المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - المجلة العربية للتربية
Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization - Alecso Educational Journal

مجلة الألكسو التربوية

مجلّة محكّمة نصف سنويّة
المجلّد السابع والثلاثين، العدد الأوّل
يونيو
جوان
2018

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

بحوث ودراسات

متطلبات تمهين التعليم وصعوباته في ضوء آراء الهيئات التعليمية في مؤسّسة الإعداد وفي الميدان «نموذج كلية التربية جامعة دمشق ومديرية تربية دمشق» ـــــــــــــــــــــــــــ أ. د. طاهر عبد الكريم سلوم

الخصائص النّفسيّة والمعرفيّة اللاّزمة لتنمية التفكير الإيجابيّ لدى طلبة الصفّ العاشر في ضوء متغيّر الجنس والتّحصيل الدراسيّ ـــــــــــــــ د. منى بلبيسي

فاعليّة برنامج تعليميّ قائم على ذكاء حلّ المشكلة في تحسين التحصيل واتّجاهات الطلبة المتفوّقين نحو مادّة الرياضيات في عمان ـــــــــــــــــــــــ د. محمد سميح عاشور

السلوكات غير المرغوبة السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين ـــــــــــــــــــــــ د. سمير سليمان الجمل

دور التعليم في تحسين مؤشرات الاقتصاد المعرفي في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي ـــــــــــــــــــــــــــ د. محمد بن عبدالله الزامل

دور أصول التّدريس النّسويّ في تصميم تعليم أفضل للمرأة: التّنظير النّسويّ- قراءة تحليليّة نقديّة ـــــــــــــــــــــــــــ د. خديجة العلي

Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization

Alecso Educational Journal

Published twice a year
Volume, 37
June
2018

ISBN: .....

المنظمة
العربية
للتربية
والثقافة
والعلوم

مجلة الألكسو التربوية

مجلّة محكّمة نصف سنويّة

المجلّد السابع والثلاثين، العدد الأوّل

يونيو
جوان
2018

المدير المسؤول

أ. د. .....

رئيس التحرير

أ. د. .....

أمين التحرير

أ. جليلة العبيدي

الهيئــة العلميّــة

أ. د. سارة إبراهيم العريني

أ. د. محمود السيّد

أ. د. نجوى يوسف جمال الدّين

أ. د. عبد الجبّار توفيق

أ. د. محمد بن فاطمة

أ. د. أحمد أوزي

إن الآراء والأفكار التي تنشر بأسماء كتّابها
لا تحمل بالضرورة وجهة نظر المنظمة

يسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلة من مواد علمية
أو ثقافية أو تربوية أو فنية بشرط الإشارة إلى مصدرها

توجه المراسلات إلى رئيس التحرير:

تونس ص. ب. 1120

الهاتف: 900 013 70 (216+) - الفاكس: 668 948 71 (216+)

العنوان الإلكتروني: education@alecso.org.tn

مجلة الألكسو التربوية / المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم - إدارة التربية .__ مج 37،
يونيو/ جوان 2018 .__ تونس: المنظمة...، 2018
مجلة محكمة نصف سنوية .__ مجلة الألكسو التربوية = ... - ISSN:
ت / 2018 / /

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

المحتـــويات

5	كلمة التحرير
7	البحوث والدراسات
9	متطلّبات تمهين التعليم وصعوباته في ضوء آراء الهيئات التعليمية في مؤسّسة الإعداد وفي الميدان «نموذج كلّية التربية جامعة دمشق ومديرية تربية دمشق» **أ. د. طاهر عبد الكريم سلوم**
57	الخصائص النفسيّة والمعرفيّة اللاّزمة لتنميّة التفكير الإيجابيّ لدى طلبة الصفّ العاشر في ضوء متغيّر الجنس والتّحصيل الدراسيّ **منى بلبيسي**
95	السّلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التّربويين **د. سمير سليمان الجمل**
123	دور التّعليم الجامعي في تحسين مؤشّرات الاقتصاد المعرفي في المملكة العربيّة السعودية ودول الخليج العربي **د. محمد بن عبد اللّه الزامل**
175	واقع استخدام الوسائط المتعددة لتدريس العلوم في المرحلة المتوسّطة بمحافظة الأحساء **د. عمر موسى الحسن عمر**
213	فاعلية برنامج تعليمي قائم على ذكاء حل المشكلة في تحسين التحصيل واتجاهات الطلبة المتفوقين في المرحلة الأساسية نحو مادة الرياضيات في عمان **د. محمد سميح إسماعيل عاشور**

كلمـة التحريـر

تنشد المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - الألكسو، تجويد منظومات التربية والتعليم والتدريب في الوطن العربي، وتطوير كفاءات العاملين فيها، وتحسين مخرجاتها حتّى تسهم في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، بعديد البرامج والمشروعات والأنشطة التي تنفّذها منذ تأسيها.

وفي هذا السياق يأتي هذا العدد من مجلّة الألكسو التربويّة (مجلّة التربية سابقًا) ليؤكّد هذا الاختيار وليؤسّس لتوجّه جديد تروم من خلاله المنظّمة أن تكون مجلّتها هذه فضاءً متاحًا للباحثين والدارسين والأكاديميين من جميع الدول العربيّة لنشر دراساتهم وبحوثهم العلميّة المهتمّة بالتربية والتكوين والتعليم في كلّ المراحل، بهدف الاستفادة من النتائج التي انتهوا إليها في تطوير العمليّة التعليميّة على جميع مستوياتها ومختلف مكوّناتها.

وقد تضمّن هذا العدد السابع والثلاثون في مجلّده الأوّل دراسات تناولت بمنهجيّات علميّة بحثيّة طائفة من المواضيع التعليميّة فتطرّقت أولاها إلى إشكالية تمهين التعليم وحلّلت، انطلاقا من فروض،صعوباته ومتطلّباته حتّى تقيم الدليل على أنّ التعليم مهنة لها قوانين ومعايير كافية لبناء هويّتها ورسم حدودها وضبط منزلتها، وهو ما يمثّل مدخلا أساسيا إلى تنميتها وشرطا ضروريا للارتقاء بالتعليم حتّى يكون فعّالا ومحرّكا حقيقيا لمشاريع التنمية في بلداننا. أمّا ثانية دراسات هذا العدد فقد نظرت في الشروط النفسية والمعرفية اللاّزمة لتنمية التفكير الإيجابي لدى طلبة الصفّ العاشر من ناحية متغيّري الجنس والمحصّلات التعليمية بهدف الإسهام في تشخيص بدايات أيّ مشكلة لدى المتعلّم تتعلّق بفاعلية التفكير ل معالجتها وتلافيها بواسطة العمليات والمضامين التعليمية، في حين ذهبت الدراسة الثالثة إلى مقابل ذلك، فرصدت السلوكات السّلبية السائدة لدى طلبة

المدارس من وجهة نظر المرشدين التّربويين، وحلّلت آثارها السلبيّة على العمليّة التعليميّة ، وبيّنت المتغيّرات المؤثّرة على إدراك المرشدين التربويّين لتلك السلوكات. وأمّا الدراسة الرابعة فقد تطرّقت إلى دور التّعليم الجامعي في تحسين مؤشّرات الاقتصاد المعرفي وأكّدت أنّه يجب ، في سياق العولمة وعالم التنافسيّة، أن يكون خلق المعرفة واستخدامها وتوظيفها محورا استراتيجيا لتنمية مستدامة. وهو ما يحتّم الاستثمار في التّعليم والتدريب والابتكار والتبنّي التكنولوجي، بينما هدفت الدراسة الأخيرة إلى معرفة واقع استخدام الوسائط المتعدّدة لتدريس العلوم في المرحلة المتوسّطة من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات لتأكيد الحاجة إلى تطوير أدائهم باستخدام الوسائط الجديدة لتحسين التعليم.

ويسعد أسرة مجلّة الألكسو التربوية أن تضع بين أيدي قرائها مجمل هذه الدراسات منتظرة منهم التفاعل مع كلّ ما تضمّنته وإبداء ملاحظاتهم التقييميّة للإفادة منها في الأعداد القادمة.

أسرة التحرير

البحوث والدراسات

متطلّبات تمهين التعليم وصعوباته في ضوء آراء الهيئات التعليمية في مؤسّسة الإعداد وفي الميدان

«نموذج كلّية التربية جامعة دمشق ومديرية تربية دمشق»

أ. د. طاهر عبد الكريم سلوم
أستاذ المناهج والدراسات الاجتماعيّة
كلّية التربية –جامعة دمشق

مقدمـة

يوصف التعليم بالمهنة النّبيلة والمحترمة في بلدان العالم المتطوّرةِ، ويُوْصَفُ في أغلب الأحيان بأمّ المِهَن مثل القانونِ، والهندسة، والصيدلة، والطبّ. كما تُعدّ مهنة التعليم من أهم المهن وأخطرها وأشرفها وهي الأجدر والأولى بسنّ تراخيص لممارستها لضمان حق الأفراد والشّعوب في توفير معلّمين لأبنائهم قد أُعدّوا إعداداً كافياً لأنّ المعلم غير الكفء يشكّل خطراً على حياة المتعلمين ومستقبلهم شأنه في ذلك شأن أية مهنة حساسة كالجرّاح غير الكفء أو القاضي غير المتّقن لأحكامه؛ وعلى الرغم من ذلك توجد آراء مختلفة حول اعتبارها مهنة، ولا زال كثير من نظم التّعليم في العالم ولاسيما في الدّول النّامية ودول الوطن العربي ترفض العمل بنظام تمهين التّعليم أو تغيب عنها معايير مهنة التعليم.

ويتطلّب تحويل التعليم إلى مهنة توافر محدّدات عدّة هي في الأصل جزء لا يتجزّأ من معايير مهنة التّعليم؛ التي من أهمّها توافر معايير الإعداد للمهنة تبدأ من معايير للقبول بمؤسّسات إعداد المعلّم، ومعايير نظام التّرخيص لامتهان مهنة التّعليم، ومعايير برامج الإنماء المهني المقدّمة للمعلّمين وتدريبهم في أثناء الخدمة، وأخلاقيات مهنة التّعليم، بحيث تتيح للمعلم وفق ما أورده كلّ من إنجرسول وبيردا Ingersoll & Perda التّطور المهني والتخصّصي والسّلطة والتّعويض المادّي والسّمعة ودعي هذا الاتجاه في التعليم بحركة تمهين التعليم (Ingersoll & Perda, 2008).

وهذه المتطلّبات ينظر إليها الرافض لمهنية التعليم على أنّها متطلّبات ليس من السهل إيجادها، وتحتاج إلى تمويل طائل وتحفيز وعقاب وقد لا يتقبّله المعلّم نفسه ولا حتّى المجتمع الذي ينتمي إليه، إذ يوجدون أعذاراً ويضعون عقبات يبررون من خلالها عدم اعتمادهم نظام تمهين التعليم.

إنّ الهدف الأساس من وضع تراخيص لممارسة مهنة التعليم هو العمل على زيادة النّمو المهني للمعلّمين، وينطلق تمهين التعليم بالنّمو المهنيّ والارتقاء بالشهادة التي يحملها المعلمون أن يكونوا جميعاً خرّيجي مؤسّسات التعليم العالي (Fernandez, 2013) كما يتطلّب الارتقاء ببرامج الإعداد في مؤسّسات التعليم العالي وبرامج التدريب بهدف تمهين التعليم وتحسين العملية التعليمية والارتقاء بها حتّى تواكب التطوّرات المستمرة في عالم اليوم (الكندري وفرج، 2001)، وعلى هذا فإن الترخيص هو الآلية التي تضمن النظام التعليمي بمقتضاها امتلاك المعلم للقدر المناسب من المعارف والمهارات الفنية المطلوبة المتمثلة في مادة التخصص ومبادئ التدريس واستراتيجياته وطبيعة المتعلم ونموّه وتكنولوجيا التعليم والقياس والتقويم وإدارة الصف، إضافة إلى الصفات الشخصية التي تؤهله للقيام بدوره المهني.

وتعدّ اتجاهات المعلّمين الإيجابية في مؤسّسات الإعداد والمؤسسات التعليمية في الميدان نحو تمهين التعليم خطوة أساسية للعمل على اعتماد التمهين (العيسى، 2014)، كما يُعدّ وعيهم بأهمّية التمهين خطوة ضرورية لتشكيل الاتجاهات الإيجابية نحوه؛ لذا كان من الأهمّية بمكان تقصّي آرائهم حول عمليات تمهين التعليم، وبناء عليه كان التفكير في هذا البحث وفق منهجية علميّة تلقي الضوء على واقع اتجاهات المعلّمين نحو تمهين التعليم ومعوقات تطبيقه وآفاق تخطي هذه المعوقات.

1. مشكلة البحث وأسئلته

على الرغم من أنّ مهنة التعليم قد وصفت بأنها أم المهن وأخذت مكانتها المهنية في معظم الدّول المتقدمة في إطار عملية الإصلاح للنّظم التّربوية في الربع الأخير من القرن

العشرين (Musiba & Festus, 2014) إلا أنه لم يتم الاعتراف بها كمهنة في معظم أنظمتنا التربوية العربية في مؤسسات الإعداد أو في مؤسسات ممارسة المهنة في الميدان، ولم تحظ مهنة التعليم بسنّ تراخيص لممارستها لضمان توفير التعليم الملائم والفعال للطلبة، إذ إن الهدف الأساس من وضع تراخيص لممارسة مهنة التعليم هو العمل على زيادة النمو المهني للمعلمين بهدف تحسين العملية التعليمية والارتقاء بها حتى تواكب التطوّرات المستمرّة والمتسارعة في عالم اليوم.

وتبوأت قضية الارتقاء بالتعليم إلى مستوى المهنة مركز الصدارة في إصلاح التعليم من منظور الباحثين التربويين (Pandey,2014 ؛Cheers, 2001)؛ إذ إنّ كثيراً من الدراسات توصلت إلى أن طريق الإصلاح يركز على تحويل التعليم إلى مهنة، كما أنّ ثمة جدل مثير بين التربويين حول : هل التعليم مهنة أم رسالة؟ وكثير من التربويين ينظرون إلى التعليم على أنه مهنة ورسالة في آن معاً، ولابد أن يأخذ ذلك بعين الاعتبار عند سنّ التشريعات ووضع المعايير والضوابط لتمهين التعليم اعتباراً من القبول في كليات التربية (مؤسّسات الإعداد)، إلى القبول في مهنة التعليم بموجب شهادة الترخيص لممارسة المهنة، وتصنيف مهنة التعليم مثل باقي المهن؛ إذ إنّ عملية إعداد المعلمين يجب أن تبدأ من ضبط عملية القبول في كليات التربية التابعة للتعليم العالي، واستقطاب المؤهّلين تربوياً وعلميّاً وثقافياً، ومن ثمّ إعداد المناهج الدراسية وأساليب تربية المعلم وإعداده إعداداً علميّا ومهنيّا ليصبح المعلم صاحب مهنة متخصصة وهذا ما يسمى (بتمهين التعليم)، أو رخصة المعلم لمزاولة المهنة, والذي تم تطبيقه في معظم دول أوربا الغربية وبعض الدول الآسيوية والأفريقية وحتى بعض الدول العربية خطت خطوات في هذا المجال ولكن بمستويات مختلفة، ولم يصل نظام التعليم في الجمهورية العربية السورية إلى مستوى التمهين على الرغم من الجهود التي بذلت في التعليم العالي لوضع معايير لكليات التربية، والجهود التي بذلت في وزارة التربية واعتماد معايير للمناهج الدراسية منذ عام 2007م، إلا أن معايير اختيار المعلمين ومعايير تدريبهم وترقيتهم لم ترتق بعد إلى مستوى تمهين التعليم، وثمّة عوائق

وقناعات لدى القائمين على المؤسسات التربوية تتطلب الكشف عنها ولاسيّما لدى الهيئات التعليمية منها؛ ولذلك كان التفكير في هذا البحث وحدّدت مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما متطلّبات نظام تمهين التعليم وترخيصه وصعوباته من وجهة نظر الهيئات التعليمية في مؤسسة الإعداد وفي الميدان في ضوء المعايير العالمية للتمهين؟

ويتفرّع عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة النظرية والعملية يحاول هذا البحث الإجابة عنها، وهي:

1. ما تعريف تمهين التعليم وترخيصه ومعاييره التي أجمع عليها المربّون وما ضرورته؟
2. ما متطلّبات تمهين التعليم التي بينتها التجارب في بعض الدول المتقدّمة والنامية؟
3. ما واقع تطبيق تمهين التعليم في المؤسسات التعليمية السورية؟
4. ما درجة إيجابية آراء المعلّمين في مؤسّسة إعداد المعلّـــم وفي الميدان نحو تمهين التعليم؟
5. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين اتجاهات عيّنة من المدرّسين في كلية التربية بجامعة دمشق من أعضاء الهيئة التعليمية، واتجاهات عينة من المدرسين في مديرية التربية بدمشق نحو تمهين التعليم؟
6. ما معوقات تطبيق تمهين التعليم في مؤسساتنا التربوية وما سبل تخطيها من وجهة نظر المعلمين؟

2. أهداف البحث وأهميته

يهدف هذا البحث إلى ما يأتي:

1. التعريف بتمهين التعليم ومعاييره ومتطلّباته.

2. رصد واقع تطبيق تمهين التعليم في المؤسسات التعليمية السورية.

3. تحديد معوقات تطبيقه وسبل تخطيها بالاستفادة من التجارب العالمية في هذا المجال.

4. تقصّي آراء عيّنة من المدرّسين في كلية التربية بجامعة دمشق وعينة من المدرسين في مديرية التربية بدمشق حول تمهين التعليم، وتحديد إمكانية تطبيق تمهين التعليم.

وتتجلّى أهمّية البحث التطبيقية فيما يتوقّع أن يصل البحث إليه من نتائج عملية يمكن الاستفادة منها في مجال تطوير عملية القبول في كليات التربية وفي مجال تطوير برامجها، كما يمكن أن تسهم النتائج في دفع المؤسسات المعنية لاعتماد نظام الترخيص لامتهان مهنة التعليم انطلاقاً من معرفة المعلمين بالتمهين واتجاهاتهم نحوه؛ إذ إن فهم المعلمين للمهنة واتجاههم الإيجابي نحوها يجعلهم أقلّ مقاومة لتطبيق تمهين التعليم(Mehta 2013,).

3. منهج البحث وعينته وأداته:

استخدم من أجل التعريف بتمهين التعليم وتعرف تجارب عينة من الدول المتقدمة والنامية في مجال التمهين، ورصد الواقع تطبيق المنهج الوصفي التحليلي واستخدم في الجانب الميداني استبانة موجهة إلى أعضاء الهيئة التعليمية تستفتي آراء عينة من المدرسين سحبت بطريقة عرضية من مجتمع الدراسة وهي «عينة عشوائية ومستقلة تسحب من فئة مناسبة أو متوافرة، والعينة المختارة بموجبها ليست أفضل الفئات بل أكثرها توافراً» (بدر وعبابنة، 2007، 21)، وبلغت العينة في كلية التربية بجامعة دمشق /85/مدرساً ومدرسة من أعضاء الهيئة التعليمية، كما بلغت العينة من المدرسين في مديرية التربية بدمشق /165/مدرساً ومدرسة. وتتضمن الاستبانة متطلبات تمهين التعليم ونظام الترخيص وأهميته ومعوقاته لتعرف آراءهم فيها، وتعرف سبل تخطيها من وجهة نظرهم.

والاستبانة من إعداد الباحث وهي حصيلة الاطلاع على الأدب النظري لتمهين التعليم والترخيص لمهنة التعليم للمعلمين، وهي عبارة عن استبانة بمقياس خماسي متدرّج أعدّت على غرار مقياس ليكرت. وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (80) عبارة تمثل كلّ واحدة رأياً أو موقفاً إيجابياً أو سلبياً ذا صلة بتمهين التعليم؛ وروعي في تحديد عبارات المقياس انتماء كل منها لمفهوم الاتجاه نحو التعليم وتطبيقه. ورتّبت العبارات في الاستبانة بصورة عشوائية، وغطّت عبارات الاستبانة مجالات سبعة أساسية جاءت موزّعة على النحو الآتي:

- الاتجاه نحو مواصفات تمهين التعليم، ويضمّ (13) عبارة.
- الاتجاه نحو إجراءات التمهين في مرحلة الإعداد، ويضمّ (10) عبارات.
- الاتجاه نحو إجراءات الترخيص لتمهين التعليم، ويضمّ (14) عبارة.
- الاتجاه نحو إجراءات الإنماء المهني والتدريب أثناء الخدمة، ويضمّ (12)عبارة.
- الاتجاه نحو أخلاقيات مهنة التعليم، ويضمّ (11) عبارة.
- الاتجاه نحو صعوبات تمهين التعليم، ويضمّ (13) عبارة.
- الاتجاه نحو مقترحات تيسير تمهين التعليم، ويضمّ (7) عبارات.

وصيغت عبارات الاستبانة وفق مقياس خماسي متدرّج يقيس مدى موافقة المعلّمين على مضمون العبارة، ويتدرّج موقف المعلمين على مضمون العبارة من (أوافق بشدة) وتعطى خمس درجات، و(أوافق)وتعطى أربع درجات، و(محايد) وتعطى ثلاث درجات، و(لا أوافق) وتعطى درجتان، إلى (لا أوافق أبداً) وتعطى درجة واحدة. ووفقاً للأوزان النسبية لهذا التدّرج فإن الدرجة الخام الكلّية للمعلّم ككل تتراوح بين (80-240) درجة.

وللتأكّد من صلاحية هذه الاستبانة عرضت في صورتها الأولية على هيئة تحكيم مؤلفة من (12) عضواً من أساتذة كلية التربية بدمشق، من تخصّصات المناهج وطرائق التدريس وأصول التربية والتربية المقارنة والتقويم والقياس، وأخذت آراؤهم من أجل

التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة؛ فطلب إليهم تحديد مدى شمولية العبارات لأبعاد تمهين التعليم. وفي ضوء ملاحظات المحكّمين أجريت التعديلات المطلوبة، واعتبر الأخذ بملاحظات المحكّمين وإجراء التعديلات بمثابة الصدق المنطقي لهذا المقياس. أما معامل ثبات المقياس فقد تمّ حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach Alfa، إذ طبقت الاستبانة في صورتها النهائية على(47) معلماً من غير عينة البحث، وبلغ معامل ثبات الاستبانة لكل محور من محاورها السبعة على النحو الوارد في الجدول (1):

الجدول (1) نتائج معامل الثبات لمحاور الاستبانة
باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach Alfa

م	المحور	Cronbach›s Alpha
1	مواصفات تمهين التعليم	0,916
2	إجراءات التمهين في مرحلة الإعداد	0,873
3	إجراءات الترخيص لتمهين التعليم	0,905
4	إجراءات الإنماء المهني والتدريب في أثناء الخدمة	0,782
5	أخلاقيات مهنة التعليم	0,850
6	صعوبات تمهين التعليم	0,874
7	مقترحات تيسير تمهين التعليم	0,900
مج	مجموع بنود الاستبانة	0,781

ووفقاً للنتائج يكون معامل الثبات للمحاور يتراوح بين(0,782 و0,916)، لمجمل الاستبانة (0,781) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض هذا البحث.

4. مصطلحات البحث

- **المهنة:** هي عمل منظم وفق معايير محددة، ويلتزم العاملون بها بتلك المعايير، ويوجد ما يضمن تحقيقها، كما يوجد ميثاق عمل أخلاقي يحكم المهنة، ومهنة التعليم هي المهنة الوحيدة التي تتحمل مسؤولية بناء الإنسان وتنمية مهاراته وتفجير طاقاته، وتتطلّب توفير معايير لها من القبول في معاهد الإعداد إلى بناء

برامج الإعداد وتنفيذها إلى ترخيص المهنة والتنمية المهنية للمعلمين ووجود ميثاق عمل أخلاقي يحكم المهنة.

- **تمهين التعليم:** هو عملية تحويل التعليم إلى مهنة، وانتقاله من مجرد عمل بسيط لا يخضع إلى معايير محدّدة إلى مهنة منظّمة تخضع لضوابط وأسس المهنة.
- **إعداد المعلم:** تكوين أولي للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاّه مؤسسات تربوية متخصّصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعاً للمرحلة التي يعد المعلم فيها، وكذلك تبعاً لنوع التعليم، وبهذا يُعدّ المعلم ثقافياً وأكاديمياً وتربوياً في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة (بشارة،1983).
- **تدريب المعلمين:** هو العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم في أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطوير الذي يطرأ على المنهج وطرائق التعليم نتيجة التطوير الاجتماعي والتقني المستمر(المرشد، 2013).
- **التنمية المهنية للمعلمين:** جميع أشكال التعلّم المقدّمة من أجل نموّ المعلّم في مهنته سواء كان ذلك النموّ في المهارات أو المفاهيم أو الاتجاهات، وتدريب المعلم في أثناء الخدمة أحد هذه الأشكال وأكثرها شيوعاً، وتعد التنمية المهنية للمعلمين عملية مستمرّة على مدى سنوات الخدمة تعنى بتنوع الخبرات الفردية والجماعية التي تمكن المعلمين من تحسين كفاءاتهم المهنية(أبو غريب وحافظ، 2012). والنمو المهني للمعلم هو عملية تعليمية مطردة ينخرط فيها المعلمون طواعية في تعلّم أفضل الطرائق التي يكيّفون بها تدريسهم للاحتياجات التعليمية لطلابهم (Daiz-Maggioli, 2003).
- **الترخيص لمهنة التعليم:** جملة من الإجراءات من أجل جعل التدريس مهنة حقيقية وهي كأساس للحصول على الترخيص للتدريس أو ما يسمّى إجازة

التدريس وتتطلّب اجتياز اختبارات تقويم المستوى العلمي والمهارة التربوية والرغبة في التدريس والصفات الشخصية التي تعزز القدرة على التعليم والقدرة على توظيف المعارف في المواقف التدريسية.

- **أخلاقيات المهنة:** هي الأخلاقيات التي يمتاز بها من يمارس المهنة، وفي كلّ مهنة يوجد قانون أخلاقي يحدّد التزام ومسؤوليات المنتسبين إليها بموجب عملية التمهين.
- **اتجاهات المعلّمين نحو تمهين التعليم:** هي درجة موافقة المعلمين لمواصفات نظام تمهين التعليم وإجراءاته المتمثلة بنظام الإعداد ورخصة التعليم والتوظيف والتنمية المهنية وأخلاقياته وتسهيل تطبيقه.

5. الجانب النظري

جرى فيه محاولة الإجابة عن أسئلة البحث النظرية(من 1 إلى 3) على النحو الآتي:

أولاً- ما تعريف تمهين التعليم وترخيصه ومعاييره التي أجمع عليها المربّون وما ضرورته؟

أ. **مفهوم المهنة والتمهين:** تُعد كلمة تمهين من المصطلحات الجديدة نسبيا في الأدبيات العربية، ولا زال ينظر بعضهم إلى أن أصل الكلمة (مهنة)أي عمل حرفي، ويجري التمييز حديثاً بين المهنة profession والحرفة craft في المعنى الاصطلاحي، على الرغم من أن هذا التفريق لم يتحدّد بشكلٍ واضحٍ ودقيق في المعنى اللغوي؛ فالحرفة هي الأعمال التي يتعلّمها ممارسها من خلال الممارسة أو من خلال تقليد الآخرين والمحاولة والخطأ، ويمكن لأي شخص أن يحترف العمل فيها. بينما المهنة هي العمل الذي يحتاج إلى إعدادٍ علمي وتتوافر لممارسته قاعدة معرفية تعتمد بدرجة كبيرة على البحث العلمي، ولها مراجع علمية سواء على شكل أدبياتٍ مكتوبةٍ أو خبراء مؤهّلين، ولها أخلاقيات يمتاز

بها من يمارس المهنة، وينظر إلى أصحابها نظرة تقدير واحترام تميّزهم اجتماعياً، بشكلٍ معنوي، عن غيرهم. مثال ذلك مهنة الطب ومهنة القضاء.

ولا يصحّ أنّ تطلق صفة(مهنة) على كلّ عمل، أو أن ينعت أصحابه بأنهم (مهنيون)؛ فالمهنة عمل منظم وفق معايير محددة ويلتزم العاملون بها بتلك المعايير ويوجد ما يضمن تحقيقها، كما يوجد ميثاق عمل أخلاقي يحكم المهنة (Mishra, 2008)، يؤكد عليها الباحثون، ويرى بعضهم أنّ المهنية هي التقيد بميثاق أخلاقي داخلي(Kelly, 1995 p. 4)، في حين يشير ريت (Rhett 1997) إلى أن كلمة (مهنة) بالاصطلاح الحديث لها صبغة قيمية، وتمنح للأعمال التي تثمّن وتقدّر من قبل المجتمع.

ويرى موريس (Morris 2001) أن ثمّة خصائص ستّ للمهنة الحديثة، هي:

1. معايير عالية في المستويات الرئيسة للمهنة(توضع على مستوى وطني وتنظّم من خلال جهاز مهني يمتلك خبرةً عاليةً.
2. قاعدة معرفية حول عمل المهنة وفرص للنمو المهني
3. تنظيم وإدارة وإشراف لمساندة للعاملين لدعم الممارسات المهنية
4. استخدام فاعل لأحدث التقنيات في أعمال المهنة،
5. حوافز وجوائز للمتميزين من العاملين في المهنة، والتركيز على مصلحة المستفيدين من خدمات المهنة، وهم هنا الطلاب وأولياء الأمور.
6. اعتماد جهازٍ محاسبي فاعل، ولقياس الأداء والناتج.

ويشترط روس Rose معايير عدة للمهنة، هي: أن تختص بمعلومات ومعارف ذات منزلة رفيعة، وترتبط مع الجامعات بعلاقات وثيقة، وترتبط بطبقة اجتماعية راقية، وتقوم بنشاطات لها قيمة عالية ومهمّة للمجتمع، وتستند إلى معتقدات معينة في القيام بعملياتها المختلفة، وتوثق علاقاتها بمراكز القوة في المجتمع.

ويحدّد ميلرسون مجموعة موصفات يجب أن تتوافر في المهنة، هي: مهارات قائمة على معرفة نظرية تتطلب تدريباً وتعليماً عالياً، وكفاءة علمية عالية للمهني، والتّمسّك بتقاليد خاصة بالمهنة، وتتضمّن الخدمة العامة في أهدافها، وتكون للمهنة منظّمة مهنيّة ترعاها وتحافظ على معاييرها (عن عبد الجواد، 1992).

وينظر تشيرس2001) Cheers) إلى عملية التمهين على أنّها: انتقال عمل ما من مجرّد عمل حرفي بسيط إلى مهنة منظّمة تخضع لضوابط وأسس المهنة، إذ قد يرقى عمل ما ليصبح مهنة، وقد يحدث العكس نتيجة للمستجدات والتحولات الاجتماعية، فعملية التمهين عملية اجتماعيّة متحرّكة. وتتأثر عملية التمهين بالثقافة وبالزمن(Kelly, 1995 p. 3)؛ إذ تختلف من ثقافة إلى أخرى ومن زمن إلى آخر في المجتمع نفسه.

يعرف ساباتيني وزملاؤه (Sabatini, et al. 2002) عملية التمهين بأنّها حركة نحو إيجاد نوع من المعايير للإعداد والكفاءة. ويعرفها شانهان وزملاؤه (Shanahan, et al. 1994) بأنها استخدام التربية والإعداد ومنح الشهادات لتطوير جودة أداء العاملين في وظيفة معينة.

نستنتج من آراء الباحثين أنّ للتمهين متطلبات عدة هي في الأصل جزء لا يتجزّأ من معايير المهنة وهي: الإعداد للمهنة الذي يبدأ من معايير للقبول بمؤسسات الإعداد، ونظام الترخيص للمهنة، وبرامج الإنماء المهني المقدّمة في أثناء الخدمة، وأخلاقيات المهنة.

ب. **تمهين التعليم وأهميته ودواعيه:** وعلى الرغم من أنّ التدريس من أقدم الأعمال، إلا أنّه يوجد جدل لدى بعض الدوائر وبعض الباحثين حول تمهين التدريس ولا زال هناك من يتوقف في عدّ التدريس مهنة، ووصف المنتسبين إليها بالمهنيين. وذلك لأن بعض خصائص المهنة لا تنطبق بشكلٍ مرضٍ على بعض جوانب مهنة التدريس(العبد الكريم، 2006).

يرى هيركريفس و(لو Hargreaves & lo 2000) أن مهنة التعليم هي المهنة الوحيدة التي تتحمل مسؤولية بناء الإنسان وتنمية مهاراته وتفجير طاقاته التي من شأنها تمكين المجتمعات من العيش في عصر المعلومات، ويُعدّ تمهين التعليم حجر الزاوية لأي رغبة في إيجاد مدرسة قادرة على العطاء في القرن الحادي والعشرين، ويعد ضرورياً حتّى يتمكن المعلّم من أداء دوره بنجاح ويضمن حقوقه ويعرف واجباته(الأسطل والخالدي، 2005)، ويُعدّ مشروع تمهين التعليم أساساً مناسباً لعملية إصلاح عملية التعليم والتعلم وتطويرها وضابطاً لبرامج تربية المتعلّمين.

وكانت الأنظمة التربوية في الدول المتقدّمة سبّاقة في تمهين التعليم، إذ إنّ معظم دول أوربا الغربية وبعض الدول الآسيوية والإفريقية قد عملت على تمهين التعليم. بينما جاءت استجابة الأنظمة التربوية في الدول العربية بطيئة ومتواضعة في هذا المجال، على الرغم من أن ورشة العمل الإقليمية حول تمهين التعليم وإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم التي أقامها مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية(1995) قد أكّدت على ضرورة اعتبار التعليم على أنه مهنة.

وترجع أهمّية تمهين التعليم إلى الضرورات القصوى التي تفرضها جودة قطاعي التربية والتعليم من أجل استثمار أفضل للطاقة البشرية وتحقيق التنمية بمجالاتها كافة، وتوفير بيئة تسودها العدالة والألفة والتسامح والمحبة والحياة الكريمة، فمهنة التعليم ليست مهنة فقط وإنما هي مهنة ورسالة، والمعلم المهني يُعدّ الحامل الأساس لهذه الرسالة.

كما تأتي أهمية عملية تمهين التعليم من أهمّية الإجراءات التي تتطلّبها وتسهم في الارتقاء بعملية التعليم؛ إذ إن العملية تبدأ بمعايير القبول في مؤسسات إعداد المعلمين واستقطاب المؤهّلين منهم تربويا وعلمياً وثقافياً ومعايير برامج الإعداد لتكوين المعلم علميًّا ومهنيًّا، تأهيله لرخصة مزاولة المهنة, ومن هنا فإن تمهين التعليم وإصدار رخص

لممارسة المهنة بما يناسب مكانة هذه المهنة وسموّ رسالتها ويضمن كفاءة وفاعلية المعلّمين ويسهم في اختيار الأجود والأفضل لممارسة هذه المهنة الشريفة.

وبذلك تبرز أهمية التمهين من أهمية رخصة التعليم التي يتطلّبها؛ إذ إن المعلمين باختلاف المراحل التعليمية بحاجة ماسة للبدء بتنفيذ هذا المشروع نظراً للتقدم التكنولوجي الذي نعيشه والمتغيرات النفسية التي يمر بها المتعلمون والمعلمون يحتم ذلك كله علينا التفكير بأهمية تمهين التعليم لاختيار الأفضل من الهيئة التعليمية، وتأهيلهم للتدريب ورفع مستواهم الثقافي ووضع أنظمة وأساليب حديثة من خلال المعايير والضوابط العالمية.

ويزيد من أهمّية تمهين التعليم دوره في الارتقاء بالمعلّمين، وما يوفّره لهم من الحوافز المعنوية والنفسية والمادية، بالإضافة إلى أنّه يشجّع المعلمين على امتلاك المزيد من المعرفة وتنفيذها، وبالتّالي اكتساب ثقة المتعلمين والمجتمع وبناء احترام هذه المهنة كسابق عهدها.

كما تكمن أهمّية عملية تمهين التعليم في أنّها قادرة على تنمية التفكير الإبداعي بصورة مستمرّة وإخراجها من الجمود وبالتالي تسهيل عملية تقسيم الهيئة التعليمية كل حسب مستواه وابتكاره الوظيفي وإبداعه.

ومن الأهمّية بمكان أن يقوم المعلّم المهني بدوره المشخص للتعليم، ليتعرّف الصعوبات التعليمية التي تعوق الطلاب عن التعليم، ويعمل على معالجتها ومرجعيّته في ذلك خلفيته العلمية الأكاديمية والتربوية والثقافية والوطنية. كما تدعو مهنيته أن يسعى دائماً لتحديث معرفته وتنمية استعمال وسائل التعليم ووسائل الاتصال والتقنيات المتصلة بها واهتمامه المتواصل بالتغيير الذي يحدث في بيئته التربوية. نخلص ممّا سبق إلى أن دواعي تمهين التعليم تتجلى فيما يأتي:

1. الاعتماد المهني للمعلّم يشكل مدخلاً لتطوير التعليم وإصلاحه وتجويده في جميع مراحله.

2. تحديد المعايير المطلوبة لمهنة التعليم يساعد مؤسّسات إعداد المعلمين في تحديد معايير علمية للقبول عبر اختبارات شخصية وعلمية، كما تمكنها من تحديد برامجها وتطويرها.

3. توفير معلمين أكفاء أعدوا إعداداً كافيًا نظرًا لأنّ المعلم غير الكفء يشكل خطرًا على حياة الأطفال ومستقبلهم شأنه في ذلك شأن المحامي غير الكفء والطبيب غير الكفء، وتمكين المعلمين من أداء دورهم الحيوي في مساعدة المتعلمين على اكتساب المعارف والقيم والمهارات من خلال إعدادهم إعدادًا جيدًا لمهنة التدريس.

4. اعتماد التنمية المهنية لتطوير التعليم بصفة عامة وتطوير أداء المعلم على وجه الخصوص؛ وذلك لاستكمال جوانب عملية إعداد المعلم، وتحسين كفاية مهارات المعلمين الجدد ومعالجة بعض القصور الذي كان في برنامج إعدادهم، و تجويد تفاعل المعلم مع عناصر المنظومة التعليمية.

5. تحديث معلومات المعلم من خلال تجديد رخصة التعليم، إذ تفرض مواكبته للنظريات الجديدة في المنهج وطرائق التدريس بشكل مستمرّ، وتعديل خبرات المعلم السابقة بعد عدد من سنوات التعليم؛ إذ قد تكون أحد معوقات تحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

6. حثّ المعلم على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلّقة بالسياسات التعليمية وبالمناهج وطرائق تدريسها والبيئة المدرسية والقيادة المدرسية.

7. ضمان راتب مُجزٍ للمعلم المهني وترقيته إلى وظيفة أعلى وذلك طبقا لنتائج اختبارات المعلّم الدورية.

8. توفير معيار يصنّف المعلم عليه سواء كان المعلم خبيرًا متمرسًا أو معلمًا مستجدًا وبالتالي يتم حصوله على الامتيازات المادية والمعنوية كل حسب مستواه.

9. إلى إشعار المعلمين بأنهم مهنيون ذوو استقلالية ومكانة في المجتمع ممّا يزيد من دافعيتهم ويؤدّي للاعتراف بالدور الحيوي الذي يؤدونه في المجتمع وبالتالي إلى رفع مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية.

10. جعل المعلم يلتزم بالسلوك المهني. وبالميثاق الأخلاقي للمهنة، يعيد للمعلم احترامه ولمهنة التعليم مكانتها، ويرتقي بالعملية التعليمية.

ج. **الترخيص لمهنة التعليم:** لقد بذلت جهود كبيرة من أجل المحافظة على مستوى مهنة التعليم وضمان جودة مخرجاته، وكان استخدام الترخيص لمهنة التعليم من الإجراءات التي استخدمتها الأنظمة التربوية في الدول المتقدمة ضمن هذه الجهود، وكان للمجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية NCTM في بداية الثمانينات من القرن الماضي السبق في جعل التدريس مهنة والترخيص له؛ إذ وضع المجلس أسساً للترخيص في جملة من الإجراءات التقويمية لما يسمى «إجازة التدريس» وكل من يجتازها بنجاح يجاز تعيينه ويمنح لقب(Certifiified Master Teacher(CMT وهذه الإجراءات هي: اختبار الإلمام بالمحتوى العلمي والمهارات التربوية والرغبة في التدريس والسمات الشخصية التي تعزز القدرة على التعليم. واختبار القدرات على توظيف المعارف في المواقف المدرسية المختلفة. واختبار ملاحظة ميداني من قبل لجنة مكونة من ثلاثة من المعلمين الأكفاء تلاحظ المرشح داخل الفصل وتأخذ معلومات من الزملاء والإدارة في المدرسة وأولياء الأمور. ثم تقرير اللجنة الذي بموجبه يجاز التعيين أو يؤجل لحين علاج جوانب الضعف. ويتعين على كل من يجاز تعيينه أن يتقدم لتجديد إجازة التدريس بعد سبع سنوات من تاريخ حصوله عليها، ويسقط حقه في إجازة التدريس إذا لم يتم تجديدها خلال عشرة أعوام(Willoughby, 1986).

وقد اختلفت السياسات بين الأنظمة التربوية في نوعية الإجازات المعتمدة للترخيص ومستواها، ومدد صلاحية الترخيص، وإجراءات المتابعة بعد الترخيص، ومن يقوم بالمتابعة، ويضع المربون ومنهم الأسطل والخالدي (2005) تصوراً لسياسة ترخيص ممارسة مهنة التعليم وأساليب تنفيذ الرخصة على النحو الآتي:

1. وضع معايير الكفاءة والجودة وفق نظام تقييم وتقويم نظري وعملي تضعه لجنة متخصّصة معتمدة.
2. اعتماد الشهادات من وزارة التربية أو المؤسسات الأكاديمية المعتمدة، واعتبارها أساس للترقية والحوافز المادية.
3. عدم السماح بممارسة التعليم أو إدارته إلا لمن يملك رخصة التعليم أسوة بالدول المتقدمة.
4. منح الترخيص المؤقت لخريجي كليات التربية وحملة دبلوم التأهيل التربوي.
5. استمرار صلاحية الترخيص لمدة خمس سنوات، يخضع المعلم خلالها لأنشطة النمو المهني.
6. إعادة التجديد للترخيص اعتماداً على نتائج سجل تراكمي لأداء المعلم خلال السنوات الخمس.
7. استحداث مراكز التنمية المهنية للمعلم تتولّى تقديم برامج مخططة ومنظمة من أجل رفع كفاءة المعلم
8. توفير منهج تدريبي وتعليمي استكمالي للمعلمين من خلال المراكز التدريبية المطورة.

وبذلك فإن منح الرخصة لممارسة مهنة التعليم للمعلمين الجدد والقدامى، يجري وفق معايير وأسس علمية مقننة يضعها المختصون، ويطالب المعلمون باجتيازها، وتحدد

صلاحيتها بمدة معينة، ويلزم المعلمون بتجديدها حال انتهاء مدتها، ويتعين على كل معلم خلال مدة سريانها المشاركة والمساهمة في العديد من أنشطة النمو المهني مثل الدورات التدريبية، وورش العمل، والمشاريع البحثية، وحلقات النقاش، وغيرها حتى يحقق الشروط المطلوبة لتجديد الترخيص.

د. **معايير المهنية وتمهين التعليم:** يطرح بعض الباحثين معايير لمهنة التعليم لا بدّ من توافرها فيه لكي يأخذ صفة التمهين، لخصها عبد الجواد (1992) بمعايير عدة تتناول: الاختيار للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم والإعداد لمهنة التعليم، ومزاولة المهنة، والإشراف التربوي والنّمو المهني، والتدريب والتعليم المستمر.

ويضيف باحثون آخرون معايير تتعلّق بالممارسة الأخلاقية الخاصة بمهنة التدريس، ومعايير تتعلّق بضبط جودة الأداء التعليمي سواء على مستوى العمليات أو النتائج، مما يؤسس لإيجاد نظام محاسبية في التدريس. ويرى سيرجيوفاني وزميله (Sergiovanni and Starratt 1993, p. 48) أن لتمهين التدريس أربعة أبعاد رئيسة جميعها يتعلّق بالتزامات المعلّم: 1. التزامه بمهنته بكامل وقته؛ فلا يمارس المعلم عملاً آخر إلى جانب مهنته تخل بمكانتها، أو يستغلّ مهنته لأهداف أخرى تخرق أخلاقيات المهنة مثل المتاجرة بالدروس الخصوصية. 2.التزامه أخلاقياً بالتدريس لتحقيق قيم المدرسة وأهدافها خدمة للطلاب والمجتمع. 3. التزامه وشعوره بمسؤوليته عن تجويد التدريس بوجه عام في مدرسته والمشاركة في حلّ أي مشكلة تدريسية. 4. التزامه بالاهتمام بالمتعلّمين على أكمل وجه.

ويحدّد كيزلك (Kizlik 2004) أربعة معايير أساسية لمهنة التعليم هي:-1 القاعدة المعرفية. -2المهارات المهنية. -3النمو المهني. -4 أخلاقيات المهنة. ويلاحظ أن المعيارين الأول والثاني لهما علاقة بإعداد المعلم وتأهيله أكاديمياً ومهنياً، في حين أن المعيارين الثالث والرابع يتعلقان بشخصية المعلم واستعداداته وتمكنه من تحمل المسؤولية وامتلاك أخلاق المهنة.

كما يضيف كل من ماس وتيجادا (Mas & Tejada, 2012) معايير أخرى للمعلم المهني بأنه باحث يمارس العمل البحثي في غرفة الصف وعلى تعاون دائم مع المهنيين الآخرين في سياق تَعَلّم دائمِ مستقلِ وتنمية مهنية مستمرة ومنظمة.

نخلص من آراء الباحثين إلى وجود سمات رئيسة لاكتساب صفة المهنية للتعليم تنظم كل واحدة منها مجموعة معايير وهذه السمات هي الآتي:

- اعتماد أهداف مجتمعية لمهنة التعليم تحدد الوظائف التي تقوم بها.
- استناد مهنة التعليم إلى قاعدة علمية.
- إعداد الممارسين لمهنة التعليم داخل الجامعات.
- توفير النمو المهني المستمر للمعلم.
- تحديد الممارسة الأخلاقية الخاصة بمهنة التعليم عبر ميثاق أخلاقي للتعليم.
- وجود رابطة أو مؤسسة مهنية تقوم بالحفاظ على مهنة التعليم.

كما تجدر الإشارة إلى رأي مخالف لتمهين التعليم من بعض الباحثين؛ إذ لا يتفق فريق منهم مع التوجه بعدّ التدريس مهنة، وإن كان يرى أن التدريس في طريقه ليصبح مهنة (Rhett, 1997)، وربما يكون لهذا الرأي ما يبرره في ضوء الصعوبات التي تقف حائلاً دون تطبيق عملية التمهين والاتجاهات السلبية التي خلفتها تلك الصعوبات نحو اعتماده من قبل الأنظمة التربوية.

هـ . المعلّم المهنّي(المحترف)

قدم المربون توصيفات متعددة للمعلّم المهني(المحترف) وفق ما أورد ميشرا (Mishra،2008)؛ إذ عرّف (كولسو Koleoso 2000) المعلّم المهني بأنّه شخص يمتلك مؤهّل مهني(رخصة) قادر على التعليم ويمكنه أن يكون معنيّا للتَعليم في أي مؤسسة تربوية معترف بها، ويمتلك العقلِ السليم اللّياقة الجسدية.

ويحتلّ المعلّم المحترف موقعاً فريداً في المؤسسة التربوية، وهو قائد تربوي يمارس التأثير في قاعة الدرس، وللمعلم المحترف أدوارًا متنوعة في قاعة الدرس والمؤسسة التربوية؛ إذ يعمل آمرا، ومديرًا، ومستشارًا، وحلاّلا للمشكلات، وطبيب قاعة الدروس وموجهًا وميسرًا. علاوة على ذلك، للمعلم المحترف سمات خلقية ترتبط بمهنة التعليم مثل التواضعِ، والأمانة، والولاء والمرونة، والبراعة؛ كما يجِب أَنْ يَمتلكَ أيضاً عددًا مِن الخواصِ مثل الإخلاصِ، والتواضع، والعمل الدؤوب، والانضباط، والتعاون والعطف.

ثانياً- ما متطلّبات تمهين التعليم التي بيّنتها التجارب في بعض الدول المتقدمة والنامية؟

أ. واقع تطبيق تمهين التعليم:

يجري إعداد المعلمين في الغالبية الساحقة من الدول الأوروبية على المستوى الجامعي، وتتراوح مدة الإعداد بين 3 و5 سنوات للمعلمين في المرحلة الابتدائية وما بين 3 و7سنوات لمدرسي المرحلة الثانوية (Jacobsen, J.C et al, 2007).

وثمة شروطٌ مشتركة بين معظم الدول أولها حيازة الشهادة الجامعية التربوية، وثانيها تطبيق عددٍ من المعايير من أجل اختيار المعلمين استناداً إلى لائحة مقاييس أو معايير، ولاسيما من خلال الشهادة المهنية التي تمنحها هيئات شبه حكومية، في حين أنّ جميع الدول العربية تقريباً يُعين المعلمون فيها بناء على مسابقات وطنية على غرار النموذج الفرنسي، أو يرتبط الإعداد بالتعيين بصورة آلية، وأصبحت في معظمها تعتمد المرشح أن يكون حاملاً شهادة جامعية، إذ يجري العمل على نقل كليات المعلمين إلى الجامعة

لقد كانت الجامعة المكانِ الأوّل لمشروعِ التمهين إذ جرى تحريك تدريب المعلمين إلى الجامعة في أكثر الدول الصناعية منذ منتصف القرنِ العشرينِ وتحول مشروع تمهين التعليم إلى مشروع سياسي انتشرت معه معجمية الprofessionalisation للتعليم التي طورت خلال السنوات الـ30 الماضية في الرَدّ على تآكل الثقة في المدرسة ومعلميها،

وبحدود الثمانينات في أمريكا الشمالية كانت البداية مع منتدى التعليمِ والاقتصاد 1986، وفي عام 2000 كان مشروع المفوضية الأوربية (2010-2020) الذي يُعيدُ تربية المعلمين حول المهارات المهنية والانتقال إلى الكفاءة المحسنة، والإدارة بالنتائج، ثم اقترح الانتقال مِنْ «مهارة مهنية» (Professionalization مِنْ ضمن) إلى «مهارة مُنظَّمة» (Professionalization مِنْ فوق). في حين لم تكن فرنسا متسرعة مثل الآخرين في تمهين التعليم فبدت غير قابلة للذوبان بسهولة في هذا التمهين الخيالي وعملت فيه ببطء (Malet, 2014).

لقد تحوّل التمهين في كلّ الحالات إلى عمليّة دينامية تَتضمّن تأثير التمهين المهني النموذجيِ مثل (المعلّم الفعّال) في البلدان الأنكلوسكسونية (الولايات المتّحدة، أستراليا، إنجلترا، نيوزيلندا)بالإضافة إلى متطلبات الشفافية والكفاءة، وفي العديد من البلدانِ الأوروبية عُرف مصطلح (المعلّم الخبير)، للدّلالة على الحكم الذاتي المحترف للمعلمين، والإجراءات في دخول المهنة

ب. دور مهني جديد للمعلمين في القرن الحادي والعشرين:

تشير العديد من التقارير الدولية إلى دور المعلم المهني الجديد في القرن الحادي والعشرين، ومنه التقرير الذي صدر بعنوان: «التحول الكامل في إعداد المعلمين دور مهني جديد للمعلمين في مدارس القرن الحادي والعشرين» الذي أعدّته مجموعة من العلماء والخبراء المختصين في شؤون التعليم في العالم عام2008م بتكليف من التحالف الدولي للمعاهد التعليمية الرائدة (www.intlalliance.org). ويطالب التقرير بأهمية إعادة تعريف التمهين والارتقاء بكفاءة المعلّم من خلال:

- إعادة النظر في الإعداد: ويكون بإعداد جيل جديد من المعلمين في مؤسسات إعداد للمعلّم تلبّي متطلبات القوى العاملة التدريسية عالية الجودة. وتضمين برامج إعداد المعلمين عملية ابتكار مستمرة لتأهيل جيل جديد من المعلّمين تتوافر

لديهم القدرة على تعزيز «التعلّم المركب» لدى الطلاب. وإسناد التصميمات الجديدة لإعداد المعلمين إلى شراكات المجالس التعليمية، ومشاركة المجتمع في تعليم المعلمين وتحسين هذه المشاركة من خلال تصميم برامج تأهيل المعلمين وتطويرها وتنفيذها وتقويمها. وينطلق التقرير مما حددته دراسات كثيرة، أهمها تلك التي أصدرها البنك الدولي (Hanushek & Wobmann, 2007) ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (Oecd, 2005) ودارلنغ–هاموند (2000)، التي تؤكد أن إعداد المعلمين وتطويرهم يُعد بعدًا حاسمًا في تحسين نوعية المتعلمين.

- إعادة النظر في دخول المهنة: ويكون بالتوسّع في نطاق متطلّبات دخول المهنة وتنويع سلك التدريس وتحسينه ودعم الطلاب الذين يستخدمون لغة مختلفة عن اللغة التي يجري بها التدريس، وانتقاء فئات تتمتع بمهارات وسمات شخصية نوعية وتشجيع دخولهم إلى المهنة. وقد اعتبر تقرير ماكنزي (Barber & Mourshed،2007) أن نوعية المعلم هي العامل الحاسم في بلوغ تعليم عالي الجودة.

- إعادة النظر بالتنمية المهنية للمعلمين: ويكون بتنمية قدرة المعلّمين على ممارسة التفكير والبحث النقدي، والإلمام بالمعلومات والمشاركة المهنية في أوساط التعلم. وتعديل المتطلّبات التقليدية للأداء والنتائج الأكاديمية فيما يتعلق بالاختبارات الموحدة بحيث تشمل هذه المتطلبات خصائص شخصية وكفايات تتعلق بالخبرات المكتسبة. ويؤكد التقرير أنّ تطوير مستوى مهارات المعلمين الحاليين وممارساتهم أمر في غاية الصعوبة، ولا يؤدي في كثير من الأحيان إلا إلى آثار مؤقتة. وحتى في بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي التي تتمتع بنظم تعليمية أكثر تقدّمًا، يُسلّم بأنّ تطوير ممارسات المعلمين مسألة صعبة لأنّ دوافع المعلمين واحتياجاتهم تعتمد على المرحلة التي يمرون فيها من مراحل حياتهم الوظيفية (Oecd 1998).

وقد أسفر هذا كله عن مطالبات تدعو إلى إعادة التفكير في التطوير المهني للمعلمين لجعله أكثر فعالية، مع إعطاء أهمية حيوية للتغيرات في شكل ووظيفة الإعداد الأولي للمعلمين كوسيلة لتكوين جيل جديد من المعلمين. ويأمل اختصاصيو التعليم بأن تتمكن نماذج إعداد المعلمين الجديدة من إكساب المعلمين الجدد المهارات والمعارف والقيم المهنية الملائمة.

ج- إعادة تعريف التمهين

لقد اتصف تمهين التعليم بالغموض وعدم الوضوح إذ عرف النقاد ومصلحو التعليم بعدم التحديد في الإشارة إلى الأشياءِ نفسها عندما يُناقشونَ التمهين professionalization في التعليم كما يَختلفونَ في أغلب الأحيان على الذي يُعْنَى بالمهنةِ(Ingersoll& Merrill, 2011)، ويشير تقرير خبراء التحالف الدولي(2008) إلى أن إعادة تعريف التمهين عمل معقد، من أجل تمكين المعلمين والمتعلمين من مواجهة تحديات الحياة في القرن الحادي والعشرين، فحدّد متطلّبات المعلّمين المعرفية، وتثمين الملكية الفكرية، والشراكات في إعداد المعلمين وتدريبهم؛ وبذلك يقتضي التمهين اليوم اكتساب المعلمين فئات عدة من المعرفة منها: - المعرفة التخصصية. -والمعرفة التربوية العامة ولاسيما المتعلّقة بإدارة حجرة الدراسة وتنظيمها. -ومعرفة المنهاج الدراسي وأدوات عملية التدريس. -ومعرفة المضمون التربوي في مجال التدريس. -ومعرفة الطلاب وخصائصهم. -ومعرفة السياقات التعليمية في حجرة الدراسة، والحوكمة والتمويل وطبيعة المجتمع المحلي. -ومعرفة الأهداف والمقاصد والقيم التعليمية وأرضيتها الفلسفية والتاريخية. كما يقتضي التمهين مطالبة المعلمين بتثمين الملكية الفكرية والحفاظ عليها، والتحلي بالمسؤولية والخضوع للمساءلة والالتزام بالتعلم والممارسة التأملية مدى الحياة.

وفي ختام التقرير يستعرض مسارات وأمثلة وشراكات لإعداد المعلمين وتحسين أدائهم في عدد من الدول المتقدمة منها الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، والصين، والمملكة المتحدة، واليابان وذلك من خلال معالجة موضوع التعددية الثقافية في المجتمع،

والاستجابة المستمرة للاحتياجات المتغيرة، وتنشيط البرامج التي يتم رعايتها من الجامعات، مع معالجة الفجوة بين النظرية والممارسة، وتنمية معرفة المعلمين في حقل تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. ويلخص الألمعي (2011) تقرير التحالف الدولي في أربع نقاط هي:

- تمكين المعلمين من تلبية التحديات التدريسية والمهنية بصورة أفضل.
- اجتذاب مرشحين ذوي جودة لتحقيق التحسين المستمر لتصميم برامج إعداد المعلّمين وتنفيذها.
- بناء الإعداد الأولي للمعلّمين على المهارات الأساسية، وإيجاد الفرص لجعل تطوير المعلّمين أكثر صلة بالواقع وقوياً يمتلكه المعلمون أنفسهم.
- إقامة شراكات جديدة لتحسين التربية المدرسية والإنجاز الطلابي ويمكن للحكومات أن تساعد على تمويلها وتيسيرها، بل أن تبادر بها حسب الاقتضاء.

ثالثاً- ما واقع تطبيق تمهين التعليم في المؤسسات التعليمية السورية؟

من خلال استعراض معايير تمهين التدريس وخصائص المهنة، يمكن القول بأن تمهين التدريس في الجمهورية العربية السورية لا زال في خطواته الأولى، ويتصف الواقع فيما يتعلق بالمعلمين بالصفات الآتية:

- إن نظام التعيين والتعاقد مع المعلمين المعمول به حالياً في وزارة التربية يعد بمثابة ترخيص دائم مدى الحياة لاعتبارات قانونية ودستورية واجتماعية، وهناك إجراءات إدارية في استبعاد المعلمين من غير ذوي الكفاءة.
- ليس هناك معايير متفق عليها ملزمة لمؤسسات إعداد المعلّم، سوى درجات الثانوية العامة للقبول في كليات التربية أو المعاهد التابعة لوزارة التربية؛ إذ لا توجد معايير مهنية محددة لامتحانات القبول الشفاهية في كليات التربية، أو امتحانات القبول في المعاهد، بل كل مؤسسة تجتهد لتضع برنامجها الخاص بها.

- ليس هناك معايير لمضامين برامج إعداد المعلّم متفق عليها بين مؤسّسات الإعداد ومؤسّسات الميدان في وزارة التربية بحيث تكون ملزمة لمؤسسات إعداد المعلم، إذ إن برامج الإعداد تعد نتيجة عمل لجان تخصصية في كليات التربية بعيداً عن ميدان المهنة؛ على الرغم من وجود ورشات عمل مشتركة بين وزارة التربية وكليات التربية-على سبيل المثال ندوة التعريف بالمعايير المعتمدة في مناهج وزارة التربية 2014 - وذلك للتعريف بالمناهج المطورة في وزارة التربية لكن نتائجها غير محددة وغير ملزمة، إذ إنّ كل مؤسسة تجتهد لتضع برامجها الخاصة بها.

- ليس هناك رخصة معتمدة لممارسة التدريس تُجدّد بعد مضي مدة معينة، بل غالبا ما يكون حصول الشخص على الإجازة (البكالوريوس) في تخصّص يدرس في المدارس العامل الأساس للدخول في التدريس. كما أن اختبار الكفايات، وهو اختبار تعده وزارة التربية، لم يبلغ بعد الحد الأدنى من الجودة لا على مستوى البناء ولا على مستوى التطبيق.

- يلجأ في أحيان ليست بالقليلة إلى قبول معلمين دون الإعداد المتفق عليه لعلاج مشكلة ما، لتدريس مواد تدريسية من تخصصات أخرى أو ممن لا يحملون أي مؤهل تربوي إضافة إلى تخصصهم الأكاديمي.

- عدم مشاركة نقابة المعلمين (كجمعية مهنية) في تنظيم أمور مهنة التعليم والتدريس والمشاركة في الإشراف على القبول في المهنة أو عمليات ترقية المعلمين. والاكتفاء بالإشراف على الطبابة والضمان الصحي والسكن والتأمين والشيخوخة والإعانات المالية.

- ليس هناك إطار ملزم للنمو المهني داخل عمل المعلّمين، بمعنى أن المعلم قد يبقى طوال سنواته العملية دون أن يلتحق ببرنامج نمو مهني، وليس هناك ما يلزمه بذلك.

- وحينما ننشد التطوير والتغيير فيجب علينا مراعاة الواقع التربوي وإيجاد قناعة لدى التربويين بشتى

فئاتهم في قبول ذلك التطوير والتجديد.

إلا أنه في السنوات الأخيرة جرت بعض الخطوات التي يمكن أن تكون مؤثرة في عملية تمهين التعليم، وهي:

1. تطبيق اختبار الكفايات للمعلمين الجدد، وإن كان إلى الآن لا يعتبر معيارًا لقبول المتقدم لمهنة التدريس، بل يعتمد في المفاضلة بين المتقدمين.
2. قيام دورات تدريبية للمعلمين والمدرسين في وزارة التربية على المناهج المطورة واستراتيجيات تدريسها وتقويمها، وكان مقرراً أن تكون شاملة إلا أن الظروف التي يمرّ بها البلد حالت دون إتمامها في جميع المدارس.

ويستنتج من الواقع التدريسي في سوريا أن التدريس بحاجة لبعض الإجراءات والتنظيمات حتى يتصف التدريس بصفة المهنة، وذلك مثل:

1. قصر التدريس على المتخرجين من كليات التربية أو كليات المعلمين (في المرحلة الابتدائية).
2. إجراء اختبارات الكفايات وتجويدها وجعلها مؤثرة في قبول المعلمين، وفي استمرارهم في العمل، وقد تكرر كل خمس سنوات.
3. إقرار الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم، وإصدار التوجيهات بتفعيله في الميدان، وهذه خطوة مهمة في مجال التمهين.
4. إقرار نظام رتب المعلّمين، بحيث يكون هناك معلّم أوّل ومعلّم خبير، بناء على معايير مهنية.
5. إيجاد معايير متفق عليها بين الجامعات لبرامج كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين.

6. الجانب الميداني للبحث(عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها)

يتلخص في الإجابة عن أسئلة البحث الميدانية (4 و5 و6) في ضوء نتائج تطبيق الاستبانة على مجموعتي العينة في كلية التربية بجامعة دمشق ومديرية التربية بدمشق فاستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المدرسين عينة البحث على عبارات مقياس الاتجاه نحو تمهين التعليم، كما استخدم اختبار (ت) للمقارنات بين اتجاهات عينة من المدرسين في كلية التربية بجامعة دمشق من أعضاء الهيئة التعليمية، وعينة من المدرسين في مديرية التربية بدمشق.

نتائج السؤال الرابع: ينص هذا السؤال على ما يلي:» - ما درجة إيجابية آراء أعضاء الهيئة التعليمية في مؤسسة إعداد المعلم وفي الميدان نحو تمهين التعليم؟»

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على عبارات مقياس الاتجاه أداة الدراسة ومجالاته، وعليها مجتمعة، وتراوحت متوسطات تقديرات المدرسين بفئاتهم كافة على عبارات المقياس البالغة (80) عبارة متنوعة بين (3,22– 4,86)، أي بمدى مقداره (1,64)، كما بلغ متوسط تقديرات المدرسين على فقرات المقياس ككل (4.35) من السقف (5) ويشكل هذا المتوسط ما نسبته (88%)، وهذه النسبة أكثر قليلاً من المعيار المعتمد في هذه الدراسة وهو (80%) أو تقدير (4).

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لتقديرات المدرسين عينة البحث على المجالات الخمسة التي تنتمي إليها عبارات مقياس الاتجاه أداة الدراسة جاءت كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2) الترتيب التنازلي لمجالات مقياس الاتجاه نحو تمهين التعليم حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

المجال	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
- الاتجاه نحو مواصفات تمهين التعليم.	250	4,32	0,56	4
- الاتجاه نحو إجراءات التمهين في مرحلة الإعداد.	250	4,52	0,43	2
- الاتجاه نحو إجراءات الترخيص لتمهين التعليم.	250	4,35	0.43	3
- الاتجاه نحو إجراءات الإنماء المهني والتدريب في أثناء الخدمة.	250	4,25	0,44	5
- الاتجاه نحو أخلاقيات مهنة التعليم.	250	4,61	0,35	1
متوسط الاتجاهات نحو تمهين التعليم	250	4,35	0,37	

يلاحظ من الجدول أنّ المتوسطات الحسابية لتقديرات المدرّسين على المجالات الخمسة جاءت متقاربة إذ بلغ المدى بين أعلى التقديرات وأدناها (0,36) فقط، كما يلاحظ أنّ أعلى التقديرات للاتجاه كان (4,61) لمجال أخلاقيات التعليم، وأقلّ التقديرات كانت للاتجاه نحو إجراءات الإنماء المهني والتدريب في أثناء الخدمة إذ بلغت (4,25).

كما تم إجراء الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية لتقديرات المدرسين لاتجاهاتهم ضمن كل مجال من مجالات المقياس الخمسة، وتبين منها الإجابة عن الأسئلة الفرعية وفق ما يلي:

نتائج السؤال (1-4): ينص هذا السؤال على ما يلي: "ما درجة إيجابية آراء أعضاء الهيئة التعليمية في مؤسسة إعداد المعلم وفي الميدان نحو مواصفات تمهين التعليم؟"

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لتقديرات المدرسين عينة البحث على عبارات مجال(توصيف التمهين) في مقياس الاتجاه أداة الدراسة يلاحظ أنها جاءت كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول(3) ترتيب متوسطات تقديرات العينة نحو مواصفات تمهين التعليم

مواصفات تمهين التعليم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	الترتيب
- يؤدي تمهين التعليم إلى الارتقاء بكفايات المعلمين	0,50	4,56	250	1
- يؤدي إلى اكتساب ثقة المتعلمين بمهنة المعلم	0,70	4,44	250	2
- يوفر للمعلمين المزيد من الحوافز المعنوية	0,75	4,42	250	3
- يوفر للمعلمين المزيد من الحوافز النفسية	0,75	4,40	250	4
- يشجع المعلمين على امتلاك المزيد من المعرفة وتنفيذها.	0,82	4,38	250	5
- ينمي التفكير الإبداعي لدى المعلمين بصورة مستمرة ويخرجها من الجمود	0,66	4,36	250	6
- يوفر قاعده معرفية حديثة للمعلمين ومهارات متنوعة لممارسة المهنة	0,89	4,34	250	7
- يساعد في استكمال جوانب عملية إعداد المعلم برنامج، والتنمية المهنية تعد جزء مكمٌ لا لبرنامج الإعداد.	0,70	4,28	250	8
- - يسهل عملية تقسيم المعلمين كل حسب مستواه وابتكاره الوظيفي وإبداعه.	0,82	4,26	250	9
- - يعيد بناء احترام مهنة المعلم كسابق عهدها	0,87	4,26	250	10
- - يؤدي إلى اكتساب ثقة المجتمع بمهنة المعلم	0,99	4,22	250	11
- يسهم بفاعلية في تحديث معلومات المعلم والتنمية المهنية للمعلم تجعله مواكبا لما يستجد من نظريات ونماذج جديدة في مجال المناهج وطرائق التدريس	0,78	4,20	250	12
- يوفر للمعلمين المزيد من الحوافز المادية	0,99	4,02	250	13

وأظهرت النتائج أنّ أعلى تقديرات الاتجاهات نحو (مواصفات تمهين التعليم) قد حازتها العبارة (- يؤدي تمهين التعليم إلى الارتقاء بكفايات المعلمين) إذ بلغ متوسطها (4,56)، وحازت أدنى تقديرات الاتجاهات العبارة (- يوفر للمعلمين المزيد من الحوافز المادية) إذ بلغ متوسطها (4,02). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اتجاهاً إيجابياً عالياً

بوجه عام نحو مواصفات تمهين التعليم لدى عينة البحث أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسة الإعداد في الكلية و لدى المدرسين في الميدان في مديرية التربية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى توافر وعي لدى المدرسين بمضمون التمهين وأهميته ساعد في توفيره مضامين برامج الإعداد التي توضح تمهين التعليم.

نتائج السؤال (4 - 2): ينص هذا السؤال على ما يلي:» ما درجة إيجابية آراء أعضاء الهيئة التعليمية في مؤسسة إعداد المعلم وفي الميدان نحو إجراءات تمهين التعليم في برامج الإعداد؟»

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لتقديرات المدرسين عينة البحث على عبارات مجال(إجراءات تمهين التعليم) في مقياس الاتجاه أداة الدراسة يلاحظ أنها جاءت كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول(4)ترتيب متوسطات درجات تقدير إجراءات التمهين في مرحلة الإعداد للمهنة

إجراءات التمهين في مرحلة الإعداد للمهنة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	الرتبة
- إخضاع برامج كلبات إعداد المعلمين إلى عملية التقويم الدورية من أجل ضمان الجودة.	0,59	4,66	250	1
- إضافة اختبارات نفسية وتربوية وأكاديمية إلى نظام قبول الطلاب بكليات التربية.	0,65	4,66	250	2
- مواكبة برامج الإعداد لتطورات العصر وذلك بالاهتمام بإدخال المفاهيم الحديثة مثل: العولمة، والهوية القومية، والاستثمار، ووسائل الاتصال الحديثة والاهتمام بالجانب العملي	0,60	4,60	250	3
- ربط برامج كليات التربية باحتياجات وزارة التربية والتعليم والمجتمع	0,50	4,54	250	4
- إعادة النظر في الإعداد المهني بكليات التربية وذلك بإعطاء المقررات التربوية نسبة أكبر.	0,57	4,54	250	5

إجراءات التمهين في مرحلة الإعداد للمهنة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	الرتبة
- تحديد المعايير المطلوبة مما يساعد مؤسسات إعداد المعلمين في تحديد برامجها وتطويرها.	0,64	4,50	250	6
- الاعتماد المهني للمعلم مدخل لتطوير التعليم وإصلاحه	0,70	4,48	250	7
- تعزيز قيم المواطنة والانتماء والولاء لتحقيق الهوية القومية ضمن البعد الثقافي والمهني في البرامج	0,92	4,44	250	8
- تحسين برامج كلبات إعداد المعلمين والحصول على شهادة الاعتماد من أجل تمهين التعليم	0,78	4,42	250	9
- إعادة النظر في عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة بمؤسسات إعداد المعلمين في كليات التربية	0,77	4,34	250	10

وأظهرت النتائج أنّ أعلى تقديرات الاتجاهات نحو (إجراءات تمهين التعليم في برامج الإعداد) قد حازتها العبارة (- إخضاع برامج كليات إعداد المعلمين إلى عملية التقويم الدورية من أجل ضمان الجودة والاعتماد -إضافة اختبارات نفسية وتربوية وأكاديمية إلى نظام قبول الطلاب بكليات التربية). إذ بلغ متوسط كل منها (4,66)، وحازت أدنى تقديرات الاتجاهات العبارة (- إعادة النظر في عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة بمؤسسات إعداد المعلمين في كليات التربية بحيث تتوافق مع الرؤية الجديدة للتعليم ولوظيفة المعلم) إذ بلغ متوسطها (4,34). ويمكن تفسير هذه النتيجة عموماً بأن اتجاهاً إيجابياً عالياً نحو إجراءات تمهين التعليم في برامج الإعداد لدى عينة البحث أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسة الإعداد في الكلية ولدى المدرسين في الميدان في مديرية التربية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى توافر وعي لدى المدرسين بأهمية برامج الإعداد في تحقيق نظام تمهين التعليم، في حين يمكن تفسير التقدير الأدنى لإجراء إعادة النظر في عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة بمؤسسات إعداد المعلمين في كليات التربية بحيث تتوافق مع الرؤية الجديدة لتمهين التعليم بأنها تعود إلى تمسك بعض أعضاء هيئة التدريس بالإبقاء على المناهج الحالية انطلاقاً من قناعة بجودتها وكفايتها لتحقيق عملية التمهين.

نتائج السؤال (4 - 3): ينص هذا السؤال على ما يلي: «ما درجة إيجابية آراء أعضاء الهيئة التعليمية في مؤسسة إعداد المعلم وفي الميدان نحو إجراءات الترخيص لمهنة التعليم؟"»

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لتقديرات المدرسين عينة البحث على عبارات مجال (الترخيص لمهنة التعليم) في مقياس الاتجاه أداة الدراسة يلاحظ أنّها جاءت كما هو مبيّن في الجدول (5).

الجدول (5) ترتيب متوسطات درجات تقدير إجراءات الترخيص لمهنة التعليم

إجراءات الترخيص لمهنة التعليم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	الرتبة
- اعتبار الشهادات والإجازات إضافة متقدمة وعلمية في سجل المعلم تمكنه من الترقية.	0,52	4,64	250	1
- اعتبار الشهادات والإجازات إضافة علمية في سجل المعلم، يحصل من خلالها على حوافز مادية.	0,60	4,62	250	2
- وضع معايير الكفاءة والجودة وفق نظام تقييم نظري وعملي تضعه لجنة متخصصة أو مؤسسة أكاديمية.	0,70	4,56	250	3
- عدم السماح بممارسة التعليم أو إدارته، إلا لمن يملك رخصة التعليم أسوة بالدول المتقدمة.	0,73	4,50	250	4
- اعتماد الشهادات والإجازات من وزارة التربية أو المؤسسات الأكاديمية المعتمدة.	0,67	4,50	250	5
- اعتماد الدرجة الجامعية الأولى كمتطلب أساسي لممارسة مهنة التعليم	0,81	4,48	250	6
- اشتراط شهادة الترخيص لممارسة المهنة للوفاء بمعايير مهنة التعليم.	0,86	4,32	250	7
- جعل التعيين في مهنة التعليم بناء على شهادة الترخيص بممارسة المهنة.	0,79	4,32	250	8
- تعيين المعلم بصورة مؤقتة لمدة عام دراسي، يرافق خلاله معلم المادة الأساسي لملاحظته أثناء التدريس	0,94	4,28	250	9

إجراءات الترخيص لمهنة التعليم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	الرتبة
- إخضاع التعيين في مهنة التعليم لمنطقة السوق(احتياجات سوق العمل)	0,92	4,28	250	10
- وجود هيئات وطنية تضع معايير المهنة وتعمل على تطويرها باستمرار	1,01	4,22	250	11
- اجتياز اختبار وطني يعقد مرة واحدة في العام للحصول على الترخيص لممارسة التعليم	0,94	4,20	250	12
- إخضاع التعيين في مهنة التعليم لمبارات وطنية.	0,89	4,08	250	13
- قصر التدريس في التعليم ما قبل الجامعي على خريجي كليات التربية	1,18	3,96	250	14

وأظهرت النتائج أن أعلى تقديرات الاتجاهات نحو (إجراءات الترخيص لمهنة التعليم) قد حازتها العبارات(- اعتبار الشهادات والإجازات إضافة متقدمة وعلمية في سجل المعلم تمكنه من الترقية، ويحصل من خلالها على حوافز مادية -وضع معايير الكفاءة والجودة وفق نظام تقييم نظري وعملي تضعه لجنة متخصصة أو مؤسسة أكاديمية.)؛ إذ بلغت متوسطاتها على الترتيب(4,64 - 4,62 - 4,56)، وحازت أدنى تقديرات الاتجاهات العبارة(-قصر التدريس في التعليم ما قبل الجامعي على خريجي كليات التربية ممن يحملون تأهيلاً تربوياً إضافة إلى التخصص.)؛ إذ بلغ متوسطها (3,96). ويمكن تفسير هذه النتيجة عموماً بأن اتجاهاً إيجابياً عالياً نحو إجراءات الترخيص لمهنة التعليم لدى عينة البحث أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسة الإعداد في الكلية ولدى المدرسين في الميدان في مديرية التربية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى توافر وعي لدى المدرسين بوجه عام بأهمية نظام الترخيص لمهنة التعليم، في حين يمكن تفسير التقدير الأدنى لإجراء قصر التدريس في التعليم ما قبل الجامعي على خريجي كليات التربية بأنه يعود إلى تمسك بعض المدرسين في الميدان بالإبقاء على خريجي الكليات التخصصية من غير كلية التربية انطلاقاً من حالة قبولهم في مسابقات وزارة التربية وقناعة بإمكانية قيامهم بالتدريس دون الحاجة إلى

الإعداد التربوي في الكليات والاكتفاء بالدورات التدريبية في أثناء الخدمة وهذا ما عبر عنه بعض المدرسين في السؤال المفتوح في الاستبانة.

نتائج السؤال (4 - 4): ينص هذا السؤال على ما يلي: «ما درجة إيجابية آراء أعضاء الهيئة التعليمية في مؤسسة إعداد المعلم وفي الميدان نحو إجراءات الإنماء المهني والتدريب في أثناء الخدمة؟»

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لتقديرات المدرسين عينة البحث على عبارات مجال(الإنماء المهني والتدريب) في مقياس الاتجاه أداة الدراسة يلاحظ أنها جاءت كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول(6)ترتيب متوسطات درجات تقدير إجراءات الإنماء المهني والتدريب

إجراءات الإنماء المهني والتدريب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	الرتبة
- اطلاع المعلم على المتغيرات والمستجدات واكتساب مهارات وخبرات جديدة في تخصصه.	0,59	4,66	250	1
- إيجاد قناعة لدى التربويين بشتى فئاتهم في قبول التطوير والتجديد.	0,53	4.62	250	2
- توفير قاعدة معرفية حديثة للمعلمين ومهارات متنوعة لممارسة المهنة	0,61	4,56	250	3
- - مواصلة المعلم سعيه الحثيث لتنمية ذاته وتعلم الجديد في مجال التعليم.	0,67	4,52	250	4
- إيجاد علاقة مباشرة بين كليات التربية ومدارس الميدان.	0,64	4,48	250	5
- استحداث مراكز التنمية المهنية للمعلم تتولى تقديم برامج مخططة ومنظمة من شأنها رفع كفاءة المعلم كافة.	0,64	4,44	250	6
- توفير منهج تدريبي وتعليمي استكمالي للمعلمين من خلال المراكز التدريبية المطورة.	0,73	4,42	250	7

إجراءات الإنماء المهني والتدريب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	الرتبة
- إجراء اختبارات للكفايات التربوية تتصف بالجودة واعتمادها لقبول المعلمين واستمرارهم في العمل.	0,87	4,18	250	8
- تحديد سنوات محدد لرخصة التعليم تجدد بعدها (تحدد في حينها).	1,00	4,04	250	9
- اعتماد نظام التعيين والتعاقد مع المعلمين المعمول به حاليا في وزارة التربية.	1,00	3,80	250	10
- استحداث إجراءات إدارية وقانونية تستبعد المعلمين من غير ذوي الكفاءة.	1,03	3,70	250	11
- إتاحة الفرصة لنقابة المعلمين للمشاركة في تقويم المعلمين وتنظيم أمور التدريس والإدارة والإشراف.	1,29	3,56	250	12

وأظهرت النتائج أن أعلى تقديرات الاتجاهات نحو (إجراءات الإنماء المهني والتدريب في أثناء الخدمة) قد حازتها العبارات(اطلاع المعلم على المتغيرات والمستجدات واكتساب مهارات وخبرات جديدة في تخصصه إيجاد قناعة لدى التربويين بشتى فئاتهم في قبول التطوير والتجديد.- توفير قاعدة معرفية حديثة للمعلمين ومهارات متنوعة لممارسة المهنة)؛ إذ بلغت متوسطاتها على الترتيب(4,66 - 4,62 - 4,56)، وحازت أدنى تقديرات الاتجاهات العبارات (إتاحة الفرصة لنقابة المعلمين للمشاركة في تقويم المعلمين وتنظيم أمور التدريس والإدارة والإشراف.-استحداث إجراءات إدارية وقانونية تستبعد المعلمين من غير ذوي الكفاءة- واعتماد نظام التعيين والتعاقد مع المعلمين المعمول به حاليا في وزارة التربية.)؛ إذ بلغت متوسطاتها على الترتيب (3,56 - 3,70 - 3,80). ويمكن تفسير هذه النتيجة عموماً بأن اتجاهاً إيجابياً عالياً نحو إجراءات الإنماء المهني والتدريب في أثناء الخدمة لدى عينة البحث أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسة الإعداد في الكلية ولدى المدرسين في الميدان في مديرية التربية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى توافر وعي لدى المدرّسين بوجه عام بأهمّية التنمية المهنية والتدريب في أثناء الخدمة، في حين يمكن تفسير التقدير الأدنى لاعتماد نظام التعيين والتعاقد مع المعلمين المعمول به حاليا في وزارة التربية،

واستحداث إجراءات إدارية وقانونية تستبعد المعلمين من غير ذوي الكفاءة، وإتاحة الفرصة لنقابة المعلمين للمشاركة في تقويم المعلمين وتنظيم أمور التدريس والإدارة والإشراف. بأنه قد يعود إلى نظرة سلبية للمسابقات التي تجريها وزارة التربية للتعيين وهذا في حد ذاته جانب إيجابي في اتجاه المعلمين بسبب من سلبية هذا الإجراء، بالإضافة إلى أن النظرة السلبية لعمل النقابة تتطلب التصويب لتأخذ النقابة دورها المهني، في حين يمكن تفسير الموقف السلبي لدى عدد من المدرسين نحو استبعاد المعلمين من غير ذوي الكفاءة ربما يعود إلى خوفهم من عدم الدقة أو الشخصنة في عملية الإبعاد، وهذا ما عبر عنه بعض المدرسين في السؤال المفتوح في الاستبانة.

نتائج السؤال (4 - 5): ينص هذا السؤال على ما يلي: «ما درجة إيجابية آراء أعضاء الهيئة التعليمية في مؤسسة إعداد المعلم وفي الميدان نحو الاتجاه نحو أخلاقيات مهنة التعليم؟»

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لتقديرات المدرسين عينة البحث على عبارات مجال (أخلاقيات مهنة التعليم) في مقياس الاتجاه أداة الدراسة يلاحظ أنها جاءت كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول(7)ترتيب متوسطات درجات تقدير أخلاقيات مهنة التعليم

أخلاقيات مهنة التعليم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	الرتبة
- إشعار المعلمين بأنهم مهنيون ذوو استقلالية ومكانة في المجتمع	0,35	4,86	250	1
- النظر إلى مهنة التعليم على أنها أهم المهن وأطهرها وأشرفها	0,53	4,80	250	2
- إبراز الأخلاقيات الخاصة بمهنة التعليم	0,47	4,68	250	3
- تعزيز الميثاق الأخلاقي للمعلمين ودعمه في الميدان التربوي.	0,48	4,64	250	4
- تنظيم مسار العمل بأخلاقيات مهنة التعليم ها.	0,53	4,62	250	5

أخلاقيات مهنة التعليم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	الرتبة
- حماية المتعلمين من أي ممارس غير كفء	0,53	4,62	250	6
- جعل المعلم يلتزم بالسلوك المهني و بالميثاق الأخلاقي للمهنة.	0,57	4,56	250	7
- تنظيم ميثاق أخلاقي للمعلمين.	0,57	4,56	250	8
- تنظيم السلوك العام لأعضاء مهنة التعليم بعضهم مع بعض	0,57	4,54	250	9
- اعتبار المعلم غير الكفء خطرًا على حياة الأطفال	0,73	4,48	250	10
- تنظيم علاقة أعضاء مهنة التعليم مع غيرهم من العاملين في المهن الأخرى	0,66	4,38	250	11

وأظهرت النتائج أن أعلى تقديرات الاتجاهات نحو (أخلاقيات مهنة التعليم) قد حازتها العبارة(- إشعار المعلمين بأنهم مهنيون ذوو استقلالية ومكانة في المجتمع)؛ إذ بلغ متوسطها (4,86)، وحازت أدنى تقديرات الاتجاهات العبارتين (- اعتبار المعلم غير الكفء خطرًا على حياة الأطفال - تنظيم علاقة أعضاء مهنة التعليم مع غيرهم من العاملين في المهن الأخرى)؛ إذ بلغ متوسطهما على الترتيب (3,48 - 3,38). ويمكن تفسير هذه النتيجة عموماً بأن اتجاهاً إيجابياً عالياً نحو أخلاقيات مهنة التعليم لدى عينة البحث أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسة الإعداد في الكلية ولدى المدرسين في الميدان في مديرية التربية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى توافر وعي لدى المدرسين بوجه عام بأهمية وجود ميثاق أخلاقي لمهنة التعليم يعيد للمعلم مكانته في المجتمع، في حين يمكن تفسير التقدير الأدنى لاعتبار المعلم غير الكفء خطرًا على حياة الأطفال بأنها مغالاة في تقدير النتائج على الأطفال، ومغالاة في تقدير أهمية العلاقة مع المهن الأخرى، وهذا ما عبر عنه بعض المدرسين في السؤال المفتوح في الاستبانة.

نتائج السؤال الخامس:

ينص هذا السؤال على: «-هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين اتجاهات عينة من المدرسين في كلية التربية بجامعة دمشق من أعضاء الهيئة التعليمية، واتجاهات عينة من المدرسين في مديرية التربية بدمشق؟» وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لاستخراج دلالة الفرق حسب متغير جهة العمل كما هو في الجدول(8).

الجدول(8) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسّطات تقديرات المدرّسين على مقياس الاتجاه نحو تمهين التعليم حسب متغير جهة.

الاتجاه	جهة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
- الاتجاه نحو مواصفات تمهين التعليم.	كلية التربية	85	4,67	0,34	9,22	0,00
	مديرية التربية	165	4,14	0,57		
- الاتجاه نحو إجراءات التمهين في مرحلة الإعداد.	كلية التربية	85	4,78	0,17	9,74	0,00
	مديرية التربية	165	4,38	0,46		
- الاتجاه نحو إجراءات الترخيص لتمهين التعليم.	كلية التربية	85	4,67	0,26	9,36	0,00
	مديرية التربية	165	4,19	0,54		
- الاتجاه نحو إجراءات الإنماء المهني والتدريب في أثناء الخدمة.	كلية التربية	85	4,74	0,34	21,87	0,00
	مديرية التربية	165	4,99	0.28		
- الاتجاه نحو أخلاقيات مهنة التعليم.	كلية التربية	85	4,74	0,32	4,44	0,00
	مديرية التربية	165	4,55	0,34		
مجموع الاتجاهات	كلية التربية	85	4,66	0,34	13,07	0,00
	مديرية التربية	165	4,19	0,32		

يلاحظ في الجدول (8) في مجال الاتجاه نحو(مواصفات تمهين التعليم) أن قيمة الإحصائي (ت) لمتغير مؤسسة الإعداد/الميدان قد بلغت (6,22)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات تقديرات المدرسين في مؤسسة

الإعداد وفي الميدان عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو مواصفات تمهين التعليم لصالح أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية.

أما في مجال الاتجاه نحو (إجراءات التمهين في مرحلة الإعداد)، يبيّن الجدول (8) أنّ قيمة الإحصائي (ت) لمتغير مؤسّسة الإعداد/الميدان قد بلغت (9,74)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات تقديرات المدرسين في مؤسسة الإعداد وفي الميدان عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو إجراءات التمهين في مرحلة الإعداد لصالح أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية.

أما في مجال الاتجاه نحو (إجراءات الترخيص لتمهين التعليم)، يبين الجدول (8) أن قيمة الإحصائي (ت) لمتغير مؤسّسة الإعداد/الميدان قد بلغت (9,36)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات تقديرات المدرّسين في مؤسّسة الإعداد وفي الميدان عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو إجراءات الترخيص لتمهين التعليم لصالح أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية.

أما في مجال الاتجاه نحو (إجراءات الإنماء المهني والتدريب في أثناء الخدمة)، يبين الجدول (8) أن قيمة الإحصائي (ت) لمتغير مؤسسة الإعداد/الميدان قد بلغت (21,87)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات تقديرات المدرسين في مؤسسة الإعداد وفي الميدان عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو إجراءات الإنماء المهني والتدريب في أثناء الخدمة لصالح أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية.

أما في مجال الاتجاه نحو (أخلاقيات مهنة التعليم)، يبين الجدول (8) أن قيمة الإحصائي (ت) لمتغير مؤسسة الإعداد/الميدان قد بلغت (4,44)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات تقديرات المدرسين في مؤسسة الإعداد وفي الميدان عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو أخلاقيات مهنة التعليم لصالح أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية.

نتائج السؤال السادس:

ينص السؤال الرئيس السادس على: «ما درجة معوقات تطبيق تمهين التعليم في مؤسساتنا التربوية من وجهة نظر المعلمين في مؤسسة الإعداد وفي الميدان وما سبل تخطيها ؟» وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب المتوسطات للدرجات التي حازتها الصعوبات كما هو في الجدول(9).

الجدول (9) الترتيب التنازلي لمجالات مقياس الاتجاه حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها كل من الصعوبات ومقترحات التخلص من الصعوبات

مجال الرأي أو الاتجاه	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
- الاتجاه نحو صعوبات تمهين التعليم.	250	4,09	0,48	2
- الاتجاه نحو مقترحات تيسير تمهين التعليم	250	4.36	0,56	1
مجموع الاتجاهات	250	4,35	0,37	

يلاحظ من الجدول أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المدرسين على مجالي (الصعوبات ومقترحات حلها) جاءت متقاربة وعالية، إذ بلغ المدى بين المتوسطين (0,25) فقط، وهذا مؤشر إيجابي على تركيز الاتجاهات لتقدير الصعوبات وتقدير المقترحات لتيسير تطبيق تمهين التعليم.

كما أجري الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية لتقديرات المدرسين ضمن كل مجال من مجالي الصعوبات ومقترحات الحل، وتبين منها الإجابة عن السؤالين الفرعيين وفق ما يلي:

نتائج السؤال (6 - 1): ينص هذا السؤال على ما يلي: «ما درجة إيجابية آراء أعضاء الهيئة التعليمية في مؤسسة إعداد المعلم وفي الميدان في تقدير صعوبات تمهين التعليم؟» وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب المتوسطات لدرجات تقدير الصعوبات كما هو في الجدول (10).

الجدول (10) ترتيب متوسطات درجات تقدير صعوبات تمهين التعليم

صعوبات تمهين التعليم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	الرتبة
يحتاج تمهين التعليم إلى نمو مهني وتدريب مستمر	0,67	4,50	250	1
عدم توافر معايير برامج الإنماء المهني	0,50	4,48	250	2
-غياب الاتفاق الواضح بين المعنيين بالتعليم حول ماهية تمهين التعليم	0,55	4,32	250	3
يتطلب تمهين التعليم كفاءة علمية عالية.	0,73	4,30	250	4
عدم وجود معطيات كافية حول صورة المعلم في المجتمع بالمقارنة مع المهن الأخرى	0,80	4,20	250	5
يحتاج تمهين التعليم إلى تمويل طائل وتحفيز	0,83	4,20	250	6
يتطلب تمهين التعليم التقنيات الحديثة على اختلافها	0,76	4,16	250	7
عدم توافر معايير الإعداد للمهنة.	0,57	4,14	250	8
- توفير متطلبات تمهين التعليم (ليس من السهل إيجادها)	0,72	4,14	250	9
-تفاعل المعلم مع الطلبة وعدم إمكانية الحيادية تجاه موضوعه مثل المهن الأخرى	0,92	4,96	250	10
يحتاج تمهين التعليم إلى عقاب قد لا يتقبله المعلم نفسه	0,84	3,83	250	11
يحتاج تمهين التعليم إلى عقاب قد لا يتقبله المجتمع الذي ينتمي إليه المعلم	0,98	3,72	250	12
-ارتفاع المستوى التعليمي المتصاعد للأهل لا يساعد على التمهين.	1,16	3,22	250	13

وأظهرت النتائج أن أعلى تقديرات الاتجاهات نحو (صعوبات تمهين التعليم) قد حازتها العبارتين(يحتاج تمهين التعليم إلى نمو مهني وتدريب مستمر، وغياب الاتفاق حول ماهية تمهين التعليم)؛ إذ بلغ متوسّطها (4,50)، وحازت أدنى تقديرات الاتجاهات العبارات(يحتاج تمهين التعليم إلى عقاب قد لا يتقبله المعلم نفسه - وقد قد لا يتقبله المجتمع الذي ينتمي إليه المعلم- وارتفاع المستوى التعليمي المتصاعد للأهل لا يساعد

على التمهين.)؛ إذ بلغت متوسطاتها على الترتيب (3,82-3,72-3,22). ويمكن تفسير هذه النتيجة عموماً بأن اتجاهاً إيجابياً عالياً نحو تشخيص صعوبات تمهين التعليم لدى عينة البحث أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسة الإعداد في الكلية ولدى المدرسين في الميدان في مديرية التربية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى توافر وعي لدى المدرسين بوجه عام بأهمية تمهين التعليم والتفكير في إمكانية تطبيقه، في حين يمكن تفسير التقدير الأدنى لحاجة تمهين التعليم إلى عقاب قد لا يتقبله المعلم نفسه - وقد قد لا يتقبله المجتمع الذي ينتمي إليه المعلم بأنها مغالاة في تقدير العقاب بأكثر من تطبيق القانون، وكذلك يمكن أن يكون تفسير المعلمين لمسألة ارتفاع المستوى التعليمي المتصاعد للأهل لا يساعد على التمهين مغالاة في تقدير دور ثقافة الأهل سلباً على التمهين، وهذا ما عبر عنه بعض المدرسين في السؤال المفتوح في الاستبانة.

نتائج السؤال (6 - 2): ينص هذا السؤال على ما يلي: «ما درجة إيجابية آراء أعضاء الهيئة التعليمية في مؤسسة إعداد المعلم وفي الميدان في تقدير مقترحات تيسير تمهين التعليم؟» وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب المتوسطات لدرجات تقدير مقترحات تيسير تمهين التعليم كما هو في الجدول (11).

الجدول (11) ترتيب متوسطات درجات تقدير مقترحات تيسير تمهين التعليم

مقترحات تيسير تمهين التعليم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	الرتبة
- نشر ثقافة تمهين التعليم ومفهوم الاعتماد المهني للمعلم ورخصة المعلم ولاسيما وسط المعلمين والأوساط التربوية والجهات ذات الصلة.	0,60	4,62	250	1
- إيجاد قناعة لدى التربويين بشتى فئاتهم في قبول التطوير والتجديد.	0,67	4,54	250	2
- العمل على إجازة قانون مجلس المهن التربوية والتعليمية بالتعليم العام بالسرعة المطلوبة لكي يبدأ تمهين مهنة المعلم.	0,78	4,40	250	3

مقترحات تيسير تمهين التعليم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	الرتبة
- سن قانون مجلس المهن التربوية والتعليمية بالتعليم العام.	0,69	4,40	250	4
- سن التشريعات ووضع المعايير والضوابط لتمهين التعليم	0,87	4,38	250	5
- منح الترخيص لممارسة مهنة التعليم للمعلمين الجدد والقدامى.	0,93	4,18	250	6
- وجود إجراءات إدارية في استبعاد المعلمين من غير ذوي الكفاءة.	0,84	4,02	250	7

وأظهرت النتائج أن أعلى تقديرات الاتجاهات نحو (مقترحات تسهيل تطبيق تمهين التعليم) قد حازتها العبارتان (نشر ثقافة تمهين التعليم ومفهوم الاعتماد المهني للمعلم ورخصة المعلم ولاسيما وسط المعلمين والأوساط التربوية والجهات ذات الصلة-- إيجاد قناعة لدى التربويين بشتى فئاتهم في قبول التطوير والتجديد)؛ إذ بلغ متوسط كل منها على الترتيب (4,62 - 4,54)، وحازت أدنى تقديرات الاتجاهات العبارتان (-وجود إجراءات إدارية في استبعاد المعلمين من غير ذوي الكفاءة-منح الترخيص لممارسة مهنة التعليم للمعلمين الجدد والقدامى.)؛ إذ بلغ متوسط كل منها على الترتيب (4,18 - 4,02). ويمكن تفسير هذه النتيجة عموماً بأن اتجاهاً إيجابياً عالياً نحو تسهيل تطبيق تمهين التعليم لدى عينة البحث أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسّسة الإعداد في الكلية ولدى المدرسين في الميدان في مديرية التربية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى توافر وعي لدى المدرسين بوجه عام بأهمّية تمهين التعليم والتفكير في إمكانية تطبيقه، في حين يمكن تفسير التقدير الأدنى لاستبعاد المعلمين من غير ذوي الكفاءة ومنح الترخيص لممارسة مهنة التعليم للمعلمين الجدد والقدامى بأنه موقف سلبي لدى عدد من المدرسين ربما يعود إلى خوفهم من عدم الدقة أو الشخصنة في عملية الإبعاد أو في منح الترخيص، وهذا ما عبر عنه بعض المدرسين في السؤال المفتوح في الاستبانة ولكن موضوعية الاختبارات تبعد العامل الذاتي وتبدد مثل هذا الخوف.

لقد بينت النتائج بوجه عام درجة تقدير عالية من المدرسين في مؤسسة الإعداد وفي الميدان لتمهين التعليم بوجه عام والانخفاض النسبي في تقدير بعض الإجراءات التي تخص تمهين التعليم والتي فسرت بعدم معرفتهم الكاملة بإجراءات التمهين والتي ربما ينسحب هذا التفسير على مواقف أصحاب القرار من تطبيق تمهين التعليم، ونظراً لأهمية دور المعلمين ودور أولياء الطلبة وأصحاب القرار وراسمي السياسات التربوية فمن الأهمية بمكان إجراء حوار بينهم حول متطلبات تمهين التعليم التي وضحتها نتائج هذا البحث والتي منها:

- الحاجة إلى نشر ثقافة تمهين التّعليم ومفهوم الاعتماد المهني للمعلّم(رخصة المعلّم، مجلس المهن التّربوية) ولاسيما وسط المعلمين والأوساط التربوية والجهات ذات الصلة.
- يتطلب تمهين التعليم الارتقاء بالمعلمين وتوفير المزيد من الحوافز المعنوية والنفسية والمادية بالإضافة واكتساب ثقة المتعلمين والمجتمع وبناء احترام هذه المهنة كسابق عهدها.
- إجراءات اختيار المعلمين وانتقائهم سواء عند الالتحاق بالكلية أو عند مزاولة المهنة لا زالت غير كافية.
- الاعتماد المهني للمعلم يلعب دورًا فعالاً في الحدّ من الاهتمام بالامتحانات (الشهادات العلمية(مقابل الاهتمام بالتعليم ذاته الذي ينشد التّطوير والتجديد والابتكار.
- يتطلّب البدء بتمهين التعليم في سورية ومنح الترخيص لممارسة مهنة التعليم للمعلمين الجدد والقدامى العمل على إجازة قانون مجلس المهن التربوية والتعليمية بالتعليم العام.

التوصيــات

1. ربط برامج كلّيات التربية باحتياجات وزارة التربية والتعليم والمجتمع.
2. اعتماد نظام قبول الطلاب بكليات التربية (اختبارات نفسية وتربوية وأكاديمية مقننة) بالإضافة إلى النسبة المئوية التي حصل عليها الطالب بالشهادة الثانوية.
3. اعتماد رخصة المعلم وتجديدها(الامتحان الوطني لمهنة التعليم) أساساً للتعيين في التدريس والاستمرار فيه وتطبيقها على المعلّمين الجدد والقدامى، وتحديد فترة للتجديد كل سبع سنوات..
4. الاهتمام بخبرات المعلمين العلمية المكتسبة خلال سنوات عملهم، واعتمادها في ترقياتهم، واعتماد نظام رتب المعلمين، بحيث يكون هناك معلم أول ومعلّم خبير، بناء على معايير مهنية.
5. إعطاء دور أكبر لنقابة المعلمين بعد تأهيلها للاشتراك في اللّجان التي تسهم في التنمية المهنية للمدرسين وترقياتهم.
6. سن التشريعات ووضع المعايير والمواثيق والضوابط لتمهين التعليم وأخلاقياته.

المراجــع

- أبو غريب، عايدة وحافظ، أمل الشحات. (مقومات التميز المدرسي في ضوء جودة التعليم، مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم, الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ع/1/، يناير مصر،ص231-232.
- أبو الفتوح، حمدي. (2007). بحوث العمل طريق الى تمهين التعليم وتطوير المؤسسة التربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الأسطل، إبراهيم والخالدي، فريال.(2005). مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل. العين: دار الكتاب الجامعي.

- بدر، سالم وعبابنة، عماد. (2007). مبادئ الإحصاء الوصفي والاستدلالي. الأردن: دار المسيرة.
- بشارة، جبرائيل. (1983). متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم، المجلة العربية للتربية، م/3/، ع/1/، ص67.
- حسن، أحلام الباز والسيد محمود، الفرحاتي. (2008). الاعتماد المهني. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- حسن، أحلام الباز والسيد محمود، الفرحاتي. (2012). تمهين التعليم. الإسكندرية: دار الجامعة المصرية.
- الخطيب، محمد. (2006). الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد7، العدد2، 4، البحرين، ديسمبر، ص39.
- سلوم، طاهر.(2014). المعايير المعتمدة في وزارة التربية للمناهج الدراسية. ورشة عمل حول المعايير الوطنية للمناهج في سورية، بالتعاون بين كلية التربية ووزارة التربية ومركز البحث التربوي في بيروت،في كلية التربية بجامعة دمشق من نيسان 2014.
- السودان، وزارة التعليم العام. (2009). مشروع قانون مجلس المهن التربوية والتعليمية بالتعليم العام لسنة 2009. الخرطوم.
- عبد الألمعي، علي. (4-5-2011). دور مهني جديد للمعلمين في مدارس القرن الحادي والعشرين. مجلة المعرفة. تاريخ مراجعة الموقع2015/11/20 .www almarefh.net/show content sub.php?cuv.l[gm.

- العبد الجليل، عدوية إبراهيم.(2006).دراسة عن أسس رخصة التعليم في مدارس الكويت. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.
- عبد الجواد، نور الدين. (1413). معايير تمهين التعليم. مجلة رسالة الخليج العربي. عدد 43 السنة 13.
- العبد الكريم، راشد بن حسين. (2006). تمهين التدريس. تجربة المملكة العربية السعودية الرياض. وزارة التربية والتعليم.
- العيسى، عبد الرزاق عبد الجليل.(2014). تمهين التعليم، ورقة مقدمة في مؤتمر تطوير التعليم في عمّان في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الكندري، جسم وفرج، هاني عبد الستار.(2001). الترخيص لممارسة مهنة التعليم «رؤية مستق بلية لتطوير مستوى المعلم العربي، المجلة التربوية، العدد ٥٨، المجلد ١٥.
- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.(1995). ورشة العمل الإقليمية حول تمهين التعليم وإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم، المؤتمر التربوي العربي «تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين». عمان: كلية العلم التربوية- الجامعة الأردنية ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية,ص(161-179).
- المرشد، يوسف.(2013). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الجوف على ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريس، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، م21, ع4، أكتوبر.
- Arizona Department & Education.(2005). Arizona professional teaching standards. Academic Achievement Division.

- Cheers, S. (2001). Issues of professionalism, Quality and professionalization. Primary Educator. Vol. 7. 4.
- Daiz-Maggioli, G.(2003). Professional development for Language teachers (ERIC Document No. FD-99-Co-0008). P:2.
- Fernandez, T.J. (2013). Professionalisation of Teaching in Universities: Implications from a Training Perspective. Universities and Knowledge Society Journal, 10(1) 345-358.
- Friendly, M. (2010). Joining-up and scaling-up: A vision for early childhood education and care. Education Canada, 50(2), 14-18. Retrieved 5/11/215 from http://www.earlychildhoodeducatorsonline.com/wp-content/uploads
- Hargreaves, A & Lo, L.(2000). The Paradoxical Profession:Teaching at turn off the century. Prospects, xxx(2).
- Ingersoll, R. M., & Perda, D. (2008). The status of teaching as a profession. In J. H. Ballantine & J. Z. Spade (Eds.), Schools and society: A sociological approach to education (3rd ed., pp. 106-118). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Ingersoll, R.M. and Merrill, E. (2011). The Status of Teaching as a Profession. In J. Ballantine and J. Spade (Eds.), Schools and Society: A Sociological Approach to Education. (p. 185-189) 4th Ed. CA: Pine Forge Press/Sage Publications.
- Jacobsen, J.C. et al. (2007). Trends in Teacher Education – Report from an ETUCE survey carried out in 2006, CVU Storkøbenhavn, University College of Greater Copenhagen.
- Kelly, F. (1995).Teaching as a profession. Internet: http//education.bois-estate /edu/pkelly/webpages/920PPR.html.
- Kizlik, B.(2004).Characteristics of profession. Online (Avaailable): http://www. adprima.com/profession/htm.

- Mas, O. & Tejada, J. (2012). Docencia universitaria. Funciones y competencias. Madrid: Síntesis (in press).
- MALET, R. (2014). Policy Reforms and Teacher Professionalization: development, dissemination and international, variations Régis, Université de Bordeaux, LACES http//www.laces.univ-bordeauxsegalen.fr/
- Mehta, J.(2013). Professionalization 2.0: The Case for Plural Professionalization in Education, Prepared for the American Enterprise Institute Conference, "Teacher Quality 2.0: Will today's reforms hold back tomorrow's schools?" September 12,Harvard University School of Education, mehtaja@gse.harvard. edu.
- Mishra, R.C. (2008). Encyclopedia of Educational Administration. History ofEducation administration. New Delhi. A.P.M. publishing corporation.
- Morris, H.(2001).Professionalism and trust. The future of teachers and teaching.
- Musibau, A. Y. &. Festus, O. A. (2014). Professionalization of teaching through functional teacher. education in Nigeria, European Scientific Journal February, vol.10, No.4 ISSN: 1857 – 7881.
- OECD.(2005). Education at a Glance, http://www.oecd.org/dataoecd/20/ 25/35345692.
- Rhett, D. (1997). The Teacher as Professional: A normative position. ERIC 413304.
- Pandey, S.(2014). Professionalization of teacher education in India: A critique of Teacher Education Curriculum reforms and its effectiveness, Department of Teacher Education and Extension, NCERT.Sri Aurobindo Marg , New Delhi-110016, India.

الخصائص النفسيّة والمعرفيّة اللاّزمة لتنميّة التفكير الإيجابيّ لدى طلبة الصفّ العاشر في ضوء متغيّر الجنس والتّحصيل الدراسيّ

منى بلبيسي
الجامعة المفتوحة – فلسطين

المقدّمة

التفكير هو الأداة الحقيقيّة الّتي يواجه بها الإنسان متغيّرات العصر، فمن خلاله تتكوّن معتقدات الفرد، وميوله، ونظرته إلى ما حوله، وعليه فإنّ اهتمام المجتمعات أصبح ينصبّ على تنمية مهارات التفكير لدى أفرادها لكي تزيد من فاعليتهم في مجتمعاتهم مستقبلا.) العبيدي، 2013: 126)، ويتميّز التفكير بأنّه عمليّة إنسانيّة تتطلّب جهودا متميّزة من أطرافٍ عدّة لأجل تنميتها وتعلّمها بشكل متدرّج في مراحل العمر المختلفة. وهي ذات صلة بالنواحي الوراثية والبيئية. فالإنسان يولد مزوّدا بجهاز التفكير وهو العقل (الدماغ) الذي يركّز على شيء معيّن بحدّ ذاته، ويحاول أن يلغي الفشل من حياته ويفكّر بالسعادة فيعطي أوامره مباشرة إلى الأحاسيس والحركات الداخلية والخارجية للإبقاء على الخبرات السّارة وإلغاء الخبرات المؤلمة لهذا يجب أن يتدرّب الفرد على مهارة التفكير الإيجابيّ، لتحويل كلّ أفكاره وأحاسيسه لكي تكون في خدمة مصالحه وحاجاته، بدلا من أن تكون ضدّه. (بركات، 2006: 4).

ويعدّ التفكير الإيجابيّ علم الخبرات الذاتيّة والسمات والنظم الإيجابيّة التي تساعد على تحسين جودة الحياة وتحُدّ من إمكانية ظهور الأمراض، وهو آلية للتحكّم بالذات عن طريق الإنجاز والعمل. (Martin,ep.Seligman,2000,:5)

كما أنّه هدفٌ يسعى والمناهج الدراسية والمعلّمون إلى تحقيقه في جميع المراحل الدراسة، وهو وسيلة في الوقت نفسه للارتقاء بمستوى الفرد والمجتمع أيضاً، فالاهتمام

بتدريب الطلبة على مهارات التفكير الإيجابيّ الفعّال تكون لهم ردود كبيرة على مستوى معيشتهم في الحاضر والمستقبل. (العبيدي، 2013: 26)، لذا يُعدّ التفكير عاملا من العوامل الأساسيّة في حياة الإنسان وتقدّمه.

وحسب (ديبونو، 2001: 32) فإنّ التفكير بإيجابيّة يستطيع أن يزيل الكثير من المشاعر السلبيّة التي تحدّ من إنجازات الفرد، وهو بمثابة مصدّات ضدّ الأزمات والضغوط النفسية، وهو مهارة.

موجودة لدى جميع الأفراد وهو ما يسمّى بالتفاؤل أو السعادة والرضا عن الذات والآخرين. (السعيد، 2009: 5).

والتفكير الإيجابيّ يحرّر الفرد من معاناة وآلامه التفكير السلبيّ وآثاره الجسمية (الفقي،2009: 85)، كما أنّه يسهم في التغلب على الصعاب ويحافظ على واقعية الفرد ويؤدّي إلى حسن توجيه الفرد لذاته. (حجازي، 2006: 337).

وحسب (أماني سعيد، 2005: 15) فالتفكير الإيجابيّ هو قدرة الفرد الإراديّة على تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكّم فيها وتوجيهها نحو توقّعات النجاح. وهو ذو طابع تفاؤليّ يسعى إلى الوصول لحلّ المشكلة، لكونه يمثّل الأنشطة والأساليب التي يستخدمها الفرد لمعالجة المشكلات الّتي تعترضه باستخدام استراتيجيّات القيادة الذاتية للتفكير وتدعم ثقة الفرد في الإنجاز من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقليّة منطقيّة تفاؤليّة.

ويوضّح (شوقي خلال 1993: 17) أنّ السعداء يميلون إلى النظر في الجوانب المشرقة من الأمور، فعندما يكون الفرد بحالة مزاجية سعيدة هذا يساعده على تذكّر الأحداث السعيدة بصورة أفضل، فيميل إلى تقييم الأشياء إيجابا بعكس المكتئب الذي ينظر إلى الأمور بصورة سلبيّة ويقلل من قيمة كفاءته.

وفي هذا الصّدد يشير كلٌّ من (ينك ومانز، 1992: 94) إلى أنّ التفكير الإيجابيّ ارتبط بعدد من المفاهيم مثل التفكير البنائيّ الذي فسّرته النظرية البنائية، ويركّز على اكتساب

مهارات نفسيّة لمواجهة المشكلة ويركز على زيادة انتباه الفرد في أبعاد النجاح في أيّ مشكلة وتجنّب الفشل فيها.

وحسب (سليجمان، 2000: 2) فإنّ التفكير الإيجابيّ هو بداية الطريق للنجاح والإحساس بالسعادة والنظر إلى الذات بإيجابيّة. فالتفكير الإيجابيّ قوّة مبدعة خلاّقة تساعد على التركيز والانتباه والتقدّم إلى الأمام نحو النجاح بعكس التفكير السلبيّ الذي يهدم ويدمّر ويؤدّي بالفرد إلى القلق.

ويرى (روليت1998: 57) أن هناك ضرورة للتركيز على بعض الاستراتيجيّات المعرفية والنفسيّة الفعّالة التي تمكن الفرد من القيادة الذاتية لأفكاره.

وحسب فولتيير فلا توجد مشكلة مهما كانت صعبة في وقتها لا يستطيع العقل البشري أن يفكّر في طريقة حلّها. (إبراهيم الفقي، 1992). أمّا فيكتور هيجو فيرى أن الفرد لا يمكن أن يحصل على المعرفة إلاّ عندما يتعلّم كيف يفكّر، ويقول الإمام علي بن أبي طالب كرّم الله وجهه: «المعرفة نور القلب والعلم مصباح العقل وفي كلّ تجربة موعظةٌ».

ويشير(كاربرارا، 2003: 9) إلى أنّ أوّل مقوّمات التفكير الإيجابيّ يأتي الوعي والإمكانات والقدرات والفرص التي يمتلكها الفرد وتمكّنه من التعامل مع متطلبات الحياة اليومية.

وعلى النقيض فإنّ التفكير السلبيّ أخطر ممّا يتصوّر أي إنسان، فهو يجعل الحياة سلسلة من المتاعب والأحاسيس والسلوكات السلبيّة وبالتالي النتائج السلبيّة مثل الأمراض النفسية والعضوية والشعور بالضياع والوحدة والخوف.

ومن أسباب الفكر السلبيّ:

البعد عن اللّه سبحانه وتعالى وهذا يتجلّى في قوله تعالى في محكم آياته «ومَن أعرض عن ذكري فإن له معيشةً ضنكًا ونَحشرُهُ يوم القيامة أعمَى، طه،124» الروتين السلبيّ، والمؤثرات الداخلية والخارجية، والمزاج المنخفض، ورفقاء السوء، وسائل الإعلام الهدّامة، والتنشئة الاجتماعية غير السليمة. (السلمي، 2016).

ومن صفات الشخصيّة السلبيّة

1. الاعتقاد والتوقّع السلبيّ: الشخصيّة السلبيّة تعتقد في الفشل أكثر ما تعتقد في النجاح وتتوقّع الفشل مقدّما.
2. إنجازاتها المهنيّة أو الشخصيّة ضعيفة ولا تحقّق من أهدافها إلاّ القليل بسبب الأفكار والاعتقادات السلبيّة.
3. أنّها منعزلة وغير اجتماعيّة وليس لديها أصدقاء، ممّا يسبّب لها الشعور بالوحدة والحزن.

نتائج التفكير السلبيّ

الهجوم أو الهروب، واللّوم والنّقد والمقارنة، وجعل الفرد عرضة للوقوع في براثن المخاطر والمحرّمات. (السلمي، 2016).

تنمية التفكير الإيجابيّ للذات:

تتمثّل الحياة الصحّيّة السليمة في التفكير الإيجابيّ والراحة النفسيّة والغذاء الصحّي المتوازن والنشاط الرياضي، ويتمّ ذلك من خلال عدّة مهارات من الممكن تعليم الفرد عليها منها:

أولاً: بناء شخصيّة وهويّة الفرد الذاتيّة:

ويقصد بهويّة الذات: «الصورة الذهنية التي يحملها الإنسان عن نفسه، وإحساسه بذاته». (حريري، 1424هـ).

وهي «تنظيم إدراكي انفعاليّ معرفيّ متعلّم موحّد يتضمّن استجابات الفرد نحو نفسه ككلّ». (أبو زيد، 1987).

كما أنّها "مفهوم افتراضيّ شامل يتضمّن جميع الأفكار والمشاعر عند الفرد، والتي تعبّر عن خصائصه الجسميّة والعقليّة والشخصيّة وتشمل معتقداته وقيمه وخبراته وطموحاته. (الثبيتي (1409هـ)

وللهوية الذاتية الأثر الكبير في تحديد فكر الإنسان وقيمه وسلوكه. (تريسي، 2007)، والتفكير الإيجابيّ البناء الذي ينبع من داخل الذات له تأثير قويّ في الشخصيّة وتوجّهها نحو الأفضل.

ثانيا: التوقع الإيجابيّ للمواقف والأحداث:

إنّ التفكير في أمر مّا والتركيز عليه هو أحد القوانين الرئيسة في توجيه حياة الإنسان سلباً أو إيجاباً. (برايان، 1412)

والتفكير الإيجابيّ منبعه التفاؤل المتمثّل بالإيمان بالنتائج الإيجابيّة، وتوقّعها حتّى في أصعب المواقف والأزمات والتحدّيات بحكمة وذكاء لمواجهة المشكلات المختلفة ومن ثمراته أن يشعر المتفائل بسلطته وقوّته وأنّه متحكّم في حياته. (سكوت، 1424هـ).

وحسب ديبونو1421 ه فإنّ الفرد يختار النظر إلى الأشياء بطريقة إيجابيّة، وكذلك يختار التركيز على العناصر الإيجابيّة في موقف مّا. (ديبونو،1421هـ).

ثالثا: الحديث الإيجابيّ مع الذات:

الحديث الذاتي:" هو ما يقوله الإنسان أو يؤكّده لنفسه من خلال حديث الذات للذات (الملا، 1418ه)، ومن أفضل الأساليب التي يرشدنا إليها النبيّ الكريم تعويد النفس على النفور من الألفاظ والمعاني القبيحة. «فقد دلّت الدراسات أنّ 80 % ممّا نقوله لأنفسنا يكون سلبيًا ويعمل ضدّ مصلحتنا، فمن الممكن للبرمجة الذاتيّة والتحدّث مع النفس أن تجعل من الفرد إنسانًا سعيدًا ناجحًا يحقّق أحلامه، أو تعيسًا وحيدًا يائسًا من الحياة. (الفقي، 1425 هـ).

لذا ينبغي تنمية تفكير المتعلّم باتّجاه الحوار مع الذات والتّحدّث بإيجابيّة وقبول كلّ أمر إيجابي لما له من تأثير جيّد على شخصيّته وتعلّمه ومستقبله.

التطوير والتّغيير الإيجابيّ المتواصل:

توجد عدّة مقومات هامّة على المربّين تنميتها لدى الفرد لتحقيق الفاعليّة والتطوير والتغيير الإيجابيّ المستمرّ لديه. من خلال تطبيق استراتيجيّات التفكير الإيجابيّ، ليس فقط

فيما يخصّ الأفكار والأفعال والانفعالات اليوميّة، ولكن بمستوى أعمق من ذلك بكثير بحيث ترسّخ خصال شخصيّة الفرد بثبات وقوة، ومن هذه المقوّمات الفعّالة: الالتزام والمواظبة على العمل الإيجابيّ والاستفادة من التجارب وحماية النفس من المشاعر السلبيّة. (الرقيب، 2008: 8).

دور المدرسة في تنمية التفكير الإيجابيّ:

يتجلّى دور المدرسة في تنمية التفكير الإيجابيّ لدى طلبتها من خلال عدّة مهارات منها:

التغيير والتطوير المستمر ودورات في التعامل مع الآخرين وترسيخ القيم، وبناء الشخصيّة الإيجابيّة. (السلمي، 2016).

ونستطيع ترسيخ صفات الشخصيّة الإيجابيّة لدى المتعلّم من خلال:

الإيمان باللّه والتّوكل عليه، والتحلي بالقيم العليا والرؤيا الواضحة، التوقّعات الإيجابيّة، والتركيز على الحلّ، والاستفادة من التحدّيات والصعوبات، وعدم التوقّف عند المشكلات والصعوبات، والثقة بالنفس، وحبّ التغيير وخوض المخاطر، والكفاح والأمل والصبر، وحبّ مساعدة الآخرين والتفاعل الإيجابيّ معهم.

ولتحقيق مهارة التفكير الإيجابيّ من الضروري التركيز على ثلاث مهارات هامّة تعتبر جذوراً لتحقيق الاتّزان والتفكير الإيجابيّ ولو فقد الإنسان إحداها يكون عرضة للتفكير السلبيّ، و تتكوّن من:

- القدرة على اتّخاذ القرار
- القدرة على الاختيار
- القدرة على تحمّل المسؤولية.

ولا يمكن الاستغناء عن أيّ جزء من هذه القوّة الثلاثيّة. ولو حدث ذلك تكون النتيجة الخروج عن الاتّزان والشعور بالضياع والوقوع في مطبّ التفكير السلبيّ. (الفقي، 2009: 106).

وتوجد عدّة دراسات اهتمّت بدراسة التفكير الإيجابيّ وربطته بعدّة متغيّرات منها:

دراسة قاسم (2000): هدفت إلى تعرّف أبعاد التفكير الإيجابيّ في مصر دراسة عاملية باستخدام المنهج التجريبيّ على عيّنة مكوّنة من (151) مفحوصا من المجتمع المصريّ من الجنسين باستخدام المقياس العربيّ للتفكير الإيجابيّ (عبد الستار إبراهيم، 2008)، وقد أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالّة بين الجنسين لصالح الذكور في جانب تقبّل المسؤوليّة الشخصيّة والتقبل الإيجابيّ للاختلاف مع الآخرين. (مجلّة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانيّة المجلد 29 (2)، 2015).

دراسة غانم (2005): هدفت إلى تعرّف مستوى التفكير الإيجابيّ والسلبيّ لدى جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيّرات الديموغرافيّة والتربويّة باستخدام المنهج التجريبيّ على عيّنة تكوّنت من (200) طالب وطالبة باستخدام مقياس التفكير الإيجابيّ والسلبيّ. وكان من أهمّ النتائج التي توصّلت إليها الدراسة وجود فروق جوهريّة بين الطلبة تعزى للمتغيّرات التي تناولتها الدراسة. ومنها، التحصيل الدراسي ومكان السكن. (مجلّة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية المجلد 29 (2)، 2015).

دراسة شلبي (2002): هدفت إلى تناول العلاقة بين أساليب التفكير بالتحصيل الدراسيّ ومدى اختلاف ملامح أساليب التفكير والتخصّص والجنس لدى طلبة الجامعة، حيث أجريت الدراسة على عيّنة قوامها (417) من طلبة كلية التربية بجامعة المنصورة من تخصّصات أكاديميّة مختلفة باستخدام قائمة أساليب التفكير التي أعدّها «ستيرنبرغ»، وتوصّلت النتائج إلى أنّ متغيّر التخصّص الأكاديمي يؤثّر في أساليب التفكير، كما يتميّز الذكور على الإناث ببعض أساليب التفكير، وأنّ هناك علاقة إيجابيّة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسيّ.

دراسة (بركات، 2006): أجريت على عيّنة مكوّنة من (200) طالب وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة بهدف التعرّف على مستوى التفكير الإيجابيّ والسلبيّ لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيّرات الديموغرافية والتربوية. وأظهرت نتائجها وجود

فروق جوهريّة بين مستوى التفكير الإيجابيّ والسلبيّ تعزى إلى متغيّر الجنس وعدم وجود فروق دالّة تعزى لمتغيّر التحصيل الأكاديميّ.

دراسة (مونرو- Munro،2004): هدفت إلى التعرّف على العلاقة بين التفكير الإيجابيّ والسلبيّ وسمات الشخصيّة المتفائلة والمتشائمة، وأجريت على عيّنة من (420) من طلبة إحدى الجامعات الأمريكيّة، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق دالّة في مستوى التفكير الإيجابيّ والسلبيّ تعزى إلى سمة الشخصيّة المتفائلة ذات التوقّعات الإيجابيّة والمتشائمة لصالح المتفائلة حيث كانت أكثر إيجابيّة في التفكير الإيجابيّ من المتشائمة.

دراسة نيك وهانز، 46: Nek & Manz, 1992 أكّدت أنّ استخدام التفكير الإيجابيّ يمكّن أصحابه من زيادة ومراقبة وتقويم الأفكار الداخلية والقناعات الموجّهة إلى توقّعات النجاح الإيجابيّة في حلّ المشكلة، وزيادة قدرة الفرد الذاتية على التفكير في وجهات إيجابيّة ليصبح أكثر تحكّما بطريقة إراديّة في عمليّات التفكير واتّجاهاتها، مما يؤدّي إلى تكوين أنظمة تفكير إيجابيّة مسيطرة وفعّالة تساعد في توجّه الفرد نحو حلّ المشكلة. (خليل، 2012: 17).

دراسة لكلّ من كوندوديفدشاين & يانج لينج، Kondo, david & Ying, 1994 Ling, أشارت إلى أنّ استخدام التفكير الإيجابيّ يقلّل من مشاعر القلق لدى الفرد ويجعله أكثر ضبطا لمشاعره، وتزيد من قدرته على الضبط الانفعاليّ بازدياد تكراره وممارسته التفكير الإيجابيّ. (خليل، 2012: 4).

دراسة(جودهارت-Goodhart،1999): بعنوان تأثير التفكير الإيجابيّ والسلبيّ في التحصيل والأداء الإنجازيّ في مواقف معيّنة، تمّ اختيار عيّنة مكوّنة من (151) طالبا وطالبة في إحدى الجامعات الأمريكيّة، وتوصّلت في نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين نمط التفكير السلبيّ والقدرة ودافعية التعلّم والتّوقعات الإيجابيّة على الأداء التحصيليّ، في حين تبيّن أنّ هناك ارتباط بين نمط التفكير الإيجابيّ والقدرة على الإنجاز التحصيليّ لدى الطلبة.

دراسة لـــ (عفراء العبيدي،2013): هدفت إلى التعرّف على التفكير الإيجابيّ والسلبيّ لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته بالتوافق الدراسي، أجريت على عيّنة من(200) طالب وطالبة، وكان من نتائج الدراسة أنّ لذوي التفكير الإيجابيّ درجة عالية من التوافق الدراسيّ، ولم تظهر الدراسة أيّة علاقة بين التفكير(الإيجابيّ –السلبيّ) والجنس.

دراسة (تيسدال-1993, Teasdale): هدفت إلى تعرّف تأثير التفكير السلبيّ في السلوك الاكتئابي لدى طلبة إحدى الجامعات الأمريكيّة وطبّقت على عيّنة مكوّنة من (522) طالبا وطالبة، وكانت نتيجة الدراسة أن أظهرت أنّ التفكير السلبيّ يؤدّي إلى الاكتئاب والتوقّعات المتشائمة والسلبيّة بشأن المستقبل وتجمعهما علاقة طرديّة.

دراسة (النجار & الطلاع،2015): هدفت إلى دراسة التفكير الإيجابيّ وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسّسات الأهليّة بقطاع غزة، وطبّقت الدراسة على (100) فرد من العاملين بالمؤسّسات الأهلية وأظهرت النتائج علاقة إيجابيّة بين التفكير الإيجابيّ وجودة الحياة، كما أظهرت فروقا بين الجنسين في مستوى التفكير الإيجابيّ ولصالح الذكور.

دراسة بترسون وآخرين Peterson 2007 هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين جوانب التفكير الإيجابيّ في الشخصيّة وكل من السعادة والرضا العام عن الحياة، أجريت على عيّنة من المراهقين الأمريكيّين عددهم (2439) وعيّنة أخرى من المراهقين السويسريّين عددهم (445) وطبق على أفراد العيّنتين قائمة الاستراتيجيات الإيجابيّة في الشخصيّة، كان من أهمّ نتائجها وجود ارتباط دالّ وموجب بين استراتيجيات التفكير والرضا والسعادة وجودة الحياة. (النجّار، الطلاع، 2013).

وأكّدت معظم الدراسات أنّ البحث في نمط التفكير الإيجابيّ- السلبيّ هو من الموضوعات الهامّة التي تستحق البحث والدراسة لكون نمط تفكير الفرد عاملا مؤثرا في كافة جوانب شخصيته.

وربطت معظم الدراسات ما بين التفكير الإيجابيّ وبعض المتغيّرات الديموغرافيّة والتربوية وذلك لإبراز أهمّيّة التفكير الإيجابيّ في هذه المتغيّرات وفتح أفق البحث أمام المهتمّين بهذا المجال البحثي لإجراء مزيدا من الدراسات حول ذات الموضوع وبآليّات جديدة وظروف أخرى لم تتناولها الأبحاث السابقة.

كما أكّدت معظم الدراسات أنّ التفكير الإيجابيّ يعتبر عاملا مؤثّرا في العديد من المتغيّرات كالجنس والتحصيل الدراسي والتفاؤل في الحياة إلى غير ذلك.

وقد تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الشريحة التي تناولتها كمجتمع للدراسة من حيث الفئة والمكان، وفي توجيه الأنظار إلى أهمّيّة التفكير الإيجابيّ لدى الطلبة وفي ترسيخ الشخصيّة الإيجابيّة، كما إنّ هذه الدراسة تعتبر إضافة إلى المكتبة في مجال علم النفس التربويّ لمساعدة المعلّم على إدراك أهمّيّة توجيه تفكير الطلبة نحو الإيجابيّة والتميّز بعيدا عن السلبيّة والتشاؤم لدعم بناء الشخصيّة الإيجابيّة المتوازنة لدى الأفراد ليكونوا مستقبلا أكثر فاعلية وإنتاجية في المجتمع وحيثما كانوا.

مشكلة الدراسة وتساؤلاته:

يعتبر التفكير محورا هامّا من محاور شخصيّة كلّ إنسان وهو ما ميّز الله سبحانه وتعالى به الإنسان على سائر مخلوقاته، وهو الجانب الذي يكمّل الجانب الإنسانيّ لدى كلّ منّا، فمنه يبزغ الإبداع والتميّز، ومنه تأتي الشخصيّة الإيجابيّة أو السلبيّة، ومنه يأتي الشخص الواثق من نفسه أو الذي ينظر إلى ذاته نظره دونية، ومنه تظهر لنا قدرة الفرد على حلّ المشكلات التي تعترضه، وبه تتأثر كلّ جوانب شخصيّة الفرد، فإذا لم يتمّ الاهتمام به منذ اللحظات الأولى لبدء التنشئة الاجتماعيّة ومراحل التّعليم المتعاقبة فسنشهد زعزعة في شخصيّة المتعلّم ومشكلات كثيرة قد تعترضه وتؤدّي به إلى الإحباط والفشل في أكثر من محطّة من محطّات حياته، لذا وجب علينا كمربّين ومسؤولين وواضعي مناهج وأولياء أمور أن نسعى جميعا إلى دعم وتنمية قدرات الطلبة نحو الإيجابيّة في التفكير والتميز في الشخصيّة والإقبال على التعلم بدافعية عالية.

ومن هنا تأتي مشكلة الدراسة الحالية وتساؤلاتها حيث تتمحور المشكلة في السؤال الرئيس التالي:

«ما هي الخصائص النفسيّة والمعرفيّة اللازمة لتنمية مهارة التفكير الإيجابيّ لدى طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت للعام الدراسيّ 2015 - 2016 في ضوء متغيّر الجنس والتحصيل الدّراسيّ؟».

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى نمط التفكير السائد لدى طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ (الإيجابيّ-السلبيّ).
2. التعرّف على بعض الخصائص النفسية والمعرفية اللازمة لتنمية مهارة التفكير الإيجابيّ لدى طلبة الصف العاشر الأساسيّ حسب متغيّر الجنس.
3. التعرّف على بعض الخصائص النفسيّة والمعرفيّة اللاّزمة لتنمية مهارة التفكير الإيجابيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ حسب متغيّر التحصيل الدراسي.
4. العمل على وضع بعض التّوصيات ذات الفائدة للمعلّمين والمربّين المسؤولين التربويّين في حفز قدرات الطلبة نحو تنمية التفكير الإيجابيّ لدى الطّلبة في المدارس.

أهمّيّة الدراسة:

تتمثّل أهمّيّة الدّراسة الحالية في كونها تتناول جانبا هامّا وقويّا من جوانب شخصيّة الفرد يتمثّل في التفكير، وعليه يتوقف بناء الشخصيّة السويّة المتّزنة الفعّالة والبنّاءة في المجتمع، وبه يتحقّق السواء النّفسي للفرد، ومنه تنبثق توقّعات النجاح وبه تتشكّل الثقة بالنّفس ويتكون مفهوم الذات الإيجابيّ ومنه يتم الانطلاق في الحياة بتفاؤل وثقة ونجاح، خاصّة وأن الدّراسة الحالية تسعى لمعرفة بعض الخصائص والسّمات النفسيّة والمعرفيّة لدى شريحة هامة من شرائح المجتمع (طلبة الصّف العاشر) الذين يقفون على

أعتاب المستقبل، للتحقق من حسن اختيارهم في توجّههم نحو الخيارات المهنيّة السليمة وتجنيبهم الإحباط والفشل المتكرّر الذي قد يفشل مستقبلهم ويفكّك وحدة الشخصيّة لديهم ويجعلهم عبئاً على المجتمع.

ويؤمّل من هذه الدراسة أنّ تسهم في تشخيص بدايات أيّة مشكلة لدى المتعلّم تتعلق بفاعلية التفكير لديه والعمل على تلافيها من خلال المناهج والمقرّرات والأساليب والأنشطة التدريسية المتنوعة التي تساعد المعلّم في تنمية الفكر الإيجابيّ لدى طلبته ممّا يحفّزهم ويرفع مستوى دافعيّة التعلّم لديهم ويحوّل توقّعاتهم إلى وقائع إيجابيّة متفائلة فعّالة في المجتمع.

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 00.5) في مستوى التفكير الإيجابيّ لدى أفراد عيّنة الدراسة تعزى إلى متغيّر الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 00.5) في مستوى التفكير الإيجابيّ لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيّر مستوى التحصيل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 00.5) ما بين مستوى التفكير الإيجابيّ والتوقعات الإيجابيّة لدى أفراد عينة الدراسة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 00.5) ما بين مستوى التفكير الإيجابيّ والضبط الانفعالي والتّحكّم بالعمليات العقلية العليا لدى أفراد عيّنة الدراسة.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 00.5) ما بين مستوى التفكير الإيجابيّ والشعور العام بالرضا لدى أفراد عيّنة الدّراسة.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ما بين مستوى التفكير الإيجابيّ وتقبّل المسؤوليّة الشخصيّة لدى أفراد عيّنة الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة الحاليّة على طلبة الصّف العاشر الأساسيّ (ذكور، وإناث) في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت للعام الدراسي 2015 - 2016.

مصطلحات الدراسة:

التفكير الإيجابيّ: يتمثّل في الأنشطة والأساليب التي يستخدمها الفرد لمعالجة المشكلات باستخدام قناعات عقلية بناءة وباستخدام استراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير ولتدعيم ثقة الفرد في النجاح.

التعريف الإجرائي للتفكير الإيجابيّ (تبنت الباحثة في دراستها تعريف عبد الستار إبراهيم): هو الطريقة الإيجابيّة للتفكير والتي تسهم في تطوير مشاعر وتصرفات تتسم بالطمأنينة والثقة والصحة النفسية والسعادة. (إبراهيم، 2007: 100).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم اعتماد المنهج الوصفيّ التحليليّ في هذه الدراسة للوقوف على مستوى التفكير الإيجابيّ لدى طلبة الصفّ العاشر في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت للعام الدراسي 2015\2016 حسب متغيّريْ الجنس والتحصيل العلميّ.

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من (640) طالباً وطالبة من الصفّ العاشر في المدارس الحكومية في غرب محافظة سلفيت، (288 طالباً و352 طالبة) للعام الدراسيّ 2015 / 2016.

عيّنة الدراسة:

تكوّنت العيّنة من 15% من حجم مجتمع الدراسة الأصليّ، أي بواقع (97) طالباً وطالبة، من طلبة الصفّ العاشر في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.

الجدول رقم (1)

يوضّح تقسيم فئة الدراسة حسب متغيّريّ الجنس،

التحصيل الدراسي في نهاية الفصل الأول للعام الدراسي 2016\2015

المتغيّر	الفئة	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	42	43.30%
	أنثى	55	56.70%
المجموع		**97**	**100%**
معدّل التحصيل الدراسي نهاية الفصل الأوّل من العام 2016\2015	100%-80	73	75.26%
	79%-60	21	21.65%
	أقل من 60%	3	3.09%
المجموع	97	100%	

أداة الدراسة:

تمّ الاستعانة بمقياس التفكير الإيجابيّ إعداد: عبد الستار، إبراهيم (2007) والاكتفاء بأخذ أربعة مجالات منه تكوّنت من (40) فقرة موزّعة كما يلي:

1. التوقّعات الإيجابيّة والتفاؤل وتمثّلها الفقرات (1-9)
2. الضبط الانفعاليّ والتحكّم في العمليّات العقليّة العليا وتمثّلها الفقرات (10-20)
3. الشعور العام بالرضا وتمثّلها الفقرات (21-32)
4. تقبّل المسؤولية الشخصيّة وتمثّلها الفقرات (33-40)

التحقّق من الخصائص السيكومتريّة للمقياس:

صدق المقياس: تمّ التحقّق من صدق المقياس من خلال عرضه – في صورته الأوليّة- على مجموعة من المحكّمين من أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات الفلسطينية وقد كانت نسبة موافقة المحكّمين على فقرات المقياس ما نسبته (83%). وهذا يعني أنّ المقياس صالح للتطبيق على عيّنة الدراسة.

ثبات المقياس:

تمّ استخراج ثبات المقياس على أفراد العيّنة، وذلك باستخدام طريقة معامل كرونباخ ألفا للاتّساق الداخلي، وتبيّن أنّ معامل الثبات الكلّيّ (0.79). وهذا يدلّ على أنّ المقياس يتمتّع بدرجة عالية من الثّبات تطمئن الباحثة لتطبيقه على عيّنة الدراسة.

بعد التأكّد من صدق الاستبانة وصلاحيتها لقياس ما وُضعت لأجله، قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

توزيع (97) استبانة وهي عينة الدراسة التي تم اختيارها عشوائيا والتي تمثل 15% من أفراد مجتمع الدراسة الأصليّ.

بعد جمع الأدوات من أفراد العيّنة واستعادة جميع الاستبانات التي تمّ الإجابة عن كل فقراتها، تمّت معالجة النتائج على (97) استبان وتمّ ترميز أداة الدراسة، ومن ثم توزيع البيانات حسب الأصول ومعالجتها إحصائيّاً، من خلال جهاز الحاسوب للحصول على نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة:

نتائج سؤال الدراسة الرئيس

«ما هي الخصائص النفسيّة والمعرفيّة اللازمة لتنمية مهارة التفكير الإيجابيّ لدى طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ في المدارس الحكوميّة في محافظة سلفيت للعام الدراسيّ 2016-2015 في ضوء متغيّريْ الجنس والتحصيل الدراسي؟»

للإجابة على هذا السؤال تمّ القيام بإجراء الاختبارات اللاّزمة من خلال تحليل إجابة أسئلة المقياس والذي يتضمّن(40) فقرة، حيث تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئويّة لفقرات الدراسة ومجالاتها، ومن ثمّة ترتيبها تنازليّا وفق المتوسّط الحسابيّ. وللموافقة اعتمدت الباحثة المستويات التالية:

- (80%) فأكثر درجة أثر كبيرة جدّاً.
- (من 70%-79.99%) درجة أثر كبيرة.
- (من 60%-69.99%) درجة أثر متوسّطة.
- (من 50%-59.99%) درجة أثر قليلة.
- (أقل من 50%) درجة أثر قليلة جدّاً.

والجدول (2) يوضّح ذلك:

جدول (2) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئويّة ودرجة الأثر

#	فقرة الاستبانة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة الاستجابة %	درجة التفاؤل
المجال الأول: التوقّعات الإيجابيّة					
1	(أ) أعتقد أنّ الغد أفضل من اليوم (ب) لا أرى في المستقبل ما يدعو إلى التفاؤل	0.948	0.222	94.85%	كبيرة جدّا
2	(أ) أملي كبير في المستقبل (ب) لا أعقد آمالا كثيرة على المستقبل	0.856	0.353	85.57%	كبيرة جدّا
3	(أ) أعتقد أنّي محظوظ (ب) أعتقد أنّي سيّء الحظ	0.711	0.455	71.13%	كبيرة
4	(أ) أعتقد أنّني أميل إلى التفاؤل. (ب) أعتقد أنّني أميل إلى التشاؤم.	0.907	0.292	90.72%	كبيرة جدّا
5	(أ) أشعر بالطمأنينة عندما أتصور ما ستكون عليه حياتي بعد 10 أعوام. (ب) أشعر بالخوف الشديد من المستقبل	0.773	0.421	77.32%	كبيرة

#	فقرة الاستبانة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة الاستجابة %	درجة التفاؤل
6	(أ) مصائب اليوم تكون لها فوائد في المستقبل (ب) المصائب مصائب ولا يأتي منها إلا الشقاء والألم	0.918	0.277	91.75%	كبيرة جدّا
7	(أ) أعتقد أنّ أموري تسير دائما إلى الأحسن (ب) أموري تسير من سيّء إلى أسوأ	0.928	0.260	92.78%	كبيرة جدا
8	(أ) ببعض الجهد سأجعل من المستقبل أفضل من الحاضر (ب) مهما اجتهدت أعتقد أن المستقبل مكتوب علينا.	0.845	0.363	84.54%	كبيرة جدا
9	(أ) أحبّ أنواع الفنّ والأغاني لدي تلك التي تدعو إلى التفاؤل والأمل (ب) أحب الأغاني التي تميل إلى الحزن وإثارة الشجن	0.742	0.440	74.23%	كبيرة
	الدرجة الكلّية للمجال الأوّل	**0.848**	**0.168**	**84.77%**	**كبيرة جدا**
	المجال الثاني : الضبط الانفعاليّ والتحكّم في العمليّات العقليّة العليا				
10	(أ) استطيع بسهولة أن أغيّر في أفكار الآخرين نحوي (ب) يحمل الآخرون عنّي كثيرا من الأفكار الخاطئة يصعب عليّ تصحيحها.	0.763	0.428	76.29%	كبيرة
11	(أ) أستطيع أن أتحكّم في مشاعري نحو الأشياء حتّى وإن كانت مؤلمة (ب) إذا حدث شيء مؤلم، فإنّني لا أستطيع أن أمنع شعوري بالألم منه	0.485	0.502	48.45%	قليلة جدّا
12	(أ) بإمكان الإنسان أن يوقف نفسه عن الاستمرار في الغضب (ب) لا استطيع أن أوقف نفسي إذا غضبت من أحد	0.649	0.480	64.95%	متوسّطة

#	فقرة الاستبانة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة الاستجابة %	درجة التفاؤل
13	(أ) بإمكان الإنسان أن يوقف نفسه عن الاستمرار في القلق (ب) أشعر فجأة بالقلق ولا أستطيع أن أوقف نفسي إذا شعرت به	0.711	0.455	71.13%	كبيرة
14	(أ) أعتقد أنّني صبور (ب) أفقد صبري بسهولة	0.670	0.473	67.01%	متوسطة
15	(أ) يمكنني أن أتحكّم في أحلامي (ب) من المستحيل على الإنسان أن يتحكّم في أحلامه	0.588	0.495	58.76%	قليلة
16	(أ) تسيطر عليّ حالات مفاجئة من التوتر بدون أي سبب. (ب) عموما أنا إنسان هادئ و لا أنفعل بسهولة.	0.598	0.493	59.79%	قليلة
17	(أ) إذا رفع أحدهم صوته عليّ فإنني أستجيب بالمثل مهما علا مركزه. (ب) ليس من عادتي أن أستجيب انفعاليا حتى ولو أراد أحد أن يثيرني.	0.557	0.499	55.67%	قليلة
18	(أ) لا أنسي أبدا ولا أغفر لشخص يخطي في حقّي. (ب) أتسامح بسرعة حتّى مع من يخطئون في حقّي.	0.639	0.483	63.92%	متوسّطة
19	(أ)معروف عنّي عموما أنني شخص انفجاري وسريع الغضب. (ب) نادرا ما أتصرّف باندفاع و دون حساب للعواقب.	0.619	0.488	61.86%	متوسّطة

#	فقرة الاستبانة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة الاستجابة %	درجة التفاؤل
20	(أ) إذا غضبت لا أملك نفسي من الثورة وقد أحطّم ما أمامي من أبواب أو أثاث (ب) أغضب دائما لأسباب محدّدة وسرعان ما أعود لحالتي الهادئة.	0.876	0.331	87.63%	كبيرة جدّا
الدرجة الكليّة للمجال الثاني		**0.650**	**0.187**	**65.04%**	**متوسّطة**
المجال الثالث :الشعور العام بالرضا					
21	(أ) أرى أنّ حياتي ستكون دائما سعيدة وراضية (ب) أعتقد أنّ أيام سعادتي قد انتهت ولن أعود سعيدا كما كنت	0.897	0.306	89.69%	كبيرة جدّا
22	(أ) أميل إلى المرح والبهجة (ب) كل ماحولي يدعوني إلى السخط والغضب	0.928	0.260	92.78%	كبيرة جدّا
23	(أ) شكلي مقبول (ب) أتمنّى لو أنني خلقت جميلة (أو جميلا).	0.959	0.200	95.88%	كبيرة جدّا
24	(أ) يذكّرني الناس بالخير. (ب) مهما قدمت للآخرين فلن يذكرني أحد بخير	0.835	0.373	83.51%	كبيرة جدّا
25	(أ) أفعل ما عليّ و تسير أموري دائما بما يرضيني (ب) أفعل ما عليّ ولكن الأقدار دائما ضدّي	0.784	0.414	78.35%	كبيرة
26	(أ) أشعر أن الحياة مليئة بالفرص وإمكانيات النمو (ب) أشعر أنّ الحياة شحيحة ولا تسمح بالنمو	0.928	0.260	92.78%	كبيرة جدّا

#	فقرة الاستبانة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة الاستجابة %	درجة التفاؤل
27	(أ) أشعر أنّ اللّه يرعاني (ب) أشعر أنّ الأقدار ضدّي	0.938	0.242	93.81%	كبيرة جدّا
28	(أ) أشعر بمتعة العمل الذي أقوم به (ب) لا أستمتع بالقيام بأيّ عمل دون جهد ومغالبة للنفس	0.753	0.434	75.26%	كبيرة
29	(أ) أشعر بالرضا لأنّ الأمور تسير دائما في صالحي. (ب) أنزعج بشدّة لأنّ الأمور تسير دائما على غير ما أشتهي	0.732	0.445	73.20%	كبيرة
30	(أ) أنسى الإساءة بسرعة (ب) لا أنسى الإساءة	0.536	0.501	53.61%	قليلة
31	(أ) أشعر بالرضا عن حياتي (ب) بشكل عام لا أشعر بالرضا عن حياتي	0.825	0.382	82.47%	كبيرة جدّا
32	(أ) أحلم عادة بأشياء سعيدة وسارة (ب) أحلامي مزعجة و غريبة	0.918	0.277	91.75%	كبيرة جدّا
	الدرجة الكلّية للمجال الثالث	**0.836**	**0.175**	**83.59%**	**كبيرة جدّا**
	المجال الرابع : تقبّل المسؤولية الشخصيّة				
33	(أ) اعتقد أنني يقظ تماما لحقوقي وواجباتي. (ب) أجد صعوبة في إنجاز واجباتي في الوقت المحدد.	0.629	0.486	62.89%	متوسّطة
34	إذا اشتركت مع شخص ما في أداء عمل معيّن: (أ) أقوم بمسؤوليّة القيادة و التوجيه (ب) لا أهتم وأترك الأمور تحرك نفسها بنفسها	0.918	0.277	91.75%	كبيرة جدّا
35	يصفني أقاربي وأصدقائي: بأنّني: (أ) شخص مسئول و يعتمد عليه. (ب) لا أحقق المتطلّبات الاجتماعية على النحو المطلوب	0.876	0.331	87.63%	كبيرة جدّا

#	فقرة الاستبانة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة الاستجابة %	درجة التفاؤل
36	في العمل عادة ما: (أ) يطلب منّي أداء الأعمال القيادية والتي تتطلّب الشرح و التوجيه (ب) لا يكلفنّي أحد إلاّ بأداء ما أحب أن أقوم به	0.680	0.469	68.04%	متوسّطة
37	عندما تواجهني مشكلة مّا أفضّل أن: (أ) أواجهها وأحاول أن أجد لها الحلّ. (ب) أتجاهلها وأتناساها إلى أن تحلّ نفسها بنفسها.	0.918	0.277	91.75%	كبيرة جدّا
38	في حالات العمل والتعامل مع الآخرين: (أ) أسير وفق القول السائد «أنّنا جميعا مسئولون لإنجاز العمل وإكماله.» (ب) أسير في حياتي وفق القول السائد «أنا مسؤول عمّا أفعل ولكنّني لست مسؤولا عما يفعله الآخرون.»	0.619	0.488	61.86%	متوسّطة
39	إذا حدث تقصير في أداء عمل جماعي أنت عضو فيه، هل تعتقد أنك: (أ) مسئول عن هذا التقصير وتبادر بالبحث عن حل. (ب) أنّها مسؤوليّة الجماعة وعليهم مواجهتها	0.309	0.465	30.93%	قليلة جدّا
40	لا يتحقّق النجاح في الحياة عموما إلاّ: (أ) بالمثابرة والجهد الشخصي حتّى إذا لم نحقّق ما نريد فورا. (ب) بوجود شخص قويّ يساعدنا في ذلك.	0.907	0.292	90.72%	كبيرة جدّا
الدرجة الكلّية للمجال الرابع		**0.732**	**0.179**	**73.20%**	**كبيرة**
الدرجة الكلية للأداة		**0.767**	**0.131**	**76.68%**	**كبيرة**

تحليل وتفسير نتائج المجال الأول: التّوقّعات الإيجابيّة

يظهر من الجدول السابق أنّ الفقرات التي حصلت على متوسّط الاستجابة بدرجة « كبيرة جدّا» هي على الترتيب (1، 7، 6، 4، 2، 8)، حيث كانت أعلاها استجابة الفقرة الأولى والتي تنصّ على ((أ) أعتقد أن الغد أفضل من اليوم (ب) لا أرى في المستقبل ما يدعو إلى التّفاؤل) حيث حققت نسبة استجابة 94.8%.

والفقرات التي حصلت على متوسط الاستجابة بدرجة « كبيرة» هي على الترتيب (5، 9، 3) في فقرات المجال حيث كانت أعلاها استجابة الفقرة 5 والتي تنصّ على (أ) أشعر بالطمأنينة عندما أتصوّر ما ستكون عليه حياتي بعد 10 أعوام (ب) أشعر بالخوف الشديد من المستقبل، حيث حقّقت نسبة استجابة 77.32%.

من الملاحظ أنّ جميع الفقرات في المجال الأوّل درجة استجابتها كبيرة وكبيرة جدّاً.

أمّا عن الدرجة الكلّيّة للمجال الأوّل فقد كانت بدرجة أثر «كبيرة جدّا» بنسبة استجابة 84.77%، وبانحراف معياريّ (0.168)، ومتوسّط استجابة (0.848)، كما أنّه يظهر أعلى الفقرات التزاما في المجال والتي تنصّ على ((أ) أعتقد أنّ الغد أفضل من اليوم (ب) لا أرى في المستقبل ما يدعو إلى التّفاؤل) حيث حقّقت نسبة استجابة 94.8%، وأقلّها التزاما الفقرة الثالثة في المجال الأول والتي تنصّ على: ((أ) أعتقد أني محظوظ(ب) أعتقد أنّي سيّء الحظّ حيث حققت نسبة استجابة 71.3%.

*وتفسّر الباحثة هذه النتائج بأنّ توقّعات الطلبة الإيجابيّة عالية جدّا، وتتمثّل في تفاؤلهم واعتقادهم بأفضليّة الغد ونظرتهم إلى المصائب والعوائق الّتي تعترضهم على أنّها أرضيّة خصبة لاكتساب الخبرة والتعلّم من خلالها واعتقادهم بأنّ بذل قليل من الجهد سينعكس على حياتهم بحيث تكون أفضل، وتبيّن أنّ أفراد العيّنة يميلون إلى الأشياء التي تدعو إلى الأمل والتفاؤل كالموسيقى والفنّ. وهذا يفسّر ولع هذا الجيل بالتّكنولوجيا الحديثة والهواتف الذّكية. ومع ذلك ظهر أنّ أفراد العينة لا ينظرون إلى أنفسهم أنّهم محظوظون في حياتهم وتبيّن أنّ لديهم خوفا قليلا من المستقبل. ومن وجهة نظر الباحثة

فهذه التوقّعات العالية تعبر عن مستوىً إيجابيًا من التفكير وتكشف عن جوانب إيجابيّة في شخصيات أفراد العيّنة من تفكير وسلوك وتعبّر عن تغليب التفاؤل والذكاء الوجدانيّ وتقدير الذات والكفاءة الشخصيّة والقدرة على إنجاز المهامّ وتحقيق الذات والتّميّز في مهارات التفاعل الاجتماعيّ. كما أنّ ارتفاع هذه الدرجة لدى الطلبة يؤهّلهم لأن يكونوا أكثر إيجابيّ وفاعلية في حياتهم.

تحليل وتفسير نتائج المجال الثاني وتفسيرها: الضبط الانفعاليّ والتحكّم في العمليّات العقليّة العليا.

يظهر من الجدول السابق أنّ الفقرات التي حصلت على متوسّط الاستجابة بدرجة «كبيرة جدًا» هي الفقرة (20) والتي تنصّ على: (أ) إذا غضبت لا أملك نفسي من الثورة وقد أحطّم ما أمامي من أبواب أو أثاث (ب) أغضب دائما لأسباب محدّدة وسرعان ما أعود لحالتي الهادئة، حيث حقّقت نسبة استجابة 87.63%.

والفقرات التي حصلت على متوسّط الاستجابة بدرجة «كبيرة» هي على الترتيب (10، 13) حيث كانت أعلاها استجابة الفقرة 10 والتي تنصّ على: (أ) استطيع بسهولة أن أغيّر في أفكار الآخرين نحوي (ب) يحمل الآخرون عنّي كثيرا من الأفكار الخاطئة يصعب عليّ تصحيحها. حيث حقّقت نسبة استجابة 76.29%.

والفقرات التي حصلت على متوسّط الاستجابة بدرجة «متوسّطة» هي على الترتيب (14، 19،18،12) حيث كانت أعلاها استجابة الفقرة 14 والتي تنصّ على: (أ) أعتقد أنّني صبور(ب) أفقد صبري بسهولة، حيث حقّقت نسبة استجابة 67.01%.

والفقرات التي حصلت على متوسّط الاستجابة بدرجة «قليلة» هي على الترتيب (16، 17،15) حيث كانت أعلاها استجابة الفقرة 16 والتي تنصّ على: (أ) لا أنسى أبدا ولا أغفر لشخص يخطئ في حقّي (ب) عموما أنا إنسانٌ هادئ ولا أنفعل بسهولة.. حيث حقّقت نسبة استجابة 59.79%.

والفقرات التي حصلت على متوسط الاستجابة بدرجة «قليلة جدا» هي على الترتيب (11) حيث كانت أعلاها استجابة الفقرة 16 والتي تنصّ على ((أ) أستطيع أن أتحكّم في مشاعري نحو الأشياء حتّى وإن كانت مؤلمة (ب) إذا حدث شيء مؤلم، فإنّني لا أستطيع أن أمنع شعوري بالألم منه، حيث حقّقت نسبة استجابة 48.45%.

أمّا عن الدرجة الكليّة للمجال الثاني فقد كانت بدرجة أثر «متوسطة» بنسبة استجابة 65.04%، وبانحراف معياريّ (0.187)، ومتوسّط استجابة (0.650).

*إذن بيّنت النتائج المتعلّقة بهذا المجال أنّ هناك قدرة كبيرة جدّا لدى أفراد العيّنة على التحكّم بأنفسهم فترة الغضب ولديهم الإمكانيّة لتغيير أفكار الآخرين نحوهم، وبالمقابل تبيّن أنّ هؤلاء الأفراد لا يغفرون أو يتسامحون مع من أخطأ بحقّهم وتبيّن أن قدرتهم على التحكّم بمشاعرهم قليلة جدّاً. وبشكلٍ عامّ تبيّن أنّ القدرة لدى أفراد العيّنة على الضبط الانفعاليّ والتحكّم بالعمليّات العقليّة متوسّطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عامل التنشئة الاجتماعيّة وعامل الذكاء ونمط الشخصيّة وجملة الخبرات التي يكتسبها الفرد.

تحليل وتفسير نتائج المجال الثالث: الشعور العام بالرضا

يظهر من الجدول السابق أن الفقرات التي حصلت على متوسّط الاستجابة بدرجة «كبيرة جدّا» هي على الترتيب (23، 22،26،27، 31،24،21،32) وكانت أعلاها الفقرة 23 والتي تنصّ على: (أ) شكلي مقبول (ب) أتمنّى لو أنني خلقت جميلة (أو جميلا). حيث حقّقت نسبة استجابة 95.88%.

والفقرات التي حصلت على متوسّط الاستجابة بدرجة «كبيرة» هي على الترتيب (25، 29،28) حيث كانت أعلاها استجابة الفقرة 25 والتي تنصّ على: (أ) أفعل ما علي وتسير أموري دائما بما يرضيني (ب) أفعل ما عليّ ولكنّ الأقدار دائما ضدي، حيث حقّقت نسبة استجابة 78.35%.

والفقرات التي حصلت على متوسط الاستجابة بدرجة «قليلة» هي (30) والّتي تنصّ على (أ) أنسى الإساءة بسرعة (ب) لا أنسى الإساءة، حيث حققت نسبة استجابة 53.61%.

لا يوجد فقرات حاصلة على متوسّط استجابة بدرجة متوسّطة وبدرجة قليلة جدّا.

أمّا عن الدرجة الكليّة للمجال الثالث فقد كانت بدرجة أثر «كبيرة جدّا» بنسبة استجابة 83.59%، وبانحراف معياريّ (0.175)، ومتوسّط استجابة (0836).

*وبالتالي كشفت نتائج هذا المجال أنّ هناك درجة عالية من الرضا بقدر الله تعالى، والرضا عن تقدير الآخرين نحوهم، والرضا بالمظهر الخارجيّ، وتبيّن أنّ هناك قناعة بأنّ الحياة مليئة بالفرص الجيّدة التي عليهم استغلالها جيّداً وهذا يعطيهم شعورا بالرضا عن الحياة بشكل عام. وبالمقابل تبين أنّهم لا ينسون الإساءة بسهولة.

ومن وجه نظر الباحثة فهذه نتيجة طبيعيّة في مجتمع متديّن ومحافظ يعيش أجواء إيمانيّة يُربّى عليها منذ الصغر داخل الأسرة أوّلا ثم داخل المؤسّسات التربويّة والتّعليميّة التي ترسّخ وتعمّق لديه الرضا والقبول بأقدار الله تعالى، فالمجتمع الفلسطينيّ مجتمع مسلم يرتكز في إيمانه على الإيمان بقضاء الله تعالى وقدره، ويسلم أمره كاملا لله ويدرك أهمّيّة الصّبر والرضا بما كتبه اللّه وقدّره عليه، وهذا يجعله أكثر صحّة نفسيّة وأكثر بعدا عن كلّ ما يسبّب له اضطراب في شخصيّته، وبالتالي فهو أكثر منطقيّة في تفكيره وأكثر تقبّلا لواقعه وأكثر قدرة على التخطيط والفاعليّة في حياته. وهذا يفسّر حصول هذا المجال «الشعور العام بالرضا» على درجة عالية جدّا لدى أفراد عينة الدراسة.

تحليل نتائج المجال الرابع وتفسيرها: تقبّل المسؤولية الشخصيّة

يظهر من الجدول السابق أنّ الفقرات الّتي حصلت على متوسّط الاستجابة بدرجة «كبيرة جدّا» هي على الترتيب (34،37، 40، 35)، وكانت أعلاها الفقرة 34 والفقرة 37 والتي تنصّ على: إذا اشتركت مع شخص ما في أداء عمل معين: (أ) أقوم بمسؤوليّة القيادة

والتوجيه (ب) لا أهتمّ وأترك الأمور تحرّك نفسها بنفسها) والفقرة 37 تنصّ (عندما تواجهني مشكلة ما أفضل أن: (أ) أواجهها وأحاول أن أجد لها الحل. (ب) أتجاهلها و أتناساها إلى أن تحلّ نفسها بنفسها، حيث حقّقتا نفس نسبة الاستجابة 91.75%.

والفقرات التي حصلت على متوسّط الاستجابة بدرجة « متوسطة « هي على الترتيب (36، 33، 38) حيث كانت أعلاها استجابة الفقرة 36 والتي تنصّ على أنّ في العمل عادة ما: (أ) يطلب منّي أداء الأعمال القيادية والتي تتطلّب الشرح والتوجيه (ب) لا يكلفنّيّ أحد إلا بأداء ما أحبّ أن أقوم به، حيث حقّقت نسبة استجابة 68.04%.

والفقرات التي حصلت على متوسط الاستجابة بدرجة «قليلة جدّا» الفقرة (39) والتي تنصّ على (إذا حدث تقصير في أداء عمل جماعي أنت عضو فيه، هل تعتقد أنّك: (أ) مسؤول عن هذا التقصير وتبادر بالبحث عن حلّ. (ب) أنّها مسؤولية الجماعة و عليهم مواجهتها، حيث حققت نسبة استجابة 30.93%.

أما عن الدرجة الكلية للمجال الرابع فقد كانت بدرجة أثر «كبيرة» بنسبة استجابة 73.20%، وبانحراف معياري (0.179)، ومتوسّط استجابة (0.732).

هذه النتائج المتعلّقة بمجال (تقبّل المسؤولية الشخصيّة) تؤكّد رغبة الفرد في ممارسة القيادة إذا وجد وسط مجموعة، وأنّه يسعى إلى مواجه المشاكل التي تعترضه وعدم استخدامه لاستراتيجية الهروب منها، وأنّه إذا وُجد وسط مجموعة وانخرط معها في عملٍ تعاونيّ فإنّه يحمل نفسه جانباً من المسؤولية، حتىّ وان كان متوسّطا أو قليلا، إذا ما جوبهت المجموعة بالفشل في ذلك الأداء، ممّا يدلّل على إحساسه بالمسؤوليّة وقدرته على تحمّلها، وهذا برأي الباحثة ينسجم مع التحدّيات التي يواجهها المواطن الفلسطيني لكونه يعيش أوضاعاً سياسيّة وأمنيّة واقتصاديّة يحتاج معها إلى قدرة على التحدّي ومواجهة الصّعاب والتغلّب عليها وعدم الاستسلام لها، خاصّة وأنّه يؤمن بدرجة عالية جداً بأنّه لن يحقّق النجاح إلاّ من خلال المثابرة وبذل المزيد من الجهد وليس

من خلال التسلق واستغلال الآخرين، وهذه من القيم العليا التي يتحلى بها الإنسان الفلسطيني وتولّد لديه إحساساً عالياً بالمسؤوليّة الشخصيّة.

أمّا الدرجة الكلية للاستجابة على المقياس فقد كانت بمتوسط استجابة «كبيرة»، حيث بلغت نسبة الاستجابة 76.68% بانحراف معياري (0.131) ومتوسّط استجابة (0.767) وكانت أعلى الفقرات على مستوى الأداء الفقرة 23 والتي تنصّ ((أ) شكلي مقبول (ب) أتمنّى لو أنّني خلقت جميلة (أو جميلا).) بنسبة استجابة كبيرة جدّا 95.88% وكانت أقلّ الفقرات على مستوى الأداة الفقرة 39 والتي تنصّ على: (إذا حدث تقصير في أداء عمل جماعي أنت عضو فيه، هل تعتقد أنك: (أ) مسؤول عن هذا التقصير وتبادر بالبحث عن حلّ. (ب) أنّها مسؤولية الجماعة وعليهم مواجهتها، بنسبة استجابة 30.93%.

تحليل النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الأولى وتفسيرها

وتنصّ على أنّه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 00.5) في مستوى التفكير الإيجابيّ لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت للعام الدراسي2015\2016 تعزى لمتغيّر الجنس».

لفحص الفرضيّة الأولى استخدمت الباحثة اختبار (ت) (T-test) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغيّر الجنس. كما يوضحه الجدول (3).

الجدول (3) نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين للفروق على الدرجة الكلية لمتغيّر الجنس

	ذكر		أنثى		مستوى	قيمة (F)	الدلالة
	المتوسّط		الانحراف	المتوسّط	الانحراف	المحسوبة	sig
الدرجة الكلية للأداة	0.747		0.144	0.782	0.120	3.484	0.065

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ 00.5) .

يتّضح من الجدول (3) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α≤ 00.5) على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغيّر الجنس، حيث قيمة الدلالة 0.065 وهي أكبر من مستوى 0.05، وبالتالي فقد تمّ قبول الفرضيّة الصفريّة (H0).

*أشارت النتائج إلى قبول الفرضيّة ممّا يعني أنّ جنس الطالب ليس عاملا فاعلا في تحديد مستوى تفكيره الإيجابيّ وأنّ هناك عوامل أخرى تحدّد ذلك قد تعود، من وجهة نظر الباحثة إلى طبيعة قدرات الفرد الذاتية وخبراته ومستوى ذكائه. وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة عفراء العبيدي (2013)، وتتعارض مع دراسة كلّ من قاسم (2000) وبركات (2006) وتيسدال (1993) والنجار (2015).

تحليل النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثانية وتفسيرها:

وتنصّ على أنّه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α≤ 00.5) في مستوى التفكير الإيجابيّ لدى طلبة الصفّ العاشر في المدارس الحكوميّة في محافظة سلفيت للعام الدراسيّ 2016/2015 تعزى إلى متغيّر التحصيل الدراسي».

ولفحص الفرضيّة الثانية استخدمت الباحثة المتوسّطات الحسابيّة للدرجة الكلّية للأداة. كما يوضّحه الجدول (4).

الجدول (4) المتوسّطات الحسابية لمجالات البحث الأربعة

والدّرجة الكلّية للأداة تبعاً لمتغيّر التّحصيل الدراسي

المجال	المعدّل العام	العدد	المتوسّط الحسابي
التوقّعات الإيجابيّة	100%-80	73	0.8539
	79%-60	21	0.8254
	أقلّ من 60%	3	0.8519
	المجموع	**97**	**0.8477**

المجال	المعدّل العام	العدد	المتوسّط الحسابي
الضبط الانفعالي والتحكّم في العمليات العقلية العليا	100%-80	73	6613.
	79%-60	21	0.5970
	أقلّ من 60%	3	0.7576
	المجموع	**97**	**0.6504**
الشعور العام بالرضا	100%-80	73	0.8368
	79%-60	21	0.8452
	أقلّ من 60%	3	0.7500
	المجموع	**97**	**0.8359**
تقبّل المسؤولية الشخصيّة	100%-80	73	0.7466
	79%-60	21	0.6845
	أقلّ من 60%	3	0.7083
	المجموع	97	0.7320
الدرجة الكليّة للاداه	100%-80	73	0.7743
	79%-60	21	0.7405
	أقلّ من 60%	3	0.7667
المجموع		**97**	**0.7668**

وتمّ أيضاً فحص الفرضيّة الثانية باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغيّر التحصيل الدراسيّ.

الجدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على المحاور الأربعة و الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغيّر التحصيل الدراسي عند العينة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدلالة sig
التوقّعات الإيجابيّة	بين المجموعات	0.013	2	0.007	0.232	7930.
	داخل المجموعات	2.686	94	0.029		
	المجموع	2.699	96			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدلالة sig
الضبط الانفعالي والتحكّم بالعمليّات العقلية العليا	بين المجموعات	0.102	2	0.051	1.480	0.233
	داخل المجموعات	3.242	94	0.034		
	المجموع	3.344	96			
الشعور العام بالرضا	بين المجموعات	0.024	2	0.012	0.386	0.681
	داخل المجموعات	2.927	94	0.031		
	المجموع	2.951	96			
تقبل المسؤولية الشخصيّة	بين المجموعات	0.065	2	0.032	1.001	0.371
	داخل المجموعات	3.029	94	0.032		
	المجموع	3.093	96			
الدرجة الكلّية للأداة	بين المجموعات	0.019	2	0.009	0.535	0.587
	داخل المجموعات	1.640	94	0.017		
	المجموع	1.658	96			

* دال إحصائيّاً عند مستوى ($\alpha \geq$ 00.5).

الجدول (5) يوضح مقارنة المتوسّطات عن طرق اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) ومنه يتّضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ 00.5) على الدرجة الكلّية للأداة تبعاً لمتغيّر التّحصيل الدراسي حيث قيمة الدلالة 0.587 وكذلك بالنسبة إلى المحاور حيث قيم الدّلالة على الترتيب 0.793 و0.233 و0.681 و0.371 وجميع هذه القيم أكبر من 0.05. وبالتالي فقد تمّ قبول الفرضيّة الصفرية الثانية في الدّراسة الحالية والتي تنصّ على أنّه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ 00.5) في مستوى التفكير الإيجابيّ لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت تعزى إلى متغيّر التحصيل الدراسي».

وبما أنّ النتائج قبلت الفرضيّة فهذا مؤشّر على أنّ مستوى التحصيل الدراسيّ لا يحدّد مستوى إيجابيّة تفكير الطالب ونظرته إلى الحياة. وهذه النتيجة تتّفق مع دراسة بركات (2006)، وتتعارض مع دراسة كلّ من غانم (2005) وشلبي (2002) وجودهارت وعفراء العبيدي (2013).

تحليل النتائج المتعلقة بالفرضيّة الثالثة وتفسيرها

وتنصّ على أنّه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α≥ 00.5) ما بين مستوى التفكير الإيجابيّ والتوقّعات الإيجابيّة لدى أفراد عيّنة الدراسة».

يظهر الجدول (6): معامل ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير والتوقّعات الإيجابيّة

المتغيّر	معامل الارتباط R	مستوى الدلالة*
أساليب التفكير & التوقّعات الإيجابيّة	0.756	*0.00

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≥ 00.5).

الجدول 7: اختبار Paired Samples بين أساليب التفكير والتوقعات الإيجابيّة.

قيمة اختبار T	فترة الثقة عند 95%		مستوى الدلالة*
	قليلة	كبيرة	
- 7.258	- 0.10302	- 0.0588	**0.000

يتّضح من النتائج السابقة وجود ارتباط طرديّ قويّ بين أساليب التفكير التوقّعات الإيجابيّة حيثُ أن R = 0.756. أنّ مستوى الدلالة α (2 tailed) = .Sig 0.00، وكذلك كانت T = 7.258-، وأيضا عدم وقوع الصفر في فترة الثقة نستنتج أنّه توجد علاقة طرديّة وبالتالي نرفض الفرضيّة الثالثة «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α≥ 00.5) ما بين أساليب التفكير والتوقّعات الإيجابيّة لأنّ مستوى الدّلالة أقلّ من 0.05».

*وبالتالي فهذه النتائج تبيّن وجود ارتباط طرديّ قويّ بين أساليب التفكير و التوقّعات الإيجابيّة وهذا بحسب رأي الباحثة، يدلّل على أهمّيّة مستوى إيجابيّة التفكير لدى الفرد في تحديد التوقّعات الإيجابيّة لديه مما سينعكس إيجابا على ثقته بنفسه ومستوى دافعيّة التعلّم لديه ونجاحه في عمله كطالب حاليّا على مقاعد الدراسة ومستقبلا في عمله ومهنته مما سيجعل منه إنسانا فاعلا في مجتمعه حيثما كان.

ومن هنا يأتي دور المربّين والمعلّمين في توجيه تفكير الطلبة بصورة متفائلة وإيجابيّة لتعزيز قدراته ودعمه المستمرّ وحفزه على العمل والعطاء وفق قدراته وميوله وما لديه من استعداد نفسيّ وجسميّ وعقليّ وتعريضه لخبرات النجاح فهذا سيحقق الفاعلية لديه ويرفع مستوى دافعيّته بصورة إيجابيّة تنعكس على أدائه وتحصيله الدراسي مما سيجعله في نجاح مستمرّ. وهذه النتيجة تتّفق مع دراسة جودهارت (1991) وتيسدال (1993) ومع دراسة كلّ من نيك وهانز (1992).

تحليل النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الرابعة وتفسيرها :

وتنصّ على أنّه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ 00.5) ما بين مستوى أساليب التفكير والضبط الانفعالي والتّحكم بالعمليّات العقليّة العليا لدى أفراد عينة الدّراسة»

الجدول 8: معامل ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير والضبط الانفعالي والتّحكم بالعمليّات العقلية العليا.

المتغيّر	معامل الارتباط R	مستوى الدلالة*
أساليب التفكير & الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات	0.737	*0.00

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ 00.5) .

الجدول 9: اختبار Paired Samples بين أساليب التفكير والضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية.

قيمة اختبار T	فترة الثقة عند 95%		مستوى الدلالة*
	قليلة	كبيرة	
9.074	0.09088	0.14178	**0.000

يتضح من النتائج السابقة: وجود ارتباط طرديّ قويّ بين أساليب التفكير والضبط الانفعاليّ والتحكّم بالعمليات العقليّة العليا حيث أنّ R = 0.737. وكذلك أنّ مستوى

الدلالة α (2 tailed) = .0.00 Sig ، وكذلك كانت T = 9.074، وأيضا عدم وقوع الصفر في فترة الثقة نستنتج أنّه توجد علاقة طردية وبالتالي نرفض الفرضيّة الرابعة «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≥ 0.05) ما بين أساليب التّفكير والضبط الانفعالي والتحكّم بالعمليّات العقليّة العليا لأن مستوى الدلالة أقلّ من 0.05». وهذه النتيجة تتّفق مع دراسة (كوند و ديفيد شاين & يانج لنج، 1995).

*تبيّن هذه النتائج وجود ارتباط طرديّ قويّ بين أساليب التفكير والضبط الانفعاليّ والتحكّم بالعمليّات العقليّة العليا، إذا ومن وجه نظر الباحثة فهذه النتيجة تصبّ في الجانب الإيجابيّ وتدلّل على أهمّيّة التفكير لدى الفرد في قدرته على ضبط انفعالاته وتوجيه تفكيره بما يحقق لديه الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي من خلال منطقيّة تفكيره، وتشكّل أرضيّة صلبة للمربين والتربويّين يجب أن يبنى عليها ويستفاد منها في مجال تعليم الطفل منذ بداياته كيف يفكر بمنطقيّة وعقلانية و إيجابيّة بحيث نجنبه الكثير من الإحباطات في محطّات متعدّدة من حياته والتي قد تكون مفصلية في اتخاذه القرارات التي تؤدّي لتغيّر جذريّ في مستقبله، لذا يجب تعليم الطفل في لحظات مبكّرة من عمره منطقيّة و إيجابيّة التفكير لضمان سلامة تفكيره ولتحقيق التوازن النفسي لديه بما يضمن له العيش الكريم والشخصيّة الإيجابيّة المتّزنة السويّة.

تحليل النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الخامسة وتفسيرها:

وتنصّ على أنّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α≥ 0.05) ما بين أساليب التفكير والشعور العام بالرضا».

الجدول 10: معامل ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير والشعور العام بالرضا

المتغيّر	معامل الارتباط R	مستوى الدلالة*
أساليب التفكير & الشعور العام بالرضا	0.794	*0.00

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≥ 0.05).

الجدول 11:

اختبار Paired Samples بين أساليب التفكير والشعور العام بالرضا

قيمة اختبار T	فترة الثقة عند 95%		مستوى الدلالة*
	قليلة	كبيرة	
- 6.373	- 0.09070	- 0.04762	0.000

يتّضح من النتائج السابقة: وجود ارتباط طرديّ قويّ بين أساليب التفكير والشعور العام بالرضا حيث أنّ R = 0.794. وكذلك أنّ مستوى الدلالة α (2 tailed) = .Sig 0.00، وكذلك كانت T = 6.373-، وأيضا عدم وقوع الصفر في فترة الثقة نستنتج أنّه توجد علاقة طرديّة وبالتالي نرفض الفرضيّة الخامسة «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≥ 00.5) ما بين أساليب التفكير والشعور العام بالرضا لأنّ مستوى الدلالة أقل من 0.05».

*وبرأي الباحثة فهذه النتيجة تفيد في التوصّل إلى أنّ مستوى الأساليب التي يستخدمها الفرد في تفكيره تعتبر عاملا فاعلا في تحقيق الشعور بالرضا عن الذات، وهي روافده لرفع مستوى ثقته بنفسه، وهذا أمر هامّ له انعكاساته الإيجابيّة على مستقبل الفرد في مجالات حياته وجوانب شخصيته كافّة وهذا يتّفق مع دراسة بترسون (2007).

تحليل النتائج المتعلّقة بالفرضيّة السادسة وتفسيرها:

وتنصّ على أنّه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α≥ 00.5) ما بين أساليب التفكير وتقبّل المسؤولية الشخصيّة».

الجدول 12: معامل ارتباط بيرسون أساليب التفكير وتقبّل المسؤوليّة الشّخصيّة

المتغيّر	معامل الارتباط R	مستوى الدلالة*
أساليب التفكير وتقبل المسؤوليّة الشّخصيّة	0.649	*0.00

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≥ 00.5).

الجدول 13:

اختبار Paired Samples أساليب التفكير وتقبل المسؤولية الشخصيّة.

قيمة اختبار T	فترة الثقة عند 95%		مستوى الدلالة*
	قليلة	كبيرة	
2.494	0.00710	0.6248	0.000

تظهر النتائج ارتباطا طرديّا قويّا بين أساليب التفكير وتقبّل المسؤوليّة الشخصيّة حيث أنّ R = 0.649 وكذلك أنّ مستوى الدلالة α (2 tailed) = .Sig 0.00، وكذلك كانت T = 2.494 وأيضا عدم وقوع الصفر في فترة الثقة يشير إلى وجود علاقة طرديّة وبالتالي نرفض الفرضيّة السادسة «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α ≥ 00.5) ما بين أساليب التفكير وتقبّل المسؤوليّة الشخصيّة لأنّ مستوى الدّلالة أقلّ من 0.05».

*ونتائج هذه الفرضيّة تشير إلى ارتباط طرديّ قويّ بين أساليب التفكير وتقبّل المسؤولية الشخصيّة، بمعنى أنّ العلاقة قويّة ما بين أساليب التفكير التي يستخدمها الفرد ومدى تقبّله لتحمّل المسؤوليّة الشّخصيّة، وهذا يتماشى مع المنطق، فإيجابيّة التّفكير تنعكس إيجابا على نواحٍ متعدّدة من جوانب شخصيّة الفرد مما يدعم جوانب شخصيته ويعزّز ثقته بنفسه ويرفع من مستوى تقبّله لتحمّل المسؤوليّة بصورة تنسجم مع الواقع المحيط به. وهذه النتائج تتفق مع دراسة قاسم (2000).

الاستنتاجات والتوصيات:

الاستنتاجات:

بناء على نتائج هذه الدراسة ننتهي إلى أهمّيّة التفكير الإيجابيّ في توجيه الفرد نحو منطقيّة التفكير وسلامته واستقلاليته والبناء السليم لجوانب شخصيّته كلّها من حيث الإيجابيّة في القول والسلوك وتحقيق الاتزان الانفعاليّ لديه وحمايته من التفكير السلبيّ الهادم لبنية الشخصيّة السليمة. فإذا ما تمّ التركيز من قبل التربويّين على توجيه الفرد نحو التفكير بإيجابيّة فإنّنا نجعل منه إنسانا فاعلا في مجتمعه حيثما كان يتمتّع بفكر سليم وشخصيّة متّزنة فاعلة منتجة متفائلة مبدعة لا تعرف اليأس أو التّوقف عند أوّل عثرة قد تصادفها في هذه الحياة، وهذا يقع على كاهل المؤسّسات التربويّة والاجتماعيّة وفي مقدّمتها الأسرة والمدرسة.

التوصيــات

بيّنت نتائج الدراسة أهمّيّة أساليب التفكير لدى الفرد في جوانب متعّددة. وعليه توصي الباحثة بما يلي:

1. ضرورة أن يعمل المربّون والتربويّون على تعليم الطلبة الأنماط الفكريّة السليمة.
2. أهمّيّة تركيز المربّين والتربويّين في برامج تعديل السلوك على التعرف إلى كيف يفكّر المتعلّم ومن ثم تعديل أساليبه الفكرية ليسهل بعد ذلك تغيير سلوكه للأفضل.
3. من الضروريّ أن يهتمّ المسؤولون عند تصميم المناهج والمقرّرات بالتركيز على تناول الخبرات التّعليميّة التي تحفّز التفكير لدى المتعلّم والابتعاد عن طرح الحلول المباشرة التي تقيد التفكير لديه.
4. ضرورة العمل على بناء البرامج الإرشاديّة بما يعزّز ويوجّه تفكير الفرد نحو التفكير الإيجابيّ المتفائل لأنّ كلّ ذلك يسهم في بناء شخصيّة إيجابيّة لدى الفرد، بعيدا عن الإحباطات المتكرّرة والتوتّر.

قائمة المراجع

- إبراهيم، أماني سعيد سيد (2005)، فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابيّ لدى الطالبات المعرّضات للضغوط النفسية، **مجلّة كلّية التربية بالإسماعيلية**، جامعة قناة السويس.
- بركات، زياد، (2006)، التوافق الدراسي لدى طالبات الجامعة: «دراسة مقارنة بين المتزّوجات وغير المتزّوجات في ضوء بعض المتغيّرات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- أبو زيد، إبراهيم (1987). سيكولوجية الذات والتوافق. الإسكندرية: دار المعارف الجامعية
- تريسي، برايان (2007م) غير تفكيرك غير حياتك، مكتبة جرير، الرياض.
- -الثبيتي، إبراهيم سعيد عالي (1409 ه). «مفهوم الذات والتحصيل الدراسي

والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى ذوي المشكلات من المرحلة الثانوية بمدينة مكة»، **رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة:** جامعة أم القرى.

- حريري، أسامه (1424هـ) التطوير الذاتي، دار المجتمع، جدة.
- خليل، ولاء حسين، 2012، «الخصائص المعرفية والنفسية الفارقة للطلاب المراهقين ذوي التفكير الإيجابيّ والسلبيّ»، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- ديبونو، إدوارد (1421) قبّعات التفكير الستّ، المجمع الثقافي، أبو ظبي.
- ديبونو إدوارد، (2001)، تعليم التفكير، دار الرضى، دمشق.
- الرقيب، سعيد بن صالح (2008)، **أسس التفكير الإيجابيّ وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السّنة**، بحث محكّم ومنشور، ورقة عمل مقدّمة للمؤتمر الدولي عن تنمية المجتمع، تحدّيات وآفاق في الجامعة الإسلامية – ماليزيا، ص:8.
- www.new-edu.com، تاريخ الدخول للموقع 28-1--2016 السلمي، شريفة زيد، (2016)، نحو تنمية الإيجابيّ لدى الأجيال الصاعدة التفكير.
- سكوت دبليو (1424هـ)، قوّة التفكير الإيجابيّ في الأعمال، الرياض: مكتبة العبيكان.
- عبد السلام عبد السلام، مصطفى، (2004)، دور مناهج العلوم والمعلّمين في مساعدة أطفالنا ليصبحوا مفكّرين ومتعلّمين فعّالين في العلوم، تاريخ الدخول للموقع 28-1-2016 Info tcabha//www.htm:httm/portal/pages/holeeah/h3/p10.htm
- إبراهيم، عبد الستار (2007)، عين العقل: دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني والإيجابيّ- دار الكاتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- النّجار، يحيى والطلاع، عبد الرؤوف (2015)، التفكير الإيجابيّ وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسّسات الأهلية بمحافظات غزّة، **مجلّة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، المجلّد 29 (2)، ص: 209.
- الفقي، إبراهيم (1425هـ) المفاتيح العشرة للنجاح، جدة: مؤسّسة الخطوة الذكية، ط (2).

- الفقي، إبراهيم، (2009) سلسلة قوة التفكير الإيجابيّ والسلبيّ، دراسة تحليلية، دار الراية - جمهورية مصر العربيّة.
- الفقي، إبراهيم، (2009)، استراتيجيات التفكير، دار الراية، مصر.
- الملا، عيسى، (1997)، الإنسان والتفكير الإيجابيّ، السعودية.
- العبيدي، عفراء إبراهيم (2013)، التفكير الإيجابيّ - السلبيّ وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد، **المجلة العربيّة لتطوير التفوق**، المجلد الرابع، ع (7)، ص:123.
- Caprara, G. V. &Cervone, D.(2003). Aconception of personality for psychology of human strengths. In Lisa G. Aspinwall and Ursula M.Staudinger, (Ed.), Amazon kindles Psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology (2002)
- Goodhart, D.E (1999) "The effects of positive and negative thinking on performance in an achievement situation". Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 51, No. 1 pp 117- 124.
- Haveren, V. R (2004) "Levels career decidedness and negative career thinking by Athletic status, gender, and acadmic class". Proquest – Dissertation Abstracts No. AAC9963589.
- Munro, K(2004) "Optimism: How to avoid negative thinking". ww.KaliMunro. com
- Teasdale, J. D (1993) "Negative thinking in depression: Cause, effect, or reciprocal Relationship". Advances in Behaviour Research and Therapy, Vol. 5, No. 1 Pp 3 – 25
- Seligman, M. &Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: A introduction. 55 ,5-14.
- Seligman, M. P (2005). Positive psychology progress:Empirical validation of intervention. American psychologist. 60, 5, 410-421.

السّلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التّربويين

د. سمير سليمان الجمل
جامعة الاستقلال، رام الله– فلسطين

المقدمة:

إنّ من أصعب ما يواجهه المعلّم وإدارة المدرسة هو انتشار المشكلات السلوكية التي تعتبر عامل تحدّ للنظام التربوي وقيم المجتمع. ورغم أن مهمّة المدرسة كواقع طبيعي نتيجة المتغيّرات المستجدّة في المجتمع لا تقتصر على التّعليم والتربية بل تتجاوز ذلك لتجد الحلول لهذه المشاكل بصورة عامة. ورغم أنّ الغالبية من التّلاميذ يتمتّعون بسلوك اجتماعي قيمي عالٍ، فإنّ الأقلية منهم يتصرفون بشكل عدواني وتخريبي، مما يسبّب تأثيراً سلبيا متفاوتًا على المناخ الصفي، وزعزعة الاستقرار والنظام المدرسي و تشويش عملية التفاعل الصفي.(العثامنة، 2003).

إنّ المشكلات السلوكية التي يسلكها بعض التلاميذ في غرفة الصّف تؤثّر بشكل سلبي على الآخرين إضافة إلى استنفاد الوقت والجهد من المعلمين والمديرين، وشغلهم لإيجاد الحلول لها على حساب الاهتمام بالعملية التعليمية، وهذا يؤدّي إلى تدنّي مستوى التحصيل ونواتج التعلم.

(البدري، 2005).

تُعتبر العملية التربوية عملية إنسانيّة تتّسم بنشاط إنساني وتتميّز بغايات إنسانية، ولهذا يفترض أن يطوّر التربويون فهمًا واعيًا لقيادة هذا الإنسان وكيفية التعامل معه- بحيث يبذل وعن قناعة منه - أقصى ما يستطيع من جهد أثناء ممارسته لدوره المعين. (الطويل، 1988).

ويُعَد المعلم مسئولا عن توفير البيئة المناسبة، التي من شأنها أن تسهم في إكساب التلميذ المعارف والمهارات والقيم من ناحية، وإكسابه السلوك الإيجابي المقبول في المجتمع من ناحية أخرى، بغية إعداد التلميذ إعداداً صحيحًا يتناسب مع المجتمع. مما يتوجب على المعلم أن يتمتع بالعديد من المهارات والكفايات اللازمة للتعليم ومن أهمها كفايته في إدارة الصف؛ حيث تعتبر إدارة الصفّ الدراسي من أهم القضايا التي تواجه المعلم، وتتحدّى قدراته في تهيئة مناخ تعليمي مناسب يأخذ بعين الاعتبار اختلاف التلاميذ فيما بينهم من حيث قدراتهم، واستعداداتهم، ومستوى دافعيتهم، وإنجازهم، وكذلك مشكلاتهم الشخصية، والأسرية، والصحية، إضافة إلى مستوياتهم في النضج والتقدم. (صبري، 1993).

يواجه المعلّم داخل غرفة الصف أنماطًا سلوكية غير مرغوب فيها توصف بأنها مشكلات عادية أو مألوفة كالثرثرة والضحك، ومضغ اللبان، والتهريج، ونسيان الأدوات المدرسية، كالأقلام والدفاتر، والتأخّر عن المدرسة، وكثرة الحركة داخل الصف، كما أن هناك مشكلات سلوكية أكثر خطورة من سابقاتها، كالتخريب المتعمد للممتلكات، ورفض القيام بالواجبات المدرسية، وتكوين العصابات، والاتجاه العدواني نحو المعلم، والغياب المتكرر عن المدرسة دون عذر، والتحدّث بلغة بذيئة. (الجنابي، 1997).

مشكلة الدراسة:

من المشكلات التي يواجهها المعلم وإدارة المدرسة هو انتشار المشكلات السلوكية التي تعتبر عامل تحدّ للنظام التربوي وقيم المجتمع. ورغم أن مهمّة المدرسة كواقع طبيعي نتيجة المتغيرات المستجدة في المجتمع لا تقتصر على التعليم والتربية بل تتجاوز ذلك لتجد الحلول لهذه المشاكل بصورة عامة. وتوجد أقلية من الطلاب يتصرفون بشكل عدواني وتخريبي، ممّا يسبّب تأثيراً سلبياً متفاوتاً على المناخ الصفي، وزعزعة الاستقرار والنظام المدرسي وتشويش عملية التفاعل الصفي. (العثامنة، 2003).

إن المشكلات السلوكية التي يقع فيها البعض من التلاميذ في غرفة الصف تؤثر بشكل سلبي

على الآخرين إضافة إلى استنفاذ الوقت والجهد من المعلمين والمديرين، وشغلهم لإيجاد الحلول لها على حساب الاهتمام بالعملية التعليمية، ويؤدي كل هذا إلى تدني مستوى التحصيل ونواتج التعلم. (البدري، 2005). وكون المرشد التربوي في المدرسة ركناً أساسياً في العملية التعليمية، ويقع على عاتقه الدور الأكبر في معالجة السلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة لما تشكله هذه السلوكات من عائق أمام سير العملية التعليمية بالاتجاه المنشود، وكون الوظيفة الأساسية للمرشد التربوي هو رصد وملاحظة السلوكات (الإيجابية والسلبية) التي تصدر عن الطلاب، فقد ارتأى الباحث إجراء هذه الدراسة للتعرف على أبرز السلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة، من أجل وضع الإجراءات والوسائل الكفيلة للحدّ من السلوكات السلبية، لتحقيق الهدف المرجوّ والمنشود من العملية التعليمية.

أهداف الدراسة:

1. رصد السلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل كما يراها المرشدون التربويون.
2. رصد المتغيّرات المؤثرة على إدراك المرشدين التربويين للسلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل تحديداً.

أسئلة الدراسة:

س1) »ما السلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل كما يراها المرشدون التربويون؟

س2) إلى أي مدى يتأثر إدراك المرشدين التربويين للسلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل بمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة وموقع المدرسة وجنس المدرسة؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني صاغ الباحث الفرضية الآتية:

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 00.5) في السلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل كما يراها المرشدون التربويون باختلاف الجنس والمؤهّل العلمي وسنوات الخدمة وموقع المدرسة وجنس المدرسة.

متغيّرات الدراسة:

أولا: المتغيّرات المستقلة:

1. الجنس، وله مستويان: (ذكر، أنثى).
2. المؤهل العلمي، وله مستويان: (بكالوريوس، ماجستير فأكثر).
3. سنوات الخدمة في الإدارة ولها أربعة مستويات: (أقل من 5 سنوات، من -5أقل من 10 سنوات، من -10 أقل من 15 سنة، من 15 سنة فأكثر).
4. موقع المدرسة، ولها ثلاثة مستويات: (مدينة، قرية، مخيم).
5. جنس المدرسة، ولها ثلاثة مستويات: (ذكور، إناث، مختلطة).

ثانياً: المتغير التابع: «إدراك المرشدين التربويين للسلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل».

أهميّة الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة بما يأتي:

1. نتائج هذه الدراسة قد تفيد المسؤولين في الوزارة في التعرف على السلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل كما يراها المرشدون التربويون.

2. قد تساعد نتائج هذه الدراسة في تطوير الآليات والأساليب والطرق التي يمكن اتباعها للحدّ من السلوكات السلبية لدى الطلبة.

حدود الدراسة:

تتحدّد حدود هذه الدراسة بما يأتي:

- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في جنوب الخليل.
- **الحدود الزمنية:** أجريت هذه الدراسة في الفترة ما بين شهري أيار وحزيران من عام 2013.
- **الحدود المكانية:** مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل.

مصطلحات الدراسة:

قام الباحث بتعريف المصطلحات الواردة في الدراسة وفقاً للتعريفات الواردة في المراجع العربية والأجنبية، وفيما يلي تعريف لبعض مصطلحات الدراسة:

السلوك: يمكن تعريف السلوك من خلال ثلاثة جوانب (http://mawdoo3.com):

- **الجانب المعرفي:** مجموعة العمليّات العقليّة والمعرفيّة التي يستخدمها الإنسان لإدراك الأحداث التي تدور من حوله، وآليّة تفاعله معها بالطريقةِ التي يتفرّد فيها باستخدام المعاني والرّموز، ومن أهمّ هذه العمليات الإدراك، والتذكّر، والتصوّر، والتّعبير الرّمزي واللغوي واللفظي وغيرها.
- **الجانب الحركي:** جميع الاستجابات الجسميّة التي تظهر على الفرد؛ بسبب تعرضه لمثيرٍ مُعيّن، وتكون هذه الاستجابات على صورِ استجابات حركيّة لتعليمات لفظية، أو ممارسة الكتابة والرياضة، أو عزف الموسيقا، أو ركوب السيارة، وغيرها الكثير.
- **الجانب الانفعالي:** الحالة الانفعالية والعاطفية التي يمرُّ بها الفرد أثناء استجاباته السلوكيّة للمثيرات المختلفة؛ أي أنها الحالة الداخليّة التي ترافق سلوكاً معيناً،

كالشعور بالحماس والسعادة تّجاه نشاط معين، أو الشعور بالارتياح أو عدم الارتياح لمثيرٍ أو نشاط آخر.

- ويعرف الباحث السلوكات السلبية إجرائياً بأنّها عمليات عقلية ومعرفية يستخدمها الإنسان لإدراك ما يدور حوله، والتي يترجمها إلى استجابات حركية ولفظية غير مرغوبة عند تعرضه لمثير سلبي غير مرغوب، فهي سلوكات غير مرغوبة يمارسها الطلبة في داخل المدرسة، والتي تخالف القيم العادات والتقاليد، وتخالف الأنظمة والقوانين التربوية المعمول بها.

- **المرشد التربوي:** هو شخص موجود في المدرسة يحمل مؤهلًا علميًّا في تخصّص الإرشاد التربوي ويعمل على مساعدة وتشجيع الطالب لكي يعرف نفسه، ويفهم ذاته، ويدرس شخصيته جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا، ويفهم خبراته، ويحدّد مشكلاته وحاجاته، ويعرف الفرص المتاحة له، ويستخدم وينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع، ويُحدّد اختياراته، ويتخذ قراراته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته بنفسه، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة، تحقق ذاته، وتحقق الصحة النفسية له مع نفسه، ومع الآخرين، وفي المجمع المحلي، والتوفيق شخصيا وتربويا ومهنيا وأسريا. (وزارة التربية والتعليم العالي، دليل المرشد التربوي الجديد، 2009).

معايير السلوك وتقييمه

السلوك البشري:

يقسم السلوك البشري إلى السلوك السّويّ، والسلوك الشاذّ أو غير السّوي. والسّلوك السّوي هو السلوك الإيجابي الذي يظهر على شكل سلوك عادي مألوف لدى أغلب الناس، وهو ذلك السلوك المعبّر عن تكيف مناسب يثمر فيه التفاعل بين الفرد ومحيطه. أما السلوك الشاذّ أو غير السويّ فهو السلوك السلبي الذي يعبّر عن درجة غير المألوف في

السلوك من ضعف في التناسق داخل الشخص، وهو أحيانا سلوك غير مألوف أو غير متطرّف. (Barlow 1995,). وتشير الدراسات النظرية في هذا المجال إلى أن للسلوك البشري أشكالاً متعدّدة منها: السلوك الفردي ويتمثّل بأبسط صور السلوك، والسلوك الاجتماعي ويتمثل بالسلوك الذي يعبّر عن العلاقة بين الفرد وغيره من الأفراد في المجتمع الواحد وهو انعكاس ثقافة هذا المجتمع، والسلوك الجمعي وهو متمثل بسلوك الجماعات الخاصة بفئة من الأفراد كالأحزاب والطبقات والأقليات. (الخطيب، 1994).

والسلوك السلبي الفردي والاجتماعي يتمثل في السلوك غير المرغوب فيه لدى التلاميذ في غرفة الصفّ والذي يندرج تحت أحد المظاهر السلوكية الآتية: (بركات، 2008):

1. سلوك سلبي لفظي ومن أهمّ مظاهره: (التحدّث مع الآخرين أو مع الأقران،و الحديث دون استئذان، الإجابة دون إذن، وإحداث أصوات مزعجة أثناء شرح المعلم، والمناداة بأصوات غير مستحبّة وغير مقبولة للزملاء، والغناء أو الدندنة).
2. سلوك سلبي حركي ومن أهمّ مظاهره: (الوقوف دون إذن المعلم، والتجول في الصفّ، وتحريك المقعد، وحركات جسمية كحك الرأس والشعر والأنف، والتصفيق باليدين أو فرقعة الأصابع، والخربشة أو الكتابة على الجدران والمقاعد، والنظر المستمرّ إلى الخارج من النافذة، والفوضى وعدم الترتيب لبعض الطلاب بشكل واضح).
3. سلوك سلبي عدواني وفوضوي من أهمّ مظاهره: (إتلاف ممتلكات المدرسة الصفية، وضرب الزملاء والتحرّش بهم، وتهديد الآخرين، وركل الآخرين، والشتم والسّب للزملاء، وردّ الطالب على المعلم بألفاظ سلبية تعارض تعليماته، وأخذ ممتلكات الآخرين عنوة).

ويصنّف الباحث السلوكات السلبية كالآتي:

1. سلوك سلبي لفظي ومن أهمّ مظاهره: (يتحدّث دون استئذان، ويجيب على الأسئلة دون استئذان، يصدر أصوات غريبة ومزعجة، ويتلفظ بألفاظ بذيئة مع

الطلبة والمعلمين، ويُغنّي ويدندن باستمرار، ويشتم ويسبّ الطّلاب والمعلمين، ويُثرثر بأحاديث وكلمات غير مفهومة، ويقاطع حديث الآخرين).

2. سلوك سلبي حركي ومن أهمّ مظاهره: (يكتب على المقاعد والجدران، ويكسّر أدواته المدرسية، ويُمزق كتبه المدرسيّة، ويحرّك المقاعد ويعمل على تخريبها، ويُصفّق بيديه ويُحرك أصابعه، ويَحك رأسه وأنفه وأذنه، ويتجوّل داخل غرفة الصّف، ويرمي الطباشير على زملائه وعلى المعلّمين، ويستخدم المفرقعات لإخافة زملائه ومعلّميه، ويرمي النّفايات على الأرض، ويغير مكان جلوسه باستمرار).

3. سلوك سلبي عدواني وفوضوي من أهم مظاهره: (يركل ويضرب زملائه، ويسرق ممتلكات الآخرين، ويعتدي بالضرب على زملائه، ويقوم بإتلاف ممتلكات المدرسة، ويمزّق حقائب زملائه، ويعتدي على سيارات المعلّمين، ويهدّد زملائه ويحاول السيطرة عليهم، ويحمل أدوات حادة معه داخل المدرسة، ويشارك في مشاجرات أثناء الاستراحات، ويتعمّد إيذاء زملائه أثناء حصّة الرياضة).

معايير السلوك السّوي واللاّسوي (السلبي والإيجابي):

السلوك البشري يتّصف بالتّعقيد وأنه عبارة عن تراكم من مجموعة من الخبرات عبر محطّات عمر الفرد المختلفة. لذا، فإنّ عمليّة الحكم عليه وتقييمه وتقويمه عملية ليست سهلة أو بسيطة، فمن هنا كان لزاماً على علماء السلوك وضع وصياغة مجموعة من المعايير التي يمكن الاعتماد عليها لفهم طبيعة السلوك وتفسيره والحكم عليه بالسلبية أو الإيجابية أي بالسوء أو عدمه، ومن هذه المعايير ما يمكن توضيحه بالآتي: (الرفاعي 1987، والخطيب 1994، والجسماني 1994، Barlow 1995، وRichman 2002).

1. المعيار الذّاتي: يعتمد المعيار الذّاتي على الأطر المرجعيّة للأفراد، وهذا يعني أنّنا نحكم على ذاتنا وكياننا الشخصي الفردي حينما نتحدّث عمّا هو سويّ أو غير سوي اعتمادا على القناعات التي لدينا، والسلوك السّوي في نظرنا هو ما يتلاءم مع ما نرغب فيه، وما نعتقد أنّه صحيح. بينما يكون الشاذّ نقيض ذلك.

2. المعيار الاجتماعي: ويرى المعيار الاجتماعي أنّ على الأفراد ألا يتكيّفوا مع البيئة التي يعيشون فيها فحسب بل عليهم أن يعملوا في سبيل بناء وتدعيم القيم والأهداف، والأنشطة الخاصّة بالجماعة، والتي تسهم في تقدّمها.

3. المعيار الإحصائي: يعتمد المعيار الإحصائي على درجة تكرار السلوك وشيوعه بين الناس، وبين أفراد الجماعة الواحدة.

4. المعيار المثالي: يتّفق هذا المعيار مع الاتجاه الإيجابي في تحديد الصحّة النفسيّة. وهو الاتجاه المخالف للاتجاه السّلبي في تحديد التكيّف السّوي، والذي يرى أن السّواء يتمثّل في الخلّوِ من المرض.

5. المعيار النفسي الموضوعي: ينظر هذا المعيار إلى الشخصية بأنّها منظومة تنطوي على عدد من النظم الفاعلة المتداخلة. والاضطراب الذي يحدث في السلوك ليس إلا أذى لحقَ بإحدى الوظائف النفسية المتعدّدة ضمن منظومة الشخصية، وأثر ذلك في سائر الوظائف النفسية.

6. المعيار الطبيعي: يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ السواء يكون في السلوك وفق ما تقتضيه الطبيعة، أم الشذوذ فيظهر عندما يقوم الإنسان بسلوك مناقض لما تقتضيه الطبيعة، أو عندما ينحرف ذلك السلوك عن طبيعته الأصلية.

7. المعيار الإجرائي: نظراً إلى عدم اتفاق العلماء على معيار نظري محدّد، وبسبب وجود صعوبات تواجهها المعايير النظرية عند التطبيق العملي، أوصى بعض العلماء بمحكّ عملي إجرائي في تبيين الأساليب السّويّة من الأساليب غير السوية.

تقييم السلوك السلبي:

يستهدف التقييم السلوكي جمع البيانات واستخدامها بشكل مباشر لتطوير وتوجيه البرنامج العلاجي للسلوك، وينبغي استخدام منحى فردي في التقييم السلوكي لإعطاء فكرة واضحة عن السلوك المراد الوصول إليه، وليس الاكتفاء بإطلاق تسمية عليه أو تخمينه وتوصيف أسبابه، والتقييم السلوكي له أربعة أبعاد أساسية (Taylor, 2001) هي:

1. تحليل المشكلة السلوكية بشكل دقيق: ويتمّ ذلك بأنّ تأخذ المشكلة السلوكية شكل من الأشكال الآتية: زيادة في السلوك، أو انخفاض في السلوك، أو ضبط مثير غير مناسب.

2. التحليل الوظيفي للعوامل البيئية التي تستثير السلوك وتعزّزه، وتحديد العوامل التي يمكن ضبطها من أجل تقييم السلوك المشكل وتعديله، والملاحظة هي الأداة المناسبة لهذا الغرض.

3. التسجيل الموضوعي والدقيق لتقييم السلوك قبل التعديل أو العلاج، فجمع البيانات بدقّة وموضوعة قبل البرنامج العلاجي ليس أمراً مفيداً فحسب وإنّما أمراً ضرورياً أيضاً.

4. جمع البيانات حول السلوك بعد المعالجة، ومن أجل التحقّق من فعاليّة البرنامج العلاجي لا بد من التسجيل الدقيق للظاهرة السلوكية ليس قبل المعالجة أو في أثناءها فقط وإنما بعد العلاج أيضاً.

الدراسات السّابقة

أولاً: الدراسات العربية:

- **دراسة هويدي واليمامي، (2007)، «السلوكات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين والتي تصدر عن تلاميذ الصفيّن الثالث والسادس الأساسيين».**

هدفت الدراسة إلى تعرّف السلوكات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين وتصدر عن تلاميذ الصفيّن الثالث والسادس الأساسيين. وبلغ عدد أفراد العيّنة (249) معلّما ومعلّمة يدرّسون هذين الصفين في المدارس العامة في البحرين. استخدمت الدراسة استبانة مكوّنة من (54) فقرة. وخلُصت نتائج الدراسة إلى أن السلوكات غير المقبولة الشائعة بين التلاميذ تتعلّق بتلك الموجّهة نحو تلاميذ الصّف الدّراسي، يليها التّوجه نحو ممتلكات الصف، أمّا أقلّها شيوعا فكانت الموجّهة نحو المعلم. كما تُبين أن السلوكات غير

المقبولة تشيع بين التلاميذ أكثر من التلميذات، وأنّ تلاميذ منطقة سترة هم الأعلى، في حين لا توجد فروق دالة بين تلاميذ الصفين الثالث والسادس. وأوضحت النتائج ارتفاع السلوكات غير المقبولة في حال اختلاف جنس المعلم عن جنس التلاميذ.

- **دراسة بركات (2008)، «مظاهر السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأساليب مواجهتهم لها».**

هدفت الدراسة إلى تعرّف مظاهر السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين، وتحديد الأساليب التي يستخدمها هؤلاء المعلمون لمواجهة هذه المظاهر السلوكية. وطبقت أدوات الدراسة على عيّنة مكوّنة من (832) معلمًا ومعلّمة، منهم (413) معلمًا و(419) معلمة، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1. مستوى تقييم المعلمين لمظاهر السلوك الصفّي السّلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية كان متوسطاً، وأن مستوى مواجهتهم لها كان مرتفعًا بشكل عام
2. المظاهر الخمسة الأكثر تكراراً للسلوك السلبي لدى التلاميذ كانت على الترتيب التالي: الخربشة على الجدران، والحديث دون استئذان، والشّتم والسبّ، وركل الآخرين، والفوضى. بينما المظاهر الخمسة الأقل تكراراً للسلوك السلبي فكانت على الترتيب التالي: التّجول في الصّف، والتّصفيق، والمناداة، وإحداث أصوات مزعجة، والألفاظ البذيئة أمّا ترتيب مجالات مظاهر السلوك تبعًا لمستوى ظهورها لدى التلاميذ فكان على الترتيب التالي: مجال السلوك العدواني، ومجال السلوك اللفظي، ومجال السلوك الحركي.
3. الأساليب الخمسة الأكثر استخداماً لدى المعلمين لمواجهة السلوك السلبي كانت على الترتيب التالي: التجاهل، والعزل، والإشغال، واستخدام الأساليب الجذّابة، وبناء علاقات إنسانيّة مع الطلاب. بينما الأساليب الخمسة الأقل استخدامًا فكانت على الترتيب التالي: الكوميديا والهزل، ومعرفة أسباب السلوك، والعقاب،

والتوجيه والإرشاد، والتعلم الجمعي التعاوني. أما ترتيب مجالات والأساليب فكان على الترتيب التالي: الأساليب الاجتماعيّة، والأساليب النفسيّة، الأساليب التربويّة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

- **دراسة كوبر (Cooper, 2004) بعنوان «أهم مظاهر المشكلات السلوكيّة السلبيّة والعوامل المؤثّرة في ظهورها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية».**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهّم مظاهر المشكلات السّلوكيّة السّلبية ومعرفة أهمّ العوامل المؤثّرة في ظهور هذه المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث كشفت النتائج أن أهم مظاهر السلوك السلبي هو التكلم بصوت مرتفع، والتشويش أثناء كلام المعلم. ولكن كان المتوسط العام لهذه المظاهر السلوكية منخفضاً.

- **دراسة هوفمان (Hoffmann, 2004) بعنوان «أنماط السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية».**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة من وجهة نظر عيّنة مكوّنة من (280) معلّما ومعلّمة. وبيّنت النتائج أن نمط السلوك اللّفظي هو الأكثر انتشاراً لدى التلاميذ، ثم نمط السلوك الحركي، ثم السلوك العدواني التخريبي. وأظهرت الدراسة أن مستوى السلوك السلبي عموماً كان متوسطاً.

تعقيب على الدّراسات السابقة:

بعد الاستعراض السابق للدراسات السابقة العربية والأجنبية توصّل الباحث إلى أن موضوع السلوكات السلبيّة السائدة لدى الطلبة في المدارس قد حظيت باهتمام الباحثين، حيث تناولت دراسات عديدة الكشف عن السلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة مثل دراسة (هويدي، واليمامي، 2007)، ودراسة (بركات، 2008)، ودراسة (Cooper, 2004)، ودراسة (Hoffmann, 2004). وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في التعرّف إلى مجالات الدراسة ومتغيّراتها والأساليب الإحصائية في تحليل نتائجها وكذلك في بناء بنود

الاستبانة ومجالاتها وفقراتها، كما استفاد من النتائج والتوصيات والمقترحات التي خرجت بها هذه الدراسات. ومن جانب آخر أفاد الباحث من هذه الدراسات في مجال منهجية البحث وأسلوبه، فقد أسهمت تلك الدراسات بإثراء هذه الدراسة بالخبرات الواردة فيها. ولعلّ أهم ما يميّز هذه الدراسة أنها عنيت بمعرفة السلوكات السلبيّة السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويّين، وهذه الدراسة ستسلط الضوء على أهم السلوكات السلبيّة لدى الطلبة من وجهة نظر من يقع على عاتقهم رصد وإصلاح السلوكات السّلبية لما لهذه السلوكات من آثار سلبيّة على العمليّة التعليميّة التعلّمية، إضافة إلى تفرّدها في تعرّف السلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين بشكل خاص، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسلّط الضوء على ضرورة إيلاء الاهتمام الخاص بهذه الفئة من الطلبة للحدّ من سلوكاتهم غير المرغوبة والتي تشكل عائقاً أمام قيام المعلمين بواجباتهم، من أجل إصلاح تلك السلوكات للسير قدماً نحو تحقيق جودة التعليم.

منهج الدراسة:

أجريت هذه الدّراسة ما بين شهري آيار وحزيران من العام 2013، واستخدم الباحث في إنجازها المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الذي يقوم بوصف الظاهرة ودراستها وجمع البيانات والمعلومات الدقيقة، ولملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التّربويين العاملين في المدارس الحكوميّة في مديرية تربية جنوب الخليل، والبالغ عددهم (75) مرشداً ومرشدةً.

عينة الدراسة:

قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على جميع المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل، وبلغ عدد الاستبانات المستردة من الميدان (45) استبانة أي ما نسبته (60%) من حجم المجتمع الكلي وهي عيّنة ممثلة إحصائياً، والجدول (1) يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

الرقم	المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
1	الجنس	ذكر	21	47%
		أنثى	24	53%
2	المؤهل العلمي	بكالوريوس	31	69%
		ماجستير فأعلى	14	31%
3	سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	9	20%
		من -5اقل من 10 سنوات	9	20%
		من -10 أقل من 15 سنة	20	44%
		من 15 سنة فأكثر	7	16%
4	موقع المدرسة	مدينة	22	49%
		قرية	23	51%
5	جنس المدرسة	ذكور	20	44%
		إناث	21	47%
		مختلطة	4	9%

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد استبانة لرصد «السلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل كما يراها المرشدون التربويون.»، بالاستناد إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، وقد تكوّنت الاستبانة بمجملها من قسمين:

القسم الأول: ويحتوي هذا الجزء على البيانات الأولية عن المرشد/ة التربوي الذي يقوم بتعبئة الاستبانة وهي: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، وموقع المدرسة، وجنس المدرسة).

القسم الثاني: يرصد السلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة، ويتكوّن من ثلاثة محاور رئيسيـة و(29) فقرة تناولت فرضيات البحث والإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد تمّ تقسيم هذا الاستبيان كما في الجدول (2).

جدول (2): محاور الدراسة الرئيسية.

الرقم	المحور	عدد الفقرات
السلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكومية ويتكون من المحاور التالية:		
1	السلوك السلبي اللفظي	8
2	السلوك السلبي الحركي	11
3	السلوك السلبي العدواني	10
المجموع	29	

صدق الأداة:

يعبّر صدق الأداة عن مدى صلاحية الأداة المستخدمة لقياس ما وُضعت لقياسه، وقد قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من المحكّمين والمختصّين في الميدان التربوي والإداري، وذوي الخبرة والمتخصّصين في عدد من الجامعات الفلسطينيّة، وقد تم تعديل فقرات الاستبانة وفق الملاحظات والتعديلات المقترحة، وأعيد صياغة الاستبانة بشكلها النهائي وفقاً لذلك ليُصبح عدد فقرات الاستبانة بشكلها النهائي (29) فقرة.

ثبات الأداة:

للتحقّق من ثبات أداة القياس تم فحص الاتساق الداخلي والثبات لفقرات الاستبانة بحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach› alpha)، وذلك وفق الجدول (3).

جدول (3): معاملات الثبات لأبعاد الدراسة والدرجة الكلية حسب معاملات الثبات كرونباخ ألفا.

مجالات الدراسة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
السلوك السلبي اللفظي	8	0.905
السلوك السلبي الحركي	11	0.917
السلوك السلبي العدواني	10	0.922
الدرجة الكلية	29	0.963

من خلال النظر إلى جدول(3) يتبين أن معاملات ثبات أداة الدراسة في كل مجالات الدراسة تراوحت بين (0.905) و(0.922)، وقد حصل مجال السلوك السلبي العدواني على أعلى معامل ثبات في حين حصل المجال المتعلق بالسلوك السلبي اللفظي أدنى معامل ثبات، وأخيراً بلغت قيمة ألفا على الدرجة الكلية (0.963) مما يشير إلى دقة أداة القياس.

إجراءات الدراسة:

بعد التأكّد من صدق أداة الدراسة وثباتها، وتحديد العينة تمت الموافقة على إجراء مثل هذه الدراسة، والسماح بتوزيع الاستبانة على المرشدين التّربويين في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل، حيث تم توزيع (75) استبانة، وتم استرداد (45) استبانة منها.

المعالجة الإحصائيّة:

بعد جمع بيانات الدراسة قام الباحث بمراجعتها وذلك تمهيدا لإدخالها للحاسب وقد تم إدخالها للحاسب وذلك بإعطائها أرقاما معيّنة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية حيث أعطيت الإجابة أوافق بشدة **خمس درجات**، والإجابة أوافق **أربع درجات**، والإجابة غير متأكّد **ثلاث درجات**، والإجابة بدرجة لا أوافق **درجتين**، والإجابة لا أوافق بشدّة **درجة واحدة**. وذلك في جميع فقرات الدراسة وبذلك أصبحت الاستبانة تقيس السّلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التّربويين بالاتجاه الموجب. وقد تمت المعالجة الإحصائيّة للبيانات باستخراج الأعداد، المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة واختبار(ت) وتحليل التباين الأحادي one way ANOVA ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات

يتناول هذا المبحث عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث من خلال استجابة أفراد عيّنة الدراسة حول السلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكومية

في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين، وفقاً لتساؤلات الدراسة وفرضياتها، ويمكن تفسير قيمة المتوسط الحسابي للعبارات أو المتوسط العام المرجع للعبارات في أداة الدراسة (الاستبانة) كما يلي:

جدول (4): دلالة المتوسط الحسابي.

المتوسط الحسابي	الدلالة
1.80-1.00	منخفض جداً
2.61-1.81	منخفض
3.42-2.62	متوسط
4.23-3.43	مرتفع
5.00-4.24	مرتفع جداً

وفي ضوء معالجة بيانات الدراسة إحصائيا توصل الباحث للنتائج التالية:

أولاً: تفسير ومناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول: «ما السلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟»

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين حسب مجالات الدراسة.

مجالات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجـــة
السلوك السلبي اللفظي	3.40	0.750	متوسط
السلوك السلبي الحركي	3.20	0.786	متوسط
السلوك السلبي العدواني	2.86	0.967	متوسط
الدرجة الكلية بشكل عام	3.08	0.792	متوسط

يتّضح من الجدول (5) ومن وجهة نظر أفراد عيّنة الدّراسة، أنّ السّلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التّربويين كانت متوسّطة على الدرجة الكلّية بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري

(0.792)، وقد اتّفقت نتائج الدراسة مع دراسة (بركات، 2008)، ودراسة (Hoffmann, 2004)، بينما اختلفت مع دراسة (Cooper, 2004). ويعزو الباحث السبب في تلك النتائج إلى العادات والتقاليد والقيم الدينيّة السائدة في المجتمع الفلسطيني، والتي تنهى عن السلوكات السّلبية. وقد حاز مجال السلوك السّلبي اللفظي على أعلى درجة بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (0.750)، وتتّفق تلك النتيجة مع دراسة (Hoffmann, 2004)، بينما اختلفت مع دراسة بركات (2008)، تلاه السلوك السّلبي الحركي بمتوسّط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.786) وأخيراً السلوك السّلبي العدواني بمتوسّط حسابي (2.86) وانحراف معياري (0.986)، وقد اتّفقت نتائج الدراسة مع دراسة (Hoffmann, 2004).

جدول (6): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للسلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التّربويين حسب فقرات الدراسة.

فقرات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المجال الذي تنتمي له الفقرة
يتحدّث دون استئذان	3.66	0.977	مرتفع	السلوك السّلبي اللّفظي
يجيب على الأسئلة دون استئذان	3.57	0.941	مرتفع	
يصدر أصواتًا غريبة ومزعجة	3.20	1.03	متوسط	
يتلفظ بألفاظ بذيئة مع الطلبة والمعلّمين	3.06	0.939	متوسط	
يغني ويدندن باستمرار	2.80	1.07	متوسط	
يشتم ويسبّ الطلاب والمعلّمين	2.75	1.06	متوسط	
يثرثر بأحاديث وكلمات غير مفهومة.	3.06	0.986	متوسط	
يقاطع حديث الآخرين	3.71	0.991	مرتفع	
يكتب على المقاعد والجدران	3.75	0.933	مرتفع	السلوك السلبي الحركي
يكسّر أدواته المدرسيّة.	2.97	1.05	متوسط	
يمزّق كتبه المدرسيّة.	3.11	1.13	متوسط	
يحرّك المقاعد ويعمل على تخريبها	3.11	1.02	متوسط	

فقرات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المجال الذي تنتمي له الفقرة
يصفّق بيديه ويحرّك اصابعه	3.13	0.894	متوسط	السلوك السّلبي العدواني
يحكّ رأسه وأنفه وأذنه	3.11	1.07	متوسط	
يتجوّل داخل غرفة الصفّ	3.51	0.991	مرتفع	
يرمي الطباشير على زملائه وعلى المعلّمين.	2.95	1.08	متوسط	
يستخدم المفرقعات لإخافة زملائه ومعلّميه	2.31	1.16	منخفض	
يرمي النفايات على الأرض.	3.57	0.965	مرتفع	
يغيّر مكان جلوسه باستمرار	3.51	1.03	مرتفع	
يركل ويضرب زملائه	2.95	1.20	متوسط	السلوك السّلبي العدواني
يسّرق ممتلكات الآخرين	2.88	1.00	متوسط	
يعتدي بالضرب على زملائه	3.11	1.11	متوسط	
يقوم بإتلاف ممتلكات المدرسة	2.91	1.08	متوسط	
يمزّق حقائب زملائه	2.44	0.966	منخفض	
يعتدي على سيارات المعلّمين	2.73	1.13	متوسط	
يهدّد زملائه ويحاول السيطرة عليهم	2.77	1.10	متوسط	
يحمل أدوات حادّة معه داخل المدرسة	2.48	1.21	منخفض	
يشارك في مشاجرات في أثناء الاستراحات	3.00	1.07	متوسط	
يتعمد إيذاء زملائه في أثناء حصّة الرياضة	2.60	1.07	منخفض	

من خلال النظر إلى جدول (6)، يتبيّن أن أعلى السلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة كانت:

(يكتب على المقاعد والجدران، يقاطع حديث الآخرين، يتحدّث دون استئذان، يجيب على الأسئلة دون استئذان، يرمي النفايات على الأرض، يتجوّل داخل غرفة الصف، يغير مكان جلوسه باستمرار).

في حين كانت أدنى السلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة: (يستخدم المفرقعات لإخافة زملائه ومعلّميه، ويمزّق حقائب زملائه، ويحمل أدوات حادة معه داخل المدرسة، ويتعمّد إيذاء زملاءه في أثناء حصّة الرياضة). وقد اتّفقت تلك النتائج مع دراسة بركات (2008).

ثانياً: تفسير ومناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة هامّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في السلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التّربويين تعزى إلى متغيّرات الدّراسة المستقلّة: (الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخدمة، وموقع المدرسة، وجنس المدرسة)؟».

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، ونتائج اختبار «ت»، ونتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي، ويبيّن ذلك الجداول من(7 - 11).

جدول (7): نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق في السلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التّربويين تبعاً لمتغيّر الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرّية	قيمة ت	الدلالة الإحصائيّة
ذكر	21	3.19	0.872	20	38.979	0.428
أنثى	24	3.00	0.722	23		

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

بالنّظر إلى جدول (7) يتّضح أنّ نتائج الدراسة أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في السلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التّربويين تعزى لمتغيّر الجنس، حيث كانت الدلالة

الإحصائيّة >0.05 وهي غير دالة إحصائياً، حيث بلغت متوسّط استجابات الذكور (3.19) على المستوى الكلّي مقابل (3.00) لدى الذكور. ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن إدراك المرشدين التّربويين الذكور والإناث للسلوكات السّلبية التي يمارسها الطلبة داخل المدرسة متشابهة.

جدول (8): نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق في للسلوكات غير المرغوبة السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التّربويين تبعاً لمتغير المؤهّل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	31	3.09	0.830	30	0.098	0.922
ماجستير فأكثر	14	3.07	0.730	13		

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

بالنظر إلى جدول (8) يتّضح أنّ نتائج الدراسة أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في السّلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التّربويين تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي للمرشد التربوي، حيث كانت الدلالة الإحصائيّة >0.05 وهي غير دالة إحصائياً، حيث بلغ متوسّط استجابات من يحملون مؤهل البكالوريوس (3.09) على المستوى الكلي مقابل (3.07) لدى حاملي مؤهّل الماجستير فأكثر. ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أنّ إدراك المرشدين التّربويين للسّلوكات السّلبية التي يمارسها الطّلبة داخل المدرسة متشابهة بغض النظر عن المؤهل العلمي للمرشد التربوي.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار ف ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في السلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التّربويين تبعا لمتغير: سنوات الخدمة.

المجالات	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
السلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل بشكل عام	أقل من 5 سنوات	9	3.00	0.866	بين المجموعات	3.44	3	1.148	1.945	0.137
	من 5 – اقل من 10 سنوات	9	3.55	1.01						
	من 10 - اقل من 15 سنة	20	2.85	0.670	داخل المجموعات	24.201	41	0.590		
	من 15 سنة فأكثر	7	3.28	0.487						
	المجموع	**45**	**3.08**	**0.792**	**المجموع**	27.644	44			

بالنظر إلى جدول (9) يتّضح أنّ نتائج الدّراسة أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السّلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التّربويين تعزى لمتغيّر سنوات الخدمة، حيث كانت الدلالة الإحصائية >0.05 وهي غير دالة إحصائياً. ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أنّ إدراك المرشدين التربويين للسّلوكات السّلبية التي يمارسها الطلبة داخل المدرسة متشابهة بعيداً عن سنوات خدمة المرشد التّربوي.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيّارية، ونتائج اختبار ف ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في السلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التّربويين تبعا لمتغيّر: موقع المدرسة.

المجالات	موقع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
السلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل بشكل عام	مدينة	22	2.95	0.785	بين المجموعات	0.777	1	0.777	1.243	0.271
	قرية	23	3.21	0.795						
	مخيم	-	-	-	داخل المجموعات	26.868	43	0.625		
	المجموع	**45**	**3.08**	**0.792**	**المجموع**	**27.644**	**44**			

بالنظر إلى جدول (10) يتّضح أنّ نتائج الدّراسة أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في السّلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التّربويين تعزى لمتغيّر موقع المدرسة، حيث كانت الدلالة الإحصائيّة >0.05 وهي غير دالة إحصائيّاً. ويعزو الباحث السّبب في ذلك إلى أن إدراك المرشدين التّربويين للسّلوكات السّلبية التي يمارسها الطلبة داخل المدرسة متشابهة بعيداً عن موقع المدرسة، وذلك بسبب التّشابه في البيئة التي نشأ فيها الطالب.

جدول (11):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار ف ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في السلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين تبعا لمتغير: جنس المدرسة.

المجالات	جنس المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
السلوكات السلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل بشكل عام	ذكور	20	3.25	0.850	بين المجموعات	0.942	2	0.471	0.741	0.483
	إناث	21	2.95	0.740						
	مختلطة	4	3.00	0.816	داخل المجموعات	26.702	42	0.636		
	المجموع	**45**	**3.08**	**0.792**	**المجموع**	27.644	44			

بالنّظر إلى جدول (11) يتّضح أنّ نتائج الدّراسة أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في السّلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التّربويين تعزى لمتغيّر جنس المدرسة، حيث كانت الدلالة الإحصائيّة >0.05 وهي غير دالة إحصائياً. ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أنّ إدراك المرشدين التّربويين للسّلوكات السّلبية التي يمارسها الطلبة داخل المدرسة متشابهة بعيداً عن جنس المدرسة، وذلك بسبب التّشابه في البيئة التي نشأ فيها الطّالب.

نتائج الدراسة:

توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- السّلوكات السّلبية السائدة لدى الطلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل

من وجهة نظر المرشدين التّربويين كانت متوسطة. وقد حاز مجال السلوك السّلبي اللفظي على أعلى درجة، تلاه السلوك السّلبي الحركي، وأخيراً السلوك السلبي العدواني، وهذا ناتج عن قلة الاهتمام بالتّربية الأخلاقيّة السليمة من قبل الآباء، وعدم الاهتمام الجاد في المراحل الصفّية الأولى من المدرسة بالسّلوكات السّلبية التي تصدر عن الطفل ومحاولة معالجتها.

- أظهرت الدراسة أن الطلبة يكتبون على المقاعد والجدران، كما يقاطعون حديث الآخرين، ويتحدّثون دون استئذان، ويجيبون على الأسئلة دون استئذان، كما يرمون النّفايات على الأرض، ويتجوّلون داخل غرفة الصّف، ويغيرون مكان جلوسهم باستمرار. وهذا ناتج عن الاقتداء بنماذج السّلوك السيّئ الذي قد يتمثّل في سلوك الزملاء أو الآباء أو الأخوة أو أولاد الجيران أو مشاهدة تلك السّلوكات عبر شاشات الجهاز المرئي أو أشرطة العنف والمطاردة والقتل المسجّلة وغيرها. أو ربما بسبب استخدام أساليب عقابيّة غير ملائمة للطلاب الذين ينتهجون السلوك السّلبي، وعدم مكافأة الطلبة الذي يتحلون بالسّلوكات الإيجابيّة والأخلاق الفاضلة. أو ربما بسبب عدم قدرة الطالب الموازنة بين الموقف وما يناسبه من انفعالات مما يساعد على النمو الانفعالي والاجتماعي بطريقة غير سليمة وغير متوازنة. أو من الممكن أن الخصائص الشخصيّة السائدة لدى التلاميذ من حيث ضعفها أو قوّتها جسمياً أو شخصياً أو عقلياً أو حسّياً، ما يولّد شعور بعض الطلاب بالغيرة تجاه قرينه لصفة المتفوّق أكاديميًّا واجتماعيًّا، أو المنافسة غير المتكافئة بينهما فيؤدي ذلك إلى بعض مظاهر السلوك غير المرغوب.
- بيّنت الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في السّلوكات السّلبية السّائدة لدى الطّلبة في المدارس الحكوميّة في جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التّربويين تعزى إلى متغيرات: الجنس والمؤهّل العلمي، وسنوات الخدمة، وموقع المدرسة، وجنس المدرسة.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة وأهدافها يوصي الباحث بما يلي:

- عمل اجتماعات دوريّة لأولياء الأمور لاطلاعهم على السّلوكات السّلبية السائدة لدى أبنائهم وحثّهم على معالجة تلك السّلوكات.
- عمل ورشات إرشاديّة من قبل المرشدين التّربويين وبالشراكة مع أولياء الأمور لوضع البرامج وخطط العمل اللاّزمة لمعالجة السّلوكات السّلبية.
- استخدام التحفيز الإيجابي للطلبة الذين يمارسون السّلوكات الإيجابيّة والتّحفيز السّلبي للطلبة الذين يمارسون السلوك السّلبي.
- عمل أنشطة وبرامج تحاكي الواقع، وتعزّز في نفوس الطّلبة السّلوكات الإيجابيّة وتبعدهم عن السّلوكات السّلبية.

المصادر والمراجع

- البدري، طارق عبد الحميد. (2005): «**إدارة التعليم الصفي**.» ط: دار الثقافة، عمان، الأردن.
- بركات، زياد. (2008): «مظاهر السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأساليب مواجهتهم لها، **مجلة جامعة النجاح**، مجلد (22)، عدد (4).
- الجنابي، صالح حسن. (1997): «المشكلات السلوكية التي يمارسها طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في ضوء بعض المتغيرات، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- الخطيب، جمال. (1994): «**تعديل السلوك الإنساني: دليل العاملين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية**»: مكتبة الفلاح، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- الرفاعي، نعيم. (1987): «**دراسة في سيكولوجية التكيف**»، **ط7**: مطبعة بن حيان، دمشق، سوريا.
- صبري، إنعام مصطفى. (1993): «استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية في مدارس المرحلة الأساسية في الصفوف الستة الأولى التابعة لوكالة الغوث في الضفة الغربية، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الطويل، هاني. (1988): «**الإدارة التربوية والسلوك المنظمي**»: وائل للنشر والتوزيع، رام الله، فلسطين.
- العثامنة، عبد اللطيف. (2003): «المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية وصعوبات التعامل معها من وجهة نظر المرشدين التربويين في محافظات شمال فلسطين، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
- الهويدي، زيد. (2002): «**مهارات التدريس الفعال**»: دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- وزارة التربية والتعليم العالي، الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة.(2009): «دليل المرشد التربوي الجديد، بدعم من صندوق الأمم المتحدة للسكان»، رام اللّه، فلسطين.

- Barlow, D. (1995). «Abnormal psychology». New York: Brookes/Cole.
- Cooper, M. (2004). «Co variation among a children problem behaviors». Child Development, 91(1), p. 2032-2046
- Hoffmann, R. (2004). «Slient rage: Passive – aggressive behavior in organizations». Dissertation Abstrats International, 65-02B, AA19519595, p.1138.
- Richman, N. (2002). Overview of behavior and emotional problems. New York: John Wiley.
- Taylor, R. (2001). «A functional approach to the assessment of learning disabilities». **Education and Treatment of Children**, **3**, p. 271-278.
- -http://mawdoo3.com.

دور التّعليم الجامعي في تحسين مؤشّرات الاقتصاد المعرفي في المملكة العربيّة السعودية ودول الخليج العربي

د. محمد بن عبد الله الزامل
أستاذ أصول التربية المشارك، كلية التربية،
جامعة الملك سعود

مقدمة:

لا شكّ في أنّ المجتمع المؤسّس على المعرفة وسوق العمل التنافسيّة المحلية والعالمية بات أكثر حاجة إلى الجامعات بوصفها تؤدي دورا بارزا في تأمين القوى العاملة المتعلّمة بكفايات أكثر مواءمة وقيادات أكثر استجابة لمتطلبات ذلك المجتمع. وهذا ما أشار إليه أندرس Enders J. (2010) أن الجامعات تساهم بشكل كبير في إيجاد القوى العاملة الماهرة والاستجابة لمتطلبات سوق العمل الذي يعتمد على اقتصاديات المعرفة ومتغيراته. وأكّد بلوم Bloom D. et al (2006) على أهمية الجامعات في تمكين الدول للحاق بالمجتمعات التكنولوجية المتقدمة من خلال الاقتصاد المعرفي. كما أشار ويلش Welch A. (2011,4) إلى أن الجامعات هي الركيزة الأساسية في بناء اقتصاديات المعرفة في القرن الواحد والعشرين.

ولذلك بدأت الحكومات والمنظّمات الدولية مثل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) والبنك الدولي وبنك التنمية الآسيوي اعتبار الجامعات هي الأداة الفعالة في إنتاج القوى البشرية عالية المهارة والمعدّة بشكل جيّد، وأصبح للجامعات دور كبير في البحوث ووضع السياسات الحكومية للاقتصاديات العالمية المؤسّسة على المعرفة (Marginson S.2010).

وبدأت معظم بلدان العالم تتوسع في التّعليم العالي لتحقيق الرفاهية للشعوب والتغلّب على الفقر من خلال اقتصاد قوي مؤسّس على المعرفة، فقد قامت الولايات المتّحدة الأمريكية بتوسيع القبول لأكبر عدد ممكن من الطلاب، ولكنها حافظت على جودة التّعليم من خلال زيادة عدد الجامعات حتّى لا تتكدس الجامعات بالطلاب بحيث تقل كفاءة التّعليم ليزداد عدد الخريجين بنسبة 34%. كما زاد عدد المقبولين في جامعات ولاية كاليفورنيا وزادت الشهادات الجامعيّة الممنوحة بنسبة 40%، كما قامت الصين بزيادة عدد المقاعد المخصصة للدراسة بنسبة 200% (Bianch N. 2014).

ولم تكن المملكة العربيّة السعودية بعيدة عن هذا المشهد، فقد شهدت في الآونة الأخيرة توسعا غير مسبوق في إقامة أو تأسيس الجامعات وكلّياتها وأقسامها، وإنشاء جامعات جديدة في مناطق ومحافظات المملكة؛ حيث بلغ عدد الجامعات الحكومية والأهلية (34) جامعة في 2013م بعد أن كانت (10) جامعات في 1999م، وتجاوز عدد الكلّيات من (209) إلى (543) كلية، وعدد الأقسام العلمية من (653) إلى (2393) في الفترة الزمنية نفسها، وتعتمد في برامجها على الجوانب التطبيقية، مثل: الطب، والهندسة، وتقنية المعلومات، وغيرها من التخصّصات المرتبطة بسوق العمل، والتي تلبي حاجة القطاعين الحكومي والخاصّ، كما شمل ذلك دعمها بالميزانيات الكبيرة التي خصّصت لوزارة التّعليم العالي والجامعات، حيث بلغت تقريبًا (77.2) مليار ريال للعام المالي 1434/1435، أي ما يزيد عن 9٪ من الميزانية العامة للدولة. وأدى التوسع في الجامعات إلى استيعاب معظم الطلاب المتخرجين من الثانوية العامة، وتشير بيانات المستجدين إلى أن أعدادهم تتزايد سنة بعد أخرى، إذ ارتفع عددهم الإجمالي من (217,781) سنة 1427هـ إلى (297,632) طالباً وطالبة في العام 1431هـ بنسبة نمو سنوية بلغت (8.2%). كما اهتمت المملكة العربيّة السعودية بتحسين جودة التّعليم حتى لا يؤثر التوسع في التّعليم الجامعي على جودة المخرجات التّعليمية ويظهر ذلك في الترتيب المرموق للجامعات السعودية في التصنيف

العالمي. وإضافة إلى ذلك، فقد توجهت الجامعات إلى التركيز على البحث العلمي والتخطيط المستقبلي للرقي في المملكة إلى مصاف الدول المتقدمة في مجال التّعليم العالي والتنمية المجتمعية، وبناء مجتمع المعرفة واقتصاداتها (وزارة التّعليم العالي، 2013).

مشكلة وأسئلة الدراسة:

بفضل انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أصبح الاقتصاد محركًا رئيسًا للتنافسيّة العالميّة، وعلى هذا فإنّ البقاء الاقتصادي يفرض أن يكون خلق المعرفة واستخدامها نقطة محوريّة في الاستراتيجيات الإنمائية طويلة الأجل. مما يجعل التحول إلى اقتصاد المعرفة ضرورة حتمية، وهذا يؤكّد أهميّة الاستثمار في التّعليم والتدريب والابتكار والتبني التكنولوجي والهياكل الأساسيّة للمعلومات والحافز الاقتصادي المواتي والنظام المؤسّسي، من لوازم استحداث المعارف واعتمادها واستخدامها بصورة مستدامة في الإنتاج الاقتصادي المحلّي. (Chen, Dahlman,2005,14).

وقد استعرض تقرير مؤشّر المعرفة العالمي 2017، مؤشّر المعرفة العالميّ لقياس المعرفة كمفهوم شامل وثيق الصلة بمختلف أبعاد الحياة الإنسانيّة المعاصرة، وقد عبّر عنه بمركّب متعدّد الأبعاد، حيث يتجلّى بأشكال مختلفة عبر عدد من القطاعات المتكاملة هي التّعليم بمختلف مراحله، والبحث والتطوير والابتكار والتكنولوجيا والاقتصاد وغيرها.

ولأن التّعليم يخلق الخيارات والفرص، ويعمل على تمكين أساس لاقتصاد المعرفة، فالأشخاص المتعلمون جيدا والمهرة هم من الأدوات الأساسية لإنشاء وتبادل ونشر واستخدام المعرفة بفعالية في بيئة عالمية سريعة التغيّر. فتطوير المهارات الأساسية (بما في ذلك المهارات التقنية) التي تشجع التفكير الإبداعي والناقد في حل المشكلات، إلى جانب تحفيز الابتكار، ونشر ثقافة التعلم المستمر والانفتاح على الأفكار الجديدة أمر بالغ الأهمية في الاقتصاد القائم على المعرفة. (The World Bank,2007,117)

وتأتي رؤية المملكة العربيّة السعودية 2030 وهي التي أقرّها مجلس الوزراء بجلسته المنعقدة يوم الاثنين الثامن عشر من شهر رجب لعام 1437هـ الموافق 25 أبريل 2016م، والصادر في شأنها قرار مجلس الشّؤون الاقتصادية والتنمية رقم (3 31/ 37/ ق) وتاريخ 12/ 7/ 1437هـ داعمة للعديد من توجهات الاقتصاد المعرفي، حيث أكّدت الرؤية على تعزيز الاستثمار في التّعليم والتدريب وتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، مع التوسع في التدريب المهني لدفع عجلة التنمية الاقتصادية، والتركيز على الابتكار في التقنيات المتطورة. (رؤية2030،2016،40،36)

ولكون الرؤية تعزّز العديد من المؤشّرات التي وضعها البنك الدولي(World Bank) كمنهجيّة لقياس وتحليل المعرفة واقتصاد المعرفة تسمّى منهجيّة قياس المعرفة KAM (Knowledge Assessment Methodology) وتتمحور حول الحوكمة الرشيدة والأداء المؤسّساتي، والتّعليم وتنمية الموارد البشرية، الابتكار الفعال في مجال البحث والتطوير، والبنية التحتية المبنية على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لذا سعت هذه الدراسة إلى محاولة بيان الدور الذي يقوم به التّعليم الجامعي في تحسين مستوى المملكة العربيّة السعودية في المؤشّرات القياسية العالميّة، وتتلخّص مشكلة البحث في العبارة الآتية:

للتعليم الجامعي دور في تحسين مؤشّرات الاقتصاد المعرفي في المملكة العربيّة السعودية ودول الخليج العربي.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرّف على: دور التّعليم الجامعي في تحسين مؤشّرات الاقتصاد المعرفي في المملكة العربيّة السعودية ودول الخليج العربي. ويتفرع منه الأهداف الفرعية الآتية:

1. استعراض الإطار النظري والمفاهيمي للاقتصاد المعرفي ومؤشّراته.
2. معرفة مستوى مؤشّرات الاقتصاد المعرفي في المملكة العربيّة السعودية ودول الخليج العربي مقارنة بالدول المتقدمة في الترتيب العالمي.

3. تحديد المؤشّرات الفرعية المنبئة بمؤشّر المعرفة على مستوى العالم.
4. تحديد الارتباط الدّال إحصائياً إن وجد بين المؤشّرات القياسية العالمية والمؤشّرات الفرعية لها في المملكة العربيّة السعودية ودول الخليج العربي.
5. التعرّف على المؤشّرات الفرعية في مجال التّعليم والفاعلة في تحسين المؤشّر العام للمعرفة في المملكة العربيّة السعودية ودول الخليج العربي.

أسئلة الدراسة: يتفرّع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعيّة الآتية:

1. ما الإطار النظري والمفاهيمي للاقتصاد المعرفي ومؤشّراته؟
2. ما مستوى مؤشّرات الاقتصاد المعرفي في المملكة العربيّة السعوديّة ودول الخليج العربي مقارنة بالدول المتقدمة في الترتيب العالمي؟
3. ما المؤشّرات الفرعيّة المنبئة بمؤشّر المعرفة على مستوى العالم؟
4. هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين المؤشّرات القياسيّة العالميّة والمؤشّرات الفرعيّة لها في المملكة العربيّة السعوديّة ودول الخليج العربي؟
5. ما المؤشّرات الفرعيّة في مجال التّعليم والفاعلة في تحسين المؤشّر العام للمعرفة في المملكة العربيّة السعوديّة ودول الخليج العربي؟

أهمية الدّراسة: الأهمية النظريّة: وتبرز في ازدياد أهمية البحث العلمي والتكنولوجي والابتكار، وغيرها من المؤشّرات باعتبارها رَحى إنتاج المعرفة والمحرّكات الرئيسيّة للتطوّر والنماء. كما أنّ الثورة التقنيّة، لم تعد مجرد امتدادٍ للتطوّرات التقنية التي تتابعت عبر التاريخ، بل صارت عمليّة تغيير تطال التّربية والتّعليم والاقتصاد والمجتمعَ كلَّه، ويأمل الباحث أن تكون امتداداً لما يصبو إليه مشروع المعرفة العربي الذي جسد مؤشّر المعرفة في بنية مركبة صيغت من منظور المعرفة لأجل التنمية في قطاعات حيوية تقود التنمية العربيّة، وهي التّعليم والبحث والتطوير والابتكار والاقتصاد وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

الأهمية التطبيقية: يأمل الباحث أن يقدّم بعض النتائج والتوصيات التي تفيد القائمين على العمليّة التّعليمية في مؤسّسات التّعليم الجامعي في تحسين الأبعاد ذات الصلة بالمؤشّرات القياسيّة العالميّة.

منهجية الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، سيتم اتباع المنهج الوصفي بطريقتيه الوثائقيّة التحليليّة والارتباطيّة وما تتضمنه من أدوات وأساليب مناسبة لجمع المعلومات والبيانات، وذلك على النحو الآتي:

- المنهج الوثائقي التحليلي: بهدف الحصول على سجلات ووثائق لبعض المعلومات المسجلة والموثقة التي توضّح نشاط الفرد، ومن ثمَّ ربطها ببعضها بغرض الوصول إلى استخلاص وتفسيرات منطقيّة تساعد على فهم الماضي بفرض الوصول إلى قواعد تمكّننا من التنبؤ بالمستقبل. (قنديلجي، 2008، 92،94) وسيجري خلال هذا المنهج الحصول على البيانات والمعلومات التي توضح مؤشّرات الاقتصاد المعرفي ومنهجيّة قياسه، والوصول إلى بعض التفسيرات التي تساعد على فهم الواقع.
- المنهج الارتباطي: بهدف تحديد العلاقة بين متغيرات البحث الكمية، وتحديد درجة العلاقة بينهم، ومع أنّ العلاقات الارتباطية ليست من النوع الذي يظهر السبب والأثر إلاّ أنّ وجود علاقة قوية بين متغيرين، أو أكثر يساعد على استخدام تلك العلاقة لأغراض تنبؤية). النعيمي، 2009، 252،253)

إجراءات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بما يأتي:

1. استعراض الإطار النظري والمفاهيمي للاقتصاد المعرفي.
2. اعتمد الباحث في تحليله لمؤشّرات قياس اقتصاد المعرفة على منهجية قياس المعرفة بناء على المقياس المطور والذي جرى بناؤه في ضوء شراكة بين برنامج الأمم المتّحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة، وجرى اعتماد

المقياس لعام 2017، وتم تحليل مستوى مؤشّرات الاقتصاد المعرفي للملكة العربيّة السعوديّة ودول الخليج العربي في إطار ذلك.

3. تحديد المؤشّرات المنبئة بمؤشّر المعرفة العالمي من خلال استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل الانحدار.

4. تحديد العلاقة الارتباطيّة بين المؤشّرات العالميّة لمجموعة الدول المضمنة في التقارير العالمية التي أصدرتها الهيئات والمنظمات العالمية.

مصادر الدراسة: في إطار استخدام الدراسة للمنهج الوصفي الوثائقي والتحليلي والارتباطي، اعتمد الباحث على المصادر الوثائقية الأولية وهي المصادر التي دوّنت وسجّلت بيانات ومعلومات بشكل مباشر بواسطة الجهة المعنية بجمع المعلومات ونشرها، وتكون معلومات أقرب إلى الصحّة والدقة، ومن الأقسام التي اعتمد عليها الباحث ما يأتي:

1. التقارير الدورية الصادرة عن البنك الدولي وبرنامج الأمم المتّحدة الإنمائي.

2. نتائج البحوث والدراسات والتجارب العلمية المنشورة، سواءً كانت على مستوى الرسائل العلمية أو بحوث المؤتمرات والمجلات العلمية.

3. الوثائق الرسميّة التي تشمل البيانات والمعلومات التي تعكس نشاط المؤسّسة والعلاقات الإداريّة والمهنيّة.

الأسلوب الإحصائي المستخدم: استخدم الباحث في عرض البيانات وتلخيصها التي توافرت لديه، وفي إجراء المقارنات بين البدائل المختلفة حول موضوعات الدراسة، الأساليب الإحصائية الآتية:

1. التكرار، والنسب المئوية، لوصف بعض البيانات بشكل كمّي.

2. معامل ارتباط بيرسون: وهو مؤشّر ارتباط يستخدم حين يكون المقياس فترياً أو نسبياً، وينصّ على أنّ العلاقة بين المتغيرين علاقة خطّية، أيّ أنّ هناك خطاً مستقيماً

أُو منحنياً لتشتّت البيانات، يعطي تعبيراً مقبولا لعلاقة متغيّر بآخر. إلى جانب أنّ العلاقة، أو الارتباط بين المتغيرات لا يمكن تفسيره بالضرورة سببيًا،(آري،2004، 168) ويعتمد الباحث على هذا الأسلوب لقياس العلاقة بين متغيّرات الدراسة.

3. الانحدار المتعدد: تستخدم أساليب الانحدار المتعدد لاستقصاء العلاقة بين متغيّر تابع واحد، وعدّة متغيّرات مستقلّة، ويعتمد الانحدار بين متغيّرات الدراسة على الارتباط بينهما. مع أن الارتباط يتناول العلاقة المتزامنة بين متغيّرين، أو أكثر دون تحديد أي المتغيرات هو التابع، وأيهما المستقل، إلا أن الانحدار يفترض-إجرائيا على الأقل- متغيراً تابعاً واحداً يتم التنبؤ به ومتغيّراً مستقلّا أو أكثر يعمل به كمتنبئ، ويفترض أن هناك علاقة ارتباطية متفاوتة في قوتها بين متغيرّات التنبؤ المستقلّة وكذلك بينها وبين المتغير المتنبأ به التابع، (الكيلاني،2007، 436) ويعتمد الباحث على هذا الأسلوب لتحديد المؤشّرات الفرعيّة المنبّئة بمؤشّر المعرفة العالمي.

مجتمع الدراسة: يمثّل مجتمع الدراسة عدّة شرائح من الدول ذات التصنيف المتباين حسب معايير البنك الدولي وبرنامج الأمم المتّحدة الإنمائي، وذلك على النحو الآتي:

1. حُدّد مجتمع الدراسة بمجموع دول العالم بحسب ما ترد في التقارير العالميّة، وذلك عند تحديد العلاقات بين المؤشّرات العالميّة، وعند تحديد المؤشّرات المنبّئة بمؤشّر المعرفة العالمي، حيث أدرجت جميع الدول المعتمدة في التقارير، (مؤشّر المعرفة العالمي عدد الدول (131)، ومؤشّر التنافسيّة العالميّة عدد الدول (137)، ودليل التّنمية البشرية عدد الدول (188))، وبمجموع دول الخليج العربي وعددها ستّ دول، لتحليل مؤشّرات الفرعية لمؤشّر المعرفة العالمي.

حدود الدراسة: تتناول الدراسة مؤشّرات التّعليم في المملكة العربيّة السعوديّة وبقيّة دول الخليج العربي بشقيه الجامعي وقبل الجامعي إلى جانب التّعليم التقني

والتدريب المهني، بحسب ما وردت في تقارير المنظّمات والهيئات الدوليّة كما سيأتي.

مصطلحات الدراسة:

- الاقتصاد المعرفي: يعرّف كلّ من باول وسنيلمن الاقتصاد المعرفي، بأنّه الإنتاج والخدمات المؤسّسة على الأنشطة المعرفية الكثيفة التي تساهم في تسريع وتيرة التقنية والتقدم العلمي. Powell and Snellman(2004,199)
- مؤشّرات الاقتصاد المعرفي: مؤشّرات الاقتصاد القائم على المعرفة، بأنّها تضم حزمة من المحدّدات هي نظام الحوافز الاقتصاديّة (EIR) والإبداع (INN) والتّعليم (EDU) وتقنية المعلومات والاتّصالات (ICT) (علة، 2010).

الإطار النظري والدراسات السابقة: يستعرض الباحث من خلال الإطار النظري بعض الأدبيات التي تتناول موضوع البحث.

الاقتصاد القائم على المعرفة:

وضع فريتز ماكلوب Fritz Machlup هو عالم الاقتصاد الأمريكي الجنسية النمساوي الأصل الأسس النظرية للاقتصاد المعرفي، عندما نشر دراسة في عام 1962 كانت تهدف إلى قياس إنتاج المعرفة وانتشارها في الولايات المتّحدة الأمريكيّة ووجد أن المعرفة تشارك بجزء كبير في الاقتصاد وقد ميّز ماكلوب بين نوعين من المعرفة التي تساهم في نمو الاقتصاد: المعرفة العامة، والمعرفة العلمية وهي التي ترتبط بشكل وثيق بنمو الاقتصاد (Godin,2008,4). ويرى ليدبتر Leadbeater (1999) بأنّ فكرة الاقتصاد المعرفي ليست فقط وصفًا للصناعات عالية التقنيّة، ولكنّها وصف لمصادر جديدة للميزات التنافسيّة التي يمكن تطبيقها في كلّ القطاعات في جميع الشركات والمجالات مثل الزراعة والبرمجيات والتكنولوجيا الحيويّة، ويعرف كل من باول وسنيلمن Powell and Snellman (2004,199) الاقتصاد المعرفي بأنّه الإنتاج والخدمات المؤسّسة على الأنشطة المعرفيّة الكثيفة التي تساهم في تسريع وتيرة التقنية والتقدّم العلمي، كما أنّ المكوّن الرئيسي له هو الاعتماد بشكل كبير على مدخلات

الإمكانات والقدرات العقليّة أكثر من المدخلات المادّية والمصادر الطبيعية لأن الإمكانات والقدرات العقليّة تستطيع أن تنتج المعرفة التي تعظم من قيمة الموارد الطبيعية والإمكانات المادية، كما يعرّفه خضري (2004، 35): بأنّه ذلك المنهج الذي يُستخلص من إدراك مكانة المعرفة وتقانتها والعمل على تطبيقها في الأنشطة الإنتاجيّة المختلفة، أيّ أنّه يعتمد على تطبيق قواعد الاقتصاد المعرفي في مختلف الأنشطة الاقتصاديّة والاجتماعيّة في مجتمع يمكن أن نطلق عليه المجتمع المعلوماتي، كما يعرّفه برنكلي Brenkly (2007,3) بأنّه دور المعرفة في تعزيز قيمة الموارد والمصادر الطبيعيّة والمادّية من خلال التكنولوجيا ورأس المال البشري ذي المهارة العالية، ممّا يعني أنّ لاستخدام المعرفة الدور الأكبر في تكوين الثروات.

ويرى كلٌّ من كارلسون وجوهانسون Karlsson and Johansson (2005,6) أنّ نظريّة الاقتصاد المعرفي تميّز بين ثلاثة مفاهيم أساسيّة: المعرفة العلميّة: في شكل مباديء علميّة أساسيّة والتي يمكن أن تكون الأساس لتطوير التكنولوجيا وريادة الأعمال، المعرفة التكنولوجيّة: وهي المعرفة التي توجد الحلول التقنيّة أو تنتج تقانات جديدة تساعد على الاختراعات والاكتشافات أو إنتاج خدمات وسلع جديدة، معرفة ريادة الأعمال: وهي المعرفة المرتبطة بالسوق وإدارة الأعمال، وتقديم المنتجات، والزبائن. وقد صمّم ليديسدورف Leydesdorff (2010,p3) النموذج الثلاثي الحلزوني لاقتصاد المعرفة من خلال التفاعل بين مكوّنات ثلاثة هي الجامعة والمراكز البحثيّة، والصناعة، والحكومة، ويتمثّل دور الجامعة والمراكز البحثيّة في إنتاج وابتكار المعارف الجديدة وابتكار والتقنيات اللازمة لتطبيقها، وعمل شبكات وقواعد للمعلومات والبيانات، ودور الصناعة هو تطبيق المعرفة في تحسين الصناعات القائمة وابتكار صناعات جديدة نتيجة لتوالد تقانات جديدة، وتقديم التغذية الراجعة للجامعات والمراكز البحثية، ودور الحكومة هو وضع السياسات اللّازمة لضمان حقوق الملكيّة الفكريّة وتنظيم العلاقات بين المؤسّسات وسوق العمل.

كما عرّف الاقتصاد المعرفي في خطّة التنمية التاسعة في المملكة العربيّة السعوديّة (1431هـ 85): بأنّه «الاقتصاد المتمكّن من إنتاج المعرفة ونشرها واستخدامها، وفيه تكون

المعرفة العامل الرئيس في النموّ وتكوين الثروة والتوظيف في مختلف القطاعات التنمويّة، ويشكل رأس المال البشري ركيزته الأساسيّة للابتكار والإبداع وتوليد الأفكار الجديدة، وذلك بالاعتماد على تقنية المعلومات والاتّصالات كـأداة مسـاعدّة».وتعرّف مؤشّرات الاقتصاد القائم على المعرفة بأنّها تضمّ حزمة من المحدّدات هي نظام الحوافز الاقتصادية (EIR) والإبداع (INN) والتّعليم (EDU) وتقانة المعلومات والاتصالات (ICT) (علة، 2010).

دور التّعليم الجامعي في نموّ الاقتصاد المعرفي:

كشفت بعض الدراسات عن أهمية التّعليم في نمو الاقتصاد بصفة عامة ونمو الاقتصاد المعرفي بصفة خاصّة، فقد أشارت دراسة التويجري (1995): إلى أهمّية الاستثمار في رأس المال البشري من خلال التّعليم، حيث أوضحت أن أجر الموظف يزيد بنسبة 25% عند زيادة المستوى التّعليمي مرحلة واحدة، كما أشارت نتائج دراسة الشليل (1999): إلى أنّ تأثير المؤهّل التّعليمي على الأجر أكبر من أثر سنوات الخبرة، مما يؤكّد أهمية الاستثمار في التّعليم والتدريب، وأنّ زيادة المؤهّل التّعليمي مرحلة واحدة تزيد الأجر بنسبة 21% بينما زيادة سنوات الخبرة بسنة واحدة يزيد الأجر بحوال 8.5% فقط. كما أثبتت دراسة صديقي Javad M. Sadeghi (1999) وجود علاقة إيجابية بين معدّل الالتحاق بالتّعليم في المرحلة الابتدائيّة والثانويّة بنمو نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي في 98 دولة منها دول الأوبك ودول شرق آسيا،وكانت العلاقة أقوى بمعدّل الالتحاق بالتّعليم الثانوي، كما كان من أهمّ نتائج دراسة منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (OECD,2001)، أنّه كلّما زاد عدد الملتحقين بسوق العمل الحاصلين على مؤهّلات جامعية زاد نمو الاقتصاد المعرفي، كما كشفت دراسة دمير وآخرين Demir,O. et al (2015) عن مؤشّر جديد لمجتمع المعرفة يكمن في العلاقة الوطيدة بين التّعليم ومؤشّر مجتمع المعرفة، واعتبرت التّعليم هو المحرك الرئيس لنمو مجتمع المعرفة كما كشفت عن العلاقة الإيجابية بين مؤشّر مجتمع المعرفة والنموّ الاقتصادي، وأشارت دراسة بروكنر وآخرين Brückner S.: et al (2015) إلى أنّه كلّما زاد المستوى التّعليمي للطلاب زاد تكوين مفهوم الاقتصاد

المعرفي لديهم، وزاد نمو الاقتصاد المعرفي في كلّ من ألمانيا والولايات المتّحدة الأمريكيّة. كما أثبتت دراسة فويفودا ويلدن Voyvoda E. and Yelden E. (2015) أن زيادة الاستثمار في رأس المال البشري (التّعليم) والبحث العلمي يؤدّي إلى نمو الاقتصاد المعرفي وتعزيز القدرة على الابتكار والإنتاجيّة واستخدام التكنولوجيا في كندا على المدى الطويل. كما أثبتت دراسة كورس وآخرون Kruss G. et al (2015): إلى أنّ زيادة عدد المسجّلين في التّعليم العالي وعولمة التّعليم بجنوب إفريقيا كان له دور كبير في نموّ الاقتصاد المعرفي وزيادة عدد الشركات والمهارات والمعارف والقدرة الإنتاجيّة والابتكاريّة ونموّ الاقتصاد الوطني بصفة عامّة. وقد أشارت دراسة هاسانفيندك وآخرون Hasanefendic S., Heitor M. and Horta H.) 2014) إلى أن التّوسع في القبول في التّعليم العالي المهني والتقني الذي يعتمد على ربط المعرفة بسوق العمل وتنمية المهارات من خلال دراسة المشاريع المرتبطة باحتياجات سوق العمل والممارسات الاقتصاديّة، يؤدّي إلى تنمية قدرات ومهارات القوى البشريّة العاملـة في سوق العمل في كلّ من البرتغال وألمانيا وبريطانيا. وقد أشار كلّ من سام ودير Sam C. and der Sijde P. (2014): إلى أن التوسّع في التّعليم العالي قد ساهم بشكل كبير في نموّ الاقتصاد المعرفي من خلال ارتباط الدراسة والمشاريع في الجامعة مع أصحاب المصلحة وسوق العمل لتكون طريقا نحو إنتاج المعرفة وطريقًا نحو القوى العاملة الماهرة.

كما أعدّت دراسات متنوعة لتحديد العلاقة بين التّعليم الجامعي والاقتصاد المعرفي في الدول العربيّة، فقد قام سوراتي Soraty (2005)، بدراسة استهدفت تحليل العلاقة بين الاقتصاد المعرفي والتّعليم العالي في العالم العربي من خلال الإجابة عن تساؤلين رئيسين هما: ما تأثير الاقتصاد المعرفي على التّعليم العالي؟ هل يستطيع التّعليم العالي في العالم العربي أن يتعامل مع الاقتصاد المعرفي؟ وقد أوضحت نتائج الدراسة: أنّ تأثير الاقتصاد المعرفي على التّعليم العالي يتجلّى فيما يأتي: تأسيس شراكة بين الجامعات وسوق العمل، عمل مراكز جامعية للبحوث وإنتاج المعرفة، كما تعمل الجامعات على تنمية المهارات الأساسيّة للطلاب المرتبطة بالاقتصاد المعرفي، واعتماد الجامعات للتعلم مدى الحياة.

ومن ناحية أخرى كشفت الدراسة أن الجامعات العربيّة في العصر الحالي غير قادرة على التعامل بكفاية مع تحدّيات الاقتصاد المعرفي ومتطلّباته، حيث تعتمد معظم الجامعات على المعرفة القديمة المستوردة بدلا من توليد المعرفة الجديدة، كما يوجد ضعف في ارتباط الجامعات بسوق العمل، وإعطاء أولوية منخفضة للأبحاث العلميّة، وتقنيّة معلومات متخلّفة، واستخدام طرائق تدريس تقليديّة لا تساعد على تنمية المهارات والإبداع، وضعف استقلالية الجامعات، وتضع قيودا على القبول بها. كما كشفت دراسة عيدروس (2007)، إلى تحديد المستويات المعياريّة للتّعليم العالي في ضوء المستجدّات العصريّة لمواجهة نظام الاقتصاد المعرفي العالمي وتوصّلت إلى الحاجه للتغيير الثقافي على مستوى المؤسّسات التّعليمية للمعلّمين والطلاب والإدارة والمشرفين، كما أجريت دراسات تناولت دور التّعليم العالي في الاقتصاد المعرفي في المملكة العربيّة السعوديّة، منها دراسة الفنتوخ (1435هـ) التي أشارت: إلى أنّ التّعليم العالي يمكن أن يساهم في التحوّل إلى الاقتصاد المعرفي من خلال التوسّع والتمايز والجودة والعالميّة، وتنوّع برامج الدراسات العليا وكراسي ومراكز البحوث وتميّزها، وكذلك مراكز التميّز والحوافز، ومراكز نقل التقنية ومراكز الابتكار وبرامج التّعليم المستمر والشراكة المجتمعيّة.

تطوّر مؤشّرات الاقتصاد المعرفي:

شهد الاقتصاد العالمي خلال العقود الماضية قفزات كمّية ونوعيّة، فإلى جانب نموّه المتسارع، برزت المعرفة كمحرّك رئيس في الثورة الاقتصاديّة التقنيّة منها والصناعيّة، وأصبح رأس المال الفكري إضافة اقتصاديّة للأصول غير الملموسة مثل براءات الاختراع والخبرات العلميّة المولدة للابتكارات، وغيرها من المكوّنات غير المحسوسة.

ولكون المعرفة ومكونات اقتصادها، كما سبق تتشكّل من مجموعة المواد غير المحسوسة، بات من الصعب قياسها، فقد طوّر البنك الدولي (World Bank) عام 2012 منهجيّة لقياس اقتصاد المعرفة تسمى (KAM2012). وقد مرّت هذه المنهجيّة بمرحلة تطوير من خلال مبادرة مشتركة بين برنامج الأمم المتّحدة الإنمائي ومؤسّسة محمد بن

راشد آل مكتوم للمعرفة هدفت إلى الوصول بحلول عام 2017 إلى مؤشّر مركّب متكامل، يؤلّف بين مجالات تنمويّة حيويّة، وهكذا يرى الباحث أن المؤشّر مرّ بمرحلتين، يمكن استعراضها فيما يأتي:

أولا: منهجية قياس اقتصاد المعرفة (KAM2012):

وضع البنك الدولي (World Bank) منهجيّة قياس المعرفة واقتصاد المعرفة وتحليلهما تسمّى منهجيّة قياس المعرفة (Knowledge Assessment Methodology) KAM ومؤشّر الاقتصاد المعرفي (KAE) من خلال مجموعة من المؤشّرات، تختصّ بقياس القدرة على إنتاج المعرفة وتبنّيها ونشرها، وتتمحور منهجيّة قياس المعرفة في أربع ركائز، هي: (The World Bank,2007.23- 24)

الحوكمة الرشيدة والأداء المؤسّساتي: أن يحفز النظام المؤسّسي للبلد روح المبادرة، ويساعد في إنشاء المعارف ونشرها واستخدامها بكفاية، وأن يبنى على أسس اقتصاديّة توفّر الأطر القانونيّة والسياسيّة التي تهدف إلى زيادة الإنتاجيّة والنمو، وأن تتيح وتيسّر هذه السياسات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوضيفها، بما يُمكن من زيادة القدرة التنافسيّة للمؤسّسات الاقتصاديّة.

التّعليم وتنمية الموارد البشريّة: وهو من الاحتياجات الأساسيّة للإنتاجيّة والتنافسيّة الاقتصاديّة، حيث يتعيّن على الحكومات أن توفر اليد العاملة الماهرة والإبداعيّة أو رأس المال البشري القادر على إدماج التكنولوجيات الحديثة في العمل، وتنامي الحاجة إلى دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فضلاً عن المهارات الإبداعيّة في المناهج التّعليميّة وبرامج التعلم مدى الحياة.

الابتكار الفعال في مجال البحث والتطوير: بهدف مواكبة المعارف والتكنولوجيا الجديدة، والاستفادة من المخزونات المتزايدة من المعرفة العالميّة، مع ضرورة استيعابها وتكيفها مع الاحتياجات المحلية، ويغطي الدعم العام للابتكار والعلوم والتكنولوجيا

مجموعة واسعة من الهياكل الأساسية والوظائف المؤسسية، بدءًا من نشر التكنولوجيات الأساسية إلى أنشطة البحوث.

البنية التحتية المبنية على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: إنّ وجود بنية تحتية حديثة وكافية للمعلومات من شأنها أن تسّهل الاتصال الفعّال ونشر المعلومات والمعرفة. إن تكنولوجيات المعلومات والاتصالات - بما في ذلك شبكات الهاتف والتليفزيون والراديو - هي البنية التحتية الأساسية للاقتصادات العالمية القائمة على المعلومات في عصرنا الحالي، إلى جانب استغلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع أنحاء الاقتصاد والمجتمع من خلال مختلف «التطبيقات الإلكترونية» مثل الحكومة والأعمال الإلكترونية والتعلّم الإلكتروني وما إلى ذلك، ومن الضروري التركيز أولا على البنية التحتية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات قبل تعزيز التكنولوجيات والتطبيقات المتقدّمة.

بطاقة الأداء الأساسية (KAM Basic Scorecard):

يستعمل هذا المقياس أربعة عشر مؤشّرا كمقاييس تقريبية لقياس أداء الدول في مجال اقتصاد المعرفة بناء على الركائز المذكورة أعلاه، وهذه المؤشّرات يوضّحها الجدول الآتي: (The World Bank,2007.23- 24)

الجدول (1) مؤشّرات بطاقة الاداء الأساسية KAM Basic Scorecard

الرقم	الركائز	المؤشّرات
1	الحوكمة الرشيدة والأداء المؤسّساتي	متوسط نمو الناتج المحلي الإجمالي السنوي (٪)
		مؤشّر التنمية البشرية
		الحواجز الجمركية وغير الجمركية
		الجودة التنظيمية
		سيادة القانون
2	التّعليم وتنمية الموارد البشريّة	معدّل محو أمّية الكبار (٪ 15 فما فوق)
		الالتحاق الإجمالي بالتّعليم الثانوي
		الالتحاق الإجمالي بالتّعليم العالي

الرقم	الركائز	المؤشّرات
3	الابتكار البحث والتطوير)	الباحثون العاملون في البحث والتطوير، لكلّ مليون نسمة
		طلبات براءات الاختراع الممنوحة من (USPTO) لكلّ مليون نسمة
		المقالات مجلة علمية وتقنية، لكلّ مليون نسمة
4	البنية التحتية المبنية على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	الهواتف لكلّ 1000 شخص (خطوط الهاتف الرئيسية + الهواتف المحمولة)
		أجهزة الحاسب لكلّ 1000 شخص
		مستخدمو الإنترنت لكلّ 10000 شخص

ثانياً: منهجيّة قياس المعرفة العالمي في عام 2017:

أعدّ مؤشّر المعرفة العالمي من خلال مبادرة مشتركة بين برنامج الأمم المتّحدة الإنمائي ومؤسّسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة، حيث هدفت المؤسّسة في الوصول بحلول عام 2017: إلى مؤشّر مركّب متكامل، يؤلّف بين مجالات تنمويّة حيويّة، ويتّسم بالمرونة الكافية ليمكن تكييفه واستخدامه في بلدات ذات مستويات تنمويّة مختلفة، وعلى نحو يُمكّن من رصد المعالم البارزة للمنجزات والاختلالات رصداً دقيقاً، ومن تحويل البيانات إلى معلومات قابلة للاستخدام والتوظيف في عمليّات التخطيط والتطوير. (مؤسّسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة، 2015، 12)

وقد أعلن عن هذه المبادرة في قمّة المعرفة للعام 2016، تأكيدًا على الدور الإستراتيجي للمعرفة وأهميّة توفير أدوات منهجيّة لقياسها وحسن إدارتها. وقد استعرض تقرير مؤشّر المعرفة العالمي 2017، مؤشّر المعرفة العالميّ لقياس المعرفة كمفهوم شامل وثيق الصّلة بمختلف أبعاد الحياة الإنسانيّة المعاصرة، وقد عبر عنه بمركّب متعدّد الأبعاد، حيث يتجلّى بأشكال مختلفة عبر عدد من القطاعات المتكاملة هي التّعليم بمختلف مراحله، والبحث والتطوير والابتكار والتكنولوجيا والاقتصاد وغيرها. أنظر الجدول الآتي. (برنامج الأمم المتّحدة الإنمائي، 2017، 1)

الجدول (2) : المؤشّرات الفرعيّة لمؤشّر المعرفة العالمي ومكوّنات قياسه

المؤشّر الفرعي	مكونات قياسه	عدد مؤشّرات قياسه
التّعليم قبل الجامعي	رأس المال المعرفي	8
	البيئة التمكينيّة التّعليمية	9
التّعليم التقني والتدريب المهني	التكوين والتدريب المهني	7
	سمات سوق العمل	5
التّعليم العالي	مدخلات التّعليم العالي	7
	مخرجات التّعليم العالي وجودته	9
البحث والتطوير والابتكار	البحث والتطوير	11
	الابتكار في الإنتاج	8
	الابتكار المجتمعي	9
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	مدخلات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	6
	مخرجات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	14
الاقتصاد	التنافسيّة المعرفيّة	11
	الانفتاح الاقتصادي	5
	التمويل والقيمة المضافة	6
البيئات التمكينية	السّياسة والمؤسسات	5
	الاقتصاد والمجتمع	8
	الصّحة والبيئة	5

المصدر: برنامج الأمم المتّحدة الإنمائي، مؤشّر المعرفة العالمي 2017، ص 16-17

وفيما يلي استعراض لهذه المؤشّرات: (مؤسّسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة، 2016، 12-15)

مؤشّر التّعليم ما قبل الجامعي: إنّ المقصود بالتّعليم ما قبل الجامعي هو كل المراحل التّعليمية ابتداء ببرامج الطفولة المبكرة والتّعليم ما قبل المدرسي إلى نهاية المرحلة الثانوية. ونظرا إلى الدور الحيوي لمختلف هذه المراحل الأساسيّة في بناء رأس المال البشري،

وفي الارتقاء بمنظومة المعرفة ككلّ، اتجه التفكير إلى وضع مؤشّر لقطاع التّعليم ما قبل الجامعي يستجيب للمفاهيم التربويّة الحديثة. ويطمح هذا المؤشّر إلى تجاوز مجرد قياس المخرجات المعرفيّة فرصة المتمثّلة في المكتسبات المتصلة بالقرائيّة والعلوم والرياضيات، والقراءة الكمية لنسب الالتحاق والإتمام، ليحاول تسليط الضوء على مكونات مفصلية في المنظومة التّعليمية، آخذا في الاعتبار التفاعلات بين النواتج والبيئات التمكينية والظروف السياقيّة العامّة، بما يمكن من قياس فعاليتها وتشخيص مواطن الخلل فيها.

مؤشّر التّعليم التقْني والتدريب المهْني: جاء الاهتمام ببناء مؤشّر خاصّ بالتّعليم التقْني والتدريب المهْني كنتيجة حتمية لما يشهده العالم من غزو تكنولوجي وما تبعه من تطوّر في تركيبة سوق العمل، وأنواع المهن ومواصفات العمالة المطلوبة فيها. ونجم عن ذلك اشتداد الحاجة إلى توفير العمالة المعرفيّة المؤهلة فنيا ومعرفيا التي يحتاجها اقتصاد المعرفة، وتيسير إدماج الشباب في سوق العمل، وتعزيز الكفاية الإنتاجية للعمالة، فضلا عن تحسين المؤشّرات الاجتماعيّة كتحسين مستويات الأجور وظروف العمل، والحدّ من ظاهرة الفقر، وما إلى ذلك.

مؤشّر التّعليم العالي: يمثّل التّعليم العالي المرتبط بالبحث العلّمي بوابة تحضير الشعوب للدخول إلى المجتمعات الجديدة المتحوّلة إلى الاقتصاد الجديد المبني على المعرفة التي تحسن التنمية وترقى بالإنسان. فمؤسّسات التّعليم العالي، هي المنتج لرأس المال البشري الذي تتطلبه التنمية الشاملة وسوق العمل ويُعدُّ عاملاً حاسماً ورئيسياً في التّقدم الاقتصادي والاجتماعي في أيّ مجتمع.

مؤشّر تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات: يمتاز هذا المؤشّر بخصوصية شديدة نظرا إلى تأثيره على نحو مباشر في كلّ الأنشطة والخدمات لجميع قطاعات الدولة، بحيث أصبح يحتل مكان القلب في استراتيجيات الدّول التي تستهدف المعرفة كمرتكز أساسي في رؤيتها المستقبليّة. في الوقت نفسه، تتأثّر عناصر هذا المؤشّر على نحو شديد بجودة القطاعات الأخرى

المكوّنة لمنظومة المعرفة. وعليه فقد صُمم مؤشّر مركب من محورين رئيسين لهما الدرجة ذاتها من الأهمّية. يضمّ الأول محاور فرعيّة تعكس القدرات التكنولوجية مثل قوّة البنْية المعلوماتية التّحتية للدولة، ومدى ملائمة تكلفة الاتصال لدخول الأفراد، ودرجة استخدام الأفراد والمؤسّسات والحكومة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المعاملات الحياتيّة. ويضم الثاني البيئة التمكينيّة المؤثّرة في تلك القدرات، مثل جودة التّعليم الأساسي والتّقاني والعالي، والبحث العلمي والابتكار، والمناخ التشريعي، وسهولة إدارة الأعمال، وكفاية الرعاية الصحيّة.

مؤشّر الاقتصاد: يمثّل الاقتصاد عصب الحياة اليوم، نظرا إلى ارتباطه على نحو مباشر أو غير مباشر بالمشكلات التي تواجهها جهود التنمية في مختلف الأقطار، فضلا عن تفاعله مع قطاعات أخرى حيويّة في المجتمع، كالسياسة والتّعليم والعدل وغيرها من العوامل الجاذبة للاستثمار الاقتصادي أو الطاردة له. لهذا هناك اتفاق بين الباحثين والمختصّين في الشأن الاقتصادي، على أن التحدي الاقتصادي يعدّ أخطر التّحديات وأهمها على الإطلاق، لأنه عامل الحفاظ على استقلال البلاد، والحفاظ على كرامتها وتحقيق مطامحها في التقدّم والرّخاء. وفي هذا الصدد، جاءت الدعوة صريحة في أجندة التنمية المستدامة إلى «تعزيز النمو الاقتصادي المطرّد والشامل للجميع والمستدام، والعمالة الكاملة والمنتجة، وتوفير العمل اللائق للجميع.

مؤشّر البحث والتطوير والابتكار: استند بناء هذا المؤشّر إلى رؤية استراتيجيّة تقول: إن البحث العلمي والتّطوير والابتكار من السّمات الأساسيّة التي تميّز اقتصادات الدّول المتقدّمة عن نظيراتها النامية، وهي روافد لا غنى عنها لتحقيق التنمية المستدامة. ويجد هذا التوجّه اليوم ما يدعمه بقوة في أجندة التنمية لعام 2030، حيث تكرّر موضوع البحث والابتكار ضمن العديد من الغايات المفصّلة لأهداف التنمية 2030، بينها:

- تحقيق مستويات أعلى من الإنتاجية الاقتصادية من خلال التنويع، والارتقاء بمستوى التكنولوجيا، والابتكار.

- تعزيز السياسات الموجّهة نحو التنمية والتي تدعم الأنشطة الإنتاجية، وفرص العمل اللائق، ومباشرة الأعمال الحرّة، والقدرة على الإبداع والابتكار.
- دعم تطوير التكنولوجيا المحلية والبحث والابتكار في الدول النامية.

ويتبين من خلال المقارنة بين منهجيّة قياس المعرفة (KAM2012) ومنهجيّة قياس مؤشّر المعرفة العالمي 2017، إنّ منهجيّة قياس المعرفة (KAM2012) اعتمد على أربع ركائز تمثّلت في الحاكميّة الرشيدة والأداء المؤسّساتي ومؤشّرات قياسها خمسة مؤشّرات، فركيزة التّعليم وتنمية الموارد البشريّة ومؤشّرات قياسها ثلاثة مؤشّرات، فركيزة الابتكار (البحث والتطوير) ومؤشّرات قياسها ثلاثة مؤشّرات، وأخيراً ركيزة البنية التّحتية المبنيّة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومؤشّرات قياسها ثلاثة مؤشّرات. وهذا يعني أن مجموع مؤشّرات قياس اقتصاد المعرفة والتي اعتمدت في منهجية ((KAM2012 أربعة عشر مؤشّراً، وحيث شهدت منهجيّة قياس المعرفة تطورًا نوعيًا، تمثّل في منهجيّة قياس مؤشّر المعرفة العالمي 2017 والذي اعتمد سبع ركائز، هي التّعليم قبل الجامعي ومؤشّرات قياسها سبعة عشر مؤشّراً، والتّعليم التقني والتدريب المهني ومؤشّرات قياسه اثنا عشر مؤشّرا، فالتّعليم العالي وعدد مؤشّرات قياسها ستّة عشر مؤشّراً، ثم البحث والتطوير والابتكار ومؤشّرات قياسها ثمانية وعشرون مؤشّراً، فتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومؤشّرات قياسها عشرون مؤشّراً، ثم الاقتصاد باثنين وعشرين مؤشّراً، وأخيراً البيئات التمكينية وعدد مؤشّرات قياسها ثمانية عشر مؤشّراً، بمجموع كلي للمؤشّرات بلغ (133) مؤشّراً، ومن خلال المقارنة، تبين أن جميع مؤشّرات منهجية (KAM2012) الـ (14) مضمّنة في مؤشّر المعرفة العالمي، وعليه فإنّ مؤشّر المعرفة العالمي يتصف بالشمولية والتوافق مع مراحل التطوّر والتحوّل التي شهدتها مجالات المعرفة. (انظر الملحق رقم1).

نتائج الدراسة: تحليلها وتفسيرها ومناقشتها:

أولاً: عرض تحليلي مقارن بين مؤشّرات الدول محل البحث في مؤشّر اقتصاد المعرفة ودليل التنمية البشريّة ومؤشّر التنافسيّة العالميّة:

تبنى العالم رؤية تنموية أكثر طوحاً وارتباطاً مما سبق، بحيث شملت تلك الرؤية تنوعًا في أبعادها الاقتصاديّة والاجتماعيّة والبيئيّة، جسدت في بُنى مركبة صيغت من منظور معرفي واقتصادي لتحقيق التنمية التي تتطلع لها الشعوب، وتتمثل تلك البنى في عدّة أبعاد، منها مؤشّر المعرفة العالمي بقياس المعرفة كمفهوم شامل وثيق الصّلة بمختلف أبعاد الحياة الإنسانيّة المعاصرة، ويعبر عنه كمضمون مركّب متعدّد الأبعاد، في عدّة أشكال مختلفة من قطاعات متكاملة هي التّعليم بمختلف مراحله، والبحث والتطوير والابتكار والتكنولوجيا والاقتصاد وغيرها. (برنامج الأمم المتّحدة الإنمائي،2017، 1) ويشير مؤشّر التنافسيّة العالميّة إلى بنية مركّبة تحتوي اثنتي عشرة ركيزة من ركائز التنافسيّة، بهدف بناء سياسات أفضل تدعم التعاون بين القطاعين العام والخاص، وتخلق فرصاً أفضل تعزز من قدرة الاقتصاد على تمويل الابتكار والتبني التكنولوجية، وبناء سوق عمل مرن يقود الازدهار في الثورة الصناعيّة الرابعة.

(Klaus Schwab, 2017, p vii)

فمؤشّر المعرفة، يقيس مستوى التقدم المحرز في ستة قطاعات حيويّة تمثّل داعمات رئيسة للتنمية، وهي: التّعليم ما قبل الجامعي، والتّعليم العالي، والتّعليم التقني والتدريب المهني، والبحث والتطوير والابتكار، والاقتصاد، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. أمّا دليل التنمية البشريّة، وهو دليل مركّب لتقييم الإنجازات في الأبعاد الأساسيّة للتّنمية البشريّة، وهذه الأبعاد هي تمكين الناس من عيش حياة مديدة وصحيّة بمقياس العمر المتوقّع عند الولادة، واكتساب المعرفة بمقياس متوسط سنوات الدراسة والعدد المتوقّع لسنوات الدراسة، وتحقيق مستوى معيشي لائق بمقياس نصيب الفرد من الدخل القومي

الإجمالي. أما مؤشّر التنافسيّة العالميّة، فهو مركب يتكوّن من ثلاثة محاور رئيسة هي: المتطلبات الأساسيّة، وتشمل (المؤسّسات، والبنية التّحتية، وبيئة الاقتصاد الكلّي، والصحّة والتّعليم الابتدائي) وتحسين الكفاية، ومن أبرز عناصرها (التّعليم والتدريب، وكفاية سوق العمل، والجاهزيّة التكنولوجيّة)، وأخيرا الابتكار والتطوير، ويشمل (تطوير الأعمال، والابتكار والبحث) وعليه نجد بعض التجانس بين مؤشّري المعرفة والتنافسيّة العالميّة، ويبين الجدول الآتي مؤشّرات الدول محلّ البحث في هذه الأبعاد.

الجدول (3) : مؤشّرات دول الخليج العربي في بعض المؤشّرات العالميّة.

الدولة	مؤشّر اقتصاد المعرفة (1)	الترتيب بين 131 دولة على مستوى العالم	الترتيب على مستوى الدول العربيّة	مؤشّر التنافسيّة العالمية (2)	الترتيب بين 137 دولة على مستوى العالم	الترتيب على مستوى الدول العربيّة	دليل التنمية البشرية (3) حسب ترتيب عام 2015	الترتيب بين 188 دولة على مستوى العالم	الترتيب على مستوى الدول العربيّة
الإمارات	58.8	25	1	5.3	17	1	84	42	3
قطر	50.5	41	2	5.11	25	2	85.6	33	1
البحرين	49.9	43	3	4.54	44	4	82.4	47	4
الكويت	47	59	4	4.43	52	5	80	51	5
السعودية	45.2	68	7	4.83	30	3	84.7	38	2
عمان	43.6	75	8	4.31	62	6	79.6	52	6
المعدّل العالمي	**47**			**4.3**			**0.717**		

يعبّر مؤشّر المعرفة ودليل التنمية البشرية عن معيار سقفه (100%) بينما يعبّر مؤشّر التنافسيّة العالمية إلى معيار سقفه (7) درجات.

1. برنامج الأمم المتّحدة الإنمائي، مؤشّر المعرفة العالمي 2017، ص4-5

2. Klaus Schwab, The Global Competitiveness Report 2017–2018, p326

3. برنامج الأمم المتّحدة الإنمائي، تقرير التّنمية البشرية 2016 (تنمية الجميع)، ص200-203

يبيّن الجدول السابق: أنّ مؤشّر المعرفة لدول الخليج العربي تراوحت بين (58.8 و43.6)، وهذا يشير: إلى تفاوت نسبي بين دول الخليج العربي، وينعكس التفاوت بشكل أوضح في ترتيبها بين دول العالم، فبينما تقع الإمارات العربيّة المتّحدة في الترتيب (25) نجد أن عُمان تقع في الترتيب (75) بين دول العالم (131) التي شملها التقرير، وبمقارنة مؤشّرات دول الخليج العربي بالمعدّل العالمي، نجد أن دول الكويت والسعودية وعمان تقع في المعدّل العالمي ودون ذلك، بينما تتجاوز المعدّل بقيّة الدول، كما تشير البيانات إلى أن دول الخليج العربي تتقدم على الدول العربيّة في الترتيب عدا السعوديّة وعمان إذ يتقدمهن الأردن ولبنان.

وتشير النتائج: إلى أنّ حالة دولة الإمارات العربيّة المتّحدة تفرض نفسها كتجربة رائدة على المستوى العربي والإسلامي إذ حققت مستوىً متقدمًا في الترتيب بلغ المرتبة (25)، لتصبح من أفضل (20%) على مستوى العالم، مما يشير إلى وجود فارق نسبي عن بقية دول الخليج العربي. ويُعزى ذلك لتفوق دولة الإمارات العربيّة المتّحدة على الصعيد العالمي في مجالات عدّة منها، تحقيق المركز (2) في مؤشّر الاقتصاد، و(16) في مؤشّر التّعليم قبل الجامعي، والمركز (23) في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والمركز (27) في مؤشّر التّعليم العالي، ما يعني حصولها على مراكز متقدّمة في خمسة مؤشّرات من أصل سبعة مؤشّرات.

أمّا ما حقّقته دول الخليج العربي في مؤشّر التنافسيّة العالميّة، فيعكس مستويات تشير إلى التّفاؤل في أداء دول الخليج العربي على مستوى العالم، إذ تراوحت بين (5.3 و4.31) من أصل (7)، بمعدّل عالمي بلغ (4.3)، ممّا يعني أن جميع الدّول تجاوزت المعدّل العالمي، إلى جانب أن دول الإمارات العربيّة المتّحدة وقطر والمملكة العربيّة السعوديّة

حقّقت مستويات متقدّمة على مستوى العالم بالترتيب (17) و(25) و(30) على التّوالي، وبذلك تصبح تقريباً بين أفضل (20%) على مستوى العالم، بينما حلّت بقيّة الدول في مستويات أعلى من المتوسط.

وبذات المستوى يأتي تصنيف دول الخليج العربي في دليل التنمية البشريّة حسب ترتيب عام (2015) حيث تشير البيانات: إلى أنّ دول الخليج العربي تعيش تنمية مرتفعة جداً، عدا دولة عمان فحالة التنمية فيها مرتفعة، كما أنّ غالبية دول الخليج العربي تقع بين أفضل (25%) على مستوى العالم، وهذا يدعم النتائج السابقة من أنّ دول الخليج العربي بشكل عام حققت مستويات جيّدة على مستوى العالم ويتوقع منها أن تحقق مستويات أكثر تقدماً خلال السنوات القادمة. ويجدر بالذّكر أنّ الترتيب الإجمالي لمؤشّر دليل التنمية البشرية يتأثّر بعدّة أبعاد أساسية، من أبرزها نصيب الفرد من الدّخل القومي الإجمالي.

ثانياً: مستوى التقدم المحرز في دليل التنمية البشرية خلال الفترة من 1990 إلى 2015:

الجدول (4): اتجاهات دليل التنمية البشريّة بين 1990-2015

الدولة	الترتيب في 2015	التغير في الترتيب	دليل التنمية البشرية							
			القيمة							
		2015-2010	1990	2000	2010	2011	2012	2013	2014	2015
قطر	33	2	0.754	0.809	0.827	0.837	0.843	0.854	0.855	0.856
المملكة العربيّة السعودية	38	9	0.698	0.742	0.803	0.818	0.830	0.841	0.845	0.847
الإمارات العربيّة المتّحدة	42	-4	0.726	0.798	0.824	0.826	0.829	0.832	0.836	0.840

الدولة	الترتيب في 2015	التغير في الترتيب	دليل التنمية البشرية							
			القيمة							
		2015-2010	1990	2000	2010	2011	2012	2013	2014	2015
البحرين	47	-3	0.745	0.794	0.812	0.812	0.815	0.820	0.823	0.824
الكويت	51	-1	0.713	0.786	0.792	0.794	0.796	0.787	0.799	0.800
عمان	52	-3		0.705	0.797	0.797	0.796	0.796	0.795	0.796
متوسط العالم			**0.597**	**0.641**	**0.696**	**0.701**	**0.706**	**0.710**	**0.715**	**0.717**

المصدر: دليل التنمية البشرية 2016 (تنمية للجميع)، ص 206

يشير الجدول السابق إلى تحسن الأداء في اتجاهات التنمية في دول الخليج العربي، وقد سجلت المملكة العربيّة السعودية أفضل معدّل في التحسن بين عامي (1990 و2015) حيث قفزت تسعة مراكز، لتحتل المرتبة (38) بين (188) دولة، وعلى الرغم من تراجع دول الإمارات العربيّة والمتّحدة والكويت وعمان في الترتيب خلال نفس الفترة، على الرغم من أن هذه الدول أحرزت تقدماً جيّداً في تقييم الإنجازات المحققة في الأبعاد الأساسية للتنمية البشرية، ويرجع ذلك إلى التقدم المحرز في قيمة دليل التنمية البشرية لمتوسط دول العالم، حيث تشير القيمة بين عامي (1990 – 2015) إلى تحسّن كبير بلغت نسبته أكثر من (20%).

الجدول (5): إنجازات دول الخليج العربي في مجال التّعليم بحسب دليل التنمية البشرية 2016

الترتيب	الدولة	معدّل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)			السكان الحاصلون على جزء من التّعليم الثانوي على الأقل (%)	النسبة الإجمالية للالتحاق بالتّعليم نسبة مئوية من السكان حسب سن التّعليم في كلّ مرحلة			
		الفئة العمرية 15 سنة فأكثر	الفئة العمرية (15-24سنة)			الحضانة	الابتدائي	الثانوي	العالي
			الإناث	الذكور	من سن 25 فأكثر	(%)	(%)	(%)	(%)
		2005-2015	2005-2015	2005-2015	2005-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015
33	قطر	97.8	99.7	98.3	68.4	58	101	109	16
38	المملكة العربيّة السعودية	94.7	99.3	99.4	66.5	16	109	108	61
42	الإمارات العربيّة المتّحدة	93.8	99.1	99.6	67.7	92	107	..	22
47	البحرين	95.7	99.7	99.8	57.9	55	..	..	37
51	الكويت	96.2	99.5	99.6	57.4	81	103	94	27
52	عمان	94.8	99.1	99.1	58.8	54	110	102	29
	متوسط تنمية مرتفعة جداً	..	..	..	88.8	84	102	106	75
	متوسط دول العالم	84.3	89.1	92.1	64.9	47	105	76	35

دليل التنمية البشريّة 2016 (تنمية للجميع)، ص 232

ويعزّز الجدول السّابق حالة التقدم المحرز لدول الخيج العربيّة في دليل التنمية التي شملت كلّ أبعاده، وتحديداً ما تحقّق من إنجازات في مجال التّعليم، حيث تشير النتائج: إلى أنّ دول الخليج العربي حقّقت تقدماً إيجابيًا في مجال الإلمام بالقراءة والكتابة لجميع الفئات، متجاوزة المتوسط العالمي بفارق نسبي كبير، أمّا من حصل على جزء من التّعليم الثانوي مّمن هم في سنّ (25) سنة فأكثر فلم يكن بالمستوى المأمول في جميع دول الخليج رغم تجاوزه المتوسّط العالمي، إلاّ أنّه يقلّ بكثير عن متوسط ما حقّقته الدول ذات التنمية البشريّة المرتفعة جداً، وهذا يتطلّب إعادة النّظر في البرامج والمشروعات الداعمة لهذا البعد. أما البعد المتّصل بالملتحقين بالتّعليم كنسبة مئويّة من السكان حسب سنّ التّعليم في كل مرحلة فيشير إلى تفاوت في نسب الإنجاز المحقّقة، حيث حقّقت دول الخليج تقدمًا جيدًا في نسبة الالتحاق بالمرحلتين الابتدائيّة والثانويّة ماثل أو تجاوز متوسّط التقدم المحرز في الدول ذات التنمية البشريّة المرتفعة جداً، ولكنّها لم تكن كذلك في نسب الالتحاق بمرحلة الحضانة والتّعليم العالي، ففي مرحلة الحضانة تجاوزت الدول المتوسط العالمي باستثناء المملكة العربيّة السعوديّة، لكنّها تقلّ كثيراً عن المتوسّط المحرز في الدول ذات التنمية البشريّة المرتفعة جداً، باستثناء الإمارات العربيّة المتّحدة التي حقّقت تقدمًا كبيرًا في هذا البعد، وحول التقدّم المحرز في مجال الالتحاق بالتّعليم العالي. ويظهر الجدول أن نسبة الالتحاق تقلّ عن المتوسّط العالمي، عدا دولة البحرين التي تجاوزته بفارق بسيط، لكننا نلمس الفارق ونشعر بالفجوة عند مقارنة بما حقّقته الدول في نسب الالتحاق بالتّعليم العالي مع متوسط الالتحاق بالدول ذات التنمية البشريّة المرتفعة جداً، باستثناء المملكة العربيّة السعوديّة التي حقّقت نسبة التحاق متقدّمة نسبيًا بلغت (61%). ويفسّر الباحث هذه النتيجة لكون تحقيق مستويات متقدّمة في دليل التنميّة البشريّة لا يتوّقف على مدى ما تحقّقه الدولة من مستويات متقدّمة في مجال التّعليم، بل تؤثّر فيه عدّة عوامل أخرى ترتبط بمتوسط العمر والمتوقّع عند الولادة الذي يعكس القدرة على عيش حياة مديدة وصحيّة. كما يعكس نصيب الفرد من الدخل القومي الإجمالي القدرة على تحقيق مستوى معيشي لائق.

ثالثاً: مؤشّرات التنافسيّة العالميّة

كما سبقت الإشارة إلى أنّ مؤشّر التنافسيّة العالميّة يشير إلى بنية مركبّة تحتوي (12) ركيزة من ركائز التنافسيّة، بهدف بناء سياسات أفضل تدعم التعاون بين القطاعين العام والخاصّ، وتخلق فرصًا أفضل تعزّز من قدرة الاقتصاد على تمويل الابتكار والتبني التكنولوجيّة، وبناء سوق عمل مرن يقود الازدهار في الثورة الصناعيّة الرابعة، وهذه الركائز تندرج تحت ثلاثة محاور رئيسة هي: المتطلّبات الأساسية، وتشمل (المؤسّسات، والبنية التّحتية، وبيئة الاقتصاد الكلّي، والصحّة والتّعليم الابتدائي) وتحسين الكفاية، ومن أبرز عناصرها: (التّعليم والتدريب، وكفية سوق العمل، والجاهزيّة التكنولوجية)، وأخيرا الابتكار والتطوير، ويشمل (تطوير الأعمال، والابتكار والبحث)، ويبين الجدول الآتي مؤشّرات التنافسيّة لدول الخليج العربي في ضوء محاورها الثلاثة.

الجدول (6): مؤشّرات التنافسيّة لدول الخليج العربي

التنافسيّة	المؤشّر العام		متطلّبات أساسية		تحسين الكفاءة		الابتكار وعمليات التطوير	
	الترتيب	القيمة	الترتيب	القيمة	الترتيب	القيمة	الترتيب	القيمة
الإمارات العربيّة المتّحدة	17	5.3	7	6.02	17	5.23	20	4.93
قطر	25	5.11	12	5.91	25	4.94	22	4.85
المملكة العربيّة السعوديّة	30	4.83	32	5.28	33	4.69	40	4.12
البحرين	44	4.54	40	5.08	36	4.62	43	4.05
الكويت	52	4.43	50	4.88	73	4.07	86	3.47
عمان	62	4.31	38	5.12	66	4.19	70	3.61
متوسّط دول العالم		4.30		4.62		4.19		3.85

المصدر: Klaus Schwab, The Global Competitiveness Report 2017–2018, p326

يشير الجدول السابق: إلى أنّ دول الخليج العربي حقّقت تقدمًا في محور المتطلّبات الأساسيّة لمؤشّر التنافسيّة الذي يتمحور حول عدّة ركائز عدّة، من أبرزها الصحّة والتّعليم الابتدائي، متجاوزة بذلك متوسط دول العالم، وقد حققت دولة الإمارات العربيّة المتّحدة الترتيب (7) على مستوى العالم، تليها دولة قطر بالترتيب (12)، ثم المملكة العربيّة السعودية في الترتيب (32) أي ضمن مجموعة أفضل (25%) من دول العالم، ويأتي بعد ذلك محور تحسين الكفاءة والذي يتمحور حول أبعاد عدّة من أبرزها: التّعليم والتدريب والجاهزيّة التكنولوجيّة، وبذات الاتجاه تتقدم دولة الإمارات العربيّة المتّحدة وقطر دول الخليج، ويُعدان من بين أفضل (20%) على مستوى العالم، فالمملكة العربيّة السعودية والبحرين ضمن أفضل (25%)، ويظهر ترتيب دولة عمان والكويت في الترتيب (66 و73) على التوالي، ما يشير إلى وجود فجوة بين دول الخليج في هذا المحور، كما أنّ قيمة مؤشّر المحور تقلّ عن متوسّط دول العالم. أمّا المحور الأخير والمعني بتطوير الأعمال والابتكار والبحث، فقد تركّز حول أبعاد من أبرزها الابتكار والبحث، فقد أخذ اتجاه المحور السابق نفسه، إذ تقدمت دولة الإمارات العربيّة المتّحدة وقطر دول الخليج حيث تصنفان ضمن أفضل (20%) على مستوى العالم، ثم المملكة العربيّة السعوديّة ودولة البحرين، ويصنفان ضمن أفضل (25%)، كما يظهر ترتيب دولة عمان والكويت في الترتيب (70 و86) على التّوالي وجود فجوة أخرى بين دول الخليج في محور تطوير الأعمال والابتكار. ويعزو الباحث تحقيق دولة الإمارات مراكز متقدمة في مؤشّر التنافسيّة إلى تبني رؤية لعام 2021 بهدف الوصول إلى اقتصاد معرفي قائم على البحث والابتكار، حيث أقرّت الدولة سياسة التّعليم والتكنولوجيا والابتكار وتشمل 100 مبادرة في مجالات الصحّة والتّعليم والطاقة، والنقل، والمياه والتكنولوجيا، مع توجه الدولة نحو مضاعفة الإنفاق على البحث العلمي بنحو 3 مرات حتى عام 2021. (Ministry of Economy, 2016, p54)

رابعاً: مؤشّرات الاقتصاد المعرفي في دول الخليج العربي:

اعتمد الباحث في مقارنات مؤشّرات الاقتصاد المعرفي لدول الخليج العربي على المنهجيّة التي وضعها البنك الدولي(World Bank) لقياس اقتصاد المعرفة (KAM2012)، ومؤشّر المعرفة العالمي 2017، كما سبقت الإشارة.

الجدول (7): ترتيب دول الخليج العربي في مؤشّر اقتصاد المعرفة

خلال الفترة بين 1995 و2012

الدولة	قيمة مؤشّر اقتصاد المعرفة		مرتبة مؤشّر اقتصاد المعرفة		قيمة التغيير
	1995	2012	1995	2012	
قيمة ورتبة الدولة الأولى عالميا	9.53	9.43	1*	1**	-
الإمارات العربيّة المتّحدة	6.39	6.94	46	42	0.55
البحرين	6.97	6.9	36	43	-0.07
المملكة العربيّة السعوديّة	5.02	5.96	78	50	0.94
الكويت	5.71	5.33	57	64	-0.38
عمان	5.34	6.14	65	47	0.8
قطر	5.86	5.84	54	54	-0.02
العالم	5.41	5.12	-	-	-0.29

* الولايات المتّحدة الأمريكية ** السويد -http://knoema.com/WBKEI2013/knowledge-economy-index

world-bank-2012

يشير الجدول السابق إلى واقع الاقتصاد المعرفي في دول الخليج العربي خلال الفترة بين 1995 و2012، والتي عاشت خلاله هذه الدول حالة من التباين بين تقدم وتأخر،

حيث سجّلت المملكة العربيّة السعوديّة تغيراً بين عامي 1995 و 2012 بلغ قيمته (0.94) بعد أن كانت دون المتوسط العالمي في عام 1995 تجاوزته في عام 2012 محقّقة قفزة كبيرة في سلّم الترتيب من (78) إلى (50) في عام 2012 من ين (145) دولة، وحقّقت دولة عمان تغيراً كبيراً بلغت قيمته (0.8) في عام 2012، وتقدّمت في الترتيب إلى الترتيب (47) عالميًا في عام 2012. كما أن الإمارات العربيّة المتّحدة التي تتقدّم الترتيب العربي والخليجي حققت تغيّراً بلغت قيمته (0.55) وتقدّمت في الترتيب العالمي إلى المرتبة (42)، وفي الوقت الذي استقرّت فيه دولة قطر في الترتيب نفسه، نجد أنّ دولتي البحرين والكويت سجلا تأخّراً في القيمة وفي الترتيب، وعند مقارنة قيمة المؤشّر بالمتوسّط العالمي نجد أنّ دول الخليج العربي حقّقت بالمجمل تقدّمًا كمّيًا في عام 2012 إذ تجاوزت قيمة المؤشّر المتوسّط العالمي في الوقت الذي كانت فيه قيمة المؤشّر لبعض الدول دون المتوسط العالمي، ويعزّز ذلك أنّ حجم الفجوة المعرفيّة بين أعلى قيمة وأدناها سجلّ انخفاضًا لا بأس به، حيث بلغ (4.51) لعام 1995، وانخفض إلى (4.10) لعام 2012.

الجدول (8): ترتيب دول الخليج العربي في مؤشّر المعرفة العالمي 2017

المؤشّر العام والمؤشّرات الفرعية والقيمة والرتب بين 131 على مستوى العالم		سويسرا	الإمارات العربيّة والمتّحدة	قطر	البحرين	الكويت	المملكة العربيّة السعودية	عمان	قيمة الفجوة
المؤشّر العام	الرتبة	1	25	41	43	59	68	75	28.2
	القيمة	71.8	58.8	50.5	49.9	47	45.2	43.6	
التّعليم قبل الجامعي	الرتبة	12	16	100	56	42	96	88	24.8
	القيمة	72	70.3	47.2	58.9	63.5	48.4	50.3	
التّعليم التقني والتدريب المهني	الرتبة	5	24	58	33	84	119	109	31.7
	القيمة	72	61	53.2	57.7	49.6	40.3	45.5	

المؤشّر العام والمؤشّرات الفرعية والقيمة والرتب بين 131 على مستوى العالم		سويسرا	الإمارات العربيّة والمتّحدة	قطر	البحرين	الكويت	المملكة العربيّة السعودية	عمان	قيمة الفجوة
التّعليم العالي	الرتبة	2	27	40	66	59	58	82	34.1
	القيمة	68.5	50	45.4	38.3	40.1	40.3	34.4	
البحث والتطوير والابتكار	الرتبة	2	37	38	78	53	36	73	45.4
	القيمة	65.8	28.7	28.5	20.3	25.4	30.2	20.8	
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	الرتبة	4	23	29	27	75	38	59	31.9
	القيمة	79.6	71.3	65.5	66.8	47.7	59.2	52.9	
الاقتصاد	الرتبة	5	2	40	34	54	59	53	21.9
	القيمة	65.3	66.9	50.1	51.5	45.9	45	46.2	
البيئات التمكينية	الرتبة	4	46	36	83	62	92	71	26
	القيمة	83.2	66	70.4	58.9	61.4	57.2	60.7	

وزن البيانات يشير حسب التقرير إلى أنّ (0) هي الأسوأ و (100) الأفضل

المصدر: برنامج الأمم المتّحدة الإنمائي، مؤشّر المعرفة العالمي 2017، ص4-13

يشير الجدول السابق إلى وجود تباينات كبيرة بين دول الخليج العربي في مؤشّر المعرفة العام ومؤشّراته الفرعية، فإجمالاً تتصدر دولة الإمارات العربيّة المتّحدة الترتيب الخليجي والعربي، حيث تحتل المرتبة (25) بين (131) دولة، بقيمة بلغت (58.8)، تليها قطر(41)، فالبحرين (43)، ثم الكويت (59)، فالسعودية (69)، وأخيراً عمان في المرتبة (75) بقيمة بلغت (43.6)، وتقدّر الفجوة المعرفية بين أعلى قيمة للدولة الأولى في الترتيب عالميّاً وبين أدنى قيمة لدول الخليج العربي (28.2)، وعند مقارنتها بالفجوة المعرفية لعام 2012 التي بلغت (4.1 من 10)، نلمس أن هناك تغيراً إيجابياً في المستوى المعرفي لدول الخليج العربي في عام 2017، يمكن أن نقدّر نسبته ب (13%).

وعند استعراض المؤشّرات الفرعية نجد أنّ دولة الإمارات العربيّة المتّحدة تتقدم الترتيب الخليجي في جميع المؤشّرات الفرعيّة السبعة، عدا مؤشّري البحث والتطوير والابتكار والتي تأتي ثانيًا بعد المملكة العربيّة السعوديّة، ومؤشّر البيئات التمكينيّة والتي تأتي ثانياً بعد دولة قطر، كما تشير البيانات: إلى أن دولة الإمارات العربيّة المتّحدة حقّقت تقدماً عالميا في مؤشّر الاقتصاد حيث احتلت الترتيب الثاني عالميًا متقدّمة على دول العالم في مجال التنافسيّة المعرفية، وفي مجال الانفتاح الاقتصادي، ومجال التمويل، مما يشير: إلى أن دولة الإمارات حالة خاصة بين الدول العربيّة والخليجيّة.

وتبيّن بيانات الجدول حالة التباينات التي أشير إليها آنفاً والتي تشير: إلى ميزة بعض الدول في مجالات وتأخرها في أخرى، فنجد أن المملكة العربيّة السعوديّة حقّقت ترتيباً عالمياً لابأس به في مؤشّر البحث والتطوير والابتكار بالمرتبة (36) عالميًا فالإمارات العربيّة المتّحدة بالمرتبة (37) فدولة قطر بالمرتبة (38)، وتأتي بقية دول الخليج العربي في مراتب تراوحت بين (53 و78)، وفي مؤشّر البيئات التمكينيّة، والتي تتمحور في السياسة والمؤسّسات، والاقتصاد والمجتمع، والصحّة والبيئة، نجد أن التقدم خليجياً لدولة قطر التي تحتل المرتبة (36) عالمياً، فدولة الإمارات العربيّة المتّحدة بالمرتبة (46)، وتأتي بقية دول الخليج العربي في مراتب تراوحت بين (62 و92)، وعلى الرغم من تقدم دولة الإمارات العربيّة المتّحدة دول الخليج في بقية المؤشّرات الفرعيّة، إلاّ أنّ بعض الدول حقّقت مستويات متقدّمة فيها، ففي مؤشّر التّعليم التقني والتدريب المهني حقّقت البحرين المرتبة (33) بينما حلّت بقيّة الدّول في مراتب بين متأخّرة ومتأخرة جداً، حيث حلّت قطر في المرتبة (58)، أما الكويت وعمان والمملكة العربيّة السعوديّة فقد حلّت بالمراتب (84-109-119) على التّوالي، وفي مؤشّر التّعليم العالي جاءت قطر ثانياً بين دول الخليج العربي بالمرتبة (40). فالمملكة العربيّة السعوديّة والكويت والبحرين وسلطنة عمان، بالمراتب (58-59-66-82) على التوالي، كما تشير البيانات إلى وجود تباين كبير بين دولة الإمارات العربيّة المتّحدة وبقية دول الخليج العربي في مؤشّري الاقتصاد والتّعليم قبل الجامعي، بينها حلّت الإمارات العربيّة المتّحدة في المرتبة (2) في مؤشّر الاقتصاد كما سبقت

الإشارة، نجد أنّ دولة البحرين حلّت بالمرتبة (34)، فدولة قطر وعمان والكويت والمملكة العربيّة السعوديّة بالمراتب (40-53-54-59) على التوالي، وفي مؤشّر التّعليم قبل الجامعي حلّت الإمارات العربيّة المتّحدة بالمرتبة (16) عالمياً، بينما حلّت الكويت في المرتبة (42) والبحرين بالمرتبة (56)، نجد أن سلطنة عمان والمملكة العربيّة السعوديّة وقطر حلّت في مراتب متأخرة جداً (88-96-100) على التوالي، وتشير هذه البيانات مجتمعة إلى أنّ لدول الخليج العربي تجارب ناجحة في العديد من المؤشّرات الفرعيّة وتحديداً دولة الإمارات العربيّة المتّحدة في غالبية المؤشّرات، ولبقية الدول تجارب إيجابية تدعو للتفاؤل في بعض المؤشّرات ممّا يعزّز فرص تحقيق تقدّم إيجابي في السنوات القادمة.

ويعزي الباحث تحقيق دولة قطر مستويات متقدّمة في بعض المؤشّرات إلى تبني استراتيجيّة التنمية الوطنيّة 2011 – 2016، التي أطلقت في مارس 2011، وتسعى استراتيجيّة التنمية الوطنيّة تحقيقا لأهداف رؤية قطر الوطنيّة 2030 إلى تحسين حياة جميع المواطنين وكلّ من يقيم على أرض قطر من خلال تغيير التّشريعات، وإصلاح السّياسات، والبرامج الطموحة التي ستديم الازدهار الاقتصادي وتعزّز التّنمية الاجتماعيّة. (وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، 2015، ص1) وفي هذا الإطار أقرّت العديد من القوانين والإستراتيجيات التي تتّصل بالتّعليم والصحّة، كالقانون رقم (6) لعام 2013 بشأن صندوق الصحّة والتّعليم، الذي يهدف إلى توفير الموارد الماليّة والمستدامة لدعم الخدمات الصحّية والتّعليميّة والجهات القائمة عليها، والقانون رقم (7) لسنة 2013 بشأن التأمين الصحّي الاجتماعي، والاستراتيجيّة الوطنيّة للصحّة (2011 – 2016)، والتي تهدف إلى إحداث تغييرات في نظام الرعاية الصحيّة، واستراتيجيّة التّعليم والتدريب (2011 - 2016)، والتي تهدف إلى تحقيق نظام تعليمي يرقى إلى مستوى الأنظمة التّعليمية العالميّة من خلال توفير مناهج تعليم وبرامج تدريب تستجيب لحاجات سوق العمل الحالية والمستقبليّة، وذات التفسير ينطبق على دولة الإمارات العربيّة المتّحدة التي اعتمدت سياسات ومبادرات تتصل بمجالات الصحّة والتّعليم والطاقة، والنقل، والمياه والتكنولوجيا.

وتشير البيانات إلى أنّ الفجوة المعرفية بين دولة سويسرا الدولة الأولى عالمياً في مؤشّر المعرفة العالمي، ودول الخليج العربي في المؤشّرات القطاعيّة تكون أكبر اتساعًا في المؤشّرات المرتبطة بالتّعليم دون القطاعات الأخرى، حيث تتسع في مؤشّر البحث والتطوير والابتكار لتصل إلى (45.4)، يليها مؤشّر التّعليم العالي بفجوة تبلغ (34.1)، فمؤشّر التّعليم التقني والتدريب المهني الذي تبلغ فجوته (31.7)، فمؤشّر التّعليم قبل الجامعي بفجوة تبلغ (24.8)، وجميع قيم هذه الفجوات تتجاوز قيمة الفجوة في المؤشّر العام للمعرفة البالغ (28.2)، عدا مؤشّر التّعليم قبل الجامعي، ولم يشر الباحث للفجوة المعرفيّة إلى بقية المؤشّرات القطاعيّة رغم ارتفاع قيمتها، ولعل ّمبرّر ذلك أن المؤشّرات القطاعيّة لنظام التّعليم احتلت فيها دول الخليج العربي مراكز متأخرة قياساً ببقية المؤشّرات.

خامسًا: تحليل الانحدار للتنبؤ بمؤشّر المعرفة العالمي:

استخدام تحليل الانحدار المتعدّد المتدرّج Stepwise Multiple Regression Analysis للتّعرف على أقوى المؤشّرات القطاعية التي تتنبّأ بمؤشّر المعرفة العالمي لعام 2017، ولتحقيق ذلك أدرج الباحث جميع المؤشّرات القطاعية السّبعة في التحليل، وهي (التّعليم قبل الجامعي، التّعليم التقني والتدريب المهني، التّعليم العالي، البحث والتطوير والابتكار، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الاقتصاد، البيئات التمكينية) ولجميع الدول المدرجة في تقرير المعرفة العالمي لعام 2017 وعددها (131) دولة.

ويعتمد هذا الأسلوب على إدراج أقوى المتغيّرات المستقلة التي تتنبأ بمؤشّر المعرفة في الخطوة الأولى، وفي الخطوة الثانية يجرى إدراج المتغير الثاني من حيث القوة في التنبؤ بالمتغيّر، لنصل بالنهاية إلى معادلة انحدار تشمل المتغيّرات، أو بعض المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بالمتغير. (آري، 2004، 447).

وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدّد المتدرج، عن إدراج جميع المتغيّرات المستقلّة في معادلة الانحدار المتعدد التي تسهم بالتنبؤ بمؤشّر المعرفة، حيث أُدرجت

(تكنولوجيا المعلومات والاتصالات) في الخطوة الأولى بحسبانه أقوى العوامل المستقلّة إسهاماً بالتنبؤ بالمتغير التابع (مؤشّر المعرفة)، وفي الخطوة الثانية أُدرج (البحث والتطوير والابتكار) بحسبانه ثاني أقوى المتغيرات المستقلة إسهاماً في التنبؤ، وفي الخطوة الثالثة تم إدراج (التّعليم قبل الجامعي) بحسبانه ثالث المتغيّرات المستقلّة إسهاماً في التنبؤ بمؤشّر المعرفة، وفي الخطوات التالية إلى الخطوة السابعة، أُدرجت بقية المتغيّرات المستقلة حسب الترتيب الآتي: (التّعليم التقني والتدريب المهني، فالتّعليم العالي، ثم الاقتصاد، وأخيراً البيئات التمكينية).

الجدول (9) يوضّح مقدار تأثير المؤشّرات الفرعية في نسبة التباين لمؤشّر المعرفة العالمي من خلال: معامل التحديد (مربع معامل الارتباط)

المعايير	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط (معامل التحديد)	معامل التحديد المعدّل	الخطأ المعياري للتنبؤ
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	.968	.937	.937	2.7117
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبحث والتطوير والابتكار	.978	.957	.956	2.2540
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبحث والتطوير والابتكار والتّعليم قبل الجامعي	.986	.971	.971	1.8412
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبحث والتطوير والابتكار والتّعليم قبل الجامعي والتّعليم التقني والتدريب المهني	.992	.985	.984	1.3469
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبحث والتطوير والابتكار والتّعليم قبل الجامعي والتّعليم التقني والتدريب المهني والتّعليم العالي	.997	.994	.994	.8282
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبحث والتطوير والابتكار والتّعليم قبل الجامعي والتّعليم التقني والتدريب المهني والتّعليم العالي والاقتصاد	.999	.997	.997	.5573
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبحث والتطوير والابتكار والتّعليم قبل الجامعي والتّعليم التقني والتدريب المهني والتّعليم العالي والاقتصاد والبيئات التمكينية	1.000	.999	.999	.2804

يبين الجدول (9) إنّ مربع معامل الارتباط (معامل التحديد) نسبة التباين (التأثير) التي تحدثها المؤشّرات الفرعيّة على مؤشّر المعرفة، ومنه يتّضح: أن نسبة تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على مؤشّر المعرفة بمقدار 93.7%، ونسبة تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبحث والتطوير والابتكار على مؤشّر المعرفة بمقدار 95.6 %، وفي الاتجاه ذاته بلغت نسبة تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبحث والتطوير والابتكار والتّعليم قبل الجامعي 97.1%، وعند إضافة مؤشّري التّعليم التقني والتدريب المهني والتّعليم العالي ترتفع نسبة التأثير إلى 99.4%. وتشير هذه البيانات إلى أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ذات تأثير عالي على مؤشّر المعرفة، ويعزو الباحث ذلك لكون التقنية هي المحرك الرئيس لجميع المؤشّرات الفرعية الأخرى، وما يتحقق من تميز في أي قطاع تعليمي أو اقتصادي أو إداري، وعليه تبرز التقانة كشريك رائد فيما تحقق، كما يلاحظ الباحث: أن مؤشّرات التّعليم حققت أولوية في التأثير على مؤشّر المعرفة بعد مؤشّر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لكون التّعليم موجهًا رئيسًا للمعرفة ومحركًا لابتكاراتها. ويعزز بلوم Bloom D. et al (2006) هذه النتيجة عندما أكّد أهمّية الجامعات في تمكين الدول للحاق بالمجتمعات التكنولوجيّة المتقدّمة من خلال الاقتصاد المعرفي. وبين ويلش Welch A. (2011,4) أنّ الجامعات هي الركيزة الأساسيّة في بناء اقتصاديات المعرفة في القرن الواحد والعشرين. كما كشفت دراسة دمير وآخرين Demir,O. et al (2015) عن العلاقة الوطيدة بين التّعليم ومؤشّر مجتمع المعرفة، واعتبرت التّعليم هو المحرك الرئيس لنمو مجتمع المعرفة كما كشفت عن العلاقة الإيجابية بين مؤشّر مجتمع المعرفة والنمو الاقتصادي، وأشارت دراسة بروكنر وآخرين: Brückner S. et al (2015) إلى أنه كلما زاد المستوى التّعليمي للطلاب زاد تكوين مفهوم الاقتصاد المعرفي لديهم، وزاد نمو الاقتصاد المعرفي في كل من ألمانيا والولايات المتّحدة الأمريكية. كما أثبتت دراسة فويفودا ويلدن Voyvoda E. and Yelden E. (2015) أن زيادة الاستثمار في رأس المال البشري (التّعليم) والبحث العلمي يؤدّي إلى نمو الاقتصاد المعرفي وتعزيز القدرة على الابتكار والإنتاجيّة واستخدام التكنولوجيا في كندا على المدى الطويل.

معامل الارتباط بين مؤشّرات الدراسة:

الجدول (10): ارتباط بيرسون لجميع دول العالم المضمّنة بالتقارير الدوليّة

نوع المؤشّر	مؤشّر التنافسيّة العالمية	دليل التنمية البشريّة
مؤشّر المعرفة العالمي	.915**	.895**
	.000	.000
	119	129
مؤشّر التنافسيّة العالمية		.847**
		.000
		136

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

الجدول (11): ارتباط بيرسون للمؤشّرات حسب دول الخليج العربي

نوع المؤشّر	المؤشّرات الفرعية لمؤشّر المعرفة العالمي	مؤشّر التنافسيّة العالمية	الاقتصاد	التّعليم العالي	التّعليم التقني والتدريب المهني
مؤشّر المعرفة العالمي	معامل الارتباط	.959**	.884*	.875*	.791
	مستوى الدلالة	.003	.020	.022	.061
	العدد	6	6	6	6
دليل التنمية البشرية	معامل الارتباط	.336	.679	.174	.856*
	مستوى الدلالة	.515	.138	.741	.030
	العدد	6	6	6	6
مؤشّر التنافسيّة العالمية	معامل الارتباط	.712	.941**	.453	1
	مستوى الدلالة	.112	.005	.367	
	العدد	6	6	6	6

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

.(Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed .*

وعند تحليل معامل ارتباط بيرسون كما في الجدول (10) لكلّ من مؤشّري المعرفة والتنافسيّة العالمية ودليل التنمية البشرية لدول العالم المضمّنة في التقارير آنفة الذكر تبين: أن هناك ارتباطًا دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين كافة المؤشّرات، ويعزو الباحث ذلك إلى أن تلك المؤشّرات تتجانس مع بعضها في بعض المؤشّرات الفرعيّة والتي تمثّل القيمة المركّبة للمؤشّر.

أما الجدول رقم (11) والذي يحدّد مدى الارتباط بين المؤشّرات العالميّة والتي تقيس المستوى التنموي النوعي والكمي للدول، فقد تبيّن: أن ارتباط تلك المؤشّرات لدول الخليج العربي تباين مع مستوى الارتباط لدول العالم، حيث لم تشر النتائج إلاّ لارتباطات محدودة بين دليل التنمية البشرية ومؤشّر التنافسيّة العالمية عند مستوى دلالة بلغ (0.03) بمعامل ارتباط بلغ (0.856)، كما بينت النتائج وجود ارتباط بين مؤشّر المعرفة العالمي وبعض المؤشّرات الفرعيّة، حيث وجد أن الارتباط بمؤشّر الاقتصاد عند مستوى دلالة عال بلغ (0.003) بمعامل ارتباط بلغ (0.959)، يليه في الارتباط التّعليم العالي بمستوى دلالة (0.02) ومعامل ارتباط بلغ (0.884) فالتّعليم التقني والتدريب المهني بمستوى دلالة (0.022) ومعامل ارتباط بلغ (0.875)، بينما لم تظهر بقية المؤشّرات الفرعية أي ارتباط بالمؤشّر الكلّي، وتتجانس تلك النتيجة إلى حدّ ما مع نتيجة تحليل الانحدار للمؤشّرات المنبئة بالمؤشّر العام للمعرفة والتي أظهرت: أنّ لمؤشّرات التّعليم أولية مثالية دون غيرها من المؤشّرات. للاطلاع على نتيجة الارتباط انظر إلى الملحق رقم (2).

خلاصة النتائج والتوصيات والمقترحات:

أبرز النتائج:

1. تاريخياً، وعند مقارنة قيمة المؤشّر بالمتوسط العالمي بين عامي 1995 و2012، نجد أنّ دول الخليج العربي حققت بالمجمل تقدما كميّاً في عام 2012 إذ تجاوزت قيمه المؤشّر المتوسط العالمي في الوقت الذي كانت فيه قيمة المؤشّر لبعض الدول دون المتوسط العالمي، ويعزز ذلك أن حجم الفجوة المعرفية بين أعلى قيمة

وأدناها سجلت انخفاضاً لا بأس به، حيث بلغت (4.51) لعام 1995، وانخفضت إلى (4.10) لعام 2012.

2. الفجوة المعرفية بين دولة سويسرا الدولة الأولى عالمياً في مؤشّر المعرفة العالمي 2017، ودول الخليج العربي في المؤشّرات الفرعية، تكون أكبر اتساعاً في المؤشّرات المرتبطة بالتّعليم دون القطاعات الأخرى.

3. يلاحظ تقلص الفجوة المعرفية لعام 2017، حيث تشير المقارنات بين الفجوة المعرفيّة لعام 2012 التي بلغت (4.1 من 10)، أن هناك تغيرًا إيجابيًا في المستوى المعرفي لدول الخليج العربي في عام 2017، يمكن أن نقدر نسبته بـــ(13%).

4. يشير تقرير المعرفة العالمي 2017: أن لدول الخليج العربي تجارب ناجحة في العديد من المؤشّرات الفرعية وتحديداً دولة الإمارات العربيّة المتّحدة في غالبية المؤشّرات، ولبقية الدول تجارب إيجابية تدعو للتفاؤل في بعض المؤشّرات مما يعزز فرص تحقيق تقدم إيجابي في السنوات القادمة، ومنها:

5. حققت دولة البحرين المرتبة (33) عالمياً في مؤشّر التّعليم التقني والتدريب المهني، بينما حلت بقية الدول في مراتب بين متأخرة ومتأخرة جداً، حيث حلت قطر في المرتبة (58)، أما الكويت وعمان والمملكة العربيّة السعودية فقد حلت بالمراتب (84-109-119) على التوالي

6. في مؤشّر البحث والتطوير والابتكار حققت المملكة العربيّة السعودية الترتيب (36) عالمياً، فالإمارات العربيّة المتّحدة بالمرتبة (37) فدولة قطر بالمرتبة (38).

7. حققت دولة الإمارات العربيّة المتّحدة تقدماً عالميا في مؤشّر الاقتصاد حيث احتلت الترتيب الثاني عالمياً متقدمة على دول العالم في مجال التنافسيّة المعرفية، وفي مجال الانفتاح الاقتصادي، ومجال التمويل، مما يشير إلى أن دولة الإمارات حالة خاصة بين الدول العربيّة والخليجية.

8. تصنف غالبية دول الخليج العربي ضمن أفضل (25%) من دول العالم، ممن تعيش تنمية بشرية مرتفعة جداً، حسب تصنيف دليل التنمية البشريّة لعام 2016، عدا دولة عمان فحالة التنمية فيها مرتفعة، وهذا يدعّم النتائج السابقة من أن دول الخليج العربي، بشكل عام حقّقت مستويات تنمويّة جيّدة على مستوى العالم، ويتوقع منها أن تحقّق مستويات أكثر تقدّماً خلال السنوات القادمة.

9. مؤشّرات التّعليم حقّقت أولويّة في التأثير على مؤشّر المعرفة العالمي بعد مؤشّر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حسب ما تشير إليه نتيجة تحليل الانحدار المتعدّد لجميع دول العالم (131) المدرجة ضمن تقرير المعرفة العالمي 2017، على الرغم من تدني مؤشّراتها مقارنة بالمتوسّط العالمي.

10. أظهرت نتائج الارتباط بين مؤشّر المعرفة العالمي ومؤشّراته الفرعية لدول الخليج العربي وجود ارتباط لبعض مؤشّرات التّعليم بالمؤشّر الكلّي للمعرفة، وهذا يعزّز النتيجة السابقة.

11. يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بيّن مؤشّرات المعرفة العالمي ومؤشّر التنافسيّة العالمية ودليل التنمية البشريّة لدول العالم مجتمعة، بينما ظهر الارتباط لدول الخليج العربي بين دليل التنمية البشرية ومؤشّر التنافسيّة العالمية، إذ تجاوزت مؤشّرات الدول المتوسط العالمي في كلا المؤشّرين، بينما لم يظهر المؤشّران أي ارتباط بمؤشّر المعرفة العالمي والذي تشير فيه البيانات: إلى أن مستوى التقدّم المحرز فيه أقل مما تحقّق في المؤشّرين الأخرين.

التوصيـــات

تعدّ المعطيات التي تناولها الباحث من خلال مؤشّر المعرفة العالمي 2017 وبقية المؤشّرات العالمية، مادة مهمة يمكن أن يستند إليها صناع القرار في مجال السياسات التّعليميّة تحديدًا لتحقيق التقدّم بشكل أفضل، لتحسين البيئة التّعليمية ونواتجها مما يزيد من فرص تحسين المستوى المعرفي لدول الخليج العربي، وتشير البيانات: إلى أنّ هناك دولاً خليجيّة حقّقت مستويات متقدّمة في العديد من المؤشّرات القطاعيّة لمؤشّر المعرفة العالمي وتحديداً في المجالات الاقتصاديّة والتكنولوجيّة اعتمادًا على المعرفة التراكُمية، والاستفادةِ من تجارب الآخرين. وهو أمرٌ يدعو بقيّة الدول الخليجية إلى الاستفادة منها، لتجانس البيئات، مما يوفر أطر عمل مشتركة توفر بيئة مناسبة للعمل المشترك، والتعاونِ بين تلك الدول، ويوصي الباحث بما يأتي:

1. ترجمة أطر العمل المعنيّة بتحقيق أهداف التنمية المستدامة بدول الخليج العربي إلى مشاريع وبرامج في المجالات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة تعزّز من تحقيق مستويات متقدّمة في مؤشّرات القياسات العالميّة.
2. توسيع فرص الالتحاق بالتّعليم العالي، وتحديدًا في البرامج التقنيّة والهندسيّة والعلميّة، وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التّعليم والتدريب المهني. ما يدعم مؤشّرات التّعليم التي تتباين فيها الفجوة المعرفية مقارنة بالمؤشّرات الفرعية الأخرى.
3. دعم تطوير التكنولوجيا المحلية بين دول الخليج العربي، وفرص الحصول على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والسعي إلى توفير فرص الوصول الشامل والميسور إلى شبكة الإنترنت. ما يحسّن من مؤشّرات قياس الآداء لمؤشّر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ويعزز تقدم دول الخليج العربي في المؤشّر العام للمعرفة.

4. بناء الشراكات وتعزيز التعاون المشترك بين دول الخليج العربي فيما يتعلق بالعلوم والتكنولوجيا والوصول إليها، وتعزيز تبادل المعارف.

5. تبادل الخبرات في مجال البحث والتطوير والابتكار وإنشاء آلية للبحث الإقليمي تحدّد رؤية المؤسسات البحثيّة الخليجيّة، حيث حققت 50% من دول الخليج مراكز جيدة في هذا المؤشّر.

بحوث ودراسات مقترحة:

1. دور التّعليم في المملكة العربيّة السعوديّة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة 2030.

2. القدرة التنبؤيّة لمؤشّرات التنمية البشرية في تحقيق التقدم المعرفي للدول العربيّة.

3. دور التّعليم في تحسين مؤشّرات الاقتصاد المعرفي بالدول العربيّة.

المراجع العربيّة:

1. آري، دونالد، **مقدمة للبحث في التربية**، ترجمة سعد الحسيني، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، 2004.

2. برنامج الأمم المتّحدة الإنمائي (2016)، **تقرير التنمية البشرية 2016 (تنمية الجميع)**، برنامج الأمم المتّحدة الإنمائي.

3. برنامج الأمم المتّحدة الإنمائي (2017)، **مؤشّر المعرفة العالمي 2017**، الغرير للطباعة والنشر، دبي.

4. بهية عبدالعزيز سعد الشليل (1999). **الاستثمار في رأس المال البشري: دراسة تطبيقية عن العلاقة بين المستوى التّعليمي والأجر للموظفات السعوديات بمدينة الرياض**، رسالة لنيل درجة الماجستير في الاقتصاد، الرياض.

5. تويجري، حمد عبدالعزيز (1995). تأثير الأمن الوظيفي على الأجر في سوق العمل السعودي، **مجّلة الإدارة العامّة**، 35، (3)، 455-469.

6. علة، مراد (2010). **الاقتصاد المعرفي ودوره في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الأقطار العربيّة**. الجزائر: جامعة زيان عاشور بالجلفة.

7. عوض، عدنان، **مناهج البحث العلمي**، الشركة العربيّة المتّحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، 2008.

8. عيدروس، عزيزه عبد الرحمن (2007). التّعليم العالي والمستويات المعيارية في ظل التحولات الاقتصادية المعاصرة واقتصاديات المعرفة: دراسة تحليلية. **المجّلة التربوية**. 28(85)، 135-203.

9. فنتوخ، عبد القادر بن عبدالله (1435هـ). **مؤسّسات التّعليم العالي ودورها في اقتصاد المعرفة**، وزارة التّعليم العالي: وكالة وزارة التخطيط والمعلومات.

10. قنديلجي، عامر، **البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2008.

11. نعيمي، محمد عبدالعال، عبدالجبار البياتي، **طرق ومناهج البحث العلمي**، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2009.

12. وزارة التخطيط التنموي والإحصاء (2015)، تحقيق رؤية قطر الوطنية 2030 الحق في التنمية، مطبعة الريان

13. وزارة التّعليم العالي(2013). **حالة التّعليم العالي في المملكة العربيّة السعودية**، ط3. الرياض: وكالة التخطيط والمعلومات.

المراجع الأجنبية:

1. Bloom, D. (2006). ***Higher education and economic development in Africa***. Washington, DC: The World Bank.
2. Brückner S. et al (2015). Effects of prior economic education, native language, and gender on economic knowledge of first-year students in higher education. Acomparative study between Germany and the USA. ***Studies in Higher Education***, 40(3),437-453.
3. Bianch N.(2014). ***Access to higher education and the value of a university degree***, Stanford university.
4. Brinkley, l. (2007). ***Defining The Knowledge Economy***: Knowledge economy programme report, The Work Foundation in London.
5. Derek H. C. Chen and Carl J. Dahlman, (2005) ***The Knowledge Economy***, the KAM Methodology and, World Bank Operations, The World Bank, Washington DC.
6. Demir,O. et al (2015). ***A New Knowledge Society Index***: Global Tendencies and an Analysis of Turkey.
7. Enders, J. (2010). ***Higher education and labor market***. Enschede, The Netherlands: University of Twente.
8. Godin, B. (2008). ***The Knowledge Economy: Fritz Machlup› s Construction of a Synthetic Concept***, Project on the History and Sociology of S&T Statistics, Working Paper No.37, Montreal: INRS, Forthcoming.
9. Hasanefendic S., Heitor M. and Horta H.(2014). Training students for new jobs: ***The role of technical and vocational higher education and implications for science policy in Portugal. Technological Forecasting & Social Change.1-13***.
10. Javad M. Sadeghi (1999). ***The Relationship of Education to Economic Growth*** ;Across-Country Analysis, Working Paper 9617, Economic Reseach Forum, for the Arab Countries.Iran & Turkey, pp 1-22.
11. Karlsson, C. and Johansson, B. (2005). ***Towards a Dynamic Theory for the Spatial Knowledge Economy***, in a Entrepreneurship and Dynamics in a Knowledge Economy. Edited by Johansson, B., C. Karlsson and R.R. Stough. London:Routledge.
12. Kruss G. et al (2015). Higher education and economic development:

The importance of building technological capabilities. ***International Journal of Educational Development,*** 43 (2015) 22-31.

13. Leadbeater, C. (1999). ***New measures for the New Economy***: Knowledge economy programme report, The Work Foundation in London.
14. Leydesdorff, L. (2010). The Knowledge-Based Economy and the Triple Helix Model, ***Annual Review of Information Science and Technology***, 44 (367-417).
15. Machlup, F. (1962). ***The production and Distribution of Knowledge in The United states***, Princeton: Princeton University press.
16. Marginson, S. (2010). Higher education in the global knowledge economy. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences***, 2(5), 6962–6980.
17. Ministry of Economy (2016), ***Annual Economic Report 2016,*** EDITION 24, United Arab Emirates.
18. OECD, (2001). ***Competencies for the knowledge economy***.
19. Powell,W., Snellman,K., (2004). The Knowledge Economy, ***Annu.Rev. Sociol***,30,199-220.
20. Schwab, klaus (2017), ***The Global Competitiveness Report 2017–2018***, World Economic Forum, Geneva.
21. Soraty,Y.I. (2005). The Knowledge Economy and Higher Education in the Arab World. Dirasat, ***Educational Sciences***, 32(10), 171-177.
22. The World Bank (2007). WBI Development Studies, ***Building Knowledge Economies***, Advanced Strategies for Development, The World Bank, The International Bank for Reconstruction and Development, Washington, D.C.
23. Task Force on Higher Education and Society. (2000). ***Higher education in developing countries: Peril and promise***. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development/THE WORLD BANK.
24. Voyvoda E. and Yelden E.(2015). Public policy and growth in Canada: An applied endogenous growth model with human and knowledge capital accumulation. ***Economic modelling*** 50(2015) 298-309.
25. Welch, A. (2011). ***Higher education in Southeast Asia***: Blurring borders, changing balance. New York, NY: Routledge.

الملحق رقم (1) مؤشّرات المعرفة العالمي ومؤشّراته الفرعية والتفصيلية

المؤشّر الفرعي	أبعاده	مؤشّرات الأداء	تصنيف البعد	أبعاده	تصنيف البعد	مؤشّرات الأداء
التّعليم قبل الجامعي	رأس المال المعرفي	الالتحاق الإجمالي بالتّعليم الأساسي (%)	الالتحاق	البيئة التمكينية التّعليمية	الإنفاق على التّعليم	الإنفاق الحكومي على التّعليم الأساسي (% من الناتج المحلي الإجمالي)
		الالتحاق الإجمالي بالمرحلة العليا من التّعليم الثانوي (%)				الإنفاق الحكومي على التّعليم الثانوي (% من الناتج المحلي الإجمالي)
		الأطفال خارج الدراسة في سنّ المرحلتين الأساسية والثانوية الأولى (%)				الإنفاق الجاري على مؤسسات التّعليم العام (% من الإنفاق على مؤسسات التّعليم العام)
		التخرج الإجمالي من التّعليم الأساسي (%)	الإتمام		برامج الطفولة المبكرة	الالتحاق الإجمالي ببرامج الطفولة المبكرة (%)
		التخرج الإجمالي من المرحلة العليا من التّعليم الثانوي (%)				الطلاب الجدد في الصف الأول أساسي ممّن ارتادوا برامج الطفولة المبكرة (%)
		معدّلات البقاء حتى الصف الأخير من المرحلة الثانوية الأولى (%)			البيئة المدرسية	متوسط عدد الطلبة لكلّ معلم في مرحلة التّعليم الأساسي
		أداء الطلبة (عاماً) في الرياضيات والعلوم والقراءة	النواتج			متوسط عدد الطلبة لكلّ معلم في مرحلة التّعليم الثانوي
		تحصيل طلبة الصف الثامن في الرياضيات والعلوم				نسبة المعلمين المدربين في مرحلة التّعليم الأساسي (%)
						نسبة المعلمين المدربين في مرحلة التّعليم الثانوي (%)
التّعليم التقني والتدريب المهني	التكوين والتدريب المهني	مستوى تدريب العاملين	التدريب المستمرّ	سمات سوق العمل	مؤهلات القوى العاملة ورأس المال البشري	ضعف الأخلاقيات المهنية في أوساط القوى العاملة
		إتاحة خدمات التدريب المتخصص				توفر قوى عاملة ماهرة
		الشركات التي تقدم التدريب المهني النظامي (%)				عدد التقنيين (الفنيين) لكلّ ألف نسمة من القوى العاملة
		الإنفاق على التّعليم المهني في المرحلة الثانوية وما بعدها (% من إجمالي إنفاق الحكومة)	بنية التّعليم التقني		بنية سوق العمل	أنظمة العمل التقييدية
		الطلاب الملتحقين ببرامج التّعليم المهني في المرحلة الثانوية (%)				الإطار التنظيمي لسوق العمل
		الطلاب الملتحقين ببرامج مهنية وتقنية ما بعد المرحلة الثانوية (%)				
		متوسط عدد الطلبة لكلّ معلم في التّعليم الثانوي المهني				

المؤشّر الفرعي	أبعاده	تصنيف البعد	مؤشّرات الأداء	أبعاده	تصنيف البعد	مؤشّرات الأداء
التّعليم العالي	مدخلات التّعليم العالي	الإنفاق	الإنفاق الحكومي على التّعليم العالي (% من الناتج المحلي الإجمالي)	مخرجات التّعليم العالي وجودته	التخرّج	خريجو مرحلة البكالوريوس أو ما يعادلها (%)
			معدّل الإنفاق الحكومي لكلّ طالب في التّعليم العالي (بالدولار الأمريكي)			خريجو مرحلة الماجستير أو ما يعادلها (%)
		الالتحاق	الطلاب الملتحقين بالبكالوريوس أو ما يعادلها (% من إجمالي طلاب التّعليم العالي)			خريجو مرحلة الدكتوراه أو ما يعادلها (%)
			الطلاب الملتحقين بالماجستير أو ما يعادلها (% من إجمالي طلاب التّعليم العالي)		العمل بعد التخرّج	القوى العاملة الحاصلة على تعليم متقدم (%)
			الطلاب الملتحقين بالدكتوراه أو ما يعادلها (% من إجمالي طلاب التّعليم العالي)			البطالة في أوساط القوى العاملة الحاصلة على تعليم متقدم (%)
		الموارد البشرية	متوسط عدد الطلبة لكلّ معلم في التّعليم العالي		جودة الجامعات	التعاون بين الجامعات والقطاعات في مجالات الأبحاث والتطوير
			الباحثون المتخصصون في التّعليم العالي (%)			عدد الجامعات المصنفة عالمياً في الدولة
					كفاءة الطلاب	نسبة الطلاب الملتحقين بجامعات مصنفة عالمياً (%)
						نسبة انتقال الطلاب إلى الدولة (%)
البحث والتطوير والابتكار	البحث والتطوير	مدخلات البحث والتطوير	الإنفاق على البحث والتطوير (% من الناتج المحلي الإجمالي)	الابتكار المجتمعي	مدخلات الابتكار المجتمعي	سهولة حماية مستثمري الأقلية
			متوسط الإنفاق على البحث والتطوير لكلّ باحث (بالآلاف / الدولار الأمريكي)			صفقات الأعمال المشتركة / التحالفات الاستراتيجية
			عدد الباحثين في القوى العاملة (المتوسط لكلّ ألف فرد)			واردات سلع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (% من واردات السلع)
			خريجو البرامج التكنولوجية والعلمية والهندسية والصناعية في التّعليم العالي (%)			الإنفاق على برمجيات الكومبيوتر (% من الناتج المحلي الإجمالي)
			صافي الواردات عالية التقنية (% من مجموع التبادل التجاري)			كثافة الأعمال الجديدة
		مخرجات البحث والتطوير	متوسط المستندات لكلّ باحث		مخرجات الابتكار المجتمعي	عدد طلبات تسجيل العلامة التجارية (لكلّ مليار من الناتج المحلي الإجمالي)
			متوسط الاستشهادات لكلّ مستند أو مرجع بحثي			عدد الأفلام الروائية الوطنية المنتجة (لكلّ مليون نسمة من البالغين)
			المتغير المركب H للاستشهاد العلمي			منتجات قطاع الطباعة والنشر (% من إجمالي المنتجات الصناعية)
			تصنيف أس جي آر لأفضل مجلة علمية في الدولة			صادرات سلع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (% من صادرات السلع)

المؤشّر الفرعي	أبعاده	تصنيف البعد	مؤشّرات الأداء	أبعاده	تصنيف البعد	مؤشّرات الأداء
			جودة مؤسسات البحث العلمي			
			طلبات تسجيل براءات الاختراع لكلّ مليون نسمة			
	الابتكار في الإنتاج	مدخلات الابتكار في الإنتاج	الإنفاق على البحث والتطوير في مؤسسات الأعمال (% من الناتج المحلي الإجمالي)	الابتكار في الإنتاج	مخرجات الابتكار في الإنتاج	عائد حقوق الملكية الفكرية (% من مجموع التبادل التجاري)
			تمويل البحث والتطوير من مؤسسات الأعمال (%)			عدد التصاميم المقدمة (لكلّ مليار من الناتج المحلي الإجمالي)
			عدد الباحثين في قطاع مؤسسات الأعمال (%)			درجة تعقيد العمليات الإنتاجية
			الاستثمارات الأجنبية المباشرة ونقل التكنولوجيا			مستوى التسويق
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	مخرجات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	مدخلات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	السكان الذين يتمتعون بتغطية شبكات الهاتف المحمول (%)	مخرجات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	استخدامات الأفراد	نسبة مستخدمي الإنترنت (%)
		البنية التحتية	نطاق التردد الدولي للإنترنت لكلّ مستخدم (كيلوبايت/ ثانية)			استخدام شبكات التواصل الاجتماعي الافتراضي
			عدد الخوادم الآمنة للاتصال بالإنترنت (لكلّ مليون نسمة)			استخدام الإنترنت في التعاملات بين الأفراد والشركات
		تنافسية القطاع	سلة أسعار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات		استخدامات الحكومة والمؤسسات	استيعاب المؤسسات للتكنولوجيا الحديثة
			التنافسيّة في قطاعي الإنترنت والهاتف			مؤشّر الخدمات الحكومية الإلكترونية
			القوانين المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات			نجاح الحكومة في نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
		الاشتراكات	اشتراكات الهاتف الثابت لكلّ مقيم			معدّل تنصيب البرمجيات غير المرخصة
			اشتراكات الهاتف المحمول لكلّ مقيم		التأثير التنموي	براءات الاختراع في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)لكلّ مليون نسمة(
			الاشتراكات الأرضية (الثابتة) بالإنترنت ذاتِ النطاق العريض لكلّ مقيم			تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على نماذج الأعمال
			الاشتراكات بالإنترنت ذاتِ النطاق العريض عبر الأجهزة المحمولة لكلّ مقيم			التأثيرات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات

المؤشّر الفرعي	أبعاده	تصنيف البعد	مؤشّرات الأداء	أبعاده	تصنيف البعد	مؤشّرات الأداء
الاقتصاد	التنافسيّة المعرفية	البنية التحتية الاقتصادية والمنافسة	سهولة مزاولة الأعمال	الانفتاح الاقتصادي	الاقتصاد الإبداعي	صافي الصادرات عالية التقنية (% من مجموع التبادل التجاري)
			سهولة إنفاذ العقود والاتفاقيات			صادرات الخدمات الإبداعية (% من إجمالي تجارة الخدمات)
			إجمالي تكوين رأس المال الثابت (% من الناتج المحلي الإجمالي)			قيمة ونسبة صادرات السلع الإبداعية (% من مجموع التبادل التجاري للسلع)
			مؤشّر الأداء اللوجستي		التبادل التجاري	التجارة (% من الناتج المحلي الإجمالي)
			مستوى المنافسة المحلية			العوائق غير الجمركية
			توفر أحدث التقنيات	التمويل والقيمة المضافة	التمويل والضرائب	إجمالي معدّل الضرائب (% من الربح التجاري)
		المقومات التنافسية	تأثير قوانين الأعمال على الاستثمار الأجنبي المباشر			سلامة النظام المصرفي
			صافي التدفقات الواردة من الاستثمار الأجنبي المباشر (% من الناتج المحلي الإجمالي)			الائتمان المحلي للقطاع الخاص (% من الناتج المحلي الإجمالي)
			المؤشّر العالمي لريادة الأعمال			الودائع المصرفية (% من الناتج المحلي الإجمالي)
			الاستثمار السنوي في خدمات الاتصالات (% من الناتج المحلي الإجمالي)		القيمة المضافة المحلية	العمالة الماهرة (%)
			توفر رأس المال الاستثماري			القيمة المضافة للتصنيع (% من الناتج المحلي الإجمالي)
البيئات التمكينية	السياسة والمؤسسات	السياسة	الاستقرار السياسي العام وغياب العنف والإرهاب	الاقتصاد والمجتمع	تكافؤ الجنسين	مشاركة الإناث إلى الذكور في البرلمان (%)
			فعالية الحكومة			مؤشّر التكافؤ بين الجنسين في التّعليم (إتمام المرحلة الثانوية العليا على الأقل)
		المؤسسات	الاستقلال القضائي			مشاركة الإناث إلى الذكور في القوى العاملة(%)
			جودة الإطار التنظيمي	الصحة والبيئة	البيئة	انبعاثات الغازات الدفيئة (المعدّل للفرد)
			المؤشّر العالمي لحرية الصحافة			استهلاك الطاقة في القطاع السكني (غيغا جول لكلّ منزل)
	الاقتصاد والمجتمع	التمكين	القرائية (%)			استهلاك الطاقة المتجددة (% من إجمالي الاستهلاك النهائي للطاقة)
			متوسط سنوات التمدرس		الصحة	وفيات الأطفال دون سن الخامسة (لكلّ ألف ولادة لطفل حي)
			نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي (بالدولار الأمريكي)			العمر المتوقع عند الولادة (بالسنوات)
			البطالة (%)			
			الشباب غير الموظفين أو العاطلين عن العمل أو خارج التّعليم والتدريب (%)			

الملحق رقم (2) ارتباط بيرسون بين المؤشّر العام للمعرفة والمؤشّرات الفرعية

المؤشّرات		المؤشّر العام للمعرفة	المؤشّرات الفرعية لمؤشّر المعرفة العالمي							
			الاقتصاد	البيئات التمكينية	التّعليم العالي	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	التّعليم قبل الجامعي	البحث والتطوير والابتكار	التّعليم التقني والتدريب المهني	دليل التنمية البشرية	مؤشّر التنافسيّة العالمية
المؤشّر العام للمعرفة	Pearson Correlation	1	.959**	.599	.884*	.787	.669	.318	.875*	.463	.791
	Sig. (2-tailed)		.003	.209	.020	.063	.147	.539	.022	.356	.061
	N	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
الاقتصاد	Pearson Correlation	.959**	1	.460	.787	.757	.707	.228	.815*	.336	.712
	Sig. (2-tailed)	.003		.358	.063	.081	.116	.664	.048	.515	.112
	N	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
البيئات التمكينية	Pearson Correlation	.599	.460	1	.686	.407	.054	.355	.511	.434	.646
	Sig. (2-tailed)	.209	.358		.133	.423	.918	.490	.300	.390	.165
	N	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
التّعليم العالي	Pearson Correlation	.884*	.787	.686	1	.662	.459	.711	.595	.679	.941**
	Sig. (2-tailed)	.020	.063	.133		.152	.360	.113	.213	.138	.005
	N	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	Pearson Correlation	.787	.757	.407	.662	1	.205	.243	.679	.730	.773
	Sig. (2-tailed)	.063	.081	.423	.152		.697	.643	.138	.099	.071
	N	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
التّعليم قبل الجامعي	Pearson Correlation	.669	.707	.054	.459	.205	1	-.031	.681	-.221	.193
	Sig. (2-tailed)	.147	.116	.918	.360	.697		.953	.136	.674	.714
	N	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

المؤشّرات		المؤشّر العام للمعرفة	المؤشّرات الفرعية لمؤشّر المعرفة العالمي							دليل التنمية البشرية	مؤشّر التنافسيّة العالمية
			الاقتصاد	البيئات التمكينية	التّعليم العالي	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	التّعليم قبل الجامعي	البحث والتطوير والابتكار	التّعليم التقني والتدريب المهني		
البحث والتطوير والابتكار	Pearson Correlation	.318	.228	.355	.711	.243	-.031	1	-.131	.727	.761
	Sig. (2-tailed)	.539	.664	.490	.113	.643	.953		.804	.101	.079
	N	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
التّعليم التقني والتدريب المهني	Pearson Correlation	.875*	.815*	.511	.595	.679	.681	-.131	1	.174	.453
	Sig. (2-tailed)	.022	.048	.300	.213	.138	.136	.804		.741	.367
	N	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
دليل التنمية البشرية	Pearson Correlation	.463	.336	.434	.679	.730	-.221	.727	.174	1	.856*
	Sig. (2-tailed)	.356	.515	.390	.138	.099	.674	.101	.741		.030
	N	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
مؤشّر التنافسيّة العالمية	Pearson Correlation	.791	.712	.646	.941**	.773	.193	.761	.453	.856*	1
	Sig. (2-tailed)	.061	.112	.165	.005	.071	.714	.079	.367	.030	
	N	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

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

.(Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed .*

واقع استخدام الوسائط المتعددة لتدريس العلوم في المرحلة المتوسّطة بمحافظة الأحساء

د. عمر موسى الحسن عمر
أستاذ تقنيات التعليم المشارك
جامعة الملك فيصل بالأحساء

المقدمة

إنّ الانّفجار المعرفي في الوقت الحاضر يؤكّد مدى تأثير المستحدثات التقنية على الحياة اليومية حيث أصبحت واقعاً ملموساً في جميع جوانّبها، مما يعني أنّ الحياة تتسم بسمة التغيير بصورة واضحة جلية، وبالتأكيد لقد واكب الواقع التعليمي هذا التّغيير وقد حتم هذا الوضع ضرورة أنّ تواكب العمليات التعليمية لهذا التغيير في شتّى ميادينها، وممّا شمله التغيير استراتيجيات التدريس وطرائقه وما يتعلق بهما من أساليب مختلفة لا بدّ للمعلّم والمتعلّم أنّ يتبعها، وعليه فانّ تقديم عمليتي التعليم والتعلم داخل قاعة الدراسة وخارجها سيتضمن الكثير من التغييرات لتناسب عرض المقرّرات الدراسية ومحتوياتها.

وانّ الاهتمام بتوظيف الوسائط المتعدّدة في العملية التعليمية أصبح من الضرورات الملحة في العصر الحالي، نظراً لما تتمتّع به من إثارة وتنّوع للمعلومات التي يمكن انّ تقدّمها، كما أنّ استخدامها من وجهة نظر التربويين يدعم عملية التعلم ويعززها من خلال ممارسة العمليات التعليمية وأنّماط النشاط المتعددة لتعلم المفاهيم والحقائق والمهارات، ففي مجال العلوم الطبيعية يرى بعض التربويين أهمّية الوسائط المتعدّدة كوسيط تعليمي يلعب دورًا مهمًا في استثارة اهتمام الطلاب، وزيادة خبرتهم العلمية، وبناء المفاهيم العلمية السليمة، وإشباع حاجاتهم العملية، وفي هذا السياق، فقد أشار كلّ

من بيتر وبيرسون (Bitter & Pierson) (2007،141) إلى انّه عندما تم توظيف الحاسوب في تدريس مادة العلوم وبطرق متنوّعة بهدف مساعدة الطلاب على تعلّم الحقائق العلمية وإعطائهم خبرة في العمليّات العلمية، فقد أظهر التدريس المعزّز بالحاسوب أثرًا إيجابيًا في التحصيل لدى طلبة المستوى الثانّوي.

ومن واقع متابعة العمليات التعليمية والانّفجار المعرفي، ومن ملاحظة التطور المتزايد في المستحدثات التقنية وبرامجها يلاحظ تأثير التقنية على شتّى جوانّب العمليّات التعليمية وأصبح أمر توظيف تقنيات التّعليم في العمليات التعليميّة المختلفة واقعاً معيشًا، ولعلّ من الأسباب التي تدعو إلى توظيفها هو تغير دور المدرسة والمعلم في عصر التكنولوجيا والمعرفة، مما يجعل ضرورة توظيف الحاسوب وشبكة الأنّترنت في عمليات التعليم المختلفة في تدريس العلوم على وجه الخصوص، وعليه يتغير دور المعلم من ملقن إلى ميسّر للعميّات التّعليمية مما يزيد المشاركة الإيجابية لدى الطّلاب وزيادة الدافعية لديهم واكتشاف أنّماط تعلمهم.

وفي هذا الصدّد وبعد المسح الذي قام به الباحث في اطّلاعه على الأدب التربوي وجد إنّ بعض الباحثين قاموا بدراسة الأثر المعرفي والتحصيلي بتوظيف الحاسب في التدريس أو العلميات الإدارية في التعليم واستخدام بعض البرامج أو التطبيقات ومن بينها الوسائط المتعددة بغرض التّعرف على جوانّبها الإيجابية والسلبية، والوقوف على الجوانّب السّلبية، لمحاولة تلافيها مستقبلاً من خلال إخضاعها باستمرار للدراسة والتقويم، وقد لاحظ الباحث أنّ هنالك تبايناً كبيراً في النتائج حيث صنّفها إلى دراسات متعلّقة باستخدام الحاسوب وأخرى متعلّقة بالوسائط المتعدّدة، فوجد إنّ الدراسات المتعلّقة بالحاسوب التي توصّل إليها بعض أولئك الباحثين في دراساتهم، منها دراسات لها أثرها على تحصيل الطلاب وأظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية ممّا زاد معدّل التحصيل لدى الطلاب كدراسة كلّ من الرشيد (2007)، والعنزي (2004)، في حين لم يثبت بعضها الآخر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطّلاب، كما في دراستي السويلم (2002) واللّهيب (2000)،

بينما أظهرت دراسة كلّ من الدايل (2008) والخثلانّ (2012) عدم رضا المعلّمين عن التدريب وقلة البرمجيات التعليمية وخاصة المنتجة محلياً، وفي ذات الوقت أظهرت نتائج دراسة الهدلق (2003) إنّ استخدام المعلّمين للحاسوب أفضل من استخدام المعلّمات له في تدريس العلوم. ومن خلال نتائج الدراسات أعلاها اتضح إنّ هنالك اتفاق على فوائد تجارب استخدام الحاسوب في التعليم في الدول العربية حيث أظهرت مدى الاستفادة منها، رغماً من مواجهة التجارب في بداية تطبيقها لبعض التحديات والمعوقات تمثلت في عدم كفاية التدريب والتخطيط ليقابل التطبيق الصحيح لبرامج الحاسوب، وعدم توافر البرمجيات الحاسوبية المناسبة للاستخدام في التدريس.

أمّا نتائج الدراسات التي تناولت الوسائط المتعدّدة والتي أثبتت الدور الإيجابي لها في زيادة معدّل التحصيل كدراسة كلّ من قنديل (2001)، والسحيم (2001)، والدعليج (2003)، وسيد أحمد (2004)، وشامبرز وآخرون (2005) (Chambers & etc)، الدوسري (2006)، وحميض (2007)، والعريشي (2010)، ومحمد علي (2011)، وأكّدت دراسة الخوالدة (2015) على تنمية التفكير الناقد، وأظهرت دراسة رمضانّ رضا المعلّمين عن التدريب باستخدام الوسائط المتعدّدة وبينما أظهرت دراسة اللبانّ (2016) عدم وجود معوقات في استخدامها في التّدريس، وبناءً على ما توصّل إليه أولئك الباحثون من نتائج وما أفرزته دراساتهم من توصيات ومقترحات، فقد جاءت فكرة هذه الدراسة التي تسعى إلى استقصاء عن درجة توظيف المعلّمين والمعلّمات للوسائط المتعدّدة في تدريسهم مقرّرات العلوم لطلاب وطالبات المرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة

في ضوء ما سبق من نتائج البحوث والدراسات التي وردت في مقدّمة هذه الدراسة وبما أنّ الوسائط المتعدّدة أصبحت جزءاً من العملية التعليمية ولتحقيق ذلك بدأت العديد من وزارات التربية والتعليم في دول العالم ومنها المملكة العربية السعودية بدمج

وسائط التعلم الإلكترونية في مناهجها لتفعيل العملية التعليمية التعلمية، ولكن لا توجد دراسات حول واقع استخدامها التي تعتبر ضرورية للتأكّد من الاستخدام الأمثل لها ومساعدة المعلّمين في دمجها بصورة فعالة فقد برزت الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة، التي تحاول أنّ تجيب عن السؤال الرئيس، ما واقع استخدام الوسائط المتعدّدة لتدريس العلوم في المرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع استخدام الوسائط المتعدّدة لتدريس العلوم في المرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات، من خلال:

1. التّعرف على درجة وضوح مفهوم الوسائط المتعدّدة لدى معلّمي ومعلّمات العلوم بالمرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء في تدريس العلوم.
2. الكشف عن الفروق في استخدام الوسائط المتعدّدة في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء تعزى إلى النوع الاجتماعي (معلمون، ومعلّمات).
3. الكشف عن معوقات استخدام معلمي ومعلّمات العلوم بالمرحلة المتوسّطة بمحافظة الأحساء للوسائط المتعددة في تدريسهم.

أسئلة الدراسة

1. ما درجة وضوح مفهوم الوسائط المتعددة من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات العلوم بالمرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء؟
2. ما درجة استخدام الوسائط المتعددة في التدريس من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات العلوم بالمرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء؟

3. توجد فروق في استخدام معلمي ومعلّمات العلوم بالمرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء للوسائط المتعددة في تدريسهم باختلاف النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى).

4. ما المعوقات التي تحول دون استخدام معلّمي ومعلّمات العلوم بالمرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء للوسائط المتعددة في تدريسهم؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمّية هذه الدراسة في حيوية وأهمية الموضوع الذي تطرحه، من حيث الحاجة إلى تطوير أداء معلمي العلوم في المرحلة المتوسّطة وذلك من خلال استخدام الوسائط المتعددة، كما تكمن أهمّيتها في أهمّية النّتائج التي تسعى إلى تحقيقها والتي تتمثل في الآتي:

1. يمكن أنّ تساهم في سد النقص بالمكتبة العربية بتوفير مفاهيم ومعلومات تساعد في مواكبة تسارع تقنيات التعليم المعاصرة، واستخدامها في التدريس كوسائط تعليمية للاستخدام الجماعي والفردي بحيث تعكس أفضل طرائق توظيف تقنيات التعليم.

2. يمكن أنّ تلقي هذه الدراسة الضوء على جانّب مهمّ من جوانّب العملية التربوية وهو مدى استخدام معلّمي ومعلّمات العلوم بالمرحلة المتوسّطة للوسائط المتعدّدة في التدريس. والحاجة إلى استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مادة العلوم بالمرحلة المتوسّطة، ودورها في تطوير أداء المعلّمين لهذه المادة، وفي هذه المرحلة التعليمية.

3. يمكن أنّ تفيد نتائج هذه الدراسة في مساعدة القائمين على أمر التربية في الكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي ومعلّمات العلوم بالمرحلة المتوسّطة بمحافظة الأحساء للوسائط المتعددة في تدريسهم، وسبل حلها من

خلال تحفيز المسؤولين عن التعليم لتذليل تلك العقبات التي قد تواجه المعلّمين، وجدوى ما تقدمه الوسائط المتعددة مما سيكون له الأثر الفعال في تجنّب السلبيات التي يواجهها المعلّمون في تدريسهم.

حدود الدراسة

1. الحدود المكانيّة: اقتصرت الدّراسة على محافظة الأحساء بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.
2. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلّمات العلوم بالمرحلة المتوسّطة في إدارة تعليم محافظة الأحساء.
3. الحدود الزمانيّة: العام الدراسي 1438/1437هـ الفصل الدراسي الثانّي.
4. حدود الموضوع: اقتصرت الدراسة على واقع استخدام الوسائط المتعددة في التدريس بالمرحلة المتوسّطة.

مصطلحات الدراسة

واقع: الواقع ورد في المعجم الوسيط (1972م، 1050) الواقع بمعنى «الحاصل، يقال أمر واقع». ويعرّفه الباحث بانّه الكشف عن نسبة استخدام المعلّمين والمعلّمات للوسائط المتعددة في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء.

الوسائط المتعدّدة: أورد شفيق (2008) عن جالبريث تعريف الوسائط المتعدّدة «بانّها برامج تمزج بين الكتابة والصور الثابتة والمتحرّكة والتسجيلات الصوتية والرسوم الخطية لعرض الرسالة ويستطيع المتلقّي أنّ يتفاعل معها مستعيناً بالكمبيوتر».

محافظة الأحساء: هي إحدى محافظات المنطقة الشرقية بالمملكة العربية

السعودية، وتتكون من خمس مدن: الهفوف، المبَرَّز، العيون، الجفر، والعمرانّ، وعدد من القرى والهجِر(العرفج، 1438هـ).

المرحلة المتوسّطة: هي المرحلة التّعليمية الثانّية في سلم التعليم النظامي العام بالمملكة العربية السعودية، ومدّتها (3) سنوات من الصفّ الأول المتوسّط إلى الصفّ الثالث المتوسّط، ويدخلها التلميذ أو التلميذة عادة وعمره (12) سنة ويتخرّج منها وعمره (15) سنة، وتعرفها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بانّها «مرحلة ثقافية عامّة غايتها تربيه الناشئ تربية إسلامية شاملة لعقيدته وعقله وجسمه وخلقه، ويراعى فيها نموه وخصائص الطور الذي يمر به، وهي تشارك غيرها في تحقيق الأهداف العامة من التعليم». (الخثلانّ، 2012).

لمحة تاريخية

استخدام الحاسب في التعليم بالمملكة العربية السعودية

بخصوص استخدام الحاسب الآلي في التعليم بالمملكة فلقد أورد الكبش (1427هـ) أنّ مركز مصادر التعلّم والمكتبات المدرسية بوزارة التربية والتعليم عبر موقعها الرسمي على شبكة الأنّترنت http://www.informatics.gov.sa أوضح انّه بدأ إدخال الحاسب الآلي بوصفه مادة تعليمية في عام 1406 هـ في المدارس الثانّوية، وكانّ بواقع حصّة واحدة في الأسبوع، وفي عام 1417 هـ تمّ زيادة حصة إضافية لتكون بواقع حصّتين في الأسبوع في جميع صفوف المرحلة الثانّوية، ثم توالى الاهتمام بالحاسب الآلي من خلال إقامة مراكز للحاسب الآلي بالمناطق التعليمية بالمملكة، وفي العام 1419هـ تم تكوين لجنة لتطوير محتوى مادّة الحاسب الآلي وأصبح الاسم تطبيقات الحاسب الآلي ومصادر المعلومات، وقد أورد الخثلانّ (2012) انّه نتيجة لاهتمام الوزارة والقائمين عليها بالحاسب الآلي في التعليم تم تطبيق تدريس الحاسب الآلي في المرحلة المتوسّطة للعام الدراسي 1431-1432هـ بواقع حصّة أسبوعياً لكلّ صف وقد بدأ التطبيق تدريجياً من الصفّ الأوّل حتى اكتمل في العام الدراسي 137-1438هـ للصف الثالث المتوسط.

استخدام الوسائط المتعدّدة في التعليم

لا شك «أنّ التدريس باستخدام الوسائط المتعدّدة، يتيح الفرصة للمتعلّم لمواجهة قضايا وظواهر ومواقف تعليمية غير مألوفة، الأمر الذي تطلب تفسيراً من المتعلم في ضوء خبراته السابقة وخلق ما يسمّى بالتعلّم النشط والذي بدوره يمكن المتعلم من اكتساب المعلومات التي تقدّم عبر شاشات الكمبيوتر في شكلّ نصوص، وأصوات، ورسوم، وصور بأنّواعها، ولقطات فيديو، وبالتّالي قد يؤثر التّدريس بالوسائط المتعدّدة في التحصيل والفهم لدى المتعلم، بل واكتساب المهارات العملية التي تمكّنه من الاستمرارية في عمليّة التّعلم. وانّ للتدريس باستخدام الوسائط المتعدّدة دورًا في التّحصيل الدراسي للمتعلّم حيث يساعد على تكوين ثلاث روابط هي: رابطة التّرميز اللّفظي ورابطة الترميز البصري ثم الروابط المرجعية، الأمر الذي يكون خريطة للعلاقات التركيبية لنظام المعلومات بين الترميزات المختلفة، وبالتالي يساعد على اكتساب الطلاّب المعلومات وتوظيفها في حلّ المشكلات (قنديل، 2001).

الإطار النظري

اعتمدت الدراسة الحالية نظرية الترميز المزدوج للتعلّم بالوسائط المتعدّدة (Dual-Coding Theory of Multimedia Learning) حيث أورد قنديل (2001) أنّ (Paivio) يرى أنّ التعلّم يحدث بالوسائط المتعدّدة عندما يستخدم التلاميذ في تعلّمهم معلومات معروضة بشكلين مختلفين أو أكثر بغرض بناء معارفهم في مجال معيّن، كانّ يستخدم رسوم متحرّكة معروضة بصرياً مع نصوص منطوقة صوتياً، كما ينقل قنديل (2001) عن (Mayer & Sims) تطويراً لهذه النظرية يدور حول عمليّة ثلاثية توضح كيفية تكامل المادة المعروضة بصرياً مع المادّة العلمية المعروضة لفظياً داخل الذاكرة قصيرة المدى للمتعلّم على النحو الآتي: عند عرض المادة العلمية بالشرح اللفظي على المتعلم فانّه يتكوّن لديه ترميز عقلي في الذاكرة قصيرة المدى للنظام الذي وصف لفظياً، وبهذه العملية المعرفية يتمّ بناء رابطة ترميزية لفظية أي يحدث تشفيراً

لفظياً (Verbal Encoding). أما في حال عرض تلك المادة بالشرح البصري (الرسوم والصور) فانّ المتعلم يتكون لديه ترميزٌ عقليٌ للمعلومات التي تمّ وصفها بصرياً داخل الذاكرة قصيرة المدى وبهذه العملية المعرفية يتمّ بناء رابطة ترميزية بصرية أي يحدث تشفيراً بصرياً (Visual Encoding) وبذلك يبني المتعلّم في ذاكرته قصيرة المدى روابط مرجعية (Referential Connections) وبذلك يستطيع عقل المتعلّم إنّ ينشئ خريطة للعلاقات التركيبية لنظام المعلومات المعروضة بين تلك الترميزات. والشكل رقم (1) يوضح ذلك.

شكل رقم (1)

نموذج الترميز المزدوج للتعلم بالوسائط المتعدّدة

(Source: Mayer & Sims, 1994, P.390)

وقد نقل قنديل (2001) عن Mayer & Sims انّهما يعتقدانّ انّه عندما يكلف التلميذ بحل مشكلة ما فانّ أداءه في ذلك يعتمد على الأنّواع الثلاثة من الروابط (اللفظية، والبصرية، المرجعية) التي تمّ تكوينها كما سبق توضيحه. ولذلك فانّ استراتيجيات التدريس وطرائقه التي تسهل تكوين تلك الأنّواع الثلاثة من الروابط تزيد من أداء المتعلم في حلّ تلك المشكلة أو إجابة عن الأسئلة الخاصة بها.

ومما سبق يُستخلص إنّ التدريس باستخدام الوسائط المتعدّدة يوفّر أنّواعاً كثيرة من الترميزات والروابط يتوقّع أنّ ينتج عن استخدامها أداءً أفضل من قبل المتعلم..

وفي هذا الصدد أورد كلّ من رونتري (1984)، وعزمي(2001)، وأبو الحسن (1998) والنجدي، وراشد، وعبد الهادي (1999) انّه عند تصميم البرامج التعليمية بالوسائط المتعدّدة يجب التركيز على الوسائط التي تحقق النتائج التعليمية المحددة، فمثلاً الوسيط الصوتي سهل في تسجيله وتضخيمه وتقليل سرعته وقد تستخدم في الوسائط المتعدّدة أصواتاً طبيعية أو صناعية أو موسيقية، أما الوسيط النصي فتبرز أهمية استخدامه في

برامج الوسائط المتعدّدة سواء أكانّت عناوين أم خطوط رئيسة، أم قوائم أم تعليمات لشرح محتوى تعليمي محدد مع مراعاة عدم استخدام الفقرات الطويلة واستخدام الخطوط المعتدلة، والتباين اللوني والتعليل بين الخطوط المزخرفة مع التأكيد دائماً على الجمع بين الرسوم أو الصور والنصوص الشارحة لها في نفس الشاشة. وبالنسبة لوسائط الرسوم والصور الثابتة فهي وسائط مرتبة ذات بعدين لتمثيل الواقع دون حركة ومن أهم أشكالها الصور المطبوعة، والصور الفوتوغرافية والشخصية، والرسوم الثابتة مثل: الكاريكاتير، والرسوم المسلسلة، والتخطيطية والخرائط، والرسوم البيانّية جميعها تعد تمثيلاً حرًّا بالخطوط لفكرة أو للتعبير عن المعنى، وتتميز بقدرتها على التسجيل والتعبير الدقيق للشيء وإتاحة الفرصة لاكتساب معارف ومهارات عملية وتقريب المعانّي للمتعلم، ثم يأتي دور وسائط الرسوم المتحرّكة فهي بمثابة سلسلة من الصور والرسوم الثابتة والمعدة مسبقاً لعرضها على شاشة الكمبيوتر في تتالٍ وتتابع وسرعة منتظمة ينتج عنها إيحاء بالحركة حيث تساعد في توضيح الحركات غير المرئية، والعلاقات والعمليات المجردة في المفاهيم العلمية وتوفير الخبرات البديلة للخبرات الواقعية، كما تعرض الحركة كاملة، كما يحدث في الواقع فعلاً الأمر الذي يجعلها تسهم في اكتساب المعرفة وتنمية المهارات العملية وتعلمها لدى الطلاب.

أما الفيديو فعرفه سلامة (1424هـ) بانّه مجموعة من اللقطات الثابتة للأشياء الحقيقية بحيث يتمّ عرضها بسرعة معيّنة لتظهر وكانّها متحركة، فيما أظهر كل من شفيق(2008) والطويجي (2001) عدداً من مميزاته حيث انّه يعمل على إعادة صياغة وتصوير الأحداث بطريقة مثيرة تكسبها صفة الواقعية، بالإضافة لأنّه يقدم خبرة مشتركة للمشاهدين فتعمل على تقريب الفروق في الخبرات بين أفراد الجماعة الواحدة.

وقد أورد عبد المنعم (1998) انّه اتفق العديد من التربويين على أنّ التدريس باستخدام الوسائط المتعدّدة يخلق التفاعل النشط الإيجابي والمتبادل بين المتعلم والبرنامج التعليمي من خلال الممارسة والتدريب، والمحاكاة، وحل المشكلات، وحرية التعامل مع

المحتوى التعليمي، وانّ ما توفّره الوسائط المتعدّدة من بيئة تعليمية فعالة تسمح للمتعلّم بالاستعراض والبحث، والتعلم، فهي توفر له بيئة ثنائية الاتجاه في الحد الأدنى فضلاً عن انّ التدريس باستخدامها يدعم مفهوم البنائية باعتبار انّ التعلم يحدث عندما يكون المتعلّم أكثر نشاطاً وقدرة على بناء هيكله المعرفي بنفسه وهذا يؤكّد على خطوه الذاتي ممّا يؤكد الفردية التي تصنّف ضمن خصائص الوسائط المتعدّدة، وبالتالي يتمّ بناء المعني لدى المتعلم من خلال المشاهدة الهادفة والتفاعل مع العروض واللقطات، والنصوص، والأصوات، والتصفّح، والبحث عن المعرفة بحرية داخل البرنامج.

الدراسات السابقة

من واقع المسح الذي قام به الباحث للدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية سيتمّ تناول الدراسات التي تعرضّت لاستخدام برمجيات الحاسوب في التدريس الصفّي وخاصة مدى الاستفادة من استخدام الوسائط المتعدّدة في تدريس الموادّ بالتركيز على مقرّر العلوم بالتعليم العام في المملكة والمحيط الإقليمي في دول الخليج، وفيما يلي سيتمّ تناولها

هدفت دراسة السحيم، فاطمة بنت محمد(2001) إلى معرفة أثر التدريس باستخدام برنامج حاسوبي على تحصيل الطالبات بمادة العلوم مقارنة بالطريقة التقليدية عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل، وتمّ اختيار عيّنة الدراسة من طالبات الصفّ الرابع الابتدائي والبالغ عددهن (123) طالبة حيث تم تقسيم إلى ضابطة وتجريبية، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طالبات المجموعتين في مجال الاختبار لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات تحصيل طالبات المجموعتين في المستويات الأربعة (التذكّر والفهم والتحليل والتطبيق).

وأكّدت نتائج دراسة حميض، أسماء خليل (2007) زيادة التحصيل من واقع استقصاء أثر ثلاث طرق لعرض المعلومات باستخدام الوسائط المتعدّدة، وأثر المستوى التحصيلي

السابق في الفيزياء على اكتساب طالبات الصفّ العاشر من التعليم الأساسي للمفاهيم الفيزيائية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي حيث صمّمت الباحثة برمجية متعدّدة الوسائط باستخدام برامج (Sound،Adobe Photoshop ،Paint ،Macromedia Flash Forge) وتكوّنت عيّنة الدراسة من (100) طالبة من طالبات مدرسة الدر المنثور الخاصة في عمانّ، قسمت إلى ثلاث مجموعات الأولى درست باستخدام الرسوم المتحرّكة المقترنة بالنص المقروء والمسموع، والثّانّية درست باستخدام الرسوم الثابتة المقترنة بالنص المقروء والمسموع، والثّالثة درست باستخدام الرسوم المتحرّكة المقترنة بالنص المقروء فقط. وبعد تطبيق التجربة تمّ تطبيق اختبار تحصيلي على موضوعات الأثر المغناطيسي للتيار الكهربائي، وظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) لصالح المجموعة الثالثة التي درست باستخدام الرسوم المتحرّكة المقترنة بالنّص المقروء فقط على المجموعتين الأولى والثانّية وعزت الباحثة ذلك إلى الأثر الإيجابي للرسوم المتحرّكة من جهة والأثر السلبي للإسراف في المؤثرات الحسية (نصوص، رسوم، أصوات) عند استعمال الوسائط المتعدّدة.

توصّلت نتائج دراسة العريشي، أيمن بن علي (2010) إلى زيادة تحصيل التلاميذ في مادة العلوم للصف السادس الابتدائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق) وفي مجمل اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مدى وجود فروق في تحصيل تلاميذ الصفّ السادس الابتدائي الذين درسوا وحدة من مقرّر العلوم باستخدام الوسائط المتعدّدة والتلاميذ الذين درسوا بالطريقة التقليدية عند المستويات الدنيا للمعرفة في تصنيف بلوم، واستخدم الباحث المنهج التجريبي وتمّ اختيار عيّنة قصدية من(41) تلميذاً من إحدى مدارس تحفيظ القرانّ بمدينة جازانّ تمّ توزيعهم لمجموعتين تجريبية وضابطة.

وقد أكّدت نتائج دراسة رمضانّ، هانّي محمد السيد. (2010) فاعلية تدريب مجموعة البحث من المعلّمين على استخدام الوسائط المتعدّدة في التدريس وفي تنمية

الأداء المهاري لدى التلاميذ، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية في الأداء المهاري للتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية، حيث هدفت إلى التعرّف على صعوبات وواقع استخدام معلّم العلوم الوسائط المتعدّدة وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة، ومعرفة مدى تأثير التدريب على تنمية الأداء المهاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس محافظة الدقهلية بمصر، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (23) معلماً و(80) تلميذاً وتلميذه تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية درست وحدة الكهربية بمنهج العلوم عن طريق المعلّمين المدرّبين على استخدام الوسائط المتعدّدة ومجموعة ضابطة درسوا نفس المحتوى العلمي عن طريق المعلّمين غير المدرّبين، حيث أتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي، باستخدام استبانّة عن الصعوبات التي تواجه معلم العلوم لاستخدام الوسائط المتعدّدة، وأخرى عن الاحتياجات التدريبية، وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري للتلاميذ.

اتفقت نتائج دراسة محمد علي، عوض مصطفى (2011) في زيادة التحصيل باستخدام الوسائط المتعدّدة في التدريس مع دراسة كلّ من السحيم (2000) العريشي (1431هـ) حميض (2007)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام البرامج التعليمية بالوسائط المتعدّدة في التحصيل الدراسي لدى طلاب كلّية التربية بجامعة السودانّ للعلوم والتكنولوجيا قسم التربية التقنية المستوى الثانّي، في مادّة أساسيات الهندسة الكهربائية، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي حيث تمّ التطبيق على عيّنة من (30) طالب ثم قام الباحث بإجراء اختبار تحصيلي قبلي وبعدي لمجموعة واحدة، وتوصّلت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي بين متوسّطي درجات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، كما توصلت إلى أنّ المتعلّم يتنقل بسهولة عند استخدام البرامج التعليمية بالوسائط المتعدّدة في التدريس.

واختلفت نتائج دراسة الدعيلج، مها بنت عبداللّه (2003) مع الدراسات في الفقرة السابقة حيث توصّلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل طالبات بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برمجية الحاسوب والمجموعة

الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في المستويات المعرفية الثلاثة: التذكر، والفهم، والتطبيق، وفي مجمل الاختبار التحصيلي، من خلال استقصاء أثر استخدام برمجية منتجة محلياً على تحصيل طالبات الصفّ الثانّي متوسط في مادّة الرياضيات، وتكوّنت عينتها من (70) طالبة في مدينة الرياض، تمّ توزيعهن بالتساوي على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، رغماً من أنّها توصّلت إلى وجود فروق في الزمن المستغرق في تعلم وحدة «تطبيقات على الأعداد النسبية» بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة قنديل، أحمد إبراهيم (2001) اتجهت إلى منحى قياس القدرة الابتكارية بالإضافة إلى التحصيل وذلك باستقصاء تأثير التدريس بالوسائط المتعدّدة على التحصيل للعلوم والقدرات الابتكارية والوعي بتكنولوجيا المعلومات، وتمّ اختيار عيّنة عشوائية بلغ عددها (144) تلميذاً بالصفّ الثالث الإعدادي من مدارس كفر الشيخ بمصر للعام الدراسي (2000-2001)، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بالتطبيق على مجموعتين تجريبية درست بالوسائط المتعدّدة وأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وطبق عليهما ثلاثة اختبارات قبلياً وبعدياً لقياس كل من التحصيل في العلوم، والقدرات الابتكارية، والوعي بتكنولوجيا المعلومات، وأسفرت الدراسة عن عدّة نتائج أهمها: عدم وجود فروق في التحصيل في العلوم بين المجموعتين ممّا يعني تساوي تأثير الوسائط مع التدريس المعتاد في التحصيل، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في القدرة الابتكارية، بينما وجدت فروق في مقياس الوعي بتكنولوجيا المعلومات لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ذات المنحى أكّدت نتائج دراسة سيد أحمد، السيد محمد بيومي (2004) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختباري التفكير الابتكاري ومقياس حبّ الاستطلاع وذلك لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار ككلّ وكلّ بعد على حده، حيث هدفت الدراسة

إلى التعرف على أثر تدريس وحدة الطاقة وصورها باستخدام الوسائط المتعدّدة في تنمية الابتكار العلمي وحبّ الاستطلاع العلمي في العلوم، وسعت الدراسة للتحقّق من الفرض الرئيس توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختباري التفكير الابتكاري ومقياس حبّ الاستطلاع وذلك لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار ككلّ وكلّ بعد على حده. وطبقت الدراسة على عيّنة بلغت (3) تلميذ لكلّ مجموعة بمدرسة الحرية الابتدائية بإدارة مينا القمح التعليمية بمصر.

واتفقت نتائج دراسة عطا، محمد محمود محمد (2007) في تنمية الذكاء مع دراسة كلّ من قنديل (2001) وسيد أحمد (2004) حيث توصلت إلى أنّ البرنامج متعدد الوسائط له فاعلية أعلى في تنمية الذكاء الرياضي المنطقي لدى الأطفال ذوي الذكاء الرياضي المنطقي المرتفع بالمقارنة بالأطفال ذوي الذكاء الرياضي المنطقي المتوسط، من واقع إعدادها برنامج كمبيوتري متعدّد الوسائط لمساعدة معلّمات رياض الأطفال على اكتشاف وتنمية بعض مجالات الذكاءات المتعدّدة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي على مجموعة تجريبية واحدة وذلك بتطبيق البرنامج متعدد الوسائط كتطبيق قبلي ثم بعدي، وطبق على عيّنة من (30) طفل وطفلة من المستوى الثانّي للروضة بمصر. كما أظهرت النتائج انّ البرنامج لم يحقق فاعلية أعلى في تنمية الذكاء البصري المكانّي الأطفال ذوي الذكاء البصري المكانّي المرتفع بالمقارنة بالأطفال ذوي الذكاء البصري المكانّي المتوسط.

وجاءت نتائج دراسة الخوالدة، ناصر أحمد ضاعن. (2015). لتؤكد أثر استخدام الوسائط المتعدّدة في التفكير الناقد حيث أظهرت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية التي درست استراتيجية الوسائط المتعدّدة بالتحصيل والتفكير الناقد على المجموعة الضابطة، وقد هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجية الوسائط المتعدّدة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصفّ العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية بعمانّ الثانّية بالمملكة الأردنية الهاشمية حيث تمّ بناء برنامج تدريسي

باستخدام استراتيجية الوسائط المتعدّدة، كما تمّ استخدام اختبار تحصيلي بمادة التربية الإسلامية واختبار تورانّس للتفكير الإبداعي، تمّ إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثانّي من العام الدراسي 2011-2012، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (62) طالباً تمّ اختيارهم بطريقة قصدية قسمت لمجموعة ضابطة بلغ عددها (34) طالباً تمّ تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية بلغت (28) طالباً درست باستخدام استراتيجية الوسائط المتعدّدة.

أمّا دراسة اللبانّ، فرج حفظي حسن. (2016) فقد هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام الوسائط المتعدّدة بالتدريس في أقسام اللغة العربية في كلّيات التربية من وجهة نظر المدرّسين والمدرّسات، تكوّنت عيّنة الدراسة من (60) مدرّسا ومدرّسة في أقسام اللغة العربية في كلّيات التربية في جامعات: القادسية، بابل، والبصرة بالعراق، واعتمّدت الباحثة المنهج الوصفي باستخدام استبانّة وزعت على أفراد العيّنة في العام الدراسي 2014-2015، وتوصلت إلى أنّ أغلب المدرّسين والمدرّسات لا يمتلكون المعلومات الكافية التي تؤهلهم لاستخدام الوسائط المتعدّدة في التدريس، وانّ استخدام الوسائط المتعدّدة في التدريس يعانّي من معوقات عدّة أبرزها عدم التهيئة الفنية لقاعات الدراسة وكثرة عدد الطلبة في الصفّ الواحد.

التعليق على الدراسات السابقة

يلاحظ بصورة عامة إنّ نتائج الدراسات أعلاه ركزت على استخدام الوسائط المتعدّدة في التدريس الصفّي على كلّ من التحصيل والقدرة الابتكارية أو الذكاء، وظهر بوضوح في جميع الدراسات أهمية استخدام الوسائط المتعدّدة في زيادة معدل التحصيل الدراسي، وتنمية القدرة الابتكارية، غير أنّ نتائج دراسة الدعيلج (2003) أظهرت عدم فاعلية استخدام برمجية منتجة محلياً على التحصيل الدراسي وقد يعزى ذلك إلى بعض القصور في تصميم البرمجية أو طريقة استخدامها، ودراسة اللبانّ (2016) التي أكّدت وجود معوقات بشرية ومادية تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس للوسائط المتعدّدة في قاعة الدرس، وبعد الاطلاع على الدّراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية يمكن تدوين الملاحظات الآتية:

1. تمّ التّركيز على الدراسات العربية من البيئة السعودية ودول المحيط الإقليمي نسبة لتشابه البيئات التعليمية وتقارب مناهجها الدراسية وتجاربها في استخدام الحاسب في التعليم.

2. تتفق أغلب الدراسات السابقة على أنّ استخدام الوسائط المتعدّدة وبرمجيات الحاسب الآلي في التدريس يعود بالأثر الإيجابي على التحصيل الدراسي لدى الطلاب في مختلف المواد التعليمية، أو تنمية الذكاء والقدرة الابتكارية لدى الطلاب كدراسة كلّ من حميض (2007)، العريشي (2010)، ومحمد علي (2011).

3. ركّزت جميع الدراسات على استخدام الوسائط المتعدّدة والحاسب الآلي في تدريس مقرّر العلوم، عدا دراستين تناولتا التربية الإسلامية واللغة العربية هما: الخوالدة (2015)، اللبانّ 2016).

4. لم تهتمّ الدراسات بمعرفة دور الحاسب الآلي على أداء المعلّم وسبل تطويره أثناء الخدمة.

5. استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي عدا دراسة اللبانّ (2016) فاستخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

6. هنالك عقبات واجهت تطبيق تجربة الحاسب في التعليم منها: نقص الأجهزة، وقلّة الإمكانّات المادية، قلّة الدورات التدريبية للمعلّمين أو عدم كفايتها، ضعف التخطيط، عدم توافر البرمجيات التعليمية وتدنّي مستوياتها، كثرة الأعباء التدريسية على المعلّمين، الاعتقاد الخاطئ حول دور معامل الحاسوب لدى بعض المعلّمين كدراسة الدايل (2008)، الخثلانّ (2012)، واللبانّ (2016).

7. اهتمّت الدراسة الحالية المرحلة المتوسّطة باعتبارها مرحلة مهمة في سيرة الطالب التعليمية فهي مرحلة وسيطة تساعد الطلاب على الاستفادة من مقرّر المرحلة الابتدائية وتساعده في الانّتقال للمرحلة الثانّوية.

8. تميّزت الدراسة الحالية بانّها استقصت آراء المعلّمين حول استخدام الوسائط المتعدّدة في المرحلة المتوسّطة من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يدرس الظاهرة كما توجد في الواقع ويتمّ وصفها وصفاً دقيقاً (الخليلي، 2012) لمناسبته لهذه الدراسة حيث يتمّ جمع البيانّات للتعرف على واقع استخدام الوسائط المتعدّدة لتدريس العلوم في المرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات عن طريق استبانّة تمّ تطبيقها للوصول إلى النتائج ثم اقتراح الحلول.

مجتمع الدراسة وعيّنتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات العلوم البالغ عددهم (533) من مكاتب التعليم الثلاثة الهفوف والمبرز والقرى بنات بمدارس محافظة الأحساء، في الفصل الدراسي الثانّي للعام الدراسي 1437-1438 هـ؛ حيث تم إرسال رابط الاستبانّة الإلكترونية لجميع أعضاء المجتمع واستجاب منهم عدد (91) معلّماً ومعلمة ممثلين لمكاتب التعليم الثلاثة، ويعزي الباحث ذلك إلى أنّ عبارات الاستبانّة كانّت أكثر تخصّصاً في الوسائط المتعدّدة خاصّة فيما يتعلق بالمفهوم والخصائص التي تميّزها والشروط الفنية والتربوية لاستخدام كلّ عنصر من عناصرها مما حدا بكثير من المعلّمين الذين ليس لديهم ثقة كبيرة بدقة معلوماتهم بالعزوف عن المشاركة وأصبح هذا العدد عيّنة ممثلة لمجتمع الدراسة.

جدول رقم (1)

يوضح أفراد عيّنة الدراسة

المعلّمين والمعلّمات		المجموع	
النوع	ذكور	إنّاث	
العدد	58	33	91
النسبة	64%	36%	100%

أداة الدراسة

قام الباحث بالاطلاع على أدوات الدراسات السابقة المتعلقة بالوسائط المتعدّدة واستخدام الحاسوب في التعليم، والأدب التربوي الخاص بموضوع الدراسة، ثم صمم الباحث استبانّة موجهة للمعلّمين والمعلّمات، واشتملت على ثلاثة مجالات هي: (مفهوم الوسائط المتعدّدة، واستخدامها، ومعوقات استخدامها)، وبلغ عدد فقراتها (35) فقرة، بهدف الكشف عن واقع استخدام الوسائط المتعدّدة لتدريس العلوم في المرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء، واستخدم الباحث سلم ليكرت الخماسي حيث كانّت الخيارات للإجابة في محوري المفهوم والمعوقات بعبارات (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة) أما خيارات الإجابة في محور استخدام الوسائط المتعدّدة في التدريس كانّ بعبارات (منخفضة جدّاً، منخفضة، إلى حدّ ما، عالية، وعالية جداً)، وتم اعتماد الاستبانّة الإلكترونية حيث أرسل رابطها إلى جميع أفراد العيّنة.

صدق أداة الدراسة

قام الباحث بعرض أداة الدراسة (الاستبانّة) على مجموعة من المحكّمين بلغ عددهم (7) من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في مجال تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس، وقد طلب الباحث من المحكّمين إبداء الرأي والملاحظات والمقترحات حول أداة الدراسة ومدى ملاءمتها لموضوع الدراسة وأهدافها، وقد حصل الباحث على بعض الآراء والمقترحات من المحكمين، وقام في ضوء ذلك بتعديل صياغة بعض الفقرات، حيث تمّ

حذف فقرات وإضافة فقرات أخرى، وبعد ذلك أصبح عدد العبارات (25) عبارة تتمتّع بمستوى صدق اتساق داخلي عالٍ بلغ (0.933).

ثبات الاستبانّة:

لمعرفة معامل الثبات للاستبانّة في صورتها النهائية بمجتمع الدراسة الحالية، قام الباحث بتطبيق طريقتي تحليل التباين (معادلة ألفا كرونباك) والتجزئة النصفية (معادلة سبيرمانّ براون)، فبين هذا الإجراء أنّ معامل الثبات بلغ (0.871) و(0.848) بالطريقتين على الترتيب، وعليه أصبحت الاستبانّة صالحة للاستخدام.

نتائج الدراسة ومناقشتها

حلّل الباحث نتائج الدراسة باستخدام المتوسطات الحسابية والانّحرافات المعيارية واختبار(ت)، من أجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة حول واقع استخدام الوسائط المتعدّدة لتدريس العلوم في المرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات.

عرض نتيجة السؤال الأول ومناقشته

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الحالية والذي نصّه: «ما درجة وضوح مفهوم الوسائط المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات العلوم بالمرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء؟»، قام الباحث بإجراء اختبار (ت) لمتوسّط مجتمع واحد حيث تمّ اعتماد أنّ القيمة المحكية هي الوسط الفرضي أيّ إنّها القيمة الوسطى للعبارة التي لها خمس خيارات (1، 2، 3، 4، 5) وهنا تمثّلها الدرجة 3، والجدول رقم (2) يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم (2)

نتيجة اختبار (ت) للحكم على درجة وضوح مفهوم الوسائط المتعدّدة لعيّنة الدراسة

العبارات	الوسط الحسابي	الانّحراف المعياري	القيمة المحكية	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
1. الوسائط المتعدّدة تعني قدرة الحاسوب على دمج مجموعة من عناصرها مع بعضها على شاشة واحدة.	3.84	.87	3	9.13	90	.00	**واضح بدرجة مرتفعة**
2. الوسائط المتعدّدة تعني دمج عنصرين أو أكثر من عناصرها.	3.97	.66	3	14.03	90	.00	**واضح بدرجة مرتفعة**
3. تنقل الوسائط المتعدّدة الطالب من متلق للمعلومة إلى باحث عنها.	3.81	.88	3	8.807	90	.000	**واضح بدرجة مرتفعة**
4. تعتبر الرسوم المتحرّكة أفضل الوسائط المتعدّدة لعرض مكونات أجهزة جسم الإنّسانّ.	3.88	.83	3	10.13	90	.00	**واضح بدرجة مرتفعة**
5. يفضل عرض الرسوم المتحرّكة مصحوبة بالتعليق الصوتي بدلاً عن النص المكتوب عليها.	4.26	.87	3	13.90	90	.00	**واضح بدرجة مرتفعة جداً**

العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المحكية	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
6. لعرض مشهد مراحل نموّ النبات من الأفضل استخدام الرسوم المتحرّكة.	3.98	1.03	3	9.04	90	.00	**واضح بدرجة مرتفعة**
7. يعتبر الواقع الافتراضي وسيلة فاعلة لمحاكاة واقع يصعب توفيره في المدرسة.	4.37	.694	3	18.89	90	.00	**واضح بدرجة مرتفعة جداً**
المجموع الكلّي	**27.35**	**3.03**	**21**	**20.01**	**90**	**.00**	**واضح بدرجة مرتفعة**

يتّضح من الجدول رقم (2) من واقع استجابات المعلّمين والمعلّمات إنّ قيمة (ت) المحسوبة (20.01) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقلّ من (0.05)، وهذا يدلّ على ارتفاع درجة وضوح مفهوم مصطلح الوسائط لديهم، وهذه النتيجة وهذه النتيجة تجيب عن سؤال الدراسة الأول.

وقد جاءت استجابات العيّنة بالموافقة بشدة على جميع فقرات أسئلة المحور فيما يخص مفهوم الوسائط المتعدّدة من التعريف الاصطلاحي الذي يركّز على عناصر الوسائط أو التعريف الذي يركز على التعريف الوظيفي وظهر ذلك خلال عرض خصائص عناصر الوسائط المتعدّدة حيث يفضل عرض الرسوم المتحرّكة مصحوبة بالتعليق الصوتي بدلاً عن النص المكتوب عليها، كما يعتبر الواقع الافتراضي وسيلة فاعلة لمحاكاة واقع يصعب توفيره في المدرسة، وجاءت نتائج دراسة حميض (2007) تؤيد تفوق الرسوم المتحرّكة المقترنة بالنص على الرسوم الثابتة المقترنة بالنص المقروء والمسموع وذلك للأثر الإيجابي

للرسوم المتحرّكة، وأيضاً يؤيد صحة مفهوم الوسائط المتعدّدة ما أورده قنديل (2001) في نظرية الترميز المزدوج للتعلّم بالوسائط المتعدّدة انّ التّعلّم يحدث بالوسائط المتعدّدة عندما يستخدم التلاميذ في تعلّمهم معلومات معروضة بشكلين مختلفين أو أكثر بغرض بناء معارفهم في مجال معين، كانّ يستخدم رسوم متحركة معروضة بصرياً مع نصوص منطوقة صوتياً. أما فيما يخصّ الواقع الافتراضي كجزء من عناصر الوسائط المتعدّدة وأهمّيته فيعرفه نوفل (2010) بانّه بيئات حسية ترتبط بعملية التخيل البصري مولدة كمبيوترياً تحاكي واقعاً يصعب توفيره في المدرسة، حيث تسمح للمشاركة بطريقة تجاوبية مع الأحداث التعليمية الجارية داخل بيئة الواقع الافتراضي التعليمية.

وقد يعزي الباحث نتيجة هذا الفرض في حصوله على الموافقة من العيّنة إلى أنّ المعلّمين والمعلّمات هم الأقرب في تطبيق المفهوم عملياً فضلاً عن الفهم النظري لمفهوم الوسائط وكذلك أنّ مستجدات ومستحدثات تقنيات التّعليم هي في تطور دائم ومستمر مما يتطلب ضرورة المواكبة وقد يكون اكتسبها المعلّمون من خلال الدورات التدريبية التي تواكب المستجدات التربوية وكيفية تطبيقها ميدانّياً.

وممّا سبق يخلص الباحث إلى أنّ درجة وضوح مفهوم الوسائط المتعدّدة واضحة لدى المعلّمين والمعلّمات بدرجة مرتفعة.

عرض نتيجة السؤال الثانّي ومناقشته

للإجابة عن السؤال الثانّي من أسئلة الدراسة الحالية والذي نصه: «ما درجة استخدام الوسائط المتعدّدة في التّدريس من وجهة نظر معلمي ومعلّمات العلوم بالمرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء؟»، قام الباحث بإجراء اختبار (ت) لمتوسّط مجتمع واحد، والجدول رقم (3) يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول رقم (3)

نتيجة اختبار (ت) للحكم على درجة استخدام الوسائط المتعدّدة لعيّنة الدراسة

العبارات	الوسط الحسابي	الانّحراف المعياري	القيمة المحكية	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
1. أستخدم الوسائط المتعدّدة من إنّتاجي.	2.91	1.17	3	-.72-	90	48.	**استخدام بدرجة متوسطة**
2. أستخدم الوسائط المتعدّدة من إنّتاج أحد زملائي بالمدرسة.	2.49	.99	3	4.86-	90	00.	**استخدام بدرجة منخفضة**
3. أعتمد بشكل رئيس على الوسائط المتعدّدة في تدريسي.	3.49	.97	3	4.86	90	00.	**استخدام بدرجة مرتفعة**
4. أستفيد من الوسائط المتعدّدة في عرض موضوعات المقرّر.	3.71	1.03	3	6.65	90	00.	**استخدام** بدرجة مرتفعة
5. أستخدم الرسوم المتسلسلة في حال تعذر وجود الرسوم المتحرّكة (مثل دروس دورات الحياة).	3.51	1.12	3	4.31	90	.00	**استخدام بدرجة مرتفعة**
6. أستخدم الصور ثلاثية الأبعاد التي تضفي واقعية للمحتوى العلمي.	2.96	1.24	3	34-.-	90	.74	**استخدام بدرجة متوسطة**

العبارات	الوسط الحسابي	الانّحراف المعياري	القيمة المحكية	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
7. أقوم بتجزئة الصور والرسومات المعقدة لكي تركز على محتوى معين دون الآخر (مثلاً التركيز على تركيب الرئة في الجهاز التنفسي).	3.33	1.04	3	3.01	90	.00	**استخدام بدرجة متوسطة**
8. أركّز على استخدام الصور الطبيعية أكثر من الرسوم المجردة في عرض المحتوى العلمي.	3.66	.96	3	6.57	90	.00	**استخدام بدرجة مرتفعة**
9. أتجنب استخدام الصور المنافية لثقافة المجتمع	4.45	.93	3	14.81	90	.00	**استخدام** بدرجة مرتفعة جداً
10. أميز العناصر المرتبطة بالأشكال التوضيحية باستخدام الألوانّ.	3.81	.855	3	9.07	90	.00	**استخدام** بدرجة مرتفعة
11. أفضل النصوص الطويلة في عرض الوسائط المتعدّدة؛ لرفع القابلية (سرعة القراءة والفهم) لدى الطلاب.	2.37	1.15	3	-5.19-	90	.00	**استخدام** بدرجة منخفضة
المجموع الكلّي	**35.18**	**6.37**	**33**	**3.26**	**90**	**.00**	**استخدام بدرجة مرتفعة**

يتّضح من الجدول رقم (3) من واقع استجابات المعلّمين والمعلّمات إنّ قيمة (ت) المحسوبة (3.261) عند مستوى دلالة (0.002)، وهي أقل من (0.05) وهذا يدلّ على ارتفاع درجة استخدام المعلّمين والمعلّمات للوسائط المتعدّدة في تدريسهم للعلوم بالمرحلة المتوسّطة، وهذه النتيجة تجيب عن سؤال الدراسة الثانّي. وانّ نتيجة هذا السؤال تتّفق مع نتائج دراسة الخوالدة (2015) حيث أنّ استخدام الوسائط المتعدّدة يزيد التفكير الناقد لدى الطلاب، ومع نتائج السحيم (2000)، العريشي (2004)، حميض (2007)، محمد علي (2011)، فضلاً عن أتفاقها مع نتائج دراسة كلّ من سيد أحمد (2004)، وعطا (2007) بانّ استخدام الوسائط المتعدّدة أدى إلى تنمية الذكاء والقدرة الابتكارية، وتختلف مع نتائج دراسة قنديل (2001)، والدعيلج (2003) في عدم زيادة التحصيل الدراسي.

لقد تباينت استجابات أفراد العيّنة في درجة استخدام الوسائط وانّحصر معظمها بين المتوسّطة والمرتفعة، وفيما يخصّ نوع الوسيط المستخدم بانّه منتجاً محلّياً أم جاهزاً كما في الفقرتين (1، 2) فجاءت بدرجة استخدام متوسطة ويغلب عليها أنّها وسائط جاهزة توفرها مراكز مصادر التعلم بالمدرسة وقد يعزي الباحث ذلك إلى أنّ المعلّمين والمعلّمات غير متخصّصين في الحاسب وهذا أمر طبيعي، أما استجابة العيّنة فيما يخص الفقرات (3-10) فقد جاءت بدرجة استخدام مرتفعة أي أنّ هنالك تنوع في أنّواع الوسائط من النصوص والرسوم والصور رغماً عن أنّ التركيز كانّ واضحاً في توظيف الرسوم المتحرّكة أكثر من غيرها وفي حال عدم توفّرها يتمّ استخدام الرسوم المتسلسلة ويعزي الباحث ذلك إلى أنّ طبيعة موضوعات العلوم في حال عدم توفّر التجارب المعملية أو عند شرح الظواهر الطبيعية فانّ الوسيط المناسب هو الرسوم المتحرّكة أو الرسوم المتسلسلة التي تفسّر تلك الظاهرة.

ويعزي الباحث الاستجابات المرتفعة إلى المعلمين والمعلّمات إنّ أغلب المعلّمين مؤهلين لاستخدام الوسائط المتعدّدة وقد يتفاوتون في رغبتهم لاستخدامها، فضلاً عن إدراكهم لأهمّيتها في إبراز الفروق الفردية بين الطلاب، حيث أنّ الوسائط المتعدّدة تتيح للطلاب فرصاً عديدة من المتعة وبالتالي تحقيق الذات لديهم، كما أنّها تساعدهم في

الاحتفاظ بالمعلومات والخبرة لفترة طويلة ومن خلالها يتمّ اكتساب المهارات وتنمي الاتجاهات لديهم وتربّي عندهم الذوق، وفي هذا الصدد يفسّر الباحث انّ الاستخدام يحتاج إلى مزيد من التطبيق والممارسة من قبل المعلّمين لفترة طويلة حتى يكتسبون المهارة مما يزيد لديهم الاهتمام لاستخدام الوسائط المتعدّدة في التدريس غير أنّ هذا الاستخدام يحتاج مهارة عالية قد لا يمتلكها بعض المعلّمين، وعليه فانّ عدم استخدام المعلّمين للوسائط وإتقانّهم لها قد يحدث لديهم ردة فعل عكسية توحي لبعضهم بصعوبة استخدامها مما يجعلهم يركنون إلى استخدام الوسائل التعليمية التقليدية التي اعتادوا عليها، أو قد تجعل بعضهم يميل إلى استخدام الوسائط المتعدّدة عند الشعور بالحاجة لاستخدامها فقط ويتجاهلها بعد ذلك.

وفي هذا الصدد يذكر العرفج وآخرون (2012، 134) انّه عندما يتمّ تصميم برامج الوسائط المتعدّدة لاستخدامها في العملية التعليمية، فانّه يراعى أنّ تتميز هذه البرامج بمجموعة من الخصائص، وهذه الخصائص تحدّد الملامح المميّزة لها، وتشتق هذه الخصائص من مجموعة من الأسس المرتبطة بنظريات التعليم والتعلم، بل من العديد من نظريات العلوم المختلفة مثل علوم الاتصال والهندسة وغيرها.

ومما سبق يخلص الباحث إلى ارتفاع درجة استخدام الوسائط المتعدّدة في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء.

عرض نتيجة السؤال الثالث ومناقشته

للتحقّق من صحّة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي نصّه:» توجد فروق في استخدام معلمي ومعلّمات العلوم بالمرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء للوسائط المتعدّدة في تدريسهم باختلاف النّوع الاجتماعي (ذكر، أنّثى)» قام الباحث أولاً بحساب الوسط الحسابي والانّحراف المعياري، ومن ثمّ قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) للفرق بين متوسّطي مجموعتين مستقلّتين، والجدول التّالي يبيّن نتائج هذا الإجراء:

جدول رقم (4)

نتيجة اختبار (ت) استخدام الوسائط لدى عيّنة الدراسة والتي تعزى إلى متغيّر النوع الاجتماعي

المجموعة	الوسط الحسابي	الانّحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
ذكور	34.24	6.94	2.16-	89	.03	توجد فروق لصالح الإنّاث
إنّاث	36.91	4.77				

يتّضح من الجدول رقم (4) من واقع استجابات المعلّمين والمعلّمات إنّ قيمة (ت) المحسوبة بلغت (-2.16) عند مستوى دلالة (0.03)، وهي أقل من (0.05) وهذا يدل على وجود فروق في استخدام الوسائط المتعدّدة في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسّطة لصالح المعلّمات، وهذه النتيجة تجيب عن السؤال الثالث. وقد اختلفت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة الهدلق (2003) التي أكّدت انّ استخدام معلّمي العلوم للبرامج الحاسوبية أفضل من المعلّمات.

قد يكون السبب في نتيجة الدراسة الحالية يعود إلى رغبة المعلّمات في استخدام الحاسوب أو اعتقادهن بانّ الحاسوب سيغير من طرائق التدريس لديهن حيث أكد الهدلق في دراسته (2003) إنّ نسبة ما يعتقدون بذلك بدرجة كبيرة أو متوسطة بلغ 94.7%، وقد يكون السبب في النتيجة لانّ الطالبات يقدمن على التعليم أكثر من الطلاب مما حدا بالمعلّمات أنّ يقمن بدمج الوسائط المتعدّدة في تدريسهن لمقابلة رغبة الطالبات، أو انّ المعلّمات لديهن اهتمام أكثر بعمليات تصميم وإعداد الدروس عن المعلّمين الذين لديهم أعمال إضافية خارج الدوام المدرسي، وقد يكون لاختلاف النظام التعليمي بين مقرّرات العلوم لدى الطلاب والطالبات دور في ذلك.

ومما سبق يخلص الباحث إلى وجود فروق في استخدام معلمي ومعلّمات العلوم بالمرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء للوسائط المتعدّدة في تدريسهم لصالح المعلّمات.

عرض نتيجة السؤال الرابع ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الحالية والذي نصه: «ما المعوقات التي تحول دون استخدام معلّمي ومعلّمات العلوم بالمرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء للوسائط المتعدّدة في تدريسهم، قام الباحث بإجراء اختبار (ت) لمتوسّط مجتمع واحد، والجدول رقم(5) يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم (5)

نتيجة اختبار (ت) للحكم على معوقات استخدام الوسائط المتعدّدة لدى عيّنة الدراسة

العبارات	الوسط الحسابي	الانّحراف المعياري	القيمة المحكية	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
1. استخدام الوسائط المتعدّدة في التدريس يقلل من سرعة توصيل المحتوى العلمي للطلاب.	1.97	97.	3	-10.15-	90	.00	**لا توجد معوقات**
2. توفر التدريب الكافي للمعلم على إنّتاج الوسائط المتعدّدة.	2.52	1.02	3	-4.54-	90	.00	**لا توجد معوقات**
3. تتوافر برامج الوسائط المتعدّدة التي تخدم مقرّرات العلوم بالمرحلة المتوسّطة.	2.89	1.15	3	-.91-	90	.36	**لا توجد معوقات**

العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المحكية	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
4. تتوافر الإمكانّات المادية لتوفير برامج الوسائط المتعدّدة الجاهزة.	2.38	1.05	3	-5.58-	90	.00	**لا توجد معوقات**
5. توفر مدرستي معامل خاصة بالحاسوب مرتبطة بالأنّترنت.	2.77	1.32	3	-1.67-	90	.09	**لا توجد معوقات**
6. تتسم مهارات التصميم للعروض التقديمية متعددة الوسائط بالضعف.	2.79	1.03	3	-1.94-	90	.056	**لا توجد معوقات**
7. يوجد مختص تقني لتقديم الدعم الفني للمعلم في استخدام الوسائط المتعدّدة في التدريس.	2.62	1.35	3	-2.72-	90	.01	**لا توجد معوقات**
8. المجموع الكلّي	18.87	4.81	21	4.23-	90	00.	**لا توجد معوقات**

يتّضح من الجدول رقم (5) من واقع استجابات المعلّمين والمعلّمات إنّ قيمة (ت) المحسوبة (-4.23) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، وهذا يدلّ على عدم وجود معوقات تحول دون استخدام المعلّمين والمعلّمات للوسائط المتعدّدة في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسّطة، وهذه النتيجة تجيب عن السؤال الرابع. وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة رمضانّ (2010) التي أكّدت فاعلية تدريب المعلّمين على استخدام الوسائط المتعدّدة في تنمية الأداء المهاري لدى لتلاميذهم، بينما تختلف مع نتائج الحسن (2004) التي أظهرت من المعوقات عدم وجود دورات تدريبية، والدايل (2008) التي أظهرت عدم رضا المعلّمين عن كفاية التدريب، والخثلانّ (2012) حيث أظهرت أنّ من المعوقات عدم رضا المعلّمين عن كفاية البرمجيات التعليمية المنتجة محلياً فضلاً عن تدنّي مستوياتها، وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة اللبانّ (2016) التي أوضحت عدم التهيئة الفنية للقاعات وكثرة عدد الطلبة في الصفّ الواحد، وعدم امتلاك أعضاء هيئة التدريس المعلومات الكافية لاستخدام الوسائط المتعدّدة.

واتضح من استجابات العيّنة عدم الموافقة على وجود معوقات بصورة واضحة لكلّ من الفقرات(2)، (4)، (7) على الترتيب مما يعني كفاية التدريب، وتوافر الإمكانّات المادية، وأيضاً وجود مختصّ تقنيّ أي عدم وجود معوقات مادية أو مالية أو بشرية، ويمكن تفسير النتيجة بسبب الاتجاه الإيجابي للمعلمين والمعلّمات بأنّ استخدام الوسائط المتعدّدة في التدريس يزيد من سرعة توصيل المحتوى العلمي كما في الفقرة (1) وما يدعم هذا الاتجاه الإيجابي للمعلمين نحو استخدام الوسائط المتعدّدة في تدريسهم انّ من بلغت أعمارهم دون 42 سنة يمثلون 74% من أفراد العيّنة ويقابل هذا العمر انّ من خبرتهم في التدريس حتى 20 سنة أيضاً يمثلون 76% حيث إنّ ارتباطهم باستخدام الأدوات التقنية أكثر حسب طبيعة أعمارهم، كما أنّ توافر برامج الوسائط المتعدّدة التي تخدم مقرّرات العلوم بالمرحلة المتوسّطة، وانّ مهارات تصميم العروض التقديمية متعددة الوسائط تتسم بالقوة كلّ هذه العوامل مجتمعة أكّدت عدم ظهور معوقات تحول دون استخدام المعلّمين والمعلّمات للوسائط المتعدّدة في تدريسهم.

ويعزي الباحث استجابات المعلّمين والمعلّمات بعدم وجود معوقات تحول دون استخدام الوسائط المتعدّدة لوعيهم بأهمية الوسائط المتعدّدة بالنسبة للطلاب، وبقدرتهم على استخدامها كما يرون أنّها تعد من الأدوار الأساسية للمعلم في تحديد نوعية تعلم طلابهم، مما يجعل المعلّمين يهتمون بتدريب الطلاب للحصول على المعرفة من طرائق مختلفة حيث أنّ الوسائط المتعدّدة تلبي حاجات الطالب التعليمية من خلال حثه على استخدامها باستمرار.

ومما سبق يخلص الباحث إلى انّه لا توجد معوقات تحول دون استخدام معلمي ومعلّمات العلوم بالمرحلة المتوسّطة بمدارس محافظة الأحساء للوسائط المتعدّدة في تدريسهم.

توصيات الدراسة

1. ضرورة المام المعلّمين باستراتيجيات استخدام الوسائط المتعدّدة في التدريس من واقع متابعتهم لتوظيفيها في المواقف التعليمية المختلفة.
2. التّنوع في استخدام الوسائط المتعدّدة في تدريس مقرّر العلوم والمقرّرات الدراسة المختلفة.
3. السعي في توفير الصيانّة الدورية لأجهزة الحاسوب بالمدرسة من خلال توفير فنّي تقنيّ في معمل المدرسة لكي يساعد المعلّمين على استخدام الوسائط المتعدّدة وإنتاجها.
4. إجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق باستخدام الحاسوب في التدريس الصفّي.

مقترحات الدراسة

1. مقارنة واقع استخدام الوسائط المتعدّدة لتدريس العلوم في المملكة العربية السعودية ودول الجوار الخليجي.
2. اتجاهات المشرفين التربويين نحو استخدام الوسائط المتعدّدة في تدريس مقرّر العلوم بالمرحلة المتوسّطة.

المصادر والمراجع

- بيتر، جيري، وبيرسون، ميليسا (2007). **استخدام التكنولوجيا في الصفّ**. ترجمة: أميمة عمور، وحسين أو رياش، عمانّ: دار الفكر.
- الحسن، إبراهيم عبد اللّه. (2004). **دراسة واقع استخدام معامل الحاسب الآلي في تجربة المدارس السعودية الرائدة من وجهة نظر المعلّمين والمشرفين التربويين ومديري هذه المدارس بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلّية التربية، قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم، جامعة الملك سعود، الرياض.
- حميض، أسماء خليل (2007). **أثر طرق العرض باستخدام الوسائط المتعدّدة ومستوى تحصيل الطلبة السابق على اكتساب المفاهيم الفيزيائية في المرحلة الأساسية العليا**. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.
- أبو الحسن، منال (1998). **الرسوم المتحرّكة في التلفزيون وعلاقتها بالجوانّب المعرفية للطفل**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الخثلانّ، منصور بن زيد بن إبراهيم. (2012). مدى تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسّطة بالمملكة العربية السعودية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس السعودية**، 1(30)، 253 – 282.
- الخليلي، خليل يوسف. (2012). **أساسيات البحث العلمي التربوي**. دبي، الإمارات: دار القلم للنشر والتوزيع.
- الخوالدة، ناصر أحمد ضاعن. (2015). أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعدّدة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية. **مجلة العلوم التربوية بالأردن**، 42(3)، 983-1000، دار المنظومة.

- الدايل، سعد بن عبد الرحمن عمر (2008). تقويم تجربة إدخال الحاسب الآلي في التدريس الصفّي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. **مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة**، 4(.)، 121-148.

- الدعيلج، مها بنت عبد الله (2003). **أثر استخدام برمجية مقرّر الرياضيات المنتجة محلياً على تحصيل طالبات الصفّ الثانّي متوسط بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلّية التربية، جامعة الملك سعود.

- الدوسري، علي بن مبارك (2006). **أثر استخدام الوسائط المتعدّدة في تعلم قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط بالمدارس الأهلية بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلّية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- الرشيد، إخلاص سعد (2007). **أثر استخدام تقنية البرامج المعتمدة على الحاسوب على تحصيل طالبات الصفّ الأول متوسط في مادة العلوم بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلّية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض السعودية.

- رمضانّ، هانّي محمد السيد. (2010). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم لاستخدام الوسائط المتعدّدة وأثرها على تنمية الأداء المهارى لتلاميذ التعليم الابتدائي. رسالة ماجستير منشورة. **مجلة القراءة والمعرفة مصر**، (107)،58-89، دار المنظومة.

- رونتري، د. (1984). تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج. ترجمة فتح الباب عبد الحليم سيد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس: المركز العربي للتقنيات التربوية.

- السحيم، فاطمة بنت محمد (2001م). **أثر استخدام الوسائط المتعدّدة على تحصيل طالبات الصفّ الرابع الابتدائي في مادة العلوم بمدينة الرياض**. رسالة

ماجستير غير منشورة، كلّية التربية. قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم، جامعة الملك سعود، الرياض.

- سلامة، عبد الحافظ محمد. (1424هـ). تصميم الوسائط المتعدّدة وإنّتاجها. الرياض، السعودية: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

- السويلم، هدى بنت سويلم (2002). **تصميم برنامج حاسوبي تعليمي مقترح في مادة الرياضيات وتطبيقه على طالبات الصفّ الرابع الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلّية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- سيد أحمد، السيد محمد بيومي (2004). **فعالية تدريس العلوم باستخدام الوسائط المتعدّدة في تنمية الابتكار وحبّ الاستطلاع في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الزقازيق، كلّية التربية. مصر.

- شفيق، حسنين. (2008). **التصميم الجرافيكي في الوسائط المتعدّدة. مصر**: دار فكر وفن.

- الطوبجي، حسين حمدي. (2001). **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم.** الكويت: دار القلم.

- عبد المنعم، علي (1998). **المدخل إلى تكنولوجيا التعليم**. الإسكندرية، مصر: دار البشري.

- العتيبي، فاطمة عبد اللّه (2003). **أثر استخدام إحدى برمجيات الحاسب الآلي في مادة اللغة الانّجليزية على تحصيل طالبات الصفّ الثاني الثانّوي بمدينة الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلّية التربية جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

- العريشي، أيمن بن علي (1431هـ). **أثر توظيف الوسائط المتعدّدة في تدريس مادة العلوم على تحصيل تلاميذ الصفّ السادس الابتدائي في مدينة جازانّ**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية

- العرفج، عبد الإلّه بن حسين وآخرون (2012). **تقنيات التعليم**. (ط3). الدمام، السعودية: الخوارزمي للنشر والتوزيع.
- العرفج، عبد الإلّه بن حسين. (1438). **أضواء على الحياة العلمية في الأحساء في التاريخ الحديث.** عمانّ: دار الفتح للدراسات والنشر.
- عزمي، نبيل (200). **التصميم التعليمي للوسائط المتعدّدة**. القاهرة، مصر: دار الهدي للنشر والتوزيع.
- عطا، محمد محمود محمد (2007). **فاعلية برنامج متعدد الوسائط في اكتشاف وتنمية بعض مجالات الذكاءات المتعدّدة لدى طفل الروضة.** أطروحة دكتوراه، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية. مصر.
- العنزي، حماد الطيار (2004). **أثر استخدام وحدة تعليمية عبر الأنّترنت في تدريس مادة العلوم على تحصيل طلاب الصفّ الثانّي المتوسط**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلّية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- قنديل، أحمد إبراهيم. (2001). تأثير التدريس بالوسائط المتعدّدة في تحصيل العلوم والقدرات الابتكارية والوعي بتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ الصفّ الثالث الإعدادي. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج**، (72)، 14-59.
- الكبش، إبراهيم بن عبد اللّه بن علي (1427هـ). **اتجاهات معلّمي العلوم الطبيعية بالمدارس الابتدائية بمنطقة الباحة نحو استخدام معمل الحاسب الآلي في التدريس بهدف تطوير أدائهم**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكةـ السعودية.
- اللبانّ، فرج حفظي حسن. (2016). معوقات استخدام الوسائط المتعدّدة

بالتّدريس في أقسام اللّغة العربية في كلّيات التربية وجهة نظر التدريسيين والتدريسيات. **مجلة أبحاث البصرة بالعراق**، 41(4)، 405-440.

- اللهيب، إبراهيم عبد اللّه (2000). أثر استخدام برامج الحاسب الآلي في مادّة الفيزياء على تحصيل طلاّب الصفّ الأوّل الثانّوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلّية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- محمد علي، عوض مصطفى (2011). **أثر استخدام البرامج التعليمية بالوسائط المتعدّدة في تحصيل الطلاب في أساسيات الهندسة الكهربائية بكلّية التربية جامعة السودانّ للعلوم والتكنولوجيا**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلّية التربية، جامعة السودانّ للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودانّ.

- مصطفي، الزيات، عبد القادر، النجار، إبراهيم، أحمد حسن، حامد، محمد علي (1972م). **المعجم الوسيط، المجمع اللغوي** بالقاهرة، ج2

- النجدي، أحمد، وراشد، علي، وعبد الهادي، منى (1999). **تدريس العلوم في العالم المعاصر** المدخل في تدريس العلوم. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

- نوفل، خالد محمود. (2010). **إنّتاج برمجيات الواقع الافتراضي التعليمية**. عمانّ، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- الهدلق، عبد اللّه عبد العزيز. (2003م). مدى معرفة معلّمي ومعلّمات العلوم، بدولة الكويت، بمهارات الحاسوب وبرمجياته وكثافة استخدامهم لها في التدريس. **مجلة العلوم والتربية والدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود**. جامعة الملك سعود، 15 (.)، الرياض.

- Chambers، Bette ; Cheung، Alan ; Madden ,Nancy A. and Slavin, Robert E. and Gifford، Richard (2005) **Achievement Effects of Embedde**
- **Multimedia in a Success for All Reading Program**، Johns Hopkins University، (ERIC –Education Resources Informayion Center.No،ED485349)
- Mayer، R. & Sims V. (1994). For Whom is a Picture Worth a Thousand Words? Extensions of Dual-Coding Theory of Multimedia Learning. **Journal Educational Psychology**, Vol.86, No (3), PP 389-401.

فاعلية برنامج تعليمي قائم على ذكاء حل المشكلة في تحسين التحصيل واتجاهات الطلبة المتفوقين في المرحلة الأساسية نحو مادة الرياضيات في عمان

د. محمد سميح إسماعيل عاشور
أستاذ التربية الخاصة المساعد
في جامعة حائل - المملكة العربية السعودية
جامعة الملك فيصل بالأحساء

المقدمة

إن الأطفال هم قادة المستقبل فهم إذن عماد الوطن وجوهره، يجب الاعتناء بهم ورعايتهم والعمل على توفير كافة احتياجاتهم، وذلك من اجل بناء مجتمع قوي قادر على حماية نفسه وتحقيق تقدمه وازدهاره.

ونعرف أن المدارس أماكن للتعليم والتفكير في جو مليء بالمتعة والتشويق والتحدي. ومن المسلم به أن عملية والتعلّم منظومة ينتظم تحتها كثير من العناصر المؤثرة في حركتها صعودا وهبوطاً. وإن إعداد طلبتنا إعدادًا قويًا وذكيًا في الرياضيات تعد مطلبا هاما حيث تعد من أهم المواد الدراسية، من حيث تأثيرها في كافة نواحي الحياة، واعتماد المواد الدراسية الأخرى عليها، حتى أطلق عليها ملكة العلوم أو لغة العلوم وخادمتها، كونها تعتمد على التخيل والصور الذهنية والمنطق، ومهارات التفكير والاكتشاف وحل المشكلات بأكثر من طريقة (NCTM,2000,45).

والأطفال المتفوقون هم كنز من كنوز الوطن والاهتمام بهم ورعايتهم هو اهتمام بمنابع الإبداع والتقدم والرقي، فكم من الدول اشتهرت وعلا شأنها بسبب ظهور متفوقين فيها، واستخدام استراتيجيات غير تقليدية في تدريسهم الرياضيات تؤدي إلى تحسين طرائق التدريس والتقويم وأساليبها مما يزيد من التحصيل الدراسي، وينسجم هذا التوجه

مع التوجهات التربوية الحديثة حيث ترى أن الطالب محور العملية التعليمية، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال التدريس القائم على ذكاء حل المشكلة التي تحسن من تحصيل الطالب.

وقد أوضحت أدبيات البحث التربوي أن التدريس المستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة، تجعل المعلمين ينوعون في الأنشطة والمواقف التعليمية التي يستخدمونها، ومن بين الذكاءات التي تحظى باهتمام الباحثين في التربية: ذكاء حل المشكلة؛ لأنه يساعد الطلبة على استخدام الأرقام بكفاءة في فهم الأشياء، وحل المشكلات التي تواجههم بطريقة علمية منطقية، «وقد اعتبر جاردنر ذكاء حل المشكلة من الذكاءات الأساسية والعملية، لأنه يكمن في العقل البشري، ويقود مسيرة التاريخ الإنساني وهمومه ومشكلاته وربما مصيره النهائي، وغالباً ما يقال إن هناك – بعد كل شيء – منطقاً واحداً فقط، وأن من يستطيع استخدامه فقط هم أولئك الذين يتمتعون بذكاء حل المشكلة، كما تتجلى أهميته أيضاً بارتباطه الوثيق مع الذكاءات لأخرى» (Gardner, 1983, 315).

وبما أن تدريس مادة الرياضيات يغلب عليه أسلوب التدريس المباشر القائم على الإلقاء والشرح من قبل المعلم وتحكمه في النشاط الصفي بصورة تامة، حيث يقدم المعلومات جاهزة للطلبة تجعلهم بحالة من السلبية التامة مما يؤدي إلى عدم قدرتهم على إتقان فهم العمليات الرياضية وبالتالي ضعف في حلها، كما ولد لديهم اتجاهات سلبية نحو مادة الرياضيات، حيث الاعتماد في التدريس على الحفظ وأجراء العمليات الرياضية دون فهمها، مما أدى إلى قصور الطلبة في التحصيل الدراسي في الرياضيات.

ولأجل التغلب على ذلك فقد اتجه المختصون في تدريس الرياضيات إلى الاستفادة من النماذج والاستراتيجيات المعاصرة المبنية على نظريات التعلم، ويعتبر برنامج قائم على ذكاء حل المشكلة من النماذج الحديثة، وتعتبر زيادة التحصيل الدراسي معياراً لتقدم الطالب في دراسته وانتقاله من مرحلة إلى أخرى، أما تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو

الرياضيات فتعد من الأهداف الأساسية لتدريس الرياضيات، لأن الطالب المتفوق ذو الاتجاه الإيجابي نحو الرياضيات يدرس بشغف والسلبي عكس ذلك. وتأتي هذه الدراسة لتوظيف ذكاء حل المشكلة كبرنامج تعليمي في تحسين التحصيل، وتحسين اتجاهات الطلبة المتفوقين نحو مادة الرياضيات.

الإطار النظري

ذكاء حل المشكلة: إن طرائق التدريس الاعتيادية المستندة إلى الحفظ والتلقين والاستظهار ما زالت تأخذ فعلها في عملية تدريس الرياضيات إلى يومنا هذا في مدارسنا؛ وهذا الأمر ينعكس سلباً على تحصيل الطلبة ومستوى تفكيرهم، لذا يوجه' الباحثون في ميدان تعليم وتعلم الرياضيات المعلمين إلى ضرورة تنويع الأساليب التعليمية وتحليلها، واعتماد الاستراتيجيات التي تنمي مهارات التفكير وتزيد من فاعلية التدريس (عاشور، 43، 2013).

اشتقت كلمة ذكاء من المعنى العميق لكلمة الإدراك أو التمييز. ويرتبط هذا المصطلح بقوة مع النظريات الميتافيزيقية. ويبحث الخبراء في تعاريف عدة للذكاء وببساطة فالذكاء هو القدرة على المعرفة والتعلم منها، الفهم، والتفاعل ضمن بيئة واحدة. هذه القدرة العامة تتكون من عدد معين من القدرات الخاصة، ويمكن إيجازها فيما يلي:

- القدرة على التكيف مع بيئة جديدة، أو تغيرات في البيئة الحالية.
- القدرة على المعرفة والحصول عليها.
- القدرة على التفكير المجرد، والبحث في السبب.
- القدرة على فهم العلاقات.
- القدرة على التقييم والحكم.
- القدرة على التفكير الأصلي وما ينتج عنه.

ويرى«Boeree أن الذكاء: هو قدرة الشخص على:

(1) اكتساب المعرفة (أي معرفة وفهم).

(2) تطبيق المعرفة (حل المشكلات).

(3) الانخراط في التفكير المجرد.

إنها قوة العقل، وعلى هذا النحو يعتبر جانباً مهماً جداً من وحدة الرفاه العام. وقد حاول علماء النفس قياس ذلك منذ ما يزيد على قرن من الزمان» (Boeree, 2003,1).

إن «الذكاء هو أحد القدرات العقلية الذهنية الأساسية الذي تناولته العديد من الدراسات والأبحاث بشكل واسع» (السيد،1994، 296). وفي مقابل تلك النظرة المحدودة للذكاء بمفهومه التقليدي فقد أعد هوارد جاردنر H.Gardner نظرية أطلق عليها نظرية الذكاءات المتعددة، حيث أوضح فيها أن القدرات التي يمتلكها الناس تقع في ثمان ذكاءات تغطى نطاقا واسعا من النشاط الإنساني لدى الفئات العمرية المختلفة، وبالتالي فقد لفت انتباهه بأن الذكاء مكون من ذكاءات متعددة وكل ذكاء يعمل مستقلاً استقلالاً نسبياً عن الآخر. (Gardner,1999,57)

ومن هذه الأنواع التي ذكرها جاردنر ذكاء حل المشكلة ويطلق عليه «الذكاء الفكري» أو «الذكاء الرياضي « أو «صنع القرار الواعي» وإن قدرتنا على التفكير المنطقي ووضع الأمور في نصابها ليست فقط هي التي تفصل بيننا وبين الحيوانات لكنها أيضا هي المسؤولة عن تطور الإنسان وقادتنا من العصر الحجري إلى العصر الرقمي مروراً بالعصر الحديدي كل لحظة في حياتنا تتطلب اتخاذ قرار سواء كان هذا القرار بخروجك من منزلك إلى المسجد أو دخولك إلى تخصص ما في الجامعة أو البحث عن الطريقة المثلى للحصول على الترقية في العمل، أو استثمار أموالك في شركات توظيف أموال أو دخولك عالم الأسهم فكل ما سبق المسؤول عنه هو الذكاء المنطقي، لذا فإنه من الواقعي أن يكون حجم المنطقة في المخ المسؤولة عن الذكاء المنطقي يتخطى بكثير حجمها عند الحيوانات (عاشور، 32، 2013).

إن الذين يملكون درجة عالية من ذكاء حل المشكلة يحصلون على علامات مرتفعة في الرياضيات؛ وذلك لأنهم يفكرون في الروابط المنطقية والأعداد فهم يعملون بطريقة أفضل عندما يمكنهم جمع المعلومات التي يحتاجونها بشكل منطقي (إيلاف، 43، 2007).

وذكاء حل المشكلة يمكن الأفراد من التفكير الصحيح، إذ يعتمد على العمليات المنطقية، واستخدام مهارات التفكير المعروفة، كالملاحظة والاستنتاج والتعميم، وذكاء حل المشكلة كقدرة رياضية لا تحتاج إلى التعبير اللفظي، لأن المرء يستطيع فيها أن يعالج مسألة رياضية في عقله دون أن يعبر عما يفعل لغوياً، ويتميز الأشخاص الذين يملكون مهارات حسابية عالية، بالقدرة على معالجة المسائل التي يعتمد حلها على قوة المنطق(عفانة والخزندار، 67، 2004).

ويظهر ذكاء حل المشكلة في المقدرة على استخدام الأرقام بصوره فاعله كما لدى عالم الرياضيات أو محاسب الضرائب أو الإحصائي أو مبرمج الكمبيوتر، ويتضمن هذا الذكاء أيضًا الحساسية تجاه الأنماط والعلاقات المنطقية والبيانات المقترحة (السبب والنتيجة) والدلالات، ويضم القضايا والوظائف والتجريدات الأخرى التي ترتبط بها، وأنواع العمليات التي تستخدم في خدمة ذكاء حل المشكلة والتي تضم: الوضع في فئات، والتصنيف، والاستنتاج، والتعميم، والحساب، واختبار الفروض (Nelson, 1998, 87).

ويمكن التعرف على هذا الذكاء لدى المتعلمين من خلال العديد من المؤشرات منها: إبداء الرغبة في معرفة العلاقات بين الأسباب والمسببات، والقيام بتصنيف مختلف الأشياء ووضعها في فئات، القيام بالاستدلال والتجريب، والرغبة في اكتشاف الأخطاء فيما يحيط بهم من أشياء، وتتميز مطالعتهم بالإقبال على كتب العلوم والرياضيات أكثر من غيرها كذلك القدرة على تنظيم العلاقات واستخدام الأرقام والرموز المجردة بمهارة إضافة لقوة الاستنتاج والتصنيف، ويمكن للمعلم أيضاً إجراء العمليات الحسابية في عقله بسهولة، كما

إنه يحب إجراء التجارب في المدرسة والبيت، ويحب القيام بالأنشطة العلمية والحسابية والمنطقية والتفكير الناقد، ويحب الألعاب التي تحتاج لتفكير كالشطرنج، الألغاز المنطقية، القصص الحسابية الكلامية، ويشعر بالحاجة لقياس الأشياء، تصنيفها، وزنها، تحليلها، ويمكنه التفكير في المفاهيم المجردة بلا كلمات أو صور، وستمتع بالأرقام، الأشكال، النماذج، العلاقات، ويكون أيضا لدى المعلم موهبة في حل المشكلات، وقدرة في التعامل مع الرسوم البيانية. ويمكن ملاحظة هذا الذكاء لدى العلماء والعاملين في البنوك والمهتمين بالرياضيات والمبرمجين والمحامين والمحاسبين والفلاسفة... (اللزام، 88، 2008).

يرى الباحث أن ذكاء حل المشكلة يشير إلى قدرة الفرد على تحليل المشكلات استنادا إلى المنطق والتفكير الاستدلالي المنطقي والتعامل مع العمليات الحسابية والأعداد بكفاءة عالية، ولديه مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، وأيضا لديه القدرة على التصنيفات والعلاقات بين مختلف الأشياء غير المفهومة، وتنظيم الأفكار والتتابع، وتقديم البراهين لعمل الأشياء ويتم التعرف على ذكاء حل المشكلة عند الطالب من خلال عدد من المؤشرات والخصائص (عدس، 102، 1997) ومنها أنه:

- يفضل قراءة كتب الرياضيات على غيرها، وأنه يفكر بشكل مفاهيمي وتدريجي ولديه القدرة على اكتشاف الأنماط والعلاقات التي لا يكتشفها الآخرون.
- يحب الألعاب التي تستخدم الاستدلال المنطقي والمعادلات والعمليات الرياضية.
- يتمكن من وضع الفروض واختبارها، والرسوم والأشكال البيانية.
- يحب عد وتصنيف الأشياء واستخدام برامج الحاسوب.

الطلبة المتفوقون: نحن نعيش فيه عصر العلم والتقنية والنبوغ المعرفي والتقدم المذهل يعتمد في أساسه على تخطي الحواجز وتغير المألوف وإبداع جديد متطور دائماً، وكيف يتسنى ذلك لمجتمعات نامية؟ إذا لم تلاحق ذلك التغير والتطور بالتأكيد على دور كل فرد من أفرادها وبخاصة المتفوقين، فتقدم الأمم ورقيها مرهون بتقدم

فكرها ونتاجها العلمي والتقني) الطنطاوي، 2001، ص34). ومن هنا علينا أن ندرك خطر هدر مثل هذه الطاقات والإمكانات التي تذهب سدى أو يسرقها الآخرون منا، لذلك لابد من الاهتمام بمثل هذه الفئات وتلبية احتياجاتها، «فالمتفوقون يحتاجون إلى الرعاية الخاصة، لأن لديهم حاجات تختلف عن حاجات العاديين، فهم يحتاجون إلى تجارب تعليمية وخبرات علمية تتسم بالتحدي لتكون مرضية ومشبعة ومناسبة لحاجاتهم، وهم بحاجة إلى أيضاً إلى التعلم والتحفيز والتشجيع» (الشربيني، صادق، 44، 2002).

فالطالب المتفوق: هو الفرد الذي يُظهر أداءً متـميزاً في القدرة العقلية أو القدرة الإبداعية العالية والقدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع أو القدرة على القيام بمهارات متميزة كالمهارات الفنية والرياضية مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها (جروان، 76، 2002). كما يمكن تعريف التفوق من خلال علاقته بمستوى التحصيل الدراسي: بأنه «القدرة على الامتياز في التحصيل» (سعادة، 97، 2003)، كما هو من لديه تحصيل عال ونسبة ذكاء مرتفعة تزيد عن 130 وأن يكون الفرد متميزا في حقل أو أكثر من حقول المعرفة (السرور، 25، 1998).

الاتجاه نحو الرياضيات: يعرف الاتجاه على أنه تكوين عقلي معرفي انفعالي داخلي يكتسبه الفرد نحو موضوع ما، أو قضية ما، ويترتب عليه التصرف حيال هذا الموضوع بطريقة معينة إيجابية أو سلبية، والاتجاه نحو الرياضيات هو تكوين انفعالي يكونه الفرد نحو مادة الرياضيات بما تحمله من جوانب إيجابية أو سلبية (Zusoh. 2005)، ونستطيع عن طريق الاتجاهات تفسير جميع المواقف الحياتية التي نمر بها، وكذلك فإن معرفة الاتجاهات تفيد في العديد من الميادين مثل: الصناعة والتجارة، وفي الميدان التربوي تفيد الإدارة التعليمية في معرفة اتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية المختلفة ونحو زملائهم ومدرسيهم ونظم التعليم.

وتؤدي الاتجاهات دوراً مهماً في عملية التعليم؛ فالطالب الذي حباه اللّه قدرات عقلية عالية ولازمة النجاح في أي مجال من مجالات الحياة، قد تواجهه بعض الصعوبات التعليمية، وذلك بسبب بعض اتجاهاته السلبية نحو الدراسة أو المادة الدراسية. ومما يجدر ذكره أن الاتجاهات من الموضوعات التي تهم المعلمين وأولياء الأمور وكل من له صلة بالتربية والتعليم، فعن طريق الاتجاهات يمكن وضع الأفراد الناجحين في الحياة في المكان المناسب وتصميم البرامج والمناهج الجادة التي تراعي الاتجاهات وتعمل على تعزيز الاتجاه الإيجابي منها وتلافي السلبي، وتعد عملية تكوين الاتجاهات الإيجابية من أهم أهداف المجتمع التربوية التي يسعى إلى إكسابها لأبنائه.

وظائف الاتجاهات: قام المشتغلون بعلم النفس بوضع العديد من الوظائف للاتجاهات، وذلك من أجل فهم أعمق لحقيقة الاتجاهات النفسية، وبالتالي معرفة أفضل الطرق والأساليب الجيدة لتغيير تلك الاتجاهات وتوجيهها نحو ما يفيد الفرد ومجتمعه، ويمكن تلخيصها (المعايطة، 57، 2007) في الآتي:

1. **الوظيفية التكوينية (النفعية):** تشير هذه الوظيفة إلى مساعدة الفرد على إنجاز أهداف معينة، تمكنه من التكيف مع الجماعة التي يعيش معها، لأنه يشكل اتجاهات مشابهة لاتجاهات الأشخاص المهمين في بيئته، والأمر الذي يساعده على التكيف مع الأوضاع الحياتية المختلفة والنجاح فيها، وذلك بإظهار اتجاهات تبين تقبله لمعايير الجماعة وولاءه لها.
2. **الوظيفة المعرفية التنظيمية:** يستجيب الفرد طبقاً للاتجاهات التي يتبناها إلى فئات من الأشخاص أو الأفكار أو الحوادث أو الأشياء أو الأوضاع، وذلك باستخدام بعض القواعد البسيطة المنظمة التي تحدد سلوكه حيال هذه الفئات، دون ضرورة اللجوء إلى معرفة جميع المعلومات الخاصة بالموضوعات أو المبادئ السلوكية التي تمكنه من الاستجابة للمثيرات البيئية المتباينة على نحو ثابت ومتسق، وتحول دون ضياعه في متاهات الخبرات الجزئية.

3. **وظيفة التعبير عن القيم:** توفر الاتجاهات للفرد فرص للتعبير عن الذات، وتحديد هوية معينة في الحياة المجتمعية، وتسمح له بالاستجابة للمثيرات البيئية على نحو نشط وفعال، الأمر الذي يضفي على حياته معنى هاماً، ويجنبه حالة الانعزال أو اللامبالاة.

4. **وظيفة التعبير عن الذات:** تشير الدلائل إلى أن اتجاهات الفرد ترتبط بحاجاته ودوافعه الشخصية أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية أو الواقعية لموضوعات الاتجاهات، لذلك قد يلجأ الفرد أحياناً إلى تكوين اتجاهات معينة لتبرير بعض صراعاته الداخلية أو فشله حيال أوضاع معينة للاحتفاظ بكرامته وثقته بنفسه، أي أنه يستخدم هذه الاتجاهات للدفاع عن ذاته.

أهمية قياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات: تتجلى أهمية تعرف الاتجاهات نحو الرياضيات في الآتي:

1. أنها متعلمة ومكتسبة وبالتالي يمكن تغييرها وتطوير برامج لتدعيم الاتجاهات المرغوبة، وإنه يمكن بعد التعرف على الاتجاهات محاولة تعديل وتطوير السلبية منها وتحسينها.

2. إمكانية التنبؤ من خلال المعرفة باتجاهات الطلبة النفسية وسلوكهم في المواقف المختلفة وإمكانية وقوف الاتجاهات كمنبئات بظواهر نفسية لها أهميتها الخاصة ويمكن توقع مستويات تحصيل الطلبة في الرياضيات في ضوء نوعية اتجاهاتهم نحوها بعض الأحيان لارتباط الاتجاهات بالتحصيل بحدود معينة.

3. تحديد رغبات المتعلمين نحو المواد الدراسية واختيارهم للتخصصات الدراسية التي يرغبون في الاستمرار في دراستها في ضوء اتجاهاتهم.

4. ارتباط الاتجاهات نحو مادة الرياضيات ببعض الأهداف المهمة لتعليم الرياضيات في الجانب الوجداني (العيسى، 41-42، 1997)، مثل: الاستمتاع بمادة الرياضيات، وتحقق المنفعة من دراسة الرياضيات.

وفي معرض الحديث عن الدراسات السابقة فقد قام ويليس (Willis, 2001) بدراسة هدفت إلى استخدام نظرية الـذكاءات المتعـددة في مساعدة طلاب الصف الثالث الابتدائي على إتقان عملية الضرب، من خلال استخدام الطلاب عدة ذكاءات رياضية، للوصول إلى فهم وإجراء عملية الضرب كعمليات حسابية، ومن خلال حل مسائل لفظية، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد قام بتقسيم عينة الدراسـة وهم مجموعة من طلاب الصف الثالث الابتدائي، إلى مجموعتين تجريبية وضابطة،كما اسـتخدم الباحث اختبار تحصيلي لمعرفة مدى إتقان الطلاب لعميلة الضرب. وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل لصالح أفـراد المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجيات الذكاءات المتعددة.

وأجرى بيدنر (Bedner,2002) دراسة استخدم فيها استراتيجيات الذكاءات المتعـددة، لتحسين دافعية وتحصيل الطلاب، في الصفوف من الثالث إلى الخامس بولاية إلينـوي، حيـث شملت الدراسة إجراءات اختبارات قبلية للطلاب في الخلفية الرياضية، والاتجاه نحو الرياضيات، كذلك تم تطبيق استبانات لكل من الطلاب وأولياء أمورهم، للتعرف على خلفية الطـلاب واتجاهاتهم، نحو الرياضيات، كما استخدم الباحث إستراتيجية الاستخدامات الحياتية للرياضيات، والقائمة على استخدام عدة ذكاءات رياضية في مواقف الحياة اليومية. ودلت نتائج الدراسة على تحسن مستوى تحصيل الطلاب بعد التدريس وفق هذه الإستراتيجية، وزيادة في اتجاههم نحو الرياضيات، مما أسهم في تحسين اتجاهاتهم نحـو دراسـة الرياضـيات، واهتمامهم بإعداد ملفات خاصة لرصد أدائهم في مادة الرياضيات.

وهدفت دراسة صالح (2004) إلى معرفة فعالية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة أسلوباً وطريقة تعلم على تنمية الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء المكاني البصري لدى أطفال الروضة, وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طفل وطفلة من إحدى الروضات الحكومية بمحافظة الإسكندرية, حيث اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذا المجموعة

الواحدة كمنهج للدراسة, وقد تضمنت أدوات الدراسة كل من: اختبار لتنمية ذكاء حل المشكلة المنطقي, واختبار لتنمية الذكاء المكاني البصري لطفل الروضة, واعتمد البحث في المعالجة الإحصائية على التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت). وقد أثبتت الدراسة فعالية الأنشطة التي تم إعدادها في تنمية الذكاءات لدى الأطفال, والمتمثلة في الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء المكاني البصري.

وفي دراسة قام بها السمول (2012) هدفت إلى بناء برنامج تعليمي في الفيزياء قائم على الذكاء الرياضي وقياس أثره في تنمية الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الأردن وتحصيلهم واتجاهاتهم نحو المادة، وقد طبقت الدراسة على عينة قصدية مكونة من (109) طالباً وطالبة من طلاب الصف التاسع الأساسي في مديرية لواء الموقر في الفصل الثاني من العام (2011 2012-). وقام الباحث بإعداد أدوات الدراسة تمثلت في أداة مسح الذكاءات المتعددة، واختبار تحصيلي في مادة الفيزياء، ومقياس الاتجاهات نحو الفيزياء، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تنمية الذكاءات المتعددة وفي مستوى التحصيل وفي الاتجاهات يعزى للبرنامج ولصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في تنمية الذكاءات المتعددة وفي التحصيل وفي الاتجاهات يعزى للجنس والتفاعل بين البرنامج والجنس.

وفي دراسة قام بها المساعفة (2012) هدفت لتصميم برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة وقياس أثره في تنمية الذكاء الرياضي والتحصيل الدراسي واتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (101) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس في مديرية التربية والتعليم لعمان الخامسة، تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين، وتكونت أدوات الدراسة من برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، واختبار ذكاء حل المشكلة، واختبار التحصيل، ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في ذكاء حل المشكلة وفي التحصيل وفي تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات، ووجود فروق دالة بين الطلبة في مستوى

ذكاء حل المشكلة وفي الاتجاهات تعزى للجنس أو التفاعل بين الرنامج والجنس، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة في اختبار التحصيل من حيث الجنس لصالح الإناث ووجود أثر للتفاعل بين البرنامج والجنس في التحصيل واتجاهات الطلبة نحو الرياضيات.

أجرى شيفرد (Shepherd1998,) دراسة هدفت إلى بناء اختبار لقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم وحل المشكلات وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصفوف الرابع والخامس الموهوبين في المدارس الخاصة في الوسط الغربي من ولاية كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وعدد أفرادها (20) طالباً تم تطبيق البرنامج عليهم، ومجموعة ضابطة وضمت (15) طالباً لم يتم تطبيق البرنامج عليهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فاعلية كبيرة للبرنامج في تحسين اتجاهات الطلبة نحو تنمية مهارات التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة قام بها عبيدات (2013) هدفت لبناء برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير العلمي (الرياضي) والتحصيل واتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (107) طالباً وطالبة وتم تقسيمهم بالطريقة العشوائية إلى شعبتان إحداهما طلاب وعددهم (50) والأخرى طالبات وعددهم (57)، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار التفكير حل المشكلة، واختبار التحصيل، ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في اختبار التفكير حل المشكلة وفي التحصيل وفي تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات، وعدم وجود فروق دالة بين الطلبة في اختبار التفكير حل المشكلة وفي الاتجاهات تعزى للجنس أو التفاعل بين الرنامج والجنس في التفكير حل المشكلة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة في اختبار التحصيل من حيث الجنس لصالح الإناث ووجود أثر للتفاعل بين البرنامج والجنس في التحصيل واتجاهات الطلبة نحو الرياضيات.

من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت برنامج قائم على ذكاء حل المشكلة (الذكاء المنطقي/ الرياضي)، نلاحظ تباين الدراسات في الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، مثل دراسة (السمول، 2012) التي هدفت إلى قياس أثر بناء برنامج تعليمي في الفيزياء قائم على الذكاء الرياضي في تنمية الذكاءات المتعددة، ودراسة صالح (2004) التي هدفت إلى معرفة فعالية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة أسلوباً وطريقة تعلم على تنمية الذكاء الرياضي والذكاء المكاني البصري لدى أطفال الروضة، ودراسة ويليس (Willis,2001) التي هدفت إلى استخدام نظرية الـذكاءات المتعـددة في مساعدة طلاب الصف الثالث الابتدائي على إتقان عملية الضرب، من خلال استخدام الطلاب عدة ذكاءات رياضية، ودراسة بيدنر (Bedner,2002) التي استخدم فيها استراتيجيات الذكاءات المتعـددة، لتحسين دافعية وتحصيل الطلاب.

واستفاد الباحث من مراجعة بعض الدراسات السابقة من عدة وجوه من أهمها الاطلاع على استراتيجيات ذكاء حل المشكلة، وأثره في تنمية الذكاءات المتعددة، حيث نلاحظ تباين الدراسات السابقة في الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، مثل دراسة (شيفرد، 1998) وتحديد وجه الدراسة الحالية لضمان عدم التكرار، وضمان دعم جوانب الدراسة الحالية في تحديد مشكلة الدراسة وصياغة فروضها، كذلك في اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لتصميم الدراسة حتى تدعم نتائج الدراسة الحالية، والمقارنة بينه وبين ما تم بحثه سابقاً. وبناءً على مراجعة الأدب السابق، والاطلاع على الأبحاث والدوريات العربية والأجنبية ومواقع الدراسات، لم يجد الباحث أي دراسة تناولت الموضوع، لذا فإنه يعتقد – في حدود علمه- بأن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها.

مشكلة الدراسة: وجد الباحث من خلال الاطلاع على نتائج الطلبة المتفوقين أن هناك انخفاض في علاماتهم في مادة الرياضيات مقارنة مع بقية المواد، فكانت الحاجة إلى تجريب نماذج حديثة في تدريس الرياضيات كمحاولة للتغلب على التحديات والمشكلات المتعلقة بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين والاتجاهات السلبية نحوها. ويمكن

التعبير عن مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: **ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على ذكاء حل المشكلة في تحسين التحصيل واتجاهات الطلبة المتفوقين في المرحلة الأساسية نحو مادة الرياضيات في عمان؟**

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي قائم على ذكاء حل المشكلة لتدريس الرياضيات لدى طلبة المتفوقين من الصف العاشر الأساسي. كما تهدف للكشف عن فاعلية البرنامج في تحسين التحصيل لدى طلبة المتفوقين. وتهدف أيضا للكشف عن فاعلية البرنامج في تحسين اتجاهات الطلبة المتفوقين في المرحلة الأساسية نحو مادة الرياضيات.

أسئلة الدراسة: حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س1: ما صورة برنامج تعليمي قائم على ذكاء حل المشكلة في تحسين التحصيل واتجاهات الطلبة المتفوقين في المرحلة الأساسية نحو مادة الرياضيات في عمان؟

س2: ما فاعلية البرنامج المقترح في تحسين التحصيل لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الأساسية نحو مادة الرياضيات؟

س3: ما فاعلية البرنامج المقترح في تحسين اتجاهات الطلبة المتفوقين في المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات؟

فرضيات الدراسة

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) بين متوسطي علامات أفراد المجموعة التجريبية التي درست الرياضيات باستخدام برنامج قائم على ذكاء حل المشكلة وأفراد المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل في الرياضيات تعزى للبرنامج وتفاعله مع الجنس.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين متوسطي علامات أفراد المجموعة التجريبية التي درست الرياضيات باستخدام برنامج قائم على ذكاء حل المشكلة وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات يعزى للبرنامج وتفاعله مع الجنس.

أهمية الدراسة: قد تفيد نتائج الدراسة الحالية كلا من: المعلمين وذلك من خلال تقديم دليل يساعدهم في استخدام الذكاءات المتعددة في عملية تدريس الرياضيات. كما تفيد المتعلمين من خلال المساهمة في توفير بيئة تعلم نشطة من خلال مشاركتهم في الأنشطة التي تناسب قدراتهم العقلية المتنوعة، مما يساهم في تنمية اتجاههم نحو الرياضيات وتنمية مهاراتهم العقلية والرياضية وأساليب تفكيرهم. وتفيد أيضا القائمين على إعداد وتأليف الكتب الدراسية من خلال تقديم بعض الأفكار والأنشطة المتضمنة في نطاق هذه الدراسة، وفي تحسين الممارسات التعليمية والتقويمية في مناهج الرياضيات.

محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بدرجة تحقق دلالات صدق البرنامج المقترح، والاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاهات.

حدود الدراسة: يقتصر تعميم نتائج الدراسة في ضوء الحدود التالية:

- الحدود البشرية والمكانية: عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي (الذكور والإناث) من مدارس العروبة الثانوية الخاصة في عمان.
- الحدود الموضوعية: يقتصر البرنامج التعليمي القائم على ذكاء حل المشكلة على وحدة «الهندسة التحليلية» من كتاب الرياضيات للصف العاشر الأساسي، الجزء الثاني.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2017/2016.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدارسة: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي

مجتمع الدراسة: تألف أفراد الدراسة من جميع الطلبة المتفوقين في الصف العاشر الأساسي في مدارس التعليم الخاص في محافظة العاصمة. ويقدر عدد الطلبة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم بـ (1085) طالباً وطالبة في الصف العاشر الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) من الطلبة المتفوقين في الصف العاشر والذي معدل علاماتهم 95% فأكثر. من مدارس العروبة الثانوية في عمان، وتم اختيار المدرسة بالطريقة القصدية؛ وذلك للأسباب التالية:

- ضمان إجراء الاختبار القبلي والبعدي تحت الإشراف المباشر للباحث وهذا يعطي مصداقية أقوى للنتائج.
- أن طلبة المدرسة يتكافئون تقريباً في المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والمستوى العام.

وتم تقسيم عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وذلك حسب الجدول (1):

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب البرنامج الدراسي والجنس

	ذكور	إناث	المجموع
المجموعة التجريبية	15	15	30
المجموعة الضابطة	15	15	30
المجموع	30	30	60

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأدوات الآتية:

أولاً: برنامج تعليمي في الرياضيات قائم على ذكاء حل المشكلة: تم اعداده من قبل الباحث وبعد الاطلاع على الأدبيات التربوي والبرامج المقترحة في العديد من الدراسات السابقة، ومنها: دراسة السمول (2012)، ودراسة المساعفة (2012).

ثانياً: اختبار التحصيل الدراسي: أعده الباحث حيث هدف الاختبار إلى قياس تحصيل الطلبة أفراد عينة البحث في مادة الرياضيات. وتحديد مستويات الاختبار: يقيس الاختبار مستويات (معرفة - تطبيق وفهم - تحليل). وتم إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيل، كما في جدول (3)

جدول (3) مواصفات الاختبار التحصيلي

الموضوع	عدد الصفحات	النسبة المئوية	مستويات الأهداف			مجموع الأسئلة
			معرفة 40%	تطبيق وفهم 40%	تحليل 20%	
التوازي والتعامد	4	16.00%	1	0	1	2
البعد بين نقطة وخط مستقيم	7	28.00%	2	1	1	4
خصائص المثلث (1)	4	16.00%	0	1	1	2
خصائص المثلث (2)	5	20.00%	3	1	0	4
خصائص متوازي الأضلاع	5	20.00%	2	1	0	3
المجموع	**25**	**100%**	**8**	**4**	**3**	**15**

وبعد إعداد الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (25) طالباً وطالبة من طلبة المتفوقون بالصف العاشر الأساسي من مدارس الاتحاد الثانوية، بهدف:

1. حساب معاملات الصعوبة والتمييز. حيث تراوحت القيم بين (0.28 – 0.63) وبمتوسط (0.46)، وهذا يعتبر مقبولاً للاحتفاظ بفقرات الاختبار. وتم حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار، وتراوحت القيم بين (0.43 - 0.84) وبمتوسط (0.58)،
2. تحديد الزمن الذي تستغرقه إجابة الاختبار: حوالي (45) دقيقة.
3. تصحيح مفردات الاختبار وتقدير درجات التصحيح. حددت علامة واحدة لكل فقرة.

مقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات: تم صياغة مجموعة من الفقرات التي تقيس اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات، بالاعتماد على مجموعة من الدراسات التربوية ذات العلاقة والاستفادة منها، وتكون مقياس اتجاهات الطلبة بصورته النهائية من (35) فقرة يختار الطالب الإجابة المناسبة بين (5) بدائل، وقد تمت الإفادة من بعض الفقرات الواردة ضمن هذه المقاييس (المساعفة، 2012 ؛ عبيدات، 2013).

التعريفات الإجرائية

برنامج تعليمي قائم على ذكاء حل المشكلة: مجموعة من الدروس ذات أهداف وأنشطة تعليمية وأساليب تقويم، لها أسس ومعايير محددة، قام الباحث بإعدادها وتخطيطها وثم تنفيذها عملياً، في فترة زمنية محددة.

الطالب المتفوق: يعرف الطالب المتفوق بأنه الطالب الذي لديه استعداد أو قدرة غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من لمجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة، لا تستطيع

المدرسة تقديمها له في منهج الدراسة العادية) أنـديجاني، 76، 2005). وفي هذه الدراسة فهو الطالب الذي معدل علاماته 95% فأكثر.

التحصيل: المعرفة والفهم والمهارات التي اكتسبها المتعلم من خلال تعلّم وحدة أو وحدات دراسية، ويقاس التحصيل الدراسي بالعلامة التي يحصل عليها الطلبة على اختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات، والذي أُعد لغايات هذه الدراسة.

الاتجاه نحو الرياضيات: نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة، نحو الأمور التي يحبها أو التي لا يحبها في مادة الرياضيات من حيث درجة صعوبتها وأهميتها بالنسبة له وللمجتمع، ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب من خلال الاستجابة عن مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات المعد لهذه الدراسة.

صدق البرنامج والاختبار والمقياس: تم عرضهم على مجموعة محكمين من المتخصصين في التربية الخاصة، والمناهج وطرق التدريس، من أساتذة الجامعات، وفي ضوء ملاحظات المحكِّمين، حيث تم الاستفادة من آرائهم في الوصول بهما إلى صورتهم النهائية.

ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر-ريشاردسون 20 (KR-20)، وقد بلغ (0.838)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بالثبات.

ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالباً وطالبة من الصف العاشر من خارج عينة الدراسة، وقد جرى إعادة تطبيق المقياس (Test –Retest) على المجموعة ذاتها من الطلبة بعد أسبوعين، وقد حسب معامل ارتباط بيرسون، وبلغ الثبات عن طريق الإعادة (0.82) ويعتبر مقبولاً لأغراض الدراسة.

ضبط تكافؤ المجموعتين: انطلاقًا من الحرص على سلامة النتائج، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من اختبار التحصيلي في الرياضيات ومقياس الاتجاهات، واستخدم اختبار «ت» للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، كما في الجدول (3).

جدول (3)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للاختبار التحصيلي

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
7.30	1.717	7.02	2.245	0.700	58	0.485

ويبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي باستخدام البرنامج المقترح، ومستوى دلالة الفرق بينهما باستخدام اختبار (ت) عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، وتبين عدم وجود فرق دال إحصائيا بينهما، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي.

يوضح الجدول (4) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات، كما يأتي:

جدول (4)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات:

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
114.80	18.684	121.96	17.358	-1.985	58	0.050

ويبين الجدول (4)، وتبين عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات.

إجراءات التنفيذ: تم القيام بإعداد البرنامج التعليمي المقترح وفق الآتي:

خطوات بناء البرنامج المقترح: تم بناء البرنامج المقترح وفقاً للخطوات الآتية:

أ- أهداف البرنامج التعليمي: تم حصر الأهداف التعليمية في وحدة الهندسة التحليلية. كما يأتي:

- تحديد المستقيمات المتوازية، المتعامده.
- تحديد العلاقة بين ميل المستقيمات المتوازية، المتعامده.
- استنتاج أن بعد نقطة عن مستقيم هو أقصر مسافة بين النقطة والمستقيم.
- استنتاج قانون بعد نقطة عن مستقيم.
- استنتاج أن طول القطعة المستقيمة الواصلة بين منتصفي ضلعين في مثلث تساوي منتصف طول الضلع الثالث وتوازيه.
- حساب طول القطعة المستقيمة الواصلة بين منتصفي ضلعين في مثلث.
- استنتاج العلاقة بين طول الوتر في المثلث القائم الزاوية وطول القطعة المستقيمة بين رأس الزاوية القائمة ومنتصف الوتر.
- حساب طول القطعة المستقيمة الواصلة بين رأس الزاوية القائمة ومنتصف الوتر.
- إثبات النظرية الآتية: طول القطعة المستقيمة الواصلة بين رأس الزاوية ومنتصف الوتر يكون عمودياً على الوتر.
- استنتاج العلاقة بين قطري متوازي الأضلاع.
- برهنة أن قطري متوازي الأضلاع ينصف كل منهما الآخر.
- حل مسائل عملية بالاستفادة من خصائص متوازي الأضلاع.
- حساب أطوال أقطار متوازي الأضلاع.

ب- محتوى البرنامج التعليمي: تم تحديد محتوى البرنامج في مادة الرياضيات للصف العاشر، وحدة الهندسة التحليلية والتي تضمنت ستة دروس من كتاب للصف العاشر الأساسي، الجزء الثاني.

ج- استراتيجيات وطرائق التدريس في البرنامج التعليمي: تم استخدم كل من: ذكاء حل المشكلة، التدريس المباشر، حل المشكلات والاستقصاء، التعلم القائم على النشاط، طريقة التعلم التعاوني.

د- زمن تنفيذ البرنامج التعليمي: تم توزيع موضوعات الوحدة من البرنامج المقترح على (18) حصة، والجدول (2) يبين التسلسل الزمني للحصص التعليمية.

الجدول (2)

تسلسل الحصص التعليمية ومحتواها

موضوع الحصة	تاريخ الحصة	عدد الحصص	ملاحظات
الترحيب بالطلبة وإجراء الاختبارات القبلية	2016/10/ 3-2-1	ثلاث حصص	
التوازي والتعامد	2016/10/ 9-8-4	ثلاث حصص	
البعد بين نقطة وخط مستقيم	2016/10/ 15-11-10	ثلاث حصص	
خصائص المثلث (1)	2016/10/ 17-16	حصتين	
خصائص المثلث (2)	2016/10/ 22-18	حصتين	
خصائص متوازي الأضلاع	2016/10/ 25-24-23	ثلاث حصص	
التقويم النهائي وإجراء الاختبارات البعدية	2016/10/30-29	حصتين	

هـ- **المستهدفون بالبرنامج التعليمي:** عينه من طلبة المتفوقون في الصف العاشر ممن معدل علاماتهم 95% فأكثر، من مدارس العروبة الثانوية الخاصة في عمان.

و- **القائم بتنفيذ البرنامج التعليمي:** قام الباحث بتدريس المحتوى العلمي للمجموعتين. التجريبية باستخدام البرنامج المقترح والضابطة بالتدريس بالطريقة الاعتيادية.

ز- **التقويم في البرنامج التعليمي:** تم استخدام التقويم القبلي، والتكويني والتقويم النهائي.

الاختبار التحصيلي: في ضوء ما تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وبعد الانتهاء من ضبط الاختبار على النحو الذي تم وصفه فيما سبق، أطمأن الباحث إلى صلاحية الاختبار للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية، والذي تكون في صورته النهائية من (15) مفردة.

تحليل البيانات: تم استخدام برنامج (SPSS) حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وتحليل التباين (ANCOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومـعادلة كودر-ريشاردسون20 (KR-20)، واختبار (T-test) .

نتائج الدراسة: تم الحصول على النتائج الآتية:-

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: ولاختبار هذه الفرضية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات الطلبة المتفوقون في المجموعة التجريبية. والمجموعة الضابطة، على اختبار التحصيل الدراسي الذي طبق بعدياً، وكانت النتائج كما في الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على الاختبار الرياضيات

المجموعة	الجنس	العدد	النهاية العظمى	نتائج التطبيق القبلي للاختبار التحصيل		نتائج التطبيق البعدي للاختبار التحصيل	
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكور	15	20	6.931	6.638	15.874	4.627
	إناث	15		6.624	5.694	14.468	4.332
	الكلي	30		6.467	6.114	15.171	4.467
الضابطة	ذكور	15	20	6.675	4.765	13.762	3.691
	إناث	15		6.898	4.457	12.056	3.909
	الكلي	30		6.787	4.657	12.909	3.833
المجموع	ذكور	30	20	6.803	5.701	14.773	4.499
	إناث	30		6.671	5.202	13.262	4.798
	الكلي	60		6.627	5.456	14.540	4.649

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لاختبار التحصيل البعدي للمجموعة التجريبية كان الأعلى حيث بلغ (15.171) في الاختبار التحصيلي بعد تطبيق البرنامج المقترح. وبلغ المتوسط الحسابي البعدي (12.909) للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية بفارق مقداره (2.262)، كما أن هناك فرقاً بين الوسط الحسابي الكلي على الاختبار التحصيلي للذكور (14.773) والإناث (13.262) بفارق مقداره (1.512) لصالح الذكور.

ولتحديد ما إذا كانت الفروق الظاهرية بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تم استخدم تحليل التباين المشترك (Ancova)، كما هو في الجدول (6).

الجدول (6)

نتائج اختبار تحليل التباين المشترك (Ancova) لمعرفة دلالة الفروق في علامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القياس القبلي	4360.544	4	1090.136	49.698	0.000
البرنامج المقترح	2576.360	1	2576.360	117.453	0.000
طريقة التدريس	139.793	1	139.793	6.373	0.015
الجنس	4.782	1	4.782	0.218	0.642
المجموعة * الجنس	0.167	1	0.167	0.008	0.931
الخطأ	1206.440	55	21.935	_	_
المجموع الكلي	5566.983	59	-	-	-

يتبين من نتائج الجدول (6) وجود فرق ذات دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين علامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار ابتحصيلي الذي طبق بعدياً لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (6.373) وهي دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن تدريس الرياضيات باستخدام البرنامج المقترح كان له أثر في تحسين التحصيل في مادة الرياضيات. كما يتضح من الجدول (6) أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط تحصيل الطلبة على الاختبار التحصيلي يعزى إلى الجنس (ذكر- أنثى)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.218) بدلالة إحصائية (0.642) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

كما يتضح من الجدول (6) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة

(0.008) بدلالة إحصائية (0.931)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين إجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل تعزى لتفاعل البرنامج المقترح مع جنس الطالب.

وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية الأولى والتي تنص على أنه:» لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين متوسطي علامات أفراد المجموعة التجريبية التي درست الرياضيات باستخدام برنامج قائم على ذكاء حل المشكلة وأفراد المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل في الرياضيات تعزى للبرنامج وتفاعله مع الجنس»، ويعني أن استخدام البرنامج المقترح يؤثر في تحسين التحصيل في الرياضيات لدى الطلبة المتفوقون في الصف العاشر الأساسي (ذكوراً وإناثاً).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لاختبار هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات الي طبق بعدياً، كما في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات

المجموعة	الجنس	العدد	النهاية العظمى	نتائج التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات		نتائج التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات	
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكور	15	175	111.93	8.68	116.38	9.62
	إناث	15		110.62	9.69	115.92	7.33
	الكلي	30		111.27	9.11	116.15	8.46
الضابطة	ذكور	15	175	109.67	7.75	113.76	8.69
	إناث	15		110.89	9.45	113.20	9.09
	الكلي	30		110.28	8.65	113.48	8.83

المجموعة	الجنس	العدد	النهاية العظمى	نتائج التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات		نتائج التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات	
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموع	ذكور	30	175	110.80	7.71	115.07	7.49
	إناث	30		110.75	8.20	114.56	8.798
	الكلي	60		110.77	8.45	114.81	8.69

ويوضح جدول (7) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعتين، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (116.15) ومتوسط المجموعة الضابطة (113.48) على مقياس الاتجاهات بعد تطبيق البرنامج المقترح، بفارق مقداره (2.67)، كما أن هناك فرقاً بين الوسط الحسابي الكلي على الاختبار التحصيلي للذكور (115.07) والإناث (114.56) بفارق مقداره (0.51) لصالح الذكور. ولمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، استخدم تحليل التباين المشترك (Ancova)، كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8)

نتائج اختبار تحليل التباين المشترك (Ancova) لمعرفة دلالة الفروق في علامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القياس القبلي	5007.279	1	5007.279	34.357	0.000
البرنامج المقترح	2367.988	1	67.988	466.	0.006
الجنس	1.506	1	1082.506	0.261	0.130
البرنامج * الجنس	21.787	1	21.787	0.813	0.341
الخطأ	14137.121	55	145.744	-	-
المجموع الكلي	14205.109	59	-	-	-

يتبين من نتائج الجدول (8) أن قيمة مستوى الدلالة لأثر البرنامج بلغت (0.006)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين إجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح له أثر في تحسين اتجاهات الطلبة المتفوقون نحو مادة الرياضيات.

كما يتضح من الجدول (8) أنه لا توجد فرق دال إحصائياً بين متوسط اتجاهات طلبة على مقياس الاتجاهات تعزى إلى الجنس (ذكر- أنثى)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.261) بدلالة إحصائية (0.130) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

وأن قيمة ف المحسوبة للتفاعل بين البرنامج مع الجنس بلغت (0.813) بدلالة إحصائية (0.341)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين إجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات تعزى لتفاعل البرنامج القائم على ذكاء حل المشكلة مع جنس الطالب. وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية الثانية التي تنص على أنه:» لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين متوسطي علامات أفراد المجموعة التجريبية التي درست الرياضيات باستخدام برنامج قائم على ذكاء حل المشكلة وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات يعزى للبرنامج وتفاعله مع الجنس»، ويعني أن البرنامج المقترح يؤثر في اتجاهات الطلبة المتفوقون في الصف العاشر الأساسي (ذكوراً وإناثاً) نحو مادة الرياضيات بدرجة متقاربة.

أولاً: مناقشة النتيجة المرتبطة بالفرضية الأولى: أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين علامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي بعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح له أثر في تحسين التحصيل في مادة الرياضيات للطلبة المتفوقون في الصف العاشر.

وهذا يعزى إلى أن استخدام البرنامج المقترح أدى إلى تحسين التحصيل لديهم مقارنة بالبرنامج التعليمي الاعتيادي، والذي يشعر الطلبة بأن لهم دوراً بارزاً، وأنه يتم احترامهم مـن خلال بيئة تربوية داعمة لهم ويسهم في توفر بيئة تعلّم جاذبة تتسم بالحرية والمرونـة والمشـاركة الفاعلية من الطالب، وقد غير من طبيعة البيئة الصفية التقليديـة، وأتـاح للمعلمين تقديم أنشطة إثرائية داخل الفصل الدراسي، كما يضفي جواً من المتعة من خلال تنوع الأنشطة التي تسهم في تشويق الطلاب للمادة العلمية، بخلاف الطريقة التقليدية التي غالباً لا يتوفر فيها ذلك، وممارسة الطلبة لمهارات: الشرح والتفسير والمنـاقشة والمساهـمة بالأفـكار من خـلال المجـموعات التـعاونية.

كما يتضح من النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسط علامات التحصيل الدراسي على اختبار التحصيل الدراسي تعزى إلى الجنس (ذكر- أنثى)، مما يعني أن متوسط علامات التحصيل الدراسي للذكور والإناث كان متقارباً. وعدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α =0.05) بين إجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل الدراسي يعزى لتفاعل البرنامج مع جنس الطالب المتفوق؛ وهذا مؤشر على فاعلية البرنامج، لأنه يفيد الذكور والإناث معاً في تحسين تحصيل الطلبة بغض النظر عن جنسهما.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التدريس باستخدام البرنامج التعليمي المقترح يوفر:

- للطلبة المتفوقون مناخ علمي مناسب لتنمية التحصيل.
- أنشطة متنوعة ومهام تعليمية متعددة بما يتناسب مع استعدادات وميول وتفضيلات الطلبة.
- بيئة صفية مادية ومعنوية داعمة للطلبة في التعلّم.
- حرية في التعلّم، وممارسة الأنشطة بشكل فردي وجماعي.
- زيادة العمل التعاوني والجماعي بين الطلبة في التعلم.

وتؤدي هذه المزايا كلها التي توفرها الإستراتيجية إلى فهم الطلبة للمحتوى العلمي لمادة الرياضيات واستيعابهم لدروسها، ومن ثم رفع المستوى التحصيلي لديهم. وهذا تدعمه نتائج دراسة (Shepherd, Willis, 2001 1998 ؛ Bedner, 2002؛ السمول، 2012؛ المساعفة، 2012 ؛ عبيدات، 2013).

ثانياً: مناقشة النتيجة المرتبطة بالفرضية الثانية: جاءت نتائج هذه الدراسة لتظهر تحسين اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم باستخدام البرنامج المقترح، ولعل ذلك يرتبط بطبيعة البرنامج التعليمي وما تم تعليمهم إياه من مهارات تفكير من خلال قيامهم بحل المسائل الحسابية التي تتيح لهم فرصة القيام بممارسة القدرات العقلية التي ترتبط بصورة مباشرة باتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات.

كما يتضح من النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) اتجاهات الطلبة يعزى إلى الجنس (ذكر- أنثى)، مما يعني أن متوسط إجابات الطلبة الذكور والإناث كان متقارباً. وعدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين إجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اتجاهات الطلبة يعزى لتفاعل البرنامج المقترح مع جنس الطالب المتفوق؛ وهذا مؤشر على فاعلية البرنامج، لأنه يفيد الذكور والإناث معاً في تحسين اتجاهاتهم بغض النظر عن جنسهما.

والسبب في ذلك يرجع إلى مجموعة من العوامل أهمها التنشئة الاجتماعية للجنسين؛ بمعنى كل من الذكور والإناث وكلاهما نتاج المجتمع نفسه، بالإضافة إلى أن كلا الجنسين يدرسون في نفس البيئة التعليمية، ويخضعون لنفس البرنامج الدراسي، لذلك من المنطقي عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث. وأن استخدام برنامج قائم على ذكاء حل المشكلة تشعر الطلبة بأن لهم دوراً بارزاً، وأنه يتم احترامهم مـن خلال بيئة تربوية داعمة لهم، وذلك يقوى من اتجاهاتهم نحو المادة المتعلمة (الرياضيات)، أن هذا البرنامج المقترح يضع الطلبة أمام تحديات أثناء التعلّم،والتحدي الممكن تحققه يحفز الدماغ على التعلُّم، ويسـهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية. وهذا يتفق مع دراسة كل من (Bedner, 2002 ؛ السمول، 2012 ؛ المساعفة ،2012 ؛ عبيدات، 2013).

التوصيات: في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1. عقد دورات وورش تدريبية تزود المعلمين بأسس ذكاء حل المشكلة، وكيفية تطبيقها بالغرفة الصفية، وإثارة دافعيتهم نحو استخدامها وتبنيها بالتدريس.
2. تفعيل أسلوب التدريس باستخدام ذكاء حل المشكلة في تدريس مادة الرياضيات في الغرفة الصفية كأسلوب تعلم.
3. استقصاء أثر استخدام أسلوب التدريس بذكاء حل المشكلة على عينة تشمل مراحل عمرية أخرى ومواد دراسية أخرى.

المراجع

- أنديجاني، عبد الوهاب مشرب (2005)، **الحاجات النفسية لدى التلاميذ الموهوبين بمدينة مكة المكرمة**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن.
- إيلاف، نت (2007)، مهاراتي، **موسوعة النجاح العربية للتطوير**, دبي: مركز دبي للتعليم السريع.
- جروان، فتحي (2002)، الإبداع: **مفهومة**، معاييره، مكوناته، نظرياته، خصائصه، مراحله، قياسه، وتدريبه، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- السرور، ناديا (1998)، **تربية المتميزين والموهوبين**. الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر النشر والتوزيع.
- سعادة، طارق (2003)، **الطفل الفلسطيني الموهوب في محافظة رام الله والبيرة**، مركز إعلام الطفل الفلسطيني، فلسطين. مكتبة البيرة.
- السمول، عيسى محمد (2012)، **بناء برنامج تعليمي في الفيزياء قائم على ذكاء حل المشكلة وقياس أثره في تنمية الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة**

الأساسية العليا في الاردن وتحصيلهم واتجاهاتهم نحو المادة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

- الشربني، زكريا وصادق، يسرى (2002)، **أطفال عند القمة، الموهبة والتفوق والإبداع**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- صالح، ماجدة (2004)، استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية المهارات والمفاهيم المرتبطة ببعض الخبرات التعليمية المتطلبة لطفل، الروضة، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد 107.
- الطنطاوي، رمضان عبد الحميد محمد (2001)، **الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب التدريس لهم**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عاشور، محمد سميح (2013)، **فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الدكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي في العلوم والرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.
- عفانة، عزو، الخزندار، نائلة (2004)، مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها، **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني.
- عبيدات، عصام عبدالقادر (2013)، **بناء برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير العلمي (حل المشكلة) والتحصيل واتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.
- عدس, محمد عبد الرحيم (1997)، **الذكاءات من منظور جديد**، ط2، عمان: دار الفكر النشر والتوزيع.

- العيسى، ثامر حمد (1997)، **تأثير كفاءة معلم الرياضيات على اتجاه طلابه نحو الرياضيات وتحصيلهم فيها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- اللزام، إبراهيم محمد سليمان (2008)، **أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني المتوسط**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.
- المساعفة، أحمد جميل (2012)، **تصميم برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة وقياس اثره في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي واتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية،عمان، الأردن.
- المعايطة، خليل عبد الرحمن (2007)، **علم النفس الاجتماعي**، ط2، عمان: دار الفكر.
- Bendra ,Janet(2002).» Improving Student Motivation And Achievement In Mathematics Through Teaching To The Multiple Intelligences», **Teaching Children Mathmatics**.V7.n.4.
- Boeree. George, 2003, Intelligence and IQ Shippensburg University http://giftedkids.about.com/od/glossary/g/intelligence.htm
- Gardner's, Howard (1983),**Theory of Multiple Intelligences** «An intelligence is the ability to solve problems, or to create products, that are valued within one or more cultural setting
- Gardner, Howard (1999), **Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century**, New York: Basic Books. 292 + x pages. Useful review of Gardner›s theory and discussion of issues and addition

- Shepherd, Norman Glenn, (1998), **The probe method a problem-based learning models effect critical thinking skills of fourth and fifth grade social student, Dissertation Abstract International**. Dal- A59- 03- P779.
- N C T M , (2000), **National Council of Teachers of Mathematics**. Reston
- Nelson, K. (1998). **Developing Students› Multiple Intelligences**. New York :holastic.
- Willis, jody Kenny, Johnson, Asotren (2001)».Using Multiple Intelligences to Master Multiplication» ,Teaching Children Mathematics» V7.n.4.p 260.
- Zusoh. (2005), **The evaluation,improvement,and dissemination of jaded, Education**. Mathematics,Diss., Abs.,Int.56.

الألكسو التربوية

قواعد و شروط النشر

أ- تنشر المجلّة البحوث العلميّة في الحقل التربوي التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجيّة العلميّة وتعتمد خطوات البحث العلمي كما سيرد لاحقا.

ب- يُرسل البحث باللغة العربيّة إلى بريد المجلّة متضمنا في بدايته ملخّصا باللغة العربية وآخر باللغة الانجليزية لا يتجاوز الواحد منهما 200 كلمة على أن يتبع كلّ ملخّص بكلمات مفتاحيّة لا تزيد عن خمس كلمات لا تشمل عنوان البحث.

ج- يجب ألاّ يتجاوز البحث المقدّم للنشر بما فيه الجداول والأشكال والرسوم والملاحق 30 صفحة من مقاس (A4).

د- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة* العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى*،3 سم، والمسافة بين الأسطر مفردة مع مراعاة عدد الأسطر في الصفحة الواحدة.

هـ- أن يلتزم الباحث بالعناصر الأساسيّة الواجب توفّرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:

1. المقدّمة: التعريف بالبحث ومضمونه.
2. الإطار النظري للبحث: يشتمل على الأهمية النظرية والتطبيقية والدراسات السابقة، وتعريف مصطلحات الدراسات حيث يكون لكلّ مصطلح تعريف مفاهيمي يستند فيه إلى أحد المراجع العلميّة وتعريف إجرائي كما استخدم المصطلح في البحث.
3. مشكلة الدراسة وأسئلتها أو فرضياتها وأسباب إجراءات البحث ومبرراته.
4. حدود الدراسة البشريّة والزمانيّة والمكانيّة وتوجهات الدراسات السابقة وتوصياتها.

5. الطريقة وإجراءات الدراسة وتتضمّن منهج البحث المستخدم فيما إذا كان منهجًا وصفيًا مسحيًا أو ارتباطيا ومجتمع الدراسة وعينتها وأدوات الدراسة وكيفية اختبار فرضياتها حسب تسلسلها.

6. نتائج الدراسة.

7. مقترحات وتوصيات.

8. المراجع ويتبع في تنظيمها نظام American Psychological Assiciation (APA) لكونه النظام المعتمد بأغلب الجامعات ويتبع هذا النظام للمراجع العربيّة والمراجع الأجنبيّة كلاًّ على انفراد.

9. تعرض البحوث المعدّة للنشر في المجلّة على محكمين من ذوي الاختصاص يتمّ اختيارهم بسريّة تامّة.

10. تقوم المجلّة بإبلاغ الباحث بنتيجة التحكيم سواء بقبول البحث أو رفضه أو طلب إجراء تعديلات عليه.

11. أن لا يكون سبق ونشر الباحث الدراسة.

12. أن لا تكون الدراسة مستلّة من رسائل الماجستير والدكتوراه أو غيرها.

13. تهدي المجلّة لكاتب البحث 3 نسخ من المجلّة في حال نشر بحثه.

العنوان الإلكتروني للمجلة: education@alecso.org.tn

مجلــة الألكسو التربوية

مجلّــة محكّمــة نصــف سنويّــة

تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية)

قسيمة الاشتراك: جديد ☐ تجديد ☐

الاشتراك السنوي: للأفراد (12) دولار أمريكيا الهيئات (20) دولار أمريكيا

الاسم: .....

العنوان:.....

ص ب: ..... **الرمز البريدي:** .....

الهاتف: ..... **الفاكس:**.....

الاشتراك المطلوب: لمدة: ..... اعتبارا من...../...../.....

بواقـــع: نسخة واحدة ☐ نسختين ☐ أكثر ☐

مرفق القيمة وقدرها: .....

نقدا ☐ شيكا ☐ حوالة بريديّة ☐

التوقيــع **التاريخ**

تحول قيمة الاشتراك لحساب:

المنظمة العربيّة
للتربية والثقافة والعلوم
رقم 3-2113
الشركة التونسية للبنك
شارع محمد الخامس – تونس

عنوان المراسلة:

المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم
(وحدة النشر والتوزيع)
شارع محمد علي عقيد – المركز العمراني الشمالي
ص. ب. 1120 حي الخضراء – 1003 – الجمهورية التونسية
الهاتف: 00216.70.0130900 - الفاكس:
00216.71.948.668
البريد الإلكتروني: alecso@alecso.org.tn
الأنترنيت: www.alecso.org.tn