المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات

مجلة علمية دولية محكمة، تصدر دورياً كل شهر، تصدر في المملكة الأردنية الهاشمية

www.ijrsp.com

المجلد الرابع

الإصدار الأربعون

تأريخ النشر : 20 – فبراير – 2023م

ISSN : 2709-7064

اللجنة العلمية:

أ.د. هناء محمود نايف الفريحات

د. نايف بن ناصر ابراهيم المنصور

د. هيفاء مصطفى يوسف الزيادة

د. آلاء ماجد أحمد بني يونس

أ.د وليد محمد أبو المعاطي

د. حيدر محسن سلمان الشّويلي

د. حنان عبد الغفار عطية ابراهيم

د. عبد الفتاح شهيد

أ.د جمال رجب عبد الحسيب

د. توفيق عطاء الله

د. أماني أبوزيد

د. إخلاص محمد عبد الرحمن حاج موسى

د. عبد الوهاب علي مؤمن علي

د. محمد غلبان

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

فهرس العدد:

No	عنوان البحث	اسم الباحث / الباحثين	الدولة	رقم الصفحة
1	تأثير جائحة كوفيد 19 على عادات شراء الأزياء في مدينة جدة	الدكتورة/ أروى داود خميّس	المملكة العربية السعودية	16 - 5
2	واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة	الباحثة/ نوارة زياد صالح السرحاني، الدكتورة/ عايدة ذيب عبد الله محمد	المملكة العربية السعودية	53 - 17
3	التسويق الإلكتروني وأثره على الحصة السوقية (دراسة نظرية تحليلية)	الباحث/ عبد الرحمن محمد توفيق الراكان، الدكتور/ ابهيجيت غوش، الدكتور/ محمد أنس شمسي	المملكة العربية السعودية	78 - 54
4	واقع استخدام أدوات التقييم الإرشادية في التعليم التقليدي والتعليم عن بعد لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة	الباحثة/ دانه بنت يحي بن مغرم الشهري، الدكتورة/ هديل بنت عبد الله أكرم	المملكة العربية السعودية	136 - 79
5	واقع تطبيق الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات	الباحثة/ أسماء أحمد يحيى عداوي	المملكة العربية السعودية	175 - 137
6	مراجعة أدب موضوع تطبيقات إدارة المعرفة في منشآت الأعمال الصغيرة والمتوسطة	الباحث/ عبد الرحمن مذكر العتيبي	المملكة العربية السعودية	199 - 176
7	اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الاتصال الحديثة في التطوير والتنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة	الباحثة/ روان إبراهيم بن جوير	المملكة العربية السعودية	246 - 200
8	التحليل العاملي التوكيدي للعلاقة بين الرضا عن الحياة وتحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين	الدكتور/ الشرقي عبد الحليم أبو عبد الحق	المملكة المغربية	258 - 247
9	أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات	الباحثة/ شمس بنت خليفة سلمان القحطاني	المملكة العربية السعودية	286 - 259

10	تقويم مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط في ضوء متطلبات الاتجاهات العالمية في دراسات الرياضيات والعلوم (TIMSS)	الباحث/ عبد الله عايض صهيب القحطاني	المملكة العربية السعودية	323 - 287
11	العلم والعلماء في مدينة أبيورد من الفتح الإسلامي حتى سقوط الخلافة العباسية (31 – 656هـ/651 – 1258م)	الباحث/ خالد بن عبد الله السعيد	المملكة العربية السعودية	349 - 324
12	دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات	الباحثة/ رؤيا عبد المنعم إبراهيم النعيم	المملكة العربية السعودية	381 - 350
13	واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها	الباحثة/ هدى بنت سالم بن حميد البلوشية	سلطنة عُمان	428 - 382
14	تنمية الوعي البيئي لأطفال الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمات	الباحثة/ رزان أحمد سلمان الجبيرة	المملكة العربية السعودية	460 - 429
15	أثر تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في الرقابة على التكاليف (دراسة ميدانية على شركة الصناعات الوطنية)	الدكتور/ حمزة بشري جمعة أبكر	المملكة العربية السعودية	488 - 461
16	تحديات اللغة العربية في عصر الرقمنة	الباحثة/ نور الهدى القروبي	المملكة المغربية	500 - 489
17	شخصية الراوي في الرواية النسائية	الدكتورة/ عنود عبد الجبار كريدي العنزي	جمهورية مصر العربية	512 - 501

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

تأثير جائحة كوفيد 19 على عادات شراء الأزياء في مدينة جدة

The Impact of COVID-19 Pandemic on Fashions Purchasing Habits in Jeddah

إعداد الدكتورة/ أروى داود خميّس

أستاذ مشارك، قسم تصميم الأزياء، كلية التصاميم والفنون، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية

Email: Adkhamies@uj.edu.sa

الملخص:

مر العالم خلال 2020 بجائحة عالمية غيرت ملامح العالم، وكما تأثرت جميع بلدان العالم اجتماعيا واقتصاديا فقد كان تأثر المملكة لا يقل عن ما يحدث في العالم، وقد أورد البحث بعض الدراسات التي حدثت في العالم وفي سوق الأزياء العالمي سواء من جهة المصممين أو من جهة المستهلكين، أو من جهة طرق البيع والشراء، من الجوانب الكبيرة التي تأثرت عادات الناس في الشراء بشكل عام، خاصة شراء الملابس والأزياء بالذات مع الحظر الطويل أيام الجائحة وإلغاء جميع التجمعات والمناسبات، اهتمت هذه الدراسة بمعرفة إلى أي مدى تغيرت عادات الناس في شرائهم للأزياء واقتنائهم لها في هذه الظروف خاصة عند المقارنة بالرغبة والاحتياج لشراء الملابس قبل وبعد الجائحة و بين الشراء مباشرة من المتاجر وبين الشراء عبر المتاجر الإلكترونية، وكذلك سؤال العينة عن أبرز عيوب الشراء عن طريق الانترنت والمتاجر الإلكترونية، وكانت نتائج الدراسة والتي كانت عن طريق الاستبيان الذي أجري على عينة من مدينة جدة عددها 300 شخص ذكور وإناث بين أعمار مختلفة من مدينة جدة، تظهر أن هناك تغيراً ملحوظاً قبل الجائحة وبعد الجائحة، ويقول المختصين والمراقبين للوضع أن الأمور لن تعود إلى ما كانت عليه قبل الجائحة، وهذا ما يجب أن يضعه أصحاب المتاجر في الحسبان خاصة بعد سؤال العينة عن أبرز عيوب التسوق الإلكتروني، ويبدو أن هذه إحدى طرق التسوق الجديدة والمعتمدة في الوقت الحاضر فلابد من توفير أسهل الطرق والاعتناء بخدمات البيع وما بعد البيع.

الكلمات المفتاحية: جائحة، كورونا، كوفيد 19، أزياء، متاجر إلكترونية

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

The Impact of COVID-19 Pandemic on Fashions Purchasing Habits in Jeddah

Dr. Arwa Khomayyies

Associate Professor, Department of Fashion Design, College of Art and Design, University of Jeddah, Saudi Arabia

Abstract:

During 2020, the world went through a global pandemic that caused a lot of changes everywhere, and just as all countries of the world were affected socially and economically, the impact on the Kingdom was no less than what is happening in the world. Some of the researches had mentioned in this study about what happened in fashion markets whether in Consumers sids, designers or in terms of buying and selling methods. Among the major aspects that affected people's, buying habits in general. Especially buying clothes and fashion in particular with the long ban during the pandemic and the cancellation of all gatherings and events. This study focused on knowing how people's habits in purchasing fashion changed in these circumstances, especially when comparing the desire and the need of buying clothes before and after the pandemic, and between buying directly from stores and buying through online stores. Likewise, the sample was asked about the most prominent defects in buying via the Internet and e-stores. The results of the study, which were through a questionnaire on 300 people, males and females of different ages from the city of Jeddah, show that there is a noticeable change before the pandemic and after the pandemic. Specialists and observers said that things would not return to what they were before the pandemic. This is what shop owners should recognized, especially after asking the sample about the most prominent defects of electronic shopping. This is one of the new and approved shopping methods at the present time, so the easiest methods and customer care must be provided. As well Sales and after sales services.

Keywords: Pandemic, Corona, Covid 19, Fashion, Online shops

1. المقدمة:

من آن لآخر وعبر تواريخ الأمم القديمة والحديثة، تعصف بالمجتمعات نوازل كبرى يكون لها تأثير دائم ومباشر على المجتمع بشكل عام وعلى الفرد ونظرته للحياة وعلى طريقة عيشه في كل التفاصيل، سواء كانت عملا أو دراسة أو واجبات اجتماعية وعائلية، من تلك الجوانب التي تؤثر في حياته اليومية وتتأثر بها طريقة تعاطيه مع أزيائه، فالموضة لم تكن يوماً منفصلة عن أسلوب الحياة، ولا صناعة منعزلة عن الواقع، بل هي قطاع حي يعكس معظم التغيرات المجتمعية والسياسية والاقتصادية، وأحد المؤثرات الملموسة مؤخراً والتي أثرت على صناعة الأزياء بشكل رئيسي في جميع العالم جائحة كوفيد-19/ كورونا، وفي تقرير خاص صادر عن الأمم المتحدة تسببت جائحة كوفيد-19 بإغلاقات في العديد من البلدان، وبانخفاض الطلب على البضائع الاستهلاكية، وتعطيل واردات المواد الخام، مما أضرّ بصناعة الملابس في آسيا والمحيط الهادئ بشكل خاص(الأمم المتحدة، 2020)

ووفقا لمنظمة الصحة العالمية، فإن كوفيد-19 هو المرض الناجم عن فيروس كورونا المُستجد المُسمى فيروس كورونا-سارس- 2. وقد اكتشفت المنظمة هذا الفيروس المُستجد لأول مرة في 31 كانون الأول/ ديسمبر 2019، بعد الإبلاغ عن مجموعة من حالات الالتهاب الرئوي الفيروسي في يوهان بجمهورية الصين الشعبية. في شهر مارس/آذار 2020، أعلنت منظمة الصحة العالمية أنها صنفت مرض فيروس كورونا 2019 (كوفيد - 19) كجائحة عالمية (منظمة الصحة العالمية، 2021وقد قامت المجموعات المختصة بالصحة العامة، مثل مراكز مكافحة الأمراض والوقاية منها في الولايات المتحدة (CDC) ومنظمة الصحة العالمية (WHO)، بمراقبة الجائحة وتنزيل التحديثات على مواقعها على الإنترنت. وأصدرت هذه المجموعات الكثير من التوصيات حول الوقاية من المرض ومحاولات علاجه. ولعل الانعزال ولبس الكمامة والبعد عن التجمعات من أهم توصيات منظمة الصحة العالمية خاصة أن المرض سريع العدوى والانتشار ويمكن أن يؤدي إلى الوفاة في حالة إصابة كبار السن أو المرضى به (Trodo,Rodriguez.2020)

وقد طالت التغييرات جوانب كثيرة في الحياة منها تحول التعليم الرسمي والجامعي وكثيرا من الوظائف إلى العمل والدراسة عن بعد، وقد أثّرت هذه التغييرات على نمط الحياة اليومية وأنشطتها والتوقف التام عن ممارسة ما كان يعتبر عاديا كالخروج للدراسة والتسوق والمستشفى والواجبات الاجتماعية، مما أثر بشكل كبير على الجوانب الاقتصادية والطبية والاجتماعية. فكما رصدت أخبار (Bbc McIntosh,2020) لن يتمكن العالم من فهم حجم التغيير الذي ستتركه جائحة كورونا على تاريخ البشرية إلا بعد إحصاء العدد النهائي للضحايا وتحديد المدة التي تمكن فيها الوباء من وقف العجلة الاقتصادية العالمية. وخصوصا أن فترة العزل المنزلي امتدت لمدة طويلة منذ بدايتها يوم الاثنين الموافق لتاريخ (2020/3/9) ومنحت الناس الفرصة لاكتشاف أنفسهم والجلوس أكثر مع عائلاتهم لكنها في نفس الوقت تسببت في إحداث تحول كبير في علاقاتهم الاجتماعية وعاداتهم اليومية (Kumar et al,.2021)، كالأكل والتسوق والزيارات وشراء الاحتياجات والملابس بشكل عام، مما أدى إلى التأثير على العوائد الاقتصادية وتغير طرق الشراء عن الطرق التقليدية. هذا التغيير أثر على سوق الأزياء وبالمقابل ظهرت مشكلات عدة لدى مصممي ومنفذي الأزياء، إذ أن تأثر خارطة الشراء ونسبتها أثرت على الجوانب الاقتصادية لدى العاملين في القطاع مما أدى إلى تسريح بعض العمال،

وترك كثير من الموظفين أعمالهم لعدم تمكن جهات العمل من دفع الرواتب تبعا للظروف الاقتصادية مما أدى لإغلاق بعض المتاجر بالجملة وفسح وتعزيز خيارات الشراء الالكترونية، وأيضا كإجراءات احترازية من المتاجر تم فسح خيارات الشراء عن بعد بشكل واسع. وكثير من المحللين قالوا أن الحياة بكل تفاصيلها لن تعود كما كانت قبل كورونا (الحرزي، 2020) وهذه الدراسة تدرس التغييرات التي طالت التفضيلات والعادات الاستهلاكية التي طرأت على مجتمع جدة تجاه شراء ملابسهم في الفترة من بين2020-2021.

1.1. مشكلة الدراسة:

وتتلخص مشكلة هذه الدراسة في التساؤلات التالي:

- هل أثرت جائحة كورونا على نشاط شراء الملابس في مدينة جدة؟
- ما مدى توجه أفراد مدينة جدة في تفضيلات وسائل الشراء سواء كانت بالطريقة التقليدية عبر المتجر مباشرة أو عبر المتاجر والتطبيقات الإلكترونية للملابس.
- ماهي أبرز عيوب شراء الملابس عبر المتاجر والتطبيقات الإلكترونية؟

2.1. فرضيات الدراسة:

- يمكن أن تكون جائحة كورونا قد أثرت على نشاط شراء الملابس في مدينة جدة.
- يمكن أن تكون جائحة كورونا قد أثرت على طريقة شراء الملابس قبل وبعد.
- يمكن أن يكون هناك بعض العيوب لشراء الملابس إلكترونيا.

3.1. أهداف الدراسة:

- قياس مدى تأثير جائحة كورونا على شراء الملابس في مدينة جدة.
- المقارنة بين شراء الملابس بالطريقة التقليدية وبين شرائها عبر المتاجر الإلكترونية للملابس في مدينة جدة.
- معرفة عيوب المتاجر الإلكترونية للملابس والتي يشتكي منها الناس في مدينة جدة.

4.1. أهمية الدراسة:

تتطلع هذه الدراسة لتقصي تأثيرات جائحة كورونا على المظهر العام في ارتداء الأزياء وسلوك الاهتمام بالموضة وشراء الملابس في مدينة جدة في عامي 2020-2021.

5.1. حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة على 300شخص من فئات منطقة جدة رجال ونساء من عمر 15 فما فوق، وخلال عام 2020-2021 وهي الأيام التي كان فيها الإغلاق والحظر بسبب جائحة كورونا وبعد الجائحة

6.1. مصطلحات الدراسة:

الجائحة: هي انتشار وباء أو أمراض معدية بين البشر في اقليم ما، قارة مثلاً، على نطاق العالم.

كوفيد 19 أو كورونا: تعد فيروسات كورونا فصيلة كبيرة من الفيروسات التي تسبب اعتلالات تتنوع بين الزكام وأمراض أكثر وخامة، مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (MERS-CoV) ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (سارس) (SARS-Co)ويُمثِّل فيروس كورونا المستجد سلالة جديدة لم يسبق تحديدها لدى البشر من قبل. (منظمة الصحة العالمية، 2020)

التسوق عبر الإنترنت: التسوق عبر الإنترنت هو نوعٌ من أنواع التجارة الإلكترونية المتعدِّدة، يتيح للمتسوقين شراء سلعٍ أو خدماتٍ من بائعٍ على الإنترنت باستخدام أي من أجهزة الكمبيوتر أو الهواتف الذكية. فيتم توصيل السلعة، بواسطة الجهات التجارية إلى منازل المستهلكين، أو تنزيل الخدمة مباشرةً إلى أجهزتهم إذا كانت سلعة ذات صيغة إلكترونية، كأن تكون معلومةً أو فلماً أو كتاباً وغير ذلك. (مجلة القافلة، 2018)

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: تاريخ الجوائح حول العالم

تعرّف الجائحة (pandemic) بأنها وباء ينتشر إلى عدة بلدان أو قارات، وعادة ما يصاب عدد كبير من السكان بهrdoxfo) (epidemiology.2008 of dictionery)، مثل الإيدز وإنفلونزا الطيور والطاعون وغيرها من الأوبئة، وقد أدى ظهور الجوائح والأوبئة عبر التاريخ إلى سلسلة من الآثار الاقتصادية والاجتماعية والأمنية الهائلة والعميقة والتي ربما لا تقل في وطأتها عن عواقب أي حروب كونية أو أزمات عالمية، وبالعودة إلى التاريخ والاطلاع على تاريخ الجوائح في العالم نجد جوائحاً فتاكة قد عصفت بالناس عبر كثير من العصور المختلفة مثل الأنفلونزا الإسبانية التي ظهرت عام ١٩١٨ في أوروبا وأمريكا وأفريقيا لتطيح بما يناهز ٥٠ مليون إنسان حول العالم، أي تقريبا ثلث سكان الكرة الأرضية ويرى المؤرخون أن هذه الإنفلونزا كانت أحد أسباب توقف الحرب العالمية الأولى وانهزام ألمانيا بعد أن أصابت الإنفلونزا صفوف كلا المعسكرين المتحاربين(عبد الفتاح، 2020). ومن أكثر الأوبئة التي حصدت كثيرا من الأرواح عبر فترات تاريخية مختلفة وفي عدة مناطق من العالم الطاعون، مثل طاعون جستنيان والذي أصاب الإمبراطورية البيزنطية والساسانية حيث كانت السفن تؤوي الفئران الحاملة للبراغيث المسببة للطاعون في 514 و 750 وقد أدى إلى وفاة 25-50 مليون شخص وقد ساهم هذا الطاعون في توقف الأنشطة التجارية واستعادة الدولة البيزنطية لأراضيها في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

والطاعون الأسود والذي عرف بالموت الأسود بين عامي 1347-1351 والذي انتشر في أوروبا وأسفر عن مقتل 25 مليون شخص ومن تداعيات هذا الوباء تراجع الفلاحين في الاقطاعيات حيث مات كثير من الناس لدرجة أن مستوى معيشة الناجين ارتفع مما خلق المزيد من فرص العمل وتنامي الحراك الاجتماعي(اليونسكو، 2022)

ومن الجوائح التي غيرت في التاريخ الجدري والذي أودى بحياة 20 مليون شخص. أي نحو 90% من سكان الأمريكيتين مما ساعد الأوروبيين على استعمار وتطوير المنطقة مما أدى إلى تغير التاريخ.(المناعمة،2017)

ويتحدث الدكتور فرانك إم سنودن أستاذ تاريخ الطب الفخري في جامعة ييل عن تأثير الجوائح والأوبئة فيقول: كان للأوبئة تأثير هائل على الاقتصاد، فالطاعون الأسود قتل سكان القارات كاملة، وبالتالي كان له تأثير هائل على مجيء الثورة الصناعية وعلى العبودية ولها آثار هائلة على الاستقرار الاجتماعي والسياسي (تشوتينر، 2020)

وفي عام 2020 اكتست العالم جائحة كورونا وقد أدى ذلك إلى عدد من التغييرات ظهرت آثارها منذ الآن في جميع المجالات ومنها مجال الملابس والأزياء وما يتعلق بهما.

ثانياً: التغييرات التي طالت سوق الأزياء أيام جائحة كورونا:

1- تغير الاتجاهات نحو تصميم وشراء الملابس وصناعتها:

تظهر بياناتYou Government Plan and Track (Shakespear, 2020) (أن فترة الإغلاق أيام كورونا 2020 قد أثر على فرد من بين كل خمسة أفراد في بريطانيا تجاه أي بنسبة (20٪) إذ تغيرت رغباتهم تجاه شراء الملابس والتخلص منها، كما أنهم شعروا بأن دواليبهم بها ملابس أكثر من حاجتهم وزاد رغبتهم في شراء الملابس الصديقة للبيئة، ولعل قلة الرغبة في شراء الملابس عائد إلى الإغلاق وما صاحبه من إلغاء للحفلات والمناسبات الاجتماعية والرسمية المختلفة. وقد يكون عائدا إلى صعوبة الوصول للمتاجر المفضلة في فترة الإغلاق، فالناس غير معتادة بشكل عام على التسوق الإلكتروني وليست كل منتجات الملابس لها مواقع تسهّل تجربة التسوق للعميل. وقد لوحظ تغيراً في تفضيلات الناس فقل التوجه لشراء ملابس (الهوت كوتور) وصار المرغوب أكثر الملابس الجاهزة والملابس اليومية والخفيفة والأزياء العملية، وتأثرت اتجاهات المصممين تبعا لتأثر ميول المستهلكين للموضة فصار اللباس محكما أكثر على الأجسام ومغطيا أكثر لها للحماية من العدوى، ويقول المصمم الأردني حمودة كفارنه ربما رجعت موضة القفازات الكلاسيكية الراقية والتي تنسجم مع متطلبات الحماية العامة. (كفارنة حمود، 2020)

أما التغير الأكبر والناتج عن ظروف كورونا هو تسريح أكبر عدد ممكن من الموظفين في المصانع وسلاسل الإمداد بسب إغلاق المصانع، في تقرير ورد في (IndustriALL,2020) وهو موقع يمثل نقابة العمال العالمية التي تعمل على منح العمال في جميع أنحاء العالم صوتًا، إن الملايين من صانعي الملابس فقدوا وظائفهم بالفعل نتيجة للفيروس وليس لديهم إمكانية الوصول إلى شبكات الأمان الاجتماعية أو المالية لمساعدتهم على مواجهة هذه العاصفة.

وفي كتابه لمجلةBusiness of Fashion ، يذكرنا صانع الملابس البنغلاديشي مصطفى الدين بقوله: "الفقر قاتل أيضًا، ويموت الكثير من الناس من الفقر أكثر من"COVID-19 ".

في صناعة الأزياء العالمية، تدفع العلامات التجارية عادةً لمورديها أسابيع أو حتى أشهر بعد التسليم، بدلاً من الدفع عند الطلب. هذا يعني أن الموردين عادةً ما يدفعون مقدمًا مقابل المواد أو الألياف المستخدمة لجعل العلامة التجارية للمنتجات تشترى منهم.(kent,2020)

واستجابةً للوباء، تقوم العديد من العلامات التجارية الرئيسية للأزياء وتجار التجزئة بإلغاء الطلبات وإيقاف المدفوعات للطلبات التي تم تقديمها بالفعل، حتى عندما يكون العمل قد تم بالفعل، دون تحمل أي مسؤولية عن تأثير ذلك على الأشخاص العاملين في سلاسل التوريد الخاصة بهم. هذا دفع المصانع إلى تدمير أو الاحتفاظ بالسلع غير المرغوب فيها المصنوعة بالفعل وتسريح عمالها بأعداد كبيرة.

2- تضرر المحتاجين للملابس المستعملة وإغلاق استقبال التبرعات:

تأثر جزء من أفراد المجتمع بإغلاق كورونا، وهي الفئة التي تستقبل الصدقات من المؤسسات الخيرية، ففي مقابلة مع مديرة مركز أحد مراكز جمع التبرعات في جدة (صديقات الخير، 2020) أشارت خلال فترة الإغلاق Covid-19 توقف المسؤولون عن استقبال التبرعات العينية والتي منها الملابس المستعملة. كما توقفوا عن توزيعها أيضا. كما أشارت الدراسة السابقة والتي أجريت في بريطانيا (YouGov Plan and Track. 2020) إلى حصول تكديس للملابس التي تم الاستغناء عنها في المنازل حتى تنتهي فترة الاغلاق فيتم التبرع بها للمراكز الخيرية و البعض الاخر قد يتبرع بها بشكل شخصي، والبعض الآخر وبسبب الإغلاق يلجؤون للتخلص منها في القمامة لعدم توفر جهات لاستلامها.

3- انخفاض الطلب على شراء الملابس:

انخفضت نسبة البريطانيين الذين يقولون إنهم من المحتمل أن يشتروا ملابس جديدة في الأشهر الثلاثة الأولى من الإغلاق بشكل كبير 2020 مقارنة بنفس الوقت من عام 2019 -انظر الشكل- 1 (YouGov Plan and Track. 2020)

شكل (1): انخفاض القوة الشرائية لدى البريطانيين بعد الاغلاق بثلاثة أشهر.

رغم ذلك لجأت العلامات التجارية المختلفة إلى البيع بالتجزئة عبر الإنترنت طوال فترة الإغلاق، ويظهر التقرير أن بعض العلامات التجارية مثل Next عانت في بداية الإغلاق من انخفاض، ثم عاودت الارتفاع بعد إعلانها أنها ستستأنف المبيعات عبر الإنترنت. وتقول مصممة الأحذية الإيطالية إيتي ليون أن قطاع الأزياء من أكثر القطاعات تأثراً بجائحة كورونا، فانخفاض الطلب على شراء الملابس كان بسبب توقف الإنتاج إذ أغلقت كثير من المصانع والمتاجر وكذلك بسبب خضوع الناس للحجر المنزلي المفروض في كل مكان (ليون، إيتي. 2020)

4- تسوق الأزياء عبر الانترنت والمتاجر الإلكترونية:

تغيرت توجهات الناس أيام الإغلاق نحو شراء الملابس كما سبق وقيل، ولكن لم تتغير فقط أنواع الملابس التي يفضلها المستهلكون، بل أيضاً تغيرت طرق وآليات الشراء، فسبب الإغلاق العام وما صاحبه من إغلاق للمحال التجارية كان الخيار الإلكتروني هو الحل الوحيد المتاح والذي يتناسب مع الظروف، وتحول الحياة للرقمنة في كل مكان بما فيها المملكة العربية السعودية، ولم يكن هذا التحول فقط في مجال الأزياء، بل أيضا في مجال الدراسة والعمل والمؤتمرات والمناسبات الاجتماعية والرسمية بل حتى الأنشطة المختلفة كالحفلات والدورات (خميّس، 2020)، بل حتى عروض الأزياء العلامات الكبرى مثل ديور وشانيل وإيف سان لوران تحولت لعالم الأزياء الرقمية وهو المصطلح المستخدم لوصف طريقة عرض رقمية للملابس (نوبس، كارينا. 2020) ولم يكن العرض فقط بل حتى الشراء والتسوق والعروض وكل ما يتعلق بالمستهلك كان يتم عبر الإنترنت ويتم توصيل المنتج لبيته.

3. منهجية الدراسة:

منهجية هذه الدراسة وصفية إذ أنها تصف وتتابع وتقارن تغيرات أساليب الشراء التي حدثت بسبب جائحة كورونا على عادات وتفضيلات تسوق الملابس.

1.3. مجتمع الدراسة:

جميع الفئات نساء ورجال من عمر 15 فما فوق في مدينة جدة.

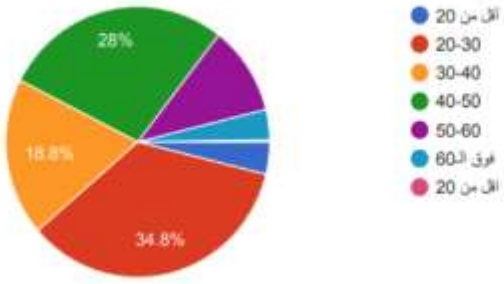
2.3. أداة جمع البيانات:

تم استخلاص البيانات من نتائج أجوبة أفراد العينة من خلال أسئلة مطروحة في الاستبانة الالكترونية الموجهة إلى سكان مدينة جدة عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

4. نتائج الدراسة:

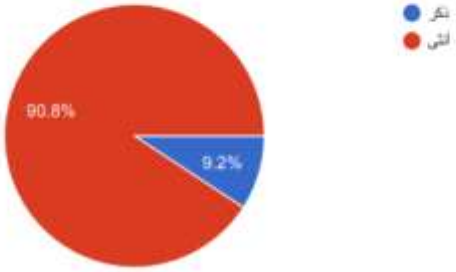
أولاً: البيانات الشخصية

1- العمر



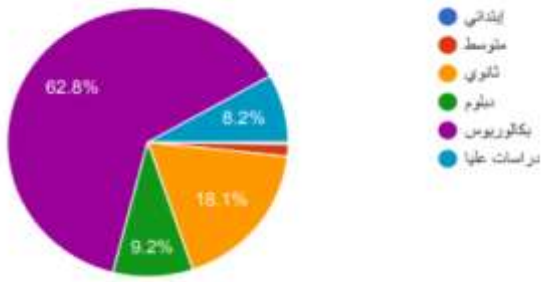
شكل (2) أعمار المشاركين في الدراسة

2- الجنس



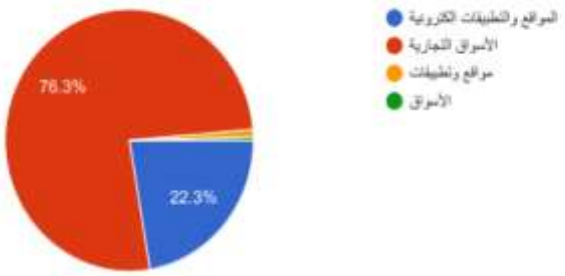
الشكل (3) جنس المشاركين في الدراسة

3- مستوى التعليم



الشكل (4) المستوى التعليمي للمشاركين في الدراسة

4- الطريقة المفضلة لشراء الملابس قبل الحجر المنزلي:

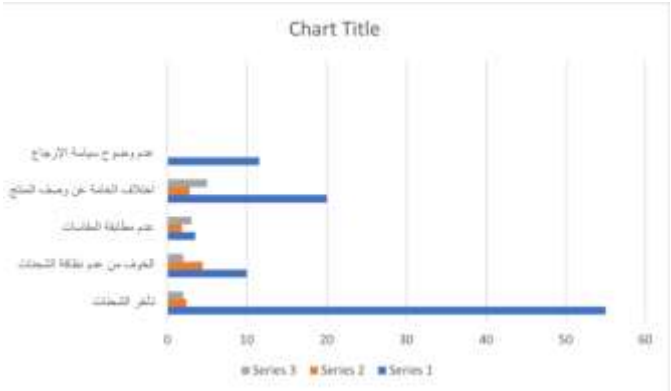


الشكل (5) الطريقة المفضلة لشراء الملابس قبل الحجر المنزلي

5- الطريقة المفضلة لشراء الملابس بعد الحجر المنزلي:

الشكل (6) الطريقة المفضلة لشراء الملابس بعد الحجر المنزلي

6- عيوب التسوق الإلكتروني للملابس والشراء عبر المتاجر الإلكترونية



الشكل (7) عيوب التسوق عبر المتاجر الإلكترونية

5. تحليل النتائج:

أظهرت النتائج والتي شارك فيها أفراد من كافة الأطياف في مدينة جدة أن أكثر عمر للمشاركين في الدراسة ما بين 30-20 بنسبة 35% يليه المشاركين بأعمار تقع بين 50-40 بنسبة 28% يليهم المشاركين بأعمار ما بين 40-30 بنسبة 19%، وهذا يبين أن أكثر عمر مهتم بشراء الأزياء هو ما بين 40-35 سنة وأنهم لم يفقدوا رغبتهم في الشراء حتى أيام الإغلاق والحجر. كما أظهرت الدراسة جنس المشاركين فيها حيث أن نسبة 90.9% من الإناث و 9.2% من الذكور وربما ذلك يعود لعدم اهتمام الذكور أبدا أيام الحظر والإغلاق بأزيائهم وملابسهم وشكلهم الخارجي عكس النساء. وقد أظهرت النتائج أيضا أن النسبة الكبرى من المشاركين في الدراسة حاصلوا على البكالوريوس بنسبة 62% يليهم الحاصلين على الدبلوم والثانوية بنسب متقاربة بين 8- 10% وهذا عائد إلى أن هذه هي الفترة العمرية والمرحلة التي يكون دوما لديهم متطلبات لشراء الملابس. وكذلك لديهم القدرة والسهولة في التعامل مع التطبيقات المختلفة ومواقع الإنترنت أكثر من اللذين يصغرونهم سنا أو يفوقونهم عمراً، كما أظهرت الدراسة أن أكثر مرحلة دراسية تفضل الشراء ولها متطلبات من الأزياء وملحقاتها هي البنات والأولاد في مرحلة البكالوريوس تليهم مرحلة الثانوية ثم باقي المراحل وذلك منطقي إذ أن هذه المرحلة هي مرحلة العمل والزواج وبداية جميع متطلبات إنشاء الأسرة، وعند مقارنة الشكلين الآخرين واللذين قاسوا الأسلوب الشرائي الأكثر اتباعا من الناس في الشراء نجد أنه قبل كورونا كان 77% من الناس يفضلون الذهاب للأسواق التجارية والتسوق وشراء الملابس بالطريقة التقليدية بينما 23% من الناس فضلت المتاجر الإلكترونية للملابس. هذا يدل على أن التسوق الإلكتروني لم يكن جديدا على الناس ولكنه كان الأقل استخداماً. بينما تغيرت هذه النسب إلى النصف تقريباً 50% عند المقارنة بين التسوق الإلكتروني وباقي الأنواع والتي تكون كلها حضورية وتتبع الطريقة التقليدية في الوجود الفعلي للمستهلك في منطقة الشراء. وبسؤال عينة المشاركين عن أهم عيوب التسوق الإلكتروني وشراء الملابس عبر التطبيقات والمتاجر الإلكترونية أفاد أكثر من 50% من المشاركين بأن تأخر وصول الشحنات هو العيب الأكثر إزعاجاً ولعل السبب في ذلك يعود إلى إقفال وتأثر سلسلة الإمدادات مما يؤدي إلى تأخر الشحنات بينما في عملية السراء التقليدية فهو يحصل على السلعة مباشرة، وأفاد 20% أن إحدى عيوب التسوق الإلكتروني اختلاف الخامة عن وصف المنتج وهذا وارد إذ أن المشتري ليس بإمكانه لمس خامة المنتج أو التأكد من درجات الألوان هذا عدم وضوح سياسة الإرجاع واحتمالية عدم مطابقة المقاسات.

6. التوصيات:

1. لابد أن يهتم أصحاب المتاجر بتوفير سلعهم على متجر إلكتروني فالمستهلك قد تعود على ذلك خلال عامين ووجد أنها الطريقة الأسهل بالنسبة له خاصة إن رافقتها خدمات ما بعد البيع.
2. لابد من تحسين خدمات ما بعد البيع مثل التوصيل وتوضيح سياسة التبديل والإرجاع.
3. لابد من تسهيل تطبيقات الشراء وجعلها صديقة لصغار السن أو للفئة الكبيرة من العمر أيضا.
4. التواصل الفعال مع فئات المجتمع والمستهلكين والتعامل مع المتجر الإلكتروني كأحد نقاط البيع وإحدى واجهات محله والتي تعبر عن المنتج وأبرز مميزاته.

7. المراجع

1.7. المراجع العربية:

1. منظمة الصحة العالمية. (2020). *تداعيات كوفيد-19: انخفاض الطلب يشل قطاع صناعة الملابس في آسيا والمحيط الهادئ*، *الأمم* المتحدة.
2. الحرزي، حياة. (2020م). مصممو أزياء: الموضة لن تكون كما قبل كورونا. الإمارات اليوم. دبي.
3. التسوق عبر الإنترنت. (2018). مجلة القافلة.
4. عبد الفتاح، بشير. (2020). الجوائح الوبائية والنظام الدولي. الشروق.
5. *اليونسكو*، (2022). مرض الطاعون "الموت الأسود": ما هي الدروس التي يمكن الاستفادة منها عن انتشار الأمراض على طول طرق الحرير.
6. المناعمة، عبد الرؤوف. (2017). قصة الجدري. الجزيرة.
7. تشوتينر، اسحق. (2020). حوار مع الدكتور فرانك ام سنودن أستاذ فخري للتاريخ وتاريخ الطب. جامعة ييل.
8. صديقات الخير. (2020). مؤسسة خيرية سعودية في جدة.
9. خميّس، أروى. (2021). رسائل في بريد صاحب الظل الطويل. دار أروى العربية. جدة.

2.7. المراجع الإنجليزية:

1- Eodoro, Antonella and Rodriguez, Luisa. (2020). "Textile and garment supply chains in times of COVID-19: challenges for developing countries". *UNCTAD Prosperity for all*. N86. Article No 53.

2- Mclntosh, Steven. (2020). Coronavirus: Why the fashion industry faces an existential crisis. BBC.

3- A dictionary of epidemiology.5th edition. (2018). Oxford press.

4- Stephen Shakespeare. (2020). how COVID-19 is changing the consumer landscape: High street fashion. YouGov.

5- Industri All. (2020). CCVID-19- an existential crisis for the garment industry.

6- Fashion revolution. The impact of COVID-19 on the people who make our clothes.

7- Kent, sarah. (2022). "How can we live? For garment workers, it's worse than the pandemic". The business fashion". London.

8- Shakespeare, stephan. (2020)."How How COVID-19 is changing the consumer landscape". YouGov Plan and Track.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.1

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة

The reality of early childhood teachers' practice of modern evaluation strategies

إعداد الباحثة/ نوارة زياد صالح السرحاني

ماجستير الطفولة المبكرة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية

Email: n2raa@hotmail.com

إشراف الدكتورة/ عايدة ذيب عبد الله محمد

أستاذ مشارك بقسم رياض الأطفال، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة وقياس الفروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغيرات: التخصص، المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستبانة مكونة من (33) فقرة، موزعة على (3) محاور: (التقويم الواقعي، التقويم التكويني، التقويم البديل) كأداة لجمع البيانات، خلال العام الدراسي 1444هـ الفصل الدراسي الثاني على عينة مكونة من (201) معلمة من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف تم اختيارها بشكل عشوائي. وأظهرت نتائج الدراسة: ان الدرجة الكلية لممارسة معلمات عينة الدراسة لاستراتيجيات التقويم الحديثة جاءت بدرجة كبيرة جدا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري التخصص وسنوات الخبرة لصالح تخصص رياض الأطفال، وسنوات خبرة (10) سنوات فأكثر. وتوصي الدراسة: بضرورة استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة من قبل معلمات مرحلة الطفولة المبكرة خاصة، الاهتمام بمعالجة نتائج التقويم الحديثة لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، العمل على توفير برامج تدريب في أساليب التقويم الحديثة لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة، التأكد من وصول دليل التقويم لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة في جميع المدارس والروضات، ومتابعة المعلمات في تنفيذه، اجراء دراسات مستقبلية حول صعوبات استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات.

الكلمات المفتاحية: التقويم الواقعي، التقويم التكويني، التقويم البديل، أطفال، مرحلة الطفولة.

The reality of early childhood teachers' practice of modern evaluation strategies

Researcher: Nawara Ziyad Saleh Al-Sarhani

Supervisor: Dr. Aida Theeb Abdullah Mohammed

Abstract

The study aimed to reveal the degree of early childhood teachers' practice of modern evaluation strategies and to measure the statistically significant differences between the study sample's responses to the degree of early childhood teachers' practice in the city of Sakaka Al-Jouf of the Kingdom of Saudi Arabia to modern evaluation strategies due to the variables: specialization, educational qualification, and years of experience. The survey descriptive approach was used, and a questionnaire consisting of (33) items, distributed on (3) axes: (realistic assessment, formative assessment, and alternative assessment) as a tool for data collection, during the academic year 1444 AH, the second semester, on a sample of (201) female teachers. The teachers of early childhood in the city of Sakaka Al-Jawf were selected randomly. The results of the study showed: The total degree of practice of modern evaluation strategies by the teachers of the study sample came to a very large degree, and there were statistically significant differences due to the variables of specialization and years of experience in favor of kindergarten specialization, and years of experience (10) years or more. The study recommends The need to use modern evaluation strategies by early childhood teachers in particular, pay attention to addressing modern evaluation results to enhance strengths and address weaknesses, work to provide training programs in modern evaluation methods for early childhood teachers, ensure that the evaluation guide reaches early childhood teachers in all Schools and kindergartens, and the follow-up of teachers in its implementation, conducting future studies on the difficulties of using modern evaluation strategies in early childhood from the teachers' point of view.

Keywords: Realistic assessment, Formative assessment, Alternative assessment, Children, childhood.

1. المقدمة:

يعد الاهتمام بتطوير مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة مسؤولية كبيرة، لما لهذه المرحلة من أهمية وتطور ونمو سريعين، وأخص بالذكر التطور من الناحية العقلية، ولتحقيق هذا الاهتمام والتطور لا بد من توفر البرامج التقويمية والأنشطة التي تتلاءم مع خصائص واحتياجات مرحلة الطفولة المبكرة وتجعلهم أفرادًا نشطين ومشاركين بطريقة جذابة ومحببة لهم مما يضمن لهم الفائدة الباقية والفعالة.

يشكل التقويم أحد أهم عناصر المنهج، ويعد محور العملية التعليمية التي تتمركز حوله لغرض تحسين جودة التعليم، فمن خلال أدوات وأساليب التقويم المتعددة تتحقق عملية الحكم والتحسين والإصلاح إما لأداء المتعلمين أو لأداء المعلم نفسه. وللتقويم أهمية شاسعة في العملية التعليمية بما يتضمنه من عمليات منظمة غرضها جمع وتحليل المعلومات بالمتعلم والمعلم والإدارة والمرافق والوسائل والأنشطة وكل ما يمثل التعليم والتعلم وذلك للتأكد من تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات الملائمة لتحسين هذه البرامج (غربية، 2017، ص96).

وقد تعددت أشكال وأدوات القياس والتقويم المختلفة لاختلاف غاياتها والهدف منها، منها ما هو قديم ومنها ما هو حديث. وقد ذكر الزعبي (2020) في دراسته أنه وعلى الرغم من أهمية التقويم فقد أشارت دراسات ميدانية متعددة إلى أن أساليب التقويم الشائعة في المدارس العربية عمومًا ما زالت تقليدية وتقتصر على الاختبارات، كما أن واقع اعتماد المعلمين أساليب التقويم الحديثة كان متدنيًا حيث غلب على المعلمين اعتماد الاختبارات الكتابية. ومما لا شك فيه أن تطور أساليب واستراتيجيات التقويم يرتبط ارتباطًا وثيقًا في تطور النظام التربوي التي تسعى أغلب المؤسسات والنظم التربوية إلى تحقيقه، حيث إن جودة التقويم وحداثة أساليبه ترتبط ارتباطًا كليًا بجودة المخرجات التعليمية وتؤدي إليه، ويعد من الموضوعات التي تستدعي انتباه الباحثين في الآونة الأخيرة، ولعل من أبر مميزات استراتيجيات وأساليب التقويم الحديثة التركيز على تفاعل الأطفال النشط مع الخبرات والتجارب التربوية المقدمة لهم، كما يذكر العيسى (2022) في دراسته إلى أن النظرة الحديثة للتقويم تؤكد على أهمية التحول من تقويم التعلم لدى الأطفال فقط إلى التقويم من أجل التعلم.

كما يتفق جميع التربويون على تقديم خبرات واستراتيجيات وبرامج تقويمية متمركزه حول الطفل مما يستدعي بناء استراتيجيات تقويمية على أساس عميق من المعرفة بمختلف خصائص الأطفال وجوانب نموهم، والفروق الفردية فيما بينهم والتي أدت بالأساس إلى الحاجة للقياس والتقويم لمعرفة هذه الفروق، وتنادي الاتجاهات الحديثة إلى ضرورة تفعيل دور الأطفال النشط في اكتساب المعارف والمعلومات نتيجة تطور استراتيجيات التعليم ويكون ذلك من خلال أساليب تقويمية تعزز وترفع مستوى أداءات الأطفال المختلفة، وللمعلمة الدور الأبرز والأهم في توجيه تلك العملية واختيار استراتيجيات التقويم الملائمة التي تعرف من خلال مدى تحقق الأهداف التعليمية.

إن عملية التقويم في مرحلة الطفولة المبكرة تختلف اختلافًا شاسعًا عمن هم أكبر سنًا، فبالإضافة لكونهم في بداية هذه المرحلة لا يعرفوا القراءة والكتابة بعد إلا أنهم أيضًا يمروا بالعديد من التحديات التي تؤثر في اختيار استراتيجية التقويم المناسبة. فعلى المعلمة أو المربية عند اقدامها على تقويم الأطفال الصغار أن تكون ملمة ومطلعة على خصائص نموهم وتطورهم العقلي والاجتماعي والجسمي والنفس-حركي في كل مرحلة، وألا تغفل عن التغيير السريع في تطور الأطفال في مختلف الجوانب.

كما يعد استخدام النظرية الحديثة في القياس حلًا لتفادي الكثير من المشكلات الموجودة في النظرية الكلاسيكية للقياس كما ذكر (الزبون، 2022) في دراسته، ولما للمعلمة من دور بارز في عملية التقويم فقد نادت العديد من الأبحاث والدراسات الى ضرورة اعداد المعلمة وتثقيفها واطلاعها على مستجدات الأساليب والاتجاهات التربوية وطرق القياس والتقويم الحديثة للتغلب على نواحي القصور ونقاط الضعف في الطرق التقليدية.

بناءً على ما سبق فإن هذه الدراسة تركز على واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة والملائمة لسن الأطفال وخصائص نموهم، بما يحقق لهم دعم وتعزيز عملية التعليم والتعلم ويؤكد على استمرارية وبقاء أثر التعلم عند الأطفال.

1.1. مشكلة وأسئلة الدراسة:

أجمع الكثير من التربويين علي أهمية التقويم الحديثة في تحديد مستوى المتعلمين الأكاديمي، وتقديم التغذية الراجعة عن النواتج والمخرجات التعليمية، وإسهامه في معرفة مدى تحقق أهداف التعليم والتعلّم، ولا تقل هذه الأهمية في مراحل التعليم المتقدمة عنها في تعليم الطفولة المبكرة، لما لها من دور أساسي في تأسيس وتدعيم الأطفال للمراحل اللاحقة، ولما للتقويم الحديثة من دور في اطلاع المعلمة على مستوى تقدمها مع الأطفال ومستوى تقدم الأطفال مع ذواتهم، وعلى الرغم من هذه الأهمية إلا أن بعض الدراسات أثبتت عدم ارتقاء المعلمين والمعلمات للمستوى المأمول من تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة كدراسة الزعبي (2020)، كما يؤكد المساعيد (2017) إلى أن التعليم اليوم لن يؤتي ثماره إلا عن طريق الارتقاء بمهارات وكفاءات ومعارف المعلمين لمواجهة جميع التحديات في كافة المجالات، وأصبح تطور مهارات كلًا من المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي ضرورة وحرصًا من المعلمين والمعلمات على مواكبة التغيرات الحديثة في الوسائل واستراتيجيات التقويم وأدواته ونظرًا للنمو المتسارع للمعرفة وتطور العديد من النظريات والاستراتيجيات التعليمية الحديثة يسعى المعلمين لتطوير مهاراتهم كما شددت عليه برسوم (2019) في دراستها، ويؤكد البرصان وآخرون (2015) على ضرورة تكامل الأساليب التقويمية مع أساليب التدريس لتفعيل دور الطالب النشط والايجابي في العملية التعليمية. بناءً على ما تقدم ذكره ولقلة الدراسات المتناولة عن درجة ممارسة استخدام معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة -حسب علم الباحثة- فقد تم اختيار هذا الموضوع كمشكلة للبحث والدراسة.

وبناءً على ما سبق تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

1- ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي؟

2- ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم البديل؟

3- ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم التكويني؟

4- ما الفروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة التي تعزى لمتغيرات: التخصص، المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة؟

2.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

1. الكشف عن درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة.
2. الكشف عن درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي.
3. الكشف عن درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم البديل.
4. الكشف عن درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم التكويني.
5. الكشف عن استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة التي تعزى لمتغيرات: التخصص، المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة.

3.1. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

1- قد تنبه هذه الدراسة المعلمات إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية في التقويم، والمناداة للتفرد والابتكار.

2- يمكن أن تُسهم هذه الدراسة في تشجيع القائمين على برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية على التعرف على نقاط القوة والضعف في درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة ومن ثم تبنّي أساليب تدريب جديدة لتطوير اداء المعلمات على استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية.

4.1. حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة الحالية على الآتي:

الحدود الموضوعية: استراتيجيات التقويم الحديثة: (التقويم الواقعي، التقويم التكويني، التقويم البديل).

الحدود البشرية: معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1444هـ.

الحدود المكانية: عددٍ من المدارس الحكومية والأهلية التابعة لمدينة سكاكا الجوف في المملكة العربية السعودية.

5.1. مصطلحات الدراسة:

التقويم الحديث: "هو التقويم الذي لا يعني بالضرورة العلامات والنسب المئوية للتحصيل، بل يكون الهدف منه تقديم تغذية راجعة للطلاب عن مدى تقدمهم نحو الأهداف المرسومة، ليس المعرفية فقط، وإنما أيضًا الأهداف النفس-حركية، والوجدانية، كما يجب أن يوفر فرص النجاح للطلاب كي يكتسبوا مفاهيم جديدة ذات اتجاهات إيجابية تجعل التعلم أمرًا محببًا لهم، وتصبح عملية التقويم النهائي صادقة وشاملة" (مرزوق، 2019، ص315).

وتعرفه الباحثة اجرائيًا: "نوع التقويم الذي تمارسه المعلمة قبل وأثناء وبعد الحصة الدراسية لقياس مدى تحقق الأهداف المعرفية، النفس-حركية، الوجدانية، من خلال عدد من الممارسات والاستراتيجيات بهدف تعزيز ميل الطلاب الإيجابي نحو التعليم."

معلمات الطفولة المبكرة: عرفتهنّ (المحسن وآخرون، ٢٠٢٢): "هنّ الموظفات في وزارة التعليم والتعليم العالي اللاتي يدرسن في مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني الابتدائي، ويتراوح أعمار الأطفال في هذه المرحلة من ٤-٧ سنوات".

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

سوف يتناول هذا الفصل المحورين الآتين: الأدبيات التي يستند إليها موضوع الدراسة الحالية، والتي تهدف إلى استعراض استراتيجيات التقويم الحديثة، حيث يقدم الفصل نظرة عامة عن الاستراتيجيات المستهدفة في هذه الدراسة تتضمن تعريفاتها، أهدافها، دورها في عملية التعليم.

والمحور الثاني الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث، ثم يلخص الفصل أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة ومشكلة الدراسة الحالية، مشيرًا إلى الفجوة البحثية التي ساعدت الباحثة في تحديد مشكلة البحث الحالي.

1.2. الإطار النظري:

إن التوجه الجديد عالميًا لكثير من الأنشطة التعليمية يذهب نحو المدرسة البنائية بدلًا من المدرسة السلوكية، والتي كانت تُعنى فقط بما يختزنه المتعلمين في أذهانهم من معلومات، فلم يعد هذا النهج ملائمًا لعصرنا الحالي بكل ما يحويه من تقدم علمي وانفجار معرفي، وفقًا لهذا أصبح المعلم مطالبًا باستخدام أدوات واستراتيجيات جديدة في تقويم تعلم طلابه، استراتيجيات تهتم بما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات، وتستهدف عمليات التفكير العليا خصيصًا (البشير وبرهم، 2012).

وانطلاقًا من هذا التقدم، ولما يمتاز به المنهاج التربوي التعليمي من منظور واسع، فإن المؤسسات تسعى في ظل التوجهات الحديثة لعلم النفس التربوي إلى تطوير المناهج الدراسية، وبناء الآليات التي تسمح بتقويمها وتجديدها، فالجزائر مثلًا عملت على وضع مناهج تربوية جعلت التركيز فيها يتمحور حول المتعلم. كما يؤكد خبراء التربية والتعليم أن لكل منهاج تربوي تعليمي محيطه الخاص به، ويجب عند بنائه مراعاة عددًا من الأسس الخاصة لكي يكون في صورته المتكاملة والشاملة، والعناية بهذه الأسس في كل عملية من العمليات المرتبطة بالمنهاج الدراسي، من: تخطيط، أو إعداد، أو تنفيذ، أو تقويم، وفي مقدمة تلك الأسس: الأساس الفلسفي، ثم الأساس الاجتماعي، ثم الأساس النفسي، ثم الأساس الثقافي، ثم الأساس المعرفي، وأخيرًا الأساس التكنولوجي والمعلوماتي (كشرود، 2020، ص438- 443).

ويتضح مما سبق أن العملية التعليمية التعلمية هي عملية متكاملة في جوانبها، فلا يكون التقويم إلا إذا سبقه تخطيطٌ وتنفيذ، ولا يكتمل الاعداد والتنفيذ إلا إذا قوّم بشكل يدل على تمام الغاية والهدف منه.

يعتبر التقويم التربوي ركنًا أساسيًا من أركان العملية التعليمية وجزءُ لا يتجزأ منها، ويعد الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الافراد على اختلاف مستوياتهم ومع الإمكانيات المستخدمة. وقد جاءت كلمة في الاستخدام اللغوي بمعنى (عدّل)، والتقويم على زنة التفعيل مشتق من الفعل الثلاثي قام، الذي أصله قوّم، ومنه قوله تعالى: (لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم) (التين، الآية4) أي في أحسن صورة وشكل. كما يعرف على أنه بيان قيمة الشيء وهو يعني أيضًا الإصلاح بعد التشخيص، وله دلالات مختلفة كالتعديل والتصحيح (باشيوة، 2021، ص81).

غالبًا ما يقع الخلط بين مفهومي التقويم والتقييم وفي أحيان أخرى يتم استعمالهما كمترادفين، إلا أن الفرق بينهما ليس صغيرا، فالتقييم هو عملية سابقة للتقويم. فإذا اعتبرنا أن التقييم يعني اصدار حكم وتقدير القيمة، فإن هذا يجعل منه نقطة بداية لعملية التقويم، حيث يستخدم التقييم في تقدير القيمة أو الكمية، وتحويل الشيء المعنوي "مستوى التعلم" إلى شيء ملموس مثل إعطاء نقطة عددية، أو عبارات التقييم والتقدير، أو وضع علامات، أو عبارات، أو درجات تدل على قيم مثل: متوسط،

ضعيف، ممتاز، جيد ...الخ. أما التقويم فإنه يستخدم في تحديد وتعيين سلوك المتعلم، بهدف توجيهه وتعديله. **يعرف التقويم اصطلاحًا:** "تحديد الشيء وتعيينه وإعادة توجيهه من حال إلى حال. ولا يقتصر على إصدار حكم على قيمة الأشياء، ولكن يتجاوز ذلك لاتخاذ القرارات، فهو عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية. ويعرف أيضًا: بأنه إصدار لحكم على ما بلغه الطفل من تحقيق الأهداف، والوقوف على نقاط القوة والضعف في محاولة للتغلب على نقاط الضعف في تعلمه وتحقيق هذه الأهداف بصورة أفضل وتحسين عملية التعليم والتعلم." فهو عملية منهجية تقوم على أسس علمية، تستهدف اصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها وذلك تمهيدًا لاتخاذ القرارات المناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور (مرزوق، 2019، ص38- 39).

وعليه فإن التقويم الفعال يرتبط مباشرة بنجاح عملية التعلم، وهذا يتطلب قيام المعلم بأدواره المطلوبة ومسؤولياته في تنفيذ مبادئ استراتيجيات التقويم الحديثة، ابتداءً بصياغة نتاجات تعلم خاصة للمحتوى التعليمي، تمتاز بالوضوح والقابلية للملاحظة والتطبيق والقياس، وبتحديد الأدوار، تمهيدًا لبناء أدوات التقويم التي يمكن أن تسهم في جمع البيانات المطلوبة عن أداء الطلاب، مع ضرورة مراعاة التنويع والمناسبة في استخدام هذه الاستراتيجيات التقويمية وأدواتها، ليتمكن المعلم من تحديد نقاط القوة وأوجه الضعف لدى الطلاب، وما يتبع ذلك من خطط علاجية ملائمة. ويكون ذلك من خلال الكشف عن قدرات ومهارات الطلبة بشكل شمولي وعدم اقتصارها على جانب محدد من قدرات الطلبة، حيث أشار فيتش (Fitch, 2007) إلى أن استخدام أحد أساليب التقويم الحديثة يساهم في تحسين أداء الطلاب. في حين أكد نكامورا (Nakamura, 2002) بأن استخدامها يسهم في شحن دافعية الطلاب ويشجعهم على تطوير أدائهم. **وتعرف استراتيجيات التقويم الحديثة:** "مجموعة الاستراتيجيات التي تتضمن التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالقلم والورقة، واستراتيجية التقويم بالتواصل، واستراتيجية مراجعة الذات، واستراتيجية الملاحظة." (طوالبة وآخرون، 2012، ص12- 14).

كما تذكر (مرزوق، 2019) أنه في ظل تطور النظرة إلى عملية التعليم والتعلم نجد أن المعلمين يحتاجون لأساليب تقويم مستحدثة تساعدهم على أداء مهامهم في عملية التقييم والتقويم السليم للأطفال، لذلك على المعلم أن يدرك أن التقويم يجب ألا يكون يفضي بالضرورة الى علامات ونسب مئوية عن التحصيل، **وتعرف التقويم الحديث أنه:** "تقويم يكون الهدف منه تقديم تغذية راجعة للطلاب عن مدى تقدمهم نحو الأهداف المرسومة، ليس المعرفية فقط، وإنما أيضًا الأهداف النفس-حركية، والوجدانية، كما يجب على التقويم أن يوفر فرص النجاح للطلاب كي يكتسبوا مفاهيم جديدة ذات اتجاهات إيجابية تجعل التعلم أمرًا محببًا لهم، وتصبح عملية التقويم النهائي صادقة وشاملة." حيث إنه في ضوء التدفق المعرفي أصبح التعلم الذاتي والتعلم عن طريق الاستقصاء، والتعلم المستمر توجهات أساسية في التربية الحديثة.

كما يعرف باشيوة (2021) **التقويم الحديثة أنه:** "التقويم الذي يرتكز على تقييم أداء التلميذ ويقيسه في مواقف حقيقية وفي سياق واقعي، بحيث يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات معنى بالنسبة لهم بدلا من الاعتماد على الأساليب التقليدية." **ويعرف استراتيجيات التقويم الحديثة أنها:** "مجموعة من الأساليب والإجراءات التي يستخدمها المعلم لتقويم تلاميذه أثناء عملية التعليم والتعلم، ومن خلالها يؤدي التلاميذ أنشطة ذات معنى لهم، ويمارسون مهارات تفكير عليا" (ص81).

بناءً على ما سبق ذكره فإن التقويم لم يعد مقصورًا على قياس التحصيل الدراسي للطالب في المواد المختلفة، بل تعداه لقياس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرائقه وأساليبه، وقد أشارت مرزوق (2019) إلى **أسباب المناداة بأساليب جديدة في تقويم تعلم الطلبة:**

1- اقتصار طرق التقويم الحالية في مجملها على الاختبارات، التي قد يعتقد المعلمون أنها الطريقة الوحيدة للتقويم وفي هذا النوع من الطرق يتم التركيز على قياس التحصيل المعرفي في المستويات المعرفية الدنيا.

2- الامتحانات بصورتها الحالية تقيس فقط القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات والحقائق، ولا تقيس النشاطات التي يقوم بها المتعلم وهذا بدوره أدى إلى تجاهل هذه النشاطات في الجدول المدرسي، والتفريط فيما تقدمه هذه الأنشطة من جاذبية وحيوية للبيئة المدرسية وجعل التعلم محببًا وممتعًا.

3- النظر إلى تقويم تعلم الطلبة على أنه مهمة روتينية تترك غالبًا الى نهاية الوحدة أو الدرس على شكل اختبار نتائجه توضع على شكل درجات أو تقديرات ترفع إلى أولياء الأمور أي الاقتصار على التقويم النهائي دون الأنواع الأخرى، مثل: التقويم التشخيصي (القبلي) والتقويم البنائي.

4- تغير النظرة الى مفهوم التقويم فقد أصبحنا نراه وصفًا بدلًا من قياس، أداء وليس اختبار، ملف أعمال بدلًا من درجة، بنائي وتشخيصي بدلًا من مصدر أحكام، أداء تعاوني وتأمل وتقويم للذات بدلًا من التنافس وتقويم الاخرين.

5- التحولات الجوهرية في الفكر التربوي، والمناداة بضرورة اخراج التقويم عن مفهومه التقليدي، وانتقال السلطة من المعلم إلى المتعلم حيث أصبح من الضروري أن يساعد المعلم طلبته في تنمية قدرتهم في التفكير وزيادة ثقتهم في قدرتهم (ص317- 318).

استراتيجيات التقويم الحديثة:

قد أشار معظم مختصي الفكر التربوي مثل: (بني ياسين، 2012) و(مهيدات، المحاسنة، 2009)، وغيرهم كما جاء في دراسة باشيوة (2021) أن التقويم التربوي الحديثة يشمل الاستراتيجيات التالية:

1- **استراتيجية التقويم المتعمد على الأداء:** وتعني قيام المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها اتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها. وتتمثل هذه الاستراتيجية في: (التقديم – العرض التوضيحي – الأداء العملي – الحديثة – العرض – المحاكات – المناقشة).

2- **استراتيجية التقويم بالورقة والقلم:** تتمثل في (الاختبارات بأنواعها)، وتعد من الاستراتيجيات الهامة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات المعرفة والفهم، والمجالات العقلية العليا، فهي من أكثر الاستراتيجيات انتشارًا وشيوعًا في برنامج التقويم المدرسي، وذلك لسهولة تطبيقها.

3- **استراتيجية التقويم بالتواصل:** تقوم هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه التلميذ، ومعرفة طبيعة تفكيره واسلوبه في حل المشكلات. ويندرج تحت هذه الاستراتيجية: (المقابلة – الأسئلة والأجوبة – المؤتمر).

4- **استراتيجية التقويم بالملاحظة:** تقوم هذه الاستراتيجية على أساس توجيه المعلم حواسه نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف أو نشاط تعليمي للحصول على معلومات تفيد في الحكم على معارفه ومهاراته وطريقة تفكيره وتفاعله الاجتماعي مع زملائه.

5- **استراتيجية مراجعة الذات:** تقوم هذه الاستراتيجية على أساس تحويل الخبرة السابقة إلى تعليم عن طريق تقييم ما تعلمه التلميذ وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقا، والتمعن الجاد في الآراء والمعارف والمعتقدات، لتشكيل منظومة معتقدات تتسم بالعقلانية والجدة من خلال الرجوع الى ما وراء المعرفة.

6- **استراتيجية تقويم الاقران:** تعتمد هذه الاستراتيجية على التقييم الذي يقوم به أقران المتعلم (التقييم البنائي والتقييم الختامي) للمهمة التعليمية أو النشاط، ويتم عن طريق تقييم كل متعلم لأعمال زملائه، بهدف تحويل التلميذ من متلقي سلبي إلى مقيم نشط، ومعرفة مدى فهم المادة الدراسية، وتوضيح مفهوم الذاتية وإصدار الاحكام لديه (ص82- 84).

وتذكر مرزوق (2019) أن النماذج التقويمية لتقويم تعلم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة متعددة، لكن ندرة استخدامها فعليًا في تقويم تعلم الأطفال جعلها في حكم الأساليب الجديدة، فهي تحتاج الى جهد من أجل إقرارها على أرض واقع التقويم المدرسي، ويمكن تصنيف العديد من الأساليب التي سيتم ذكرها على أنها تقييمات للأداء وهي أساليب تؤكد على قياس ما يقوم به المتعلمين من أنشطة "هي تلك الأساليب التي تتيح للمعلم مراقبة المتعلمين وهم منهمكون في خبرة تعليمية لحل مشكلة ما". وهي من الأساليب التي يكثر استخدامها في مرحلتي التقويم التشخيصي والبنائي لأهميتها في تقديم تغذية راجعة لتلافي القصور في التعليم مرحليا قبل الانتقال الى مهمات تعليمية جديدة، ومن هذه **الأساليب التقويمية الحديثة لتقويم تعلم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة:**

- التقويم الإبداعي.
- التقويم الواقعي.
- التقويم الصفي ونتاجات التعلم.
- التقويم التكويني.
- التقويم البديل.
- التقويم الكيفي.
- التقويم الذاتي.
- التقويم باستخدام الخرائط الذهنية.
- اختبارات الكتاب المفتوح.
- التقويم بالاختبارات المنزلية.
- الاختبارات الفورية القصيرة.
- حقائب الاعمال (ملفات الإنجاز) (ص323- 353).

ومما لا شك فيه أن التقويم بهذه الصور والأشكال يفيد المعلم في تحديد الوضع الحالي لطلابه، وفي تحديد أمثل الطرق التي تؤدي إلى ادخال التحسينات في طرائق تدريسه، كما تفيد المتعلمين في معرفة مستواهم وقدراتهم ومكامن القوة لديهم، وتساعدهم في تحسين جوانب الضعف؛ لما جاء بهذه الأساليب من تنوع يراعي الفروق الفردية والذكاءات المختلفة لدى المتعلمين.

التقويم الواقعي:

كما تحدث عنه الفجال (2016) نوع من أنواع التقويم الحديثة والذي يعكس إنجازات الطلاب ويقيسها في مواقف حقيقية، حيث يجعل الطلاب ينغمسون في مواقف ومهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة إليهم، فيصبح بذلك كنشاط تعلم وليس اختبارات سرية، ويمارس فيه الطلاب مهارات التفكير العليا، كما يوائمون بين أنواع المعارف المختلفة لبلورة الأحكام، واتخاذ القرار، وحل المشكلات التي يواجهونها في المواقف الحقيقية، وبهذا تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي (ص293).

يتضح مما سبق أن الطالب عندما يمارس التفكير التأملي فهو بذلك يعالج المعلومات وينقدها ويحللها، مما يدل على مخالفة التقويم الواقعي للامتحانات التقليدية التي تهتم بالتفكير الانعكاسي للطلاب، إذًا فالتقويم الواقعي يساعد على التعلم مدى الحياة، كما يظهر مهارات وقدرات الطلاب.

يستند التقويم الواقعي على عدد من الأسس التي يجب مراعاتها عند التطبيق، ومن أهم هذه الأسس الاهتمام بجوهر عملية التعلم، ومعرفة مدى امتلاك المتعلمين للمهارات المنشودة، وذلك لمساعدتهم على التعلم في ضوء محكات الأداء المطلوبة، ويهتم التقويم الواقعي أيضًا بالعمليات العقلية ومهارات الاستقصاء والاستكشاف عند المتعلمين، وذلك عن طريق اشغال المتعلمين بأنشطة تستدعي حل المشكلات، وإصدار الاحكام، واتخاذ القرارات، ويجب أن تكون تلك المشكلات ذات صلة وثيقة بالحياة العلمية التي يعيشها الطالب في حياته اليومية (الديحاني، 2019، ص7).

أهداف التقويم الواقعي:

1- يطور المهارات الحياتية الحقيقية.
2- يساهم في تنمية المهارات العقلية العليا.
3- تنمية الأفكار والاستجابات الجيدة والخلاقة.
4- يركز على العمليات والمنتج في عملية التعلم.
5- ينمي مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل.
6- يجمع البيانات التي تبين درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم.
7- يعزز قدرة الطالب على التقويم الذاتي.
8- استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لتقيس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم (مرزوق، 2019، ص323).

إذًا فالتقويم الواقعي يتطلب من المتعلمين أن يكونوا فاعلين في أدائهم، من خلال تقديم مجموعة من المهمات حيث يصقل مهارات المتعلمين القائمة على الأداء والتفكير الناقد، كما يدفع المتعلمين إلى اكتشاف مكامن الخلل لديهم ضمن تحديات حقيقية.

استراتيجيات التقويم الواقعي:

أ. استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: والتي تتطلب من المتعلم توضيح ما تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حقيقية، أو مواقف تحاكي الواقع، مثل: (الحديثة، العرض، لعب الأدوار).

ب. استراتيجية التقويم المعتمد على العرض التوضيحي: عرض يقوم به الطالب أو مجموعة من الطلاب إما شفويًا أو عمليًا، بهدف اظهارهم امتلاك مهارات معينة.

ت. استراتيجية التقويم المعتمد على التقديم: عرض منظم لموضوع معين، يقوم به الطالب أو مجموعة من الطلاب، بهدف اظهار قدرتهم على إعادة عرض المفهوم بطريقة واضحة ولغة سلسة، عن طريق استخدام مجموعة من التقنيات كأجهزة الحاسب وأجهزة عرض الشرائح والصور والرسومات.

ث. استراتيجية التواصل: طريقة تعتمد على اللقاء المبرمج بين المعلم والمتعلم، بهدف تقويم التقدم الحاصل لدى المتعلم في مهمة معينة، ويكون التركيز على مدى التقدم المتحقق إلى تاريخ محدد، لتحديد الخطوات اللاحقة.

ج. استراتيجية الملاحظة: عملية المشاهدة المقصودة وتسجيل المعلومات؛ بهدف اتخاذ قرارات في مرحلة لاحقة، وتكون عن طريق أدوات مثل: قائمة الرصد، سلالم التقدير، الدفاتر الجانبية للتسجيل.

ح. استراتيجية مراجعة الذات: تساعد المتعلمين في تشخيص نقاط قوتهم وأوجه الضعف لديهم، وتتضمن كلًا من ملف الطالب، ويوميات الطالب.

خ. استراتيجية الورقة والقلم: وهي من أكثر الاستراتيجيات استخدامًا، وتمثل الاختبارات الكتابية بكافة أنواعها وأشكالها (الثوابية والسعودي، 2016).

ولا بد عند استخدام هذه الاستراتيجيات من استعمال أدوات ملائمة لها، وتتمثل **أدوات التقويم الواقعي** كما ذكرها (عودة، 2010) في:

1- قائمة الرصد (Checklist): وهي القائمة التي تشمل الأفعال التي يرصدها المتعلم أو المعلم أثناء التنفيذ، وتكون الإجابة عنها إما بنعم أو لا أو ما يدل عليهما.

2- سلم التقدير (Rating scale): ومن خلاله يظهر مدى اتقان المتعلم لمهارات ما، وفق سلم رقمي تدريجي مثل (1،2،3).

3- سلم التقدير اللفظي (Rubric): وهو عبارة عن سلسلة من الأوصاف المختصرة، والتي تبين وصفًا لمستوى أداء المتعلم، تتشابه مع سلم التقدير عدا انها تحتوي على زيادة في التفاصيل، مثل: كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة.

4- سجل وصف سير التعلم (Learning log): السجل الذي يكتب فيه المتعلم ملاحظاته بشكل منتظم أثناء دراسته.

5- السجل القصصي (Anecdotal Recons): يمثل وصفًا قصيرًا لما يفعله المتعلم في مواقف تعليمية محددة.

ولاستخدام التقويم الواقعي وأدواته عددًا من المميزات، **يمتاز التقويم الواقعي** كما هو واضح وكما ذكره دبوس وآخرون (2018) بالقدرة على دمج التقويم الأدائي والكتابي معًا، كما يساهم في تقليل قلق الاختبار، وينشط الطالب ويحفزه على الإنجاز لأنه ينصب في الخبرات التي تستثير اهتمام المتعلم وتمثل واقعه، ويركز على المهارات الحياتية وتداخل المعلومات، كما يعزز مفهوم الذات لدى المتعلم، ويمتاز كذلك بإمكانية استخدامه مع كافة أنواع المتعلمين مهما اختلفت خلفياتهم الثقافية والاجتماعية وأعمارهم وقدراتهم العقلية، ويعزز من تنمية مهارات التفكير العليا ويشجع على الابداع، ويسهم في تنمية وتحسين الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، كما أنه يساهم في التشجيع على التفكير المتشعب لتعميم الإجابات الممكنة، وفي نفس الوقت يقوم بتزويد المعلم بمعلومات تقويمية عن النمو الدراسي للمتعلم.

أما بالحديثة عن **صعوبات تطبيق التقويم الواقعي** فمن أهم الصعوبات التي ذكرها مجيد (2011) والتي تعترض تطبيقه فهي تتمثل في مقاومة التغيير والتي قد تصدر من المعلم أو المتعلم على حدً سواء، كما أنه يشترط أن تكون نسبة المتعلمين للمعلم منخفضة، ويحتاج أيضًا للكثير من الوقت والجهد المتواصلين، وارتفاع التكاليف الخاصة بالتصميم وتجهيزات المعلم.

ويحدد الثوابية والسعودي (2016) أهم المعوقات في الظروف المتعلقة بتطبيق التقويم الواقعي ومنها عدم فهم أولياء الأمور لآلية وطبيعة التقويم الواقعي، وعدم المتابعة من قبل إدارة المدرسة لهذا النوع من التقويم، كما يحتاج الى مواد وأدوات وتكلفة أعلى من الاختبارات التقليدية، وقد تكون إدارة المدرسة عاجزة عن توفيرها.

التقويم التكويني:

يعد التقويم التكويني من الأنواع التي تستدعي اهتمام الميادين التربوية في الآونة الأخيرة، لأنه يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، فمن خلاله يجمع المعلم الأدلة والمعلومات عن مدى تقدم المتعلمين، ويعمل على تحليلها ثم مناقشتها مع المتعلمين داخل الصف، وذلك لتحسين أدائهم وعملية تعلمهم (Keeley, 2016).

يعرف أبو دينا وعبد الباقي (2020) **التقويم التكويني:** بأنه عملية منهجية تتميز بالتخطيط والتنظيم، وتهدف لتحديد سير العملية التعليمية، ومعرفة مدى اتقان المتعلمين لعمل تعليمي محدد، كما يقدم التغذية الراجعة لمعرفة الجوانب التي حققها الطلبة. كما تعرفه الحارثي (2022): الأساليب التي يستخدمها المعلمون أثناء الحصة الدراسية، كالقياس المبني على المنهج، وقوائم الرصد، وسلالم التقدير؛ وذلك لتزويدهم بمعلومات عن مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، واتخاذ قرارات بناءً على تلك المعلومات.

بناءً على ما سبق فإن القياس التكويني يساهم في الحصول على التغذية الراجعة الفورية عن مدى تقدم المتعلمين، واستجاباتهم المختلفة، ونظرًا للفروق الفردية بين مختلف المتعلمين وردود أفعالهم واستجابتهم التي لا يمكن التنبؤ بها؛ فإن ذلك يدعو للتفكير بأساليب متنوعة لينفذها المعلم ويستطيع من خلالها جمع المعلومات واتخاذ القرارات السريعة، حيث أنه لا يحدث بعد التعلم بل يحدث أثناؤه من خلال المشاركة بين المعلم والمتعلم في هذه العملية.

وقد أشار عادل (2003) إلى **فوائد التقويم التكويني للمعلمين** وتتمثل في:

1- يقوم بتزويد المعلمين بالتغذية الراجعة الفورية عن مستوى أدائهم وذلك لمساعدتهم في تحسينه.

2- يساعد المعلمين على التحقق من مدى تقدم المتعلمين وتحقيقهم للأهداف المرجوة.

3- يمكن المعلمين من التخطيط الجيد للدروس.

4- يساعد المعلمين باختيار أنسب الأنشطة والاستراتيجيات التي تتلاءم مع احتياجات المتعلمين.

استراتيجيات التقويم التكويني:

أ. استراتيجية السؤال المفتوح: والتي تخلل الممارسات اليومية للمتعلمين وتهدف للتحقق من فهم الدرس، فينصح عند تطبيقها أن يتجنب المعلم طرح الأسئلة المغلقة والتي تقتصر الإجابة عليها إما بنعم أو لا، فالأسئلة والعبارات مثل "هل هذا معقول؟" أو "هل تتفق معه؟" عادةً ما يجيب عنها المتعلمين بنعم أو لا. ولا تتمكن حينها من التعرف على مدى فهم واستيعاب الدرس، بل اطرح أسئلة مفتوحة تتطلب الإجابة عنها مهارات التحليل والتركيب.

ب. استراتيجية التفكير: اثناء الخمس دقائق الأخيرة من الحصة الدراسية، اطلب من المتعلمين أن يفكروا فيما تعلموه، ويكتبوا أهم الأفكار التي بقت عالقة في أذهانهم، ثم اطلب منهم التفكير في كيفية تطبيقه في بيئة عملية، ثم ناقشهم في الأمر.

ت. استراتيجية المسابقات: تعد استراتيجية فعالة للتحقق من فهم المتعلمين للدرس، ففي نهاية الحصة الدراسية يمكن تطبيق اختبار قصير على شكل مسابقة تسمح للمتعلمين في التفاعل مع أسئلتها.

ث. استراتيجية التلخيص: بعد الانتهاء من الدرس، اطلب من المتعلمين تلخيص أو إعادة صياغة أهم المفاهيم التي تمت دراستها، ويمكن الاكتفاء فقط بالتلخيص الشفوي، أو ملخصات مكتوبة، ولكن لتخفيف العبء على المدرس واختصارًا للوقت، ينصح بالاعتماد على الطريقة الشفوية.

ج. استراتيجية الإشارات: يمكن استخدام إشارات اليد لمعرفة وتقويم درجة فهم المتعلمين للدرس، ولتحقيق هذا الغرض يتم الاتفاق مسبقًا على رموز عن طريق حركات اليد، تدل كلًا منها على درجة فهم معينة، مثل أن يتم الاتفاق على أن يشير رفع إصبع واحد لدرجة متدنية من الفهم، واصبعان لدرجة ضعيفة، وثلاث أصابع لدرجة متوسطة ... وهكذا. تتطلب هذه الاستراتيجية مشاركة من جميع الطلاب لكي تسمح للمدرس بالتحقق من الفهم بشكل فوري وضمن مجموعة كبيرة من الطلاب.

ح. استراتيجية الأركان الأربعة: تعد هذه الاستراتيجية من الطرق الفعالة لإجراء تقويم تكويني فعال وسريع، وتكون عن طريق استغلال الزوايا الأربع للصف لتصنيف الطلاب حسب درجة استيعابهم للدرس، حيث يقوم المعلم بطرح سؤالًا حول الدرس، ويطلب من المتعلمين الوقوف في احدى زوايا الصف التي تحمل البطاقة المناسبة لدرجة فهمهم للدرس، مثل أن تتضمن خيارات الزوايا: "أوافق بشدة" "غير موافق بشدة" "لست متأكدًا".

خ. استراتيجية الندوة: يطلب المعلم في نهاية الحصة الدراسية من المتعلمين أن يطرحوا الأسئلة على بعضهم البعض، وتكون متعلقة بما تعلموه خلال الحصة، حيث تسمح هذه الأسئلة والأجوبة عنها للمعلم تكوين فكرة عن درجة فهم المتعلمين للدرس.

د. استراتيجية 1-2-3: في نهاية الحصة الدراسية، يقوم المتعلمون بشكل فردي بالإجابة عن الأسئلة الثالثة التالية:

1- ماذا استفدت من الدرس؟

2- ما هي الأشياء التي تود معرفة المزيد عنها؟

3- هل لديك أسئلة أخرى؟ ما هي؟

حيث تسمح هذه الأسئلة بتحليل إجابات الطلاب لإجراء تقويم شامل لمدى فهمهم للدرس، ومعرفة نقاط القوة والضعف في المنهجية المتبعة.

ذ. استراتيجية تذكرة الخروج: حيث يكتب المتعلمين اجاباتهم على سؤال يوجه لهم في نهاية الدرس، بعدها يقف المعلم عند باب الصف، ويقوم باستلام بطاقة الجواب كتذكرة للخروج من الصف. يقوم هذا التمرين بتوليد أفكارًا متعددة بشكل سريع يسمح استثمارها بمعرفة مدى فهم المتعلمين للدرس، كما تسمح بتطوير استراتيجية للدعم والتدخل العلاجي في وقت لاحق.

ر. استراتيجية الخطأ المقصود: للتحقق من مدى فهم واستيعاب المتعلمين للدرس، فقد يلجأ المعلم في آخر الحصة لعرض مفاهيم وخلاصات خاطئة حول مفاهيم الدرس، ومن ثم يقوم بمراقبة ردود أفعال المتعلمين، ومناقشة ردودهم والأسباب التي أدت بهم للاعتراض على ما تم ذكره.

كانت هذه أهم استراتيجيات التقويم التكويني التي ذكرتها مرزوق (2019) والتي يمكن توظيفها في الفصل الدراسي، لغرض التحقق من مدى فهم الدرس، كما تسمح بتفادي وتراكم الثغرات لدى المتعلمين، لكنها ليست كلها، فمجال التقويم مجال واسع للإبداع والابتكار وإعمال الخيال.

وبالحديثة عن **الأساس الفلسفي للتقويم التكويني** فإنه ينطلق من نظرية ديفيد اوزوبل (David Ausubrl theory) والتي تتصف بالتعلم ذي المعنى، ويهتم هذا التعلم بعمليات الربط بين المعلومات الجديدة التي يتم تقويمها للمتعلم وبين المعلومات التي عرفها سابقًا، كما يحدث هذا التعلم في أثناء التكوين والبناء التعليمي؛ وذلك لتحسين العملية التعليمية، ومعرفة مدى نمو الطالب، وتشخيص نقاط ضعفه لوضع الخطة العلاجية الملائمة (موسى، 2022).

كما أنه مفهوم يقوم على الأساسيات النظرية البنائية في التعلم المعرفي، كون التعلم يمثل عملية بنائية نشطة ومستمرة، ينتج عنها زيادة الابداع وانشاء تراكيب معرفية جديدة، فعندما يبذل المتعلم جهدًا عقليًا ليكتشف المعرفة بنفسه فبذلك يعد تعلم قائم على المعنى أي على الفهم، كما أنه يجعل التعلم ينبع من حياة المتعلم واحتياجاته (فهمي وعبد الصبور، 2001).

يعتمد التقويم التكويني على نظام (CIPP) لعمليات التقويم التكويني، ويتضمن:

1- تقويم الإطار: وهو القيم والمعايير التربوية والأهداف التي يستند عليها المتعلم، حيث يتم فحص درجة تأثيرها على نتاجات التعليم.

2- تقويم المدخلات: وتمثل عملية اتخاذ القرارات حول عملية التعليم، وتحديد الفعاليات والأنشطة المطلوبة والموارد لتنفيذها لضمان تحقق الأهداف.

3- تقويم العملية: تمثل المعلومات التوثيقية التي تعين على اتخاذ قرارات حول الممارسات اليومية المرتبطة بعمليتي التعليم والتعلم، حيث تساعد على تحسين ما يتم تنفيذه.

4- تقويم النتائج: تتم من خلال فحص الفارق بين الأهداف والمخرجات (النتائج)، لتحديد فعالية وتأثيرات التعليم (Stuffiebeam, 2002).

التقويم البديل:

إن فكرة التقويم البديل تعتمد بشكلٍ كبير على أن تعلم المتعلم وتقدمه الدراسي يمكن تقويمه بواسطة الأعمال والمهام التي تتطلب انشغالًا نشطًا، مثل: القيام بالتجارب الميدانية والبحث والتحري لحل المشكلات، فيعد التقويم البديل تحولًا من النظرة الانعكاسية للتعلم إلى النظرة البنائية والتي تجعل المتعلم ينغمس في تجارب ذات معنى وقيمة له (الصراف، 2018).

وتعتمد المملكة العربية السعودية التقويم البديل في المرحلة الابتدائية عن طريق تدوين المعلم المستمر للملاحظات حول مستوى أداء المتعلمين، ومدى تقدمهم في اكتساب المعارف والمهارات، وكذلك الصعوبات التي تواجه المتعلمين، من خلال أساليب تقويم حديثة مثل: تقويم الأداء، تقويم ملفات الاعمال، تقويم الأقران، التقويم الذاتي، بالإضافة الى الاختبارات الشفوية والكتابية الصغيرة (العنزي، 2017).

تعددت التعاريف لمصطلح التقويم البديل، ومنها ما عرفه عسيري (2021): "توجه وفلسفة جديدة وعملية منظمة لتقويم جميع جوانب شخصية المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية وتوظف مهارات التفكير لأداء مهام واقعية بأساليب متنوعة، مثل: ملفات الأعمال، والأنشطة الصفية، والبحوث والتقارير، والتجارب العلمية، والواجبات المنزلية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وخرائط المفاهيم، وغيرها" (ص303).

خصائص التقويم البديل:

أ. الموضوعية: والتي تعني عدم التأثر بالعوامل الذاتية أو الشخصية للطالب عند التقويم من القائمين عليه.

ب. الاستمرارية: وتعني ملازمة التقويم لجميع خطوات ومراحل العملية التعليمية، حيث يبدأ معها ولا ينتهي إلا بنهايتها.

ت. الشمولية: يقصد بها أن يشمل التقويم جميع نواحي شخصية التلميذ ومهاراته.

ث. الارتباط بالأهداف التعليمية: ويعني أن ترتبط أنواع السلوك المتضمنة في الأهداف.

ج. الاقتصادية: وتعني أن يراعى قدر الإمكان في تقويم المتعلمين الاقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة.

ح. العلمية: وتعني أن تبنى عملية التقويم على أسس علمية؛ لتتوافر فيها شروط الصدق والثبات، بالإضافة إلى الموضوعية (فتح الله، 2016، كما ورد في الجعيد، 2022، ص11).

كما يضيف علام (2007، ص77) خصائص يتميز بها التقويم البديل:

1- يستند إلى توقعات موجزة للمواد الدراسية، أي أنه يستند إلى مستويات تربوية.

2- يتطلب انشاء استجابات ومهام أدائية واقعية.

3- يقوم بالتقويم المباشر للسلوك والأداء المرجو.

4- يستند إلى عينات مختلفة من الأداء عبر الزمن.

5- يعتمد على نظام التقويم القائم على المستويات.

ويستنتج مما سبق أن التقويم البديل ساهم في تحويل السياسة التعليمية من سياسة الاختبارات إلى سياسة التقويم المتعدد الذي يهدف لقياس قدرات متعددة بلًا من التركيز على القدرات المعرفية للمتعلم، فهو تقويم متكامل يهدف لقياس ما هو أكثر فائدة بدلًا من قياس ما يسهل قياسه.

استراتيجيات التقويم البديل:

ذكرت مرزوق (2019، ص332-336) عددًا من استراتيجيات التقويم البديل:

أ. استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: حيث تتيح هذه الاستراتيجية للمتعلمين توظيف المهارات التي تعلموها في مواقف حياتية جديدة ومحاكيه للواقع.

ب. استراتيجية التقويم بالقلم والورقة: وهي عبارة عن أدوات معدة بإحكام وتعد الاختبارات بأنواعها عماد هذه الاستراتيجية، وتكمن أهميتها في تعريف المعلم بمواطن القوة والضعف في أداء المتعلمين.

ت. استراتيجية الملاحظة: من أنواع التقويم النوعي، وتهدف هذه الاستراتيجية لتدوين سلوك الطلب بهدف التعرف على ميولهم واتجاهاتهم واهتماماتهم وتفاعلهم الاجتماعي مع بعضهم البعض، بغرض الحصول على معلومات تفيد في الحكم على أدائهم وتقويم مهاراتهم، وتنقسم إلى: (الملاحظة التلقائية – الملاحظة المنظمة).

ث. استراتيجية التقويم بالتواصل: تعتمد على جمع المعلومات عبر ارسال واستقبال الأفكار، بغرض معرفة التقدم الذي حققه المتعلم بالإضافة الى معرفة طريقة تفكيره واسلوبه في حل المشكلات.

ج. استراتيجية مراجعة الذات: والتي تقوم على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد، من خلال تقييم ما تعلمه المتعلم عن طريق التأمل بالخبرة السابقة.

ويتضح من هذه الاستراتيجيات أن للمعلمة وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة دور أساسي في التقويم البديل، عن طريق اعداد وتوظيف الاستراتيجيات اللازمة والملائمة لتقويم خبرات الأطفال في مجالاتها الثلاث (المعرفي، والمهاري، والوجداني)، ويكون ذلك بناءً على طبيعة المحتوى التعليمي والأهداف التعليمية، وتعد المعلمة المسؤولة عن التخطيط والتصميم لهذه الاستراتيجيات، كما أنها المسؤولة عن تصميم أداة التقويم المناسبة للاستراتيجية المختارة.

أدوات التقويم البديل:

1- قوائم الرصد \ الشطب.

2- سلالم التقدير.

3- سلالم التقدير اللفظي.

4- سجل وصف سير التعلم.

5- السجل القصصي (مرزوق، 2019).

مميزات التقويم البديل:

يذكر حسين (2013) أن التقويم البديل يتميز بأنه يعمل على تنشيط المتعلم وتحفيزه للإنجاز، كما يعمل على التقليل من قلق الاختبار، ويساهم في تعزيز مفهوم الذات لدى المتعلم، كما أنه يمكن استخدامه مع كافة الطلاب بشتى أعمارهم وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية ومستوى قدراتهم العقلية، وكذلك يعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة والتعلم، ويساهم في تنمية مهارات التعاون بين المتعلمين، كما يحقق مبدأ التقويم المستمر للمتعلم.

كما أن التقويم البديل يساعد المعلم على ابتكار أدواته وطرقه الخاصة للتقويم؛ لأن دور المعلم يكمن في أن يساعد المتعلمين على أن يتحملوا مسؤولية تعلمهم، وللتقويم البديل أيضًا دور في إعطاء أولياء الأمور أدوارًا أكثر في عملية التقويم، حيث إنهم المرجع الذي يوفر للمعلمين المعلومات التي تهمهم في تقويم المتعلمين.

معوقات تطبيق التقويم البديل:

لما يتسم به التقويم البديل من حداثة وطبيعة معقدة إلى حدٍ ما؛ يواجه تطبيقه عددًا من المشكلات والعقبات، نذكر منها ما أشار إليه فتح الله (2016):

أ. عدم تقبل بعض المعلمين لترك التقويم التقليدي، لينتقلوا لنوع جديد من التقويم.

ب. ارتفاع تكلفة التقويم البديل الاقتصادية.

ت. صعوبة إدارة الصف الدراسي نظرًا لما يحويه من أعداد كثيرة من الطلاب.

ث. يستغرق وقتًا أطول من التقويم التقليدي.

ج. عدم الملم بعض المعلمين بإجراءات التقويم البديل (ص220).

وبناءً لما سبق فإن استراتيجيات التقويم الحديثة قد تكون ملائمة لخصائص الأطفال المختلفة والتي تعد أساسًا في تخطيط مناهج وتقويم الأطفال.

ولأن مرحلة الطفولة تعد القاعدة التي يُبنى عليها مستقبل الشعوب، كما تعد من أهم المراحل النمائية تأثيرًا في تشكيل شخصية الطفل المستقبلية، ففيها تتكون المفاهيم الأساسية، ويبدي فيها الطفل مرونة وقابلية لاستقبال الخبرات، وتخزين المعلومات واكتساب المهارات المعرفية والاجتماعية، كما يبدأ في هذه المرحلة تكوين الضمير، وتتشكل لدى الطفل الميول والاتجاهات بصورة تتحدد فيها سلوك الطفل مع البيئة والأفراد المحيطين به، وبذلك اهتمت دول العالم بتوفير أفضل الظروف الملائمة للأطفال؛ ليتمكنوا من النمو في اطار يسمح لهم بالنضج وتوسيع مداركهم مما يهيئهم لتنشئة سليمة (كامل، 2021، ص378).

ونعني هنا بالمعرفة بخصائص الأطفال ليس على الصعيد المعرفي والعقلي فقط، بل المعرفة بكافة جوانب نمو الطفل الجسمية والانفعالية والاجتماعية، والتي تتيح لنا أن نرقى بالطفل لأعلى مستوى ممكن من التوافق والتكيف، وأن يحظى بطفولة متكاملة سوية.

2.2. الدراسات السابقة:

حظيت أساليب التقويم الحديثة باهتمام العديد من الباحثين على المستويين العالمي والعربي، وفيما يلي عرض للدراسات التي تناولت موضوعات ذات صلة بموضوع الدراسة من خلال محورين: الدراسات العربية والدراسات الأجنبية وسيتم ترتيبها من الأقدم للأحدث:

1.2.2. دراسات عربية ذات صلة بموضوع الدراسة:

1- هدفت دراسة الديحاني (2019) إلى التعرف على معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت في ضوء متغيري الجنس، وسنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة، على عينة قوامها (190) معلمًا ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في الكويت ككل جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة بالمرحلة الأولى، فيما جاءت المعوقات المرتبطة بالمعلم بالمرتبة الثانية، والمعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي جاءت بالمرتبة الثالثة، بينما المعوقات المرتبطة بالموجة التربوي والإدارة المدرسية جاءت بالمرتبة الأخيرة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين ومديري المدارس والموجهين التربويين على توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

2- هدفت دراسة باشيوة (2021) إلى التعرف على مستوى ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي في ولاية سطيف لاستراتيجيات التقويم الحديثة من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وإعداد أداة من (35) فقرة موزعة على ستة مجالات، على عينة قوامها (85) معلمًا ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمو المدارس الابتدائية يستخدمون استراتيجيات التقويم الحديثة بدرجة كبيرة، حيث كانت استراتيجية التواصل أولًا، تليها استراتيجية تقويم الأقران، ثم استراتيجية التقويم القائم على الأداء، ثم استراتيجية الورقة والقلم، ثم استراتيجية الملاحظة وأخيرًا استراتيجية التقويم الذاتي. وقد أوصت الدراسة بضرورة تشجيع المعلمين على اعتماد استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة لتقويم التلاميذ.

3- هدفت دراسة الجعيد (2022) إلى الكشف عن واقع استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم التربوي البديل في المرحلة الابتدائية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واعداد أداة تكونت من (30) فقرة موزعة على أربع مجالات، على عينة قوامها (73) معلمة علوم في المدارس الابتدائية لإدارة التعليم بالطائف، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم التربوي البديل في المرحلة الابتدائية قد جاءت بدرجة كبيرة، وأظهرت أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث حول (واقع استخدام المعلمات لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم) باختلاف المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، فيما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث حول (واقع استخدام المعلمات لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم) تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح من توجد لديهن تلك الدورات. وقد أوصت الدراسة بالعمل على توفير برامج التدريب للمعلمات في أساليب التقويم التربوي البديل.

4- هدفت دراسة الحارثي (2022) إلى التعرف على اراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني بصفوف المدارس الابتدائية بمحافظة جدة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واعداد أداة تكونت من (15) فقرة، على عينة قوامها (107) معلمًا ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني جاء بدرجة مرتفعة. وقد أوصت الدراسة على العمل على اصدار أدلة ارشادية توضح كيفية استخدام وتطوير أساليب القياس التكويني، التي يجد فيها المعلمون صعوبة كتطوير مصفوفات التقويم.

2.2.2. دراسات أجنبية ذات صلة بموضوع الدراسة:

5- هدفت دراسة دي سام لازارو (de Sam Lazaro, 2017) إلى استكشاف ممارسات التقويم الحديثة المستخدمة في الطفولة المبكرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد استبانة وتطبيقها على عينة قوامها (48) من مقدمي الرعاية في إحدى ولايات الوسط الأمريكي. وقد أظهرت النتائج إلى أن مقدمي الرعاية لأطفال الروضة يستخدمون استراتيجيات التقويم الحديثة بدرجة مرتفعة، خاصة في عملية تحديد الأهلية للأطفال اذين يحتاجون إلى رعاية خاصة، كما توصلت الدراسة إلى أن أهم استراتيجيات التقويم الحديثة المستخدمة هي استراتيجيات التقويم الأصيل،
كما أفاد الممارسون باستخدام معلومات التقويم الأصيل بدلاً من البيانات المعيارية لاستنباط الاحتياجات التنموية فيما يقرب من 80٪ من الأطفال الذين تم تقييمهم.

6- هدفت دراسة نيلسون (Nelson, 2020) إلى جمع وتحليل الدراسات السابقة التي حللت آثار استخدام التقويم الحديثة لدعم فهم المعلمين لمجالات نمو الطفل. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهج التحليل البعدي لمحتوى الدراسات. وتطبيق أداة استمارة تحليل المحتوى لجمع البيانات. على عينة قوامها (20) دراسة سابقة من الدراسات التي اهتمت بالموضوع. وقد أظهرت النتائج إلى أن استخدام التقويم الحديثة يساعد على فهم معلمي الطفولة المبكرة لنمو الطفل، كما أشارت الدراسات إلى أن التكامل بين استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة وخاصة التقويم الأصيل واستخدام مدخل التعلم عن طريق اللعب أدى إلى تحقيق نواتج تعلم فعالة لأطفال الطفولة المبكرة.

7- هدفت دراسة اكوريد (Akorede, 2021) إلى استقصاء مستوى معرفة معلمي مرحلة ما قبل المدرسة واستخدامهم لاستراتيجيات التقويم الحديثة في منطقة كوارا بنيجيريا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم تطبيق أداة اختبار معرفة المعلمين بالتقويم الحديثة (TTKAA) على عينة قوامها (200) معلم لمرحلة ما قبل المدرسة بنيجيريا. وقد أظهرت النتائج أن استخدام معلمي الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة جاء بمستوى مرتفع، وأن اكثر استراتيجيات التقويم الحديثة المستخدمة هي التقويم الأصيل. كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق كبير في معرفة معلمي مرحلة ما قبل المدرسة باستراتيجيات التقويم الحديثة على أساس الجنس ونوع المدرسة والتخصص.

8- هدفت دراسة غوريلا وفان درين وكوهرسون (Guarrella, van Driel, & Cohrssen, 2022) إلى التعرف على ممارسات التقويم الحديثة لدى معلمي الروضة في مجال التقويم، والتأثيرات على هذه الممارسات، أثناء تنفيذ مجموعة من الخبرات العلمية المرحة في الرعاية النهارية الطويلة وبيئات ما قبل المدرسة في الإقليم الشمالي، أستراليا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهج دراسة الحالة المتعددة، وقد تم تعريف المعلمين بألعاب العلوم لمرحلة ما قبل المدرسة وتم دعمهم لتطبيق أداة تقييم مصممة لمراقبة وتطوير مهارات العملية العلمية. وتم عمل المقابلات شبه المنظمة من ثلاث حالات بشكل موضوعي كأداة لجمع البيانات. تم تطبيق المقابلة على عينة قوامها (8) معلمات للروضة بأستراليا.

وقد أظهرت النتائج إلى أنه على الرغم من وجود أدوات محددة لدعم استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة من أجل التعلم، فقد تم تطبيق تلك الاستراتيجيات بشكل غير متسق. أظهر التحليل الموضوعي للمقابلات شبه المنظمة أن استخدام معلمي الروضة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تأثرت بالتأثيرات السياقية والاستجابات العاطفية وممارسة التدريس.

3.2.2. التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة لازورا (de Sam Lazaro, 2017)، ودراسة الجعيد (2022) ودراسة الحارثي (2022) في استخدام المنهج الوصفي المسحي، كما اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة كدراسة الديحاني (2019) ودراسة باشيوة (2021) وغيرهم، واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استهداف معلمات الطفولة المبكرة كعينة للدراسة كدراسة أكورد (Akorede, 2021) ودراسة نيلسون (Nelson, 2020) وغيرهم.

واختلفت الدراسة الحالية مع أهداف الدراسات السابقة، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة وحددت هذه الاستراتيجيات في: (التقويم التكويني، التقويم الواقعي، التقويم البديل)، بينما هدفت دراسة الديحاني (2019) إلى معرفة معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي، وهدفت دراسة باشيوة (2021) الى معرفة مستوى ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الحديثة، وهدفت دراسة الجعيد (2022) الى واقع ممارسة معلمات العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل، وهدفت دراسة الحارثي (2022) إلى التعرف على اراء معلمي اللغة العربية في استخدام أساليب القياس التكويني، وهدفت دراسة دي سام لازارو (de Sam Lazaro, 2017) إلى استكشاف ممارسات التقويم الحديثة المستخدمة في الطفولة المبكرة، وهدفت دراسة نيلسون (Nelson, 2020) إلى جمع وتحليل الدراسات السابقة التي حللت آثار استخدام التقويم الحديثة لدعم فهم المعلمين لمجالات نمو الطفل، و هدفت دراسة اكوريد (Akorede, 2021) إلى استقصاء مستوى معرفة معلمي مرحلة ما قبل المدرسة واستخدامهم لاستراتيجيات التقويم الحديثة في منطقة كوارا بنيجيريا، وهدفت دراسة غوريلا وفان درين وكوهرسون (Guarrella, van Driel, & Cohrssen, 2022) إلى التعرف على ممارسات التقويم الحديثة لدى معلمي الروضة في مجال التقويم، والتأثيرات على هذه الممارسات، أثناء تنفيذ مجموعة من الخبرات العلمية المرحة في الرعاية النهارية الطويلة وبيئات ما قبل المدرسة. كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الديحاني (2019) ودراسة باشيوة (2021) ودراسة نيلسون (Nelson, 2020) ودراسة اكوريد (Akorede, 2021) ودراسة غوريلا وفان درين وكوهرسون (Guarrella, van Driel, & Cohrssen, 2022) من حيث منهج الدراسة، حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي. واختلفت الدراسة الحالية مع ودراسة نيلسون (Nelson, 2020) ودراسة اكوريد (Akorede, 2021) ودراسة غوريلا وفان درين وكوهرسون (Guarrella, van Driel, & Cohrssen, 2022) في أداة الدراسة المستخدمة، حيث استخدمت الدراسة الحالية أداة الاستبانة. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تعد الدراسة الأولى من نوعها – على حد علم الباحثة – التي تناولت موضوع واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للملكة العربية السعودية.

4.2.2. أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

1- تشكيل تصور شامل عن موضوع الدراسة الحالية.

2- بناء الإطار النظري للدراسة الحالية واثراؤه.

3- الإفادة من الدراسات السابقة في اختيار منهج الدراسة المناسب، واعداد الاستبانة الخاصة بالدراسة الحالية.

4- الإفادة من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

5- الإفادة من المراجع العلمية التي استندت إليها الدراسات السابقة.

3. منهجية الدراسة

يتناول هذا الفصل إلى الطريقة والإجراءات التي قامت بها، ويتألف هذا الفصل من المنهجية المتبعة في الدراسة والمجتمع الذي طبقت فيه الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة وكيفية بنائها وتصميمها، كما تتطرق إلى الإجراءات التي قامت بها للتحقق من مدى وصدق وثبات أداة الدراسة (الاستبيان).

1.3. منهج الدراسة:

من أجل التعرف على واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة، ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لجمع البيانات وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة، ويعرف العساف (2019) المنهج الوصفي المسحي: بانه المنهج الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلًا (ص211).

2.3. مجتمع وعينة الدراسة:

1.2.3. المجتمع:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية وبلغ عددهم (606) معلمة حسب سجلات ادارة التعليم للعام (1443/ 1444) هـ/ الموافق (2022م).

2.2.3. العينة:

العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (30) معلمة طفولة مبكرة من خارج عينة الدراسة وذلك للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة.

عينة الدراسة: استخدمت الباحثة أسلوب العينة الميسرة (المتاحة) حيث تم عمل رابط الكتروني لأداة الدراسة بعد تحكيمها واعدادها في صورتها النهائية وتعميمها على الفئة المستهدفة (معلمات الطفولة المبكرة مدينة سكاكا - الجوف) وبعد تحديد مدة الاستجابات المتمثلة (14) يوم لاستقبال الردود وبلغ عددهم (201) معلمة وبنسبة (33.2%) من مجتمع الدراسة.

والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية المستخدمة في الدراسة الحالية.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع افراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
المؤهل العلمي	دبلوم	45	22.4
	بكالوريوس	116	57.7
	دراسات عليا	40	19.9
التخصص	رياض أطفال	89	44.3
	أخرى	112	55.7
الخبرة	أقل من (5) سنوات	76	37.8
	من (5 إلى أقل من 10) سنوات	42	20.9
	(10) سنوات فأكثر	83	41.3
الاجمالي		201	100

3.3. أداة الدراسة:

بعد الرجوع الى الادب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، قامت الباحثة ببناء استبانة تكونت في صورتها النهائية من (33) عبارة وفقا لسلم التقدير الخماسي لدرجة الموافقة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتأخذ القيم على التوالي (5، 4، 3، 2، 1)، ووزعت العبارات على (3) محاور أساسية:

- واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي (12) عبارة.
- واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني (10) عبارات.
- واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم البديل (11) عبارة.

أولًا: صدق الأداة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاستبانة من خلال:

أ – الصدق الظاهري (المحكمين):

قامت الباحثة بعرض الاستبانة على عدد من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية من أصحاب الخبرة والاختصاص ومعلمات الطفولة المبكرة وبلغ عددهم (7) محكمين، وتم الأخذ بتوجيهاتهم ومقترحاتهم من إضافة عبارات جديدة، أو حذف او تعديل العبارات غير المناسبة ووضع العبارات في المجال المنتمية له، ووضوح الصياغة وسلامة اللغة وخلوها من الأخطاء اللغوية والمطبعية، وتكونت النسخة النهائية للاستبانة بعد التعديل من (33) عبارة.

ب – صدق الاتساق:

للتحقق من صدق الاتساق طبقت الباحثة أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة (30) معلمة وتم احتساب معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة والدرجة الكلية للمحور المنتمية له، والجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة والدرجة الكلية للمحور المنتمية له (ن = 30)

العبارة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	العبارة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	العبارة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
المحور الأول: واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي			المحور الثاني: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني			المحور الثالث: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم البديل		
1	.687**	.000	1	.786**	.000	1	.471**	.009
2	.723**	.000	2	.715**	.000	2	.797**	.000
3	.831**	.000	3	.680**	.000	3	.676**	.000
4	.779**	.000	4	.781**	.000	4	.736**	.000
5	.562**	.001	5	.754**	.000	5	.672**	.000
6	.741**	.000	6	.686**	.000	6	.640**	.000
7	.718**	.000	7	.872**	.000	7	.724**	.000
8	.809**	.000	8	.821**	.000	8	.674**	.000
9	.753**	.000	9	.621**	.000	9	.619**	.000
10	.739**	.000	10	.824**	.000	10	.716**	.000
11	.768**	.000				11	.714**	.000
12	.713**	.000						

** دالة احصائيا عند (0.01).

يبين الجدول (2) ان معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة والدرجة الكلية للمحور المنتمية له دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات مع الدرجة الكلية للمحور بين (0.471** - 0.872**)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.009 – 0.00) وهي دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05).

كما تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمحاور واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة مع الدرجة الكلية للأداة والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمحاور واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة والدرجة الكلية للأداة (ن = 30)

م	المحور	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
1	المحور الأول: واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي	.890**	.000
2	المحور الثاني: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني	.942**	.000
3	المحور الثالث: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم البديل	.916**	.000

يبين الجدول (3) ان معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمحاور واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة والدرجة الكلية للأداة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (0.890** - 0.942**)، وبمستويات دلالة (0.00) وهي دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05).

وبذلك تحققت الباحثة من صدق أداة الدراسة.

ثانيًا: ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ حيث تم تطبيق اداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة طفولة مبكرة واحتساب معامل الثبات على المحاور واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة وعلى الدرجة الكلية والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4) معاملات الثبات الفا كرونباخ لمحاور واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة وعلى الدرجة الكلية

م	معامل الارتباط	عدد العبارات	معامل الثبات
1	المحور الأول: واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي	12	0.92
2	المحور الثاني: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني	10	0.91
3	المحور الثالث: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم البديل	11	0.88
	الدرجة الكلية	33	0.95

أظهر الجدول (4) أن معامل الثبات الفا كرونباخ للدرجة الكلية واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة بلغ (0.95)، كما تراوحت معاملات الثبات على المحاور بين (0.88 – 0.92) وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة للدراسة وبذلك تحققت الباحثة من ثبات أداة الدراسة.

4.3. المعالجة الإحصائية:

اعتمدت البرمجية الإحصائية (SPSS) نسخة (23) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها حيث تم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق
- كرونباخ الفا للتحقق من ثبات أداة الدراسة
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للإجابة عن **الاسئلة (1 – 4):**

1- ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة؟

2- ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي؟

3- ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم التكويني؟

4-ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم البديل؟

وتم اعتماد التدريج الآتي لدرجة تحقق عبارات ومحاور أداة الدراسة لتحديد درجة الموافقة بالاعتماد على معادلة المدى وفق الجدول (5):

جدول (5) معايير تفسير قيم المتوسطات الحسابية وفقا لسلم ليكرت الخماسي

مستوى الموافقة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
المتوسط الحسابي	من 1 إلى 1,80	أكبر من 1,80 إلى 2,60	أكبر من 2,60 إلى 3,40	أكبر من 3,40 إلى 4,20	أكبر من 4,20 إلى 5,00

كما تم اختبار (ت) للعينات المستقلة (متغير التخصص)، تحليل التباين الاحادي (متغير المؤهل، متغير الخبرة) للإجابة عن السؤال الخامس هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغيرات التخصص، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة؟

4. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تتناول الباحثة في هذا الفصل تحليل نتائج الدراسة، وذلك عن طريق عرض إجابات أفراد العينة عن تساؤلات الدراسة، ومناقشة هذه النتائج وفق المنهجية العلمية، عن طريق قراءة التحليل الاحصائي للقيم، وفيما يأتي عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها.

1.4. نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة، والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة

م	الرتبة	المحور	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
1	2	المحور الأول: واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي	4.33	.454	كبيرة جدا
2	3	المحور الثاني: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني	4.27	.507	كبيرة جدا
3	1	المحور الثالث: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم البديل	4.34	.497	كبيرة جدا
		الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة	4.32	.446	كبيرة جدا

بين الجدول (6) ان الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم الحديثة جاءت بدرجة كبيرة جدا بمتوسط حسابي (4.32) وبانحراف معياري (0.446)، وجاء المحور الثالث: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم البديل بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي (4.34) وبانحراف معياري (0.497) وبدرجة كبيرة جدا، تلاه في المرتبة الثانية وبدرجة كبيرة جدا المحور الأول: واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي بمتوسط حسابي (4.33) وبانحراف معياري (0.454)، وجاء المحور الثاني: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني بالمرتبة الثالثة والاخيرة بمتوسط حسابي (4.27) وبانحراف معياري (0.507) وبدرجة كبيرة جدا.

وتفسر هذه النتيجة بمدى اهتمام معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للملكة العربية السعودية بتطبيق أساليب واستراتيجيات التقويم الحديثة؛ وذلك نظرًا للتحولات الجوهرية في الفكر التربوي، والمناداة بضرورة اخراج التقويم عن مفهومه التقليدي، وانتقال السلطة من المعلم إلى المتعلم حيث أصبح من الضروري أن يساعد المعلم طلبته في تنمية قدرتهم في التفكير وزيادة ثقتهم في قدرتهم كما ذكرت مرزوق (2019)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة باشيوة (2021) والتي أشارت إلى أن معلمو المدارس الابتدائية يستخدمون استراتيجيات التقويم الحديثة بدرجة كبيرة، وقد أشارت النتائج بأن ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم البديل جاءت في المرتبة الأولى؛ وقد تعزو الباحثة ذلك لأنه يتطلب انشغالًا نشطًا مثل البحث والتحري أثناء عملية التقويم، مما يجعله يتلاءم مع خصائص الأطفال في هذه المرحلة ويرضي فضولهم.

وعلى الرغم من أن ممارسة التقويم التكويني جاءت في المرتبة الأخيرة إلا أنها جاءت بدرجة مرتفعة؛ وقد تعزو الباحثة ذلك لأن التقويم التكويني ينفذ أثناء سير الحصة الدراسية.

2.4. نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي

م	الرتبة	العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
1	1	أشجع الأطفال أثناء تقويمهم على الانغماس في المهمة التعليمية ذات القيمة.	4.67	.523	كبيرة جدا
2	6	أجعل التقويم كنشاطات تعلم بدلًا من الاختبارات.	4.42	.698	كبيرة جدا
3	2	أعطي للأطفال فرصة ليعبروا عن رأيهم الشخصي أثناء عملية التقويم.	4.61	.608	كبيرة جدا
4	10	أهتم بأن يعكس الأطفال أفكار المنهج كما هي.	4.07	.854	كبيرة
5	5	أجمع المعلومات عن مدى تقدم الأطفال من خلال أساليب التواصل المختلفة كالمناقشة والحوار والمقابلة.	4.43	.613	كبيرة جدا
6	3	أحرص على تقويم مهارات المتعلمين المختلفة (المعرفية، المهارية، الوجدانية...).	4.49	.601	كبيرة جدا
7	8	أستخدم أدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصيات الأطفال، مثل: (اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، المشروعات ...الخ).	4.33	.749	كبيرة جدا
8	11	أضع الأطفال في موقف من التحديات الحقيقية لاكتشاف نقاط الضعف لديهم.	4.04	.937	كبيرة
9	9	أضع الأطفال في خبرات تتطلب توظيف مهارات التفكير العليا مثل: (الافتراض، التصنيف، الدمج، المقارنة ...الخ) أثناء عمليات التقويم.	4.26	.809	كبيرة جدا
10	4	أنوّع بين تقويم المجموعات والتقويم الفردي.	4.44	.660	كبيرة جدا
11	12	أقوم بعمل المقارنات بين نتائج الأطفال بعد الانتهاء من عملية التقويم.	3.84	1.093	كبيرة

12	7	أشجع الأطفال على مقارنة نتائجهم الحالية مع نتائجهم السابقة لمعرفة مدى تقدمهم الدراسي.	4.41	.697	كبيرة جدا
		الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي	**4.33**	**.454**	**كبيرة جدا**

يبين الجدول (7) ان الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية للتقويم الواقعي جاءت بدرجة كبيرة جدا بمتوسط حسابي (4.33) وبانحراف معياري (0.454)، وتراوحت المتوسطات الحسابية على العبارات بين (3.84 – 4.67)، اذ جاءت العبارة (1) " أشجع الأطفال أثناء تقويمهم على الانغماس في المهمة التعليمية ذات القيمة" بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي (4.67) وبانحراف معياري (0.523) وبدرجة كبيرة جدا، وقد تعزو الباحثة ذلك لحرص المعلمة على إظهار معرفة الأطفال وقدراتهم بطرق متنوعة بالطريقة التي يفضلها الأطفال، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الديحاني (2019) والتي أشارت إلى أن معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في الكويت ككل جاءت بدرجة مرتفعة، تلتها في المرتبة الثانية العبارة (3) " أعطي للأطفال فرصة ليعبروا عن رأيهم الشخصي أثناء عملية التقويم" بمتوسط حسابي (4.61) وبانحراف معياري (0.608) وبدرجة كبيرة جدا، وجاءت العبارة (6) " أحرص على تقويم مهارات المتعلمين المختلفة (المعرفية، المهارية، الوجدانية" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.49) وبانحراف معياري (0.601) وبدرجة كبيرة جدا.

بينما جاءت العبارة (11) " أقوم بعمل المقارنات بين نتائج الأطفال بعد الانتهاء من عملية التقويم" بالمرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (3.84) وبانحراف معياري (1.093) وبدرجة كبيرة، وعلى الرغم من أن استراتيجيات التقويم الواقعي لا تشجع على عمل المقارنات بين نتائج الأطفال إلا أنها جاءت بدرجة كبيرة، وقد تعزو الباحثة ذلك لرغبة المعلمة بمعرفة عدد المتعثرين لديها من الأطفال مقارنةً بالمتقدمين حرصًا منها على معالجة نقاط الضعف لدى المتعثرين، كما جاءت العبارة (8) " أضع الأطفال في موقف من التحديات الحقيقية لاكتشاف نقاط الضعف لديهم" بالمرتبة قبل الاخيرة بمتوسط حسابي (4.04) وبانحراف معياري (0.937) وبدرجة كبيرة.

3.4. نتائج السؤال الثالث والذي ينص على: ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم التكويني؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم التكويني، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم التكويني

م	الرتبة	العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
1	5	أنفذ عمليات التقويم أثناء سير الحصة الدراسية.	4.28	.724	كبيرة جدا
2	7	أحرص أن يكون الغرض من عملية التقويم التعرف	4.23	.699	كبيرة جدا

		بشكل فوري على درجة تحقق الأهداف التعليمية التعلمية.			
3	6	أنفذ عملية تقويم لممارساتي التعليمية.	4.25	.678	كبيرة جدا
4	9	أعالج تعثر الأطفال بعد الانتهاء من عملية التقويم مباشرة.	4.14	.880	كبيرة
5	3	أطرح الأسئلة المفتوحة تتطلب الإجابة عنها مهارات التحليل والتركيب لقياس مستوى استيعاب الأطفال للدرس.	4.35	.699	كبيرة جدا
6	1	أنفذ مسابقات تثير التفاعل لدى الأطفال للتأكد من تحقق الأهداف.	4.53	.548	كبيرة جدا
7	8	أكلف الأطفال بالتلخيص الشفهي لما تعلموه في نهاية الدرس.	4.20	.816	كبيرة
8	4	أشجع الأطفال طرح أسئلة على بعضهم البعض في نهاية الحصة الدراسية لأتعرف على مدى فهمهم للدرس.	4.33	.672	كبيرة جدا
9	10	أناقش الأطفال بخلاصات خاطئة نهاية الدرس للتعرف على ردود أفعالهم.	4.02	.876	كبيرة
10	2	أراقب الأطفال في مراحل مختلفة أثناء أداء المهمات.	4.40	.618	كبيرة جدا
		الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم التكويني	4.27	.507	كبيرة جدا

يبين الجدول (8) ان الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية للتقويم التكويني جاء بدرجة كبيرة جدا بمتوسط حسابي (4.27) وبانحراف معياري (0.507)، وتراوحت المتوسطات الحسابية على العبارات بين (4.02 – 4.53) وجاءت العبارة (6) " أنفذ مسابقات تثير التفاعل لدى الأطفال للتأكد من تحقق الأهداف" بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي (4.53) وبانحراف معياري (0.548) وبدرجة كبيرة جدا، وقد تعزو الباحثة ذلك لما للمسابقات من قدرة على استثارة اهتمام الأطفال واستدعاء حماسهم فيلجأ لها الكثير المعلمات للتأكد من درجة تحقق أهداف الدرس، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحارثي (2022) والتي أشارت إلى أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني جاء بدرجة مرتفعة، تلتها في المرتبة الثانية العبارة (10) أراقب الأطفال في مراحل مختلفة أثناء أداء المهمات" بمتوسط (4.40) وبانحراف معياري (0.618) وبدرجة كبيرة جدا.

بينما جاءت العبارة (9) أناقش الأطفال بخلاصات خاطئة نهاية الدرس للتعرف على ردود أفعالهم بالمرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (4.02) وبانحراف معياري (0.876) وبدرجة كبيرة، وعلى الرغم من أنها جاءت بالمرتبة الأخيرة إلا أنها جاءت بدرجة كبيرة وقد تعزو الباحثة ذلك لما لهذه الطريقة من دور في تحسين عمليتي التعليم والتعلم عن طريقة مناقشة

المتعلمين لهذه المفاهيم والخلاصات داخل الصف، وفي المرتبة قبل الاخيرة الفقرة (4) أعالج تعثر الأطفال بعد الانتهاء من عملية التقويم مباشرة" بمتوسط حسابي (4.14) وبانحراف معياري (0.880) وبدرجة كبيرة.

4.4. نتائج السؤال الرابع والذي ينص على: ما درجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم البديل؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم البديل، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم البديل

م	الرتبة	العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
1	11	أكلف الأطفال بمهمات تتطلب انشغالًا نشطًا مثل البحث والتحري أثناء عملية التقويم.	4.09	.936	كبيرة
2	10	أضع الأطفال في مواقف حقيقية أو تحاكي الواقع لأرصد استجاباتهم فيها أثناء عملية التقويم.	4.28	.683	كبيرة جدا
3	7	أهتم بالمهارات التي يسهل قياسها عند الأطفال أثناء عملية التقويم مثل مهارات الاستذكار.	4.34	.629	كبيرة جدا
4	4	أهتم بقياس اتجاهات وميول الأطفال اثناء عملية التقويم.	4.39	.590	كبيرة جدا
5	9	أحرص على ممارسة التقويم الدائم للأطفال.	4.30	.749	كبيرة جدا
6	3	أستخدم أساليب (التقديم، المحاكاة، العرض التوضيحي، لعب الأدوار) أثناء عملية التقويم.	4.40	.623	كبيرة جدا
7	2	أتواصل مع الأطفال وأحاورهم لمعرفة أسلوبهم في حل المشكلات.	4.42	.620	كبيرة جدا
8	5	أوجه تساؤلات تساعد الأطفال على التأمل الذاتي لأدائهم وأعمالهم.	4.37	.643	كبيرة جدا
9	8	أكلف الأطفال بالتعبير كتابيا حول أشياء قراؤوها أو شاهدوها أو تعلموها لغرض التقويم.	4.31	.669	كبيرة جدا
10	1	أشجع الأطفال على تقويم أدائهم وفق معايير واضحة.	4.54	.566	كبيرة جدا
11	6	أحرص على حفظ وتوثيق جميع أعمال الطفل بالملف الخاص به.	4.36	.584	كبيرة جدا
		الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة للتقويم البديل	4.34	.497	كبيرة جدا

يبين الجدول (9) ان الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية للتقويم البديل جاء بدرجة كبيرة جدا بمتوسط حسابي (4.34) وبانحراف معياري (0.497)،وتراوحت المتوسطات الحسابية على الفقرات بين (4.09 – 4.54)، وجاءت العبارة (10) أشجع الأطفال على تقويم أدائهم وفق معايير واضحة بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي (4.54) وبانحراف معياري (0.566) وبدرجة كبيرة جدا، وقد تعزو الباحثة ذلك لتطبيق المعلمات لشروط التقويم البديل والتي ينص أحدها على (العلمية) وتعني أن تبنى عملية التقويم على أسس علمية؛ لتتوافر فيها شروط الصدق والثبات، بالإضافة إلى الموضوعية، تلتها العبارة (7) " أتواصل مع الأطفال وأحاورهم لمعرفة أسلوبهم في حل المشكلات بمتوسط حسابي (4.42) وبانحراف معياري (0.620) وبدرجة كبيرة جدا، بينما جاءت العبارة (1) أكلف الأطفال بمهمات تتطلب انشغالًا نشطًا مثل البحث والتحري أثناء عملية التقويم" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.09) وبانحراف معياري (0.936) وبدرجة كبيرة، وبالرغم من أنها جاءت بالمرتبة الأخيرة إلا أنها جاءت بدرجة كبيرة، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى قدرتها على تحويل التقويم إلى نشاطات تعلم بدلًا من اختبارات، مما يساعد في تهيئة المناخ التعليمي المناسب داخل الصف، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الجعيد (2022) والتي أشارت إلى أن واقع استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم التربوي البديل في المرحلة الابتدائية قد جاءت بدرجة كبيرة.

وجاءت العبارة (2) أضع الأطفال في مواقف حقيقية أو تحاكي الواقع لأرصد استجاباتهم فيها أثناء عملية التقويم بالمرتبة قبل الاخيرة بمتوسط حسابي (4.28) وبانحراف معياري (0.683) وبدرجة كبيرة جدا.

5.4. نتائج السؤال الخامس والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغيرات التخصص، المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة؟

أولا: التخصص

استخدمت الباحثة اختبار ت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير التخصص والجدول (10) يبين ذلك:

جدول (10) اختبارات لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
المحور الأول: واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي	رياض أطفال	89	4.43	.493	2.716	199	.007
	أخرى	112	4.26	.407			
المحور الثاني: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني	رياض أطفال	89	4.37	.524	2.400	199	.017
	أخرى	112	4.20	.483			

المحور الثالث: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم البديل	رياض أطفال	89	4.44	.543	2.587	199	.010
	أخرى	112	4.26	.444			
الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة	رياض أطفال	89	4.42	.490	2.806	199	.006
	أخرى	112	4.24	.392			

اظهر الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير التخصص، على جميع المحاور وعلى الدرجة الكلية ولصالح تخصص رياض الأطفال حيث كانت مستوى الدلالة الإحصائية أقل من (0.05).

ثانيا: متغير المؤهل التعليمي

استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة ف لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير المؤهل التعليمي والجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11) تحليل التباين الاحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير المؤهل

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الاحصائية
المحور الأول: واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي	بين المجموعات	.349	2	.174	.843	.432
	داخل المجموعات	40.936	198	.207		
	الكلي	41.284	200			
المحور الثاني: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني	بين المجموعات	.024	2	.012	.045	.956
	داخل المجموعات	51.470	198	.260		
	الكلي	51.493	200			
المحور الثالث: مدى ممارسة معلمة الطفولة	بين المجموعات	.100	2	.050	.201	.818
	داخل المجموعات	49.357	198	.249		

المبكرة للتقويم البديل	الكلي	49.457	200			
الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة	بين المجموعات	.100	2	.050	.249	.780
	داخل المجموعات	39.601	198	.200		
	الكلي	39.700	200			

اظهر الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير المؤهل، حيث كانت مستوى الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05).

ثالثًا: متغير الخبرة

استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير الخبرة والجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12) تحليل التباين الاحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير الخبرة

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الاحصائية
المحور الأول: واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي	بين المجموعات	2.025	2	1.012	5.105	.007
	داخل المجموعات	39.260	198	.198		
	الكلي	41.284	200			
المحور الثاني: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني	بين المجموعات	2.307	2	1.153	4.643	.011
	داخل المجموعات	49.186	198	.248		
	الكلي	51.493	200			
المحور الثالث: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم البديل	بين المجموعات	1.324	2	.662	2.724	.068
	داخل المجموعات	48.133	198	.243		
	الكلي	49.457	200			
الدرجة الكلية لدرجة ممارسة	بين المجموعات	1.843	2	.922	4.820	.009

معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة	داخل المجموعات	37.857	198	.191		
	الكلي	39.700	200			

اظهر الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم الحديثة على الدرجة الكلية وعلى جميع المحاور باستثناء المحور الثالث: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم البديل لم تظهر فروق حسب متغير الخبرة، اما على الدرجة الكلية وعلى المحورين الاول والثاني اظهر الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة احصائية حيث كانت مستوى الدلالة الإحصائية أقل من (0.05).

ولبيان الفروق الدالة احصائيا تم استخدام المقارنات البعدية باستخدام شيفيه والجدول (13) يبين ذلك:

جدول (13) المقارنات البعدية شيفيه للفروق الدالة احصائيا لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير الخبرة

المحور	الخبرة(I)	الخبرة(J)	فرق المتوسطات	الدلالة الاحصائية
المحور الأول: واقع ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم الواقعي	أقل من (5) سنوات	(10) سنوات فأكثر	-.225-*	.007
المحور الثاني: مدى ممارسة معلمة الطفولة المبكرة للتقويم التكويني	أقل من (5) سنوات	(10) سنوات فأكثر	-.240-*	.011
الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة	أقل من (5) سنوات	(10) سنوات فأكثر	-.215-*	.009

اظهر الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الطفولة المبكرة في مدينة سكاكا الجوف التابعة للمملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم الحديثة تعزى لمتغير الخبرة تعزى لمتغير الخبرة بين من خبرتهم أقل من (5) سنوات وبين من خبرتهم (10) سنوات فأكثر ولصالح من خبرتهم (10) سنوات فأكثر.

وقد تعزو الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تخصص رياض الأطفال ولصالح من خبرتهم (10) سنوات فأكثر؛ لما تتميز به غالبية معلمات رياض الأطفال من معرفة وإلمام بخصائص الأطفال النمائية المختلفة وما يناسبها من أساليب واستراتيجيات تقويم وقد تكتسب المزيد من هذه المعرفة مع تزايد سنوات الخبرة،

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة غوريلا وفان درين وكوهرسون (Guarrella, van Driel, & Cohrssen, 2022) التي أشارت إلى أنه على الرغم من وجود أدوات محددة لدعم استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة من أجل التعلم، فقد تم تطبيق تلك الاستراتيجيات بشكل غير متسق. أظهر التحليل الموضوعي للمقابلات شبه المنظمة أن استخدام معلمي الروضة لاستراتيجيات التقويم الحديثة تأثرت بالتأثيرات السياقية والاستجابات العاطفية وممارسة التدريس.

6.4. المقترحات والتوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتالي:

1- ضرورة استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة من قبل معلمات مرحلة الطفولة المبكرة خاصة.

2- الاهتمام بمعالجة نتائج التقويم الحديثة لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.

3- العمل على توفير برامج تدريب في أساليب التقويم الحديثة لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة.

4- التأكد من وصول دليل التقويم لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة في جميع المدارس والروضات، ومتابعة المعلمات في تنفيذه.

5- اجراء دراسات مستقبلية حول صعوبات استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات.

5. المراجع:

1.5. المراجع العربية:

أبو دنيا، نادية عبده، عبد الباقي، سلوى محمد. (2020). *القياس والتقويم النفسي والتربوي للأطفال*. مكتبة المتنبي.

باشيوة، حسين، و قشاو، خولة. (2021). واقع ممارسة أساتذة مدارس التعليم الابتدائي لولاية سطيف لاستراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في تنفيذ المقرر الدراسي. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والانسانية، مج5، ع2*، 71 .100 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1197230

برسوم، رفقة مكرم مجلى. (2019). فاعلية التعلم باستخدام الفصول المقلوبة في تنمية مهارات إنتاج الرحلات المعرفية "للأطفال" عبر الويب لدى الطالبات "المعلمات" تخصص الطفولة المبكرة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية، ع9* ، 1 .45 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/988749

البرصان، إسماعيل سلامة، عبد الفتاح، فيصل أحمد، والرويس، عبد العزيز أحمد. (2015). الممارسات التقويمية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مركز النشر العلمي بجامعة البحرين*. 16(2)، 93-122.

البشير، أكرم، برهم، أريج. (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 13(1)، 241- 270.

البوسيقي، موسي أحمد. (2019). المفهوم الحديثة للمنهج في مرحلة رياض الأطفال. *مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى، ع4* ، 224 .244 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1025710

الجعيد، مي بنت عيد سفير، و الغامدي، ريم أحمد رمزي .(2022) .*واقع استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم التربوي البديل في المرحلة الإبتدائية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الطائف، الطائف. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1261965

الحارثي، سارة عبدالله، و الحساني، سامر بن عبدالحميد حمود. (2022). استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني في صفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج13، ع47* ، 74 .113 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1241370

دبوس، محمد، سويدان، رجاء، عساف، محمد. (2018). درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة اريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 2(1)، 76-110.

الديحاني، علي رفاعي. (2019). *معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

الزبون، حابس سعد موسى. (2022). أثر استخدام البدائل المركبة في تقدير معالم فقرات ودالة معلومات الاختبارات بالاعتماد على النموذج ثلاثي المعلمة في النظرية الحديثة في القياس .*مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، مج8، ع1* ، 987 - 1012.مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1292537

حسين، محمد. (2013). *دراسات في القياس والتقويم النفسي والتربوي*. المكتب الجامعي الحديثة.

الزعبي، أمجد أحمد شريف. (2020). درجة استخدام معلمي التاريخ في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديثة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (26)، 25- 39.

الصراف، قاسم علي. (2018). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. دار الكتب.

الطوالبة، هادي محمد غالب، و اللبدى، نزار العمري. (2012). درجة استخدام معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديثة .*مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج 10، ع 2* ، 11 .34 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/127716

عادل، محمد. (2003). *مبادئ أساسية في القياس والتقويم*. مركز عبادي.

العساف، صالح بن حمد. (2019). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء.

عسيري، يوسف. (2020). واقع استخدام معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم البديل في محافظة محايل عسير. *مجلة شباب الباحثين*. 7، 296-337.

علام، صلاح الدين محمود. (2007). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العنزي، ناير. (2017). درجة استخدام معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة عرعر لأساليب التقويم البديل. *مجلة البحث العلمي في التربية*. 18، 422- 454.

عودة، أحمد. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. (ط4). دار الأمل للنشر والتوزيع.

العيسى، مطر بن أحمد. (2022). دراسة اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام التقويم البنائي .*مجلة القراءة والمعرفة، ع245* ، 289 .323 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1270414

فتح الله، مندور عبد السلام. (2016). *التقويم التربوي (ط.3)*. دار النشر الدولي.

فهمي، فاروق، عبد الصبور، منى. (2001). *المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة*. دار المعارف.

قناوي، هدى محمد. (2014). *الطفل تنشئته وحاجاته*. مكتبة المتنبي.

كشرود، علي. (2020). المنهاج التربوي التعليمي وآليات تقويمه .*مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج3، ع5* ، 437 .451 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1085576

كامل، هناء عبد المنعم عطية. (2021). تصور مقترح لدور التخطيط التربوي في تنشئة طفل الروضة سياسيا في ضوء ميثاق حقوق الطفل العربي .*مجلة بحوث ودراسات الطفولة، مج3، ع5* ، 375 .452 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1209196

المحسن، نور، القاضي، سبا، أبو الروس، عادل. (2022). درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لكفايات توظيف التعلم المدمج في المدارس الحكومية بدولة قطر من وجهة نظرهن. مجلة العلوم التربوية، 2 (49)، 395- 407.

مجيد، سوسن شاكر. (2011). *تطورات معاصرة في التقويم التربوي*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

مرزوق، شادية محمد. (2019). *القياس والتقويم في مرحلة الطفولة المبكرة*. مكتبة الرشد.

المساعيد، تركي فهد. (2017). تحديات إعداد المعلمين وتأهيلهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة عالم التربية*، 18(57)، 1-9. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/850859

موسى، زاهر صدقي محمد، وصالحة، محمد عمران. (2022). واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم .*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج30، ع3* ، 494 .519 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1264981

ميثاق حقوق الطفل العربي .*مجلة بحوث ودراسات الطفولة، مج3، ع5* ، 375 .452 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1209196

ناجي، حازم يحيى رزق، والحدأ، حليمة علي صالح. (2022). دور القياس والتقويم في تحسين جودة التعليم .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع144* ، 139 .160 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1319507

2.5. المراجع الأجنبية:

Akorede, Mujibat Atinuke.(2021). Pre-School Teachers' Knowledge and Utilization of Authentic Assessment in Kwara Central Senatorial District.

Kwara State University (Nigeria) ProQuest Dissertations Publishing, 28776518.de Sam Lazaro, S. L. (2017). The importance of authentic assessments in eligibility determination for infants and toddlers. Journal of Early Intervention, 39(2), 88-105.

Guarrella, C., van Driel, J., & Cohrssen, C. (2022). Toward assessment for playful learning in early childhood: Influences on teachers' science assessment practices. Journal of Research in Science Teaching.

Nelson, M. (2020). How Can Play-based Learning with Authentic Assessment Practices Support Healthy Development in Preschool Classrooms? (Thesis, Concordia University, St. Paul).Retrieved from https://digitalcommons.csp.edu/teacher-education_masters/30

Keeley, P. (2016). Science Formative Assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction, and learning (2nd ed.). Corwin Press.

Stufflebeam, Daniel. L. (2003). The CIPP model for Evaluation, International Handbook of Educational Evolution, P31-62. www Wolf, R.M. (1984). Evaluation in Education.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.2

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

التسويق الإلكتروني وأثره على الحصة السوقية (دراسة نظرية تحليلية)

E-marketing and Its Impact on Market Share (Analytical Theoretical Study)

إعداد الباحث/ عبد الرحمن محمد توفيق الراكان

ماجستير في إدارة الأعمال، كلية إدارة الأعمال، جامعة لينكولن، ماليزيا

Email: Al.rakan82@yahoo.com

الدكتور/ ابهيجيت غوش

دكتوراه في إدارة الأعمال، كلية إدارة الأعمال، جامعة لينكولن، ماليزيا

الدكتور/ محمد أنس شمسي

دكتوراه في إدارة الأعمال، جامعة بورغوني، ديجون، فرنسا

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى إظهار أثر استخدام المنظمة للتسويق الإلكتروني على حصتها السوقية حيث تم تلخيص مشكلة البحث من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي: هل هناك أثر للتسويق الإلكتروني على الحصة السوقية للمنظمة وقد اعتمد البحث الحالي على استخدام المنهج الوصفي القائم على مراجعة عدد من الأدبيات السابقة (عربية وأجنبية)، حيث تم شرح مفهوم التسويق الإلكتروني من حيث أهميته وأهدافه وأساليبه وايضاح إيجابياته وسلبياته، ومن ثم شرح مفهوم الحصة السوقية وأهميتها والعوامل المؤثرة عليها ومؤشرات قياسها، وقد خلص البحث إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها تزداد فرص امتلاك المنظمة لحصة سوقية أكبر حينما تقوم بالتركيز على كسب ثقة عدد أكبر من العملاء والمستثمرين ممن يستخدمون منتجاتها وخدماتها، وذلك يصبح أكثر سهولة وفعالية حينما يتم الاعتماد على أساليب التسويق الإلكتروني التي تنشر المعلومات والمواصفات بدقة وبأسلوب جاذب للانتباه، مما يدعم توجهات المنظمة في تمديد نطاق معاملاتها السوقية بصدد امتلاك حصة سوقية أكبر. ووفقًا لما تم التوصل إليه من نتائج، تمكن الباحث من عرض مجموعة من المقترحات التي يوصي بتطبيقها أهمها: تطوير كفاءات ومهارات المختصين التسويقيين لكي يقوموا بتطويع خبراتهم التسويقية بأساليب التسويق الإلكتروني واستخدام تطبيقات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بفعالية، ضرورة تشجيع الحكومات لاعتماد المنظمات على التسويق الإلكتروني، كوسيلة لدعم رؤى الدول بصدد تحولها الرقمي على نحو شامل، تطوير المنظمة لبنيتها التحتية التكنولوجية، من خلال الاعتماد على أجهزة متطورة، وأنظمة تشغيل حديثة، تعيين مجموعة من الخبراء في البرمجة لإكساب المختصين التسويقيين خبرة كافية في كيفية إنشاء الأكواد التي تعمل على تحسين آليات البحث عن العلامة التجارية للمنظمة، وظهورها في أوائل صفحات النتائج على محركات البحث المختلفة.

الكلمات المفتاحية: التسويق، التسويق الإلكتروني، الحصة السوقية.

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

E-marketing and Its Impact on Market Share (Analytical Theoretical Study)

Researcher: Abd Alrahman Mouhamed Tufeq Alrakan

MBA in Business Administration, College of Business Administration, University of Lincoln, Malaysia

Email: Al.rakan82@yahoo.com

Dr. Abhijit Ghosh

DBA in Business Administration, College of Business Administration, University of Lincoln, Malaysia

Dr. Mohamed Anas Shamsy

PhD in Business Administration, University of Bourgogne, Dijon, France

Abstract

The current research aims to show the impact of the organization's use of e-marketing on its market share, as the research problem was summarized by answering the question: Is there an impact of e-marketing on the organization's market share. The current research relied on the use of the descriptive approach based on a review of a number of previous (Arab and foreign) literature Where the concept of e-marketing was explained in terms of its importance, objectives and methods and clarification of its pros and cons, and then the concept of market share and its importance and the factors affecting it and its measurement indicators were explained. Gaining the confidence of a larger number of customers and investors who use its products and services, and this becomes easier and more effective when e-marketing methods are relied upon that disseminate information and specifications accurately and in an attractive manner, which supports the organization's directions in extending the scope of its market transactions in the process of owning a larger market share. According to the results reached, the researcher was able to present a set of proposals that he recommends to be applied, the most important of which are: Developing the competencies and skills of marketing specialists in order to adapt their marketing expertise with electronic marketing methods and use communication and information technology applications effectively, the need to encourage governments to adopt organizations on electronic marketing,

as a means To support the visions of countries in the process of their digital transformation in a comprehensive manner, the organization's development of its technological infrastructure, by relying on advanced devices and modern operating systems, the appointment of a group of experts in programming to provide marketing specialists with sufficient experience in how to create codes that improve the mechanisms of searching for the mark The organization's business, and its appearance in the first results pages on the various search engines.

Keywords: Marketing, E-Marketing, Market Share.

1. المقدمة:

يعتبر التسويق نشاط حيوي وعلى درجة كبيرة من الأهمية سواء في منظمات الأعمال أو المنظمات العامة أو حتى في المنظمات غير الهادفة الى تحقيق الربح سواء ان كانت منظمات انتاج سلع أو خدمات، وربما لا يعتبر من قبيل المبالغة الادعاء بأن التسويق في الوقت الحاضر هو التحدي الحقيقي لنجاح المنظمات وبقائها ونموها واستمراها. عزام وأخرون (2009،ص 21).

ومع ازياد المنافسة أواسط القرن العشرين وكثرة المنتجين والمصنعين أصبح هؤلاء المنتجين يسعون الى تحقيق أكبر قدر ممكن من المبيعات على حساب المنافسين المتواجدين في السوق.

هذا الأمر دفع المنتجين إلى البحث عن تقنيات جديدة لبيع منتجاتهم والسيطرة على السوق، وبذل قصارى جهدهم في سبيل إقناع المستهلك بأن المنتج أو الخدمة التي يقدمها هي أفضل المتاح في السوق وأفضل من جميع المنافسين.

بدأت تتغير المفاهيم مع ظهور الإنترنت وتطوره حيث بدأ يدخل في العديد من مناحي الحياة و ظهرت المواقع الإلكترونية، حيث بدأت المنظمات تستخدم هذه المواقع للتعريف عن نفسها وما تقدمه من خدمات ومنتجات، ثم تطور الأمر لاحقاً شيئا فشيئا فظهرت مواقع التواصل الاجتماعي، وبدأت تستخدم في التسويق أيضاً، و بدأت التجارة الإلكترونية تظهر، وأصبح بإمكان المنظمات البيع مباشرة من مواقعها الإلكترونية، كما أصبح بإمكانها التفاعل مع جمهورها من خلال تلك المنصات سواء المواقع الإلكترونية أو وسائل التواصل الاجتماعي، مما أدى لظهور ما بات يعرف اليوم بالتسويق الإلكتروني.

1.1. مشكلة البحث:

ظهور المفهوم الجديد للتسويق (التسويق الإلكتروني) وازدياد المنافسة الشرسة بين المنتجين في تسويق منتجاتهم ومحاولة كل منهم السيطرة على أكبر حصة سوقية ممكنة، حيث سنقوم بهذه البحث المحاولة على الإجابة عن التساؤلات التالية:

السؤال الرئيسي:

- **يتمثل السؤال الرئيسي للبحث في: هل يوجد أثر لاستخدام التسويق الإلكتروني على الحصة السوقية للمنظمة؟،**

ويتفرع منه سؤالين فرعيين وهما:

1. هل يوجد أثر لاستخدام الموقع الإلكتروني للمنظمة في التسويق على حصتها السوقية؟
2. هل يوجد أثر لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي للمنظمة في التسويق على حصتها السوقية؟

2.1. أهمية البحث:

1.2.1. الأهمية النظرية:

- يكتسب البحث أهميته كونه يتناول أحد أهم المتغيرات في علم التسويق وهو التسويق الإلكتروني.
- يكتسب البحث أهميته كونه يتناول أحد أبرز المتغيرات الاقتصادية وهي الحصة السوقية.
- يمكن أن يسهم البحث في إمداد المكتبة العربية بإضافة حول هذا الموضوع الهام وأن يفتح البحث الباب أمام العديد من الباحثين لإثراء المكتبة العربية بالعديد من المؤلفات في هذا الموضوع.

2.2.1. الأهمية التطبيقية:

- يكتسب البحث أهميته كونه يمكن الاستفادة من نتائجه وتوصياته في تحسين إستراتيجيات التسويق الإلكتروني في المنظمات المختلفة.
- يكتسب البحث أهميته كونه يمكن الاستفادة من نتائجه وتوصياته في زيادة الحصة السوقية للمنظمات.
- يمكن أن يسهم البحث في لفت أنظار قيادات المنظمات نحو تبني إستراتيجيات تسويقية إلكترونية جديدة.

3.1. أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- إظهار مدى أهمية إدراك المنظمات لمفهوم التسويق الإلكتروني، واستخدام تقنية الانترنت، والهواتف الذكية، وبيان علاقتها بالحصة السوقية.
- معرفة مدى استخدام المنظمات لتقنية الانترنت، والهواتف الذكية في تسويق منتجاتها، باستخدام مفهوم التسويق الإلكتروني، وبيان أثرها في الحصة السوقية.
- التعرف على أهمية وفوائد استخدام التسويق الإلكتروني.
- التعرف على إيجابيات وسلبيات استخدام التسويق الإلكتروني.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. التسويق الإلكتروني:

تعتبر التكنولوجيا من دعائم التطور التي تحدث نوعاً من التغيير الإيجابي في كافة المجالات، حيث أشار عناية الله وهارتونو وكاسمين (Inayatylloh, Hartono & Kasmin, 2021, P. 1)، بأنه قد صار هناك تطور كبير وهائل في مجالات التكنولوجيا الحديثة وشبكات الانترنت المختلفة يصل إلى جميع أنحاء العالم، لما لها من دور كبير ومؤثر في كافة المجالات وخاصة في مجال الأعمال التجارية، حيث ترغب كل منظمة تجارية من توسيع رقعة أعمالها التجارية من خلال ترويج منتجاتها للحد الذي يصل فيه إلى كافة الأشخاص والعملاء في أي وقت ومن أي مكان.

وقد أكد اشكناني (2017، ص. 301) مشيراً إلى أن وظيفة التسويق تعتبر من أهم الوظائف الإدارية لأي منظمة التي تعتمد عليها في نجاحها، فالخدمة في حد ذاتها ليس كافياً لجذب العميل ما لم يصاحب ذلك جهداً تسويقاً فعالاً يساعد على تحديد احتياجات المستهلك ويضمن ولائه للمنظمة، خصوصاً في ظل مواجهة المنظمات اليوم منافسة جديدة، وليس أمام المنظمات إلا فهم ومعرفة حاجات ورغبات العملاء وتزويدهم بالخدمات التي تحقق لهم أقصى إشباع ممكن.

ولهذا السبب، فقد استفادت آلية التسويق من التطور التكنولوجي وصارت تعتمد على وسائله الإلكترونية التي تصل لكم هائل من العملاء بسرعة وفعالية، وهو ما أشار إليه ميتشو وآخرون (Micu et al,2017,P. 1094)، حينما أكدوا على أن العملية التسويقية باتت أسهل بكثير في الوقت الحالي عن ما سبق، حيث سهلت التكنولوجيا الحديثة العملية التسويقية لدي المسوقين، فهي تمكنهم من تسويق منتجاتهم بشكل سهل وسريع وغير مكلف، حيث يستخدم المسوقون شبكات الانترنت المختلفة ليس فقط من أجل ترويج وتسويق منتجاتهم وتقديم العروض المغرية في البيع والشراء وإنما أيضاً من أجل الوصول إلى العملاء من جميع أنحاء العالم.

ويعتبر مصطلح التسويق الإلكتروني مفهوم حديث يتناسب مع التقدم الرقمي الذي أثر على معاملات الأفراد وكيفية تلقيهم للمعلومات، **<u>حيث يمكن تناول ذلك المصطلح على نحو مفاهيم من خلال التعريفات البارزة التالية:</u>**

- قام أوجستين (Augustini, 2014, P. 8) بتعريف التسويق الإلكتروني بأنه "أنشطة تسويقية تستهدف استغلال كافة الوسائل والتطبيقات التكنولوجية من أجل ترويج السلع والمنتجات وتقديم خدمات البيع والشراء وتكوين علامات تجارية عبر المتاجر الإلكترونية".
- كما عرف بوبا (Popa, 2015, P. 2) التسويق الإلكتروني على أنه "هي مجموعة عمليات تسويقية عبر شبكات الانترنت تتضمن، إنشاء محتوى تجاري خاص والعمل على نشرة وترويجه لكي يصل إلى العملاء والزبائن، وإدارة العلاقات مع العملاء بإتباع أساليب البيع المجدية بهدف تحقيق نسبة مبيعات وربح عالي للمنظمات والمؤسسات التجارية".
- وعرف جينيو غابرييل وسويويي كولابو (Jenyo Gabriel & Soyoye Kolapo, 2015, P. 2) أيضاً التسويق الإلكتروني: "هي أي أنشطة وعمليات تجارية من بيع أو شراء التي تُجري من خلال استخدام مواقع شبكات الانترنت والتكنولوجيا الحديثة بأهداف تسويقية وترويجية من أجل زيادة نسبة المبيعات".
- وعرف أيضاً البياتي (2016، ص. 138) التسويق الإلكتروني بأنه "نظام من أنظمة الأعمال المتكاملة مع بعضها البعض، تؤدى بواسطة الأفراد والمنظمات تستهدف تخطيط وتسعير وترويج وتوزيع السلع والخدمات مع العملاء عن طريق استخدام وسيلة إعلام إلكترونية والتي تتمثل بالإنترنت".
- وعرف أتشيا وروونغتا (Atshaya & Rungta, 2016, P. 2) التسويق الإلكتروني Rungta على أنه "التسويق والترويج للسلع التجارية التابعة للشركات والمؤسسات عبر قنوات وتطبيقات ومواقع تسويقية من خلال شبكات الانترنت المختلفة، حيث يتم التواصل مع العملاء عبر المتاجر والقيام بعمليات البيع والشراء والدفع بشكل إلكتروني".
- وقد عرف رماس (2017، ص. 352) التسويق الإلكتروني بأنه "توصيل الموقع الإلكتروني الخاص بالمؤسسة لأكبر نسبة من العملاء المرتقبين للمؤسسة والمستخدمين".

- في حين عرف طاهير وزبيري (2017، ص. ص. 125-126) التسويق الإلكتروني على أنه "تسخير تكنولوجيا المعلومات والاتصال لجعل النشاط التسويقي أكثر فاعلية، والاستخدام الأمثل للتقنيات الرقمية من أجل الوصول إلى قاعدة أوسع من الزبائن وبلوغ مستوي توقعاتهم".
- بينما عرف العلاق (2019، ص. 17) التسويق الإلكتروني باعتباره "الاستخدام الأمثل للتقنيات الرقمية وتقنيات المعلومات والاتصالات لتفعيل إنتاجية التسويق وعملياته المتمثلة في الوظائف التنظيمية والعلميات والنشاطات الموجهة لتحديد حاجات الأسواق المستهدفة".
- وعرف عبيدات (Obeidat, 2021, P. 197) التسويق الإلكتروني باعتباره "مجموعة من الأنشطة التي تتم من خلال التكنولوجيا الرقمية الحديثة وتكنولوجيا المعلومات في إدارة وتنظيم الأعمال التجارية والتسويقية عبر مختلف المتاجر التسويقية والتطبيقات".

مما سبق يمكن استنتاج أن التسويق الإلكتروني يمكن تعريفه إجرائياً على أنه مبدأ من مبادئ التسويق الحديثة التي تشتمل على مجموعة من الأنشطة والممارسات الترويجية والدعائية للمنتجات والخدمات التجارية باستخدام شبكة الأنترنت وما تحويه من مواقع وتطبيقات إلكترونية.

وتتمثل أهمية التسويق الإلكتروني في تطوير قيمة الاقتصاد الرقمي داخل المجتمعات، وتحول المنظمات للتعامل عبر الانترنت، فقد أكد صالح (Saleh, 2021, P. 125) على أن التسويق الإلكتروني أو الرقمي عبر التطبيقات والمتاجر التسويقية يؤدي دور هام في تعزيز ورفع الاقتصاد الرقمي، حيث يتيح التسويق الإلكتروني الفرصة لإتمام العديد من عمليات البيع والشراء بسهولة، مما يعمل على توفير الوقت والمال، وهو ما يُمَكِّن المسوقين وأصحاب العمل من إنجاز العديد من المهام والعمليات التجارية في نقص الوقت، مما يؤدي إلى رفع نسبة المبيعات وتحقيق ربح كبير في وقت قصير ويسير.

كما يساعد التسويق الإلكتروني على تسهيل عملية التواصل بين العملاء والمنظمات التجارية في بيئة شاملة تعمل على ربط الأنشطة الترويجية للمنتجات والخدمات ومعاملاتها التجارية، فقد أشار ساغوار أوركيولا (Saguar Urquiola, 2021, P. 4) على أن مواقع وتطبيقات التسويق الإلكتروني لها دور هام في تنمية وتطوير سبل التواصل بين المنظمات والعلامات التجارية الكبرى من أصحاب العمل والمستهلكين فهي بمثابة حلقة وصل بينهم، فإنها ساهمت في تبادل المعلومات وتشبع العملاء والمستهلكين بالمعلومات الكافية عن المنتجات والسلع التجارية مما يسهل عملية البيع والشراء.

كذلك وترجع أهمية التسويق الإلكتروني في منحه فرصة للمنظمات لكي تتعرف على متطلبات وتطلعات العملاء تجاه منتجاتها وخدماتها التي تروج لها، فقد أشار نغوين (Nguyen, 2021, P. 24) إلى أن التسويق الإلكتروني يسمح للمنظمات التجارية الكبرى من الحصول على معلومات عن العملاء والمستهلكين عبر مواقع التواصل الاجتماعي وغيرها من التطبيقات الإلكترونية ومعرفة أذواقهم المفضلة في اختيار المنتجات، حيث أن لكل شخص ذوق وسلوك خاص به في اختيار المنتجات والسلع التي تتناسب معه وتخصيص ووضع خطط تسويقية خاصة بهم من أجل ترويج المنتجات التي تلاءم أذواقهم وشخصياتهم.

<u>بالإضافة إلى ذلك، فيمكن القول بأن التسويق الإلكتروني يحقق جملة من الفرص والمنافع لكل من المنظمات والعملاء في ظل التطور التكنولوجي، كما أشار لذلك المطيري (2020، ص. 476) فيما يلي:</u>

1. إمكانية الوصول إلى الأسواق العالمية: من حيث توسيع الأسواق وزيادة الحصة السوقية للمنظمات بنسب تتراوح بين 3-22% بسبب الانتشار العالمي.
2. تقديم السلع والخدمات وفقاً لحاجات العملاء: من خلال التنويع في محفظة السلع والخدمات المقدمة للعملاء بشكل يتلاءم مع خصوصيات كل عميل.
3. الحصول على معلومات مرتدة لتطوير المنتجات: من حيث قدرة التطور التكنولوجي على الاستجابة للتغيرات التي تحدث في الأسواق والتقنيات بشكل يحقق دمج حاجات العملاء مع التطورات التكنولوجية.
4. تخفيض التكاليف واستخدام التسعير المرن: وتتحقق من خلال آليات التسويق الإلكتروني، حيث توفر تقنيات تمكن المشتري من البحث عن والعثور على أفضل الأسعار المتوفرة من خلال العديد من المنصات الإلكترونية.
5. استخدام أشكال وقنوات جديدة للتوزيع: حيث قدم التسويق الإلكتروني منظوراً جديداً لسوق الإلكترونية يكون التفاعل فيها بين طرفي عملية التبادل دون الحاجة إلى وسطاء، الأمر الذي أدي إلى بروز مصطلح "عدم التوسط".

هذا وتتضح أهمية التسويق الإلكتروني من خلال ما تناوله الربيعاوي وعباس والعامري والزبيدي (2015، ص. 446) عبر النقاط التالية:

1. تتيح عملية التسويق الإلكتروني للبلدان بشكل عام فرصة تسويق منتجاتها اليدوية والصناعات الشعبية والحرفية والتي تعبر عن تراث هذه الشعوب، والتي من شأنها أن تزيد المساهمة بجذب السائحين، كما يتيح التسويق الإلكتروني للبلدان فرصة تسويق المنتجات الزراعية وتوفر للمنتجين فرصة تحسين الإنتاج ومواجهة المنافسة الدولية.
2. نمت السنوات الأخيرة قدرة تجارة التجزئة الكبار على التأثير على عملية تحديد المنتجات التي ينبغي توافرها للزبائن والمستهلكين، مما دفهم إلى المطالبة بهوامش ربحية أكبر على حساب هوامش المنتجين بمعني أن قوة مساومة تجار التجزئة باتت تضغط على المنتجين، أم التسويق الإلكتروني فقد أتاح المجال للمنتجين تجاوز تجار التجزئة والتعامل مع الزبائن والمستهلكين.
3. تقديم السلع والخدمات على وفق حاجات الزبائن من خلال التسويق الإلكتروني إذ يجد المسوقون فرصة أكبر لتكييف منتجاتهم طبقاً لحاجات الزبائن إلكترونياً بشكل يلبي توقعات الزبائن ويتلاءم مع خصوصيات كل عميل.
4. الحصول على تغذية عكسية عن عمليات تطوير وتحسين المنتجات، إذ قدم التسويق الإلكتروني فرصة جوهرية للاستجابة للتغيرات التي تحدث في الأسواق والتقنيات بشكل يحقق تكامل حاجات الزبائن مع التطورات التكنولوجية.

مما سبق يمكن استنتاج أن أهمية التسويق الإلكتروني تتمثل في مساعدة المنظمات على الدخول لأسواق جديدة ومختلفة، وتقديم السلع والخدمات وفقاً لحاجات العملاء وتطويرها بشكل مستمر ليلبي رغباتهم نتيجة المعلومات المرتدة من قبلهم، كذلك يساعد المنظمات على عرض خصائص ومواصفات المنتجات والخدمات التي تقدمها في كل وقت وفي أي مكان، كما أن التسويق الإلكتروني له أهمية للمجتمع بأكمله اشتمالاً على أفراده ومنظماته، تتمثل في تسهيل فرص التحول الرقمي وتحديث البنية التحتية الإلكترونية للدولة لكي تتمكن من اللحاق بركب الحداثة والتطور.

وبالتالي فإن الهدف من عملية التسويق الإلكتروني يتمحور حول تطبيق أنشطة التجارة الإلكترونية بدءاً من عمليات نشر المعلومات الكافية حول المنتجات والخدمات، فقد أشار العتيبي (2014، ص. 195) إلى أن التسويق الإلكتروني يهدف إلى تسويق سلعة أو خدمة معينة على شبكة الإنترنت، حيث أصبحت شبكة الإنترنت الآن تحتل حيزاً مهماً في الحياة اليومية لكونها مصدر من المصادر المهمة للحصول على المعلومة ومنافسة بذلك الوسائط التي لا يمكن إغفال أهميتها في تحقيق الأهداف التسويقية المطلوبة.

وقد أشار نافع الدين وحمدان (Nafiudin & Hamdan, 2020, P. 34) بأن للتسويق الإلكتروني أهدافاً يمكن تناولها على النحو التالي:

1. زيادة الحصة السوقية للمنظمة: يهدف التسويق الإلكتروني لزيادة ما تمتلكه المنظمة من حصة تجارية داخل السوق من خلال تقديم منتجاتها وخدماتها لشريحة أكبر من العملاء.
2. زيادة نسبة تردد العملاء على المنظمة: يهدف التسويق الإلكتروني لفتح المجال لنسبة كبيرة من العملاء لمطالعة ما تنتجه المنظمة، من خلال زيادة نسبة التعليقات والمقترحات الخاصة بالعملاء على مواقعها أو مدوناتها الإلكترونية.
3. تعميق مركز المنظمة التجاري: يهدف التسويق الإلكتروني إلى مساعدة المنظمة على زيادة نسبة مبيعاتها، وتقليص نفقاتها وحجم التكاليف الخاصة بالتوزيع والترويج والدعاية للمنتجات والخدمات.
4. توطيد الدور الإستراتيجي: يهدف التسويق الإلكتروني على تحقيق أهداف المنظمة التي تضعها لعلامتها التجارية في المستقبل، وزيادة مواردها المعرفية من خلال تطوير قاعدة بياناتها.
5. تطوير عمليات إدارة سلسلة التوريد: يهدف التسويق الإلكتروني إلى صقل فعالية إدارة وتنظيم عملية سلسلة التوريد من خلال تحسين مستوى التنسيق بين أفراد المنظمة، وإضافة شركاء جدد للمنظمة، وكذلك تطوير أنشطة إدارة المخزون.
6. وبالإضافة إلى ذلك، فقد أوضح بيرو (Biru, 2019, P. 2) بأن التسويق الإلكتروني يهدف إلى توفير منافع جمة لدى المديرين داخل المنظمات والقطاعات المسؤولة عن اتخاذ القرارات حيال ما تنتجه المنظمة وكيفية تكوينها للمعاملات والروابط والعلاقات المتبادلة بين العملاء، سعياً لتحسين عملية الوصول إلى قرارات فعالة، ومستوى إداري ذو كفاءة لموارد المنظمة، ولقيمة العميل.

مما سبق يمكن للباحث استنتاج أن أهداف التسويق الإلكتروني تتمثل في المحاور التالية:

1. محور الأهداف التجارية: حيث تستهدف أنشطة التسويق الإلكتروني زيادة قدرة المنظمة على تمديد نطاق حصصها السوقية، وزيادة الأرباح والعوائد المالية، وتقليل التكاليف والنفقات الخاصة بالدعاية والترويج.
2. محور الأهداف التواصلية: حيث تستهدف أنشطة التسويق الإلكتروني إلى تطوير طرق التعامل مع العملاء، وانتقاء أفضل الأساليب وأكثرها يسرًا وفعالية في إيصال المعلومات والعروض للعملاء، وتقليص الفجوة التفاعلية بين المنظمة والعميل.
3. محور الأهداف الغير تجارية: حيث تستهدف أنشطة التسويق الإلكتروني إضفاء عنصر التحول الرقمي على سوق العمل المهنية، وتحسين مهارات الأفراد الرقمية في كافة التخصصات، وكذلك تطوير وسائل اتخاذ القرار في القطاعات الإدارية داخل المنظمة.

4. ويعتمد التسويق الإلكتروني عامة على أساليب تنقسم إلى الأجهزة الذكية، والبرمجيات والتطبيقات التي يمكن الاستفادة منها عبر الانترنت، فقد أكد الشريف وعبد العليم وبيومي (2013، ص. 278) على أن للتسويق الإلكتروني أساليب معينة حيث تتطلب عملية التسويق وسائل التقنية الحديثة المتمثلة بشبكات الكمبيوتر وأهمها شبكات الإنترنت المتاحة للجميع على نطاق عالمي والتي تتيح الاتصال بين ملايين الحاسبات حول العالم ومن خلالها يتم تبادل المعلومات وإجراءات عمليات التسويق الإلكتروني.

هذا ويمكن تفصيل أساليب التسويق الإلكتروني في استخدام برمجيات وأدوات رقمية مختلفة كالبريد الإلكتروني، ومواقع التواصل الاجتماعي، والتطبيقات المنتشرة عبر الانترنت، فقد أشار هاجريان وآخرون (Hajarian et al., 2021, P.P.4-5) إلى انتشار سياسات وإستراتيجيات محددة قيدا للتنفيذ من قبل المنظمات التجارية الكبرى من أجل زيادة فعالية تسويق الأعمال التجارية وتعزيز المنافسة بينها وبين غيرها من المنافسين ومنها:

1. التسويق عبر استخدام البريد الإلكتروني "E-mail": وهو من أكثر الاستراتيجيات فعالية في التسويق الإلكتروني، حيث تؤثر بشكل هائل في تعزيز ورفع مستوي المبيعات لدى المنتجات والسلع التجارية المختلفة، فعلى الرغم من انتشار استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي والمتاجر التسويقية إلا أنه أغلب الأشخاص يفضلون الحصول على أخبار المنتجات التجارية التابعة للعلامات التجارية الكبرى والمعروفة والعروض المُقدمة والتخفيضات عبر رسائل البريد الإلكترونية.
2. استخدام منصات وتطبيقات التواصل الاجتماعي المختلفة "Social Media": وهي من إحدى السياسات الناشئة حديثاً في مجال التسويق الإلكتروني، حيث تقوم المنظمات التجارية ذات العلامات التجارية المعروفة من إنشاء صفحات خاصة بها عبر تطبيقات ووسائل التواصل الاجتماعي مثل مواقع فيسبوك وانستغرام، وذلك من أجل تسهيل التواصل مع عملائهم وترويج منتجاتهم من خلال صفحاتهم الموثقة، مما يؤدي إلى رفع نسبة مبيعات هذه المنظمات وترويج منتجاتهم بشكل كبير.

ومن وسائل التسويق الإلكتروني أيضاً الاستعانة بالأفراد المؤثرين مجتمعياً(المشاهير)، كوسيلة لتدعيم أنشطة الترويج لمنتجات وخدمات منظمات معينة، وهو ما أشار إليه عبدول ومواسيمبا (Abdul & Mwasimba, 2019, P. 263) حينما أكد على أن مواقع التواصل الاجتماعي تعج بالشخصيات التي تؤثر على نسبة كبيرة من المتابعين، ممن يطلق عليهم لقب المؤثرين "Influencers"، مما يساعد على إمكانية الاستعانة بخدماتهم لكي يقوموا باستخدام شبكات التواصل التي يمتلكونها لإقناع شريحة كبيرة من العملاء حتى يشاركوا المحتويات الدعائية للمنظمة، ويثيروا اهتمامهم بما تنتجه من منتجات وخدمات معروضة، وذلك من أجل تيسير بناء روابط تواصلية بين المنظمة والعملاء، ونشر المعلومات حول ما تنتجه بشكل سريع يصل لكافة المتابعين والمستخدمين لمواقع الانترنت الإلكترونية.

مما سبق يمكن استنتاج أن الوسائل التي يمكن من خلالها الاستفادة من التسويق الإلكتروني داخل المنظمة تتمثل في استخدام محركات البحث بشكل موسع، حيث يعد هذا الأسلوب الخيار الأكثر استخداماً للمنظمات التي ترغب في نشر علامتها التجارية وظهور عروضها والمعلومات الخاصة بالمنتجات والخدمات التي تقدمها في أوائل نتائج البحث على المواقع الإلكترونية المختلفة،

كما يتم استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والبريد الإلكتروني والمدونات كوسيلة لنشر كافة المعلومات عن المنظمة والترويج لمنتجاتها وخدماتها، بالإضافة إلى إمكانية استخدام جهود الأفراد المؤثرين مجتمعيًا لكي يتمكنوا من جذب متابعيهم للتعرف على المنظمة وما تقدمه من منافع ومنتجات لهم.

أخيرا لا بد من التنويه الى أن التسويق الإلكتروني يحظى حالياً بانتشار واسع لدى كافة المنظمات، ومع ذلك فلا يكاد يخلو من بعض المشاكل التي تشوبه وتجعل من الصعب تطبيق وسائله في بعض الأحيان، ومن هذا المنطلق يمكن للباحث تناول أبرز الجوانب الإيجابية والسلبية التي تبرز نقاط القوة والضعف لدى التسويق الإلكتروني على النحو التالي:

- **إيجابيات التسويق الإلكتروني:**

1. توفير ميزة التسوق الميسر فلا يحتاج المستهلك لبذل مجهود للتحرك في أماكن مزدحمة.
2. من خلال مواقع الإنترنت يحصل المستهلك على ميزة إجراء مقارنة بين الماركات والتعرف على الأسعار وعمل أمر شراء في أي وقت خلال 24 ساعة.
3. تجنب المستهلك مواجهة رجل البيع والاحتكاك به والذي قد يؤدي إلى إثارته عاطفياً وبالتالي يتاح للمستهلك فرصة أفضل لاتخاذ قرارات شرائية رشيدة.
4. توفر الإنترنت للمستهلك معلومات تفصيلية عن المنتجات مع إبراز منافعها وقيمتها المعنوية بوسائل متنوعة ومثيرة للاهتمام من خلال الإمكانيات الهائلة لواقع الإنترنت.
5. يوفر الإنترنت وسيلة اتصال مكتوبة وسريعة وفعالة بين مسؤولي البيع والعملاء والمستهلكين من خلال خدمة البريد الإلكتروني.

وقد أشار سنج وكابور (Singh & Kapur, 2019, P. 163) إلى أن هناك العديد من الإيجابيات التي توفرها خدمات التسوق الإلكتروني ومنها:

- توفير تكلفة منخفضة للسلع: حيث أن الاستثمار التجاري عبر التسويق الإلكتروني لا يحتاج إلى رأس مال كبير، حيث أنشطة تجارية قليلة، ذات موارد محدودة، ورأس مال قليل لذلك فإن التسويق الإلكتروني يوفر في النفقات المادية للمنتجات على عكس طرق التسوق التقليدية.
- إمكانية الدفع فوري: حيث يوفر التسويق الإلكتروني إمكانية البيع والشراء من المنزل وذلك من خلال المواقع التجارية الإلكترونية، ويتيح أيضاً إمكانية الدفع وسداد الرسوم المالية فوري من خلال بطاقات الائتمان.
- تقديم الخدمات على مدار 24ساعة خلال 7 أيام: حيث أن خدمات التسويق الإلكتروني متاحة دائماً طوال اليوم على مدار 24 ساعة، وطوال أيام الأسبوع كافة، لذلك يمكن لكلاً من البائع والمستهلك من القيام بالعمليات التجارية في أي وقت.
- استهداف جمهور معين: حيث تتيح خدمات التسويق الإلكترونية الوصول واستهداف المستهلكين مما يساعد المنظمات التجارية والمسوقون على اختيار العملاء ومعرفة أذواقهم اختيار المنتجات على حسب خصائصهم وصفاتهم الشخصية، مما يساعد على اختيار الطرق التسويقية المثلى في ترويج المنتجات التي تتوافق وتتلاءم مع خصائص العميل.

- إمكانية تسوق بسهولة: حيث تساعد خدمات التسوق الإلكترونية العملاء والزبائن من إمكانية تسوق أي كمية من السلع وأي نوع من المنتجات من أي مكان في وقت قصير دون الحاجة إلى الانتظار طويلاً.

➢ **سلبيات التسويق الإلكتروني:**

لا تزال هناك العديد من السلبيات التي تؤثر على فعالية التسويق الإلكتروني بشكل غير مرغوب، مثل عدم ثقة الكثير من العملاء في التواصل الغير تقليدي بينهم وبين المنظمات، فقد أورد يوروفسكي (Yurovskiy, 2014, P. 7) حينما أشار إلى أن بعض سلبيات التسويق الإلكتروني تتمثل في انعدام الثقة، حيث تعد قلة ثقة العملاء بسياسات التسويق والدفع الإلكتروني بمثابة تحدي كبير يعترض طريق مجال التسوق الإلكتروني عبر شبكات الانترنت، وعلي الرغم من التطور الهائل في مجال التكنولوجيا، إلا أنه لا يزال هناك العديد من الأشخاص ما زالوا غير واثقين من أساليب الدفع الفوري، وما إذا كانت المشتريات ستسلم أم لا، كما أنه مازال هناك الكثير من الأشخاص لم ينخرطوا بعد في فكرة التسويق الإلكتروني، حيث يفضلون التسوق التقليدي وشراء وتجربة المنتجات والسلع التي يُمكن لمسها ورؤيتها بدلاً من التسوق الإلكتروني لما لديهم من شكوك حول سياسات الأمان خوفاً من التعرض لخطر عمليات الاحتيال، ولما لديهم أيضاً من شكوك حول جودة خامات المنتجات.

وأشار أرورا (Arora, 2021, P.P. 159-160) إلى أن هناك بعض العيوب لخدمات التسوق الإلكتروني ومنها:

- الاختراقات الأمنية: تعتبر القضايا الأمنية والسرية من القضايا الهامة التي يجب أخذها في الاعتبار عند التعاملات التجارية إلكترونياً حيث بمجرد مشاركة العميل بياناته الشخصية إلكترونياً، فإن هذه البيانات عرضة للاختراق فيجب على العملاء اتخاذ حذرهم حول ما يقومون بمشاركته من بياناتهم الشخصية.
- عدم توافر الأعمال التجارية الإلكترونية في المناطق الريفية: فنادراً لا يتمكن هؤلاء الريفيون من الأميون والمسنون من الاستفادة من هذه التكنولوجيا الحديثة.
- التكاليف الإضافية: قد يتفاجئ المستهلكون بزيادة هائلة في أسعار المنتجات عن السعر المتوقع، وذلك سبب زيادة هائلة في رسوم الشحن والتوصيل والرسوم الجمركية وارتفاع هائل في الرسوم الضريبية.
- المنافسة العالمية: حيث بمجرد قيام المسوقون بمشاركة ونشر المنتجات والسلع التجارية لديهم، يصبح هناك منافسة كبيرة جداً من غيرهم من المنافسين والمنظمات التجارية الأخرى.
- الآراء السلبية: حيث من الممكن قيام بعض المنافسون من المنظمات التجارية والمسوقون بإبداء آراء وتعليقات سلبية عن المنتجات والسلع لدى نظائرهم بهدف تشويه سمعه منافسيهم.
- اعتماد التسويق الإلكتروني اعتماداً كلياً على التكنولوجيا والإنترنت: وبسبب الاعتماد الكلي على شبكات الانترنت فإنه عند حدوث انقطاع في التيار الكهربي حتى ولو لفترة قصيرة، فإن ذلك يؤدي إلى الإضرار بالعمليات التجارية من بيع وشراء وتأخيرها.

مما سبق يمكن للباحث استنتاج أن التسويق الإلكتروني يحوز على ثقة الكثيرين لما له من إيجابيات متعددة، لكنه يحمل في طياته بعض السلبيات التي تعوق الآخرين من الاستفادة منه، حيث يمكن تلخيص تلك الإيجابيات والسلبيات على النحو التالي:

- إيجابيات التسويق الإلكتروني: يساعد التسويق الإلكتروني على الترويج لمنتجات وخدمات المنظمة، وتخطي العوائق الجغرافية والزمنية للوصول إلى أكبر عدد من المتابعين والعملاء، وتمكين المنظمة من دخول أسواق جديدة إقليمية وعالمية.
- سلبيات التسويق الإلكتروني: يرجع اعتماد التسويق الإلكتروني على الانترنت والأجهزة الإلكترونية بشكل كلي إلى احتمالية حدوث مشاكل تقنية تتسبب في تدني مستوى الخدمة الدعائية، ناهيك عن مشكلات الاختراق والاحتيال التي يتم عبرها الإيقاع بالعديد من المستخدمين.

2.1.2. الحصة السوقية:

تتمثل الحصة السوقية في نسبة امتلاك منظمة معينة لحصة أو نصيب من المبيعات في سوق معينة، حيث يمكن الاستفادة منها لمنح الأفراد والعملاء والمختصين على حد سواء نظرة شاملة تسمح لهم بتحديد حجم المنظمة ومدى فعالية أنشطتها التجارية والتسويقية في أحد القطاعات السوقية.

وتكمن أهمية الحصة السوقية في كونها تعكس ما تهدف لتحقيقه المنظمة على أساس إستراتيجي، فقد أشار عرقابي وبوشوشة (2018، ص. 159) إلى أن الحصة السوقية تعد كمتغير يعبر عن السلوك الإستراتيجي للمنظمة ضمن الصناعة التي تنشط فيها ومدي قدرتها على تحقيق مستويات أداء تمكنها من البقاء أو أكثر من ذلك خلال السيطرة على الصناعة ككل وذلك بالتأثير على مستوي المنافسة القائمة بين المنظمات الناشطة ضمن الصناعة والذي يتم التعبير عنه من خلال متغير تركز الصناعة.

وتعتبر الحصة السوقية مؤشر مهم في تقدير حصة المنظمة من المبيعات إلى إجمالي مبيعات ذاتها، فقد أشار فيصل وبومدين (2017، ص. 27) إلى أنه كلما ارتفعت هذه النسبة كلما دل ذلك على قوة المنظمة في السوق، ويمكن قياس القوة التنافسية للمنظمة من خلال قوة مبيعاتها إلى أقوى المنافسين في السوق وفقاً للمعادلة التالية:

القوة التنافسية = إجمالي قيمة مبيعات المنظمة في السوق/إجمالي قيمة مبيعات أكبر المنافسين في السوق.

لذا فيمكن القول بأن الحصة السوقية تتمثل أهميتها في كونها تساعد المستثمرين على تحديد مدى إمكانية تحقيق المنظمة لربحية عالية بالمقارنة مع منظمات أخرى، فقد أشار العبيدي (2016، ص. 20) إلى أن الحصة السوقية المتحققة لمنظمة معينة تؤثر على أرباحها ومستوي النقدية فيها، فكلما كانت المنظمة تمتلك حصة سوقية أكبر من المنافسين الموجودين في السوق فإنها بالتالي تستطيع أن تحقق أرباحاً أكبر من المنافسين وذلك لأن مبيعاتها تكون أكبر من مبيعات المنافسين.

مما سبق يمكن استنتاج أن الحصة السوقية تعتبر مهمة لأنها تشير بشكل دقيق على معدل ربحية المنظمة، وحجم مبيعاتها، ومدى إمكانية الاستثمار فيها، وعلى الجانب التسويقي فتساعد الحصة السوقية على تيسير عملية ترويج المنظمة لمنتجاتها وخدماتها، وذلك لأن العملاء عادة ما يقومون بالتحقق من عدد محدود من المنظمات، وبالأخص من تلك التي تعد ذات شهرة وأثر كبير داخل السوق، كما أن العميل بطبيعة الحال يبدي ثقة أكبر للمنظمات التي تمتلك حصة سوقية مرتفعة، وهو ما يثير في نفوس العملاء الأريحية من حيث تعاملهم مع تلك المنظمة.

وتتأثر الحصة السوقية عامة بمجموعة من المتغيرات التي تتعلق بخصائص السوق والمنتجات التي يتم تداولها والترويج لها خلاله، فقد أشار أومو (Aomo, 2016, P. 18) **إلى أن الحصة السوقية عادة ما تتأثر بالمتغيرات التالية:**

- التصنيف السعري للمنتجات والخدمات التي يتم تداولها داخل السوق.

- حجم الدعاية والإعلان الذي يتم بذله والإنفاق عليه للترويج لتلك المنتجات والخدمات.
- التكاليف ومصاريف الإنتاج والتسويق للمنتج أو الخدمة.
- مدى إتاحة المنتجات والخدمات داخل منافذ البيع، وحجم انتشارها وسهولة الوصول لها من قبل العملاء.
- أبرز السمات والخصائص التي تتسم بها تلك الخدمات والمنتجات.
- سرعة تسليم المنتجات، وجودة الخدمات التي يتم تقديمها، ومدى سهول صيانتها.
- عدد وفعالية منافذ التوزيع التي تهتم بنشر المنتجات على منافذ البيع المخصصة لها.

هذا وتتمثل العوامل التسويقية في كونها من المتغيرات التي تعمل على التأثير في الحصة السوقية، فقد أكد هيرتش (Hirche, 2018, P. 7) على أن الحصة السوقية تتأثر بالجهود والأنشطة التسويقية التي تؤثر على سلوكيات العملاء ومدى تفضيلهم لشراء منتجات وخدمات المنظمة، وولائهم لها أيضاً، كما تتأثر الحصة السوقية أيضاً بالسلوك التجاري من حيث توزيع المنتجات والخدمات، واستقطابها للعملاء فور نشرها في منافذ البيع.

كما أن هناك بعض العوامل التي تختص بالعملاء والتي تؤثر في الحصة السوقية، مثل ولاء العميل وحجم العملاء المستهلكين لمنتجات وخدمات المنظمة، والنسبة بين مشترياته من المنظمة مع مشترياته من منظمات أخرى، **وقد أوضح الطويل والعبادي (2013، ص. 124) تلك العوامل على النحو التالي:**

- اختراق الزبون: يمثل النسبة المئوية لكل الزبائن الذين يشترون منتجات المنظمة.
- ولاء الزبون: يمثل النسبة المئوية للزبائن التي تشتري من المنظمة إلى عدد الزبائن التي تشتري نفس المنتج من جميع المجهزين.
- انتقاء الزبون: يمثل النسبة المئوية لمتوسط مشتريات الزبون من المنظمة إلى متوسط مشتريات الزبون من المنظمات الأخرى.
- انتقاء السعر: يمثل النسبة المئوية لمتوسط السعر الذي تفرضه المنظمة إلى متوسط السعر الذي تفرضه على المنظمات على المنتج نفسه.

هذا وقد أوضح وانغ (Wang, 2019, P. 243-244) بأن الحصة السوقية تتأثر بمجموعة من العوامل التي يمكن تناولها على النحو التالي:

- **تفضيلات العملاء:** تعتبر العادات والسلوكيات التي يتبناها العميل تجاه منظمة معينة وتفضيله لشراء منتجاتها والانتفاع بخدماتها دون المنظمات الأخرى من العوامل التي تؤثر على الحصة السوقية.
- **الدعاية والإعلان:** تعتبر أنشطة الدعاية والترويج والإعلان عن المنتجات والخدمات من العوامل التي تحدد مدى امتلاك المنظمة لحصة سوقية بنسبة كبيرة أو متدنية، حيث يساعد الإعلان على التعريف بمنتجات وخدمات المنظمة ونشرها لكافة العملاء، فضلاً عن نشر العلامة التجارية داخل السوق.

- **السعر:** يعتبر السعر من أبرز المحددات التي تؤثر على ارتفاع أو انخفاض حصة المنظمة السوقية، وذلك مع ثبوت العوامل السابقة، فحينما تقوم المنظمة بإجراء بعض التعديلات على تصنيفات الأسعار الخاصة بالمنتجات والخدمات التي تقدمها تقوم المنظمات الأخرى بالاستجابة لذلك الإجراء، وهو ما يعمل على إعادة هيكلة الحصة السوقية لكل من تلك المنظمات.

مما سبق يمكن استنتاج أن حصة المنظمة السوقية تتأثر إما بالاتساع أو التقلص وفقاً لمجموعة من العوامل، التي يتمثل أبرزها في كل من:

- **السعر:** تتأثر الحصة السوقية بتغير السعر من منظمة لأخرى، وذلك وفقاً لقدرة السعر على استقطاب أكبر قدر من العملاء.
- **التسويق:** تؤثر فعالية أو ضعف عملية التسويق وأنشطته الدعائية والترويجية على مدى انتشار المعلومات الخاصة بالمنتج أو الخدمة في أوساط العملاء على ارتفاع أو انخفاض الحصة السوقية للمنظمة.
- **توجهات العملاء:** يؤثر توجه العميل وتفضيله للانتفاع بمنتجات وخدمات منظمة بعينها على التأثير في حصولها على حصة سوقية أعلى من دونها من المنظمات الأخرى.
- **التغيرات السوقية:** تعمل التغييرات التكنولوجية والتطورات الاقتصادية المستمرة داخل السوق على إعادة توزيع حصص السوق على المنظمات.

وقد أوضحت نتائج دراسة محمد (2017، ص. 92) أن الحصة السوقية عبارة عن مفهوم أحادي البعد يمكن قياسه بالاعتماد على بعض البنود التي تعد بمثابة مؤشرات على أحد مكونات الحصة السوقية، واجتماع هذه العناصر يسمح للمنظمة تحديد معدل حصتها السوقية مقارنة بالمنظمات المنافسة لها، بالإضافة إلى تقديم قراءة مستقبلية على نصيب المنظمة في السوق، ويمكن تلخيصها في:

- العنصر الأول: ويتمثل في معدل زبائن المنظمة، حيث يتم من خلاله تحديد محفظة الزبائن الحاليين للمنظمة بالاعتماد على المعطيات المتوفرة لدى الوسطاء التجاريين باعتبارهم حلقة الوصل بين المنظمة والمستخدمين النهائيين.
- العنصر الثاني: ويتمثل في التغير في رقم الأعمال، حيث يمكن تحديد اتجاه تطور رقم الأعمال (تزايد أو تناقص أو استقرار) بناء على المبيعات المحققة من قبل الوسيط لكل علامة.
- العنصر الثالث ويتمثل في الشهرة، حيث تمثل درجة معرفة المستخدمين النهائية بعلامة معينة، وفي هذا السياق يتم الاعتماد عليها في تحديد احتمالية حصول علامة معينة على نصيب من المبيعات داخل السوق المستهدفة.

مما سبق يمكن استنتاج أن للحصة السوقية مجموعة من المؤشرات التي تدل على مدى امتلاك المنظمة لحصة سوقية كبيرة أو لا، حيث تساعد تلك المؤشرات على قياس الحصة السوقية على نحو واضح، فعلى سبيل المثال يتم الاستعانة بعدد العملاء وحجم انتشار العلامة التجارية للدلالة على امتلاك حصة سوقية، كما يمكن مطالعة حجم المبيعات كمؤشر آخر لقياس ارتفاع أو انخفاض الحصة السوقية.

3.1.2. التسويق الإلكتروني وأثره على الحصة السوقية:

للتسويق الإلكتروني أثر على الحصة السوقية للمنظمات، وخاصة الصغيرة منها، و يتم ذلك من خلال زيادة حجم العملاء وتوجيه تفضيلاتهم نحو تلك المنظمة، فقد أشار عيد (Eid, 2013, P. 32) إلى أنه قد قامت وسائل التسويق الإلكتروني إلى فتح الباب أمام المشروعات التجارية الصغيرة والمبتدئة للازدهار والتطور، لما له من دور كبير في ترويج منتجاتها والعمل على توصيلها لأكبر عدد من الزبائن والمستهلكين وزيادة نسبة مبيعاتها بأقل التكاليف، مما يؤدي إلى ارتفاع أسهم هذه المشروعات الصغيرة وزيادة حصتها السوقية بالتدريج، ويعد التسويق الإلكتروني واحد من أهم العوامل الأساسية في الحفاظ على استمرارية وزيادة القيمة التنافسية والإنتاجية لدى المنظمات التجارية وتعزيز المشروعات التجارية التي تعد بمثابة المحرك الأساسي الذي يعمل على التنمية الاقتصادية.

وقد أكد كلًا من طاليغاني وأخلاغ وساني (Taleghani, Akhlagh & Sani, 2013, P.) على ذلك حينما أفادوا بأن استخدام التسويق الإلكتروني يؤدي إلى نسبة أقل من دوران الأصول، وزيادة في الحصة السوقية، ونمو المبيعات، والحفاظ على العملاء، وجذب عملاء جدد.

ويمكن القول بأن أثر التسويق الإلكتروني الإيجابي على زيادة الحصة السوقية يعود لمسببات تعزى لتحسين التسويق الإلكتروني لكفاءة العوامل المؤثرة على زيادة تلك الحصة، كزيادة المبيعات وعدد العملاء ومستوى الربحية، فقد أكد كلاً من عيد والجوهري (Eid & Al-Gohary, 2013, P. 37) على أن تبنى إستراتيجية تسويق إلكتروني فعالة تؤثر على العديد من العناصر منها زيادة نسبة المبيعات، واستقطاب العملاء الجدد، وتطوير أسواق جديدة وعمل علاقات جيدة مع العملاء، وتحسين الإنتاجية، وزيادة الحصة السوقية، وزيادة ملكية العلامة التجارية.

وهو ما توصلت له نتائج دراسة فضل الله (2020) إلى أن التسويق الإلكتروني لديه القدرة على إيصال المادة التسويقية بصورة أكثر وضوحاً، ويتيح عمل الاستطلاعات الإلكترونية عن المنتجات المتاحة، فقد ساهمت المرونة في توصيل الوسائل التسويقية بصورة مبتكرة في معرفة الموقع للمنتجات التي يقدمها العملاء، وبالتالي زيادة أنشطة ومبيعات المنظمات.

وعليه فأن التسويق الإلكتروني يتيح الفرصة للمنظمات المتوسطة والصغيرة بأن تحتل مكانة اقتصادية من خلال امتلاكها لحصة سوقية تساعدها على مقارعة المنظمات الكبيرة، فقد أكد الربيعاوي وعباس والعامري والزبيدي (2015، ص. 445) على أن التسويق الإلكتروني يتيح استفادة المنظمات الصغيرة والمتوسطة من الفرص التسويقية التي يوفرها التسويق الإلكتروني بالسماح لها بالنفاذ إلى الأسواق العالمية لتصريف منتجاتها وكسر احتكار المنظمات الدولية الكبيرة لهذه الأسواق، فلم تعد المنظمات الصغيرة بحاجة إلى وسائط تقليدية للبيع، ولكن أصبحت بحاجة إلى وسطاء ومعلومات عن الذين يلعبون دور مهم في التسويق الإلكتروني، وعليه أصبح من السهل على كل منظمة عرض منتجاتها بحرية، الأمر الذي يوفر لها بدوره فرصة أكبر لجني الأرباح ورفع حصتها السوقية.

كذلك ويمكن الاستفادة من الرسائل والمحتويات التي يتم نشرها على مواقع التواصل الاجتماعي التي يتلقاها مستخدمي الانترنت يومياً لرفع حصة المنظمة السوقية، وهو ما أشار إليه عجيزة والشمري (2012، ص. ص. 11-12) حينما أشارا بأنه قد تم تأسيس آلاف المنظمات المتخصصة في التسويق الإلكتروني، وأصبح هناك ملايين الرسائل الإلكترونية التي تتجول يومياً في الشبكة تتضمن تحفيزات ونصائح لزبائن محتملين،

وتؤكد الدراسات أن التسويق الإلكتروني يؤدي إلى توسيع الأسواق وزيادة الحصة السوقية للمنظمات بنسب تتراوح بين 3إلي 22% بسبب الانتشار العالمي، كما يتيح هذا النوع من التسويق للعلماء الحصول على احتياجاتهم والاختيار من بين منتجات المنظمات العالمية بغض النظر عن مواقعهم الجغرافية، خاصة أن التسويق لا يعترف بالفواصل والحدود الجغرافية.

مما سبق يمكن استنتاج أن الحصة السوقية تتأثر على نحو إيجابي بالتسويق الإلكتروني، فكلما ازدادت نسبة انتشار الإعلانات والترويج الضخم للمنتجات والخدمات الخاصة بالمنظمة على موقع المنظمة ومواقع التواصل الاجتماعي وباستخدام وسائط متعددة تجذب أنظار العملاء وتعمل على تحسين توجههم نحوها، كلما كان ذلك ميسراً لامتلاك المنظمة لحصة سوقية.

2.2. الدراسات السابقة:

- **دراسة حمزة وعلي (2021) بعنوان: "دور التسويق الإلكتروني في تنمية الحصة السوقية - حالة مجموعة من الوكالات السياحية بالشلف"**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجود علاقة بين التسويق الإلكتروني والحصة السوقية في الوكالات السياحية، والكشف عن وجود علاقة بين الترويج الإلكتروني والحصة السوقية في الوكالات السياحية بولاية الشلف، وكذلك الكشف عن وجود علاقة بين التصميم الجيد الإلكتروني وأمن الأعمال إلكترونياً والحصة السوقية لوكالات السياحة والسفر بولاية الشلف، واشتملت عينة الدراسة على (17) وكالة سياحية تنشط في إقليم ولاية الشلف، واستخدم الباحث المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعان بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها:

- وجود علاقة ارتباطية طردية بين التسويق الإلكتروني والحصة السوقية في الوكالات السياحية.
- وجود علاقة ارتباطية طردية بين الترويج الإلكتروني والحصة السوقية في الوكالات السياحية بولاية الشلف.
- وجود علاقة ارتباط قوي للتصميم الجيد الإلكتروني وأمن الأعمال إلكترونياً والحصة السوقية لوكالات السياحة والسفر بولاية الشلف.

وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها توسيع مزيج الترويج الإلكتروني خاصة عند تقديم المنتج الجديد مع محاولة تعظيم الاستفادة من كل ما توفره التكنولوجيا في هذا الجانب، تكليف شركات خاصة متخصصة في تصميم المواقع الإلكترونية لجعلها أكثر سهولة عند استخدامها.

- **دراسة فضل الله (2020) بعنوان: "أثر التسويق الإلكتروني على زيادة الحصة السوقية"**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجود أثر للتسويق الإلكتروني على الحصة السوقية بالتطبيق على شركة دال الصناعية، والتعرف على دور التسويق الإلكتروني في زيادة الحصة السوقية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والتاريخي كمنهج للدراسة، وقد توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها:

- وجود تأثير للتسويق الإلكتروني على زيادة الحصة السوقية.
- أن المرونة في توصيل الوسائل التسويقية بصورة مبتكرة ساهم في معرفة الموقع للمنتجات التي يقدمها العملاء.

- أن التسويق الإلكتروني لديه القدرة على إيصال المادة التسويقية بصورة أكثر وضوحاً ويمكن عمل استطلاع إلكتروني عن المنتج المتاح.

وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها تجويد تصميم الإعلان بالتعاون مع الأفضل ليظهر التسويق الإلكتروني بأحدث الطرق المتبعة في مجال التصميم وتوسيع مجال الإعلان الإلكتروني بالموقع.

➢ **دراسة حران (2017) بعنوان: "دور التسويق الإلكتروني في زيادة الحصة السوقية للمنشأة: بالتطبيق على قطاع المصارف السوداني"**

هدفت الدراسة إلى إبراز براز أهمية دور التسويق الإلكتروني وحث المصارف السودانية على تطويره بغرض زيادة حصتها السوقية، والكشف عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويق الإلكتروني وزيادة الحصة السوقية بالمصارف السودانية، قامت الدراسة على فرضية أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويق الإلكتروني وزيادة الحصة السوقية للمصارف، وقد تكون مجتمع الدراسة من، واشتملت عينة الدراسة على ثلاث مصارف هي (بنك فيصل الإسلامي، بنك أم درمان الوطني، بنك الخرطوم) بلغ حجمها 200 مفردة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعان بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويق الإلكتروني وزيادة الحصة السوقية بالمصارف السودانية.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويق الإلكتروني والتكلفة الإلكترونية حيث أن التسويق الإلكتروني أقل تكلفة.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويق الإلكتروني والتميز بالجودة للخدمة الإلكترونية حي أن الخدمة الإلكترونية تكون أكثر جودة.

وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها ضرورة التسوق عبر شبكة الانترنت حتى يستطيع الزبائن الحصول على سلع وخدمات بأسعار أقل تكلفة، ضرورة استخدام شبكة الانترنت في عمليات الترويج للوصول إلى أكبر عدد من جمهور العملاء وزيادة سمعته لدى الجمهور.

➢ **دراسة "ماليسيف وتشيري" (Malesev & Cherry, 2021) بعنوان: "التسويق الرقمي ووسائل التواصل الاجتماعي- زيادة الحصة السوقية للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة في البناء"**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن استخدام استراتيجيات التسويق الرقمي ومن خلال وسائل التواصل الاجتماعي لزيادة الحصة السوقية من قبل الشركات الصغيرة والمتوسطة في مجال البناء في استراليا، وقد تكون مجتمع الدراسة من مالكي الشركات الصغيرة والمتوسطة في مجال البناء في استراليا، واشتملت عينة الدراسة على (23) من مالكي الشركات الصغيرة والمتوسطة في مجال البناء، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، كما استعانت الدراسة المقابلات الشخصية كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- وجود فاعلية لاستخدام استراتيجيات التسويق الرقمي وباستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في كسب المزيد من العملاء وتعزيز الإدارة الفعالة للعملاء وزيادة الوعي بالعلامة التجارية بين العملاء المحتملين.

- تساعد استراتيجيات التسويق الرقمي وباستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية الحصة السوقية للمنظمات الصغيرة والمتوسطة في مجال البناء.
- وجود تصورات إيجابية لدى مالكي الشركات الصغيرة والمتوسطة حول استخدام أدوات التسويق الرقمي وباستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ويساعد استخدام التسويق الرقمي في تحقيق الميزة في التكاليف والكفاءة بالمقارنة بالتسويق التقليدي.
- يؤدي القصور في العاملين ذوي الكفاءة في التسويق الإلكتروني في صعوبة استخدام التسويق الرقمي وباستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في المنظمات.

كما أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة استخدام استراتيجيات التسويق الإلكتروني الفعالة لزيادة الحصة السوقية للمنظمات، وكذلك ضرورة معالجة التحديات في استخدام أدوات التسويق الإلكتروني في المنظمات.

➢ **دراسة "فام" (Pham, 2020) بعنوان: "العوامل المؤثرة على الحصة السوقية لمتاجر التجزئة: الدليل من فيتنام"**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العوامل المؤثرة على الحصة السوقية لمتاجر التجزئة في فيتنام، وقد تكون مجتمع الدراسة من العملاء والمديرين في متاجر التجزئة في فيتنام، واشتملت عينة الدراسة على (345) من العملاء والمديرين في متاجر التجزئة في فيتنام، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي والنوعي، كما استعانت الدراسة بالاستبانة المسحية كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- تشمل العوامل المؤثرة على الحصة السوقية لمتاجر التجزئة: الإستراتيجية المتعلقة بزيادة المبيعات، وتقديم الخدمة، والتواصل الأفضل، والتسويق ذو الجدوى، والانتشار الأوسع.
- يعتمد 80% من المستهلكين في فيتنام على الإعلانات في متاجر التجزئة، حيث يساعد التسويق الإلكتروني والإعلانات المنبثقة في توفير المعلومات للمستهلكين حول توافر مجموعة كبيرة من المنتجات.

كما أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول فاعلية استخدام التسويق الإلكتروني في تعزيز الحصة السوقية، وكذلك ضرورة تسليط الضوء على أهمية أدوات التسويق الإلكتروني الفعالة في المنظمات.

➢ **دراسة "أوراري ونكيرينا" (Orare & Nkirina, 2019) بعنوان: "أثر استراتيجيات التسويق الإلكتروني على الحصة السوقية للمتاجر الإلكتروني في مقاطعة نيروبي في كينيا"**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير استراتيجيات التسويق الإلكتروني على الحصة السوقية في المتاجر الإلكترونية في مقاطعة نيروبي الكينية، وقد تكون مجتمع الدراسة من مديري أقسام التسويق وتكنولوجيا المعلومات في المتاجر الإلكترونية في مقاطعة نيروبي في كينيا، واشتملت عينة الدراسة على (68) من المديرين للتسويق وتكنولوجيا المعلومات في المتاجر الإلكترونية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمسحي، كما استعانت الدراسة بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لاستراتيجيات التسويق الإلكتروني المتمثلة في التسويق بتصميم موقع الويب والتسويق بالمحتوى والتسويق بالعائد التحالفي والتسويق بوسائل التواصل الاجتماعي على زيادة الحصة السوقية للمتاجر الإلكترونية في نيروبي.
- كانت إستراتيجية التسويق بوسائل التواصل الاجتماعي الأكثر تأثيراً بشكل إيجابي على الحصة السوقية في المتاجر الإلكترونية، يليها التسويق بالمحتوى والتسويق بالعائد التحالفي ثم التسويق بتصميم موقع الويب.

كما أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة التركيز على استراتيجيات التسويق الإلكتروني في المتاجر الإلكترونية، وكذلك ضرورة تشجيع الحكومات للمنظمات على استخدام التسويق الإلكتروني.

- **دراسة "هدايات ونورواهيدين" (Hidayat & Nurwahidin, 2019) بعنوان: "دور التسويق الرقمي في زيادة الحصة السوقية للأعمال المصرفية الإسلامية في اندونيسيا"**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور التسويق الرقمي في زيادة الحصة السوقية للأعمال المصرفية الإسلامية في اندونيسيا، وقد تكون مجتمع الدراسة من الخبراء والمتخصصين في التسويق الرقمي والصرافة الإسلامية في اندونيسيا، واشتملت عينة الدراسة على (5) من الخبراء والمتخصصين في التسويق الرقمي والصرافة الإسلامية في اندونيسيا، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي والنوعي، كما استعانت الدراسة بالمقابلات الشخصية والاستبانة المسحية كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- يلعب التسويق الرقمي دور هام وحيوي في زيادة الحصة السوقية من خلال زيادة المنتجات والخدمات المصرفية الإسلامية في المصارف الإسلامية في اندونيسيا.
- يساعد التسويق الرقمي في بناء الثقة العامة ودعم التسويق التقليدي وتطوير الحملات التسويقية الرقمية والتخطيط للأسواق المستهدفة في قطاع الأعمال المصرفية الإسلامية في اندونيسيا.

كما أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول استراتيجيات التسويق الرقمي الفعالة، وكذلك ضرورة الكشف عن العوامل المؤثرة على زيادة الحصة السوقية في المصارف الإسلامية.

1.2.2. التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الموضوع استعرض الباحث عدداً من الدراسات العربية والأجنبية ورغم أن هذه الدراسات أجريت في بيئات، وأنظمة تعليمية مختلفة إلا أنها مشابهة لمجتمع دراسة الباحث - خاصة الدراسات العربية استفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة أمور من أهمها:

- ✓ تدعيم الإطار النظري بنتائج دراسات وأبحاث حول أثر التسويق الإلكتروني على الحصة السوقية للمنظمة، وبناء مشكلة البحث من خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة والمشابهة بشكل ملائم.
- ✓ استفاد البحث الحالي من نتائج الدراسات السابقة في تقديم التوصيات والمقترحات والنتائج.

- ✓ البحث الحالي تناول أثر التسويق الإلكتروني على الحصة السوقية للمنظمة بشكل عام، وما يميز البحث الحالي هو تسليط الضوء نحو إجراء المزيد من الدراسات العربية والأجنبية حول هذا الموضوع، نظراً لقلة الدراسات العربية والأجنبية التي تستهدف هذا الموضوع الهام.

3. نتائج البحث:

قام الباحث بدراسة مجموعة منتقاة من الأبحاث والأدبيات المدعومة بالدراسات السابقة التي تم إجرائها في بيئات عربية وأجنبية، وهو ما مكنه من أن يصل إلى مجموعة من النتائج التي تعد بمثابة خلاصة ما تم استنتاجه من تلك الأبحاث والأدبيات في بيئات مختلفة، ومن هذا المنطلق، **يمكن سرد نتائج البحث على النحو التالي:**

يعتبر التسويق الإلكتروني تطوراً منطقياً لمجال التسويق بشكل عام، ولا ينبغي تناوله باعتباره مجال مستحدث في حد ذاته، حيث ارتبطت نشأته بانتشار عوامل استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات التي تم من خلالها العمل على تيسير عملية التواصل بين الأفراد في كل وقت ومن أي مكان، تلك الخصائص التواصلية تم الاعتماد عليها لتشكيل رؤية جديدة تساعد قطاعات وأقسام التسويق في كافة المنظمات على الترويج للاسم التجاري للمنظمة وما تنتجه من منتجات وخدمات لفئة كبيرة من مستخدمي الانترنت والأجهزة الحاسوبية بشتى أنواعها.

كما لا يمكن تطبيق أساليب التسويق الإلكتروني إلا من خلال توفير مجموعة من المختصين التسويقيين ممن لديهم خبرات واسعة في مجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وذلك يعزي لكون تلك الأساليب تشتمل على نشر المعلومات من خلال المواقع الإلكترونية كالمدونات ومواقع التواصل الاجتماعي، ونشر الإعلانات على البريد الإلكتروني، واستخدام التطبيقات والمواقع التجارية كمنفذ لنشر الإعلانات، بالإضافة إلى الاستعانة بالمقاطع المرئية والمسموعة التي يتم نشرها عبر المجموعات المنتشرة في تلك المواقع.

هذا وتتمثل حصة المنظمة السوقية حجم مبيعاتها من إجمالي حجم المبيعات السوق أو القطاع، وكلما ازدادت الحصة السوقية للمنظمة كان ذلك دليلاً على شهرة علامتها التجارية، ورواج استخدام منتجاتها وخدماتها التي ينتفع بها من خلال شريحة عريضة من العملاء والمستهلكين، وهو ما يؤدي إلى زيادة ربحيتها على نطاق إستراتيجي، ويشجع المستثمرين بأن يضخوا مواردهم المالية للاستفادة من توزيعات أرباح تلك المنظمة، ولذلك دلالة واضحة لمدى أهمية الحصة السوقية كمؤشر يحدد مستوى فعالية الأداء الاقتصادي والتنظيمي والتسويقي للمنظمة، علماً بأن الحصة السوقية تتأثر، إما سلباً أو إيجاباً بعوامل كسعر المنتج والمنافسة مع المنظمات الأخرى والتغيرات السوقية وتفضيلات العملاء.

وبهذا الصدد تزداد فرص امتلاك المنظمة لحصة سوقية أكبر حينما تقوم بالتركيز على كسب ثقة عدد أكبر من العملاء والمستثمرين ممن يستخدمون منتجات وخدماتها، وذلك يصير أكثر يسراً وفعالية حينما يتم الاعتماد على أساليب التسويق الإلكتروني التي تنشر المعلومات والمواصفات بدقة وبأسلوب جاذب للانتباه، مما يدعم توجهات المنظمة في تمديد نطاق معاملاتها السوقية بصدد امتلاك حصة سوقية أكبر.

1.3. توصيات البحث:

وفقًا لما تم سرده من نتائج، تمكن الباحث من عرض مجموعة من المقترحات التي يوصي بتطبيقها، وذلك في ضوء ما تقدم من معلومات والتوصل له من استنتاجات بحثية ذات صلة:

1. تطوير كفاءات ومهارات المختصين التسويقيين لكي يقوموا بتطويع خبراتهم التسويقية بأساليب التسويق الإلكتروني واستخدام تطبيقات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بفعالية.
2. ضرورة تشجيع الحكومات لاعتماد المنظمات على التسويق الإلكتروني، كوسيلة لدعم رؤى الدول بصدد تحولها الرقمي على نحو شامل.
3. تطوير المنظمة لبنيتها التحتية التكنولوجية، من خلال الاعتماد على أجهزة متطورة، وأنظمة تشغيل حديثة.
4. تعيين مجموعة من الخبراء في البرمجة لإكساب المختصين التسويقيين خبرة كافية في كيفية إنشاء الأكواد التي تعمل على تحسين آليات البحث عن العلامة التجارية للمنظمة، وظهورها في أوائل صفحات النتائج على محركات البحث المختلفة.
5. توفير مجموعة من الإجراءات الاستباقية لتوطيد استخدام أساليب التسويق الإلكتروني للاستجابة إلى أي تغيرات طارئة مثل جائحة كوفيد-19 التي قد يسبب عدم مواكبتها تقليل حصة المنظمة السوقية.
6. التركيز على العوامل التي تؤثر على الحصة السوقية، واستهداف تطويرها في المقام الأول. كأن تقوم المنظمة بتكوين نطاق سعري للمنتجات والخدمات يتوافق مع قدرة العملاء الشرائية، دون المساس بالجودة أو الإنقاص منها بأي شكل كان، وهو ما يكسبها ميزة تنافسية ترقى نحو امتلاك حصة سوقية أكبر.
7. إطلاق الحملات التسويقية عبر الانترنت من خلال نشر مجموعة من الإعلانات والدعاية المرئية والمسموعة بشكل فيروسي "Viral Marketing" كل فترة تحددها المنظمة، حتى يتم تحقيق عامل الاتزان بين عدم مضايقة العملاء بالإعلانات المكثفة، وبين تذكير العملاء القدامى بفعالية المنظمة وكسب عملاء جدد، ومن ثم امتلاك حصة سوقية أكبر.
8. إجراء التعديلات اللازمة على الأهداف الإستراتيجية للمنظمة بأن تتضمن أساليب التسويق الإلكتروني باعتباره أحد أبرز العوامل التي تساعد المنظمة للوصول لمركز اقتصادي وتجاري مرموق، وحيازتها لحصة تسويقية أكبر.

4. المراجع:

1.4. المراجع العربية:

اشكناني، صفية مختار محمد. (2017). أثر التسويق المصرفي الإلكتروني على رضا العملاء: دراسة تطبيقية على القطاع المصرفي في الكويت. المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية 31(3)، 301- 334.

باديس، نبيلة؛ لطرش، صبرينة. (أبريل 2018). التسويق الإلكتروني وآليات حماية المستهلك. الملتقى الوطني الثالث حول المستهلك والاقتصاد الرقمي: ضرورة الانتقال وتحديات الحماية، المنعقد في الفترة بين (23-24 أبريل)، الجزائر.

البنا، طلعت أسعد عبد الحميد؛ عبد الله، عادل عبد الهادي؛ النجار، سناء محمد أحمد. (2017). العلاقة بين أدوات التسويق الإلكتروني وسلوك المستهلك: دراسة تطبيقية. مجلة الدراسات والبحوث التجارية، (1)، 343- 377.

البياتي، حارث ياس خضير. (2016). دور توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديث في التسويق الإلكتروني: دراسة نظرية. مجلة بحوث العلاقات العامة للشرق الأوسط، (11)، 131- 174.

حمزة، مزيان؛ علي، دحماني. (2021). دور التسويق الإلكتروني في تنمية الحصة السوقية: حالة مجموعة من الوكالات السياحية بالشلف. مجلة اقتصاديات شمال أفريقيا، 17(2) ، 307-322.

الربيعاوي، سعدون حمود جثير؛ عباس، حسين وليد حسين؛ العامري، سارة على سعيد؛ الزبيدي، سماء على عبد الحسين. (2015). إدارة التسويق: أسس ومفاهيم معاصرة. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

رماس، محمد أمين. (2017). التسويق الإلكتروني: قراءة في الأسس والمفاهيم. مجلة دفاتر اقتصادية، 8(14)، 351-360.

سعيد، أحمد جماع حران. (2017). دور لتسويق الإلكتروني ودوره في زيادة الحصة السوقية للمنشأة: بالتطبيق على قطاع المصارف السوداني في غزة. مجلة الدراسات العليا، 7(26)، 144-124.

السواح، رحاب محمد؛ أمين، زينب محمد؛ السيد، دعاء محمود. (2018). فاعلية التعلم الجوال القائم على الورش التعليمية في تنمية مهارات التسويق الإلكتروني لدي أخصائي تكنولوجيا التعليم. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (17) ، 33- 53.

الشريف، عمر أحمد أبو هاشم؛ عبد العليم، أسامة محمد؛ بيومي، هشام محمد. (2013). الإدارة الإلكترونية: مدخل إلى الإدارة التعليمية الحديثة. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

شفيقة، مهري. (2019). قضايا ورهانات بحثية راهنة. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

طالب، علاء فرحان؛ البناء، زينب مكي محمود. (2012). إستراتيجية المحيط الأزرق والميزة التنافسية المستدامة: مدخل معاصر. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

طاهير، نادية؛ زبيري، رابح. (2017). التسويق الإلكتروني في المؤسسة الاقتصادية: دراسة حالة مؤسسة "أن سي أ" روبية. مجلة جديد الاقتصاد، (12)، 121- 144.

الطويل، أكرم أحمد؛ العبادي، على وليد. (2013). إدارة سلسلة التجهيز وأبعاد إستراتيجية العمليات والأداء التسويقي. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عبد الجبار، رشا عبد الخالق. (2016). دور ولاء العاملين في تعزيز الحصة السوقية بتوسيط استراتيجيات إدارة الموارد البشرية: بحث ميداني في شركات الاتصالات الخلوية في بغداد. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، 23(97)، 244-266.

العبيدي، إياد فاضل محسن. (2016). أثر الترويج الإلكتروني في تعزيز الحصة السوقية: دراسة ميدانية من وجهة نظر العاملين في مكاتب السياحة والسفر في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، الأردن.

العتيبي، ضرار عبد الحميد التوم. (2014). دراسة تحليلية لأثر التسويق الإلكتروني في الارتقاء بالقدرة التنافسية للمستشفيات بالتطبيق على منطقة عسير. المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة، (12)، 182- 243.

عجيزة، مروة شبل؛ الشمري، خالد بطي. (2012). التسويق الإلكتروني في العالم العربي. القاهرة: دار النشر للجامعات.

عرقابي، عادل؛ بوشوشة، محمد. (2018). تأثير تطور الحصة السوقية لمؤسسة "موبيليس" على تركز صناعة خدمة الهاتف المحمول في الجزائر خلال الفترة 2003-2015. مجلة الاقتصاد الصناعي، (14)، 156- 169.

العلاق، بشير. (2019). التسويق الإلكتروني. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

فضل الله، أحمد عادل محمود. (2020). أثر التسويق الإلكتروني على زيادة الحصة السوقية: بالتطبيق على مجموعة دال الغذائية الفترة من 2019م إلى 2020م. (رسالة بكالوريوس غير منشورة)، جامعة العلوم والتقانة، السودان.

قندوز، طارق؛ جعلاب، علي. (2015). النظام التسويقي وتجويد خدمات القطاع المصرفي: مدخل ابتكاري. القاهرة: مؤسسة الثقافة الجامعية.

محمد، عبادة. (2017). قياس الحصة السوقية باستخدام الطرق الكيفية: دراسة حالة زبائن مؤسسة أركوديم لإنتاج وتوزيع الأجهزة الالكترومنزلية. مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، (18)، 86-93.

محمد، عبادة. (2018). دراسة مراحل تطور العلاقة مع الوسطاء التجاريين وأثرها على الحصة السوقية: دراسة على عينة من الوسطاء التجاريين في قطاع بيع وتوزيع الأجهزة الالكترومنزلية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.

المطيري، عبد العزيز مجعد فارع. (2020). تأثير التسويق الإلكتروني على تحسين جودة الخدمة: بالبنوك التجارية الكويتية. مجلة البحوث المالية والتجارية، (4)، 466- 488.

2.4. المراجع الأجنبية:

Abdul, N. B., & Mwasimba, M. M. (2017, March 7-10). Social media marketing and performance of small businesses (critical review). Innovations IT and Management proceeding International Conference on Innovations in IT and Management in Dar es Salaam, Cambridge, UK, 259-265.

Abdullah, H. A. (2020). The Role of E-marketing and Finding Job Opportunities for Young People on social media; An Empirical Sociological Study in Al-Diwaniyah City. International Journal of Early Childhood Special Education,12(2), 49-58.

Aomo, M. O. (2016). Effect of mediating route characteristics on the relationship between low-cost carriers' key factors and airline performance in Kenya. Unpublished PhD, Maseno University, Kenya.

Arora, M. (2021). E-Marketing: Pros and Cons of E-Marketing in Indian Perspective. In Contemporary Research Management, Information Technology & Social Science, (pp. 156-164). Delhi: Bharti Publications.

Atshaya, S., & Rungta, S. (2016). Digital Marketing vs. Internet Marketing: A Detailed Study. International Journal of Novel Research in Marketing Management and Economics, 3(1), 29-33.

Augustini, M. (2014). Social Media and Content Marketing as a part of an effective Online Marketing strategy. Unpublished Master's Thesis, Masaryk University, Czech Republic.

Biru, D. D. (2019). Factors Affecting E-Marketing Adoption in Insurance Industry a Case Study on Ethiopian Insurance Corporation. Unpublished Master's Thesis, University of Addis Ababa, Ehiopia.

Edeling, A., & Himme, A. (2018). When does market share matter? New empirical generalizations from a meta-analysis of the market share–performance relationship. Journal of Marketing, 82(3), 1-24.

Eid, R. & El-Gohary, H. (2013). The impact of E-marketing use on small business enterprises' marketing success. The Service Industries Journal, 33(1), 31-50 .

Inayatulloh, Hartono, I. K., & Kasmin, M. A. (2021, August 2-5). Electronic Marketing Model for Higher Education .Proceedings of

Hajarian, M., Camilleri, M. A., Díaz, P., & Aedo, I. (2021). A taxonomy of online marketing methods. In Strategic corporate communication in the digital age, (pp. 1-26). Bingley: Emerald Publishing Limited.

Hidayat, S., & Nurwahidin, N. H. (2019, November 6-7). The Role of Digital Marketing in Enlarging Islamic Banking Market Share in Indonesia. ICSGS, Jakarta, Indonesia, 201-216.

Hirche, M. (2018). An empirical analysis of stock-keeping units deviating from the Reibstein-Farris distribution and market share model: the role of product-and distribution-related characteristics. Unpublished Master's Thesis, University of South Australia, Australia.

Jamil, A. H. A., Jusoh, M. S., &Ghani, M. R. A. (2020). The impact of E-marketing on business performance in Northern Malaysia. International Journal of Business and Management, 4(5), 55-61.

Jenyo Gabriel, K., & Soyoye Kolapo, M. (2015). Online marketing and consumer purchase behaviour: a study of Nigerian firms. British Journal of Marketing Studies, 3(7), 1-14.

Kalei, A. (2020). Digital marketing strategies and the marketing performance of top 100 small and medium enterprises (SMESs) in Kenya .International Journal of Research in Management& Business Studies, 7(3), 26-31.

Kim, G., & Moon, I. (2020). Online banner advertisement scheduling for advertising effectiveness. Computers & Industrial Engineering, 140, 1-12.

Malesev, S., & Cherry, M. (2021). Digital and social media marketing-growing market share for construction SMEs. Construction Economics and Building, 21(1), 65-82.

Nafiuddin, N., & Hamdan, H. (2020). Utilization of Digital Marketing to Improve Sales Volume of MSME's Products. Journal of Digital Marketing and Halal Industry, 2(1), 29-42.

Nguyen, T. V. (2021). Personalized content in approaching Vietnamese Gen Z customers: an approach of inbound marketing method in creating content. Unpublished Master's Thesis, LAB University of Applied Sciences, Finland.

Obeidat, A. M. (2021). E-Marketing and Its Impact on the Competitive Advantage. Ilkogretim Online, 20(5), 196-207.

Orare, G. A., & Nkirina, S. (2019). Influence of Internet Marketing Strategies on the Market Share of Online Shops in Nairobi County in Kenya. Journal of Marketing Studies, 3(2), 1-19.

Pham, H. C. (2020). Factors Affecting the Market Share of Retailers: Evidence from Vietnam. The Journal of Asian Finance, Economics, and Business, 7(11), 413-419.

Saguar Urquiola, M. (2021). Participatory Communication Development: E-participation in Sub-Saharan Africa Media as a driver for change .Unpublished Master's Thesis, Comillas Universidad Pontifica, Spain.

Saleh, Y. (2021, May 20). Innovations and intellectual property as drivers of the economy's digital. The XIV International Scientific and Practical Conference, Minsk, Belarus, 1.

Singh, Y., & Kapur, B. G. (2019). E-Marketing: An Overview. Editorial Board, 8(8), 159-168.

Wang, Z. (2019). Pricing of Trading. In The Principle of Trading Economics, (pp. 235-270). Cham: Springer.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.3

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

واقع استخدام أدوات التقييم الإرشادية في التعليم التقليدي والتعليم عن بعد لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة

The Real Use of Counseling Assessment Tools in Traditional and Distance Education among a Sample of Female Student Counselors in Jeddah

إعداد الباحثة/ دانه بنت يحي بن مغرم الشهري
ماجستير في التوجيه والإرشاد التربوي، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية
Email: dmoghrmalshehri@stu.kau.edu.sa

إشراف الدكتورة/ هديل بنت عبد الله أكرم
أستاذ القياس والتقويم المساعد، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية

المستخلص بالعربية

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام أدوات التقييم الإرشادية في التعليم التقليدي والتعليم عن بعد لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة، واشتملت عينة الدراسة على (106) من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة، واتبعت الدراسة المنهج المختلط من خلال التصميم التفسيري المتتابع، وفي المرحلة الأولى الكمية من الدراسة تم استخدام أداة استبانة الكترونية (مغلقة ومفتوحة) لمعرفة أدوات التقييم الإرشادية المستخدمة، أما في المرحلة الثانية النوعية من الدراسة فتم استخدام أداة مجموعة التركيز، وتوصلت الدراسة إلى عددًا من النتائج من أبرزها: جاءت أداة المقابلة وأداة الملاحظة وأداة دراسة الحالة في قائمة الأدوات الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم التقليدي، فيما جاءت أداة الاستبانة وأداة المصادر المجتمعية وأداة السير الذاتية في قائمة الأدوات الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم عن بعد، كما توصلت نتائج المرحلة النوعية إلى وجود تحولات في دور المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد خاصة في بداية الجائحة أدت إلى تعطيل دورهن الإرشادي، كما افتقرت المرشدات الطلابيات لاستخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد ومن أهمها المقابلة والملاحظة ودراسة الحالة، لتحل محلها أداتي الاستبانة الالكترونية والمصادر المجتمعية، بالإضافة إلى استخدام أدوات أخرى مستجدة منها تقديم الدروس الإرشادية وحصر الغياب عن طريقة منصة مدرستي ومراقبة الدردشات والمحادثات الكتابية، بالإضافة إلى وجود اتجاهات إيجابية وسلبية نحو تقديم الإرشاد عن بعد لدى المرشدات الطلابيات، وحاجتهن إلى تخفيف الأعباء الورقية ورقمنتها، ودعم دورهن بوجود الاختصاصي النفسي والمساعد الإداري، بالإضافة إلى تطوير وتحديث البرامج الإرشادية.

الكلمات المفتاحية: أدوات التقييم الإرشادية، المرشدات الطلابيات، التعليم التقليدي، التعليم عن بعد، الإرشاد عن بعد.

The Real Use of Counseling Assessment Tools in Traditional and Distance Education among a Sample of Female Student Counselors in Jeddah

Abstract:

The study aimed to identify the real use of counseling assessment tools in traditional and distance education among a sample of student counselors in Jeddah. The study sample included (106) student counselors in Jeddah. In the quantitative study, an electronic questionnaire tool (closed and open) was used to find out the indicative evaluation tools used. In the second qualitative phase of the study, the focus group tool was used. The study reached a number of results, most notably: the interview tool, the observation tool, and the case study tool came in a list The most used tools during the period of traditional education, while the questionnaire tool, the community resource tool, and the CV tool came in the list of the most used tools during the distance education period. The results of the qualitative stage also revealed that there were shifts in the role of student counselors during the distance education period, especially at the beginning of the pandemic. led to the disruption of their counseling role, and the student counselors lacked the use of counseling evaluation tools during the education period The most important of which is the interview, observation and case study, to be replaced by the electronic questionnaire tools and community resources, in addition to the use of other emerging tools, including providing counseling lessons and counting absences through the Madrasati platform and monitoring chats and written conversations, in addition to the presence of positive and negative trends towards providing remote counseling. Student counselors, and their need to reduce paper burdens and digitize them, support their role with the presence of a psychologist and administrative assistant, in addition to developing and updating counseling programs.

Keywords: Counseling assessment tools, Student Counselors, Traditional education, Distance education, Distance counselling.

1. مقدمة الدراسة

يعتبر التقييم أساسًا مهنيًا في التوجيه والإرشاد، سواء كان ذلك ممارسًا في مدرسة – كما هو الحال مع المرشد الطلابي- أو عيادة خاصة أو أي مكان آخر يتطلب الرعاية الصحية، ويتضمن التقييم جمع البيانات والمعلومات لمساعدة المسترشدين على إحراز التقدم والتحسن فيما يخص صحتهم النفسية (Balkin & Juhnke, 2018).

ويمكن للمرشد من خلال عملية التقييم تكوين صورة معلوماتية كافية حول الجوانب الهامة والمختلفة للطالب والتي تسهم إسهامًا كبيرًا وفعالاً في تحديد الطريق الذي ستسير عليه العملية الإرشادية، مما يضمن وصول الطالب لمنطقة الأمان والراحة في مشكلته (Leppma & Jones, 2013). كما أوضح أبو عيطة والحموري (2016) بأن للتقييم في الإرشاد نوعين هما التقييم القياسي والذي يشتمل على أدوات تقييمية متعددة تعتمد على المعلومات الكمية مثل: الاختبارات والمقاييس بأنواعها، والتقييم غير القياسي والذي يشتمل على أدوات تقييمية متعددة تعتمد على المعلومات النوعية مثل: المقابلات والملاحظات والسير الذاتية.

وكما يلاحظ في الأدب الإرشادي عادة ما يستخدم مصطلح التقييم (Assessment) بالتبادل مع مصطلحات أخرى مثل التقويم (Evaluation) والتقدير (Appraisal)، إلا أن هنالك فروقًا دقيقة تميز بين هذه المصطلحات. فعلى غرار مصطلح التقييم، يستخدم كلاً من التقويم والتقدير طرقًا مختلفة لجمع البيانات، إلا أن الاختلاف بينهم يكمن في كيفية استخدام المعلومات التي تم جمعها، فالتقييم يهتم عادة بجمع وتوثيق ووصف المعلومات الخاصة بالمسترشدين وبالتالي هو يعتبر إجراء إرشادي موضوعي إلى حد كبير، على عكس التقويم والتقدير والتي تهدف عادة إلى إصدار أحكام بناءً على الأدلة الموجودة، لذا فهي إجراءات إرشادية أكثر ذاتية في طبيعتها Watson & Flamez (2014).

وأكد Rethfeldt (2011) على أن المرشد الطلابي في حاجة إلى أن يكون أكثر مهارة في جمع المعلومات الأساسية من كل طالب، لما لهذه المعلومات من تأثير كبير على اتخاذ الكثير من القرارات في عملية الإرشاد خاصة في ظل الفروق الفردية بين الطلبة. كما يجب أن يتميز المرشد الطلابي بالمرونة في التعامل مع حالات المسترشدين وألا يتقيد بأساليب محددة في فهم مطالبهم وحاجاتهم الإرشادية، حيث ورد ذلك في الميثاق الأخلاقي للتوجيه والإرشاد والذي أعدته وزارة التعليم وأعاد طباعته (الحميده، 1998).

ويعد ظرف التعليم عن بعد أحد المواقف الهامة التي تحتاج للمرونة الكاملة من قبل أطراف العملية التعليمية جميعًا وأحدهم المرشد الطلابي. ففيما مضى -خلال جائحة كورونا- لجأت العديد من البلدان ومنها المملكة العربية السعودية إلى التعليم عن بعد كوسيلة للحد من الوقت الضائع نتيجة لإغلاق المدارس حول العالم، وذلك باستخدام الإنترنت في العملية التعليمية، إضافة الى استخدام الهواتف المحمولة أو البث التليفزيوني وإتاحة المواد التعليمية في محتوى رقمي (Azzi- huck & Shmis, 2020).

وقد أفاد التقرير الصادر في مارس (2020) عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]، بانقطاع ما يقارب 290 مليون طالب وطالبة

في العالم عن المدرسة بسبب فايروس كورونا المستجد، وهو ما دفع نحو البحث عن حلول بديلة للخروج من هذه الأزمة وإصلاح العملية التعليمية (أحمد، 2021).

وقد نجحت الفرق الافتراضية التي أطلقتها وزارة التعليم (2020) ممثلة بإدارة التوجيه والإرشاد في توعية المجتمع المدرسي خلال جائحة كورونا، وتقديم الحلول المبكرة للتعامل معها، من خلال متخصصين في مجالات الإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي، حيث قدموا أكثر من ٨٥ ألف خدمة استشارية بالإضافة على عدد من المبادرات التي ساهمت في رفع جودة عملية الإرشاد خلال الجائحة.

وفي دراسة استطلاعية تم إجرائها -من قبل الباحثة- مع رئيسة قسم مشرفات التوجيه والإرشاد في إدارة التوجيه والإرشاد بشمال جدة، حيث كان الغرض منها استطلاع آلية عمل الإرشاد الطلابي في ظل ظروف التعليم عن بعد، وكيف استخدمت المرشدات الطلابيات أدوات التقييم الإرشادية، وما هي الصعوبات التي واجهتهن أثناء جمع المعلومات خلال هذه الفترة فجاءت المعلومات كالتالي:

أولاً: اتضح أن استخدام أدوات التقييم الإرشادية أصبح مختلفًا بشكل واضح وملموس عما كانت عليه في التعليم التقليدي، حيث اعتبرت أداتي الاستبانة والدروس الإرشادية، هي الأكثر استخدامًا في فترة التعليم عن بعد عن غيرها من الأدوات كأدوات المقابلة والملاحظة ودراسة الحالة -والتي يتم استخدامها بشكل استثنائي مع بعض الحالات.

كما اتضح أنه تم استبدال بعض أدوات التقييم الإرشادية بإجراءات أخرى، كرصد المرشدة لحالات الغياب المتكرر عن منصة مدرستي، والتواصل مع أولياء الأمور عن طريق التطبيقات الإلكترونية المتاحة، بالإضافة إلى مراقبة المحادثات والدردشات الكتابية في الفصول الافتراضية، حيث اعتبرت هذه الإجراءات بمثابة أدوات جديدة استطاعت المرشدة الطلابية من خلالها الاستفادة في عملية جمع المعلومات عن الطالبات.

ثانيًا: تم الإشارة إلى أن هنالك مجموعة من الصعوبات التي واجهت المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد بشكل عام وفي الأدوات بشكل خاص، ومنها صعوبة تطبيق المرشدات للأنشطة التفاعلية المرتبطة بالخطط العلاجية داخل المجتمع المدرسي والتي كان من المتاح تطبيقها حضوريًا، وتعد ذات فائدة كبيرة مثل العلاج اللعب أو المشاركة الاجتماعية أو إشراك الطالبة المسترشدة بأنشطة مدرسية تساعد في تحقيق العلاج الإرشادي. كما تم الإشادة الى أن الإرشاد عن بعد ساهم وبشكل إيجابي بتطور وعلاج بعض الحالات، خاصة ذات المشكلات الاجتماعية، إذ أن التواصل الإلكتروني لهذه الفئة أكسبها شيئًا من الثقة والراحة.

وأشارت في ختام حديثها إلى أن دراسة الموضوعات الإرشادية في ظل فترة التعليم عن بعد سيساهم بتطوير العمل الإرشادي بشكل عام في السنوات المقبلة، خاصة بعد تصريح وزارة التعليم باستمرارية التعليم عن بعد حتى بعد انتهاء الجائحة، واعتباره جزءً لا يتجزأ من العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية.

1.1. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

التقييم هو العملية التي يقوم من خلالها المرشدين بجمع المعلومات التي يحتاجون إليها لتكوين رؤية شاملة لمسترشديهم والتحديات التي يواجهونها، وهي عملية مستمرة طوال فترة الإرشاد خاصة في مراحله المبكرة.

ومع وجود العديد من الأسئلة التي يحتاج المرشدين إلى إجابات لها، فإنه من المهم معرفة كيفية استخدام أدوات وإجراءات التقييم المناسبة بشكل مناسب وفعال (Watson & Flamez, 2014).

كما أوضح Sheperis, Drummond & Jones (2019) بأن التقييم هو أكثر من مجرد إجراء للاختبارات والمقاييس، حيث يشمل جمع ودمج المعلومات حول المسترشد من طرق متعددة ومصادر متعددة منها المقابلات والاختبارات والاستبانات ودراسات الحالة.

وبالحديث عن فاعلية عملية التقييم الإرشادي، التفتت الباحثة إلى حال التعليم عن بعد، بعدما أثرت جائحة كورونا على الأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم، وأدى ذلك إلى البحث عن بدائل للتعليم التقليدي، فكان التعليم عن بعد هو الخيار الأقرب، والذي ظن الكثيرون أنه سيحرم فئات كثيرة من العاملين في مجال التعليم من تأدية مهامهم المناطة بهم ومن أهمهم المرشدين الطلابيين، لكن الواقع كان خلاف ذلك، فأثبتت التجربة أهمية دورهم وتأثيرهم في إنجاح العملية التعليمية عبر البيئة الافتراضية، فمساهمة المرشدين الطلابيين لم تقل قيمتها عن مساهمات زملائهم المعلمين، فتعددت أدوارهم حيث بدأت من المساعدة في التخطيط الأكاديمي إلى تقديم الخدمات السلامة النفسية لعناصر العملية التعليمية (الأتربي، 2021).

ومن الملاحظ ما تعانيه البحوث التربوية من محدودية الدراسة المختصة بأدوات التقييم الإرشادية المختلفة بشكل كاف ومستقل، وهذا ما أكدته دراسة Peterson, Lomas, Neukrug & Bonner (2014) ودراسة عبد الرزاق (2008) ودراسة الدليم (2004)، إذ أنه غالبًا ما تتم دراستها كموضوعات تضمينية داخل المقاييس والاستبانات المتعلقة بمعوقات الإرشاد الطلابي وتقويم خدماته كما في دراسة الزهراني (2020)، ودراسة المبارك (2017)، بالإضافة إلى تركيز الباحثين على بعض الأدوات التقييمية دون غيرها، ولعل من أشهر هذه الأدوات أداة الاختبارات والمقاييس النفسية كما في دراسة شاهين (2014) ودراسة Naugle (2009) وندرة دراستها في ظروف مغايرة مثل ظرف التعليم عن بعد.

وعليه دعت الحاجة إلى دراسة واقع استخدام أدوات التقييم الإرشادية بشكل مستقل وذلك خلال فترة التعليم التقليدي، بالإضافة إلى دراستها في ظرف التعليم عن بعد، لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة.

ويمكن القول بأن هذه الدراسة المختلطة ستساهم في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: **ما واقع استخدام أدوات التقييم الإرشادية في التعليم التقليدي والتعليم عن بعد لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة؟**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة خلال فترة التعليم التقليدي؟
2- ما أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة خلال فترة التعليم عن بعد؟

يتبع ذلك عددًا من الأسئلة النوعية التالية:

3- ما الصعوبات والتحديات التي تواجه المرشدات الطلابيات بمدينة جدة في استخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد؟

4- ما المستجدات التي أفادت المرشدات الطلابيات بمدينة جدة بها خلال استخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد؟

5- ما المقترحات التطويرية لأدوات التقييم الإرشادية من وجهة نظر المرشدات الطلابيات بمدينة جدة؟

2.1. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة ما يلي:

1- واقع استخدام أدوات التقييم الإرشادية في التعليم التقليدي والتعليم عن بعد لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة.
2- أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة خلال فترة التعليم التقليدي.
3- أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة خلال فترة التعليم عن بعد.
4- أبرز الصعوبات والتحديات التي تواجه المرشدات الطلابيات بمدينة جدة في استخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد.
5- أبرز المستجدات التي أفادت المرشدات الطلابيات بمدينة جدة بها خلال استخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد.
6- المقترحات التطويرية لأدوات التقييم الإرشادية من وجهة نظر المرشدات الطلابيات بمدينة جدة.

3.1. أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة لكونها تسلط الضوء على أحد أهم جوانب العملية الإرشادية والمتمثلة في أدوات التقييم التي يجمع من خلال المرشد الكثير عن المسترشد، كما تنبع أهميتها من أهمية الأطراف المعنيين بهذا الجانب، ويمكن تلخيص أهمية الدراسة من جانبيها النظري والتطبيقي كالتالي:

1.3.1. الأهمية النظرية

تتمثل أهمية البحث النظرية فيما يلي:

1- تسليط الضوء على فئة المرشدين الطلابيين ودورهم خلال فترة التعليم عن بعد، حيث يقوم دورهم على بناء شخصية الطلبة وتطوير قدراتهم وإمكانياتهم ومساعدتهم في تحقيق الصحة النفسية وزيادة مستوى توافقهم مع ذواتهم ومجتمعاتهم.
2- تسليط الضوء إلى الدور المهني الهام الذي يقوم به الإرشاد الطلابي من خلال الأدوات التقييمية الإرشادية.
3- المساهمة في إثراء المكتبات العربية عمومًا، والسعودية خصوصًا حول أدوات التقييم الإرشادية من خلال دراستها بشكل مستقل في هذه الدراسة.
4- زيادة المعرفة العلمية والنظرية في ميدان التقييم الإرشادي وميدان العمل الإرشادي خلال فترة التعليم عن بعد.

2.3.1. الأهمية التطبيقية

وتقسم حسب الفئة المستفيدة كالتالي:

للمرشدين الطلابيين:

- تساهم نتائج هذه الدراسة في رفع مستوى الأداء المهني لمرشدي الطلبة في مجال التقييم الإرشادي أثناء فترتي التعليم التقليدي والتعليم عن بعد.
- توفر نتائج هذه الدراسة مقترحات تطويرية وحديثة لأدوات التقييم الإرشادية يمكن لمرشدي الطلبة تطبيقها عمليًا والاستفادة منها في عملية جمع المعلومات.
- تساهم نتائج هذه الدراسة في تقديم صور تحسينية لمستوى الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة من جميع المراحل التعليمية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، وذلك خلال فترتي التعليم التقليدية والافتراضية.

للمؤسسات التربوية:

- استيضاح نقاط القوة والضعف في أدوات التقييم الإرشادية وطرق استخدامها لدى العاملين في هذا المجال، خاصة في ظل ظروف التعليم عن بعد.
- الإشارة الى مواطن الضعف والقوة في خدمات وبرامج الارشاد خاصة أثناء فترة التعليم عن بعد.
- رصد عددًا من الحاجات التدريبية اللازمة لمرشدي الطلبة وتقديمها لهم عن طريق إقامة الدورات التدريبية وورش العمل خاصة في ظل ظروف التعليم عن بعد.

4.1. مصطلحات الدراسة

تتضمن الدراسة المصطلحات التالية:

1- أدوات التقييم الإرشادية:

لغة: عرف عمر (2008) الأدوات بأنها "ما يُستعان به لإنجاز غرض من الأغراض."، وعرف شحاتة والنجار (2003) التقييم بأنه "تقدير قيمة الشيء."، وعرف مسعود (1992) الإرشاد لغة "أرشده إلى الأمر أو عليه أو له."

وفي الاصطلاح: عرف Watson & Flamez (2014) التقييم في الإرشاد بأنه "العملية التي يقوم من خلالها المرشدين بجمع المعلومات التي يحتاجون إليها لتكوين رؤية شاملة لمسترشديهم والمشاكل التي يقدمونها."

وعرفها Hays (2013) على أنها " أي طريقة منهجية للحصول على معلومات من الاختبارات وغيرها المصادر، تُستخدم لاستخلاص استنتاجات حول خصائص الأشخاص أو الأشياء أو البرامج." كما أشار إلى ذلك كلاً من الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية (American Educational Research Association,[AERA])، والجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association [APA])، والمجلس الوطني للقياس في التعليم (The National Council on Measurement in Education,[NCME]).

وعرف Oluwatosin & Popoola (2018) التقييم في الإرشاد بأنه "الأساليب أو الإجراءات التي يستخدمها المرشدين وعلماء النفس للحصول على بيانات صالحة وقابلة للاستخدام حول مختلف جوانب السلوك البشري بما في ذلك إمكاناته واهتماماته وقدراته وشواغل نموه."

وتتبنى الباحثة تعريف Oluwatosin & Popoola (2018) في دراستها، والمتوافق مع هدف الدراسة حول التعرف على واقع أدوات التقييم الإرشادية ودورها الرئيسي في جمع المعلومات حول الطالبات المسترشدات.

وتعرف الباحثة أدوات التقييم الإرشادية إجرائيًا بأنها: الأساليب والوسائل التي تستخدمها المرشدات الطلابيات بمدينة جدة، في جمع المعلومات حول الطالبات المسترشدات، مما يسهم في سير العملية الإرشادية بشكل مناسب وفعال.

2- التعليم عن بعد:

لغة: عرف مسعود (1992) التعليم بأنه "حرفة المعلم."، كما عرف البُعد بأنه "اتساع المدى أو المسافة."

وفي الاصطلاح: عرف عامر (2007) التعليم عن بعد بأنه "نظام تعليمي جماهيري مفتوح للجميع لا يقيد بوقت ولا بفئة من المتعلمين ولا يقتصر على مستوى أو نوع من التعليم فهو يناسب طبيعة وحاجات لمجتمع وأفراده وطموحاته وتطوير مهمتهم."

عرف عميرة وعليان وطرشون (2019) التعليم عن بعد بأنه "تقديم التعليم أو التدريب من خلال الوسائل التعليمية الإلكترونية ويشمل ذلك الأقمار الصناعية، والفيديو، والأشرطة الصوتية، وبرامج الحاسبات الآلية، والنظم والوسائل التكنولوجية التعليمية المتعددة، بالإضافة إلى الوسائل الأخرى للتعليم عن بعد."

أما تعريفه في الدليل المنشور من قبل منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,[UNESCO] (2020)، فالتعليم عن بعد هو "عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلاً من انتقال المتعلم إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، حيث يكون المتعلم بعيدًا أو منفصلاً عن المعلم أو القائم على العملية التعليمية، وتستخدم التكنولوجيا من أجل ملء الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجهًا لوجه."

وتعرف الباحثة التعليم عن بعد إجرائيًا بأنه: أسلوب التعليم الذي تتبعه المدارس السعودية باستخدام الوسائل والأدوات والاتصالات الالكترونية لطلبة المدارس خلال فترة كورونا.

5.1. حدود الدراسة

ترتكز حدود الدراسة الحالية بالتالي:

الحدود البشرية: يقتصر البحث في حدوده البشرية على عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة.

الحدود المكانية: يقتصر البحث في حدوده المكانية على مدارس التعليم العام بمدينة جدة.

الحدود الزمانية: يقتصر البحث في حدوده الزمانية على العام الدراسي 1443 هـ، ويعود السبب في ذلك إلى مناسبة هذه المدة لمتطلبات الدراسة.

2. الإطار النظري

المبحث الأول: أدوات التقييم الإرشادية

التقييم هو عملية الحصول على معلومات حول المسترشد، وفهم ما تعنيه تلك المعلومات، فيمكن للمرشدين من خلال التقييم معرفة طبيعة مشاكل المسترشد، وحجمها، ومدى تأثيرها على حياته، أو عائلته، أو علاقاته، وحتى خبراته، ورصد نقاط قوته وضعفه ومدى استعداده للحصول على الإرشاد، وما إن كان يمكن تقديم الإرشاد له.

تمارس عملية التقييم في جميع القطاعات والمجالات التي من شأنها تقديم الإرشاد، بما في ذلك المدارس وعيادات الصحة العقلية ومراكز الإرشاد المهني ومراكز علاج تعاطي المخدرات والعيادات الخاصة ومستشفيات الطب النفسي وبرامج إعادة التأهيل المهني وغيرها.

وعلى الصعيد التعليمي، يلعب المرشدين والاختصاصيين النفسيين في المدارس والجامعات دورًا مهمًا في التقييم، وغالبًا ما يشاركون في جمع بيانات التقييم واستخدامها، ومراقبة تقدم الطلاب بانتظام، وإيصال أهداف ونتائج أدوات التقييم إلى مختلف الأطراف المعنيين في العملية الإرشادية (Sheperis, Drummond & Jones, 2019).

تاريخ التقييم في الإرشاد

ممارسات التقييم ليست جديدة بأي حال على العلوم النفسية والاجتماعية، ففي وقت مبكر استخدم الصينيون الاختبارات لاعتبارات مهنية، ولم تكن الإجراءات المستخدمة آنذاك هي نفسها الإجراءات المعيارية المعطاة اليوم، فقد أكدت هذه الاختبارات على قياس الرماية وقدرات الفروسية والتأليف الشعري والكتابة والعناصر العسكرية والمدنية والزراعة، وفي القرن التاسع عشر وضع علماء الأحياء مثل Darwin (1809-1882) وGalton (1822-1911) الأسس للاختبارات الحديثة.

حتى أنشأ Wundt (1832-1920) أول مختبر نفسي في ألمانيا والذي اهتم فيه بدراسة العمليات العقلية، مما دعى Cattell (1860-1944) بعد ذلك إلى صياغة مصطلح الاختبار العقلي، لينشئ Binet (1857-1911) فيما بعد أول اختبار ذكاء في عام 1905، ولسوء الحظ أدت شعبية اختبار الذكاء بعد اعتماده كاختبار دولي وترجمته إلى عددًا من اللغات إلى إساءة استخدامه في الحكم على الأشخاص.

إلا أن هذه الشعبية أفادت وبشكل إيجابي في بناء واستخدام أدوات أخرى لتقييم الشخصية أكثر جودة وكفاءة، ولعل أحد أهم هذه المقاييس وأكثرها ثورة في علم النفس والقياس والتقييم هو مقياس مينيسوتا متعدد الأوجه (Minnesota Multiphasic Personality Inventory, [MMPI])، ليلحق به العديد من الاختبارات والمقاييس التقييمية المنوعة، بالإضافة إلى أدوات التقييم الأخرى، والتي تركز على الملاحظات من الآباء والمعلمين.

وحتى الوقت الحاضر، ونتيجة لكل هذه التطورات المتتالية، فإن الأدوات التقييمية التي تم تطويرها وتوحيدها والتحقق من صحتها في الثمانينيات قد لا تكون ذات صلة بمعايير التقييم اليوم، وتظل كيفية إنشاء وتطبيق الأدوات التقييمية في مهنة الإرشاد قضية قائمة (Balkin & Juhnke, 2018).

تعريف التقييم في الإرشاد

عرفت الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية (American Educational Research Association,[AERA])، والجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association [APA])، والمجلس الوطني للقياس في التعليم(The National (Council on Measurement in Education,[NCME]), 2014) التقييم على أنه "إجراء منهجي لجمع المعلومات يتم استخدامه لاستخلاص استنتاجات أو قرارات حول خصائص الفرد"، وهذا ما أكدت عليه تعريفات Hays (2013) و Oluwatosin & Popoola (2018) باعتبار التقييم الإرشادي طريقة منهجية تساعد في جمع البيانات والمعلومات حول المسترشد بواسطة عددًا من الأدوات والأساليب المتعددة.

وفي ضوء ذلك، ذكر Sheperis, Drummond & Jones (2019) اشتمال التقييم لمجموعة واسعة من طرق جمع البيانات من مصادر متعددة لتقديم معلومات ذات صلة دقيقة وموثوقة حول المسترشد، باعتبار التقييم هو أكثر من مجرد إجراء اختبارات، حيث يتضمن جمع ودمج المعلومات حول الفرد من طرق متعددة، على سبيل المثال (المقابلات والملاحظات والاختبارات)، ومصادر متعددة مثل (العميل وأفراد الأسرة والمعلمين والأطباء والأصدقاء)، حيث يساعد توثيق البيانات من طرق ومصادر التقييم المتعددة على تكوين فهم شامل ودقيق للمسترشد ومخاوفه الحالية، كما أن التقييم عملية مستمرة قد تبدأ حتى قبل أول تواصل فعلي، وتستمر طوال المسار الإرشادي.

أهداف التقييم في الإرشاد

تناول أبو أسعد والغرير (2009) ما يهدف التقييم إلى تحقيقه، باعتباره من الموضوعات الهامة في المجال الإرشادي، حيث تتلخص أهمية التقييم في الإرشاد باعتباره وسيلة للحصول على بيانات واضحة تتعلق بمشكلة المسترشد وظروفها المحيطة خاصة في بداية العملية الإرشادية، مما يمكن المرشد من رصد المتغيرات المتعلقة بالمشكلة، والتنبؤ المستقبلي بحالة المسترشد، بالإضافة إلى تعليم وتحفيز وإشراك المسترشد في عملية الإرشاد مما يسهم في حل مشكلاته والتخلص منها، كما يساعد التقييم في عملية التخطيط الإرشادي الخاصة بالمسترشد في ضوء ما تم جمعه من معلومات كنوع من أنواع التغذية الراجعة التي تساعد في التخلص من المشكلة فيما بعد.

وقد اعتبر (Hays, 2013) أن التقييم يخدم عملية التشخيص ويساعد في إحراز مدى تقدم المسترشد، وهو مفيد لتحسين وتعزيز وعيه ومعرفته ومهاراته. وبغض النظر عن الأهداف التي يستشهد بها المرشد على أنها سبب للتقييم، يجب عليه ألا ينسى أهمية نقل هذه الأهداف إلى المسترشد طوال عملية التقييم، مما يعني اعتبار التقييم جزءً من عملية التعلم للمسترشد وليس شيئًا يتم تناوله في جلسات الإرشاد وحسب.

أنواع التقييم في الإرشاد

ينقسم التقييم في الإرشاد حسب ما ذكره أبو عيطة والحموري (2016) إلى قسمين هما التقييم القياسي (Standardized Assessment) والتقييم غير القياسي (Nonstandardized Assessment).

ويعرّف التقييم القياسي (Standardized Assessment) بأنه: "عملية منهجية يتم فيها إتباع مجموعة معينة من القواعد والخطوط الإرشادية ذات الصلة بتطبيق ووضع الدرجات". حيث يشتمل على أدوات تقييمية متعددة تعتمد على المعلومات الكمية مثل: الاختبارات والمقاييس بأنواعها.

أما التقييم غير القياسي (Nonstandardized Assessment) فيعرّف بأنه: "عملية جمع المعلومات دون التقيد بمجموعة صارمة من القواعد أو الخطوط الإرشادية، حتى وإن اتبعت صيغة أو نمطًا معينًا فإن الانحرافات في تطبيقاتها تحدث بسبب التفاعلات الشخصية وتوضيح الحاجات الشخصية للمسترشد". وهو يشتمل على أدوات تقييمية متعددة تعتمد على المعلومات النوعية مثل: المقابلات والملاحظات والسير الذاتية.

ومن الجدير بالذكر أن استخدام أدوات التقييم غير القياسي تؤدي إلى نتائج أقل موثوقية مقارنة بأدوات التقييم القياسي، ومع ذلك فهي قد تكشف للمرشدين الكثير من المعلومات المتعلقة بالجوانب النفسية أو السلوكية أو الأكاديمية للمسترشد، والتي قد لا تغطيها التقييمات القياسية.

أدوات التقييم الإرشادية

هنالك جملة من أدوات التقييم القياسية وغير القياسية الأكثر شيوعًا والتي يمكن للمرشد الطلابي استخدامها بغرض جمع المعلومات عن الطالب المسترشد، ومن أهمها وأكثرها استخدامًا في الأدبيات: المقابلة، الملاحظة، الاستبانة، دراسة الحالة، مؤتمر الحالة، الاختبارات والمقاييس، السيرة الذاتية، السجلات التراكمية، المصادر المجتمعية وتقرير التقييم، وفيما يلي عرضًا موجزًا عن كل أداة من هذه الأدوات:

- **المقابلة (Interview)**

يمكن تعريف المقابلة حسب ما ذكره أبو أسعد والغرير (2009)، بأنها "أداة هامة للحصول على المعلومات من خلال مصادرها البشرية، وهي علاقة ديناميكية وتبادل لفظي بين شخصين أو أكثر، يتم من خلالها بناء علاقة إيجابية بهدف الفحص والتصنيف وتحديد المشكلة والحصول على مؤشرات أو دلالات للسلوك المشكل".

كما أفاد ملحم (2015) بأن المقابلة من أهم أدوات التقييم الإرشادية، حيث أنها توفر عمقًا في الإجابات، وتوفر للمرشد صلاحية توضيح الأسئلة وإعادة طرحها، إلا أن نجاحها يعتمد إلى حد كبير على رغبة المسترشد في التعاون والتجاوب.

ومن مزايا المقابلة عند استخدامها كأداة تقييمية بأنه يمكن من خلالها جمع المعلومات عن المسترشد ما ذكره زهران (2005)، إذ أوضح ما لهذه الأداة من فائدة كبيرة في توفير معلومات قد لا يمكن توافرها عن طريق الأدوات الأخرى، كما تمنح المقابلة مساحة جيدة لتكوين جو من الألفة والتجاوب والثقة بين الطرفين، بالإضافة إلى تنمية المسؤولية الشخصية للمسترشد في عملية الإرشاد.

أما عيوب المقابلة ما ذكره أبو زعيزع (2009) إذ يمكن تلخيصها في انخفاض معاملي الصدق والثبات، بالإضافة إلى ذاتية المرشد في تفسير نتائج المقابلة، وعدم جدواها مع الأطفال وصغار السن لأسباب لغوية وتعبيرية.

- **الملاحظة (Observation)**

تعرف الملاحظة حسب ما ذكره زهران (2005)، بأنها "ملاحظة الوضع الحالي للمسترشد في قطاع محدد من قطاعات سلوكه وتسجيل لموقف من مواقف سلوكه".

كما ذكرت جامعة Lovely Professional University (2012) في دليل التوجيه والإرشاد المصمم من قبلها، بأن الملاحظة تعتبر من الأدوات التقييمية الأكثر استخدامًا في مجال علم النفس، خاصة عندما تخدم غرضًا مصاغًا، حيث يتم تخطيطها وتسجيلها بشكل منهجي، كما أنها تخضع لفحوصات وضوابط على صحتها وموثوقيتها، وهي تعتبر عملية يتم فيها تسجيل أنماط سلوك الأشخاص والأشياء والأحداث دون استجوابهم أو التواصل معهم.

ومن مزايا الملاحظة عند استخدامها كأداة تقييمية يمكن من خلالها جمع المعلومات عن المسترشد ما ذكره زهران (2005)، إذ تعتبر الملاحظة أداة يمكن من خلالها الحصول على معلومات قد لا يمكن توافرها عن طريق الأدوات الأخرى، كما أنها تتيح دراسة السلوك بشكله الفعلي والواقعي. كما أوضح أبو أسعد والغرير (2009)، بأن الملاحظة سهلة الإجراء والتطبيق على عدد قليل من المفحوصين، كما لا تعتمد كثيرًا على الاستنتاجات.

أما عيوب الملاحظة عند استخدامها كأداة تقييمية ما ذكره زهران (2005) حول تدخل الذاتية من قبل المرشد، ورفض البعض (كالطلبة المراهقين) من أن يكونوا محط ملاحظة، بالإضافة إلى تعارض عدم إخبار المسترشد بأنه تحت الملاحظة مع أخلاقيات الإرشاد التي تؤكد على ضرورة تعريف المسترشد بالملاحظة واستئذانه. كما أضاف أبو أسعد والغرير (2009) أن أداة الملاحظة تستغرق وقت وجهد أثناء تطبيقها، بالإضافة إلى إمكانية تغيير المسترشد لسلوكه إذا شعر بإجراء الملاحظة.

- **الاستبانة (Questionnaire)**

تعتبر الاستبانة أداة "يمكن من خلالها الحصول على المعلومات وذلك عن طريق توجيه عدد كبير من الأسئلة لاستنتاج اتجاهات الفرد وميوله وطريقة حكمه على الأشياء والأمور المفضلة لديه وغير ذلك من معلومات مماثلة" (النوايسة، 2013).

ومن مزايا الاستبانة عند استخدامها كأداة تقييمية ما ذكره أبو زعيزع (2009)، إذ تعتبر الاستبانة أداة سريعة للحصول على المعلومات، بالإضافة إلى قلة تكاليفها من حيث الوقت والمال، وموضوعيتها إذ توفر ظروف التقنين، فمن السهل فيها تقنين الألفاظ والأسئلة وترتيبها وتسجيلها.

أما عيوب الاستبانة عند استخدامها كأداة تقييمية يمكن من خلالها جمع المعلومات عن المسترشد فتتلخص في كون الاستبانة أداة معقدة التركيب وتفتقر للمرونة، مما يعني اقتصارها على المعلومات الموجودة وهذا قد لا يعطي صورة واضحة عن شخصية الطالب، بالإضافة إلى أن إجابات الاستبانات عادة ما تكون ناقصة وتعوزها الدقة (أبو زعيزع، 2009).

- **دراسة الحالة (Case Study)**

دراسة الحالة هي "طريقة لجمع البيانات حيث يتم جمع معلومات وصفية متعمقة حول حالة معينة وتنظيمها وتفسيرها وتقديمها في شكل سردي، كما تقدم دراسات الحالة وجهات نظر ورؤى ثرية يمكن أن تؤدي إلى فهم متعمق للمتغيرات والقضايا والمشكلات" (Marrelli, 2007).

واعتبر أبو أسعد (2011) دراسة الحالة بأنها أداة أساسية تستخدم لتلخيص وتكامل المعلومات المتاحة حول المسترشد، يمكن للمرشد من خلالها تحديد معالم الخط الإرشادي المستخدم من قبله، بالإضافة لتطوير أسلوبه المهني، كما أنه يمكن من خلالها تحقيق النمو الشامل للمسترشدين، كما أكد على شموليتها وتكاملها وقدرتها على تلخيص كل ما هو متناثر من معلومات حول المسترشد.

ومن مزايا دراسة الحالة ما ذكره صالح (2013)، إذ تعتبر من أكثر أدوات جمع المعلومات الإرشادية شمولاً، وتعطي صورة ووصف شامل للشخصية، كما تعتبر أداة دقيقة مبنية على دراسة وبحث وغير متسرعة ومفيدة للتنبؤ، بالإضافة إلى دورها في مساعدة المسترشد على فهم نفسه بصورة أوضح، حين يلمس أن حالته تدرس دراسة مفصلة.

أما عيوب دراسة الحالة ما ذكره زهران (2005)، باعتبارها أداة تستغرق وقت طويل على عكس الاستبانة، بالإضافة إلى إمكانية تحولها لحشد معلوماتي إن لم يتم تلخيصها وتنظيمها بمهارة.

وقد اتضح للباحثة أثناء تلقيها التدريب في إدارة التوجيه والإرشاد بشمال جدة ما لهذه الأداة من أهمية بالغة في العملية الإرشادية، حيث تعد من أهم البنود الوظيفية التي تقيم على أساسها المرشدة الطلابية.

- **الاختبارات والمقاييس (Test And Measures)**

استخدم مصطلح التقييم على عبر التاريخ جنبًا إلى جنب مع الاختبار، لكن المصطلحين يختلفان تمامًا. فقد عرف Handler and Meyer (1998) الاختبار على أنه "عملية دقيقة نسبيًا حيث يتم إجراء اختبار للحصول على نتيجة معينة أو أكثر"، أما مصطلح التقييم فهو أوسع، حيث يشير إلى عملية تدمج فيها المعلومات المتعلقة بالمسترشد من طرق متعددة ومصادر متعددة.

أما القياس النفسي فيعرفه فرج (2007) بأنه "تقدير قيم الأشياء والفروق بينهما ومدى هذه الفروق في السلوك والقدرات المختلفة، حيث تعطينا الاختبارات والمقاييس تقديرًا للذكاء أو الذاكرة أو الاضطرابات الشخصية أو المهارات الحركية".

وحيث أن الثابت هو أن التقييم عنصر أساسي في الإرشاد، إلا أن الأدبيات البحثية للتقييم تشجع على استخدام طرق ومصادر متعددة لجمع البيانات، في حال أن المعايير المهنية الحالية في مجال الإرشاد تركز بشكل أساسي على الأدوات القياسية -والتي تعد الاختبارات والمقاييس من أهمها-، مع القليل من الاهتمام بأساليب التقييم النوعي أو الطرق والمصادر الأخرى المتعددة (Leppma and Jones, 2013).

ومن مزايا الاختبارات والمقاييس عند استخدامها كأداة تقييمية يمكن من خلالها جمع المعلومات عن المسترشد ما ذكره زهران (2005)، إذ تعتبر الاختبارات والمقاييس من أسرع وأسهل الأدوات التقييمية وأكثرها موضوعية وصدقًا وثباتًا، كما يمكن استخدامها في قياس مدى التقدم والتغير في المشوار الإرشادي، ويستطيع المرشد فهم الكثير عن المسترشد عن طريق هذه الأداة ومن خلال مدى إقباله على إجراء الاختبارات أو رفضه لها أو تركه لبعض الفقرات.

كما تحدث زهران (2005) عن عيوب الاختبارات والمقاييس عند استخدامها كأداة تقييمية، من حيث إعطاءها صفات ملازمة للمسترشدين قد تؤثر على وضعهم الاجتماعي، ومن جهة المرشدين قد يعتمد عليها البعض اعتمادًا كاملاً مما يضعف

دور الأدوات التقييمية الأخرى وبالتالي تفويت الكثير من المعلومات الأخرى الهامة والفارقة خلال العلاج الإرشـــادي، كما قد يتخلل إنشاءها وتقنينها شيئًا من القصور أو قد يساء تفسير درجاتها.

وأضاف أبو أسعد والغرير (2009) أنه عند استخدام أداة الاختبارات والمقاييس فقد تتأثر استجابة المسترشد على بنود الاختبارات والمقاييس وفقًا لحالته الصحية وظروفه البيئية، كما قد تتعرض استجابة المسترشد على بنود الاختبارات والمقاييس إلى التخمين.

- **السيرة الذاتية (Autobiography)**

تعرّف هذه الأداة على أنها "تقرير ذاتي يكتبه المسـترشـد عن ذاته بقلمه، وهي تتناول الجانب الشـعوري لمعظم حياته، مثل: حاضـره وماضـيه، وتاريخه الشـخصـي والأسـري والتربوي والجنسـي، وأحداثه وخبراته، ومطامحه وآماله وخططه المستقبلية وفلسفة حياته، ومشكلاته وإحباطاته وصراعاته ومستويات توافقه، وعلاقاته الاجتماعية" (زهران، 2005).

ثم أن استخدام مثل هذه الأداة في عملية التقييم يسهل فهم المرشد لنقاط القوة والضعف والتفرد لدى المسترشد، وبالتالي يمكن الكشف عن العديد من الحقائق المخفية حول شخصية المسترشد والتي قد لا تظهر على السطح بأي طريقة أخرى يتم من خلالها جمع بيانات التقييم (Gibson and Mitchell, 1990).

وتتميز السيرة الذاتية عند استخدامها كأداة تقييمية بأنها تمكن المسترشد من تقديم المعلومات الأولية التي يحتاجها المرشد منه من خلال السـير الذاتية، واعتبارها بمثابة مقدمة للمقابلة الإرشـادية، كما أن السـير الذاتية توفر للمرشـدين رؤى حقيقية لشخصيات المسترشدين، ويمكن أن تكون هذه المعلومات حقيقية وبالتالي الاعتماد عليها، وهي أداة واسعة النطاق، إذ تغطي مساحة واسعة من حياة المسترشد قد لا تستطيع الأدوات الأخرى تغطيتها، وهذا يجعل السير الذاتية أداة مفضلة من قبل بعض المرشدين لبعض الحالات في ظروف معينة (Sedofia, 2014).

أما عيوب السـيرة الذاتية عند اسـتخدامها كأداة تقييمية فتتلخص في تدخل الذاتية من قبل المسـترشـد، وبالتالي هي أداة منخفضة الصدق والثبات، كما أنها لا تناسب بعض الحالات كالأطفال أو من يفتقرون للقدرة التعبيرية، بالإضافة إلى صعوبة تفسيرها وتحليلها خاصة إذا كان المسترشد غير منظم وعشوائي في الكتابة (زهران، 2005).

ومن الممكن أن يلجأ المسترشد أثناء كتابته لسيرته الذاتية ودون انتباه منه إلى بعض الأسباب التي قد تكون وراء تشويهه للحقائق حول نفسه كاستخدامه للخيال أو بعض حيل الدفاع النفسي أو عدم قدرته على تذكر الخبرات السابقة، كما أن هذه الأداة لا تحظى كأداة تقييمية باستخدام ودعم مهني من قبل معظم المرشدين Sedofia (2014).

- **المصادر المجتمعية (Community Resources)**

تعرّف هذه الأداة على أنها "مصـادر أو موارد أو مراجع اجتماعية موجودة في البيئة المحلية، بها معلومات عن الطالب، ويمكن الاستفادة منها في العملية الإرشادية. ومن أهم مصادر المجتمع: الأسرة، الهيئات التربوية، العيادات النفسية، المؤسسات الاجتماعية، المستشفيات والمحاكم والسلطات التنفيذية" (زهران، 2005).

ومن مزايا المصـادر المجتمعية عند اسـتخدامها كأداة تقييمية يمكن من خلالها جمع المعلومات عن المسـترشـد ما ذكره زهران (2005)، إذ تساعد على إكمال الصورة المطلوبة للطلبة والمتعلقة ببيئتهم الاجتماعية، كما توفر معلومات دقيقة ومثرية قد لا يمكن الحصول عليها من خلال الأدوات الأخرى.

أما عيوب المصادر المجتمعية عند استخدامها كأداة تقييمية يمكن من خلالها جمع المعلومات عن المسترشد، فتتلخص في اعتبار بعض المعلومات المتوافرة قديمة أو غير دقيقة، أو قد يكون الهدف من جمع هذه المعلومات مختلف عما تهدف إليه العملية الإرشادية.

- **الدروس الإرشادية (Guided Lessons)**

كما تتعدد أدوات التقييم الإرشادية التي يستخدمها المرشدين الطلابيين لجمع المعلومات عن الطلبة، مما يدعم تحصيل الطلاب الأكاديمي وزيادة نموهم النفسي والعاطفي، وتعتبر الدروس الإرشادية من أهم هذه الأدوات، فهي تساعد المرشدين في الوصول إلى نسبة أكبر من الطلبة في مدارسهم، خاصة عند تقديم هذه الدروس ذات الطابع الوقائي بشكل منهجي ومخطط، وتهدف الدروس الإرشادية بالدرجة الأولى إلى ضمان حصول الطلبة على المعرفة والمهارات والمواقف المرغوبة والمتناسبة مع مستوياتهم التنموية (Dack & Merlin-Knoblich, 2019).

التقييم في نظريات الإرشاد

يمكن للمرشد استخدام الأطر والأفكار النظرية كمفاتيح يمكن من خلالها فهم المسترشد، كما يمكن للمرشد الاستفادة من النظريات الإرشادية في عملية التقييم من خلال الاعتماد على الاستعارات المختلفة من النظريات المتنوعة لتوضيح المفاهيم وجعلها ذات معنى بينه وبين المسترشد، وبذلك تصبح عملية التقييم عملية بناء متبادل يمكن من خلالها الوصول إلى معاني واضحة تمكن المسترشد من التغلب على مشكلاته.

كما ستحقق النظريات الإرشادية أهدافها بشكل أفضل إذا نظر المرشد عن كثب إلى البيانات المتراكمة أمامه عن المسترشد بعقل متفتح قدر الإمكان، ودون تحيز نظري أو حكم مسبق أو قفزات استدلالية، ويوظف فيما بعد النظريات الإرشادية لتفسير هذه البيانات وتقديم المساعدة (Milner & O'Byrne, 2004).

وبالعودة إلى الأدب النظري الإرشادي، يمكن رصد عددًا من الأدوات التقييمية الإرشادية في بعض النظريات، فقد يستخدم المرشد في النظرية المعرفية السلوكية الاستبانات كأداة يستقصي من خلالها قدرات ومهارات المسترشد للتوافق مع الضغط النفسي ومساعدته بناءً على استجابته في الاستبانة في تحسين المهارات التي تنقصه (بلان، 2015). كما أضاف الخفش (2011) باعتبار الاستبانات أداة تقييمية وفق المنهج الإرشادي الفردي لصاحب النظرية Alfred Adler، خاصة في المراحل الإرشادية الأولى للتعرف على المسترشد ووضعه الأسري.

وأوضح بلان (2015) في كتابه، ما للمقابلة الإرشادية من أهمية بالغة في نظرية الإرشاد المتمركز حول المسترشد، إذ أنها تمنحه التقدير الإيجابي والدفء الانفعالي، والفهم العميق لنظامه الداخلي، مما يساعد في جمع معلومات أكثر موثوقية وجودة خلال عملية الإرشاد.

أما دراسة الحالة، فقد كان للعالم Sigmund Freud مؤسس النظرية التحليلية الأثر الكبير في تحسين استخدامها كأداة مهنية يمكن من خلالها جمع المعلومات عن المسترشدين، حيث أجرى العديد من دراسات الحالة لمراجعيه، محاولاً فهمهم ومساعدتهم عن طريق التحقيق العميق في ذكريات ماضيهم (Willemsen, Della Rosa & Kegerreis, 2017).

دور المرشد الطلابي في التقييم

يعتبر التقييم في التعليم بشكلٍ عام عملية شاملة وواسعة، تتضمن استخدام مجموعة متنوعة من الأدوات منها الاختبارات والمقاييس والملاحظات والمقابلات ودراسات الحالة.

ويستخدم المرشدين الطلابيين بالمدارس أدوات التقييم المتعددة، ويعملون باستمرار على اختيار المناسب منها وإدارتها وتسجيلها وتفسيرها لأغراض متنوعة، ومن ذلك ما ذكرها Young & Kaffenberger (2011):

- إدارة وتفسير نتائج الاختبارات التحصيلية على جميع المستويات.
- استخدام أدوات وإجراءات التقييم لتحديد الخيارات المهنية للطلاب واهتماماتهم ومواقفهم.
- إجراء تقييمات لرصد الاحتياجات اللازمة لتحديد بؤرة تركيز برامج الإرشاد المدرسية.
- إجراء تقييمات للبرامج الإرشادية وقياس فعالية برامج التدخل.
- استخدام المعرفة العملية لتحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم وكذلك الطلاب المؤهلين لبرامج الموهوبين والمتفوقين.
- اعتماد المعلمون والإداريون وحتى أولياء الأمور على مرشدي الطلبة في المدارس باعتبارهم مورد هام يزودوهم بمعلومات حول أدوات التقييم، ويجيبوهم على الأسئلة المتعلقة بالقياس.

وفي ذات السياق، ففي الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (2021) تم تغيير مسمى المرشد الطلابي إلى "موجه طلابي" بالإضافة إلى ما ورد في عدد من المهام والمسؤوليات الوظيفية المتعلقة بالأدوات التقييمية الإرشادية للموجه الطلابي ومن أهمها:

- حصر المشكلات الطلابية بأنواعها ومتابعتها والعمل على تصحيحها أو علاجها، بالإضافة لرعاية الموهوبين والمتفوقين.
- متابعة حالات الطلبة متكرري الغياب والتأخير.
- اكتشاف ميول وقدرات الطلبة وتنميتها وتوجيهها لما يناسبهم.
- تعريف الطلبة باختبارات قياس وتهيئتهم لها.
- استخدام التكنولوجيا في إرشاد الطلبة.
- تعزيز الصحة النفسية لدى الطلبة بكافة الوسائل والأساليب الإرشادية المتاحة.
- القيام بأعمال المناوبة والإشراف اليومي على الطلاب بالإضافة لشغل حصص الانتظار.
- عقد جلسات إرشاد فردي وجمعي، مع فتح ملفات دراسة حالة فردية إن لزم الأمر.
- كتابة التقارير اللازمة.

المبحث الثاني: العملية الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد

تعتبر فئة الطلبة من أكثر الفئات الاجتماعية تفاعلاً وتجاوبًا مع التغيرات الاجتماعية الواقعة، مما يعرضها أكثر من غيرها للمشكلات والعقبات، وهذا يؤكد أهمية توجيه العناية والاهتمام بجوانبهم المتعددة، وذلك عن طريق التوجيه والإرشاد الطلابي الذي ينصب دوره في مساعدتهم على تخطي هذه الظروف الطارئة (جمعة، 2021).

وبالرغم من أن الإرشاد عن بعد كان قد ظهر في منتصف التسعينات من القرن العشرين، لكنه لم يلقى قبولاً إلا في السنوات العشر الأخيرة حيث أصبح التفاعل بفضل التكنولوجيا أكثر يسرًا وسهولة، وقد زادت الحاجة إليه في الفترة الماضية خاصة في ظل الخوف الاجتماعي من جائحة كورونا، والذي جعل العمل الإرشادي عن بعد ضرورة حتمية، حيث توجه الطلبة والمرشدين الطلابيين للتواصل عبر منصات الإنترنت المتاحة في أي زمن ومن أي مكان وبأقل تكلفة (خليفة، 2021).

كما يشير البحث الأدبي للدراسات التي أجريت في مجال خدمة الإرشاد عن بعد في التعليم، إلى أن هذا المجال لا يزال قيد البحث إلى حد كبير (Wells, 2021).

أهمية الإرشاد عن بعد

هناك ميزات عديدة تكسب الإرشاد عن بعد أهمية وفاعلية مؤكدة منها ما ذكره خليفة (2021) والمتمثلة في مرونة تقديم الإرشاد خاصة خارج أوقات الدوام الرسمية، وإمكانية اجتماع المرشد والمسترشد حتى في ظل اختلاف الزمان والمكان، بالإضافة إلى سهولة الحصول على الخدمات الإرشادية متى ما توفرت الأدوات اللازمة، مع مراعاة الخصوصية العالية التي يوفرها الإرشاد عن بعد لمستخدميه، كما تشمل الخصوصية "المجهولية" والتي يمكن للمسترشد من خلالها الاحتفاظ بهويته المجهولة وهذا ما لا يمنحه إياه الإرشاد التقليدي، مما يزيد من إمكانية إفصاح المسترشد عن المعلومات الحساسة، بالإضافة إلى انخفاض شعور المسترشد عن بعد بالوصمة الاجتماعية.

تحديات الإرشاد عن بعد

يمكن أن يواجه المستفيدين من الإرشاد عن بعد عددًا من التحديات والمعوقات ومن أهمها إثارة مجموعة من القضايا الأخلاقية ذات المخاطر مثل القضايا الجنسية وسرقة الهوية، أو يفسح المجال لسوء الفهم الحاصل بسبب الشح في التواصل غير اللفظي، والذي من شأنه أن يشرح الكثير، كما يحد الإرشاد عن بعد من استخدام بعض التقنيات الإرشادية التفاعلية ذات الفائدة والتي تتطلب تواصل جسدي وحركي حي ومباشر، بالإضافة إلى ضعف موارد الاتصال، خاصة في المناطق النائية والأرياف (خليفة، 2021).

كما أوضح شريك (2019) أن الخصوصية التي يقدمها الإرشاد عن بعد تعتبر أحد أهم مميزاته، وأحد أهم المآخذ عليه في نفس الوقت، فتبادل المعلومات الشخصية والحساسة قد يخضع للقرصنة. كما أن الإرشاد عن بعد قد لا يتناسب مع بعض الفئات مثل ذوي النزعات الانتحارية أو العدوانية، وذوي المشكلات البصرية واللغوية Benight, Ruzek & Waldrep, (2008).

بالإضافة إلى عدم ثقة المسترشد في استخدام وسائل وأدوات الإنترنت، بجانب تدني المستوى التعليمي للمسترشد والمتمثل في صعوبة القراءة والكتابة، أو إخفاء المسترشد لمعلومات هامة تخص ذاته العميقة (العباني، 2015).

دور المرشد الطلابي خلال عملية الإرشاد عن بعد

نظرًا للظروف الصحية العالمية المتعلقة بجائحة كورونا، تحتم على مرشدي المدارس والطلبة ممارسة العملية الإرشادية عبر منصات الإنترنت المتاحة والمنوعة، وعليه يتجلى دور المرشد الطلابي في تقييمه لطبيعة علاقاته الإرشادية قبل تفشي الوباء وقدرة الطلاب على التكيف مع شكل الإرشاد الطلابي الجديد، بالإضافة إلى تزويد نفسه بالمعلومات الإضافية والحديثة لتعديل شكل وظروف مهنته بما يتوافق مع حال الطلبة وظروفهم، كما لا بد أن ينفتح المرشد الطلابي على التجربة وذلك من خلال التقييم الذاتي ورصده لصعوباته وتحدياته التي يمر بها، مما يؤهله لتقديم الإسعافات النفسية للطلبة ومعالجة قلقهم المتزايد الناتج عن تفشي الوباء، مع ضرورة التواصل مع المهنيين والاختصاصيين الآخرين بغرض الاستفادة من تجاربهم (الصمادي، 2020).

أدوات التقييم في الإرشاد عن بعد

على الرغم من أن المراقبة الحية والتواصل المباشر تظل جزءً مهمًا من عملية التقييم، إلا أن المرشدين قد شهدوا مع التطور التكنولوجي الضخم طرقًا أكثر فعالية لإدارة التقييم الإرشادي وجمع البيانات عن الطلبة، فأصبحت اليوم أجهزة الكمبيوتر واقعًا ملموسًا في عملية التقييم في مهنة الإرشاد، كما يمكن للمرشدين إجراء العديد من أدوات التقييم عبر الإنترنت Sheperis, Drummond & Jones (2019).

وفي ضوء الظرف الصحي العالمي فيما يخص جائحة كورونا، وتحويل التعليم من شكله التقليدي إلى التعليم عن بعد متضمنًا ذلك العملية الإرشادية باعتبارها عنصر أساسي في المجال التربوي والمدرسي، أفادت عينة الدراسة التي أجراها Karaman, Eşici, Tomar & Aliyev (2021) بغرض البحث حول مدى استعداد المرشدين وخدمات الإرشاد لتقديم المساعدة للطلبة خلال فترة كورونا، بأنها استخدمت أداتي الاستبانات والمقابلة (عبر الإنترنت)، بغرض التواصل مع الطلبة وجمع المعلومات عنهم.

إضافة على الأداتين السابقة أوضح Hunter (2021) بأن تقديم الإرشاد عن بعد تضمن مراقبة المرشدين الطلابيين لحضور الطلبة وحصر غيابهم، مع تقديم الدروس الإرشادية وهذا ما أكدت عليه رئيسة قسم مشرفات التوجيه والإرشاد في الدراسة الاستطلاعية.

كما استخدم المرشدين الطلابيين التكنولوجيا لمساعدتهم في التواصل مع أولياء الأمور والمعلمين، على سبيل المثال عن طريق اتصالات البريد الإلكتروني، وذلك لإبقاء العائلات والطلبة والزملاء على اطلاع دائم بالأحداث القادمة والبرامج والخطط المدرسية وغيرها من الأمور المتعلقة بالإرشاد المدرسي، كما يمكنهم مشاركة مواد إرشادية مدرسية معينة باستخدام موقع المدرسة أو عن طريق إنشاء صفحة ويب أو مدونات خاصة بهم (Muic, 2019).

3. الدراسات السابقة

1.3. الدراسات التي تناولت أدوات التقييم الإرشادية

فيما يخص البحث حول أدوات التقييم الإرشادية بشكل مستقل، فقد أفادت دراسة الدليم (2004) والمقامة على عينة من المرشدين الطلابيين والبالغ عددهم (162) مرشدًا بالمملكة العربية السعودية، بأن المقابلة والسير الذاتية والملاحظة والتقارير ودراسات الحالة هي الأساليب التقويمية الأكثر استخدامًا، كما هدفت الدراسة إلى البحث حول علاقة هذه الأساليب بعدد من المتغيرات مثل الخبرة العملية والمرحلة التعليمية حيث لم يكن لهذين المتغيرين فروق ذات دلالة إحصائية لدى العينة، بعكس متغير التخصص العلمي والذي كانت فيه الفروق دالة إحصائيًا لصالح المرشدين المتخصصين.

واتفقت دراسة عبد الرزاق (2008) مع الدراسة السابقة، في أن أسلوب المقابلة هو الأول لدى مرشدي ومرشدات احدى مديريات العراق، يلي ذلك أسلوب الملاحظة ودراسة الحالة، كما هدفت الدراسة إلى البحث حول علاقة أساليب التقويم السابقة بعدد من المتغيرات الخاصة بالعينة والبالغ عددهم (50) مرشدًا ومرشدة، مثل الخبرة العملية والذي لم يكن ذات دلالة إحصائية لدى العينة، بعكس متغير التخصص العلمي والذي كانت فيه الفروق دالة إحصائيًا لصالح المرشدين التربويين المتخصصين في الإرشاد وعلم النفس مقارنة بغير المتخصصين في مجال الممارسات الإرشادية.

كما هدفت دراسة Ekstrom, Elmore, Schafer, Trotter & Webster (2004) إلى التعرف على أنشطة التقييم والتقويم التي يستخدمها العينة البالغة (179) مرشدًا طلابيًا بالولايات المتحدة الأمريكية، وأفادت النتائج بأن مرشدي المدارس من العينة يستخدمون أنشطة متنوعة من التقييم والتقويم من أهمها إحالة الطلبة إلى مختصين آخرين لإجراء تقييمات إضافية، وتفسير الدرجات من الاختبارات والتقييمات واستخدام المعلومات في الإرشاد، والاستزادة بالقراءة حول أهم مصادر التقييم، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مرشدي المدارس الثانوية إذ كان لديهم مسؤولية أكبر في اختيار أدوات التقييم وإدارتها وتفسيرها.

أما دراسة Peterson, Lomas, Neukrug & Bonner (2014) فقد هدفت إلى الكشف عن الأدوات التي يستخدمها (926) من المرشدين من بينهم مرشدين مدرسيين وآخرين في مجال إرشاد الصحة العقلية وغيرهم بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث أفادت النتائج بأن استخدام التقييمات يتأثر حسب نوع المرشد ونوع التقييم، فمثلاً يستخدم مرشدي المدارس التقييمات المهنية والتعليمية، وتقييمات الإنجاز بشكل متكرر أكثر من مرشدي مجال الصحة العقلية الذين يستخدمون بدورهم التقييمات السريرية أكثر مما يفعله مرشدي المدارس والمرشدين الآخرين.

وفي نتيجة مغايرة لنفس الباحثين، هدفت دراسة Neukrug, Peterson, Bonner & Lomas (2013) إلى التعرف على أدوات التقييم الأكثر تدريسًا من قبل عينة من أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المتخصصة بالإرشاد بالولايات المتحدة الأمريكية، والبالغ عددهم (210) عضو وعضوة هيئة تدريس، حيث توصلت النتائج إلى أن أدوات فئة تقييم الصحة العقلية والتقييم الإسقاطي والتقييم المهني وغيرها تمت تغطيتها لدى العينة أكثر من أدوات التقييم التربوية مثل فئة التقييم التعليمي والتقييم البيئي وتقييم مستويات الذكاء،

وقد أعزى الباحثين ذلك إلى كون عدد كبير من المرشدين التربويين لديهم خلفيات في إرشاد الصحة العقلية، بالإضافة إلى قلة تركيز الكتب المتعلقة بأدوات التقييم على فئات التقييم التربوية بعكس الفئات الأخرى.

أما دراسة أبو المعاطي (2014) فقد هدفت إلى تقويم دور مرشد الموهوبين في مجالات الإرشاد من قبل الطلبة الموهوبين، على عينة من مراكز الموهوبين ومدارس الشراكة بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (390) طالبًا، بالإضافة لعينة من المرشدين والبالغ عددهم (23) مرشدًا، وأفادت نتائج الدراسة بقلة ممارسة مرشدي الموهوبين لأنشطة الإرشاد المهني والإنمائي والتي تتضمن أدوات تقييمية إرشادية مثل مقاييس الميول المهنية ومقاييس القدرات والشخصية، كما أعرب المرشدين عن وجود معوقات إرشادية تحول بينهم وبين إرشاد الموهوبين ومن أهمها نقص مهاراتهم في تطبيق أدوات الكشف عن الموهوبين.

وأوضحت دراسة الملحم (2015) حاجة المرشدين الطلابيين العاملين في مدارس التعليم العام، والبالغ عددهم (120) مرشدًا طلابيًا بالمملكة العربية السعودية، إلى إعداد استراتيجية تدريبية واضحة وطويلة المدى، تساعد المرشدين الطلابيين على إتقان أساليب وفنيات الإرشاد الطلابي اللازمة للتعامل مع الطلبة الموهوبين وحل مشكلاتهم الدراسية والاجتماعية، كما أوصت الدراسة بإنشاء معاهد فنية متخصصة تتمثل مهمتها في تدريب المرشدين الطلابيين على إتقان مهارات الإرشاد الطلابي والنفسي والمهني.

وعلى عكس ما أظهرته الدراستين السابقتين في مجال الموهبة، فقد توصل المالكي والحنو (2019) في دراستهم حول واقع مشاركة المرشد المدرسي في الخطة التربوية الفردية لطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، على عينة تبلغ (120) شخصًا (60) منهم مرشد و(60) مرشدة بالمملكة العربية السعودية، إلى أن بعد المشاركة في إعداد الخطة والتشخيص والتقييم جاء في المرتبة الأولى من مجالات مشاركة المرشد المدرسي، مما يدعم الدور الأساسي الذي يقوم به المرشد المدرسي باستخدام أدوات التقييم.

وفي دراسة أجراها عساف (2018) بغرض تقييم خدمات الإرشاد النفسي المقدمة للأطفال المنتفعين من مؤسسات الرعاية الاجتماعية في الأردن على عينة قوامها (60) فردًا من المنتفعين من خدمات المؤسسات و(20) من الاختصاصيين الاجتماعيين والمرشدين النفسيين العاملين معهم، أظهرت النتائج تدني تقييم المنتفعين من مؤسسات الرعاية لخدمات الإرشاد النفسي المقدمة، بينما قيّم العاملين من اختصاصيين اجتماعيين ومرشدين نفسيين واقع خدمات الإرشاد النفسي ضمن المجالات الموجودة بمستوى متوسط، حيث تضمنت المجالات المقاسة بعد يختص بخدمات التشخيص والتقييم.

وفي نفس السياق، هدفت دراسة أبو فارس وبن طالب (2019) إلى التعرف على مستوى الخدمات الإرشادية لمستشاري التوجيه من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية بالجزائر والبالغ عددهم (200) طالب وطالبة، وذلك في ضوء عدد من المتغيرات، وأفادت النتائج بممارسة مستشار التوجيه في المدرسة لخدمات التقويم بدرجة كبيرة والتي تتضمن تحليل نتائج الطلبة وتشجيعهم عند تقدمهم ومشاركته في تحضير اختبارات التقويم التشخيصية بالإضافة لإجراء الدراسات البحثية وغير ذلك من مهام التقييم الإرشادي.

والجدير بالذكر أن أداة الاختبارات والمقاييس النفسية حازت على الاهتمام الأكبر لدى الباحثين، بالرغم من أنها ليست سوى جانب واحد من جوانب التقييم، باعتبار أن التقييم نشاط أكثر شمولاً من الاختبارات والمقاييس وذلك لأنه يتضمن تكامل وتفسير نتائج الاختبار وطرق التقييم الأخرى (Hays, 2013). حيث أفادت نتائج دراسة شاهين (2014) بأن جميع المهارات الإرشادية المقاسة لدى عينة من المرشدين والمرشدات التربويين بفلسطين والبالغ عددهم (107) مرشدًا ومرشدة، حققت تقديرات متوسطة عدا مهارات تطبيق الاختبارات والمقاييس والتي كان تقدير العينة لها مرتفع.

لتتفق بذلك مع دراسة القعدان (2019) والتي هدفت لقياس فاعلية الإرشاد المدرسي من وجهة نظر المديرين والمرشدين التربويين بمدارس الأردن والبالغ عددهم (67)، لتفيد النتائج بأن بعد المقياس العلاجي أكثر فاعلية من البعدين النمائي والوقائي، حيث يتضمن البعد العلاجي عددًا من البنود منها تطبيق الاختبارات والمقاييس على الطلبة وعقد الجلسات الإرشادية واستخدام الخطط والبرامج الإرشادية، بالإضافة إلى استخدام المرشد لاستراتيجية اللعب وعمل دراسات حالة للمشكلات ذات الدرجة العالية ومتابعتها بعد الانتهاء من تقديم الإرشاد لها.

وعلى العكس من ذلك فقد توصل المبارك (2017) في دراسته حول المعوقات التي تواجه المرشدين الطلابيين بالمدارس الثانوية الحكومية والأهلية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين ووكلاء ومديرين المدارس بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (246)، إلى أن المعوقات المتعلقة بالوسائل والأدوات جاءت في الترتيب الرابع من بين المعوقات السبعة التي قام بدراستها وهي معوقات تتعلق بسمات المرشد الطلابي، ومعوقات تتعلق بعدم قيام المرشد بدوره، ومعوقات تتعلق بمدير المدرسة وأخرى بالمعلمين، بالإضافة إلى المعوقات المتعلقة بالطلبة أنفسهم، ومعوقات أولياء الأمور، كما كشفت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصصات العلمية في بعد الأدوات مع عدم وجود فروق دالة لنفس البعد فيما يخص سنوات الخبرة العملية.

فيما ناقش Naugle (2009) في مقالة منشورة استخدام أداة الاختبارات والمقاييس في التقييم، وأوضح حاجة المرشدين لأن يكونوا على دراية بالدور الأخلاقي والقانوني الذي يلعبه التقييم في ممارستهم المهنية، كما أوصى بمنح المرشدين الحاصلين على المؤهلات والخبرات والتدريب اللازم حقهم في استخدام هذه الأداة ضمن عملية التقييم الإرشادي، خاصة إذا كانوا سيلتزمون بمسؤولية تعلم القوانين والمبادئ التوجيهية الأخلاقية المتعلقة باستخدام أدوات التقييم وإدارتها.

وفي نفس الاتجاه، أفادت عينة دراسة أبو البصل (2014) والمكونة من مديري ومديرات احدى محافظات الأردن، والبالغ عددهم (150) مدير ومديرة، بالتزام المرشدين التربويين بممارسات أخلاقيات المهنة والمتضمنة لعدد من بنود التقييم والتقويم مثل قيامهم بعمليات التقويم والتشخيص والتدخل الإرشادي في ضوء العلاقة المهنية بينهم وبين الطلبة، بالإضافة لالتزام المرشدين بالأخلاقيات المتعلقة بالقياس والتقويم مع توخي الدقة والموضوعية عند تفسير النتائج، كما أنهم يستخدمون طرقًا متعددة للتعامل مع مشاكل الطلبة المسترشدين.

أما دراسة الهويش (2017) فهدفت إلى تقويم العمل الإرشادي المدرسي في ضوء متغيري البرامج والخدمات المقدمة والممارسة المهنية الإرشادية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين والبالغ عددهم (150) مرشدًا ومرشدة ومشرفي التوجيه والإرشاد والبالغ عددهم (22) مشرفًا ومشرفة،

وأفادت نتائج العينة الثانية إلى أن إحالة الطلبة إلى أهل الاختصاص أحد أهم الممارسات الإرشادية التي يقوم بها المرشدين الطلابيين بالإضافة إلى احتفاظ المرشد الطلابي بسجلات وملفات عملية الإرشاد الخاصة بالطلبة.

وهدفت دراسة الزهراني (2020) والمقامة على عينات مختلفة من مرشدي المدارس والبالغ عددهم (87) مرشدًا، إلى تقويم خدمات التوجيه والإرشاد من وجهة نظر مرشدي الطلاب في مدارس المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وأفادت النتائج بأن المقابلات هي أسلوب تقييم الحاجات الأكثر استخدامًا يليها أسلوب نتائج نهاية العام للطلاب ثم أسلوب الحوارات غير الرسمية مع الطلاب وجاء في نهاية القائمة أسلوب مقاييس تقييم/ تقدير السلوك وأخيرًا أسلوب الاختبارات المقننة.

وفي دراسة أجراها العجلان (2015) بهدف تحقيق الواقع الحالي لتفعيل أداء المرشد الطلابي لبرامج التوجيه والإرشاد بالمدارس الثانوية على عينة بلغت (62) مرشدًا طلابيًا بالمملكة العربية السعودية، جاءت مهمة "دراسة الحالات الطارئة اليومية للطلاب وتقديم الاستشارة لهم" في المرتبة الثامنة، كما جاءت مهمة "توثيق وتدوين المعلومات اللازمة لجميع الطلاب في سجل المعلومات الشامل" في المرتبة الثانية والعشرين من بين ستة وثلاثون مهمة أخرى تقيس مدى تفعيل أداء المرشد لبرامج التوجيه والإرشاد.

وهناك الكثير من الدراسات التي أولت اهتمامًا بالبحث المنفصل حول أداة من أدوات التقييم الإرشادية دون الأخرى، حيث دعت دراسة Holcomb-McCoy (2004) لاستخدام السيرة الذاتية للعائلة كأداة تقييمية إرشادية يمكن من خلالها جمع المعلومات عن الطلبة، حيث يكون التركيز الرئيسي لهذا النوع من التقييم هو فحص أنماط السلوك بين الأشخاص بالإضافة إلى الخصائص الأخرى في الأسرة الأصلية للفرد، حيث قدم Holcomb-McCoy هذه المبادرة ضمن دورة تدريبية مقامة على (32) متدربًا ومتدربة في الإرشاد المدرسي بأحد الولايات المتحدة الأمريكية، ليوضح المرشدين المستقبليين في نهاية الدورة موافقتهم على استخدامهم لنظرية أنظمة الأسرة عند عملهم الإرشادي مع الطلبة مستقبلاً.

كما تناولت مقالة Clark (2001) العودة إلى الذكريات المبكرة كأداة تقييم في الإرشاد، باعتبارها منهجية إسقاطيه للكشف عن اتجاهات الشخصية وخصائص نمط حياة الشخص وفهم تفرد الطلبة وإمكاناتهم خلال جلسات الإرشاد، وذلك من خلال تفسير الذكريات ودمج النتائج مع البيانات الأخرى ذات الصلة، واستعرضت المقالة حالة الطالب Carl وكيف استطاع المرشد الطلابي مساعدته من خلال هذه الأداة. ويعتبر الباحث بأن استخدام الأسلوب الإسقاطي في التقييم يعزز قدرة المرشدين على فهم الناس بشكل عام، كما يعد التدريب والخبرة تحت الإشراف في استخدام الذكريات المبكرة كأداة تقييمية إرشادية أمرًا ضروريًا لتحقيق الكفاءة في الأداة.

وفي دراسة أجراها Villalba, Latus, Hamilton & Kendrick (2005) حول أداة التقييم السلوكي الوظيفي لدى المرشدين (Functional Behavioral Assessment -FBA) والمختصة ببرامج التربية الخاصة حيث يتم من خلالها جمع المعلومات من أجل تحديد أسباب وأهداف سلوكيات معينة، وضمت العينة (527) من المرشدين الطلابيين بمدارس الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أفاد معظم العينة بأن معرفتهم وإعدادهم لعملية التقييم السلوكي الوظيفي والتطوير المهني فيها غير كافية، كما أبدوا اهتمامهم بمعرفة المزيد عن هذا النوع من التقييم الإرشادي على الرغم من أن معظمهم لا يخدمون في فريق التقييم السلوكي الوظيفي في مدرستهم، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا ترتبط بمتغير المرحلة التعليمية.

فيما هدفت دراسة حداد وعبد الله (2002) إلى التعرف على أهم فنيات المقابلة الارشادية التي يمارسها المرشد النفسي من وجهة نظر المسترشدين في ضوء عدد من المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (80) طالب وطالبة بالأردن، راجعوا المرشدين ثلاث مرات على الأقل خلال العام الدراسي، وأظهرت النتائج استخدام المرشدين والمرشدات لغالبية الفنيات الإرشادية والموزعة على ثلاثة مجالات، حيث احتلت فنيات التفاعل المرتبة الأولى والتي تشمل (التفسير، الإيحاء والتغذية الراجعة) ويليها فنيات الفعل والتي تشمل (التساؤل والمواجهة) وأخيرًا فنيات رد الفعل والمتضمنة (الصمت، الإصغاء، إعادة العبارات، عكس المشاعر والإيضاح).

واهتمت دراسة الشاماني (2011) بالبحث حول مدى إلمام المرشد الطلابي بأسلوب دراسة الحالة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر (137) من المرشدين الطلابيين ومشرفي التوجيه والإرشاد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لعدد من المتغيرات منها متغير سنوات الخبرة في المحاور التالية: محور عملية استقبال المسترشد، ومحور عملية جمع المعلومات ودراستها، ومحور عملية التشخيص، ومحور إنهاء الحالة والدرجة الكلية، كما كان لمتغير المرحلة التعليمية دلالة إحصائية في جميع المحاور السابقة عدا محور جمع المعلومات ودراستها.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة لهذا المحور في تصميم أداة الدراسة الكمية والمتمثلة في الاستبانة باعتبارها الأداة الأفضل لحصر استخدامات العينة لأدوات التقييم الإرشادية، كما لمست الباحثة بعد العودة للدراسات السابقة ندرة دراسة أدوات التقييم الإرشادية بشكل مستقل وحديث، كما أن الدراسة الحالية -على حد علم الباحثة- هي من الدراسات الأوائل عربيًا في تناول موضوع أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد.

2.3. الدراسات التي تناولت العملية الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد

باعتبار الإرشاد الطلابي كعملية أساسية ضمن إطار التعليم عن بعد، فهدفت دراسة المطيري (2021) إلى التعرف على اتجاهات وتفضيلات عينة من الطلبة المترددين على مركز الإرشاد النفسي بجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية نحو الإرشاد التقليدي والإرشاد عن بعد في ضوء عدد من المتغيرات، حيث بلغت العينة (120) طالبًا وطالبة أفادوا باتجاهاتهم المرتفعة نحو الإرشاد الإلكتروني على عكس الإرشاد التقليدي، وقد أعزى الباحث ذلك إلى ما يتمتع به نمط الإرشاد الإلكتروني من خصوصية عالية بالإضافة إلى تقديم الطلبة معلومات أكثر عن أنفسهم تساعد في تفعيل العملية الإرشادية.

ولنفس الغرض، هدف الرشود (2015) في دراسته إلى البحث عن مدى رضا طلبة التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية عن الإرشاد الأكاديمي وسبل تطويره، على عينة قوامها (310) طالب وطالبة، حيث أفادت العينة برضاها عن الإرشاد الأكاديمي عن بعد بدرجة متوسطة، كما جاء رضاها بدرجة عالية عن الخدمات التالية: توصيل الوثائق للطلبة عبر شركات النقل، إمكانية إطلاع الطلبة على السجلات الأكاديمي، والتوجيهات الإرشادية عن طريق رسائل الجوال، وعن طريق حساب الجامعة على تطبيق Twitter، كما أبدت العينة رضاها عن احدى عشرة خدمة إرشادية أخرى بدرجة متوسطة، فيما جاءت خدمة الدورات التدريبية بدرجة ضعيفة.

فيما تناولت دراسة هلالي (2021) البحث عن الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابيين في ضوء تحديات الرقمنة والبالغ عددهم (93) مرشد ومرشدة في المملكة العربية السعودية، لتكشف الدراسة عن عددًا من الاحتياجات التدريبية الفنية مثل تبادل النقاشات الإلكترونية مع الخبراء، وتقديم البرامج الإرشادية الكترونيًا، وصياغة المشكلات الطلابية بطريقة علمية، وتحليل المشكلات الطلابية وفق تغيرات الرقمنة وطرق الإرشاد الفردي عن بعد. فيما جاءت مهارة الإنصات الجيد عن بعد، وإجادة فنيات الحوار الفعال إلكترونيًا، وتنظيم جلسات الإرشاد الفردي الكترونيًا، وإتقان استخدام مهارات التواصل الإلكتروني، والتعامل مع تحديات التقنية هي الأهم في الاحتياجات التدريبية الشخصية والتنظيمية للمرشدين الطلابيين، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب الاحتياجات بين الذكور والإناث.

كما هدفت دراسة Karaman, Eşici, Tomar & Aliyev (2021) إلى البحث حول آثار الجائحة على الأعراض النفسية لطلاب المدارس الثانوية ومدى استعداد المرشدين وخدمات الإرشاد لتقديم المساعدة في تركيا، حيث بلغت العينة الثانية (5) مرشدين طلابيين و(5) طلاب من مدارس مختلفة، وبعد إجراء المقابلات معهم أشارت النتائج إلى وجود ثلاثة مجالات للخدمة التي يقدمها مرشدي المدارس: خدمات للطالب، ولأسرهم ولمعلميهم، وتضمنت الخدمات المقدمة للطلاب ما يلي: الإرشاد الفردي والجماعي والمهني والوقائي والإرشاد الفردي والاستبانات (عبر الإنترنت)، والمقابلة إما (عبر الإنترنت، أو وجهًا لوجه، وعبر الهاتف)، بالإضافة لإرشاد الأقران والمساعدة الاجتماعية.

وفي دراسة قام بها AL-halalmeh (2021) على عينة قوامها (400) مرشد ومرشدة في الأردن بهدف البحث حول مهارات الإرشاد المدرسي اللازمة لتفعيل التعليم عن بعد في ضوء جائحة كورونا، وجدت الدراسة أن أكثر مهارات الإرشاد المطلوبة مشابهة للتعليم التقليدي، ولكن بسبب تحول التعليم من شكله التقليدي إلى التعليم عن بعد سيكون التركيز الأكبر على المهارات التكنولوجية لدى المرشدين الطلابيين، ومن أهم هذه المهارات مهارة متابعة المرشد لمشاكل الطلبة واحتياجاتهم الإرشادية من خلال المحادثات الإلكترونية الجماعية والفردية، فيما جاءت المهارة الأقل هي إجراء المرشد للمكالمات الإلكترونية مع أولياء الأمور لمناقشة قضايا الطلبة.

أما دراسة Steele, Nuckols & Stone (2020) فهدفت للبحث حول الاتجاهات التكنولوجية في الإرشاد المدرسي على عينة قوامها (973) مرشدًا ومرشدة من جمعية الإرشاد الأمريكية، أفادت النتائج باستخدام مرشدي المدارس للتكنولوجيا في جميع جوانب برنامج الإرشاد الشامل الخاص بهم باستثناء مجال خدمات الرد السريعة، كما أوضحت الدراسة عن وجود حاجة وفرصة للاستفادة من التكنولوجيا لتوفير موارد إرشادية مدرسية إضافية وسريعة الرد في مثل الإرشاد الفردي والجماعي للطلاب، كما أكدت الدراسة على ضرورة التدريب التكنولوجي الإرشادي حتى يتم تقديم الخدمات الإرشادية عن بعد وبأفضل مستوى وجودة.

وفي نفس الاتجاه، أجرى Hunter (2021) دراسة هدفت إلى البحث حول تجربة الإرشاد المدرسي الافتراضي وسط جائحة كورونا في المدارس الابتدائية بجورجيا على عينة تتألف من (5) مرشدين طلابيين، وبعد إجراء المقابلات معهم أفادت النتائج بأن تعلم التكنولوجيا الجديدة والعمل بموارد وتوجيهات محدودة، ومراقبة حضور الطلبة، والتعامل بدون عامل المشاركة،

وعدم تقدير المعلمين لأهمية الدروس الإرشادية بالإضافة لتحمل مسؤوليات إضافية كانت من أهم معيقات الإرشاد عن بعد، وبالمقابل تلخصت مميزاته في سهولة الوقت والجدولة بالإضافة للحد من انتشار العدوى عن طريق التواصل التقليدي بين الطلبة ومرشديهم.

وفي دراسة استطلاعية أجراها Savitz-Romer, Rowan-Kenyon, Nicola, Carroll & Hecht (2020) والتي تم تطبيقها على عينة تبلغ (984) مرشد ومرشدة بهدف التعرف على تجربة المرشدين الطلابيين في أمريكا خلال فترة عملهم أثناء جائحة كورونا، أفادت النتائج بما يلي: لم يتمكن المرشدين الطلابيين من قضاء وقت كافٍ في العمل بصورة مباشرة مع الطلبة بخصوص قضاياهم الاجتماعية والانفعالية والتخطيط والتطوير المهني لهم، كما أفادوا بأنهم قضوا وقتًا أطول وهم يقومون بمهمات لوجستية وإدارية مما أضعف قدرتهم على التواصل بفاعلية مع الطلبة، بالإضافة لنقص التوجيه الكافي والمباشر من قادة المدارس ومديري التربية في مناطقهم، مع عدم إشراكهم كمرشدين طلابيين بفاعلية في عملية التخطيط المدرسي خلال فترة الجائحة.

وفي دراسة فريدة أجراها Seidel, Mohlman, Basch, Fera, Cosgrove & Ethan (2020) بهدف توصيف المدى الذي وصلت إليه المواقع الالكترونية لمدارس نيويورك، حول الخدمات والمعلومات الإرشادية المقدمة للطلبة والمتعلقة بجائحة كورونا، وبعد تحليل ما مجموعه (138) موقعًا وجد الباحثين بأن نصف صفحات الويب الخاصة بالمدارس التي تم مسحها قدمت المعلومات اللازمة حول الإرشاد عن بعد، وأن أقل من ثلثي المواقع كان لديها توجيهات للطلبة الذين يعانون من مشكلات طارئة، كما ارتبطت زيادة التسجيل بالمواقع بمدى توافر المعلومات حول الإرشاد عن بعد، وكانت المدارس متوسطة الحجم هي الأكثر احتمالية لتوفر هذه الموارد الإرشادية على مواقعها الإلكترونية مقارنة بالمدارس صغيرة وكبيرة الحجم.

أما دراسة Savitz-Romer, Rowan-Kenyon, Nicola, Alexander & Carroll (2021) فقد هدفت إلى البحث حول تجارب مرشدي المدارس بأمريكا خلال فترة الجائحة، على عينة بلغت (1107) مرشد ومرشدة، حيث تم نشر الاستبانات على (1060) منهم، فيما تم إجراء المقابلات مع (47)، وأفادت النتائج بنقص الدعم الإداري للمرشدين خاصة في بداية الجائحة، وصعوبة التواصل مع الطلبة خلال ساعات الدوام الرسمية، مع تعرضهم للقيود الوالدية وانعدام الخصوصية في تقديم الدعم الإرشادي، وضعف التطوير المهني خلال فترة الجائحة، بالإضافة إلى كثرة الواجبات الإدارية التي لا تتضمن أي أدوار إرشادية ومن أهمها حصر الغياب.

أما دراسة جمعة (2021) فهدفت إلى سؤال المرشدين عن المشكلات الطلابية في ظل الجائحة بالإضافة إلى إيجابيات وسلبيات التعليم الإلكتروني ودور خدمات الإرشاد النفسي خلاله، وبلغت العينة ما عدده (288) مرشدة ومرشدة في العراق، أفادوا بمزايا التعليم الإلكتروني ومنها حل أزمة كثافة الطلاب وتوفير الوقت وسهولة الوصول للمحتوى التعليمي وتخفيف الأعباء المالية على الأسر، فيما كانت سلبياته تتمثل في ضعف البنية التحتية التقنية، وضعف مستوى التفاعلية، والعزلة الاجتماعية وصعوبة التقييم والامتحانات.

وفي دراسة قام بها Osborn, Peterson & Hale (2014) على عينة مكونة من (4) أفراد من مرشدي المدارس الافتراضية في فلوريدا عن طريق المقابلات المنظمة، بغرض فحص تجاربهم وانعكاساتهم حول تقديم الإرشاد الافتراضي للطلاب، وأوضحت النتائج شكل الاختلاف بين الإرشاد الافتراضي والإرشاد التقليدي، كما قدمت الدراسة عددًا من التوصيات لتطوير هذا النوع من الإرشاد مثل: تضمين تدريب عملي تكنولوجي للمرشدين، وتصميم المهام الإرشادية بطابع تكنولوجي مثل إنشاء روايات رقمية، أو إجراء فنية لعب الأدوار عبر الإنترنت باستخدام الدردشة الصوتية، أو تقديم عروض تقديمية تفاعلية ذات أهداف إرشادية.

وفي ورقة بحثية كتبها خليفة (2021) سلط فيها الضوء على دراسة الإرشاد النفسي المدرسي عن بعد في الجزائر خاصة في ظل تفشي الأوبئة والأمراض، وخلص في نهاية بحثه إلى عددًا من التوصيات ومن أهمها: الحرص على استمرارية الإرشاد المدرسي عن بعد، تدريب المتخصصين على تقديم الإرشاد عن بعد باحترافية وكفاءة عالية وتضمين ذلك في الإعداد الإرشادي الجامعي، تصميم المواقع المدرسية الإرشادية بسهولة وجمالية وأخيرًا استحداث نظام أو شبكات الكترونية داخلية خاصة بكل مدرسة تحتوي على مساقات للطوارئ الصحية والأزمات العارضة يستخدمها ويستفيد من خدماتها الطلبة وأولياء الأمور.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة لهذا المحور في بناء المنهج البحثي المختلط الذي تقوم عليه هذه الدراسة، فكما هو مذكور استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج المختلط وذلك بغرض التوسع في مشكلة البحث، وبهدف التوصل الأعمق لفهم المشكلة وأبعادها، كما استفادت الباحثة من دراسة Savitz-Romer, Rowan-Kenyon, Nicola, Alexander & Carroll (2021) في اختيارها لأدوات البحث والمتمثلة في أداتي الاستبانة ومجموعة التركيز كما هو الحال في هذه الدراسة.

4. المنهج وطرق البحث

1.4. الدراسة الاستطلاعية

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية فردية مفصلة، وذلك في صباح يوم الإثنين الموافق 1442/8/2 هـ - 2021/3/15 حول دور المرشدات الطلابيات فيما يخص سير العملية الإرشادية واستخدام أدواتها خلال فترة التعليم عن بعد، بالإضافة للصعوبات والتحديات والمستجدات ذات الفائدة التي واجهت المرشدات الطلابيات بمدينة جدة أثناء فترة التعليم عن بعد، وكانت هذه الدراسة قد أجريت مع رئيسة قسم مشرفات التوجيه والإرشاد في إدارة التوجيه والإرشاد بشمال جدة وذلك بمكتبها الموجود في الإدارة.

وقد ساعدت هذه الدراسة الاستطلاعية بشكل كبير في بناء الأسئلة البحثية لهذه الدراسة، وتحديد المنهجية المناسبة بالإضافة إلى تصميم أدواتها، وقد خرجت الباحثة من هذه الدراسة الاستطلاعية بعدد من الاستنتاجات الهامة، منها اختلاف آلية تنفيذ المرشدة للمهام المطلوب منها، إذ تحولت البيئة الدراسية من شكلها التقليدي إلى الافتراضي، بالإضافة إلى انخفاض استخدام المرشدات الطلابيات لعدد من أدوات التقييم الإرشادية مثل المقابلة ودراسة الحالة والملاحظة، فيما زاد استخدام المرشدات للاستبانات بشكلها الالكتروني، كما أفادت رئيسة قسم التوجيه والإرشاد في نهاية المقابلة، بوجود جملة من الصعوبات والمستجدات والمقترحات في أدوات التقييم الإرشادية ظهرت خلال فترة التعليم عن بعد والتي تستحق الدراسة.

2.4. منهج الدراسة

انطلاقًا من طبيعة الدراسة الحالية والأهداف التي تسعى إليها، والبيانات المراد الحصول عليها للتعرف على واقع استخدام أدوات التقييم الإرشادية في التعليم التقليدي والتعليم عن بعد وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة، وبناء على التساؤلات التي تسعى الدراسة للإجابة عنها، تم استخدام المنهج المختلط الذي يجمع بين المنهج الكمي والنوعي (Mixed Methods Research) في جمع البيانات وتحليلها ودمجها، وعلى وجه التحديد التصميم التتابعي التفسيري (Explanatory Sequential Design) لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية ولغرض التوسع في مشكلتها.

ويمكن تعريف المنهج المختلط (Mixed Methods Research) حسب ما ذكر Creswell (2014) بأنه "الجمع أو التكامل بين البحث والبيانات الكمية والنوعية في دراسة بحثية واحدة"، إذ تتضمن البيانات الكمية عادةً إجابات مغلقة مثل تلك الموجودة في الاستبانات، بينما تميل البيانات النوعية إلى أن تكون مفتوحة بدون إجابات محددة مسبقًا.

وتكمن الفكرة حول قيمة البحث المختلط كما ذكر Creswell (2014) في أن جميع الأساليب بها تحيز ونقاط ضعف، وأن جمع كل من البيانات الكمية والنوعية معًا تحيد نقاط الضعف في كل شكل من أشكال البيانات. كما أنه يمكن من خلال هذا المنهج التقاط كل من الاتجاهات ووجهات النظر المتعمقة بشكل أكبر مما يمكن أن تقدمه البيانات الكمية أو النوعية وحدها (Swanson & Holton, 2005).

أما التصميم التتابعي التفسيري (Explanatory Sequential Design) فعرفه Creswell (2014) بأنه "الطريقة التي يجري فيها الباحث بحثًا كميًا أولاً، ويحلل النتائج ثم يبني على النتائج لشرحها بمزيد من التفصيل مع البحث النوعي، وهي تعتبر تفسيرية لأن نتائج البيانات الكمية الأولية يتم شرحها بشكل أكبر بالبيانات النوعية، وتعتبر متتابعة لأن المرحلة الكمية الأولية تليها المرحلة النوعية".

وتتمثل استخدامات هذا التصميم وفق ما ذكر Swanson & Holton (2005) في متابعة النتائج الكمية من التجارب أو الدراسات الاستقصائية أو الارتباطية من خلال التحقق من النتائج بمزيد من العمق من خلال البيانات النوعية مثل مجموعة التركيز -كما في هذه الدراسة- أو المقابلات الفردية أو الملاحظات أو دراسات الحالة. نموذج (1-3)، يوضح الخطة الزمنية لمنهج التصميم التتابعي التفسيري الذي يجمع بين المرحلتين الأولى والثانية.

المرحلة الأولى: المنهج الكمي

تم جمع بيانات البحث الكمية (Quantitative) عن طريق أداة الاستبانة الالكترونية، وتم تحليلها من خلال إيجاد التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

المرحلة الثانية: المنهج النوعي

تم جمع البيانات النوعية (Qualitative) عن طريق أداة مجموعة التركيز، وتم تحليلها من خلال التحليل الموضوعي والذي يقوم على التعرف على البيانات ومن ثم ترميزها وتحديد موضوعاتها الرئيسية وإنتاج التقرير (Braun & Clarke 2006).

لتقوم الباحثة بعد ذلك بالربط بين كل من النتائج الكمية والنتائج النوعية، مما يمنح الدراسة مزيدًا من العمق والتفصيل.

شكل (1) منهج التصميم التتابعي التفسيري الذي يجمع بين المنهج الكمي والنوعي في جمع البيانات وتحليلها.

3.4. مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدات الطلابيات بالإدارة العامة للتعليم بمدينة جدة في العام الدراسي 1443هـ، والبالغ عددهم (728) مرشدة طلابية، وفقًا للإحصائية التي حصلت عليها الباحثة من إدارة التوجيه والإرشاد بجدة.

4.4. عينة الدراسة

نظرًا لتعذر تطبيق أدوات الدراسة على المجتمع بأكمله؛ فقد تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع بالطريقة العشوائية، ليصبح مجموع عينة الدراسة في المرحلة الأولى الكمية (106) مرشدة طلابية، تم بعد ذلك مقابلة (13) مرشدة طلابية من العينة نفسها ممن أبدين رغبتهن بالمشاركة في المرحلة الثانية النوعية للدراسة، وجدول (1) يوضح خصائص عينة الدراسة المشاركة ببيانات الدراسة الكمية وفقًا للبيانات الأولية: (سنوات الخبرة العملية- التخصص العلمي- المرحلة التعليمية).

جدول (1) خصائص عينة الدراسة الكمية (ن=106).

	البيانات الأولية	التكرار	النسبة
سنوات الخبرة العملية	من 1-5 سنوات	18	%17.0
	من 6- 10 سنوات	42	%39.6
	من 11- 15 سنة	21	%19.8
	16 سنة وأكثر	25	%23.6
	المجموع	**106**	**%100**

	البيانات الأولية	التكرار	النسبة
التخصص العلمي	علم النفس	24	%22.6
	علم الاجتماع أو الخدمة الاجتماعية	64	%60.4
	تخصص آخر	18	%17.0
	المجموع	**106**	**%100**
المرحلة الدراسية	المرحلة الابتدائية	52	%49.1
	المرحلة المتوسطة	20	%18.9
	المرحلة الثانوية	31	%29.2
	مجمع مدرسي	3	%2.8
	المجموع	**106**	**%100**

وللتعرف على خصائص عينة الدراسة النوعية، تم حساب النسب المئوية وفقًا للمتغيرات التالية: (سنوات الخبرة العملية- التخصص العلمي- المرحلة التعليمية) كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2) خصائص عينة الدراسة النوعية (ن=13).

	البيانات الأولية	التكرار	النسبة
سنوات الخبرة العملية	من 1-5 سنوات	5	%38.5
	من 6- 10 سنوات	2	%15.4
	من 11- 15 سنة	1	%7.7
	16 سنة وأكثر	5	%38.5
	المجموع	**13**	**%100**
التخصص العلمي	علم النفس	3	%23.1
	علم الاجتماع أو الخدمة الاجتماعية	8	%61.5
	تخصص آخر	2	%15.4
	المجموع	**13**	**%100**
المرحلة الدراسية	المرحلة الابتدائية	6	%46.2
	المرحلة المتوسطة	3	%23.1
	المرحلة الثانوية	3	%23.1
	مجمع مدرسي	1	%7.7
	المجموع	**13**	**%100**

5.4. أدوات الدراسة

الأداة الأولى: الاستبانة (Questionnaire)

لأغراض تحقيق الأهداف الكمية للدراسة، تم تصميم استبانة الكترونية (مفتوحة ومغلقة)، لجمع البيانات الكمية ونشرها خلال الفصل الدراسي الثاني 1443 هـ، حيث استعانت الباحثة في صياغة أسئلة الاستبانة وطريقة تطبيقها من الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها مع رئيسة قسم مشرفات إدارة التوجيه والإرشاد، بالإضافة إلى الدراسات السابقة كدراسة Osborn, Peterson & Hale (2014)، ودراسة Karaman, Eşici, Tomar, & Aliyev (2021) ودراسة Rasmitadila, Aliyyah, Rachmadtulaah, Samsudin, Syaodih, Nurtanto & Tambunan (2020) ودراسة Savitz-Romer, Rowan-Kenyon, Nicola, Alexander & Carroll (2021) بالإضافة لدراستي عبد الرزاق (2008) والدليم (2004)، كما أخذت الباحثة بعين الاعتبار عند تصميمها لأداة الاستبانة مراجعة الأدبيات المتعلقة بأدوات التقييم الإرشادية، بالإضافة إلى الاطلاع على ما ورد في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (2021) من المهام والمسؤوليات الوظيفية المتعلقة بالأدوات التقييمية الإرشادية للموجه الطلابي.

وقد انقسمت الاستبانة إلى قسمين، تضمن القسم الأول البيانات الأولية للمرشدات، بالإضافة إلى سؤالي أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم التقليدي وفترة التعليم عن بعد، وكانت الأدوات هي: (المقابلة، الملاحظة، الاستبانة، دراسة الحالة، مؤتمر الحالة، الاختبارات والمقاييس، السيرة الذاتية، السجلات التراكمية، المصادر المجتمعية والتقارير)، كما تم إتاحة خيار الإجابات المفتوحة لمتغير التخصص العلمي، والأدوات الأخرى المستخدمة غير المذكورة خلال فترتي التعليم التقليدي والتعليم عن بعد.

فيما تضمن القسم الثاني من الاستبانة استعراضًا موجزًا لأسئلة البحث النوعية الثلاثة المتعلقة بالصعوبات والتحديات والمستجدات والمقترحات التطويرية لاستخدام المرشدات الطلابيات لأدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد، بالإضافة إلى سؤال العينة عن رغبتهن في أداء المقابلات الجماعية عن طريق إرفاق أرقام هواتفهن أو عناوينهن البريدية.

الأداة الثانية: مجموعة التركيز (Focus Group)

وتعرف مجموعة التركيز (Focus Group) في موسوعة مناهج البحث النوعي بأنها "شكل من أشكال المقابلات النوعية التي يستخدمها الباحث لتوليد البيانات، والنقطة الفارقة في هذه الأداة البحثية هو استخدامها لمناقشات عينة الدراسة المشاركين كأسلوب من أساليب جمع البيانات، كما أنه ليس شرطًا في هذه الأداة توصل المشاركين إلى إجماع أو إصدار قرار ما، وإنما تمكن الحصول على محادثات هادفة حول الموضوعات التي يرغب الباحث في فهمها" (Given, 2008). كما تعد مجموعة التركيز إحدى طرق البحث النوعي القيمة والمميزة والموفرة للوقت، إذ يتم من خلالها جمع بيانات نوعية عن موضوع الدراسة عن طريق مجموعة من المشاركين في وقت واحد (مصطفى، 2019).

ولأغراض تحقيق الأهداف النوعية للدراسة، تم تصميم بطاقة مقابلة مجموعة التركيز لجمع البيانات النوعية، وذلك بعد الاستعانة بالدراسات السابقة كدراسة Osborn, Peterson & Hale (2014)، ودراسة Karaman, Eşici, Tomar, & Aliyev (2021) ودراسة Rasmitadila, Aliyyah, Rachmadtulaah, Samsudin, Syaodih, Nurtanto &

Tambunan (2020) ودراسة Savitz-Romer, Rowan-Kenyon, Nicola, Alexander & Carroll (2021)، كما استفادت الباحثة في صياغة أسئلة المقابلة من الاستجابات المفتوحة التي أدلت بها المرشدات في القسم الثاني من الاستبانة، وذلك بهدف التعمق في تجارب المرشدات الطلابيات حول استخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد.

ثم تواصلت الباحثة بعد ذلك مع المرشدات الطلابيات اللواتي أبدين رغبتهن في المشاركة في القسم الثاني من الاستبانة وزودن الباحثة بأرقامهن وعناوينهن البريدية للتواصل والبالغ عددهن (13) مرشدة وذلك عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وتم إعلامهن بموعد المقابلة المقرر يوم الأربعاء 1443/8/20 هـ، في تمام الساعة التاسعة صباحًا وحتى تمام الساعة العاشرة والنصف، وذلك في المقر النسائي لإدارة التوجيه والإرشاد بشمال جدة، وقد تم عقدها في أحد الغرف المتواجدة بالإدارة والمصممة خصيصًا لإجراء المقابلة، حيث قامت الباحثة ومساعدتها بتنسيق حلقة النقاش الدائرية وتهيئة المكان في صباح اليوم السابق للمقابلة.

كما أعدت الباحثة بطائق مرقمة وقامت بتوزيعها على المرشدات، بحيث يرفعن المرشدات هذه الأرقام عند رغبتهن بالمشاركة وتقديم الإجابات خلال المقابلة، وذلك بغرض المحافظة على هوياتهن الخاصة واستبدالها بالأرقام ولتنظيم النقاش.

وقد حرصت الباحثة في هذه الدراسة على الأخذ بالاعتبارات الأخلاقية الهامة فيما يخص إجراء المقابلات الجماعية عن طريق مجموعة التركيز، فبعد وصول المرشدات واكتمال عددهن، شرحت الباحثة للمرشدات موضوعات هذه الدراسة وأهدافها ومراحلها، كما أكدت للمرشدات قبل بداية المقابلة على عدم تأثر الوضع المهني لهن بهذه المشاركة، بالإضافة إلى مراعاة السرية والخصوصية وذلك من خلال ترميز أسماءهن وعدم الكشف عن هوياتهن، بالإضافة إلى التسجيل الصوتي للمقابلة وعدم استخدامه في غير الغرض البحثي للدراسة وحذفه بعد تفريغ البيانات، كما أكدت على حقهن المحفوظ بالانسحاب من المقابلة في أي وقت، أو الامتناع عن الإجابة على أي سؤال لا يرغبن بالرد عليه. وجميع ما سبق تمت الإشارة إليه في نموذج الموافقة على المشاركة بالدراسة، مع الأخذ بإمضاءاتهن الشخصية على قبول المشاركة طواعية في الدراسة -ملحق ١-.

وأثناء إجراء المقابلة قامت الباحثة ومساعدتها بتنظيم النقاش وطرح الأسئلة، وذلك باستخدام البطاقات المرقمة، بالإضافة إلى تمرير جهاز التسجيل الصوتي على حلقة النقاش، بحيث تضمن الباحثة حصول جميع المرشدات الموجودات على حقهن بالإجابة من عدمها، وبعد مرور ساعة من وقت المناقشة استأذنت مرشدتين طلابيتين للخروج، فيما أكملت بقية المرشدات حضور المقابلة حتى النهاية، كما تخللت المقابلة ثلاث فترات زمنية للراحة.

وبعد الانتهاء من إجراء المقابلة أغلقت الباحثة جهاز التسجيل الصوتي وشكرت المرشدات الطلابيات على وقتهن ومشاركتهن في هذه المقابلة الجماعية، بالإضافة لتبادل المرشدات التعارف والأرقام مع بعضهن البعض بغرض تبادل المنفعة والخبرات وتكوين العلاقات المهنية.

صدق وثبات مجموعة التركيز

هنالك عددًا من الاستراتيجيات التي اعتمدتها الباحثة لبناء الموضوعية في الدراسة النوعية وتتمثل بالآتي:

الوصف المكثف (Thick Description):

رصدت الباحثة في هذا الفصل بشكل معمق وشامل أحداث هذه التجربة البحثية، وذلك من خلال سردها لتفاصيل سياق الدراسة وعينتها وتصميمها، حيث أشار (Given, 2008) إلى أن هذه الاستراتيجية تعد ذات فائدة لتحديد إمكانية نقل الدراسة والاستفادة منها.

التعداد (Triangulation):

استخدمت الباحثة التعداد للتحقق من صحة البيانات عن طريق التحقق المتبادل من أكثر من مصدرين، إذ تختبر هذه الاستراتيجية اتساق النتائج التي تم الحصول عليها من خلال أدوات مختلفة (Turner & Turner, 2009). وقد وظفت الباحثة تعداد الباحثين (Investigator triangulation) والذي يتضمن وجود مساعدين آخرين مع الباحثة، بالإضافة إلى التعداد المنهجي (Methodological triangulation) والذي يتضمن استخدام أكثر من خيار لجمع البيانات إذ استخدمت هذه الدراسة أداتي الاستبانة ومجموعة التركيز.

مطابقة النتائج بين جميع الباحثين (Peer Reviews):

استعانت الباحثة أثناء إدارتها لمجموعة التركيز بمساعدة باحثة من نفس تخصص الباحثة ودفعتها الدراسية وذلك لإلمامها بمجريات الدراسة منذ مراحلها الأولى، وتولت المساعدة بعض المهام المتعلقة بإجراء المقابلة الجماعية ومن أهمها المشاركة بإعداد أسئلة المقابلة وطرحها وتسجيل الملاحظات، كما قامت مساعدة الباحثة بمراجعة البيانات في المقابلة المكتوبة بشكل مستقل كمراجعة أخرى إلى جانب مراجعة الباحثة الأساسية ومطابقتها، إضافة لقيامها بتحديد أبرز وحدات الترميز في مراحله الأولى. ويعتبر وجود مساعد الباحث من خلال رصده للمقابلات تحقيقًا لموضوعية البحث النوعي (Ritchie & Lewis, 2003).

كما لاحظت الباحثة ومساعدتها أثناء إدارة المقابلة الجماعية، مدى انسجام المشاركات وراحتهن في الحديث عن تجاربهن خلال فترة التعليم عن بعد، وقد أكدن في نهاية المقابلة على مدى حاجتهن لمثل هذا اللقاء خاصة بعد الظرف التعليمي المتعلق بالجائحة.

6.4. الأساليب الإحصائية

قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية للإجابة على أسئلة الدراسة الكمية بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS):

- التوزيعات التكرارية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

أما للتحليل المستخدم في أسئلة الدراسة النوعية، فقد تم استخدام التحليل الموضوعي بواسطة البرنامج التحليلي (MAXQDA)، إذ يعتمد هذا التحليل على ست مراحل كما ذكرها Braun & Clarke (2006)، وهذه المراحل تكون بالترتيب الآتي:

1- التعرف على البيانات: وذلك من خلال القراءة المتكررة والمتعمقة لكل ما تم الحصول عليه من المقابلات بعد الانتهاء من تفريغها وكتابتها، مع تدوين الأفكار الأولية.

2- ترميز البيانات: ويمكن أن يكون الترميز يدويًا أو عن طريق البرامج المتخصصة، حيث يتم في هذه الخطوة عمل الرموز الأولية لأهم ما تم ذكره في المقابلات، ومن ثم ترتيب البيانات المتعلقة بكل رمز.

3- البحث عن الموضوعات الرئيسية: حيث يتم تجميع الرموز السابقة تحت موضوعات محتملة وذات علاقة.

4- مراجعة الموضوعات الرئيسية: وذلك من خلال زيادة التحقق من ترابط البيانات داخل الموضوعات، والنظر في تماسكها وترابطها.

5- تحديد الموضوعات وتسميتها: ويكون ذلك من خلال التحليل المستمر لهذه الموضوعات، والقصة الإجمالية التي يرويها التحليل، مما يؤدي إلى تكوين تعريفات ومسميات واضحة لكل موضوع.

6- إنتاج التقرير: وتعد الخطوة الأخيرة من خطوات التحليل الموضوعي، حيث يتم فيها الاختيار والتحليل النهائي للبيانات، مع ربط البيانات بأسئلة الدراسة وأدبياتها وإنتاج التقرير العلمي لهذا التحليل.

7.4. إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة الحالية على مرحلتين، تضمنت المرحلة الأولى والمتعلقة بجمع البيانات الكمية خلال الفصل الدراسي الأول 1443هـ ما يلي:

1- حصول الباحثة على الموافقات والخطابات الرسمية اللازمة لجمع البيانات.
2- توجيه خطاب تسهيل مهمة الباحثة إلى مديرة إدارة التوجيه والإرشاد لتعميم الاستبانة على المرشدات الطلابيات، ثم إجراء المقابلة الجماعية في مقر الإدارة.
3- نشر الاستبانة الإلكترونية عن طريق إدارة التوجيه والإرشاد بجدة.
4- تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج (SPSS).
5- استخلاص نتائج البيانات الكمية.
6- حصر الباحثة للأرقام الهاتفية والعناوين البريدية للمرشدات الطلابيات الراغبات بالمشاركة في المقابلة الجماعية من خلال الاستبانة.
7- أما المرحلة الثانية والمتعلقة بجمع البيانات النوعية خلال الفصل الدراسي الثاني 1443هـ فتضمنت ما يلي:
8- تواصل الباحثة مع المرشدات الطلابيات الراغبات بالمشاركة في المقابلة الجماعية الفصل الدراسي الثاني، عن طريق إنشاء مجموعة عبر تطبيق (WhatsApp)، مع تزويدهن بموعد المقابلة وإجراءاتها ونموذج الموافقة على المشاركة بالدراسة بالإضافة إلى أسئلة الدراسة المرفقة ببطاقة المقابلة.
9- عقد المقابلة الجماعية في مقر إدارة التوجيه والإرشاد بشمال جدة، بتاريخ 1443/8/20هـ يوم الأربعاء في تمام الساعة التاسعة وحتى الساعة العاشرة والنصف صباحًا.
10- تحليل البيانات النوعية باستخدام برنامج (MAXQDA).
11- استخلاص نتائج البيانات النوعية.
12- التكامل بين البيانات الكمية والنوعية.

8.4. الاعتبارات الأخلاقية للدراسة

1- الأمانة العلمية في كتابة هذه الدراسة وتوثيق جميع المعلومات التي تم الاستعانة بها في إعداد الدراسة.
2- عدم التحيز لأي نتيجة في الدراسة أو تزييف وتغيير النتائج.
3- توضيح أهداف وأهمية الدراسة للعينة المشاركة حتى يكون لديهم تصور واضح عن الموضوع، وبعد ذلك أخذ موافقتهم على المشاركة بدون إجبار.
4- توضيح طريقة المشاركة للعينة وأخذ موافقة مسبقة قبل بدء المقابلات، والسماح لهم بعدم إكمالها في حال رغبتهم بالانسحاب.
5- سرية المعلومات والحفاظ عليها وحذف جميع ما يتعلق بالمقابلات بعد تفريغها، والتأكيد على عدم كشف هوية المشاركين واحترام خصوصياتهم.
6- تفسير النتائج بموضوعية وبناء على المعلومات التي تم الحصول عليها سواء في المرحلة الكمية أو النوعية.

9.4. قيود الدراسة

واجهت الباحثة بعض العقبات أثناء تطبيقها للدراسة ولعل من أهم هذه العقبات هو قلة تفاعل العينة في الاستجابة على استبانة الدراسة حيث تم اعتماد العينة الحالية بعد المحاولات المتكررة من الوصول إلى عدد أكبر من مجتمع الدراسة. كما واجهت الباحثة كذلك قلة التفاعل أثناء إدارتها لمجموعة التركيز، حيث لم يكن هنالك مشاركة فعالة من قبل ثلاثة من المرشدات الطلابيات الحاضرات للمقابلة.

5. النتائج والمناقشة

1.5. مناقشة السؤال الكمي الأول

ينص السؤال الأول على **"ما أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة خلال فترة التعليم التقليدي؟"**؛ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات العينة، ويوضح جدول (3) نتائج هذا السؤال.

جدول (3) أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم التقليدي (ن= 106).

أداة التقييم الإرشادية	التكرار	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المقابلة	85	%80.2	0.80	0.40
الملاحظة	84	%79.2	0.79	0.4٠
دراسة الحالة	78	%73.6	0.74	0.44
المصادر المجتمعية	48	%45.3	0.45	0.50
السير الذاتية	42	%39.6	0.40	0.49

الاستبانة	27	%25.5	0.25	0.43
الاختبارات والمقاييس	7	%6.6	0.07	0.25

يعرض الجدول السابق أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم التقليدي مرتبة ترتيبًا تنازليًا، فجاءت أداة المقابلة في أعلى القائمة، حيث أفاد (80.2%) من العينة باستخدامهم لهذه الأداة التقييمية لجمع المعلومات عن الطالبات خلال فترة التعليم التقليدي، وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة الدليم (2004) ودراسة عبد الرزاق (2008) ودراسة الزهراني (2020) والذين وجدوا بأن المقابلة هي الأداة التقييمية الأكثر استخدامًا لدى عيناتهم من المرشدين الطلابيين.

أما الملاحظة فجاءت في الترتيب الثاني لأدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم التقليدي لدى نفس العينة وذلك بنسبة مقاربة للأداة الأولى حيث بلغت (79.2%) على عكس ما جاء في دراسة عبد الرزاق (2008) والتي أفادت بأن الملاحظة هي الأسلوب التقويمي الثالث الأكثر استخدامًا لدى المرشدين التربويين، ودراسة الدليم (2004) والتي جاءت الملاحظة فيها في الترتيب الرابع بين أساليب التقويم الأكثر استخدامًا لدى عينته من المرشدين الطلابيين.

وأداة التقييم الإرشادية الثالثة الأكثر استخدامًا لدى العينة فقد كانت دراسة الحالة وذلك بنسبة بلغت (73.6%) على عكس ما جاء أيضًا في دراسة عبد الرزاق (2008) والتي أفادت بأن دراسة الحالة هي الأسلوب التقويمي الثاني الأكثر استخدامًا لدى المرشدين التربويين، أما في دراسة العجلان (2015) فجاءت هذه الأداة في المرتبة الثامنة من بين ستة وثلاثين مهمة أخرى تقيس مدى تفعيل أداء المرشد لبرامج التوجيه والإرشاد، وقد ناقشت الباحثة قيود استخدام هذه الأداة مع المرشدات الطلابيات في المقابلة الجماعية حيث سيتم الحديث عن ذلك في نتائج التحليل النوعي.

أما المصادر المجتمعية فكانت في المرتبة الرابعة من الأدوات الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم التقليدي بنسبة بلغت (45.3%) حيث تتشكل هذه المصادر المجتمعية من كل ما تضمه بيئة الطلبة الخارجية من موارد فعالة يمكن للمرشد من خلالها استمداد المعلومات عن المسترشدين، ولعل من أهم هذه المصادر أسرة الطالب وأصدقاءه ومعلميه، بالإضافة للمستشفيات والهيئات التربوية والمؤسسات الاجتماعية والمحاكم وكل ما من شأنه الرفع من مستوى معرفة الطالب وبالتالي مساعدته.

وجاءت السير الذاتية في المرتبة الخامسة من أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم التقليدي لدى العينة بنسبة بلغت (39.6%)، وهذه النتيجة تتفق جزئيًا مع ما جاء في دراسة الدليم (2004) حيث تمتعت هذه الأداة في دراسته بمرتبة متقدمة تجاوزت الأساليب التقويمية الأخرى والأكثر ألفة كالملاحظة ودراسة الحالة، حيث أعزى الباحث ذلك إلى وجود سوء فهم لدى المرشدين حول هذه الأداة.

كما دلت النتائج على اعتبار الاستبانة بالمرتبة السادسة في قائمة الأدوات التقييمية الإرشادية الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم التقليدي لدى العينة بنسبة بلغت (25.5%)، وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة الزهراني (2020) إذ جاءت الاستبانة في المرتبة الثانية بعد المقابلات باعتبارها أداة تقييم يمكن للمرشد الطلابي من خلالها رصد حاجات الطلبة.

وجاءت أداة الاختبارات والمقاييس في المرتبة السابعة بقائمة الأدوات التقييمية الإرشادية الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم التقليدي لدى العينة بنسبة بلغت (6.6%)،

وهي نتيجة متوقعة نظرًا لكون العمل الإرشادي لا يحتم على المرشدين والمرشدات استخدام هذه الأداة وذلك نظرًا لحساسية القياس وآثاره النفسية والمجتمعية بالإضافة لعدم تخصص النسبة الأكبر ممن هم على رأس العمل الإرشادي بالقياس النفسي، وقد ناقشت الباحثة استخدام هذه الأداة مع المرشدات الطلابيات في المقابلة الجماعية حيث سيتم الحديث عن ذلك في نتائج التحليل النوعي.

2.5. مناقشة السؤال الكمي الثاني

ينص السؤال الثاني على "**ما أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة خلال فترة التعليم عن بعد؟**"؛ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات العينة، ويوضح جدول (4) نتائج هذا السؤال.

جدول (4) أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم عن بعد (ن= 106).

أداة التقييم الإرشادية	التكرار	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستبانة	59	%55.7	0.56	0.49
المصادر المجتمعية	51	%48.1	0.48	0.50
السير الذاتية	48	%45.3	0.45	0.50
المقابلة	19	%17.9	0.27	1.02
دراسة الحالة	20	%18.9	0.19	0.39
الملاحظة	14	%13.2	0.13	0.34
الاختبارات والمقاييس	10	%9.4	0.09	0.29

يعرض الجدول السابق أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم عن بعد مرتبة ترتيبًا تنازليًا، فجاءت أداة الاستبانة في أعلى القائمة، حيث أفاد (55.7%) من العينة باستخدامهم لهذه الأداة التقييمية لجمع المعلومات عن الطالبات خلال فترة التعليم عن بعد، وتتوافق هذه النتيجة مع ما آلت إليه دراسة Karaman, Eşici, Tomar & Aliyev (2021)، حيث أفادت عينة المرشدين بأن تعبئة الاستبانات كانت من أهم الأدوات المستخدمة لتلبية الخدمات الإرشادية التي يحتاجها الطلبة خلال فترة التعليم عن بعد في زمن الجائحة، وقد يعود السبب في ذلك إلى سهولة تصميم الاستبانة ونشرها وتحليلها، بالإضافة إلى توفيرها الوقت والجهد في جمع المعلومات حول المسترشدين.

وجاءت المصادر المجتمعية في المرتبة الثانية من قائمة أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم عن بعد بنسبة بلغت (48.1%)، وهذا ما أكدته دراسة Karaman, Eşici, Tomar & Aliyev (2021)، حيث أوضحت عينة الدراسة من المرشدين الطلابيين الدور الأسري تحديدًا، خلال العملية الإرشادية عن بعد.

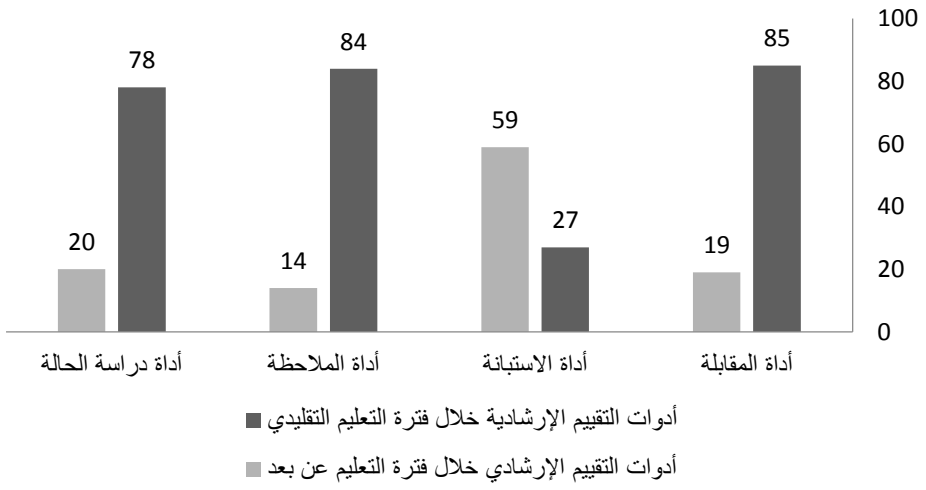
أما أداة السير الذاتية فجاءت في المرتبة الثالثة من قائمة أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم عن بعد بنسبة بلغت (45.3%) وتعزي الباحثة ذلك إلى اعتبار السير الذاتية أداة سهلة الإعداد والإرسال، بجانب قدرتها على لم أهم المعلومات التي تخص الطلبة في صفحة أو صفحتين كحد أعلى.

وجاءت المقابلة في المرتبة الرابعة من قائمة أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم عن بعد بنسبة بلغت (17.9%)، وهذا ما أكدته دراسة Karaman, Eşici, Tomar & Aliyev (2021)، حيث أفادت عينة المرشدين بأن المقابلات سواء بشكلها التقليدي أو عن بعد كانت من أهم الأدوات المستخدمة لتلبية الخدمات الإرشادية التي يحتاجها الطلبة خلال فترة التعليم عن بعد في زمن الجائحة، وقد ناقشت الباحثة مع المرشدات الطلابيات في المقابلة الجماعية دواعي استخدام المقابلة كأداة لجمع المعلومات حيث سيتم الحديث عن ذلك في نتائج التحليل النوعي.

وجاءت دراسة الحالة في المرتبة الخامسة من قائمة أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم عن بعد بنسبة بلغت (18.9%)، وتعزي الباحثة ذلك إلى ما تشكله دراسة الحالة من أهمية بالغة في العمل الإرشادي، إذ يعتبر فتح ملفات دراسات الحالة من أهم البنود الوظيفية التي تقيم على أساسها المرشدة الطلابية.

وجاءت أداة الملاحظة في المرتبة السادسة من قائمة أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم عن بعد بنسبة بلغت (13.2%)، وهي نتيجة تتفق مع الموقف التعليمي غير المباشر الذي يرتكز عليه التعليم عن بعد، إذ أن غاب التفاعل الحي عن المرشدين والمسترشدين خلال هذه الفترة جعل من استخدام الملاحظة أمرًا شبه مستحيلاً.

أما المرتبة الأخيرة فتتفق مع ما جاء في نتائج السؤال الأول، إذ جاءت أداة الاختبارات والمقاييس في المرتبة التاسعة بنسبة بلغت (9.4%)، وتعزي الباحثة أسباب تدني استخدام هذه الأداتين لنفس الأسباب المذكورة في مناقشة السؤال السابق، إضافة إلى انعدام دعم طبيعة التعليم عن بعد المنفصلة وغير المباشرة إلى استخدام هذه الأداة.



شكل (2) رسم بياني لاستخدام المرشدات الطلابيات للأدوات التالية: (أداة المقابلة، أداة الاستبانة، أداة الملاحظة، أداة دراسة الحالة)، خلال فترتي التعليم التقليدي والتعليم عن بعد.

ومن الملاحظ في الرسم البياني السابق، هذا التفاوت الواضح بين استخدام العينة لأدوات التقييم الإرشادية التالية: المقابلة والاستبانة والملاحظة ودراسة الحالة، وذلك خلال فترتي التعليم (التعليم التقليدي والتعليم عن بعد) وتعزي الباحثة ذلك إلى شكل التعليم والذي يعد متحكمًا رئيسيًا في صعوبة وسهولة استخدام هذه الأدوات،

فالحضور المباشر للمرشدات والطالبات خلال فترة التعليم التقليدي سهّل من استخدام كلاً من أداة المقابلة وأداة الملاحظة وأداة دراسة الحالة، مما خفف حاجة المرشدات لاستخدام الاستبانات بشكليها الورقي والإلكتروني.

وعلى العكس من ذلك، لم تكن بيئة التعليم عن بعد أرضية محفزة لاستخدام كلاً من أداة المقابلة وأداة الملاحظة وأداة دراسة الحالة إلا في ظروف خاصة ونادرة، أما أداة الاستبانة وعلى وجه التحديد الإلكترونية منها فقد وفرت الكثير من الجهد والوقت للمرشدات في سبيل جمع المعلومات عن طالباتهن وهذا ما ذكره Karaman, Eşici, Tomar & Aliyev (2021) في دراستهم، خاصة في ضوء ما فرضته البيئة الافتراضية من قيود في التواصل والتعامل بين المرشدة والطالبة، وهذا ما أكدت عليه عينة الدراسة من المرشدات الطلابيات أثناء إجراء المقابلة معهن، حيث أوضحت النتائج النوعية اختلاف استخدام العينة لأدوات التقييم الإرشادية خلال فترتي التعليم التقليدية والافتراضية بسبب المتطلبات الطبيعية لكل فترة.

3.5. مناقشة الأسئلة النوعية الثلاثة

تنص الأسئلة الثلاثة النوعية للدراسة على **"ما الصعوبات والتحديات التي تواجه المرشدات الطلابيات بمدينة جدة في استخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد؟"**، أما السؤال العاشر فينص على **"ما المستجدات التي أفادت المرشدات الطلابيات بمدينة جدة بها خلال استخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد؟"**، فيما نص السؤال الحادي عشر على **" ما المقترحات التطويرية لأدوات التقييم الإرشادية من وجهة نظر المرشدات الطلابيات بمدينة جدة؟"**.

وللإجابة على هذه الأسئلة النوعية الثلاثة تم تحليل بيانات مجموعة التركيز وفقًا لأسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، حيث تم تحديد المواضيع الأكثر تكرارًا وذات الصلة بموضوع الدراسة، وذلك عن طريق الإجابات والتصريحات والأفكار والتوضيحات التي أدلت بها عينة الدراسة، وتم استخراج عددًا من الأفكار الرئيسية والمتمحورة في الموضوعات التالية:

1- **التحولات في دور المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد**
2- **الممارسات المتعلقة باستخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد**
3- **المعتقدات المتعلقة بتقديم الإرشاد عن بعد**
4- **المتطلبات المهنية لتقديم الإرشاد عن بعد**

أولاً: التحولات في دور المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد

جدول (5) الموضوعات الفرعية للتحولات في دور المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد

الموضوعات الفرعية (الترميز)	التكرار
صعوبة البدايات	4
آلية عمل المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد	12
الاحتراق الوظيفي أو عدم الرضا الوظيفي	10
تعطيل العمل الإرشادي خلال فترة التعليم عن بعد	14
البرامج والتطبيقات المستخدمة خلال فترة التعليم عن بعد	16

صعوبة البدايات

بدأت التحولات في دور المرشدات الطلابيات بالظهور منذ بدايات تحويل التعليم من شكله التقليدي إلى الافتراضي، فقد واجهت المرشدات الطلابيات في بداية الجائحة بعض الصعوبات المهنية، وذلك نظرًا لحداثة التجربة التعليمية وباعتبار التعليم عن بعد ظرفًا تعليميًا غير مسبوق، إلا أن الأمور مع الوقت بدأت تتضح شيئًا فشيئًا، خاصة مع المجهودات الشخصية المبذولة من قبل المرشدات لتطوير أنفسهن مهنيًا، بالإضافة إلى التعاون الإداري من قبل مديرات مدارسهن ومشرفاتهن التربويات، وذلك بعد أن تعطل دورهن الإرشادي في ظل غياب الطالبات والمعلمات عن المحيط التفاعلي والحي والذي يعد مكونًا هامًا في تقديم المساعدة الإرشادية.

تعطيل العمل الإرشادي خلال فترة التعليم عن بعد

ومن أشكال تعطيل أدوار المرشدات الطلابيات في بداية الجائحة، ما واجهته المرشدات من مشكلات في تقديم البرامج والدروس الإرشادية سواء الفردية أو الجماعية عن طريق المنصة، وذلك لعدم توفر فصول افتراضية إرشادية مخصصة، وبسبب عدم تمكن الكثير من المعلمات من التنازل عن وقت مستقطع من حصصهن لإقامة هذه الدروس الإرشادية وهذا ما تتفق معه نتيجة دراسة Hunter (2021) حيث أفاد المرشدين فيها بعدم تقدير المعلمين لأهمية الدروس الإرشادية، بالإضافة إلى عدم استقلالية المرشدات في الحصول على معرفات شخصية بهن على منصة مدرستي.

الاحتراق الوظيفي أو عدم الرضا الوظيفي

كما تداخل دور المرشدات الطلابيات الإرشادي مع أدوار إدارية أخرى، وبالتالي تحملن أعباء إضافية لا تشبه واجباتهن المهنية وهذا ما تتفق معه نتيجة دراسة Hunter (2021) ودراسة Savitz-Romer, Rowan-Kenyon, Nicola, Carroll & Hecht (2020) ودراسة Savitz-Romer, Rowan-Kenyon, Nicola, Alexander & Carroll (2021) حيث أفاد المرشدين فيها بتحملهم لمسؤوليات وواجبات إضافية معظمها ذات طابع إداري، وهذا ما أدى بشعور المرشدات في تلك الفترة إلى عدم الرضا الوظيفي أو الاحتراق الوظيفي على حد تعبيرهن.

آلية عمل المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد

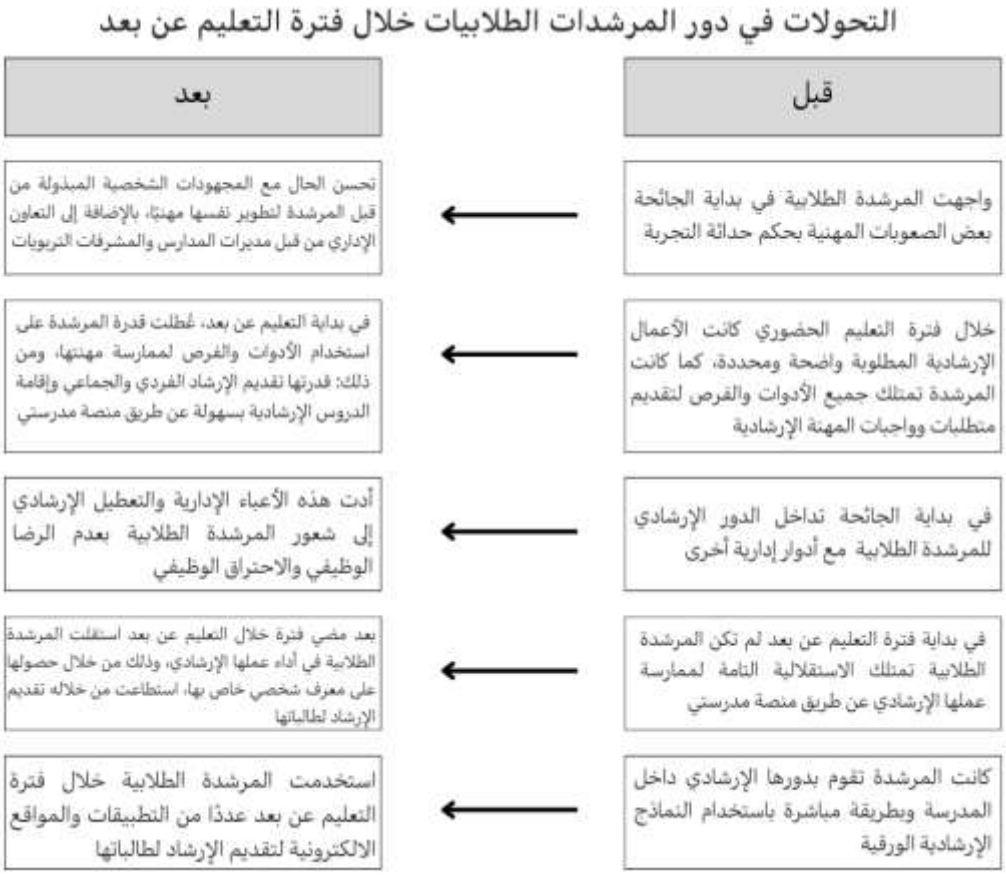
كما وضحت العينة خلال إجراء المقابلة الجماعية معها آلية العمل الإرشادي خلال فترة التعليم عن بعد خاصة في بداية الجائحة، إذ كانت المرشدة الطلابية تقوم بحصر هواتف أسر الطالبات لأجل إنشاء المجموعات على تطبيق (WhatsApp) أو تطبيق (Telegram)، ومن ثم القيام بتصميم ونشر الاستبانات الالكترونية بغرض جمع المعلومات عن الطالبات، وقد واجهت المرشدات في البدايات مشكلة في الحصول على معرفات شخصية مستقلة على منصة مدرستي، واقتصر دخولهن عن طريق المعرفات الشخصية لمديراتهن.

كما أوضحت النتائج عن عدم استغناء المرشدات عن الاستدعاءات الحضورية إلى المدرسة في حال وجود المشكلات التي تستدعي ذلك، ومن أهمها حالات الغياب المتكرر والمشكلات الاقتصادية التي منعت الطالبات من حضور المنصة، وكل ذلك كان يتم وفقًا للإجراءات الاحترازية المطلوبة، وفيما عدا ذلك استطاعت المرشدات من تقديم الدعم الإرشادي للطالبات عن طريق اللقاءات الفردية عبر منصة مدرستي، أو عن طريق المكالمات الهاتفية.

وقد تبين من خلال استجابات العينة الدور الإيجابي للأسر خلال فترة التعليم بعد، بالإضافة إلى ما منحته هذه الفترة التعليمية من تواصل مكثف بين المدرسة والمنزل، إذ اعتبرت العينة التعليم عن بعد فترة متميزة منحت الأسر فرصة القرب من بناتهن الطالبات ومتابعة أداؤهن الدراسي والأكاديمي.

البرامج والتطبيقات المستخدمة خلال فترة التعليم عن بعد

ومن الجدير بالذكر ما اكتسبته المرشدات الطلابيات من المهارات الرقمية والتكنولوجية اللازمة، خاصة بعد حصولهن على الاستقلالية في معرفاتهن الشخصية على منصة مدرستي، مما منحهن الخصوصية والسرية في إجراء اللقاءات الفردية مع الطالبات وتقديم المساعدة لهن عبر المنصة، كما كشفت النتائج عن بعض التطبيقات والمواقع الإلكترونية التي استخدمتها المرشدات خلال تقديم عملية الإرشاد عن بعد، ومن أهمها تطبيق (WhatsApp) وتطبيق (Telegram) وتطبيق (ZOOM Cloud Meetings) وتطبيق (Microsoft Teams)، بالإضافة إلى بعض الموارد التكنولوجية والمنصات الإرشادية التي ساعدت في أداء وإنجاز الأعمال الإرشادية عن بعد، ومن أهمها القنوات المهنية الموجودة على تطبيق (Telegram) وبعض الحسابات المتخصصة على تطبيق (Twitter) بالإضافة إلى مجموعات وقنوات متعددة لزملاء وزميلات المهنة من المدن والدول الأخرى.



شكل (3) التمثيل النوعي للتحولات في دور المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد

ثانيًا: الممارسات المتعلقة باستخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد

جدول (5) الموضوعات الفرعية للممارسات المتعلقة باستخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد

الموضوعات الفرعية (الترميز)	التكرار
استخدام أداة الاستبانة	11
استخدام أداة المصادر المجتمعية	9
استخدام أداة الملاحظة	13
استخدام أداة المقابلة	6
استخدام أداة دراسة الحالة	10
استخدام أداة الاختبارات والمقاييس	5
استخدام أداة حصر الغياب ورصد نشاط الطالبة	6
استخدام أداة الدروس الإرشادية	4
أدوات تقييم إرشادية جديدة	3
إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة خلال فترة التعليم عن بعد	5

اختلف استخدام المرشدات الطلابيات لأدوات التقييم الإرشادية خلال هذه الفترة، حيث تعطل استخدام بعض الأدوات فيما اختلف شكل استخدامهن لبعضها الآخر، إضافة إلى ما ظهر من أدوات جديدة استطعن المرشدات من خلالها جمع المعلومات عن الطالبات وتقديم الإرشاد لهن عن بعد.

استخدام أداة الاستبانة الإلكترونية

وكان لأداة الاستبانة خاصة بشكلها الالكتروني أهمية بالغة خلال فترة التعليم عن بعد، فقد ساعدت هذه الأداة في عملية جمع المعلومات عن الطالبات في أقصر وقت وأقل تكلفة، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة Karaman, Eşici, Tomar & Aliyev (2021)، إذ أفادت عينتها من المرشدين باستخدامهم للاستبانات بشكلها الالكتروني.

وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج البيانات الكمية التي جمعتها الباحثة، فقد بلغ اختيار المرشدات الطلابيات لأداة الاستبانة خلال فترة التعليم التقليدي ما نسبته (25.5%) لترتفع نسبة اختيار المرشدات لهذه الأداة خلال فترة التعليم عن بعد إلى ما يزيد عن الضعف بنسبة بلغت (55.7%).

كما كان للاستبانة الإلكترونية استخدامات متعددة خلال فترة التعليم عن بعد، تمثلت في مساهمة هذه الأداة في عملية حصر الحالات المرضية، أو حصر أسماء الطالبات المسجلات في مؤسسة تكافل المعنية بصرف الإعانات للطلبة المحتاجين. بالإضافة إلى استخدام الاستبانات بشكلها الورقي عند تسليم الكتب للطالبات وأسرهن كإجراء إضافي بجانب الاستبانات الإلكترونية المرسلة، وذلك لضمان تجاوب الأسر.

استخدام أداة المصادر المجتمعية

كما أوضحت النتائج بروز أداة المصادر المجتمعية والمتمثلة بالأسر والمعلمات، إذ أصبحن المعلمات خلال فترة التعليم عن بعد هن المصدر الأول في مساعدة المرشدات على جمع المعلومات عن الطالبات وذلك بعد ملاحظتهن في الفصول الافتراضية، فأصبح التواصل بين المعلمة والمرشدة الطلابية خلال فترة التعليم عن بعد أكثر وأقوى من قبل، بعد أن ضاقت حدود المرشدة بتفقد الطالبات والتقصي عن أخبارهن مثلما كانت تفعل خلال فترة الدراسة الحضورية أثناء تواجدها في الطابور الصباحي أو خلال زياراتها الدورية للفصول، على عكس المعلمات اللواتي لا زلن يلازمن الطالبات خلال تقديم حصصهن الدراسية عبر منصة مدرستي وبشكل يومي، وبعد أن تقدم المعلمة ملاحظتها عن الطالبة للمرشدة الطلابية، تقوم المرشدة بأداء دورها عن طريق التواصل مع الطالبة وأسرتها إما عن طريق المكالمات أو محادثات (WhatsApp)، أو عن طريق الاستدعاءات الحضورية إلى المدرسة وبدء الجلسات الإرشادية مع الطالبة إن استدعى الأمر.

ومن الجدير بالذكر عند المقارنة بين النتيجة الحالية ونتيجة البيانات الكمية التي جمعتها الباحثة، ملاحظة التقارب بين استجابات المرشدات، فقد بلغ اختيار المرشدات الطلابيات لأداة المصادر المجتمعية خلال فترة التعليم التقليدي ما نسبته (45.3%) فيما بلغت نسبة اختيار المرشدات لهذه الأداة خلال فترة التعليم عن بعد إلى نسبة بلغت (48.1%).

استخدام أداة الملاحظة

تماشيًا مع البيانات الكمية التي جمعتها الباحثة، فقد بلغ اختيار المرشدات الطلابيات لأداة الملاحظة خلال فترة التعليم التقليدي ما نسبته (79.2%) لتنخفض نسبة اختيار المرشدات لهذه الأداة خلال فترة التعليم عن بعد إلى نسبة بلغت (13.2%).

وكما تبين خلال إجراء المقابلة الجماعية مع مجموعة التركيز مدى افتقار العينة لأداة الملاحظة خلال فترة التعليم عن بعد، خاصة في ظل ما توفره لهن من التقاطٍ سريع للمشكلات، بالإضافة إلى ضمان مصداقية الطالبة ومراقبة لغة جسدها عند الحديث والتحرك.

استخدام أداة المقابلة

كما ضمت استجابات العينة الحديث عن أداة المقابلة، باعتبارها أحد أهم أدوات التقييم الإرشادية التي تجمع المرشدة من خلالها المعلومات عن الطالبة والتي قد تلازم في بعض الأحيان الأداة السابقة، إذ يمكن للمرشدة عن طريق هذه الأداة اكتشاف ما لا يمكن اكتشافه باستخدام الأدوات الأخرى، خاصة في ظل قدرة المرشدة على ملاحظة لغة الجسد، إلا أنه وبالرغم من ذلك فقد استطاعت بعض المرشدات من إقامة عدد من اللقاءات الفردية عن طريق منصة مدرستي، وهذا ما تتفق معه دراسة Karaman, Eşici, Tomar & Aliyev (2021)، إذ أفادت عينتها من المرشدين على إن إجراء المقابلات بشكلها التقليدي أو عن طريق الإنترنت أو المكالمات كانت أحد الخدمات الإرشادية الهامة المقدمة للطلبة خلال فترة التعليم عن بعد.

وبالمقارنة مع البيانات الكمية التي جمعتها الباحثة، فقد بلغ اختيار المرشدات الطلابيات لأداة المقابلة خلال فترة التعليم التقليدي ما نسبته (80.2%) لتنخفض نسبة اختيار المرشدات لهذه الأداة خلال فترة التعليم عن بعد إلى نسبة بلغت (17.9%).

إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة خلال فترة التعليم عن بعد

ومن الجدير بالذكر ما سببه تعطيل استخدام أداتي التقييم الإرشادية السابقتين عن التعامل مع الطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس، ففي ظل غياب أداتي الملاحظة والمقابلة، أفادت المرشدات الطلابيات بأن الافتقار لهذه الأداتين عطل من الاكتشاف المبكر للحالات النفسية والعقلية والجسمية الخاصة، تحديدًا مع الطالبات المستجدات واللواتي لم يسبق للمرشدات ملاحظتهن والتعامل معهن.

استخدام أداة دراسة الحالة

وبالحديث عن تطبيق دراسة الحالة خلال فترة التعليم عن بعد، دلت استجابات العينة على فتحهن لملفات دراسات حالة خلال فترة التعليم عن بعد لعدد من الطالبات اللواتي تعرضن لمشكلات إما صحية أو اقتصادية أو أكاديمية، وذلك بعد استدعاؤهن بشكل حضوري إلى المدرسة، كونه من الصعب تطبيق دراسة الحالة عن بعد وذلك لما تتطلبه هذه الأداة من دقة وضبط، كما أفادت استجابات المرشدات إلى ضرورة تحديث وتطوير نموذج دراسة الحالة المستخدم، خاصة وأن النموذج المرفق على نظام نور يختلف عن النموذج الذي لا زلن يستخدمنه في الميدان الإرشادي الواقعي، وذلك بالرغم من تلقي المرشدات للتدريب المهني بخصوص كتابة دراسة الحالة وفق النموذج المطور من قبل المتخصصات من إدارة التوجيه والإرشاد.

وتماشيًا مع البيانات الكمية التي جمعتها الباحثة، فقد بلغ اختيار المرشدات الطلابيات لأداة دراسة الحالة خلال فترة التعليم التقليدي ما نسبته (73.6%) لتنخفض نسبة اختيار المرشدات لهذه الأداة خلال فترة التعليم عن بعد إلى نسبة بلغت (18.9%).

استخدام أداة الاختبارات والمقاييس

كما ناقشت الباحثة مع المرشدات واقع استخدامهن لأداة الاختبارات والمقاييس في العمل الإرشادي خلال فترتي التعليم سواء الحضوري أو عن بعد، إذ أن استخدام هذه الأداة ليس فعالاً في المدارس، كون الغالبية من المرشدات الطلابيات غير متخصصات في علم النفس وغير مخولات لتطبيق هذه المقاييس، عدا أن دورهن في استخدام هذه الأداة يكون من خلال توجيه أسر الطالبات المحتاجات لإجراء الاختبارات المطلوبة وإحالتهن إلى عيادات أو مراكز نفسية متخصصة ومن ثم مشاركة هذه النتائج مع المرشدة للقيام بدورها فيما بعد، وتلفت الباحثة النظر هنا إلى ما تمتلكه المرشدات من مهنية عالية وذلك في قبولهن للقيود المنطقية المفروضة عليهن فيما يخص استخدامهن لهذه الأداة وهذا ما أشار إليه Naugle (2009) في مقالته المنشورة حول استخدام أداة الاختبارات والمقاييس في التقييم، إذ أكد على ضرورة توافر المؤهلات والخبرات والتدريب اللازم لاستخدام المرشدين الطلابيين لأداة الاختبارات والمقاييس ضمن عملية التقييم الإرشادي.

استخدام أداة حصر الغياب ورصد نشاط الطالبة

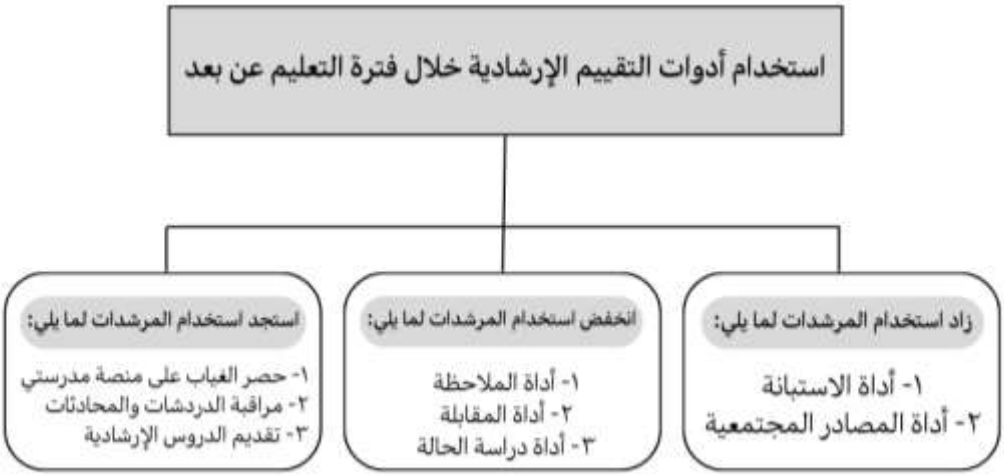
استخدام أداة الدروس الإرشادية

أما فيما يخص أدوات التقييم الإرشادية الجديدة التي ظهرت بالتزامن مع فترة التعليم عن بعد والتي ساعدت المرشدات الطلابيات في جمع المعلومات عن الطالبات فقد تمثلت في حصر غياب الطالبات عن طريق منصة مدرستي،

ومراقبة الدردشات والمحادثات المكتوبة، وإقامة الدروس الإرشادية في الفصول الافتراضية إذ ساعدت الأدوات السابقة في جمع المعلومات عن الطالبات، وهذا ما تتفق معه دراسة AL-halalmeh (2021) ودراسة Hunter (2021) ودراسة Savitz-Romer, Rowan-Kenyon, Nicola, Alexander & Carroll (2021) والتي أفادت باستخدام المرشدين الطلابيين لهذه الأدوات كوسائل للكشف عن احتياجات الطلبة الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد.

أدوات تقييم إرشادية جديدة

وقد وجدت الباحثة اتجاهات إيجابية فيما يخص انفتاح المرشدات الطلابيات على استخدام أدوات تقييم جديدة غير الأدوات التقليدية، خاصة مع التغيرات الحياتية المستمرة، ولا سيما مع المراحل العمرية الهامة التي تتعامل معها المرشدات والمتمثلة بمرحلتي الطفولة والمراهقة، ومن أمثلة هذه الأدوات: تحليل الخطوط وتحليل رسومات الأطفال، واستخدام صندوق البريد الإرشادي، بالإضافة إلى استخدام اللعب في الكشف عن مشكلات الطالبات خاصة للمراحل المبكرة، وعلاجها.



شكل (4) التمثيل النوعي لاستخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد

ثالثًا: المعتقدات المتعلقة بتقديم الإرشاد عن بعد

جدول (6) الموضوعات الفرعية للمعتقدات المتعلقة بتقديم الإرشاد عن بعد

الموضوعات الفرعية (الترميز)	التكرار
مشكلات الطالبات خلال فترة التعليم عن بعد	**21**
انعدام التواصل المباشر والحي بين الطالبة والمرشدة الطلابية	**17**
استخدام المرشدة الطلابية للتقنية	**15**

مشكلات الطالبات خلال فترة التعليم عن بعد

لقد تباينت مواقف وردود أفعال المرشدات الطلابيات حول تجربة الإرشاد عن بعد، والذي قدم بدوره جانبًا إيجابيًا وآخر سلبيًا، إذ كشفت العينة عن جملة من المشكلات الجديدة تزامنًا مع ظرف التعليم عن بعد، منها الغياب المتكرر عن المنصة، وقد كان دور المرشدات في هذه الحالة يتمثل في مراقبة نشاط الطالبات كثيرات الغياب على منصة مدرستي والبحث حول أسباب غيابهن عن طريق التواصل مع أسرهن إما من خلال الاتصالات أو محادثات (WhatsApp) للوصول إلى حلول، أو استدعاء الطالبة ووالدتها بشكل حضوري إلى المدرسة في حال الحاجة لذلك.

وأحد أهم المشكلات الأخرى هي سوء الأوضاع الاقتصادية للأسر مما أدى إلى عجزهم عن توفير الإنترنت اللازم أو الأجهزة الكترونية لبناتهن للدخول إلى المنصة، وكانت احدى المساهمات الإرشادية في هذه الحالة هو التهيئة الإرشادية للطالبات وذلك بتوفير الإنترنت والأجهزة لهن وبشكل مجاني، وهذا ما تتفق معه دراسة Eşici, Tomar & Aliyev (2021) والتي أفادت نتائجها بأن تقديم الخدمات الاجتماعية هو أحد الأدوار التي قام بها المرشدين الطلابيين خلال فترة التعليم عن بعد.

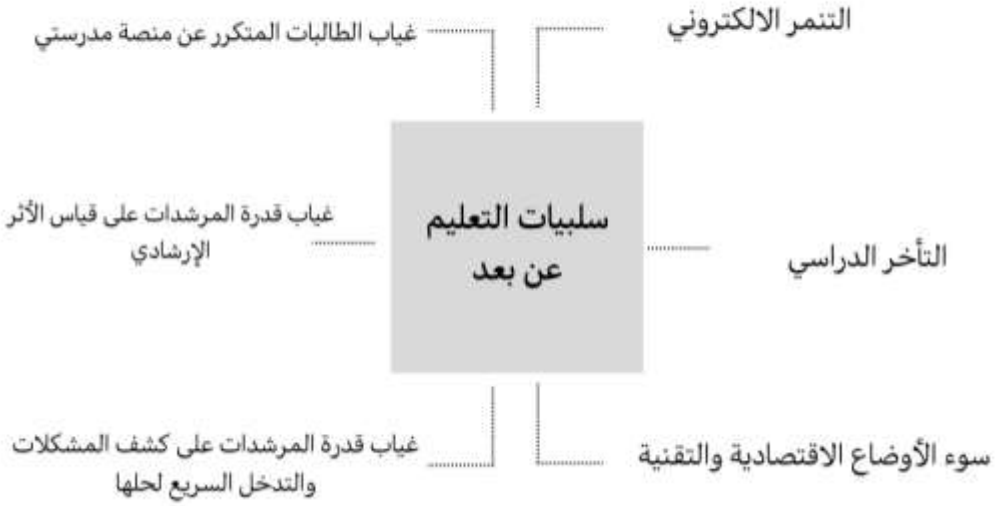
ومع حداثة الوضع الدراسي والتعليم عن بعد -خاصة في بداية الأزمة الصحية- لاحظت المرشدات وجود العديد من حالات التأخر الدراسي، مما دعاهن إلى التصرف مع هذه الحالات واستخدام أدواتهن اللازمة، ومن أهمها حصر الغياب عن طريقة منصة مدرستي والاستدعاء الحضوري للطالبات ومقابلتهن بغرض المساعدة في التقدم الدراسي.

كما ظهرت خلال فترة التعليم عن بعد مشكلة التنمر الإلكتروني كبديل لتدني مشكلة العنف المدرسي، وذلك من خلال الاعتداءات اللفظية بالسب والشتم عن طريق غرف الدردشات المتاحة، وقد كان للمرشدات الطلابيات دورًا فعالاً في مكافحة هذا السلوك المعاصر عن طريق توعية الأهل بمنشورات الكترونية وتقديم دروس إرشادية للطالبات، كما أصدرت وزارة التعليم السعودية "دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي" موضحة فيه الأسس الأخلاقية والسلوكية الداعمة لبيئة التعليم عن بعد (وزارة التعليم، 2021).

انعدام التواصل المباشر والحي بين الطالبة والمرشدة الطلابية

كشفت استجابات المرشدات الطلابيات خلال المقابلة عن مقدار ما تعتمده مهنة الإرشاد من اعتمادًا كثيفًا على التواصل الحي والمباشر، وذلك لما للغة الجسد من أهمية بالغة في الكشف عن الكثير من الخوافي النفسية التي قد ترغب الطالبة بالتكتم عليها لأسباب عدة.

ففي ظل غياب التواصل الحي والمباشر ظهرت العديد من العقبات التي أعاقت تقدم العملية الإرشادية ومنها غياب قياس الأثر الإرشادي على الطالبة وعدم ضمان المصداقية بالإضافة إلى غياب القدرة على الكشف السريع للمشكلات وتدخل المرشدات لتقديم المساعدة، خلال جمع المعلومات عن طريق أدوات التقييم المتعددة ومن أهمها أداة الملاحظة وأداة لمقابلة وأداة دراسة الحالة.



شكل (5) التمثيل النوعي للمعتقدات السلبية المتعلقة بتقديم الإرشاد عن بعد

استخدام المرشدة الطلابية للتقنية

وفيما يخص الجانب الإيجابي لتقديم الإرشاد عن بعد، فقد أوضحت المرشدات عن ارتياحهن باستخدام التقنية خلال هذه الفترة، خاصة في ظل ما توفره التقنية الحديثة من سرعة ودقة في الإنجازات المهنية المطلوبة منهن، كما أوضحن بأن فترة التعليم عن بعد منحتهن الفرصة لتحسين خبراتهن ومهاراتهن الالكترونية في استخدام البرامج والتطبيقات المتاحة، وهذا ما تتفق معه دراسة Hunter (2021)، ودراسة Al-halalmeh (2021) حيث أفادت الأخيرة بأن المهارات الإرشادية المطلوب توفرها لدى المرشدين خلال فترة التعليم عن بعد مشابهة لتلك المطلوبة منهم خلال فترة التعليم التقليدي، غير أن التركيز الأكبر سيكون على المهارات التكنولوجية نظرًا لما تستدعيه طبيعة هذه المرحلة. كما لاحظت المرشدات أيضًا مثل هذا التقدم التكنولوجي على طالباتهن، إذ اكتشفن في هذه المرحلة مسار مهاري جديد لم يعرفنه من قبل، تميزت من خلاله الكثير من الطالبات اللواتي أظهرن مهارات رقمية متقدمة استطعن عن طريقها التعامل مع التقنية باحترافية وذكاء.

وواصلت المرشدات الطلابيات حديثهن عن إيجابيات التعليم عن بعد في تعامله مع أزمة الكثافة الطلابية، حيث ساعد التعليم عن بعد -سواء في بدايته أو خلال تطبيق نظام المجموعات- في التواصل بشكل أسرع مع جميع الطالبات، وهذا ما تتفق معه دراسة جمعة (2021) حيث ذكر المرشدين خلالها فائدة التعليم عن بعد في التعامل مع مشكلة كثافة الطلاب.

وبالحديث عن الطالبات المستفيدات من عملية التعليم عن بعد، أوضحت المرشدات الطلابيات باستفادة الطالبات ذوات المشكلات الاقتصادية ممن يعانين من الفقر والتدني في الوضع الاقتصادي من عملية التعليم عن بعد، نظرًا لما سيوفره عليهم التعليم عن بعد من مصروفات إضافية، وهذا ما تؤكده دراسة جمعة (2021). كما استفادت الطالبات ذوات المشكلات الصحية من التعليم عن بعد، مثل الطالبات المصابات بالأمراض المزمنة كالضغط والسكري أو الأمراض التنفسية كالربو. كما استفادت المراحل الدراسية الأصغر عمرًا من التعليم عن بعد، وذلك بسبب ما منحهم إياه النظام التعليمي الافتراضي من وقت إضافي لممارسة نشاطاتهم الممتعة.

بالإضـــافة إلى اســـتفادة الطالبات ذوات المشـــكلات النفســـية كالطالبات المُتنمر عليهن أو الطالبات اللواتي يعانين من مشكلات اجتماعية كالخجل الزائد أو القلق الاجتماعي، حيث كان التواصل من وراء الشاشات أكثر سهولة وأريحية لهن.

شكل (6) التمثيل النوعي للمعتقدات الإيجابية المتعلقة بتقديم الإرشاد عن بعد

رابعًا: المتطلبات المهنية لتقديم الإرشاد عن بعد

جدول (7) الموضوعات الفرعية للمتطلبات المهنية لتقديم الإرشاد عن بعد

الموضوعات الفرعية (الترميز)	التكرار
الأعباء الورقية	13
دور الاختصاصي النفسي	7

الأعباء الورقية

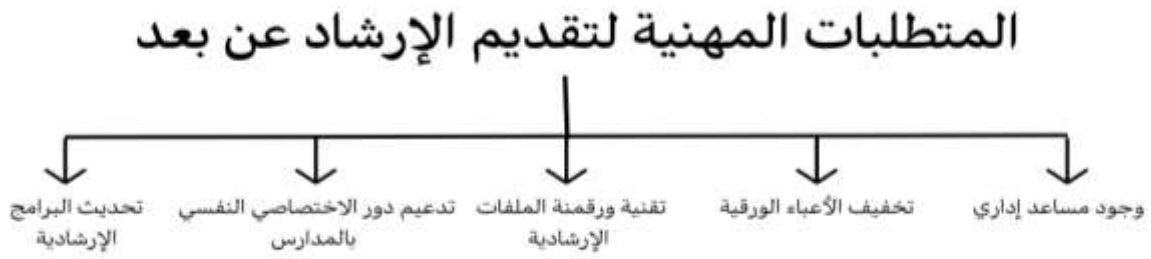
كشفت المرشدات الطلابيات خلال إجراء المقابلة معهن عن بعض المتطلبات المهنية التي ستساعد في زيادة جودة تقديم العملية الإرشادية للطالبات عن بعد، ومن هذه المتطلبات وجود مساعدات إداريات تتلخص أدوارهن في تنظيم وترتيب الملفات الورقية، مع الإشارة إلى ضرورة تخفيف الأعباء الورقية، وذلك بسبب ما تستغرقه الأعباء الورقية من وقت وجهد من الأفضل استغلاله في تقديم الدور الإرشادي الأساسي والمتمثل في متابعة الطالبات وملاحظاتهن وإجراء الجلسات الإرشادية لهن، وقد ساعدت فترة التعليم عن بعد من إدراك المرشدات الطلابيات لهذا الحمل الزائد، فلاحظت المرشدات عند استخدامهن للبرامج والتطبيقات الالكترونية خلال فترة التعليم عن بعد سرعة وسهولة الإنجاز، حيث لم يكن يستدعي الأمر في معظم الأحوال سوى ضغطة زر واحدة، كما طالبت المرشدات بتقديم دورات تدريبية حديثة تساعدهن في تعلم تقنية ورقمنة ملفاتهن،

وهذا ما أكد عليه هلالي (2021) في دراسته والتي أوصت بضرورة التجديد المستمر للبرامج التدريبية للمرشدين ومواكبتها للتحديات المتلاحقة خاصة التحديات المصاحبة لانتشار الرقمنة.

دور الاختصاصي النفسي

وفي ظل الحديث عن الأيادي المساعدة التي تحتجنها المرشدات الطلابيات لضمان جودة وأصالة العمل الإرشادي المقدم، أبلغت المرشدات الطلابيات عن ضرورة وجود اختصاصيين نفسيين مكملين للعمل الإرشادي في المدارس ولو بشكلٍ دوري، خاصة في ظل وجود بعض الحالات الشديدة التي من الصعب على المرشدات تقديم المساعدة لهن، نظرًا لأسباب عدة منها عدم التخصص في علم النفس، أو الافتقار للأدوات المناسبة التي يملكها الاختصاصيين، وهذا ما أكده العرفاوي (2020) في دراسته والتي نادت بضرورة تفعيل دور الاختصاصي النفسي في المؤسسات التربوية والتمييز بين دوره ودور المرشد الطلابي.

كما أشارت احدى المرشدات الطلابيات في حديثها إلى حاجة البرامج الإرشادية الحالية إلى التطوير والتحديث بما يتناسب مع تحديات العصر الجديد، وذلك باعتبار البرامج الإرشادية منفذ هام تصل المرشدة من خلاله إلى الطالبات.



شكل (7) التمثيل النوعي للمتطلبات المهنية لتقديم الإرشاد عن بعد

الربط بين النتائج الكمية والنتائج النوعية

إن أهم ما يتميز به المنهج المختلط هو قدرته على مساعدة الباحث للوصول إلى فهم أعمق لمشكلة الدراسة، وهذا ما اتضح من خلال هذه الدراسة، فبعد التعرف على أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم التقليدي والتعليم عن بعد، ساهم بعد ذلك المنهج النوعي في الكشف عن الصعوبات التي واجهت المرشدات الطلابيات في استخدام هذه الأدوات خلال فترة التعليم عن بعد، بالإضافة إلى التعرف على المستجدات الحاصلة في استخدام هذه الأدوات، مع الخروج بمقترحات تطويرية من شأنها رفع جودة استخدام أدوات التقييم الإرشادية وذلك عن طريق تحليل محتوى مقابلة المجموعة المركزة مع عينة الدراسة .

فقد ساهمت المقابلة الجماعية في الكشف عن التحولات التي حدثت في دور المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد، بالإضافة للتغيرات الحاصلة في استخدامهن لأدوات التقييم الإرشادية في نفس الفترة، مع الكشف عن معتقداتهن حول الإرشاد عن بعد وحصر احتياجاتهن المهنية في ظل هذا الظرف التعليمي الخاص .

ومن الجدير بالذكر ما جاء متوافقًا بين البيانات الكمية والنوعية حول أدوات التقييم الإرشـــادية المســـتخدمة فكما جاءت المقابلة والملاحظة ودراســـة الحالة في قائمة الأدوات الأكثر اســـتخدامًا خلال فترة التعليم التقليدي، عبرت المرشـــدات عن افتقارهن لهذه الأدوات خلال فترة التعليم عن بعد، لتتصـــدر أداتي الاســـتبانة الإلكترونية والمصـــادر المجتمعية (والمتمثلة بالمعلمات والأسر) قائمة الأدوات الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم عن بعد.

6. ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

1.6. ملخص نتائج الدراسة

توصلت الدراسة الحالية لعدد من النتائج ومن أبرزها ما يلي:

- جاءت أداة المقابلة وأداة الملاحظة وأداة دراسة الحالة في أعلى قائمة أدوات التقييم الإرشادية المستخدمة خلال فترة التعليم التقليدي لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة.
- جاءت أداة الاستبانة وأداة المصادر المجتمعية وأداة السير الذاتية في أعلى قائمة أدوات التقييم الإرشادية المستخدمة خلال فترة التعليم عن بعد لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة.
- وجود تحولات في دور المرشـــدات الطلابيات في مدينة جدة خلال فترة التعليم عن بعد خاصـــة في بداية الجائحة أدت إلى تعطيل دورهن الإرشادي.
- افتقار المرشدات الطلابيات في مدينة جدة لاستخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد ومن أهمها المقابلة والملاحظة ودراسة الحالة، لتحل محلها أداتي الاستبانة الإلكترونية والمصادر المجتمعية، بالإضافة إلى استخدام أدوات أخرى مستجدة منها تقديم الدروس الإرشادية وحصر الغياب عن طريقة منصة مدرستي، ومراقبة الدردشات والمحادثات الكتابية.
- وجود اتجاهات إيجابية وسلبية نحو تقديم الإرشاد عن بعد لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة.
- حاجة المرشدات الطلابيات بمدينة جدة إلى: تخفيف الأعباء الورقية ورقمنتها، ودعم دورهن بوجود الاختصاصي النفسي والمساعد الإداري، بالإضافة إلى تطوير وتحديث البرامج الإرشادية.

2.6. توصيات الدراسة

في ضوء ما سبق عرضه ومناقشته وبعد مراجعة الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسات الحالية التي بحثت عن واقع استخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم التقليدي وفترة التعليم عن بعد، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- حث الاختصاصيين على تطوير أدوات التقييم الإرشادية المستخدمة.
- التركيز على تقنية ورقمنة الأدوات التقييمية الإرشادية لتتلاءم مع متطلبات العصر الحديث.
- تمكين الدور الإرشـــادي خلال فترة التعليم من بعد من خلال تســـهيل اســـتخدام العاملين في مجال الإرشـــاد الطلابي لجميع الأساليب والأدوات الممكنة.
- مراعاة جميع الفئات والمراحل العمرية عند تطوير أو تصميم أدوات التقييم الإرشادية.
- تخفيف الأعباء الورقية في الإرشاد الطلابي.

- إشراك الاختصاصي النفسي في العمل بالمجال التربوي جنبًا إلى جنب مع المرشد الطلابي.
- تحديث نموذج دراسة الحالة.
- تحديث البرامج الإرشادية لتتوافق مع تطورات العصر الحالية.
- تكثيف استخدام المنهج المختلط في المجال التربوي بما يتناسب مع متطلبات الدراسة، لما يمنحه هذا المنهج من تعمق وإدراك أكبر للمشكلات البحثية.

3.6. الدراسات المقترحة

- إجراء دراسات عن الأدوات التقييمية الإرشادية كل أداة على حدة وذلك بغرض التعمق والتوسع.
- إجراء دراسات عن الأدوات التقييمية الإرشادية على عينات أخرى.
- تصميم أدوات تقييم إرشادية مختلفة ومبتكرة، ومحاولة رقمنتها لمساعدة العاملين في المجال الإرشادي.

7. الخاتمة

تعد أدوات التقييم الإرشادية حجر أساس في العملية الإرشادية، فهي تكسب المرشد فهمًا أعمق لشخصية المسترشد، كما تمنحه قدرة أعلى على تحديد احتياجاته الإرشادية، مما يدعم حصول المسترشد على أفضل خدمة ودعم إرشادي.

وتعد المدارس أحد أهم جبهات المؤسسات التربوية، إذ يقضي فيها الفرد العديد من سنوات عمره، ولا سيما أكثر الفترات العمرية أهمية والمتمثلة في (الطفولة- المراهقة)، لذا اختارت هذه الدراسة إيلاء اهتمامها لهذه المنطقة الأساسية، فاختارت البحث حول استخدام المرشدات الطلابيات من مدينة جدة لهذه الأدوات التقييمية خلال فترة التعليم التقليدي والتعليم عن بعد.

وللوصول لفهم أعمق عن هذه المشكلة استخدمت الباحثة المنهج المختلط لتقدم معلومات دقيقة وشاملة عن الصعوبات والمستجدات وكذلك المقترحات المتعلقة باستخدام هذه الأدوات خلال فترة التعليم عن بعد، وذلك عن طريق إجراء مقابلة جماعية مع عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة، وبالتالي قدمت الباحثة التوصيات للمتخصصين والمهتمين بالإرشاد الطلابي لمساعدتهم في تطوير هذه الأدوات وتحسين استخدامها.

8. المراجع

1.8. المراجع العربية

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف والغرير، أحمد نايل. (2009). *التشخيص والتقييم في الإرشاد*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2011). *المهارات الإرشادية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو البصل، نغم محمد سليمان. (2014). درجة ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة الإرشاد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة البلقاء. *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط، 30*، (1)، 313-349.

أبو المعاطي، وليد محمد. (2014). تقويم أداء مرشد الموهوبين بالمملكة العربية السعودية في ضوء أدواره المهنية. *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط، 30*، (4)، 357-399

أبو زعيزع، عبد الله. (2009). *أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق*. دار يافا العلمية.

أبو فارس، عبد الرحمن وبن طالب، عائشة. (2019). الخدمات الإرشادية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من وجهة نظر تلاميذ التعليم الثانوي. *مجلة التمكين الاجتماعي،1*، (4)، 326-351.

أحمد، حنان مصطفى. (2021). تعليم عن بعد أم بعد عن تعليم نظرة تحليلية للعملية التعليمية في ظل الظروف الراهنة وجائحة كورونا. *المجلة التربوية لجامعة سوهاج، 2*، (88)، 692-706.

الأتربي، شريف بن محمد. (2021، يناير 28). الإرشاد الطلابي في بيئة التعليم عن بعد. *صحيفة الجزيرة*. https://www.al-jazirah.com/2021/20210128/ar6.htm

الحميده، عبد الله بن إبراهيم. (1998). الميثاق الأخلاقي لتوجيه والإرشاد الطلابي في مدارس التربية والتعليم. https://www.qassimedu.gov.sa/edu/attachment.php?attachmentid=21480&d=1281126405

الدليم، فهد عبد الله. (2004). واقع التقويم النفسي في العمل الإرشادي الطلابي. *جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، (24)، 187-237.

الرشود، عبد الله بن محمد. (2015). مدى رضا طلاب التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود عن الإرشاد الأكاديمي وسبل تطويره من وجهة نظرهم. *مجلة البحث العلمي في التربية، 16*، 587- 628.

الزهراني، علي سليمان أحمد. (2020). تقويم خدمات التوجيه والإرشاد من وجهة نظر مرشدي الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة. *المجلة العربية للتربية النوعية،4*، (15)، 105-142.

الشاماني، معوض بن عوض الله. (2011). *مدى إلمام المرشد الطلابي بأسلوب دراسة الحالة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد والمرشدين الطلابيين*. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى]. منصة درر المعرفة.

الصمادي، دلال. (2020، أكتوبر، 25). الإرشاد المدرسي عن بعد في ضوء تفشي كورونا. *ملهم*. https://shortest.link/32wf

العباني، سلامة الشارف سالم. (2015، ديسمبر، 19-20). *اتجاهات معاصرة في الإرشاد النفسي (الإرشاد عن بعد نموذجًا)* [عرض ورقة]. مؤتمر الجامعة في خدمة المجتمع، جامعة الزيتونة، كلية الآداب والعلوم، ليبيا، ترهونة.

العجلان، أحمد بن عبد الله بن محمد. (2015). تفعيل أداء المرشد الطلابي لبرامج التوجيه والإرشاد بالمدارس الثانوية. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، 16، (39)، 180-212.

القعدان، فراس ياسين. (2019). فاعلية الإرشاد المدرسي من وجهة نظر المديرين والمرشدين التربويين في مدارس محافظة جرش. *مجلة جرش للبحوث والدراسات، 20*، (1)، 1-26.

المالكي، عبد العزيز سالم والحنو، إبراهيم عبد الله عبد العزيز. (2019). واقع مشاركة المرشد المدرسي في الخطة التربوية الفردية لطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 9*، (31)، 144-184.

المبارك، عادل بن حسين بن أحمد. (2017). المعوقات التي تواجه المرشدين الطلابيين بالمدارس الثانوية الحكومية والأهلية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين ووكلاء ومدراء المدارس. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 27*، (96)، 205-248.

المطيري، جهز فهد عقاب. (2021). الإرشاد النفسي من التقليدية إلى الإرشاد والعلاج عن بعد: دراسة في اتجاهات المسترشدين من طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الخجل وقلق التفاعل وبعض العوامل الديموغرافية. *المجلة الدولية للتنمية، 10*، (1). 73-92.

الملحم، عبد المحسن بن حمد. (2015). الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابيين للتعامل مع الطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس*، (42)، 393-427.

النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (2013). *الإرشاد النفسي والتربوي*. دار ومكتبة الحامد.

الهويش، فاطمة خلف. (2017). تقويم العمل الإرشادي المدرسي في ضوء متغيري البرامج والخدمات المقدمة والممارسة المهنية الإرشادية في منطقة الدمام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية- جامعة عين شمس، 3*، (18)، 25-58.

بالكين، ريتشارد وجانك، جيرالد. (2016). *النظرية والتطبيق للتقييم في الإرشاد النفسي* (سهام درويش أبو عيطة وهند عبد المجيد الحموري، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2013).

بلان، كمال يوسف. (2015). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. دار الإعصار العلمي.

جمعة، ثابت حسن. (2021). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في ظل جائحة كورونا والتعليم الالكتروني. *مجلة الدراسات المستدامة، 3*، (4)، 802-842.

حداد، عفاف وعبد الله، سليم. (2002). مدى ممارسة المرشد النفسي لفنيات المقابلة الإرشادية من وجهة نظر المسترشدين. *أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،18*، (1)، 33-52.

خليفة، إسماعيل. (2021). الإرشاد النفسي المدرسي عن بعد -الضرورة والمعوقات في ظل جائحة فيروس كورونا (كوفيد-19). *مجلة الشامل للعلم التربوية والاجتماعية، 4*، (1) 108-115.

زهران، حامد عبد السلام. (2005). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. (ط.4). عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام. (2005). *التوجيه والإرشاد النفسي*. (ط.4). عالم الكتب.

شـــاهين، محمود أحمد محمد. (2014). درجة امتلاك المرشـــدين التربويين في المدارس الحكومية الفلســـطينية للمهارات الإرشادية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15*، (3)، 183-208.

شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

شريك، عمر. (2019). توظيف الإنترنت في مجال الإرشاد النفسي والتربوي. *دفاتر المخبر، 14*، (1)، 447- 462.

صالح، عبد الرحمن إسماعيل. (2013). *فنيات وأساليب العملية الإرشادية*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2007). *التعليم عن بعد والتعليم المفتوح*. دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عساف، لؤي محمد. (2018). تقييم واقع خدمات الإرشاد النفسي المقدمة للأطفال المنتفعين من مؤسسات الرعاية الاجتماعية في الأردن. *مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 45*، (1)، 1-17.

عميرة، جويدة، وعليان، علي، وطرشـون، عثمان. (2019). خصـائص وأهداف التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني: دراسـة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية- المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 6*، 285-298.

عبد الرزاق، خنساء. (2008). أساليب التقويم النفسي لدى المرشد التربوي. *مجلة الفتح*، (35).

عمر، أحمد مختار عبد الحميد. (2008). *العربية المعاصرة*. عالم الكتب.

فرج، صفوت. (2007). *القياس النفسي*. (ط.6). دار الأنجلو المصرية.

كوري، جيرالد. (2011). *النظرية والتطبيق في الإرشـاد والعلاج النفسـي*. (سـامح وديع الخفش، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2008).

مسعود، جبران. (1992). *الرائد معجم لغوي عصري*. (ط.7). دار العلم للملايين.

مصطفى، نعمة محمد السيد. (2019). مجموعات النقاش البؤرية: الأسس النظرية والاعتبارات المنهجية. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 9*، (3)، 163-189.

ملحم، سامي محمد. (2015). *الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر*. دار الإعصار العلمي.

هلالي، ممدوح مسعد أحمد. (2021). الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابيين في ضوء تحديات الرقمنة من وجهة نظرهم. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، 22*، (1)، 16- 25.

وزارة التعليم (2020، يوليو 14). التعليم قدمت ٨٥ ألف خدمة اسـتشـارية للطلاب والطالبات خلال جائحة كورونا. https://old.moe.gov.sa/ar/news/Pages/85-2020-rd.aspx

وزارة التعليم. (2021). *وثيقة الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (دليل الأهداف والمهام)*. https://moe.gov.sa/ar/aboutus/nationaltransformation/RPRLibrary/الدليل التنظيمي للمدارس.pdf

2.8. المراجع الأجنبية

Al-Halalmeh, S. (2021). School Counseling Skills Needed to Activate Distance Learning in Light of Covid-19 Pandemic. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *12*(6), 1189-1194.

Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *7*(2), 90-109.

American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), & National Council on Measurement in Education (NCME). (2014). *Standards for educational and psy- chological testing*. Washington, DC: Authors.

Azzi- huck, K & Semis, T.(2020). "Managing the Impact Of COVID- 19 on Education Systems Around the World: How Countries are Preparing, Coping, and Planning for Recovery". World Bank Blogs. https://blogs.worldbank.org/education/managing-impact-covid-19-education-systems-around-world-how-countries-are-preparing

Balkin, R. S., & Juhnke, G. A. (2018). *Assessment in counseling: Practice and applications*. Oxford University Press.

Benight, C. C., Ruzek, J. I., & Waldrep, E. (2008). Internet interventions for traumatic stress: A review and theoretically based example. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, *21*(6), 513-520.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Clark, A. J. (2001). Early recollections: A humanistic assessment in counseling. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, *40*(1), 96-104.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative, and Mixed methods approached*. (4th) ed. SAGE Publications, Inc.

Dack, H., & Merlin-Knoblich, C. (2019). Improving Classroom Guidance Curriculum with" Understanding by Design". *Professional Counselor*, *9*(2), 80-99.

Drummond, R. J., Jones, K. D. & Sheperis, C.J. (2019). Assessment procedures for counselors and helping professionals (9th ed.). Boston, MA: Pearson.

Edinburgh Napier University. (2016). *Mental Health Case Conference Protocol for Students.* https://shortest.link/33gW

Ekstrom, R. B., Elmore, P. B., Schafer, W. D., Trotter, T. V., & Webster, B. (2004). A survey of assessment and evaluation activities of school counselors. *Professional School Counseling*, 24-30.

Gibson, R. L. & Mitchell, M. H. (1990). Introduction to counselling and guidance. (3rd Ed.): New York: Macmillan Publishing Company.

Given, L. M. (Ed.). (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage publications.

Handler, L., & Meyer, G. J. (1998). The importance of teaching and learning personality assessment. In L. Handler & M. J. Hilsenroth (Eds.), Teaching and learning personality assessment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hays, D. G. (2013). Assessment in counseling: A guide to the use of psychological assessment procedures. (5th). American Counseling Association.

Holcomb-McCoy, C. (2004). Using the family autobiography in school counselor preparation: An introduction to a systemic perspective. *The Family Journal*, *12*(1), 21-25.

Hunter, T. M. (2021). Virtual School Counseling Amid the COVID-19 Pandemic. [Doctoral dissertation, University of Librty]. Scholars Crossing. https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2978/

Karaman, M. A., Eşici, H., Tomar, İ. H., & Aliyev, R. (2021). COVID-19: Are School Counseling Services Ready? Students' Psychological Symptoms, School Counselors' Views, and Solutions. *Frontiers in Psychology*, *12*.

Leppma, M., & Jones, K. D. (2013). Multiple assessment methods and sources in counseling: Ethical considerations. Vistas 2013.

Lovely Professional University. (2012). Guidance And Counseling. https://cupdf.com/document/guidance-and-counseling-lpu-distance-education-lpude-1-understand-the-concepts.html

Marrelli, A. F. (2007). Collecting data through case studies. *Performance Improvement*, *46*(7), 39-44.

Milner, J., O'Byrne, P., & Campling, J. (2004). *Assessment in Counselling: Theory, process and decision making*. Macmillan International Higher Education.

Muic, K. (2019, Novmber 5). What are Ways School Counselors can Use Technology? Graduate Programs for Educators. https://2u.pw/U6b58

Naugle, K. A. (2009). Counseling and testing: What counselors need to know about state laws on assessment and testing. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *42*(1), 31-45.

Neukrug, E., Peterson, C. H., Bonner, M., & Lomas, G. I. (2013). A national survey of assessment instruments taught by counselor educators. *Counselor Education and Supervision*, *52*(3), 207-221.

Oluwatosin, S., & Popoola, B. (2018). Assessment and Testing In Counselling Practice. Advances in Social Sciences Research Journal, 5(3). 266-275.

Osborn, D. S., Peterson, G. W., & Hale, R. R. (2014). Virtual school counseling. *Professional School Counseling*, *18*(1), 2156759X0001800114.

Peterson, C. H., Lomas, G. I., Neukrug, E. S., & Bonner, M. W. (2014). Assessment use by counselors in the United States: Implications for policy and practice. *Journal of counseling & development*, *92*(1), 90-98.

Rethfeldt, S. (2011). *Counselling troubled adolescents in New Zealand secondary schools: Counsellors' experience of assessment* (Doctoral dissertation, Auckland University of Technology).

Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers.* London: Sage Publications.

Savitz-Romer, M., Rowan-Kenyon, H. T., Nicola, T. P., Carroll, S., & Hecht, L. (2020). Expanding support beyond the virtual classroom: Lessons and recommendations from school counselors during the COVID-19 crisis. Harvard Graduate School of Education/Boston College, Chestnut Hill/Cambridge, MA.

Savitz-Romer, M., Rowan-Kenyon, H. T., Nicola, T. P., Alexander, E., & Carroll, S. (2021). When the kids are not alright: School counseling in the time of COVID-19. Aera Open, 2021, 7: 23328584211033600.

Sedofia, J. (2014). Non-Test Appraisal Techniques: Biographies and Autobiographies. *Journal of Studies in Social Sciences*, *6*(1), 86-96.

Seidel, E. J., Mohlman, J., Basch, C. H., Fera, J., Cosgrove, A., & Ethan, D. (2020). Communicating mental health support to college students during COVID-19: an exploration of website messaging. *Journal of community health*, *45*(6), 1259-1262.

Steele, T., Nuckols, G., & Stone, C. (2020). Technology Trends in School Counseling. *Journal of School Counseling*, *18*(10), n10.

Swanson, R. A., & Holton, E. F. (2005). *Research in organizations: Foundations and methods in inquiry*. Berrett-Koehler Publishers.

Turner, P., & Turner, S. (2009). Triangulation in practice. *Virtual reality*, *13*(3), 171-181.

Villalba, J. A., Latus, M., Hamilton, S., & Kendrick, C. (2005). School counselors' knowledge of functional behavioral assessments. *Behavioral Disorders*, *30*(4), 449-455.

Watson, J. C., & Flamez, B. (2014). *Counseling assessment and evaluation: Fundamentals of applied practice*. Sage Publications.

Willemsen, J., Della Rosa, E., & Kegerreis, S. (2017). Clinical case studies in psychoanalytic and psychodynamic treatment. *Frontiers in Psychology*, *8*, 108.

Wells, R. (2021). The Impact and Efficacy of E-Counselling in an Open Distance Learning Environment: A Mixed Method Exploratory Study. *Journal of College Student Psychotherapy*, 1-18.

Young, A., & Kaffenberger, C. (2011). The beliefs and practices of school counselors who use data to implement comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling*, *15*(2), 2156759X1101500204.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.4

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

واقع تطبيق الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات

The reality of the application of popular games to extracurricular activities in early childhood from the point of view of female teachers

إعداد الباحثة/ أسماء أحمد يحيى عداوي

ماجستير رياض أطفال، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية

Email: asma09adawi@hotmail.com

الملخص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن الفروق في درجة ممارسة الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات والتي تعزى لمتغير (التخصص ـ المؤهل ـ سنوات الخبرة)، الكشف عن واقع تطبيق ودرجة ممارسة الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات، توضيح القيم والمهارات التي تنميها الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات، حيث تمثلت الحدود البشرية للبحث بمعلمات الطفولة المبكرة في المدارس الحكومية والأهلية التابعة لمدينة جازان في المملكة العربية السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستبانة مكونة من (28) فقرة كأداة لجمع البيانات، خلال العام الدراسي 1444هـ الفصل الدراسي الثاني على عينة مكونة من (147) معلمة تم اختيارهم بشكل عشوائي. وأظهرت نتائج البحث: أن الدرجة الكلية لواقع تطبيق الألعاب الشعبية في المملكة العربية على درجة تأثير عالية بينما حصل محور الأنشطة اللامنهجية التي يمارس من خلالها الأطفال ألعابهم الشعبية على درجة تأثير عالية جدا، وأخيرا حصل محور القيم والمهارات التي يكتسبها الأطفال من خلال الألعاب الشعبية على درجة تأثير عالية جدا، و يوصي البحث: بالاهتمام أكثر بالألعاب الشعبية والأنشطة اللامنهجية وتفعيلها بالبيئات التعليمية، إعداد دليل للأنشطة اللامنهجية في المملكة العربية السعودية وكيفية تخطيط تلك الأنشطة في ضوء الألعاب الشعبية وطرق آليات تنفيذها بما يتناسب مع مستويات الأطفال والإمكانيات المتاحة، إقامة دورات تدريبية للمعلمات حول الأنشطة اللامنهجية وحث الأطفال على الاشتراك في برامجه المتنوعة، اختيار الألعاب الشعبية التي تركز على القيم مثل قيمة الصبر وغيرها.

الكلمات المفتاحية: الألعاب الشعبية، الأنشطة اللامنهجية، مرحلة الطفولة المبكرة.

The reality of the application of popular games to extracurricular activities in early childhood from the point of view of female teachers

Abstract

The aim of the current research is to reveal the differences in the degree of practicing popular games in extracurricular activities in early childhood from the point of view of female teachers, which is attributed to the variable (specialization - qualification - years of experience), revealing the reality of the application and degree of practicing folk games in extracurricular activities in early childhood from the point of view of Female teachers' point of view, clarifying the values and skills that popular games develop with extracurricular activities in early childhood from the female teachers' point of view, where the human limits of research were early childhood teachers in public and private schools affiliated to the city of Jazan in the Kingdom of Saudi Arabia, and to achieve this goals used the descriptive approach researcher, and the sample of the study was used from (147) Teacher, as prepared a questionnaire to achieve this goal, formed by (28) paragraph distributed on three axes areand the study has reached a set of results, one of the most important: the popular games of children In the Kingdom of the Arab influence, while the axis of extracurricular activities got through which children gave their popular games at a very high effect, and finally got the axis of values and skills acquired by children through popular games in fact practicing and very high effect, The study has reached a set of recommendations, most notably: more attention to popular games and unequivocal activities, , employment of extracurricular activities As a complement to the school curriculum in children, prepare a guide to extracurricular activities in Saudi Arabia and how these activities are planning in the light of popular games and roads and mechanisms for their implementation in accordance with the levels of children and available possibilities, Holding training courses for teachers on extracurricular activities and urging children to participate in its various programmes, choosing popular games that focus on values such as the value of patience and others.

Keywords: Popular Games, extracurricular Activities, Early Childhood.

1. المقدمة

تُعد الألعاب أحد المطالب التربوية والمهمة في حياة الأطفال، حيث أنها تساهم في تطوير قدراتهم المختلفة، وتساعدهم على تحقيق نموهم الشامل والمتكامل والمتوازن، وغيرها من الأهداف التي تسعى اليها مؤسسات التربية والتعليم، فعن طريقها يكتسب الأطفال الكثير من المعلومات، والخبرات، والمهارات، والقيم، من خلال الأنشطة.

فاللعب يساعد في بناء شخصية الأطفال بصورة متكاملة، فهو يعتمد على الجهد الذاتي للأطفال، واستخدامهم لحواسهم المختلفة من خلال التفاعل المباشر مع الأشياء التي يقومون بلعبها، وتفاعلهم مع زملائهم، لذلك فاللعب يُعد بمثابة حاجة أساسية من حاجات الأطفال، ومظهرًا من مظاهر سلوكهم، واستعدادًا فطريا ليتعلمو من خلاله الكثير عن البيئة المحيطة بهم، بما يحقق لهم تواصلاً ناجحا مع البيئة، ويُمكّنهم من تعلّم الكثير من المفاهيم العلمية والاجتماعية والثقافية واللغوية وغيرها من الخبرات، والمهارات الاجتماعية (الفلفلي و آخرون،2018).

كما أتفق التربويون على أن الألعاب لها أهمية كبيرة في حياة الأطفال، خاصة بعد دخول التكنولوجيا والتي استنفذت كل أوقات الأطفال، فلجأوا إلى الألعاب كنوع من التنفيس، ومن تلك الألعاب؛ الألعاب الشعبية.

والألعاب الشعبية تُعد أحد الموروثات الثقافية والتاريخية للمجتمعات، فالألعاب الشعبية تتناول بشكل مباشر عادات المجتمع، وقيمه، وتقاليده حيث تتجه إلى حفظ عناصر هذا التراث من خلال أدوات اللعب المختلفة التي لها علاقة بالموروث الشعبي، كما أن محلية الألعاب وأصالتها تدفع الأطفال نحو الاكتشاف المحيط بهم للتحكم بعناصره فيصبح التفوق في لعبة ما تفوقًا في إبراز الاستقلالية والتفرد بالبحث في الجذور الحضارية لوجود الذات، وما يمثله ذلك من تحقيق للتواصل الثقافي بين أجيال المجتمع الواحد (الصغيري، 2014).

حيث أن الألعاب الشعبية تعود الأطفال على المنافسة المباشرة مع أقرانهم والمتعة التي تمنحها الألعاب الشعبية كبيرة ولا تضاهيها متعة أخرى حتى لو كانت من صنع شركات عالمية فضجيج الأطفال وصراخهم أكثر حميمية من تلك الأصوات المعدنية التي تصدرها الألعاب الإلكترونية وتعويدها للأطفال على الوحدة والانطواء فالغزوا الإلكتروني جعل أطفال اليوم أكثر سلبية وتكاسلاً لكن هذا لا يمنع من تخصيص وقت لهذه الألعاب لمتابعة التقدم التكنلوجي فلابد من التوازن بين التقدم العلمي التكنلوجي والتشبث بالألعاب الشعبية التقليدية.

و يمارس الأطفال الألعاب من خلال الأنشطة؛ كما أنها تبدأ مع الأطفال منذ الميلاد في المكان الذي يعيشون فيه، ثم في المدرسة ويمتد معه، فالأنشطة التي يمارسها الأطفال تحظى باهتمام كبير في التعليم، لأنها تلعب دورًا مهمًا في بناء شخصيتهم، وتنميهم عقليًا، واجتماعيا، ونفسيًا، وهناك نوعين من الانشطة وهي: الأنشطة المنهجية والتي تتم في الغرف الصفية، أما النوع الثاني من الأنشطة فهي: الأنشطة اللامنهجية والتي تتم خارج الغرفة الصفية، حيث أن هذه الأنشطة لا تقل أهمية عن الأنشطة الصفية؛ فمن خلالها يستطيع الأطفال التعبير عن أنفسهم وهواياتهم، ويكتسبون خبرات متعددة سواء كانت تعليمية أم اجتماعية، ام ثقافية، ام حياتية، و من الصعب تعلمها داخل الغرف الصفية، والتي لا تشبع كل حاجاتهم المتعددة (أبو القيعان وآخرون،2017).

وهنا يتمثل دور المعلمة الطفولة المبكرة في الارشاد إلى الألعاب الشعبية التي يمكن أن تساهم في غرس القيم والمعلومات المفيدة، مثل الألعاب التي تتسم بالقوانين والأهداف النبيلة، لان بعض الألعاب لا تنمي القيم السليمة وتكون مضارها أكثر من فوائدها، لذلك يستحسن أن تقوم المعلمة بالإرشاد والتوجيه إلى الألعاب التي تعزز الثقة بالنفس،

وتغرس القيم والعادات الاجتماعية السليمة، وكذلك الألعاب التي تنمي خيال ومدركات الأطفال، وتدفعهم للبحث، وتعزز لديهم العلم والمعرفة، والتي يكتسبوها من خلال الألعاب بطريقة شيقة وممتعة بعيدًا عن الطابع الرسمي والتلقين القسري للمعلومة (محمود، رشيد، 2018).

وقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث بأهمية اللعب والألعاب الشعبية خصوصًا، وكذلك إلى أهمية الأنشطة اللامنهجية والتي تشكل جزء كبير من تلبية لحاجات الطفل كدراسة (محمود ورشيد، 2018). ودراسة (علي وآخرون،2022).

بناء على ما سبق فإن هذا البحث يسعى للكشف عن واقع الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات وملائمة الألعاب الشعبية لخصائص نمو الأطفال، بما يحقق لهم الدعم والتعزيز للعملية التربوية والتعليمية.

1.1. مشكلة وأسئلة البحث:

الألعاب الشعبية تعود الأطفال على المنافسة المباشرة مع أقرانهم والمتعة التي تمنحها الألعاب الشعبية كبيرة ولا تضاهيها متعة أخرى حتى لو كانت من صنع شركات عالمية فضجيج الأطفال وصراخهم أكثر حميمية من تلك الأصوات المعدنية التي تصدرها الألعاب الإلكترونية وتعويدها للأطفال على الوحدة والانطواء فالغزوا الإلكتروني جعل أطفال اليوم أكثر سلبية وتكاسلاً لكن هذا لا يمنع من تخصيص وقت لهذه الألعاب لمتابعة التقدم التكنلوجي فلابد من التوازن بين التقدم العلمي التكنلوجي والتشبث بالألعاب الشعبية التقليدية.

فالألعاب الشعبية كانت في الماضي بمثابة مرآة تنعكس من خلالها كل ملامح الحياة الاجتماعية والثقافية والأدبية بما تحمله من قيم حضارية ومعارف إنسانية، وقد سميت بالألعاب الشعبية لأنه يتم ممارستها ومزاولتها في الأحياء الشعبية من القرى، والمقياس في شعبية أي لعبة هو مدى تقبل الأطفال لها وتكيفهم معها، بحيث تشكل جزء من تراثهم وميراثهم، بما تحمله من أفكار وألفاظ، وأغاني، وتعبيرات خاصة (البلوشي، 2016).

ومن خلال توصيات الدراسات السابقة والتي أشارت إلى أهمية الألعاب الشعبية ولما للألعاب من تأثير في الحفاظ على الهوية الثقافية والاجتماعية والحفاظ على الموروث كتاريخ كدراسة (البلوشي، 2016).

لذلك فإن الباحثة سعت إلى الكشف عن واقع هذه الألعاب الشعبية، ونسبة ممارستها، خاصة بعد دخول الألعاب الالكترونية وطغيان التقنية على حياة الناس بما فيهم الأطفال، لذلك قامت ببحث هذه المشكلة لمواجهة ضعف الاندماج والتركيز، ومدى محافظة المجتمع على ممارسة الألعاب الشعبية للأطفال من خلال الأنشطة اللامنهجية وذلك من وجهة نظر المعلمات في منطقة جازان.

2.1. أسئلة البحث:

تتبلور مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي التالي:

1- "ما واقع تطبيق الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات؟" ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

2- ما درجة ممارسة الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات؟

3- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة ممارسة الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات والتي تعزى لمتغير (التخصص ـ المؤهل ـ سنوات الخبرة)؟

4- ما القيم والمهارات التي تنميها الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات؟

3.1. أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الآتي:

1- الكشف عن الفروق في درجة ممارسة الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات والتي تعزى لمتغير (التخصص ـ المؤهل ـ سنوات الخبرة).

2- الكشف عن واقع تطبيق الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات.

3- الكشف عن درجة ممارسة الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات.

4- توضيح القيم والمهارات التي تنميها الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات.

4.1. أهمية البحث:

وتتمثل أهمية البحث الحالي في الاتي:

1.4.1. الأهمية النظرية: ويتمثل في الآتي:

1. من المؤمل أن يعطي البحث صورة واضحة وكاملة عن واقع تطبيق الألعاب الشعبية في الأنشطة اللامنهجية من وجهة نظر المعلمات.
2. قد يساهم البحث في إثراء المكتبة الخاصة بالألعاب الشعبية في الأنشطة اللامنهجية لمرحلة الطفولة المبكرة.

2.4.1. الأهمية التطبيقية: وتتمثل في الآتي:

1. قد تستفيد المعلمات من نتائج البحث الحالي في توجيه الأطفال نحو الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية.
2. يمكن أن يسهم هذا البحث في لفت أنظار المهتمين إلى الاعتناء بالألعاب الشعبية عن طريق الأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة.

5.1. حدود البحث:

تمثلت حدود البحث الحالي بالآتي:

الحدود الموضوعية: واقع تطبيق الألعاب الشعبية عن طريق بالأنشطة اللامنهجية.

الحدود البشرية: معلمات الطفولة المبكرة في مدينة جازان في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام 1444هـ.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية والأهلية التابعة لمدينة جازان في المملكة العربية السعودية.

6.1. مصطلحات البحث:

الألعاب الشعبية:

تُعرّف بأنها: "العاب يمارسها الأطفال، في أماكن مختلفة وتكون نابعة من المجتمع الذي يعيش فيه الطفل ومتماشية مع العادات والتقاليد التي يمارسونها، ومتفقة مع ميولهم ورغباتهم وخصائصهم، وتطبق حسب الشروط والقوانين المتعارف عليها(كمبش،2012).

وتُعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها: الممارسات التي يقوم بها الأطفال في بيئاتهم المختلفة بصورة عفوية ودونما اشراف من أحد او تعليم منظم ويمارسها الأولاد أو البنات أو من الجنسين معًا، وتقاس بالدرجة التي ستعطى للمستجيب على الاستبانة.

الأنشطة اللامنهجية:

تُعرّف بأنها: "هي أنشطة تمارس خارج الغرفة الصفية، وتتنوع أساليب تنفيذها، من خلال التنوع في الفعاليات والاختلاف في الأنشطة، وهي ليست متضمنة في المقررات الدراسية بصورة نظامية، حيث يتعلم الأطفال من خلالها الكثير من الخبرات التي يكتسبها خارج الغرفة الصفية (أبو القيعان وآخرون،2018، ص601).

وتُعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: أي حركات يقوم بها الأطفال، وليس مقرر من ضمن المناهج المدرسية، وبرغبة ذاتيه منهم، من خلال الألعاب الشعبية- ثقافية أو اجتماعية أو رياضية- بما يساهم في صقل شخصيهم ويساعدهم في إكسابهم المعارف، والخبرات، والمهارات المختلفة التي تساعدهم في حياتهم التعليمية، وتقاس بالدرجة التي ستعطى للمستجيب على الاستبانة.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل ثلاث محاور وهي: الأدبيات التي يستند إليها موضوع البحث الحالي، والذي يهدف إلى استعراض الألعاب الشعبية والأنشطة اللامنهجية والطفولة المبكرة المستهدفة في هذا البحث ويتضمن تعريفها وأنواعها واهميتها وخصائصها وشروطها وفوائدها وأهدافها.

والمحور الثالث الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث، ثم يلخص الفصل أوجه الشبه والاختلاف والتمييز بين الدراسات السابقة ومشكلة الدراسة الحالية، مشيراً إلى الفجوة البحثية التي ساعدت الباحثة في تحديد مشكلة البحث الحالي.

1.2. الإطار النظري:

- **المحور الأول: الألعاب الشعبية:**

تعد الألعاب الشعبية ظاهرة من ظواهر النشاط الاجتماعي، وعرفتها شعوب الأرض جميعاً، وهي إرث شعبي تتعاقب عليه الأجيال (شويكاني،2020). وسميت بهذا الاسم لأنها انتقلت من جيل إلى جيل متوارثة مع غيرها من العادات والتي ميزت الشخصية الإنسانية في بيئتها الخاصة (الوصابي،2021). وتبرز هذه الألعاب لدى الأطفال وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة حيث إن مرحلة الطفولة هي مرحلة لعب ونشاط، فاللعب يُعد عند الأطفال هو ميدان تعبيرهم عن مشاعرهم وخيالاتهم، وهو فرصة قيمة ليتصل من خلالها بمن حولهم، وهو حركة يقصد بها التسلية أو السرعة والخفة في تناول الأشياء، وبأسلوب آخر: هو ما نعمله باختيارنا في وقت الفراغ، فاللعب أولى وسائل الأطفال لإدراكهم للأشياء، والعلاقات مع الاخرين، ومع الألعاب يشعر الأطفال بالاستقلالية وتنمو مهاراتهم، وقدراتهم، ويحقق تصوراتهم عن أنفسهم وعن أقرانهم (حسن، 2020).

ومن تلك الألعاب المتعددة تبرز الألعاب الشعبية والتي تُعد من أكثر المورثات الشعبية أهمية، فهي جزء من الذاكرة والوجدان الجماعي لأي مجتمع، وهي تمثل تأريخ للدول والشعوب، وتمثل انعكاس حضاري واجتماعي وانعكاس للبيئة الطبيعية داخل المجتمع، فالألعاب الشعبية تستهوي الأطفال منذ الصغر، حيث يستعملون مواقفهم الحياتية وخبراتهم في خلق عالم خاص بهم، فهو يقوم بإرجاع وترتيب الموقف كما يرغبون ويتمنون أن يكون ويكرر داخلهم ويحقق أعلى مستوى في إثبات شخصيتهم ووجودهم في ذلك العالم (الخضير، 2021).

بناء على ما سبق ذكره تلاحظ الباحثة بأن الألعاب الشعبية تمثل إحدى المصادر الهامة في إبراز شخصية الأطفال منذ نعومة أظفارهم، حيث تساعدهم على تهيئتهم لحياة اجتماعية، وصحية، ونفسية، وبدنية أفضل، و أن ممارسة الألعاب الشعبية بصورة جماعية، تكسب الأطفال الكثير من العادات، مثل احترام النظام، واحترام الآخرين، كما أنها تحافظ على موروث الأجداد، بالإضافة إلى أنها تنمي مهارة التعاون وتكوين الصداقات وتكسب الأطفال القدرة على الحوار وغيره، بالإضافة الى أن الألعاب الشعبية تمنح الأطفال الكثير من المتعة والتسلية في أوقات فراغهم، ولكن مع ظهور التقنيات الحديثة والألعاب الالكترونية بدأت تخفت الألعاب الشعبية بل وتكاد تضمحل وخاصة في المملكة العربية السعودية ماعدا المناسبات السنوية التي تقام في الجنادرية وفي بعض القرى، نتيجة طغيان الألعاب الإلكترونية.

أنواع الألعاب الشعبية في المملكة العربية السعودية:

من الألعاب الشعبية ما يلي: (البلوشي، 2016)، و(بخيت، 2019).

1. **لعبة الحبل:** وهي لعبة انثوية تمارسها الفتيات ويقمن اثنائها بالقفز على حبل مزدوج بطرق عديدة ومن النادر جدًا أن يمارسها الأطفال الذكور، وهي كما توضحها الصورة الآتية:

2. **لعبة المصاقيل:** وهي لعبة يتراوح اللاعبين فيها من (10-15) طفلاً، وتتمثل بأن يجلس الطفل على الأرض وتكون تلك الكرات الزجاجية الصغيرة المزخرفة أمامه، ثم يقوم بالتصويب بدفع الكرة الزجاجية بإحدى اصبعية حيث يستخدم الابهام والسبابة، حيث يقوم بإصابة كرة زميله بواسطة احدى كراته فيكسب اللعب كما توضحها الصورة التالية:

3. **لعبة الحجلة:** وهي لعبة تشترك فيها (2-4) من الفتيات حيث تقوم الفتيات باختيار مساحة من الأرض في حدود أربعة متر مربع ويكون شكل هذه المساحة من الأرض على هيئة مستطيل مقسم إلى مربعات ومستطيلات، ويبدأ اللعب بأن تمسك على فتاة بالتناوب قطعة من النقود وتختار أحد وجهيها ثم تقذفها في الهواء، فإذا ظهر الوجه الذي اختارته فهي من تبدأ اللعب،والا فان زميلتها هي من تبدأ وهي التي اختارت الوجه الآخر، بعد ذلك تقوم الفتاة برمي قطعة من الفخار أو حجر ووضعه على اول مربع في مربعات المستطيل، ثم تقوم بدفع القطعة بإحدى قدميها للأمام بينما تكون القدم الثانية مرفوعة عن الأرض ولأتلامسها، وبالتالي تدفع الحجر الى المربع الأول فاذا نزلت قدمها الثانية او داست قدمها على الخطوط الفاصلة بين المربعات تكون بذلك خسرت اللعبة ويحق لزميلتها ان تحل مكانها وتبدا اللعب، ويتم ممارسة هذه اللعبة في ساعات النهار وخاصة في فصل الربيع، وحينما تشرق الشمس، وهي كما توضحها الصورة التالية:

4. **لعبة الصب:** وهي لعبة يمارسها طفلان فقط حيث يقوم كل طفل بجمع ثلاث حصيات ووضعها في أماكن مختلفة على رسم مربع الشكل مرسوم على أرض رملية وتبدأ اللعبة بحيث يحاول كل طفل تكوين خط مستقيم على الرسمة ومن يفعل ذلك أولًا يعد هو الفائز، كما توضحه الصورة الآتية:

5. **لعبة اللقفة:** وتسمى " السقيطة" أو " الزقيطة"، أو "اللقفة"، وهي أسماء متعددة للعبة الحجارة، حيث يتم استخدام خمس قطع من الحجر الأملس (الحصى)، حيث يقوم شخصان بلعبها وكل واحد معه خمس حجار صغيرة فيبدأ الشخص الأول اللعب بأن يعمل بأصابع يده اليسرى (السبابة والإبهام) على الأرض وتكون الحجارة الخاصة به أمامه فيمسك بيده اليمنى حجرًا فيرميه في الهواء ويلقطه بسرعة باليد نفسها ويدخله في الكوبري الذي عمله بيده اليسرى ويكمل بالطريقة نفسها بقية الحجار الأربعة ويحاول عدم وقوع أي منها في الأرض خلال اللعبة والا يعتبر خاسرًا، ويقوم اللاعب الذي يليه بالخطوات نفسها وبالطريقة نفسها والشخص الذي يسقط حجره أثناء اللعبة أو يرتبك في إدخال الحجارة من خلال الكوبري الذي كونه بيده يعد خاسر، واللعبة توضحها الصورة الآتية :

6. **لعبة الشقحة:** هي لعبة رياضية يلعبها الأولاد والبنات وهي عبارة عن القفز لعدة مستويات باستخدام الأيادي والأرجل وهي تقيس مقدرة الفرد على القفز، كما أنها تعزز روح التحدي والمنافسة بين الأطفال، حيث يشترك في هذه اللعبة عدد غير محدود من البنات والأولاد، وفيها يقوم الأولاد والبنات باختيار اثنين أو أربعة من الأطفال للجلوس على الأرض بشكل متقابل ممدين أرجلهم إلى الأمام بحيث تتقابل أقدامهم ثم تقوم باقي المجموعة بالقفز من فوق أرجلهم بعد ذلك يقومون بوضع قدم على قدم تقفز المجموعة من فوقها ثم يضعون فوق القدم أيديهم (مفتوح شبر فوق القدمين) وتقفز المجموعة الباقية من فوقها ثم يضعون فوق القدم ايديهم (مفتوح شبر فوق القدمين) ثم يزيدون أخر الشبر السابق بيدهم حيث يقفز الاخرون من فوق

القدمين والشبرين (كل شخص لا يستطيع القفز فوق القدمين والشبرين باليدين يخرج من اللعبة ومن يستطيع يعتبر هو الفائز) واللعبة توضحها الصورة التالية :

- **أهمية الألعاب الشعبية:**

من الأهمية بضرورة الألعاب الشعبية للأطفال؛ لما لها من دور كبير في تعميق التفاعل الاجتماعي بينهم، وإكسابهم القدرة على المواجهة دون خجل، فمعظم الألعاب تعتمد على تعاون الأطفال من أجل إنجاح اللعبة، ولذلك تساعد على تنمية تفكيرهم وحواسهم، وتنمي لدى الطفل الإحساس بالآخرين (حسن،2020).

فاللعب تلقائي وغاية في حد ذاته، وهدفه تحقيق المتعة والسرور، وهو يميل إلى الحرية والانطلاق فهو نشاط اختياري، كما أن اللعب يخلو من الصراع النفسي لان الطفل يمارسه برغبة وميل دور إجبار (العناني، 2018).

ولذلك تتمثل أهمية الألعاب الشعبية بما يلي: (الحموي، 2018).

- تساعد الألعاب الأطفال في تصريف طاقته الزائدة، ويحقق له التكامل بين الوظائف الحركية والانفعالية والعقلية.
- تسمح الألعاب للأطفال بتطوير خيالهم، وكذلك مهاراتهم الجسدية والمعرفية، والوجدانية.
- تعمل الألعاب على تنمية مهارات اتخاذ القرار، والتفاوض، وكيفية حل النزاعات.
- تساهم الألعاب في تنمية اساسيات الابتكار لدى الأطفال، فالأطفال المبتكرون هم الذين يلعبون أكثر ويفكرون فيما يلعبون.
- تساهم الأفعال بجعل الأطفال يتغلبون على مخاوفهم عندما يتقمصون أدوار البالغين، كما تعمل على تطوير الكفاءات المهمة التي تزيد من ثقة الأطفال بنفسهم ومرونتهم التي سيحتاجون لها في مواجهة تحديات المستقبل.
- تنمي الألعاب لدى الاطفال منظومة أخلاقية، مثل الصبر، ضبط النفس، إضافة إلى القدرة بالإحساس بالأخرين، حيث ينمي هذا الإحساس من خلال العلاقات الاجتماعية التي يتعرض لها الأطفال أثناء اللعب.

وقد ينظر البعض للألعاب بشكل عام وللألعاب الشعبية بشكل خاص بأنه أداة للتسلية واللهو، وقد يلجأ له الأطفال للتخفيف من حدة التوتر الذي يعيشونه في البيت أو المدرسة، ولكن الحقيقة أن الألعاب تحمل قيم ومعاني ودلالات يمكن استغلالها في الجانب التربوي والتعليمي،

حيث أنها تساهم في تنمية شخصية الطفل وتعزز ثقته بنفسه، وتكسبه صفة القيادة خاصة في الألعاب الجماعية مثل (لعبة الحجلة، ولعبة المصاقيل، و...الخ) ففي مثل هذه الألعاب يُظهر الأطفال التعاون من حيث وضع المشاريع والمشاركة في المهمات (حطيط، 2017).

كما أن هذه الألعاب لها قواعدها وأصولها، ومن خلالها يتعلم الأطفال الالتزام بقوانين وشروط اللعبة وعدم مخالفة ذلك، وهذا ينمي لدى الطفل احترام القانون والالتزام به، وبالتالي فإن للألعاب الشعبية فوائد متعددة ومن ذلك أنها تعود الأطفال (ذكرا أو انثى) على الاعتماد على النفس، وحب المعرفة والفضول العلمي، والتشجيع على الحماس والحركة، وتنمي لديهم القدرات البدنية والجسمية، وتساعد على تنشيط الذاكرة والتفكير السريع، وتعمل على غرس الاخلاق الحميدة لدى الأطفال مثل ؛ الصبر والمثابرة، والتعاون، كما تساهم في العلاج النفسي من خلال تنمية روح العمل الجماعي والفريق بين الصبية والفتيات(السليمان، 2017).

يتضح بناء على ما سبق أن اللعب يمثل أهمية كبيرة ؛ فهو ينمي لدى الاطفال الكثير من العادات الجميلة مثل احترام خصوصية الآخرين، وتقدير النظام واصوله من خلال التقيد بنظام وقواعد اللعبة، كما أن الألعاب تزيل كثير من العادات الغير السوية مثل الخجل والانطواء، وتعمل على اكساب الأطفال قيم اجتماعية مثل التعاون، وانشاء الصداقات، وغيرها، كما تكسب الأطفال القيم الكثيرة كالصبر وقوة التحمل، والقدرة على التفاوض، وتكسبه القدرة على التحدث والمناقشة وكيفية اختيار الالفاظ المناسبة للموقف، بالإضافة الى ان الألعاب تتمثل أهميتها بقدرتها على التنفيس عن الأطفال من الضغوط الاسرية وضغوط المنزل وغيرها.

خصائص الألعاب الشعبية:

يتميز اللعب الشعبي بعدد من الخصائص التي تشترك بها رغم اختلاف البيئة الثقافية او الاجتماعية الناشئة منها هذه الألعاب، ومن أهم تلك الخصائص ما يلي: (الصغيري، 2014).

- الألعاب الشعبية لا تحتاج إلى معدات خاصة أو أدوات رياضية معقدة أو ملاعب بمواصفات فنية معينة، مما يفسح المجال للابتكار أمام اللاعبين من الأطفال والذين يبذلون جهدًا في توفير وصنع وسائل اللعب انطلاقًا مما هو متاح في محيط اللعبة.
- تستطيع الألعاب الشعبية جذب العديد من اللاعبين من خلال ما توفره من فرص في اظهار الموهبة والمهارة والقوة وسرعة البديهة.
- هناك حرية منفتحة ولذلك تقل الضوابط التنظيمية المتشددة في اللعبة.
- تعمل اللعبة الشعبية على التمرن على سرعة رد الفعل وحضور البديهة، مما يمنح الأطفال القدرة على النمو الاجتماعي وبناء الشخصية.
- لا ترتبط اللعبة الشعبية بالمكاسب المادية لان هدفه تحقيق السعادة والترفيه الخالص، ولذلك تخلو من مظاهر العنف والصراعات.
- من أهم الوسائل الترفيهية والاتصالية خاصة في الأوساط الريفية، لذلك تحتل الألعاب الشعبية مكانة هامة لدى أغلب الشرائح الاجتماعية ومختلف الأعمار والاجناس على اعتبار أنها متاحة في الزمان والمكان ومشوقة وغير مكلفة.

- **أهداف الألعاب الشعبية:**

تهدف الألعاب الشعبية إلى تحقيق عدد من الأهداف وتتمثل ذلك في : فرصة للتحرر من قيود الواقع الرتيب وضغوط الحياة اليومية من خلال التعرف المستمر على المخزون اللغوي الأصيل لمفردات الألعاب ودلالتها في اطار البيئة الاجتماعية التي تقام بها، كما أن الألعاب الشعبية تهدف الى بناء الأدوار للأطفال وتنظيم ردود أفعالهم الخاصة بعلاقة الأطفال بالكهول حيث يتمكن الأطفال بانخراطهم في اللعبة مع إمكانية تطوير قدراتهم وصقل مواهبهم، وتأكيد ذاتهم لأنهم لا يرتادون عالم الأشياء في زمن اللعب، وانما يتعرفون أيضا على ردود أفعال الآخرين نحوهم، وهذا يساعده في بناء الأسلوب المناسب للمواقف ولبناء العلاقات الاجتماعية بشكل جيد، كما تهدف الألعاب الشعبية الى الاكتشاف المحيط بالأطفال قصد التحكم في عناصرهم، فيصبح التفوق باللعبة هو بمثابة التفوق في ابراز الاستقلالية والتفرد في البحث بعمق في الجذور الحضارية لوجود الذات، بما يحقق التواصل الثقافي بين أجيال المجتمع الواحد رغم عناصر الاختلاف بينهم(الصغيري، 2014).

من خلال ما سبق تلاحظ الباحثة أن الألعاب الشعبية لا تتطلب أي مقومات مادية ولا تكلف أسر الأطفال الكثير من المال، فهي بسيطة، ومن البيئة، ولأتطلب مهارات معقدة، ومع ذلك فأهدافها متعددة ولكن من أهم الأهداف هو ربط الحاضر بالماضي، ومعرفة تاريخ البيئة وجذورها الحضارية، وأسلوب العيش في السابق، وإظهار التفوق في الذات، وتطوير القدرات والمهارات المختلفة.

- **المحور الثاني: الأنشطة اللامنهجية وأهميتها:**

الأنشطة اللامنهجية : هي أي نشاط يقوم به الأطفال ليس مقررًا ضمن مناهجهم الدراسية، حيث يمارسون هذا النشاط برغبة ذاتية، سواء كان هذا النشاط ثقافيًا أم رياضيًا، أو اجتماعيًا، أو غيره، بحيث يساهم هذا النشاط في اكساب الأطفال المعارف والمهارات والخبرات المفيدة في حياتهم التعليمية والعامة بعد التخرج، حيث أن الأنشطة اللامنهجية تُعد من الأنشطة الحرة التي تُكمل المنهاج وتمثل الجوانب التطبيقية للمواد الدراسية ومحتواها، حيث أنها تتم خارج الغرفة الصفية، وتتنوع أساليب تنفيذها من خلال التنوع في الفعاليات والاختلاف عن الأنشطة داخل الصف من حيث إتاحة الفرص المتنوعة أمام الطلبة من أجل زيادة تفاعلهم مع الخبرات المهيأة لهم (القدومي وآخرون، 2014).

- **أهمية الأنشطة اللامنهجية:** تساهم الأنشطة اللامنهجية في الآتي: كما ذكرها (أبو القيعان وآخرون، 2017).
  - تعمل الأنشطة اللامنهجية على استثمار أوقات الأطفال في فراغهم من خلال برامج تربوية هادفة وأنشطة مفيدة، تساهم في الكشف عن قدراتهم ومواهبهم وتعمل على صقلها وزيادة نموها.
  - تلبي الأنشطة اللامنهجية رغبات الأطفال وهوياتهم، بما يعود عليهم بفوائد متعددة من خلال ممارستهم للنشاط الرياضي بمختلف انواعه وكذلك المشاركة في الأندية الفنية والثقافية والأدبية، بما يساهم في تنمية ميول ورغبات الأطفال، من خلال مواقف تعليمية يتدربون عليها.
  - تنمي الأنشطة اللامنهجية المهارات الأساسية للتعلم الذاتي والمستمر، وذلك من خلال قراءة الكتب، والمراجع، وإعداد التقارير، أو المشاركة في المناقشات العلمية، وكل ما ينمي المهارات العلمية، ومهارات الاتصال، والتعامل الجيد مع الآخرين.
  - تساهم في زيادة الصحة البدنية للأطفال من خلال الرياضة التي يمارسونها مثل الكشافة، والجوالة، والكثير من الأنشطة اللامنهجية التي تدرب الجسم وتنميه.

- تعمل الأنشطة اللامنهجية على اكساب الأطفال المهارات والخبرات المتعددة، مثل الخبرات الاجتماعية، ومهارات وعادات تساعد في تكوين علاقات إنسانية سليمة وناجحة مع الآخرين.
- تنمي لدى الأطفال الثقة والاعتماد على النفس من خلال المشاركة الحرة والتدريب على حسن السلوك المرن والهادف التي تعزز ثقة الطالب بنفسه.
- تكسب الأطفال مهارة التخطيط في الأنشطة الرياضية المختلفة، وفي أنشطة المجموعات المختلفة.
- تساعد الأنشطة اللامنهجية على اكتشاف مواهب الأطفال واشباع حاجاتهم، وتزيد من دافعيتهم نحو الدراسة والتحصيل وتبعدهم عن الاضطراب السلوكي وغيره.
- تعمل الأنشطة اللامنهجية على تنمية المواطنة والمسؤولية المجتمعية من خلال مهارات العمل الجماعي واحترام حقوق الغير وتقبل الآخر.

خصائص الأنشطة اللامنهجية:

تمتاز الأنشطة اللامنهجية بعدد من الخصائص: (أبو القيعان واخرون، 2017).

ـ التنوع والكثرة فهي تفي بمعظم حاجات الأطفال، بما يساعدهم في اكتساب القدرات المختلفة التي تمكنهم من تحقيق الأهداف التي يسعى اليها.

ـ هذه الأنشطة أكثر حماسة ودافعية، مما يساعد الأطفال على الاستمتاع والاندماج معها بشكل كبير، وتخرجهم من جو الكآبة والرتابة، بما تكسبهم الاستمرار، والاجادة والتركيز في الأنشطة.

ـ تساعد الأنشطة اللامنهجية الأطفال على العمل وتساعدهم في بذل ما بوسعهم مما يساعدهم على تنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم.

ـ لابد أن يكون مستوى النشاط في حدود الخصائص النفسية والسيكولوجية والاستعداد للأطفال حتى لا يحبطهم.

ـ تراعي الفروق الفردية فهي تتيح للأطفال الفرصة للقيام بالأنشطة بحسب احتياجاتهم وقدراتهم.

ـ تمتلك تنوعا كبيرا مما يشبع حاجات الأطفال من زوايا مختلفة.

ـ هي وسيلة بل مصنع للمبدعين، حيث تكشف العديد من المواهب والطاقات لدى الأطفال.

شروط اختيار الأنشطة اللامنهجية: (الدريهم،2021).

لا يتم أي نشاط منهجي او لامنهجي بطريقة عشوائية؛ بل يجب على كل معلم عند اختيار أي نشاط مراعاة شروطها وضوابط اختيار الأنشطة قبل إقرارها على الأطفال ومنها:

- النظر إلى طبيعة المحتوى التعليمي والموضوع الدراسي.
- أن يراعي المعلم قدرات الطلبة من حيث العمل، الإنتاج، والفروق الفردية بينهم.
- أن تكون الأنشطة اللامنهجية مرتبطة بفلسفة المجتمع، وأهدافه واحتياجاته، ومشكلاته من جهة وارتباطها بالفلسفة التربوية من جهة أخرى.
- أن يراعي المعلم التنويع عند اختيار الأنشطة اللامنهجية وجعلها مصدر اثرائي للتعلم.

من خلال ما سبق تلاحظ الباحثة أن الأنشطة اللامنهجية مهمة للأطفال لأنها تكشف عن قدراتهم ومواهبهم، كما تزيد من مستوى تحصيلهم، وتعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المواد الدراسية ونحو الاخرين ولذلك ينبغي ان تكون تلك الأنشطة لا تتعارض مع فلسفة المجتمع، وأهدافه واحتياجاته، كما يستحسن أن تراعي تلك الأنشطة الفروق الفردية بين الأطفال ويأخذ كل طفل حسب قدراته وامكانياته حتى لا يحبط، وبالتالي تقع على عاتق المعلم عند اختيار الأنشطة اللامنهجية التنويع بما يجعلها مصدر ثريًا للتعلم، وإدخال الاستمتاع والسعادة لنفوس الأطفال، وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة والتي تلعب الأنشطة اللامنهجية فيها دورا محوريا.

ـ فوائد الأنشطة اللامنهجية:

يُمكن للأنشطة اللامنهجية أن تكون مكملاً مثاليًا لتعزيز سلسلة من العادات لدى الأطفال منذ سن مبكرة للغاية واكتساب مهارات شخصية واجتماعية متعددة في الواقع، لذلك فالأنشطة اللامنهجية تتيح للأطفال الأكثر اجتماعيًا الاستمرار في الاستمتاع بتفاعلهم، بالإضافة إلى ذلك تسمح الأنشطة اللامنهجية بزيادة دائرة العلاقات الشخصية واكتساب خبرات جديدة، وبالرغم من أهمية الأنشطة اللامنهجية فإنه ليس من الجيد توجيه الأطفال إلى أكبر عدد من الأنشطة اللامنهجية لانهم كصغار لا يستطيعون أن يقولوا لا، ولا يرفضوا الأنشطة اللامنهجية وبالتالي ينتهي بهم المطاف بقبول موقف يتجاوزهم، وبالتالي تساهم في زيادة القلق والتوتر لديهم، فالحمل الزائد للأنشطة اللامنهجية تؤدي الى قضاء وقت كبير في التوجيه للأطفال مما يؤدي بهم للملل، لذلك فان اختيار الأنشطة اللامنهجية يتم وفق حاجات وقدرات الأطفال.

أهداف النشاطات اللامنهجية: تهدف الأنشطة اللامنهجية الى الاتي: (شاكر، 2020).

ـ تحويل الخبرات النظرية المكتسبة إلى خبرات عملية تطبيقية.

ـ تنمية العمل اليدوي المهني واحترامه.

ـ تُعد مجال خصب لاكتشاف مواهب الأطفال.

ـ يُمكن من خلالها تعلم بعض الموضوعات المجردة التي يصعب تعلمها في البيئة الصفية التقليدية.

ـ تزيد من الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة والمعلم والمقررات الدراسية والأقران.

ـ توفر مواقف تعليمية محسوسة مما يساعد في التقليل من النسيان.

ـ اكتشاف المواهب والقدرات المتنوعة والمتعددة لدى الأطفال، والعمل على صقلها، تطويرها، وتوجيهها بالطرق السليمة الهادفة.

ـ ربط الأطفال مع متطلبات واحتياجات البيئة الصفية، وتوسيع مجال معرفتهم بها.

ـ تنمية وتطوير روح الفريق الجماعية لدى الأطفال، من خلال إشراكهم في عمل جماعي، يقومون به مع بعض في وقت واحد

بناء على ما سبق فأن الباحثة تلاحظ بأن الألعاب الشعبية لها كثير من الفوائد على المستوى الشخصي للأطفال وعلى مستوى المجتمع بنسبة للأطفال فتكسبهم الكثير من العادات والقيم الجميلة مثل قيم تحمل المسؤولية، والتعاون، والتفاوض، وكيفية التحدث مع الاخرين وبأسلوب راقي، وهذا ينعكس على المجتمع من حيث سيادة الامن الاجتماعي وانتشار ثقافة التعاون والتي تحد من التعصب وكل اشكاله، فالألعاب أي كانت لها أهداف تسعى اليها بلا شك في ذلك فهي تهدف الى تنمية الخبرات اليدوية، والفنية، وتعد مجالا مهما لإكساب الأطفال اتجاهات إيجابية اتجاه التعليم واتجاه الاخرين بشكل عام.

أمثلة على الأنشطة اللامنهجية:(https://e3arabi.com/educational-sciences)

1. جماعة الإذاعة المدرسية: إنَّ عمل هذه المجموعة هو القيام بتنظيم الإذاعة المدرسية من خلال: إعداد البرنامج، وتحديد الوقت، وترتيب وتنظيم المشاركة في الإذاعة المدرسية وتنسيقها بين صفوف المدرسة والمواد المتعددة والمتنوعة، والتدريب على كيفية استخدام الأجهزة الإذاعية.
2. جماعة الصحافة المدرسية: تقوم هذه المجموعة من الأفراد بإنتاج بعض الصحف الحائطية، وعرض بعض الفوائد والمعلومات العلمية التي لها علاقة بالمواد الدراسية المختلفة، والقيام بعمل المقابلات الصحفية مع الشخصيات المدرسية والتربوية وغيرها.

أنواع الأنشطة التربوية اللامنهجية: (https://e3arabi.com/educational-sciences)

إنَّ للأنشطة التربوية اللامنهجية أنواع كثيرة متعددة ومختلفة تتمثل من خلال ما يلي:

ـ الأنشطة الشفوية التي يوكل بها الأطفال والقيام بها، وتجهز الأطفال للخروج إلى خارج الصف.

ـ القراءات.

ـ العروض العلمية والتجارب.

ـ الرحلات العلمية والترفيهية.

ـ الأفلام.

ـ مشروعات مراكز العلوم والآداب.

ـ الأنشطة الرياضية والكشفية، والأنشطة التعليمية وغيرها.

إنَّ حال الأنشطة اللامنهجية يكاد ينحصر ويقلّ في مدارسنا على مجموعة من الأنشطة العقيمة، وأعمال تقليدية، فهي تَمرّ بواقع وحال صعب لكون الأنشطة المطبقة أنشطة تقليدية كالمحاضرة، أو الدروس العملية القليلة، وإنَّ هذه الدروس تعطى بطريقة لا تثير الفكر، ولا تعالج مشاكل حقيقية بالنسبة للأطفال، وما على الأطفال إلا أن يتبعوا خطوات مرسومة، ليصلوا إلى نتائج يعرفونها مقدماً.

بناء على ما سبق فأن مجال الأنشطة اللامنهجية لها أنواع متعددة، هذا التعدد والتنوع في الأنشطة اللامنهجية يؤدي الى اختيار الأطفال للنشاط الذي يتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم وميولهم، مما يتيح مجالاً خصبا لتنمية الميول المختلفة لدى الأطفال وصقل مواهبهم ان كانت موجودة او اكتشافها ان كانت موجودة، من خلال الأنشطة الاجتماعية، والرياضية، والثقافية، وغيرها فكلها مجالات مهمة ووجود هذه الأنشطة اللامنهجية مهمة لتلبي كل اهتمام الاطفال.

-القيم والمهارات التي يكتسبها الأطفال من خلال الألعاب الشعبية عن طريق الأنشطة اللامنهجية:

يُمكن عن طريق الألعاب أن يكتسب قيم إنسانية كثيرة مثل: العدالة، والمساواة، والمحبة، والحرية، وغيرها، فالألعاب تنمي القدرات وتجدد الطاقة وتبني المهارات، وتنقل الأطفال من الحالة الفردية السالبة إلى الحالة الجماعية الإيجابية (حسن، 2020).

بناء على ما سبق فأن للأنشطة اللامنهجية الدور الأكبر كمنهج تكميلي وتطبيقي لما تعلمه الأطفال، كما أنها تمثل حقل مهم لاكتشاف مواهب الأطفال والعمل على تنميتها وصقلها، وتعزز لدى الأطفال الوعي المجتمعي، واحترام الاخرين والتعاون معهم، كما تكسب الأطفال العديد من المهارات العلمية والاجتماعية، والثقافية، والوطنية، وتعزز الانتماء الوطني للأطفال، وتشعرهم بالمسؤولية، كما أن الأنشطة اللامنهجية تكسب الأطفال الكثير من المهارات، ولهذا لابد من الاهتمام بها وتعزيزها،

والتنويع فيها حتى تحقق الأهداف التربوية المنشودة والمرسومة، كما يكتسب الأطفال من خلال الألعاب الشعبية عن طريق الأنشطة اللامنهجية العديد من القيم مثل المحبة، والمساواة وغيرها من القيم.

- **الطفولة المبكرة:**

إن مرحلة الطفولة المبكرة تُعد أولى المراحل التعليمية التي يلتحق بها الطفل في بداية تعليمه، فهي مرحلة تأسيس لتكوين شخصية الأطفال من كافة النواحي المختلفة، فهذه المرحلة تحدد أبعاد النمو للأطفال، ويتكون من خلالها الأنماط المختلفة من التفكير والسلوك، وتبنى من خلالها الأسس والمفاهيم والمعارف والخبرات المختلفة، ولذلك فمرحلة الطفولة هي مثل أي مرحلة تعليمية لها فلسفتها التربوية الخاصة بها، والتي ترتكز على احترام ذاتية الأطفال وتفردهم واختلافهم، ويتم ذلك من خلال إعداد مناهج يتوفر فيها كل الخبرات اللازمة لهذه المرحلة والتي تستثير تفكيرهم وتشجعهم على التغير ولكن وفق ضوابط وعادات المجتمع وتقاليده وثقافته الخاصة به (إبراهيم، 2019).

ولهذا تُعرف الطفولة المبكرة بأنها: " المرحلة التي تشير إلى الأطفال من الميلاد وحتى عمر ثمان سنوات"(مرزوق، 2019).

- **المبادئ التي ترتكز عليها مرحلة الطفولة المبكرة:**

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة القاعدة الأساسية للسلم التعليم في كافة المجتمعات، حيث يتم فيها رسم الأصول الأولى التي تقوم عليها العملية التعليمة، كما يتم فيها التطبيع الاجتماعي للطفل وفق عقائد وتقاليد المجتمع، ولهذا فان مرحلة الطفولة المبكرة ترتكز على مجموعة من المبادئ المتمثلة في الآتي: (إبراهيم، 2019).

- إن الطفل ينتقل من بيئته إلى مؤسسات الطفولة المبكرة في سن مبكر، لذلك ينبغي أن تكون هذه المرحلة امتداد للأسرة من حيث توفير العطف والحنان للأطفال، مع توفير الخبرات المناسبة لهذه المرحلة.
- يجب مساعدة الأطفال في تكوين الثقة بأنفسهم والاعتماد على أنفسهم، ففي هذه المرحلة لدى الأطفال حب المبادرة والرغبة في الاكتشاف والبحث.
- لابد من الاهتمام بالأنشطة والفعاليات في هذه المرحلة، حيث أنها تساعد الأطفال في تكوين الصورة الذهنية للكثير من مفاهيم الحياة، وتكوين اللغة بشكل أساسي.
- لابد من تهيئة المحيط الكلي للأطفال سواء كان في الجانب التربوي، أو الاجتماعي، أو النفسي، لان الأطفال لا يتعلمون ما يقدم لهم فقط بل يتعلمون أيضًا الأشياء التي تصل لهم من خلال المشاعر والمواقف للمحيطين به.

بناء على ما سبق فإن مرحلة الطفولة مرحلة مهمة للغاية فهي اللبنة الأساسية للمراحل التعليمية اللاحقة، وبالتالي فالاهتمام بها والعناية بها باعتبارها امتداد للأسرة من حيث العطف والحنان، تؤدي دورا مهما في اكساب الطفل ثقته بنفسه، كما أنه خلال هذه المرحلة ينبغي الاعتناء بإكساب الأطفال الخبرات المناسبة التي تتوافق مع قدراتهم وتنسجم مع فلسفة هذه المرحلة والا أدت الى نتائج عكسية لا تفيد الأطفال بل تعيقهم وتحبطهم.

2.2. الدراسات السابقة:

حظيت الألعاب الشعبية باهتمام العديد من الباحثين على المستوى العربي، والأجنبي وفيما يلي عرض للدراسات التي تناولت موضوعات ذات صلة بموضوع البحث من خلال محورين: الدراسات العربية والدراسات الاجنبية وسيتم ترتيبها من الأقدم للأحدث:

1.2.2. دراسات عربية ذات صلة بموضوع البحث:

1- هدفت دراسة القدومي وآخرون (2014) إلى معرفة "مساهمة إدارات شؤون الطلبة في الجامعات الفلسطينية في تعزيز الأنشطة اللامنهجية لدى الطلبة"، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة، على عينة قوامها (1030) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج الدراسة أن وجود مساهمة من قبل إدارات شؤون الطلبة في الجامعات الفلسطينية في تعزيز الأنشطة اللامنهجية بدرجة منخفضة، و أن أكثر الأنشطة اللامنهجية تفضيلا لدى الطلبة هو النشاط الرياضي، وأقل الأنشطة تفضيلا هو النشاط السياسي، وقد أوصت الدراسة بإقامة منافسات في مختلف أنواع الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية بين مختلف الكليات وعدم الاقتصار على الجانب الرياضي فقط.

2- هدفت دراسة محمود (2016) إلى معرفة الألعاب الشعبية التقليدية وعلاقتها بالمهارات الحياتية، والحركية، وبعض عناصر اللياقة البدنية، ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدم المنهج التاريخي بالرجوع لما كتب و وثق قديمًا، و قد استخدمت الدراسة المقابلة كأداة حيث تم مقابلات شخصية مع الأجيال التي عاشت هذه الألعاب ومارستها في الحارات وشوارع المدن والقرى، على عينة الدراسة من الحارات في شوارع المدن والقرى الاردنية وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى ان الألعاب الشعبية كانت في غالبيتها إيجابية الأهداف، ذات ارتباط بتعلم مهارات حركية كالرمي واللقف والمسك والمشي والجري، ومهارات حياتية كالتعاون وحل المشكلات والحوار، وبعض عناصر اللياقة البدنية كالسرعة والرشاقة والدقة والتوافق العصبي والعضلي، وبالتالي و قد أوصت الدراسة بالاهتمام بالتراث الشعبي الرياضي لحفظه والعمل على مستوى المدارس ومديريات التربية في القطاع العام والخاص ووكالة الغوث.

3- هدفت دراسة محمود و رشيد (2018) إلى التعرف على كيفية " توظيف الألعاب والحكايات الشعبية في تنمية مهارات التمثيل العفوي في رياض الأطفال"، ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدم المنهج الوصفي، تم استخدام أداة البحث المكونة من (النص والفكرة، والحوار من خلال وصف جميل للأحداث والشخصيات)، وتكون مجتمع البحث من ستة ادور لرياض الأطفال في مدينة بعقوبة، وتم اختيار مسرحية القطرات الثلاثة كعينة للبحث من روضة أطفال الأريج، ومسرحية (الخاتم) من روضة (ورد البنفسج) وذلك كمحاولة لتوظيف الحكاية والألعاب الشعبية بأسلوب مسرحي شيق يفهمه الأطفال، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن الحكاية والألعاب الشعبية تساهم في ترسيخ بعض القيم التربوية والاجتماعية والعلمية التي يحتاجها الطفل منذ نعومة أظافره، كما ان للألعاب الشعبية والحكاية دور فاعل في تنمية مخيلة وادراك الأطفال للمفاهيم والمعلومات عن البيئة التي يعيش فيها، كما تكسبه المهارات اللغوية والنطق الصحيح، و أوصت الدراسة بإعداد منهج لرياض الأطفال والمرحلة الابتدائية يعتمد على الموروث والحكايات الشعبية ومسرحتها، كي يحب الأطفال تاريخهم وموروثاتهم والاستفادة من القيم الإنسانية التي يتضمنها.

4- هدفت دراسة أبو القيعان وآخرون (2018) إلى معرفة "درجة ممارسة مديري الأنشطة التربوية اللامنهجية في منطقة النقب لأدوارهم وعلاقتها بالتزام طلبة المرحلة الثانوية بمنظومة القيم السائدة"، ولتحقيق هدف البحث فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي(الدراسات المسحية)، والاستبيان كأداة، على عينة قوامها (336) من معلمي المدارس الثانوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة بوجود درجة متوسطة لممارسة مديري الأنشطة التربوية اللامنهجية في منطقة النقب لأدوارهم من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية، و وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجة ممارسة مديري الأنشطة التربوية اللامنهجية في منطقة النقب لأدوارهم وبين درجة الالتزام بالقيم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها: إقامة ورش عمل تعزز من الأنشطة اللامنهجية لدى المعلمين باعتبارها جزء لا يتجزأ من طبيعة مهنتهم.

5- هدفت دراسة الخضير(2021) إلى التعرف على ماهي الألعاب الشعبية وصفتها وطرق ممارستها، وأثر ممارسة الألعاب الشعبية اجتماعيًا في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق اهداف الدراسة فقد تم استخدم المنهج الوصفي، كما استخدم بطاقة التحليل كأداة للدراسة، واستخدم الباحث الدراسات المتوفرة والأبحاث والدوريات والمقالات المتخصصة كعينة لدراسته، و قد أظهرت نتائج الدراسة بأن الألعاب الشعبية وسيطًا يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة، ويرجع الاهتمام بالألعاب الشعبية لأسباب منها : الحفاظ على تراث الأمة، والإسهام في النمو الاجتماعي، والانفعالي، والجسمي والعقلي للطفل، تتضمن الألعاب الشعبية عدد من المفردات التي تؤثر في التشكيل الثقافي والبيئي للطفل، كما توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها: المحافظة على الألعاب الشعبية كتراث، وتطويره لكي يتناسب مع العصر الحالي، كذلك إدراج الألعاب الشعبية ضمن الأنشطة الترويحية في رياض الأطفال والمدارس، وأيضا تخصيص مواقع على الانترنت للتعريف بالألعاب الشعبية، وكيفية ممارستها وتطويرها لكي تتماشى مع العصر الحالي.

6- هدفت دراسة الصابي (2021) إلى معرفة "دور الموروث اليمني للألعاب الشعبية الرياضية في ترسيخ الهوية الثقافية الوطنية"، ولتحقيق هدف البحث فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي(الدراسات المسحية)، كما استخدم الباحث الاستبيان، كما تكونت عينة الدراسة من (52)، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن الموروث اليمني للألعاب الشعبية الرياضية له دور أساسي في حماية الهوية الثقافية الوطنية وتحصينها بتركيزه على الاستثمار في الموروث الثقافي ؛ حيث أن كل ما يحيل إلى الماضي يحيل إلى التقدم والحضارة العميقة والهوية الثقافية الوطنية، كما توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها: الاهتمام بالألعاب الشعبية الرياضية في مقرراتها ومناهجها في الأقسام الاكاديمية ذات العلاقة، وكذلك دعوة الجهات ذات الاهتمام بوضع معجم شامل لمفردات تراث الألعاب الشعبية ومصطلحاتها الأساسية في أقطار اليمن كله.

2.2.2. دراسات اجنبية ذات صلة بموضوع البحث:

1- هدفت دراسة كوفاسيفك (Kovacevic,T.et, 2014) إلى معرفة مدى مساهمة الألعاب الشعبية في نوعية العلاقات الاجتماعية وديمومتها لدى طلاب المرحلة الابتدائية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم المنهج الوصفي، وقد تم اعداد استبانة على عينة قوامها (232) طالب وطالبة في أربع مدارس ابتدائية للصفوف الاولى في كارل وفيتش، وقد أظهرت النتائج إلى أن تحسن العلاقات الاجتماعية وتطورها بعد تنفيذ الألعاب الشعبية داخل وخارج غرفة الصف، وقد توصلت الدراسة الى مجموعة من التوصيات من أهمها: الاهتمام بالألعاب الشعبية، وارشاد المعلمين والمعلمات والاباء إلى التوعية بأهميتها في كونها تعزز العلاقات الاجتماعية.

3.2.2. التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع منهج دراسة كوفاسيفك (kovacevic,T.et،2014)، ودراسة القدومي وآخرون (2014) ودراسة أبو القيعان وآخرون (2018) ودراسة محمود ورشيد (2018) ودراسة الصابي (2021) ودراسة الخضير (2021) في استخدام المنهج الوصفي المسحي، كما أتفق البحث الحالي مع أداة دراسة كوفاسيفك (kovacevic,T.et،2014)، ودراسة القدومي وآخرون (2014) ودراسة أبو القيعان وآخرون (2018) ودراسة الصابي (2021) في استخدام الاستبانة كأداة للبحث.

واختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في عينة البحث حيث كانت العينة في دراسة أبو القيعان وآخرون (2018) معلمي مدارس الثانوية بينما البحث الحالي معلمات الطفولة المبكرة. كما اختلف البحث الحالي من حيث الهدف مع الدراسات السابقة كدراسة القدومي وآخرون (2014) التي هدفت الى مساهمة ادارات شؤون الطلبة في الجامعات الفلسطينية في تعزيز الانشطة اللامنهجية لدى الطلبة، ودراسة محمود ورشيد (2018) التي هدفت الى كيفية توظيف الالعاب والحكايات الشعبية في تنمية مهارات التمثيل العفوي في رياض الأطفال، كما اختلف البحث الحالي مع دراسة محمود (2016) الذي استخدم المنهج التاريخي من حيث منهج البحث.

4.2.2. أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

- الاستفادة في كتابة الإطار النظري.
- تشكيل تصور شامل عن موضوع الدراسة الحالية
- بناء وتصميم الاستبانة، وتحديد فقراتها كأداة للبحث الحالي.
- الكشف عن الأساليب الإحصائية المناسبة.
- الإفادة من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها في تفسير نتائج البحث الحالي.
- الإفادة من المراجع العلمية التي استندت إليها الدراسات السابقة.

5.2.2. أوجه التميز في البحث:

تميز البحث الحالي بما يلي:

- يعد البحث الأول في نوعه _ على حد علم الباحثة_ التي تناولت موضوع واقع تطبيق الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات في مدينة جازان التابعة للمملكة العربية السعودية.

3. منهجية البحث:

يتناول هذا الفصل الطريقة والإجراءات، ويتألف من المنهجية المتبعة في
البحث والمجتمع الذي طبق فيه البحث وعينته، وأداة البحث وكيفية بنائه وتصميمه، كما تتطرق إلى الإجراءات التي قامت بها للتحقق من مدى وصدق وثبات أداة البحث (الاستبانة).

1.3. منهج البحث:

من أجل التعرف على واقع تطبيق الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات، ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لجمع البيانات وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة، ويعرف العساف (2019) المنهج الوصفي المسحي: بانه المنهج الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلًا (ص211).

2.3. مجتمع وعينة البحث:

المجتمع:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمات الطفولة المبكرة في مدينة جازان التابعة للمملكة العربية السعودية وبلغ عددهم (1788) معلمة حسب سجلات إدارة التعليم لعام 1444هـ

العينة:

العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (20) معلمات الطفولة المبكرة من خارج عينة البحث وذلك للتأكد من صدق وثبات أداة البحث.

3.3. عينة البحث:

استخدمت الباحثة أسلوب العينة الميسرة (المتاحة) حيث تم عمل رابط الكتروني لأداة البحث بعد تحكيمها واعدادها في صورتها النهائية وتعميمها على الفئة المستهدفة (معلمات الطفولة المبكرة _ مدينة جازان) وبعد تحديد مدة الاستجابات المتمثلة في (أسبوعين) لاستقبال الردود وبلغ عددهم (147) معلمة وبنسبة (8,22%) من مجتمع البحث.

والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية المستخدمة في البحث الحالي.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع افراد عينة البحث حسب متغيراتها

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
التخصص	طفولة مبكرة	16	10.9
	رياض أطفال	35	23.8
	أخرى	96	65.3
الإجمالي		147	%100
المؤهل العلمي	ثانوي	3	2.0
	دبلوم	20	13.6
	بكالوريوس	103	70.1
	دراسات عليا	21	14.3
الإجمالي		147	%100
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	68	46.3
	من خمس الى عشر سنوات	24	16.3
	أكثر من عشر سنوات	55	37.4
الإجمالي		147	%100

4.3. أداة البحث:

بعد الرجوع الى الادب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، قامت الباحثة ببناء استبانة تكونت في صورتها النهائية من (28) عبارة وفقا لسلم التقدير الخماسي لدرجة الموافقة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتأخذ القيم على التوالي (5، 4، 3، 2، 1). ووزعت العبارات على (3) محاور أساسية:

- واقع تطبيق لألعاب الشعبية التي يمارسها الأطفال بالمملكة العربية السعودية (9) عبارة
- الأنشطة اللامنهجية التي مارسوها الأطفال من خلال الألعاب الشعبية (9) عبارة
- القيم والمهارات التي يكتسبها الطفل من خلال الألعاب الشعبية المكونة (10) عبارة

صدق الأداة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاستبانة من خلال:

- **الصدق الظاهري للاستبانة (المحكمين):**

قامت الباحثة بعرض الاستبانة على عدد من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية من أصحاب الخبرة والاختصاص ومعلمات الطفولة المبكرة وطرق مناهج التدريس وعلم نفس الطفل وبلغ عددهم (9) محكمين، وتم الأخذ بتوجيهاتهم ومقترحاتهم من إضافة عبارات جديدة، أو حذف او تعديل العبارات غير المناسبة ووضع العبارات في المجال المنتمية له، ووضوح الصياغة وسلامة اللغة وخلوها من الأخطاء اللغوية والمطبعية، وتكونت النسخة النهائية للاستبانة بعد التعديل من (28) عبارة.

- **صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:**

للتحقق من صدق الاتساق طبقت الباحثة أداة البحث على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلمة وتم احتساب معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات لواقع تطبيق الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية والدرجة الكلية للمحور المنتمية له، والجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2) لحساب الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان

العبارة	معامل ارتباط بيرسون	العبارة	معامل ارتباط بيرسون	العبارة	معامل ارتباط بيرسون
1	**665.	11	**645.	21	**689.
2	**475.	12	**716.	22	**687.
3	**614.	13	**706.	23	**652.
4	**692.	14	**753.	24	**726.
5	**668.	15	**775.	25	**644.
6	**711.	16	**707.	26	**700.
7	**692.	17	**748.	27	**600.

**608.	**28**	**332.	**18**	**614.	**8**
		**675.	**19**	**559.	**9**

***. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).**

من الجدول (2) أعلاه يتضح أن العبارات ذات دلالة إحصائية حيث كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يعني أن العبارات تتمتع باتساق داخلي وأنها صادقة فيما تقيسه.

- **ثبات الأداة (الاستبانة):**

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ حيث تم تطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلمة من معلمات الطفولة المبكرة واحتساب معامل الثبات على المحاور واقع تطبيق الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية وعلى الدرجة الكلية والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3) يوضح الثبات لكل محور من محاور الاستبانة وللأداة ككل.

(معامل الارتباط)	عدد الفقرات	الثبات
واقع تطبيق الألعاب الشعبية التي يمارسها الأطفال بالمملكة العربية السعودية	9	0,83
الأنشطة اللامنهجية التي مارسوها الأطفال من خلال الألعاب الشعبية	9	0,83
القيم والمهارات التي يكتسبها الطفل من خلال الألعاب الشعبية	10	0,84
الأداة بشكل كلي	28	0,89

من الجدول (3) أعلاه يتضح أن الأداة بشكل عام معدل ثباتها عالي (0,89)، وكذلك كل عبارة من عبارات الاستبانة له درجة ثبات مناسبة وبالتالي فإن الأداة تم حساب ثباتها وصدقها وأصبحت جاهزة للتطبيق.

5.3. أساليب المعالجة الإحصائية:

اعتمدت البرمجة الإحصائية (SPSS) على تحليل نتائج البحث والاجابة على أسئلتها حيث تم استخدام:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية Descriptive Statistics.
- معامل كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha لقياس درجة ثبات الاستبانة.
- معامل بيرسون للارتباط elationPearson Corr لقياس درجة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية.

وتم اعتماد التدريج الآتي لدرجة تحقق عبارات ومحاور أداة البحث لتحديد درجة الممارسة بالاعتماد على معادلة المدى وفق الجدول (4):

جدول (4) يبين درجة التأثير للمحاور بحسب توزيع المتوسط الحسابي حسب مقياس ليكرت الخماسي.

المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
1.79 -1	منخفضة جدا
2.59 - 1.80	منخفضة
3.39 - 2.60	متوسطة
4.19 -3.40	عالية
5 - 4.20	عالية جدا

4. تفسير ومناقشة نتائج البحث

يتناول هذا الفصل تحليل نتائج البحث، وذلك عن طريق عرض إجابات أفراد العينة عن تساؤلات البحث، ومناقشة هذه النتائج وفق المنهجية العلمية، عن طريق قراءة التحليل الاحصائي للقيم، وفيما يأتي عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها.

1.4. نتائج السؤال الأول والذي ينص على: "ما واقع تطبيق الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للعبارات الخاصة بالألعاب الشعبية كما يوضحها الجدول (5) التالي:

جدول (5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للألعاب الشعبية التي يمارسها أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

م	ترتيب العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	3	يمارس الأطفال الألعاب الحركية التي تنمي الجانب الجسمي (كلعبة الحبل).	4.37	.796	عالية جدا
2	9	يلعب الأطفال الألعاب الشعبية التي تنمي العاطفة والوجدان (كلعبة المعاريس).	3.83	1.003	عالية
3	7	يميل الأطفال الى العاب المنافسات (كلعبة الشقحة).	3.99	.836	عالية

4	1	يردد الأطفال أثناء اللعب الجماعي الأناشيد الشعبية.	4.41	.757	عالية جدا
5	5	يتفاعل الأطفال في الألعاب التي تنمي مهارة التركيز (كلعبة المصاقيل).	4.07	.944	عالية
6	2	يفضل الأطفال الألعاب التي تتميز بالخفة والرشاقة (كلعبة الحبل).	4.40	.808	عالية جدا
7	4	يشارك الأطفال زملائهم في الألعاب البسيطة والغير مجهدة (كلعبة الحجلة).	4.29	.804	عالية جدا
8	6	يلعب الأطفال الألعاب التي تعتمد على تأزر الحركات والتركيز البصري (كلعبة اللقفة).	4.05	.992	عالية
9	8	يميل الأطفال الى الألعاب التي تتحدى قدراتهم العقلية (كلعبة الصب).	3.97	.950	عالية
الدرجة الكلية			4.15	0.632	عالية

يوضح الجدول (5) أن الدرجة الكلية لواقع تطبيق الألعاب الشعبية جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي بلغ (4,15) وانحراف معياري مقداره (0,632)، وقد تعزو الباحثة ذلك الى أن المعلمات في جازان يدركن الكثير من الألعاب الشعبية، التي تهتم بتعلم مهارات متعددة كلعبة الحبل والكرة التي تكسبهم الرشاقة والخفة وغيرها وهناك حفاظ على تراث المملكة العربية السعودية والتي تعكس حضارتها وموروثها من خلال الألعاب الشعبية وأن العبارة (4) والتي تنص على "يردد الأطفال أثناء اللعب الجماعي الأناشيد الشعبية." جاءت بالمرتبة الأولى وتعزوا الباحثة ذلك إلى أن النتائج توضح بأن معلمات جازان يدركن الكثير من الألعاب الشعبية وهناك العاب شعبية لازالت تمارس وبشكل جماعي ويتم من خلالها ترديد الأناشيد حيث أن للأناشيد دور في تنمية العاطفة والوجدان للأطفال، بينما جاءت العبارة (9) والتي تنص على". يلعب الأطفال الألعاب الشعبية التي تنمي العاطفة والوجدان (كلعبة المعاريس)."جاءت بالمرتبة الأخيرة لمتوسط حسابي (3،83) وانحراف معياري (1،003)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (محمود، 2016) والتي توصلت إلى ان الألعاب الشعبية كانت في غالبيتها إيجابية الأهداف، ذات ارتباط بتعلم مهارات حركية كالرمي واللقف والمسك والمشي والجري، ومهارات حياتية كالتعاون وحل المشكلات والحوار، وبعض عناصر اللياقة البدنية كالسرعة والرشاقة والدقة والتوافق العصبي والعضلي.

2.4. نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: "ما درجة ممارسة الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات؟ " وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للفقرات الخاصة بدرجة **ممارسة الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة** كما يوضحها الجدول (6) التالي:

جدول (6) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة.

م	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	7	يتوفر في المدرسة مرافق يستطيع الطفل فيها ممارسة الألعاب الشعبية بسهولة (الملعب ـ الساحة الخارجية).	4.12	1.066	عالية
2	6	يمارس الطفل الأنشطة اللامنهجية بحرية تامة، من خلال أنشطة المسابقات.	4.18	.934	عالية
3	3	يشعر الأطفال الذين يمارسون الأنشطة اللامنهجية (كنشاط الرياضة) بالقوة والتحمل.	4.37	.714	عالية جدا
4	5	يثبت الطفل ذاته من خلال الأنشطة اللامنهجية كنشاط (التمثيل المسرحي).	4.35	.773	عالية جدا
5	3	يمارس الطفل الأنشطة اللامنهجية من أجل الاستمتاع من خلال المسابقات.	4.37	.804	عالية جدا
6	5	تثري زيارة المعارض الشعبية حب الاستطلاع والفضول للأطفال.	4.35	.801	عالية جدا
7	1	تساعد الأنشطة اللامنهجية الطفل على تقمص الأدوار تمكنه من التحضير للمستقبل (كنشاط الإذاعة المدرسية).	4.46	.742	عالية جدا
8	4	يمارس الطفل الأنشطة اللامنهجية للحفاظ على تراث الأجداد (كنشاط زيارة الأماكن الاثرية).	4.36	.860	عالية جدا

9	2	يقتصر وجود الأنشطة اللامنهجية والتي تصاحبها الألعاب الشعبية على القرى فقط.	3.41	1.265	عالية
الدرجة الكلية			4.22	0.609	عالية جدا

يوضح الجدول (6) أن الدرجة الكلية لممارسة الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية جاءت بدرجة عالية جداً وبمتوسط حسابي بلغ (4,22) وانحراف معياري مقداره(0,609)، وقد تعزو الباحثة ذلك الى أن الأطفال يثبتون أنفسهم من خلال أنشطة التمثيل المسرحي ويستمتعون من خلال المسابقات ولديهم حب الاستطلاع للاماكن الاثرية وزيارتها وأن العبارة (1) والتي تنص على "تساعد الأنشطة اللامنهجية الطفل على تقمص الأدوار تمكنه من التحضير للمستقبل (كنشاط الإذاعة المدرسية)." جاءت بالمرتبة الأولى وتعزوا الباحثة ذلك إلى أن الأطفال يكسرون حاجز الخجل والخوف واثبات ذاتهم من خلال مشاركتهم في أنشطة الإذاعة المدرسية كي تقوى شخصياتهم ويتقمصون الأدوار كالتمثيل، بينما جاءت العبارة (7) والتي تنص على" يتوفر في المدرسة مرافق يستطيع الطفل فيها ممارسة الألعاب الشعبية بسهولة (المعلب ـــ الساحات الخارجية)."جاءت بالمرتبة الأخيرة لمتوسط حسابي (4,12) وانحراف معياري (1،066)، وقد تعزوا الباحثة ذلك لأن لعب الكرة والحبل وغيرها من الألعاب الحركية تحتاج الى مساحات واسعة قد لا تتوفر في معظم المدارس وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (محمود، ورشيدي،2018) والتي توصلت إلى ان توظيف الألعاب الشعبية كان له دور في تنمية مهارة التمثيل.

3.4. نتائج السؤال الثالث والذي ينص على: "ما القيم والمهارات التي تنميها الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للفقرات الخاصة بالقيم **والمهارات التي تنميها الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة** كما يوضحها الجدول (7) التالي:

جدول (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقيم والمهارات التي تنميها الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات.

م	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
.1	2	تعزز الألعاب الشعبية لدى الطفل قيم الولاء الوطني.	4.48	.706	عالية جدا
.2	7	يتعود الطفل من خلال الألعاب الشعبية على تحمل المسؤولية.	4.27	.830	عالية جدا
.3	5	تعلم الطفل من خلال الألعاب الشعبية احترام النظام.	4.39	.678	عالية جدا
.4	1	يكتسب الطفل من خلال الألعاب الشعبية قيم التعاون مع أصدقائه وزملائه.	4.54	.655	عالية جدا

.5	6	يكتسب الطفل قيمة الصبر من خلال ممارسته للألعاب الشعبية.	4.38	.752	**عالية جدا**
.6	4	تنمي ممارسة الألعاب الشعبية لدى الطفل روح المبادأة والايجابية.	4.41	.680	**عالية جدا**
.7	1	تساعد ممارسة الألعاب الشعبية الطفل على الاندماج مع الاخرين والتخلص من الخجل.	4.54	.600	**عالية جدا**
.8	3	تنمو لدى الطفل مهارة القيادة اثناء ممارسته للألعاب الشعبية.	4.46	.655	**عالية جدا**
.9	1	يكتسب الطفل مهارة الحوار والتحدث من خلال ممارسته للألعاب الشعبية.	4.54	.600	**عالية جدا**
.10	4	تنمو لدى الطفل مهارة التفاوض من خلال الألعاب الشعبية.	4.41	.660	**عالية جدا**
		الدرجة الكلية	4.44	.5542	**عالية جدا**

يوضح الجدول (7) أن الدرجة الكلية للقيم والمهارات التي تنميها الألعاب الشعبية جاءت بدرجة عالية جداً و بمتوسط حسابي بلغ (4,44) وانحراف معياري مقداره(5542)، وقد تعزو الباحثة ذلك الى معلمات جازان يدركن أهمية الألعاب الشعبية في تنمية مختلف القيم والمهارات ومنها التغلب على الخجل وتنمية التحدث والحوار وقيم التعاون من خلال زملائه وأن العبارة (1) و التي تنص على " يكتسب الطفل مهارة الحوار والحديث من خلال ممارسته للألعاب الشعبية" جاءت بالمرتبة الأولى بينما جاءت العبارة (7) والتي تنص على" يتعود الطفل من خلال الألعاب الشعبية على تحمل المسؤولية" جاءت بالمرتبة الأخيرة لمتوسط حسابي (4,27) وانحراف معياري (830.)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (محمود، 2016) والتي توصلت إلى ان الألعاب الشعبية لها دور في تنمية المهارات الحياتية كالتعاون وحل المشكلات والحوار.

4.4. نتائج السؤال الرابع والذي ينص على: " ما الفروق في درجة ممارسة الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات والتي تعزى لمتغير (التخصص ـ المؤهل ـ سنوات الخبرة)؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل التباين الأحادي كما يوضحها الجدول (8) التالي:

جدول (8) يبين الفروق بين المتغيرات (التخصص ـالمؤهل ـالعمر) باستخدام تحليل التباين الاحادي.

المتغيرات		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التخصص	بين المجموعات	16.398	44	.373	.730	879.
	داخل المجموعات	52.064	103	.510		

	المجموع	68.463	147			
المؤهل	بين المجموعات	11.284	44	.256	.630	957.
	داخل المجموعات	41.546	103	.407		
	المجموع	52.830	147			
سنوات الخبرة	بين المجموعات	25.288	44	.575	.607	968.
	داخل المجموعات	96.563	103	.947		
	المجموع	**121.850**	**147**			

من الجدول (8) يتضح أنه لا توجد فروق ذا ت دلالة إحصائية بين المتغيرات (التخصص - المؤهل – سنوات الخبرة) في درجة ممارسة الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات حيث أن مستوى الدلالة لكل المتغيرات أعلى من مستوى الدلالة (.05) .

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة بأن ممارسة الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة توجد لدى كل افراد العينة بغض النظر عن التخصص او المؤهل او سنوات الخبرة فالجميع يعطيها اهتماما بشكل متساوٍ، مما يعني أن الأنشطة اللامنهجية تحظى باهتمام كبير من قبل الجميع، لذلك لابد من تنويع الأنشطة اللامنهجية وتوظيفها باستخدام الألعاب الشعبية، والعمل على جعلها جزء لا يتجزأ من منهج الطفولة المبكرة، كما ينبغي على مصممي المناهج تلمس الألعاب الشعبية التي يمكن ممارستها عن طريق الأنشطة اللامنهجية والتي تتناسب مع قدرات الطفل وتلبي حاجاته ورغباته وتساهم في تكميل المنهج وتكامل شخصيته من اجل بناءه من جهة وإدخال المتعة والسرور الى الأطفال من جهة أخرى.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخضير(2021) والتي اوصت بضرورة إدراج الألعاب الشعبية ضمن الأنشطة الترويحية في رياض الأطفال والمدارس، بينما اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتيجة كل الدراسات السابقة في انها قارنت بين متغيري (المؤهل ـ التخصص ـ سنوات الخبرة) في النظر الى واقع تطبيق الالعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية.

5.4. المقترحات والتوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- الاهتمام أكثر بالألعاب الشعبية والأنشطة اللامنهجية وتفعيلهما في البيئات التعليمية.
- إعداد دليل للأنشطة اللامنهجية في المملكة العربية السعودية وكيفية تخطيط تلك الأنشطة في ضوء الألعاب الشعبية وطرق واليات تنفيذها بما يتناسب مع مستويات الأطفال والإمكانيات المتاحة.
- إقامة دورات تدريبية للمعلمات حول الأنشطة اللامنهجية وحث الأطفال على الاشتراك في برامجه المتنوعة.
- اختيار الألعاب الشعبية التي تركز على القيم مثل قيمة الصبر وغيرها.

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء دراسة مشابهة في بيئة غير البيئة التي أجريت فيها هذا البحث.
- تأثير الألعاب الشعبية على الاتزان الانفعالي لدى مرحلة الطفولة المبكرة.
- رؤية واتجاه الوالدين نحو الألعاب الشعبية.

6. المراجع العربية والأجنبية

1.6. المراجع العربية:

إبراهيم، معتز أحمد. (2019). مهارات وطرائق تعليم الرياضيات لمرحلة الطفولة المبكرة، مكتبة المتنبي.

أبو القيعان، جبر موسى حسين، وشطناوي، نواف موسى شطناوي، والكراسنة، سميح محمود. (2017). درجة ممارسة مديري الأنشطة التربوية اللامنهجية في منطقة النقب لأدوارهم وعلاقتها بالتزام طلبة المرحلة الثانوية بمنظومة القيم السائدة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية26(4)، ص ص 596- 624.

بخيت، محمد أحمد عبد اللطيف. (2019). سيكولوجية اللعب، مكتبة المتنبي.

البلوشي، شاهين بن محمد بن علي. (2016). ***الألعاب الشعبية البلوشية***. (ط1). الانتشار العربي، بيروت، لبنان.

جردير، فيروز. (2017). سيكولوجية اللعب ودوره في تعزيز الذكاء لدى طفل المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية بجاسوسة بلدية الأمير عبد القادر، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل، الجزائر.

حسن، علاء الدين. (2020). اللعب عند الأطفال، تربية وجمال، *مجلة الطفولة والتنمية (37)*، يصدرها المجلس العربي للطفولة والتنمية بالقاهرة، ص ص 43- 46.

الخضير، عبد الله بن علي بن خضير. (2021). الألعاب الشعبية وأثرها الاجتماعي على النشء، *مجلة كلية الآداب3(35)*، جامعة بنها، إبريل، ص ص 1- 30.

الدريهم، سعد بن عبد الله بن أحمد. (2021). تقويم واقع الأنشطة الصفية وغير الصفية المصاحبة لمقررات اللغة العربية من وجهة نظر طالبات قسم اللغة العربية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية في الافلاج، *الآداب، مجلة علمية فصلية محكمة (9)*، ص ص 536- 576.

السليمان، ياسين. (2017). الألعاب الشعبية ذاكرة توثق التراث والتاريخ لسكان الخليج العربي، تاريخ النشر،30/ 8/ 2017.

شاكر، أسماء. (2020). الأنشطة التربوية اللاصفية، يونيو، (e3arabi.com)

العساف، صالح بن حمد. (2019). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء.

علي، قرومي، قودير، أحمد بن، وأسامة، مرزوقي. (2022). فعالية برنامج مقترح باستخدام الألعاب الموجهة لتنمية القدرات التوافقية (التوازن الثابت) لدى أطفال التحضير (6/5) سنوات، *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية21(1)، ص ص 1- 17.*

عيسى، إيفال. (2017). مدخل إلى التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، (أبو طالب، تغريد فتحي، ولينا، محمد إبراهيم، وخوندة، أحلام عادل، مترجم). دار الفكر، ناشرون وموزعون (العمل الأصلي نشر في 2014).

الفلفلي، هناء حسين، والوشلي، أمة الرزاق محمد، العنسي، أسماء حمود. (2018). أثر ركن تعليمي في تنمية الذكاء الرياضي لدى أطفال ما قبل المدرسة في أمانة العاصمة- صنعاء، *مجلة الطفولة العربية (77)*، ص ص10-28.

القدومي، عبد الناصر، وشاكر، جمال، ودراغمة، يوسف. (2014). مساهمة إدارات شؤون الطلبة في الجامعات الفلسطينية في تعزيز الأنشطة اللامنهجية لدى الطلبة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)28(3)، ص 572- 594.

الكريديس، أميرة بنت عبد العزيز، وباحاذق، رجاء عمر. (2019). الاستغراق في اللعب عند أطفال الروضة وعلاقتها ببعض مهارات الطلاقة لديهم، *مجلة كلية التربية 3(183)*، جامعة الأزهر، يوليو، ص 401- 440.

كمبش، ماجدة حميد. (2012). أثر استخدام الألعاب الشعبية في تطوير الإدراك الحسي- الحركي لتلميذات الصف الأول الابتدائي في درس التربية الرياضية [رسالة ماجستير غير منشورة]، العين، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.

محمود، إبراهيم نعمة، ورشيد، رجاء حميد. (2018). توظيف الألعاب والحكايات الشعبية في تنمية مهارات التمثيل العفوي في رياض الأطفال، *مجلة الأكاديمي (90)*، ص ص 277- 294.

محمود، غسان نمر. (2016، 20تموز). *الألعاب الشعبية التقليدية وعلاقتها بالمهارات الحياتية والحركية وبعض عناصر اللياقة البدنية* [بحث]. مؤتمر كلية التربية الرياضية الحادي عشر، الجامعة الأردنية، والثالث لجمعية كلية التربية الرياضية العربية" التكاملية في العلوم الرياضية".

مرزوق، شادية. (2019). القياس والتقويم في مرحلة الطفولة المبكرة، مكتبة الرشد ناشرون.

الوصابي، عبد العزيز أحمد. (2021). دور الموروث اليمني للألعاب الشعبية الرياضية في ترسيخ الهوية الثقافية الوطنية: دراسة وصفية في محافظة الحديدة، *المجلة الجزائرية للعلوم الاجتماعية والانسانية 9(2)*، ص ص272-297.

2.6. المواقع الالكترونية:

حطيط، فاديا. (2017). اللعب في الطفولة المبكرة، الانترنت، تاريخ النشر 2017/9/5.
(ar-temp.domains/~laes8554/homepage.http://gator3268)

الحموي، بيسان. (2018). أهمية اللعب للطفل وكيفية استخدامه علاجًا، متوفر في الموقع الآتي:
http://www.annour.com

شويكاتي، محمد شاهر. (2020) الألعاب الشعبية، ص 284(ency.com.sy/detail/1718-http://arab)

الصغيري، فريد (2014). الألعاب الشعبية التونسية، مؤشرات التنمية الثقافية والاندماج الاجتماعي التربوي مجلة *الثقافة الشعبية، فصلية علمية متخصصة 7 (24)*، ص ص 94- 100 من الموقع
(http://search.mandumah.com/Record/639403).

3.6. المراجع الأجنبية:

Contribution of Traditional Games to the Quality of (2014) .Kovacevic, T&Poic, S, &Karlovac, T nt Socialization in Primary Education. Vol 16 sp, Ed. Student Relation &Frequency of Stude .No1/2014 Croatian Journal of Education

ملحق (1) الاستبانة في صورتها الأولية

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة الملك فيصل

كلية التربية

قسم رياض الاطفال

جامعة الملك فيصل
KING FAISAL UNIVERSITY
جامعة ووطن.. نماء.. واستدامة

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتورة/ ..... حفظها الله _ السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

بين يديك استبانة تمثل "واقع تطبيق الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات"، وترجو الباحثة التفضل بقراءة العبارات بدقة واعطاء رأيكم في كل عبارة، وبكل موضوعية، لماله من أهمية في نتائج البحث، علمًا أن المعلومات لأغراض البحث العلمي وستعامل بسرية تامة، مع مراعاة الآتي:

1. مناسبة الفقرة بالبعد التابع لها.
2. وضوح وصحة الصياغة اللغوية.
3. إضافة أو حذف أو تعديل لما ترونه مناسبًا.

ولتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة باعداد استبانة واستخدمت مقياس (ليكرت) الخماسي لتقدير الاستجابات وفقا للاتي:

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة

الباحثة / أسماء عداوي.

البريدالإلكتروني: asma09adawi@hotmail.com

البيانات الشخصية للمحكم:

الاسم	
الجهة التي يعمل فيها	
التخصص	

البيانات الشخصية: ضع دائرة على الرمز الذي ينطبق عليك.

المؤهل: أ- بكالوريوس. ب- ماجستير. ج- دكتوراه.

سنوات الخبرة: أ- أقل خمس سنوات. ب- من خمس سنوات إلى عشر سنوات.

ج- أكثر من عشر سنوات.

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

فقرات الاستبانة.

واقع تطبيق الألعاب الشعبية		الفقرات	المناسبة		الوضوح		التعديل المقترح
			مناسب	غير مناسب	واضح	غير واضح	
فقرات المحور الأول: واقع تطبيق الألعاب الشعبية التي يمارسها الأطفال في المملكة العربية السعودية.							
واقع تطبيق الألعاب الشعبية التي يمارسها الأطفال	1.	يمارس الأطفال الألعاب الشعبية التي تهتم بالحركة وتنمي لديهم الجانب الجسمي (كلعبة الحبل)					
	2.	يهتم الطفل بالألعاب الشعبية التي تنمي المهارات العقلية كالخيال وغيره (كلعبة المصاقيل).					
	3.	يلجأ الأطفال للألعاب الشعبية التي تنمي لديهم العاطفة والوجدان (كلعبة المعاريس).					
	4.	يميل الأطفال إلى العاب المنافسات (كلعبة الشقحة).					
	5.	يلعب الأطفال بشكل جماعي مصحوب بالأناشيد أو الغناء.					
	6.	يحرص الأطفال على التفاعل في الألعاب التي تنمي لديهم مهارة التركيز (كلعبة المصاقيل).					
	7.	يفضل الأطفال الألعاب التي تكسبهم الخفة والرشاقة (كلعبة الحبل).					
	8.	يُسعد الأطفال بمشاركة زملائهم بالألعاب التي تتسم بالبساطة وعدم الاجهاد (كلعبة الحجلة).					

	9.	يلجأ الأطفال للألعاب التي تعتمد على تناغم الحركات والتركيز البصري (كلعبة اللقفة)					
	10.	يميل الأطفال الى الألعاب التي تتحدى قدراتهم العقلية (كلعبة الصب).					
فقرات المحور الثاني: الأنشطة اللامنهجية التي يمارس من خلالها الأطفال ألعابهم الشعبية.							
الأنشطة اللامنهجية التي مارسوها الأطفال من خلال الألعاب الشعبية	11.	يتوفر أماكن في البيئات التعليمية يستطيع الطفل ممارسة الألعاب الشعبية بسهولة (كنشاط لعب الكرة في الساحة الخارجية).					
	12.	يمارس الطفل الأنشطة اللامنهجية بحرية تامة، من خلال الألعاب الشعبية (كنشاط الجري).					
	13.	يشعر الأطفال الذين يمارسون الأنشطة اللامنهجية (كنشاط لعبة الطاقية) بكفاءة في دورهم الاجتماعي.					
	14.	يثبت الطفل ذاته من خلال الأنشطة اللامنهجية كنشاط (لعبة طاق طاقية)					
	15.	يمارس الطفل الأنشطة اللامنهجية من أجل الاستمتاع من خلال الألعاب الشعبية كنشاط (لعبة الدنينة).					
	16.	يمارس الأطفال الأنشطة اللامنهجية لكي يحافظ على لياقته البدنية من خلال اللعب كنشاط (لعبة الحبل).					

	17.	يلجأ الكثير من الأطفال لممارسة الأنشطة اللامنهجية لتلبية حب الاستطلاع والفضول (كنشاط زيارة المعارض الشعبية).					
	18.	تساعد الأنشطة اللامنهجية الطفل على تقمص الأدوار تُمكّنه من التحضر للمستقبل (كنشاط لعبة المعاريس).					
	19.	يمارس الطفل الأنشطة اللامنهجية للحفاظ على تراث الأجداد (كنشاط زيارة الأماكن الأثرية).					
	20.	يقتصر وجود الأنشطة اللامنهجية والتي تصاحبها الألعاب الشعبية على القرى فقط بسبب كونها بيئة اصيلة نابعة من الألعاب البسيطة والاحياء الشعبية.					
فقرات المحور الثالث: القيم والمهارات التي يكتسبها الأطفال من خلال الألعاب الشعبية.							
القيم والمهارات التي يكتسبها الطفل من خلال الالعاب	21.	تعزز الألعاب الشعبية لدى الطفل قيم الولاء الوطني.					
	22.	يتعود الطفل من خلال الألعاب الشعبية على تحمل المسؤولية.					
	23.	يتعلم الطفل من خلال الألعاب الشعبية احترام النظام.					
	24.	يكتسب الطفل من خلال الألعاب الشعبية قيم التعاون مع أصدقائه وزملائه.					
	25.	يكتسب الطفل قيمة الصبر من خلال ممارسته للألعاب الشعبية.					
	26.	تنمو لدى الطفل روح المبادأة					

		والايجابية عند ممارسته للألعاب الشعبية.					
	27.	يتغلب الطفل على الخجل من ممارسته بالألعاب الشعبية.					
	28.	تنمو لدى الطفل مهارة القيادة اثناء ممارسته للألعاب الشعبية.					
	29.	يكتسب الطفل مهارة الحوار والتحدث من خلال ممارسته للألعاب الشعبية.					
	30.	تنمو لدى الطفل مهارة التفاوض من خلال الألعاب الشعبية.					

ملحق (2) الاستبانة في صورتها النهائية

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة الملك فيصل

كلية التربية

قسم رياض الأطفال

جامعة الملك فيصل
KING FAISAL UNIVERSITY
جامعة ووطن.. نماء.. واستدامة..

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد...

تقوم الباحثة بإجراء بحث يهدف إلى معرفة واقع تطبيق الألعاب الشعبية بالأنشطة اللامنهجية في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات

ونظراً لكونكم من المعلمات ذوات الخبرة في مجال الطفولة المبكرة، ولأهمية وجهة نظركم في هذا الموضوع، فأني ارجو الاطلاع على محاور الاستبانة والاجابة على عباراتها وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة ـ موافق ـ محايد ـ غير موافق ـ غير موافق بشدة)

علما بأن اجابتكم ستكون موضع ثقة ولن تستخدم الا في أغراض البحث العلمي.

شاكرة ومقدرة جهودكم في سبيل خدمة البحث العلمي، والاجابة عن عبارات الاستبانة.

والسلام عليكم ورحمه الله وبركاته.

الباحثة / أسماء احمد عداوي.

البريد الإلكتروني: asma09adawi@hotmail.com

البيانات الأولية:

التكرم بوضع علامة (√) أمام العبارات المناسبة:

- **المؤهل العلمي:**
  - ☐ **دبلوم**
  - ☐ **بكالوريوس**
  - ☐ **دراسات عليا**
  - ☐ **ثانوي**
- **تخصص المؤهل العلمي:**
  - ☐ **طفولة مبكرة.**
  - ☐ **أخرى.**
  - ☐ **رياض أطفال**

إذا كان أخرى حددي من فضلك: .....

- **سنوات الخبرة:**
  - ☐ **أقل من خمس سنوات.**
  - ☐ **من خمس سنوات الى عشر سنوات.**
  - ☐ **أكثر من عشر سنوات**

فقرات الاستبانة.

واقع تطبيق الألعاب الشعبية	م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
فقرات المحور الأول: واقع تطبيق الألعاب الشعبية التي يمارسها الأطفال في المملكة العربية السعودية.							
واقع تطبيق الألعاب الشعبية التي يمارسها	1	يمارس الأطفال الألعاب الحركية التي تنمي الجانب الجسمي (كلعبة الحبل).					

الأطفال	2	يلعب الأطفال الألعاب الشعبية التي تنمي العاطفة والوجدان (كلعبة المعاريس).						
	3	يميل الأطفال الى العاب المنافسات (كلعبة الشقحة).						
	4	يردد الأطفال أثناء اللعب الجماعي الأناشيد الشعبية.						
	5	يتفاعل الأطفال في الألعاب التي تنمي مهارة التركيز (كلعبة المصاقيل).						
	6	يفضل الأطفال الألعاب التي تتميز بالخفة والرشاقة (كلعبة الحبل).						
	7	يشارك الأطفال زملائهم في الألعاب البسيطة والغير مجهدة (كلعبة الحجلة).						
	8	يلعب الأطفال الألعاب التي تعتمد على تأزر الحركات والتركيز البصري (كلعبة اللقفة)						
	9	يميل الأطفال الى الألعاب التي تتحدى قدراتهم العقلية (كلعبة الصب).						
فقرات المحور الثاني: الأنشطة اللامنهجية التي يمارس من خلالها الأطفال ألعابهم الشعبية.								
الأنشطة اللامنهجية التي مارسوها الأطفال من خلال الألعاب الشعبية	10	يتوفر في المدرسة مرافق يستطيع الطفل فيها ممارسة الألعاب الشعبية بسهولة (الملعب ـــ الساحة الخارجية).						
	11	يمارس الطفل الأنشطة اللامنهجية بحرية تامة، من خلال أنشطة المسابقات.						

	12	يشعر الأطفال الذين يمارسون الأنشطة اللامنهجية (كنشاط الرياضة) بالقوة والتحمل.					
	13	يثبت الطفل ذاته من خلال الأنشطة اللامنهجية كنشاط (التمثيل المسرحي).					
	14	يمارس الطفل الأنشطة اللامنهجية من أجل الاستمتاع من خلال المسابقات.					
	15	تثري زيارة المعارض الشعبية حب الاستطلاع والفضول للأطفال.					
	16	تساعد الأنشطة اللامنهجية الطفل على تقمص الأدوار تمكنه من التحضير للمستقبل (كنشاط الإذاعة المدرسية).					
	17	يمارس الطفل الأنشطة اللامنهجية للحفاظ على تراث الأجداد (كنشاط زيارة الأماكن الاثرية).					
	18	يقتصر وجود الأنشطة اللامنهجية والتي تصاحبها الألعاب الشعبية على القرى فقط.					
فقرات المحور الثالث: القيم والمهارات التي يكتسبها الأطفال من خلال الألعاب الشعبية.							
القيم والمهارات التي يكتسبها الطفل من خلال الالعاب	19	تعزز الألعاب الشعبية لدى الطفل قيم الولاء الوطني.					
	20	يتعود الطفل من خلال الألعاب الشعبية على تحمل المسؤولية.					
	21	يتعلم الطفل من خلال الألعاب الشعبية احترام النظام.					
	22	يكتسب الطفل من خلال الألعاب الشعبية قيم التعاون مع أصدقائه وزملائه.					

	23	يكتسب الطفل قيمة الصبر من خلال ممارسته للألعاب الشعبية.					
	24	تنمي ممارسة الألعاب الشعبية لدى الطفل روح المبادأة والايجابية.					
	25	تساعد ممارسة الألعاب الشعبية الطفل على الاندماج مع الاخرين والتخلص من الخجل.					
	26	تنمو لدى الطفل مهارة القيادة اثناء ممارسته للألعاب الشعبية.					
	27	يكتسب الطفل مهارة الحوار والتحدث من خلال ممارسته للألعاب الشعبية.					
	28	تنمو لدى الطفل مهارة التفاوض من خلال الألعاب الشعبية.					

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.5

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

مراجعة أدب موضوع تطبيقات إدارة المعرفة في منشآت الأعمال الصغيرة والمتوسطة

Literature Review of Knowledge Management Applications in Small and Medium Enterprises

إعداد الباحث/ عبد الرحمن مذكر العتيبي

باحث دكتوراه، تخصص علم المعلومات، ادارة المعرفة، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية

Email: mathker1@hotmail.com

الملخص:

هدفت المراجعة الحالية لمراجعة منهجية أدب موضوع تطبيقات إدارة المعرفة في منشآت الاعمال الصغيرة والمتوسطة بدايةً من ظهور الموضوع والمفاهيم وورش العمل والمؤتمرات، والاهتمامات البحثية وتطورها، والدراسات البحثية في آدب الموضوع وكيفية تطورها، والمؤشرات الرقمية في قواعد البيانات وقواعد البيانات.

وتمثلت حدود المصادر المعرفية بأوراق المجلات العلمية والمؤتمرات وورش العمل، والكتب، والرسائل الجامعية من عام 2010 حتى عام 2021م لمسح الأبحاث المتعلقة بمراجعة أدب الموضوع.

وتشكلت الحدود اللغوية للمراجعة باللغة العربية والانجليزية. حيث تطورت تقنيات المعلومات بشكل واسع، وأصبح لها دور رئيس في تسهيل إدارة المعرفة من حيث اكتشاف وامتلاك ومشاركة وتطبيق المعرفة، واستفاد كثير من منشآت الاعمال الصغيرة والمتوسطة من هذه التقنيات والتطبيقات في مجالين هما: الحلول التي تقدمها تطبيقات إدارة المعرفة، وأسس واساليب إدارة المعرفة.

وتبين من خلال مراجعة الاهتمامات البحثية والمؤشرات الرقمية وجود اهتمام بالعمل على تطوير تطبيقات إدارة المعرفة إلى زيادة الجهد والمساهمة المطلوبة لتطوير البيئات التي تؤثر على إجراءات تطوير تطبيقات إدارة المعرفة المنتجة داخل المنظمة وتطور تطبيقات إدارة المعرفة من خلال عمليات وممارسات عادلة وفعالة من حيث التكلفة تمكن منظمة الأعمال من دعم الهيكل التنافسي ودعم المنظمات في تطوير تطبيقات إدارة المعرفة باستمرار والالتزام بأنظمة حوكمه المنظمات ودعم الإدارات العليا.

قد تبين لنا ان تطوير وتعزيز هذه المنظمات يتم من خلال تقديم خدمات تطبيقات إدارة المعرفة للمنظمات وبناء بنية تحتية تكنولوجية لتكون قادرة على إدارة الأعمال بكفاءة وفعالية والعمل على النهوض بالاقتصاد المعرفي.

الكلمات المفتاحية: إدارة المعرفة، تطبيقات إدارة المعرفة، نماذج إدارة المعرفة، المنشآت الصغيرة والمتوسطة

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

Literature Review of Knowledge Management Applications in Small and Medium Enterprises

By: Abdulrahman Mathkar Alotaibi

Abstract:

The current review aimed to systematically review the literature on the subject of knowledge management applications in small and medium-sized businesses, starting with the emergence of the subject, concepts, workshops and conferences, research interests and their development, research studies on the subject literature and how it developed, and digital indicators in databases and databases. The limits of knowledge sources were papers of scientific journals, conferences, workshops, books, and theses from 2010 to 2021 to survey research related to reviewing the literature on the subject. The linguistic boundaries of the review were formed in Arabic and English. As information technologies have developed widely, and have played a major role in facilitating knowledge management in terms of discovering, owning, sharing and applying knowledge, many small and medium businesses have benefited from these technologies and applications in two areas: the solutions provided by knowledge management applications, and the foundations and methods of knowledge management.

By reviewing research interests and digital indicators, it was found that there is an interest in working on developing knowledge management applications to increase the effort and contribution required to develop environments that affect the procedures for developing knowledge management applications produced within the organization and the development of knowledge management applications through fair and cost-effective processes and practices that enable the business organization From supporting the competitive structure and supporting organizations in constantly developing knowledge management applications, adhering to organizational governance systems, and supporting senior management. We have found that the development and strengthening of these organizations is done by providing knowledge management applications services to organizations and building a technological infrastructure to be able to manage business efficiently and effectively and work to advance the knowledge economy.

Keywords: Knowledge Management, Knowledge Management Applications, Knowledge Management Models, Small and Medium Enterprises

1. المقدمة:

تعد المعرفة التي تنتجها الأنظمة في المنظمات الحالية موردًا من مواردها، فإذا كانت المصانع تنمي الثروة الاقتصادية سابقاً، فإن المعرفة هي المورد الحالي في عصر اقتصاد المعرفة. وتعد إدارة المعرفة من ركائز المنظمات المعاصرة شأنها شأن إدارة المشاريع والموارد البشرية، وتطبيقات إدارة المعرفة هي مجموعة من الأنشطة والأساليب المعرفية التي تتم عبر نظم إدارة المعرفة من اجل استغلال المعارف التي تمتلكها المنظمة، ومن اهم الممارسات التي تزيد في كفاءة وفاعلية المنظمات. قطاع منظمات الأعمال (المنشآت الصغيرة والمتوسطة) يحتاج إلى إدارة فاعلة للمعارف التنظيمية، لما لها من دور هام للغاية في الاقتصاد المعرفي، متمثلة في تطبيقات إدارة المعرفة التي أصبحت وسيلة استراتيجية في الاقتصاد الحالي لتحقيق الميزة التنافسية، وذلك بسبب مكانة نظم المعرفة باعتبارها الركيزة الأساسية لموارد الإنتاج وإدراك التنافسية التنظيمية. وتستخدم تطبيقات إدارة المعرفة على المستوى التشغيلي لمنظمات الأعمال، حيث إنها تحقق جودة في اعمال المنظمات.

وفي عصرنا الحالي أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أمرا مهما في تطوير التطبيقات المؤثرة في مهارات رواد الأعمال في المنشآت الصغيرة والمتوسطة، حيث تمكنهم من الوصول إلى هياكل المنظمة والبيانات الكبيرة داخل المنظمة، ويمكن لها تحقيق أداء أعلى وتعزيز الميزة التنافسية. (Moketla, Ntsoane, Osden, Jokonya, 2019). كما انها تزيد في كفاءة المنشآت وتمكنها من تحسين منتجاتها (Bazhenova, 2015). وإدخال التقنيات الحديثة، مثل تقنيات الجيل الثالث، يمكنها من مواجهة اغلب التحديات الاقتصادية. (D,Mishra, 2009). وللإدارة العليا في المنظمة دور مهم في تحديد أفضل الممارسات لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالمنهجية المتوافقة مع أدوات إدارة المعرفة في المنظمة (Makinaa, 2015).

وفي الآونة الأخيرة تطورت تقنيات المعلومات بشكل واسع، وأصبح لها دور رئيس في تسهيل إدارة المعرفة من حيث اكتشاف وامتلاك ومشاركة وتطبيق المعرفة، واستفاد كثير من منشآت الأعمال الصغيرة والمتوسطة من هذه التقنيات والتطبيقات في مجالين هما: الحلول التي تقدمها تطبيقات إدارة المعرفة، وأسس واساليب إدارة المعرفة.

مجال مراجعه ادب الموضوع وحدوده

مجال ادب الموضوع تطبيقات إدارة المعرفة في منشآت الأعمال، والمصطلحات المهمة في الموضوع هي:

- إدارة المعرفة knowledge management
- تطبيقات إدارة المعرفة knowledge management applications
- المنشآت الصغيرة والمتوسطة SMEs
- نماذج إدارة المعرفة knowledge management models

حدود المصادر المعرفية

- أوراق المجلات العلمية والمؤتمرات وورش العمل
- الكتب
- الرسائل الجامعية

الحدود الزمنية

- من عام 2010 حتى عام 2021م لمسح الأبحاث المتعلقة بمراجعة أدب الموضوع.

الحدود اللغوية

- اللغة العربية
- اللغة الإنجليزية

2. منهجية مراجعة ادب الموضوع:

اعتمدت هذه المراجعة الأدبية على القائمة الارشادية التي اعتمدتها لجنة الدراسات العليا بقسم علم المعلومات في جامعة الملك عبد العزيز المتمثلة في التالي:

1. مقدمة منهجية للمراجعة تشمل منهجية عرض المراجعة وعناصرها.
2. المصطلحات المهمة للموضوع في مجال الدراسة.
3. بداية ظهور الموضوع والمفاهيم المرتبطة.
4. المؤتمرات وورش العمل والجمعيات العلمية التي تناولت الموضوع.
5. الاهتمامات البحثية او النظرية التي تناولت الموضوع وكيفية تطورها.
6. بداية الدراسات في الموضوع وكيفية تطورها والموضوعات التي ناقشها بحثا.
7. المؤشر الرقمي لتتبع مصطلحات الموضوع في قواعد البيانات وفي محركات البحث الرقمية.
8. الخاتمة.
9. قائمة المراجع.

وسيتم عرض المرجعية حسب التقسيمات والعناصر التالية:

1. منهجية مراجعة أدب الموضوع
2. بداية ظهور الموضوع والمفاهيم وورش العمل والمؤتمرات.
3. الاهتمامات البحثية وتطورها
4. الدراسات البحثية في آدب الموضوع وكيفية تطورها
5. المؤشرات الرقمية في قواعد البيانات وقواعد البيانات.
6. الخاتمة.

تم استخدام قواعد ومحركات البحث المدرجة في مراجعة أدب الموضوع المدرجة في الجدول رقم (1)

جدول رقم (1)

محركات البحث	قوقل الباحث العلمي	Yahoo	Bing	Microsoft Academic
قواعد البحث	المكتبة الرقمية السعودية	دار المنظومة	Springer	EBSCOhost
	Web Science	Wiley	IEEE	OECD

محددات استخدام قواعد البيانات العربية والأجنبية في الجدول رقم (2):

جدول رقم (2)

المعيار	الاختيار	الاستبعاد
المدة الزمنية	2021 – 2000	قبل عام 2000
الوعاء	المؤتمرات، ورش العمل، المجلات العلمية	الاخرى
محركات البحث وقواعد البيانات	قوقل الباحث العلمي، المكتبة الرقمية السعودية، دار المنظومة، IEEE، Wiley، Springer، Web Science، OECD، Yahoo، Bing، Academic Microsoft	الاخرى
المجال	تطبيقات إدارة المعرفة، نظم إدارة المعرفة، نماذج إدارة المعرفة، تكنولوجيا إدارة المعرفة في المنشآت الصغيرة والمتوسطة (**SMEs**). (في العنوان او الملخص)	في غير المنشآت الصغيرة والمتوسطة (**SMEs**)
اللغة	العربية – الإنجليزية	الاخرى

مصطلحات الموضوع الرئيسية والتعريفات

- **إدارة المعرفة:**

هي مجموعة من الأساليب والعمليات المتميزة التي تساعد إدارة المعرفة في زيادة الفعالية والعوائد للمعرفة المتعلقة بالمؤسسة إلى أقصى حد في أصولها المعرفية وتجديدها باستمرار(Wiig 1997) . كما عرفها (Lee and Yang 2000) بأنها مجموعة من العمليات والهياكل التنظيمية والتطبيقات والتقنيات التي تساعد العاملين في مجال المعرفة على الاستفادة بشكل كبير من إبداعاتهم وقدراتهم على تقديم قيمة الأعمال. وفي مجالها الضمني هي المعرفة الكامنة في عقول البشر المكتسبة عن طريق الخبرات والممارسات.

- **تطبيقات إدارة المعرفة:**

هي فئة من نظم المعلومات المطبقة في ادارة المعرفة التنظيمية التي تساعد المنظمات على امتلاك واختيار وتنظيم ونشر ونقل المعلومات والخبرات المهمة وحل المشكلات والتعلم والتخطيط الاستراتيجي واتخاذ القرار. كما عرفها (Abdullah et al 2002) بأنها أنظمة قائمة على تكنولوجيا المعلومات تم تطويرها لدعم وتعزيز العمليات التنظيمية لإنشاء المعرفة وتخزينها واسترجاعها ونقلها وتطبيقها. وأخيرا عرفها (Nurul, Hassan,2009) بأنها أنظمة معلومات مصممة لتعزيز فاعلية إدارة المعرفة في المنظمات.

- **المنشآت الصغيرة والمتوسطة.**

جدول رقم (3)

حجم المنشأة	التعريف
المنشآت متناهي الصفر	هي التي اعداد موظفيها بدوام كامل من موظف واحد إلى خمسه موظفين او الإيرادات من صفر إلى ثلاثة مليون ريال سعودي
المنشاة الصغيرة	هي التي اعداد موظفيها بدوام كامل من 6 إلى 49 موظف او الإيرادات من 3 إلى 40 مليون ريال سعودي
المنشاة المتوسطة	هي التي اعداد موظفيها بدوام كامل من 50 إلى 249 موظف او الايرادات من 40 إلى 200 مليون ريال سعودي

المصدر/ تقرير الهيئة العامة للمنشآت الصغيرة والمتوسطة "منشآت" الربع الأول 2020.

- **نماذج إدارة المعرفة:**

هي مزيج من البيانات والمعلومات والتطبيقات قابلة لإعادة استخدامها من اجل الحفاظ على المعرفة وتحسينها ومشاركتها وجمعها وتحليلها للوصول إلى ميزة على منافسيها. وهذه النماذج جزء لا يتجزأ من إدارة المنظمات التي ترغب بأنشاء نظم إدارة معرفة ضمن المنظمة. Haradan, Mohajan (2017).

3. بداية ظهور الموضوع والمفاهيم المرتبطة:

- **إدارة المعرفة**

بدأ تطبيق إدارة المعرفة في شركة HP Packard Hawlett الامريكية في عام 1985م وتحديدا في برنامج إدارة المعرفة للقناة الحاسوبية وأطلق عليها شبكة اخبار (hp). وكان أول ظهور لمصطلح إدارة المعرفة في المجلات العالمية في عام 1986م. وأول من استخدم المصطلح في بداية الثمانينات هو Marchand Don ، وفي هذه المدة ظهر Peter Drucker الذي أشار إلى ان إدارة المعرفة هي قوة الاقتصاد. وفي عام 1995م أصدر Nonaka و Taikoshi أول كتاب في إدارة المعرفة حيث صنف المعرفة إلى المعرفة الفردية والمعرفة الجماعية أو ما يسمى بالمعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة. وبعد عام 1996- 1997 عقد حوالي 33 مؤتمرا وندوة في مجال إدارة المعرفة وبدأ بعد ذلك اهتمام كبير بنظم إدارة المعرفة والممارسات المعرفية وقواعد البيانات والذكاء الاصطناعي. (داسي، حسين، 2007). وفي عام 1999 خصص البنك الدولي 4٪ من الميزانية الإدارية لتطوير أنظمة إدارة المعرفة، حيث زاد الاهتمام بالمعرفة والاعتراف بالتأثيرات الاستراتيجية لإدارة المعرفة في المنظمات. ويذكر (الكبيسي، 2005) أن إدارة المعرفة مرت بمراحل تطوير متعددة هي: مرحلة الاهتمام والتوجيه في بداية الثمانينيات إلى منتصف التسعينيات من القرن الماضي ومرحلة النضوج والاعتراف الا ان بداياتها الحقيقية بمفهومها الحديث كانت في منتصف التسعينيات بعد تنفيذ البرامج الناجحة لمبادرة إدارة المعرفة في شركة (Hp) الامريكية، وكان الاهتمام بإدارة المعرفة مرهون بالوصول الى مقاييس أكثر دقة لقياس نتائج تطبيقها.

- **المنشآت الصغيرة والمتوسطة (SMEs)**

ظهر مصطلح المنشآت الصغيرة والمتوسطة في اربعينيات القرن الماضي في الصين. وفي عام (1953م) أنشأ الكونجرس الأمريكي إدارة الأعمال الصغيرة للمشورة ومساعدة وحماية المؤسسات. وظهر في اليابان في منتصف الستينيات، وأصدرت له قانونا في عام (1963م) لتشجيع المنشآت الصغيرة والمتوسطة بهدف حل مشكلة الازدواجية مع الشركات الكبرى.

- **نماذج إدارة المعرفة**

وبعد الاطلاع على الأبحاث ذات علاقة بمراجعة ادب الموضوع اتضح للباحث أبرز نماذج إدارة المعرفة المدرجة في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4)

نماذج إدارة المعرفة	الاهداف
نموذج إدارة المعرفة لـ MCLNERNEY (Kasimu et al, 2012)	وصف عمليات إدارة المعرفة الضمنية والصريحة في المنظمة
نموذج إدارة المعرفة القائم على النشاط والخريطة (Chitto et al. 2010)	تحديد وتبسيط الأنشطة والعمليات المطلوبة في المشاريع وإعادة استخدام المعرفة والمعلومات في المشاريع المستقبلية.
نموذج إدارة المعرفة لـ EMBRAPA's (Neto &Vieira, 2010)	إدارة وتحديد عمليات إدارة المعرفة بما تتناسب مع استراتيجية المنظمة من اجل تحديد إجراءات المنظمة.
نموذج عملية إدارة المعرفة لـ ALAVI (Chitto et al.,2010; Zack & Hall,2002)	وصف وتطوير عمليات إدارة المعرفة من اجل تحسين المنتج ورضى العملاء.
دوامة المعرفة لـTAKEUCHI و NONAKA (Chitto et al.2010 Cristea & Capatina،2009 ، Curado & Bontis؛2011 ،Dalkir؛2005 ، Haslinda & Sarinah2009 ،)	تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحه من خلال دمج بعض العمليات والممارسات داخل المنظمة
نموذج إدارة المعرفة لـ KOGUT and ZANDER'S (Haslinda&Sarinah,2009)	مصدر الميزة التنافسية في الاهتمام في الاستراتيجية المعرفية من خلال خلق ومشاركة القدرات المعرفية داخل المنظمة.
نموذج نظرية المعرفة التنظيمية لـ VON KROUGH وROOS (Cristea & Capatina 2009 ، ؛ Dalkir 2005 ،)	نهج إدارة المعرفة التنظيمية من خلال التقاط المعلومات والمعرفة من البيئات الخارجية لتسريع نقل المعرفة داخل المنظمة.
نموذج لبناء المعرفة واستخدامها لـ WIIG (2005 ،Dalkir ؛ 2009 ،Cristea & Capatina)	تحديد نوع ومستوى مصادر المعرفة في المنظمة من خلال وصف الأنشطة ووظائف الفرد كخطوات متسلسلة ومتكررة، وربطها بالمنظمة لإنتاج خدمات ومنتجات للمنظمة.

نموذج النظام التكيفي المعقد (ICAS) لإدارة المعرفة (Cristea & Capatina ؛2009 ، Dalkir, 2005)	تعتمد على مبادئ علم التحكم الالي باستخدام الاتصالات والاستفادة من المعرفة لفهم حل المشاكل واتخاذ القرارات الفعالة
نموذج لرأس المال الفكري لإدارة المعرفة لـ Skandia (Chitto et al.,2010; Haslinda &Sarinah, 2009)	لتحديد وقياس إدارة رأس المال المعرفي في المنظمة

المؤتمرات وورش العمل والندوات التي تناولت ادب الموضوع:

- اهم المؤتمرات التي تناولت ادب الموضوع واهم الموضوعات التي استهدفتها في الجدول (5):

جدول رقم (5)

السنة	المؤتمرات	الأهداف
2014	مؤتمر تطوير وتفعيل إدارة المعرفة في المؤسسات الحكومية والخاصة. دبي	تناول اهم احتياجات المنظمات في تنفيذ استراتيجيات إدارة المعرفة في المؤسسات وسبل الاستفادة من أحدث التطورات والمعايير العالمية
2015	مؤتمر إدارة المعرفة. دبي	قدم المؤتمر فهما لأهمية إدارة المعرفة واهميتها بالنسبة للمؤسسات، بمشاركة مجموعة من اهم خبراء إدارة المعرفة مثل وكالة الفضاء الامريكية ناس ومايكروسوفت وIBM.
2016	المؤتمر العربي الثاني: إدارة المعرفة- التحديث الإداري في المؤسسات. إسطنبول- تركيا.	التعرف على طرق جمع وتنظيم المعلومات في المؤسسات، ومناقشة أدوار تكنولوجيا المعلومات في قيادات المؤسسات.
2016	المؤتمر الدولي الثاني لاستخراج البيانات وأنظمة إدارة قواعد البيانات. بانجلور – الهند	غطى المؤتمر اهم تطبيقات التنقيب في البيانات والتطبيقات الخاصة باستخراج البيانات الضخمة وأنظمة استخراج البيانات.
2017	المؤتمر السعودي الدولي للمنشآت الصغيرة والمتوسطة. الرياض-السعودية	هدف إلى إرساء مفهوم التكامل في المنشآت الصغيرة والمتوسطة والجهات الداعمة لها، ومواجهة التحديات وزيادة التنافسية على المستوى العالمي.
2019	المؤتمر الدولي الثاني لنظم إدارة المعرفة ICKMSهيوستن – أمريكا	التعرف على أحدث الأبحاث ونتائج الإنتاج الفكري في المجلات المتعلقة بنظم إدارة المعرفة واستخراج البيانات.
2019	التنظيم المعرفي في البيئة الرقمية. بغداد – العراق	استخلاص آليات وتطبيقات تسهم في كيفية إدارة وتنظيم المعلومات والمعرفة الرقمية في ظل البيئة الالكترونية في المؤسسات.
2019	مؤتمر إدارة المعرفة في بيئة الأعمال الليبية. طرابلس-ليبيا	التعرف على الاتجاهات والتطبيقات الحديثة في إدارة المعرفة، تشخيص احتياجات إدارة المنظمات من مفاهيم وتطبيقات إدارة المعرفة واعتبارها كخيار استراتيجي في بناء الاقتصاد المعرفي.

2021	المؤتمر الأوروبي الثاني والعشرون لإدارة المعرفة. جامعة كوفنتري- المملكة المتحدة	تحديات جديدة لطرق البحث عن إدارة المعرفة وإدارة معرفة العملاء، والفرص والخبرات لأنظمة إدارة المعرفة ISO 30401

- أهم ورش العمل التي تناولت ادب الموضوع واهم المحاور التي استهدفتها المدرجة بجدول (6):

جدول رقم (6)

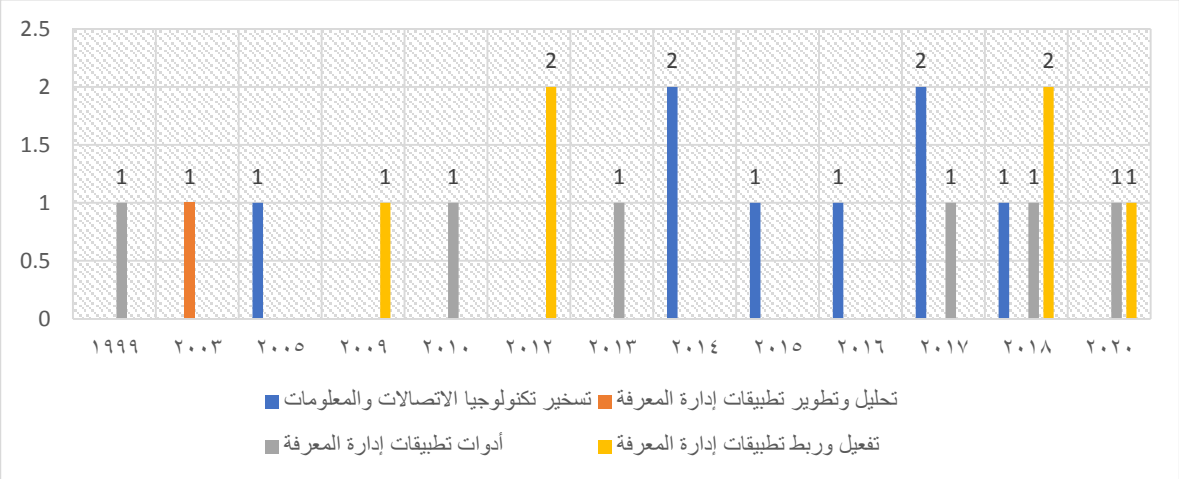
السنة	ورش العمل	الأهداف
2013	ورشة عمل الدولية الثالثة إدارة المعرفة والتعاون. كاليفورنيا- أمريكا	مناقشة الجوانب المنهجية والأدوات والتقنيات المستخدمة لإدارة المعرفة، واستخدام تطبيقات إدارة المعرفة لزيادة التعاون في المنظمات.
2014	ورشة عمل دولية لإدارة المعرفة الذكية موسكو-روسيا	تزويد الباحثين والمنظمات بمشاركة أحدث تطورات في التنقيب عن البيانات وإدارة المعرفة الذكية، من اجل ابتكار طرق جديدة وتحديد اتجاهات الأبحاث
2015	ورشة عمل إدارة المعرفة وتطبيقاتها. بوينس آيرس-الارجنتين	مناقشة الممارسات والأدوات والتقنيات ومجالات المعرفة في اكتساب المعرفة. التعمق في الاتجاهات والمنهجيات وتكنولوجيا المعلومات لعمليات إدارة المعرفة.
2019	ورشة عمل تحليل البيانات للمنشآت الصغيرة والمتوسطة. الدمام-السعودية	هدفت إلى تطبيق عمليات تحليل البيانات على المنشآت الصغيرة والمتوسطة.
2021	ورشة تدريبية إدارة المعرفة وتطبيقاتها (اون لاين). السعودية	فهم تطبيقات إدارة المعرفة في منظمات الأعمال ومراحل متطلبات إدارة المعرفة

4. الاهتمامات البحثية التي تناولت ادب الموضوع وكيفية تطورها.

أهم الاهتمامات البحثية التي تناولت ادب الموضوع هي: تسخير تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وتحليل وتطوير تطبيقات إدارة المعرفة وأدوات تطبيقات إدارة المعرفة وتفعيل وربط تطبيقات إدارة المعرفة. وكانت بدايات ظهور الدراسات العربية عام 2015-2018 وعددها 3 دراسات، والدارسات الأجنبية ظهرت من عام 1999م- 2020 وعددها ٢١ دراسة حسب نتائج البحث المتحصل عليه. وكان الاهتمام بتطبيقات إدارة المعرفة من خلال استخدامها المباشر في أداء المنظمات، وبدأ هذا الاتجاه في الاستمرار في السنوات الأخيرة، ثم تطور إلى تحليل وتطوير تطبيقات إدارة المعرفة وكيفية اختيار وتحليل بعض تطبيقات إدارة المعرفة المساندة في منشآت الأعمال. وبعد ذلك ركزت الاتجاهات البحثية على تفعيل تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات من خلال تبني الانترنت والأعمال الالكترونية والوصول إلى أفضل الممارسات لتنفيذ تطبيقات إدارة المعرفة.

ثم تطورت الاتجاهات إلى كيفية تفعيل وربط تطبيقات إدارة المعرفة من خلال (تطبيقات التنقيب على البيانات، أنظمة المدونات الصغيرة، تقنيات الويب **2.0**، الأعمال الالكترونية، طرق التعلم المصغر) لمساعدة المنظمات في اتخاذ القرارات الصحيحة وتحسين وتطوير مشاركة المعرفة داخل المنظمة وتطوير كفاءة مهارات العاملين في منشآت الأعمال. وفي عام 2020م ظهر اتجاه جديد هو استكشاف التقنيات الرقمية التي تدعم منشآت الأعمال. وكشفت دراسة Castagna, at all بعنوان: إدارة معرفة العملاء في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة التي تواجه التحول الرقمي أن منشآت الأعمال تستخدم التقنيات التقليدية التي تدعم عمليات إدارة المعرفة بدل من التقنيات الرقمية الحديثة التي قسمتها الدراسة إلى ثلاث مجموعات تدعم منشآت الأعمال وهي (الأدوات العلائقية، أدوات التسويق، أدوات تحسين البحث). الموضحة أدناه بالشكل رقم (1).

شكل رقم (2)



5. الدراسات البحثية في ادب الموضوع وكيفية تطورها:

الهدف من استعراض هذه الدراسات هو التعرف على أبرز التوجهات البحثية في مجال موضوع المراجعة خلال العشر سنوات الماضية من 2010م حتى 2020م. وقد توصل الباحث بعد اطلاعه على قواعد البيانات المتعلقة بأدب الموضوع (تطبيقات إدارة المعرفة في منشآت الأعمال) عدم وجود دراسات او كتب تناولت الموضوع بشكل مباشر في الإنتاج الفكري العربي، ولكن تم تناوله بجوانب واشكال أخرى مثل (تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات) وركزت في الاستثمار في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وتبني الانترنت والأعمال الالكترونية. اما في الإنتاج الفكري الأجنبي فقد تبين ان هناك اهتماماً كبيراً في تطبيقات إدارة المعرفة الداعمة لمنشآت الأعمال الصغيرة والمتوسطة (SMEs) وتناولت مصطلحات ومجالات وممارسات مختلفة مثل (تقنيات إدارة المعرفة، نظم إدارة المعرفة، تكنولوجيا إدارة المعرفة، تطبيق إدارة المعرفة) لمنشآت الأعمال الصغيرة والمتوسطة (SMEs).

- **الإنتاج الفكري العربي**

من أوائل الدراسات العربية (حسب علم الباحث) كانت مقالة لـ الوشاح، رحمه، واخرون، وكانت في عام (2015) بعنوان: **أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات في الميزة التنافسية والأداء المؤسسي في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة**، دراسة ميدانية على قطاع الصناعات التحويلية في الأردن.

هدفت تلك الدراسة إلى معرفة مستوي استخدام مؤسسات الصناعات التحويلية الصغيرة والمتوسطة لتكنولوجيا المعلومات وأثرها على الأداء المؤسسي بشكل مباشر وغير مباشر من خلال الميزة التنافسية، وتوصلت الدراسة إلى وجود توجه نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات كونها أحد اهم أسباب نجاحها. كما دلت أيضا على ان لها تأثير مباشر في الأداء المؤسسي، وان الميزة التنافسية لها أثر وسيط بين استخدام تكنولوجيا المعلومات والأداء المؤسسي. واوصت الدراسة بضرورة استثمار مؤسسات الصناعات التحويلية الصغيرة والمتوسطة لتكنولوجيا المعلومات لأنها أكثر كفاءة وفعالية من خلال الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات واستخدامها على أفضل مستوى، بالإضافة إلى التوجه نحو الابداع والابتكار.

رسالة ماجستير لـ الرويلي، ممدوح في عام (2017) **بعنوان: دور تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تطوير أداء العاملين في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة: دراسة ميدانية.** هدفت هذه الرسالة إلى التعرف على واقع ومعوقات استخدام المؤسسات الصغيرة والمتوسطة لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في المملكة العربية السعودية وسبل التغلب على المعوقات التي تحد من دور تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تطوير أداء العاملين في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة. وتوصلت الدراسة إلى ان هناك موافقة بدرجة كبيرة جدا على ان تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لها دور في تطوير أداء العاملين، وان اهم سبل المعوقات قلة الخبرة، وقلة دعم برامج التدريب.

بعد عام نشرت دراسة لـ بوكفة، حمزة، زودة، عمار في عام (2018) بعنوان: **علاقة تبني تكنولوجيا الانترنت بالأداء في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة**. هدفت هذه الدراسة الى ابراز العلاقة بين تبني واستخدام تكنولوجيا الانترنت والأداء في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، توصلت الدراسة الى ان وجود أثر إيجابي بين استخدام تكنولوجيا الانترنت وأداء المؤسسات الصغيرة والمتوسطة. كما بينت الدراسة دور مالك المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في عمليه تبني التكنولوجيا وتطبيقها، ووضع استراتيجية واضحة للأنترنت. وأخيرا أوضحت ان على المؤسسات اعتماد التدرج في تبني الانترنت والأعمال الالكترونية من اجل تحقيق مستويات أداء أفضل.

- **الإنتاج الفكري الاجنبي:**

صدر دليل خاص بالتقنيات والأدوات والأساليب الخاصة بإدارة المعرفة لـ Ronald Young في عام (2010) **بعنوان: تقنيات وأدوات إدارة المعرفة** لوصف بعض أساليب إدارة المعرفة الرئيسة والأدوات والتقنيات التي يجب اختيارها ضمن مبادرة تنفيذ إدارة المعرفة في المشاريع الصغيرة والمتوسطة. والهدف من ذلك الدليل هو تطوير أدوات وتقنيات المعرفة لمساعدة مدربي المنظمات ومساعدة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة بإدارة التقنيات بنفسها.

ثم ظهرت دراسة مقارنة لـ Angela, Hoong, at al. عام (2012) **بعنوان: دراسة مقارنة حول استخدام أنظمة إدارة المعرفة وأنظمة المدونات الصغيرة للمؤسسات لتقاسم المعرفة التنظيمية**. هدفت هذه الدراسة إلى دراسة نظم إدارة المعرفة ونظامين مختلفين من انظمة المدونات الصغيرة (أنشطة او ممارسات) في المؤسسة من اجل تحديد الأنظمة القادرة على تسهيل مشاركة المعرفة داخل المنظمة. وتوصلت الدراسة إلى ان أنظمة المدونات الصغيرة تقدم مميزات ووظائف مطابقة مع أنظمة الشبكات الاجتماعية مثل Facebook وTwitter، وأن أنظمة المدونات الصغيرة لديها القدرة على تحسين مشاركة المعرفة داخل المؤسسة مقارنة بنظم إدارة المعرفة.

ثم نشرت ورقة مهمة (حسب علم الباحث) للاختيار المناسب لأنظمة إدارة المعرفة لـ Marco, Greco في عام (2013) **بعنوان: كيفية اختيار أنظمة إدارة المعرفة: إطار عمل لدعم المديرين.** هدفت الدراسة الى توفير منهجية إطار العمل يمكن أن تدعم المديرين في اختيار أنظمة إدارة المعرفة. ويعتمد إطار العمل لتلك الورقة على نهج عملية التسلسل الهرمي التحليلي. وتوصلت تلك الورقة إلى بناء أطار العمل من خلال الاستفادة من الهيكل الهرمي، ويوفر أطار العمل هذا إمكانية تطبيقه في سياقات عمل مختلفة تناسب معظم احتياجات العديد من المؤسسات ولها قدرة على مساعدة صانعي القرار في عملية اختيار نظم إدارة المعرفة.

كما نشر Nurul, Hassan ورقة علمية في عام (2014) **بعنوان: تطبيق نظام إدارة المعرفة في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة.** وهدفت الدراسة إلى التعريف بتطورات أنظمة وتكنولوجيا إدارة المعرفة واعتماد أفضل ممارسات لنظم إدارة المعرفة في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة. وتوصلت تلك الورقة إلى مفهوم نظم إدارة المعرفة، فوائد نظم إدارة المعرفة وأفضل أدوات إدارة المعرفة المستخدمة وتطوير نظم إدارة المعرفة في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة والتحديات التي تواجها في تنفيذ نظم إدارة المعرفة. وناقشت الورقة أفضل الممارسات والعوامل الرئيسية في تنفيذ نظم إدارة المعرفة. وأوصت الدراسة بتطبيق نظم إدارة المعرفة في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة لزيادة أداء المنظمات.

كما نشرت ورقة علمية في كيفية استخدام أنظمة إدارة المعرفة لـ Roberto cerchione, Wmilio, Esposito في عام (2016) **بعنوان: استخدام أنظمة إدارة المعرفة: تصنيف استراتيجيات الشركات الصغيرة والمتوسطة.** هدفت هذه الورقة الى التعرف على درجة استخدام أنظمة إدارة المعرفة وبين المؤسسات الصغيرة والمتوسطة وتصنيف استخدام استراتيجية نظم إدارة المعرفة من جانب المؤسسات الصغيرة والمتوسطة. وتوصلت الدراسة إلى ان هناك علاقة تبادلية بين إدارة المعرفة وأدوات إدارة المعرفة وممارسات إدارة المعرفة. وأخيرا اقترحت الورقة تصنيفا يجمع بين استراتيجيات المؤسسات الصغيرة والمتوسطة لاستخدام أنظمة إدارة المعرفة.

دراسة نايف الذيابي Naief Azyabi عام (2017) **بعنوان: دور تقنية المعلومات في تعزيز قدرات المؤسسات الصغيرة والمتوسطة من خلال إدارة المعرفة** تطرقت إلى معرفة تأثير إدارة المعرفة الداخلة والخارجية في تعزيز وتطوير القدرات في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في المملكة العربية السعودية. وتوصلت الدراسة إلى أن إدارة المعرفة الداخلية أو الخارجية لها أثر إيجابي في القدرات في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة. وافتقار المعرفة بالبنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والتطبيقات من اجل إدارة أصول المعرفة بشكل فعال، وأن افتقار المعرفة في دعم تكنولوجيا المعلومات يؤدي إلى ارتفاع تكلفة الإنتاج والهدر المالي، وان استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات تقلل من الوقت والتكلفة.

وفي عام (2018) نشرت ورقة لـ Vukasinovic, at al بعنوان: **تطبيق نظام إدارة المعرفة لتصميم قوالب الحقن والتصنيع في المؤسسات الصغيرة بواسطة.** الهدف من هذه الورقة هو تقديم الحلول لمعالجة المشاكل التي تواجهها أثناء التصميم الهندسي وتصنيع قوالب الحقن البلاستيكية، وإدخال نظم إدارة المعرفة للحد من المخاطر والتقليل من المشاكل. وتوصلت الدراسة إلى تطوير نموذج لنظم إدارة المعرفة.

وفي بحث آخر لـ Vukasinovic, at al عام (2018) **بعنوان: اختيار الأدوات والممارسات المناسبة لتصميم نظام إدارة المعرفة في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة** اقتراح منهجية لتصميم نظم إدارة المعرفة للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة لتجنب المشاكل التي تواجها مثل الكم الهائل من الموارد او استدامة نظم المعرفة. وتوصلت الدراسة إلى تطوير منهجية لنظم إدارة المعرفة للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة من التقنيات وكتابه مجموعة من المتطلبات من اجل تسهيل التنفيذ وضمان الاستمرارية.

ثم صدر دليل خاص بالتقنيات والأدوات والأساليب الخاصة بإدارة المعرفة الإصدار الثاني لـ Ronald Young في عام (2020) **بعنوان: تقنيات وأدوات إدارة المعرفة.** يسهل الإصدار الحديث فهم وتطبيق الأساليب والأدوات والتقنيات الأساسية المستخدمة في إدارة المعرفة وقد ركز الدليل على أفضل ٢٠ أداء قبل البدء في إدارة المعرفة في المنظمات.

ونشر Andrea Cardoni, at al عام (2020) ورقة علمية **بعنوان: نظم إدارة المعرفة وقياس الأداء للاستدامة الاقتصادية للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة** بهدف استكشاف العلاقات بين إدارة المعرفة وأنظمة قياس الأداء والاستدامة الاقتصادية في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في المؤسسات القائمة على المعرفة، وتمت الدراسة على 219 مؤسسة صغيرة ومتوسطة. وقدمت هذه الدراسة دليلا على كيفية دمج نهج معين في إدارة المعرفة للاستدامة الاقتصادية للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة. وتوصلت الدراسة أن نظم إدارة المعرفة لها تأثير اجابي في الاستدامة الاقتصادية، ولها تأثير في قياس الأداء.

وأخيرا تم نشر مقالة حول إدارة معرفة العملاء لـ Francesco, Castagna, at all عام (2020) بعنوان: **إدارة معرفة العملاء في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة التي تواجه التحول الرقمي**. وكان الهدف من هذه الدراسة هو استكشاف التقنيات الرقمية التي تدعم المؤسسات الصغيرة والمتوسطة. وشملت الدراسة 73 مؤسسة صغيرة ومتوسطة تعمل في صناعة المجوهرات الفاخرة. وكشفت الدراسة أن المؤسسات الصغيرة والمتوسطة التي شملها الاستطلاع تستخدم التقنيات التقليدية التي تدعم عمليات إدارة المعرفة بدلا من التقنيات الرقمية الأكثر ابتكاراً. وتوصلت الدراسة الى الصعوبات التي تواجها المؤسسات الصغيرة والمتوسطة ومنها ضعف الاستجابة للمتغيرات التكنولوجية السريعة. وقد تم تقسيم التقنيات الرقمية الرئيسية المعتمدة في مجال إدارة معرفة عملاء إلى ثلاث مجموعات: الأدوات العلائقية، أدوات التسويق، أدوات تحسين البحث.

6. قواعد البيانات والمؤشرات الرقمية:

- **قواعد البيانات المستخدمة في ادب الموضوع.**

جدول رقم (7)

المصطلحات	المكتبة الرقمية السعودية		EBSCOhost		Wiley	OECD	IEEE	نتائج البحث في المصطلح
	عربي	E	عربي	E	E	E	E	
إدارة المعرفة	1250	34990	125	14445	213	15	2250	40288

تطبيقات إدارة المعرفة	234	263	31	116	4	0	58	706
المنشآت الصغيرة والمتوسطة (SMEs)	60	27117	3	10546	481	344	1379	39930
نماذج إدارة المعرفة	2	791	1	401	24	0	0	1219

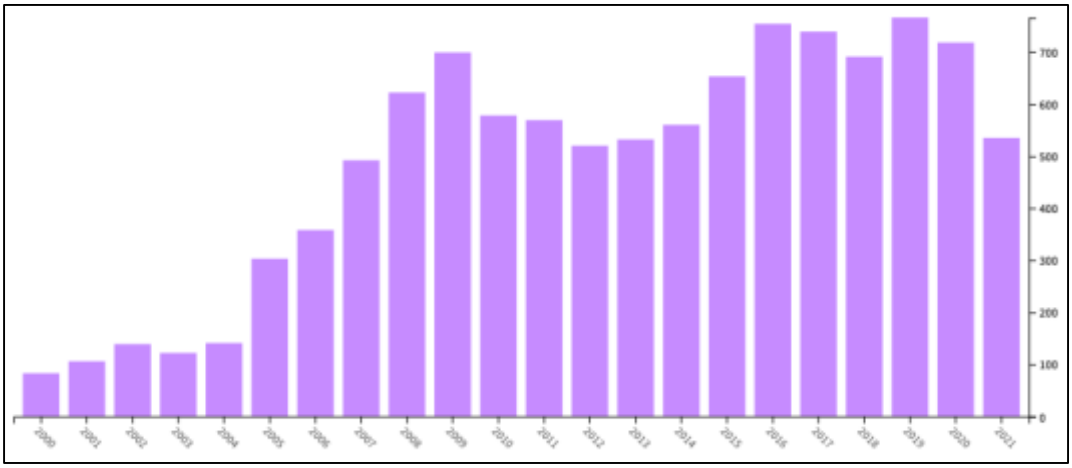
تم تتبع عدد تكرار المصطلحات التالية: إدارة المعرفة وتطبيقات إدارة المعرفة والمنشآت الصغيرة والمتوسطة **SMEs** ونماذج إدارة المعرفة باللغة العربية والإنجليزية من عام 2000م حتى عام 2021. كما يظهر في الجدول أعلاه رقم (7) نتائج قواعد البيانات في (المكتبة الرقمية السعودية، EBSCOhost، Wiley، OECD، IEEE) حيث كانت النتيجة الأعلى لمصطلح إدارة المعرفة ويليه مباشرة في الترتيب نتائج مصطلح المنشآت الصغيرة والمتوسطة SMEs. من الملاحظ وجود تفاوت كبير في نتائج البحث في الإنتاج الفكري العربي والاجنبي، وحيث ان الإنتاج الفكري الأجنبي يتفوق بشكل كبير في جميع مصطلحات أدب الموضوع ربما لوجود اهتمام أكبر بهذه المصطلحات في العالم الغربي وتعدد منافذ النشر.

أولاً: البحث في (Web of Science)

تم تتبع المصطلحات باللغة الإنجليزية من عام 2000م حتى عام 2021 وكانت النتائج كتالي:

- عدد مرات ظهور المصطلح knowledge management

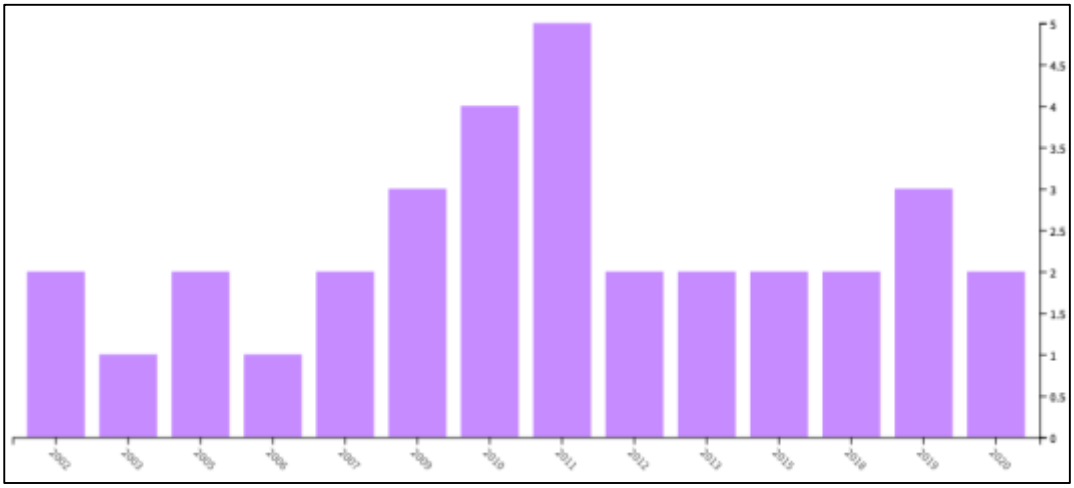
شكل رقم (2)



أظهرت النتائج في الشكل (2) أعلاه أن ظهور المصطلح knowledge management كان بشكل عام متزايد وكانت البداية الملحوظة في العام 2005 حيث ظهر هذا المصطلح في كم هائل من الأبحاث وكان أعلى عدد من الإنتاج الفكري الذي حظي به هذا المصطلح في العام 2019 وهذا يعكس لنا مدى الاهتمام بإدارة المعرفة في المنظمات.

- عدد مرات تكرار المصطلح knowledge management applications

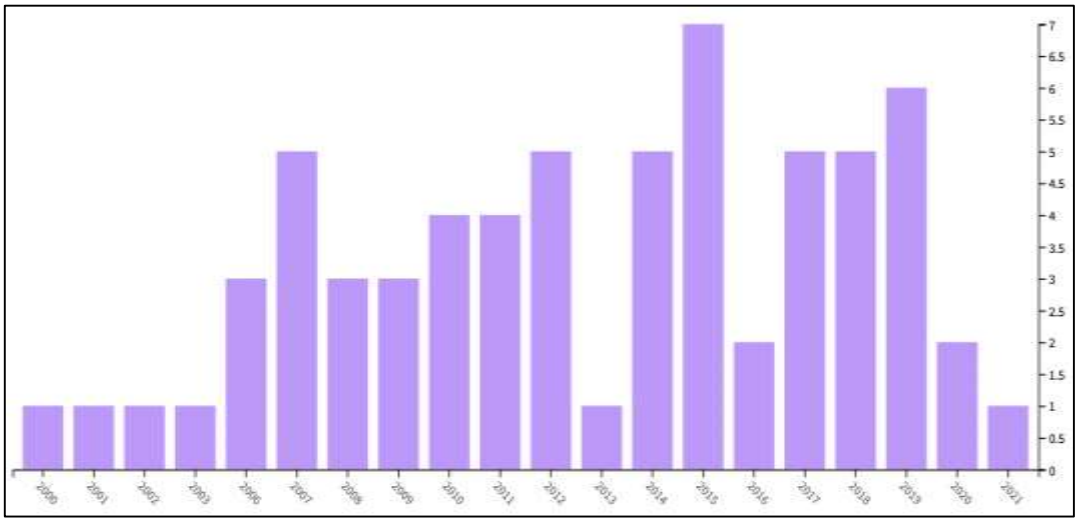
شكل رقم (3)



أظهرت النتائج في الشكل (3) أعلاه أن ظهور مصطلح knowledge management applications جاء بشكل عام ضعيف ومتراجع، حيث بدأ في الظهور عام 2002 ووصل أعلى إنتاج عام 2011، وبعد ذلك يتوضح لنا أنه بدأ في التراجع.

- عدد مرات تكرار مصطلح knowledge management models

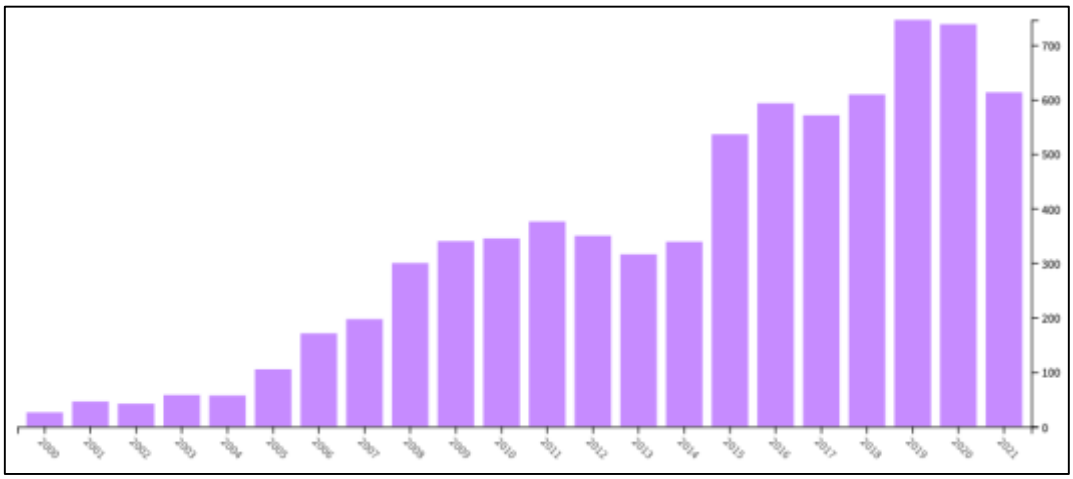
شكل رقم (4)



توضح لنا من النتائج في الشكل (4) أعلاه أن ظهور مصطلح knowledge management models كان متذبذب حيث انه في بعض السنوات يكون الظهور بشكل ضعيف وغير مستقر من حيث الإنتاج الفكري فكان أعلى عدد وصل له هذا المصطلح في الأبحاث عام 2015 وهذا يدل على ضعف الإنتاج بشكل عام لهذا المصطلح.

- عدد مرات تكرار المصطلح SMEs

شكل رقم (5)



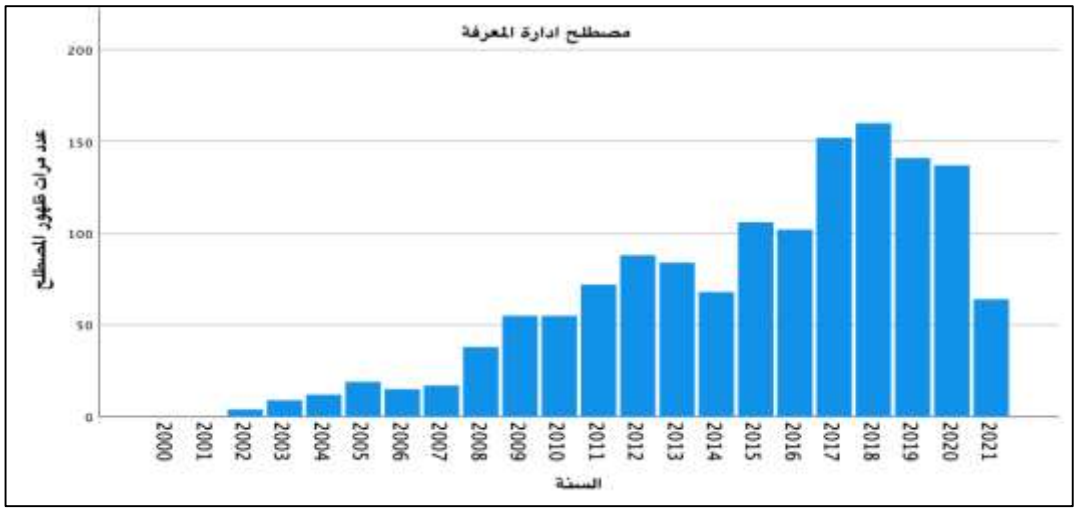
توضح لنا من النتائج في الشكل (5) أعلاه أن ظهور المصطلح SMEs كان بشكل متزايد ومرتفع، حيث بدأ التزايد الفعلي للإنتاج الفكري لهذا المصطلح عام 2005 إلى أن تراجع بشكل بسيط في العام 2013، حيث حظي هذا المصطلح باهتمام عالي وكم هائل من الابحاث ففي العام 2019 كان أعلى ظهور للمصطلح.

ثانياً: البحث في قاعدة دار المنظومة:

وتم تتبع المصطلحات باللغة العربية من عام 2000م حتى عام 2021 وكانت النتائج كتالي:

- عدد مرات تكرار مصطلح (إدارة المعرفة)

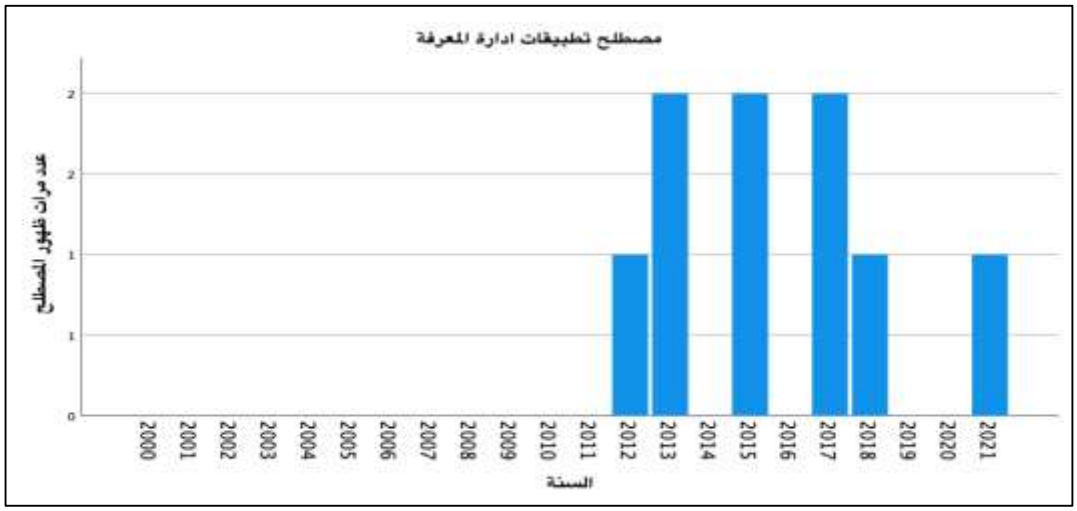
شكل رقم (6)



توضح لنا من النتائج في الشكل (6) أعلاه أن ظهور مصطلح إدارة المعرفة كان بشكل عام متزايد حيث كان أول ظهور للمصطلح في العام 2002 فقد بدأ ظهوره بشكل ضعيف إلى عام 2009 وبعدها بدأت الزيادة في الاهتمام بالمصطلح إلى ان وصل إلى أكبر عدد من الابحاث في العام 2018 وتراجع بشكل بسيط، فقد حظي هذا المصطلح بأعلى نتيجة في الأبحاث العلمية والكتب، هذا يعكس لنا مدى الاهتمام به في الإنتاج الفكري العربي.

- عدد مرات تكرار مصطلح (تطبيقات إدارة المعرفة)

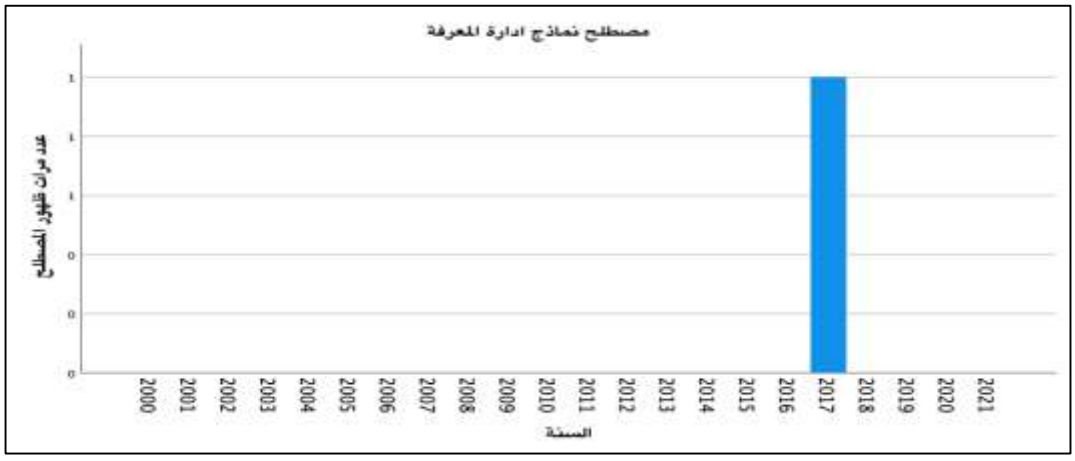
شكل رقم (7)



توضح لنا من النتائج في الشكل (7) أعلاه أن ظهور مصطلح تطبيقات ادارة المعرفة كان متذبذب وضعيف جداً، حيث بدأ ظهوره في العام 2012، ولم يكن هناك ظهور للمصطلح في بعض الأعوام كما هو موضح لنا في الجدول أعلاه إلى أن وصل في العام 2021 لبحث واحد فقط تناول المصطلح.

- عدد مرات تكرار مصطلح (نماذج إدارة المعرفة)

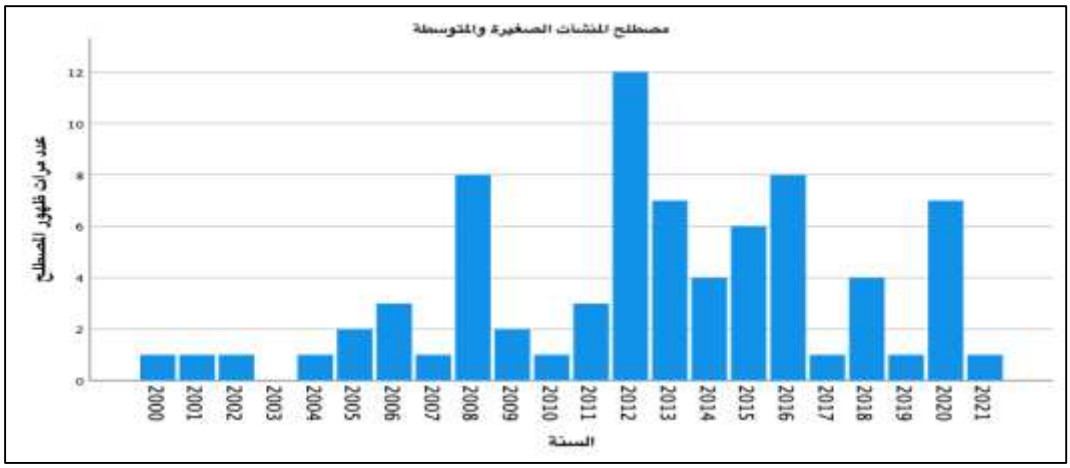
شكل رقم (8)



توضح لنا من النتائج في الشكل (8) أعلاه أن ظهور مصطلح نماذج ادارة المعرفة كان بشكل نادر أو منعدم الظهور فلم يحظى بالاهتمام من ناحية الإنتاج الفكري العربي، فقد ظهر هذا المصطلح كما هو موضح لنا في الشكل لمره واحده فقط في العام 2017.

- عدد مرات تكرار مصطلح (المنشآت الصغيرة والمتوسطة)

شكل رقم (9)



توضح لنا من النتائج في الشكل (9) أعلاه أن ظهور مصطلح المنشآت الصغيرة والمتوسطة كان بشكل متذبذب وغير مستقر، ففي جميع الأعوام يكون هناك تراجع وتزايد في انتاج الأبحاث إلى أن وصل أعلى ظهور له في العام 2012، وآخرة في العام 2021 ببحث واحد.

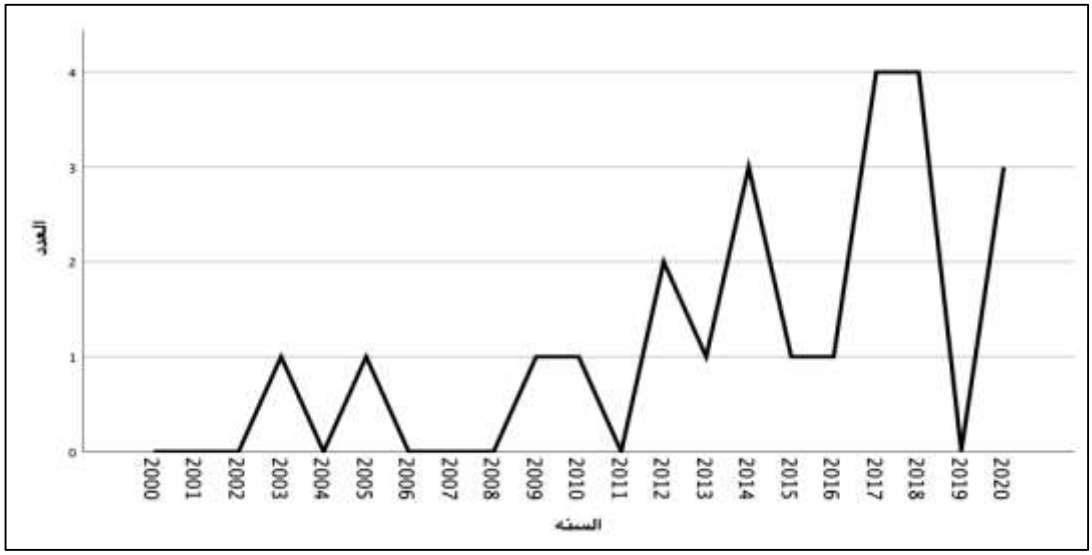
- **المؤشر الرقمي للاهتمامات البحثية التي تناولت ادب الموضوع:**

أظهرت نتيجة مراجعة حالة النشر في الأبحاث والكتب الموضحة في الجدول رقم (٨) والشكل رقم (٢) أدناه والتي توصل اليها الباحث. كانت تركز على الدراسات البحثية التي لها علاقة بأدب الموضوع وتم ذكرها بحسب الأعوام التي ظهرت فيها هذه الاهتمامات، كما تم ذكرها سلفاً وبشكل مفصل وأدق عند محور الاهتمامات البحثية التي تناولت ادب الموضوع، وتوصلت الدراسة الى العديد من الأبحاث والكتب التي تناولت مجال الدراسة او جزء منه، ولكن تم استبعادها لاعتبارها تخالف معايير الاختيار والاستبعاد التي تم ذكرها.

جدول رقم (8)

السنة	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
العد	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	2	1	3	1	1	4	4	0	3

شكل رقم (10)



7. الخاتمة

أن تطبيقات إدارة المعرفة يمكن أن تعطي العديد من المزايا والاسهامات التي بدورها تقدم العون والمساعدة للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة على العمل فيها بأسلوب ذكي ومواكب للتطورات الهائلة التي يشهدها الاقتصاد في عصرنا الحالي وفي العالم اجمع والذي يؤكد لنا أن التطور في المعرفة يعتبر هو المجال الأكثر تأثيراً. من الفوائد المحتملة التي تقدمها إدارة المعرفة انها يمكنها تعزيز إمكانية الوصول السريع إلى المعلومات والمعارف، كما يمكنها التعلم من الأخطاء والتجارب السابقة بهدف الاستفادة منها وايضاً كي يتم تفاديها عند القيام بالأعمال مره أخرى وكذلك التحسين المستمر للإجراءات وتعزيز الممارسات، واتخاذ القرارات الصحيحة وحل المشكلات التي تواجهها بشكل أسرع وأفضل داخل المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، وزيادة كفاءة هذه المؤسسات لتحقيق بيئة أفضل ومشاركة جميع الموظفين في المعلومات للاستفادة بأكبر قدر من امكاناتهم الفكرية والمعلومات الهامه والخبرات التي يمتلكونها بهدف الوصول الى أفضل الممارسات وتحويلها إلى قوة إنتاجية تنافسية، وتقلل من الوقت والجهد اللازم لتطوير منتجات قائمة او منتجات جديدة او خدمات تنافسية، ويمكنها زيادة الوعي والتنبؤ من المخاطر المستقبلة المحتملة والعمل بشكل مستمر لتفاديها، كما يمكنها أيضًا تحديد المتغيرات المحتملة في السوق بشكل أسرع لاكتشاف أفضل فرص العمل والمنتجات الجديدة ورغبة العميل والتي تهدف الى نيل رضاه وتقديم كل ما هو مميز له.

أخيرا تبين من خلال مراجعة الاهتمامات البحثية والمؤشرات الرقمية وجود اهتمام بالعمل على تطوير تطبيقات إدارة المعرفة إلى زيادة الجهد والمساهمة المطلوبة لتطوير البيئات التي تؤثر على إجراءات تطوير تطبيقات إدارة المعرفة المنتجة داخل المنظمة وتطور تطبيقات إدارة المعرفة من خلال عمليات وممارسات عادلة وفعالة من حيث التكلفة تمكن منظمة الأعمال من دعم الهيكل التنافسي ودعم المنظمات في تطوير تطبيقات إدارة المعرفة باستمرار والالتزام بأنظمة حوكمه المنظمات ودعم الإدارات العليا. قد تبين لنا ان تطوير وتعزيز هذه المنظمات يتم من خلال تقديم خدمات تطبيقات إدارة المعرفة للمنظمات وبناء بنية تحتية تكنولوجية لتكون قادرة على إدارة الأعمال بكفاءة وفعالية والعمل على النهوض بالاقتصاد المعرفي.

8. المراجع:

1.8. المراجع العربية

بوكفة، حمزة، زودة، عمار. (2018). علاقة تبني تكنولوجيا الانترنت بالأداء في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي مخبر المحاسبة المالية الجباية والتأمين.
https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-906437-علاقة-تبني-تكنولوجيا-الأنترنت-بالأداء-في-المؤسسات-الصغيرة-و-

الحياري، خليل، سليم، حامد. (2015). أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات في الميزة التنافسية والأداء المؤسسي في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة دراسة ميدانية على قطاع الصناعات التحويلية في الأردن، جامعه البلقاء التطبيقية.
https://www.researchgate.net/publication/308990741_athr_astkhdam_tknwlwjya_almlwmat_fy_almyzt_altnafsyt_walada_almwssy_fy_almwssat_alsghyrt_walmtwstt_drast_mydanyt_ly_qta_alsnaat_althwylyt_fy_alardn

الرويلي، ممدوح. (2017). دور تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تطوير أداء العاملين في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
https://repository.nauss.edu.sa/handle/123456789/65339;jsessionid=4D599475F3866841C753AEAF4DEC64FC

2.8. المراجع الأجنبية

Andrea, Cardoni, Filippo Zanin, Giulio, Corazza, and Alessio, Paradisi. (2020). Knowledge Management and Performance Measurement Systems for SMEs' Economic Sustainability, From: https://www.researchgate.net/publication/341307290_Customer_Knowledge_Management_in_SMEs_Facing_Digital_Transformation

Anas, Alkasasbeh. (2014). The Role of Knowledge Management Applications in The Adoption of E-Business in Business Organizations (An Empirical Study in the information technology companies in Jordan), Mu'tah University. From: https://www.researchgate.net/publication/284500712_The_Role_of_Knowledge_Management_Applications_in_The_Adoption_of_E-Business_in_Business_Organizations_An_Empirical_Study_in_the_information_technology_companies_in_Jordan

Angela, Hoong, Lim, Ming, Rasimah, Aripin, Justin, Aun. (2012), A comparison study on the use of knowledge management systems and enterprise microblogging systems for organizational knowledge sharing, Sunway University, Malaysia. From: https://www.semanticscholar.org/paper/A-comparison-study-on-the-use-of-knowledge-systems-Lee-Lim/1c1f209dca6e92f33bb7d98410090153c49531ea

Andre, Luhn, Sergey Aslanyan, Christian, Leopoldseder, Pamela, Priess. (2017). An evaluation of knowledge management system's components and its financial and non-financial implications, Journal of Entrepreneurship and Sustainability Issues. From: https://www.researchgate.net/publication/322158650_An_evaluation_of_knowledge_management_system%27s_components_and_its_financial_and_non-financial_implications

Azyabi, Naief. (2017). The Role of Information Technology in Enhancing SMEs Capabilities through Knowledge Management, Journal of Organizational Knowledge Management. From: https://ibimapublishing.com/articles/JOKM/2017/855330/855330.pdf

Azyabi, Naief, Fisher, Julie, Tanner, Kerry Gao, Shijia. (2014). The Relationship between KM Strategies and IT Applications in SMEs, 47th Hawaii International Conference on System Science. From https://ieeexplore.ieee.org/document/6759055

Charles, Egbu, Katherine, Botterill. (2001). Information technologies for knowledge management: Their usage and effectiveness, Electronic Journal of Information Technology in Construction. From:https://www.researchgate.net/publication/250679565_Information_technologies_for_knowledge_management_Their_usage_and_effectiveness

Dimiter, Velev, Plamena, Zlateva. (2012). Enterprise 2.0 Knowledge Management Development Trends, International Conference on Economics, Business Innovation. From:https://www.researchgate.net/publication/270644915_Current_State_of_Enterprise_20_Knowledge_Management

Francesco, Castagna, Piera, Centobelli, Roberto, Cerchione, Emilio, Esposito, Eugenio,Oropallo, Renato, Passaro. (2020). Customer Knowledge Management in SMEs Facing Digital

Transformation, *Sustainability* is an international, cross-disciplinary, scholarly. From https://www.researchgate.net/publication/341307290_Customer_Knowledge_Management_in_SMEs_Facing_Digital_Transformation

Haradhan, Mohajan. (2017). The Impact of Knowledge Management Models for the Development of Organizations, Premier University. From: https://www.researchgate.net/publication/314063133_The_Impact_of_Knowledge_Management_Models_for_the_Development_of_Organizations

Hui, Yong. (2009). Application of Knowledge Management: A Case Study in Enterprise Resource Processes, Conference: 3rd International Conference on Operations and Supply Chain Management (OSCM 2009) At: Bujang Valley, Kedah, Malaysia. From https://www.researchgate.net/publication/270880530_Application_of_Knowledge_Management_A_Case_Study_in_Enterprise_Resource_Processes

Jianxin, Shi, Ping, Li. (2006). An Initial Review of Policies for SMEs in the US, Japan, and China, School of Management, Harbin Institute of Technology. From: https://ieeexplore.ieee.org/document/4035838

Kuo, Lee, Maria, Lantingb, Maneesap, Rojdamrongratana. (2016). Managing customer life cycle through knowledge management capability: a contextual role of information technology. From: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14783363.2016.1150779

Lynn, Emerson, Zane, Berge. (2018). Microlearning: Knowledge management applications and competency-based training in the workplace, Knowledge Management & E-Learning: An International Journal. From: https://www.semanticscholar.org/paper/Microlearning%3A-Knowledge-management-applications-in-Emerson/1d1af5321214955b9a2f2e20aa07c3ce5b2e87de

Luca, Cagnazzo, Lorenzo, Tiacci, Vanessa, Rossi. (2014). Knowledge Management System in SMEs within stable Enterprise Networks, WSEAS Transactions on Business and Economics. From: https://www.researchgate.net/publication/258603248_Knowledge_Management_System_in_SMEs_within_stable_Enterprise_Networks

Marco, Greco, Michele, Grimaldi, Musadaq, Hanandi. (2013). How to Select Knowledge Management Systems: A Framework to Support Managers, Sage Journals. From: https://journals.sagepub.com/doi/10.5772/56003

N. Vukašinović, D. Vasić and J. Tavčar. (2018). APPLICATION OF KNOWLEDGE MANAGEMENT SYSTEM TO INJECTION MOLD DESIGN AND MANUFACTURING IN SMALL ENTERPRISES, INTERNATIONAL DESIGN CONFERENCE - DESIGN 2018. From https://www.designsociety.org/publication/40574/APPLICATION+OF+KNOWLEDGE+MANAGEMENT+SYSTEM+TO+INJECTION+MOLD+DESIGN+AND+MANUFACTURING+IN+SMALL+ENTERPRISES

Nurul, Hassan. (2020). Implementation of a Knowledge Management System (KMS) in Small and Medium Enterprises (SME), ournal of Information and Knowledge Management (JIKM) Volume. From: https://ijikm.uitm.edu.my/pdf/101.pdf

Piera Centobelli, Roberto Cerchione & Emilio Esposito. (2019). Efficiency and effectiveness of knowledge management systems in SMEs, Production Planning & Control The Management of Operations. from: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09537287.2019.1582818

Ronald, Young. (2010). Knowledge Management Tools and Techniques Manual, Published by the Asian Productivity Organization. From: https://www.apo-tokyo.org/00e-books/IS-43_KM-Tools_and_Techniques_2010/IS-43_KM-Tools_and_Techniques_2010.pdf

Roberto, Cerchione, Emilio, Esposito, Maria, Spadaro. (2015). The Spread of Knowledge Management in SMEs: A Scenario in Evolution. From: https://www.mdpi.com/2071-1050/7/8/10210

Shuojia, Guo, Chengen, Wang, and Xiaochuan, Luo. (2007). A Study on Knowledge Management in Enterprise Information Systems. From: https://www.researchgate.net/publication/225642554_A_Study_on_Knowledge_Management_in_Enterprise_Information_Systems

Sandra, Moffett, Rodney, McAdam, Stephen, Parkinson. (2003). An empirical analysis of knowledge management applications, Journal of Knowledge Management (J Knowl Manag). From: https://www.researchgate.net/publication/220363369_An_empirical_analysis_of_knowledge_management_applications

Tomasz, Norek.(2013). The Knowledge Management for Innovation Processes for SME Sector Companies, University of Szczecin · Department of Innovation Efficiency. From https://www.researchgate.net/publication/258697470_The_Knowledge_Management_for_Innovation_Processes_for_SME_Sector_Companies

Tapissier, Edouard, Mantelet, Fabrice, Aoussat, Améziane. (2018). CHOOSING THE RIGHT TOOLS AND PRACTICES TO DESIGN A KNOWLEDGE MANAGEMENT SYSTEM IN A SME, INTERNATIONAL DESIGN CONFERENCE – DESIGN. From: https://www.semanticscholar.org/paper/CHOOSING-THE-RIGHT-TOOLS-AND-PRACTICES-TO-DESIGN-A-Tapissier-Mantelet/c171abca2a2d5968d7ad250ec1c1388603339e99

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.6

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الاتصال الحديثة في التطوير والتنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة

Attitudes of Female Students in Special Education at King Saud University towards the Modern Technology Role in Special Education Teacher Professional Development

إعداد الباحثة/ روان إبراهيم بن جوير

بكالوريوس التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

Email: RAWANJU@hotmail.com

إشراف الأستاذة: أهداب الغريري

ملخص البحث

هدف البحث إلى التعرف على اتجاهات طالبات كلية التربية بتخصص التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة في عدة مجالات هي: المجال المعرفي، المجال المهاري، المجال السلوكي، والمجال الشخصي، والمجال التقني، حيث تمثلت مشكلة البحث بالإشارة إلى اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة. ويكتسب البحث الحالي أهميته من تناوله التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة في ضوء أدوار معلم التربية الخاصة في رعاية الفئات الخاصة بالمملكة العربية السعودية، وتناوله استخدام التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة، وكونه يتناول فئة من أهم فئات المجتمع السعودي وهم طلاب التربية الخاصة لما لهم من دور كبير رعاية الفئات الخاصة، وكونه بحث ميداني يتناول اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة. وتم تطبيق البحث على عينة اختيرت عشوائي بعدد (22) طالبة من كلية التربية بتخصص التربية الخاصة بمساراته المتعددة، وكان منهج البحث المستخدم المنهج الوصفي التحليلي، بينما كانت أداة البحث المستخدمة هي: الاستبانة، وتم جمع اتجاهات الطالبات بطريقة غير مباشرة الكترونياً وأوضحت النتائج وجود اتجاهات ايجابية عند طالبات التربية الخاصة نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة بالجانب المعرفي، والمهاري، والسلوكي، والشخصي، والتقني لمعلم التربية الخاصة، وقد أوصت الدراسة بتشجيع توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم بشكل يجعلها جزءاً أساسياً من التعليم، خاصة لدى معلمي التربية الخاصة، والعمل على الدعم المادي والفني وإزالة جميع العقبات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الخاصة للتكنولوجيا الحديثة.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، التنمية المهنية، تكنولوجيا، معلم التربية الخاصة.

Attitudes of Female Students in Special Education at King Saud University towards the Modern Technology Role in Special Education Teacher Professional Development

Abstract

This study aimed to identify the attitudes of female students of the College of Education in Special Education Major at King Saud University towards modern technology role in the professional development of a special education teacher in several areas: the cognitive field, the skills field, the behavioral field, the personal field, and the technical field. Where the research problem was represented by referring to the attitudes of special education students at King Saud University towards the role of modern technology in the professional development of the special education teacher. The current research gains its importance from dealing with the professional development of the special education teacher in the light of the roles of the special education teacher in caring for special groups in the Kingdom of Saudi Arabia, and dealing with the use of modern technology in the professional development of special education teachers, and being dealing with one of the most important categories of Saudi society, who are special education students because of their It is a major role in caring for special groups, and being a field research that deals with the attitudes of special education students at King Saud University towards the role of modern technology in the professional development of a special education teacher.

The study was applied to a randomly selected sample of (22) female students from the College of Education in a special education major with its multiple fields. The research method was the descriptive-analytical method, while the research tool was the questionnaire, and the students' attitudes were collected electronically in an indirect way. The results indicated the existence of positive attitudes among female students of special education towards the role of modern technology in the professional development of the special education teacher in the cognitive, skills, behavioral, personal, and technical fields of the special education teacher. The study recommended encouraging the use of modern technology in education in a way that makes it an essential part of education, especially for special education teachers, working on material and technical support, and removing all obstacles that prevent special education teachers from using modern technology.

Keywords: Attitudes, Professional Development, Technology, Special Education Teacher

1. المقدمة:

في ظل التطورات المتسارعة التي يمر بها العالم في وقتنا الحالي اتجهت أغلب الدول إلى الاهتمام بالتكنولوجيا الحديثة التي دخلت أغلب مناحي الحياة حيث يشير مالك (2015، ص. 2) أنه قد شهد النصف الثاني من القرن العشرين تطورات مذهلة في الاتصال التكنولوجي ووسائله، حيث بلغت هذه التطورات سرعة مضاعفة مقارنة بالماضي التكنولوجي للحياة البشرية، وكانت أبرز هذه التطورات ظهور الحاسبات الالكترونية في أربعينات القرن الماضي التي يسرت لمستخدميها القدرة على تخزين واسترجاع ونشر المعلومات بشكل كبير وواسع، وهذا بمساعدة التطورات الواسعة في مجال الأقمار الاصطناعية، والتي ظهرت في الخمسينيات من القرن الماضي، وأصبح بفضلها يتخطى الاتصال حواجز متعددة الزمان، والمكان، والجغرافيا، والتاريخ...الخ إضافة إلى ذلك تتابع ظهور العديد من التطورات التكنولوجية وحتى عصرنا الحالي فكان الظهور التكنولوجي والتطور يتسارع بظهور وسائل الفيديو كاسيت والفيديو ديسك، والاتصالات الرقمية، والألياف الضوئية، والميكروويف، والفيديو تكس والتليتكست...وصولا إلى الانترنت المستخدم حاليا بشكل واسع".

ومما لا شك فيه أن يكون لثورة المعلومات والاتصال تأثير على التربية بشكل عام والتربية الخاصة على وجه الخصوص، ذلك أن التربية لا بد وأن تكون من أول النظم في المجتمع تأثيرًا وتأثرًا بهذه الثورة، حتى وإن تباطأت خطوات تطبيق أدوات تلك الثورة ووسائلها في أحد أهم مرافق التربية، وهي المؤسسات التعليمية، نظرًا لأن تأثير ثورة المعلومات والاتصال قد بدأت تظهر ثمارها وستتزايد تدريجيًا خلال العقود الأولى من القرن الحادي والعشرين في جميع الدول بلا استثناء، لذا كان من الضروري إعداد معلمي/ أخصائي التربية الخاصة جميعًا بما فيهم معلم/ أخصائي صعوبات التعلم للحياة في مجتمع جديد ومتغير وهو مجتمع المعرفة (إبراهيم وغنايم، 2017، ص. 381).

ويعتبر معلم التربية الخاصة أكثر مصادر المدرسة أهمية، ولا يمكن أن يتحقق النجاح لأي منهج إذا لم تظهر المهارات المطلوبة من المعلمين الذين يقومون بتدريس المنهج، ويعد المعلم من أكثر الأشخاص وعيًا بالمظاهر أو الخصائص السيكولوجية التي ترتبط بذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي يسهم في إعداد البرامج العلاجية من خلال الأساليب العلمية، ولهذا فإن عملية اختياره لهذه المهمة المتزايدة الأعباء عملية مهمة، حيث أنه يتولى مهامًا شاقة في تعامله مع فئات خاصة من الطلاب، الذين يحتاجون الجهد والوقت الكبيرين، وبدأ التزايد بالطلب عليه بسبب الزيادة في أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة في العالم (حسن والخضري والعتل، 2019، ص. 395)، كما أشار "ريبيرو وموريرا" (Ribeiro & Moreira, 2010, P. 58) إلى أهمية توفير التدريب الأولي على الاستخدام التربوي لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في البرامج التدريبية للمعلمين في مؤسسات التعليم العالي لاكتساب المهارات الأساسية المتعلقة بالتكنولوجيا، كما يجب استخدام استراتيجيات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في التدريب أثناء الخدمة والمقررات المتعلقة بالتربية الخاصة لتعزيز قدرة المعلمين على استخدام الأدوات التكنولوجية الهامة في التدريس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ويشير كروس وريس(Crouse & Rice, 2018, P. 130) إلى أنه تشمل الأدوات التكنولوجية المتعلقة بالممارسات التربوية لمعلمي التربية الخاصة أثناء العمل مع الطلاب المعاقين: الهواتف وكاميرا الويب والرسائل النصية والبريد الالكتروني وغرف المحادثات الالكترونية والحديث النصي والسبورة البيضاء والمشاركة عبر شاشة الحاسوب والموسيقي وأدوات الرسم ومقاطع الفيديو.

كما ترجع أهمية التنمية المهنية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة إلى تكوين استراتيجيات يمكن من خلالها لمواجهة التحديات العالمية في جميع المجالات، ومواجهة المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو ما أشار إليه النصر الله ونصار وعبد الحكيم (2016، ص.ص 4-5) حينما أكدا على أن التنمية المهنية تسهم في تطوير وتغيير أفكار التربويين ليكون أدائهم أكثر فعالية من أجل تحقيق أهداف المنظمة التعليمية والمجتمع، ويكون ذلك من خلال اكتساب الجديد من مجال التخصص، ومسايرة الثورة التقنية، والطرق الحديثة في استدعاء المعلومات التي تساعد في اتخاذ القرارات، وتنمية مهاراتهم المهنية والشخصية للاستفادة من المعلومات، وأشارت البلالي (2018، ص. 273) إلى التنمية المهنية بأنها مفهوم ديناميكي حركي يعني التدريب المستمر مدى الحياة، بهدف تطوير وتحسين كفاءة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة المهنية والأكاديمية، ورفع مستوى الأداء لديهم، وذلك من خلال الندوات والمؤتمرات، وورش العمل والتدريبات، والبرامج والأنشطة المتاحة داخل وخارج المؤسسة التعليمية، على أن تتاح لهم الفرصة للتنمية الذاتية، وذلك من خلال تقويمهم لذاتهم وتأمل أعمالهم.

وترجع أهمية التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة في تطويرها لآليات تعامل المعلم مع الطلبة ممن لديهم مستويات استيعابية للمناهج التعليمية بشكل يختلف عن الطلاب الآخرين، وتجعله على دراية وتأقلم تام بتطور البرامج التعليمية والتربوية، وهو ما أشار إليه بشاي بشاي (2019، ص. 31) حينما أكد على أن التنمية المهنية تعد عملية أساسية لا يمكن الاستغناء عنها؛ لتحسين الأداء المهني، ولتلبية حاجات التغير والتطوير، ويرجع الاهتمام بالنمو المهني لمعلم التربية الخاصة

حيث إن استخدام التقنية الحديثة وتوظيفها بشكل ناجح له العديد من الفوائد في حياة ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية أو التعليمية، وبما أن فئات ذوي الاحتياجات الخاصة صنفت إلى عدة إعاقات، وهي: (العقلية، اللغوية، صعوبات التعلم بأنواعها، السمعية، البصرية، الاضطرابات الانفعالية، اضطراب التوحد)، كان لا بد من تطوير الوسائل التعليمية بما يتوافق مع طبيعة ونوع كل إعاقة لتحقيق الأهداف المرجوة (زهرة وعلي، 2019، ص. 86).

ومعلم التربية الخاصة أكثر حاجة من غيره إلى التسلح بطرق وإستراتيجيات تدريسية حديثة، نظرًا لأنه مسئول عن رعاية وتربية وتعليم تلاميذ ذوي احتياجات وقدرات خاصة، وعليه الانتقاء من بين تلك الطرق والإستراتيجيات الملائمة لذلك، كما عليه اللجوء إلى التعليم الفردي مع بعض التلاميذ في كثير من الأحيان (عبد الرحمن، 2016، ص. 87) كما أن معلمي التربية الخاصة يجب أن تتوفر لديهم المهارات في استخدام التقنيات التعليمية الخاصة، والقدرة على توفير بيئة تعليمية هادفة تهتم في بناء اتجاهات إيجابية نحو استخدام تقنيات التعليم بما يتوافق مع طبيعة ونوع الإعاقة، وعلى استخدامها وتوظيفها بشكل ناجح (زهرة وعلي، 2019، ص.ص. 86- 87).

1.1. مشكلة البحث

على الرغم من اهتمام المملكة العربية السعودية بالفئات الخاصة والعمل على تحسين الخدمات المقدمة إليهم وإعداد معلم التربية الخاصة بالشكل الملائم لاحتياجات الفئات الخاصة إلا أنه لا يزال معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية يحتاج إلى تطوير الأداء والتنمية المهنية بشكل مستمر.

حيث يعد معلم التربية الخاصة ذو طبيعة خاصة، حيت ترتبط مهنته بمجالات عديدة تجعل منه معلماً متخصصاً، ولا يمكنه أن يتقن عمله إلا إذا تمكن من مجموعة من الكفايات الأساسية، والتي بدونها يمكن أن ينحصر دوره في تلقين المعلومات فقط، فهو الأساس في العملية التعليمية لمسئوليته في تحقيق أهدافها، وتوجيه مسارها للوضع المنشود بكل كفاءة؛ مما ينعكس على إحداث التغير المطلوب لذوي الإعاقة (العجمي والسعيدي والعنزي، 2016، ص. 189). ونظراً لأهمية مكانة معلمي التربية الخاصة ودورهم في نجاح العملية التعليمية داخل الفصل وخارجه، فقد أشارت دراسة البلالي (2018، ص. 272) إلى أهمية الحاجة للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

فلم تعد قضية تنمية معلم التربية الخاصة مهنياً قضية ثانوية، ولكنها مصيرية تمليها تطورات الحياة، وخاصة في عصر التكنولوجيا والتحولات الهامة، وذلك ما أكدته دراسة الذروة ومتولي (2016، ص. 7) بضرورة توظيف التكنولوجيا المتقدمة في برامج التنمية المهنية في التربية الخاصة؛ وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين، وتمكيناً للمعلم من القيام برسالته الحقيقية وفقاً للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في المجتمع.

ولكن على الرغم من توافر مهارات الاتصال لمعلمي التربية الخاصة والقدرة على التفاعل مع البرمجيات التكنولوجية، إلا أن لديهم قلة وعي بالنواحي التكنولوجية وطرق توظيفها في العملية التعليمية، ويرجع ذلك لعدم الاهتمام بالجوانب المهنية التكنولوجية في برامج إعدادهم والاكتفاء بالجوانب النظرية دون المعملية والمهارية للازمة للإعداد المهني لمعلمي التربية الخاصة، إلى جانب وجود قصور في برامج التنمية المهنية في مجال تكنولوجيا التعليم (عميرة وأحمد، 2014، ص. 289).

كما أوضحت دراسة بشاي (2019، ص. 7) أن هناك أوجه قصور في برامج إعداد المعلمين المتخصصين في تدريس ذوي الإعاقات، ويعزو ذلك لظهور التكنولوجيا والتقنيات الحديثة؛ وهذا ما استدعى الاهتمام بمعلم التربية الخاصة في ظل الأنظمة التعليمية المتقدمة، ودفع إلى الحرص على تنميته مهنياً، وبصورة تتلاءم مع التطور والتغيرات الحادثة.وهذا أيضاً ما تطرقت له دراسة إبراهيم وغنايم (2017، ص. 382) حينما أشارت إلى تغير وظيفة معلم التربية الخاصة بفعل الثورة العلمية التكنولوجية، والتي تتطلب منه أن يكون مؤهل تأهيلاً مهنياً مناسب يتلاءم وهذه التغيرات، وأن يكون دوره أكثر تحديداً ومسؤولية، ولكن أوضحت الدراسة أن برامج التدريب التي تقدم له هي دون المستوى المطلوب، كما أنها لا تتناسب مع حاجاته ومتطلباته الفعلية، وظروف العصر والتغيرات التي يتطلبها مجتمع المعرفة.

وبنظرة تحليلية لواقع التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، فقد أشارت دراسة العلوني (2010، ص. 3) إلى اهتمام المملكة بتدريب معلم التربية الخاصة وتنميته مهنياً، ولكن ثمة قصوراً ومعوقات حالت دون الارتقاء بنظام التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة، كالاعتماد على صيغ محددة في برامج التنمية المهنية، وغياب التقويم لتلك البرامج، وندرة تحديد الاحتياجات التدريبية، وضعف الحوافز التشجيعية، وغيرها من الجوانب السلبية المختلفة.

وفي ضوء تلك الدراسات، وباعتبار المملكة العربية السعودية واحدة من الدول التي تسعى دوماً للتقدم والرقي، ومن خلال خبرة الباحث فقد لاحظ مدى قصور توظيف التكنولوجيا في برامج التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة بما لا يتماشى ومستجدات العصر، وعليه تتلخص مشكلة البحث الحالي في الإشارة إلى **اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة.**

2.1. أسئلة البحث

يمكن تحديد سؤال البحث كالآتي:

ما هي اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة؟

ويتفرع من سؤال البحث:

- ما هي اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال المعرفي لمعلم التربية الخاصة؟
- ما هي اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال المهاري لمعلم التربية الخاصة؟
- ما هي اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال السلوكي لمعلم التربية الخاصة؟
- ما هي اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال الشخصي لمعلم التربية الخاصة؟
- ما هي اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال التقني لمعلم التربية الخاصة؟

3.1. فروض البحث

- توجد اتجاهات ايجابية عند طالبات التربية الخاصة نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالجانب المعرفي لمعلم التربية الخاصة.
- توجد اتجاهات إيجابية عند طالبات التربية الخاصة نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالجانب المهاري لمعلم التربية الخاصة.
- توجد اتجاهات إيجابية عند طالبات التربية الخاصة نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالجانب السلوكي لمعلم التربية الخاصة.
- توجد اتجاهات إيجابية عند طالبات التربية الخاصة نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالجانب الشخصي لمعلم التربية الخاصة.
- توجد اتجاهات إيجابية عند طالبات التربية الخاصة نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالجانب التقني لمعلم التربية الخاصة.

4.1. أهداف البحث

يهدف البحث إلى إجمالا إلى التعرف على اتجاهات طالبات التربية الخاصة نحو دور التكنولوجيا الحديثة في تطوير وتنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة من خلال الإجابة على أسئلة البحث والتوصل الى نتائج للنقاط التالية:

1. التعرف على اتجاهات طالبات التربية الخاصة نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالجانب المعرفي لمعلم التربية الخاصة.
2. التعرف على اتجاهات طالبات التربية الخاصة نحو دور التكنولوجيا الحديثة في تنمية المهنية بالجانب المهاري لمعلم التربية الخاصة.
3. التعرف على اتجاهات طالبات التربية الخاصة نحو دور التكنولوجيا الحديثة في تنمية المهنية بالجانب السلوكي لمعلم التربية الخاصة.
4. التعرف على اتجاهات طالبات التربية الخاصة نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالجانب الشخصي لمعلم التربية الخاصة.
5. التعرف على اتجاهات طالبات التربية الخاصة نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالجانب التقني لمعلم التربية الخاصة.
6. التوصل إلى بعض المقترحات من خلال نتائج البحث.

5.1. أهمية البحث

1.5.1. الأهمية النظرية

- يكتسب البحث الحالي أهميته من تناوله التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة في ضوء أدوار معلم التربية الخاصة في رعاية الفئات الخاصة بالمملكة العربية السعودية.
- يكتسب البحث الحالي أهميته من تناوله استخدام التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة.
- يكتسب البحث الحالي أهميته كونه يتناول فئة من أهم فئات المجتمع السعودي وهم طلاب التربية الخاصة لما لهم من دور كبير رعاية الفئات الخاصة.

2.5.1. الأهمية التطبيقية

- تنبع أهمية البحث الحالي كونه ببحث ميداني يتناول اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة.
- يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في عمل برامج تدريبية لتنمية اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو أهمية استخدام التكنولوجيا الحديثة في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تشجيع معلمي التربية الخاصة نحو التنمية المهنية الذاتية لهم باستخدام التكنولوجيا الحديثة.

6.1. حدود البحث

- **الحدود الموضوعية:** اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة.
- **الحدود البشرية:** طالبات كلية التربية / تخصص تربية خاصة بجامعة الملك سعود.
- **الحدود المكانية:** اقتصر هذا البحث في مدينة الرياض بجامعة الملك سعود كلية التربية.

- **الحدود الزمانية:** أجري البحث خلال الفصل الصيفي من عام 2020/1441.

7.1. مصطلحات البحث

1/ اتجاهات:

عرفها سيد (2016، ص89) بأنها هي" شعور الفرد إيجابًا أو سلباً أو حياداً نحو شيء أو ظاهرة أو موقف معين".

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها مشاعر الفرد نحو فكرة أو موقف ما سواء بالانجذاب أو النفور.

2/ التكنولوجيا:

يشير (عمر،2008، ص296) إلى أن التكنولوجيا تعني " تقنية؛ أسلوب الإنتاج أو حصيلة المعرفة الفنية او العلمية بإنتاج السلع والخدمات، بما في ذلك إنتاج أدوات الإنتاج وتوليد الطاقة واستخراج المواد الأولية ووسائل المواصلات".

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها هي الوسائل الحديثة التي يستخدمها معلم التربية الخاصة للتواصل، والاطلاع، واكتساب المعارف وتشمل (الحاسوب، الأجهزة الذكية)، وما تقدمه من خدمات: كالمواقع، وشبكات التواصل الاجتماعي، والتطبيقات.

3/ التنمية المهنية:

عرفها (خليفة، 2005، ص. 49) بأنها التنمية " تعني زيادة مهارة أو تعديل سلوك أو طريق بصورة تساعد على الاطلاع بالمهام والواجبات بكفاءة عالية، والتنمية مشتقة من الفعل نمى والنماء بمعنى الزيادة، والتنمية تفيد حصول الفرد على مزيد من الخبرات التي ترفع من كفاءته المهنية".

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها هي جميع الأنشطة التي من شأنها رفع المستوى المهني لمعلم التربية الخاصة وتطوير قدراته سواء في المجال المعرفي أو المهاري أو التدريسي لسير العملية التعليمية بشكل فعال.

4/ معلم التربية الخاصة:

يعرفه الذروة ومتولي (2016، ص. 12) بأنه: "شخص مؤهل أكاديميًا وفنيًا، ويملك المهارات والطاقات القابلة للتطوير المستمر، مما يؤهله للتفاعل الجيد مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاص

ويمكن تعريفه إجرائيً بأنه هو المعلم المختص بتدريس الطلاب ذوي الفئات الخاصة، والمعد أكاديميًا للتعامل مع مختلف احتياجاتهم الخاصة، وأوضاعهم المختلفة.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2. الإطار النظري

مقدمة:

يعتبر المعلم أياً كان توجهه التدريسي سواء في التعليم العام أو التربية الخاصة مركز تلاقي كافة الأبعاد التربوية والتعليمية في منظومة التعليم ومؤسساتها، وهو ما أشار إليه العجمي والدوسري (2016، ص. 48) حينما أكدا على أن عملية التعليم بشكل عام، وفي التربية الخاصة بشكل خاص ترتكز على العديد من العناصر، ومن أهمها المعلم الذي يمثل محور تلك العناصر، وهو العنصر الأساس في نجاحها، والفاعل والمؤثر في تحقيق الأهداف التعليمية، بما يمثله من فكر وقدرات، وهذه المكانة العالية للمعلم كانت وستظل في مختلف أنظمة ومؤسسات التعليم.

ومصداقاً للتكيف مع التطور الحادث والمتنامي في آليات التعليم فقد كان لِزاماً أن يتم إدخال المعلم في برامج لتنميته وتطوير مهاراته على المستوى المهني، وهو ما أشار إليه البلالي (2018، ص. 270) حينما أكد على أنه ومع ما يعيشه العالم اليوم من تطورات علمية كبيرة كان لها تأثير كبير على جميع جوانب الحياة، فكان لابد من التنمية المهنية للمعلم، والتي تعد ضرورة لا غنى عنها للجميع، وذلك لمواجهة التغيرات والتطورات المتسارعة في شتى مجالات الحياة، حيث تعد المؤسسات التعليمية من أكثر المؤسسات عرضة للتغير والتطور، الأمر الذي يجعل التنمية المهنية للمعلمين بصفة عامة، ولمعلمي التربية الخاصة بصفة خاصة أمر ضروري لمسايرة هذا التغير.

لذا، فإن الإعداد المهني لمعلم التربية الخاصة قد بات في عِداد الضروريات لدى مؤسسات ومنظومات التعليم العالي، وهو ما أشار إليه أبو الحسن (2013، ص. 144) حينما أكد على أن قضية جودة الإعداد المهني لمعلمي التربية الخاصة تعد من القضايا المحورية في أقسام التربية الخاصة بمؤسسات التعليم العالي، وذلك لأهمية تلك النوعية من المعلمين الذين يعدون أساس منظومة التربية الخاصة.

حيث أكد نصار ونتو وعبد الشافي (2015، ص. 606) على أن الاهتمام بتدريب معلم التربية الخاصة يعد أحد مظاهر ديمقراطية التعليم، والتي تهدف إلى تحقيق الرعاية التعليمية والتربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال توفير فرص تعليمية تتناسب وإعاقاتهم، وبتوفير معلمين على مستوى تدريبي متميز.

كما تعد التربية الخاصة رهناً للنطاق الإبداعي لمخيلة المعلم، التي تُنتج حلولاً للتغلب على التحديات التعليمية، وكيفية تمديد السعة الاستيعابية لكفاءته، وهو ما أشار إليه نصار وعبد الشافي ونتو (2015، ص. 689) حينما أكدوا على أن حركة التربية الخاصة المعاصرة وما تتخذه من استراتيجيات وتوجهات، وما ترنو إليه من توقعات وآفاق مستقبلية، لتؤكد أنها ميدان إبداع للإنسان بقدر ما تنطوي عليه من تحديات شتى لكينونة الإنسان واختبار لكفاءته، فكل ذلك يرتهن بالمعلم الكفء القادر على تحمل مسؤولية العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم، ويتطلب هذا بالضرورة العمل على تمكين المعلم من استيعاب المعرفة، وإتقان المهارات.

مما سبق يمكن استنتاج أن التربية الخاصة تعتبر من المجالات التعليمية التي تحتاج إلى امتلاك المعلم لمجموعة محددة من المهارات والقدرات الاستيعابية والتربوية، وهو ما يقتضي إدراجه في برامج التنمية المهنية التي تُصقل تلك المهارات والقدرات، وترفع من معدل الإبداع لتطوير برامج مستحدثة تساعد على التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومجابهة الصعوبات والمشكلات التي تواجه منظومة التربية الخاصة، مما أدى إلى اهتمام المؤسسات بتوفير برامج للتنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة.

مفهوم معلم التربية الخاصة:

يمتاز معلم التربية الخاصة بتعامله مع قسم محدد من الطلاب، واستخدامه لوسائل قد لا تكون شائعة لدى معلمي التعليم العام، لذا فقد كان من الضروري إيراد مجموعة من المفاهيم التي تحدد ماهية معلم التربية الخاصة كمصطلح يتم استخدامه في السياقات التعليمية على النحو التالي:

عرف كل من عبد المعطي وأبو قلة (2010، ص. 21) معلم التربية الخاصة بأنه "الشخص المؤهل في التربية الخاصة، والذي يشترك بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ غير العاديين، ويقوم معلم التربية الخاصة بنفس الدور الذي يقوم به معلم التعليم العام من حيث تدريس المواد الدراسية، ولكنه ينفرد بتدريس المنهج الإضافي،

والذي يشتمل على مجموعة من المهارات التعويضية التي دعت الحاجة لتدريسها نتيجة لظروف الإعاقة، كمهارات الإدراك الحسي، ومهارات التواصل، ومهارات الحياة اليومية، والمهارات الاجتماعية".

وعرف إسماعيل (2011، ص. 199) معلم التربية الخاصة بأنه "هو المعلم الذي يقوم بتحديد الاحتياجات التعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وإعداد وتنفيذ البرامج التربوية الملائمة لهم".

كما عرف كل من الذروة ومتولي (2016، ص. 12) معلم التربية الخاصة بأنه "شخص مؤهل أكاديمياً وفنياً، ويمتلك المهارات والطاقات القابلة للتطوير المستمر؛ مما يؤهله للتفاعل الجيد مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة".

في حين عرف كل من المرسي وعبد الوهاب (2016، ص. 320) معلم التربية الخاصة بأنه "هو معلم في التعليم العام، ويرغب في تحويل المسار إلى العمل مع فئات ذوي الإعاقة، وتم تأهيله من خلال برنامج تدريبي معد في ضوء معايير التربية الخاصة، لتزويده بالأساليب الحديثة في مجال تعليم ذوي الإعاقة، بهدف السعي لرفع كفاءة التعليم بمدارس التربية الخاصة، وكذلك إيجاد فرص عمل جديدة".

وفي هذا الصدد عرفت البلالي (2018، ص. 273) معلم التربية الخاصة بأنه "المعلم المؤهل أكاديمياً وفنياً، ويملك المهارات والطاقات القابلة للتطوير، بما يؤهله للتعامل مع ذوي الإعاقة، والعمل على تدريبهم، ورعايتهم لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، وأقصى درجات النمو والارتقاء".

وعرفت بشاي (2019، ص. 12) معلم التربية الخاصة بأنه "الشخص المؤهل علمياً وتربوياً لتدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حسب طبيعتهم، ووفقاً للنهج الذي وضعته وزارة التربية والتعليم؛ للارتقاء بالمستوى التحصيلي والتدريبي لهؤلاء التلاميذ".

عرفت الشمري (2019، ص. 118) معلم التربية الخاصة بأنه "المعلم الذي أُسند إليه تدريس وتدريب إحدى فئات التربية الخاصة (الإعاقة الفكرية، صعوبات التعلم، الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، التوحد، الاضطرابات السلوكية، اضطرابات النطق والكلام)، وذلك في برامج التربية الخاصة الملحقة بالمدارس".

كما عرف العطار (2019، ص. 62) معلم التربية الخاصة بأنه "هو معلم يكون على رأس العمل من خريجي الأقسام المتخصصة في مجال التربية الخاصة بكليات التربية، والحاصل على درجة البكالوريوس أو الدبلوم، أو المؤهل خصيصاً بالتدريس للفئات الخاصة من الطلاب غير العاديين في المدارس أو الفصول التابعة لوزارة التربية والتعليم، ولديه خبرة عامة في مجالات الكشف والتعرف والتأهيل لفئات ذوي الإعاقة".

مما سبق يمكن استنتاج أن معلم التربية الخاصة يتمثل في كل معلم يختص بالتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة من الطلاب الذين يحتاجون نمطاً تدريسياً وتربوياً مختلفاً عن الطلاب العاديين؛ حيث يمتلك ذلك المعلم مهارات معينة تتيح له إمكانية تشخيص مدى الإعاقة ومستوى خطورتها وأنسب الآليات للتعامل معها ومعالجتها تربوياً وتعليمياً.

مفهوم التنمية المهنية:

تعتبر التنمية المهنية أحد وسائل شحذ القدرات والمهارات المعرفية والتدريسية للمعلم، والتي يتم الاستفادة منها عقب دخول المعلم في سياق الخدمة المهنية، وفيما يلي تناول لأبرز مفاهيم التنمية المهنية على النحو التالي:

عرفت الذبياني (2014، ص. 109) التنمية المهنية بأنها "مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة، والتي ينتج عنها النمو المهني للمعلمين متمثلاً في زيادة وتحسين ما لديهم من معارف، ومفاهيم، ومهارات تتعلق بعملهم ومسئوليتهم المهنية، واتجاهاتهم نحو قبول المهنة والاقتناع بأهميتها، والقيام بواجباتها".

كما عرف كل من الذروة ومتولي (2016، ص. 12) التنمية المهنية بأنها "عملية مقصودة تهدف إلى تحسين القدرات المهنية للمعلم، وتقديم كل جديد يتصل بالمعارف والمعلومات والمهارات السلوكية اللازمة لنجاحه في عمله؛ فضلاً عن إثراء خبراته لرفع مستوى الأداء".

في حين عرفت سليمان (2016، ص. 241) التنمية المهنية بأنها "جميع الخبرات التي يمر بها المعلم قبل الخدمة وأثناء الخدمة، من دورات تدريبية وورش عمل، وأساليب التعلم الذاتي، والتعلم من خلال الممارسة، والخبرة من أجل إكسابه المعارف والمهارات والاتجاهات، للارتقاء بأدائه، والقيام بالأدوار المنوطة بها في الفصل".

كما عرف الغامدي وبنسيهز (Alghamdi, & Bin Sihes, 2016, p. 152) التنمية المهنية على أنها "توجه شامل ومستدام يعمل على تطوير فعالية المعلم وكفاءته في تحويل الطلاب إلى عناصر أكثر تحصيلاً داخل الصف الدراسي في المنظومة التعليمية".

وعرف الصقيه (2019، ص. 320) التنمية المهنية بأنها "عبارة عن تطوير لكفايات المعلم، فهي مجموعة من الأساليب والسلوكيات المتعلقة بالعملية التعليمية والتربوية، والتي تحدث تغيير في السلوك، وتترجم إلى وسائل وأنشطة تربوية من أجل التخطيط والتقويم وحل المشكلات".

وكذلك عرفت بشاي (2019، ص. 13) التنمية المهنية بأنها "مجموعة من الخبرات التعليمية، والكفايات، والمهارات التي يكتسبها المعلم، والتي ترتبط بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بمهنته، فهي عملية مخططة ومنظمة طويلة المدى، تستهدف تزويد المعلم بالخبرات الثقافية والمهنية؛ لتحسين أدائه المهني، وتبدأ منذ التعيين حتى نهاية الخدمة".

كما عرف كارتال ودوغان وإيريز وساكماك ويالاكي (Kartal, Dogan, Irez, Cakmakci, & Yalaki, 2019, p. 402) التنمية المهنية باعتبارها "توفير الأنشطة المصممة لتطوير ما يحوز عليه المعلم من مهارات ومعارف وسعة استيعابية، وذلك لإحداث التغيير في أنماط تفكيرهم وسلوكهم الصفي".

هكذا وعرف أبو ناصر (Abu Nasser, 2019, p. 104) التنمية المهنية بأنها "العملية التي يقوم من خلالها المعلم بالتطوير من نفسه ومن مهاراته ومن مجاله وتخصصه الأكاديمي، وسلوكه، وأخلاقيات العمل لديه".

مما سبق يمكن استنتاج أن التنمية المهنية تعتبر برنامج تطويري وتنموي يستهدف رفع كفاءة المعلم، وزيادة حصيلته المعرفية والخبراتية، وتوطيد معرفته بمجال تخصصه التدريسي.

أهمية التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة:

تعمل التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة على ترسيخ دوره الفعال في التعامل مع شريحة خاصة من الطلاب ممن يتطلبون نمطاً معيناً من التعامل، وهو ما أشار إليه الذروة ومتولي (2016، ص.ص 16-17) حينما أكدا على أن معلم التربية الخاصة هو المعلم الذي أُعِد إعداداً خاصاً ليقوم بالتدريس للطلبة غير العاديين ممن يتطلب تعليمهم مناهج خاصة تميزهم عن غيرهم من الطلبة العاديين، وكيفية التعامل معهم وفقاً لاحتياجاتهم وخصائصهم وظروفهم، لذا تتضح أهمية برامج التنمية المهنية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة للقيام بأدوارهم بفعالية.

كما تتمثل أهمية التنمية المهنية في تقويم السلوك المهني لدى المعلمين، وتوجيههم نحو الاعتماد على أساليب مستحدثة ونبذ الطرق التقليدية في تلقين المعلومات، وهو ما أشار إليه الشخيبي ومطاوع (2012، ص. 706) حينما أكد على أن التنمية المهنية تعتبر بمثابة محاولة لتغيير سلوك المعلمين وتنميتهم بحيث تجعلهم يستخدمون طرقاً وأساليب مختلفة في أداء أعمالهم، ولا يقتصر دور المعلم على مجرد تلقين المعلومات مهما بلغت قيمتها وأهميتها، بل يقترن بالممارسة الفعلية لأساليب الأداء الجديدة، والعمل على تنمية المعارف والمعلومات والمهارات والقدرات وتنمية الاتجاهات، فالتنمية المهنية كنظام فرعي ضمن نظام أساسي للتربية المستمرة تساهم في نمو المعلمين المهني المستمر، وعليه يزداد قدر وأهمية التنمية المهنية للتربية الخاصة.

هذا وتعمل التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة على تطوير كفاءات المعلم الذي لم يتلق القدر الكافي من التدريب والإعداد الكامل أثناء فترة دراسته الجامعية، وهو ما يمنحه فرصة لتعزيز ما لديه من قدرات ومهارات، وهو ما أشار إليه الشمري (2013، ص.ص 158-159) حينما أكد على أن التنمية المهنية ينظر إليها بأنها ضرورة لرفع كفايات بعض المعلمين الذين التحقوا بالمهنة دون إعداد كاف، ولمواجهة أوجه القصور في برامج الإعدادات بالكليات، وبالتالي رفع مستوى الأداء بما يساهم في تطوير العملية التربوية، كما تعد التنمية المهنية من أساسيات تحسين التعليم، لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي، وهي المفتاح الأساسي لإكساب المهارات المهنية والأكاديمية، سواء عن طريق برامج التدريب الرسمية أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي، ونظراً لصعوبة إعداد المعلم الصالح لكل زمان ومكان في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات، أصبح الإنماء المهني أكثر ضرورة من أجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم.

وهو ما أكد عليه المرسي وعبد الوهاب (2016، ص. 340)، حينما أشاروا بأن التدريب والتنمية المهنية يُكسب معلمي ذوي الإعاقة الكفايات التي تمكنهم من مواجهة الاحتياجات التربوية، والتعليمية، والنفسية للطفل ذوي الإعاقة، وتمكنهم من أداء مهامهم تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة.

كذلك ويمكن القول بأن تنمية معلم التربية الخاصة مهنياً يرتبط بمدى أهمية المعلم في تخريج الطلب الذين يفيدون مجتمعاتهم في المستقبل متغلباً خلال ذلك على كافة الظروف الفكرية والمادية لدى أولئك الطلاب، وهو ما أشار إليه الذبياني (2014، ص. 117) حينما أكد على أنه ولما كان للمعلم الأهمية الكبيرة في العملية التربوية، فمن الضروري أن ينال من الاهتمام القدر الذي يناسب هذا الدور الذي يقوم به في إعداد النشء وتكوينهم، وكل ذلك يفرض على المعلم المعاصر أدواراً جديدة تتطلب توافر قدرات ومهارات خاصة، ومن هنا كان لابد من الاهتمام الشديد بإعداد معلمي التربية الخاصة وتنميتهم مهنياً.

مما سبق يمكن استنتاج أن التنمية المهنية تتمثل أهميتها في توفير فرصة لمعلم التربية الخاصة ممن لم يتوافر لديه ما يلزم من برامج الإعداد المهني أثناء الفترة الدراسية في المؤسسة التعليمية الجامعية، إلى جانب تحسين وجهته المعرفية من أجل تكوين حلول للتحديات التي تعترض طلاب التربية الخاصة من ناحية، والمشكلات التي تنشأ في منظومة التربية الخاصة من ناحية أخرى؛ كما تعمل التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة أيضاً على تشجيعه ليستخدم مناهج تعليمية وتربوية تنأي باستراتيجياتها عن الطرق التقليدية في تناقل المعلومات والتدريس لطلاب التربية الخاصة.

أهداف التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة:

تستهدف التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة مداومة استقائه للمعرفة، وتطوره للمهارات والخبرات، وهو ما أشار إليه الخطيب حينما أكد على أن الهدف الأساسي من برامج التنمية والتدريب المهني لمعلم التربية الخاصة يصب في تمكينهم من

اكتساب المهارات، والخبرات والمعارف في مجالات التشخيص والتقويم، واستخدام الإستراتيجيات التدريسية، وبناء البرامج التربوية للطلبة والدمج، والخدمات الانتقالية، ودعم وتمكين مشاركة الأسرة في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بما ينعكس إيجابياً على أدائهم التعليمي داخل الفصل الدراسي (الخطيب، 2016، ص. 1033).

هذا ويمكن تفصيل أهداف التنمية المهنية لدى معلمي التربية الخاصة بأنها تشتمل على تأهيل المعلم، ومعالجة نقاط الضعف لدى قدراتهم التدريسية والتربوية، وأقلمتهم مع التطور والتجديد المستمر، وكذلك ترقيتهم وظيفياً وتحفيزهم للانتقال إلى مناصب أفضل، وهو ما أشار إليه البلالي (2018، ص.ص 280-281) حينما أكد على أن أهداف التنمية المهنية تتغير باختلاف الأهداف المرجوة من عملية التنمية المهنية، لذا فيمكن تناول تلك هذه الأهداف كالآتي:

1. **أهداف تأهيلية:** وتوضع لتأهيل المعلمين الذي يحملون مؤهلات متوسطة أو غير تربوية لاستكمال تأهيلهم، والوصول إلى المستوى العلمي والتربوي الذي يتناسب مع الأدوار الجديدة للمعلم، ومتغيرات العصر المعرفية والتكنولوجية.
2. **أهداف علاجية:** والتي توجه لعلاج جوانب ونواحي القصور في أداء المعلمين، سواء من الناحية التخصصية أو التربوية.
3. **أهداف لمواكبة التجديد:** والتي تعقد بشكل دوري لتعريف المعلم أحدث المعارف والعلوم والنظريات، أو عند الشروع في تطبيق مقررات جديدة أو نظم إدارية، لتعريف المعلمين بأدوارهم ومسؤولياتهم.
4. **أهداف الترقي الوظيفي:** وتكون من أجل حصول المعلمين على حوافز أو لترقيتهم إلى مناصب إدارية أعلى، بهدف تعريفهم بمتطلبات العمل الجديد.

وقد أشارت بخش (2009، ص.ص 136-137) إلى أهم أهداف تدريب وتنمية معلمي التربية الخاصة مهنياً أثناء الخدمة في الآتي:

1. رفع مستوى أداء المعلمين بتحسين اتجاهاتهم، وتطوير مهاراتهم التعليمية، ومعاونتهم، وزيادة مقدرتهم على الإبداع والابتكار في مجالات التخصص، مما يؤدي إلى تحفيزهم على النمو المهني.
2. تقديم العون الضروري للمعلمين الجدد.
3. تأهيل المعلمين غير المؤهلين علمياً وتربوياً.
4. إعداد بعض المعلمين لتدريس مقررات متطورة.
5. زيادة إلمام المعلين بالطرق والأساليب الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

مما سبق يمكن استنتاج أن تنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة تبتغي إصابة مجموعة من الأهداف البارزة التي تتمثل في رفع كفاءة المعلم، وتنشيط خبراته على نحو يواكب التقدم في مجال التربية الخاصة بشكل مستمر، إلى جانب تدريب المعلم على الاستناد على الإبداع والابتكار كوسيلة لتطوير أساليب التدريس والتعامل مع الطلاب في سياق التربية الخاصة، وبذلك فإن أهداف التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة تنطوي على أهداف للتأهيل والتقويم،

بالإضافة إلى الوصول به إلى أعلى المراتب الوظيفية ومنحه الترقيات المناسبة، وكذلك تشخيص المشكلات الخاصة به والتي تواجهه داخل العمل، والقيام بمعالجتها بشكل مبكر.

أساليب التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة:

تتطلب التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة وجود أساليب يمكن تطبيقها عملياً داخل الفصل الدراسي، وهو ما أشار إليه العطار (2019، ص. 57) حينما أكد على أن معلم التربية الخاصة يحتل اهتماماً كبيراً من جانب المسئولين في كافة دول العالم، حيث يمثل المحور الرئيس في العملية التعليمية، نتيجة لما يقوم به من أدوار ومسؤوليات داخل الفصل الدراسي وخارجه، لذلك تضافرت الجهود بشكل مكثف لتطوير برامج واستراتيجيات تأهيلهم مهنياً وتنفيذها حتى يستطيعوا الاستفادة منها.

وفيما يلي مجموعة من الأساليب التي تيسر عملية استخدام برامج التنمية المهنية، ومن أهم تلك الأساليب والاستراتيجيات ما يمكن سرده على النحو التالي:

التدريب: يعتبر التدريب من الأنشطة الأساسية والتي لا غنى عنها في برامج التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة، شريطة أن يكون التدريب شاملاً لأبعاد التربية والتعليم وألا يفتقر لأحد منهما، وهو ما أشار إليه بخش (2009، ص. 136) حينما أكد على أن الاهتمام بتنمية معلمي التربية الخاصة يعتبر أحد مظاهر توفير التعليم كحق للجميع، وتهدف إلى تحقيق الرعاية التعليمية والتربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال توفير فرص تعليمية تتناسب مع إعاقاتهم، وبتوفير معلمين على مستوى متميز ومدربين تدريباً جيداً لهم، حيث يقوم تطوير معلمي التربية الخاصة على مبدأ التدريب كنشاط أساسي ومهم لعمليات النمو المهني للمعلمين، ومن ثم فهو نشاط مستمر ويعتبر حلقة حيوية ضمن منظومة التنمية المهنية للمعلم، كما أن التدريب يمثل نظام شامل يحوز على صفة التكامل والترابط في مدخلاته وأنشطته ونتائجه.

المحاضرات: تتمثل المحاضرات في أساليب واستراتيجيات تلقي المعلومات التي تساعد على عرض مخطط نظري لما سيقوم المعلم بالاعتماد عليه داخل سياق التدريس وفقاً لمواقف محددة، وهو ما أشار إليه علي (2009، ص. 64) حينما أكد على أن المحاضرات تمثل أحد الأساليب الشائعة والعامة والأقل تكلفة، والتي تستخدم بصفة دائمة في معظم برامج التدريب، وتمثل المحاضرة عرضاً موجزاً لمجموعة من الخبرات العلمية في فترة زمنية معينة، وفي جو من التفاعل الاجتماعي، وهي لا تعتمد على أجهزة أو معدات، بينما على الإلقاء.

المؤتمرات والندوات وورش العمل: تعتبر المؤتمرات من أكثر أساليب التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة فعالية وذلك يعزي لكونها تعرض وجهات نظر وتصورات ومستحدثات متطورة لدى كافة المشتركين وتسمح لهم بتبادل المعارف وآخر التطورات وتناقل أوجه الاستفادة العملية، وهو ما أشار إليه إسماعيل (2012، ص. 133) حينما أكد على أن التنمية المهنية للمعلمين يتم تنفيذها باستخدام أسلوب عقد المؤتمرات على دعم وتأكيد المعلومات والمهارات العملية التي تساعد على النمو المهني للمعلم، فالمؤتمر عبارة عن اجتماع منظم وهادف لبحث موضوع معين أو الوصول لحل مشكلة معينة من مشكلات العمل الجديرة بالنظر، كما تعد ورش العمل من المناقشات الهادفة التي يتميز العمل فيها بشكل تعاوني وجاد وديمقراطي، ويسفر هذا العمل عن إنتاج تعليمي معين، وتؤدي ورش العمل إلى نتائج تعليمية يستفيد منها المعلمون في العملية التعليمية، وتؤدي إلى تطورهم وتنميتهم مهنياً.

التعلُم الذاتي: تعتبر عمليات التعلم الذاتي من وسائل التنمية المهنية التي يقوم بها معلم التربية الخاصة على نحو مستقل، مدفوعاً برغبته الشخصية في الاستزادة من المعرفة وتطوير مهاراته دون الاعتماد على طرف ثان،

وهو ما أشار إليه التركي (2015، ص. 71) حينما أكد على أن التعلم الذاتي يشكل محوراً أساسياً لاستراتيجيات تكنولوجيا التعليم باعتباره أحد أساليب التعلم الفعالة لمواكبة التغيرات التكنولوجية المتسارعة وتطبيقاتها التربوية، لتحقيق أهداف التربية المستمرة، فهو أحد أساليب التعلم الذي يقوم فيها المعلم بالدور الأكبر للحصول على المعرفة، بهدف تحقيق أهداف تربوية محددة.

مما سبق يمكن استنتاج أن أساليب التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة تتمثل بشكل أساسي في صنفين، وهما الاعتماد على المجهود الذاتي، أو جهة أخرى تقوم بتقنين حصوله على المعرفة واكتسابه للمهارات؛ حيث يشتمل الصنف الأول على استراتيجيات التعلم الذاتي الذي يقوم فيه المعلم بالسعي وراء الحصول على مناهج التدريب والتطوير بنفسه وهو ما يعد من الاستراتيجيات التقدمية في سياق التنمية المهنية، أما الصنف الثاني فيشتمل على حضور المؤتمرات والندوات التي تتسم بفعاليتها في نقل المعرفة وتبادل الآراء والمقترحات، وكذلك المداومة على الاشتراك في ورش العمل، والالتزام بالتدريب المستمر.

معوقات التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة:

تتمثل أبرز معوقات التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة في عدم وجود ما يكفي من المهارات التي تعينه على التعامل مع الأساليب والأدوات التكنولوجية الحديثة، أو عدم وجود دافع نفسي لديهم للتعامل مع الأدوات التكنولوجية من الأساس، وهو ما أشار إليه عميرة وأحمد (2014، ص. 289) حينما أكدا على أنه قد لوحظ هناك صعوبات في النواحي المهنية المتعلقة بالمهارات التكنولوجية لمعلم التربية الخاصة مثل: تفعيل وتوظيف المستحدثات التكنولوجية اللازمة لقيامهم بعملهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة على النحو الأمثل، الأمر الذي ينعكس سلباً على مستوياتهم وكفاياتهم التكنولوجية، ومن ثم كفاياتهم المهنية التكنولوجية اللازمة لإعدادهم كمعلمين متخصصين في مجال التربية الخاصة، والذي يرجع لقلة دافعيتهم للتنمية المهنية الذاتية، وأن معظم برامج التنمية المهنية لا تنطلق من احتياجاتهم الفعلية، وبخاصة في الجوانب العملية.

هذا وقد تتمثل معوقات برامج التنمية المهنية لدى المعلمين في نقص النواحي الفنية والإنسانية لدى المعلم، وهو ما أشار إليه البلالي (2018، ص. 301) حينما أكد على أن عدم الاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة يعد من أهم معوقات تنفيذ برامج التنمية المهنية المقدمة لهم، حيث يتم تحديد الاحتياجات التدريبية بناءاً على تحديد دقيق لنواحي الضعف أو النقص الفنية أو الإنسانية، حالية أو محتملة في قدرات المعلمين.

لذا فمكن القول بأن معوقات تطبيق برامج التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة تتمثل في عدم التوجه بإعداد المعلم من الأساس، والافتقار إلى برامج المتابعة للخبرات والمهارات، وعدم وجود برامج متعددة النطاقات للجانبين النظرية والتطبيقي، وهو ما أشار إليه الخطيب (2016، ص. 1043) حينما أكد على أن عملية الإعداد والتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة أصبحت تفتقر إلى إطار مفهومي واضح يتسم بالتخطيط والتنظيم، وأشارت إلى أهم معوقات التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في النقاط التالية:

1. ضعف الإعداد الجيد لبرامج التنمية المهنية، وتحديد فلسفة وأهداف التطوير المهني، والحاجات التدريبية للمعلمين.
2. برامج التدريب شكلية وتقليدية إلى حد كبير، ولا تحقق عائداً في تنمية الكفايات المختلفة لمعلمي ذوي الإعاقة، وذلك لقلة الخبرة وقلة الاهتمام بتكنولوجيا المعلومات.

3. اعتماد الجانب النظري بعيداً عن الجانب العملي التطبيقي البحت، وتنفيذ هذه البرامج في فترات زمنية قصيرة.
4. عدم متابعة فريق التدريب للمعلمين في البيئة التعليمية، واستخدام أساليب تقويمية تقليدية لعناصر التدريب ومجالاته، مما يؤدي لعزوف المعلمين عن برامج التدريب المهني.

وكذلك أوضحت دراسة الشخيبي ومطاوع (2012، ص. 707) أن هناك عدد من نقاط ضعف ومشكلات تعوق تحقيق التنمية المهنية لأهدافها في نظم تنمية معلمي التربية الخاصة، ومن أهم تلك المعوقات:

1. عدم تحقيق برامج التنمية المهنية لهدف تنمية المعلمين على التعاون مع الأجهزة الفنية المختلفة المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة.
2. عدم الأخذ بآراء معلمي التربية الخاصة عند تصميم برامج التنمية المهنية، ولا تتضمن محتوى هذه البرامج على أساليب التعامل مع أولياء الأمور، وكذلك لا تتضمن التدريب على المهارات الإدارية.
3. استخدام أسلوب المحاضرة النظرية غالباً، وكذلك حلقات المناقشة مع معلمي التربية الخاصة.
4. عدم استخدام أساليب تدريبية حديثة مثل لعب الأدوار، وكذلك أسلوب نمذجة السلوك لمساعدة المعلمين على الأداء الجيد.
5. المدربون المختارون متخصصون حسب موضوعات برامج التنمية المهنية، ومنهم أساتذة الجامعات، ولديهم مهارات تربوية خاصة، إلا أنهم يغفلون الجانب العملي، ويهتمون بالجانب الأكاديمي.
6. لا تعقد الدورات التدريبية في وقت يناسب عمل المعلمين، وقاعات التدريس غير مجهزة بغرف إضافية تخصص لعقد ورش العمل.

مما سبق يمكن استنتاج أن معوقات تطبيق برامج التنمية المهنية لدى معلمي التربية الخاصة تتمثل في عدم توافر ما يكفي من الأدوات التكنولوجية كالحاسب الآلي، أو عدم قدرة المعلم على استخدام تلك الأدوات، أو قلة التحفيز الذاتي لاستخدامها وتفضيله للاعتماد على الوسائل والطرق التقليدية؛ هذا وتشكل عمليات تجاهل الإعداد الأولي لمعلم التربية الخاصة عبئاً مستقبلياً في برامج التنمية المهنية أثناء مزاولة الخدمة، إلى جانب عدم تجهيز القاعات والغرف والأماكن التي تستضيف تلك البرامج بالأجهزة والمعينات والأدوات المناسبة.

استخدام التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة:

اعتلت التكنولوجيا منزلة المتغير المستقل في عصرنا الحالي، واستدعت إتباع كل القطاعات وبالأخص القطاع التربوي لمستحدثاتها على نحو مستمر، وهو ما أشار إليه توني (2011، ص. 191) حينما أكد على أن العالم يشهد اليوم تطوراً معرفياً وتكنولوجياً متسارعاً؛ ومواكبة لهذا التطور لابد من إعداد الفرد إعداداً يمكنه من التفاعل مع معطياته، ولأن عملية التعليم والتعلم تشكل عنصراً أساسياً في إحداث هذا التطور، ونظراً لما يمثله المعلم من أهمية باعتباره الركن الأساسي من أركان النظام التربوي فإن أهم الدعائم التي تركز عليها فلسفة التربية تكمن في تهيئة المعلمين، وتنميتهم وتطويرهم بصورة مستمرة لتلبية حاجات المجتمع الضرورية والارتقاء بالمستوى التعليمي وتزويدهم بالخبرات التي تؤهلهم للعمل التربوي المتميز.

ومع ذلك، فإن التكنولوجيا وآلياتها المتطورة قد تشكل عائقاً أمام المعلم وإمكانية تنميته مهنياً بسبب اضمحلال خلفيته المعرفية والمهارية للتعامل معها، وهو ما أشار إليه الرّحال (2010، ص. 220) حينما أكد على أنخ ومن أهم التحديات التي تواجه معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والقائمين على إعداد هؤلاء المعلمين في الوقت الحاضر هو التحدي الذي تمثله تطبيقات التكنولوجيا في ميدان التربية الخاصة؛ فالنظام التعليمي يتحمل مسؤولية تأهيل وتدريب المعلمين للعمل في عصر الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، فالحاسوب والتقنيات تبشر بمستقبل أكثر إشراقاً، لذا ينبغي على المعلمين قبول التكنولوجيا المعاصرة كوسيلة تربوية فاعلة، وضرورة امتلاك المعرفة الكافية والمهارات اللازمة للتطبيق.

وهذا ما أكدته دراسة كل من المعمرية والتاج (2017، ص. 234) التي ركزت على أهمية أن تشمل البرامج التدريبية لمعلمي ذوي الفئات الخاصة جانب استخدام وتوظيف تكنولوجيا التعليم في التربية الخاصة، لتنمية الجوانب المعرفية والمهارية لدى المعلمين، وتدريبهم على مواكبة متغيرات العصر، إذ يعتبر استخدام التكنولوجيا والتقنيات التعليمية الحديثة إحدى هذه التطورات والمتغيرات التي لابد من الاستعانة بها في هذا المجال.

وهكذا، فيمكن القول بأن التكنولوجيا ومستحدثاتها وما تشتمل عليه من أدوات وأجهزة لهي خير مُعين لمعلم التربية الخاصة أثناء اشتراكه في برامج التنمية المهنية، وهو ما أشار إليه زيدان (2018، ص. 414) حينما أكد على أنه ونظراً لثراء المستحدثات التكنولوجية وسرعة تطورها في العصر الحديث، فكان لابد على المعلم أن يكون ملماً بكل جديد، قادراً على التعامل مع المستجدات التربوية بعلم وخبرة، وهذا يؤكد أهمية التطوير المهني للمعلم، بما يضمن قدرته على أداء دوره بفاعلية، وتطوير الممارسات التدريسية من خلال انخراطه في برامج التطوير المهني المبنية وفق الاتجاهات الحديثة في التطوير المهني للمعلم.

مما سبق يمكن استنتاج أن التكنولوجيا قد صارت من الأنساق التطورية الرئيسية والتي تخدم تنمية أي مجال داخل المجتمع، لذا فقد كان من المنطقي أن تكون المجالات التربوية هي أول المجالات التي تستند إلى ذلك النسق التنموي الهام، وبالأخص في مجال التربية الخاصة؛ حيث يتم استخدام التكنولوجيا وبرمجياتها لتدعم برامج التنمية المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، والتي تعمل على تيسير عملية اكتساب المهارات والمعارف، ومحاكاة الاستراتيجيات العملية والتطبيقية بدقة وفعالية بالغة، شريطة أن يتم التعامل مع التحديات التي قد يواجهها المعلم أثناء ذلك، والتي تتمثل أبرزها في عدم امتلاك ما يلزم من المعرفة وعدم التمرس الكافي.

اتجاهات الطالبات المعلمين/ معلمين التربية الخاصة نحو استخدام التكنولوجيا الحديثة في برامج التنمية المهنية:

يمتلك معلمي التربية الخاصة توجهات إيجابية على وجه العموم فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا في برامج التنمية المهنية، وذلك لتوفير التكنولوجيا آليات اكتساب المعرفة والمهارات، والمحاكاة التطبيقية، وكذلك التقويم الشامل لمستويات التقدم، وهو ما أشار إليه عبد المعطي وأبو قلة (2010، ص. 78) حينما أكدا على أن الاتجاه لمعلمي التربية الخاصة نحو استخدام التكنولوجيا الحديثة يعتبر توجهاً إيجابياً؛ حيث يرون أنها تقدم المعرفة والمعلومات في أي وقت، وتُكسب الدارس القدرة على التعامل مع التقنيات الحديثة عبر الإنترنت، ومن أهم متطلباتها أن يكون الدارس بالتربية الخاصة لديه الرغبة القوية لتطوير ذاته وإفادة الآخرين من علمه، بالإضافة إلى أنه يتطلب ضرورة توفير البرامج التربوية والمحتوى الإلكتروني في مجال التربية الخاصة، ووجود أساليب وأدوات التقويم التربوي اللازمة في مجال التربية الخاصة.

لذا فقد أكد برونسما (Bruinsma, 2011, p. 13) على أن معلمي التربية الخاصة يحتاجون بشكل دائم إلى التكنولوجيا لكي تساعدهم على مواكبة آخر التطورات الحادثة في مجال التربية والتعليم، بالإضافة إلى إدراج تلك التكنولوجيا في عمليات التأهيل، التي تنعكس على تحسين مهاراتهم التفاعلية مع الطلاب من ناحية، ومع الآباء من ناحية أخرى.

ومن هذا المنطلق، فإن توجهات معلمي التربية الخاصة تنصب نحو ضرورة استخدام التكنولوجيا في برامج التنمية المهنية، واستخدام وسائل كتصميم برامج التنمية المهنية بناء على جوانب توعوية لتثقيف المعلمين إزاء أهمية التكنولوجيا في التربية الخاصة، وهذا ما يمكن تدعيمه من خلال ما أكده كاغيلتاي وشاكر وكاراسو وإسليم وتشيشيك (Cafiltay, Cakir, Karasu, Islim, & Cicek, 2019, p. 201-202) بأن معلمي التربية الخاصة يؤمنون بأن استخدام التكنولوجيا كما سيكون له إيجابيات كبيرة في صقل آليات التدريس والتعلم في التربية الخاصة، فسوف يكون له بصمة بارزة يحتاجها المعلمون في برامج التنمية المهنية، وذلك خلال ما يلي:

1. تطوير المناهج الدراسية والمواد الأكاديمية لتتوافق مع كافة متطلبات طلاب الاحتياجات الخاصة.
2. تصميم برامج التنمية المهنية لتعمل على توجيه نظر المعلمين لمدى أهمية التكنولوجيا في تحسين التربية الخاصة، واستخدام آلياتها داخل الفصل الدراسي على نحو أكثر نظامية.

مما سبق يمكن استنتاج أن الاتجاهات التي يَتَبَنَّاها معلمي التربية الخاصة إزاء الاعتماد على الوسائل التكنولوجية في برامج التنمية المستدامة تمتاز بأنها إيجابية بحت، بل وأنها ترمي إلى حاجتهم لربط التكنولوجيا بعملية التنمية المهنية كضرورة من ضروريات التأهيل والتنمية في مجال التربية الخاصة، وهو ما يُظهر مدى توافق فكرهم ومهاراتهم وما يمتلكونه من معرفة مع الآليات التكنولوجية التي تشتمل على الأجهزة الالكترونية والأدوات المختلفة من أجل تطوير برامج التنمية المهنية لديهم؛ حيث يتسم معلمي التربية الخاصة بأنه يألفون التعامل مع أدوات التكنولوجيا، نظراً لتغلغلها لدى معظم معلمي التربية الخاصة، وهو ما يتضح من خلال استخدامهم للتكنولوجيا في شتى مناحي حياتهم العلمية والعملية.

التجارب العالمية في التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة:

الولايات المتحدة الأمريكية: تتسم الولايات المتحدة الأمريكية بوضعها لمعايير رئيسية تحتم على معلمي التربية الخاصة الاشتراك في برامج الإعداد قبل مزاولة المهنة، ومن ثم التسجيل في برامج التنمية المهنية بعد التخرج ومزاولة المهنة، وهو ما أشار إليه دراسة بشاي (2019، ص.ص 39-40) حينما أكد على أن جميع الولايات الأمريكية تتفق على أنه لكي يتم تعيين معلم التربية الخاصة للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لابد وأن يكون مؤهلاً تأهيلاً عالياً، بحيث يكون حاصلاً على درجة البكالوريوس على الأقل، وأن يتم إعداده في المعاهد العليا وكليات وأقسام التربية بالجامعات، وليس فقط بإعداد المعلم بل وتنمية مهنياً، وذلك لتحسين الممارسات المهنية لمعلم التربية الخاصة.

لذا، فقد أكد الموقع الرسمي لجامعة سان دييغو (San Diego University, 2020) على وجود برنامج للتنمية المهنية يستهدف مجال التربية الخاصة، وهو برنامج ريبد "R.E.A.D"، والذي يقوم على أسس الإطلاع، والتمكين، والتصرف الفاعل، والاكتشاف؛ حيث تنطوي حيثيات البرنامج على كل من:

1. **الحيثيات النظرية:** تقوم الحيثيات النظرية لبرنامج ريبد الأمريكي على الأسس التالية:

- وفرة المناهج والتخصصات الأكاديمية التي يمكن تطويرها وصقلها من قِبَل المعلم، والتي تتضمن العلوم، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات، والتدريب البدني، والصحة العامة، وتعليم اللغة الانكليزية.

- إتاحة البرنامج لكافة المعلمين والمحاضرين في المراحل الدراسية كالمرحلة الابتدائية والإعدادية، والطفولة المبكرة، والمرحلة الجامعية، وكذلك للمدرسين والأفراد المستقلين.
- إدراج المعلم وتسجيله في البرنامج يقتضي الإشراف عليه ومتابعته الدورية من قِبَل أحد المشرفين التوجيهيين ممن يعملون على تقييم مستوى التقدم والتحصيل وتوفير التغذيات الراجعة عبر البريد الالكتروني.

2. **الحيثيات العملية:** تقوم الحيثيات العملية لبرنامج ريبد الأمريكي على الأسس التالية:

- تدريب المعلم على كيفية تحويل الفصل الدراسي إلى ملتقى فكري يتم خلاله مناقشه أحدث القضايا المعاصرة في المجتمع، وبناء أسس الحوار المتبادل بينه وبين الطلاب.
- العمل على تلخيص وتحليل ونقد الأدبيات المتعلقة بوسائل التدريس والتعلم، وتقويم المادة الدراسية وأقلمتها مع السياق الصفي والمناخ التعليمي المفروض.
- قراءة الكتب الدراسية ووضع استقراء شخصي يعكس ما تم استيعابه عقب القراءة المتعمقة، ومن ثم تدشين مخطط منهجي يتم من خلاله تطبيق مفاد المادة العلمية وفقاً لأساليب التحليل والحوار والنقد.

وبهذا الصدد فقد أكد الموقع الرسمي للأكاديمية الأمريكية لمهنيي التربية الخاصة (AASEP, 2020) على وجود برامج للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة تشتمل على البدائل التالية:

1. **دورات النقاط الدراسية المعتمدة:** تقدم الأكاديمية الأمريكية لمهنيي التربية الخاصة مجموعة للدورات الخاصة بالتنمية المهنية التي تتعدى الستون دورة، في مختلف التخصصات؛ حيث تستمر كل دورة لساعة واحدة مع استحقاق المعلم لنقطتي اجتياز معتمدة لكل دورة.
2. **شهادة اعتماد في التربية الخاصة "B.C.S.E":** تقدم تلك الشهادة إمكانية تطوير المهارات في تخصص أكاديمي محدد، مع تطوير القدرة على التعامل مع الطلاب والأطفال المختلفين عن دونهم في إطار التربية الخاصة.
3. **شهادة التنمية المهنية المتقدمة:** تعمل تلك الشهادة على توفير إمكانية للمعلم على تطوير ممارساته المهنية في سياق التربية الخاصة، وتحسين معارفه وخبراته في التخصص الأكاديمي؛ ومع ذلك، فتلك الشهادة لا تساوي الحصول على درجة أكاديمية جامعية، بل تعكس مدى استعداد المعلم في التقدم خطوة إلى الأمام في سبيل تنمية مهاراته ومعارفه مهنياً.

مملكة السويد: عملت مملكة السويد منذ عشرة سنوات على توفير برنامج للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة يستهدف تطوير كفاءاتهم، وهو ما أشار إليه حينما أكد على أن السويد في عام 2007 اهتمت بتطوير التربية الخاصة في كافة مجالاتها، ولتحقيق ذلك، فقد عملت على تطوير برنامج إعداد وبرنامج تنمية مهنية لمعلم التربية الخاصة؛ وفي عام 2010، كان قد تم بالفعل قد تم إعداد وتخريج من 500 إلى 700 طالب مؤهل للعمل كمعلم تربية خاصة في كل سنة، وعندئذ ظهر برنامج ممول ذاتياً من قبل الحكومة للتنمية المهنية يتضمن كل من:

1. يهدف برنامج التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة والملقب باسم سبيسيالورارليفتيت "Speciallararlyftet" على تعزيز وتدعيم كفاءات معلمي التربية الخاصة من الخريجين.
2. تم إنفاق مبلغ ضخم بلغ قيمته مائة مليون كرونة سويدية لكي يتم تطوير حوالي 1000 معلم آخر في عامي 2016 و2019 عبر أرجاء الدولة.

3. ساهم البرنامج في وصول معدل الكفاءات والمهارات لدى المعلمين إلى مستوى التشبع داخل المدارس؛ حيث أصدرت الدولة عدم الحاجة لمعلمي تربية خاصة أكفاء قبيل العام 2030.

كما أكد ساندكفيست ونيسير وستروم (Sandqvist, Nisser, & Strom, 2014, p. 306-307) على أن مملكة السويد تقوم بوضع ثلاثة أنماط رئيسية من برامج تنمية معلمي التربية الخاصة والتي تتمثل في كل من:

1. برنامج تنمية معلمي التربية الخاصة كمستشارين ذوي مهارات فريدة للتواصل ومنح النصائح للمعلمين والمحاضرين الجدد، وهم بذلك يعملون في الأُطُر المدرسية والجامعية متخذين دوراً إشرافياً فاعلاً.
2. برنامج مُربي التربية الخاصة، ممكن يركزون على الجانب التفاعلي والعلاجي للطلاب أكثر من تركيزهم على تلقين المادة العلمية.
3. برنامج معلمي التربية الخاصة، الذي يعمل على تحسين مهارات التعاون والتواصل مع المعلمين الآخرين، وأخذ المشورة والنصيحة من المختصين بشؤون التربية الخاصة، وكذلك الرجوع إلى تأملاتهم واستدلالاتهم الشخصية.

مما سبق يمكن استنتاج أن التجارب العالمية لبرامج التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة تعمل على استقطاب الخريجين من الجامعات فور عملية إعدادهم لمزاولة مهنة معلم التربية الخاصة لتتم معالجتهم مهنياً ،معرفياً على نحو يسمح لهم بالتطور المستمر؛ حيث يتم ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية وفق ما تقدمه الجامعات من برامج يمكن للمعلم أن يسجل بها لتطوير معارفه ومهاراته وصقل تخصصاته الأكاديمية؛ كما تقوم مملكة السويد بتخصيص مبالغ مالية هائلة لتطوير المعلمين مهنياً وفقا برامج يتم الإشراف عليها حكومياً، لرفع كفاءة معلم التربية الخاصة والوصول لدرجة الاكتفاء الذاتي من المعلمين في هذا المجال التربوي الحرج.

2.2. الدراسات السابقة:

1.2.2. الدراسات التي تناولت استخدام التكنولوجيا في التنمية المهنية للمعلمين

دراسة "رايس" (Rice, 2020) بعنوان: "استخدام التنمية المهنية الالكترونية لتحسين الرضا الوظيفي وخفض مستوى الإنهاك لدى معلمي التربية الخاصة في المناطق الريفية"

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف أثر التنمية المهنية الالكترونية المباشرة على الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والنية للبقاء لدى معلمي التربية الخاصة، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي التربية الخاصة في المدارس في وسط غرب الولايات المتحدة، واشتملت عينة الدراسة على (12) معلم تربية خاصة، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة النوعي، كما استعانت الدراسة بالاستبانة المسحية الالكترونية، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود تأثير إيجابي للتنمية المهنية الالكترونية على تعزيز الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والنية للبقاء في التربية الخاصة لدى المعلمين، وتقدم برامج التنمية المهنية الالكترونية من خلال برنامج زووم للاتصالات بالفيديو، حيث تم إنشاء مجتمع تعلم مهني من خلال منتدي المناقشات الالكترونية حول التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة، كما أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول أثر التكنولوجيا الحديثة على التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة، وكذلك ضرورة تسليط الضوء على التقنيات الحديثة المستخدمة في برامج التنمية المهنية للمعلمين.

دراسة شاهين(2019) بعنوان: "فاعلية استخدام الانترنت في التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية"

هدفت الدراسة البحث في فاعلية استخدام الانترنت في تنمية معلمي الرياضيات في مدارس القدس واستخدم الباحث المنهج البحث الكيفي وكانت العينة 5 معلمين تم اختيارهم بطريقة مقصودة واستخدم الباحث عدة أدوات للبحث الملاحظة والمقابلة والاستبانة، ظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن وتطور ايجابي لدى المعلمين حول معرفتهم بالمحتوى وطرق التعليم والتكنولوجيا الخاصة بموضوع الكسور العادية بشكل عام، حيث تبين وجود معرفة أعمق لدى المعلمين بالمفاهيم الرياضية مثل مفهوم الكسور المتكافئة، وتطورت معرفتهم بالاستراتيجيات والأساليب والطرق المتبعة بالتدريس مثل استخدام الانترنت بالتعليم، وكذلك بالنسبة للتكنولوجيا تبين تطور معرفتهم باستخدام التكنولوجيا بتعليم الكسور العادية وأصبح لدى المعلمين المقدرة على التعامل مع المفاهيم الخاطئة والبديلة لدى الطلبة والتغلب على صعوبات بأنواعها أعضاء تدريس المهارة مما انعكس ذلك على ممارسات المعلمين داخل الغرفة الصفية بحيث أصبح المعلمون أكثر ثقة وأكثر استخداما للتكنولوجيا وجعل الطالب محور العملية التعلمية/ التعليمية ومساعدة الطالب للوصول للفهم العميق للمحتوى. وقد نتج عن الدارسة توصيات عديدة أهمها: إجراء دراسات أخرى مماثلة الاستخدام المواقع التعليمية (الإنترنت) لموضوعات اخرى في الرياضيات أو لمواد دراسية اخرى، ومراحل تعليمية اخرى بالإضافة الى دراسة فاعلية الانترنت في تدريس الرياضيات لطالب ذوي مستويات مختلفة: من ذوي صعوبات التعلم، أو من ذوي الاحتياجات الخاصة.

دراسة خاجي (2018) بعنوان: (دور التعلم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين)

هدفت الدراسة إلى بيان معرفة التعلم الرقمي وأنماطه المختلفة، والتعرف على أهمية التنمية المهنية للمعلمين، الكشف عن دور التعلم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين ومعرفة اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعلم الرقمي في العملية التعليمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بينما مجتمع البحث من المعلمين العاملين في المدارس الابتدائية في محافظة ديالى للعام الدراسي (2018 - 2019) واستخدم الباحث عينة عشوائية من المعلمين بمجموع 100 معلم ومعلمة بينما كانت أداة الباحث المستخدمة الاستبانة لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعلم الرقمي وكانت من نتائج الدراسة ضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة وإثناءها على كيفية التعامل مع التعلم الرقمي، وأن التعلم الرقمي أو الالكتروني يعد أساسا فعالا في ترسيخ مختلف المعلومات والبيانات في البيئات التعليمية و التدريبية، و يعمل على تثبيتها و استرجاعها وان هناك مطلب أساسي للاحتياجات التدريبية للمعلمين وفق الاتجاهات التربوية الحديثة، إعداد المعلم من أهم العوامل التي تساعد في تحقيق النهضة التربوية، إعداد معلم العلوم قبل الخدمة يعد عامل أساسي في إعداد وتدريب المعلم إثناء الخدمة، بينما أوصى بعدة توصيات منها: إعداد الطالب المعلم وتدريبه على المستجدات من التقنيات التربوية الحديثة والتي لها علاقة بالتعلم الرقمي كي تؤهله لاستخدامها إثناء الخدمة، ضرورة تدريب المعلمين إثناء الخدمة على كيفية استخدام التعليم الالكتروني بأنماطه المختلفة، وعلى كيفية استخدام التجارب الافتراضية داخل الصف الدراسي.

دراسة عبيد (2017) بعنوان: "فاعلية استخدام المواقع الإلكترونية في التنمية المهنية للمعلمين بدولة البحرين "

هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام المواقع الالكترونية في التنمية المهنية للمعلمين بدولة البحرين واختار الباحث عينة من المعلمين في دولة البحرين واستخدم الباحث أداة الاستبيان والمقابلات الشخصية وكانت من نتائج البحث وجود تقدم ملحوظ في رغبة المعلمين في التنمية المهنية وتطوير ذواتهم بالإضافة الى توفير تواصل بين الطلاب والمعلمين في حالة توافر وسائل اتصال رسمية كنوع منن تقديم الدعم والمساندة عبر موقع الكتروني لكل معلم، تنوع تقديم المنهج المدرسي للطالب من

خلال موقع معلم المادة، بينما كانت هناك توصيات من أهمها : ضرورة إنشاء موقع الكتروني ييسر تواصل المعلم مع طلابه، تأهيل المعلمين في مجال إدارة وتصميم مواقع الانترنت من خلال ورش العمل والدورات.

دراسة القحطاني واليحيى (2017) بعنوان: "واقع استخدم شبكات التواصل الاجتماعي في التنمية المهنية الذاتية للمعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الدمام"

هدفت إلى التعرف على واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعية في التنمية المهنية في الجانب المعرفي والمهاري لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الدمام حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي بينما كانت أداة البحث المستخدمة هي الاستبانة وتم تطبيقها على عينة تم اختيارها بطريقة عنقودية عشوائية بأجمالي 240 معلم من 16 مدرسة وكانت أهم النتائج ان المتوسط الحسابي لاستخدام المعلمين لشبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الجانب المعرفي والمهاري الكلية (3.68)، بينما كانت ابرز المعوقات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التنمية المهنية: هي قلة توفر شبكات الانترنت سواء السلكية ولا سلكية في المدارس، والانشغال بأعمال والواجبات والمهام عن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التنمية المهنية وكانت ابرز توصيات الباحث: توفير البيئات الداعمة من الشبكات في المداري وإقامة ندوات توعوية للمعلمين بمختلف المراحل التعليمية لتوعيتهم نحو استخدام الشبكات التواصل الاجتماعي في تنمية ذواتهم وتوجيه القائمين في برامج التنمية المهنية بتعزيز استغلال الشبكات التواصل الاجتماعي في عمليات التنمية المهنية للعلمين.

2.2.2. الدراسات التي تناولت اللتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة

دراسة البلالي (2018) بعوان: "تفعيل التنمية المهنية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظرهم"

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمات، والتعرف على آليات تفعيل برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمات، واشتملت عينة الدراسة على (430) معلمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعانت بـالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الباحثة للعديد من النتائج أهمها جاء واقع برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة موافق من وجهة نظر المعلمات؛ حيث جاء في الترتيب الأول عبارة تخطيط برامج التنمية المهنية على أساس التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية الفعلية، وجاءت في الترتيب الأخير عبارة تعمل وحدة التدريب على مساعدة المعلمات حديثات التعيين على التكيف مع المناخ المدرسي، وجاءت آليات تفعيل برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة موافق من وجهة نظر المعلمات؛ حيث جاء في الترتيب الأول عبارة أن ترتبط البرامج التدريبية المقدمة للمعلمات بتخصصاتهن التي يدرسنها، وجاءت في الترتيب الأخير عبارة أن تحفز المعلمات على الالتحاق ببرامج التنمية المهنية من خلال ربطها بترقية المعلمة للدرجة الأعلى.

دراسة الخطيب (2016) بعنوان: "تقييم برامج التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في أثناء الخدمة في مملكة البحرين من وجهة نظرهم"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى فاعلية برامج التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء الخدمة في المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في مملكة البحرين، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى فاعلية برامج التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أثناء الخدمة تعزى لمتغيرات الدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (35) معلماً ومعلمة،

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعان بمقياس تقييم برامج التدريب المهني كأداة للدراسة، وقد توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها جاء مستوى فاعلية برامج التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء الخدمة في المدارس الحكومية والخاصة بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في مملكة البحرين؛ حيث جاء بُعد أهداف برنامج التدريب الوظيفي في الترتيب الأول، وجاء في الترتيب الأخير بُعد الجانب الإداري والتنظيمي، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى فاعلية برامج التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أثناء الخدمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

دراسة "هولينز" (Hollins, 2017) بعنوان: "التكنولوجيا المساعدة والإعاقة والوصول: تحويل التفكير والممارسات من خلال التنمية المهنية القائمة على الاستقصاء"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التجارب والتعلم لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس العامة الابتدائية في نيويورك من خلال المشاركة في برنامج التنمية المهنية القائم على الاستقصاء والذي يركز على التكنولوجيا المساعدة، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي التربية الخاصة في المدارس العامة في نيويورك، واشتملت عينة الدراسة على (4) معلمين تربية خاصة، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة النوعي القائم على الملاحظات الصفية والمقابلات الشخصية شبه المنظمة والملاحظات الميدانية للجلسات الخاصة بالتنمية المهنية، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود تأثير إيجابي لبرنامج التنمية المهنية القائم على الاستقصاء الذي يركز على التكنولوجيا المساعدة على تنمية الكفاءات المتعلقة بالتكنولوجيا المساعدة واستكشاف الجوانب المتعلقة بالمناهج الدراسية والقرارات التربوية، ويعزز برنامج التنمية المهنية الذي يركز على التكنولوجيا المساعدة صنع القرار من قبل معلمي التربية الخاصة الذي يركز على تعلم الطلاب واستخدام الأدوات التكنولوجية مع جميع الطلاب وتعليم القراءة والكتابة، ووجود تأثير ذو دلالة للعمل الاستقصائي لدى المعلمين على صياغة فرص التنمية المهنية قبل وأثناء الخدمة التي تساعد في تيسير أساليب تعلم الطلاب وتوفير فرص الدمج الأكثر فاعلية للطلاب ذوي الإعاقات، كما أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة التركيز على تصورات الطلاب حول استخدام التقنيات الحديثة في التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة، وكذلك ضرورة تسليط الضوء على التقنيات الحديثة المستخدمة في برامج التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة.

دراسة "هاردمان" (Hardman, 2015) بعنوان: "كيف يمكن أن يعزز التدريس بتقنية 2.0 إعداد المعلم وبناء المجتمع في التربية الخاصة"

هدفت هذه الدراسة إلى بحث إمكانية استخدام تقنية الجيل الثاني للويب في بناء مجتمع التعلم المهني الافتراضي في التربية الخاصة لدعم إعداد معلمي التربية الخاصة ذوي الكفاءة العالية، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي قبل وأثناء الخدمة في التربية الخاصة في جامعة خاصة وسط غرب الولايات المتحدة، واشتملت عينة الدراسة على (218) معلم قبل وأثناء الخدمة في التربية الخاصة، واستخدمت الدراسة المنهج الإجرائي، كما استعانت الدراسة بأدوات الجيل الثاني للويب وهي تطبيقات ويكي ونينغ، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: استمر 200 معلم من أصل 218 معلم مشارك في مجتمع التعلم المهني الافتراضي باعتباره خريج في العضوية بعد التخرج ولكن شاركوا باعتبارهم ملاحظين فقط ونادراً ما يسهموا في تطوير وتنمية مجتمع التعلم المهني الافتراضي باستخدام تقنيات الجيل الثاني للويب، ويستهدف مجتمع التعلم المهني الافتراضي القائم على شبكة التعليم الاستراتيجي تقديم التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة فيما يتعلق بمنهجيات

الاستراتيجيات التعليمية ومسارات تعزيز المحتويات التربوية، وتساعد تقنيات الجيل الثاني للويب من خلال تطبيقات ويكي ونينغ في بناء مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية التي تقدم برامج التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة لبناء المعلمين ذوي الكفاءات العالية، كما أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول التقنيات الحديثة المستخدمة في برامج التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة، وكذلك ضرورة تسليط الضوء على أساليب تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة.

هدفت دراسة عبد المعطي وأبو قلة (2010) بعنوان: " متطلبات استخدام نظام التعليم عن بعد في إعداد وتدريب معلمي ومعلمات التربية الخاصة: دراسة استطلاعية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مزايا استخدام التعليم عن بُعد في إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بالجامعات والعاملين بميدان التربية الخاصة حول متطلبات استخدام تقنيات التعليم عن بُعد في إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة، واشتملت عينة الدراسة على (231) فرداً بواقع، (49) عضواً، و(152) معلماً ومعلمة، و(23) مديراً، و(7) موجهين من موجهي التربية الخاصة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعانا بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصل الباحثان للعديد من النتائج أهمها أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن من مزايا استخدام التعليم عن بُعد في إعداد معلمي التربية الخاصة أنها لا تعطل معلم التربية الخاصة عن عمله الأساسي أو التفرغ للدراسة، وأنها تكسب الدارس القدرة على التعامل مع التقنيات الحديثة عبر الإنترنت والبريد الإلكتروني، ويرى العاملين بالتربية الخاصة أيضاً أنها تقدم المعرفة والمعلومات لمعلم التربية الخاصة في أي وقت، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بالجامعات والعاملين بميدان التربية الخاصة حول متطلبات استخدام تقنيات التعليم عن بُعد في آرائهم حول مزايا ومعوقات استخدام التعليم عن بُعد في إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة.

3.2.2. التعليق على الدراسات السابقة:

أولا: أوجه التشابه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة

بالنظر إلى الدراسات السابقة فيتين أن بعض الدراسات السابقة قد تشابهت مع البحث الحالي في تناولها اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو برامج التنمية المهنية مثل دراسة البلالي (2018)، ودراسة الخطيب (2016)، واتفقت أغلب الدراسات السابقة مع البحث الحالي في منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي مثل دراسة الخطيب (2016)، واختلفت مع دراسة "هولينز" (Hollins, 2017) التي اعتمدت على منهج دراسة الحالة النوعي، وتشابهت أدوات الدراسات السابقة مع أداة البحث الحالي وهي الاستبانة مثل دراسة البلالي (2018)، واختلفت مع دراسة "هولينز" (Hollins, 2017) التي اعتمدت على المقابلات الشخصية، واتفقت عينة البحث الحالي مع عينة بعض الدراسات السابقة مثل دراسة "هاردمان" (Hardman, 2015) التي اشتملت على معلمي ما قبل الخدمة، واختلفت مع دراسة عبد المعطي وأبو قلة (2010) التي اعتمدت على أعضاء هيئة التدريس.

ثانياً: أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية بأنها الدراسة الوحيدة -على حد علم الباحث- التي تناولت اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة ،

وهو ما يميز الدراسة الحالية ويسلط الضوء نحو إجراء المزيد من الدراسات العربية والأجنبية حول هذا الموضوع، نظراً لقلة الدراسات العربية والأجنبية التي تستهدف هذا الموضوع الهام.

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة أمور من أهمها:

- عرض الإطار النظري وفي المراجع المستخدمة.
- تدعيم الإطار النظري بنتائج دراسات وأبحاث حول اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة .
- بناء مشكلة الدراسة من خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات المشابهة للدراسات السابقة بشكل ملائم.
- اختيار منهج الدراسة وبناء أداة الدراسة.
- التعرف إلى نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.
- استفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة في تقديم التوصيات والمقترحات.
- ساعدت الدراسات السابقة الباحث في دراسة أسلوب استنتاج نتائج الدراسة، من خلال ما تحصل عليه من نتائج الدراسة الميدانية ورصد مدى الاتفاق، أو الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية، والدراسات السابقة.

3. إجراءات البحث

1.3. مجتمع البحث: طالبات كلية التربية تخصص تربية خاصة بجامعة الملك سعود.

2.3. عينة البحث: 22 طالبة من تخصص التربية الخاصة بجامعة الملك سعود بمسارات مختلفة.

3.3. منهج البحث: تم اختيار المنهج الوصفي (المنهج الوصفي المسحي).

4.3. أداة البحث: تم استخدام استبانه لتوزيعها على العينة ومكونة من 5 مجالات:

1- المجال المعرفي، ويشمل: 7 فقرات.
2- المجال المهاري، ويشمل: 10 فقرات.
3- المجال السلوكي، ويشمل: 4 فقرات.
4- المجال الشخصي، ويشمل: 6 فقرات.
5- المجال التقني، ويشمل: 7 فقرات.

إجمالي فقرات الاستبانة: 34 فقرة.

1/صدق الأداة:

لاختبار صدق أداة البحث المستخدمة للدراسة ألا وهي الاستبانة بفقراتها، قام الباحث بمراجعة الأدبيات السابقة بهذا المجال، وتم الاستفادة من دراسات سابقة لبناء الاستبانة والتي تناولت التنمية المهنية وكفايات المعلم، كما تم اختبار صدق الأداة عن طريق عرضها عل عينة استطلاعية من خارج العينة البحث.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (1)

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محاور (الجانب المعرفي-الجانب المهاري-الجانب السلوكي) لاتجاهات طالبات جامعة الملك سعود نحو دور التكنولوجيا في التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة

الجانب المعرفي		الجانب المهاري		الجانب السلوكي	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0,369	1	0,309	1	0,329
2	**0,820	2	**0,885	2	**0,736
3	**0,836	3	**0,776	3	**0,573
4	**0,860	4	**0,812	4	**0,717
5	**0,917	5	*0,498	_	_
6	**0,647	6	**0,590	_	_
7	**0,836	7	**0,650	_	_
_	_	8	**0,896	_	_
_	_	9	**0,511	_	_
_	_	10	**0,657	_	_

دال عند مستوى (0,01)

جدول رقم (2)

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محاور (الجانب الشخصي-الجانب التقني) لاتجاهات طالبات جامعة الملك سعود نحو دور التكنولوجيا في التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة

الجانب الشخصي		الجانب التقني	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0,760	1	**0,739
2	**0,907	2	**0,803
3	**0,893	3	**0,898
4	**0,841	4	**0,898
5	**0,735	5	**0,898
6	**0,871	6	**0,962
_	_	7	**0,962

دال عند مستوى (0,01)

يتضح من خلال الجداول السابقة أن غالبية العبارات دالة عند مستوى (0,01)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية ويمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

2/ ثبات أداة البحث:

ثبات الأداة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة، وقد قامت الباحثة بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (الفا كرونباخ) والجدول رقم (3) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (3)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانه

الرقم	المحور	معامل الثبات
1	الجانب المعرفي	0.848
2	الجانب المهاري	0,872
3	الجانب السلوكي	0,630
4	الجانب الشخصي	0,935
5	الجانب التقني	0,960
	الثبات الكلي	0,935

يوضح الجدول رقم (3) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية(ألفا) (0,904) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0,630، 0,960)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

5.3. المعاملات الإحصائية (SPSS):

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (3-1=2)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (3/2=0,66) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى اقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من خلال الجدول رقم (4):

جدول رقم (4)

فئات مقياس ليكرت الثلاثي والدرجة المقابلة لكل فئة

م	المتوسط المرجح	الاستجابة
1	من 1 إلى 1,66	لا اوافق
2	1,67 إلى 2,33	محايد
3	2,34 إلى 3,0	اوافق

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

1/ التكرارات والنسب المئوية للتعرف على التخصصات الدراسية الدقيقة لأفراد عينة الدراسة.

2/ معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

3/ معامل الفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

4/ المتوسط الحسابي (Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسية (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

ثم استخدام الانحراف المعياري Standard Deviation للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي.

ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

4. عرض ومناقشة وتفسير النتائج

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك على النحو التالي:

أولًا: النتائج المتعلقة بالإجابة على خصائص أفراد الدراسة

للتعرف على تخصصات أفراد عينة الدراسة ومساراتهن الدقيقة تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، وذلك على النحو التالي:

1/ التخصص

جدول رقم (5)
توزيع أفراد عينة الدارسة وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
تربية خاصة	22	%100

يوضح الجدول رقم (5) توزيع أفراد عينة الدارسة وفقاً لمتغير التخصص، حيث أن جميع أفراد عينة الدراسة هن من تخصص التربية الخاصة وبنسبة 100%

2/ المسار

جدول رقم (6)
توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المسار

المسار	التكرارات	النسبة المئوية
إعاقة عقلية	6	%27.3
إعاقة سمعية	5	%22,7

اضطرابات سلوكية	2	%9,0
صعوبات تعلم	9	%40,9
المجموع الكلي	**22**	**%100**

يوضح الجدول رقم (6) توزيع أفراد عينة الدارسة وفقاً لمتغير المسار، حيث أن الغالبية من أفراد عينة الدراسة هن من مسار صعوبات التعلم بنسبة (40,9%) وبتكرار(9)، بينما كان مسار الاضطرابات السلوكية هو الأقل من أفراد عينة الدراسة بنسبة (9,0%) وبتكرار (2)، وهناك (6) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (27,3%) هن من تخصص إعاقة عقلية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة وتحليلها إحصائيا

التساؤل الأول: ما هي اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال المعرفي لمعلم التربية الخاصة؟

وللإجابة على التساؤل السابق قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال المعرفي لمعلم التربية الخاصة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (7)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال المعرفي لمعلم التربية الخاصة

م	الفقرات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		أوافق		محايد		لا اوافق			
		ك	%	ك	%	ك	%		
1	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة اطلاعه على المعلومات في مجال التربية والتعليم.	21	95,5	1	4,5	0	0	2,95	0,21
2	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة توفير فرص أكبر لممارسة القراءة الحرة في المجال التربوي.	22	100	0	0	0	0	3,00	0,00
3	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة الاطلاع الكافي على نظريات ووسائل التعليم عن بعد.	21	95,5	1	4,5	0	0	2,95	0,21
4	أعطت وسائل التكنولوجيا الحديثة إمكانية لمعلم التربية الخاصة الإلمام بطرق التدريس الحديثة	19	86,4	3	13,6	0	0	2,86	0,35

	المناســـبة لطلاب الفئات الخاصة.							
5	تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على التعرف على خصائص وحاجات طلابه (الجسمية، النفسية، العقلية) لطلاب الفئات الخاصة بشكل أكبر.	17	77,3	4	18,2	1	4,5	2,72	0,55
6	تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على الإبداع والابتكار بطرق عرض المحتوى التعليمي.	20	90,9	2	9,1	0	0	2,90	0,29
7	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على التعــرف على أســـــاليب التقويم التربوي الحديثة.	21	95,5	1	4,5	0	0	2,95	0,21
المتوسط الحسابي العام								2,90	0,20

يتضح من الجدول رقم (7) أن محور (اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال المعرفي لمعلم التربية الخاصة)، يتضمن (7) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3,00، 2,72)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة، ويبلغ المتوسط الحسابي العام (2,90)، وهذا يدل على اتفاق اتجاهات أفراد الدراسة حول دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال المعرفي لمعلم التربية الخاصة.

والفقرات التالية تناقش بنوع من التفصيل اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال المعرفي لمعلم التربية الخاصة، وذلك على النحو التالي:

1/جاءت الفقرة رقم (2) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة توفير فرص أكبر لممارســـــة القـــــراءة الحـــرة فـــي المجـــال التربوي) بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بالمجال المعرفي لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (3,00)، وانحراف معياري (0,00)، وهذا يدل على إجماع إفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على ممارسة القراءة الحرة في المجال التربوي.

2/ جاءت الفقرة رقم (1) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة اطلاعه على المعلومات في مجال التربية والتعليم) بالمرتبة الثانية بين الفقرات الخاصة بالمجال المعرفي لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،95)، وانحراف معياري (0,42)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على الاطلاع في مجال التربية والتعليم.

3/ جاءت الفقرة رقم (3) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة الاطلاع الكافي على نظريـــــات ووســـــائل التعليم عن بعد) بالمرتبة الثالثة بين الفقرات الخاصة بالمجال المعرفي لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،95)، وانحراف معياري (0,42)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على الاطلاع في على نظريات ووسائل التعليم عن بعد.

4/ جاءت الفقرة رقم (7) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على التعـرف على أســـاليب التقويم التربوي الحديثة) بالمرتبة الرابعة بين الفقرات الخاصة بالمجال المعرفي لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،95)، وانحراف معياري (0,42)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على التعـرف على أســـاليب التقويم التربوي الحديثة.

5/ جاءت الفقرة رقم (6) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على الإبداع والابتكار بطرق عرض المحتوى التعليمي) بالمرتبة الخامسة بين الفقرات الخاصة بالمجال المعرفي لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،90)، وانحراف معياري (0,29)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على التعـرف على الإبداع والابتكار بطرق عرض المحتوى التعليمي.

6/ جاءت الفقرة رقم (4) وهي (أعطت وسائل التكنولوجيا الحديثة إمكانية لمعلم التربية الخاصة الإلمام بطـــرق التـــدريس الحديثـــة المناســـبة لطلاب الفئات الخاصة) بالمرتبة السادسة بين الفقرات الخاصة بالمجال المعرفي لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،86)، وانحراف معياري (0,35)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة أعطت معلم التربية الخاصة إمكانية الإلمام بطـــرق التـــدريس الحديثـــة المناســـبة لطلاب الفئات الخاصة.

7/ جاءت الفقرة رقم (5) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على التعرف على خصائص وحاجات طلابه (الجسمية، النفسية، العقلية) لطلاب الفئات الخاصة بشكل أكبر) بالمرتبة السابعة بين الفقرات الخاصة بالمجال المعرفي لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،72)، وانحراف معياري (0,55)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على التعـرف على خصائص وحاجات طلابه (الجسمية، النفسية، العقلية) لطلاب الفئات الخاصة بشكل أكبر.

التساؤل الثاني: ما هي اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال المهاري لمعلم التربية الخاصة؟

وللإجابة على التساؤل السابق قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال المهاري لمعلم التربية الخاصة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (8)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال المهاري لمعلم التربية الخاصة

م	الفقرات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		أوافق		محايد		لا أوافق			
		ك	%	ك	%	ك	%		
1	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تنمية مهارة التعلم الذاتي.	17	77,3	5	22,7	0	0	2,77	0,42

2	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تنمية مهارة الحوار.	10	45,5	10	45,5	2	9,1	2,36	0,65
3	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تنمية مهارة أسلوب حل المشكلات.	16	72,7	6	27,3	0	0	2,72	0,45
4	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تنمية مهارة التهيئة الذهنية لطلاب الفئات الخاصة.	15	68,2	6	27,3	1	4,5	2,63	0,58
5	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على اكتساب مهارة أسلوب التدرج في عرض المادة.	17	77,3	5	22,7	0	0	2,77	0,42
6	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة تنمية مهارة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.	22	100	0	0	0	0	3,00	0,00
7	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تنمية مهارة التقييم الذاتي.	17	77,3	5	22,7	0	0	2,77	0,42
8	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على إتقان وضع الأهداف بما يتناسب مع حاجات الطالب.	18	81,8	3	13,6	1	4,5	2,77	0,52
9	تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على تنمية مهارات الاتصال الفعال.	20	90,9	2	9,1	0	0	2,90	0,29
10	تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على تطوير مهاراته نحو العمل الجماعي/ العمل ضمن الفريق بسهولة.	21	95,5	1	4,5	0	0	2,95	0,42
المتوسط الحسابي العام								2,76	0,29

يتضح من الجدول رقم (8) ان محور (اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال المهاري لمعلم التربية الخاصة)، يتضمن (10) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3,00، 2,63)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة، ويبلغ المتوسط الحسابي العام (2,76)، وهذا يدل على اتفاق اتجاهات أفراد الدراسة حول دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال المهاري لمعلم التربية الخاصة.

والفقرات التالية تناقش بنوع من التفصيل اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال المهاري لمعلم التربية الخاصة، وذلك على النحو التالي:

1/جاءت الفقرة رقم (6) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة تنمية مهارة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة) بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بالمجال المهاري لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (3,00)، وانحراف معياري (0,00)، وهذا يدل على إجماع أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على تنمية مهارة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.

2/ جاءت الفقرة رقم (10) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على تطوير مهاراته نحو العمل الجماعي/ العمل ضمن الفريق بسهولة) بالمرتبة الثانية بين الفقرات الخاصة بالمجال المهاري لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،95)، وانحراف معياري (0,42)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على تطوير مهاراته نحو العمل الجماعي/ العمل ضمن الفريق بسهولة.

3/ جاءت الفقرة رقم (9) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على تنمية مهارات الاتصال الفعال) بالمرتبة الثالثة بين الفقرات الخاصة بالمجال المهاري لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،90)، وانحراف معياري (0,29)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على تنمية مهارات الاتصال الفعال.

4/ جاءت الفقرة رقم (1) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تنمية مهارة التعلم الذاتي) بالمرتبة الرابعة بين الفقرات الخاصة بالمجال المهاري لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،77)، وانحراف معياري (0,42)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على تنمية مهارة التعلم الذاتي.

5/ جاءت الفقرة رقم (5) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على اكتساب مهارة أسلوب التدرج في عرض المادة) بالمرتبة الخامسة بين الفقرات الخاصة بالمجال المهاري لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،77)، وانحراف معياري (0,42)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على اكتساب مهارة أسلوب التدرج في عرض المادة.

6/ جاءت الفقرة رقم (7) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تنمية مهارة التقييم الذاتي) بالمرتبة السادسة بين الفقرات الخاصة بالمجال المهاري لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،77)، وانحراف معياري (0,42)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة ساعدت معلم التربية الخاصة على تنمية مهارة التقييم الذاتي.

7/ جاءت الفقرة رقم (8) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على إتقان وضع الأهداف بما يتناسب مع حاجات الطالب) بالمرتبة السابعة بين الفقرات الخاصة بالمجال المهاري لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،77)، وانحراف معياري (0,52)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على إتقان وضع الأهداف بما يتناسب مع حاجات الطالب.

8/ جاءت الفقرة رقم (3) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تنمية مهارة أسلوب حل المشكلات) بالمرتبة الثامنة بين الفقرات الخاصة بالمجال المهاري لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،72)، وانحراف معياري

(0،45)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على تنمية مهارة أسلوب حل المشكلات.

9/ جاءت الفقرة رقم (4) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تنمية مهارة التهيئة الذهنية لطلاب الفئات الخاصة) بالمرتبة التاسعة بين الفقرات الخاصة بالمجال المهاري لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،63)، وانحراف معياري (0،52)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على تنمية مهارة التهيئة الذهنية لطلاب الفئات الخاصة.

10/ جاءت الفقرة رقم (2) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تنمية مهارة الحوار) بالمرتبة العاشرة بين الفقرات الخاصة بالمجال المهاري لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،36)، وانحراف معياري (0،65)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على تنمية مهارة الحوار.

التساؤل الثالث: ما هي اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال السلوكي لمعلم التربية الخاصة؟

وللإجابة على التساؤل السابق قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال السلوكي لمعلم التربية الخاصة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (9)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال السلوكي لمعلم التربية الخاصة

م	الفقرات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		أوافق		محايد		لا اوافق			
		ك	%	ك	%	ك	%		
1	تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على إتقان صياغة الأهداف السلوكية، والتخطيط الجيد لها.	17	77,3	5	22,7	0	0	2,77	0,42
2	تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على إتقان استخدام أساليب التعزيز الذاتي.	17	77,3	5	22,7	0	0	2,77	0,42
3	تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على إتقان أساليب التعامل مع أولياء أمور الطلاب.	18	81,8	4	18,2	0	0	2,81	0,39
4	تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على إتقان آليات التعامل مع	16	72,7	5	22,7	1	4,5	2,68	0,56

	طلاب الفئات الخاصة.								
المتوسط الحسابي العام								2,76	0,27

يتضح من الجدول رقم (9) أن محور (اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال السلوكي لمعلم التربية الخاصة)، يتضمن (4) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (2,81، 2,68)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة، ويبلغ المتوسط الحسابي العام (2,76)، وهذا يدل على اتفاق اتجاهات أفراد الدراسة حول دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال السلوكي لمعلم التربية الخاصة.

والفقرات التالية تناقش بنوع من التفصيل اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال السلوكي لمعلم التربية الخاصة، وذلك على النحو التالي:

1/جاءت الفقرة رقم (3) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على إتقان أساليب التعامل مع أولياء أمور الطلاب) بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بالمجال السلوكي لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2,81)، وانحراف معياري (0,39)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على إتقان أساليب التعامل مع أولياء أمور الطلاب.

2/ جاءت الفقرة رقم (1) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على إتقان صياغة الأهداف السلوكية، والتخطيط الجيد لها) بالمرتبة الثانية بين الفقرات الخاصة بالمجال السلوكي لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،77)، وانحراف معياري (0,42)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على إتقان صياغة الأهداف السلوكية، والتخطيط الجيد لها.

3/ جاءت الفقرة رقم (2) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على إتقان استخدام أساليب التعزيز الذاتي) بالمرتبة الثالثة بين الفقرات الخاصة بالمجال السلوكي لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،77)، وانحراف معياري (0,42)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على إتقان استخدام أساليب التعزيز الذاتي.

4/ جاءت الفقرة رقم (4) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على إتقان آليات التعامل مع طلاب الفئات الخاصة) بالمرتبة الرابعة بين الفقرات الخاصة بالمجال السلوكي لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،68)، وانحراف معياري (0,56)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على إتقان آليات التعامل مع طلاب الفئات الخاصة.

التساؤل الرابع: ما هي اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال الشخصي لمعلم التربية الخاصة؟

وللإجابة على التساؤل السابق قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال الشخصي لمعلم التربية الخاصة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (10)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال الشخصي لمعلم التربية الخاصة

م	الفقرات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		أوافق		محايد		لا اوافق			
		ك	%	ك	%	ك	%		
1	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على المحافظة بمظهر عام يليق بالمهنة.	14	63,6	7	31,8	1	4,5	2,95	0,21
2	تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على الالتزام بالواجبات والمعايير الأخلاقية ومسؤوليات المهنة.	13	59,1	8	36,4	1	4,5	3,00	0,00
3	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة القدرة على التصرف في المواقف المختلفة بشكل سليم.	15	68,2	6	27,3	1	4,5	2,95	0,21
4	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة اكتساب اتجاهات إيجابية نحو مهنته.	18	81,8	4	18,2	0	0	2,86	0,35
5	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على اكتساب ثقافة عامة في جميع جوانب الحياة.	17	77,3	5	22,7	0	0	2,72	0,55
6	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تقبل الطلبة ومعاملتهم بنزاهة ومساواة ومودة والمحافظة على أسرارهم.	17	77,3	4	18,2	1	4,5	2,90	0,29
	المتوسط الحسابي العام							2,90	0,20

يتضح من الجدول رقم(10) أن محور (اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال الشخصي لمعلم التربية الخاصة)، يتضمن (6) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3,00، 2,72)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة، ويبلغ المتوسط الحسابي العام (2,90)، وهذا يدل على اتفاق اتجاهات أفراد الدراسة حول دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال الشخصي لمعلم التربية الخاصة.

والفقرات التالية تناقش بنوع من التفصيل اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال الشخصي لمعلم التربية الخاصة، وذلك على النحو التالي:

1/جاءت الفقرة رقم (2) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة معلم التربية الخاصة على الالتزام بالواجبات والمعايير الأخلاقية ومسؤوليات المهنة) بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بالمجال الشخصي لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (3,00)، وانحراف معياري (0,00)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على الالتزام بالواجبات والمعايير الأخلاقية ومسؤوليات المهنة.

2/ جاءت الفقرة رقم (1) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على المحافظة بمظهر عام يليق بالمهنة) بالمرتبة الثانية بين الفقرات الخاصة بالمجال الشخصي لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،95)، وانحراف معياري (0,42)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على المحافظة بمظهر عام يليق بالمهنة.

3/ جاءت الفقرة رقم (3) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة القدرة على التصرف في المواقف المختلفة بشكل سليم) بالمرتبة الثالثة بين الفقرات الخاصة بالمجال الشخصي لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،95)، وانحراف معياري (0,21)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على القدرة على التصرف في المواقف المختلفة بشكل سليم.

4/ جاءت الفقرة رقم (6) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تقبل الطلبة ومعاملتهم بنزاهة ومساواة ومودة والمحافظة على أسرارهم) بالمرتبة الرابعة بين الفقرات الخاصة بالمجال الشخصي لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،90)، وانحراف معياري (0,29)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على تقبل الطلبة ومعاملتهم بنزاهة ومساواة ومودة والمحافظة على أسرارهم.

5/ جاءت الفقرة رقم (4) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة اكتساب اتجاهات إيجابية نحو مهنته) بالمرتبة الخامسة بين الفقرات الخاصة بالمجال الشخصي لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،86)، وانحراف معياري (0,35)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو مهنته.

6/ جاءت الفقرة رقم (5) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على اكتساب ثقافة عامة في جميع جوانب الحياة) بالمرتبة السادسة بين الفقرات الخاصة بالمجال الشخصي لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،72)، وانحراف معياري (0,55)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على اكتساب ثقافة عامة في جميع جوانب الحياة.

التساؤل الخامس: ما هي اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال التقني لمعلم التربية الخاصة؟

وللإجابة على التساؤل السابق قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال التقني لمعلم التربية الخاصة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (11)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو دور تكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال التقني لمعلم التربية الخاصة

م	الفقرات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		أوافق		محايد		لا اوافق			
		ك	%	ك	%	ك	%		
1	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تصميم الوسائل التعليمية الحديثة المناسبة للعملية التعليمية.	20	90,9	2	9,1	0	0	2,90	0,29
2	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تنمية ذاته مهنيا.	17	77,3	5	22,7	0	0	2,77	0,42
3	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تنمية مهارة استخدام المصادر الالكترونية والتزود منها كالدورات والورش والمواقع التعليمية.	20	90,9	2	9,1	0	0	2,90	0,29
4	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على استخدام وسائل تواصل الكتروني كالبريد الالكتروني للتواصل بين المعلمين.	20	90,9	2	9,1	0	0	2,90	0,29
5	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على استخدام المواقع والمنتديات لمشاركة الخبرات.	20	90,9	2	9,1	0	0	2,90	0,29
6	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التطوير المهني ذاتياً.	19	86,4	3	13,6	0	0	2,86	0,35
7	تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على استخدامها كجزء من العملية التعليمية بشكل فعال.	19	86,4	3	13,6	0	0	2,86	0,35
	المتوسط الحسابي العام							2,87	0,29

يتضح من الجدول رقم (11) أن محور (اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال التقني لمعلم التربية الخاصة)، يتضمن (7) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين

(2,90، 2,77)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة، ويبلغ المتوسط الحسابي العام (2,87)، وهذا يدل على اتفاق اتجاهات أفراد الدراسة حول دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال التقني لمعلم التربية الخاصة.

والفقرات التالية تناقش بنوع من التفصيل اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال التقني لمعلم التربية الخاصة، وذلك على النحو التالي:

1/جاءت الفقرة رقم (1) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تصميم الوسائل التعليمية الحديثة المناسبة للعملية التعليمية) بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بالمجال التقني لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2,90)، وانحراف معياري (0,29)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على تصميم الوسائل التعليمية الحديثة المناسبة للعملية التعليمية.

2/ جاءت الفقرة رقم (3) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تنمية مهارة استخدام المصادر الالكترونية والتزود منها كالدورات والورش والمواقع التعليمية) بالمرتبة الثانية بين الفقرات الخاصة بالمجال التقني لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،90)، وانحراف معياري (0,29)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على تنمية مهارة استخدام المصادر الالكترونية والتزود منها كالدورات والورش والمواقع التعليمية.

3/ جاءت الفقرة رقم (4) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على استخدام وسائل تواصل الكتروني كالبريد الالكتروني للتواصل بين المعلمين) بالمرتبة الثالثة بين الفقرات الخاصة بالمجال التقني لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،90)، وانحراف معياري (0,29)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على استخدام وسائل تواصل الكتروني كالبريد الالكتروني للتواصل بين المعلمين.

4/ جاءت الفقرة رقم (5) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على استخدام المواقع والمنتديات لمشاركة الخبرات) بالمرتبة الرابعة بين الفقرات الخاصة بالمجال التقني لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،90)، وانحراف معياري (0,29)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على استخدام المواقع والمنتديات لمشاركة الخبرات.

5/ جاءت الفقرة رقم (6) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التطوير المهني ذاتياً) بالمرتبة الخامسة بين الفقرات الخاصة بالمجال التقني لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،86)، وانحراف معياري (0,35)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التطوير المهني ذاتياً.

6/ جاءت الفقرة رقم (7) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على استخدامها كجزء من العملية التعليمية بشكل فعال) بالمرتبة السادسة بين الفقرات الخاصة بالمجال التقني لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،86)، وانحراف معياري (0,35)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على استخدامها كجزء من العملية التعليمية بشكل فعال.

7/ جاءت الفقرة رقم (2) وهي (تساعد التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة على تنمية ذاته مهنيا) بالمرتبة السابعة بين الفقرات الخاصة بالمجال التقني لمعلم التربية الخاصة، بمتوسط حسابي (2،77)، وانحراف معياري (0,42)، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة على تنمية ذاته مهنيا.

5. تفسير نتائج الدراسة

عرض وتفسير نتائج الدراسة

- يظهر من خلال نتائج الدراسة أن هناك موافقة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة في المجال المعرفي على:

- الاطلاع على المعلومات في مجال التربية والتعليم.
- ممارسة القراءة الحرة في المجال التربوي.
- الاطلاع الكافي على نظريات ووسائل التعليم عن بعد.
- الإلمام بطرق التدريس الحديثة المناسبة لطلاب الفئات الخاصة.
- التعرف على خصائص وحاجات طلابه (الجسمية، النفسية، العقلية) لطلاب الفئات الخاصة بشكل أكبر.
- الإبداع والابتكار بطرق عرض المحتوى التعليمي.
- التعرف على أساليب التقويم التربوي الحديثة.

ويمكن تفسير هذا بأن التكنولوجيا الحديثة توفر الأساليب المهمة والمناسبة في تنمية المعلم أثناء الخدمة، والتي من شأنها أن توفر له المعارف التي يحتاج إليها عن أساليب التقويم الحديثة، والطرق الإبتكارية في عرض المحتويات التعليمية، ومن أمثلة تلك الأساليب أسلوب المنحى المتكامل المتعدد الوسائط، والذي يهدف إلى التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة وهو في موقع عمله بالوسائط التي تتصف بالانفتاح والمرونة، هذا فضلا عن التعليم المستقل الذي يستخدم في الوسائل السمعية، والبصرية، وأفلام الفيديو، والبرامج التلفزيونية.

ويتفق ذلك جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة عبد المعطي وأبو قلة (2010) من **أنه** أن يرى العاملين بالتربية الخاصة أن التعليم عن بعد يقدم المعرفة والمعلومات لمعلم التربية الخاصة في أي وقت،

- كما يظهر من خلال نتائج الدراسة أن هناك موافقة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة في المجال المهاري على:

- تنمية مهارة التعلم الذاتي.
- تنمية مهارة الحوار.
- تنمية مهارة أسلوب حل المشكلات.
- تنمية مهارة التهيئة الذهنية لطلاب الفئات الخاصة.
- اكتساب مهارة أسلوب التدرج في عرض المادة.
- تنمية مهارة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.
- تنمية مهارة التقييم الذاتي.

- إتقان وضع الأهداف بما يتناسب مع حاجات الطالب.
- تنمية مهارات الاتصال الفعال.
- تطوير مهاراته نحو العمل الجماعي/ العمل ضمن الفريق بسهولة.

ويمكن تفسير هذا بأن طالبات جامعة الملك سعود تلمسن أن التكنولوجيا الحديثة توفر للمعلم برامج تساعده على تنمية مهاراته الخاصة، والمتعلقة بقدراته المهنية، حيث يتوفر عبر الإنترنت برامج من شأنها تنمية مهارات الاتصال الفعال للمعلم، بالإضافة إلى توفير برامج تنمية من شأنها رفع مهارات العمل الجماعي للمعلم، حيث يتتبع معلم التربية الخاصة تلك البرامج ويكتسب المهارات التي تلزمه لتدريس طلاب الفئات الخاصة، كأن يتمكن من وضع الأهداف التي تتناسب مع كل طالب.

- يظهر من خلال نتائج الدراسة أن هناك موافقة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة في المجال السلوكي على:

- إتقان صياغة الأهداف السلوكية، والتخطيط الجيد لها.
- إتقان استخدام أساليب التعزيز الذاتي.
- إتقان أساليب التعامل مع أولياء أمور الطلاب.
- إتقان آليات التعامل مع طلاب الفئات الخاصة.
- يتضح من الجدول رقم(9) أن محور (اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال السلوكي لمعلم التربية الخاصة)، يتضمن (4) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (2,81، 2,68)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة، ويبلغ المتوسط الحسابي العام (2,76)، وهذا يدل على اتفاق اتجاهات أفراد الدراسة حول دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالمجال السلوكي لمعلم التربية الخاصة.

وقد يرجع هذا إلى أن طالبات جامعة الملك سعود تلمسن ما تقدمه التكنولوجيا الحديثة من برامج ووسائل تعليمية من شأنها ثقل الجانب السلوكي لمعلم التربية الخاصة، حيث تزوده تلك الأساليب والبرامج بمهارات التعزيز الذاتي، وأساليب التعامل مع أولياء الأمور، كما تمكنه من فهم واستيعاب والتعامل مع طلاب الفئات الخاصة بإستراتيجيات ممنهجة تمكنه من إيصال المعلومات اللازمة لهم.

- يظهر من خلال نتائج الدراسة أن هناك موافقة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة في المجال الشخصي على:

- المحافظة بمظهر عام يليق بالمهنة.
- الالتزام بالواجبات والمعايير الأخلاقية ومسؤوليات المهنة.
- القدرة على التصرف في المواقف المختلفة بشكل سليم.
- اكتساب اتجاهات إيجابية نحو مهنته.
- اكتساب ثقافة عامة في جميع جوانب الحياة.
- تقبل الطلبة ومعاملتهم بنزاهة ومساواة ومودة والمحافظة على أسرارهم.

ويمكن تفسير هذا بأن وسائل التكنولوجيا الحديثة تمرن المعلم على تطوير وتطويع سلوكياته الشخصية على نحو يجعله قادر على التعامل مع طلاب الفئات الخاصة، وتقبلهم على اختلافاتهم، واحتواء أسرارهم، ومعالجة مشكلاتهم، وتدربه كي يتمكن من التصرف على نحو يجعله يكتسب الثقة العامة من الطلاب وزملائه، كما تجعله قادرًا على التصرف بشكل سليم في مختلف المواقف التي يحتمل أن يتعرض لها.

وتتفق تلك النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة "رايس" (Rice, 2020) وجود تأثير إيجابي للتنمية المهنية الالكترونية على تعزيز الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والنية للبقاء في التربية الخاصة لدى المعلمين،

- كما يظهر من خلال نتائج الدراسة أن هناك موافقة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على أن التكنولوجيا الحديثة تساعد معلم التربية الخاصة في المجال التقني على:

- تصميم الوسائل التعليمية الحديثة المناسبة للعملية التعليمية.
- تنمية ذاته مهنيا.
- تنمية مهارة استخدام المصادر الالكترونية والتزود منها كالدورات والورش والمواقع التعليمية.
- استخدام وسائل تواصل الكتروني كالبريد الالكتروني للتواصل بين المعلمين.
- استخدام المواقع والمنتديات لمشاركة الخبرات.
- استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التطوير المهني ذاتياً.
- استخدامها كجزء من العملية التعليمية بشكل فعال.

وقد يرجع هذا إلى أن طالبات جامعة الملك سعود تلمسن ما قدمته التكنولوجيا الحديثة من وسائل تواصل تبقي المعلمين على اتصال دائم ببعضهم البعض، وبطلابهم كما تبقيهم على إطلاع دائم بكافة المستحدثات التقنية وتمرنهم على استخدامها، ليصبح المعلم قادر على استخدام المواقع الإلكترونية المختلفة والحصول على الفائدة اللازمة منها، كما يصبح قادرًا على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتحقيق تنمية مهنية ذاتية.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة عبد المعطي وأبو قلة (2010) من أن من مزايا استخدام التعليم عن بُعد في إعداد معلمي التربية الخاصة أنها لا تعطل معلم التربية الخاصة عن عمله الأساسي أو التفرغ للدراسة، وأنها تكسب الدارس القدرة على التعامل مع التقنيات الحديثة عبر الإنترنت والبريد الإلكتروني، ويرى العاملين بالتربية الخاصة أيضاً أنها تقدم المعرفة والمعلومات لمعلم التربية الخاصة في أي وقت.

ومن خلال نتائج الدراسة نجد أن فروض الدراسة قد تحققت وهي كما يلي:

- يوجد اتجاهات ايجابية عند طالبات التربية الخاصة نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالجانب المعرفي لمعلم التربية الخاصة.
- يوجد اتجاهات إيجابية عند طالبات التربية الخاصة نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالجانب المهاري لمعلم التربية الخاصة.
- يوجد اتجاهات إيجابية عند طالبات التربية الخاصة نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالجانب السلوكي لمعلم التربية الخاصة.

- يوجد اتجاهات إيجابية عند طالبات التربية الخاصة نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالجانب الشخصي لمعلم التربية الخاصة.
- يوجد اتجاهات إيجابية عند طالبات التربية الخاصة نحو دور التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية بالجانب التقني لمعلم التربية الخاصة.

6. توصيات البحث:

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

- تشجيع توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم بشكل يجعلها جزءاً أساسياً من التعليم، خاصة لدى معلمي التربية الخاصة.

-العمل على الدعم المادي والفني وإزالة جميع العقبات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الخاصة للتكنولوجيا الحديثة.

-القيام بإجراء مزيد من الدراسات المتخصصة في مجال دعم استخدام التكنولوجيا الحديثة لمعلم التربية الخاصة.

-توعية معلمي ومعلمات التربية الخاصة بأهمية التكنولوجيا الحديثة في التنمية المهنية من خلال عقد الندوات الداخلية، وورش العمل.

-التخطيط وإعداد السياسات والآليات المناسبة من قبل الجهات المختصة لتوظيف التكنولوجيا الحديثة كمصدر مساعد لتدريب وتعليم معلمي ومعلمات التربية الخاصة.

7. قائمة المراجع

1.7. المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف؛ غنايم، أمل محمد حسن حسن. (2017). تصور مقترح لإعداد وتدريب معلم/ أخصائي صعوبات التعلم بجمهورية مصر العربية لمواجهة متطلبات مجتمع المعرفة: رؤية نفس- تربوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (عدد خاص)، 377- 386.

أبو الحسن، أحمد صلاح الدين. (2013). معايير اختيار مؤسسات التدريب الميداني للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *6*(11)، 142-176.

إسماعيل، محمد صادق. (2011). *تطوير التعليم الأساسي كمدخل لإصلاح التعليم العربي*. القاهرة: دار العربي للنشر والتوزيع.

بخش، أميرة طه. (2009). واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية. *المجلة التربوية*، *23*(90)، 125-178.

بشاي، وفاء زكي بدروس. (2019). استخدام أسلوب Live Teach في التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة في مصر في ضوء خبرة جامعتي فلوريدا وماريلاند بالولايات المتحدة الأمريكية. *المجلة التربوية*، (68)، 1-85.

البلالي، هدى بنت عبد الرحمن بن عمر. (2018). تفعيل التنمية المهنية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظرهم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *2*(19)، 269-314

التركي، خالد محمد. (2015). استخدام التعلم الذاتي في تطوير الأداء المهني للمعلمين. *مجلة العلوم الإنسانية*، (10)، 67-86.

توني، ناصر عبد القادر نصر. (2011). توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التنمية المهنية للمعلمين: منظور اقتصادي. *مجلة كلية التربية*، *3*(35)، 191-220.

حسن، عيسى حسن رمضان؛ الخضري، بدر نادر؛ العتل، محمد حمد محمد. (2019). أهمية التدريب على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة بدولة الكويت. *مستقبل التربية العربية*، *26*(116)، 387 -498.

خاجي، ثاني حسين (2018). دور التعلم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين. *المجلة العربية للعلوم التربوية و النفسية*، (7)، 25-42.

الخطيب، عاكف عبد الله. (2016). تقييم برامج التدريب المهني لمعلّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في أثناء الخدمة في مملكة البحرين من وجهة نظرهم. *دراسات- العلوم التربوية*، *43*(2)، 1031-1047.

خليفة، خليفة عبد السميع. (2005). التنمية المهنية للمعلم العربي: مفهومها - أهدافها - أسسها ومبادئها - أساليبها. *المؤتمر العلمي السادس: التنمية المهنية المستديمة للمعلم العربي*، جامعة الفيوم، –مصر.

الذبياني، منى سليمان. (2014). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنياً وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق- دراسات تربوية ونفسية*، *2*(85)، 103-159.

الذروة، مبارك عبد الله فالح؛ متولي، صفوت حسن عبد العزيز. (2016). التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في دولة الكويت في ضوء التحديات المستقبلية. *الثقافة والتنمية*، (108)، 1-88

الرحال، درغام. (2010). *التربية الخاصة بالطفل*. جامعة البعث: مديرية الكتب والمطبوعات.

زهرة، نسرين عبد الإله؛ علي، أمل محمود. (2019). معوقات استخدام تقنيات التعليم في تنمية المهارات المختلفة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *3*(13)، 85- 105.

زيدان، السيد محمد سالم. (2018). التطوير المهني للمعلمين نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. *مجلة كلية التربية*، (24)، 411-456.

سليمان، سحر أحمد البيومي. (2016). تفعيل التنمية المهنية لمعلم الكبار بمصر على ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *2*(17)، 237-278.

سيد، عصام محمد (2016). *سلسلة التنمية المهنية للمعلم - سيناريو التخطيط: الحقيبة التدريبية الرابعة*. (ط1). دار التعليم: الإسكندرية.

شاهين، آلاء محمود مصطفى (2019). *فاعلية استخدام الانترنت في التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية*. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بيرزيت، فلسطين.

الشخيبي، ريهام علي السيد؛ مطاوع، وسامة مصطفى. (2012). إعداد معلم التربية الخاصة وتنميته مهنياً في جمهورية مصر العربية: دراسة تحليلية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *2*(13)، 691-710.

الشمرى، بدر فراج دخيل العوام. (2013). تطوير نظام التنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*، (68)، 155-200.

الشمري، ابتسام غضبان. (2019). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *9*(31)، 112-144.

الصقيه، عبد الله بن فهد عبد الله. (2019). النمط القيادي الممارس لدى قادة مدارس مدينة بريدة وعلاقته بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم. *مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية*، (4)، 301-350

عبد الرحمن، حسين أحمد. (سبتمبر، 2016). أدوار معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص ومتطلبات مجتمع المعرفة. *المؤتمر الدولي الأول: توجهات إستراتيجية في التعليم- تحديات المستقبل*. جامعة عين شمس، مصر.

عبد المعطي، حسن مصطفى؛ أبو قلة، السيد عبد الحميد صالح. (2010). متطلبات استخدام نظام التعليم عن بعد في إعداد وتدريب معلمي ومعلمات التربية الخاصة: دراسة استطلاعية. *دراسات تربوية ونفسية*، (69)، 11-82.

عبيد، محمد عبد الوهاب محمد. (2017). فاعلية استخدام المواقع الإلكترونية في التنمية المهنية للمعلمين بدولة البحرين. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: رابطة التربويين العرب، (عدد خاص)، 267 - 274.

العجمي، محمد سعود؛ السعيدي، أحمد محسن؛ العنزي، سلامة عجاج. (2016). دور الموجه الفني في تطوير الأداء المهني لمعلمي التربية الخاصة (فصول الدمج) بدولة الكويت. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *5*(8)، 187-203.

العجمي، ناصر بن سعد؛ الدوسري، عبد الهادي بن مبارك. (2016). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، *39*، 48-85.

العطار، محمد محمود. (2019). إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة: تصور مقترح. *مجلة التربية الخاصة*، (27)، 56-117.

العلوني، سالم محمد سليم. (2010). *التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول: تصور مقترح*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.

علي، عادل سيد. (2009). *التنمية المهنية لمعلمي التعليم الصناعي*. ط2، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عمر، أحمد مختار (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

عميرة، حمدي عز العرب؛ أحمد، ياسر سعد محمد. (2014). فعالية برنامج إلكتروني مقترح في المستحدثات التكنولوجية لتنمية بعض الكفايات المهنية اللازمة لطلاب التربية الخاصة بكلية التربية. *مجلة كلية التربية*، (53)، 284-345

القحطاني، عوض بن علي عبد الله؛ اليحيى، محمد بن عبد الله بن محمد (2017) واقع شبكات التواصل الاجتماعي في التنمية المهنية الذاتية للمعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الدمام. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*: جامعة الفيوم - كلية التربية، 4(7)، 109 - 142. مسترجع من

مالك، شعباني. (2015). دور تكنولوجيا الاتصال والإعلام الحديثة في التربية والتعليم. (11). *جامعة عمار، كلية العلوم الاجتماعية*. الجزائر:23- 44.

المرسي، محمد رشدي أحمد؛ عبد الوهاب، سميرة محمد. (2016). فعالية برنامج تدريبي لإعداد معلمي التعليم العام للتدريس للأطفال ذوي الإعاقات في ضوء المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة. *مجلة التربية الخاصة*، (14)، 313-349

المعمرية، فاطمة حمدان؛ التاج، هيام موسى. (2017). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة الدولية للبحوث التربوية، 41*(3)، 219-244.

نصار، سامي محمد؛ نتو، هوازن محمد أحمد؛ عبد الشافي، دينا حسن. (2015). إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية، 2*(3)، 603-634.

النصر الله، شريفة جاسم عبد الرحمن؛ نصار، سامي محمد عبد المقصود؛ عبد الحكيم، فاروق جعفر. (2016). المعايير العالمية في التنمية المهنية لمعلمي الفئات الخاصة. *عالم التربية*، (53)، 1-15.

نصر، نجم الدين نصر أحمد. (2004). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة. *مجلة كلية التربية بالزقازيق: جامعة الزقازيق - كلية التربية*، (46)، 325- 273.

2.7. المراجع الأجنبية:

AASEP. (2020). *Professional Development*. Accessed on 21/9/2020, Retrieved from: http://aasep.org/professional-development/index.html.

Alghamdi, A. H., Sihes, B., & Johari, A. (2016). Effect of Professional Development on Classroom Practices in Some Selected Saudi Universities. *International Journal of Higher Education*, *5*(1), 152-159.

Bruinsma, A. M. (2011). *Implementation of Assistive Technology in the Classroom*. Unpublished Master's Thesis, St. John Fisher College, USA.

Cagiltay, K., Cakir, H., Karasu, N., ISLIM, O. F., & CICEK, F. (2019). Use of educational technology in special education: Perceptions of teachers. *Participatory Educational Research*,*6*(2), 189-205.

Crouse, T., & Rice, M. (2018). Learning to serve students with disabilities online: Teachers' perspectives. *Journal of Online Learning Research*, *4*(2), 123-145.

Erdas Kartal, E., Dogan, N., Irez, S., Cakmakci, G., & Yalaki, Y. (2019). A five-level design for evaluating professional development programs: Teaching and learning about nature of science. *Issues in Educational Research*, *29*(2), 402-426.

Falkner, K., & Larsson, J. D. (2020). Professional formation of Swedish special education teachers in the tension between formal education at university and informal learning in practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 1-9.

Hardman, E. (2015). How pedagogy 2.0 can foster teacher preparation and community building in special education. *Social Inclusion*, *3*(6), 42-55.

Hollins, K. G. (2017). *Assistive Technology, Disability, And Access: Transforming Thinking And Practice Through Inquiry-Based Professional Development*. PHD, Columbia University, New York.

Nasser, F. M. A. (2019). The Application Degree of Participative School Leaderships at Al-Ihsa Governorate and Its Correlation with Teachers' Professional Development.*International Education Studies, 12*(12), 101-112.

Ribeiro, J., & Moreira, A. (2010). ICT training for special education frontline professionals: A perspective from students of a master's degree on special education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 5*(2), 55-59.

Rice, Z. B. (2020). *Using Online Professional Development to Improve Job Satisfaction and Decrease the Attrition of Rural Special Education Teachers*. Doctoral dissertation, Southwestern College, Kansas.

San Diego University. (2020). *Turn your reading into positive and effective improvement in your classroom or at your school*. Accessed on 21/9/2020, Retrieved from: https://pce.sandiego.edu/public/category/courseCategoryCertificateProfile.do?method=load&certificateId=37481513&selectedProgramAreaId=16306&selectedProgramStreamId=39141719.

Sundqvist, C., Ahlefeld Nisser, D. V., & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 297-312.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.7

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

التحليل العاملي التوكيدي للعلاقة بين الرضا عن الحياة وتحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين

Confirmatory Factor Analysis of the Relationship between Life Satisfaction and the Improvement of Academic Performance of University Students

إعداد الدكتور/ الشرقي عبد الحليم أبو عبد الحق

دكتوراه في علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سايس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المملكة المغربية

Email: abdelhalim.cherqui@usmba.ac.ma

الملخص

تهدف الدراسة إلى فحص فرضية مفادها أن وجود المتعلم أو الطالب في ظروف نفسية مضطربة سيواجه صعوبات في التحصيل الأكاديمي.أما إذا كان في أحسن أحواله فسيكون أداؤه الأكاديمي جيدا في أنشطة التربية والتكوين. وبلغت عينة البحث 386 طالبًا (نسبة الإناث 48.2٪ والذكور 51.8٪؛ متوسط أعمارهم 21.54، بانحراف معياري يساوي 3.93). ولفحص العلاقة بين عامل الرضا عن الحياة (LS) ببعديه المشاعر الإيجابية والسلبية (PF/ NF) وعامل الأداء الأكاديمي (AP)، تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية الحديثة منها التحليل العاملي التوكيدي لأن الباحث يدرك أبعاد هذه الدراسة والمتغيرات التابعة لها. وبالفعل فقد كشف التحليل وجود ثلاثة عوامل أساسية اعتمدت في تحليل المسار. وكشف التحليل أن عامل الرضا عن الحياة، المتمثل في عاملي المشاعر الإيجابية والسلبية (NF،PF)، له تأثير في عامل الأداء الأكاديمي (AP)، حيث يؤثر العاملان في عامل الأداء الأكاديمي (AP). كما كشف التحليل أيضًا أن التأثير الأقوى في عامل الأداء الأكاديمي (AP) كان لصالح عامل المشاعر الإيجابية (PF) على حساب عامل المشاعر السلبية (NF). والملاحظ أن عامل الرضا (LS) من خلال عاملي (NF،PF)، له تأثير في (AP). كما كشفت النتائج أن عامل (PF) له تأثير ذو معنوية إحصائية عالية مقارنة مع تأثير عامل (NF). وبناءً على هذه النتائج نقدم توصية للقائمين على المجال التربوي للمساهمة في ورش الرضا عن الحياة، من خلال توفير بيئة تعليمية أكاديمية تتوفر فيها شروط تنمية الشعور الإيجابي في حياة المتعلمين عامة والطلاب خاصة. في حين ينبغي التصدي لجميع المظاهر المزعجة لراحة الناشئة داخل المؤسسات التعليمية وخارجها خاصة في الفضاء الأسري. كما ينبغي جعل الرضا عن الحياة (LS) لدى الطلاب أولوية تستأثر باهتمام منظومة التربية والتكوين، من أجل تحقيق أداء أكاديمي جيد.

الكلمات المفتاحية: الرضا عن الحياة، المشاعر الإيجابية والسلبية، الأداء، التحليل العاملي.

Confirmatory Factor Analysis of the Relationship between Life Satisfaction and the Improvement of Academic Performance of University Students

Dr. Abdelhalim Cherqui

Phd in Psychology, University of Sidi Mohamed Ben Abdallah, Fez, Morocco

E-mail address: abdelhalim.cherqui@usmba.ac.ma

Abstract

T This study tried to check the hypothesis that when the student is in turbulent psychological conditions, he will face obstacles in his academic performance. On the other hand, if he is in his best condition, he will do well in his academic performance (AP). This study attempted to provide an answer to an important question: What is the nature of the relationship between life satisfaction and academic performance? The sample of this study consisted of 386 university students affiliated with Sidi Mohamed Ben Abdallah University.. N(186 females, 48.2 % ; 200 males, 51.8 %; Mage = 21.54, SDage = 3.93). The participants voluntarily answered the items of the paper questionnaire. A confirmatory factor analysis (CFA) and path analysis was carried out in order to examine the relationship between the factor of life satisfaction (LS): Positive and Negative Emotions (PF,NF) on the one hand and the academic performance factor (AP) on the other hand. Referring to the results of the analysis, especially the standard estimates and indicators of good fit,The life satisfaction factor (LS), through its two dimensions:(PF,NF), has a clear impact on academic performance (AP). The results also revealed that the Positive Emotions (PF) factor has a statistically significant effect compared to the Negative Emotions (NF) factor. We present a recommendation for those in charge of the educational field to contribute to life satisfaction workshops, by providing an academic learning environment in which the conditions for developing a (PF) in students' lives are met. At the same time, all manifestations that disturb students' comfort must be prevented.

Keywords: Life satisfaction, Positive and negative emotions, Performance, Factor Analysis

1. مقدمة

يتمحور موضوع هذا المقال حول علاقة عامل الرضا عن الحياة بعامل آخر يهم تحسين الأداء الأكاديمي، وذلك عبر بسط إشكاليته وفرضياته، مع بيان أهمية هذه الدراسة وأهدافها. كما تم التطرق لحدود الدراسة وإطارها النظري والدراسات السابقة بشأن تلك العلاقة التي تربط المتغيرين، وتخصيص حيزهام لضبط مفاهيم الدراسة والتصريح بمنهجية البحث وأدواته وطرقه من خلال ذكر هندسة الاستمارة وتقديم بيانات العينة التي تألفت من طلاب جامعيين تابعين لكليات جامعة سيدس محمد بن عبد الله بفاس.

وهكذا ارتكز الهيكل العام لهذه الدراسة على شقين اثنين، أحدهما يتعلق بالإطار النظري والدراسات السابقة، وثانيهما يتمثل في دراسة ميدانية انبنت على أساس جمع بيانات العينة ومعالجتها بواسطة برامج وأساليب إحصائية منها التحليل العاملي التوكيدي كخيار منهجي يتوافق مع النموذج الافتراضي الذي ارتضاه الباحث لدراسته.

لقد تناول التحليل متغيرا مستقلا يتمثل في الرضا عن الحياة عبر بعدين أثنين هما المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية من جهة، ومتغيرا تابعا يتعلق بالأداء الأكاديمي. والهدف من ذلك كله هو رصد مؤشرات التأثيرلدى متغيرات "الرضا عن الحياة" في مجال "الأداء الأكاديمي" لدى أفراد العينة.

1.1. مشكلة البحث والأسئلة والفرضيات

مشكلة هذه الدراسة هي تتبع أثر عامل «الرضا عن الحياة» في «الأداء الأكاديمي». ويمكن تفصيل ذلك من خلال السؤال التالي: هل يمكن أن يتحسن مؤشر «أداء الأكاديمي» للطلاب دون مراعاة عامل «الرضا عن الحياة»؟

وعلى هذا الأساس نفترض أنه كلما عاش الطالب في جو مفعم بالمشاعر الإيجبية فإن أداءه الأكاديمي سيتحسن والعكس صحيح.

2.1. أهمية الدراسة وأهدافها

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناول موضوع حساس ربما يتم تجاهله بشكل كبير. وهو في الوقت ذاته قد يكون متغيرا من المتغيرات التي لها الأثر الكبير في ارتفاع أو تدني مؤشر جودة الأداء الأكاديمي. لذلك كان الغرض من هذه البحث هو دراسة ذلك الأثر من خلال عينة من طلبة الجامعة بفاس.

3.1. حدود الدراسة

يأتي هذا العمل في سياق إتمام بعض المشاريع البحثية التي لم يتسن لأحد الباحثين إنجازها أثناء التحضير لنيل درجة الماجستير(Cherqui, 2014)، وكذلك أثناء التحضير لنيل شهادة الدكتوراة(Cherqui, 2021). وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من الطلاب من مختلف كليات جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، خلال الدورة الربيعية من العام 2018. لذلك تبقى نتائج هذه الدراسة نسبية بالنظر إلى إمكامية تعميمها، ومرتبطة بشكل معقول بالإطار الذي الذي أنجزت فيه تبعا لسياقات مكانية وزمانية وديموغرافية وأكاديمية.

2. الإطار النظري الدراسات السابقة

يذهب جميع الطلاب إلى الجامعة، وعادة ما نتوقع منهم جميعا أداء أكاديميا جيدا. ومع ذلك فإن المتدخلين في الشأن التربوي من مدرسين وإداريين ومؤطرين وجمعيات المجتمع المدني قد لا يهتمون بالظروف النفسية التي قد تكون أحيانا أو في أحايين كثيرة ظروفا صعبة لدى هؤلاء الطلاب. فهم كما يعلم الجميع، يواجهون ضغوط الحياة المعاصرة من جهة، وتكلفة عملية التعليم والتكوين من جهة ثانية. ومعنى ذلك أن الرضا عن الحياة والإقبال عليها بتفاؤل وفرح وإيجابية يعتبر متغيرا من جملة المتغيرات المؤثرة في الأداء الأكاديمي. فقد كشفت دراسات علمية محكمة في أرقى المجلات العلمية بأهمية وإمكانية تفعيل التعليم الذي ينبني على أساس تنمية الرغبة والمتعة لدى الطلاب. فكيف ستكون النتائج لوأقبل هؤلاء على الدرس والتحصيل بحب وشوق واندفاع؟ (المعشني، د.ت). وهناك دراسة تسير في نفس الاتجاه أجراها أحد الباحثين في علم النفس التربوي على عينة من 484 طالبا، والتي هدف من خلالها تعرف الشعور بالملل الأكاديمي ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل والمشاركة الأكاديمية وسلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية طالب الصف الأول الثانوي. ومن النتائج التي كشفت عنها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة الشعور بالملل الأكاديمي ترجع إلى مستوي التحصيل لصالح منخفضي الأداء الدراسي (ناصف، 2018) . كما أشارت إحدى الدراسات من خلال عينة تكونت من 185 من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد المقياسين المعتمدين من لدن الباحث (الملل الأكاديمي والسلوك العدواني). فقد لا يقتصر أثر المشاعر السلبية في إحداث الملل الأكاديميفحسب، بل قد يؤدي إلى فرز السلوك العدواني (الدويلة، 2019). ومن جهة أخرى يمكن للمشاعر الإيجابية أن تكون قوة محركة نحو حياة آمنة وتبعث على تحقيق التحصيل الدراسي. فقبل ظهور علم النفس الإيجابي كان أغلب الباحثين يميلون إنجاز ما يقارب مئة الدراسة بشأن المشاعر السلبية كالحزن والاكتئاب... مقابل دراسة واحدة لصالح المشاعر الإيجابية كالإيجابية والسعادة...(جعفر، 2019).

إن هذه الدراسة تعتبر أن المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية خاضعة لنسق نفسي يجسد حالة الرضا عن الحياة لدى الفرد بشكل عام.فالرضا عن الحياة في بعض الدراسات هوبمثابة بنية نفسية تتطلب الدراسة والتحليل، لما لها من دور وقائي وعلاجي، خاصة عندما يتعلق الأمر بفئة الطلاب الذين لهم عهد حديث يرتبط بمراحل المراهقة الصعبة (Rode وآخرون، 2005). لذلك يبدو بديهيًا أن الطالب المتفائل ذا النفس الإيجابي سيكون طالبًا أكثر إنتاجية، والعكس صحيح. فبعض الدارسين أقروا أن الرضا عن الحياة هو بشكل عام عامل حاسم في الحياة، وفي الحياة الأكاديمية بشكل خاص، وتؤكد بعض الأبحاث أن الرضا عن الحياة ليس نتيجة عملية معينة في الشعور واعتباره متغيرا تابعا، بل يمكن اعتباره متغيرا مستقلا له تأثير في جوانب أخرى من حياتنا، مثل الأداء الأكاديمي (Joseph & All، 2005). ورضا الطالب عن أداء مهامه الجامعية بطريقة منظمة وفعالة يمكن اعتباره رضى وظيفيا أكدته بعض الدراسات من خلال تناول الرضا عن الحياة في بعده الوظيفي الذي يعد مؤشرا على الرفاهية النفسية أو العاطفية (Landry، 2000). ويعد الاستثمار السيكولوجي في المشاعر الإيجابية من المدخلات التي ولجها علم النفس الإيجابي بهدف الوقاية الإيجابية والعلاج الإيجابي وتحفيز الدارسين على الأخذ بمقاربات جديدة في علم النفس. على أن تلك المقاربا لا ينبغي لها أن تقف عند حد بذل الجهد العلمي لحل المشكلات الشخصية والاطرابات السلوكية فحسب، بل تتجاوز ذلك كله إلى أفق رحب يسمح ببناء وتقوية الجوانب الإيجابية لانتظام أفضل المواصفات وأحسن الكفاءات في حياة الأفراد، كالرفاه والرضا والفرح والتفاؤل والأمل والإيمان (Seligman, 2002).

وتذهب دراسة أخرى في نفس الاتجاه والتي أجراها يايت Yatesعام 2002، وتطرقت هذه الدراسة إلى تأثير التشاؤم والتفاؤل على التحصيل في مادة الرياضيات، من خلال عينة من طلاب المرحلة الابتدائية والإعدادية في فترتين. ومن ضمن النتائج التي توصل إليها هذا الأخيرأن التفاؤل والتشاؤم كانا عاملين مهمين في حياة المستجوبين. فالطلاب الذين لديهم نظرة فيها منسوب عال من التشاؤمً للحياة لا يتمتعون بمستوى عال من التحصيل في مادة الرياضيات مع مرور الوقت، والعكس صحيح بالنسبة للتفاؤل (Yates, 2002). فالتفاؤل بحسب شاركر وكارفر هوتوقع لنتائج إيجابية في المستقبل ويسهم في حفز الفرد على الاندماج في مشروع الحياة. إذ لاشك أن المتفائلين لهم ميل إلى بذل الجهد لتحقيق أداء أكاديمي في مقابل انسحاب المتشائمين(Carver & Scheier, 2009).

وتجدر الإشارة إلى أن موضوع هذه المقالة لا يتطرق إلى تيمة "الرضا عن الحياة" بوصفه إحساس الفرد بالسعادة ومشاعر المتعة كما تناولته بعض الدراسات التي أقيمت بشأن موضوع جودة الحياة (Shin & Johnson, 1978). فموضوع الرضا عن الحياة كمفهوم مركزي في هذه الدراسة ينحصر ببساطة في بعدين اثنين هما: المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية.

مصطلحات البحث وتعريفاتها

في هذا البحث، تم حصرالتعريف الإجرائي لمفهوم الرضا عن الحياة في بعدين: البعد المتعلق بالمشاعر الإيجابية، وبعد المشاعر السلبية. لأنه غالبًا ما تتأرجح حالة الإنسان بين هذين البعدين، وقد يهيمن أحدهما على الآخر. وتم العمل في هذه الدراسة على تبني بُعدين مهمين للرضا عن الحياة، وهما المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية، لمعرفة أي البعدين أشد تأثيرا في الأداء الأكاديمي.

- **المشاعر الإيجابية (PF)**

تتمثل في مدى شعور الفرد بالفرح في معظم الأوقات، والشعور بالرضا عما تبدو عليه حياته، ووتيرة التفاؤل والإيجابية التي تميز حياته، ومدى قدرته على التحكم بمشاعره.

- المشاعر السلبية (NF)

تم تحديد مدلول هذا البعد الثاني من عامل الرضا عن الحياة، من خلال تخصيص بعض العبارات في صلب الاستمارة، والتي تروم في مجملها تقدير درجة شعور الفرد بالملل أو اليأس.

- الأداء الأكاديمي(AP)

من المعروف أن كل أداء أكاديمي هو نتيجة جهود الطلاب المتواصلة مثل الانتباه الانتقائي الإرادي الانتقائي خلال المحاضرات، والاهتمام بالواجبات المنزلية والاهتمام والإعداد... وكلما زادت فرص انخراط الطلاب في هذه الأنشطة، زاد تعلمهم، كما يتضح من نتائج بعض الدراسات (Carbonaro، 2005).

يتمثل التصور العام لهذه المقالة البحثية في معرفة طبيعة العلاقة بين متغير الرضا عن الحياة ومتغير الأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة من خلال دراسة اعتمد فيها إجراء التحليل العاملي التوكيدي.

3. منهجية الدراسة

1.3. العينة

تكونت عينة البحث من 386 طالبة وطالبا (نسبة الإناث 48.2٪ والذكور 51.8٪؛ متوسط أعمارهم 21.54، بانحراف معياري (3.93). وينتمي أفراد العينة إلى جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس بالمغرب. حيث تم تمرير الاستبان ورقيا على هؤلاء الطلاب في مختلف كليات هذه الجامعة بمختلف تخصصاتها العلمية والأدبية والتقنية والمهنية وغيرها. وقد استجاب أفراد العينة طواعية لهذا الإجراء برحاب الجامعة وخارجها قبل انتهاء الموسم الجامعي 2018.

2.3. أدوات وطرق البحث

تم اعتماد الاستبيان كأداة في هذا البحث، وتم استخدام بعض الأدوات الإحصائية المتاحة لجمع البيانات ومعالجتها. ويستند التصور العام لهذه الدراسة إلى ثلاثة أبعاد:

1- البعد الأول هو "الرضا عن الحياة(LS) ،والذي يمكن تقسيمه في هذه الدراسة إلى قسمين:

القسم الأول: ويتعلق بالمشاعر الإيجابية (Bowling، 2005) وهي كالتالي:

- أشعر في معظم الأوقات بالسعادة". (PF1) .
- "أنا راضٍ عن الحالة التي أنا عليها الآن" (PF2) .

تم قياس المتغيرين لقسم المشاعر الإيجابية(PF) على سلم مؤلف من خمس درجات لكل متغير (موافق بشدة = 5، لا أوافق بشدة = 1)، ووصل معامل الموثوقية لبعد المشاعر الإيجابية إلى نسبة (α = .65).

القسم الثاني: ويتعلق بالمشاعر السلبية وهي كالتالي:

- "أشعر بالحزن غالبًا ودون سبب واضح"(NF1) .
- "أنا لست شخصًا سعيدًا" (NF2).

تم قياس المتغيرين المتعلقين بقسم المشاعر السلبية(NF) على مقياس مكون من خمس رتب لكل متغير (موافق بشدة = 1، لا أوافق بشدة = 5)، وبلغ معامل الموثوقية لبعد المشاعر السلبية إلى نسبة (α = .66).

2- البعد الثاني، "الأداء الأكاديمي(AP) "، ويتكون من عنصرين هما:

- "اخترت التخصص الذي يناسب رغبتي وكفاءتي" (AP1) .
- "أنا متفوق في دراستي الجامعية"(AP2) .

تم قياس هذين المتغيرين لبعد الأداء الأكاديمي (AP) على مقياس يضم خمس درجات (موافق بشدة = 5، لا أوافق بشدة = 1). وناهزمعامل الموثوقية في هذا المجال نسبة (α = .56).

3.3. التحليل الإحصائي

التحليل العاملي التوكيدي (CFA)

بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي، حصلنا على ثلاثة عوامل كما هي مبينة في الجدول (ينظر الجدول 1):

- العامل الأول: «المشاعر الإيجابية» والتي سميناها (PF) وهو يفسر حوالي 25.48 ٪ من مجموع التباين.

•العامل الثاني: «المشاعر السلبية» ورمزنا إليه ب (NF)، وهو يفسرحوالي 24.76٪ من مجموع التباين العام.

• العامل الثالث: "الأداء الأكاديمي" ورمزه (AP)، ويفسر 23.62٪ من التباين الكلي،

وتبلغ نسبة التباين الإجمالي حوالي 73.86٪ وهي نسبة معنوية لأنها تتجاوز القيمة 50٪.

الجدول (1) التباين الكلي المفسرلعوامل الدراسة

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
TM	2.29	38.14	38.14	2.29	38.14	38.14	1.53	25.48	25.48
PF	1.24	20.75	58.89	1.24	20.75	58.89	1.49	24.76	50.24
NF	0.90	14.97	73.86	0.90	14.97	73.86	1.42	23.62	73.86

تم فرز أبعاد هذه الدراسة عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيد لجميع العناصرمن خلال استخدام طرق التحليل الإحصائي كـ"تحليل المكون الرئيسي"(PCA)، وكشف التحليل عن مؤشرات مهمة، بما في ذلك قيمة: KMO = 65.51 ٪ (Kaiser-Meyer-Olkin Measure)، وأيضًا قيمة ذات دلالة إحصائية (sig = 0.000) في اختبار الدائرية لبارتليت (Bartlett's Test of Sphericity). وهكذا تم التأكد من خلال التحليل التوكيدي (CFA)، ومن خلال طريقة خاصية تدوير العوامل(Rotation)، وباعتماد خيار"Varimax"، أن هناك بالفعل ثلاثة عوامل مثلما تم التنصيص عليها سلفا في الإطار النظري هذه الدراسة. ويلاحظ من خلال الجدول (ينظر الجدول 2)، أن تحميل العناصر على كل عامل هو تحميل يقوم على أساس تشبعات قوية. ويوضح الجدول أن هناك ثلاثة متغيرات "Latents Variables" (LVs) ، ويشتمل كل عامل على متغيرات ملحوظة أو مقاسة "Measured Variables" (MVs). وهذا يتوافق إلى حد كبير مع التصور الوارد في مدخل هذه الدراسة.

الجدول (2) عوامل الدراسة بعد إجراء التحليل العاملي بخاصية التدوير

	Component		
	PF	NF	AP
PF2	,864		
PF1	,777		
NF1		,901	
NF2		,778	
APT1			,850
APT2			,787

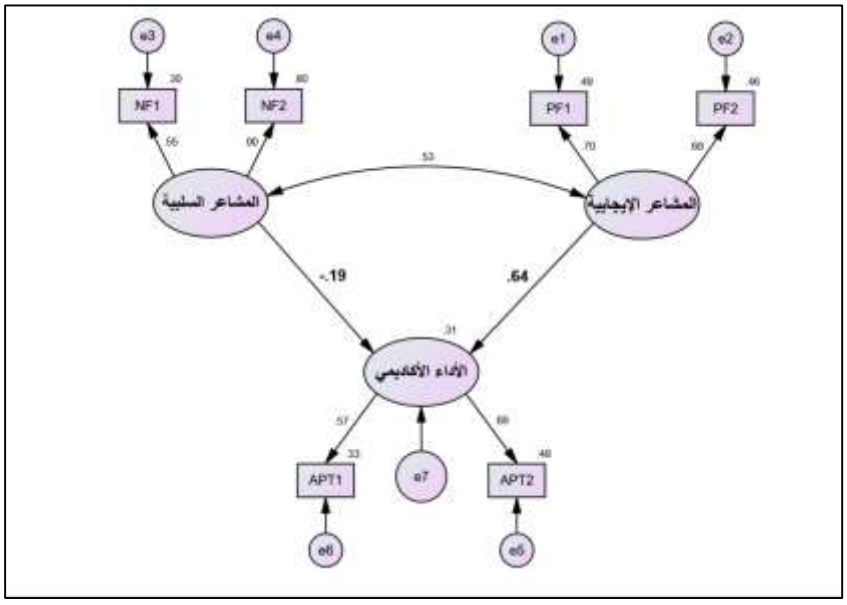
4. النتائج ومناقشتها

من خلال الجدول أعلاه (الجدول3)، يتبن أن العوامل تختلف في درجة التباين. ويمكن تفسير ذلك أنه على الأقل هناك عامل مهيمن ومؤثر وعامل آخر تابع. حيث نجد عاملين اثنين يشكلان بعد الرضا عن الحياة، يليهما عامل ثالث وهوعامل الأداء الأكاديمي. كما يلاحظ وجود تشبعات قوية للمتغيرات على صعيد كل عامل. هذا يدل على النجاعة في الأداة الإحصائية (الاستمارة) من خلال نجاعة كل عنصر على حدة. وبالتالي فكل عنصر قدم قيمة مضافة للدراسة بشكل عام.

تحليل المسار (Path analysis)

نلاحظ من خلال مخطط "تحليل المسار"(ينظر الشكل 1) أنه عندما يتغير العامل الأول (PF) في الاتجاه الإيجابي بمقدار الوحدة، فإن العامل الثالث (AP) يتغير في الاتجاه ذاته بنسبة 64 ٪. وهذا يبن أن المشاعر الإيجابية لها وظيفة هامة في تحسين وتجويد الأداء الأكاديمي، إن على مستوى التفوق الدراسية أو السلاسة في التوجيه المدرسي أو الجامعي لدى الطلاب الجامعيين بالعينة المدروسة.

وفي المقابل نجد أن العامل الثاني (NF) عندما يتغير في الاتجاه الأعلى بقيمة الوحدة، فإن العامل الثالث (AP) يتغير في الاتجاه الأسفل بنسبة 19-٪. ومعنى ذلك أن الطلاب عندما يدخلون في دوامة مشاعر اليأس والملل وعدم الشعور بمعنى الحياة، فإن ذلك يحد من فعاليتهم وصمودهم في الإنجاز الدراسي ويعيق قدرتهم على بدل الجهد وحسن اتخاذ القرار والنجاعة في الاختيار.



الشكل (1) خطاطة تحليل المسار توضح تأثير الرضا عن الحياة ببعديه (PF / NF) في الأداء الأكاديمي (AP) .

وبالرجوع إلى مؤشرات المطابقة للنموذج التصوري لهذه الدراسة، فقد كشفت النتائج وجود قيم عالية وذات دلالة إحصائية على مستوى مؤشرات حسن المطابقة (Model Fit) لتحليل المسار. حيث نجد أن هذه المؤشرات جيدة جدًا وتتوافق مع التصور العام للبحث على النحو التالي:

- Chi-square = 16.853 , Degrees of freedom = 6 , Probability level = .010.
- CMIN/DF=2.809 <0,05 (Wheaton. B. & ALL, 1977) .
- NFI=.952 >,90 - RFIrho1=.894 - IFI=0.972>0,90
- TLI rho2=.929>,90 CFI=.972>,90. (Bentle.P.M, 1990)
- RMSEA =0.069 (Browne & Browne, 1992).
- AIC = 58.853. Standardized RMR = .0343

لقد حاولت هذه الدراسة أن تتناول طبيعة العلاقة التي تربيط بين بعدي الرضا عن الحياة، وبعد الأداء الأكاديمي. وكشفت النتائج في مجملها أنه عندما ينعم الطلاب بمشاعر إيجابية ملؤها شعور الفرد بالفرح في معظم الأوقات، والشعور بالرضا عما يبدو عليه حاله، ووتيرة التفاؤل والإيجابية التي تميز حياته، ومدى قدرته على التحكم بمشاعره، فإن الأداء الأكاديمي يتحسن بدرجة كبيرة، والعكس صحيح.

ومن هذا المنطلق، ينبغي على الشركاء في المجال التربوي التعليمي بمن فيهم الطلاب أنفسهم، إيلاء اهتمام كبير لتنمية الشعور الإيجابي بين الطلاب من أجل خلق جو مليء بالحياة ومسجور بالمعاني الإيجابية من ناحية. ومن ناحية أخرى، ينبغي العمل على مواجهة جميع مظاهر الإزعاج التي من شأنها أن تضع الطلاب في ظروف مضطربة من شأنها تشتت انتباههم وتركيزهم، وتسبب اضطرابا كبيرا في القدرة على إدارة أنشطتهم اليومية، وبالتالي الدخول في حالة من الرتابة والملل التي تسبب الحزن والقلق، والنتيجة المحصلة في آخر المطاف هي الفشل في ضمان مواكبة الطالب لمشروعه وإعطاء معنى لحياته.

5. خاتمة

أجابت الدراسة عن الفرضية التي مفادها وجود تأثيرللرضا عن الحياة(LS) في مجال الأداء الأكاديمي (AP)، من خلال بعدين أساسين المشاعر الإيجابية (PF) والمشاعر السلبية (NF). وعلى هذا الأساس يمكن التحكم في الأداء الأكاديمي والاستثمار الأمثل فيه من خلال العناية الشاملة بمجال الصحة النفسية لضمان الجودة في مؤشرات الرضا عن الحياة لدى الطلاب الجامعيين والمتمدرسين عموما.

1.5. ملخص النتائج

- توافق مخراجات الدرسة مع النموذج التصوري للبحث، حيث تم تحديد الأبعاد سلفا على ضوء التحليل النظري وكشف نتائج البيانات (DATA) عن نفس الأبعاد.

- اختلاف العوامل في درجة التباين، مما يفسر أنه على الأقل يوجد عامل مهيمن ومؤثر وعامل آخر تابع

- وجود تشبعات قوية للمتغيرات على صعيد كل عامل بشكل يدل على نجاعة الأداة الإحصائية (الاستمارة) من خلال نجاعة كل عنصر على حدة.

- أهمية وظيفة المشاعر الإيجابية في تجويد الأداء الأكاديمي، إن على مستوى التفوق الدراسية أو السلاسة في التوجيه المدرسي أو الجامعي لدى الطلاب الجامعيين بالعينة المدروسة.

- وجود أخطارللمشاعر السلبية التي من شأنها الحد من فعالية الطلاب وصمودهم في الإنجاز الدراسي بشكل يعيق قدرتهم على بدل الجهد وحسن اتخاذ القرار والنجاعة في الاختيار.

2.5. توصيات ومقترحات

تقدم هذه الدراسة توصية للمتدخلين في المجال التربوي والتعليمي للمساهمة في ورش الرضا عن الحياة، من خلال:

- أعتبار أن الرضا(LS) عن الحياة عاملا لا ينبغي إهمال تأثيره في التحصيل الدراسي للطلاب.
- توفير بيئة تعليمية أكاديمية تتوفر فيها شروط تنمية الشعور الإيجابي في حياة المتعلمين عامة والطلاب خاصة.
- ينبغي التصدي لجميع المظاهر المزعجة لراحة الناشئة داخل المؤسسات التعليمية وخارجها خاصة في الفضاء الأسري.
- ينبغي جعل الرضا عن الحياة (LS) لدى الطلاب أولوية تستأثر باهتمام منظومة التربية والتكوين، من أجل تحقيق أداء أكاديمي جيد.

6. المصادروالمراجع

1.6. المصادروالمراجع العربية

1. جعفر، ي. م. (2019). معاينة التفكير الانفعالي وعلاقته بالمشاعر الايجابية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، (4)، 295–322. استرجع من https://edumag.uomustansiriyah.edu.iq/index.php/mjse/article/view/508/404
2. الدويلة، ر. ف. (2019). الملل الأكاديمي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، 2 (184)، 191–216. https://doi.org/10.21608/JSREP.2019.78737
3. الشرقي، ع. (2014). علم النفس الديني: مفهومه ومجالاته وطبيعة مقارنته. جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب: رسالة ماستر غير منشورة.
4. الشرقي، ع. (2021). التدين وتأثيره في جودة الحياة دراسة ميدانية. جامعة سيدي محمد بن عبد الله سايس، فاس: رسالة دكتوراة غير منشورة.
5. المعشني، أ. (د.ت). التعليم القائم على المشاعر الإيجابية. استرجع في 29 يناير، 2023، من جريدة الوطن website: https://alwatan.com/details/480619
6. ناصف، م. ي. ح. (2018). الشعور بالملل االأكاديمي ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل والمشاركة الأكاديمية وسلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية طالب المرحلة الثانوية. مجلة البحث التربوي . https://doi.org/10.21608/ncerd.2018.195634

2.6. المصادروالمراجع الأجنبية

1. Bentle.P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. Psychological bulletin.
2. Carbonaro.W. (2005). Tracking, Students' Effort, and Academic Achievement. Sociology of Education, 29.

3. Carver, C., & Scheier, M. (2009). Optimism, coping, and health : Assessment and implications of generalized outcome expectancies. Encyclopedia of positive psychology, 2.
4. Delzell.J. (1987). Time Management for Quality Learning. Music Educators Journal, 43.
5. Joseph, C., & All. (2005). Life Satisfaction and Student Performanc. Academy of Management Learning & Education, 421.
6. M. W., & Cudeck. Browne و،Cudeck Browne. (1992). Alternative ways of assessing model fit. Sociological methods & research.
7. M.B Landry. (2000). The Effects of Life Satisfaction and Job Satisfaction on Reference Librarians and Their. Reference & User Services Quarterly.
8. Muthen, B., Alwin, D. F., & Summers, G. F. Wheaton. B و،.ALL. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. Sociological methodology.
9. Rode, J. C, & All. (2007). Life Satisfaction Decreases during Adolescence. Quality of Life Research, 978.
10. Rode, J. C., Arthaud-Day, M. L., Mooney, C. H., Near, J. P., Baldwin, T. T., Bommer, W. H., & Rubin, R. S. (2005). Life Satisfaction and Student Performance. Academy of Management Learning & Education, 4(4), 421–433. https://doi.org/10.5465/amle.2005.19086784
11. Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. Handbook of positive psychology, 2(2002), 3–12.
12. Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. Social Indicators Research, 5(1), 475–492. https://doi.org/10.1007/BF00352944
13. Yates, S. M. (2002). The influence of optimism and pessimism on student achievement in mathematics. Mathematics Education Research Journal, 14(1), 4–15. https://doi.org/10.1007/BF03217113
14. Carver, C., & Scheier, M. (2009). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Encyclopedia of positive psychology, 2*.
15. Cherqui, A. (2014). *Religious psychology: Its concept, fields, and the nature of its approach*. Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco: Unpublished master's thesis.

16. Cherqui, A. (2021). *Religiosity and its impact on the quality of life, a field study*. Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez: Unpublished Ph.D. thesis.
17. Rode, J. C., Arthaud-Day, M. L., Mooney, C. H., Near, J. P., Baldwin, T. T., Bommer, W. H., & Rubin, R. S. (2005). Life Satisfaction and Student Performance. *Academy of Management Learning & Education*, *4*(4), 421–433. https://doi.org/10.5465/amle.2005.19086784
18. Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, *2*(2002), 3–12.
19. Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, *5*(1), 475–492. https://doi.org/10.1007/BF00352944
20. Yates, S. M. (2002). The influence of optimism and pessimism on student achievement in mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, *14*(1), 4–15. https://doi.org/10.1007/BF03217113

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.8

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات

The Effect of Electronic Games on Bullying in Children from the Viewpoint of Mothers

إعداد الباحثة/ شمس بنت خليفة سلمان القحطاني

ماجستير الطفولة المبكرة، قسم رياض أطفال، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية

Email: shamssq0@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات، معرفة صور التنمر الإلكتروني في الألعاب الإلكترونية، توضيح كيفية الحد من ظهور التنمر الإلكتروني عند الأطفال من وجهة نظر الأمهات، الكشف عن وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أثر الألعاب الإلكترونية لدى أمهات الأطفال تعزى لمتغير (المؤهل، العمر). أصبحت ظاهرة الألعاب الإلكترونية ظاهرة عالمية تنتشر بين فئة الأطفال بشكل مستمر سواء في المنازل أو في المجمعات، وحيث أن نسبة كبيرة من الألعاب الإلكترونية تعتمد على التسلية والاستمتاع بقتل الآخرين وتدمير أملاكهم والاعتداء عليهم بدون وجه حق، وتعلم الأطفال والمراهقين أساليب ارتكاب الجريمة وفنونها وحيلها وتنمي في عقولهم قدرات التنمر والعدوان ونتيجتها الجريمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، من عينة تكونت من (141) أماً من أمهات الأطفال في مدرسة الإمام الشافعي للطفولة المبكرة بالدمام، تم اختيارها بالطريقة المتاحة، وبعد تحليل البيانات أشارت النتائج إلى الآتي: أن للألعاب الإلكترونية تأثيراً عالياً على التنمر لدى الأطفال، كما أن جاء محور صور التنمر الذي يمارس ضد الأطفال بتأثير عالياً جداً، بينما حصل محور كيفية الحد من التنمر ضد الأطفال على تأثير عالي جداً، وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بأهمية مراقبة الأهل لنوعية الألعاب الإلكترونية التي يمارسها ويتعرض لها أطفالهم ومدى مناسبتها لمرحلتهم العمرية وضرورة نشر الوعي بين أولياء الأمور بمخاطر الألعاب الإلكترونية والتصدي لظاهرة التنمر الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: الألعاب الإلكترونية، التنمر الإلكتروني، الأطفال.

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

The Effect of Electronic Games on Bullying in Children from the Viewpoint of Mothers

Researcher Shams Khalifah Alqahtani

Abstract

The current study aimed at revealing the effect of electronic games on bullying in children from the mothers' point of view, knowing the forms of electronic bullying in electronic games, clarifying how to reduce the appearance of electronic bullying in children from the mothers' point of view, revealing the presence of statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the effect of electronic games on children's mothers due to the variable (qualification, age). The phenomenon of electronic games has become a global phenomenon that is spreading among the category of children continuously, whether in homes or in complexes, and since a large percentage of electronic games depend on entertainment and enjoying killing others, destroying their property and attacking them unjustly, and teaching children and adolescents the methods, arts and tricks of committing crime and developing in Their minds have the capabilities of bullying and aggression and its result is crime, and to achieve the objectives of the study, the descriptive survey method was used, and the questionnaire as a tool for data collection, from a sample consisting of (141) children's mothers at Imam Al-Shafi'i School for Early Childhood in Dammam, who were selected by the available method, and after analyzing Data The results indicated the following: that electronic games have a high impact on bullying among children, and the axis of bullying against children had a very high impact, while the axis of how to reduce bullying against children had a very high impact, and in light of these results, the study recommended The importance of parents monitoring the type of electronic games that their children play and are exposed to, and the extent to which they are appropriate for their age, and the need to raise awareness among parents of the dangers of electronic games and to address the phenomenon of cyberbullying.

Keywords: Electronic Games, Electronic Turning, Children

1. المقدمة:

تعد فئة الأطفال وما يمتلكون من إمكانيات وطاقات ثروة وطنية واعدة ينبغي الحفاظ عليها والعناية بها، بما يعود بالنفع والفائدة على الدولة والمجتمع، لذا قامت الكثير من الجهات باحتضان هذه الفئة ووفرت جميع الإمكانيات من شأنها المساهمة والعناية بهم، صحياً وجسمياً واجتماعياً وفكرياً والعمل على تنمية قدراتهم الإبداعية واشباع رغباتهم واحتياجاتهم من اللعب وغيره.

ويمثل مفهوم اللعب عند الأطفال أهمية كبيرة في حياتهم، فهو يعتمد على الجهد الذاتي للأطفال واستخدامهم لحواسهم والتفاعل المباشر مع الأشياء والمحيط الذي حولهم، فاللعب يعد حاجة أساسية من احتياجات الطفل، ومظهر من مظاهر سلوكهم؛ لأنه يسهم بشكل كبير في تكوين شخصيتهم ووسيط تربوي مهم، وفي ضوء ذلك تنوعت الألعاب وطريقة ممارستها.

ولذا تشهد الحياة المعاصرة احتدام دائم مع الثورة التكنولوجية المتسارعة بصورة غير مسبوقة، ونتيجة لهذه التطورات الهائلة في المستحدثات التكنولوجية انتشرت ظاهرة الألعاب الإلكترونية لدى مختلف الفئات العمرية وفي الكثير من المجتمعات العربية والأجنبية، إذ لا يكاد يخلو منها بيت ولا متجر، والتي بدورها تعمل على جذب الأطفال بالرسوم والألوان والخيال والمغامرات، حيث انتشرت انتشاراً واسعاً وكبيراً ونمت نمواً ملحوظاً وأغرقت الأسواق بأنواعها المختلفة، ودخلت إلى معظم المنازل وأصبحت الشغل الشاغل للأطفال اليوم حيث أنها استحوذت على عقولهم واهتماماتهم، فكلما تقدمت التقنيات الحديثة المستخدمة في صياغتها ازداد تعلق الأطفال بها على نحو كبير، فهي تعمل على تنمية الفكر والإدراك عند هذه الشريحة من المجتمع، ويظهر ذلك خاصة داخل الوسط المدرسي (بن سليليح وزوليخة، 2020).

فظاهرة الألعاب الإلكترونية التي غزت أوساط المدارس أصبحت الآن منتشرة بكثرة وبالأخص عند فئة الأطفال في المراحل الأولى من حياتهم، نظراً لما لقيمة اللعب لدى الطفل من أهمية علمية معرفية تكمن أهميتها في بث ما له فائدة على تكوين شخصيته واكتسابه قيم ومبادئ وبظهورها أصبحت منتشرة في أماكن عدة وتطورها هو ما سمح باقتنائها أمرا سهلاً وبسيطاً وسريعاً، فهي تمتاز بتنوعها وقوة جذب لاعبيها، حتى غدت ظاهرة الألعاب الإلكترونية ظاهرة واقعية استجدت وتأصلت في المؤسسات التربوية (عقيب ولراري، 2019).

كما أن هذا الانتشار الواسع للألعاب الإلكترونية وتطورها وتنوعها جعل العديد من الأطفال يدمنون على ممارستها، ولكن الأمر لا يقتصر على الإدمان بحد ذاته فقط بل يتعدى إلى ما تسببه الألعاب الإلكترونية، خاصة ذات المحتوى العنيف والعدواني من جعل الأطفال يتسمون بالسلوك العدواني وذلك يظهر جليا من خلال تقليدهم وتمثيلهم لما يعرض ويمارس في مختلف الألعاب الإلكترونية، مثل استخدام القوة والحركات القتالية واستعمال الفاظ نابية وغليظة مسيئة وتبني أفكار تجعل منه طفلاً عنيفاً سواء في أسرته أو مع أقرانه في المدرسة، ومنهم ما يصل بهم المطاف إلى ظاهرة التنمر الإلكتروني، والتي كان للألعاب الإلكترونية دورا كبيراً في انتشارها (بلعيالي ومراكشي، 2019).

وأشارت دراسة القصيرى (2014) بظهور المشكلات السلوكية بسبب استخدام الهواتف الذكية من قبل الأطفال من وجهة نظر الوالدين في ضوء بعض المتغيرات وأن أكثر المشكلات السلوكية وجوداً هي المشكلات الاجتماعية، يليها المشكلات التربوية ثم المشكلات النفسية.

وجراء هذه الزيادة السريعة في الاتصالات الإلكترونية والمستحدثات التكنولوجية، وما واكب ذلك من تطور هائل في الألعاب الإلكترونية، ونظرا للاستخدام السيء من بعض الأطفال لها وعدم وجود رقابة عليهم، ظهر ما يسمى بالتنمر الإلكتروني،

الأمر الذي أصبح يشكل خطراً على أطفالنا، فلم تعد تلك الظاهرة قاصرة على المدرسة، بل امتدت إلى الفضاء الإلكتروني للمدرسة والمنزل وبكل مكان يمارس فيه الطفل الألعاب الإلكتروني. (محمد، 2019)

وعلى الرغم من تفاقم انتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني، فما زالت الإحصائيات العربية المتعلقة بالتنمر الإلكتروني قليلة، حيث أظهرت بيانات لهيئة الاتصالات وتقنية المعلومات بالسعودية أن 38% ممن يتعرضون للتنمر الإلكتروني يكتمون الأمر، وأن نسبة 50% من الأطفال والمراهقين يتعرضون للتنمر الإلكتروني عبر وسائل التقنية الحديثة من ألعاب الكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي (مقراني، 2018).

لذلك جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على أحد المواضيع الهامة والتي تشغل اهتمام الباحثين.

1.1. مشكلة الدراسة:

أصبحت ظاهرة الألعاب الإلكترونية ظاهرة عالمية تنتشر بين فئة الأطفال بشكل مستمر سواء في المنازل أو في المجمعات، وحيث أن نسبة كبيرة من الألعاب الإلكترونية تعتمد على التسلية والاستمتاع بقتل الآخرين وتدمير أملاكهم والاعتداء عليهم بدون وجه حق، وتعلم الأطفال والمراهقين أساليب ارتكاب الجريمة وفنونها وحيلها وتنمي في عقولهم قدرات التنمر والعدوان ونتيجتها الجريمة، إذ أن هذه الألعاب قد تكون أكثر ضرراً من أفلام العنف التلفزيونية لأنها تتصف بصفة التفاعلية بينها وبين الطفل وتتطلب منه أن يتقمص الشخصية العدوانية ليلعبها ويمارسها، ونتيجة لذلك فإن الكثير من علماء علم النفس يلقون اللوم على الألعاب الإلكترونية على أنها من بين أحد الأسباب التي تؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات السلوكية عند الأطفال ومن أبرز المشاكل التي ظهرت مؤخراً مشكلة التنمر الإلكتروني والتي تحدث عبر العديد من مواقع الإنترنت، حيث تعد مشكلة التنمر الإلكتروني من المشكلات السلوكية الخطيرة التي تهدد أمن واستقرار الطفل.

وقد أظهرت العديد من الدراسات السابقة وجود ترابط وعلاقة قوية بين انتشار الألعاب الإلكترونية وازدياد ظاهرة التنمر الإلكتروني، مثل دراسة سوميه (2018) والتي أكدت على وجود علاقة دالة إحصائيا بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية وظهور التنمر في الوسط المدرسي لدى التلاميذ المتمدرسين في المرحلة الابتدائية، ودراسة العمار (2016) والتي أشارت إلى أن فئة الذكور هم أكثر الفئات تنمراً وإدماناً على الإنترنت.

ونظرا لقلة الدارسات البحثية في حدود علم الباحثة التي تناولت متغيري الدراسة (الألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني) سوياً ومحدودية الدراسات التي ركزت على الأطفال بالمملكة العربية السعودية، لذلك ارتأت الباحثة إجراء هذه الدراسة لتسليط الضوء على أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات.

2.1. أسئلة الدراسة:

وتمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **"ما أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات؟" ويتفرع منه الأسئلة التالية:**

1. ما صور التنمر الإلكتروني في الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الأمهات؟
2. كيف يمكن الحد من ظهور التنمر الإلكتروني عند الأطفال من وجهة نظر الأمهات؟
3. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أثر الألعاب الإلكترونية لدى أمهات الأطفال تعزى لمتغير (المؤهل، العمر)؟

3.1. أهداف الدراسة:

وتهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1. الكشف عن أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات.
2. معرفة صور التنمر الإلكتروني في الألعاب الإلكترونية.
3. توضيح كيفية الحد من ظهور التنمر الإلكتروني عند الأطفال من وجهة نظر الأمهات.
4. الكشف عن وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أثر الألعاب الإلكترونية لدى أمهات الأطفال تعزى لمتغير (المؤهل، العمر).

4.1. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقطتين الآتيتين:

1.4.1. أهمية النظرية:

1. قد تثري الإطار النظري في مجال الألعاب الإلكترونية والتنمر في مرحلة الطفولة المبكرة في المؤسسات التعليمية محليا وعربيا.
2. من المؤمل أن تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين والمهتمين بالظواهر التكنولوجية الحديثة كظاهرة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بظاهرة التنمر لمحاولة إيجاد حلول لهذه الظواهر والتصدي لها.
3. قد تسهم في خدمة المكتبات بموضوع بحث متمايز.

2.4.1. الأهمية التطبيقية:

1. قد تفيد الدراسة مصممي المنهاج حول أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال.
2. قد يستفاد من هذه الدراسة في إعداد دورة توعوية للأمهات حول ظاهرة الألعاب الإلكترونية وأثرها على التنمر.

5.1. حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة الحالية على الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على موضوع أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من أمهات مرحلة الطفولة المبكرة تكونت من (141) أم.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 2023/ 1444هـ.

الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في مدرسة الإمام الشافعي للطفولة المبكرة بالدمام.

6.1. مصطلحات الدراسة:

1.6.1. الألعاب الإلكترونية:

عرف الراري (2019) الألعاب الإلكترونية على أنها: "تلك الألعاب التي يتم عرضها على شاشات التلفاز أو على الحاسوب أومن خلال الألواح الإلكترونية أو من خلال الهواتف الذكية والتي تزود الفرد بالمتعة من خلال تحدي استخدام اليد مع العين". (ص.23)

وتعرف إجرائيا بأنها: أنشطة تقنية يستخدمها الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال أجهزة إلكترونية مثل (الكومبيوتر والهواتف الذكية والألواح الإلكترونية)، بغرض المتعة والترفيه والدخول في جو تنافسي مع الآخرين باستخدام حركة اليد والعين والتركيز البصري والذهني، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على أداة الدراسة.

2.6.1. التنمر الإلكتروني:

عرف عمار (2016) التنمر الإلكتروني على أنه "إيقاع الأذى الجسمي، أو النفسي، أو العاطفي أو المضايقة أو الإحراج أو السخرية من قبل طالب متنمر على طالب آخر أضعف منه، أو أصغر منه أو لأي سبب من الأسباب وبشكل متكرر" . (ص.227)

ويعرف إجرائيا: أي سلوك يتم من خلاله استخدام الاتصال وتكنولوجيا المعلومات الحديثة وتطبيقاتها المختلفة، للإيذاء المتعمد والمتكرر لفرد أو مجموعة من الأفراد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على أداة الدراسة.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضا للدراسات والأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتم تقسيمه على محورين:

المحور الأول: الألعاب الإلكترونية، بحيث تناول مفهومها وأهداف الألعاب الإلكترونية وأسباب ودواعي ممارسة الأطفال للألعاب، وأنواع الألعاب، وإيجابيات الألعاب، وسلبياتها.

المحور الثاني: ولقد تناول هذا المحور التنمر الإلكتروني ومفهومه وخصائص ضحايا التنمر وأشكال التنمر.

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. الألعاب الإلكترونية

يعد اللعب مدخلا وظيفيا لعالم الطفولة كما يمثل وسيطا تربويا مهما يسهم في عملية تشكيل شخصية الطفل وبنائها، فاللعب هو حياة الطفل الذي من خلاله يشعر بالسعادة، ويميل إلى إحداث عالم من الوهم والخيال في عقله، كما يمارس فيه خبراته الباعثة على السرور والثقة، دون خوف من تدخل الآخرين، كما جاء في نظرية التحليل النفسي، ويمكن أن يكون اللعب منطلقاً للاستكشاف وعلاجاً للأمراض النفسية، فهو عملية تسلية وترفيه للمساعدة على تخفيف التوتر والانفعالات، ولم يعد غريبا أن ينجذب أطفال الجيل الجديد نحو الألعاب الإلكترونية التي ظهرت آنفا جراء التطورات التكنولوجية على حساب الألعاب التقليدية الأخرى، فقد أدى انتشار الكمبيوتر وألعاب الفيديو والإنترنت في السنوات الأخيرة إلى بروز دورها بوضوح في حياة الأطفال، حتى باتوا يفضلونها، واعتادوا ممارستها لتطغى وتفرض نفسها عليهم، بحيث أننا نستطيع القول أنها أصبحت جزءاً من نمط حياتهم اليومية(بالقاسمي، 2019).

1.1.1.2. مفهوم الألعاب الإلكترونية:

وعرف الزيودي (2015) الألعاب الإلكترونية بأنها: " نشاط ينخرط فيه اللاعبون في نزاع مفتعل، محكوم بقواعد معينة بشكل يؤدي إلى نتائج قابلة للقياس الكمي، ويطلق على لعبة إلكترونية في حال توافرها على هيئة رقمية ويتم تشغيلها عادة على منصة الحاسوب والأنترنت والتلفاز والهواتف النقالة" (ص21).

وعرف الصادق (2015) الألعاب الإلكترونية على أنها "جميع أنواع الألعاب المتوافرة على شكل هيئات الكرتونية رقمية، وتشمل هذه الألعاب، ألعاب الحاسوب (المحمول أو الثابت)، وألعاب الإنترنت، والعاب الفيديو، وألعاب الهواتف النقالة" (ص23).

2.1.1.2. أهداف الألعاب الإلكترونية:

للألعاب الإلكترونية العديد من الأهداف فقد ذكرها محمود (2015) في النقاط التالية:

1. تعمل الألعاب الإلكترونية على تنمية التآزر البصري العضلي لدى الأطفال.
2. تؤدي الألعاب الإلكترونية إلى تنمية القدرة على الانتباه والتركيز أثناء ممارساتهم للأنشطة القصصية، أو الألغاز، والمسابقات التي تحتويها البرمجيات.
3. تعمل على تنمية القدرة على الملاحظة أثناء ممارستهم لبعض الألعاب الحاسوبية، مثل تحديد الأشياء المختلفة في صورتين، تحديد الأشياء غير المنطقية بين مجموعة من المثيرات.
4. تؤدي الألعاب الإلكترونية إلى اكتساب مهارة التعلم الذاتي.
5. تنمي الألعاب الإلكترونية القدرة على التخيل والابتكار من خلال الرسم والتلوين.

3.1.1.2. أسباب ودواعي ممارسة الاطفال للألعاب الإلكترونية:

لاستخدام الألعاب الإلكترونية العديد من المبررات والدواعي حيث لخص نايف (2015) هذه الأسباب والدواعي كما في النقاط التالية:

1. اشتمال الألعاب الإلكترونية على عدد من عوامل الجذب:

إن الألعاب الإلكترونية على مختلف أنواعها تستطيع أن تجذب الأطفال بما توحيه لهم من معارك في الأدغال أو غزو الفضاء أو توهمهم نحو دخول عصور ما قبل التاريخ مثل قتال الديناصورات، بالإضافة إلى توظيفها فعاليات الرسوم، والألوان، والخيال والمغامرة.

2. تتطلب التأمل والتركيز:

أحياناً تقدم اللعبة سباقا للسيارات تتطلب خلالها من الطفل التركيز أثناء القيادة والعمل على تجنب الحواجز قدر الاستطاعة، أو تقدم ألعاباً للخيال العلمي في الفضاء أو شخصية بطل خارق على نمط " السوبر مان" يقارع الأشرار ويتغلب على المصاعب.

3. فيها محاكاة للأبطال:

يتيح للطفل الإمكانية نحو تقمص شخصية بطل يتحرك وينتقل ويعدل من سلوكه إضافة إلى ذلك يمكن أن يتفاعل ويندمج الطفل في اللعبة مع غيره من أبطال اللعبة، وعلاوة على ذلك فإن عملية التداخل والتكامل بين أبطال اللعبة يسهمان في تعلق الأطفال بهذه الألعاب، ويتم ذلك من خلال تعرض الأبطال لعقبات كالألغام والمتفجرات والعوائق الطبيعية التي يتوجب على كل بطل التعامل معها بفاعلية.

بناءاً على ما سبق فهناك أسباب أخرى تدفع الطفل للإقبال على الألعاب الإلكترونية ومن أهمها نفور الأسرة من الطفل وانشغالهم عنه أو اهماله وعدم مراقبتـه، مما يجعل الطفل يعيش في جو انعزالي قد يدفعه إلى شغل وقت فراغه بممارسة الألعاب الإلكترونية، أيضا افتقار الطفل للتحفيز الداخلي وإن لم يجد ذلك فإنه يحاول تعويضه بالإقبال على الألعاب الإلكترونية القتالية والعنيفة التي توفر له فرصة ذهبية للوصول إلى هدف أو مكافأة له.

4.1.1.2. أنواع الألعاب الإلكترونية:

توجد عدة أنواع من الألعاب الإلكترونية فعالم الألعاب الإلكترونية واسع وشاسع فهي تتنوع وتختلف حسب متطلبات المجتمع لتلبي كل رغبات الأفراد حسب ميولهم وسنذكر منها مجموعة من الألعاب الأكثر إقبالا عليها من طرف أفراد المجتمع كما ذكرتها (قويدر، 2011) و(بوصلعة ومسعودي، 2021) في النقاط التالية:

1. **ألعاب الحركة:** تعد ألعاب الحركة مجرد ألعاب تتيح للاعب أن يتحكم فيها وفي مركزها، التي تتكون أساسا من تحديات جسدية يجب على اللاعبين التغلب عليها، كما وتقع غالبية ألعاب الفيديو المبكرة مثل donkey Kong و calaga ضمن فئة الحركة نظرا لأنه من السهل عادة الدخول إلى ألعاب الحركة والبدء في اللعب، فإنها لاتزال فوقا لمعظم الحسابات، تشكل أكثر العاب الفيديو شيوعا.
2. **لعبة** الأدوار:RPG فإذا كان الطفل من الأشخاص الذين يحبون الخيال سيحبون ألعاب لعبة الأدوار، وذلك لأنها تمكنه من تمثيل دور الشخصية الرئيسية، وتكون البطل وما إلى ذلك، واتخاذ قرارات تتماشى مع خطوط قصة الألعاب.
3. **ألعاب قتالية :**وهي ألعاب تعتمد على مواجهات قتالية تعتمد في ذلك على فنون القتال اليدوية كالملاكمة أو الكاراتيه ومختلف فنون القتال الأسيوية.
4. **الألعاب التعليمية:** يوجد هناك بعض الألعاب التي تهتم بالنواحي التعليمية الرائعة والتي يمكن أن تساعد في عملية التعلم فهي تدرب الطفل على مجموعة متنوعة من الموضوعات، باستخدام الألعاب لجعل التعلم ممتعا من حيث وظائف الاختبار، حيث يمكننا من الإجابة على الأسئلة، وأكثر الألعاب التعليمية شيوعا هي الرياضيات والعلوم التكنولوجية.
5. **ألعاب المحاكاة:** وهي عبارة عن إعادة إنتاج لصور نشاطات واقعية، فقواعد هذه النشاطات يتم الاحتفاظ بها، وتستوحي هذه الألعاب إما من الواقع أو من تصور الواقع.
6. **ألعاب الذكاء:** فهذه الألعاب في معظم الأحيان تعتمد على المحاكمات المنطقية في اتخاذ القرار، وتتطلب أعمال الفكر لتعامل معها، ولعل الشطرنج من أشهر الألعاب في هذا المجال، إذ بات التعامل مع أجهزة الشطرنج الإلكترونية أو برامج الشطرنج الحاسوبية تحديا كبيرا يتجاوز في بعض الأحيان كبار اللاعبين.

ويلاحظ مما سبق الأنواع المتعددة للألعاب الإلكترونية ومنها الألعاب التعليمية ولابد توظيفها بالمدارس وبالتعليم وتضمينها كجزء أساسي بالمنهج لا الطفل يتعلم من خلال اللعب.

5.1.1.2. إيجابيات الألعاب الإلكترونية:

تتميز الألعاب الإلكترونية بوجود العديد من الجوانب الإيجابية التي تصب في مصلحة الأطفال، حيث أشار فتح الله (2013) أنها:

1. تنمي حس المبادرة والمنطق والتخطيط.

2. تطور الذاكرة وتزيد من سرعة التفكير.
3. تعمل ممارسة الألعاب الإلكترونية على التعود والتدرب على التعامل مع التقنيات الحديثة واحتراف العمل عليها.
4. وتعمل هذه الألعاب على تنمية الذكاء وتنشيط الانتباه والتركيز، لأنها تقوم على عوالم افتراضية خيالية وحل الألغاز والأحاجي.
5. تعد الألعاب الإلكترونية كمصدر مهم لتعليم الطفل، حيث أن الألعاب الإلكترونية تغذي خيال الطفل بشكل غير مسبوق، ويكتشف الطفل الكثير من خلال ممارستها.
6. تزود هذه الألعاب الطفل بالنشاط والحيوية.
7. تعطي الألعاب الإلكترونية الطفل فرصة لممارسة خطوات حل المشكلات الذي يحفز التفكير العلمي.
8. تولد روح المنافسة بين الأصدقاء في الألعاب ذات اللاعبين المتعددين.

6.1.1.2. سلبيات الألعاب الإلكترونية:

على الرغم من وجود إيجابيات للألعاب الإلكترونية توجد بعض السلبيات وقد لخصها حمدان (2016) على النحو الآتي:

1. للألعاب الإلكترونية أضراراً كبيرة تتمثل بالمضامين الهدامة والرسائل المخفية التي تكمن وراء هذه الألعاب والتي تتعارض مع تعاليم الدين الإسلامي والعادات والتقاليد العربية.
2. تؤثر فترات استخدام الألعاب الإلكترونية الطويلة على عملية النمو وتعيق مراحل تطوره لدى الأطفال، حيث أشارت الدراسات إلى وجود علاقة بين الاستخدام المبالغ فيه للألعاب الإلكترونية وبين تزايد حالات السمنة والبدانة بين صفوف المبالغ في الأطفال.
3. تسبب الأشعة الكهرومغناطيسية المنبعثة من الشاشة الإلكترونية جفاف العين واحمرارها، كما تتسبب الألعاب الإلكترونية، بإجهاد للعينين وذلك نظراً للحركة السريعة والكثيفة للعينين أثناء ممارستها.
4. التأثير على فقرات الظهر منتجة آلاماً قوية أسفل الظهر والرقبة.
5. قضاء الأطفال لساعات طويلة في اللعب الإلكتروني أدى إلى انخفاض وقت اللعب مع الأصدقاء وممارسة الهوايات والأنشطة المتنوعة الأخرى.

يلاحظ مما سبق أن هناك العديد من السلبيات للألعاب الإلكترونية بعد أن أصبحت الأجهزة والوسائط الرقمية خلال جائحة كورونا هي البديل الترفيهي للنشاط الحركي للطفل وساهمت بتعلق الأطفال بها، بالإضافة إلى ما تسببه هذه الأجهزة من الطابع الإدماني الذي سبب ضرراً كبيراً على سلوكيات الطفل. بالإضافة إلى كثرة ممارسة الطفل الألعاب الإلكترونية والانشغال بها قد يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي والأداء والتعرض للمحتوى العنيف يجعل الأطفال غير صبورين وعدوانيين وقد يتعرض للإيذاء من أشخاص مجهولين وقد يكونون ضحايا للمتنمرين.

2.1.2. التنمر الإلكتروني:

أدت وسائل الاتصال التكنولوجية إلى ظهور أنواعا جديدة من الظواهر والتي أخذت في الانتشار تحت مسمى التنمر الإلكتروني، حيث يقوم المتنمر بالتهديد أو التخويف أو نشر الشائعات من خلال الهواتف المحمولة أو شبكة الإنترنت، وبذلك فقد ساهمت هذه الوسائل في ازدياد ظاهرة التنمر الإلكتروني، فبعد أن كان التنمر لا يحدث إلا وجها لوجه،

أصبح يحدث الآن عن بعد، وبطريقة أكثر إيذاء وانتشاراً من خلال الرسائل النصية، والصور ومقاطع الفيديو عبر مواقع التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني والهواتف المحمولة.

وبذلك يعد التنمر الإلكتروني صورة من صور السلوك العدواني الذي يكون على أشكال مختلفة كالتنمر البدني واللفظي والنفسي والجنسي، وذلك من خلال الإنترنت الذي تنامى بشكل مطرد ومتزايد لدرجة أنه أصبح في كل مكان وفي كل زمان في حياة الاطفال والمراهقين، حيث أعطت وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقاتها عبر شبكة الإنترنت بعض من الشباب القدرة على ممارسة العدوان والتحرش بأقرانهم بواسطة الهواتف المحمولة أو الرسائل الإلكترونية عبر الدردشة، أو حتى الابتزازات بالصور، أو تبادل السب عبر هذه المواقع بسلوكيات تعرف بما يسمى التنمر الإلكتروني (مقراني، 2018)

1.2.1.2. مفهوم التنمر الإلكتروني:

وعرف محمد (2019) التنمر الإلكتروني على أنه "شكل من أشكال العدوان، يعتمد على استخدام وسائل الاتصال الحديثة وتطبيقات الإنترنت (الهواتف المحمولة، الحاسوب المحمول، كاميرات الفيديو، البريد الإلكتروني، صفحات الإنترنت) في نشر منشورات (بوستات) أو تعليقات تسبب الضرر بالآخرين، أو الترويج لأخبار كاذبة، أو إرسال رسائل إلكترونية لإلحاق الضرر المعنوي والمادي بالآخرين" (ص194).

2.2.1.2. خصائص ضحايا التنمر:

يترك سلوك التنمر تأثيرات سلبية ونفسية وتعليمية على ضحايا التنمر، ومن أبرز هذه الخصائص كالآتي (العادلي، ناصر، 2016)

1. الخصائص النفسية:

يتصف ضحايا التنمر بالخجل والخوف وتدني تقدير الذات والشعور بالحزن والغضب وقلق نفسي، وقد يلجأ إلى آليات الدفاع النفسي، وقد يبالغ في استعمالها، مما يظهر عليهم بعض الاضطرابات الانفعالية.

2. الخصائص الاجتماعية:

يؤثر التنمر على التفاعل الاجتماعي واكتساب المهارات الاجتماعية المطلوبة لتحقيق الاستقلال الذاتي بشكل سلبي، كما أن يعاني ضحايا التنمر من تكوين الصداقات وحب العزلة، وعدم تقبل الآخرين، وقلة الرغبة للانتماء للجماعة وسوء التوافق الاجتماعي والانسحاب من المواقف الاجتماعية.

3. الخصائص الانفعالية:

يعاني ضحايا التنمر من مشكلات عاطفية وسلوكية على المدى الطويل، وذلك بسبب سلوك التنمر الذي يؤدي إلى الشعور بالوحدة والقلق، وتدني تقدير الذات.

3.2.1.2. أشكال التنمر:

ذكر الصبحيين، القضاة (2013) أن هناك أشكال متعددة للتنمر، ويمكن عرضها كما يأتي:

1. **التنمر الجسمي:** كالضرب، أو الصفع، أو القرص، أو الإيقاع أرضاً، أو السحب، أو إجباره على فعل شيء.
2. **التنمر اللفظي:** ويتمثل في السب والشتم واللعن، أو التعنيف، أو الإثارة، أو التهديد، أو الإشاعات الكاذبة، أو إعطاء ألقاب ومسميات للفرد، أو إعطاء تسمية عرفية.

3. **التنمر الجنسي:** استخدام الأسماء الجنسية، ومناداة الأفراد بها، أو كلمات غير لائقة، أو لمس أو تهديد بالممارسة.
4. **التنمر العاطفي والنفسي:** ويتمثل في المضايقة والتهديد والتخويف والإذلال والرفض من الجماعة.
5. **التنمر في العلاقات الاجتماعية:** ويتمثل في منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر شائعات عن آخرين.
6. **التنمر على الممتلكات:** ويتمثل في أخذ أشياء الآخرين، والتصرف فيها عنهم أو عدم إرجاعها.

وعلى الرغم من أشكال التنمر المتنوعة إلا أن ظهر مؤخراً شكل من أشكال التنمر في الفضاء الرقمي ويتعرض له الكثير من أطفالنا وهو (التنمر الإلكتروني) فقد يكون الطفل اما بدور الضحية أو المتنمر بحد ذاته.

4.2.1.2. دور الأسرة في علاج ظاهرة التنمر:

وأضاف الجواري (2018) أن دور الأسرة يتمثل من خلال:

أ- غرس الإيمان بالله سبحانه وتعالى في نفوسهم.

ب- عدم إثارة المشكلات العائلية أو المشاجرات أو النزاعات العدوانية أمام الأبناء، حيث يؤدي إلى مشكلات وصراعات نفسية وتقودهم إلى العنف والانحراف السلوكي.

ت- حسن التعامل مع الأبناء، بما يحقق العدل والتدرج في وسائل التأديب، بما يعزز الثقة بالنفس، وعدم الشعور بالضعف أو النقص أمام مؤدبيهم وعدم انعكاس ذلك على تكوين مفاهيم سلبية مثل: الكره والتمرد والعقوق والعدوان.

ث- غرس المفاهيم السليمة في حياة الأبناء وتعزيزها في سلوكهم عن طريق القدوة الحسنة لأفراد الأسرة والوالدين على وجه الخصوص في العبادة والمعاملة والخلق الحسن قولاً وعملاً.

ومن خلال ما سبق تؤكد نظرية باندورا (Bandura) أن البيئة الاجتماعية للأطفال، والتي تتمثل في الأسرة والمدرسة وجماعة الأصدقاء ووسائل الإعلام والإنترنت تؤدي إلى اكتساب السلوك المتنمر للأطفال، وأن اكتساب الطلاب للسلوكيات الإيجابية والسلبية للمحيطين بالفرد.

وفي ضوء ذلك لابد مواجهة خطر التنمر الإلكتروني بالتبليغ عنه فور حدوثه والتصدي لهذه الظاهرة وتوعية الطفل إذا كان ضحية للتنمر من أي نوع أو شاهد لحادثة تنمر معينة بالامتناع عن الرد أو نقل الرسائل المؤذية وحظر مجرم التنمر الإلكتروني.

وبعد استعراض الإطار النظري للدراسة، سيتم عرض الدراسات السابقة.

2.2. البحوث والدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة مرتبة من الأحدث للأقدم وتم تقسيمها إلى 3 محاور:

- **المحور الأول:** دراسات تناولت استخدام الألعاب الإلكترونية.
- **المحور الثاني:** دراسات تناولت التنمر الإلكتروني.
- **المحور الثالث:** دراسة تناولت الألعاب الإلكترونية والتنمر.

1.2.2. دراسات المحور الأول: الألعاب الإلكترونية:

هدفت دراسة الديب (2022) إلى التعرف على التأثيرات النفسية والاجتماعية لاستخدام الأطفال وادمانهم للألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الآباء والأمهات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تصميم استبانة للآباء والأمهات، وطبقت على عينة مكونة من (100) مفردة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الآباء والأمهات يرون أن هناك مخاطر كثيرة لهذه الألعاب، وأن الأطفال تتأثر بصورة كبيرة نفسية واجتماعية نتيجة ادمانهم لهذه الالعاب، وأن ممارسة الأطفال للألعاب الإلكترونية لساعات طويلة باليوم لها آثار سلبية كثيرة منها التأثير للطفل، على الصحة العامة للطفل فضلا عن الضعف في السلوك الاجتماعي للطفل كالعنف والعدوان و والاضطرابات النفسية وزيادة العدوانية والعصبية والانفعال على الوالدين والعزلة الاجتماعية كما أن الحرية الكبيرة في تداول المعلومات على الإنترنت دون ترشيد أو رقابة أدى إلى آثار نفسية واجتماعية وخيمة.

هدفت دراسة العتيبي و آخرون (2021) إلى التعرف على تأثير الألعاب الإلكترونية على الأبناء من وجهة نظر الوالدين، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثات المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة تأثير الألعاب الإلكترونية موجهة للوالدين طبقت على عينة مكونة من (278) من والدي الأبناء في مرحلة الطفولة والمراهقة والذين تتفاوت أعمارهم بين (1-16) سنة، في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وهي: للألعاب الإلكترونية سلبيات ومنها مضيعة الوقت، والعنف والعدوان، والعزلة ، وتشتت الانتباه وتشويش الرؤية في العين. أما بالنسبة لاعتقاد الوالدين بوجود حالات انتحار أو قتل بسبب الألعاب الإلكترونية فقد كانت النسبة الأعلى أنه قد يكون هناك حالات قتل وانتحار. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثات بعدد من التوصيات أهمها: وضع ضوابط على استيراد الألعاب الإلكترونية، واختيار الألعاب المناسبة لعمر وجنس الابن، وتشجيع الحوار وتثقيف الأبناء حول ضرر وخطورة بعض الألعاب الإلكترونية.

هدفت دراسة عثمان (2018) إلى التعرف على تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على سلوكيات أطفال المرحلة الابتدائية العليا بمدينة الجبيل الصناعية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد استبانة الأولياء أمور الطلبة في مدارس البنين الابتدائية، وطبقت على عينة مكونة من (200) ولي أمر طالب اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة وتوصل إلى عدد من النتائج أهمها: أن ممارسة الألعاب الإلكترونية تؤدي لحوادث العنف المدرسي بأنواعه أيضا إدمان الأطفال عليها، وبالنظر لوجهة نظر أولياء الأمور، فقد بينت النتائج أن الأهالي يواجهون معاناة حقيقية نتيجة سهر الأطفال في ممارسة الألعاب الإلكترونية وما ارتبط بذلك كمشكلات بالسمع والبصر، وتأثير الألعاب على تحصليهم الدراسي، فضلاً عن استحواذ هذه الألعاب على وقت و عقول أطفالهم، مما تسبب في عدة مشكلات داخل الأسر كضعف التواصل الأسري بين أفراد الأسرة، كذلك أبدى أفراد العينة من الأهالي قلقهم مما تحتويه هذه الألعاب من مشاهد عنف.

هدفت دراسة الواعر(2017) إلى التعرف على أثر الألعاب الإلكترونية على سلوك الطفل الجزائري من وجهة نظر أولياء الأمور، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي بالاعتماد على أداتان لجمع المعلومات هي الملاحظة واستمارة الاستبيان، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية ليكون عدد مفرداتها (100) مفردة، وتم التوصل الى النتائج من بينها: يرى أولياء الأمور أن الألعاب الإلكترونية التي يلعبها اطفالهم مناسبة، وأن دوافع تعرض الطفل للألعاب الإلكترونية هي الترفيه والتسلية.

2.2.2. دراسات تتعلق بالمحور الثاني: التنمر الإلكتروني:

هدفت دراسة جابر وآخرون (2021) للكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والتنمر فضلا عن التعرف على تقدير الذات وعلاقته بالسلوك التنمري وأيضا التعرف على مدى اختلاف تقدير الذات ومستوي التنمر ومكوناتها باختلاف النوع لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، بالاعتماد على أداة مقياس التنمر ومقياس تقدير الذات وتكونت عينة الدراسة من (130) من أطفال الروضة وتم تقسيمهم الى عدد (50) من الذكور و (80) من الإناث، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود علاقة سالبة ودالة عند (0.01) بين التنمر بأبعاده المختلفة التنمر اللفظي، التنمر الجسدي، التنمر الاجتماعي، التنمر الإلكتروني، والدرجة الكلية وبين تقدير الذات المدرسي وتقدير الذات الرفاقي.

هدفت دراسة المكانين والحياري (2018) إلى معرفة مستويات التنمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء بالأردن، والكشف عن الاختلاف في مستويات التنمر الإلكتروني وفقا لمتغيري الجنس والعمر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتم الاعتماد على مقياس التنمر الإلكتروني ومقياس الاضطرابات السلوكية طبقت على عينة الدراسة من(117) طالبا وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلبة كان عاليا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.77)، كما اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستويات التنمر الإلكتروني بين الطلبة تبعا لمتغيري الجنس لصالح الطلبة الذكور والعمر لصالح فئة الطلبة أكبر من 11 سنة .

هدفت دراسة العمار (2017) إلى الكشف عن الاتجاهات نحو الأنماط المستجدة من التنمر الإلكتروني وعلاقتها بإدمان الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن، بالاعتماد على مقياس التنمر الإلكتروني الذي طبق على عينة تكونت من(140) طالب من التعليم التطبيقي بدولة الكويت، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (12-9) عاما، وأشارت النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت على جميع الأبعاد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب التعليم التطبيقي بدولة الكويت في اتجاه الذكور في التنمر الإلكتروني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الثانية والرابعة من طلاب التعليم التطبيقي بدولة الكويت في اتجاه طلاب الفرقة الرابعة في التنمر الإلكتروني.

هدفت دراسة كانينجا، و روميليوتس (Roumeliotis and Xu Kanyinga) (2014)

إلى التعرف على العلاقة بين ضحايا التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني وأفكار ومحاولات الانتحار بين طلاب المدارس الكندية الناتجة عن التعرض للتنمر، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي اعتماداً على البيانات الخاصة باستبانة غرب أونتاريو الخاصة بالسلوك الخطير للشباب والتي طبقت على (1658) طالبة و(1341) طالبا من الصف الثالث للثاني عشر، وتوصلت النتائج إلى: أن ضحايا التنمر التقليدي بلغت نسبتهم ٢٥،٢% مقارنة ب 17.4% للتنمر الإلكتروني وأن ضحايا التنمر الإليكتروني من الإناث يصل لضعفي الذكور كما أن طول الوقت الذي يقضيه الطالب على الانترنت يرتبط ارتباطاً طرديا.

3.2.2. دراسات تتعلق بالمحور الأول والمحور الثاني:

هدفت دراسة سومية (2018) للكشف عن العلاقة بين إدمان الألعاب الإلكترونية والتنمر في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،

واستخدم الباحث المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة الاستبيان من اعداد الباحثة وطبق على (45) طفلا ومقياس التنمر المدرسي لخوج، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: 1- وجود علاقة دالة احصائيا بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية وظهور التنمر في الوسط المدرسي لدى التلاميذ المتمدرسين في المرحلة الابتدائية. 2-توجد فروق دالة احصائيا في الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى التلاميذ المتمدرسين في المرحلة الابتدائية تبعا لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

4.2.2. التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة دراسة جابر(2021) ودراسة المكانين والحياري (2018) دراسة كانينجا، روميليوتيس وكسو (2014) و دراسة العمار(2017) ودراسة سومية (2018) في الهدف العام ، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الديب (2022) و دراسة العتيبي (2021) و دراسة عثمان (2018) ودراسة الواعر (2017) ودراسة سومية (2018) و دراسة كانينجا، روميليوتيس وكسو (2014) من حيث استخدام أداة الاستبيان، واتفقت مع دراسة الديب (2022) و دراسة العتيبي (2021) و دراسة عثمان (2018) ودراسة الواعر (2017) من حيث العينة التي تكونت من أولياء أمور الأطفال، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الديب (2022) و دراسة العتيبي (2021) و دراسة جابر (2021) و دراسة عثمان (2018) ودراسة الواعر (2017) ودراسة المكانين والحياري (2018) و دراسة العمار (2017) ودراسة سومية (2018) و دراسة كانينجا، روميليوتيس وكسو (2014) من حيث المنهج حيث استخدم المنهج الوصفي.

أوجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية في مجتمع وعينة الدراسة عن دراسة جابر (2021) ودراسة المكانين والحياري (2018) ودراسة العمار (2017) ودراسة سومية (2018) ودراسة كانينجا، روميليوتيس وكسو (2014) التي تكونت عينتهم من أطفال وطلاب وطالبات الجامعات.

واختلفت الدراسة الحالية في الأداة عن دراسة جابر (2021) ودراسة المكانين والحياري (2018) ودراسة العمار (2017) حيث اعتمدوا على مقياس التنمر الإلكتروني.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، يمكن إجمال أوجه الاستفادة من تلك الدراسات فيما يلي:

- دعم مقدمة الدراسة وتشكيل تصور شامل عن موضوع الدراسة الحالية.
- بناء أداة الدراسة والاستفادة من فقرات الاستبيان.
- كتابة المحاور المتعددة للإطار النظري.
- تحديد مجتمع الدراسة وفقا للمنهجية العلمية المناسبة.
- الأخذ بتوصيات الدراسات المستقبلية المنبثقة منها، وتضمينها بالدراسة الحالية.
- شعور بعض الدراسات نحو وجود مشكلة بحثية تدعم مشكلة الدراسة الحالية.
- الكشف عن الفجوة البحثية التي سلطت دراستنا الحالية الضوء عليها.

أما أبرز ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في جمعها وتناولها لمتغيري الدراسة الحالية معا وهما (الألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني) في مجال الطفولة نظرا لندرة الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة في حدود علم الباحثة.

3. المنهجية والإجراءات:

يتناول هذا الفصل وصفاً للمنهج المتبع ومجتمع الدراسة والعينة المأخوذة منه، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة وطريقة إعدادها وكيفية بنائها وتطويرها، ومدى صدقها وثباتها، كما يتضمن وصفاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة في تصميم أداة الدراسة وتقنينها، والأدوات التي تم استخدامها لجمع بيانات الدراسة، وينتهي الفصل بالمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

1.3. منهج الدراسة:

من أجل التعرف على أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات، ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لأنه أكثر ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة كما عرفه المحمودي (2019) بأنه: " طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل اليها على اشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها" (46).

2.3. مجتمع وعينة الدراسة:

تكّون مجتمع الدراسة من أولياء أمور الأطفال – الأمهات - في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد بلغ عددهم من (804) أُم حسب سجلات إدارة التعليم للعام (1443-1444هـ).

العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (20) أم لمرحلة الطفولة المبكرة من خارج عينة الدراسة وذلك للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة.

عينة الدراسة: استخدمت الباحثة أسلوب العينة الميسرة (المتاحة) حيث تم عمل رابط إلكتروني لأداة الدراسة (الاستبيان) بعد تحكيمها واعدادها بالصورة النهائية وتم تعميمها على الفئة المستهدفة وبعد تحديد مدة الاستجابات المتمثلة (12) يوم لاستقبال الردود وبلغ عددهم (141) أم من أُمهات الأطفال، وبنسبة (18%) من مجتمع الدراسة.

والجدول (3-1) يبين توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية المستخدمة في الدراسة الحالية.

جدول (3-1) التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد العينة حسب متغيراتها

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
المؤهل العلمي	ربة منزل	15	10.6
	دبلوم	9	6.4
	بكالوريوس	97	68.8
	دراسات عليا	20	14.2
الإجمالي		141	100
العمر	أقل من (25)	43	30.5
	من (25-45)	89	63.1
	(45) سنة فأكثر	9	6.4
الإجمالي		141	100

3.3 أداة الدراسة:

بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، قامت الباحثة ببناء الاستبانة التي تكونت في صورتها النهائية من (30) فقرة تم ارفاقها بالملحق (1)، وتم استخدم مقياس ليكرت الخماسي: (منخفضة جدا، منخفضة، متوسطة، عالية، عالية جدا)، وتوزعت الفقرات عل (3) محاور أساسية:

1- أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر.

2- صور التنمر الإلكتروني في الألعاب الإلكترونية.

3- وسائل وطرق الحد من التنمر الإلكتروني أثناء اللعب الإلكتروني.

4.3. صدق أداة الدراسة وثباتها:

أولا: صدق الأداة: قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاستبانة من خلال:

أ- الصدق الظاهري (المحكمين):

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من الأكاديميين من أصحاب الخبرة والاختصاص وبلغ عددهم (8) محكمين، للتأكد من دقة الاستبانة لإعطاء الملاحظات والآراء التطويرية وتم الأخذ بتوجيهاتهم واقتراحاتهم والتي بناءً عليها تم وضع الأداء في صورتها النهائية وتكونت من (30) فقرة بعد التعديل.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة لتحديد مدى اتساق الفقرات فيما يخص كل فقرة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، وذلك للعينة الاستطلاعية المكونة من (20) مستجيب، وقد كانت كما في الجدول **(3-2)** التالي:

جدول (3-2) لحساب الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان.

م	معامل ارتباط بيرسون	م	معامل ارتباط بيرسون	م	معامل ارتباط بيرسون
1	.505*	11	.600**	21	.372*
2	.319*	12	.497*	22	.490*
3	.543*	13	.602**	23	.591**
4	.345*	14	.610**	24	.343*
5	.570**	15	.614**	س25	.388*
6	.645**	16	.645**	26	.391*
7	.421*	17	.682**	27	.538*
8	.028*	18	.836**	28	.386*
9	. 453*	19	.666**	29	.343*

10	.507*	**20**	.639**	30	.451*

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

من الجدول (3-2) أعلاه يتضح أن الفقرات ذات دلالة إحصائية حيث بعضها دالة عند مستوى دلالة (.50) والأخرى دالة عند مستوى دلالة (.01) وهذا يعني أن الفقرات تتمتع باتساق داخلي وأنها صادقة فيما تقيسه.

ثانيا: ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل الثبات لكل بُعد من الاستبانة وللأداة كاملة باستخدام مقياس الفا كرونباخ فكان كما في الجدول التالي:

جدول (3-3) يوضح الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة وللأداة ككل.

البعد	عدد الفقرات	الثبات
أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال	10	.795
صور التنمر الإلكتروني في الألعاب الإلكترونية	10	.795
وسائل وطرق الحد من التنمر الإلكتروني أثناء اللعب الإلكتروني	10	.815
الدرجة الكلية	30	.817

من الجدول (3-3) أعلاه يتضح أن الأداة بشكل عام معدل ثباتها عالي (.817)، وكذلك كل بُعد من أبعاد الاستبانة له دجة ثبات مناسبة وبالتالي فإن الأداة تم حساب ثباتها وصدقها وأصبحت جاهزة للتطبيق.

5.3. أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد عملية جمع البيانات، تم ترميز الاستبانات وإدخالها إلى الحاسوب، باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات، واستخراج النتائج، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها، تم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية Descriptive Statistics للإجابة عن أسئلة الدراسة
- معامل كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha لقياس درجة ثبات مقياس الدراسة
- معامل بيرسون للارتباط Pearson Correlation لقياس درجة الاتساق في مقياس الدراسة
- اختبارات لعينة واحدة One-Sample T Test لاختبار دلالة فروق المتوسطات بين أفراد عينة الدراسة
- اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA لاختبار دلالة فروق المتوسطات بين أفراد عينة الدراسة
- الحكم على درجة التأثير لكل محور ولكل فقرة من فقرات الاستبانة وبحسب مقياس ليكرت الخماسي كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (3-4) يبين درجة التأثير للمحاور بحسب توزيع المتوسط الحسابي حسب مقياس ليكرت الخماسي.

المتوسط الحسابي	درجة التأثير
1.79 -1	منخفضة جدا
2.59 - 1.80	منخفضة
3.39 - 2.60	متوسطة
4.19 - 3.40	عالية
5 - 4.20	عالية جدا

4. نتائج الدراسة ومناقشتها

تناول هذا الفصل على تحليل النتائج، وذلك عن طريق عرض إجابات أفراد العينة عن تساؤلات الدراسة، ومناقشة هذه النتائج وفق المنهجية العلمية، عن طريق قراءة التحليل الإحصائي للقيم، وفيما يأتي عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

1.4. نتائج السؤال الأول ومناقشتها: حيث ينص السؤال الأول على: " ما أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للفقرات الخاصة بأثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (4-1) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات

م	ترتيب الفقرات	تسهم الألعاب الإلكترونية في:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
.1	10	تكوين عادة التسامح عند الطفل.	3.33	1.180	متوسطة
.2	8	اكتساب قيم خاطئة.	3.59	1.315	عالية
.3	9	دفع الطفل للقلق والاكتئاب والعزلة (حدوث مشاكل بالصحة النفسية).	3.50	.931	عالية
.4	7	تقليد بعض الشخصيات التي تلفت انتباه الطفل.	3.70	.963	عالية
.5	5	الصراخ والتحدث بصوت عالي مع الآخرين.	4.00	.918	عالية
.6	4	اقتباس بعض الألفاظ النابية.	4.02	.952	عالية
.7	2	تنمية عقول الأطفال بالسلوك العدواني.	4.32	.805	عالية جدا
.8	6	ضعف في التحصيل الدراسي للطفل.	3.88	.952	عالية

.9	1	التأثير على نظر الطفل نتيجة تعرضه لمجالات الاشعة الكهرومغناطيسية أثناء ممارسته للعب.	4.47	.682	عالية جدا
.10	3	الغيرة والبحث عن الاهتمام في جذب الانتباه.	4.24	.853	عالية جدا
الدرجة الكلية			3.904	.4744	عالية

يبين الجدول (4-1) أن الدرجة الكلية لأثر الألعاب الإلكترونية على التنمر عند الأطفال من وجهة نظر الأمهات جاءت بدرجة عالية بمتوسط حسابي (3.904) وانحراف معياري (.4744) وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أن الألعاب الإلكترونية تشبع خيال الطفل نتيجة لتقمصه بعض الشخصيات التي تظهر السيطرة والقوة وتؤدي إلى قيامه بسلوكيات عدوانيه تخفف من توتره وانفعالاته بسب ما قد يشعر به من غيرة وعدم الانتباه من الآخرين. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الديب (2022) والتي أشارت إلى أن ممارسة الأطفال للألعاب الإلكترونية لها آثار نفسية واجتماعية سلبية كالعنف والعدوان والاضطرابات النفسية وزيادة العدوانية والعصبية والانفعال على الوالدين والعزلة الاجتماعية كما أن الحرية الكبيرة في تداول المعلومات على الإنترنت دون ترشيد أو رقابة أدى إلى آثار نفسية واجتماعية وخيمة.

ويتضح أن فقرة (9) جاءت بالمرتبة الأولى وتنص على "التأثير على نظر الطفل نتيجة تعرضه لمجالات الاشعة الكهرومغناطيسية أثناء ممارسته للعب." بمتوسط حسابي (4.47)، وانحراف معياري (.853)، وقد تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى نوعية الألعاب الإلكترونية والتي يُعد من أضرارها إصابة العيون نتيجة التعرض للأشعة والتي فعلا يصل الأطفال اليها نتيجة الجلوس الطويل أمام شاشات الأجهزة الإلكترونية، مما يؤثر سلبًا على عيونهم، واهمال دور الوالدين في تحديد وقت للجلوس أمام الأجهزة الإلكترونية، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العتيبي وآخرون (2021) والتي أشارت إلى أن ممارسة الأطفال للألعاب الإلكترونية يؤدي إلى العنف والعدوان، والعزلة في التأثيرات السلبية، وتشتت الانتباه وتشويش الرؤية في العين في التأثيرات الصحية، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عثمان (2018) والتي أوضحت أن ممارسة الألعاب الإلكترونية تؤدي لحوادث العنف المدرسي بأنواعه أيضا إدمان الأطفال على هذه الألعاب وما ارتبط بذلك كمشكلات البصر والسمع.

بينما جاءت الفقرة (1) بالمرتبة الأخيرة التي تنص على: " تكوين عادة التسامح عند الطفل." بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (1.180) وبمستوى ممارسة متوسطة، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أن محتوى الألعاب الإلكترونية لا يوضح مفهوم التسامح وعلى النقيض من ذلك، بل يحث على السيطرة والقوة والقسوة، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الواعر (2017) والتي أشارت إلى أن ممارسة الأطفال للعب الإلكتروني ودوافعه هي للترفيه والتسلية فقط..

2.4. نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: حيث ينص السؤال الثاني على الآتي: "ما صور التنمر الإلكتروني في الألعاب الإلكترونية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للفقرات الخاصة بصور التنمر الإلكتروني في الألعاب الإلكترونية كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (4-2) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصور التنمر الإلكتروني في الألعاب الإلكترونية.

م	ترتيب الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
1	1	تعرض الطفل للشتم من بعض زملائه أثناء اللعب الإلكتروني.	4.21	.860	عالية جدا
2	3	ممارسة التسلط على الطفل من بعض زملائه أثناء اللعب الإلكتروني.	4.04	.929	عالية
3	2	إطلاق أوصاف على الطفل غير مرغوبة.	4.19	.910	عالية
4	7	شعور الطفل بالقلق عند تلقي رسائل فورية.	3.82	1.009	عالية
5	5	تعريض الطفل للتهديد أثناء اللعب الإلكتروني.	3.93	.946	عالية
6	7	انسحاب الطفل من اللعب لتخريب صديق له مجريات اللعبة.	3.86	.953	عالية
7	10	إعطاء الآخرين نقاطه أثناء اللعب.	3.65	.994	عالية
8	9	إخراج الطفل من مجموعة اللعب بقسوة.	3.72	.951	عالية
9	4	تعرض الطفل للسخرية من بعض أصدقائه أثناء اللعب الإلكتروني.	4.01	.914	عالية
10	6	المزح مع طفلي لدرجة مضايقته.	3.89	1.026	عالية
		الدرجة الكلية	3.931	.6965	عالية

يبين الجدول (4-2) أن الدرجة الكلية لصور التنمر الإلكتروني (الشتم، التسلط، القلق، التهديد، أوصاف غير مرغوبة، الانسحاب، التخلي عن الملكية، السخرية) في الألعاب الإلكترونية جاءت بدرجة عالية وحصلت على متوسط حسابي (3.931) وانحراف معياري (.6965)، وجاءت فقرة (1) بالمرتبة الأولى وتنص على " تعرض الطفل للشتم من بعض زملائه أثناء اللعب الإلكتروني" بمتوسط حسابي (4.21)، وانحراف معياري (.860) ودرجة تأثير عالية جداً، ويتضح هنا أن الشتم هو أعلى صور التنمر الإلكتروني وقد تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن الطفل لم يتلقى التوجيهات اللازمة في آداب التعامل مع العالم الإلكتروني ومثل هذه الألعاب تتطلب الروح الرياضية التي لابد من تنويه الأطفال بضرورة المنافسة الشريفة وتجنب الشتم في اللعب، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة جابر وآخرون (2021) والتي أشارت إلى أنواع التنمر المتمثلة بأبعاده المختلفة التنمر اللفظي، والتنمر الجسدي، والتنمر الاجتماعي، والتنمر الإلكتروني.

وبالرغم أن جاءت فقرة (7) بالمرتبة الأخيرة إلا أنها جاءت بدرجة عالية وتنص على: "إعطاء الآخرين نقاطه أثناء اللعب" بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (.994)، ومن صور التنمر الإلكتروني أيضا تخلي الطفل عن نقاطه واعطاءها للمتنمر وقد تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى ضعف شخصية الطفل وسهولة السيطرة عليه، ويكون الطفل ضحية من قبل المتنمرين ويتم استغلاله من خلال أخذ نقاط الامتياز وذلك لسهولة وصول المتنمرين على الأطفال الذين يُمارس التنمر ضدهم

من خلال الانترنت وهو فضاء يصعب مراقبته أحيانا، فهو يختلف عن الألعاب التقليدية بهذه الخاصية الخفية والتي لا يظهرها الأطفال المتنمر عليهم، فيمارس على الضحية مزيد من التنمر والابتزاز قد تصل إلى درجة استبعاد المتنمر عليه وابتزازه بكل أنواع وأشكال الابتزاز، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كانينجا، و روميليوتس (2014) في ارتفاع ضحايا التنمر الإلكتروني.

3.4. نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: حيث ينص السؤال الثاني على الآتي: " كيف يمكن الحد من ظهور التنمر الإلكتروني عند الأطفال من وجهة نظر الأمهات؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للفقرات الخاصة في **كيفية الحد من ظهور التنمر الإلكتروني عند الأطفال** كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (4-3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكيفية الحد من ظهور التنمر الإلكتروني

م	ترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
.1	5	اختار ألعاب أطفالي بعناية.	4.38	.824	عالية جدا
.2	1	أشجع أطفالي للتحدث معي إذا تعرضوا لأي صورة من صور التنمر أثناء اللعب الإلكتروني.	4.59	.677	عالية جدا
.3	7	أرسخ لدى أطفالي مفاهيم التربية الرقمية.	4.26	.849	عالية جدا
.4	2	أطلع على كل الأنشطة التي يمارسها اطفالي.	4.45	.731	عالية جدا
.5	2	أتعرف على أصدقاء أطفالي بصورة جيدة.	4.45	.760	عالية جدا
.6	5	أضع قواعد صارمة لاستخدام الألعاب الإلكترونية عبر الإنترنت.	4.38	.781	عالية جدا
.7	4	أتأكد باستمرار من أن طفلي لا يتنمر على أطفال أخرين (أصدقاءه مثلا).	4.40	.736	عالية جدا
.8	8	أوضح لأطفالي مفهوم التنمر الإلكتروني أثناء اللعب الإلكتروني.	4.23	.873	عالية جدا
.9	6	أطلع باستمرار على الزمن الذي يقضيه طفلي في اللعب الإلكتروني.	4.34	.800	عالية جدا
.10	3	أتواصل مع المدرسة باستمرار لمعرفة مستوى تحصيل أطفالي.	4.43	.749	عالية جدا
الدرجة الكلية			4.389	.5313	عالية جدا

من الجدول (4-3) يتضح أن الدرجة الكلية للحد من ظهور التنمر الإلكتروني عند الأطفال من وجهة نظر الأمهات جاءت بدرجة عالية جداً وحصلت على متوسط حسابي (4.389) وانحراف معياري (.5313).

وجاءت فقرة (2) بالمرتبة الأولى وتنص على "أشجع أطفالي للتحدث معي إذا تعرضوا لأي صورة من صور التنمر أثناء اللعب الإلكتروني." بمتوسط حسابي (4.59)، وانحراف معياري (.677) بمستوى ممارسة عالية جداً،

وقد تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن ظاهرة التنمر وكذلك المتنمرين ربما تقل اذا تم التحدث من قبل الأطفال المتنمر عليهم إلى أسرهم، فالتشجيع على التحدث من قبل الأطفال إلى أولياء أمورهم يساعد على التقليل من التنمر واضعافه ووضع حدود له ، لكن اذا لم يتحدث الأطفال الى اسرهم بسبب أن الاسرة قد تسخر منه أو تقلل من شأنه فإن الطفل قد يلجأ للإحجام عن الحديث ويكون أكثر عرضة لطرق وأساليب التنمر من قبل الأطفال المتنمرين عليه، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المكانين والحياري (2018) والتي أوضحت أن مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلبة كان عالياً.

وبالرغم أن جاءت فقرة (8) بالمرتبة الأخيرة إلا أنها جاءت بدرجة عالية وتنص على: "أوضح لأطفالي مفهوم التنمر الإلكتروني أثناء اللعب الإلكتروني." بمتوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (.873) وبمستوى ممارسة عالية جدا، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى ضعف الأمهات في الاطلاع على معظم الأنشطة لأطفالها يساهم في سهولة التنمر عليهم ومضايقتهم، ولهذا لابد من رعاية الأطفال من قبل الأمهات والاباء والاخوة، والمربيين، بما يؤدي إلى شعور الطفل بالراحة والاطمئنان وعدم الخوف والتحدث عن من يتنمر عليه، أو يضايقه وتوجيهم عن مفهوم التنمر، وهنا يبرز دور المربيين كمعلمات في التوعية بالتنمر وسمات المتنمرين، فالدعم الاجتماعي من الوالدين والاخوة والاباء والمعلمات في أي مجتمع ربما يكون عاملاً وقائيا هامًا ضد التنمر الإلكتروني، وبالتالي لابد من إقامة برامج توعوية حديثة باستخدام الألعاب الإلكترونية وصور التنمر المختلفة بشكل يساهم بتنمية المهارات عند الأطفال تقييمهم شر التنمر الإلكتروني ويمكن أن تُحدث تغييرا في سلوك الطفل في كيفية الدفاع عن نفسه، مما سيكون لها أثر مستقبلي على نفسية الطفل ونمو الذات لديه والشعور بالأخرين، كما تتفق مع نتيجة دراسة العتيبي وآخرون (2021) والتي قد أوصت بوضع ضوابط على استيراد الألعاب الإلكترونية، واختيار الألعاب المناسبة لعمر وجنس الابن، وتشجيع الحوار وتثقيف الأبناء حول ضرر وخطورة بعض الألعاب الإلكترونية. كما اتفقت مع نتيجة دراسة الديب (2022) والتي أوضحت أن الحرية الكبيرة في تداول المعلومات على الإنترنت دون ترشيد أو رقابة أدى إلى آثار نفسية واجتماعية وخيمة.

4.4. نتائج السؤال الرابع ومناقشتها: حيث ينص السؤال الثاني على الآتي: " ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أثر الألعاب الإلكترونية لدى أمهات الأطفال تعزى لمتغير (المؤهل، العمر)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (4-4) يبين الفروق بين المؤهل والعمر باستخدام تحليل التباين الاحادي.

المتغيرات		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
العمر	بين المجموعات	12.935	55	.235	.648	.957
	داخل المجموعات	30.867	85	.363		
	المجموع	43.801	140			
المؤهل	بين المجموعات	35.581	55	.647	1.081	.368
	داخل المجموعات	50.858	85	.598		
	المجموع	86.440	140			

من الجدول (4-4) يتضح أنه لا توجد فروق ذا ت دلالة إحصائية بين متغير ي (المؤهل – العمر) في أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى أمهات الأطفال حيث أن مستوى الدلالة لكليهما أعلى من مستوى الدلالة (.05) كما أن متوسطاتهما متساوية وتساوي (122.23).

وقد تعزو الباحثة تلك النتيجة بأن أمهات الأطفال في مختلف مؤهلاتهن العلمية وبجميع الأعمار أجمعن على أن للألعاب الإلكترونية أثر على التنمر لدى الاطفال ، مما يعني أن ظاهرة التنمر تنتشر وبقوة في المملكة العربية السعودية ويلاحظها الجميع بصورة متكافئة أو متساوية مما يستدعي الدراسة والتحليل ووضع الحلول الإجرائية لهذه الظاهرة التي ستكون آثارها المستقبلية مدمرة، لذلك يجب على الآباء وخاصة الأمهات بالإشراف والتحكم على محتوى هذه الألعاب، وتطبيق نوع من أشكال الرقابة الملائمة من الناحية التنموية على الأطفال، كما يجب على الأسرة أن تضع قيود على الوقت المستغرق في اللعب، وإعطاء أطفالهم التفسيرات والتعليمات من أجل سلامتهم وعدم ممارسة الابتزاز عليهم عن طريق المتنمرين من الأطفال الذين تكونت لديهم عادة التنمر واستمروا فيها.

وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة كل الدراسات السابقة في أنها قارنت بين متغيري (المؤهل- العمر) في النظر إلى أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال.

5.4. التوصيات

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1. ضرورة إلزام المحلات التجارية بوضع معلومات إرشادية عن طبيعة الألعاب الإلكترونية المعروضة، والفئات العمرية المناسبة لها، مع ضرورة تفعيل العقوبات الرادعة اتجاه من يخالف ذلك.
2. ضرورة نشر الوعي بين أولياء الأمور بمخاطر الألعاب الإلكترونية والتصدي لظاهرة التنمر الإلكتروني.
3. مراقبة الأهل لطبيعة الألعاب الإلكترونية التي يمارسها أطفالهم ومدى مناسبتها لمرحلتهم العمرية.

6.4. المقترحات:

بناء على نتائج الدراسة تقترح الباحثة الاتي:

1. إجراء دراسة حول أثر الألعاب الإلكترونية على العصبية والقلق لدى الأطفال.
2. واقع استخدام الألعاب الإلكترونية في المملكة العربية السعودية ونوعيتها.
3. إجراء دراسة حول صور الرقابة التي يمارسها الإباء والامهات على أطفالهم وتأثيرها في الحد من التنمر الإلكتروني.
4. فاعلية برنامج مقترح للحد من مشكلة الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى الاطفال المتنمرين الكترونياً.

5. المراجع

1.5. المراجع العربية:

أبو الرب، محمد، والقيصري، الهام. (2014). المشكلات السلوكية بسبب استخدام الهواتف الذكية من قبل الأطفال من وجهة نظر الوالدين في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، (35)، 171-192.

بالقاسمي، محمد. (2019). ايجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية، مجلة تنوير للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (9).

بلعيالي، نصر الدين، ومراكشي، عبد الرحيم. (2019). الإدمان على الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات بلدية برج بوعريريج] رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

بن سليليح، زوليخة، شاهيناز. (2020). علاقة الألعاب الإلكترونية بالتنشئة المدرسية: دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة الجلفة] رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة زيان عاشور – الجلفة.

بوصلعة، كلثوم، ومسعودي، يمينة. (2021). علاقة الالعاب الإلكترونية بالسلوكيات العنيفة داخل المؤسسة التربوية، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ابتدائية الانتفاضة -ادرار[رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة احمد دراية – ادرار.

جابر، مروة وفارس، سماح وخليفة، أسماء. (2021). التنمر وعلاقته بتقدير الذات لدى أطفال الطفولة المبكرة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة، 3* (6). 801 - 834.

حمدان، سارة، والحيلة، محمد. (2016). إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يمارسها أطفال مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة وسلبياتها من وجهة نظر المعلمين والأطفال أنفسهم] رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الشرق الأوسط.

الديب، هبة (2022). التأثيرات النفسية والاجتماعية المترتبة على استخدام الأطفال وإدمانهم للألعاب الإلكترونية: دراسة تطبيقية على عينة من أسر الأطفال المستخدمة للألعاب الإلكترونية، *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، 21*(2)، 334 -317.

الزيودي، ماجد. (2015). الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها معلمو وأولياء المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة. *مجلة التربوية، 10* (1)، 15-31.

سوميه، قدي. (2018). إدمان الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالتنمر في الوسط المدرسي دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم. *مجلة التنمية البشرية*، (10)، 162-172.

الصبحيين، علي، القضاة، محمد، وعامر، ربيع. (2020). عرض كتاب سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين مفهومه، أسبابه، علاجه. *مجلة البحوث الأمنية*، 30 (77)، 353 - 381.

العادلي، راهبة؛ وناصر، أشواق (2016). العلاقة بين الارادة والتفكير الانتحاري لدى ضحايا التنمر المدرسي من طلبة المرحلة المتوسطة، *مجلة كلية التربية الأساسية، 22* (93)، 849-925.

عبد السلام، مندور. (2013). انتصار افتراضي الألعاب الإلكترونية تسيطر على المنازل فهل تهدد التعليم. *مجلة المعرفة*، (220)، 20 - 27.

عبد الصادق، عبد الصادق. (2015). التعرض لألعاب الفيديو جيم الإلكترونية وعلاقته بالعنف لدى المراهقين: دراسة مقارنة بين طلاب المدارس الثانوية في مصر والبحرين. حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، *الحولية*(35) ، 429، 9 - 140.

العتيبي، ضحى، الشخص، فاطمة، الشريف، امنية، والصبيان، عبير. (2021). تأثير الألعاب الإلكترونية على الأبناء من جهة نظر الوالدين. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (62)، 191 - 207.

عثمان، أماني. (2018). أثر الألعاب الإلكترونية على سلوكيات أطفال المرحلة الابتدائية العليا. مجلة كلية التربية. 34(1)، 126-160.

عقيب، بسمة، ولراري، فريدة .(2019). أثر الألعاب الإلكترونية على المراهقين: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية الكندي -جيجل-[رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة محمد الصديق بن يحيى -جيجل.

العمار، أمل. (2016). التنمر الإلكتروني وعلاقته بإدمان الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت. *مجلة البحث العلمي في التربية، 17*(3)، 223 – 249.

العمار، أمل. (2017). الاتجاهات نحو الأنماط المستجدة من التنمر الإلكتروني وعلاقتها بإدمان الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت. *مجلة البحث العلمي في التربية، 18*(2)، 331 - 366.

قويدر، مريم. (2012). أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الأطفال: دراسة وصفية تحليلية على عينة من الأطفال المتمدرسين بالجزائر العاصمة[رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الجزائر.

محمد، ثناء هاشم محمد. (2019). واقع ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الفيوم وسبل مواجهتها: دراسة ميدانية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 12*(2)، 181 - 247.

محمود، عبير، وسلامة، عبد الحافظ. (2015). أُثر استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات اللغة الانجليزية البديهية لدى طالبات الصف الأول الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الشرق الأوسط.

المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). مناهج البحث العلمي، ط2، دار الكتب، صنعاء، اليمن.

مقراني، مباركة، وبن عمارة، سمية. (2018). التنمر الإلكتروني وعلاقته بالقلق الاجتماعي: دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي مدمني مواقع التواصل الاجتماعي ببعض ثانويات مدينة ورقلة[رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة قاصدي مرباح – ورقلة.

المكانين، هشام، الحيارى، غالب، ويونس، نجاتي. (2018). التنمر الإلكتروني لدي عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 12*(1)، 179 - 197.

نايف، وسام. (2015). تأثير الألعاب الإلكترونية على الأطفال، دراسة وصفية تحليلية للأطفال للفئات العمرية من 7-15 سنة، مديرية شباب ورياضة بابل.

الواعر، بن برغوث. (2017). تأثير الألعاب الإلكترونية على سلوك الطفل الجزائري [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة أم البواقي.

2.5. المراجع الأجنبية:

Sampasa-Kanyinga, H., Roumeliotis, P., & Xu, H. (2014). Associations between cyberbullying and school bullying victimization and suicidal ideation, plans and attempts among Canadian schoolchildren. *PloS one*, *9*(7), 102-145

ملحق (1) الاستبانة في صورتها النهائية

المملكة العربية السعودية
جامعة الملك فيصل
كلية التربية
ماجستير التربية في الطفولة المبكرة

عزيزتي الأم:.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بعمل دراسة حول **" أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر الإلكتروني لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات** لاستكمال تكليف مقرر حلقة بحث.

ولتحقيق أهداف مشروع خطة البحث أعدت الباحثة استبانة وتم توزيع عبارات الاستبانة على قسمين:

القسم الأول: البيانات الأولية لعينة الدراسة (العمر، المؤهل الأكاديمي).

القسم الثاني: المحاور الرئيسية للاستبانة واشتمل على:

- **المحور الأول:** أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال واشتمل على (10) فقرات.
- **المحور الثاني**: صور التنمر الإلكتروني في الألعاب الإلكترونية واشتمل على (10) فقرات.
- **المحور الثالث**: وسائل وطرق الحد من التنمر الإلكتروني أثناء اللعب الإلكتروني واشتمل على (10) فقرات
- ويتم الإجابة على عبارات القسم الثاني بوضع علامة (✓) من خلال الاستعانة بمقياس ليكرت الخماسي حيث تمثل عبارة عالية جدا (5) وعالية (4) ومتوسطة (3) ومنخفضة (2) ومنخفضة جدا .

علماً بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستضحى بسرية تام.

أولاً: البيانات الأولية: عزيزتي الأم أرجو منك الإجابة على البيانات بوضع علامة (✓)

❖ العمر: أقل من 25 ☐ 25-45 ☐ أكثر من 45 سنة ☐

❖ المؤهل الأكاديمي: ربة منزل ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا ☐

❖ **فقرات الاستبانة**

م	الفقرات	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
فقرات المحور الأول: أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات تسهم الألعاب الإلكترونية بـ :						
.1	تكوين عادة التسامح عند الطفل.					
.2	اكتساب قيم خاطئة.					
.3	دفع الطفل للقلق والاكتئاب والعزلة (حدوث مشاكل بالصحة النفسية).					
.4	تقليد بعض الشخصيات التي تلفت انتباه الطفل.					
.5	الصراخ والتحدث بصوت عالي مع الآخرين.					
.6	اقتباس بعض الألفاظ النابية.					
.7	تنمية عقول الأطفال بالسلوك العدواني.					
.8	ضعف في التحصيل الدراسي للطفل.					
.9	التأثير على نظر الطفل نتيجة تعرضه لمجالات الاشعة الكهرومغناطيسية أثناء ممارسته للعب.					
.10	الغيرة والبحث عن الاهتمام في جذب الانتباه.					
فقرات المحور الثاني: صور التنمر الإلكتروني في الألعاب الإلكترونية. تسهم بـــ :						
.11	تعرض الطفل للشتم من بعض زملائه أثناء اللعب الإلكتروني.					
.12	ممارسة التسلط على الطفل من بعض زملائه أثناء اللعب الإلكتروني.					
.13	إطلاق أوصاف على الطفل غير مرغوبة.					
.14	شعور الطفل بالقلق عند تلقي رسائل فورية تسبب له أذى.					
.15	تعريض الطفل للتهديد أثناء اللعب الإلكتروني.					

فقرات المحور الثاني: صور التنمر الإلكتروني في الألعاب الإلكترونية. **تسهم بـــ :**						
.16	انسحاب الطفل من اللعب لتخريب صديق له مجريات اللعبة.					
.17	إعطاء الآخرين نقاطه أثناء اللعب.					
.18	إخراج الطفل من مجموعة اللعب بقسوة.					
.19	تعرض الطفل للسخرية من بعض أصدقائه أثناء اللعب الإلكتروني.					
.20	المزح مع طفلي لدرجة مضايقته.					
فقرات المحور الثالث: وسائل وطرق الحد من التنمر الإلكتروني أثناء اللعب الإلكتروني.						
.21	أختار ألعاب أطفالي بعناية.					
.22	أشجع أطفالي للتحدث معي إذا تعرضوا لاي صورة من صور التنمر أثناء اللعب الإلكتروني.					
.23	أرسخ لدى أطفالي مفاهيم التربية الرقمية.					
.24	أطلع على كل الأنشطة التي يمارسها اطفالي.					
.25	أتعرف على أصدقاء أطفالي بصورة جيدة.					
.26	أضع قواعد صارمة لاستخدام الألعاب الإلكترونية عبر الإنترنت.					
.27	أتأكد باستمرار من أن طفلي لا يتنمر على أطفال أخرين (أصدقاءه مثلا).					
.28	أوضح لأطفالي مفهوم التنمر الإلكتروني أثناء اللعب الإلكتروني.					
.29	أطلع باستمرار على الزمن الذي يقضيه طفلي في اللعب الإلكتروني.					
.30	أتواصل مع المدرسة باستمرار لمعرفة مستوى تحصيل أطفالي.					

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.9

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

تقويم مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط في ضوء متطلبات الاتجاهات العالمية في دراسات الرياضيات والعلوم (TIMSS)

Evaluation of the Science Textbook for the Second Intermediate Grade in Light of the Requirements of Global Trends in Mathematics and Science Studies (Timss)

إعداد الباحث/ عبد الله بن عايض صهيب آل شبوه القحطاني

ماجستير مناهج وطرق تدريس، كلية التربية، جامعة شقراء/ تعليم القويعية، المملكة العربية السعودية

Email: aaatn@outlook.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تضمين متطلبات الاتجاهات العالمية في دراسات الرياضيات والعلوم (TIMSS) في محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط، وقد استخدم الباحث المنهجَ الوصفيَّ من خلال أسلوب تحليل المحتوى من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من الموضوعات الدراسية جميعها الواردة في كتابي العلوم للصف الثاني بالمرحلة المتوسطة (فصل أول وفصل ثانٍ) المعتمدة في مدارس المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في طبعته الحديثة 1443هـ/2021م، وتمثلت أداة الدراسة في قائمة متطلبات مشروع (TIMSS)، وحُوِّلت إلى بطاقة تحليل محتوى، وبعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، وإجراء عملية التحليل؛ توصلت الدراسة إلى أن تضمين بُعد المحتوى (الأحياء، الكيمياء، الفيزياء، علم الأرض) في مقرر العلوم جاء بنسب متفاوتة؛ حيث جاء مجال الأحياء في المرتبة الأولى بنسبة (43.53%)، وجاء في المرتبة الثانية مجال الفيزياء بنسبة (31.03%)، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال الكيمياء بنسبة (15.94%)، بينما جاء مجال علوم الأرض في المرتبة الأخيرة بنسبة (9.50%)، وجاء بُعد العمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) بنسب متوسطة؛ حيث جاء في المرتبة الأولى مجال المعرفة وبلغت نسبته (39,16%)، وجاء مجال الاستدلال في المرتبة الثانية بنسبة (33,92%)، في حين حل في المرتبة الثالثة مجال التطبيق وكانت نسبته (26,92%)، وفي ضوء تلك النتائج توصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات من أهمها إجراء مراجعة لمحتوى مقررات العلوم في المملكة العربية السعودية، بحيث تتضمن متطلبات الاتجاهات العالمية في دراسات الرياضيات والعلوم (TIMSS).

الكلمات المفتاحية: تقويم، متطلبات الاتجاهات العالمية في دراسات الرياضيات والعلوم (TIMSS)، مقرر علوم للصف الثاني المتوسط.

Evaluation of the Science Textbook for the Second Intermediate Grade in Light of the Requirements of Global Trends in Mathematics and Science Studies (Timss)

Student: Abdullah bin Aied Suhaib AI Shabwa Al-Qahtany.

Abstract:

The current study aimed to identify the extent to which the requirements of global trends in mathematics and science studies (TIMSS) are included in the science course content for the second intermediate grade. The researcher used the descriptive approach through the method of content analysis in order to achieve the objectives of the study The study population and its sample consist of all the subjects inclnded in the two science books for the second grade in the intermediate stage (first semester and second semester).These two books are Accredited in middle intermedidte schools in the Kingdom of Saudi Arabia in its modern edition 1443 AH / 2021 AD .The study tool was the list of project requirements (TIMSS) and it was converted into a content analysis card. After confirming its validity and reliability and. performing the analysis process, The result found that the content dimensions including (biology, chemistry, physics, earth science) came in varying proportions. The field of biology ranked first with a rate of (43.53%). Physics came in second place with a rate of (31.03%). In the third place came the field of chemistry with a rate of (15.94%), while the field of earth sciences ranked last with (9.50%), The cognitive processes dimension (knowledge, application, inference) came in medium proportions; Where the field of knowledge ranked first, with a percentage of (39.16%), The field of inference came in second place with a rate of (33.92%), while the application field came in third place with a percentage of (26.92%), In light of these results, the researcher reached a set of recommendations The most important of which is a review of the content of science courses in the Kingdom of Saudi Arabia and, includes the requirements of the International Trends in Mathematics and Science Studies (TIMSS).

Keywords: Calendar, Requirements for global trends in mathematics and science studies (TIMSS), Intermediate second grade science course.

1. المقدمة:

يحتل موضـــوع تنظيم محتوى المناهج والبرامج التعليمية مكانةً كبيرةً لدى مخططي المناهج ومصـــمميها، وتزداد هذه المكانة -على وجه الخصوص- في هذا العصر الذي نعيشه، وما يمتاز به من تقدم علمي وتطور تقني وتفجّر معرفي، لذا يظهر جلياً أهمية تطوير المنهج بشكل مستمر، لكي يواكب التطورات والتغيرات، ويكون قادراً على تحقيق الاهداف المنشودة.

وعملية تطوير المناهج ليســت بالأمر الهين الميســور؛ كون المناهج مرتبط بمجموعة متشــابكة من القيم الفلســفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية التي يلتزم بها المجتمع؛ وكما أن للعملية التربوية – بصفة عامة – مقوماتٍ عديدةً مثل: معرفة خصائص الطفل البيولوجية والنفسية والاجتماعية، ومناهج التعليم ومحتواه، والطرائق التربوية والوسائل التعليمية، والمعلم مسير للعملية التعليمية، ووسـائل التقويم من فحوصـات واختبارات، والإدارة التربوية؛ فإن هذه المقومات كلها متفاعلة ومتداخلة، وينعكس هذا الوضـع على المناهج باعتبارها حجر الأسـاس ولُبَّ العملية التعليمية؛ ومن ثم بدأ التسـاؤل الملح كيف تواكب المناهج هذه التفاعلات إن لم تخضع للتخطيط والتطوير؟ وإلى من يستند التطوير؟ (فضل الله، 2016، ص83).

ويمثل تدريس العلوم مكانةً كبيرة في البرنامج الدراسي للمراحل التعليمية المختلفة، ويسعى إلى اكتساب الطلاب المعرفة العلمية، وتنمية التفكير العلمي والميول والاتجاهات العلمية المناسـبة، واسـتمرارية التعلم الذاتي، وثقة المتعلم بنفسـه، وشـعوره بتحقيق الذات، وذلك من خلال قيامه بالنشاطات العلمية، والتجارب العملية (عطيو، 2016، ص48).

وهذا يعنى أن المناهج بوجه عامٍ ومناهج العلوم بوجه خاص مطالبة بإحداث تغييرات واضـــحة مســـتمرة في طبيعتها ومحتواها؛ لذا ينبغي للمناهج أن تتســم بالمرونة، وإيجاد مناهج متنوعة ومتعددة؛ لمواجهة الاحتياجات المتزايدة والمتنوعة، علاوة على ذلك يتطلب التطوير المستمر للمناهج من خلال تطوير الخطط باستمرار يتماشى مع تطوير الحياة المتسارعة في العالم المعاصر (راجي، 2007، ص23)

فينبغي للمناهج الدراســية تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للنجاح في مجتمعاتهم وعملهم في القرن الحادي والعشــرين، وفي هذا السياق سعت العديد من المؤسسات المعنية بالتعليم إلى صياغة أطر جديدة لتحديد متطلبات TIMSS وتعريفها، وتلك المهارات كثيرة ومتجددة على الدوام، ومن ثم فإن التطوير الدائم لمناهج التعليم يعد أمرًا أساسيًّا، كما أن ما تشمله المناهج من مهارات لا بد وأن يتغير ويُطوَّر طبقًا لتطور المعرفة من ناحية، وتطور علاقة الطلاب بالمجتمع من ناحية أخرى (شـــلبي، 2014، ص4).

ولقد أبرزت تلك الحركات الإصلاحية ضرورةَ التقويم باستخدام المعايير العالمية وتطوير المناهج في ضوئها؛ إذ تعد هذه المعايير محكات أساسية لضمان الجودة في العملية التعليمية لتدريس العلوم، فهي تقدم التقويم الحقيقي لجودة ما يعرفه الطالب وما يكون قادرًا على أدائه، وجودة برامج العلوم وتدريسـها، وجودة الكتب الدراسـية في تقديم الخبرات المربية (الطناوي، 2005، ص17).

ويرى الباحث أن أهمية تطبيق اختبار TIMSS في المملكة العربية السعودية تكمن في الحصول على بيانات شاملة ومقارنتها دوليًّا، وتبيُّن مدى شمول محتوى مقررات العلوم على متطلبات TIMSS مما ينعكس على مدى فاعلية المنهج في عملية التعليم، وكذلك القدرة على قياس مدى التقدم في تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم بالمقارنة مع الدول الأخرى، ومتابعة المؤثرات النسبية للتعليم والتعلم للوصول إلى أهم وأفضل الوسائل المؤدية إلى تعليم أفضل.

1.1. مشكلة الدراسة:

نبع الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية من خلال مجموعة من الشواهد تمثلت فيما يأتي:

أولًا- نتائج وتوصيات الدراسات والبحوث السابقة: فقد أشارت العديد من الدراسات والأدبيات ومنها (خطاطبة، 2018)؛ (الشديفات، 2017)؛ (موسى، 2012)؛ (الخروصي، 2010) إلى ضعف مستوى مهارات ومتطلبات TIMSS والتي تهتم بتدريب الطلاب على استخدام الاستقصاء العلمي في حل المشكلات واتخاذ القرارات في ما يواجههم من مشكلات، وتطبيق للمعرفة العلمية في المواقف الحياتية، وذلك لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة بشكل عام، والمرحلة المتوسطة بشكل خاص، كما أوصت هذه الدراسات بضرورة تنمية تلك المهارات لدى الطلاب لإعداد مواطن قادر على التفاعل مع أفراد المجتمع والتعاون معهم، ومواجهة الظروف والمستجدات كلها التي تواجهه في القرن الحادي والعشرين.

ثانيًا- المقابلات الشخصية: أجرى الباحث مقابلات شخصية مع بعض مشرفي ومعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للتعرف على مدى توافر بعض المهارات اللازمة لطلاب الصف الثاني المتوسط، وبالأخص متطلبات TIMSS، وقد أكدت نتائج تلك المقابلات وجود ضعف لدى الطلاب في تلك المهارات، ومن الأسئلة التي طرحت خلال المقابلة: (هل الاختبارات المقدمة للطلاب من خلال مقرر العلوم تقيس مهارات الاستقصاء والتفكير ومهارات التعامل مع المعلومات والوسائط والتكنولوجيا؟ - هل مقرر العلوم يتضمن الإستراتيجيات التدريسية التي يمكن أن تنمي مهارات حل المشكلات لدى الطلاب؟ - هل المقررات الدراسية تتضمن الأنشطة التي تقدم للمتعلمين تنمية مهارات المعلومات والوسائط المتعددة والتكنولوجيا؟ - هل محتوى مقرر العلوم يتضمن تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب؟

وتبين أن معظم من شملتهم تلك المقابلات أفادوا بوجود ضعف في مستوى متطلبات TIMSS لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وقد يرجع هذا الضعف إلى قصور المقررات الدراسية وأدلة المعلمين في تقديم طرق تدريس تقليدية (التلقين) في أثناء التدريس والتركيز على الجوانب المعرفية فقط.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما مدى تضمين متطلبات دراسات الاتجاهات العالمية للرياضيات والعلوم TIMSS في محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط.

2.1. أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما متطلبات الاتجاهات العالمية في دراسات الرياضيات والعلوم TIMSS التي يجب أن يتضمنها محتوى مقرر العلوم في المملكة العربية السعودية للصف الثاني المتوسط؟

السؤال الثاني: ما مدى تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني بفصليه (الأول والثاني) بالمرحلة المتوسطة لبُعد محتوى العلوم (الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، وعلوم الأرض) بمتطلبات مشروع (TIMSS)؟

السؤال الثالث: ما مدى تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني بفصليه (الأول والثاني) بالمرحلة المتوسطة لبُعد العمليات المعرفية (المعرفة، والتطبيق، والاستدلال) بمتطلبات مشروع (TIMSS)؟

3.1. أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تحديد متطلبات الاتجاهات العالمية في دراسات الرياضيات والعلوم TIMSS التي يجب أن يتضمنها محتوى مقرر العلوم في المملكة العربية السعودية للصف الثاني المتوسط.
2- التعرف على متطلبات الاتجاهات العالمية في دراسات الرياضيات والعلوم TIMSS المتوافرة في مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط لبُعد محتوى العلوم (الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، وعلوم الأرض).
3- التعرف على متطلبات الاتجاهات العالمية في دراسات الرياضيات والعلوم TIMSSالمتوافرة في مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط لبُعد العمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال).

4.1. أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة فيما يأتي:

1.4.1. الأهمية النظرية:

- تُمثِّل هذه الدراسة استجابةً للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بتضمين المهارات الحديثة بصفة عامة ومتطلبات TIMSS خصوصًا؛ إذ أدى التراكم المعرفي والنمو المتزايد في المعرفة الإنسانية إلى ظهور العديد من القضايا والمهارات التي نجمت عن هذا التطور في الموضوعات العلمية والسياسية والاجتماعية؛ مما يستوجب مواكبة تلك الموضوعات.
- تتفق هذه الدراسة مع رؤية المملكة 2030، والتي من أسمى مخرجاتها تخريج جيلٍ جديدٍ قادرٍ على مواجهة الحياة الحديثة ليتسنى له التفاعل بوعيٍ مع التطورات الحضارية العالمية في الميادين جميعها، وتكوين الوعي الإيجابي الذي يواجه به الطلاب صنوف الحداثة والقضايا العصرية؛ لذا كان من الأهمية بمكان التحقق من قدرة مقررات العلوم في مواجهة القضايا المعاصرة ومستجدات التطوير والتحديث، وقد تشارك هذه الدراسة في تحقيق ذلك.

2.4.1. الأهمية التطبيقية:

- تقديم أدوات بحثية من إعداد الباحث؛ تتمثل في قائمةٍ بمتطلبات TIMSS الواجب تضمينها في المرحلة عينة الدراسة الحالية.
- قد تفتح هذه الدراسة مجالات عديدة للبحوث المستقبلية التي تهتم بمتطلبات TIMSS والتأكيد على تضمين تلك المهارات في مقررات العلوم.

- الاستفادة من نتائجها في تخطيط مقررات العلوم بشكل عام، ومقررات العلوم في المرحلة المتوسطة بصفة خاصة، واستخدام النتائج فيما بعد في تصميم مقررات العلوم للمرحلة المتوسطة وتطويرها.

5.1. حدود الدراسة:

يقتصر تعميم نتائج الدراسة الحالية على المحددات الآتية:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على متطلبات الاتجاهات العالمية في دراسات الرياضيات والعلوم **(**TIMSS**)** في محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط لمتطلبات TIMSS للبُعدين :البُعد الاول محتوى العلوم (الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، وعلوم الأرض)، والبُعد الثاني العمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال).
- **الحدود الزمانية:** طُبِّقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1443ه).

6.1. مصطلحات الدراسة:

التقويم: عرفه أبو علام (2013، ص41) "أنه عملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها باستخدام أدوات مختلفة؛ وذلك لتحديد الدرجة التي يحقق بها الطلاب الأهداف التربوية".

ويعرف الباحث التقويم إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه عملية الكشف عن درجة توافر متطلبات TIMSS في مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية من خلال بُعدي المحتوى والعمليات المعرفية.

متطلبات TIMSS:

TIMSS هو اختصار لكلمةTrends of the International Mathematics and Science Studies ، وتعني الاتجاهات العالمية في التحصيل الدراسي للرياضيات والعلوم، وقد عرفها (عبد السلام وآخرون، 2007، ص151)، بأنها: "البنية المعرفية الأساسية الواجب توافرها في محتوى مناهج العلوم للصفوف المختلفة والتي تتمثل في بُعدين، هما: المحتوى، والعمليات المعرفية".

2. الإطار النظري:

1.2. الاتجاهات الدولية في دراسات الرياضيات والعلوم (TIMSS):

إن كلمة (TIMSS) هي اختصار لـ(Trends of the International Mathematics and Science Studies) وتعني دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم، وتهتم دراسة (TIMSS, 2011) بتقييم تحصيل الطلاب في الرياضيات والعلوم في الصف الرابع والثامن إلى جانب معطيات التحصيل، وتُجمَع فيها أيضًا خلفية واسعة حول توافر موارد المدرسة، وجودة مناهج التعليم والتدريس، كما تزود دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) الدولَ المشاركة بفرصة غير مسبوقة لقياس التقدم في التحصيل التعليمي في الرياضيات والعلوم مع معلومات تجريبية حول سياقات التدريس (Mullis & others, 2009, p2).

وهي دراسة عالمية تهدف إلى التركيز على السياسات والنظم التعليمية، ودراسة فاعلية المناهج المطبقة وطرق تدريسها، والتطبيق العلمي لها، وتقييم التحصيل، وتوفير المعلومات لتحسين تعليم العلوم والرياضيات وتعلّمها، وتتم هذه الدراسة تحت إشراف المنظمة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (International (IEA) Association for Evaluation of Educational Achievement) ومقرها أمستردام بهولندا. وتُنفَّذ دراسة (TIMSS) كل أربع سنوات في مادتي الرياضيات والعلوم (الشمراني، 1430، ص8).

2.2. مفهوم متطلبات (TIMSS):

يقصد بها مجموعة من المواصفات المعيارية التي حددتها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي في ضوء دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، والتي تستخدم في كثير من الدول لقياس مستوى تحصيل الطلبة والتي يفترض وجودها في مقرر العلوم للصف الرابع الأساسي، وتشمل هذه المتطلبات ثلاثة أبعاد رئيسة: بُعد المحتوى، بُعد العمليات المعرفية، بُعد الاستقصاء العلمي، وتقاس في هذه الأدوات من خلال الأدوات المصممة للكشف عن مدى تضمين مقرر العلوم للصف الثاني متوسط لمتطلبات TIMSS.

كما تقدم دراسة "TIMSS" منظورًا فريدًا عن كفاءات الطلبة في العلوم والرياضيات، وتهتم كذلك بالعوامل المساعدة في التحصيل من اتجاهات المتعلمين نحو دراسة المادة، وسياقات بيئة التعلم التي تستخدم في التدريس؛ مما يعد مصدرًا لترجمة نتائج التحصيل الدراسي ومعرفة مسار التغير في الخبرات التعليمية. (السيد، 2014، ص 127).

3.2. أهداف مشروع الـ(TIMSS):

إن الهدف العام من المشاركة في دراسة (TIMSS) هو مقارنة تحصيل الطلاب في العلوم والرياضيات في أنظمة تربوية متباينة في خلفياتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية؛ للتعرف على مستوى التحصيل في تلك الأنظمة وقياس مدى تأثير مجموعة من العوامل الأخرى في مستويات التحصيل.

ويمكن إجمال أهداف دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) وفقًا لما أورده كله من عبد السلام (2016، ص 293)؛ (Mullis & others, 2008, p: 10)؛ المخلافي (1430 هـ - ص ص 49 - 50)؛ عبد السلام وآخرون (2007 م، ص ص 155 - 157)، مكتب التربية العربي لدول الخليج (2009 م، ص 2)؛ (Sarah, 2002, p: 37) وذلك على النحو الآتي:

- إعطاء جميع الدول المشاركة في الدراسة فرصةً لقياس التحصيل العلمي في مادتي الرياضيات والعلوم، ومقارنته بالدول المشاركة.
- إبراز الأزمات والمشكلات التعليمية التي تظهر خلال عملية التعلم وخاصة في الدول النامية.
- إحداث التكامل والربط بين مجالات العلوم: (الحياة، والأرض، والبيئة، والكيمياء، والفيزياء) من جانب، والاستقصاء العلمي والعمليات المعرفية من جانب آخر.
- الارتقاء بالثقافة العلمية للطالب حتى يُؤهَّل لدخول العصر القادم لمواكبته وفهمه والتفاعل معه والإبداع من خلاله.
- إعطاء أحكام صادقة وحيادية لسلبيات وإيجابيات الوضع الراهن لكل نظام تعليمي مشارك.

- إمداد كل دولة مشـــاركة بمصـــادر ثرية لتحليل نتائج التحصـــيل في مادتي الرياضـــيات والعلوم من أجل تطوير تعليم المادتين.
- بناء صورة واضحة وحية عن التغيرات والصعوبات في تدريس الرياضيات والعلوم، والمساعدة على إظهار القضايا الجديدة المرتبطة بجهود التطوير في مجال المناهج وطرق التدريس وتدريب المعلم.
- التعرف على مدى ملاءمة المناهج الدراسية الموجودة في الدولة المشاركة مع الوضع العالمي في ضوء المعايير التي حددتها دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS).
- تعلم المعلمين ومديري المدارس للكثير من الدروس عن نظم الإدارة الفصـــلية والمدرســـية من خلال المشـــاركة مع أقرانهم في الدول المشاركة.
- تمكن الآباء من معرفة مدى جودة التعليم الذي يتلقاه أبناؤهم مقارنةً بغيرهم من الدول الأخرى.
- تنمية القدرة على التساؤل والفضول المعرفي لدى الطلاب.
- تنمية روح المشاركة المجتمعية بين المدرسة من جانب، وبين الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني من جانب آخر؛ لما لها من دور في تشكيل وجدان الطالب وبيئته وحياته.

ويتضح مما سبق أن الهدف الأساسي لمشروع TIMSS هو البعد عن مجرد القياس الكمي لتحصيل التلاميذ في مادة العلوم، والوصول إلى مقياس دولي عالمي لقياس الاتجاهات والسلوكيات والمعارف والمهارات في المجالات جميعها بصفة عامة، وفي تعليم العلوم بصفة خاصة.

4.2. أهمية دراسة الاتجاهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS):

تعد دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) من أهم الدراسات التي تساعد الدول المشاركة فيها على تقويم عناصر العملية التعليمية جميعها من خلال رؤية عالمية، وكذلك مساعدة الطلاب على فَهم العالم الذي يحيط بهم، ومساعدتهم على بناء تفكيرهم (عبد السلام، 2007، ص 157).

ويشير موليس وآخرون (Mullis & others, 2013, p 4) أن لدراسة TIMSS أهميةً كبيرةً للدول المشاركة بها؛ إذ توفر معلومات قيمة تساعد الدول على متابعة تعليم وتقييم الرياضيات والعلوم على مر الوقت في الصفوف المختلفة.

ويزيد من أهمية هذه الدراسة أنها تقدم معلومات شاملة عن المناهج والطلاب والمعلمين والممارسات التدريبية والبيئة المدرسية، وتربطها بمستوى التحصيل الدراسي في مادتي الرياضيات والعلوم في عدد من الدول (وزارة التربية والتعليم، 2011، ص5).

ومن أبرز المميزات لدراسة (TIMSS) ما يأتي (خطاطبة، 2018، 13- 14؛ شحادة و القراميطي، 2016، 332):

- إمداد كل دولة مشـارِكة بمصـادرَ ثريةٍ لتحليل نتائج التحصـيل في المواد المسـتهدفة، والتي سـتُسـهم في عملية تطوير وتحسين التعليم والتعلم في العلوم والرياضيات بصفة خاصة، والنظام التعليمي بصفة عامة.
- إعطاء الدول جميعها فرصـةً لقياس التحصيل العلمي في مادتي الرياضيات والعلوم، ومقارنته بالدول الأخرى المشارِكة في الدراسة عالميًّا أو عربيًّا.

- توفير صورة حية عن المتغيرات والصعوبات في تدريس العلوم والرياضيات من خلال الاستبانات التي تساعد على إظهار القضايا الجديدة المرتبطة بجهود التطوير في مجال المناهج وطرائق التدريس وتدريب المعلم.
- دراسة الفروق بين أنظمة التعليم الوطنية في الدولة المشاركة بغرض المساعدة على تحسين التعليم والتعلم، وذلك على مستوى العالم.
- تعويد الطلاب على تطبيق المفاهيم العلمية والرياضية جميعها التي سبق لهم دراستها؛ لتطوير أدائهم.

كذلك ما يميز دراسة (TIMSS) أنها تخضع لمراقب عام من خارج الجهة المنفذة للدراسة يعرف بمراقب الجودة؛ إذ يتأكد من تنفيذ الدراسة وتطبيقها وفقًا لما يرد في الأدلة التي أعدَّتْها الجهة المنظمة، وهذا يزيد من مصداقية النتائج؛ بحيث يمكن تلافي أي خلل في التطبيق، فمن أهداف الدراسة مثلًا أنها توفر بيانات للمقارنة بين الدول المشاركة فيها؛ ولذلك ينبغي توحيد ظروف التطبيق وإجراءاته، وهذا ما يقوم به مراقب الجودة حيث يبلغ عن أي إخلال في التطبيق؛ لكي يُتَّخذ الإجراء المناسب حول بيانات الدولة المخلة بشروط التطبيق (وزارة التربية والتعليم، 2011، ص5).

وأكد (الشمراني وآخرون،2016، 8-9) أن توجهات الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS) أصبح لها دورٌ كبيرٌ في تطوير السياسات والممارسات التعليميَّة؛ فقد أسهمت هذه الدِّراسَة في تطوير أنظمةٍ وممارساتٍ تعليميَّة في كثير من الدول، وبخاصة الدول المشاركة فيها؛ إذ تقدِّم الدِّراسَة نطاقًا واسعًا من البيانات المتعلِّقة بمتغيرات الطالب والمعلم والبيئة المدرسيَّة، كما تقدم عوامل مهمَّة جدًّا في تحسين مستوى أداء النظام التعليمي.

3. منهجية وإجراءات الدراسة.

1.3. منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)؛ من أجل تحقيق أهدافها؛ كون الأسلوب هو أنسب الأساليب للتعامل مع إجراءات الدراسة الحالية؛ وذلك للوصول إلى استنتاجات تساعد على تطوير المحتوى الذي تدرسه، ويعد تحليل المحتوى أداةً للوصف المنظم والكيفي للمحتوى الظاهر لمضمون الاتصال، كما يُستخدم في تصوير الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية القائمة في المجتمع (عبيدات، 2002، ص 220).

2.3. مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من الموضوعات الدراسية جميعها الواردة في مقرر العلوم للصف الثاني بالمرحلة المتوسطة (فصل أول وفصل ثانٍ) بالمملكة العربية السعودية في طبعته الحديثة 1443هـ/2021م، والبالغ عددها (27) موضوعًا مقسمةً إلى (6) وحدات، كما هي بالجدول رقم (1):

جدول (1) مجتمع الدراسة

الفصل الدراسي الأول				الفصل الدراسي الثاني			
الوحدة	عنوان الوحدة	عدد الفصول	عدد الدروس	الوحدة	عنوان الوحدة	عدد الفصول	عدد الدروس
الأولى	دراسة المادة	2	4	الرابعة	أجهزة جسم الإنسان 2	2	4

الثانية	المادة والطاقة	2	5	الخامسة	النباتات وموارد البيئة	2	4
الثالثة	أجهزة جسم الإنسان 1	2	4	السادسة	الطاقة الحرارية والموجات	2	6

3.3. عينة الدراسة:

تكونت العينة من مجتمع الدراسة كله كما هو موضح بالجدول رقم (1).

4.3. خطوات بناء أداة الدراسة:

اتُّبِعت الخطوات الآتية:

1- الدراسة النظرية: حيث أعدَّ الباحث دراسة نظرية لإطار الدراسة الدولية السادسة للرياضيات والعلوم TIMSS 2019 الذي أصدره المركز الوطني للقياس في المملكة العربية السعودية، والدراسات والبحوث التربوية والآداب التربوية المرتبطة بهذا الموضوع، مثل: دراسة (الشديفات والخطيب، 2017)، ودراسة (خطاطبة والعليمات، 2018)، ودراسة (حمدان، 2019)، ودراسة (الخلف، 2020).

2- إعداد قائمة متطلبات مشروع (TIMSS) بصورتها الأولية: إذ اعتُمد بشكل أساسٍ وكاملٍ على متطلبات مشروع TIMSS لمادة العلوم، حيث تضمنت بُعدين، هما: بُعد محتوى العلوم وينقسم إلى أربعة مجالات فرعية، وهي (علم الحياة والكيمياء والفيزياء وعلوم الأرض)، وبُعد العمليات المعرفية: وينقسم إلى ثلاثة مجالات فرعية، وهي (المعرفة والتطبيق والاستدلال).

3- أُعِدَّت الصورة الأولية لقائمة متطلبات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS 2019، بحيث تضمنت القائمة (149) متطلبًا فرعيًّا موزعةً على بُعدين رئيسين، كالآتي:

- بُعد المحتوى: ويتضمن أربعة مجالات (الأحياء، الكيمياء، الفيزياء، علم الأرض).
- بُعد التفكير: ويتضمن ثلاثة مجالات (المعرفة، التطبيق، الاستدلال).

4- الصورة النهائية للقائمة: بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون والمتعلقة بالصياغة؛ وُضِعت القائمة في صورتها النهائية؛ وتكونت قائمة متطلبات المشروع في صورتها النهائية من بُعدين؛ هما كما بالجدول (2).

جدول رقم (2) التعريف بقائمة متطلبات مشروع (TIMSS) ببُعدَيه: محتوى العلوم والعمليات المعرفية

م	أبعاد معايير المحتوى	عدد المعايير الرئيسة	عدد المعايير الفرعية	أبعاد معايير العمليات المعرفية	عدد المعايير الرئيسة	عدد المعايير الفرعية
1	علوم الأحياء	6	36	المعرفة	4	10
2	الكيمياء	3	24	التطبيق	5	9
3	الفيزياء	5	36	الاستدلال	7	12

م	أبعاد معايير المحتوى	عدد المعايير الرئيسة	عدد المعايير الفرعية	أبعاد معايير العمليات المعرفية	عدد المعايير الرئيسة	عدد المعايير الفرعية
4	علوم الأرض	4	22	المجموع	16	31
	المجموع	18	118			

إعداد أداة الدراســة (بطاقة تحليل المحتوى): حُوِّلت قائمة متطلبات دراســة TIMSS 2019 إلى بطاقة تحليل محتوى، وقد سارت عملية إعداد أداة تحليل المحتوى وَفق مجموعة من الخطوات، وهي:

- **تحديد الهدف من التحليل**: تهدف عملية التحليل تحديدَ مدى تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني من التعليم المتوسط بفصليه (الأول والثاني) بالمملكة العربية السعودية متطلبات مشروع TIMSS ببُعديه (المحتوى والعمليات المعرفية).
- **تحديد عينة التحليل:** شملت عينة التحليل الموضوعات الدراسية جميعها الواردة في مقرر العلوم للصف الثاني من التعليم المتوسط بفصليه (الأول والثاني) بالمملكة العربية السعودية والمطبق للعام الدراسي (2021/2020م)، ويوضح الجدول وحدات المقرر موضع التحليل.

جدول رقم (3) توصيف محتوى مقرر العلوم للصف الثاني من التعليم المتوسط

م	محتوى الفصل الدراسي الأول				محتوى الفصل الدراسي الثاني			
	وحدات المقرر	الفصول	الدروس	فقرات الوحدة	وحدات المقرر	الفصول	الدروس	فقرات الوحدة
1	دراسة المادة	2	4	65	أجهزة جسم الإنسان	2	4	68
2	المادة والطاقة	2	5	98	النباتات وموارد البيئة	2	4	65
3	أجهزة جسم الإنسان	2	4	88	الطاقة الحرارية والموجات	2	6	132
	المجموع	6	13	251	**المجموع**	6	14	265

- **تحديد فئات التحليل**: تعد فئات التحليل في هذه الدراسة هي متطلبات مشروع (TIMSS).
- **تحديد وحدة التحليل**: للتوصـــل إلى تقدير كمي لفئات التحليل لا بد من وجود وحدات يمكن الاســـتناد إليها في تعداد هذه الفئات، وقد اتُّخذت الفقرة كوحدة تحليل يستند إليها في رصد فئات التحليل.
- **تحديد ضوابط عملية التحليل**: لأجل ضبط عملية تحليل المحتوى؛ رعيت الضوابط الآتية:
  - تحديد التحليل في إطار المحتوى العلمي لمقرر العلوم للصف الثاني من التعليم المتوسط بمستوييها (الأول والثاني) بالمملكة العربية السعودية، مع استبعاد الفهرس والمقدمات وأسئلة الوحدات.

- اعتماد الفقرة الكاملة كوحدة تحليل، ويقصد بالفقرة الكاملة المقاطع المكتوبة التي تتضمن فكرة واحدة بما تحتويه من أشكال، وصور، وجداول، وتعليقات متصلة به.
- استخدام الجداول المعدة لرصد النتائج وتكرار وحدة التحليل وفئاته لمحتوى مقرر العلوم.

- **صدق أداة الدراسة:** عُرضت بطاقة تحليل المحتوى على عدد من المختصين والخبراء في المناهج وطرق تدريس العلوم وعدد (12) من المشرفين التربويين ومعلمي العلوم، واستُفيد من آرائهم وملاحظاتهم حول صياغة فقرات الأداة ودقتها وملاءمتها؛ لتحقيق أهداف الدراسة، وإجراء التعديلات حسب ملاحظاتهم، وقد أورد المحكمون بعض الملاحظات كان معظمها يتعلق بإعادة الصياغة لبعض الفقرات، وحذف بعض المتطلبات لتكرارها، وبناءً على آراء المحكمين خرجت الأداة بصورتها النهائية.
- **ثبات أداة الدراسة:** بهدف التحقق من ثبات بطاقة تحليل المحتوى؛ استُخدمت طريقةُ التحليل عبر الأفراد؛ إذ قام الباحث وباحث آخر حاصل على مؤهل بكالوريوس في تخصص الأحياء وهو طالب (ماجستير في مناهج وطرق التدريس) وذو خبرة تربوية كبيرة في تدريس مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة، بتحليل محتوى مقرر العلوم، وذلك بعد تعريفه بأهداف عملية التحليل وطبيعتها وضوابطها، وتدريبه على كيفية إجراء عملية التحليل لمقرر العلوم للصف الثاني متوسط، وقد حُسِبت النسبة المئوية لاتفاق المحللَين (الباحث والمحلل الآخر) باستخدام معادلة كوبر، وهي: عدد مرات الاتفاق

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

(ماضي وعثمان، 1999، ص 69).

جدول رقم (4) قيم معاملات الثبات: نتائج ثبات تحليل المحتوى بين مرتَي التحليل

مجال المحتوى	الاتفاق	معامل الثبات	مجال التفكير	الاتفاق	معامل الثبات
علم الأحياء	25	0.91	العمليات المعرفية	9	0.90
الكيمياء	14	0.94	التطبيق	15	0.88
علم الفيزياء	13	088	الاستدلال	13	0.87
علم الأرض	13	0.91			
معامل ثبات مجال المحتوى		0.92	معامل ثبات مجال التفكير		0.88
معامل ثبات التحليل الكلي					0.90

ويلاحظ أن قيم معامل ثبات التحليل لمقرر العلوم للصف الثاني متوسط بلغت (0.90)، وهي قيم مرتفعة وصالحة لأغراض البحث العلمي.

إجراءات عملية التحليل: تمت عملية تحليل محتوى مقرر العلوم للصف الثاني من التعليم المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مشروع (TIMSS) على أساس أداة التحليل المعدة لذلك مسبقًا وفق الخطوات الآتية:

- الحصول على أحدث طبعة من مقرر العلوم المقررة على طلبة الصف الثاني من التعليم المتوسط بالفصلين الدراسيين (الأول والثاني) بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي (2022م).
- قراءة كل بند من بنود استمارة التحليل على حدة بعناية تامة، وفهم ما يتضمنه ويشمله من عناصر فرعية.
- قراءة كل موضوع من موضوعات المقرر بأكمله قراءة متأنية، ثم تطبيق وحدة الفقرة؛ إذ قُرِئت كل فقرة على حدة للكشف عن مدى تضمنها أو عدم تضمنها لمتطلبات مشروع (TIMSS) وحساب تكراراتها.
- استثناء مقدمة المقرر والأسئلة الواردة في نهاية الوحدات؛ وذلك لكونها أسئلة تقيس تحقيق الأهداف؛ وبالتالي تمثل زيادة في التكرارات المحسوبة.
- وضع علامة (√) في المكان المناسب داخل الاستمارة، فإذا كانت متطلبات مشروع (TIMSS) متضمنةً توضع علامة (√) في خانة متضمن، وإذا كانت المعايير غير متضمنة توضع علامة (√) في خانة غير متضمن.
- تفريغ نتائج التحليل، وذلك بحساب عدد مرات ما تحقق من معايير في برنامج (SPSS) وعدد ما لم يتحقق والنسبة المئوية لذلك.

5.3. خطوات إجراء الدراسة:

اتبع الباحث الخطوات الآتية في تنفيذ الدراسة الحالية:

1- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع ومراجعتها وتحليلها؛ فقد أُجري مسح للدراسات العربية والأجنبية ذوات الصلة باستخدام المسح الإلكتروني؛ وذلك بغرض الاستفادة منها في تكوين الخلفية النظرية للبحث، والاستفادة منها في بناء الأدوات وللمساعدة في تحليل النتائج وتفسيرها.

2- إعداد قائمة بمتطلبات مشروع (TIMSS) التي ينبغي توافرها في محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية؛ وقد حُكِّمت بهدف التأكد من صدق المحتوى لها، كما تم التأكد من ثبات القائمة من خلال إيجاد معامل الاتفاق بين محللَين.

3- تحويل قائمة متطلبات مشروع (TIMSS) إلى أداة تحليل المحتوى وفق مقياس ثنائي: (متضمن، غير متضمن).

4- تحليل مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية للعام (2022م)، وإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة من عملية التحليل.

5- أُجري التحليل الإحصائي لنتائج تحليل المحتوى وتفسيرها والتعليق عليها.

6- صياغة التوصيات في ضوء نتائج الدراسة، ومن ثم اقتراح بعض الدراسات المكملة لمجال الدراسة الحالية.

6.3. الأساليب الإحصائية:

استُخدِمت الأساليب الإحصائية الآتية في معالجة بيانات الدراسة:

أ- التكرارات: حيث استُخلِصت مجموعات تَكرار كل قيمة.

ب- النسب المئوية: حيث حُسِبت النسبة المئوية لتكرار كل قيمة.

ج- معادلة كوبر: استُخدِمت هذه المعادلة لحساب نسبة الاتفاق بين المحلِّلَين: الباحث والمحلل الآخر؛ أي لحساب معامل ثبات أداة الدراسة التي تتمثل في استمارة تحليل المتطلبات في محتوى مقرر العلوم المقررة على طلاب الصف الثاني المتوسط.

4. النتائج ومناقشتها

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، ولتسهيل عرضها ومناقشتها، فقد نظمت كالآتي:

أولًا- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول؛ الذي ينص على: "ما متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS 2019 التي يجب أن يتضمنها محتوى مقرر العلوم في المملكة العربية السعودية للصف الثاني متوسط؟".

للإجابة عن السؤال راجع الباحث الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ذوات الصلة بموضوع الدراسة، والتي تطرقت إلى تحليل محتوى مناهج العلوم في ضوء متطلبات دراسة TIMSS، كذلك الاطلاع على الإطار النظري للدراسة الدولية السابعة TIMSS 2019 التي أصدرها المركز الوطني للقياس؛ إذ حُدِّدت قائمة متطلبات دراسة (TIMSS)، والمتعلقة بمجال المحتوى الواجب توافرها في مناهج العلوم للصف الثاني المتوسط وتحكيمها، وكانت في صورتها النهائية على النحو الآتي.

جدول (5) متطلبات الاتجاهات العالمية لدراسات الرياضيات والعلوم (TIMSS) فيما يتعلق بمجال المحتوى في مقرر العلوم للصف الثاني متوسط

المحتوى	عدد المتطلبات الرئيسة	عدد المتطلبات الفرعية
الأحياء	6	36
الكيمياء	3	24
الفيزياء	5	36
علم الأرض	4	22
المجموع	18	118

أما فيما يخص مجال العمليات المعرفية فقد اطَّلع الباحث على الأدبيات المرتبطة ورجع إلى الدراسات السابقة ذوات الصلة بموضوع الدراسة، والتي تناولت تحليل محتوى العلوم والرياضيات في ضوء متطلبات دراسة (TIMSS)، كذلك اطلع على الإطار النظري للدراسة الدولية السابعة للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019)، والتي أصدرها المركز الوطني للقياس؛ إذ حُدِّدت قائمة متطلبات (TIMSS)، المتعلقة بمجال العمليات المعرفية الواجب توافرها في مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط وتحكيمها، وكانت في صورتها النهائية على النحو الآتي، والجدول الآتي يبين قائمة المتطلبات الخاصة ببُعد العمليات المعرفية في مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط.

جدول (6) متطلبات الاتجاهات العالمية لدراسات الرياضيات والعلوم (TIMSS) فيما يتعلق بمجال العمليات المعرفية في مقرر العلوم للصف الثاني متوسط

العمليات المعرفية	عدد المتطلبات الرئيسة	عدد المتطلبات الفرعية
المعرفة	4	10
التطبيق	5	9
الاستدلال	7	12
المجموع	16	31

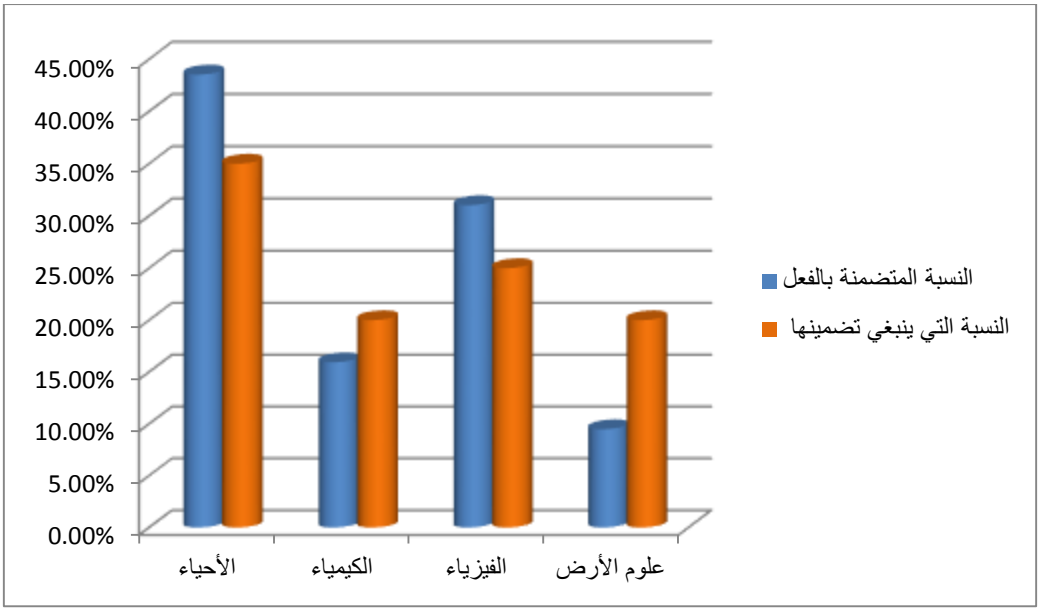
ثانيًا- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني؛ والذي ينص على: ما مدى تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني بفصليه (الأول والثاني) بالمرحلة المتوسطة لبُعد محتوى العلوم (الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، وعلوم الأرض) بمتطلبات مشروع (TIMSS)؟

وللإجابة عن هذا السؤال استُخدِمت استمارة تحليل محتوى مقرر العلوم للصف الثاني من التعليم المتوسط بفصليه (الأول والثاني) في ضوء متطلبات مشروع (TIMSS)، والتي أُعِدّت لهذا الغرض، وحُلِّل محتوى المقرر بفصليه (الأول، والثاني) وحُسِبت التكرارات والنسبة المئوية لكل مجال من مجالات المحتوى كما بالجدول (7).

جدول رقم (7) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمجالات المحتوى (الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، وعلوم الأرض) المتضمنة في مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني).

م	مجالات المحتوى	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب	ما ينبغي تضمينه
1	الأحياء	101	%43.53	1	%35
2	الكيمياء	37	%15.94	3	%20
3	الفيزياء	72	%31.03	2	%25
4	علوم الأرض	22	%9.50	4	%20
5	**المجموع**	232	٪100	-	

يتضح من جدول (7) أن المجالات الأربعة لبُعد المحتوى قد ضُمنت في مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني) بنسب مختلفة.



شكل رقم (1) مقارنة بين واقع محتوى المجالات الأربعة (الأحياء والكيمياء والفيزياء وعلوم الأرض) بمعايير (TIMSS) بمقرر علوم الصف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني) وما ينبغي تضمنه بالمحتوى

يتضح من الجدول السابق والشكل (1) أن مجال الأحياء جاء في المرتبة الأولى بنسبة (43.53%)، بينما جاء مجال علوم الأرض في المرتبة الأخيرة بنسبة (9.48%)، ولمعرفة مدى تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني) بالمملكة العربية السعودية للمجالات الأربعة بشكل تفصيلي؛ استُخرِجت التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لفقرات كل مجال من المجالات الأربعة كما يأتي:

- **المجال الأول- الأحياء في متطلبات مشروع (TIMSS):**

يوضح جدول (8) مدى تضمين محتوى مقرر الصف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني) بالمملكة العربية السعودية لمجال الأحياء في متطلبات مشروع (TIMSS).

جدول رقم (8) تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني) في المملكة العربية السعودية (لمجال الأحياء) في متطلبات مشروع (TIMSS)

المتطلبات الرئيسة	المتطلبات الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1- خصائص المخلوقات الحية،	1- تحديد خصائص الكائنات الحية.	3	2.97	الأول
	2- تصنيف الكائنات الحية في ضوء خصائصها.	3	2.97	
	3- تحديد الأجهزة الرئيسة في جسم الإنسان.	8	7.92	
	4- شرح دور أجهزة الجسم الرئيسة في استدامة الحياة.	11	10.89	

المتطلبات الرئيسة	المتطلبات الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
والعمليات الحيوية.	5- التعرف على صور تكيف الحيوانات مع التغيرات المختلفة لاستمرار الحياة.	5	4.95	
	6- التعرف على حالات الجسم المختلفة.	5	4.95	
	المجموع	35	34.65	
2- الخلايا، ووظائفها.	1- التعرف على مكونات الخلايا.	2	1.98	
	2- التمييز بين الخلايا النباتية والخلايا الحيوانية.	4	3.96	
	3- التعرف على وحدة بناء الأنسجة والأعضاء.	6	5.94	
	2- وصف عملية التمثيل الضوئي في النبات	2	1.98	
	المجموع	14	13.86	
3- دورات الحياة، التكاثر، الوراثة.	1- المقارنة بين دورات الحياة المختلفة لأنواع الكائنات الحية.	1	0.99	**الثالث**
	2- استنتاج العلاقة بين الأخصاب والتكاثر.	3	2.97	
	3- تتبع انتقال الصفات الوراثية من الآباء إلى الأبناء.	4	3.96	
	4- التعرف على سمات الكائن الحي المشفرة في الحمض النووي الخاص به (DNA).	6	5.94	
	5- تمييز الخصائص الموروثة من الخصائص المكتسبة.	2	1.98	
	المجموع	16	15.84	
4- التنوع، والتكيف، والاختيار الطبيعي.	1- التعرف على أهمية اختلاف الخصائص بين الأفراد بالنسبة للقدرة على التكيف.	-	0	**الخامس**
	2- ربط بقاء الأنواع وانقراضها بالنجاح الإنجابي في بيئة متغيرة.	1	0.99	
	3- التعرف على الطول النسبي من الوقت من خلال الأدلة الأحفورية.	1	0.99	
	4- مقارنة بين الأجناس والأحافير ودلالتها على التغيرات التي تحدث عبر الزمن.	2	1.98	
	المجموع	4	3.96	
	1- وصف تدفق الطاقة من الكائنات المنتجة إلى المستهلكة في النظام البيئي.	1	0.99	**الرابع**
	2- التعرف على دور الكائنات الحية في دورة الماء من خلال النظام البيئي.	2	1.98	

المتطلبات الرئيسة	المتطلبات الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
5- الأنظمة البيئية.	3- وصف دور الكائنات الحية في دورة الأوكسجين من خلال النظام البيئي.	2	1.98	
	4- وصف دور الكائنات الحية في دورة الكربون من خلال النظام البيئي.	3	2.97	
	5- ذكر أمثلة على الافتراس في النظام البيئي.	1	0.99	
	6- تقديم أمثلة على التكافل بين مجموعات الكائنات الحية في النظام البيئي.	1	0.99	
	7- تعداد العوامل التي تؤثر في نمو النباتات والحيوانات.	3	2.97	
	8- التنبؤ بكيفية حدوث تغيرات في النظام البيئي.	-	0	
	9- التعرف على آثار السلوكيات الإيجابية للإنسان في بيئته.	-	0	
	10- التعرف على آثار السلوكيات السلبية للإنسان في بيئته.	-	0	
	11- بيان أضرار التلوث على الكائنات الحية.	1	0.99	
	المجموع	14	13.86	
6- صحة الإنسان.	1- التعرف على أسباب الأمراض الأكثر شيوعًا.	4	3.96	**الثاني**
	2- التعرف على طرق انتقال عدوى الأمراض الأكثر شيوعًا.	4	3.96	
	3- استنتاج سبل الوقاية من الإصابة بالأمراض الأكثر شيوعًا.	3	2.97	
	4- التعرف على دور جهاز المناعة في الجسم في مقاومة المرض وتعزيز الشفاء.	3	2.97	
	5- التعرف على أهمية ممارسة الرياضة في الحفاظ على الجسم.	2	1.98	
	6- التعرف على المصادر الغذائية وأدوار العناصر الغذائية في الحصول على نظام غذائي صحي.	2	1.99	
	المجموع	18	17.83	
	المجموع الكلي لمتطلبات مجال الأحياء	101	%100	

من خلال الجدول السابق يلاحظ أن بند **خصائص المخلوقات الحية، والعمليات الحيوية** قد تضمنه مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط في الفصلين الدراسيين (الأول والثاني) بنسبة (34.65%)، في حين ضُمِّن بند **صحة الإنسان** بنسبة (17.82%)، وضُمِّن بند **دورات الحياة، التكاثر، الوراثة** بنسبة (15.84%)،

بينما ضُـمِّن بند **التنوع والتكيّف والانتخاب الطبيعي** بنسـبة (3.96%)، ومن الملاحظ أيضًـا من الجدول السـابق أن بند **الأنظمة البيئية** ضُـمِّن بنسـبة (13.86%)، كما كانت هناك بنود فرعية كثيرة غير متضـمنة في مقرر العلوم للصـف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني).

- **المجال الثاني- الكيمياء في متطلبات مشروع (TIMSS)**: يوضح الجدول الآتي مدى تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسـط في الفصـلين الدراسـيين (الأول والثاني) بالمملكة العربية السـعودية لمجال الكيمياء في متطلبات مشـروع (TIMSS).

جدول رقم (9) تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني بُعد (لمجال الكيمياء) في المملكة العربية السعودية **في متطلبات مشروع (TIMSS)**

المتطلبات الرئيسة	المتطلبات الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1- تكوين المادة.	1- وصف تركيب الذرة.	3	8.11	الثانية
	2- وصف بنية المادة من حيث الجسيمات.	3	8.11	
	3- وصف الجزيئات كمجموعة من الذرات.	1	2.70	
	4- المقارنة بين العناصر، والمركبات، والمخاليط.	3	8.11	
	5- التعرف على الأساس العلمي لبناء الجدول الدوري.	1	2.70	
	المجموع	11	29.73	
2- خصائص المادة.	1- التمييز بين الخواص الفيزيائية والكيميائية للمادة.	2	5.41	الأولى
	2- ربط استخدامات المواد بخصائصها الفيزيائية.	2	5.41	
	3- ربط استخدامات المواد بخواصها الكيميائية.	1	2.70	
	4- تصنيف المواد وفقًا للخصائص التي يمكن إثباتها أو قياسها.	3	8.11	
	5- تصنيف المواد وفقًا لخصائصها الكيميائية.	4	10.81	
	6- شرح كيفية استخدام الطرق الفيزيائية لفصل المخاليط إلى مكوناتها.	2	5.41	
	7- وصف المحاليل من حيث المواد الذائبة في مذيب.	1	2.70	
	8- ربط تركيز المحلول بكميات المذاب والمذيب.	1	2.70	
	9- شرح كيفية تأثير درجة الحرارة في المعدل الذي يذوب فيه المذاب.	-	0	
	10- تمييز المواد على أساس خصائصها.	1	2.70	
	11- معرفة أن الأحماض والقواعد تتفاعل مع الكواشف لإنتاج تغيرات ألوان مختلفة.	1	2.70	

المتطلبات الرئيسة	المتطلبات الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
	المجموع	18	48.65	
3- التغير الكيمائي.	1- التعرف على دلائل حدوث التغير الكيميائي.	2	5.41	الثالثة
	2- التعرف على طبيعة تفاعلات الأكسدة.	1	2.70	
	3- إدراك أن كمية المادة تحفظ خلال التفاعل الكيميائي.	1	2.70	
	4- التعرف على أن الذرات جميعها الموجودة في بداية التفاعل موجودة في نهاية التفاعل.	1	2.70	
	5- إدراك أن بعض التفاعلات الكيميائية تطلق طاقة، بينما الأخرى تمتصها.	1	2.70	
	6- التوصل إلى أن التفاعلات الكيميائية تحدث بمعادلات مختلفة.	1	2.70	
	7- التعرف على أن معدل التفاعل يتأثر بتغير الظروف التي يحدث في ظلها.	-	0	
	8- التعرف على الرابطة الكيميائية التي تنتج عن التجاذب بين الذرات في المركب.	1	2.70	
	المجموع	8	21.62	
	المجموع الكلي لمتطلبات مجال الكيمياء	37	%100	

من خلال الجدول السابق يلاحظ أن بند **خصائص المادة** قد تضمنه مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني) بنسبة (48.65%) في المرتبة الأولى في هذا المجال، في حين ضُمِّن بند **تكوين المادة** بنسبة (29,73%)، وضُمِّن بند **التغير الكيميائي** بنسبة (21.62%).

- **المجال الثالث- الفيزياء في متطلبات مشروع (TIMSS)**: يوضح الجدول الآتي مدى تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني) بالمملكة العربية السعودية لمجال الفيزياء في معايير (TIMSS).

جدول رقم (10) تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني) في المملكة العربية السعودية (لمجال الفيزياء) في متطلبات مشروع (TIMSS)

المتطلبات الرئيسة	المتطلبات الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1- الحالات والتغيرات الفيزيائية.	1- التعرف على الذرات والجزيئات في المادة وهي في حركة ثابتة.	7	9.72	الأول
	2- ربط التغيرات في درجة حرارة الغاز بالتغيرات في حجمه.	5	6.94	
	3- وصف التغيرات في الحالة الناتجة عن زيادة الطاقة الحرارية أو نقصانها.	3	4.17	
	4- ربط معدل تغير الحالة بالعوامل المادية.	4	5.56	

المتطلبات الرئيسة	المتطلبات الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
	5- التعرف على خصائص التغيرات الفيزيائية.	10	13.89	
	المجموع	29	40.28	
2- تحولات الطاقة، ونقلها.	1- التعرف على أنواع الطاقة المختلفة.	5	6.94	الثاني
	2- التعرف على أمثلة لتحولات الطاقة.	6	8.33	
	3- مراقبة التغير في درجة الحرارة في أثناء الذوبان والغليان والتجمد.	1	1.39	
	4- إدراك العلاقة بين درجة حرارة المادة وحالتها.	4	5.56	
	5- التعرف على أنواع نقل الطاقة الحرارية.	5	6.94	
	6- التعرف على أن الطاقة الحرارية تنتقل من منطقة حرارتها عالية إلى منطقة حرارتها أقل.	3	4.17	
	المجموع	24	33.33	
3- الضوء، والصوت.	1- تحديد الخصائص الأساسية للضوء.	3	4.17	الثالث
	2- التعرف على مكونات الضوء الأبيض.	2	2.78	
	3- ربط اللون الظاهر للأشياء بالضوء المنعكس أو الممتص لها.	2	2.78	
	4- حل المشكلات العملية التي تشمل انعكاس الضوء من المرايا الطائرة وتشكيل الظلال.	1	1.39	
	5- تفسير مخططات الأشعة البسيطة لتحديد مسار الضوء.	1	1.39	
	6- التعرف على ماهية الصوت.	2	2.78	
	7- وصف الخصائص الأساسية للصوت.	4	5.56	
	8- ربط الظواهر الشائعة بخصائص الصوت.	4	5.56	
	المجموع	19	26.39	
4- الكهرباء، والمغناطيسية.	1- تصنيف المواد حسب توصيلها بالكهرباء.	-	0	الرابع
	2- تحديد مكونات الدائرة الكهربائية.	-	0	
	3- تحديد الرسومات البيانية التي تمثل الدوائر الكاملة.	-	0	
	4- وصف العوامل التي تؤثر في التيار الكهربائي.	-	0	
	5- التعرف على ماهية المجال المغناطيسي.	-	0	
	6- ذكر خصائص المغناطيس الكهربائي.	-	0	

المتطلبات الرئيسة	المتطلبات الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
	7- ربط خصائص المغناطيس الكهربائي بالاستخدامات اليومية.	-	0	
	المجموع	0	0	
5- القوى، والحركة.	1- المقارنة بين السرعة والتسارع.	-	0	الرابع مكرر
	2- وصف القوى الميكانيكية الشائعة (مثل: الجاذبية والاحتكاك، المرونة، الطفو).	-	0	
	3- التعرف على الوزن ووصفه كقوة بسبب الجاذبية.	-	0	
	4- التفريق بين الاتصال وقوى عدم الاتصال، مثل: الاحتكاك، الجاذبية.	-	0	
	5- معرفة أن القوى لديها المقدرة والاتجاه.	-	0	
	6- إدراك أنه لكل قوة هناك قوة رد فعل مساوية لها في المقدار ومعاكسة لها في الاتجاه.	-	0	
	7- وصف كيفية عمل الآلة البسيطة.	-	0	
	8- وصف الضغط من حيث القوة والمساحة.	-	0	
	10- وصف الآثار المتعلقة بالضغط.	-	0	
	11- التعرف على كيفية تأثير قوة الاحتكاك في الحركة.	-	0	
	المجموع	0	0	
	المجموع الكلي لمتطلبات مجال الفيزياء	72	%100	

يتضح من الجدول السابق أن محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني) قد تضمن بند **الحالات والتغيرات الفيزيائية** بنسبة (40.28%) وتأتي في ترتيبها الأول في هذا المجال، في حين ضُمِّن بند **تحولات الطاقة، ونقلها** بنسبة (33.33%)، وضُمِّن بند **الضوء، والصوت** بنسبة (26.39%)، ومن الملاحظ أيضًا من الجدول السابق أن بندي **الكهرباء والمغناطيسية** و**القوى والحركة** غير متضمنة في محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط سواء في الفصل الدراسي الأول أم الثاني.

- **المجال الرابع- علوم الأرض في معايير** (TIMSS): يوضح الجدول الآتي مدى تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط في الفصلين الدراسيين الأول والثاني بالمملكة العربية السعودية لمجال (علوم الأرض) في متطلبات (TIMSS).

جدول رقم (11) تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني) في المملكة العربية السعودية (لمجال علوم الأرض) في متطلبات مشروع (TIMSS)

المتطلبات الرئيسة	المتطلبات الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1- بنية تركيب الأرض، وخصائصها الفيزيائية.	1- التعرف على هيكل الأرض.	2	9.09	الثاني
	2- معرفة الخصائص الفيزيائية لطبقات الأرض.	2	9.09	
	3- وصف توزيع المياه على الأرض من حيث حالتها الفيزيائية.	1	4.55	
	4- التعرف على مكونات الغلاف الجوي للأرض.	2	9.09	
	5- ربط تغيرات الظروف الجوية بتغيرات الارتفاع.	1	4.55	
	المجموع	8	36.37	
2- عمليات، ودورات، وتاريخ الأرض.	1- وصف العمليات العامة التي تشارك في دورة الصخور.	-	0	الثالث
	2- تحديد التغيرات التي تطرأ على سطح الأرض.	-	0	
	3- شرح تشكيل الحفريات والوقود الأحفوري.	-	0	
	4- التعرف على الشمس كمصدر للطاقة لدورة الماء.	-	0	
	5- وصف دور حركة السحاب وتدفق المياه في تجدد الماء على سطح الأرض.	-	0	
	6- التمييز بين الطقس والمناخ.	-	0	
	7- تفسير البيانات أو خرائط أنماط الطقس لتحديد أنواع المناخ.	-	0	
	8- الربط بين المناخ والتغيرات الموسمية في أنماط الطقس وبين العوامل العالمية والمحلية.	-	0	
	9- تحديد الأدلة على التغيرات المناخية.	-	0	
	المجموع	-	0	
3- الأرض في النظام الشمسي، والكون.	1- وصف آثار دورة الأرض السنوية حول الشمس.	3	13.64	الأول
	2- إدراك العلاقة بين عمليتي المد والجزر والجاذبية للقمر.	2	9.09	
	3- ربط مراحل القمر والكسوف بالمواقع النسبية للأرض والقمر والشمس.	2	9.09	
	4- التعريف بالشمس.	3	13.64	
	5- مقارنة بعض الخصائص الطبيعية للأرض مع خصائص القمر وغيرها من الكواكب.	4	18.17	
	المجموع	14	63.63	

المتطلبات الرئيسة	المتطلبات الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
4- استخدام موارد، الأرض، وحفظها.	1- التعرف على موارد الأرض المتجددة وغير المتجددة.	-	0	الثالث مكرر
	2- التعرف على إيجابيات مصادر الطاقة المختلفة وسلبياتها.	-	0	
	3- استنتاج طرق الحفاظ على موارد الأرض وطرق إدارة النفايات.	-	0	
	المجموع	-	0	
	المجموع الكلي لمتطلبات مجال علوم الأرض	22	%100	

يتضح من خلال الجدول الثاني أن محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط في الفصلين الدراسيين (الأول والثاني) قد تضمن بند **الأرض في النظام الشمسي، والكون** بنسبة (63.64%) وهي أعلى نسبة في هذا المجال، في حين ضُمِّن بند **بنية تركيب الأرض، وخصائصها الفيزيائية** بنسبة (36.36%)، ومن الملاحظ أيضًا من الجدول السابق أن بندي **عمليات، ودورات، وتاريخ الأرض، كذلك استخدام موارد، الأرض، وحفظها** غير متضمنة ولم يُتطرَّق إليهما في محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط في الفصلين (الأول والثاني).

ومن وجهة نظر الباحث يمكن تفسير هذه النتيجة بأن محتوى مقرر العلوم للصف الثاني قد تناول العديد من الاستكشافات والتي احتوت جميعها على بند فرض الفرضيات العلمية؛ لذا نجد أن هذا التبرير تناول مقرر هذه البنود بصورة مناسبة من خلال أسئلة التفسير الموجودة في نهاية استكشافات المقرر، أما بالنسبة لبنود التكامل والتركيب، والتحليل وترجمة البيانات، والتعميم العلمي، فنجد أن المقرر تناولها من خلال أسئلة اختبر فهمك، وأسئلة التفسير الموجودة في نهاية الاستكشافات، أما بند التصميم والتخطيط، وبند التقييم فإن محتوى المقرر تناول هذه البنود بصورة واضحة في استكشافات المقرر المدرسي.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسات كل من: (الخلف، 2020)، (حمدان، 2019)، (خطاطبة والعليمات، 2018)، (الشديفات والخطيب، 2017)، وهي التي ترى أن هناك قصورًا في محتوى مقرر العلوم وعدم تضمنه لمحتوى متطلبات مشروع (TIMSS) بالنسب أنفسِها الواردة في المشروع، خاصة أن هناك موضوعات في متطلبات مشروع (TIMSS) الخاصة بالتحليل لم تأتِ في المقرر في الفصلين الدراسيين (الأول والثاني)، ومن تلك موضوعات (الأنظمة البيئية - دورات الحياة والتكاثر اللاجنسي في الكائنات الحية - التغيرات الكيميائية - القوى والحركة - والكهرومغناطيسية - تركيب الأرض والصفات الفيزيائية - والعمليات الأرضية - ومصادر الأرض - والأرض والنظام الشمسي والكون)، في الوقت نفسه جاءت موضوعات في المقرر بفصليه غير متضمنة في أداة التحليل، منها (الموجات - الصوت - جهاز الدوران والمناعة - والنباتات)، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن المؤلفين للنسخة الأصلية المعدة باللغة الإنجليزية وهي التي ترجمت إلى اللغة العربية من خلال شركة العبيكان للأبحاث والترجمة ربما يكونون قد اعتمدوا معايير أخرى غير متطلبات مشروع (TIMSS).

كما يتضح من عرض نتائج السؤال الثاني أن درجة تحقيق مقرر العلوم في المملكة للصف الثاني متوسط لمتطلبات دراسة TIMSS 2019 المحتوى جاءت بنسب متوسطة؛ مقارنة بالنسب التي حددتها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى عدم وجود دروس في المقرر تحقق هذه المتطلبات،

كما في مجال (علم الأرض) حيث لا يوجد أي درس في المقرر سواء في الفصل الدراسي الأول أم الثاني خدم هذا المجال، أو أنها تتضمن أجزاءً منها، أو وجود دروس تندرج تحت هذه المتطلبات ولكنها غير مطلوبة في دراسة TIMSS 2019، كما في دروس النباتات اللابذرية والنباتات البذرية ومراحل حياة الإنسان.

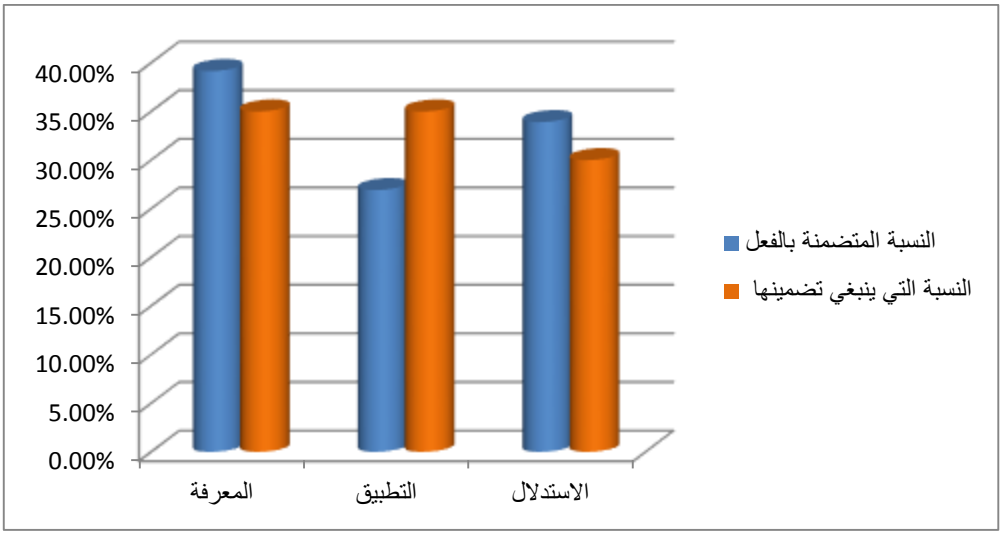
ثالثًا- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، وهو الذي ينص على: **ما مدى تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني بفصليه (الأول والثاني) بالمرحلة المتوسطة لبُعد العمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) بمتطلبات مشروع (TIMSS)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال استُخدِمت أداة تحليل محتوى مقرر العلوم للصف الثاني من التعليم المتوسط في ضوء متطلبات مشروع (TIMSS)، وهي التي أُعِدَّت لهذا الغرض، وحُلِّل محتوى المقرر بفصليه (الأول، والثاني) وحُسِبت التكرارات والنسبة المئوية لكل مجال من مجالات المحتوى كما بالجدول الآتي:

جدول رقم (12) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمجالات المحتوى (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) المتضمنة في محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني)

مجال العمليات المعرفية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
المعرفة	112	%39.16	1
التطبيق	77	%26.92	3
الاستدلال	97	%33.92	2
المجموع	286	٪100	

يتضح من الجدول السابق أن المجالات الثلاثة لبُعد العمليات المعرفية التي قد تضمنها محتوى مقرر العلوم للصف الثاني من التعليم المتوسط بفصليه (الأول والثاني) جاءت بنسب مختلفة.



شكل رقم (2) مقارنة بين واقع مجالات العمليات المعرفية (المعرفة - التطبيق - الاستدلال) بمتطلبات مشروع (TIMSS) بمحتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني) وما ينبغي تضمنه بالمحتوى

حيث جاء في المرتبة الأولى مجال المعرفة وبلغت نسبته (39,16%)، وجاء مجال الاستدلال في المرتبة الثانية بنسبة (33,92%)، في حين حل في المرتبة الثالثة مجال التطبيق وكانت نسبته (26,92%)، ولمعرفة مدى تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط في الفصلين الدراسيين (الأول والثاني) بالمملكة العربية السعودية لبُعد العمليات المعرفية بمجال المعرفة بشكل تفصيلي؛ استُخرِجت التكرارات والنسبة المئوية والترتيب لفقرات كل مجال من المجالات الثلاثة كما يأتي:

- **المجال الأول- بعد العمليات المعرفية (المعرفة) في متطلبات مشروع (TIMSS):** يوضح الجدول الآتي مدى تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني) بالمملكة العربية السعودية لبُعد العمليات المعرفية بمجال المعرفة في متطلبات مشروع (TIMSS).

جدول رقم (13) تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني) في المملكة العربية السعودية لبعد العمليات المعرفية بمجال المعرفة في متطلبات مشروع (TIMSS)

المتطلبات الرئيسة	المتطلبات الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1- التذكر.	1- صياغة عبارات وحقائق وعلاقات ومفاهيم علمية صحيحة.	14	12.50	الثالث
	2- ذكر الخصائص العامة لبعض الكائنات والمواد.	12	10.71	
	المجموع	26	23.21	
2- التعريف الإجرائي.	1- طرح تعاريف علمية.	17	15.18	الثاني
	2- التعرف على استخدامات المفردات العلمية، والرموز، والاختصارات، والوحدات، والمقاييس.	13	11.61	
	المجموع	30	26.79	
3- الوصف.	1- وصف تركيب الكائنات الحية.	10	8.93	الأول
	2- تحديد وظائف الكائنات الحية.	6	5.36	
	3- تحديد العلاقات بين الكائنات الحية والمواد.	4	3.57	
	4- وصف العمليات والظواهر.	12	10.71	
	المجموع	32	28.57	
4- تقديم الأمثلة.	1- تقديم أمثلة على الكائنات التي تمتلك خصائص محددة.	10	8.93	الرابع
	2- تقديم أمثلة على المواد والعمليات التي تمتلك خصائص محددة.	14	12.50	
	المجموع	24	21.43	
	المجموع النهائي لمجال المعرفة	112	٪100	

يتضح من الجدول السابق أن محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط في الفصلين الدراسيين (الأول والثاني) بالمملكة العربية السعودية قد تضمن مجال المعرفة بنسب مختلفة؛ إذ تناول محتوى مقرر العلوم بند **الوصف** بنسبة (28.57%) وهي أعلى نسبة في هذا المجال، في حين جاء بند **التعريف الإجرائي** في المرتبة الثانية بنسبة (26.79%)، كما جاء بند **التذكر** في المرتبة الثالثة بنسبة (23.21%)، بينما جاء بند **تقديم الأمثلة** في المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة (21.43%).

- **المجال الثاني- بعد العمليات المعرفية (التطبيق) في متطلبات مشروع (TIMSS):** يوضح جدول (14) مدى تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط في الفصلين الدراسيين (الأول والثاني) بالمملكة العربية السعودية لبُعد العمليات المعرفية بمجال التطبيق في متطلبات مشروع (TIMSS).

جدول رقم (14) تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط في الفصلين الدراسيين (الأول والثاني) في المملكة العربية السعودية لبُعد العمليات المعرفية بمجال التطبيق في متطلبات مشروع (TIMSS)

المتطلبات الرئيسة	المتطلبات الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1- المقارنة، والتصنيف، والتباين.	1- مقارنة مجموعات الكائنات الحية.	8	10.39	الثاني
	2- تصنيف الكائنات الحية.	5	6.49	
	3- تمييز العمليات القائمة على الخصائص.	3	3.90	
	المجموع	16	20.78	
2- الربط.	1- ربط المعرفة بمفهوم العلم الأساسي.	6	7.79	الرابع
	2- استخدام الكائنات الحية في حياتنا اليومية.	2	2.60	
	3- توظيف المواد والأشياء في استخداماتنا اليومية.	4	5.19	
	المجموع	12	15.58	
3- استخدام النموذج.	1- استخدام رسمٍ بيانيٍّ لإيجاد حلول لمشكلات العلم.	15	19.48	الثالث
	المجموع	15	19.48	
4- تفسير المعلومات.	1- استخدام العلاقة العلمية لإيجاد حل يتضمن التطبيق المباشر للمفاهيم.	12	15.58	الرابع مكرر
	المجموع	12	15.58	
5- الشرح.	1- شرح بعض الظواهر الطبيعية مثل دورة (الماء، الكربون، الأكسجين).	22	28.58	الأول
	المجموع	22	28.58	

المتطلبات الرئيسة	المتطلبات الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
	المجموع النهائي لمجال التطبيق	77	**٪100**	

يتضح من خلال الجدول السابق أن محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني) بالمملكة العربية السعودية قد تضمن مجال التطبيق بنسب مختلفة؛ إذ تناول في الفصلين الدراسيين لمقرر العلوم بند **الشرح** بنسبة (28.57%) وهي أعلى نسبة في هذا المجال، في حين جاء بند **المقارنة والتصنيف والتباين في المرتبة الثانية** بنسبة قدرها (20.78%)، وجاء بند **استخدام النموذج** في المرتبة الثالثة بنسبة قدرها (19.48%)، وجاء بند **الربط**، وبند **تفسير المعلومات** في المرتبة الرابعة بالنسبة نفسها وهي (15.58%).

- **المجال الثالث- بعد العمليات المعرفية (الاستدلال) في متطلبات مشروع (TIMSS):** يوضح الجدول الآتي مدى تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط في الفصلين الدراسيين (الأول والثاني) بالمملكة العربية السعودية لبعد العمليات المعرفية بمجال التحليل والاستدلال في متطلبات مشروع (TIMSS).

جدول رقم (15) تضمين محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه (الأول والثاني) في المملكة العربية السعودية لبعد العمليات المعرفية بمجال الاستدلال في متطلبات مشروع (TIMSS).

المتطلبات الرئيسة	المتطلبات الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1- التحليل.	1- تحليل المشكلة إلى عناصرها الأولية.	12	12.37	الثاني
	2- تحليل المعلومات لحل المشكلة.	7	7.22	
	المجموع	19	19.59	
2- التركيب.	1- الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب النظر في عدد من العوامل.	5	5.15	الرابع
	2- تطبيق الاستنتاجات في حالات مشابهة.	7	7.22	
	المجموع	12	12.37	
3- التصميم، والاكتشاف.	1- تحديد خطط للاستقصاءات للإجابة عن الأسئلة العلمية.	2	2.06	الثالث
	2- إمكانية اختبار الفرضيات.	8	8.25	
	3- التنبؤ بخصائص الاكتشافات المصممة تصميمًا جيدًا من حيث المتغيرات التي يتعين قياسها والتحكم بها.	3	3.09	
	المجموع	13	13.4	

المتطلبات الرئيسة	المتطلبات الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
4- التقييم.	1- تقويم التفسيرات البديلة في المزايا والعيوب لاتخاذ القرار الأمثل.	5	5.15	السادس
	2- تقويم نتائج الاكتشافات فيما يتعلق بكفاية البيانات لدعم تقييم الاستنتاجات.	2	2.06	
	المجموع	7	7.22	
5- استخلاص النتائج.	1- استخلاص الاستنتاجات المناسبة.	12	12.37	الرابع مكرر
	المجموع	12	12.37	
6- التعميم.	1- تطبيق الاستنتاجات على حالات جديدة.	10	10.31	الخامس
	المجموع	10	10.31	
7- التبرير.	1- استخدام الأدلة لدعم معقولية التفسيرات لحل المشكلات.	24	24.74	الأول
	المجموع	24	24.74	
	المجموع النهائي لمجال الاستدلال	97	**٪100**	

يلاحظ من الجدول السابق أن محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط في الفصلين الدراسيين (الأول والثاني) بالمملكة العربية السعودية قد تضمن مجال الاستدلال بنسب مختلفة؛ إذ تناول محتوى مقرر العلوم بند **التبرير** بنسبة (24.74%) وهي أعلى نسبة في هذا المجال، في حين جاء بند **التحليل** بنسبة (19.59%) في المركز الثاني، كما جاء بند **التصميم والاكتشاف** بنسبة (13.4%)، كذلك تساوى بندا **"التركيب" و"استخلاص النتائج"** في المركز الرابع بنسبة متساوية (12.37%)، وجاء بند **التعميم** في المركز الخامس بنسبة (10.31%)، بينما جاء بند **التقييم** في المركز السادس والأخير بنسبة (7.22%).

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن محتوى مقرر العلوم للصف الثاني من التعليم المتوسط في الفصلين الدراسيين (الأول والثاني) قد تضمن مبدأ الشرح المنطقي العملي من خلال أسئلة اختبر فهمك، وهي التي تناولت هذا البند بصورة جيدة، أما بالنسبة للبنود الأخرى في هذا المجال فقد تناولها محتوى المقرر من خلال أسئلة اختبر فهمك، وأسئلة التفسير الموجودة في نهاية كل موضوع من الموضوعات، كذلك يعزو الباحث هذه النتيجة إلى كثافة المحتوى المعرفي في المقرر، وكذلك إلى احتوائه على نشاطات تمهيدية وتجارب استهلالية، ووجود التجارب العملية التي تخدم مجال التطبيق بشكل كبير. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبد السلام وآخرين، 2007).

5. توصيات ومقترحات الدراسة:

1.5. توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة فإنها توصي بالآتي:

1- توظيف نتائج هذه الدراسة في تطوير مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وذلك بمراعاة إعادة التوازن في محتوى المقرر للتركيز على البنود التي لم يتضمنها محتوى المقرر بمجالات المحتوى الأربعة (الأحياء، والفيزياء، والكيمياء، وعلوم الأرض)، ومراعاة البنود الفرعية التي لم يتضمنها المقرر بحيث يتم التركيز في مجال الأحياء على:

- **متطلبات رئيسة:** التنوع، والتكيف، والاختيار الطبيعي.
- **متطلبات فرعية**: التعرف على أهمية الاختلاف بين الأفراد بالنسبة للقدرة على التكيف.
- **متطلبات رئيسة**: الأنظمة البيئية.
- **متطلبات فرعية**: - التنبؤ بكيفية حدوث تغيرات في النظام البيئي.
  - التعرف على آثار السلوكيات الإيجابية للإنسان في بيئته.
  - التعرف على آثار السلوكيات السلبية للإنسان في بيئته.

يتم التركيز في مجال الكيمياء على:

- **متطلبات رئيسة:** التغير الكيميائي.
- **متطلبات فرعية**: التعرف على أن معدل التفاعل يتأثر بتغير الظروف.

يتم التركيز في مجال الفيزياء على:

- **متطلبات رئيسة**: الكهرباء، والمغناطيسية.
- **متطلبات فرعية:** - تصنيف المواد حسب توصيلها بالكهرباء.
  - تحديد مكونات الدائرة الكهربائية.
  - تحديد الرسومات البيانية التي تمثل الدوائر الكاملة.
  - وصف العوامل التي تؤثر في التيار الكهربائي.
  - التعرف على ماهية المجال المغناطيسي.
  - ذكر خصائص المغناطيس الكهربائي.
  - ربط خصائص المغناطيس الكهربائي بالاستخدامات اليومية.
- **متطلبات رئيسة**: القوى، والحركة.
- **متطلبات فرعية:** - المقارنة بين السرعة والتسارع.
  - وصف القوى الميكانيكية الشائعة.
  - التعرف على الوزن ووصفه كقوة بسبب الجاذبية.
  - التفريق بين الاتصال وقوى عدم الاتصال، مثل: الاحتكاك، الجاذبية.

- معرفة أن القوى لديها المقدرة والاتجاه.
- إدراك أنه لكل قوة هناك قوة رد فعل مساوية لها في المقدار ومعاكسة لها في الاتجاه.
- وصف كيفية عمل الآلة البسيطة.
- وصف الضغط من حيث القوة والمساحة.
- وصف الآثار المتعلقة بالضغط.
- التعرف على كيفية تأثير قوة الاحتكاك في الحركة.

يتم التركيز في مجال علوم الأرض على:

- **متطلبات رئيسة:** عمليات، ودورات، وتاريخ الأرض.
- **متطلبات فرعية:** - وصف العمليات العامة التي تشارك في دورة الصخور.
- تحديد التغيرات التي تطرأ على سطح الأرض.
- شرح تشكيل الحفريات والوقود الأحفوري.
- التعرف على الشمس كمصدر للطاقة لدورة الماء.
- وصف دور حركة السحاب وتدفق المياه في تجدد الماء على سطح الأرض.
- التمييز بين الطقس والمناخ.
- تفسير البيانات أو خرائط أنماط الطقس لتحديد أنواع المناخ.
- الربط بين المناخ والتغيرات الموسمية في أنماط الطقس وبين العوامل العالمية والمحلية.
- تحديد الأدلة على التغيرات المناخية.

- **متطلبات رئيسة:** استخدام موارد الأرض، وحفظها.
- **متطلبات فرعية:** - التعرف على موارد الأرض المتجددة وغير المتجددة.
- التعرف على إيجابيات مصادر الطاقة المختلفة وسلبياتها.
- استنتاج طرق الحفاظ على موارد الأرض، وطرق إدارة النفايات.

2- الاستفادة من نتائج الدراسة في إجراء تطوير شامل لمحتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار التركيز على جانبي المحتوى والعمليات العقلية التي تتعلق بمشروع (TIMSS).

بحيث يتم التركيز في مجال المعرفة على:

- **متطلبات رئيسة:** تقديم الأمثلة.
- **متطلبات فرعية:** - تقديم أمثلة على الكائنات التي تمتلك خصائص محددة.
- تقديم أمثلة على المواد والعمليات التي تمتلك خصائص محددة.

بحيث يتم التركيز في مجال التطبيق على:

- **متطلبات رئيسة:** تفسير المعلومات.
- **متطلبات فرعية:** - استخدام العلاقة العلمية لإيجاد حل يتضمن التطبيق المباشر للمفاهيم.

بحيث يتم التركيز في مجال الاستدلال على:

- **متطلبات رئيسة**: التقييم.

متطلبات فرعية: - تقويم التفسيرات البديلة في المزايا والعيوب لاتخاذ القرار الأمثل.

- تقويم نتائج الاكتشافات فيما يتعلق بكفاية البيانات لدعم تقييم الاستنتاجات.

3- الاستفادة من أداة التحليل المعدة لتحليل مقرر العلوم الأخرى، وللصفوف المختلفة في ضوء متطلبات مشروع (TIMSS).

2.5. مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1- مقارنة محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط مع محتوى مقررات العلوم في الدول التي أحرزت مراتب عالية في نتائج الدراسة الدولية لمشروع (TIMSS).

2- إعداد مناهج العلوم مما يتوافق مع المعايير والتوجهات والمشروعات العالمية في هذا المجال في ضوء آراء القائمين على العملية التعليمية، من معلمين وموجهين وغيرهم.

3- بناء وتجريب فاعلية وحدات دراسية مبنية وفق متطلبات مشروع (TIMSS).

6. المراجع:

1.6. المراجع العربية:

ابن منظور، جمال الدين (1999). لسان العرب، ط3، بيروت، دار صادر.

أبو علام، رجاء محمود (2013). تقويم التعلم، الاردن، دار الميسرة للطباعة والنشر.

أبو كميل، ربا السيد محمد (2021). تحليل محتوى كتاب العلوم الفلسطيني للصف الرابع الأساسي في ضوء معايير "TIMSS-2019". مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية: المركز الجامعي سي الحواس بريكة، مج4، ع1، 156 - 177.

بركات، محمد خليفة (2006). الاتجاهات العالمية الحديثة في التقويم، اجتماع خبراء التطوير لنظم الامتحانات في البلاد العربية، مصر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الحصان، أماني بنت محمد (2015). "مدى تحقق متطلبات مشروع التوجهات الدولية لدراسة الرياضيات والعلوم 2015 - TIMSSفي مقرر علوم الصف الأول إلى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. "مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية: جامعة الزرقاء - عمادة البحث العلمي مج15، ع1: 111 - 132.

حمدان، سامر (2019). درجة توفر المفاهيم العلمية في مقرر العلوم في مرحلة التعليم الأساسي على ضوء متطلبات اختبار TIMSS. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية: جامعة البعث، مج41، ع 121، 55-91.

حويجي، نعمة الله إسماعيل (1996). تحليل محتوى أدب الأطفال في ضوء معايير الأدب في التصور الإسلامي، الرياض، مكتبة الملك عبد العزيز.

الخروصي، هدى بنت سيف بن حارث (2010). "تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في سلطنة عمان في ضوء متطلبات مشروع (TIMSS)" جامعة مؤتة، مؤتة، رسالة ماجستير.

خطاطبة، محمد (2018). تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في ضوء متطلبات TIMSS -2015 في الأردن، جامعة آل البيت، المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة.

الخلف، تهاني محمد طه (2020). المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى كتابي العلوم الأردنية للصفين الرابع والثامن الأساسيين في ضوء متطلبات TIMSS الدولية. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث: جامعة الحسين بن طلال - عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، مج6، ع2.

راجي، زينب حمزة (2007). أثر أنموذجي دانيال ومكارثي في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، دكتوراه غير منشورة، بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد.

الزعبي، آمال أحمد، ملكاوي، آمال رضا، ومقدادي، ربى محمد فخري (2018). الممارسات التقويمية لمعلمي الرياضيات والعلوم في العينة الأردنية المشاركة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS 2011. المجلة الدولية للأبحاث التربوية: جامعة الإمارات العربية المتحدة -كلية التربية، مج 42، ع2، 111 -141.

زيدان، عبد الباقي (2014). قواعد البحث الاجتماعي، ط2، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.

سالم، نادية (2018). تحليل المضمون في الدراسات الإعلامية، ط2، القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.

السويدي، خليفة والخليلي، يوسف (2017). المنهاج: مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته، ط4، دبي: دار القلم.

السيد، علياء علي عيسى علي (2014). "فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج مكارثي لتنمية الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم وأثرها في أداء تلاميذهم لاختبار TIMSS" دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب ع45، ج4: 127.

شحادة، فواز والقراميطي، أبو الفتوح (2016). مستوى تحصيل طلبة المملكة العربية السعودية في الرياضيات والعلوم وفق نتائج الدراسات الدولية TIMSS مقارنة بالدول الأخرى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين: الأسباب - الحلول والعلاج - أساليب التطوير. مجلة التربية (جامعة الأزهر) - مصر، 1(169)، 332.

الشديفات، أسيل عبد الرحمن راشد (2017). "تقويم محتوى كتب الرياضيات الأردنية والقطرية للصف الثامن الأساسي في ضوء معايير TIMSS: دراسة مقارنة" رسالة ماجستير. الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

الشعيلي، علي، والمزيدي، ناصر (2011). مدى مراعاة كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان للموضوعات التي يشملها اختبار TIMSS، بحث مقبول للنشر في مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية.

شلبي، نوال محمد (2014). "إطار مقترح لدمج متطلبات TIMSS في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر". المجلة التربوية الدولية المتخصصة: المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب، مج3، ع10: 4.

الشمراني، صالح علوان (1430هـ). "تقرير عن مشاركة المملكة في دراسة الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات – 2007". الرياض، مركز التميز البحثي في تطوير العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود.

الشمراني، صالح والشمراني، سعيد والبرصان، إسماعيل والدرواني، بكيل (2016). إضاءات حول نتائج دول الخليج في دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS 2015 (تقرير مختصر). جامعة الملك سعود: مركز التميز البحثي في تطوير العلوم والرياضيات.

طعيمة، رشدي (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة، دار الفكر العربي.

الطناوي، عفت مصطفى (2005). معايير محتوى مناهج العلوم مدخل لتطوير مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية بمجلد المؤتمر العلمي التاسع "معوقات التربية العلمية في الوطن العربي" الجمعية المصرية للتربية العملية عين شمس القاهرة، ص:17.

عبد الحميد، محمد (2013). تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، ط3، القاهرة، دار الشروق.

عبد السلام، عبد السلام مصطفى (2016). "تدريس العلوم ومتطلبات العصر". ط 3، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبد السلام، عبد السلام مصطفى وزبيدة محمد قرني وأحمد عبد الغني أبو العز، ومحمد رشدي أبو شامة (2007)، نموذج مقترح لتطوير منهج العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في ضوء متطلبات مشروع(TIMSS) ، مجلد المؤتمر العلمي الحادي عشر: التربية العلمية... إلى أين؟، المنعقد خلال الفترة 29-31 يوليو، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية.

عبد الله، عزة شديد محمد، والدفراوي، نرمين محمد حمدي (2016). مقارنة محتوى كتب العلوم للصفين الرابع والثامن من التعليم الأساسي في مصر والبحرين في ضوء معايير "مشروع TIMSS 2015": دراسة تحليلية مقارنة. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج19، ع4، 278-287.

العساف، صالح محمد (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، دار الزهراء للنشر.

عطيو، محمد نجيب (2016). طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق، ط2، الرياض: مكتبة الرشد.

علي الشعيلي، ناصر المزيدي (2011). مدى مراعاة كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان للموضوعات التي يشملها اختبار (TIMSS)، بحث مقبول للنشر في مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية.

الغامدي، منى سعد (2018). تقييم كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2015). مجلة العلوم التربوية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

فضل الله، محمد الفاتح (2016). "دور المعلم في تطوير المناهج في ضوء أسلوب النظم". مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ع171: 83 - 112.

اللقاني، أحمد حسين (2007). المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، عالم الكتب.

المركز الوطني للقياس، هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية https://www.etec.gov.sa/

المخلافي، توفيق أحمد (1431هـ). "دراسات التقويم الدولية واسعة النطاق (TIMSS – PIRLS- PISA) تحليل مقارن في الأهداف والمنهج والمحتوى وتضميناتها الثقافية. " الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض (2009م). "التوجهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2011).

موسى، صالح أحمد عطية (2012). "تقويم محتوى كتب العلوم الفلسطينية والإسرائيلية للصف الرابع الأساسي في ضوء معايير (TIMSS): دراسة مقارنة". رسالة ماجستير. غزة، الجامعة الإسلامية،

نصار، علي محمد (2021). مدى تضمن محتوى منهاج رياضيات المرحلة الأساسية الدنيا "1-4" في فلسطين لمعايير دراسة التوجهات الدولية TIMSS. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية: جامعة أم القرى، مج13، ع4، 116 - 141.

هادي، ماجدة صباح، وصبري، داود عبد السلام (2021). مدى تضمين البعد المعرفي لمتطلبات TIMSS في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية: الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، ع146، 55 -90.

الهبائلي، حسن (2010). تحليل المحتوى، المجلة العربية للمعلومات، تونس، ع2، مجلد ١٠، ص 54.

هدى نور الدين محمد (2009). تقويم المخرجات التعليمية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة في ضوء معايير جودة التدريس، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان.

وزارة التربية والتعليم، الرياض (2011). "التوجهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم "مركز الدراسات والاختبارات الدولية.

وزارة التربية والتعليم، الرياض (2007). "الدراسة الدولية في العلوم والرياضيات (TIMS -2007)" وكالة التطوير التربوي.

2.6. المراجع الأجنبية:

House, J. (2006). The effects of Classroom Instructional Strategies on' Science Achievement of Elementary-School Studen Daniel mathematics, the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) Journal Articles, 33(2), 217.

Mullis, I.V.S; Martin, M.O.; Smith, T.A & Others (2013): TIMSS (Trends in International mathematics and science Study): Assessment Frameworks and Specification 2013, International Association for Educational Achievement (IEA) & International Study Center. Lynch school of Education. Boaston College. 2nd Edition Printed at United States Page (15) Available At: Http//www.timss.bc.edu

Mullis, Ina V, S, Martin, 0. M, Ruddock, G. R., Chrisine, Y.0., Alka، A., Ebru, E (2008). "TIMSS 2007 Assessment Framework. TIMSS and PIRLS International Study Center Boston College: USA.

Mullis, Ina V. S, S & Others (2008): "TIMSS 2007 International Sciences Report". TIMSS and PIRLS International Study Center. Boston College: USA.

Mullis, Ina V.S & Others (2009): "TIMSS 2011 Assessment Framework". TIMSS and PIRLS International Study Center. Boston College: USA.

Mullis, Ina V. S, Martin, O. M, Ruddock, G. R., Chrisine, Y., O., Alka, A., Ebru, E. "TIMSS 2007" Assessment Framework. TIMSS and PIRLS International Study Center. Boston College: USA.

Pavesic, B. (2008). Science achievement, gender differences, and experimental work in classes in Slovenia as evident in TIMSS studies. Studies in Educational Evaluation, 34: 94-104.

Sarah J. H., (2002): Third International Mathematics and Science Study Repeat (TIMSS-R, 1999) Research Specialist, Group Education and Training. Human Sciences Research Council, Washington, DC.

Şengül, S; Katranci, Y; Küçük, A (2014): 8th Grade Mathematics Subjects within the Scope of TIMSS: The Opinions of Prospective Mathematics Teachers, International Online Journal of Educational Sciences, 7 (2), pp: 58-70.

Van Damme, J., Opdenakker, M.C., Van den Broeck, A., (2014)- Do Classes and Schools Have an Effect On Attitudes Towards Mathematics?, IEA: IRC 2004, Catholic University of Leuven, Belgium.

Wang, Z (2008) Investigation if Differences in Students Mathematical Performance on TIMSS 2003. A thesis submitted to the faculty of graduate studies in partial fulfillment of the degree of Science University of Calgary. Canada.

Woessmann, Ludger; West, Martin. (2012) "Class-Size Effects in School Systems around the World: Evidence from Between-Grade Variation in TIMSS". Harvard University, Cambridge, MA. Kennedy School of Government.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.10

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

العلم والعلماء في مدينة أبيورد من الفتح الإسلامي حتى سقوط الخلافة العباسية

(31 – 656هـ/651 – 1258م)

The Intellectual Movement in the City of Abiward from the Islamic Conquest until the fall of the Abbasid Caliphate (31 - 656 AH / 651 - 1258 AD)

إعداد الباحث/ خالد بن عبد الله السعيد

طالب دراسات عليا، قسم التاريخ، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

Email: khalidaltamimi2030@gmail.com

ملخص:

رصد كثير من الباحثين، في بحوثهم المنشورة ورسائلهم الأكاديمية، الأحوال العلمية في مختلف الأمصار، وعلى مر العصور، إلا أننا لم نجد دراسة سابقة سلّطت أضواءها على الحياة العلمية في مدينة أبيورد، أو ما يُقال لها حيناً: باورد، أو حيناً أخرى: أباورد، تلك المدينة الواقعة في الجزء الشمالي الشرقي من إقليم خراسان في الجناح الشرقي من العالم الإسلامي. وعلى الرغم من ندرة كافة المعلومات السياسية والاقتصادية والجغرافية والعلمية الخاصة بهذه المدينة وتبعثرها في المصادر الأولية، فإن الدراسة هدفت إلى جمع - ما استطاعت إلى ذلك سبيلاً – بعض أشتات هذه المعلومات، وتصنيفها، وتقييمها؛ للوقوف ما أمكن على الحياة العلمية في تلك المدينة التاريخية والتي لم يعد لها وجود في وقتنا الحاضر، مثلها كمثل إقليم خراسان نفسه الذي تمزّق في الوقت الحاضر بين ثلاثة دول، وهي: تركمانستان، وأفغانستان، وإيران. وتكمن أهمية هذه الدراسة الوصفية في الحاجة إلى إضاءة جهود علماء هذه المدينة، وإبراز أدوارهم في الارتقاء بالحضارة الإسلامية، فضلاً عن الحاجة إلى تزويد رفوف المكتبة العربية بما ينقصها في هذا الجانب. ولقد انتهت الدراسة إلى جملة من الاستنتاجات، لعل من أهمها: أن أكثر أبناء أبيورد لم يقنعوا بالبقاء في مدينتهم، ولم يكتفوا بما تعلموه بها، فضعنوا إلى مكة، وبغداد، ودمشق، ونيسابور، ومرو، وغيرها من كبريات مدن الإسلام؛ ليطلبوا العلم من مشاهير العلماء والمشايخ. وعلاوة على ذلك، فقد وُجد أن هذه المدينة - بحسب ما توصل إليه الباحث – لم تُخرّج أحداً مهر وبهر في العلوم العقلية، ولكنها قدمت جمعاً من العلماء برعوا في علم الحديث والفقه. وإلى جانب ما تقدم، فقد أنجبت أبيورد لفيفاً من أدباءً يُشار إليهم بالبنان، ويأتي في مقدمتهم الشاعر واللغوي الكبير أبو المظفر محمد الأبيوردي، والذي لا نبالغ في القول لو قلنا أن شهرته فاقت شهرة مدينته التي خرج من رحمها. وتوصي الدراسة أصحاب الهمم من الباحثين بتقصي الحياة العلمية في مدن الإسلام التي لم يسبق لأحد أن تعرّض لها بالبحث، إضافة إلى ترجمة مثل هذه الأعمال وتوفيرها لأبناء خراسان وغيرها من بلدان الإسلام لتوعيتهم بعز أسلافهم القديم ومجدهم التليد.

الكلمات المفتاحية: أبيورد، خراسان، العلماء، الحياة العلمية.

The Intellectual Movement in the City of Abiward from the Islamic Conquest until the fall of the Abbasid Caliphate (31 - 656 AH / 651 - 1258 AD)

Abstract:

Many researchers monitored, in their published research and academic letters, the scientific conditions in various regions, and throughout the ages, but we did not find a previous study that shed its light on the scientific life in the city of Abiward, or what is sometimes called: Baward, or Aaward, that city located in the northeastern part of Khorasan Province in the eastern wing of the Islamic world. Despite the scarcity of all political, economic, geographical and scientific information about this city and its dispersal in the primary sources, the study diligently sought to collect - as much as it could - some scraps of this information, classifying and evaluating it to find out as much as possible about the scientific life in that historical city, which no longer exists at the present time. The study showed that many of the sons of Abiwoard were not content to remain in their city, so they went to Mecca, Baghdad, Damascus, Nishapur, Meru, and other major cities. To seek knowledge from famous scholars and sheikhs. It was found that this city - according to the findings of the research - did not graduate anyone skilled and dazzling in the rational sciences, but it presented a group of scholars who excelled in the science of hadith and jurisprudence. It is mentioned to Abiward that it gave birth to the great poet and linguist Abu Al-Muzaffar Muhammad Al-Abiwordi. The study recommends researchers of people of determination to investigate the scientific life in the cities of Islam that no one has ever been exposed to in research, in addition to translating such works and making them available to the people of Khorasan and other Islamic countries to make them aware of the glory of their ancient ancestors and their ancient glory.

Key words: Abiward, Khorasan, Scholars, Scientific life

1. المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الأولين والآخرين، نبينا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين، ومن سار على دربه، واهتدى بهديه إلى يوم الدين، وبعد:

لا يخفى على كل مسلم ما للعلم من شرف عظيم، وما للعلماء من فضل كبير؛ يدل على ذلك ما يحفل به القرآن الكريم والسنّة الشريفة من الآيات والأحاديث، قال الله تعالى: {**إنما يخشى الله من عباده العلماء**[1]}، وقال سبحانه: {**يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات**[2]}، وقال تعالى أيضاً: {**قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون**[3]}. وجاء في الحديث الشريف أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "**من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين**[4]"، وقال: "**ستكون فتن يصبح الرجل فيها مؤمناً، ويمسي كافراً إلا من أحياه الله بالعلم**[5]". إن هذه الآيات والأحاديث المذكورة ليست سوى قليل من كثير، وغيض من فيض، ولو استقصى المرء كل ما ورد من الآيات والأحاديث والآثار لطال بنا المطال وشطَّ بنا المزار.

لقد كان لمثل تلك التوجيهات القرآنية الكريمة والنبوية الشريفة الصريحة عظيم الأثر في انكباب المسلمين على العلم وإقبالهم عليه وتنافسهم في تحصيله؛ مما أسهم في نبوغ علماء لا عد لهم ولا حصر في ميادين المعرفة كافة؛ وهذا ما قاد المسلمين إلى تشييد حضارة مرموقة جعلتهم في صدارة الأمم آنذاك. وشملت تلك النهضة العلمية بلاد الإسلام من مشرقه إلى مغربه، وكانت بلاد خراسان[6] الواقعة في الجناح الشرقي من العالم الإسلامي واحدة من أبرز الأقاليم التي أزهرت فيها الحياة العلمية

---

(1) سورة فاطر: الآية 28.

(2) سورة المجادلة: الآية 11.

(3) سورة الزمر: الآية 9.

(4) الدارمي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن (ت 255هـ/868م)، **المسند الجامع**. تحقيق: نبيل هاشم آل باعلوي (بيروت: دار البشائر الإسلامية، 1434هـ/2013م)، 146.

(5) الدارمي، **المسند**، 164.

(6) خراسان: بضم الخاء وفتح الراء. قيل: خُر اسم للشمس في الفارسية وأسان أصل الشيء ومكانه، وقيل: معناه كلْ سهلاً؛ لأن معنى خُر: كلْ، وأسان: سهل. وخراسان إقليم واسع يحيط به من الشرق نواحي سجستان والهند، ومن الغرب مفازة غزية ونواحي جرجان، ومن الشمال ما وراء النهر وشيء من بلد الترك، ومن الجنوب مفازة فارس وقومس. وأما كور خراسان فإن أعظمها: نيسابور، ومرو، وهراة، وبلخ. وبخراسان كور دونها في الكبر، فمنها: قوهستان، وطوس، ونسا، وأبيورد، وسرخس، وبوشنج، وباذغيس، ومرو الروذ، وجوزجان، والباميان، وطخارستان. فتح المسلمون خراسان في عهد الخليفة عمر بن الخطاب (13 – 23هـ/634 – 644م)، ثم أُعيد فتح الإقليم في عهد الخليفة عثمان بن عفان (23 – 35هـ/644 – 656م) لما شق أهل البلاد عصا الطاعة. وللمزيد من المعلومات عن خراسان، انظر مثلاً: البلاذري، أبا العباس أحمد بن يحيى بن جابر (ت 279هـ/892م)، **فتوح البلدان**، تحقيق: عبدالله أنيس الطباع (بيروت: مؤسسة المعارف، 1407هـ/1987م)، 567 – 574؛ الطبري، أبا جعفر محمد بن جرير بن رستم (ت 310هـ/923م)، **تاريخ الأمم والملوك**، اعتنى به: أبو صهيب الكرمي (عمّان – الرياض: بيت الأفكار الدولية، د. ت)، 694؛ الأصطخري، أبا إسحاق إبراهيم بن محمد (ت 346هـ/957م)، **مسالك الممالك** (ليدن: مطبعة بريل، 1927م)، 253 وما بعدها؛ الحموي، شهاب الدين أبا عبدالله ياقوت بن عبدالله الرومي (ت 626هـ/1229م)، **معجم البلدان**، تحقيق: فريد الجندي (بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت)، 2: 401 – 405؛ الحميري، أبا عبد الله محمد بن عبدالله بن عبدالمنعم الحميري (ت 900هـ/1495م)، **الروض المعطار في خبر الأقطار**، تحقيق: إحسان عباس (بيروت: مكتبة لبنان، 1974م)، 214 – 215.

وأينعت قروناً، وخرّجت من الفقهاء والعلماء حشوداً. ونظراً إلى سعة هذا الإقليم وكثرة مدنه؛ فإن هذه الدراسة ستصرف عنايتها إلى استكناه الأحوال العلمية في مدينة أبيورد.

1.1. أهداف الدراسة: تتغيا هذه الدراسة تحقيق أمرين اثنين، وهما: تلمس ملامح مدينة أبيورد الجغرافية والتاريخية، إضافة إلى التنويه بأبرز علماء أبيورد وأدبائها والتعريف بإسهاماتهم العلمية والأدبية.

2.1. أهمية الدراسة: لم أقف – في حدود بحثي - على دراسة سابقة رصدت جهود علماء أبيورد في خدمة العلم. لذا؛ تأتي هذه الدراسة بقصد سد هذا النقص في المكتبة العربية وتوفير مادة علمية قد يجد فيها طالب العلم ما يفيده. زيادة على ذلك، فإن هناك ضرورة في إضاءة جهود علماء هذه المدينة وبيان إسهاماتهم في خدمة الحضارة الإسلامية.

3.1. صعوبات الدراسة: تتلخص صعوبات الدراسة وعوائقها في أمرين: أولهما: تعذر الوصول إلى المصادر الفارسية التي يُعتقد أنها كانت ستضفي على الموضوع وتثريه. وثانيهما: ندرة المعلومات العامة عن مدينة أبيورد في كتب المؤرخين والبلدانيين، وقلة الإشارات إلى علمائها وتناثرها في بطون كتب التراجم والطبقات.

4.1. منهج الدراسة: ستستند الدراسة إلى المنهج الوصفي، القائم على جمع المادة العلمية من مصادرها التاريخية المتنوعة، ومن ثم تحليلها وتمحيصها ونقدها لتحقيق أهداف الدراسة.

5.1. الإطار المكاني والزماني للدراسة: فيما يتعلق بالإطار المكاني، فقد وجهت الدراسة عنايتها إلى استقصاء الجهود العلمية والأدبية لأبناء مدينة أبيورد وقراها والنازلين بها. وأما الإطار الزماني، فقد راعت الدراسة الالتزام بحصر علماء أبيورد خلال المدة الممتدة بين الفتح الإسلامي للمدينة في العصر الراشدي وسقوط الدولة العباسية سنة 656هـ/1258م.

2. لمحة جغرافية:

أبيورد[7] (بفتح أوله وكسر ثانيه وياء ساكنة وفتح الواو وسكون الراء ودال مهملة): مدينة مشهورة في أرض خراسان، بناها – كما يُزعم – رجل من بلاد فارس يقال له: باورد بن جودرز ، فنُسِبت إليه، ثم جرى تحريف لاسمها مع مرور الزمن، فأصبحت تُعرف بـ (أباورد)، و(أبيورد)، والاسم الأخير هو أكثرها شيوعاً[8]، والنسبة إليها: أبيوردي، أو باوردي، أو أباوردي[9].

(7) إن مما يُؤسف له أن مدينة أبيورد لم يعد لها وجود في الوقت الحاضر. ومما هو قمين بالذكر، أن خراسان بأسرها لم تعد موحدة كما كانت عليه في الماضي، بل تفتت بين ثلاث دول، وهي: تركمانستان، وأفغانستان، وإيران. وأما أبيورد الواقعة في الجزء التابع لجمهورية تركمانستان - كانت إلى عهد قريب جزءًا مما كان يُعرف بـ "الاتحاد السوفييتي" - فقد أصبحت هي وقصبة خراسان "مرو العظمى" وغيرهما مدناً منسية قابعة في زوايا النسيان. انظر مثلاً: شاكر، محمود، **خراسان** (بيروت: المكتب الإسلامي، 1398هـ/1978م)، 47؛ البار، محمد علي، **المسلمون في الاتحاد السوفييتي عبر التاريخ** (جدة: دار الشروق، 1403هـ/1983م)، 1: 362 – 370.

(8) الحموي، **معجم البلدان**، 1: 110.

(9) ابن ماكولا، أبو نصر علي بن هبة الله العجلي (ت 475هـ/1082م)، **الإكمال في رفع الارتياب عن المؤتلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب**، تحقيق: عبد الرحمن بن يحي المعلمي اليماني ونايف العباسي (حيدر أباد: مجلس دائرة المعارف العثمانية، 1383هـ/1963م)، هامش رقم (1)، 1: 476.

وتتألف خراسان من أربعة أرباع، وتقع أبيورد في الربع الثاني منه[10]، أو في الجزء الشمالي الشرقي من البلاد، بين مدينتي نسا[11] وسرخس[12]، ويتبعها عدد من القرى، نذكر منها: شبذ[13]، ومهينة[14]، وطورق[15]، وناس[16]، وكوفن[17]، والأخيرة هي أشهرها، وتقع على بعد ستة فراسخ[18] من أبيورد، ويُنسب بناؤها إلى أمير خراسان عبدالله بن طاهر بن الحسين (ت 230هـ/841م)[19]، ولقد خرج منها جماعة من أهل العلم والأدب ممن سيأتي الحديث عن مشاهيرهم في حينه.

تقع أبيورد بين جبل ومفازة، وهي حسنة الهواء، إلا أن أهلها سفلة، كما نعتهم بذلك صاحب كتاب (حدود العالم)[20]، ولقد مرَّ بها الرحالة والجغرافي شمس الدين المقدسي (ت 380هـ/990م)، فوصفها بقوله: "**وأبيورد أعجب إليَّ من نسا، وأحر سوقاً، وأرخى وأخصب، شربهم من نهر، والجامع بالسوق، قد خرب حصنها**..."[21].

(10) ابن الفقيه، أبو بكر أحمد بن محمد بن إسحاق الهمذاني (ت نحو 340هـ/951م)، **البلدان**، تحقيق: يوسف الهادي (بيروت: عالم الكتب، 1416هـ/1996م)، 615.

(11) نسا (بفتح أوله): مدينة بخراسان، بينها وبين سرخس يومان، وبينها وبين مرو خمسة أيام، والنسبة إليها نسائي. ولقد خرج منها جماعة من أعيان العلماء. ياقوت، **معجم البلدان**، 5: 325.

(12) سرخس (بفتح أوله، وسكون ثانيه، وفتح الخاء الثانية): مدينة بين نيسابور ومرو في أرض سهلة، وهي نحو نصف مرو، عامرة، صحيحة التربة. ابن حوقل، أبو القاسم محمد بن علي النصيبي (ت 367هـ/977م)، **صورة الأرض** (بيروت: دار مكتبة الحياة، 1992م)، 371.

(13) ابن ناصر الدين، شمس الدين محمد بن عبد الله القيسي الدمشقي (ت 842هـ/1438م)، **توضيح المشتبه في ضبط أسماء الرواة وأنسابهم وألقابهم وكناهم**، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1413هـ/1993م)، 5: 190.

(14) السمعاني، أبو سعد عبد الكريم بن محمد بن منصور (ت 562هـ/1166م)، **الأنساب**، تحقيق: عبد الرحمن بن المعلمي اليماني (حيدر أباد: دائرة المعارف العثمانية، 1977م)، 12: 537.

(15) ياقوت، **معجم البلدان**، 4: 55.

(16) ابن الأثير، عز الدين أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد (ت 630هـ/1233م)، **اللباب في تهذيب الأنساب** (بغداد: مكتبة المثنى، د. ت)، 3: 288.

(17) ياقوت، **معجم البلدان**، 4: 557.

(18) فرسخ: يعادل ثلاثة أميال، أو نحو ستة كيلومترات. فالتر هنتس، **المكاييل والأوزان الإسلامية وما يعادلها في النظام المتري**، ترجمة: كامل العسلي (عمّان: الجامعة الأردنية، 1970م)، 94.

(19) عبد الله بن طاهر بن الحسين: يُكنى بأبي العباس، وهو من أشهر قادة بني العباس وأمراء بني طاهر بخراسان. وكان الخليفة المأمون (198 – 218هـ/813 – 833م) كثير الميل إليه والاعتماد عليه، وتنقل في الأعمال الجليلة شرقاً وغرباً، تقلّد أمر مصر والمغرب للمأمون، ثم ولّاه خراسان. وكان عبد الله بن طاهر موصوفاً بالنبل، وعلو الهمة، والشهامة، والجود، وحسن الشعر. انظر مثلاً: ابن الأثير، عز الدين أبا الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد (ت 630هـ/1233م)، **الكامل في التاريخ**، حققه واعتنى به: عمر عبد السلام تدمري (بيروت: دار الكتب العلمية، 2012م)، 6: 91؛ الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله (ت 764هـ/1363م)، **الوافي بالوفيات**، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى (بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1420هـ/2000م)، 17: 116 – 118.

(20) مجهول، **حدود العالم من المشرق إلى المغرب**، تحقيق: يوسف الهادي (القاهرة: الدار الثقافية للنشر، 1419هـ/1999م)، 72.

(21) المقدسي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر (ت 380هـ/990م)، **أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم**، ط 3 (القاهرة: مكتبة مدبولي، 1411هـ/1991م)، 321.

وإذا كانت أبيورد قد أثارت إعجاب المقدسي، فإن الرحالة ياقوت الحموي (ت 626هـ/1229م) لم يجد في أبيورد بعد ما يربو على قرنين من الزمان من مرور المقدسي بها ما يستحق الذكر عنها سوى وصفه لها بأنها: "**وبئة، رديئة الماء، يكثر فيها خروج العِرْق**[22]"، وزاد القزويني على ما قاله الحموي، فقال: "**من شرب من مائها يحدث به العرق المديني**[23]، **أما الغريب فلا يفوته البتّة، وأما المقيم ففي أكثر أوقاته مُبتلى به**[24]". ونجد عند ابن فندق – حين أخذ يعدد آفات وأمراض المدن – إشارة إلى أن أبيورد من البلدان التي يشكو أهلها من كثرة البعوض والدوالي[25].

وأما ما يخص اقتصاد أبيورد، فإنه قائم على الزراعة؛ حيث تكثر فيها الحقول والمزارع[26]، وأشهر ما يرتفع منها: القز وثيابه، والسمسم ودهنه، وثياب مطرّزة يُقال لها: الزنبقت[27]، وفراء الثعالب[28]. وورد عند ابن الفقيه في كتابه (البلدان) أن خراج أبيورد عن سنتين زمن إمارة عبدالله بن طاهر في خلافة المأمون العباسي (198 – 218هـ/813 – 833م) بلغ سبعمائة ألف درهم، وهو أقل من خراج جارتها نسا، وأكثر من خراج جارتها الأخرى سرخس[29].

3. لمحة تاريخية:

لا يملك الباحث بين يديه من الوقائع والحوادث ما يكفي لكتابة الخطوط العريضة لتاريخ أبيورد خلال مدة الدراسة؛ فكل ما يجده بين تضاعيف كتب المؤرخين مجرد نتف تاريخية قد تضيء لنا بعض أبرز محطاتها التاريخية على ما بينها من فجوات زمنية واسعة. ومما يحسن ذكره، أن أديب أبيورد الشهير أبا المظفر محمد الأبيوردي (ت 507هـ/1113م)[30] قد صنّفَ كتاباً في تاريخ أبيورد ونسا، إلا أنه ضاع في جملة ما ضاع من نفائس مخطوطات وعيون التراث الإسلامي، وهو ما ترتب عليه فقدان مصدر ثمين كان له أن يكشف لنا المستور عن تاريخ أبيورد.

---

(22) ياقوت، **معجم البلدان**، 1: 110.

(23) أفرد الشيخ الرئيس ابن سينا في سفره الضخم (القانون في الطب) فصلاً تناول فيه العرق المديني، وهذا تعريفه، كما ورد عنده: " هو أن يحدث على بعض الأعضاء من البدن بثرة، فتنتفخ، ثم تتنقط، ثم تتثقب، ثم يخرج منها شيء أحمر إلى السواد، ولا يزال يطول ويطول، وربما كانت له حركة دودية تحت الجلد كأنها حركة الحيوان، وكأنه بالحقيقة دود حتى ظن بعضهم أنه حيوان يتولد وظن بعضهم أنه شبة من ليف العصب فسد وغلظ، وأكثر ما يعرض في الساقين، وقد رأيته على اليدين وعلى الجنب، ويكثر في الصبيان على الجنبين، وإذا مد فانقطع، عظم فيه الخطب والألم، بل يوجع مدة وإن لم ينقطع". ابن سينا، أبو علي الحسين بن علي (ت 428هـ/1037م)، **القانون في الطب**، تحقيق: محمد أمين الضنّاوي (بيروت: دار الكتب العلمية، 1420هـ/1999م)، 3: 186.

(24) القزويني، زكريا بن محمد بن محمود (ت 682هـ/1283م)، **آثار البلاد وأخبار العباد** (بيروت: دار صادر، د. ت)، 289.

(25) ابن فندق، فريد خراسان ظهير الدين أبو الحسن علي بن زيد بن محمد البيهقي (ت 565هـ/1170م)، **تأريخ بيهق**، ترجمة: يوسف الهادي (دمشق: دار اقرأ، 1425هـ/2004م)، 129.

(26) مجهول، **حدود العالم**، 72.

(27) المقدسي، **أحسن التقاسيم**، 324.

(28) لسترنج، كي، **بلدان الخلافة الشرقية**، ترجمة: بشير فرنسيس وكوركيس عواد، ط 2 (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1985م)، 471.

(29) ابن الفقيه، **البلدان**، 629.

(30) سيأتي الحديث عنه ضمن أبرز أدباء أبيورد.

تلك كانت مقدمة قصيرة سقناها كي يقف القارئ على حقيقة الحال ويعذرنا على ما وقع من تقصير. وأما عن فتح أبيورد، فإنها قد دانت بالطاعة على أيام الخليفة عثمان بن عفان (23 – 35هـ/644 – 656م) وذلك حين أمر عامله على البصرة عبدالله بن عامر[31] بالمسير إلى خراسان، فتولّجها ابن عامر، وبثَّ العساكر في نواحيها، فما عتم أن أخذت مدن خراسان تتداعى طوعاً أو كرهاً، ومنها أبيورد التي صالحه أهلها على أربعمائة ألف درهم[32].

وعلى ما يبدو، فإن أبيورد، ومثلها نسا وجرجان، قد رفعوا راية العصيان زمن الخليفة الأموي سليمان بن عبدالملك (96 – 99هـ/715 – 717م)، فتجرّدَ لهم أميره على خراسان يزيد بن المهلب[33] وهزمهم وردهم إلى الطاعة[34].

ولما أخذ دعاة بني العباس يبثّون دعوتهم سراً في أكناف خراسان للقيام على الدولة الأموية، انتظم في سلك تنظيمهم السري المكون من سبعين نقيباً سبعة نقباء من أشراف العرب ورؤوسهم في أبيورد، أي: ما يعادل العشر منهم، وهي نسبة عالية تظهر لنا نقمة أهالي المدينة على الحكم الأموي، وتلك أسماؤهم: عثمان بن نهيك العكي، وعيسى بن نهيك العكي، وأبو العباس الفضل بن سليمان الطائي، وعبدالجبار بن عبدالرحمن الأزدي، ويزيد بن عبدالرحمن الأزدي، وأبو الخطاب الهيثم بن معاوية العكي، وزهير بن محمد الأزدي ثم الغامدي[35]. ولما تم الأمر لبني العباس وبنى خليفتهم أبو جعفر المنصور (136 – 158هـ/754 – 774م) بغداد، أقطع أحد النقباء السبعة المذكورين وهو زهير بن محمد الأزدي ربضاً له ولأصحابه يحفُ ببغداد، وأقطع كذلك ربضاً لرجل على شرطة الخليفة من أهل أبيورد يقال له: الفضل بن سليمان الطوسي[36].

وفي منتصف القرن السادس كانت فتنة الغُزّ بخراسان، وهم طائفة من الترك مسلمون في الظاهر، ساحوا في خراسان كالجراد المنتشر، فاجتاحوا المدن، وقتلوا الرجال، وسبوا الحريم والأطفال، ونهبوا المتاع والأموال، ونكّلوا بالعلماء والفقهاء، وفعلوا من القبائح ما تقشعر له الأبدان، وكانت أبيورد من المدن التي أُبتليت بأفعال هؤلاء القوم[37].

---

(31) عبدالله بن عامر: بن كريز العبشمي، وهو ابن خال الخليفة عثمان. تولى لعثمان ولمعاوية البصرة، وفتح خراسان، فسار معتمراً من نيسابور إلى مكة شكراً لله. ولابن عامر السقايات بعرفة، وكان سخياً كريماً. توفي سنة 59هـ/679م. انظر ترجمته في: الذهبي، شمس الدين أبي عبدالله محمد بن أحمد بن عثمان (ت 748هـ/1348م)، **سير أعلام النبلاء**، خرّج أحاديثه وقدّم له واعتنى به: محمد أيمن الشبراوي (القاهرة: دار الحديث، 1427هـ/2006م)، ترجمة رقم (228)، 4: 195 – 197.

(32) البلاذري، **فتوح البلدان**، 569.

(33) يزيد بن المهلب: أبو خالد، وُلّي المشرق بعد أبيه، ثم وُلّي العراق والمشرق لسليمان بن عبد الملك، ثم عزله عمر بن عبدالعزيز وسجنه. وفي خلافة يزيد بن عبد الملك ثار يزيد بالعراق، فسار لحربه مسلمة بن عبد الملك، فهزمه وقتله سنة 102هـ/720م. وكان شهماً يباري الريح كرماً وجوداً. انظر ترجمته في: الذهبي، **أعلام النبلاء**، ترجمة رقم (565)، 5: 299 – 302.

(34) ابن فندق، **تأريخ بيهق**، 199.

(35) مجهول، **أخبار الدولة العباسية**، تحقيق: عبد العزيز الدوري وعبدالجبار المطلبي (بيروت: دار الطليعة، 1971م)، 218.

(36) ابن الفقيه، **البلدان**، 298.

(37) انظر مثلاً: الراوندي، نجم الدين أبا بكر محمد بن علي بن سليمان (ت 603هـ/1207م)، **راحة الصدور وآية السرور في تاريخ الدولة السلجوقية**، ترجمة: إبراهيم الشواربي، عبدالنعيم حسنين، فؤاد الصياد (القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2005م)، 272 – 276؛ ابن الأثير،

وبعد نحو سبعة عقود من الزمان نزل المغول خراسان، فما أبقوا بها مدراً ولا شجراً، ولا عيناً ولا أثراً، ثم ارتحلوا عنها بعد أن جعلوها قاعاً صفصفاً، ولم تكن أبيورد بنجوة مما حلَّ بخراسان كلها من الخراب والبوار(38).

4. الحركة العلمية في أبيورد:

حظي علماء خراسان في العهد السلجوقي بمنزلة مرموقة تليق بمقامهم، وكانوا – على الدوام – موفوري الكرامة، مرفوعي المكانة، جليلي الخطر في نفوس الجميع من الخواص والعوام. ولا عجب في ذلك؛ فلطالما عُرفت خراسان أنها جنة العلماء. يقول ياقوت الحموي: **"أما العلم فهم [أهل خراسان] فرسانه وساداته وأعيانه، ومن أين لغيرهم مثل: محمد بن إسماعيل البخاري، ومثل: مسلم بن الحجاج القشيري، وأبي عيسى الترمذي، وإسحاق بن راهويه، وأحمد بن حنبل، وأبي حامد الغزّالي، والجويني إمام الحرمين، والحاكم أبي عبد الله النيسابوري، وغيرهم من أهل الحديث والفقه، ومثل: الأزهري، والجوهري، وعبد الله بن المبارك، وكان يعدّ من أجواد الزّهاد والأدباء..."**(39). فالسلاطين والملوك والأمراء الذين تعاقبوا على حكم خراسان كانوا يتسابقون فيما بينهم على تقريب العلماء والفقهاء إليهم، وإكرامهم، والتبرك بهم، وتصريف الأمور إليهم، والأخذ بآرائهم، والقضاء بفتاواهم. وبالمثل، فقد كان لعلماء خراسان خلال مدة الدراسة مكانة اجتماعية رفيعة لا يضاهيها أحد، وموضع محبة وتقدير لدى عامة الناس؛ فالعلماء هم من يقصدهم الناس لكي ينهلوا من نمير علومهم، ويذّكروهم ويليّنوا قلوبهم، ويستفتوهم في شؤون دينهم ودنياهم، ويحتكموا إليهم في خصوماتهم.

أماكن التعليم:

كانت مدن خراسان مراكز علمية مزدهرة، ومنارات مضيئة ترسل أشعة العلم والدين إلى أنحاء ديار المسلمين، وكان بها أماكن علمية كثيرة في عددها، ومختلفة في طبيعتها، خرّجت جماً غفيراً من المقرئين والمفسرين والمحدثين والفقهاء واللغويين والأدباء والشعراء وغيرهم من المبدعين في ميادين العلوم وأصناف الفنون الأخرى، وتلك نبذة عن أبرز تلك الأماكن أو المحاضن الثقافية نذكرها هنا على وجه الاختصار:

- **المسجد:** كان المسجد – بجانب دوره الأصيل كموضع لأداء شعائر الدين وملتقى لجماعة المسلمين – صرحاً ثقافياً ومركزاً تعليمياً ومعهداً مفتوحاً يؤمه طلاب العلم الباحثون عن انتهال المعارف. ولا شك في أن المسجد كان النواة الأولى للمدرسة في حضارة الإسلام، أو أولى المؤسسات التربوية والتعليمية، والتي انبثق منها شعاع العلم والمعرفة منذ زمن النبي صلى الله عليه وسلم، فمنه كانت انطلاقة الدعوة للإسلام، ومن حلقاته تخرّج ألوف مؤلفة من العلماء والفقهاء والفضلاء.

الكامل في التاريخ، 9: 199 – 204. ومن المراجع الحديثة، انظر مثلاً: السعيد، خالد عبدالله، "مذابح العلماء في فتنة الغز بخراسان 548 – 552هـ/1153 – 1157م"، **مجلة الدراسات التاريخية والاجتماعية**، جامعة نواكشوط، ع. 42 (إبريل 2020م)، 87 وما بعدها.

(38) ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، 10: 419 - 421؛ الصياد، فؤاد عبد المعطي، **المغول في التاريخ** (بيروت: دار النهضة العربية، د. ت)، 132.

(39) ياقوت، **معجم البلدان**، 2: 404.

وعلى الرغم من التوسع في القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي في بناء المدارس ومزاحمتها للمساجد؛ فإن المساجد في خراسان ظلت محتفظة بمكانتها العلمية وريادتها الثقافية(40).

- **الكتاتيب:** تعد الكتاتيب من أهم الأماكن العلمية، ليس في إقليم خراسان فحسب، بل في كل بلاد الإسلام، ويعتبر الكُتّاب أولى خطوات التعليم، وأولى لبنات التأسيس، وهو أشبه بالمدرسة الابتدائية في وقتنا الحاضر، ومما شجّع على انتشارها قلة تكاليفها وسذاجة تجهيزها. وكان من الشائع أن يتلقى الصبيان في الكتاتيب أصول الدين العامة، مثل: الصلاة، وحفظ القرآن الكريم، ويتعلمون فيها مبادئ القراءة والكتابة، وربما زاد بعض المعلمين فدرّسوهم شيئاً من الحساب واللغة والأدب (41).
- **المدارس:** لخّصَ أحد الباحثين الأسباب وراء بناء المدارس إلى جوار المساجد في ثلاث مسائل: أولها: أن المناظرات العلمية وما يصحبها في الغالب من ارتفاع الأصوات والخروج عن حدود الأدب أمر لا يليق بقدسية المسجد، وثانيها: أن ساحة المسجد ليست مهيأة لتدريس بعض العلوم التطبيقية، مثل: الطب والكيمياء والفلك، وثالثها: تقاطر طلبة العلم من أقطار شتى مما يستلزم توفير مساكن لهم بدلاً من استخدام المساجد مقراً للسكن(42). ولقد حازت خراسان قصب السبق في بناء المدارس؛ حيث شهدت البلاد - بدءًا من القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي - إقبالاً من الأمراء والعلماء على تشييد المدارس ووقف الأوقاف الدارة عليها(43).
- **الأربطة:** يُقصد بالرباط، وجمعه رباطات أو رُبُط أو أربطة، ملازمة ثغر العدو، وأصله أن يربط كل واحد من الفريقين خيله، ثم صار لزوم الثغر رباطا، وربما سميت الخيل أنفسها رباطا(44). وبمرور السنين، أخذ مفهوم الرباط يتطور، فتحول من مجاهدة العدو إلى مجاهدة النفس،

(40) للمزيد من المعلومات عن الدور التعليمي للمسجد في التاريخ الإسلامي، انظر مثلاً: ابن الحاج، أبا عبدالله محمد بن محمد بن محمد العبدري (ت 737هـ/1336م)، **المدخل** (القاهرة: مكتبة دار التراث، د.ت)، 1: 85؛ أمين، حسين، "المسجد وأثره في تطوير التعليم"، **مجلة دراسات تاريخية**، جامعة دمشق، ع 5 (يوليو 1981م): 12؛ الليميلم، عبدالعزيز محمد، **رسالة المسجد في الإسلام**، ط 4 (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1413هـ/1992م)، 116؛ النبراوي، فتحية عبدالفتاح، **تاريخ النظم والحضارة الإسلامية** (عمّان: دار المسيرة، 1433هـ/2012م)، 265 – 270.

(41) انظر مثلاً: محمد، نجيب عبد الفتاح، "الحركة العلمية في مرو من بداية القرن الرابع الهجري حتى أوائل القرن السابع الهجري (301 – 618هـ/913 – 1221م)"، (رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، 1428هـ/2007م)، 331 – 334؛ القرشي، إيمان سعود، "الحياة العلمية في بلخ خلال المدة (205 – 617هـ/820 – 1220م)"، (رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، 1434هـ/2013م)، 186 – 187.

(42) الأنسي، أحمد أحمد، "طبيعة المدارس الأهلية التي أنشئت في خراسان وما وراء النهر في المدة ما بين القرن الثاني والخامس الهجري"، **مجلة الدراسات الاجتماعية**، مج. 8، ع. 16 (يوليو – ديسمبر 2003م): 107.

(43) السبكي، تاج الدين أبو نصر عبد الوهاب بن علي بن عبدالكافي (ت 771هـ/1370م)، **طبقات الشافعية الكبرى**، تحقيق: عبد الفتاح الحلو ومحمود الطناحي (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د. ت)، ترجمة رقم (383)، 4: 313؛ معروف، ناجي، **مدارس قبل النظامية** (بغداد: المجمع العلمي العراقي، 1393هـ/1973م)، 25 – 48؛ محبوبة، عبد الهادي محمد، **نظام الملك** (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 1419هـ/1999م)، 366 وما بعدها.

(44) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711هـ/1311م)، **لسان العرب** (القاهرة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، د. ت)، 9: 173.

ومن مقر ينزله المقاتلة لدفع شر العدو وحراسة تخوم دولة الإسلام إلى مقر ينزله المتصوفة والمتفقهة وأبناء السبيل للعبادة وترويض النفس وطلب العلم[45]. فإلى جانب دور الأربطة الديني، فإنها قدّمت إضافات علمية ملموسة، وأسهمت في إثراء الحركة العلمية ودفعها إلى الأمام؛ إذ شهدت جلسات وعظ وتذكير وسماع وإملاء، وقامت فيها حركة نشطة في تأليف الكتب، وبخاصة أن أهل الخير قد وقفوا على هذه الرباطات ما تحتاج إليه من الكتب.

- **الخوانق:** مفردها خانقاة أو خانكاة، وجمعها خوانق أو خوانك أو خانقاوات، وهي عند تقي الدين المقريزي كلمة فارسية الأصل، وتعني البيت، أو الموضع الذي يأكل فيه الملك. وبحسب المقريزي، فإن المسلمين لم يعرفوا الخوانق إلا في حدود الأربعمئة من سني الهجرة؛ حيث نُظر إليها على أنها أمكنة يختلي فيها الصوفية بأنفسهم لعبادة الله تعالى[46]. وكما هو الحال مع الأربطة، فقد أصبحت الخوانق مراكز إشعاع ثقافي بما احتوته مكتباتها من الكتب المصنفة في مختلف العلوم والمعارف، ومعاهد علمية تخرّج فيها كثير من أهل الدين والعلم وأصحاب التصانيف[47].
- **دور العلماء**: لم يكتفِ علماء خراسان باجتماعاتهم في المساجد أو المدارس أو الربط، بل إن بعضهم جعل داره ملتقى يغشاه أهل العلم والفضل، وينزلونها على الرحب والسعة؛ ليتدارسوا فيما بينهم؛ الأمر الذي يبين مدى احتراق أولئك الفضلاء بالعلم وتعلقهم به، علاوة على عمق مشاعر المودة فيما بينهم[48]. وكان من الشائع أن يستضيف أحدهم عالما أو طالب علم طوى المسافات البعيدة؛ فيتلقاه بأحسن قبول، وينزله أجمل نزول[49].

وعلى الرغم من أننا لم نقع على نص صريح يشير إلى أي من تلك الأماكن العلمية في مدينة أبيورد، فإن هذا لا يعني خلوها منها؛ فما من مدينة فاقت أو ضارعت أبيورد في حجمها أو في شهرتها إلا واشتملت على جملة من المساجد والكتاتيب والمدارس والأربطة وغيرها. علاوة على ما تقدم، فإن خروج جم غفير من العلماء من أبيورد - ممن سيرد ذكر بعضهم في الصفحات التالية - دليل إضافي على احتواء أبيورد على أماكن علمية تتلمذ فيها أبناؤها. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فقد أشار المقدسي في وصفه المختصر لأبيورد إلى جامعها[50]، والذي لا نشك في أنه كان - مثل غيره من الجوامع - محلاً للصلاة،

(45) حسن، إبراهيم حسن، **تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي**، ط 14 (بيروت – القاهرة: دار الجيل ومكتبة النهضة المصرية، 1416هـ/1996م)، 4: 413 – 415؛ الزهراني، علي محمد، "الحياة العلمية في صقلية الإسلامية 212 – 484هـ/826 – 1091م"، (رسالة دكتوراة، جامعة أم القرى، 1414هـ/1993م)، 217.

(46) المقريزي تقي الدين أبو العباس أحمد بن علي بن عبدالقادر (ت 845هـ/1442م)، **المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار** (بيروت: دار صادر، د. ت)، 2: 414.

(47) البياضي، سليمان عباس، **العلم والعلماء في طوس من القرن الرابع حتى القرن السابع** (عمّان: دار آمنة، 2020م)، 100. وللمزيد من المعلومات عن معنى الخانقاة ووظائفها، انظر: رزق، عاصم محمد، **خانقاوات الصوفية في مصر في العصرين الأيوبي والمملوكي (567 – 923هـ/1171 – 1517م)** (القاهرة: مكتبة مدبولي، 1417هـ/1997م)، 1: 21 – 23.

(48) انظر مثلاً: السمعاني، أبا سعد عبدالكريم بن محمد بن منصور (ت 562هـ/1166م)، **التحبير في المعجم الكبير**، تحقيق: منيرة ناجي سالم (بغداد: رئاسة ديوان الأوقاف، 1975م)، ترجمة رقم (460)، 1: 486؛ ترجمة رقم (709)، 2: 99؛ السبكي، **طبقات الشافعية**، ترجمة رقم (352)، 4.

(49) السمعاني، **التحبير**، ترجمة رقم (118)، 1: 211.

(50) المقدسي، **أحسن التقاسيم**، 321.

ومقراً للتشاور، وساحةً للقضاء، ومكاناً للتدريس. إضافة إلى ذلك، فإن خراسان كانت أكثر البلدان عناية ببناء الأربطة والإنفاق عليها؛ إذ لا تكاد تخلو مدينة أو قرية من رباط أو أكثر، ولا داعي لتكرار القول بأن الأربطة كانت روافد أسهمت في إثراء الحركة العلمية والارتقاء بها[51].

وإلى جانب ما سبق، فقد كان للرحلة في طلب العلم دور جليل في التزود بالعلوم النافعة وتهذيبها وتعميقها. يقول ابن خلدون (ت 808هـ/1406م) في فضل الرحلة في طلب العلم في مقدمته المشهورة: "... **أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلونه به من المذاهب والفضائل: تارةً علماً وتعليماً وإلقاءً، وتارةً محاكاةً وتلقيناً بالمباشرة. إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاماً وأقوى رسوخاً... فالرحلة لا بد منها في طلب العلم لاكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ ومباشرة الرجال**[52]". وامتدح أحد العلماء السفر والاغتراب عن الأوطان في طلب العلم بهذين البيتين:

فغرّب ولا تجفل بفُرقة موطن تفُز بالمُنى في كل ما شئت من حاج

فلولا اغتراب المسك ما حل مَفرِقا ولولا اغتراب الدُّر ما حلَّ في التاج[53]

ولقد سطّرَ علماء أبيورد أروع الأمثلة في الصبر على طلب العلم والكد في تحصيله؛ فكانوا يتجشمون الأسفار البعيدة، ويطوون المسافات الطويلة على ما يكتنف ذلك من بعد الشقة وعظم المشقة وغول الطريق، حتى إن أحدهم قد يكتفي بكسر الخبز اليابس، ولبس خلق الثياب؛ طلباً للقاء العلماء واكتساب العلم، أو سعياً وراء مسألة من العلم، أو بحثاً عن سماع حديث واحد. ومما يدلك على شغف علماء أبيورد بالعلم، واستعدادهم على تجرع مرارة الغربة، وتحملهم المشاق في سبيل غايتهم النبيلة، أن نصف العلماء - ممن سنأتي على ذكرهم عما قليل - قد نقّبوا في الآفاق وطافوا البلدان؛ ليأخذوا العلم من أفواه أكابر الشيوخ وينهلوا من حياض علمهم الصافي.

5. النشاط العلمي والأدبي لعلماء أبيورد:

إن العلوم عند المسلمين على قسمين: علوم نقلية، وعلوم عقلية. فأما العلوم النقلية، فإنه يجوز تقسيمها إلى ثلاثة أقسام فرعية، وهي: العلوم الشرعية، وعلوم اللغة العربية، والعلوم الاجتماعية، وكل قسم من الأقسام الثلاثة ينضوي تحت لوائه أصناف مختلفة من العلوم. وأما العلوم العقلية، فيدخل تحتها – مثلاً لا حصراً –: الفلسفة وعلم الكلام، والطب والصيدلة، والحساب والهندسة، والفلك والتنجيم. وحين ننظر إلى إسهامات علماء أبيورد -كما هو ظاهر أدناه - سنجد أنها كانت قاصرة على العلوم النقلية، وذلك بحسب ما انتهى إليه البحث.

(51) أحمد، غزوة شهاب، **الحركة الفكرية في إقليم خراسان في العصر العباسي الأول** (عمّان: دار جليس الزمان، 2014م)، 128.

(52) ابن خلدون، ولي الدين أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن محمد (ت 808هـ/1406م)، **العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر**، اعتنى به وراجعه: درويش الجويدي (صيدا – بيروت: المكتبة العصرية، 1434هـ/2013م)، 1: 335 – 336.

(53) أبو غدة، عبدالفتاح، **صفحات من صبر العلماء على شدائد العلم والتحصيل**، ط 10 (بيروت: دار البشائر الإسلامية، 1433هـ/2012م)، 49.

علوم القرآن:

وتشمل كلاً من: علم القراءات وعلم التفسير. فأما علم القراءات فهو علم بكيفيات أداء كلمات القرآن الكريم من تخفيف وتشديد، واختلاف ألفاظ الوحي في الحروف[54]. وموضوع هذا العلم هو كلمات القرآن من حيث أحوال النطق بها وكيفية أدائها، واستمداده من النقول الصحيحة المتواترة عن علماء القراءات الموصولة إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم[55]. وأما علم التفسير، فموضوعه فهم كتاب الله عزَّ وجل المنزّل على عبده ونبيه محمد صلى الله عليه وسلم، وبيان معانيه، واستخراج أحكامه وحكمه، واستمداد ذلك من علم اللغة والنحو والصرف وعلم البيان وأصول الفقه والقراءات، كما أنه يحتاج إلى معرفة أسباب النزول، والناسخ والمنسوخ[56]. ومن جملة الشيوخ الأجلاء والأكابر الفضلاء الذين برزوا في هذا الفن، نذكر:

- **أبا عبدالله محمد بن عبدالله بن محمد الأبيوردي (ت 514هـ/1120م):** قدم بغداد وتوطنها، من أهل التصوف، قرأ بالروايات بمكة، وقرأ عليه جماعة، وأفاد واستفاد، وتوفي بعد أن نيّفَ على الثمانين[57].
- **عبدالحق بن الفضل بن محمد الأبيوردي (ت 542هـ/1148م):** اشتغل بالعطارة، مُحدث، حافظ، مفسر، له كتاب "تفسير القرآن"[58].

علم الحديث:

هو علم بمجموع القواعد التي وضعها العلماء لحفظ حديث نبينا صلى الله عليه وسلم من الدس والتزوير، والخطأ والتغيير، وهي تتصل بضبط الحديث سنداً ومتناً، وبيان حال الراوي والمروي، ومعرفة المقبول والمردود، والصحيح والضعيف، والناسخ والمنسوخ[59]. ويعد الحديث أغزر ينابيع التشريع في الحقوق والعبادات، وأقوم الطرق إلى فهم القرآن وتفصيل إجماله وتقييد إطلاقه. ودونك بعض من اعتنوا بالحديث من أهل أبيورد:

- **محمد بن حماد الأبيوردي (ت نحو 248هـ/862م):** زاهد، روى عن جماعة من أهل الحديث، وروى عنه خلق، وهو عند علماء الجرح والتعديل ثقة[60].

(54) القضاة، محمد أحمد وأحمد شكري ومحمد منصور، **مقدمات في علم القراءات** (عمّان: دار عمار، 1422هـ/2001م)، 47.

(55) القضاة، **مقدمات**، 48.

(56) الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر (ت 794هـ/1392م)، **البرهان في علوم القرآن**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: دار التراث، د. ت)، 1: 13.

(57) الذهبي، شمس الدين أبو عبدالله محمد بن أحمد بن عثمان (748هـ/1348م)، **تاريخ الإسلام ومشاهير الوفيات والأعلام**، تحقيق: بشار عواد معروف (بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1424هـ/2003م)، ترجمة رقم (147)، 11: 224.

(58) نويهض، عادل، **معجم المفسرين من صدر الإسلام وحتى العصر الحاضر**، ط 3 (بيروت: مؤسسة نويهض الثقافية، 1409هـ/1988م)، 258.

(59) الغوري، سيد عبدالماجد، **الميسر في علم مصطلح الحديث**، ط 2 (دمشق: دار ابن كثير، 1439هـ/2018م)، 15 – 16.

(60) الذهبي، **تاريخ الإسلام**، ترجمة رقم (414)، 5: 1221.

- **أبو محمد السَّري بن خزيمة بن معاوية الأبيوردي (ت نحو 275هـ/888م)**: إمام في الحديث، حافظ صدوق، وشيخ فوق الثقة، وصف أحدهم مجلس إملائه في نيسابور[61]، فقال: **"ما رأيت مجلساً أبهى من مجلس السَّري بن خزيمة، ولا شيخاً أبهى منه، كانوا يجلسون بين يديه، وكأنما على رؤوسهم الطير، وكان لا يُحدّث إلا من أصل كتابه"**[62].
- **أبو سعيد محمد بن حسنويه بن إبراهيم الأشكيبي (ت 430هـ/1039م)**: فقيه، مُحدث ثقة، قدم بغداد وحدّثَ بها عن جماعة، وكتب عنه الإمام الحافظ الخطيب البغدادي (ت 463هـ/1071م) صاحب الكتاب الشهير (تاريخ بغداد)، وشغل أبو سعيد منصب القضاء بتستر[63]، وظل بها حتى اصطفاه الله إلى جواره[64].
- **أبو الفضل أحمد بن الغمر بن محمد الأبيوردي (ت 431هـ/1040م)**: اشتغل بالقضاء مدة، وتولى أمر البريد في عهد السلطان محمود بن سبكتكين الغزنوي[65]، وسمع الحديث على جملة من العلماء في نيسابور وبغداد والكوفة[66]. وأقام

(61) نيسابور (بفتح النون، وسكون الياء، وفتح السين، وضم الباء): تقع نيسابور في الجزء الغربي من إقليم خراسان، ولها حدود واسعة ورساتيق عامرة، وكور كثيرة. وكانت دار الإمارة بخراسان في زمن الدولة الطاهرية. وليس بخراسان مدينة أشد عمارة، وأدوم تجارة، وأكثر سابلة، وأعظم قافلة من نيسابور، ويرتفع منها من أصناف ثياب القطن والإبرسيم ما يُنقل إلى أكثر بلدان الإسلام وبعض بلاد الشرك لكثرته وجودته ولإيثار الملوك والرؤساء لكسوته. انظر مثلاً: ابن حوقل، **صورة الأرض**، 262 – 363؛ المقدسي، **أحسن التقاسيم**، 314 – 316؛ ياقوت، **معجم البلدان**، 5: 382 – 384؛ لسترنج، **بلدان الخلافة**، 424.

(62) الذهبي، **تاريخ الإسلام**، ترجمة رقم (198)، 6: 547.

(63) تستر (بالضم ثم السكون، وفتح الراء الأخرى): أعظم مدينة بخوزستان، واسمها تعريب شوشتر، وهي مبنية على مكان مرتفع من الأرض، وبتستر قبر الصحابي البراء بن مالك – رضي الله عنه –، وبها تُعمل ثياب وعمائم فائقة الجودة، وإليها يُنسب جماعة من أهل العلم والفضل. ياقوت، **معجم البلدان**، 3: 34 – 36.

(64) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (ت 463هـ/1071م)، **تاريخ بغداد**، تحقيق: بشار عواد معروف (بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1422هـ/2001م)، ترجمة رقم (742)، 3: 121.

(65) محمود بن سبكتكين: أبو القاسم، الملقب أولاً بسيف الدولة، ثم لقبه الخليفة القادر بالله – لما تسلطن – بيمين الدولة وأمين الملة، واشتهر به. وهو من عظماء ملوك الإسلام وحزمائهم وعقلائهم وعلمائهم. انتزع الملك من أخيه إسماعيل، وأزال دولة السامانيين وتملك خراسان بالكامل، ثم ضم إليه سجستان. وكانت له في غزو الهند فصول ذكر تفصيلها يطول. ومناقب السلطان محمود كثيرة، وسيرته من أحسن السير. وعُرف عن السلطان محمود أنه كان على مذهب أبي حنيفة، ثم تحول إلى المذهب الشافعي، وله ولع بالحديث. انظر ترجمته في: ابن خلكان، شمس الدين أبي العباس أحمد بن محمد (ت 681هـ/1282م)، **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان**، تحقيق: إحسان عباس (بيروت: دار صادر، 1397هـ/1977م)، ترجمة رقم (713)، 5: 176 – 181؛ مفتاح، علي محمد فريد، **الدولة الغزنوية في عهد السلطان المجاهد محمود بن سبكتكين** (الرياض: دار الوفاق، 1442هـ/2021م)، 210 – 222.

(66) الكوفة (بالضم): المدينة الكبرى بسواد العراق والمصر الأعظم وقبة الإسلام، وأول مدينة اختطها المسلمون بالعراق سنة 17هـ/638م، وقيل غير ذلك، وهي على نهر الفرات ومنه شرب أهلها، والمسافة بينها وبين بغداد ثلاثون فرسخاً، أو ثلاث مراحل. وسُميت بالكوفة لوجود جبل صغير بوسطها يقال له: كوفان، وقيل: لاستدارتها، وقيل: لاجتماع الناس بها، وقيل غير ذلك. نزلها علي بن أبي طالب وأولاده - رضي الله عنهم أجمعين – وعدد من الصحابة الكرام. وللكوفة مزارع وضياع كثيرة، ومياهها عذبة، وأهلها مياسير. انظر مثلاً: الحموي، **معجم البلدان**، 4: 557 – 561؛ الحميري، **الروض المعطار**، 501 – 502.

ببغداد، وتفقه بها، وعُقد له مجلس الإملاء وكتب الناس عنه، ثم قيل إنه دخل في أعمال السلطنة، وغيّر الزي، وجنف عن الطريق، وزهد بالعلم، واشتغل بالشرب، والله أعلم بحقيقة الحال[67].

- **أبو بكر محمد بن مأمون بن علي الأبيوردي (ت نحو 493هـ/1100م)**: كان يتولى أمور مدرسة البيهقي بنيسابور، وكان في أسلافه من يتولى الأوقاف. سمع بنيسابور الحديث، وروى عنه جماعة[68].
- **أبو الحسن علي بن محمد بن علي الأزهري الأبيوردي (ت نحو 494هـ/1101م)**: يُعرف بالأيوبي، إمام فاضل جليل، روى الحديث عن جماعة، وروى عنه آخرون[69].
- **أبو القاسم فضل الله بن محمد الأبيوردي (ت 518هـ/1124م):** نزيل نيسابور، عطار مشهور مستور، من المعمرين نيّفَ على المئة، زجّى عمره في الطاعة والعبادة. سمع الحديث من المشايخ، وروى عنهم الكثير، وبارك الله له في سماعه وروايته، وأجاز لأبي سعد السمعاني[70].
- **رشيد الدين أبو بكر أحمد بن إبراهيم بن محمد الخالدي المنيعي (ت 591هـ/1195م):** من نسل خالد بن الوليد المخزومي – رضي الله عنه –: شيخ من شيوخ العلم، وإمام من أئمة الحديث، وورث عنه ولده وحفيده حبه للحديث وعنايته به حتى صارا ممن تشرئب لهما القلوب، وتتطاول إليهما الأعناق[71].
- **زين الدين أبو الفتح محمد بن محمد بن أبي بكر (ت 661هـ/1263م):** صوفي، شافعي، أصله من قرية كوفن التابعة لأبيورد، من أهل الخير والصلاح والدين والعفاف، وله فهم ومعرفة، وتيقظ ونباهة. نزل الشام وهو ابن أربعين سنة، واجتهد في طلب الحديث وكلف به، وبالغ في الإكثار منه، وحصّلَ جملة صالحة، وروى باليسير، وخرّجَ معجماً فيه أسماء مشايخه الذين سمع منهم، ووقف كتبه وأجزاءه، وكان له شعر قليل، وكانت وفاته بالقاهرة[72].

علم الفقه وأصوله:

جاء عند ابن خلدون في تعريفه للفقه أنه: "**معرفة أحكام الله تعالى في أفعال المكلفين بالوجوب والحذر والندب والكراهة والإباحة، وهي متلقاة من الكتاب والسنّة، وما نصّبه الشارع لمعرفتها من الأدلة، فإذا أُستخرجت الأحكام من تلك الأدلة قيل لها: فقه**[73]". وأما أصول الفقه فهو: علم بأصول، يُتوصل بها إلى استنباط الأحكام الشرعية، الفرعية، العملية، عن أدلتها التفصيلية[74]. وممن أشتهر من أهل أبيورد بالفقه:

(67) الصريفيني، أبو إسحاق إبراهيم بن محمد بن الأزهر (ت 641هـ/1243م)، **المنتخب من السياق لتاريخ نيسابور**، تحقيق: محمد أحمد عبدالعزيز (بيروت: دار الكتب العلمية، 1409هـ/1989م)، ترجمة رقم (207)، 95؛ الذهبي، **تاريخ الإسلام**، ترجمة رقم (1)، 9: 501.

(68) الذهبي، **تاريخ الإسلام**، ترجمة رقم (149)، 10: 745.

(69) الذهبي، **تاريخ الإسلام**، ترجمة رقم (186)، 10: 758.

(70) الصريفيني، **المنتخب من السياق**، ترجمة رقم (1412)، 415؛ السمعاني، **التحبير**، ترجمة رقم (630)، 2: 33.

(71) الذهبي، **تاريخ الإسلام**، ترجمة رقم (1)، 12: 955؛ ابن ناصر الدين، **توضيح المشتبه**، 5: 190 – 191.

(72) الذهبي، **تاريخ الإسلام**، ترجمة رقم (251)، 15: 147 – 148.

(73) ابن خلدون، **العبر** 1: 254.

(74) المحطوري، المرتضى بن زيد الحسني، **أصول الفقه: الحكم الشرعي** ومتعلقاته، ط 6 (صنعاء: مكتبة بدر، 1436هـ/2015م)، 1

- **أبو يعقوب يوسف بن محمد الأبيوردي (ت نحو 400هـ/1010م)**: من صدور علماء خراسان، علماً وتوقد ذكاء، درّس وأفتى، وصنّف التصانيف السائرة، والكتب الفاتنة الساحرة، وله كتاب نفيس سمّاه بـ (المسائل في الفقه) تلقفه العلماء، وتنافس فيه الفقهاء[75].
- **أبو سهل أحمد بن علي الأبيوردي (من علماء القرن الخامس الهجري/الحادي عشر الميلادي)**: إمام من أئمة الدنيا علماً وعملاً، من أساطين الشافعية، وممن يُفزع إليه في العلم، ويُوثق به في الرواية، قد طنّت بذكره البلدان، وغنّت بمدحه الركبان. ومن أجمل ما قيل فيه قول أحد رؤوس الحنفية لأصحابه: **"لولا أبو سهل الأبيوردي، لما تركتُ للشافعية بما وراء النهر مكشف رأس**[76]". وكان أبو سهل إلى جانب سعة اطلاعه وطول باعه في الفقه، كثير الاشتغال بحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم[77].
- **أبو العباس أحمد بن محمد بن عبدالرحمن بن سعيد الأبيوردي (425هـ/1034م):** من فقهاء الشافعية، سكن بغداد، وتولى القضاء بها، وكان يجلس للتدريس والفتوى. وكان أبو العباس حسن الاعتقاد، جميل الطريقة، زاهداً، مخشوشناً، ثابت القدم في العلم، فصيح اللسان، وينظم الشعر[78].
- **أبو عبيد سهل بن أحمد بن محمد الطوسي ثم الأبيوردي (من علماء القرن الخامس الهجري/الحادي عشر الميلادي):** من بيت العلم والحديث والدين، فقيه، فاضل، من أفاضل فقهاء الشافعية، توفي في حد الكهولة[79].
- **أبو القاسم هاشم بن علي بن إسحاق القاسم (ت 522هـ/1128م):** فقيه فاضل عالم، تفقه على أمام الحرمين أبي المعالي الجويني[80]، وسمع بمكة وبغداد ونيسابور وغيرها من البلاد، ومات عن سبعين سنة.

(75) السبكي، **طبقات الشافعية**، ترجمة رقم (561)، 362 – 363؛ الأسنوي، جمال الدين عبدالرحيم (ت 772هـ/1370م)، **المهمات في شرح الروضة والرافعي**، تحقيق: أبو الفضل الدمياطي أحمد بن علي (الدار البيضاء – بيروت: مركز التراث الثقافي المغربي – دار ابن حزم، 1430هـ/2009م)، 1: 158.

(76) السبكي، **طبقات الشافعية**، ترجمة رقم (262)، 4: 43.

(77) السبكي، **طبقات الشافعية**، ترجمة رقم (262)، 4: 43 – 44.

(78) السمعاني، **الأنساب**، 1: 108؛ السبكي، **طبقات الشافعية**، ترجمة رقم (277)، 4: 81

(79) الصريفيني، **المنتخب من السياق**، ترجمة رقم (775)، 244؛ السبكي، **طبقات الشافعية**، ترجمة رقم (416)، 4: 392.

(80) إمام الحرمين أبو المعالي الجويني: عبدالملك بن يوسف الجويني: فخر الإسلام، وإمام الأئمة على الإطلاق، وشهرته تغني عن ذكره. من أهل نيسابور، بُنيت له مدرسة النظامية بنيسابور، وأُقعد للتدريس فيها، وبقي على ذلك قريباً من ثلاثين سنة، غير مُزاحم ولا مُدافع، مُسلم له المحراب والمنبر والخطابة والتدريس، ومجلس التذكير يوم الجمعة، وكان يحضر دروسه الأكابر والجمع العظيم من الطلبة. له تصانيف سارت بها الركبان، مثل (غياث الأمم)، و(الشامل)، وغيرهما كثير. توفي الجويني سنة 478هـ/1085م. انظر مثلاً: السبكي، **طبقات الشافعية**، ترجمة رقم (475)، 5: 165 وما بعدها

- **أبو المكارم عبدالكريم بن بدر بن عبدالله الكوفني (ت 550هـ/1155م):** أصله من كوفن، وهو من بيت العلم والحديث، ورد مدينة مرو[81] مع أخيه وتفقه بها مدة، ثم ارتحل إلى كوفن، وولي القضاء فيها، إلا أنه لم يكن محمود السيرة. سمع كبار العلماء، وسمع منه أبو سعد السمعاني[82] وولده[83].
- **أبو محمد عبدالله بن ميمون بن عبدالله القاضي (ت 551هـ/1156م):** أصله كذلك من كوفن، كان ذكياً، جيد القريحة، فقيهاً فاضلاً مبرزاً، مناظراً فحلاً، تفقه بمرو ونيسابور، ثم تولى التدريس بمرو مدة، وتخرج به جماعة، ثم انصرف إلى أبيورد وشغل قضاءها، وما كان في خراسان في زمانه قاضٍ أحسن منه، وكانت وفاته بأبيورد[84].

علم الزهد والتصوف:

قال ابن خلدون في تعريفه للتصوف: **"هو العكوف على العبادة، والانقطاع إلى الله تعالى، والإعراض عن زخرف الدنيا وزينتها، والزهد فيما يقبل عليه الجمهور من لذة ومال وجاه، والانفراد عن الخلق في الخلوة للعبادة، وكان ذلك عاماً في الصحابة والسلف. فلما فشا الإقبال على الدنيا في القرن الثاني وما بعده، وجنح الناس إلى مخالطة الدنيا؛ اختص المقبلون على العبادة باسم الصوفية والمتصوفة"**[85]. ولما شرع المسلمون في مخالطة الأمم الأُخَر، والإقبال على ثقافتهم، والنهل من أفكارهم؛ بدأ التصوف يفقد هويته القديمة وينحرف عن مساره الأصلي. ومهما يكن من أمر، فالمتصوفة في أبيورد كانوا كثرة، نذكر منهم مثلاً:

- **أبو علي فُضَيل بن عياض بن مسعود التميمي (ت 187هـ/8033م):** كان إماماً، ثقة، عابداً، فاضلاً، نبيلاً، زاهداً من أرباب الصوفية. وكان أبو علي فُضَيل في أول أمره شاطراً يقطع الطريق ويخيف السبيل بين أبيورد وسرخس، فمنَّ الله عليه بتوبة، حتى صار إماماً من أئمة المسلمين، وعلماً من أعلام الدين، يعظ الناس ويذكرهم، ويبكي ويُبكيهم. ولما تاب

(81) مرو (بفتح الميم، وسكون الراء): ويقال لها مرو الشاهجان، أو مرو العظمى، وهي أشهر مدن خراسان وقصبتها. ويقال لمن ينتسب إلى مرو: مروزي على غير قياس. ومرو هي مقر معظم ولاة خراسان. وتتبع مرو مدن وقرى كثيرة، مثل: خرق، وهرمزفرة، وسنجان، والطالقان، ودندانقان، ومرو الروذ، وماهيان. والمدينة طيبة، معتدلة الهواء، حسنة الثرى، كثيرة الخيرات، وافرة الغلات، كثيرة الأعناب والحبوب والحمام، وأسواقها من أنظف أسواق الأمصار، ومن صحة تربة مرو واعتدال هوائهم أن بطيخهم يُقدد ويُحمل إلى معظم البلدان. انظر مثلاً: المقدسي، **أحسن التقاسيم**، 298 – 299؛ ياقوت، **معجم البلدان**، 5: 132 – 136؛ الحميري، **الروض المعطار**، 532 – 534.

(82) أبو سعد السمعاني: عبدالكريم بن محمد بن منصور السمعاني التميمي، الإمام ابن الأئمة، مؤرخ ورحالة من أهل مرو. اشتغل بالأدب، وقرأ في الخلاف والمذهب، وتكلم في المناظرة، ثم اشتغل بالحديث، وجال في خراسان وغيرها من البلدان، ولقي فيها الرجال، ثم عاد إلى خراسان وألقى بها عصا الترحال. وللسمعاني تصانيف غزيرة ومليحة، منها: (التحبير في المعجم الكبير)، و(معجم البلدان)، وهي البلدان التي سمع بها من مشايخه، و(الإسفار عن الأسفار)، وغيرها كثير. انظر ترجمته مثلاً في: الذهبي، **تاريخ الإسلام**، ترجمة رقم (59)، 12: 274 – 276.

(83) السمعاني، أبو سعد عبدالكريم بن محمد بن منصور (ت 562هـ/1166م)، **المنتخب من معجم شيوخ الإمام الحافظ أبي سعد السمعاني**، تحقيق: موفق عبدالله عبدالقادر (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1417هـ/1996م)، ترجمة رقم (655)، 2: 1099 – 1100.

(84) السمعاني، **المنتخب من معجم**، ترجمة رقم (523)، 2: 957 – 958؛ السبكي، **طبقات الشافعية**، ترجمة رقم (836)، 7: 138.

(85) ابن خلدون، **العبر**، 1: 275.

فُضَيل التوبة النصوح، قدم الكوفة، فسمع بها الحديث، ثم ارتحل إلى مكة وجاور بها سنيناً حتى وافته المنية بها[86]. ومن جميل ما يُروى عنه: **أن الخليفة هارون الرشيد (170 – 193هـ/786 – 809م) قال له يوماً: "ما أزهدك!"، فقال: "أنت أزهد مني!"، قال: "وكيف ذاك؟!"، قال: "لأني أزهد في الدنيا، وأنت تزهد في الآخرة؛ والدنيا فانية، والآخرة باقية**[87]". ولفُضَيل مثل هذا الكلام وأحسن منه، وجميع أقواله المأثورة تجدها مبسوطة في كتب التراجم لمن أراد أن يقف عليها[88].

- **أبو بكر الطيب بن محمد بن أحمد الغضائري الأبيوردي (ت 533هـ/1138م)**: كان شيخاً صوفياً، عفيفاً، ورعاً، ديّناً، متواضعاً، ممدوح الخلال، كثير العبادة والتهجد، تالياً للقرآن، حسن الأخلاق، صحب الأئمة والمشايخ الكبار، وتحلّى بكريم شمائلهم وسمو أخلاقهم، وجال في الآفاق. سمع منه الإمام أبو سعد السمعاني، وأثنى عليه ثناءً عطراً في معجم شيوخه[89].
- **أبو تميم محمد بن يحيى بن محمد الأبيوردي (ت نحو 549هـ/1154م)**: شيخ صالح، متصوف، خادم الفقراء، سافر الكثير، واحتمل المشاق، ودخل بلاد الكفر ليفتدي أباه من الأسر. كتب عنه أبو سعد السمعاني، وأدرجه في معجم شيوخه[90].

الأدب:

قال ابن خلدون في تعريفه للأدب: "**هذا العلم لا موضوع له ينظر في إثبات عوارضه أو نفيها، وإنما المقصود منه عند أهل اللسان ثمرته، وهي الإجادة في فني المنظوم والمنثور، على أساليب العرب ومناحيهم، فيجمعون لذلك من كلام العرب ما عساه تحصل به الكلمة من شعر عالي الطبقة، وسجع متساوٍ في الإجادة**..."[91]". ومن أمثلة من ذاع صيتهم ولمع نجمهم في سماء الأدب:

---

(86) الذهبي، **تاريخ الإسلام**، ترجمة رقم (290)، 4: 942؛ ابن الملقن، سراج الدين أبو حفص عمر بن علي الأنصاري (ت 804هـ/1402م)، **طبقات الأولياء**، تحقيق: نور الدين شريبة (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1415هـ/1994م)، 266.

(87) ابن الملقن، **طبقات الأولياء**، 268.

(88) انظر مثلاً: أبا نعيم الأصبهاني، أحمد بن عبدالله بن أحمد (ت 430هـ/1038م)، **تهذيب حلية الأولياء وطبقات الأصفياء**، إعداد: صالح أحمد الشامي (بيروت: المكتب الإسلامي، 1419هـ/1998م)، ترجمة رقم (397)، 3: 3 وما بعدها؛ ابن الجوزي، جمال الدين أبا الفرج عبدالرحمن بن علي (ت 597هـ/1201م)، **صفوة الصفوة**، تحقيق: خالد مصطفى طرطوسي (بيروت: دار الكتاب العربي، 1433هـ/2012م)، ترجمة رقم (218)، 386 – 390؛ الذهبي، شمس الدين أبا عبدالله محمد بن أحمد بن عثمان (ت 748هـ/1348م)، **ميزان الاعتدال في نقد الرجال**، تحقيق: علي محمد البجاوي (بيروت: دار المعرفة، 1382هـ/1963م)، ترجمة رقم (6768)، 3: 361؛ ابن العماد، شهاب الدين أبا الفلاح عبد الحي بن أحمد العكري (ت 1089هـ/1678م)، **شذرات الذهب في أخبار من ذهب**، تحقيق: محمود الأرناؤوط (دمشق: دار ابن كثير، 1414هـ/1993هـ)، 2: 399 – 401.

(89) السمعاني، **المنتخب من معجم**، ترجمة رقم (481)، 2: 923 – 924.

(90) السمعاني، **المنتخب من معجم**، ترجمة رقم (1145)، 3: 1648.

(91) ابن خلدون، **العبر**، 1: 344. وللمزيد عن الأدب وأقسامه، انظر: الزيات، أحمد حسن، **تاريخ الأدب العربي من العصر الجاهلي إلى منتصف القرن العشرين** (القاهرة: دار التقوى، 1440هـ/2019م)، 3 – 5، 20 – 21، 39 – 40.

- **أبو النصر المعافى بن هزيم الهزيمي (ت نحو 360هـ/970م):** أديب أبيورد وشاعرها، وله كتاب (محاسن الشعر و(أحاسن المحاسن)، وكان الهزيمي يطيل المقام ببخارى[92] – حاضرة السامانيين[93] – ويخدم فضلاء رؤسائها، ثم يعاود أبيورد وينقلب إلى معيشة صالحة[94].
- **أبو نصر علي الهزيمي الظريفي الأبيوردي (من أدباء القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي):** كان كاتباً شاعراً ظريفاً كلقبه، وكان كثير الاختلاف إلى بخارى، مخالطاً أكابر القوم وسادتهم. وكان أبو علي البلعمي[95] يكرمه وينادمه، فطلب إليه يوماً أن ينظم قصيدة على نهج المتقدمين في الجزالة والفخامة، فأتاه من الغد بقصيدة مدحه فيها أبلغ مدح وكأنه من فحول شعراء الجاهلية، فسُرَّ بها ابن البلعمي، وحسن موقعه لديه، وخيّره في أعمال البريد ببلاد خراسان، فاختار بلده أبيورد. ومن مشهور سائر شعره قوله في بلدته أبيورد:

أرى وطني كعش لي ولكن أسافر عنه في طلب المعاش
ولولا أن كسب القوت فرض لما برح الطيور من العشاش[96]

- **أبو المظفر محمد بن أحمد بن محمد الأموي المعاوي الأبيوردي (ت 507هـ/1113م):** من أشهر شعراء زمانه، وهو من نسل عنبسة بن أبي سفيان بن حرب بن أمية، وكان أوحد عصره وفريد دهره في معرفة اللغة والأنساب، وله مصنّفات جليلة وعديدة، نذكر منها: (تاريخ أبيورد ونسا)، و(نهزة الحافظ)، و(المجتبى من المجتنى)، و(كوكب المتأمل)، و(ما اختلف وائتلف من أنساب العرب)، و(الدرة الثمينة)، و(طبقات كل فن)، و(صهلة القارح)، وغيرها مما لم يُسبق إليها[97]. ولأبي المظفر نثر بليغ، وشعر بديع، لا يدانيه في ذلك أحد، وقد قسّم ديوان شعره أقساماً، منها: العراقيات، والنجديات،

(92) بخارى (بضم الباء، وفتح الخاء): مدينة عظيمة مشهورة بما وراء النهر، قديمة طيبة، وعُرفت بخارى بأنها مجمع الفقهاء ومعدن الفضلاء، وكفى بها فخراً أنها أخرجت للدنيا إمام المحدثين وأمير المؤمنين في الحديث وصاحب الصحيح محمد بن إسماعيل البخاري (ت 256هـ/870م). انظر: القزويني، **آثار البلاد**، 509 – 511.

(93) السامانيون: قامت دولة السامانيين في بلاد ما وراء النهر في منتصف القرن الثالث الهجري، وأول حكامها هو نصر بن أحمد السامانى (261 – 279هـ/874 – 892م)، وكانت سمرقند قاعدة ملكه. ويعد الأمير إسماعيل بن أحمد السامانى (279 - 295هـ/892 - 907م) أعظمهم شأناً وأفخمهم أمراً، وفي عهده بلغت الدولة السامانية أقصى اتساعها، ونقل العاصمة من سمرقند إلى بخارى. وخلف إسماعيل المذكور ثمانية أمراء، وظلت دولتهم قائمة حتى سقطت سنة 389هـ/999م. انظر: النرشخي، أبا بكر محمد بن جعفر (ت 348هـ/959م)، **تاريخ بخارى**، ترجمة وتحقيق: أمين عبدالمجيد بدوي ونصر الله مبشر الطرازي، ط 3 (القاهرة: دار المعارف، د.ت)، 111 وما بعدها؛ النويري، شهاب الدين أحمد بن عبدالوهاب (ت 733هـ/1333م)، **نهاية الأرب في فنون الأدب**، تحقيق: عبدالمجيد ترحيني (بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت)، 25: 200 وما بعدها.

(94) الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل (ت 429هـ/1038م)، **يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر**، شرح وتحقيق: مفيد محمد قميحة (بيروت: دار الكتب العلمية، 1403هـ/1983م)، 147.

(95) ابن البلعمي: أبو علي محمد البلعمي، من وزراء الدولة السامانية، وهو من نقل كتاب (تاريخ الطبري) من العربية إلى الفارسية؛ بناءً على طلب الأمير منصور بن نوح السامانى. حاجي خليفة، مصطفى بن عبدالله الحلبي (ت 1068هـ/1657م)، **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، تحقيق: محمد شرف الدين يالتقايا (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د. ت)، 1: 298.

(96) الثعالبي، **يتيمة الدهر**، 153.

(97) الصفدي، **الوافي بالوفيات**، ترجمة رقم (411)، 2: 66؛ ابن العماد، **شذرات الذهب**، 6: 33.

والوجديات[98]، وضمَّ شعره معانٍ لم يسبقه إليها الأوائل، وعجز عن مثلها معاصروه، وأليق ما وُصف به بيت أبي العلاء المعري:

وإني وإن كنت الأخير زمانه لآت بما لم تستطعه الأوائل[99]

وُلد شاعرنا في كوفن، ونشأ في أسرة ناعمة العيش، . وكان يحمل بين أضلعه في أسفاره لتلك القرية الصغيرة شوقاً لا تنطفئ جمرته؛ تشهد بذلك أبيات شعره التي يبثُّ فيها لواعج حنينه إليها، ومن ذلك قوله:

سقى الله رملي كوفن صيب الحيا ولا برحا مستنَّ راع ورائد

فقد أوطنتها من أمية عصبة غذوا بالمعالي في حجور الولائد[100]

ودرس أبو المظفر الأبيوردي في نيسابور، وكان من تلامذة إمام الحرمين أبي المعالي الجويني النابهين، وسمع الحديث ورواه، ثم شخص إلى العراق، فأقام مدة، وعلا قدره، وحصل له من السلطان مكانة ونعمة، ثم فارقها إلى همذان[101]، فأقام بها يُدرس ويُفيد ويُصنّف، ثم توفي بأصبهان[102] مسموماً[103].

وُصف أبو المظفر بأنه طيب السيرة، حسن العقيدة، جميل الصورة، وافر العقل، كامل الفضل، غير أنه كان فيه تيه وتكبر ونفس أبية، تحدثه بالخلافة، وبأمور رفيعة[104]، وكثيراً ما كان يفتخر بعلو أرومته ونصاعة نسبه فيكتب العبشمي (عبد شمس) المعاوي، لا أنه من ولد معاوية بن أبي سفيان - رضي الله عنهما – بل من ولد معاوية بن محمد بن عثمان بن عتبة بن عنبسة بن أبي سفيان، وإذا ختم صلاته دعا الله تعالى أن يَملّكه مشارق الأرض ومغاربها، ومن أبياته التي يتحسر فيها على زوال ملك أجداده:

ملكنا أقاليم البلاد فأذعنت لنا رغبة أو رهبة عظماؤها

فلما انتهت أيامنا علقت بنا شدائد أيام قليل رخاؤها

(98) الذهبي، **تاريخ الإسلام**، ترجمة رقم (195)، 11: 100.

(99) السبكي، **طبقات الشافعية**، ترجمة رقم (608)، 6: 81

(100) حقي، ممدوح، **الأبيوردي ممثل القرن الخامس في برلمان الفكر الغربي** (دمشق: دار اليقظة العربية، د.ت)، 52.

(101) همذان (بفتح الهاء والميم والذال): مدينة قديمة، كبيرة للغاية، من مدن كور الجبل، في عراق العجم. وهي حسنة جليلة المقدار، لها أشجار وغلاّت وأنهار، رخيصة الأسعار، كثيرة الأغنام والألبان والأجبان، إلا أن شتاءها مفرط البرد. وما زالت همذان محلاً للملوك، ومعدناً لأهل الدين والفضل. انظر: ابن حوقل، **صورة الأرض**، 306، 308؛ ياقوت، **معجم البلدان**، 5: 471 – 479؛ الحميري، **الروض المعطار**، 596.

(102) أصبهان (بفتح الهمزة وهو الأكثر، أو كسرها وهو الأقل): مدينة عظيمة مشهورة من أعلام المدن وأعيانها، وهي من نواحي إقليم الجبل. وأصبهان صحيحة الهواء نفيسة الجو، عذبة المياه، خالية من جميع الهوام، وتربتها أصح تراب الأرض، ولصُنّاعها يد باسطة في تدقيق الصناعات، وبها نهر زرنروذ، وهو موصوف بعذوبته ولطافته. ومن نُسب من العلماء إلى أصبهان لا يُحصون كثرة، ومنهم الحافظ الإمام أبو نعيم الأصبهاني، صاحب التصانيف وأشهرها: "حلية الأولياء"، وأبو بكر بن فورك. انظر: ياقوت: **معجم البلدان**، 1: 244 – 249؛ القزويني، **آثار البلاد**، 296 – 299.

(103) الذهبي، **تاريخ الإسلام**، ترجمة رقم (195)، 11: 100؛ السبكي، **طبقات الشافعية**، ترجمة رقم (608)، 6: 84. وللمزيد حول واقعة قتل الأبيوردي بالسم، انظر: الآلوسي، نوري شاكر، **الأبيوردي: حياته. دراسة في شعر القومي** (بغداد: دار الحرية، 1400هـ/1980م)، 50 – 52.

(104) السبكي، **طبقات الشافعية**، ترجمة رقم (608)، 6: 82.

وكان إلينا في السرور ابتسامها فصار علينا في الهموم بكاؤها[105]

وفي الجملة، فإن الحديث عن أبي المظفر الأبيوردي لا يكفيه مجرد صفحة، بل يعوزه عشرات الصفحات. ولحسن الحظ، فإن سيرة الرجل، بأبعادها: الشعرية، والعلمية، والسياسية، والشخصية، قد اجتذبت إليها بعض الباحثين المعاصرين، فوضعوا فيه بعض الكتب، مثل: (الأبيوردي ممثل القرن الخامس في برلمان الفكر الغربي) لممدوح حقي، و(الأبيوردي: حياته. دراسة في شعره القومي) لنوري الآلوسي، و(المتنبي الصغير) لعمر الأسعد، و(نجديات الأبيوردي) لمحمد الربيع، إضافة إلى ما كُتب عنه من مقالات ورسائل جامعية.

- **أوحد الدين علي بن إسحاق الأنوري (ت نحو 565هـ/1171م):** من أبيورد، كان منكباً على العلم في مبتدأ أمره، ثم هجره إلى نظم الشعر، ثم احتال في الدخول على السلطان السلجوقي سنجر[106]، وألقى بين يديه قصيدة في مدحه، فطرب لها السلطان جداً، وقرّب الأنوري إليه وأغدق عليه، وصار به كلفاً، يصطحبه في رحلاته، ويدنيه في مجالسه، وعاش الشاعر في بلهنية ووفاق. ولإنه ما بعد الكمال إلا النقصان، فقد رماه الزمان بسهامه، وجرت عليه وعلى السلطان سنجر النوائب، وتتابعت عليهما الرزايا، وهي أمور لا يتسع المقام لنا للإلماع بها. وكانت الطامة الكبرى حين تنبأ الأنوري - وكان منجماً مشهوداً له بالبراعة - بهبوب ريح صرصر ستغرق البلاد في بحر من الخراب والقحط والغلاء، إلا أن شيئاً من هذا لم يقع، فسخر منه حاسدوه، وعاتبه العظماء، وثرّبه السلطان، فترك لهم مرو، وتقلبت به البلاد، إلى أن ألقى عصاه في بلخ[107]، وهجر حياة القصور واعتزل الناس، وعاش ما تبقى من حياته مهيض الجناح كاسف البال، إلى أن اخترمته المنية وقد أربى على السبعين من عمره[108].

(105) الصفدي، **الوافي بالوفيات**، ترجمة رقم (411)، 2: 66.

(106) سنجر بن ملكشاه: معز الدين، أبو الحارث، سنجر بن ملكشاه بن ألب أرسلان. سكن سنجر خراسان، واتخذ من مرو عاصمة له، وخُوطب سنجر بالسلطان، واستقام أمره، وأطاعته السلاطين، وخُطب له على أكثر منابر الإسلام، ودام سلطاناً نحو أربعين عاماً. وكان مهيباً، وقوراً، كريماً، حيياً، شفوقاً، ناصحاً، كثير الصفح، وكانت البلاد آمنة في زمانه. توفي سنجر سنة 552هـ/1157م، وكان عمره حين مات ثلاثاً وسبعين سنة، ودُفن في قبة بناها لنفسه بمرو وسماها دار الآخرة. انظر: ابن الجوزي، أبا الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد (ت 597هـ/1201م)، **المنتظم في تاريخ الملوك والأمم**، تحقيق: محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا، ط 2 (بيروت: دار الكتب العلمية، 1995م)، 18: 121؛ الصفدي، **الوافي بالوفيات**، ترجمة رقم (5207)، 15: 286 – 287.

(107) بلخ (بفتح أوله، وسكون ثانيه): تقع بلخ في الجزء الشمالي الشرقي من إقليم خراسان، وتبعد المدينة من نهر جيحون عشرة فراسخ، ويقال لنهر جيحون: نهر بلخ، وهي في بساط من الأرض، وبينها وبين أقرب الجبال إليها نحو أربعة فراسخ. وبلخ من أجلّ مدن خراسان وأذكرها وأكثرها خيراً وأوسعها غلة، تُحمل غلتها إلى جميع خراسان وإلى خوارزم، ومنها يرتفع الصابون والسمسم والأرز والجوز واللوز والزبيب والعنجد والسمن وعسل الشمسي من العنب والتين ولب الرمان وغيرها كثير من السلع. انظر: المقدسي، **أحسن التقاسيم**، 301 – 302؛ ياقوت، **معجم البلدان**، 1: 568 – 569؛ الحميري، **الروض المعطار**، 96.

(108) حلمي، أحمد كمال الدين، **السلاجقة في التاريخ والحضارة** (الكويت: دار البحوث العلمية، 1395هـ/1975م)، 334 – 345.

6. الخاتمة والنتائج:

وفي نهاية هذه الدراسة المتواضعة يمكن لنا أن نوجز أهم النتائج التي كشفت عنها في النقاط الآتية:

- فارق كثير من أبناء أبيورد أهاليهم ومرابع طفولتهم ومراتع شبابهم إلى مدن عُرفت بريادتها العلمية وكثرة شيوخها؛ شغفًا بالعلم وحرصًا على نيله من مشايخها، وذلك بمجالستهم وأخذ الفوائد عنهم.
- لم تخرج اهتمامات علماء أبيورد عن دائرة العلوم النقلية، وعلى وجه الأخص الشرعية منها، فيما لم تجد العلوم العقلية من يهتم بها ويبرز فيها.
- لم تخرّج أبيورد - خلال ما يزيد على ستة قرون – من مشاهير العلماء الأفذاذ في علوم القرآن.
- حاز علم الحديث نصيبه من الرعاية التامة من علماء أبيورد الذين لم يألوا جهداً في جمع الأحاديث وضبطها وروايتها.
- حرص عدد من أهل أبيورد على التوسع في دراسة الفقه على المذهب الشافعي حتى نال بعضهم شهرة مستفيضة ومكانة منيفة.
- على الرغم من صغر مساحة أبيورد وقلة شهرتها بالمقارنة بنيسابور ومرو وغيرهما من مدن خراسان الكبرى، فإنها قدمت كوكبة لامعة من أهل الأدب، ويأتي على رأسهم أبو المظفر محمد الأبيوردي وأوحد الدين علي الأنوري.

1.6. التوصيات:

- التنقيب في بطون المصادر من أجل استكشاف معالم الحركات العلمية في مدن الإسلام المختلفة والتي لم تجد حتى الوقت الحاضر التفاتة جادة من جمهور الباحثين، وهذه بلا شك مهمة شاقة ينوء بحملها العصبة أولو القوة، إلا أنها تستحق ما يُبذل في سبيلها من الجهد والوقت.
- القيام بترجمة وتوفير مثل تلك الدراسات الحضارية لأبناء الشعوب الإسلامية، ومسلمي ما كان يُعرف فيما مضى بخراسان على وجه الخصوص؛ وذلك من أجل تذكيرهم بماضيهم المجيد، وتحفيزاً لهم لتقليد أجدادهم، وتوصيلاً لما تهدم من الجسور بينهم وبين بقية إخوتهم من المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها.

وفي الختام؛ أسأل المولى عز وجل أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه نافعاً لعباده إنه سميع قريب مجيب. فإن وُفقت فذلك من الله تعالى فله الحمد أولاً وآخراً، وإن كان غير ذلك فمن نفسي، وحسبي فيه حسن النية، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

7. ثبت المصادر والمراجع:

1.7. المصادر:

- ابن الأثير، عز الدين أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد (ت 630هـ/1233م). **الكامل في التاريخ.** حققه واعتنى به: عمر عبد السلام تدمري. بيروت: دار الكتب العلمية، 2012م.
- ------. **اللباب في تهذيب الأنساب.** بغداد: مكتبة المثنى، د. ت.

- الأسنوي، جمال الدين عبد الرحيم (ت 772هـ/1370م). **المهمات في شرح الروضة والرافعي**. تحقيق: أبي الفضل الدمياطي أحمد بن علي. الدار البيضاء – بيروت: مركز التراث الثقافي المغربي – دار ابن حزم، 1430هـ/2009م.
- الأصطخري، أبو إسحاق إبراهيم بن محمد (ت 346هـ/957م). **مسالك الممالك**. ليدن: مطبعة بريل، 1927م.
- البلاذري، أبو العباس أحمد بن يحيى بن جابر (ت 279هـ/892م). **فتوح البلدان**. تحقيق: عبدالله أنيس الطباع. بيروت: مؤسسة المعارف، 1407هـ/1987م.
- الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل (ت 429هـ/1038م). **يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر**. شرح وتحقيق: مفيد محمد قميحة. بيروت: دار الكتب العلمية، 1403هـ/1983م.
- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبدالرحمن بن علي (ت 597هـ/1201م). **صفوة الصفوة**. تحقيق: خالد مصطفى طرطوسي. بيروت: دار الكتاب العربي، 1433هـ/2012م.
- ------. **المنتظم في تاريخ الملوك والأمم**. تحقيق: محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا. ط 2. بيروت: دار الكتب العلمية، 1995م.
- ابن الحاج، أبو عبدالله محمد بن محمد بن محمد العبدري (ت 737هـ/1336م). **المدخل**. القاهرة: مكتبة دار التراث، د.ت.
- حاجي خليفة، مصطفى بن عبدالله الحلبي (ت 1068هـ/1657م). **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**. تحقيق: محمد شرف الدين يالتقايا. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د. ت.
- الحموي، شهاب الدين أبو عبدالله ياقوت بن عبدالله الرومي (ت 626هـ/1229م). **معجم البلدان**. تحقيق: فريد الجندي. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.
- الحميري، أبو عبد الله محمد بن عبدالله بن عبدالمنعم (ت 900هـ/1495م). **الروض المعطار في خبر الأقطار**. تحقيق: إحسان عباس. بيروت: مكتبة لبنان، 1974م.
- ابن حوقل، أبو القاسم محمد بن علي النصيبي (ت 367هـ/977م). **صورة الأرض**. بيروت: دار مكتبة الحياة، 1992م.
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (ت 463هـ/1071م). **تاريخ بغداد**. تحقيق: بشار عواد معروف. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1422هـ/2001م.
- ابن خلدون، ولي الدين أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن محمد (ت 808هـ/1406م). **العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر**. اعتنى به وراجعه: درويش الجويدي. صيدا – بيروت: المكتبة العصرية، 1434هـ/2013م.
- ابن خلكان، شمس الدين أبو العباس أحمد بن محمد (ت 681هـ/1282م). وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان. تحقيق: إحسان عباس. بيروت: دار صادر، 1397هـ/1977م.
- الدارمي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن (ت 255هـ/868م). **المسند الجامع**. تحقيق: نبيل هاشم آل باعلوي. بيروت: دار البشائر الإسلامية، 1434هـ/2013م.

- الذهبي، شمس الدين أبو عبدالله محمد بن أحمد بن عثمان (748هـ/1348م). **تاريخ الإسلام ومشاهير الوفيات والأعلام.** تحقيق: بشار عواد معروف. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1424هـ/2003م.
- ------. **سير أعلام النبلاء.** خرّج أحاديثه وقدّم له واعتنى به: محمد أيمن الشبراوي. القاهرة: دار الحديث، 1427هـ/2006م.
- ------. **ميزان الاعتدال في نقد الرجال.** تحقيق: علي محمد البجاوي. بيروت: دار المعرفة، 1382هـ/1963م.
- الراوندي، نجم الدين أبو بكر محمد بن علي بن سليمان (ت 603هـ/1207م). **راحة الصدور وآية السرور في تاريخ الدولة السلجوقية.** ترجمة: إبراهيم الشواربي، عبدالنعيم حسنين، فؤاد الصياد. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2005م.
- الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر (ت 794هـ/1392م). **البرهان في علوم القرآن.** تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. القاهرة: دار التراث، د. ت.
- السبكي، تاج الدين أبو نصر عبد الوهاب بن علي بن عبدالكافي (ت 771هـ/1370م). **طبقات الشافعية الكبرى.** تحقيق: عبد الفتاح الحلو ومحمود الطناحي. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د. ت.
- السمعاني، أبو سعد عبد الكريم بن محمد بن منصور (ت 562هـ/1166م). **الأنساب**، تحقيق: عبد الرحمن بن المعلمي اليماني. حيدر أباد: دائرة المعارف العثمانية، 1977م.
- ------. **التحبير في المعجم الكبير**. تحقيق: منيرة ناجي سالم. بغداد: رئاسة ديوان الأوقاف، 1975م.
- ------. **المنتخب من معجم شيوخ الإمام الحافظ أبي سعد السمعاني**. تحقيق: موفق عبدالله عبدالقادر. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1417هـ/1996م.
- ابن سينا، أبو علي الحسين بن علي (ت 428هـ/). **القانون في الطب.** تحقيق: محمد أمين الضنّاوي. بيروت: دار الكتب العلمية، 1420هـ/1999م.
- الصريفيني، أبو إسحاق إبراهيم بن محمد بن الأزهر (ت 641هـ/1243م). **المنتخب من السياق لتاريخ نيسابور.** تحقيق: محمد أحمد عبدالعزيز. بيروت: دار الكتب العلمية، 1409هـ/1989م.
- الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبدالله (ت 764هـ/1363م). **الوافي بالوفيات**. تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى. بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1420هـ/2000م.
- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير بن رستم (ت 310هـ/923م). **تاريخ الأمم والملوك**. اعتنى به: أبو صهيب الكرمي. عمّان – الرياض: بيت الأفكار الدولية، د. ت.
- ابن العماد، شهاب الدين أبو الفلاح عبد الحي بن أحمد العكري (ت 1089هـ/1678م). **شذرات الذهب في أخبار من ذهب**. تحقيق: محمود الأرناؤوط. دمشق: دار ابن كثير، 1414هـ/1993م.
- ابن الفقيه، أبو بكر أحمد بن محمد بن إسحاق الهمذاني (ت نحو 340هـ/951م). **البلدان.** تحقيق: يوسف الهادي. بيروت: عالم الكتب، 1416هـ/1996م.
- ابن فندق، فريد خراسان ظهير الدين أبو الحسن علي بن زيد بن محمد البيهقي (ت 565هـ/1170م). **تأريخ بيهق.** ترجمة: يوسف الهادي. دمشق: دار اقرأ، 1425هـ/2004م.

- القزويني، زكريا بن محمد بن محمود (ت 682هـ/1283م). **آثار البلاد وأخبار العباد.** بيروت: دار صادر، د. ت.
- ابن ماكولا، أبو نصر علي بن هبة الله العجلي (ت 475هـ/1082م). **الإكمال في رفع الارتياب عن المؤتلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب.** تحقيق: عبدالرحمن بن يحي المعلمي اليماني ونايف العباسي. حيدر أباد: مجلس دائرة المعارف العثمانية، 1383هـ/1963م.
- مجهول. **أخبار الدولة العباسية**. تحقيق: عبدالعزيز الدوري وعبدالجبار المطلبي. بيروت: دار الطليعة، 1971م.
- مجهول. **حدود العالم من المشرق إلى المغرب.** تحقيق: يوسف الهادي. القاهرة: الدار الثقافية للنشر، 1419هـ/1999م.
- المقدسي، شمس الدين أبو عبدالله محمد بن أحمد بن أبي بكر (ت 380هـ/990م). **أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم.** ط 3. القاهرة: مكتبة مدبولي، 1411هـ/1991م.
- المقريزي تقي الدين أبو العباس أحمد بن علي بن عبدالقادر (ت 845هـ/1442م). **المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار.** بيروت: دار صادر، د. ت.
- ابن الملقن، سراج الدين أبو حفص عمر بن علي الأنصاري (ت 804ه/1402م). **طبقات الأولياء**. تحقيق: نور الدين شريبة. القاهرة: مكتبة الخانجي، 1415هـ/1994م.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711هـ/1311م). **لسان العرب.** القاهرة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، د. ت.
- ابن ناصر الدين، شمس الدين محمد بن عبدالله القيسي الدمشقي (ت 842هـ/1438م). **توضيح المشتبه في ضبط أسماء الرواة وأنسابهم وألقابهم وكناهم.** تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1413هـ/1993م.
- النرشخي، أبو بكر محمد بن جعفر (ت 348هـ/959م). ت**اريخ بخارى**. ترجمة وتحقيق: أمين عبدالمجيد بدوي ونصر الله مبشر الطرازي. ط 3. القاهرة: دار المعارف، د.ت.
- أبو نعيم الأصبهاني، أحمد بن عبدالله بن أحمد (ت 430ه/1038م). **تهذيب حلية الأولياء وطبقات الأصفياء**. إعداد: صالح أحمد الشامي. بيروت: المكتب الإسلامي، 1419هـ/1998م.
- النويري، شهاب الدين أحمد بن عبدالوهاب (ت 733هـ/1333م). **نهاية الأرب في فنون الأدب**. تحقيق: عبدالمجيد ترحيني. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.

2.7. المراجع:

- الآلوسي، نوري شاكر. **الأبيوردي: حياته. دراسة في شعر القومي**. بغداد: دار الحرية، 1400هـ/1980م.
- أحمد، غزوة شهاب. **الحركة الفكرية في إقليم خراسان في العصر العباسي الأول.** عمّان: دار جليس الزمان، 2014م.
- أمين، حسين. المسجد وأثره في تطوير التعليم. **مجلة دراسات تاريخية**. جامعة دمشق. ع. 5 يوليو 1981م.
- الأنسي، أحمد أحمد. طبيعة المدارس الأهلية التي أنشئت في خراسان وما وراء النهر في المدة ما بين القرن الثاني والخامس الهجري. **مجلة الدراسات الاجتماعية.** مج. 8. ع. 16. يوليو – ديسمبر 2003م.
- البار، محمد علي. **المسلمون في الاتحاد السوفييتي عبر التاريخ.** جدة: دار الشروق، 1403هـ/1983م.

- البياضي، سليمان عباس. **العلم والعلماء في طوس من القرن الرابع حتى القرن السابع.** عمّان: دار آمنة، 2020م.
- حسن، إبراهيم حسن. **تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي.** ط 14. بيروت – القاهرة: دار الجيل ومكتبة النهضة المصرية، 1416هـ/1996م.
- حقي، ممدوح، الأبيوردي ممثل القرن الخامس في برلمان الفكر الغربي (دمشق: دار اليقظة العربية، د.ت
- حلمي، أحمد كمال الدين. **السلاجقة في التاريخ والحضارة**. الكويت: دار البحوث العلمية، 1395هـ/1975م.
- رزق، عاصم محمد. **خانقاوات الصوفية في مصر في العصرين الأيوبي والمملوكي (567 – 923هـ/1171 – 1517م).** القاهرة: مكتبة مدبولي، 1417هـ/1997م.
- الزهراني، علي محمد. الحياة العلمية في صقلية الإسلامية 212 – 484هـ/826 – 1091م. رسالة دكتوراة، جامعة أم القرى، 1414هـ/1993م.
- الزيات، أحمد حسن. **تاريخ الأدب العربي من العصر الجاهلي إلى منتصف القرن العشرين.** القاهرة: دار التقوى، 1440هـ/2019م.
- السعيد، خالد عبدالله. مذابح العلماء في فتنة الغز بخراسان 548 – 552هـ/1153 – 1157م. **مجلة الدراسات التاريخية والاجتماعية**. جامعة نواكشوط. ع. 42. إبريل 2020م.
- شاكر، محمود. **خراسان.** بيروت: المكتب الإسلامي، 1398هـ/1978م.
- الصياد. فؤاد عبد المعطي. **المغول في التاريخ.** بيروت: دار النهضة العربية، د. ت.
- أبو غدة، عبدالفتاح. **صفحات من صبر العلماء على شدائد العلم والتحصيل.** ط 10. بيروت: دار البشائر الإسلامية، 1433هـ/2012م.
- الغوري، سيد عبدالماجد. **الميسر في علم مصطلح الحديث**. ط 2. دمشق: دار ابن كثير، 1439هـ/2018م.
- فالتر هنتس. **المكاييل والأوزان الإسلامية وما يعادلها في النظام المتري.** ترجمة: كامل العسلي. عمّان: الجامعة الأردنية، 1970م.
- القرشي، إيمان سعود. الحياة العلمية في بلخ خلال المدة (205 – 617هـ/820 – 1220م). رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، 1434هـ/2013م.
- القضاة. محمد أحمد وأحمد شكري ومحمد منصور، **مقدمات في علم القراءات** (عمّان: دار عمار، 1422هـ/2001م.
- لسترنج، كي. **بلدان الخلافة الشرقية**. ترجمة: بشير فرنسيس وكوركيس عواد. ط 2. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1985م.
- الليلم، عبدالعزيز محمد. **رسالة المسجد في الإسلام**. ط 4. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1413هـ/1992م.
- محبوبة، عبدالهادي محمد. **نظام الملك.** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 1419هـ/1999م.
- المحطوري، المرتضى بن زيد الحسني. **أصول الفقه: الحكم الشرعي ومتعلقاته.** ط 6. صنعاء: مكتبة بدر، 1436هـ/2015م.

- محمد، نجيب عبدالفتاح. الحركة العلمية في مرو من بداية القرن الرابع الهجري حتى أوائل القرن السابع الهجري (301 – 618هـ/913 – 1221م). رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، 1428هـ/2007م.
- معروف، ناجي. **مدارس قبل النظامية.** بغداد: المجمع العلمي العراقي، 1393هـ/1973م.
- مفتاح، علي محمد فريد. **الدولة الغزنوية في عهد السلطان المجاهد محمود بن سبكتكين.** الرياض: دار الوفاق، 1442هـ/2021م.
- النبراوي، فتحية عبدالفتاح. **تاريخ النظم والحضارة الإسلامية.** عمّان: دار المسيرة، 1433هـ/2012م.
- نويهض، عادل. **معجم المفسرين من صدر الإسلام وحتى العصر الحاضر.** ط 3. بيروت: مؤسسة نويهض الثقافية، 1409هـ/1988م.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.11

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات

The Role of the Educational Environment in the Development of Digital Citizenship from the Point of View of Teachers

إعداد الباحثة/ رؤيا عبد المنعم إبراهيم النعيم

طالبة ماجستير التربية في الطفولة المبكرة، رياض الأطفال، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية

Email: Roayaalnaim@gmail.com

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية من وجهة نظر المعلمات، و قياس الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة والتي تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، نوع المدرسة، طبيعة العمل)، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينه مكونه من (156) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بالمنطقة الشرقية تم اختيارهن بأسلوب العينة المتاحة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ان الدرجة الكلية لدور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية للأطفال من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة كبيرة، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال تعزى لمتغير (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، نوع المدرسة)، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال حسب متغير طبيعة العمل حيث كانت مستوى الدلالة لقيمة ت أقل من (0.05)، وجاءت الفروق لصالح معلمات رياض الأطفال، وأوصت الدراسة بعمل برامج للأطفال تدعم لديهم ثقافة المواطنة الرقمية لغرسها فيهم منذ مرحلة الطفولة المبكرة بطرق مشوقة وجذابة، تضمين المواطنة الرقمية لأنشطة الطفل اليومية لتدعيم ثقافة الطفل الرقمية، تشجيع المعلمات القائمين على تعليم الأطفال، بتنمية المواطنة الرقمية وذلك من خلال إقامة الدورات التدريبية والورش حول إدراج مفهوم المواطنة الرقمية في المناهج التعليمية، إجراء المزيد من الدراسات حول المواطنة الرقمية وطرق تنميتها لتكوين جيل رقمي صالح كما تنشده رؤية المملكة العربية السعودية 2030، نشر الوعي بين الطلاب في مختلف المراحل بمهارات وقيم المواطنة الرقمية، العمل على تفعيل دور الإذاعة المدرسة وإشراك الطلاب فيها لرفع وعي بأهمية المواطنة الرقمية.

الكلمات المفتاحية: بيئات التعلم، المواطنة الرقمية، رؤية 2030، التقدم التقني، التكنولوجيا.

The Role of the Educational Environment in the Development of Digital Citizenship from the Point of View of Teachers.

Researcher: Roaya abdulmonaim Ibrahim Al-Naim

Abstract:

The current study aims to reveal the role of the educational environment in the development of digital citizenship from the teacher's point of view, and to measure the statistically significant differences between the responses of the study sample attributable to variables (years of experience, scientific qualification, school type, nature of work), using the survey descriptive curriculum, and identification as a tool for collecting data from its sample of (156) A teacher from state and private kindergartens in the Eastern Region who was selected in the available sample style. The results of the study found that the overall degree of the role of the educational environment in the development of children's digital citizenship from the point of view of female teachers was significant, and that there were no statistically significant differences at the level of (0.05) in the role of the educational environment in promoting children's digital citizenship was attributable to the variable (years of experience, scientific qualification, school type), and statistically significant differences at the level (0.05) of the role of the educational environment in promoting children's digital citizenship according to the changing nature of work where the level of indication for the value of t was below (0.05), The differences came in favor of kindergarten teachers, and the study recommended that children's programs that support their digital citizenship culture be instilled in them from early childhood in interesting and attractive ways. Include digital citizenship for children's daily activities to foster a digital child culture s education through training courses and workshops on the inclusion of the concept of digital citizenship in educational curricula To carry out further studies on digital citizenship and ways of developing it to create a good digital generation as desired by Saudi Arabia's Vision 2030, Spreading awareness among students at different levels of digital citizenship skills and values Action to activate the school's broadcasting role and engage students to raise awareness of the importance of digital citizenship.

Keywords: Learning environments, Digital citizenship, Vision 2030, Technical progress, Technology.

1. مقدمة الدراسة:

الطفولة المبكرة من أهم المراحل التي يمر بها الفرد لأنها النواة الحقيقية لتكوين الشخصية تكوينا سليما في جميع جوانبها، وبذلك فإن هذه المرحلة تترك بصمتها على الطفل طيلة مراحل حياته المقبلة، فهي الفترة الذهبية لإكساب الأطفال المفاهيم والقيم والمهارات والسلوكيات، وإكسابه الدوافع الاجتماعية التي تزيد من توافقه مع مجتمعه، وتربيته تربية وطنية تركز على تزويده بالمعارف والمبادئ والمهارات التي يستطيع التفاعل مع العالم المعاصر.

ونظراً لتحديات العصر الحديث وثورة المعلومات والاتصال ووسائل الاعلام جعلتنا في أمس الحاجة إلى تعزيز قيم المواطنة الرقمية والهوية الوطنية لمواجهة التحديات، فتربية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة على هوية وطنه حاجة ماسة لتماسك المجتمع، وتقدمة، ودوام حضارته، وازدهاره.

حيث أصبح أطفالنا يتواصلون مع افراد رقميين مجهولين يشكلون خطرًا عن فكرهم ومجتمعهم وثقافتهم، وقد يتصفحون مواقع مشبوهة خطيرة تبحر بهم إلى وديان الانحراف الفكري والأخلاقي، ومع انتشار الأجهزة اللوحية والكفية والذكية أصبح من الصعب مراقبة كل ما يشاهدونه ومن يتواصلون معه في كل زمان ومكان، خصوصاً ان هناك بعض الدراسات العلمية اثبتت ان معدل استخدام الأطفال للأجهزة الإلكترونية المتنوعة قد يصل إلى ثماني ساعات يومياً، أي انها أكثر من ساعات قضائهم في المدرسة أو مع الأسرة.

ونظراً لأن البيئة التعليمية تسهم إسهامًا فاعلاً ومؤثراً في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال، مستغلة في ذلك مرونة وقابلي الأطفال للتشكيل في مراحل العمر المبكرة، بتنمية المواطنة الرقمية والهوية الوطنية في نفوس أطفالنا بمنزلة الهدف من التربية ككل، واستناداً لما سبق فقد زاد الاهتمام بتربية المواطنة الرقمية لدى طفل الروضة خاصة مع ما تتضمنه تربية المواطنة لدى الطفل وأصبح نشر ثقافة المواطنة الرقمية في مجتمعاتنا من خلال التربية والمناهج التعليمية في المدارس أصبحت من ضروريات الحياة الملحة للمساهمة في حماية مجتمعاتنا من الآثار السلبية للتكنولوجيا وتحفيز الاستفادة المثلى منها.

وأكدت بعض من الدراسات ومن أهمها دراسة الدهشان (2016) التي اكدت ان الحياة في العصر الرقمي تتطلب من المؤسسات التربوية القيام بدور مهم في إعداد الطلبة، وذلك من خلال تدعيم ثقافة الاستخدام الرشيد والمفيد للتقنيات الرقمية لدى الشباب والأفراد، وتدريبهم على ممارسة مختلف جوانب المواطنة الرقمية من خلال كافة الفعاليات التربوية المناسبة، وأن تلك التربية على المواطنة الرقمية تمر بمراحل أساسية تبدأ بتنمية الوعي بجوانب التربية الرقمية، والممارسة الواعية للسلوكيات المرتبطة بها، من خلال تنمية أساليب التعامل الأمثل مع المستحدثات والمهارات المرتبطة بها، واضاف الزهراني (2019) على ضرورة تعليم مفاهيم المواطنة الرقمية من تضمينها في المناهج الدراسية، وذلك لرفع مستوى كفاءة وخبرة الطلبة في التعامل مع الانترنت، وتعزيز مواقفهم الإيجابية نحوه، وذلك لتحقيق هده مهم يتمثل في الاستخدام الملائم للتكنولوجيا، وأشار الشهري (2016) بأن المواطنة الرقمية أكثر من مجرد أداة تعليمية تتوقف عند حد المدرسة، بل تتخطى ذلك إلى اعداد الطالب ليكون مواطن رقمي ينخرط في مجتمعه ولتصبح سلوكاً يلازم الطالب في كل مكان وزمان، فضلاً عن الاسهام في اعداد افراد قادرين على المشاركة الإيجابية والفعالية في بناء ونهضة المجتمع والوطن.

يلاحظ مما سابقاً؛ تأكيد الدراسات التربوية على المواطنة الرقمية وتضمينها في المناهج الدراسية، إلا ان هناك ندرة في الدراسات – في حدود إطلاع الباحثة – التي تناولت دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات في المملكة العربية السعودية.

1.1. مشكلة الدراسة:

تعد المملكة العربية السعودية من أوائل الدول التي تشهد نمو متزايد في استخدام التكنولوجيا بكافة أنواعها والشبكات الرقمية، حيث أصدرت هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات في عام (2022) تقرير الإنترنت في السعودية المتضمن تفاصيل شاملة لانتشار الانترنت في المملكة العربية السعودية لعام (2021) بمعدلات عالية، وبحسب التقرير بلغت نسبة انتشار الإنترنت في المملكة العربية السعودية بنهاية العام الماضي (2021) أكثر من (98٪)، مقارنة بـ (97.8٪) في عام (2020).

امام هذا التوسع في الخدمات المستقبلية في قطاعات التواصل والاتصال وتزايد الشبكات الرقمية وارتفاع عدد مستخدمين التكنولوجيا، والتي تمثل الأطفال الأعلى نسبة منهم، اوصت دراسة الزهراني (2019) بأهمية تفعيل دور البيئة التعليمية؛ وذلك لأن يتوقف نجاح التعليم عليها، ومن هذا المنطلق فالبيئة التعليمية تلعب دوراً مهماً في تحقيق أهداف المجتمع وتطويره جنباً إلى جنب مع المنهج والمعلم وطرق التدريس الحديثة التي تُفعل دور المتعلم وتجعله في قلب العملية التعليمية ولكي تتحقق أهداف المجتمع والحفاظ على هويته ونشئ ابناءه نشئه صالحة، ويفضل أن تكون البيئة التعليمية جاذبة ومشوقة، يشعر فيها المتعلمون بالراحة والأمن والتحدي وتحفزهم على التعلم ، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن دور البيئة التعليمة في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات.

2.1. أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات؟

قياس الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة والتي تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، نوع المدرسة، طبيعة العمل)؟

3.1. أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات
2. قياس الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة والتي تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، نوع المدرسة، طبيعة العمل)

4.1. أهمية الدراسة

تتبلور أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

1.4.1. الأهمية النظرية

تستمد الدراسة أهميتها من مرحلة الطفولة المبكرة في العالم العربي والمملكة العربية السعودية، والتي اهتمت بتربية الطفل منذ الصغر في المحافظة على الهوية الوطنية، وإنهُ بإعدادهم إعداداً صحيحاً سيسهمون بفعالية في تنمية وطنهم اجتماعياً واقتصاديًا بين الشعوب الأخرى، من المأمول ان تسهم الدراسة الحالية في اثراء المكتبات، لتناولها متغير ذات أهمية في العصر الحالي وهو المواطنة الرقمية الذي يحظى باهتمام متنامي في جميع المجتمعات والشعوب.

2.4.1. الأهمية التطبيقية

من المأمول ان تسهم الدراسة الحالية في الآتي:

1. مساعدة الباحثين لإجراء بحوث دراسات حول المواطنة الرقمية بمتغيرات أخرى؛ وذلك لأهميتها العلمية البالغة في المجتمعات والشعوب، ولمواكبة رؤية 2030.
2. قد تفيد هذه الدراسة المؤسسات التعليمية والتربوية في توجيه الاهتمام لتضمين المواطنة الرقمية في المناهج التعليمية.
3. تقديم استبانة موضح بها دور البيئة التعليمية في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى الأطفال.

5.1. حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية.
- الحدود البشرية: معلمات الطفولة المبكرة في المنطقة الشرقية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام (1444هـ - 2023م).
- الحدود المكانية: الروضات الحكومية والأهلية في المنطقة الشرقية.

6.1. مصطلحات الدراسة:

البيئة التعليمية

الوسط الذي تتم من خلاله عمليتي التعلم والتعليم، وتتكون من عناصر مادية وإنسانية ونفسية، ويؤثر هذا الوسط في العملية التعليمية سلباً أو إيجاباً (عمر، 2012)

التعريف الإجرائي: المكان الذي يتم من خلاله تعليم وتعلم الأطفال إكسابهم المعرفة وتكوين قيمهم ومهاراتهم وتتكون من عناصر مادية وإنسانية وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المستجيبة على أداة الدراسة.

المواطنة الرقمية (Digital Citizenship)

عرفها القايد (2014) المشار إليه في (الجزار، 2014، 39) بأنها: " مجموعة من القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا، والتي يحتاجها المواطنون من أجل المساهمة في رقي الوطن. المواطنة الرقمية باختصار هي توجيه وحماية، توجيه نحو منافع التقنيات الحديثة، وحماية من أخطارها. المواطنة الرقمية باختصار أكبر هي التعامل الذكي مع التكنولوجيا."

وتعرف إجرائياً: بأنها مجموعة من القيم والمفاهيم المتعلقة بالمواطنة الرقمية التي تم اشتقاقها من القواعد والضوابط والمعايير والمبادئ، والتي يحتاج الطفل لتعلمها في البيئة التعليمية لاستخدام التكنولوجيا على النحو الأمثل والحماية من مخاطرها وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المستجيبة على أداة الدراسة.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2. الإطار النظري

1.1.2. البيئة التعليمية

تعد البيئة التعليمية منظومة متكاملة لا يقتصر اهتمامها على تحقيق الهدف التعليمي وحسب، وإنما تنمية الطفل فكرياً وتربوياً، بحيث هذه المنظومة بما تشمل من طاقم تدريسي ومنهاج تعليمي وبيئة صحية وآمنة وأساليب تقنية حديثة، بخدمة العنصر الأساسي المتمثل وهو الطفل، وغرس القيم والمبادئ الإيجابية فيه، واكسابه المعلومات والمعارف والسلوكيّات السليمة والمهارات التي تعينه في المستقبل، وذلك يتم من خلال مجموعة من البرامج التعليمية والأنشطة الهادفة والمنظمة، ويتم بالتعاون البنّاء بين المجتمع المدرسي و أولياء الأمور.

مفهوم البيئة التعليمية

عرفتها الشلتي (2011) بأنها" الوسط الذي تدور فيه العملية التربوية بكافة جوانبها، ومن خلالها تتحقق الأهداف المنشودة من التربية في صناعة وإعداد الأجيال وتربية الأجسام والعقول والقيم كما تعد عنواناً للمجتمع والقدوة الصالحة للبيئة المحلية".

ويمكن تقسيم البيئة التعليمية إلى ثلاث أنواع تعمل متداخلة ومتكاملة، حيث ان من الصعب الفصل الواحدة عن الأخرى.

1- البيئة الأولى: وتشمل البيت وتستمر طيلة حياة الفرد، ولكن تأثيرها يتركز في السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل ثم يبدأ يظهر تأثير البيئات الأخرى.
2- البيئة الثانية: وهي البيئة المدرسة وتبدأ بعد التحاق الطفل بالروضة أو المدرسة، ويتناسب دورها وتأثيرها في تربية الطفل وتعليمة.
3- البيئة الثالثة: وهي المجتمع الخارجي الذي يعيشه الفرد مع ما يحتويه هذا المجتمع من مؤثرات متعددة، وفي مقدمتها وسائل الأعلام: المرئية، والمسموعة، والمقروءة، مؤثرات العولمة، والهيمنة الخارجية، بعد أن أصبح الفضاء الخارجي مفتوحاً ومتاحاً.

ومن خصائص البيئة التعليمية الجيدة ما يلي:

1. أن تكون البيئة المادية مريحة وجذابة ومجهزة بالأجهزة والتقنيات والمصادر والمواد التعليمية اللازمة، ومنظمة على نحو يتيح للطلاب فرص التعليم الفردي والتعليم في مجموعات.
2. أن تكون بيئة ترعى المتعلم وتحرص على تعلمه ونمائه، وتحثه على بذل كل جهد مستطاع في التعلم، وتحاول إشغاله بالتعلم وانهماكه فيه وصبره عليه، وبذل أقصى طاقته لتحصيل العلم والمعرفة.
3. أن تقوم البيئة على الضبط أو التسيير الذاتي، ومعنى ذلك أن الطلبة في هذه البيئة يتعلمون أن يضبطوا سلوكهم وتصرفاتهم بأنفسهم، على نحو يسهل تعلمهم ونمائهم.
4. إيجابية التفاعل بين المتعلمين أنفسهم وبينهم وبين معلميهم داخل الصفوف وخارجها.

أهداف البيئة التعليمية:

تهدف البيئة التعليمية إلى بناء مواطن واعي بمشكلات بيئته، وتنمية الوعي بأهمية البيئة، وتنمية المهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات التي تربط بين الأنسان والبيئة، كما تهدف إلى تنمية الأخلاق بيئية تعسى إلى إيجاد التوازن البيئي، وتزويد المواطنين بمعلومات دقيقة عن البيئة والمشكلات لمساعدتهم في اتخاذ القرارات السليمة لسلوب التعايش معها (السعود، 2007).

وتتمثل أهداف البيئة التعليمية في الآتي (وهيبي، 2001؛ الحناوي 2004):

1. أن تكون التربية البيئية عملية مستدامة في كافة المراحل الدراسية.
2. النظر إلى البيئة نظرة تكاملية من مختلف الجوانب.
3. خلق أنماط جديدة من السلوك عند جميع الأفراد والمجتمعات تجاه البيئة.

وتهدف البيئية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال إلى ما يلي (جاد،2007؛ **Tan, 2006**):

1. احترام الطفل حقوق الآخرين في البيئة والالتزام بواجباته نحوهم ونحو البيئة كملكية عامة للطفل وللآخرين وتخص كل فرد فيها أيضاً.
2. تكوين وتنمية الأسلوب العلمي للتفكير لدى الأطفال من خلال توجيههم نحو استخدام الأسلوب العلمي في التعامل مع مشكلات البيئة.

2.1.2. المواطنة الرقمية Digital citizenship

مفهوم المواطنة الرقمية

تعني إعداد الطفل، وتعليمه كيفية استخدام الوسائل التكنولوجية المختلفة بالطرق السليمة، والمناسبة والآمنة التي تنفعه من خلال تدريب الأطفال على الالتزام بالسلوك الإيجابي عند استخدام هذه الوسائل، سواء في حياته اليومية، أو العملية (المسلماني،2014).

وذكر الحافظي (2019) أنها: مجموعة المعتقدات والسلوكيات المرتبطة بمجموعة من المجالات القيمية الرقمية، التي يتم من خلالها تحديد سلوك الطلبة نحو الاستخدام الواعي والمسؤول في المجتمع الرقمي.

كما عرفها إسماعيل (2019): بأنها مجموعة من الضوابط، والمعايير، والقواعد، والأفكار، والقيم المتبعة في الاستخدام المسؤول، والأمثل للتقنية الرقمية، والتي يحتاجها المواطنون خلال التعامل معها من أجل استخدامها بأسلوب آمن، ومناسب؛ مما يؤدي للمساهمة في التوجيه نحو منافع التكنولوجيا، والحماية من أخطارها.

واستناداً لما سبق علاقة بين مفهوم المواطنة الرقمية بمنظومة التعليم، لأنها المسؤولة عن تطوير البيئة التعليمية للإسهام في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال؛ حيث تساعد لفهم وتطبيق ما يجب على الطفل معرفته من أجل إنشاء مواطنين رقميين واعيين لاستخدام التقنية الحديثة بأمان.

أهمية المواطنة الرقمية:

إن ما يموج به عالمنا اليوم من مخاطر الاجتياح الرقمي يؤكد على أن المواطنة الرقمية تعد بمثابة طول نجاة للدول والمجتمعات، فالتكنولوجيا الرقمية بصورها وأشكالها المختلفة يمكن ان تكون الجسر نحو المعرفة الجديدة، وإثراء العملية التربوية، وتجديد النظم التعليمية بشكل عام(زاهر،2004: 317)، وللمواطنة الرقمية علاقة قوية بمنظومة التعليم فهي ليست مجرد أداة تعليمية بل وسيلة لمساعدة المتعلمين في الانخراط الكامل في المجتمع والمشاركة الفعالة في خدمة مصالح الوطن عموماً، وفي المجال الرقمي خصوصاً (مازن، 2016)، كما تؤكد (العقاد،2017) على ضرورة تمكين القائمين على العملية التعليمية وخاصة المعلمين من توظيف متطلبات المواطنة الرقمية في التعليم.

وتتضح أهمية المواطنة الرقمية من خلال ما تشير إليه الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE إلى ضرورة مراعاة المؤسسات التعليمية لعدة معايير لتنمية قدرة المتعلمين والمعلمين على استخدام التكنولوجيا في التعليم لجعلهم مواطنين رقميين قادرين على التعرف على حقوقهم وواجباتهم والعيش والتعلم والعمل في مجتمع رقمي مترابط، كما تساعدهم على التصرف بطرق آمنة وقانونية وأخلاقية أثناء استخدام التكنولوجيا

وهذه المعايير هي (Rabble, Bailey, & Ross, 2004:7):

1. مساعدة المتعلمين على فهم الأخلاق والقضايا الثقافية والمجتمعية ذات الصلة بالتكنولوجيا.
2. تدريبهم على الاستخدام المسؤول والقانوني والأخلاقي لنظم تكنولوجيا المعلومات والبرمجيات.
3. تنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين واكتسابهم السلوك الإيجابي نحو استخدام التطبيقات والبرامج التكنولوجية التي تدعم التعلم مدى الحياة.

كما تشير (مجاهد، 2021) أن المواطنة الرقمية تكمن أهميتها في انها لا تقدم فقط قائمة السلوكيات المناسبة وغير المناسبة المرتبطة بالتعامل مع التكنولوجيا؛ بل إنها تعطي المتعلمين قدرة على التمييز بين السلوكيات الصحيحة، والخاطئة من خلال حوارات، ومناقشات مرتبطة بمواقف حقيقية في حياتهم، ولهذا أصبحت المواطنة الرقمية، والقدرة على التعامل مع التكنولوجيا الرقمية لها الأولوية في اهتمام المناهج وبرامج التنمية، والمبادرات المجتمعية.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن للمواطنة الرقمية أهمية في تحديد الإطار المنظم للفرد، بالإضافة إلى تعزيز المسؤولية الشخصية والمجتمعية، وما يدل على أهميتها حرص المملكة العربية السعودية على جعل التحول الرقمي إحدى الركائز الأساسية لتحقيق رؤية 2030، فأصبح التعليم الآن متجدداً، ومواكباً للثورة الرقمية ما يستعدي أن يكون المتعلم ممتلكاً للمهارات والمعارف وقادراً على توظيفها، والاستفادة منها (وزارة التعلم، 2022).

دواعي العناية بتحقيق المواطنة الرقمية لدى الأطفال:

لا شك ان نشر ثقافة المواطنة الرقمية لدى الأجيال في ظل التحديات المعاصرة وخصوصاً في المدارس وبين صفوف الطلاب أصبح ضرورة ملحة، حتى نتمكن من حمايتهم من الآثار السلبية المتزايدة للتكنولوجيا وتعزيز الاستفادة المثلى منها للمساهمة في تنمية المجتمع ولعل ذلك الاهتمام يعود للدواعي التالية: (القايد،2014)

1. ان موضوع المواطنة الرقمية يكتسب زخماً كبيراً في جميع انحاء العالم، حيث أصبحت تحتل جوهر التحول الحكومي والوطني في العصر الحديث.
2. ان مفهوم المواطنة الرقمية له علاقة قوية بمنظومة التعليم، لأنها الكفيلة بمساعدة المعلمين والتربويين عموماً وأولياء الأمور لفهم ما يجب على الطلاب معرفته من أجل استخدام التقنية بشكل مناسب. ولكونها وسيلة لإعداد الطلاب للانخراط الكامل في المجتمع والمشاركة الفاعلة في خدمة مصالح الوطن عموما وفي المجال الرقمي خصوصاً.

إسهام المدرسة في تحقيق المواطنة الرقمية في ظل التحديات المعاصرة

توجد عدة منطلقات تبرز دور المدرسة في تربية المواطنة بصفة عامة والمواطنة الرقمية بصفة خاصة لعل أهمها: (العقيل، 2014)

1. تعتبر أداة مهمة لتحقيق التواصل الفكري والتماسك الاجتماعي في المجتمع ومقرراتها الدراسية التي يدرسها الطلاب ترسخ لهذا الامر.
2. تعد المدرسة من المؤسسات الرسمية التي توظفها الدول في سبيل نشر القيم العليا التي تتبنها لدى الطلاب.
3. انها تؤثر في الفرد وتعدل سلوكه، وتكسبه المعلومات والمهارات المختلفة التي تساعده في حياته. لمكوثه فيها أيام طويلة من العام وجزء كبير من عمره.

ولهذا يمكننا بيان اسهام عناصر العملية التعليمية بالمدرسة في تحقيق المواطنة الرقمية في ظل التحديات المعاصرة من خلال توضيح دور المنهج في ذلك:

تعد المناهج الدراسية أداة مهمة لتحقيق التواصل الفكري والتماسك الاجتماعي في المجتمعات. كما أن لها دوراً هاما في إعداد الطلاب للحياة والعمل والقيام بدور فعال في التنمية المستدامة فهي تعمل على تشكيل الثقافة الرقمية لمساعدة الأجيال على معرفة ما الذي يجب فعله مع المعلومات التكنولوجية، من خلال إتاحة الفرصة امامه بممارسة الأنشطة التي تدعم المواطنة الرقمية والتي

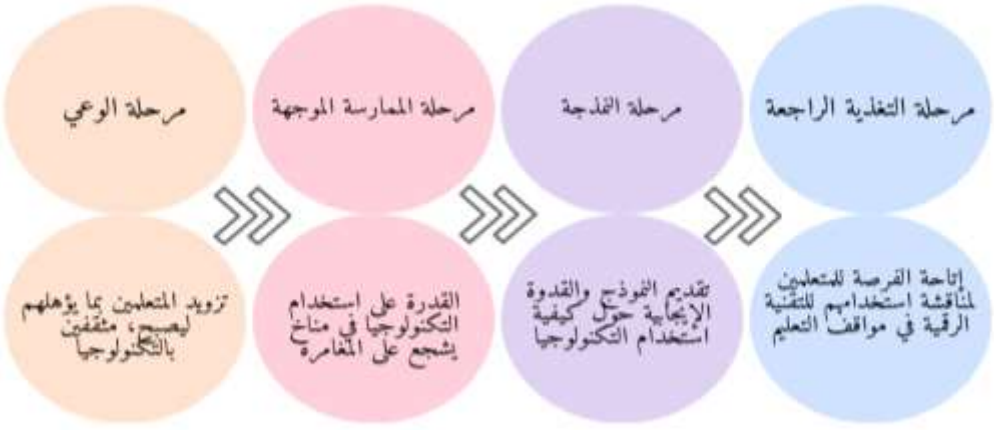
يجب ان تكون جزءاً اساسياً من المنهج تبدأ من رياض الأطفال ولذا يرعى المختصين أنه يجب أن تتضمن المناهج في مقرراتها وموضوعاتها ومفاهيمها أربعة مراحل كما وضعها بيلي وريبيل (Bailey & Ribble, 2006):

مرحلة الوعي: وتعني تزويد المتعلمين بما يؤهلهم ليصبحوا مثقفين بالتكنولوجيا؛ وذلك يعني تجاوز إعطاء وتقديم المكونات المادية والبرمجية والمعلومة والمعارف الأساسية إلى الانتقال لمرحلة معرفة المخاطر، والاستخدامات غير المرغوبة لتلك التكنولوجيا، والتوعية بجميع القضايا السياسية، والاجتماعية والثقافية والاقتصادية من انتشار استخدام التكنولوجيا.

مرحلة الممارسة الموجهة: وتعني القدرة على استخدام التكنولوجيا في مناخ يشجع على المغامرة، والاكتشاف وبما يمكن من إدراك ما هو مناسب، وما هو غير مناسب من الاستخدامات التكنولوجية أثناء الممارسة، ويحدث ذلك بتوجيه المعلم، ومساندته للمتعلمين.

مرحلة النمذجة: من خلال تقديم النموذج، والقدوة الإيجابية حول كيفية استخدام التكنولوجيا أثناء تواصلهم مع الأخرين؛ وذلك يحتاج إلى تخطيط الوقت من المعلمات لتقديم الأنشطة والحوارات مع المتعلمين.

مرحلة التغذية الراجعة وتحليل السلوك: من خلال إتاحة الفرصة للمتعلمين لمناقشة استخدامهم للتقنية الرقمية في مواقف التعليم والتعلم المختلفة، ووصولهم إلى القدرة على نقد ممارساتهم غير الجيدة، وتصحيحها.



شكل رقم (1) مراحل تنمية المواطنة الرقمية

إعداد الباحثة

ومجمل القول فإن المناهج يجب أن تعمل على تعزيز المواطنة الرقمية للطلاب بالعمل على تعميم قيم ومهارات المواطنة الرقمية في جميع المناهج الدراسية وتعزيز التربية الوطنية والمدنية لنصل الى المواطن الرقمي الذي يلتزم بالأمانة الفكرية ويدير وقته الذي يمضيه في استخدام الوسائط الرقمية. ويحافظ على معلوماته الشخصية ويحترم الثقافات والمجتمعات في البيئة الافتراضية ويحمي نفسه ووطنه من المعتقدات والأخلاق الفاسدة التي تنتشر في الوسائط الرقمية. (القايد، 2014)

دور البيئة المدرسية في تحقيق المواطنة الرقمية:

مما لا شك فيه أن البيئة المدرسية الجاذبة تتيح فرص التعليم والتعلم الممتعة والتي تنعكس ايجاباً على شخصيات الأجيال كما أنها تساهم في تحقيق المواطنة الرقمية بالصوة المرغوبة.

الأمر الذي يتطلب توفير البنى التحتية للأنترنت والشبكات المناسبة سهله الوصول لتحقق مدى الارتباط بين المواطنة الرقمية ومبدأ تكافؤ الفرص، لما يحقق التوازن في الفروق الفردية بين الطلاب في المواهب والقدرات، حيث من حقهم جميعاً الحصول على فرصة النجاح في عالم دائم التطور والتغير. (Mossberger, et al, 2014)

ومن جهة أخرى فإن الثورة الرقمية مثلما أحدثت تغييرًا في طبيعة وملامح الأنشطة الحياتية بصفة عامة، فإنها أدت لظهور مفاهيم وأنماط ومصطلحات جديدة في التربية كالتربية الرقمية ، والتي تسعى إلى تكوين مواطن رقمي فعّال محصن بأطر أخلاقية تحميه من مخاطر الفضاء السيبراني الرقمي، من خلال تربية هدفها تمكين الطلاب نحو التقنية وتنمية مهارات استخدام تقنياتها وتصفح الشبكات الرقمية، بجانب تنمية مهارات التفكير الناقد لمحتوى تلك التقنيات والشبكات، في ظل التوجيه المخطط من قبل قائد المدرسة والمعلمين للاستخدام الفعلي للمصادر والتقنيات الرقمية بهدف تنمية المهارات والسلوكيات التي تمكنهم بأن يصبحوا مواطنين رقميين، يتفاعلون مع الآخرين عبر الاتصال المباشر أو أثناء التدريس التفاعلي والالكتروني. (الدهشان، 2014)

وتستطيع البيئة المدرسية تحقيق تلك التطلعات من خلال العمل وفق المنطلقات التالية: (عروبة، 2010؛ الدهشان والفويهي،2015؛ سلامة، 2013)

1. أن تتبنى المدرسة التحول الرقمي بكل بيئاتها وأجهزتها وعناصرها ومناهجها، كما تتحول مواضيع الدراسة إلى مسائل يستنتجونها عبر تقنيات رقمية تنمي فيهم روح الاكتشاف والإبداع، ومواكبة العصر ليعملوا بأدوات من نتاج الثورة التكنولوجية المعاصرة.
2. توفير الإمكانات والتقنيات في البيئة المدرسية بتصميم موقع إلكتروني للمدرسة يضم جميع فعاليات العملية التعليمية، ويعرف المجتمع بجهودها، ويسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم حولها. كما يمكن للطلاب والمعلمين من خلاله التواصل مع بعضهم البعض، ومع الإدارة، وأولياء الأمور لكل ما يخدم عمليات التعليم والتعلم.
3. إتاحة فرص توظيف استراتيجيات التعلم الحديثة لتعزيز مهارات الحوار والتواصل واحترام آراء وأفكار الآخرين ومهارات الإصغاء النشط، وحثهم على الاشتراك في الملتقيات، والمنتديات، والمدونات وجلسات النقاش التي تتيحها شبكات التواصل الاجتماعي لبحث القضايا التي تهمهم في حاضرهم ومستقبلهم.
4. العمل على تدعيم ونشر ثقافة الاستخدام الرشيد والوعي بالأخلاقيات الرقمية لدى الطلاب، وتدريبهم على ممارسة جميع جوانب المواطنة الرقمية من خلال كافة الفعاليات والبرامج التربوية والأنشطة المدرسية المناسبة لإعدادهم وتربيتهم على المواطنة الرقمية ليتمكنوا من الحياة بأمان في العصر الرقمي.

وتتفق الباحثة مع ما ذهب إليه البعض بأن مجتمعنا السعودي وعالمنا العربي أصبح في حاجة ماسة إلى مبادرات وبرامج تربوية مدرسية ومجتمعية في التربية والمواطنة الرقمية والاستدامة فيها لحماية شبابنا وتعزيز سلامتهم من الاستخدامات السلبية المتزايدة للتكنولوجيا الحديثة في العصر الرقمي، وخاصة التوعية بالسلامة والأمن الإلكتروني عند استخدام شبكة الإنترنت والأجهزة المحمولة، والمتمثلة في ثقافة وآداب التعامل الرشيد مع التكنولوجيا الرقمية.

عناصر المواطنة الرقمية:

أجمع كل من (الدهشان، 2018؛ الحصري، 2019؛ حشيش، 2018؛ عطا الله،2020؛ يماني،2021) بأن عناصر المواطنة الرقمية تظهر مجموعة العناصر التي تمكن المهتمين بالمجال التعامل مع المواطنة الرقمية، وقد تكونت المواطنة الرقمية من تسعة عناصر اتفقت عليها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) أشار عليها (ريبل، 2012) وهي كالتالي:

1. الوصول الرقمي: يقصد به تكافؤ الفرص لجميع الطلاب بما يخص الوصول التكنولوجي، حتى تكون التقنية متاحة للجميع ولتتوفر لهم الفرصة في الانخراط في مجتمع رقمي، فيجب أن يكون الوصول الى التكنولوجيا متاح في المدارس.
2. التجارة الرقمية: يقصد بها توعية الطلاب بالتجارة الرقمية والاستهلاك الذكي، واطلاعهم على عدة قضايا قد تواجههم أثناء التسوق عبر الانترنت مثل الاحتيال وسرقة الهوية او المعلومات الشخصية وغيرها حتى يصبح الطلاب أكثر وعيا عند شراء او بيع البضائع الالكترونية.
3. الاتصال الرقمي: أصبح الاتصال الرقمي هو الوسيلة الجديدة التي يتفاعل بها الناس فيما بينها سواء كانت من خلال البريد الإلكتروني، او الاتصال المرئي، او المراسلة الفورية او مواقع التواصل الاجتماعي او غيرها من وسائل الاتصال الرقمي.
4. الثقافة الرقمية: بالرغم من الجهود المبذولة في نشر التكنولوجيا بشكل عام، إلا انه في اغلب الأحيان يكون التركيز عند التدريس على تعليم التكنولوجيا بحد ذاتها، وليس كيفية استخدامها بشكل ملائم.
5. قواعد السلوك الرقمي: قديما كانت مسؤولية وضع القواعد الخاصة بالسلوك بشكل عام تقع على عاتق الوالدين فقط، أما الأن مع تزايد تطور التكنولوجيا لم يعد بإمكان الوالدين مواكبة كل ما هو جديد ومعرفة الملائم وغير الملائم من المحتوى الرقمي.
6. القانون الرقمي: تم استخدام قانون رقمي يحمي المستخدمين الرقميين وهو موجود بالمملكة العربية السعودية تحت مسمى نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية، وأي انتهاك لقوانين هذا النظام يترتب عليه عقوبات حقيقية.
7. الحقوق والمسؤوليات الرقمية: بما أن هناك قانون رقمي يحمي المواطنين الرقميين فيجب التنبيه حول حقوق هؤلاء المواطنين مثل الخصوصية، حماية ملكيتهم الفكرية وغيرها من الحقوق.
8. الصحة والرفاهية الرقمية: تكون بتوعية الأطفال بالمخاطر الجسدية التي يمكن ان تصاحب استخدامهم للتكنولوجيا مثل مشاكل في العينين او الكتفين او الظهر والرقبة وغيرها من الأعراض التي قد تحصل نتيجة الاستخدام غير المسؤول والذي قد يتطور ويصبح ادماناً حقيقياً وقد يترتب عليه أيضا بعض المشاكل العقلية والنفسية.

9. الأمن الرقمي: يتضمن تعليم الطلاب كيفية حماية بياناتهم الالكترونية عن طريق استخدام برامج الحماية من الفيروسات، وأنظمة الحماية الرقمية.

ومن هنا يتضح لدى الباحثة أهمية العناصر التسعة التي تم ذكرها سابقاً لخلق مواطن رقمي صالح قادر على استخدام التكنولوجيا في ظل التحديات المعاصرة التي تواجه مستخدميها، لإعداد أطفال مواطنين رقميين واعيين بشكل كامل.

شكل رقم (2) عناصر المواطنة الرقمية

أهداف تربية المواطنة لدى طفل الروضة

يمكن تلخيص أهداف تربية المواطنة لدى الطفل فيما يلي (الخليفة، 2011):

1. تبصير الطفل بحقوقه وواجباته تجاه وطنه الصغير بصورة خاصة ووطنه العالمي الكبير بصورة عامة.
2. تطوير مهارات المشاركة والقيام بأنشطة إيجابية ومسئولة.
3. تنمية مفهوم الانتماء الصادق للوطن لدى الطفل.
4. تكوين مواطناً فعالاً يهتم بمجريات الأمور والأحداث في وطنه.
5. إكساب الطفل سمات المواطنة الفاعلة حتى يتمكن من المشاركة والإسهام الجاد في خدمة مجتمعه.

تربية المواطنة في أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030

يمكن بيان أهم عناصر تربية المواطنة الرقمية في أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في الآتي: (وثيقة رؤية المملكة 2030، 13)

1. بناء مجتمع حيوي يعيش أبناؤه وفق المبادئ الإسلامية ومنهج الوسطية والاعتدال.
2. ترسيخ القيم الإيجابية لبناء المواطن الطموح والمواطن المسؤول.
3. تكوين شخصية مستقلة لأبناء الوطن تسهم في ارتقاء المجتمع وازدهاره.
4. تنمية استعداد افراد المجتمع على تحمل المسؤولية تجاه أنفسهم ومجتمعهم.

يلاحظ مما تم ذكره مسبقاً ان المملكة العربية السعودية 2030 حاولت من خلال الأهداف التي أعدتها أن تجعل من تربية المواطنة جزء لا يتجزأ من مهامها، وفي هذا الإطار عملت على ترسيخ مبادئ وقيم المواطنة على كافة المستويات والأصعدة والمؤسسات، ويأتي في مقدمتها المؤسسات التعليمية، حيث باتت الجهود التربوية تتجه نحو تعزيز قيم وثقافة المواطنة التي ترسخ تكافؤ الفرص والقيم الإيجابية وغرس روح المبادرة لبناء الوطن الطموح والمسؤول بالإضافة إلى العمل على تشكيل المواطن القادر على مواجهة تحديات العصر.

2.2. الدراسات السابقة

اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات السابقة ونظراً لعدم وجود دراسة مماثلة سيتم تناول الأقرب، - في حدود اطلاع الباحثة- وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية. وسوف نستعرض الدراسات التي تم الاستفادة منها، مع ذكر أبرز ما يميز الدراسة الحالية، ثم نقدم تعليق عليها يتضمن: جوانب الاتفاق الاختلاف وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية. مع مراعاة ترتيب الدراسات من الأقدم إلى الأحدث.

1.2.2. الدراسات العربية:

- **دراسة أبو المجد (2018)** والتي هدفت إلى اقتراح مجموعة متطلبات لتربية المواطنة لدى الطفل في ضوء رؤية المكلة العربية السعودية 2030، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة، حيث طبقت الدراسة على معلمات رياض الأطفال منطقة الأحساء والتي بلغ عددهن (112) معلمة، وخلصت النتائج إلى تحديد مجموعة متطلبات لتربية المواطنة الرقمية لدى الطفل في ضوء رؤية 2030 من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، وتوصي الدراسة بضرورة تشجيع معلمات رياض الأطفال على تعزيز تربية المواطنة الي تنشدها رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وغرسها منذ مرحلة الطفولة المبكرة بطريقة مشوقة ومحببة للطفل باستمرار.
- **دراسة الزهراني (2019)** تهدف إلى التعرف على دور المدرسة في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلابها، تم استخدام المنهج الوصفي، وتم تحليل الأدب التربوي ذات الصلة، وأسفرت النتائج إلى ان للمعلم دور في غرس قيم المواطنة الرقمية وتنميتها بتوظيف التقنية وتفعيل استراتيجيات التعلم النشط القائم على التفكير الناقد والابتكاري، تساهم المناهج في تحقيق المواطنة الرقمية ببث قيمها ومفاهيمها وأهميتها ومجالاتها وتحدياتها المعاصرة عبر المراحل التعليمية المختلفة والمقررات الدراسية المتنوعة، وأوصت الدراسة إلى إجراء دراسة ميدانية عن واقع إسهام المراحل التعليمية الدراسية في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلابنا.

- **دراسة الحربي (2021)** وهدفت هذه الدراسة على الكشف عن دور التعليم عن بعد في تفعيل المواطنة الرقمية في الدراسات الاجتماعية بالتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، وتم استخدام المنهج المسحي، واشتملت الدراسة على عينة بلغت (96) عضوا وعضوة من أعضاء هيئة التدريس تخصص الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداة الاستبانة، كما كشفت نتائج الدراسة الدور البارز للتعليم عن في تفعيل المواطنة الرقمية بالرغم من وجود بعض التحديات التي تواجه التعليم عن بعد في تفعيل المواطنة الرقمية، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0،05) بين وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للدراسات الاجتماعية في المحاور الثلاث يمكن أن تعزى لمتغير الجنس، والتخصص العام، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي مؤهل الدكتوراه وسنوات الخبرة الأكثر من عشرة سنوات. وعليه توصي الدراسة إيجاد هيكل مفاهيمي وقيمي ومهاري لتفعيل أبعاد المواطنة الرقمية في التعليم عن بعد من قبل القائمين على تخطيط وإعداد مقررات الدراسات الاجتماعية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية.

2.2.2. الدراسات الأجنبية:

- **دراسة بولكان** (Bolkan, 2014) هدفت للبحث عن المصادر والمراجع التي يمكن أن تساعد على تعليم المواطنة الرقمية لطلبة المدارس، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بأسماء المواقع والكتب التي يمكن الاعتماد عليها في تدريس المواطنة الرقمية للطلبة، كما توصلت إلى أن المديرين والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور لهم دوراً هاماً في المحافظة على البيئة التعليمة الرقمية الآمنة، وأن تدريس المواطنة الرقمية يعد عنصر هاماً في أي استراتيجية تعليمية ونتائجه أفضل من فرض الرقابة على الطلبة.
- **دراسة دوترر؛ هيدجز؛ باركر** (Dotterer & Hedges & Parker, 2016) وهدفت التشجيع على ممارسة المواطنة الرقمية في مجالات التعليم المختلفة بالولايات المتحدة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت إلى أن تدريس المواطنة الرقمية يساعد على محو الأمية الرقمية، وعلى منح الشباب إطار أخلاقي للتعامل مع التكنولوجيا، كما يزيد من قدوته على التفاعل مع الفضاء الرقمي. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برنامج التكنولوجيا في المدارس بحيث تكون المواطنة الرقمية جزءاً أساسياً فيه.
- **دراسة غلاسمان وكريستول** (Glassman & Cristol,2017) والتي هدفت إلى تطوير مقياس يتمتع بالصدق والثبات؛ لقياس المواطنة الرقمية، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (508) طلاب جامعيين من طلاب المرحلة الجامعية والدراسات العليا في جامعة ميدويسترن بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت أداة الاستبانة وطُورت، وكان أبرز نتائجها: وجود موثوقية جيدة لمقياس المواطنة الرقمية، وأن هناك علاقة متقاربة مع كفاءة الإنترنت مع الخوف منه.

3.2.2. التعقيب على الدراسات:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أبو المجد (2018) ودراسة الحربي (2021) ودراسة غلاسمان وكريستول (Glassman & Cristol,2017) ودراسة الزهراني (2019) على منهج مشترك وهو المنهج الوصفي المسحي، بينما اختلفت دراسة بولكان (Bolkan, 2014) لاستخدامه المنهج الوصفي الوثائقي.

واتفقت الدراسة الحالية من حيث الأداة مع دراسة غلاسمان وكريستول (Glassman & Cristol,2017) ودراسة الحربي (2021) وأبو المجد (2018).

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الزهراني، 2019) في هدف الدراسة، وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة أبو المجد (2018) في العينة.

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة وهم دراسة (الحربي، 2021؛ Bolkan, 2014؛ Dotterer & Hedges & Parker, 2016؛ Glassman & Cristol,2017) في الهدف والعينة.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري وبناء أداة الدراسة، وفي الجوانب الإجرائية للدراسة الحالية، وكذلك تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

3. منهجية الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وهو منهج يعتمد على دراسة الواقع كما هو ويهتم بوصفه بشكل دقيق من خلال جمعه للمعلومات وتصنيفها وتنظيمها، والتعبير عنها كمًا وكيفًا.

ويعرف (الرشدي، 2021) المنهج الوصفي: بانه منهج يعتمد على دراسة الظواهر والحوادث والاشياء كما توجد في طبيعتها ووضع توصيفا كميا أو كيفيا لتلك الظاهرة وذلك بإعطائها وصفا رقميا لتوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

2.3. مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات رياض الأطفال في المنطقة الشرقية، من عام 1444هـ، واللاتي بلغ عددهن حسب إحصائية المجتمع (619) معلمة.

العينة:

- العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (20) معلمة من خارج عينة الدراسة؛ وذلك للتأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها.
- العينة الأساسية: استخدمت الباحثة أسلوب العينة (المتاحة) حيث تم عمل رابط الكتروني وتعميمه على الفئة المستهدفة (معلمات رياض الاطفال) في الروضات الحكومية والأهلية في المنطقة الشرقية وبعد تحديد مدة الاستجابات المتمثلة بأسبوعين لاستقبال

الردود وبلغ عددهم (155) معلمة وبنسبة (25.04%) من مجتمع الدراسة الأصلي، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات المؤهل وعدد سنوات الخبرة، وطبيعة العمل ونوع المدرسة

جدول (3-1): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع افراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، وطبيعة العمل ونوع المدرسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
المؤهل العلمي	دبلوم	21	13.5
	بكالوريوس	114	73.5
	دراسات عليا	20	12.9
سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	74	47.7
	من (5) الى (10) سنوات	28	18.1
	أكثر من 10 سنوات	53	34.2
طبيعة العمل	معلمة رياض أطفال	51	32.9
	معلمة صفوف أولية	104	67.1
نوع المدرسة	حكومية	108	69.7
	أهلية	47	30.3
الاجمالي		155	%100

3.3. أداة الدراسة:

استبانة دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات:

تم بناء الاستبانة لقياس دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات في صورتها الأولية ملحق (4)، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمراجع الخاصة بالدراسة الحالية، وتكون الاستبيان في صورته النهائية ملحق (5) من ثلاثة أجزاء:

1. القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي يراد جمعها من أفراد عينة الدراسة، والهدف من جمع البيانات والمعلومات المقدمة والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي.
2. القسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بمعلمات رياض الأطفال، والمتمثلة في (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، طبيعة العمل، ونوع المدرسة).

3. القسم الثالث: يتكون من جدول يحتوي على (32) معيارا، موزعة وفق سلم التقدير الرباعي (دائما – غالبا – نادرا – أبدا) وتأخذ القيم على التوالي (4، 3، 2، 1).

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال:

أ – الصدق الظاهري (المحكمين):

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس من أصحاب الخبرة والاختصاص وبلغ عددهم (5) محكمين، ملحق (3)، وتم الأخذ بتوجيهاتهم ومقترحاتهم من إضافة فقرات جديدة، وحذف او تعديل الفقرات غير المناسبة، ووضع الفقرات في المهارة الذي تنتمي إليه، ووضوح الصياغة وسلامة اللغة. كما يوضح الجدول نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات الاستبانة، والجدول (3) يبين نسب اتفاق المحكمين حيث تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) لقبول الفقرة وبواقع (4) محكمين لمناسبة وقبول الفقرات

ب – صدق الاتساق:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة (20) معلمة وتم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين معايير دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات مع الدرجة الكلية للمعايير، والجدول (3-2) يبين ذلك:

جدول (3-2) معامل ارتباط بيرسون بين معايير دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات مع الدرجة الكلية للمعايير (ن = 20)

م	المعيار	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
1	تنمي البيئة التعليمة المواطنة الرقمية من أجل المساهمة في رقي الوطن	.636**	.003
2	توجه البيئة التعليمة الأطفال نحو منافع التقنيات الحديثة كتقنية الايباد	.734**	.000
3	تحمي البيئة التعليمية الأطفال من أخطار التكنولوجيا المعاصرة	.776**	.000
4	تدرب البيئة التعليمية الأطفال على التعامل الذكي مع التكنولوجيا	.747**	.000
5	تشتق البيئة التعليمية المفاهيم والقيم المتعلقة بالمواطنة الرقمية من الضوابط والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا	.569**	.009
6	تُكون قيم المواطنة الرقمية لدى الطفل من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات التربوية	.743**	.000
7	تمثل المواطنة الرقمية الصفات الإيجابية التي يكتسبها المتعلم في البيئات التعليمية	.653**	.002

8	تحدد البيئة التعليمية التقنيات المناسبة للأطفال لتحقيق المواطنة الرقمية بشكل صحيح	.844**	.000
9	تحظى المواطنة الرقمية اهتمام عالي في البيئة التعليمية	.895**	.000
10	تسهم البيئة التعليمية في إعداد افراد قادرين على النهوض بالمجتمع ومواكبة التطور التقني	.787**	.000
11	تتبع البيئة التعليمية القواعد الخلقية التي تجعل السلوك الرقمي يتسم بالقبول الاجتماعية مع الاخرين	.914**	.000
12	تزداد الحاجة إلى توظيف المواطنة الرقمية في بيئات تعلم الأطفال بازدياد التقدم التقني	.744**	.000
13	تسهم المواطنة الرقمية المستخدمة في بيئات التعلم بحماية الأطفال من مخاطر التقنيات الحديثة	.852**	.000
14	تعزز البيئة التعليمية قيم المواطنة الرقمية لدى الأطفال	.895**	.000
15	تحفز البيئة التعليمية الأطفال على الاستفادة المثلى من إيجابيات التكنولوجيا	.876**	.000
16	تسهم البيئة التعليمية بتوعية الأطفال اثناء تعاملهم مع التكنولوجيا	.833**	.000
17	ترشد البيئة التعليمية للأطفال على حماية خصوصياتهم، وممتلكاتهم، وسلامة صحتهم	.879**	.000
18	تشجع البيئة التعليمية الأطفال على احترام الأخرين اثناء التفاعل من خلال شبكات التواصل الاجتماعي	.893**	.000
19	يدرج مفهوم المواطنة الرقمية في المناهج المنفذة في البيئات التعليمية	.949**	.000
20	تعد البيئة التعليمية مواطن قادر على تفهم القضايا المرتبطة بالتقنية	.786**	.000
21	تأهل البيئة التعليمية الأطفال ليصبحوا مثقفين بالوسائط التكنولوجية	.834**	.000
22	تعزز البيئة التعليمية المواقف الإيجابية في تعامل الاطفال مع الانترنت	.861**	.000
23	تعزز البيئة التعليمية قيمة الاحترام في معاملة الاخرين اثناء التواصل الرقمي	.853**	.000
24	تستخدم البيئة التعليمية الأدوات المناسبة لمواكبة التطور الرقمي	.887**	.000
25	تساعد البيئة التعليمية في اكساب الاطفال مهارات التعلم المستمر	.926**	.000
26	تكسب البيئة التعليمية الاطفال السلوك الإيجابي اثناء للتكنولوجيا	.945**	.000

27	تعزز البيئة التعليمية قيم الاعتزاز والولاء للوطن من خلال محتوى يعرض على الاطفال	.824**	.000
28	تعزز البيئة التعليمية الثقافة الوطنية من خلال إدراجها في المناهج	.837**	.000
29	توفر البيئة التعليمية الوسائل والأساليب الحضارية لتكوين مواطن رقمي فعال	.830**	.000
30	تساعد البيئة التعليمة الأطفال بالتعامل مع التقنيات الحديثة بشكل آمن وفعال	.878**	.000
31	تحيط البيئة التعليمية بالعالم الرقمي ومكوناته	.786**	.000
32	تأهل البيئة التعليمية الأطفال ليصبحوا مثقفين بالوسائط التكنولوجية	.790**	.000

** دالة احصائيا عند (0.01)

يبين الجدول (2) ان معاملات ارتباط بيرسون بين معايير دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات مع الدرجة الكلية للمعايير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين المعايير مع الدرجة الكلية للمعايير المنتمية له بين (0.596** - 0.949**)، وجميعها دالة إحصائيًا.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معاملات الثبات على الدرجة الكلية لمعايير دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات من خلال معادلة الفا كرونباخ، حيث تم تطبيق اداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلمة والجدول (3-3) يبين معاملات الثبات.

جدول (3-3): معاملات ثبات الفا كرونباخ على الدرجة الكلية للمعايير (ن = 20)

م	المعايير	عدد المعايير	معامل الثبات
	ثبات الأداة الكلي	**32**	**0.97**

أظهر الجدول (3) ان معامل الثبات الفا كرونباخ على الدرجة الكلية لمعايير دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بلغ (0.97)، وهو معامل ثبات مرتفعة ومناسبة لغايات الدراسة، مما يشير الى تمتع أداة الدراسة بالثبات.

4.3. إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة عددًا من الإجراءات لتنفيذ الدراسة وتمثلت هذه الإجراءات في المراحل التالية:

- الاطلاع على الادب التربوي والدراسات السابقة لموضوع الدراسة الحالية

- بناء الاستبانة بصورتها الأولية
- تحكيم الاستبانة من قبل مختصين من أعضاء هيئة التدريس
- تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية للتحقق من صدق وثبات الدراسة
- تحديد مجتمع وعينة الدراسة
- تحويل أداة الدراسة في صورتها النهائية بعد التحقق من صدقها وثباتها الى صورة الكترونية
- تحديد مدة الاستجابة (14) يوما لاستقبال الردود
- استقبال الردود واستخدام البرامج الإحصائية للتوصل الى النتائج
- وضع التفسيرات المناسبة
- صياغة التوصيات البحثية والمقترحات.

5.3. أساليب المعالجة الإحصائية:

اعتمدت البرمجية الإحصائية (SPSS) نسخة (23) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها حيث تم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق

- الفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة الدراسة

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للإجابة عن السؤال الاول " ما دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات "؟

وتم اعتماد التدريج الآتي لدرجة تحقق معايير أداة الدراسة لتحديد درجة الموافقة بالاعتماد على معادلة المدى لتصنيف المتوسطات الحسابي الى (3) فئات قليلة، متوسطة، كبيرة:

جدول (3-4) معايير تفسير قيم المتوسطات الحسابية وفقا لمعادلة المدى

الدرجة	قليلة	متوسطة	كبيرة
المتوسط الحسابي	من 1,00 إلى 2,00	أكبر من 2,00 إلى 3,00	أكبر من 3,00 إلى 4,00

2- هل توجد فروق لاستجابات المشاركين في الدراسة لدور البيئة التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال، تعزى لأثر بعض المتغيرات المستقلة (نوع المدرسة، المؤهل العلمي، الخبرة العملية، طبيعة العمل) وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (لمتغيرات الخبرة، / كروسكال لمتغير المؤهل العلمي) / اختبار ت (لمتغيرات طبيعة العمل، نوع المدرسة) للإجابة على هذا السؤال.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها:

يستعرض هذا الفصل أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية من خلال الاجابة عن تساؤلات الدراسة

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات، والجدول (4-5) يبين ذلك:

جدول (4-5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات

م	الرتبة	المعيار	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
1	4	تنمي البيئة التعليمة المواطنة الرقمية من أجل المساهمة في رقي الوطن	3.52	.658	كبيرة
2	23	توجه البيئة التعليمة الأطفال نحو منافع التقنيات الحديثة كتقنية الايباد	3.32	.736	كبيرة
3	31	تحمي البيئة التعليمية الأطفال من أخطار التكنولوجيا المعاصرة	3.19	.748	كبيرة
4	26	تدرب البيئة التعليمية الأطفال على التعامل الذكي مع التكنولوجيا	3.30	.768	كبيرة
5	28	تشتق البيئة التعليمية المفاهيم والقيم المتعلقة بالمواطنة الرقمية من الضوابط والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا	3.26	.739	كبيرة
6	15	تُكون قيم المواطنة الرقمية لدى الطفل من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات التربوية	3.40	.641	كبيرة
7	16	تمثل المواطنة الرقمية الصفات الإيجابية التي يكتسبها المتعلم في البيئات التعليمية	3.37	.685	كبيرة
8	17	تحدد البيئة التعليمية التقنيات المناسبة للأطفال لتحقيق المواطنة الرقمية بشكل صحيح	3.37	.722	كبيرة
9	30	تحظى المواطنة الرقمية اهتمام عالي في البيئة التعليمية	3.24	.757	كبيرة

10	8	تسهم البيئة التعليمية في إعداد افراد قادرين على النهوض بالمجتمع ومواكبة التطور التقني	3.48	.677	كبيرة
11	13	تتبع البيئة التعليمية القواعد الخلقية التي تجعل السلوك الرقمي يتسم بالقبول الاجتماعية مع الاخرين	3.41	.681	كبيرة
12	1	تزداد الحاجة إلى توظيف المواطنة الرقمية في بيئات تعلم الأطفال بازدياد التقدم التقني	3.66	.584	كبيرة
13	14	تسهم المواطنة الرقمية المستخدمة في بيئات التعلم بحماية الأطفال من مخاطر التقنيات الحديثة	3.41	.745	كبيرة
14	10	تعزز البيئة التعليمية قيم المواطنة الرقمية لدى الأطفال	3.45	.676	كبيرة
15	6	تحفز البيئة التعليمية الأطفال على الاستفادة المثلى من إيجابيات التكنولوجيا	3.52	.678	كبيرة
16	7	تسهم البيئة التعليمية بتوعية الأطفال اثناء تعاملهم مع التكنولوجيا	3.48	.658	كبيرة
17	5	ترشد البيئة التعليمية للأطفال على حماية خصوصياتهم، وممتلكاتهم، وسلامة صحتهم	3.52	.696	كبيرة
18	9	تشجع البيئة التعليمية الأطفال على احترام الأخرين اثناء التفاعل من خلال شبكات التواصل الاجتماعي	3.47	.687	كبيرة
19	32	يدرج مفهوم المواطنة الرقمية في المناهج المنفذة في البيئات التعليمية	3.15	.846	كبيرة
20	27	تعد البيئة التعليمية مواطن قادر على تفهم القضايا المرتبطة بالتقنية	3.27	.792	كبيرة
21	24	تأهل البيئة التعليمية الأطفال ليصبحوا مثقفين بالوسائط التكنولوجية	3.32	.804	كبيرة
22	19	تعزز البيئة التعليمية المواقف الإيجابية في تعامل الاطفال مع الانترنت	3.36	.738	كبيرة
23	20	تعزز البيئة التعليمية قيمة الاحترام في معاملة الاخرين اثناء التواصل الرقمي	3.35	.779	كبيرة
24	22	تستخدم البيئة التعليمية الأدوات المناسبة لمواكبة التطور الرقمي	3.32	.729	كبيرة
25	11	تساعد البيئة التعليمية في اكساب الاطفال مهارات التعلم المستمر	3.44	.685	كبيرة

26	12	تكسب البيئة التعليمية الاطفال السلوك الإيجابي اثناء للتكنولوجيا	3.43	.664	كبيرة
27	2	تعزز البيئة التعليمية قيم الاعتزاز والولاء للوطن من خلال محتوى يعرض على الاطفال	3.64	.580	كبيرة
28	3	تعزز البيئة التعليمية الثقافة الوطنية من خلال إدراجها في المناهج	3.53	.648	كبيرة
29	21	توفر البيئة التعليمية الوسائل والأساليب الحضارية لتكوين مواطن رقمي فعال	3.34	.817	كبيرة
30	18	تساعد البيئة التعليمة الأطفال بالتعامل مع التقنيات الحديثة بشكل آمن وفعال	3.37	.765	كبيرة
31	29	تحيط البيئة التعليمية بالعالم الرقمي ومكوناته	3.25	.752	كبيرة
32	25	تأهل البيئة التعليمية الأطفال ليصبحوا مثقفين بالوسائط التكنولوجية	3.32	.836	كبيرة
		الدرجة الكلية لدور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات	3.39	.532	كبيرة

يبين الجدول (4-5) ان الدرجة الكلية لدور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.39) وبانحراف معياري (0.532)، وتراوحت المتوسطات الحسابية على معايير دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بين (3.15 – 3.66) وجميعها بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة ذلك لأهمية إدراج المواطنة الرقمية في البيئات التعليمية للأطفال، وتضمينها في الأنشطة من أجل تعزيز القيم والاعتزاز والولاء للوطن، وكذلك الإسهام في رقي الوطن، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البنا (2021) والتي أكدت نتائجها على فاعلية وحدة مقترحة في تنمية بعض المفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية لدى طفل الروضة، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة بولكان (Bolkan, 2014) والتي أشارت ان تدريس المواطنة الرقمية يعد عنصراً هاماً في بيئات التعلم.

اظهرت النتائج أن من أكثر أدوار البيئة التعليمية تنمية للمواطنة الرقمية المعيار (12) تزداد الحاجة إلى توظيف المواطنة الرقمية في بيئات تعلم الأطفال بازدياد التقدم التقني بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي (3.66) وبانحراف معياري (0.584) وبدرجة كبيرة، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة السماحي (2017) والتي أشارت إلى عدم اهتمام البيئات التعليمية بإعطاء الأطفال معلومات بما يخص المواطنة الرقمية مما يؤثر على قدرة الطفل في تحمل مسؤولياته والقيام بواجباته مستقبلا وهو مطلب أساسي لمواجهة التغيرات المعاصرة.

كما بينت النتائج أن من أقل أدوار البيئة التعليمية تنمية للمواطنة الرقمية، المعيار (19) يدرج مفهوم المواطنة الرقمية في المناهج المنفذة في البيئات التعليمية جاء بالمرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (3.15) وبانحراف معياري (0.846) وبدرجة كبيرة، وبالرغم أنها احتلت الأدوار الأخيرة إلا أنها جاءت بدرجات كبيرة وتعزو الباحثة ذلك لأهمية الحاجة لتوظيف المواطنة الرقمية في بيئات تعلم الأطفال؛ لمواكبة التقدم التقني وذلك من خلال إدراجها في المناهج التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزهراني (2019) والتي أشارت إلى أهمية ادراج المواطنة الرقمية في المناهج بحيث تساهم ببث قيمها ومفاهيمها وأهميتها ومجالاتها وتحدياتها المعاصرة عبر المراحل التعليمية المختلفة والمقررات الدراسية المتنوعة.

نتائج السؤال الثاني: قياس الفروق لاستجابات المشاركين في الدراسة لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال، تعزى لأثر بعض المتغيرات المستقلة (نوع المدرسة، المؤهل العلمي، الخبرة العملية، طبيعة العمل)؟

أولا: متغير الخبرة

استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال حسب متغير سنوات الخبرة والجدول (4-6) يبين ذلك:

جدول (4-6): تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال حسب متغير سنوات الخبرة

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال	بين المجموعات	.472	2	.236	.833	.437
	داخل المجموعات	43.077	152	.283		
	الكلي	43.549	154			

أظهر الجدول (4-6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة حيث كانت مستوى الدلالة لقيمة ف أكبر من (0.05).

ثانيا: متغير المؤهل

استخدمت الباحثة اختبار كروسكال المقابل لاختبار تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب استجابات أفراد عينة الدراسة حول لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال حسب متغير المؤهل العلمي، نظرا للتفاوت في حجم العينة حسب متغير المؤهل العلمي وعدم تحقق اعتدالية التوزيع والجدول (4-7) يبين ذلك:

جدول (4-7): اختبار كروسكال لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب استجابات أفراد عينة الدراسة حول لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال حسب متغير المؤهل العلمي

	المؤهل	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال	دبلوم	21	71.48	2.035	2	.361
	بكالوريوس	114	77.03			
	دراسات عليا	20	90.40			
	Total	155				

أظهر الجدول (4-7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث كانت مستوى الدلالة لقيمة كاي أكبر من (0.05).

ثالثا: متغير نوع المدرسة

استخدمت الباحثة اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال حسب متغير نوع المدرسة والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (4-8): اختبار ت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال حسب متغير نوع المدرسة

	نوع المدرسة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال	حكومية	108	3.34	.523	-1.759-	153	.081
	أهلية	47	3.50	.541			

أظهر الجدول (4-8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال حسب متغير نوع المدرسة حيث كانت مستوى الدلالة لقيمة ت أكبر من (0.05).

رابعا متغير طبيعة العمل

استخدمت الباحثة اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال حسب متغير طبيعة العمل والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (4-9): اختبار ت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور البيئة التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال حسب متغير طبيعة العمل

الدرجة الكلية لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال	طبيعة العمل	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
	رياض أطفال	51	3.54	.507	2.464	153	.015
	صفوف أولية	104	3.32	.531			

أظهر الجدول (4-9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال حسب متغير طبيعة العمل حيث كانت مستوى الدلالة لقيمة ت أقل من (0.05)، وجاءت الفروق لصالح معلمات رياض الاطفال.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: قياس الفروق لاستجابات المشاركين في الدراسة لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال، تعزى لأثر بعض المتغيرات المستقلة (نوع المدرسة، المؤهل العلمي، الخبرة العملية، طبيعة العمل)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة حيث كانت مستوى الدلالة لقيمة ف أكبر من (0.05)، وأظهرت النتائج بأن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث كانت مستوى الدلالة لقيمة كاي أكبر من (0.05)، وتُعزى هذه النتيجة على أن جميع المعلمات – على اختلاف سنوات خبرتهن ومؤهلاتهم- لديهم وعي بالمواطنة الرقمية، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الخالدي،2022) والتي أشارت إلى وجود أثر في متغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، و وجود أثر لمتغير الخبرة لصالح من خبرتهن أكثر من (10) سنوات، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال حسب متغير نوع المدرسة حيث كانت مستوى الدلالة لقيمة ت أكبر من (0.05)،وتعزى النتيجة إلى اهتمام وزارة التعليم بالمدارس الأهلية والحكومية من حيث المحتوى المقدم للمتعلمين، وكذلك الاهتمام بالخبرات التعليمية للمعلمين من خلال إعداد الدورات والورش لمواكبة التطورات التعليمية، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (السماحي،2017) والتي اشارت نتائجها إلى عدم وعي معلمات الروضات الحكومية بأهمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لدور البيئية التعليمية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الأطفال حسب متغير طبيعة العمل حيث كانت مستوى الدلالة لقيمة ت أقل من (0.05)، وجاءت الفروق لصالح معلمات رياض الأطفال، وتعزو الباحثة بأن المعلمة لها الدور الكبير في تحقيق المواطنة الرقمية بما تقوم به من مهام داخل الميدان وخارجة في الجانب التقني والإلكتروني، لما تقوم به من توظيف التكنولوجيا بطرق جديدة ومبتكرة، حتى يتسنى لهم التفاعل الإيجابي مع التقنية والاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة،

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الخالدي،2022) والتي بينت نتائجها أن درجة دور المعلمات في تنمية المواطنة الرقمية لدى أطفال الروضة جاءت بدرجة كبيرة، وذلك لوعي المعلمة وحرصهن بأهمية التكنولوجيا في تعزيز قيم المواطنة لدى الأطفال في هذه المرحلة.

5. الخاتمة

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

1- أهمية إدراج المواطنة الرقمية في البيئات التعليمية للأطفال، وتضمينها في الأنشطة من أجل تعزيز القيم والاعتزاز والولاء للوطن، وكذلك الإسهام في رقي الوطن.
2- من أكثر أدوار البيئة التعليمية تنمية للمواطنة الرقمية المعيار (12) "تزداد الحاجة إلى توظيف المواطنة الرقمية في بيئات تعلم الأطفال بازدياد التقدم التقني" بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي (3.66) وبانحراف معياري (0.584) وبدرجة كبيرة، كما بينت النتائج أن من أقل أدوار البيئة التعليمية تنمية للمواطنة الرقمية، المعيار (19) "يدرج مفهوم المواطنة الرقمية في المناهج المنفذة في البيئات التعليمية "جاء بالمرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (3.15) وبانحراف معياري (0.846) وبدرجة كبيرة، وبالرغم أنها احتلت الأدوار الأخيرة إلا أنها جاءت بدرجات كبيرة.
3- أن جميع المعلمات – على اختلاف سنوات خبرتهن ومؤهلاتهم- لديهم وعي بالمواطنة الرقمية.
4- أوضحت الدراسة اهتمام وزارة التعليم بالمدارس الأهلية والحكومية من حيث المحتوى المقدم للمتعلمين، وكذلك الاهتمام بالخبرات التعليمية للمعلمين من خلال إعداد الدورات والورش لمواكبة التطورات التعليمية.
5- أن المعلمة لها الدور الكبير في تحقيق المواطنة الرقمية بما تقوم به من مهام داخل الميدان وخارجة في الجانب التقني والإلكتروني، لما تقوم به من توظيف التكنولوجيا بطرق جديدة ومبتكرة، حتى يتسنى لهم التفاعل الإيجابي مع التقنية والاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة.

1.5. التوصيات

وتوصي الباحثة في ضوء نتائج الدراسة الحالية ما يأتي:

1- تشجيع المعلمات القائمين على تعليم الأطفال، بتنمية المواطنة الرقمية وذلك من خلال إقامة الدورات التدريبية والورش حول إدراج مفهوم المواطنة الرقمية في المناهج التعليمية.
2- عمل برامج للأطفال تدعم لديهم ثقافة المواطنة الرقمية لغرسها فيهم منذ مرحلة الطفولة المبكرة بطرق مشوقة وجذابة.
3- إجراء المزيد من الدراسات حول المواطنة الرقمية وطرق تنميتها لتكوين جيل رقمي صالح كما تنشده رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
4- تضمين المواطنة الرقمية لأنشطة الطفل اليومية لتدعيم ثقافة الطفل الرقمية.
5- نشر الوعي بين الطلاب في مختلف المراحل بمهارات وقيم المواطنة الرقمية.
6- العمل على تفعيل دور الإذاعة المدرسة وإشراك الطلاب فيها لرفع وعي بأهمية المواطنة الرقمية.

2.5. المقترحات

في ضوء الدراسة الحالية تقترح الباحثة اجراء المزيد من الدراسات حول:

1. إجراء دراسة تجريبية لوحدة مقترحة قائمة على تعلم المواطنة الرقمية لأطفال الروضة.
2. إجراء دراسة مسحية لواقع ممارسة المعلمات لمهارات المواطنة الرقمية داخل الصف.
3. إجراء دراسة تحليل محتوى لكتب مرحلة الطفولة المبكرة؛ لمعرفة درجة تضمينها لأبعاد المواطنة.

6. المراجع

1.6. المراجع العربية:

أبو المجد، مها. (2018). تربية المواطنة لدى الطفل في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية، 29*(116)، 147-182.

إسماعيل، عبد الرؤوف محمد. (2018). الدينة الذكية طموح إيديولوجي عربي استراتيجية دعم التحول الرقمي وإدارة البنية الذكية لدول المنطقة في تحقيق الازدهار وجودة الحياة نحو مجتمعات متقدمة. روابط للنشر وتقنية المعلومات.

البنا، هبة أحمد. (2021). فاعلية وحدة مقترحة لتنمية بعض المفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية لدى طفل الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة المبكرة والتربية*، (17)، 151-214.

جاد، منى محمد علي. (2007). التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الجزار، هالة حسن. (2014). دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية تصور مقترح. *دراسات في التربية وعلم النفس*، (56)، 385-418.

الحربي، محمد بن صنت (د.ت) البيئة التعليمية، موقع الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (iu.edu.sa).

الحربي، منال عبدالهادي. (2021). دور التعليم عن بعد في تفعيل المواطنة الرقمية في الدراسات الاجتماعية بالتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة *التربوية.ج1* (90)494- 540.

حشيش، نسرين. (2018). مهارات المواطنة الرقمية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. *دراسات في التعليم الجامعي*، (39)، 408-427.

الحصري، كامل دسوقي. (2015). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، (6)، 87-109.

الحناوي، عصام. (2004). قضايا البيئة في مئة سؤال وجواب. بيروت: البيئة والتنمية.

الخالدي، ظبية علي. (2022). دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المواطنة الرقمية لدى أطفال الروضة من وجهة نظرهن. *مجلة العربية للنشر العلمي*.(45) 146-176.

الخليفة، هند خالد (2011). الأطفال والمواطنة بعض المتغيرات الثقافية المؤثرة في التربية الوطنية، مجلة الطفولة والتنمية، مج5.

الدهشان، جمال علي. (2016). المواطنة الرقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرقمي. *مجلة نقد وتنوير*، (5)، 71-104.

الدهشان، جمال علي. (2016)، والفويهي، هزاع عبدالكريم. (2015). المواطنة الرقمية مدخلاً لمساعدة أبنائنا على الحياة في العصر الرقمي. *مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية، 30*(4)، 1-42.

زاهر، ضياء الدين. (2004) التكنولوجيا الرقمية ودورها في تجديد النظم التعليمية. مستقبل التربية العربية. القاهرة. *المركز العربي للتعليم والتنمية*. *10* (34).309-329.

الزهراني، معجب بن أحمد بن معجب. (2019). إسهام المدرسة في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلابها في ظل التحديات المعاصرة. *المجلة التربوية*. (68)394- 422.

السعود، راتب. (2007). الإنسان والبيئة: دراسة في التربية البيئية. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

سلامة، صفاء (2013): دروس وبرامج في التربية الرقمية لسلامة الأسرة لتعليم الأبناء المسئولية وحمايتهم من سوء استخدام التكنولوجيا. جريدة الشرق الأوسط، العدد 12482/ 2013.

السماحي، زينب موسى. (2017). التنمية المستدامة للطفل العربية كمرتكزات للتغيير في الألفية الثالثة الواقع والتحديات. المؤتمر الدولي الثاني.

الشلتي، أمل محمد علي (2011). أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى]. تم استخراجه في (2020)

الشهري، فاطمة علي. (2016). تحدي الأسرة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية: رؤية مقترحة [بحث متقدم]. الملتقى العلمي " دور الأسرة في الوقاية من التطرف"، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية.

عروبة، محمد جميل (2010): دور المدرسة في غرس قيم المواطنة الرقمية- الحوار المتمدن،(2909).

عطا الله، نشوى عبدالخالق. (2020). برنامج قائم على الألعاب الإلكترونية لتنمية مهارات المواطنة الرقمية في مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء معايير التكنولوجيا بالقرن الحادي والعشرين. *مجلة الطفولة والتربية 12* (41)، 213-244.

العقاد، ثائرة عدنان. (2017). تصور مقترح لتمكين المعلمين بمدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية نحو توظيف متطلبات المواطنة الرقمية في التعليم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر بفلسطين.

العقيل، عصمت إبراهيم (2014): المواطنة الرقمية في الفكر التربوي الإسلامي، دار اليازوري، الأردن.

عمر، ذياب أحمد. (2012). أثر استخدام الفكاهة في تحصيل طلبة الصف التاسع في الوسط العربي واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا وإيجاد بيئة صفية آمنة، [أطروحة دكتوراه غير منشورة] جامعة اليرموك.

القايد، مصطفى. (2014). مفهوم المواطنة الرقمية، مقال منشور، تعليم جديد، 2016/3/8، http://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship.

مازن، حسام الدين. (2016). تكنولوجيا التربية الرقمية مدخل لإصحاح هندسة المناهج. تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث. عدد خاص. مؤتمر تكنولوجيا التربية والتحديات العالمية للتعليم، مصر، 19-21.

مجاهد، فايزة أحمد. (2021). مداخل وإستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية. درا التعليم الجامعي.

المسلماني، لمياء، والسوقي، إبراهيم. (2014)، التعليم والمواطنة الرقمية رؤية مقترحة. *مجلة عالم التربية، 2*(47)، 15-94.

وثيقة رؤية المملكة 2030، متاح على شبكة الانترنت على المواقع التالي /vision2030.gov.sa

وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات. (2021). التقرير السنوي لهيئة الاتصالات وتقنية المعلومات.

وهيبي، صالح محمود. (2001). الإنسان والبيئة والتلوث البيئي. دمشق: دار الفكر.

2.6. المراجع الأجنبية

Bolkan,. (2014). Resources to help you teach digital citizenship, t h e journal, 41 (12), 21-23.

Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D.(2016). What it means to be acitizen in the internet age: development of are liable and valid digital citizenship scale .computers, Education, 100-112.

Dotterer, George; Hedges, Andrew; Parker, Harrison (2016): Fostering Digital in the Classroom, Education Digest Journal, Vol. 82, No. 3, Vilnius, Lithuania.

Mossberger, Karen, Tolbert, Caroline J , and Anderson, Christopher (2014). Digital Citizenship : Broadband, Mobile Use, and Activities Online International Political Science Association Conference, Montreal, July, 2014

Ribble, M. S.& Bailey, G. D. (2006). Digital citizenship at all grade levels. Learning and leading with technology, 33(6),26.

Ribble, M. S.& Bailey, G. D., & Ross T. W. (2004). Digital citizenship: addressing appropriate technology behavior. Learning & Leading with technology, 32(1),6.

Tan, M. (2004).Nurturing scientific and technological literacy through environmental education.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.12

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها

The reality of the application of administrative governance in the general directorates of education in the Sultanate of Oman from the point of view of its employees

إعداد الباحثة/ هدى بنت سالم بن حميد البلوشية
ماجستير التربية في الإدارة التعليمية، قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان
Email: huda990@moe.om

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية، والمسمى الوظيفي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاستبانة في جميع البيانات والمعلومات، وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (342) فردا، من العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها أن واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، جاءت متوسطة بشكل عام، وبدرجة تراوحت بين الكبيرة والمتوسطة في محاور الدراسة؛ فقد جاء في المرتبة الأولى مبدأ الشفافية وبدرجة تقدير كبيرة، ثم جاء مبدأ المساءلة والرقابة في المرتبة الثانية وبدرجة تقدير كبيرة، أما مبدأ المشاركة الفعالة فقد جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة وبدرجة تقدير متوسطة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمحافظة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي لصالح وظيفة مدير عام مساعد في جميع محاور الدراسة. وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات من أهمها تدعيم وتنمية ثقافة الشفافية، وقيم الرقابة الذاتية لدى العاملين المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، وإتاحة لهم الفرص للتعبير عن آرائهم وأفكارهم.

الكلمات المفتاحية: الواقع، الحوكمة الإدارية، المديريات العامة، التربية والتعليم.

The reality of the application of administrative governance in the educational directorates in the Sultanate of Oman from the viewpoint of its employees

Abstract:

This study is aimed at identifying the reality of the application of administrative governance in the educational directorates in the Sultanate of Oman from the viewpoint of its employees, and to detect the existence of statistically significant differences at the level of (0,05≤ α) in the responses of the study sample personnel owing to the variables of gender, qualifications, years of experience, and job title. The descriptive approach was followed in order to achieve the objectives of the study, and questionnaire was used in the collection of data and information. A sample of (342) randomly selected employees who work in educational directorates in the Sultanate of Oman were involved in the process.

The study concluded with a number of important results. The most important result is that the reality of the application of administrative governance in the educational directorates in the Sultanate of Oman from the viewpoint of its employees ranges from good to average in all the study aspects, and thus it is average in general. The first is that the principle of transparency, that got a high grading, came on top of the other principles. The principle of accountability and supervision, which also got a high grading, came in the second place and the principle of active participation came in the third and last place with a moderate grading. These results revealed that there were no statistically significant differences at the level of (0,05≤ α) in the responses of the study sample individuals owing to the variables of gender, academic qualification, years of experience and the governorates they work in. On the other hand, it revealed that there were significant differences at the level of (0,05≤ α) in these responses regarding the job title variable in favor of the Assistant Director-General post in all the aspects of the study. The study suggested a number of recommendations, the most important of which are: firstly, promoting and developing a culture of transparency and the value of self-censorship among the staff of the educational directorates in the Sultanate of Oman. Secondly, giving them opportunities to express their opinions and ideas.

Keywords: Reality, Administrative governance, Directorates, Education.

1. المقـدمـة:

تعد الإدارة الناجحة، من أهم المرتكزات التي تستند عليها المجتمعات في استثمار مواردها العلمية، والمادية، والبشرية، في شتى مجالات الحياة، لذا عد التطور الإداري جوهر تطور الحضارات والمجتمعات، فمن خلاله استطاعت المؤسسات المختلفة بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص، الانتصار على كثير من المعضلات التي كانت تعترضها، خاصة وقد أصبحت التحديات المستقبلية التي يواجها المجال الإداري سمة من سمات العصر الحديث.

وحيث أن الاهتمام بالأنظمة التعليمية من ركائز ازدهار الأمم والشعوب؛ لذا كان ولازال الاهتمام بتقويمها ونقدها مستمرا، وقد اقتضي النهوض بالتعليم وإدارته إلى تطبيق مبادئ الحوكمة في المؤسسات التعليمية (بكار،2014) ويعتقد أن النظر إلى مبادئ الحوكمة الإدارية هي الخطوة الأولى لإنشاء نظام الحوكمة نفسه، كما يعُد الاقتناع والوعي التام بمبادئها من أهم متطلبات نجاح تطبيقها (أبو النصر،2015).

وقد سارت التشريعات الأجنبية والعربية في مختلف المؤسسات والشركات وفق المبادئ التي وضعتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عام 1999 لذا عدت مبادئ الشفافية، والمشاركة، والمساءلة، والرقابة من أبرز مبادئ الحوكمة الإدارية التي تعتمد عليها المؤسسات في العالم (القرالة،2011؛ عثمان،2017).

وقد حرصت حكومة سلطنة عُمان على إرساء مبادئ الحوكمة الإدارية على مستوى التخطيط فقد أفرد مجلس التعليم في رؤية عمان 2040 محور خاص للحوكمة، وربطه بسيادة القانون، والأداء المؤسسي وقد أطلق عليه "محور الحوكمة والأداء المؤسسي" بهدف تحقيق مبادئ الحوكمة، وسيادة القانون، للوصول إلى تحسين تقديم الخدمات، وحسن استثمار الموارد المتاحة (جريدة الرؤية الإلكترونية،2018)، وقد ترجمت وزارة التربية والتعليم هذا المحور في خطتها التنموية الخمسية التاسعة العامة (2016-2020) من خلال وضع مجال الحوكمة والمساءلة الإدارية فيها (وزارة التربية والتعليم، 2016). ومن هذا المنطلق تبنت الدراسة الحالية بالكشف والتحليل، عن واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم من وجهة نظر العاملين بها، من خلال استقصاء آراء العاملين فيها (شاغلي الوظائف الإشرافية والتنفيذية) وذلك من خلال أربعة مبادئ هي: الشفافية، والمساءلة، والرقابة، والمشاركة الفاعلة.

1.1. مشكلة الدراسة:

وبالاطلاع على التقارير والدراسات الرسمية في سلطنة عُمان تبين أن الحوكمة الإدارية في المديريات العامة التابعة لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان تواجه عدة تحديات من بينها ما يأتي:

مركزيــة القرار وضعـف المشاركــة:

يقوم النظام الإداري في المديريات العامة التابعة لوزارة لتربية والتعليم على النظام المركزي، ويواجه اعتماد النظام اللامركزي بشكل كامل في المديريات العامة بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان عدة معوقات؛ من أهمها فقدان مضامين الرسائل التي يراد إيصالها إلى الجهات المستهدفة عند إرسالها من المركز إلى الوحدات الإدارية بالمحافظات، بالإضافة إلى اختلاف عمليات اتخاذ القرار على مستوى المحافظات التعليمية عن السياسة التعليمية في السلطنة (البنك الدولي ووزارة التربية والتعليم، 2012).

ضعف القـدرة على إدارة نظام التعليم بكفاءة:

فقد توصلت الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي –في هذا الخصوص- إلى عدة نتائج من بينها " أن معظم موظفي وزارة التربية والتعليم في المحافظات التعليمية يحملون درجات جامعية مختلفة التخصصات؛ فمثلا يحمل (55%) من موظفي المحافظات التعليمية جميعها على درجة جامعية في التربية والعلوم الإنسانية، وحصل (1) من بين (8) موظفين على درجة جامعية في إدارة الأعمال أو الإدارة، مما يدل على وجود نقص في عدد المختصين في التخصصات المتعلقة بإدارة الأعمال والإدارة (البنك الدولي ووزارة التربية والتعليم،2012: 215- 216).

التـرقيات الوظيفية لا ترتبـط بأداء العـاملين:

تهتم الأنظمة التعليمة بأداء موظفيهم، ويلاحظ أن نظام الترقيات الحالي يؤثر على إدارة النظام وحوكمته في وزارة التربية والتعليم، إذ يترقى الموظف إلى الدرجة الأعلى كل أربع سنوات، بشرط حصوله على درجة "مقبول" فأعلى، وبذلك فإن نسبة مئوية قليلة جدا لا تتم ترقيتهم في وزارة التربية والتعليم كما أن الترقية المرتبطة بوظيفة شاغرة لا ترتبط بتعديل في الدرجة المالية(البنك الدولي ووزارة التربية والتعليم،2012) وتشير نتائج دراسة البنك الدولي إلى أن هذا النظام له تأثير محدود كحافز للتميز، فهو ليس الأفضل لتحسين جودة العمل الإداري لدى العاملين، بالإضافة إلى غياب التقييم الموضوعي والشفاف، للأداء بسبب سرية تقارير الأداء (البنك الدولي ووزارة التربية والتعليم، 2012).

ضعف القوانين المتعلقة بالمحاسبة والمساءلة الإدارية:

فقد جاء من ضمن نتائج التقرير الختامي "للندوة الوطنية التعليم في سلطنة عُمان الطريق إلى المستقبل 2014" ضرورة اتخاذ القانون منطلقا لتحديد الرقابة وضرورة توفير كوادر متخصصة وكافية لتطبيقه، وتطبيق مبدأ الثواب والعقاب في العمل الفني والإداري، وتشديد المحاسبية للحد من حالات الإهمال، وضرورة تطوير البنية التشريعية (مجلس التعليم،2014 أ: 67).

ولتدعيم الإحساس والشعور بالمشكلة، أجرت الباحثة دراسة استطلاعية ملحق (1) بهدف التعرف على تطبيق مبادئ الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين فيها، وطبقت استبانة استطلاعية على (25) فردا بطريقة عشوائية، من موظفي المديريات العامة للتربية والتعليم، بمحافظات، مسقط، والداخلية وجنوب الباطنة، وقد تضمن الاستبيان (10) فقرات تعبر عن أربعة من مبادئ الحوكمة الإدارية وهي: المساءلة، والرقابة، والشفافية، والمشاركة الفاعلة، وقد تمت الاستعانة بدراسة حتاملة وسلامة (2017) في تطوير فقرات الاستبانة الاستطلاعية، وقد أسفر تحليل إجابات العاملين على أسئلة الاستبانة عن ما يأتي:

- وجود قصور في مبدأ الشفافية، حيث اتفق 40% من أفراد عينة الدراسة أن المديرية العامة للتربية والتعليم، تسعى إلى حل المشكلات التي تواجهنا بشفافية، كما يعتقد 35% فقط من أفراد عينة الدراسة أن المديرية التعليمية تفصح لموظفيها عن معايير الحوافز والترقيات.
- وجود ضعف في تطبيق مبدأ المساءلة والرقابة، حيث يعتقد 32% فقط من أفراد عينة الدراسة أن المديرية التعليمية تطبق لنظام المســـاءلة على جميع موظفيها، كما اتفق 39% من أفراد عينة الدراســـة على أن المديريات العامة في التربية والتعليم تحترم حقوق موظفيها بما يتفق مع قوانين العمل.

- وجود قصور في مجال المشاركة الفاعلة، حيث اتفق 40% من أفراد عينة الدراسة بأن المديرية التعليمية تسمح بمشاركة موظفيها في تطوير العملية التعليمية والإدارية، كما أن 43% من أفراد عينة الدراسة اتفقوا على أن المديرية العامة تستخدم الأسلوب الديموقراطي في تسيير شؤونها.
- كما لاحظت الباحثة عدم إطلاع العاملين على خطة الوزارة التاسعة، وغياب مفهوم الحوكمة الإدارية ومبادئها، مما استدعى تقديم نبذة تعريفية مختصرة لهم.

2.1. أسئلة الدراسة:

1. ما واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية، والمسمى الوظيفي؟

3.1. أهداف الدراسة:

1. الكشف عن واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها.
2. التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية.

4.1. أهمية الدراسة:

1. مساعدة القادة التربويين في تطوير وتجويد الأداء الإداري في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان.
2. إمكانية استفادة مركز عمان للحوكمة والاستدامة من هذه الدراسة، في نشر ثقافة الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان.
3. مساعدتها على معرفة درجة واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان.
4. إسهامها في تحديد أساليب مناسبة لتفعيل مبادئ الشفافية، والمساءلة، والرقابة، والمشاركة الفاعلة؛ للوصول إلى جودة أداء ومخرجات المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان.
5. مساهمتها في غرس مفهوم وثقافة مبادئ الحوكمة الإدارية، لدى العاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان.
6. دورها في إثراء الأدب النظري الإداري بموضوع الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم.

5.1. حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على الآتي:

- **الحدود الموضوعية:** سعت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان، وفق المبادئ الآتية: الشفافية، والمساءلة، والرقابة، والمشاركة الفاعلة.

- **الحدود البشرية:** شملت الدراسة على عينة من العاملين في الوظائف الإشرافية، والوظائف التنفيذية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان؛ كونهم يمثلون الأطراف المعنية بتطبيق الحوكمة الإدارية.
- **الحدود المكانية:** تقتصر هذه الدراسة على المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان الآتية: محافظة مسقط، ومحافظة الداخلية، ومحافظة جنوب الباطنة.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال فصل الربيع من العام الدراسي 2017- 2018.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- الحوكمة:

عرفها البنك الدولي (The World bank,2008:8) "بأنها السلوكيات التي تعبر عن كيفية ممارسة السلطة والتي تركز على بنية ووظيفة هذه المؤسسات، والإطار التشريعي للرقابة عليها، وأدوار ومسؤوليات الإدارة وعلاقتها بالمجتمع، ومدى قدرتها على تحقيق الجودة والتميز في أدائها".

وتعرف الباحثة الحوكمة الإدارية في ضوء ما تم التوصل إليه من خلال الأدب النظري، بأنها " قدرة المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان على تطبيق الممارسات والقرارات والمناشط الإدارية، وفق القوانين والإجراءات والضوابط بما يضمن تحقيق مبادئ الشفافية، والمساءلة والرقابة والمشاركة الفاعلة داخل المديريات العامة للتربية والتعليم وبينها وبين المستفيد الخارجي (الطلاب، أولياء الأمور، الموظفون في المدارس)، بهدف تجويد العمل وتحقيق أهدافه وخططه المستقبلية".

- المديريات العامة للتربية والتعليم:

تعرف المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان بأنها: "احدى إدارات وزارة التربية والتعليم تقوم بتنفيذ مهامها وفق الاختصاصات الموكلة لها في الهيكل التنظيمي الصادر بالقرار الوزاري (2008/69) باعتماد التقسيمات الإدارية وتحديد اختصاصاتها، وتسعى من خلال خطتها الاستراتيجية ورسالتها إلى تحقيق أهدافها بخطط طموحة، مبنية على الاستفادة من كل الامكانيات البشرية والفنية، والمادية المتوفرة بالمحافظة وتوظيفها بفاعلية لتحقيق الأهداف بالتعاون مع القطاعين العام، والخاص بما يتماشى وسياسات وتوجيهات الوزارة"(وزارة التربية والتعليم،2010: 1)

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2. الإطار النظري:

تضمن هذا الفصل عرضا للإطار النظري والدراسات السابقة؛ حيث شمل الإطار النظري مبحثين: المبحث الأول يتناول الحوكمة الإدارية، ويتناول المبحث الثاني الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان، والدراسات السابقة العربية والأجنبية والتعقيب عليها، وذلك على النحو الآتي:

المبحث الأول: الحوكمة الإدارية

وسوف يتم تناول هذا المبحث من خلال المحاور الآتية:

أولاً: مفهـوم الحـوكمـة لـغـة:

لا يوجد في المعاجم العربية مصطلح الحوكمة أو الحاكمية، غير أنه يوجد كلمة الحُكم وكلمة الحُكُومَة، وتشترك جميع المصطلحات في كونها تشق من الفعل الثلاثي (حَكَمَ) حُكْما وحُكُومَةً: قضى وفصل بالأمر وتولى إدارة شؤون البلد وسيطر، و(حَكُمَ) حِكمة: صار حكيما، و(حكّم) شخصا في الأمر: جعله حَكَماً أو فوضه والحكم فيه منع من الفساد، و(الحُكْم): حَكَمَ أي (جمع أَحْكَام) القضاء تولى شؤون البلاد وإدارة شعبها وسياستها (مصطفى وعبدالقادر والزيات والنجار،2008: 183).

وفي القاموس المحيط: الحُكْمُ، بالضم: القضاء، وقد حَكَمَ عليه الأمْرِ حُكْمَاً وحُكومَةً، وأَحْكَمَهُ: أتقنه فاسْتَحْكَمَ، ومنعه عن الفَسادِ، ويقال حَكّمَ فلانا عما يريد وفلانا في الشيء والأمر، أي جعله حَكَماً (الفيروز آبادي،2005: 1095).

ومصطلح الحوكمة، هو ترجمة للمصطلح الإنجليزي (Corporate Governance)، ويتصف بأنه مصطلح حديث راج في تسعينيات القرن الماضي، وتشتق كلمة الحوكمة Governance في اللغة الإنجليزية من الفعل Govern وتعني يمارس السلطة، ويوجه، ويحكم (البعلبكي، 2010: 396). ولمصطلح (الحوكمة) عدة مرادفات باللغة العربية منها: الحكم الجيد، والإدارة المجتمعية، والحاكمية، والإدارة الرشيدة، وإدارة الحُكم، والحِكمانية، والإجراءات الحاكمة، والإدارة الحكيمة (الكايد،2003؛ عطوة والسيد،2011).

ثانيًا: مفهـوم الحـوكمة اصطـلاحـًا:

لقد سبقت الشركات التجارية، المؤسسات الأخرى في تأطير مفهوم الحوكمة، وبالرغم من أن المحاسبة والرقابة والتشريعات على المعاملات التجارية ليست من نتائج العصر الحديث، غير أن مفهوم حوكمة الشركات لم يتضح إلا منذ عقدين من الزمن(سيار،2010).

ويعد مصطلح الحوكمة مصطلحا اقتصاديا أصيلاً وحديث يشمل تعريفات عدة وغير محددة؛ وقد أرجع الباحثون ذلك لعدة أسباب منها: تداخله مع الجوانب القانونية، والاجتماعية، والاقتصادية والإدارية (رزق،2009) ولاختلاف التوجهات الفكرية التي استندت عليها التعريفات (المليجي أ،2011)، ولحداثة المصطلح، والزوايا العديدة التي يرى منها المصطلح (جدي وبراهمية، 2015: 4). وفي الأدب العربي يعرف الكايد والنشناش (2008: 268) حوكمة الشركات بأنها "النظام الذي بموجبه يتم توجيه الشركات ومراقبة مؤسسات الأعمال".

وتعرف الحوكمة من المنظور القانوني بأنها: "الإطار التشريعي والممارسات والقواعد التي تحدد كيفية اتخاذ القرارات والشفافية التي تحكم عملية اتخاذ القرارات، ومدى المساءلة التي يخضع لها المدراء والرؤساء والموظفين في المؤسسة، كذلك تتضمن التشريعات الحكومية والجهات التشريعية التي يتعامل معها المساهمون والشركات والإجراءات التي يقوم بها المشرعون لضمان الالتزام بالقوانين والتشريعات الواجب تطبيقها (سليمان،2009: 9).

وعرفها السياسيون بأنها: " قدرة الحكومة على صياغة سياسات سليمة ومن ثم تنفيذها بفعالية وتتكون من مؤشرين رئيسيين هما فعالية الحكومة ومؤشر التشريعات وتطبيقها" (تباني،5:2015).

وتعرف الحوكمة في الإدارة بأنها: "مجموعة القوانين والنظم والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء الإداري عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف أي عمل منظم سواء في وحدات القطاع الخاص أو في وحدات القطاع العام" (غادر، 2012: 13).

ثالثًا: نشـأة وتطـوَّر مفهـوم الحوكمـة الإداريـة:

تصدر مفهوم الحوكمة قائمة الموضوعات البحثية عند الباحثين العرب منذ بداية القرن الحادي والعشرين حتى اليوم، وسعوا بالبحث والتقصي في أدبيات اللغة الإنجليزية عن نشأة المفهوم وأسبابه، وتاريخه، ومؤشراته، وإمكانية تطبيقه في الدول العربية، وقد كشفت الأدبيات عن ممارسة مفهوم الحوكمة منذ نشأة الحضارات القديمة في العالم، ووجود التنظيمات المؤسسية في المجتمعات فقد عرفها البابليون، والصينيون، والمصريون (الفهداوي وشريف،2008).

وفي العصور الوسطى ظهرت كلمة (kubernan) وهي كلمة إغريقية، تعني قيادة السفينة، وكان الشخص الذي يقود السفينة أي ربان السفينة يطلق عليه (Governance) وتعني "المتحوكم"، للدلالة على تمكنه ومهارته في الإبحار بالإضافة إلى امتلاكه للقيم والسلوكيات التي يحفظ بها البضائع والأمانات وحماية حياة الركاب من العواصف والقراصنة، فبعد إنجازه لمهماته السابقة يحصل على لقب المتحوكم أو المتحوكم الجيد "Good Governor" (حاطوم،2007، السريحي، 2017).

وفي العصر الكلاسيكي ظهر المصطلح (Governance) من جديد في فرنسا مع مطلع القرن الثالث عشر وعلى وجه التحديد سنة 1478، كمرادف لمصطلح (Government) والذي يعني الحُكُومَة، إشارة إلى المنظمات التي تمتلك هيكل إداري خاص بها (حسام الدين،2015).

وكانت البداية الحقيقة للمفهوم عام 1989 في تقرير البنك الدولي الرسمي عن الدول الأفريقية جنوب الصحراء، عندما وصفت الأزمة في تلك الدول بأنها أزمة حوكمة Governance (قنديل،2008: 155)، وفي عام 1992 أصدرت لجنة "كادبوري" تقريرها الذي بعنوان "الأبعاد المالية لحوكمة المؤسسات"(حبوش، 2007: 471) وفي عام 1997 طرح البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة مفهوم الحوكمة مما شكل نقطة تحول في المفهوم (أفندي، 2006).

وفي اجتماع قمة الدول الكبرى السبع (G-7) عام 1998 تمت التوصية، على مضامين تتعلق بسلوك وأخلاقيات المنظمات وإدارتها، وفي السنة التالية 1999 وضعت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) إطار مبادئ الحوكمة، وقد بدأ استخدام المصطلح في اللغة العربية في بداية عام2000 (جودة،2008).

رابعًا: مبـادئ الحوكمـة الإداريـة:

نالت مبادئ الحوكمة الإدارية اهتماما كبيرا من قبل كثير من المنظمات العالمية، مثل البنك الدولي، وصندوق النقد الدولي، كما وضعت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عام 1999 والمعدلة عام 2004 ستة مبادئ للحوكمة، والتي أشار إليها السعدني (2006: 158-159) فيما يأتي:ضمان وجود الإطار الفعال. حقوق المساهمين. المعاملة المتساوية للمساهمين. دور أصحاب المصالح في الحوكمة. الإفصاح والشفافية. مسؤوليات مجلس الإدارة.

وسوف تتبنى الدراسة الحالية، المبادئ التي اتفقت عليها دراسة كلا من خليل والعشماوي(2008)، والسر(2013)، وأحمد وزكي(2017)، وأبو دبيل والشرمان(2015)، وستضيف عليها مبدأ الرقابة، وبالتالي ستعتمد الدراسة الحالية على المبادئ الآتية:

أ. مبـدأ الشفـافيـة (Transparency):

تعرف الشفافية بأنها "الوضوح الكامل للتشريعات والقواعد واللوائح، ووضوح الأداء والتقييم من خلال نشر المعلومات والبيانات وسهولة الوصول إليها، والتبسيط والوضوح في الإجراءات وآليات العمل والسهولة في الاتصال"(بدح، 2012: 29).

ويعد مبدأ الشفافية من أهم مرتكزات ممارسات إدارة مؤسسات التعليم المدرسي، من خلال إعطاء المعلومات للعاملين وأولياء الأمور بشفافية وصدق (طلايع،2011)، وشدد مصلح (2007) على ضرورة الإفصاح عن المعلومات والأفعال المتعلقة بالسياسات عامة، والسياسات المالية خاصة، المتبعة في المؤسسة، أمام المستفيد الداخلي والخارجي، ويعد الإفصاح نقيضا لمفهوم السرية الذي يعني إخفاء الأفعال عمدا.

وتقسم الشفافية إلى قسمين؛ شفافية داخلية وشفافية خارجية، فالشفافية الداخلية، تهتم ببيئة المؤسسة الداخلية، أما الشفافية الخارجية، فتهتم ببيئة المؤسسة الخارجية، ولا يصلح الفصل بينهما (سعد وأبو كريم، 2018). وبين كلا من (أحمد، والعرباوي، ومرجان 2016: 175؛ المخينية،2016: 101) المتطلبات التي يمكن أن تساعد على تحقيق مبدأ الشفافية، منها:

- وجود آليات متعددة للتعبير عن رأي العاملين بمختلف الأقسام، بالإضافة إلى المستفيدين الخارجيين. وتوفير توصيف للأدوار والمهام، والمسؤوليات واضح لجميع العاملين. ووجود معلومات دقيقة عن مختلف أنشطة المديرية التعليمية.
- إعلام العاملين بالمديرية العامة التابعة لوزارة التربية والتعليم، باللوائح والقوانين المنظمة للعمل في مؤسساتهم بالمحافظة وما يستجد. وتقديم كافة المعلومات والوثائق المطلوبة من الجهات المعنية بالتقييم.
- التزام المديرية التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم، بسياسة واضحة ومعلن عنها في الاختيار والتعيين.

وأورد مخلوف (2009: 6) مجموعة من العوامل التي تواجه الشفافية وتمنعها عن أداء عملها داخل المؤسسة التعليمية أهمها:

أ. الفساد: إن عدم احترام القانون والعلاقة القوية التي تربط بين رأس المال والسياسيين والفساد خاصة في المؤسسات الحكومية تؤدي إلى إعاقة تطبيق الشفافية.

ب. الجهل: ويعود بالدرجة الأولى إلى ضعف في المستوى العلمي والتكويني والثقافي للأشخاص الذين يكون همهم الوحيد الحصول على السلع بأقل ثمن ونوعية جيدة.

ج. تطبيق القوانين: "ضعف وغياب وصعوبة هذا الأخير الذي يسمح بحماية حقوق المواطنين".

ب. مبـدأ المشـاركـة (Participation):

عرفه مسلم (2016: 240) المشاركة بأنها "إتاحة الفرصة للأفراد ذوي العلاقة للمشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالسياسات والأهداف والبرامج ووضع القواعد المنظمة للعمل، في مختلف جوانب عمل المؤسسة التعليمية".

وتعرف أيضا بأنها: "إتاحة الفرصة للمواطنين والجمعيات الأهلية وأعضاء المجتمع المدرسي للمشاركة في صنع السياسات ووضع قواعد العمل" (السيد،2006: 63).

وتهدف المشاركة إلى "تجاوز الفجوة القائمة بين القيادة والجمهور، وإبداع أشكال غير هرمية لممارسة السلطة لا تقوم على مبدأ الإنابة والمشاركة الشكلية، بل على مشاركة الجماعة في صنع القرار وتنفيذه" (عبد الحكيم، 2011: 320).

وبين كلا من (شكر،2005: 186؛ المخينية ،2016: 104) متطلبات تطبيق مبدأ المشاركة في مؤسسات التعليم المدرسي، فيما يأتي:

- تبادل الاحترام والثقة والندية في التعامل بين الأطراف ذات العلاقة، والتي تتطلب دولة تهتم بالقانون، ونضـــج المجتمع المدني. القناعة الكاملة بأن المشـاركة هو حق من حقوق جميع الأطراف المشـاركة في إدارة التعليم، وليسـت كما يعتقد أنها هبة أو منحة من الدولة.
- إشـاعة المناخ الديموقراطي، وتنفيذ السـلطة وفق اللوائح والأنظمة والقوانين إرسـاء مبدأ المشـاركة في صـنع القرار في كافة المستويات الإدارية.
- إيجاد شـراكة فعلية بين العاملين والمسـتفيدين داخل وخارج المؤسـسـات التعليمية، والمجتمع وسـوق العمل في وضـع السياسات التشريعية والقوانين بما ينهض بمستوى المديرية، وإقامة الفعاليات لتشجيعهم على التعاون معها.
- تكوين لجنة داخلية مشـتركة تحتوي على فئات مختلفة من داخل المؤسـسـة وخارجها، لوضـع قرارات مشـتركة، لتطوير المؤسسات التعليمية، وقياس مدى تطورها خلال فترات زمنية متفاوتة، ومناقشة القرارات المناسبة مع المسؤولين.
- توفر برامج تربط بين المؤسسات التعليمية والمجتمع وسوق العمل، والتقنيات التي تسهل المشاركة لجميع الفئات.

ج. مبـدأ الـرقـابـة (Control):

تعرف الرقابة بأنها "عملية تقوم بها دوائر أو وحدات الرقابة الإدارية؛ بهدف مقارنة ما أُنجز من أعمال بصورة فعلية بما هو مخطط لإنجازه خلال فترة زمنية محددة، وتشخيص المعوقات التي تحول دون ذلك لكي يتم علاجها في الوقت، المناسب" (عبابنة، 2010: 209).

وتختلف الرقابة تبعا للهدف الذي تسعى إلى تنفيذه، وقد قسمها الطراونة وعبد الهادي (2012) إلى نوعين هما ما يأتي:

- الـرقـابـة الإيـجـابـيـة: والـهـدف مـن الـرقـابـة هـنـا هـو الـتـأكـد مـن أن الإجـراءات وأداء الـمـؤسـسـة يسيران بشكل سليم وفق اللوائح المتبعة والقانون الذي تسير عليه المؤسسة، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

- الرقبة السلبية: ويطلق عليها أيضا الرقابة البوليسية، وهي رقابة قائمة بشكل أساسي على البحث عن الأخطاء وكشفها ورصدها، دون لفت الانتباه إلى النتيجة والكشف عن نقاط القوة والضعف، أو تقديم الحلول، والغاية منها منع حدوث المخالفات ومعاقبة مرتكبيها.

وتقع الرقابة على عاتق جميع العاملين فهناك رقابة ذاتية، وأخرى إدارية لمختلف المستويات الإدارية، وحتى تتحقق أهداف الرقابة، لا بد من خطوات، وقد عددها الظاهر(2009) فيما يأتي:

أولاً: وضع معايير نموذجية للأداء، وتتضمن معايير إنتاجية ومعايير سلوكية، وتشمل المعايير المالية عدة معايير أو أنواع منها: معايير مالية ومعايير تنافسية ومعايير تحقيق الجودة، أما المعايير السلوكية فتتضمن توجيهات وقدرات الأفراد العاملين للدافعية والتحفيز اللازم لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية التربوية.

ثانيًا: قياس نتائج الأداء الفعلي ومقارنته بالمعايير الموضوعة: حيث يتم قياس النتيجة النهائية بنفس وحدة قياس المعيار، مع ضرورة عدم وجود ظروف استثنائية لصالح العاملين أو ضدهم، ومراعاة تأثير عنصري الزمان والمكان.

ثالثًا: اتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة: حيث تحصر الانحرافات والأخطاء من خلال المقارنة بين النتائج الفعلية والمعايير الموضوعة، ثم يتم وضع الأسباب، واتخاذ اللازم بهدف معالجة هذه الانحرافات، وعدم تكرارها مستقبلا.

وذكر كلا من (الصيرفي، 2014؛ عيسان والخروصية، 2016) عدة متطلبات لتحقيق مبدأ الرقابة أهمها ما يأتي:

- وضوح الأدوار والمسؤوليات لجميع العاملين، بهدف تحديد علاقة التبعية التي تربط الرئيس بالمرؤوسين.
- استمرارية متابعة وتقويم الأداء، لقياس أداء المؤسسة التعليمية، ومدى تحقيق أهدافها، وتنفيذ خططها، ومدى التزام العاملين بالقوانين واللوائح التنظيمية.
- الاستعانة بخبرات متخصصة في أساليب تطبيق الرقابة. نشر ثقافة أهمية معرفة الحقوق والواجبات للعاملين والمستفيدين، بحيث تكون مفهومة لدى العاملين. دراسة المؤسسة التعليمية للشكاوى والملاحظات من العاملين والمستفيدين.
- يجب أن يكون نظام الرقابة موضوعيا لا شخصيا، ويهدف إلى تحقيق الأهداف والكشف عن الأخطاء. أن يكون نظام الرقابة سهلا وواضحا، ويمارس في الوقت المناسب.

د. مبدأ المساءلة (Accountability):

وتعرف المساءلة في إدارة التعليم بأنها: "التزام المرؤوس بأن يؤدي حسابا لرئيسه، عما كلف به، مع الالتزام بتقديم ما يثبت من الأدلة على الالتزام بهذا الأداء" (طه،2008: 201).

كما تعني أيضا "تمكين ذوي العلاقة من الأفراد والمنظمات من مراقبة العمل، دون أن يؤدي ذلك إلى تعطيل العمل أو الإساءة إلى الغير (أحمد، 2010: 192).

وقد أشار الحارثي (2008) إلى عدة متطلبات تساهم في نجاح تطبيق المساءلة في المؤسسة التعليمية منها ما يأتي:

- وضوح قواعد الأنظمة والنتائج التي تترتب عليه، بحيث تكون واضحة للعاملين. التطبيق المباشر للجزاء مما يربطون بين الجزاء والمخالفة، فيتجنبه العاملون مستقبلا. العدالة في تطبيق الجزاء، فيقتنع العاملون ويتقبلونها دون تبرم منهم.
- مطابقة العقوبة لنوع المخالفة، فالعقوبة لا ترتبط بشخص المخالف بل ترتبط بما قام به من مخالفة أو بالمخالفة ذاتها.
- التدرج في تطبيق العقوبة، من الصواب أن يكون هناك تدرج في نوع العقوبة بحيث تتناسب مع نوع المخالفة ودرجتها، وذلك وفق استراتيجيات وآليات محددة.

خامسًا: أهمية الحوكمة الإدارية:

وتبرز أهمية مبادئ الحوكمة الإدارية في مؤسسات التعليم المدرسي، في كونها مكونا رئيسا من اتجاهات إصلاح التعليم وإدارته، كما أنها تحدد الأسس والحقوق والواجبات لكل الأطراف، وأشار المهدي (2017: 248) إلى أهمية مبادئ الحوكمة الإدارية فيما يأتي:

- توفر مبادئ الحوكمة الإدارية نظم تحكم العلاقات بين الأطراف الأساسية التي تؤثر في الأداء.
- تشمل هذه المبادئ على مقومات تقوية وتطوير المؤسسة التربوية على المدى البعيد.
- تحديد مبادئ الحوكمة الإدارية المسؤول والمسؤولية، والتمتع بمركز تنافسي لمثيلاتها.
- تقييم مبادئ حوكمة إدارة التعليم أداء الإدارة العليا. تعزيز المبادئ السابقة الرقابة والمساءلة ورفع درجة الثقة.
- ومراقبة تقدم الطلبة في عملية التعليم.

وهناك من يقسم أهمية مبادئ الحوكمة الإدارية، بناءً على وجهات نظر أصحاب المصالح، وقد أشار إليها (محمد،2008: 323-324) فيما يأتي:

- أهمية مبادئ الحوكمة الإدارية من منظور الإدارة: تعزيز القدرة التنافسية للمؤسسة التعليمية وتحقق الرصانة العلمية، كما تُجنب الفساد الإداري والمالي وتعزز الثقة بين الأطراف المعنية، والقدرة على التحسين والتطوير.
- أهمية مبادئ الحوكمة الإدارية من وجهة نظر المجتمع: ينظر المجتمع إلى مبادئ الحوكمة على أنها رقابة وإشراف ذاتي يؤدي إلى سلامة التطبيق القانوني للتشريعات القانونية والضوابط الحاكمة.
- أهمية مبادئ الحوكمة الإدارية من وجهة نظر العاملين: تتضمن مبادئ الحوكمة الإدارية، ضمان حقوق ومصالح العاملين دون تمييز أو تحزب حيث ينظر العاملين للإدارة بأنها المعنية بالحقوق والمصالح الذاتية لهم، وبالتالي فإن من المسلمات بها أن تضع الإدارة هذه الحقوق والمصالح الذاتية بنظر الاعتبار.

سادسًا: أهداف تطبيق مبادئ الحوكمة الإدارية:

- تطوير وتحسين أداء مؤسسات التعليم المدرسي. وإيجاد الهيكل الذي تحدد من خلاله أهداف المؤسسة.
- عدم الخلط بين المسؤوليات والمهام بين العاملين.

- مساندة الأجهزة الإدارية فيها على بناء استراتيجية جيدة، واتخاذ قرارات سليمة وفعالة تؤدي إلى جودة الأداء. وتجنب الصراعات والمخاطر التي تعوق جودة أداء المؤسسة.
- ضمان الشفافية والنزاهة والعدالة في تعاملات المؤسسة التعليمية. وتعزيز مبدأ المساءلة والمحاسبة والعدالة والشفافية، والمشاركة.
- تطوير أنظمة اكتشاف المخاطر المحتملة والهامة. تطوير وتنمية مهارات وقدرات العاملين.
- تطوير نظم الإنذار المبكر لاكتشاف المخاطر الهامة. الوفاء بالمتطلبات الإلزامية والقانونية.
- التقويم الجيد والمستمر للجهاز الإداري والمالي. تعميق ثقافة الالتزام بالمبادئ والمعايير الموضوعية.
- حسن استخدام موارد المؤسسة للحرص على زيادة قدرتها التنافسية. التقييم المستمر للقوانين الحاكمة لأداء المؤسسات وتطويرها وتعديلها. تحقيق وضمان حق مساءلة إدارة المؤسسة عن المخالفات والأخطاء المرتكبة وبالتالي تحقق الحماية للمستفيدين. الحد من استغلال السلطة، وإتاحة فرص عمل جديدة.

سابعًا: خصائص الحوكمة الإدارية:

- قيادة متميزة.
- مشاركة مجتمعية: وهي حجر الأساس في الحوكمة الإدارية، ويمكن أن تكون المشاركة مباشرة أو من خلال مؤسسات شرعية تمثل الأطراف المجتمعية.
- القوانين الواضحة: أي سيادة القانون وهياكل قانونية عادلة تفرض بنزاهة.
- التجاوب: فالحوكمة تتضمن التجاوب مع متطلبات جميع الشرائح ضمن أطر زمنية معقولة ومحددة.
- التوافق: أي الوسطية في التعامل مع المصالح المختلفة بحيث تؤدي إلى توافق أعم وأشمل لجميع الفئات المختلفة.
- العدل والشمولية: من خلال وجود نظام عادل يضمن حصصا لجميع المعنيين، وعدم ابتعادهم أو تحييدهم عن المسيرة.
- الفاعلية والكفاءة: فالفاعلية تعني أن عمل وعمليات المؤسسات موجهة لتحقيق احتياجات المجتمع، أما الكفاءة في منظور الحوكمة فتعني التوظيف الأمثل للموارد المتاحة.
- الرؤية الاستراتيجية: وهي رؤية مشتركة طويلة المدى للحكم والتنمية بين القادة والقائمين على المؤسسة التعليمية والعامة.
- التمكين: وتعني توسيع قدرات الأفراد ومنحهم الصلاحيات وتفويضهم بالمهام.
- محاربة الفساد: ويعني بالفساد سوء استخدام السلطة الوظيفية لتحقيق مكاسب شخصية، وسوء استغلال المنظمة والوظيفة لتقديم الخدمة (بالكم أو الكيف)، وتمتع الموظفين بسلطة تقديرية (اختيارية) واسعة في ظل عدم وجود مساءلة.
- نمط الإدارة: أي أن يكون أسلوب الإدارة ديموقراطيا يشجع على المشاركة والمبادأة، وليس سلطويا.

ثامنًا: محـددات تنفيذ مبادئ الحوكمة الإدارية في مؤسسات التعليم المدرسي:

ولا يتأتى التطبيق الجيد لمبادئ الحوكمة الإدارية، إلا من خلال ضوابط أو محددات، ويرى حلوش (2008) أن نجاح مبادئ الحوكمة الإدارية يعتمد على تفاعل هذه الضوابط أو المحددات وتكاملها بشكل جيد معا.

ويرى الخضيري (2005:16) أنه في حالة عدم توافر هذه المحددات،" فإن تطبيق مبادى الحوكمة الإدارية والحصول على مزاياه يعد أمرا مشكوكا فيه"، وهناك إجماع من قبل المختصين على أن التطبيق الصحيح لمبادئ الحوكمة الإدارية، يرتكز على توافر مجموعتين من المحددات الخارجية والداخلية كما هو مبين في الشكل التالي:

1. **المحددات الخارجية**: External Governance وتتعلق بعلاقة المؤسسات التعليمية مع المستفيدين والمجتمع الخارجي، وكفاءة القطاع المالي الذي يوفر الأموال اللازمة للقيام بالمشروعات التعليمية وكفاءة الأجهزة الرقابية على المؤسسات التعليمية وتطبيق القوانين والتشريعات التي وضعت من أجل حسن تسيير إدارة المديريات العامة، وتجنب تضارب مصالح الأطراف المعنية، وتخفيض من الأخطار المتوقع، وحفظ المؤسسة من خطر الفساد الإداري والمالي (طالب والمشهداني،2011: 46).
2. **المحددات الداخلية**: Internal Governance وتتناول الأسس والقواعد التي تضعها المؤسسات الداخلية وتعرف باللوائح الداخلية، التي تتضمن هياكل إدارية توضح طريقة صناعة القرارات بالمؤسسات التعليمية، وتوزيع الصلاحيات والسلطات بين الإدارتين، العليا والتنفيذية، بما يضمن تقليل التعارض بين الإدارتين في أعمالهما (طلايع،2011).

تاسعًا: الحوكمـة الإداريـة كنظـام في مؤسسـات التعليـم المـدرسـي:

يعرف النظام في التربية بأنه "مجموعة من المكونات والعناصر التي تتفاعل فيما بينها بصورة مستمرة، وتبدو مجتمعة في تآلف وانسجام، وتعمل من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة (شحاتة، والنجار،2003: 289) وتعرف الحوكمة الإدارية كنظام بأنها: "مجموعة من العمليات والنشاطات والأنظمة الفرعية الكفيلة بنظام إدارة المؤسسة بأفضل طريقة بهدف تحقيق مصالح كافة الأطراف المعنية" (جودة، 2008)، ويعمل هذا النظام على "تفعيل الإمكانيات، وتشغيل وتوظيف الموارد، ويزيد من كفاءة استخدامها، وفي إطار سليم، يحقق التفاعل والفاعلية (السعدني،2006: 150). ويتكون نظام الحوكمة الإدارية من ثلاث عناصر أساسية، وقد بين (ميخائيل،2006: 7-9) وهي ما يأتي:

1. مدخلات النظام
2. نظام تشغيل الحوكمة الإدارية
3. مخرجات نظام الحوكمة الإدارية

عاشرًا: مراحل تطبيـق الحوكمـة الإداريـة في مؤسسـات التعليم المـدرسـي:

المرحلة الأولى: مرحلة التعريف بالحوكمة الإدارية:

وهي المرحلة الأولى والأهم التي تمر بها الحوكمة الإدارية، وفيها تتضح معالم الحوكمة وطبيعتها وجوانبها ومفاهيمها وأبعادها بالإضافة إلى توضيح وسائلها وأدواتها ونظرياتها ومناهجها وفي هذه المرحلة يفرق بين الحوكمة كمعاملات والحوكمة كسلوك والتزام بالثقافة (الخضيري،2005: 92).

المرحلة الثانية: مرحلة بناء البنية الأساسية لمبادئ الحوكمة الإدارية:

وفي هذه المرحلة تحتاج مبادئ الحوكمة الإدارية إلى بنية قوية ممتدة ومركبة قادرة على استيعاب حركتها وقادرة على التفاعل مع مستجداتها ومتغيراتها وتأتي هذه البنية القوية من خلال العلاقات القوية التي تربط بين أطراف الحوكمة أو من خلال شبكة المصالح والمنافع المتوقعة من التطبيق الكامل للحوكمة (ضحاوي والمليجي،2011: 66).

المرحلة الثالثة: مرحلة عمل برنامج قياس مبادئ الحوكمة الإدارية:

في هذه المرحلة فإن مبادئ الحوكمة الإدارية بحاجة إلى برنامج زمني محددة فيه الواجبات والمهام والأعمال من أجل أن تتمكن جهات المتابعة والوقوف على التقدم في تطبيق مبادئ الحوكمة الإدارية بالإضافة إلى المعوقات التي تحول دون التطبيق الكامل للحوكمة وبالتالي معالجتها وتحسين تنفيذها (جودة، 2008: 121).

المرحلة الرابعة: مرحلة تنفيذ وتطبيق مبادئ الحوكمة الإدارية:

وهي المرحلة التي تقاس فيها مدى رغبة واستعداد الأطراف ذات العلاقة في تطبيق مبادئ الحوكمة الإدارية وذلك من خلال اختبارات حقيقية، فالحوكمة بها قيودا وضوابط على المحتوى الأخلاقي والقيمي، كما بها حريات تتطلب تنفيذ الحوكمة الإدارية (الخضيري،2005: 93).

المرحلة الخامسة: مرحلة متابعة وتطوير مبادئ الحوكمة الإدارية:

وفي هذه المرحلة تتم تأكيد وضمان حسن تنفيذ جميع المراحل السابقة، فالمتابعة والرقابة أداتان رئيسيتان تطبقها جميع المؤسسات، من أجل جودة التنفيذ، وهذه الرقابة ذات طبيعة تكاملية ووقائية، وتتطلب توظيف مراقب لهذه المهمة ليقوم بالمتابعة (ضحاوي والمليجي،2011: 67).

احدى عشر: معوقات تطبيق الحوكمة الإدارية:

1. **ثقافة المجتمع السائدة:** تعتبر الفكرة المتداولة بأن الأكبر سنا هو أكثر معرفة من الأصغر سنا منه، من ضمن الثقافات الاجتماعية السلبية السائدة، كونها تقتل الإبداع، والابتكار في المنظومة التعليمية، فالمشاركة في صنع القرارات مهم جدا.
2. **طريقة إدارة مؤسسات التعليم المدرسي:** فالنظام التسلطي المتبع هو ضد فكرة الحوكمة وتطبيقها في المؤسسات التربوية، إذ أن ممارسة المشاركة في القرارات والإفصاح عن المعلومات والشفافية يعد تدخلا في الإدارة التسلطية، وفي المقابل فإن الإدارة التي تمارس الديموقراطية، تدعم مبادئ الحوكمة الإدارية، كالشفافية؛ والمساءلة والرقابة، والمشاركة الفعالة.
3. **التشريعات التعلمية التربوية**: إن بعض التشريعات والقوانين واللوائح المعمول بها في المؤسسة، قد تعيق تطبيق مبادئ الحوكمة الإدارية، عندما لا يتم تحديثها، وتعيق عملية التحسين والتغير، مما يؤدي في النهاية إلى إعاقة تطبيق مبادئ الحوكمة الإدارية.

4. **المناخ السياسي العام:** إن المناخ السياسي بتقلباته قد تؤثر إما بالسلب أو بالإيجاب، فإذا كان المناخ السياسي يشجع على الديموقراطية واللامركزية والشفافية وتسعى للتغير، فإن ذلك دون شك سيكون حال مؤسسات التعليم المدرسي.

اثنا عشر: تجارب بعض الدول الغربية في مجال الحوكمة الإدارية:

اهتمت كثير من الدول المتقدمة والنامية بشأن تطبيق مبادئ الحوكمة الادارية في مؤسساتها التعليمية مثل: المكسيك، وشيلي، وانجلترا، واستراليا، واليابان، ونيوزلندا، وكندا، وكوريا الجنوبية، وغيرها من الدول الأخرى، بهدف ضمان النزاهة والحيادية والاستقامة لكافة العاملين، وللحد من الفساد المالي والإداري، وكذلك تفعيل الشفافية والإفصاح، والمحاسبية والرقابة والمشاركة. وفيما يلي عرض لخبرات وتجارب بعض هذه الدول في مجال حوكمة إدارة مؤسساتها التعليمية:

أ. تجربة انجلترا:

مبدأ الرقابة والمساءلة: يتم تطبيق مبدأ الرقابة والمساءلة في إنجلترا عن طريق مكتب المعايير في التربية (الأوفستيد) OFSTED والذي يقوم بمهمة التفتيش الرسمي ومساءلة المؤسسات التعليمية، ويتبع مباشرة البرلمان الإنجليزي، ويترأسه مفتش ملكي، يطلق على مكتبه بمكتب كبير مفتشي صاحبة الجلالة، ويقوم المكتب بعدة مهام منها، النصح والتوجيه في سير الأعمال، وضع برامج التفتيش، واختيار طاقم التفتيش، وتقويمه وتدريبه وتأهيله (Power & Whitty,2003).

وفي عام 1992 تم تطبيق نظام الرقابة الأهلية وإلغاء نظام التفتيش، وتقوم نظام الرقابة الأهلية بمهمة مراقبة أداء التعليم وتحقيق الجودة داخل المدارس، ولدعم نظام الرقابة الأهلية أسس عام 1993 مكتب المعايير القومية، وبذلك أعطيت صلاحيات أكبر لأولياء الأمور لمساءلة المؤسسات التعليمية، وفي المقابل أصبح دور السلطة التعليمة والمحلية الرسمية، مقتصرا على معاونة المدارس في تحقيق أهدافها، وتقييم المخرجات، وتحديد مستوى الجودة المطلوب في المدارس (Peter,2005:8-9).

مبدأي المشاركة والشفافية: وفي مجال المشاركة والشفافية، فإن المملكة المتحدة يقوم نظامها التعليمي على مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في تحسين أداء التعليم ورفع من مستوى جودته، كما صدر في عام 2001 قانونا يسمح للقطاع الخاص في إدارة المدارس، وتقييم أداء العاملين فيها، وتوفير احتياجاتها، كما يتسم نظام التعليم بتوفير كافة المعلومات المتعلقة بعملية التعليم وتقارير التفتيش، لأولياء الأمور والطلبة والمعلمين، ومجالس الإدارة، ومناقشتهم فيها (محمد، 2015).

ب. تجربة الولايات المتحدة الأمريكية:

تزايدت الدعوات لتطبيق مبادئ الحوكمة الإدارية في الولايات المتحدة الأمريكية، بعد التقارير التي كشفت عن ضعف مخرجات المؤسسات التعليمة، أمام المنافسات العالمية، مما هدد مكانتها عالميا، بعد أن كانت الولايات المتحدة الأولى عالميا خلال القرن العشرين في تطوير الابتكارات المحسنة لنوعية الحياة (Wright,2012).

لذا اتخذت الولايات المتحدة الأمريكية عدة إجراءات وتعديلات في هيكل مؤسساتها التعليمية، منها:

1. **الإدارة الذاتية للمدارس (اللامركزية):** حيث طبقت جميع الولايات المتحدة الأمريكية ولايات نظام "حلقات القيادة" أو ما يسمى ب "الإدارة الذاتية" في المدارس، وهو نظام طبق سابقا في اليابان، ويتكون النظام من دوائر قيادية من الإداريين والمعلمين يتخذون قرارات حول العمليات المهنية والإدارية، والميزانية، والبرامج الدراسة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2013).

2. **المحاسبة والمساءلة التعليمية والشفافية**: كما طبقت جميع الولايات المتحدة الأمريكية نظام الحوكمة المؤسسية من خلال تطبيق مبدأ المساءلة والمحاسبة لجميع المستويات الإدارية في المدارس، وتحميلهم مسؤولية قراراتهم وأداء المؤسسة، ومدى تحقيقها للأهداف المتوقعة، والافصاح عن معدلات التسرب والنجاح والرسوب، ومؤهلات المعلمين أمام أولياء الأمور، والجمهور العام، ووسائل الإعلام (Rhim,2005).

3. **المشاركة المجتمعية:** تعتمد مدارس مختلف الولايات المتحدة الأمريكية، في سياستها على مشاركة مؤسسات المجتمع المدني، وأولياء الأمور، والقطاع الخاص، في مساءلة العاملين وإدارة المدرسة في التزامهم بممارسات المهنية السليمة، وصناعة القرارات (محمد، 2015).

ج. تجربة أستراليا:

تعرض النظام التعليم الأسترالي في بداية التسعينات، إلى مشكلات عدة أضعفت من مستواه والمخرجات التعليمية، فجلب ذلك سخطا عارما من المواطنين، مما دفع الحكومة الأسترالية عام 1992، إلى جعل التعليم وحل مشكلاته وتطويره من أولوياتها (المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، 2013)؛ كما سعت الحكومة إلى تطبيق وفق تطبيق مبادئ وذلك من خلال الخطوات التالية:

1. **المحاسبة والمساءلة التعليمية**: اهتمت أستراليا بنظام المحاسبة والمساءلة في المؤسسات التعليمية، لذا وضعت تشريعات وسياسات تضمن تطبيق المساءلة وتحقيق الجودة، فتم تشكيل لجان للمساءلة في كل جميع ولايات أستراليا، وأطلق عليه "الإدارة الذاتية للتعليم والتفويض"، وتقوم هذه اللجان بالتأكد من كفاءة القيادة، والمعلمين، وما يقومون به من ممارسات وأدوار، وجودة التعليم، ودراسة جدوى التمويل المخصص للتعليم وكيفية إنفاقه (Gurr,2007).

2. **المشاركة المجتمعية**: عمدت الحكومة الأسترالية إلى رفع معدلات المشاركة الشعبية في التعليم من أجل تحقيق الجودة الشاملة، لذا تم تطبيق مشروع التوزيع الفعال للموارد في المدارس، كما توجد برامج شراكة بين المدارس والمصانع لتدريب الطلاب في مواقع العمل للحصول على شهادات معترف بها، والتوجه نحو المزيد من اللامركزية والاستقلالية لمؤسسات التعليم في تسيير شؤونها حسب حاجاتها، وكذلك التعاون بين المدارس الثانوية والكليات التقنية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2013: 54)

3. **الإدارة الذاتية للمدرسة**: قامت الولايات الأسترالية بتفويض مجالس المدارس، سلطاتها واختصاصاتها المتعلقة بإدارة المدرسة، وتحديد أهدافها، وتنظيمها، وممارساتها المالية ومجالات صرف المال فيها، وتحديد مناهجها، وتشترك هذه المجالس مع الحكومة في وضع دستور المدرسة، كما تتفع معها على نوعية التعليم فيها، وفي "نيوساوث ويلز" مجلس الدراسات المختص بتطوير التربية في الولاية أساليب تقويم وتطوير المناهج من خلال البحوث العليمة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2013).

المبحث الثاني: إدارة التعليم وحوكمته في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان

نشأت الدولة الحديثة في سلطنة عُمان عام 1970، عند تولي جلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم مقاليد الحكم في البلاد، ومنذ ذلك العام قد حظيت التحديات التي فرضها واقع تلك الفترة، باهتمام حكومة جلالته، لذا كان التعليم من أولوياتها، لدورة الرئيس في تكوين مجتمع حداثي، يوائم مع العالم الخارجي، ونتيجة لغياب السلطنة عن الساحة الدولية؛ شكل الحدث نقلة نوعية للأوضاع التربوية والاجتماعية، والسياسية والاقتصادية.

ويعتبر التحديث الإداري والتطوير التنظيمي في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، مظهران أساسيان من مظاهر تطبيق مبادئ الحوكمة الإدارية والإدارة الفاعلة (شيبان،1993: 63) لذا فإن تناول تطور إدارة التعليم وحوكمته في سلطنة عُمان، يقودنا إلى وضع الجهاز الإداري في مؤسسات التعليم المدرسي قبل عام 1970 وبعده؛ بحيث يظهر الفارق، ويتبين لنا مدى النقلة النوعية في تطوير الحوكمة الإدارية التي رافقت مسيرة النهضة. فقد كانت "دائرة المعارف" في عهد السلطان سعيد بن تيمور، المسؤولة عن التعليم في السلطنة (وزارة التربية والتعليم،1999).

ويعرض البحث في هذا الفصل نبذة من الاهتمامات الرئيسية لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في مجال الحوكمة الإدارية والإدارة الفاعلة للمؤسسات التعليمية على المستوى ديوان عام الوزارة، وتتناول هذه الموضوعات، تطور السياسات الإدارية في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان، وحوكمة إدارة التعليم في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان.

أولاً: تطور السياسات الإدارية في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان:

تعتبر قدرة الحكومة على صياغة السياسات التربوية وتطويرها –كما ذكرنا سابقا- أحد أبعاد الحوكمة المؤسسية والإدارة الفاعلة، وتتأتى أهمية السياسات التربوية من خلال دورها في النهوض بتطوير وتجويد الأنظمة التربوية، وتقوم الحكومة ووزارة التربية والتعليم، بمشاركة الوزارات المتصلة بها برسم سياسات تربوية، تنطلق من الواقع، وتتقدم بهذا الواقع تدريجيا وبخطوات مدروسة تعرف بالتخطيط التربوي.

ويحدد التخطيط التربوي للسياسات الإدارية والتطويرية في السلطنة، إطار قانوني قائم على عدة مرتكزات أهمها: المادة رقم (13) من النظام الأساسي للدولة الصادر وفق المرسوم السلطاني رقم (1996/101) بتاريخ 1996/11/6 (مجلس التعليم،2017). بالإضافة إلى التوجيهات السامية، والمراسيم السلطانية التي يتفضل بإصدارها، والأهداف الأساسية التي تحددها الحكومة، النظم والسياسات الخاصة بوزارة التربية والتعليم، ومؤتمر عمان 2020 الذي وضع الخطوط العريضة والسياسات العامة للتعليم في سلطنة عُمان (وزارة الاقتصاد،2007 أ).

وقد تطورت وزارة التربية والتعليم بامتداد السنوات الماضية من خلال خطتين استراتيجيتين طويلتي المدى، وكان للخطتين الاستراتيجيتين الأولى والثانية آلية تطبيق عرفت بالخطة الخمسية، وتقوم وزارة التربية والتعليم بترجمة خطة الحكومة الاستراتيجية التنموية المرتبطة بالقطاع التعليمي إلى خطط خمسية تنموية لها شرائح سنوية، كما تتضمن آليات لمتابعة ومراقبة تحقيق المنجزات، وتقيس مؤشرات الأداء وترصد التحديات التي تواجهها (البلوشي، د ت).

وقد مرت الإدارة التربوية بسلسة تطويرية طوال سنوات النهضة المباركة، شهدت خلالها نقلات كمية ونوعية، وتنقسم مراحل تطورها إلى مرحلتين أساسيتين هما:

أ. مرحلة الانتشار السريع (1970-1975) فقد كانت الجهود منصبة في هذه المرحلة على توسيع رقعة التعليم في كافة أنحاء السلطنة (وزارة التربية والتعليم،2009)، لذا افتقرت الإدارة التربوية خلال الخمس سنوات الأولى من قيام النهضة بالسلطنة عام 1970 إلى التنظيم الإداري إذ لم تكن هناك سياسات محددة منصوص عليها (وزارة التربية والتعليم،2008).

ب. مرحلة الخطط الخمسية منذ (1976) وحتى يومنا هذا، بدأ التخطيط الفعلي في مسيرة التعليم حيث بدء تطبيق الخطة التنموية الأولى 1976وحتى يومنا هذ وقد شهدت وزارة التربية والتعليم في خطتها الخمسية الأولى (1980/1976)، صدور (39) مرسوما سلطانيا، و(65) قرارا وزاريا تهدف إلى بناء وتحديث جهازها الإداري والفني (وزارة التربية والتعليم،2008).

وقد ركزت وزارة التربية والتعليم في الخطتين الخمسيتين الخامسة (1996-2000) والسادسة (2001-2005) على رفع كفاءة التنظيم الإداري من خلال تطويرها للهياكل التنظيمية على مستوى ديوان عام الوزارة والمديريات التربوية بالمحافظات التعليمية (وزارة التربية والتعليم،2001).

غير أن هناك بعض الملاحظات على الخطط الخمسية التي تبنتها وزارة التربية والتعليم خلال السنوات الماضية، منذ الخطة الخمسية الأولى (1976-1980) وحتى الخطة الخمسية الثامنة (2011-2015) والتي وضحتها دراسة الغيلاني (2012: 70) منها ما يأتي:

- تفتقر الخطط الخمسية قبل الخطة الثامنة (2011-2015) إلى الرؤية والرسالة والموازنة المالية.
- تعد الخطة الخمسية السادسة (2001-2005) البداية الحقيقية لمفهوم الخطة الحقيقية لاحتوائها على عناصر الخطة الأساسية كالأهداف العامة، والأهداف الإجرائية، وأساليب التقويم والمتابعة، غير أنها لم تحتوي على المخصصات المالية المحددة للخطة، وسبل استثمارها.
- بالرغم من أن الخطة الخمسية الثامنة تعتبر خطة استراتيجية بنيت على منهجية علمية إلا أنها تفتقر إلى إجراءات تصحيحية لمسارها، والإيجاز في الرؤية، ومشاركة الوزارات الأخرى كوزارة التعليم العالي التي يجب الأخذ بمطالبها عند وضع الخطة، بسبب عدم الاستعانة بالخبراء المختصين في التخطيط الاستراتيجي عند وضعها.

ثانيًا: حوكمة إدارة التعليم في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان.

للحوكمة في المؤسسات التعليمية في سلطنة عُمان ثلاث مستويات، تحددها نوعية الخدمات التعليمية التي تقدمها وهي:" المستوى الأعلى للحوكمة: الحوكمة على المستوى الوطني يشمل ما يأتي: مجلس التعليم، والوزارات المعنية بالتعليم، والأجهزة المعنية الأخرى، وأما المستوى المتوسط للحوكمة الإدارية فيشمل: الوزارة المعنية والأجهزة التابعة لها، أما المستوى الأدنى للحوكمة الإدارية فيتعلق بالمستوى المؤسسي" (مجلس التعليم،2014 ب).

أ. المستوى الأعلى: الحوكمة على المستوى الوطني (مجلس التعليم، الوزارات المعنية بالتعليم، الأجهزة المعنية بالتعليم):

تخضع الأجهزة الحكومية في الدولة للوائح والقوانين التي تحدد شروط التوظيف والتعيين والممارسة والسلوك للموظف، وكون الجهاز التعليمي نظاما ليس بالنظام المستقل عنها، فهو أيضا يخضع لهذه اللوائح والقوانين التي نص عليها قانون الخدمة المدنية الصادر رقم (2004/120) بتاريخ 2004/12/28 (الجريدة الرسمية،2004).

ب. المستوى المتوسط للحوكمة (الوزارة والأجهزة التابعة لها):

وهي قمة التنظيم الإداري وتضم وزارة التربية والتعليم (11) مديريات عامة موزعة على المحافظات بعد رفع المستوى التنظيمي لإدارة التربية والتعليم بمحافظة الوسطى إلى مديرية عامة حسب المرسوم السلطاني رقم (2018/10) الصادر بتاريخ 20/ 2018/2 موزعة على جميع المحافظات التعليمية (وزارة الشؤون القانونية،2018).

ج. المستوى الأدنى للحوكمة (المستوى المؤسسي):

تحدد اللوائح والنظم الإدارية السياسات الخاصة بالنظام التعليمي في السلطنة، حيث تدار المدارس من قبل مدير المدرسة بالإضافة إلى كادر إداري مساعد، وذلك وفق تلك اللوائح والأنظمة التشريعية المنظمة لسير العمل (مجلس التعليم،2014 ب: 233).

وحيث أن الذي يعنيا الحديث عنه هو إدارة التعليم وحوكمته في المديريات العامة للتربية والتعليم فسنتناول هذا الجانب بشيء من التفصيل:

تقوم المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان بالإشراف على سير العملية التعليمية في كافة المدارس التابعة لها، فضلا عن مسؤولياتها الأخرى، مثل تطبيق جميع قرارات وسياسات وزارة التربية والتعليم، والعمل على تنفيذ توجيهات الوزارة المتعلقة، وإعداد الموازنة السنوية والخطط التعليمية، والحرص على جمع البيانات الإحصائية وإرسالها إلى الدوائر المختصة بالوزارة، والأهم مما سبق دعم ما تحتاجه المنطقة من خدمات تعليمية، والإشراف على أداء الهيئات الإدارية والتدريسية (مجلس التعليم 2014 ب: 232-233).

وأوصى التقرير الوطني التعليم للجميع بضرورة التركيز على "المضي قدما نحو تطبيق اللامركزية، مع ضرورة طرح برامج تدريبية وتأهيلية تضمن قيام كفاءات إدارية متمكنة من تولي الصلاحيات الإدارية والفنية على مستوى المحافظات التعليمية" (وزارة التربية والتعليم،2014 أ:182).

2.2. الدراسات السابقة:

وردت الدراسات العربية والأجنبية السابقة وفق ترتيب الحدث بينها وذلك على النحو الآتي:

هدفت دراسة عبد الجمل (2018) إلى التعرف على درجة تطبيق الحوكمة في وزارة التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، وفقا لمتغيرات: (الجنس - المؤهل العلمي - سنوات الخدمة في المديرية) وتناولت مبادئ الحوكمة التالية: المساءلة، والشفافية الإدارية، والمشاركة، والتمكين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (48) رئيس قسم، بنسبة (70,6%) من حجم المجتمع الكلي في تقويم النتائج الخاصة بالعمل المدرسي وفي اتخاذ القرارات المتعلقة بالمديرية، وتنفذ أعمالها ضمن لجان عمل مشتركة،

وتنسق كذلك أنشطتها وبرامجها مع المجتمع المحلي، وتعمل على نشر تقارير دورية حول كافة إنجازاتها ،وبينت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور الحوكمة في الحد من الاغتراب الوظيفي من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديرات التربية والتعليم في محافظة الخليل وفق متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والمديرية، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور الحوكمة في الحد من الاغتراب من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديرات التربية والتعليم في محافظة الخليل وفق متغير سنوات الخدمة ولصالح رؤساء الأقسام الذين كانت خدمتهم (15 سنة فأكثر).

وسعت دراسة حتاملة وسلامة (2017) إلى الكشف عن درجة تطبيق المساءلة الإدارية ودرجة تطبيق الحوكمة المؤسسية وإيجاد العلاقة الارتباطية بينهما في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر القادة الإداريين، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي وقاما بتطوير أداتي هذه الدراسة وهما: استبانة المساءلة الإدارية وتكونت من (20) فقرة، واستبانة الحوكمة المؤسسية وتكونت من (40) فقرة، موزعة على خمس مجالات وهي: (الإفصاح والشفافية، والمشاركة الفاعلة، والرقابة والمسؤولية الإدارية، والعدالة والنزاهة، والكفاءة والفاعلية) وتكونت العينة من (272) قيادي تربوي من (6) مديريات تعليمية من أصل (42) مديرية تربية وتعليم في الأردن، وبنسبة 14% تقريبا من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: حصلت الشفافية في المرتبة الأولى، وحصلت المشاركة الفاعلة على المرتبة الأخيرة، في المتوسطات الحسابية للمجالات ككل، كما أن درجة تطبيق المساءلة الإدارية والحوكمة المؤسسية في مديريات التربية والتعليم في الأردن جاء كلاهما بدرجة متوسطة.

وأجرى الخليوي والمالكي والغامدي (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط في وزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس الحكومية شمال مدينة الرياض، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الدراسة على متغيري (عدد سنوات الخبرة- المؤهل العلمي) وبنيت استبانة وتم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (45) مديرة مدرسة بنسبة (20%) من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة (المشاركة، والمساءلة والمحاسبة، والشفافية، والكفاءة والفاعلية، واللامركزية)، في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم من وجهة نظر مديرات المدارس الحكومية شمال مدينة الرياض جاءت بدرجة كبيرة،_كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لدرجة تطبيق مبادئ الحوكمة في عمليات التخطيط التربوي بوزارة التعليم بمدينة الرياض، باختلاف متغير سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة قراوني (2016) إلى الكشف عن مدى ممارسة الحوكمة في المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (101) فردا، بنسبة (25%) وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود ممارسة للحوكمة في المدارس الثانوية في فلسطين بدرجة مرتفعة على مجال ممارسة الإدارة المدرسية للحوكمة في المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها على الأبعاد كافة (الشفافية، والمساءلة، والتمكين، والعدالة)، كما أظهرت النتائج وجود معوقات تحد من مشاركة مديري المدارس ومديراتها في صنع القرار، بالإضافة إلى عدم وضوح المعايير والأسس المرتبط بالترقية الوظيفية والإعلان عنها لجميع العاملين.

وسعت دراسة محمود (2016) إلى التعرف على درجة تطبيق مبادئ الحوكمة (الشفافية الإدارية، والتمكين، والمساءلة)، وعلاقتها بجودة إجراءات العمل في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية وفقا لعدة متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، وجنس المدرسة، والمديرية، وتقييم الأداء السنوي)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة لجمع البيانات، وبلغ حجم عينة الدراسة (47%) وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في مديرات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية جاءت متوسطة بشكل عام، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطبيق مبادئ الحوكمة وعلاقتها بجودة إجراءات العمل في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية وفقا لعدة متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، وجنس المدرسة، وتقييم الأداء السنوي).

هدفت درسة كومب (Kumb,2015) إلى التعرف على درجة مشاركة المعلمين في مقاطعة آرسي في إثيوبيا في المدارس الأثيوبية في صناعة القرار، وتكونت عينة الدراسة من (231) فردا منهم (119) معلما و(50) مدير دائرة و(20) قائد وحدة، و(19) مدير مدرسة، و(14) رئيسا للجنة مدرسية لأولياء الأمور، و(9) موجهين من مدارس ثانوية، واستخدم الباحث المنهج المختلط الكمي والكيفي في الدراسة، حيث استخدم المقابلة والاستبانة، بالإضافة إلى تحليل الوثائق، وأظهرت نتائج الدراسة بأن مستوى مشاركة المعلمين في صناعة القرار والأمور المالية ضعيفا، كما أن تشجيع مديري المدارس للمعلمين في صناعة القرارات كان غير فعال، وأن جانب مشاركتهم يتعلق بالمنهاج والتعليم.

وأجرى بالحارث (2015)، دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة نجران، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقامت بتصميم استبانة احتوت على المبادئ التالية: (المشاركة، والشفافية، والعدالة، والمحاسبة والمساءلة)، وتم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (55) مدير ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن استجابات أفراد الدراسة على واقع تطبيق مفهوم الحوكمة في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة نجران متوسط للمستوى العام جاءت بدرجة متوسطة، على الأداة ككل وعلى جميع المجالات، كما اتضح أيضا مشاركة مرتفعة لأساتذة الجامعات في الخطط التشغيلية للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة نجران، كما أظهرت النتائج ضعف مشاركة الموظفين في صياغة الأهداف التشغيلية المنبثقة من الخطط الاستراتيجية للوزارة.

وسعت دراسة أبو دبيل والشرمان (2015) إلى جمع البيانات حول درجة تطبيق الحاكمية الرشيدة في إدارة تعليم القريات من وجهة نظر الموظفين الإداريين، وتحليلها كميا، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام استبانة مكونة من ثلاث مجالات هي: (الشفافية، والمساءلة، والمشاركة)، وتم تطبيقها على عينة قصدية مكونة من (181) موظفا إداريا، وبينت النتائج إلى أن مستوى تطبيق الحاكمية الرشيدة في إدارة تعليم القريات من وجهة نظر الموظفين الإداريين، جاءت بدرجة متوسطة على الأداة ككل، وعلى جميع المجالات، كما تبين الدور الملموس لمشاركة اللجان الخارجية وتفعيلها في متابعة الأعمال الإدارية، كما أظهرت النتائج ضعف مستوى الشفافية في الكشف عن كافة المعلومات التي تسهل من تنفيذ العاملين للأعمال الإدارية، وضعف مشاركة العاملين وأساتذة الجامعات في وضع خطط مديريات التربية والتعليم بالأردن،

ووجود معوقات كوضع الأطر التشريعية والقانونية، التي تساعد على تطبيق مبادئ الحوكمة بشكل سليم، وتوفر لجان متابعة، مستمرة تقوم بدورها في الرقابة على الأعمال الإدارية.

وسعت دراسة لين (Lin,2014) إلى التعرف على الأعباء المترتبة على مشاركة المعلمين في صناعة القرار المدرسي ودور اللامركزية أو التشاركية في تمكين المعلمين في صناعة القرار المدرسي، واستخدمت الدراسة المنهج الكيفي، وخلصت الدراسة إلى أن تمكين المعلمين ومشاركتهم في صناعة القرار ضعيفا لا بد وأن يطبق على أرض الواقع وبطريقة علمية، وأرجعت السبب لاختلاف وتنوع ثقافتهم كما أوصت الدراسة بالبعد عن الانسياق إلى النظريات ودعائية إصلاح التعليم، دون دراسة كيفية تطبيقها، خاصة وأن هناك اتجاها عالميا يدعو إلى مشاركتهم في صناعة القرار.

وأجرى جيمس (James, 2014) دراسة سعت إلى تقصي اتجاهات إدارة المدارس في انجلترا نحو الحوكمة، خلال الأربعين سنة الماضية، من خلال التركيز على موضوعات تطوير العمل الإداري بالمدرسة المدرسة أو تحسين الأداء المدرسي، وتطور دور مدير المدرسة في الحوكمة، وفصل السياسة عن إدارة المدرسة، ومستوى تحصيل الطلبة، وزيادة صراع الأدوار للأشخاص داخل إدارة المدرسة، وبعد تأثير السلطة المحلية على حوكمة إدارة المدرسة، وقامت الدراسة بالرجوع إلى الدراسات السابقة، والتقارير والأبحاث، واستخدمت الأسلوب الكيفي في البحث، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك توترا وضعفا في نظام العمل بين إدارات المدارس الذاتية الإدارة والحكومة المركزية المتابعة لها، في الرقابة والتوجيه.

وأجرت المعولية (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للرقابة الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان، وتكونت عينة الدراسة من (527) معلما ومعلمة، و(69) مديرا ومديرة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة استبانتين: إحداهما تتعلق بالرقابة الإداري المدارس، والأخرى تتعلق بالأداء الوظيفي للمعلمين وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس للرقابة الإدارية قد جاء بدرجة مرتفعة، وتبين أيضا الدور الواضح والملموس للبحوث والدراسات في إضافة الجديد إلى مبدأ الرقابة، ودور مديري المدارس في الرقابة الإدارية على مدارسهم، وأثره الإيجابي في رفع مستوى الأداء الوظيفي للهيئات الإدارية والتدريسية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرقابة الإدارية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ولصالح المديرين، ولمتغير الخبرة ولصالح أكثر من 10 سنوات في الرقابة الإدارية.

وهدفت دراسة دوما (Duma, 2013)، إلى تناول وجهة نظر مديري المدارس الريفية في جنوب أفريقيا حول مشاركة أولياء، في الحوكمة، وتكونت عينة الدراسة من 25 مدير مدرسة ريفية بعدد 8 مديريات في مقاطعتي سيسونكي (Sisonke) وأمغونغاندو لوفو (Umgungundlovu)، وبلغ حجم أفراد العينة من المديرين في المديريات الثمانية في المقاطعتين المذكورتين 200 مديرا ومديرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة، لجمع البيانات، وأظهرت النتائج ضعف مشاركة أولياء الأمور في حوكمة مدارس أبنائهم، وأن مدراء المدارس في المدارس الريفية يرغبون في أن يكون لأولياء الأمور دور مهم في حوكمة المدارس، وأوصت الدراسة بتدريب أولياء الأمور على دورهم في الحوكمة في المدارس حتي يتمكنوا من توظيف معرفتهم في أنشطة حوكمة المدارس.

وأجرى فورد (Ford،2013)، دراسة حاول فيها التعرف على أثر حوكمة هيئة إدارة المدرسة على التحصيل الدراسي في الولايات المختلفة، وتكون مجتمع الدراسة من 14000 مجلس إدارة منتخبة للمدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، تناولت الدراسة العلاقة بين خلفيات أعضاء هيئة إدارة المدرسة والالتزام بمجموعة من الممارسات الجيدة التي أخضعتها الجمعية الوطنية لهيئات إدارة المدارس، وخريجي المقاطعة ومعدلات التسرب، وديناميات المجموعة الصغيرة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها بأن أسلوب إدارة المدرسة الجيد وتحسين الحوكمة رفع التحصيل الأكاديمي للطلبة، كما أثر إيجابا على مستوى الأداء في المقاطعة، وخاصة على الهيئات المسؤولة عن استراتيجيات التخطيط، كما ساعد تعاون المشرفين أو المراقبين، على تقليل الصراع وساعد على الحصول على مؤشرات جيدة للمخرجات التعليمية، كما أن الأساليب الإدارية التقليدية للمدارس تؤثر سلبا على المخرجات التعليمية ونوعيتها.

وسعت دراسة أوستن وسوبسن ومارنشت (Austen, Swepson & Marchant, 2012) إلى التعرف على ممارسات الحوكمة في مدارس أستراليا الخاصة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت المقابلات الشخصية وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من المعلمين ومدراء المدارس في ست مدارس خاصة في أستراليا، وتوصلت الدراسة إلى أن بعض المدارس تطبيق المنهج الديموقراطي في إدارة المدرسة، حيث تحرص إدارة المدارس على مشاركة المجتمع والمعلمين والطلاب في التخطيط الإداري وصنع القرار في المدرسة، كما يشارك جميع العاملين في المدرسة والمستفيدين في اختيار مجلس إدارة لمدرسة، عن طريق الانتخاب، كما توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف في المهارات والخصائص الازم توافرها في أعضاء المجلس.

وهدفت دراسة السفياني (2012)، إلى التعرف على درجة مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية المتعلقة بشؤون الطلاب والمعلمين والمناهج، وطرق تنفيذها والمجتمع المحلي، والمرافق المدرسية، والأمور المالية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة التي وزعت على عينة مكونة من (380)، معلم بنسبة (34%) من مجتمع الراسة الأصلي، أعاد (354) منهم استباناتهم، حيث جرى تحليلها باستخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، وتحليل التباين الأحادي، وأظهرت الدراسة أن درجة مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية بمجالاتها الخمس في مجملها كانت متوسطة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة المشاركة في صنع القرارات المدرسية المتعلقة بمجال شؤون الطلاب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الين تزيد خبراتهم عن خمس عشرة سنة.

وسعت دراسة الخروصية (2012)، التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات رؤساء الأقسام الأسام بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان نحو المساءلة الإدارية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (39) فقرة موزعة على أربعة محاور، وتم تطبيق الدراسة على عينة قصدية مكونة من (197) رئيس ورئيسة قسم من ست محافظات في السلطنة، هي: محافظة مسقط، محافظة الظاهرة، محافظة جنوب الباطنة، محافظة شمال الشرقية، محافظة الداخلية، محافظة الظاهرة. كما أظهرت النتائج أن اتجاهات رؤساء الأقسام بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان نحو المساءلة الإدارية جاءت عالية، وأظهرت النتائج أيضا وجود لجان مستمرة للرقابة والمساءلة، ووضوح اللوائح والقوانين والأنظمة لدى جميع العاملين والإعلان عنها في إعلام مكتوب، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والمحافظة التعليمية، غير أنه توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة.

وهدفت دراسة مروب (Mrope,2011) إلى تحديد فعالية الحوكمة في إدارة المؤسسات التعليمية في المدارس الثانوية الغير حكومية في بلدية أروشا في تنزانيا، بهدف تسهيل عملية التعليم والتعلم، وعمل المدارس، وتكونت عينه الدراسة من 40 فردا من 16 مدرسة من المدارس الثانوية الغير حكومية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الكيفي والميداني وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن الهيئات الإدارية المعنية، والتي من المفترض أن تزيد من فعالية الحوكمة في إدارات المدارس كانت لا تعمل بنسبة 70% واللجان المرشحة لا تعمل بنسبة 25% بينما لجنة التعويضات واللجنة الاستراتيجية كانت لا تعمل بنسبة 100% كما أظهرت النتائج ضعف المشاركة في اللجان، وأن نقص اللجان المشاركة أثر على قدرة إدارات المدارس الإدارية لإظهار الدعم لأداء المدارس، وأوصت بضرورة توظيفها.

وأجرى شيبارد (Sheppard,2011) دراسة تناول فيها تحليلا لطبيعة الحوكمة في المدارس الوطنية البريطانية، واستخدمت الاستبانة في جمع المعلومات وتم استخدام أسلوب المقابلات، وتكون مجتمع الدراسة من المديرين تنفيذيين لمنظمات الاعتماد، وممثلي المدارس المملوكة ومديريها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الحوكمة في المدارس الوطني ليست ثابتة، كما تعتمد الحوكمة الناجحة على هيكل هيئة الإدارة ونوع المدرسة، كما أظهرت النتائج أن الهيئات الإدارية في المدارس لا تحبذ أن تتلقى تدريبا ملائما، كما أظهرت النتائج أن العديد من نماذج الحوكمة المستعملة تعاني من الضعف، كما تفتقر إلى رقابة قوية.

وسعت دراسة جاكوب (Jacobs, 2011)، إلى تطوير رؤية جديدة للحوكمة على من خلال نموذج جيد للحوكمة، يمكن اعتماده كاللامركزية، وإعادة المدارس إلى مجلس إدارة المدرسة التقليدي، وتوزيع المسؤوليات على اثنين أو أكثر من الجهات المسؤولة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن الحوكمة ممكن تطويرها من خلال توزيع المسؤوليات والصلاحيات بين الهيئات الإدارية المنتخبة، وضعف الرقابة الداخلية في المدارس على الأعمال، وتقويم أداء فيها.

وأجرت المنذرية (2011)، دراسة سعت إلى قياس درجة توفر بعض مؤشرات الشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين فيها، مع تحديد الفروق باختلاف متغيرات الدراسة وهي: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والنوع، ونوع الوظيفة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وإعداد استبانة مكونة من (59) عبارة، وتألفت عينة الدراسة من (517) فردا من العاملين في الوظائف الإشرافية والتنفيذية في ديوان عام الوزارة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن درجة توفر مؤشرات الشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين فيها جاءت متوسطة إجمالا، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع، وجاءت لصالح الذكور، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة لصالح أفراد العينة أصحاب سنوات الخبرة الطويلة (الأكثر من 10) سنة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الوظيفة وجاءت لصالح الوظائف الإشرافية.

وهدفت دراسة الرشيدي (2010) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية للرقابة الإدارية من جهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (653) معلما ومعلمة، منهم (293) معلما، و(360) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها أن درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية للرقابة الإدارية كانت بدرجة مرتفعة، وتبين أيضا توفر لجان عمل يتم توزيع مهام المتابعة فيها،

وأن ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للرقابة الإدارية، ملموس وواضح، كما أن الرقابة الإدارية عامل مهم وأساسي في ضبط الأعمال الإدارية عن الانحرافات والتقصير.

وهدفت دراسة لاوندا (Luanda,2009)، إلى التعرف على مدى استخدام مشرفي المعلمين للمساءلة الإدارية في ولاية الاباما الأمريكية ومدى مطابقتها للنموذج الفيدرالي لتقييم مشرفي المعلمين، وقد اختارت الدراسة عينة مكونة من (420) مدير مدرسة واستخدم مقياس (SCAPQ) أداة للدراسة لقياس ممارسة المشرفين التربويين لمبادئ المساءلة الإدارية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: ضعف مستوى ممارسة المشرفين التربويين لمبدأ المساءلة الإدارية في المدارس التي يشرفون عليها، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والتي كان أهمها ضرورة ممارسة المشرفين التربويين لمبدأ المساءلة الإدارية في المدرسة.

3. الطرق ومنهجية الدراسة

تناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة متضمنا منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، والعينة، وأداة الدراسة، والصدق والثبات، وكذلك بين الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في عملية التطبيق، بالإضافة إلى الطرائق الإحصائية التي تم استخدامها في المعالجة للوصول إلى النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.

1.3. منهـج الدراسـة:

تم اتباع المنهج الوصفي في هذه الدراسة لملائمته لطبيعتها، ويعتمد المنهج الوصفي على "وصف دقيق للظاهرة، ويعتمد على وصف ما هو كائن وتفسيره، ويهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع والحقائق، ولا يقتصر على جمع البيانات، تبويبها وإنما يمضي لأبعد من ذلك فهو يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات، بالإضافة إلى القياس والتصنيف"(أحمد،2009: 55).

2.3. مجتمع الدراسـة:

تكون مجتمع الدراسة من العاملين في المديريات العامة التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظات مسقط، وجنوب الباطنة، والداخلية بسلطنة عُمان، فقد بلغ عددهم (2445) موظفا وموظفة (وزارة التربية والتعليم،2017) وتم تطبيق الدراسة خلال فصل الربيع 2018/2017. والجدول (1) يوضح مجتمع الدراسة.

جدول (1) مجتمـع الدراسـة

م	المحافظة التعليمية	مجتمع الدراسة (أعداد العاملين)
1	مسقط	885
2	جنوب الباطنة	707
3	الداخلية	853
	المجموع الكلي	2445

3.3. عينة الدراسـة:

تم اختيار عينة عشوائية؛ من ثلاث مديريات عامة تابعة لوزارة التربية والتعليم (مديرية مسقط، ومديرية جنوب الباطنة، ومديرية الداخلية)؛ نظرا لتشابه المهام والصلاحيات الوظيفية والممارسات الإدارية لعينة الدراسة لجميع المحافظات التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم، كما أن التنوع الجغرافي والامتداد المكاني لبقية المحافظات بالسلطنة، أعاق الباحثة من الوصول إليها.

وبلغت عينة الدراسة قوام (342) موظفا وموظفة، بنسبة (14%) وقد وصل العدد النهائي للاستبانات إلى (308) استبانة، بنسبة (90,1%)؛ حيث بلغ عدد الاستبانات المفقودة (24) استبانة، وبلغ عدد الاستبانات غير المكتملة البيانات (10) استبانات، والجدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً إلى المتغيرات الديموغرافية للدراسـة:

جـدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية للدراسـة

نـوع المتغيـر	المستويـات	التكـرار	النسبـة المئويـة (%)
النوع	ذكر	219	71,1
	أنثى	89	28,9
	المجموع	308	100
المحافظة	مسقط	101	32,8
	الباطنة جنوب	96	31,2
	الداخلية	111	36
	الجملة	308	100
المؤهل العلمي	دبلوم التعليم العام	12	3,9
	دبلوم	56	18,2
	بكالوريوس	170	55,2
	ماجستير فأعلى	70	22,7
	الجملة	308	100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	45	14,6
	من 5 – 10 سنوات	32	10,4
	أكثر من 10 سنوات	231	75
	الجملة	308	100
المسمى الوظيفة	مدير عام مساعد	4	1,3
	مدير دائرة	9	2,9
	مدير مساعد دائرة	11	3,6
	رئيس قسم	32	10,4

نـوع المتغيـر	المستويـات	التكـرار	النسبـة المئويـة (%)
	موظف	252	81,8
المجموع الكلي		**308**	**100**

ويتضح من الجدول (2) والمتعلق بتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية، وهي: النوع الاجتماعي حيث تم تقسيم أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي إلى مجموعتين: ذكور وإناث. ويبين الجدول (1) أن الذكور هي النسبة الأكبر في حجم أفراد عينة الدراسة، إذ بلغ عددهم (219) موظفا، وبلغت نسبتهم (71,1%) من حجم أفراد عينة الدراسة، ثم حلت الإناث في المرتبة الثانية، وبلغ عددهن (89)، ونسبتهم (28,9%) من حجم أفراد عينة الدراسة.

كما يوضح الجدول السابق، توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المحافظة التعليمية، حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات هن: محافظة مسقط، ومحافظة جنوب الباطنة، ومحافظة الداخلية، ويلاحظ أن الغالبية من عينة الدراسة هم محافظة الداخلية، حيث بلغ عددهم (111) فردا، وبلغت نسبتهم (36%) من حجم أفراد عينة الدراسة، ثم يليهم محافظة مسقط،

وبلغ عددهم (101) فردا، ونسبتهم (32,8%) من حجم أفراد عينة الدراسة، ثم محافظة جنوب الباطنة، وبلغ عددهم (96) أفراد، ونسبتهم (31,2%) من حجم أفراد عينة الدراسة.

4.3. أداة الدراسـة:

اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات عن واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، وقد تم اختيار الاستبانة كأداة، وتمت الإجابة على المحاور الثلاثة باستخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، وتم تطوير أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة والاعتماد على دراسة أبو دبيل والشرمان (2015) ودراسة المخينيه (2016) المرتبطتان بالموضوع، وتكونت من (40) فقرة في صورتها الأولية والنهائية.

وقد دمج مبدأ المساءلة مع مبدأ الرقابة ضمن مجال واحد؛ في دراسة المخينية (2016) والتي اعتمدت عليها في تطوير استبانتها الحالية، وترى الباحثة جواز دمج المبدئين ذلك أن المساءلة لا تنجح إلا من خلال تطبيق قواعد القانون، فالامتثال إلى القانون يضمن موضوعية ونزاهة المساءلة، مما يتطلب وجود رقابة تضمن موضوعية ونزاهة المساءلة، فبعد الرقابة تأتي المساءلة، لذا ارتبط مبدأ المساءلة ارتباطا وثيقا بمبدأ الرقابة، فهو النصف الآخر له.

ويوضح الجدول (3) عدد المجالات وعدد الفقرات، والنسبة المئوية للفقرات بعد مقارنتها بالعدد الكلي.

جـدول (3) توزيع مجالات الدراسة وفقرات كل منها والنسب المئوية للفقرات

رقم المجـال	المجـــال	مجمـوع الفقـرات	النسبـة المئويـة
1	مبدأ الشفافية	14	35
2	مبدأ المساءلة والرقابة	14	35
3	مبدأ المشاركة الفاعلة	12	30
المجمـــوع الكلي		**40**	**100**

صـدق الأداة الدراسـة:

يعد الصدق من الأمور المطلوب توافرها في الأداة؛ لبيان مدى قدرة كل فقرة من فقراتها على قياس ما وضعت لقياسه(مازن، 2009) وللتحقق من صدق الأداة، عرضت الاستبانة الأولية ملحق (2) على محكمين من ذوي الخبرة والمختصين في مجالات الإدارة التربوية، وعددهم (20) محكما **ملحق (3)** وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس المحاور التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، إما بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو إعادة الترتيب، **والملحق (4)** يوضح استبانة الدراسة في صورتها النهائية.

ثـبـات الأداة للدراسـة:

تم استخدام معامل ألفا كرو نباخ لاستخراج معامل الثبات والجداول (4) يوضح ذلك.

جـدول (4) معاملات الثبات تبعاً لمجالات الاستبانة

المجـال	عـدد الفقـرات	قيمـة ألفـا كرو نبـاخ
مبدأ الشفافية	14	0,92
مبدأ المساءلة والرقابة	14	0,93
مبدأ المشاركة الفاعلة	12	0,93
الثبات الكلي	**50**	**0,97**

ويوضح الجدول (4) أن جميع محاور الاستبانة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (0,97) وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

5.3. متغيـرات الـدراسـة:

تصميم الدراسة: اشتملت هذه الدراسة على عدد من المتغيرات:

1. النوع الاجتماعي وله مستويان هما: (ذكر، أنثى).
2. المحافظة التعليمية وله ثلاث مستويات: (محافظة مسقط)، (محافظة جنوب الباطنة)، (محافظة الداخلية).
3. المؤهل العلمي وله أربع مستويات: (دبلوم التعليم العام)، (دبلوم)، (بكالوريوس)، و(ماجستير فأعلى).
4. سنوات الخبرة وله ثلاث مستويات: (أقل من 5 سنوات)، و(من 5-10 سنوات)، و(أكثر من عشر سنوات).
5. المسمى الوظيفي وله خمس مستويات: (مدير عام مساعد)، (مدير دائرة)، (مدير مساعد دائرة)، (رئيس قسم)، (موظف).

6.3. إجـراءات الدراسـة:

بعد التحقق من صلاحية أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم تم تطبيقها لجمع البيانات وذلك باتباع الخطوات الآتية:

- مخاطبة وزارة التربية والتعليم ممثلة بالمكتب الفني للدراسات والتطوير، وذلك لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق الأداة عن طريق مخاطبة المديريات العامة للتربية والتعليم بالمحافظات التعليمية الآتية: محافظة مسقط، وجنوب الباطنة، والداخلية، وكان ذلك في 2018/3/7
- تنسيق المكتب الفني مع المديريات العامة للتربية والتعليم بالمحافظات التعليمية في محافظة مسقط، وجنوب الباطنة، والداخلية، حول الكيفية التي سيتم بها تطبيق الأداة، وتوزيعها على عينة الدراسة عن طريق الأشخاص المختصين بمراكز التدريب في المحافظات التعليمية، أو منسقي مديري العموم في المديريات التابعة لديوان عام الوزارة وكان ذلك في 2018/3/20
- استمر التطبيق في الفترة من 2018/3/21م وحتى 2018/5/8م.
- قامت الباحثة بتوزيع (342) نسخة من الاستبانة على عدد من أفراد مجتمع الدراسة، واسترجاع منها (318) نسخة، وتم استبعاد (10) نسخة لعدم استكمالها، ومثلت العينة في صورتها النهائية (308) استبانة.

7.3. المعالجات الإحصائية:

تمت معالجة البيانات الميدانية وفقا لطبيعة الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، عن طريق المعالجات الإحصائية الآتية:

- تم استخدام التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية التي تهدف إلى التعرف على تكرار الاجابات لدى أفراد عينة الدراسة. وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، لحساب الاتساق الداخلي لجميع محاور أداة الدراسة، وكذلك للأداة ككل.
- استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمعرفة وترتيب درجة أهمية كل متطلب من متطلبات تطبيق الحوكمة الإدارية من خلال وجهات نظر أفراد العينة وذلك بإيجاد الفرق بين متوسط تقديرات أفراد العينة لمحاور أداة الدراسة وفقراتها والمتوسط الفرضي.
- تم استخدام اختبارات (ت) (T-Test) للكشف عن الفروق في واقع تطبيق مبادئ الحوكمة الإدارية، وذلك لدقته في الحكم على محاور أداة الدراسة من خلال تعيين الدلالة الإحصائية لها. واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.
- استخدام اختبار شيفيه (Scheffe Test) لتحديد اتجاهات الفروق لصالح أي فئة من فئات المتغير.

4. نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل إليها بعد تحليل البيانات إحصائيا، وتمثل هذه النتائج وجهات نظر أفراد الدراسة وفقا لأبعاد تضمنتها أداة الدراسة، وتسهيلا لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقا لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده.

وقد تم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات المجمعة من عينة الدراسة باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي تم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

معيـار الحكم على النتائـج:

تمت الإجابة على المحاور الثلاثة باستخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، وكان معيار الحكم على واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات التعليمية بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها (كبيرة جدًا - كبيرة - متوسطة - قليلة - قليلة جدًا)، ويوضح الجدول (5) ذلك.

جـدول (5) معيـار الحكم على نتائـج الدراســـة

المتوسط الحسابي (طول الخلية)	درجـة الاستجابـــة
من 4,2 إلى 5	كبيرة جدًا
من 3,4 إلى 4,19	كبيرة
من 2,6 إلى 3,39	متوسطة
من 1,8 إلى 2,59	قليلة
من 1 إلى 1,79	قليلة جدًا

يوضح الجدول (5) معيار الحكم والذي تم احتسابه بالطريقة التالية؛ حيث تم احتساب أعلى قيمة – أقل قيمة (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4÷5=0,8)، ثم نضيف (1+0,8=1,8) وبأخذ الحدود الحقيقية يكون طول الفئة الأولى من (4,20-5,00) وهكذا في بقية الفئات.

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

تم الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال تحليل البيانات، والتركيز على أعلى متوسط للفقرة وأدنى متوسط للفقرة وذلك كما يلي:

أولاً: عـرض النتائـج المتعلقة بالسؤال الأول:

وللإجابة على السؤال الأول الذي نصه" واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها"؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة:

(مدير مساعد، مدير دائرة، مدير مساعد دائرة، رئيس قسم، موظف)، على محاور الدراسة الأربعة، وللأداة ككل، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.04-3.47) والجدول (6) يوضح ذلك.

جـدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم المجـال	ترتيبه	المجـــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	مبدأ الشفافية	3.47	0.77	كبيرة
2	2	مبدأ المساءلة والرقابة	3.42	0.80	كبيرة
3	3	مبدأ المشاركة الفاعلة	3.04	0.84	متوسطة
		المتوسط الحسابي الكلي	3.31	0.75	متوسطة

يبين الجدول (6) أن واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، وبدرجة تراوحت بين الكبيرة والمتوسطة في محاور الدراسة، وجاء في المرتبة الأولى مبدأ الشفافية إذ حصل على أعلى متوسط حسابي بلغ (3,47)، وانحراف معياري قدره (0,77)، بينما جاء محور مبدأ المساءلة والرقابة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3,42)، وانحراف معياري قدره (0,84) وبدرجة تقدير كبيرة، أما مبدأ المشاركة الفاعلة فقد جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة وحصل على أقل متوسط حسابي بلغ (3,04)، وانحراف معياري قدره (0,80) وبدرجة تقدير متوسطة.

ولمزيد من التعمق في نتائج الدراس فسوف يتم مناقشة كل مجال على حدة كما يأتي:

1. المجال الأول: مبـدأ الشفـافيـة:

يحتوي هذا المجال على (14) فقرة من فقرات الاستبانة، للتعبير عن واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، وجاء هذا المجال في المرتبة الأولى، ويوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جـدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال مبدأ الإفصاح والشفافية، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	توفر شبكة معلومات إلكترونية تربط جميع أقسام المديرية.	4.18	1.12	كبيرة
2	7	تُعلم العاملين بأي مستجدات أو تغييرات تطرأ على العمل.	3.91	0.97	كبيرة
3	5	تُعلم العاملين بالأدوار والمهام المكلفين بها في المديرية.	3.85	1.01	كبيرة
4	6	تُعلم جميع العاملين باللوائح التنظيمية في المديرية.	3.78	1.02	كبيرة
5	1	تمتلك المديرية آلية عمل دقيقة واضحة.	3.65	0.81	كبيرة
6	8	تلتزم المديرية بسياسة واضحة في الاختيار والتعيين.	3.47	1.11	كبيرة
7	14	تفصح المديرية عن الاحتياجات التدريبية لموظفيها في خطة مكتوبة.	3.44	1.21	كبيرة
8	13	تترجم رؤيتها ورسالتها بخطة استراتيجية معلنة.	3.33	1.15	متوسطة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
9	11	تعرف العاملين بالمعلومات التي يجب الإفصاح عنها والمعلومات السرية.	3.29	1.21	متوسطة
10	4	توفر نظام آمن وحماية لكل من يبدئ رأيه بصراحة في المديرية.	3.27	1.10	متوسطة
11	10	تعد المديرية تقارير سنوية منشورة عن كافة أنشطتها.	3.26	1.15	متوسطة
12	3	تغرس المديرية ثقافة الشفافية في نفوس عامليها.	3.24	1.07	متوسطة
13	12	تفصح لعامليها عن المخاطر المتوقع حدوثها وكيفية إدارتها.	3.23	1.09	متوسطة
14	9	تمنح الترقيات والمكافئات، وفق معايير، واضحة ومحددة.	2.70	1.32	متوسطة
		المتوسط الحسابي الكلي	3.47	0.77	كبيرة

يتضح من الجدول (7) أن واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، في محور مبدأ الشفافية تراوح بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة، وحصلت الفقرة (2) التي نصت على "توفر شبكة معلومات إلكترونية تربط جميع أقسام المديرية "على أعلى متوسط حسابي بلغ (4,18)، وبانحراف معياري قدره (1,12) وبدرجة تقدير كبيرة، بينما حصلت الفقرة (9) التي نصت على "تمنح الترقيات والمكافئات وفق معايير واضحة ومحددة "على أقل متوسط حسابي بلغ (2,70)، وبانحراف معياري قدره (1.32) وبدرجة تقدير متوسطة، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين (2,70-4,18)، وكان المتوسط العام للمحور، قد بلغ (3,47)، وبانحراف معياري عام قدره (0,77) وجاء التقدير الكلي للمجال كبيرة.

2. المجال الثاني: مبدئي المساءلة والرقابة:

يحتوي هذا المجال على (14) فقرة من فقرات الاستبانة، للتعبير واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، وجاء هذا المجال في المرتبة الثانية، ويوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جـدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المساءلة والرقابة، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	17	توجد لجان دائمة للفحص والتدقيق الداخلي.	3.87	0.99	كبيرة
2	21	تتابع مدى التزام العاملين بالقوانين واللوائح التنظيمية.	3.70	0.99	كبيرة
3	25	تشجع العاملين على أداء أعمالهم ومهامهم بأمانة وإخلاص.	3.69	1.06	كبيرة
4	19	تدرس المديرية شكاوى وملاحظات المستفيدين.	3.67	1.12	كبيرة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجـة
5	26	تعزز قيمة المسؤولية في نفوس موظفيها.	3.58	1.02	كبيرة
6	22	تطبق جميع القوانين واللوائح دون انتقاء.	3.52	1.05	كبيرة
7	23	تنشر بين العاملين ثقافة أهمية التعرف على الحقوق والواجبات.	3.40	1.12	كبيرة
8	16	تغرس قيم الرقابة الذاتية لدى العاملين.	3.36	1.10	متوسطة
9	20	تقوم بالتغذية الراجعة بعد الانتهاء من فحص أدائها مباشرة.	3.32	1.05	متوسطة
10	28	يوجد توصيف واضح لجميع الوظائف بالمديرية يتم المساءلة في ضوئه.	3.31	1.18	متوسطة
11	18	تستخدم المؤسسة أساليب الرقابة القبلية والبعدية والمتزامنة	3.23	1.02	متوسطة
12	15	تنفذ المديرية اجتماعات دورية لمناقشة جوانب القوة والضعف بالمؤسسة.	3.19	1.13	متوسطة
13	24	تطبق المديرية نظام المساءلة على جميع العاملين دون تمييز.	3.17	1.18	متوسطة
14	27	توظيف الدراسات العلمية والبحوث في الكشف عن المشكلات وحلها.	2.82	1.16	متوسطة
		المتوسط الحسابي الكلي	3.42	0.80	كبيرة

ويتضح من الجدول (8) أن واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها في محور مبدأ المساءلة والرقابة تراوح بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة؛ حيث حصلت الفقرة (17) التي نصت على "توجد لجان دائمة للفحص والتدقيق الداخلي" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3,87)، وبانحراف معياري قدره (0,99) وبدرجة تقدير كبيرة،

بينما حصلت الفقرة (27) التي نصت على "توظيف الدراسات العلمية والبحوث في الكشف عن المشكلات وحلها "على أقل متوسط حسابي بلغ (2,82)، وبانحراف معياري قدره (1,16) وبدرجة تقدير متوسطة، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين (2,82-3,87)، وجاء المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور (3,42)، والانحراف المعياري العام قدره (0,80)، وجاء التقدير الكلي للمجال كبيرة.

3. المجال الثالث: مبـدأ المشاركـة الفاعلة:

يحتوي هذا المجال على (12) فقرة من فقرات الاستبانة، للتعبير عن واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، وجاء هذا المجال في المرتبة الرابعة، ويوضح الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جـدول (9) المتوسطـات الحسابيـة والانحـرافات المعـيارية لمجال المشاركة الفعالـة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	35	تشكل لجان عمل مشتركة بين الأقسام و(لجان خارجية) لتفعيل مبدأ العمل الجماعي.	3.51	1.08	كبيرة
2	32	تنشر جو من الاحترام والثقة المشجع على المشاركة في المديرية.	3.41	1.08	كبيرة
3	39	توجد تقنيات ووسائل مختلفة تسهل المشاركة من جميع الفئات.	3.33	1.06	متوسطة
4	33	تقبل المديرية لمقترحات وأفكار العاملين.	3.31	1.02	متوسطة
5	37	تعمل بروح الفريق مع العاملين لتطوير العمل الإداري.	3.29	1.08	متوسطة
6	40	تقيم فعاليات تشجع المستفيدين على التعاون معها من أجل تطويرها.	3.19	1.05	متوسطة
7	29	تشجع المديرية العاملين على المشاركة في صنع القرارات.	2.97	1.17	متوسطة
8	36	يوجد موقع إلكتروني يشجع على إبداء الرأي في ممارسات وإجراءات المديرية.	2.95	1.36	متوسطة
9	38	تشرك المجتمع المحلي في مناقشة الجوانب التعليمية.	2.88	1.09	متوسطة
10	31	تشرك جميع العاملين في وضع خطتها.	2.70	1.22	متوسطة
11	30	تشرك المجتمع في وضع خطتها.	2.47	1.07	قليلة
12	34	تشرك أساتذة الجامعات والكليات في وضع خططها التطويرية.	2.46	1.08	قليلة
		المتـوسـط الحسـابـي الكلي	3.04	0.84	متوسطة

يتضح من الجدول (9) أن واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها في محور مبدأ المشاركة الفاعلة تراوحت بين الكبيرة والمتوسطة؛ حيث حصلت الفقرة (35) التي نصت على "تشكل لجان عمل مشتركة بين الأقسام و(لجان خارجية) لتفعيل مبدأ العمل الجماعي" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3,51) وبانحراف معياري قدره (1,08) وبدرجة تقدير كبيرة، بينما حصلت الفقرة (34) التي نصت على "تشرك أساتذة الجامعات والكليات في وضع خططها التطويرية"، على أقل متوسط حسابي بلغ (2,46) وبانحراف معياري قدره (1,08) وبدرجة تقدير متوسطة، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين (2,46-3,51) وجاء المجموع الكلي للمحور بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3,04)، وبانحراف معياري قدره (0,84).

ثانيًا: عـرض النتائـج المتعلقة بالسؤال الثانـي:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والمحافظة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة، ومقارنة هذه المتوسطات باستخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ للتحقق من دلالة الفروق التي تعزى لمتغيرات؛ النوع الاجتماعي، والمحافظة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، على النحو التالي:

أ. متغيـر النوع الاجتماعي (ذكـر، وأنثـى)

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لجميع المجالات وفقا لمتغير النوع (ذكر، انثى)، تم اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (10).

جـدول (10) نتائج اختبار ت (T-test) للكشف عن دلالة الفرق لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس (ذكر- أنثى)

المجالات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
الشفافية	ذكر	219	3.50	0.75	0.94	0.35	غير دالة
	أنثى	89	3.41	0.82			
المساءلة والرقابة	ذكر	219	3.45	0.79	1.03	0.31	غير دالة
	أنثى	89	3.34	0.81			
المشاركة الفاعلة	ذكر	219	3.09	0.83	1.71	0.31	غير دالة
	أنثى	89	2.91	0.85			

يتضح من الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، تبعا لمتغير النوع الاجتماعي في جميع محاور الدراسة، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للنوع في استجاباتهم.

ب. متغيـر المحافظة التعليمية:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (11) يبين نتائج هذا التحليل.

جـدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حول المحافظة التعليمية على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المجـال	مصـدر التبايـن	مجمـوع مربعـات الانحـرافـات	درجـات الحريـة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
والشفافية	بين المجموعات	0.50	2.00	0.25	0.42	0.66
	داخل المجموعات	180.58	305.00	0.59		غير دالة

	المجموع	181.08	307.00			
المسائلة والرقابة	بين المجموعات	0.28	2.00	0.14	0.22	0.80
	داخل المجموعات	193.89	305.00	0.64		غير دالة
	المجموع	194.17	307.00			
المشاركة الفاعلة	بين المجموعات	0.14	2.00	0.07	0.10	0.91
	داخل المجموعات	215.31	305.00	0.71		غير دالة
	المجموع	215.45	307.00			

يتضح من الجدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) لواقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، في جميع محاور الدراسة تعزى لمتغير المحافظة التعليمية في جميع محاور أداة الدراسة، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للمحافظة في استجاباتهم.

ج. متغيـر المؤهـل العلمـي:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (12) يبين نتائج هذا التحليل.

جـدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حول المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المجـال	مصـدر التبـايـن	مجمـوع مربعـات الانحـرافـات	درجـات الحريـة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الشفافية	بين المجموعات	4.61	3.00	1.54	2.65	0.05
	داخل المجموعات	176.47	304.00	0.58		غير دالة
	المجموع	181.08	307.00			
المسائلة والرقابة	بين المجموعات	2.35	3.00	0.78	1.24	0.30
	داخل المجموعات	191.82	304.00	0.63		غير دالة
	المجموع	194.17	307.00			
المشاركة الفاعلة	بين المجموعات	5.87	3.00	1.96	2.84	0.05
	داخل المجموعات	209.58	304.00	0.69		غير دالة
	المجموع	215.45	307.00			

يتضح من الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) لواقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، في جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم.

د. متغيـر سنـوات الخبـرة:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (13) يبين نتائج هذا التحليل.

جـدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حول سنوات الخبرة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المجـال	مصـدر التبايـن	مجمـوع مربعـات الانحـرافـات	درجـات الحريـة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الشفافية	بين المجموعات	0.68	2.00	0.34	0.57	0.57
	داخل المجموعات	180.40	305.00	0.59		غير دالة
	المجموع	181.08	307.00			
المسائلة والرقابة	بين المجموعات	1.99	2.00	1.00	1.58	0.21
	داخل المجموعات	192.18	305.00	0.63		غير دالة
	المجموع	194.17	307.00			
المشاركة الفاعلة	بين المجموعات	1.91	2.00	0.96	1.37	0.26
	داخل المجموعات	213.54	305.00	0.70		غير دالة
	المجموع	215.45	307.00			

يتضح من الجدول رقم (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) لواقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، في جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير لسنوات الخبرة في استجاباتهم.

ه. متغيـر المسمـى الوظيفـي:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (14) يبين نتائج هذا التحليل.

جـدول (14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حول المؤهل المسمى الوظيفي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المجـال	مصـدر التبايـن	مجمـوع مربعـات الانحـرافـات	درجـات الحريـة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الشفافية	بين المجموعات	19.65	4.00	4.91	9.22	0.00
	داخل المجموعات	161.43	303.00	0.53		دالة

	المجموع	181.08	307.00			
المسائلة والرقابة	بين المجموعات	15.57	4.00	3.89	6.61	0.00
	داخل المجموعات	178.60	303.00	0.59		دالة
	المجموع	194.17	307.00			
المشاركة الفاعلة	بين المجموعات	19.53	4.00	4.88	7.55	0.00
	داخل المجموعات	195.92	303.00	0.65		دالة
	المجموع	215.45	307.00			

يتضح من الجدول (14) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) لواقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، في محاور الدراسة تبعا لمتغير المسمى الوظيفي.

ولإيجاد الفروق لصالح أي مسمى وظيفي، استخدمت الباحثة اختبار شيفيه (Scheefe Test)، كما والجدول (15) يوضح الفروق الفردية في المسمى الوظيفي:

جـدول (15) نتائج اختبـار شيفيه للمقارنات البعدية تبعا لمستويات متغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	مدير عام مساعد	مدير دائرة	مدير مساعد دائرة	رئيس قسم	موظف
مدير عام مساعد	-	0.2	0.21	0.75	1.02
مدير دائرة		-			
مدير مساعد دائرة			-		
رئيس قسم				-	
موظف					-

5. مناقشـة نتائـج الدراسـة والتوصيـات والمقترحـات

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها في ضوء أهدافها ومتغيراتها، بالإضافة إلى تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات المستخلصة من هذه النتائج، وسيتم مناقشة النتائج وفقاً لتسلسل أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

مناقشـة نتائـج السـؤال الأول:

نص السؤال الأول هو: "ما واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها"؟

خلُصت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، وبدرجة تراوحت بين الكبيرة والمتوسطة في محاور الدراسة؛ فقد جاء في المرتبة الأولى مبدأ الشفافية وبدرجة تقدير كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى إدراك شاغلي الوظائف الإشرافية بأهمية الشفافية للعاملين في الوظائف التنفيذية وللمستفيدين، لأنه يمنحهم شعوراً بالأمان وبأهمية الدور الذي يقومون به ، بالإضافة إلى أن الشفافية توفر مناخا تنظيميا في المؤسسة التعليمية يسوده المصداقية، كما أن الحصول على المعلومات الدقيقة والصادقة وسهولة وصولها للجميع تسهم في تحقيق الرضا الوظيفي وتجويد الأداء، لدى العاملين في المديرات العامة التابعة لوزارة التربية والتعليم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كلا من دراسة الخليوي والمالكي والغامدي (2017) .

وجاء مبدأ المساءلة والرقابة في المرتبة الثانية وبدرجة توافر كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى أهمية المساءلة والرقابة في الأعمال الادارية في المديريات العامة التابعة لوزارة التربية والتعليم، ودورهما في تحقيق الالتزام بتطبيق وتنفيذ الأعمال دون أخطاء، وحماية العاملين من الوقوع في الانحرافات سواء كانت متعمدة أو غير متعمدة، كما تلزم المساءلة والرقابة ببذل المزيد من الجهد وإتقان العمل، بالإضافة إلى الفاعلية وزيادة الإنتاجية وتحقيق النزاهة والأمانة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المعولية (2013) التي أظهرت الدور الواضح لمديري المدارس في الرقابة الإدارية على مدارسهم، ودور الرقابة الإدارية في رفع مستوى الأداء الوظيفي للهيئات الإدارية والتدريسية، ودراسة الخروصية (2012) أن اللوائح والأنظمة واضحة ومعلومة لجميع العاملين، ودراسة الرشيدي (2010)، التي أظهرت أن ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للرقابة الإدارية، ملموس وواضح.

ولمزيد من التعمق في مناقشة نتائج الدراسة سيتم تناول كل محور على حدة وذلك على النحو الآتي:

1. المجال الأول: مبدأ الشفافية:

كشفت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، في مبدأ الشفافية تراوح بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (2) والتي نصت "توفر شبكة معلومات إلكترونية تربط جميع أقسام المديرية"، على درجة توافر كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى توفر شبكة المعلومات الالكترونية، واستثمارها في الربط بين جميع الأقسام، ومن خلالها تتيح للعاملين معرفة ما يدور في أقسام المديرية، والمستفيدين من الوصول إلى كافة المعلومات في أي وقت بكل سهولة وشفافية، كما تساهم في القضاء على الأمية الإلكترونية بينهم، بالإضافة إلى تطبيق السلطنة لمشروع "عمان الرقمية" في خطوة إلى الرقمية، ويحتاج تنفيذ هذا المشروع إلى شبكة تربط بين الأقسام والدوائر في المديريات التعليمية بينها وبين بعضها داخليا وبينها وبين المديريات والدوائر بديوان عام الوزارة أو بينها وبين إدارات في المدارس التابعة لها، كما توضح الشبكة الإلكترونية مصدر المعلومات، وبياناتها بتغير المسؤولين والعاملين كونها مستمدة من اللوائح والقوانين.

2. المجال الثاني: مبدئي المساءلة والرقابة:

كشفت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، في مبدأ المساءلة والرقابة تراوح بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة؛ وجاءت الفقرة (17) التي نصت "توجد لجان دائمة للفحص والتدقيق الداخلي"، على أعلى متوسط حسابي، وبدرجة تقدير كبيرة،

وقد يُعزى ذلك إلى وجود لجان دائمة في المديريات العامة التابعة لوزارة التربية والتعليم، تشعر العاملين بأن مستوى أدائهم وتنفيذهم للأعمال متابع، حتى لا يقع التقصير في المهمة والمسؤولية.

3. المجال الثالث: مبدأ المشاركة الفاعلة:

كشفت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، في مبدأ المشاركة الفاعلة تراوحت بين الكبيرة والقليلة؛ وجاءت الفقرة (35) التي نصت "تشكل لجان عمل مشتركة بين الأقسام و(لجان خارجية) لتفعيل مبدأ العمل الجماعي"، على أعلى متوسط حسابي وبدرجة تقدير كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى أن طبيعة الأعمال التي تتكفل بها المديريات التعليمية بالمحافظات، فمن بين هذه الأعمال متابعة الشؤون الإدارية والمالية المتعلقة بجميع تقسيمات المديرية والمدارس، مما يستوجب تشكيل لجان متخصصة ومتنوعة تتابع العملية التعليمية والإدارية في المحافظات من جميع جوانبها، كما أن طبيعة الأعمال في المديريات التعليمة النابعة لوزارة التربية والتعليم، تعتبر تكاملية حيث يرتبط تنفيذها ببقية الأعمال الأخرى، بالإضافة إلى أن المتابعة الشاملة والجماعية، أكثر أثرا من المتابعة الفردية المختصة في جانب دون آخر، وتعمل على تحسين الاتصال الأفقي الرسمي وغير الرسمي، كما تعتبر اللجان إحدى أهم وسائل نقل الخبرات والمعرفة، داخل مبنى المديرية التربوية بالمحافظة التعليمية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

الذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى النوع الاجتماعي، والمحافظة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي؟"

وسوف يتم مناقشة نتائج متغيرات الدراسة كما يلي:

1. متغير النوع الاجتماعي (ذكر، وأنثى):

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) لواقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، تبعا لمتغير النوع الاجتماعي في جميع محاور الدراسة. مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للنوع في استجاباتهم، وقد يفسر ذلك إلى تقارب ظروف بيئة العمل في المديريات التعليمية بالمحافظات.

2. متغير المحافظة التعليمية:

كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) لواقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، في جميع محاور الدراسة تعزى لمتغير المحافظة التعليمية في جميع محاور أداة الدراسة، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للمحافظة في استجاباتهم، وقد يُعزى ذلك إلى أن المديريات التعليمة في جميع المحافظات تطبق نظام مركزي يتبع ديوان عام وزارة التربية والتعليم، وتسير جميع المديريات التعليمية في محافظات سلطنة عُمان، على نفس النسق والنمطية، واتفقت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة كلا من دراسة عبد الجمل (2018) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عينة الدراسة تعزى لمتغير المحافظة التعليمية، حول درجة تطبيق الحوكمة في وزارة التربية والتعليم وفق مبادئ المساءلة، والشفافية الإدارية، والمشاركة،

ودراسة الخروصية (2012) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عينة الدراسة تعزى لمتغير المحافظة التعليمية، حول اتجاهات رؤساء الأقسام بالمديريات التعليمة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان تجاه المساءلة الإدارية.

3. متغير المؤهل العلمي:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) لواقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، في جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهما، وقد يفسر ذلك إلى أن توافر مبادئ الحوكمة الإدارية، تعتبر واضحة ومعروفة لدى جميع أصحاب المؤهلات، دون استثناء، كما أن الجميع يتبع نفس التعليمات.

4. متغير سنوات الخبرة:

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) لواقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، في جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير لسنوات الخبرة في استجاباتهم، وقد يُعزى ذلك إلى العمل الإداري في المديريات العامة التابعة لوزارة التربية والتعليم، يتسم بالروتينية والنمطية والمركزية.

5. متغير المسمى الوظيفي:

أبرزت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) لواقع تطبيق الحوكمة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر العاملين بها، في محاور الدراسة تبعا لمتغير المسمى الوظيفي، وجاءت لصالح مدير عام مساعد لجميع مجالات أداة الدراسة، وهذا يعني أن عينة الدراسة من مدير عام مساعد يعتقدون بوجود مشاركة فاعلة في المديريات العامة للتربية والتعليم، وربما يعود ذلك إلى أن العينة مكونة من المديرين والوظائف الأخرى، لذا فإن من المتوقع أن تكون الفروق في ممارسة المشاركة لصالح المدراء المساعدين، وقد يفسر ذلك لكون تطبيق الحوكمة منوط بالقيادات الإدارية في المديرات العامة للتربية والتعليم بالمحافظات التعليمية، لذا نجد أن المدراء المساعدين يعمدون إلى تقييم واقع تطبيق الحوكمة الإدارية بمؤسساتهم بدرجة كبيرة وأفضل مقارنة بتقييم بقية العاملين لهم؛ نظرا لأن الحوكمة مرتبطة بدورهم الوظيفي.

6. توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ومناقشتها توصي الباحثة بالآتي:

- تبني القيادات التربوية بالمديريات العامة التابعة لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان لفلسفة الحوكمة وأهدافها الإدارية.
- بناء ثقافة تدعم مبدأ الشفافية، عن طريق تعزيز الوعي الإيجابي بين العاملين في المديريات العامة، وأهميتها وأهدافها وآليات تفعيلها، من خلال تنفيذ الدورات والندوات والمنشورات والمشاغل ووسائل الإعلام المختلفة بصورة دورية.
- منح الحوافز والمكافآت والترقيات في الوظائف المختلفة في المديريات العامة التابعة لوزارة التربية والتعليم، بناء على الجدارة والاستحقاق، والتنافس الشريف في ضوء شروط محددة ومعلنة.
- إشراك المديريات العامة العاملين، والمستفيدين الخارجيين، وأساتذة الجامعات، والكليات في وضع خططها التطويرية، ومناقشة الجوانب التعليمية، وتنفيذ فعاليات تشجع على التعاون معها.

- الاستفادة من البوابة التعليمية في تسهيل ومساندة مبدأ الشفافية في المديريات العامة التابعة لوزارة التربية والتعليم، وتمكين العاملين من الوصول للبيانات اللازمة لإنهاء العمل في الوقت المناسب وابداء الرأي.
- تعريف العاملين بالمديريات العامة التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمعلومات التي يجب الإفصاح عنها والمعلومات السرية، والإفصاح عن المخاطر المتوقع حدوثها.
- إعطاء العاملين في المديريات العامة عند استلام العمل، تفصيلا كتابيا عن الاختصاصات والمهام المطلوبة لأداء عمله، يتم متابعته ومساءلته في ضوئها على أن تحدث هذه المهام متى اقتضت الحاجة.
- مراعاة التنوع في أساليب الرقابة، والقيام بالتغذية الراجعة، بعد الانتهاء من فحص الأداء مباشرة مع توفر سجلات معلوماتية للمقارنة بين الأداء المطلوب والأداء الفعلي للموظف.
- تنفيذ المديريات العامة للتربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم، لاجتماعات دورية لمناقشة جوانب القوة والضعف، وتوظيف الدراسات العلمية والبحوث في الكشف عن المشكلات وحلها، والعمل بروح الفريق مع العاملين لتطوير العمل الإداري.

7. المـــراجع

1.7. المـراجـع العـربيـة:

آل مكي، عواطف بنت ابراهيم (2011). **المشكلات الادارية في مكاتب الاشراف التربوي ومواجهتها في ضوء مدخل التطوير التنظيمي بسلطنة عُمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

إبراهيم، خالد (2011). **حوكمة الإنترنت**. جمهورية مصر العربية، دار الفكر الجامعي.

إبراهيم، مجدي عزيز (2007). **موسوعة المعارف التربوية**. القاهرة: عالم الكتب.

البنك الدولي ووزارة التربية (2012). **التعليم في سلطنة عُمان المضي قدما في تحقيق الجودة، دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي**. سلطنة عُمان: منشورات وزارة التربية والتعليم.

أبو سلمه، حكيمه ويحياوي، نعيمه (2012). **دور الحاكمية المؤسسة في تحسين الأداء المالي للشركات**. ورقة عمل مقدمة في الملتقى الوطني في مؤتمر حوكمة الشركات كآلية للحد من الفساد المالي والإداري المنعقدة في الفترة من 6-7 مايو 2012، بسكرة: الجزائر.

أبو النصر، مدحت محمد (2015). **الحوكمة الرشيدة: فن إدارة المؤسسات عالية الجودة**. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو لبن، إيناس موسى خليل. (2014). واقع تطبيق الحوكمة في الإدارات المدرسية الفلسطينية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. **مجلة عالم التربية، 15** (48)، 331-365.

أحمد، إبراهيم السيد. (2010). **حوكمة الشركات ومسؤولية الشركات عبر الوطنية وغسيل الأموال**. الإسكندرية: الدار الجامعية.

أحمد، حافظ فرج. (2009). **مهارات البحث العلمي في الدراسات التربوية والاجتماعية**. القاهرة: عالم الكتب.

أحمد، سلوى مصطفى؛ العرباوي، آمال؛ مرجان، رانيا قدري (2016). الأسس الفكرية والفلسفة لمدخل القيادة والحوكمة. **مجلة الثقافة والتنمية،16** (103)، 212-134.

البلوشي، سعود بن سالم بن علي. (د ت). **دور السياسات التعليمية في تأسيس كفاءات بشرية**. استرجع من الشبكة العنكبوتية بتاريخ 2018/2/15 من الموقع:
https://www.educouncil.gov.om/downloads/xNheBcHamsDA.pdf

بو زبدة، نعيمة (2017). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في المؤسسات الجزائرية. **دراسات – الجزائر**، (50)، 340- 330.

حريم، حسين (2006). **مبادئ الإدارة الحديثة النظريات العملية الإدارية ووظائف المنظمة**. الأردن: دار مكتبة الحامد.

خضير، محسن أحمد (2005). **حوكمة الشركات**. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

خضر، أحمد علي (2012). **حوكمة الشركات**. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي الجديدة.

دائرة الموارد البشرية (2011). مجلة أخبار نشرة داخلية. مسقط: منشورات وزارة التربية والتعليم.

الدهدار، أنيسه حسن سيد (2016). **درجة تقبل معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمساءلة التربوي وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لديهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الراشدي، سعيد علي (2007). **الإدارة بالشفافية**. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

الرشيدي، مساعد (2010). **درجة ممارسة الرقابة الإدارية في المدارس الحكومية الثانوية في منطقة حائل من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

رزق، عادل (2009). **الإدارة الرشيدة: الحكم الجيد أو الحوكمة**. مؤتمر الإدارة الرشيدة والإصلاح الإداري والمالي. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. مصر.

الطعامنة، محمد (2008). **الحكمانية كمدخل معاصر للشراكة بين القطاع العام والقطاع الخاص**. مؤتمر المشاركة بين القطاعين العام والخاص، المنظمة العربية للتنمية الإدارية جامعة اليرموك. الأردن. يوليو.

طه، مجدي صلاح (2008). **المساءلة التعليمية رؤية الفكر وواقع التطبيق**. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.

الظاهر، نعيم (2009). **أساسيات الإدارة المبادئ والتطبيقات الحديثة**. عمان: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

عثمان، رضوان هاشم (2017). **التنظيم القانوني لحوكمة الشركات في التشريعات العربية**. بيروت: مركز الدراسات العربية للنشر والتوزيع.

العامري، علي بن محمد (2011). **تطوير الأداء الوظيفي لدى القيادات الوسطى في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان على ضوء المداخل الإدارية المعاصرة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد البحوث والدراسات العربية، جمهورية مصر العربية.

عبد الله، عبد الله عبد الكريم (2009). **الحوكمة والإدارة الرشيدة**. بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

عطوة، محمد إبراهيم والسيد علي، فكري محمد (2012). حوكمة النظام التعليمي مدخل لتحقيق الجودة في التعليم. **مجلة كلية التربية بالمنصورة، 2** (79)، 532-449.

الفليتي، سالم بن سلام (2010). **حوكمة الشركات المساهمة في سلطنة عُمان**. الأردن: دار أسامة للنشر.

القرالة، عصمت سليم (2011). **الحكمانية في الأداء الوظيفي**. عمّان: دار جليس الزمان.

قنديل، أماني (2008). **الموسوعة العربية للمجتمع المدني**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الفهداوي، فهمي خليفة والشريف، أثير أنور (2008). الإدارة العامة المعاصرة من منظور الحاكمية العامة الجيدة: دراسة معرفية ومقاربة تأصيلية. **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية**، 1 (2)، 1-30.

قراوني، خالد نظمي (2016). مدى ممارسة الحوكمة في المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 14** (4)، 111-157.

الكايد، زهير عبد الكريم (2003). الحكمانية **قضايا وتطبيقات**، المنظمة العربية الإدارية: القاهرة.

لشكو، فوزية بنت ابراهيم (2015). **أنموذج مقترح لتطوير كفاءة أداء الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان وفقا لنظرية النظم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

مجلس التعليم (2014 ب). **مسيرة التعليم في عمان**. سلطنة عُمان منشورات مجلس التعليم. الإجرائي في العلوم الإنسانية والاجتماعية. **مجلة كلية الآداب** –جامعة أسيوط- مصر. (25)، 415-357.

محمود، جمال معزوز سليم (2016). **درجة تطبيق الحوكمة وعلاقتها بجودة إجراءات العمل في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

محمود، هالة عمر محمد (2016). تصور مقترح لتطبيق حكومة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. **مجلة كلية التربية بالإسكندرية، (2)**، 217-201.

مخلوف، أحمد (2009). **الأزمة المالية العالمية واستشراف الحل باستخدام مبادئ الإفصاح والشفافية وحوكمة الشركات من منظور إسلامي**، الملتقى الدولي حول الأزمة المالية الاقتصادية الدولية والحوكمة العالمية، جامعة فرحات عباس. سطيف. 20-21 أكتوبر.

مسلم، بسام (2016). مستوى مبادئ الحوكمة الجيدة في الجامعات اليمنية الخاصة: دراسة ميدانية في جامعة العلوم والتكنولوجيا. **مجلة الدراسات الاجتماعية، (49)**، 281-233.

مصطفى، إبراهيم؛ عبد القادر، حامد؛ الزيات، أحمد؛ النجار، محمد (2008). **المعجم الوسيط**، ج 1و2. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

المهدي، سوزان محمد (2017). الحوكمة الرشيدة وتطبيقاتها بمؤسسات التعليم لتحقيق جودة الأداء والتميز. **مؤتمر قيادة التعليم وإدارته في الوطن العربي الواقع والرؤى المستقبلية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. القاهرة.

ميخائيل، أشرف (2006). تدقيق الحسابات وأطرافه في إطار منظومة حوكمة الشركات. **مجلة المال والتجارة- مصر، (451)**، 24-4.

هلبلينج، كاثرين وسوليفان، جون (د ت) **حوكمة الشركات في القرن الحادي والعشرين**. مركز المشروعات الدولية الخاصة، غرفة التجارة الأمريكية واشنطن. استرجع من الشبكة العنكبوتية بتاريخ 2017/12/1 من الموقع:
http://www.cipe-arabia.org/index.php/themes/corporate-governance/117-governanceinthe21century2003p1

وزارة الاقتصاد الوطني (2007 أ). **استراتيجية التنمية طويلة المدى (1996-2020): الرؤية المستقبلية للاقتصاد العماني (عمان2020)**. مسقط: منشورات وزارة الاقتصاد.

وزارة الاقتصاد الوطني (2007 ب). **خطة التنمية الخمسية السابعة (2006-2010)**. مسقط: منشورات وزارة الاقتصاد.

وزارة التربية والتعليم (2016). **الخطة الخمسية التاسعة (2016-2020)**. مسقط: منشورات وزارة التربية والتعليم.

وزارة الخدمة المدنية (2012). **مجلة الخدمة المدنية**. استرجع من الشبكة العنكبوتية بتاريخ 2018/2/25 من الموقع:
http://www.mocs.gov.om/magazine/July2012/Magazine.html
/http://qanoon.om/p/1996/rd1996101

وزارة الشؤون القانونية (2004). **مرسوم سلطاني رقم 2004/120 بإصدار قانون الخدمة المدنية**. استرجع من الشبكة العنكبوتية بتاريخ 2018/3/23 من الموقع:
/http://qanoon.om/p/2004/rd2004120

يوسف، محمد طارق (2007). **الإفصاح والشفافية كأحد مبادئ حوكمة الشركات**. مؤتمر متطلبات حوكمة الشركات وأسواق المال العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية. شرم الشيخ.

2.7. المـراجـع الأجنبيـة:

Acquah, D. (2013). **School Accountability in England: Past, Present and Future.** Centre for Education Research and Policy, Retrieved from: https://cerp.aqa.org.uk/sites/default/files/pdf_upload/CERP_RP_DA_12112012.pdf, Last accessed 15 December 2017.

Duma, M.A.N. (2013). **The Principals Views on Parent Participation in Governance of Rural Schools**. , Republic of South Africa: University of Zululand.

Fazekas, M. & T, Burns. (2012) , "**Exploring the Complex Interaction Between Governance and Knowledge in Education**". (OECD Education Working, 67) Retrieved from: http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcx2l340-en

Ford, M. (2013). **The Impact of School Board Governance on Academic Achievement in Diverse States**، Unpublished Doctorate Dissertation. University of Wisconsin Milwaukee, USA.

James، C (2014). **Trends in the Governance and Governing of Schools in England**. UK: University of Both.

Gurr, D. (October 2007). Diversity and Progress in School Accountability Systems in Australia. **Educational Research for Policy and Practice**, 6 (3) l65- 186.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.13

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

تنمية الوعي البيئي لأطفال الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمات

Developing Environmental Awareness for Primary School Children from the Point of View of Female Teachers

اعداد الباحثة/ رزان أحمد سلمان الجبيرة

طالبة ماجستير التربية في الطفولة المبكرة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية

Email: razhs111@gmail.com

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن حيث تمثلت عينة البحث في (75) معلمة من معلمات الصفوف الأولية في المدارس الاهلية بمحافظة الاحساء لعام 1444هـ -2023م تم اختيارهم بأسلوب العينة المتاحة وفق المنهج الوصفي المسحي مستخدمة أداة الاستبانة المكونة من (26) فقرة مقسمة على ثلاثة محاور وذلك لقياس دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي حيث ظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لاستجابات المشاركات من معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن، تعزى لمتغير سنوات الخبرة حيث كانت مستوى الدلالة لقيمة ف أكبر من (0.05) كما جاء المحور الأول دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالماء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.24) وبانحراف معياري (0.641) وبدرجة كبيرة، بينما جاء المحور الثالث دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالنبات بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.23) وبانحراف معياري (0.760) وبدرجة كبيرة، وبالمرتبة الثالثة جاء المحور الثاني دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالهواء بمتوسط حسابي (3.23) وبانحراف معياري (0.781) وبدرجة كبيرة، وعليه أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات وهي كالاتي: ضرورة وجود نوع من التعاون والتكامل بين المدرسة والاسرة بهدف تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الصفوف الأولية، تقديم بعض المقترحات من قبل المسؤولين في إدارات المدارس بوزارة التعليم للعمل على زيادة مستوى الوعي البيئي للمعلمات وبالتالي اكساب الأطفال الاتجاهات والمعارف والسلوكيات البيئية، اثراء البيئة التربوية المحيطة بالأطفال بما يعمل على تحفيز الفضول وزيادة مستوى الوعي البيئي، واجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الوعي البيئي مثل: تحليل محتوى مادة العلوم للصفوف الأولية في ضوء أبعاد الوعي البيئي، دور الأركان التعليمية في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الروضة.

الكلمات المفتاحية: الوعي البيئي، تنمية، معلمات الصفوف الأولية.

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

Developing Environmental Awareness for Primary School Children from the Point of View of Female Teachers

Researcher: Razan Ahmed Salman Al-Jubaira

Abstract

The study aimed to reveal the role of primary grade teachers in the development of environmental awareness from their point of view, where the research sample was represented by (75) primary grade teachers in private schools in Al-Ahsa governorate for the year 1444h-2023g. they were selected using the available sample method according to the survey descriptive method using the resolution tool consisting of (26) paragraphs divided on three axes in order to measure the role of primary grade teachers in the development of environmental awareness, where the results showed no significant differences at the level of (0.05) for the responses of the participants from the teachers of the initial classes in the development of environmental awareness from their point of view, the variable of years of experience is attributed where the level of significance of the value of P was greater than (0.05) the first axis also came the role of teachers in the development of environmental awareness of water in the first place with an arithmetic average (3.24) and a standard deviation (0.641) and a large degree, while the third axis came the role of teachers in the development of environmental awareness of plants in the second place with an arithmetic average (3.23) and a standard deviation (0.760) and a large degree, and in the third place came the second axis the role of teachers in the development of environmental awareness of air with an arithmetic average (3.23) and a standard deviation (0.781) to a large extent, therefore, the study recommended a set of recommendations, which are as follows: The need for some kind of cooperation and integration between the school and the family in order to develop environmental awareness among the children of the primary, the submission of some proposals by officials in the school departments of the Ministry of education to work to increase the level of environmental awareness of teachers and thus provide children with environmental trends, knowledge and behaviors, enrich the educational environment surrounding children to stimulate curiosity and increase the level of environmental awareness, and conduct more studies on the topic of environmental awareness such as: analyzing the content of Science for primary grades in light of the dimensions of environmental awareness. The role of educational Pillars in developing environmental awareness among kindergarten children.

Keywords: Environmental awareness, Development, Initial grade parameters

1. المقدمة:

تعد القضية البيئية وما يتعلق بها اليوم من أهم القضايا التي تحظى باهتمام، بالغ وذلك لخطورة ما يترتب على عدم احترامها من مشكلات تلوث بصورة تؤدي للإقلال من كفاءتها، فالبيئة تمثل الاطار الذي يعيش فيه الإنسان، ويحصل من خلاله على جميع مقومات الحياة، فيتفاعل مع مكوناته، ويبني علاقاته مع ما يحيط به، ومما لا شك فيه أن حماية البيئة يعد مطلباً ضرورياً لاستمرار الحياة الإنسانية، وانطلاقاً من الاهتمام العالي و المتزايد نحو البيئة الطبيعية، وضعت المملكة العربية السعودية تركيزها في تحقيق الاستدامة البيئية من خلال تبني رؤية شاملة ومتكاملة للنظم البيئية الثمينة، والعمل على الإسهام في المحافظة على البيئة والموارد الطبيعية لضمان استمرارها للأجيال القادمة.

لذلك ينبغي من الأساس إعداد أجيال قادرة على رعاية البيئة وتلافي اخطارها، مما يجعله يتكيف معها بشكل إيجابي، وذلك يكمن في توفير المعارف والاتجاهات والقيم السلوكية البيئية للأطفال، بهدف تنمية الوعي البيئي لديهم، مما يدفعهم إلى المحافظة على البيئة من حولهم والتحكم في سلوكياتهم بما يعكس المعارف والخبرات التي يمتلكونها (البيار،2019).

واستناداً إلى ما سبق فإن عملية بناء الإنسان أسهل بكثير من عملية إعادة بنائه، لذا كان من الواجب على مؤسسات الطفولة المبكرة التي تهتم بالتنشئة الاجتماعية السليمة غرس بذور الوعي البيئي في الأطفال منذ الصغر ليصبحوا في المستقبل مواطنين صالحين لديهم الضمير الداخلي الذي يجعلهم في حالة حفاظ دائم على البيئة، وما تحتويه من مكونات، وعدم إلحاق الضرر بها (شربيه وطريفي،2018).

وتجدر الإشارة إلى مشاريع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 المتعلقة بالتنمية المستدامة والوعي البيئي من بينها (الرياض خضراء) التي من أهدافها زيادة اجمالي التغطية الخضراء في المدينة من خلال زراعة 7.5 مليون شجرة بالإضافة إلى زيادة كمية المياه المعاد تدويرها والمستخدمة في جميع انحاء المدينة يوميًا، ومشروع (نيوم) الذي يهدف تقديم نموذج جديد للاستدامة الحضارية ووضع معايير جديدة لصحة المجتمع وحماية البيئة والاستخدام الفعال والمنتج للتكنولوجيا (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016).

لذا ومع أهداف التنمية المستدامة وجب الحفاظ على البيئة الطبيعية ومنع ظهور مشكلات جديدة قد تؤثر عليها في المستقبل، فالإنسان هو المؤثر الأول في حالة البيئة والمتأثر الأول بها فإذا أريد للبيئة أن تصان مواردها وأن تستخدم استخداماً رشيداً فلا بد من نشر الوعي البيئي بين جميع فئات المجتمع (جاد، 2016، ص101).

ومن هذا المنطلق تبين أهمية إنشاء جيل متحضر قادر على إيجاد السبيل في علاج المشكلات الصادرة من سلوكيات الإنسان غير المسؤول التي تصيب كل ما تحتويه البيئة من عناصر ويقع خطرها الأكبر على الإنسان نفسه، وعليه ضرورة تطوير نظرة الأطفال إلى البيئة من خلال تربيتهم للقيام بدور بارز في حماية البيئة واتخاذ قرارات تراعيها والعمل على نشر ثقافة الوعي البيئي وخدمة المجتمع بما يسهم في الوصول للاتزان البيئي.

وكما قال ولي العهد الأمير محمد بن سلمان ال سعود "ان العمل لمكافحة التغير المناخي يعزز القدرة التنافسية، ويطلق الملايين من الوظائف، ويطالب اليوم الجيل الصاعد في المملكة وفي العالم بمستقبل أنظف وأكثر استدامة، نحن مدينون لهم بتقديم ذلك" (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016).

فنجد إن مشكلة التلوث البيئي تشغل فكر معظم الدول فينظر إليها كمشكلة عالمية ليست مقصورة على دولة دون أخرى، حيث توالت العديد من المؤتمرات منها ما نظمته جامعة الملك فيصل عام (2022) الموافق 13 فبراير باسم المؤتمر الدولي الأول للأمن الغذائي والاستدامة البيئية والذي ينطلق من هوية الجامعة المؤسسية الرامية إلى المساهمة في تحقيق الامن الغذائي والاستدامة البيئية بالتعاون مع شركائها الاستراتيجيين وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن موضوع الاستدامة والوعي البيئي من الموضوعات العالمية المهمة التي تحتاج عقول مستنيره للقيام بالبحوث والدراسات بغية تحقيق اهداف تنموية وتكوين ضمير بيئي للتقليل من المشكلات التي يواجهها المجتمع والمؤدية إلى الخلل في النظام البيئي، حيث أوصت دراسة الصفتي (2020) إلى ضرورة إثراء البيئة التربوية المحيطة بالطفل والتي تعمل على استثارة فضوله لتنمية الوعي البيئي، وأكدت دراسة بوحمامة والقطان (2022) على أهمية تسليط الضوء حول المشكلات البيئية التي تعاني منها المجتمعات العربية وزيادة الاهتمام بموضوع التربية البيئية من خلال تهيئة البيئة التعليمية ووضع خطط مبنية على أسس عملية دقيقة، وبناءً على دراسة سلامة (2021) التي تؤكد على ضرورة الارتقاء إلى مستويات الوعي البيئي اللازم لمنع المشكلات البيئية وتجنبها وعليه توعية الافراد للوصول مستوى الأمان البيئي من خلال تضافر جهود جميع المؤسسات التربوية المعنية، لذا كان لابد من إجراء هذا البحث لقياس دور معلمات الطفولة المبكرة في تنمية الوعي البيئة لدى الأطفال.

1.1. مشكلة الدراسة:

إن غرس الوعي البيئي في سن مبكر للأطفال هو دور مشترك بين الأسرة والعاملين في المؤسسات التربوية وذلك من خلال توفير بيئة محفزة تعمل على زيادة شعور الأطفال بالمسؤولية تجاه بيئتهم وتشجعهم على المشاركة المجتمعية نحو بيئة أفضل ونبذ السلوكيات البيئية السيئة من أجل تحقيق الاستدامة.

تتحد المشكلة نتيجة لما تتعرض له البيئة الطبيعية من مشاكل تلوث وأضرار خطيرة تنتج عنها آثار سلبية مدمرة على المدى البعيد تمس صحة الإنسان وحياته، بل ووجوده من الأساس، ومن خلال الملاحظة غير المقننة للباحثة أثناء عملها في التدريب الميداني لدى مدارس الطفولة المبكرة لاحظت وجود مشكلات سلوكية بيئية تستلزم توجيه سليم وتوعيه ليصبح هذا الوعي سلوك يتبعه الأطفال ومنهج يتقنونه في تعاملهم مع مكونات البيئة، اتجهت الباحثة للكشف عن دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال من وجهة نظرهن.

2.1. أسئلة الدراسة:

ومن هنا يتحدد السؤال الرئيس:

ما دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي بالماء من وجهة نظرهن؟
2. ما دور معلمات الصفوف الألوية في تنمية الوعي البيئي بالهواء من وجهة نظرهن؟
3. ما دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي بالنبات من وجهة نظرهن؟
4. هل توجد فروق لاستجابات المشاركات من معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن، تعزى لأثر بعض المتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة للكشف عن دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن.

4.1. أهمية الدراسة:

تسهم في توعية المعلمات لإدراك دورهن في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الصفوف الأولية.

اثراء المكتبات والمجلات ببيانات بحثية يمكن الاستفادة منها من قبل المختصين والمهتمين في هذا المجال مما يساعد في تحقيق فهم أفضل للموضوع.

5.1. حدود الدراسة:

الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من عام 1444هـ الموافق 2023م.

الحد البشري: عينه من معلمات الصفوف الأولية في المدارس الاهلية بالأحساء والبالغ عددهم 161.

الحد الموضوعي: الوعي البيئي (بالماء والهواء والنباتات).

6.1. مصطلحات الدراسة:

الوعي البيئي (environmental awareness):

ان يصبح الإنسان العادي ملماً بالعلاقات الأساسية بين مكونات بيئية ومدى تأثر كل منها بالآخر ومدى تأثير الإنسان عليها وتأثره بها. (جاد، 2016، ص101)

التعريف الاجرائي للوعي البيئي:

إدراك الطفل للعلاقة التفاعلية بينه وبين عناصر البيئة ومكوناتها فيصبح على وعي بالمشكلات التي تتعرض لها بحيث يسلك سلوك واعي يتسم بالمحافظة على البيئة.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

يدور الإطار النظري والدراسات السابقة حول محورين رئيسيين هما:

- الوعي البيئي

- دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي:

1.2. الإطار النظري:

تمهيد

إن حماية البيئة واجب مجتمعي، وفي ظل الاهتمام العالمي بالبيئة قامت المملكة العربية السعودية بمبادرة التوعية البيئية موجه لجميع فئات المجتمع للنهوض بالوعي من خلال مشاركة عدة مراكز ومؤسسات تابعة لوزارة البيئة والمياه والزراعة اذ تعتبر احد مبادرات التحول الوطني لعزيز الثقافة البيئية وتتضمن أهدافها الكشف عن مستوى الوعي لدى مختلف شرائح المجتمع بالقضايا البيئية وترسيخ الشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية، وبما ان المؤسسات التربوية والتعليمية لها دور كبير في غرس جذور الوعي في نفوس الأطفال، اتجهنا للتحقق من دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي.

اذ يعتبر الوعي البيئي أحد اهم اهداف التربية البيئية وأول خطوات تحقيقها، حيث ان تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال في مرحلة مبكرة من حياتهم يعمل على تحقيق الاستدامة إذا أحسن تخطيط برامجه وتضمينها اهداف الاستدامة البيئية وتم تقديمها باستراتيجيات يكون الطفل فيها هو محور العملية التعليمية (خلف،2021).

ونظراً لأنه مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مهمة في حياة الإنسان، حيث تتكون فيها مفاهيمه الأولية حول البيئة وتتشكل فيها سلوكياته، وتتحدد فيها اتجاهاته نحوها، ينبغي ان تهيئ البيئة التعليمية بالأنشطة والوسائل التي تسهم في اكساب الأطفال المفاهيم والخبرات البيئية وتساعد في تكوين السلوك البيئي الإيجابي والحد من السلوك السلبي تجاه البيئة (احمد،2018).

فالأطفال بطبيعتهم فضوليون تجاه ما يحيطهم في البيئة ويعتبر سلوكهم استكشافي نتيجة ما يتعرضون له من مثيرات مختلفة في الحياة اليومية، لذا فإن نشر الوعي البيئي وتعزيزه وتنميته ودعم ثقافة المحافظة على البيئة وحمايتها هي الحل في تحسين العلاقة بين الأطفال وبيئتهم (خلف،2021).

المحور الأول: الوعي البيئي:

عرف بأنه موقف الطفل تجاه بيئته ومشكلاتها وقضاياها ومخاطرها ويتكون ذلك من خلال تأثره وجدانياً بمعلومات ومعارف بيئية حول موقف او مشكلة بيئية من حيث أسبابها واثارها المدمرة ودوره في حلها. (البيار،2019)

وعرف ايضاً على انه إدراك الفرد لدوره في مواجهة البيئة والتعامل الجيد مع مكونات البيئة، واستغلال الموارد بشكل يحقق عائد على الفرد والمجتمع. (المرشد،2017)

ويعرف على أنه إدراك الطفل لمتطلبات البيئة عن طريق احساسه ومعرفته بمكوناتها، وما بينها من علاقات وكذلك المشاكل البيئية وكيفية التعامل معها. (محمد وآخرون،2020)

يعرف على أنه معرفة وإدراك مكونات البيئة وأسباب المشكلات البيئية واثارها للتكوين قيم واتجاهات وأدوار إيجابية وسلوكاً سوياً نحو البيئة وحل مشكلاتها وصونها. (بغدادي،2013)

ويعرف بمدى إدراك وإلمام الفرد بالمعلومات والمفاهيم البيئية المتوفرة لديهم في كيفية التعامل والمحافظة على البيئة والممثل بصورة السلوكيات الإيجابية الصحيحة تجاه البيئة. (السبعاوي،2018)

عرف بكونه يمثل شعور الافراد بالمسؤولية تجاه المحافظة على البيئة وعناصرها، وأدراك أهمية استخدام السلوكيات الصحيحة التي ترفع من مستوى النظام البيئي وتحسنه، ويتكون ذلك الوعي لدى الفرد حيال جميع القضايا والموضوعات التي تهمه وتهم المجتمع الذي يحيط به، من خلال ما يتلقاه من علوم ومعارف وتوجيه وإرشاد وتربية من مصادر عدة تصب في بوتقة إدراكه البيئي عبر مراحل متعددة من حياته(العازمي،2021).

كما يعرف بأنه إدراك لعناصر البيئة ومشكلاتها وطرق الحفاظ عليها من خلال المعرفة بالعلاقات والمشكلات البيئية من حيث أسبابها واثارها، وذلك لمساعدة أنفسهم والفئات الاجتماعية والافراد على اكتساب أفعال بيئية إيجابية من خلال توضيح المفاهيم والحقائق والقيم للقضايا والمشكلات البيئية لسلامة وآمن أفراد المجتمع(الصفتي،2020).

ويعرف بأنه الادراك القائم على المعرفة بمكونات ومكنونات البيئة وعلاقة بعضها ببعض والاحساس بالمشكلات الناتجة عن الاخلال بهذه العلاقات من حيث أسبابها ونتائجها ومعرفة الأساليب والطرق التي تمكن من استغلالها استغلالاً صحيحاً واتباعها، ومعرفة أيضا الأساليب والطرق التي يؤدي إلى تدمير البيئة ومكوناتها والابتعاد عنها والتعرف على وسائل حلها وإنقاذها(المدخلي،2021).

ويتضح من التعريفات السابقة أن الوعي البيئي هو رفع مستوى الثقافة البيئية للأفراد من خلال المعرفة بالعلاقات بين مكونات البيئة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة للمحافظة على كافة عناصرها وأدراك أهمية الحفاظ عليها والعمل على عدم الإخلال بالتوازن البيئي الطبيعي مما يولد المسؤولية البيئية لدى فئات المجتمع.

خصائص الوعي البيئي:

يتسم الوعي بخصائص معينة يمكن تلخيصها في النقاط الاتية:

- إن تكوين الوعي البيئي وتنميته لا يتطلب بالضرورة تربية نظامية، لأن البيئة المحيطة بالفرد لها أثرها الفعال في ذلك.

- الوعي البيئي يتضمن تلازم جانبين: الجانب المعرفي والجانب الوجداني فبالرغم من ان الوعي البيئي يتصل بالجانب الوجداني، الا انه مشبع بالنواحي المعرفية المختلفة.

- الوعي البيئي لا يتضمن سلوكاً ايجابياً نحو البيئية في كل الظروف، اذ ان هناك الكثير من الافراد على وعي تام بالأخطار والمشكلات البيئية، الا انهم لا يتخذون إزائها سلوكيات إيجابية.

- الوعي البيئي هو الخطوة الأولى في تكوين الاتجاهات البيئية التي تتحكم في سلوك الفرد.

- الوعي البيئي وظيفة تنبؤية لما يمكن ان يصدر عن سلوك الفرد تجاه البيئة مستقبلاً(فتحية،2012).

مراحل الوعي البيئي:

أن عملية الوعي هي عملية تعليمية تربوية، لذلك تم تحديد إجراءات تكوين الوعي، في خمس مراحل أساسية هي كالتالي:

1. المرحلة التمهيدية: في هذه المرحلة لابد من تحديد دقيق لما يتوافر لدى الأطفال من المعارف والمفاهيم والسلوكيات المتصلة بالجوانب البيئة.
2. مرحلة التكوين: يتم في هذه المرحلة تحديد المداخل المناسبة في تكوين الوعي البيئي لدى الأطفال والتي تستهدف إثارة الدافعية لدى الأطفال.
3. مرحلة التطبيق في هذه المرحلة من المفترض أن تتاح المواقف المناسبة كماً وكيفاً للأطفال لكي يطبقوا ما سبق تعلمه من مفاهيم وما تم تكوينه من وعي، للتأكد من أن ما تعلمه له آثار باقية في العقل والوجدان والسلوكيات لدى الأطفال.
4. مرحلة التثبيت: تختص هذه المرحلة بعملية الإثراء لما سبق تعلمه وتكوينه من المفاهيم، والتأكد من تأثيرها في مستويات الوعي لدى الأطفال.
5. مرحلة المتابعة: لابد للمعلم أن يخطط أنشطة جديدة يشارك فيها الأطفال، وهي ما تسمى أنشطة المتابعة وتستهدف تهيئة مواقف تساعد على أن يمارس الأطفال دائما كل ما تعلمه تدعيم للخبرات التي مروا بها (عبد الرزاق،2010).

أهداف الوعي البيئي:

يهدف الوعي البيئي إلى: -

- تيسير المعرفة البيئية وكشف الحقائق المتصلة بها للطفل؛ حتى يدرك مكوناتها وعلاقتها.

- تكوين معرفة بيئية لدى فئات مختلفة من المجتمع، يساعدهم على فهم المشكلات البيئية المحيطة بهم؛ حتى يكون لهم نصيب من المساهمة في المحافظة على سلامة المحيط.

- توليد الحماس تجاه إيجاد الحلول المناسبة، من خلال غرس القيم البيئية التي تستهدف صيانة البيئية مما يهددها من اخطار التغلغل إلى جذور العلل الحقيقية في أسلوب حياة كل فرد.

- الحث على المشاركة في الحد من المشكلات البيئية والوقاية منها (الصفتي،2020).

المحور الثاني: دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي:

إن تقديم الوعي البيئي يجب ان يبدأ من سن مبكر، ولا يعني ذلك في مرحلة رياض الأطفال بل قبل ذلك، فالبيت هو الأساس المتين في تنمية ذهن النشء في عناية بنفسه ونظافتها والعناية بالبيئة التي يعيش فيها، حيث يوجه نحو العناية بلعبة وملابسه ومكان نومة وأزهار حديقة بيته وغيرها من الأمور البسيطة سيكون لها دور واضح في بيئته مستقبلاً،

ويبرز دور المعلمة وبالأحرى دور المعلمة المربية بيئياً في عملية التربية والوعي البيئي قبل المدرسة وبعدها وفي داخلها وخارجها ومن خلال استغلال وسائل الاتصال المختلفة التي تلعب تدوراً خطيراً وربطها بتنشيط الوعي البيئي لدى الأطفال بواسطة المجلات والقصص والأفلام وغيرها (السعدي،2008).

إذا تعتبر المعلمة عنصر أساسي في البيئة التربوية فإننا يجب ان نؤكد على دورها في تهيئة بيئة التعلم ومعاونة الأطفال على اكتساب المعلومات والمعارف واستنباطها وتوجيههم وارشادهم ومشاركتهم في العملية التعليمية، فيجب ألا تكون هي المصدر الرئيس للمعلومات التي تخص البيئة، بل تعتمد على ما تهيئة من مكونات بيئية داخل غرفة الصف أو خارجها في تحقيق اهداف الوعي البيئي، وذلك عن طريق التعلم الذاتي والمشاركة الفعلية في الأنشطة والمشروعات التي تتعلق بالبيئة (جاد،2016).

إن التربية البيئية والوعي الناتج عنها لا يمكنه الإيفاء بالغرض المطلوب دون التزويد بالوسائل التي تساعد في المساهمة الفعالة للتنمية وحل المشكلات البيئية، كما ان سن القوانين وحدها لا تكفي لضمان التصرف السليم من قبل الأطفال، فالعنصر التربوي مهم جداً لتنمية سلوك الأطفال بتجاه احترام القوانين فالواجب ان ينطلق وعي الطفل لبيئته ومشكلاتها من خلال التربية الانتقادية والخلاقة التي تتوجه نحو تنمية الادراك الكامل للعوامل المؤثرة في البيئة، وعليه ان يجد فرص التناغم مع الطبيعة وبما يساعد في ازدهار طاقاته ووضعها في خدمة توازن النظام البيئي الذي هو جزء منه، ويبرز دور القيم الأخلاقية التي تغرسها التربية البيئية والتي تتجسد في محصلتها بالوعي البيئي في قدرتها على تعديل العلاقة بين الأطفال والطبيعة (السعدي،2008).

ويتلخص دور المعلمة في تقديم الخبرات البيئية من خلال خطوات مهمة وهي كالاتي:

- تمكين الطفل من استخدام حواسه لاكتشاف خواص الأشياء الموجودة في محيطة البيئي من اجل إكسابه المعارف وزيادة خبراته.

- تشجيع الأطفال على إدراك ما في المحيط البيئي حولهم والتمييز البصري واكتشاف الفروق بين الأشياء.

- تزود الطفل بالمعارف والمعلومات البيئية المختلفة أثناء الأنشطة المختلفة.

- يجب ان يتوفر لدى المعلمة المعارف والمعلومات والمهارات والخبرات المرتبطة بالبيئة، لكي تنقلها إلى الأطفال بطريقة مبسطة تناسب قدراتهم العقلية.

- لا بد من المعلمة ان تعود الأطفال على البحث، والتجريب، والاكتشاف، والابتكار.

- يجب ان تنوع المعلمة في المثيرات في المدرسة، واثناء القيام بالرحلات خارج المدرسة (عبد الرزاق،2010).

2.2. الدراسات السابقة:

المحور الأول: الوعي البيئي

-دراسة شريبه و طريفي (2018) هدفت إلى استقصاء مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة في مدينة اللاذقية (منخفض، متوسط، مرتفع) وتمثلت عينتها في(180) طفلاً وطفلة في المرحلة العمرية (5-6) سنوات تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وفق

المنهج الوصفي واستخدمت الباحثة مقياس لفظي مصور للوعي البيئي تم تطويره ليتلاءم مع خصائص المرحلة النمائية لطفل الروضة لجمع البيانات واظهرت النتائج ان مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة في مدينة اللاذقية كان مرتفعاً، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فرق في مستوى الوعي البيئي تبعاً لمتغيري الجنس وتابعي الروضة وعليه اوصت بضرورة وجود نوع من التعاون والتكامل بين الروضة والاسرة بهدف تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة.

- دراسة خلف (2021) هدفت إلى تحديد فاعلية استخدام استراتيجية التخيل الموجة في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة في ضوء الاستدامة البيئية تمثلت عينتها في (20) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال تم اختيارهم بالطريقة قصدية اعتمدت الدراسة على منهجين وهما المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الشبة تجريبي استخدمت الباحثة مقياس الاتجاهات البيئية المصور لطفل الروضة وبطاقة ملاحظة سلوكيات طفل الروضة تجاه البيئة وظهرت نتائج الدراسة عن فاعلية استراتيجية التخيل الموجة في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة وعليه أوصت بالاهتمام باستخدام استراتيجية التخيل الموجة من قبل معلمات الروضة وتوفير التدريب الكافي لهن في كيفية اعداد الأنشطة وآلية تنفيذها وتقويمها، وكذلك تضمين قضايا الاستدامة البيئية في مقررات الطالبة المعلمة بكليات الطفولة المبكرة واقسام تربية الأطفال.

- دراسة الوشلي و الهادي (2014) هدفت إلى التعرف على أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء، تكونت عينة الدراسة من (300) طفلًا وطفلة من الصف الأول الأساسي الملتحقين بالمدرس الحكومية والخاصة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وفق المنهج الوصفي السببي المقارن استخدمت الباحثتان مقياس الوعي البيئي المصور واظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الأول الملتحقين وغير الملتحقين برياض الأطفال على مقياس الوعي البيئي المصور لصالح الملتحقين برياض الأطفال، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الأول الملتحقين وغير الملتحقين برياض الأطفال، تعزى إلى النوع (ذكور، اناث) على مقياس الوعي البيئي المصور، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الأول الملتحقين برياض الأطفال، تعزى إلى نوع الالتحاق برياض الأطفال (الحكومية، الخاصة) على مقياس الوعي البيئي المصور لصالح الملتحقين برياض الأطفال الخاصة وعليه اوصت الدراسة بالاتي: الاهتمام بتوظيف التربية البيئية من خلال ادراجها ضمن البرامج التعليمية الخاصة برياض الأطفال من خلال تقديم الأنشطة اليومية لأطفال ما قبل المدرسة.

المحور الثاني: دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي:

- دراسة سلامة (2021) هدفت إلى الكشف عن دور رياض الأطفال في نشر الوعي البيئي لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال وتمثلت عينتها في (51) معلمة من معلمات رياض الأطفال في محافظة المفرق تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة (الصدفة)، واتبع المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، وقد ظهرت نتائجها ان درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لدورهن ولدور إدارات رياض الأطفال في نشر الوعي البيئي لدى أطفال ما قبل المدرسة جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير سنوات الخبرة في درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لدورهن ولدور إدارات رياض الأطفال في نشر الوعي البيئي لدى أطفال ما قبل المدرسة وعليه اوصت بالاتي: تشجيع إدارات رياض الأطفال إقامة رحلات ميدانية للأطفال بهدف تعريفهم بالبيئة الطبيعية.

- دراسة المتولي (2019) هدفت إلى التعرف على دور الأنشطة الحركية في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة من وجهة نظر الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال وتمثلت عينتها في (198) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وفق المنهج الوصفي المسحي واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، وظهرت نتائجها ان للأنشطة الحركية دور كبير في تنمية الوعي البيئي للطفل وعليه اوصت بتصميم برامج التربية الحركية بما يضمن تنمية الوعي البيئي للأطفال.

- دراسة الشجراوي (2016) هدفت إلى الكشف عن دور رياض الأطفال في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الروضة في منطقة حائل من وجهة نظر المعلمات وتمثلت عينتها في (84) معلمة في منطقة حائل تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وفق المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وظهرت نتائجها ان مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة حصل على درجة مرتفعة كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائي عن مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الوعي البيئي تعزى لمتغيري الخبرة ومؤهل المعلمة وعليه اوصت بتوفير الأدوات والخامات واللوحات والملصقات والصلصال والوسائل المعينة وكل من شأنه الارتقاء بمستوى الوعي البيئي للطفل في الروضة وتنظيم رحلات للأطفال وزيارات ميدانية للبيئة الخارجية، واجراء المزيد من البحوث بشأن هذا الموضوع وعلى بيئات مختلفة ومتعددة.

1.2.2. التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات

- اتفقت الدراسات السابقة على دور مشترك وهو تنمية الوعي البيئي باستثناء دراسة شريبه وطريفي (2018) التي هدفت إلى استقصاء مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة.

- اتفقت دراسة خلف (2021) في عينتها مع دراسة شريبه وطريفي (2018) وهي مرحلة رياض الأطفال باستثناء دراسة الوشلي والهادي (2014) التي طبقت على تلاميذ الصف الأول الأساسي اما دراسة سلامة (2021) ودراسة الشجراوي (2016) تمثلت عينتهم في معلمات رياض الأطفال وبالنسبة لدراسة المتولي (2019) فقد طبقت على الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال.

- استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي باستثناء دراسة خلف (2021) التي جمعت بين المنهج والوصفي والمنهج الشبه تجريبي.

- اتفقت الدراسات السابقة في ادواتها فقد استخدمت أداة الاستبانة باستثناء دراسة شريبه وطريفي (2018) التي استخدمت مقياس لفظي مصور لقياس الوعي البيئي ودراسة خلف (2021) التي استخدمت مقياس الاتجاهات البيئية المصور لطفل الروضة وبطاقة ملاحظة سلوكيات طفل الروضة تجاه البيئة ودراسة الوشلي والهادي (2014) التي استخدمت مقياس الوعي البيئي المصور.

ومن خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة نشير إلى الدراسة الحالية حيث اتفقت مع الدراسات السابقة في المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي بينما تتخلف عنهم في تمثيل العينة فتكونت من معلمات الصفوف الأولية في المدارس الاهلية اعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة لجمع بياناتها بمتغيرين وهما: المؤهل العلمي وسنوات الخبرة متفقة مع دراسة الشجراوي (2016) بنفس المتغيرات.

وتتميز الدراسة الحالية القائمة بعنوان تنمية الوعي البيئي لأطفال الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمات كونها الدراسة الوحيدة -على حد علم الباحثة- التي اتخذت معلمات الصفوف الأولية في المدارس الاهلية عينة لها حيث وجب امتداد الاهتمام المبني في بداية مرحلة الطفولة المبكرة وحتى نهايتها.

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1.3. منهج الدراسة:

للتعرف على دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن ولتحقيق اهداف، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي لملائمته للدراسة الحالية، حيث يدرس المنهج الوصفي المسحي الواقع كما هو في الطبيعة ويهتم بوصفه بشكل دقيق من خلال جمع المعلومات وتصنيفها وتنظيمها، والتعبير عنها كميا وكيفًا، وعرفه عبيدات واخرون (2001) المنهج الوصفي: طريقة علمية يصف فيها الباحث الظاهرة بشكل كيفي أو كمي، ومن ثم طرح مجموعة من التساؤلات المُبهمة، والقيام بعملية تجميع للبيانات والمعلومات؛ من خلال مجموعة من الأفراد التي تتضح فيهم الخصائص، ومن ثم تحليلها للتوصل إلى النتائج وتفسيرها.

2.3. مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات الصفوف الأولية في المدارس الاهلية بالأحساء والبالغ عددهم 161 معلمة حسب سجلات إدارة التعليم للعام (2022/ 2023م).

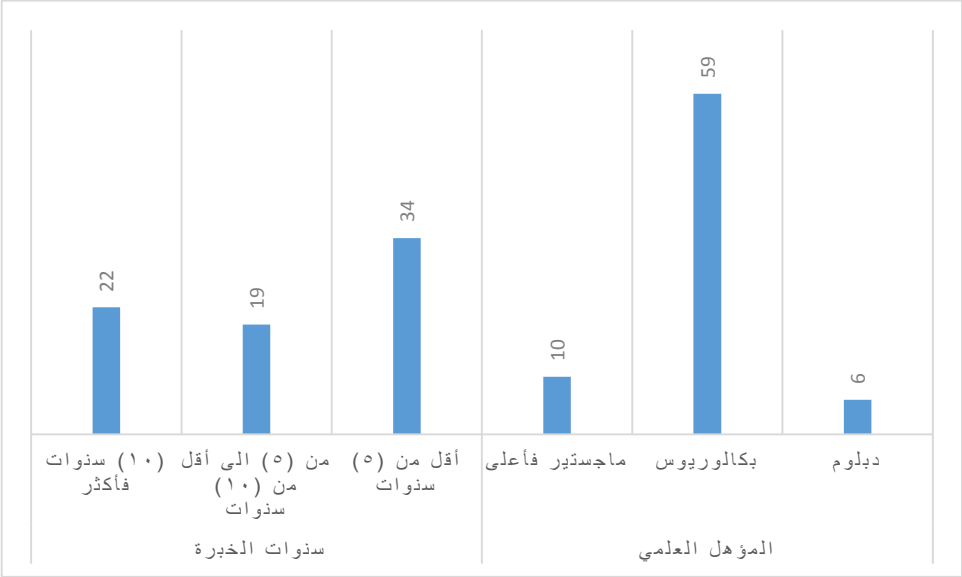
العينة:

- العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (20) معلمة صفوف أولية من خارج عينة الدراسة وذلك للتأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها.
- عينة الدراسة الأساسية: استخدمت الباحثة أسلوب العينة (المتاحة) حيث تم عمل رابط الكتروني وتعميمه على الفئة المستهدفة (معلمات الصفوف الاولية) وبعد تحديد مدة الاستجابات المتمثلة (اسبوعين لاستقبال الردود وبلغ عددهم (75) معلمة وبنسبة (46.6%) من مجتمع الدراسة، والجدول (3-1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيري المؤهل وسنوات الخبرة.

جدول (3-1): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع افراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
المؤهل العلمي	دبلوم	6	8.0
	بكالوريوس	59	78.7
	ماجستير فأعلى	10	13.3

سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	34	45.3
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	19	25.3
	(10) سنوات فأكثر	22	29.3
الإجمالي		75	100



شكل (3-1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة لجمع البيانات حيث تم بناء الاستبانة للكشف عن دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والادب التربوي المرتبط بالدراسة الحالية لبناء فقرات الاستبانة، وتكون الاستبانة في صورته النهائية من ثلاثة أقسام:

1. القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بعنوان الدراسة والهدف من الاستبانة، ونوع البيانات والمعلومات التي يراد جمعها من أفراد عينة الدراسة، وتعليمات الاستجابة.
2. القسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بالمعلمات، والمتمثلة في (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).
3. القسم الثالث: فقرات الاستبانة والمكونة من (26) فقرة، موزعة على (3) محاور وفق سلم التقدير الرباعي (دائما – غالبا – احيانا – نادرا) وتأخذ القيم على التوالي (4، 3، 2، 1)، والجدول (2- 3) يوضح عدد فقرات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (3-2) محاور الاستبانة وعباراتها

م	المحور	عدد العبارات
1	المحور الأول دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالماء	9
2	المحور الثاني دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالهواء	8
3	المحور الثالث دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالنبات	9
	المجموع	26

صدق الأداة (الاستبانة):

تم التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال:

أ – الصدق الظاهري (المحكمين):

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها على عدد من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص وبلغ عددهم (3) وتم الأخذ بتوجيهاتهم ومقترحاتهم من إضافة فقرات جديدة، وحذف او تعديل الفقرات غير المناسبة، ووضع الفقرات في المهارة الذي تنتمي إليه، ووضوح الصياغة وسلامة اللغة.

ب – صدق الاتساق:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة (20) معلمة وتم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات محاور تنمية الوعي البيئي لأطفال الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمات والدرجة الكلية للمحور المنتمية له، وكذلك بين الفقرات والمحاور مع الدرجة الكلية للأداة، والجدول (3-3) يبين ذلك:

جدول (3-3) معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات محاور تنمية الوعي البيئي لأطفال الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمات والدرجة الكلية للمحور المنتمية له، وكذلك بين الفقرات والمحاور مع الدرجة الكلية للأداة

م	المحور – الفقرات	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة
	المحور الأول دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالماء	1	.967**
1	استخدم الصور في التوعية بطرق ترشيد المياه.	.608**	.547*
2	استخدم الفيديوهات في التوعية بطرق ترشيد المياه.	.797**	.742**
3	أوظف القصص في تنمية المسؤولية الفردية والجماعية للمحافظة على المياه.	.727**	.761**

4	احذر الأطفال من شرب الماء مباشرة من صنبور المياه.	.523*	.520*
5	احذر الأطفال من اللعب في المياه الراكدة.	.464*	.528*
6	استثمر موضوعات المنهج المناسبة للحديث عن أضرار تلوث المياه على البيئة.	.884**	.878**
7	أشجع الأطفال على جمع المتبقي من قوارير الماء للاستفادة منها بطريقة أخرى.	.827**	.781**
8	ازود الأطفال بمعلومات عن طرق تحلية المياه.	.780**	.774**
9	أكلف الأطفال للقيام بأنشطة تتعلق بكيفية المحافظة على الماء.	.956**	.939**
	المحور الثاني دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالهواء	1	.982**
10	أوصي الأطفال بضرورة الابتعاد عن أماكن الهواء الملوث.	.894**	.878**
11	اوضح للأطفال ما يسببه تلوث الهواء للكائنات الحية من خلال فيديو توعوي.	.933**	.939**
12	انصح الأطفال بوضع النباتات في المنزل لتنقية الهواء.	.920**	.886**
13	احذر الأطفال من حرق النفايات في الشارع لما تسببه من تلوث للهواء.	.773**	.734**
14	اعطي معلومات للأطفال عن تأثير تلوث الهواء على المحاصيل الزراعية مما يهدد الامن الغذائي.	.831**	.815**
15	استخدم الفيديوهات في ذكر مصادر تلوث الهواء.	.933**	.939**
16	أحفز تفكيرهم للحصول على حلول تساعد في حماية البيئة من تلوث الهواء.	.889**	.861**
17	أوصي الأطفال بضرورة الابتعاد عن أماكن تدخين السجائر.	.933**	.939**
	المحور الثالث دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالنبات	1	.966**
18	أفعل نشاط زراعة النباتات في ساحة المدرسة الخارجية.	.801**	.761**
19	احذر من قطع او اتلاف النباتات في الأماكن العامة.	.725**	.818**
20	أشجع الأطفال على المشاركة التطوعية مثل تنظيف الحدائق.	.871**	.813**
21	أستثمر حصص النشاط لعمل أنشطة صفية تتعلق بالحفاظ على النبات.	.825**	.762**
22	أنمي لدى الأطفال الوعي الجمالي تجاه البيئة الطبيعية من خلال الأنشطة المختلفة.	.670**	.697**
23	احذر الأطفال من الري الأكثر من الازم للنباتات.	.753**	.669**

24	أوضح للأطفال خطر الاحتطاب (قطع الأشجار بطريقة جائره) على البيئة الطبيعية.	.871**	.829**
25	احذر الأطفال من قيادة الدراجات على المسطحات الخضراء.	.881**	.890**
26	أوضح للأطفال اضرار قطع النباتات الخضراء على البيئة الطبيعية من خلال أمثلة.	.677**	.663**

** دالة احصائيا عند (0.01)، * دالة احصائيا عند (0.05)

يبين الجدول (3-3) ان معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات محاور تنمية الوعي البيئي لأطفال الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمات والدرجة الكلية للمحور المنتمية له دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، (0.05) وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور بين (0.523* - 0.933**)، وجميعها دالة عند (0.01) أو (0.05)، كما تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحاور مع الدرجة الكلية للأداة بين (0.528* - 0.933**)، وجميعها دالة عند (0.01)، أو (0.05).

كما بين الجدول (3-3) ان معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور مع الدرجة الكلية للأداة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور مع الدرجة الكلية للأداة بين (0.966** - 0.982**) وجميعها دالة عند (0.01).

وبذلك تتم التحقق من صدق أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معاملات الثبات على محاور استبانة تنمية الوعي البيئي لأطفال الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمات وعلى الدرجة الكلية من خلال معادلة الفا كرونباخ، حيث تم تطبيق اداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلمة والجدول (3-4) يبين معاملات الثبات.

جدول (3-4): معاملات ثبات الفا كرونباخ لمحاور أداة الدراسة وعلى الدرجة الكلية للأداة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	المحور الأول دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالماء	9	**0.88**
2	المحور الثاني دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالهواء	8	**0.91**
3	المحور الثالث دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالنبات	9	**0.92**
	ثبات الأداة الكلي	**26**	**0.96**

يبين الجدول (4-3) ان معامل الثبات الفا كرونباخ الكلي لاستبيان تنمية الوعي البيئي لأطفال الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمات بلغ (0.96)، كما تراوحت معاملات الثبات على المحاور بين (0.88 –0.92)، وهي معاملات ثبات مرتفعة وهذا يشير إلى تمتع أداة الدراسة بالثبات.

4.3. إجراءات الدراسة:

اتبع عددًا من الإجراءات لتنفيذ الدراسة وتمثلت هذه الإجراءات في المراحل التالية:

- الاطلاع على الادب التربوي والدراسات السابقة لموضوع الدراسة الحالية
- بناء الاستبانة بصورتها الأولية
- تحكيم الاستبانة من قبل مختصين (3) محكمين
- تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلمة للتحقق من صدق وثبات الدراسة
- تحديد مجتمع وعينة الدراسة
- تحويل أداة الدراسة في صورتها النهائية بعد التحقق من صدقها وثباتها إلى صورة الكترونية
- تحديد مدة الاستجابة (14) يوما لاستقبال الردود
- استقبال الردود واستخدام البرامج الإحصائية للتوصل إلى النتائج
- تحليل الاستجابات والاجابة عن أسئلة الدراسة.
- مناقشة النتائج وتفسيرها
- الخاتمة
- اعداد ملخص الدراسة
- التوصيات والمقترحات
- المراجع
- الملاحق

5.3. أساليب المعالجة الإحصائية:

اعتمدت البرمجية الإحصائية (SPSS) نسخة (23) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها حيث تم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق

- الفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة الدراسة

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للإجابة عن السؤال الرئيس "ما دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي بالماء من وجهة نظرهن؟
2. ما دور معلمات الصفوف الألوية في تنمية الوعي البيئي بالهواء من وجهة نظرهن؟
3. ما دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي بالنبات من وجهة نظرهن؟

وتم اعتماد التدريج الآتي لدرجة تحقق فقرات ومجالات أداة الدراسة لتحديد درجة الموافقة بالاعتماد على معادلة المدى وفق الجدول (3-5):

جدول (3-5) معايير تفسير قيم المتوسطات الحسابية وفقا لسلم التقدير الرباعي

درجة الموافقة	قليلة	متوسطة	كبيرة
المتوسط الحسابي	من 1,00 إلى 2,00	أكبر من 2,00 إلى 3,00	أكبر من 3,00 إلى 4,00

وللإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق لاستجابات المشاركات من معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن، تعزى لمتغير سنوات الخبرة)؟ تم استخدام تحليل التباين الاحادي

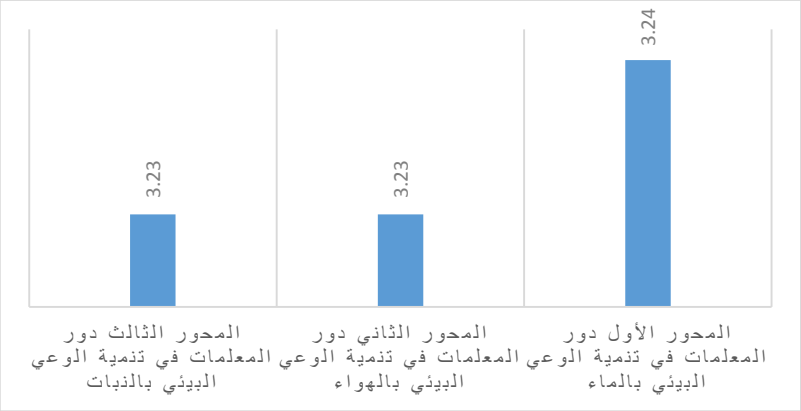
4. عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الرئيس: ما دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن، والجدول (4-6) يبين ذلك:

جدول (4-6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن

م	الرتبة	المحور	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
1	1	المحور الأول دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالماء	3.24	.641	كبيرة
2	3	المحور الثاني دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالهواء	3.23	.781	كبيرة
3	2	المحور الثالث دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالنبات	3.23	.760	كبيرة
		الدرجة الكلية لدور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن	3.24	.690	كبيرة



شكل (4-2): الرسم البياني لدور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن

يبين الجدول (4-6) ان الدرجة الكلية لدور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.24) وبانحراف معياري (0.690)، ويعزى ذلك إلى وعي معلمات الصفوف الأولية لدورهن في تنمية الوعي البيئي وتوفير المعارف والمعلومات والاتجاهات بطريقة تهدف إلى المحافظة على البيئة متفقة في ذلك مع نتيجة دراسة سلامة (2021) حيث اكدت نتائجها ان درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لدورهن في نشر الوعي البيئي لدى أطفال ما قبل المدرسة جاءت بدرجة مرتفعة كما هو الحال في الدراسة الحالية، وجاء المحور الأول دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالماء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.24) وبانحراف معياري (0.641) وبدرجة كبيرة، وقد يعزى إلى استخدام المعلمات للقصص والصور واستغلالها لموضوعات المنهج في تنمية الوعي البيئي بالماء، وجاء المحور الثالث دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالنبات بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.23) وبانحراف معياري (0.760) وبدرجة كبيرة، وقد يعزى إلى تشجيع الأطفال على المشاركة التطوعية مثل تنظيف الحدائق كون الأطفال يستمتعون بالأعمال والأنشطة الحركية حيث اكدت نتائج دراسة المتولي (2019) ان للأنشطة الحركية دور كبير في تنمية الوعي البيئي للطفل، وبالمرتبة الثالثة جاء المحور الثاني دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالهواء بمتوسط حسابي (3.23) وبانحراف معياري (0.781) وبدرجة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى استخدام المعلمة للفيديوهات التوضيحية والتوعوية في تنمية الوعي البيئي بالهواء.

نتائج السؤال الاول: ما دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي بالماء من وجهة نظرهن؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي بالماء من وجهة نظرهن، والجدول (4-7) يبين ذلك:

جدول (4-7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي بالماء من وجهة نظرهن

م	الرتبة	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
1	2	استخدم الصور في التوعية بطرق ترشيد المياه.	3.39	.787	كبيرة
2	1	استخدم الفيديوهات في التوعية بطرق ترشيد المياه.	3.41	.699	كبيرة
3	4	أوظف القصص في تنمية المسؤولية الفردية والجماعية للمحافظة على المياه.	3.37	..767	كبيرة
4	6	احذر الأطفال من شرب الماء مباشرة من صنبور المياه.	3.21	.963	كبيرة
5	3	احذر الأطفال من اللعب في المية الراكدة.	3.39	.928	كبيرة
6	5	استثمر موضوعات المنهج المناسبة للحديث عن أضرار تلوث المياه على البيئة.	3.37	.802	كبيرة
7	7	أشجع الأطفال على جمع المتبقي من قوارير الماء للاستفادة منها بطريقة أخرى.	3.09	1.002	كبيرة
8	9	ازود الأطفال بمعلومات عن طرق تحلية المياه.	2.87	.859	متوسطة
9	8	أكلف الأطفال للقيام بأنشطة تتعلق بكيفية المحافظة على الماء.	3.08	.866	كبيرة
		الدرجة الكلية لدور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي بالماء من وجهة نظرهن	3.24	.641	كبيرة

يبين الجدول (4-7) ان المتوسطات الحسابية على الدرجة الكلية لدور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي بالماء من وجهة نظرهن جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.24) وبانحراف معياري (0.641)، وتراوحت المتوسطات الحسابية على فقرات تنمية الوعي البيئي بالماء بين (2.87 – 3.41)، حيث جاءت الفقرة (2) استخدم الفيديوهات في التوعية بطرق ترشيد المياه" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.41) وبانحراف معياري (0.699) وبدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية الفقرة (1) استخدم الصور في التوعية بطرق ترشيد المياه بمتوسط حسابي (3.39) وبانحراف معياري (0.787) وبدرجة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى طريقة المعلمة كونها تستخدم التقنية في جذب انتباه الأطفال لتلقي المعارف والمعلومات وتنمية الثقافة والوعي كما في دراسة الطنباري والدسوقي (2017) التي ظهرت نتائجها في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق برنامج الوسائط المتعددة على متغير تنمية ثقافة الأطفال العلمية، بينما جاءت الفقرة (8) ازود الأطفال بمعلومات عن طرق تحلية المياه بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.87) وبانحراف معياري (0.859) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى عدم امتلاك المعلمة للمعلومات الكافية عن طرق تحلية المياه.

نتائج السؤال الثاني: ما دور معلمات الصفوف الألوية في تنمية الوعي البيئي بالهواء من وجهة نظرهن؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور معلمات الصفوف الألوية في تنمية الوعي البيئي بالهواء من وجهة نظرهن، والجدول (4-8) يبين ذلك:

جدول (4-8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمات الصفوف الألوية في تنمية الوعي البيئي بالهواء من وجهة نظرهن

م	الرتبة	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
10	1	أوصي الأطفال بضرورة الابتعاد عن أماكن الهواء الملوث.	3.52	.777	كبيرة
11	4	اوضح للأطفال ما يسببه تلوث الهواء للكائنات الحية من خلال فيديو توعوي.	3.31	.930	كبيرة
12	5	انصح الأطفال بوضع النباتات في المنزل لتنقية الهواء. 5	3.11	.994	كبيرة
13	7	احذر الأطفال من حرق النفايات في الشارع لما تسببه من تلوث للهواء.	3.11	1.034	كبيرة
14	8	اعطي معلومات للأطفال عن تأثير تلوث الهواء على المحاصيل الزراعية مما يهدد الامن الغذائي.	3.01	1.046	كبيرة
15	2	استخدم الفيديوهات في ذكر مصادر تلوث الهواء.	3.37	.835	كبيرة
16	6	أحفز تفكيرهم للحصول على حلول تساعد في حماية البيئة من تلوث الهواء.	3.11	1.008	كبيرة
17	3	أوصي الأطفال بضرورة الابتعاد عن أماكن تدخين السجائر.	3.35	.893	كبيرة
		الدرجة الكلية لدور معلمات الصفوف الألوية في تنمية الوعي البيئي بالهواء من وجهة نظرهن	3.23	.781	كبيرة

يبين الجدول (4-8) ان المتوسطات الحسابية على الدرجة الكلية لدور معلمات الصفوف الألوية في تنمية الوعي البيئي بالهواء من وجهة نظرهن جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.23) وبانحراف معياري (0.781) وتراوحت المتوسطات الحسابية على فقرات المحور بين (3.01 – 3.52) وجاءت الفقرة (10) أوصي الأطفال بضرورة الابتعاد عن أماكن الهواء الملوث بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.52) وبانحراف معياري (0.777) وبدرجة كبيرة، وقد يعزى إلى تكامل دور المدرسة مع دور الاسر بالتوصية على ضرورة الابتعاد عن أماكن الهواء الملوث وذلك لتأثيرها الملاحظ على صحة الإنسان، بينما جاءت الفقرة (14) اعطي معلومات للأطفال عن تأثير تلوث الهواء على المحاصيل الزراعية مما يهدد الامن الغذائي بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.01) وبانحراف معياري (1.046) وبدرجة كبيرة، وقد يعزى إلى عدم امتلاك المعلمة للمعلومات الكافية عن تأثير الهواء على سلامة الامن الغذائي وبقائه.

نتائج السؤال الثالث: ما دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي بالنبات من وجهة نظرهن؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي بالنبات من وجهة نظرهن، والجدول (4-9) يبين ذلك:

جدول (4-9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي بالنبات من وجهة نظرهن

م	الرتبة	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
18	8	أفعل نشاط زراعة النباتات في ساحة المدرسة الخارجية.	3.01	1.013	كبيرة
19	1	احذر من قطع او اتلاف النباتات في الأماكن العامة.	3.61	.715	كبيرة
20	2	أشجع الأطفال على المشاركة التطوعية مثل تنظيف الحدائق.	3.44	.793	كبيرة
21	9	أستثمر حصص النشاط لعمل أنشطة صفية تتعلق بالحفاظ على النبات.	2.99	.979	متوسطة
22	5	أنمي لدى الأطفال الوعي الجمالي تجاه البيئة الطبيعية من خلال الأنشطة المختلفة.	3.20	.959	كبيرة
23	6	احذر الأطفال من الري الأكثر من الازم للنباتات.	3.16	.987	كبيرة
24	7	أوضح للأطفال خطر الاحتطاب (قطع الأشجار بطريقة جائره) على البيئة الطبيعية.	3.09	1.016	كبيرة
25	4	احذر الأطفال من قيادة الدراجات على المسطحات الخضراء.	3.21	.963	كبيرة
26	3	أوضح للأطفال اضرار قطع النباتات الخضراء على البيئة الطبيعية من خلال أمثلة.	3.36	.925	كبيرة
		الدرجة الكلية لدور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي بالنبات من وجهة نظرهن	3.23	.760	كبيرة

يبين الجدول (4-9) ان الدرجة الكلية لدور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي بالنبات من وجهة نظرهن جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.23) وبانحراف معياري (0.760)، وتراوحت المتوسطات الحسابية على فقرات الوعي البيئي بالنبات بين (2.99 – 3.61) حيث جاءت الفقرة (19) احذر من قطع او اتلاف النباتات في الأماكن العامة بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.61) وبانحراف معياري (0.715) وبدرج كبيرة، وقد يعزى إلى تكامل دور المدرسة مع دور الاسرة في التحذير من المساس بالنباتات او وجود لافتات تحذر من ذلك في الأماكن العامة، بينما جاءت الفقرة (21) أستثمر حصص النشاط لعمل أنشطة صفية تتعلق بالحفاظ على النبات" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.99) وبانحراف معياري (0.979) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى عدم اهتمام المعلمات في ضرورة استثمار حصص النشاط في التوعية والثقافة و اثراء الأطفال بالأنشطة والمعلومات

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق لاستجابات المشاركات من معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن، تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

تم استخدام تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركات من معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن، تعزى لمتغير سنوات الخبرة والجدول (4-10) يبين ذلك:

جدول (4-10): تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركات من معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن، تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الاحصائية
المحور الأول دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالماء	بين المجموعات	1.301	2	.651	1.612	.207
	داخل المجموعات	29.061	72	.404		
	الكلي	30.363	74			
المحور الثاني دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالهواء	بين المجموعات	1.582	2	.791	1.307	.277
	داخل المجموعات	43.573	72	.605		
	الكلي	45.155	74			
المحور الثالث دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالنبات	بين المجموعات	1.377	2	.688	1.199	.307
	داخل المجموعات	41.323	72	.574		
	الكلي	42.700	74			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.259	2	.629	1.333	.270
	داخل المجموعات	33.982	72	.472		
	الكلي	35.240	74			

أظهر الجدول (4-10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لاستجابات المشاركات من معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن، تعزى لمتغير سنوات الخبرة حيث كانت مستوى الدلالة لقيمة ف أكبر من (0.05)،وتتفق النتيجة مع دراسة سلامة (2021) التي اكدت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير سنوات الخبرة في درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لدورهن في نشر الوعي البيئي لدى أطفال ما قبل المدرسة كما تتفق أيضا مع دراسة الشجراوي (2016) التي ظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائي عن مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الوعي البيئي تعزى لمتغيري الخبرة.

تلخيصاً لأهم النتائج التي تم التوصل اليها في الدراسة لتنمية الوعي البيئي لأطفال الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمات، تبين أن الدرجة الكلية لدور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.24) وبانحراف معياري (0.690) ويعزى ذلك الى وعي معلمات الصفوف الأولية لدورهن في تنمية الوعي البيئي وتوفير المعارف والمعلومات والاتجاهات بطريقة تهدف إلى المحافظة على البيئة متفقة في ذلك مع نتيجة دراسة سلامة (2021) حيث اكدت نتائجها ان درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لدورهن في نشر الوعي البيئي لدى أطفال ما قبل المدرسة جاءت بدرجة مرتفعة كما هو الحال في الدراسة الحالية، وجاء المحور الأول دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالماء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.24) وبانحراف معياري (0.641) وبدرجة كبيرة، وجاء المحور الثالث دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالنبات بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.23) وبانحراف معياري (0.760) وبدرجة كبيرة، وبالمرتبة الثالثة جاء المحور الثاني دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالهواء بمتوسط حسابي (3.23) وبانحراف معياري (0.781) وبدرجة كبيرة، كذلك أسهمت الدراسة الحالية في توجيه انظار المعلمات حول ضرورة ربط المنهج مع ما يستجد من حملات ومبادرات أمثال مبادرة التوعية البيئية لتحقيق العديد من الأهداف التي تخدم المجتمع.

5. توصيات البحث:

في ضوء ما اسفرت عنه نتائج الدراسة نوصي بما يلي:

- ضرورة وجود نوع من التعاون والتكامل بين المدرسة والاسرة بهدف تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الصفوف الأولية.
- تقديم بعض المقترحات من قبل المسؤولين في إدارات المدارس بوزارة التعليم للعمل على زيادة مستوى الوعي البيئي للمعلمات وبالتالي اكساب الأطفال الاتجاهات والمعارف والسلوكيات البيئية.
- ضرورة اثراء البيئة التربوية المحيطة بالأطفال بما يعمل على تحفيز الفضول وزيادة مستوى الوعي البيئي.

6. مقترحات البحث:

إجراء بحوث حول:

- تحليل محتوى مادة العلوم للصفوف الأولية في ضوء أبعاد الوعي البيئي.
- دور الأركان التعليمية في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الروضة.

7. المصادر والمراجع:

أحمد، ابتسام سلطان. (2018). فاعلية استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تنمية بعض مفاهيم التربية البيئية وأثرها على السلوك البيئي لدى أطفال ما قبل المدرسة. *دراسات في الطفولة والتربية*، *5*(5)، 144-193. https://dx. doi. org/10. 21608/dftt. 2018. 134946

بغدادي، سوزان. (2013). التحديات المعاصرة الداعية للنهوض بالوعي البيئي "دراسة تشخيصية ". *مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد*، *14*(14)، 902-926. https://dx. doi. org/10. 21608/jftp. 2013. 37794

بوحمامة، جيلاني، القطان، أمل. (2022). واقع التربية البيئية في رياض الأطفال بدولة الكويت من منظور المعلمات. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، *2*(5)، 357-397. https://jser-kw. com /

البيار، أماني. (2019). دور التعلم التعاوني في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة*، *32*(2)، 1097-1117. https://doi. org/10. 21608/jchild. 2019. 73701

جاد، منى. (2016). التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها (ط. 7). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

خلف، أمل. (2021). استخدام استراتيجية التخيل الموجة في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة في ضوء الاستدامة البيئية. *مجلة الطفولة والتربية*، *46*(1)، 193-266. https://dx. doi. org/10. 21608/fthj. 2021. 174749

رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (2016). في رؤية المملكة العربية السعودية 2010. https://www. /vision2030. gov. sa/ar

السبعاوي، هناء جاسم. (2018). الوعي البيئي الواقع وسبل التطوير دراسة ميدانية. *مجلة دراسات موصلية*، (48)، 97-124.

السعدي، حسين. (2008). *علم البيئة*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

سلامة، روان. (2021). *دور رياض الأطفال في نشر الوعي البيئي لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في محافظة المفرق* [رسالة ماجستير، جامعة ال البيت]. قاعدة معلومات دار المنظومة. http://search. mandumah. com/Record/1172098

الشجراوي، صباح صالح. (2016). دور رياض الأطفال في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الروضة في منطقة حائل من وجهة نظر المعلمات. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *5*(4)، 145-160. http://iijoe. org/index. php/IIJE/index

شريبه، بشرى، وطريفي، ريم. (2018). مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية. *مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية*، *40*(6)، 475-490. https://www. /researchgate. net

الصفتي، زينب. (2020). ضعف مستوى الوعي البيئي وعلاقة بالسلوك المشكل لدى أطفال الروضة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، *2*(4)، 1695-1753. https://doi. org/10. 21608/rsch. 2020. 122880

الطنباري، فاتن عبد الرحمن، والدسوقي، زكريا، إبراهيم. (2017). تأثير استخدام الوسائط المتعددة في المكتبة على تنمية الثقافة العلمية لدى طلاب الصف الأول الابتدائي. *مجلة دراسات الطفولة*، *20*(74)، 55-60.

العازمي، بندر مبارك. (2021). *تطوير جوانب الوعي البيئي في المجتمع الكويتي لتحقيق الاستدامة* [رسالة ماجستير غي منشورة]. جامعة مدينة السادات.

عبد الرزاق، سمية. (2010). *أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية الوعي البيئي لدى عينة من (5 – 6) سنوات بمدينة مكة المكرمة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة ام القرى.

عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (2001). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه (ط. 7). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

فتحية، كيحل. (2012). الاعلام الجديد ونشر الوعي البيئي دراسة في استخدامات مواقع التواصل الاجتماعي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الحاج لخضر.

المتولي، محمد عاطف. (2019). دور الأنشطة الحركية في تنمية الوعي البيئي لطفل الروضة من وجهة نظر الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال. *مجلة الطفولة والتربية*، *40*(6)، 275-310. https://dx. doi. org/10. 21608/fthj. 2019. 187299

محمد، يارا إبراهيم، سيد، طارق سلام، وعلى، شيماء جعفر. (2020). أثر استخدام النموذج الواقعي في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم البيئية وتنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة. *دراسات في الطفولة والتربية*، *15*(15)، 422-453. https://dx. doi. org/10. 21608/dftt. 2020. 137814

المدخلي، ريم محمد. (2021). دور رياض الأطفال في تنمية الوعي لطفل الروضة نجو المحافظة على المياه لتحقيق التنمية المستدامة. *مجلة الشؤون الاجتماعية*، *38*(152)، 97 -129. https://platform. almanhal. com /

المرشد، يوسف. (2017). *تصور مقترح قائم على استراتيجية التعلم الذاتي في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية*. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، *41*(2)، 325-356.

الوشلي، أمة الرزاق، والهادي، أمل يحيى. (2014). *أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الاندلس للعلوم والتقنية.

ملحق رقم (1)

أداة الاستبانة في صورتها الأولية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الملك فيصل
كلية التربية
قسم رياض الأطفال

استبانة لدراسة

تنمية الوعي البيئي لأطفال الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمات

الطالبة: رزان احمد الجبيرة

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.. وبعد:

تجري الباحثة دراسة بحثية بعنوان (تنمية الوعي البيئي لأطفال الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمات) وذلك استكمالًا لمتطلبات مقرر حلقة بحث بكلية التربية في جامعة الملك فيصل.

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بأعداد استبانة تستهدف معلمات الصفوف الأولية في المدارس الأهلية بمدينة الاحساء، بعد مراجعة الادبيات ذات الصلة بالوعي البيئي تم تصميم الاستبانة مستفيدة مما ورد في بعض الدراسات السابقة، والتي تتكون من ثلاثة محاور على النحو التالي:

1- المحور الأول دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالماء
2- المحور الثاني دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالهواء
3- الحور الثالث دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالنبات

لذا نرجو من سعادتكم التكرم بالاطلاع على أداة الاستبانة الخاصة دور معلمات الصفوف الأولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن المدرجة ادناه وابداء الرأي عن مدى ملائمة العبارات للمحاور وشموليتها وكذلك دقة ووضوح صياغة العبارات وتقديم الملاحظات والمقترحات حول الأداة علماً ان بدائل الإجابة على الأداة تتبع أسلوب ليكرت الرباعي (دائماً – أحياناً- نادراً - أبداً) وذلك لقياس درجة الأهمية والفعالية للبنود.

بيانات المحكم:

اسم المحكم: ..... التخصص: ..... الدرجة العلمية: .....

التعليمات الموجهة للمعلمة: اختي المعلمة الفاضلة يشرفني ان اضع بين يديك هذه الاستبانة ارجو قراءتها جيداً، والتكرم بتعبئتها مراعية الدقة والموضوعية والأمانة العلمية من خلال وضع علامة (√) حيث لا يوجد هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، يرجى اختيار ما ينطبق عليك كمعلمة وذلك حسب مقياس لكرت الرباعي (دائماً – أحياناً – نادراً – أبداً) علماً بأن جميع البيانات والمعلومات لن يطلع عليها الا لغايات البحث العلمي.

تنقسم الأداة إلى قسمين:

القسم الأول: البيانات الديموغرافية

القسم الثاني: استبانة تنمية الوعي البيئي لأطفال الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمات

1-البيانات الديموغرافية

الاسم: (اختياري)

المؤهل العلمي:

☐ دبلوم

☐ بكالوريوس

☐ ماجستير

سنوات الخبرة:

☐ اقل من 5 سنوات

☐ من 5 إلى 10 سنوات

☐ أكثر من 10 سنوات

2- استبانة تنمية الوعي البيئي لأطفال الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمات

المحور الأول دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالماء						
م	العبارات	ملائمة العبارة للمحور		وضوح الصياغة اللغوية		المقترحات والملاحظات
		نعم	لا	نعم	لا	
1	استخدم الصور أو الفيديوهات في التوعية بطرق ترشيد المياه.					
2	اوظف القصص في تنمية المسؤولية الفردية والجماعية للمحافظة على المياه.					

3	احذر من شرب الماء مباشرة من صنبور المياه.					
4	استثمر موضوعات المنهج المناسبة للحديث عن أضرار تلوث المياه على البيئة.					
5	أشجع على جمع المتبقي من قوارير الماء للاستفادة منه بطريقة أخرى.					
6	ازودهم بمعلومات عن طرق تحلية المياه.					
7	اكلفهم للقيام بأنشطة تتعلق بكيفية المحافظة على الماء.					
المحور الثاني دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالهواء						
م	العبارات	**ملائمة العبارة للمحور**		**وضوح الصياغة اللغوية**		**المقترحات والملاحظات**
		نعم	**لا**	**نعم**	**لا**	
8	اوصي بضرورة الابتعاد عن أماكن الهواء الملوث.					
9	اذكر ما يسببه تلوث الهواء للإنسان أو الكائنات الحية.					
10	انصح بزرع النباتات في المنزل لتنقية الهواء.					
11	احذر من حرق النفايات في الشارع لما تسببه من تلوث للهواء.					
12	اعطي معلومات عن تأثير تلوث الهواء على المحاصيل الزراعية مما يهدد الامن الغذائي.					
13	استخدم الصور أو الفيديوهات في ذكر مصادر تلوث الهواء.					
14	أحفز تفكيرهم للحصول على حلول تساعد في حماية البيئة من تلوث الهواء.					
المحور الثالث دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالنبات						
م	**العبارات**	**ملائمة العبارة للمحور**		**وضوح الصياغة اللغوية**		**المقترحات والملاحظات**
		نعم	**لا**	**نعم**	**لا**	
15	أشجع على المشاركة في البرامج البيئية التطوعية.					
16	احذر من قطع او اتلاف النباتات في الأماكن العامة.					
17	أقيم نشاط زراعة النباتات في ساحة المدرسة الخارجية.					
18	انمي اتجاهاتهم نحو النواحي الجمالية في البيئة الطبيعية.					
19	استثمر موضوعات المنهج المناسبة لعمل أنشطة تتعلق بالنباتات.					

20	أوضح خطر الاحتطاب الجائر على البيئة الطبيعية.					
21	احذر من قيادة المركبات على المسطحات الخضراء.					
22	أوضح اضرار قطع النباتات على البيئة الطبيعية.					

ملحق رقم (2)

أداة الاستبانة في صورتها النهائية

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة الملك فيصل

كلية التربية

قسم رياض الأطفال

استبانة لدراسة

تنمية الوعي البيئي لأطفال الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمات

الطالبة: رزان احمد الجبيرة

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.. وبعد:

تجري الباحثة دراسة بحثية بعنوان (تنمية الوعي البيئي لأطفال الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمات) وذلك استكمالًا لمتطلبات مقرر حلقة بحث بكلية التربية في جامعة الملك فيصل.

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن دور معلمات الصفوف الاولية في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظرهن ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بأعداد استبانة تستهدف معلمات الصفوف الاولية في المدارس الأهلية بمدينة الاحساء، بعد مراجعة الادبيات ذات الصلة بالوعي البيئي تم تصميم الاستبانة مستفيدة مما ورد في بعض الدراسات السابقة، والتي تتكون من ثلاثة محاور على النحو التالي:

1- المحور الأول دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالماء
2- المحور الثاني دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالهواء
3- الحور الثالث دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالنبات

اختي المعلمة الفاضلة يشرفني ان اضع بين يديك هذه الاستبانة ارجو قراءتها جيداً، والتكرم بتعبئتها مراعية الدقة والموضوعية والأمانة العلمية من خلال وضع علامة (√) حيث لا يوجد هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، يرجى اختيار ما ينطبق عليك كمعلمة وذلك حسب مقياس لكرت الرباعي (دائماً – أحياناً – نادراً – أبداً) علماً بأن جميع البيانات والمعلومات لن يطلع عليها الا لغايات البحث العلمي.

1-البيانات الديموغرافية

الاسم: (اختياري)

المؤهل العلمي:

☐ دبلوم

☐ بكالوريوس

☐ ماجستير

سنوات الخبرة:

☐ اقل من 5 سنوات

☐ من 5 إلى 10 سنوات

☐ أكثر من 10 سنوات

2- استبانة تنمية الوعي البيئي لأطفال الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمات.

المحور الأول دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالماء					
	العبارات	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	استخدم الصور في التوعية بطرق ترشيد المياه.				
2	استخدم الفيديوهات في التوعية بطرق ترشيد المياه.				
3	أوظف القصص في تنمية المسؤولية الفردية والجماعية للمحافظة على المياه.				
4	احذر الأطفال من شرب الماء مباشرة من صنبور المياه.				
5	احذر الأطفال من اللعب في المية الراكدة.				
6	استثمر موضوعات المنهج المناسبة للحديث عن أضرار تلوث المياه على البيئة.				
7	أشجع الأطفال على جمع المتبقي من قوارير الماء للاستفادة منها بطريقة أخرى.				
8	ازود الأطفال بمعلومات عن طرق تحلية المياه.				
9	أكلف الأطفال للقيام بأنشطة تتعلق بكيفية المحافظة على الماء.				

	العبارات	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
	المحور الثاني دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالهواء				
10	أوصي الأطفال بضرورة الابتعاد عن أماكن الهواء الملوث.				
11	اوضح للأطفال ما يسببه تلوث الهواء للكائنات الحية من خلال فيديو توعوي.				
12	انصح الأطفال بوضع النباتات في المنزل لتنقية الهواء.				
13	احذر الأطفال من حرق النفايات في الشارع لما تسببه من تلوث للهواء.				
14	اعطي معلومات للأطفال عن تأثير تلوث الهواء على المحاصيل الزراعية مما يهدد الامن الغذائي.				
15	استخدم الفيديوهات في ذكر مصادر تلوث الهواء.				
16	أحفز تفكيرهم للحصول على حلول تساعد في حماية البيئة من تلوث الهواء.				
17	أوصي الأطفال بضرورة الابتعاد عن أماكن تدخين السجائر.				
	المحور الثالث دور المعلمات في تنمية الوعي البيئي بالنبات				
	العبارات	**دائماً**	**أحياناً**	**نادراً**	**أبداً**
18	أفعل نشاط زراعة النباتات في ساحة المدرسة الخارجية.				
19	احذر من قطع او اتلاف النباتات في الأماكن العامة.				
20	أشجع الأطفال على المشاركة التطوعية مثل تنظيف الحدائق.				
21	أستثمر حصص النشاط لعمل أنشطة صفية تتعلق بالحفاظ على النبات.				
22	أنمي لدى الأطفال الوعي الجمالي تجاه البيئة الطبيعية من خلال الأنشطة المختلفة.				
23	احذر الأطفال من الري الأكثر من الازم للنباتات.				
24	أوضح للأطفال خطر الاحتطاب (قطع الأشجار بطريقة جائره) على البيئة الطبيعية.				
25	احذر الأطفال من قيادة الدراجات على المسطحات الخضراء.				
26	أوضح للأطفال اضرار قطع النباتات الخضراء على البيئة الطبيعية من خلال أمثلة.				

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.14

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

أثر تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في الرقابة على التكاليف

(دراسة ميدانية على شركة الصناعات الوطنية)

The Effect of Applying the Target Costing (TC) Method on Cost Control

(Case Study National Industries Company)

إعداد الدكتور/ حمزة بشري جمعة أبكر

أستاذ المحاسبة المشارك، قسم المحاسبة، كلية العلوم الإدارية، كليات بريدة الأهلية، بريدة، المملكة العربية السعودية

Email:Hamzaabaker81@gmail.com

المستخلص

تمثلت مشكلة البحث في عدم مقدرة أساليب التكاليف التقليدية المستخدمة في إنتاج المعلومات للقيام بالرقابة على التكاليف في ظل المنافسة فكانت صياغة المشكلة في التساؤلات. هل يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في الرقابة على التكاليف، ما هي معوقات تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في الرقابة على التكاليف، هدف البحث إلى استعراض تحديد مدى تأثير أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في الرقابة على التكاليف، وتوضيح مدى أهمية تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في الرقابة على التكاليف، يقوم البحث على الفرضيات التالية، هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) والرقابة على التكاليف، هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معوقات تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) والرقابة على التكاليف، استخدم الباحث المنهج الاستنباطي لاستنباط الفرضيات والاستقرائي لاختبار الفرضيات إضافة إلى المنهج التحليلي الإحصائي والمنهج التاريخي والمنهج الوصفي. من نتائج البحث يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في مرحلة التخطيط والتصميم للمنتج في الرقابة على المواد المباشرة، عدم التحديد الواضح والدقيق للمسئوليات الواجبات وحدود السلطة وكافة الأطراف ذات الصلة بتطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) يؤدي إلى ضعف الرقابة على المصروفات. من توصيات البحث يعتبر أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) أكثر واقعية من انظمة التكاليف التقليدية حيث يركز في الرقابة على المواد المباشرة، يهتم أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) بدرجة كبيرة وأساسية بتأثير رغبات وطلبات العملاء عند تحديد سعر البيع المستهدف الرقابة على الأجور، لا يمكن تطبيق نظام التكلفة المستهدفة (TC) في بعض الصناعات مثل صناعة الأدوية صعب الرقابة عليها في غياب الرقابة على المصروفات.

الكلمات المفتاحية: التكلفة المستهدفة، الرقابة على التكاليف، سعر البيع المستهدف.

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

The Effect of Applying the Target Costing (TC) Method on Cost Control (Case Study National Industries Company)

Abstract

The problem of the research was the inability of the traditional costing methods used in the production of information to carry out cost control in light of the competition, so the formulation of the problem was in the questions. Does the application of the target cost method (TC) contribute to controlling costs? What are the obstacles to applying the method of target cost (TC) to controlling costs? And to clarify the importance of applying the target cost method (TC) to cost control, the research is based on the following hypotheses: There is a statistically significant relationship between the application of the target cost method (TC) and cost control, and there is a statistically significant relationship between the obstacles to applying the target cost method (TC) and cost control. The researcher used the deductive approach to derive hypotheses and the inductive approach to test hypotheses, in addition to the statistical analytical approach, the historical approach, and the descriptive approach. According to the results of the research, the application of the target cost method (TC) in the planning and design phases of the product contributes to the control of direct materials. One of the recommendations of the research is that the target cost method (TC) is more realistic than the traditional cost systems because it focuses on controlling direct materials. Target costing (TC) in some industries, such as the pharmaceutical industry, is difficult to control in the absence of expenditure control.

Keywords: Target cost, Cost control, Target-selling price.

1. الإطار المنهجي

1.1. تمهيد:

المحاسبة هي لغة الأعمال الحديثة حيث يتم من خلالها توصيل المعلومات الاقتصادية المتعلقة بالمشروع إلى مختلف الأطراف المستفيدة منها، وعلم المحاسبة هو علم تسجيل وتبويب العمليات المالية، ولذلك يشتمل على النظم والطرق والمفاهيم والقواعد والأساليب التي تستعمل في تسجيل العمليات المالية للمشروع الاقتصادي، وتصنيف هذه المعلومات وتلخيصها وتحليلها وتفسيرها بحيث تمكن هذا المشروع من تحديد ادارته وتكلفته وتحديد نشاط المشروع من ربح وخسارة واستخراج المركز المالي له في نهاية الفترة المالية،

ولقد ساعد تطور المحاسبة إلى زيادة قدرتها في توفير معلومات دقيقة لإدارة المشروع لمساعدتها في عمليات التخطيط واتخاذ القرارات، الأمر الذي يؤدي لاستخراج قوائم مالية تعبر بشفافية ونزاهة وعدالة وصدق عن حقيقة الموقف المالي للمشروع، كما أن الإدارة الجيدة للمشروع وخاصة المشروع الصناعي سواء كان ذلك قطاع عام أو خاص يتوقف بالدرجة الأولى على التحكم في استعمال عوامل الإنتاج بكيفية رشيدة وبالتالي فالنفقات والمصاريف الخاصة بذلك الاستعمال وتمكن تلك القدرة في كفاءة مديري المشروع من استخدام الأدوات اللازمة استخداماً فعالاً، وأحد أهم تلك الأدوات الأساليب الحديثة للتكاليف التي تمكن من الرقابة على التكاليف الصناعية.

حيث ظهرت اتجاهات حديثة لاستخدام الأساليب الحديثة للتكاليف الرقابة على التكاليف الصناعية كإحدى الوسائل الهامة التي يلجأ اليها المحاسب للتعرف على المؤشرات الخاصة بالرقابة على التكاليف الصناعية، وتعمل في نفس المجال قد تنشأ نتيجة لتوسع حجم المشروعات وتعقيد العمليات المحاسبية وعدم تمكن المحاسبة من التعامل مع العمليات المالية كافة او الارصدة الحسابية ما ادى إلى شيوع استخدام الأساليب الحديثة للتكاليف كأداة لخفض التكاليف الصناعية، على المؤشرات الأساسية التي يحددها المحاسب قبل وضع برنامجه لتقييم الأداء المالي او المحاسبي على تطبيق الأساليب الحديثة للتكاليف بطريقة عملية تساهم في الرقابة على التكاليف الصناعية.

2.1. مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في عدم مقدرة أساليب التكاليف التقليدية المستخدمة في إنتاج المعلومات غير كافية للقيام بالرقابة على التكاليف في ظل المنافسة التي يشهدها عالم اليوم فلابد من إنتاج أساليب حديثة تساهم بفعالية في إحكام الرقابة على التكاليف وتخفيضها، مما سبق يمكن صياغة تساؤلات الدراسة كما يلي:

1- ما هو أثر تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) على الرقابة على المواد المباشرة؟

2- ماهي معوقات تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في الرقابة على المصروفات المباشرة؟

3.1. أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد مدى تأثير أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في الرقابة على المواد المباشرة.
2. دراسة مدى امكانية تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في الرقابة على المصروفات المباشرة.
3. بيان كيفية تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في الرقابة على التكاليف.

4.1. أهمية البحث:

أهمية علمية: المساهمة في تحديد المفاهيم والأساليب الحديثة لمحاسبة التكاليف في الرقابة على التكاليف.

أهمية عملية: حاجة المنشآت الصناعية لتطبيق أساليب حديثة في الإنتاج والإدارة تحقيق الكفاءة الإنتاجية والاستخدام الأمثل للموارد للرقابة على التكاليف.

5.1. فرضيات البحث:

1. **الفرضية الأولى:** هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) والرقابة على المواد المباشرة.
2. **الفرضية الثانية:** هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معوقات تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) والرقابة على المصروفات المباشرة.

6.1. مناهج البحث:

يستعين الباحث بالمناهج الآتية:

1- المنهج الاستنباطي في تحديد محاور المشكلة وصياغة الفرضيات.

2- المنهج التاريخي لتحليل الدراسات السابقة وتتبع الظاهرة تاريخياً.

3- المنهج الوصفي للتعرف على الوضع القائم وعكس ما هو كائن على أرض الواقع التنظيري والتحليلي لاختبار البيانات المتوفرة.

4- المنهج الاستقرائي لاختبار الفرضيات وتعميم النتائج.

7.1. حدود البحث:

تتمثل حدود الدراسة في:

الحدود المكانية: الشركة الوطنية للصناعة

الحدود الزمانية: تمثلها حدود 2021م

8.1. مصادر جمع البيانات:

- يتم جمع البيانات الثانوية من الكتب والمراجع والدوريات العلمية والدراسات السابقة ومواقع الانترنت.
- أما البيانات الأولية فيتم جمعها من خلال الاستبيان.

2. الدراسات السابقة

يستعرض الباحث في هذا الجزء بعض الدراسات السابقة التي أثر تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في الرقابة على التكاليف من حيث موضوع الدراسة والهدف منها والفرضيات التي اختبرتها الدراسة والنتائج التي توصلت إليها الدراسة والاختلاف بين الدراسات السابقة ودراسة الباحثون من خلال الدراسات الآتية:-

دراسة: محمد (2016)[1]

تمثلت مشكلة الدراسة في ارتفاع تكلفة مدخلات الإنتاج بسبب تقلبات سعر العملات الامر الذي فرض على المنشآت الصناعية ضرورة البحث عن بدائل مناسبة لتخفيض تكلفة إنتاجها مع المحافظة على مستوى جودة المنتجات وتطرح الدراسة التكامل بين التكلفة على أساس النشاط ومحاسبة المسؤولية كبديل للأنظمة المحاسبية وانظمة التكاليف التقليدية وسعى لبيان

[1] - محمد النابر محمدين، دور التكامل بين نظم التكلفة على أساس النشاط ومحاسبة المسؤولية في الرقابة على التكاليف وتعظيم ربحية المنشآت الصناعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا 2016م.

دوره في الرقابة على التكاليف وتعظيم الأرباح في المنشآت الصناعية، هدفت الدراسة إلى بيان دور التكلفة على أساس النشاط في الرقابة على التكاليف وتعظيم الأرباح في القطاع الصناعي وبيان دور نظام محاسبة المسؤولية في الرقابة على التكاليف وتعظيم الأرباح في القطاع الصناعي وكذلك بيان دور التكامل بين التكلفة على أساس النشاط ومحاسبة المسؤولية في الرقابة على التكاليف وتعظيم ربحية المنشآت الصناعية، اتبع الدراسة المنهج التاريخي والمنهج الاستنباطي، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: يؤدي تطبيق نظام التكلفة على أساس النشاط إلى فعالية الرقابة على التكاليف وتعظيم الأرباح في القطاع الصناعي، يؤدي تطبيق محاسبة المسؤولية إلى فعالية الرقابة وتعظيم الأرباح في القطاع الصناعي، ويؤدي تطبيق التكامل بين التكلفة على أساس النشاط ومحاسبة المسؤولية إلى فعالية الرقابة على التكاليف وتعظيم الأرباح في المنشآت الصناعية، توصلت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: يجب على الشركات الصناعية ان تتبنى تطبيق التكامل بين نظام التكلفة على أساس النشاط ونظام محاسبة المسؤولية لمساهمة التكامل في فعالية الرقابة على التكاليف في القطاع الصناعي، ويجب على الشركات الصناعي تبنى تطبيق التكامل بين نظام التكلفة على أساس النشاط ونظام حاسبة المسؤولية لمساهمة التكامل في تعظيم الأرباح في القطاع الصناعي من خلال الاستفادة من المميزات المتوفرة في النظامين في ذات الوقت.

دراسة: على (2017م)[1]

تمثلت مشكلة الدراسة في كيفية إدارة تكاليف المنتجات من خلال أسلوب القياس المرجعي لدعم الميزة التنافسية للمنشآت الصناعية، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور أسلوب القياس المرجعي في إدارة تكلفة المنتجات ودعم الميزة التنافسية للمنشآت الصناعية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن أسلوب القياس المرجعي يؤثر على تحليل سلاسل القيمة وتحليل مسببات التكلفة وفي تحليل الموقف الاستراتيجي كما ان أسلوب القياس المرجعي يؤثر على تحقيق الريادة التكليفية وزيادة جودة المنتجات كما يؤثر على تسعير المنتجات والابداع والابتكار في النتجات وتسليم المنتج، من اهم التوصيات: ضرورة اهتمام المنشآت بتطبيق أسلوب القياس المرجعي لكي تتمكن المنشآت من زيادة فاعلية التحسين المستمر وزيادة القدرة التنافسية، ضرورة اهتمام المنشآت بتطبيق أسلوب إدارة التكلفة الاستراتيجية الحديثة.

دراسة: فاطمة (2019م)[2]

تمثلت مشكلة الدراسة في التعرف على أثر استخدام أسلوب التكلفة على أساس النشاط في دعم القدرة التنافسية للمنشآت، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور ابعاد التكلفة على أساس النشاط بعد التكلفة وبعد العمليات، في دعم ابعاد القدرة التنافسية (بعد الجودة والمرونة والابداع)، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج اهمها: أن العمليات في نظام التكلفة على أساس النشاط تحسن من جودة المنتجات، العمليات في نظام التكلفة على أساس النشاط تساهم في دعم المرونة، ضرورة توعية الإدارة العليا بأهمية نظام التكلفة على أساس النشاط العمل على تطوير انظمة التكاليف للحصول

[1] - على محمد على محمد، دور اسلوب القياس المرجعي في إدارة التكلفة الاستراتيجية للمنتجات ودعم الميزة التنافسية للشركات الصناعية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين 2017م.

[2] - فاطمة الهادى موسى، نظام التكاليف على أساس النشاط ودوره في دعم القدرة التنافسية للمنشآت رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا 2019م.

على معلومات أكثر دقة، تناولت الدراسة السابقة نظام التكاليف على أساس النشاط ودوره في دعم القدرة التنافسية للمنشآت، بينما تناولت الدراسة الحالية تقييم فاعلية أسلوب التكلفة على أساس زمن النشاط في تحديد تكلفة الموارد غير المستغلة في القطاع الصناعي، اوصت الدراسة بالاعتماد على مخرجات نظام التكاليف في عملية اتخاذ القرارات التشغيلية، تحديد الانشطة بوضوح حتى لا يتم انحراف نظام التكلفة على أساس النشاط الموجه بالوقت وحساب معدل تكلفة شامل واحد للإدارة بأكملها.

3. مفهوم وأهمية وأهداف التكلفة المستهدفة

1.3. مفهوم التكلفة المستهدفة:

تعددت الكتابات والدراسات حول مفهوم التكلفة المستهدفة منها ما يلي:

هي مدخل من مداخل المحاسبة الإدارية لإدارة التكلفة، والذي يهدف إلى تخفيض تكلفة المنتج وتقديم منتجات متنوعة ذات جودة عالية تشبع حاجات العملاء [1]. كما عرفت بانها: ليست أسلوب قياس للتكلفة ولكنها برنامج لخفض التكلفة فهي ليست أسلوباً بسيطاً ولكنها نظام استراتيجي متكامل لإدارة الأرباح المستقبلية مع التركيز على إدارة التكلفة في مراحل تطوير وتصميم المنتج [2].

كما عرفت بانها " تعتبر العملية التي تهدف للوصول إلى النتائج المالية المرغوبة المنتج في توقيت معين من خلال خفض التكلفة وتحسين الربحية، فهي الفرق بين سعر البيع المرتقب وربحية المنشأة المخططة [3] كما عرفت بانها عملية منضبطة ومنظمة لتحديد وتحقيق تكلفة المسار الكامل للإنتاج والذي فيه يجب اتباع المنتج المقترح بوظائف واداء وجودة تم تحديدها مقدماً، وذلك لضمان تحقيق ربح معين من خلال بيع المنتج بسعر متوقع قبوله في السوق ولمدة معينة في المستقبل[4].

كما عرفت ايضا بانها " عبارة عن عملية ضبط وتحديد اجمالي تكاليف المنتج المقترح والمحدد والذي يؤدي إنتاجه إلى توليد الربحية المطلوبة عند السعر الذي يتوقع البيع به في المستقبل[5].

وعرفت ايضا بانها " نشاط تمارسه الإدارة بغرض تخفيض تكلفة دورة حياة المنتجات الجديدة مع مراعاة التأكيد على ضمان وتحقيق جودة المنتجات وتحقيق رغبات العملاء الأخرى من خلال دراسة المقترحات المطروحة لخفض التكلفة اثناء مراحل التخطيط والبحوث والتطوير المنتج ومن خلال فحص وتقييم التصورات المتاحة لخفض التكلفة.

وعرفها آخر بأنها "الاستراتيجية التي تهدف إلى تحقيق النتائج المالية المخططة للمنتج عن طريق الإدارة الجيدة لخفض الفجوة التكاليفية بين رقم التكلفة المستهدفة للمنتج ورقم التكلفة الحالية له، بما يؤول إلى تحسين موقف ربحية المنشأة في المستقبل في ظل ظروف المنافسة الحادة[1].

---

[1] - محمد حسن على مفتى، د. فريد عمر شيخ، مدى فعالية تطبيق مداخل التكلفة المستهدفة بالمنشآت الصناعية، دراسة استكشافية على عينة من المنشآت الصناعية بجدة (الاسكندرية: مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، جامعة الاسكندرية، المجلد 42، العدد الثني، 2005م) ص 429

2- Cooper, R, Lagmulder. R. "Target Cost New prod uct Development product Level Target Costing " Journal of Cost management. Vol. 16. On mag.2002. p 5

3-د. محمد يوسف الكاشف، التأصيل النظري ومتطلبات التطبيق العملي للتكلفة المستهدفة لمدخل الإدارة الربحية (القاهرة: مجلة الفكر المحاسبي، كلية التجارة، جامعة عين شمس، العدد الاول، 2000م) ص 78.

[4] - محمد يوسف الكاشف، التأصيل النظري ومتطلبات التطبيق العملي للتكلفة المستهدفة لمدخل الإدارة الربحية (القاهرة: مجلة الفكر المحاسبي، كلية التجارة، جامعة عين شمس، العدد الاول، 2000م) ص 78

[5] - سمير رياض هلال، دراسات في المحاسبة الإدارية المتقدمة (القاهرة: جامعة طنطا، كلية التجارة 2012م) ص 60

كما عرفت ايضا بانها "عبارة عن عملية ضبط وتحديد اجمالي تكاليف المنتج المقترح والمحدد والذي يؤدي إنتاجه إلى توليد الربحية المطلوبة عند السعر الذي يتوقع البيع به في المستقبل[2].

وعرفت ايضا بانها " نشاط تمارسه الإدارة بغرض تخفيض تكلفة دورة حياة المنتجات الجديدة مع مراعاة التأكيد على ضمان وتحقيق جودة المنتجات و تحقيق رغبات العملاء الأخرى من خلال دراسة المقترحات المطروحة لخفض التكلفة اثناء مراحل التخطيط والبحوث والتطوير المنتج ومن خلال فحص وتقييم التصورات المتاحة لخفض التكلفة[3].

وعرفها آخر بأنها "الاستراتيجية التي تهدف إلى تحقيق النتائج المالية المخططة للمنتج عن طريق الإدارة الجيدة لخفض الفجوة التكاليفية بين رقم التكلفة المستهدفة للمنتج ورقم التكلفة الحالية له، بما يؤول إلى تحسين موقف ربحية المنشأة في المستقبل في ظل ظروف المنافسة الحادة[4].

من خلال التعريف السابقة يعرف الباحثون التكلفة المستهدفة كما يلي:

- هي أسلوب إداري حديث يهدف إلى تخفيض تكلفة المنتج مع المحافظة على جودة المنتج، واشباع رغبات العملاء وذلك لتحقيق الربح المطلوب.
- هي اداة لضبط وتنظيم العملية الإنتاجية وما يتعلق من تكاليف وسعر بيع، وذلك لتحقيق القدرة التنافسية في المستقبل.
- هي نظام يهدف إلى تخطيط وخفض التكاليف وذلك لتحقيق وفورات حقيقية في تكاليف الإنتاج.

أهمية التكلفة المستهدفة:

تنبع الحاجة إلى تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة من طبيعة بيئة التصنيع المتقدمة التي تواجهها منشآت الأعمال في الوقت الحاضر، فقد اصبحت المنافسة التكاليفية الهادفة إلى خفض التكلفة تشكل احدى السمات الأساسية للمنافسة السائدة بين منشآت الأعمال[5]. حيث ترجع اهمية التكاليف المستهدفة إلى الاعتبارات التالية:

1. يسعى نظام التكاليف المستهدفة إلى خفض التكلفة خاصة في مرحلة تخطيط وتصميم المنتج باعتباره المرحلة التي تكون تكلفتها على نسبة في تكلفة الإنتاج.
2. يساعد نظام التكاليف المستهدفة في التعرف على اي المنتجات تحقق الأرباح المطلوبة، فهو بذلك يساعد الإدارة على صنع القرارات الاستثمارية حول الاستمرار في صنع احد المنتجات او التوقف عنه[1].

---

[1] - طارق تيسير، امكانية تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة في المشروعات الصناعية الاردنية (القاهرة، مجلة البحوث التجارية العدد الاول، المجلد 36، جامعة الزقازيق، 2014) ص 135

[2] - امجاد محمد الكومي، تصميم إطار فكري متكامل لتفعيل اسلوب التكلفة المستهدفة في تحقيق استراتيجية التميز التنافسي (القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التجارة، مجلة الفكر المحاسبي، العدد الثاني، 2008م) ص 79

[3] - طارق تيسير، امكانية تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة في المشروعات الصناعية الاردنية (القاهرة، مجلة البحوث التجارية العدد الاول، المجلد 36، جامعة الزقازيق، 2014) ص 135

4- Dwi. Larso et al، Development of Amanutav Turing Flexibility Hierarachy rhrough Factor and Cluster Anolysis" Journal of manufacturing Tehnology management Vol 20. No, 4 , 2009,p.36

[5] - رغدة حسين عبد الحفيظ، دور التكلفة المستهدفة كمدخل حديث لإدارة وخفض التكلبة (القاهرة: جامعة حلوان، المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية، العدد الثاني، الجزء الثاني، 2011م) ص 136

3. يعتبر هذا النظام أكثر واقعية من انظمة التكاليف التقليدية حيث يركز على كافة الابعاد المحددة والمؤثرة في التكلفة.
4. يهدف نظام التكلفة المستهدفة بدرجة كبيرة وأساسية بتأثير رغبات ومتطلبات العملاء والتي تشتمل لجودة والتكلفة والزمن [2]

4: تخفيض تكاليف الإنتاج من دون اي خسائر في الجودة عن طريق حذف الانشطة التي لا تضيف قيمة 5. إن التكلفة المستهدفة تعرف سعر البيع على أساس السعر الذي يحدده العميل.

5. تحفيز كل المشتركين في العملية الإنتاجية لصالح زيادة ربحية الشركة[3].
6. تطوير اهتمام الشركة بملاحظة وتتبع كل من احتياجات العملاء واداء المنافسين.
7. انشاء نظام مكثف لإدارة الأرباح والتكاليف يربط الشركة بالموردين والعملاء عبر سلسلة القيمة.
8. محاولة تحقيق التكلفة من خلال مرحلة تطوير وتصميم المنتج وقبل الإنتاج
9. التركيز على التحسين المستمر لكل من تصميم المنتج والعمليات[4].

بناءً على ما سبق يضيف الباحثان الهداف التالية:

1. عدم تجاوز تكلفة المنتج حداً معيناً.
2. ضمان التزام الشركة بحد معقول من الجودة في المنتج.
3. تحقيق ربحية معقولة للشركة بدون اللجوء لزيادة الأسعار مما يساهم في دعم المركز التنافسي للشركة.

3: أهداف التكلفة المستهدفة:

تعمل التكلفة المستهدفة على تحقيق مجموعة من الأهداف منها ما يلي:

1. تحديد سعر البيع الذي يحقق الحصة السوقية للمنشأة.
2. تحديد هامش الربح الذي تسعى الشركة له قبل طرح المنتج في السوق.
3. إنتاج المنتجات بالجودة المنافسة والتي تفي باحتياجات العميل.
4. تحقيق أهداف الإدارة من خلال الأرباح والمنافسة على المدى الطويل.
5. خفض تكاليف المنتج إلى الحد الذي يضمن تحقيق الربح المستهدف والسعر المنشود[5].
6. تحديد التكلفة التي يجب الالتزام بها عند تصنيع المنتج إذا ما رغبت الشركة في تحقيق الربح المستهدفة وفي ضوء اسعار البيع المستهدفة.
7. تحليل وتجزئة عمليات الإنتاج إلى مكوناتها وذلك لتحديد تكلفة مستهدفة لكل جزء[1] .

---

[1] - عبد الحميد عبد المنعم عبد الحميد، تطوير نظام التكاليف المعيارية في ضوء مستجدات بيئة التصنيع الحديثة، رسالة ماجستير في المحاسبة غير منشورة (القاهرة: كلية التجارة، جامعة القاهرة 2009م)، ص ص 75

[2] - حيدر على المصري، إدارة تكاليف الجودة استراتيجياً (عمان: دار الباروزي للنشر والتوزيع، 2010م) ص 146

[3] - ناصر نور الدين عبد اللطيف، المحاسبة الإدارية المتقدمة لاغراض وتصميم وتقييم الاداء وترشيد التكاليف (القاهرة: دار التعليم الجامعي، 2015م) ص 228

[4] - جبر ابراهيم الداعور، أ. حسن عيسى ابو حمام، اساليب المحاسبة الإدارية الاستراتيجية المطبقة من قبل الشركات المدرجة في بورصة فلسطين وتأثيرها على الهيكل التمويلي للشركات (القاهرة: جامعة عين شمس، مجلة الفكر المحاسبي، العدد الثالث، 2013م) ص 66

[5] - محمد عبد الفتاح العشماوي محاسبة التكاليف المنظورين التقليدي والحديث (عمان: دار الباروزي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2011م) ص 335 – 334

8. العمل على اشباع رغبات واحتياجات العملاء من زوايا السعر والتكلفة والجودة وتقديم المنتجات الجديدة في توقيت ملائم[2].
9. الكفاءة في إدارة التكلفة من خلال التركيز على مكان وزمان بدء خفض التكلفة قبل حدوثها. رسم الخطة الاستراتيجية لتسعير المنتجات[3].

بناءً على ما سبق يضيف الباحثون الأهداف التالية:

1. مساعدة الوحدات الاقتصادية في تحقيق أهداف التكلفة والمزايا التنافسية للمنتجات.
2. دعم المنشأة في البقاء والنمو والاستمرار في سوق المنافسة السائدة.
3. إنتاج المنتج باعلي درجات الكفاءة والفعالية مع تخفيض تكلفة المنتج إلى ادني مستوى ممكن.
4. التوصل إلى نتائج مالية مخططة من خلال الرقابة على التكاليف وتحسين الربحية.
5. الملائمة بين خفض التكلفة وخفض السعر وجودة المنتج.

ثانياً: طرق ومعوقات تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC)

طرق قياس التكلفة المستهدفة (TC):

يتم قياس التكلفة المستهدفة طبقاً للعديد من الطرق التي تختلف بحسب الفلسفة إدارة المنظمة وثقافتها التنظيمية ورسالتها وأهدافها وخططها الاستراتيجية ومدى اختلاف وتنوع المنتجات ومستوى التقنية المتبع ونظم الإنتاج المستخدمة، ولعل الشائع من هذه الطرق ما يلي[4]:

1/ طرق الإضافة:

حيث يتم تقدير التكلفة المستهدفة طبقاً لذلك بإضافة ما يحتاجه كل مكون من مكونات المنتج طبقاً لتحليل مكوناته وأجزائه ووظائفه وفي إطار ما يرغبه ويرتضيه المستهلكين وبمراعاة ما تضيفه المنظمات المنافسة لمكونات أو أجزاء منتجاتها المتشابهة.

2/ طريق الخفض:

حيث يتم تقدير التكلفة المستهدفة طبقاً لذلك بتخفيض ما يترتب على إجراء التعديلات الجوهرية في تصميم المنتج من التكلفة الحالية لمراعاة فلسفة المنظمة في برنامج التحسين والتطوير المستمر وبرامج الابتكار والإبداع المستقبلي.

3/ طريقة العامل المتحكم (السعر):

حيث يتم تقدير التكلفة المستهدفة طبقاً لذلك بخصم الربح المستهدف من سعر البيع المستهدف وذلك طبقاً للمعادلة التالية:

التكلفة المستهدفة = سعر البيع المستهدف – الربح المستهدف.

---

[1] - حسين محمد، إطار مقترح لتطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة، (القاهرة: المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة العدد الثاني، جامعة عين شمس)، ص 514.

[2] - شوقي ناجي جودا، إدارة اعمال، منظور كلي (عمان: دار حامد للنشر، 2000 م)، ص38

[3] - محمد احمد الجزار، الرقابة على التكاليف (القاهرة: مكتبة عين شمس، 1991 م)، ص9

[4] - محمد توفيق بلبغ، التكاليف المعيارية، (القاهرة: مكتبة الشباب، 1996 م)، ص4

4/ طريقة إعادة النظر في معايرة التكلفة:

حيث يتم تقدير التكلفة المستهدفة طبقاً لذلك يتحدى معايير التكلفة لتصل إلى مستوى التكاليف المسموح بها، وعلى ذلك يتم تقدير التكلفة المستهدفة طبقاً للمعادلة التالية:

التكلفة المستهدفة = التكاليف المعيارية هندسة قيمتها

الصعوبات التي تواجه المنشآت في تطبيق نظام التكلفة المستهدفة (T.C):

إن هذا النظام ورغم أهميته وجدواه يواجه بعض العقبات والصعوبات تتمثل في الآتي[1]:

1/ مشكلات تتعلق بالنظم المحاسبية المتبعة ومنها ما يلي:

أ. النظم السائدة في القياس هي نظم تقليدية لا تواكب تطورات العصر.

ب. تعقد الإجراءات المستدينة.

2/ مشكلات تتعلق بالعاملين:

أ. عدم توفر الخبرة العلمية والعملية للكثير منهم.

ب. عدم المواكبة ومقاومة ومحاربة التغير وتمسكهم بالمفاهيم التقليدية.

ج. الكثافة العمالية الزائدة عن حاجات العمل.

د. شدة الإرهاق.

3/ مشكلات تتعلق بالاستراتيجيات المتبعة في المنشأة.

أ. صعوبات تتعلق باستراتيجيات التنافس.

ب. صعوبات تنتج من عدم الاهتمام بالاستراتيجيات التسويقية الحديثة.

4/ الصراع التنظيمي:

حيث أن اختلاف الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها كل قسم قد تؤدي إلى صعوبة نجاح التكلفة المستهدفة ما لم يتم التنسيق بين الأهداف[2].

5/ التقلبات السوقية:

حيث يرتبط مفهوم التكلفة المستهدفة في المنشآت بالسوق الذي تعمل فيه أي أنه مفهوم موجه للمستهلك واحتياجاته ورغباته فإن حدوث أي تقلبات سوقية سريعة يعني فشل مفهوم التكلفة المستهدفة في تحقيق رغبات المستهلك.

6/ يصعب تطبيق نظام التكلفة المستهدفة في بعض الصناعات مثل صناعة الأدوية حيث تكون المكونات محكومة بعوامل طبية صحية وأخرى قانونية.

7/ يتطلب مدخل التكلفة المستهدفة العديد من التغيرات التنظيمية عبر المناطق الوظيفية المختلفة، وقد تظهر نزاعات بين مختلف الأطراف المعنية بعمليات التكلفة المستهدفة[3].

ولمعالجة هذه العقبات والمشاكل التي تحول دون التطبيق السليم لأسلوب التكلفة المستهدفة يرى الباحث أنه يجب مراعاة الآتي:

---

[1] - عبد الحي مرعى، محاسبة التكاليف المتقدمة لأغراض التخطيط والرقابة (الإسكندرية: الدار الجامعية، 2002 م)، ص4

[2] - رمضان محمد غنيم، الرقابة على التكاليف (القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر 1999 م)، ص16

[33] - ابراهيم محمد السباعى، نظم التكاليف تصميم وتطبيق ورقابة، دار الثقافة العربية، ص 1987م،ص273.

أ. تصميم نظم محاسبية مواكبة وتتوفر فيها درجة عالية من الوضوح والبساطة حتى يسهل فهمها على مستخدميها.

ب. يجب على الجهات المختصة اختيار الأفراد الذين تتوفر لديهم الكفاءة العلمية والعملية المناسبة مع ضرورة وجود عملية تعليمية مستمرة لضمان نجاح مراحل تطبيق نظام التكلفة المستهدفة (TC) في جميع مراحله.

ج. يجب على الإدارة العليا إشباع استراتيجيات واضحة لمعرفة اتجاهات المنافسين والسوق والمستهلكين ليحقق الأسلوب الأهداف المرجوة منه.

د. محاولة تقليل واحتواء الفراغات التنظيمية داخل المنشأة من خلال التحديد الواضح والدقيق للمسئوليات الواجبات وحدود السلطة وكافة الأطراف ذات الصلة بتطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة TC.

و. كما يجب على الإدارة العليا والأطراف المعينة بتطبيق أسلوب المستهدفة من وضع خطط واستراتيجيات بديلة نجاة كافة الأطراف الأخرى (كالمنافسين، والسوق، والعملاء) والرجوع عند ظهور تقلبات سوقية لم تكن في الحسبان وذلك بهدف ضمان ديمومة واستمرارية النظام في تحقيق أهدافه.

ثالثاً: الرقابة على التكاليف الصناعية

مفهوم الرقابة: تعتبر الرقابة إحدى وظائف الإدارة ومظهراً لما لوظيفة الرقابة من أهمية في هذا الموضوع فسوف يتناول الباحث في هذا الجانب مفاهيم الرقابة المختلفة. عرفها كاتب بأنها: العمل المكرس لتحقيق تطابق العمليات مع الأهداف والغايات التي سبق تحديدها، هذا بالإضافة إلى أن الرقابة تشتمل على عمليات قياس أداء المرؤوسين والمنظمة وتصممها للتأكد من ان الأهداف والخطط المرسومة قد نفذت بشكل سليم[1].

ويرى آخر ان الرقابة هي إجراءات بمقتضاها يتم التأكد من أن الأهداف المخططة والسياسات الموضوعة والاجراءات المتعلقة بها يتم تنفيذها وان نتائج ذلك التنفيذ هي في الحدود المخطط لها(20)

كذلك عرفها آخر بانها: عبارة عن جهد منتظم لوضع معايير للأداء بناءاً على الأهداف المخططة وتصميم نظم للتغذية العكسية للمعلومات ومقارنة الأداء الفعلي مقابل المعايير الموضوعة مسبقاً وتحديد ما إذا كانت هناك انحرافات وقياس اهميتها واتخاذ اي إجراء ضروري لضمان ان موارد المنشأة يتم استخدامها بأعلى كفاءة وفاعلية ممكنة لتحقيق أهدافها الكلية(21)

وعرفها آخر بانها: العمل المستمر على تحقيق التكامل المنشود بين الأداء الفعلي والأداء المخطط(22)

يرى الباحثان بان الرقابة يمكن تعريفها بانها" الوظيفة التي يقوم بها رئيس لمجموعة من الأفراد أو المرؤوسين وذلك بغرض قياس وتصحيح ادائهم لغرض التأكد من ان أهداف المنشأة والخطط الموضوعة لبلوغها قد تحققت ونفذت.

مفهوم الرقابة على التكاليف:

عرفت من قبل معهد المحاسبين الإداريين ومحاسبي التكاليف بإنجلترا بانها نظام لضبط التكلفة لتشغيل منشأه معينة، وذلك من خلال نظام محاسبة التكاليف بالمنشأة (23)

كما عرفها كاتب بقوله الرقابة على التكاليف: هي المقدرة على اخضاع التكاليف لسلوك مخطط (24)

كذلك عرفها آخر بانها تحقيق أهداف المنشأة بأقل تكاليف ممكنة(25)

[1] - محمد ابراهيم وآخرون، أنظمة محاسبة التكاليف المحدودة مقدماً، مؤسسة الوراق للنشر، عمان، 2001م،ص17

الرقابة على التكاليف هي من أهم المجالات التي تتطلب تطبيق الرقابة عليها وهي من أهم وظائف الإدارة، والرقابة على التكاليف والوظائف الإدارية الاخرى هي وظائف متجددة ومستمرة ببقاء المنشأة وفى وظيفة الرقابة على التكاليف تظهر اهمية محاسب التكاليف كمنظم وموجه للإدارة في الاتجاه الصحيح، ويتضح لنا ان لمحاسب التكاليف تدخل هام بمقدراته وخبرته في مساعدة الإدارة في تنفيذ وظيفتها الرقابية(26).

عرفت من قبل معهد المحاسبين الإداريين ومحاسبي التكاليف بإنجلترا بالآتي: هي نظام لضبط التكلفة الفعلية لتشغيل منشأة معينة وذلك من خلال نظام محاسبة التكاليف بالمنشأة، كما عرفها بعض الكتاب (الرقابة على التكاليف هي المقدرة على اخضاع التكاليف لسلوك مخطط).

من التعريفات السابقة نجد ان الرقابة على التكاليف تقوم على ما يلي:

1. وضع خطة التكلفة: وذلك وفقاً لأسلوبين:

أ) ربط التكاليف بفترة زمنية وتطبيق أسلوب التكاليف المعيارية.

ب) ربط التكاليف بفترة زمنية وتطبيق أسلوب الموازنة التخطيطية.

2. تجميع البيانات الفعلية عن تكاليف التشغيل بالوحدة الاقتصادية التي تم وضع خطة التكلفة لها.
3. يقوم نظام التكاليف بالوحدة الاقتصادية بتنفيذ نظام الرقابة على التكاليف وخاصة:

أ. تبويب التكاليف الفعلية بالطريقة التي تساعد في تحديد البيانات الفعلية للإنتاج.

ب. تحديد الفروق بين التكاليف الفعلية والتكاليف المخططة بهدف تحليل الانحرافات.

ج. التعرف على مسببات الانحرافات وذلك لمساعدة وتعاون جميع المستويات الإدارة.

د. تقديم التقارير اللازمة لإدارة الوحدة لاتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بإجراءات تصحيح الانحرافات(27).

مقومات الرقابة على التكاليف:

من خلال المفاهيم السابقة يتبين ان الرقابة على التكاليف تقوم على الاتي:

1. وضع خطة للتكلفة.
2. تجميع البيانات الفعلية عن تكاليف التشغيل: ويتم ذلك في داخل الوحدة الاقتصادية والتي تم وضع خطة التكلفة لها.
3. يقوم نظام التكاليف بالوحدة الاقتصادية بتنفيذ نظام الرقابة على التكاليف وخاصة:

أ. تبويب التكاليف الفعلية بالطريقة التي تساعد في تحديد البيانات الفعلية للإنتاج.

ب. تحديد الفروق بين التكاليف الفعلية والتكاليف المخططة بهدف تحليل الانحرافات.

ت. التعرف على مسببات الانحراف وذلك بمساعدة وتعاون جميع المستويات الإدارية.

ث. تقديم التقارير اللازمة لإدارة الوحدة، لاتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بإجراءات تصحيح الانحرافات.

أهمية الرقابة على التكاليف:

لا تستطيع اي منشأه ان تعمل بصورة خالية تماماً من الرقابة على تكاليفها لذلك تظهر أهمية الرقابة في صلتها الوثيقة بوظيفه التخطيط(28).

فهي وسيلة المدير للتأكد من تحقيق الأهداف ووضع الخطط موضع التنفيذ بالنمط المرسوم كما ان الرقابة على التكاليف تتيح للمدير امكانية الكشف عن العوائق التي تقف إزاء تنفيذ الخطط، وتشعره في الوقت المناسب بضرورة تعديلها بشكل كلي او الاخذ بإحدى الخطط البديلة كما ان شأن الرقابة هو شأن التخطيط فهي تنظر إلى الامام اذ ان أفضل انواع الرقابة هي القدرة على تصحيح الاخطاء ومعالجة الانحرافات بعد وقوعها.

أهداف الرقابة على التكاليف:

تعتبر عملية الرقابة على التكاليف جزء رئيسياً من وظيفة الرقابة الإدارية في المنشأة الاقتصادية ولا شك أن تحقيق رقابة فعالة على تكاليف المنشأة يؤدي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الحد من إزالة الضياع والاسراف في استخدام الموارد المادية والبشرية المتاحة للمشروع.
2. العمل على خلق الابتكار والتجديد لدى الافراد العاملين بصالات الإنتاج او مراكز التشغيل او مراكز الخدمات في المنشأة.
3. ايجاد نظام فعال لحوافز العاملين مرتبطاً بنظام رقابة التكاليف.
4. تخفيض تكاليف الإنتاج "التشغيل" إلى المستوى الذي يحقق الحجم المستهدف من الإنتاج.
5. تحقيق سيطرة الإدارة على العوامل التي تؤدى إلى زيادة او تخفيض معدلات التكاليف بها.
6. اجراء الدراسات التشخصية المستمرة عن التكاليف بالمنشأة.
7. تزويد إدارة المنشأة بالمعلومات اللازمة لإجراء التعديلات المراد ادخالها على أساليب الإنتاج أو مصادر المواد الخام أو منافذ البيع والتوزيع، او تكوين هيكل العمالة (29).

4. تحليل البيانات واختبار الفرضيات

تمهيد:

يحتوي هذا المبحث على إجراءات البحث الميدانية، الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث، تحليل بيانات البحث، (البيانات الشخصية، البيانات الأساسية)، بالإضافة لاختبار فرضيات البحث.

1.4. إجراءات البحث الميدانية

يشتمل هذا المبحث على الإجراءات التي اتبعتها الباحث في التخطيط للدراسة الميدانية موضحة خطوات تصميم استمارة البحث وصف لمجتمع وعينة البحث وتقييم أدوات القياس من خلال اختبارات الصدق الظاهري والاتساق الداخلي بالإضافة إلى توضيح الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات. وذلك على النحو التالي.

أولاً: تصميم استمارة البحث:

من أجل الحصول على المعلومات والبيانات الأولية لهذه البحث قامت الباحثة بتصميم استبانة **لمعرفة (أثر تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في الرقابة على التكاليف. (دراسة ميدانية على الشركة الوطنية)** والاستبانة هي من الوسائل المعروفة لجمع المعلومات الميدانية وتتميز بإمكانية جمع المعلومات من مفردات متعددة من عينة البحث ويتم تحليلها للوصول للنتائج المحددة.

ولقد اتبع الباحث خلال عملية بناء أداة البحث الخطوات التالية:

1. الرجوع إلى الأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع البحث والاطلاع على ما كتب **(أثر تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في الرقابة على التكاليف. (دراسة ميدانية على شركة الصناعات الوطنية)** من الدراسات السابقة.

2. قام الباحث بعرض أداة البحث بصورتها الأولية على الأستاذ المشرف على البحث، كما تم الاستفادة من خبرات وتجارب بعض المختصين كمحكمين حيث طلب منهم إبداء آرائهم وإصدار أحكامهم على الأداء من حيث مدى اتساق الفقرات مع فروض البحث وفى ضوء ملاحظاتهم.

القسم الأول: تضمن البيانات الشخصية لأفراد العينة وهي النوع، العمر، الحالة الاجتماعية المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي، الوظيفة، الخبرة العملية، التدريب.

القسم الثاني: يحتوي على عدد (15) عبارة موزعة على النحو التالي:

جدول (1/4) توزيع فرضيات الاستبانة

الرقم	الفرضية	عدد العبارات
1	هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) والرقابة على المواد المباشرة.	5
2	هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معوقات تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) والرقابة على المصروفات المباشرة.	5
	المجموع	**10**

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الاستبيان 2022م

وقد طلب من أفراد عينة البحث أن يحددوا إجاباتهم عما تصفه كل عبارة وفق مقياس ليكرت الخماسي المتدرج والذي يتكون من خمس مستويات (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) ولقد تم توزيع هذه العبارات على فرضيات البحث. كما تم ترميز إجابات المبحوثين حتى يسهل إدخالها في جهاز الحاسوب للتحليل الإحصائي وذلك على النحو التالي:

جدول (2/4) تمثيل المتغيرات الوصفية بمتغيرات رقمية

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الرقم	5	4	3	2	1

وقد تم تصحيح المقياس المستخدم في البحث كالآتي:

- الدرجة الكلية للمقياس هي مجموع درجات المفردة على العبارات $\frac{(5+4+3+2+1)}{5}=3$

والأوساط المرجحة لهذه الأوساط كما في الجدول (3/4)، والذي يوضح الأوزان والأوساط المرجحة لخيارات إجابات أفراد العينة.

جدول (3/4) الوزن والوسط المرجح لمقياس البحث

الخيار	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
الوزن	1	2	3	4	5
المتوسط المرجح	1.79-1	2.59-1.8	3.39-2.6	4.19-3.4	5-4.20

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الاستبيان 2022م

ثانيا" تقييم أدوات القياس

(1). اختبارات صدق محتوى المقياس: تم إجراء اختبار صدق المحتوى لعبارات المقاييس من خلال تقييم صلاحية المفهوم وصلاحية أسئلته من حيث الصياغة والوضوح والتي قد ترجع إما إلى اختلاف المعاني وفقاً لثقافة المجتمع أو نتيجة لترجمة المقاييس من لغة إلى أخرى حيث قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد (5) من المحكمين الأكاديميين والمتخصصين بمجال البحث، لتحليل مضامين عبارات المقاييس ولتحديد مدى التوافق بين عبارات كل مقياس ثم قبول وتعديل بعض العبارات، وبعد استعادة الاستبيان من المحكمين ثم إجراء التعديلات التي افترضت عليه، فيما أشار العدد الآخر من المحكمين أن الاستبانة بشكلها الحالي مستوفية لشروط البحث.

(2). اختبارات الاتساق والثبات الداخلي للمقاييس المستخدمة (درجة مصداقية البيانات): يقصد بثبات المقاييس درجة خلو المقاييس من الأخطاء أي درجة الاتساق الداخلي بين العبارات المختلفة والتي تقيس متغير ما، والثبات يعنى الاستقرار أي الحصول على نفس القيم عند إعادة استخدام أداة القياس وبالتالي فهو يؤدي إلى الحصول على نفس النتائج أو نتائج متوافقة في كل مرة يتم فيها إعادة المقياس. وكلما ذادت درجة الثبات واستقرار الأداة كلما ذادت الثقة فيه. لاختبار مدى توافر الثبات والاتساق الداخلي بين الإجابات على الأسئلة تم احتساب معامل المصداقية ألفا كرونباخ (Alpha- cronbach) وتعتبر القيمة المقبولة إحصائياً لمعامل ألفا كرونباخ 60%. وقد تم إجراء اختبار المصداقية على إجابات المستجيبين لجميع محاور للاستبانة وجاءت نتائج التقدير كما هو موضح في الجدول التالي:

جداول نتائج تحليل الثبات لمقاييس البحث مبيناً قيم معامل الفاكرونباخ لمفاهيم البحث:

جدول (4/4) نتائج اختبار الفاكرونباخ لعبارات الفرضية الأولى

الرقم	العبارة	الفا كرونباخ
1	يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في مرحلة التخطيط والتصميم للمنتج في الرقابة على المواد المباشرة.	0.62
2	يعتبر أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) أكثر واقعية من انظمة التكاليف التقليدية حيث يركز في الرقابة على المواد المباشرة.	0.61
3	يساعد تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في حذف الانشطة إلى لا تضيف قيمة لتحقيق الرقابة على المواد المباشرة.	0.60
4	يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في تحقيق ربحية معقولة للشركة بدون اللجوء لزيادة الأسعار من خلال الرقابة على المواد المباشرة.	0.62

5	يساعد تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في توفير معلومات مفصلة عن المواد وإحكام الرقابة على المواد المباشرة.	0.64
	معامل الثبات للفرضية ككل	**0.62**

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الاستبيان 2022م

من الجدول (4/4) نتائج اختبار الثبات أن قيم الفاكرونباخ لجميع عبارات الفرضية الأولى مساوي لـ (60%) وتعني هذه القيم توافر درجة عالية من الثبات الداخلي لجميع العبارات سواء كان ذلك لكل عبارة على حدة أو على مستوى جميع عبارات المقياس حيث بلغت قيمة الفا كرونباخ للمقياس الكلي (0.62) وهو ثبات مرتفع ومن ثم يمكن القول بأن المقاييس التي اعتمد عليها البحث لقياس الفرضية الأولى تتمتع بالثبات الداخلي لعباراتها مما يمكننا من الاعتماد على هذه الإجابات في تحقيق أهداف البحث وتحليل نتائجها.

جدول (5/4) نتائج اختبار الفا كرونباخ لعبارات الفرضية الثانية:

الرقم	العبارة	الفا كرونباخ
1	تؤدي التقلبات السوقية السريعة إلى فشل مفهوم التكلفة المستهدفة (TC) في تحقيق رغبات المستهلك وعدم تحقيق الرقابة على المصروفات.	0.65
2	يؤدي عدم الاهتمام بالاستراتيجيات التسويقية الحديثة إلى عدم وجود رقابة كافية على التكاليف.	0.63
3	لا يمكن تطبيق نظام التكلفة المستهدفة (TC) في بعض الصناعات مثل صناعة الأدوية حيث تكون المكونات محكومة بعوامل طبية صحية وأخرى قانونية يصعب الرقابة عليها في غياب الرقابة على المصروفات.	0.69
4	ساهم عدم تصميم نظم محاسبية مواكبة وتتوفر فيها درجة عالية من الوضوح والبساطة حتى يسهل فهمها على مستخدميها.	0.65
5	عدم التحديد الواضح والدقيق للمسئوليات الواجبات وحدود السلطة وكافة الأطراف ذات الصلة بتطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) يؤدي إلى ضعف الرقابة على المصروفات.	0.63
	معامل الثبات للفرضية ككل	**0.65**

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الاستبيان 2022م

من الجدول (5/4) نتائج اختبار الثبات أن قيم الفاكرونباخ لجميع عبارات الفرضية الثالثة أكبر من (60%) وتعنى هذه القيم توافر درجة عالية من الثبات الداخلي لجميع العبارات سواء كان ذلك لكل عبارة على حده أو على مستوى جميع عبارات المقياس حيث بلغت قيمة الفا كرونباخ للمقياس الكلي (0.65) وهو ثبات مرتفع ومن ثم يمكن القول بان المقاييس التي اعتمد عليها البحث لقياس متغير الفرضية الثالثة تتمتع بالثبات الداخلي لعباراتها مما يمكننا من الاعتماد على هذه الإجابات في تحقيق أهداف البحث وتحليل نتائجها.

2.4. مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من العاملين بشركة سكر كنانة المحدودة ونظرا" لتعزر استخدام أسلوب الحصر الشامل في جمع البيانات لاعتبارات الوقت والجهد والتكلفة فقد تم الاعتماد على أسلوب العينة حيث تمَّ اختيارها من مجتمع الدراسة الموضح في

الفقرة السابقة عن طريق أسلوب العينة العشوائية وهى إحدى العينات الاحتمالية والتي تتيح فرص متساوية للاختيار بين مفردات مجتمع حيث تم توزيع عدد (50) استمارة للمجتمع موضع الدراسة وتم استرداد عدد (47) استمارة بنسبة استرداد بلغت (94)% وفيما يلي جدول يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول (6/4) الاستبيانات الموزعة والمعادة

البيان	العدد	النسبة
الاستبيانات الموزعة	50	%100
الاستبيانات التي تم إرجاعها	47	%94
الاستبيانات التي لم يتم إرجاعها	0	%0
الاستبيانات غير صالحة للتحليل	3	%6
الاستبيانات الصالحة للتحليل	47	%94

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الاستبيان 2022م

3.4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في تحليل بيانات البحث الميدانية:

(1). الأساليب الإحصائية الوصفية

تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية بشكل عام للحصول على قرارات عامة عن خصائص وملامح تركيبة مجتمع البحث وتوزيعه وقد تضمنت الأساليب التوزيع التكراري لإجابات الوحدات المبحوثة.

(2). الوسط الحسابي:

تم استخدام مقياس الوسط الحسابي ليعكس متوسط إجابات عبارات البحث حيث تم إعطاء الوزن 5 لعبارة موافق بشدة والوزن 4 لعبارة موافق والوزن 3 لعبارة محايد والوزن 2 لعبارة لا أوافق ً والوزن 1 لعبارة لا أوافق بشدة

(3). الانحراف المعياري:

تم استخدامه لقياس مدى تجانس إجابات الوحدات المبحوثة ولقياس الأهمية النسبية لعبارات محاور الاستبانة.

(4). استخدام اختبار (كاى تربيع)

وتم استخدام هذا الاختبار لاختبار الدلالة الإحصائية لفروض البحث عند مستوى معنوية 5% ويعني ذلك انه إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيمة مربع كاى المحسوبة أقل من 5% يرفض فرض العدم ويكون الفرض البديل (فرض البحث) صحيحاً. أما إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيمة مربع كاى أكبر من 5% فذلك معناه قبول فرض العدم وبالتالي يكون الفرض البديل (فرض) البحث غير صحيح.

(5). تحليل الانحدار:

وتم استخدامه لاختبار أثر كل متغير مستقل على المتغير التابع لاختبار فروض البحث. وتم اعتماد على قيمة (t) حيث كانت قاعدة القرار هي قبول الفرضية البديلة عندما تكون قيمة (t) المحسوبة أكبر من قيمة (t) الجدولية، أو تكون قيمة الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيمة (ت) المحسوبة أقل من 0.05.

(6). اختبار ألفا كرنباخ:

وتم استخدامه لقياس الاتساق الداخلي لعبارات البحث للتحقق من صدق الأداء، ويعد المقياس جيداً وملائماً إذا زادت قيمة ألفا كرونباخ عن (60%)، والذي يقاس وفقاً للمعادلة التالية (30)

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1} \quad \frac{[\ 1 - \text{مج ع}^2_{\text{ن}}\ ]}{\text{ع}^2}$$

حيث (ن) ترمز إلى العدد الكلي لمفردات الاختبار.

($ع^2$) ترمز إلى تباين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار.

(مج $ع^2$) ترمز إلى مجموع تباين درجات جميع المفردات.

ثانياً: التوزيع التكراري لعبارات البحث

الفرضية الأولى: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) والرقابة على المواد المباشرة.

جدول (7/4) التوزيع التكراري لإجابات المبحوثين حول عبارات الفرضية الأولي:

العبارة	المقياس	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لأوافق بشدة
1-يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في مرحلة التخطيط والتصميم للمنتج في الرقابة على المواد المباشرة.	التكرار	27	17	3	-	-
	النسبة%	57.4	36.2	6.4	-	-
2-يعتبر أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) أكثر واقعية من أنظمة التكاليف التقليدية حيث يركز في الرقابة على المواد المباشرة.	التكرار	16	25	5	1	-
	النسبة%	34	53.2	10.6	2.1	-
3- يساعد تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في حذف الأنشطة التي لا تضيف قيمة لتحقيق الرقابة على المواد المباشرة.	التكرار	24	14	6	3	-
	النسبة%	51.1	29.8	12.8	6.4	-
4-يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في تحقيق ربحية معقولة للشركة بدون اللجوء لزيادة الأسعار من خلال الرقابة على المواد المباشرة.	التكرار	17	21	5	1	3
	النسبة%	36.2	44.7	10.6	2.1	6.4
5-يساعد تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في توفير معلومات مفصلة عن التكاليف وإحكام الرقابة على المواد المباشرة.	التكرار	18	22	6	1	-
	النسبة%	38.3	46.8	12.8	2.1	-

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الاستبيان 2022م

يتضح من الجدول **(7/4)** ما يلي:

1- أعلى نسبة من أفراد العينة يوافقون على أن يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في مرحلة التخطيط والتصميم للمنتج في الرقابة على المواد المباشرة.بها بلغت (93.6%)، أما أفراد العينة الذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (6.4%)بينما نسبة غير الموافقين على ذلك (0%).

2- أعلى نسبة من أفراد العينة يوافقون على أن يعتبر أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) أكثر واقعية من أنظمة التكاليف التقليدية حيث يركز في الرقابة على المواد المباشرة.. بلغت (87.2%)، أما أفراد العينة الذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (10.6%) بينما نسبة غير الموافقين على ذلك (2.1%).

3- أعلى نسبة من أفراد العينة يوافقون على يساعد تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في حذف الأنشطة التي لا تضيف قيمة لتحقيق الرقابة على المواد المباشرة. بلغت (80.9%)، أما أفراد العينة الذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (12.8%) بينما نسبة غير الموافقين على ذلك (6.4%).

4- أعلى نسبة من أفراد العينة يوافقون على أنه يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في تحقيق ربحية معقولة للشركة بدون اللجوء لزيادة الأسعار من خلال الرقابة على المواد المباشرة.. بلغت (80.9%)، بينما نسبة غير الموافقين على ذلك (8.5%)، أما أفراد العينة الذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (10.6%).

5- أعلى نسبة من أفراد العينة يوافقون على يساعد تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في توفير معلومات مفصلة عن التكاليف وإحكام الرقابة على المواد المباشرة. بلغت (85.1%)، بينما نسبة غير الموافقين على ذلك (2.1%)، أما أفراد العينة الذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (12.8%).

ثالثاً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار مربع لعبارات الاستبانة

الجدول (8/4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الفرضية الأولى

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	النتيجة
1-يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في مرحلة التخطيط والتصميم للمنتج في الرقابة على المواد المباشرة.	4.51	0.621	1	أوافق بشدة
2-يعتبر أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) أكثر واقعية من انظمة التكاليف التقليدية حيث يركز في الرقابة على المواد المباشرة.	4.19	0.711	4	أوافق
3-يساعد تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة(TC) في حذف الأنشطة التي لا تضيف قيمة لتحقيق الرقابة على المواد المباشرة.	4.25	0.920	2	أوافق بشدة
4-يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة(TC) في تحقيق ربحية معقولة للشركة بدون اللجوء لزيادة الأسعار من خلال الرقابة على المواد المباشرة.	4.02	1.073	5	أوافق

5-يساعد تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في توفير معلومات مفصلة عن التكاليف وإحكام الرقابة على المواد المباشرة.	4.19	0.824	3	أوافق
المتوسط	4.23	0.829		أوافق

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الاستبيان 2022م

يتضح من الجدول **(8/4)** ما يلي:

1. أن غالبية العبارات التي تعبر عن عبارات الفرضية يزيد متوسطها عن الوسط الفرضي (3) وهذه النتيجة تدل على موافقة أفراد العينة على غالبية العبارات التي تعبر عن الفرضية الأولى.
2. أهم عبارة من عبارات الفرضية هي العبارة **(**يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في مرحلة التخطيط والتصميم للمنتج في الرقابة على المواد المباشرة.**)**، حيث بلغ متوسط إجابات أفراد العينة على العبارة (4.51) وبانحراف معياري (0.621).
3. وأقل عبارة من حيث الموافقة هي العبارة (يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة(TC) في تحقيق ربحية معقولة للشركة بدون اللجوء لزيادة الأسعار من خلال الرقابة على المواد المباشرة..) حيث بلغ متوسط العبارة (4.02) بانحراف معياري (1.073).
4. كما بلغ متوسط جميع العبارات (4.23) وهذا يدل على أن إفراد العينة يوافقون غالبية جميع العبارات التي تقيس عبارات الفرضية، وبانحراف معياري (0.829) مما يدل على تمركز القيم حول وسطها الحسابي.

جدول (9/4) اختبار مربع كاي لعبارات الفرضية الأولى

العبارة	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	التفسير
1-يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في مرحلة التخطيط والتصميم للمنتج في الرقابة على المواد المباشرة.	18.55	2	0.000	دالة
2-يعتبر أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) أكثر واقعية من انظمة التكاليف التقليدية حيث يركز في الرقابة على المواد المباشرة.	30.19	3	0.000	دالة
3-يساعد تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في حذف الأنشطة التي لا تضيف قيمة لتحقيق الرقابة على المواد المباشرة.	22.53	3	0.000	دالة
4-يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في تحقيق ربحية معقولة للشركة بدون اللجوء لزيادة الأسعار من خلال الرقابة على المواد المباشرة.	34.38	4	0.000	دالة
5-يساعد تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في توفير معلومات	24.91	3	0.000	دالة

مفصلة عن التكاليف وإحكام الرقابة على المواد المباشرة.				
قيمة مربع كاي الأحادية للمحور	26.11	3	0.000	دالة

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الاستبيان 2022م

يتضح من الجدول **(9/4)** ما يلي:

1. بلغت قيمة مربع كاى المحسوبة لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة للعبارة الأولى (18.55) عند درجات حرية (2) ومستوى دلالة إحصائية (0.000) وهي أقل من (5%)، وعليه فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة ولصالح الموافقين على أن يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في مرحلة التخطيط والتصميم للمنتج في الرقابة على المواد المباشرة.
2. بلغت قيمة مربع كاى المحسوبة لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة للعبارة الثانية (30.19) عند درجات حرية (3) ومستوى دلالة إحصائية (0.000) وهي أقل من (5%)، وعليه فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة ولصالح الموافقين على أن يعتبر أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) أكثر واقعية من أنظمة التكاليف التقليدية حيث يركز في الرقابة على المواد المباشرة.
3. بلغت قيمة مربع كاى المحسوبة لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة للعبارة الثالثة (22.53) عند درجات حرية (3) ومستوى دلالة إحصائية (0.000) وهي أقل من (5%)، وعليه فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة ولصالح الموافقين على يساعد تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في حذف الأنشطة التي لا تضيف قيمة لتحقيق الرقابة على المواد المباشرة.
4. بلغت قيمة مربع كاى المحسوبة لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة للعبارة الرابعة (34.38) عند درجات حرية (4) ومستوى دلالة إحصائية (0.000) وهي أقل من (5%)، وعليه فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة ولصالح الذين لم يبدوا إجابات محددة على أنه يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في تحقيق ربحية معقولة للشركة بدون اللجوء لزيادة الأسعار من خلال الرقابة على المواد المباشرة.
5. بلغت قيمة مربع كاى المحسوبة لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة للعبارة الخامسة (24.91) عند درجات حرية (3) ومستوى دلالة إحصائية (0.000) وهي أقل من (5%)، وعليه فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة ولصالح الموافقين على يساعد تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة(TC) في توفير معلومات مفصلة عن التكاليف وإحكام الرقابة على المواد المباشرة.
6. كما بلغت قيمة مربع كاي الأحادية للفرضية الأولى (26.11)، بدرجات حرية (3)، ومستوى دلالة إحصائية (0.000) وهي أقل من (5%)، وعليه فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة ولصالح الموافقين على جميع عبارات الفرضية الأولى.

الفرضية الثانية: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معوقات تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) والرقابة على المصروفات.

جدول (10/4) التوزيع التكراري لإجابات المبحوثين حول عبارات الفرضية الثانية:

العبارة	المقياس	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1-تؤدي التقلبات السوقية السريعة إلى فشل مفهوم التكلفة المستهدفة (TC) في تحقيق رغبات المستهلك وعدم تحقيق الرقابة على المصروفات.	التكرار	19	14	12	1	1
	النسبة%	40.4	29.8	25.5	2.1	2.1
2-تقوم شركة كنانة بخطة لتطوير وزيادة منتجاتها بصورة جيدة ومبتكرة لتحسين جودة الأداء المالي	التكرار	9	21	15	2	-
	النسبة%	19.1	44.7	31.9	4.3	-
3-لا يمكن تطبيق نظام التكلفة المستهدفة (TC) في بعض الصناعات مثل صناعة الأدوية حيث تكون المكونات محكومة بعوامل طبية صحية وأخرى قانونية يصعب الرقابة عليها في غياب الرقابة على المصروفات.	التكرار	10	17	15	5	-
	النسبة%	21.3	36.2	31.9	10.6	-
4-ساهم عدم تصميم نظم محاسبية مواكبة وتتوفر فيها درجة عالية من الوضوح والبساطة حتى يسهل فهمها على مستخدميها.	التكرار	14	20	12	1	-
	النسبة%	29.8	42.6	25.5	2.1	-
5-عدم التحديد الواضح والدقيق للمسئوليات الواجبات وحدود السلطة وكافة الأطراف ذات الصلة بتطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) يؤدي إلى ضعف الرقابة على المصروفات.	التكرار	16	20	7	3	1
	النسبة%	34	42.6	14.9	6.4	2.1

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الاستبيان 2022م

يتضح من الجدول (10/4) ما يلي:

1- أعلى نسبة من أفراد العينة يوافقون على أن تؤدي التقلبات السوقية السريعة إلى فشل مفهوم التكلفة المستهدفة (TC) في تحقيق رغبات المستهلك وعدم تحقيق الرقابة على المصروفات. بلغت (86.5%)، أما أفراد العينة الذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (5.4%) بينما نسبة غير الموافقين على ذلك (8.1%).

2- أعلى نسبة من أفراد العينة يوافقون على أن تقوم الشركة الوطنية بخطة لتطوير وزيادة منتجاتها بصورة جيدة ومبتكرة لتحسين جودة الأداء المالي بلغت (81.1%)، أما أفراد العينة الذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (13.5%) بينما نسبة غير الموافقين على ذلك (5.4%).

3- أعلى نسبة من أفراد العينة يوافقون على لا يمكن تطبيق نظام التكلفة المستهدفة (TC) في بعض الصناعات مثل صناعة الأدوية حيث تكون المكونات محكومة بعوامل طبية صحية وأخرى قانونية يصعب الرقابة عليها في غياب

الرقابة على المصروفات. بلغت (64.8%)، أما أفراد العينة الذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (21.6%) بينما نسبة غير الموافقين على ذلك (13.5%).

4- أعلى نسبة من أفراد العينة يوافقون على أنه ساهم عدم تصميم نظم محاسبية مواكبة وتتوفر فيها درجة عالية من الوضوح والبساطة حتى يسهل فهمها على مستخدميها. بلغت (78.3%)، بينما نسبة غير الموافقين على ذلك (8.1%)، أما أفراد العينة الذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (13.5%).

5- أعلى نسبة من أفراد العينة يوافقون على عدم التحديد الواضح والدقيق للمسئوليات الواجبات وحدود السلطة وكافة الأطراف ذات الصلة بتطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) يؤدي إلى ضعف الرقابة على المصروفات. بلغت (59.4%)، بينما نسبة غير الموافقين على ذلك (10.8%)، أما أفراد العينة الذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (29.7%).

ثالثاً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار مربع لعبارات الاستبانة

الجدول (11/4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الفرضية الثانية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	النتيجة
1-تؤدي التقلبات السوقية السريعة إلى فشل مفهوم التكلفة المستهدفة (TC) في تحقيق رغبات المستهلك وعدم تحقيق الرقابة على المصروفات.	4.04	0.977	1	أوافق
2-يؤدي عدم الاهتمام بالاستراتيجيات التسويقية الحديثة إلى عدم وجود رقابة كافية على التكاليف.	3.78	0.805	4	أوافق
3-لا يمكن تطبيق نظام التكلفة المستهدفة (TC) في بعض الصناعات مثل صناعة الأدوية حيث تكون المكونات محكومة بعوامل طبية صحية وأخرى قانونية يصعب الرقابة عليها في غياب الرقابة على المصروفات.	3.68	0.934	5	أوافق
4-ساهم عدم تصميم نظم محاسبية مواكبة وتتوفر فيها درجة عالية من الوضوح والبساطة حتى يسهل فهمها على مستخدميها.	3.97	0.872	3	أوافق
5-عدم التحديد الواضح والدقيق للمسئوليات الواجبات وحدود السلطة وكافة الأطراف ذات الصلة بتطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC)يؤدي إلى ضعف الرقابة على المصروفات.	4.00	0.978	2	أوافق
المتوسط	3.89	0.913		أوافق

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الاستبيان 2022م

يتضح من الجدول (11/4) ما يلي:

1- أن غالبية العبارات التي تعبر عن عبارات الفرضية يزيد متوسطها عن الوسط الفرضي (3) وهذه النتيجة تدل على موافقة أفراد العينة على غالبية العبارات التي تعبر عن الفرضية الثالثة.

2- أهم عبارة من عبارات الفرضية هي العبارة (تؤدي التقلبات السوقية السريعة إلى فشل مفهوم التكلفة المستهدفة (TC) في تحقيق رغبات المستهلك وعدم تحقيق الرقابة على المصروفات)، حيث بلغ متوسط إجابات أفراد العينة على العبارة (4.04) وبانحراف معياري (0.977).

5. وأقل عبارة من حيث الموافقة هي العبارة (لا يمكن تطبيق نظام التكلفة المستهدفة (TC) في بعض الصناعات مثل صناعة الأدوية حيث تكون المكونات محكومة بعوامل طبية صحية وأخرى قانونية يصعب الرقابة عليها في غياب الرقابة على المصروفات.) حيث بلغ متوسط العبارة (3.68) بانحراف معياري (0.934).

6. كما بلغ متوسط جميع العبارات (3.89) وهذا يدل على أن إفراد العينة يوافقون غالبية جميع العبارات التي تقيس عبارات الفرضية، وبانحراف معياري (0.913) مما يدل على تمركز القيم حول وسطها الحسابي.

جدول (12/4) اختبار مربع كاي لعبارات الفرضية الثالثة

العبارة	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	التفسير
1-تؤدي التقلبات السوقية السريعة إلى فشل مفهوم التكلفة المستهدفة(TC) في تحقيق رغبات المستهلك وعدم تحقيق الرقابة على المصروفات.	27.78	4	0.000	دالة
2-يؤدي عدم الاهتمام بالاستراتيجيات التسويقية الحديثة إلى عدم وجود رقابة كافية على التكاليف.	16.91	3	0.001	دالة
3-لا يمكن تطبيق نظام التكلفة المستهدفة (TC) في بعض الصناعات مثل صناعة الأدوية حيث تكون المكونات محكومة بعوامل طبية صحية وأخرى قانونية يصعب الرقابة عليها في غياب الرقابة على المصروفات.	7.38	3	0.061	دالة
4-ساهم عدم تصميم نظم محاسبية مواكبة وتتوفر فيها درجة عالية من الوضوح والبساطة حتى يسهل فهمها على مستخدميها.	16.04	3	0.001	دالة
5-عدم التحديد الواضح والدقيق للمسئوليات الواجبات وحدود السلطة وكافة الأطراف ذات الصلة بتطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) يؤدي إلى ضعف الرقابة على المصروفات.	29.06	4	0.000	دالة
قيمة مربع كاي الأحادية للمحور	19.43	3.4	0.012	دالة

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الاستبيان 2022م

يتضح من الجدول (12/4) ما يلي:

1- بلغت قيمة مربع كاى المحسوبة لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة للعبارة الأولى (27.78) عند درجات حرية (4) ومستوى دلالة إحصائية (0.000) وهي أقل من (5%)، وعليه فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة ولصالح الموافقين على أن تؤدي التقلبات السوقية السريعة إلى فشل مفهوم التكلفة المستهدفة (TC) في تحقيق رغبات المستهلك وعدم تحقيق الرقابة على المصروفات.

2- بلغت قيمة مربع كاى المحسوبة لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة للعبارة الثانية (16.91) عند درجات حرية (3) ومستوى دلالة إحصائية (0.001) وهي أقل من (5%)، وعليه فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة ولصالح الموافقين على أن يؤدي عدم الاهتمام بالاستراتيجيات التسويقية الحديثة إلى عدم وجود رقابة كافية على التكاليف.

3- بلغت قيمة مربع كاى المحسوبة لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة للعبارة الثالثة (7.38) عند درجات حرية (3) ومستوى دلالة إحصائية (0.061) وهي أكبر من (5%)، وعليه فإن ذلك يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة ولصالح الموافقين على لا يمكن تطبيق نظام التكلفة المستهدفة (TC) في بعض الصناعات مثل صناعة الأدوية حيث تكون المكونات محكومة بعوامل طبية صحية وأخرى قانونية يصعب الرقابة عليها في غياب الرقابة على المصروفات.

4- بلغت قيمة مربع كاى المحسوبة لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة للعبارة الرابعة (16.04) عند درجات حرية (3) ومستوى دلالة إحصائية (0.001) وهي أقل من (5%)، وعليه فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة ولصالح الذين لم يبدوا إجابات محددة على أنه ساهم عدم تصميم نظم محاسبية مواكبة وتتوفر فيها درجة عالية من الوضوح والبساطة حتى يسهل فهمها على مستخدميها.

5- بلغت قيمة مربع كاى المحسوبة لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة للعبارة الخامسة (29.06) عند درجات حرية (4) ومستوى دلالة إحصائية (0.000) وهي أقل من (5%)، وعليه فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة ولصالح الموافقين عدم التحديد الواضح والدقيق للمسئوليات الواجبات وحدود السلطة وكافة الأطراف ذات الصلة بتطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) يؤدي إلى ضعف الرقابة على المصروفات.

6- كما بلغت قيمة مربع كاي الأحادية للفرضية الاولى (19.43)، بدرجات حرية (3.4)، ومستوى دلالة إحصائية (0.012) وهي أقل من (5%)، وعليه فإن ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة ولصالح الموافقين على جميع

5. النتائج:

1- يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في مرحلة التخطيط والتصميم للمنتج في الرقابة على المواد المباشرة.

2- يساعد تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في حذف الانشطة التي لا تضيف قيمة لتحقيق الرقابة على المواد المباشرة.

3- يساعد تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في توفير معلومات مفصلة عن التكاليف وإحكام الرقابة على المواد المباشرة.

4- يساعد تقدير التكلفة المستهدفة (TC) بإضافة ما يحتاجه كل مكون من مكونات المنتج في الرقابة على الاجور.

5- يساهم تقدير التكلفة المستهدفة (TC) في برنامج التحسين والتطوير المستمر وبرامج الإبتكار والإبداع المستقبلي في الرقابة على الأجور.

6- يؤدي تقدير التكلفة المستهدفة (TC) طبقاً لذلك يتحدى معايير التكلفة لتصل إلى مستوى التكاليف المسموح بها في الرقابة على الأجور.

7- تؤدي التقلبات السوقية السريعة إلى فشل مفهوم التكلفة المستهدفة (TC) في تحقيق رغبات المستهلك وعدم تحقيق الرقابة على المصروفات.

8- عدم التحديد الواضح والدقيق للمسئوليات الواجبات وحدود السلطة وكافة الأطراف ذات الصلة بتطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) يؤدي إلى ضعف الرقابة على المصروفات.

9- ساهم عدم تصميم نظم محاسبية مواكبة وتتوفر فيها درجة عالية من الوضوح والبساطة حتى يسهل فهمها على مستخدميها.

6. التوصيات:

1- يعتبر أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) أكثر واقعية من انظمة التكاليف التقليدية حيث يركز في الرقابة على المواد المباشرة.

2- يساهم تطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) في تحقيق ربحية معقولة للشركة بدون اللجوء لزيادة الأسعار من خلال الرقابة على المواد المباشرة.

3- يهتم أسلوب التكلفة المستهدفة (TC) بدرجة كبيرة وأساسية بتأثير رغبات وطلبات العملاء عند تحديد سعر البيع المستهدف الرقابة على الأجور.

4- يساعد تقدير التكلفة المستهدفة (TC) بخصم الربح المستهدف من سعر البيع المستهدف في الرقابة على الأجور.

5- يؤدي عدم الاهتمام بالاستراتيجيات التسويقية الحديثة إلى عدم وجود رقابة كافية على التكاليف.

5- لا يمكن تطبيق نظام التكلفة المستهدفة (TC) في بعض الصناعات مثل صناعة الأدوية حيث تكون المكونات محكومة بعوامل طبية صحية وأخرى قانونية يصعب الرقابة عليها في غياب الرقابة على المصروفات.

7. قائمة المصادر والمراجع

1- محمدين، محمد الناير. (2016م). دور التكامل بين نظم التكلفة على أساس النشاط ومحاسبة المسؤولية في الرقابة على التكاليف وتعظيم ربحية المنشآت الصناعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

2- محمد، علي. (2017م). دور أسلوب القياس المرجعي في إدارة التكلفة الاستراتيجية للمنتجات ودعم الميزة التنافسية للشركات الصناعية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين.

3- موسى، فاطمة الهادي. (2019م). نظام التكاليف على أساس النشاط ودوره في دعم القدرة التنافسية للمنشآت رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

4- مفتى، محمد حسن علي؛ شيخ، د. فريد عمر. (2005م). مدى فعالية تطبيق مداخل التكلفة المستهدفة بالمنشآت الصناعية، دراسة استكشافية على عينة من المنشآت الصناعية بجدة، ص 429. (الاسكندرية: مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، جامعة الاسكندرية، المجلد 42، العدد الثاني.

5- Cooper, R, Lagmulder. R. (2002). "Target Cost New prod uct Development product Level Target Costing " Journal of Cost management. Vol. 16. p 5

6- الكاشف، محمد. (200م). التأصيل النظري ومتطلبات التطبيق العملي للتكلفة المستهدفة لمدخل الإدارة الربحية (القاهرة: مجلة الفكر المحاسبي، كلية التجارة، جامعة عين شمس، العدد الاول، ص 78)

7- هلال، سمير. (2012م). دراسات في المحاسبة الإدارية المتقدمة (القاهرة: جامعة طنطا، كلية التجارة، ص 60)

8- تيسير، طارق. (2014م). امكانية تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة في المشروعات الصناعية الاردنية (القاهرة، مجلة البحوث التجارية العدد الاول، المجلد 36، جامعة الزقازيق، ص 135).

9- الكومي، امجاد. (2008م). تصميم إطار فكرى متكامل لتفعيل أسلوب التكلفة المستهدفة في تحقيق استراتيجية التمييز التنافسي (القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التجارة، مجلة الفكر المحاسبي، العدد الثاني، ص 79).

10- تيسير، طارق. (2014). امكانية تطبيق مدخل التكلفة المستهدفة في المشروعات الصناعية الاردنية (القاهرة، مجلة البحوث التجارية العدد الاول، المجلد 36، جامعة الزقازيق، ص 135).

11- Dwi. Larso et al. (2009). Development of Amanutav Turing Flexibility Hierarachy rhrough Factor and Cluster Anolysis" Journal of manufacturing Tehnology management Vol 20. No, 4, p.36

12- عبد الحفيظ، رغدة. (2011م). دور التكلفة المستهدفة كمدخل حديث لإدارة وخفض التكلفة (القاهرة: جامعة حلوان، المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية، العدد الثاني، الجزء الثاني، ص 136).

13- عبد الحميد، عبد الحميد عبد المنعم. (2009م). تطوير نظام التكاليف المعيارية في ضوء مستجدات بيئة التصنيع الحديثة، رسالة ماجستير في المحاسبة غير منشورة (القاهرة: كلية التجارة، جامعة القاهرة ص ص 75).

14- المصري، حيدر علي. (2010م). إدارة تكاليف الجودة استراتيجياً (عمان: دار الباروزي للنشر والتوزيع، ص 146).

15- عبد اللطيف، ناصر نور الدين. (2015م). المحاسبة الإدارية المتقدمة لأغراض وتصميم وتقييم الاداء وترشيد التكاليف (القاهرة: دار التعليم الجامعي، ص 228).

16- الداعور، جبر؛ أبو حمام، حسن عيسى. (2013م). اساليب المحاسبة الإدارية الاستراتيجية المطبقة من قبل الشركات المدرجة في بورصة فلسطين وتأثيرها على الهيكل التمويلي للشركات (القاهرة: جامعة عين شمس، مجلة الفكر المحاسبي، العدد الثالث، ص 66).

17- العشماوي، محمد(2011م). محاسبة التكاليف المنظورين التقليدي والحديث (عمان: دار الباروزي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ص 335 – 334).

18- محمد، حسين. (د.ت). إطار مقترح لتطبيق أسلوب التكلفة المستهدفة، (القاهرة: المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة العدد الثاني، جامعة عين شمس، ص 514.

19- جودا، شوقي ناجي. (2000م). إدارة اعمال، منظور كلي، عمان: دار حامد للنشر، ص38)

20- الجزار، محمد. (1991م). الرقابة على التكاليف، القاهرة: مكتبة عين شمس، ص9)

21- بلبغ، محمد. (1996م). التكاليف المعيارية، القاهرة: مكتبة الشباب.
22- مرعى، عبد الحي. (2002م). محاسبة التكاليف المتقدمة لأغراض التخطيط والرقابة، الإسكندرية: الدار الجامعية، ص4
23- غنيم، رمضان. (1999م). الرقابة على التكاليف، القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ص16
24- السباعى، ابراهيم محمد. (1987م). نظم التكاليف تصميم وتطبيق ورقابة، دار الثقافة العربية، ص273.
25- محمد ابراهيم وآخرون. (2001م). أنظمة محاسبة التكاليف المحدودة مقدماً، مؤسسة الوراق للنشر، عمان، ص17.
26- علام، صلاح الدين. (2000م)، القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي، ص 165.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.15

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

تحديات اللغة العربية في عصر الرقمنة

The Challenges of the Arabic Language in the Age of Digitization

إعداد الباحثة/ نور الهدى القروبي

تكوين الدكتوراه في اللسانيات وقضايا اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس بالرباط، المملكة المغربية

Email: nourelhouda.elkaroubi@gmail.com

ملخص

تعتبر اللغة العربية عماد الثقافة العربية الإسلامية، وتعد من أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بالهوية، وقد استطاعت اللغة العربية الصمود لأكثر من سبعة عشر قرناً، مكرسة لحضارة أمة ومؤرخة لإبداع شعب. ومع ما يحمله عصرنا الحديث من طفرات في مجال العلوم والتكنولوجيا، أصبحت اللغة العربية مهددة بالتراجع في ظل العولمة التي تفرض اللغات الأجنبية في مجالات الحياة المختلفة، كيف لا، وهي لغة العلم، ولغة الدول المتقدمة، فأصبح من الضروري استيعاب التقنيات الحديثة للمساهمة في نشر الثقافة العربية، من خلال اللغة، والاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في النهوض باللغة العربية، من خلال تطوير برامج وتطبيقات تعليمها، ليستفيد منها كل راغب في تعلم لغة الضاد، وتستفيد منها حتى الجامعات في مناهجها الدراسية. وتتمثل إشكالية البحث في محاولة تحديد ما يواجه اللغة العربية من تحديات في ظل التطور التقني والتكنولوجي في عصر العولمة، بالإضافة للإشكاليات التي تحول دون تطوير المحتوى العربي الرقمي على شبكة الإنترنت عبر برامج وتطبيقات تعليم اللغة العربية.

وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، نظرا لاعتمادنا على تحليل واقع اللغة العربية في عصر الرقمنة، وكيف يمكن تحويل التراث والإنتاج الفكري العربي إلى صيغ رقمية، وكذا الوقوف على برامج وتطبيقات تعليم اللغة العربية على الانترنت، ومدى صلاحيتها ونجاعتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، وهل يمكن الاعتماد عليها واعتبارها وسيلة ملائمة للتعلم الذاتي، وما مدى مهنية واطلاع القائمين على هذه التطبيقات باللغة العربية، وماذا عن مناهج التعليم المتبعة في هذه التطبيقات، وكيف يمكن تحسينها واستعمالها كمرجع موثوق في التعليم تستفيد منه الجامعات والمؤسسات التعليمية والمتعلمون على حد سواء.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، الرقمنة، العولمة، المحتوى الرقمي العربي، تطبيقات تعليم اللغة العربية، التحول الرقمي.

The Challenges of the Arabic Language in the Age of Digitization

Abstract:

The Arabic language is considered the mainstay of the Arab-Islamic culture, and it is considered one of the most human languages associated with identity. The Arabic language has been able to hold out for more than seventeen centuries, dedicated to the civilization of a nation and a chronicler of the creativity of a people. And with what our modern era brings in terms of mutations in the field of science and technology, the Arabic language has become threatened with decline in light of globalization that imposes foreign languages in various fields of life, which is the language of science, and the language of developed countries, so it became necessary to absorb modern technologies to contribute to the dissemination of the Arabic culture, through language, and taking advantage of modern technology to advance the Arabic language, through the development of programs and applications for teaching it, so that everyone who wants to learn the language of "Dhad" can benefit from it, and even universities benefit from it in their curricula. The research problem is represented in an attempt to identify the challenges facing the Arabic language in light of the technical and technological developments in the era of globalization, in addition to the problems that prevent the development of Arabic digital content on the Internet through Arabic language education programs and applications.

The analytical descriptive approach was adopted, due to our reliance on analyzing the reality of the Arabic language in the age of digitization, and how the Arab intellectual heritage and production can be transformed into digital formats, as well as examining programs and applications for teaching the Arabic language on the Internet, and their validity and effectiveness in teaching it to native speakers and others. Can it be relied upon and considered as an appropriate means for self-learning, and how professional and knowledgeable in Arabic are those in charge of these applications, and what about the educational curricula used in these applications, and how can they be improved and used as a reliable reference in education that universities, educational institutions and learners alike benefit from.

Keywords: Arabic language, Digitization, Globalization, Arabic digital content, Arabic language teaching applications, Digital transformation.

1. مقدمة

تعتبر اللغة العربية عماد الثقافة العربية الإسلامية، وتعد من أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بالهوية، وقد استطاعت اللغة العربية الصمود لأكثر من سبعة عشر قرناً، مكرسة لحضارة أمة ومؤرخة لإبداع شعب.

ومع ما يحمله عصرنا الحديث من طفرات في مجال العلوم والتكنولوجيا، أصبحت اللغة العربية مهددة بالتراجع في ظل العولمة التي تفرض اللغات الأجنبية في مجالات الحياة المختلفة، كيف لا، وهي لغة العلم، ولغة الدول المتقدمة، فأصبح من الضروري استيعاب التقنيات الحديثة للمساهمة في نشر الثقافة العربية، من خلال اللغة، والاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في النهوض باللغة العربية، من خلال تطوير برامج وتطبيقات تعليمها، ليستفيد منها كل راغب في تعلم لغة الضاد، وتستفيد منها حتى الجامعات في مناهجها الدراسية.

فلم يعد الجهد الذي يبذله المعلم هو المهم بل الأهم هو ما ينتج عنه مجهوده لدى المتعلم.. فصار لا بد من التكيف مهارات واتجاهات المتعلم في العملية التعليمية..

1.1. أهمية البحث:

تواجه اللغة العربية في عصر الفضائيات والإلكترونيات، الكثير من التحديات، ولا تزال اللغة العربية تعاني من إشكاليات تحول دون تواجد محتوى رقمي عربي مشرف على الإنترنت، حيث تشير الاحصائيات إلى أن نسبة الإنتاجات باللغة العربية لا تتجاوز 1% من المنشور على الشبكة العنكبوتية، وذلك راجع لبعض الصعوبات التقنية واللغوية التي تحول دون تطوير المحتوى العربي على الانترنت.

وتتمثل أهمية هذا البحث في محاولة إيجاد آليات لتطوير مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية على الانترنت، ليستفيد منها طلبة الجامعات على حد سواء، وكذا ومعرفة المشاكل التي تواجه لغة الضاد، وإمكانية مواكبتها للتطور الذي تعيشهُ المصطلحات العلمية، وغياب محرك بحث باللغة العربية، مصمم للتعامل بشكل متطور يحترم خصوصية اللغة العربية، بالإضافة إلى محاولة تقييم تطبيقات تعليم اللغة العربية ومدى أهميتها في تلقين اللغة.

وستستفيد الفئات التالية من هذا البحث:

- الجامعات والمؤسسات المتخصصة في تعليم اللغة العربية.
- المؤسسات التي تعنى بتدريب المعلمين.
- مدرسو اللغة العربية.
- المهندسون والعاملون على إعداد تطبيقات وبرامج تعليم اللغة العربية.

2.1. أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في الكشف عن التحديات التي تواجهها اللغة العربية، وكيف يمكن نشر ثقافة التعليم الإلكتروني، ووضع تصور لإعداد المناهج الخاصة بتعليم اللغة العربية للوصول إلى نتائج تهم تطوير برامج وتطبيقات تعليم اللغة العربية وإثراء المحتوى العربي الرقمي.

3.1. منهج البحث:

سنتبع في منهجنا البحثي، الجانبين الوصفي والتحليلي من أجل الوقوف على التحليل الواقعي للغة العربية وتحدياتها في عصر الرقمنة، وكيف يمكن تحويل التراث والانتاج الفكري العربي إلى صيغ رقمية، وكذا الوقوف على برامج وتطبيقات تعليم اللغة العربية على الانترنت، ومدى صلاحيتها ونجاعتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، وهل يمكن الاعتماد عليها واعتبارها وسيلة ملائمة للتعلم الذاتي، وما مدى مهنية واطلاع القائمين على هذه التطبيقات باللغة والعربية، وماذا عن مناهج التعليم المتبعة في هذه التطبيقات، وكيف يمكن تحسينها واستعمالها كمرجع موثوق في التعليم تستفيد منه الجامعات والمؤسسات التعليمية.

4.1. إشكالية البحث:

تتمثل إشكالية البحث في محاولة تحديد ما يواجه اللغة العربية من تحديات في ظل التطور التقني والتكنولوجي في عصر العولمة، بالإضافة للإشكاليات التي تحول دون تطوير المحتوى العربي الرقمي على شبكة الإنترنت عبر برامج وتطبيقات تعليم اللغة العربية.

ومن هذه التحديات:

أولا: يعتبر المستوى التعليمي ضعيفا بشكل عام، كما ان هناك نقصا في المدرسين المؤهلين للتدريس.

وثانيها: غياب التعاون والتنسيق لوضع مناهج موحدة،

وثالثها: تهميش اللغة العربية في بعض الجامعات العربية على حساب اللغات الأجنبية في مناهج الدراسة، مع تراجع تدريجي وخطير في استعمالها.

وبصفة عامة، تبرز المشكلات التعليمية في مجال تعليم اللغة العربية في أمور ثلاث هي: **الخطط والمناهج والمقررات.**

وتتمثل مشكلة البحث من خلال التساؤلات التالية:

- هل تواجه اللغة العربية مشكلات في العصر التقني الذي نعيشه؟
- ما إمكانية العربية بوصفها لغةً أصيلةً ثابتة الجذور الدينية والمجتمعية في التحول الرقمي، من حيث صياغة برامج وتطبيقات فنية تساعد على تعليمها؟
- ما هي الإشكاليات التي تواجه الإنتاج العربي على الانترنت؟

- كيف يمكن استغلال التطور التكنولوجي لخدمة اللغة العربية؟

من خلال هذا البحث سنحاول الإجابة ع هذه الأسئلة للتوصل إلى صيغة من شأنها النهوض باللغة العربية والمساعدة على تعليمها وتعلمها.

2. نشأة اللغة العربية وآراء بعض العلماء فيها.

تتعدد النظريات حول نشأة اللغة، ومنها اللغة العربية، ونذكر منها:

- كان تعلم الإنسان للغة بفضل إلهام إلهي، ووحي نزل على الإنسان، كما وردَ في النص القرآني " علم آدم الأسماء كلها " (سورة البقرة: الآية 30).
- نشأت اللغة من محاكاة الأصوات الطبيعية وارتقت شيئاً فشيئاً، وفقا لتطور الإنسان وحاجاته، وتقدمه الحضاري.
- وقد ذكر جون كارول، (John Carrol, 1966) بأن "اللغة ذلك النظام المتشكل من الأصوات اللفظية الاتفاقية، وتتابعات هذه الأصوات التي يمكن أن تستخدم في الاتصال المتبادل بين جماعة من الناس، والتي يمكنها أن تصف بشكل عام الأشياء، والأحداث، والعمليات في البيئة الإنسانية ".
- ويشير أرنست رينان بقوله عن اللغة العربية " إن من أغرب المدهشات أن تنبت تلك اللغة القومية، وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحاري، عند أمة من الرحّل، تلك اللغة التي فاقت اللغات الأخرى، بكثرة مفرداتها، ودقة معانيها، وحسن نظام مبانيها، كما يذكر الأمريكي وليم درل بأن للغة العربية من اللين والمرونة، ما يمكنها من التكيف وفق مقتضيات هذا العصر، وهي لم تتراجع فيما مضى أمام أية لغة أخرى من اللغات التي احتكت بها، وستحافظ على كيانها في المستقبل، كما حافظت عليه في الماضي (الجندي، 1965).
- وقد ذكر الايطاليون أن أهم ما يميز اللغة العربية، في رنينها الموسيقي، وهذا ما يذهب إليه بعض المستشرقين والباحثين إلى القول أن: المبدعين في تأليف المدونات العربية، لا يمكن تعدادهم أصلاً.
- واعتبر الفرنسيون أن لغة العرب "تمتاز بالوضوح"(حسين، 1976)، كما يقول فرجسون Ferguson في دائرة المعارف البريطانية أن "اللغة العربية تعتبر أعظم اللغات السامية، وهي إحدى اللغات العظمي"(Ferguson،1971).

واستمدت اللغة العربية قيمة أكبر بوصفها لغة القرآن الكريم من خلال عالمية الدعوة الإسلامية، وازدادت مكانتها لدى العرب والمسلمين، ويقول تعالى في كتابه العزيز " وكذلك أوحينا إليك قرآنا عربياً " (سورة الشورى :7).

وتتبلور ثقافة كل مجتمع في لغته، من خلال النصوص والمعاجم، والنحو والآداب، واللغة العربية لغة يتحدثها الملايين من العرب والمسلمين حول العالم. لذلك كان لا بد لتطور كل حضارة إنسانية من نهضة لغوية، وهذا ما حققه العرب في أوج الحضارة الإسلامية.

كذلك يتحدث نقاد عن عالمية اللغة العربية، على الجانب الثقافي وأنها الرافعة الثقافية لأبناء الديانة الإسلامية في العالم، من حيث حضور اللغة في الشعائر الدينية والطقوس الاجتماعية، ناهيك عن حضور المعاني القرآنية الحافظة للغة العربية عند ترجمة النص إلى لغات أخرى.

وتتميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات بمرونتها وقدرتها على اشتقاق وتوليد الكلمات بشكل كبير، إضافة إلى التعريب، واحتواء المصطلحات الاجنبية، مما جعلها من اللغات الأكثر قدرة على التعبير بشكل واضح وسلس.

وساهمت اللغة العربية في ازدهار الثقافة العربية الإسلامية، لذلك وجب العمل على نشرها وتطويرها خصوصا لمواكبة العصر الرقمي، وحمايتها لأنها أساس القومية والهوى العربية، كما يجب العمل على سد النقص الحاصل في المحتوى العربي على شبكة الإنترنت.

منذ القرن الثالث الهجري، كانت اللغة العربية في أوجها فكانت لغة العلوم والفنون في زمن ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، وكانت كذلك هي لغة التجارة والتواصل الدولي، لذلك تم تأسيس العديد من المراكز لدراسة اللغة العربية في عواصم أوربا، وبسبب عالميتها، اعتمدت جمعية الأمم المتحدة اللغة العربية بوصفها إحدى اللغات الرسمية المعترف بها في العالم، وتعتمد في كافة مفاصل الجمعية الأممية المتنوعة.

ومن أجل حفظ هذا الإرث التاريخي والحضاري بما يتناسب مع متطلبات العصر الرقمي كان لا بد لنا من البحث من أجل معرفة مدى معلوماتية اللغة العربية وقدرتها على استيعاب التقنيات الحديثة وتطوير كل ما من شأنه إثراء المحتوى الرقمي العربي لنشر الثقافة العربية في الفضاء الرقمي.

3. دور اللغة العربية في مسايرة العالم الرقمي.

تمكنت لغة العرب، في السنوات الأخيرة، من الدخول في مجالات علمية تطبيقية محضة، كالهندسة على سبيل المثال، وخاصة ما يسمى بهندسة الذكاء الاصطناعي، حيث تلعب اللسانيات الحاسوبية Computational Linguistics فيه دورا أساسيا لنشر المعرفة العربية وحفظ مكانتها ضمن المعرفة الإنسانية.

فكيف يمكن للغتنا العربية التكيف مع متطلبات عصر العولمة؟ خصوصا بعد أن أصبح علم اللغة يعتمد في عصر ما بعد الحداثة، على علوم الرياضيات، والاتصالات، والكيمياء، والفيزياء، والمجهريات، وسائر العلوم التطبيقية الفاعلة في يومياتنا.

لذلك كان لا بد من إعطاء الأولوية للمعالجة الآلية للغة العربية، من خلال تعريب أنظمة تشغيل البرامج، وخلق لغات برمجة بالعربية، وبناء قواعد بيانات معجمية، وتطوير الترجمة الآلية، وتحسين نظم معالجة اللغة العربية بشكل آلي، في الصرف والإعراب والشكل.

لطالما كانت اللغة العربية لغة مرنة قابلة للتطور، واستيعاب كل جديد من الابتكارات والعلوم والتقنيات، لكن الاجتياح التقني لمنطقتنا العربية، يدعونا إلى تفعيل أكثر للغة الأم، ووضعها في قوالب مواكبة لسرعة الحدث التقني عموماً.

أصبح التطور المتزايد في العلوم الحديثة في مجال تقنيات المعلومات والاتصال، والإلكترونيك، والسبيرنتيك، والروبوتيك، هي المحدد لمكانة كل بلد يتفاعل معرفياً مع الحداثة، كما على البلدان العربية بذل جهود واسعة، من اجل استيعاب التطور الهائل الذي يغزو العالم، والعمل على توظيفهِ لصالح حل التعقيدات التي تواجه مشاكل التنمية في العالم العربي، وتكوين نخبة متطورة في شتى المجالات التقنية والفنية، لتواكب حركة التطور العالمي الذي يعيشهُ العالم في القرن الواحد والعشرين. إذ بات العالم الحديث، طارداً لأي مجتمع لا يواكب التقدم العلمي المتصاعد بشكلٍ سريع.

ومن العقبات التي تواجه التعليم والبحث باللغة العربية على شبكة الانترنت نجد:

– عدم توفر بعض المصطلحات في العديد من المجالات.

– ضعف الكتب والمراجع باللغة العربية.

– إشكالية التجهيزات بالحرف العربي وتشكيل النصوص.

– سيطرة اللغة الإنجليزية لتكيفها مع تقنيات الحاسب والشبكات، فضلاً عن أن العالم العربي أخذ يستورد التقانة الجديدة الجاهزة من بلاد المنشأ باللغة الإنجليزية دون "بحث سبل تطويع هذه التقنيات لخدمة اللغة العربية" (العوفي والحراصي، 2010).

4. اللغة العربية وتحديات العولمة.

أعادت العولمة والثورة المعلوماتية، توجيه مسألة ثقافة التغيير والتكيف مع متطلبات التطور المعرفي إلى ما يسمى بحوار الحضارات، وضرورة الاعتراف بالآخر، مع الاهتمام في الوقت ذاته ببلورة الهوية والانتماء، مع المحافظة على الخصوصية العربية عبر التواصل الفكري والثقافي.

في غمار كل هذه التحديات المرتبطة بعصر العولمة، تعاني اللغة العربية أزمة حادة، على العديد من المستويات المتعلقة بالتنظير، والتعليم والتعجيم، والتوثيق والتوظيف. ومشكلات العربية اليوم، يعود إلى عدم التفاعل المجتمعي الناطق بهذه اللغة، مع مجريات العصر الرقمي، وعدم العمل على التأهيل الذاتي للتلاقح مع عالم الاتصالات الحديثة. علماً أن لغة الضاد مهيأة فعلياً على مواكبة المعرفة العصرية والحداثية التي تجتاح العالم برمته. ويعزى قدرة العربية إلى فاعلية نظامها اللغوي المكوّن من نحوٍ وصرف، فضلاً عن المعاجم التي تعد ذخيرة لهذه اللغة التي لا تشبهها أية لغة أخرى.

لطالما كانت اللغة العربية لغة حضارة في القرون الوسطى، غير أنها لم تشهد أي إصلاحات في بنيتها، أو تغيير في قواميسها تواكب بها التطورات الحديثة، فقد لقد اختفت كلمات عربية من القواميس من حيث الكتابة والنطق، وباتت معدمة من المساطر المجمعية بشكلٍ عام، واللغوية بشكلٍ خاص.

إن اللغة العربية مطالبة بمواكبة حاجيات عصر الرقمنة، وذلك بإقامة مشاريع لتطوير اللغة للتمكن من إدماجها في العالم الرقمي، ولكي لا يبقى الإنسان العربي بمعزل عن الواقع الذي يزخر بالمتغيرات والتطور في عالم التطور المعلوماتي، "فنحن نواجه عصراً جديداً لا يكون الصراع فيه على المصادر الأولية أو طرق التجارة، بل على حقوق الطبع، والأفكار، وبراءات الاختراع مع ما يتبع ذلك من تجنيس لثقافات العالم، وطمس لخصوصيتها"(علي، 2002).

وتعد الشبكة المعلوماتية المسماة بـ "الانترنت" أبرز الأمثلة على هيمنة ثقافة العولمة، وجني ثمار آثارها في الوقت الحاضر، نتيجة التفاعل الشعبي العام مع هذه الشبكة وقوانينها ومعلوماتها المتنوعة التي لا تخضع لضابط وشروط معينة. "فالعولمة فرص ومخاطر، ولا ينبغي أن نغفلهما"(عباس، 2006).

فنظام العولمة اليوم أصبح يهدد بقاء العديد من اللغات حول العالم، ومن ضمن هذه اللغات المهددة اللغة العربية، خاصة وأن نسبة الأمية في شعوب الدول العربية تتعدى المنتصف المئوي الأول، وما بقاء اللغة العربية إلا بفضل العوامل الدينية والقومية. وهذه العوامل اليوم مستهدفة من قبل النظام المعولم، لأنها تعيق عملية تقدمه السريع إلى المجتمع المحافظ على قيمهِ الدينية وثقافتهِ القومية.

ستقلص العولمة الثقافية عدد اللغات الموجود اليوم إلى أقل من 4%، وستتراجع أمام اجتياح الثقافات واللغات الأخرى، خاصة اللغة الإنجليزية، وأنه" لن يبقى من اللغات في مواجهة اللغة الإنجليزية سنة 2200م غير اللغتين العربية والصينية، لخصوصية حضارة كل منهما، ورسوخ قدمهما في المقاومة عبر السنين"(عبد الحي، 2009).

يمكن للعولمة أن تساعد العرب على إعادة أمجاد الماضي، لأنها تمنح الرخاء والتقدم لمن يتأقلم معها، لذلك كان لا بد من النهوض بالثقافة العربية من خلال حل مشاكل اللغة العربية، ودعم مكانتها أمام العالم، وعلى شبكات الإنترنت، وإغناء المحتوى الرقمي العربي، لمواكبة الانتقال السريع للمعرفة والثقافات.

غير أن هناك مجموعة من المعوقات والعقبات أمام العرب في مجابهة العولمة، كعدم توفر بنية تحتية صلبة للنظام المعلوماتي العربي، قادرة على مجاراة تدفق المعلومات من خلال إنتاجات عربية رقمية، تمكننا من الارتقاء من مرحلة الاستهلاك إلى مقام إنتاج المعرفة.

لذلك لا بد من مواجهة احتكار الغرب للمعرفة الذي فرضته العولمة والمنافسة في هذا المجال، وهذا يحتاج إلى موازنة مالية ضخمة، وقدرات بشرية متميزة في التفكير، ومتخصصة في المجالات المعلوماتية والعالم التقني. ناهيك عن كفاءات قادرة على رصد التراث العربي من مصادرهِ المتعددة والمتباعدة، وإتاحة ذلك عبر الشبكة العنكبوتية، والعمل على سهولة تناول الثقافة المحلية والأجنبية المختلفة.

5. اللغة العربية وتحديات التحول الرقمي.

يواجه عالمنا العربي اليوم مجموعة من التحديات تتعلق بنشر اللغة العربية على شبكات الإنترنت عن طريق رقمنة إنتاج المعرفة العربية، الأمر الذي سيخلق فرصًا للتكامل والتفاعل ويجعل للبلدان العربية حضورا فريدا على الإنترنت، حيث تأتي اللغة العربية في المرتبة الثامنة على مستوى العالم، من حيث الغزارة اللغة بالمفردات والمعاني، بينما لا يتجاوز عدد الملفات المكتوبة باللغة العربية، نسبة 2 % من الملفات المتواجدة على الانترنت. وهذا دليل واضح على ضعف إنتاج المحتوى العربي، رغم أن حوالي 5٪ من سكان العالم يتحدثون العربية.

لذلك لا بد من تفعيل حضور اللغة العربية على شبكات الإنترنت، وإثراء المحتوى الرقمي العربي، لضمان استمرار اللغة العربية ضمن دائرة الفعل الحضاري العالمي، وذلك بوضع استراتيجيات عربية، وابتكار آليات تساعد على سد الفجوة الحاصلة في العالم الرقمي.

ويفيد مفهوم التحول الرقمي تحويل محتوى الوسائط المادية (كالمقالات، والمجلات، والمدونات، والمعاجم، والدراما، وسائر المقروء والمسموع)، لمحتوى رقمي، واتاحته على الشبكة العنكبوتية، كوسيلة لنشر المعرفة على نطاق واسع في العالم العربي.

ولا بد من العمل على عل حضور اللغة العربية على الإنترنت حضورا فعالا، خاصة بعد أن برهنت الأبحاث التطبيقية والنظرية على الإمكانات الكبيرة لحوسبة نظم اللغة العربية، لما تتمتع به من خصائص تسهل معالجتها وبرمجتها آليا.

يورد لاروسي Laroussi أن مشكلة التعاطي الرقمي مع اللغة العربية، يكمن حروف اللغة بذاتها، فضلاً عن الرموز والدلالات التي يحتاج إلى برمجتها إلى نظام الحاسوب، ناهيك عن فقدان آليات عارضة للنصوص العربية على الشبكة. (Laroussi , 2003).

وبما أن اللغة العربية هي لغة جديدة على مجال البرمجة، فقد ظهرت بعض المشاكل المرتبطة بالأبجدية العربية على المستوى الصرفي والنحوي، مما نتج عنه انعزال النصوص العربية على الإنترنت، والأمر الأكثر خطورة من هذا ما تواجهه اللغة العربية من اقصاء واستبعاد من قبل نظام التحكم المعلوماتي الحديث، بسبب احتكار اللغة الإنجليزية للمعرفة الرقمية على المستويات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية والمعلوماتية.

6. اللغة العربية وقضايا الرقمنة

أيح مجتمع المعرفة يفرض إنشاء مناهج حديثة لاستخدام اللغة العربية لمواكبة متغيرات صناعة اللغة أو التقنيات اللغوية. فقد أقامت البلدان المتقدمة مشاريع ضخمة لجعل التكنولوجيا في خدمة لغاتها، وكرست لذلك الجامعات ومراكز البحث العلمي للنهوض بالصناعات اللغوية، أو ما يسمى بهندسة اللغة / أو الهندسة اللسانية، ويهتم الباحثون في هذه الدول بتوليد اللغة وفهمها وترجمتها بشكل آلي، كما يقومون بمعالجة الوثائق وتفسيرها عبر شبكات الكمبيوتر.

ومكنت الصناعة اللغوية أنظمة الكمبيوتر من تحويل اللغة المنطوقة إلى نص مكتوب، وتحويل النص المكتوب تلقائيًا إلى لغة منطوقة، وترجمة نص من لغة إلى أخرى، وتصريف الأفعال والأسماء، والتحليل والتركيب وتشكيل النصوص، واستخراج أبرز المعاني كل ذلك يتم بصورة آلية.

- **الهوة المعجمية العربية على الإنترنت**

تتجلى هذه الهوة في وفشل على القواميس والمعاجم العربية على مواكبة المفاهيم والمصطلحات الحديثة، وأنها لا تعبر عن كفاية المتحدثين باللغة العربية المعاصرين، وتعتبر صناعة المعاجم العربية علما له أسسه ومناهجه، وصناعة قائمة بذاتها، وتعد جهود علماء اللغة أمثال الفراهيدي، والزبيدي، وابن منظور، وغيرهم، أكبر دليل على تفاعل العلوم العربية وازدهارها لاحقاً. ومن الصعب على الباحث أن يتجاوز مؤلفات هؤلاء العلماء إذا أراد أن يكتب بحثاً في اللغة العربية. ومن هنا، لابد من العمل على فهرسة المعاجم على النظام الآلي المحوسب، من اجل تذليل الصعاب على الباحثين. ناهيك عن المساهمة في التطور المعجمي، والعمل على إيصالهِ بطريقة تقنية سلسلة يسهل على القارئ فهمها آلياً.

ولفتت سلوى حمادة إلى أن القواميس في عصر المعلوماتية ليست من صنع اللغويين فقط بل يشارك فيها العديد من الخبراء من تخصصات مختلفة، في اللغة والمنطق والبلاغة والهندسة... إلخ. " لإنتاج قاموس يرضي المتخصصين في اللغة، ويستفيد منه سائر طلّاب العربية والناطقين بها.

ويجب الأخذ بعين الاعتبار مدلول الكلمات وخصائصها عند وضع المعاجم الآلية، لتفادي أخطاء المعاجم التقليدية، ولإيجاد حلول للعديد من قضايا اللغة العربية التي تواجه التفاعل المحوسب مع اللغات الأخرى، مثل التباس الدلالة والمفردة والمعلومة، والتراجم الآلية وما يشابه ذلك. لذا لا يجب أن تغفل المعاجم أمور تتعلق بالترادف والمشتركات اللفظية، والتضاد، وكافة القضايا المتعلقة بالدلالة. لدورها البارز في كشف أي التباس متعلق بالدلالة والتركيب، والعمل على تطوير معاجم ذي قوة وتحكّم عال، معتمدة على المباني الألسنية للخوازميات المعتمدة في الاتصال الرقمي. وهو ما يقودنا إلى حل مشكلة التحليل من جهة لغوية، وأخرى آلية.

وتساهم عدة عوامل في النقلة النوعية التي تعرفها حوسبة المعاجم العربية أهمها:

– توفر تقنيات معلوماتية تعمل على جمع المواد من المعاجم، ومن ثم العمل على تصنيف وتحرير تلك المواد. وأبرز وسيلة يمكن اعتمادها ما تعرف بذخائر النص المحوسب. التي تضم فئة من النصوص التي تستعمل كمرجع أساسي لتحديد معاني الكلمات داخل السياق.

– توسع نظم المعالجة الآلية للغة، كنظم الترجمة الآلية، والانتقال نحو نظم تحليل النصوص وفهمها أوتوماتيكياً، بالاستناد إلى الشبكات الدلالية، ومخططات المفاهيم.

– تطور تصميمات قواعد البيانات وقواعد المعارف المعجمية.

– تسارع عملية إنتاج المعرفة الحديثة، وزيادة الطلب على عملية توليد المصطلحات باعتماد نظم آلية.

7. خلاصة

استطاعت اللغة العربية أن تؤكد حضورها المعرفي والعلمي على مر العصور، وقدرتها على الاستفادة من تطور تقنيات الرقمنة الحديثة، كما تمكنت من أن تكون جزء من أنظمة وبرامج الحاسوب، وستتواصل الجهود لحل قضايا اللغة العربية كسبيل لإثراء المحتوى الرقمي العربي.

فلطالما كانت المحركات الأجنبية هي المفتاح للولوج إلى المعلومة في الفضاء الرقمي على المواقع العربية، فكان لا بد من إيجاد محركات بحث باللغة العربية معدة لمسح وكشف المواقع العربية، وذلك "لطبيعة اللغة العربية واختلاف بعض خصائصها عن خصائص اللغات الأخرى في أن لها خصائص دلالية وتركيبة معقدة تؤثر على فعالية الاسترجاع ودقته"(المبرز، 2009).

إن إعداد محركات بحث باللغة العربية هو مسألة ضرورية وحاجة تقنية وعلمية وأمنية واقتصادية، فبفضل محركات البحث يتحسن موقع المحتوى الرقمي على شبكة الانترنت، وستساهم محركات البحث العربية في وضع العالم العربي على خريطة عالم المعرفية والمعلوماتية.

فلا تعد محركات البحث، ترفاً بحثياً أو ثقافياً، لكانت عملية تجارية ذات قيمة مالية عالية تبلغ قرابة 90 مليار دولار، في المحرك البحثي المسمى بـجوجل Google. ونحو 50 مليار دولار لمحرك البحث المسمى ياهو Yahoo.

ومع الأسف لا يوجد إلى الآن محرك بحث عربي يتعامل مع اللغة العربية بشكل علمي، إلا بعض المحاولات المتواضعة من قبيل: موقع عجيب لشركة صخر، وموقع الإسلام، وعربي، وأين. ajeeb.com/al-islam.com/araby.com/ayna.com.

تبقى الجهود العربية المبذولة لإنشاء محركات بحث عربية متميزة، غير أنها لا ترقى إلى معايير ومواصفات محركات البحث العالمية، كونها لا تزال تعاني من مشاكل تقنية وبرمجية إضافة إلى فقر الكفاءة الفنية المتخصصة في الجانب التقني والاتصالي، وهو ما يجعلها غير قادرة على التنافس العالمي والعربي.

8. نتائج البحث:

من أهم نتائج هذا البحث للنهوض باللغة العربية وتطويرها رقميا، نجد:

- أن خصائص وسمات اللغة العربية، التي جعلتها تكون أساسا للقومية والهوية العربية والإسلامية، تشكل الدافع للعمل على تطوير الآليات الالكترونية المناسبة للتعاطي مع اللغة العربية، وتعزيز دورها في عصر الرقمنة.
- أنه لا يمكن إغفال مكانة اللغة العربية ضمن نطاق المعرفة الإنسانية، وعلاقتها بالعلوم المختلفة لذلك كان لا بد من الاهتمام بالمعالجة الآلية للغة العربية.
- أن اللغة العربية تعاني من العديد من المشاكل من قبيل غياب محرك بحث عربي، ووجود فجوة معجمية، بالإضافة إلى مشاكل تتعلق بالترجمة والتعريب وغيرها.
- أنه لا يمكن الحديث عن نهضة عربية دون تحقيق نهضة علمية حضارية مهمة.
- أن هناك اهتماما متزايدا من مجامع اللغة العربية من أجل حل مشكلات لغة الضاد، وحوسبتها، ومعالجتها رقميا، لإثراء المحتوى الرقمي العربية على شبكة الانترنت.
- أن هناك توجها لدى الدول العربية من خلال المؤسسات والهيئات العاملة في مجال النهوض باللغة العربية، من أجل توحيد الجهود لوضع استراتيجية تروم تفعيل الرقمنة العربية، وإغناء المحتوى العربي وتشجيع الاستثمار في هذا المجال.

9. التوصيات:

- تفعيل دور الجامعات والمؤسسات العلمية للاهتمام بالنشر الإلكتروني وتعريب المواقع الإلكترونية، من أجل الحفاظ على الهوية العربية والإنتاج الفكري العربي في العصر الرقمي.
- تدريب الاساتذة على توظيف إمكانات الحاسوب والاجهزة الملحقة في التعليم والتعلم
- بعض المواقع الالكترونية مطالبة بتحديث أساسياتها وتطبيقاتها بإعطاء الاهمية للمتعلم وتفاعلاته. وإحداث منصات الكترونية رقمية تعليمية تفاعلية لتحقيق التشاركية الفعالة بين أطراف العملية التعليمية
- تطوير المناهج التعليمية وربطها بالتقنيات الحديثة والاجهزة الذكية الرقمية
- تفعيل تشريعات إدارة المحتوى الرقمي وإثرائه على الإنترنت ومحاولة إيجاد حلول لمشاكل اللغة العربية.
- تخصيص ميزانية ودعم مالي مهم للنهوض باللغة العربية وتعزيز البنية التحتية لنظم المعلومات العربية، فضلا عن دعم المشاريع الاستراتيجية وتشجيع المبادرات الإبداعية العربية لإثراء المحتوى الرقمي العربي.
- إمكانية استخدام ألعاب الكمبيوتر لتطوير تحصيل الطلاب للمفاهيم العلمية، وإثراء العملية التعليمية وتطويرها، ومعالجة بعض صعوبات التعلم.

10. قائمة المراجع

1. Carrol, J, (1966). The Study of Language - *Cambridge , Harvard University Press*
2. الجندي، أ، (1965). اللغة العربية بين حماتها وخصومها. *مكتبة الأنجلو المصرية* ـ القاهرة ـ *موسوعة معالم الأدب العربي المعاصر*.
3. حسين، م ك، (1976). اللغة العربية المعاصرة ـ القاهرة : *دار المعارف*.
4. Ferguson,(1971.)Arabic Language encyclopedia, Britannica 2/1971, 182-183
5. العوفي ع س، الحراصي ن ح، (2010). الفجوة الرقمية اللغوية: دراسة العوامل المؤدية إلى إخفاق الباحثين والأكاديميين العرب في تعزيز الأرصدة المعلوماتية الإلكترونية بالنص العربي - دراسات المعلومات، العدد 8.
6. علي، ن، (2002). الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، *عالم المعرفة*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 276.
7. عباس هـ ع. (المحرم – جمادى الآخرة 1427هـ/ فبراير –يوليو2006م) العولمة المعلوماتية: فرص ومخاطر - *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية*- مج 12، ع1، 81-107.ذ
8. عبد الحي م، (5 ماي 2009). اللغة العربية بين الخطر الخارجي والتهميش الداخلي.*مركز الجزيرة للدراسات*.
9. Laroussi, F. (2003) Arabic and the New Technologies.In J. Maurais &M.A. Morris (Eds.), Languages in a Globalizing World (PP.250-259), *Cambridge: Cambridge University Press.*
10. المبرز ع، (رجب – ذي الحجة 1430هـ/ يوليوز – ديسمبر 2009م). كفاءة محركات البحث العربية في استرجاع المعلومات: دراسة تقويمية مقارنة لآليات البحث. ـ *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية*. -مج15، ع2: 286-303

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.16

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

شخصية الراوي في الرواية النسائية

The Character of the Narrator in the Female Novel

إعداد الدكتورة/ عنود عبد الجبار كريدي العنزي

دكتوراه الفلسفة في الآداب، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الاسكندرية، جمهورية مصر العربية

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعريف بالراوي والرواية، والحديث بالمشهد الروائي النسائي في مصر، وأهم القضايا التي تناولتها المرأة الكاتبة عبر المنظور الذي تنطلق منه، الحديث عن الراوي وأنماطه ووظائفه بوصفه مدخلاً لدراسة الرواية النسائية في مصر، وتمثلت مشكلة البحث في ضرورة القيام بقراءة أعمال هؤلاء الكاتبات بقدر الإمكان - ومحاولة إستقصاء أعمالهن وخاصة إنه توالت أعمالهن في المرحلة المعاصرة التي تكاد تتسم بالكثرة والتماثل. استخدم البحث المنهج البنيوي بفرعيه الشكلي والتوليدي. أما الاتجاه الشكلي فيتمثل في اجتهادات بعض النقاد، أما الاتجاه التوليدي فيتمثل بشكل خاص في كتابات لوسيان جولدمان. وتم تناول عدة مباحث في البحث أولها المرأة والرواية في مصر تمثل باتجاهات الرواية النسائية، والاتجاه الذي سلكته الرواية النسائية في مصر، وقضايا الرواية النسائية، والمبحث الثاني بعنوان الراوي: النمط والوظيفة وتم تناول تعريفات الراوي والرؤية السردية في النقد المعاصر وأنماط الراوي تبعا للضمير وللمسافة من المحكي، وأنماط الراوي في مجال النقد العربي.

وتوصل البحث إلى عدة نتائج أهمها: يظهر أن الرواية التاريخية في مرحلتها الجديدة قد أخذت أتجاهاً فنيا جديداً له مميزاته وسماته الخاصة إذ شهدت تطورا فنياً واضحاً في بعض نماذجها على مستوى الشكل والمضمون، تنوعت مسوغات كتابة الرواية التاريخية ومبرراتها عند الكتاب الجدد، بعد أن كانت تكتب في الغالب لأهداف تعليمية، تعتبر الرواية في حد ذاتها تعبير عن قضية معاصرة أو أداة لواقع معيش لم تستطع البوح به على نحو مباشر أو تكتب لهدف اصطلاحي تربوي، وتتخذ أخرى من الهدف الجمالي والفني سببا كافياً للكتابة في موضوع تاريخي.

الكلمات المفتاحية: شخصية، الراوي، الرواية النسائية

The Character of the Narrator in the Female Novel

Abstract:

The aims of the current research is to introduce the narrator and the novel, and to talk about the women's novel scene in Egypt, and the most important issues that the women writers dealt with through the perspective from which they start, talking about the narrator, his patterns, and his functions as an introduction to the study of the women's novel in Egypt, and the problem of the research was the need to read the works of these writers As much as possible - and try to investigate their works, especially since their works continued in the contemporary stage, which is almost characterized by abundance and symmetry. The research used the structural approach in both its formal and generative branches. As for the formal trend, it is represented in the jurisprudence of some critics, while the generative trend is represented, in particular, in the writings of Lucien Goldman. Several topics were dealt with in the research, the first of which is the woman and the novel in Egypt, which represents the trends of the women's novel, the direction that the women's novel took in Egypt, and the issues of the women's novel. Narrator, and patterns of the narrator in the field of Arabic criticism.

The research reached several conclusions, the most important of which are: It appears that the historical novel in its new phase has taken a new artistic direction with its own advantages and characteristics, as it witnessed a clear artistic development in some of its models at the level of form and content. Mostly for educational purposes, the novel in itself is considered an expression of a contemporary issue or a tool for a living reality that it could not reveal directly or write for an educational terminological goal, and takes another from the aesthetic and artistic goal as a sufficient reason to write on a historical topic.

Keywords: Character, Narrator, Female Novel.

1. مقدمة البحث

يتناول هذا البحث بالدراسة والتحليل عنصراً من أهم عناصر البناء السردي وهو عنصر الراوي بوصفه مقدمة أساسية تمكن من الولوج إلى عالم المرأة/ الكاتبة، بما ينطوي عليه من تجارب متميزة من شأنها أن تتسم كتابتها الأدبية بالخصوصية وذلك أن عنصر الراوي يعد أحد المحاور الأساسية التي تمكن من تبين حقيقة رؤية الكاتبة للعالم من حولها.

وقد كان اختيار الموضوع للأسباب التالية:

1- الراوي من أهم العناصر التشكيلية في الروايات القديمة والحديثة. فهو المدخل الحقيقي لدراسة السرد القصصي.
2- الراوي من أهم إليات السرد في النصوص القصصية، فهو الذي يمسك بكل خيوط لعبة القصص بإعتباره عنصراً مهيمناً من البداية حتى النهاية بإقتدار بالغ.
3- كما أن تناول عنصر الراوي في روايات المرأة في المرحلة سيكشف عن العالم الداخلي للمرأة، فالنص المكتوب امتداد وجودي للذات الكاتبة، بالإضافة إلى إنه يعد بحثاً عن كثير من القضايا في المجتمع العربي المعاصر في مصر، فصوت المرأة الإبداعي لا يهمل القضايا الكبرى التي ترزح تحت وطأتها الأمة العربية اليوم سواء كانت قضايا عامة أم خاصة، حيث تعبر عن رأيها من زاوية المشاركة الفعلية ومن زاوية الإنتقاد طارحة قضيتها: "قضية المرأة في المجتمعات العربية المعاصرة" التي لا تزال تعاني في بعض جوانب منها بعض السلبيات التي تحول دون ممارستها الكاملة لكافة حقوقها.

1.1. أهمية البحث:

1. المرأة والرواية في مصر وما اتسمت به في المرحلة المعاصرة بأنها كاتبة مثقفة لها مرجعياتها في التراث الغربي.
2. تناول عنصر الراوي في روايات المرأة في المرحلة، سيكشف عن العالم الداخلي للمرأة.
3. دور الراوي في الرواية وهو يقوم بعدة وظائف، فهو المكلف بسرد الأحداث والمشاهد، والمسؤول عن التنظيم الداخلي للرواية.
4. علاقة حضور الراوي باسمه وبين فاعلية المشاركة.

2.1. أهداف البحث:

1. التعريف بالراوي والرواية.
2. الحديث عن المشهد الروائي النسائي في مصر، وأهم القضايا التي تناولتها المرأة الكاتبة عبر المنظور الذي تنطلق منه.
3. الحديث عن الراوي وانماطه ووظائفه بوصفه مدخلاً لدراسة الرواية النسائية في مصر.

3.1. منهج البحث:

استخدم البحث (المنهج البنيوي) بفرعيه الشكلي والتوليدي. أما الاتجاه الشكلي فيتمثل في إجتهادات بعض النقاد، ومن أهمهم: تودروف، وجاكبسون، وجيرار جينيت... وغيرهم، وهو يعنى بدراسة العناصر الشكلية للنص الروائي.

أما الاتجاه التوليدي فيتمثل بشكل خاص في كتابات لوسيان جولدمان، الذي يرى "أن كل عمل أدبى عظيم ينطوي على رؤية للعالم تنظم عالم العمل الأدبي ولذلك يجب على المرء أن يكشف - في كل عمل فني عظيم حقا - عن القيم المرفوضة التى تصنع وحدة العمل، فيكشف عن التضحيات التي يعانيها البشر في سبيل رفض هذه القيم وقمعها" (جابر عصفور، 1198، ص 165)

وسوف يستفيد البحث من بعض المناهج الأخرى بما يعمق مجال الدراسة مثل أدوات التحليل النفسي حيث تحليل الخطاب الروائي.

4.1. مشكلة البحث:

ثمة مشكلة رئيسية واجهها البحث وهي عدد الروايات التي يمكن أن يغطيها ومرحلة الكتابة، فلم تكن مشكلة البحث في ندرة مادته، وإنما في وفرتها بصورة كبيرة - خاصة في المرحلة المعاصرة حيث كانت تشكل ميزة ولكنها في واقع الأمر تطلبت ضرورة القيام بقراءة أعمال هؤلاء الكاتبات بقدر الإمكان - ومحاولة إستقصاء أعمالهن وخاصة إنه توالت أعمالهن في المرحلة المعاصرة التي تكاد تتسم بالكثرة والتماثل.

5.1. خطة البحث:

مدخل إلى دراسة الراوي.. والرواية النسائية يعرض المشهد الروائي النسائي في مصر، وأهم القضايا التي تتناولها المرأة/ الكاتبة عبر المنظور الذي تنطلق منه، مما أوجب الحديث عن الراوي وأنماطه، ووظائفه بوصفه مدخلاً لدراسة الرواية النسائية في مصر، من خلال الروايات موضع الدراسة.

هذه المرحلة المعاصرة تعكس النضج الفني لتطور إبداع المرأة في مجال الرواية على مستوى الرؤية والتشكيل، من هنا فإن معظم النصوص موضوع الدراسة لم يسبق تناولها وتحليلها نقدياً بمنهج سردي معاصر لكن الباحثة آثرت أن تكون من أوائل من يدرس هذا النتاج الروائي.

2. المرأة والرواية في مصر

يعد أدب المرأة ظاهرة ثقافية هامة لا يمكن إغفالها خاصة في المرحلة المعاصرة، فقد ظهرت في سماء الأدب عشرات من الأدبيات المتميزات فلم يعد هناك فرق بين الرجال النساء، فكتابات المرأة تتسم - خاصة في المرحلة المعاصرة - بأنها " كتابة مثقفة لها مرجعياتها في التراث الغربي؛ لأن معظم هؤلاء الكاتبات من أبناء شريحة معينة من الطبقة الوسطى، أتاحت لبناتها التعلم في المدارس الاجنبية، فكتابتهن كتابة ترتوي من خبرة كاتباتها بالحياة، وتسعى إلى بلورة معرفتهم، فهي كتابة وثيقة الصلة بالواقع الذي صدرت عنه، وباللحظة التي صدرت ضمن سياقاتها". (صبري حافظ، 1997، ص5)

وقد عرفت الحياة الأدبية كثيراً من الأدبيات اللواتي ظهرن وكن رائدات في مجال الرواية في نهاية القرن العشرين من بينهم: إقبال بركة، ورضوى عاشور، وسلوى بكر، ونورا أمين، وميرال الطحاوي... وغيرهن من الكاتبات اللواتي لهن دور في كتابة الرواية المعاصرة. وهذا يؤكد الدور الأيجابي لمسيرة المرأة في المجتمع المصري والثقافة المعاصرة.

وتعد الرواية من أكثر الفنون الأدبية قدرة على التعبير عن أزمات الإنسان وقضايا المجتمع، وقد عكست الرواية النسائية) بعضاً من هذه الأزمات والقضايا التي يموج بها مجتمعنا المضطرب والتي كان من شأنها أن تحدث على مدار فترات منقطعة من التاريخ درجات من الأنهيار والتفتت في منظومة القيم والقوانين الإجتماعية، تبعها تغيير في أنماط الحياة، والبنية النفسية للأفراد مما أدى إلى تطور في كتابات المرأة المصرية المعاصرة ... بعد كفاح طويل في الحراك الإجتماعي، حتى استطاعت أن تقوم بدور بارز في الثقافة والأدب.

وقد تأثر الشكل الروائي بما يحدث في الواقع المصري، ففي ظل التحولات السياسية والإجتماعية والثقافية التي أحدثتها ثورة 1952، نجد تحولاً في الوعي والثقافة والرؤية مسايراً لما هو سائد في مسيرة المجتمع، فكانت كتابتهن أقرب إلى التقليدية، فظهرت الرؤية الأحادية (الراوي الغائب العليم) متدخلاً في السرد، معلقاً على الأحداث الروائية، فكانت بتلك الرؤية الأحادية تعبيراً عن الوضع الذي تعيشه المرأة، فأصبح العالم لديها ذا صورة واحدة في الذهن " هي تلك التي افرزتها الذات المشروخة المنكفئة بصورة قسرية على نفسها، بحيث يتاح لها أن تدرك العالم بتجرد. (سوسن ناجي،2006، ص72)

وبعد أن تطور الواقع القاهر للمرأة، في صورة "تبني شروط تسلطية جديدة تعمل على نفي الأخر بشكل تام (سوسن ناجي، ص18)، وقد انعكس هذا على الرؤية التي انبثق منها منظور الكاتبات، في صورة إختفاء تدريجي لسلطة "الراوي" العليم بكل شيء مما ينبيء عن رفض للقيم التقليدية التي تحد من حرية الإنسان عامة والمرأة خاصة، فظهر التمرد لدى بطلاتهن كتعبير مجازي يعكس غضبهن ورفضهن للهيمنة الذكورية. وأشهر الكاتبات اللاتي اتجهن إلى التمرد في كتابتهن: نوال السعداوي؛ وسعاد زهير؛ وسلوى بكر وغيرهن.

وقد ظهرت أثناء المرحلة المعاصرة (1983 - 2003) موجة جديدة من الروائيات لها تميزها، حيث حاولن الخروج من الفكر التقليدي ومنظور الراوي الغائب العليم إلى مرحلة إستعادة الذات وتبني المنظور الذاتي بحصره داخل وعي الشخصية أو عدد من الشخصيات (الأصوات) في إطار الخروج من منظومة القيم والأفكار والعادات الأحادية السائدة ومن أبرز الكاتبات اللاتي اتجهن هذا الاتجاه: لطيفة الزيات، ونوال السعداوي، وسلوى بكر، ورضوى عاشور، حيث يوحدهن تقارب الموقف الاجتماعي وتجربة الأنتماء السياسي، فلهن تجربة سياسية واعية اثمرتها التي حدثت في الواقع المصري المعاصر.

وثمة روائيات اخريات وصلن إلى قمة التمرد في كتابتهن ومحاولة إستعادة ذواتهن - وهن يمثلن جيل التسعينيات - وهن روائيات متحررات استطعن أن يؤسسن كتابة روائية نسائية لها ملامحها الخاصة، فمحور كتابتهن الحضور الساطع للمرأة، فبدأت كتابة المرأة تصبح "جزءاً من الأدب العربي الذي يعالج قضايا المرأة كمشروع لتغيير المجتمع (روجيه، ص 225)، فأصبحت القضية السياسية لديهن تلك الأمور الشخصية والذاتية الخاصة، والمتعلقة في الوقت نفسه بالنظام والسلطة . كما أن هذه الرؤية ليست منفصلة عن قضيتها الإجتماعية أو النفسية أو الجسدية، بل إنها جميعا تتشكل في نسيج واحد وقضية واحدة.

ومن كاتبات هذا الجيل - جيل التسعينيات - ميرال الطحاوي، وسمية رمضان، ومى التلمساني، وسحر الموجي، ونجوى شعبان وغيرهن من الكاتبات اللاتي اسمن خطابا نسانيا له سماته الخاصة.

اتجاهات الرواية النسائية:

إن أي عمل أدبي يخضع لظروف العصر، وتحكمه مجموعة من المبادىء والضوابط التي تحدد طبيعته وتحقق ماهية وجوده. فالرواية في أشهر تعريف لها: "تجربة أدبية يعبر عنها بأسلوب النثر سرداً وحوارا من خلال تصوير حياة مجموعة أفراد أو شخصيات)، يتحركون في إطار نسق اجتماعي محدد الزمان، ولها أمتداد كمي معين، يحدد كونها رواية. (طه، ص56)

هكذا ترتبط بنية الخطاب الروائي ببنية الواقع، فهي ثمرة للبنية الواقعية السائدة الإجتماعية والحياتية والثقافية على حد سواء، والرواية بحكم حداثتها النسبية في تاريخ الاداب العالمية – لم تعرف سوى مذهبين أدبيين هما: الرومانسي والواقعي.

فتحديد المذهب أو الاتجاه " الذي ينضوي تحت ظله العمل الأدبي، ليس مدحا أو قدحا فيه، وإنما هو تحديد مشروع وتقليد فني جدير بالإعتبار لطبيعة المدرسة التي ينتمي إليها هذا العمل أو ذاك " (روجيه جارودى، ص 225).

فما الاتجاه الذي سلكته الرواية النسائية في مصر؟

ليس من بين الإتجاهات أو المذاهب ما يفرض نفسه فرضاً على العصر دون أن تكون هناك ظروف اجتماعية وفكرية يظهر صداها، وبناء على هذا فإن إتجاهات التعبير الأدبي تعد محصلة للتيارات الفكرية والحضارية السائدة، كما تكون إستجابة لحاجات المجتمع وتطلعاته.

يذهب "جاردوي " إلى أن كل عمل فني أصيل يعبر عن شكل الوجود الإنساني في العالم، والفن بإعتباره انعكاساً لتفاعل الإنسان مع الواقع ورؤيته الخاصة لحركته يساعد الإنسان على أن يخلق فيه حاجاته وممكناته، والقيم التي يفرزها الفن هنا ليست قيم فرد، بل هي سمات مجتمع في ظروف خاصة، هي حضور الذات في الغير، أي أن الفرد تاريخيا لا يعي ابداً نفسه إلا في إطار حضارة، أي في قلب جماعة. (روجيه جارودى، ص 225).

نشأت الأعمال الرومانسية مرتبطة بالثورة من أجل إصلاح الواقع، وهذا يفضي بنا إلى أن الواقع المصري بما زخر به من ظروف سياسية ثائرة قلقة، وأدبية لا تقل عنها ثورية من حيث الصراع بين القديم والجديد، بالإضافة إلى انتشار الفكر الليبرالى والفلسفة النفعية مع إحساس عال بالرغبة في خلق سمات الشخصية الوطنية.

كما ظهر الاتجاه الرومانسي مقترنا بالدعوة لتحرير المرأة وفتح الطريق أمامها لتشارك في صنع الحياة، ويظهر ذلك من خلال أعمالهن مثلما نجد في رواية لأمينة السعيد "الجامحة (1950)، حيث نجد الكاتبة تعبر عن المرأة في أولى خطواتها نحو الحرية " فأميرة غارقة في ذاتها الرومانسية، وهمومها الفردية... تحطم أعلى مالها. (سوسن ناجي، ص14)

أما الواقعية أسلوبا في التعبير، فهي تعني " نظرة شاملة من الكاتب إلى جميع عناصر تجربته، لا يكتفي فيها بلم اجزائها المتناثرة من الواقع، بل يضيف إليها من خياله ما يوجد بين عناصرها ويبرر وجودها على نحو يؤكد أن التجربة الأدبية المكاس صادق للواقع الذي تعبر عنه. (طه وادي، 1994، ص 207)

وقد حاولت الكاتبة المصرية من خلال إستلهامها لمبادىء المذهب الواقعي أن تعبر عن قضية المرأة التي هي تجسيد لقضية كبرى أشمل وأعم هي قضية الوطن.

وتمثل رواية "الباب المفتوح للطيفة الزيات (1960)" بداية الحصار موجه إلى المذهب الرومانسي ونمو الاتجاه الواقعي 2013 مثلما نجد كثيرا من عاصر الرؤية الواقعية عند نوال السعداوي في مذكرات طبيبة ورضوى عاشور في ثلاثية غرناطة واقبال بركة في تمساح البحيرة "ونجوى شعبان في" نوة الكرم ".. وغيرهن.

ونجد ذلك في رواية " تمساح البحيرة لإقبال بركة، حيث تقوم البطلة منذ إفتتاحية الرواية - ببسط محتواها الشعوري وإنتشاره في ثنايا العمل، بطريقة تداعي الأفكار (الإسترجاع) والمنولوج الداخلي الذي يتم عن طريقه طرح أبعاد الشخصية في ماضيها وحاضرها ومستقبلها .

فالماضي منسوجا في ذاكرة الشخصية ومخزونا فيها تستدعيه اللحظة الحاضرة، كما أن شكل الرواية المكتوبة بضمير المتكلم يسمح للراوية / الكاتبة بالاشارة إلى الحوادث اللاحقة دون إخلال بمنطقية النص وفنية التسلسل الزمني.

وغلبة ضمير المتكلم على السرديات التي تكتبها المرأة أقرب إلى طبيعتها التي تواجهها - في الغالب - " ضغوط وظروف أقوى وأقسى منها فلا تملك وسيلة لإعادة توازنها إلا بالافضاء إلى الآخرين". (سوسن ناجي، ص174)

فظهرت أقلام نسائية جديدة عبرت عن ذواتهن وما ينتابهن من صراع داخلي، كما في رواية أوراق النرجس لسمية رمضان، و "السيقان الرفيعة للكذب" لعفاف السيد، و "دنيا" ذاد" لمي التلمساني، و "الخباء" لميرال الطحاوي ..... وغيرهن من بنات هذا الجيل المعاصر التي أصبحت "الكتابة هي مسعاهن الدائم ووسيلتين المأمولة للتحرر والخلاص" (خيري دومة 2003، ص31).

قضايا الرواية النسائية:

لا زالت المرأة تعاني تناقضاً أوجده المجتمع، والسلوك العام للمرأة ناجم من عدم الوضوح الذي يعانيه المجتمع، فهو يدعو إلى تعليم المرأة وحقها في التعبير والحرية... لكنه يحمل أفكاراً محافظة عن المرأة انتجتها ظروف وشروط مختلفة عن العصر فقضية المرأة/ الكاتبة ليست قضية جنسية أو جسدية أو إقتصادية أو إجتماعية فحسب، وإنما قضية إجتماعية إقتصادية سياسية وجنسية أيضاً حيث تندو ناملنا موقع المرأة من التاريخ وما نتج عن هذا الوضع من عزل المرأة (إجتماعيا ونفسيا) أدى إلى- الإعتماد المطلق على الرجل - تحديداً لموقعها، ومن هنا ينفسح الطريق اللانهائي أمام الأدبية العربية المعاصرة لمعاناة هذه التجربة الفذة في تاريخها.

فالقضايا التي تثيرها المرأة في كتابتها لا تنفصل عن واقع أزمتها بل إنها تمثل مدار معاناتها فهي تعالجها بطريقتها وأسلوبها، مع الحديث عن وضع المرأة الإنساني، هذا الوضع الخاص الذي تشابكت في تعقيده جملة عوامل: بعضها داخلي، والآخر خارجي.

كل ذلك آهل الروائية المصرية لاستقطاب موضوعات ذات علاقة وطيدة بكيانها ووجودها كأنثى يرمز إليها نظرة دونية مخالفة.

أن (الشخصية المحورية) مثلا نجوى شعبان في لوة الكرم" تعرض لحدث رئيسي تتخذه محورا للسرد، ذلك الحدث المتمثل في وقوع البلاد (دمياط) تحت الحكم العثماني الذي يترك أصداء مختلفة على حياة الشخصيات ونفوسها، وخاصة

المرأة، فنجد ليل - البنت الكبرى - تتحمل أعباء أخوتها الثلاثة فلم تقم ببيع أحدهم للجنود المحتلين، وما تعرضت له أيضا في ظل هذه الظروف من محاولة هتك للأعراض) فكانت المرأة- في الرواية - هي التي تلقي المعاناة، لكنهن غير مستسلمات للظروف المحيطة بهن فرضوى عاشور في "ثلاثية غرناطة" أيضاً نجد الشخصيات النسائية لديها على درجة عالية من الحكمة ورجاحة العقل، فمريضة تتصرف بحكمة بسيطة كى تتغلب على الأوضاع برؤية سليمة حيث كان الذبح ممنوعا في هذه الأيام، فقامت بحيلة ذكية كى تشترى خروفا متعللة بمرض ابنها هشام التي لا تقدر أن ترد له طلبه فتأثر البائع بكلامها وباع لها الخروف ..

أما الكاتبة سحر الموجي فقد تناولت هذا الموضوع الأنثوي من زاوية أخرى، حيث حاولت في روايتها "دارية"أن توجه عدستها لكشف جانب من جوانب القهر الاجتماعي، تشير إلى تعاسة التجربة الزوجية، فقد كانت تعاني الراوية / دارية من إحباطات عميقة متكررة في علاقتها مع زوجها سيف " فقضت السنوات الأولى من زواجها في حالة حب مصحوبة بإعتذار دائم... (سحر الموجى،2003،ص12)، "لأن دارية كانت دائمة الإقتناع بوجهة نظره في الحياة لم تكن تدرك أن بذرة وعيها كانت تنمو في إتجاه مختلف إلا عندما يحتد الجدال أن حاولت الدفاع عن رأي لها " (سحر الموجى،2003،ص18).

فتكرر على نفسها بصوت مسموع أن حربها لم تكن من أجل وجودها كشاعرة فحسب، "بل كإنسانة لها الحق في إختيار ما تقرأ وما تكتب ومن تصدق" (سحر الموجى،2003،ص68).

من هذا العرض يتضح أن معظم الراويات التي تلت عصر الإنفتاح عند كل من نجوى شعبان، ورضوى عاشور.

من هنا ظهرت أقلام نسائية جديدة لها حضورها المتميز وتقنيتها الخاصة مثل نورا أمين وعفاف السيد وبدأت في مجال الكتابة الأدبية تظهر ملامح المرأة المغيبة من قبل في ثنايا الخطابات، وتتبلور من خلال بعض النصوص بوصفها إنسانة أنثوية لا مجرد رمز إجتماعي له دور هامشي فهي التي حياة المجتمع تسيطر عليه الرؤية الأحادية المتمثلة في المجتمع والقوانين التى يسنها الرجال والتي تتعارض مع طموح الأنثى المتحررة.

فالفرد العربي مقهور، فهو يسعى إلى أن يقهر غيره ممن يستطيع غضبه أن يصل إليه، ومن ثم يضيق الرجل الخناق على المرأة، ويلزمها موقفاً أكثر تخلفا من موقفه هو بدعاوي كثيرة، الشرائع، والأعراف... (محمد امين العالم، القاهرة، 1994).

3. الراوي: النمط والوظيفة

تعريفات الراوي:

تعددت تعريفات النقاد للراوي، ومع ذلك، فإنها لم تكن تختلف كثيراً حول طبيعة هذه الماهية. فهو " الصوت غير المسموع الذي يقوم بتوصيل مادة الرواية إلى المتلقي، وربما يكون الشخص الموصوف مظهرا مخبراً داخل النص، عمن يتولى مهمة الإدلاء بكامل تفاصيل عالم الرواية، فهو يملك قدرة على أن يقدم الشخصيات وسماتها وملامحها الفكرية، وعلاقاتها وتناقضاتها، كما أن من مهامه تقديم الوقائع المتعاقبة أو المتداخلة أو المتوازنة التي تؤلف كيان الحدث في الرواية. (عبدالله ابراهيم،1990،ص117)

وهو أيضا " مجموعة من الشروط الأدائية، التي تمكن من يروي بأن يروي كما لو إنه سمع ورأى وعرف ما يروي، كما إنه حقا على علاقة فعلية (صادقة) بما يرى الراوي بهذا المعنى شخصية ظل فني للكاتب، والكاتب هو الذي يخلقها " (يمنى العيد،1990، ص 97).

فالقصة لا تروي نفسها بنفسها بل لابد من " وجود راو مضمن في النص، ولكل نص راوي على الأقل"(Prince Gerald 1987, P65)

ففي القصص " لا نكون ابداً بإزاء أحداث، أو وقائع خام، وإنما بإزاء أحداث تقدم على نحو معين... أن السارد (الراوي) هو الفاعل في عملية البناء... فالسارد هو الذي يجسد المبادئ التي ينطلق منها تقديم الأحكام التقويمية، وهو الذي يخفي أفكار الشخصيات أو يجلوها، ويجعلنا بذلك نقاسمه تصوراته للنفسية، وهو الذي يختار الخطاب المباشر أو الخطاب المحكي، ويختار التتالي الزمني - أو الإنقلابات الزمنية - فلا وجود لقصة بلا سارد" (توردوف، تزفيتان، 1990،ص 56،51).

وأكثر هذه المصطلحات شيوعاً هو الراوي - و - السارد، فمصطلح الراوي أكثر عراقة في التراث العربي، " لأنه مرتبط برواية الأخبار التاريخية والأشعار والأمثال والأحاديث النبوية الشريفة وغير ذلك من علوم العقل والنقل. (طه وادي،ص 186) بالإضافة إلى قدم هذا المصطلح وإرتباطه بالأدب الشفاهي.

هناك - إذن - إرتباط وثيق بين الراوي ووجهة النظر عرضه أستاذنا الدكتور طه وادي بقوله: "المنظور الروائي عبارة عن وجهة التي يعتنقها الكاتب، ويريد أن يطرحها فيما يكتب، لأن كل أديب يهدف - واعياً او غير واع – إلى طرح نسق فكري، يعكس موقفه الأدبي من الكون والطبيعة والإنسان، وعلى هذا فإن وجهة النظر، أو ما اصطلح على تسميته بالمنظور الروائي، هو المركز الذي تدور حوله الأحداث، حيث أن الكاتب يشكل أحداث روايته ليصل في النهاية إلى وجهة نظر أو رؤية تمثل المثير الأول الذي أستثاره، لكي يكتب معبراً عما يعتقده، آملا أن تصل معتقداته إلى قرإنه، وأن يبقى لديهم بعد أن ينتهوا من قراءة الرواية المنظور الذي طرحه والقضية التي آمن بها (طه وادي، 1994،ص 97) .

من هنأ يتضح أن الراوي... والرؤية مصطلحان متلازمان، وكل منهما ينهض على الآخر، فلا رؤية دون راو، ولا راوي دون رؤية، فدراسة الراوي لا تعني دراسة قصة، وإنما تعني دراسة رؤية ودراسة خطاب روائي يتعلق بالكيفية التي تقدم بها هذه القصة او الزاوية التي تنطلق منها.

الرؤية السردية في النقد المعاصر:

تعرضت كثير من الدراسات النقدية إلى تقسيم الرؤية أو المواقع السردية في الرواية إلى انماط مختلفة كل حسب تصوره، وكان لهنري جيمس وبعده بيرسي لوبوك الدور الكبير في تشخيص أهمية الراوي وإضاءة خصوصيته لكل من سيأتي بعدهما من الباحثين والمحللين.

فانطلق جيمس من ملاحظاته حول الراوي الذي ينظر إلى عالمه من عل، معيبا عليه لعبة دور محرك الدمى، داعيا إلى"ضرورة مسرحة الحدثأ عرضه، ليس عن طريق السرد أو التلخيص وإنما بإختفاء المؤلف من الرواية" (انجيل بطرس سمعان،1982، ص103).

أنماط الراوي:

تباينت إنماط الرواة تبعا لتصور كل ناقد والمعيار الذي يختاره ويقتنع به:

1) الضمير: إختيار الضمير مسألة تتعلق ببنية السرد وهويته، فهو يتعلق بزاوية الرؤية القولية دون التطرق إلى زاوية الرؤية الخيالية التي قامت عليها التصنيفات السابقة، لذلك فالموضوع الذي يمكن سرده بضمير المتكلم، يصعب سرده بضمير المخاطب، لأنه حينذاك يكون قد فقد معناه وجهته، " فإختيار هذا الشكل او ذاك له مقصد محدد، باعتبارأن كل نوع لا يصوغ المحكي على نفس الهيئة. (ميشال بوتور،1971،ص73).

ا - **الراوي بضمير المتكلم:** يقوم الراوي بضمير المتكلم بإشراك الذات الساردة في فعل العرض باعتبارها فاعلة له حيث يقوم بالتدخل في السرد بصورة قد تبدو طبيعية وغير مقحمة على النص، أما إذا كان الراوي شاهداً يروي بضمير المتكلم فهو مختلف عن الشخص الفاعل في الرواية، لأنه رغم حضوره يحكي قصة غيره .

الراوي بضمير (المتكلم) أقرب إلى طبيعة القص المعاصر لأنه يلغي المسافة بين الراوي والشخصيات، بل إنه يلغي أيضاً - بطريق غير مباشر - المسافة بين الكاتب والراوي " ويصبح من السهل على الكاتب أن يسقط بعض أرائه على لسان الراوي أو إحدى الشخصيات لانعدام المسافة الفارقة بين الروائي والراوي وشخصيات الرواية" (طه وادي، ص150).

و الراوي بضمير المتكلم ليس هو الكاتب بل يظل بينهما إختلاف يفرق بين الكاتب الإنسان، والراوي الموقع المتخيل الذي يقوم من خلاله الحكي لكن توظيف ضمير المتكلم قد يؤدي إلى السقوط في الذاتية المفرطة، فيصر - الراوي - على التركيز على ذاته مما يجعله يغفل العناية ببقية الشخصيات مما يمكن أن يتسبب في إزدحام السرد بتفاصيل ذاتية للراوي هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى قد تدفع الراوي إلى إغفال الحديث عن بعض جوانب شخصيته حتى لا يتهم بالغرور، أو أن يخلع على نفسه صفات ليست فيه، مما يمكن أن يؤثر على شخصية الراوي بالنسبة للشخصيات الأخرى، التي يسمح لها بالتصوير دون الخوف من محاولة المقارنة الدائمة بين شخصية الراوي وشخصية الكاتب. (سيد حامد النساج،1985، ص 32،33)

ب- الراوي بضمير الغائب: وهو راو قريب من الزاوية التي ينطلق منها المؤلف، وقد يمتزج به، وقد يكون هو الشخصية، ولكنه يقيم مسافة صوتية بينه وبين ما ترويه - الشخصية - خاصة في محكي السيرة الذاتية، حيث تحاول الشخصية،أن تباعد بينها وبين ما ترويه، فتتساوى المعرفة بينهما فيما يتعلق بالشخصية .

2) أنماط الراوي تبعا للمسافة من المحكي: أكثر هذه التصنيفات شيوعاً تبعا لهذا المعيار تصنيف "جينيت"، حيث أخذ معيار البؤرة السردية معيارا أساسياً لتحديد إنماط الراوي على النحو التالي: (جيرار جينيت، ص 201)

التبئير في درجة الصفر: المحكي غير المبار او محكي الراوي كلي المعرفة.

التبئير من الداخل: حيث يوجد الماوى البؤري داخل وعي إحدى الشخصيات، ولا يغادر المروى له هذا الوعي ابداً.

وقد يكون هذا التبئير الداخلي ثابتاً على شخصية واحدة او متحولاً إذا أنتقل من شخصية إلى أخرى، أو متعددا، حيث يمكن إعادة رواية الحدث نفسه ولكن من منظورات مختلفة لشخصيات الرواية.

التبنير من الخارج: حيث يوجد الوعي البؤري خارج الشخصيات ويكتفي برصدها من الخارج، وتبقى مهمة الراوي / الوعي البؤري الخارجي، محصورة في حدود ما يمكن أن تراه عيناه أو تسمعه أذناه.

3) أنماط الراوي في مجال النقد العربي:

تعددت - أيضاً - تصنيفات النقاد العرب لأنماط الراوي بناء على الدراسات السابقة، وسوف نستعرض بعض نماذج هذه التصنيفات محاولين تكوين رؤية شاملة واضحة لهذه التنظيرات:

أ- **تصنيف سعيد يقطين:**

بناء على دراسة التقسيمات السابقة قدم الناقد العربي سعيد يقطين تصنيفاً دقيقا لأنماط الراوي في النموذج التالي:

1- الشكل السردي: البراقى الحكي ويقدم صوتين:

أ- **خارجي الحكى:** وهو الذي يحكي قصة غير مشارك فيها ومن الخارج ويمكن تسميته بالناظم الخارجي.

ب- **داخلي الحكى:** وهو الذي يحكي قصة غير مشارك فيها ولكن من خلال شخصية تظل بينهما مسافة ويمكن تسميته بالناظم الداخلي.

2- الشكل السردي: الجواني الحكى ويضم الصوتين:

أ- **داخلي الحك**ي: وفيه تمارس الحكي الشخصيات تسميته بالفاعل الداخلي .

ب - **الحكي الذاتي**: وفيه تمارس الحكي شخصية مركزية، ويمكن تسميتها بالفاعل الذاتي. (سعيد يقطين ص 310:312)

4. نتائج البحث:

1- ظهر أن الرواية التاريخية في مرحلتها الجديدة قد أخذت أتجاهاً فنيا جديداً له مميزاته وسماته الخاصة إذ شهدت تطورا فنياً واضحاً في بعض نماذجها على مستوى الشكل والمضمون.

2- تنوعت مسوغات كتابة الرواية التاريخية ومبرراتها عند الكتاب الجدد، بعد أن كانت تكتب في الغالب لأهداف تعليمية.

3- تعتبر الرواية في حد ذاتها تعبير عن قضية معاصرة أو أداة لواقع معيش لم تستطع البوح به على نحو مباشر أو تكتب لهدف اصطلاحي تربوي، وتتخذ أخرى من الهدف الجمالي والفني سببا كافياً للكتابة في موضوع تاريخي.

4- لقد شهدت الرواية التاريخية الفنية تطوراً مماثلاً على مستوى الصياغة الفنية والشكل البنائي، يوم تحررت من سطوة الخبر التاريخي وموضوعيته في بنائها للحدث، وذلك عندما أتخذت من الواقعة التاريخية إطارا عاماً لأحداثها، تاركة المجال لجانب الخلق الإبداعي والفني.

5- مع تعدد وظائف الراوي وكثرة أنماطه يصبح العمل الأدبي الوحيد لتحديد النمط، والوظيفة التي يمليها النمط، والحكي هو الوظيفة الأولى للراوي، فما دام أن هناك رواية فلابد من وجود راو لها. وهذه الوظيفة الاساسية يليها بقية الوظائف الذي تقترن بها.

5. المراجع والهوامش:

1- حافظ، صبري. (2001). جماليات الرواية الجديدة "القطعية المعرفية والنزعة المضادة للغنائية، مجلة ألف، عدد (21)، ص185

2- عصفور، جابر. (1998). نظريات معاصرة، ط الهيئة العامة للكتاب، ص 165.

3- حافظ، صبري. (المصور1997)، قميص وردى فارغ وإبداع الجناح النسائي للكتابة الجديدة، ص5.

4- ناجي، سوسن. (2006م). كصورة الرجل في القصص النسائي، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، ص72، القاهرة.

5- ناجي، سوسن. (د.ت). المرأة في المرآة، العربي للنشر والتوزيع، ط1، ص 14-18، ص174. القاهرة.

6- جارودى، روجيه. (د.ت). واقعية بلا ضفاف، ترجمة حليم طوسون، ص 225. دار الكتاب العربي، القاهرة.

7- وادي، طه. (1996م). الرواية السياسية، ص 56، ص 150. دار النشر للجامعات.

11- وادي، طه. (1994م). صورة المرأة في الرواية المعاصرة، ط دار المعارف، 4ن، ص 207.

13- دومة، خيرى. (2003م). رواية السيرة الذاتية الجديدة، مجلة كلية الاداب، م63، ع1، ص31.

14- الموجى، سحر. (2003م). رواية، ص12، ص 18، ص68. الهيئة المصرية للكتاب.

17- العالم، محمد. (1994م). أربعون عاما من النقد التطبيقي، دار المستقبل العربي، القاهرة.

18- إبراهيم، عبدالله. (1990م). المتخيل السردي، مقاربات نقدية في التناص والرؤى والدلالة، ص117، المركز الثقافي العربي، بيروت.

19- العيد، يمنى. (1990). تقنيات السرد في ضوء المنهج البنيوى، ص 97. دار الفارابي، بيروت.

20- Prince Gerald (1987). A Dictionary of Narratology. P65. University Of Nebraska Apress Lincoin London.

21- توردوف، تزفيتان. (1990). الشعرية، ترجمة شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، ط2، ص 51،56. دار توبقال، الدار البيضاء.

22- وادي، طه. (د.ت). القصة ديوان العرب، ص 186.

23- وادي، طه. (1994م). دراسات في نقد الرواية، ص 97، ط3. دار المعارف، القاهرة.

24- سمعان، انجيل. (1982م). وجهة النظر في الرواية المصرية، ص103.

25- بوتور، ميشال. (1971م). بحوث في الرواية العربية الحديثة، ترجمة فريد انطونيوس، ص73. منشورات عويدات، بيروت.

27- النساج، سيد. (1985م). بانوراما الرواية العربية الحديثة، ص 32،33. مكتبة غريب.

28- جينيت، جيرار. (د.ت). خطاب الحكاية، ص 201.

29- يقطين، سعيد. (د.ت). تحليل الخطاب الروائي. ص 310:312.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.17