الوطني وتمثله (6) فقرات هي (1–6).
2. مجال الانتماء الاجتماعي وتمثله (6) فقرات هي (7–12).
3. مجال الانتماء الفكري وتمثله (6) فقرات هي (13–18).
4. مجال الانتماء السياسي وتمثله (6) فقرات هي (19–24).

حيث تم توزيع (170) استبانة تم إعادة (142) استبانة منها وتم استثناء (22) استبانة.

صدق الأدوات:

للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحث بعرض الاستبانة على أربعة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإدارة وأصول التربية والقياس والتقويم للتأكد من مدى انتماء كل فقرة من فقرات الاستبانة إلى موضوع الدراسة وتم الأخذ بملاحظتهم وتعديلاتهم، وذلك بنسبة اتفاق (80%) وتم تعديل (5) فقرات ولم يتم حذف أي فقرة، لتخرج الأداة بصورتها النهائية.

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات الأداة فقد تم استخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي كرو نباخ ألفا (cronbach's alpha) حيث بلغ معامل الثبات للأدوات 89% وهي قيمة اكبر من 60%، وبذلك يمكن القول بأن أدوات الدراسة تمتع بالثبات.

تصحيح أداة الدراسة:

تم الاستجابة على الاستبانة بحسب تدريج ليكرث الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتعطى الدرجات (1،2،3،4،5) على الترتيب، ويتم الحكم على درجة الممارسة بالاعتماد على المعيار ويبين الجدول رقم (1) معيار الحكم على المقياس:

جدول رقم (1) معيار الحكم على المقياس

الرقم	القيمة	الدرجة
1	0 – 1.67	متدني
2	1.68 – 3.34	متوسط
3	3.35 – 5	عال

فرضيات العدم للدراسة:

الفرضية الأساسية الأولى:

H_1: لا يوجد تأثير للمتغيرات المستقلة (الانتماء الاجتماعي، الانتماء الفكري، الانتماء السياسي) على المتغير التابع (الانتماء الوطني).

الفرضيات الفرعية:

H_{11}: لا يوجد تأثير للانتماء الاجتماعي على الانتماء الوطني.

H_{12}: لا يوجد تأثير للانتماء الفكري على الانتماء الوطني.

H_{13}: لا يوجد تأثير للانتماء السياسي على الانتماء الوطني.

الفرضية الأساسية الثانية:

H_2: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المتغيرات المستقلة (الانتماء الوطني، الانتماء الاجتماعي، الانتماء الفكري، الانتماء السياسي) يعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومي، خاص).

الفرضيات الفرعية:

H_{21}: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الوطني يعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومي، خاص).

H_{22}: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الاجتماعي يعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومي، خاص).

H_{23}: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الفكري يعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومي، خاص).

H_{24}: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء السياسي يعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومي، خاص).

الفرضية الأساسية الثالثة:

H_3: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المتغيرات المستقلة (الانتماء الوطني، الانتماء الاجتماعي، الانتماء الفكري، الانتماء السياسي) يعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر أو أنثى).

الفرضيات الفرعية:

H_{31}: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الوطني يعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر أو أنثى).

H_{32}: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الاجتماعي يعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر أو أنثى).

H_{33}: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الفكري يعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر أو أنثى).

H_{34}: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء السياسي يعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر أو أنثى).

الفرضية الأساسية الرابعة:

H_4: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المتغيرات المستقلة (الانتماء الوطني، الانتماء الاجتماعي، الانتماء الفكري، الانتماء السياسي) يعزى لمتغير الصف الدراسي.

الفرضيات الفرعية:

H_{41}: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الوطني يعزى لمتغير الصف الدراسي.

H_{42}: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الاجتماعي يعزى لمتغير الصف الدراسي.

H_{43}: لا يوجد ا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الفكري يعزى لمتغير الصف الدراسي.

H_{44}: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء السياسي يعزى لمتغير الصف الدراسي.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما تأثير المتغيرات (الانتماء الاجتماعي، والانتماء الفكري، والانتماء السياسي) على المتغير (الانتماء الوطني) في العمل البرلماني الطلابي لطلبة المدارس الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات الدراسة، وجدول رقم (2) يوضح نتائج ترتيب مجالات الدراسة وفقًا لاستجابات عينة الدراسة:

جدول رقم (2) نتائج ترتيب مجالات الدراسة وفقًا لاستجابات عينة

المجال	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
الانتماء الوطني	1.019	2.117
الانتماء الاجتماعي	1.025	2.250
الانتماء الفكري	1.064	2.2
الانتماء السياسي	1.02	2.15

تشير النتائج في جدول رقم (2) إن مستوى مجالات الدراسة كان بدرجة متوسط في المجال الوطني والاجتماعي والفكري والسياسي، وهذا يتفق مع دراسة الهبيدة (2019) بعنوان واقع البرلمان المدرسي ودوره في التربية الديمقراطية في المدارس الثانوية الخاصة في لواء الجامعة حيث كشفت الدراسة أن دور البرلمان في التربية الديمقراطية كان متوسطًا.

قام الباحث بتحليل فقرات الاستبانة لطلبة البرلمانات الطلابية في المدارس الأردنية بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات الدراسة وكانت النتائج بالجيدة جدًا، وجدول رقم (3) يوضح تحليل فقرات الاستبانة لطلبة البرلمانات الطلابية في المدارس الأردنية وفقًا لاستجابات عينة الدراسة:

جدول 3: تحليل فقرات الاستبانة لطلبة البرلمانات الطلابية في المدارس الأردنية

N	المحاور	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ملاحظات
1	Q1	1.810	1.071	
2	Q2	2.320	1.152	
3	Q3	2.080	0.875	
4	Q4	2.380	0.927	
5	Q5	1.790	0.916	
6	Q6	2.320	1.175	
	المجال الأول: الانتماء الوطني	2.117	1.019	جيد جدا
7	Q1	2.820	1.230	
8	Q2	2.460	1.114	

9	Q3	2.410	1.065	
10	Q4	1.700	0.740	
11	Q5	1.910	0.935	
12	Q6	2.190	1.063	
	المجال الثاني: الانتماء الاجتماعي	2.248	1.025	جيد جدا
13	Q1	2.550	1.249	
14	Q2	1.890	0.838	
15	Q3	2.250	1.204	
16	Q4	2.320	1.085	
17	Q5	2.060	0.964	
18	Q6	2.130	1.045	
	المجال الثالث: الانتماء الفكري	2.200	1.064	جيد جدا
19	Q1	1.980	0.930	
20	Q2	2.230	1.019	
21	Q3	2.220	1.073	
22	Q4	1.890	0.868	
23	Q5	2.170	1.128	
24	Q6	2.460	1.122	
	المجال الرابع: الانتماء السياسي	2.158	1.023	جيد جدا

يشير الجدول (3) أن متوسط الانتماء الوطني للمستجيبين كانت 2.117 وبانحراف معياري مقداره 1.019، ويشير الجدول السابق أيضًا على إن المتوسط الحسابي للانتماء الاجتماعي يساوي 2.248 وبانحراف معياري مقداره 1.025، وإن المتوسط الحسابي للانتماء الفكري كان 2.200 وانحراف معياري مقداره 1.064، وأخيرًا إن متوسط الحسابي للانتماء السياسي كان 2.158 وبانحراف معياري مقداره 1.023. حيث إن جميع المتغيرات حصلت على تقدير جيد جدًا.

قام الباحث بحساب الارتباط بين متغيرات الدراسة وجدول رقم (4) يبين ذلك:

الجدول 4: الارتباط بين متغيرات الدراسة

	الانتماء الوطني	الانتماء الاجتماعي	الانتماء الفكري	الانتماء السياسي
الانتماء الوطني	1	.965**	.960**	.476**
الانتماء الاجتماعي		1	.466**	.452**
الانتماء الفكري			1	.433**
الانتماء السياسي				1

يتبين من الجدول رقم (4) الارتباط بين المتغيرات (الانتماء الوطني، الانتماء الاجتماعي، الانتماء الفكري، الانتماء السياسي) لطلبة المدارس الاردنية في البرلمانات الطلابية، حيث نلاحظ ان هنالك تأثير موجب قوي جدًا بين الانتماء الوطني والانتماء الاجتماعي ومقداره 96.5% وذلك لأنه أعلى من 50%.

ويعزو الباحث هذا التأثير القوي جدًا إلى الدور الذي تقوم به المجلس البرلمانية الطلابية مع مجلس أولياء الأمور والمعلمين في عمليات التطوير في المدرسة، والقيام بالأعمال التطوعية والخيرية لخدمة المدرسة والمجتمع المحلي، وأن أغلب أنشطة البرلمان الطلابي تصب بهذا الجانب بسبب الفكرة السائدة بأن الدور الرئيسي لهذه البرلمانات هو تعزيز قيم الانتماء الوطني للمدرسة والمجتمع وهذا يتفق مع دراسة الهبيدة التي أظهرت النتائج مقابلات المعلمين واقع البرلمان الطلابي بالجيدة، وأنه يهيئ الطلبة للحياة الاجتماعية والحياة الديمقراطية.

ويتبين من الجدول أن هنالك تأثير موجب قوي بين الانتماء الوطني والانتماء الفكري وقدره 96% وذلك لأنه أعلى من 50%، يُعزى ذلك إلى اهتمام المجالس البرلمانية الطلابية بالقيم الأخلاقية والدينية والحث عليها من قبل المعلمين والهيئة الإدارية لأن جوهر العملية التعليمية هي التربية.

ويلاحظ من خلال الجدول أن هنالك تأثير ضعيف بين الانتماء الوطني ومستوى الانتماء السياسي وقدره 47.6% وذلك لأنه أقل من 50%، ويعتبر هذا التأثير متدني من وجهة نظر الباحث ولا تتفق مع تطلعات التي تسعى لها وزارة التربية والتعليم الأردنية.

ويعزو الباحث سبب ضعف التأثير بين الانتماء الوطني ومستوى الانتماء السياسي إلى عدة عوامل منها:

أ. الكثير من المجالس البرلمانية تشكل ولا تقوم بالمهام المرسومة لها بحيث يصبح دورها صوري دون تفعيل للأنشطة التي يمارسها الطلبة.

ب. عدم الوعي من قبل الإدارات المدرسية والمعلمين بالمجال السياسي لهذه البرلمانات.

ج. لا يوجد تدريب لطلبة البرلمان على أدوارهم والمهام التي يقومون بها وآلية تفعيل البرلمان الطلابي.

د. ضعف بالإمكانات المادية وعدم توفير مخصصات مالية لتقوم هذه البرلمانات بدورها بعمل المبادرات والقيام بالفعاليات المختلفة التي تعزيز العمل البرلماني السياسي.

هـ. عدم مشاركة الطلبة في إدارة المدرسة واتخاذ القرارات فيما يتعلق بالجوانب الخاصة بالطلبة وعدم إعداد الخطط لعمل المجلس.

و. قلة عمل اللقاءات الحوارية التي تسهم في تعزز مبدأ الحوار بين طلاب والمعلمين واحترام حرية الرأي والرأي الآخر كأساس للتفاهم.

ز. التخوف من بعض الإدارات ومسؤولي البرلمانات الطلابية من الخوض وعقد لقاءات تتعلق بالمشاركة السياسية وقانوني الانتخاب والأحزاب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السعد (2014) والتي جاء نتيجة مستوى دور البرلمان الطلابي في التنشئة السياسية بالمستوى المتوسط.

ويظهر الجدول أيضًا عدم وجود ارتباطات داخليه بين المتغيرات (الانتماء الاجتماعي، الانتماء الفكري، الانتماء السياسي) وذلك لأن الارتباط فيما بينها أقل من 50%.

جدول 5: معادلة الانحدار المتعدد

	معامل الارتباط غير المعياري (Unstandardized Coefficients)		معامل الارتباط المعياري (Standardized Coefficients)	اختبار (t)	الدلالة الاحصائية (Sig)
	(B) بيتا	(S.E) الخط المعياري	(Beta) بيتا		
الثابت	0.054	0.061	–	0.880	0.380
الانتماء الاجتماعي	0.505	0.080	0.540	6.300	0.000
الانتماء الفكري	0.414	0.084	0.416	4.901	0.000
الانتماء السياسي	0.040	0.019	0.052	2.120	0.036
مربع معامل الارتباط(Square R)	9450.		F-stat	658.736	
مربع (Adjusted R Square) معامل الارتباط المعدل	0.943		الدلالة الاحصائية (Sig)	.000	

قام الباحث بحساب معادلة الانحدار المتعدد وجدول رقم (5) يبين ذلك:

ويشير الجدول رقم (5) إلى العلاقة الخطية بين المتغير التابع (الانتماء الوطني) والمتغيرات المستقلة (الانتماء الاجتماعي، الانتماء الفكري، الانتماء السياسي). حيث أن الثابت يساوي (B=0.054) وأن قيمة (t=0.880). في المعادلة الخطية تظهر أن الانتماء الاجتماعي له تأثير مقداره (B=0.505) وله دلاله إحصائية عند (t=6.300). ولذلك نرفض فرضية العدم (H11: لا يوجد تأثير للانتماء الاجتماعي على الانتماء الوطني) عند مستوى دلالة إحصائية أقل من 5%، ونقبل الفرضية البديلة أنه يوجد علاقة بين الانتماء الاجتماعي والانتماء الوطني. ويظهر الجدول أن الانتماء الفكري له تأثير مقداره (B=0.414) وله دلاله إحصائية عند (t=4.901). ولذلك نرفض فرضية العدم (H12: لا يوجد تأثير للانتماء الفكري على الانتماء الوطني) عند مستوى دلالة إحصائية أقل من 5%. ونقبل الفرضية البديلة أنه يوجد علاقة بين الانتماء الفكري والانتماء الوطني. ويظهر الجدول أن الانتماء السياسي له تأثير مقداره (B=0.040) وله دلاله إحصائية عند(t=2.120)، ولذلك نرفض فرضية العدم (H13: لا يوجد تأثير للانتماء السياسي على الانتماء الوطني) عند مستوى دلالة إحصائية أقل من 5%، ونقبل الفرضية البديلة أنه يوجد علاقة بين الانتماء السياسي والانتماء الوطني.

ويتبين من الجدول ان المتغيرات المستقلة تفسر 94.5% من الانتماء الوطني حيث أن مربع معامل الارتباط (R Square =94.5%) وقيمة معدل مربع معامل الارتباط (Adjusted R-squared=94.3%). وأن قيمة (F-statistic=658.736) وذات مستوى دلالة إحصائية أقل من 5%.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط متغيرات (الانتماء الاجتماعي، والانتماء الفكري، والانتماء السياسي، والانتماء الوطني) تعزى لمتغيرات (نوع المؤسسة التربوية، والجنس، والصف الدراسي).

أولاً: نوع المؤسسة التربوية (حكومي، خاص)

تم حساب اختبار الفرق بين متوسطات استجابات المحاور بين المدارس الحكومية والخاصة وجدول رقم (6) يبين ذلك:

جدول 6: اختبار الفرق بين متوسطات استجابات المحاور بين الحكومي والخاص

المحاور	الجهة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Independent t-test (اختبار العينات المستقلة)						
						Diff S.E. (فرق خطأ المعيار)	Df (درجة الحرية)	T (اختبار)	Sig. (2-tailed) (الدلالة الإحصائية)	F (اختبار)	Sig. (الدلالة الإحصائية)
الانتماء الوطني	حكومي	42	2.440	1.124	تساوي التباين	0.174	118	-2.137	0.035	6.666	0.011
	خاص	78	2.068	0.771	عدم تساوي التباين	0.194	62.272	-1.915	0.06		
الانتماء الاجتماعي	حكومي	42	2.421	1.163	تساوي التباين	0.186	118	-2.159	0.033	4.779	0.031
	خاص	78	2.019	0.852	عدم تساوي التباين	0.204	65.240	-1.97	0.053		
الانتماء الفكري	حكومي	42	2.568	1.087	تساوي التباين	0.175	118	-2.171	0.032	6.661	0.011
	خاص	78	2.189	0.803	عدم تساوي التباين	0.191	65.624	-1.986	0.051		
الانتماء السياسي	حكومي	42	2.529	1.601	تساوي التباين	0.228	118	-1.551	0.123	6.024	0.016
	خاص	78	2.175	0.904	عدم تساوي التباين	0.267	55.410	-1.325	0.191		

يشير الجدول رقم (6) إلى مقارنة بين متوسطات المتغيرات الأربعة (الانتماء الوطني، الانتماء الاجتماعي، الانتماء الفكري، الانتماء السياسي) التي تعزى لمتغير نوع جهة المدرسة (حكومي أو خاص)، حيث تبين في الجدول أن متوسط الانتماء الوطني في المدارس الحكومية (2.440) وبانحراف معياري (1.124) بينما كان متوسط الانتماء الوطني في المدارس الخاصة (2.068) وبانحراف معياري (0.771) وعند مستوى (t=-2.137) ومستوى دلالة احصائية اقل من 5%، وبذلك نرفض الفرضية (H_{21}: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الوطني يعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومي، خاص)) ونقبل الفرضية البديلة بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الوطني يعزى لمتغير نوع المدرسة ولصالح المدارس الحكومية، ونلاحظ في الجدول أن متوسط الانتماء الاجتماعي في المدارس الحكومية (2.421) وبانحراف معياري (1.163) بينما كان متوسط الانتماء الاجتماعي في المدارس الخاصة (2.019) وبانحراف معياري (0.852) وعند مستوى (t=-2.159) ومستوى دلالة احصائية اقل من 5%، وبذلك نرفض الفرضية (H_{22}: لا يوجد اختلاف بين متوسط مستوى الانتماء الاجتماعي يعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومي، خاص)) ونقبل الفرضية البديلة بأنه يوجد اختلاف بين متوسط مستوى الانتماء الاجتماعي يعزى لمتغير نوع المدرسة ولصالح المدارس الحكومية. وتبين في الجدول أن متوسط الانتماء الفكري في المدارس الحكومية (2.568) وبانحراف معياري (1.087) بينما كان متوسط الانتماء الفكري في المدارس الخاصة (2.189) وبانحراف معياري (0.803) وعند مستوى (t=-2.171) ومستوى دلالة احصائية أقل من 5%، وبذلك نرفض الفرضية (H_{23}: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الفكري يعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومي، خاص)) ونقبل الفرضية البديلة بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الفكري يعزى لمتغير نوع المدرسة ولصالح المدارس الحكومية. ويظهر في الجدول ان متوسط الانتماء السياسي في المدارس الحكومية (2.529) وبانحراف معياري (1.601) بينما كان متوسط الانتماء السياسي في المدارس الخاصة (2.175) وبانحراف معياري) 0.904(و عند مستوى (t=-1.551) ومستوى دلالة إحصائية أكثر من 5%، وبذلك نقبل الفرضية (H_{24}: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء السياسي يعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومي، خاص)) ونرفض الفرضية البديلة بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء السياسي يعزى لمتغير نوع المدرسة.

ويعزو الباحث تفوق المؤسسة التربوية الحكومية على المؤسسة التربوية الخاصة في مجالات الانتماء الوطني والاجتماعي والفكري إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بالمجالس البرلمانية الطلابية في المدارس الحكومية ومتابعة المديريات لأعمال وخطط البرلمان الطلابي، وجود مشرف برلمانات طلابية في المديرية يشرف عليها، ومعلم مسؤول في كل مدرسة يختص بتفعيل عمل المجالس البرلمانية الطلابية ويتابع تنقيذ أنشطتها وتفعيل دورها في البيئة المدرسية الحكومية، وتوفر البيئة المناسبة للبرلمانات المدرسية في المدارس الحكومية، اضافة إلى اهتمام المدارس الخاصة بالجانب التحصيلي للطلبة أكثر من الجانب الأنشطة والعمل الاجتماعي والتطوعي، ويرجع الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال السياسي بين القطاع الحكومي والخاص إلى إغفال دور هذه المجالس في هذا الجانب ومن القطاعين.

وهذا يتفق مع دراسة أصلان (2018) بعنوان دور البرلمان الطلابي في تنمية مهارة القيادة لدى الطلبة المشاركين فيه من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية ونوع المؤسسة التربوية حكومية أو خاصة، والتحصيل العلمي للطالب إذا معدل الطالب فوق المعدل العام أو أقل من المعدل العام لزملائه في الصف، وأشارت الدراسة على أن تأثير البرلمان الطلابي على مستوى المهارات القيادية التي يمارسها طلبة البرلمان متوسطة بشكل عام مع وجود اختلاف في درجة

قوتها، وأشارت الدراسة أيضًا إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى المهارات القيادية بين الذكور والإناث لصالح الذكور وفي المرحلة التعليمية والأساسية لصالح الثانوية، وبين نوع المؤسسة التربوية لصالح الحكومية.

ثانياً: الجنس

تم حساب اختبار الفرق بين متوسطات استجابات المحاور بين الجنس (ذكر، أنثى) وجدول رقم (7) يبين ذلك:

جدول 7: اختبار الفرق بين متوسطات استجابات المحاور بين الذكور والإناث

المحاور	الجهة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Independent t-test(اختبار العينات المستقلة)						
						S.E Diff.(فرق الخطأ المعياري)	Df (درجة الحرية)	T(اختبار)	Sig. (2-tailed)(الدلالة الإحصائية)	F (اختبار)	Sig.(دلالة إحصائية)
الانتماء الوطني	ذكر	60	1.492	0.210	تساوي التباين	0.108	118	−13.053	0.000	69.916	0.000
	انثى	60	2.904	0.811	عدم تساوي التباين	0.108	66.873	13.053−	0.000		
الانتماء الاجتماعي	ذكر	60	1.472	0.453	تساوي التباين	0.129	118	−10.643	0.000	18.880	0.000
	انثى	60	2.847	0.892	عدم تساوي التباين	0.129	87.553	10.643−	0.000		
الانتماء الفكري	ذكر	60	1.653	0.409	تساوي التباين	0.117	118	−11.466	0.000	24.135	0.000
	انثى	60	2.992	0.807	عدم تساوي التباين	0.117	87.451	11.466−	0.000		
الانتماء السياسي	ذكر	60	2.238	0.856	تساوي التباين	0.220	118	−0.559	0.577	6.123	0.015
	انثى	60	2.361	1.471	عدم تساوي التباين	0.220	94.823	−0.559	0.577		

يشير الجدول رقم (7) إلى مقارنة بين متوسطات المتغيرات الأربعة (الانتماء الوطني، الانتماء الاجتماعي، الانتماء الفكري، الانتماء السياسي) التي تعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر أو أنثى)، حيث تبين في الجدول أن متوسط الانتماء الوطني للطلبة الذكور (1.492) وبانحراف معياري (0.210) بينما كان متوسط الانتماء الوطني للطلبة الإناث (2.904) وبانحراف معياري) 0.811(وعند مستوى (t=-13.053) ومستوى دلالة إحصائية أقل من 5%، وبذلك نرفض الفرضية (H31: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الوطني يعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر أو أنثى)) ونقبل الفرضية البديلة بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الوطني يعزى لمتغير نوع المدرسة ولصالح الإناث، نلاحظ في الجدول ان متوسط الانتماء الاجتماعي للطلبة الذكور(1.472) وبانحراف معياري (0.453) بينما كان متوسط الانتماء الاجتماعي للطلبة الإناث (2.847) وبانحراف معياري) 0.892(و عند مستوى (t=-10.643) ومستوى دلالة احصائية أقل من 5%، وبذلك نرفض الفرضية (H32: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الاجتماعي يعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر أو أنثى)). ونقبل الفرضية البديلة بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الاجتماعي يعزى لمتغير نوع المدرسة ولصالح المدارس الحكومية. وتبين في الجدول أن متوسط الانتماء الفكري للطلبة الذكور(1.653) وبانحراف معياري (0.409) بينما كان متوسط الانتماء الفكري للطلبة الإناث (2.992) وبانحراف معياري) 0.807(و عند مستوى (t=-11.466) ومستوى دلالة

احصائية اقل من 5%، وبذلك نرفض الفرضية (H33: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الفكري يعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر أو أنثى)) ونقبل الفرضية البديلة بانه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء الفكري يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. ويظهر في الجدول أن متوسط الانتماء السياسي للطلبة الذكور(2.238) وبانحراف معياري (0.856) بينما كان متوسط الانتماء السياسي للطلبة الإناث (2.361) وبانحراف معياري (1.471) وعند مستوى (t=-0.559) ومستوى دلالة احصائية اكثر من 5%. وبذلك نقبل الفرضية (H34: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء السياسي يعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر أو أنثى))، ونرفض الفرضية البديلة بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الانتماء السياسي يعزى لمتغير نوع الجنس.

تبين للباحث وجود فروق دالة إحصائيًا لدى طلبة المرحلة الأساسية في اكتساب قيم الانتماء الوطني لمتغير الجنس، لصالح الإناث، في مجال الانتماء الوطني والانتماء الاجتماعي والانتماء الفكري، ويعزى الباحث تفوق الإناث من أعضاء البرلمان على الذكور في المجالات الثلاث لتفعيل دور المجالس البرلمانية الطلابية في مدارس الإناث والجدية في العمل فهي مجالس فعالة وليست شكلية وهنالك تشجيع من الإدارات والمعلمات فيها لأعضاء البرلمان على عمل الأنشطة البرلمانية الطلابية المدرسية، إضافة إلى أن الإناث أكثر إلتزامًا بالقوانين والأنظمة والتعليمات الناظمة للعمل المؤسسي من الذكور، كما أن الإناث يتمتعن بخصائص الانضباط والانتباه والتركيز والتنظيم والاستمرار والمثابرة أكثر ما يتمتع بها الذكور، مع وجود رغبة في إثبات الذات والتفوق عند الإناث.

ويعزو الباحث عدم وجود اختلاف بين متوسط مستوى الانتماء السياسي يعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر أو أنثى) إلى عد اهتمام طلبة البرلماني الطلابي والقائمين عليها بهذا الجانب وهذا يتفق مع الفرضية التي تبين أن هنالك ضعف في الارتباط بين المتغير المستقل الانتماء السياسي والمتغير التابع الانتماء الوطني، حيث يعتبر هذا الجانب مهمش من قبل المعنيين في البرلمانات الطلابية، إضافة إلى عدم وجود وعي بجانب المشاركة السياسية في العمل البرلماني الطلابي والمتعلق بقانون الانتخاب والعمل الحزبي.

ثالثاً: الصف الدراسي

تم حساب اختبار الفرق بين متوسطات استجابات المحاور لمتغير الصف الدراسي وجدول رقم (8) يبين ذلك:

جدول 8: تحليل (ANOVA) لمتوسطات المتغيرات يعزى لمتغير الصف الدراسي

المحاور	الصفوف	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	One Way ANOVA						
						Sum of Squares (مجموع المربعات)	df (درجة الحرية)	Mean Square (متوسط المربعات)	F (اختبار)	Sig. (دلالة إحصائية)	
الانتماء الوطني	السابع	30	1.808	0.500	بين الفئات Between) (Groups	23.575	3	7.858	11.726	0.000	
	الثامن	30	1.855	0.596	خلال الفئات (Within Groups)	77.740	116	0.670			
	التاسع	30	2.211	0.6520	المجموع	101.315	119				
	العاشر	30	2.917	1.285							
الانتماء الاجتماعي	السابع	30	1.528	0.540	بين الفئات Between)	45.904	3	15.301	25.395	0.000	

						(Groups				
	الثامن	30	1.683	0.623	69.895	خلال الفئات (Within Groups)	0.603	116		
	التاسع	30	2.333	0.599	115.800	المجموع		119		
	العاشر	30	3.094	1.172						
الانتماء الفكري	السابع	30	1.684	0.517	35.502	بين الفئات Between) (Groups	11.834	3	20.616	0.000
	الثامن	30	2.078	0.576	66.585	خلال الفئات (Within Groups)	0.574	116		
	التاسع	30	2.358	0.699	102.087	المجموع		119		
	العاشر	30	3.168	1.099						
الانتماء السياسي	السابع	30	1.918	0.853	22.455	بين الفئات Between) (Groups	7.485	3	5.830	0.001
	الثامن	30	1.913	0.745	148.927	خلال الفئات (Within Groups)	1.284	116		
	التاسع	30	2.400	0.858	171.381	المجموع		119		
	العاشر	30	2.965	1.765						

يشير الجدول رقم (8) إلى أن متوسطات المتغيرات الأربعة (الانتماء الوطني، الانتماء الاجتماعي، الانتماء الفكري، الانتماء السياسي) من وجهة نظر الطلبة في الصفوف المختلفة (السابع، الثامن، التاسع، العاشر)، حيث أن قيمة F المحسوبة لمتغير الانتماء الوطني من وجهة نظر الطلبة في الصفوف المختلفة كانت (11.726) وعند مستوى دلاله إحصائية (0.000) ولها مستوى دلاله إحصائية أقل من 5% وبذلك نرفض الفرضية (H41: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الانتماء الوطني يعزى لاختلاف وجهة نظر الطلبة في الصفوف المختلفة)، ونقبل الفرضية البديلة بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الانتماء الوطني يعزى لاختلاف وجهة نظر الطلبة في الصفوف المختلفة. ونلاحظ من الجدول ان قيمة F المحسوبة لمتغير الانتماء الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة في الصفوف المختلفة كانت (25.395) وعند مستوى دلاله إحصائية (0.000) ولها مستوى دلالة إحصائية أقل من 5% وبذلك نرفض الفرضية (H42: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الانتماء الاجتماعي يعزى لاختلاف وجهة نظر الطلبة في الصفوف المختلفة)، ونقبل الفرضية البديلة بانه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الانتماء الاجتماعي يعزى لاختلاف وجهة نظر الطلبة في الصفوف المختلفة، ويظهر الجدول ان قيمة F المحسوبة لمتغير الانتماء الفكري من وجهة نظر الطلبة في الصفوف المختلفة كانت (25.616) وعند مستوى دلاله إحصائية (0.000) ولها مستوى دلالة إحصائية أقل من 5% وبذلك نرفض الفرضية (H43: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الانتماء الفكري يعزى لاختلاف وجهة نظر الطلبة في الصفوف المختلفة)، ونقبل الفرضية البديلة بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الانتماء الفكري يعزى لاختلاف وجهة نظر الطلبة في الصفوف المختلفة، ويتبين من الجدول ان قيمة F المحسوبة لمتغير الانتماء السياسي من وجهة نظر الطلبة في الصفوف المختلفة كانت (5.830) وعند مستوى دلالة إحصائية (0.000) ولها مستوى دلالة إحصائية أقل من 5% وبذلك نرفض الفرضية (H44: لا يوجد

اختلاف بين متوسط الانتماء السياسي يعزى لاختلاف وجهة نظر الطلبة في الصفوف المختلفة)، ونقبل الفرضية البديلة بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الانتماء السياسي يعزى لاختلاف وجهة نظر الطلبة في الصفوف المختلفة.

ويعزو الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف الدراسي لزيادة الوعي لدى الطلبة بأدوارهم في المجالس البرلمانية الطلابية، فكما زاد الصف الدراسي كلما زاد وعي الطلبة بدوره في العمل البرلماني الطلابي.

التوصيات

بناءً على ما ورد في هذه الدراسة، توصل الباحث إلى التوصيات الآتية:

أ. العمل على ايجاد مجلس برماني طلابي على مستوى الوزارة يكون له دور واضح في مناقشة القضايا التي تهم الطلبة والمساعدة في رسم الخطط التطويرية، ويعمل على تعزيز ثقافة الحوار والتسامح ونبذ العنف والعمل التشاركي بين المجالس البرلمانات الطلابية.

ب. عقد مؤتمر تربوي على مستوى الوزارة يحضره ممثلين عن المجالس البرلمانية للوقوف على نقاط الضعف في الواقع التربوي ومعالجته ومناقشة المجالس البرلمانات الطلابية للقضايا والمشكلات التي تؤثر عليهم شخصيًا أو على بيئتهم المحلية التي يعيشون بها.

ج. إعادة النظر في دور لمجالس البرلمانات الطلابية في تعزيز مبدأ ومفهوم المواطنة وفي إعداد أبناء الوطن المنتمين لوطنهم بحيث لا تكون هذه المجالس شكليه وغير فعالة وتخصيص وقت لعمل اجتماعات لمجالس البرلمانات الطلابية ومناقشة قوانين الانتخاب والمشاركة السياسية والحزبية بما لا يتعارض مع الحصص المقررة للطلبة ولا يؤثر سلبا على عمل المجالس.

د. المشاركة الفاعلة للمجلس البرلماني مع مجلس أولياء الأمور والمعلمين في عمليات التطوير في المدرسة على أن يكون الحوار كأساس للتغيير والإصلاح في العمل البرلماني الطلابي والأنشطة المدرسية والارتقاء بنوعية التعليم، ومشاركة المجلس البرلماني الطلابي في إدارة المدرسة واتخاذ القرارات فيما يتعلق بالجوانب الخاصة بالطلبة وبما لا يتعارض مع نظامها.

هـ. . تخصيص مبلغ من موازنة الوزارة يرصد لأنشطة المجالس البرلمانية الطلابية وتنفيذ المبادرات الطلابية التي تعزز الفكر السياسي لدى الطلبة.

قائمة المراجع

جريدة الرأي (2011)، التعديلات الدستورية، العدد 14956، الأردن.

جريدة الرأي (2010/12/10) دور البرلمانات الطلابية في تعزيز روح الانتماء، موقع https://alrai.com/article/435418.

رسالة المعلم (2003)، الرسالة الملكية السامية لتحذير شعار الأردن أولاً فكراً وتطبيقاً، العدد 3،4 المجلد 41، الأردن.

الرشدان، عبدالله (2005)، التربية والتنشئة الاجتماعية، ط1، دار وائل، عمان، الأردن.

الرقاد، محمد (2006)، العولمة والهيمنة الإعلامية والثقافة الوطنية، مجلة الأقصى، العدد1003،الأردن.

سلامة، علي، وآخرون(2008)، التربية الوطنية، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.

ظاهر، جمال (1985)، التنشئة الاجتماعية والسياسية في العالم العربي، ط1، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن.

العايد، حسن، العويمر، وليد (2009)، التربية الوطنية، ط1، دار زيد الكيلاني، معان، الأردن.

العفيف، أحمد، صالح، قاسم (2006)، التربية الوطنية، ط2، دار جرير، عمان، الأردن.

فتحي، هارون (2006)، مشروع مأسسة البرلمان المدرسي في وزارة التربية والتعليم، دار يافا للنشر، عمان.

اللجنة الملكية لحقوق الإنسان(2000)، الخطوط العريضة لخطة اللجنة الوطنية لتعلم حقوق الإنسان، عمان، الأردن.
المصالحة، محمد (2010)، دور البرلمان المدرسي في التنشئة الديمقراطية الحالة الأردنية، مجلة الفكر، العدد الخامس.
مصطفى، إبراهيم، وآخرون،(ب ت) المعجم الوسيط، الطبعة الثانية، المكتبة الإسلامية، اسطنبول.
مجلة أنباء (2008) واقع حقوق الإنسان في المناهج والكتب المدرسية الأردنية، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 225، والخاص بمناسبة الذكرى الستين للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الأردن.
موقع وزارة التربية والتعليم، نظام التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، http://www.moe.gov.jo/11/1 2019
موقع وزارة التربية والتعليم المملكة الاردنية الهاشمية www.moe.gov.jo
وزارة التربية والتعليم المملكة الاردنية الهاشمية(2010) تعليمات المجالس البرلمانية الطلابية رقم (9) لسنة 2010 في المدارس الحكومية والخاصة الصادرة بمقتضى الفقرة (د) من المادة السادسة من قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.
Al-Rai Newspaper (2011), Constitutional Amendments, No. 14956, Jordan.
Al-Rai newspaper (10/12/2010) The role of student parliaments in promoting the spirit of belonging, https://alrai.com/article/435418.
The Teacher's Message (2003) The Royal Message to Warn the Slogan Jordan First, Thought and Practice, No. 3,4, Volume 41, Jordan.
Al-Rashdan, Abdullah (2005), Education and Socialization, 1st Edition, Dar Wael, Amman, Jordan.
Al-Raqad, Muhammad (2006), Globalization, Media Hegemony and National Culture, Al-Aqsa Magazine, Issue 1003, Jordan.
Salama, Ali, and others (2008), National Education, 1st Edition, House of Knowledge Treasures, Amman, Jordan.
Zaher, Jamal (1985), Social and Political Upbringing in the Arab World, 1st Edition, Al-Manar Library, Zarqa, Jordan.
Al-Ayed, Hassan, Al-Owaimer, Walid (2009), National Education, 1st Edition, Dar Zaid Al-Kilani, Maan, Jordan.
Al-Afif, Ahmed, Saleh, Qassem (2006), National Education, 2nd Edition, Dar Jarir, Amman, Jordan.
Fathi, Aaron (2006), the project to institutionalize the school parliament in the Ministry of Education, Dar Jaffa Publishing, Amman.
The Royal Commission for Human Rights (2000), outlines of the plan of the National Commission for Learning Human Rights, Amman, Jordan.
Reconciliation, Muhammad (2010), The Role of School Parliament in Democratic Upbringing, The Jordanian Case, Al-Fikr Magazine, No. 5.
Mustafa, Ibrahim, and others, (B. T) The intermediate dictionary, second edition, Islamic Library, Istanbul.
News Magazine (2008) The Reality of Human Rights in Jordanian Curricula and Textbooks, National Committee for Education, Culture and Science, No. 225, and special on the occasion of the sixtieth anniversary of the Universal Declaration of Human Rights, Jordan.
Ministry of Education website, Education System in the Hashemite Kingdom of Jordan, 1/11/2019 http://www.moe.gov.jo
The website of the Ministry of Education, the Hashemite Kingdom of Jordan, www.moe.gov.jo
Ministry of Education The Hashemite Kingdom of Jordan (2010) Instructions of Student Parliamentary Councils No. (9) for the year 2010 in public and private schools issued in accordance with paragraph (d) of Article VI of Education Law No. (3) of 1994 and its amendments.

درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الاولى من وجه نظر معلميها

هدى جميل توفيق الخضري
وزارة التربية والتعليم الاردنية

تاريخ الاستلام: 2022/05/30 تاريخ القبول: 2022/06/28

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الاولى من وجه نظر معلميها، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة استبانة كأداة للدراسة وتم التأكد من صدقها وثباتها. وقد تكونت عينة الدراسة (262) معلم ومعلمة في المدارس الحكومية للعام الدراسي 2022/2021، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. أشارت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى في جميع المجالات جاءت بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة تعزى للجنس والمرحلة التعليمية،ووجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على استبانة درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة تعزى لعدد الدورات ولصالح فئة "أكثر من 10 سنوات".

الكلمات المفتاحية: مؤشرات المدرسة الفاعلة، المدرسة الفاعلة، معلمي المدارس.

The degree of enforcement of Effective school's indicators in public schools in the first Zarqa directorate from the point of view of its teachers

Huda Jameel Tofeeq Al-Khudairi
Jordanian Ministry of Education

Abstract:
This study aimed to reveal the degree of enforcement of effective school's indicators in public schools in the first Zarqa directorate from the point of view of its teachers.. in this study, the researcher used the descriptive, correlative survey method,. The study sample consisted of (262) in public schools for the academic year 2021/2022, and they were chosen by a simple random method. The results of the study indicated that the degree of enforcement of the effective school indicators from the point of view of public school teachers in the first Zarqa district in all fields came to a high degree. The results also indicated that there are no statistically significant differences in the arithmetic averages of the responses of the study members to the questionnaire of the degree of enforcement of the effective school indicators due to gender and educational stage, and there are statistically significant differences in the arithmetic averages of the study members on the questionnaire of the degree of enforcement of the effective school indicators due to the number of courses and in favor of a group. More than 10 years."
Keywords:. Effective school indicators, active school, Teachers.

المقدمة:

تشهد المؤسسات التعليمية عدداً من التغييرات التي فرضتها المتغيرات المعرفية والثقافية في القرن الحادي والعشرين. ونتيجة لذلك، ظهرت العديد من الاتجاهات التي تسعى لأن تتواءم مع هذه التغييرات، وتستجيب لمتطلبات العصر، من خلال مراجعة شاملة لأدوار قادة تلك المؤسسات، والعمل على تطويرها؛ لتصبح المدارس فاعلة وقادرة على تلبية طموحات المجتمع. وتحقق المدرسة الفاعلة أهدافها في ظل قيادة فاعلة؛ فقائد المدرسة له تأثير واضح ومباشر على فاعلية عمليتي التعلم والتعليم، وعلى مخرجات المدرسة الفاعلة.

وفقد شهدت ميادين التعليم العام اهتماماً كبيراً بدور القائد الفعال نتيجة الثورة التي أحدثتها بحوث المدارس الفاعلة والإصلاح المدرسي فقد توصلت هذه البحوث إلى مجموعة من العوامل الدالة على القيادة المدرسية الفعالة، منها: القدرة على المبادأة، والقدرة التحليلية، والرؤية الواضحة للمدرسة، والقدرة على تحديد المصادر بفعالية، والقدرة على إحداث التغيير وإدارته وإنتاجه (السليمي، 2016). وتتعدد صور الأداء الفاعل للمدرسة، ومنها: وجود رؤية مشتركة، وتوصيف للوظائف، ووضع معايير للأداء، وتحديد للأهداف، ودعم القائد للعاملين معه، وتحفيزهم للقيام بأدوارهم، ووضع البرامج التدريبية لهم، والمراجعة المستمرة لما أنجز من أعمال، والاستفادة منها في المستقبل، حيث ينبغي ان يتمتع القائد الفعال بعدد من الخصائص المهنية والشخصية كالنضوج العلمي، والنضوج المهني، والابتكار والتجديد والمبادأة والقدرة على التعاون مع الاخرين وتحفيزهم والقدرة على ضبط النفس والسيطرة الذاتية (السكني،2016).

ولتحقيق نجاح المدرسة لا بد من وجود إدارة فاعلة، لها مواصفات وخصائص تؤهلها للقيام بدورها القيادي القائم على توجيه الإمكانات والطاقات؛ بهدف تحقيق أهداف المدرسة والوصول إلى جودة مخرجات التعليم. حيث إن الإدارة الفاعلة تسعى إلى تطبيق المؤشرات التي تحث عليها؛ لرفع مستوى الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم على مستوى الصف والمدرسة والمجتمع المحلي على وجه الخصوص، بحيث تتميز وظيفة المدرسة وبرامجها بضرورة توطيد علاقة المدرسة بالمجتمع والمساهمة في حل مشكلاته وتحقيق أهدافه، وهذا بعد أنموذجا لتطبيق الإدارة التربوية لمؤشرات المدرسة الفاعلة (رفاعي، 2011).

وقد بدأ الأردن، منذ عام 2003، عملية تطوير نظام التعليم الحكومي، وقد كان ذلك بتوجيه من جلالة الملك عبد الله الثاني، الذي أكد على أهمية تطوير اقتصادنا على المنافسة الدولية والمحلية نابضاً بالحياة، مدعوماً بجهود مكثفة في تنمية الموارد البشرية، على المستوى الإقليمي من خلال اقتصاد قائم على المعرفة،حيث بدأت المرحلة الأولى من مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي (ERfKE) عام 2003م وانتهت عام 2009، والمرحلة الثانية من 2009 إلى 2014 م، ويعد برنامج تطوير المدرسة أهم مكونات هذه المرحلة نحو الاقتصاد المعرفي بهدف إعداد الطلبة الأردنيين للدخول الاقتصاد المعرفي التنافسي العالي (الطويسي واخرون، 2015).

وقامت الوزارة بإعداد برنامج للتطوير بدعم من وكالة التنمية الكندية الدولية (Canadian International Development (CIDA والذي يركز على القيادة المتمحورة حول الطالب، وعلى الجانب التطبيقي، والممارسات العملية، والمشاركة المجتمعية، وفق حاجات واقعية للمؤسسة التعليمية، حيث يؤكد البرنامج على مركزية المدرسة ودورها الرائد في قيادة التغيير من خلال إعداد الخطط الصحيحة المنطلقة من واقعها، وحسب أولوياتها التطويرية بمشاركة كل من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، بهدف تمكين القيادات في الميدان من التركيز على النتائج، والسعي لتحقيق مؤشرات أداء صادقة وموضوعية وصولا إلى المدرسة الفاعلة (الطويسي واخرون، 2015).

ولأن التطوير يحتاج إلى مأسسة مرتبطة بتغيير الصورة الكلية للمكون الثقافي التربوي؛ فقد سعت وزارة التربية والتعليم إلى التأكيد على تحقيق مؤشرات نوعية فاعلة وفق النظرة المستقبلية التي تسعى لتحقيقها في أداء المدرسة الأردنية، واتباع نهج جديد من خلال بناء السياسات والأطر العامة للتقييم والمتابعة بناءٍ على آراء المستفيدين من الخدمات التربوية في الميدان بدلا من الاعتماد على آراء الإدارات وخبرات الموظفين السابقين (الرجيبي، 2017).

لقد ظهر مفهوم المدرسة الفاعلة نتيجة للاهتمام المتزايد بنوعية الجيل القادر على التعامل مع المتغيرات الجديدة، وازداد الحديث عن مهارات القرن الواحد والعشرين، والتركيز على المتعلم القادر على التأثر والتأثير وعلى التفاعل مع المجتمعات، وعلى التكيف مع البيئة المتغيرة. لذلك تسعى المدرسة الفاعلة إلى توفير المناخ الملائم للتعلم والنمو الاجتماعي والأكاديمي والتقويم الذاتي وتعزيز الدافعية نحو التعلم وتعزيز استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة. وقد اتفقت كافة تعريفات المدرسة الفاعلة على أنها مدرسة المستقبل وهي التي تقدم برامج تعليمية وتربوية نوعية من أجل إعداد المتعلمين القادرين على اكتساب المعرفة ومستعدين للعمل، وتحقيق ذاتهم، وقادرين على الاندماج في مجتمعاتهم، وهي المدرسة التي تعني بالتعليم المستدام من خلال التركيز على المهارات الأساسية والمهارات العصرية وتكنولوجيا المعلومات، وتنمية العمليات العقلية العليا ومهارات حل المشكلات وإنتاج المعرفة وتهتم بتفعيل دور الأسرة والمجتمع.

لذلك تعد المدرسة الفاعلة مؤسسة تربوية مركزية محورية تسعى لتنمية شخصية الطلبة وتربيتهم تربية شاملة، وتقدم لهم المساعدة لفهم انفسهم وإشباع حاجاتهم المختلفة، ليتمكنوا من اكتساب رؤية ناقدة، ومهارة لابتكار حلول للمشكلات والتحديات التي تواجههم، ويتم ذلك من خلال تركيزها على التعلم الذاتي والمستمر الدائم مدى الحياة، وتعزيزها لمهارات الحوار المتوازن، واحترام الرأي والرأي الاخر، إضافة إلى تمكين طلبتها من استيعاب علوم العصر، وامتلاك المهارات التي تؤهلهم للتعامل مع التكنولوجيا الحديثة، ومواكبة ثورة المعلومات والاتصالات، كما تضع نصب عينيها اقامة علاقات واتصالات فعالة مع اولياء الامور، والمجتمع المحلي لمشاركتهم في تعلم ابنائهم ورعايتهم وزيادة تحصيلهم الدراسي (معايطة والحويلة، 2012).وتعد المدرسة الفاعلة نموذجاً مبتكراً لمدرسة حديثة تستمد رسالتها من الايمان بقدرة المجتمعات على النهوض، وتحقيق التنمية الشاملة، وتمتلك قيادة قوية، يلتزم فيها المدير وجميع الع8املين بالقوانين والانظمة ن وتشرك العاملين بصنع القرار، كما ان لديها أهداف واضحة وتوقعات عالية لتحصيل الطلبة، كما أنها تستثمر وقتها بفاعلية، وتحرص على العلاقة التشاركية مع اولياء الامور لدعم ابنائهم (يونس،2016).

ومن خلال البحث في مفهوم المدرسة الفاعلة، تبين وجود اختلاف في تعريف المدرسة الفاعلة، فبعض التعريفات تؤكد على ان فاعلية المدرسة تقاس بالدرجات التحصيلية العالية التي يحصل عليها الطلاب، فإذا كانت الدرجات عالية كانت المدرسة فاعلة، وأن كانت منخفضة فإنها غير فاعلة، ومن الباحثين من اضاف عناصر اخرى غير التحصيل، مثل مدى تحقيق الاهداف التعليمية الموضوعة للمدرسة، فإذا حققت الاهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية كانت المدرسة فاعلة والعكس، وأن كانت لم تحققها فأنها غير فاعلة، ومنهم أشار إلى أن فاعلية المدرسة تكمن في مستويات التحصيل العالي للطلاب من ناحية، والتمكن من المهارات الحياتية التي تتعلق بالاتجاهات والقيم ومهارات الاتصال من ناحية اخرى، ونجد أن بعضهم ايضاً يرى ان المدرسة الفاعلة هي القادرة على التجديد ومواكبة التطور والتعرف على مشكلاتها والتغلب عليها، في حين يرى البعض الاخر بأن المدرسة الفاعلة، هي المدرسة التي تحقق نمواً لأفرادها بما يتناسب مع قدرات كل منهم (السلاوى، 2017).

وقد عرفها (Dakota et.al ,2020) بأنها " المدرسة التي تحدث تغيراً جوهرياً في العملية التعليمية من خلال قيادة خبيرة واعية، قادرة على التأثير بأركان العملية التعليمية من معلمين أكفاء وطلبة ملتزمين وأباء مهتمين وغيرهم، وتنسيق جهودهم جميعاً، فهي قادرة على ان تحدد لنفسها فلسفة ورؤية، تمكنها ضمن واقعها وظروفها من تحقيق رسالتها وأهدافها المتمثلة في توفير تعليم فعال لطلبتها يكسبهم المعارف والمهارات، والاتجاهات والقيم التي تتطلبها حياتهم الحاضرة والمستقبلية، بينما عرفها (Granvik et. Al,2018) بأنها: " مدرسة قائمة على قيادة مهنية تعمل على إيجاد بيئة تعليمية قادرة على استنهاض همم العاملين فيها لتفعيل العمل التشاركي من أجل تحقيق أقصى ما يمكن من أهدافها المرجوة بما يلبي حاجات طلبتها لإنجاز الأهداف التعليمية والتربوية بدقة وإتقان، وذلك من خلال ما توفره من إمكانات بشرية ومادية". من جهة أخرى عرفها العجمي (2016) بأنها: "قدرة المدرسة على استغلال الفرص المتاحة لها في البيئة للحصول على احتياجاتها من الموارد النادرة وذات القيمة التي تكون ضرورية لاستمرار نشاطها وتحقيق أهدافها،أما ذياب (2017) فيعرف المدرسة الفاعلة بأنها في المدرسة التي تضمن تحصيلاً عالياً لطلبتها، وقادرة على التجديد الذاتي وحل مشكلاتها الداخلية، وتبحث عن طوير مهارات الدراسة الذاتية لدى أفرادها.

والمدرسة الفاعلة من وجهة نصر الباحثة: هي التي تسعى لضمان تحصيل عال لطلبتها، وقادرة على التجديد والتطوير الذاتي، وحل مشكلاتها الداخلية بنفسها، وتبحث عن تطوير مهارات الدراسة الذاتية لدى طلبتها، وهي المدرسة جميلة المظهر، صاحبة الإدارة الواعية، والتنظيم المحكم ولها رسالة واضحة، تحدد من خلالها صلاحيات المعلمين والطلاب والعاملين والإدارة، وهي التي تراجع خططها باستمرار وتواكب مستجدات العصر، وتوفر مناخاً مريحاً من الاتصال والتواصل بين أفرادها، وتستفيد من الخبرات المتاحة لتحقيق نسبة عالية من الخريجين ذوي التحصيل العالي، وتؤهلهم للعمل أو اكمال الدراسة من خلال تطبيق ناجح للمنهاج المدرسي.

ومن أهم التحديات التي تواجه المدرسة في هذا العصر الحالي هي التطورات المختلفة في جميع المجالات، فكلما حققت المدرسة نجاحاً في مخرجاتها كانت هناك تطلعات جديدة تفرضها متطلبات الحياه المتسارعة، ومن هنا تأتي اهمية نظام تطوير الأداء المدرسي وأثرة في رفع جودة الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة (التعلم والتعليم، بيئة الطالب، المدرسة والمجتمع، القيادة والادارة) اذ يوجه المدرسة لتطوَر توقعاتها باستمرار من اجل رفع كفاءة ادائها عن طريق التحسين والتطوير المستمرين للعمليات بشكل صحيح منذ البداية وباستمرار وبالاعتماد على احتياجات المجتمع المدرسي ومتطلباته (حسان، 2015).

وتتضمن مؤشرات المدرسة الفاعلة وفقا لبرنامج تطوير المدرسة كما اوردها الطويسي واخرون (2015) من عشرون مؤشراً ضمن أربعه مجالات حيث يتضمن المجال الاول التعلم والتعليم حيث يضم هذا المجال جانبين مهمين الاول: المناهج والتدريس حيث يتم فيه التركيز على ربط المعرفة بالحياة، وبناء قيم واتجاهات ايجابية، وتنويع المعلمين في استراتيجيات التدريس لمراعاة الفروق الفردية، والمهارة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، والثاني: جانب اداء الطلبة والتقييم وهو جانب مهم الهدف منه نقل المعرفة للطلبة وتطوير قدراتهم ومهاراتهم التي يحتاجونها، حيث يستخدم المعلمون استراتيجيات متنوعة للتحقق من المعرفة وتقييمها، ويتم ذلك بعدالة وموضوعية، وكي يتم تقييم المعرفة تقيماً صحيحاً يتم اعلام الطلبة مسبقاً عن نوع المعرفة التي سيتم اختبارهم بها،وكذلك اعلامهم وأولياء أمورهم بالتغذية الراجعة حول تحصيلهم من خلال إعطاء العلامة والوصف الدقيق حول معرفة الطالب والجوانب التي أظهرت ضعفاً لدية بطريقة مناسبة (وزارة التربية والتعليم، برنامج تطوير المدرسة، 2020).

اما المجال الثاني يتضمن بيئة الطالب حيث ذكر الطويسي واخرون (2015) بأن بيئة الطالب تعد عاملاً مهماً في تحقيق أهداف التربية والتعليم، حيث يعد التعلم فعالاً اذا نفذ في بيئة يشعر المعلمين والطلبة فيها بالأمن، وفيها جو ملائم يشجع الطلبة على الابتكار والابداع في بيئة يسودها الاحترام المتبادل، كما يجب على المدرسة أن توفر بيئة صحية أمنة يتم صيانتها بشكل مستمر، وفي هذه البيئة المشجعة يمثل المعلمون نموذجاً لطلبتهم، وتهتم المدرسة كذلك بتوفير فرص للطلبة لتعزيز سمات القيادة كالمشاركة في البرلمانات الطلابية والمجالس المدرسية.كما تعمل المدرسة على نشر ثقافة التوقعات الإيجابية بين الطلبة من خلال ايجاد جو ملائم يمكن الطلبة والمعلمين من الابتكار والابداع في بيئة يسودها الاحترام المتبادل. اما المجال الثالث من مجالات المدرسة الفاعلة هو المدرسة والمجتمع حيث يرى (عتوم وعتوم، 2014) أن مفهوم المدرسة المجتمعية المعتمد على النظام التفاعلي المفتوح للتعايش وتبادل المنافع مع المجتمع المحلي يؤكد واقع المدرسة المعاصرة التي أصبحت كينونتها تستمد من انفتاحها وتفاعلها مع قضايا وحاجات مجتمعها. وفي هذا المجال جانبين الأول: مشاركة اولياء الامور،حيث ينعكس التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور في تحصيل الطلبة، وغالباً ما تعمل المدرسة على إشعار اولياء الامور بأنهم مرحب بهم في المدرسة من خلال دمجهم في انشطة المدرسة وفعالياتها التعليمية، اما المجال الثاني فيتضمن مشاركة المجتمع من خلال مساهمة مجلس المعلمين واولياء الامور والمجلس التربوي في رسم سياسات المدرسة، كما يمكن ان يساهم المجتمع في توفير مصادر مالية التي تستفيد منها المدرسة في التطوير. فيما يمثل القيادة والادارة المجال الرابع من مجالات المدرسة الفاعلة ففي مجال القيادة يشارك جميع المعنيين في المدرسة، والمعلمين، واولياء الامور، والطلبة، والمشرفين في تطوير رؤية ورسالة المدرسة ونتائجها التطويرية، حيث أصبحت المدرسة بمفهوم القيادة التعليمية المجتمع الذي يتعلم من خلاله كافة الاطراف بمشاركة الخبرات والتعاون البناء بما ينعكس على التطوير المهني للعاملين ويحقق التنمية المستدامة للمدرسة والمجتمع اما في جانب الادارة يفوض مدير المدرسة المهام للمعلمين بطريقة مناسبة ويتم اشراكهم في وضع سياسة المدرسة العامة، كما يتم بناء ثقافة متبادلة بين جميع كادر المدرسة (الطويسي وأخرون، 2015).

وهناك العديد من الأمور التي تؤدي إلى ضعف الفاعلية المدرسية، ويمكن إيجازها في افتقاد المدارس لمعايير الفاعلية التي تشكل مؤشراً لقياس الأداء وتقويمه بصورة مستمرة. وضعف الرقابة والمحاسبة في العملية التعليمية، وافتقاد المدارس لكثير من الإمكانيات التي تحقق الفاعلية ومنها: (المباني المدرسية، وعدم توفر تكنولوجيا مناسبة، وتمويل غير كاف (برقعان والعوبثاني، 2014).

وعلى الرغم من وجود الأطر التربوية والقانونية والتنظيمية التي تعزز الانتقال إلى المدرسة الفاعلة إلا أن هذه الأطر لا تسهم وحدها في تحقيق ذلك، إذ لا بد من وجود ممارسات وأطر سلوكية وتفاعلية تساند تلك الأطر؛ للوصول إلى مدرسة فاعلة على رض الواقع، فهناك العديد من المعوقات التي ما زالت تحول دون وجود مدرسة فاعلة بمفهومها النظري والتطبيقي، ومن أبرز تلك المعوقات عدم معرفة بعض المديرين بمفهوم التخطيط الاستراتيجي وبالتالي بتطوير رسالة المدرسة ورؤيتها، وانشغال معظم المديرين بالجانب الإداري، وبالتالي ليس لديهم الوقت الكافي لإحداث التطوير في رسالة المدرسة ورؤيتها، والمركزية التي تنتهجها الوزارة، وعدم إعطاء المديرين صلاحيات في هذا المجال، حيث إن الوزارة هي المسؤولة عن عقد الدورات التدريبية وورش العمل، وعدم وجود ميزانية لبند ورش العمل في المدرسة مما يصعب تنفيذها، والكثافة الصفية في بعض الصفوف والتي تجعل المعلم قاصرا عن متابعة كل التلاميذ بالدرجة نفسها، وضعف التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور لمعالجة ضعف التحصيل لدى أبنائهم(لطفي، 2018).

وترى الباحثة أن هناك العديد من المعوقات التي تعترض وجود مدرسة فعالة وتتمثل في ضعف المهارات الإدارية والقيادية، وضعف مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة عند بعض العاملين في المدرسة، وغياب الاهتمام بنتائج الدراسات والبحوث العلمية الميدانية، والعزوف عن مطالعة نتائجها وتعميمها على الكادر التدريسي، وغياب الرغبة والدافعية لدى بعض المديرين لتكون مدارسهم أكثر تميزا بين المدارس، والاكتفاء بالعمل الإداري والروتيني في أدارتهم للمدرسة، وضعف المهارات القيادية عند بعضهم، والإدارة التسلطية عن بعض المديرين، وعدم إعطاء مساعديهم فرصة المساهمة في الإدارة، وغياب دور المرشد التربوي الفاعل في توجيه الطلبة، وغياب دوره في حل مشكلات ضعف تحصيلهم، وإعطاء المكتبة المدرسية دورا ثانويا وغير مؤثر، وغياب تحفيز الطلبة على زيارتها، والاهتمام بالرحلات الترفيهية على حساب الرحلات العلمية الهادفة، وانعدام الاهتمام بأعمال البرلمان الطلابي، وغياب متابعة أولياء الأمور لأبنائهم سلوكياً وتعليمياً، وقلة الميزانية لإقامة الدورات وورش العمل مما يصعب إيجاد برامج تدريب وتأهيل إضافي.

وقد جاءت المؤشرات الفاعلة للوصول بالمدارس إلى درجة عالية من التطبيق الإداري الذي يسهم في رفع سوية التعلم والتعليم، ولذلك يجب على الإدارة التربوية أن تعمل على رفع مستوى أداء المعلمين ورفع مستوى تحصيل الطلبة، وتوسيع علاقاتهم بالمجتمع المحلي مما يرقى بالفرد والمدرسة والمجتمع إلى النموذج الأمثل. وعليه جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الاولى من وجه نظر معلميها.

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالرجوع الى الادب التربوي السابق المتعلق بموضوع البحث، وتم ذكر الدراسات المتعلقة بتطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الاولى من وجه نظر معلميها، وتم ترتيب الدراسات من الاحدث الى الاقدم.

هدفت دراسة حرز الله وشلش (2021). إلى معرفة درجة تطبيق مفهوم المدرسة الفاعلة من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة كما هدفت إلى الكشف عما إذا كان هناك فروق في درجة تطبيق مفهوم المدرسة الفاعلة يعزى لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي.تكونت عينة الدراسة من (78) مديراً ومديرة. وأعد الباحثان استبانة مكونة من (34) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (الرؤية والتخطيط ومجتمع التعليم، والحوكمة والمشاركة المجتمعية)، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق مفهوم المدرسة الفاعلة كان متوسطا،كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس بشكل عام ووجود فروق في مجال تفعيل التكنولوجيا لصالح، وكذلك مجالي مجتمع التعليم والحوكمة والمشاركة كما أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي بشكل عام مع وجودها بالنسبة لمتغير تفعيل التكنولوجيا ولصالح المديرات. وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات من أهمها:ضرورة تطوير أساليب التقويم وتنويعها بما يتلاءم مع التطور الكبير في مفهوم المدرسة، وضرورة إنشاء مواقع إلكترونية خاصة بالمدرسة.

بينما قام المخلافي (2019) بدراسة هدفت التعرف على دور قادة المدارس في تحقيق معايير المدرسة الفاعلة بمنطقة عسير التعليمية، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (78) من مدراء المدارس ومن (196)معلماً. أظهرت نتائج الدراسة أن دور قادة المدارس الثانوية في تحقيق معايير المدرسة الفاعلة تحقق بنسبة (67%) وأن دورهم تحقق في (3) معايير بينما لم يتحقق الدور في معيار واحد فقط، وأن 19 مؤشر بنسبة (32%) من إجمالي مؤشرات معايير المدرسة الفاعلة لم يتحقق فيها دور قادة المدارس الثانوية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروقاً

دالة احصائياً وفقاً لمتغير الوظيفة، سنوات الخدمة، المحافظة، وأن هناك فروقاً دالة احصائياً وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الادنى.

كما اجرى الخوالدة والحوامدة (2019) دراسة هدفت إلى التعرف الى درجة تحقيق مؤشرات المدرسة الفاعلة وفقاً لبرنامج تطوير المدرسة، تكونت عينة الدراسة من (353) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. اظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مدارس محافظة الطفيلة جاءت بدرجة مرتفعة في ثلاث مجالات، حيث احتل مجال التعلم والتعليم المرتبة الاولى، تم مجال بيئة الطالب، وفي المرتبة الثالثة مجال القيادة والادارة، اما مجال المدرسة والمجتمع جاء في المرتبة الاخيرة بدرجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات افراد الدراسة لتحقيق مؤشرات المدرسة الفاعلة تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات، وكذلك أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح المدارس الثانوية، وتبين وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة تحقيق مؤشرات المدرسة الفاعلة تعزى لجنس المدرسة ولصالح مدارس الاناث والمدارس المختلطة.

كما أجري (Maria.et.al،2018) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين فاعلية المدرسة والإنجاز المدرسي، فقد تكونت عينة الدراسة من (147) مدرسه (2024) معلماً (9151) طالبا، استخدم الباحثون تحليل متعدد المستويات وتقدير معالم الانحدار الحالي العشوائي على مستويين، وأظهرت النتائج أن العلاقة بين مؤشرات فاعلية المدرسة وأداء الطلبة كانت إيجابية، كما أظهرت أن أخلاقيات المدرسة لها دور أساسي في زيادة إنجاز الطلبة.

وأجرى برتسون وأخرون (Pretson.et.al،2017) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية للتعرف إلى عناصر المدرسة الثانوية الفعالة، وأثر توظيفها على تلك المدارس، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهجية النوعية المستندة إلى تحليل المحتوى، أظهرت نتائج الدراسة أن الإدارة المدرسية تسعى إلى تفعيل الممارسات الفعالة من خلال نشر ثقافة تلك الممارسات في المدرسة وبين الطلبة، والالتزام بالمعايير والأنظمة من قبل الأطراف ذات العلاقة بها. وكشفت النتائج أيضاً الحاجة إلى التركيز على تفعيل الأنظمة والممارسات التي تجعل المعلمين مشاركين في العملية الإدارية، وعملية اتخاذ القرار، والاستفادة من البيانات المتاحة لتنمية التعليم في المدارس.

وقام السلاوي (2017) بدراسة هدفت التعرف إلى دور برنامج المدرسة الفاعلة في تحسين الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تطويرها، تكونت عينة الدراسة من (100) مديري ومديرات عاملين في قطاع التربية والتعليم، واستخدم الباحث استبانة تكونت من (51) فقرة موزعة على (4) مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور المدرسة الفاعلة في التحسين المدرسي كان كبيراً جداً. كما بينت عدم وجود فروق في استجابات مديري المدارس الحكومية في قطاع غزة لدور المدرسة الفاعلة في التحسين المدرسي بعزى المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة المديرية التعليمية).

وفي دراسة قدمها (Chris، 2017) قدم من خلالها عشرة مبادئ حول تصميم نظم إدارية، حول نظم المدرسة الفاعلة إذ تعتبر هذه المبادئ خلاصة دراسات سابقة وتعاون مع العديد من الدول، وتتلخص في تصميم نظام مساءلة فعال لهذه المدارس، والتركيز على المراجعات التشخيصية، والدعم الموجه للمدارس والمتابعة المستمرة للحفاظ على التقدم مع الوقت.

وأجرى لطني (2016) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة توفر مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظة عفيف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المدورين، وسبل تفعيلها، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوسمي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة وعيناها من جميع مديري المدارس الحكومية بمحافظة عفيف والبالغ عددهم (230) مديرا ومديرة للعام الدراسي (1436/1437هـ) وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها: أن مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية متوفرة بدرجة كبيرة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مديري المدارس الحكومية لدرجة توفر مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة تعرى المتغيرات (الجنس– المرحلة التعليمية سنوات الخدمة).

وفي دراسة أجرتها (Kristina،2016) هدفت إلى معرفة أثر تقييم مديري المدارس الفاعلة لمعلميهم على أداء المعلمين من وجهة نظرهم، فقد تمت مقابلة ثلاث مجموعات تركيز من المعلمين، واستخدمت الباحثة المنهج النوعي لأغراض الدراسة وأظهرت النتائج أن هناك أثراً كبيراً للقيادة المدرسية ذات الخصائص المتميزة على أداء معلميهم، إذ يعتبر تقييم المعلمين من قبل مديرهم مهماً للغاية في تحسين ادائهم.

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 الى أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وأبرز ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

حيث أكدت هذه الدراسات على أهمية دور برنامج المدرسة الفاعلة في تحسين الأداء الإداري مثل دراسة (السلاوي، 2017)، ودراسات أكدت على اهمية معرفة درجة تطبيق مفهوم المدرسة الفاعلة من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية مثل دراسة (حرز الله وشلش2021) ودراسة (الخوالدة والحوامدة 2019).ودراسات أكدت على ضرورة معرفة العلاقة بين فاعلية المدرسة والإنجاز المدرسي كدراسة (Maria.et.al،2018) ودراسات أكدت على ضرورة التعرف إلى درجة توفر مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية كدراسة (لطني،2016) ودراسات أكدت على ضرورة معرفة أثر تقييم مديري المدارس الفاعلة لمعلميهم على أداء المعلمين من وجهة نظرهم، كدراسة (Kristina،2016)، أما الدراسة الحالية فتناولت موضوع درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الاولى ومعوقات ذلك من وجه نظر معلميها.وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة بالتأكيد على أهمية تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة بما ينعكس ايجابا على عمليات التعلم والتعليم وبيئة الطلبة والمجتمع والمدرسة والقيادة والادارة .

تنوعت أدوات الدارسات السابقة على حسب تنوع أهدافها، واتفقت معظمها في إعداد استبانة للدراسة وقد طورت الباحثة في هذه الدراسة استبانة لمعرفة درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الاولى من وجه نظر معلميها،اما عينات الدراسات السابقة تنوعت بطبيعة تنوع أهدافها، حيث اشتملت معظم الدراسات عينة من اعضاء الهيئات التدريسية والادارية والطلبة في المدارس، 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 أعضاء الهيئة الادارية ومن ثم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. وتم الاستفادة من الدراسات السابقة عن طريق بناء الإطار النظري.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نتيجة للمتغيرات السريعة المتلاحقة التي يشهدها العالم في القرن الحادي والعشرين في شتى المجالات، سعت وزارة التربية والتعليم الاردنية إلى إيجاد نموذج متكامل للمدرسة العصرية الفاعلة القادرة على تجديد ذاتها، وتطوير مخرجاتها في مجالات التعلم والتعليم،بيئة الطلبة، المجتمع والمدرسة والقيادة والادارة، حيث اصبح التطوير التربوي المعتمد على الجانب النظري لا يحقق النجاح المطلوب الا اذا انطلق من الواقع، بحيث يخطط بطريقة منظمة ليخدم العملية التعليمية التعلمية برمتها (وزارة التربية والتعليم الاردنية،2020). ومن هذا المنطلق قامت وزارة التربية والتعليم في الاردن بتنفيذ العديد من البرامج التي تطبق في المدارس، والتي تهدف بدورها إلى تطوير التعليم وتحسين جودته وتحسين أداء المعلمين والادارة التربوية، حيث تعد مؤشرات المدرسة الفاعلة (برنامج تطوير المدرسة) من أهم البرامج التي تطبق في المدارس في وزارة التربية والتعليم، ومن خلال عمل الباحثة في وزارة التربية والتعليم كمديرة مدرسة في مديرية تربية الزرقاء الاولى لاحظت أن هناك العديد من المعوقات التي تعترض وجود مدرسة فعالة وتتمثل في ضعف المهارات الإدارية والقيادية، وضعف مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة عند بعض العاملين في المدرسة، وغياب الاهتمام بنتائج الدراسات والبحوث العلمية الميدانية، والعزوف عن مطالعة نتائجها وتعميمها على الكادر التدريسي، وغياب الرغبة والدافعية لدى بعض المديرين لتكون مدارسهم أكثر تميزا بين المدارس، والاكتفاء بالعمل الإداري والروتيني في أدارتهم للمدرسة، وضعف المهارات القيادية عند بعضهم، والإدارة التسلطية عن بعض المديرين.كما لاحظت أنه لم يكن للمدرسة أي دور في التغيير والتطوير، وبناء خططها من الواقع، بمشاركة جميع المعنيين وفق مؤشرات فاعلة وواضحة، على عكس ما أكده تقرير المتابعة للإنجازات الخاصة بالتعليم للجميع لعام 2013 من أن القيادة المدرسية الفاعلة هي القادرة على توجيه وإلهام وتحفيز الطلبة والمعلمين والعمل المشترك للتحسين، والتي يمكن تعزيزها وتطويرها من خلال التعلم والتدريب والتعاون وتبادل الخبرات، والتوجه نحو اللامركزية في صناعة القرارات وتفويض الصلاحيات (Vaillant ،2015). ومن هنا تبلورت مشكلة البحث للإجابة عن الاسئلة الآتية:

1- ما درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الاولى من وجه نظر معلميها؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة لدرجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الاولى تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية)؟

أهمية الدراسة:

ظهرت أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع ذاته بتناوله موضوع من المواضيع الحديثة، من خلال محاولتها الكشف عن درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الاولى من وجه نظر معلميها، اذ يعد برنامج تطوير المدرسة البرنامج الأول الذي يهتم بجميع مكونات المنظومة التربوية (التعلم والتعليم، بيئة الطالب، المدرسة والمجتمع، القيادة والإدارة) كما أنه من البرامج الاولى التي تشترك جميع الأفراد ذوو العلاقة بالمنظومة التربوية من اداريين ومديري مدارس، ومعلمين، وطلبة، وأولياء أمور، وأفراد المجتمع المحلي وعليه تظهر أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

الجانب النظري:

- يمكن لنتائج الدراسة أن تضيف معرفة جديدة للفكر الاداري والتربوي في ضوء مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية.

– قد تساعد هذة الدراسة في الكشف عن أهم الكفايات المهنية اللازمة لمديري المدارس ليقوموا بدورهم المطلوب، مما يمكن المسؤولين بالتعرف عليها والتخطيط المستقبلي لتدريبهم عليها،وتحسينها وتطويرها بما يتلاءم مع المستجدات التربوية الحديثة.

– سوف تساعد هذه الدراسة الباحثين والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم للتعرف درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الاولى من وجه نظر معلميها من اجل النهوض بمستوى النظام التربوي في الاردن.

الجانب العملي التطبيقي:

سوف تسهم هذه الدراسة في:

– مساعدة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وصناع القرار فيها على تحسين ادوار معلمي ومعلمات المدارس بشكل عام ومديري ومديرات المدارس في منطقة تربية الزرقاء الاولى بشكل خاص في ضوء مؤشرات المدرسة الفاعلة من خلال الاستفادة من التصور المقترح لتطوير الإدارة المدرسية وتفعيلها.

– مساعدة قسم الإدارة المدرسية في وزارة التربية والتعليم على تأهيل مديري المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين على إيجاد مدارس عاملة في ضوء مؤشرات المدرسة الفاعلة نظراً لحاجة المجتمع الأردني إليها لمسايرة التطور المتسارع في الحقل التربوي والعلمي.

– توفير أدوات محكمة كمقياس الدراسة، التي يمكن أن يستفيد منها الباحثون بشكل عملي في دراساتهم.

– توفر الدراسة بيانات ونتائج يمكن للقائمين على التعليم أن يستفيدوا منها من خلال الاطلاع على الادب النظري للدراسة وما توصلت اليه من نتائج وتوصيات.

مصطلحات الدراسة:

المدرسة الفاعلة: يقصد بها المدرسة التي تعتمد على القيادة المهنية التي تعمل على إيجاد بيئة تعليمية جاذبة، وتحرص على العمل التشاركي، وتستثمر إمكاناتها الداخلية والخارجية بشكل أمثل لتحقيق الأهداف المرجوة (السلاوي، 2017).

وتعرف الباحثة المدرسة الفاعلة إجرائياً: بالمدرسة التي تطبق معايير تهتم بالعمل التشاركي بين العاملين، وبالعلاقات الإنسانية بينهم، وبتنميتهم مهنياً، مع حرصها على علاقة فعالة المجتمع المحلي ومؤسساته.

المؤشر: هو ادة تساعد على توفير عاملين: الاول وعي بحالة ووضع النظام التعليمي في المدرسة، والثاني: امكانية صياغة تقرير عن حالة المجتمع التعليمي الكلي، ويعتبر شبيه بجدول ضبط يساعد في تحديد المشكلات، ويمكن تشبيه المؤشر بالنور الاحمر الذي يشير الى اماكن الضعف وضرورة الاسراع في حلها (عثمان، 2015).

مؤشرات المدرسة الفاعلة: هي مؤشرات وممارسات للمدرسة الفاعلة، تتدرج ضمن أربعة مجالات، يساعد تحقيقها على تطوير جوانب التعلم والتعليم، وبيئة الطالب، والعلاقة مع المجتمع المحلي، وكذلك العمليات الإدارية للمدرسة، مما يسهم في تحقيق تحصيلاً عالياً للطلبة، كما تساعد في قيادة المدرسة لكافة عمليات التطوير والتجديد. برنامج تطوير المدرسة: هو برنامج يساعد على تحسين أداء المدرسة وبناء قدراتها لبناء التغيير لتخريج طلبة يمتلكون مهارات عالية في اقتصاد المعرفة (وزارة التربية والتعليم برنامج تطوير المدرسة، 2020).

برنامج تطوير المدرسة: هو برنامج أردني تم تصميمه خصيصاً لتطوير المدارس الأردنية، ويمثل هذا البرنامج العمود الفقري لمبادرة اصلاح التعليم، حيث يعمل هذا البرنامج على بناء ثقافة التحسين الذاتي المستمر في المدارس الأردنية مع

التركيز على مستوى إنجاز وتحصيل الطلبة ونوعية حياتهم المدرسية، ويركز على مركزية المدرسة وبناء خططها المنطلقة من الواقع (وزارة التربية والتعليم، 2020).

حدود محددات الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بعدد من المحددات

1- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية الزرقاء الاولى في محافظة الزرقاء.

2- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة خلال الفصل الدراسي الثاني 2021/2022

3- الحدود البشرية:اقتصرت الدراسة على أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات مدارس منطقة الزرقاء الاولى في مديرية تربية الزرقاء الاولى والمسجلين في كشوفات المديرية للعام (2022/2021)، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها على جميع أعضاء الهيئة التدريسية والادارية في وزارة التربية والتعليم.

4- الحدود الموضوعية: 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 المسحي الارتباطي، من خلال توزيع أداه الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس العاملين في مدارس 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 (2882) حسب إحصائيات قسم التخطيط في مديرية تربية الزرقاء الاولى للعام الدراسي2021-2022 والجدول رقم (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس، الخبرة، المرحلة التعليمية.

الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس،الخبرة، المرحلة التعليمية.

المتغير	الفئة	العدد
الجنس	معلم	1434
	معلمة	1448
المجموع		2882
الخبرة	1-5	620
	6-10	1312
	أكثر من 10	950
المجموع		2882

عينة الدراسة:

تكونت عينه الدراسة من (262) من معلمي ومعلمات في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الاولى للعام الدراسي 2021-2022 يشكلون نسبة 20% من مجتمع الدراسة. إذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة باستخدام جدول النسب المعتمد عالمياً.

الجدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس،المرحلة التعليمية، الخبرة.

المتغير	الفئة	العدد
الجنس	معلم	128
	معلمة	134
المجموع		262

المرحلة	أساسي	151
	ثانوي	111
المجموع		262
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	68
	من 5 إلى 10 سنوات	104
	أكثر من 10	90
المجموع		262

أداة الدِّراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة في الكشف درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الاولى من وجه نظر معلميها، وعليه تم تطوير استبانة مكونة من اربعة مجالات حيث تمثل هذة المجالات بعضاً من مؤشرات المدرسة الفاعلة .

المجال الأول: (التعلم والتعليم) ويشمل (7) فقرات.

المجال الثاني: (بيئة الطالب) ويشمل (8) فقرات

المجال الثالث: (المدرسة والمجتمع) ويشمل على (6) فقرات

المجال الرابع: (القيادة والادارة) ويشمل (8) فقرات

تم بناء الاستبانة من خلال الرجوع الى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث وقد تكونت فقرات الاستبانة بصورتها النهائية من (29) فقرة موزعة على اربعة مجالات.

دلالات صدق الأداة:

للتأكد من دلالة صدق الاداة تم عرضه بصورته 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، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وقد بلغ معامل ارتباط مجال التعلم والتعليم بالدرجة الكلية للاستبانة (0.89)، في حين بلغ معامل ارتباط مجال بناء بيئة الطالب بالدرجة الكلية للاستبانة (0.90). وقد بلغ معامل ارتباط مجال المدرسة والمجتمع بالدرجة الكلية للاستبانة (0.87)، في حين بلغ معامل ارتباط مجال القيادة والادارة بالدرجة الكلية للاستبانة (0.86).

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) معلم ومعلمة ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) بين التطبيقين حيث بلغ (0.90). كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معادلة كرونباخ ألفا للتعرف على ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للاستبانة، وقد 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 (1–5) كما يلي: موافق بشدة=5، موافق=4، محايد =3،معارض=2، معارض بشدة=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.

5– تحليل التباين الثلاثي لمعرفة دلالة الفروق الناتجة عن سنوات الخبرة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الاولى من وجه نظر معلميها.

المتغيرات التابعة:

1– الجنس وله فئتان (ذكر، انثى).

2– المرحلة التعليمية (أساسي، ثانوي).

3– عدد سنوات الخبرة من (1–5)، (6–10)، اكثر 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 تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الاولى من وجه نظر معلميها؟"

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى على مجالات استبانة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة كما في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى على مجالات استبانة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
بيئة الطالب	262	4.12	0.40	مرتفعة
القيادة والإدارة	262	4.08	0.44	مرتفعة

المدرسة والمجتمع	262	4.07	0.42	مرتفعة
التعليم والتعلم	262	4.05	0.43	مرتفعة
مؤشرات المدرسة الفاعلة	262	4.08	0.36	مرتفعة

يبين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لدرجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى قد بلغ (4.08) بانحراف معياري مقداره (0.36) بدرجة مرتفعة، وأن مجال بيئة الطالب قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.12) بانحراف معياري مقداره (0.40) بدرجة مرتفعة، يليه مجال القيادة والإدارة بمتوسط حسابي مقداره (4.08) بانحراف معياري مقداره (0.44) بدرجة مرتفعة، وجاء مجال المدرسة والمجتمع في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (4.07) بانحراف معياري مقداره (0.42) بدرجة مرتفعة، في حين جاء مجال التعليم والتعلم في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مقداره (4.05) بانحراف معياري مقداره (0.43) بدرجة مرتفعة.

كما جرى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات استبانة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى كما يأتي:

1. مجال التعلم والتعليم

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التعلم والتعليم كما في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التعلم والتعليم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	توفر إدارة المدرسة للطلبة فرص التطبيق العملي في المختبرات	4.27	0.95	مرتفعة
4	تركز إدارة المدرسة على العدالة في تقييم أداء الطلبة	4.20	0.88	مرتفعة
7	لدى إدارة المدرسة منهجية واضحة لتوثيق بيانات تحصيل الطلبة	4.20	0.76	مرتفعة
5	تطبق إدارة المدرسة تعليمات الانضباط الصفي بحزم وجدية	4.05	0.72	مرتفعة
2	تتيح أدارة المدرسة للطلبة فرص المشاركة في حل المشكلات	4.04	0.72	مرتفعة
6	تقارن أدارة المدرسة نتائج طلبتها مع الاختبارات الوطنية والدولية	3.82	0.85	مرتفعة
3	تتيح أدارة المدرسة للطلبة تقديم الأفكار الإبداعية	3.80	0.82	مرتفعة
	التعلم والتعليم	4.05	0.43	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال التعلم والتعليم قد جاءت جميعها مرتفعة، فقد جاءت الفقرة رقم (1) "توفر إدارة المدرسة للطلبة فرص التطبيق العملي في المختبرات" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.27)) بانحراف معياري مقداره (0.95)، تلتها الفقرتان رقم (4، 7) "تركز إدارة المدرسة على العدالة في تقييم أداء الطلبة" و"لدى إدارة المدرسة منهجية واضحة لتوثيق بيانات تحصيل الطلبة" بمتوسط حسابي مقداره (4.20) بانحراف معياري مقداره (0.88، 0.76) على التوالي، وجاءت الفقرة رقم (3) "تتيح أدارة المدرسة للطلبة تقديم الأفكار الإبداعية "في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.80) وبانحراف معياري مقداره (0.82).

2. مجال بيئة الطالب

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال بيئة الطالب كما في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال بيئة الطالب

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8	تتأكد إدارة المدرسة من مرافق المدرسة وخلوها من أي معيقات للتدريس	4.58	0.61	مرتفعة
14	توفر إدارة المدرسة مصادر تعليمية لدعم التعلم والتعليم	4.16	0.77	مرتفعة
9	لدى إدارة المدرسة مجموعة من السياسات الصحية المعروفة للجميع ويلتزمون بتطبيقها	4.14	0.61	مرتفعة

11	توفر إدارة المدرسة للطلبة جو مريح للتعبير عن أراءهم	4.07	0.82	مرتفعة
12	يمثل كادر المدرسة انموذجاً قدوة للطلبة في المحافظة على الممتلكات العامة	4.07	0.72	مرتفعة
15	تدعم إدارة المدرسة القيادات الطلابية من خلال المشاركة في المجالس المدرسية المختلفة	4.07	0.75	مرتفعة
13	تدعم إدارة المدرسة قصص النجاح وتحرص على نشرها	3.98	0.79	مرتفعة
10	توفر إدارة المدرسة بيئة نفسية امنة خالية من التنمر	3.86	0.85	مرتفعة
	بيئة الطالب	4.12	0.40	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال بيئة الطالب قد جاءت جميعها مرتفعة، فقد جاءت الفقرة رقم (8) "تتأكد إدارة المدرسة من مرافق المدرسة وخلوها من أي معيقات للتدريس" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.58)) بانحراف معياري مقداره (0.61)، تلتها الفقرة رقم (14) "توفر إدارة المدرسة مصادر تعليمية لدعم التعلم والتعليم" بمتوسط حسابي مقداره (4.16) بانحراف معياري مقداره (0.77)، وجاءت الفقرة رقم (10) "توفر إدارة المدرسة بيئة نفسية امنة خالية من التنمر "في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.86) وبانحراف معياري مقداره (0.85).

3. مجال المدرسة والمجتمع

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المدرسة والمجتمع كما في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المدرسة والمجتمع

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
16	تركز إدارة المدرسة على اشراك أولياء الأمور في لقاءات وجلسات حوارية مع المعلمين	4.45	0.65	مرتفعة
17	تطلع إدارة المدرسة أولياء الأمور بانتظام على تحصيل أبنائهم	4.16	0.68	مرتفعة
19	تحظى إدارة المدرسة بمجالس مدرسية فاعلة بمشاركة أولياء الأمور	4.13	0.83	مرتفعة
20	تلتزم إدارة المدرسة بقرارات المجلس التربوي	3.94	0.76	مرتفعة
21	تسعى إدارة المدرسة لحشد دعم المجتمع المحلي لتحسين عمليات التعلم والتعليم	3.90	0.74	مرتفعة
18	توفر إدارة المدرسة قنوات اتصال مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي	3.85	0.81	مرتفعة
	المدرسة والمجتمع	4.07	0.42	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال المدرسة والمجتمع قد جاءت جميعها مرتفعة، فقد جاءت الفقرة رقم (16) "تركز إدارة المدرسة على اشراك أولياء الأمور في لقاءات وجلسات حوارية مع المعلمين" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.45)) بانحراف معياري مقداره (0.65)، تلتها الفقرة رقم (17) "تطلع إدارة المدرسة أولياء الأمور بانتظام على تحصيل أبنائهم" بمتوسط حسابي مقداره (4.16) بانحراف معياري مقداره (0.68)، وجاءت الفقرة رقم (18) "توفر إدارة المدرسة قنوات اتصال مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي "في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.85) وبانحراف معياري مقداره (0.81).

4. مجال القيادة والإدارة

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المدرسة والمجتمع كما في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المدرسة والمجتمع

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
22	لدى إدارة المدرسة رؤية ورسالة وفقاً لبيانات المراجعة الذاتية	4.52	0.0.59	مرتفعة
25	تركز إدارة المدرسة على المشاركة الجماعية في تحمل المسؤوليات مفوضة لهم الصلاحيات	4.14	0.81	مرتفعة
28	تحلل إدارة المدرسة أوجه الصرف لضمان التركيز على أولويات التطوير	4.10	0.79	مرتفعة
29	تبني إدارة المدرسة خارطة مصادر تعلنها لجميع العاملين	4.10	0.72	مرتفعة

23	تركز إدارة المدرسة على تطوير مهارات جميع العاملين	4.06	0.70	مرتفعة
26	لدى إدارة المدرسة اطار للمتابعة والتقييم يتضمن النتائج المتوقعة ومؤشرات الأداء	3.97	0.74	مرتفعة
27	تستثمر إدارة المدرسة مواردها البشرية والمالية والمادية وفقاً لأولويات التطوير	3.94	0.82	مرتفعة
24	لدى إدارة المدرسة خطة واضحة للنمو المهني لجميع العاملين من خلال التدريب وتبادل الزيارات	3.82	0.80	مرتفعة
	القيادة والإدارة	4.08	0.44	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال القيادة والإدارة قد جاءت جميعها مرتفعة، فقد جاءت الفقرة رقم (22) "لدى إدارة المدرسة رؤية ورسالة وفقاً لبيانات المراجعة الذاتية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.52)) بانحراف معياري مقداره (0.59)، تلتها الفقرة رقم (25) "تركز إدارة المدرسة على المشاركة الجماعية في تحمل المسؤوليات مفوضة لهم الصلاحيات" بمتوسط حسابي مقداره (4.14) بانحراف معياري مقداره (0.81)، وجاءت الفقرة رقم (24) "لدى إدارة المدرسة خطة واضحة للنمو المهني لجميع العاملين من خلال التدريب وتبادل الزيارات "في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.82) وبانحراف معياري مقداره (0.80).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن ميدان التعليم في الأردن قد شهد اهتماماً كبيراً بدور القائد الفعال، وتم عقد دورات لجميع المدارس الأساسية والثانوية حول القيادة التربوية، وتم متابعة تطبيق معايير القيادة ومؤشراتها في المدراس ميدانياً، كما أن حركة الإصلاح المدرسي في الأردن زاد من الاهتمام بتطبيق مؤشرات المدرسية الفعالة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تتعدد صور الأداء الفاعل للمدرسة (العمرات، 2010). فوجود رؤية مشتركة، ووضع معايير للأداء، وتحديد للأهداف، ودعم القائد للعاملين معه، وتحفيزهم للقيام بأدوارهم، ووضع البرامج التدريبية لهم، والمراجعة المستمرة لما أنجز من أعمال، والاستفادة منها في المستقبل هي معايير ومؤشرات موجودة في جميع مدارس مديرية الزرقاء الأولى، وتقوم وحدة الجودة بالتأكد من تحقيق هذه المعايير والمؤشرات من خلال زيارات دورية، إلا أن لكل مدرسة طابعها الخاص في تحقيق هذه المعايير والمؤشرات.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى حاجة كل من الطلبة والمعلمين لإدارة فاعلة، لها مواصفات وخصائص تؤهلها للقيام بدورها القيادي خلال جائحة كورونا، وخلال التعليم المدمج، إذ احتاج الطلبة والمعلمين لقائد يعمل على توجيه الإمكانات والطاقات؛ بهدف تحقيق أهداف المدرسة والوصول إلى جودة مخرجات التعليم. حيث إن الإدارة الفاعلة تسعى إلى تطبيق المؤشرات التي ترفع مستوى الطلبة، وتراعي الفروق الفردية بينهم على مستوى الصف والمدرسة والمجتمع المحلي على وجه الخصوص، وتوطيد علاقة المدرسة بالمجتمع لضمان استمرار التعليم خلال فترات الانقطاع، والمساهمة في حل المشكلات الطارئة والجديدة، لذلك وجدت المدارس في مديرية الزرقاء الأولى نفسها تحاكي أنموذجا لإدارة تربوية تطبق مؤشرات المدرسة الفاعلة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس في الأردن خضعت لبرامج تطوير متعددة تحسن من فاعليتها، فقد قامت الوزارة بإعداد برنامج للتطوير بدعم من وكالة التنمية الكندية الدولية Canadian International Development (CIDA) والذي يركز على القيادة المتمحورة حول الطالب، وعلى الجانب التطبيقي، والممارسات العملية، والمشاركة المجتمعية، وفق حاجات واقعية للمؤسسة التعليمية، حيث يؤكد البرنامج على مركزية المدرسة ودورها الرائد في قيادة التغيير من خلال إعداد الخطط الصحيحة المنطلقة من واقعها، وحسب أولوياتها التطويرية بمشاركة كل من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، بهدف تمكين القيادات في الميدان من التركيز على النتائج، والسعي لتحقيق مؤشرات أداء صادقة وموضوعية وصولا إلى المدرسة الفاعلة (الطويسي واخرون، 2015).

وتشابهت نتائج هذا السؤال مع نتائج الدراسات التي كشفت أن مستوى درجة تطبيق معايير المدرسة الفاعلة مرتفعة كدراسة (الخوالدة والحوامدة (2019)، ودراسة السلاوي (2017)، ودراسة لطني (2016) ودراسة حسان (2015).

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة لدرجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الاولى تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة وفقاً للجنس والمرحلة الدراسية للكشف عن أثر الجنس والمرحلة الدراسية في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على استبانة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة من وجهة نظرهم، وهي كما يلي:

أ. **الجنس:** تم إجراء اختبار (T-test) للعينات المستقلة للكشف عن أثر الجنس والمرحلة الدراسية في الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى كما في الجدول (8)

جدول (8): نتائج اختبار (T-test) للعينات المستقلة للكشف عن أثر الجنس والمرحلة الدراسية في الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	Df	sig
الجنس	ذكر	128	4.02	0.35	-2.766	260	0.060
	أنثى	134	4.14	0.36			
المرحلة الدراسية	أساسي	151	4.07	0.39	-0.543	260	0.588
	ثانوي	111	4.10	0.31			

يتبين من الجدول (8) أن قيمة (t) لدرجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى وفقاً للجنس قد بلغت (–2.766) بمستوى دلالة (0.060) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة تعزى للجنس.

كما يتبين من الجدول (8) أن قيمة (t) لدرجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى وفقاً للمرحلة الدراسية قد بلغت (–0.543) بمستوى دلالة (0.588) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة تعزى للمرحلة الدراسية.

ب. **سنوات الخبرة:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة وفقاً لسنوات الخبرة، وكانت النتائج كما في الجدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	68	4.06	0.35
	من 5 إلى 10 سنوات	104	4.02	0.35
	أكثر من 10 سنوات	90	4.17	0.37

يتبين من الجدول (9) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى وفقاً لسنوات الخبرة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لفئة "أقل من 5 سنوات" (4.06) بانحراف معياري مقداره (0.35)، وبلغ بلغ المتوسط الحسابي لفئة "من 5 إلى 10 سنوات" (4.02) بانحراف معياري مقداره (0.35)، في حين بلغ بلغ المتوسط الحسابي لفئة "أكثر من 10 سنوات" (4.17) بانحراف معياري مقداره (0.37) وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق؛ تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما في الجدول (10).

الجدول (10) تحليل التباين الأحادي ((ANOVAللكشف عن أثر سنوات الخبرة في تقديرات أفراد الدراسة لدرجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى

المتغير	الفروق	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	f	Sig
سنوات الخبرة	بين المجموعات	1.159	2	0.579	4.607	0.011
	داخل المجموعات	32.576	259	0.126		
	الكلي	33.735	261			

يتبين من الجدول (10) أن قيمة (f) لدرجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة قد بلغت (4.607) بدلالة مقدارها (0.011) وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على استبانة درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة تعزى لسنوات الخبرة.

ولكشف عن اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفية (Scheffe) كما في الجدول (11).

الجدول (11) اختبار شيفية (Scheffe) للكشف عن اتجاه الفروق في تقديرات أفراد الدراسة ل درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى وفقاً لسنوات الخبرة

الفئة	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	--	-0.045	0.107
من 5 إلى 10 سنوات	0.045	--	0.153
أكثر من 10 سنوات	-0.107	-0.153	--

يتبين من الجدول (11) أن الفروق تتجه لصالح فئة "أكثر من 10 سنوات" مقارنة بفئة " أقل من 5 سنوات " وفئة " من 5 إلى 10 سنوات"، مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على استبانة درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة تعزى لعدد الدورات ولصالح فئة "أكثر من 10 سنوات".

وتعزى نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد الدراسة على استبانة درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة تعزى للجنس أو المرحلة الدراسية إلى سعى المدارس والمعلمين ذكوراً وإناثاً لتطبيق معايير ومؤشرات واضحة ومحددة لتعويض الفاقد التعليمي خلال جائحة كورونا، والتي أثرت بالطريقة التي يتعلم بها الطلبة، وبطرائق التدريس المستخدمة وعلى المحتوى التعليمي، وشكل المناهج الدراسية، وبنظم إدارة التعليم، حيث تطلبت هذه التغييرات الالتزام بمؤشرات محددة للتأكد من تحقيق النتائج المرجوة في المدارس الأساسية والمدارس الثانوية.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن وحدة الجودة في مديرية تعليم الزرقاء الأولى كانت تؤكد على المدارس الثانوية والأساسية ذكوراً وإناثاً بالالتزام بتطبيق معايير الجودة ومؤشرات المدرسة الفاعلة، وذلك لأن الطلبة جاءوا للمدارس بعد فترات الانقطاع غير متكيفين على البيئة التعليمية، الأمر الذي فرض التقيد بمؤشرات المدرسة الفاعلة، ووضع معايير للتعليم المدمج وتوجيهات تضمن من خلالها إتقان الطلبة للنتاجات التعليمية.

كما قد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن وحدة الجودة في مديرية تعليم الزرقاء الأولى قامت بتدريب جميع المدراء والمديرات في المدارس الأساسية والثانوية في العام الدراسي 2022/2021 على القيادة التربوية، التخطيط الاستراتيجي، وكيفية التأكد من تحقيق المعايير من خلال مراقبة مؤشرات محددة وسلوكيات مثلى، ونتج عن هذا التدريب تطبيق عملي في كل مدرسة يرصد فيه المدير وفريق التطوير مؤشرات المدرسة الفاعلة ومعايير الجودة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ازدياد مستوى العمل التعاوني والتشاركي بين المشرفين التربويين والمدراء والمعلمين خلال التعليم المدمج وخلال تنفيذ دورة القيادة في جميع مدارس المديرية، لتحقيق توجهات وزارة التربية والتعليم، فهذه الصيغة تعاونية تهدف لإنجاز العمل، ويكون التعاون متجهاً لتحقيق أعلى مستوى من الأداء والإنتاجية، مما يؤدي إلى تحسين درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مدارس الذكور والإناث والمدارس الأساسية والثانوية.

كما أن تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في المدارس الثانوية والأساسية وفي مدارس الذكور ومدارس الإناث يتطلب التخطيط الجيد لتوظيف تكنولوجيا التعلم الالكتروني في بيئة التعلم، وكيفيه استخدامها من خلال المعلمين والمتعلمين بدقة، وتقويم الطلبة باستمرار لضمان إتقانهم للمهارات المتعلمة، وحتى يضمن المدراء والمديرات في المدارس الأساسية والثانوية إتقان الطلبة للنتاجات التعليمية يعتمدوا على مؤشرات المدرسة الفاعلة كأحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يدرّسون طلبة من الفئة العمرية نفسها، ويدرسون المناهج نفسها، ويتبعون لمديرية التربية والتعليم نفسها، ويسعون إلى تحقيق النتاجات نفسها، وتعليمات مديرية التربية والتعليم، ويخضعون للتدريب والتنمية المستدامة من قبل الجهاز الإشرافي نفسه.

وتعزى نتيجة وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد الدراسة على استبانة درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة تعزى لسنوات الخبرة لصالح فئة أكثر من 10 سنوات إلى أن اكتساب المعلمين القدرة على تلمس مؤشرات المدرسة الفاعلة يزادا كلما زادت خبرتهم بالتفاعل مع هذه المؤشرات وتوظيفها، كما أنه المعلمين الأكثر خبرة تعرضوا لمواقف تربوية ودورات ساعدتهم على توظيف مؤشرات المدرسة الفاعلة وتقويمها أكثر من الفئات الأقل خبرة.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين الأكثر خبرة أكثر قدرة على مواجهة التحديات التي تخلقها التطورات المعرفية والتكنولوجية، وغيرها من أنواع التطور في بيئة العمل، فهم من سار في التعليم من اللوح والطباشير إلى الألواح الذكية، ومن طرائق الشرح إلى توظيف استراتيجيات تعليمية حديثة، وهم أكثر المعلمين احتكاكاً بزيارات وحدة الجودة، ويعرفوا كيف يُظهرون بعض السلوكيات التي تدل على تحقيق مؤشرات ومعايير محددة.

وتشابهت نتائج هذا السؤال مع نتائج الدراسات التي كشفت عن عدم وجود أثر لمتغيرات الجنس والمرحلة التعليمية على مستوى درجة تطبيق معايير المدرسة الفاعلة كدراسة السلاوي (2017) التي أظهرت عدم وجود فروق في استجابات مديري المدارس الحكومية في قطاع غزة لدور المدرسة الفاعلة في التحسين المدرسي تعزى للجنس، ودراسة لطني (2016) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مديري المدارس الحكومية لدرجة توفر مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة تعزى للجنس والمرحلة التعليمية، ودراسة حسان (2015) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة فاعلية مجالات تطوير المدرسة مجتمعة، لدى مديري ومديرات المدارس في محافظة الزرقاء وفقاً لمتغير الجنس والمرحلة التعليمية.

واختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج الدراسات التي كشفت عن عدم وجود أثر لمتغير سنوات الخبرة على مستوى درجة تطبيق معايير المدرسة الفاعلة كدراسة السلاوي (2017) التي أظهرت عدم وجود فروق في استجابات مديري المدارس الحكومية في قطاع غزة لدور المدرسة الفاعلة في التحسين المدرسي تعزى لسنوات الخدمة. ودراسة لطني (2016) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مديري المدارس الحكومية لدرجة توفر مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة تعزى لسنوات الخدمة، ودراسة حسان (2015) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة فاعلية مجالات تطوير المدرسة مجتمعة، لدى مديري ومديرات المدارس في محافظة الزرقاء وفقاً لمتغير الخبرة. كما اختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج الدراسات التي كشفت عن وجود أثر لمتغيرات الجنس والمرحلة التعليمية على مستوى درجة تطبيق معايير المدرسة الفاعلة كدراسة (الخوالدة والحوامدة (2019) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات أفراد الدراسة لتحقيق مؤشرات المدرسة الفاعلة تعزى لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية ولصالح المعلمات ولصالح المدارس الثانوية.

التوصيات:

- ضرورة الاستعانة بخبراء التخطيط في عملية التخطيط لتحقيق معايير المدرسة الفاعلة.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية تحقيق معايير المدرسة الفاعلة لتحقيق التشاركية بين الإدارات والمعلمين في تحقيق معايير المدرسة الفاعلة.
- ضرورة تعريف المجتمع المحلي للمدرسة بمعايير المدرسة الفاعلة، وضرورة نشر ثقافة المدرسة الفاعلة لكي يتمكن المدير من تطبيقها بشكل تعاوني مع المجتمع المحلي.
- العمل على تحسين البنى التحتية التقنية لتحقيق معايير المدرسة الفاعلة بما يتماشى مع تطورات العصر..
- اجراء المزيد من الدراسات حول درجة تحقيق معايير المدرسة الفاعلة وبخاصة الدراسات المقارنة بين القطاعين العام والخاص.

المراجع:

برقعان، أحمد محمد، العوثاني، سالم مبارك.(2014). تقديرات المعلمين لبعض عوامل فاعلية المدرسة اليمنية، *مجلة الأندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية* 251-264.

الحربي، قاسم عائل.(2008). الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل. مداخل جديدة لعالم جديد في القرن الحادي والعشرين، *دار الجنادرية، عمان*.

حرز الله، حسام وشلش، باسم.(2021). درجة تطبيق مفهوم المدرسة الفاعلة من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث*،9(3)، 68-83.

حسان، سناء(2015). درجة فاعلية برنامج التطوير المدرسي وسبل تطويره من وجهة نظر المديرين في محافظة الزرقاء، *أطروحة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الهاشمية، عمان، الأردن.

الخوالدة، إعتدال والحوامدة،باسم.(2019). درجة تحقيق مؤشرات المدرسة الفاعلة وفقاً لبرنامج تطوير المدرسة: دراسة ميدانية في مدارس محافظة الطفيلة، *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، جامعة موتة، الاردن.

الدويك، تيسير. (2005).إدارة المدرسة الفعّالة مقوماتها وأفاقها، عمان، الأردن: جهينة.

ذياب، سهيل.(2017). تطوير أداة لقياس جودة المدارس وتوظيفها في قياس جودة وتميز التعليم العام بقطاع غزة، *المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم كمدخل للتميز*، الجامعة الاسلامية، غزة.

الرجيبي، عبد الله بن مفتاح.(2017). نحو إدارة مدرسية فاعلة، مجلة التطوير التربوي 10(65)، 23-25، *وزارة التربية والتعليم*، عمان، الاردن.

السكني، اماني (2016).درجة التعاون بين مديري المدارس الاساسية وعلاقتها بفاعلية الاداء المدرسي، *رسالة ماجستير، كلية التربية*، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.

السلاوي، حاتم.(2017). دور برنامج المدرسة الفاعلة في تحسين الاداء الاداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وسبل تطويره، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

السيلمي، خالد بن سعد.(2016). دعائم الإدارة المدرسية الفاعلة بالمدارس الأهلية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، 31(4)، 85–107.

الطويسي، زياد، النوايسة، عايش، ملوح، حفص، البشتاوي، ابراهيم، العدوان، خالد، الزواهرة، أحمد وبدارنة، حسين (2015) القيادة التعليمية لتطوير المدرسة (مدخل الى القيادة التعليمية) ج1، عمان، وزارة التربية والتعليم.

عتوم، يمنى وعتوم، حسين. (2014) درجة تطبيق المدرسة المجتمعية ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث* (العلوم الإنسانية).

عثمان، مختار نور الدين.(2015).*التخطيط التربوي وتطبيقاته*، الاردن، عمان: مكتبة الفلاح.

العجمي، محمد حسين (2016) القيادة التربوية، الأشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزية، ط1، *دار الجامعة الجديدة*، عمان، الاردن.

لطفي، هناء. (2018). مقومات الإدارة المدرسية الفعالة في المدارس الحكومية بمحافظة عفيف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين وسبل تفعيلها، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية* 101، 287–348.

المخالفي، سلطان.(2019). دور قادة المدارس في تحقيق معايير المدرسة الفاعلة في منطقة عسير التعليمية، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، المجلد 14، العدد 2،305–389.

وزارة التربية والتعليم.(2020). الاطار العام للسياسات التربوية، عمان، *منشورات وزارة التربية والتعليم*، المملكة الاردنية الهاشمية.

يونس، مجدي محمد (2016).التحول نحو الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم لمواكبة تحديات العصر الرقمي، تعليم جديد، استرجع بتاريخ 2021/7/12 من الموقع، https://www.new-educ.com.

المراجع الاجنبية

Chris, M. (2017). Principles of effective school improvement systems. CSSO, South Dakota.

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. School Effectiveness and School Improvement, 31(2), 266-288.

Granvik Saminathen, M., Brolin Låftman, S., Almquist, Y. B., & Modin, B. (2018). Effective schools، school segregation, and the link with school achievement. School effectiveness and school improvement, 29(3), 464-484

Kristina, M. (2016). Effective school leadership practices in school with positive climates in the age of high-stakes teacher evaluation. Northern Michigan University.

Naiz Ali(2017).Dimensions of school Effectiveness in the Secondary school of Pakistan.Mojen Malaysian on the Journal of Educational Management,5(3)3,41-63.

Pretson,C.,Goldring E.Guthrie, E.,Ramsey, R and Huff, J.(2017). Conceptualizing essential Components of effective. High school Roughledge- leadership and policy in schools ,16(4), 525-562.

Vaillant, D. (2015). School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of Education. Prepared for all global monitoring report, Education For All 2000-2015: Achievements and Challenges. Retrieved from: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403e.pdf

الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية في مديرية تربية السلط

وائل جميل الحجاحجة
مديرية تربية السلط

تاريخ الاستلام: 2022/04/12 تاريخ القبول:2022/06/26

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية في مديرية تربية السلط، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال الاستبانة التي تم توزيعها الكترونياً على أفراد عينة الدراسة وقد توصلت الدراسة إلى أن المتوسط الكلي لمستوى الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في مديرية تربية السلط بلغ (3.50) وبمستوى متوسط ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية في مديرية تربية السلط تعزى لاختلاف الدرجة العلمية وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مجالي (تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا ومختبرات الجغرافيا) بين الخبرة (اقل من 10 سنوات و10 سنوات فأكثر) وبين الخبرة (5 الى اقل من 10 سنوات و10 سنوات فأكثر)، بينما لم تكن الفروق في اختبار شافيه كافية لتظهر لمن تعود الفروق في مجالي (انتاج المواد والبرامج التعليمية والتعلم الالكتروني والتعلم عن بعد) تعزى لاختلاف سنوات الخبرة، وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تتبنى وزارة التربية والتعليم برامج تدريبية من خلال توجيه خطط وبرامج من شأنها رفع وتعزيز المهارات عند الموظفين وتوضيح أهمية هذا الجانب في بيئة العمل وأثاره الإيجابية والسلبية التي تعود على الموظف والمدرسة بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: الحاجات التربوية، تكنولوجيا التعليم، معلمي الجغرافيا، المرحلة الأساسية.

Educational needs related to educational technology for Geography teachers in the basic stage In the Directorate of Education of Salt

Abstract

The study aimed to reveal the educational needs related to educational technology for Geography teachers in the basic stage in the Directorate of Education in Salt. The descriptive analytical approach was used through a questionnaire that was distributed electronically to the study sample members. For Geography teachers in Al-Salt Directorate of Education, it reached (3.50) and at an average level. There are no statistically significant differences in the degree of estimation of educational needs related to educational technology for Geography teachers in the basic stage in Al-Salt Education Directorate due to the difference in academic degree and the absence of statistically significant differences in the two fields (Determining the training needs related to educational technology for Geography teachers and Geography laboratories) between experience (less than 10 years and 10 years and more) and experience (5 to less than 10 years and 10 years and more), while the differences in the Scheffe test were not enough to show To whom are the differences in the fields of (production of educational materials and programs, e-learning and distance learning) due to the different years of experience, and the study recommended the necessity of That the Ministry of Education adopt training programs by directing plans and programs that will raise and enhance the skills of employees and clarify the importance of this aspect in the work environment and its positive and negative effects on the employee and the school in general.

Keywords: educational needs, educational technology, Geography teachers, the basic stage.

مقدمة:

يشهد العالم المعاصر تقدماً في مجال استخدام تقنيات التعلم والتعليم الإلكترونية، مما يفرض عدداً من التحديات على النظام التعليمي، وهذا يتطلب إحداث العديد من التغيرات والتطورات في البيئة التعليمية والبحث عن آفاق جديدة لعملية التعلم والتعليم بتوظيف المستحدثات التكنولوجية، واستثمار الإمكانيات في خدمة الجوانب المختلفة لحياة المتعلم في زمن العولمة؛ هذا الزمن الذي أطلق عليه "عصر الإتصالات" محولاً العالم إلى شبكة إلكترونية واسعة، جعلت المتعلمين مشدودين إلى استخدام تقنيات التعلم والتعليم الإلكتروني، بينما ما زالت المدارس تعتمد على عمليات الحفظ والتلقين؛ وذلك يحتم على أنظمة التربية والتعليم استخدام نظم المعلومات الحديثة للحفاظ على المعرفة بتعليم الطالب كيف يتعلم، وأين يجد المعرفة، وكيف يستثمرها بما ينفع ويفيد (فريحات، 2017).

وشملت هذه التحولات والتغيرات السريعة والمعقدة أيضاً جميع المجالات السياسية، والاقتصادية، والتكنولوجية، والاجتماعية، والتعليمية، والثقافية. وشهدت السنوات الأخيرة اهتماماً كبيراً من قبل الدول المتقدمة والنامية بالعناصر البشرية المدربة القادرة على تحقيق التنمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، وكل ذلك يتوقف على مدى إعداد القوى البشرية وتطويرها، من خلال تدريب وإعداد الأفراد في جميع المستويات الإدارية والفنية، وزاد حرص الدول بتزويد أفرادها بالمفاهيم والاتجاهات العلمية؛ لرفع مستوى أدائهم وتنمية قدراتهم، باعتبار العنصر البشرى إحدى أهم مدخلات العملية الإنتاجية، والقوة الفعالة لتحويل عناصر المدخلات الأخرى إلى مخرجات تشبع الحاجات المختلفة، ويسهم العنصر البشري أيضاً في تكوين القدرات الإنتاجية للمؤسسات والدول (Roblyer, & Edward,. 2018).

ونظراً للدور الذي تقوم به الكوادر التعليمية في المدارس فقد نالت اهتماما من قبل الباحثين، في مختلف المراحل التاريخية، وتغيرت النظرة لها تبعاً لذلك، فبعد أن كان ينظر إليهم بوصفهم أدوات لتقديم الخدمات، أصبحوا يمثلون مورداً مهماً من موارد المدارس لما يحملونه من فكر ومعرفة تولدت لديهم نتيجة احتكاكهم بالعمل، واكتسابهم الخبرات والمهارات اللازمة لأدائه، وبعد أن كان ينظر للموارد البشرية بوصفها تكاليف أصبحت الآن تمثل أهم الموارد، وعليه فإن الأمر يستدعي تبني وجهات نظر جديدة تجاهها، وإدراك الأهمية الحقيقية والدور الأساسي الذي تحققه وتؤديه في إنجاح المؤسسات التعليمية وتحقيق أهدافها (عبيد، 2018).

وفي عصر المعلومات والتغيرات السريعة أصبحت صناعة التدريب من الصناعات المهمة التي تحتاج إلى مدخلات تتميز بالمهارة، ويجب أن تتوفر لهذه المدخلات معايير محددة من الجودة، حتى نستطيع أن نحقق المفهوم الصحيح للبرامج التدريبية، ونُعدل المفاهيم القديمة، وهو أن التدريب ليس مجرد مصروف ولكنه إستثمار عالي القيمة، والمراقبين للمؤسسات التعليمية يعترفون بالحاجة إلى مواصلة التدريب خارج المؤهلات للحفاظ على المهارات الأساسية للموظف، وتطوير وتحديث المهارات الادارية بشكل مستدام، ويحتل التدريب في معظم الجامعات أولوية عظمى لرفع كفاءة عامليها، وخدماتها التي تقدمها إلى العملاء، وتقوم المؤسسات بإنفاق أموال هائلة على هذه العملية الهامة؛ إيماناً منها بالثمار التي ستجنيها (الموسوعة الأمريكية، 2020)

وتظهر العلاقة بين الحاجات التربوية وتكنولوجيا التعليم من خلال أن النظم التربوية تسعى إلى بناء منظومة عملية تطبيقية تهدف إلى تحسين وتطوير ممارسات ومهارات المعلمين، لتكون أكثر كفاءة وفعالية في تلبية احتياجاتهم والاحتياجات التربوية. وتأتي هذه الجهود في ظل إيمانها العميق بدور المعلم في العملية التربوية، فمهنة التعليم لم تعد تقوم على الفطرة والموهبة والممارسة فحسب، بل لابد من إتقان الأصول والقواعد والأساليب الفنية القائمة على أسس

علمية مستمدة من الأطر والنظريات التربوية والنفسية والاعتماد على التكنولوجيا، إلى جانب التدريب والتأهيل والإعداد؛ فنوعية المعلم هي مفتاح تحسين أداء الطالب (Jennwu,., Huang, , Yu & Chin 2018) .

وقد أشار كل من الذبياني والسفياني (2021) أن عملية إصلاح تعليم مادة الجغرافيا والنهوض بها لا يعد بالأمر السهل في عدد من نظم التعليم، حيث أن ذلك يتطلب القيام بمراقبة دقيقة وشاملة للواقع الحالي، وإعادة التقييم بما ينسجم مع التطور العلمي السريع في ميدان التعليم، بحيث يصبح تدريس مادة الجغرافيا ذات معنى وتحقق الأهداف المرجوة منها في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين.

وبالنظر للواقع الحالي في مدارس التعليم العام في الأردن من حيث الاستفادة من استخدام تكنولوجيا التعليم، يتبين أن هناك اختلافاً من حيث التجهيزات والإمكانيات، فهناك المباني الحكومية والمباني المستأجرة، والمدارس الحكومية والمدارس الخاصة، وغالباً ما يوجد معمل حاسوب آلي واحد، وأن هناك عدداً كبيراً من المعلمين لا يتقنون استخدام التكنولوجيا في تلك المدارس، ولكن هناك العديد من المدارس الخاصة الرائدة التي تستخدم التكنولوجيا في مدارسها وذلك من خلال نشر مفاهيم وثقافة التعلم والتعليم الإلكتروني في المجتمع المدرسي، وإكساب المعلمين والطلبة مهارات استخدام الوسائط المتعددة وافتتاح الفصول الإلكترونية وتصوير الدروس بالفيديو وتحميلها على موقع المدرسة، وتشغيل مؤتمرات الفيديو وتجهيز المكتبات الرقمية الإلكترونية (الحرايزة،2020).

مفهوم الحاجات التربوية:

ظهرت العديد من التعريفات لموضوع الحاجات التربوية وقد اختلفت هذه التعريفات حسب تفكير هؤلاء الباحثين، ومن هذه التعريفات أن الحاجات التربوية يعني:" عملية التنمية لشخصية الفرد واكسابهم الاتجاهات الايجابية نحو المجتمع وثقافته، وتزويد بكل الخبرات والمهارات التي تمكنه من أداء دوره في الوظيفة وبما يؤدي لتحقيق نتائج ايجابية كما عرف الحاجات التربوية بأنه:" المساندة لتعلم جميع الطلبة من خلال تقديم تعليم ذو جودة عالية تتمركز نحو المتعلم من خلال اكساب الفرد المهارات والخبرات اللازمة لذلك (Roblyer, & Edward,. 2018). ويعرف الباحث الحاجات التربوية بأنها:" هي عملية التعلم مدى الحياة من خلال الانشطة التعاونية التي يمارسها أطراف العملية التعليمية، أو أنها فرص مناسبة للتعلم والتعليم والتي يحتاج لها المعلمون لتطوير الفهم في مجالات التخصص وتدريسها وما يجب مأن يقوموا به تجاه الطلبة.

تعد الحاجات التربوية جزء رئيسي في جميع المهن وذلك نتيجة للتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في التكنولوجيا واللوائح، وزيادة التخصصات المهنية، بالإضافة إلى التعقيدات والتكاملات في مجالات العمل المختلفة، وفيما يلي أهم النقاط التي تبرز أهمية الحاجات التربوية (العنزي،2021):

1- الحصول على قدر كبير من الكفاءة والمهارة في تنفيذ متطلبات المهنة بمستوى عالي من الجودة
2- العمل على تطوير وتحسين الوعي للمهنيين في المجالات المختلفة من خلال فرص التفاعل التي تساعد على النمو المهني والشخصي
3- اكتساب مهارات جديدة وتحسين المهارات الخاصة للنجاح في العمل
4- يهدف التطوير المهني إلى الحفاظ على مستوى عالي من المعرفة ومعايير الأداء المهني، وتقديم خدمات احترافية بجودة عالية

5- تقديم مجموعة من الأنشطة العلمية التي تساهم بشكل كبير في تثبيت مفاهيم علمية، ورفع مستوى الأداء الوظيفي وتعزيز المهارات المهنية

أهمية تحديد الحاجات التربوية:

بيّن يا علي (2019) أن هناك أهمية واضحة لتحديد الحاجات التربوية في:

1. يساعد ذلك في تحديد الثغرات المطلوب تعويضها من خلال التدريب المستمر وذلك لإكساب العاملين المهارات والمعارف والاتجاهات التي تقلل من الصعوبات في العمل.
2. يمكن من خلال تحديد الأساس الذي يقوم عليه التدريب ومن خلال ذلك يمكن تصميم برامج تدريبية فاعلة.
3. يمكن من خلالها مقارنة المهارات والكفايات المتاحة في المنظمة وما يتم تحديده من الحاجات.
4. يمكن من خلالها تحديد الحاجات الفعلية، وبيان الفئات التي تحتاج للتدريب ونوع التدريب.

طرق تحديد الحاجات التربوية:

بيّن فريحات (2017) وجود ثلاث طرق أساسية يمكن من خلالها تحديد الحاجات التربوية وهي:

1. تحليل المنظمة: وذلك من خلال دراسة جميع الأمور فيها وذلك لتحديد مدى الحاجة إلى التدريب ويتم ذلك من خلال توصيف الأعمال والإجراءات، والتشخيص للأوضاع التنظيمية وتحديد مواطن الضعف والقوة، وتحديد التغيرات والتعديلات الواجب إدخالها على التنظيم.
2. تحليل المهمات: حيث يتم ما تقوم به المؤسسة من مهمات والمهارات المطلوبة لإنجاز المهمات.
3. تحليل خصائص الفرد الذي يشغل الوظيفة.

تكنولوجيا التعليم:

يشهد العالم المعاصر تقدماً في مجال استخدام تقنيات التعلم والتعليم الإلكترونية، مما يفرض عدداً من التحديات على النظام التعليمي، الأمر الذي يتطلب إحداث العديد من التغيرات والتطورات في البيئة التعليمية والبحث عن آفاق جديدة لعملية التعلم والتعليم من خلال استخدام المستحدثات التكنولوجية، واستثمار إمكانيتا في خدمة الجوانب المختلفة لحياة المتعلم في زمن العولمة؛ هذا الزمن الذي أطلق عليه "عصر الاتصالات" محولاً العالم غلى شبكة إلكترونية واسعة، جعلت المتعلمون مشدودين إلى استخدام تقنيات التعلم والتعليم الإلكتروني بينما ما زالنا نعتمد على تعليم المدرسة التقليدية من عمليات الحفظ والتلقين؛ لذا فإنه في عصر الثورة المعلوماتية والتكنولوجية يحتم على أنظمة التربية والتعليم استخدام نظم المعلومات الحديثة للحفاظ على المعرفة بتعليم الطالب كيف يتعلم، واين يجد المعرفة، وكيف يستثمرها بما ينفع ويفيد، وقد اهتمت النظم التربوية في مجتمع المعلومات بإعدادها الطلبة إعداداً يؤهلهم للاستخدام الجيد لتقنيات التعلم والتعليم الإلكترونية.

أصبحت التكنولوجيا ركناً أساسياً من أركان عملية التعليم، ومكوّناً حيوياً لعملية التدريس فالتغيرات السريعة التي طرأت على مناحي الحياة، جعلت من الضرورة بمكان التفاعل مع التكنولوجيا وتقنياتها وإبداعاتها؛ بهدف تطوير عناصر النظام التعليمي كافة، وتحقيق أكبر قدر من التعلّم والتفكير على حد سواء. ومع الانفجار المعرفي والتطور الهائل والسريع في مجال تقنية المعلومات أصبحت التقنيات ضرورة حتمية لا بدّ من مواكبتها (العنزي،2021).

وقد أكدّت التكنولوجيا حضورها وتأثيرها، وقدرتها على تحسين عمليتي التعلم والتعليم، وتحسين الاتجاهات والدافعية نحو التعلم، وزيادة الرغبة في اكتساب قدر أكبر من المعرفة، وتنويع التفاعل والاتصال بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة

أنفسهم. وأشارت العديد من الدراسات إلى أن الطلبة الذين يتعلمون باستخدام التكنولوجيا يكتسبون المعرفة والمهارة بشكل أفضل وأسرع من أقرانهم الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية ويعود ذلك إلى اعتماد التكنولوجيا على تطوير الطالب في العملية التعليمية وتغيير الطريقة التعليمية الاعتيادية؛ باعتباره متلقيا للمعلومات من المعلم، ليصبح شخصاً فاعلاً له الحق في المشاركة في الأنشطة التعليمية حتى يتوصل بنفسه إلى المعلومات الجديدة (العمايرة،2019).

مفهوم تكنولوجيا التعليم:

إن توظيف مصطلح تكنولوجيا التعليم إنما يأتي للتعريف ما بين ما هو حديث في التعلم وما هو تقليدي حيث تأتي النظرة الحديثة للفرد على انه كائن حي متفاعل، وغايتها تحقيق النمو له، وليس الهدف هو فقط تلقي وحفظ المعلومات، وقد أخذت تطبيقات الوسائط المتعددة تظهر بشكل سريع في الميدان التربوي، في دول العالم، وقد ساعد على ذلك أنها تعد أداة هامة لتوصيل المعلومات وإدارة عمليات التعلم والتعليم، بالإضافة لمساعدة الطلبة على التحول من نظام تلقي معتاد الى بيئة تعلم متكاملة، كما أن تكنولوجيا التعليم تعمل على إثارة اهتمام الطلبة، وتزويدهم بالخبرات اللازمة لتحقيق أهداف التعلم.

وتعرف تكنولوجيا التعليم على أنها نوع من البرمجيات التي توفر للمستخدم اشكالاً متعددة من آليات تكنولوجيا العرض والتخزين والبث والمعالجة والاسترجاع لنسيج من المرئيات والسمعيات الرقمية، والمعلومات الاتصالية الرقمية المشفرة التي تستخدم الحاسوب والقدرات الآلية التفاعلية عن طريق برامج التأليف والتي يتيح للطلبة كتابة النصوص وعمل النصوص وعمل الرسوم واضافة تأثيرات صوتية ولونية وإدارة مقاطع الفيديو والصور المتحركة (عبد السميع وسويدان وامين وعامر، 2014).

وقد تطورت التكنولوجيا في العالم بشكل ملحوظ، في جميع المجالات، حيث أصبحت هذه التكنولوجيا جزءاً من هذه الحياة، وأصبح من الصعب الاستغناء عنها، مما دفع الانسان الى استثمار هذه التكنولوجيا والاستفادة منها في عدد من المجالات ومن ذلك العملية التعليمية (الزبن، 2020).

ظهرت العديد من التعريفات لتكنولوجيا التعليم وقد اختلفت هذه التعريفات حسب وجهات نظر الباحثين ومنطلقاتهم الفكرية؛ حيث عرفت بأنها:" العرض للمواد التعليمية من خلال استخدام كلمات وصور بشكل مطبوع أو مسموع وبشكل تصويري كالصور الثابتة كالأشكال والمخططات والروسم البيانية، أو من خلال الرسوم المتحركة والفيديوهات وغيرها من الوسائط الأخرى (المقطري، 2020، ص4).

كما عرفت بأنها:" التكامل بين النصوص والصور والأصوات داخل جهاز الحاسوب لتقديم محتوى تعليمي للطلبة، بحيث يكتسبون من خلاله المهارات اللازمة في عملية التعلم (العدوان، 2015، ص11).

كما عرفت بأنها: " المنظومة من برامج الحاسوب التي تربط بين وسائل تعليمية متعددة من رسوم خطية ومتحركة، وصور ثابتة فوتوغرافية ومرسومة، والنصوص المكتوبة والصوت المسموع ولقطات الفيديو، باستخدام العديد من أدوات الربط التي تساعد المتعلمين على التفاعل والتجوال معها لتحقيق العديد من الأهداف" (سيدهم، 2021، ص11).

ويعرفها الباحث بأنها:" عدد من تطبيقات الحاسوب التي تعمل على عملية تخزين المعلومات بأشكال عدة بحيث تحتوي على نصوص وأصوات وصور ثابتة ومتحركة ورسوم، وتعمل على عرض كل ذلك بشكل تفاعلي وفقاً لمسارات عدة يتحكم بها مستخدم هذه الوسائط".

تطور البرامج التعليمية ذات الصلة بالتكنولوجيا:

بين التويجري (2020) أن تاريخ البرامج التعليمية ذات الصلة بالتكنولوجيا مرت بأربع مراحل هي:

1- الاستخدام للغات البرمجية العامة: وهذه تتطلب الخبرة والمعرفة الواسعة بمجال البرمجة ومن ذلك لغة باسكال.
2- الاستخدام للغات تأليف خاصة: وهذه تتطلب المعرفة الكبيرة والخبرة الواسعة بالبرامج مثل (Visual Basic).
3- الاستخدام النظم تأليف المقررات.
4- الاستخدام لنظم تأليف البرمجيات للوسائط المتعددة: وهي أخر مرحلة تتح للمستخدمين المرونة الكبيرة في أثناء الاستخدام دون الحاجة لخبرة في عملية البرمجة.

نظم التأليف للبرمجيات التي تتصل بالوسائط المتعددة، توجد عدة نظم للتأليف بينها (ظاهر، 2018) وهي:

1- فلاش ميديا.
2- ميديا فورج.
3- ملتميديا بلدر.
4- ميكروميديا دايركتور.
5- ملتميديا توك بوك.

مشكلة الدراسة:

في ضوء متغيرات هذا العصر، والتي فرضت تحديات كبرى على العالم المعاصر، خاصة المتعلقة منها بتكنولوجيا التعليم وازدياد الحاجة إلى الخبرات والمهارات، هذه التحديات أكبر من مجرد تغيير قيم حجرة الدراسة، أو المناهج التعليمية، إنه تحدي يفرض علينا الانتقال من التعليم إلى التعلم، تحدي يفرض علينا أن نعالج من جديد وبأفكار جديدة كل ما يتعلق بالمنظومة التعليمية.

وتتلخص مشكلة الدراسة بأنه بالرغم من توفر الحاجات التربوية التي توفرها المدارس للمعلمين إلا أنه من الملاحظ أن هناك بعض المعلمين لا ينخرطون في هذه البرامج التي تهدف إلى إكسابهم الخبرات والمهارات اللازمة لاستخدام أدوات التعلم الإلكتروني، مما قد يعني وجود درجات متفاوتة من الاستعداد لديهم للالتحاق بهذه الفرص التدريبية.

ومع التوسع في استخدام التعليم عن بعد والتعلم الالكتروني، فلا بد من تطوير قدرات المعلم في استخدام هذه الأدوات، وفي ضوء نقص الدراسات التي تناولت الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية في تربية السلط فإن ذلك يعد مبرراً لإجراء هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة:

تأتي هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية في تربية السلط؟
2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية في تربية السلط تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية)؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية من أهمية مادة الجغرافيا وأهمية تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم واستجاباتها لتوصيات بعض مؤتمرات والبحوث والدراسات التي دعت إلى قيام دراسات علمية تتناول الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية في تربية السلط.

كما تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

1. ترجمة لمفهوم إصلاح التعليم الذي تتبناه وزارة التربية والتعليم، من خلال عمليات التغيير والتحديث والتطوير داخل المدارس وانسجاماً مع تحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتنمية المستدامة للوصول بالتعليم إلى مواقع متقدمة.
2. وضع خطط حديثة لتفعيل دور التعليم الإلكتروني وإحداث التوازن المنشود بين إمكانيات مدارسنا الحكومية والخاصة والثورة المعلوماتية العلمية.

أما أهمية الدراسة من الناحية العملية فتظهر من خلال:

1. توفير معلومات أساسية شاملة ومتكاملة حول إمكانيات استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في المدارس الأردنية يساعد أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم على اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم والتعلم الإلكتروني بدقة وفاعلية وموضوعية.
2. التنمية المهنية للمعلمين، وتدريب المعلمين، وتطوير المناهج ذات العلاقة.

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس في الدراسة في معرفة الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية في تربية السلط.

وتأتي هذه الدراسة في تحقيق الأهداف الآتية:

- بيان مستوى الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية في تربية السلط.
- بيان هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية في تربية السلط تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية).

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: مدارس التعليم الأساسي في تربية السلط.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني (2021–2022).

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات الجغرافيا في مرحلة التعليم الأساسي في تربية السلط.

مصطلحات الدراسة:

الحاجات التربوية: هي مجموع الفجوة في التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات الأفراد ومهاراتهم وسلوكهم لرفع كفاءاتهم، بناء على احتياجات لازمة يتطلبها العمل لتحقيق هدف معين، وللتغلب على المشاكل التي تعترض سير العمل في المنظمة (العنزي،2021). وتعرف اجرائياً بمدى استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة.

تكنولوجيا التعليم: هي عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلوم والمعرفة عن التعلم الإنساني واستخدام مصادر تعلم بشرية وغير بشرية تؤكد نشاط المتعلم وفرديته (القيق والهدمي،2021).

المرحلة الأساسية: وهي المرحلة التي تمتد من الصف الأول حتى الصف العاشر الأساسي حسب تصنيف وزارة التربية والتعليم الأردنية ولأغراض هذه الدراسة تعني الصفوف من (1–3) إذ يعلم الصفوف الثلاثة الأولى معلم صف مختص وهو معلم الصف.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لعدد من الدراسات السابقة العربية والاجنبية ذات الصلة:

دراسة العنزي (2021) إلى الكشف عن مستوى ممارسة الكفايات الالكترونية لدى معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من عينة تكونت من (505) معلمين ومعلمات، واستخدمت الاستبانة التي تكونت من ثلاث مجالات: المجال الأول كيفية التعامل مع الأجهزة الالكترونية والمجال الثاني كيفية توظيف الشبكة العنكبوتية والمجال الثالث كفاية إدارة موقف التعلم الالكتروني، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسة الكفايات الالكترونية لدى معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا كان بدرجة مرتفعة.

دراسة القيق والهدمي(2021) إلى التعرف على الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في ضواحي القدس، تكونت عينة الدراسة من (289) معلماً ومعلمة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وقد تكونت من مجالين الأول التعلم عن بعد والمجال الثاني الصعوبات وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها أن درجة الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة.

دراسة جحجوح وصالحة (2020) هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في اكتساب الطلبة مهارات تصميم الملصقات التعليمية بوساطة برنامج أدوبي فوتوشوب واتجاهاتهم نحوها، تم استخدام تصميم المجموعة التجريبية الواحدة مع الاختبار القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالباً وطالبة، واستخدمت ثلاث أدوات بحثية هي بطاقة ملاحظة مهارات برنامج أدوبي فوتوشوب، وأداة تحليل محتوى الملصقات التعليمية، ومقياس اتجاهات نحو الوسائط المتعددة، وبعد إجراء التحليل الإحصائي توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي في أداة تحليل محتوى الملصقات التعليمية ولصالح التطبيق البعدي.

دراسة (Nedeak, 2020) والتي بعنوان " فاعلية التعلم عن بعد باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي خلال فتره الجائحة (كوفيد –19) من خلال دراسة حالة في الجامعة الإندونيسية هدفت الدراسة لتحليل الفعالية للتعلم عن بعد باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي خلال جائحة كورونا (كوفيد–19)، استخدمت الدراسة طريقة الاستطلاع والاستبانة التي وزعت على (250) طالباً، وبعد ذلك حللت باستخدام نظرية (Multi- Attribute Utility)، وتدعم المدارس المسيحية الإندونيسية سياسة التعلم في المنزل بفرض التعلم عبر الإنترنت باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك، انستغرام ويوتيوب لتقديم مواد المحاضرة والمهام للطلاب. أظهرت نتائج اختبار الفعالية للتعليم عن بُعد استخدام وسائل التواصل الاجتماعي أن التعلم عن بُعد باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي بفعالية فقط لمساقات

نظرية، بينما في مساقات عملية ومساقات ميدانية عن بُعد باستخدام وسائل التواصل الاجتماعية تم الشعور بأنها أقل فعالية.

دراسة (Chalkiadaki, 2018) إلى الكشف عن الدراسات التي عُنيت بمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال التعليم الأساسي للفترة ما بين 2003–2017، تم استخدام المنهج النوعي من خلال تحليل محتوى نصوص (40) دراسة اشتملت على مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد توصلت النتائج إلى أن هناك توجهاً للتركيز على مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعولمة والابتكار.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، بوصفه المنهج الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الجغرافيا في مدارس تربية السلط والبالغ عددهم (320) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية التناسبية ليبلغ عدد أفراد العينة (179) معلماً ومعلمة في العام 2022/2021 وهو ما نسبته 50% من حجم مجتمع الدراسة الكلي موزعاً حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (1): توزيع افراد الدراسة على المتغيرات

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	43	24.0
	انثى	136	76.0
الدرجة العلمية	بكالوريوس	120	67.0
	بكالوريوس+ دبلوم عالي	32	17.9
	دراسات عليا	27	15.1
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	60	33.5
	5 الى اقل من 10	56	31.3
	10 سنوات فأكثر	63	35.2
	المجموع	179	100.0

أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير استبانة اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة المتصلة بالدراسة كدراسة الذبياني والسفياني (2021) ودراسة القيق والهدمي (2021) ودراسة العمايرة (2019)، وتتكون الأداة من خمسة مجالات (تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا، تصميم التدريس والمواد التعليمية، اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها انتاج المواد والبرامج التعليمية، التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد، مختبرات الجغرافيا.) كما تم الاستعانة بنصائح وتوجيهات الخبراء في الميادين التربوية والتقنية، لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية.

صدق أداة الدراسة:

تم عرض فقرات مقياس أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين والخبراء المختصين في الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم الذين قاموا بتحكيم الاستبانة وإبداء وجهات نظرهم حول فقرات ومجالات المقياس من حيث ملاءمتها وفي ضوء اقتراحات المحكمين تم إجراء التعديل على المقياس بالإضافة إلى الحذف أو إعادة الصياغة من خلال استخراج معاملات الارتباط بين درجة الفقرات والبعد المنتمية له وبين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يبين هذه المعاملات:

أ. صدق البناء

للتحقق من صدق البناء لمقياس درجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية في تربية السلط تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، وتم التحقق من صدق البناء

الجدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمجال المنتمية له والدرجة الكلية للمقياس لمقياس لدرجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية في تربية السلط

المجالات	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا	استخدام الحاسوب في إعداد وتنسيق الأعمال الكتابية.	.656**	.487**
	استخدام برنامج العروض التقديمية	.731**	.551**
	(power point) في التدريس.	.742**	.630**
	تحميل البرامج Uploading))التي أحتاجها	.668**	.563**
	استخدام برامج إنتاج الاختبارات التعليمية	.681**	.660**
	استخدام برامج الوسائط المتعددة في النشاطات التعلمية	.722**	.546**
	استخدام البريد الإلكتروني (e-mail) لاستلام الواجبات من الطلبة	.710**	.532**
	استخدام أسلوب (chat غرف المحادثة) عبر الإنترنت لإجراء حوار تعليمي مع الطلبة	.661**	.588**
تصميم التدريس والمواد التعليمية	استخدام محركات البحث والمصادر التعليمية المفتوحة	.729**	.651**
	إعداد المقررات الدراسية باستخدام أدوات التعلم الالكتروني	.819**	.684**
	تحليل مناهج الجغرافيا لتحديد الاحتياجات من المواد والأجهزة التعليمية.	.809**	.647**
	وضع أنشطة متنوعة تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين.	.835**	.722**
	تحديد الوسائل التعليمية التكنولوجية المناسبة لتدريس مادة الجغرافيا.	.849**	.750**
	تحديد خصائص المتعلمين لتحديد الوسائل التعليمية التي تناسبهم.	.748**	.697**
	تصميم الاختبارات المحوسبة لتقويم الطلاب من خلال أدوات التعلم الإلكتروني	.801**	.690**
اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها	معرفة الاستراتيجيات التعليمية وطرق التدريس المناسبة لتحقيق الأهداف.	.734**	.625**
	تحديد الوسيلة التعليميه الأكثر فاعلية لتحقيق الهدف التعليمي.	.757**	.721**
	اختيار الوسائل التعليمية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم	.826**	.734**
	استخدام الوسيلة التعليمة التكنولوجية في غرفة الصف.	.817**	.716**
	التحكم في عرض الوسيلة التعليمية من خلال أدوات التعلم الإلكتروني	.820**	.727**
	استخدام الوسائل التعليمية والحكم على صلاحيتها وتحقيقها للهدف.	.787**	.703**
	كيفية مشاركة الطلبة لاستخدام الوسائل التعليمية .	.785**	.657**
	توظيف الوسائل التعليمية في تدريس مادة الجغرافيا.	.798**	.667**

	التوظيف الامثل للوسائل التعليمية في غرفة الصف.	.625**	.617**
	استخدام اللوح الذكي في شرح الدروس.	.696**	.654**
انتاج المواد والبرامج التعليمية	تحديد فيديوهات اليوتيوب المناسبة للدروس والتعامل معها أثناء الشرح.	.718**	.705**
	استخراج البيانات من جهاز الحاسوب.	.800**	.618**
	استخدم أحد برامج تصميم وإنتاج المواقع التعليمية	.813**	.702**
	معرفة المواد والمعدات اللازمة لإنتاج الوسائل التعليمية.	.848**	.709**
	إنتاج الرسوم البيانيه حاسوبيا لعرض المعلومات.	.810**	.676**
	إنتاج نماذج ومجسمات تعليمية متنوعة فيزيائية ومحوسبة	.824**	.656**
التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد	دمج مؤثرات النص والصور والاصوات واللقطات في عرض المحتوى التعليمي باستخدام أدوات التعلم الالكتروني	.750**	.707**
	إستخدام أدوات التعلم الإلكتروني المناسبة في التدريس.	.735**	.674**
	إدارة أداء الطلبة ذوي المعرفة المتقدمة بالحاسوب	.753**	.674**
	الدخول إلى الموقع الالكتروني الخاص بالمادة التي أدرسها.	.818**	.716**
	تحميل الاختبارات المحوسبة على منصة التعليم.	.571**	.455**
	اطلب من المعلمين سحب النتائج ورقياً والخاصة بالطلبة لعدم قدرتي على الدخول اليها إلكترونيا.	.760**	.679**
	استخدام برامج الاجتماعات الافتراضية (Ms.teams,GoogleMeet,Zoom لأتمكن من التواصل مع الطلبة فيما يتعلق بمفردات مادة الجغرافيا المطلوبة منهم.	.726**	.610**
مختبرات الجغرافيا	تدريس مادة الجغرافيا من خلال إستخدام برامج التواصل الاجتماعية (Face book ,Twitter, whatsapp , YouTube	.594**	.667**
	للتواصل مع الطلبة	.609**	.568**
	إجراء تجارب علمية باستخدام أدوات المختبر وفق خطوات محددة مسبقا.	.775**	.657**
	معرفة إجراءات السلامة المتبعة عند اجراء التجارب المخبرية.	.801**	.687**
	تشغيل الأجهزة الإلكترونية في المختبر.	.807**	.676**
	استخدام الأدوات التكنولوجية في المختبر بكفاءة عالية.	.745**	.540**
	تدريب الطلبة لاستخدام الوسائل التكنولوجية في المختبر بشكل مناسب.	.759**	.575**
	استخدام برمجيات المختبر الجاف (V.LAP) .	.709**	.537**

*دال إحصائيا عند 0.05 **دال إحصائيا عند 0.01

يبين الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين فقرات مجال تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا والدرجة الكلية للمجال تراوحت بين (0.656 و0.742) وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس (0.487 و0.660)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات مجال تصميم التدريس والمواد التعليمية والدرجة الكلية للمجال بين (0.729 و0.849)، وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس (0.651 و0.750)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات مجال اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها والدرجة الكلية للمجال بين (0.625 و0.820)، وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس (0.617 و0.734)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات مجال التعلم الالكتروني والتعلم عن مجال والدرجة الكلية للمجال بين (0.718 و0.848)، وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس (0.618 و0.709)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات مجال مختبرات الجغرافيا والدرجة الكلية للمجال بين (0.594 و0.807)، وبين الفقرات والدرجة الكلية

للمقياس (0.537 و0.687)، وهي قيم مناسبة وتدل على صدق البناء لمقياس درجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية. كما تم استخراج معامل ارتباط الابعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للتحقق من صدق الارتباطات الداخلية والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (3): معاملات الارتباط بين الابعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس درجة تقدير الحاجات التربوية

الرقم	الابعاد	تحديد الاحتياجات التدريبية	تصميم التدريس والمواد التعليمية	اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها	انتاج المواد والبرامج التعليمية	التعلم الالكتروني والتعلم عن مجال	مختبرات الجغرافيا	المقياس ككل
1	تحديد الاحتياجات التدريبية	1						.815**
2	تصميم التدريس والمواد التعليمية	.668**	1					.867**
3	اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها	.689**	.814**	1				.893**
4	انتاج المواد والبرامج التعليمية	.652**	.620**	.668**	1			.844**
5	التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد	.660**	.708**	.724**	.732**	1		.882**
6	مختبرات الجغرافيا	.522**	.638**	.634**	.714**	.732**	1	.829**

*دال إحصائيا عند 0.05 **دال إحصائيا عند 0.01

يبين الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين الابعاد مع بعضها البعض لمقياس درجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية تراوحت بين (0.522 و0.814) وتراوحت معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية للمقياس بين (0.815 و0.893). وهي قيم مناسبة ودالة إحصائيا وتدل على صدق البناء للمقياس.

ثبات أداة الدراسة:

استخدم الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) إذ قام بتطبيق الأداة بشكلها النهائي على معلمي ومعلمات الجغرافيا في تربية السلط من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمع الدراسة إذ تم تطبيق الأداة على أفراد العينة مرة ثانية بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين استجابات أفراد العينة في المرتين، كذلك قام الباحث باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) لحساب ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

تم التحقق من ثبات مقياس درجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية.وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، وتم التحقق من الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا والجدول التالي يبين هذه المعاملات:

الجدول (4): معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس درجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية

الرقم	المجالات	ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا
1	تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا	.847
2	تصميم التدريس والمواد التعليمية	.904
3	اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها	.919
4	انتاج المواد والبرامج التعليمية	.889
5	التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد	.849
6	مختبرات الجغرافيا	.881
	المقياس ككل	.968

يبين الجدول (4) ان معامل الثبات المستخرج بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا لمقياس درجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية. بلغ للمقياس ككل (0.968)، في حين تراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية بين (0.847 و0.919)، وهي قيم مناسبة وتدل على ثبات مقياس درجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع الإجراءات الآتية:

1- تم تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها.

2- تم إعداد أداة الدراسة وتم التأكد من دلالات صدقها وثباتها.

3- تم العمل على جمع البيانات وتحليلها إحصائيا وتفسيرها ومناقشتها.

4- تم تقديم المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج.

الأساليب الاحصائية المستخدمة:

تم تحديد الأهمية النسبية كما يلي:

- **الأهمية النسبية** Relative Importance: حيث تم تحديد الأهمية النسبية لفقرات الاستبانة ضمن ثلاثة مستويات، وذلك طبقا للصيغة التالية:

الأهمية النسبية = (الحد الأعلى للبديل – الحد الأدنى للبديل)/ عدد المستويات (5-1)/3 = 1.33

وبذلك تكون الأهمية النسبية كالاتي:

- أهمية نسبية منخفضة إذا بلغ المتوسط الحسابي من 1–2.33
- أهمية نسبية متوسطة إذا بلغ المتوسط الحسابي من 2.331–3.66
- أهمية نسبية مرتفعة إذا بلغ المتوسط الحسابي من 3.661–5

قام الباحث بإدخال بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) إذ سيتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة ومجال من أداة الدراسة واستخدام اختبار –ت–لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغير (الجنس) واستخدام (one way Anova) (Manova)لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغير سنوات الخبرة والتخصص ونوع التدريب الذي تلقاه المعلم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية في تربية السلط؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية، والجدول التالي يبين النتائج:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية في تربية السلط من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

الرتبة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها	3.54	.761	متوسط
2	تصميم التدريس والمواد التعليمية	3.53	.782	متوسط

3	تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا	3.51	.760	متوسط
4	انتاج المواد والبرامج التعليمية	3.50	.851	متوسط
5	التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد	3.47	.793	متوسط
6	مختبرات الجغرافيا	3.43	.843	متوسط
	المتوسط الكلي لمستوى الحاجات	3.50	.680	متوسط

يبين الجدول (4) أن المتوسط الكلي لمستوى الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم بلغ (3.50) وبمستوى متوسط، في حين جاءت الابعاد الفرعية جميعها بمستوى متوسط تراوحت بين (3.43 و3.54) ، حيث جاء بعد اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي وبمستوى متوسط، تلاه مجال تصميم التدريس والمواد التعليمية ثم مجال تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا، ثم مجال التعلم الالكتروني والتعلم عن مجال في حين جاء مجال مختبرات الجغرافيا بالرتبة الأخيرة. ويمكن تفسير ذلك من خلال أن هناك العديد من الاحتياجات التربوية لمعلمي الجغرافيا ولعل من أهمها الوسائل التعليمية وكيفية توظيفها وكذلك تصميم التدريس وتحديد الاحتياجات التدريبية وكذلك توفير المختبرات التي يستطيع من خلالها معلمو الجغرافيا أن يقوموا بالواجبات المطلوبة منهم في تدريس الطلبة للمادة الدراسية بشكل عام.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة يجدون أن هناك أهمية لاستخدام الحاسوب في عملية إعداد وتنسيق الأعمال الكتابية وذلك من أجل إيصال المادة الدراسية للطلبة كما أن استخدام البريد الإلكتروني قد يكون في بعض الأحيان. ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة يدركون أنه لا بد من وجود وسائل مناسبة يمكن من خلالها أن توصل المادة الدراسية للطلبة بشكل فعال. ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة يجدون أن اختيار الوسيلة التعليمية بشكل فعال هو أمر هام لتحسين مستوى الأداء مع الطلبة. ويمكن تفسير ذلك من خلال أفراد عينة الدراسة يدركون أهمية وجود الحاسوب لاستخراج البيانات منه عند الحاجة. ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة يجدون أنه لا بد من وجود مواقع خاصة لكل مادة دراسية لما يمكن من تنظيم دراسة الطلبة. ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة يدركون أهمية مختبرات الجغرافيا لإجراء التجارب والتدريس بشكل فعال.

كما يمكن تفسير ذلك من خلال تعد الحاجات التربوية جزء رئيسي في جميع المهن وذلك نتيجة للتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في التكنولوجيا واللوائح، وزيادة التخصصات المهنية، بالإضافة إلى التعقيدات والتكاملات في مجالات العمل المختلفة، وفيما يلي أهم النقاط التي تبرز أهمية الحاجات التربوية (العنزي،2021): الحصول على قدر كبير من الكفاءة والمهارة في تنفيذ متطلبات المهنة بمستوى عالي من الجودة، والعمل على تطوير وتحسين الوعي للمهنيين في المجالات المختلفة من خلال فرص التفاعل التي تساعد على النمو المهني والشخصي واكتساب مهارات جديدة وتحسين المهارات الخاصة للنجاح في العمل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القيق والهدمي (2021) والتي توصلت الى أن درجة الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة وتختلف مع نتيجة دراسة العنزي (2021) التي توصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسة الكفايات الالكترونية لدى معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا كان بدرجة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لدرجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية)، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لدرجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية ف تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية)

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	43	3.64	.748
	انثى	136	3.45	.654
الدرجة العلمية	بكالوريوس	120	3.53	.720
	بكالوريوس+ دبلوم عالي	32	3.51	.556
	دراسات عليا	27	3.37	.637
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	60	3.69	.714
	5 الى اقل من 10	56	3.33	.532
	10 سنوات فأكثر	63	3.46	.727

يبين الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لدرجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية)، ولمعرفة الدلالة الاحصائية لهذه الفروق تم اجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (7): نتائج تحليل التباين الثلاثي للدرجة الكلية لدرجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.363	1	1.363	3.076	.081
الدرجة العلمية	.492	2	.246	.555	.575
سنوات الخبرة	3.802	2	1.901	4.291	*.015
الخطأ	76.643	173	.443		
الكلي	82.357	178			

*دال إحصائية عند مستوى (α= 0.05)

يبين الجدول (7) ان قيمة "ف" لدرجة للدرجة الكلية لدرجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية تعزى لاختلاف الجنس بلغت (3.076) وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة0.05، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية تعزى لاختلاف الجنس.

ويبين الجدول (7) ان قيمة "ف" لدرجة للدرجة الكلية لدرجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية تعزى لاختلاف الدرجة العلمية بلغت (0.555) وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية تعزى لاختلاف الدرجة العلمية. يبين الجدول (7) ان قيمة "ف" لدرجة للدرجة الكلية لدرجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية تعزى لاختلاف سنوات الخبرة بلغت (4.291) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة0.05، أي انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية تعزى لاختلاف سنوات الخبرة. ولمعرفة لمن تعود الفروق تم اجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (8): اختبار شافيه للمقارنات البعدية لدرجة تقدير الحاجات التربوية لمعلمي الجغرافيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	5 الى اقل من 10	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	3.69	0.3596*	0.2349
5 الى اقل من 10	3.33		0.1247-
10 سنوات فأكثر	3.46		

*دال إحصائية عند مستوى (α= 0.05)

يبين الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية تبعا لمتغير الخبرة بين الخبرة (الاقل من 5 سنوات) والخبرة (من 5 الى اقل من 10 سنوات) وجاءت الفروق لصالح الخبرة (الاقل من 5 سنوات)، كما يبين الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية بين الخبرة (اقل من 10 سنوات و10 سنوات فأكثر) وبين الخبرة (5 الى اقل من 10 سنوات و10 سنوات فأكثر)

وللأبعاد الفرعية لمقياس درجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التقدير للأبعاد الفرعية تعزى لاختلاف الجنس، الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الفرعية لدرجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية تعزى لاختلاف الجنس، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة

المتغير	مستويات المتغير		ابعاد الاحتياجات					
			تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا	تصميم التدريس والمواد التعليمية	اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها	انتاج المواد والبرامج التعليمية	التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد	مختبرات الجغرافيا
الجنس	ذكر (ن=43)	المتوسط الحسابي	3.76	3.67	3.56	3.61	3.69	3.57
		الانحراف المعياري	.783	.842	.852	.926	.843	1.007
	انثى (ن =136)	المتوسط الحسابي	3.43	3.49	3.54	3.47	3.39	3.39
		الانحراف المعياري	.738	.761	.733	.827	.766	.783
الدرجة	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.54	3.56	3.62	3.52	3.45	3.43

العلمية	(ن=120)	الانحراف المعياري	.811	.792	.734	.895	.834	.852
	بكالوريوس + دبلوم	المتوسط الحسابي	3.55	3.49	3.44	3.57	3.51	3.51
	(ن=32)	الانحراف المعياري	.637	.662	.759	.727	.675	.715
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	3.32	3.42	3.34	3.33	3.46	3.36
	(ن=27)	الانحراف المعياري	.642	.880	.850	.795	.755	.958
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	3.76	3.66	3.68	3.72	3.69	3.66
	(ن=60)	الانحراف المعياري	.738	.788	.817	.911	.769	.835
	من 5 الى اقل من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.26	3.31	3.40	3.39	3.36	3.28
	(ن=56)	الانحراف المعياري	.625	.671	.633	.702	.612	.699
	10 سنوات فأكثر	المتوسط الحسابي	3.48	3.60	3.55	3.39	3.35	3.35
	(ن=63)	الانحراف المعياري	.819	.838	.797	.885	.916	.929

بين الجدول (9) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة للأبعاد الفرعية لدرجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية تعزى لاختلاف الجنس، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات تم اجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي المتعدد تعزى لاختلاف الجنس والدرجة العلمية وسنوات الخبرة، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول(10): تحليل التباين الثلاثي المتعدد للأبعاد الفرعية لدرجة تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية تعزى لاختلاف الجنس، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة

الدرجة العلمية ويليكس لامبدا =0.914 ف=1.288 Sig =0.223	تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا	1.402	2	.701	1.348	.262
	تصميم التدريس والمواد التعليمية	.488	2	.244	.408	.666
	اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها	1.534	2	.767	1.336	.265
	انتاج المواد والبرامج التعليمية	.934	2	.467	.659	.519
	التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد	.436	2	.218	.365	.695
	مختبرات الجغرافيا	.841	2	.421	.610	.545
سنوات الخبرة ويليكس لامبدا =0.826 ف=2.804 Sig =0.001	تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا	7.494	2	3.747	7.204	*.001
	تصميم التدريس والمواد التعليمية	3.517	2	1.759	2.939	.056
	اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها	1.357	2	.678	1.182	.309
	انتاج المواد والبرامج التعليمية	4.506	2	2.253	3.177	*.044
	التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد	5.551	2	2.776	4.643	*.011
	مختبرات الجغرافيا	5.730	2	2.865	4.155	*.017
الخطأ	تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا	89.976	173	.520		
	تصميم التدريس والمواد التعليمية	103.530	173	.598		
	اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها	99.279	173	.574		
	انتاج المواد والبرامج التعليمية	122.681	173	.709		
	التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد	103.428	173	.598		
	مختبرات الجغرافيا	119.293	173	.690		
الكلي	تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا	102.693	178			
	تصميم التدريس والمواد التعليمية	108.965	178			
	اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها	102.959	178			
	انتاج المواد والبرامج التعليمية	129.026	178			

	التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد	111.897	178			
	مختبرات الجغرافيا	126.474	178			

*دال إحصائيا عند مستوى 0.05

يبين الجدول (10) أن قيمة "ف" لمجال تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا من مقياس تقدير الحاجات تعزى لاختلاف الجنس بلغت (7.515)، وقيمة "ف" لمجال التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد تعزى لاختلاف الجنس بلغت (5.485)، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي (تحديد احتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا والتعلم الالكتروني والتعلم عن مجال) تعزى لمتغير الجنس وجاءت الفروق في المجالين لصالح الذكور بمتوسط أعلى من الإناث.

وقيمة "ف" لمجال تصميم التدريس والمواد التعليمية تعزى لاختلاف الجنس بلغت (1.782)، وقيمة "ف" لمجال اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها تعزى لاختلاف الجنس بلغت (0.414)، وقيمة "ف" لمجال انتاج المواد والبرامج التعليمية تعزى لاختلاف الجنس بلغت (1.487)، وقيمة "ف" لمجال مختبرات الجغرافيا تعزى لاختلاف الجنس بلغت (1.827)، وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ابعاد (تصميم التدريس والمواد التعليمية، اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها، انتاج المواد والبرامج التعليمية، مختبرات الجغرافيا)، تعزى لاختلاف الجنس. ويبين الجدول (10) أن قيمة "ف" لمجال تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا من مقياس تقدير الحاجات تعزى لاختلاف الدرجة العلمية بلغت (1.348)، وقيمة "ف" لمجال تصميم التدريس والمواد التعليمية تعزى لاختلاف الدرجة العلمية بلغت (0.408)، وقيمة "ف" لمجال اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها تعزى لاختلاف الدرجة العلمية بلغت (1.336)، وقيمة "ف" لمجال انتاج المواد والبرامج التعليمية تعزى لاختلاف الدرجة العلمية بلغت (0.659)، وقيمة "ف" لمجال التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد تعزى لاختلاف الدرجة العلمية بلغت (0.365)، وقيمة "ف" لمجال مختبرات الجغرافيا تعزى لاختلاف الدرجة العلمية بلغت (0.610)، وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الابعاد (تحديد احتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا ، وتصميم التدريس والمواد التعليمية، اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها، انتاج المواد والبرامج التعليمية، التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد،و مختبرات الجغرافيا)، تعزى لاختلاف الدرجة العلمية.

ويبين الجدول (10) أن قيمة "ف" لمجال تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا من مقياس تقدير الحاجات تعزى لاختلاف سنوات الخبرة بلغت (7.204)، وقيمة "ف" لمجال انتاج المواد والبرامج التعليمية تعزى لاختلاف سنوات الخبرة بلغت (3.177)، وقيمة "ف" لمجال التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد تعزى لاختلاف سنوات الخبرة بلغت (4.643)، وقيمة "ف" لمجال مختبرات الجغرافيا تعزى لاختلاف سنوات الخبرة بلغت (4.155)، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الابعاد (تحديد احتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا، انتاج المواد والبرامج التعليمية، التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد،و مختبرات الجغرافيا)، تعزى لاختلاف سنوات الخبرة. وبلغت قيمة "ف" لمجال تصميم التدريس والمواد التعليمية تعزى لاختلاف سنوات الخبرة بلغت (2.939)، وقيمة "ف" لمجال اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها تعزى لاختلاف سنوات الخبرة بلغت (1.182)، وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، اي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي (تصميم التدريس والمواد التعليمية، اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها)، تعزى لاختلاف سنوات

الخبرة، ولمعرفة لمن تعود الفروق في ابعاد (تحديد احتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا، انتاج المواد والبرامج التعليمية، التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد،و مختبرات الجغرافيا)، تعزى لاختلاف سنوات الخبرة تم إجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (11): اختبار شافيه للمقارنات البعدية لابعاد مقياس تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الجغرافيا تعزى لاختلاف سنوات الخبرة

الابعاد	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	5 الى اقل من 10	10 سنوات فأكثر
تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا	أقل من 5 سنوات	3.76	*0.5057	0.2805
	5 الى اقل من 10	3.26		−0.2250
	10 سنوات فأكثر	3.48		
انتاج المواد والبرامج التعليمية	أقل من 5 سنوات	3.72	0.3323	0.3280
	5 الى اقل من 10	3.39		−0.0043
	10 سنوات فأكثر	3.39		
التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد	أقل من 5 سنوات	3.69	0.3260	0.3350
	5 الى اقل من 10	3.36		−0.0090
	10 سنوات فأكثر	3.35		
مختبرات الجغرافيا	أقل من 5 سنوات	3.66	*0.3814	0.3112
	5 الى اقل من 10	3.28		−0.0702
	10 سنوات فأكثر	3.35		

*دال إحصائية عند مستوى (α= 0.05)

يبين الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية لمجالي (تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا ومختبرات الجغرافيا) تبعا لمتغير سنوات الخبرة بين الخبرة (الاقل من 5 سنوات) والخبرة (من 5 الى اقل من 10 سنوات) وجاءت الفروق لصالح الخبرة (الاقل من 5 سنوات)، كما يبين الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مجالي (تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا ومختبرات الجغرافيا) بين الخبرة (اقل من 10 سنوات و10 سنوات فأكثر) وبين الخبرة (5 الى اقل من 10 سنوات و10 سنوات فأكثر). بينما لم تكن الفروق في اخبار شافيه كافية لتظهر لمن تعود الفروق في مجالي (انتاج المواد والبرامج التعليمية والتعلم الالكتروني والتعلم عن بعد) تعزى لاختلاف سنوات الخبرةويمكن تفسير ذلك من خلال أن تقديرات المعلمين والمعلمات للحاجات التربوية كانت متفقة إلى حد كبير حيث يجدون أنه لا بد من توفير هذه الحاجات ولا بد من تدريب المعلمين والمعلمات في مادة الجغرافيا على الوسائل التكنولوجية الحديثة لتدريس الطلبة. ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة على اختلاف مؤهلاتهم العلمية لا يختلفون فيما بينهم في تقدير الحاجات التربوية ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الأساسية حيث أنها الأساس لتدريس فاعل للطلبة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن التكنولوجيا أكدّت حضورها وتأثيرها، وقدرتها على تحسين عمليتي التعلم والتعليم، وتحسين الاتجاهات والدافعية نحو التعلم، وزيادة الرغبة في اكتساب قدر أكبر من المعرفة، وتنويع التفاعل والاتصال بين

المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم. وأشارت العديد من الدراسات إلى أن الطلبة الذين يتعلمون باستخدام التكنولوجيا يكتسبون المعرفة والمهارة بشكل أفضل وأسرع من أقرانهم الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية ويعود ذلك إلى اعتماد التكنولوجيا على تطوير الطالب في العملية التعليمية وتغيير الطريقة التعليمية الاعتيادية؛ باعتباره متلقيا للمعلومات من المعلم، ليصبح شخصاً فاعلاً له الحق في المشاركة في الأنشطة التعليمية حتى يتوصل بنفسه إلى المعلومات الجديدة (العمايرة، 2019).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جحجوح وصالحة (2020) والتي توصلت الى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي في أداة تحليل محتوى الملصقات التعليمية ولصالح التطبيق البعدي. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القيق والهدمي (2021) والتي توصلت الى أن درجة الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة.

ثانياً: التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها توصي الدراسة فيما يلي:

1- من الضروري أن تتبنى المدارس برامج تدريبية من خلال توجيه خطط وبرامج من شأنها رفع وتعزيز المهارات عند الموظفين وتوضيح أهمية هذا الجانب في بيئة العمل وأثاره الإيجابية والسلبية التي تعود على المعلم والمدرسة بشكل عام.
2- على وزارة التربية والتعليم اعتماد برامج تدريبية يمكن من خلالها تحسين النمو المهني للعاملين فيها بما يُساعد على تحسين سمعة المدارس.
3- تعتبر مدونات السلوك الوظيفي دليل أخلاقي ارشادي للموظفين على الصعيد المهني والصعيد الشخصي، لذا على الإدارة العليا في المدرسة إعادة النظر بمحتوى هذه المدونات وطريقة نشرها وذلك باعتمادها كجزء من خطة التأهيل والتوجيه وعمل ورشات بشكل دوري لمناقشة مضامينها ومتابعة الالتزام بها، واعتمادها كميثاق شرف من خلال توقيع تعهد يضمن التزام الموظفين بها.
4- آن الأوان اعتماد الأسلوب العلمي في اختيار الموظفين ورفد المنظمات بكفاءات ومؤهلات علمية تتناسب مع الشواغر المطلوبة للوظائف، واعتماد الأسلوب العلمي لتحديد متطلبات الوظيفة القيادية ضمن أسس واضحة وثابته على أن تكون الكفايات والمهارات جزء لا يتجزأ من هذه المتطلبات.

قائمة المراجع:

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

التويجري، منصور (2020) أثر نمط الإبحار في برنامج وسائط متعددة تفاعلية على التحصيل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في اللغة الإنجليزية، *المجلة العربية للنشر العلمي*، 1(2): 391-426.

جحجوح، يحيى وصالحة، ياسر (2020) فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في اكتساب الطلبة مهارات تصميم الملصقات التعليمية بوساطة برنامج أدوبي فوتوشوب واتجاهاتهم نحوها، *مجلة جامعة الأقصى*، غزة، 1(1): 455-490.

الحرايزة، مرام (2020) *فاعلية الوسائط المتعددة في تنمية مهارات اللغة العربية الاستماع والمحادثة لغير الناطقين بها في العاصمة عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الذبياني، عادل والسفياني، نائف (2021) درجة تفعيل معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للممارسات العلمية والهندسية والكشف عن المعوقات التي يواجهونها، *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط، 37(8): 1-50.

سيدهم، جورج (2021) فعالية استخدام تقنيات الوسائط المتعددة في تجربة التعليم عن بُعد وقت الأزمات: دراسة تطبيقية على تدريس المقررات العملية بكليات الإعلام بالجامعات المصرية، *المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال*، 1(33): 356–395.

ظاهر، إيهاب (2018) *دور التصميم الجرافيكي والوسائط المتعددة في تطوير الكتب التعليمية الإلكترونية للصف الخامس الأساسي بمادة الرياضيات*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عبد السميع، مصطفى وسويدان، أمل وأمين، زينب وعامر، محمد (2014) أثر استخدام برامج الوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي لدى طلاب كليات التربية، *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة 1(35): 606–646.

العدوان، صفاء (2015) *أثر استخدام برمجية وسائط متعددة لمادة العلوم الحياتية في التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهن نحوها*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عمايرة، مروة (2019) *درجة توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ومعيقات توافرها*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عبيد، شاهر. (2018). ما المتطلبات الإدارية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المؤسسات الحكومية في مدينة جنين وما أهم المعوقات والصعوبات. *رماح للبحوث والدراسات*،**6**(8)، 47–73.

علي، عبد القادر (2017) أثر استخدام استراتيجية القراءة التعاونية في تحسين مهارة التحدث لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، *دراسات (العلوم التربوية)*، 1(44): 1–25.

العنزي، سلامة (2021) مستوى ممارسة الكفايات الالكترونية لدى معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا، *رابطة التربويين العرب*، 1 (131): 385–418.

القيق، زيد والهدمي، آلاء (2021) الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا، *المجلة العربية للنشر العلمي*، 29(1): 342–371.

الموسوعة الأمريكية. *https://ar.wikipedia.org*، تم الاسترجاع 11/ 10 / 2020.

فريحات، أحمد (2017) *علم النفس الاجتماعي*، عمان، دار المسيرة.

المقطري، رفيقة (2020) أثر برنامج متعدد الوسائط في اكتساب المعرفة الكيميائية ومهارات التفكير عالي الرتبة، *مجلة العلوم التربوية للدراسات الإنسانية*، 6(14): 1–27.

المراجع الاجنبية:

Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16.

Jennwu, M., Huang, Chi, Kao, Yu & Chin, L. (2018). Developing an Professional Evaluation system for pre-service automobile repair *vocational high school teachers in Taiwan. Sustainability*, 10, (2537): 1-30.

Nedeak (2020). The Effectiveness of Distance Learning Using Social Media During The Pandemic Period of (Covid-19): A Case Study In Universias Kristen Indonesia. *International Journal of Advanced Geography and Technology*,. 29, (7): 1764-1772.

Roblyer, M. D. & Edward, J. (2018). *Integration Educational Teaching* New Jersey, Prentice-Hall, London.

دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التعلق الآمن لدى أطفال الروضة وعلاقته بالتعبير الانفعالي لديهم

وفاء محمد محمود طاهات

تاريخ الاستلام: 2022/09/25 تاريخ القبول: 2022/10/25

ملخص البحث

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على دور معلمات رياض الأطفال في تنمية التعلق الآمن لدى طفل الروضة وعلاقته بالتعبير الانفعالي لدى معلمات رياض الأطفال، حيث تم اختيار عينة عشوائية من معلمات رياض الأطفال في العاصمة عمان في المملكة الاردنية الهاشمية، بالفصل الدراسي الثاني من العام 2022/2021، وقد تكونت عينة الدراسة من (177) معلمة، كما تم تطوير مقياسين من قبل الباحثة وهما: مقياس التعلق الآمن ومقياس التعبير الانفعالي من خلال العودة للأدب النظري والدراسات السابقة، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين من صدق وثبات، وقد أشارت النتائج أن تقدير معلمات رياض الأطفال لمستوى دورهن في تنمية التعلق الآمن والتعبير الانفعالي جاء بدرجة مرتفعة، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلق الآمن والتعبير الانفعالي، كما أشارت النتائج إلى أن معلمات رياض الأطفال لا يختلف في تنمية التعلق الآمن والتعبير الانفعالي تبعا لمتغير الخبرة للمعلمة، وبناء على نتائج الدراسة تم الخروج ببعض التوصيات منها العمل على الاهتمام بتشخيص ظاهرة التعلق الآمن والتعبير الانفعالي لدى طفل الروضة.

الكلمات المفتاحية: التعلق الآمن، التعبير الانفعالي، معلمات رياض الأطفال.

The role of the kindergarten teacher in developing the secure attachment of kindergarten children and its relationship to their emotional expression

Wafaa Mohammad Mahmoud Tahat

Abstract

The current study aimed to identify the role of kindergarten teachers in developing the secure attachment of the kindergarten child and its relationship to the emotional expression of kindergarten teachers. A random sample of kindergarten teachers was selected in the capital, Amman, in the Hashemite Kingdom of Jordan, in the second semester of the year 2021/2022. The study sample consisted of (177) female teachers, and two scales were developed by the researcher, namely: the safe attachment scale and the emotional expression scale by returning to the theoretical literature and previous studies, and the psychometric properties of the two scales were verified for validity and reliability, and the results indicated that the assessment of Riyadh's parameters The results showed that there is a statistically significant correlation between secure attachment and emotional expression, and the results indicated that kindergarten teachers do not differ in developing secure attachment and emotional expression according to the teacher's experience variable. Based on the results of the study, some recommendations were made, including working on diagnosing the phenomenon of safe attachment and emotional expression in the kindergarten child.

Keywords: secure attachment, emotional expression, kindergarten teachers.

مقدمة البحث:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل الحاسمة التي يمر بها الإنسان في حياته، فهي مرحلة مهمة لما يطرأ فيها على الطفل من تغيرات في نموه، من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والعاطفية واللغوية، ويتبع ذلك تغيراً في سلوكه وتصرفاته مع مجتمعه الذي يعيش فيه، وما يلحق بهذه المظاهر من تصورات وأفكار عن الحياة ما يحدث فيها. (أبو حمدة، 2010).

إن مرحلة رياض الأطفال من أخصب المراحل التربوية والتعليمية في تشكيل الشخصية وتكوينها، وأن نجاح نمو الطفل في المستقبل يتوقف على هذه المرحلة من عمره، من حيثُ أَيْنَ يتعلمُ العملياتِ الأولى للاتصال بالأطفال الآخرين، كما أن الوقت الذي يقضيهِ الطفلُ مع الكبارِ يقلُّ كلما تقدمَ في العمرِ، ويزداد في نفس الوقت اتصالهُ بأقرانه ويجدُ المتعةَ في وجودهِ معهم، وتزداد رغبتهُ في الاستقلالية عن الكبار، وبالتالي فإن الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة يزداد اتجاههم الإيجابي نحو الحياة الاجتماعية والاختلاط بالآخرين، ويقل عدوانهم نحوهم كلما تقدموا في العمر. (يخلف، 2014).

وتعتبر رياض الأطفال مؤسسات تربوية واجتماعية تسعى إلى تأهيل الطفل تأهيلاً سليماً للالتحاق بالمرحلة الابتدائية وذلك حتى لا يشعر الطفل بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة، حيث تترك له الحرية التامة في ممارسه نشاطاته واكتشاف قدراته وميوله... فالتربية في المراحل العمرية الأولى غير مقتصرة على تنمية النواحي الجسدية والعقلية، بل تمتد لتشمل جميع جوانب الشخصية اللغوية والاجتماعية والأخلاقية والانفعالية (البركات ومصطفى، 2011). فقد أشار بريسنج Preissing إلى أن الجودةَ في التربيةِ والتعليمِ تتقررُ من خلالِ إتاحة الفرصِ للأطفالِ لكي يعيشوا وينمو مع البيئة والمجتمع ويتفاعلوا معه بإيجابية (Preissing, 2003).

فالتنشئة لدي الطفل تمثل أبرز جوانب تأصيل حقوق الطفل العربي، لأنها تتضمن الأفكار والقيم والعادات التي تثبت صلاحيتها لتشكيل شخصية الطفل،ونص الإعلان العالمي لحقوق الطفل لبقاء الطفل وحمايته ونمائه، فالأطفال أبرياء وضعفاء ويعتمدون علي غيرهم، وهم أيضاً محبون للاستطلاع ونشطاء، مفعمون بالأمل، فمن حقهم علينا أن نوفر لهم الوسائل للتمتع بأوقاتهم في جو من المرح والسلام وأن نوجههم نحو الانسجام والتعاون، وأن نساعدهم على النضج من خلال توسيع مداركهم وإكسابهم خبرات جديدة، كما تنص خطة العمل لتنفيذ الإعلان العالمي لبقاء الطفل في مادته الثانية على أنه ينبغي أن يصبح إحراز التقدم من أجل الأطفال غاية رئيسية للتنمية الوطنية الشاملة، كما ينبغي أن يشكل هذا التقدم جزءا لا يتجزأ من الاستراتيجية الإنمائية الدولية لعقد الأمم المتحدة الرابع(شريف، 2010)

يرى كل من (2019، 7) Costa and Kallick أن الأطفال في السنوات الأولى من الحياة يقلدون ويتفاعلون مع الناس وبيئتهم، ونتيجة لذلك يقوم الدماغ ببناء أساس للمفردات والقيم والعمليات المعرفية والمهارات الاجتماعية التي يكتسبها. من ثم على المعلمين مسؤولية تطوير هذه القدرات من خلال توفير الفرص والمواقف التي من شأنها مساعدة الطفل الصغير على تنمية مهارات اتخاذ القرار والإبداع وحل المشكلات.

وتشتمل نظرية التعلق على مجموعة من السلوكيات والمعتقدات التي تتضمن مشاركة الطفل في المعاملات الحياتية والاستجابة لإشاراتهم بسهولة ويسر Bowlby (1969) ويتساوى الآباء مع أي أشخاص آخرين، حيث يمكنهم أن يصبحوا رمزًا أساسيًا للتعلق عند الطفل إذا كانت لديهم القدرة على تلبية احتياجات الطفل وما شابه ذلك من المعاملات الاجتماعية يُوجه سلوك التعلق، سعيًا للتقرب، بعض الأطفال تجاه أكثر من مُقدم رعاية.

وعرف بنجماين وفينك (Benjamin & Vgink, 2004) أنماط التعلق بأنه: الرابطة التي ينميها الطفل تجاه القائمين على رعايته في الشهور الأولى بعد الميلاد، ويصبح من خلالها قادر على تكوين علاقات اجتماعية سوية في المراحل التالية".

وذكر فكري (2008) أن التعلق صيغة لعلاقة انفعالية ودية حميمة بين فرد وآخر ليس بالضرورة أن يكون مرتبطًا به انفعاليًا، وتتضمن مجموعة من السلوكيات التي تقضي إلى الارتباط الانفعالي بالأخرين.

ويعرف لافرينير (Lafreniere, 2000) التعلق بأنه: رابطة انفعالية قوية تؤدي إلى شعور الفرد بالسعادة، والفرح، والأمن عندما يكون قريبًا من مقدم الرعاية، والشعور بالتوتر والانزعاج عندما ينفصل عن مقدم الرعاية ولو مؤقتًا.

وقد أشار إسماعيل (2006) إلى أهمية التعلق بالأخرين، حيث أن الفرد الذي لم ينجح في طفولته في تكوين علاقات انفعالية اجتماعية وثيقة آمنة مع بعض أفراد مجتمعه، يستحيل عليه أن يكون الثقة والأمان اللازمين للنمو السوي في مراحل حياته اللاحقة. وقد حظيت أنماط التعلق باهتمام كبير من المختصين في ميادين علم النفس، فيرى كل من ماركيوز وآخرون (Markewicz, et al, 2006) بأن موضوع التعلق يظهر له أهمية خاصة وحرجة في حياة الفرد وخاصة في مرحلة المراهقة، وهي الفترة الخاصة التي يكون فيها التغير البيولوجي والعقلي والاجتماعي له الأولوية، وأن تأثير أنماط التعلق قد ارتبط مع الكثير من المتغيرات والتي تمثل أنماط السلوك الإيجابي في حياة الفرد، والتي تسهل عملية التفاعل الاجتماعي مع الأخرين وتجعل الفرد يتمتع بالتوافق النفسي.

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في عملية التعلق: هناك عدة عوامل ممكن أن تؤثر في نشأة وتطور التعلق: شخصية الفرد، ومقدمو الرعاية (Caregiver)، والبيئة(Environment) (Cassidy et al, 1996). والتطابق وعدم التطابق(Fitting and Unfitting) (Jennifer et al, 2001)، وشكل نمط تعلق بالأصدقاء (عايدي، 2008).

وهناك عدد من أنماط التعلق وهي:

1- نمط (A) التعلق الأمن: يقدم آلن وبل (Allen & Bell,2010) تعريفًا للعلاقات الأمنة، بأنها التفاعلات التي يستجيب بها الآباء للوليد من علاقات، بمثابة قاعدة تمثل عاملاً وقائيًا للأفراد، تضع أساسًا للروابط والعلاقات نحو الأخرين، فالإحساس بالأمن منذ مراحل عمرية مبكرة يساعد على التكيف الاجتماعي، وشعور الفرد بالأمن والطمأنينة في علاقاته بالأخرين.

2- نمط التعلق الخائف: سمي النمط (B) بالخائف لأن الأفراد ذوي التعلق الخائف يتسمون بالضعف، وبالتجنب الاجتماعي الناتج عن الافتقار إلى الألفة، والتوقعات السلبية للذات والأخرين، من أنهم غير مستحقين للحب، ودعم الأخرين، وعندهم شكوك كثيرة حول شخصيتهم، حيث يتميزون بالرغبة في الاتصال الاجتماعي ولكن يمنعهم الخوف من عواقبها (فكري، 2008).

3-النمط (C) التعلق مشغول البال: يرى وست وجورج (West & George, 2002) أن الفرد ذي التعلق مشغول البال هو ذلك الشخص الذي يتسم بالقدرة على مسايرة المواقف الضاغطة ويسعى إلى العناية من جانب الأخرين، الوالدين، والأصدقاء، ولديه قلقًا مستمرًا من أن الأخرين ربما لا يحبونه، ويحبط بسهولة ويبدي مشاعر الغضب عندما يكون تعلقه في حاجة إلى الأخرين ولديه خوف من فقد الشخص المتعلق به، ويضيف ويست وجورج أنهم كقلقين يسعون إلى العناية والاهتمام بانسجام الأخرين، نتيجة لانجذابهم الجزئي إلى الأخرين ولديهم مشاعر اعتمادية قهرية تجعلهم غير قادرين على الاستقلال بأنفسهم من موضوع التعلق، وغير قادرين على اكتشاف عالمهم الداخلي، وهم يتصرفون

مع قليل من الاتهام بأنهم يمكن أن يجعلوا الأشياء تحدث، ومثل هذه الأمور تدفعهم في الوقوع في حيز مشكلات سوء التوافق.

4-النمط (D) النمط الطارد: النمط التجنبي الطارد، سمي الطارد لأنه يحد من أهمية الاحتياج إلى الأخرين، ويحاول أن ينفي أهمية الحب من عقله، حيث يشعر أصحاب هذا النمط بأنهم يستحقون علاقة وثيقة مع الأخرين ومع ذلك يتجنبون الاقتراب الشديد من الأخرين، ويتفادون التفاعلات وجهًا لوجه ويفضلون اتصالاً مثل البريد الإلكتروني (فكري، 2008). وسيتم التطرق للتعلق الآمن في الدراسة الحالية.

ويعد نمط التعلق الآمن فأنه يعد أكثر الأنماط شيوعا حيث تزيد نسبته عن 50% بين الأفراد، ويتميز الأطفال ذوو التعلق الآمن بأنهم يظهرون قلقا منخفضا عند مغادرة الأم، ويبدون فرحا وابتهاجا عند عودتها، ويستكشفون البيئة عندما تكون الأم قريبة، كما يتميزون بتفاعلاتهم الاجتماعية الإيجابية مقارنة بالأفراد ذوي النمط غير الآمن، ويتميزون بالثقة وعدم الخوف من الفشل في مجال العمل، وهم أكثر رضا وتوافقا في حياتهم الاجتماعية (Papalia, old & Feldman, 2004).

وتتميز الأمهات في نمط التعلق التجنبي بعدم الحساسية تجاه إشارات الضائقة لدى الطفل، وبعدم الاهتمام به وبالغضب تجاهه. يستمرون الأمهات برفض الطفل عاطفياً وجسدياً، ويكن مكتئبات وقاسيات من الناحية العاطفية ويرفضن محاولات الطفل للاقتراب، يشعر الأطفال بخوف أقل أثناء الفراق ويمتنعون عن الاقتراب من أمهاتهم في ارتباط جديد، قد يفضل الغريب عن الأم (مرعي، 2016)، يحاول الطفل بهذا النمط أن يكون مكتفي بنفسه عاطفياً بعيداً عن والديه منشغل بأنشطة وألعاب فردية متجاهلاً أي مبادرات قد تنشأ من الوالدين، حيث يكبر الطفل في عزلة عاطفية ونفسية وقد يصبح عدوانياً أو نرجسيّ أو مضاد للمجتمع (يمينة، 2015)،

اهم النظريات النفسية التي تناولت موضوع التعلق نجد نظرية جون بولبي والتي تؤكد أن الطفل يولد بسلوكات فطرية التي تجعل مقدمي الرعاية قريبين منه وبالتالي احتمال بقائه يرتفع مثل سلوك الرضاعة والابتسامة والإمساك بالأم والتحديق في وجهها وعيونها ويعتقد أن هناك نظاما سلوكيا ترابطيا يحتوي مجموعة من أنماط السلوك وردود الفعل الانفعالية تهدف إلى المحافظة على القرب من مقدم الرعاية الأولى. ويرى أن لهذا النظام ثلاث وظائف أساسية هي تحقيق القرب من مقدم الرعاية وتوفير مأوى آمن للطفل،إذ يسرع الطفل إلى الأم في مواقف الخطر والتهديد بحثا عن الدعم والشعور بالراحة واتخاذ الأم قاعدة آمنة ينطلق منها الطفل للقيام بنشاطات استكشافية في بيئته المحيطة. (مدوري، 2015)

اما فيما يتعلق بالتعبير الانفعالي فقد ظهر التعبير الانفعالي بشكل مستقل، على يد العالمين ماير وسالوفي (Mayer & Salvoy) والذين يريان أن التعبير الانفعالي لا يعكس سمة أو قدرة مفردة، ولكنه مركب من مجموعة من قدرات الإدراك (Perceiving) والفهم (Understanding) وتنظيم الانفعالات (Regulate emotions) وهو بالتالي قدرة الفرد على ضبط وإدراك انفعالاته ومشاعره، والتمييز بينها واستخدام هذه المعلومات، لتوجيه أفكاره وأفعاله (المصدر، 2008).

ويرى الرفاتي (2011) أن النمو الانفعالي للطفل يعبر عن حاجات الطفل النفسية ويجعله يبدي رأيه ويتخذ موقفا في كل المواقف الحياتية التي يمر بها، وتتعدد مظاهر النمو الانفعالي للطفل ما بين الضحك والبكاء والسرور والحزن والضيق والانفعال. وأن أهم العوامل المسئولة عن النمو الانفعالي لدى الطفل تتمثل في: إمكانيات الطفل العقلية والجسمية والنفسية، عوامل التعلم والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل، عامل النضج والنمو لدى الطفل، وحاجات الطفل النفسية وميوله المختلفة.

أهمية التعبير عن المشاعر والانفعالات :إن كف التعبير عن المشاعر يعنى عدم الشعور بالأمن والشعور بالعجز والقصور وعدم الكفاية، فيكون التعبير ملائماً للموقف إذا كانت الاستجابة السلوكية والشعورية والحشوية مناسبة للموقف وتمكن الفرد من وضع حل مناسب، اما إذا كانت الاستجابة تزيد أو تقل انفعالياً عن متطلبات الموقف ولا تنجح فى مواجهته، فإنها تكون استجابة منحرفة عن السواءوتعبر عن خصائص مرضية. وفى هذا الصدد أوضحت (حجازي، 2006)

ويُشير (ماير وسالوفي) أن القدرات الانفعالية المرتفعة لدى الأفراد تمكنهم من اكتساب المهارات الاجتماعية التي تُساعد بالتعامل بكفاءة مع المواقف الاجتماعية المختلفة، ويكون أكثر قدرة على الاستجابة للمواقف الاجتماعية الطارئة بصورة فعّالة، وأن المهارات والكفايات الانفعالية والاجتماعية تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في الحياة، واستيعاب المتطلبات اليومية وتحمل الضغوط الاجتماعية، فالأفراد مرتفعي التعبير الانفعالي يستطيعون فهم ما يدور في أنفسهم ويعبروا بسهولة عن انفعالاتهم، ويفهموا الأمور المتعلقة بالآخرين ويتحملوا المتطلبات اليومية والضغوط الانفعالية (العتيبي، 2004).

ويرى مأمون (2014) أن تعلم الانفعال يخضع إلى قوانين الإشراط الكلاسيكي التي وضعها بافلوف. ويتم الإشراط الاستجابي بتعلم السلوك الانعكاسي للعضلات الملساء والغدد داخل جسم الكائن الحي بربط مثيرين كان أحدهما قبل الإشراط مثيراً للانفعال، فصار المثير الشرطي بعد الإشراط قادراً على جر الاستجابة الانفعالية، وبالتالي يحدث التعلم الانفعالي مثل سيلان اللعاب والدموع، وإفرازات الغدد الهضمية الداخلية، أو أن يستخدم الإنسان كلمات مؤذية لإثارة الانفعال لدى الخصم. وهكذا تسهم الكلمات في توليد الانفعال.

بينما يرى السامراتي (2011) أن التعبير الانفعالي شرط من شروط الصحة النفسية، واضطرابه سبب الكثير من الاضطرابات النفسية وهو حالة تتميز بالسمات التالية: الثبات المزاجي وعدم التذبذب لأسباب تافهة بين الحزن والفرح، ألا تثير الفرد مثيرات تافهة وأن يتخلص من الميول الصبيانية كالأنانية والخوف من المسؤولية، الاستقرار الانفعالي وهو أن يعبر الفرد عن انفعالاته بصورة متزنة بعيدة عن الأساليب البدائية، والقدرة على ضبط النفس في المواقف التي تثير الانفعالات، وهذا يشمل عدم التهور، وتأجيل اللذات العاجلة من أجل الظفر بلذات آجلة.

ويحدد الرفاتي (2011) أبعاد التعبير عن الانفعالات في: الوعي الانفعالي وهو القدرة على رؤية وتفهم الارتباط بين ما يشعر به المرء والطريقة التي يتصرف بها تجاوبا مع هذه الانفعالات والمشاعر، والحساسية الانفعالية: من مواصفات الأشخاص ذوي المستوي المرتفع من النضج الانفعالي الحساسية الانفعالية لانفعالات ومشاعر الآخرين، وإدارة الانفعالات: وتتمثل في القدرة على تحمل المسئولية عن التصرفات المرتبطة بالانفعالات والمشاعر والتعامل الإيجابي مع الانفعالات والمشاعر والسعادة الشخصية.

ويحدد كلاً من س. كوتيه، وس. ت. هـ مينر (Cote, & Miners, 2006) مفهوم كل كفاية من كفايات الذكاء الانفعالي، ومكوناته بما يلي: الوعي بالذات Self-Awareness: هي: قدرة الفرد على قراءة انفعالاته، وحل شفرات الانفعالات في الوجوه، الصور، الأصوات، وغيرها من الإبداعات الثقافية، وتتضمن القدرة على أن يحدد الفرد انفعالاته بالصورة التي تجعل الآخرين يستقبلونها بقدر المستطاع كمعلومات انفعالية صحيحة صادرة عنه، وإدارة الذات Self-Management وتتضمن سيطرة الفرد على انفعالاته، ودفعها للتعبير وفقًا للظروف، والحالات، وتسخيرها؛ لتسهيل أنشطة المعارف المتنوعة"، وتمثل أيضًا "قدرة الفرد على تغيير حال المزاج للأفضل؛ لتحقيق الهدف، والمهمة التي يرغب

فيها، والوعي الاجتماعي بانفعالات الآخرين Social Awareness ويقصد بها قدرة الفرد على إدراك لغة الانفعال للآخر، وإدارة العلاقات مع الآخرين، ومشاركتهم فيها Relationship Management وتعني القدرة على ضبط الانفعالات لكلاً من أنفسنا، وللآخرين.

وتحاول الدراسة الحالية التعرف على دور المعلمة في تنمية التعلق الآمن لدى طفل الروضة وعلاقة ذلك بمساعدة الطفل في التعبير الانفعالي.

مشكلة البحث:

تبذل الدولُ العربية جهوداً لمواكبة التطور والتقدم في مجالات التربية والتعليم بشكل عام، وفي مجال رياض الأطفال بصورة خاصة، وتتمايزُ هذه الجهودُ من دولةٍ إلى أخرى وإن خبرة الالتحاق بالروضة تعد من أهم الخبرات شديدة الحساسية بالنسبة للطفل، فقد تكون تلك الخبرة مصدراً للسعادة والتقبل أو مصدراً (للفزع أو التجنب أو العدوان أو التحير)، ويشعر العديد من الأطفال في مرحلة الروضة بالانفصال عن والديهم والابتعاد عن مصدر الأمن، وقد يصل الحال ببعض هؤلاء الأطفال إلى التعلق القلق، ويجد العديد من أطفال الروضة صعوبة بالتكيف مع الأطفال الآخرين وجو الروضة، علما أن الروضة مكان مخصص للعب وتخفيض التوتر، ولكن الواقع يظهر أن بعض الرياض حاليا تسعى لتعليم الأطفال مناهج أكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب، ويجد بنفس الوقت العديد من أطفال الروضة صعوبة في التعبير الانفعالي نتيجة نقص تعلم هذه المهارة بشكل صريح من قبل أفراد الأسرة، ولذلك يقع على المعلمة وهي مربية ومعلمة بنفس الدرجة أن تحرص على تحسين تعلق آمن بها وبالآخرين، وبنفس الوقت تحسين التعبير الانفعالي، وقد شهدت المملكة الأردنية الهاشمية تغيرات عديدة خلال السنوات العشر الأخيرة من القرن العشرين، وأوائل القرن الحادي والعشرين في جميع مجالات التربية وخاصة في مجال الطفولة، ورعايتها ونشأت العديد من الرياض الحكومية التي تهتم بالأطفال من عمر 4–5 سنوات، وتقع على المعلمات دور كبير في إنجاح فكرة الروضة، وتقديم مهارات متميزة للأطفال، وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في كون المعلمات في رياض الأطفال عادة ما يقمن بالعديد من الأدوار والمسؤوليات، ويتعرضن بحكم تعاملهن مع أطفال صغار مع كثير من المواقف المحرجة، ويؤثر ذلك في مستوى تعلقهن بالطفل وفي مساعدة الأطفال في التعبير الانفعالي لديهم وهذا ما تسعى له الدراسة الحالية. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التعلق الآمن لدى طفل الروضة وعلاقته بالتعبير الانفعالي لديه؟ ويتفرع عن هذا السؤال ما يلي:

1. ما دور معلمة الروضة في تنمية التعلق الآمن لدى طفل الروضة؟
2. ما دور معلمة الروضة في التعبير الانفعالي لدى طفل الروضة؟
3. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية **عند مستوى (α=0.05)** بين دور المعلمة في تنمية التعلق الآمن لدى طفل الروضة وبين التعبير الانفعالي؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية **عند مستوى (α=0.05)** في دور معلمة رياض الأطفال بالتعلق الآمن والتعبير الانفعالي لدى معلمات رياض الأطفال تبعا لسنوات الخبرة للمعلمة؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

انبثقت أهمية البحث الحالي من محاولته الوقوف على الدور الموكول للمعلمة في تنمية التعلق الآمن وبالتالي الابتعاد عن أنواع التعلق الأخرى، وبنفس الوقت تحاول أن تعمل على لفت النظر بأهمية الموضوع الحالي ودور المعلمة كمربية

في مساعدة الأطفال بمجالات نفسية متعددة، كما تبرز أهميتها من أهمية الرقي والجودة في رياض الأطفال بما فرضتها متغيراتُ العصر الحالي من أجل النهوض بطفل ما قبل المدرسة من كافة النواحي

الأهمية العملية:

يمكن ان يستفيد من هذه الدراسة كل من المعلمة والمشرفة أيضا على المعلمة، من خلال برامج خاصة بهن في هذين المتغيرين، وكذلك يمكن للمعلمة الاستفادة من المقاييس المطورة في الدراسة الحالية لتشخيص بعض المشكلات لدى طفل الروضة.

أهداف البحث:

يحاول البحث الحالي الوصول إلى الأهداف التالية:

1. التعرف على مستوى دور معلمة الروضة في تنمية التعلق الآمن لدى طفل الروضة.
2. التعرف على مستوى دور معلمة الروضة في التعبير الانفعالي لدى طفل الروضة.
3. استقصاء طبيعة العلاقة بين دور المعلمة في تنمية التعلق الآمن لدى طفل الروضة وبين التعبير الانفعالي.
4. استقصاء وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور معلمة رياض الأطفال بالتعلق الآمن والتعبير الانفعالي لدى معلمات رياض الأطفال تبعا لسنوات الخبرة للمعلمة.

التعريفات المفاهيمية والاجرائية:

التعلق:

العلاقة المبكرة التي تنشأ بين الطفل والمحيطين به في السنوات الأولى من العمر، وهذه العلاقة هي الأساس في العلاقات الاجتماعية السوية، أو في الصحة النفسية فيما بعد للطفل، وهو صورة من صور الروابط الوجدانية التي يشعر بها الطفل من خلالها بالراحة في وجودها ويمكنه ان يستخدمها كقاعدة آمنة يمكن ان ينطلق منها لاكتشاف بقية العالم المحيط به (عطية ومحمد ومظلوم، 2021، 208).

التعريف الاجرائي: الدرجة التي تحصل عليها معلمة رياض الأطفال في المقياس المطور بالدراسة الحالية والذي يقيس التعلق الآمن.

التعبير الانفعالي: Emotional Expression

يعرف جولمان القدرة على التعبير الانفعالي بأنه: القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وقد حدد جولمان (Goleman) مهارات التعبير الانفعالي، بناءً على عمل ماير وسالوفي، ومزج فيه القدرة على التعبير الانفعالي مع الخصائص وسمات الشخصية وقد اورد (Goleman, 1995, 271) (صالح، ورباب، 2018، 60) **التعريف الاجرائي:** الدرجة التي تحصل عليها معلمة رياض الأطفال في المقياس المطور بالدراسة الحالية والذي يقيس التعبير الانفعالي لدى طفل الروضة.

معلمةُ رياض الأطفال:

عرف عتمان (2017، 15) معلمة الروضة بأنها هي: التي تقوم بتربية الطفل في مرحلة الروضة وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهاج مراعية الخصائص العمرية لتلك المرحلة وهي التي تقوم بإدارة النشاط وتنظيمه في غرفة النشاط وخارجها، إضافة إلى تمتعها بمجموعة من الخصائص الشخصية والاجتماعية والتربوية التي تميزها عن غيرها من معلمات المراحل العمرية الأخرى

التعريف الإجرائي: هي "المعلمة المتخصصة التي تقوم على تربية وتعليم ورعاية وتنشئة الأطفال وتقدم لهم الخبراتِ والمهاراتِ بما يتناسب مع خصائصهم، وتسهمُ في تنمية جميع جوانب الطفل جسمياَ وعقلياً وانفعاليا واجتماعيا ولغوياً وسلوكياً ودينياً.

رياض الأطفال:

مؤسسة تربوية تعليمية ترعى الأطفال من سن 3 سنوات إلى 6 سنوات وهي لا تقل عن المراحل الأخرى باعتبارها مرحلة قائمة بذاتها لها فلسفتها وأهدافها، وهي مؤسسة اجتماعية تربوية تهيئ وتمهد الطريق للتعليم الابتدائي وتمثل مرحلة رياض الأطفال في المجتمعات الحديثة ضرورة تربوية واجتماعية وإنسانية، وأول من اطلق مسمى رياض الأطفال على هذه المؤسسات في القرن التاسع عشر هو فرويل حيث اكد وجود فروق كبيرة بين الروضة ومراكز الرعاية ودور الحضانة وان الرضوة تعني الحرية والانطلاق للأطفال مما يساعد على تدعيم استعدادهم وقدراتهم من خلال مساعدة الكبار وتوجيهم لهم (أبو سيف، 2021، 316).

البحوث والدراسات السابقة:

فيما يلي أبرز البحوث والدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالية في ثلاثة محاور:

أولا: محور الدراسات السابقة التي تناولت التعلق الآمن

هدفت دراسة أبو غزال وجرادات (2009) إلى معرفة مدى مساهمة أنماط التعلق لدى الراشدين في التنبؤ بتقدير الذات والشعور بالوحدة، وتكونت العينة من (520) طالباً منهم (215) ذكور و(311) إناث، وأظهرت النتائج أن نمط التعلق الأمن الأكثر شيوعاً يليه التجنبي ثم القلق، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط التعلق الأمن وتقدير الذات، بينما كان الارتباط بالتعلق القلق سلبياً، وبينت النتائج وجود ارتباط غير دال إحصائياً بين النمط التجنبي وتقدير الذات، وأظهرت النتائج أن نمطي التعلق الأمن والقلق منبئان جيدان لتقدير الذات، بينما كانت علاقة الشعور بالوحدة سلبية بالنمط الأمن وإيجابية بالنمط القلق، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات على أنماط التعلق تعزى للجنس والمستوى الدراسي.

وهدفت دراسة عمر (2011) إلى التعرف على الفروق بين سمات شخصية أمهات أطفال الروضة ذوي التعلق الأمن وذوي التعلق غير الأمن، والتعرف على طبيعة العلاقة بين هذه السمات ونمط التعلق .العينة :تكونت العينة من (200) طفلاً في سن (5–4) سنوات وأمهاتهم، وطبق على عينة الأطفال مقياس التعلق (أعدته للطفل / الباحثة)، وطبق على أمهاتهم استبيان تقدير الشخصية لرونالد ب. رونر، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة بين أنماط التعلق بالأم لأطفال الروضة وسمات شخصية أمهاتهم، بالإضافة إلى وجود فروق جوهرية دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال الروضة ذوي التعلق الأمن وذوي التعلق غير الأمن في السمات الشخصية لأمهاتهم لصالح ذوي التعلق الأمن.

تناولت دراسة مباركي وبلمداني (2018) البحث في أنماط التعلق لدى مجموعة بحث مكونة من أربعة أطفال مسجلين في روضة "أعزائي الأطفال (Mes petits chéris) "والذين لديهم أمهات عاملات بدوام كامل، وبهذا فهم يقضون يوماً كاملاً في الروضة، قمنا بتطبيق اختبار إسقاطي المتمثل في رسم العائلة، مع إجراء المقابلة العيادية والملاحظة، وبعد التحليل المعمق للحالات استنتجنا وجود الأنماط الأربعة للتعلق الآمن والمتجنب والمتناقض وغير المنتظم.

وتناولت دراسة لوراني والباريدي (2019) إلى تسليط الضوء على النموذج التعلقي للأم، الذي يسير من طرف النماذج العملية الداخلية، التي تساهم في التنبؤ بردود فعل الأم وطريقة تفكيرها وكذا مسار انفعالاتها. إن التعلقات غير الآمنة تدفع الأم إلى وضع أخطاء إسنادية تعتبر السبب في تنشيطها للمخططات المبكرة غير المتكيفة، متسببة في خلق استجابات سلوكية غير تكيفية للأم نحو المشاكل السلوكية التي تظهر على طفلها، الأمر الذي يساهم في تطوير الطفل لاضطراب المعارضة المصاحب بالاستفزاز. وتتحدد أهمية الدراسة الحالية في أن أنماط التعلق غير الآمنة تساهم في تنشيط المخططات المبكرة غير المتكيفة، فإذا لم تستطع الأم الحفاظ على التوازن بين مخططاتها وتصرفاتها مع طفلها فإن هذا سيعطي نتائج وخيمة على الصحة الجسدية والنفسية والاجتماعية والتعليمية للطفل

كما قام طاشمة وسبب وطاشمة (2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعلق غير الأمن ونقص الانتباه وفرط الحركة، وقد انطلقت هذه الدراسة من فرضية مفادها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغيري الدراسة، وباستخدام مقياسين لقياس التعلق ونقص الانتباه وفرط النشاط الحركي على عينة قومها 18 طفل متوسط أعمارهم ست سنوات. توصلنا إلى نتيجة تشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التعلق غير الآمن ونقص الانتباه وفرط الحركة، وتعني هذه النتيجة أن هؤلاء الأطفال لديهم تعلق غير آمن مع الأم أو مع مقدم الرعاية.

ثانيا: محور الدراسات السابقة التي تناولت التعبير الانفعالي

تناولت دراسة نوفل والنجار (2010) استقصاء مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس باراون للذكاء الانفعالي على عينة مكونة من(561) طالبا يمثلون طلبة الصف الثامن والتاسع والعاشر، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات الذكاء الانفعالي جاءت على الترتيب الآتي: المزاج العام، الكفاءة الاجتماعية، إدارة الضغوط، التكيف، التعبير الايجابي، الكفاءة الشخصية، وهي دون المستوى المقبول تربوياً مقارنة بمعايير العمر، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك مستويات الذكاء الانفعالي تعزى للجنس ولصالح الإناث.

واستهدف دراسة إبراهيم (2018) قياس التقبل الاجتماعي لدي طفل الروضة، وقياس التنظيم الانفعالي لدى طفل الروضة، والكشف عن قوة واتجاه العلاقة بين التقبل الاجتماعي والتنظيم الانفعالي لدى طفل الروضة، وتم تطبيق البحث على أطفال الرياض مرحلة التمهيدي ممن هم بعمر (5–6) سنوات من الذكور والإناث وبلغت عينة البحث من (240) طفلا وطفلة، وتكونت أداتي البحث من مقياس التقبل الاجتماعي المصور لدى طفل الروضة حيث قامت الباحثة ببناءة، والأداة الثانية هي مقياس التنظيم الانفعالي والذي أعده زيمان وجاربر (Zeman & Garber, 1996) وعدل وتم تكييفه على البيئة الشرقية (الهند) من خلال (رافيل وآخرون، 2007)، وتوصل البحث إلى إن أطفال الروضة يتمتعون بمستوى جيد من التقبل الاجتماعي، وإن أطفال الروضة يتمتعون بمستوى جيد من التنظيم الانفعالي، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة طردية بين التقبل الاجتماعي والتنظيم الانفعالي، أي كلما ازدادت قدرة الطفل على التنظيم الانفعالي ازدادت لديه نسبة التقبل الاجتماعي.

ثالثا: محور الدراسات السابقة التي ربطت بين المتغيرين

أجرى المصدر (2008) تناولت التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومجموعة من المتغيرات الانفعالية، بلغت عينة الدراسة (219) طالباً وطالبة من طلاب المستوى الثالث لكلية التربية في جامعة الأزهر، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي من تطويره، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في تقدير الذات لصالح ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في وجهة الضبط والخجل، ووجود تأثير دال إحصائياً للذكاء الانفعالي على وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل.

وقام جريجرودبيل (Garaigordobil, 2009) دراسة حول المقارنة بين الجنسين في التعاطف ومجموعة من المتغيرات الاجتماعية والعاطفية في مرحلة الطفولة والمراهقة، والكشف عن العلاقة بين التعاطف والسلوك الاجتماعي الإيجابي، تكونت عينة الدراسة من (313) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين 10–14 سنة، واستخدم الباحث أداة لقياس السلوك التعاطفي من إعداده، وتوصلت الدراسة إلى أن الإناث في جميع الأعمار قد أظهرن مستوى أعلى في التعاطف والسلوك الاجتماعي الإيجابي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التعاطف والسلوك الاجتماعي الإيجابي والمتمثل في القدرة على تحليل المشاعر السلبية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين التعاطف والسلوك الاجتماعي السلبي.

وتناولت دراسة العلوان (2011) بحث علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (475) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان في الأردن، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق.

وأجرت فلوه (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين نمط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (627) طالباً وطالبة تم اختيارها بالطريقة المتيسرة، وكشفت نتائج الدراسة أن نمط التعلق الأمن هو أكثر أنماط التعلق شيوعاً، وأن هناك فروقاً ذات دلاله إحصائية تعزى لمتغير الجنس في نمط التعلق القلق لصالح الذكور وفي نمط التعلق التجنبي لصالح الإناث.

وأجرى محمد (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على دور ما وراء الانفعال الوالدي للأم في العلاقات بين الوالدين والطفل. وسعت الى توضيح دور ما وراء الانفعال الوالدي للأم على التعلق الأمن والغير أمن لدى الطفل. واهتمت بكشف دور الاختلاف فيما وراء الانفعال لدى الأمهات على تشكيل نمط التعلق بهن. وتكونت عينة الدراسة من 112 طفلاً وطفلة من أطفال المرحلة الابتدائية الصف السادس الابتدائي والصف الأول الاعدادي في بنها الجديدة. وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة ما وراء الانفعال الوالدي. ومقياس التعلق الوالدي للأطفال. وجاءت النتائج مؤكدة على وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الأمهات فيما وراء الانفعال الوالدي ومجموعات أنماط تعلق الأطفال الأمن وغير الأمن لصالح التعلق الوالدي الأمن. وتوصلت إلى أن ما وراء الانفعال الوالدي هو الطريق إلى النمو والنضج الانفعالي والتوافق النفسي. حيث أن من خلالها تتم تنشئة الأطفال انفعاليا فتنموا لديهم الكفاءة الانفعالية في السياقات الاجتماعية المختلفة .

وحاولت دراسة الدراع وخالد (2016) فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأنماط التعلق لدى طلبة السنة الرابعة، تخصص علم النفس العيادي بجامعة الجزائر، وتكونت العينة من 179 طالب وطالبة. لجمع البيانات تم استخدام

مقياسين؛ مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس أنماط التعلق. خلصت النتائج إلى أن أفراد العينة يتمتعون بذكاء انفعالي مرتفع وأن أكثر أنماط التعلق شيوعا هو نمط التعلق آمن/ تجنبي، يليه نمط التعلق الآمن، ومن ثم نمط التعلق التجنبي. كما خلصت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين الذكاء الانفعالي ونمط التعلق الآمن، وعلاقة سلبية ضعيفة جدا غير دالة بين الذكاء الانفعالي ونمط التعلق القلق، في حين لا توجد علاقة بين نمط التعلق التجنبي والذكاء الانفعالي

هدفت دراسة خطايبة (2017) على التعرف إلى دور الروضة وأهميتها في مجالات نمو الطفل، حيث تعد مرحلة ما قبل المدرسة بمؤسساتها المختلفة فرصة مثالية للطفل تؤثر في مستقبله، لأن الذكاء والعلاقات الاجتماعية يتطوران تطوراً سريعاً في هذه المرحلة من العمر، خاصة إذا نشأ في بيئة غنية بالمثيرات المناسبة. وانقسم المقال إلى عدد من النقاط، أبرزت الأولى دور الروضة في النمو الاجتماعي والانفعالي، فالطفل يتعلم في هذه المرحلة كيف يتوافق مع نفسه ومع الآخرين، ويتعلم القيم الاجتماعية بنمو وعيه الاجتماعي، وينصب دور الروضة في المجال الاجتماعي للطفل على تنمية تصور الطفل السليم لذاته، وفردية الطفل واحترامها، ومساعدته على التكيف الاجتماعي السليم مع بيئته. وبينت الثانية دور الروضة في النمو اللغوي للطفل، فمن الممكن أن يتم في الروضة نشاط اللعب الذي يعد مدخلاً أساسياً في نمو الكلام والتعبير الرمزي وتكوين مهارات الاتصال الكلامي، وتشجيع تساؤلات الأطفال والاهتمام بالإجابة عن استفساراتهم وتعويدهم الصياغة اللغوية الصحيحة. وأشارت الثالثة إلى دور الروضة في النمو المعرفي للطفل، فمن الممكن أن تساعد الروضة الطفل على اكتشاف ميوله واهتماماته وإتاحة فرصة البحث والتجريب، وتحويل المعلومات ونقلها وتطبيق المهارات وممارستها، وإتاحة فرصة اختيار الأنشطة لإشباع اهتماماته الفردية وتدريبه على اتخاذ القرار وتوفير الدافعية للتعلم

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن الدراسات السابقة حاولت وتحاول دراسة متغير التعلق والتعبير الانفعالي لدى الأطفال ولكن لم توضح تلك الدراسات الربط بين المتغيرين من حيث دور معلمة الروضة، ويحاول البحث الحالي الكشف عن دور معلمة روضة الأطفال في التعلق الآمن وعلاقة ذلك بالتعبير الانفعالي، ولكن لا يوجد أيا من الدراسات السابقة التي ربطت المتغيرين معا، وهذا ما تسعى له الدراسة الحالية مع عينة من معلمات رياض الأطفال.

المنهجية والتصميم:

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي لمناسبته لأهداف البحث الحالي.

مجتمع البحث:

تَكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال في محافظة العاصمة عمان في المملكة الأردنية الهاشمية، حيث بلغ مجتمع الدراسة (432) معلمة.

عينة البحث:

تمّ اختيار عينة البحث بطريقة العينة العشوائية البسيطة من معلمات رياض الأطفال في محافظة العاصمة عمان ضمن مجتمع البحث، وتم توزيع رابط الدراسة على جميع المعلمات في العاصمة عمان لمدة أسبوعين، استجاب منهم (177) معلمة بنسبة (41 %) من مجتمع البحث، كما تم اختيار (30) معلمة من داخل المجتمع وخارج عينة الدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين.

أداتا البحث: من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ تمّ تطوير مقاييس التعلق الآمن ومقياس التعبير الانفعالي، وفيما يلي استعراضا لأدوات الدراسة:

أولا: مقياس التعلق الآمن

تمّ تطوير مقياس التعلق الآمن لأغراض هذا البحث، وذلك من خلال مراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة في موضوع التعلق الآمن، من خلال الاستفادة من خزاعلة والصمادي والمومني (2020)، وفخر الدين وأبو عيطة (2007)؛ وبني ارشيد وجرادات (2014) وقد تكوّن المقياس بصورته الأوّلية من (20) فقرة ودرجة كلية واحدة لدى المعلمة.

وللتحقق من مناسبة المقياس تم إجراء صدق وثبات له على النحو الآتي:

أولا: صدق مقياس التعلق الآمن

تمّ التحقق من صدق المقياس من خلال:

1- صدق المحتوى:

تمّ عرض فِقرات مقياس التعلق الآمن بصورته الأوليّة على (8) محكّما من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات في المملكة الأردنية الهاشمية، وطُلب منهم إبداء الرأي ومراجعة فقرات المقياس، من حيث مدى وضوح الفقرات، ومناسبة الفقرات لقياس التعلق الآمن، وتعديل أو حذف أيّ من الفقرات التي يرون أنّها لا تحقق الهدف من المقياس، وقد تم اعتماد إجماع ثمانية من المحكمين لقبول الفقرات وذلك بنسبة اتفاق (80%) من المحكّمين، وبناء على أراء المحكمين تم إجراء تعديلات لغوية على (4) فقرات، وبقي المقياس بصورته الثانية مكون من (20) فقرة.

2- صدق البناء الداخلي:

للتحقق من تجانس مقياس الدراسة الداخلي، تمّ استخدام طريقة البناء الداخلي، وهي إحدى طرق صدق البناء (Construct Validity)، حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، من خلال العينة الاستطلاعية التي تضمّ (30) معلمة، تم اختيارهن من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتبين أن جميع الفقرات ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.72-0.31)، وتعتبر مؤشرات مناسبة للحكم على صدق الأداة.

ثانيا: ثبات مقياس التعلق الآمن

تم استخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام ثبات الاستقرار (الاختبار وإعادة الاختبار)، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وإعادة تطبيقه على نفس العينة بفاصل زمني بلغ أسبوعين، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين، حيث بلغ معامل الارتباط (0.86**)، كذلك تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cranach Alpha) حيث بلغ معامل الثبات (0.84)، مما يؤكد تمتّع مقياس التعلق الآمن بدرجة مناسبة من الثبات، وتُعَدّ مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس التعلق الآمن

يتكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة، تتم الإجابة على كل فقرة وفق سلم إجابات خماسي، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على المعلمة، وقد تم تحويل سلم الإجابات إلى درجات على النحو التالي: دائما وتعطى لها (5)، غالبا ويعطى لها (4)، وأحيانا يعطى لها (3)، ونادرا يعطى لها درجتين، واطلاقا يعطى لها درجة واحدة، وبذلك فإن الدرجة

الكلية التي يُمكن أن تحصل عليها المعلمة على المقياس تتراوح بين (100-20) درجة. وتمثل الدرجة المرتفعة قيام المعلمة بدور مرتفع في التعلق الآمن بينما تمثل الدرجة المنخفضة انخفاض في التعلق الآمن لدى المعلمة.

ويتم التعامل مع مقياس التعلق الآمن من حيث الفقرة باستخدام معادلة المدى، من حيث المدى أكبر قيمة –أصغر قيمة / عدد الخيارات. 5–3/1= 1.33، وتمثل الدرجة 1– 2.33المستوى المتدن من التعلق الآمن، وتمثل الدرجة 2.34–3.67 المستوى المتوسط من التعلق الآمن، وتمثل الدرجة 3.68-5المستوى المرتفع من التعلق الآمن.

ثانيا: مقياس التعبير الانفعالي

تمّ تطوير مقياس التعبير الانفعالي لأغراض هذا البحث، وذلك من خلال مراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة في موضوع التعبير الانفعالي، من خلال الاستفادة من الدراوشة وقطامي (2018)؛ وابن محفوظ وسليمان (2008) وقد تكوّن المقياس بصورته الأوّلية من (26) فقرة ودرجة كلية واحدة لدى المعلمة.

وللتحقق من مناسبة المقياس تم إجراء صدق وثبات له على النحو الآتي:

أولا: صدق مقياس التعبير الانفعالي

تمّ التحقق من صدق المقياس من خلال:

1–صدق المحتوى:

تمّ عرض فِقرات مقياس التعبير الانفعالي بصورته الأوليّة على (8) محكّما من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات في المملكة الأردنية الهاشمية، وطُلب منهم إبداء الرأي ومراجعة فقرات المقياس، من حيث مدى وضوح الفقرات، ومناسبة الفقرات لقياس التعبير الانفعالي، وتعديل أو حذف أيّ من الفقرات التي يرون أنّها لا تحقق الهدف من المقياس، وقد تم اعتماد إجماع ثمانية من المحكمين لقبول الفقرات وذلك بنسبة اتفاق (80%) من المحكّمين، وبناء على أراء المحكمين تم إجراء تعديلات لغوية على (8) فقرات، وبقي المقياس بصورته الثانية مكون من (26) فقرة.

2– صدق البناء الداخلي:

للتحقق من تجانس مقياس الدراسة الداخلي، تمّ استخدام طريقة البناء الداخلي، وهي إحدى طرق صدق البناء (Construct Validity)، حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، من خلال العينة الاستطلاعية التي تضمّ (30) معلمة، تم اختيارهن من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتبين أن جميع الفقرات ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين -0.77) (0.42، وتعتبر مؤشرات مناسبة للحكم على صدق الأداة.

ثانيا: ثبات مقياس التعبير الانفعالي

تم استخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام ثبات الاستقرار (الاختبار وإعادة الاختبار)، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وإعادة تطبيقه على نفس العينة بفاصل زمني بلغ أسبوعين، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين، حيث بلغ معامل الارتباط (0.90**)، كذلك تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cranach Alpha) حيث بلغ معامل الثبات (0.86)، مما يؤكد تمتّع مقياس التعبير الانفعالي بدرجة مناسبة من الثبات، وتُعَدّ مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس التعبير الانفعالي

يتكون المقياس بصورته النهائية من (26) فقرة، تتم الإجابة على كل فقرة وفق سلم إجابات خماسي، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على المعلمة، وقد تم تحويل سلم الإجابات إلى درجات على النحو التالي: دائما وتعطى لها (5)، غالبا ويعطى لها (4)، وأحيانا يعطى لها (3)، ونادرا يعطى لها درجتين، واطلاقا يعطى لها درجة واحدة، وبذلك فإن الدرجة الكلية التي يُمكن أن تحصل عليها المعلمة على المقياس تتراوح بين (130-26) درجة. وتمثل الدرجة المرتفعة قيام المعلمة بدور مرتفع في التعبير الانفعالي بينما تمثل الدرجة المنخفضة انخفاض في التعبير الانفعالي لدى المعلمة.

ويتم التعامل مع مقياس التعبير الانفعالي من حيث الفقرة باستخدام معادلة المدى، من حيث المدى أكبر قيمة –أصغر قيمة / عدد الخيارات. 5–3/1= 1.33، وتمثل الدرجة 1– 2.33المستوى المتدن من التعبير الانفعالي، وتمثل الدرجة 2.34–3.67 المستوى المتوسط من التعبير الانفعالي، وتمثل الدرجة 5-3.68المستوى المرتفع من التعبير الانفعالي.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التعلق الآمن لدى طفل الروضة وعلاقته بالتعبير الانفعالي له.

الحدود البشرية: تقتصر تطبيق أدوات الدراسة على معلمات رياض الأطفال.

الحدود المكانية: تم اختيار عينة عشوائية من المعلمات في رياض الأطفال في العاصمة عمان في المملكة الأردنية الهاشمية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021.

إجراءات التطبيق:

للسير في إجراءات التطبيق النهائي للدراسة تمّ تنفيذ ما يلي:

1. تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة في موضوع التعلق الآمن والتعبير الانفعالي ومعلمات رياض الأطفال.
2. تم تطوير مقاييس الدراسة والتحقق من الخصائص السيكومترية لهما.
3. تم اختيار أفراد عينة الدراسة للدراسة من خلال العينة العنقودية العشوائية والبالغ عددهم (177) معلمة.
4. تم تحليل بيانات الدراسة، وعرضها، ومناقشتها والخروج بالتوصيات المناسبة.

نتائج البحث ومناقشته:

فيما يلي استعراضا لنتائج البحث حسب الأسئلة:

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما دور معلمة الروضة في تنمية التعلق الآمن لدى طفل الروضة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التعلق الآمن لدى معلمات رياض الاطفال، والجدول التالي يبين النتائج.

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمات رياض الأطفال في تنمية التعلق الآمن لدى طفل الروضة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
6	اساعده بأن يتعاون مع زملائه	4.78	0.48	مرتفع	1
13	اعلمه على مناداة الآخرين بأسمائهم	4.77	0.49	مرتفع	2

15	أخبره كيف يعبر عن مشاعره مع الآخرين	4.77	0.68	مرتفع	3
14	اعلمه على اللعب مع الآخرين وليس بجانبهم فقط	4.75	0.49	مرتفع	4
18	أشجعه على طلب ما يريده بطريقة مناسبة	4.75	0.53	مرتفع	5
20	اعلمه أن يكون حذر عند التعامل مع الغرباء	4.75	0.53	مرتفع	6
8	أطلب منه ان ينظر للآخرين الذين يتحدثون معه.	4.68	0.63	مرتفع	7
17	أشجعه على طرح السؤال المناسب عند الحاجة له.	4.67	0.53	مرتفع	8
9	أخبره بضرورة تحديد مسافة مع الغرباء عند التعامل معه	4.66	0.64	مرتفع	9
11	أعلمه مهارات مناسبة تساعده في الاستماع للآخرين	4.65	0.66	مرتفع	10
10	اعلمه كيفية تكوين علاقات مناسبة مع الآخرين	4.55	0.66	مرتفع	11
12	أشجع الطفل على اقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين	4.49	0.53	مرتفع	12
7	اطلب منه ان يصافح الآخرين الذين يتعامل معهم	4.47	0.70	مرتفع	13
16	أمدح الآخرين عند التعامل معهم	4.39	0.58	مرتفع	14
1	أشجع الطفل على الاقتراب من الآخرين	4.33	0.78	مرتفع	15
19	أشجعه على تقديم نقد مناسب للآخرين عند الحاجة لذلك	4.25	0.85	مرتفع	16
5	أخبره ان يقترب من الأشخاص الأكبر منه بطريقة مناسبة	4.13	0.88	مرتفع	17
4	احفزه على أن يكون مستقلا قدر الإمكان عن الآخرين	4.08	1.04	مرتفع	18
2	اطلب منه أن يثق بالآخرين بطريقة آمنة	4.05	0.92	مرتفع	19
3	اطلب منه ان يبقى قريبا من الآخرين	3.95	0.87	مرتفع	20
	الدرجة الكلية	4.49	0.39	مرتفع	

وقد تبين أن مستوى دور المعلمة في تنمية التعلق الآمن لدى طفل الروضة جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.49) وانحراف معياري (0.39) مما يدل على أن معلمات رياض الأطفال يمارسن درجة مرتفعة في تنمية التعلق الآمن لدى الأطفال من وجهة نظرهن، ويفضلن مساعدة الأطفال والتطوع بالعمل وخدمة الأطفال من خلال نشاطات لا منهجية متنوعة.

كما يتبين من النتائج أن الفقرات جاءت جميعا بدرجة مرتفعة، وقد جاءت أعلى الفقرات التي تقوم بها المعلمة لتنمية التعلق الآمن هي: اساعده بأن يتعاون مع زملائه، واعلمه على مناداة الآخرين، وبأسمائهم، وأخبره كيف يعبر عن مشاعره مع الآخرين، حيث يبدو أن المعلمة تحرص على مساعدة الأطفال لتنمية علاقة، بينهم وبين زملائهم ومناداتهم بأسمائهم واخبارهم حول كيفية التعبير عن المشاعر، بينما جاءت أدنى الفقرات ولكن أيضا بدرجة مرتفعة في دور المعلمة لتنمية التعلق الآمن وهي: احفزه على أن يكون مستقلا قدر الإمكان عن الآخرين، واطلب منه أن يثق بالآخرين بطريقة آمنة، واطلب منه ان يبقى قريبا من الآخرين، بما يعني تركيز المعلمة أيضا على جوانب أخرى بدرجة أقل كالتحفيز، والتركيز على الثقة بالآخرين والطلب منه الاقتراب من الآخرين.

إن المعلمة تسعى لكي تكون على علاقة وصلة مع الطلبة في الروضة، حتى لا يشعر الطلبة بالخوف ويتقبلوا الروضة، وبذلك تكون الروضة بديلا عن الأسرة، وتبذل المعلمات جهدها من أجل مساعدة الأطفال لكي يصلوا لفكرة أن الروضة عبارة عن بيت ثاني، فيشعر الطلبة بالاطمئنان ويخرجوا طاقاتهم لحيز الوجود ويستفيدوا من الروضة وكل ذلك تعمله المعلمة بطريقة آمنة على الطفل منطلقة من النظريات التربوية والقيم والأخلاقيات التي تعلمتها.

وتفسر الباحثة النتيجة الحالية نظرا لكون المعلمات يؤمن بأهمية الحياة الاجتماعية والانفعالية لدى الطفل في هذه المرحلة، فهي ممهدة للمراحل القادمة، وفي حالة عانى الطفل من الضيق والتوتر والخوف او التجنب للآخرين فإن ذلك سيؤثر في حياته الانفعالية وكذلك التربوية وربما لاحقا الأكاديمية، وقد وجدت المعلمات أن تنمية التعلق الآمن يؤثر إيجابيا في حياة الطفل ولذلك قمن بتنميته بدرجة كبيرة ومرتفعة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو غزال وجرادات (2009) التي وجدت مستوى مرتفع من التنبؤ بالتعلق في تقدير الذات، ودراسة لوراني والباريدي (2019) التي وجدت أن التعلق الآمن يسهم في تطوير الطفل، ومع نتيجة دراسة طاشمة وطاشمة (2021) التي وجدت علاقة بين التعلق غير الامن ونقص الانتباه، مما يؤكد أهمية التعلق في حياة الطفل بالروضة.

وتعزو الباحثة النتيجة الحالية نظرا للتدريب الذي تتلقاه معلمات الروضة حول ضرورة وصول الأطفال في الروضة للتعلق الآمن بالآخرين والابتعاد عن أنواع التعلق الأخرى، بما يسهم في ان يصل الطفل إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية، ويستطيع الدخول في عالم المدرسة لاحقا وهو يتمتع بأنواع مختلفة من التكيف وخاصة التكيف الاجتماعي.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما دور معلمة الروضة في التعبير الانفعالي لدى طفل الروضة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التعبير الانفعالي لدى معلمات رياض الاطفال، والجدول التالي يبين النتائج.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمات رياض الأطفال في التعبير الانفعالي لدى طفل الروضة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
23	أوضح له كيف يعبر عن الرضا عن شيء قدم له فأعجبه	4.96	0.56	مرتفع	1
16	أبدى اعجابي منه عندما يتعاون مع زملائه	4.80	0.48	مرتفع	2
2	أبدو هادئة امامه عند يشعر بالتوتر.	4.71	0.48	مرتفع	3
21	أخبره كيف يتحدث بلطف مع الآخرين	4.71	0.73	مرتفع	4
22	أشجعه كيف يقدم الامتنان للآخرين عند تقديم خدمات له من قبلهم	4.71	0.56	مرتفع	5
10	أصف مشاعري بهدوء أمامه.	4.63	0.59	مرتفع	6
3	أعبر عن انفعالاتي أمامه باتزان	4.61	0.61	مرتفع	7
7	أوضح له بطريقة مناسبة كيف يتوقف عن الصراخ في حالة الغضب.	4.61	0.54	مرتفع	8
11	في حالة تهديده للآخرين أعلمه كيف يتعامل بتسامح مع من حوله	4.59	0.59	مرتفع	9
13	اعلمه كيف يعبر عن فرحته وسعادته عند حدوث موقف مفرح له	4.59	0.64	مرتفع	10
8	أسعى لتعديل أخطائه الانفعالية بوجه مبتسم	4.57	0.63	مرتفع	11
9	اساعده على وصف انفعالاته بما يتناسب مع الموقف	4.53	0.63	مرتفع	12
6	أشجعه على التحكم في انفعالاته التي تدل على الخوف	4.52	0.63	مرتفع	13
26	أخصص وقتا لكي يتحدث كل طفل عما يجول في خاطره	4.52	0.66	مرتفع	14
4	أخبره كيف يعبر عن انفعال الحزن في الوقت المناسب.	4.51	0.70	مرتفع	15
5	أعلمه كيف يتوقف عن البكاء بعد دقائق معدودة.	4.49	0.64	مرتفع	16
12	اعلمه كيف يعبر عن الضيق والانزعاج بتعبيرات وجه مناسبة	4.47	0.67	مرتفع	17
25	أعلمه أهمية أن يمتلك الحياء في التعامل مع الآخرين بعيدا عن الخجل	4.47	0.70	مرتفع	18

24	أخبره كيف يعبر عن خوفه بطريقة مقبولة	4.46	0.75	مرتفع	19
18	أوصل له رسائل حول كيفية التعبير عن نفسه مع الأفضل منه بعيدا عن الغيرة	4.43	0.74	مرتفع	20
20	أوضح له كيف يصل الى الراحة عندما يكون قلقا	4.39	0.81	مرتفع	21
15	اعلمه كيف يعبر عن غضبه من شخص شتمه باستخدام كلمات محددة	4.37	0.77	مرتفع	22
14	استخدم الصمت عند الحديث معه لكي يتعلم مهارة الصمت	4.32	0.79	مرتفع	23
17	اطلب منه ان يبقى مسترخيا في بعض الأوقات	4.32	0.48	مرتفع	24
1	أقوم بدور في تعليمه كيفية إخفاء انفعالاته غير المناسبة	4.25	0.78	مرتفع	25
19	اعلمه كيف يعبر عن قرفه من شيء ما يتعرض له	4.21	0.65	مرتفع	26
	الدرجة الكلية	4.52	0.44	مرتفع	

وقد تبين أن مستوى التعبير الانفعالي لدى أطفال الروضة كما تعبر عنه معلمات الروضة جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.52) وانحراف معياري (0.44) مما يدل على أن معلمات رياض الأطفال يسعين لتعليم الطفل كيف يعبر عن نفسه وانفعالاته ومشاعره وحاجاته بطريقة مناسبة تتناسب مع الموقف الذي يمر به الطفل ويفضلن مساعدة الأطفال بأن يتحدث بوضوح عما يريده

كما يلاحظ أن الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعلمات في مساعدة الأطفال بالتعبير الانفعالي، وقد جاءت أعلى الفقرات هي: أوضح له كيف يعبر عن الرضا عن شيء قدم له فأعجبه، وأبدى اعجابي منه عندما يتعاون مع زملائه، وأبدو هادئة امامه عند يشعر بالتوتر، مما يظهر أهمية التعبير كما تعتبر المعلمات للأطفال عما يرضيه وعن اعجابه وبنفس الوقت أن يحافظ الطفل على هدوئه، بينما جاءت أيضا أدنى الفقرات في التعبير الانفعالي وبدرجة مرتفعة كما يلي: اطلب منه ان يبقى مسترخيا في بعض الأوقات، وأقوم بدور في تعليمه كيفية إخفاء انفعالاته غير المناسبة، واعلمه كيف يعبر عن قرفه من شيء ما يتعرض له.

وتسعى المعلمة لكي تعطي الطفل مساحة من الوقت لكي يعبر عن نفسه فالروضة ليست مكانا للتعلم كما دعى لذلك مؤسسيها بل هي مكان للتعبير عن مشاعر الطفل، وتحاول الروضة أن تكون معينا للطفل في أن يتعلم أنواع مختلفة من المشاعر، دون خوف او قلق من التعبير حتى تقوى شخصيته ويكون ذوي توكيد لذاته.

وتفسر الباحثة النتيجة الحالية نظرا لاعتقاد المعلمات أنه في التعبير الانفعالي للطفل عن مشاعره وبشكل مناسب يستطيع الطفل الوصول إلى الاتزان الانفعالي والنضج الانفعالي لاحقا، وإذا تحكم الطفل بانفعالاته فإن ذلك سيخلصه من العديد من المشكلات المرتبطة بالانفعالات ومنها: الخوف والغضب، والعناد والعدوانية، وبالتالي رأت المعلمات ضرورة أن يتمكن الأطفال من الحديث بإيجابية مع الآخرين وبطريقة منفتحة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نوفل والنجار (2010) ودراسة إبراهيم (2018) حيث وجدت أن أطفال الروضة يتمتعون بمستوى جيد من التنظيم الانفعالي. وتعزو الباحثة النتيجة الحالية نظرا لأهمية التعبير الانفعالي لدى طفل الروضة بطريقة صحيحة من وجهة نظر المعلمات نتيجة ما تعلمنه من خلال تعاملهن مع الأطفال.

عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشته: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين دور المعلمة في تنمية التعلق الآمن لدى طفل الروضة وبين التعبير الانفعالي؟

للإجابة عن السؤال الحالي تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين التعلق الآمن والتعبير الانفعالي لدى المعلمات في رياض الأطفال والجدول (3) يبين النتائج

المتغير	التعبير الانفعالي	مستوى الدلالة الإحصائية
التعلق الآمن	**0.71	0.01

يتبين من نتائج الجدول (3) وجود علاقة ارتباطية طردية بين التعلق الآمن والتعبير الانفعالي، وقد بلغ معامل الارتباط الكلي (0.71) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) ويعود ذلك لكون المتغيرين ايجابيين، وبالتالي فإن زيادة متغير منهما يؤدي إلى زيادة وتحسين المتغير الآخر، وكون المتغيرين يرتبطان بالصحة النفسية السوية، ويعدان من مظاهرها، وكلاهما يتأثران بالعوامل الاجتماعية والانفعالية ونظرة الفرد واتجاهه نحو الحياة والآخرين.

وتفسر الباحثة تلك العلاقة الارتباطية الطردية العالية بين المتغيرين من وجهة نظر المعلمات أن المعلمة تعتقد ان الطفل في حالة استطاع ان يقيم علاقات مع الآخرين بطريقة آمنة فإن ذلك سيساعده على أن تعمل تلك العلاقات على التعلم حول آلية مناسبة للتعبير الانفعالي، ومن ثم إذا استطاع كذلك الطفل ان يعبر انفعاليا بطريقة تتفق مع الموقف عند تعامله مع الآخرين فإن سيقيم علاقات تتصف بالآمان.

وتتفق نتيجة السؤال الحالي مع الدراسات التي ربطت التسامح أو السلوك الإيثاري ببعض المتغيرات النفسية الإيجابية ومنها دراسة المصدر (2008) ودراسة جريجرودبيل (Garaigordobil, 2009)، ودراسة العلوان (2011)، ودراسة فلوة (2013) ودراسة محمد (2014)، ودراسة الدراع وخالد (2016)، ودراسة خطايبة (2017)، حيث تشير تلك الدراسات جميعا إلى أهمية العلاقة الارتباطية بين الجانبين الانفعالي والاجتماعي في حياة الطفل، ودور تلك العلاقة في التأثير على الصحة النفسية للطفل.

ويبدو أن الطفل في حالة استطاع ان يصل الى التعلق الآمن فإنه سيجد البيئة المناسبة التي تساعده في التعبير عن نفسه بكل وضوح، مما سينعكس على شخصيته بطريقة مناسبة.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن المعلمات يعتقدن أن الخصائص النمائية التي يمر بها الطفل في هذه المرحلة جميعها مهمة وخاصة الجوانب الانفعالية والاجتماعية، وفي حالة تم تحسين احدى هذه الجوانب فإن ذلك ينعكس على بقية الجوانب.

عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشته: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في دور معلمة رياض الأطفال بالتعلق الآمن والتعبير الانفعالي لدى معلمات رياض الأطفال تبعا لسنوات الخبرة للمعلمة؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية على التعلق الآمن والتعبير الانفعالي، لدى معلمات رياض الأطفال تبعاً لمتغير لسنوات الخبرة للمعلمة، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الأداء في التعلق الآمن والتعبير الانفعالي لدى معلمات رياض الأطفال تبعا لسنوات الخبرة للمعلمة

المتغير	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
التعلق الآمن	أقل من عشر سنوات	109	4.52	0.40	175	1.19	0.23
	عشر سنوات فأكثر	68	4.45	0.39			
التعبير الانفعالي	أقل من عشر سنوات	109	4.53	0.45	175	0.71	0.47
	عشر سنوات فأكثر	68	4.49	0.41			

يظهر من الجدول السابق أن معلمات رياض الأطفال لا يختلفن في التعلق الآمن والتعبير الانفعالي حيث بلغت قيمة ت (1.19، 0.71) على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (α=0.05)، بينما

يظهر من الجدول أيضا أنه ليس هناك فروق بين المعلمات في التعلق الآمن والتعبير الانفعالي باختلاف سنوات الخبرة، حيث تحصل المعلمات منذ تعيينها بوزارة التربية والتعليم على دورات مكثفة لتراعي الحالة الانفعالية والاجتماعية لدى الأطفال، ولمزيد من الحرص على حسن تعاون المعلمة مع الطفل، فإن الوزارة تستمر بتقديم دورات للمعلمات على مدار سنوات الخبرة، لاطلاعهن على كل ما هو جديد في مجال تربية الأطفال.

وتفسر الباحثة النتيجة الحالية كون المعلمات مهما كانت سنوات الخبرة التي يقضينها فإن لديهن هدف واحد يسعين لتنفيذه وهو العمل على الاهتمام بالطفل ورعايته من جميع الجوانب، والعمل على تخليصه من الصعوبات والمعوقات كافة التي تواجهه في أثناء تنشئته، ونظرا لأهمية المراحل الخمسة الأولى من حياة الطفل، فعادة من تكون المعلمات أكثر صبرا وهدوءا وتسامحا مع الأطفال، ويرغبن في التعامل مع هذه الفئة من الأطفال بدافعية واقبال شديدين، وبغض النظر عن خبرة المعلمة فإن هذه المشاعر تبقى لدى المعلمة وتكون هي المحرك الأهم لعميلة التعامل مع الطفل.

وتتفق مع نتائج دراسة أبو غزال وجرادات (2009)، بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة فلوة (2013) كما تختلف نتائج الدراسة نوفل والنجار (2010)، التي وجدت فروق في التعلق لصالح الإناث، كما تختلف مع نتيجة دراسة المصدر (2008) في الذكاء الانفعالي ولصالح الذكور.

وتعزو الباحثة النتيجة الحالية نظرا لأن المعلمات منذ أن تبدأ تتعامل مع الأطفال في الروضة تحرص على ان يصل الطفل للتعلق الآمن والتعبير الانفعالي بغض النظر عن الخبرة التي تمر بها المعلمة.

التوصيات:

بناء على نتائج البحث الحالي فإن الباحثة توصي بما يلي:

1. العمل على الاهتمام بالمتغيرات الإيجابية لدى أطفال الروضة كالتعلق الآمن والتعبير الانفعالي.
2. العمل على تنمية المتغيرات الإيجابية لكونها مترابطة فتنمية التعلق الآمن يؤدي إلى تنمية التعبير الانفعالي.
3. العمل على الاهتمام بتشخيص ظاهرة التعلق الآمن والتعبير الانفعالي لدى طفل الروضة.
4. اشراك المعلمات بدروات تدريبية في الجوانب النفسية والاجتماعية لطفل الروضة بغض النظر عن سنوات الخبرة لها.
5. إجراء المزيد من الدراسات على معلمات رياض الأطفال كونهن يتعاملن مع فئة مهمة سريعة في النمو والتطور.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية

إبراهيم، ايمان (2018). التقبل الاجتماعي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى طفل الروضة. مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانية والاجتماع، كلية الامارات للعلوم التربوية، 24، 475–492.

ابن محفوظ، اسيا وسليمان، نبيل (2008). الفروق في بعض مهارات التعبير الانفعالي بين الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدموجين وغير المدموجين في مملكة البحرين، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، المنامة.

أبو حذيفة، زينب (2010). صورة الأم كما يدركها أطفالها ذوي التعلق (الآمن – غير الآمن) حديثي الالتحاق بالروضة: دراسة مقارنة. مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، 13(49)، 83–112.

أبو حمدة، فاطمة. (2010). الحاجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمات أنفسهن. اربد للبحوث والدراسات، 13(2)، 281–332.

أبو سيف، موسى (2021). رياض الأطفال: مفهومها – أسباب ظهورها– نشأتها– أهدافها العامة. مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى، 7، 325–315.

أبو غزالة، معاوية وعبد الكريم، جرادات (2009). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5(1)، 45–57.

اسماعيل، عماد الدين (2006). النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية، مجلة عالم المعرفة.

البركات، على ومصطفى، انتصار. (2011). الحاجات التدريبية لدى معلمي تربية الطفولة لتدريس منهاج التربية الإسلامية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12(2)، 120– 148.

بني ارشيد، عبد الله وجرادات، عبد الكريم (2014). أثر برنامجين ارشاديين في تعديل أنماط التعلق غير الآمنة لدى عينة من المراهقين، (رسالة دكتوراه)، جامعة اليرموك، اربد

حجازي، مى (2006): مقياس تورنتو للألكزيميا فى دراسة نفسية لبعض مرضى الصداع النصفي .(رسالة دكتوراة)، كلية الآداب. جامعة المنصورة.

خزاعلة، ميساء والصمادي، أحمد والمومني، محمد (2020) الصلابة النفسية وعلاقتها بالتعلق الآمن لدى كبار السن، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد.

خطايبة، محمد (2017). دور الروضة وأهميتها في مجالات نمو الطفل. رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، 54(1.2)، 68–72.

الدراع، سهام وخالد، نور الدين (2016). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط التعلق لدى طلبة السنة الرابعة علم النفس العيادي. مجلة أفكار وآفاق، جامعة الجزائر 2 (8)، 183–205.

الدراوشة، غالب وقطامي، يوسف (2018). العلاقة بين القدرة على التعبير الانفعالي والصداقة لدى الأطفال ذوي النشاط الزائد في منطقة الناصرة، (رسالة ماجستير)، جامعة عمان العربية، عمان.

الرفاتي، عبد الرحمن رجب (2011). الذكاء الانفعالي: النظرية والتطبيق في علم النفس الرياضي، مكتبة دار الحكمة.

الريماوي، محمد. (2011). علم نفس النمو، ط 3، دار المسيرة للطباعة والنشر.

السامراتي، نبيهه صلاح (2011). مقدمة في علم النفس، مطبعة الهلال.

شريف، السيد عبدالقادر (2006). التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة، ط3، دار الفكر العربي.

صالح، علي، وطالب، رباب (2018). تباين الرضا الوظيفي وفقا لأبعاد الذكاء الانفعالي لدى موظفي جامعة القادسية، المجلة العربية للطب النفسي، 6.

طاشمة، راضية وسبب، عبد الرزاق وطاشمة، لطيفة (2021). العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه: فرط الحركة والتعلق غير الآمن. مجلة الحقيقة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة احمد دراية ادرار، 20(4)، 310–338.

عايدي، أميرة (2008). أنماط التعلق وعلاقتها بالاكتئاب النفسي لدى المراهقين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الزقازيق، كلية التربية، قسم الصحة النفسية.

عبد الخالق، عبد الخالق فؤاد، علي، محمد محمود. (2008). مدخل لرياض الأطفال. مكتبة المتنبي.

عتمان، علي عبد التواب. (2017). طرق التعليم في الطفولة المبكرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتيبي، وضحى (2010). علاقة الذكاء الوجداني بالتكيف النفسي لدى طالبات المرحلة الابتدائية العليا (10–12) سنة في منطقة تبوك التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

عطية، تيسير ومحمد، صلاح الدين ومطلوم، مصطفى (2021). أنماط التعلق الوالدي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 126(26)، 230–201.

العلوان، أحمد (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2)، 125–144.

عمر، امنية (2011). بعض سمات شخصية أمهات أطفال الروضة ذوي التعلق الآمن وغير الآمن بالأم. مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، 14(52)، 21–50.

فخر الدين، رائد وأبو عيطة، سهام (2007). تغيير أساليب رعاية الأمهات وأثره على التعلق غير الآمن لدى أبنائهن. (رسالة ماجستير)، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

فكري، أميرة (2008). أنماط التعلق وعلاقتها بالاكتئاب النفسي لدى المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

فلوة، عائدة (2013). العلاقة بين أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

لوراني، فاطمة والباريدي، فاطمة (2019). مساهمة نمط التعلق غير الآمن في التنبؤ بالمخططات المبكرة غير المتكيفة لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب العناد المصاحب بالاستفزاز. مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، 12(3)، 326–337.

مأمون، منصور محمد (2014). الغضب: إدارته وعلاجه، مكتبة مدبولي.

مباركي، خديجة وبلمداني، نبيلة (2018). نمط تعلق طفل الروضة بالأم العاملة. دراسات، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، 69، 108–126.

محمد، صلاح الدين (2014). ما وراء الانفعال الوالدي ونمط التعلق الوالدي لدي الاطفال. مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، 37، 251–284.

مدوري يمينة.(2015).مقال بعنوان إشكالية التعلق لدى الطفل. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. عدد المجلة 13 ديسمبر 2015.جامعة الوادي. الجزائر.

مرعي، ابتسام. (2016). نظرية التعلق العاطفي من منظور متعدد الثقافات .مجلة نبراس، العدد 9

المصدر، عبد العظيم (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، 16(1)، 587–632.

نوفل، محمد والنجار، حسين (2010). مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 25 (97)، 301–338.

يخلف، رفيقة. (2014). دور رياض الأطفال في النمو الاجتماعي. الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، 11(1)، 10–15.

يمينة، مدوري. (2015). إشكالية التعلق لدى الطفل .مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، .(14) 13

ثانيا: المراجع الأجنبية

Allen, J., & Bell, K. (2010). Attachment and adolescents psychosocial functioning, Child development, 69 (5), 1406-1419.

Benjamin, J., & Virginia, A. (2004). Kaplan and sadocns, synopsis of psychiatry. Behavioral sciences, clinical psychiatry.

Bowlby, J. (1969). Attachment and loos: 1: Attachment. Basic

Cassidy, J. (1988). Child – Mother Attachment and the Self in Six Years Old, Child Development, 59(1), 121-134.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2019). Nurturing Habits of Mind in Early Childhood: Success Stories from Classrooms around the World. ASCD.

Cote, S., & Miners C. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence and job performance. Administrative Science quarterly, 51 (1), 1-28.

Garaigordobil, M. (2009). A Comparative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescence Differences and Associated Socio-emotional Variables. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9(2), 217-235.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Batman Books.

Lafreniere, P. (2000). Emotional development: A biosocial Perspective. Wadsworth. Press.

Markiewicz, D. Lawfod, H. Doyle, A. (2006). Developmental different in adolescents and young adult's use of mother, father, best friends, and romantic parents to fulfill attachment needs, Journal of youth and adolescence, 35(1), 127-140.

Papalia, D. E., Olds, S. W., and Feldman, R. D. (2004). Human Development (9thed.). McGraw-Hill Companies. Inc.

Preissing, C., & Wagner, P. (2003). Kleine Kinder- Keine Voruteile? Inter kulturelle und Vorurteil sbewusst Albeit in Kindergarten einrichtungen, Freiberg, varlet Herder, Deutschland.

Werner, R., & Daven port, B. (2003). Distinguishing between conceptualizations of attachment: clinical implications in marriage and family therapy, Journal of family therapy, 25(2), 179-193.

West, M., & George, C. (2002). Attachment and dysthymia: The contributions of preoccupied attachment and agency of self to depression in women, attachment and human development, 4(3), 278-93.

أثر برامج التدريب للمعلمين في مديرية تربية السلط وعلاقته بمستوى التطوير المهني من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية

ريم هاني حسين المناصير

تاريخ الاستلام: 2022/06/02 تاريخ القبول:2022/07/05

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن أثر برامج التدريب للمعلمين في مديرية تربية السلط وعلاقته بمستوى التطوير المهني من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال عينة تكونت من 69 مديرا ومديرة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات حيث وزعت واسترد منها 67 استبانة صالحة للتحليل وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أبرزها: أن درجة فاعلية برامج تدريب المعلمين من وجهة نظر المديرين في مديرية تربية السلط كانت بدرجة متوسطة، وأن مستوى التطوير المهني لدى المعلمين من وجهة نظر المديرين في مديرية تربية السلط كان بدرجة متوسطة وتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين درجة فاعلية برامج المعلمين وبين مستوى التطوير المهني من وجهة نظر المديرين في مديرية تربية السلط، وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تتبنى وزارة التربية والتعليم من خلال توجيه خطط وبرامج من شأنها رفع وتعزيز المهارات عند الموظفين، وتوضيح أهمية هذا الجانب في بيئة العمل وأثاره الإيجابية والسلبية التي تعود على المعلم والمدارس بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: برامج التدريب للمعلمين، مستوى التطوير المهني.

The Impact of Training Programs for Teachers in the Directorate of Education in Salt and its Relationship to the Level of Professional Development from the Point of View of Secondary School Principals

Reem Hani Hussen Elmanaseer

Abstract

The study aimed to reveal the effect of training programs for teachers in the Directorate of Education in Salt and its relationship to the level of professional development from the point of view of secondary school principals. The descriptive correlative approach was used through a sample of 69 principals.

The study found the following results: that the degree of effectiveness of teacher training programs from the point of view of principals in the Salt Education Directorate was moderate, and that the level of professional development of teachers from the point of view of principals in the Salt Education Directorate was medium, and there is a statistically significant correlation at the level of ($\alpha = 0.05$) between the degree of effectiveness of teachers' programs and the level of professional development from the point of view of the directors in the Directorate of Education in Salt. The study recommended that the Ministry of Education adopt through directing plans and programs that would raise and enhance the skills of employees and clarify the importance of this aspect in the work environment And its positive and negative effects on the teacher and schools in general

Keywords: training programs for teachers, level of professional development

المقدمة:

ساهمت التطورات العلمية، والثورة التقنية والمعرفية في التكنولوجيا والاتصالات في تغيير الكثير من المسلمات والمفاهيم في كافة النظم والمجالات، وأحدثت ثورة في الحياة المعاصرة، وخاصة في النظام الإداري الذي هو أساس التطور إن أُحسن تجويده، ويعد الإبداع شكلاً راقياً من أشكال النشاط الإنساني، وقد شكل مشكلة مهمة من مشكلات البحث العلمي في العديد من الدول والمؤسسات، وهو ظاهرة سيكولوجية واجتماعية مركبة ذات محتوى حضاري وثقافي تتفاعل فيه منظومات من العناصر، والعوامل المتداخلة التي تتمحور حول الفرد المبدع وبيئته بجميع مكوناتها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والدينية والسياسية والتربوية، وتعد القيادة هامة في تحقيق أهداف المنظمات، وفي هذا العصر لم تعد القيادة التقليدية قادرة على مواجهة متغيرات العصر وتحولاته، من هنا لا بد أن يطال التغيير القيادة في زمن الإبداع، وكان حتما ظهور قيادة تتناسب مع المتغيرات الجديدة وتتسم بالإبداع في ظل التحول نحو مجتمع المعرفة.

ويقع على عاتق المدير كقائد إداري بشكل عام مسؤوليات كبيرة في الميدان أثناء ممارسة العمل، فيجب أن يكون قائدا إدارياً متميزًا ومبدعًا، ويكمن سر نجاحه في نوعية ونمط الاتجاهات الفكرية والإدارية التي يؤمن بها ويطبقها، وفي طبيعة تدريبه وخبراته السابقة وقدرته على التعامل مع المتغيرات الحالية والمستجدة داخل منظمته وخارجها بنجاح وفعالية. Al) Halpoosi,,2018)

ويهدف التدريب لتوفير الأعداد الكافية من الموارد البشرية العاملة واللازمة لتنفيذ خطط العمل؛ كما ويشكل التدريب وسيلة أساسية لإثراء معارف الموارد البشرية وتنمية مهاراتها وقدراتها وسلوكياتها، كما عرف التدريب بعدة طرق تشترك جميعها في بيان أهمية التدريب، وبأنه أحد الأسس الهامة لرفع مستوى الأداء، وزيادة الإنتاجية، وإعداد الأفراد على اختلاف مستوياتهم للقيام بالأعمال الموكلة إليهم على أكمل وجه داخل المؤسسة (الهيتي، 2018).

وتسعى المدارس لتنمية مهارات القوى البشرية لديها، بهدف إيجاد الموظفين القادرين على توظيف المعرفة التكنولوجية في خدمه جامعته بشكل مستدام، ومن الطبيعي أن تعمل لتحقيق مستوى عالٍ من التقدم إلى استقطاب الأفراد المناسبين وتوظيفهم لديها، وتوفير فرص التدريب والتطوير المهني لهم باعتبارهم رأسمالها الحقيقي، والمصدر الأساسي لجودة مخرجاتها كما وتسعى النظم التربوية لبناء منظومة عملية تطبيقية تهدف إلى تحسين وتطوير ممارسات ومهارات المعلمين لديها، لتكون أكثر كفاءة وفعالية فمهنة التعليم لم تعد تقوم على الموهبة والممارسة فحسب، بل لا بد من إتقان أصول العمل، والقواعد والأساليب الفنية والمهارية القائمة على أسس علمية، إلى جانب التدريب والتأهيل والإعداد؛ فنوعية المعلمين هي مفتاح تحسين أداء الطلبة داخل المؤسسات التعليمية (Jennwu,., et, al, 2018).

ويعد التطوير المهني عملية مؤسسية شاملة من الأنظمة المعرفية، وأنظمة الإعداد والتدريب التي تركز على بناء مجموعة من القيم والاتجاهات والمهارات الهادفة إلى زيادة فعالية أداء الأفراد، وتسعى إلى تطوير كفاياتهم التربوية والإنتاجية (الأنصاري،2019).

لذلك تتناول الدراسة الحالية أثر برامج التدريب للمعلمين في مديرية تربية السلط وعلاقته بمستوى التطوير المهني من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية.

مشكلة الدراسة:

توجه المدارس الثانوية في الأردن بشكل عام والمدارس الثانوية في السلط بشكل خاص جُلَ إهتمامها بشكل كبير لتطوير مهارات المدرسين، واتخذت من عملية التدريب وسيلة لإكساب مدرسيها مهارات ومعارف عالية على المستويين المحلي

والإقليمي لتمكنهم من أداء أعمالهم بحرفية عالية، وكانت وسيلتها في ذلك تطوير مهاراتهم لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين في البحث العلمي وتقنية المعلومات ونظم الإدارة التربوية الحدي .(Angela, 2014)

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في مديرية تربية السلط وتعاملها مع الإداريين والمدرسين أن هناك مجموعة قليلة من البرامج التدريبية التي يخضع لها الإداريون والمعلمون ليس لها داعي، وبعضها ذو أهمية كبيرة، وفي ضوء ذلك وجدت أنه لا بد من تعرّف أثر برامج التدريب للمعلمين في مديرية تربية السلط وعلاقته بمستوى التطوير المهني من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية.

مفهوم التدريب:

يقصد بالّتدريب" تلك الجهود الهادفة إلى تزويد الموظف بالمعلومات والمعارف التي تكسبه مهارة في أداء العمل، أو تنمية وتطوير ما لديه من مهارات ومعارف وخبرات بما يزيد من كفاءته في أداء عمله الحالي، وإعداده لأداء أعمال ذات مستوى أعلى في المستقبل (عباس، 2018) أي أنه عملية هدفها اكتساب المعارف، والخبرات، والأنماط السلوكية، والمهارات الملائمة، والعادات اللازمة من أجل رفع مستوى الكفاءة في الأداء وظهور فاعليته مع السرعة والاقتصاد في التكلفة وفي الجهود المبذولة وفي الوقت المستغرق.

والّتدريب عملية مخططة مستمرة ترتبط بالتغيير إلى الأفضل، وتهدف إلى مقابلة احتياجات تنموية محدودة لدى العاملين من مهارات، واتجاهات، وسلوك؛ وذلك للرقي بالعنصر البشري ومساعدته على تقديم أحسن ما لديه من عطاء للمساهمة في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المنظمات (المطلب، 2018).

أهمية التدريب:

يمكن حصر أهمية الّتدريب في الآتي :

1- تنمية المعرفة والمعلومات: ويقصد بها تنمية مدارك المتدرب؛ وذلك بتزويده بكآّفة المعلومات التي يجب الإلمام بها لممارسة العمل، وما يتبع ذلك من الإلمام بنظم العمل المختلفة للمنظمة الإدارية.

2- تنمية السلوك والاتجاهات: ويقصد بها مجموعة العوامل الذهنية التي تتفاعل مع بعضها البعض لتكوين آراء معينة، والّتدريب يعمل من جانبه على تحسين هذه الاتجاهات، حتى تمكّن صاحبها من اتخاذ المواقف الإيجابية نحو أدائه في العمل الذي يظهر في حماسه وإخلاصه وتفانيه في إنجاز ما يقدر عليه، واضعًا كل طاقاته في خدمة العمل وأهدافه (الغامدي، 2001).

3- تنمية المهارات والقدرات: ويقصد بها تنمية قدرات واستعدادات القائد الإداري لأداء العمل الموكول به إليه بكفاءة عالية.

ويدل على أهمية الّتدريب اهتمام الدول المتقدمة به، حيث أنها توليه اهتمامًا كبيرًا، فهناك استثمارات ضخمة في مجال الّتدريب وتنمية الموارد البشرية، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تقدر ميزانية الّتدريب في القطاعين الحكومي والخاص بمائة بليون دولار سنويًا، في حين أن الدول النامية لا توجد فيها سياسات عامة للّتدريب ولا توجد خطط تدريبية طويلة المدى كما في الدول المتقدمة (قاسم، 2021).

أهداف البرامج التدريبية:

مع انتشار ظاهرة العولمة، بالإضافة إلى ازدياد المنافسة على السلع والخدمات في سوق العمل أو حتى فرص الاستثمار بين الدول والمؤسسات، ناهيك عن التطور وعدم استقرار البيئة كل هذه العوامل زادت من حجم التحديات التي تواجهها المؤسسة في تحقيق أهدافها. ومن هنا، يقوم مديري الموارد البشرية باتخاذ القرارات الضرورية لمواكبة التغيرات التي

تحدث على مستوى البيئة الخارجية والداخلية، وبالتأكيد يقوم التجديد المستمر في التكنولوجيا والتغيير في طبيعة العمل واجراءاته على جعل الموارد البشرية غير قادرة على أداء الوظائف والمهام الموكلة لها بالفعالية اللازمة، ما لم يستمر تكييفها وتنميتها بالنظر إلى المعطيات الجديدة التي تحتاجها المؤسسة (الشرجي وعلي، 2018).

وأشار عباس (2018) بأن المنظمات على المستوى العالمي تقوم بتسجيل موظفيها في البرامج التدريبة؛ لتعزيز مهاراتهم ومعارفهم وقدراتهم، لدورها الكبير في تلبية احتياجات موظفيها، وتركز المؤسسات عند تصميم البرامج التدريبية على تزويد الموارد البشرية بفرص لتطوير مهاراتهم العامة، حيث تهدف هذه البرامج إلى توفير التقنية، والتطوير التنظيمي، والتطوير الإداري، والتطوير الوظيفي بالإضافة إلى التدريب على التطوير الإشرافي. وآلا تقتصر هذه البرامج على الموظفين ذوي المستوى المتدني فقط، إنما يتضمن المديرين والمشرفين أيضاً، لتعزيز المهارات اللازمة لأداء مهامهم بالشكل الصحيح لأدوارهم.

مفهوم التطوير المهني:

ظهرت العديد من التعريفات لموضوع التطوير المهني وقد اختلفت هذه التعريفات حسب تفكير هؤلاء الباحثين، ومن هذه التعريفات أن التطوير المهني يعني:" عملية التنمية لشخصية الفرد واكسابهم الاتجاهات الايجابية نحو المجتمع وثقافته، وتزويد بكل الخبرات والمهارات التي تمكنه من أداء دوره في الوظيفة وبما يؤدي لتحقيق نتائج ايجابية (الصيفي، 2009).

وتعرف الباحثة التطوير المهني بأنه:" هي عملية التعلم مدى الحياة من خلال الانشطة التعاونية التي يمارسها أطراف العملية التعليمية، أو أنها فرص مناسبة للتعلم والتعليم والتي يحتاج لها المعلمون لتطوير الفهم في مجالات التخصص وتدريسها وما يجب مأن يقوموا به تجاه الطلبة.

آليات التطوير المهني:

انطلاقاً من الأسس التي تبنتها الجامعات فإن الكليات تعنى بإعداد المعلم وبعض الكوادر في ضوء الأهداف الآتية (ياغي، 2018):

أولاً: في مجال إعداد المعلم:

إعداد المعلمين المؤهلين تأهيلاً علمياً ومهنياً للقيام بالتدريس.

تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة التي يمكن من خلالها انجاز المهمات.

ثانيا: في مجال إعداد الكوادر الأخرى:

إعداد أخصائي المكتبات.

إعداد أخصائي تكنولوجيا التعليم.

ثالثاً: في مجال البحث العلمي:

تصميم وإجراء البحوث المتصلة اتصالاً مباشراً بمشكلات النظام التربوي وذلك من خلال لجان البحوث التطبيقية بالأقسام العلمية ولجنة البحوث التطبيقية بالكلية.

تشجيع إسلامية المعرفة وذلك من خلال إجراء البحوث التي تصبغ المناهج الدراسية بالصبغة الإسلامية.

توفير المعلومات البحثية من خلال الاتصال بمراكز البحوث وشبكات المعلومات التربوية وشبكات الإنترنت عن طريق الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

رابعاً: في مجال التدريب والتقويم:

التعاون مع قطاع التدريب بشأن تصميم دورات التدريب أثناء الخدمة وإعداد برامجها لوزارات الدولة ومؤسساتها وهيئاتها.

العمل على استمرارية التقويم لبرامج الإعداد مع الأخذ في الاعتبار استخدام الأساليب الحديثة في التقويم.

إقامة المؤتمرات والندوات والحلقات العلمية والمشاركة فيها محلياً وعالمياً.

التطوير المستمر لبرامج الإعداد تبعاً لما تسفر عنه نتائج التقويم المتنوعة من ناحية واستجابة للمشكلات الميدانية من ناحية أخرى (أبو لبن، 2020)..

خامساً: في مجال خدمة المجتمع:

عقد الندوات واللقاءات الفكرية التي تزيد من صلة الكلية بالمجتمع المحلي.

الإسهام في برامج خدمة المجتمع.

توفير الكوادر الوطنية المتخصصة لسد احتياجات ميادين العمل المختلفة في وزارات الدولة ومؤسساتها.

أسئلة الدراسة :

حاولت الدراسة الاجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة فاعلية برامج تدريب المعلمين من وجهة نظر المديرين في مديرية تربية السلط؟.

السؤال الثاني: ما مستوى التطوير المهني لدى المعلمين من وجهة نظر المديرين في مديرية تربية السلط؟.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين درجة فاعلية برامج المعلمين وبين مستوى التطوير المهني من وجهة نظر المديرين في مديرية تربية السلط؟.

أهداف الدراسة :

حاولت الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

الكشف عن درجة فاعلية برامج تدريب المعلمين من وجهة نظر المديرين في مديرية تربية السلط.

الكشف عن مستوى التطوير المهني لدى المعلمين من وجهة نظر المديرين في مديرية تربية السلط.

الكشف عن هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين درجة فاعلية برامج المعلمين وبين مستوى التطوير المهني من وجهة نظر المديرين في مديرية تربية السلط.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة في جانبين:

الأهمية النظرية: تتمثل أهمية هذه الدراسة في الموضوع الذي تتناوله وهو دراسة وتحليل أثر برامج التدريب للمعلمين في مديرية تربية السلط وعلاقته بمستوى التطوير المهني من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية، وهو من المواضيع المهمة التي تؤثر بشكل مباشر في بيئة التعليم الاردنية وفقا للمتطلبات المتجددة والمستجدة.

كما تبرز أهمية الدراسة من خلال بيان كيفية تحديد الاحتياجات التدريبية وصياغة البرامج التدريبية وعلاقتها بتطوير المعلمين من الناحية المهنية.

الأهمية التطبيقية: من المؤمل أن تزود الدراسة الحالية المعلمين ومديري المدارس ووزارة التربية والتعليم بمعلومات حول أثر برامج التدريب للمعلمين في مديرية تربية السلط وعلاقته بمستوى التطوير المهني من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية، من المؤمل أن يُسهم ذلك في التوصل لصياغة السياسات والخطط اللازمة لزيادة الانتاجية والأداء، وغرس ثقافة

الولاء للمؤسسة التعليمية، والعمل الوظيفي، ودعم العلاقات والعمل على تحسين مخرجات التعلم. ومن المؤمل أن تفتح هذه الدراسة الطريق أمام الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

فيما يلي تعريف بأهم المصطلحات الواردة في الدراسة:

درجة فاعلية اصطلاحاً: "درجة النجاح في تحقيق الأهداف الموضوعة للبرنامج التدريبي المصمم "(القرالة، 2008، 17). وتعرف درجة فاعلية إجرائياً: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على استبانة فاعلية البرامج التدريبية التي تم اعدادها لأغراض هذه الدراسة.

البرامج التدريبية: "هي جزء رئيسي من العملية التدريبية والتي تتكون من البرامج والوسائل والأساليب التي تهدف إلى مقابلة المشاكل الحاصلة في أداء العملين للوصول إلى درجة كفاءة وفاعلية للمنظمة ككل" (محمد وعبد الغني،2018، 183).

ويقصد بها إجرائياً فاعلية أهداف البرنامج التدريبي، وفاعلية المادة التدريبية، وفاعلية الأساليب التدريبية. وستقاس ذلك من خلال إستجابات أفراد عينة الدراسة عن الأداة المعدة لذلك.

التطوير المهني: قياس كمية ونوعية المهام التي ينجزها الفرد أو المجموعة في مكان العمل (الناجم،2018، 2).

ويقصد بها إجرائياً تطوير مهارات ومعارف ومهام المعلمين من الناحية المهنية والتعليمية والإدارية. وسيقاس ذلك من خلال إستجابات أفراد عينة الدراسة عن الأداة المعدة لذلك.

حدود الدراسة ومحدداتها:

إقتصرت حدود الدراسة على ما يلي:

الحدود البشرية: إقتصرت الدراسة الحالية على المديرين في المدارس الثانوية في مديرية تربية السلط.

الحدود المكانية: إقتصر تطبيق هذه الدراسة على مدارس الثانوية في مديرية تربية السلط.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي (2022/2021).

الدراسات السابقة ذات الصلة:

هدفت دراسة قاسم (2021): التعرف إلى درجة فاعلية برامج تدريب الموظفين الإداريين في جامعة اليرموك: المشكلات والحلول، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي المسحي، كما أعدت استبانة لقياس درجة فاعلية برامج تدريب الموظفين الإداريين في جامعة اليرموك مكونة من (36) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (350) موظفاً وموظفة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة، للعام الدراسي (2020–2021)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية برامج تدريب الموظفين الإداريين في جامعة اليرموك جاءت (متوسطة) على جميع المجالات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في تعزى لمتغير (الجنس)، وجاءت الفروق لصالح (الذكور)، ولسنوات الخبرة، وجاءت لصالح (من 5– أقل من 10 سنوات). ومن أبرز المشكلات التي تواجه برامج تدريب الموظفين، هي: اختيار المتدربين يقوم على أساس المصلحة الشخصية والواسطة، ومن أبرز الحلول المقترحة لتجاوز تلك المشكلات، هي: وضع معايير للتدريب واختيار البرنامج حسب تقييم الموظف وحاجته لهذا التدريب. وتوصي الباحثة قيام جامعة اليرموك على توفير فريق ميداني لعمل دراسة ميدانية، وذلك للوقوف على أبرز احتياجات موظفيها.

دراسة خليفات والضلاعين (2020) والتي هدفت الكشف عن النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع، تم استخدام المنهج الوصفي التحليل من خلال عينة تكونت من أعضاء هيئة التدريس في كليات الجنوب، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس على مستوى النمو المهني على المستوى الكلي وقد أوصت الدراسة بضرورة اجراء مزيد من الدراسات حول النمو المهني.

دراسة أبو لبن (2020) والتي هدفت الكشف عن آلية التطوير المهني الفلسطينيين ونحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في قطاع غزة، وتكونت العينة من (330) معلماً ومعلمة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة وبعد اجراء المعالجة الاحصائية توصلت الدراسة لوجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات التطوير المهني لدى المعلمين في فلسطين في استخدام مستحدثات التكنولوجيا تعزى للمتغيرات الديموغرافية، وقد أوصت الدراسة لضرورة تدريب المعلمين على المستحدثات التكنولوجية.

دراسة الناجم (2018) التي هدفت لوضع تصور مقترح لتطوير اداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات العصر الوصفي التحليلي من خلال عينة تكونت من (68) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات، وبعد اجراء المعالجة الاحصائية توصلت الدراسة لوجود اثر ايجابي للبرنامج المقترح في اتقان المعلمين عينة البحث لمهارات التقنية الرقمية وتحسين اتجاهاتهم نحوها.

دراسة جونوي (Jennwu et al, 2018) والتي هدفت لقياس فيما اذا كانت الجودة التعليمية واحدة من العوامل المهمة التي تدعم الإنتاجية والتنافسية والنموّ الاقتصادي، ومن خِلال لعب المعلمين للدور البارز في ضَمان جودة التعليم، لذلك أصبح إعداد المعلم مُهنياً يحظى بأهمية متزايدة. استخدم الباحثون المنهج البحثي المكوّن من مرحلتين لتقييم الأداء المهني للمعلمين قبل الخدمة في تايوان، و(14) مقابلة بناءً على آراء الخبراء وداء مراجعة لتقييم الأداء المهني للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من 14 معلماً. توصلت الدراسة إلى أن نظام تقييم الأداء يُعزّز من جودة وتطوير الأدا المهني المعلمين في المدارس المهنية الثانوية ويخدم كنموذج مفيد لدول أُخرى وفي قطاعات أخرى من خلال التدريب والتأهيل.

تكشف دراسة انجوموشوا وناهرفشان (Anjomshao & Narafshan, 2018) إلى التعرف على الأصول الداخلية والخارجية التي تلعب الدور البارز في البيئات التعليمية من خِلال النظر إلى الأداء المهني للمعلمين في الصف الدراسي، كذلك هدفت الدراسة إلى اكتشاف انعكاس الأداء المهني المعلمين على مهنة التدريس والتحديات التي يواجهونها خِلال أدائهم المهني في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في البيئة الإيرانية. استخدمت الدراسة منهجية البحث النوعي لجمع البيانات من (50) معلماً تم اختيارهم بواسطة تِقنية العيّنة المتيسرة. توصلت الدراسة إلى وجود حاجة للمزيد من البحث في الانعكاسات التي تُوضّح الأداء المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية، وأن الوعي الكامل بالأداء بإمكانه أن يزوّد المعلمين بنموذج بِفعالية أكثر لمهنتهم لِفهم التحديات التي يمر بها معلمي اللغة الإنجليزية، من أجل تطوير مهنتهم كمعلمين وتطوير أدائهم المهني.

دراسة أبو سردانه (2017) والتي هدفت الكشف عن فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، تم استخدام المنهج والوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس والمشرفين التربويين في الأردن، أما العينة فتكونت من (230) مديراً ومشرفاً تربوياً، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة وبعد اجراء المعالجة الإحصائية، توصلت الدراسة

الى أن محاور برنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة في تحسين ممارسات المعلمين الصفية كانت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المشرفين والمديرين.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، لملائمته لأهداف الدراسة الحالية.

مصادر جمع البيانات:

المصادر الأولية: الاستبانة التي تم التأكد من دلالات صدقها وثباتها.

المصادر الثانوية: قامت الباحثة بالرجوع إلى الدراسات السابقة التي نشرت في المؤتمرات والمجلات المحكمة في موضوع البحث، بالإضافة إلى الكتب والتقارير والمواقع الالكترونية التي تطرقت لموضوع الدراسة ضمناً أو صراحةً.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية السلط، والبالغ عددهم (69) مديراً ومديرة في العام الدراسي 2022/2021(موقع وزارة التربية والتعليم،2022)، وكانت العينة نفس مجتمع الدراسة، وقد تم توزيع (69) استبانة استرد منها (67) استبانة لصالحة للتحليل بنسبة (96%) وهي نسبة مناسبة لغايات التحليل.

أداة الدراسة:

تم تطوير الاستبانة في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها، التي تم التأكد من دلالات صدقها وثباتها وبناءً على الدراسات السابقة والإطار النظري لموضوع الدراسة، مثل دراسات: النصيري (2019) ودراسة محمد وعبد الغني (2018)..

تم التأكد من مدى ثبات الأداة المستخدمة في قياس المتغيرات التي تشتمل عليها الاستبانة، من خلال احتساب قيمة معامل كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha Cofficient) حيث تكون النتيجة مقبولة إحصائياً إذا كانت قيمته أكبر من (0.70)، وكلما اقتربت القيمة من (1) واحد دلّ ذلك على درجات ثبات أعلى لأداة الدراسة.

وكما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1): قيم معامل الاتساق الداخلي (Cronbach Alpha) لفقرات فاعلية البرنامج التدريبي والتطوير المهني

المجال	عدد الفقرات	Cronbach Alpha
فاعلية برنامج التدريب	15	0.837
الاحتياجات التدريبية	5	0.787
المدرب	5	0.779
المادة التدريبية	5	0.797
التطوير المهني	10	0.904

بناءً إلى المعلومات الواردة في الجدول (1) يلاحظ أن نتيجة كرونباخ الفا والتي تراوحت بين (0.779–0.904)، لذا يمكن وصف أداة الدراسة بالثبات، وأن البيانات التي تم الحصول عليها

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج SPSS للإجابة على أسئلة الدراسة وعلى النحو التالي:

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين المتعدد.

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة:

نتائج تحليل السؤال الأول: ما درجة فاعلية برامج تدريب المعلمين من وجهة نظر المديرين في مديرية تربية السلط؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (2) يبين ذلك.

الاحتياجات التدريبية:

الجدول رقم (2): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات الأفراد عينة الدراسة نحو الاحتياجات التدريبية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين بناءً على تقييم أدائهم داخل العمل.	3.51	1.05	3	متوسطة
2	يتم رصد الاحتياجات التدريبية للمتدربين من خلال الملاحظة الميدانية لمديرهم المباشر.	4.01	101.	1	مرتفعة
3	الاحتياجات التدريبية للمتدربين يتم تحديدها من خلال مقارنة أدائهم الفعلي مع الأداء المتوقع منهم في العمل.	3.48	1.14	5	متوسطة
4	يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في المدرسة بالاعتماد على أسس محددة.	3.57	1.04	2	متوسطة
5	يتم اختيار المتدربين الملتحقين بالبرامج التدريبية حسب معايير واضحة.	3.48	1.08	4	متوسطة
	المؤشر الكلي	613.	1.08		متوسطة

يلاحظ في الجدول (2) أن هذا المجال حقق وسطاً حسابياً (3.61) من مساحة المقياس الكلي، وهو ما يشير إلى أن مستوى الاحتياجات التدريبية قد جاء ضمن المستوى المتوسط وذلك من وجهة نظر أفراد العينة.

لقد تبين من النتائج أن الفقرة رقم (2) والتي نصّت على " يتم رصد الاحتياجات التدريبية للمتدربين من خلال الملاحظة الميدانية لمديرهم المباشر." قد احتلت الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (4.01) وبدرجة مرتفعة من الموافقة وبانحراف معياري مقداره (1.10)، ومن ناحية أخرى تحصلت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " تقوم الاحتياجات التدريبية للمتدربين يتم تحديدها من خلال مقارنة أدائهم الفعلي مع الأداء المتوقع منهم في العمل." على أقل المتوسطات الحسابية والذي بلغ (3.48) وبدرجة متوسطة من الموافقة وبانحراف معياري مقداره (1.14).

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة يجدون أن الاحتياجات التدريبية تُعد من الأمور الهامة في المدرسة حيث يتم تحديد هذه الاحتياجات بناءً على تقييم أداء المعلمين من خلال الملاحظة الميدانية أو من خلال مقارنة الأداء أو وفق أسس محددة وهذا يدفع المدرسة لاختيار مدربين بحيث يتم تنفيذ البرامج التدريبية وفق معايير محددة وحسب احتياجات العمل وبحسب الوظائف الجديدة، حيث يتم تحديد هذه الاحتياجات بشكل دوري ومستمر.

المدرب:

الجدول (3): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو المدرب

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	يمتلك المدرب مهارة ترجمة محتوى البرامج التدريبية إلى مادة عملية يمكن تطبيقها.	3.58	1.09	3	متوسطة
2	عرض المدرب المادة التدريبية بشكل متسلسل ومنطقي.	3.52	1.17	5	متوسطة
3	يلتزم المدرب بالوقت المحدد للبرنامج التدريبي.	3.58	1.18	4	متوسطة
4	يتصف تعامل المدرب مع المتدربين بالمرونة.	3.61	1.08	2	متوسطة
5	يستخدم المدرب أساليب عرض متنوعة للمادة التدريبية.	3.88	1.09	1	مرتفعة
	المؤشر الكلي	633.	1.12		متوسطة

يلاحظ أن هذا المجال حقق وسطاً حسابياً (.633) من المساحة للمقياس الكلي، وهو ما يبيّن أن مستوى المدرب قد جاء ضمن المستوى المتوسط وذلك من وجهة النظر لأفراد العينة.

لقد تبين من النتائج في جدول (3) أن الفقرة رقم (5) والتي نصّت على " يستخدم المدرب أساليب عرض متنوعة للمادة التدريبية." قد احتلت الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (3.88) وبدرجة مرتفعة من الموافقة وبانحراف معياري مقداره (1.09)، ومن ناحية أخرى حصلت الفقرة رقم (2) والتي تنص على " عرض المدرب المادة التدريبية بشكل متسلسل ومنطقي " على أقل المتوسطات الحسابية والذي بلغ (3.52) وبدرجة متوسطة من الموافقة وبانحراف معياري مقداره (1.17).

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة يجدون أن إيجاد مدربين لديهم مهارات يُمكن من ترجمة محتوى البرامج التدريبية حيث لا بد أن يتمتع هؤلاء المدربون بالخبرة الكافية ومراجعة المادة التدريبية بشكل متواصل مع الالتزام بالوقت المحدد للبرنامج التدريبي، كما لا بد للمدرب أن يتعامل مع المدربين بمرونة وأن تكون لديه خبرة كبيرة في الإجابة على الأسئلة وضرورة إكساب المتدربين للمهارات والمعارف اللازمة وتوظيف التكنولوجيا بما يؤدي إلى زيادة عملية التدريب وبما يؤدي إلى تحقيق الأهداف التي يصبو إليها البرنامج التدريبي.

المادة التدريبية:

الجدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو المادة التدريبية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	غطت المادة التدريبية مواضيع البرنامج التدريبي بشكل كاف.	3.45	1.04	5	متوسطة
2	محتويات المادة التدريبية معروضة بشكل متسلسل ومنطقي.	3.61	1.14	3	متوسطة
3	المادة التدريبية أعطت المتدرب المقدرة الكافية لتنفيذ وتطبيق أهدافها في مجال العمل.	3.51	1.09	4	متوسطة
4	هناك صعوبات واجهت المتدرب عند التعامل مع بعض محتويات المادة التدريبية.	3.90	0.91	1	مرتفعة
5	محتويات المادة التدريبية تتناسب مع حداثة البرامج التدريبية المطروحة عالمياً.	3.90	1.02	2	مرتفعة
	المؤشر الكلي	673.	1.04		متوسطة

يلاحظ أن هذا المجال حقق وسطاً حسابياً (3.67) من مساحة المقياس الكلي، وهو ما يظهر أن مستوى المادة التدريبية قد جاء ضمن المستوى المتوسط وذلك من وجهة نظر الأفراد للعينة.

لقد تبين من نتائج جدول (4) إلى أن الفقرة رقم (4) والتي تنص على " هناك صعوبات واجهت المتدرب عند التعامل مع بعض محتويات المادة التدريبية." قد احتلت الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (3.90) وبدرجة مرتفعة من الموافقة وبانحراف معياري مقداره (0.91)، ومن ناحية أخرى حصلت الفقرة رقم (1) والتي تنص على " غطت المادة التدريبية مواضيع البرنامج التدريبي بشكل كاف.." على أقل المتوسطات الحسابية والذي بلغ (3.45) وبدرجة متوسطة من الموافقة وبانحراف معياري مقداره (1.04).

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة يجدون أن تحديد المادة التدريبية يُعد أمراً هاماً في عملية التدريب حيث لا بد أن تكون المادة واضحة ومفهومة وأن تُغطي جميع مواضيع البرنامج التدريبي وأن يتم عرضها بشكل متسلسل ومنطقي وأن تُمكن المدرب من تنفيذ البرنامج وتقليل الصعوبات التي تواجه تنفيذ البرنامج التدريبي، كما لا بد أن تكون

المادة التدريبية حديثة وتكون فيها أمثلة وتطبيقات كافية وأن يكون المدرب قادراً على تطبيق البرنامج التدريبي من خلال استخدام أجهزة وأدوات تكنولوجية حديثة وضمن الزمن المحدد لتنفيذ البرنامج التدريبي بحيث يمكن لهذه البرنامج أن يُطوّر مهارات المتدربين من خلال البرنامج التدريبي.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة قاسم (2021) أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية برامج تدريب الموظفين الإداريين في جامعة اليرموك جاءت (متوسطة) على جميع المجالات وتختلف مع نتيجة دراسة جونوي (Jennwu et al, 2018) التي توصلت الدراسة إلى أن نظام تقييم الأداء يُعزّز من جودة وتطوير الأداء المهني المعلمين في المدارس المهنية الثانوية ويخدم كنموذج مفيد لدول أُخرى وفي قطاعات أخرى من خلال التدريب والتأهيل.

نتائج تحليل السؤال الثاني: ما مستوى التطوير المهني لدى المعلمين من وجهة نظر المديرين في مديرية تربية السلط؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الجدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التطوير المهني

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	مواكبة المتغيرات الحديثة في مجال التكنولوجيا والبحث والمنصات الإلكترونية.	3.92	1.05	2	مرتفعة
2	التشجيع على المشاركة في المؤتمرات العلمية والندوات وورش العمل داخل المدرسة وخارجها حسب تخصصات العمل.	3.40	1.02	6	متوسطة
3	التكامل والتنسيق في العمل لتحقيق الأهداف المنشودة.	3.60	1.09	3	متوسطة
4	معرفة طبيعة وإجراءات وتعليمات العمل داخل المدرسة.	3.56	1.18	5	متوسطة
5	تقديم أفكار إبداعية في مجال التخصص في العمل.	3.94	0.92	1	مرتفعة
6	تقبل التغيير وممارسته داخل المدرسة.	3.58	1.03	4	متوسطة
7	العمل على رفع جودة العمل وتحسين الأداء.	3.39	1.02	7	متوسطة
8	تطوير المهارات والقدرات الذاتية والمهنية لتطبيقها في العمل.	3.38	1.00	8	متوسطة
9	تفعيل استخدام الوسائل التقنية والتكنولوجية الحديثة في العمل الإداري والأكاديمي.	3.37	1.13	9	متوسطة
10	بناء فرق العمل في المدرسة لإنجاز الأعمال المطلوبة.	3.36	1.14	10	متوسطة
	المؤشر الكلي	3.55	0.99		متوسطة

يلاحظ من الجدول (5) أن هذا المجال حقق وسطاً حسابياً (3.55) من مساحة المقياس الكلي، وهو ما يشير إلى أن مستوى انجاز العمل في الوقت المحدد قد جاء ضمن المستوى المتوسط وذلك من وجهة نظر أفراد العينة.

لقد تبين من النتائج أن الفقرة رقم (5) والتي نصّت على " تقديم أفكار إبداعية في مجال التخصص في العمل." قد احتلت الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (3.94) وبدرجة مرتفعة من الموافقة وبانحراف معياري مقداره (0.92)، ومن ناحية أخرى حصلت الفقرة رقم (10) والتي تنص على " بناء فرق العمل في المدرسة لإنجاز الأعمال المطلوبة." على أقل المتوسطات الحسابية والذي بلغ (3.55) وبدرجة متوسطة من الموافقة وبانحراف معياري مقداره (0.99).

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة يجدون أن البرامج التدريبية تُساهم في إكساب المتدربين المهارات في مجال تكنولوجيا التعليم والمنصات الإلكترونية كما تُشجعهم على المشاركة في المؤتمرات العلمية والندوات وورش العمل والعمل بروح الفريق لتحقيق الأهداف والقيام بالإجراءات وتعليمات العمل في المدرسة وتقديم أفكار إبداعية في مجال التخصص وتقبّل التغيير ورفع جودة العمل وتحسين الأداء وتطوير المهارات والقدرات الذاتية وبناء فرق العمل وتقييم

جميع الأعمال الإدارية والأكاديمية بشكل مستمر واستغلال القدرات وطاقات العاملين في تنفيذ المهام المطلوبة وتعزيز دافعية التعلم والتطوير الذاتي ومتابعة كل حديث يتعلق بعملية الاتصال الإداري والأكاديمي وبحث الحلول في المشكلات التي تتعلق بالعمل وتطبيق المهارات والمعارف التدريبية لتحسين جودة العمل والالتحاق بالبرامج التدريبية بشكل مستمر لتبادل الخبرات والمهارات بين الزملاء في العمل لإنجاز كافة المهام المطلوبة بشكل متقن وسريع وتعزيز المشاركة أمام المتدربين للمشاركة في البرامج التدريبية بحيث يؤدي كل ذلك إلى تحسين مهارات العاملين في العمل وإحداث التطوير المهني.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة انجوموشوا وناهرفشان (Anjomshao & Narafshan, 2018) توصلت الدراسة إلى وجود حاجة للمزيد من البحث في الانعكاسات التي تُوضّح الأداء المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية، وأن الوعي الكامل بالأداء بإمكانه أن يزوّد المعلمين بنموذج بِفعالية أكثر لمهنتهم لِفهم التحديات التي يمر بها معلمي اللغة الإنجليزية، من أجل تطوير مهنتهم كمعلمين وتطوير أدائهم المهني وتختلف مع نتيجة دراسة جونوي (Jennwu et al, 2018) التي توصلت الدراسة إلى أن نظام تقييم الأداء يُعزّز من جودة وتطوير الأداء المهني المعلمين في المدارس المهنية الثانوية ويخدم كنموذج مفيد لدول أُخرى وفي قطاعات أخرى من خلال التدريب والتأهيل.

نتائج تحليل السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين درجة فاعلية برامج المعلمين وبين مستوى التطوير المهني من وجهة نظر المديرين في مديرية تربية السلط؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) : معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين بين المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية برامج المعلمين وبين مستوى التطوير المهني من وجهة نظر المديرين في مديرية تربية السلط

درجة فعالية البرامج التدريبية	التطوير المهني
الاحتياجات التدريبية	0.996**
المدرب	0.988**
المادة التدريبية	0.979**

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α<0.05).

يتبين من الجدول (6) وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائياً بين المتغيرين، إذ بلغ معامل الإرتباط الكلي (0.996**). وهي قيمة مرتفعة جدا مما يدل على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين درجة فاعلية برامج المعلمين وبين مستوى التطوير المهني من وجهة نظر المديرين في مديرية تربية السلط.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة يجدون أن هناك علاقة واضحة بين فعالية برامج التدريب للمعلمين وتطوّرهم المهني حيث أن هذه البرامج هي التي تُحقق لهم هذا الإنجاز وهذه الفعالية وإكسابهم المهارات اللازمة التي يمكن من خلالها إنجاز المهمات.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة خليفات والضلاعين (2020) توصلت الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس على مستوى النمو المهني على المستوى الكلي وتختلف مع نتيجة دراسة قاسم (2021) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في تعزى لمتغير (الجنس)، وجاءت الفروق لصالح (الذكور)، ولسنوات الخبرة، وجاءت لصالح (من 5- أقل من 10 سنوات).

ثانياً: التوصيات

من الضروري أن تتبنى وزارة التربية والتعليم من خلال توجيه خطط وبرامج من شأنها رفع وتعزيز المهارات عند الموظفين وتوضيح أهمية هذا الجانب في بيئة العمل وأثاره الإيجابية والسلبية التي تعود على المعلم والمدارس بشكل عام.

على وزارة التربية والتعليم اعتماد برامج تدريبية يمكن من خلالها تحسين النمو المهني للعاملين فيها بما يُساعد على تحسين سمعة المدارس.

على الإدارة إعادة النظر والاهتمام بالتشاركية وإعطاء الفرصة للموظفين المرؤوسين للمشاركة في صنع القرارات وتوضيح المبررات لهم بما يتماشى مع مصلحة العمل، وعمل لقاءات دورية بين الموظفين والمدراء لتبادل وجهات النظر وكسر حاجز الفوقية لدى بعض الموظفين.

تعتبر مدونات السلوك الوظيفي دليل أخلاقي ارشادي للموظفين على الصعيد المهني والصعيد الشخصي، لذا على الإدارة العليا في المدرسة إعادة النظر بمحتوى هذه المدونات وطريقة نشرها وذلك باعتمادها كجزء من خطة التأهيل والتوجيه وعمل ورشات بشكل دوري لمناقشة مضامينها ومتابعة الالتزام بها، واعتمادها كميثاق شرف من خلال توقيع تعهد يضمن التزام الموظفين بها.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو سردانه، عماد (2017) فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

أبو لبن، ايناس (2020) التطوير المهني للمعلمين الفلسطينيين نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول، المجلة الدولية، 1(1): 1–28.

الانصاري، سامر (2019) اعداد المعلم وتطوره مهنياً في ضوء الخبرات العالمية، المجلة العربية للمنشورات العلمية، 1(14): 234–255.

الشرجي، عبدالرحمن، وعلي، حياة. (2018). فعالية البرامج التدريبية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي في جامعة العلوم والتكنولوجيا – اليمن. مجلة العلوم الاجتماعية – المركز الديمقراطي العربي ألمانيا– برلين، (6)، 208–225.

الصيفي، عاطف (2009) المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

عباس، منير. (2018). أثر تحديد الاحتياجات التدريبية ومحتوى التدريب ومدته في أداء العاملين دراسة حالة "الجامعة الجامعة السورية الخاصة". مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، 34(1)، 405–442.

خليفات، عبد الفتاح والضلاعين، طارق (2020) النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع، المجلة العلمية، 36(10): 197–224.

قاسم، خولة عبد الله(2021) درجة فاعلية برامج تدريب الموظفين الإداريين في جامعة اليرموك: المشكلات والحلول، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

القرالة، عصمت. (2008). أثر خصائص الحكمانية في الأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين في وزارة الداخلية الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، الكرك، الأردن.

محمد، بشرى، وعبد الغني، زهراء (2018). العلاقة بين جودة التدريب باستخدام المواصفة الدولية (ISO-10015) وتطوير الموارد البشرية – دراسة تحليلية لآراء عينة من مسؤولي مركز التدريب في عدد من الوزارات الحكومية. مجلة الإدارة والاقتصاد، 41(116)، 179–203.

المطلب، محمد (2018) أثر البرامج التدريبية على تنميه مهارات العاملين في المؤسسات الحكومية بولاية الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الناجم، محمد (2018) تطوير اداء معلمي أداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء كمتطلبات عصر التقنية الرقمية وتحسين اتجاهاتهم نحوها، مجلة العلوم التربوية، 1(8): 147–149.
الهيتي، خالد عبد الرحيم (2018)، إدارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي، عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
ياغي، محمد عبد الفتاح، (2018)، الّتدريب الإداري بين النظرية والتطبيق، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

المراجع الاجنبية:

Al halpoosi, F. (2018). Human resource development. Research gate, 1(1), 1-19.
Angela G. (2014). Effects of Training on Employee Performance: A Case Study of,6- United Nations Support Office for the African Union Mission in Somalia. Chandaria, Nairobi. Retrieved on March, United States International University,School of Business from https://scholar.google.com,16.
Anjemshoa, L & Norafshan, M. (2018). A comparative study of internal and external assets and teachers' professional performance: Insights from English language teachers in the context of Iran Iranian Journal of comparative Education, 1(3): 112-135.
Jennwu, M., Huang, Chi, Kao, Yu & Chin, L. (2018). Developing an Professional Evaluation system for pre-service automobile repair vocational high school teachers in Taiwan. Sustainability, 10, (2537): 1-30.

الاستبانة بصورتها النهائية

حضرة السيد/ة،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،، المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،،،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: (أثر برامج التدريب للمعلمين في مديرية تربية السلط وعلاقته بمستوى التطوير المهني من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية وقد قامت الباحثة بوضع هذه الاستبانة بين أيديكم، لما لوجهة نظركم من أهمية بالغة في هذا الموضوع، ولأهمية دوركم في العملية التربوية، كما أن نجاح مهمة الباحثة مرتبطة بمدى تعاونكم معها، لذا آمل منكم التكرم بقراءة الاستبانة، والإجابة على جميع فقراتها بصدق وموضوعية تامة، وذلك بوضع إشارة (√) أمام الاختيار الذي يمثل وجهة نظركم الخاصة من تلك العبارات، علماً بأن جميع المعلومات ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرةً تعاونكم وجهودكم المبذولة وجزاكم الله كل خير،،،،،

الباحثة

البيانات الشخصية:

فضلاً ضع هذه العلامة: ✓

1	الجنس	☐ ذكر ☐ أنثى
2	العمر	☐ أقل من 30 سنة ☐ 31 ستة فأكثر
3	سنوات الخبرة	☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 سنوات فأكثر

فقرات قياس فاعلية برامج التدريب

رقم الفقرة	نص الفقرة	عالية جداً	عالية	متوسطة	متدنية	متدنية جداً
	المجال الأول: الإحتياجات التدريبية					
1	يتم تحديد الإحتياجات التدريبية للمتدربين بناءً على تقييم أدائهم داخل العمل.					
2	يتم رصد الإحتياجات التدريبية للمتدربين من خلال الملاحظة الميدانية لمديرهم المباشر.					
3	الإحتياجات التدريبية للمتدربين يتم تحديدها من خلال مقارنة أدائهم الفعلي مع الأداء المتوقع منهم في العمل.					
4	يتم تحديد الإحتياجات التدريبية للعاملين في المدرسة بالاعتماد على أسس محددة.					
5	يتم اختيار المتدربين الملتحقين بالبرامج التدريبية حسب معايير واضحة.					
	المجال الثاني: المدرب					
1	يمتلك المدرب مهارة ترجمة محتوى البرامج التدريبية إلى مادة عملية يمكن تطبيقها.					
2	لدى المدرب خبرة كافية وإلمام بالمادة التدريبية.					
3	عرض المدرب المادة التدريبية بشكل متسلسل ومنطقي.					
4	يلتزم المدرب بالوقت المحدد للبرنامج التدريبي.					
5	يتصف تعامل المدرب مع المتدربين بالمرونة.					
	المجال الثالث: المادة التدريبية					
1	المادة التدريبية واضحة ومفهومة أثناء فترة التدريب.					
2	غطت المادة التدريبية مواضيع البرنامج التدريبي بشكل كاف.					
3	محتويات المادة التدريبية معروضة بشكل متسلسل ومنطقي.					
4	المادة التدريبية أعطت المتدرب المقدرة الكافية لتنفيذ وتطبيق أهدافها في مجال العمل.					
5	هناك صعوبات واجهت المتدرب عند التعامل مع بعض محتويات المادة التدريبية.					

فقرات قياس مستوى التطوير المهني.

رقم الفقرة	نص الفقرة	عالية جداً	عالية	متوسطة	متدنية	متدنية جداً
	حيث تُسهم البرامج التدريبية في ـــ					
1	مواكبة المتغيرات الحديثة في مجال التكنولوجيا والبحث والمنصات الإلكترونية.					
2	التشجيع على المشاركة في المؤتمرات العلمية والندوات وورش العمل داخل المدرسة وخارجها حسب تخصصات العمل.					
3	التكامل والتنسيق في العمل لتحقيق الأهداف المنشودة.					
4	معرفة طبيعة وإجراءات وتعليمات العمل داخل المدرسة.					
5	تقديم أفكار إبداعية في مجال التخصص في العمل.					
6	تقبل التغيير وممارسته داخل المدرسة.					
8	العمل على رفع جودة العمل وتحسين الأداء.					
9	تطوير المهارات والقدرات الذاتية والمهنية لتطبيقها في العمل.					
10	تفعيل استخدام الوسائل التقنية والتكنولوجية الحديثة في العمل الإداري والأكاديمي.					

إنتهت فقرات الإستبانة

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى

غادة ضامن حمد عطا
وزارة التربية والتعليم الاردنية

تاريخ الاستلام: 2022/08/18 تاريخ القبول: 2022/10/30

الملخص

هدفت الدراسة للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، ولتحقيق اهداف الدراسة تم بناء استبانة كأداة للدراسة والتأكد من صدقها وثباتها. وقد تكونت عينة الدراسة (400) معلما ومعلمة في المدارس الحكومية للعام الدراسي 2022/2021، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة من وجهة نظر معلميها في مديرية تربية الزرقاء الاولى كانت متوسطة، وأن تقديرات معلمي المدارس الحكومية لفقرات مجال جودة التعليم في ضوء ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة جاءت جميعها بدرجة متوسطة، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الاولى لدرجة ممارسة القيادة الخادمة ومستوى جودة التعليم تعزى للجنس والخبرة ووجود علاقة ارتباطية قوية بين مجال القيادة الخادمة وجودة التعليم من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الاولى.

الكلمات المفتاحية: مديري المدارس، القيادة الخادمة، جودة التعليم.

The degree of servant leadership practice among public school principals and its and its relationship to the quality of education from the point of view of teachers in the First Zarqa Education Directorate

Ghada Damen Hamad Atta
Jordanian Ministry of Education

Abstract:
The study aimed to reveal the degree of servant leadership practice among public school principals and its and its relationship to the quality of education from the point of view of teachers in the second Zarqa Education Directorate.The researcher used the descriptive, correlative survey method,. The study sample consisted of (400) in public schools for the academic year 2021/2022, and they were chosen by a simple random method. The results of the study indicated that the degree of servant leadership practice among public school principals and its relationship to the quality of education from the point of view of teachers were all highly. The results also showed that there were no statistically significant differences in the arithmetic averages of the estimations of government school teachers in the first Zarqa Education Directorate for the degree of servant leadership practice and the level of quality of education due to gender and experience, and a strong correlation between the field of servant leadership and quality of education from the point of view of government school teachers in the Directorate First Zarqa Education.

Keywords:. school principals , servant leadership, quality of education.

المقدمة:

تحظى المؤسسات التربوية باهتمام كبير وذلك لدورها في بناء الأجيال ورفد مؤسسات المجتمع بالأيادي العاملة المدربة والمؤهلة، وتشكل المدرسة حجر الأساس في تحقيق الأهداف التربوية، وحتى تفعل المدرسة ذلك فإنها بحاجة إلى قائد تربوي يمتلك مهارات متعددة تمكنه من قيادة الأفراد نحو الأهداف التربوية المرسومة.(البريكات والرشايدة، 2022)، حيث تقوم القيادة التربوية بدور محوري في المؤسسات التربوية، فمدير المدرسة يعمل على تحسين مستوى العمل وتطويره وتحقيق الأهداف المرجوة، وتوفير مناخ صحي تسوده علاقات طيبة، بحيث يعمل الأفراد فيه بارتياح، وهذا بدوره يسهم بشكل فاعل في رفع الروح المعنوية للعاملين وحثهم لبذل المزيد من الجهد نحو العطاء المستمر وهذا يتوقف على دور مدير المدرسة في تمكين العاملين ومشاركتهم (أبو الغنم، 2019).

وتعد الإدارة المدرسية محورا رئيساً وركيزة أساسية في نجاح العملية التعليمية بالمدارس نظرا لما تقوم به من مهام ومسئوليات وأدوار متعددة، حيث إنها مسؤولة عن إدارة الموارد البشرية والمادية المدرسية، وتوفير بيئة تعليمية ثرية وجاذبة وداعمة لتعليم وتعلم الطلبة، والإشراف على تنفيذ المناهج الدراسية وتوفير متطلباتها، وتدعيم الشراكات الفعالة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي بما يتضمنه من أفراد ومؤسسات ومنظمات ووكالات.(ابراهيم والعريمي،2022).

لذا تحتاج المدارس اليوم وبشكل كبير الى التخلي عن أنماط القيادة التقليدية وتبني أنماط قيادية فعالة؛ خاصة في ظل زيادة المنافسة والتحديات والصعوبات والتغيرات التي تتسم بها بيئة الأعمال اليوم ؛ إذ يُعد النجاح الذي تحتاج أن تحققه أي مدرسة نتيجة تضافر مجموعة من العوامل، من أهمها هو امتلاك قيادات قادرة على ممارسة أنماط جديدة من السلوك القيادي ولديها القدرة على مواجهة الغموض والتعقيد والتحدي الذي تتسم بها بيئة الأعمال في العصر الحالي، والابتعاد عن الأنماط القيادية التقليدية القائمة على أساس الأمر والتحكم من أجل تحقيق أهدافها (السر،2019).

أن نجاح المؤسسات يتأثر بشكل جوهري بالنمط القيادي المتبع من قبل قادتها، ويتأثر نجاح المؤسسات أيضا بشكل كبير بجودة الأداء القيادي لقادتها ؛ لذلك، يتوجب على القادة في المؤسسات ان يسعوا لتوظيف الأنماط القيادية ذات الدور الفاعل والايجابي في المؤسسات، وينطبق الامر ايضا على القادة في المدارس والجامعات، وتشمل هذه الأنماط القيادية الفاعلة القيادة الخادمة (عواد وحتامله، 2021). كما يتطلب تطوير المؤسسات التربوية والمدارس وجود قادة يمتلكون مهارات وكفايات قيادية تمكنهم من أداء أدوارهم ومهماتهم على أفضل وجه، ومن هنا اقتضت الحاجة التركيز على مدير المدرسة لتعزيز ممارسات القيادة الخادمة لديهم، وبالتالي فهي بحاجة ماسة إلى نمط قيادي خادم يدفع طاقات العاملين لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة(الشلاش، 2022).

وقد نال موضوع القيادة اهتماما كبيرا لدى الكثير من الباحثين والعاملين في مختلف المؤسسات سواء كانت تعليمية أم غير تعليمية، نظرا لأهميتها الكبيرة في مختلف المؤسسات وتأثيرها على تفاعل الأفراد القادة والموظفين، وما يترتب على ذلك من آثار ترتبط بمخرجات المؤسسة ومنافستها مع نظرائها من المؤسسات الأخرى، (الجهني، 2019). إذ تعد القيادة عملية مهمة وركنا أساسيا في المجتمعات الحديثة، وتتضاعف أهميتها مع تزايد أنشطة الإنسان، وفي ظل الثورات المعرفية والتكنولوجية التي يشهدها العالم في الوقت الحاضر، ظهر توجه جديد في المنظمات التربوية يدعو لتبني أنماط جديدة في القيادة تشجع العمل التعاوني والمشاركة في صنع القرار والاهتمام بالمرؤوسين وتعزيز نموهم وتهيئتهم حتى يكونوا قادة (البريكات والرشايدة، 2022).

لقد ظهرت القيادة الخادمة كطريقة مختلفة للتفكير؛ إذا إنها لا تسيطر على العاملين فحسب، بل تخرج جميع إمكاناتهم وقدراتهم وتمكنهم للعمل جنبا إلى جنب مع مؤسساتهم في العمل، كما تعمل القيادة الخادمة على مساعدة العاملين على النمو والتميز والإبداع والتحرر؛ لتحقيق أهدافهم والمساهمة في تحقيق أهداف المؤسسة، ويرتبط موضوع القيادة الخادمة بالالتزام التنظيمي كونه عنصرا تنظيما مهما في ضمان العلاقة الارتباطية بين الأهداف التي نشأت من أجلها المؤسسة، فهذا الدور الفعال من أنماط القيادة داخل االمؤسسة يمثل مجموعة السلوكيات التي يوجه بها القائد العاملين داخل المؤسسة (فاضل، 2021).حيث تعتمد القيادة بشكل عام على قدرتها في التأثير على الآخرين وفي تمكنها من تقديم الدعم لهم، وأيضا بناء علاقات إيجابية قوية وفاعلة مع الآخرين، وتعتمد القيادة الخادمة بصورة خاصة على إعادة تنظيم وهيكلة العلاقات بين القادة والمرؤوسين بالمؤسسة، وكذلك إعادة ترتيب وتنظيم الأولويات (Norhthnse ،2020).

ويعتبر العالم جرينليف Greenleaf هو الأب الروحي للقيادة الخادمة، وأول من حدد سماتها وخصائصها، حيث أشار إلى أن القائد الخادم يتسم بمجموعة من الخصائص مثل: الاستماع، والبصيرة، والخدمة، والقدرة، والتأثير الفعال، وترتيب الأولويات، والقبول والتوافق، وتأصيل القيم، والرؤية المستقبلية، والحكمة، والثقة (Saleem, Zhang, Gopinath & Adeel, 2020)

وقد أشار جرينليف Greenleaf إلى أن محور اهتمام القائد يجب أن يكون منصبا على الأتباع،كما أن القائد الخادم يضع مصالح أتباعه بالمقام الأول، ويبدي اهتمامه بهم ويوفر لهم ما يحتاجونه من دعم كي يساعدهم على الوصول إلى أعلى مستوى من أدائهم ؛ فالقيادة الخادمة تحفز الأفراد على تحقيق التوازن في حياتهم بين ممارسة القيادة وتقديم خدمات للآخرين، فهي تحث القادة على أن أولويتهم الأولى هي خدمة أتباعهم وفي الوقت نفسه في تشجع التابعين على استغلال واستثمار الفرص المتاحة لممارسة القيادة، إذ أن المقصد من القيادة الخادمة هي تحقيق جودة حياة الأفراد أنفسهم (Dod, R., Achen, R. M., & Lumpkin, et all, 2018).

إن القيادة الخادمة لها أهمية كبيرة لدى المعلمين في المدارس حيث تخفف الضغوط المهنية لديهم وتجعلهم يشعرون بالراحة وعدم الشعور بالإجهاد والاستقرار والأمان، وحل المشكلات، والشعور بالصحة البدنية، ونمو قدراتهم ومهاراتهم المهنية، وإدارة الصراعات فيما بينهم بطرائق فعالة، وتدعيم العلاقات بين العاملين في المدرسة، وتحقيق مستويات عالية من الشعور بالرضا الوظيفي، وارتباط المعلمين بوظائفهم، وعدم الشعور بالاحتراق الوظيفي، والقضاء على مشاعر القلق والإحباط والكآبة، والأمراض الصحية، والشفاء العاطفي للمعلمين والتغلب على آلامهم النفسية ومشاعرهم المجروحة، والاحساس بالانتماء إلى المجموعة. (Northouse,2019).

وتبرز أهمية القيادة الخادمة في أنها تشبع احتياجات الهيئات الأكاديمية والإدارية ؛ كما تعزز القيادة الخادمة من الثقة التنظيمية لدى العاملين وتمكنهم وتشجع روح الابداع والابتكار والمبادرة وتعزز السلوك الإيجابي لديهم، وتزيد القيادة الخادمة في مشاركة العاملين في عملية صنع القرار وتمنحهم الصلاحيات وتحملهم المسؤولية التي يحتاجاها تنفيذ الأعمال (عبد الوهاب، 2017).كما تكمن أهمية القيادة الخادمة في كونها تهتم بالدرجة الأولى بالتابعين، وتحقق لهم الذات الإنسانية، والشعور بالاستقلال وأهمية مكانتهم من خلال إشراكهم بالقرارات، والاعتراف بإنجازاتهم، وتقدير جهودهم، وتقييم أعمالهم، والتعاطف معهم، وتوفير فرص التعلم لديهم؛ مما يزيد من إمكانات تطورهم، وخلق شعور بأنهم شركاء في الأهداف التي يسعون لتحقيقها، وأن مردوداتها لهم (عبدربه، 2020).

وتنطلق القيادة الخادمة من مفاهيم وقيم انسانية تتجلى في تقديم المساعدة للجميع من خلال الاستماع لهم والتعاطف مع قضاياهم والالتزام بتحقيق النمو المجتمعي ورعاية المصالح المشتركة لهم (زين العابدين، 2020). ولعل ما يميز القيادة

الخادمة إمكانية تطبيقها في مختلف المواقف القيادية الرسمية منها وغير الرسمية، ذلك أنها تقوم على أساس مشاركة القائد لتابعيه في الرأي والعمل، وحرصه على مساعدتهم على إنجاز مهامهم بكفاءة واقتدار دون اللجوء إلى إصدار الأوامر المباشرة إلا في حالات الضرورة القصوى كونه يعتمد في التوجيه أسلوب التحفيز والتشجيع والذي يكون فيه مستعد لمشاركة تابعيه في أي مهمة يقومون بها؛ لتحقيق الأهداف المقصودة، وليس هناك من عمل يستكف عن القيام به إذا كانت مصلحة الجماعة تقتضي ذلك (القيسي، 2019).

وتسهم القيادة الخادمة في تحقيق الإبداع الإداري، حيث يتجه القائد من نمط القيادة التقليدي الذي يركز على الهيمنة على المرؤوسين وتلقينهم ما يجب القيام به إلى نمط القيادة الخادمة، حيث يخولهم بالعمل ويلهمهم، وهذا الإلهام يؤدي إلى تدعيم الجهود الجماعية، وبالتالي فإن نتائج العمل تكون أكثر تميزاً من تلك النتائج المعتمدة على الجهود الفردية (الدحدوح، 2018).

حيث تزيد القيادة الخادمة الثقة التنظيمية للعاملين بالمدرسة، وتهتم بتحسين وتطوير العملية التعليمية وتحقيق الجودة الشاملة والتميز في الأداء،والاهتمام بتوقعات العاملين، وإيجاد ثقافة تنظيمية إيجابية تدعم أدائهم المهني، وجعلهم يشعرون بالرضا الوظيفي في أداء واجباتهم المهنية،وتقوية إحساسهم بالأمان النفسي من خلال الدعم والرعاية والاهتمام والعدالة والموضوعية، وإزالة العوائق التي تحول دون التواصل الفعال بين كافة العاملين، وإتاحة الفرصة لهم للحوار والمناقشة، وتشجيعهم على تقديم المساهمات والمقترحات التي تكون موضع تقدير واحترام (رشيد ومطر،2016).

مما سبق، نستشعر أهمية القيادة الخادمة التي تتجلى بدمج جميع الطاقات العاملة في المؤسسة للعمل معا ضمن فريق واحد، من خلال قدرتها بتأثير وتعزيز الأداء التنظيمي والدوافع في مجموعة متنوعة من المجالات؛ مثل: (الجودة الشاملة،الإنتاجية، والالتزام التنظيمي، والسلوك، والثقة، وفعالية الفريق، والفعالية التنظيمية، والمالية والأداء، وتحفيز الموظفين والأداء، والتمكين)، (Rezaee Manesh & sadeighi,2017) من أجل تحقيق أهدافها وتطويرها بمناخ تنظيمي مليء بالمحبة والمودة والتفاهم والتقدير لجهودهم، وانعكاس ذلك على المجتمع المحيط والشراكة المجتمعية.

وتعتمد فلسفة القيادة الخادمة على المبادرة في تقديم الخدمات المتنوعة لجميع العاملين بالمدرسة مع التمسك بقيم العدالة والمساواة والنزاهة والموضوعية، وتلبية حاجات المعلمين المتنوعة، والوفاء بمتطلباتهم المختلفة، والتركيزعلى اهتماماتهم وتطلعاتهم وآمالهم المهنية، وتدعيم الثقة معهم وبينهم، وتنمية سلوك المواطنة التنظيمية لديهم، والاهتمام بالجوانب الإدراكية والعاطفية للعاملين(ابراهيم والعريمي، 2022).

ورأى البعض أن القيادة والخدمة هما مصطلحان متناقضان، ولكن عندما تجتمعان معا في شخصية واحدة فإنها ستكون نمط فريد لقيادة الآخرين (Olesia &others , 2014) والقيادة الخادمة تركز على استثمار كل الفرص المتاحة لخدمة الآخرين. فقد أكد جاكسون (Jackson, 2010) أن القيادة الخادمة طريقة لقيادة الأفراد وفق مبادئ سامية مثل: الإيثار على النفس، وخدمة الآخرين اللامحدودة. مشيرة لبعض الداعمين لهذا النمط القيادي أمثال: ماكسويل (2007 ،Maxwell)، سينج (Senge، 2001)، سبيرز (Spears، 2004)، وذكروا أنه يرتبط بنمو وتطور الأفراد، ونظروا للقادة الخدميين نظرة إيجابية، وأنهم يركزون اهتمامهم بالموارد البشرية للمؤسسة اهتماما لا يقل عن الموارد المالية والمادية (.Jackson, 2010)

فقد أشار سيلفا (Silva (,2016في تعريفه للقيادة على أنها "عملية التأثير التفاعلي التي تحدث في سياق تنظيمي معين، عندما يتقبل بعض الأفراد شخصا كقائد لهم لتحقيق أهداف مشتركة"، ويتوافق هذا التعريف مع المفهوم الحديث للقيادة،

الذي يمنح القائد، والمرؤوسين، والسياق التنظيمي دورا مهما في عملية القيادة، بينما عرف (Northous ,2015) القيادة على أنها عملية يؤثر فيها الفرد على مجموعة من الأفراد لتحقيق أهداف مشتركة.

والقيادة الخادمة هي نوع من أنواع القيادة حيث يراعي فيها القائد في عمله على مواجهة التحديات والصعوبات التنظيمية وإداراتها من خلال تفضيل مصلحة المعنيين بالعملية التعليمية على المصلحة الشخصية، وذلك من أجل تحقيق العوائد للمؤسسة من خلال تطوير مهارات ومعارف والاتجاهات للهيئات الأكاديمية والإدارية، وتفعيل المشاركة في صنع القرار والتشبيك بين المعنيين في العملية التعليمية (أبو شرخ،2019). وبين جرينليف أن القيادة الخادمة تختلف عن الأنواع الاخرى من القيادة لأنها تهتم بالأمانة الشخصية والعلاقات الاستراتيجية مع المرؤوسين وأن القادة يقومون بتقديم خدماتهم المجانية، وكسب ثقة الاتباع والمجتمعات. (Greenleaf، 2017).

لقد أورد الباحثون مفاهيم عديدة للقيادة الخادمة، كان أقواها ما وصفه جرينليف Greenleaf أنها قيادة يقلب فيها الهرم التقليدي والأدوار التنظيمية رأساً على عقب، فالقائد أسفل الهرم، والأتباع أعلاه، وتحقيق احترامهم وكرامتهم هو أول الأولويات، يليه الدعوة للتعاون، والثقة، والتعاطف، ونمو وتطوير الأفراد، والعمل الجماعي (إبراهيم، 2013). ويمكن تعريف القيادة الخادمة على انها نمط قيادي يسعى من خلاله القائد للتعاون مع المرؤوسين والتفاعل معهم وخدمتهم عبر خلق مناخ عمل قائم على التقدير والثقة والاحترام المتبادل، وذلك بهدف تحقيق اهداف الأفراد واهداف المؤسسة (العودة، 2018).

وعرفها (Northouse,2019) بأنها نهج قيادي يتسم بالإيثار والأخلاق تتطلب من القادة أن ينتبهوا إلى احتياجات أتباعهم ويتعاطفوا معهم وأن يعتنوا بهم من خلال التأكد من أنهم أصبحوا أكثر معرفة وحرية واستقلالاً، حتى يتمكنوا هم أيضا من أن يصبحوا قادة خادمين. وتتصف القيادة الخادمة بخصائص أهمها: الاصغاء، والتعاطف، والوعي، والاقناع، والتصور، والبصيرة، والاشراف، والالتزام بتنمية الفرد، وبناء المجتمع. فيما عرفها .(McMillan, 2017) بأنها: "أسلوب قيادي يعتمد على الإحساس بالعاملين ودفعهم وتحفيزهم نحو النمو والتطور وتحقيق النجاح، وجعلهم أكثر وعيا ويقظة في العمل، وذلك من خلال بناء الثقة معهم وبينهم، ومشاركتهم الفعالة في صنع القرارات، والتمسك بقيم التواضع والإيثار والاحترام والتقدير.

كما عرفت على أنها: "نمط قيادي يسلط الضوء على الجوانب الإنسانية للقائد، حيث يتطلب توفر صفات مميزة في القائد لجذب المرؤوسين له، وإعطائهم الصلاحيات في أداء الأعمال الموكلة إليهم، والالتزام بتحقيق الأهداف الموضوعة، وتحفيزهم ليصبحوا قادة في المستقبل" (عبد ربه، 2020).ويرى (رحيم،2018) أنها: "عملية مساعدة الأفراد العاملين ودعمهم ومساندتهم وتزويدهم بالمعلومات، ومنحهم الاحترام والدافع الذاتي؛ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وجعلهم قادرين على الإبداع والابتكار داخل وخارج المنظمة"،

إن القيادة وإدارة الجودة مفهومان مترابطان، لا يمكن فصلهما، ولا يمكن اعتبار عملية الجودة أنشطة منعزلة عن باقي أعمال المؤسسة، بل تشكل جزاء ضروريا من أعمالها، بمعني لا يمكن تحسين عمليات الجودة بدون قيادة فعالة، ويجب أن تأخذ شكلا جديدا في إطار مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، إذ تعمل على استثارة مجهود المعلمين من أجل تحقيق جودة الخدمات التعليمية وتحسين فاعليتها(الحامدي،2021). لذا فان القيادة من أهم العناصر المحركة لفعاليات المؤسسات التعليمية وتوجيهها باتجاه إدارة الجودة الشاملة، فالرؤية العصرية للقيادة تتبلور في أن القيادة ريادة وليست رئاسة، والدور

القيادي له الأثر الأكبر على المخرجات التعليمية من خلال تحسين مستوى أدائها، لتصل في النهاية إلى تحسين مستوى المخرجات التعليمية (الحريري،2010).

حيث يشهد العالم المعاصر اهتماما متزايدا بمعايير الجودة في العمل، وبخاصة في ميادين التربية والتعليم. ويأتي ذلك من اقتناع كامل بان جودة التعليم تكون في وجود معايير محددة ودقيقة تصل في طموحها ودقتها إلى درجة توضيح ما يجب تعلمه، واكتسابه والمستوى المطلوب الوصول اليه في كل مجال من المجالات المرتبطة بالعملية التعليمية بعد أن أضحت الجودة والنوعية معيارا أساسيا في اصدار الأحكام التقويمية يرقي علي الكم ولغة الحساب (بن فرحات،2020).

إن ما يخص إطار الجودة هو تشكيلة من الأسس والمبادئ التي ترتكز اليها في التحسين المتواصل والتطوير في معايير مؤشرات الأداء وتحديد أولويات النجاح، وقياس عمليات التعليم والتعلم، والقيادة المدرسية في المدارس ترسخها منظومة تعليمية تعنى بشؤون الطلاب في بيئة غنية وخصبة، ذات موارد بشرية ومادية، تحقق أهداف المنهاج، كما يحتوي اطار الجودة المدرسية المتضمن في عمليات التعليم والتعلم عناصر تعد ذات قيمة مميزة كالعلاقات الحسنة، ومهارات التفكير العليا، والتعاون، وحل الصراعات، والتحصيل الدراسي، وأنماط التعلم والتدريس وأساليب التقويم (العواملة،2011).

إن مفهوم الجودة في التعليم يختلف عنه في مجال الاقتصاد، فالجودة في الاقتصاد مخرجاتها تخص منتجة أو سلعة من السلع التسويقية، أما مخرجات جودة التعليم تتعلق بالطالب، ومستوى التغيير الحادث في سلوكه المعرفي والاجتماعي، وكيفية تقديمه للمجتمع (الحلو، 2020). ويعود تطبيق نظام الجودة على التعليم بالعديد من الفوائد منها الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع وارضائهم، اضافه لرفع مستوى الوعي لدى الطلاب اتجاه عملية التعليم وأهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعليم الذاتي بصورة أكثر فاعلية، وتطبيق إدارة الجودة الشاملة سيقلل من بيروقراطية الإدارة إلى حد كبير، ويتلخص من كثير من الإجراءات المتكررة والمتعارضة أحيانا، مع الالتزام في الوقت نفسه بالتعليمات الرسمية وتسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات، أيضا يعمل على ربط أقسام المؤسسة العالية وجعل عملها منسجما، بدلا من نظام إداري منفرد لكل قسم أو إدارة، مما يؤدي إلى انضباطا أكثر، وضمان جودة الخدمات التعليمية المقدمة رغم اختلاف أنماط العاملين نتيجة اختلاف بيئاتهم، والمساعدة على إيجاد نظام موثق لضمان الأداء في حالة تغيب أحد الأفراد أو ترك الخدمة وترسيخ صورة المؤسسة العالية لدى الجميع بالتزامها بنظام الجودة في خدماتها (جديدي وعبد المالك، 2019).

وكنتيجة حتمية للظروف والتغيرات السريعة التي تمر بها كافة القطاعات الاجتماعية والاقتصادية برزت الأصوات المناديه بالجودة وفعاليتها، فكانت نقطة تحول هامة عن طريق الإصلاحات التعليمية المرتكزة في أساسها على المبادئ الصحيحة في القيادة والإدارة وضمان الجودة من جهة، ومن جهة أخرى مرتكزة على الطاقم أو الفريق المتمتع بخبرة والذي سيتولى قيادة هذه الحركة وهذا التغيير لتحقيق أهداف تحسين الجودة (فلاق، 2020).

ومدارسنا هي أحوج ما تكون لقائد يعمل على تطويرها، ويرفع مستوى أدائها المهني، ويصل إلى غاياتها وأهدافها المنشودة، فتحقيق الأهداف في مستوياتها الدنيا لم يعد الغاية التي تقف عندها جهود الأفراد والمؤسسات، إنما أصبح الوصول إلى درجة عالية من إتقان العمل وجودة عملية التعلم والتعليم، ورفعة مستوى الأداء الذي يصل إلى ما يسمى بالجودة هو الغاية المنشودة التي يطمح الجميع للوصول إليها وتحقيق الجودة الشاملة في التعليم أصبح مطلب ملح من أجل التفاعل مع كافة متغيرات العصر المتسارعة، وتحقيق التنمية الشاملة المستدامة للمجتمع، وذلك من خلال تطوير

المنهاج الدراسي، ووضع نظام تقويم يقيس بدقة مدى اكتساب الطلبة للمعلومات، وتحقيق المخرجات، والاحتفاظ بنسب تعليم عالية، ونسب تسرب منخفضة، وتطوير التقنيات التعليمية المستخدمة (الدجني، 2011).

ومن الممارسات التي تندرج تحت القيادة الخادمة السعي لتحسين نظام الجودة في التعليم، ويشمل ذلك قيام القادة بتشجيع المعلمين على إدارة الصف بكفاءة، وقيام القادة بمتابعة عملية تصميم الاختبارات وعمل القادة على تنمية مهارات البحث العلمي والتخطيط والتفكير الإبداعي للمعلمين والطلبة وتوظيف أساليب من شأنها معالجة نقاط الضعف لدى الطلبة، وقيام القادة بإفساح المجال للمعلمين لإظهار قدراتهم. وتعتبر القيادة الخادمة من أساليب القيادة المفضلة والأكثر قبولاً ؛ لأنها تمكن المدارس من العمل والبقاء وتضمن لها الاستمرار والنجاح والقدرة علي التفوق والابداع،(عواد وحتامله، 2021).

وترى الباحثة أن هناك علاقة بين القيادة الخادمة وتحقيق الجودة الشاملة تتضح من خلال تحسين عمليتي التعلم والتعليم الذي أصبح أمرا ضروريا في جودة العملية التعليمية التربوية، وتطوير الأداء من أهم مسؤوليات القائد في المدرسة فيكمن دور القائد باستخدام نمط القيادة الخادمة وإشاعة جو من الألفة وتعزيز روابط الأخوة وبث روح الرغبة في التجديد، وإحداث التغيير والتطوير نحو الأفضل، وتوفير المناخ الملائم لإبداع الطلبة والمعلمين، فالارتقاء بالمدرسة كمؤسسة تعليمية لا يتم إلا إذا كان هناك اهتمام بمستوى تطوير وتحسين مخرجات التعليم والوصول إلى درجة عالية من إتقان العمل وجودة عملية التعلم والتعليم.

وبناء على ما تقدم، ومن خلال عمل الباحثة كمديرة في إحدى المدارس الحكومية في الاردن، إقليم الوسط، مديرية تربية الزرقاء الثانية، فإن المدارس تحتاج فعلا إلى قيادة تؤمن بمفهوم القيادة الخادمة، وتعي مجالاته، وتنتهج ممارساتها في العمل، لأثرها البالغ في رفع مستوى الأداء المدرسي، بما يحقق الجودة الشاملة في العملية التعليمية في المدارس.

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالرجوع الى الادب التربوي السابق المتعلق بموضوع البحث، وتم ذكر الدراسات المتعلقة بدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى، وتم ترتيب الدراسات من الاحدث الى الاقدم.

أجرى (الحامدي، 2021) دراسة هدفت إلى التعرف على دور القيادة المدرسية في تحسين جودة عمليات التعليم والتعلم في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (5–9) بمحافظة شمال الباطنة، مستخدما في ذلك المنهج الوصفي، وتم في ضوء ذلك اختيار عينة قصدية من مديري، ومدير مساعد مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة وعددهم (119) موزعه بين (87) مدير مدرسة و(32) مدير مساعد، حيث قام الباحث بتصميم الاستبانة بعد الرجوع للأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بتحسين جودة عمليات التعليم والتعلم في المدرسة، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: أن دور القيادة المدرسية في تحسين جودة عمليات التعليم والتعلم في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (5–9) بمحافظة شمال الباطنة، جاءت بدرجة تقدير عالية جدا، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى) حول دور القيادة المدرسية في تحسين جودة عمليات التعليم والتعلم في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (5–9) بمحافظة شمال الباطنة في جميع محاور الدراسة، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى المسمى الوظيفي وسنوات الخبرة في جميع محاور الدراسة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

في تقديرات عينة الدراسة حول دور القيادة المدرسية في تحسين جودة عمليات التعليم والتعلّم في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (5–9) بمحافظة شمال الباطنة، تعزى إلى سنوات الخبرة في جميع محاور الدراسة.

اجرى عواد وحتامله (2021) دراسة هدفت الى معرفة دور القيادة الخادمة في تحسين أداء المعلمين العاملين في الاغوار الشمالية، وتم استخدام استبيان مع توظيف المنهج الوصفي المسحي، وتم توزيع (300(استبانة على المعلمين، وجرى استخدام الأسلوب العشوائي البسيط، وتم استهداف مجالات القيادة الخادمة الآتية: التمكين، الرؤية والثقة والتواصل والاهتمام بتطوير أداء العاملين، وتبين ان القيادة الخادمة تلعب دورا هاما في تحسين أداء المعلمين، وحصلت جميع المجالات على درجة متوسطة.

هدفت دراسة (الحلو،2020) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة التعليم في مدارسهم واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. واستخدم الباحث أداة الاستبانة والتي تكونت من (65) فقرة، وتشكل مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الخاصة بمحافظة غزة،وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغ عددها (297) معلماً ومعلمة وقد كشف الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة.وأن مستوى جودة العملية التعليمية في المدارس الخاصة بمحافظات غزة للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وانة لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات تقدير افراد العينة لمستوى جودة العملية التعليمية في المدارس الخاصة بمحافظة غزة تعزى الى متغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، فيما وجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات تقدير افراد العينة لمستوى جودة العملية التعليمية في المدارس الخاصة بمحافظة غزة تعزى لمتغير الجنس،وعلى المستوى الكلي لمجالات القيادة الخادمة فقد أظهرت وجود علاقة طردية (إيجابية) بين درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة للقيادة الخادمة ومستوى جودة العملية التعليمية.

وفي دراسة قام بها (فايد، 2020) الموسومة ب "القيادة الخادمة مدخل لتحسين جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالمدارس الحكومية في محافظة الفيوم". هدفت هذه الدراسة إلى رصد واقع جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالمدارس الحكومية في محافظة الفيوم، وعلاقتها بتطبيق ممارسات القيادة الخادمة من وجهة نظر عينة الدراسة الميدانية، وذلك لوضع آليات مقترحة لتحسين جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالمدارس الحكومية في محافظة الفيوم في ضوء مدخل القيادة الخادمة. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة قوامها (600) من الإداريين والمعلمين بالمدارس الحكومية بمحافظة الفيوم، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، كما استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية والوصفية لتحليل بياناتها. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظات الفيوم للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والإداريين جاءت بدرجة متوسطة كما اشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين القيادة الخادمة، وجودة الحياة الوظيفية للعاملين

وأجرى العسيري (2019) دراسة استهدفت التحقق من دور القيادة الخادمة كمدخل فعال لتحقيق جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتألفت العينة البحثية من معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1439 هـ وأظهرت نتائج الدراسة الدور الهام لاستخدام القيادة الخادمة في تحقيق جودة الحياة الوظيفية لمعلمي التعليم العام.

وأجرى شيفارد (Shepherd، 2018) دراسة للتحقق من العلاقة بين توجهات المعلمين نحو الثقافة المدرسية وتوجهاتهم لممارسة القيادة الخادمة من قبل مدراء المدارس، واستخدم المنهج الوصفي عن طريق توزيع الاستبيان حيث بلغت عينة الدراسة (500) من المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين توجهات عينة الدراسة نحو ممارسة مدراء المدارس للقيادة الخادمة وبين آراءهم نحو ثقافة المدرسة.

وأجرى (Dino &Nori ، 2017) دراسة للكشف عن توفر خصائص القيادة الخادمة للقيادات الإدارية في مؤسسات الأعمال في محافظة دهوك وتشخيص دورها في تحقيق التميز التنظيمي. لمعالجة هذه المسألة تم تقديم إطار نظري حول القيادة الخدمية والتميز التنظيمي، ووضع الفرضيات للتحقق من العلاقة بين خصائص القيادة الخدمية والتميز التنظيمي،وأعدت الأسئلة الأساسية داخل الاستبيان الذي تم تطويره، والذي كان الأداة الرئيسية لجمع البيانات الميدانية وتمت الإجابة عنها من خلال نموذج وزع على (60) من الأفراد العاملين في عدد من المنظمات التجارية في محافظة دهوك، وأظهرت النتائج العلاقة الهامة بين المتغير المستقل (قيادة الخادم) والتميز التنظيمي، ووجود تأثير كبير لقيادة الخادم على التميز المؤسسي. اختتمت الدراسة بعدد من الاقتراحات لعمل القيادة الإدارية في المنظمات التي شملها الاستقصاء لتلبية احتياجات الأفراد العاملين في المنظمة حتى يتمكنوا من مواجهة التحديات والتغيرات البيئية السريعة لتحقيق التميز التنظيمي.

هدفت دراسة (المعشر، والشريفي، 2017) الى معرفة مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجه نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (278) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية، ولتحقيق اهداف الدراسة تم تطوير استبانة وتم التأكد من صدقها وثباتها. وقد اظهرت النتائج ان مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجه نظر المعلمين كان متوسطاً. ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة في مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة تعزى للجنس لصالح المعلمين في ثلاث مجالات (الأثيار، التمكين، التواضع) اما بنسبة لمجال المحبة فكان الفرق لصالح المعلمات، وفيما يتعلق بمتغير الخبرة كان الفرق لصالح فئة (من 5- اقل من 10 سنوات)، ولمتغير الموهل العلمي كان الفرق لصالح حملة البكالوريوس، ولمتغير المرحلة الدراسية كان الفرق لصالح المرحلة الاساسية.

اجرى دون (Dunn,2012) دراسة كان الهدف منها هو اختبار تأثير القيادة الخادمة في المنظمات التي تستخدم المتغيرات الاتية: تقدير العاملين، تطوير العاملين، بناء المجتمعات المحلية، الجودة الشاملة، والمشاركة في القيادة. كما هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة ما بين سنوات الخدمة في الكلية ومستوى التعليم، والجنس واختبار هذه العلاقة وقد استخدم انموذج تقييم القيادة التنظيمية (OLA) على ثلاث مدارس حكومية في شمال داكوتا في الولايات المتحدة الامريكية ؛ بحيث تم عقد عدد من المقابلات مع خمسة من قادة هذه المدارس، وتوصلت الدراسة إلى ان القائد الخادم له تأثير ايجابي في النجاح الكلي للمدرسة.

التعقيب على الدراسات:

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 الى أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وأبرز ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

حيث أكدت هذه الدراسات على أهمية ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الخادمة وأثرها على تحسين جودة عمليات التعليم والتعلم مثل دراسة الحامدي (2021)، ودراسة الحلو (2020)ودراسات ركزت حول على أهمية ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية مثل دراسة فايد (2020) ودراسة العسيري (2019) ودراسات أكدت على اهمية ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وأثرها على تحقيق التميز التنظيمي مثل دراسة (Dino &Nori ، 2017) أما الدراسة الحالية فتناولت موضوع درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة بالتأكيد على اهمية ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وأثرها على تحسن الجودة الشاملة في وزارات الدولة المختلفة بما فيها وزارة التربية والتعليم.

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 للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة التعليم من وجهة نظر المعلمين،اما عينات الدراسات السابقة تنوعت بطبيعة تنوع أهدافها، حيث اشتملت معظم الدراسات عينة من اعضاء الهيئات التدريسية 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 أعضاء الهيئة الادارية ومن ثم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري.

كما استفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في جوانبها كافة؛ فأسهمت تلك الدراسات في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية،، التي يمكن الاستفادة منها في الإطار النظري، أو في مناقشة النتائج، كما تمت الاستفادة من هذه الدراسات في الاطلاع على الأساليب الإحصائية، واختيار المناسب منها للدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

تعتبر القيادة المدرسية المتميزة مدخلا رئيسا تستند إليه عملية تطوير التعليم والارتقاء بجودته، في ظل التحولات الحديثة المعاصرة بمفهوم القيادة المدرسية التربوية، من مجرد عملية تسيير للعمل الإداري، إلى منظومة حديثة لقيادة خادمة مدرسية، وفي ظل توجهات وزارة التربية والتعليم الاردنية وعلى الرغم من الجهود المبذولة في مجال القيادة المدرسية، ما زال هناك ضعف في كفاءة وفعالية القيادة المدرسية، لتفي بمتطلبات الجودة في عمليات التعليم والتعلم، والافتقار إلى السلطة المتاحة للقيادة المدرسية؛ لتمكينها من تطوير وتحسين جودة العملية التعليمية على مستوى المدرسة، حيث تعتبر الجودة احد أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي الذي يطلق عليه بعض المفكرين بأنه عصر الجودة، فلم تعد الجودة ترفا ترنو إليه المؤسسات التعليمية او بديلا تأخذ به او تتركه الأنظمة التعليمية، بل أصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، وهى دليل على بقاء الروح وروح البقاء لدى المؤسسة التعليمية وحتى تتحقق هذه الجودة لا بد من توافر أنماط قيادية رائدة وفاعلة تقود مؤسساتنا التعليمية الى اعلى مستوى من هذه الجودة ؛ وأحد أهم هذه الانماط نمط القيادة الخادمة، حيث أن الاسلوب القيادي الذي يتمثله القائد يؤثر في من حوله من المرؤوسين ؛ مما يؤدي الى تحسين العملية التعليمية بجميع جوانبها، ومن هنا فإن مشكلة هذه الدراسة تحددت في محاولة التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى، وهنا تبلورت مشكلة البحث للإجابة عن الاسئلة الآتية

1- ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى؟
2- ما مستوى جودة التعليم في المدارس الحكومية في ضوء ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة بين بين متوسطات تقديرات افراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الخادمة ولمستوى جودة التعليم تعزى الى متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)؟
4- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الخادمة ومستوى جودة التعليم للمعلمين؟

أهداف الدراسة: تهدف هذة الدراسة إلى الكشف عن:

1- التعرف على درجة ممارسة القيادة الخادمة وأثرها على جودة التعليم.
2- تحليل طبيعة العلاقة بين إدراك العاملين للقيادة الخادمة وجودة التعليم.
3- الوصول إلى مجموعة من النتائج والتوصيات التي قد تساعد مديري المدارس الحكومية في التعرف على كيفية تعزيز ممارسة القيادة الخادمة وتحسين مستويات الجودة التعليمية للعاملين فيها.
4- اثر متغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة) لممارسات مديري المدارس لنمط القيادة الخادمة وعلاقتها بجودة التعليم من وجهة نظر المعلمين .

أهمية الدراسة: يمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

الأهمية النظرية:

- من المتوقع أن تقدم هذه الدراسة لمتخذي القرار في وزارة التربية والتعليم نتائج علمية وواقعية عن مدى تأثير القيادة الخادمة على جودة التعليم، مما يساعدها على رفع مستويات الأداء الوظيفي للمعلمين والمعلمات، وبالتالي تحقيق الجودة الشاملة في التعليم.
- تواكب هذه الدراسة ما تتطلع إليه وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية في تحقيق أفضل الممارسات لأنواع القيادة للوصول الى الاداء الامثل.
- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في ايجاد فهم أفضل لدور مدراء المدارس ونمط القيادة المُتّبع لديهم مع معلميهم لتحقيق الاداء الوظيفي الافضل للوصول الى تحقيق نظام الجودة الشاملة في وزارة التربية والتعليم .
- كما يمكن ان تمهد هذه الدراسة أمام اجراء عدد من الدراسات التي تناولت الموضوعات المماثلة بصورة علمية وشاملة بما يسهم في تحقيق التراكم المعرفي والبحثي في مجال ممارسة أنماط القيادة ومنها نمط القيادة الخادمة.

الأهمية التطبيقية: إن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة تتمثل في كونها:

- تقدم تشخيصاً واقعياً عن مدى التزام مديري المدارس في اتباع الانماط الحديثة في القيادة كالقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين.
- إمكانية إسهام هذه الدراسة في تحسين الممارسات القيادية لمديري المدارس، من خلال إلقاء الضوء على هذه الممارسات، وإتباع أكثرها فاعلية وتأثيرا، فيصار إلى اتخاذ الإجراءات المناسبة، وتعميم مثل هذه التجارب الناجحة لتحقيق أفضل النتائج.

- التعرف على مدى اختلاف مستويات ممارسة القيادة الخادمة بين مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بجودة التعليم من وجهة نظر معلميهم.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

القيادة : القدرة التي يملكها القادة أو الفرد للتأثير على الآخرين وتحفيزهم وتشجيعهم على إكمال مجموعة من الأهداف الخاصة بالمؤسسة. يمكن وصف القيادة بأنها مجموعة من الأنشطة التي يمارسها القادة في جميع المجالات التي تتطلب اتخاذ القرارات وإصدار الأوامر إلى المرؤوسين (Shafai، 2018).

القيادة الخادمة: عرفها علام (2020) بأنها خدمة ومساعدة المرؤوسين والتأثير عليهم عن طريق توفير بيئة عمل تقوم علي الثقة والتحفيز وحث العاملين علي العمل من أجل تحقيق أهداف المنظمة والتي تعد أهداف مشتركة بين القائد الخادم والمرؤوسين.

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها بأنها الدرجة التي حصل عليها مديرو المدارس في مديرية تربية الزرقاء الاولى من خلال استجابة معلمي المدارس الحكومية على الأداة المعدة لهذا الغرض.

الجودة: يعني التطوير والتحسين المستمرين للعمليات الادارية والتعليمية وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء وتقليل الوقت لانجازها، وذلك لتخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة مستندين في جميع مراحل التطوير على متطلبات واحتياجات المستفيد لتحقيق رضاه (جديدي وعبد المالك، 2019).

الجودة في التعليم: الجهود المبذولة بمجال التعليم لرفع مستوى المنتج التعليمي (طالب، فصل، مدرسة، مرحلة) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، أو هي المعايير والمواصفات التربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي" (الحلو، 2020)

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها المستوى الرفيع الذي تصل إليه العملية التعليمية في المدارس الحكومية بمحافظة الزرقاء بكافة عناصرها، والتي تم قياسها من خلال أداة الدراسة التي أعدتها الباحثة لذلك.

حدود الدراسة ومحدداتها: اجريت الدراسة الحالية وفقا للحدود الاتية:

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المملكة الاردنية الهاشمية مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الاولى، المدارس الحكومية .

الحدود الزمانية: تم إجراء هذة الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة خلال الفصل الدراسي الثاني 2022/2021.

الحدود البشرية:اقتصرت الدراسة على أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس الحكومية، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها على جميع معلمي المدارس الحكومية في الاردن.

محددات الدراسة : 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 المسحي 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 (2882) معلم ومعلمة حسب إحصائيات قسم التخطيط في مديرية تربية الزرقاء الاولى للعام الدراسي2021–2022 والجدول رقم (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والخبرة.

الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والخبرة.

المتغير	الفئة	العدد
الجنس	معلم	1434
	معلمة	1448
المجموع		2882
الخبرة	1–5	620
	5–10	1312
	اكثر من 10	950
المجموع		2882

عينة الدراسة:

تكونت عينه الدراسة من (400) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الاولى للعام الدراسي 2021–2022 يشكلون نسبة 20 % من مجتمع الدراسة. إذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة باستخدام جدول النسب المعتمد عالمياً.

الجدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والخبرة

المتغير	الفئة	العدد
الجنس	معلم	160
	معلمة	240
المجموع		400
الخبرة	أقل من 5 سنوات	100
	من 5 إلى 10 سنوات	140
	أكثر من 10 سنوات	160
المجموع		400

أداة الدِّراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة في الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى، وعليه تم تطوير وبناء الاستبانة من خلال الرجوع الى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث وقد تكونت فقرات الاستبانة بصورتها النهائية من (30) فقرة موزعة على مجالين:

المجال الأول: القيادة الخادمة ويتكون من خمسة عشرة فقرة مقسمة على (3) ابعاد

البعد الاول: التنمية المهنية للمعلمين يتكون من (5) فقرات

البعد الثاني: التمكين يتكون من (5) فقرات

البعد الثالث: تطوير المجتمع يتكون من (5) فقرات

المجال الثاني: جودة التعليم ويتكون من (15) فقرة

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، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وقد بلغ معامل ارتباط مجال القيادة الخادمة بالدرجة الكلية للاستبانة (0.89)، بينما بلغ معامل ارتباط مجال جودة التعليم بالدرجة الكلية للاستبانة (0.90).

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، ومن تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) بين التطبيقين حيث بلغ (0.90) كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معادلة كرونباخ ألفا للتعرف على ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للاستبانة، وقد 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 (1–5) 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 للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة التعليم 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 للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية الزرقاء الاولى؟"

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لدرجة ممارسة مدراء المدارس الحكومية لأبعاد القيادة الخادمة في مديرية تربية الزرقاء الاولى كما في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لدرجة ممارسة مدراء المدارس لأبعاد القيادة الخادمة في مديرية تربية الزرقاء الاولى

البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
التطوير المهني للمعلمين	400	3.53	0.67	متوسطة
التمكين	400	3.50	0.85	متوسطة
تطوير المجتمع	400	3.33	0.35	متوسطة
القيادة الخادمة	400	3.44	0.66	متوسطة

بين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لدرجة ممارسة مدراء المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الاولى للقيادة الخادمة قد بلغ (3.44) بانحراف معياري مقداره (0.66) بدرجة متوسطة، وأن بُعد التطوير المهني للمعلمين قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.53) بانحراف معياري مقداره (0.67) بدرجة متوسطة، يليه بُعد التمكين بمتوسط حسابي مقداره (3.50) بانحراف معياري مقداره (0.85) بدرجة متوسطة، في حين جاء بُعد تطوير المجتمع في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.33) بانحراف معياري مقداره (0.35) بدرجة متوسطة.

كما جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة في أبعاد استبانة القيادة الخادمة كما يأتي:

ت. بعد التنمية المهنية للمعلمين

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الاولى كما في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الاولى

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8	يُتيح المدير الفرص المتكافئة أمام جميع المعلمين.	3.65	1.21	متوسطة
6	يَمُد مدير المدرسة المعلمين بخبراته المهنية التيُ تساعدهم على اكتساب مهارات جديدة	3.59	0.98	متوسطة
10	يؤكد المدير على إستمرار المعلمين في التنمية المهنية لرفع مستوى مهاراتهم وقدراتهم	3.52	1.21	متوسطة

7	يُتيح مدير المدرسة فُرصاً متنوعة للتنمية المهنية للمعلمين بما ينعكس إيجاباً على المدرسة.	3.33	1.19	متوسطة
9	يَحرص مدير المدرسة على مساعدة المعلمين في تحقيق أهدافهم العلمية والمهنية وتطوير أنفسهم	3.11	1.25	متوسطة
بعد التنمية المهنية للمعلمين		**3.50**	**0.85**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لفقرات بعد التنمية المهنية للمعلمين جاءت جميعها بدرجة متوسطة، فقد جاءت الفقرة رقم (8) " يُتيح المدير الفرص المتكافئة أمام جميع المعلمين." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.65) بانحراف معياري مقداره (1.21)، تلتها الفقرة رقم (6) " يَمُد مدير المدرسة المعلمين بخبراته المهنية التي تساعدهم على اكتساب مهارات جديدة " بمتوسط حسابي مقداره (3.59) بانحراف معياري مقداره (0.98)، وجاءت الفقرة رقم (9) " يَحرص مدير المدرسة على مساعدة المعلمين في تحقيق أهدافهم العلمية والمهنية وتطوير أنفسهم " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.11) وبانحراف معياري مقداره (1.25).

ث. بُعد التمكين

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التمكين من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الاولى كما في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التمكين من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الاولى

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	يمنح مدير المدرسة المعلمين صلاحيات لاتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم	3.29	1.19	متوسطة
1	يُشجع مدير المدرسة المعلمين على العمل بروح الفريق	3.28	1.08	متوسطة
5	يُشارك مدير المدرسة المعلمين في عملية التخطيط	3.26	1.17	متوسطة
2	يُوفر مدير المدرسة بيئة داعمة للمعلمين لتطوير أنفسهم	3.21	1.16	متوسطة
4	يَعُد مدير المدرسة خططاً لتنمية المعلمين مهنياً وفق حاجاتهم	3.00	1.16	متوسطة
بعد التمكين		3.33	0.35	متوسطة

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لفقرات بعد التمكين جاءت جميعها بدرجة متوسطة، فقد جاءت الفقرة رقم (3) " يمنح مدير المدرسة المعلمين صلاحيات لاتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.29) بانحراف معياري مقداره (1.19)، تليها الفقرة رقم (1) " يُشجع مدير المدرسة المعلمين على العمل بروح الفريق " بمتوسط حسابي مقداره (3.28) بانحراف معياري مقداره (1.08)، وجاءت الفقرة رقم (4) "يَعُد مدير المدرسة خططاً لتنمية المعلمين مهنياً وفق حاجاتهم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.00) وبانحراف معياري مقداره (1.16).

ج. بعد تطوير المجتمع

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد تطوير المجتمع من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الاولى كما في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد تطوير المجتمع من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الاولى

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
11	يُشجع مدير المدرسة المعلمين على ضرورة الارتباط بالمجتمع	3.61	1.03	متوسطة
15	يُشجع مدير المدرسة المعلمين للقيام بأعمال تطوعية لخدمة المجتمع	3.59	1.01	متوسطة
13	يُحفز مدير المدرسة المعلمين على المشاركة في الأنشطة المجتمعية.	3.58	1.01	متوسطة
12	يُحفز مدير المدرسة المعلمين للتواصل المستمر مع أولياء الامور.	3.55	1.06	متوسطة
14	يؤكد مدير المدرسة على احترام قيم المجتمع وثقافته.	3.52	1.05	متوسطة
	بعد تطوير المجتمع	3.53	0.67	متوسطة

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لفقرات بعد تطوير المجتمع جاءت جميعها بدرجة متوسطة، فقد جاءت الفقرة رقم (11) " يُشجع مدير المدرسة المعلمين على ضرورة الارتباط بالمجتمع " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.61) بانحراف معياري مقداره (1.03)، تلتها الفقرة رقم (15) " يُشجع مدير المدرسة المعلمين للقيام بأعمال تطوعية لخدمة المجتمع " بمتوسط حسابي مقداره (3.59) بانحراف معياري مقداره (1.01)، وجاءت الفقرة رقم (14) " يؤكد مدير المدرسة على احترام قيم المجتمع وثقافته " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.52) وبانحراف معياري مقداره (1.05).

وربما يستدل من هذه النتيجة ان قائد المدرسة الخادم يمكّن العاملين معه من معلمين وإداريين من خلال منحهم الصلاحيات اللازمة لإنجاز الأعمال، والعمل على توفير الفرص للمعلمين لتطوير امكانياتهم في العمل الإداري التربوي. وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى رغبة قائد المدرسة الخادم في تطوير مقدرات المعلمين وتنميتهم مهنياً بإتاحة الفرصة لهم لممارسة بعض المهمات والاعمال الادارية، وعدم احتكار السلطة بيده، بل العمل على تفويض الاخرين بعض السلطات والصلاحيات. وقد يكون هذا الأمر انعكاساً لتأكيد قائد المدرسة الخادم على اهمية العنصر البشري وضرورة أشراكه في بعض الاعمال الادارية تمهيداً ليكون مؤهلاً لتبوء بعض المواقع الادارية على مستوى المدرسة، ولا يتحقق ذلك الا من خلال تمكينه وتفويضه بعض الصلاحيات لاتخاذ القرار المناسب في المهام الموكلة اليه.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مدراء المدارس الحكومية تدربوا على أنماط قيادية متنوعة، ومارسوا عدداً منها؛ إلا أن النمط الأكثر فاعلية هو النمط الذي يجعل كل المعلمين فريق عمل واحد، مما يسهل الإنجاز، ويحقق أكبر الأهداف بسهولة، فحاجتهم للإنجاز تجعلهم يتبنون القيادة الخادمة، التي تشجع العمل الفريقي وتنمي مهاراتهم، وتمكنهم من حل المشكلات وإزالة العقبات التي تواجههم أثناء أدائهم لأعمالهم؛ فالقائد الخادم يسعى لتمكين العاملين وإقناعهم بدلاً من السيطرة عليهم وإكراههم، فضلاً عن تشجيعهم على المشاركة والابتكار والإبداع.

قد تعزى هذه النتيجة إلى ازدياد مجالات العمل الإداري المدرسي (المعلمين ونموهم المهني، شؤون الطلبة، المنهاج وإثراؤه، البناء المدرسي، والمجتمع المحلي، والتعليم والتعلم، وتقويم عمل المدرسة) وهي جوانب يصعب الإلمام بها جميعاً، الأمر الذي يتطلب التحول إلى القيادة الخادمة، التي تجعل مدير المدرسة يؤكد على استمرار المعلمين في التنمية المهنية لرفع مستوى مهاراتهم وقدراتهم، لكي يعملوا بفاعلية في كل مجال من مجالات العمل المدرسي، وهذا ما يؤكده الصباغ والسوق (2020) من أن المدير في القيادة الخادمة يؤكد على استمرار المعلمين في التنمية المهنية لرفع مستوى

مهاراتهم وقدراتهم وتكوين ارتباطات طويلة الأمد مع الموظفين، خاصة في ظل ما تواجهه من تحديات وتغييرات مستمرة، جعلت النمط التقليدي للقائد غير قادر علي مواجهة وتذليل مشكلات العمل.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى حاجة مدراء المدارس الحكومية إلى تغيير نمط القيادة استجابة للتغيرات التي حدثت في البيئة الأردنية والتطورات في القيادة التربوية، إذ أصبحت المدارس ملزمة بوضع خطط معلنة للمجتمع توضح رؤيتها ورسالتها، كما تحتاج لفريق عمل ليحقق معايير جودة تتضمن معظم جوانب العمل المدرسي، الأمر الذي يجعل المدير محتاجاً لفريق عمل لتحقيق هذه المعايير، ولذلك يتجه مدراء المدارس الحكومية إلى اعتماد القيادة الخادمة.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة عواد وحتامله (2021) التي كشفت أن مستوى القيادة الخادمة في جميع المجالات كان متوسطاً لدى المدراء في الاغوار الشمالية. ودراسة فايد (2020) التي كشفت أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظات الفيوم للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والإداريين جاءت بدرجة متوسطة ودراسة المعشر والشريفي (2017) التي أظهرت أن مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة في عمان للقيادة الخادمة كان بدرجة متوسطة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: الذي نص على: " ما مستوى جودة التعليم في المدارس الحكومية في ضوء ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة؟"

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال جودة التعليم من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الاولى كما في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال جودة التعليم من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الاولى

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تحرص قيادة المدرسة الخادمة على مشاركة جميع الكادر التعليمي في تحقيق مؤشرات المدرسة الفاعلة وفق نظام اداره الجودة.	29.3	23.1	متوسطة
7	تسعى قيادة المدرسة الخادمة الى اشاعه جو من الالفه وتعزيز روابط الاخوة وبث روح الرغبة والتجديد لدى كادر المدرسة	.223	25.1	متوسطة
8	تحرص قيادة المدرسة الخادمة على صياغة رؤية ورسالة مستقبلية واضحة ومفهومة وفق مبادئ جوده التعليم..	21.3	.661	متوسطة
3	تقوم قيادة المدرسة الخادمة بمتابعة سجلات الكادر التعليمي بهدف تجويد عملية التعلم والتعليم.	.163	.691	متوسطة
4	تحرص قيادة المدرسة الخادمة على استثارة جهود المعلمين من اجل تحقيق جوده الخدمات التعليمية وتحسين فاعليتها.	.143	.681	متوسطة
15	ترسخ قيادة المدرسة الخادمة منظومه تعلميه تعنى بشؤون الطلاب في بيئة غنية ذات موارد بشريه ومادیه تحقق اهداف المنهاج الدراسي.	.133	.701	متوسطة
5	تركز قيادة المدرسة الخادمة على ارتفاع تحصيل الطلبة من خلال مراعاة معلميهم لانماط تعلمهم وتنوع اساليب تقويمهم.	.123	.721	متوسطة
9	تسعى قيادة المدرسة الخادم لتشجيع المعلمين على تنميه مهارات البحث العلمي والتخطيط والتفكير الابداعي لدى طلبتهم.	.123	.751	متوسطة
10	لدى قيادة المدرسة الخادمة قناعه تامه بأهمية تطبيق مفهوم اداره الجودة في تطوير وتنظيم التعليم.	.123	.701	متوسطة
6	لدى قيادة المدرسة الخادمة قناعه بان من يقوم باداره نشاط الجودة داخل المدرسة متخصص وممارس ومؤهل لتطبيقات مفهوم الجودة.	.103	.741	متوسطة

2	تدعم قيادة المدرسة الخادم جهود المعلمين لتطبيق مفهوم الجودة في التعليم..	.083	.811	متوسطة
12	لدى قيادة المدرسة الخادمة خطه استراتيجيه لتطبيق الجودة في التعليم.	.083	.761	متوسطة
14	تشجع قيادة المدرسة الخادمة على تعليم وتدريب وتوجيه المعلمين في المدرسة على تحسين وتطوير العملية التعليمية وفق نظام اداره الجودة.	803.	.791	متوسطة
11	تحفز قيادة المدرسة الخادمة المعلمين على متابعة استخدامهم للتكنولوجيا بطريقه فاعلة في العملية التعليمية بهدف تحسينها وفق نظام اداره الجودة	113.	.861	متوسطة
13	تستثمر قيادة المدرسة الخادمة كل الامكانيات المتاحه لتسهيل تحقيق الاهداف وتمويلها في العملية التعليمية	043.	.811	متوسطة
	مجال جودة التعليم	3.10	1.59	متوسطة

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لمجال جودة التعليم قد بلغ (3.10) بانحراف معياري مقداره (1.59) بدرجة متوسطة، وأن المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لفقرات مجال جودة التعليم جاءت جميعها بدرجة متوسطة، فقد جاءت الفقرة رقم (1) " تحرص قيادة المدرسة الخادمة على مشاركة جميع الكادر التعليمي في تحقيق مؤشرات المدرسة الفاعلة وفق نظام اداره الجودة " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.29) بانحراف معياري مقداره (1.23)، تلتها الفقرة رقم (7) " تسعى قيادة المدرسة الخادمة الى اشاعه جو من الالفه وتعزيز روابط الاخوة وبث روح الرغبة والتجديد لدى كادر المدرسة " بمتوسط حسابي مقداره (3.22) بانحراف معياري مقداره (1.25)، وجاءت الفقرة رقم (13) " تستثمر قيادة المدرسة الخادمة كل الامكانيات المتاحه لتسهيل تحقيق الاهداف وتمويلها في العملية التعليمية " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.04) وبانحراف معياري مقداره (1.81).

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى حاجة كل من الطلبة والمعلمين لقيادة خادمة فاعلة، لها مواصفات وخصائص تؤهلها للقيام بدورها القيادي، إذ احتاج الطلبة والمعلمين لقائد يعمل على توجيه الإمكانات والطاقات؛ بهدف تحقيق أهداف المدرسة والوصول إلى جودة مخرجات التعليم. حيث إن القائد الخادم يسعى إلى تطبيق المؤشرات التي ترفع مستوى الطلبة، وتراعي الفروق الفردية بينهم على مستوى الصف والمدرسة والمجتمع المحلي على وجه الخصوص، وتوطيد علاقة المدرسة بالمجتمع لضمان استمرار التعليم، والمساهمة في حل المشكلات الطارئة والجديدة، لذلك وجدت المدارس في مديرية الزرقاء الأولى نفسها تحاكي أنموذج لقيادة تربوية خادمة تطبق مؤشرات المدرسة الفاعلة وتساهم في تجويد العملية التعليمية برمتها.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن وزارة التربية والتعليم الأردنية تبنت رؤية تنص على خلق مجتمع تربوي منتم مشارك ملتزم بالقيم نهجه العلم والتميز وصولاً للعالمية، ورسالة تنص على توفير فرص متكافئة للحصول على تعليم عالي الجودة يمكن المتعلمين من التفكير العلمي الإبداعي الناقد، والعمل بروح الفريق، ضمن قيادة فاعلة، والتعلم مدى الحياة، والتزود بالمهارات والقيم، ليكونوا مواطنين فاعلين منتمين إلى وطنهم مساهمين في رفعة العالم والإنسانية، كما وضعت أهدافاً للتعليم تظهر فيها مهارات القرن الحادي والعشرين جلية واضحة هي: العمل بروح الفريق وتقضي مصادر المعلومات، وإتقان العمليات المتصلة بجمعها وتخزينها ومعالجتها وطرق الاستفادة منها، وتنمية المتعلم ذاتياً والتعلم المستمر مدى الحياة للوصول الى مفهوم الجودة الشاملة في العملية التعليمية التعلّمية (وزارة التربية والتعليم، 2020).

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن وحدة الجودة في مديرية تعليم الزرقاء الاولى قد درّبت المدراء وفريق التطوير على التخطيط الاستراتيجي، وتحديد مؤشرات مرتبطة بالمعايير الواردة في الخطة الاستراتيجية، وتحديد الإجراءات والعمليات التي تحقق هذه المعايير.

وقد تعزى هذه النتيجة الى أن التأكيد لتطبيق معايير الجودة الشاملة في مديرية الزرقاء الاولى، جاءت تطبيقاً لمراحل التحول نحو الاقتصاد المعرفي (ERFIK 1) و((ERFIK2 ؛ والتي تهتم بالقائد وعمله القيادي داخل المدرسة.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الحلو(2020) التي كشفت أن مستوى جودة العملية التعليمية في المدارس الخاصة بمحافظات غزة للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة.

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 للقيادة الخادمة ولمستوى جودة التعليم تعزى الى متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لدرجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية تربية الزرقاء الاولى للقيادة الخادمة ولمستوى جودة التعليم وفقاً للجنس، ومن ثم إجراء اختبار (ت) وهي كما في الجدول (8).

جدول (8): اختبار (ت) T-test للمتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لدرجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية تربية الزرقاء الاولى للقيادة الخادمة ولمستوى جودة التعليم وفقاً للجنس

المجال	المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	Df	sig
القيادة الخادمة	الجنس	ذكر	160	4.39	0.67	2.809	398	0.006
		أنثى	240	4.06	0.79			
جودة التعليم	الجنس	ذكر	160	4.55	0.39	1.089	398	0.278
		أنثى	240	4.47	0.53			

يتبين من الجدول (8) أن قيمة (t) لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لدرجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية تربية الزرقاء الاولى للقيادة الخادمة وفقاً للجنس قد بلغت (2.809) بمستوى دلالة (0.006) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما أن قيمة (t) لتقديرات معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الاولى لمستوى جودة التعليم وفقاً للجنس قد بلغت (1.089) بمستوى دلالة (0.278) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الاولى لدرجة ممارسة القيادة الخادمة ومستوى جودة التعليم تعزى للجنس.

ما تم حساب المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لدرجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية تربية الزرقاء الاولى للقيادة الخادمة ولمستوى جودة التعليم وفقاً للخبرة، وهي كما في الجدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لدرجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية تربية الزرقاء الاولى للقيادة الخادمة ولمستوى جودة التعليم وفقاً للخبرة

المجال	المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة الخادمة	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	100	4.22	0.57
		من 5 إلى 10 سنوات	140	3.86	0.84
		أكثر من 10 سنوات	160	4.46	0.71
جودة التعليم	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	100	4.10	0.72
		من 5 إلى 10 سنوات	140	4.16	0.77
		أكثر من 10 سنوات	160	4.67	0.37

يتبين من الجدول (9) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لدرجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية تربية الزرقاء الاولى للقيادة الخادمة ولمستوى جودة التعليم وفقاً للخبرة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق؛ تم إجراء تحليل التباين (ANOVA) كما في الجدول (10).

الجدول (10): تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن أثر سنوات الخبرة في الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الاولى للقيادة الخادمة ولمستوى جودة التعليم وفقاً للخبرة

المجال	الفروق	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	Sig
القيادة الخادمة	بين المجموعات	1.258	2	0.629	1.811	0.182
	داخل المجموعات	91.152	398	0.368		
	الكلي	92.410	400			
جودة التعليم	بين المجموعات	0.969	2	0.485	1.378	0.255
	داخل المجموعات	87.192	398	0.352		
	الكلي	88.162	400			

يتبين من الجدول (10) أن قيمة (f) لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لدرجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية تربية الزرقاء الاولى للقيادة الخادمة قد بلغت (1.811) بدلالة إحصائية مقدارها (0.182) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة (f) لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لمستوى جودة التعليم (1.378) بدلالة إحصائية مقدارها (0.255) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المدارس الحكومية لدرجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية تربية الزرقاء الاولى للقيادة الخادمة ولمستوى جودة التعليم تعزى لسنوات الخبرة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى حاجة مدراء المدارس الحكومية ذكوراً وإناثاً إلى تغيير نمط القيادة استجابة للتغيرات التي حدثت القيادة التربوية، إذ أصبحت المدارس الحكومية ذكوراً وإناثاً ملزمة بوضع خطط معلنة للمجتمع توضح رؤيتها ورسالتها، كما تحتاج لفريق عمل ليحقق معايير جودة التعليم تتضمن معظم جوانب العمل المدرسي.

كما ربما تعزى هذه النتيجة إلى أن عملية الجودة في التعليم تتمتع بمكانة مميزة في المدارس الحكومية في مدارس الذكور ومدارس الإناث على حد سواء، فمدارس الذكور ومدارس الإناث تخضع لزيارات وحدة الجودة للكشف عن تحقق معايير أداء المدرسة، إذ أن تحقق معايير الجودة لا يتم دون فاعلية الأداء الوظيفي للمعلمين والمعلمات في المدرسة، كما يهتم مدراء المدارس الحكومية ومديراتها بتنمية المعلمين والمعلمات مهنياً لتحسين جودة التعليم في المقام الأول لأنها تعكس جوهر العمل المدرسي.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن التطورات الحديثة في القيادة والتغيرات التي طالت أنظمة التعليم واعتماد التعليم عن بعد هي عوامل حديثة جعلت المدراء والمديرات يتجهون إلى اعتماد القيادة الخادمة حديثا بغض النظر عن سنوات خبرتهم، إذ أن القيادة الخادمة من أنماط القيادة التي فرضتها التغيرات الحديثة على نمط القيادة في المدارس الحكومية.

كما ربما تعزى هذه النتيجة إلى أن مدراء المدارس الحكومية بغض النظر عن سنوات الخبرة قد تدربوا على أنماط القيادة الحديثة في دورات تدريبية مكثفة خلال العام 2021 في مديرية تربية الزرقاء الاولى، الأمر الذي جعل جميع المدراء بغض النظر عن سنوات خبرتهم يعتمدون على القيادة الخادمة في تسيير العمل المدرسي لتجويد عملية التعليم.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن وحدة الجودة في مديرية تربية الزرقاء الاولى تعتمد على معايير ومؤشرات أداء معلنة لجميع المدراء، وهي معايير تهتم بتجويد العملية التعليمية في جميع الجوانب (التعلم والتعليم، بيئة الطلبة، المجتمع والمدرسة، القيادة والادارة)، لذلك فإن المدراء بغض النظر عن سنوات خبرتهم سيمارسون ممارسات متشابهة، لتحقيق المعايير المحددة من قبل وحدة الجودة.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الحامدي (2021) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى) حول دور القيادة المدرسية في تحسين جودة عمليات التعليم والتعلم في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (5–9) بمحافظة شمال الباطنة في جميع محاور الدراسة،. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة حول دور القيادة المدرسية في تحسين جودة عمليات التعليم والتعلّم في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (5–9) بمحافظة شمال الباطنة، تعزى إلى سنوات الخبرة في جميع محاور الدراسة.

وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة المعشر والشريفي (2017) التي كشفت وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة في مستوى ممارسة مديري مدارس الامانه العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة تعزى للجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع الذي نص على: " هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الخادمة ومستوى جودة التعليم للمعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء معامل ارتباط بيرسون بين القيادة الخادمة وجودة التعليم كما في الجدول (11).

جدول (11): معامل ارتباط بيرسون بين القيادة الخادمة وجودة التعليم

المجال	القيادة الخادمة	جودة التعليم
القيادة الخادمة	--	0.87**
جودة التعليم	0.87**	--

** دال عند مستوى دلالة (α= 0.01)

يتبين من الجدول (11) أن معامل ارتباط بيرسون بين مجال القيادة الخادمة وجودة التعليم قد بلغت (0.87) وهي دالة عند مستوى دلالة (α= 0.01) مما يعني وجود علاقة ارتباطية قوية بين مجال القيادة الخادمة وجودة التعليم من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الاولى.

وقد تفسر هذه النتيجة إلى أن هناك الكثير من المنافع لممارسة القيادة الخادمة التي يجنيها مدراء المدارس الحكومية التي تنعكس إيجاباً على السلوك الإبداعي في التدريس لدى المعلمين ودافعية المعلمين وتحسن العملية التعليمية برمتها في جميع المجالات التي تشمل على مؤشرات المدرسة الفاعلة العشرين (الديرية، وسلامة، 2018)، كما يؤكد العودة (2018) أن القيادة الخادمة تجعل المعلمين يقدمون مدارسهم بشكل إيجابي ومشرق، وتحسين بيئة المدرسة، وجعلهم ينظرون الى مشكلات مدارسهم على أنها مشكلات تخصهم بشكل شخصي، وحريصون على تطور المدرسة وتحقيقها للنجاح.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس الحكومية الخادمين يبحثون عن احتياجات الطلبة واهتماماتهم، وتمكينهم من الدراسة بشكل أفضل، ورعايتهم وخدمتهم لتحقيق أهداف المدرسة، ومشاركتهم، وتوفير الخدمة والدعم الذي يحتاجونه للتحسين المستمر، الأمر الذي يحسن من جودة التعليم لديهم. حيث يؤكد (الحريري،2010) إن القيادة وإدارة الجودة مفهومان مترابطان، لا يمكن فصلهما، ولا يمكن اعتبار عملية الجودة أنشطة منعزلة عن باقي أعمال المؤسسة، بل تشكل جزاء ضروريا من أعمالها، بمعني لا

يمكن تحسين عمليات الجودة بدون قيادة فعالة، لذا فان القيادة من أهم العناصر المحركة لفعاليات المؤسسات التعليمية وتوجيهها باتجاه إدارة الجودة الشاملة، فالرؤية العصرية للقيادة تتبلور في أن القيادة ريادة وليست رئاسة، والدور القيادي له الأثر الأكبر على المخرجات التعليمية من خلال تحسين مستوى أدائها، لتصل في النهاية إلى تحسين مستوى المخرجات التعليمية.

كما ربما تعزى هذه النتيجة الى أن مديري المدارس الحكومية الخادمين يسعون دائما لتحسين نظام الجودة في التعليم، من خلال قيام القادة بتشجيع المعلمين على إدارة الصف بكفاءة، وقيام القادة بمتابعة عملية تصميم الاختبارات وعمل القادة على تنمية مهارات البحث العلمي والتخطيط والتفكير الإبداعي للمعلمين والطلبة وتوظيف أساليب من شأنها معالجة نقاط الضعف لدى الطلبة، وقيام القادة بإفساح المجال للمعلمين لإظهار قدراتهم.

كما قد تعزي الباحثة هذه النتيجة الى وجود علاقة بين القيادة الخادمة وتحقيق الجودة الشاملة تتضح من خلال تحسين عمليتي التعلم والتعليم الذي أصبح أمرا ضروريا في جودة العملية التعليمية التربوية، وأن تجويد التعليم اصبح من أهم مسؤوليات القائد في المدرسة فيكمن دور القائد في بث روح الرغبة في التجديد، وإحداث التغيير والتطوير نحو الأفضل، وتوفير المناخ الملائم لإبداع الطلبة والمعلمين، فالارتقاء بالمدرسة كمؤسسة تعليمية لا يتم إلا إذا كان هناك اهتمام بمستوى تطوير وتحسين مخرجات التعليم والوصول إلى درجة عالية من إتقان العمل وجودة عملية التعلم والتعليم.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة فايد (2020) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين القيادة الخادمة، وجودة الحياة الوظيفية للعاملين. ودراسة دون (Dunn,2012).التي كشفت ان القائد الخادم له تأثير ايجابي في النجاح الكلي للمدرسة. ودراسة هيريندون (Herndon، 2007) التي كشفت العلاقة بين القيادة الخادمة، وثقافة المدرسة، وتحصيل الطلبة، وكانت علاقة ارتباطية إيجابية.

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

- إشراك المعلمين والمعلمات في بعض دورات القيادة الخادمة لتبرير بعض ممارسات المدراء الإدارية..
- تخطيط زيارات إدارية بين مدراء المدارس الحكومية لتبادل الخبرات الميدانية حول كيفية توظيف القيادة الخادمة بفاعلية لما لها أثر ايجابي على جودة الحياة الوظيفية للعاملين كما خلصت اليه هذه الدراسة.
- توفير نماذج وقصص نجاح حققها مدراء المدارس الحكومية باستخدام القيادة الخادمة في تحسين جودة التعليم وتعميمها على المدارس الحكومية.
- تضمين مناهج الإدارة التربوية نمط القيادة الخادمة، وتحقيقها لمعايير الجودة الشاملة في التعليم لما لها أثر في تحسين جودة التعليم والحياة الوظيفية للعاملين وتحسين أدائهم.
- دراسة أثر ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة في تنمية مهارات الاتصال والتواصل المدرسي.

المراجع العربية:

فلاق، محمد (2020). تطبيق آليات الحوكمة الجامعية كأداة لضمان جودة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية "جامعة حسيبة بن بوعلي (الشلف) انموذجا". المجلة العربية للابحاث والدراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية. (12)4. 378– 391.

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، والعريمي، وليد بن فايل بن راشد. (2022). درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري مدارس محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان في ضوء نموذج سبيرز Model Spears.المجلة العربية للتربية النوعية، ع21، 59 –92.

ابراهيم، منى (٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، الأردن.

ابو شريخ، اسفهان (2019).نمط القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكومية في العاصمة عمان وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجه نظر مساعدي المديرين، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الاوسط، الاردن.

ابوالغنم، علا. (2019). القيادة الخادمة التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين ومساعدي المديرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

–الجهني، سارة (2019). تصور مقترح لتحسين ادارة المدارس الثانوية باستخدام مدخل القيادة الخادمة. مجلة البحث العلمي في التربية. 14 (20)،211.175.

البريكات، أحمد عودة راشد، والرشايدة، نايل سالم فلاح. (2022). العلاقة بين القيادة الخادمة والأنماط الشخصية بناء على نموذج DISC لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك منن وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الكرك.

بن فرحات، سعيد (2020). معايير الجودة الشاملة في التعليم. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. (10)1.395–417.

جديدي، سيف الدين وعبد المالك، عبد العزيز (2019). تطبيق معايير نظام ادارة الجودة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية دراسة ميدانية بمختلف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية. مجلة دراسات نفسية وتربوية

الحامدي، سالم بن خميس بن محارب، 2021، دور القيادة المدرسية في تحسين جودة عمليات التعليم والتعلّم في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (5–9) بمحافظة شمال الباطنة،المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الخامس العدد 22 المؤسسة العربية للتربية والعلوم والاداب.

الحريري، رافدة عمر.(2010). إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة. (دراسة ماجستير) كلية التربية، جامعة البحرين.

الحلو،علي (2020). درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة تعليم مدارسهم من وجة نظر المعلمين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، المجلد (4)، العدد(41)، ص 1–27

الدجني، إياد علي. (2011). دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة دمشق، سوريا.

الدحدوح، فادي (2018). القيادة الخادمة:نشدوا اليها كثيراً، مجلة الاقتصاد الاسلامي العالمي،79–52–53.

رحيم، محمد محي.(2018). العلاقة التأثيرية بين القيادة الخادمة والأداء الابداعي للعاملين من خلال الدور الوسيط للتمكين النفسي، بحث تحليلي لأراء عينة من منتسبي قناة كربلاء الفضائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كربلاء، كلية الادارة والأقتصاد، العراق.

رشيد، صالح ومطر، ليث. (2016). "القيادة الخادمة: منظور جديد للقيادة في القرن الحادي والعشرين". طل. العراق: دار نيبور للطباعة والنشر والتوزيع

زين العابدين، بشير (2020). إدارة المشاريع السياسية في عالم عربي متحول، مركز شارك الالكتروني.

السر، محمد محمد (2019): "درجة ممارسة رؤساء الأقسام في الكليات الجامعية بمحافظات غزة للقيادة الخادمة وعلاقتها بدورهم في تنمية الموارد البشرية"، رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.

السكر، هديل بسام شاهر (2019): "القيادة الخادمة وأثرها على الأداء الوظيفي: دارسة حالة الملكية الأردنية"، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة اليرموك.

الشلاش، عبدالرحمن بن سليمان. (2022). درجة توافر القيادة الخادمة لدى عمداء الكليات الحكومية والأهلية بمنطقة القصيم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، ع2 ،120 – 71.

عبد ربة، نقاء وعبد ربة، أحمد (2020). أثر القيادة الخادمة على البراعة التنظيمية في أمانة عمان الكبرى،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الاسراء،كلية الأعمال، عمان، الاردن.

عواد، فتحية، وحتاملة، حابس (2021).دور القيادة الخادمة في تطوير أداء معلمي مدارس الأغوار الشمالية، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (28)،ص 232–254.

العواملة، عبدالله، الأمير، محمود.(2011) درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (7)، العدد (1).

العودة، ابراهيم (2018).تصور مقترح لرفع درجة الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء ابعاد القيادة الجامعية الخادمة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة،7(10)، 1–28.

فاضل، ليلى (2021).اثر القيادة الخادمة على الألتزام التنظيمي في شركات الاتصالات الخلوية في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاعمال، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الاردن.

القيسي، خليل عوض (2019). المناخ الاخلاقي وعلاقتة بالاحتراق النفسي والألتزام التنظيمي لدى رؤساء الاقسام في مديريات التربية والتعليم، عمان، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

المعشر، فاتن. الشريفي، عباس. (2017). مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 32 (1)، 114– 73.

وزارة التربية والتعليم.(2020). الاطار العام للسياسات التربوية، عمان، منشورات وزارة التربية والتعليم، المملكة الاردنية الهاشمية.

المراجع الاجنبية

Norhthnse, P. G (2020). Leadership: Theory and practice (6 th ed.). thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Dod, R., Achen, R. M., & Lumpkin, A. (2018) Servant Leadership and ItsImpact on Ethical Climate. The Journal of edBas-alueV Leadership 11 (1), 1-22.

Dunn, P. J. M. (2012). Examining perceptions of servant leadership in theadministration of selected public schools. DAI-A 74/06(E.

−Greenleaf, R. K. (2017). What is Servant as Leadership? The Greenleaf Center for Servant Leadership. Electronic site in 7/5/2017 www.greenleaf.org.

−Jackson, H.C. (2010). An exploratory study of servant leadership among school leaders in an urban school district. (Unpublished PhD. Thesis). Alabama University, Birmingham.

−McMillan, K. (2017). An Analysis of the Impact Servant Leadership Has on Staff Retention in Elementary Schools (Doctoral dissertation, Northwest Nazarene Retrieved from University). https://search.proquest.com/openview/367dfed6a8fd3cbad93cb64a5596

−Maxwell,J. (2007). The 21 indispensable qualities of a leader. Nashville, TN: Thomas Nelson Publishers.

−Northouse, P.G.(2019). “Leadership: Theory and practice “.,7th Ed. SAGE Publication.

−Olesia, W. S., Namusonge, G. S., & Iravo, M. A. (2014). Servant leadership: the exemplifying behaviors. IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS) 19, (6), 75-80.

−Petrage, N. H. (2018). Administrative Leadership Theory and Practice, Translated by Salih bin Moaz Al-Malouf, Kingdom of Saudi Arabia: Institute of Public Administration.

−Pranitasari, D. (2020). The Influence of Effective Leadership and Organizational Trust to Teacher's Work Motivation and Organizational Commitment. Media Ekonomi dan Manajemen, 35(1), 75-91. doi: http://dx.doi.org/10.24856/ mem. v35i1.1257.

−Rezaei Manesh, B.,& Sadeghi, R. (2017). The Impact of Servant leadership on Motivation and Performance of staff. Iranian Journal of Public Administration Mission,7(4), pp:51-66.

−Saleem, F.; Zhang, Y.; Gopinath, C.; Adeel, A.(2020). Impact of

−Senge, P. M. (2001). Leading in a time of change. New York: Jossey-Bass.

Servant Leadership on Performance: The Mediating Role of Affective and Cognitive Trust, SAGE Open, (January-March). 1−16.

−Shepherd, M. (2018). Teacher Perceptions of School Culture and Servant Leadership: A Correlation Study (Doctoral dissertation, Texas Wesleyan University).

−Silva, A. (2016). "What is leadership?". Journal of Business Studies Quarterly, 8(1): 1-5.

−Spears, L. C. (2004). Practicing servant leadership. Leader to Leader, 4(34), 7-11

−Valeri.(2017). The origins of Servant leadership (Unpublished doctoral dissertation) Greenleaf University, U SA.

دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المرشدين ومديري المدارس في محافظة جرش

سمر محمود حسن عتوم **الأستاذة الدكتوره سهام أبو عيطة**
جامعة عمان العربية

تاريخ الاستلام: 2022/06/11 **تاريخ القبول: 2022/07/07**

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر كما يراه المرشدون التربويون ومديرو المدراس، والكشف عن الفرق بين إجابات المرشدين التربويين ومديري المدراس عن دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر. تكونت عينة الدراسة من (64) مرشدًا ومديرًا لكل فئة من المدارس الأساسية في تربية محافظة جرش من الصف السابع إلى الصف العاشر. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس دور المرشد في خفض سلوك التنمر وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

أظهرت نتائج السؤال الأول والثاني أن المجال الرابع: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المعلمين، قد حصل على أعلى استجابة، في حين تلاه المجال الخامس: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى أولياء الأمور، ثم المجال الثاني: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر عليه، ثم المجال الثالث: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى البيئة المدرسية، وجاء في المرتبة الأخيرة المجال الأول: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر.

الكلمات المفتاحية: دور المرشد التربوي؛ سلوك التنمر؛ طلبة المرحلة الأساسية؛ وجهة نظر المرشدين ومديري المدارس.

The Role of Educational Counselor in Reducing Bullying Behavior among Basic School Students from the Perspective of School Counselors and Principals in Jarash

Samar Mahmoud Hasan Otoom **Prof. Siham D.Abueita**

Abstract

The current study aimed at identifying the role of the educational counselor in reducing the problem of bullying from the Perspective of the counselors and the school principal managers, and to investigate the differences between the a of the rerages of the counselor and the school principal about the role of the educationa in reducing the phenomenon of bullying. The study sample consisted of (64) counselor and managers for each basic schools in the education of Jerash governorate from the seventh to the tenth grade. To achieve the objectives of the study, a mentor role scale was developed in reducing bullying behavior and the psychometric characteristics of the scale were verified

The findings of first and second questions showed that the four dimension of the educational councelors role in reducing bullying behavior among teachers, has the highest response, followed by dimension: the role of the educational counselor in reducing bullying behavior among parents, followed by the second dimension: the role of the educational in reducing bullying behavior among the bully, followed by the third dimension: the role of the educational counselor in reducing bullying behavior among the school environment, while the first dimension come in the last rank: the role of the educational counselor in reducing bullying behavior among the bullayies.

Key words: The Role Of The Educational Counselor; Bullying Behavior; Primary Students; The Perspective Counselor And School Administrators**.**

مقدمة:

يكمن دور المرشد التربوي في تقديم الخدمات الإرشادية، وتعديل سلوك الطلبة والمحافظة على الصحة النفسية والتغلب على مشكلاتهم المدرسية، وإيجاد مناخ مدرسي آمن لمساعدتهم على التكيف والنمو السليم، وإمدادهم بالمهارات الحياتية الضرورية لتكوين علاقات إيجابية مع أقرانهم، وإكسابهم القدرة على حل المشكلات السلوكية، خاصة في حالات التنمر.

ويعد سلوك التنمر بين الطلبة من المشكلات التي تهدد استقرار المجتمع المدرسي، وتخلق مناخًا غير إيجابي وغير آمن، يصعب فيه تحقيق أهداف التعليم في ظل المشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية والجسدية التي تنشأ عنه. ولذلك فإن الاهتمام بمشكلة التنمر يعد ضرورة وأولوية ملحة عند المرشد والمدير، تدعوهما إلى التعاون مع أولياء الأمور لإيجاد بيئة مدرسية آمنة تمكن الطلبة من تلقي تعليمهم، وتواصلهم مع أقرانهم والمجتمع المدرسي بشكل آمن، وفي ظلِّ تزايد التنمر والعنف بين الطلبة في مدارس التعليم الأساسي، كان لا بد من التأكيد على وجود آليات عملية فاعلة للتعامل مع سلوك التنمر، والذي أصبح واقعًا مهدّدًا للبيئة المدرسية ولكل العاملين فيها.

وذكر أبو الديار (2012) أن الطلبة المتنمرين يعتدون على أقرانهم بالضرب، أو اللفظ، أو المضايقة النفسية، أو الاجتماعية بشكل متكرر ومقصود، دون حدوث توازن بين الطلبة المتنمرين والمتنمر عليهم في المجالات الجسمية والعقلية.

فالطالب المتنمر عليه يتم اختياره هدفا لأقرانه؛ لنقص شبكة الأصدقاء ولضعف البنية الجسدية، وقد يكون الأصغر سنًا، فيعاني نقص التوافق الانفعالي والاجتماعي ونقص في المهارات الاجتماعية، ولا يستطيع الدفاع عن نفسه. وهو الطالب الذي يتعرض للإساءة والضرر من زملائه المتنمرين بشكل متكرر ولا يستطيع الدفاع عن نفسه (Frieden، 2010).

وذكر الصبحيين والقضاة (2013) بأن المتنمر عليه يتم التعرف عليه من خلال: ملاحظات المعلمين، والمرشد التربوي، ومقياس سلوك الاستقواء. وأكد تقرير لليونسكو (2019) أن العنف المدرسي والتنمر مشكلة رئيسة في جميع أنحاء العالم، حيث يتعرض واحد من كل ثلاثة طلاب تقريبًا (32٪) للتنمر من قبل أقرانهم في المدرسة مرة واحدة على الأقل في الشهر، وتتأثر نسبة مماثلة بالعنف الجسدي حيث إنّ التنمر الجسدي هو أكثر أنواع التنمر شيوعًا في العديد من المناطق، باستثناء أمريكا الشمالية وأوروبا، حيث يكون التنمر النفسي أكثر شيوعًا. ويعتبر التنمر الجنسي ثاني أكثر أنواع التنمر شيوعًا في العديد من المناطق، ويؤثر العنف والتسلط في المدارس على كل من الطلبة، ويعتبر التنمر الجسدي أكثر شيوعًا بين الأولاد، بينما يكون التنمر النفسي أكثر انتشارًا بين الفتيات.

وأكد تقرير لليونسف (2018) بأن نصف الطلاب من عمر (13–15) سنة في العالم (حوالي 150 مليون طالب) تعرضوا لتنمر الأقران في مدارسهم، أو في محيطها.

وذكرت خلايفية ومدوري (2020) أن التنمر مشكلة مربكة بالفعل في البيئة المدرسية، أثارت قلق العديد من المجتمعات، نظرًا لانتشارها بين الطلبة وتعدد صورها، وخطورة تداعياتها، ولهذا وجب الوقوف عند هذه الظاهرة، وإعطاؤها قدرا من الاهتمام، والكشف عن طبيعتها وسماتها؛ بهدف تزويد أصحاب الشأن من الأخصائيين والمعلمين وأولياء الأمور بالمعرفة التي تمكنهم من مواجهة هذه المشكلة، التي يمكن أن تهدد مستقبل طلبة. وأشار وسيم ونيكرسون (Waseem & Nickerson، 2021) إلى أن التنمر شائع في مجتمعنا، وأصبح حالة طوارئ صحية عامة، وأنه شكل من أشكال عدوان الأقران المتكرر المتعمد، وينطوي على فرق القوة بين المتنمر والضحية، ويؤثر بشكل عميق على عدد كبير من

الأطفال، وأن التنمر قد يظهر في أشكال عديدة، ويمكن أن يكون جسديًا أو لفظيًا أو إلكترونيًا، وأن الشكل الأكثر شيوعًا من التنمر على حد سواء بالنسبة للطلبة هو التنمر اللفظي، ومن ثم التنمر الجسدي، ويأتي ثالثًا التنمر الإلكتروني.

وحددت وزارة التربية والتعليم (2007) دور مرشدي المدارس في خفض السلوك العدواني وتعديله بالآتي: حصر حالات الطلبة الذين يظهرون سلوك التنمر والعنف في المدرسة، وإعداد البرامج التربوية والإرشادية الوقائية والعلاجية لتعديل سلوكهم، وتكثيف الحصص الإرشادية، وعقد الندوات والمحاضرات، وإصدار النشرات والملصقات التثقيفية، وإعداد البرامج الإرشادية الوقائية والعلاجية التي تناسب خصائص المرحلة العمرية للطلبة وثقافة البيئة المحلية للمدرسة، وتعزيز البناء القيمي للطالب، المستمد من قيم المجتمع الأردني وثقافته، وتزويد مدير المدرسة بصورة واضحة عن حاجات الطلبة النمائية المختلفة وفق مراحلهم العمرية، ووضع البرامج والأنشطة التربوية لتلبية تلك الحاجات وتقديم الإحصائيات والتقارير الشهرية والفصلية لمدير المدرسة لترفع إلى قسم الإرشاد في المديرية التي يتبع لها المرشد، وتقديم المعلومات والنتائج للدراسات والبحوث التي قام بها، والعمل على توظيف نتائجها لخدمة العملية التربوية، وأكدت وزارة التربية والتعليم على أهمية دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر.

وهنا يتضح دور المرشد من خلال عمله في معالجة سلوك التنمر لدى طلبة المدرسة المتنمرين والمتنمر عليهم، فقد أكدت دراسة المزوغي (2021) أن المرشد هو الأكثر اتصالا بواقع الحياة المدرسية، ويتيح له اتصاله بواقع الحياة المدرسية، التي تتمثل في العلاقة بين المعلم والطالب، واتصاله المستمر بطلابه، معرفة أوثق بكل واحد منهم، وقدرة أكبر على التواصل لحل المشكلات التي يتعرضون لها بسياسة أكثر واقعية في إرشاد وتوجيه الطلاب. ومن هذه المشكلات ظاهرة التنمر التي يتعرض لها أبناؤنا خاصة في المدارس، والتي تؤثر سلبا على الطالب وعلى سير العملية التعليمية. كما تتفق المراحل التعليمية في تقديم الخدمات الإرشادية ولكن تختلف في مكوناتها حسب أهمية كل مرحلة، وتختلف في تقديم الخدمات الإرشادية، وفئات العمر. كما أن الإرشاد له أساليبه التي تقدم لكل مرحلة تعليمية، وأشار إلى أهمية دور المرشدين باستخدام استراتيجيات للحد من سلوك

التنمر.

مشكلة الدراسة:

يعد سلوك التنمر ظاهرة سلبية يعاني منها طلبة المدارس في مختلف المراحل العمرية، ولها آثار سلبية قصيرة وطويلة المدى على كل من الضحية والمتنمر، حيث يؤثر التنمر في الطلبة نفسيًّا وجسديًّا، ويعرقل عملية التعلم والتعليم لديهم، ويعيق عمل المؤسسة التربوية على الوجه المطلوب، إذ إنه يحدث داخل المدرسة وفي الغرف الصفية وساحاتها وممراتها، وقد لوحظ تزايد وانتشار هذه الظاهرة بمدارسنا، ولذلك اهتمت وزارة التربية والتعليم بمساعدة الطلبة على التوافق سواء كان الطالب الضحية أو المتنمر.

ولاحظت الباحثة كونها مرشدة تربوية في قسم الإرشاد التربوي، الحاجة لدراسة هذه الظاهرة؛ لانتشارها بين طلبة المرحلة الأساسية من الصف السابع إلى العاشر، والحاجة إلى المساعدة التربوية التي تقدمها المرشدة التربوية والإدارة المدرسية، والمتمثلة عادة بإرشاد الطلبة المتنمرين والمتنمر عليهم، فالمرشدة التربوية والإدارة المدرسية كلاهما يبذل جهدًا كبيرًا في مساعدة الطلبة في تحقيق التوافق المدرسي والنفسي والاجتماعي، وكلاهما يقع عليه عبء ثقيل، لأن هذه الظاهرة مستمرة ومتجددة.

وأكد تقرير لليونسكو (2019) أن العنف المدرسي والتنمر مشكلة رئيسة في جميع أنحاء العالم، حيث يتعرض واحد من كل ثلاثة طلاب تقريبًا (32٪) للتنمر من قبل أقرانهم في المدرسة مرة واحدة على الأقل في الشهر، وأكد تقرير لليونسف (2018) بأن نصف الطلاب من عمر (13–15) سنة في العالم (حوالي 150 مليون طالب) تعرضوا لتنمر الأقران في مدارسهم أو في محيطها.

ومن هنا جاءت الحاجة لدراسة هذه الظاهرة، وتحديد دور المرشد التربوي وفق وجهة نظره ونظر مدير المدرسة؛ لخفض سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من الصف السابع إلى الصف العاشر، ولعل هذه الدراسة تكون لبنة تبنى عليها دراسات في المستقبل.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر من وجهة نظر المرشدين في المدارس الأساسية الذكور والإناث في مديرية تربية جرش؟

السؤال الثاني: ما دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر من وجهة نظر مديري المدارس في المدارس الأساسية الذكور والإناث في مديرية تربية جرش؟

السؤال الثالث: هل تختلف وجهة نظر المرشدين التربويين ومديري المدارس في دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر عند مستوى دالة (α = 0.05) في مديرية تربية جرش باختلاف سنوات الخبرة؟

السؤال الرابع: هل تختلف وجهة نظر المرشدين التربويين ومديري المدارس في دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر عند مستوى دالة (α = 0.05) في مديرية تربية جرش باختلاف المؤهل العلمي؟

السؤال الخامس: هل تختلف وجهة نظر المرشدين التربويين ومديري المدارس في دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر عند مستوى دالة (α = 0.05) في مديرية تربية جرش باختلاف الجنس؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يأتي:

- التعرف على دور المرشد التربوي في خفض مشكلة التنمر كما يراه المرشد ومدير المدرسة.
- الكشف عن الفرق بين إجابات المرشد ومدير المدرسة عن دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة في إثراء الأدب النظري والمجتمع المدرسي بالحديث الشافي والكافي عن دور المرشد في خفض سلوك التنمر عند طلبة المرحلة الأساسية، وتبرز أهمية الدراسة كذلك في القيام بتطوير مقياس دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر، وتحاول الدراسة تقديم وجهة نظر المرشد ومدير المدرسة عن دور المرشدين في خفض سلوك التنمر من حيث العمل مع المتنمر والمتنمر عليه والبيئة المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور، حيث لم تتوفر معلومات حول هذه المتغيرات من دراسات سابقة.

ويتنبأ أن يستفاد من نتائج الدراسة الحالية التي تبحث في مشكلة التنمر المنتشرة في المدارس بين الطلبة، ومن التوصيات والمقترحات التي قدمتها الدراسة للتعامل مع هذه الظاهرة، لإعداد جيل قادر على مواكبة تحديات العصر، ومساعدة الطلبة المتنمرين على التكيف وحل المشكلات، وتوعية أولياء الأمور من خلال عملية الإرشاد المدرسي بمشكلات أبنائهم، وأنواع العنف، وطرق اكتشافه، وسبل التغلب عليه. وقد تسهم نتائج هذه الدراسة في تعديل طرق

تعامل المعلمين مع الطلبة المتنمرين أو المتنمر عليهم، وتوفير أدوات لقياس دور المرشدين التربويين، ويستفاد من النتائج في معالجة مشكلة التنمر بين الطلبة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

دور المرشد: هو السلوك المتوقع لشخص ما في مكانة أو وظيفة معينه، وهو يتضمن مسؤوليات وواجبات مصاحبة، فدور المرشد يحدده وينظم سلوكه البناء الاجتماعي (أبو عيطة، 2015، ص80).

ويعرف الدور إجرائيا: بمتوسط الدرجة التي يحصل عليها المجيب (مرشد تربوي، ومدير مدرسة) على مقياس دور المرشد في خفض سلوك التنمر لدى (المتنمر، والمتنمر عليه، والمعلمين، والبيئة المدرسية، وأولياء الأمور) الذي تم تطويره لهذه الدراسة.

المرشد التربوي: هو المرشد في مدارس الأردن الحاصل على الدرجة الجامعية الأولى على الأقل في تخصص الإرشاد التربوي، أو الإرشاد التربوي والصحة النفسية، أو تخصص علم النفس. (وزارة التربية والتعليم،2018، 19).

ويعرف إجرائيا: بأنه المرشد التربوي الذي يعمل في المدارس الأساسية في مديرية تربية محافظة جرش للعام (2022/2021).

طلبة المرحلة الأساسية: هم الطلبة في مرحلة التعليم الإلزامي والمجاني في المدارس الحكومية، حيث يقبل الطالب في السنة إذا أتم السادسة من عمرة في نهاية كانون الأول من العام الدراسي الذي يقبل به، وتشمل الصفوف من الصف الأول حتى الصف العاشر. (وزارة التربية والتعليم،2018، 16).

وتعرف إجرائيا: طلبة المرحلة الأساسية من الصف السابع حتى العاشر لمدارس محافظة جرش من الطلبة ذكورا وإناثا خلال الفصل الأول للعام (2021\2022).

سلوك التنمر: هو إساءة استخدام القوة الحقيقية أو المدركة بين الطلاب داخل المدرسة، ويحدث ذلك حدوثا مستمرًا ومتكررًا بغرض السيطرة على الآخرين من خلال أفعال سلبية وعدوانية ومؤذية فترة من الوقت، وهو سلوك إيذائي مبني على عدم توازن القوة، ويشمل المتنمر والمتنمر عليه (أبو الديار،34،2012).

حدود الدراسة:

سوف يتحدد نطاق تطبيق الدراسة الحالية على ما يأتي:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة موضوع البحث خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (2021\2022).
- الحدود المكانية: تم تطبيق الاستبانة على مرشدي ومديري المدارس الأساسية من الصف السابع الى الصف العاشر في محافظة جرش.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مرشدي ومديري المدارس الأساسية التي يكون فيها المرشد والمدير معًا في نفس المدرسة في محافظة جرش.

الإطار النظري:

أولاً: المرشد ودوره

تعد المدرسة المؤسسة التربوية الثانية بعد الأسرة، والتي لم تعد مصدرا للعلم فقط، بل أصبحت مركز إشعاع تربويًا، تنير الطريق للفرد والمجتمع، فتكسب المتعلم المهارات الحياتية والعملية والقيم والاتجاهات والمبادئ والأخلاق المحمودة، وفق فلسفة تقوم على التعليم الرسمي للمتعلم، والتعليم الهادف المخطط، وللمرشد دور أساسي في تحقيق ذلك.

ويعد المرشد ذو أهمية وتأثير في المدرسة المعاصرة، وتتعدد أدواره ووظائفه والمهام الواجب عليه القيام بها لخدمة الطلبة وأسرهم داخل المدرسة، ويتوقف نجاحه في أداء مهامه وتحقيق أهداف عمله الإرشادي على مجموعة مركبة من العوامل والمتغيرات، ومنها ما هو متعلق بالخصائص والصفات الشخصية التي يتمتع بها المرشد، وأخرى ترتبط بدرجة امتلاكه للمهارات والكفايات المهنية اللازمة للعمل الإرشادي، والتدريب المستمر على القضايا المعاصرة، والإشراف الذي يتلقاه المرشد في أثناء الخدمة، إضافة إلى العوامل المرتبطة بسياق عمله المدرسي من إدارة مدرسية، وجو مدرسي عام يؤثر في أداء المرشد لأدواره وفعاليته (بنات وآخرون، 2020).

يعرف مايكل إس (2015، ص25) الإرشاد النفسي بأنه: عملية ديناميكية ينطوي على مرشد مدرب تدريبا مهنيا لمساعدة المسترشدين الذين يعانون من مشكلات معينة يقوم بها المرشد باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات الإرشادية، مثل: الإرشاد الفردي، أو الجمعي، أو الأسري، لمساعدة المسترشد على تحقيق تغيرات مفيدة، وتغيير السلوك وتعزيز مهارة المواجهة، ودعم وتشجيع اتخاذ القرار وتحسين العلاقات.

مجالات عمل المرشد:

الإرشاد المدرسي يهدف إلى المساعدة المهنية المتخصصة المقدمة للمتعلمين لتوجيههم بشأن اتخاذ القرارات التي تتعلق بتحقيق الأهداف التعليمية المدرسية التي يطمحون إليها والتوافق معها، للتغلب على الصعوبات التي تعترضهم أثناء دراستهم وفي حياتهم المدرسية بشكل عام، وهناك العديد من المجالات التي يعمل بها المرشد التربوي، ومنها:

1- المجال النفسي الإرشادي: ويهدف إلى مساعدة المسترشد الذي يعاني من اضطرابات انفعالية، عن طريق الأنشطة الإرشادية المختلفة، مثل: تنمية القدرة على فهم الذات، وكيفية التغلب على مشاعر الدونية والنقص، ومواجهة الصراع بين الواقعية والمثالية (حسين، 2015).

2- المجال الاجتماعي: ويكون ذلك بتحقيق الانسجام مع الآخرين، والالتزام بالمعايير الاجتماعية، والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي، وتقبل التغير الاجتماعي، والعمل لخير الجماعة (أبو حماد،2014،12).

3- المجال المهني: ويهدف إلى مساعدة المتعلمين والمتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا، في التخطيط الدراسي والمهني عن طريق الأنشطة الإرشادية المختلفة، مثل: ملاءمة قدراتهم لمتطلبات المهن التي يرغبونها، وتكوين مهارات معرفة وفهم الذات وتطويرها، والتوعية بين التخصص الدراسي ومجالات العمل التي يؤدي إليها أو يعتبر رافدا لها، وتقديم معلومات عن سوق العمل، ماذا يحتاج وما هو مطلوب من تخصصات، وتكوين مفهوم ذات موجب لدى المتعلم حول: اهتماماته واتجاهاته وأهدافه وأسلوب حياته المهنية المستقبلية وغير ذلك (مايكل إس، 2015).

4- المجال الأكاديمي: ويهدف إلى مساعدة المسترشدين الذين يواجهون صعوبات تؤثر في أدائهم المدرسي عن طريق الأنشطة الإرشادية المختلفة، مثل: التغلب على الرسوب في المواد الدراسية، وتحسين مستوى الدافعية للتعلم، وتحسين عادات الدراسة والمذاكرة الصحيحة والتعريف بها، وحث الطلبة على تنظيم الوقت واستغلال أوقات الفراغ من خلال إكساب مهارات إدارة الوقت، والتعريف بكيفية التخطيط للبرامج الدراسية في المدرسة الثانوية والجامعة وغيرها، والتعريف بكيفية وضع أهداف أكاديمية واقعية ممكنة التحقيق وغير ذلك. (السفاسفة، 2003).

وظائف الإرشاد التربوي:

1- الوظيفة النمائية: تأخذ بعين الاعتبار متطلبات النمو المختلفة للفرد ويكون الاهتمام بالنواحي الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية، ومساعدة الطلبة على تحقيق النمو إلى أقصى حد تسمح به إمكاناته وقدراته (Astramovich, Hoskins, Gutierrez and Bartlett، 2013).

2- الوظيفة الوقائية: منع حدوث المشكلة أو الاضطراب لتقليل الحاجة للعلاج، وهو منهج التحصين النفسي ضد المشكلات والاضطرابات النفسية من خلال توفير الرعاية الملائمة (حسين،2015).

3- الوظيفة العلاجية: تركز على تقديم المساعدة العلمية الإرشادية الفنية الممكنة للطلبة، للتخلص من الصعوبات الاجتماعية والتربوية والنفسية والمهنية التي تواجههم، والعمل على حلها، واتخاذ القرارات المناسبة حولها (Astramovich, et al، 2013).

ثانيًا: سلوك التنمر

يعد التنمر شكلاً من أشكال السلوك العدواني غير المتوازن، وهو يحدث بصورة متكررة في علاقات الأقران، ويعتمد على السيطرة والتحكم والإذعان بين طرفين: أحدهما متنمر وهو الذي يقوم بالاعتداء، والآخر ضحية وهو المعتدى عليه. ويعد التنمر بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين من المشكلات التي يترتب عليها العديد من الآثار السلبية سواء على المتنمر أو ضحية التنمر (العتل، 2021).

ويعد سلوك التنمر بجميع صوره ظاهرة خطيرة بين المراهقين والشباب والمجتمع ككل، ومع ازدياد نسبة انتشار التنمر في العالم كله، حيث وصلت نسبه التنمر إلى 70% بين طلاب المدارس، لم يعد يخفى على أحد ما يؤدي إليه التنمر من تهديد للصحة النفسية والجسدية للضحايا. وقد زاد الوعي بخطورة ظاهرة التنمر، فقد تحولت النظرة إلى سلوك التنمر من اعتباره أحد مظاهر النمو الطبيعية في مرحلتي الطفولة والمراهقة، إلى الاهتمام بدارسته باعتباره خطرًا حقيقيًّا يواجه المدارس بشكل خاص (صقر، 2021).

كما تؤكده العديد من البحوث والدراسات حيث أشارت دراسة جرادات (2008) إلى (18.9%) من الطلبة صنفوا كمتنمرين و(10.2%) صنفوا كضحايا التنمر، بالإضافة إلى ظهور العديد من النتائج السلبية المترتبة لتعرض الطلبة للاستقواء. وأكد تقرير لليونسف (2018) بأن نصف الطلاب من عمر (13–15) سنة في العالم (حوالي 150 مليون طالب) تعرضوا لتنمر الأقران في مدارسهم، أو في محيطها. وأكدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (2020) تعرض الأطفال للتنمر في المدرسة في جميع أنحاء العالم، حيث يتعرض واحد من بين كل ثلاثة طلاب لهذه الهجمات مرة واحدة على الأقل شهريا، وواحد من كل 10 يكون ضحية للتنمر الإلكتروني.

وقد بدأ الاهتمام بظاهرة التنمر تزامنًا مع الأبحاث التي قام بها العالم النرويجي أولويس (Olweus، 1978)، ويعرف أولويس (Olweus، 1993) التنمر بأنه: شكل من أشكال العدوان يحدث عندما يتعرض له الطالب بشكل مستمر، ويتحول إلى سلوك سلبي يسبب له الألم، وقد يستخدم المتنمر أفعالاً مباشرة أو غير مباشرة للتنمر على الآخرين، والتنمر المباشر هو هجمة على الآخرين من خلال العدوان اللفظي أو البدني، والتنمر غير المباشر يستخدمه المتنمر ليحدث إقصاءً اجتماعيًّا مثل نشر الشائعات، ويمكن أن يكون التنمر غير المباشر ضارًّا جدّا مثل التنمر المباشر.

وقد أشار ألويس وليمبر وميهاليك (Olweus, Limber & Mihalic، 1999) إلى ثلاثة معايير لتعريف التنمر (1) يعتبر سلوكًا عدوانيًّا من الإضرار المتعمد، (2) يتم تنفيذه مرارًا وتكرارًا مع مرور الوقت، (3) يتم في علاقة شخصية تتميز بعدم توازن القوى، وأن سلوك التنمر يحدث غالبًا دون استفزاز ظاهر.

ويعرف التنمر لغويًا بأنه: التشبه بالنّمر، يقال (نمر نمرًا) كان على شبه من النمر، وهو أنمر وهي نمراء، (نمر) فلان: أي غضب وساء خلقه، (تنمر) لفلان: أي تنكر له وتوعده بالإيذاء (المعجم الوجيز،2001، 635).

وعرفه شيرر ونيكرسون (Sherer & Nickerson، 2010) بأنه شكل من أشكال السلوك العدواني الذي يتميز بنية الضرر، وتكرار حدوث السلوك، وعدم توازن القوة بين المتنمر والضحية.

ويعرفه حمدي والشرعة (2017) بأنه سلوك سلبي متكرر يقصد به الإساءة أو الإيذاء أو المضايقة للآخرين، ويصدر من شخص قوى ضد شخص أقلّ قوة.

أشكال التنمر:

هناك العديد من الأشكال لسلوك التنمر ومنها:

1- التنمر النفسي: ويتمثل في نشر الشائعات، والتلاعب في العلاقات الاجتماعية، أو الانخراط في الاستبعاد الاجتماعي، والابتزاز، أو الترهيب (حمدي والشرعة، 2017).

2- التنمر الجسدي (البدني): مثل الضرب والركل بالقدم، واللكم بقبضة اليد والخنق، والقرص، والعض، والدفع، والاستيلاء على المتعلقات الشخصية (أبو الديار، 2012).

3- التنمر اللفظي: وهو أي هجوم أو تهديد من الشخص يقصد به الأذى، والإغاظة، والتسمية بأسماء مسيئة، أو الصراخ، أو إذلال الآخرين، أو توجيه الانتقادات، أو الاستبعاد أو العزلة الاجتماعية (العتل، 2021).

4- التنمر الإلكتروني: وهو إلحاق الضرر المتعمد والمتكرر بالضحية من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر، والهواتف المحمولة، واستخدام الإنترنت أو الهاتف الخلوي للتهديد أو الإهانة، أو إرسال ملفات تحمل فيروسات عن عمد، أو إرسال صور أو رسوم توضيحية فاحشة أو مهددة (العتل، 2021).

5- التنمر على ممتلكات الآخرين: السطو على ممتلكات الآخرين، والتصرف فيها رغما عنهم أو عدم إرجاعها إليهم مرة ثانية، أو إتلافها (القحطاني، 2021).

6- التنمر الاجتماعي: يشمل عزل شخص عن مجموعة من الرفاق، ومراقبة تصرفات الآخرين ومضايقتهم، والاستبعاد الاجتماعي، وحرمان الزملاء من المشاركة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة (إبراهيم، 2020).

7- التنمر الانفعالي: ويقصد به التقليل من شأن الضحية، وتخفيض درجة إحساسها بذاتها، ويشتمل على التجاهل، والعزلة، وإبعاد الضحية عن الأقران، والتحديق تحديقًا عدوانيًا، والعبوس، والازدراء، والضحك بصوت منخفض، واستخدام لغة الجسد العدوانية (Arhuis-Lnca, et al، 2021).

8- التنمر العنصري: وهذا النوع من التنمر يكون بدافع الكراهية والتحيز تجاه شخص أو مجموعة، ويتضمن الاستهزاء، والسخرية من عرق أو سلالة معينة، أو من دين معين، أو قومية معينة، وقد يكون هناك تحيز لجنس معين عن الآخر (أبو الديار، 2012).

لنظريات التي فسرت التنمر:

أشارت العديد من الأدبيات السابقة إلى وجود مجموعة من النظريات التي فسرت سلوك التنمر المدرسي بشكل مفصل؛ وفيما يلي استعراض موجز لأبرز تلك النظريات:

1- **نظرية الذات:** تعتمد هذه النظرية على أسلوب الإرشاد غير المباشر، وقد أطلق عليها الإرشاد المتركز حول المسترشد "العميل"، وصاحب هذه النظرية هو كارل روجرز، وتعتمد هذه النظرية على أسلوب الإرشاد غير المباشر، وترى هذه النظرية أن الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الإيجابي، وتتمثل في بعض العناصر، مثل: صفات الفرد، وقدراته، والمفاهيم التي يكونها بداخله نحو ذاته والآخرين، والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وخبراته،

والناس المحيطين به. وهي تمثل صورة الفرد وجوهره وحيويته؛ لذا فإن الإنسان ذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو الانحراف، وتعاون المسترشد مع المرشد أمر أساسي في نجاح عملية الإرشاد، فلا بد من فهم ذات المسترشد كما يتصورها بنفسه، ولذلك فإنه من المهم دراسة خبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه والآخرين من حوله (إبراهيم، 2020).

2- **نظرية التعلم الاجتماعي:** تعد من أهم النظريات السوسيولوجية التي تهتم بتفسير ظواهر التنمر عموما، ويرجع الفضل الأكبر إلى ألبرت باندورا A. Bandura، ويرى باندورا أن معظم سلوك الإنسان سلوك متعلم، ويتم تعلمه من خلال القدوة، ويعد باندورا ومعاونوه من أكثر منظري التعلم الاجتماعي الذين حاولوا أن يقدموا تفسيرا للتنمر، حيث أكدوا أن تعلم التنمر هو نتاج للتفاعل الاجتماعي، فنحن جميعا والأطفال منا بخاصة، نكتسب عددا كبيرة من وحدات السلوك من خلال مراقبتنا لسلوك الآخرين وتقليدنا إياهم. ووفقا لنظرية التعلم الاجتماعي فالتنمر يتم تعلمه من خلال السلوك الاجتماعي، وحدوث التنمر في موقف معين يعتمد على عوامل الخبرة السابقة بالمثيرات العنيفة، والتدعيمات الحالية للتنمر، والعديد من العوامل الاجتماعية والمعرفية التي تحدد مدركات الفرد في كل سلوك يقوم به وأفكار الأفراد حول نواتج هذا السلوك (حرب، 2021).

3- **نظرية الضبط الاجتماعي:** تعد نظرية الضبط الاجتماعي إحدى النظريات التي تسهم في تفسير سلوك التنمر، كما تعد هذه النظرية من بين النظريات السيكولوجية التي تنظر إلى التنمر على اعتبار أنه استجابة للبناء الاجتماعي، وقد وضع "ترانس هيرشي" أربعة عناصر للرابطة الاجتماعية، ويتمثل العنصر الأول في: "الارتباط" Attachment، والعنصر الثاني في: "الاندماج" Involvement، كما يتمثل العنصر الثالث في: "الالتزام" Commitment، أما العنصر الأخير فيتمثل في: "العقيدة" Belief، فالطاعة والامتثال هما الشيء الذي يجب أن يتعلمه الفرد في نظرية الضبط الاجتماعي، وتعد الأسرة من أهم وسائل الاتصال المباشر وغير المباشر، وكلما زاد التكامل الأسري زادت قدرة الأسرة على ممارسة الضبط وحماية أطفالها من التيارات المنحرفة (نصور، 2020).

ثالثا: مرحلة التعليم الأساسي العليا:

تعرف على أنها التعليم الإلزامي الذي يبدأ في سن السادسة، حيث يكسب الطفل خلال هذه المرحلة أسس تعلم القراءة، والكتابة، والعمليات الحسابية البسيطة (حرب، 2021).

- مرحلة التعليم الأساسي: وهي التعليم الأساسي تعليم إلزامي ومجاني في المدارس الحكومية، ويقبل الطالب في السنة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي إذا أتم السنة السادسة من عمره في نهاية كانون الأول من العام الدراسي الذي يقبل فيه، ولا يفصل الطالب من التعليم قبل إتمام السادسة عشر من عمره ويستثنى من ذلك من كانت به حالة صحية خاصة بناءً على تقرير من اللجنة الطبية المختصة.

وعرفت وزارة التربية والتعليم التعليم الأساسي بأنه: تعليم إلزامي ومجاني في المدارس الحكومية، حيث يقبل الطالب في السنة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي إذا أتم السادسة من عمرة في نهاية كانون الأول من العام الدراسي الذي يقبل به، وتشمل الفصول من الصف الأول حتى الصف العاشر (وزارة التربية والتعليم،2018).

وعرفته حرب (2021) بأنه: التعليم الإلزامي، الذي يبدأ من سن السادسة، حيث يكسب الطفل خلال هذه المرحلة أسس تعلم القراءة، والكتابة، والعمليات الحسابية البسيطة، ويتقن المهارات الأساسية للغة أجنبية واحدة على الأقل، ويتعامل مع الأنظمة العددية، والعمليات الرياضية الأساسية، والأشكال الهندسية، ويستخدمها في الحياة العملية، ويستوعب الحقائق

والتعميمات العلمية الأساسية وأسسها التجريبية، ويستخدمها في تفسير الظواهر الطبيعية، ويفكر بأسلوب علمي مستخدمًا في ذلك عمليات المشاهدة وجمع البيانات وتنظيمها وتحليلها والاستنتاج منها، وبناء أحكام وقرارات مستندة إليها، ويستوعب الأسس العلمية لأشكال التكنولوجيا التي تعرض له في حياته اليومية ويحسن استخدامها (وزارة التربية والتعليم، 2018).

ويحرص على سلامة بيئته ونظافتها وجمالها وثرواتها، ويدرك أهمية لياقته البدنية والصحية ويمارس النشاطات الرياضية الصحية المناسبة، ويتذوق الجوانب الجمالية في الفنون المختلفة ويعبر عن ميوله الفني الخاص، ويقوى على أداء مهارات حرفية تتناسب وقدراته وميوله، ويسعى لتنميتها، ويعزز في نفسه احترام العمل اليدوي باعتبار أن العمل وظيفة أساسية في الحياة الاجتماعية، ويتمثل قيم الجد والعمل والمثابرة والاعتماد على النفس في الإنجاز، وتحقيق القدرة الذاتية، وكسب العيش والاكتفاء الذاتي، ويعبر عن مواهبه وقدراته الخاصة وجوانب الإبداع لديه، ويتقبل ذاته، ويحترم الآخرين، ويراعي مشاعرهم، ويقدر مزاياهم ومنجزاتهم، ويقدر قيمة الوقت، ويحسن استثمار أوقاته الحرة، وينمي نفسه، ويسعى للتعلم الذاتي وزيادة كفايته (وزارة التربية والتعليم،2018).

ويتوفر في كل مدرسة من مدارس الحكومة هيئة إدارية، تتمثل في: مدير المدرسة، ومساعديه، والمعلمين، والمرشدين التربويين، الذين يتعاونون في تحقيق أهداف المرحلة التعليمية اذ يتكامل دورهم. ولمدير المدرسة في مدارس الأردن دورٌ في متابعة المرشد التربوي، لذلك تسعى هذه الدراسة سعيها إلى التعرف على وجهة نظر مدير المدرسة بالإضافة للمرشد التربوي نفسه في خفض سلوك التنمر لدى الطلبة.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

أجرى نصور (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على دور المرشد النفسي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين النفسيين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة اللاذقية في سوريا، وتكونت عينة الدراسة من (100) مرشد ومرشدة، وقد استخدم المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن إيجاد البرامج التي تقي الطلبة من الوقوع في مشكلة العنف المدرسي، وإتاحة الفرص الكافية لإشراكهم في النشاطات التي تحد من سلوكهم العنيف من أهم الأدوار التي يجب أن يمارسها المرشد النفسي مع الطالب للحد من العنف.

وأجرى حسن (2020) دراسة هدفت لاختبار فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد لإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية والمرتبطة بالتنمر المدرسي، والبيئة المدرسية، ولدى التلميذ الضحية، والمتنمر. وتم تطبيق برنامج التدخل المهني على عينة مكونة من (15) من الأخصائيين العاملين في إطسا بمحافظة الفيوم، وتقوم الدراسة على المنهج شبه التجريبي حيث استخدم الباحث مقياس "مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية للتنمر المدرسي وكانت أبرز النتائج وجود فروق جوهرية دالة إحصائيًا بين ممارسة برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد، وإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكي اللاتوافقية لدي المتنمر.

وأجرى العنزي (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الإرشاد المدرسي في الحد من سلوك التنمر المدرسي بين طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (65) معلما ومعلمة، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن هناك دورًا للإرشاد المدرسي في الحد من سلوك التنمر، وفي تفعيل العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وجاء بدرجة عالية، وأن هناك دورًا للمرشد التربوي في تعزيز العلاقة بين المدرسة والأسرة بدرجة متوسطة.

وأجرت العرود والمجالي (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء قصبة عمان الحكومية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. ولجمع البيانات تم تطوير مقياس مكون من أربعة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (431) معلمًا و(576) طالبًا في المدارس الحكومية في لواء قصبة عمان، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود مستوى متوسط لدرجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في مدارس لواء قصبة عمان الحكومية، لدورهم في الحد من ظاهرة التنمر لدى الطلبة. وأجرى المصري (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على دور المرشدين التربويين في الحد من ظاهرة العنف المدرسي، وتكون مجتمع الدراسة من المرشدين التربويين العاملين في جنوب الخليل، وتكونت العينة من (50) مرشدا ومرشدة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة وأشارت النتائج إلى أن هناك دورا للمرشدين التربويين في غرس القيم الإيجابية لدى الطلبة، وبدرجة عالية، وفي العمل على تنمية شخصية الطفل وفق مبادئ الحوار، وبدرجة عالية.

وأجرت أبو الحديد وعبد السميع (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على دور المرشدة التربوية لمواجهة مشكلة التنمر في مدارس المرحلة الثانوية بالدمام، وتكونت عينة الدراسة من (98) طالبة، واستمارة مقابلة مع المرشد التربوي عدد (10) ومن أبرز نتائج الدراسة أن هناك دورًا فعالًا للمرشدات بالإرشاد والتوعية بنسبة (100%) وفي تنفيذ برامج التدخل المهني بنسبة (90%) وفي عقد مقابلات فردية وجماعية لأمهات الطالبات المتنمرات بنسبة (80%).

وأجرت الفيومي (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس الحكومية في لواء عين الباشا في الحد من ظاهرة العنف المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من (1323) فردا، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت من (106) معلمين و(163) معلمة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة وتطويرها، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد العينة في تقديرهم لدرجة ممارسة مديري المدارس لدورهم في الحد من ظاهرة العنف المدرسي وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأظهرت عدم وجود فروق تعزى لأثر كل من عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

المنهجية والإجراءات:

منهجية الدراسة:

انطلاقا من مشكلة الدراسة وأهدافها وطبيعة تساؤلاتها، قامت هذه الدراسة بتبني المنهج الوصفي المسحي، نظرا لملائمتها لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المرشدين ومديري المدارس الأساسية في مدينة جرش بشمال الأردن خلال عام2021/2022 وتتكون من (64) مرشدًا ومديرًا لكل فئة، واستثنيت المدارس التي لا تدرس طلبة المرحلة الأساسية من الصف السابع إلى العاشر في (مديرية التربية والتعلم لمحافظة جرش،2021).

عينة الدراسة:

تتكون العينة من جميع مرشدي ومديري المدارس الأساسية في تربية محافظة جرش من الصف السابع إلى الصف العاشر، والبالغ عددهم (64) مرشدًا ومديرًا لكل فئة.

أداة الدراسة:

مقياس دور المرشد في خفض سلوك التنمر: طورت الباحثتان لأغراض الدراسة الحالية مقياس دور المرشد في خفض سلوك التنمر بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة وهي (رتيبة، 2020؛ وحسن، 2020؛ والمصري، 2019؛ وعبد الرحمن، 2017؛ Sherer & Nickerson, 2010؛pagel ، 2011)، ليتكون في صورته الأولية من (64) حيث تتكون من (5) مجالات تتعلق بدور المرشد التربوي مع المتنمر، والمتنمر عليه، والبيئة المدرسية، والمعلم وأولياء الأمور كما هو موضحة بملحق (1). وتم تطوير هذه الفقرات (1–10)،(15–24)،(27–37) من دراسة حسن (2020)، والفقرة (46) تم تطويرها من دراسة المصري (2019)، والفقرات (56،53،52،51،45،44،39،38،26،25،12) تم تطويرهم من دراسة رتيبة (2020)، والفقرات (55،54،49،11) تم تطويرهم من دراسة عبد الرحمن (2017)، والفقرات (48،47،43) تم تطويرهم من دراسة بيجل Pagel (2012) كما هو موضحة بملحق (3)، والفقرات (58،57،42،41،40،14،13) تم تطويرهم من دراسة شيرير ونيكرسون Sherer& Nickerson (2010) كما هو موضحة بملحق (3).

صدق مقياس دور المرشد في خفض سلوك التنمر:

استخرجت دلالات الصدق من خلال ما يلي:

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على (10) من أعضاء هيئة التدريس في الإرشاد النفسي والتربوي وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم من أساتذة الجامعات الأردنية وغير الأردنية والعاملين بوزارة التربية والتعليم الأردنية، والموضحة أسماؤهم في الملحق (4)، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، ولإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم حول فقرات المقياس من حيث مدى ملائمة صياغتها اللغوية، ومدى ملائمة الفقرات لعينة الدراسة، ومدى انتمائها وتمثيلها لمجالات مقياس سلوك التنمر، وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل صياغة (3) فقرات، وحذف (6) فقرات، وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (58) فقرة، والجدول (1) يوضح الفقرات المعدلة.

جدول (1) الفقرات الأصلية والمعدلة والمحذوفة لمقياس دور المرشد في خفض سلوك التنمر

الفقرات بصورتها الأولية	الفقرات بصورتها المعدلة
توظيف نتائج الدراسات والبحوث في عمل برامج وقائية وعلاجية لسلوك التنمر.	تصميم برامج إرشادية وقائية وعلاجية لسلوك التنمر بناء على نتائج الدراسات والبحوث.
إجراء جلسات مع المتنمرين في إدارة غضبهم.	إجراء جلسات مع المتنمرين لمساعدتهم في إدارة سلوكهم.
وضع خطة لمساعدة السلوك الإيجابي.	تنمية السلوك الإيجابي.
لدى المرشد المهارة في إظهار تقبله لردود أفعال الطالب ضحية التنمر.	محذوفة.
التواصل بفاعلية مع الطلبة على الصعيدين الإنساني والمهني.	محذوفة.
تحديد الاستراتيجيات الوقائية والتوجيهية والعلاجية للطالب ضحية التنمر.	محذوفة.
مناقشة مشكلة التنمر في الاجتماعات مع أولياء الأمور	محذوفة.
عدم التسامح مع المتنمرين.	محذوفة.
استدعاء أولياء أمور الطلاب المتنمرين.	محذوفة.

صدق البناء الداخلي:

بعد أن تم الأخذ بملاحظات المحكمين، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وبلغ قوامها (22) مرشدًا، و(22) مديرًا من مديري المدارس للمرحلة الأساسية في محافظة عجلون. وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، وكذلك ارتباط كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية، ويوضح الجدول رقم (2) معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (2) معاملات الارتباط بين كل فقرة بالمجال والدرجة الكلية لمقياس دور المرشد في خفض سلوك التنمر

المجال	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	المجال	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1- دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر	1-	0.78	0.74	2- دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى البيئة المدرسية	27-	0.79	0.65
	2-	0.72	0.64		28-	0.81	0.76
	3-	0.60	0.49		29-	0.72	0.74
	4-	0.63	0.48		30-	0.56	0.55
	5-	0.76	0.63		31-	0.74	0.67
	6-	0.76	0.66		32-	0.73	0.67
	7-	0.80	0.72		33-	0.69	0.51
	8-	0.83	0.76		34-	0.82	0.75
	9-	0.87	0.79		35-	0.83	0.73
	10-	0.72	0.68		36-	0.80	0.73
	11-	0.62	0.57		37-	0.72	0.61
	12-	0.68	0.67		38-	0.73	0.72
	13-	0.67	0.69		39-	0.61	0.44
	14-	0.66	0.65		40-	0.69	0.61
3- دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر عليه	15-	0.60	0.69		41-	0.87	0.77
	16-	0.70	0.57		42-	0.81	0.68
	17-	0.83	0.69		43-	0.84	0.75
	18-	0.80	0.72	4-دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المعلمين	44-	0.51	0.64
	19-	0.82	0.68		45-	0.69	0.60
	20-	0.78	0.68		46-	0.79	0.55
	21-	0.78	0.71		47-	0.88	0.49
	22-	0.65	0.56		48-	0.81	0.50
	23-	0.73	0.67		49-	0.79	0.55
	24-	0.71	0.65		50-	0.85	0.49
	25-	0.78	0.75		51-	0.80	0.45
	26-	0.80	0.68	5- دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى أولياء الأمور	52-	0.76	0.42
					53-	0.85	0.56
					54-	0.70	0.54
					55-	0.72	0.49
					56-	0.76	0.51
					57-	0.83	0.57
					58-	0.69	0.50

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة بالمجال تراوحت بين (0.51–0.87) والدرجة الكلية حيث تراوحت بين (0.45–0.77)، وتم اعتماد معيار قبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس عن (0.30)، وهذا يشير إلى صدق بناء هذه الفقرات، بحيث لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس المكون من (58) فقرة بصورته النهائية.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بالطريقتين الآتيتين: طريقة إعادة الاختبار، وطريقة الاتساق الداخلي

فقد أعيد تطبيق المقياس بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة وهي مكونة من (22) مرشدًا و(22) مديرًا من مديري المدارس للمرحلة الأساسية في محافظة عجلون، ومن ثم حسب معاملات ارتباط بيرسون، ويوضح جدول (3) ومعامل الاتساق الداخلي للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر.

جدول (3) ثبات الإعادة ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha) للمجالات والدرجة الكلية

البعد	عدد الفقرات	إعادة الاختبار	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا
دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر.	14	.917	.785
دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر عليه.	12	.933	.841
دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى البيئة المدرسية.	17	.846	.778
دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المعلمين.	8	.830	.794
دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى أولياء الأمور.	7	.846	.768
الدرجة الكلية.	58	.902	.811

يتضح من جدول (3) أن ثبات إعادة الاختبار لمجال دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر بلغ (0.917)، ولمجال دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر عليه بلغ (0.933)، ولمجال دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى البيئة المدرسية بلغ (0.846)، ولمجال دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المعلمين بلغ (0.830)، ولمجال دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى أولياء الأمور بلغ (0.846)، وللدرجة الكلية بلغ (0.902)، ويعتبر ذلك مناسبًا لأغراض هذه الدراسة.

ويتّضح أيضًا من الجدول أن معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمجال دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر بلغ (0.785)، ولمجال دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر عليه بلغ (0.841)، ولمجال دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى البيئة المدرسية بلغ (0.778)، ولمجال دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المعلمين بلغ (0.794)، ولمجال دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى أولياء الأمور بلغ (0.768)، وللدرجة الكلية بلغ (0.811)، ويعتبر ذلك مناسبًا لأغراض هذه الدراسة.

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المرشدين ومديري المدارس في محافظة جرش، وتتضح نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

إجابة السؤال الأول والذي نص على: ما دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر من وجهة نظر المرشدين الذكور والإناث في المدارس الأساسية في مديرية تربية جرش؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المرشدين التربويين لمجالات أداة الدراسة مجتمعة وعلى المقياس ككل، كما يوضح في الجدول (4):

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المرشدين التربويين على مجالات مقياس الدراسة وعلى الدرجة الكلية للمقياس

المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	درجة الاستخدام
1	دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر.	4.02	0.54	5	مرتفعة
2	دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر عليه.	4.12	0.66	3	مرتفعة

3	دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر في البيئة المدرسية.	4.05	0.59	4	مرتفعة
4	دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المعلمين.	4.69	0.26	1	مرتفعة
5	دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى أولياء الأمور.	4.53	0.37	2	مرتفعة
	الدرجة الكلية للمقياس.	4.20	0.41		مرتفعة

يُلْحظ من الجدول (4) أن المجال الرابع: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المعلمين، قد حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (4.69)، ويشير إلى درجة مرتفعة وانحراف معياري وقدره (0.26)، في حين تلاه المجال الخامس: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى أولياء الأمور، وحصل على الدرجة الثانية بمتوسط حسابي وقدره (4.53)، ويشير إلى درجة مرتفعة أيضًا، وانحراف معياري وقدره (0.37)، في حين تلاه المجال الثاني: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر عليه، وحصل على الدرجة الثالثة بمتوسط حسابي وقدره (4.12)، ويشير إلى درجة مرتفعة أيضًا وانحراف معياري وقدره (0.66)، في حين تلاه المجال الثالث: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى البيئة المدرسية، وحصل على الدرجة الرابعة بمتوسط حسابي وقدره (4.05)، ويشير إلى درجة مرتفعة أيضًا وانحراف معياري وقدره (0.59)، وجاء في المرتبة الأخيرة المجال الأول: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر بمتوسط حسابي وقدره (4.02) وانحراف معياري وقدره (0.54) ويشير إلى درجة مرتفعة أيضًا لدى أفراد عينة الدراسة كما يظهر في الجدول، وقد أشار متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل إلى متوسط حسابي وقدره

(4.20)، وهو يشير إلى درجة مرتفعة وبانحراف معياري وقدره (0.41).

إجابة السؤال الثاني والذي نص على: ما دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر من وجهة نظر مديري المدارس الذكور والإناث في المدارس الأساسية في مديرية تربية جرش؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة مديري المدارس لمجالات أداة الدراسة مجتمعة وعلى المقياس ككل، كما يوضح في الجدول (5):

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة مديري المدارس على مجالات مقياس الدراسة وعلى الدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة المجال	درجة الاستخدام
1	خفض سلوك التنمر لدى المتنمر.	4.27	0.48	5	مرتفعة
2	خفض سلوك التنمر لدى المتنمر عليه.	4.44	0.56	3	مرتفعة
3	خفض سلوك التنمر لدى البيئة المدرسية.	4.37	0.58	4	مرتفعة
4	خفض سلوك التنمر لدى المعلمين.	4.67	0.29	1	مرتفعة
5	خفض سلوك التنمر لدى أولياء الأمور.	4.48	0.37	2	مرتفعة
	الدرجة الكلية للمقياس.	4.41	0.37		مرتفعة

يُلْحظ من الجدول (5) أن المجال الرابع: خفض سلوك التنمر لدى المعلمين، قد حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (4.67) ويشير إلى درجة مرتفعة وانحراف معياري وقدره (0.29)، في حين تلاه المجال الخامس: خفض سلوك التنمر لدى أولياء الأمور، وحصل على الدرجة الثانية بمتوسط حسابي وقدره (4.48)، ويشير إلى درجة مرتفعة أيضا وانحراف معياري وقدره (0.37)، في حين تلاه المجال الثاني: خفض سلوك التنمر لدى المتنمر عليه، وحصل على الدرجة الثالثة بمتوسط حسابي وقدره (4.44)، ويشير إلى درجة مرتفعة أيضًا وانحراف معياري وقدره (0.56)، في

حين تلاه المجال الثالث: خفض سلوك التنمر لدى البيئة المدرسية، وحصل على الدرجة الرابعة بمتوسط حسابي وقدره (4.37)، ويشير إلى درجة مرتفعة أيضًا وانحراف معياري وقدره (0.58)، وجاء في المرتبة الأخيرة المجال الأول: خفض سلوك التنمر لدى المتنمر بمتوسط حسابي وقدره (4.27) وانحراف معياري وقدره (0.48) ويشير إلى درجة مرتفعة أيضًا لدى أفراد عينة الدراسة كما يظهر في الجدول، وقد أشار متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل إلى متوسط حسابي وقدره (4.41) وهو يشير إلى درجة مرتفعة وبانحراف معياري وقدره (0.37).

إجابة السؤال الثالث والذي نص على: "هل تختلف وجهة نظر المرشدين التربويين ومديري المدارس في دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر عند مستوى دالة ($\alpha = 0.05$) في مديرية تربية جرش باختلاف سنوات الخبرة؟"

لفحص الفروق التي تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية لدور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة ككل (للمرشدين التربويين، ومديري المدارس) على مقياس دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر تبعا لسنوات الخبرة، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6): المتوسطات الحسابية لدرجة دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر تبعا لسنوات الخبرة:

المجال	الرقم	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
خفض سلوك التنمر لدى المتنمر	1	أقل من 5 سنوات	3.83	0.76	15
	2	من 5 – 10 سنوات	4.13	0.70	12
	3	11 – 15 سنة	4.15	0.42	26
	4	16 سنة فما فوق	4.17	0.46	75
	5	المجموع	4.12	0.53	128
خفض سلوك التنمر لدى المتنمر عليه	1	أقل من 5 سنوات	4.16	0.64	15
	2	من 5 – 10 سنوات	4.10	0.75	12
	3	11 – 15 سنة	4.19	0.75	26
	4	16 سنة فما فوق	4.31	0.58	75
	5	المجموع	4.25	0.64	128
خفض سلوك التنمر لدى البيئة المدرسية	1	أقل من 5 سنوات	3.91	0.58	15
	2	من 5 – 10 سنوات	3.93	0.81	12
	3	11 – 15 سنة	4.19	0.59	26
	4	16 سنة فما فوق	4.27	0.56	75
	5	المجموع	4.18	0.60	128
خفض سلوك التنمر لدى المعلمين	1	أقل من 5 سنوات	4.69	0.27	15
	2	من 5 – 10 سنوات	4.52	0.26	12
	3	11 – 15 سنة	4.72	0.22	26
	4	16 سنة فما فوق	4.70	0.29	75
	5	المجموع	4.68	0.27	128
خفض سلوك التنمر لدى أولياء الأمور	1	أقل من 5 سنوات	4.52	0.35	15
	2	من 5 – 10 سنوات	4.31	0.53	12
	3	11 – 15 سنة	4.60	0.33	26
	4	16 سنة فما فوق	4.51	0.35	75
	5	المجموع	4.51	0.37	128

الدرجة الكلية للمقياس	1	أقل من 5 سنوات	4.12	0.45	15
	2	من 5 – 10 سنوات	4.14	0.54	12
	3	11 – 15 سنة	4.30	0.39	26
	4	16 سنة فما فوق	4.34	0.37	75
	5	المجموع	4.29	0.41	128

يشير الجدول (6) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا لمتغير الخبرة في دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر، وللكشف عن أثره فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يظهر في الجدول (7):

جدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة في الدرجة الكلية لدور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر

الرقم	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
1	الخبرة	.907	3	.302	1.878	0.14
4	الخطأ	19.959	124	.161		
5	الكلي المصحح	20.866	127			

تشير نتائج الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في الدرجة الكلية لدور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر تبعًا لمتغير الخبرة.

وتم حساب الفروق التي تعزى لأثر متغير الخبرة على مجالات دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر من خلال إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي المتعدد (MANOVA) كما يظهر في الجدول (8):

جدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي المتعدد (MANOVA) لأثر الخبرة في مجالات دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر:

المصدر	رقم	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
الخبرة	1	خفض سلوك التنمر لدى المتنمر.	1.488	3	.496	1.828	0.15
	2	خفض سلوك التنمر لدى المتنمر عليه.	.763	3	.254	.615	0.61
	3	خفض سلوك التنمر لدى البيئة المدرسية.	2.469	3	.823	2.330	0.08
	4	خفض سلوك التنمر لدى المعلمين.	.358	3	.119	1.638	0.18
	5	خفض سلوك التنمر لدى أولياء الأمور.	.690	3	.230	1.732	0.16
الخطأ	1	خفض سلوك التنمر لدى المتنمر.	33.649	124	.271		
	2	خفض سلوك التنمر لدى المتنمر عليه.	51.268	124	.413		
	3	خفض سلوك التنمر لدى البيئة المدرسية.	43.791	124	.353		
	4	خفض سلوك التنمر لدى المعلمين.	9.026	124	.073		
	5	خفض سلوك التنمر لدى أولياء الأمور.	16.473	124	.133		
الكلي المصحح	1	خفض سلوك التنمر لدى المتنمر.	35.138	127			
	2	خفض سلوك التنمر لدى المتنمر عليه.	52.031	127			
	3	خفض سلوك التنمر لدى البيئة المدرسية.	46.260	127			
	4	خفض سلوك التنمر لدى المعلمين.	9.384	127			
	5	خفض سلوك التنمر لدى أولياء الأمور.	17.164	127			

تشير نتائج الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في مجالات دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر تبعًا لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيم اختبار (ف) قيما تراوحت بين (0.615 – 1.828) وهي قيم غير دالة إحصائيًا كما يظهر من الدلالة الإحصائية.

إجابة السؤال الرابع والذي نص على: "هل تختلف وجهة نظر المرشدين التربويين ومديري المدارس في دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر عند مستوى دالة (α = 0.05) في مديرية تربية جرش باختلاف المؤهل العلمي؟"

لفحص الفروق التي تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية لدور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر، فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (9) يوضح المتوسطات الحسابية لدرجة دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر تبعًا للمؤهل العلمي:

جدول (9): المتوسطات الحسابية لدرجة دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر تبعًا للمؤهل العلمي

المجال	الرقم	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
خفض سلوك التنمر لدى المتنمر	1	بكالوريوس	4.02	0.55	59
	2	دبلوم عال	4.33	0.43	29
	3	ماجستير	4.02	0.51	29
	4	دكتوراه	4.37	0.50	11
	5	المجموع	4.12	0.53	128
خفض سلوك التنمر لدى المتنمر عليه	1	بكالوريوس	4.11	0.67	59
	2	دبلوم عال	4.50	0.43	29
	3	ماجستير	4.28	0.70	29
	4	دكتوراه	4.27	0.63	11
	5	المجموع	4.25	0.64	128
خفض سلوك التنمر لدى البيئة المدرسية	1	بكالوريوس	3.99	0.62	59
	2	دبلوم عال	4.41	0.42	29
	3	ماجستير	4.28	0.63	29
	4	دكتوراه	4.29	0.61	11
	5	المجموع	4.18	0.60	128
خفض سلوك التنمر لدى المعلمين	1	بكالوريوس	4.67	0.28	59
	2	دبلوم عال	4.69	0.29	29
	3	ماجستير	4.73	0.23	29
	4	دكتوراه	4.63	0.32	11
	5	المجموع	4.68	0.27	128
خفض سلوك التنمر لدى أولياء الأمور	1	بكالوريوس	4.55	0.38	59
	2	دبلوم عال	4.40	0.40	29
	3	ماجستير	4.58	0.32	29
	4	دكتوراه	4.42	0.21	11
	5	المجموع	4.51	0.37	128
الدرجة الكلية للمقياس	1	بكالوريوس	4.18	0.43	59
	2	دبلوم عال	4.45	0.30	29
	3	ماجستير	4.32	0.41	29

	4	دكتوراه	4.37	0.40	11
	5	المجموع	4.29	0.41	128

يشير الجدول (9) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي في دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر، وللكشف عن أثره فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يظهر في الجدول (10):

جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي في الدرجة الكلية لدور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر:

الرقم	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
1	المؤهل العلمي	1.501	3	.500	3.204	0.03
4	الخطأ	19.365	124	.156		
5	الكلي المصحح	20.866	127			

تشير نتائج الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في الدرجة الكلية لدور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة اختبار (ف) ما قيمته (3.204).

إجابة السؤال الخامس والذي نص على: " هل تختلف وجهة نظر المرشدين التربويين ومديري المدارس في دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر عند مستوى دالة (α = 0.05) في مديرية تربية جرش باختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال ولفحص الفروق التي تعزى لمتغير الجنس في دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر، تم استخدام اختبارات للعينات المستقلة (Independent-Samples T-Test) ويبين الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة ودلالتها الإحصائية للفروق التي تعزى للجنس في دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة ودلالتها الإحصائية للفروق التي تعزى للجنس في دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر

المجال	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
خفض سلوك التنمر لدى المتنمر.	ذكر	52	4.09	0.63	0.505	126	0.61
	أنثى	76	4.14	0.44			
خفض سلوك التنمر لدى المتنمر عليه.	ذكر	52	4.17	0.70	1.245	126	0.22
	أنثى	76	4.31	0.59			
خفض سلوك التنمر في البيئة المدرسية.	ذكر	52	4.14	0.71	0.550	126	0.58
	أنثى	76	4.20	0.52			
خفض سلوك التنمر لدى المعلمين.	ذكر	52	4.64	0.29	1.387	126	0.17
	أنثى	76	4.71	0.26			
خفض سلوك التنمر لدى أولياء الأمور.	ذكر	52	4.53	0.38	0.461	126	0.65
	أنثى	76	4.50	0.36			
الدرجة الكلية للمقياس.	ذكر	52	4.25	0.48	0.876	126	0.38
	أنثى	76	4.32	0.34			

* قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05).

تشير نتائج الجدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر تبعًا لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة اختبار (ت) قيمًا تراوحت بين (0.461 – 1.387) لجميع المجالات وللدرجة الكلية وهي قيم غير دالة إحصائيًّا كما يظهر من الدلالة الإحصائية.

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على: "ما دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر من وجهة نظر المرشدين الذكور والإناث في المدارس الأساسية في مديرية تربية جرش؟"

أظهرت النتائج أن تقديرات المرشدين التربويين لدور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر كان مرتفعًا في جميع المجالات دون استثناء، أي أن دور المرشد التربوي فعال بكل مجالات الدراسة بدوره مع المتنمر، والمتنمر عليه، والبيئة المدرسية، والمعلمين، وأولياء الأمور. ولعل ذلك يعود إلى طبيعة الدور المناط بالمرشد نفسه، واقتناع المرشد التربوي بالدور الذي يقوم به في خفض سلوك التنمر، إلى جانب أن دوره يساعد في تنمية شخصية الطالب في الجوانب المختلفة، فهو اللبنة الأولى التي يلجأ اليها الطلبة لتقديم الخدمات الإرشادية.

وكشفت نتائج السؤال الأول بأن المجال الرابع وهو دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المعلمين حصل على الدرجة الأولى، والمجال الخامس: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى أولياء الأمور حصل على الدرجة الثانية، في حين تلاه المجال الثاني: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر عليه، وحصل على الدرجة الثالثة، والمجال الثالث: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى البيئة المدرسية حصل على الدرجة الرابعة، وجاء المجال الأول: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر في المرتبة الأخيرة.

وأبرزت نتائج الدراسة بأن دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمرين جاء في المرتبة الأخيرة من بين مجالات الدراسة، وهو أهم مجال في الدراسة، وهذا لا يتعارض مع المجال الرابع الذي جاء بالمرتبة الأولى، وهو: دور المرشد التربوي مع المعلمين في خفض سلوك التنمر؛ ولذلك علينا أن نستثمر في هذا الدور (دور المعلمين) للتعامل مع المتنمرين والحد من سلوك التنمر. وأبرزت النتائج أن المجال الخامس الخاص بدور المرشد في خفض سلوك التنمر عند أولياء الأمور أكّد أهمية التعاون والتواصل بين المرشد وأولياء الأمور، كون أولياء الأمور هم الأكثر تأثيرًا على الأبناء، وأكّد على أهميّة إرشادهم إلى كيفية التعامل مع أبنائهم من أجل تحقيق الرعاية والصحة النفسية لهم.

وقد تعزى هذه النتائج إلى أهمية دور المرشد في توضيح ظاهرة التنمر للمعلمين من خلال تزويدهم بأفكار تساعدهم على التعامل مع المتنمرين داخل الصف، مع تدريبهم على وضع قواعد صفية للتعامل مع الطلبة، وإرشادهم إلى عدم استخدام إهانات لفظية أو السخرية من الطلبة المتنمرين، والتعاون مع المعلمين على تجنب ممارسة العنف الجسدي ضد الطلبة، وإدماج ضحايا التنمر في الأنشطة المدرسية، والحث على المشاركة في الاجتماعات المنعقدة لبحث مشكلات الطلبة.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة رتيبة (2020) من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ فهناك تقصير واضح في الدور الإرشادي والتوعوي للمرشد التربوي، والفائدة لم تتحقق لمختلف الفاعلين التربويين من حيث المقابلات الفردية للمعلمين وتوعيتهم في تقديم الأفكار والمعلومات والأنشطة الصفية واللاصفية للتعامل مع المتنمرين.

مناقشة السؤال الثاني والذي ينص على: "ما دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر من وجهة نظر مديري المدارس الذكور والإناث في المدارس الأساسية في مديرية تربية جرش؟"

أظهرت النتائج أن ارتفاع تقديرات مديري المدارس جميعها ذو متوسطات حسابية مرتفعة في جميع المجالات، دون استثناء، أي أن دور المرشد التربوي فعال بكل مجالات الدراسة مع المتنمر، والمتنمر عليه، والبيئة المدرسية، والمعلمين، وأولياء الأمور. ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى طبيعة الدور المناط بالمرشد نفسه، وإلى اقتناع مديري المدارس بالدور الذي يقوم به المرشد في الحد من سلوك التنمر، فدوره مكمل لدور المدير في تنمية شخصية الطالب في الجوانب المختلفة، وهو اللبنة الأولى التي يلجأ إليها الطلبة لتقديم الخدمات الإرشادية.

ودلت نتائج السؤال الثاني بأن البعد الرابع دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المعلمين حصل على الدرجة الأولى، تلاه البعد الخامس: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى أولياء الأمور، وحصل على الدرجة الثانية، في حين تلاه البعد الثاني: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر عليه، وحصل على الدرجة الثالثة، وتلاه البعد الثالث: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى البيئة المدرسية، وحصل على الدرجة الرابعة، وجاء في المرتبة الأخيرة البعد الأول: دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر.

مناقشة السؤال الثالث والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في استجابة أفراد عينة الدراسة ككل (للمرشدين التربويين، ومديري المدارس) على مقياس دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر تبعًا لمتغير سنوات الخبرة؟"

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في مجالات دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر تبعًا لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيم اختبار (ف) قيما تراوحت بين (0.615 – 1.828) وهي قيم غير دالة إحصائيًّا.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة المصري (2019) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في دور المرشدين التربويين في الحد من ظاهرة العنف المدرسي في مدارس تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، واتفقت مع دراسة المساعيد (2017) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في دور المرشدين التربويين في الحد من التنمر تعزى لسنوات الخبرة، واتفقت مع دراسة نجانو (Nagano،1999) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في دور المرشدين التربويين في الحد من ظاهرة العنف المدرسي في هاواوي تعزى لسنوات الخبرة.

ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى جهود الجامعات الأردنية في تخريج كفاءات علمية إلى سوق العمل، وأيضا جهود وزارة التربية والتعليم في الاهتمام بدور المرشد التربوي في إعداد مرشدين مؤهلين لتكميل رسالة التربية والتعليم، وتخريج طلبة لديهم صحة نفسية جيدة.

مناقشة السؤال الرابع الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في استجابة أفراد عينة الدراسة ككل (المرشدين التربويين، مديري المدارس) على مقياس دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر تبعا لمتغير المؤهل العلمي؟"

أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير المؤهل العلمي على المجالين الأول، وهو دور المرشد في خفض سلوك التنمر لدى المتنمر، والثالث دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر في البيئة المدرسية بين الحاصلين على مؤهل البكالوريوس والدبلوم العالي لصالح الحاصلين على مؤهل الدبلوم العالي. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة المصري (2019) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في دور المرشدين التربويين

في الحد من ظاهرة العنف المدرسي في مدارس تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، واتفقت مع دراسة المساعيد (2017) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في دور المرشدين التربويين في الحد من سلوك التنمر تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت مع دراسة نجانو (Nagano، 1999) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α 0.05 =) في دور المرشدين التربويين في الحد من ظاهرة العنف المدرسي في هاواوي تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

مناقشة السؤال الخامس والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في استجابة أفراد عينة الدراسة ككل (للمرشدين التربويين، ومديري المدارس) على مقياس دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر تبعًا لمتغير الجنس؟"

تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05) في دور المرشد التربوي في خفض سلوك التنمر تبعًا لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة اختبار (ت) قيمًا تراوحت بين (0.461 – 1.387) لجميع المجالات وللدرجة الكلية، وهي قيم غير دالة إحصائية كما يظهر من الدلالة الإحصائية. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة المصري (2019) بعدم وجود فروق عند مستوى (α =0.05) في دور المرشدين التربويين في الحد من ظاهرة العنف المدرسي في مدارس تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير الجنس، واتفقت مع دراسة المساعيد (2017) بعدم وجود فروق عند مستوى (α 0.05 =) في دور المرشدين التربويين في الحد من سلوك التنمر تبعًا لمتغير الجنس.

واتفقت مع دراسة نجانو (Nagano، 1999) بعدم وجود فروق عند مستوى (α =0.05) في دور المرشدين التربويين في الحد من ظاهرة العنف المدرسي في هاواوي تبعًا لمتغير الجنس.

التوصيات:

1- دعوة وزارة التربية والتعليم لإرسال مرشدين تربويين قادرين على عقد دورات تدريبية حديثة في الإرشاد؛ لتطوير مهارات المرشدين في المدارس للتعامل مع سلوك التنمر بطرق جديدة.
2- دعوة المسؤولين لوضع استراتيجيات وخطط تتناول ظاهرة التنمر ومعالجتها ضمن المناهج التعليمية.
3- زيادة فرص التواصل بين المدرسة والأسرة، لبحث طرق الخفض من سلوك التنمر، ووضع برامج مشتركة بين المدرسة والأسرة، لمساعدة ضحايا التنمر.
4- العمل على توفير بيئة مدرسية مناسبة يسودها المشاركة والمحبة والاحترام.
5- عقد المدرسة لاجتماعات مع أولياء الأمور، لدراسة ظاهرة التنمر، وتمكينهم من التعامل مع هذه الظاهرة داخل الأسرة إن وجدت.
6- عقد دورات تدريبية للمعلمين؛ لتعليمهم طرق التعامل الحديثة مع المتنمرين داخل الغرفة الصفية.
7- ضرورة قيام المرشد التربوي والمدير بمتابعة الطلبة الذين يعانون من هذه الظاهرة؛ والاطلاع على أوضاعهم الأسرية، لمساعدة الأسرة في الوصول إلى حلول تربوية ناجحة.
8- إجراء دراسات تتناول سلوك التنمر بين طلبة المراحل التعليمية الأخرى، وربطها بمتغيرات أخرى، نحو: التماسك الأسرى، والجو الأسري.
9- إجراء دراسة لاستقراء المعوقات التي تواجه المرشدين التربويين في الحد من سلوك التنمر، وسبل التغلب عليها.
10- ضرورة تعزيز دور المرشد النفسي بالمدرسة في الحد من سلوك التنمر.

قائمة المراجع

إبراهيم، السعيد (2019). التنمر المدرسي رؤية من داخل مدارس التعليم الثانوي. القاهرة: مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية والنشر الدولي.

إبراهيم، فاطمة (2020). فعالية برنامج قائم على العلاج بالمعنى في خفض التنمر المدرسي لدي عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بني سويف. مصر.

أبو حماد، ناصر (2014). الإرشاد النفسي والتوجيه المهني. عمان: عالم الكتب الحديث.

أبو الديار، مسعد (2012). سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج. (ط2). الكويت: دار الكتاب الحديث.

أبو عيطة، سهام(2015). مبادئ الإرشاد النفسي. (ط3). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

بنات، سهيلة، وعربيات، رند، ونصراوين، معين، والنعيمات، حنان (2020). الدور القيادي وعلاقته بعوامل الشخصية لدى المرشد المدرسي في الأردن. دراسات–العلوم التربوية. 47(3). 351–371.

جرادات، عبد الكريم (2008). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 4(2). 109–124.

حرب، دولت (2021). أسباب ظاهرة التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس لواء بني عبيد في محافظة أربد من وجهة نظر المرشدين التربويين. مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية. 1(3). 1–27.

حسن، أحمد (2020). برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد لإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية المرتبطة بالتنمر المدرسي. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. 2(50). 308–354.

خلايفية، نصيرة ومدوري، يمينة (2020). الوساطة المدرسية كاستراتيجية للحد من ظاهرة التنمر المدرسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 2(6). 36-54.

الدسوقي، مجد (2016). مقياس التعامل مع السلوك التنمري. القاهرة: دار جوانا للنشر والتوزيع.

رتيبة، برجراجة (2020) .دور مستشار التوجيه المدرسي في مواجهة التنمر المدرسي لدى التلاميذ. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد خيضر – بسكرة. الجزائر.

شحاته، حسن وباشا، مهدي وشرف الدين، محمود وأحمد، أحمد (2021). برنامج إرشادي لخفض سلوك التنمر المدرسي وأثره في تنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة بحوث التربية النوعية. 64. 66–107.

الشناوي، محمد (1996). العملية الارشادية. الأردن: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الصبحيين، علي والقضاة، محمد(2013). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين. السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم.

صقر، هالة (2021). الثالوث المظلم في الشخصية وعلاقته بالتنمر التقليدي والإلكتروني لدى طلاب المدارس الثانوية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. 31(110). 401–440.

مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش (2021). سجل الطلبة للمرحلة الأساسية. جرش. الأردن.

المزوغي، زينب (2021). دور المرشد النفسي في علاج ظاهرة التنمر لدى طلاب المدراس .مجلة القرطاس للعلوم الإنسانية والتطبيقية. 1(5). 361–379.

المصري، إبراهيم (2019). دور المرشدين التربويين في الحد من ظاهرة العنف المدرسي من وجهة نظرهم. دراسات نفسية وتربوية. 12(3). 309–325.

نصور، محمد(2020). دور المرشد النفسي في الحد من العنف المدرسي. مجلة جامعة حماة. 17(3). 71–88.

وزارة التربية والتعليم (2007). الدليل الوقائي لحماية الطلاب من العنف والإساءة–إدارة التعليم العام. عمان. الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2017). تعليمات الانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة من قانون التربية والتعليم رقم(3). وزارة التربية والتعليم. عمان. الأردن.

وزارة التربية والتعليم(2018). مجموعة القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية العامة. الجزء السابع عشر. وزارة التربية والتعليم. عمان. الأردن. https://moe.gov.jo/ar/laws-Instructions.

Arhuis-Lnca,Wendy. lpanaque-Zapata, Miguel. Bazalar-Palacios, Janina Quevedo-Calderon, Nancy & Gaete, Jorge.(2021). Violence at school and bullying in school environments in peru: analysis of a virtual platform. Originl Research. 13. 1-11.

Frieden, T. B. (2010). Bullying- victim scale (VAS), National center for Injury Prevention and Control. Atlanta: Georgia.

Pagel, Kendra R. (2011). Bullying and the school counselor's role in interventions. MS School Counseling. University of Wisconsin-Stout.

Waseem, Muhammad &. Nickerson, Amanda B. (2021). Bullying. Bookshelf. NCBL
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK441930/

UNESCO (2019).Behind the numbers: ending school violence and bullying.. United Nations Educational, Scientific and Cultural

UNICEF (2018).Half of world’s teens experience peer violence in and around school – UNICEF. https://www.unicef.org/press-releases/half-worlds-teens-experience-peer-violence-and-around- school-unicef

درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلامية للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر معلِّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة

بنان الدغيمات **د. عبدالله علي الجازي**

جامعة الطفيلة التقنية

تاريخ الاستلام: 2022/04/20 **تاريخ القبول: 2022/06/01**

الملخص

هدفت الدراسة إلى التّعرُّف إلى درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر معلِّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة، وعلاقة ذلك بمتغيِّرات (المؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة)، وتحقيقاً لهذا الهدف تمّ تطوير استبانة تكوّنت من (38) فقرة، جرى التّحقُّق من صدقها وثباتها، وتمّ تطبيقها على عيِّنة مكوّنة من (40) معلِّماً ومعلِّمة لمبحث التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا، وقد أظهرت النّتائج أنَّ درجة مراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر معلِّميها جاءت مرتفعة ولجميع المجالات، وجاء (البُعد الاجتماعي) أولا، يليه (البُعد العقلي)، ثمّ (البُعد الانفعالي)، وأخيراً (البُعد الجسمي)، كما أظهرت النّتائِجُ عدمَ وجودِ فروق دالّة إحصائيًا في استجابات معلِّمي التّربية الإسلاميّة حول درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة تُعزى لمتغيِّرات (المؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة)، باستثناء (المجال الانفعالي) فقد أظهرت النّتائِجُ وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لأثر متغيِّر (سنوات الخبرة) ولصالح فئة الخبرة (أقل من 10 سنوات)، وفي ضوء النّتائج أوصت الدِّراسة بتوصيات، من أهمّها: اجراء دراسات مشابهة حول مراعاة كتب التربية الإسلامية لصفوف ومراحل دراسية أخرى للخصائص النمائية للطلبة.

الكلمات المفتاحيّة: درجة المُراعاة، كُتب التّربية الإسلاميّة، الصُّفوف الأساسيّة العُليا، متطلّبات المرحلة النّمائيّة.

The degree to which Islamic education books for the upper elementary grades take into account the requirements of the developmental stage from the point of view of their teachers in the Southern Ghor Brigade

Abstract

This study aimed at identifying the degree to which the textbooks of Islamic Education for the upper basic classes consider the requirements of developmental stage from the perspective of teachers in the district of Southern Ghour as well as the relationship of that with the variables of (educational qualification &years of experience). In order to achieve the study objectives, a 38-item questionnaire was developed; its validity and reliability were verified. The study sample consisted of (40) male and female teachers for the subject of Islamic Education for the upper basic grades. The results revealed that the degree to which the textbooks of Islamic Education for the upper basic classes consider the requirements of developmental stage from the perspective of teachers in the district of Southern Ghour was high for all the domains. The social dimension was in the first place, followed by the mental dimension, the emotional dimension and finally the somatic dimension. The results revealed that there are no statistically significant differences in the responses of Islamic Education teachers about the degree to which the textbooks of Islamic Education for the upper basic classes consider the requirements of developmental stage due to the variables of (educational qualification &years of experience), Except for the educational domain, the results revealed that there are statistically significant differences attributed to the variable of (years of experience) in favor of (less than 10 years).Based on the results, the study recommended Conduct similar studies on the observance of Islamic education books for other classes and stages of study for the developmental characteristics of students.

Key words: consideration degree, Islamic Education textbooks, upper basic grades, developmental stage requirements.

مُقدِّمة

يُعدُّ تطويرُ التّعليم وتحديثه في الوقت الحاضر مطلبًا مُلحّا، وضرورة قصوى لأي مجتمع؛ لِما يُمثِّله من ركيزة أساسيّة من الرّكائز الّتي يُعتمد عليها في السّعي نحو تحقيق التّنمية، من خلال ما يقوم بهِ من تطوير لمهارات الإنسان، وتنمية ملكتها، ونقل خبرات الأجيال البشريّة (الرُّقب،2015).

وتُعدُّ المناهج الدِّراسيّة ركيزةً أساسيّةً في عمليتي التّعليم والتّعلُّم ويعتمدُ في بنائِها على أسس علميّة منظّمة تتمثّل بالأساس الفلسفي، والأساس الاجتماعي، والأساس النّفسي، والأساس المعرفي، وتكون كقاعدة أساسيّة لهُ، وفي سبيل بناء منهجٍ دراسيٍّ فعّالٍ ومُتكامِلٍ، ينطلق منها المخطِّطون عند بناء أي منهج، وإذا لم يوجد أساس من هذِهِ الأسس أصبح هُناك خلل في المنهج، وإذا كان هُناكَ ضَعف في أحدها، يكون ضعفًا ينعكس على بناء المنهج وتطوُّر المجتمع، فيجب أن يكون بنائها سليمًا وقويّاً، بحيث تُسهم في نمو الفرد المتعلِّم وتحقيق التّكامُل في تنمية العقل والجسم، والنّفس؛ ليكون المُسلم راشدًا صحيح الجسم خلوقاً يقوده عقل راجح وتُسيطر عليه نفس أخلاقيّة تقودُه وتبعده عن الشّر، وتحقيق التّوازن بين العلم النّظري والعلم العملي، والمعرفة العقليّة والمعرفة الحسِّيّة (عبيدات وأبو السّميد،2007).

وتقومُ المناهج الدِّراسيّة على تنمية الطّالب ضمن حدود استعدادِهِ، وميولِهِ، وقدراتِهِ، ورغباتِهِ، والعمل على تقوية ما يملك من طاقات وتوجيهها لصالح الجماعة في جميع الجوانب (الاجتماعية، والاقتصادية، وغيرها) مرتكزة على فلسفة وأهداف المجتمع، وتقوم أيضًا على غرس المواطنة الصّالحة في نفوس الطّلبة والعمل على تدريبهم وتأهيلهم؛ لتطوير المجتمع، والقيام على الوظائف الحيويّة لَهُ، وخدماتِهِ الاجتماعيّة (شاكر،2020).

وقد انصبّ اهتمامُ التّربويين مؤخّرًا على المناهج بشكلٍ كبيرٍ؛ بهدف إعداد المتعلِّم وتهيئته للتّكيُّف مع الحياة، وتعريف المُعلِّم بمتطلّبات المرحلة النّمائيّة المتضمّنة في المناهج والّتي تُعتبر أساسيّة، وتُعينه على اتخاذ قرارات سليمة فيما يُخطَّط لهم من تعلُّم، وربطها بمطالب النّمو الّتي يحتاج إليها التّلاميذ (العقليّة والجسميّة والانفعاليّة والاجتماعيّة)، وتجعله أقدر على تنفيذ مهمّاته التّعليميّة بما يُيسِّر التّعلُّم ويجعله أكثر نجاحًا وفاعليّة؛ لتوفير فُرص النُّمو المُتكامل السّوي، والمتوازن (ارحيم،. 2014)

والتّربية الإسلاميّة كمادّة دراسيّة: عبارة عن مجموعة من المضامين المعرفيّة تكتسي صيغة تعليميّة قابلة للتّحوُّل إلى أنشطة تربويّة، مُساهمة في تشكيل ذات المتعلِّم، وشخصيّتها المستقبليّة، وما يُميِّز مادّة التّربية الإسلاميّة قيام الحقل المعرفي فيها على ثوابت محفوظة لا يُمكن أن تتبدّل، إذ أنّ مرجعيّتها تتشكّل في كتاب الله تعالى، وسُنّة نبيِّه "صلّى الله عليه وسلّم"، ممّا يُضفي عليها صفة الاستقرار، ويجعل بناء المعرفة على النُّصوص الشّرعيّة فيها منهجًا لا محيد عنه. وتتميّز التّربية الإسلامية أيضًا بأنّها تعتمد التّدرُّجَ كأساسٍ في تنمية القُدرات المُختلفة للفرد، وأنّها تربيةٌ عمليّةٌ تطبيقيّةٌ إلزاميّةٌ مُنسجمة مع فطرة الإنسان وعقلِهِ وجسمِهِ ووجدانِهِ ومُلائمة لِمراحل نموِّه وخصائصها (المنصوري،2013).

وتُعد مرحلة الصُّفوف الأساسيّة العُليا (سابع، ثامن، تاسع) من مراحل التّعليم المهمّة، ولقيت اهتمامًا كبيرًا وعناية فائقة، وتُسمّى حسب عُلماء النّفس مرحلة (المراهقة المبكِّرة) من عُمر (12 –15) سنة هي بدايةُ مرحلةِ النُّضجِ، أو الرُّشد، أي أنّها المرحلةُ النّمائيّةُ أو الطُّور الّذي يمرُّ فيه النشء (وهو الفرد غير النّاضج جسميّاً، وانفعاليّاً، وعقليّاً، واجتماعيّاً) نحو بدء النُّضج الجسمي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي. وتمتاز هذِهِ المرحلةُ بخصائص تُحقِّقُ تقدُّمًا وتحسُّناً مُستمرّاً في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلُّميّةِ، حيثُ تُعتبر ضمانَ تنميةٍ واسعةِ النِّطاقِ من جميع الجوانب النّمائيّة، وهي من أهم ركائز

شخصيّة الإنسان بعد تشكُّل لبنات المرحلة الطُّفوليّة؛ تُسهم في إظهار مدارك الطّالب وتنميتها وصقل شخصيّته، من أجل رفع مستوى قدراته الإبداعيّة)وزارة التّربية والتّعليم،2018).

النُّمو

تُعد مرحلةُ الطُّفولة من أهمِّ المراحلِ الّتي يتعرّضُ بِها الطِّفلُ للكثير من التّغيُّرات النّمائيّة الّتي لها علاقة بنموِّه وقدراته العقليّة والجسميّة، وذلك باعتباره من أهم محاور العمليّة التّعليميّة، وعلى المؤسّسات التّربويّة أن تُراعي خصائص نموِّهِ واحتياجاتِهِ في كل مرحلة من مراحل هذا النُّمو، كما وأنّ لمرحلة الطُّفولة في الإسلام الكثير من الاهتمام والرِّعاية، فحباها بالكثير من الرّحمة والعطف، إلى جانب الصّقل والتّربية، ومن هُنا فقد عمد علماء التّربية ومعلِّميها، وأصحاب القرار إلى وضع الكثير من المفاهيم المتعلِّقة بتعريف النُّمو، وهو على النّحو الآتي:

ويُعرِّفهُ المطالقة (2015: P 24) بأنّه: "هو كل ما يحدث للكائن الحي من تغيُّرات كمِّيّة في الحجم، والبنية مع حدوث تطوُّر، أو ارتقاء في الوظائف النّفسيّة تنعكس على زيادة القدرة على التّعلُّم، والتّذكُّر، وحل المشكلات بالاستنتاج الذّاتي، والخيال الإبداعي، والتّوافق الاجتماعي السّريع، كل هذا من أجل تكوين نسيج ذاتي يُمكِّن الطِّفل من تحسين قدراته النّمائيّة".

جوانب النُّمو عند طلبة المرحلة الأساسيّة العُليا

تُعد مرحلة الطُّفولة لدى طلبة الصُّفوف الأساسيّة العّليا من أهم المراحل النّمائيّة، الّتي تتغيّر بتغيُّر صفاتها الجسميّة، والنّفسيّة، والعقليّة، والاجتماعيّة، والأخلاقيّة، اللُّغويّة، والّتي أشار إليها الشّراري (2011)، في كتابه، ويشمل النمو في هذه المرحلة النُّمو العقلي المعرفي حيث التفكير الموجّه والّذي يكون بها الطِّفل قادراً على فهم كل ما يحيط بِهِ، ويُساعده على التّركيز الموجّه، والدّقيق لدى الطّلبة في المدارس، كما أن النمو يشمل أيضا النُّمو الجسمي والحركي، ففي هذه المرحلة يزيد نمو الطِّفل بشكل ملحوظ وسريع، وتبدأ في هذه المرحلة ملامح المراهقة على جسم الطِّفل سواء أكان ذكراً أو أُنثى، وهي تُعد المرحلة الفاصلة بين مرحلة الطُّفولة المُبكِّرة، والمراهقة لدى طلبة المدارس، كما أن الطفل ينمو من الناحية النفسية حيث تُقسم هذه المرحلة إلى قسمين أوّلهما: تطوُّر شعوره من خلال الاعتماد على نفسه في اكتشاف العالم المحيط، وثانيهما: تطوُّر الشُّعور من خلال اللجوء إلى الأهل والاعتماد عليهم في اكتشاف العالم المحيط بِهِ، كما يميل الطِّفل في هذِهِ المرحلة إلى اللعب مع الجماعة، وإلى تسهيل تواصله الاجتماعي، ونمو قدراته على الاندماج في الأنشطة الاجتماعيّة، وهذا ما يسمى بالنمو الاجتماعي.

ويظهر في هذه المرحلة أيضا النُّمو الانفعالي، حيث يكون الأطفال في هذه المرحلة غير قادرين على التّحكُّم بانفعالاتهم وهو ما يُعرف بمرحلة عدم التّوازن لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العُليا،كما أن النُّمو اللُّغوي يكون واضحا في هذه المرحلة،حيث يتطوّر النُّمو اللُّغوي في المرحلة الأساسيّة العُليا بشكل أسرع وأكبر ممّا هو عليه في باقي المراحل العمريّة، كما يبرز في هذه المرحلة النُّمو الخُلقي، والذي يشتمل على مجموعة من القيم الاجتماعية، والأعراف، والمبادئ والّتي يتمكّن الطِّفل من الحصول عليها واكتسابها من تعامُلاتِهِ وسُلوكيّاتِهِ الّتي يقوم بها.

الخصائص النّمائيّة للمرحلة الأساسيّة العُليا من (12–16) سنة

تقع مرحلة طلبة الصفوف الأساسية العليا ضمن مرحلة الطُّفولة المتأخِّرة من (12–16) سنة، وهي مرحلة بداية دخول الطّالب إلى مرحلة البلوغ، فهي تتحكّم بحياتِهِ المُستقبليّة، وتوضِّح هل سيكون الطِّفل قادراً على مواجهة صعوبات الحياة، ولكن في هذِهِ المرحلة فإنّه من الصّعب التّنبؤ بتلك التّغيُّرات السّريعة الّتي تحدث لدى الطّلبة لجميع جوانب نموِّهم،

وكذلك تختلف باختلاف قُدرات الطِّفل في بعض الأحيان، وتتميز هذه المرحلة بعدد من الخصائص المتعلقة بجوانب النمو المختلفة، فمن ناحية النُّمو الجسمي والحركي؛ تستمر معدّلات الزِّيادة في هذِهِ المرحلة بصفة عامّة حيثُ يزداد النّمو في الطُّول والوزن، ويتحسّن المستوى الصِّحّي بِصفة عامّة، ويزداد النُّضج والتّحكُّم في القدرات المختلفة، ويكون النُّمو الجسمي قد بلغ أقصاه عند الذُّكور في سن الرّابعة عشر من عمرهم، ومع هذا فقد يظهر عدم التّناسُق بين أجزاء الجسم نتيجة بعض طفرات النُّمو عند بعض الطّلبة في هذِهِ المرحلة العمريّة الحسّاسة، كما ويحدث اقبالاً في كثيرٍ من الأحيان على الطّعام بشكل شره لدى طلبة هذِهِ المرحلة العمريّة، ويصبح التّوافق الحركي أكثر اتّزاناً ممّا كان عليه سابقاً، حيث يكون الطّالب قادراً على مواجهة الكثير من الصُّعوبات الّتي يتعرّض لها في حياتِهِ العمليّة (Carden،2018)، ومن جهة خصائص النُّمو العقلي؛ يكون الذّكاء العام لدى الطّالب قد وصل إلى أعلى مستوياتِهِ في هذِهِ المرحلة العمريّة، وتبدأ القدرات العقليّة بتمايز، كما ويكون لدى الطّالب في هذِهِ المرحلة سرعة في التّحصيل الدِّراسي، ويميل لبعض المواد دون الأخرى، وتزيد لديه أيضاً القدرة على الانتباه، كما ويكون قادراً بشكل كبير على الابتكار والتّعبير عن النّفس (Cigdem & Omer & Izzet،2019).

وأما عن خصائص النُّمو الانفعالي في هذه المرحلة؛ فيكون الطّالب في هذِهِ المرحلة مفعماً بالكثير من الانفعالات الّتي يلوِّنها الحماس، والحركة، كما وتتطوّر لدى الطّالب مشاعر الحُب، ويُلاحظ عليه حساسيّة في انفعالاته، وهُنا يجب على المختصّين مُراعاتِهِ، وعدم التّعامل مع الطّالب بأي كلمات تؤثِّر عليه بشكل سلبي، ويميل الطّالب في هذِه المرحلة إلى التّمرُّد والاستقلاليّة، ويغضب بشكل كبير، وتنتابه الكثير من حالات الاكتئاب، ويشعر بالخجل والانطوائيّة، ويجب على الأهل والمعلِّمين منح الطّالب في هذِهِ المرحلة الثِّقة بالنّفس من خلال تعزيز المواقف الإيجابية لديه (Sullivan، 2019)، وعن خصائص النُّمو الاجتماعي؛ فيكون الطّالب في هذِهِ المرحلة قادراً على الاتِّصال الشّخصي ومشاركة أقرانِهِ الأنشطة المختلفة، كما ويميل الطّالب إلى الاهتمام، والعناية بالمظهر، والأناقة الخارجيّة لديه، كما ويميل الطّالب إلى الاستقلال الاجتماعي بصفة خاصّة داخل أُسرتِهِ، ويبحث الطّالب في هذِهِ المرحلة عن القدوة والنّموذج الّذي يُعزِّز بِهِ بعض سلوكاتِهِ الاجتماعيّة، ويميل إلى مساعدة الآخرين، ولديه حساسيّة كبيرة للنّقد من قِبل أفراد أُسرتِهِ (Yavuz & Kutlu،2019).

الدِّراسات السّابقة

في ضوء الاطِّلاع على الدِّراسات والبحوث المتعلِّقة بموضوع الدراسة الحالية؛ تم عرض هذِهِ الدِّراسات حسب التّسلسُل الزّمني من الأحدث إلى الأقدم، وهي كالآتي:

أجرت الهويمل (2020) دراسة هدفت للكشف عن درجة مراعاة مناهج الصُّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلِّمات في لواء الشُّونة الجنوبيّة، واعتمدت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي، تكوّنت عيِّنة الدِّراسة من (57) معلِّمة، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع بيانات الدِّراسة، وأسفرت نتائج الدِّراسة أنّ مُراعاة مناهج الصُّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلِّمات في لواء الشُّونة الجنوبيّة جاءت بدرجة كبيرة، وأظهرت عدم وجود فروق في درجة مراعاة مناهج الصُّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة تُعزى للمؤهّل العلمي.

وأجرت المجارحة (2020) دراسة هدفت إلى تقصّي درجة مُساهمة كُتب التّربية الإسلاميّة للصّفين الرّابع والخامس في تنمية المهارات الحياتيّة لدى الطّلبة من وجهة نظر المُعلِّمين في لواء الشّونة الجنوبيّة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي

المسحي، وتكوّنت عيِّنة الدِّراسة من (45) مُعلِّمًا ومُعلِّمة من مُعلِّمي التّربية الإسلاميّة للصّفين الرّابع والخامس، استخدمت الباحثة استبانة المهارات الحياتيّة كأداة للدِّراسة حيثُ تكوّنت من (46) فقرة توزّعت على (5) مجالات: (المهارات العقليّة، المهارات الوجدانيّة، المهارات الاجتماعيّة، المهارات الاقتصاديّة، مهارات التّواصُل التّكنولوجي)، وكشفت نتائج الدِّراسة عن درجة كبيرة لمساهمة كُتب التّربية الإسلاميّة للصّفّين الرّابع والخامس في تنمية المهارات الحياتيّة لدى الطّلبة من وجهة نظر المُعلِّمين في لواء الشّونة الجنوبيّة، حيثُ جاء ترتيب المجالات من الأعلى كالآتي: المهارات الوجدانيّة، يليه المهارات الاجتماعيّة، يليه المهارات الاقتصاديّة، ثُمّ المهارات العقليّة، وفي التّرتيب الأخير مهارات الاتِّصال التّكنولوجي، كما كشفت النّتائج عن عدم وجود فرق في درجة مُساهمة كُتب التّربية الإسلاميّة للصّفين الرّابع والخامس في تنمية المهارات الحياتيّة لدى الطّلبة تُعزى لمُتغيِّرات الدِّراسة (الجنس، والمؤهّل العلمي، والخبرة).

وأجرى هاتيس وعمر (Hatice & omar،2019) دراسة هدفت إلى تقصّي درجة مُراعاة مناهج اللُّغة للخصائص النّمائيّة لطلبة الصّف السّادس في تُركيّا، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، حيث تكوّنت عيِّنة الدِّراسة من (2416) طالبًا وطالبة في الصّف السّادس الأساسي مُقسّمة حسب نماذج فئويّة، ولجمع معلومات الدِّراسة استخدم الباحثان الاستبانة والاختبار، وكشفت نتائج الدِّراسة عن مستوى جيِّد في مُراعاة مناهج اللغة للخصائص النّمائيّة ووجود اختلاف في درجات اكتساب الطُّلّاب اللُّغة، وفئات النُّمو بشكل كبير.

وأجرى عبدالحميد (2019) دراسة تحليليّة هدفت إلى حصر الحاجات الدِّينيّة اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة في كُتب التّربية الدِّينيّة الإسلاميّة وتصنيفها في قائمة تضم المحاور الرّئيسة لتلك الحاجات وهي: (الحاجات المعرفيّة، الحاجات الاجتماعيّة، الحاجات الاقتصاديّة، الحاجات السِّياسيّة، الحاجات الجسميّة)، وتحليل كُتب التّربية الدِّينيّة الإسلاميّة في ضوء هذِهِ القائمة؛ للحُكم على مدى تضمين محتوى كُتب التّربية الدِّينيّة الإسلاميّة لهذِهِ الحاجات، وقد كشفت هذِهِ الدِّراسة أن نِسب الحاجات الدِّينيّة في كُتب التّربية الدِّينيّة الإسلاميّة كانت بدرجات متفاوتة، حيثُ أنّ الحاجات المعرفيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة وردت بنسب ما بين (67.33%) والّتي تُمثِّل أعلى نسبة تكرار و(2.88%) الّتي تُمثِّل أقل نسبة تكرار، ويتّضح من ضخامة الفرق بين النِّسبتين أنّ هُناك اختلال في التّوازن بين الحاجات الرّئيسيّة المُتضمّنة في المحتوى، فقد احتلّت الحاجات المعرفيّة التّرتيب الأوّل، والحاجات الاجتماعيّة التّرتيب الثّاني، والحاجات الاقتصاديّة التّرتيب الثّالث، والحاجات الجسميّة التّرتيب الرّابع، والحاجات السِّياسيّة التّرتيب الخامس.

وقام الخزاعلة، والحمادنة (2018) بدراسة هدفت إلى التّعرُّف إلى درجة تقويم كُتب اللُّغة العربيّة للصُّفوف الثّلاثة الأولى في الأردن في ضوء خصائص الطّلبة النّمائيّة من وجهة نظر الدِّراسة من (158)مُعلِّم ومُعلِّمة اختيرت بالطّريقة العشوائيّة البسيطة، ولتحقيق هدف الدِّراسة طوّر الباحث استبانة احتوت ستّة مجالات هي: (الجانب العقلي، الجانب الجسمي، الجانب الانفعالي، الجانب الاجتماعي، الجانب اللُّغوي، الجانب الإدراكي)، وكشفت نتائج الدِّراسة عن: أنّ تقديرات مُعلِّمي المرحلة الأساسيّة لكتاب (لغتنا العربيّة) كانت بدرجة متوسِّطة، مرتّبة من الأعلى إلى الأدنى حيث جاء في المرتبة الأولى الجانب اللُّغوي، يليه الجانب الإدراكي، ثمّ يليه الجانب الاجتماعي، ثم الجانب الانفعالي، والأخير الجانب الجسمي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات المعلِّمين فيما يتعلّق بمجالات الدِّراسة وفقًا لمتغيِّر الجنس والمؤهّل العلمي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات المعلِّمين فيما يتعلّق في المجال العقلي، والاجتماعي، واللُّغوي، والإدراكي وفقًا لمتغيِّر الخبرة، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات المعلِّمين فيما يتعلّق في المجال الجسمي، والانفعالي وفقًا لمتغيِّر الخبرة (من 10 - 5 سنوات).

أما دراسة حسبو (2017) فقد هدفت إلى التّعرُّف على مدى مُراعاة منهج التّربية الإسلاميّة لمطالب النُّمو ومراحله لتلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات بمحلّيّة أم درمان. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدِّراسة من مُعلّمي ومُعلّمات مادّة التّربية الإسلاميّة (الفقه والعقيدة)، وقد اختار عيِّنة عددها (400) مُعلّمًا ومُعلّمة، ولجمع معلومات الدِّراسة استخدم الاستبانة، وأسفرت الدِّراسة عن مجموعة من النّتائج أهمّها: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في مدى مُراعاة منهج التّربية الإسلاميّة لمطالب النُّمو ومراحله لتلاميذ الحلقة الثّانية بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات تتّسم بالإيجابيّة، كما وتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في مدى مُراعاة منهج التّربية الإسلاميّة لمطالب النُّمو ومراحله لتلاميذ الحلقة الثّانية بمرحلة الأساس من وجهة نظر المُعلّمين والمُعلّمات عند تصنيف العيِّنة على أساس النّوع (ذكر، أنثى).

وهدفت دراسة العنزي (2014) إلى تحليل محتوى كتاب التّربية الإسلاميّة للصّف السّابع الأساسي في دولة الكويت، وإلى معرفة مدى تمثيل كل مجال من المجالات السِّتّة (النّمو المعرفي،

والدِّيني، والاجتماعي، والانفعالي، وحاجات الطّلبة، وميول واتِّجاهات الطّلبة)، وتمّ استخدام المنهج الوصفي التّحليلي، واختير كتاب الصّف السّابع كعيِّنة للدِّراسة، وتمّ تحليل محتوى الكتاب وفق مجموعة من المعايير ذات العلاقة بالأسس النّفسيّة لكل مجال من مجالات الدِّراسة، وأظهرت نتائج الدِّراسة أنّ كتاب التّربية الإسلاميّة للصّف السّابع في الكويت يُمثِّل الأسس النّفسيّة للمنهاج بدرجات متفاوتة.

وفي دراسة عبدالعال (2013) الّتي هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين مقرّرات التّربية الإسلاميّة في المرحلة الثّانويّة للاحتياجات النّمائيّة للطّلبة، وتصوُّر مقترح لإثرائها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي، وتكوّنت عيِّنة الدِّراسة من جميع موضوعات مقرّرات التّربية الإسلاميّة للمرحلة الثّانويّة (الصّف الحادي عشر بجزأيه، والصّف الثّاني عشر)، ولجمع معلومات الدِّراسة طوّرت الباحثة قائمة بالاحتياجات النّمائيّة بلغت (97) احتياجًا، تمّ تصنيفها في أربعة مجالات رئيسة وأظهرت خلو مُعظم مقرّرات التّربية الإسلاميّة للمرحلة الثّانويّة من الاحتياجات النّمائيّة الواردة في القائمة، كما إنّ الكثير من الاحتياجات تمّ تناولها بصورة ضمنيّة وعابرة.

وقامت البنّا (2011) بدراسة بعنوان: "دور التّربية الإسلاميّة في تلبية احتياجات النُّمو المُتكامل للطِّفل المصري "هدفت هذِهِ الدِّراسة إلى التّعرُف على ماهيّة التّربية الإسلاميّة وخصائصها، والتّعرُّف على المعالم الصّحيحة للتّربية الإسلاميّة الّتي تُساعد الآباء والأمّهات والمُعلّمين والمُهتمّين بشؤون التّربية والتّعليم على تلبية احتياجات النُّمو المُتكامل للطِّفل المصري، وصياغة تصوُّر مُقترح للتّربية الإسلاميّة قد يُفيد المُربِّين في تلبية احتياجات النُّمو المُتكامل للطِّفل المصري، واستخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التّحليلي، وتوصّلت نتائج الدِّراسة إلى أهم ستّة مجالات تُحقِّق النُّمو المُتكامل: (تربية الجسد، تربية العقل، تربية الخُلق، تربية الوجدان (الرُّوح)، التّربية الاجتماعيّة، التّربية الجماليّة).

تعليق على الدِّراسات السّابقة:

هدفت الدِّراسة الحاليّة إلى بيان درجة مراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر معلّميها في الأغوار الجنوبيّة واتّفقت في المنهجيّة المتّبعة والأداة مع دراسات (الهويمل 2020، ودراسة حسبو2017)، واختلفت مع دراسة العنزي (2014) الّتي هدفت إلى تحليل محتوى كتاب التّربية الإسلاميّة للصّف السّابع الأساسي في دولة الكويت، واختلفت أيضًا مع دراسة عبدالعال (2013)الّتي هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين

مقرّرات التّربية الإسلاميّة في المرحلة الثّانويّة للاحتياجات النّمائيّة للطّلبة وتصوُّر مقترح لإثرائها، وكذلك دراسة هاتيس وعمر (2019) الّتي استهدفت مناهج اللُّغة، واختلفت في الأهمّيّة مع دراسة البنّا (2011).

تختلف الدِّراسة الحاليّة عن الدِّراسات السّابقة، في موضوع درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر معلِّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة، واستفادت الدِّراسة الحاليّة من الدِّراسات السّابقة والإطار النّظري، في بناء منهجيّة الدِّراسة وأدواتها.

مُشكِلةُ الدِّراسةِ وأسئلتُها

من الأسسِ الضّروريّةِ والمُهِمّةِ مُراعاةُ المرحلةِ النّمائيّةِ عند تأليف الكُتب المدرسيّة بشكل عام وكُتب التّربية الإسلاميّة بشكلٍ خاصٍّ، بالتّدرُّج حسب الفئة العمرية التي تستهدفها هذه الكُتب؛ لأنّ كُتب التّربية الإسلاميّة تُشكِّل عاملاً مهمّاً في استيعاب وتمثُّل المُتعلِّمين لمحتواها نظريّاً، وتطبيقيّاً، وتؤدِّي إلى غرس العقيدة الإسلاميّة الصّحيحة، لكن أشارت العديد من الدِّراسات إلى خللٍ في مُراعاة هذا الجانب منها دراسة عبدالعال (2013)الّتي أظهرت نتائجها خلو مُعظم مقرّرات التّربية الإسلاميّة للمرحلة الثّانويّة من الاحتياجات النّمائيّة الواردة في قائمة الاحتياجات.

أشارت بعضُ الدِّراسات إلى التّفاوت بدرجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للجوانب النّمائيّة كدراسة العنزي (2014)، ودراسة حسبو (2017) الّتي أشارت نتائجُها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مدى مُراعاة منهج التّربية الإسلاميّة لمطالب النُّمو، ومراحله لتلاميذ الحلقة الثّانية بِمرحلة الأساس، وبناءً على ذلك، وانطلاقًا من توصيات دراسة الهويمل (2020) ودراسة حسبو (2017) ودراسة عبدالحميد (2019) بِضرورة العمل على إجراء المزيد من الدِّراسات في مجال الخصائص النّمائيّة والاستفادة من نتائجها العلميّة الّتي أجريت؛ لرفع درجة مُراعاة الخصائص النّمائيّة للطّلبة في مُختلف المراحل الدِّراسيّة؛ جاءت هذِهِ الدِّراسة للتّعرُّف على درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا للمُتطلّبات النّمائيّة من وجهة نظر مُعلِّميها.

أسئلةُ الدِّراسة

حاولت الدِّراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر معلِّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة؟

2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر مُعلِّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة تُعزى لمتغيِّر المؤهّل العلمي؟

3-هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر مُعلِّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة تُعزى لمتغيِّر الخبرة؟

أهمِّيّة الدِّراسة

الأهمِّيّة النّظريّة

تتمثّل أهمِّيّة هذِهِ الدِّراسة في رفد المكتبة العربيّة بدراسة مهمّة، تكشف عن درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة.

الأهمِّيّة التطبيقيّة

- يؤمّلُ أن تُفيد مُعلِّمي التّربية الإسلاميّة في تعرُّف المتطلّبات النّمائيّة الّتي يجب مراعاتها في التّدريس.

– يؤمّلُ أن تُسهم هذِهِ الدِّراسة في مساعدة مخطِّطي المناهج في عمليّة تطوير كُتب التّربية الإسلاميّة للمرحلة الأساسيّة العُليا وتأصيل أهمّيّة تضمينها لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة.

5.1 أهداف الدِّراسة

تهدف هذِهِ الدِّراسة إلى:

– التّعرُّف إلى درجة مراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر معلِّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة.

– التّعرُّف إلى وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة مراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة تبعًا لمتغيِّر المؤهّل العلمي.

– التّعرُّف إلى وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة مراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة تبعًا لمتغيِّر النّوع الاجتماعي.

– التّعرُّف إلى وجود فروق أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة مراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة تبعًا لمتغيِّر الخبرة.

التّعريفات الإجرائيّة:

درجة المُراعاة: مستوى التزام كُتب التّربية الإسلاميّة بمتطلّبات المرحلة النّمائيّة، وتُقاس بدرجة استجابة عيِّنة الدِّراسة على أداة الدِّراسة.

كُتب التّربية الإسلاميّة: هي كُتب المرحلة الأساسيّة العُليا في الأردن، والّتي تُدرّس في مدارس المملكة الأردنيّة الهاشميّة، المقرّرة من قِبل وزارة التّربية والتّعليم، بناءً على قرار مجلس التّربية والتّعليم رقم 12/ 2014 تاريخ 2014/4/23م، وقرّر المجلس الموافقة على الملاحظات المُدخلة على هذا الكتاب في قراره رقم (2017/34م) تاريخ 2017/1/17م، بدءًا من العام الدِّراسي (2018/2017م)، استنادا إلى قرار مجلس التّربية رقم (2016/89م).

الصُّفوف الأساسيّة العُليا: مرحلة التّعليم الأساسيّة العُليا في الأردن، تتضمّن الصّف السّابع الأساسي والصّف الثّامن الأساسي والصّف التّاسع الأساسي والصّف العاشر الأساسي، حسب السُّلّم
التّعليمي في وزارة التّربية والتّعليم الأردنيّة للعام الدِّراسي 2013/2012 م.

المرحلة النّمائيّة: التّغييرات الجسميّة، والنّفسيّة، والعقليّة، والانفعالية، واللغويّة، والاجتماعيّة من سن (12- 16) سنة.

حدود ومحدِّدات الدِّراسة:

تم إجراء هذِهِ الدِّراسة ضمن الحدود الآتية:

- حدود مكانيّة: المدارس الحكوميّة التّابعة لمديريّة التّربية والتّعليم للواء الأغوار الجنوبيّة.
- حدود زمانيّة: الفصل الأوّل من العام الدِّراسي 2022/2021م.
- حدود موضوعيّة: مراعاة كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العُليا لمتطلّبات النُّمو من وجهة نظر المعلِّمين.
- حدود بشريّة: معلِّموا التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا في لواء الأغوار الجنوبيّة (ذكور، إناث).

محدِّدات الدِّراسة: تتحدّد نتائج هذِهِ الدِّراسة من خلال صدق أداتي الدِّراسة، ودرجة الثّبات المطلوب فيهما، كذلك لا تعمّم النّتائج إلّا على المجتمع الّذي أخذت منه عيِّنة الدِّراسة، والمجتمعات المماثلة، كما تحدّدت النّتائج في ضوء صدق المستجيبين وموضوعيّتهم في الإجابة عن فقرات الأداة المُستخدمة في الدِّراسة.

منهجيّة الدِّراسة

يستعرض الفصل الحالي الطّريقَة، والإجراءاتِ الّتي اتّبعتها الدِّراسةُ، وتتضمّنُ التّعريفَ بمنهجيّة الدِّراسة، ومجتمعها، وعيِّنتها، والأداة المستخدمة فيها؛ لجمع البيانات، والمعلومات اللازمة، وإجراءات تطبيقها، كما تمّ استعراض الأساليب، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، ومعالجتها، وإجراءات إعداد الجانب العملي من هذه الدراسة.

1.3 منهجيّة الدِّراسة:

استخدمت الدِّراسة الحاليّة المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأنسب؛ لتحقيق أهداف الدِّراسة، والإجابة عن أسئلتها، ويستند هذا المنهج إلى وصف الظّاهرة، والأحداث، وتفسيرها عن طريق جمع البيانات اللازمة من عيِّنتها، ومن ثمّ معالجتها إحصائيا وتحديد العوامل الّتي تتأثّر بها، والتَّوصُّل إلى وصف دقيق لمشكلة الدِّراسة وعرض نتائجها، وتقديم مجموعة من المقترحات، والحلول، والتّوصيات.

مُجتمع الدِّراسة وعيِّنته مُجتمع الدِّراسة هو نفسه عيِّنته؛ إذ تكوّن من جميع المُعلِّمين والمُعلِّمات لمبحث التّربية الإسلاميّة في الصُّفوف الأساسيّة العُليا في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديريّة التّربية والتّعليم للواء الأغوار الجنوبيّة والبالغ عددهم (57) مُعلِّمًا ومُعلِّمة، وبعد استثناء عيِّنة الثّبات البالغ عددها (16) مُعلِّماً ومُعلِّمة، تمّ توزيع (41) استبانة، أُسترجع منها (40) استبانة، وبهذا تكوّنت عيِّنة الدِّراسة من (40) مُعلِّماً ومُعلِّمة لمبحث التّربية الإسلاميّة في الصُّفوف الأساسيّة العُليا، والجدول الآتي يبيِّن توزيع أفراد عيِّنة الدِّراسة حسب المُتغيِّرات الدّيموغرافيّة.

جدول (1): توزيع أفراد عيِّنة الدِّراسة تبعاً لمتغيِّراتها الدّيموغرافيّة

المتغيِّر	الفئات	التّكرارات	النِّسب المئويّة
المؤهّل العلمي	بكالوريوس فما دون	21	%52.5
	أعلى من بكالوريوس	19	%47.5
	المجموع	**40**	**%100**
سنوات الخبرة التدريسية	أقل من 10 سنوات	19	%47.5
	أكثر من 10 سنوات	21	%52.5
	المجموع	**10**	**%100**

يتبيّن من الجدول أعلاه ما يلي:

- **المؤهّل العلمي:** بلغت نسبة حملة شهادة البكالوريوس فما دون (52.5%) بينما بلغت نسبة حملة شهادة أعلى من بكالوريوس (47.5%).
- **سنوات الخبرة التّدريسيّة:** بلغت نسبة أفراد عيِّنة الدِّراسة ممّن يمتلكون خبرة أقل من (10) سنوات (47.5%)، بينما بلغت نسبة الأفراد ممّن يمتلكون خبرة تتجاوز (10) سنوات (52.5%).

أداة الدراسة تُعتبر أداة الدِّراسة الوسيلة الرّئيسيّة لجمع البيانات حول مُتغيِّرات الدِّراسة، وفي هذِهِ الدِّراسة تمّ استخدام الاستبانة كأداة للدِّراسة، والّتي تمّ تطويرها بالاعتماد على الدِّراسات السّابقة وذلك من خلال الاطِّلاع على الدِّراسات السَّابقة المُتعلِّقة بموضوع الدِّراسة، وبشكل يتناسب مع مُتغيِّراتها، وقد تألّفت الاستبانة من عدد من الفقرات الّتي تمّ تقسيمها إلى مجموعة من المجالات (العقلي، والاجتماعي، والجمسي، والانفعالي)، وبلغ عدد فقرات الاستبانة الكلي (38) فقرة. ويستعرض المُلحق رقم (1) أداة الدِّراسة بصورتها النِّهائيَّة، واستخدمت أداة الدِّراسة مقياس ليكرت الخماسيَّ

التَّدريجيَّ في الاستبانة؛ لمنح أفراد عيِّنة الدِّراسة مرونة عند الاختيار، إذ تراوحت قيم المقياس ما بين (5–1) وهي: (1= غير موافق أبدًا)، و(2= غير موافق)، و(3= موافق إلى حد ما)، و(4= موافق)، و(5= موافق بشدة).

وفيما يلي توضيح للأقسام الّتي تألّفت منها الاستبانة:

القسم الأوّل: "الأسئلة المتعلِّقة بالمتغيِّرات المتمثِّلة ب (المؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة التّدريسيّة)".

القسم الثّاني: الفقرات المتعلِّقة بقياس أبعاد الدِّراسة وهي (العقلي، والاجتماعي، والجسمي، والانفعالي)، والجدول (2) يبيِّن توزيع فقرات الاستبانة؛ للكشف عن درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلامية للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر معلِّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة.

جدول (2): توزيع فقرات الاستبانة التي تقيس أبعاد الدِّراسة

الرّقم	أبعاد الدِّراسة	الفقرات	عدد الفقرات
1	البُعد العقلي	1–14	14
2	البُعد الاجتماعي	15–22	8
3	البُعد الجسمي	23–30	8
4	البُعد الانفعالي	31–38	8
المجموع الكلي		**38**	

تصحيح أداة الدِّراسة:

تكوّنت الأداة بصورتها النِّهائيّة من (38) فقرة، أمام كلّ فقرة مقياس مُتدرِّج، من خمس درجات حسب تدريج ليكرت الخُماسي يعكس درجة موافقة المستجيب على الفقرة، وتمّ إعطاء (موافق بِشدّة) خمس درجات، وإعطاء (موافق) أربع درجات، وإعطاء (موافق إلى حد ما) ثلاث درجات، وإعطاء (غير موافق) درجتين، وإعطاء (غير موافق أبداً) درجة واحدة، وتمّ اعتماد المعيار التّالي في تحديد درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلامية للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة:

معيار الحكم على المتوسِّطات الحسابيّة:

1.00–2.33 درجة مُراعاة منخفضة

2.34–3.67 درجة مُراعاة متوسطة

3.68–5.00 درجة مُراعاة مرتفعة

وتم اعتماد هذا التّقدير من خلال تقسيم الدّرجة العُظمى (5) على ثلاث فئات متساوية ضمن المدى (5–1)، وفقًا للمعادلة الآتية: القيمة العُليا لبدائل الإجابة في أداة الدِّراسة – القيمة الدُّنيا لبدائل الإجابة في أداة الدِّراسة مقسومة على عدد المستويات الثّلاثة: (مرتفعة، ومتوسِّطة، ومنخفضة) وهي كالآتي:

$$\frac{N-1}{3} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

صدق أداة الدِّراسة:

تمّ التّحقُّق من صدق الأداة وفق الآتي:

– الصِّدق الظّاهري:

يُعبِّر الصِّدق الظَّاهريِّ عن قدرة أداة الدِّراسة (الاستبانة) ظاهرياً على قياس ما وضعت فعلاً لقياسه، ممّا يعني أنّ الشّكل الظّاهري للأداة وفقراتها يتلاءم مع الهدف الموضوع لأجله، وللتّحقُّق من ذلك قامت الباحثةُ بعرض أداة الدِّراسة بصورتها

الأوليّة (المُلحق2)، على مجموعةٍ من المحكّمين من أعضاء الهيئة التّدريسيّة المتخصّصين في الجامعات الأردنيَّة، والبالغ عددهم (8) محكّمين، وذلك للتّأكُد من صدق مضمون فقرات الاستبانة، وبناءً عليه تمَّ تعديل الاستبانة تِبعًا لآراء المحكّمين واقتراحاتهم ومُلاحظاتهم والمُلحق رقم (1) يستعرض الاستبانة بصورتها الأوّليّة، والمُلحق رقم (2) يبيِّن قائمة أسماء المحكّمين الّذين تمَّ عرض أداة الدِّراسة عليهم.

صدق الاتِّساق الدّاخلي:

تمّ التّحقُّق من صدق البناء الدّاخلي للأداة باستخدام مُعامل ارتباط بيرسون عن طريق توزيع الأداة على عيِّنة استطلاعية قوامها (16) مُعلِّماً ومُعلِّمة من أفراد مجتمع الدِّراسة ومن خارج العيِّنة الأساسيّة، ثُمّ تمّ حساب مُعاملات ارتباط بيرسون؛ لاستخراج ارتباط كل فقرة مع المجال الّذي تنتمي إليه، والارتباط لكل فقرة مع العلامة الكُلِّيّة لدرجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلامية للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر مُعلِّمي التّربية الإسلامية، وقد اعتمد معيار؛ للإبقاء على الفقرة في الأداة وهو وجود دلالة إحصائيّة لارتباط الفقرة مع المجال والأداة ككُل، كما في جدول (3) الآتي:

جدول (3): مُعامل ارتباط الفقرات مع المجال والدّرجة الكُلِّيّة لأداة الدِّراسة

رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.776**	0.703**	14	0.795**	0.763**	27	0.779**	0.577**
2	0.582**	0.635**	15	0.638**	0.570**	28	0.884**	0.841**
3	0.890**	0.750**	16	0.856**	0.736**	29	0.885**	0.805**
4	0.779**	0.656**	17	0.847**	0.840**	30	0.902**	0.882**
5	0.829**	0.763**	18	0.844**	0.816**	31	0.840**	0.857**
6	0.861**	0.831**	19	0.825**	0.825**	32	0.836**	0.828**
7	0.623**	0.665**	20	0.821**	0.797**	33	0.796**	0.719**
8	0.550**	0.475*	21	0.819**	0.725**	34	0.904**	0.850**
9	0.651**	0.580**	22	0.795**	0.715**	35	0.897**	0.761**
10	0.817**	0.820**	23	0.810**	0.854**	36	0.814**	0.688**
11	0.832**	0.778**	24	0.628**	0.578**	37	0.900**	0.758**
12	0.880**	0.832**	25	0.815**	0.798**	38	0.796**	0.721**
13	0.822**	0.659**	26	0.812**	0.719**			

*دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) **دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يُظهر الجدول (3) أنّ جميع مُعاملات الارتباط لأداة الدِّراسة مع المجال وكذلك مع الدّرجة الكُلِّيّة للأداة كانت دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ممّا يدل على صدق البناء الدّاخلي للأداة ويزيد من مستوى الموثوقيّة بنتائجه.

كما قامت الباحثة أيضاً بإيجاد مُعامل ارتباط كل مجال من مجالات الأداة مع الدّرجة الكُلِّيّة للأداة كمؤشِّر على صدق البناء الدّاخلي والجدول (2) يوضِّح نتائج ذلك.

جدول (4) معاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة

المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
البُعد العقلي	0.907**
البُعد الاجتماعي	0.823**

البُعد الجسمي	0.884**
البُعد الانفعالي	0.899**

**دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (α≤ 0.01)

يُظهر الجدول رقم (4) أنّ جميع مُعاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات أداة الدِّراسة مع الدّرجة الكُلِّيّة للأداة كانت دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤ 0.01)، ممّا يدل على صدق البناء الدّاخلي لأداة الدِّراسة.

ثبات أداة الدِّراسة: تمّ التّحقُّق من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha) للاتِّساق الدّاخلي على ذات العيِّنة الاستطلاعيّة والبالغ عددها (16) مُعلِّماً ومُعلِّمة، والجدول (5) يوضِّح مُعاملات ثبات الأداة:

جدول(5) مُعاملات ثبات أداة الدِّراسة (ن= 16)

البُعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	كرونباخ الفا
البُعد العقلي	14	14-1	0.866
البُعد الاجتماعي	8	23-15	0.912
البُعد الجسمي	8	30-24	0.805
البُعد الانفعالي	8	38-31	0.844
الكلي	38	40-1	0.903

** دال عند مستوى الدّلالة (0.001)

يتّضح من جدول (5) أنّ مُعامل ثبات (كرونباخ ألفا) لدرجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر مُعلِّمي التّربية الإسلاميّة للمجالات قد تتراوح بين (0.805- 0.912)، وللدّرجة الكُلِّيّة بلغ (0.903)، وهي قيم مقبولة لاستخدام الأداة

إجراءات الدِّراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة، تم عمل الإجراءات الآتية:

- تحديد مُشكلة الدِّراسة ومتغيِّراتها وأهدافها وأهمِّيّتها، وحدودها ومحدِّداتها.
- الاطلاع على الدِّراسات السّابقة والأدبيّات التّربويّة المتعلِّقة بموضوع الدِّراسة.
- إعداد أداة الدِّراسة والتّأكُّد من صدقها وثباتها.
- تحديد مجتمع وعيِّنة الدِّراسة.
- الحصول على الموافقة الرّسميّة من رئاسة الجامعة؛ لإجراء البحث وتطبيق الأداة.
- جمع البيانات وتحليلها إحصائيّاً.
- عرض نتائج الدِّراسة ومناقشتها وابداء التّوصيات.

7.3 المُعالجات الإحصائيّة:

استخدمت الدِّراسة جُملة من الأساليب الإحصائيّة الوصفيّة، والتّحليليّة؛ للإجابة عن أسئلة الدِّراسة وذلك باستخدام برنامج التّحليل الإحصائي (SPSS)، حيث تمّ إجراء المُعالجات الإحصائيّة الآتية:

- لقياس ثبات أداة الدِّراسة تمّ استخراج مُعامل الاتِّساق الدّاخلي (Cronbach alfa)
- لوصف خصائص عيِّنة الدِّراسة تمّ استخراج مقاييس الإحصاء الوصفي (descriptive statistic)، والمتمثِّلة في استخراج النِّسب المئويّة والتّكرارات.

- للإجابة عن السُّؤال الأوّل تمّ حساب المتوسِّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر معلِّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة.
- للإجابة عن السؤالين الثّاني، والثالث، تمّ استخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة؛ لمعرفة الفروق بين أفراد عيِّنة الدِّراسة.

نتائج الدِّراسة

في هذه الجزئية من الدراسة يتم عرض النتائج، وتحليلها:

النّتائج المُتعلِّقة بالسُّؤال الأوّل والّذي ينص على: ما درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر معلِّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة؟

للإجابة عن هذا السُّؤال تمّ استخراج المتوسِّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة والرُّتب، ودرجة المراعاة للأبعاد ولجميع الفقرات، والجداول الآتية توضح درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر معلِّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة.

- **على المستوى الكُلِّي للمجالات والدّرجة الكُلِّيّة:**

تمّ استخراج المتوسِّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة والرُّتب، ودرجة المُراعاة للأبعاد وللدّرجة الكُلِّيّة، والجدول الآتي يُبيِّن ذلك.

جدول (6): المتوسِّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة والرُّتبة لدرجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر معلِّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة، مُرتّبة تنازليّاً

الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المراعاة
1	الاجتماعي	4.04	0.79	1	مرتفع
2	العقلي	4.00	0.64	2	مرتفع
3	الانفعالي	3.87	0.46	3	مرتفع
4	الجسمي	3.82	0.51	4	مرتفع
–	المتوسط الحسابي الكلي	3.93	0.35		مرتفع

تُظهر نتائج الجدول أعلاه أنّ درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر معلِّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة جاء بمتوسِّط حسابي بلغ (3.93) وانحراف معياري (0.35) وهذا يُمثِّل درجة مُراعاة مُرتفع، واحتلّ (البُعد الاجتماعي) المرتبة الأولى بمتوسِّط حسابي (4.04) وبانحراف معياري (0.79) وبدرجة مرتفعة، تلاه في المرتبة الثّانية (البُعد العقلي) بمتوسِّط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.64) وبدرجة مُرتفعة، وجاء في المرتبة الثّالثة (البُعد الانفعالي) بمتوسِّط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.46) وبدرجة مرتفعة، بينما جاء (البُعد الجسمي) في المرتبة الأخيرة بمتوسِّط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.51) وبدرجة مرتفعة، وربما تُعزى هذِهِ النّتيجة إلى تبنِّي وزارة التّربية والتّعليم الأردنيّة نهج التّشارُكيّة في عمليّة إعداد المناهج المدرسيّة، وتطويرها، حيثُ تُشرِك وزارة التّربية والتّعليم عدد من أساتذة الجامعات، ومُعلِّمي المدارس، والخُبراء التّربويِّين، فضلاً عن الاطِّلاع على التّجارب العالميّة النّاجحة، ومواكبة المُستجدّات، والتّطوّرات التّربويّة، والعلميّة كالمتطلّبات النّمائيّة، والاهتمام بتضمينها في مناهج التّربية الإسلاميّة.

كما يمكن أنْ تعزى هذِهِ النّتيجة إلى إدراك واضعي مناهج التّربية الإسلاميّة لأهمّيّة الخصائص النّمائيّة، وأهمّيّة مُراعاتها عند إعداد المناهج لِما لها من دور في توجيه تفكير المُتعلّم، وتعزيز فهمه لكل ما هو محيط بِهِ وزيادة تركيزه، تتّفق هذِهِ النّتيجة مع دراسة (الهويمل، 2020) الّتي أشارت إلى أنّ درجة مُراعاة مناهج الصُّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة جاءت بدرجة مُرتفعة، ودراسة (المجارحة، 2020) الّتي بيّنت أنّ درجة مُساهمة كُتب التّربية الإسلاميّة في تنمية المهارات الحياتيّة جاء بدرجة مُرتفعة، وتختلف هذِهِ النّتيجة مع دراسة (الخزاعلة، والحمادنة، 2018) الّتي أشارت بأنّ درجة تقييم كُتب اللُّغة العربيّة للصُّفوف الثّلاثة الأولى في الأردن في ضوء الخصائص النّمائيّة جاءت بدرجة متوسّطة.

كما بيّنت النّتائج أنّ (البُعد الاجتماعي) جاء في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.04) وبدرجة مُرتفعة، وتُعزى هذِهِ النّتيجة إلى تركيز مناهج التّربية الإسلاميّة على اشباع احتياجات الطّالب الاجتماعيّة والنّفسيّة ونقله من بيئة المنزل إلى الواقع التّنافسي للطّلبة مع الآخرين، وذلك من خلال إظهار قُدرات جسميّة، ومهارات حركيّة، وشجاعة، ومشاعر ودِّيّة لنيل رضا الآخرين، وتجنُّب السُّخرية، كما تُعزى هذِهِ النّتيجة إلى تبنِّي مناهج التّربية الإسلاميّة للأهداف المطلوبة منه والمتمثِّلة في مُشاركة الطّالب لغيرِهِ من الطّلبة في نشاطاتهم وألعابهم ممّا يجعله أكثر قدرة للآخرين، ويولِّد شعورِهِ بالإنجاز، والأمن، والتّفاعُل الإيجابي مع الآخرين.

وجاء (البُعد العقلي) في المرتبة الثّانية بمتوسّط حسابي (4.00) وبدرجة مُرتفعة، وتُعزى هذِهِ النّتيجة إلى إدراك واضعي المناهج أهمية تنظيم محتوى كتاب التّربية الإسلاميّة ليتوافق مع النُّمو العقلي لهذِهِ الفئة العمريّة؛ حتّى يكون للمادّة معنى مفهوم لدى المُتعلِّم.

وجاء (البُعد الانفعالي) في المرتبة الثّالثة بمتوسّط حسابي (3.87)، وبدرجة مُرتفعة، وتُعزى هذِهِ النّتيجة إلى أنّ مؤلفي كتب التربية الإسلامية يدركون أهمية الجانب الانفعالي عند الطلبة، من جهة توجيه الطّلبة نحو الثِّقة والاعتماد على النّفس وتدريب الطلبة على التحكُّم بانفعالاتهم، بغية تحقيق الاتِّزان النفسي، والذي مؤتاه شخصية متزنة، وفعّالة في مجتمعها ومع محيطها.

وجاء في المرتبة الرّابعة والأخيرة (البُعد الجسمي) بمتوسّط حسابي (3.82)، وعلى الرّغم من حصول هذا المجال على المرتبة الأخيرة، إلّا أنّه جاء بدرجة مُرتفعة؛ وتُعزى هذِهِ النّتيجة إلى اهتمام وزارة التّربية والتّعليم، وواضعي المناهج بالبناء الجسمي السليم، حيث أن التوجيه السليم للطلبة لهذا البعد ينتج عنه بناء جسمي سليم، بعيد ما أمكن عن الأسقام، وكل ما من شأنه الحد من قدرة الطلبة على أداء المهارات المطلوبة، وفيما يأتي تفصيل ذلك حسب فقرات كُل مجال من المجالات:

– على مستوى فقرات كل مجال

أوّلاً: البُعد العقلي

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة والرُّتب، ودرجة المُراعاة لجميع فقرات البُعد الأوّل، والجدول الآتي يوضِّح ذلك:

جدول (7) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرُّتب لفقرات البُعد العقلي، مُرتّبة تنازليّاً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المراعاة
7	تغرس كتب التربية الإسلامية أفكار وتعاليم الدين الإسلامي لدى طلبة المدارس.	4.38	1.08	1	مرتفع
14	تتناسب موضوعات كتب التربية الإسلامية مع العمر العقلي للطلبة.	4.25	1.06	2	مرتفع

10	تحث كتب التربية الإسلامية على التفكير في ملكوت الله تعالى	4.13	1.22	3	مرتفع
8	تعمل كتب التربية الإسلامية على تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة	4.10	1.15	4	مرتفع
13	تراعي موضوعات كتب التربية الإسلامية مبدأ التدرج في المعلومة من السهل إلى الصعب	4.10	1.17	4	مرتفع
1	تعمل كتب التربية الإسلامية على رفع شأن العلماء والمتعلمين من خلال الآيات والأحاديث.	4.10	0.98	4	مرتفع
9	تعمل كتب التربية الإسلامية على تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة	4.05	1.08	5	مرتفع
3	تحث كتب التربية الإسلامية الطلبة على التزود بِالمعرفة من خلال الاطلاع المستمر.	3.98	1.17	6	مرتفع
6	تنمي كتب التربية الإسلامية مهارات القراءة لدى الطلبة.	3.90	1.10	7	مرتفع
2	تساعد كتب التربية الإسلامية على توفير معلومات علمية صحيحة عن متطلبات مرحلة المراهقة.	3.88	1.09	8	مرتفع
5	تحث كتب التربية الإسلامية على التعلم ونشر العلم.	3.88	1.14	8	مرتفع
12	توجه كتب التربية الإسلامية الطلبة لإعمال عقولهم في التوصل لحلول للمشكلات المعاصرة	3.83	1.20	9	مرتفع
11	تطلب بعض أنشطة كتب التربية الإسلامية من الطلبة ابداء آرائهم في بعض القضايا	3.75	1.24	10	مرتفع
4	تساعد كتب التربية الإسلامية الطلبة على الابتكار من خلال الأنشطة	3.68	1.29	11	مرتفع
–	المتوسط الحسابي العام للبعد العقلي	4.00	0.64	–	مرتفع

تُظهر نتائج جدول (7)، أن الفقرة رقم (7) الّتي تنص على: (تغرس كُتب التّربية الإسلاميّة أفكار وتعاليم الدِّين الإسلامي لدى طلبة المدارس) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسِّط حسابي (4.38) وانحراف معياري (1.08) وبدرجة مُرتفعة، وهذه نتيجة طبيعية حيث أن غرس أفكار وتعاليم الإسلام؛ يعد هدفا رئيسا لهذه الكتب، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (4) والّتي تنص على: (تُساعد كُتب التّربية الإسلاميّة الطّلبة على الابتكار من خلال الأنشطة) بمتوسِّط حسابي (3.68) وانحراف معياري (1.29).

ثانياً: البُعد الاجتماعي

تمّ استخراج المتوسِّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة والرُّتب، ودرجة المُراعاة لجميع فقرات البُعد الثّاني، والجدول الآتي يوضِّح ذلك:

جدول (8) المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرُّتب لفقرات البُعد الاجتماعي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المراعاة
16	تحث كتب التربية الإسلامية الطلبة على المشاركة والتعبير	4.29	1.18	1	مرتفع
21	تنمي كتب التربية الإسلامية الوعي بثقافة الأمة وتراثها.	4.27	1.09	2	مرتفع
18	تعمل كتب التربية الإسلامية على تنمية احترام الآخرين.	4.25	1.17	3	مرتفع
15	توضح كتب التربية الإسلامية للطلبة كيفية التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة.	4.08	1.21	4	مرتفع
17	تنمي كتب التربية الإسلامية في الطلبة روح العمل الجماعي.	3.95	1.22	5	مرتفع
19	تنمي كتب التربية الإسلامية قيم الصداقة بين الطلبة.	3.88	1.28	6	مرتفع

22	تمكن كتب التربية الإسلامية الطلبة من مواجهة الكثير من المشكلات الاجتماعية.	3.88	1.16	6	مرتفع
20	تشجع كتب التربية الإسلامية على الالتزام بالقوانين لدى الطلبة.	3.78	1.25	7	مرتفع
–	**المتوسط الحسابي العام للبعد الاجتماعي**	4.04	0.79	–	**مرتفع**

تُظهر نتائج الجدول (8) أنّ الفقرة رقم (16) والّتي تنص على (تحث كُتب التّربية الإسلاميّة الطّلبة على المشاركة والتّعبير) جاءت بالمرتبة الأولى، بِمتوسِّط حسابي (4.29) وانحراف معياري (1.18) وبدرجة مُرتفعة، فمشاركة الأقران والتفاعل الاجتماعي؛ من أعلى سلم أولويات واضعي المناهج، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (20) والّتي تنص على (تُشجِّع كُتب التّربية الإسلاميّة على الالتزام بالقوانين لدى الطّلبة)، بدرجة مُرتفعة، وبمتوسِّط حسابي (3.78) وانحراف معياري (1.25).

ثالثاً: البُعد الجسمي

تمّ استخراج المتوسِّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة والرُّتب، ودرجة المُراعاة لجميع فقرات البُعد الثّالث، والجدول الآتي يوضِّح ذلك:

جدول(9) المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرُّتب لفقرات البُعد الجسمي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المراعاة
27	تعرف كتب التربية الإسلامية الطلبة على العادات الصحية السليمة	3.98	1.35	1	مرتفع
28	تحث كتب التربية الإسلامية الطلبة على تناول الغذاء الصحي والمتوازن	3.90	1.17	2	مرتفع
30	تحث كتب التربية الإسلامية الطلبة على المحافظة على النظافة الشخصية	3.85	1.21	3	مرتفع
25	تساعد كتب التربية الإسلامية على تعزيز النمو الجسمي المتوازن لدى الطلبة	3.85	1.23	3	مرتفع
26	تساعد كتب التربية الإسلامية الطلبة على معرفة بعض التغيرات الجسمية في مرحلة البلوغ	3.80	1.20	4	مرتفع
24	تنمي كتب التربية الإسلامية المهارات الحركية لدى الطلبة من خلال الأنشطة	3.78	1.10	5	مرتفع
29	تمكن كتب التربية الإسلامية الطلبة من أداء أنشطة حركية مختلفة (الرياضة)	3.73	1.18	6	مرتفع
23	تنمي كتب التربية الإسلامية المهارات البصرية لدى الطلبة	3.68	1.07	7	مرتفع
–	المتوسط الحسابي العام للبعد الجسمي	3.87	0.46	–	مرتفع

تُظهر نتائج الجدول (9) أنّ الفقرة رقم (27) والّتي تنص على (تُساعد كُتب التّربية الإسلاميّة الطّلبة على معرفة بعض التّغيُّرات الجسميّة في مرحلة البلوغ) احتلت المرتبة الأولى بمتوسِّط حسابي (3.98) وانحراف معياري (1.35) وبدرجة مُرتفعة، حيث أن مسألة التغيرات الجسمية؛ تشكل جانبا مهما في حياة الطلبة في هذه المرحلة، فتعريف الطلبة بها وما يترتب عليها من وجهة نظر التربية الإسلامية؛ يعد أمرا ضروريا، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (23) والّتي تنص على (تُنمِّي كُتب التّربية الإسلاميّة المهارات البصريّة لدى الطّلبة) بدرجة مُرتفعة، ومتوسِّط حسابي (3.68) وانحراف معياري (1.07).

رابعاً: البُعد الانفعالي

تمّ استخراج المتوسِّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة والرُّتب، ودرجة المُراعاة لجميع فقرات البُعد الرّابع، والجدول الآتي يوضِّح ذلك:

جدول (10)المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرُتب لفقرات البُعد الانفعالي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المراعاة
31	تساعد كتب التربية الإسلامية الطلبة على ضبط انفعالاتهم	4.45	0.93	1	مرتفع
37	تتضمن كتب التربية الإسلامية العديد من الأنشطة المشوقة للطلبة	3.85	0.74	2	مرتفع
38	تشجع كتب التربية الإسلامية الطلبة على الاعتماد على أنفسهم	3.83	0.64	3	مرتفع
33	تساعد كتب التربية الإسلامية للطلبة الحرية في الاختيار	3.80	1.45	4	مرتفع
36	تنمي كتب التربية الإسلامية الميول الدينية لدى الطلبة	3.78	0.53	5	مرتفع
34	تنمي كتب التربية الإسلامية الاعتزاز بالوطن	3.78	0.58	5	مرتفع
35	تنمي كتب التربية الإسلامية الود والمحبة بين الطلبة	3.75	0.59	6	مرتفع
32	تساعد كتب التربية الإسلامية الطلبة على تقبل الآراء المختلفة	3.73	0.60	7	مرتفع
–	**المتوسط الحسابي العام للبعد الانفعالي**	**3.87**	**0.46**	–	**مرتفع**

تُظهر نتائج الجدول (10) أنّ الفقرة رقم (31) الّتي تنص على (تُساعد كُتب التّربية الإسلاميّة الطلبة على ضبط انفعالاتهم) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.45) وانحراف معياري (0.93) وبدرجة مرتفعة، فضبط الانفعالات للطلبة في هذه المرحلة؛ غاية في الأهمية من حيث التأثير في أمن المجتمع، ولضمان عدم جنوح الطلبة فيما بعد للجريمة والعنف الناجم عن انفلات الانفعالات المختلفة، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (32)، والّتي تنص على (تُساعد كُتب التّربية الإسلاميّة الطّلبة على تقبُّل الآراء المختلفة)، بدرجة مُرتفعة وبمتوسِّط حسابي (3.73) وانحراف معياري (0.60).

2.4 النّتائج المُتعلّقة بالإجابة عن سؤال الدِّراسة الثّاني والّذي ينص على: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر مُعلّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة تُعزى لمتغيِّر المؤهّل العلمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة؛ للكشف عن وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، والجدول (11) يُبيِّن النتائج:

جدول(11) نتائج اختبار(T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر مُعلّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة تُعزى لمتغيِّر المؤهّل العلمي

الأبعاد	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
البعد العقلي	بكالوريوس وما دون	21	4.05	0.61	0.581	38	0.565	غير دال
	أعلى من بكالوريوس	19	3.94	0.68				
البعد الاجتماعي	بكالوريوس وما دون	21	4.11	0.73	0.580	38	0.566	غير دال
	أعلى من بكالوريوس	19	3.97	0.86				
البعد الجسمي	بكالوريوس وما دون	21	3.78	0.52	0.508	38	0.614	غير دال
	أعلى من بكالوريوس	19	3.86	0.50				
البعد الانفعالي	بكالوريوس وما دون	21	3.82	0.49	0.673	38	0.502	غير دال
	أعلى من بكالوريوس	19	3.92	0.44				

الأداة ككل	بكالوريوس وما دون	21	3.94	0.36	0.183	38	0.856	غير دال
	أعلى من بكالوريوس	19	3.92	0.35				

يُبيِّن الجدول السّابق عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً في استجابات مُعلِّمي التّربية الإسلاميّة حول درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة (العقلي، والاجتماعي، والجسمي، والانفعالي) تُعزى لمُتغيِّر (المؤهّل العلمي) حيثُ بلغت قيمة (تِ) للأبعاد الآتية والمقياس ككُل (0.581، 0.580، 0.508، 0.673، 0.183) على التّوالي وغير دالّة إحصائيّاً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وربما تُعزى هذِهِ النّتيجة إلى أنّ جميع عينة الدراسة بمؤهّلاتهم العلمية المختلفة قد حصلوا معلومات جيدة عن جوانب النمو عند الطلبة من خلال دراسة مساقات خاصة في علم النفس بما يتعلق بالجوانب والخصائص النمائية في مختلف مراحل حياة الانسان، مكنتهم من الحكم بصورة جيدة على درجة مراعاة كتب التربية الإسلامية لهذه الجوانب، تتّفق هذِهِ النّتيجة مع دراسة (الهويمل، 2020) الّتي أشارت إلى عدم وجود فروق بدرجة مُراعاة مناهج الصُّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة تُعزى لمُتغيِّر المؤهّل العلمي.

النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن سؤال الدِّراسة الثالث والّذي ينص على: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر مُعلِّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة تُعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة التّدريسيّة؟"

للإجابة عن هذا السُّؤال تمّ استخدام اختبار (T-Test)، والجدول(13) يُبيِّن نتائج اختبار (T-Test).

جدول(13) نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة من وجهة نظر مُعلِّميها في لواء الأغوار الجنوبيّة تُعزى لمُتغيِّر سنوات الخبرة التّدريسيّة

الأبعاد	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
البعد العقلي	أقل من 10 سنوات	19	4.03	0.58	0.262	38	0.795	غير دال
	10 سنوات وأكثر	21	3.97	0.70				
البعد الاجتماعي	أقل من 10 سنوات	19	4.07	0.85	0.216	38	0.830	غير دال
	10 سنوات وأكثر	21	4.02	0.75				
البعد الجسمي	أقل من 10 سنوات	19	3.86	0.54	0.430	38	0.671	غير دال
	10 سنوات وأكثر	21	3.79	0.48				
البعد الانفعالي	أقل من 10 سنوات	19	4.07	0.46	2.762	38	*0.009	دال إحصائياً
	10 سنوات وأكثر	21	3.69	0.40				
الأداة ككل	أقل من 10 سنوات	19	4.00	0.38	1.245	38	0.221	غير دال
	10 سنوات وأكثر	21	3.87	0.32				

يُبيِّن الجدول السّابق وجود فروق دالّة إحصائيّاً في استجابات مُعلِّمي التّربية الإسلاميّة حول درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة في المجال (الانفعالي) تُعزى لمُتغيِّر سنوات الخبرة التّدريسيّة حيثُ بلغت قيمة (ت) (2.762)، وبعد الرُّجوع للمتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة تبيِّن أنّ الفرق لصالح فئة سنوات الخبرة التّدريسيّة (أقل من 10 سنوات)،، ويُمكن أن تُعزى هذِهِ النّتيجة إلى أنّ المُعلِّمين من فئات الخبرة (أقل من 10 سنوات)، وربما تعزى هذه النتيجة أن هذه الفئة يمكن اعتبارهم من حديثي التّخرُّج، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن هذه الفئة خضعت لدورات تدريبيّة فيما يتعلق بكيفية مراعاة انفعالات الطلبة وتوجيهها الوجهة

الحسنة، منها (دورة مُعلّمين جُدد)، وبساعات تدريبيّة طويلة تختلف عن الدّورات التّدريبيّة الّتي خضع لها المُعلّمون من فئات الخبرات الطّويلة.

كما بيّنت النّتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً في جميع أبعاد استجابات مُعلّمي التّربية الإسلاميّة حول درجة مُراعاة كُتب التّربية الإسلاميّة للصُّفوف الأساسيّة العُليا لمتطلّبات المرحلة النّمائيّة في المجالات (العقلي، الاجتماعي، الجسمي) والأداة ككُل؛ تُعزى لمُتغيِّر (سنوات الخبرة التّدريسيّة)، وتُعزى هذِهِ النّتيجة إلى أنّ جميع المُعلّمين باختلاف سنوات خبرتهم يمتلكون القُدرة والمعرفة اللازمة حول أهمّيّة مُتطلّبات المرحلة النّمائيّة، كما أنّهم جميعاً يخضعون لدورات تدريبيّة تُمكّنهم من تقييم الكتاب المدرسي ومحتواه فيما يتعلق بخصائص للمراحل النمائية للطلبة، تتّفق هذِهِ النّتيجة مع دراسة (المجارحة، 2020) الّتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة مُساهمة كُتب التّربية الإسلاميّة للصّفين الرّابع والخامس في تنمية المهارات الحياتيّة، وتُعزى لمُتغيِّر سنوات الخبرة التّدريسيّة.

التّوصيات

في ضوء النّتائج الّتي تمّ التّوصُّل إليها، تُقدِّم الدِّراسة مجموعة من التّوصيات تتمثّل في:

1. عقد مزيد من الدورات والورش التدريبية للمعلمين للتوعية بأهمية مراعاة الخصائص النمائية للطلبة في جميع المراحل الدراسية.
2. اجراء دراسات مشابهة حول مراعاة كتب التربية الإسلامية لصفوف ومراحل دراسية أخرى للخصائص النمائية للطلبة.
3. اجراء مزيد من الدراسات حول كتب دراسية أخرى لمراحل دراسية مختلفة، تتعلق بالكشف عن مراعاة الكتب الدراسية للخصائص النمائية للمراحل العمرية المختلفة للطلبة.

المراجع العربية

ارحيم، أمل يونس (2014). *الخصائص النّمائيّة للطّلبة* {ملف إلكتروني} ، تمّ الاسترجاع من موقع https://sites.google.com/site/amlerheem/3، بتاريخ 2021/9/13.

البنّا، دُرّيّة السيّد (2011). *دور التّربية الإسلاميّة في تلبية احتياجات النُّمو المُتكامل للطِّفل المصري. مجلّة دراسات تربويّة واجتماعيّة*،17 (2): 56-11.

حسبو، إبراهيم محمّد علي (2017). *مدى مُراعاة منهج التّربية الإسلاميّة لمطالب النُّمو ومراحله لتلاميذ الحلقة الثّانية بمرحلة الأساس. مجلّة العلوم التّربويّة*، 18(1): 139-128.

الخزاعلة، فراس وحمادنة، أديب (2018). *تقويم كُتب اللغة العربيّة للصُّفوف الثّلاثة الأولى في الأردن في ضوء خصائص الطّلبة النّمائيّة*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، الأردن.

الرُّقب، أكرم (2015). *تصوُّر مقترح لتطوير محتوى منهاج التّربية الإسلاميّة للمرحلة الثّانويّة بفلسطين في ضوء نتائج البحث التّربوي في رسائل الماجستير والدّكتوراة*، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

شاكر، أسماء (2020). *أهمّيّة المنهج الدّراسي في التّعليم*، تم الاسترجاع من موقع https://e3arabi.com، بتاريخ 2021/8/12.

الشراري، أحمد (2011). *درجة مراعاة كتاب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية العليا للأسس النفسية للمنهاج في المملكة العربية السعودية*، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد الحميد، محمّد إيمان محمّد (2019). *تحليل محتوى كُتب التّربية الدّينيّة الإسلاميّة للمرحلة الابتدائية في ضوء حاجات التّلاميذ. مجلّة البحث العلمي في التّربية*، 20(5):470-445.

عبدالعال، سعاد عبد الجليل مُصطفى (2013). *مدى تضمين مقرّرات التّربية الإسلاميّة في المرحلة الثّانويّة للاحتياجات النّمائيّة للطّلبة وتصوُّر مُقترح لإثرائها*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة، غزّة.

عبيدات، ذوقان وأبو السّميد، سُهيلة (2007). *استراتيجيّات التّدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المُعلّم والمُشرف التّربوي*، عمّان: دار الفكر العربي.

العنزي، غياض (2014). *درجة تمثيل كتاب التّربية الإسلاميّة للصّف السّابع للأسس النّفسيّة للمنهاج في الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة الشّرق الأوسط، الأردن.

المجارحة، عائشة إبراهيم (2020). *درجة مُساهمة كُتب التّربية الإسلاميّة للصّفين الرّابع والخامس في تنمية المهارات الحياتيّة لدى الطّلبة من وجهة نظر المعلّمين في لواء الشّونة الجنوبيّة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشّرق الأوسط، الأردن.

المطالقة، وسام. (2015). *مدى ملائمة أساليب تقديم القيم الإسلامية في كتاب اللغة العربية المطور في مرحلة التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة للخصائص النمائية للطالب*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المنصوري، سعيد (2013). *التّربية الإسلاميّة وفق المنظومة التّربويّة المغربيّة*. تمّ الاسترجاع من موقع https://www.maghress.com/dalilrif/16901، بتاريخ 2021/8/2م.

الهويمل، ميساء (2020). *درجة مراعاة مناهج الصُّفوف الثّلاثة الأولى للخصائص النّمائيّة للطّلبة من وجهة نظر المعلّمات في لواء الأغوار الجنوبيّة*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشّرق الأوسط، الأردن.

وزارة التّربية والتّعليم (2018). *التّعامُل مع الخصائص النّمائيّة للطّلبة*، عمّان: وزارة التّربية والتّعليم.

المراجع الأجنبية

Carden; C. (2018). *Primary Teaching, Sage*, Publishing: California.

Cigdem; Y., Omer, K., Izzet, K. (2019). *Examination of Student Growth Using Gain Score and Categorical Growth Models, International Journal of Assessment Tools in Education (IJATE)*, 6(3): 487-505.

Hatice, C and Omar, K. (2019). *Examination Of Student Growth Models, International Journal Of Assessment Tools In Education*, 6 (3): 487-505.

Sullivan; O. (2019). *Implementing The curriculum With Cambridge: A guide For School Leaders, Cambridge Assessment International Education*: Cambridge, United Kingdom.

Yavuz, H., and Kutlu, O. (2019*). Examination of Student Growth Using Gain Score and Categorical Growth Models. International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(6): 487-505.

أَثر اسْتخدام الْألعاب التّعليمية التّفاعُليّة في تَنميةِ الذّكاء الْبصري والدّافعية نَحو تَعلّم الْجُغرافيا لَدى طُلاب الصّف السّادس في الأردن

رؤى أحمد المنشاوي الدكتور جهاد علي المومني
جامعة عمان العربية

تاريخ الاستلام: 2022/08/29 تاريخ القبول:2022/09/20

الملخص

هدفت هذه الدراسة الكشف عن أَثر اسْتخدام الْألعاب التّعليمية التّفاعُليّة في تَنميةِ الذّكاء الْبصري والدّافعية نَحو تَعلّم الْجُغرافيا لَدى طُلاب الصّف السّادس في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا وطالبة من طلاب الصف السادس الأساسي في مدارس أزهار الإسلام الحديثة الخاصة في محافظة العاصمة عمان في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021م، موزعين على شعبتين تم اختيارهما بشكل عشوائي وتعيين أحدهما عشوائيا لتكون مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداتين أحدهما اختبار الذكاء البصري في مادة الجغرافيا، والأخرى مقياس الدافعية نحو تعلم الجغرافيا، وبعد التحقق من صدقهما وثباتهما وتطبيقهما على أفراد العينة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار الذكاء البصري، ومقياس الدافعية نحو تعلم الجغرافيا تبعاً لمتغير طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية الذين خضعوا للتدريس باستخدام الألعاب التعليمية التفاعلية (wordwall).

الكلمات المفتاحية: الْألعاب التّعليمية التّفاعُليّة، الذّكاء الْبصري، الدّافعية، تَعلّم الْجُغرافيا.

The Effect of Using Interactive Educational Games in Developing Visual Intelligence and Motivation towards Learning Geography among Sixth-Grade Students in Jordan

Rua 'a Ahmad Al-minshawi **Dr.Jehad A. Al-Momani**

Abstract

This study aimed to reveal the Effect of Using Interactive Educational Games in Developing Visual Intelligence and Motivation towards Learning Geography among Sixth-Grade Students in Jordan. This study consisted of (40) students from the sixth grade students in the second semester of the school year 2021/2022 in Azhar Al-Islam Modern Private Schools in the Capital Governorate Amman, The sample was divided into two randomly selected sections, one of which was randomly assigned to be an experimental group and the other to be a control group, in order to achieve the objective of the study, two tools were used, one of which is the visual intelligence test in geography, and the other is a measure of motivation towards learning geography, and after verifying their validity and reliability applying them to the sample members.The results of the study showed that there are statistically significant differences between the arithmetic averages of the performance of the sample members on the test of visual intelligence and the identification of motivation towards learning geography, attributable to the method of teaching and for the benefit of the members of the experimental group who were taught using the interactive educational game(wordwall).

Keywords: Interactive Educational Games, Visual Intelligence, Motivation, Learning Geography.

المقدمة

أدت التطورات التقنية، والتكنولوجية في مجالات الاتصال، وتقنيات التعليم، إلى ضرورة استحداث العديد من الاستراتيجيات، والأساليب التعليمية، التي تعتمد على الأدوات التكنولوجية، لمواكبة متطلبات العصر، والارتقاء بنواتج التعليم، ورفع كفاءة مخرجاته، وتحقيق أهدافه، وتوفير بيئة تعلم داعمة للطلاب، واستثارة دافعيتهم نحو التعلم، وجعلهم محور العملية التعليمية.

ومع ظهور التعليم عن بعد الذي فُرض على العالم نتيجة جائحة كورونا للحفاظ على سلامة الطلاب واستمرارية التعليم ظهرت الحاجة لاستحداث تقنيات تعليمية جديدة وتوظيف التطور التقني والتكنولوجي من خلال استخدام التطبيقات الإلكترونية التفاعلية المختلفة لنقل المحتوى التعليمي إلى الطلاب وتحقيق التفاعل المطلوب بينهم وبين مصادر التعلم، بالشكل الذي يتيح لهم الحصول على المعرفة ويزيد دافعيتهم نحو التعلم (السويعد والدغمي،2021).

ومن هنا برزت أهمية الألعاب التعليمية الالكترونية التفاعلية كأحد أهم مصادر التعلم التي تم توظيفها في العملية التعليمية، من خلال تصميم ألعاب إلكترونية مبتكرة وجذابة، تدعم بيئة التعلم وتجعلها أكثر تشويقاً وتحفيزاً، وتمكّن الطلاب من اكتساب كم كبير من المعلومات بأقل وقت ممكن، وتهدف الألعاب التعليمية الإلكترونية التفاعلية إلى جعل عملية التعلم متمركزة حول الطالب من خلال تفعيل دوره بالتجريب والبحث والاستكشاف والاعتماد على ذاته في الحصول على المعرفة وتنمية قدرته على حل المشكلات (بهنسي، 2021).

وقد ظهرت العديد من التطبيقات الإلكترونية التي يمكن من خلالها تنفيذ التعلم بطريقة ممتعة ومسلية بالاعتماد على الألعاب التعليمية التفاعلية الإلكترونية ومن أبرز التطبيقات التي تضمنت جانب التعليم بالترفيه: تطبيق ستارفول (Starfall)، وتطبيق نيربود (Nearpod)، وتطبيق وردول (Wordwall) الذي تم اعتماده في هذه الدراسة لتصميم الألعاب التعليمية التفاعلية (Zirawaga et al. 2017).

لقد أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة قهلوز وعرقابي (2020)، ودراسة السليمان (2018) أن الطلاب يفضلون التعلم بطريقة اللعب، ويميلون نحو الأنشطة القائمة على اللعب، وتحديداً في ظل الانتشار السريع للألعاب الإلكترونية التي أصبحت بمتناول الجميع، إذ أن التعلم بواسطة الألعاب الإلكترونية ينمي القدرات الذهنية والعقلية لدى الطلاب كالقدرة على القيام بمجموعة من المهام في ذات الوقت، والقدرة على استخدام اليدين والعينين بشكل متزامن، وزيادة القدرة على التحليل، وسرعة البديهة، وحب الاستطلاع، وتقوية الذاكرة.

وتؤدي الألعاب التعليمية الإلكترونية التفاعلية دوراً جوهرياً في زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم لما توفره من مؤثرات بصرية وسمعية تثير حواس الطلاب وتجذب انتباههم، إذ تجعل عملية التعلم عملية ممتعة ومشوقة من خلال إضفاء عامل المتعة والمرح والمنافسة والتفاعل بين الطلاب، واللعب بشكل فردي أو جماعي، وبالتالي تحسين تجربة التعلم لدى الطلاب وتحفيزهم نحوها (Zirawaga et al. 2017).

ويشير الدافع في علم النفس إلى السلوك الذي يؤثر على رغبة الأفراد لتأدية عمل ما، وكم الطاقة والمجهود الذي يبذلونه للقيام بمهمة معينة، وكيف يشعرون حيال تلك المهمة ومقدار المثابرة والإصرار عليها، ويتشكل الدافع لدى الفرد نتيجة نقص أو حاجة فسيولوجية أو نفسية مما ينشط السلوك ويحركه ويكّون الحافز لدى الفرد، كما تم تعريف الدافع بأنه "السمة التي تدفع الفرد للقيام بشيء ما أو عدم القيام به، أما الدافعية نحو التعلم فهي تشير إلى مدى انخراط الطلاب في

الموقف التعليمي والأنشطة والحماس للتعلم، والحافز الداخلي الذي يتشكل لديهم لتعلم المفاهيم الجديدة واكتساب المعلومات، فالدافع هو مفتاح الرئيسي لنجاح عملية التعلم" (Olmedo-Moreno et al. 2021، 1667).

وقد ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة لأول مرة في عام (1983) على يد العالم هوارد جاردنر (Howard Gardner) التي رفض من خلالها أن الذكاء عبارة عن قدرة واحدة وأنه يقاس باختبار واحد، حيث أشار إلى أن الأفراد يتمتعون بقدرات عقلية وذهنية منفصلة في عدة مجالات تقوم بعملها بشكل مستقل عن بعضها البعض، وأن الفرد يمتلك ثمانية أنواع من الذكاء أو القدرات العقلية التي تتمثل في (الذكاء البصري، والذكاء اللفظي، والذكاء التفاعلي، والذكاء الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء المنطقي، والذكاء الذاتي، والذكاء الطبيعي) بحيث يشغل كل ذكاء منها حيزاً في الدماغ، وتتباين في نموها في الفرد نفسه، ومن فرد إلى آخر، إذ قد يتفوق الفرد بنوع معين من هذه الذكاءات كأن يتفوق في الذكاء اللفظي، في حين أن فرداً آخر قد يتفوق في الذكاء المنطقي، كما أن هذه الذكاءات قابلة للتطور والنمو (Šafranj & Zivlak، 2018).

ويعد الذكاء البصري أحد أنواع الذكاءات الثمانية التي أشار إليها جاردنر (Gardner) ضمن نظرية الذكاءات المتعددة، والذي يعرف بأنه قدرة الفرد على إدراك المعلومات واستيعابها وتحليلها وفهمها بطريقة بصرية، وإدراك الصور، وتصور الأشكال، والألوان، وتحليل اللوحات بتفاصيلها، ورسم الخرائط، والقدرة على التخيل، والقدرة على التآزر الحركي البصري، ويمكن تنمية الذكاء البصري من خلال توظيف الأنشطة التي تعتمد على ممارسة الرسم أو التشكيل اليدوي الفني، أو استخدام الوسائل البصرية المختلفة مثل الصور الثابتة والصور المتحركة والرسومات، ومقاطع الفيديو، والعروض التقديمية (عبدالله وعزمي ومحمد، 2018).

وتعد مادة الجغرافيا من المواد الدراسية التي تتضمن كمّاً هائلًا من المعلومات والظواهر والحقائق المرتبطة بالبيئة وبالطبيعية وبعلم الخرائط، وبالمقومات البشرية، وطريقة حياة الإنسان، ودراسة العلاقة بينه وبين المكان بجميع مكوناته، وهذا الأمر يتطلب بأن يكون الطالب قادراً على جمع المعلومات وتحليلها وتنظيمها، وتعلم الملاحظة، والقياس، إذ أن علم الجغرافيا لم يعد يصف الظواهر بطريقة سطحية بعيداً عن الواقع والحقيقة، وإنما أصبح علماً تطبيقياً يتميز بالقدرة على الاندماج والتفاعل مع العلوم المختلفة، كما يغلب على مادة الجغرافيا الميل نحو استخدام الصور والخرائط والمواقع الأمر الذي يتطلب التركيز على الذكاء البصري وتنميته لدى الطلاب من أجل فهم المحتوى (المسيبح، 2021).

ويساعد تصميم الألعاب التعليمية الإلكترونية بطريقة جذابة ومبتكرة على دعم العملية التعليمية وتطويرها، مما يجعلها أكثر تحفيزًا وإثارة للاهتمام، ويسمح للمتعلمين بتلقي أكبر قدر من المعلومات في أقصر وقت ممكن؛ لأن العملية التعليمية يغلب عليها طابع الملل أو القوالب النمطية، ولهذا تأثير كبير على نفسية المتعلمين، وتصميم هذه الألعاب يعمل على إبراز دور المتلقي من خلال العمل والبحث والتجريب، وكذلك الاعتماد على الذات لاكتساب المعلومات والمهارات في جو تحفيزي يساعده على الاستمرار والتفاعل (بهنسي، 2021). وبناءً على ذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى أثر استخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في تنمية الذكاء البصري والدافعية نحو تعلم الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس في الأردن.

مشكلة الدراسة

أثرت جائحة كوفيد-19 بشكل سلبي على جميع مناحي الحياة وتحديدًا قطاع التعليم، بسبب إغلاق جميع المؤسسات التعليمية، ونظراً لأهمية استمرار العملية التعليمية كان لابد من توظيف التطور التكنولوجي والانتقال من التعليم الوجاهيّ

إلى التعليم عن بعد، إذ جاء التعليم عن بعد ملاذاً أخيراً لإنقاذ العملية التعليمية من الانهيار، وضمان استمرار تعلم الطلبة بالشكل المطلوب (الخميسي،2020). وفي ظل هذه الظروف ظهرت الحاجة الى استخدام الالعاب التعليمية التفاعلية وخصوصا في مادة الجغرافيا لأن الطلاب يشعرون بالملل في هذه المادة ولذلك كانت الفرصة القوية لاستخدام الالعاب التعليمية التفاعلية في الجغرافيا.

اذ تعد مادة الجغرافيا من المواد الدراسية التي تؤدي دوراً هاماً في بناء شخصية الطالب، لارتباطها ارتباطاً وثيقاً بحياته، بالإضافة إلى دورها في إكسابه العديد من المفاهيم البيئية والإنسانية، وفهم العديد من الظواهر والظروف الجغرافية والطبيعية، ومن خلال خبرة أحد الباحثين بحكم عملها كمدرسة للجغرافيا لاحظت أنه لا زال يتم استخدام الطرق الاعتيادية في تدريس مادة الجغرافيا بدلاً من توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة والمعاصرة، والاعتماد على التلقين، والحفظ، وحشو المعلومات في عقول الطلاب، بجعلهم متلقين فقط دون جعلهم عنصراً فاعلاً في عملية التعلم، مما يجعلها عملية مملة وغير محفزة، إذ لا تسهم الاستراتيجيات الاعتيادية في تنمية مهارات الخيال والتفكير والابداع والاستنتاج والذكاء البصري لدى الطلاب.

لقد أشارت دراسة الخفاجي (2021) إلى وجود ضعف لدى معلمي مادة الجغرافيا في توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تجعل عملية التعلم عملية ممتعة ومسلية وجاذبة للطلاب، مما يقلل من دافعيتهم نحو التعلم، ويقلل من فرصة إسهامهم في العملية التعليمية، كما أشارت دراسة أبو العزم (2019) بأن الطلاب يواجهون صعوبة في اكتساب المفاهيم الجديدة عند دراسة مادة الجغرافيا، نتيجة نقل المعلومات من الكتاب المدرسي إليهم وحفظها دون فهمها، بالإضافة إلى اكتظاظ المادة بالمعلومات وعدم توفر الوقت الكافي لجعل الحصة تفاعلية، وانطلاقا مما سبق جاءت هذه الدراسة من أجل الكشف عن أثر استخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في تنمية الذكاء البصري والدافعية نحو تعلم الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس في الأردن.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما أثر استخدام الألعاب التعليمية التفاعلية لمادة الجغرافيا في تنمية الذكاء البصري لدى طلاب الصف السادس في الأردن؟

السؤال الثاني: ما أثر استخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في تنمية الدافعية نحو تعلم الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس في الأردن؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في تنمية الذكاء البصري والدافعية نحو تعلم الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس في الأردن.

فرضيات الدراسة

للإجابة عن سؤالي الدراسة تم اختبار الفرضيات الآتية:

- **الفرضية الأولى:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي استجابات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في مادة الجغرافيا يعزى لطريقة التدريس (التدريس باستخدام الألعاب التعيلمية التفاعلية / الطريقة الاعتيادية).

- **الفرضية الثانية:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي استجابات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستبانة البعديّة لدافعيتهم نحو تعلم الجغرافيا يعزى لطريقة التدريس (باستخدام الألعاب التعيلمية التفاعلية / الطريقة الاعتيادية).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة بجانبيها النظري والتطبيقي على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في إثراء الطرق العلمية التقنية الحديثة في تدريس الجغرافيا باستخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في تنمية الذكاء البصري والدافعية نحو تعلم الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس في الأردن.

كما قد تفيد هذه الدراسة في تكوين إطار مفاهيمي فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة المتمثلة بـ (الألعاب التعليمية التفاعلية والذكاء البصري والدافعية نحو التعلم) وبالتالي تزويد المكتبة العربية بمرجع جديد يتضمن معلومات جديدة تفيد الباحثين والتربويين وتفتح الأفاق أمامهم لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث في نفس المجال في مجتمعات مختلفة وبتناول محاور جديدة ذات صلة بموضوع الدراسة، كما قد تعد من الدراسات الحديثة التي ربطت بين الألعاب التعليمية التفاعلية والذكاء البصري والدافعية نحو التعلم، وبالتالي تقديم تصوراً جديداً حول أثر استخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في تنمية الذكاء البصري والدافعية نحو تعلم الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس في الاردن.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم على توفير متطلبات توظيف الألعاب التعليمية الإلكترونية التفاعلية ودمجها بالعملية التعليمية، كما قد تفيد هذه الدراسة معلمي ومعلمات مادة الجغرافيا للتوجه نحو تطبيق الطرق التكنولوجية الحديثة وتصميم الألعاب التعليمية الإلكترونية التفاعلية لزيادة دافعية الطلاب نحو التعلم وتنمية الذكاء البصري لديهم والابتعاد عن الأساليب الاعتيادية التي تعتمد على تلقين المعلومات.

كما يؤمل أن تفيد هذه الدراسة المعنيين والمختصين في وزارة التربية والتعليم بإعداد الدورات التدريبية للمعلمين لتدريبهم على كيفية استخدام الألعاب الإلكترونية التفاعلية وأهميتها في التعليم وأهم متطلباتها، ومعايير تصميمها، كما قد تفيد هذه الدراسة القائمين على تصميم مناهج الجغرافيا للاهتمام بالجانب العملي بدلا من التركيز على الجانب النظري ودمج التقنيات الحديثة في تدريسها لجعلها مادة ممتعة وجذابة للطلاب مما ينعكس على دافعيتهم نحو تعلمها، ومن المؤمل أن يتم الاستفادة من النتائج والتوصيات التي خرجت بها الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تمثلت حدود الدراسة بما يلي:

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على مدرسة أزهار الإسلام الحديثة الخاصة التابعة للواء القويسمة في محافظة العاصمة عمان.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على طلاب الصف السادس الأساسي في مدرسة أزهار الإسلام الحديثة الخاصة.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2022/2021م.

- **الحدود الموضوعية:** تم تدريس الوحدة الثالثة بعنوان " جغرافية السكان " من كتاب مادة الجغرافيا للصف السادس الأساسي الفصل الدراسي الثاني.

وتحددت هذه الدراسة من خلال الاقتصار في تعميم نتائج الدراسة على طلاب الصف السادس الأساسي، والأدوات التي استخدمت في الدراسة، وبالتالي لا يمكن ضمان الحصول على نفس النتائج لو استخدمت على عينة أو متغيرات تابعة أخرى.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

- **تعريف الألعاب التعليمية الإلكترونية التفاعلية اصطلاحاً:** "وهي الألعاب التي يتم لعبها على جهاز إلكتروني مثل الهاتف المحمول أو جهاز الحاسوب والمصممة بغرض اكتساب مفاهيم جديدة، وتعلم موضوعات مختلفة من خلال دمج اللعب بعملية التعلم" (Awad،2021 ،1666).
- **تعريف الألعاب الإلكترونية التفاعلية إجرائياً:** وهي الألعاب التي تم تنفيذها من خلال نماذج الألعاب المتاحة على الموقع الإلكتروني Wordwall لتطوير محتوى تفاعلي لوحدة (جغرافية السكان) في مادة الجغرافيا لطلاب الصف السادس الأساسي في المجموعة التجريبية.
- **تعريف الذكاء البصري اصطلاحاً:** "بأنه نوع من أنواع الذكاءات المتعددة الذي يتمثل بقدرة الفرد على فهم الصور، والمرئيات، والقدرة على قراءة الأشكال والخرائط والرسومات، والقدرة على تحويل الأفكار والمعلومات إلى تصورات ذهنية" (الكبيسي، 2020، 174).
- **تعريف تنمية الذكاء البصري إجرائياً:** هي الدرجة التي يحصل عليها طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار المخصص للكشف عن الذكاء البصري الذي أعده الباحثان.
- **تعريف الدافعية نحو التعلم اصطلاحاً:** "هي حالة داخلية تتشكل عند الطالب وتكّون لديه الرغبة والحافز والمثابرة والإصرار على التفاعل مع الموقف التعليمي وبذل الجهد لتحقيق التفوق الدراسي" (الرايقي، 2021، 3).
- **وتعرف الدافعية نحو التعلم إجرائياً:** هي درجة استجابة الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية نحو التعلم الذي أعداه الباحثان.

الإطار النظري:

يعرض هذا الجانب المواضيع المتعلقة بالدراسة المتمثلة بالألعاب الإلكترونية التفاعلية والدافعية نحو تعلم الجغرافيا ومفهوم علم الجغرافيا وخصائصه،بالإضافة إلى أنماط الذكاءات المتعددة ومن أبرزها الذكاء البصري وغيرها من الجوانب الفرعية المتعلقة بها.

الألعاب التعليمية الإلكترونية التفاعلية

تعد الألعاب الالكترونية من التطبيقات الحديثة التي تم اعتمادها في البيئة التربوية الأكاديمية، إذ أنها أسلوب حديث يحاكي المناهج الدراسية بصورة عملية من خلال ألعاب الكترونية تفاعلية تقوم بتحفيز الطلاب على الدراسة وتقلل من استخدام الأساليب الاعتيادية التي تعتبر مملة بعض الشيء للطلاب، وتقوم الألعاب الكترونية على عرض المحتوى التعليمي للطلاب من خلال اللعب والتعلم في نفس الوقت وهذا سيزيد من الدافعية نحو التعلم بشكل كبير Rasmussen (et al. 2020).

لاقت الألعاب التعليمية التفاعلية عبر الإنترنت قبولًا واضحًا بين المتعلمين بغض النظر عن أعمارهم وقدراتهم، كما تم استقبالها على نطاق واسع من قبل المعلمين وتوظيفها نظرًا لفوائدها في التدريس والتعلم، فمنذ انتشار التكنولوجيا، أصبح استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم أمرًا ضروريًا لتعزيز التعلم من خلال الوسائط المتعددة، حيث أن هناك تصورًا إيجابيًا، وخبرة تجاه ممارسة التعلم التفاعلي عبر الإنترنت، وتطبيقه من قبل المعلمين، لدوره في إعداد الطلاب وتطوير قدراتهم من الناحية الفكرية والتكنولوجية (Clarke et al. 2017).

وتقوم الألعاب التعليمية التفاعلية على توظيف الألعاب الإلكترونية داخل الفصول الدراسية ضمن إطار التعليم، بسبب مساهمتها في التعلم، وتحفيز الطلاب على الدراسة، وزيادة التحصيل في مختلف المناهج الدراسية، ولا تزال عملية تطوير الألعاب قائمة، لتصبح واقعية أكثر، وذات محتوى تعليمي أكبر، لتساعد الطلاب والمعلمين على تحقيق نواتج التعلم المرغوب بها، إذ أن المعلم يؤدي دورًا أساسيًا في هذه العملية، وذلك لما يمتلكه من الخبرة والمهارة في إدارة العملية التعليمية بكافة عناصرها (AlNatour & Hijazi،2018).

ولقد عرف كلاً من نومي وماكسيمو (Noemí & Máximo، 2014، 230) الألعاب التعليمية التفاعلية" بأنها تلك الألعاب المصممة لغرض التعليم، أو تلك الألعاب الترفيهية التي لها قيم تعليمية، لمساعدة الطلاب على استيعاب المفاهيم، واكتساب المعرفة، وتطوير مهارات حل المشكلات أثناء لعبهم للألعاب، وتوسيع المفاهيم، أو فهم حدث أو ثقافة تاريخية، أو تعلم مهارة حيث تم إنتاجه لاستخدامه في بيئات التعلم".

وتعرف الألعاب التعليمية التفاعلية بشكل أكثر شمولية بأنها " الألعاب عبر الإنترنت تستخدم آلية دمج اللعبة وميكانيكا اللعبة باستخدام إمكانيات الأجهزة المحمولة، كأدوات تعليمية في بيئات تعلم تساعد الطلاب على دعم المخزون المعرفي، وتحسين قدراتهم الأكاديمية، والتفاعل باستمتاع دون الشعور بالملل، أو عدم الرغبة بالدراسة عن طريق تغيير روتين الأقلام والأوراق، مما يزيد دافعية الطلاب للدراسة" (Clarke et al. 2017،74).

وتساعد الألعاب التعليمية التفاعلية على اكتساب المعرفة، والمفاهيم الجديدة، والمهارات والقدرات اللازمة لتطوير الطالب لذاته وزيادة المخزون المعرفي لديه بطريقة عصرية، وحديثة، وفعّالة جدًا، فهي أسلوب وطريقة تدريس تنطوي على الكثير من التشويق والمتعة والمرح، لذلك فقد لاقت اهتمام الكثير من المعلمين والطلاب بصورة كبيرة (Robson & Meskin، 2016).

ولكن مع ربط الألعاب الكترونية بالتعليم أصبحت وسيلة لكسب الوقت وطريقة ممتعة وتعلم الكثير من المهارات، والمصطلحات، والحقائق الجديدة ضمن لعبة مسلية، وهكذا لا يشعر الطالب بالملل عند الدراسة، وكذلك لا يشعر الآباء بالذنب تجاه مضيعة الوقت التي يقضيها أولادهم في الألعاب الإلكترونية العادية التي في بعض الأحيان تنمي الصفات والسلوكيات السلبية لديهم كالعدوانية، والامبالاة، والأهم من ذلك عدم تخصيص وقت كافي للدراسة، وهذا يؤدي بالمحصلة إلى إنخفاض التحصيل الدراسي لديهم (Chao-Fernandez et al. 2017).

علاوة على ما سبق، يضيف شانغ (Chang،2016) أنه بالإمكان استخدام أجزاء كثيرة من الألعاب الإلكترونية التفاعلية لإنشاء بيئات تعليمية أفضل تركز على تحفيز الطلاب بالمكافأة والمشاركة، حيث يستخدم الباحثون التربويون الألعاب كأدوات تعليمية لإشراك الطلاب وتعليمهم بشكل مختلف وحديث، وذلك بدمج الألعاب الإلكترونية والمناهج الدراسية بطريقة تجذب انتباههم، وتساهم في دعم مستواهم الدراسيّ، فالطلاب بشكل عام يقضون عدة ساعات من يومهم على

الألعاب الإلكترونية، وعند دمج هذه الألعاب بالدراسة سيقوم الطلاب باكتساب الكثير من المهارات المعرفية مثل الانتباه الإدراكي والتركيز، وهذا يعتمد على طبيعة اللعبة وعلى كمية المحتوى التعليمي الذي بداخلها.

وهناك الكثير من المواقع الإلكترونية المخصصة للألعاب الإلكترونية التعليمية التفاعلية التي تقوم على مساعدة الطلاب في الدراسة وتقوية أنفسهم وبنفس الوقت مساعدة المعلمين في تقديم الدروس وتقديم الشرح المفصل للطلاب ومن أشهرها الموقع الإلكتروني (Wordwall).

يعرف موقع (Wordwall) الإلكتروني "بأنه موقع إلكتروني تعليمي تفاعلي، وأداة سهلة الاستخدام تمنح الطلاب فرصة لتعلم المفردات، والمعارف المتنوعة ضمن قوالب تفاعلية مسلية تناسب جميع الفئات العمرية، وكافة المستويات، ويعتبر أداة مفيدة لمراجعة المفردات وحفظها، وسهلة الاستخدام للغاية، وبخطوات موضحة وسريعة التجهيز، فهو مناسب للمعلمين الذين يعانون من ضيق الوقت أو يحتاجون لوسائل جديدة في تقديم الدرس، وهناك خيارات كثيرة ومتنوعة يمكن من خلالها تعيين إنشاء نشاط معين وتقديمه للطلاب، ويمكن التحقق من نتائجهم، بالإضافة إلى ذلك يمكن العثور على محتوى جاهز وتقديمه لمجموعة من المواد والمستويات المدرسية" (Jackson،2018).

يعتبر سارتيكا (Sartika،2017) موقع (Wordwall) بأنه أنسب موقع إلكتروني للألعاب لممارسة المفردات، والتدرب على الحفظ، وزيادة المخزون العلمي، حيث يوفر مجموعة واسعة من تنسيقات الألعاب المفيدة، والجذابة للفئات العمرية المستهدفة، وتحديدًا الفئات العمرية الصغيرة كالمراحل الابتدائية، وبهذا يتم تحقيق أهداف التعلم بشكل فعّال، حيث توجد ألعاب ذات مزايا تعليمية مع القليل من المرح،لأن هناك بعض الألعاب تفتقر إلى الأغراض التعليمية وبالتالي لا يمكن توظيفها في عملية التعلم، لذا من المهم جدًا الاختيار الدقيق لمواد التعلم، والموقع الإلكتروني التفاعلي بحيث يمكن أن يمزج بين التعليم والترفيه بشكل متناغم، وبالتالي تحفيز اهتمام الطلاب وتعزيز الدافع للتعلم.

وقد تعددت مزايا موقع (Wordwall) التعليمي التفاعلي، حيث أنها بدايةً توفر نهج للتدريس الهادف للمفردات، والمعلومات، مع التركيز على مشاركة الطلاب، وزيادة مستوى مهارات التفكير، والتفكير الناقد الذي يساعد الطلاب في التعامل مع مواقف الحياة اليومية المتعددة، وبناء المفردات، وبالتالي تحسين القراءة، وأسلوب الكتابة، ومستوى الفهم لدى الطالب عند قراءته لجميع الكلمات بسهولة، وتعزيز فهم المصطلحات الخاصة بموضوع معين، وتركيز الطلاب على استيعاب المفاهيم الأساسية، بالإضافة إلى ميزة تقديم إشارات بصرية، ورسوم متحركة، وألوان لمساعدة الطلاب على التركيز، وعدم التشتت أو الشعور بالملل، وتشجيعه على الدراسة بشكل مستمر (Syam،2015).

ويتضمن موقع (Wordwall) الإلكتروني التفاعلي مجموعة من القوالب المتنوعة منها كلاسيكيات مألوفة مثل الاختبار القصير، والكلمات المتقاطعة، وألعاب بأسلوب الممرات مثل المتاهة المطاردة، بالإضافة إلى توفير الأدوات اللازمة لإدارة الفصل الدراسي؛ مثل الخطة الدراسية، ويمكن تقديم التفاعلات في مواضيع مختلفة، وهناك أيضا ميزة تغير السمات حيث أنه يمكن بسهولة تغيير كل من سمة الشكل، والمظهر باستخدام رسومات، وخطوط، وأصوات مختلفة، ويوجد أيضًا المزيد من الخيارات لتعيين مؤقت أو تغيير طريقة اللعب (Cronsberry،2014).

الذكاء البصري

يُعرَّف الذكاء البصري بأنه "القدرة على إدراك العالم البصري، وإجراء التحولات بناءً على هذا الإدراك، ويشمل أيضًا القدرة على تصور وتمثيل الأفكار ذات الطبيعة البصرية أو المكانية، والتعرف على الوجوه الذاتية، والحساسية للون والخط

والشكل، والعمق المكاني، والعلاقات بين هذه العناصر، وتمثيلات الأشكال البصرية للمكان" (عامر والمصري، 2016، 139).

وعرّفه كل من علي وثابت (2018، 130) بأنه "القدرة على التصور بدقة، ويشمل الحساسية للون والخط والشكل، والموضع وعلاقاتهم واستراتيجيات الذكاء المكاني والميل للإدراك البصري والصور والرموز والرسوم البيانية".

كما تم تعريفه على أنه "القدرة على التعرف على الألوان والأشكال المختلفة والاستمتاع بها والاستجابة لها، لإنشاء رسومات وأشكال ونماذج وصور بسيطة، ومعالجة الأشياء وتجميعها يدويًا، للتحرك داخل الفراغ ومن مكان إلى آخر" (علي، 2019، 418).

ويساعد الذكاء البصري في تفسير وفهم وتقدير العالم الموروث، لأنه عملية حيوية، وبدون الإدراك البصري الذي تستخدمه العلاقات المكانية، لا يمكننا التواصل حول المكان وفهم العلاقات التي تربط الأشياء، ولا يمكننا إعطاء أو تلقي تعليمات من أجل العثور على موقع الأشياء أو إنجاز مهام بسيطة، ولا يمكننا وصف التغييرات الناتجة عن تقسيم أو تجميع أو حركة الأشكال في المكان، وتكمن أهمية الذكاء البصري في أنه يمكننا من إدراك صفات تمييز الأشكال (عبد الله وآخرون، 2018).

يطور الذكاء البصري مهارات اللغة البصرية للطلاب، ويلتزم بتطوير القدرة على فهم التأثيرات البصرية لمحيطهم، وبالتالي توثيق علاقتهم بمحيطهم، ومن ثم إنتاج أفكار جديدة، وجذب انتباه الطلاب وتشكيل مواقف إيجابية، بالإضافة إلى النصوص الشفوية، ويتم أيضًا تضمين موضوعات التعلم في شكل بصري، كما أنه يعمل على تطوير دقة الملاحظة لدى الطلاب من خلال مراجعة النموذج وقراءته بطريقة مبسطة، ويكتسب الطلاب مجموعة متنوعة من المهارات مثل التحليل والمقارنة والاستنتاج (الذروي، 2021).

ويتمتع الطلاب الذين يتميزون بالذكاء البصري بالعديد من الخصائص، بما في ذلك: الاستجابة السريعة للأشكال والصور والألوان، كما يحبون وصف الأشياء بطريقة خيالية، ولديهم مهارات عالية في الملاحظة، ويستمتعون بحل الألغاز البصرية، ويتذكرون الأماكن من خلال الصور أو الأوصاف، وينسجمون باللعب بالمكعبات الملونة، وقراءة الصور الموجودة في الكتب (الوائلي، 2021).

وبعد مراجعة الأدبيات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة أشار كل من السلمي (2020)؛ وأحمد (2021) أن هناك إجماعًا بين العديد من الدراسات في تصنيف مهارات الذكاء البصري، حيث تمثل هذه المهارات المراحل التي يمر بها الذكاء البصري من البداية، ويمكن وصف مهارات الذكاء البصري على النحو التالي:

1. مهارات التعرف على الأشكال البصرية ووصفها: تشير إلى القدرة على التعرف على الأشكال البصرية وتحديد أبعادها.
2. مهارات تحليل الشكل: تشير إلى القدرة على إدراك العلاقات في الرسومات وتحديد خصائصها.
3. مهارات ربط العلاقات في الشكل: وتعني القدرة على ربط عناصر الشكل واكتشاف أوجه الشبه والاختلاف بينها.
4. مهارات إدراك وتفسير الغموض: تشير إلى القدرة على توضيح أوجه القصور والعيوب في الرسومات.
5. مهارات استخلاص المعنى: تشير إلى القدرة على الحصول على معاني جديدة من الأشكال البصرية، والقدرة على اشتقاق المفاهيم والمبادئ العلمية من خلال النماذج والأشكال.

الدافعية نحو التعلم

تعرف الدافعية بشكل عام "بأنها السبب لفعل شيء ما، أو الوصول إلى هدف، إذ تتضمن قوة السلوك واتجاهه والعوامل التي تدفع الأفراد للتصرف بطرق معينة، ويمكن أن تشير الدافعية أيضا إلى الأهداف التي يمتلكها الأفراد، والطرق التي يختار بها الأفراد أهدافهم والطرق التي يحاولون بها تغيير سلوكهم "(Miele & Scholer،2018، 10).

ولقد عرف كلاً من بوفرمان وباستيانز (Bovermann & Bastiaens،2020، 3) الدافعية نحو التعلم على أنها "عملية تفاعل بين الطلاب وما سيتم تعلمه ضمن إطار المثابرة والإنجاز، ويعمل الطلاب خلال هذه العملية على التوجه الصحيح والاجتهاد لتقديم الأفضل لديهم والعمل على تحقيق الهدف والسعي وراء الدراسة بجد".

ويضيف جعفري صادقي (Jafari-Sadeghi،2020، 281) أن الدافعية نحو التعلم" هي أسلوب تحفيز للطلاب يعمل على دعمهم من أجل القيام بدورهم كطالبي علم ومنحهم شعور الاجتهاد والمثابرة لاكتساب المعرفة، وهو بمثابة اعتقاد متأصل للتوجيه الهادف، والحث على سلوكيات التعلم لبذل جهود مستمرة، وتعزيز طاقتهم، وتقوية وتحسين نتائج التعلم".

وتكمن أهمية الدافعية نحو التعلم في أنها أحد المحركات الرئيسية لسلوك المتعلم في البيئة التعليمية، وله أهمية كبيرة في عملية التعليم والتعلم، إذ تعتبر الدافعية بمثابة الشرارة التي تبدأ عملية التعلم، وتحسين تصورات الطلاب عن أنفسهم وزيادة ثقتهم، بالإضافة إلى أنها تنمي قدرات الطلاب على التصرف في سياقات تعليمية مختلفة وتقديم الحافز لهم، وأيضًا تساعد الطالب على تحديد دوافعه، مما يمكنه من توجيه سلوكه نحو الهدف الصحيح (Erarslan & Seker، 2021).

ويضيف رافيدلر وكولاكو (Raufelder & Kulakow،2021) أنه تكمن أهمية الدافعية نحو التعلم في جعل الطلاب يتقبلون التعلم بشكل تفاعلي أكثر والحد من الملل والإحباط وزيادة الحماس والالتزام، بالإضافة إلى تحسين قدرة الطلاب على تحمل صعوبات التعلم، وإدراك فكرة دمج التعلم والمتعة معًا، ويساعدهم على الذهاب إلى المدرسة بانتظام والالتزام بأداء أنشطة التعلم مثل إعداد الدرس وأنشطة التحضير والتفاعلات الصفية وأداء المهام، كما أن الدافعية نحو التعلم تساعد الطلاب على تطبيق ما تعلموه بل وحثهم على التنوع والتعمق فيما يتم تعلمه.

والدافعية مؤشر مهم للتعلم والإنجاز، حيث يستمر الطلاب الذين لديهم دافع أكبر للتعلم لفترة أطول، ويبذلون جهدًا كبيراً، ويتعلمون بشكل أكثر عمقًا، ويحققون أداءً أفضل في الفصول الدراسية وفي الاختبارات، وتساعد الدافعية أيضًا على تحفيز أنشطة تعلم الطالب في التركيز على ما يفعله، وبالتالي كسب الثقة بالذات لأن هناك حاجة مستمرة إلى الدافعية لمساعدة الطلاب على التركيز على الدروس التي يجب تعلمها (Cho & Castañeda،2019).

ومن جانبهم، يعتقد لي وبلانشارد Lee & Blanchard، (2019) أن الجوانب المختلفة من الدافعية نحو التعلم تساهم في تحفيز الطلاب بشكل كبير في تحصيلهم الدراسي، فهناك أهمية نسبية لدافعية وقدرة الطلاب على القيام بمهامهم وتحقيق أهدافهم التعليمية، وترفع أيضًا من دوافع الإنجاز في علامات الطلاب في المواد الدراسية المختلفة، وبالتالي تعمل الدافعية نحو التعلم على توسيع نطاق معرفتهم وقدراتهم التعليمية، ومنحهم الدعم الكبير للإيمان بكفاءاتهم وتقدمهم نحو الأفضل.

تنقسم الدافعية نحو التعلم إلى نوعين رئيسيين هما الدافعية الخارجية والدافعية الداخلية وكلا النوعين يتأثران بالبيئة والظروف التي يتعرض لها الطالب خلال مسيرته التعليمية، ويمكن تفصيلها على النحو الآتي:

- **الدافعية الخارجية:** فهي تعتبر المصدر الخارجي والبيئة المحيطة بالطالب مثل أولياء الأمور أو المعلم وحتى الزملاء، وهو ما يكتسبه الفرد من مصادر خارجية ومن محيطه، سواء أكان أفرادًا أم موادًا أم معلومات، وقد يأتي على شكل جوائز وحوافز مادية أو معنوية، إذ يتعلق الأمر بما يحدث للفرد بسبب التأثيرات الخارجية، ويجعل حافزًا كبيرًا لأداء المهام بشكل أفضل، مثل الحصول على جوائز أو العلامات والنجاح في تحقيق هدف مراد تحقيقه (Noroozi et al. 2020).
- **الدافعية الداخلية:** فهي تتولد من الطالب نفسه، ويبدأ من خلالها الطالب مندفعًا برغبته الداخلية في تحقيق غاياته، والبحث عن متعة التعلم، واكتساب المعرفة والمهارات التي يحبها ويميل إليها، نظرًا لأهميتها في ذلك، واستنادًا إلى وجود رغبة داخلية في إرضاء الذات، والسعي لتحقيق مكاسب مادية أو معنوية أو ثقافية، وتختلف هذه الدوافع بين الرغبات المتعلقة بما يشعر به الطالب تجاه نفسه، مثل الرفع من مستواه المعرفي والثقافي والأخلاقي، ورغبته في تعلم أشياء جديدة وتكوين ذاته، حيث أن هذه الدافعية عبارة عن مشاعر داخلية وشخصية وتتأثر بالبيئة الخارجية (Wang et al. 2019).

مفهوم علم الجغرافيا وأهميتها

يعرف علم الجغرافيا بأنه "دراسة الأماكن والعلاقات بين الناس وبيئاتهم، حيث يستكشف الجغرافيون كلاً من الخصائص الفيزيائية لسطح الأرض، والمجتمعات البشرية المنتشرة عبره، كما يفحصون كيفية تفاعل الثقافة البشرية مع البيئة الطبيعية، والطريقة التي يمكن أن تؤثر بها المواقع والأماكن على الناس، ويمكن علم الجغرافيا من فهم مكان وجود الأشياء وسبب وجودها، وكيف تتطور وتتغير بمرور الوقت" (Day، 2017، 30).

كما يعرف أيضًا أنه" دراسة البيئات، والأماكن والمساحات المتنوعة على سطح الأرض وتفاعلاتها، إذ إنه يسعى للإجابة على أسئلة تخص كيفية تكون التضاريس، وتسعى الجغرافيا إلى فهم مكان وجود الأشياء وسبب وجودها، وكيفية تأثير الأشياء الموجودة في نفس الأماكن أو الأماكن البعيدة على بعضها البعض بمرور الوقت" (Jiang، 2022، 32).

وتعتبر مادة الجغرافيا إحدى المناهج الدراسية التي تدرس للطلاب في مختلف المراحل العمرية، وتقوم على أساس إيضاح الصورة العامة للتضاريس الجغرافية المحيطة، بالإضافة إلى توضيح الصورة العامة لكوكب الأرض وأبرز الأشكال الجغرافية الموجودة عليه، وتساعد مادة الجغرافيا الطلاب على فهم التفاعلات المعقدة بين الأنظمة الفيزيائية والبشرية للأرض، سواء كانت على المستوى المحلي أو العالمي، ويتم تقديم شرح شامل يمكن للطالب من خلاله اكتساب المهارات اللازمة لطرح الأسئلة المكانية والبيئية والتحقيق فيها، وتساعد الجغرافيا الطلاب أيضًا على التركيز على الأنماط والعمليات التي تربطهم بالعالم من خلال تعليمهم طرح الأسئلة الجغرافية والإجابة عليها (Pumain & Torre ; 2020 2016)،Foucault

وتوفر مادة الجغرافيا المهارات البيئية الأساسية التي تمكن الطلاب من فهم النظام البيئي، حيث تقدم مادة الجغرافيا شرحا حول استخدام الخرائط، والتقنيات الجغرافية المكانية الحديثة، مثل الاستشعار عن بعد، وأنظمة المعلومات الجغرافية (GIS)، وأنظمة تحديد المواقع العالمية (GPS)، ومواكبة المعرفة الجغرافية والأجهزة التي تخصها مع الاستخدام الصحيح للخرائط (Schrager،2021)

وتشكل مادة الجغرافيا جزءًا مهما من المنهج الدراسي بالنسبة للطلاب، إذ أنها تعمل على تقويتهم وزيادة المخزون المعرفي لديهم الذي يختص بالمصطلحات والمعلومات الجغرافية، وتزود الطلاب أيضًا بصورة واضحة للتضاريس

الأرضية المختلفة ودراسة كل جزء منها بطريقة مبسطة تساعد الطلاب على فهمها، وأيضا تعمل على تقديم التوعية للمحافظة على البيئة بشكل عام وعدم إهدار مصادرها، كما تقدم لهم أسس وقواعد التعامل مع هذه المصادر لبقاء البيئة الجغرافية المستدامة (Movahed & Jafarpour Ghalehteimouri،2019).

الجغرافيا تساعد الطلاب أيضًا على فهم العالم المادي مثل الأرض والهواء والماء والبيئة، وفهم البيئة البشرية مثل المجتمعات المحلية والعالمية، والتي تشمل أيضًا القضايا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وأحيانًا الأخلاقية منها، فهي تساعد الطلاب أيضًا على معرفة المزيد عن الترابط بين البشر وبيئتهم، خاصة فيما يتعلق بالتجارة والهجرة وتغير المناخ وغير ذلك (Leščešen et al. 2021).

الدراسات السابقة ذات الصلة

تم من خلال هذا الجزء عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة مرتبة وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

أولًا: الدراسات التي تناولت تأثير الألعاب التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات الذكاء البصري في العملية التعليمية

أجرى الخفاجي (2021) فقد قامت بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تدريس الجغرافيا بالحاسوب في تنمية الذكاء البصري المكاني لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، واستخدمت اختبار الذكاء البصري كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالبة تم تقسمهن على مجموعتين تجريبية وضابطة، قوام المجموعة التجريبية (31) طالبة، والمجموعة الضابطة (33) طالبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء البصري لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى عبد الفتاح (2021) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف تصميم كتب معززة قائمة على الدمج بين التلميحات البصرية ومحفزات الألعاب التعليمية في الفيديو التفاعلي لتنمية مهارات الثقافة البصرية والانغماس في التعلم لدى التلاميذ ضعاف السمع، وتكونت عينة الدراسة من (28) طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية، وتمثلت أدوات البحث في اختبار مهارات الثقافة البصرية، ومقياس الانغماس في التعلم، والاختبار التحصيلي. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في التطبيق البعدي بين المجموعات الثلاثة لكل من (اختبار مهارات الثقافة البصرية، ومقياس الانغماس في التعلم، والاختبار التحصيلي) لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى كل من سيفيا، وآخرون (Syafiqah et al. 2021) بدراسة هدفت إلى معرفة الوصف العام للذكاء البصري لطلاب الصف السابع بالمدرسة الإعدادية في مادة الرياضيات ومعرفة الأشكال، أجريت هذه الدراسة في إحدى مدارس إندونيسيا، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف السابع، حيث تم جمع البيانات باستخدام الإختبارات والمقابلات، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين يتمتعون نسب ذكاء بصري عالية لديهم القدرة على إيجاد الأشكال الهندسية وتصورها بشكل أكبر من الذين لديهم مستوى ذكاء بصري أقل.

أما جمعان وأخرون (Jamaan et al. 2019) فقد هدفت دراستهم إلى تحديد تأثير نموذج التعلم القائم على حل المشكلات والذكاء البصري المكاني في تطوير التحصيل الهندسي للطالب، وقد تكونت عينة الدراسة من (64) طالبًا من طلاب الصف الثامن، حيث تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (32) طالب في كل مجموعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تطوير التحصيل الهندسي

تعزى لنموذج التعلم (التعلم القائم على حل المشكلات والذكاء البصري المكاني، الطريقة الاعتيادية) لصالح المجموعة التجريبية.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت تأثير الألعاب التعليمية التفاعلية على الدافعية نحو التعلم في العملية التعليمية

أجرى كل من جاد الله والرواضية (2021) دراسة هدفت الكشف عن أثر استراتيجية تدريسية قائمة على التعلم المستند إلى أبحاث الدماغ في تنمية الدافعية نحو تعلم العلوم لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، أجريت الدراسة في الأردن، وتمثلت أداة الدراسة بمقياس الدافعية نحو تعلم العلوم، وقد تكونت عينة الدراسة من (52) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الأساسي في مدارس العمرية حيث تم اختيارهم قصدياً وتوزيعهم بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضمنت (27) طالباً تم تدريسها من خلال استراتيجية تدريسية مستندة إلى أبحاث الدماغ، ومجموعة ضابطة وتضمنت (25) طالباً تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية نحو تعلم العلوم تعزى للاستراتيجية التدريسية المستخدمة (استراتيجية تدريسية مستندة إلى أبحاث الدماغ، الطريقة الاعتيادية) لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى كل من العمرو والغزيوات (2021) بدراسة هدفت الكشف عن الأثر الاستراتيجي للألعاب والأنشطة العلمية في مستوى الدافعية نحو التعلم لأطفال الروضة في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (56) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات: مجموعة تجريبية تكونت من (18) طالبا وطالبة تم تدريسهم باستخدام استراتيجية الأنشطة العلمية، ومجموعة تجريبية أخرى تكونت من (19) طالبا وطالبة تم تدريسهم باستخدام استراتيجية الألعاب التعليمية، ومجموعة ضابطة تكونت من (19) طالبا وطالبة درسوا باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث التجريبيتين والضابطة في مقياس الدافعية نحو التعلم لصالح المجموعتين التجريبيتين.

كما أجرى كل من صابرلي وكوكلار(Sabirli & Coklar،2020) دراسة هدفت التعرف إلى تأثير الألعاب الرقمية التعليمية على التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الابتدائية ودافعيتهم واتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً من طلاب المدارس الابتدائية الذين يدرسون في مدرسة أردوغان شاهين أوغلو الابتدائية في محافظة أضنة، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة مكونة من (45) طالباً حيث تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية مكونة من (45) طالباً حيث تم تدريسها باستخدام الألعاب الرقمية التعليمية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الألعاب الرقمية التعليمية زادت من التحصيل الدراسي للطلاب، كما أشارت النتائج إلى أن الألعاب الرقمية التعليمية أدت إلى زيادة دافعية الطلاب تجاه تعلم اللغة الإنجليزية، بينما لم يتم العثور على أي فروق في اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

وأجرى حافزغلو ويردلين (Hafızoglu & Yerdelen،2019) بدراسة هدفت إلى التحقيق في الدور الوسيط لتحفيز الدافعية نحو التعلم لطلاب الصف السابع تجاه مادة العلوم في تركيا، وتم استخدام الاستبانة والاختبار التحصيلي كأداتنا للدراسة، حيث تم جمع البيانات من 922 طالبًا في الصف السابع، وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بدرجة مرتفعة فيما يتعلق بوجود وسيط في البيئة التعليمية وتحفيز الطلاب على الدافعية نحو التعلم تجاه مادة العلوم.

يتبين لنا من خلال الدراسات السابقة تنوعها من حيث أدواتها ومجتمعاتها ومنهجياتها ومكان إجرائها، بالإضافة إلى التنوع بالأساليب الإحصائية المستخدمة، وقد تشابهت الدراسة الحالية من حيث تناولها لموضوع تأثير الألعاب التعليمية

التفاعلية في تنمية مهارات الذكاء البصري في العملية التعليمية مع دراسة الخفاجي (2021)، ومن حيث تناولها لموضوع تأثير الألعاب التعليمية التفاعلية نحو التعلم في العملية التعليمية مع دراسة جاد الله والرواضية (2021)، ودراسة العمرو والغزيوات (2021)، ومن حيث المنهجية المستخدمة والتي تمثلت بالمنهج شبه التجريبي مع دراسة صابرلي وكوكلار (Sabirli & Coklar،2020)، ومن حيث اختيار أداة اختبار الذكاء البصري فقد تشابهت مع دراسة جمعان وأخرون (Jamaan et al. 2019)، ومن حيث اختيار مقياس الدافعية نحو التعلم مع دراسة صابرلي وكوكلار(Sabirli & Coklar،2020).

واختلفت الدراسة الحالية باعتمادها على الموقع الإلكتروني (Wordwall) لتصميم محتوى على شكل ألعاب تفاعلية في مادة الجغرافيا، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الأدب النظري، وتحديد منهجية الدراسة وعينتها، وتطوير أدوات الدراسة، والاستعانة بالأساليب الإحصائية الملائمة للحصول على النتائج، وتميزت الدراسة الحالية أنها جمعت بين متغير تنمية الذكاء البصري والدافعية نحو تعلم الجغرافيا، وهدفت لدراسة أثر استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية التفاعلية في تنمية الذكاء البصري والدافعية نحو تعلم الجغرافيا وهذا ما لم يتم دراسته على حد علم الباحثان.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء منهجية الدراسة ووصفاً لأفرادها، والأدوات المستخدمة فيها، والتحقق من صدقها وثباتها، كما ويتضمن وصفاً لإجراءات الدراسة وتصميمها، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخراج النتائج.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي؛ وذلك لكونه التصميم الملائم لهذه الدراسة الهادفة للكشف عن أثر استخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في تنمية الذكاء البصري والدافعية نحو تعلم الجغرافيا لدى طلاب السادس الأساسي في الأردن.

أفراد الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية وهم طلاب الصف السادس الأساسي في مدرسة أزهار الإسلام الحديثة الخاصة التابعة للواء القويسمة في محافظة العاصمة عمان، حيث تم اختيار شعبتين بطريقة عشوائية من شعب الصف السادس الأساسي والبالغ عددها (3) شعب، وتعيين أحدهما عشوائيًا لتكون مجموعة تجريبية تكونت من (20) طالبًا وطالبة، والأخرى كمجموعة ضابطة تكونت من (20) طالبًا وطالبة.

أدوات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في الكشف عن أثر استخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في تنمية الذكاء البصري والدافعية نحو تعلم الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس في الاردن، تم إعداد أدوات للدراسة على النحو الآتي:

أولا: دليل المعلم لتنفيذ محتوى الدروس

تم إعداد دليل لتدريس المحتوى التعليمي الخاص في مادة الجغرافيا لطلاب الصف السادس الأساسي، والذي يتضمن إجراءات تدريس المحتوى العلمي لمادة الجغرافيا (الوحدة الثالثة بعنوان جغرافية السكان) من خلال استخدام الموقع الإلكتروني (WordWall)، وتنفيذ ألعاب تعليمية تفاعلية من خلال القوالب المتاحة على الموقع لتوفير تجربة تعلم ممتعة ومشوقة للطلاب باستخدام الصور ومقاطع الفيديو التي تنمي لديهم الذكاء البصري، وتمكنهم من تعلم المفاهيم والمعلومات الجديدة في ماده الجغرافيا بطريقة مسلية، كما شمل الدليل توزيع الحصص الدراسية والمدة الزمنية لكل

حصة، والاستراتيجيات والأساليب التي تم اختيارها من قبل أحد الباحثين التي تعمل كمعلمة لمادة الجغرافيا في شرح الحصة، وتم ذلك من خلال سلسلة من المراحل تمثلت فيما يلي:

1. اختيار المادة التعليمية: تم اختيار الوحدة الثالثة بعنوان " جغرافية السكان " من كتاب مادة الجغرافيا للصف السادس الأساسي والمعتمد من وزارة التربية والتعليم خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (2022/2021).
2. تنفيذ ألعاب تعليمية إلكترونية تفاعلية باستخدام قوالب الموقع الإلكتروني (Wordwall)، حيث تم تنفيذ مجموعة من الألعاب، وعرضها من خلال جهاز العرض في مختبر الحاسوب الخاص بالمدرسة، بالإضافة إلى توزيع روابط الألعاب على أجهزة الحاسوب الخاصة بالطلاب.

صدق محتوى الدليل:

للتأكد من صدق محتوى دليل المعلم لتنفيذ محتوى الدروس تم عرضها على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمختلف التخصصات في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم، بالإضافة الى معلمين ومشرفين لمادة الجغرافيا في وزارة التربية والتعليم للحكم على صياغتها ومناسبة محتوى الدليل لما أعد لأجله.

ثانياً: اختبار الذكاء البصري

تم إعداد اختبار الذكاء البصري وفق الخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس الذكاء البصري لطلاب الصف السادس من خلال مستوى تحصيلهم في اختبار مادة الجغرافيا، لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، بتطبيق الاختبار القبلي والبعدي على كلا المجموعتين، حيث تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، والمجموعة التجريبية باستخدام الألعاب التعليمية التفاعلية باستخدام الموقع الإلكتروني (wordwall).
2. إعداد جدول المواصفات لاختبار الذكاء البصري والأوزان النسبية، حيث تم صياغة أسئلة موضوعية تعتمد على الذكاء البصري والملاحظة من نوع اختيار من متعدد تغطي الوحدة الدراسية الثالثة بعنوان "جغرافية السكان " من كتاب مادة الجغرافيا للصف السادس الأساسي الفصل الدراسي الثاني. وقد تم توزيع الفقرات على مستوى التذكر والفهم والتحليل.
3. التحقق من صدق اختبار الذكاء البصري:

للتحقق من صدق المحتوى لاختبار الذكاء البصري تم عرض فقرات الاختبار بصورته الأولية المكون من (32) فقرة على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية والنفسية في الجامعات الأردنية، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم حول دقة محتوى الاختبار ووضوحه وتتابعه المنطقي وسلامته اللغوية، واتباع اقتراحاتهم من حيث الإضافة أو الحذف أو التعديل بما يرونه مناسباً، وتم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة (80%) فأكثر، إذ تعد هذه الطريقة طريقة ملائمة للحكم على صدق محتوى الاختبار وفقراته، حيث تم حذف (7) فقرات وفقًا لتوصيات المحكمين، وبالتالي خروج الاختبار بصورته النهائية مكونًا من (25) فقرة.

4. التحقق من ثبات اختبار الذكاء البصري:

تم تطبيق الاختبار بصورته النهائية المكون من (25) فقرة على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة في شعبة أخرى بنفس المدرسة لطلاب الصف السادس مكونة من (24) طالب وطالبة بفارق زمني مقداره أسبوعان، وذلك بهدف حساب معاملات الصعوبة والتميز لفقرات اختبار الذكاء البصري، وتحديد الزمن المناسب لتطبيق الإختبار، على النحو الآتي:

معاملات الصعوبة والتميز لفقرات الاختبار

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وذلك بهدف تحديد درجة صعوبة فقرات الاختبار والقوة التميزية لها، كما يظهر الجدول (1) باستخدام المعادلتين الآتيتين:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة على الفقرة}}{\text{عدد الطلاب في المجموعتين}} \times 100\ \%$$

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في الفئة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة في الفئة الدنيا}}{\text{عدد طلاب إحدى المجموعتين}} \times 100\ \%$$

الجدول (1): معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار الذكاء البصري

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.64	0.4	10	0.48	0.4	19	0.48	0.4
2	0.52	0.5	11	0.64	0.4	20	0.52	0.7
3	0.64	0.4	12	0.56	0.6	21	0.40	0.4
4	0.56	0.4	13	0.56	0.6	22	0.48	0.4
5	0.60	0.5	14	0.52	0.7	23	0.40	0.4
6	0.64	0.4	15	0.52	0.7	24	0.56	0.6
7	0.44	0.5	16	0.60	0.5	25	0.52	0.7
8	0.36	90.	17	0.48	0.4			
9	0.24	0.6	18	0.60	0.5			

يظهر من خلال الجدول (1) أن معاملات الصعوبة لاختبار الذكاء البصري قد تراوحت بين (0.24 –0.64)، أما معاملات التمييز للاختبار فقد تراوحت بين (0.4–0.9)، وتعد هذه القيم ضمن المدى المقبول لإبقاء الاختبار على هذه الفقرات وذلك وفق معيار عودة (2010) الذي تم الإشارة إليه في دراسة داود والمومني (2021) التي أشارت إلى الإبقاء على الفقرات التي يتراوح معامل صعوبتها بين (0.2–0.8) وتمتلك معامل تمييز أعلى من (0.39)، وبناءً على ذلك لم يتم حذف إيًا من هذه الفقرات، وبذلك أصبح الاختبار بصورته النهائية مكون من (25) فقرة.

5. تحديد الزمن المناسب للاختبار: تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن فقرات الاختبار بحساب الزمن الذي استغرقه أول طالب لإنهاء الإجابة عن فقرات الاختبار والزمن الذي استغرقه آخر طالب لإنهاء الإجابة عن فقرات الاختبار، ومن ثم حساب متوسط الزمن، حيث تبيّن أن الزمن المناسب للإجابة عن فقرات الاختبار بلغ (30) دقيقة. الزمن المناسب للإختبار = (زمن خروج أول طالب + زمن خروج آخر طالب) / 2 = (35+25) /2 = 30

6. تعليمات الاختبار: تم وضع تعليمات الاختبار، بعد أن تم اعتماد الاختبار بصورته النهائية وتحديد عدد فقراته وصياغتها، وذلك بهدف توضيح آلية الإجابة عن فقرات الاختبار بشكل واضح ومبسط.

7. تطبيق الاختبار: تم تطبيق الاختبار القبلي على أفراد الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2022/2021، ومن ثم تطبيق الاختبار البعدي بعد تدريس طلاب المجموعة التجريبية باستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية التفاعلية باستخدام قوالب ونماذج الموقع الإلكتروني (Word wall).

8. تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار القبلي والبعدي لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث أعطيت درجة واحد للإجابة الصحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون العلامة العليا للاختبار (25)، والعلامة الدنيا (صفر).

ثالثاً: مقياس الدافعية نحو تعلم الجغرافيا

لقياس دافعية طلاب الصف السادس الأساسي نحو تعلم مادة الجغرافيا في الاردن، تم إعداد مقياس الدافعية نحو تعلم الجغرافيا وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالدافعية نحو التعلم، حيث تم تحديد مجالات المقياس وبناء فقراته بصورته الأولية المكونة من (30) فقرة.

صدق مقياس الدافعية نحو تعلم الجغرافيا

تم التحقق من صدق مقياس الدافعية نحو تعلم مادة الجغرافيا بطريقين وهما:

1. صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى لمقياس الدافعية نحو تعلم مادة الجغرافيا تم عرضه بصورته الأولية المكونة من (30) فقرة على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية والنفسية في الجامعات الأردنية، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم حول وضوح فقرات المقياس، وملائمتها لموضوع الدراسة، ومدى وضوحها وسلامتها اللغوية، واقتراحاتهم من حيث الإضافة أو الحذف أو التعديل بما يرونه مناسباً، وتم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة (80%) فأكثر، إذ تعد هذه الطريقة طريقة ملائمة للحكم على صدق المقياس، وبناءً على ذلك تم خروج المقياس بصورته النهائية مكون من (25) فقرة.

2. مؤشرات صدق البناء: للتحقق من صدق مقياس الدافعية نحو تعلم مادة الجغرافيا تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة في شعبة أخرى بنفس المدرسة لطلاب الصف السادس تكونت من (24) طالب وطالبة، ومن ثم تم استخراج مؤشرات صدق البناء من خلال حساب معاملات الارتباط لارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك من خلال استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، والجدول (2) يبين ذلك:

الجدول (2): قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين فقرات مقياس الدافعية نحو تعلم الجغرافيا وبين الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.685**	10	.749**	19	.842**
2	.749**	11	.476**	20	.842**
3	.744**	12	.505**	21	.713**
4	.378**	13	.787**	22	.813**
5	.736**	14	.468**	23	.803**
6	.774**	15	.489**	24	.886**
7	.616**	16	.738**	25	.815**
8	.811**	17	.521**		
9	.536**	18	.866**		

**ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يظهر من خلال الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لفقرات مقياس الدافعية نحو تعلم الجغرافيا تراوحت بين (0.378–0.886) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) إذ كانت

جميعها أكثر من (0.30). وهذا يدل على وجود درجة من صدق الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس وذلك وفق معيار سليم وآخرون (Saleem et al. 2017).

ثبات مقياس الدافعية نحو تعلم الجغرافيا:

من أجل التحقق من ثبات مقياس الدافعية نحو تعلم الجغرافيا تم حساب مدى اتساق فقراته بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test –retest) حيث طبق المقياس على على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة في شعبة أخرى بنفس المدرسة لطلاب الصف السادس مكونة من (24) طالب وطالبة بفارق زمني مقداره أسبوعان، ومن ثم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لإيجاد العلاقة بين التطبيقين وكانت قيمته (0.803)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) حيث بلغت قيمته (0.956)، وتدل هذه النتيجة على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تصحيح مقياس الدافعية نحو تعلم الجغرافيا

تم استخدام تدريج ليكرت الخماسي، فقد أعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لكل فقرة من فقرات المقياس لتتم معالجتها إحصائياً، على النحو الآتي: (أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، لا أوافق (2) درجتان، لا أوافق بشدة (1) درجة واحدة)، وللحكم على دافعية الطلاب نحو تعلم الجغرافيا وفق المعيار الإحصائي تم الاعتماد على التصميم الخاص باستخدام ليكرت الثلاثي باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة= الحد الأعلى – الحد الأدنى (التدرج في المقياس) = 5−1 = 4 = 1.33

عدد المستويات (عدد الفئات المفترضة) 3 3

وبذلك أصبح توزيع الفئات كما يأتي:

المستوى المنخفض: تمثله الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي (1−2.33).

المستوى المتوسط: تمثله الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي (2.34−3.67).

المستوى المرتفع: تمثله الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي (3.68−5).

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن سؤالي الدراسة: تم حساب المتوسطات الحسابية تحليل التباين المصاحب المشترك (ANCOVA).

إجراءات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة تم اتباع الاجراءات التالية:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بكل من (الألعاب التعليمية التفاعلية، والذكاء البصري، والدافعية نحو التعلم).
- تحديد أفراد الدراسة والعينة الاستطلاعية.
- إعداد أداتي الدراسة (اختبار الذكاء البصري، ومقياس الدافعية نحو تعلم الجغرافيا) والتحقق من صدقها وثباتها.
- إعداد الدليل التنفيذي لمحتوى مادة الجغرافيا المراد تدريسها للمجموعة التجريبية الوحدة الثالثة "جغرافية السكان" وفق الألعاب التعليمية الإلكترونية التفاعلية والانشطة المرتبطة بها، وتوزيعها زمنياً على الحصص الدراسية وفق خطة الوزارة المعتمدة وذلك مع بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2022/2021م).

- القيام بتدريس المجموعة التجريبية باستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية التفاعلية، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.
- تطبيق أداتي الدراسة القبلي والبعدي على أفراد الدراسة.
- جمع البيانات الخاصة بأداتي الدراسة وتحليلها إحصائياً.
- توضيح النتائج المتعلقة بالدراسة ومناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها، بعد تطبيق المعالجات على كل من المجموعة التجريبية والضابطة للإجابة عن أسئلة الدراسة وفقاً لتسلسلها.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها والذي ينص على: ما أثر استخدام الألعاب التعليمية التفاعلية لمادة الجغرافيا في تنمية الذكاء البصري لدى طلاب الصف السادس في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلاب السادس الأساسي في اختبار الذكاء البصري في مادة الجغرافيا في القياسين القبلي والبعدي، لكلا المجموعتين؛ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتحصيل طلاب السادس الأساسي في اختبار الذكاء البصري في مادة الجغرافيا في القياسين القبلي والبعدي تبعا لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	20	10.85	3.92	14.65	3.08
التجريبية	20	10.55	4.72	21.75	3.43
المجموع	40	10.70	4.29	18.20	4.83

يلاحظ من الجدول (3) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي للمجموعة الضابطة قد بلغ (10.85)، أما المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية فقد بلغ (10.55)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة (14.65)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (21.75)، ويشير ذلك إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابين في القياس البعدي لأداء أفراد الدراسة على اختبار الذكاء البصري في الجغرافيا لصالح المجموعة التجريبية، وللتحقق من دلالات هذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One- way ANCOVA) كما يظهر في الجدول (4).

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One- way ANCOVA) لأثر طريقة التدريس في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسي في اختبار الذكاء البصري في مادة الجغرافيا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي	.9000	1	.900	.0480	.8280	
طريقة التدريس	504.100	1	504.100	47.380	.0000*	6.50
الخطأ	404.300	38	10.639			
الكلي المعدل	909.3	40				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05).

تشير نتائج الجدول (4) أن قيمة (ف) فيما يخص طريقة التدريس قد بلغت (47.380)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، ويدل ذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لتحصيل طلاب الصف السادس الأساسي في اختبار الذكاء البصري في مادة الجغرافيا، إذ جاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي حصلت على متوسط حسابي أعلى.

كما يظهر الجدول (4) أن قيمة حجم الأثر الناتج عن استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية التفاعلية لمادة الجغرافيا في تنمية الذكاء البصري لدى طلاب الصف السادس في الأردن بلغت (0.56)، وتُعد هذه القيمة مرتفعة وذلك بالاعتماد على تصنيف كوهن لحجم الأثر (Cohen،1977).

وبناءً على النتائج السابقة تبين وجود أثر إيجابي لاستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية التفاعلية لمادة الجغرافيا في تنمية الذكاء البصري لدى طلاب الصف السادس في الأردن، وبناء عليه تم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطي استجابات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في مادة الجغرافيا يعزى لطريقة التدريس (التدريس باستخدام الألعاب التعليمية التفاعلية / الطريقة الاعتيادية)، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطي استجابات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في مادة الجغرافيا يعزى لطريقة التدريس (التدريس باستخدام الألعاب التعليمية التفاعلية / الطريقة الاعتيادية).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الألعاب التعليمية التفاعلية التي تم تصميمها من خلال الموقع الإلكتروني (wordwall) تقوم على استخدام المثيرات البصرية والسمعية المختلفة مثل الألوان، والصور الثابتة، والصور والنصوص المتحركة، ومقاطع الصوت، وغيرها التي تجذب حواس الطلاب المختلفة، وتوسع أفاق التفكير لديهم، وتنمي خيالهم، وتزيد مستوى النشاط الذهني، والتفكير الإبداعي لديهم بالشكل الذي يجعل الطلاب ليس مجرد متلقين للمعلومات وإنما يشكلون محورًا رئيسيًا في العملية التعليمية خلاف طرق التدريس الاعتيادية التي تتسم بالجمود والملل وتعتمد على التلقين وحشو المعلومات، كما قد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى أن الألعاب التعليمية التفاعلية تركز على ربط الصور بالمعلومات والأفكار على شكل ألعاب محفزة وممتعة، مما ينمي لدى الطلاب القدرات العقلية، ومهارات التفكير، وسهولة اكتساب المعلومات وحفظها واسترجاعها، وزيادة مستوى التركيز لديهم، وبالتالي يصبح الطلاب أكثر قدرة على قراءة الصور، وتحليلها، واستنتاج المعنى الذي تدل عليه، وتفسير المعلومات التي تتضمنها، وإدراك العلاقات بين الصور، فيصبحون أكثر حساسية للألوان، والأشكال، وهذا ما أدى إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة التي تم تدريسها من خلال الألعاب التعليمية التفاعلية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الفتاح (2021) التي أظهرت نتائجها ووجود فروق دالة إحصائيا في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست من خلال الدمج بين التلميحات البصرية ومحفزات الألعاب التعليمية في الفيديو التفاعلي، وتنمية الثقافة البصرية لديهم، كما اتفقت أيضًا مع نتيجة دراسة الخفاجي (2021) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء البصري لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها مادة الجغرافيا بالحاسوب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها والذي ينص على: ما أثر استخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في تنمية الدافعية نحو تعلم الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدافعية طلاب السادس نحو تعلم الجغرافيا في القياسين القبلي والبعدي، لكلا المجموعتين؛ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، كما يظهر في الجدول (5).

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدافعية طلاب السادس نحو تعلم الجغرافيا في القياسين القبلي والبعدي تبعا لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	20	3.17	1.42	3.27	0.43
التجريبية	20	3.26	0.90	3.95	0.25
المجموع	40	3.21	1.17	3.61	0.49

يلاحظ من الجدول (5) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي للمجموعة الضابطة قد بلغ (3.17)، أما المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية فقد بلغ (3.26)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة (3.27)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (3.95)، ويشير ذلك إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابين في القياس البعدي لدافعية طلاب السادس نحو تعلم الجغرافيا، وتحديد مدى أهمية هذه الفروق احصائيًا، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One- way ANCOVA) كما يظهر في الجدول (6).

الجدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One- way ANCOVA) لأثر طريقة التدريس في دافعية طلاب الصف السادس الأساسي نحو تعلم الجغرافيا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القياس القبلي	.0710	1	.0710	.0500	.8240	
طريقة التدريس	3.457	1	3.457	26.794	.0000*	.410
الخطأ	4.904	38	.1290			
الكلي المعدل	8.432	40				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

تشير نتائج الجدول (6) أن قيمة (ف) فيما يخص طريقة التدريس قد بلغت (26.794)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، ويدل ذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدافعية طلاب الصف السادس الأساسي نحو تعلم الجغرافيا، إذ جاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي حصلت على متوسط حسابي أعلى، كما يظهر الجدول (6) أن قيمة حجم الأثر الناتج عن استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية التفاعلية في تنمية الدافعية نحو تعلم الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس في الأردن بلغت (0.41)، وتُعد هذه القيمة مرتفعة، وذلك بالاعتماد على تصنيف كوهن لحجم الأثر (Cohen،1977).

تبين مما سبق بأن هناك أثر إيجابي لاستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية التفاعلية في تنمية الدافعية نحو تعلم الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس في الأردن، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي استجابات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستبانة البعديّة لدافعيتهم نحو تعلم الجغرافيا يعزى لطريقة التدريس (باستخدام الألعاب التعليمية التفاعلية / الطريقة الاعتيادية). وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي استجابات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستبانة البعديّة لدافعيتهم نحو تعلم الجغرافيا يعزى لطريقة التدريس (باستخدام الألعاب التعليمية التفاعلية / الطريقة الاعتيادية)".

وقد يعزى ذلك إلى أن الألعاب التعليمية التفاعلية تعد من الأساليب التعليمية الأكثر تشويقًا وجذبًا للطلاب، لما توظفه من مؤثرات بصرية وسمعية متعددة ومتنوعة، تثير انتباه الطلاب، وتولد الحماس لديهم، وتزيد من رغبتهم في التعلم، وانخراطهم في العملية التعليمية، والتفاعل مع أقرانهم من جهة، ومع المعلم من جهة أخرى، كما أن هذه الألعاب تحتوي على العديد من الأنشطة المسلية والمليئة بالتشويق، والتحديات مما يولد لدى الطلاب روح المنافسة، بالشكل الذي يجعلهم يكتسبون المعلومات بطريقة ممتعة، وبالتالي توليد الحافز لديهم لتعلم المادة، واكتساب المعارف، والمهارات الجديدة.

ويمكن تفسير تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الدافعية نحو تعلم الجغرافيا، إلى ما يتسم به الموقع الإلكتروني (wordwall) الذي تم استخدامه في تصميم الألعاب التعليمية التفاعلية، بتوفير العديد من قوالب الألعاب التعليمية التفاعلية المسلية التي تناسب جميع الفئات العمرية، وكافة المستويات، والتي يمكن لعبها بشكل فردي أو جماعي، بالإضافة إلى أنها تمكّن المعلم من تصميم ألعاب وأنشطة تفاعلية بما يتناسب مع احتياجات الطلاب وقدراتهم وميولهم، وبالتالي توفير بيئة تعليمية إيجابية ممتعة بعيدًا عن أسلوب سرد المعلومات، بالشكل الذي يولد لدى الطلاب الدافعية نحو تعلم الجغرافيا، وهذا يتفق أيضًا مع نتيجة دراسة العمرو والغزيوات (2021) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية نحو التعلم لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الألعاب التعليمية التفاعلية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها، يوصي الباحثان بما يلي:

1. ضرورة استخدام معلمي الجغرافيا الألعاب التعليمية التفاعلية في تدريس الجغرافيا، من خلال البرامج والمواقع والمنصات الإلكترونية المخصصة لذلك.
2. تخصيص دورات تدريبية لمعلمي الجغرافيا لتدريبهم على آلية تنفيذ الألعاب التعليمية التفاعلية بواسطة الموقع الإلكتروني (wordwall)، وغيره من المواقع الإلكترونية.
3. ضرورة توفير الإدارات المدرسية المتطلبات اللازمة للتدريس باستخدام الألعاب التعليمية التفاعلية، مثل (شبكة الإنترنت، مختبرات الحاسوب، أجهزة العرض، والألواح الذكية).
4. إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي توضح أثر استخدام الألعاب التعليمية التفاعلية على متغيرات أخرى لمراحل ومواد دراسية أخرى.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

أبو العزم، حاتم. (2019). استخدام مدونة تعليمية لتنمية مهارات الذكاء البصري المكاني في الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية*، *75*(3)،158- 203

أحمد، نجلاء. (2021). أثر استخدام كتب الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير البصري واستخدام برامج الذكاء الإصطناعي لدى طلاب معلم الحاسب الآلي بكليات التربية النوعية. *تكنولوجيا التعليم، 31* (4)، 3-47.

بهنسي، دعاء. (2021). تصميم الألعاب الإلكترونية لإثراء العملية التعليمية، *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، (2)، 878-896.

جاد الله، هند والرواضية، صالح. (2021). أثر استراتيجية تدريسية قائمة على التعلم المستند إلى أبحاث الدماغ في تنمية الدافعية نحو تعلم العلوم لدى طلاب الصف الثالث الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29*(1)،471-493.

الخفاجي، نازك. (2021). أثر تدريس الجغرافيا بالحاسوب في تنمية الذكاء البصري المكاني لدى طالبات الصف الخامس الادبي. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 60*(1)، 305-323.

الخميسي، سلامة. (2020). التعليم في زمن كورونا (COVID-19): تجسير الفجوة بين البيت والمدرسة. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3*(4)،51-73.

الذروي، حسن. (2021). مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 2* (6)، 270-308.

الرايقي، وئام. (2021). دور المرشدة الطلابية في حل مشكلة انخفاض الدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات: دراسة ميدانية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، *مجلة الخدمة الاجتماعية*، (67)،1-15.

السلمي، فيصل. (2020). واقع استخدام مهارات التفكير البصري في المرحلة الابتدائية (مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي نموذجًا). *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 4* (18)، 603-632.

السليمان، بدر. (2018). تفعيل استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية في المناهج الدراسية: المعوقات والممكنات من وجهة نظر معلمي المدارس السعودية، *تكنولوجيا التربية-دراسات وبحوث*، (35)،179-19.

السويعد، محمد، والدغمي، صايل. (2021). التجربة الأردنية في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (24)،169-181.

عامر، طارق، والمصري، إيهاب. (2016). *التفكير البصري*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الفتاح، وفاء. (2021). تصميم كتب معززة قائمة على الدمج بين التلميحات البصرية ومحفزات الألعاب التعليمية في الفيديو التفاعلي لتنمية مهارات الثقافة البصرية والانغماس في التعلم لدى التلاميذ ضعاف السمع. *مجلة البحث العلمي في التربية، 22*(2)، 338-415.

عبد الله، محمد، وعزمي، نبيل، ومحمد، وليد. (2018). عناصر بيئات التعلم الافتراضية ثلاثية الأبعاد وعلاقتها بتنمية مهارات الذكاء البصري المكاني، *دراسات تربوية واجتماعية، 24*(3)،771-802.

علي، سيد، وثابت، عصام. (2018). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية الذكاء البصري المكاني لدى الطالب المعلم بمسار صعوبات التعلم. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 2* (20)، 124-141.

العمرو، عرين، والغزيوات، محمد. (2021). الأثر الاستراتيجي للألعاب والأنشطة العلمية في مستوى الدافعية نحو التعلم للأطفال الروضة في الأردن. *مجلة التربية _ جامعة الازهر، 191*(2)، 356-381.

عودة، أحمد. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، (ط.4)، دار الأمل.

قهلوز، منير، وعرقابي، فاطمة. (2020). الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *المجلة العربية للتربية النوعية*، (12)،109-122.

الكبيسي، أحمد. (2020). *الذكاء المكاني والتقنيات الجغرافية*. عمان: اليازوري للنشر والتوزيع.

المسيبح، شاهر. (2021). درجة تضمين أسئلة كتابي الجغرافيا للمرحلة الثانوية لأنماط الذكاءات المتعددة. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (7)،15-50.

الوائلي، رباب. (2021). أثر استخدام الرياضيات الترفيهية في التحصيل الرياضي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي والذكاء البصري المكاني. *مجلة أبحاث ميسان، 17*(30)،303–344.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

AlNatour, A. S., & Hijazi, D. (2018). The impact of using electronic games on teaching English vocabulary for kindergarten students. *US-China Foreign Language, 16*(4), 193-205.

Awad, H. A. E. S. M. (2021). The Role of Family Disintegration in Piracy of Electronic Games "A Field Study*". International Journal of Criminology and Sociology, 10*, 1663-1676.

Bovermann, K., & Bastiaens, T. J. (2020). Towards a motivational design? Connecting gamification user types and online learning activities. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 15*(1), 1-18.

Chang, V. (2016). Review and discussion: E-learning for academia and industry. *International Journal of Information Management, 36*(3), 476-485.

Chao-Fernandez, R., Román-García, S., & Chao-Fernandez, A. (2017). Analysis of the use of ICT through music interactive games as educational strategy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237*, 576-580.

Cho, M. H., & Castañeda, D. A. (2019). Motivational and affective engagement in learning Spanish with a mobile application. *System, 81*, 90-99.

Clarke, S., Peel, D. J., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., & Wood, O. (2017). escapED: a framework for creating educational escape rooms and Interactive Games For Higher/Further Education. *International Journal of Serious Games, 4*(3), 73-86.

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (edition 1)*. New York, Academic press.

Cronsberry, J. (2014). *Word Walls: A Support for Literacy in Secondary School Classes*. Curriculum Services Canada,2(2), 1-18.

Day, T. (2017). Core themes in textbook definitions of physical geography. *The Canadian Geographer/Le Géographe canadien, 61*(1), 28-40.

Erarslan, A., & Seker, M. (2021). Investigating E-Learning Motivational Strategies of Higher Education Learners against Online Distractors. *Online Learning, 25*(2), 262-279.

Foucault, M. (2016). Questions on geography. In Space, Knowledge and Power,19, 185-194.

Hafızoglu, A., & Yerdelen, S.(2019).The Role of Students' Motivation in the Relationship between Perceived Learning Environment and Achievement in Science: A Mediation Analysis. *Science Education International*, *30*(4), 251-260.

Jackson, J. (2018). Build an interactive word wall. *The Science Teacher, 85*(1), 42-46.

Jafari-Sadeghi, V. (2020). The motivational factors of business venturing: opportunity versus necessity? A gendered perspective on European countries. *Journal of Business Research, 113*, 279-289.

Jamaan, E. Z., Nomida, D., & Syahrial, Z. (2019). The impact of problem-based learning model and visual-spatial intelligence to geometry achievement of junior-high-school students. *In Journal of Physics: Conference Series, 1317*(1), 1-5.

Jiang, B. (2022). Geography as a science of the earth's surface founded on the third view of space. *Annals of GIS, 28*(1), 31-43.

Lee, H. C., & Blanchard, M. R. (2019). Why teach with PBL? Motivational factors underlying middle and high school teachers' use of problem-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 13*(1), 1-20

Leščešen, I., Ivanović-Bibić, L., Đukičin-Vučković, S., Hercik, J., & Kotorčević, L.(2021).The importance of teaching equipment in geography classrooms. *Journal of the Geographical Institute" Jovan Cvijic", SASA, 71*(3), 325-332.

Miele, D. B., & Scholer, A. A. (2018). The role of metamotivational monitoring in motivation regulation. *Educational Psychologist, 53*(1), 1-21.

Movahed, A., & Jafarpour Ghalehteimouri, K. (2019). The importance of the concept and meaning of place in tourism geography. *Journal of Tourism, Hospitality and Environment Management, 4*(16), 1-9.

Noemí, P. M., & Máximo, S. H. (2014). Educational games for learning. *Universal Journal of Educational Research, 2*(3), 230-238.

Noroozi, O., Pijeira-Díaz, H. J., Sobocinski, M., Dindar, M., Järvelä, S., & Kirschner, P. A. (2020). Multimodal data indicators for capturing cognitive, motivational, and emotional learning processes: A systematic literature review. *Education and Information Technologies, 25*(6), 5499-5547.

Olmedo-Moreno, E. M., Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Pistón-Rodríguez, M. D., & Parejo-Jiménez, N. (2021). Motivation for Learning among Students Undertaking Basic Vocational Training and University Studies within the Context of COVID-19. *Sustainability*, *13*(6), 2-15.

Pumain, D., & Torre, A. (2020). Regional science: Economy and geography in France and French-speaking countries. *Papers in Regional Science, 99*(2), 293-313.

Rasmussen, E., Goddard, A. G., & Bayer, D. K. (2020). Use of electronic learning modules can improve medical trainee knowledge regarding anaphylaxis diagnosis and treatment. *Annals of Allergy, Asthma & Immunology*, *124*(3), 295-296.

Raufelder, D., & Kulakow, S. (2021). The role of the learning environment in adolescents' motivational development. *Motivation and Emotion, 45*(3), 299-311.

Robson, J., & Meskin, A. (2016). Video games as self-involving interactive fictions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 74*(2), 165-177.

Sabirli, Z. E., & Coklar, A. N. (2020). The Effect of Educational Digital Games on Education, Motivation and Attitudes of Elementary School Students against Course Access. *World Journal on Educational Technology: Current Issues, 12*(4), 325-338.

Šafranj, J., & Zivlak, J. (2018). Spatial-Visual Intelligence in Teaching Students of Engineering. *Research in Pedagogy*, *8*(1), 71-83.

Saleem, S. S., Moosa, K., Imam, A., & Khan, R. A. (2017). Service quality and student satisfaction: The moderating role of university culture, reputation and price in education sector of Pakistan. *Iranian Journal of Management Studies (IJMS), 10*(1), 237-258.

Sartika, R. (2017). Implementing word wall strategy in teaching writing descriptive text for junior high school students. *Journal of English and Education, 5*(2), 179-186.

Schrager, B. (2021). The geography of the US's mishandling of COVID-19: A commentary on the politics of science in democracies. *The Geographical Journal, 187*(1), 51-56.

Syafiqah, A., Tiro, M. A., & Upu, H. (2021,December). Description of Student's Spatial-Visual Intelligence in Solving Geometry Flat Side Problems Based on Geometry Initial Ability Level. In *International Conference on Educational Studies in Mathematics, Greece.*

Syam, R. (2015). The Effectiveness of Using Word Wall in Teaching Simple Present Tense at The First Year Students of Junior High School 1 Parigi. *ETERNAL (English, Teaching, Learning, and Research Journal), 1*(2), 285-298.

Wang, Z., Gong, S. Y., Xu, S., & Hu, X. E. (2019). Elaborated feedback and learning: Examining cognitive and motivational influences. *Computers & Education, 136*, 130-140.

Zirawaga, V. S., Olusanya, A. I., & Maduku, T. (2017). Gaming in education: Using games as a support tool to teach history. *Journal of Education and Practice*, *8*(15), 55-64.