مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الحادي والعشرون
ربيع الآخر ١٤٤١هـ

الجزء الثالث

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع : ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري
معالي مدير الجامعة

نائب المشرف العام
الأستاذ الدكتور/ عبد الله بن عبد العزيز التميم
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية

مدير التحرير
الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان
عميد كلية التربية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذة الدكتورة/ الجوهرة إبراهيم محمد بوبشيت
الأستاذة في قسم الإدارة التعليمية - كلية التربية
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

الأستاذ الدكتور/ حسن عبد المالك محمود
الأستاذ بكلية التربية - جامعة الأزهر

الأستاذة الدكتورة/ سهام محمد صالح كعكي
الأستاذة في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

الأستاذ الدكتور/ عبد العزيز محمد العبد الجبار
أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية –جامعة الملك سعود

الأستاذة الدكتورة/ ناديا هايل السرور
الأستاذة بالجامعة الأردنية

الدكتور/ صالح بن محمد العريني
الأستاذ المشارك في قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الدكتور/ عبد العزيز بن علي الخليفة
الأستاذ المشارك في قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. محمد خميس حرب
أمين تحرير المجلة ـ الأستاذ المشارك بعمادة البحث العلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفا عاما هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A 4).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

رابعاً: عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

خامساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سادساً: تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

سابعاً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

ثامناً: البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم
رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية
عمادة البحث لعلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١
هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١
http://imamudsr.com/
E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

المحتويات

فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية القوة الرياضياتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة د. إبراهيم محمد علي الغامدي	15
معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في البرامج التحضيرية من وجهة نظر الطلاب وأساتذتهم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية د. ياسر فاروق محمد خليل	113
واقع الدورات الإلكترونية المفتوحة واسعة النطاق MOOCs في الجامعة السعودية الإلكترونية من وجهة نظر المشاركين د. عبدالله بن عبدالرحمن بن إبراهيم الرحيمي	177
مستوى البنية المعرفية لرياضيات المرحلة الأساسية لدى طلبة قسم معلم المجال في كلية التربية بجامعة إب د. سلوى يحيى محمد الحداد - د. محمد أحمد مرشد القواس	237
تقويم كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "العربية للعالم" في ضوء معايير الكتاب التعليمي الجيد د. محمد بن إبراهيم الفوزان	289
القيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم د. إبراهيم بن حنش سعيد الزهراني	339
سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أ. د. إبراهيم بن عبدالله العبيد	417
الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين وعلاقته ببعض المتغيرات د.هشام عبدالفتاح المكانين - د.عبدالله سالم المهايرة	517

فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية القوة الرياضياتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

د. إبراهيم محمد علي الغامدي.
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الباحة

فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية القوة الرياضياتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

د. إبراهيم محمد علي الغامدي.

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الباحة

تاريخ تقديم البحث: ٢٩/ ١٢/ ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٠/ ٢/ ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية القوة الرياضياتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي وفق التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي حيث بلغت المجموعة التجريبية (٣٦) طالبا والضابطة (٣٤) طالبا اختيرت عشوائيا من طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة الباحة التعليمية خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ، وأعد الباحث مواد الدراسة وأدواتها المتمثلة في استراتيجية التدريس المقترحة مع إعداد دليل المعلم وكتاب النشاط للطالب، واختبار القوة الرياضياتية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في اختبار القوة الرياضياتية البعدي في بعد المعرفة الرياضية عند مستوياتها (المفاهيمية، والإجرائية، والمرتبطة بحل المشكلات، والكلية)وبحجم تأثير مرتفع، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في اختبار القوة الرياضياتية البعدي في بعد العمليات الرياضية عند مستوياتها (التواصل الرياضي، والترابط الرياضي، والاستدلال الرياضي، والعمليات الكلية) وبحجم تأثير مرتفع، ووجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في اختبار القوة الرياضياتية الكلية البعدي وبحجم تأثر مرتفع، وأوصت الدراسة بتفعيل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تدريس الرياضيات والاهتمام بتنمية القوة الرياضياتية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات تدريس مقترحة- تدريس الرياضيات- التعلم المنظم ذاتيا – القوة الرياضياتية.

المقدمة:

تعتبر الرياضيات من أهم العلوم التي تلعب دورا بارزا في تطور الأمم ونهضة الشعوب، وتسهم بشكل مباشر وغير مباشر في تعلم كافة العلوم الأخرى، وتعمل على تنمية التفكير السليم وتفعيل المهارات الحياتية التي يستخدمها المتعلم في شؤون حياته المختلفة.

ويعد التطور في تعليم الرياضيات أساسا يبنى عليه التطور في شتى المعارف والعلوم، ونتيجة للجهود التي بذلت في تطوير تعليم وتعلم الرياضيات ظهرت مفاهيم رياضية جديدة من أهمها مفهوم القوة الرياضياتية حيث أصبحت هدفا رئيسا لتعليم الرياضيات (البشيتي، ٢٠١٥، ٤)، وأدت إلى تكوين اتجاهات صحيحة واعتقادات سليمة حول بنية الرياضيات وأهميتها مع الإحساس بجمالها (عبيدة، ٢٠٠٦، ٥٢).

ولم يعد ينظر إلي التحصيل الرياضي على اعتبار أنه الهدف الأساسي لتعليم الرياضيات وإنما أصبح هناك أهداف أخرى لتعليم الرياضيات تهتم بإعداد فرد قادر على توظيف واستخدام المعرفة الرياضية في حل المشكلات المختلفة والتعامل مع المواقف الحياتية وهو ما يتمثل في القوة الرياضياتية. (الخطيب والمجذوب، ٢٠١٣، ١١٦).

وقد أوصى المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM, 1989, 205) بالاهتمام بالقوة الرياضياتية على مختلف المراحل التعليمية والتأكيد على امتلاك التلاميذ للعمليات الرياضية ومنها التواصل والترابط والاستدلال الرياضي، وفق مستويات المعرفة الرياضية الثلاثة: المعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة المرتبطة بحل المشكلات، داخل محتوى رياضي معين.

ويؤكد المجلس القومي الأمريكي لتقويم تحصيل الرياضيات National Assessment of Education Progress على أهمية القوة الرياضية والتي تشير إلى قدرة الطالب الكلية في جمع وتوظيف المعرفة الرياضية من خلال الاستكشاف والتخمين والتفكير الرياضي والتواصل والترابط والاستدلال الذي تنمو من خلاله المعرفة المفاهيمية والمعرفة المفاهيمية وحل المشكلات. (NAEP,2000,124-132)

ويرى (عبيدة، ٢٠٠٦، ٦٧ ؛ والرباط، ٢٠١٢، ٦) أن القوة الرياضياتية هي الحد الأقصى من المعرفة الرياضية والتي يمكن للتلميذ توظيفها للتفكير والتواصل رياضيا وحياتيا.

ويذكر (السعيد، ٢٠٠٦، ٢ ؛ وقاسم والصيداوي، ٢٠١٣، ٦٤) أن القوة الرياضياتية تتكون من ثلاث أبعاد البعد الأول: المعرفة الرياضية وتتضمن ثلاث مستويات هي: المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية وحل المشكلات وما بعد المعرفة، والبعد الثاني: العمليات الرياضية وتتضمن: التواصل الرياضي وأنماطه والترابط الرياضي وأنماطه والاستدلال الرياضي، والبعد الثالث: المحتوى ويوضح المجالات والمعايير الأساسية للرياضيات.

ويؤكد الخطيب والمجذوب (٢٠١٣، ١١٧) أن تنمية القوة الرياضياتية بأبعادها الثلاثة تحتاج إلى توظيف طرق تدريس مناسبة وحديثة وإعداد معلمين مؤهلين على أن تهتم بجعل الطالب عنصرا إيجابيا ومتفاعلا وفعالا ومشاركا في العملية التعليمية ليسهل عليه التعامل مع الموضوعات وبرمجتها في عقله واختزالها واستعمالها عند الحاجة.

وأكدت العديد من الدراسات مثل (عبدالحميد، ٢٠١٤؛ الجندي، ٢٠١١؛ رشا محمد، ٢٠١١؛ زنقور، ٢٠٠٨؛ بهوت وبلطية، ٢٠٠٧؛ السعيد، ٢٠٠٦) إلى انخفاض مستوى القوة الرياضياتية لدى التلاميذ على اختلاف المراحل التعليمية التي طبقت بها، كما أكدت دراسة رشا محمد (٢٠١١، ٩٥٣) إلى ضعف القوة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأكدت دراسة الحسني والدليمي(٢٠١١) إلى ضعف القوة الرياضياتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية.

ويتميز العصر الحديث بالتطور المعرفي والتقني المتجدد والمتسارع، حيث تتوالى الاكتشافات النظرية والعملية والتكنولوجية بين كل لحظة وأخرى، مما يؤكد على المؤسسات التربوية الاهتمام بإعداد المتعلم بصورة تمكنه من مسايرة هذه التطورات والاعتماد الذاتي على نفسه في تعلمه وامتلاكه مهارات التعلم الذاتي والمستمر مما يساعده على التعامل الجيد مع كافة التطورات العلمية المتسارعة بصورة سليمة والاهتمام بتفعيل قدراته وإمكاناته للتفاعل مع هذه التغيرات ومواكبتها.

ويذكر الحربي (٢٠١٥، ٣) أن الابتعاد عن استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المعلم أدى إلى ظهور التعلم المتمركز حول المتعلم وظهور عدة نماذج تعلم ومنها استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا.

ويؤكد باندورا (bandura ,2002) أن المتعلم قادر على ضبط سلوكياته في عملية التعلم من خلال السيطرة على تصوراته واعتقاداته من النتائج المترتبة على سلوكيات التعلم، وأن سلوكيات التنظيم الذاتي قادرة على إحداث التغيرات المعرفية والسلوكية المرغوبة.

ويورد الجراح (٢٠١٠، ٣٣٦) أن التعلم المنظم الذاتي هو قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم وتسميع المواد التعليمية والمساعدة الاجتماعية من الآخرين.

وتوصلت الدراسات السابقة إلى فاعلية الاستراتيجيات القائمة على التعلم المنظم ذاتيا وأثرها الإيجابي في تعليم الرياضيات على التحصيل مثل دراسات (الحارثي، ٢٠١٤؛ ومكة البنا، ٢٠١٣؛ وسعودي وآخرون، ٢٠١١؛ ودراسة دريسل وهاجوتيز، Dresel & Haugwitz ,2008؛ خليفة، ٢٠٠٧) إلا أن هذه الدراسات ركزت على التحصيل في الرياضيات وأهملت المتغيرات الأخرى وأهمها القوة الرياضياتية، كما أنها اختلفت في الاستراتيجيات المقدمة المعتمدة على التعلم الذاتي.

ويتضح من الدراسات السابقة قلة الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا في تدريس الرياضيات بصفة خاصة وفي تنمية القوة الرياضياتية بصفة أخص، مما أدى بالباحث إلى البحث عن تصميم استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا وفق الأسس التربوية لمواكبة متطلبات العصر وتلبية لتوصيات الدراسات السابقة بالبحث عن استراتيجيات تدريس حديثة تجعل المتعلم محور العملية التعليمية ومعرفة أثرها في تنمية القوة الرياضياتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

* * *

مشكلة الدراسة:

أكدت نتائج البحوث والدراسات السابقة على تدني مستوى القوة الرياضياتية لدى الطلاب على اختلاف المراحل التعليمية التي طبقت فيها ومنها (زنقور،٢٠٠٨ ؛ شيماء أحمد، ٢٠١٣ ؛ وعبدالله، ٢٠١٣ ؛ الخطيب والمجذوب، ٢٠١٣ ؛ وصابرين المتولي،٢٠١٣ ؛ رشا محمد، ٢٠١١ ؛ النمر، ٢٠١١) وقد أرجعت هذه الدراسات السبب في ذلك إلى طرق التدريس المستخدمة في تدريس الرياضيات والتي لا تراعي التركيز على المتعلم بشكل أساسي.

وقد قام الباحث بتطبيق اختبار القوة الرياضياتية على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط بلغت ٣١ طالبا وكانت نتيجة الاختبار (التواصل الرياضي ٢٩٪، الترابط الرياضي ٢١٪، الاستدلال الرياضي ١١٪) مما يدل على تدني مستوى القوة الرياضياتية لدى الطلاب بالصف الثاني المتوسط.

وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى القوة الرياضياتية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط مما يترتب عليه الضعف في العمليات والقدرات والمهارات الرياضية، وتحاول هذه الدراسة معالجة ذلك من خلال تقديم استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيا بهدف النهوض بمستوى الطلاب ورفع قدراتهم الرياضية المرتبطة بالقوة الرياضياتية، حيث تشير الدراسات مثل دراسات (الحارثي، ٢٠١٤ ؛ ومكة البنا، ٢٠١٣ ؛ ودريسل وهاجوتيز، Dresel & Haugwitz ,2008 ؛ خليفة، ٢٠٠٧) إلى ضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تدريس الرياضيات، وعليه يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية القوة الرياضياتية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟.

أهداف الدراسة :

١- تقديم استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا وفق الأسس والأطر النظرية والعلمية والتربوية في تدريس الرياضيات.

٢- الكشف عن فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس الرياضيات على تنمية القوة الرياضياتية المرتبطة بالمعرفة الرياضية (المفاهيمية والإجرائية والمرتبطة بحل المشكلات) لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٣- الكشف عن فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس الرياضيات على تنمية القوة الرياضياتية المرتبطة بالعمليات الرياضية (التواصل والترابط والاستدلال) لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٤- الكشف عن فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس الرياضيات على تنمية القوة الرياضياتية الكلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

فرضيات الدراسة :

١- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠.٠٥$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القوة الرياضياتية في بعد المعرفة الرياضية عند مستوى (المعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة المرتبطة بحل المشكلات، والمعرفة الرياضية الكلي).

٢- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القوة الرياضياتية في بعد العمليات الرياضية عند مستوى (التواصل الرياضي، الترابط الرياضي، الاستدلال الرياضي، العمليات الرياضية الكلي).

٣- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القوة الرياضياتية الكلي.

أهمية الدارسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

الأهمية النظرية:

١- تهتم هذه الدراسة بتقديم استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا مسايرة للاتجاهات العالمية الحديثة في مجال تفعيل دور الطالب ومساهمته بشكل أكبر في تعليمه وتعلمه والانتقال بدور المعلم من التلقين إلى التوجيه والإرشاد في تعليم الرياضيات من خلال تطبيق الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا وفق خطوات مرتبة علميا.

٢- تتناول الدراسة متغير حديث في مجال تقويم الرياضيات وهو القوة الرياضياتية التي تعد من المواضيع الرياضية الهامة التي أوصى بها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM,2000) حيث يتم الانتقال من لتركيز على التحصيل إلى مجالات أوسع مرتبطة بالقوة الرياضياتية وهي المعرفة

الرياضياتية بأنواعها (المفاهيمية والإجرائية وحل المشكلات) والعمليات الرياضية المرتبطة بالقوة الرياضياتية (التواصل والترابط والاستدلال الرياضي).

الأهمية التطبيقية:

١- تقدم نتائج هذه الدراسة دلائل تجريبية ميدانية عن فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا في مجال تدريس الرياضيات.

٢- تساعد هذه الدراسة في تقديم خطوات علمية وعملية لمعلمي الرياضيات والباحثين في تفعيل استراتيجيات مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا.

٣- تساعد هذه الدراسة في تقديم خطوات علمية وعملية لمعلمي الرياضيات والباحثين في بناء اختبار القوة الرياضياتية.

٤- يمكن أن تمهد نتائج هذه الدراسة إلى إجراء بحوث أخرى تتعلق بالقوة الرياضياتية أو بالتعلم المنظم ذاتيا في تدريس الرياضيات والبحث عن تأثيره على متغيرات رياضية أخرى.

حدود الدراسة :

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على وحدة الجبر: المعادلات والمتباينات من مقرر الرياضيات المطور للصف الثاني المتوسط طبعة ٢٠١٦.

- الحدود المكانية: منطقة الباحة التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٧ /١٤٣٨ (٢٠١٧).

مصطلحات الدراسة :

التعلم المنظم ذاتيا: يذكر الحربي (٢٠١٥، ص ١٩) أن التعلم المنظم ذاتيا هو " قدرة الطالب على استخدام مجموعة من المهارات الذاتية كالتخطيط ووضع الأهداف وطلب المساعدة الأكاديمية من المعلم والزملاء لتعلم مبحث الرياضيات " .

ويُعرف إجرائياً بأنه قدرة الطالب على التعلم بصورة ذاتية للمفاهيم والمهارات والتعميمات الرياضية وفق خطوات محددة قائمة على ذاتية التعلم من قبل المتعلم مع اقتصار دور المعلم على التوجيه والإرشاد.

الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا: تُعرف إجرائياً بأنها إجراءات التدريس التي تتضمن تعلم الطالب بصورة ذاتية للمفاهيم والمهارات والتعميمات الرياضية وفق خطوات محددة قائمة على ذاتية التعلم يمارسها الطالب أثناء تعلمه داخل الصف وفق ثلاث مراحل وهي: تهيئة التعلم الذاتي، ثم التطبيق الذاتي، ثم التقويم الذاتي مع اقتصار دور المعلم على التوجيه والإرشاد وتقديم المساعدة عند الحاجة.

القوة الرياضياتية: يعرفها المجذوب (٢٠١٢، ١٠) بأنها "مجال تقييم الشخصية الرياضية للطالب والتي تتمثل في قدرة الطالب على إدراك وتوظيف المعرفة الرياضية بأبعادها الثلاثة (المفاهيمية، والإجرائية، وحل المشكلات) في التواصل والترابط والاستدلال الرياضي، حيث إن القوة

الرياضية تهدف إلى تحديد مستوى المعرفة والعمليات الرياضية التي يمتلكها المتعلم نتيجة مروره بخبرات تعلم فروع الرياضيات لمتنوعة بشكل عام".

وتُعرف إجرائياً بأنها قدرة الطالب على التمكن من المعرفة الرياضية بمستوياتها (المفاهيمية، والإجرائية، والمرتبطة بحل المشكلات) والعمليات الرياضية بمستوياتها (التواصل الرياضي، والترابط الرياضي، والاستدلال الرياضي) والقدرة على توظيفها في محتوى رياضي محدد.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يهدف الإطار النظري إلى استعراض أهم الأدبيات المرتبطة بمتغيرات الدراسة من خلال محورين الأول الأدبيات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا وتحديد أسس الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على التعلم المنظم الذاتي والتصور المقترح لها في تدريس الرياضيات، والمحور الثاني الأدبيات المرتبطة بالقوة الرياضياتية وطرق تنميتها لدى الطلاب ويمكن عرض ذلك كما يلي:

أولا: التعلم المنظم ذاتيا Self-Regulated Learning.

تغيرت نظرة علم النفس التربوي في السنوات الأخيرة إلى حد كبير إلى المتعلمين كما يذكر العنزي (٢٠١٥، ٢٦) فلم تعد النظرة إليهم باعتبارهم متلقين سلبيين للمعلومات فقط، بل إنهم نشيطون في إعادة تنظيم المادة التعليمية، وإعادة بناء المعارف المتضمنة فيها، وربطها بمعارفهم السابقة، مما يجعل بنيتهم المعرفية أكثر ثباتاً ورسوخا".

مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:

يـذكر زيمرمـان (Zimerman,2009) أن الـتعلم المـنظم ذاتيـا يركـز علـى العمليات الموجهة ذاتيا والمعتقدات الذاتية التي تمكن المتعلم من تحويل قدراته الذهنية إلى مهارة أداء أكاديمي وبالتالي ينظر إلى التعلم المنظم ذاتيا على أنه إحدى العمليات التي يستخدمها المتعلمون لاكتساب مهارة أكاديمية مثل وضع الأهداف، واختيار الاستراتيجيات، والمراقبة الذاتية لفاعلية المتعلم في أداء المهام.

ويعرف بنترش (Pintrich,2000,243) التعلم المنظم ذاتيا بأنه العملية البنائية الفعالة التي يصنع فيها المتعلمون تعلمهم وفقا لأهداف تعلمهم الخاصة، ثم يحاولون أن يراقبوا وينظموا ويضبطوا معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم، في ضوء أهدافهم وسياقات بيئات التعلم.

ويعرفه فضل (٢٠١٥، ٢٣) بأنه عملية بناء نشطة يقوم فيها التلميذ بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم ومراقبة معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق الأهداف.

وتذكر تذكر شيماء أحمد (٢٠١٣، ١١٨) أن التعلم المنظم ذاتيا هو قدرة التلميذ على وضع الأهداف والتخطيط لها عملية التعلم والاحتفاظ بالسجلات التعليمية ومراقبة عملية التعلم وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين.

ومما سبق يمكن القول أن التعلم المنظم ذاتيا يقوم على مجموعة من الأمور:

- التعلم المنظم ذاتيا يتمركز حول المتعلم وتحكمه عوامل معرفية ولا معرفية والدافعية وبيئة التعلم.

- يتحكم الطالب ذاتيا في عملية تعلمه فهو من يخطط ويحدد الأهداف وينظم ويراقب تعلمه ويقومه.

- يستخدم الطالب معرفته السابقة في التعلم ودمجها بالمعرفة الحديثة.

النظريات المفسرة لمفهوم التعلم المنظم ذاتيا:

ساهمت العديد من النظريات والنماذج التي ظهرت في مجال علم النفس وخاصة نظريات التعلم الإجرائية والمعرفية ونظرية المعرفة الاجتماعية والنظرية البنائية حيث أكدت تلك النظريات على عدد من المبادئ التي تساهم في عملية التعلم الذاتي، حيث يعتمد التعلم المنظم ذاتيا على النظرية السلوكية الإجرائية في أعمال سكنر في التعزيز Reinforcement كما يذكر الحارثي (٢٠١٤، ١٩)، وتؤكد هذه النظرية على أن السلوك الإجرائي Operant behavior ينبعث من حضور المثيرات التمييزية Discrimination stimulus ويعتمد السلوك على توابعه، كما أن السلوكيات المعززة يحتمل أن تزيد أما السلوكيات المعاقبة فيحتمل أن تقل، ويضيف رزق (٢٠٠٩، ١٠) أن نظرية التعلم الإجرائي أكدت على مفهوم التعزيز الذاتي وقدرات المتعلم على التمييز بين المعززات المؤقتة والدائمة، وتؤكد منى البدوي (٢٠٠٧، ٢٨٤) أن النظرية الإجرائية تتناول سلوك التعلم المنظم ذاتيا تماما كما تتناول كل أنواع السلوك الإجرائي الأخرى حيث ترى أن السلوك يرتبط بلواحقه، وتعتبر الترتيبات عمليات فكرية للتعلم المنظم ذاتيا وهي التي تتضمن المراقبة الذاتية Self –Monitoring والتعليمات الذاتية Self-Instruction والتعزيز

الذاتي Self-Reinforcement و عادة ما تدمج تلك العمليات الثلاثة معا لتشكيل الإجراءات المكون للتعلم المنظم ذاتيا التي تقدم الطلاب لتساعدهم على التعلم.

أما النظرية المعرفية الاجتماعية فيرى رائد هذه النظرية باندورا (Bandura, 1993) أن السلوك الإنساني يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي: العوامل الذاتية Personal Factors، والعوامل السلوكية Behavioral Factors، والعوامل البيئية Environment Factors، وينظر بندورا الى العلاقة بين تلك العوامل على أنها عملية تبادلية ثلاثية الاتجاه حيث أطلق عليها التبادلية الثلاثية Triadic Reciprocity، ويؤكد باندورا (Bandura,1993) أن العلاقة التبادلية لا تعني التناسق في القوى، أو الإشارة إلى ثنائية التأثير، فالمؤثرات البيئية قد تكون أقوى من المؤثرات الذاتية والسلوكية في مواقف معينة أو نقاط محددة اثنا تسلسل السلوك.

وأورد رزق (٢٠٠٩، ١٠) أهم ما يمكن استنتاجه من بعض النظريات في علم النفس ومساهمتها في التعلم المنظم ذاتيا، حيث أكد اتجاه تجهيز المعلومات على اعتبار عملية التعلم عملية مراقبة ذاتية والمتمثلة في مفاهيم التغذية الراجعة المعلوماتية، والتي تساعد أن يراقب الفرد في ضوئها أفعاله وتعلمه، وأكدت النظرية البنائية على دور المهمات الذاتية في تطوير استراتيجيات التعلم باستخدام استراتيجية التفصيل أو أخذ الملاحظات لتعميق الفهم، وأكدت نظرية الجيشطلت على مبادئ الإغلاق والتنظيم والاستمرارية التي توضح أن المتعلم لا يتعلم المعلومات بصورة منفصلة ولكن

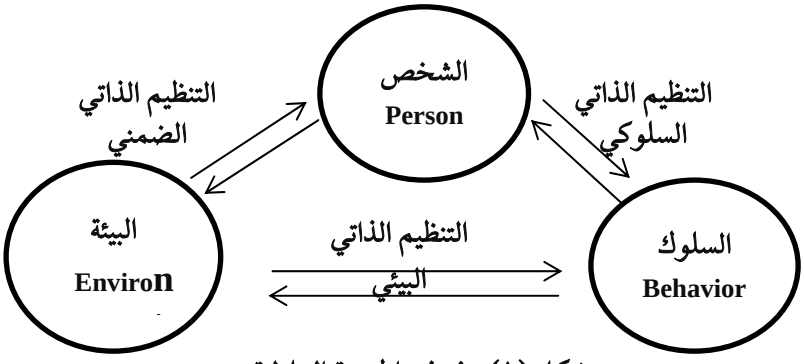
بصورة متكاملة، وتفسيرات علماء النفس المعرفي للذاكرة أوضحت كيف يمكن للفرد استرجاع المعلومات الناقصة طالما أنها رسخت في البنية المعرفية.

ومما سبق فإن التعلم المنظم ذاتيا يعتمد على نظريات علم النفس السلوكية والمعرفية ونظرية المعرفة الاجتماعية التي تفترض تفاعل العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية عند تعامل الفرد مع المهام الأكاديمية.

نماذج التعلم المنظم ذاتيا:

١- النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا Triadic Model of SRL :

أورد (خليفة، ٢٠٠٧، ٢٥٢؛ منى البدوي، ٢٠٠٧، ٢٨٦؛ حنان إبراهيم، ٢٠٠٧، ٤٥٩؛ سعودي وآخرون، ٢٠١١، ٢٥٦؛ مكة البنا، ٢٠١٣، ١٢٣؛ الكلثم، ٢٠١٥، ١٦) النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا الذي صممه زيمرمان ((Zimmerman,1990,287) والذي يعتمد في تفسير بنية التعلم المنظم ذاتيا على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لباندورا (Bandura,1986) والذي يفترض ثلاث محددات للنشاط الإنساني تتمثل في المحددات الشخصية والبيئية والسلوكية وأن التعلم ناتج عن التفاعل بين هذه المتغيرات كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل (١): نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لباندورا

وقد اقترح زيمرمان (Zimmerman,1990,288) صيغة لشرح التعلم المنظم ذاتيا من خلال ثلاث محددات :

١- التنظيم الذاتي للسلوك: ويشير إلى المراقبة الذاتية وتعديل عمليات الأداء.

٢- التنظيم الذاتي البيئي: ويشمل المراقبة والتحكم في الظروف البيئية.

٣- التنظيم الذاتي الشخصي (التنظيم الذاتي الخفي) ويتضمن المراقبة وتعديل النواحي المعرفية والوجدانية.

٢- نموذج بنترتش (Pintrich,2000) للتعلم المنظم ذاتيا:

أورد (خليفة، ٢٠٠٧، ٢٥٤؛ والملاحة وأبو شقة، ٢٠١١، ٣٧٧؛ وسعودي وآخرون، ٢٠١١، ٢٥٦؛ وريم عبدالعظيم، ٢٠١٢، ٢٩؛ ومكة البنا، ٢٠١٣، ١٢٥؛ والكلثم، ٢٠١٥، ١٦) أن نموذج بنترتش (Pintrich,2000,551-552) يتكون من مكونين أساسيين هما استراتيجيات التعلم، والدافعية، وذلك كما يلي:

١- مكون استراتيجية التعلم: ويشمل الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والسلوكية وذلك على النحو التالي:

(١- ١) الاستراتيجيات المعرفية : وهي التي يستخدمها المتعلم في تعلم وتذكر وفهم المادة المتعلمة وتشمل (التسميع، التنظيم والتحويل، التوسع والإتقان).

(١- ٢) استراتيجيات ما وراء المعرفة : وهي التي تمكن المتعلم من تنسيق عملية التعلم وتشمل (التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة التعلم، التقويم الذاتي).

(١- ٣) استراتيجيات التعلم السلوكية: وهي التي تتعلق بكيفية إدارة المتعلم لبيئة الدراسة ومصادر التعلم المختلفة، وتشمل(البحث عن المعلومة، طلب المساعدة الأكاديمية، الاحتفاظ بالسجلات، إدارة الوقت، ضبط الجهد).

٢- مكون الدافعية: ويتكون من ثلاث مكونات فرعية هي:

(٢- ١) مكون القيمة: يتمثل في أهداف المتعلم من أداء المهمة، ومعتقداتهم حول أهميتها وفائدتها ويشمل: التوجه نحو هدف داخلي، التوجه نحو هدف خارجي، تقدير قيمة المهمة).

(٢- ٢) مكون التوقع: يشير إلى معتقدات المتعلم حول قدرته على أداء مهام التعلم، ويشمل: التحكم في معتقدات التعلم، فاعلية الذات للتعلم والأداء.

(٢- ٣) المكون الانفعالي: ويشمل انفعالات الطلاب في حالة تفاعلهم مع المهام التعليمية ويركز بصورة أساسية على قلق الاختبار لارتباطه بإرادة الكفاءة.

٣- نموذج بوكارتس (Boekaerts,1999) للتعلم القابل للتكيف A model of Adaptable Learning :

أورد (خليفة، ٢٠٠٧، ٢٥٣؛ ومنى البدوي، ٢٠٠٧، ٢٨٦؛ و الملاحة وأبو شقة ٢٠١١، ٢٧٤- ٢٧٥) أن بوركاتس (Boekaerts,1999,451) طور نموذجا للتعلم القابل للتكيف داخل حجرة الدراسة ويتضمن ثلاث منظومات للتحكم :

١- تنظيم الذات (اختيار الأهداف والمصادر).

٢- تنظيم عملية التعلم (استخدام المعلومات والمهارات عن العمليات المعرفية وما وراء المعرفية لتوجيه تعلم الفرد).

٣- تنظيم أساليب معالجة المعلومات (اختيار استراتيجيات معالجة المعلومات).

ويشير بوركارتس (Boekaerts,1999,451) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا لا يتم بالضرورة في صورة خطية خلال المراحل المختلفة للنموذج، ولكن من الممكن أن يعود لطلب إلى أي مرحلة سابقة أو يتجاوز بعض المرحل.

٤- نموذج المراحل الأربعة للتعلم المنظم ذاتيا (Wine & Perry,2000):

أورد (خليفة، ٢٠٠٧، ٢٥٤؛ وسعودي وآخرون، ٢٠١١، ٢٥٧؛ والملاحة وأبو شقة ,٢٠١١، ٢٧٤- ٢٧٥) أن نموذج واين وبيري (Wine & Perry,2000,546) يتناول التعلم المنظم ذاتيا باعتباره معالجة للمعلومات تتم من خلال أربع مراحل دورية متفاعلة وطبقا لهذا النموذج فإن المراقبة والتغذية الراجعة تلعب دورا أساسيا خلال المراحل الأربع للتعلم المنظم ذاتيا والتي تتكون من:

١- مرحلة استكشاف المهمة Perceiving the task: حيث يقوم المتعلم بمعالجة المعلومات عن ظروف وخصائص المهمة مستندا إلى مصدرين أساسيين للمعلومات هما محددات المهمة Task Conditions وتشمل العوامل البيئية، والمحددات المعرفية Cognitive Conditions وتشمل المعرفة السابقة وفاعلية الذات).

٢- مرحلة وضع الهدف والتخطيط Goal setting and Planning: حيث يضع المتعلم الأهداف والمعايير للنواتج التي يطمح إلى تحقيقها.

٣- مرحلة اختيار واستخدام الاستراتيجيات المعرفية Selecting and using of cognitive strategies: حيث يختار المتعلم الاستراتيجية ويطبقها في تحقيق الأهداف ويتم نسخ المعلومات من الذاكرة طويلة المدى إلى الذاكرة العاملة.

٤- مرحلة تكييف الاستراتيجيات Adapting strategies: حيث يقوم المتعلم بالفحص الناقد للأداء خلال المراحل السابقة وذلك في ضوء معرفتهم ما وراء المعرفية والمراقبة ما وراء لمعرفية وتشمل تقويم الفرد لأدائه في ضوء التغذية الراجعة وفي حالة وجود تباين فإن المتعلم يعود مرة أخرى للمرحلة الأولى.

تعقيب حول نماذج التعلم المنظم ذاتيا:

- اختلفت النماذج السابقة المذكورة في الأسس التي يقوم عليها التعلم المنظم ذاتيا حيث يعتمد نموذج بوكاتس (Boekaerts,1999) على النظريات التفاعلية للضغوط ودورها في إتاحة الظروف المثالية وغير المثالية للتعلم، بينما نموذج بنترتش (Pintrich,2000) ونموذج زيمرمان (Zimmerman,1990) اعتمدا على أن التعلم المنظم ذاتيا هو ناتج للتفاعل بين العوامل البيئية والشخصية والسلوكية وذلك اعتمادا على النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (Bandura)، بينما اهتم نموذج واين وبيري (Wine & Perry,2000) على المراقبة ما وراء المعرفية والتحكم ما وراء لمعرفي استنادا على نظريات معالجة وتجهيز المعلومات.

- اتفقت النماذج السابقة على أن المتعلم مشارك نشط يستطيع بناء عملية تعلمه حيث يضع الأهداف ويختار الاستراتيجيات وينفذها ويقوم أداءه من خلال التغذية الراجعة ومراقبة الذات.

- أكدت النماذج السابقة بأن التعلم المنظم ذاتيا يشمل ثلاث مكونات أساسية هي: المعرفة، وما وراء المعرفة، والدافعية وأنها تترابط وتتفاعل لإنتاج التعلم.

مبادئ التعلم المنظم ذاتيا:

يشتمل التعلم المنظم الذاتي على عدة مبادئ من أهمها ما تذكر(شيماء أحمد، ٢٠١٣، ١١٨- ١٢٠، الجراح؛ ٢٠١٠، ٣٣٩) وهي :

١- مبدأ وضع الأهداف ولتخطيط: وهو قدرة التلميذ على وضع أهداف عامة وأهدف خصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق الأهداف.

٢- مبدأ الاحتفاظ بالسجل والمراقبة : وهو قدرة المتعلم على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق الأهداف وقيامه بجهد نشط لتسجيل الأحداث والنتائج التي يتوصل إليها.

٣- مبدأ التسميع والحفظ: وهو قدرة المتعلم على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

٤- مبدأ طلب المساعدة الاجتماعية: وهي قيام المتعلم بجهد نشط لالتماس مساعدة الأقران والمعلمين والراشدين في فهم المادة لتعليمية.

خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيا :

يعتبر المتعلم متعلما منظما ذاتيا إذا اتصف بمجموعة من الصفات والخصائص من أهمها ما يورد (فضل، ٢٠١٥، ٢٥ ؛ مكة البنا، ٢٠١٣، ١٣٨ ؛ Chan,2003 ؛ Sitzman & Ely ,2011,423) من أهمها :

١- لديه القدرة على تحديد أهدافه ويعمل على إنجازها من خلال استراتيجيات نوعية وعامه ويراقب عملياته المعرفية.

٢- يمتلك مهارات ما وراء المعرفة والدافعية للتعلم وسلوكيات فاعلة للمشاركة والتخطيط لعملية التعلم.

٣- لديه القدرة على تطوير التخطيط للوقت وإدارة المهارات لتقييم نفسه.

٤- لديه الرغبة في تحسين فهم ما يقرأ وذلك من خلال تقييم الذات واستخدام مهارات التلخيص وتحديد الأفكار الأساسية.

٥- النشاط المستمر لتحليل المهام ووضع الأهداف واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف.

٦- لديه القدرة على تحديد أسباب الفشل والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه لتحقيق الأهداف.

٧- تنظيم الجهد المبذول والدافعية الذاتية نحو إكمال المهام التعليمية.

٨- ليس متلقي سلبي ولكنه يتحمل مسؤولية تعلمه ويستفيد من زملائه ومعلمه عندما يحتاج إلى ذلك ويحاول فهم الأفكار لا حفظها وسردها.

٩- لديهم تغذية راجعة موجهه ذاتيا أثناء التعلم.

١٠- لديهم القدرة على التقويم الذاتي لتحصيلهم العلمي.

ثانيا- القوة الرياضية :

يشهد تعليم وتعلم الرياضيات في العصر الحالي تطورا ملحوظا على المستوى المحلي والعالمي مما جعل المهتمين بذلك يقومون بإعادة النظر في دور الرياضيات على مستوى الأفراد والمجتمعات، ونتيجة لجهود التطوير في تعليم وتعلم الرياضيات ظهرت مفاهيم جديدة من أهمها مفهوم القوة الرياضياتية حيث أصبحت هدفا رئيسا لتعليم الرياضيات كما يؤكد ذلك البشيتي (٢٠١٥، ٤).

وأوضحت (NCTM, 1989, 204-208) في الإصدار الأول لمعايير المنهج والتقويم أن القوة الرياضية تمثل معياراً أساسيا لتقويم أداء التلميذ في مقابل تقويم التحصيل والذي يرتبط بالمعرفة المفاهيمية دون التركيز على المهام وحل المشكلات التي تمثل أبعادا جديدة في تعليم الرياضيات.

مفهوم القوة الرياضية Mathematical Power **:**

عرف المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات الأمريكي(NCTM, 1989, 115) القوة الرياضية على أنها المعرفة وما بعد المعرفة الرياضية والتي تتضمن القدرة على توظيف المعرفة الرياضية في البحث والتخمين والاستدلال والتفكير، والقدرة على التعبير عن الأفكار الرياضية باستخدام هذه المعرفة، بالإضافة إلى القدرة على صياغة وحل المشكلات المألوفة وغير المألوفة.

ويعرفها بدوي (٢٠٠٣، ١٧٨) بأنها قدرة الطالب على جمع وتوظيف المعرفة الرياضية من خلال الاستكشاف والتخمين والتفكير المنطقي ومن خلال حل المشكلات الرياضية غير الروتينية ومن خلال التواصل بلغة الرياضيات حول وعبر الرياضيات وخلال ربطه للأفكار الرياضية لمحتوى

رياضي ما مع أفكار محتوى رياضي آخر، أو مع محتوى آخر في مادة أخرى ذات علاقة بما يدرسه الطالب في الرياضيات.

ويعرفها الجندي (٢٠١١، ٥٨) بأنها "توظيف المتعلم للقدرات الرياضية المتمثلة في الفهم المفاهيمي والمعرفة الإجرائية والعمليات الرياضية المتمثلة في حل المشكلات والاستدلال و الترابطات الرياضية، والتواصل الرياضي داخل محتوى رياضي يتم تدريسه"

وتشير وثيقة (NCTM, 1989) إلى أن القوة الرياضية، تعني توظيف المعرفة المفاهيمية لمواجهة المشكلات الرياضية، في ضوء إدراك طبيعة الرياضيات وفائدتها وهو ما يمكن الطالب من توظيف معارفه المفاهيمية المكتسبة لحل المشكلات، واستخدامها في التعبير عن الأفكار الرياضية بلغة رياضية، وممارسة الاستدلال الرياضي في المواقف المختلفة، والربط بين المعرفة المفاهيمية والإجرائية، وإدراك طبيعة الرياضيات ومدى فائدتها والميل نحوها، وإدراك تكامل المعرفة الرياضية مع غيرها من المعارف خارج الرياضيات.

ومما سبق يمكن استنتاج أن القوة الرياضية هي قدرة الطالب على استخدام المعرفة الرياضية بمستوياتها (المفاهيمية، والإجرائية، وحل المشكلات) في التواصل بلغة الرياضيات، وعمل ترابطات بين فروع الرياضيات من جهة وبينها وفروع العلم الأخرى من جهة أخرى، وإجراء الاستدلال الرياضي للمفاهيم والتعميمات والقوانين وتطبيقاتها في المواقف الحياتية.

مكونات القوة الرياضية:

تـذكر الدراسـات والأدبيـات الـتي تناولـت مكونـات لقـوة الرياضـياتية (البـشيتي، ٢٠١٥، ١٧- ٢٢؛ والقبـيلات والمقـدادي، ٢٠١٤، ٣٣٤- ٣٣٥؛ وعبدالحميد، ٢٠١٤، ١٩٦؛ ونهى فريـد، ٢٠١٤، ٢٧٠؛ وقاسـم والـصيداوي، ٢٠١٣، ٦٤- ٧٠؛ وبهـيرة الربـاط، ٢٠١٢، ٨٥؛ ريـاني، ٢٠١٢، ٦٧؛ و المجـذوب، ٢٠١٢، ٥٠- ٥٧؛ ورشـا محمـد، ٢٠١١، ٩٥٥؛ وبهـوت وبلطيـة، ٢٠٠٧، ١٢؛ وعبيـدة، ٢٠٠٦، ٥٩؛ وعـصر ٢٠٠٦، ١٧؛ و بـدوي، ٢٠٠٣، ٢١؛ والمؤسسة القومية لتقـويم التقـدم التربـوي الأمريكـي(NAEP, 2003)؛ (NCTM, 2000) أن القـوة الرياضـياتية تتكـون مـن ثلاثـة أبعـاد رئيـسة هـي: المحتـوى الرياضـي (Mathematical Content Standards)، والمعرفة الرياضية (Mathematical knowledge)، والعمليات الرياضية (Mathematical Process) وذلك على النحو التالي:

البعـد الأول: محتـوى الرياضـيات المدرسـية Mathematical Content Standards

تـشتمل معـايير محتـوى الرياضـيات المدرسـية علـى خمـسة فـروع رئيـسة للمحتوى الرياضي في القوة الرياضية، وتوصف بمعايير المحتوى التي ينبغـي أن يعرفها الطالب ويكتسبها مـن الرياضـيات، مـن مرحلـة الروضـة حتـى الـصف الثـاني عـشر وهـي علـى النحـو التـالي: الأعـداد والعمليـات عليهـا، والجـبر، والقياس، والهندسة، وتحليل البيانات والاحتمال الرياضي.

البعد الثاني: المعرفة الرياضة Mathematical knowledge

تعتمد المعرفة الرياضية على أساس المعرفة ثلاثية الأبعاد، وهي: المعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة في حل المشكلات وسوف يتم تناولها كم يلي:

أ- المعرفة المفاهيمية: تعد المعرفة المفاهيمية إحدى مكونات المعرفة الرياضية في القوة الرياضية، وتتضمن المعرفة التي يمتلكها الطلبة في الأفكار الرياضية. وتعني القدرة على معرفة المفاهيم الرياضية، قراءتها، كتابتها، تصنيفها، تمييزها، معرفة تمثيلاتها المتعددة، ومعرفة علاقة المفاهيم ببعض، وترى المؤسسة القومية لتقويم التقدم التربوي الأمريكي والمجلس القومي للأبحاث في أمريكا (National Research Council) (NAEP, 2003; NRC, 2001) إمكانية التعرف على المعرفة المفاهيمية، من خلال قدرة الطلبة على تعريف المفهوم بلغة سليمة ومعرفة الحقائق المرتبطة به، وطرح أمثلة، ولا أمثلة عليه، وتمييزه من بين مفاهيم عدة، وربطه مع غيره من المفاهيم الرياضية، وتطبيقه في مواقف متعددة، ومقارنة المفاهيم حسب طبيعتها، وتعاملهم مع الأفكار الرياضية الرئيسة المتعلقة بالمفهوم بطرق متعددة، واستخدام النماذج التي ترتبط فيما بينها بعلاقات.

ب- المعرفة الإجرائية: تعد المعرفة الإجرائية إحدى مكونات المعرفة الرياضية في القوة الرياضية، وتتضمن قدرة الطلبة على القيام بالعمليات الإجرائية اللازمة لأداء مهمة رياضية، أو حل مسألة رياضية معينة بخطوات متسلسلة، ويتم التعرف عليها من خلال قدرة الطلبة على تنفيذ الخوارزميات الرياضية والمهارات الرياضية المرتبطة بها، والوقوف على قدرتهم على القيام بالعمليات بمرونة ودقة، وقدرتهم على اختيار الطريقة الملائمة للموقف

الرياضي وتطبيقهم السليم للإجراءات، والتحقق من صحة الإجراء من خلال استخدام نماذج واقعية أو أساليب رمزية، والتوسع في الإجراءات، وإجراء التعديلات المناسبة والتعامل مع العوامل المتداخلة في المسألة، والقيام بمهارات القراءة والتخيل الذهني والرسم والجداول وتنفيذ الإنشاءات الهندسية، وعمل مهارات الترتيب والتقريب وتوظيف المهارات في مواقف أخرى ومراجعة الحلول وتبريرها (NAEP, 2003; NRC, 2001).

ج- المعرفة في حل المشكلات Mathematical Problem Solving : وهي عملية تطبيق المعارف المكتسبة على مواقف جديدة وغير مألوفة حيث ترى أن التلاميذ يجب أن يستخدموا مدخل حل المشكلة لبحث المحتوي الرياضي وفهمه ويصفوا مشكلات من المواقف داخل الرياضيات وخارجها ينموا ويطبقوا عديدا من الاستراتيجيات لحل المشكلات مع التأكيد على المشكلات ذات الخطوات المتعددة وغير الروتينية، يتحققوا من النتائج بالنسبة لموقف المشكلة وتفسيرها، يعمموا الحلول والاستراتيجيات لمشكلات جديدة.

وتعد شكلاً أساسياً في المعرفة الرياضية المكونة للقوة الرياضية، التي تعتمد على استخدام المتعلمين لمعرفتهم التراكمية في الرياضيات في مواقف جديدة. ويتطلب حل المشكلات من الطالب إدراك المشكلات وفهمها وصياغتها، واختيار الإستراتيجيات الملائمة لحلها، وتحديد كفاية البيانات في حلها، والتوسع في الإجراءات وإجراء التعديلات اللازمة، واستخدام مهارات التواصل والاستدلال والترابط الواجب استخدامها، والحكم على معقولية الحلول وصحتها وتعميمها.

البعد الثالث: العمليات الرياضية Mathematical Process

تتصف القوة الرياضية بالقدرة الكلية للطالب على جمع المعرفة الرياضية بأبعادها الثلاثة، واستخدامها من خلال الاستكشاف وعمل الافتراضات والتفكير المنطقي وحل المسائل والمشكلات غير الروتينية، والتواصل فيما بينهم من خلال ربط الأفكار الرياضية ضمن سياق معين مع سياقات أخرى بتفكير منطقي.

واقترحت المؤسسة القومية لتقويم التقدم التربوي الأمريكي (NAEP, 2003) ثلاثة أبعاد للعمليات الرياضية التي يمكن أن يظهرها الطلبة في قوتهم الرياضية وهي: التواصل الرياضي والترابط الرياضي والاستدلال الرياضي.

أ- التواصل الرياضي Mathematical Communication : يعد من الأبعاد المهمة المكونة للقوة الرياضية كعمليات رياضية، وأهم ملامحها تتمثل في استخدام المعالجات الرياضية والذهنية واليدوية والتكنولوجية للمفاهيم، وترجمتها إلى أفكار ورموز ودلالات في المعرفة المفاهيمية، واستخدام الأداء الكتابي والذهني والتكنولوجي والتقديرات المختلفة للتعبير عن المعرفة الإجرائية، وصياغة مشكلات رياضية في ضوء معطيات معينة ومناقشتها، وعمل تقارير لنتائجها وحلها.

ولقد صنف المجلس القومي لمدرسي الرياضيات (NCTM, 2000) التواصل الرياضي إلى أربعة مستويات هي:

- تنظيم التفكير الرياضي وتمثيل المواقف والعلاقات الرياضية بصور مختلفة.
- نقل العبارات الرياضية بشكل مترابط وواضح للآخرين.

- تحليل وتقويم الحلول والمناقشات الرياضية المقدمة من الآخرين.
- استخدام اللغة الرياضية للوصف والتعبير عن الأفكار الرياضية بوضوح.

ب- الترابط الرياضي Mathematical Connection : وهو قدرة التلميذ على ربط المفهوم أو التعميم أو الموقف المشكل بتمثيلاته المتعددة والربط بين أي تمثيلين متكافئين وقدرته أيضا على ربط المفهوم أو التعميم أو الإجراء أو الفكرة الرياضية بمفاهيم وتعميمات وإجراءات وأفكار رياضية أخرى بما يؤدي إلى رؤيته للرياضيات كبناء مترابط متكامل من المعارف الرياضية ورؤيته لمنفعة الرياضيات في الحياة.

ويرى (عصر، ٢٠٠٣) ان الترابطات الرياضية تنقسم إلى ثلاثة أقسام هي الترابطات البنائية، الترابطات البينية، الترابطات التكاملية.

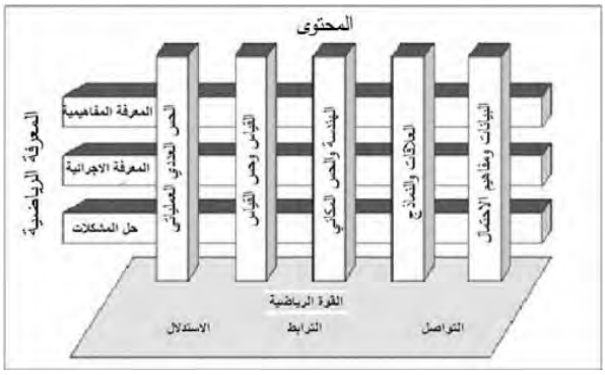
ويعد الترابطات أحد معايير العمليات الخاصة بتنفيذ المحتوى الرياضي إجرائيا، ومن الملامح المهمة في القوة الرياضية، ويتضمن ربط المعرفة المفاهيمية مع المعرفة الإجرائية، والأفكار والموضوعات الرياضية بعضها ببعض، وربط الرياضيات مع غيرها من العلوم الأخرى، وربطها مع الحياة اليومية للطلبة، واستخدام الترابطات في إجراء عمليات حل المشكلات الرياضية (NCTM, 1989; NCTM, 2000).

ج- الاستدلال الرياضي Mathematical Reasoning: وهو أسلوب التفكير الذي يستخدمه الفرد للتوصل إلى نتائج بناء على مقدمات معلومة باستخدام قواعد المنطق، وهو ما يميز الاستدلال عن غيره من أساليب التفكير، وهو الانتقال من المعلوم إلى المجهول.

ويذكر عبد الحميد(٢٠١٤ ، ٢١٥) أن الاستدلال ينقسم لخمسة أنواع وهي : الاستدلال الاستقرائي ، الاستدلال الاستنتاجي ، الاستدلال العلاقي ، الاستدلال التقويمي ، الاستدلال التنبؤي.

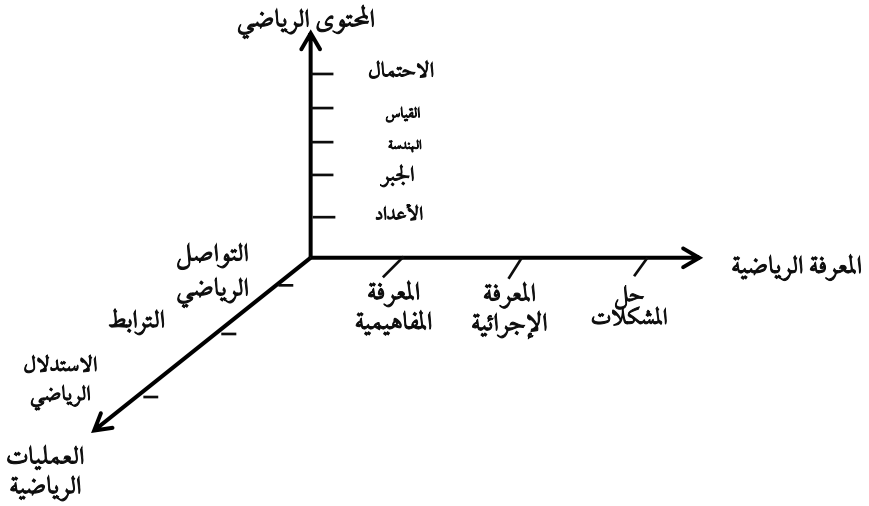
ويعد الاستدلال الرياضي من الأبعاد المهمة المكونة للقوة الرياضية كعمليات رياضية إجرائية لتنفيذ المحتوى الرياضي ، وأهم ملامحها تتمثل في استقراء التعاميم والقوانين الرياضية المرتبطة بالمفاهيم الرياضية ، واستنتاجها وتقييمها ، وإجراء الخوارزميات والإجراءات الرياضية بشكل متسلسل ومترابط ومنطقي ، وتقدير مدى معقولية هذه الإجراءات ومعرفتها الإجرائية ، وتحديد طرائق الحل المناسبة ، وإصدار أحكام حول الحلول والنتائج ، واتخاذ القرارات في معالجة المشكلات وحلها.

ويمكن توضيح الأبعاد التي تغطيها القوة الرياضياتية من خلال المصفوفة التي عرضتها مؤسسة التقويم الوطني لتطوير التعلم National Assessment of Educational Progress (NAEP,2002) كما في الشكل التالي :



شكل (٢) : مصفوفة القوة الرياضية التي عرضتها مؤسسة التقويم الوطني لتطوير التعلم (NAEP,2000)

ويرى الباحث أنه يمكن تمثيل القوة الرياضياتية بالشكل التالي :



شكل (٣): مكونات القوة الرياضياتية.

أهداف تنمية القوة الرياضياتية:

يرى (عصر، ٢٠٠٦، ١٤ ؛ وزنقور، ٢٠٠٨، ٢١٥ ؛ و John Edgell,2000,31-35) أن أهداف تنمية القوة الرياضياتية تتمثل في إدراك مفردات اللغة الرياضية، إدراك رموز اللغة الرياضية، إدراك طبيعة الرياضيات دلالة بنيتها، إدراك مكونات البناء المفاهيمي الرياضي، إدراك أهمية الرياضيات في المواقف الحياتية، استنتاج منظومة من القواعد الرياضية وتوظيفها في المواقف وحل المشكلات، إنتاج أكبر عدد من الأفكار داخل الموقف الرياضي، استقراء الترابطات المفاهيمية في النسق الرياضي كما أنها تشجيع التلاميذ على التفكير فبدلًا من التفكير في مجرد الحلول فقط فإنه يكون هناك أنشطة تعلم التلميذ كيفية التفكير في ضوء أبعاد القوة الرياضية نفسها

قائمة على مناقشات ومهام وعمليات واستنتاج وتنبؤ وإصدار حكم، وتنمية قوائم جديدة من المهارات الأساسية للتلاميذ من قراءة وكتابة واستماع وتحدث والربط بين المفاهيم الرياضية بعضها البعض وبين المفاهيم الرياضية والحياة اليومية، والمهارات في اختيار خوارزميات الحل والتأكد من صحتها والبرهنة على ذلك من خلال مجسمات أو رسوم بيانية أو جداول كما أنها تزيد ثقة الطالب بقدراته الرياضية.

الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيا.

هدفت دراسة حنان الملاحة وسعدة أبو شقة (٢٠١٥) إلى الكشف عن أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في فعالية الذات، وحل المشكلات، والتحصيل الدراسي لدي عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتكونت عينة البحث من (٦٠) تلميذا وتلميذة قسمت إلى مجموعتين تجريبية (٣٠)، وضابطة (٣٠) وأشارت نتائج الدراسة إلى ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والمجموع الضابطة في متغيرات (فعالية الذات، حل المشكلات، التحصيل الدراسي) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الحارثي (٢٠١٤) إلى معرفة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالبا من طلاب الصف الثاني متوسط في محافظة الطائف تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود

علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيا ومستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، ووجدت فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات التحصيل الدراسي في الرياضيات لدي أفراد المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة مكة البنا (٢٠١٣) إلى التعرف على أثر استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا المجموعتين التجريبية (٤١) تلميذا، والضابطة (٤١) تلميذا، وأعدت الباحثة دليل المعلم وفق الاستراتيجية المقترحة الاختبار التحصيلي في الهندسة وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل أبعاد التحصيل "التذكر، الاستيعاب، حل المشكلات، الاختبار ككل" لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت إلى نتائج إيجابية عند مستوى (٠,٠١) في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لأبعاد المقياس "مهارات معرفية، ما وراء معرفية، إدارة المصدر، المقياس ككل" لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة سعودي وآخرين (٢٠١١) إلى التعرف على فاعلية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في اكتساب بعض المفاهيم الرياضية والدافع للإنجاز الأكاديمي لدى أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين بمدينة الطائف، وطبقت الدراسة على عينة (١٠) أطفال موهوبين تم اختيارهم من حضانة العينة التمهيدية، وأشارت نتائج الدراسة إلى تميز أطفال المجموعة التجريبية الموهوبين عن أقرانهم في المجموعة الضابطة في الأداء على

كل من مقياس اكتساب المفاهيم الرياضية البعدي ومقياس دافع الإنجاز الأكاديمي البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي والدافع للإنجاز الأكاديمي.

وهدفت دراسة دريسل وهاجوتيز (Haugwitz & Dresel,2008) إلى تصميم برنامج على الحاسب الآلي لتعزيز الدافعية والتعلم المنظم ذاتيًا ودراسة أثره على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) تلميذ بالصف السادس، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، حيث تعرضت المجموعة الأولى لتغذية راجعة على الأداء من خلال الحاسب الآلي، بينما تعرضت المجموعة الثانية للتغذية الراجعة السابقة بالإضافة إلى تدريبات على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، أما المجموعة الثالثة فلم تتعرض لأي نوع من المعالجة، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق أداء المجموعتين الأولى والثانية في الدافعية واكتساب المعرفة، كما أظهرت تفوقا إيجابيًا في استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى المجموعة الثانية، وتفوق هذه المجموعة في التحصيل الأكاديمي عن المجموعة الأولى.

وتناولت دارسة خليفة (٢٠٠٧) أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ تلميذا وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (١٥ تلميذا وتلميذة) وضابطة (١٥ تلميذا وتلميذة) وطبق مقياس تشخيص التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في الرياضيات، ومقياس

استراتيجيات حل المشكلة الرياضية، والاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي، والبرنامج الذاتي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية في استراتيجيات حل المشكلة الرياضية، والاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي.

وهدفت دراسة ستوجر وزيجلر(Stoeger &Ziegler ,2003) إلى تقييم أثر التدريب على برنامج للتعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة قوامها (٣٦) تلميذًا من تلاميذ الصف الرابع من الموهوبين منخفضي التحصيل في الرياضيات، واستمر تطبيق البرنامج لمدة ٩ أسابيع، وأشارت النتائج إلى إيجابية التدريب في تحسين كلاً من إدارة الوقت وفعالية الذات والتحصيل في مادة الرياضيات.

وهدفت دراسة فوكس وآخرون(Fuchs & et al,2003) إلي تحديد مدي إسهام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في انتقال أثر التعلم لحل المشكلات الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من ٣٩٥ طالباً من المرحلة الثالثة، واستخدم الباحثون مقياس عمليات التنظيم الذاتي للتعلم، وثلاث مقاييس لقياس أثر الانتقال لحل المشكلات الرياضية، وتوصلت الدراسة إلى وجود إسهام إيجابي لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم علي أداء الطلاب في انتقال أثر التعلم لحل المشكلات الرياضية.

ثانياً: الدارسات المرتبطة بالقوة الرياضياتية.

هدفت دراسة شيماء أحمد (٢٠١٣) إلى المقارنة بين استراتيجيتي النمذجة والتساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في الموصل في مادة الرياضيات وتنمية القوة الرياضية لديهن، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالبة تم تقسيمها إلى (٣٤)

طالبة للمجموعة التجريبية الأولى و(٣٢) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل طالبات مجموعتي البحث، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تنمية القوة الرياضية لدى طالبات مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية التساؤل الذاتي.

وهدفت دراسة عبدالله (٢٠١٣) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعلم الدماغي لتنمية القوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بإدارة الداخلة التعليمية بمحافظة الوادي الجديد، حيث بلغ عدد طلاب كل مجموعة (٦٠) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية في تنمية القوة الرياضية بأبعادها الثلاثة (التواصل الرياضي –الترابط الرياضي – الاستدلال الرياضي).

وهدفت دراسة الخطيب والمجذوب (٢٠١٣) إلى التعرف على أثر برنامج تدريسيي قائم على وظائف نصفي الدماغ في القوة الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن، و تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالبا من طلاب الصف الثامن الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج المقترح في القوة الرياضية الكلية، أما في أبعاد القوة الرياضية فتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في التواصل الرياضي والترابط

الرياضي، وعدم وجود فروق ذات دلالة بين مجموعتي الدراسة في الاستدلال الرياضي.

وهدفت دراسة صابرين المتولي(٢٠١٣) إلى تنمية بعض جوانب القوة الرياضياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام استراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي القائم على مجموعتين الضابطة والتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القوة الرياضياتية بأبعادها الثلاثة (التواصل الرياضي، الترابط الرياضي، الاستدلال الرياضي).

وهدفت دراسة رياني (٢٠١٢) إلى معرفة أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية ، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القوة الرياضية ككل، وفي اختبار كل عملية من عملياتها (التواصل الرياضي – الترابط الرياضي– الاستدلال الرياضي) لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة رشا محمد (٢٠١١) إلى التعرف إلى فاعلية استخدام المدخل الإنساني في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات القوة الرياضية والدافعية للإنجاز لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمصر، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتم تقسيمهم إلى مجموعتين التجريبية (٤٠) والضابطة (٤٠) وأثبتت الدراسة أن التدريس في

ضوء المدخل الإنساني كان له تأثير كبير وفعالية على تنمية القوة الرياضية والدافعية للإنجاز نحو دراسة مادة الرياضيات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة النمر (٢٠١١) إلى معرفة فعالية برنامج قائم على المدخل المنظومي في تنمية القوة الرياضياتية وبعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية بمحافظة القليوبية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالبة موزعة على مجموعتين بالتساوي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القوة الرياضياتية ، ومهارات ما وراء المعرفة في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة بلتن (pilten,2010) إلى تقويم القوة الرياضية لطلاب الصف الخامس الابتدائي في تركيا، وهي دراسة نوعية تمثلت عينتها من طلاب الصف الخامس الابتدائي الذين تم اختيارهم عشوائيا، واستخدم الباحث المقابلة والملاحظة لجمع البيانات في مرحلة التطبيق، وأظهرت النتائج قدرة الطلاب على عمل ارتباطات في الرياضيات ولكنهم غير قادرين على استخدام العمليات الرياضية خارج الرياضيات، كما توصلت إلى أن الطلاب لديهم مستوى منخفض من المنطق ولديهم مستوى متوسط من القدرة على التواصل الرياضي.

وأجرى زنقور (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى معرفة أثر وحدة تدريسية في ضوء قائمة معايير مشتقة من معايير الرياضيات المدرسية العالمية (NCTM) على تنمية القوة الرياضية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مصر واستخدم الباحث التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية (١٠٧)

طالبا والضابطة (١٠٣) طالبا، وأعد الباحث اختباراً في أبعاد القوة الرياضية وأظهرت النتائج تفوّق المجموعة التجريبية في التواصل والترابط والاستدلال الرياضي.

وهدفت دراسة بهوت وبلطية (٢٠٠٧) إلى بناء نموذج قائم على المستويات المعيارية في تنمية القوة الرياضية لدى طلاب المرحلة الثانوية ومعرفة أثره، وقسمت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة كفر الشيخ إلى مجموعتين التجريبية (٦٠) والضابطة (٦٠) طالبا وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الأثر الإيجابي للتدريس بالنموذج المقترح في تنمية القوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وأجرى عبيدة (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تطوير منهج الرياضيات في المرحلة الأساسية في ضوء المعايير المعاصرة، وأثر ذلك في تنمية القوة الرياضية لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج تفوّق المجموعة التجريبية المستخدمة للمنهاج المطوّر على المجموعة الضابطة في اختبار القوة الرياضية، وعلى جميع أبعادها (المعرفة، والعمليات) وأوصت بالتحول من استخدام التقويم في القوة الرياضية إلى تدريب المعلمين على كيفية التدريس لتنمية القوة الرياضية.

التعقيب على الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها :

- أشارت الدراسات السابقة إلى فاعلية الاستراتيجيات القائمة على التعلم المنظم ذاتيا وأثرها الإيجابي في تعليم الرياضيات على التحصيل مثل (الحارثي، ٢٠١٤ ؛ ومكة البنا، ٢٠١٣ ؛ وسعودي وآخرون، ٢٠١١ ؛ ودراسة دريسل وهاجوتيز، Dresel & Haugwitz, 2008 ؛ خليفة،

٢٠٠٧ ؛ وستوجر وزيجلر Ziegler & Stoeger, 2005 ؛ وفوكس وآخرون، Fuchs & et al,2003)، و توصلت دراسة مكة البنا (٢٠١٣) إلى الأثر الإيجابي لاستراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وتوصلت دراسة دريسل وهاجوتيز Dresel & Haugwitz (2008) إلى فاعلية برنامج على الحاسب الآلي لتعزيز الدافعية والتعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات بينما اهتمت الدراسة الحالية بوضع استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا ودراسة أثرها في تنمية القوة الرياضياتية بأبعادها ومستوياتها لطلاب الصف الثاني المتوسط.

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيا في بناء الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس الرياضيات مثل دراسة الحارثي (٢٠١٤) ومكة البنا (٢٠١٣) وسعودي وآخرون (٢٠١١) و خليفة (٢٠٠٧) .

- أكدت معظم الدراسات السابقة التي تناولت القوة الرياضياتية إلى الأثر الجيد لاستخدام استراتيجيات حديثة على تنمية القوة الرياضياتية مثل دراسة شيماء أحمد (٢٠١٣) ودراسة عبدالله (٢٠١٣) ودراسة الخطيب والمجذوب (٢٠١٣) ودراسة صابرين المتولي(٢٠١٣) و دراسة محمد (٢٠١١)، وأشارت بعض الدراسات إلى الأثر الإيجابي لاستخدام بعض البرامج في تنمية القوة الرياضياتية مثل دراسة رياني (٢٠١٢)، دراسة النمر (٢٠١١)، وأشارت دراسة بلتن (Pilten ,2010) إلى تقويم القوة الرياضية لطلاب الصف الخامس الابتدائي الابتدائي في تركيا وأن الطلاب لديهم

مستوى منخفض من المنطق ولديهم مستوى متوسط من القدرة على التواصل الرياضي.

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء اختبار القوة الرياضياتية لطلاب الصف الثاني المتوسط وتحديد مجالاته وخطوات إعداده مثل (البشيتي، ٢٠١٥، والقبيلات والمقدادي، ٢٠١٤، والخطيب والمجذوب، ٢٠١٣؛ ورياني، ٢٠١٢؛ وزنقور ٢٠٠٨).

- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باقتراح استراتيجية تدريسية معتمدة على التعلم المنظم ذاتيا وفق الأسس التربوية والنظرية المرتبطة بذلك واستخدامها في تدريس الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة والتعرف على أثرها في تنمية القوة الرياضياتية بكافة أبعادها ومستوياتها.

إجراءات الدراسة :

أولا- إعداد الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا :

بالرجوع إلى الدراسات السابقة التي اهتمت بالتعلم المنظم ذاتيا (الحربي، ٢٠١٥؛ إيمان نويجي، ٢٠١٥؛ فضل، ٢٠١٥؛ مكة البنا، ٢٠١٣؛ والحارثي، ٢٠١٣؛ ريم عبدالعظيم، ٢٠١٢؛ الملاحة وأبو شقة ٢٠١١؛ سعودي وآخرون، ٢٠١١؛ خليفة، ٢٠١٠؛ رزق، ٢٠٠٩) تم تصميم الاستراتيجية المقترحة في البحث الحالي وفقاً للخطوات التالية :

(١- ١) **الهدف العام للاستراتيجية :** تقديم استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتدريس الرياضيات.

(١- ٢) **الأهـداف الخاصـة للاسـتراتيجية :** تهـدف الاسـتراتيجية المقترحة إلى:

١. اكتساب المفاهيم والمهارات والتعميمات الرياضية.

٢. تنمية القوة الرياضياتية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بكافة أبعادها.

٣. تنمية شخصية المتعلم في أبعادها المعرفية وما وراء المعرفة والوجدانية والاجتماعية.

٤. مراعاة الفروق الفردية الذاتية لدى الطلاب.

٥. تمكين الطلب من مهارات التعلم الذاتي.

٦. تمكين الطالب من مهارات التخطيط والتنظيم والتقويم للتعلم.

(١- ٣) أسس بناء الاستراتيجية المقترحة:

تعتمد الاستراتيجية المقترحة علي الأسس التالية:

١. نماذج التعلم المنظم ذاتيا المتمثلة في: النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا(Triadic Model of SRL) والذي يفترض ثلاث محددات للنشاط الإنساني تتمثل في المحددات الشخصية والبيئية والسلوكية وأن التعلم ناتج عن التفاعل بين هذه المتغيرات، ونموذج (Pintrich, 2000) للتعلم المنظم ذاتيا والذي يعتمد على استخدام المتعلم للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة والسلوكية للتحكم في تنظيم تعلمه، ونموذج المراحل الأربعة للتعلم المنظم ذاتيا (Winne & Perry) التي تعتمد على أن التعلم يتم من خلال أربعة مراحل دورية متفاعلة هي مرحلة استكشاف المهمة Perceiving the task، ومرحلة وضع الهدف والتخطيط Goal setting and Planning، ومرحلة

اختيار واستخدام الاستراتيجيات المعرفية Selecting and using of cognitive strategies، ومرحلة تكييف الاستراتيجيات Adapting strategies، وسبق تناولها في الإطار النظري والتي تؤكد على أن المتعلم مشارك نشط يستطيع بناء عملية تعلمه حيث يضع الأهداف ويختار الاستراتيجيات وينفذها ويقوم أداءه من خلال التغذية الراجعة ومراقبة الذات، وأن التعلم المنظم ذاتيا يشمل ثلاث مكونات أساسية هي: المعرفة، وما وراء المعرفة، والدافعية وأنها ترابط وتتفاعل لإنتاج التعلم.

٢. مبادئ التعلم المنظم ذاتيا والتي تتحدد في وضع المتعلم بنفسه للأهداف التعليمية، وتفعيل المهارات المعرفية، واستخدام مهارات ما وراء المعرفة، والسلوكية والدافعية، والتعاون وطلب المساندة من الآخرين.

٣. خصائص طلاب الصف الثاني المتوسط العقلية، الجسمية، النفسية، الاجتماعية.

(١- ٤) التصور المقترح لاستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً:

أولا- مرحلة تهيئة التعلم الذاتي:

يتم في هذه المرحلة إتاحة الفرصة للطالب للتعلم الذاتي بصورة فردية وتنشيط المعرفة السابقة المرتبطة بموضوع الدرس وتفعيل إمكانات ما وراء المعرفة والإمكانات الشخصية لديه في عمليات التعليم والتخطيط للوقت والجهد المطلوب لعملية التعلم وتنظيم البيئة المادية والمعنوية من خلال :

١. القراءة الذاتية: قراءة التمهيد والنشاط المرفق في كتاب النشاط ذاتيا.

٢. الفهم والاستيعاب: يطلب من الطالب فهم واستيعاب النشاط المرفق والموضح به الخطوات التي يتم من خلالها التعلم الفردي.

٣. التلخيص: يلخص الطالب تعلمه من خلال تحديد المفهوم الجديد وخطوات إتقان المهارات الرياضية المستهدفة وإدراك التعميمات الجديدة.

ويتم في نهاية هذه المرحلة تقديم التغذية الراجعة للمتعلم من خلال مناقشته فيما تم تعلمه وما توصل إليه ويتم تعزيز نواحي التعلم الإيجابية وتحسين وتعديل نواحي التعلم الضعيفة وغير الصحيحة، ويتم ذلك من خلال النقاش الفردي والجماعي مع الطلاب من قبل المعلم والطلاب.

ثانياً- مرحلة تطبيق التعلم الذاتي:

أ- التخطيط الذاتي: يقوم الطالب بوضع الهدف التعليمي للنشاط المحدد وخطة الحل والوقت المقترح ويشاركه زملاؤه في ذلك من خلال توجيه المعلم وإرشاده وقت الحاجة لذلك، ويتم في هذه المرحلة:

١. تحديد أهداف ونواتج التعلم المراد تحقيقها من خلال النشاط، حيث يضع كل طالب هدفا قابلا للتحقق مع متابعة المعلم وتوجيهه.

٢. تعريف الطلاب بالمهارات المراد تحقيقها من خلال النشاط.

٣. تنشيط الخبرات السابقة للطلاب المرتبطة بالموضوع.

٤. تخطيط الطلاب للحل من خلال تحديد طريقة الحل وتنظيم بيئة التعلم وترتيب الأدوات التعليمية المستخدمة في العملية التعليمية مثل شبكة المعلومات أو المراجع.

٥. تحديد وقت مقترح لتنفيذ النشاط من قبل الطالب نفسه مع مراعاة وقت الحصة ومستوى صعوبة النشاط المحدد.

٦. اختيار استراتيجيات الحل من قبل كل طالب ذاتياً والتي تساعده في تحقيق الأهداف.

٧. إتاحة الفرصة لتنمية الثقة لدي الطلاب مع تحفيز قدراتهم علي الأداء لتحقيق الهدف.

٨. منح الفرصة لكل تلميذ لتنفذ النشاط فرديا وفي حالة وجود صعوبات لدى بعض الطلاب يتم التعاون والتشارك وطلب المساعدة من طلاب آخرين.

ب- الحل الذاتي: يبدأ الطالب في الحل باستخدام استراتيجيات التعلم وتنفيذ خطة الحل التي وضعها في المرحلة السابقة، ويلاحظ الطالب مدى تقدمه في الأداء وتحقيق الهدف وطلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة، ويقوم الطالب في هذه المرحلة بالعمليات التالية:

١. تنفيذ خطة الحل من خلال إعادة ترتيب العمليات وحل المواقف الرياضية وتطبيقها بفاعلية واستخدام المفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية المرتبطة بالنشاط.

٢. تنظيم سلوكه ومراعاة الوقت المحددة.

٣. طلب المساعدة من زملائه ومن المعلم فيما أشكل عليه وتوقف في حله.

٤. ضبط البيئة الاجتماعية والنفسية والتركيز وأداء العمل بفاعلية.

ج- الإتقان الذاتي: ينتقل الطالب بعد ذلك لمرحلة الاتقان من خلال حل السؤال المطروح في النشاط المعد لذلك، حيث يقصد بالإتقان الذاتي أن يراقب المتعلم عملية تعلمه، ويصل إلى مرحلة التمكن من الخبرة الرياضية ووضع تلخيص لأفكاره وما تعلمه، ويضع خطوات الحل والقوانين التي يستخدمها عند تعرضه لخبرت مماثلة.

ويتم في نهاية هذه المرحلة التأكد من قبل المعلم بصحة وسلامة ما تم التوصل إليه من قبل الطالب والتغذية الراجعة لهم ويتم ذلك من خلال خطوتين:

١. وضع الطالب بنفسه ملخصا لما تم تعلمه من النشاط سواء كان مفهوما أو مهارة أو تعميما رياضيا مع مراعاة الدقة في الصياغة الرياضية والاستفادة من كتاب النشاط والطالب في ذلك.

٢. متابعة المعلم لما توصل إليه الطالب والتأكد من صحته وسلامته علميا ولغويا ويتم إشراك الطلاب أنفسهم في عملية الحكم الذاتي على ما توصلوا إليه تحت إشراف وتوجيه المعلم.

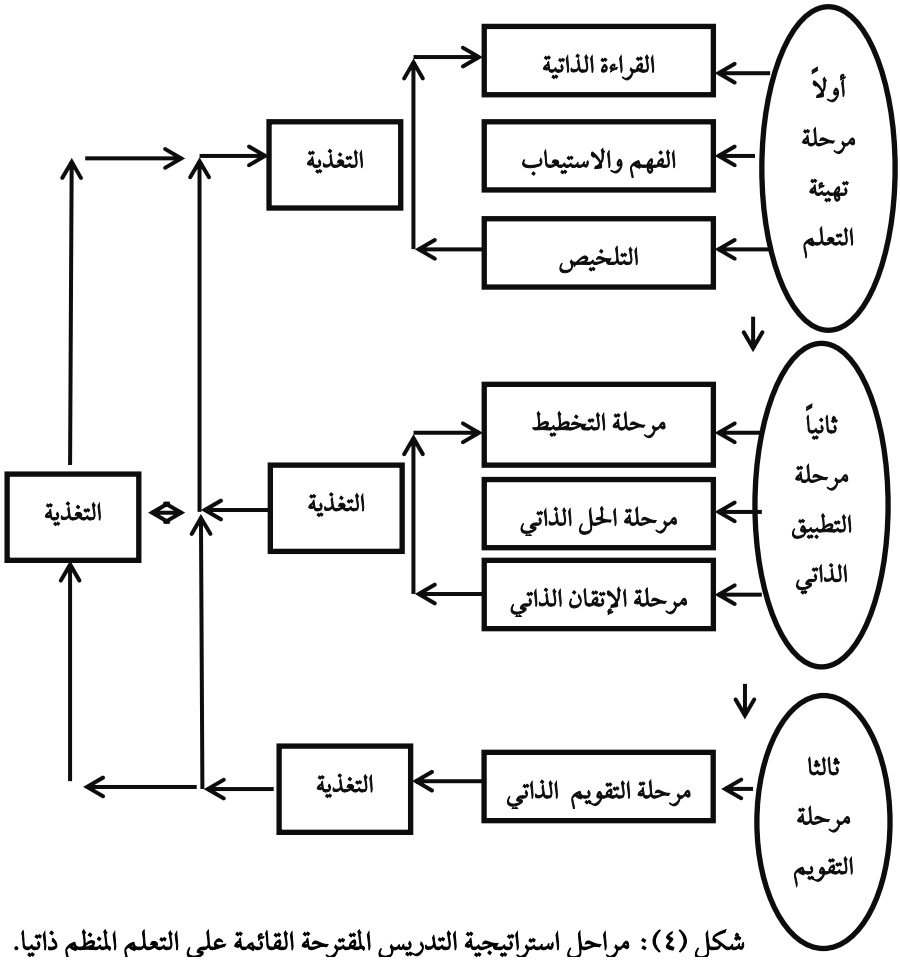
ثالثاً- مرحلة التقويم الذاتي: يقصد بالتقويم الذاتي أن يتابع المتعلم عملية تعلمه ويحكم ذاتيا على ما تعلمه في ضوء المعايير التي وضعت ومدى التحقق من تحقيق الهدف المحدد، وقدرته على التوصل إلى الحل الصحيح للسؤال المطروح والمعد مسبقا للتأكد من تحقيق نواتج التعلم المستهدفة حيث ينتقل الطالب ذاتيا إلى التقويم الذاتي ويحل السؤال باستخدام ما تم تعلمه ويتم ذلك من خلال خطوتين:

١. يحل الطالب السؤال المعد مسبقا في كتاب النشاط ويطبق عليه كل ما تعلمه من خبرات رياضية مرتبطة بالفكرة المحددة والهدف المحدد وناتج التعلم المستهدف ويتم ذلك بالنمط الفردي للتعلم.

٢. يقيم كل طالب نفسه من خلال مراجعة حله مع ما تم تعلمه، ومقارنة حله مع زملائه، ويطلب المساعدة من الآخرين ويطلع المعلم في هذه

المرحلة على حل الطالب للوقوف على مدى فهمه للموضوع والتأكد من تحقيق الأهداف وتقديم التغذية الراجعة الملائمة.

والشكل التالي يوضح مراحل الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا:



شكل (٤): مراحل استراتيجية التدريس المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا.

دور المعلم في استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا (داخل الصف):

يتمثل دور المعلم في استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا بالدور الإرشادي حيث يتحدد في :

- تهيئة أنشطة تمهيدية تساعد الطالب على القراءة الذاتية والفهم والاستيعاب.
- جعل الطالب يستنتج المفاهيم الجديدة ويربطها بالخبرات السابقة له.
- إمداد الطالب بالمصادر ليتعلم مهارة التخطيط وتحديد الأهداف وتنظيم الوقت.
- إتاحة الفرصة للطالب لاختيار طريقة الحل التي يراها مناسبة.
- تهيئة فرص الإتقان الذاتي للطالب ومراقبة وتحسين النتائج.
- تهيئة فرص التقويم الذاتي للطالب.

دور المتعلم في استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا (داخل الصف):

تركز الاستراتيجية المقترحة الحالية على أدوار المتعلم التالية :

١- تهيئة التعلم الذاتي لفهم المادة الدراسية : ويتم ذلك من خلال القراءة الذاتية المركزة من قبل المتعلم التي تهدف إلى استيعاب المفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية والتلخيص.

٢- التخطيط الذاتي : يضع الطالب هدف النشاط وخطة الحل والوقت المقترح ويساعده زملاؤه في ذلك من خلال توجيه المعلم وإرشاده ويتعلم المتعلم كيف يحدد أهدافه ويتحمل مسؤولية أفعاله وتنظيم قدرات استذكاره.

٣- الحل الذاتي: يحل الطالب النشاط حلا ذاتيا من خلال اعتماده على نفسه وعند الحاجة يطلب التعاون مع زملائه.

٤- الإتقان الذاتي: من خلال حل السؤال المطروح في النشاط ذاتيا ووضع الخطوات التي سيستخدمها عند تعرضه لمواقف مماثلة، كما يمكنه الإتقان من خلال فهم وتحديد وتلخيص ما تم تعلمه بأسلوبه فالطالب يمكنه مقارنة الملاحظات بعد التقويم المرحلي ويرى كيف استفاد من تلك الملاحظات التي أخذها من الخطوات السابقة.

٥- التقويم الذاتي: يقوم الطالب نفسه من خلال حل السؤال المقترح باستخدام ما تم تعلمه وفي هذه المرحلة نؤكد على النمط الفردي للمتعلم، ويتم بعد ذلك التحقق من التقويم من خلال التفاعل مع المعلم وزملائه الطلاب.

٦- يقوم الطالب بمهارات ضمنية وهي مراقبة النتائج و تحسين النتائج.

ثانيا- اختيار المحتوى: اختار الباحث وحدة (الجبر: المعادلات والمتباينات) المقررة على الصف الثاني المتوسط في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٦- ٢٠١٧ للأسباب التالية:

١- ثرائها بالمفاهيم والمهارات والتعميمات الجبرية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا واحتوائها على المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية وحل المشكلات التي يمكن من خلالها قياس القوة الرياضياتية.

٢- تدني مستوى تحصيل الطلاب في الجبر وفي المعادلات والمتباينات ووجود صعوبات لدى الطلاب أثناء تعلمها.

٣- توفر فترة زمنية ملائمة لتدريس هذه الوحدة مما يساعد على تحقيق أهداف هذه الدراسة.

ثالثا- تحليل محتوى وحدة الجبر: المعادلات والمتباينات:

١- تحديد الهدف: يهدف تحليل المحتوى إلى تحديد أوجه التعلم الأساسية المتضمنة في الوحدة للاستفادة من ذلك في إعداد كل من (دليل المعلم – اختبار القوة الرياضياتية).

٢- إجراء عملية التحليل: تم تحليل محتوى الوحدة إلى جوانب التعلم الأساسية وفق الفئات التالية: أ- مفاهيم، ب- مهارات، جـ- تعميمات. (أبو زينة وعبابنة، ٢٠٠٧م، ص ١١٨)، مع مراعاة شمول التحليل لجميع دروس الوحدة.

٣- صدق التحليل: استخدم الباحث صدق المحكمين للتأكد من صدق تحليل موضوعات وحدة المعادلات والمتباينات حيث تم عرض قائمة التحليل بما تتضمنه من مفاهيم وتعميمات ومهارات رياضية على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتأكد من صدق التحليل وإبداء الملاحظات، والتأكد من صدق المحكمين، وقد أبدى بعض المحكمين ملاحظات تركزت في تعديل الصياغة اللغوية لبعض المهارات الرياضية، وإضافة مهارات حل مسائل لفظية على المتباينات، وقد قام الباحث بعمل التعديلات اللازمة والأخذ بها.

٤- ثبات التحليل: قام الباحث بتحليل الوحدة نفسها مرتين، وعلى فترتين زمنيتين متباعدتين حيث قام الباحث بنفسه بإعادة التحليل بعد مرور ثلاثة أسابيع على التحليل الأول، وفي مثل هذه الحالة يستخدم عنصر الزمن في قياس ثبات التحليل، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي

(Holisti) وكانت معاملات بات التحليل كما يلي: (المفاهيم= ٠,٩٦ ، التعميمات= ٠,٩٤ ، المهارات= ٠,٩٥ والكلي= ٠,٩٥) وهي قيم تتميز بدرجة عالية من الثبات وتعطي ثقة في نتائج التحليل. (علام، ٢٠٠٢، ٣٢٠).

رابعا- إعداد دليل المعلم لاستخدام استراتيجية التدريس المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس وحدة الجبر: المعادلات والمتباينات للصف الثاني المتوسط.

تم إعداد دليل المعلم ليرشد المعلم ويساعده عند استخدام استراتيجية التدريس المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا وقد تم إعداد هذا الدليل بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات المتعلقة بإعداد دليل المعلم لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومنها دراسات (مكة البنا، ٢٠١٣ ؛ ونهى فريد، ٢٠١٤ ؛ والملاحة وأبو شقة، ٢٠١١) مع مراعاة الباحث للأسس العلمية لإعداد دليل المعلم في تدريس الرياضيات، وقد شمل دليل المعلم على المقدمة ثم خطوات استخدام استراتيجية التدريس المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا، ثم الأهداف التعليمية العامة لوحدة المعادلات والمتباينات، ثم الأهداف التعليمية الإجرائية لوحدة المعادلات والمتباينات، ثم تحليل المحتوى لوحدة المعادلات والمتباينات، ثم الخطة الزمنية لتدريس دروس وحدة المعادلات والمتباينات، ثم الدروس حيث يشتمل كل درس على ما يلي : العنوان، تحليل المحتوى للدرس، الأهداف الإجرائية للدرس، المواد التعليمية، التهيئة، العرض ويسير وفق الخطوات التالية :

١- مرحلة تهيئة التعلم الذاتي: يتم في هذه المرحلة إتاحة الفرصة للطالب للتعلم الذاتي بصورة فردية من خلال :

(١- ١) القراءة الذاتية: قراءة النشاط المرفق ذاتيا في كتاب الطالب.

(١- ٢) الفهم والاستيعاب: من خلال النشاط المرفق والموضح به الخطوات التي يتم من خلالها التعلم.

(١- ٣) التلخيص: يلخص الطالب تعلمه من خلال تحديد المفهوم الجديد وخطوات إتقان المهارات الرياضية المستهدفة وإدراك التعميمات الجديدة.

٢- مرحلة تطبيق التعلم الذاتي:

(٢- ١) مرحلة التخطيط الذاتي: يضع الطالب بنفسه هدف النشاط وخطة الحل والوقت المقترح ويساعده زملاؤه في ذلك من خلال توجيه المعلم وإرشاده وقت الحاجة لذلك، ويمكن في هذه المرحلة استخدام النمط الفردي أو النمط التعاوني عند الحاجة إلى ذلك.

(٢- ٢) مرحلة الحل الذاتي: يحل الطالب النشاط ذاتيا من خلال اعتماده على نفسه.

(٢- ٣) مرحلة الإتقان الذاتي: ينتقل الطالب بعد ذلك لمرحلة الاتقان من خلال حل السؤال المطروح في النشاط ووضع الخطوات التي سيستخدمها عند تعرضه لمواقف مماثلة.

٣- مرحلة التقويم الذاتي: ينتقل الطالب ذاتيا إلى التقويم الذاتي ويحل السؤال باستخدام ما تم تعلمه وفي هذه المرحلة نؤكد على النمط الفردي للمتعلم، ويتم بعد ذلك التحقق من التقويم من خلال التفاعل مع المعلم وزملائه ا لطلاب.

وأخيرا الواجب المنزلي، وتم عرض الدليل على المحكمين واصبح في صورته النهائية. انظر ملحق (٤).

خامسا- إعداد كتاب النشاط للتلميذ :

قام الباحث بإعداد كتاب النشاط للتلميذ وفق استراتيجية التدريس المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا، حيث احتوى كتاب النشاط المقترح على أنشطة وأوراق عمل لكل درس مشتملة على مجموعة من الأنشطة تتضمن كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا وهي: أنشطة لمرحلة تهيئة التعلم الذاتي، ثم أنشطة لمرحلة مرحلة التطبيق الذاتي، وأخيرا أنشطة لمرحلة التقويم الذاتي وذلك على النحو التالي:

١- أنشطة مرحلة تهيئة التعلم الذاتي: تم إعداد أنشطة لتهيئة التعلم الذاتي تتيح الفرصة للطالب للتعلم الذاتي بصورة فردية من خلال:

(١- ١) القراءة الذاتية للنشاط المرفق.

(١- ٢) الفهم والاستيعاب للمفاهيم والمهارات والتعميمات المتضمنة في النشاط.

(١- ٣) التلخيص لما تعلمه من النشاط بأسلوبه في المكان المخصص لذلك.

٢- أنشطة مرحلة تطبيق التعلم الذاتي: تم تجهيز أنشطة تحقق هذه المرحلة مع تقسيم كل نشاط إلى وفق المراحل المحددة في الاستراتيجية المقترحة لتسهيل تطبيقها على النحو التالي:

(٢- ١) مرحلة التخطيط الذاتي: يطلب من الطالب وضع هدف النشاط وخطة الحل والوقت المقترح في المكان المخصص لذلك ويشاركه زملاؤه من خلال توجيه المعلم وإرشاده .

(٢- ٢) مرحلة الحل الذاتي: يطلب من الطالب الحل ذاتيا للنشاط من خلال اعتماده على نفسه وما تعلمه في المرحلة الأولى من الاستراتيجية ثم تقويم حله.

(٢- ٣) مرحلة الإتقان الذاتي: ينتقل الطالب بعد ذلك لمرحلة الاتقان من خلال حل النشاط المطروح لوضع الخطوات التي سيستخدمها عند تعرضه لمواقف مماثلة.

٣- أنشطة مرحلة التقويم الذاتي: تم إعداد أنشطة التقويم الذاتي يحلها الطالب باستخدام ما تعلمه ذاتيا في المكان المخصص لذلك وفي هذه المرحلة نؤكد على النمط الفردي للمتعلم.

ويتم بعد ذلك التحقق من التقويم من خلال التفاعل مع المعلم وزملائه الطلاب. وأخيرا الواجب المنزلي، وقد تم عرض كتاب النشاط على المحكمين وأصبح في صورته النهائية. انظر ملحق (٥).

سادسا- إعداد اختبار القوة الرياضياتية:

أعد الباحث اختبار القوة الرياضياتية لقياس القوة لرياضية للصف الثاني المتوسط في وحدة الجبر: المعادلات والمتباينات وفق الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف العام للاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس القوة الرياضياتية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في وحدة الجبر: المعادلات والمتباينات بأبعادها المعرفية (المعرفة المفاهيمية –المعرفة الإجرائية – معرفة حل

المشكلات) والعمليات الرياضية (التواصل الرياضي- الترابط الرياضي – الاستدلال الرياضي).

٢- تحليل محتوى وحدة الجبر: المعادلات والمتباينات: تم تحليل محتوى الوحدة إلى جوانب التعلم الأساسية وفق الفئات التالية: أ- مفاهيم، ب- مهارات، جـ- تعميمات. (ابو زينة وعبابنة، ٢٠٠٧م، ص ١١٨)، مع مراعاة شمول التحليل لجميع دروس الوحدة، وتم تحكيمه من قبل المحكمين والتأكد من صدقه وثباته كما تم إيضاحه سابقا.

٣- إعداد جدول مواصفات اختبار القوة الرياضياتية: بعد الانتهاء من تحليل المحتوى وتحديد الأهداف الإجرائية وتحديد الأهمية والوزن النسبي لموضوعات الوحدة أعد الباحث جدول مواصفات اختبار القوة الرياضياتية والذي يتكون من بعدين أحدهما يمثل موضوعات الوحدة والبعد الثاني يمثل عدد الأسئلة في كل موضوع وفقاً لمستويات الأهداف، وقد حدد الباحث عدد مفردات الاختبار ب ٢٦ مفردة، والجدول التالي يوضح ذلك، والتزم بالتعاريف التالية لمكونات القوة الرياضياتية:

القوة الرياضية Mathematical Power هي: قدرة الطالب الكلية على جمع المعرفة الرياضية وإدراكها وتوظيفها من خلال الاستكشاف والتخمين والتفكير المنطقي ومن خلال تناول المشكلات غير الروتينية والتواصل بلغة الرياضيات حول وعبر الرياضيات وربط الأفكار الرياضية مع المواد الأخرى أو جوانب الحياة المختلفة.

المعرفة المفاهيمية Conceptual Knowledge : المعرفة المتعلقة بقدرة الطالب على إدراك المفاهيم والتعميمات وتتصل بمضمون التعلم.

المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge : المعرفة المتعلقة بالإجراءات الرياضية المطلوبة من المتعلم خورزميا وذهنيا وتكنولوجيا وتتصل بكيفية التعلم.

المعرفة المرتبطة بحل المشكلاتProblem Solving Knowledge: المعرفة التي تتطلب ربط المعرفة المفاهيمية والإجرائية وتوظيفها في حل المشكلات.

التواصل الرياضي Mathematical Communication: العملية التي تقوم على استخدام مفردات الرياضيات ومعالجتها والتعبير عنها وعن العلاقات الرياضية للآخرين سواء كان ذلك مباشرا أو كتابيا.

الترابط الرياضي Mathematical Connection: العملية التي تقوم على إدراك التلاميذ للترابطات بين فروع الرياضيات المختلفة ولعلوم الأخرى والأنشطة الحياتية المختلفة.

الاستدلال الرياضي Mathematical Reasoning : العملية العقلية التي يتم بواسطتها تنظيم الطلاب لأفكارهم من خلال صياغة أسئلة رياضية وتوضيح وتبرير الحلول بالإضافة إلى اكتشاف المغالطات.

وقد التزم الباحث بمصفوفة القوة الرياضياتية كما أورد عصر (٢٠٠٦، ٧) على النحو التالي:

جدول (١): مصفوفة القوة الرياضياتية.

القدرات الرئيسية والفرعية / العمليات والأنماط		المعرفة المفاهيمية			المعرفة الإجرائية			حل المشكلات		
		معالجة المفاهيم	التعميم	الصياغة والمصطلحات	الأداء الخوارزمي	الأداء الذهني	الأداء التكنولوجي	صياغة المشكلة	الحل والتفسير	معقولية النتائج
التواصل الرياضي	القراءة الكتابة الاستماع التمثيل المناقشة	- انتاج الأمثلة واللا أمثلة للمفاهيم. - استخدام الأشكال والرسومات للتعبير عن المفاهيم. - استخدام المعالجات الرياضية والتكنولوجية والذهنية. - نمذجة المفاهيم وترجمتها إلى أفكار - القراءة الرياضية للرموز والمفاهيم. تفسير النظام الرياضي باستخدام الرموز والجمل والعلاقات.			- استخدام الخوارزميات للتعبير عن الأفكار المفاهيم الرياضية. - إدراك العلاقة بين الأداء الكتابي والذهني للخوارزميات. - استخدام الرياضيات وتوظيفها في كتابة مقالات ترتبط بالخبرات المتنوعة. استخدام الأداء الكتابي والذهني والتكنولوجي للتعبير عن الإجراءات في الرياضيات.			- استخدام المعرفة الرياضية في حل المشكلات. - القدرة على جمع البيانات والمعلومات. - إدراك البيانات المهمة والمرتبطة. - صياغة مشكلة رياضية في ضوء مجموعة من العطيات. - عرض ومناقشة طرائق حلها في مجموعات عمل. - كتابة تقارير عمل عن الإجراءات ونتائج المناقشات ونتائج العمل.	
الترابط الرياضي	البنائية البينية التكاملية			- إدراك التكامل والتداخل بين المفاهيم داخل المجال وبين المجالات الأخرى. - إدراك الترابطات بين المفاهيم الرئيسية والفرعية. - إدراك الرياضيات كنسق مفاهيمي كبير.			- ربط العمليات والإجراءات في الرياضيات بالمواقف الحياتية. - توظيف العمليات الرياضية في مجالات الرياضيات المختلفة. - إدراك الترابطات بين المعرفة المفاهيمية والإجرائية.			- إدراك العلاقة بين الرياضيات داخل المدرسة وخارجها. - إدراك الترابطات والعلاقات بين الرياضيات وباقي فروع المعرفة. - استخدام الترابطات في إجراء عمليات حل المشكلة الرياضية.

القدرات الرئيسية والفرعية / العمليات والأنماط		المعرفة المفاهيمية			المعرفة الإجرائية			حل المشكلات		
		معالجة المفاهيم	التعميم	الصياغة والمصطلحات	الأداء الخوارزمي	الأداء الأدائي	الأداء التكنولوجي	صياغة المشكلة	الحل والتفسير	معقولية النتائج
الاستدلال الرياضي	الاستقراء الاستنتاج التنبؤ	- تحديد القواعد والتعميمات المرتبطة بالمفاهيم الرياضية. - تفسير الرموز والعلاقات والجدليات المرتبطة بها. - استنتاج بعض الحقائق المرتبطة بالمفاهيم الرياضية. - استخدام النماذج والأنماط الرياضية والأمثلة والحالات الخاصة لاستقراء القوانين والخصائص والتعميمات والنتائج والفرضيات المرتبطة بالمفهوم الرياضي.			- إجراء الخوارزميات والإجراءات الرياضية بشكل مترابط ومتسلسل أو منطقي. - تقدير مدى معقولية الإجراءات المستخدمة لحل مواقف رياضية. - بناء طرائق عامة حول المعالجات المتنوعة في الرياضيات. - استنتاج كيفية استخدام الطرائق العامة على المواقف المشابهة.			- بناء التوقعات وفرض الفروض وتحديد البيانات المرتبطة بها لفحص صحتها. إنتاج أفكار متنوعة ومختلفة حول المشكلة اعتمادا على الخبرة السابقة في الرياضيات. - إصدار أحكام حول النتائج واتخاذ قرار بقبولها أو إعادة معالجتها.	

وتم إعداد جدول مواصفات للاختبار يتضمن بعدين: المعرفة (القدرة الرئيسية والفرعية) والعمليات (أبعاد القوة الرياضية)، والجدول (٢) التالي يوضح ذلك :

جدول (٢): مواصفات اختبار القوة الرياضية لوحدة الجبر: المعادلات والمتباينات.

القدرات الرئيسة والفرعية / العمليات والأنماط		المعرفة المفاهيمية			المعرفة الإجرائية			حل المشكلات			المجموع
		١- معالجة	٢- التعميم	٣- الصياغة	٤- الأداء	٥- الأداء	٦- الأداء	٧- صياغة	٨- الحل	٩- مقولية	
التواصل الرياضي	المناقشة الرياضية	٣	١								١٠ (٣٨٪)
	القراءة الرياضية	٢				٥					
	الكتابة الرياضية			٤	٦	٧		٩	٨	١٠	
الترابط الرياضي	الترابطات البنائية			١١	١٤						٧ (٢٧٪)
	الترابطات البينية		١٢			١٥					
	الترابطات التكاملية	١٣							١٦	١٧	
الاستدلال الرياضي	الاستنتاج	١٩			٢٠					٢٤	٩ (٣٥٪)
	الاستقراء			١٨		٢١		٢٥			
	التنبؤ				٢٢	٢٣			٢٦		
المجموع		٩ (٣٥٪)			٩ (٣٥٪)			٨ (٣٠٪)			٢٦ ١٠٠٪

٤- صياغة أسئلة اختبار القوة الرياضياتية: تمت صياغة الأسئلة بصورة متنوعة بين الاختيار من متعدد، والأسئلة المقالية التي تقيس القوة الرياضياتية بأبعادها ومستوياتها، وقد ركز الباحث في صياغة الأسئلة على تنوعها واحتوائها على المستويات المحددة حيث صاغ الباحث كل سؤال محددا فيه بعد القوة الرياضياتية من حيث بعد المعرفة الرياضية التي يقيسها متضمنة مستوياته

والمعيار الدقيق لذلك، وكذلك بعد العمليات الرياضية ومستوياتها المستهدفة (ملحق ٧)، وبلغ عددها ٢٦ سؤالاً.

٥- **صدق الاختبار:** عرض الباحث الصورة الأولية من الاختبار (ملحق ٧) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الرياضيات (ملحق ٨) وذلك للتأكد من مدى وضوح الأسئلة، ومدى مناسبة السؤال لما وضع من أجله سواء في المعرفة الرياضية أو العمليات الرياضية، وسلامة الاختبار من الأخطاء اللغوية والعلمية، ومدى قدرة مفردات الاختبار على قياس ما وضعت لقياسه.

وبناء على آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المطلوبة، ومنها إعادة صياغة بعض الأسئلة لتتلاءم مع المستويات المحددة، وتم وضع تعليمات أولية على كيفية الإجابة على الأسئلة، وبذلك تكونت مفردات اختبار القوة الرياضياتية من ٢٦ سؤالا كما يلي:

المعرفة الرياضية وتشمل المعرفة المفاهيمية وأسئلتها (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٨ ، ١٩)، المعرفة الإجرائية وأسئلتها (٥ ، ٦ ، ٧ ، ١٤ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣)، والمعرفة المرتبطة بحل المشكلات وأسئلتها (٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١٦ ، ١٧ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦).

العمليات الرياضية وتشمل التواصل الرياضي وأسئلته (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧، ٨، ٩ ، ١٠)، و الترابط الرياضي وأسئلته (١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧)، والاستدلال الرياضي وأسئلته (١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦).

ثم وضع الباحث نموذجاً للإجابة عن اختبار القوة الرياضياتية في صورته النهائية تم بناء عليه تصحيح الاختبار، وذلك بوضع درجة لكل إجابة صحيحة.

٦- **التطبيق الاستطلاعي للاختبار:** قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثاني المتوسط مكونة من ٣١ طالبا غير عينة الدراسة وتوصل التطبيق على العينة الاستطلاعية إلى ما يلي :

أ- وضوح تعليمات ومفردات الاختبار.

ب- تحديد الزمن اللازم للإجابة على أسئلة الاختبار باستخدام المتوسط الحسابي وبلغ ٥٠ دقيقة تقريباً.

ت- معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار يتراوح بين (٠,٢٨ - ٠,٧٤) وهي مناسبة ومقبولة إحصائياً كما يشير إلى ذلك العاني والكحلوت (٢٠٠٦، ٥٩).

ث- معامل التمييز لمفردات الاختبار يتروح بين (٠,٣٩ ـ ٠,٦٨)، وهي قيم جيدة كما يشير إلى ذلك الدوسري (٢٠٠١م، ص٢٢).

ج- ثبات الاختبار : تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٩)، وهي قيمة عالية تسمح باستخدام اختبار القوة الرياضياتية كأداة لقياس القوة الرياضياتية لطلاب الصف الثاني المتوسط كما تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول فكان معامل الارتباط = ٠,٨٢١ ، ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سيبرمان براون وهى على الصورة:

ر أ أ= ٢ر / (١+ر)، حيث ر معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين، وظهر معامل ثبات الاختبار = ٠,٩٠ وهذا يعنى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات.

د- تحديد طريقة تصحيح الاختبار:

وضع الباحث نموذجاً للإجابة على اختبار القوة الرياضياتية في صورته النهائية تم بناء عليه تصحيح الاختبار، وذلك بوضع درجة واحدة لكل إجابة صحيحة كما يلي:

أ- أسئلة الاختيار من متعدد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

ب- الأسئلة المقالية ذات الإجابة المحددة درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

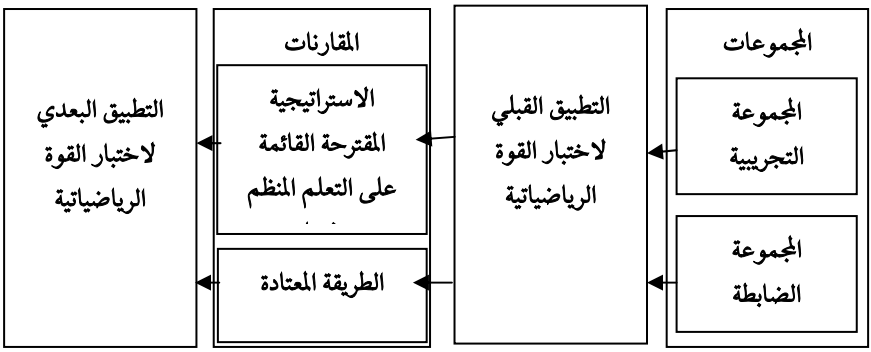
ت- الأسئلة المفتوحة ذات الإجابة غير المحددة درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

ث- الأسئلة ذات الخطوات المتعددة درجة واحدة لكل خطوة صحيحة.

سابعا- التصميم التجريبي وإجراءات الدراسة:

١- منهج الدراسة: استخدم الباحث لتحقيق أهداف هذه الدراسة المنهج التجريبي وفق التصميم شبه التجريبي Quasi Experimental Design واعتمدت الدراسة على التصميم شبه التجريبي القائم على التصميم ذي مجموعتين (تجريبية وضابطة) ذات القياس القبلي والبعدي Pre-Test, Post-Test, control Group Designs حيث قام الباحث باختيار مجموعتين عشوائياً إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتطبيق اختبار القوة الرياضياتية عليهما قبلياً، ثم خضعت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (الاستراتيجية

المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا، والمجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة، ثم في نهاية البرنامج تم إخضاع المجموعتين لاختبار القوة الرياضياتية بعدياً ومقارنة النتائج.



شكل (٥): التصميم التجريبي للدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة .

٢ - **مجتمع الدراسة وعينتها :** تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة التعليمية، أما **عينة الدراسة** فقد قام الباحث باختيار عينة عشوائية لإحدى المدرس المتوسطة بمنطقة الباحة التعليمية ووقع الاختيار العشوائي على متوسطة الملك فهد بمحافظة الباحة، حيث تم تعيين صفوف الثاني المتوسط وتقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين وفق الجدول التالي:

جدول (٣): عينة الدراسة.

المجموعة	الصف	عدد التلاميذ
التجريبية	الثاني المتوسط (أ).	٣٦
الضابطة	الثاني المتوسط (ب).	٣٤

٣- متغيرات الدراسة :

أ- **المتغير المستقل :** يتمثل في استراتيجية التدريس وهي :(الاستراتيجية المعتادة للمجموعة الضابطة، والاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا للمجموعة التجريبية).

ب- المتغيرات التابعة : (القوة الرياضياتية).

ثامنا- تطبيق الدراسة الميدانية :

- بعد حصول الباحث على الموافقات الرسمية لإجراء الدراسة، قام الباحث بالاختيار العشوائي لإحدى المدارس المتوسطة ووقع الاختيار على متوسطة الملك فهد وتم تقسيم طلاب الصف الثاني المتوسط إلى مجموعتين عشوائيا إحداهما تمثل المجموعة التجريبية ممثلة بطلاب الصف الثاني المتوسط (أ) والبالغ عددهم (٣٦ طالبا)، والأخرى المجموعة الضابطة ممثلة بطلاب الصف الثاني المتوسط (ب) والبالغ عددهم (٣٤ طالبا).

- تم التنسيق وتدريب معلم الرياضيات بمتوسطة الملك فهد على الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا وتزويده بدليل المعلم وكتب النشاط للتلاميذ، وتم التنسيق معه بتطبيقها مع المجموعة التجريبية بينما استخدام الطريقة المعتادة مع المجموعة الضابطة.

- تم التطبيق القبلي لاختبار القوة الرياضياتية على المجموعتين بتاريخ ٣٠ / ٥ / ١٤٣٨ هـ قبل بدء التجربة للتأكد من تكافؤ المجموعتين بالضبط القبلي لاختبار القوة الرياضياتية، وجاءت النتائج على النحو التالي :

جدول (٤) : الضبط القبلي لاختبار القوة الرياضياتية.

المستوى	المجموعة التجريبية ن=٣٦		المجموعة الضابطة ن =٣٤		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المعرفة المفاهيمية	٢٨.1	١,١٣٧	١,١٦	١,٣١	٠,٣٤	٠,٧٣١ (غير دالة)
المعرفة الإجرائية	٠,٤٨	٠,٥٨٥	٠,٦٨	٠,٥٥	١,٢٣	٠,٢٢٢ (غير دالة)
معرفة حل المشكلات	٠,٢٨	٠,٤٥٨	٠,٢٤	٠,٤٣	٠,٣١	٠,٧٣٥(غير دالة)
المعرفة الرياضية الكلية.	٠,٢٤	٠,٤٣٥	٠,٢٠	٠,٤٠	٠,٣٣	٠,٧٣٩(غير دالة)
التواصل الرياضي	٢,٢٨	١,٤٥٨	٢,٠٨	١,٣٢	٠,٢٨	٠,٧٨١ (غير دالة)
الترابط الرياضي.	٠,٦٠	٠,٥٧٧	٠,٣٦	٠,٤٨	٠,٥٠	٠,٦١٤ (غير دالة)
الاستدلال الرياضي	٠,٢٠	٠,٧٠	٠,٠٨	٠,٤٠	٠,٧٣	٠,٤٦٤(غير دالة)
العمليات الرياضية الكلية.	٠,٣٢	٠,٥٦	٠,٢٠	٠,٤٠	٠,٨٦	٠,٣٨٩ (غير دالة)
القوة الرياضياتية الكلية.	٠,٢٠	٠,٤١	٠,٠٨	٠,٢٧	٠,٣٠	٠,٧٦٣ (غير دالة)

يتضح من الجدول (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القوة الرياضياتية القبلي في المعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة في حل المشكلات والقدرات الرياضية الكلية، حيث بلغت قيمة ت على التوالي (٠,٣٤٥ ، ١,٢٣٧ ، ٠,٣١٦ ، ٠,٣٣٥ ، ٠,٢٨٠) وهي أقل من قيمة ت الجدولية كما أن مستوى الدلالة يوضح أنها غير دالة عند مستوى

(٠,٠٥) وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في القوة الرياضياتية قبل إجراء التجربة.

كما يتضح من الجدول السابق أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القوة الرياضياتية في العمليات الرياضية التوصل الرياضي، والترابط الرياضي، ولاستدلال الرياضي والعمليات الرياضية الكلية حيث بلغت قيمة ت على التوالي (٠,٥٠٨، ٠,٧٣٩، ٠,٨٦٩، ٠,٣٠٣، ٠,٢٧٢) وهي أقل من قيمة ت الجدولية كما أن مستوى الدلالة يوضح أنها غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في العمليات الرياضية قبل إجراء التجربة.

- لضبط المستوى الاقتصادي والاجتماعي لعينة الدراسة تم اختيارهم من منطقة واحدة وهي منطقة وسط محافظة الباحة وهم يعيشون في مستوى اقتصادي واجتماعي متقارب بشكل كبير كما أن تواجدهم في مدرسة واحدة ساعد على ضبط كثير من المتغيرات الدخيلة.

- بعد تأكد الباحث من تكافؤ المجموعتين في القوة الرياضياتية والعمر الزمني والمستوى الاقتصادي والمعلم تم البدء في تنفيذ التجربة في يوم الثلاثاء الموافق ١ / ٦ / ١٤٣٨ هـ، حيث قام معلم الرياضيات بالمدرسة بتدريس المجموعة التجريبية وفق الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة.

- استمر تنفيذ التجربة حتى الثلاثاء الموافق ٢٩ / ٦ / ١٤٣٨ هـ، وبواقع ست عشرة حصة لكل مجموعة وفق الخطة الزمنية المعدة لتدريس موضوعات وحدة المعادلات والمتباينات.

- تم تطبيق الاختبار القوة الرياضياتية البعدي في يوم الأربعاء الموافق ١ / ٧ / ١٤٣٨ هـ للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث استغرق تطبيق الأدوات قرابة حصة وربع لكل مجموعة.

- قام الباحث بتصحيح الإجابات وفق نموذج الإجابات وتجهيز البيانات والدرجات للقيام بالتحليل الإحصائي لها باستخدام برنامج SPSS، واستخدام الباحث اختبار (ت) T -test للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار القوة الرياضياتية البعدي وذلك بعد ضبط اختبار القوة الرياضياتية القبلي للمجموعتين، وقبل استخدام اختبار T-test لعينتين مستقلتين قام الباحث بالتأكد من تحقق اشتراطاته (العشوائية، الاستقلالية، والاعتدالية والتوزيع الطبيعي).

تاسعا- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

١ – نتائج اختبار القوة الرياضياتية لبعد المعرفة الرياضية:

ولاختبار صحة الفرضية الأولى التي تنص على أنه" لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠.٠٥$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القوة الرياضياتية في بعد المعرفة الرياضية عند مستوى (المعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية،

والمعرفة المرتبطة بحل المشكلات، والمعرفة الرياضية الكلي). تم استخدام اختبار(ت) T-test والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض :

جدول (٥) : قيمة (ت) وحجم التأثير للمتغير المستقل (الاستراتيجية المقترحة للتعلم المنظم ذاتيا) على المتغير التابع القوة الرياضياتية في مجال المعرفة الرياضية.

المجموعة / المتغير	التجريبية (ن=٣٦)		الضابطة (ن=٣٤)		د. ح	قيمة "ت"	مستوى	قيمة η^2	قيمة "d"	حجم التأثير
	م	ع	م	ع						
المعرفة المفاهيمية	٧,٧٢	٢,٠٧	٣,٧٩	٢,١٥	٦٨	٧,٧٥	٠,٠١	٠,٦٧	١,٨٥	كبير
المعرفة الإجرائية	٦,٢٧	١,٣٨	٣,٢٦	١,٧٢	٦٨	٨,٠٦	٠,٠١	٠,٦٩	١,٩٢	كبير
المعرفة المرتبطة بحل المشكلات	٦,٨٠	٢,٨٤	٣,٢٩	٢,٤١	٦٨	٥,٥٤	٠,٠١	٠,٥٥	١,٣٢	كبير
المعرفة الرياضية الكلية.	٢٠,٨	٥,٣٥	١٠,٣	٥,٣٩	٦٨	٨,١٣	٠,٠١	٠,٦٩	١,٩٤	كبير

يتضح من الجدول (٥) أن قيم ت دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) في بعد المعرفة الرياضية بكافة مستوياتها مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي أنه " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القوة الرياضياتية في بعد المعرفة الرياضية عند مستوى (المعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة المرتبطة بحل المشكلات، والمعرفة الرياضية الكلي) لصالح المجموعة التجريبية، كما يتضح من الجدول (٥) ما يلي :

١- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القوة الرياضياتية في بعد

المعرفة الرياضية عند مستوى المعرفة المفاهيمية لصالح المجموعة التجريبية وبحجم تأثير كبير للمتغير المستقل على المتغير التابع حيث بلغت قيمة (١,٨٥ = d) وذلك نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (٠,٨٠)، وبلغت قيمة (η^2=٠,٦٧) وهذا يعني أن ٦٧٪ من التباين الكلي للمتغير التابع (القوة الرياضياتية في مجال المعرفة الرياضية عند مستوى المعرفة المفاهيمية) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا).

٢- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القوة الرياضياتية في بعد المعرفة الرياضية عند مستوى المعرفة الإجرائية لصالح المجموعة التجريبية وبحجم تأثير كبير للمتغير المستقل على المتغير التابع حيث بلغت قيمة (١,٩٢ = d) وذلك نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (٠,٨٠)، وبلغت قيمة (η^2=٠,٦٩) وهذا يعني أن ٦٩٪ من التباين الكلي للمتغير التابع (القوة الرياضياتية في مجال المعرفة الرياضية عند مستوى المعرفة الإجرائية) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا).

٣- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القوة الرياضياتية في بعد المعرفة الرياضية عند مستوى المعرفة المرتبطة بحل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية وبحجم تأثير كبير للمتغير المستقل على المتغير التابع حيث بلغت قيمة (١,٣٢ = d) وذلك نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (٠,٨٠)، وبلغت قيمة (η^2=٠,٥٥)وهذا يعني أن ٥٥٪ من التباين الكلي للمتغير التابع (القوة الرياضياتية في مجال المعرفة الرياضية عند مستوى المعرفة المرتبطة بحل

المشكلات) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا).

٤- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القوة الرياضياتية في بعد المعرفة الرياضية الكلي لصالح المجموعة التجريبية وبحجم تأثير كبير للمتغير المستقل على المتغير التابع حيث بلغت قيمة (d = ١,٩٤) وذلك نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (٠,٨٠)، وبلغت قيمة (η^2=٠,٦٩) وهذا يعني أن ٦٩٪ من التباين الكلي للمتغير التابع (القوة الرياضياتية في مجال المعرفة الرياضية الكلي) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا).

ويفسر الباحث هذه النتائج كما يلي :

١- ساعدت الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا الطلاب على التمكن من المعرفة المفاهيمية بشكل أكبر من الطريقة المعتادة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الاستراتيجية المقترحة ساهمت في هذا التقدم في ضوء خصائص طلاب المرحلة المتوسطة وأن الخطوات المحددة والمراحل المقترحة على تهيئة التعلم الذاتي للطالب واعتماده على نفسه في اكتساب المعرفة المفاهيمية من خلال القراءة الذاتية والفهم والاستيعاب الذاتي والتخلص ومن ثم الانتقال إلى المرحلة الثانية من خلال التخطيط الذاتي والتنفيذ والتقويم والإتقان الذاتي مما أتاح للطلاب أن يتقنوا المعرفة المفاهيمية للمحتوى بشكل أفضل.

٢- أتاحت الاستراتيجية المقترحة فرصة أكبر للطلاب في إتقان المعرفة الإجرائية وذلك لما أتاحته هذه الاستراتيجية من إجراء العمليات الرياضية بصورة ذاتية بدءا بالفهم والتلخيص الذاتي وانطلاقا إلى مرحلة التخطيط الذاتي ومرورا بمرحلة الحل الذاتي حي يعتمد الطالب على نفسه في خطوات الحل وإجراء العمليات الرياضية معتمدا على ذاته وكذلك القويم الذاتي مما جعل الطلاب يمارسون العمليات الإجرائية بأنفسهم وبصورة أكبر.

٣- أسهمت الاستراتيجية المقترحة في إكساب الطالب المعرفة المرتبطة بحل المشكلات بشكل أفضل لما تتيحه من تعويد الطالب على الاعتماد على نفسه في تتبع خطوات حل المشكلات بصورة ضمنية ضمن خطواتها فهو من يخطط ذاتيا ويجمع المعلومات ويضع الفروض المقترحة ويستخدم اختيار الطرق المناسبة للحل وتطبيق الحل وتقويمه مما ساهم بصورة كبيرة في رفع القدرة على حل المشكلات.

٤- ساعدت الاستراتيجية المقترحة في رفع المعرفة الرياضية الكلية للطالب وذلك لتأكيدها على دور الطالب وفاعليته في التعلم و إيجابيته أثناء الدرس من خلال اعتماده على ذاته وتعلمه بطريقة مترابطة في كافة مراحل هذه الاستراتيجية، حيث ساهمت مرحلة تهيئة التعلم الذاتي على إتاحة الفرصة الأكبر للطالب لتنمية المعرفة المفاهيمية، كما ساهمت مرحلة التطبيق الذاتي في تنمية المعرفة الإجرائية بشكل أساسي والمعرفة المرتبطة بحل المشكلات من خلال الحل والتحقق والإتقان والتقويم الذاتي مما عزز تنمية المعرفة الرياضية للطالب بشكل أفضل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الملاحة وأبو شقة، ٢٠١٥ ؛ ومكة البنا ٢٠١٣ ؛ وخليفة، ٢٠٠٧ ؛ وفوكس وآخرون، Fuchs & et al,2003) التي توصلت إلى فاعلية الاستراتيجيات القائمة على التعلم المنظم ذاتيا وأثرها الإيجابي في تعليم الرياضيات على التحصيل وحل المشكلات الرياضية.

كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسات (القبيلات والمقدادي ٢٠١٤ ؛ وشيماء أحمد ٢٠١٣ ؛ زنقور ٢٠٠٨ ؛ رياني ٢٠١٢ ؛ محمد ٢٠١١ ؛ بهوت وبلطية ٢٠٠٧ ؛ عبيدة ٢٠٠٦) التي أكدت على الأثر الإيجابي لتغيير طريقة التدريس المعتادة بطرق حديثة في تدريس الرياضات على تنمية القوة الرياضياتية في مجال المعرفة الرياضية المتمثلة في المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية والمعرفة المرتبطة بحل المشكلات.

وقد جاءت الفروق ذات الدلالة الإحصائية لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد على أن استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا ذات أثر أفضل في تمية القوة الرياضياتية في مجال القدرات الرياضية من الطريقة المعتادة.

٢ – نتائج اختبار القوة الرياضياتية في بعد العمليات الرياضية :

لاختبار صحة الفرضية الثانية التي تنص على أنه " لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القوة الرياضياتية في بعد العمليات الرياضية عند مستوى (التواصل الرياضي، الترابط الرياضي، الاستدلال الرياضي، العمليات الرياضية الكلي). تم استخدام اختبار(ت) T-test والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض :

جدول (٦) : قيمة (ت) ومربع إيتا وحجم التأثير للمتغير المستقل (الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا) على المتغير التابع القوة الرياضياتية في بعد العمليات الرياضية.

المجموعة / المتغير	التجريبية (ن=٣٦)		الضابطة (ن=٣٤)		د. ح	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة η^2	قيمة "d"	حجم التأثير
	م	ع	م	ع						
التواصل الرياضي	٨,٠٥	١,٩٩	٣,٦٧	٢,٤٥	٦٨	٨,١٩	٠,٠١	٠,٦٩	١,٩٥	كبير
الترابط الرياضي.	٦,٠٨	١,٤٠	٣,٥٥	١,٦٥	٦٨	٦,٩٠	٠,٠١	٠,٦٣	١,٦٤	كبير
الاستدلال الرياضي	٩,١٦	٥,٣١	٣,٩٤	٤,٧٨	٦٨	٤,٣١	٠,٠١	٠,٤٥	١,٠٣	كبير
العمليات الكلية.	٢٣,٣٠	٦,٣٢	١١,١٥	٦,٥٨	٦٨	٧,٨٦	٠,٠١	٠,٦٨	١,٨٧	كبير

يتضح من الجدول (٦) أن قيم ت دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) في بعد العمليات الرياضية بكافة مستوياتها مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي أنه "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القوة الرياضياتية في بعد العمليات الرياضية عند مستوى (التواصل الرياضي، الترابط الرياضي، الاستدلال الرياضي، العمليات الرياضية الكلي) لصالح المجموعة التجريبية، ويتضح من الجدول (٦) ما يلي :

١- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القوة الرياضياتية في بعد العمليات الرياضية عند مستوى التواصل الرياضي لصالح المجموعة التجريبية

وبحجم تأثير كبير للمتغير المستقل على المتغير التابع حيث بلغت قيمة (١,٩٥ = d) وذلك نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (٠,٨٠)، وبلغت قيمة (η^2=٠,٦٩) وهذا يعني أن ٦٩٪ من التباين الكلي للمتغير التابع (القوة الرياضياتية في مجال العمليات الرياضية عند مستوى التواصل الرياضي) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا).

٢- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القوة الرياضياتية في بعد العمليات الرياضية عند مستوى الترابط الرياضي لصالح المجموعة التجريبية وبحجم تأثير كبير للمتغير المستقل على المتغير التابع حيث بلغت قيمة (١,٦٤ = d) وذلك نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (٠,٨٠)، وبلغت قيمة (η^2=٠,٦٣) وهذا يعني أن ٦٣٪ من التباين الكلي للمتغير التابع (القوة الرياضياتية في مجال العمليات الرياضية عند مستوى الترابط الرياضي) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا).

٣- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القوة الرياضياتية في بعد العمليات الرياضية عند مستوى الاستدلال الرياضي لصالح المجموعة التجريبية وبحجم تأثير كبير للمتغير المستقل على المتغير التابع حيث بلغت قيمة (١,٠٣ = d) وذلك نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (٠,٨٠)، وبلغت قيمة (η^2=٠,٤٥) وهذا يعني أن ٤٥٪ من التباين الكلي للمتغير التابع (القوة الرياضياتية في مجال العمليات الرياضية عند مستوى الاستدلال الرياضي) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا).

٤- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القوة الرياضياتية في بعد العمليات الرياضية الكلي لصالح المجموعة التجريبية وبحجم تأثير كبير للمتغير المستقل على المتغير التابع حيث بلغت قيمة (d=١,٨٧) وذلك نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (٠,٨٠)، وبلغت قيمة (η^2=٠,٦٨) وهذا يعني أن ٦٨٪ من التباين الكلي للمتغير التابع (القوة الرياضياتية في مجال العمليات الرياضية الكلي) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا).

ويفسر الباحث هذه النتائج كما يلي :

١- أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الاستراتيجية المقترحة أسهمت في تنمية مهارات التواصل الرياضي بشكل أفضل من الطريقة المعتادة، ويرجع ذلك إلى أن هذه الاستراتيجية أتاحت للطلاب فرصا أكبر لممارسة مهارات التواصل الرياضي أثناء مراحلها وخطوات كل مرحلة حيث يتعرض الطالب في المرحلة الأولى إلى التواصل القرائي من خلال القراءة الذاتية والفهم والاستيعاب ثم التواصل الكتابي أثناء التلخيص، وفي المرحلة الثانية يتاح للطالب فرصة التواصل مع زملائه ومعلمه والتواصل الكتابي في التخطيط والحل الذاتي كما تتيح المرحلة الثالثة فرصة الإتقان الذاتي مجال أكبر للتواصل وفي ختام الخطوات تأتي خطوة التقويم الذاتي التي ركزت على التأكد من اكتساب المعلومات بما تتضمنه من مهارات التواصل.

٢- أدت الاستراتيجية المقترحة إلى اكتساب مهارات الترابط الرياضي بشكل أفضل حيث يهتم الطالب بترابط معلوماته وفهمه وتعلمه خلال جميع

مراحل وخطوات هذه الاستراتيجية، حيث أتاحت مرحلة تهيئة التعلم الذاتي الترابط الرياضي بدءا من القراءة والفهم وانهاء بالتلخيص لما تعلمه، كما أتاحت مرحلة التطبيق الذاتي الترابط الرياضي في جميع خطواتها التخطيط والحل والإتقان بصورة ذاتية مترابطة وتحقق ذلك في مرحلة التقويم الذاتي حيث تعتمد كل خطوة على الترابط مع الخطوات الأخرى.

٣- أسهمت الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الاستدلال الرياضي بشكل أفضل، ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذه الاستراتيجية ركزت على دور الطالب في التعلم وجعله محور العملية التعليمية معتمدا على ذاته في التعلم فساهمت المرحلة الأولى على تلخيص الطالب لما قراءة وفهمه واستوعبه من النشاط مما ساعد الطالب على تنمية مهارات الاستدلال الرياضي لديه، كما أن المرحلة الثانية التطبيق الذاتي أتاحت فرصة للطالب للتخطيط والحل الذاتي مما ساعده على تطبيق مهارات الاستدلال الرياضي أثناء ذلك، وأضافت خطوة الإتقان الذاتي أن يعبر الطالب بنفسه عن خطوات ومهارات الحل المتبعة في مواقف مشابهة، كما أتاحت مرحلة التقويم الذاتي الاستدلال الرياضي من خلال تقويم حله ذاتيا مما ساعده على تنمية الاستدلال الرياضي لديه.

٤- أدت الاستراتيجية المقترحة إلى تنمية العمليات الرياضية الكلية لدى الطالب بصورة أفضل من الطريقة المعتادة ويعود ذلك إلى العناية والحرص على تفعيل دور الطالب الحقيقي والبدء بالخبرات السابقة التي يمتلكها وإتاحة الفرصة للطالب للتعلم الذاتي والاعتماد على النفس في ضوء

توجيه وإشراف المعلم وطلب المساعدة من زملائه وقت الحاجة ودمجها في عملية التعلم وشعور الطالب بثقته بنفسه في القدرة على التعلم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات (الملاحة وأبو شقة، ٢٠١٥ ؛ ومكة البنا، ٢٠١٣ ؛ وخليفة، ٢٠٠٧ ؛ وفوكس وآخرون، Fuchs & et al,2003) التي توصلت إلى فاعلية الاستراتيجيات القائمة على التعلم المنظم ذاتيا وأثرها الإيجابي في تعليم الرياضيات.

كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسات (عبدالله ٢٠١٣ ؛ صابرين المتولي ٢٠١٣ ؛ شيماء أحمد ٢١٠٣ ؛ رياني ٢٠١٢ ؛ محمد ٢٠١١ ؛ بهوت وبلطية ٢٠٠٧ ؛ عبيدة ٢٠٠٦) التي أكدت على الأثر الإيجابي لتغيير طريقة التدريس المعتادة بطرق حديثة في تدريس الرياضات على تنمية القوة الرياضياتية في مجال العمليات الرياضية المتمثلة في التواصل الرياضي والترابط الرياضي والاستدلال الرياضي وأهمية استبدال طريقة التدريس التقليدية بطرق تدريس حديثة تفعل دور الطالب وتهتم بنشاطه وإيجابيته في الموقف التعليمي.

كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة الخطيب والمجذوب (٢٠١٣) في الأثر الإيجابي لتغيير طريقة التدريس المعتادة بطرق حديثة على التواصل والترابط الرياضي، بينما تختلف النتائج مع دراسة الخطيب والمجذوب (٢٠١٣) التي توصلت لعدم وجود فروق في الاستدلال الرياضي تعزى لتغيير طريقة التدريس المعتادة مع برنامج تدريسي قائم على وظائف نصفي الدماغ.

٣- نتائج اختبار القوة الرياضياتية الكلية :

لاختبار صحة الفرضية الثالثة التي تنص على أنه " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القوة الرياضياتية الكلية.". تم استخدام اختبار(ت) T-test والجدول التالي يوضح نتائج ذلك :

جدول (٧) : قيمة (ت) ومربع إيتا وحجم التأثير للمتغير المستقل (الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا) على المتغير التابع القوة الرياضياتية الكلية.

المجموعة / المتغير	التجريبية (ن=٣٦)		الضابطة (ن=٣٤)		د. ح	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة η^2	قيمة "d"	حجم التأثير
	م	ع	م	ع						
القوة الرياضية الكلية.	٢٢,٠٥	٥,٧٥	١٠,٧	٥,٩٣	٦٨	٨,٠٧	٠,٠١	٠,٦٩	١,٩٣	كبير

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة ت دالة عند مستوى (٠,٠١) في القوة الرياضياتية الكلية مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي أنه : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القوة الرياضياتية الكلية لصالح المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول (٧) ما يلي :

وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القوة الرياضياتية الكلية لصالح المجموعة التجريبية وبحجم تأثير كبير للمتغير المستقل على المتغير التابع حيث

بلغت قيمة (d=١,٩٣) وذلك نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (٠,٨٠)، وبلغت قيمة (η^2=٠,٦٩) وهذا يعني أن ٦٩٪ من التباين الكلي للمتغير التابع (القوة الرياضياتية الكلية) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا).

ويفسر الباحث هذه النتيجة كما يلي :

أسهمت الاستراتيجية المقترحة في تفوق المجموعة التجريبية في القوة الرياضياتية الكلية وبحجم تأثير كبير لما تميزت به من جعل الطالب محور العملية التعليمية ومركز التعلم واعتماده على ذاته وقدرته وتنمية خبراته الرياضية بصورة ذاتية بدءا من المرحلة الأولى وما شملته من القراءة والفهم والتلخيص مما جعل الطالب يكتسب الثقة بنفسه ويمارس التعلم بشكل أقوى، وكذلك المرحلة الثانية التي جعلت الطالب يخطط ويحل ويتقن ذاتيا وانتهاء بالمرحلة الثالثة التقويم الذاتي حيث يقوم الطالب حله بصورة ذاتية مما عزز من التواصل والترابط والاستدلال الرياضي وأسهم بشكل فاعل في اكتساب المعرفة المفاهيمية والإجرائية وحل المشكلات بصورة أفضل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات (الملاحة وأبو شقة، ٢٠١٥ ؛ ومكة البنا، ٢٠١٣ ؛ وخليفة، ٢٠٠٧ ؛ وفوكس وآخرون، Fuchs & et al,2003) التي توصلت إلى فاعلية الاستراتيجيات القائمة على التعلم المنظم ذاتيا وأثرها الإيجابي في تعليم الرياضيات على التحصيل وحل المشكلات الرياضية.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسات (النمر ٢٠١١ ؛ زنقور ٢٠٠٨ ؛ عبيدة ٢٠٠٦) التي أشارت إلى تفوق طرق التدريس المقترحة والبرامج المقترحة على

تنمية القوة الرياضياتية، كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة الخطيب والمجذوب (٢٠١٣) في الأثر الإيجابي لتغيير طريقة التدريس المعتادة بطرق حديثة على التواصل والترابط الرياضي.

* * *

التوصيات: من خلال ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

١- استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس الرياضيات لما لها من أثر إيجابي في تعليم الرياضيات وخاصة القوة الرياضياتية.

٢- إجراء دورات تدريبية لمعلمي الرياضيات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وإضافتها من ضمن استراتيجيات التدريس التي تقدم في مقررات طرق تدريس الرياضيات في كليات التربية وتدريب الطلاب المعلمين على استخدامها.

٣- الاهتمام بتنمية القوة الرياضياتية للطلاب على اختلاف المراحل التعليمية باعتبارها هدفا رئيسا حديثا لتعليم الرياضيات مقابل التحصيل.

المقترحات: في ضوء نتائج هذه الدراسة يقترح الباحث ما يلي:

١- إجراء دراسات لبيان أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الرياضي والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو الرياضيات.

٢- إجراء دراسات حول دمج التقنية الحديثة والتعلم الإلكتروني بالتعلم المنظم ذاتيا وأثر ذلك على التحصيل الرياضي والقوة الرياضياتية.

٣- إجراء بحوث التحليل البعدي Meta-Analysis للتعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تعليم الرياضيات في مختلف المراحل التعليمية.

* * *

المراجع:

- إبراهيم، حنان محمد نور الدين.(٢٠٠٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو التعليم الجامعي لدى طلاب الجامعة، مجلة العلوم التربوية –مصر، ع(خاص)،٤٤٨-٥٠٦.
- أحمد، شيماء (٢٠١٣). مقارنة إستراتيجيتي النمذجة والتساؤل الذاتي في التحصيل وتنمية القوة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع العلمي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.
- بدوي، رمضان مسعد.(٢٠٠٣). استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات، عمَّان: دار الفكر.
- البدوي، منى حسن السيد السيد.(٢٠٠٧). إستراتيجيات التعلم المنظم – ذاتياً وعلاقتها بكل من فعالية الذات وتصورات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي من طلاب المرحلة الجامعية في بيئات تعليمية وثقافية مختلفة، مجلة كلية التربية – عين شمس –مصر، ١ (٣١)، ٢٧٥-٣٤١.
- البشيتي، هيام كمال الدين.(٢٠١٥). فاعلية برنامج محوسب قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية القوة الرياضية لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية (غزة)، فلسطين.
- البنا، مكة عبدالمنعم. (٢٠١٣). استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات التنظيم الذاتي و التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة تربويات الرياضيات –مصر، ١٦(٤)، ١١٢ – ١٧٨.

- بهوت، عبد الجواد عبد الجواد، بلطية، حسن هاشم.(٢٠٠٧). فاعلية نموذج قائم على المستويات المعيارية في تنمية القوة الرياضياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، ١٧ (٧١)، ١-٣٢.
- الجراح، عبدالناصر. (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦ (٤)، ٣٣٣-٣٤٨.
- الجندي، حسن.(٢٠١١).التمثيلات الرياضية: مدخل لتنمية القدرات الرياضية في رياضيات المرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات، ١٤(١)، ٦- ٦٩.
- الحارثي، صبحي بن سعيد.(٢٠١٤). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، ٢٥ (٩٨)، ١ – ٤٧.
- الحربي، موسى عزوز.(٢٠١٥). اثر استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية الحس العددي لدى طلاب الاول المتوسط في السعودية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.
- الخطيب، محمد أحمد و المجذوب، صهيب سليمان (٢٠١٣). أثر برنامج تدريسي قائم على وظائف نصفي الدماغ في القوة الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن. مجلة دراسات لجامعة الأغواط، (٢٧)، ١١٠ – ١٥٧.
- خليفة، وليد السيد أحمد.(٢٠٠٧). أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز

الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات، مجلة كلية التربية – جامعة طنطا –مصر، ٢ (٣٧)، ٢٤٥ – ٢٩٢.

- خليفة، وليد السيد أحمد.(٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كمدخل علاجي مبكر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين المعرضين لانخفاض التحصيل في مادة الرياضيات، المؤتمر العلمي (اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول) – مصر، كلية التربية بجامعة بنها ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية، ٨٢٩ – ٨٤٠.
- الدليمي، باسم محمد جاسم والحسني، غازي خميس.(٢٠١١). القوة الرياضية وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة لطلبة المرحلة الثانية، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، (٢)، ١٧٠-١٨٢.
- الدوسري، إبراهيم مبارك.(٢٠٠١م).إطار مرجعي للتقويم التربوي، ط٣، الكويت: مكتبة التربية العربي لدول الخليج.
- الرباط، بهيرة شفيق إبراهيم.(٢٠١٢). برنامج قائم على التقويم باستخدام ملف الإنجاز في تنمية أبعاد القوة الرياضياتية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، دراسات فى المناهج وطرق التدريس– مصر، (١٨)، ٦٥- ١١٥.
- رزق، محمد عبدالسميع.(٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعات، مجلة كلية التربية بالمنصورة –مصر، ١ (٧١)، ٢-٤٤.
- رياني، علي بن حمد (٢٠١٢). أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة

المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- زنقور، ماهر محمد صالح (٢٠٠٨). أثر وحدة تدريسية في ضوء معايير مشتقة من معايير الرياضيات المدرسية العالمية التابعة ل(NCTM) على تنمية القوة الرياضية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٢٤ (١)، ١٨٩ – ٢٢٨.
- سعودي، محمد محمود خليل؛ والخولي، منال محمد علي؛ عيسى، ماجد محمد عثمان.(٢٠١١). فاعلية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى اكتساب المفاهيم الرياضية والدافع للانجاز الأكاديمي لدى أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين بمدينة الطائف، مجلة التربية (جامعة الأزهر) – مصر، ١ (١٤٦)، ٢٤٩ – ٢٩٢.
- السعيد، رضا مسعد (٢٠٠٦). مداخل تنمية القوة الرياضية، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر مداخل معاصرة لتعليم وتعلمُّ الرياضيات"، جامعة المنوفية، مصر.
- العاني، نزار والكحلوت، أحمد.(٢٠٠٥م).القياس والتقويم وبناء الاختبارات المدرسية، الكويت : الجامعة العربية المفتوحة.
- عبد الله، علي محمد غريب (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم علي التعلم الدماغي لتنمية القوة الرياضية لدي طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط، مصر.
- عبدالحميد، سيد عبدالله عبدالفتاح. (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض عادات العقل المنتجة في تنمية مهارات القوة الرياضياتية لدى تلاميذ

الصف الخامس الإبتدائي، مجلة تربويات الرياضيات– مصر، ١٧ (٣)، ١٩٤-٢٧٢.

- عبدالعظيم، ريم أحمد.(٢٠١٢). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم، دراسات فى المناهج وطرق التدريس –مصر، (١٨٤)، ١٤٦-١٩٤.
- عبيدة، ناصر السيد عبد الحميد(٢٠٠٦). تطوير منهج الرياضيات في ضوء المعايير المعاصرة وأثر ذلك على تنمية القوة الرياضياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي السادس -مداخل معاصرة لتطوير تعليم وتعلم الرياضيات، مصر، ١٠ - ٥٠.
- عصر، رضا المسعد (٢٠٠٣). القوة الرياضية : مدخل حديث لتطوير وتقويم تعلم الرياضيات في مراحل التعليم العام. المؤتمر العلمي الثالث : تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية بنها، ٦٥ - ٧٩.
- علام،صلاح الدين محمود.(٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي والنفسي، القاهرة، دار الفكر العربي.
- العنزي، عبد الله بن عبد الهادي. (٢٠١٥). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتخصص والجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات جامعة الجوف، رسالة التربية وعلم النفس -السعودية، (٥٠)، ٢٥ – ٤٥.

- فريد، نهى السعيد محمد. (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية (فكر – زاوج – شارك – اكتب) في تنمية بعض جوانب القوة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات –مصر، ١٧ (٤)، ٢٦٤-٢٧٢.
- فضل، أحمد ثابت.(٢٠١٥). أثر التدريب علي خرائط التفكير في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وبعض عادات العقل لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية – جامعة طنطا –مصر، (٥٨)، ١ – ٨٤.
- قاسم، بشرى محمود و الصيداوي، غسان رشيد.(٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي لتنمية القوة الرياضية لدى الطلبة المطبقين على القوة الرياضية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. مجلة الأستاذ، ١(٢٠٦)، ٣٥٥ – ٣٨٤.
- القبيلات، محمد علي والمقدادي، أحمد محمد (٢٠١٤). أثر التدريس وفق القوة الرياضية على استيعاب المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، دراسات العلوم التربوية، ٤١ (١)، ٣٣٣ – ٣٤٦.
- الكلثم، حمد بن مرضي.(٢٠١٥). استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في مقررات التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، ٢٦ (١٠٣)، ١ – ٤٤.
- المتولي، صابرين (٢٠١٣). فعالية استراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة فى تنمية بعض جوانب القوة الرياضياتية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بور سعيد، مصر.
- المجذوب، صهيب سليمان حسن.(٢٠١٢). أثر برنامج تدريسي قائم على وظائف نصفي الدماغ في القوة الرياضية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

- محمد، رشا هاشم عبدالحميد. (٢٠١١). فعالية المدخل الإنساني في تدريس الرياضيات على تنمية القوة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة البحث العلمي في التربية – مصر، ٤ (١٢)، ٩٥١-٩٥٩.
- الملاحة، حنان عبدالفتاح و أبو شقة، سعده أحمد.(٢٠١١). أثر التدريب على بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، ٢٢ (٨٧)، ٢٦٤ – ٣٣١.
- النمر، محمد عبد القادر (٢٠١١). فعالية برنامج قائم على المدخل المنظومي في تنمية القوة الرياضياتية وبعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنوفية، مصر.
- نويجي، ايمان عبدالكريم كامل.(٢٠١٥). فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس الأحياء لتحسين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ٢١ (١)، ٦٩٣-٧٤٨.

- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context: An International Review. Journal of Applied psychology, 51, 269-290.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Though and Action A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ, Prentice, Hall.
- Bandura, A.(1993). Perceived Self- efficacy in Cognitive Development and Functioning Educational Psychologist- San Diego: Academic Press.
- Bembenutty, H. (2006). Preservice Teachers' Help-Seeking Tendencies and Self-Regulation of Learning. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Boakaerts, M.(1999). Self-Regulated Learning Where we are Today, International Journal of Education Research,.31, pp.445-457.
- Boekaerts, M.(1999). Self-Regulated Learning Where we are Today International, Journal of Education Research,.31, pp.445-457.
- Chan, Y. (2003). The Relationships between pupils multiple intelligences, Action controls, Self Regulation, Demographic Variables and their Everyday problem solving competences Learning and Performance Journal, 2, 1, 293-311

- Dresel, M. & Haugwitz, M.(2008). A computer- Based Approach to Fostering Motivation and Self Regulated Learning. The Journal of Experimental education, 77 (1), 3-18.
- Fuchs, L. & et al.(2003). Enhancing third grade students learning strategies ،Journal, of Educational Psychology, 95 (2), 306-315.
- John, J. Edgell.(2000): "Developing Children's Mathematical Power ", A paper prepared for the Role of Discussion Leader for Day2- WGAI, Ninth International congress on Mathematics Education, July 31-August 6.
- Jose, M.(2004). Self Regulated of Learning Thought the pro and regula program PHD University of Almeria, Spain.
- National Assessment of Educational Progress (NAEP). (2003). Cognitive Abilities, Retrieved April 15,2011, from: www. naep. org/ publications/ frameworks/ math.../ ch4.html.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).(1989). Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics. Reston: The Council. USA.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).(2000). Principles and Standards for School Mathematics, Reston: The Council. USA.
- National Research Council (NRC).(2001). Helping Children Learn Mathematics, Retrieved April 15,2011, from: http:// www. nap. edu/ openbook. php? record_ id= 9822 andpage= 115.
- Pilten ،P. (2010). Evaluation of mathematical powers of 5th grade primary school students Procedia social and behavioral sciences, 2,2975-2979.
- Pintrich, P.(2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal orientation in learning and Achievement, Journal of Educational Psychology, N (92), 544-555.
- Sitzman & Ely,K. (2011).Ameta- Analysis of Self –Regulated Learning in Work — Related Training and Educational Attainment :What We know and Where Need to go ,Psychological ،Bulletin, 137 (3), May.
- Stoeger, H. & Ziegler, A.(2003). Identification of underachievement: An empirical study on the agreement among various diagnostic source. Gifted and Talent International, 18, 87-94.
- Wine, P; Perry, N. (2000). Measuring Self- Regulated learning. In Boekaerts, M.; PintrichP. & Ziedner, M. (Eds):. Hand book of self regulation. S.D.: Academic Press, 531-566.
- Zimerman, B. (2009). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. American Educational Research Journal, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B & Martinz – Pons, M.(1990). Construct validation of strategy Model of student self regulated learning, Journal of Educational Psychology, 80 (1), 284- 290.

* * *

- AlNimer, Mohamed. A.(2011). The Effectiveness of a Program based on the Systemic Approach to the Development of Mathematical Power and Some of the Meta-Skills of Superior High School Students. Unpublished PhD Dissertation, University of Menoufia, Egypt.
- Nueiji, Iman. A.(2015). Effectiveness of the Strategy of the Ring- Shaped House in Teaching Biology to improve the Use of Self-Organized Learning Strategies and Achievement of First-Grade Secondary Students, 21 (1), 693-748.

* * *

Learning Skills and Some Habits of Mind in a Sample of Primary School Students, Journal of the College of Education - Tanta University - Egypt, (58), 1 – 84.
- Qasim, Bushra. M.& Siddawi, Ghassan. R.(2013). The Impact of a Training Program for the Development of Mathematical Strength of the Students Applying to Mathematical Strength of Second –Grade Students. Journal of Al Ustaz, 1 (206), 355 – 384.
- Al-Qubaylat, Mohammed. A.& Al-Maqdadi, Ahmed. M.(2014). The Effect of Teaching by Mathematical Power on the Acquisition of Mathematical Concepts of Eighth Grade Female Students in Jordan, Educational Sciences Studies, 41 (1), 333 – 346.
- Alkhaltham, Hamad. M.(2015). Using Self-Organized Strategies in Islamic Education Courses for Secondary School Students in Makkah Al Mukarramah, Journal of the College of Education (Banha University) - Egypt, 26 (103), 1-44.
- Metwalli, Sabrin (2013). Effectiveness of Strategies based on the Theory of Multiple Intelligences in the Development of Some Aspects of Mathematical Strength of Students of the First Cycle of Basic Education, Unpublished Master Thesis, University of Port Said, Egypt.
- Al-Majzoub, Suhaib. S.(2012). The Effect of a Teaching Program based on the Functions of the Two Halves of the Mind in the Mathematical Strength of the Eighth Grade Students, Unpublished Master Thesis, Hashemite University, Jordan.
- Mohammed, Rasha. H.(2011). The Effectiveness of Human Approach in Teaching Mathematics on the Development of the Mathematical Strength of Elementary School Students, Journal of Scientific Research in Education - Egypt, 4 (12), 951-959.
- Almalaha, Hanan. A.& Abu Shqah, Saadah. A.(2011). Effect of Training on Some Self-Organizing Learning Strategies in Self-efficacy, Problem Solving and Achievement in a Sample of Talented and Low-Achieving Students, Journal of the College of Education (Benha University), Egypt, 22 (87), 264-331.

Strength of First -Grade Secondary Students. Unpublished PhD dissertation, Assiut University, Egypt.
- Abdulhamid, Sayed. A. (2014). The Effectiveness of a Proposed Program based on some of the Habits of the Mind produced in the Development of the skills of Mathematical Strength in Fifth- Grade Primary Students, Mathematics Education Magazine - Egypt, 17 (3), 194-272.
- Abdel Aziz, Reem. A. (2012).A Suggested Strategy based on Self-Structured Learning to develop Reading Comprehension Skills and improve Self-Reading Skills among First-Grade Students in Different Learning Styles, Studies in Curricula and Teaching Methods - Egypt, 184, 146-194.
- Abida, Nasser. A.(2006). The Development of Mathematics Curriculum based on Contemporary Standards and its Impact on the Development Mathematical Power of the Students of the Primary Stage, Sixth Scientific Conference - Contemporary Approaches to the Development of Mathematics Education and Learning, Egypt, 10 – 50.
- Asar, Reza. A (2003). Sports power: A Modern Approach to the Development and Evaluation of Mathematics learning in the general education stages. The Third Scientific Conference: Mathematics Education and Creativity Development, Egyptian Society for Sports Mathematics, College of Education Benha, 65 – 79.
- Allam, Salahuddin. M.(2002). Educational and Psychological Measurement and Evaluation, Cairo, Arab Thought House.
- Anzi, Abdullah. A.(2015). Self-Regulated Learning and its Relation to Specialization, Geder and Academic Achievement among Students of the College of Science and Arts, Al-Jouf University, Message of Education and Psychology, Saudi Arabia, (50), 25 – 45.
- Farid, Noha. S. (2014). The Effectiveness of a Strategy (Think - Link- Share - Write) in the Development of Some Aspects of Mathematical Strength of Primary School Students, Mathematics Education Magazine - Egypt, 17 (4), 264-272.
- Fadel, Ahmed. T.(2015). The Impact of Training on Thinking Maps for the Development of Self-Organized

- Al-Dossary, Ibrahim.M.(2001). Framework of Reference for Educational Assessment, Third ed, Kuwait: Arab Education Library for the Gulf States.
- Rabat, Bahira.S.(2012). Program based on the Assessment using the File of Achievement in the Development of the Dimensions of Mathematics Strength in Grade- Four Students, Studies in Curricula and Teaching Methods - Egypt, (18), 65 – 115.
- Rizk, Mohamed .A.(2009). Self-Regulated Learning Strategies and Self-Effectiveness among Academic High Achievers and Ordinary University Students, Journal of the College of Education, Mansoura, Egypt, 1 (71), 2-44.
- Rayani, Ali.H.(2012). The Impact of an Enrichment Program based on the Habits of the Mind in Creative Thinking and Mathematical Strength of First- Grade Preparatory Students in Makkah. Unpublished PhD Dissertation, Umm Al Qura University, Saudi Arabia.
- Zengor, Maher. M. S.(2008). The Impact of a Teaching Unit based on Standards derived from NCTM's Global School Mathematics Standards on the Development of the Mathematical Strength of Second-Graders. Journal of the College of Education, Assiut University, 24 (1), 189-228.
- Saudi, Mohammed. M.& Al-Khuli, Manal. M.& Issa, Majid. M.(2011). The Effectiveness of Training on Self-Organizing Learning Strategies in Acquiring Mathematical Concepts and Motivation for Academic Achievement in Preschoolers in Al-Taif City, Education Magazine (Al-Azhar University) - Egypt, 1 (146), 249-292.
- Saeed, Reza. M.(2006). Entries to the Development of the Mathematical Power. Introduced to the Conference of Contemporary Entrances to the Education and Learning of Mathematics ", University of Menoufia, Egypt.
- Al-Ani, Nizar .& Kahlout, Ahmad (2005). Measurement, Evaluation and Construction of School Tests, Kuwait: Arab Open University.
- Abdullah, Ali. M.(2013). Effectiveness of a Program based on Brain Learning for the Development of Mathematical

- Al Jundi, Hassan (2011). Mathematical Representations: An Introduction to the Development of Mathematical Capabilities in Primary Mathematics, Journal of Mathematics Education, 14 (1), 6- 69.
- Al Harthy, Subhi.S.(2014). The Effectiveness of Using Some Self-Organized Learning Strategies in the Progress Motivation and Achievement Level of Students with Learning Disabilities, Journal of the College of Education (Banha University), Egypt, 25 (98), 1 – 47.
- Harbi, Moussa.A.(2015). Effect of a Strategy based on Self-Organized Learning in the Development of Numerical Sense among the Students of First-Grade Preparatory in Saudi Arabia, Master Thesis, Yarmouk University, College of Education, Jordan.
- Khatib, Mohammed.A. & Al-Majzoub, Suhib.S.(2013). The Impact of a Teaching Program based on the Functions of the Two Halves of the Brain on the Mathematical Strength of Grade-Eight Primary Students in Jordan. Journal of Studies of the University of Laghouat, (27), 110 – 157.
- Khalifa, Walid.& Al Sayed, Ahmed (2007). The Impact of an Educational Program in the light of some Self-Organized Learning Strategies to solve Mathematical Problems and the Motivation of Academic Achievement of Gifted Students with Low Achievement in Mathematics, Journal of the College of Education - Tanta University - Egypt, 2 (37), 245 – 292.
- Khalifa, Walid. A.(2010). Self-organized learning Strategies as an Early Therapeutic Input for Gifted Primary School Students Exposed to Low Achievement in Mathematics, Scientific Conference (Discovery and Nurturing of Talented People between Reality and Hope) - Egypt, College of Education, Banha University, Directorate of Education in Qalioubia, 829-840.
- Al-Dulaimi, Basim.M.& Al-Hassani, Ghazi.K.(2011). Mathematical Strength and its Relation to the Skills of Beyond Knowledge for Phase II Students, Anbar University Journal of Humanities, (2), 170-182.

List of References:

- Ibrahim, Hanan M. N.(2007). Self-organized Learning Strategies and their Relationship to the Habits of learning and Attitudes toward University Education among University Students, Journal of Educational Sciences , Egypt, p (special), 448-506.
- Ahmed, Shaima. (2013). Comparison of the Strategies of Modeling and Self-Questioning in Achieving and Developing of Mathematical Strength of Scientific Fourth Grade Female Students. Unpublished MA thesis, University of Mosul, Iraq.
- Badawi, Ramadan M. (2003). Strategies in Teaching and Evaluating Mathematics Learning, Amman: Dar Al-Fikr.
- Badawi, Mona H. A. (2007). Self-learning Strategies and their Relation to Self-Efficacy and Learning Perceptions of high and low Academic Achievement of Undergraduate Students in Different Educational and Cultural Environments, Journal of the College of Education - Ain Shams - Egypt, 1 (31), 275-341.
- Bashiti, Hiam K. (2015). The Effectiveness of a Computer Program Based on Multiple Intelligences in the Development of the Mathematical Strength of Third Year Students in Gaza, Unpublished Master Thesis, Islamic University (Gaza), Palestine.
- Al-Banna, Makkah. A. (2013). Suggested Strategy based on the Self-Organized Learning to develop Self-Organizing Skills and Achievement in Mathematics for Third-Grade Preparatory Pupils, Mathematics Education Magazine, Egypt, 16 (4), 112-178.
- Bahout, Abdul-Jawad.A& Balta, Hassan.H.(2007). The Effectiveness of a Model Based on Standard Levels in the Development of the Mathematical Strength of Secondary School Students, Journal of the College of Education, 17 (71), 1-32.
- Al Jarah, Abdel Nasser. (2010). The Relationship between Self-Organized Learning and Academic Achievement in a Sample of Yarmouk University Students, Jordanian Journal of Educational Sciences, 6 (4), 333-348.

The Effectiveness of a Proposed Teaching Strategy based on Self-Regulated Learning in the Development of Mathematics power among Middle School Students

Dr. Ibrahim Muhammad Ali Alghamdi
Department of Curricula and Methods
College of Education , Albaha University

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of a proposed teaching strategy that is based on self-regulated learning in developing mathematical power to middle school students. The researcher used the quasi-experimental method that comprises experimental and controlled groups with pre-test and post-test. The experimental group included (36) students, and the controlled group (34) students. These students were chosen randomly from preparatory stage of Albaha region; during the second semester of the academic year, 1437-1438H.The researcher prepared the study materials and tools that were represented in the proposed vision of the strategy with the preparation of the teacher's guide, activity book, and mathematical power test. The results showed that there were statistically significant differences at the level of (0.01) in favor of the experimental group in the post-mathematical power test in the dimension of mathematical knowledge at its levels (conceptual, procedural, problem solving, and the total) with a high effect, and also, there were statistically significant differences at the level of (0.01) in favor of the experimental group in the post-mathematical power test in the dimension of mathematical process at its levels (mathematical communication, mathematical connection, mathematical reasoning, and the total process) with a high effect. The study recommended activating self-regulated learning strategies in teaching mathematics and paying attention to the development of mathematical power.

Key Words: Proposed Teaching Strategy, Mathematics Teaching, Self-Regulated Learning-Mathematical Power.

معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في البرامج التحضيرية من وجهة نظر الطلاب وأساتذتهم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. ياسر فاروق محمد خليل
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في البرامج التحضيرية من وجهة نظر الطلاب وأساتذتهم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. ياسر فاروق محمد خليل
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٠/ ١٢/ ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ٧/ ٤/ ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدف هذا البحث تعرّف معوقات تعليم وتعلم الرياضيات بالبرامج التحضيرية من وجهة نظر الطلاب وأساتذتهم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام بإعداد أداتين (أستبانتين)، الأولى خاصة باستطلاع آراء الطلاب (٣٣فقرة) توزعت على ستة محاور (طبيعة مادة الرياضيات، الطالب، معلم الرياضيات، بيئة التعلم، كتاب الرياضيات، أساليب التقويم) وتكونت الثانية من (١٥فقرة) تقيس آراء أساتذة الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) طالب وطالبة من المتعثرين بمقرر الرياضيات و(٢٦) أستاذاً وأستاذة للرياضيات، وأظهرت النتائج أن أعلى محاور معوقات تعليم وتعلم الرياضيات هو محور التقويم، يليه محور طبيعة مادة الرياضيات، فمحور كتاب الرياضيات، فمحور بيئة التعلم، فمحور الطالب، فمحور المعلم، وتوصلت الدراسة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) في تقديرات الطلاب لمعوقات تعليم وتعلم الرياضيات تعزي لمتغير الجنس على مفردات محاور طبيعة مادة الرياضيات وبيئة التعلم وكتاب الرياضيات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أساتذة وأستاذات الرياضيات للمعوقات تعزي لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي، وأوصى الباحث بتظافر الجهود للتغلب على هذه المعوقات وخاصة المتعلقة بكتاب الرياضيات وأساليب التقويم.

الكلمات المفتاحية: معوقات، تعلم الرياضيات، البرامج التحضيرية، العلوم التطبيقية.

المقدمة والإحساس بالمشكلة

تؤدي الرياضيات دوراً بارزاً في حياة الأمم والشعوب، وتعد من أكثر المجالات المعرفية أهمية وفائدة باعتبارها ملكة العلوم وخادمتها ورافداً من روافد العلوم والفنون الأخرى، ولا خلاف على تأثيرها في الحاضر بما فيه والمستقبل بما سوف يستجد فيه من مستحدثات علمية وتكنولوجية.

وللرياضيات – كمادة دراسية – مكانة بارزة بين المناهج، فهي إحدى المواد الرئيسية في مناهج وبرامج التعليم العام في معظم الأنظمة التعليمية الحديثة، وتشغل مكانة هامة بين مقررات التعليم العام ومقررات السنوات التحضيرية بالمملكة العربية السعودية.

وتعد السنة التحضيرية أحد برامج تحسين الأداء وضمان الجودة التي تنتهجها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (السجل الوطني للتعليم العالي، ٢٠١٢)، وتعد البوابة الأولى للطالب للدخول إلى الجامعة لاختيار تخصصه ومواصلة دراسته، وتهدف إلى اكتساب الطلاب في بداية دراستهم الجامعية للمهارات الذاتية والأكاديمية اللازمة لإكمال دراستهم الجامعية (زمزمي، ٢٠١٤)، وقد تم إنشاء عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في العام ٢٠٠٨م؛ نتيجة لما تشهده الجامعة في الوقت الحاضر من زيادات مطردة في القبول والاستيعاب، ولحاجة الطلبة والطالبات إلى تعزيز الجانب المهاري والتطبيقي عند التحاقهم بالجامعة (البشر، ٢٠١٧).

وتمثل البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تجربة جديدة وتوجهاً تعليمياً فريداً في إعداد الطالب الجامعي المسلح بالمهارة والمعرفة معاً، وتحتل الرياضيات مكانة بارزة بين مقرراتها؛ إذ تدرس للطلاب بمسارين مهمين من مساراتها هما مسار العلوم التطبيقية ومسار العلوم الإدارية.

وبرغم الأهمية المتزايدة للرياضيات وضرورتها الملحة في عالمنا المعاصر، والتطورات التي حدثت في مناهجها وطرق تدريسها، وبرغم كل الجهود المبذولة لتنمية اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو الرياضيات وتعلمها، إلا أن الكثير من الطلاب يعانون من معوقات في تعلمها ويعاني المعلمون من معوقات في تعليمهم هذه المادة الدراسية (النذير، ٢٠١٤)، ومن خلال عمل الباحث كأستاذ ومشرف أكاديمي لمقرر الرياضيات بعمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لاحظ انخفاض مستوى تحصيل عدد كبير من الطلبة بمقرر الرياضيات وخاصة بالفصل الدراسي الأول، والجدول التالي يوضح نتائج طلبة البرامج التحضيرية بمقرر الرياضيات بالفصل الدراسي الأول في الأعوام الدراسية الأربع الأخيرة.

جدول (١)

نتائج طلبة البرامج التحضيرية بمقرر الرياضيات بالفصل الدراسي الأول في الأعوام الدراسية الأربع الأخيرة

العام الجامعي	الفصل الدراسي	مسجل	حاضر	غائب	ناجح	راسب	معدل النجاح	معدل الرسوب
١٤٣٤/ ١٤٣٥هـ	الأول	٢١٤٥	١٧٩٢	٣٥٣	١٢٦٨	٥٢٤	٧٠,٨٪	٢٩,٢٪
١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ	الأول	٢١١٧	١٨٨٨	٢٢٩	١٣٤٦	٥٤٢	٧١,٣٪	٢٨,٧٪
١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ	الأول	٢٠٧٤	١٩٨٣	٩١	١٤٧٢	٥١١	٧٤,٢٪	٢٥,٨٪
١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ	الأول	٢٠٤١	١٩٨٨	٥٣	١٤٠٨	٥٨٠	٧٠,٨٪	٢٩,٢٪

ويتضح من الجدول السابق (١) انخفاض معدلات النجاح بمقرر الرياضيات بالفصل الدراسي الأول لأقل من ٧٥٪ على مدى السنوات الأربع

الماضية، وتعد تلك المعدلات منخفضة بالمقارنة بمعدلات النجاح بباقي مقررات البرامج التحضيرية، والتي تزيد معدلات النجاح بها عن ٨٨٪، كما يتضح من الجدول أن أعداد الطلبة الراسبين بالمقرر تزيد عن ٥٠٠ طالب سنوياً، ويعد رسوب هؤلاء الطلاب بالرياضيات عائقاً يحول بينهم وبين التخصص الجامعي ويمنعهم من مواصلة التقدم في دراستهم الجامعية.

وتعد مشكلة التعثر الدراسي من أهم المعوقات والتي تحظى باهتمام الكثير من التربويين والآباء والطلاب أنفسهم؛ ذلك لارتباطها بمستقبل الأبناء وحياتهم الإجتماعية والمهنية واستقرارهم النفسي (بركات وحرز الله، ٢٠١٠)؛ لذا فقد شغلت تلك المشكلة اهتمام المسؤولين بالبرامج التحضيرية والجامعة على حد سواء.

ويشير العديد من الباحثين من أمثال براينت (Bryant) وهاميل (Hammill) إلى أن الطلاب الأقل تحصيلاً في الرياضيات هم غالباً ممن يعانون من معوقات في تعليم وتعلم الرياضيات (Bryant, et al., 2000)

ويعد تحديد تلك المعوقات بمثابة الخطوة الأولى في طريق التطوير ومالم تذلل تلك المعوقات، يظل تعليم الرياضيات بمنأى عن تحقيق أهدافه القريبة منها والبعيدة (عبد العزيز، ٢٠٠٥). ولقد تناولت كثير من الدراسات والبحوث معوقات تعليم وتعلم الرياضيات بالمراحل قبل الجامعية كدراسة أبوستة (٢٠٠٥) ودراسة النجار (٢٠٠٩) واللتين توصلتا لوجود معوقات تعود لأساليب التقويم، ودراسة الحربي والمعثم (٢٠١٣) ودراسة الهباش (٢٠١٤) اللتين توصلتا لمعوقات تعود للطالب، والبيئة الصفية، والإدارة

المدرسية، والكتاب المدرسي، ودراسة النذير (٢٠١٤) ودراسة القضاة (٢٠١٥) اللتين توصلتا لمعوقات تعود للمعلم وأساليبه التدريسة.

ونظراً لأن السنة التحضيرية هي امتداد للتعليم العام وطلابها بالأساس هم من خريجي التعليم العام، فمعوقات تعليم وتعلم الرياضيات بالبرامج التحضيرية هي امتداد لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها بالتعليم العام، إضافة لما تختص به من معوقات نتيجة لارتفاع أعداد الطلاب الملتحقين بها وكثرة قاعاتها التدريسية وتدريسها للرياضيات مقترنةً باللغة الإنجليزية.

* * *

مشكلة البحث

يعد تحديد المعوقات التي يعاني منها الطلاب في تعليم الرياضيات وتعلمها من الضروريات والمهام المستمرة لمعلم الرياضيات والباحثين والمهتمين بتعليم وتعلم الرياضيات، ومن خلال عمل الباحث كأستاذ ومشرف أكاديمي لمقرر الرياضيات بالبرامج التحضيرية، ومن خلال زياراته الإشرافية للقاعات الدراسية، والتي تزيد عن ٧٠ زيارة بالعام الدراسي، ومن خلال مقابلاته المستمرة مع الطلبة، لاحظ وجود مجموعة من المعوقات تعيق تعليم وتعلم الرياضيات بالبرامج التحضيرية، وبإجراء مجموعة من المقابلات مع أساتذة الرياضيات بالعمادة للوقوف على تلك المعوقات، أكد غالبيتهم على وجود معوقات بعضها يتعلق بالطلاب وتأخيرهم لاستذكار المقرر لقرب الاختبارات ومعوقات تتعلق بكتاب الرياضيات وكثرة عدد صفحاته وضعف الترابط بين وحداته ومعوقات تتعلق بأساليب التقويم، واقتصارها على الاختبارات التحريرية.

وتتحدد مشكلة البحث في محاولة التعرف إلى أهم معوقات تعليم وتعلم الرياضيات بالبرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المتعلقة بطبيعة مادة الرياضيات، والطالب، ومعلم الرياضيات وأساليبه التدريسية، وبيئة التعلم، وكتاب الرياضيات، وأساليب التقويم؛ ولذا فإن البحث الحالي يسعى إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

أسئلة البحث

١- ما معوقات تعليم وتعلم الرياضيات بالبرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب ؟

٢- ما معوقات تعليم وتعلم الرياضيات بالبرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أساتذة الرياضيات ؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تقديرات الطلاب لمعوقات تعليم وتعلم الرياضيات يعزي لمتغير الجنس ؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تقديرات أساتذة الرياضيات لمعوقات تعليم وتعلم الرياضيات يعزي لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي) ؟

أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية :

١- تعرّف معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها المرتبطة بالمحاور التالية (طبيعة مادة الرياضيات، الطالب، معلم الرياضيات وأساليبه التدريسية، بيئة التعلم، كتاب الرياضيات، أساليب التقويم).

٢- تعرّف الاختلاف في وجهات نظر الطلاب لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها تبعاً للاختلاف في جنس الطالب (الطالبة).

٣- تعرّف الاختلاف في وجهات نظر أساتذة الرياضيات لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها تبعاً لاختلاف الجنس والمؤهل العلمي.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في الآتي :

- تعرّف أهم معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها بالبرامج التحضيرية، والعمل على تقديم بعض المقترحات للتقليل من حدتها.

- التأكيد على مواجهة معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها بالمراحل قبل الجامعية والتغلب عليها.

- توجيه أنظار أساتذة الرياضيات بالجامعة والباحثين، والقائمين على البرامج التحضيرية، إلى معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها والمتعلقة بكل من: طبيعة مادة الرياضيات، الطالب، معلم الرياضيات وأساليبه التدريسية، بيئة التعلم، كتاب الرياضيات، أساليب التقويم.

حدود البحث

يلتزم الباحث في إجراء هذا البحث بالحدود الآتية :

- **حدود موضوعية:** تقتصر مجالات مشكلة البحث في دراسة المعوقات ذات الصلة بـــ (طبيعة مادة الرياضيات، الطالب، معلم الرياضيات وأساليبه التدريسية، بيئة التعلم، كتاب الرياضيات، أساليب التقويم).

- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٧/ ١٤٣٨ هـ .

- **حدود مكانية:** جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- **حدود بشرية:** طلبة وطالبات البرامج التحضيرية الراسبين بمقرر الرياضيات، ويدرسونه للمرة الثانية.

مصطلحات البحث

١- **المعوقات** (Obstacles) **:**

جاء في لسان العرب (ابن منظور، ٢٠٠٩ : ٢٧٩): عاقه عن الشيء يعوقه عوقاً، أي صرفه وحبسه.

ويقصد بمصطلح المعوقات في هذا البحث: ما يواجهه الطلبة والطالبات أو أساتذة الرياضيات بالبرامج التحضيرية من مشكلات أو موانع تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس المقرر، وحددت في هذه البحث بالمجالات الآتية: طبيعة مادة الرياضيات، والطالب، ومعلم الرياضيات وأساليبه التدريسية، وبيئة التعلم، وكتاب الرياضيات، وأساليب التقويم.

٢- **مقرر الرياضيات** (Mathematics Course):

المقرر إصطلاحاً: مادة تعليمية تقدم للمتعلمين ليتم تعلمها خلال فترة زمنية معينة (عزيز، ٢٠٠٩: ٩٥٥).

ويقصد به في هذا البحث: مقرر ريض ٠٤١ الذي يقدم كمتطلب أساس لطلبة البرامج التحضيرية وطالباتها بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ؛ للتمكن من الالتحاق بكليات العلوم والهندسة وعلوم الحاسب، ويشتمل على ٦ وحدات تدريسية.

٣- **البرامج التحضيرية:** برنامج متكامل في بداية الإلتحاق بالجامعة، يهدف إلى إكساب الطلبة والطالبات المهارات الذاتية والأكاديمية اللازمة؛ لإكمال دراستهم الجامعية وفق التخصصات التي يختارونها بناءً على الأداء الأكاديمي بالمقررات (زمزمي، ٢٠١٤: ٤٢).

ويقصد بها في هذا البحث بأنها: سنة تمهيدية لسد الفجوة نوعاً ما بين التعليم العام والتعليم الجامعي؛ حيث تعد الطالب للحياة الجامعية علمياً، ونفسياً، وتربوياً، واجتماعياً.

٤- **مسار العلوم التطبيقة:** هو أحد مسارات البرامج التحضيرية، يدرس به الطلاب مقررات: الرياضيات بفصلين دراسين والعلوم الطبيعية

واللغة الإنجليزية والحاسب الآلي ومهارات الغة العربية والأتصال ومهارات التفكير والتعلم ؛ من أجل الالتحاق بإحدى كليات العلوم، وعلوم الحاسب، والهندسة، ويناظره المسار العلمي بالسنة التحضيرية.

الإطار المفاهيمي :

يواجه معلمي الرياضيات العديد من المعوقات في ميدان عملهم، ويعاني بعض الطلاب من تلك المعوقات أثناء تعلمهم للرياضيات ؛ وتزداد تلك المعاناة عندما يواجهونها في السنوات الأولى لدراستهم ولا يجدون حلا لها، وتستمر تلك المعاناة معهم كلما تقدموا في العمر ؛ مما يكسبهم اتجاهاً سلبياً نحو الرياضيات، ويعزف كثير منهم عن دراستها.

وتختلف تلك المعوقات التي يواجهها المعلمون والطلاب من صف إلى صف ومن مرحلة إلى مرحلة، وبمعرفة تلك المعوقات، يمكن تحديد الطرق والأساليب المناسبة لتفادي تلك المعوقات والوصول بتعلم الرياضيات إلى أفضل صورة ممكنة.

وبالرجوع للأدب التربوي نجد أنه لا يوجد عدد محدد مسجل لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها، وأن الباحثين قد اختلفوا في تصنيف تلك المعوقات، فيصنفها الأمين (٢٠٠١) إلى أربعة محاور رئيسة تتمثل في أسباب تتعلق بالطالب، وأسباب تتعلق بالأسرة، وأسباب تتعلق بالمعلم، وأسباب تتعلق بالمقرر. ويصنفها ديدنام (Dednam, 2011) إلى محورين رئيسيين يتمثلان في: المعوقات الداخلية التي تأتي من أو عن طريق المتعلم، والمعوقات الخارجية التي تحدث من خلال البيئة الخارجية للمتعلم. ويصنفها الهباش (٢٠١٤) إلى أربع محاور رئيسة تتمثل في: معوقات تتعلق بالكتاب المدرسي،

ومعوقات تتعلق بالطالب، ومعوقات تتعلق بالمعلم، ومعوقات تتعلق بالبيئة الصفية والإدارة المدرسية. ويصنفها القضاة (٢٠١٥) لأربع محاور رئيسة تتمثل في: معوقات تتعلق بالكتاب المدرسي والمادة الدراسية، ومعوقات تتعلق بالطالب نفسه، ومعوقات تتعلق بالمعلم وأساليبه التدريسية وتقويمه لتعلم طلبته، ومعوقات تتعلق بالبيئة التعليمية. وتصنفها عثمان (٢٠١٦) إلى خمسة محاور رئيسة تتمثل في: معوقات تتعلق بالإدارة الصفية، ومعوقات تتعلق بالمنهاج المدرسي، ومعوقات تتعلق بالطالب، ومعوقات تتعلق بالإشراف التربوي، ومعوقات تتعلق بالبيئة التعليمية.

ويمكن تلخيص ما توصلت إليه الدراسات السابقة في أن هناك معوقات كثيرة متداخلة، منها ما يتعلق بالطالب، ومنها ما يتعلق بالمعلم، ومنها ما يتعلق بطبيعة المادة، ومنها ما يتعلق بالبيئة التعليمية، ومنها ما يتعلق بالظروف الاجتماعية للطالب أو بأساليب التقويم؛ وتأسيساً على ذلك؛ ومن خلال خبرة الباحث في الإشراف والتدريس بالبرامج التحضيرية، يمكن تصنيف معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها بالبرامج التحضيرية إلى المجالات الستة التالية:

معوقات تتعلق بطبيعة مادة الرياضيات: تعرف الرياضيات بأنها" ذلك العلم الذي يتعامل مع الكميات المجردة، مثل العدد والشكل والرموز والعمليات" (سلامة، ٢٠٠٥: ٦١)، وتعنى الرياضيات بالجانب المعرفي وتعمل على إكساب الطالب للاتجاهات والميول والقيم المرتبطة بالمادة، وتهتم بتزويد المتعلمين بالمعلومات وإكسابهم المهارات الرياضية المختلفة، وتوظيف هذه المعلومات والمهارات وتطبيقها بصورة مباشرة أو غير مباشرة في مواقف

الحياة المختلفة، وفي خدمة المجالات والمواد الدراسية الأخرى؛ ولذلك لابد من أن يقدم منهاج الرياضيات بأساليب تتلاءم مع مستويات الطلاب (الهويدي، ٢٠١٠)، وأن يخطط لتدريسه كسلسلة من الخبرات تنمو من الخبرات السابقة لها، وتؤدي إلى الخبرات اللاحقة (أبو زينة، ٢٠٠٣). وقد تقف طبيعة الرياضيات التراكمية تلك وشعور الطلاب بأنها علم مجرد بعيد عن الواقع، وشعورهم بعدم أهميتها وعدم جدوى تطبيقاتها بمجالات الحياة حاجزاً أمام استمرار عدد كبير من الطلاب في دراستها (سعد، ٢٠٠٥).

معوقات تتعلق بالطالب: يعد الطالب محور العملية التعليمية التعلمية؛ ولكي تتحقق أهداف المنهج لابد أن يتخلى الطالب عن دور السلبي داخل الصف، ويتحول إلى مشارك إيجابي في عملية التعلم، ويحول دون تحقيق ذلك وجود العديد من المعوقات التى تعوق الطلاب عن تعلم الرياضيات وتتعلق بالطالب نفسه؛ والتي من أهمها: عدم شعور الطلاب بأهمية وفائدة الرياضيات في الحياة العملية، وضعف امتلاك الطلاب للمتطلبات الضرورية اللازمة للتعلم، وضعفهم في مهارات القراءة الرياضية (عثمان، ٢٠١٦)، كما أن ضعف الرغبة والحافز لتعلم الرياضيات لدى بعض الطلاب وإحساسهم بعدم جدوى تعلم بعض المواضيع من أهم المعوقات التي تعوق الطلاب عن تعلم الرياضيات (صالح، ٢٠١٥).

معوقات تتعلق بالمعلم وأساليبه التدريسية: يعد المعلم واحداً من أهم العوامل المؤثرة في تطوير الرياضيات وتحديثها؛ فهو الذي يقود مركبة تعليم الرياضيات، وهو المنفذ الحقيقي للمنهج، وهو الذي يخطط للمادة التعليمية والخبرة والأنشطة التي من خلالها تتشكل اتجاهات وميول واهتمامات

المتعلمين تجاه الرياضيات ؛ وقد تتسبب ممارسات بعض المعلمين في إعاقة تعلم الطلاب للرياضيات، كعدم الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وعدم إدارة الفصل بصورة فعالة، وقلة التركيز على الخبرات السابقة الأساسية اللازمة لتعلم الموضوعات الجديدة، والاهتمام بمجموعة محددة من الطلاب دون غيرهم (القضاة، ٢٠١٥)، وقد تكون طريقة شرح المعلم للمادة وسرعته في الشرح وعدم المراجعة المناسبة، والإهتمام بإنهاء المنهج، والإفتقار إلى التسلسل والترابط، ونقص التواصل مع الطلاب من معوقات تعلم الطلاب للرياضيات (الكبيسي وعواد، ٢٠١٥).

معوقات تتعلق ببيئة التعلم: تعد البيئة العليمية إحدى أهم عناصر نجاح عملية التفكير، ولكون مادة الرياضيات تعتمد بالأساس على عملية التفكير، فلابد من الأهتمام بالبيئة التعليمية المادية لكونها تؤدي دوراً في إثارة التفكير وتنميته، فالمقاعد الصحية السليمة، والوسائل التعليمية المتعددة، والمراجع والأنشطة التعليمية المعتمدة على الحاسوب والأنترنت، كلها مجالات تساعد الطلاب على التفكير والإبداع، فيما تعد ندرة الوسائل التعليمية، واعتماد المعلم على السبورة فقط من معوقات عملية التفكير (سعادة، ٢٠١٤).

معوقات تتعلق بكتاب الرياضيات: يؤدي الكتاب دوراً مهماً في العملية التعليمية التعلمية، إذا ما تم استخدامه بصورة جيدة. ويعد المصدر الرئيس للمادة العلمية المراد إيصالها للمتعلمين، وتكمن أهميته في كونه الوعاء الذي يحوي المادة العلمية، وتبين عثمان (٢٠١٦) أن أهم الدعائم التي يجب أن يرتكز عليها الكتاب هي أن تكون : لغته واضحة وبسيطة، وأن تخلو بشكل قاطع من الأخطاء، وأن يتم تنظيم محتوى المادة بالتسلسل والتناسق، وأن

يكون مضمون الكتاب مناسباً لكافة الطلاب ويراعي الفروق الفردية فيما بينهم، وأن يلبي رغبة المعلم في استخدام طرق مختلفة من طرق التدريس.

ويمكن أن يصبح الكتاب الدراسي واحداً من معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها إذا احتوى على أخطاء متكررة ومصطلحات معقدة صعبة الفهم، وكذلك إذا خلا من الرسوم التوضيحية لمساعدة الطلاب على فهم الموضوعات (Gezahegn, 2007).

معوقات تتعلق بأساليب التقويم: يحتل التقويم مكانة كبيرة في العملية التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها؛ لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية والغايات التربوية المنشودة، ونظراً لأهميته وارتباطه الوثيق بالمنهج والتعليم والتعلم، فقد اختاره المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) كواحد من المبادئ الستة الأساسية لتدريس الرياضيات (NCTM,2000)، وجعله شعاره لعام ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، "التقويم للتعلم والتعلم للتقويم" "Assessing to Learn and Learning to Assess"، ومن هنا تأتي أهمية تطوير أساليب التقويم في تدريس الرياضيات كضرورة حتمية لتحسين وتطوير عمليتي التعليم والتعلم، فعملية التقويم في تدريس الرياضيات يجب أن تكون جزءاً متكاملاً من العملية التعليمية؛ لأنها تقدم كلاً من التغذية الراجعة Feedback، والتغذية الأمامية Feedforward مما يزيد من دافعية الطلاب للتعلم (أبوستة، ٢٠٠٥). وبالرغم من أن الاختبارات التحريرية تعد واحدة من أساليب التقويم، وأن هناك فروقاً كثيرة بينهما، إلا أن بعض المعلمين لا يفرقون بين التقويم والاختبار، ويعتبرون الاختبار مرادفاً للتقويم، ويعتمدون

اعتماداً كلياً على الاختبارات التحريرية في تقويم الطلاب؛ مما يجعل منها معوقاً من معوقات تعليم وتعلم الرياضيات (قوارح، ٢٠١٣).

الدراسات السابقة

أجرت **أبو ستة (٢٠٠٥)** دراسة هدفت تعرّف مشكلات تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مصر بمجالات (المحتوى العلمي، طرائق التدريس، أساليب التقويم، وسائل وتكنولوجيا التعليم، الطالب، الأسرة، المدرسة ونظام الدراسة بها، والمعلم) واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من ٢٨٥ طالب وطالبة (٩٨ طالب، ١٨٧ طالبة) واستخدمت أداة الاستبانة، وتوصلت لمجموعة من المشكلات المرتبطة بالمعلم، ومحتوى مقررات الرياضيات، والمتعلم ذاته، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، وقدمت تصوراً مقترحاً لعلاج مشكلات تعلم الرياضيات. وأجرى **عبد العزيز (٢٠٠٥)** دراسة هدفت إلى تحديد أهم معوقات تدريس الرياضيات في الصف الثاني المتوسط المتعلقة بكتابي الطالب والطالبة وكتابي المعلم والمعلمة وطرق التدريس واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت العينة على (٢٩) معلم و(٣٣) معلمة من معلمي ومعلمات الرياضيات للصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة، واستخدمت أداة الاستبانة، وأظهرت النتائج وجود عدد من المعوقات المتعلقة بكتابي الطالب والطالبة، وكتابي المعلم والمعلمة وطرق التدريس، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين معلمي ومعلمات الرياضيات بالنسبة لدرجة إحساسهم بالمعوقات ذات الصلة بمحتوى كتاب الطالب والطالبة. وهدفت دراسة **العريمي (٢٠٠٧)** لاستقصاء صعوبات تنفيذ عمليتي تعليم

وتعلم مادة الرياضيات في الصف الحادي عشر من المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين بالجمهورية اليمنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (٤٤) معلماً ومعلمة و(٥٦٢) طالباً وطالبة، وقام الباحث بتطوير استبانتين، وتوصلت النتائج إلى أن الصعوبات التي تواجه معلم الرياضيات والمتعلقة بالكتاب المدرسي كانت كثافة المادة التعليمية وفقدان الترابط المنطقي للوحدات في الكتاب المدرسي، والمعيقات المتعلقة بالإدارة المدرسية ارتفاع العبء التدريسي واليومي لمعلم الرياضيات، والمتعلقة بالطالب كانت الضعف التراكمي للطلاب منذ المراحل الأساسية الأولى في الرياضيات وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزي لمتغير الجنس. وهدفت دراسة **الأبرط (٢٠٠٧)** الكشف عن معيقات تعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مدينة ذمار باليمن كما يراها الطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (٥٧٧) طالباً وطالبة، وقامت بتطوير استبانة تكونت من (٤٢) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: الكتاب المدرسي، والمادة الدراسية، والطالب نفسه، والبيئة التعليمية، وتوصلت الدراسة لمجموعة من المعيقات بكل مجال وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات الطلبة تعزي لمتغير الجنس. وأجرى **النجار (٢٠٠٩)** دراسة هدفت إلى تحديد معيقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (٥٠٠) طالب و(١٠٠) معلم بالمرحلة الثانوية و(٢١) مشرفاً بمدينة الرياض، واستخدمت

أداة الاستبانة، وأظهرت النتائج أن مجال ضعف التأسيس للمادة بالمرحلة الابتدائية كان من أهم المعيقات من وجهة نظر الطلبة، وأن مجال لائحة الاختبارات ومجال إعداد وتطوير المعلم، كانت من أهم المعيقات التي تواجه المعلمين من وجهة نظرهم، وأن مجال عقلية وتفكير الطالب هو المعيق الأكثر أهمية من وجهة نظر المشرفين التربويين. وهدفت دراسة **استينبروج وآخرين** (Steenbrugge, et al., 2010) تعرّف صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليل، وتكونت العينة من ٩١٨ معلم، واستخدمت أداة الاستبانة لمعرفة آراء المعلمين حول صعوبات تعلم الطلاب لموضوعات منهج الرياضيات، وتوصلت النتائج لوجود صعوبات في تعلم الطلاب لموضوعات الرياضيات بجميع الصفوف من الأول للسادس، وأن الصف الثاني حاز على العدد الأكبر من الصعوبات من بين باقي الصفوف. وهدفت دراسة **نجم وموهنى** (Nejem & Muhanna, 2013) تعرّف معوقات تدريس الرياضيات التي تواجه معلمي الرياضيات بالأردن، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من ١٩٢ معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بالمدارس الحكومية، واستخدمت أداة الأستبانة، وتوصلت إلى أن معلمي الرياضيات يواجهون بعض المعوقات في التخطيط للتدريس وعرض الدروس والتقويم وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير معلمي الرياضيات لمعوقات تدريس الرياضيات تعزي للجنس أو مستوى الصف. وهدفت دراسة **الحربي والمعثم (٢٠١٣)** إلى تحديد المشكلات التي تواجه معلمي الرياضيات المبتدئين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم ومشرفيهم التربويين، واستخدمت

الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (٣١٠) معلمين و(١١٥) مشرفاً تربوياً، واستخدمت أداة الاستبانة وتوصلت إلى أن أبرز المشكلات التي تواجه معلم الرياضيات المبتدئ والمتعلقة بالمنهج كانت ضعف قدرة المعلم المبتدئ على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وعدم قدرته على صياغة الأهداف بشكل واضح، أما المشكلات المتعلقة بالبيئة التعليمية كانت عدم توافر معمل خاص لتدريس مادة الرياضيات، والأعداد الكبيرة من الطلاب داخل الفصول الدراسية. وهدفت دراسة **الهباش (٢٠١٤)** تعرّف معوقات تعلم الرياضيات ووضع تصور مقترح للتغلب عليها لدى طلبة الصف الحادي عشر (علوم إنسانية)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (٣٦٦) طالباً وطالبة و(٣٨) معلماً ومعلمة، واستخدمت أداة الاستبانة، وتوصلت لوجود معوقات لتعلم الرياضيات بمجالات الكتاب المدرسي والطالب والمعلم والبيئة الصفية والإدارة المدرسية، وبناء على نتائج الدراسة تم وضع تصور مقترح للتغلب على بعض هذه المعوقات. وهدفت **دراسة النذير (٢٠١٤)** تحديد مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات في دول الخليج العربي وحلولها مع إشارة خاصة للمملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي في تحليل نتائج البحوث والدراسات التي تمت في دول الخليج العربي والمملكة العربية السعودية خلال السنوات العشر الماضية، وتوصلت الدراسة إلى أن مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية ترتكز في أربعة محاور رئيسة هي: محور المشكلات المتعلقة بالمتعلمين وتمكنهم من المعرفة الرياضية، ومحور المشكلات المتعلقة بإعداد معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكليات التربية، ومحور

المشكلات المتعلقة بمعلمي الرياضيات أثناء الخدمة وتطورهم المهني، ومحور المشكلات المتعلقة بمناهج الرياضيات، بالإضافة لمشكلات متعلقة بالبناء التنظيمي بين رياضيات التعليم العام والتعليم الجامعي، وانتهت الدراسة باقتراح حلول إجرائية لمشكلات المحاور الأربعة. وهدفت دراسة **عشا والبقيعي والعبسي (٢٠١٤)** تحديد مستوى صعوبات تعلم الرياضيات من وجهة نظر طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية والآداب (الأونروا)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (١٠١) من الطلبة تخصص معلم صف بالكلية واستخدم الباحثون أداة الاستبانة (٣٨ فقرة) متضمنة صعوبات تعلم الرياضيات بمجالات المنهاج والمعلم والطالب وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصعوبات كان متوسطاً في المجالات الثلاثة وكان الترتيب التنازلي لمستوى الصعوبات: الطالب، فالمعلم، وأخيراً المنهاج. وسعت دراسة **القضاة (٢٠١٥)** إلى الكشف عن معوقات تعلم الرياضيات في المرحلة الأساسية في البادية الشمالية الشرقية في الأردن، وذلك من وجهة نظر الطلبة، من خلال تقديراتهم لمجالات المعوقات الأربعة (الكتاب المدرسي والمادة الدراسية، الطالب نفسه، المعلم وأساليبه التدريسية وإدارته الصفية وتقويمه لتعلم الطلبة، البيئة التعليمية)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وتكونت العينة من (٥٧٧) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت أداة الاستبانة، وأظهرت النتائج أن متوسط تقديرات الطلبة لمعوقات تعلم الرياضيات ككل جاء بدرجة متوسطة، وتوصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط تقديرات طلبة الصفوف الأساسية تعزي لأثر الجنس. وهدفت دراسة **عثمان**

(٢٠١٦) تعـرّف مـستوى المـشكلات لـدى معلمـي المرحلـة الثانويـة لمـادة الرياضيات في محافظة البلقاء بالأردن وعلاقتها بالروح المعنوية لهـم من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (٥١) معلم و (٥٨) معلمة واستخدمت الدراسة استبانتين: الأولى للكشف عن مستوى المشكلات التي يواجهها معلمو الرياضيات والأخرى للكشف عن الروح المعنوية لديهم، وأظهرت النتائج وجود فرق بين الوسط الحسابي الملاحظ للمشكلات التي يواجهها معلمو المرحلة الثانوية لمادة الرياضيات والوسط الفرضي لها (٣) في الدرجة الكلية للمشكلات وفي جميع مجالات المشكلات وفقراتها وكان الفرق دال استناداً لقيم (ت)، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha < .05$) على الدرجة الكلية للمشكلات تعزي للجنس، ووجود فرق يعزي للمؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا في مجالي: المشكلات المتعلقة بالطالب، والمشكلات المتعلقة بالبيئة التعليمية المادية.

التعليق على الدراسات السابقة :

١- اتفقت الدراسات السابقة على وجود معوقات في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات وبمختلف المراحل الدراسية.

٢- أرجعت الدراسات السابقة وجود المعوقات إلى عناصر العملية التعليمية التعلمية أو جزء منها، فمنها ما كان سببه المعلم وأداؤه وطرق تدريسه، ومنها ما يعود إلى الطالب أو البيئة التعليمية، ومنها ما يعود إلى طبيعة المادة أو أساليب التقويم، ومنها ما يعود إلى كتاب الرياضيات.

٣- استخدمت بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي بهدف تعرّف أسباب معوقات وصعوبات تعليم وتعلم الرياضيات، واستخدم البعض الآخر من الدراسات السابقة للمنهج الوصفي المسحي للكشف على العلاقة بين معوقات تعليم وتعلم الرياضيات والعوامل التي تؤثر فيها.

٤- توصلت معظم الدراسات السابقة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات أفراد العينة لمعوقات تعليم وتعلم الرياضيات تعزى لمتغير الجنس.

٥- تعد الدراسة الحالية – في حدود علم الباحث - هي الأولى التي تبحث أسباب معوقات تعليم وتعلم الرياضيات بالبرامج التحضيرية بالمرحلة الجامعية.

الطريقة والإجراءات :

منهج البحث :

المنهج المستخدم في إعداد البحث الحالي هو المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه، والمنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لا يتوقف فقط على وصف الظاهرة المدروسة بل يتعدى ذلك لمحاولة الكشف عن العلاقة بين الظاهرة المدروسة والمتغيرات التي تؤثر فيها (الداود، ٢٠١٧: ١٣٦).

مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة البرامج طالباتها التحضيرية بالفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، والبالغ عددهم ٣٦٣٩ طالباً وطالبة (٢١٩٩ طالباً، ١٤٤٠طالبة) وجميع أساتذة الرياضيات وأستاذاتها بالبرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والبالغ عددهم ٢٦ أستاذاً وأستاذة (١٨ أستاذاً، ٨ أستاذة).

عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (٢٠٧) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بالبرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ممن يدرسون مقرر الرياضيات للمرة الثانية ويوضح الجدول التالي (٢) خصائص عينة البحث :

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة البحث من الطلاب

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	١٥٥	٪٧٤.٨٧
	اناث	٥٢	٪٢٥.١٣
المجموع		٢٠٧	٪١٠٠

ويتضح من الجدول أعلاه أن عينة البحث من الطلاب بلغت (٢٠٧) طالباً وطالبة بنسبة مئوية (٥.٠٢ ٪) من مجتمع البحث، كما تم اختيار مجتمع البحث من أساتذة الرياضيات وأستاذاتها كعينة للبحث وبلغ عددهم (٢٦) أستاذاً وأستاذة والجدول التالي (٣) يوضح خصائص عينة البحث من أساتذة وأستاذات الرياضيات تبعاً لمتغيراته .

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة البحث من أساتذة الرياضيات

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	١٨	٪٦٩.٢
	اناث	٨	٪٣٠.٨
المؤهل الدراسي	دكتوراه	٢	٪٧.٧
	ماجستير	٢٤	٪٩٢.٣
المجموع		٢٦	٪١٠٠

ويتضح من الجدول أعلاه أن عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بلغت (٢٦) عضواً بنسبة مئوية (١٠٠ ٪) من مجتمع البحث .

إجراءات البحث :

أولاً : بناء أداتي البحث :

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي تطلب تصميم أداتي (استبانتين) بحث للكشف عن معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها بالبرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الأول موجه للطلاب المتعثرين في دراسة الرياضيات بالبرامج التحضيرية والآخر موجه لأساتذة الرياضيات بالبرامج التحضيرية، وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية لبناء الأداتين :

إعداد الصورة المبدئية للاستبانة من خلال :

أ) تحديد محاور(أقسام) الاستبانة في ضوء الأدب التربوي: (طبيعة مادة الرياضيات، الطالب، المعلم وأساليبه التدريسية، بيئة التعلم، كتاب الرياضيات، أساليب التقويم، الظروف الاجتماعية للطالب)

ب) صياغة عدد من المفردات تمثل أسباب معوقات دراسة الرياضيات، بالاستعانة بالبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.

جـ) وضع تعليمات الاستبانة، ثم المطلوب من المستجوبين، وقد احتوت الصورة المبدئية لاستبانة الطلاب على ستة محاور (أقسام) أساسية محتملة لأسباب معوقات تعليم وتعلم الرياضيات بالبرامج التحضيرية وهي :

- أسباب مرتبطة بطبيعة مادة الرياضيات، وتكونت من (٦) فقرات.
- أسباب مرتبطة بالطالب نفسه، وتكونت من (٧) فقرات.

- أسباب مرتبطة بمعلم الرياضيات وأساليبه التدريسية، وتكونت من (١٠) فقرات.
- أسباب مرتبطة بكتاب الرياضيات، وتكونت من (٨) فقرات.
- أسباب مرتبطة بأساليب التقويم، وتكونت من (٥) فقرات.
- أسباب مرتبطة بالظروف الاجتماعية للطالب، وتكونت من (٤) فقرات.

وبذلك يكون مجموع فقرات الصورة المبدئية لاستبيان آراء الطلاب (٤٠) فقرة، ومجموع فقرات الصورة المبدئية لاستبيان آراء أستاذة الرياضيات (١٦) فقرة كأسباب محتملة لمعوقات تعليم وتعلم الرياضيات.

صدق أداتي البحث: تم اختبار مدى صلاحية الصور المبدئية للاستبانتين، وذلك بعرضهما على عدد (١٢) من المتخصصين في طرق تدريس الرياضيات، وعلم النفس، وأساتذة الرياضيات بالبرامج التحضيرية؛ بهدف استطلاع آرائهم بشأن مدى صلاحية الإستبانتين، وذلك من حيث:

- انتماء كل سبب (عبارة أو مفردة) للمحور (القسم) الذي يندرج تحته.
- ملاءمة المحاور السبعة لطلاب الجامعة.
- الدقة اللغوية والعلمية في صياغة العبارات.
- إضافة ما يرونه مناسباً من أسباب معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها بالبرامج التحضيرية ولم تشملها الاستبانتان.

وقد أشار أحد السادة المحكمين من أساتذة علم النفس إلى حذف محور الظروف الاجتماعية للطالب، لضعف تأثيره في تعليم الرياضيات وتعلمها،

وأشار السادة المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات ؛ كإعادة صياغة بعض العبارات وحذف البعض الآخر، وبعد إجراء التعديلات المقترحة من قبلهم، وحذف بعض الفقرات ؛ أصبح العدد الكلي لمحاور استبيان الطلاب (٦) محاور، والعدد الكلي لمفردات استبيان الطلاب (٣٣) مفردة، والعدد الكلي لمفردات استبيان الأساتذة (١٥) مفردة، يجاب على كل فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بدرجة كبيرة جداً، أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة قليلة، لا أوافق أبداً) ؛ وفي ضوء موافقة ٨٠٪ من السادة الخبراء والمحكمين على مفردات الأداتين، اعتبرت المفردات صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

ثبات الأداتين (الاستبانتين) :

ولغرض التأكد من ثبات أداتي البحث تم حساب معامل ألفا كرونباخ للأداتين من عينة البحث (٢٠٧ طالب وطالبة، ٢٦ أستاذاً)، ويوضح الجدول (٤) قيم هذه المعاملات :

جدول (٤) ثبات الاستبيانين

المحور(القسم)	معامل ألفا كرونباخ
طبيعة مادة الرياضيات	٠.٧٤
الطالب	٠.٧٣
معلم الرياضيات وأساليبه التدريسية	٠.٧٧
بيئة التعلم	٠.٧٥
كتاب الرياضيات	٠.٧٢
أساليب التقويم	٠.٧٣
استبيان الطلاب ككل	٠.٧٧
استبيان أساتذة الرياضيات	٠.٨٥

ويتضح من الجدول أعلاه أن قيم معاملات الثبات لمحاور استبانة الطلاب ؛ تراوحت بين (٠,٧٢- ٠,٧٧) وبلغ المجموع الكلي على أداة الطلاب (٠,٧٧)، في حين بلغ معامل الثبات الخاص بأداة أعضاء هيئة التدريس (٠,٨٥) وتعد هذه القيم مناسبة لإجراء مثل هذا البحث.

ثانياً: تطبيق أداتي البحث :

تم تطبيق أداتي البحث في صورتهما النهائية على الطلاب والطالبات وأساتذة الرياضيات عينة البحث في الفترة من ٢٠١٧/٢/١٢م حتى ٢٠١٧/٤/٩م ؛ ولتفسير النتائج استخدم الباحث سلم التقدير: كبيرة جداً (٤,٢١- ٥)، كبيرة (٣,٤١- ٤,٢٠)، متوسطة (٢,٦١- ٣,٤٠)، ضعيفة (١,٨١- ٢,٦٠)، ضعيفة جداً (١- ١,٨٠) للحكم على العوامل.

ثالثاً: الوسائل الإحصائية المستخدمة

المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، كرونباخ الفا، اختبار "ت"، اختبار مان ويتني Mann-Whitney.

رابعاً: نتائج البحث ومناقشتها :

وفيما يلي عرض نتائج البحث من خلال الإجابة عن أسئلته:

١- عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة البحث: والذي نصه " **ما معوقات تعليم وتعلم الرياضيات بالبرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب ؟ " ومناقشتها.**

فيما يتعلق باستجابات الطلاب- عينة البحث- لمفردات الاستبانة الثلاث والثلاثون (٣٣)، يوضح الجدول التالي (٥) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلاب تبعاً لمحاور البحث.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلاب تبعا لمحاور البحث (ن = ٢٠٧).

الترتيب	المحور(القسم)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	أساليب التقويم	٣,٨٦	٠,٧٨	كبيرة
٢	طبيعة مادة الرياضيات	٣,٧٨	٠,٦٠	كبيرة
٣	كتاب الرياضيات	٣,٦٨	٠,٩٠	كبيرة
٤	بيئة التعلم	٣,٣١	١,١٢	متوسطة
٥	الطالب	٣,٠٢	٠,٨٣	متوسطة
٦	معلم الرياضيات وأساليبه التدريسية	٢,٦٦	٠,٩٩	متوسطة
	الأداة ككل	٣,٢٥	٠,٥٧	متوسطة

يتضح من الجدول (٥) أن تقديرات أفراد عينة البحث من الطلاب على معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها تراوحت بين (٢,٦٦ - ٣,٨٦)، وبلغ تقديرهم على الأداة ككل (٣,٢٥)، وجاء محور أساليب التقويم بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٦)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، مما يعني أن هناك معوقات عن تعليم الرياضيات وتعلمها تعود لأساليب التقويم، وجاء محور طبيعة مادة الرياضيات بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٨)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، مما يعني أن هناك معوقات تعود إلى طبيعة مادة الرياضيات، وجاء محور كتاب الرياضيات بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٨)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وجاء محور بيئة التعلم بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣١)، وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة، وجاء محور الطالب بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٢)، وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة، وجاء محور معلم الرياضيات وأساليبه التدريسية بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٦٦)، وهو يقابل

التقدير بدرجة متوسطة، وفيما يلي تفصيل وعرض ومناقشة كل محور على حدة.

النتائج المتعلقة بمحور أساليب التقويم ومناقشتها :

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث من الطلاب لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها بمحور أساليب التقويم، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلاب على محور أساليب التقويم.

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	٣٠	أشعر بالقلق كلما أقترب موعد اختبار للرياضيات	٤,١٥	١,١٧	كبيرة
٢	٣٣	يصعب علىّ معرفة أخطائي باختبارات الرياضيات	٤,١٤	١,١٢	كبيرة
٣	٣١	عدم كفاية الوقت المخصص للإجابة على أسئلة اختبار الرياضيات	٤,٠٤	١,٢٢	كبيرة
٤	٣٢	يركز أستاذ الرياضيات على الاختبارات التحريرية على حساب الأسئلة الشفوية	٣,٠٩	١,٣٩	متوسطة
		محور أساليب التقويم	٣,٨٦	٠,٧٨	كبيرة

يتبين من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها على محور أساليب التقويم تراوحت بين (٣,٠٩ - ٤,١٥)، وأن الفقرة رقم (٣٠) والتي نصت على (**أشعر بالقلق كلما اقترب موعد اختبار للرياضيات**) جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٥)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (٣٣) والتي

نصت على (**يصعب علي معرفة أخطائي باختبارات الرياضيات**) جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٤)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (٣١) والتي نصت على (**عدم كفاية الوقت المخصص للإجابة على أسئلة اختبار الرياضيات**) جاءت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٤)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (٣٢) والتي نصت على (**يركز أستاذ الرياضيات على الاختبارات التحريرية على حساب الأسئلة الشفوية**) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٩)، وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة.

ويتضح من النتائج السابقة أن الطلاب يرون أن العوامل المتعلقة بأساليب التقويم من أهم معوقات تعلمهم للرياضيات ومن أهم تلك العوامل شعورهم بالقلق كلما أقترب موعد اختبار الرياضيات وأن الأساليب المتبعة لا تمكنهم من معرفة أخطائهم باختبارات الرياضيات، وأن الوقت المخصص للإجابة على معظم الاختبارات غير مناسب، بالإضافة إلى أن المعلمين لا يستخدمون الاختبارات الشفوية لتقويم الطلاب أثناء الدراسة، وتتفق ما توصلت إليه الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة النجار (٢٠٠٧) فيما يتعلق بوجود بعض المعوقات الخاصة بلائحة تقويم أداء الطلاب بالرياضيات واعتمادها بنسبة كبيرة على الاختبارات التحريرية، وتختلف الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة أبوسته (٢٠٠٥) فيما يتعلق باهتمام المعلمين بتصحيح أخطاء الطلاب باختبارات الرياضيات.

النتائج المتعلقة بمحور طبيعة مادة الرياضيات ومناقشتها :

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث من الطلاب لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها بمحور طبيعة مادة الرياضيات، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلاب على محور طبيعة مادة الرياضيات.

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	٦	تتطلب دراسة الرياضيات مني الإنتظام في الحضور	٤,٦٣	٠,٧٩	كبيرة جداً
٢	٥	يحتاج مقرر الرياضيات للكتابة الكثيرة بالدفاتر	٣,٩٤	١,٢٣	كبيرة
٣	٣	يغلب على الرياضيات الأسئلة والتمارين	٣,٨٦	٠,٩٦	كبيرة
٤	٢	لا ترتبط دروس الرياضيات بحياتي الواقعية	٣,٨٥	١,٢٣	كبيرة
٥	١	يصعب عليّ فهم الرياضيات دون مساعدة	٣,٧٩	١,٠٩	كبيرة
٦	٤	الوقت المخصص لدراسة مقرر الرياضيات غير كاف	٢,٦٤	١,٤٥	متوسطة
		محور طبيعة مادة الرياضيات	٣,٧٨	٠,٦٠	كبيرة

يتبين من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها على محور طبيعة مادة الرياضيات تراوحت بين (٢,٦٤ - ٤,٦٣)، وأن الفقرة رقم (٦) والتي نصت على (**تتطلب دراسة الرياضيات مني الانتظام في الحضور**) جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٣)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة جداً، وأن الفقرة رقم (٥) والتي نصت على (**يحتاج مقرر الرياضيات للكتابة الكثيرة بالدفاتر**) جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٤)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة،

وأن الفقرة رقم (٣) والتي نصت على (**يغلب على الرياضيات الأسئلة والتمارين**) جاءت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٦)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (٢) والتي نصت على (**لا ترتبط دروس الرياضيات بحياتي الواقعية**) جاءت بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٥)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (١) والتي نصت على (**يصعب عليّ فهم الرياضيات دون مساعدة**) جاءت بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٩)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (٤) والتي نصت على (**الوقت المخصص لدراسة مقرر الرياضيات غير كاف**) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٤)، وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة.

ويتضح من النتائج السابقة أن طبيعة مادة الرياضيات والتي تتطلب من الطالب الانتظام في حضور محاضراتها، لفهم ومتابعة التالي من دروسها، واحتياج المقرر لكتابات كثيرة في الدفاتر؛ مما يشكل عبئاً على الطالب في دراسته للرياضيات، وطبيعتها التي يغلب عليها الأسئلة والتمارين مما يجعلها جافة ومملة وغير مشوقة من وجهة نظر بعض الطلاب، وصعوبة فهمها دون مساعدة، ما يجعل الطلاب يشعرون بأن طبيعتها تلك - من وجهة نظرهم - تعد أحد معوقات تعلمهم لها، وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أبوستة (٢٠٠٥)، ودراسة القضاة (٢٠١٥) من أن طبيعة الرياضيات التراكمية وصعوبة فهمها دون مساعدة من معوقات تعليم وتعلم الرياضيات من وجهة نظر الطلاب.

النتائج المتعلقة بمحور كتاب الرياضيات ومناقشتها :

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث من الطلاب لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها بمحور كتاب الرياضيات، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلاب على محور كتاب الرياضيات.

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	٢٦	أسلوب عرض الموضوعات بكتاب الرياضيات غير مشوق	٤,١٤	١,١٤	كبيرة
٢	٢٨	كتاب الرياضيات لا يوضح أهمية المقرر بالحياة	٣,٩٥	١,٢٢	كبيرة
٣	٢٥	يخيفني حجم كتاب الرياضيات	٣,٦٢	١,٥٠	كبيرة
٤	٢٧	يفتقر كتاب الرياضيات لترابط موضوعاته	٣,٥٧	١,٣٠	كبيرة
٥	٢٩	ارتفاع ثمن كتاب الرياضيات يصعب عليّ شراءه	٣,١٢	١,٦٢	متوسطة
محور كتاب الرياضيات			٣,٦٨	٠,٩٠	كبيرة

يتبين من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها على محور كتاب الرياضيات تراوحت بين (٣,١٢ - ٤,١٤)، وأن الفقرة رقم (٢٦) والتي نصت على (**أسلوب عرض الموضوعات بكتاب الرياضيات غير مشوق**) جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٤)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (٢٨) والتي نصت على (**كتاب الرياضيات لا يوضح أهمية المقرر بالحياة**) جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٥)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة،

وأن الفقرة رقم (٢٥) والتي نصت على **(يخيفني حجم كتاب الرياضيات)** جاءت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٢)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (٢٧) والتي نصت على **(يفتقر كتاب الرياضيات لترابط موضوعاته)** جاءت بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٧)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (٢٩) والتي نصت على **(ارتفاع ثمن كتاب الرياضيات، يصعب عليّ شراءه)** بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣.١٢)، وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة.

ويتضح من النتائج السابقة أن تقديرات الطلاب لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها بمجال كتاب الرياضيات جاءت بدرجة كبيرة وجاءت تقديراتهم لجميع الفقرات كبيرة باستثناء الفقرة رقم (٢٩) والتي جاءت بدرجة متوسطة، مما يعني أن كتاب الرياضيات بالبرامج التحضيرية يعد معوقاً كبيراً لتعلم الطلاب للرياضيات، ويمكن أن يعزي ذلك إلى حجم الكتاب، وإلى كثرة عدد صفحاته التي تزيد عن ٥٣٥ صفحة من القطع الكبير، الأمر الذي يخيف الطلاب ويشعرهم بصعوبة المقرر، وكذلك شعورهم بافتقار الكتاب للترابط بين موضوعاته، وبأن أسلوبه يفتقد للتشويق ولا يوضح أهمية مقرر الرياضيات في الحياة؛ مما جعل بعض الطلاب يتجنبون الاستذكار منه ويبحثون عن ملخص بديل له، وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة العريمي (٢٠٠٧) ودراسة الأبرط (٢٠٠٧) ودراسة الهباش (٢٠١٤) ودراسة القضاة (٢٠١٥) من أن كتاب الرياضيات الذي يفتقد للترابط بين موضوعاته، ولا يراعي ميول الطلاب وحاجاتهم، ويفتقد للدافعية والتشويق يعد أحد معوقات تعليم وتعلم الرياضيات.

النتائج المتعلقة بمحور بيئة التعلم ومناقشتها :

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث من الطلاب لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها بمحور بيئة التعلم، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلاب على محور بيئة التعلم.

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	٢٣	كثرة أعداد الطلاب بقاعة الرياضيات يقلل من تركيزي في تعلمها	٣,٧٤	١,٣٧	كبيرة
٢	٢٢	لا يتوفر جهاز حاسب آلي بقاعتي الدراسية	٣,٤٧	١,٧٣	كبيرة
٣	٢١	قاعتي الدراسية غير جيدة التهوية	٣,٠١	١,٦٠	متوسطة
٤	٢٤	لا تشجعني قاعتي الدراسية على تعلم الرياضيات	٣,٠١	١,٥٢	متوسطة
		محور بيئة التعلم	٣,٣١	١,١٢	متوسطة

يتبين من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها على محور بيئة التعلم تراوحت بين (٣,٠١-٣,٧٤)، وأن الفقرة رقم (٢٣) والتي نصت على (**كثرة أعداد الطلبة بقاعة الرياضيات يقلل من تركيزي في تعلمها**) جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٤)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (٢٢) والتي نصت على (**لا يتوفر جهاز حاسب آلي بقاعتي الدراسية**) جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٧)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن

الفقرة رقم (٢١) والتي نصت على (**قاعتي الدراسية غير جيدة التهوية**) جاءت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٠١)، وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة، وأن الفقرة رقم (٢٤) والتي نصت على (**لا تشجعني قاعتي الدراسية على تعلم الرياضيات**) جاءت بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٠١)، وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة.

ويتضح من النتائج السابقة أن من أهم أسباب معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها والمرتبطة ببيئة التعلم هو ارتفاع أعداد الطلاب بالقاعة الدراسية، والذي يفقد بعض الطلاب لتركيزهم أثناء التعلم، وافتقاد القاعات الدراسية لأجهزة الحاسب الآلي التي باتت ضرورية في غرف تدريس الرياضيات، وضعف التهوية ببعض القاعات، الأمر الذي يجعلها غير مشجعة على تعلم الرياضيات، وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الحربي والمعثم (٢٠١٣) ودراسة الهباش (٢٠١٤) من أن الأعداد الكبيرة من الطلاب بالقاعات الدراسية من معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة الأبرط (٢٠٠٧) ودراسة القضاة (٢٠١٥) ودراسة عثمان (٢٠١٦) من أن خلو القاعة الدراسية من جهاز الحاسوب يعد من معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة عثمان (٢٠١٦) من أن ضعف ملائمة القاعة الدراسية لتدريس الرياضيات من معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها من وجهة نظر الطلاب.

النتائج المتعلقة بمحور الطالب ومناقشتها :

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث من الطلاب لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها بمحور الطالب، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلاب على محور الطالب.

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	١٢	أذاكر دروس الرياضيات عندما يقترب موعد الاختبار	٣,٦٠	١,٣٦	كبيرة
٢	٨	أفتقد إلى المعلومات السابقة الضرورية لدراسة الرياضيات	٣,٥٨	١,٢٥	كبيرة
٣	٧	أتخوف من دراسة مقرر الرياضيات	٣,٤٠	١,٣٥	متوسطة
٤	٩	أحفظ الرياضيات أكثر من فهمها	٢,٥٧	١,٣٣	ضعيفة
٥	١١	أبذل جهداً قليلاً في دراسة الرياضيات	٢,٥٢	١,٣٨	ضعيفة
٦	١٠	لا أهتم بحل الواجبات المنزلية لمقرر الرياضيات	٢,٤١	١,٣٨	ضعيفة
		محور الطالب	٣,٠٢	٠,٨٣	متوسطة

يتبين من الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها على محور الطالب تراوحت بين (٢,٤١-٣,٦٠)، وأن الفقرة رقم (١٢) والتي نصت على (**أذاكر دروس الرياضيات عندما يقترب موعد الاختبار**) جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٠)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (٨) والتي نصت على (**أفتقد إلى المعلومات السابقة الضرورية لدراسة الرياضيات**) جاءت

بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٨)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (٧) والتي نصت على (**أتخوف من دراسة مقرر الرياضيات**) جاءت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٠)، وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة، وأن الفقرة رقم (٩) والتي نصت على (**أحفظ الرياضيات أكثر من فهمها**) جاءت بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٧)، وهو يقابل التقدير بدرجة ضعيفة، وأن الفقرة رقم (١١) والتي نصت على (**أبذل جهداً قليلاً في دراسة الرياضيات**) جاءت بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٢)، وهو يقابل التقدير بدرجة ضعيفة، وجاءت الفقرة رقم (١٠) والتي نصت على أنه (**لا أهتم بحل الواجبات المنزلية لمقرر الرياضيات**) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤١)، وهو يقابل التقدير بدرجة ضعيفة.

ويتضح من النتائج السابقة أن من أهم أسباب معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها والمرتبطة بالطالب هو أن عدداً كبيراً من الطلاب يؤخرون استذكار دروس الرياضيات لقرب موعد الاختبارات، ومع كثرة المعلومات وضيق الوقت يلجأ الكثيرون منهم للملخصات، مما يؤدي لضعف تحصيلهم في الرياضيات، كما أن افتقاد الطالب للمعلومات السابقة والضرورية لتعلم دروس الرياضيات تعد من المعوقات التي تعوقه عن الاستمرار في دراسة الرياضيات نظراً لطبيعتها التراكمية واحتياج الطالب للمعلومات السابقة كمتطلب لفهم وتعلم الموضوعات الجديدة، وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة العريمي (٢٠٠٧) ودراسة الأبرط (٢٠٠٧) ودراسة النجار (٢٠٠٩) ودراسة الهباش (٢٠١٤) ودراسة (النذير، ٢٠١٤) ودراسة القضاة (٢٠١٥) ودراسة عثمان (٢٠١٦) من أن ضعف تأسيس الطلاب في

مادة الرياضيات من المعوقات الكبيرة لتعليم وتعلم الرياضيات من وجهة نظر الطلاب، وجاء تقدير الطلاب لباقي فقرات معوقات هذا المحور ما بين متوسط وضعيف، مما يؤكد أن الطلاب يتخوفون من دراسة الرياضيات بدرجة متوسطة وأنهم يفهمون الرياضيات ولا يكتفون بحفظها وأنهم يبذلون جهداً ليس بالقليل في دراستها وأنهم يهتمون بحل الواجبات المنزلية لمقرر الرياضيات.

النتائج المتعلقة بمحور معلم الرياضيات وأساليبه التدريسية ومناقشتها :

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث من الطلاب لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها بمحور معلم الرياضيات وأساليبه التدريسية، والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلاب على محور معلم الرياضيات وأساليبه التدريسية.

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	١٨	يهتم أستاذ الرياضيات بتلقين موضوعات المقرر	٣,٣٩	١,٢٨	متوسطة
٢	٢٠	قلما يستخدم أستاذ الرياضيات أسلوب التحفيز مع الطلاب	٣,٠٧	١,٥٦	متوسطة
٣	١٦	لايستخدم أستاذ الرياضيات وسائل تعليمية في تدريس المقرر	٢,٩٦	١,٥١	متوسطة
٤	١٤	يستخدم أستاذ الرياضيات طريقة واحدة في التدريس تبعث على الملل	٢,٨٤	١,٥٧	متوسطة
٥	١٧	لا يعطي أستاذ الرياضيات الوقت الكافي للطلاب للتفكير أثناء الحل	٢,٦٣	١,٥٥	متوسطة
٦	١٥	يهمل أستاذ المادة الطلاب المتعثرين في الرياضيات	٢,٤٠	١,٥١	ضعيفة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
٧	١٣	**لا يبذل أستاذ الرياضيات مجهوداً كافياً لشرح المادة**	٢,٢٤	١,٤٦	**ضعيفة**
٨	١٩	**أستاذ الرياضيات غير ملتزم بالساعات المكتبية**	١,٧٥	١,٢٢	**ضعيفة جداً**
محور معلم الرياضيات وأساليبه التدريسية			٢,٦٦	٠,٩٩	**متوسطة**

يتبين من الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها على محور معلم الرياضيات وأساليبه التدريسية تراوحت بين (١,٧٥ - ٣,٣٩)، وأن الفقرة رقم (١٨) والتي نصت على **(يهتم أستاذ الرياضيات بتلقين موضوعات المقرر)** جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٩)، وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة، وأن الفقرة رقم (٢٠) والتي نصت على **(قلما يستخدم أستاذ الرياضيات أسلوب التحفيز مع الطلاب)** جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٧)، وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة، وأن الفقرة رقم (١٦) والتي نصت على **(لايستخدم أستاذ الرياضيات وسائل تعليمية في تدريس المقرر)** جاءت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٦)، وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة، وأن الفقرة رقم (١٤) والتي نصت على **(يستخدم أستاذ الرياضيات طريقة واحدة في التدريس تبعث على الملل)** جاءت بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٤)، وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة، وأن الفقرة رقم (١٧) والتي نصت على **(لا يعطي أستاذ الرياضيات الوقت الكافي للطلاب للتفكير أثناء الحل)** جاءت بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٣)، وهو يقابل

التقدير بدرجة متوسطة، وأن الفقرة رقم (١٥) والتي نصت على (**يهمل أستاذ المادة الطلبة المتعثرين في الرياضيات**) جاءت بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٠)، وهو يقابل التقدير بدرجة ضعيفة، وأن الفقرة رقم (١٣) والتي نصت على (**لا يبذل أستاذ الرياضيات مجهوداً كافياً لشرح المادة**) جاءت بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٤)، وهو يقابل التقدير بدرجة ضعيفة، وجاءت الفقرة رقم (١٩) والتي نصت على أنه (**أستاذ الرياضيات غير ملتزم بالساعات المكتبية**) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (١.٧٥)، وهو يقابل التقدير بدرجة ضعيفة جداً.

ويتضح من النتائج السابقة أن أهم أسباب معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها بمحور معلم الرياضيات وأساليبه التدريسية هي اهتمام أستاذ الرياضيات بتلقين موضوعات الرياضيات، واستخدامه لطريقة واحدة في التدريس تبعث على الملل، وأنه لا يعطي الوقت الكافي للطلاب للتفكير أثناء الحل، وتفسير ذلك يعود لطول المقرر والذي لا يتناسب مع عدد المحاضرات وتكرار توقف الدراسة أثناء الاختبارات القصيرة والنصفية، وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة العريمي (٢٠٠٧) ودراسة (عشا والبقيعي والعبسي، ٢٠١٤) ودراسة الهباش (٢٠١٤) ودراسة القضاة (٢٠١٥) من أن اتباع معلم الرياضيات لطريقة واحدة في التدريس من معوقات تعليم وتعلم الرياضيات، كما أظهرت النتائج أن أستاذ الرياضيات قلما يستخدم أسلوب التحفيز مع الطلاب ولايستخدم وسائل تعليمية في تدريس المقرر، مما يدل على حاجة بعض المعلمين لمزيد من التدريب فيما يخص مراعاة الفروق الفردية واستخدام أساليب التحفيز والدافعية واستخدام وإعداد الوسائل التعليمية،

وقد أظهرت النتائج رفض الطلاب وجود إهمال من أستاذ المادة للطلاب المتعثرين في الرياضيات أو أنه لا يبذل جهداً كافياً في شرح المادة، أو أنه غير ملتزم بالساعات المكتبية ؛ مما يشير إلى حرص أساتذة الرياضيات بالبرامج التحضيرية وكفاءتهم والتزامهم.

٢- عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة البحث : والذي نصه " **ما معوقات تعليم وتعلم الرياضيات بالبرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أساتذة الرياضيات ؟ " ومناقشتها.**

وفيما يتعلق باستجابات أساتذة وأستاذات الرياضيات عينة البحث لمفردات الاستبانة، **يوضح الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرفات المعيارية لتقديرات أساتذة وأستاذات الرياضيات لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها ؛ مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن=٢٦)**

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	٨	تعثر الطلاب في الرياضيات لتأجيلهم استذكارها لقرب الاختبارات	٤,٥٤	٠,٥٨	كبيرة جداً
٢	١	يفتقر الطلاب لأساسيات علم الرياضيات	٤,٣٥	٠,٦٩	كبيرة جداً
٣	٤	لا يبذل الطلاب جهداً كافياً في دراسة الرياضيات	٤,٢٣	٠,٧١	كبيرة جداً
٤	١٤	اكتساب بعض الطلاب لاتجاهات سلبية نحو دراسة الرياضيات بالمراحل قبل الجامعية	٤,٢٣	٠,٨٦	كبيرة جداً
٥	١٥	بعض القاعات الدراسية غير مناسبة للعدد الكبير من الطلاب	٤,١٢	٠,٩٥	كبيرة
٦	٧	اعتماد بعض الطلاب على الدروس الخصوصية قلل من اهتمامهم بالمحاضرات الصفية	٤,٠٤	٠,٨٧	كبيرة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
٧	٥	ضعف مستوى اللغة الإنجليزية لدى الطلاب قبل التحاقهم بالجامعة	٤.٠٠	٠.٨٥	كبيرة
٨	١٣	حجم كتاب الرياضيات يخيف الطالب	٤.٠٠	١.٠٢	كبيرة
٩	٣	تعود الطلاب على الحفظ دون الفهم	٣.٩٢	٠.٨٠	كبيرة
١٠	٦	يؤثر الغياب الجماعي للطلاب على تحصيلهم للرياضيات	٣.٩٢	٠.٩٣	كبيرة
١١	١٢	لا يتاح لأستاذ الرياضيات الوقت الكافي للمراجعات	٣.٧٧	١.١١	كبيرة
١٢	٢	لا يخضع الطلاب لاختبار قياس مستوى بالرياضيات قبل دخولهم للمسار	٣.٦٩	١.٢٦	كبيرة
١٣	١٠	انشغال بعض الطلاب بالكتابة أثناء الشرح يقلل من فهمهم لموضوع المحاضرة	٣.٥٠	١.٢١	كبيرة
١٤	١١	عدد المحاضرات لا يتناسب مع طول المقرر الدراسي	٣.١٩	١.٣٩	متوسطة
١٥	٩	اعتماد بعض أساتذة الرياضيات على طريقة واحدة في التدريس تسبب في ضعف اهتمام الطلاب بدراستها	٢.٩٢	٠.٩٨	متوسطة
الأداة ككل			٣.٨٩	٠.٥٣	كبيرة

يتبين من الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث من أساتذة وأستاذات الرياضيات لأسباب معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها تراوحت بين (٢.٩٢- ٤.٥٤)، وأن الفقرة رقم (٨) والتي نصت على (**تعثر الطلاب في الرياضيات لتأجيلهم استذكارها لقرب الاختبارات**) جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤.٥٤)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة جداً، وأن الفقرة رقم (١) والتي نصت على (**يفتقر الطلاب لأساسيات علم الرياضيات**) جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٥)، وهو

يقابل التقدير بدرجة كبيرة جداً، وأن الفقرة رقم (٤) والتي نصت على (**لا يبذل الطلاب جهداً كافياً في دراسة الرياضيات**) جاءت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٣)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة جداً، وأن الفقرة رقم (١٤) والتي نصت على (**اكتساب بعض الطلاب لاتجاهات سلبية نحو دراسة الرياضيات بالمراحل قبل الجامعية**) جاءت بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٣)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة جداً، وأن الفقرة رقم (١٥) والتي نصت على (**بعض القاعات الدراسية غير مناسبة للعدد الكبير من الطلاب**) جاءت بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٢)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (٧) والتي نصت على (**اعتماد بعض الطلاب على الدروس الخصوصية قلل من اهتمامهم بالمحاضرات الصفية**) جاءت بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٤)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (٥) والتي نصت على (**ضعف مستوى اللغة الإنجليزية لدى الطلاب قبل التحاقهم بالجامعة**) جاءت بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٠)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (١٣) والتي نصت على (**حجم كتاب الرياضيات يخيف الطالب**) جاءت بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٠)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (٣) والتي نصت على (**تعود الطلاب على الحفظ دون الفهم**) جاءت بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٢)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (٦) والتي نصت على (**يؤثر الغياب الجماعي للطلاب على تحصيلهم للرياضيات**) جاءت بالمرتبة العاشرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٢)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (١٢) والتي

نصت على (**لا يتاح لأستاذ الرياضيات الوقت الكافي للمراجعات**) جاءت بالمرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٧)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (٢) والتي نصت على (**لا يخضع الطلاب لاختبار قياس مستوى بالرياضيات قبل دخولهم للمسار**) جاءت بالمرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٩)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (١٠) والتي نصت على (**انشغال بعض الطلاب بالكتابة أثناء الشرح يقلل من فهمهم لموضوع المحاضرة**) جاءت بالمرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٠)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، وأن الفقرة رقم (١١) والتي نصت على (**عدد المحاضرات لا يتناسب مع طول المقرر الدراسي**) جاءت بالمرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي بلغ (٣.١٩)، وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة رقم (٩) والتي نصت على (**اعتماد بعض أساتذة الرياضيات على طريقة واحدة في التدريس تسبب في ضعف اهتمام الطلبة بدراستها**) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٩٢)، وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة.

ويتضح من النتائج السابقة أن معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها من وجهة نظر أساتذة وأستاذات الرياضيات والتي جاءت بدرجة كبيرة جداً وبدرجة كبيرة تعود لمجموعة من الأسباب، أهمها: تأجيل الطلاب الاستذكار لقرب موعد الاختبارات، وافتقارهم لأساسيات علم الرياضيات، وارتفاع أعداد الطلاب بالقاعات الدراسية، وضعف مستوى اللغة الانجليزية لدى الطلاب وعدم بذلهم للجهد الكافي في دراسة الرياضيات، واكتساب بعضهم لاتجاهات سلبية نحو دراسة الرياضيات بالمراحل قبل الجامعية، واعتماد بعض

الطلاب على الدروس الخصوصية الذي قلل من متابعتهم لمحاضراتهم الصفية، وحجم كتاب الرياضيات الذي يخيف الطالب، والغياب الجماعي للطلاب، وانشغال بعض الطلاب بالكتابة أثناء الشرح، وقلة عدد المحاضرات بالنسبة لطول المقرر، وعدم توفر الوقت الكافي للمراجعات، وعدم خضوع الطلاب لاختبار قياس مستوى بالرياضيات قبل التحاقهم بالمسار.

ويتضح مما سبق أن هناك عوامل تعود إلى الطلاب وتأجيلهم استذكار موضوعات الرياضيات لقرب موعد الاختبار، وعدم بذلهم الجهد الكافي في دراستهم للرياضيات واعتماد بعضهم على الدروس الخصوصية وافتقارهم لأساسيات علم الرياضيات الضرورية لتعلم المفاهيم الجديدة، وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الهباش (٢٠١٤) ودراسة النذير (٢٠١٤) ودراسة عثمان (٢٠١٦) من أن ضعف التأسيس للمادة بالمرحلة الإبتدائية من أهم المعوقات التي تعوق عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات من وجهة نظر المعلمين، وهناك عوامل تعود لأساليب التقويم واقتصارها على الاختبارات التحريرية وكثرة عددها بالفصل الدراسي (اختباران نصفيان، ٤ اختبارات قصيرة، واختبار نهائي) مما يجعل الطلاب يهتمون باجتياز الاختبار أكثر من اكتساب مهارات المادة وتفهم موضوعاتها، فينشغل بعضهم بالكتابة أثناء شرح المعلم ويعتمد بعضهم على الحفظ دون الفهم، وهناك عوامل تعود لبيئة التعلم كارتفاع أعداد الطلاب بالقاعات الدراسية (أكثر من ٥٥ طالب) وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحربي والمعثم (٢٠١٣) ودراسة الهباش (٢٠١٤) من أن الأعداد الكبيرة من الطلاب بالقاعة الدراسية من معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها، وهناك عوامل تعود لكتاب الرياضيات

وحجمه الكبير (٥٣٥ صفحة)، الذي يخيف الطلاب فيجعلهم يتجنبون مذاكرة المقرر من الكتاب، وكثرة عدد الدروس المقررة مما يتعذر معه إجراء المراجعات، وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة عبد العزيز (٢٠٠٥) ودراسة العريمي (٢٠٠٧) من أن حجم الكتاب وكثافة المادة التعليمية وكثرة عدد الدروس المقررة من معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها من وجهة نظر المعلمين، وهناك عوامل تعود لطبيعة الرياضيات التراكمية وكونها سلسلة من الخبرات تنمو من الخبرات السابقة لها، وتؤدي إلى الخبرات اللاحقة، مما يجعل من الغياب المتكرر للطالب عائقاً أمام تعلمه للرياضيات، بالإضافة لعوامل تعود لمعلم الرياضيات واعتماده على طريقة واحدة في التدريس تبعث على الملل وتتسبب في ضعف اهتمام الطلاب بدراسة الرياضيات، مما يكسبهم اتجاهات سلبية نحو المادة، وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة النجار (٢٠٠٩) ودراسة الهباش (٢٠١٤) من أن تركيز المعلم على أسلوب التلقين واتباع الطرق التقليدية في التدريس وضعف إعداده من معوقات تعليم وتعلم الرياضيات.

واختلفت آراء الأساتذة والأستاذات مع آراء الطلاب حول بعض الأسباب التي تعود للطلاب، مثل عدم بذل الطلاب جهداً كافياً في دراسة الرياضيات؛ حيث جاء تقدير الأساتذة والأستاذات بدرجة كبيرة جداً بينما جاء تقدير الطلاب بدرجة ضعيفة، وتعود الطلاب على الحفظ دون الفهم؛ حيث جاء تقدير الأساتذة والأستاذات بدرجة كبيرة بينما جاء تقدير الطلاب بدرجة ضعيفة ويتفق الباحث مع رأي الأساتذة والاستاذات في أن الطلاب لا يبذلون جهداً كبيراً في دراسة الرياضيات ويلجأون للحفظ دون الفهم لكثرة

المـواد الـتي يدرسـونها وانـشغالهم بهـا ، ولقـصر الوقـت المخـصص لدراسـة الرياضـيات وكثـرة عـدد الاختبـارات التحريريـة خـلال الفـصل الدراسـي والأعتمـاد علـى الاختبـارات التحريريـة بنـسبة كـبيرة (٩٦٪) في تقيـيم أداء الطلاب.

٣- عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة البحث : والـذي نصه " **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة (α = ٠,٠٥) في تقديرات الطـلاب عينـة البحـث لمعوقـات تعليـم وتعلـم الرياضـيات يعـزي لمتغير الجنس ؟ ومناقشتها.**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـة واختبـار " ت " للكـشف عـن الفـروق في أسـباب معوقـات تعلـيم الرياضيات وتعلمها تعزي لمتغير جنس الطلاب والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣) نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين تقديرات الطلاب لأسباب معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها حسب متغير الجنس.

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	الدلالة الاحصائية
محور طبيعة الرياضيات	ذكر	١٥٥	٣,٧٧	٠,٦٢	- ٠,٦٠٢	٠,٥٤٨
	انثى	٥٢	٣,٨٣	٠,٥٣		
محور الطالب	ذكر	١٥٥	٣,١١	٠,٨٥	٢,٨٧	❖٠,٠٠٥
	انثى	٥٢	٢,٧٣	٠,٦٩		
محور معلم الرياضيات	ذكر	١٥٥	٢,٤٩	٠,٩٧	- ٤,٤٠٢	❖٠,٠٠٠
	انثى	٥٢	٣,١٦	٠,٩١		
محور بيئة التعلم	ذكر	١٥٥	٣,٤٢	١,١٠	٢,٤١	٠,١٧
	انثى	٥٢	٢,٩٩	١,١٢		

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
محور كتاب الرياضيات	ذكر	١٥٥	٣.٧٠	٠.٩٣	٠.٦٠٦	٠.٥٤٥
	انثى	٥٢	٣.٦١	٠.٨٣		
محور أساليب التقويم	ذكر	١٥٥	٣.٧٦	٠.٨٠	- ٣.١٨٦	❖٠.٠٠٢
	انثى	٥٢	٤.١٥	٠.٦٥		

ويتضح من الجدول (١٣) بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) في تقديرات الطلاب لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها تعزي لمتغير الجنس على مفردات محاور طبيعة مادة الرياضيات وبيئة التعلم وكتاب الرياضيات، بينما جاءت تقديرات الطلاب بباقي المحاور دالة إحصائياً ولصالح الطلاب على مفردات محور الطالب ولصالح الطالبات على مفردات محور معلم الرياضيات وأساليب التقويم.

وقد يعزى عدم الاختلاف في تقديرات الذكور والإناث على مفردات محاور طبيعة مادة الرياضيات وبيئة التعلم وكتاب الرياضيات إلى أن طبيعة مادة الرياضيات لا اختلاف عليها، وأن كلا الجنسين يستخدمون نفس الكتاب في تعلم الرياضيات ويدرسون بنفس البيئة التعليمية، وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العريمي (٢٠٠٧) ودراسة الأبرط (٢٠٠٧) ودراسة القضاة (٢٠١٥) حول عدم وجود وجود فروق بين تقديرات الطلاب تعزي لمتغير الجنس، وقد يعزي الاختلاف على محوري معلم الرياضيات وأساليب التقويم لاختلاف القائمين على التدريس وأساليبهم التدريسية واختلاف أساليب التقويم ومواعيده، وقد يعزي الاختلاف على محور

الطالب إلى اختلاف مدركات الطلاب للمشكلات المتعلقة بهم كمتعلمين للرياضيات وللفروق الفردية بين الطلاب.

٤- عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع من أسئلة البحث : والذي نصه " **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تقديرات أساتذة الرياضيات عينة البحث لمعوقات تعليم وتعلم الرياضيات يعزي لمتغيري (الجنس، المؤهل العلمي) ؟ ومناقشتها.**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان – ويتني " Mann-Whitney" للكشف عن الفروق في معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها تعزي لمتغير جنس أساتذة الرياضيات أو مؤهلهم العلمي والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) نتائج اختبار " مان- ويتني " لإيجاد الفروق بين تقديرات أساتذة وأستاذات الرياضيات لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها بحسب الجنس والمؤهل العلمي.

المتغير	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان- ويتني	قيمة "Z"	الدلالة الاحصائية
الجنس	ذكر	١٨	١٥,٠٠	٢٧٠,٠٠	٤٥,٠٠٠	-١,٥٠٣	٠,١٣٣
	أنثى	٨	١٠,١٣	٨١,٠٠			
	المجموع	٢٦					
المؤهل العلمي	دكتوراه	٢	٢١,٢٥	٤٢,٥٠	٨,٥٠٠	-١,٤٩٤	٠,١٣٥
	ماجستير	٢٤	١٢,٨٥	٣٠٨,٥٠			
	المجموع	٢٦					

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات أساتذة وأستاذات الرياضيات

لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها تعزي لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي ؛ وذلك لانتمائهم لبيئة اجتماعية واحدة ذات ثقافة واحدة، ولأنهم يعملون بمجال عمل واحد هو التدريس الجامعي، ويدرسون مقرراً واحداً هو مقرر الرياضيات ؛ وإن اختلفت موضوعات ذلك المقرر، ولا يعد اختلاف المؤهل العلمي (دكتوراه، ماجستير) ذا تأثير كبير في الفروق بين تقديرات أساتذة الرياضيات نظراً لوجود اهتمامات مشتركة وثوابت في تدريس نفس المادة، وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة العريمي (٢٠٠٧) ودراسة نجم وموهنى (Nejem & Muhanna, 2013) ودراسة القضاة (٢٠١٥) حول عدم وجود وجود فروق بين تقديرات أساتذة الرياضيات تعزي لمتغير الجنس، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة عثمان (٢٠١٦) حول وجود فروق تعزي للمؤهل العلمي، ولصالح الدراسات العليا.

* * *

ملخص نتائج البحث :

توصل البحث الحالي لعدد من النتائج يجملها الباحث فيما يلي :

معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها بالبرامج التحضيرية بناءً على الأسباب التي حازت على تقديرات كبيرة جداً وكبيرة من وجهة نظر الطلاب.

بالنسبة للأسباب المتعلقة بالمحور الأول (طبيعة مادة الرياضيات) :

تتطلب دراسة الرياضيات من الطالب الإنتظام في الحضور، يحتاج مقرر الرياضيات للكتابة الكثيرة بالدفاتر، يغلب على الرياضيات الأسئلة والتمارين، لا ترتبط دروس الرياضيات بحياة الطالب الواقعية، يصعب علي الطالب فهم الرياضيات دون مساعدة.

بالنسبة للأسباب المتعلقة بالمحور الثاني (الطالب) :

أذاكر دروس الرياضيات عندما يقترب موعد الاختبار، أفتقد إلى المعلومات السابقة الضرورية لدراسة الرياضيات.

بالنسبة للأسباب المتعلقة بالمحور الثالث (معلم الرياضيات وأساليبه التدريسية) :

يهتم أستاذ الرياضيات بتلقين موضوعات المقرر.

بالنسبة للأسباب المتعلقة بالمحور الرابع (بيئة التعلم) :

كثرة أعداد الطلاب بقاعة الرياضيات يقلل من تركيزي في تعلمها، لا يتوفر جهاز حاسب آلي بقاعتي الدراسية.

بالنسبة للأسباب المتعلقة بالمحور الخامس (كتاب الرياضيات) :

أسلوب عرض الموضوعات بكتاب الرياضيات غير مشوق، كتاب الرياضيات لا يوضح أهمية المقرر بالحياة، حجم كتاب الرياضيات يخيف الطالب، يفتقر كتاب الرياضيات لترابط موضوعاته.

بالنسبة للأسباب المتعلقة بالمحور السادس (أساليب التقويم) :

يشعر الطالب بالقلق كلما أقترب موعد اختبار للرياضيات، يصعب على الطالب معرفة أخطائه باختبارات الرياضيات، عدم كفاية الوقت المخصص للإجابة على أسئلة اختبار الرياضيات.

وقد اتفقت آراء أساتذة وأستاذات الرياضيات مع آراء الطلاب في معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها وخاصة التي تتعلق بمحاور طبيعة مادة الرياضيات وأساليب التقويم وكتاب الرياضيات وبيئة التعلم ومعلم الرياضيات واختلفا حول مدى الجهد الذي يبذله الطلاب في تعلم الرياضيات وتعود الطلاب على الحفظ دون الفهم.

وتوصل البحث لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تقديرات الطلاب لأسباب معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها تعزي لمتغير الجنس على مفردات محور طبيعة مادة الرياضيات ومحور بيئة التعلم ومحور كتاب الرياضيات، بينما جاءت تقديرات الطلاب بباقي المحاور دالة إحصائياً، لصالح الطلاب بمحور الطالب، ولصالح الطالبات بمحوري معلم الرياضيات وأساليب التقويم.

كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات أساتذة الرياضيات وأستاذاتها لمعوقات تعليم الرياضيات وتعلمها تعزي لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي.

تعقيب على نتائج البحث

بالرغم من اتفاق عينة البحث من الطلاب وأساتذة الرياضيات على وجود معوقات تعوق تعليم الرياضيات وتعلمها بالبرامج التحضيرية، إلا أن هناك جهوداً كبيرةً ومستمرةً لمواجهة تلك المعوقات والقضاء عليها، ومن ذلك ما قامت به عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من افتتاح عيادة الرياضيات Math Clinic لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في التغلب على تلك الصعوبات ورفع المستوى التحصيلي لهم بمقرر الرياضيات، وما قامت به من إعداد قاموس مختصر للكلمات الشائعة بمقرر الرياضيات باللغة العربية لمساعدة الطلاب في حل التمارين وأسئلة الاختبارات وما تقدمه من محاضرات نموذجية للطلاب وورش عمل لتبادل الخبرات والنقاشات بين المعلمين.

خامساً: توصيات وبحوث مقترحة:

أ) توصيات البحث: في ضوء البحث الحالي وحدوده ونتائجه يوصي الباحث بما يلي:

١) الاهتمام بموضوع معوقات تعليم الرياضيات وتعلمها وأسبابها والإفادة من آراء الخبراء في الرياضيات وطرق تدريسها والمتخصصين في العلوم النفسية والتربوية حول طرق علاج هذه المشكلات.

٢) تظافر جهود وزارة التعليم والجامعات والمعلمين للتغلب على هذه المعوقات.

٣) التأكيد على تعلم أساسيات الرياضيات لدى الطلاب في مراحلهم الأولى.

٤) التنويع في أساليب واستراتيجيات التقويم، كملفات الانجاز ومهام الأداء والاختبارات القصيرة اليومية والمشروعات وعدم الإعتماد كلية على الاختبارات التحريرية.

٥) النظر في تطوير كتاب الرياضيات المقرر على طلاب مسار العلوم التطبيقية بالبرامج التحضيرية.

ب) بحوث مقترحة : استكمالاً للبحث الحالي وامتداداً له يقترح إجراء البحوث الأتية :

١) دراسة معوقات تعليم وتعلم الرياضيات بالسنوات التحضيرية بالجامعات السعودية.

٢) دراسة فاعلية برنامج علاجي مقترح لصعوبات تعلم الرياضيات بالسنوات التحضيرية بالجامعات السعودية.

* * *

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- الأبرط، محمد (٢٠٠٧).**معيقات تعلم الرياضيات للمرحلة الثانوية في مدينة ذمار باليمن كما يراها الطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ال البيت، المفرق، الأردن.
- ابن منظور، أبو الفضل (٢٠٠٩). **لسان العرب**، ج١٠، بيروت: دار صادر.
- أبو زينة، فريد (٢٠٠٣). **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها**، الكويت، العين، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.
- أبوستة، فريال (٢٠٠٥). مشكلات تعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية كما يدركها الطلاب وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الرياضيات، **مجلة كلية التربية بدمياط**، جامعة المنصورة، ص ص ٣- ٧٧.
- الأمين، إسماعيل (٢٠٠١) .**طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات** . القاهرة :دار الفكر العربي.
- بركات، زياد وحرز الله، حسام (٢٠١٠). أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم، **ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول لمديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل** بعنوان" التعليم المدرسي في فلسطين: استجابة الحاضر واستشراف المستقبل"، ١٦- ٢٠١٠/٥/١٧، ص ص.١- ٢٤.
- البشر، فاطمة (٢٠١٧). تطوير آليات التكامل الإداري والأكاديمي بين عمادة البرامج التحضيرية والأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية**، الرياض يومي ٩- ١٠ /٦/ ١٤٣٨هـ، ص ص.٣٠١- ٣٥٨.

- الحربي، محمد والمعثم، خالد (٢٠١٣). مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفيهم التربويين، **مجلة العلوم التربوية**، العدد (٢٥)، الجزء (٢)، ص ص. ٢٦٣- ٣٠١.
- الداود، منيرة (٢٠١٧). تطوير إدارة البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، السجل العلمي **للمؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية** في الجامعات السعودية، الرياض ٨- ٩/ ٣/ ٢٠١٧، المجلد الثالث، ص ص. ١١٥- ١٧٤.
- زمزمي، عبد الهادي (٢٠١٤). **المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة أم القرى**، رسالة ماجستير غير منشورة بقسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- السجل الوطني للتعليم العالي.(٢٠١٢ـ). **المجلد الثالث، الإصدار الثاني**، وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.
- سعادة، جودت (٢٠١٤). **تدريس مهارات التفكير**، عمان :دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعد، أمل (٢٠٠٥). **برنامج مقترح في الهندسة الكسورية باستخدام الكمبيوتر للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراة غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- سلامة، حسن (٢٠٠٥). **اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات**، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.
- صالح، ماجدة (٢٠١٥). **تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الأسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- عبد العزيز، أسامة (٢٠٠٥). معوقات تدريس الرياضيات للبنين والبنات في الصف الثاني المتوسط، **مجلة جامعة طيبة: العلوم التربوية**، السنة الأولى، العدد ١، ص ص. ١- ٤٦.

- عثمان، حنين (٢٠١٦). **المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية لمادة الرياضيات وعلاقتها بالروح المعنوية لهم من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والمناهج التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- العريمي، هاشل (٢٠٠٧). **صعوبات تنفيذ عمليتي تعلم وتعليم مادة الرياضيات في الصف الحادي عشر من المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.
- عزيز، مجدي (٢٠٠٩). **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، القاهرة: عالم الكتب.
- عشا، انتصار والبقيعي، نافز والعبسي، محمد (٢٠١٤). مستوى صعوبات تعلم الرياضيات من وجهة نظر طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية والآداب (الأونروا) واقتراحاتهم لمعالجتها، **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**، المجلد ٩، العدد ٢، ص ص. ٢١٥- ٢٢٩.
- القضاة، أحمد (٢٠١٥). معوقات تعلم الرياضيات للمرحلة الأساسية في البادية الشمالية الشرقية في الأردن من وجهة نظر الطلبة، **الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية**، قسم العلوم الإجتماعية، العدد ١٤، ص ص. ٣٣- ٤٣.
- قوارح، محمد (٢٠١٣). العوامل المؤدية إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي دراسة استكشافية من منظور عينة من الطلبة الجامعيين، **مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية**، العدد الحادي عشر، جوان، ٢٠١٣، ص ص. ١١٥- ١٢٧.
- الكبيسي، عبد الواحد وعواد، تحرير (٢٠١٥). **رؤى في تعليم الرياضيات في إطار تقديم نفسها**، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- النجار، أنور (٢٠٠٩). **معيقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والمشرفين التربويين في المملكة العربية**

السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- النذير، محمد (٢٠١٤). مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات في دول الخليج العربي وحلولها مع إشارة خاصة للمملكة العربية السعودية، **مؤتمر الجمعية السعودية للعلوم الرياضية"جسر" الرابع** حول تعليم الرياضيات وتعلمها في التعليم العام"بحوث وتجارب متميزة"، ٢٧- ١٤٣٥/١٢/٢٩هـ، ص. ١-٢٤.
- الهباش، عبد الله (٢٠١٤). **معوقات تعلم الرياضيات ووضع تصور مقترح للتغلب عليها لدى طلبة الصف الحادي عشر /علوم إنسانية بمحافظة خان يونس** .رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، الأردن.
- الهويدي، زيد (٢٠١٠). **أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات**، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة.

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- Bryant, D., Bryant, B., & Hammill (2000). Characteristic Behaiors of Students with LD who have Teacher-Identified with Math Weaknesses, Journal of Learning Disabilities, pp. 167-199.
- Dednam, A. (2011). Difficulties in mathematics: mathematical Literacy and numeracy, InE.
- Gezahegn, Y. (2007). Barriers to Teaching and Learning Mathematics in Grade four, a thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of Philosophy in special needs education, faculty of Education, University of Oslo, Norway.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000).Principles and Standards for School Mathematics, Reston, VA: Author.
- Nejem, K. & Muhanna, W. (2013). Obstacles of teaching Mathematics faced by the class teachers in Jordan, Educational Research and Reviews, Vol. 8(19) pp. 1810-1816.
- Steenbrugge, H., Valcke, M. & Desoete, A. (2010). Mathematics learning difficults in primary education: teachers, professional knowledge and the use of commercially available learning packages, Educational Studies, February 2010, pp.1-21.
- ersity.

* * *

first Educational Conference of the Directorate of Education in Hebron Governorate entitled "School Education in Palestine: Present Response and Future Observation", 16-17 / 5 /2010, pp. 1-24.
- Dawd, M. (2017). Development of the Management of Preparatory Programs at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in the light of Vision 2030 (in Arabic). Scientific Record of Second National Conference for the Preparatory Year in Saudi Universities, Riyadh 8-9 / 3/2017, vol. III, pp.115-174.
- Habash, A. (2014). Obstacles to Learning Mathematics and a Proposed Scenario for Overcoming them among 11th Graders Human Sciences in Khan Younis Governorate (in Arabic). Unpublished MA, Islamic University, Gaza, Jordan.
- Huwaidi, Z. (2010). Methods and Strategies of Teaching Mathematics (in Arabic). Dar Al Kitab Al Jamiee, Al Ain, United Arab Emirates.
- Ibn Manzoor, A. (2009). Lesan Al Arab (in Arabic). Beirut: Dar Sader.
- Kawareh, M. (2013). Factors Leading to Low Level of Academic Achievement: an Exploratory Study from the Perspective of a Sample of University Students (in Arabic). Journal of Humanities and Social Sciences, No. 11, June, 2013, pp. 115-127.
- Kubaisi, A. & Awad, T. (2015). Visions in Teaching Mathematics within the Framework of Presenting Itself (in Arabic). Dar Al Easaar Al Elmiee for Publishing and Distribution, First Edition.
- Najjar, A. (2009). Obstacles to Teaching and Learning Mathematics in Secondary Stage from the Perspective of Students, Teachers and Educational Supervisors in Saudi Arabia (in Arabic).unpublished Master Thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.
- National Register of Higher Education (2012). Volume III (in Arabic). Second Edition, Ministry of Higher Education, Kingdom of Saudi Arabia.
- Othman, H. (2016). The Problems faced by the Teachers of the Secondary Stage of Mathematics and their Relationship to Morale from their Point of View (in Arabic).unpublished Master Thesis, Department of Management and Educational Curricula, Faculty of Educational Sciences, Middle East University.
- Saad, A. (2005). A Proposed Program in Computer Engineering using Computer for High School Students (in Arabic).unpublished PhD Thesis, Department of Curriculum and Instruction, Girls College of Arts, Science and Education, Ain Shams University.
- Saadah, G. (2014). Teaching Thinking Skills (in Arabic). Amman: Dar Al Shorouk Publishing & Distribution.
- Salamh, H. (2005). Modern Trends in Teaching Mathematics (in Arabic). Cairo, Dar Al Fajr Publishing and Distribution.
- Saleh, M. (2015). Teaching Mathematics between Theory and Practice (in Arabic).Dar Al - Maarefah Aljamaih for Printing, Publishing and Distribution, Alexandria, Egypt.
- Zamzami, A. (2014). Administrative Problems Facing Students of the Preparatory Year at Umm Al-Qura University (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

❊ ❊ ❊

List of References:

- Abdul Aziz, O. (2005). Obstacles to Teaching Mathematics for Boys and Girls in the Second Preparatory Grade. Taibah University Journal: Educational Sciences, First Year, Issue 1, pp. 1-46.
- Abu Sitta, F. (2005). Problems of Learning Mathematics in the Secondary Stage as perceived by Students and their Relation to their attitudes towards Mathematics (in Arabic). Journal of the Faculty of Education Damietta, Mansoura University, pp.3-77.
- Abu Zeina, F. (2003). Curriculum and Teaching Mathematics (in Arabic). Kuwait, Al Ain, Al Falah Library for Publishing and Distribution, Second Edition.
- Al-Abrat, M. (2007). Learning Disabilities for Secondary School in Dhamar, Yemen, as seen by Students, unpublished Master Thesis (in Arabic). Al-Bayt University, Mafraq, Jordan.
- ALamin, I. (2001). Methods of Teaching Mathematics Theories and Applications (in Arabic). Cairo: Dar Al Fikr Al Araby.
- AL-Bsher, F. (2017). Development of Mechanisms of Administrative and Academic Integration between the Deanship of Preparatory Programs and the Scientific Sections of Imam Muhammad bin Saud Islamic University (in Arabic), Second National Conference for the Preparatory Year in Saudi Universities, Riyadh on 9-10 / 6 / 1438H, pp. 301-358.
- Al-Harbi, M. & Al-Maatham, K. (2013). Problems of Junior Mathematics Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia from the Perspective of their Educational Supervisors, Journal of Educational Sciences, No. (25), part (2), pp. 263-301.
- Al-Nazir, M. (2014). Problems of Teaching and Learning Mathematics in the Gulf Countries and their Solutions with a Special Reference to Saudi Arabia (in Arabic). Fourth Conference of Saudi Society for Mathematical Sciences' "Jesr" on Teaching and Learning Mathematics in General Education "Distinct Research and Experiences ", 27-29 / 12/1435 H., pp. 1-24.
- Alqudah, A. (2015). Obstacles to Learning Mathematics for Basic Stage in North Eastern Desert in Jordan from the Perspective of Students (in Arabic). Academy of Social and Human Studies, Department of Social Sciences, No. 14, pp. 33-33.
- Arimi, H. (2007). Difficulties in Implementing the Processes of Learning and Teaching Mathematics in Grade Eleven of the Secondary Stage from the Perspective of Students and Teachers (in Arabic).unpublished Master Thesis, University of Aden, Yemen.
- Asha, T., Al-Baqi'i, N. & Al-Absi, M. (2014). The Level of Difficulties in Learning Mathematics from the Point of View of Practical Education Students in the Faculty of Educational Sciences and Arts (UNRWA) and their Suggestions for Addressing them (in Arabic).Taiba University Journal of Educational Sciences, Volume 9, No. 2, pp. 215-229.
- Aziz, M. (2009). Dictionary of Teaching and Learning Concepts Terminology (in Arabic). Cairo: World of Books.
- Barakat, Z. & Harezullah, H. (2010). Reasons for Low Level Achievement in Mathematics among Students in the Basic Stage from the Point of View of Teachers in Tulkarm Governorate (in Arabic). Paper presented to the

Obstacles of Learning Mathematics in Preparatory Programs from the Point of View of the Students and their Professors at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Dr. Yasser Farouk Muhammad Khalil
Department of Curricula and Methods College of Education
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This research aimed to identify the obstacles of learning mathematics from the point of view of the students and their professors at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. The researcher used the descriptive survey approach and set up two questionnaires, the first for students (33 items) which were distributed among 6 axes (Nature of Mathematics, the Student, Math Teacher, Learning Environment, Maths Book, Evaluation) and the second (15 items) which measures the views of mathematics professors. The sample consisted of (207) students studying the math course for the second time and (26) professors. The results showed that the highest axes of obstacles are: Evaluation, Nature of Mathematics, Maths Book, Learning Environment, the Student, and finally the Math teacher. The study found that there were no statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the students' estimates due to the variable-gender of vocabulary axis of Mathematics Nature, Learning Environment, Maths Book, and there were no statistically significant differences between professors' estimates related to gender, educational qualification. It was recommended to combine the efforts to overcome these obstacles, especially with regard to the Maths Book and Evaluation.

Key Words: Obstacles, Learning Mathematics, Preparatory Programs, Applied Science.

واقع الدورات الإلكترونية المفتوحة واسعة النطاق MOOCs في الجامعة السعودية الإلكترونية من وجهة نظر المشاركين

د. عبدالله بن عبدالرحمن بن إبراهيم الرحيمي
عمادة السنة التحضيرية - الجامعة السعودية الإلكترونية

واقع الدورات الإلكترونية المفتوحة واسعة النطاق MOOCs في الجامعة السعودية الإلكترونية من وجهة نظر المشاركين

د. عبدالله بن عبدالرحمن بن إبراهيم الرحيمي
عمادة السنة التحضيرية - الجامعة السعودية الإلكترونية

تاريخ تقديم البحث: ٢٠/ ١/ ١٤٣٩هـ **تاريخ قبول البحث: ٤/ ٦/ ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأسباب التي تشجع المتدربين على الالتحاق في الدورات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق MOOCs، التي قدمتها الجامعة السعودية الالكترونية في المخيم الصيفي الالكتروني ٢٠١٦، والأسباب التي تدفعهم للانسحاب منها، كما تسعى إلى التعرف على تصورات المشاركين حول تلك الدورات وعلاقتها ببعض المتغيرات. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، كما صممت استبانة لجمع البيانات المتعلقة بمشكلة الدراسة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وقد طبقت الاستبانة على (1982) متدربا من الذين التحقوا بواحدة أو أكثر من دورات المخيم الصيفي الالكتروني ٢٠١٦م خلال الفصل الصيفي من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٥. توصلت الدراسة إلى أن أهم الأسباب التي شجعت المتدربين للالتحاق بالدورات هو: الحصول على شهادة معتمدة من الجامعة، ثم تحقيق الفائدة العلمية، ثم سهولة المشاركة والتعلم. أما الأسباب التي دفعت المتدربين للانسحاب من الدورات فأهمها: عدم توفر الوقت، وكثرة المشكلات التقنية، وتعرضهم لظروف خاصة. كما أن التصورات العامة للمتدربين حول الدورات إيجابية، ولم تتأثر تلك التصورات بمتغير الجنس وامتلاك الوظيفة والمؤهل العلمي. في ضوء تلك النتائج تم اقتراح العديد من التوصيات أهمها تشجيع الجامعة السعودية الإلكترونية أن تستمر في المبادرات المتعلقة بتقديم الدورات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق MOOCs بل وتتخذ من التدابير ما يؤدي إلى الزيادة في أعداد تلك الدورات وتنوعها، وزيادة عدد المتدربين.

الكلمات المفتاحية: MOOCs، التعليم المفتوح، نسبة الاحتفاظ

المقدمة:

يزداد الطلب على التعليم يوما بعد يوم، وتزداد أعداد الراغبين في متابعة تعليمهم وتطوير مهاراتهم، وهذه هي النتيجة الطبيعية لما يسمى بالعصر المعرفي، الذي تتوفر فيه المعرفة بكمية كبيرة يسهل الوصول إليها، حيث تتضاعف المعرفة البشرية بصورة مضطردة كلما تقدم الزمن. (Sizemore,1995)

تعد مقررات(MOOCs) من أحدث الاتجاهات في التعليم المفتوح عبر الانترنت، والتي يقدم فيها المحتوى التعليمي كاملا من خلال قنوات الانترنت لمتعلمين من مختلف الأعمار وفي أي مكان في العالم، يتفاوتون في المعارف والثقافات ويتشابهون في الرغبة لتعلم موضوع واحد.

إنها فرصة ممتازة لأولئك الباحثين عن المعرفة والعلم على نطاق واسع حيث تقدم تلك الدورات مجانا من خلال العديد من الجامعات والمؤسسات التعليمية المهتمة. إن الفكرة الأساسية لمقررات MOOCs كما تذكر أماني الجفري (٢٠١٤، Al Jaafreh) هي تقديم تعليم قليل التكلفة وذي جودة عالية.

يذكر الموسى (٢٠١٥) أن التعلم الإلكتروني يعتبر ثاني طريقة للتدريب ذات قيمة بارزة لكونه يوفر ما نسبته (٥٠٪) من تكاليف المدربين في قاعات الدراسة و(٦٠٪) من الوقت المخصص للإعداد للمحاضرات وما نسبته (٩٠٪) من الطاقة مقارنة بالتعليم التقليدي. كما وتشير بعض الدراسات الحديثة مثل دراسة (الزهراني، ٢٠١٤) إلى ضرورة العمل على كل ما يسهم في تطبيق التعليم عن بعد في الجامعات لمواجهة هذه التحديات التي تواجه

التعليم الجامعي، ومن هنا برز مفهوم المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة النطاق MOOCsكحل حديث قائم على فكرة التعلم الإلكتروني عن بعد، حيث تؤكد دراسة كل من(Moe, 2014)، (Bartolomeo, 2015)، أن مقررات MOOCs يمكن اعتبارها حلا لبعض المشاكل التعليمية القائمة.

وعلى الرغم من حداثة فكرة المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة النطاق MOOCs التي ظهرت في عام ٢٠٠٨م، إلا أنها انتشرت بشكل واسع على مستوى العالم، حيث يشير والدروب (Waldrop, 2013) إلى أنه في فترة من العام ٢٠١١ إلى العام ٢٠١٣ تم طرح (٣٢٨) مقررا إلكترونيا مفتوحا من خلال (٦٢) مؤسسة تعليمية متنوعة، انضم إليها (٢.٩) مليون متعلم من (٢٢٠) دولة.

* * *

مشكلة الدراسة:

قامت الجامعة السعودية الإلكترونية بتنفيذ المخيم الصيفي الإلكتروني خلال الفصل الصيفي من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ حيث قدمت مجموعة من الدورات الإلكترونية المفتوحة واسعة النطاق بلغ عددها (١٠) دروات، مدة الواحدة منها أسبوعان، بالإضافة لدورة في اللغة الإنجليزية مدتها ثمانية أسابيع، وهذه هي المبادرة الأولى للجامعة في هذا المجال، ورغم ذلك فقد التحق في هذه الدورات مجموعة كبيرة من المتدربين تجاوز عددهم (١٣٣٠٠٠) متدرب، كما تجاوز عدد الذين أكملوا دوراتهم (٧٧٠٠٠) متدرب أما الذين اجتازوا دوراتهم بنجاح فقد تجاوز عددهم (٣١٠٠٠)، وقد بلغت نسبة المتدربين الذين اجتازوا تلك الدورات مقارنة مع الذين أكملوها ٤١٪، وإذا اعتبرنا أن هذه النسبة تمثل نسبة الاحتفاظ فإن ذلك يدل دلالة واضحة على نجاح تلك الدورات في تحقيق أهدافها وتعطش المواطن السعودي لمثل هذه الدورات رغبة منه في توسيع معارفه وتطوير مهاراته والتقدم في حياته الوظيفية والعملية.

إن أي جهد بشري لا بدّ أن تتوافر فيه نقاط قوة يجب تعزيزها، كما لا بدّ أن تعتريه نقاط ضعف وتحديات لا بدّ من تجاوزها أو الحد منها، وقد كانت هذه الدراسة محاولة لمعرفة نقاط القوة والضعف في تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في تقديم المقررات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق MOOCs، وتتلخص مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على الأسباب التي تشجع المتدربين على الالتحاق في مثل هذه الدورات والأسباب التي تدفعهم لعدم

إكمالها والانسحاب منها، كما تسعى إلى التعرف على تصورات المشاركين حول تلك الدورات وعلاقتها ببعض المتغيرات.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولا: ما أهم العوامل التي تشجع المتدربين على الالتحاق في الدورات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق MOOCs والاستمرار فيها؟

ثانيا: ما أهم العوامل التي تدفع المتدربين إلى الانسحاب من الدورات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق MOOCs؟

ثالثا: ما تصورات أفراد العينة حول الدورات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق التي عقدتها الجامعة السعودية الإلكترونية؟

رابعا: هل تختلف تصورات أفراد العينة حول الدورات الإلكترونية المفتوحة واسعة النطاق باختلاف الجنس، وامتلاك وظيفة، والمؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة:

الأهداف المتوقع تحقيقها من هذه الدراسة هي:

أولا: التعرف على العوامل الرئيسة التي تدفع المتدربين للالتحاق في الدورات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق وتشجعهم على الاستمرار فيها والتفاعل معها.

ثانيا: التعرف على العوامل الرئيسة التي تدفع المتدربين للانسحاب من الدورات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق والتوقف عن التفاعل معها.

ثالثا: التعرف على تصورات أفراد العينة حول الدورات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق التي عقدتها الجامعة السعودية الإلكترونية.

رابعا: التعرف على تأثير متغير الجنس وامتلاك الوظيفة والمؤهل العلمي على تصورات أفراد العينة حول الدورات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق التي عقدتها الجامعة السعودية الإلكترونية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية النتائج التي ستحققها وما يترتب على ذلك من إجراءات تؤدي لتطوير العمل وتحسين الأداء، ويمكن تفصيل ذلك كما يلي:

- سيتم تقديم التوصيات التي من شأنها أن تزيد من حرص المؤسسات التعليمية المعنية بتقديم أنواع التعلم الإلكتروني على توفير العوامل التي تزيد من حرص الأفراد والمؤسسات على الاهتمام والالتحاق بهذا النوع من الدورات، وذلك في ضوء النتائج التي ستصل إليها الدراسة.
- معرفة العوامل التي تحول دون استمرارية المتدربين في دورات المفتوحة واسعة النطاق والتفاعل الإيجابي فيها، ستمكن من تقديم التوصيات لأصحاب القرار في الجامعة السعودية الإلكترونية كي يتمكنوا من تجاوز نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة وتطوير الأداء المتعلق بتلك الدورات.
- تزويد أصحاب القرار في الجامعة السعودية الإلكترونية بنتائج تقييم أداء الجامعة في تقديم هذا النوع من الدورات وذلك من خلال التعرف على تصورات الملتحقين بتلك الدورات، والعوامل التي تؤثر بتلك التصورات، وهذا من شأنه أن يسهم في التعرف على نقاط القوة والضعف، وتطوير الأداء تحسينه.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- عينة الدراسة من المتدربين الذين التحقوا في المخيم الصيفي الإلكتروني الذي عقدته الجامعة السعودية الإلكترونية في صيف العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

- تم تنفيذ الدراسة بعد انتهاء المخيم الصيفي أي خلال العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

- موضوع الدراسة هو الدورات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق التي عقدتها الجامعة السعودية الإلكترونية.

مصطلحات الدراسة:

المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة النطاق MOOCs:

وهناك العديد من المحاولات لتعريف المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة النطاق MOOCs، فمثلا يعرفها ماكاولي وآخرون (McAuley et al,2010) بأنها نمط حديث للمقررات الإلكترونية التي ظهرت على الساحة التعليمية في عام ٢٠٠٨، وتتميز بأنها تتيح المشاركة المجانية، ولا تتطلب شروطا أساسية قبل الالتحاق بها، إلا أنها لا تقدم شهادات رسمية للمشاركة في كثير من الأحيان.

ويعرفها (زيدان، ٢٠١٣) بأنها مقررات إلكترونية مكثفة تستهدف عددًا ضخما من الطلاب، وتتكون من: فيديوهات لشرح المقرر يقدمها أساتذة وخبراء، ومواد للقراءة واختبارات، فضلا عن منتديات للتواصل بين الطلبة

والأساتذة من ناحية، والطلبة مع بعضهم من ناحية أخرى، والدراسة في "مووك" غير تزامنية، أي تعتمد على الخطو الذاتي للطلاب.

كما يعرفها (أبو خطوة، ٢٠١٥) بأنها مصطلح المقررات الالكترونية المفتوحة واسعة الانتشار. أما (حسونة، ٢٠١٤) فيعرفها بأنها الدورات المفتوحة واسعة النطاق على الانترنت بمعنى تعلم ما ترغب في الوقت والمكان الذي يناسبك وبالمجان وهي موارد رقمية متاحة على شبكات اجتماعية لجميع المهتمين في ذات المجال للوصول لها بالمجان من خلال منصات لإدارتها وتنظيمها، ويتم تحقيق مخرجات التعلم ضمن جدول زمني محدد لاكتسابها وضمن سياسات محددة لتناول محتوى الموارد الرقمية.

وتعرفها شولز (Schulze,2014) بانها مقررات جماعية الكترونية مفتوحة تتناول موضوعا معينا من خلال خبير متخصص بهذا الموضوع ليرشد الطلاب، في حين يستطيع المتعلمون الاطلاع على الموارد المجانية التي تتطرق الى الموضوع الذي يناقشه المقرر.

أما تعريف المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة النطاق في هذه الدراسة إجرائيا فهو: مقررات دراسية الكترونية تطرحها الجامعة السعودية الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard) بصورة مجانية لعدد غير محدود من المتعلمين من داخل الجامعة ومن خارجها.

* * *

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تاريخ المقررات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق (MOOCs):

يـذكر (زوحـي، ٢٠١٤) أن مقـررات (MOOCs) ظهـرت لأول مـرة في الولايات المتحدة الأمريكية، بمبادرة من بعض الجامعات وانتشرت بعد ذلك بسرعة ملحوظة. فتبنتها العديد من الجامعات الأوروبية التي تهتم بتحديث وتيسير طرق التعليم.

ويذكر دي وارد (De Waard , ٢٠١١) أن الاختصار (MOOCs) قد نشأ في عام ٢٠٠٨ على يد ديف كورمير Dave Cormier وبرايان الكساندر Bryan Alexander، حينما تم طرح أول مساق (مقرر) بعنوان "الترابطية والمعارف المترابطة CCK08" بواسطة جورج سيمنز George Siemens وستيفن داونز Steven Downes، الذين ينظر الجميع إليهما على أنهما رائدا بيئة ومقررات الـ (MOOCs). وفي العام ٢٠١١ ظهرت تجربة أخرى أسرت انتباه الأكاديميين؛ فقد قرر أستاذان من جامعة ستان فورد وهما الأستاذ سبستيان ثران Sebastien Thrun والأستاذ بيتر نورفيج Peter Norvig تقديم مقرر "مقدمة إلى الذكاء الاصطناعي" عبر شبكة الانترنت. والتحق بهذا المقرر أكثر من (١٦٠,٠٠٠) طالب من (١٩٠) دولة حول العالم، تمكن (٢٣٠٠٠) منهم من اجتياز المقرر (McAuley, Steward, Siemens, and Cormier، n.d:) في (Al-Jaafreh, 2014). مما دعا الأستاذين ثران ونورفيج إلى القيام بتدشين نموذج تجاري جديد لتقديم المعارف المباشرة، فتم تأسيس شركة أوداسيتي Udacity، وبعد ذلك ظهر مشروعان أمريكيان آخران لتقديم المقررات الجامعية الالكترونية المفتوحة؛ وهما كورسيرا Corsera وإيدكس

edX (Al-Jaafreh,2014). وفي سبتمبر من العام ٢٠١٣ أطلقت أحدث منصة MOOC وهي Futuerlearn التابعة للجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة (About,2015a).

النظرية المؤسسة لمقررات (MOOCs):

يذكر كونراد ودونالدسون في (Teplechuk,2013) أن النظرية الترابطية أو الاتصالية "Connectivism" لجورج سيمنزGeorge Siemens هي النظرية المؤسسة لمقررات (MOOCs) حيث تركز على فكرة التعليم الجماعي من خلال التفاعل مع الآخرين ؛ وهي معتمدة أساسا على فلسفة تعليمية قائمة على مبدأ الشبكات كما أوضح سمنز، وهي أن المعرفة تستقر عن طريق توزيعها بين شبكة من المتعلمين عن طريق قيام كل شخص باستخدام شبكات التعلم الشخصي بدلا من انحصارها في عقول الأفراد.

أورد (الصالح، ٢٠١٤) أن سمنز(Siemens, 2004) ذكر عددا من مبادئ النظرية الترابطية والتي من أبرزها :

- أنها تصف كيفية حدوث التعلم في العصر الرقمي.
- تفسر التعلم على أنه عملية بناء شبكات من المعلومات والتواصل والمصادر، وتطبيقها في حل المشكلات.
- توضح أن دور المتعلم في عملية التعلم ليس حفظ المعلومات، إنما امتلاك المقدرة على الوصول إلى المعرفة وتطبيقها عند الحاجة إليها زمانا أو مكانا.
- تضع هذه النظرية التعلم ضمن التفاعل والترابط والمشاركة الاجتماعية.

- يرتكز التعلم وتوليد المعرفة فيها على التنوع والاختلاف في الآراء.
- تؤكد على أن الوصول إلى مصادر المعلومات أكثر أهمية من المعلومات ذاتها.

مزايا استخدام مقررات (MOOCs):

أوردت (الهويمل، ١٤٣٧) مجموعة من المزايا التي حققتها مقررات (MOOCs) وستحققها مستقبلا، ومن أهم تلك المزايا ما يلي:

- متاحة بعدة لغات، كما يمكن ترجمتها للغات أخرى.
- غالبا ما يقوم بتصميمها وإنتاجها وإدارتها مؤسسات تعليمية عالمية مرموقة.
- يمكن أن تنتقل أثناء استخدام مقررات (MOOCs) من منطقة زمنية إلى أخرى، ويمكنك تخطي الحواجز الطبيعية.
- لا تحتاج إلى الحصول على درجة علمية لمتابعة المقرر، فكل ما تحتاج إليه هو الرغبة والاستعداد للتعلم.

أبرز التحديات التي تواجه مستقبل مقررات (MOOCs):

على الرغم من أن بعض التربويين يدركون مزايا مقررات (MOOCs)، إلا أن هناك العديد من التحديات أمام مستقبل MOOCs كما يذكرها (De Waard,2011). ومن أبرز تلك التحديات:

- انخفاض معدلات إتمام المقررات من قبل الطلاب المشاركين؛ حيث يذكر موريس (Morris,2015) أن معدل إتمام المقررات (MOOCS) يزداد مع المتعلمين المؤهلين بشكل جيد للتعامل مع المقررات، إضافة إلى المتعلمين

الأكبر سنا، وكذلك المتعلمين الذين لا يرتبطون بوظيفة، وأيضا يزداد مع المتعلمين الأكثر خبرة في استخدام الإنترنت، وينخفض مع غيرهم.

- كون مقررات (MOOCs) تقدم إلى عدد كبير من المتعلمين، فذلك يعني أنها تجذب مجموعة كبيرة من الطلاب ذوي الأنماط المختلفة للتعلم من جميع أنحاء العالم، مما يشكل تحديا يواجه المعلمين من حيث إشراك الطلاب والحفاظ على اهتمامهم بالمقرر، وتخصيص البيئة التعليمية لتتناسب مع حاجة كل طالب.
- وأخيرا فإن أحد التحديات التي تواجه مقررات (MOOCs) هو تقييم أداء الطالب، وتقترح بعض المؤسسات التعليمية التي تقدم MOOCs بعض الحلول لهذا التحدي، على سبيل المثال تستخدم Udacity و edX مراكز الاختبار، كما حاولت Coursera استخدام برمجيات كشف الانتحال للكشف عن الغش.

لقد حققت تكنلوجيا التعلم الإلكتروني أحلام الكثير من الناس في التعلم والدراسة في أفضل الجامعات العالمية مثل: هارفارد، وستانفورد، وكاليفورنيا، دون تحمل أي تكلفة، وفي أي مكان، وفي أي زمان ودون الحاجة إلى السفر وترك الأوطان، إنها المقررات الإلكترونية واسعة الانتشار Massive Open Online Courses (MOOC) والمتوفرة الآن على مواقع عشرات الجامعات العالمية بصورة مجانية ومتاحة لجميع المتعلمين دون قيود أو شروط (أبو خطوة ،٢٠١٥م).

وقد كثرت أعداد MOOCs في السنوات الأخيرة، وفي الواقع لم يبق هناك مدير جامعة في العالم إلا ويفكر فيما قد يكون أثر هذه الدورات المجانية

المفتوحة على الإنترنت على العروض التعليمية التقليدية، يقول مارتن بين مدير الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة: "في عام ٢٠١٢ صدمت تلك الموجة من الدورات المجانية على الإنترنت التعليم العالي، ومن ثم بحلول نهاية تلك السنة أصبحت ١٨ من بين ٢٠ جامعة من أفضل جامعات أمريكا الشمالية تقدم MOOCs"(Conole,2013).

أبرز مبادرات وتجارب مقررات (MOOCs):

تقوم مؤسسات التعليم العالي غالبا بعملية تقديم مقررات (MOOCs)، وكثيرا ما تشترك مع شركات مثل: كورسيرا وإيدكس وأوداسيتي. وكل من هذه الجهات التي تقدم مقررات (MOOCs) لديها موقع تعليم إلكتروني خاص بها، وتقوم بتقديم مقررات مجانية من بعض الجامعات العالمية الرائدة (Al-Jaafreh,2014). إن معظم هذه الجهات توفر موقعا دراسيا رقميا مزودا بفيديوهات للمحاضرات والامتحانات والاختبارات الموجزة ومشاركات جماعية للزملاء من المتعلمين من كافة دول العالم من أجل الحوار والمناقشة والتعاون المشترك. وفيما يلي استعراض لإحدى المبادرات عالمية وإحدى المبادرات العربية.

مبادرة شركة كورسيرا (Coursera):

كورسيرا هي شركة تعليمية إلكترونية ربحية تقدم مقررات (MOOCs)، بدأت في أبريل ٢٠١٠م على يد أستاذي علوم الكمبيوتر أندريو ودافن كوولر من جامعة ستانفورد (Al-Jaafreh,2014).

يذكر جيبل (Gaebel,2014) أن كورسيرا تقدم حاليا ما يزيد على (٥٠٠) مقرر تعليمي لعدد يتجاوز (٤,٤) مليون متعلم، وتتعاون مع (٩٧) شريكا

عالميا من الجامعات الأمريكية والعالمية و(١٠) مؤسسات أمريكية حكومية، وتعتبر نصف مؤسسات التعليم العالي غير الأمريكية المشاركة تقريبا من أوروبا. كما عملت كورسيرا على تطوير موقعها الإلكتروني، حيث يحتوي الموقع حاليا على صفحات حول الرسالة التعليمية وطرق التدريس والقيادة (www.coursera.org/about/pedagogy). ويتم تقديم أكثر من ربع المقررات حاليا بخاصية "تتبع التوقيع signature track"، وهي خاصية تحصّل بعض الرسوم، وتمنح شهادات للمتعلمين، ويتم التعرف على الشخص من خلال بطاقة هوية، بالإضافة إلى تسجيل أسلوب كتابة المتعلم.

مبادرة منصة إدراك

"إدراك" هي منصة إلكترونية عربية للمساقات الجماعية مفتوحة المصادر، تأتي بمبادرة من مؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية بالاشتراك مع إيدكس. وتقوم إدراك بتقديم مقررات إيدكس المترجمة إلى اللغة العربية مقابل رسوم ترخيص، كما تقدم مقرراتها الخاصة باللغة العربية(Gaebel,2014). وكانت إدراك قد طرحت أولى مقرراتها في يونيو من العام ٢٠١٤ (https://www.edraak.org/all_courses)

وستفتح إدراك المجال للمتعلمين العرب للالتحاق عبر شبكة الانترنت بمساقات متوفرة من قبل أفضل الجامعات العالمية مثل هارفارد، معهد ماساشوستس للتكنولوجيا، ويوسي بروكلي، مع إمكانية الحصول على شهادات إتقان في بعض منها. وستفتح المجال أيضا للالتحاق بمساقات جديدة باللغة العربية لأفضل الأكاديميين العرب لإثراء التعليم عربيا. ومن الجدير بالذكر أن كافة المساقات على منصة "إدراك" مجانية، كما أنه من خلال "إدراك"

سيتمكن أساتذة الجامعات العرب وخبراء المنطقة من تقديم مساقات باللغة الإنجليزية عن تطورات المنطقة وتاريخها العريق، وستساهم هذه المساقات بتعريف وتثقيف الجمهور العالمي المهتم بتطورات المنطقة. ("من نحن"، ٢٠١٤)

مبادرة الجامعة السعودية الإلكترونية:

قامت وزارة التعليم ممثلة في الجامعة السعودية الالكترونية ووزارة العمل والتنمية الاجتماعية ممثلة في دروب، بالتأسيس لاتفاقية شراكة بين الطرفين في إطار الشراكة المجتمعية لخدمة الشباب السعودي من الطلاب والطالبات والباحثين والباحثات عن العمل، من خلال تدريبهم وتأهيلهم بالمهارات اللازمة التي تؤهلهم للولوج إلى سوق العمل وتمكينهم للإحلال بدلا من العمالة الوافدة وتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. (الجامعة السعودية الالكترونية، ٢٠١٦).

كما تم توقيع اتفاقية تقديم خدمات تدريب بين الجامعة السعودية الالكترونية وشركة تكامل لخدمات الأعمال القابضة، بشأن اتفاقية شراكة لتقديم خدمات تصميم وتطوير حقائب تدريبية الكترونية، واستضافة الدورات التدريبية على المنصة التعليمية للجامعة السعودية الالكترونية بلاك بورد ومنصة برنامج تكامل إيدكس (edX)، وإدارة المحتوى الالكتروني، وتقديم الدورات التدريبية.

نبذة عن المخيم الصيفي الإلكتروني:

يهدف البرنامج إلى رفع المستوى المهاري للمستفيدين من الشباب السعوديين الطلبة والباحثين عن العمل لاكتساب الخبرات وتهيئتهم لسوق العمل عن طريق إطلاق مجموعة متكاملة من البرامج التدريبية المعتمدة

والمقدمة من قبل الجامعة السعودية الإلكترونية ضمن بوابة «دروب» وإطلاقها خلال فترة الإجازة الصيفية بهدف التدريب النوعي والمتخصص. وقد تم انتقاء البرامج التدريبية بعناية فائقة بما يتناسب مع الوظائف المشغولة من غير السعوديين والقابلة للإحلال وبما يتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠.

وتم تصميم البرامج التدريبية بهدف إتاحة الفرصة أمام جميع الشباب السعوديين من الطلاب والباحثين عن العمل ومن الشباب على رأس العمل الراغبين في تنمية مهاراتهم المختلفة وتم تصميم البرامج التدريبة للمخيم الصيفي الالكتروني على ثلاث مجموعات من البرامج التدريبية وهي الواردة في الجدول التالي:

جدول (١)

البرامج التدريبة للمخيم الصيفي الالكتروني

المجموعة	الدورات	مدّة الدورة	الزمن
الأولى	مهارات الاتصال	أسبوعان	١٤٣٧/١٠/١٩- ١٤٣٧/١١/١
	مهارات التفاوض		
	مهارات استخدام الحاسوب		
الثانية	مهارات البيع	أسبوعان	١٤٣٧/١١/٤ – ١٤٣٧/١١/١٥
	مهارات التسويق الالكتروني		
	السكرتاريا والمراسلات الإدارية		
الثالثة	المهارات القيادية والإشراقية	أسبوعان	١٤٣٧/١١/١٨- ١٤٣٧/١١/٢٩
	إدارة المحتوى الرقمي		
	إدارة الموارد البشرية		
الرابعة	برنامج تنمية المهارات اللغوية في اللغة الإنجليزية	٨ أسابيع	١٤٣٧/١٠/١٩- ١٤٣٧/١١/٢٩

جدول (٢)

الإحصائية العامة لبرامج المخيم الصيفي الإلكتروني ٢٠١٦

المجموعة	عدد المتقدمين	عدد المقبولين	عدد المتفاعلين	عدد المجتازين	نسبة المجتازين إلى المتفاعلين
الأولى	٦٣١٣٧	٢٢٥٠٠	١٤١٥٧	٥٣٨١	٣٨٪
الثانية	٦٦٧٠٣	٤٦٦٦٨	٢٦١٩٩	١١٩٤٦	٤٦٪
الثالثة	٦٥٠١٧	٤٠٣٩٤	٢٤٧٥٠	١١٣٩٤	٤٦٪
اللغة الإنجليزية	٣٤٦٦٧	٢٤٤٢٧	١٢٢٩٨	٣٠١٨	٢٥٪
المجموع	٢٢٩٥٣٤	١٣٣٩٨٩	٧٧٤٠٤	٣١٧٣٩	٤١٪

شهادات الدورات التدريبية:

تمنح الجامعة السعودية الإلكترونية ممثلة في معهد البحوث والدراسات بالجامعة بالاشتراك مع دروب شهادة إكمال واجتياز الدورات التدريبية لكل متدرب حقق شروط الاجتياز للدورة التدريبية.

وقد تم تطوير برنامج يتيح للمتدربين الاستعلام إلكترونيا عن نتائجهم وطباعة الشهادات لمن حضر منهم البرنامج كما تم إضافة باركود على جميع الشهادات وبرقم خاص لكل شهادة ليتم من خلاله التحقق من صحة الشهادة. كما يمكن للمتدرب طباعة شهادة المستوى الذي حققه في برنامج اللغة الإنجليزية من برنامج (EF). (الجامعة السعودية الالكترونية، ٢٠١٦)

أهم المعوقات:

لقد صادف تنفيذ المخيم الصيفي الالكتروني مجموعة من المعوقات أبرزها:

- ضيق الوقت لاسيما الفترة الزمنية بين اعتماد المشروع بشكل نهائي وموعد بداية تنفيذ المخيم الصيفي الإلكتروني.

- تدني جودة البيانات المستخلصة من نموذج التسجيل المعتمد لدى دروب مما تسبب في العديد من المشكلات.

- عدم تحديد وقت لإرسال كافة بيانات التسجيل، حيث تم تزويد الجامعة ببيانات المتقدمين على دفعات، مما أدى إلى تكرار البيانات إعادة فرزها وتنقيحها.

- عدم وجود نظام آلي موحد للتسجيل والقبول وإجراء عمليات الفرز والتصفية واعتماد القوائم النهائية.

- كثرة التغيرات المستجدة مما يستنزف الكثير من الجهد.

التفاصيل المتعلقة بالمخيم الصيفي الالكتروني ٢٠١٦، وردت في (الجامعة السعودية الالكترونية، ٢٠١٦)

* * *

الدراسات السابقة:

الدراسات المتعلقة بظاهرة المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة النطاق MOOCs ما زالت قليلة خصوصا الدراسات العربية، ولكن هناك بعض الدراسات التي أنتجت محليا أو عربيا أو عالميا لها علاقة بمشكلة الدراسة، سيتم ذكرها مرتبة حسب التسلسل الزمني.

قامت (الهويمل، ١٤٣٧) بدراسة هدفت إلى تقييم استخدام المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة النطاق (MOOCs) من وجهة نظر المتعلمين بجامعة الملك خالد. وقد اتبعت أسلوب المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، بحيث وزعت على عينة الدراسة المكونة من (١٣٦) متعلما. وجاءت النتائج لتشير إلى اتفاق (٧٥٪) من أفراد العينة على نجاح تجربة جامعة الملك خالد في استخدام مقررات (MOOCs)، وإجماع غالبية أفراد العينة على أن من بين أكثر المؤشرات الدالة على ذلكم النجاح حصول المتعلم على تعليم أكثر مرونة مما يجعله يسير في دراسة المقرر وفقا لإمكاناته وسرعته الخاصة، كما اتفق غالبية أفراد العينة على عدد من الفوائد المذكورة لمقررات (MOOCs) والتي من بينها توفير فرصة التعليم لمن هم على رأس العمل، وأجمعوا على أن أهم المعوقات تتمثل في عدم توفر سرعة الإنترنت العالية والمعرفة والدراية الإلكترونية للتعامل مع مقررات (MOOCs) أما المقترحات فقد اتفق غالبية أفراد العينة على ضرورة إعلان الجامعة عن مواعيد طرح المقررات قبل وقت كاف وبوسيلة تصل إلى جميع المتعلمين .

أما هيل (Hill,2015) فقد هدفت دراسته إلى التعرف على طبيعة أساليب التعلم الاجتماعي المتاح لمتعلمي المقررات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق

التي تشجع الطلبة على التعلم الاجتماعي والتفاعل مع الزملاء، وكذلك لإلقاء الضوء على خبرات الطلاب وتجاربهم مع طرق التفاعل الاجتماعي والتفاعل مع الزملاء عند استخدام المقررات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق، وإلقاء الضوء على نتائج التعلم أو الفوائد المتعلقة بالمقرر والتي ينسبها الطلاب لخبرات التعلم الاجتماعي في بيئات المقررات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق. وقد استخدم الباحث المنهج النوعي للإجابة على تساؤلات الدراسة من خلال مرحلتين استراتيجيتين استكشافيتين متتابعتين، ففي المرحلة الأولى قام الباحث بالمشاركة بـ (٢٦٧) مقررا تم تقديمها من قبل (١١) مؤسسة تعليمية، واستخدم أساليب نوعية لجمع وتصنيف البيانات لتحديد أساليب التعلم الاجتماعي، وفي المرحلة الثانية قام بمقابلة أفراد العينة (١٣) طالبا موزعين على (٤) مقررات، حيث تمت تلك المقابلات الشخصية بشكل غير مباشر (باستخدام برنامج سكايب skype أو برنامج جوجل هانج آوت Google Hangouts أو الهاتف). وتوصلت الدراسة إلى أن منصات المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة النطاق قد وفرت مجموعة متنوعة من أساليب التعلم الاجتماعي والمتمثلة في سبع فئات (المنتديات وتقييم الزملاء والمجموعات واللقاءات المباشرة والاتصالات المتزامنة ووسائل التواصل الاجتماعية والمشاركة الاجتماعية) كما وأن الطلاب الذين يعملون في مجموعات صغيرة يتشكل بينهم نوع من التقارب في العلاقات يدفعهم للإتمام والتفاعل معها. وكانت الأساليب التالية (المجموعات، الاتصال المتزامن، اللقاءات المباشرة) أكثر تأثيرا على قدرة الطلاب على التواصل مع زملائهم

اجتماعيا، مما أدى في كثير من الأحيان إلى زيادة ملحوظة في تعليم الطلاب الذين يميلون إلى وصف النتائج الإيجابية من تجارب التعلم الاجتماعي.

كما أن دراسة (الهزاني ، ٢٠١٤) فقد هدفت إلى معرفة أهمية مقررات (MOOCs) في تطوير التعليم في الجامعات السعودية والتحديات التي تواجه تطبيقها، بالإضافة إلى المتطلبات المادية اللازمة للتطبيق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة وزعت على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية تكونت من (١٨٦) عضوا، وخلصت الدراسة إلى تأييد غالبية أفراد العينة لأهمية تطبيق مقررات (MOOCs)، ووجود عدد من التحديات التي تواجه التطبيق أبرزها: الإجراءات والأنظمة الإدارية التي تحكم عمل عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية وضعف الدعم التقني وعدم كفايته لمساندة أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب على كيفية التفاعل مع مقررات (MOOCs) كمتطلب لتطبيقها.

وقام موريس (Morris, 2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على العوامل التي تدفع الطالب نحو المشاركة والإنجاز في المقررات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق. واستخدم المقابلات الشخصية لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من (٨) أشخاص من الولايات المتحدة الأمريكية الذين سبق لهم الالتحاق بأحد مقررات (MOOCs) في غضون السنوات الثلاث الماضية. أظهرت نتائج الدراسة أن العوامل المحفزة الوحيدة في هذه الدراسة التي أظهرت علاقة واضحة بالنسبة لنتائج إنجاز الطلاب في مقررات (MOOCs) هي شعور الطلبة المشاركين بقيمة ما سيتحقق لديهم من فائدة عند مشاركتهم

بتلـك الـدورات، فـالطلاب الـذين رأوا قيمـة وفائـدة كـبيرة في مقـررات (MOOCs) التي شاركوا فيها، كان احتمال استمرارهم وإكمالهم للمقررات أكبر بكثير من الـذين قـاموا بالتسجيل فيهـا بهـدف متعلـق بالمصلحة العامـة أو الذين شاركوا فيها بهدف التعرف عليها واكتشاف ما فيها.

وهـدفت دراسـة عـسيري (Asiri, 2014) إلى مقارنـة مواقـف طـلاب الدراسات العليا الـدوليين والأمـريكيين وخبراتهم عنـد اسـتخدامهم المقـررات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق كمورد للتعلم. استخدم الباحث أسلوب تصميم مختلط لجمع البيانات شمل استخدام المنهج الكمي من خلال استطلاع علـى الانترنـت متبوعـا باسـتخدام المـنهج النـوعي مـن خـلال المقـابلات شـبه المنظمة. وكانت عينة الدراسة من طلبة الدراسات العليا في معهد روتشستر للتكنولوجيا Rochester Institute of Technology الـذين سبق لهـم دراسة مقرر (MOOC) واحد على الأقل وعـددهم (٨٩) طالبـا، تم تجميع البيانـات الكمية باستخدام استجابات (٧٩) مـشاركا في الاسـتطلاع الـذي أجـري علـى الانترنت، وتم جمع البيانات النوعية من (١٠) مقابلات شبه منظمة.

وخلـصت الدراسـة إلى بعـض أوجـه التـشابه والاخـتلاف بـين طـلاب الدراسات العليا الدوليين ومواطني الولايات المتحدة. واحدة من أوجه التشابه أن هدف طلاب الدراسات العليا الدوليين والأمريكيين عند استخدام مقررات (MOOCs) هو استكمال تعليمهم، إضافة إلى ذلك ساعدت دراسة مقـررات (MOOCs) الطلاب على زيادة معرفتهم في مجالات أخرى وجعلهم أكثر ثقة لتعلم أشياء جديدة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هنـاك اختلافـات في طـرق اسـتخدام مقـررات (MOOCs) بـين طـلاب الدراسـات العليـا الـدوليين

والأمريكيين، واحدة من هذه الاختلافات أن الطلاب الدوليين قد يكون استخدامهم لمقررات (MOOCs) هو لتعزيز الكفاءة في اللغة الانجليزية والتعرف على النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية قبل وصولهم إليها.

أما دراسة الجفري (Al-Jaafreh, 2014) فقد هدفت إلى معرفة ما إذا كان الطلاب في جامعة الأميرة سمية في الأردن وجامعة هاسلت Hasslet في بلجيكا مستعدين للدراسة باستخدام مقررات (MOOCs)، وهل تقبل إدارتا الجامعتين وأعضاء هيئة تدريسهما استخدام مقررات (MOOCs) لتدريس مناهجها، ولمعرفة ذلك انتهجت الدراسة منهج دراسة الحالة واستخدمت استبانة وزعت على عينة مكونة من (١٤٤) فردا من طلاب الجامعتين و (٣٢) فردا من منسوبي الجامعتين من إداريين وأساتذة، فأكدت النتائج الاستعداد والترحيب من قبل أفراد العينة باستخدام مقررات (MOOCs).

أما دراسة مو (Moe,2014) فقد هدفت إلى فهم التأثير المحتمل لمقررات (MOOCs) على البنية الاجتماعية للتعليم الجامعي، وكذلك دراسة النتائج المحتملة المستقبلية للتعليم الجامعي في ظل تطبيق مقررات (MOOCs)، وقد استخدم الباحث طريقة دلفي التي تقوم على جمع المعلومات من خلال الخبراء المهتمين بمجال مقررات (MOOCs)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) خبيرا من داخل الولايات المتحدة الأمريكية وخارجها في المجالات التالية: (مطورو MOOCs، أساتذة MOOCs، خبراء التعليم عن بعد، السياسيون النقاد الثقافيون). وخلصت الدراسة إلى إجماع إيجابي بين فريق الخبراء على أن مقررات (MOOCs) يمكن أن تساعد في حل المشكلات التعليمية بالإضافة

إلى دعم تقديم خدمات التعليم المختلفة على أساس تسلسل هرمي من حيث التكلفة. من جهة أخرى خلصت الدراسة إلى إجماع سلبي بين الخبراء على أن مقررات (MOOCs) تعتبر أداة لكل من العولمة وديمقراطية التعليم بالإضافة إلى أن مجال التعلم من خلال الانترنت يفتقر إلى الخبراء.

وقامت شولز (Schulze, 2014) بدراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا ونسب إتمام دراسة مقررات (MOOCs) بين المتعلمين البالغين الملتحقين بأحد مقررات (MOOCs) على موقع كورسيرا. وقد استخدمت الباحثة أسلوب البحث الكمي، تكونت العينة من (١٦) عضو هيئة تدريس في اثنتين من كليات المجتمع بولاية ميريلاند في الولايات المتحدة الأمريكية المعروف عنها اهتماماتها التطويرية في إنشاء واستضافة ومناقشة وتنفيذ مقررات (MOOCs). وأظهرت نتائج الدراسة انقسام أعضاء هيئة التدريس ما بين مؤيد ومعارض لدمج المقررات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق في كليات المجتمع، وكان بعض أعضاء هيئة التدريس مترددين في التأكيد على أن مقررات (MOOCs) تعتبر موردا قابلا للتطبيق، وأفاد المشاركون بالحاجة لمعرفة المزيد عن مقررات (MOOCs) من أجل نقل المحادثة في اتجاه القبول والإقرار في قطاع كلية المجتمع. ونظرا لخبرات أعضاء هيئة التدريس المشاركين المحدودة في مقررات (MOOCs) فقد كانت طبيعة إشارتهم إلى مقررات (MOOCs) في محاضراتهم اليومية، قائمة على المقارنات بنماذج التدريس التقليدية الحالية والخبرات التعليمية الناتجة منها، ولم يكن أعضاء هيئة التدريس قادرين على تصور مقررات (MOOCs) كمنبر تعليمي قائم بذاته والذي من شأنه العمل في إطار كلية

المجتمع ، فقد كانت رؤيتهم لها تتجسد في صورة مصدر إثرائي وحل لبعض مشكلات التعليم العالي.

وهدفت دراسة كريستينسين وآخرين (Christensen et al,2013) إلى معرفة لماذا يشترك الطلبة بالمقررات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق MOOCs؟ وما الدورات التي يأخذونها؟ وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستطلاع الرأي حيث تم توزيع استبانة كأداة لجمع البيانات، وقد تشكل مجتمع الدراسة من الطلبة المسجلين في إحدى دورات جامعة بنسلفانيا على الإنترنت من بين (٣٢) دورة MOOCs على منصة Coursera، وكان عدد كبير من المشتركين في تلك الدورات من الشباب الذين لهم مستوى تعليمي جيد وموظفين وأغلبهم من الدول المتقدمة. وقد توصلت الدراسة أن أهم الأسباب التي تؤدي لالتحاق المتدربين بهذه الدورات هو أن المشاركين يلتحقون بها ليكتسبوا مهارات جديدة يطورون بها أداءهم في وظائفهم التي يعملون بها ، أو للتقديم على وظائف، وكذلك لإشباع حبهم للاستطلاع والفضول والتسلية. كما بينت النتائج أن الملتحقين بتلك الدورات معظمهم من الطلبة الجامعيين وطلبة الدراسات العليا ومن الدول المتقدمة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من الواضح تعدد الاهتمامات للدراسات السابقة، فبعض تلك الدراسات اهتمت بتقييم ظاهرة الـ MOOCs وتصورات المتعلمين نحوها (الهويمل، ١٤٣٧)، (Asiri, 2014) ومنها ما اهتم باستشراف المستقبل ومدى تأثير تلك الظاهرة على بعض جوانبه (Hill,2015)، (الهزاني ، ٢٠١٤)، (Moe,2014) ومنها من اهتم بالدوافع التي تشجع المتعلمين على الالتحاق

بتلـك الـدورات أو تـساهم في اسـتمرارهم فيهـا (Morris, 2014)، (Al-Jaafreh, 2014)، (Schulze, 2014)، (Christensen et al,2013)، ومـن خـلال اسـتعراض تلـك الدراسـات نلحـظ النتـائج الإيجابيـة لمعظـم تلـك الدراسات، إن كانـت تقييميـة أو مـا يـشير إلى تـصورات المتعلمين حـول تلـك الدورات أو ما يتعلق بنتائجها وآثارها، وما يتحقق للمتعلمين من فوائـد، أمـا هذه الدراسة فتتميز عن غيرها بعينتها، فهي الأولى – حسب علم الباحث- الـتي تتحـدث عـن مبـادرة الجامعـة الـسعودية الإلكترونيـة المتعلقـة بـالمقررات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق MOOCs، كمـا تتميـز بأنهـا درسـت أكثر مـن موضـوع وأن مجمـوع تلـك المواضـيع يقـدم تـصورا تفـصيليا حـول مبـادرة الجامعـة الـسعودية الإلكترونيـة، فقـد درسـت الأسـباب الـتي تـشجع علـى الالتحاق والاستمرار بتلك الدورات والأسباب التي تدفع إلى الانسحاب منها كما درست التصورات التفصيلية لـدى المتعلمين مـن حيـث تـصوراتهم حـول المدرب والمحتوى والجوانب الاجتماعيـة، فقـد اهتمـت بـأكثر مـن مجـال مقارنـة باهتمامات الدراسات التي سبقتها.

المجتمع والعينة:

يتكون مجتمع الدراسة مـن جميـع المشتركين الـذين أكملـوا (٧٠٪) كحـد أدنـى مـن دورات المخـيم الـصيفي الإلكترونـي ٢٠١٦م والبـالغ عـددهم (٣٦٣٧٨) متدربا، منهم (٦٦٥٣) متدربا التحقوا بـدورات المجموعـة الأولى، و (١٢٣١٣) متـدربا التحقـوا بـدورات المجموعـة الثانيـة، و (١١٦٣٢) متـدربا التحقوا بدورات المجموعة الثالثة، و (٥٧٨٠) متـدربا التحقـوا بـدورات اللغـة الانجليزية.

أما بالنسبة لأفراد العينة فهم الذين أجابوا على أداة الدراسة وعددهم (1982) متدربا، حيث تم توزيع الأداة على جميع أفراد مجتمع الدراسة باستخدام البريد الإلكتروني، أي أن حجم العينة قد تجاوز ما نسبته (٥٪) من حجم المجتمع، ويمكن توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الآتية كما يلي:

- (1367) متدربا أكملوا الدورة واجتازوها و(٦١٥) متدربا انسحبوا منها بعد أن أكملوا منها (٧٠٪) أو أكثر.
- (620) من المتدربين موظفون و(1362) غير موظفين.
- (527) من المتدربين ذكور و(1455) متدربة من الإناث.

الجدول التالي يوضح أعداد أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

جدول (٣)

أعداد أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

م	المؤهل العلمي	العدد
١	أقل من ثانوية عامة	٤٣
٢	ثانوية عامة	٥٢٧
٣	دبلوم متوسط	١٦٠
٤	بكالوريوس	١١٨٠
٥	ماجستير	٦٥
٦	دكتوراه	٧
	المجموع	١٩٨٢

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، تم بناء الأداة حيث تكونت الأداة من ثلاثة عناصر:

الأول: يتعلق بالأسباب التي تشجع المتعلم للالتحاق في الدورات والاستمرار فيها، ويتكون من (١٠) أسباب يحدد المستجيب إجابته باختياره

لأحد بدائل التدريج الخماسي الموجود أمام كل سبب. ويجيب عن هذا العنصر المتدربون الذين أكملوا الدورة أو الدورات التي شاركوا فيها.

الثاني: يتعلق بالأسباب التي تدفع المتعلم للانسحاب من الدورات وعدم التفاعل معها. ويتكون من (١٠) أسباب يحدد المستجيب إجابته باختياره لأحد بدائل التدريج الخماسي الموجود أمام كل سبب. ويجيب عن هذا العنصر المتدربون الذين انسحبوا الدورة أو الدورات التي التحقوا فيها.

الثالث: يتعلق بتصورات المتدربين حول الدورات ويجيب عن هذا العنصر المتدربون الذين أكملوا الدورة أو الدورات التي التحقوا فيها. ويتكون من (٢٢) فقرة بتدريج خماسي، وموزعة على ثلاثة محاور هي:

- محور المدرب: ويتكون من (٧) فقرات.
- محور المحتوى: ويتكون من (٧) فقرات.
- محور الجوانب الاجتماعية: ويتكون من (٨) فقرات.

وللتأكد من صدق الأداة، فقد تم عرضها على عدد من المتخصصين يبلغ عددهم ثمانية، جميعهم يحملون درجة الدكتوراه، خمسة منهم متخصصون في العلوم التربوية، وأحدهم متخصص بعلوم الحاسب الآلي، وآخر بالاقتصاد، وثالث بالإحصاء التطبيقي، طلب منهم تقييم فقرات الاستبانة من حيث درجة وضوحها وسلامة لغتها ومناسبتها لأفراد العينة ودرجة انتمائها للمحور، وقد تم الأخذ بمعظم آرائهم حيث طالب بعضهم بتعديل الصياغة لبعض الفقرات.

علما بأنه للإجابة عن الفقرة يمكن للمستجيب اختيار أحد بدائل التدريج الخماسي المتكون من البدائل التالية: موافق جداً، موافق، لا أدري، معارض، معارض جداً. كما تضمنت الأداة فقرات إيجابية وفقرات سلبية.

تم تطبيق الأداة لمرة واحدة على عينة استطلاعية تتكون من (٣٠) متدربا، واستخدمت معادلة كرونباخ ألفا للتعرف على معامل الاتساق الداخلي - معامل الثبات- ، فكانت قيمة معامل كرونباخ ألفا للجزء المتعلق بالأسباب التي تشجع المتدرب على الالتحاق بالدورات والاستمرار فيها ٧٥٪ أي أن معامل الثبات لهذا الجزء من الاستبانة بلغ ٧٥٪ وتعتبر هذه القيمة مناسبة لغايات البحث العلمي. أما الجزء المتعلق بالأسباب التي تشجع المتدرب على الانسحاب من الدورات فقد بلغ معامل كرونباخ ألفا له ٧٨٪ أي أن معامل الثبات لهذا الجزء من الاستبانة بلغ ٧٨٪ وتعتبر هذه القيمة مناسبة لغايات البحث العلمي.

أما الجزء المتعلق بتصورات المتدربين حول دروات الـ MOOCs والمتكون من ثلاثة محاور فقد كانت معاملات الثبات للاستبانة ككل ولكل محور من محاورها كما في الجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات الثبات للاستبانة ككل ولكل محور من محاورها

م	المحور	معامل الثبات
١	الأول: وهو المتعلق بالمدرب	٨٩٪
٢	الثاني: وهو المتعلق بالمحتوى	٩٢٪
٣	الثالث: وهو المتعلق بالجوانب الاجتماعية	٨٢٪
	معامل الثبات الكلي	٩٢٪

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (٠,٩٢) كما أن معاملات الثبات للمحاور جميعها مرتفعة، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات ويمكن تطبيقها على عينة الدراسة.

منهجية الدراسة:

سيتم استخدام المنهج الوصفي المسحي واختبار الفروض، وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة لجمع البيانات وتحليلها للتعرف على الواقع المتعلق بمشكلة الدراسة.

التحليل الإحصائي:

- ستتم الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال إيجاد المجاميع والتكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة.
- سيتم استخدام معادلة كروبناخ ألفا لإيجاد معامل الثبات للأداة ككل ولكل محور من محاورها.
- استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للتعرف على الفروق في تصورات المتدربين التي تعزى للجنس، وكذلك لإيجاد الفروق التي تعزى لامتلاك الوظيفة أو عدم امتلاكها.
- للتعرف على الفروق في تصورات المتدربين التي تعزى للمؤهل العلمي سيتم استخدام تحليل التباين الأحادي.

الإجابة عن أسئلة الدراسة وتفسيرها:

ينص السؤال الأول على ما يلي:

ما أهم الأسباب التي تشجع المتدربين على الالتحاق في الدورات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق MOOCs والاستمرار فيها؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات واحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الأول من محاور الاستبانة بالإضافة لترتيب تلك الفقرة بين الفقرات الأخرى، وقد كانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٥)

المجاميع والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الأول من محاور الاستبانة

م	السبب	العدد	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تحقيق الفائدة العلمية	1357	6300	4.64	.54٠	2
٢	الحصول على شهادة معتمدة من الجامعة	1357	6436	4.74	.57٠	1
٣	سهولة المشاركة والتعلم (المادة العلمية متوفرة وحضور المحاضرات ميسّر)	1357	6275	4.62	1.60	3
٤	متابعة الدورة لا يأخذ وقتا طويلا.	1357	5860	٢4.3	8.70	6
٥	الحصول على حوافز مادية من العمل.	1357	4327	٩3.1	31.1	9
٦	الحصول على حوافز معنوية من العمل	1357	4750	3.50	31.1	8
٧	مواعيد المحاضرات مناسبة لي.	1357	5480	44.0	.92٠	7
٨	التفاخر بين الزملاء.	1357	3771	82.7	1.35	10
٩	الرغبة في خوض تجربة التعلم الإلكتروني.	1357	6147	34.5	.74٠	5
١٠	الشعور الإيجابي عند التفاعل مع الدورة.	1357	6172	54.5	7.60	4

يبين الجدول أعلاه أن عدد المشاركين الذين أجابوا عن هذا السؤال بلغ (١٣٥٧) مشاركا، كما يبين أن السبب الذي حاز على أعلى متوسط من بين الأسباب التي دفعت المتدربين للالتحاق في الدورات هو ما ورد في الفقرة الثانية بمتوسط بلغ (٤.٧٤) من (٥) وهو الحصول على شهادة معتمدة من الجامعة أما السبب الثاني فهو الوارد في الفقرة الأولى والمتعلق بتحقق الفائدة العلمية حيث بلغ المتوسط (٤.٦٤) من (٥) والذي يليه هو الوارد في الفقرة الثالثة بمتوسط (٤.٦٢) والذي ينص على سهولة المشاركة والتعلم، أما السبب الذي حاز على أدنى متوسط فهو الوارد في الفقرة الثامنة المتعلق بالتفاخر بين الزملاء، حيث بلغ المتوسط له (٢.٧٨) من (٥).

تتوافق هذه النتائج مع دراسة دراسة كريستينسين وآخرون Christensen, et al , 2013) ودراسة موريس (Morris, 2014)، وكذلك دراسة (Asiri,2014) ودراسة (الهويمل، ١٤٣٧) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معظم أفراد العينة هم من حملة درجة البكالوريوس غير الموظفين ومن الإناث وأن هذه الفئة بحاجة ماسة للحصول على الوظيفة، وبما أن حصولهم على شهادة معتمدة من مؤسسة تعليمية معتمدة يزيد من فرص الحصول على وظيفة، فقد كان من الطبيعي أن تحصل الفقرة المتعلقة بالحصول على شهادة معتمدة من الجامعة على الترتيب الأول من بين باقي الفقرات، كما أن تحقيق الفائدة العلمية يتعلق بنفس الأمر، فكلما توسعت المعرفة لدى الباحث عن وظيفة وتطورت مهاراته زادت فرصه الوظيفية وتحسن مستواها.

إجابة السؤال الثاني حيث ينص على:

مـا أهـم الأسـباب الـتي تـدفع المتـدربين إلى الانـسحاب مـن الـدورات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق MOOCs؟

وللتعرف على الأسباب التي دفعت بعض الطلبة للانسحاب من الدورات المفتوحـة واسـعة النطـاق الـتي نفـذتها الجامعـة الإلكترونيـة خـلال الـصيف الماضـي، تم تفريـغ إجابـات الطلبـة المنـسحبين علـى الـسؤال المتعلـق بأسـباب الانـسحاب مـن الـدورات، حيـث تم إيجـاد المجـاميع والمتوسـطات الحـسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الثاني من محاور الاستبانة بالإضافة لترتيب تلك الفقرة بين الفقرات الأخرى، وقد كانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٦)

المجاميع والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الثاني من محاور الاستبانة

م	السبب	العدد	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	عدم توفر الوقت	٦١٥	٢٤٥٠	٣,٩٨	٠,٥٥	١
٢	الـشعور بالملـل عنـد حـضور المحاضرات	٦١٥	٩٢٠	١,٥٠	١,٤٣	٤
٣	عدم الرغبة في متابعة المحاضرات	٦١٥	٢١٠	٠,٣٤	١,٩٨	٨
٤	مستوى الدورة أقل مما توقعت	٦١٥	٥٤٠	٠,٨٨	٠,٨٩	٦
٥	مستوى الدورة أعلى مما توقعت.	٦١٥	١٧٠	٠,٢٨	٠,٦٧	١٠
٦	عدم الشعور بالفائدة	٦١٥	٥٠٠	٠,٨١	٠,٨٨	٧
٧	كثرة المشكلات التقنية	٦١٥	١٨٠٠	٢,٩٣	١,٠٢	٢
٨	متابعة الدورة يحتاج لجهد كبير	٦١٥	٦٩٠	١,١٢	١,٧٨	٥

م	السبب	العدد	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٩	كثرة أعداد الطلبة في الدورة لا تمكّن المدرّس من التفاعل مع الطلبة	٦١٥	١٩٠	٠.٣١	١.٥٥	٩
١٠	اضطررت للانسحاب لظروف خاصة	٦١٥	١٥٦٠	٢.٥٤	٠.٦٥	٣

يبين الجدول أعلاه أن عدد الطلبة الذين أجابوا عن هذا السؤال بلغ (٦١٥) طالبا، كما يبين أن السبب الذي حاز على أعلى متوسط من بين الأسباب التي دفعت المتدربين للانسحاب من الدورات هو ما ورد في الفقرة الأولى بمتوسط بلغ (٣.٩٨) من (٥) وهو عدم توفر الوقت، أما السبب الثاني فهو الوارد في الفقرة السابعة والمتعلق بكثرة المشكلات التقنية، حيث بلغ المتوسط (٢.٩٣) من (٥) والذي يله هو الوارد في الفقرة العاشرة بمتوسط ٢.٥٤ والذي ينص على "اضطررت للانسحاب لظروف خاصة" أما السبب الذي حاز على أدنى متوسط فهو الوارد في الفقرة الخامسة والمتعلق بمستوى الدورة حيث تجاوز توقعات المتدرب، حيث بلغ المتوسط له (٠.٢٨) من (٥).

ويعزو الباحث النتيجة المتعلقة بعدم توفر الوقت، حيث كان هذا هو السبب الأول للانسحاب من الدورة أن بعض المشاركين قد يكون تعرض لبعض الظروف خلال الدورة استنفذت منه الكثير من الوقت وما استطاع إكمالها، ولكن قد يكون السبب وراء هذا الاختيار هو الظاهرة المجتمعية المنتشرة، وهي تذرعنا المستمر بعدم توفر الوقت رغم توفره، وقد يعود السبب لهذا التذرع أن القليل من المتدربين يحسنون إدارة الوقت وتوزيعه على

مهامهم لينجزوها في وقتها المحدد، أما النتيجة المتعلقة بالمشكلات التقنية فتتوافق هذه النتيجة مع دراسة (الهويمل، ١٤٣٧)، ودراسة (الهزاني، ٢٠١٤) ويعزو الباحث هذه النتيجة لسببين: الأول هو الحاجة لسرعة انترنت قد لا تكون متوفرة لدى بعض المتدربين، وقد يكون السبب الأهم هو عدم وجود المهارة الكافية لدى المتدربين للتعامل مع النظام التعليمي البلاك بورد، فيقع في بعض المشكلات البسيطة ولا يستطيع حلها. وقد يحصل أحيانا بعض المشكلات التقنية في نظام البلاك بورد سرعان ما يتم علاجها.

إجابة السؤال الثالث حيث ينص على:

ما تصورات أفراد العينة حول الدورات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق التي عقدتها الجامعة السعودية الإلكترونية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي وذلك من خلال إيجاد المجاميع والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الثالث من محاور الاستبانة بالإضافة لترتيب تلك الفقرة على كل عنصر من عناصر المحور وقد كانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٧) المجاميع والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المدرب

م	الفقرة	العدد	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	مدرب الدورة متمكن من المادة العلمية	1367	5854	4.28	0.73	2
٢	المدرب قادر على توصيل المادة العلمية للمتدرب	1367	5808	4.25	0.76	3
٣	يمكن التواصل مع المدرب بسهولة	1367	5526	4.04	0.92	7
٤	يستطيع المتدرب طرح الأسئلة على المدرب والاستفسار خلال المحاضرة وخارجها	1367	5625	4.11	0.86	6
٥	يتمكن المتدرب التعبير عن وجهة نظره بيسر وسهولة	1367	5682	4.16	0.84	4

م	الفقرة	العدد	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	المدرب متعاون لمساعدة المتدربين على حل مشكلاتهم	1367	5577	4.08	0.85	5
7	المدرب ملتزم بأوقات المحاضرات	1367	5964	4.36	0.70	1
	المتوسط العام لمحور المدرب	**٤,١٨**				

يبين الجدول أن المتوسط العام لمحور المدرب بلغ (٤,١٨) من (٥)، كما يبين أن الفقرة التي حازت على أعلى متوسط من فقرات المدرب هي الفقرة السابعة التي تنص على أن "المدرب ملتزم بأوقات المحاضرات"، وقد بلغ المتوسط لها (٤,٣٦) من (٥)، والفقرة التي تليها هي الفقرة الأولى التي تنص على "مدرب الدورة متمكن من المادة العلمية" حيث بلغ المتوسط لها (٤,٢٨)، أما الفقرة التي حازت على أدنى متوسط فهي الفقرة السابعة التي تنص على "يمكن التواصل مع المدرب بسهولة" حيث بلغ المتوسط لها (٤,٠٤) من (٥).

يعزو الباحث ظهور تلك النتائج التي تعبر عن المستوى المتقدم للمدرب ودرجة التزامه بأوقات المحاضرات إلى حرص الجامعة على التعاقد مع نخبة من المدربين المتميزين، حيث أجرت لهم أكثر من أسلوب للتمحيص آخرها كان

المقابلات المباشرة حتى تتأكد من المستوى العلمي لهؤلاء المدربين ومدى تمكنهم من مهارة التدريب، أما التفسير لنتيجة الفقرة السابعة المتعلقة بسهولة التواصل مع المدرب، فإن نتيجتها على الرغم من أنها حصلت على أدنى ترتيب من بين فقرات هذا المحور، إلا أن متوسطها يدل على أن تصور المتدربين لسهولة التواصل كان إيجابيا جدا، فالمتوسط (٤.٠٤) من (٥) يعبر عن تصور إيجابي قوي، وقد يكون السبب في أن هذه الفقرة لم تحصل على متوسط أعلى لأن أعداد الطلبة في الدورات كان مرتفعا جدا، فاق التوقعات للقائمين على تلك الدورات وهذا بلا شك يحد من قدرة المدرب على التواصل المكثف مع جميع الطلبة.

جدول (٨) المجاميع والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحتوى

م	الفقرة	العدد	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	مادة الدورة متميزة.	1367	5950	4.35	0.74	5
٢	مفردات الدورة منظمة بشكل مناسب	1367	5959	4.36	0.69	4
٣	مواضيع الدورة مهمة على الصعيد الحياتي	1367	5973	4.37	0.74	3
٤	مواضيع الدورة مهمة على الصعيد	1367	5991	4.38	0.75	2

م	الفقرة	العدد	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	الوظيفي					
٥	مادة الدورة حديثة.	1367	5823	4.26	0.80	7
٦	أهداف الدورة واضحة	1367	6046	4.42	0.66	1
٧	محتوى الدورة قابل للتطبيق	1367	5903	4.32	0.74	6
	المتوسط العام لعنصر المحتوى	**٤,٣٥**				

يبين الجدول أن المتوسط العام لمحور المحتوى بلغ (٤,٣٥) من (٥)، كما يبين أن الفقرة التي حازت على أعلى متوسط من فقرات المحتوى هي الفقرة السادسة التي تنص على أن أهداف الدورة واضحة وقد بلغ المتوسط لها (٤,٤٢) من (٥)، والفقرة التي تليها هي الفقرة الرابعة التي تنص على " مواضيع الدورة مهمة على الصعيد الوظيفي " حيث بلغ المتوسط لها (٤,٣٨)، والفقرة التي تليها هي الفقرة الثالثة والتي تنص على " مواضيع الدورة مهمة على الصعيد الحياتي " وقد بلغ المتوسط لها (٤,٣٧) من (٥) أما الفقرة التي حازت على أدنى متوسط فهي الفقرة الخامسة والتي تنص على " مادة الدورة حديثة" حيث بلغ المتوسط لها (٤,٢٦) من (٥).

من الواضح أن نتائج الفقرات لهذا المحور – وإن كانت متباينة- إلا أن الفروقات بين متوسطاتها صغيرة جدا، فالفرق بين أعلى متوسط وأقل متوسط لا يتجاوز (٠,١٦)، وهذا يدل على تصورات إيجابية قوية لدى أفراد

العينة حول المحتوى العلمي للدورات، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى الجهود التي بذلت في إعداد الحقائب التدريبية وأن الفريق الذي كلف بهذه المهمة فريق متخصص ومتميز.

جدول (٩)

المجاميع والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الجوانب الاجتماعية

م	الفقرة	العدد	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	التفاعل والتواصل عبر سناب وتويتر زاد من الفائدة المتوقعة من الدورة.	1367	4959	3.63	0.99	7
٢	تحصل ألفة بين المتدربين خلال المحاضرات الافتراضية تكافئ ما يحصل خلال المحاضرات الواقعية.	1367	5016	3.67	1.03	6
٣	أستطيع التواصل مع مدرب الدورة	1367	5378	3.93	0.92	3

م	الفقرة	العدد	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	والإفادة منه كما لو كانت الدورة واقعية.					
٤	المشاركة في الدورة والتفاعل مع المشاركين ممتع جدا.	1367	5651	4.13	0.82	2
٥	أشعر بالمتعة عند حضور المحاضرات الافتراضية.	1367	5787	4.23	0.81	1
٦	المشاركة بالدورة يشعرني بالعزلة لعدم قدرتي على التفاعل مع بقية المتدربين.	1367	4593	3.36	1.21	8
٧	من خلال التقنية الحديثة ، تفاعلي مع المتدربين في الدورة المفتوحة لا يختلف عن تفاعلي معهم في الدورة	1367	5128	3.75	1.06	5

م	الفقرة	العدد	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	الواقعية.					
٨	يحصل الطالب على الدعم التقني بسهولة عبر الإيميل أو المحادثة المباشرة (Life Chat) أو نظام التذكرة (Ticket System)	1367	5290	3.87	0.99	4
	المتوسط العام لعنصر الجوانب الاجتماعية.	**٣,٨٢**				

يبين الجدول أعلاه أن المتوسط العام لمحور الجوانب الاجتماعية بلغ (٣,٨٢) من (٥)، كما يبين أن الفقرة التي حازت على أعلى متوسط من فقرات الجوانب الاجتماعية هي الفقرة السادسة التي تنص على "أشعر بالمتعة عند حضور المحاضرات الافتراضية". وقد بلغ المتوسط لها (٤,٢٣) من (٥)، والفقرة التي تليها هي الفقرة الرابعة التي تنص على "المشاركة في الدورة والتفاعل مع المشاركين ممتع جدا" حيث بلغ المتوسط لها (٤,١٣)، والتي تليها هي الفقرة الثالثة التي تنص على " أستطيع التواصل مع مدرب الدورة والإفادة منه كما لو كانت الدورة واقعية" وبلغ المتوسط لها (٣,٩٣) من (٥)، أما الفقرة التي حازت على أدنى متوسط فهي الفقرة السادسة والتي تنص

على " المشاركة بالدورة يشعرني بالعزلة لعدم قدرتي على التفاعل مع بقية المتدربين" حيث بلغ المتوسط لها (٣,٣٦) من (٥).

يعزو الباحث النتائج المتعلقة بالاستمتاع عند حضور المحاضرات الافتراضية وكذلك للمشاركة بالدورات والتفاعل معها إلى عدة أمور منها أن هذه الخبرة قد تكون الأولى لدى معظم المشاركين، وهذا يجعل ممارسة هذه الخبرة على درجة من الإثارة والمتعة لجدّتها، وقد يكون السبب الأهم هو حصول الفائدة العلمية لدى المتدربين خصوصا أنهم يتحصلون على هذه الفوائد العلمية دون مشاق التنقل والتفرغ وتعطيل المصالح، بل دون تكاليف مادية. أما إمكانية التواصل مع مدرب الدورة كما لو كانت الدورة واقعية، فقد يكون السبب لهذه النتيجة أن المشاركين في الدورات يلتقون مع المدرب بصورة دورية من خلال المحاضرات الافتراضية كما يستطيعون التواصل على مدار الساعة من خلال لوحة المناقشة Discussion Board.

أما النتيجة المتعلقة بالشعور بالعزلة – الفقرة التي حصلت على أدنى ترتيب- ، فهي وإن كانت قد حصلت على الترتيب الأخير بين الفقرات إلا أنها تؤكد على نجاح تلك الدورات في الاقتراب من المحاضرات الواقعية من حيث الجوانب الاجتماعية والتواصل والتفاعل بين المشاركين، فالمتوسط (٣,٣٦) من (٥) يعني أن نتيجتها إيجابية وأن المتدربين غير موافقين على ما تنص عليه الفقرة " المشاركة بالدورة يشعرني بالعزلة لعدم قدرتي على التفاعل مع بقية المتدربين" لأنها تجاوزت الـ (٣) ولو بقليل، لكن في نفس الوقت لم تكن تلك الفقرة من الفقرات المتقدمة أي أن معارضة المتدربين لمضمون هذه الفقرة ليست معارضة شديدة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى

طبيعة هذا النوع من التعليم الذي يوفر العديد من الأدوات التي من شأنها أن تزيد من مستوى التواصل بين الأفراد المشاركين، وإفساح المجال لهم بالحوار وتبادل الآراء والتعبير عن الذات بكل يسر وسهولة، إلا أنه على الرغم من وجود هذه الأدوات يبقى التعليم الافتراضي يقل عن مستوى التعليم التقليدي بتفعيل الجوانب الاجتماعية بين المتدربين.

الجدول التالي يلخص النتائج ويتضمن متوسطات المحاور الثلاثة وترتيب تلك المحاور:

جدول (١٠)

ترتيب المحاور المكونة لتصورات أفراد العينة حسب المتوسط الحسابي

م	المحور	المتوسط	الترتيب
١	المحتوى	**٤,٣٥**	١
٢	المدرب	**٤,١٨**	٢
٣	الجوانب الاجتماعية	**٣,٨٢**	٣
	جميع المحاور	**٤,١٠**	

يبين الجدول أعلاه أن المتوسط العام لجميع المحاور بلغ (٤,١٠) من (٥)، كما يبين أن المحور الذي حاز على أعلى متوسط هو المحور المتعلق بالمحتوى حيث بلغ المتوسط العام له (٤,٣٥) من (٥) أما المحور الثاني فهو العنصر المتعلق بالمدرب حيث بلغ المتوسط له (٤,١٨) من (٥) أما المحور المتعلق بالجوانب الاجتماعية فقد حقق أدنى متوسط، حيث بلغ المتوسط له (٣,٨٢) من (٥).

ويدل المتوسط العام لجميع المحاور ولكل محور على حدة، على توفر تصورات إيجابية قوية لدى أفراد العينة حول الدورات المفتوحة واسعة النطاق، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الهويمل، ١٤٣٧)، ودراسة

(الهزاني، ٢٠١٤)، وكذلك دراسة (AL-Jaafrea,2014). ويمكن تفسير ذلك لسببين: الأول هو ما تم بذله من جهود من قبل القائمين على هذه الدورات وما يمتلكونه من خبرات، والسبب الثاني هو توفر رغبة شديدة لدى أفراد العينة للحصول على الفوائد التي يمكنهم تحصيلها من خلال هذه الدورات، وقد يكون ذلك هو السبب لحصول المحور المتعلق بالمحتوى على أعلى متوسط مقارنة مع المحورين الآخرين.

إن القائمين على هذه المبادرة يدركون تمام الإدراك أن ظاهرة المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة النطاق قد حققت أهدافا كبيرة لدى العديد ممن شاركوا فيها، وهم يدركون كذلك أن هذه الدورات رغم ما تحققه من أهداف وفوائد إلا أنها افتراضية وليست واقعية، وهذا من شأنه أن يقلل من مستوى العلاقات الاجتماعية بين المشاركين، من أجل ذلك حرص القائمون على هذه الدورات على تفعيل أدوات البلاك بورد المتعددة التي تزيد من قدرة المتدربين على التواصل والتفاعل والاحتكاك غير المباشر، مثل اللقاءات الافتراضية وتفعيل لوحة المناقشة هذا فضلا عن الإيميل وإمكانية التواصل مع الدعم الفني على مدار الساعة.

إن النتيجة التي حققها محور الجوانب الاجتماعية بالرغم من أنه أقل من المحورين الآخرين، إلا أنه يعبر عن مستوى مناسب لدورات افتراضية لا يتواصل فيها المشاركون تواصلا حقيقيا واقعيا، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما تم تفعيله من أدوات لتفعيل هذا الجانب من الدورات.

إجابة السؤال الرابع الذي ينص على:

هل تختلف تصورات أفراد العينة حول الدورات الإلكترونية المفتوحة واسعة النطاق باختلاف الجنس، وامتلاك وظيفة، والمؤهل العلمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المجموع الكلي لاستجابات أفراد العينة على جميع فقرات الاستبانة واستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لإيجاد الفروق بين الذكور والإناث والفروق بين أفراد العينة الموظفين وغير الموظفين، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق الناتجة عن اختلاف المؤهل العلمي، وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول (١١)

نتائج اختبار (ت) للعينيتين المستقلتين

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
ذكور	373	88.68	1365	-1.880	0.060
إناث	994	90.02			

يبين الجدول أعلاه أن عدد الذكور بلغ (٣٧٣) متدربا، والمتوسط الحسابي لاستجاباتهم بلغ (٨٨,٦٨) من (١١٠)، كما بلغ عدد الإناث (٩٩٤) متدربة، والمتوسط الحسابي لاستجاباتهن (٩٠,٠٢) من (١١٠)، أما درجات الحرية فهي (١٣٦٥)، وقيمة (ت) المحسوبة (١,٨٨٠-) والدلالة الإحصائية (٠,٠٦٠). أي أنها أكبر من (٠,٠٥).

وهذا يعني أن الاختلاف في تصورات أفراد العينة التي تعزى لاختلاف الجنس موجودة ولكنها ليست ذات دلالة إحصائية، فالمتوسط الحسابي للإناث أكبر من المتوسط الحسابي للذكور بقليل، ويمكن تفسير ذلك بأن

جميع الملتحقين بهذه الدورات لديهم درجة عالية من الاهتمام بها، وذلك لما يحققونه من أهداف وفوائد. ولكن ربما يكون الإناث أكثر اهتماما في مجتمع مثل المجتمع السعودي الذي يهتم فيه الذكور أكثر من الإناث بالأعمال الحرة، وعلى العكس من ذلك تكون الإناث أكثر اهتماما بالحصول على وظيفة.

جدول (١٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

لأفراد العينة موزعين حسب المؤهل العلمي

المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
أقل من ثانوية عامة	28	89.61	11.59	4
ثانوية عامة	304	90.70	11.75	3
دبلوم متوسط	113	91.69	11.45	1
بكالوريوس	863	89.18	11.75	5
ماجستير	55	88.42	11.63	6
دكتوراه	4	91.50	16.68	2
المجموع	1367	89.71	11.74	

يبين الجدول أعلاه أعداد أفراد العينة موزعين حسب المؤهل العلمي، كما يبين أن أعلى متوسط للاستجابات المتعلقة بالتصورات حول الدورات المفتوحة واسعة النطاق كان لحملة الدبلوم المتوسط، حيث بلغ (٩١.٦٩) ثم لحملة الدكتوراه حيث بلغ (٩١.٥٠)، أما أدنى متوسط فكان لحملة الماجستير حيث بلغ (٨٨.٤٢).

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي

مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1091.725	5	218.345	1.586	.161٠
داخل المجموعات	188709.745	1361	137.644		
المجموع	189801.470	1366			

يوضع الجدول أعلاه أن الفروق الناتجة في تصورات الطلبة حول الدورات المفتوحة واسعة النطاق والتي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي غير كبيرة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٥٨٦) والدلالة الإحصائية (٠,١٦١) أي أنها أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، أي أن جميع أفراد العينة رغم اختلاف مؤهلاتهم العلمية يمتلكون تصورات متقاربة حول الدورات المفتوحة، وتفسير هذه النتيجة يعزز تفسير النتيجة السابقة وهي أن جميع أفراد العينة الذين أكملوا الدورات على درجة عالية من الاهتمام والحرص، فلكل منهم هدف أو مجموعة أهداف يريد تحقيقها من خلال التحاقه بهذه الدورات فصاحب المؤهل المتدني له أهدافه الخاصة به، وكذلك صاحب المؤهل العالي له أهدافه الخاصة به، والصفة التي تجمعهم هي قناعتهم بأن التحاقهم بتلك الدورات سيحقق لهم الفائدة التي يرجونها.

جدول (١٤)

نتائج اختبار (ت) للعينيتين المستقلتين

امتلاك وظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
غير موظف	٩١٠	89.64	١١.٩٤	١٣٦٥	0.072	0.943
موظف	٤٥٧	89.59	١١.٤٢			

يبين الجدول أعلاه أن عدد أفراد العينة غير الموظفين بلغ (٩١٠) فردا، والمتوسط الحسابي لاستجاباتهم بلغ (٨٩.٦٤) من (١١٠)، كما بلغ عدد الموظفين (٤٥٧) فردا، والمتوسط الحسابي لاستجاباتهم (٨٩.٥٩) من (١١٠)، أما درجات الحرية فهي (١٣٦٥)، وقيمة (ت) المحسوبة (٠.٠٧٢) والدلالة الإحصائية (٠.٩٤٣)، أي أنها أكبر من (٠.٠٥).

وهذا يعني أنه تصورات أفراد العينة غير الموظفين حول الدورات المفتوحة واسعة النطاق لا تختلف عن تصورات أفراد العينة الموظفين، ويمكن تفسير ذلك بأن كلا المجموعتين لديها اهتمام كبير بتلك الدورات، وذلك لطبيعة العصر الحالي المسمى بالعصر المعرفي، والذي يتطلب من الموظف أن يطور معارفه ومهاراته بصورة مستمرة للمحافظة على وظيفته ولكي يتمكن من التقدم في السلم الوظيفي، أما غير الموظف فهو مهتم كذلك بهذه الدورات لكي يحصل على أفضل فرصة وظيفية، ولكي يحقق ذلك عليه أن يزيد من عدد المهارات التي يتقنها وهذا ما تحققه له تلك الدورات. وإن كانت حاجة غير الموظف ملحة أكثر لعدم حصوله على وظيفة فلربما كانت الحوافز التي تقدمها المؤسسات والشركات لموظفيها عندما يلتحقون بتلك الدورات تزيد

من اهتمام الموظفين بتلك الدورات وهذا ما يجعل المجموعتين متقاربتين بمستوى الاهتمام بتلك الدورات.

* * *

التوصيات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها فإن الباحث يوصي بما يلي:

- التوسع في تقديم المقررات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق في كل صيف، وزيادة عدد الدورات وبذل المزيد من الجهود لاستيعاب عدد أكبر من المشاركين.

- تفعيل أدوات التواصل الاجتماعي لتنمية الجوانب الاجتماعية لدى المشاركين في الدورات.

- إعادة النظر بالأوقات التي تعقد فيها الدورات، والتأكد من أن تلك الأوقات مناسبة لأكبر عدد ممكن من المتدربين.

- العمل على تجاوز المشكلات التقنية، وذلك من خلال تهيئة النظام التعليمي – البلاك بورد – ليستوعب أكبر عدد ممكن من المتدربين، وتوفير الآليات والكوادر لمعالجة تلك المشكلات إذا وقعت.

- العمل على زيادة الوعي المجتمعي بأهمية المقررات الإلكترونية المفتوحة، وتشجيع الالتحاق فيها من خلال تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمشتركين.

- تفعيل أدوات النظام التعليمي – البلاك بورد – مثل الويكي ولوحة المناقشة وغيرها، ليتمكن المشاركون من التفاعل مع بعضهم بصورة أفضل، كما يمكن تفعيل أداة الـ IM Black Board لعمل ساعات مكتبية افتراضية تسهل على الطلبة التواصل مع مدرسيهم.

- العمل على مراجعة المواد العلمية المقدمة بتلك الدورات بصورة مستمرة، لتقديم الجديد والعملي القابل للتطبيق.

- عمل دراسة لتقديم بعض المقررات الجامعة على شكل مقررات الكترونية مفتوحة واسعة النطاق.

* * *

المراجع:

- أبو خطوة، السيد عبد المولى. (٢٠١٥). المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار "MOOC" وعولمة التعليم. مجلة التعليم الإلكترونية، ١٤، مسترجع من http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=466
- الجامعة السعودية الإلكترونية. (٢٠١٦). المخيم الصيفي الإلكتروني ٢٠١٦: التقرير الشامل، من منشورات الجامعة.
- حسونة، إسماعيل. (٢٠١٤). الدورات المفتوحة واسعة النطاق على الانترنت، المجلة الالكترونية لمركز التميز التعليم الالكتروني. مسترجع من http://elearning.iugaza.edu.ps/emag/article.php?artID=35
- الزهراني، إبراهيم أحمد. (٢٠١٤). إمكانية تطبيق التعليم عن بعد بالكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (رسالة ماجستير غي منشورة)، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية
- زوحي، نجيب. (٢٠١٤، يناير ٤) ما هو الموك MOOC؟ موضوع في مدونة. مسترجع من http://www.new-educ.com/c-quoi-un-mooc
- زيدان، أحمد. (٢٠١٣). برامج "موك" تحقق حلم الدراسة في أرقى الجامعات. مسترجع من http://hunasotak.com/article/741
- الصالح. بدر عبد الله. (٢٠١٤). الوسائط الاجتماعية والتعليم الجامعي: مضامين لعلم التدريس في بيئات التعلم الإلكترونية. حلقة النقاش الثالثة عشر للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بعنوان بيئات التعلم الإلكتروني المستقبلية، الرياض، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود. مسترجع من: http://dr-alsaleh.com/wp-content/uploads/powerpoint/1006.pdf
- من نحن. (٢٠١٤). مسترجع من https://www.edraak.org/about
- الموسى، عبد الله. (٢٠١٥). مستقبل التعليم والتعليم العالي في العصر الرقمي: توجهات ورؤى مستقبلية، بحث مقدم في المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الالكتروني والتعلم عن بعد، الرياض، المملكة العربية السعودية، مسترجع من http://eli.elc.edu.sa/2015/sites/default/files/papers/powerpoint/TH3_7.pdf

- الهزاني، نورة سعود. (٢٠١٤). الآفاق المستقبلية للمقررات المفتوحة المصدر MOOCsفي الجامعات السعودية. حلقة النقاش الثالثة عشر للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بعنوان بيئات التعلم الإلكتروني المستقبلية، الرياض، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود. مسترجع من /http://shasha.ksu.edu.sa/video
- الهويمل. انسجام. (١٤٣٧). تقييم استخدام المقررات الالكترونية المفتوحة واسعة النطاق "MOOCs" من وجهة نظر التعلمين بجامعة الملك خالد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

المراجع الأجنبية:

- About. (2015a). Retrieved from
- https://www.futurelearn.com/about
- Al-Jaafreh, A. M. (2014). Use of MOOCs in a university is an opportunity for international study. Case: virtual exchange and international students in UHasselt and PSUT. (Master's thesis, Hasselt University, Belgium). Retrieved from http://hdl.handle.net/1942/17409
- Asiri, O. (2014). A Comparison Between International and US Graduate Student's Attitudes and Experiences Using Massive Open Online Courses (MOOCs) (Master's thesis, Rochester Institute of Technology, United States of America). Retrieved from http://scholarworks.rit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=9235&context=theses
- Bartolomeo, J. (2015). The Discourse Among Community College Faculty Regarding the Integration of Massive Open Online Courses (Doctor Dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI Number: 3687817)
- Christensen, et al. (2013). The MOOC phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why? Social Science Research Network
- Conole, G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing thelearner experience and quality of MOOCs. RED. Revista de Educacion a Distancia, (39)
- De Waard, I. (2011, July 25). Explore a New Learning Frontier – MOOCs (Jul 11). CEdMA Europe newsletter. Retrieved from http://www.cedma-europe.org/newsletter%20articles/eLearning%20Guid/Explore%20a%20New%20Learning%20Frontier%20-%20MOOCs%20(Jul%2011).pdf
- Gaebel, M. (2014). MOOCs: Massive Open Online Courses. Retrieved from the European University Association website.
- http://www.eua.be/Libraries/Publication/MOOCs_Update_January_2014.sflb.ashx

- Hill, A. (2015). Social Learning in Massive Open Online Courses: An Analysis of Pedagogical Implications and Students' Learning Experiences (Doctor Dissertation, University of California , United States of America). Retrieved from http://escholarship.org/uc/item/6qr7p6rq
- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., &Cormier, D. (2010). The MOOC model for digital practice. Retrieved from elearnspace website: http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf
- Moe, R. (2014). The Evolution and Impact of Massive Open Online Courses (Doctor Dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI Number: 3625105)
- Morris, I. (2014). An Exploratory Analysis of Motivation and Engagement in Massive Open Online Courses (MOOCs) (Master's thesis, University of California, United States of America). Retrieved from http://escholarship.org/uc/item/3701p4xz
- Schulze, A. S. (2014). MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOCs) AND COMPLETION RATES: ARE SELF- DIRECTED ADULT LEARNERS THE MOST SUCCESSFUL AT MOOCs? (Doctoral thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Number: 3622996)
- Sizemore. (1995) from
- https://www.makalcloud.com/post/ylt3mqxf1
- Teplechuk, E. (2013). Emergent models of Massive Open Online Courses: an exploration of sustainable practices for MOOC institutions in the context of the launch of MOOCs at the University of Edinburgh. (Master's thesis, University of Edinburgh, UK). Retrieved from https://www.era.lib.ed.ac.uk/sitstream/handle/1842/7536/MOOCs MBA Dissertation Teplechuk Master.pdf?sequence=1
- Waldrop, M. (2013). Campus 2.0 Massive open online courses are transforming higher education – and providing fodder for scientific research. Nature Journal, 495, 160-163.
- doi: 10.1038/495160a

* * *

List of References:

- Abu Khatwa, Alsyyid Abdalmwla (2015). "Massive Open Online Courses " and Learning Globalization, Journal of E- Learning, 14, Mansoura University, Egypt. Retrieved from:
- http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=466
- Al-Huwimil, Insejam (1437). Evaluation of Massive Open E- Learning Courses from the Perspective of the Students at King Saud University. MA Thesis, King Saud University, Riyadh. KSA.
- Al-Hazani, Noura Suad (2014). The Future of Massive Open Courses at Saudi Universities. Seminar 13 on E-Learning and Distance Learning, Future Environments of E- Learning, Riyadh, KSA. Retrieved from: /http://shasha.ksu.edu.sa/video
- Al-Musa, Abdallah (2015). The Future of Learning and Higher Education in the Digital World: Future Directions and Visions. A Paper Submitted to the Fourteenth International Conference on E- Learning and Distance Learning (2-5 March), The Future of E-Learning Environments, Riyadh, KSA. Retrieved from
- http://eli.elc.edu.sa/2015/sites/default/files/papers/powerpoint/TH3_7.pdf
- Al-Zahrani, Ibrahim Ahmed (2014). The Possibility of Applying Distance Learning at Humanity Colleges, King Saud University from the Perspective of Faculty Members (unpublished MA thesis). King Saud University. KSA.
- Al-Saleh, Bader A. (2014). Social Media and University Education: Implication for the Future of Pedagogy in E- Learning Environment. The 13th Seminar, the National Center for E- learning and Distance Learning "the Future of E-Learning Environments", retrieved from: http://dr-alsaleh.com/wp-content/uploads/powerpoint/1006.pdf
- Who are we? (2014) Retrieved from: https://www.edraak.org/about
- Hassunah, Isma'il (2014). Massive Open Online Training Courses,
- http://elearning.iugaza.edu.ps/emag/article.php?artID=35
- Saudi Electronic University (2016). E- Learning Summer Camp. (2016)
- The Final Comprehensive Report, SEU, SA.
- Zidan, Ahmed (2013). The "MOOC" Program fulfills the Dream of Joining the Best Universities, retrieved from: http://hunasotak.com/article/741
- Zoohi, Najeeb.(4th Jan.2014). What is "MOOC" ? A blog, retrieved from http://www.new-educ.com/c-quoi-un-mooc

❊ ❊ ❊

The Reality of MOCC Sessions conducted by Saudi Electronic University from the Perspective of the Participants

Dr. Abdallah Ibn Abulrahman Alrahimi
Deanship of the Preparatory Year
Saudi Electronic University

Abstract:

The objective of this study was to identify the salient factors that encourage trainees continued participation in MOOC's, which were organized by the Saudi Electronic University during the 2016 Summer Electronic Camp, and what factors leading some participants to drop out. The study also sought to identify participants' perception about the summer courses and their relation to some variables. The researcher utilized descriptive statistics for the study. The researcher created an instrument that he was satisfied with its reliability and validity. The instrument was distributed to 1982 trainees who participated in one or more of the workshops held during the 2016 Summer Electronic Camp during the 2015-2016 academic year. The study identified the most important factors encouraging participation among the attendees were: Acquisition of a certificate from a recognized institution, followed by attaining educational benefits and finally ease of learning and participation. The most important factors that led to withdrawal from the program were: lack of time, technical difficulties and other personal reasons. The overall perception of the participants regarding the course was very positive. These perceptions were not affected by gender, job status and professional qualifications. Based on the findings of this study, the researcher proposed a number of recommendations among them were: encouraging Saudi Electronic University to continue offering MOCC courses, and taking measures which result in increasing courses and varieties as well as the number of trainees.

Key words: Identifiers: MOCCS, Open Courses, Retention

مستوى البنية المعرفية لرياضيات المرحلة الأساسية
لدى طلبة قسم معلم المجال في كلية التربية بجامعة إب

د. سلوى يحيى محمد الحداد - د. محمد أحمد مرشد القواس
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة إب

مستوى البنية المعرفية لرياضيات المرحلة الأساسية لدى طلبة قسم معلم المجال في كلية التربية بجامعة إب

د. سلوى يحيى محمد الحداد - د. محمد أحمد مرشد القواس

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية - جامعة إب

تاريخ تقديم البحث: ٢٩/ ٣/ ١٤٣٩هـ تاريخ قبول البحث: ٤/ ٦/ ١٤٣٩هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى البنية المعرفية لرياضيات المرحلة الأساسية لدى طلبة الرياضيات بقسم معلم المجال بكلية التربية، وقد تم تحليل كتب الرياضيات للصفوف من ٤- ٩ في مرحلة التعليم الأساسي، كما تم إعداد اختبار البنية المعرفية الرياضية عدد فقراته (١٠٥)، وشملت عناصر المعرفة الرياضية بمجالات (الأعداد والعمليات، الجبر والمجموعات، الهندسة والقياس)، الذي طبق على عينة الدراسة البالغ عددهم (٢٣) طالباً وطالبة، وتمت المعالجة الإحصائية لنتائج الاختبار، فكان من أبرز النتائج تدني مستوى اكتساب طلبة شعبة الرياضيات في قسم معلم المجال بكلية التربية جامعة إب للبنية المعرفية الرياضية للمرحلة الأساسية بشكل عام، وفي مجالات الأعداد والعمليات، الجبر والمجموعات، والهندسة والقياس، كما أظهرت النتائج أنه لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى اكتساب البنية الرياضية للمرحلة الأساسية، وأوصى الباحثان عددًا من التوصيات أهمها: عقد برنامج تدريبي مقترح قبل الخدمة لتنمية البنية المعرفية الرياضية لطلبة شعبة الرياضيات بقسم معلم المجال بكلية التربية بجامعة إب، وضرورة تحليل وتقويم محتوى ومخرجات التعلم لمقررات الإعداد التخصصي (الرياضيات) في برنامج إعداد معلم الرياضيات بقسم معلم المجال بكلية التربية بجامعة إب.

الكلمات المفتاحية: البنية المعرفية الرياضية، الأعداد والعمليات، الجبر والمجموعات، الهندسة والقياس.

المقدمة:

الرياضيات علم فريد من نوعه يخدم بقية العلوم ويسهم في تطورها ويواكب مستجداتها، وأنَّ امتلاك الطالب للبنية المعرفية للرياضيات تتيح له التعرف على أساسياتها، والعلاقات التي تربط بين أجزائها، وتسهل التعلم اللاحق المرتبط بها، وهذا يؤكد أن الرياضيات حلقات متسلسلة، وأيّ انقطاع في حلقة منها يعيق التقدم في الحلقات اللاحقة.

ويزداد دور الرياضيات وأهميتها في كونها مفتاح للعلوم الأخرى؛ إذ أشار بيل(Bell,1996) إلى أن الرياضيات هي ملكة العلوم، وأن أي تقدم في أي مجال من مجالات المعرفة غالبًا ما يكون مرتبطاً بالمعرفة الرياضية الواسعة، وهذا ما أكده أوزبل(Ausubel,1978) في أن نوع البنية المعرفية التي يمتلكها الطالب في موضوع ما هى العامل الأساسي الذي يحكم تعلمه للمفهوم، وإذا أمكن ربط المفهوم بشكل منطقي ببنيته المعرفية أصبحت البنية المعرفية منظمة، وصار التعلم ذا معنى لديه، أما إذا لم يتوافر الربط المنطقي والتنظيم صار التعلم أصمًّا وليس له معنى، ويرى يوزيكن (Usiskin,2001)أنه حتى يعلم معلم الرياضيات بشكل أفضل، ويوصل المفاهيم ويوضح التعميمات ينبغي أن يكون لديه المعرفة المترابطة للمحتوى الرياضي، وبما أن الرياضيات شأنها شأن أي فرع من فروع العلوم الأخرى سريعة النمو والتطور؛ فإنَّه ينبغي إعداد طلبة يتمتعون باتجاهات إيجابية نحوها، ويمتلكون الكم المناسب من المفاهيم للتعامل مع المعرفة الرياضية بحيث يصبحون قادرين على حل المشكلات التي تواجههم؛ وهذا يمكن ان يتحقق من خلال فهم المعلمون لهذه المفاهيم والربط بينها.(أبو العلا، ٢٠١٣).

ويواجه عدد من المتعلمين صعوبات في تعلم الرياضيات ويعود ذلك- كما يرى دويكات (٢٠١٦) - إلى أساليب تعلمهم والعمليات التعلمية التي يقومون بها لتحقيق فهمهم الرياضي، فمعرفة المحتوى الرياضي تساعد المعلمين على تقديم حلول مبتكرة للمسائل التي يقدمونها لطلابهم بطرق إبداعية، بينما معلومات المعلمين الضحلة للمفاهيم الرياضية تجعل ما يقدمونه لطلابهم ناقصًا ويكون تركيزهم على الخوارزميات أكثر من اهتمامهم بالعمق المعرفي للمفهوم الرياضي(السلولي، ٢٠١٢).

وأشارت العديد من الدراسات كدراسة كل من: (العزي، ٢٠٠٠)، (أمين ،داود، ٢٠١٠) إلى انخفاض مستوى فهم الطلبة في أساسيات الرياضيات بمختلف مستوياتهم التعليمية بما فيها الجامعي، أما فيما يخص أهمية البنية المعرفية فقد أشار توه (Toh, 2007) إلى أن المعرفة العميقة للمحتوى الرياضي شرط ضروري لتعليم وتعلم سليم للرياضيات .

إن تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي على مستوى الجامعة يعد من الأولويات ؛ لأن توافر برنامج إعداد معلم لتلاميذ التعليم الأساسي في المراحل الأولية من حياتهم وبجودة عالية، يمكن أن يضع أساسًا متينًا لنجاحهم في مساعيهم المستقبلية ؛ إذ أشار تحليل حديث للدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) أن متوسط نتائج تلاميذ الصف الرابع في اليمن في العلوم والرياضيات أقل بكثير من المتوسط الدولي. وقد يعود هذا الانخفاض في نتيجة التلاميذ يعزى إلى قلة وجود معلمين مؤهلين. ووفقا للمسح السنوي الذي أجرته وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي 2005/2006 فقد بلغ عدد المعلمين الذين يدرسون في الصفوف (١- ٦) من

مرحلة التعليم الأساسي (٩٨٧٦٥) معلمًا ومعلمة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن مؤشرات التعليم الذي نشره مجلس التعليم العالي (٢٠٠٨/٢٠٠٩) أظهرت أن إجمالي عدد المعلمين في هذا المجال الذين لا يحملون درجة البكالوريوس ويدرسون في مستويات التعليم الأساسي بلغ (١٩١٤٦) معلماً ومعلمة، و هؤلاء المعلمين لا يعني بالضرورة أن لديهم التدريب المناسب ليكونوا مؤهلين معلمين للتعليم الأساسي ؛ لهذا فإن الفجوة في سوق العمل ما تزال موجودة (وثيقة برنامج إعداد معلم المجال، ٢٠١٦)، ومن هنا جاء مشروع معلم المجال لتأهيل معلمي الرياضيات والعلوم للمرحلة الأساسية للصفوف من (٤- ٩) BETEP Program بفتح برنامج متخصص في أربع جامعات يمنية في كل من جامعات (صنعاء، عدن ، تعز، إب) الذي تؤكد مكوناته الثقافية والتخصصية والمهنية على إكساب المعلم الخلفية المعرفية التربوية والتخصصية والمهنية التي تضمن نجاحه في تدريس مناهج العلوم والرياضيات التكاملية في الصفوف (٤- ٩)من التعليم الأساسي، كما أظهرت النتائج لعديد من الدراسات كدراسة كل من العبسي(٢٠١٦)، عايل(٢٠٠٣) حاجة المعلمين إلى التمكن من المفاهيم الأساسية للرياضيات، وإلى ضرورة تنمية البنية المعرفية الرياضية، وإعداد المعلم لمجاراة التقدم العلمي في مجال الرياضيات، وتزويد الطالب/المعلم بخبرات منظمة لزيادة المفاهيم الرياضية التي يحتاجها أو يمتلكها.

وتأسيسًا على ماسبق ينبغي بناء المعرفة الرياضية بناءً متدرجًا متسلسلاً ؛ لتلافي أي خلل أو قصور أو فجوة في المراحل المتتالية للتعلم، وتنمية القدرة على حل المواقف الرياضية المألوفة والجديدة التي يصادفها الطالب في أثناء تعلمه، كذا تنمية مهارات التفكير الرياضيتية، ونظرًا لأهمية المرحلة

الأساسية، وأن تعليم الرياضيات في هذه المرحلة يعد أساسًا للمراحل اللاحقة، ولأهمية إعداد معلمون قادرون على تدريس الرياضيات في هذه المرحلة؛ نبعت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة للتعرف على مستوى الطلبة/المعلمين في البنية المعرفية الرياضية للمرحلة الأساسية.

وللتحقق من مسار برنامج تأهيل معلم المجال شعبة الرياضيات في كلية التربية بجامعة إب في تحقيق أهدافه تأتي الدراسة الحالية لقياس مستوى البنية المعرفية لرياضيات الصفوف ٤- ٩ لطلبة المستوى الرابع بقسم معلم العلوم والرياضيات (شعبة الرياضيات)، وتحديد مواضع الفجوات فيها.

* * *

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحثان خلال تدريسهما لمقررات طرق تدريس الرياضيات، والتدريس المصغر للمستويين الثالث والرابع، والإشراف على مقرر التربية العملية الميدانية في المستوى الرابع قصور في فهم عناصر المعرفة الرياضية، وظهرت الحاجة الملحة لفهم واضح لطبيعة الرياضيات وأهمية التركيز على تثبيت البنية المعرفية الرياضية، كما تم الاطلاع على الدراسات السابقة مثل دراسة كل من (الحربي، ٢٠١٧)، (وثيقة برنامج إعداد معلم المجال، ٢٠١٦)، (Guny, 2014) التي ظهر من خلالها وجود تدني مستوى المعرفة والثقافة الرياضية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية، ومن هنا تمحورت مشكلة الدراسة الحالية بقياس مستوى البنية الرياضية لدى الطالب/المعلم بشعبة معلم الرياضيات بوصفه معلم المجال الذي يُعنى بتدريس الصفوف (٤- ٩) من المرحلة الأساسية.

كما بينت دراسة كار (Carr ,1995) أن العلاقة كانت ضعيفة بين مقررات الرياضيات الجامعية ومناهج الرياضيات المدرسية، وأكدت على ضرورة أن تكون المقررات الجامعية وثيقة الصلة بمقررات الرياضيات المدرسية .

كما أظهرت نتائج دراسات وأوراق عمل في مجال تدريس الرياضيات وبنيته المعرفية أن مستوى الطلبة في المهارات والقدرات الرياضية متدني جداً في حقل الرياضيات، وأقسامه المختلفة، وهذا الانخفاض ملاحظ بحسب اختلاف البلدان والمناطق والجنسية؛ مما يحتاج من ذوي العلاقة بتطوير التعليم إلى استحداث نهضة تطويرية بتعليم الرياضيات(الحربي، ٢٠١٧).

ويتضح مما سبق أهمية معرفة مستوى البنية المعرفية للطالب/المعلم للمفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية، وحل المسألة الرياضية، وهي عناصر البنية المعرفية للرياضيات؛ إذ تبدأ من إعداد الطالب/ المعلم ليصبح قادرًا على تدريس محتوى الرياضيات مستقبلاً، ولا سيما ما يتعلق بأساسيات البناء الرياضي، كما تبرز أهمية الدراسة الحالية؛ حيث تعد المحاولة الأولى على مستوى الجامعات الأربع في التعرف على مدى اكتساب الطلبة/المعلمون شعبة رياضيات لأساسيات المعرفة الرياضية في المرحلة الأساسية نظرًا لأن هؤلاء الطلبة /المعلمون هم أول ثمار برنامج معلم المجال شعبة الرياضيات في جامعة إب.

وبذلك أمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية بالأسئلة التالية :

١- ما مستوى البنية المعرفية لرياضيات المرحلة الأساسية لدى طلبة شعبة الرياضيات بقسم معلم المجال في كلية التربية بجامعة إب؟

٢- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) في مستوى البنية المعرفية الرياضية لدى طلبة شعبة الرياضيات بقسم معلم المجال بكلية التربية جامعة إب بين المتوسط الفرضي(درجة القطع) وبين متوسط درجات الطلبة في الاختبار ككل؟

٣- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) في مستوى البنية المعرفية الرياضية لدى طلبة شعبة الرياضيات بقسم معلم المجال بكلية التربية جامعة إب بين المتوسط الفرضي(درجة القطع) وبين متوسط درجات الطلبة في مجالات اختبار البنية المعرفية لرياضيات المرحلة الأساسية؟

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) في مستوى البنية المعرفية الرياضية لدى طلبة شعبة الرياضيات بقسم معلم المجال بكلية التربية جامعة إب تبعا لمتغير الجنس(ذكور- إناث)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- قياس مستوى البنية المعرفية الرياضية لدى طلبة طلبة شعبة الرياضيات بقسم معلم المجال في كلية التربية بجامعة إب.
- تحديد الفروق الدلالية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى البنية المعرفية الرياضية لدى طلبة شعبة الرياضيات بقسم معلم المجال في كلية التربية جامعة إب بين الطلبة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

أهمية الدراسة:

برزت أهمية الدراسة الحالية في المناحي التالية:

- أهمية البنية المعرفية الرياضية، وأهمية اكتسابها لدى معلمي الرياضيات.
- توفير اختبار للمكتبة العربية لقياس مستوى البنية المعرفية الرياضية الأساسية، التي تفيد معلمي الرياضيات، والمشرفين، والباحثين في طرق تدريس الرياضيات.
- الجدة في تناول المتغيرات والعينة في الجمهورية اليمنية.
- توفير قاعدة معلومات للقائمين على برنامج إعداد معلم المجال لما ينبغي التركيز عليه في أثناء إعداد طلبة شعبة الرياضيات وإثراء مقرراتهم في الرياضيات.

- توفير بيانات واقعية للقائمين على توصيف مقررات التخصص (شعبة الرياضيات) في قسم معلم المجال لموائمة المقررات بما يتناسب مع رياضيات المرحلة الأساسية.

حدود الدراسة :أقتصرت الدراسة على التالي :

- **الحدود البشرية** : اقتصرت الدراسة على طلبة المستوى الرابع في شعبة الرياضيات بقسم معلم المجال في كلية التربية جامعة إب.

- **الحدود الموضوعية** : البنية المعرفية الرياضية المتمثلة بجمع موضوعات الرياضيات للصفوف (٤- ٩) من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية في المجالات(الأعداد والعمليات ،الجبر والمجموعات، الهندسة والقياس).

- **الحدود الزمانية :** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦- ٢٠١٧م.

- **الحدود المكانية** : كلية التربية جامعة إب

مصطلحات الدراسة :

- **البنية المعرفية :**

عرفها النسور (١٩٩٣) بأنها" تنظيم الطالب المفاهيم التي يمتلكها في مجال معرفي محدد وكذا العلاقات القائمة بينها ، وتوصف البنية المعرفية بأنها كاملة أو ناقصة ، منظمة أو غير منظمة".

وهو التعريف الذي تبناه الباحثان إجرائيًا.

- **البنية الرياضية :**

عرفها أبو زينة (١٩٨٢) بأنها" بنية افتراضية مبنية على مسلمات".

وكذا عرفها أبو صالح وآخرون (١٩٩٦) بأنها: " افتراضية تستند إلى مسلمات تبدأ بالمفردات غير المعرفة، ثم يربط بينها بالمسلمات، وبالاستناد إلى قواعد المنطق نصل إلى النظريات" (أبو صالح وآخرون ،١٩٩٦، ١٤).

وعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: هى مجموعة المفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية الأساسية في كتب الرياضيات للصفوف (٤_٩) من مرحلة التعليم الأساسيي، ومصنفة تحت معايير الأعداد والعلميات والمجموعات والجبر، والهندسة والقيا، ويقاس مستوى وجودها لدى الطالب/المعلم بالدرجة التي حصل عليها في اختبار البنية المعرفية الرياضية المعد في هذه الدراسة.

- **طلبة قسم معلم الرياضيات:**

عرفهم الباحثان إجرائياً بأنهم : الطلبة/المعلمين الملتحقين في برنامج معلم المجال شعبة الرياضيات في كلية التربية جامعة إب، والمعدين لتدريس الرياضيات للصفوف (٤_٩)من مرحلة التعليم الأساسي.

- **الأعداد والعمليات**

عرفها الباحثان إجرائيًا بانها: قدرة الطالب/المعلم على قراءة وكتابة الأعداد، ومفاهيم العمليات الحسابية، والقدرة على إجرائها بإتقان، وفهم الأنظمة العددية وتراكيبها، ويقاس مستوى وجودها لدى الطالب/المعلم بالدرجة التي حصل عليها في اختبار البنية الرياضية بهذا المجال.

- **المجموعات والجبر :** عرفها الباحثان إجرائيًا بإنها: المفاهيم الرئيسية للمجموعات والتعبير عنها وإيجاد مجموعة الفرق ومجموعة المتممة وصف المجموعة والعلاقات والعمليات عليها، ويقاس مستوى وجودها لدى

الطالب/المعلم بالدرجة التي حصل عليها في اختبار البنية المعرفية الرياضية بهذا المجال.

- **الهندسة والقياس:** عرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: المفاهيم والتعميمات والتمارين المتعلقة بالهندسة المستوية والتحليلية، ويقاس مستوى وجودها لدى الطالب/المعلم بالدرجة التي حصل عليها في اختبار البنية المعرفية الرياضية بهذا المجال.

الإطار النظري للدراسة:

- **الرياضيات:** علم يدرس خصائص الكائنات المجردة، كالأعداد، الأشكال، الفضاءات، الوظائف، كما تعرف الرياضيات بأنها دراسة البنى والعلاقات بينها، ومجالات الرياضيات متداخلة ومتكاملة مع الاحتفاظ بخصائص كل مجال كالهندسة، والجبر، والحساب، وتتصف الرياضيات بتسلسل منطقي وتجريد في المفاهيم، والعلاقات، وتراكم موضوعاتها ذات البنية المترابطة؛ ولذا يصعب الوصول إلى مستوى دون المرور بمستويات سابقة له، ومن هنا تعد من أصعب المواد تعليماً وتعلماً (الشارف، ١٩٩٦، ٣٨١).

ولذلك نجد أن الرياضيات هى معرفة منظمة في بنية لها أصولها وتنظيمها بدءاً بتعابير غير معرفة إلى أن تتكامل وتصل إلى نظريات وتعاميم ونتائج.

إن الفهم الواضح لطبيعة الرياضيات، والاتجاه الإيجابي نحوها، وإدراك قيمتها للمجتمع وتأثيرها فيه، والقدرة على استخدامها في حل مشكلاته، واتخاذ القرارات اليومية المناسبة هي من أهم أساسيات المعرفة الرياضية وثقافتها اللازمة لمعلم الرياضيات في مهامه التدريسية، والوعي التام

بالعلاقات المتداخلة بين عناصر المعرفة الرياضية(السر وآخرون، ٢٠١٦، ١٣).

ويؤكد السر(٢٠٠٥) على ضرورة الثقافة الرياضية لمعلم الرياضيات التي تختلف عن الثقافة الرياضية للمواطن العادي ؛ إذ أنه يلزم للمواطن العادي قدر من المفاهيم تتضمن تطبيقات الرياضيات العملية للتفاعل مع مجتمعه، وحل مشكلاته، بينما يحتاج معلم الرياضيات إلى الثقافة الرياضية لتساعده في عمله في تعليم وتعلم الرياضيات ؛ ولذا تشمل هذه الثقافة خلفية رياضية قوية في الحقائق، والمفاهيم، والنظريات الرياضية، والمهارات الأساسية، والقدرة على تطبيق مكونات هذه الخلفية الرياضية التي ينبغي أن تكون راسخة في البنية المعرفية لمعلم الرياضيات، ولا تتعرض للنسيان بسهولة.

- **البنية الرياضية :** عرفها عودة (٢٠١٣) بأنها : ثلاثي من مجموعة أساسية، ومجموعة علاقات عليها، ومجموعة مواصفات لتلك العلاقات والمجموعة الأساسية، وإذا تمعنا في الرياضيات الحديثة نجدها تؤكد على وحدة فروع الرياضيات ودمجها من حساب وجبر وهندسة وقياس ؛ إذ نستطيع دراسة الهندسة باستخدام البنى الجبرية، وكذا المنطق.

وكون البنية الرياضية هى الأساس الذي يستند إليها أي نظام رياضي، فينبغي ان يكون معلم الرياضيات مزوَّدًا بها متمكناً منها، وهذه البنية أو الأبنية محكمة يتصل بعضها ببعض مكونة في النهاية بنياناً متكاملاً متيناً، واللبنات الأساسية لهذا البناء هى : المفاهيم الرياضية، والتعميمات، والمهارات الرياضية وحل المسألة وفي مجموعها تعرف بعناصر المعرفة الرياضية

(عقـيلان، ٢٠٠٠، ١٠٩)، ويؤكـد غـانم (٢٠٠٣) أن مفتـاح فهـم البنيـة الرياضية يكمن في دراسة الأنظمة الرياضية ذات العمليات، فالنظام الرياضي يتـضمن مجموعـة مـن العناصـر عرفـت عليهـا عمليـة واحـدة، فـالزمرة نظـام رياضي، والحقل نظام رياضي.

كما أكدت وثيقة معايير (NCTN,2000) على ضـرورة تمكـن المعلـم مـن محتوى الرياضيات بـصورة أساسية، وامتلاكـه لقـدر عـالٍ مـن البنيـة الرياضـية ليستطبع الارتقاء بطلابه بالمعارف والمهارات الرياضية.

- **مكونات البنية الرياضية:**

❖ البنية التبولوجية وهي كما عرفها الكتبي(١٩٩٧)بأنها ثلاثية(S,H,K) حيـث تمثـل (S) مجموعـة غـير خاليـة يعـرف عليهـاH، وهـي مجموعـة مـن مجموعـات S تعـرف بـالجوار أو المحليـة وتـسمى Hبـالتبولوجي، أمـا K فهـي مجموعـة المسلمات والـشروط الـتي تتـصف بهـا Hعلـى S.(الكـتبي ١٩٩٧، ٩٩).

❖ البنية الجبرية وهـي مـا تكـون فيهـا العلاقـة عبـارة عـن عمليـة تركيـب كالزمرة والحقل(الكـتبي ،١٩٩٧، ٩٢)، وهـذه العلاقـات تظهـر مـن خـلال العمليات الأحادية أو الثنائية على المجموعات.

❖ البنيـة الترتيبيـة ويقـصد بالترتيبيـة كمـا أشـار إليهـا (الكـتبي ،١٩٩٧) بأنهـا: الجماليـة والتنـسيق والتنظيم الـذي يـسهم في سـرعة اتخـاذ القـرارات في تـسمية كـل مـن البنيـة التبولوجيـة والجبريـة، ومثـال عليهـا مجموعـة الأعـداد الطبيعية فهي مرتبة كليًّا وبشكل جزئي وكل مايتعلق بها مرتب.

وهناك تصنيف أخر للبنية الرياضية على أساس عناصر المعرفة الرياضية، وهي على النحو التالي:

- **المفاهيم :** ويعرفها أبو العلا (٢٠١٣) بأنها: إعطاء رمز أو لفظ أو الاثنين معاً لمجموعة من الصفات الأساسية أو الخواص المشتركة بين مجموعة من المواقف، و مجموعة من الخصائص المشتركة للمضامين الرياضية التي ترتبط في إطار رياضي موحد لبناء الأساسي المنطقي للمفهوم، وتعلم المفاهيم يساعد المتعلم على تفسير المواقف والأحداث.
- **التعميمات:** يعرفه جانييه بأنها: علاقة بين مفهومين أو أكثر"، وهى تمثل عنصرًامهمًا من عناصر المعرفة الرياضية ومكونًا أساسيًا من مكونات البنية الرياضية ؛كونها تربط بين المفاهيم والمصطلحات والمسلمات من خلال خيوط المنطق الرياضي مما يساعد في تحقيق تكامل مكونات المعرفة الرياضية.(السر واخرون، ٢٠١٦، ٥٧).
- **المهارات:** تعد المهارات والخوارزميات مكونًا رئيسيًا من مكونات المعرفة الرياضية فاكتساب المهارات الرياضية كالدقة والسرعة والترتيب والتنظيم يؤدي دورًا مهمًا في تقدم الطلبة لتعلم الرياضيات.

وتعرف المهارة الرياضية بأنها: القدرة على أداء مهمة من مهمات الرياضيات بسرعة واتقان وبمستوى أكبر من الفهم وفق خطوات محددة تستند إلى تبريرات منطقية. (السر وأخرون، ٢٠١٦، ٦١)، ومن هذه المهارات :

- الإنشاءات الهندسية.
- قراءة الأعداد وكتابتها.
- القياس للأطوال والزوايا.

- مهارة التمثيل البياني والتحليل للأعداد والمقادير.

• **حل المسألة الرياضية:** والمسألة الرياضية هي موقف حياتي أو رياضياتي يتعرض له الطالب، وليس لديه حل جاهز له، وعليه أن يُعمل عقله ويستخدم العمليات والعلاقات لربط معارفه الرياضية للوصول إلى الحل، وتتنوع المسائل بين مسائل حسابية أو مسائل جبرية أو مسائل هندسية.

ويعد مفهوم البنية الرياضية جديدًا؛ لذا شغف به المنظرون؛ إذكان الفضل فيه يعود إلى المدرسة البورباكية التي أسست صرح الرياضيات، وتتطلب دراسة البنية الرياضية من المتعلم استثمار تفكيره بشكل كامل لإتقان العمليات الرياضيات بطريقة سليمة. (الساعدي، ٢٠١٧، ١٧٢).

وتأتي الدراسة الحالية لقياس مستوى البنية المعرفية لرياضيات المرحلة الأساسية للصفوف (٤- ٩) المستهدف فيها الطالب/المعلم الذي مازال فيطور التأهيل لتدريس الرياضيات بكل تصنيفاتها كبنية رياضية متكاملة تبولوجيا وجبريًا وترتيبيًا، وشاملة عناصرالمعرفة الرياضية (المفاهيم- التعميمات- المهارات- حل المسألة الرياضية).

- **مجالات الرياضيات:** شملت مجالات الرياضيات للمرحلة الأساسية كما جاء في وثيقة منهاج الرياضيات للمرحلة الأساسية تحقيق كل من الأهداف الآتية:

o **الأعداد والعمليات** : وقصد بها أنواع الأعداد ابتداءًأ بالأعداد الطبيعية وأنتهاءًا بالأعداد الحقيقية؛ وذلك بالتعرف عليها وقراءتها وكتبتها والمقارنة بينها، وإجراء كافة العمليات الحسابية عليها مثل: الجمع والطرح والضرب والقسمة.

o **المجموعات والجبر:** وفيها يتم التعرف على المفاهيم الرئيسية للمجموعات والتعبير عنها وإيجاد مجموعة الفرق ومجموعة المتممة وصف المجموعة والعلاقات والعمليات عليها

- التعرف على خواص العلاقات وبعض خواص التطبيقات وتطبيقها
- التعرف على خواص جمع وضرب أنواع الأعداد (الإبدال، التجميع، الإغلاق، العنصر المحايد، التوزيع)، والتعرف على الحدود والمقادير الجبرية، وحل المعادلات، وتحليل المقادير الجبرية.

o **الهندسة والقياس:** فيها ينبغي اكتساب بعض المفاهيم والتعميمات الهندسيةالمتعلقة بالهندسة المستوية والتحليلية مثل(التناظر، الانعكاس، الانسحاب، الدوران)

- اكتساب بعض المفاهيم المتعلقة بالمثلثات والمضلعات والدائرة.
- حساب مساحات ومحيط وحجوم الأشكال الهندسية مثل: المربع، والمستطيل، والمثلث، ومتوازي الأضلاع، المعين، والمكعب.
- برهنة النظريات المتعلقة بالاشكال الهندسية.

o **الإحصاء والاحتمالات:** ينبغي أن يتمكن التلميذ من تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على المفاهيم الإحصائية مثل: المدى، وطول الفئة، وتبويب البيانات
- قراءة جداول وأشكال إحصائية وتمثيلها بيانيًا.
- حساب مقاييس النزعة المركزية.

(فريق إعداد مشروع منهاج الرياضيات، ١٩٩٩، ١١).

- **دور برنامج إعدادمعلم المجال شعبة الرياضيات في تنمية البنية المعرفية الرياضية :**

بينت دراسة حديثة أن جميع برامج إعداد المعلم في كليات التربية الـ ٣٧ في الجامعات الرئيسة اليمنية والفروع ما زالت تعد معلمين لمرحلة التعليم الثانوي التي تشكل 5% فقط من الطلب في السوق وأن الـ 95% المتبقية لمعلمي المجال و معلمي الصفوف الدراسية، كما هناك تباطؤ من قبل وزارة التربية في تناول تحديات تغطية الاحتياج المتزايد لمعلمي الفصول الدراسية وكذلك معلمي المجال في تخصصات الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية، والدراسات العربية والقرآن والدراسات الإسلامية(وثيقة برنامج إعداد معلم المجال، ٢٠١٦).

وبناء على هذا فإن تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي على مستوى الجامعة يعد من الأولويات ؛ لأن توفر برنامج إعداد معلم لتلاميذ التعليم الأساسي في المراحل الأولية من حياتهم وبجودة عالية يمكن أن يضع أساسًا متينًا لنجاحهم في مساعيهم المستقبلية ؛ إذ أشار تحليل حديث للدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) أن متوسط نتائج تلاميذ الصف الرابع في اليمن في العلوم والرياضيات أقل بكثير من المتوسط الدولي (وثيقة برنامج إعداد معلم المجال ،٢٠١٦، ١)، وهذا الانخفاض في نتيجة التلاميذ يعزى إلى عدم وجود معلمين مؤهلين لهذه المرحلة ؛ ومن هنا ظهرت الحاجة الملحة لبرنامج إعداد معلم المجال بشعبتيه العلوم والرياضيات (BETEB) الذي يأتي في سياق إعداد برامج نوعية في الجامعات تلبي احتياجات سوق العمل من معلمين مؤهلين لتدريس العلوم والرياضيات في الصفوف من ٤ – ٩. وقد

صمم هذا البرنامج بمسارين علوم ورياضيات وجذع مشترك بينهما. ففي السنتين الأولى والثانية يدرس الطالب مقررات أساسية في العلوم والرياضيات تمكنه من تدريس العلوم والرياضيات للصفوف ٤ – ٦ في المرحلة الأساسية، بعد ذلك يمكن للطالب أن يتخصص إما في العلوم أو في الرياضيات وسيمنح الطالب مؤهلا في العلوم بوصفه تخصصًا اساسيًا والرياضيات بوصفه تخصصًا فرعيًا أو العكس(وثيقة برنامج إعداد معلم المجال ،٢٠١٦، ٢)، ويطبق هذا البرنامج في أربع جامعات حكومية منها جامعة إب، وتمول الأنشطة المختلفة للبرنامج من قبل منظمة Nuffic الهولندية ويشارك في الإشراف على تنفيذه من الجانب الهولندي ثلاث جامعات هولندية ، وقد شارك في تطوير هذا البرنامج في مراحلة المختلفة أكاديميون مؤهلون من الجامعات الأربع بلغ عددهم ٤٠ مشاركاً ومشاركة.

أهداف برنامج معلم المجال:

الهدف العام للبرنامج هو: إعداد معلمي المجال (شعبة الرياضيات) للصفوف الأولى (٤- ٩) من التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة إب من خلال اكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات وأخلاقيات مهنة التدريس، والعمل على ترتيب البنية المعرفية للرياضيات.

وينبثق منه الأهداف التالية:

١- اكساب الطالب المعارف والمفاهيم والمبادئ الأساسية في العلوم والرياضيات والعلوم التربوية الداعمة والعامة، بما يمكنه من التدريس في التعليم الاساسي بكفاءة.

٢- تمكين الطالب من المهارات العقلية والعملية اللازمة للتدريس في مجال العلوم والرياضيات.

٣- مساعدة الطالب في اكتساب وممارسة مهارات الاتصال ومهارات الحاسوب وتقنية المعلومات والمهارات الشخصية.

٤- تنمية قدرة الطالب على توظيف المعلومات العلمية والتقنية بشكل تكاملي عند اتخاذ القرارات وتنفيذ البحوث الإجرائية في مجال العمل وقضايا المجتمع.

٥- تنمية القيم والاتجاهات العلمية وأخلاقيات مهنة التعليم لدى الطالب في مجال العلوم والرياضيات.

ومن أهداف معلم الرياضيات للصفوف من ٤- ٩ **أن:** يظهر المعرفة والفهم للمفاهيم والمبادئ والنظريات في مجال الرياضيات(وثيقة برنامج إعداد معلم المجال، ٢٠١٦).

الدراسات السابقة:

تناول الباحثان عدد من الدراسات ذات العلاقة المباشرة بموضوع دراستهما، وعرضاها كالتالي:

- **الساعدي (٢٠١٧) :** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى امتلاك البنية الرياضية، ومستوى العمليات الرياضية الفاعلة وقوة اتجاه العلاقة بينهما لدى طلبة قسم الرياضيات في كليتي التربية والتربية الأساسية، وشملت الدراسة طلبة المرحلة الرابعة للعام الدراسي٢٠١٥/٢٠١٦وبلغ عددهم (١٧١) بواقع(٦٣)طالبًا وطالبة في كلية التربية، (٧٨)طالبًا وطالبة في كلية التربية الأساسية ببغداد، واعتمد الباحث

اختبارًا جاهزًا لقياس البنية الرياضية، وأعد اختبار للعمليات الرياضية الفاعلة، وتحقق من صدقها وثباتها، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى امتلاك الطلبة للبنية الرياضية بالمستوى المطلوب، وكذلك امتلاكها للعمليات الرياضية الفاعلة في جانبي الدماغ، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بينهما لدى عينة الدراسة.

- **دويكات (٢٠١٦):** هدفت الدراسة إلى قياس مدى فهم معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية الدنيا للمفاهيم الرياضية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار في المفاهيم الرياضية، وتحقق من صدق الاختبار وثباته، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٩٢) معلمًا ومعلمًة من معلمي الرياضيات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تدني أداء المعلمين والمعلمات في كل مفاهيم مجالات الرياضيات، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الرياضيات لصالح التخصصات العلمية، ولصالح البكاليوريوس بوصفه مؤهلًا علميًا، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الجنس، وسنوات الخبرة التدريسية .

- **دراسة مرسال(٢٠١٦)**

هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى الثقافة الرياضياتية لدى الطلاب (معلمي الرياضيات) ببرنامج الدبلوم العام بكلية التربية ؛ إذ تكونت عينة الدراسة من(٢٨) طالبًا/معلمًا، و(١١٩) طالبًة/معلمًة، وقد أسفرت النتائج عن وجود تدني في مستوى الثقافة الرياضياتية لدى العينة المفحوصة في كل بعد من أبعاد الثقافة الرياضياتية وفي الاختبار ككل، كما أظهرت فروق دالة في مستوى الثقافة الرياضياتية بين الجنسين لصالح الطلاب، ووجدت الدراسة

فروقًا دالة إحصائيًا لصالح الخبرة التدريسية، بينما لم تظهر فروق دالةإاحصائيًا لصالح المؤهل العلمي الأعلى.

- **دراسة عودة (٢٠١٣)**

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى البنية الرياضية لدى طلبة المعهد التقني، وطبق الباحث اختبار البنية الرياضية الذي أعدته العزي(٢٠٠٠) على عينة قوامها (١٠٣)طالبًا، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ضعفٍ في مدى امتلاك طلبة المعهد التقني للبنية الرياضية تحت المقياس المعتمد في مدى امتلاك (٥٠٪) من الاختبار المعد لقياس هذه البنية.

- **دراسة أمين، داود (٢٠١٠):**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك طلبة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية للبنية الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من(٤٥)طالبًا من طلبة كلية التربية الأساسية، وطبق الباحثان اختبار العزي(٢٠٠٠)، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود ضعف في امتلاك البنية الرياضية لدى الطلبة في الفرقة الرابعة وأعزوا ذلك إلى ضعف استعياب الطلبة للبنية الرياضية في المراحل الدراسية السابقة في التبولوجية، والترتيبية، وضعف القدرة على الربط بينها.

- **دراسة فيلينا (Villena,2008):** هدفت دراستها إلى تحديد مستوى الثقافة الرياضياتية لدى عينة من طلاب السنة الأخيرة بالمدارس الثانوية والمهنية، وتكونت العينة من(١١٥)طالبًا وطالبًة من خريجي المدارس الثانوية قبيل التحاقهم بالجامعة، وأظهرت النتائج تدني مستوى الثقافة الرياضياتية في إطار مقارنة مستوى أدائهم بمتوسط أداء الطلاب في مشروع PIZA.

- **دراسة شطناوي (٢٠٠٧):**

هدفت دراسته إلى معرفة مستوى المعرفة الرياضية والبيداغوجية عند معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة إربد ، ومعرفة أثر كل من الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتفاعل بينها في مستوى معرفة المعلمين، وبلغت عينة الدراسة (٤٨٦) معلماً ومعلمةً، وأعد الباحث اختبارين في المعرفة الرياضية لقياس عناصر المعرفة الرياضية في المفاهيم، والتعميمات، والمهارات، والمعرفة البيداغوجية في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، واستخدم المتوسطات، والانحراف المعياري، وتحليل التباين بوصفها أساليب إحصائية، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود تدني في مستوى المعرفة الرياضية والبيداعوجية، كما أظهرت فروق في المؤهل العلمي لصالح حملة المؤهل الجامعي في مستويات الخبرة كافة.

- **دراسة السر(٢٠٠٥):** هدفت دراسته إلى التعرف على مستوى الثقافة الرياضية لدى طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية بجامعة الأقصى، ومعرفة الفروق بين هذا المستوى ومعيار الإتقان، ولتحقيق أهداف دراسته تم تطبيق اختبار الثقافة الذي اقتصر على بعض الجوانب وهي: طبيعة الرياضيات، تاريخ الرياضيات، وأساسيات المعرفة الرياضية، وتطبيقات الرياضيات في الحياة، وبلغت عينة الدراسة(١٠١)طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتفاع ملحوظ في بعض الجوانب مثل طبيعة الرياضيات، بينما أظهرت النتائج مستوى متدني في جانب تاريخ الرياضيات والذي أعزاه الباحث إلى قلة اهتمام معدي برامج إعداد معلم الرياضيات بموضوع تاريخ

الرياضيات وتطور الفكر الرياضي ؛ إذ إن البرنامج لم ينمِ الثقافة الرياضية بالمستوى المطلوب.

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة أمكن ملاحظة التالي :

- تنوعت الدراسات في الهدف ؛ إذ هدف بعضها إلى قياس مستوى البنية الرياضية والثقافة الرياضية لدى المعلمين كدراسة كل من (دويكات، ٢٠١٦)، (مرسال، ٢٠١٦) ،(شطناوي، ٢٠٠٧) وبعضها هدفت قياس مستوى البنية المعرفية الرياضية لدى طلبة الكليات والمعاهد التقنية كدراسة كل من (عودة، ٢٠١٣)،(أمين، وداود، ٢٠١٠)، وهو مااتفقت معه الدراسة الحالية التي هدفت إلى قياس البنية المعرفة الرياضية لدى طلبة كلية التربية.
- تنوعت الدراسات من حيث العينات بين معلمي الرياضيات، وطلبة كليات التربية والمعهد التقني، وعينة الدراسة الحالية هم من طلبة قسم معلم المجال (رياضيات)للصفوف من (٤- ٩) من مرحلة التعليم الأساسي.
- تنوعت حجوم العينات في الدراسات بحسب الهدف وحجم المجتمع .
- تنوعت الدراسات السابقة في تناولها لمتغير الجنس والخبرة، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي بحثت في أثر الجنس في مستوى البنية المعرفة الرياضية، كدراسة كل من (دويكات، ٢٠١٦)، (مرسال، ٢٠١٦)، (شطناوي، ٢٠٠٧).

- اتفقت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة في استخدام الأداة، وهي اختبار للبنية المعرفية الرياضية، واختلفت في مفرداته بحسب طبيعة المحتوى ومستواه.
- أظهرت معظم الدراسات وجود تدني في مستوى البنية المعرفية الرياضية مثل دراسة كل من: (دويكات، ٢٠١٦)، (مرسال، ٢٠١٦)، (أمين، داود، ٢٠١٠)، (شطناوي، ٢٠٠٧)، (فيلينا، ٢٠١٦).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدام الباحثان المنهج الوصفي الذي يتمثل بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع وذلك بوصفها وصفًا دقيقًا وتحليلها وتفسيرها؛ كونه الأنسب لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة شعبة الرياضيات ببرنامج معلم المجال في كلية التربية بجامعة إب البالغ عددهم (٢٨) طالباً وطالبة حسب قاعدة بيانات الكلية المذكورة للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦- ٢٠١٧، وقد حضر الاختبار (٢٣) طالباً وطالبة، وتغيب لظروف خاصة (٥) طالباً وطالبة، والجدول الآتي يوضح مجتمع وعينة الدراسة.

جدول (١) توزيع مجتمع وعينة الدراسة

الطلبة	العدد	المستبعدون من المجتمع	العينة النهائية	النسبة
ذكور	١٠	٣	٧	٣٠٪
إناث	١٨	٢	١٦	٧٠٪
المجموع	٢٨	٥	٢٣	

أداة الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة المتمثلة في اختبار تحصيلي في البنية المعرفية لرياضيات الصفوف من ٤- ٩من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية وفق الخطوات الآتية :

١- **الاطلاع على الأدبيات والدراسات** : اطلع الباحثان على الدراسات السابقة والأدب التربوي السابق المتعلق بقياس البنية الرياضية ، مثل دراسة كل من : (دويكات ، ٢٠١٦) ، (شطناوي ، ٢٠٠٧) ، (العزي ، ٢٠٠١).

٢- تحديد الهدف من الاختبار :

هدف الاختبار إلى :

- قياس مستوى البنية المعرفية الرياضية التي تمثل التحصيل الرياضي (المفاهيم الرياضية ، والتعميمات الرياضية ، والمهارات الرياضية) في مجالات (الأعداد والعمليات ، المجموعات والجبر ، الهندسة والقياس) لدى طلبة شعبة الرياضيات في برنامج معلم المجال بكلية التربية جامعة إب ومدى امتلاكهم لهذه البنية.

- **تحديد محتوى المادة العلمية للاختبار :**

أ) اطلع الباحثان على مفردات وموضوعات مقررات الرياضيات للصفوف ٤(- ٩) من المرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية ، وكل صف دراسي لديه كتابين الجزء الأول يدرس في الفصل الدراسي الأول ، والجزء الثاني يدرس في الفصل الدراسي الثاني فبلغ عدد الكتب (١٢)كتابًا ، ثم تم حصر جميع الموضوعات ، وتحليلها في ضوء البنية المعرفية الرياضية(المفاهيم ،

والتعميمات، َالمهارات) الرياضية، وصياغة أهداف تعليمية لكل موضوع، مع استبعاد موضوعات الإحصاء لوجودها في الصف الثامن والتاسع فقط ؛ إذ بلغ عدد الأهداف (١١٠) أهداف تغطي موضوعات الكتب الدراسية للرياضيات للمرحلة الأساسية للصفوف(٤ – ٩).

ب) اطلع الباحثان على وثيقة منهج الرياضيات الصادر من وزارة التربية والتعليم للعام ٢٠١٦م، واستعانا بها في تقسيم محتوى كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية في ضوء معايير المحتوى(الأعداد والعمليات، والجبر والمجموعات، والهندسة والقياس، والإحصاء والقياس)

- **صياغة مفردات الاختبار:**

بناءً على ما سبق تم كتابة أسئلة الاختبار بحيث يقاس كل هدف بسؤال من النوع الموضوعي ذي الاختيار من متعدد رباعي البدائل ؛ وذلك لما يتوافر في هذا النوع من قدرة على قياس المستويات العقلية الدنيا والعليا في ضوء تصنيف بلوم.

- **صياغة تعليمات الاختبار**: صاغ الباحثان تعليمات الاختبار التي توضح الهدف من الاختبار وطريقة الإجابة عن أسئلته وكتابة البيانات العامة للطالب.

الاختبار في صورته الأولية :

تكون الاختبار في صورته الأولية من (١١٠) أسئلة من نوع الاختيار من متعدد رباعي البدائل حيث كل البدائل خاطئة وبديل وحيد هو الصحيح. وصُنفت تلك الأسئلة حسب مجالات البنية الرياضية (الأعداد والعمليات، المجموعات والجبر، الهندسة والقياس).

صدق الاختبار: أتبع الباحثان نوعان من الضبط للتأكد من صدق الاختبار وهى كالآتي:

✓ صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات ومشرفين، ومعلمي مادة الرياضيات بالمرحلة الأساسية، وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول أسئلة الاختبار من حيث مدى وضوح البنود وصحتها، وإضافة وتعديل ما يرونه مناسباً؛ وقد أبدى بعضهم ملاحظات ومقترحات حول بعض أسئلة الاختبار، أفضت إلى إجراء التعديلات وحذف (٥)أسئلة لعدم مناسبتها، وإجراء تعديلات لغوية في بعض البدائل وتعديلها.

✓ صدق المحتوى: تمتع الاختبار بصدق المحتوى نتيجة تغطية فقرات الاختبار لجميع موضوعات مقررات الرياضيات للصفوف (٤- ٩)، وجميع الأهداف التعليمية؛ فهناك شمولية للمحتوى المراد قياسه مما يؤكد صدق الاختبار.

تصحيح الاختبار: تصحح فقرات الاختبار على أساس درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

نظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة وعينتها تم تطبيق الاختبار تجريبيًا على عينة مكونة من (١٠)طلاب من المجتمع نفسه، ولم يتم استبعادهم في التطبيق النهائي، وهدف هذا التطبيق إلى التعرف على :

- **وضوح تعليمات الاختبار** : حيث أنه لم يستفسر أي طالب من الطلبة المفحوصين عن أي سؤال أو احتاج لتوضيح فقرة من فقراته، مما أكد للباحثين أن التعليمات كانت واضحة للجميع.

- **حساب ثبات الاختبار** : تم تصحيح الاختبار وإدخال البيانات إلى الحاسوب وتحليلها، وحساب بعض المؤشرات الإحصائية للاختبار منها حساب ثبات الاختبار، فقد بلغ معامل ثبات الاختبار باستخدام الفا كرونباخ (٠,٧٧) واستخدم معادلة كودر كودر ريتشارتشون للثبات فبلغ (٠,٧٩)، اعتبر الباحثان أن نسبة معامل الثبات مناسبة وجيدة، ويمكن الوثوق بها، ومن ثم الاطمئنان إلى استخدام الاختبار في التطبيق النهائي.

- **حساب زمن الاختبار**: تم حساب زمن خروج كل طالب، وحساب متوسط الزمن المستغرق بجمع الزمن الذي استغرقه كل طالب على عدد الطلبة وعليه بلغ زمن الاختبار(١٢٠) دقيقة بواقع ساعتين تماماً.

- **حساب معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز لبنود الاختبار**:

- **معامل السهولة والصعوبة**: وتقاس سهولة أي بند من فقرات الاختبار وفق المعادلة الآتية:

معامل السهولة = عدد الإجابات الصحيحة÷ (عدد الطلبة) (الصراف، ٢٠٠٢، ١٦٧)، ومعامل الصعوبة يعطى بالعلاقة **معامل الصعوبة** = ١- معامل السهولة. وبعد حساب معاملات السهولة لبنود الاختبار، وُجِدت أنها تتراوح ما بين(٠,١٧ - ٠,٨٤)، وهي معاملات تقع ضمن النطاق المقبول.

- **معامل التمييز** : كما تم حساب معامل التمييز لبنود الاختبار بترتيب الأوراق حسب درجات الطلبة على الاختبار تنازليا، وتقسيمهم إلى

مجموعتين (٥) طلاب لأعلى الدرجات، و(٥) طلاب لأدنى الدرجات، وتم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار من خلال العلاقة:

معامل التمييز = عدد الطلبة الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة من المجموعة العليا - عدد الطلبة الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة من المجموعة الدنيا ÷ عدد أفراد إحدى المجموعتين، وعليه فقد بلغت معاملات تمييز جميع فقرات الاختبار أكثر من (٠,٢٠)، وهي معاملات تمييز جيدة ومقبولة.

- **الاختبار في صورته النهائية :**

تكون الاختبار في صورته النهائية بعد التأكد من الخصائص السيكومترية من (١٠٥) أسئلة من نوع الاختيار من متعدد رباعي البدائل حيث كل البدائل خاطئة وبديل وحيد هو الصحيح، وصُنّفت تلك الأسئلة حسب مجالات البنية الرياضية، ويوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول (٢)

توزيع فقرات الاختبار على مجالات البنية الرياضية

نوع البنية الرياضية	عدد الأسئلة	الأسئلة التي تمثلها
الأعداد والعمليات	٣١	١- ٣١
الجبر والمجموعات	٢٩	٣٢ - ٦٠
الهندسة والقياس	٤٥	٦١- ١٠٥
المجموع	١٠٥	

- **التقدير الكمي لمستوى الطلبة في الاختبار:** تم تقدير مستويات الطلبة في اختبار البنية المعرفية الرياضية على أساس درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة، وعليه فإن مجموع الدرجات النهائية للاختبار التحصيلي بلغت (١٠٥) درجات، وتم وضع محك للحكم

على مستوى الطلبة ومدى امتلاكهم للبنية الرياضية من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة واستشارة خبراء ومتخصصين، فتم وضع نسبة (٧٠٪) من درجات الاختبار كمحك لاكتساب الطلبة لبنية المعرفة الرياضية للدرجة الكلية للاختبار ولكل مجال من مجالات البنية الرياضية، وكذلك تقدير مستوى الاكتساب، والجدول (٣) الآتي يوضح ذلك:

جدول(٣)

المحك للحكم على مستوى البنية الرياضية لدى الطلبة

نوع البنية الرياضية	الدرجة العظمى	المحك ٧٠٪
الأعداد والعمليات	٣١	٢١.٧
الجبر والمجموعات	٢٩	٢٠.٣
الهندسة والقياس	٤٥	٣١.٥
المجموع	١٠٥	٧٣.٥

محك تقدير مستوى الطلبة في البنية المعرفية الرياضية موضحا في الجدول الآتي:

جدول(٤)

النسبة❖ ٪	٠ – ٤٩	٥٠- ٦٤	٦٥ – ٧٩	٨٠ – ٨٩	٩٠ – ١٠٠
التقدير	ضعيف	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز

❖نسبة قيمة متوسط درجات الطلبة مقارنة بالدرجة الكبرى للدرجة الكلية للاختبار ومجالاته.

تطبيق أداة الدراسة : اتبع الباحثان لإعداد الأداة الخطوات الآتية:

- تم إعداد اختبار البنية الرياضية وتحديد موعد مع الطلبة وتجريبه على عينة منهم بتاريخ ٢٠١٧/٧/١٥م.

- تم الاتفاق مع الطلبة لتطبيق الاختبار بعد نهاية اختبارات الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦ /٢٠١٧م، وتم تطبيق الاختبار في يوم ٢٠١٧/٨/١٠م.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الوسائل والأساليب الإحصائية الآتية من خلال برنامج spss:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية.
- اختبار الإشارة لعينة واحدة.
- اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

فيما يلي عرض نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها ومناقشتها، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وفروضها من خلال استخلاص ما أسفر عنه تطبيق أداة الدراسة وتحليل البيانات إحصائياً كما يأتي:

١- **الإجابة عن السؤال الأول الذي نص على الآتي**: ما مستوى البنية المعرفية لرياضيات المرحلة الأساسية لدى طلبة شعبة الرياضيات بقسم معلم المجال في كلية التربية جامعة إب؟

وللإجابة على هذا السؤال تم تطبيق الاختبار التحصيلي المعد لقياس البنية الرياضية على عينة الدراسة لتحديد مستواهم، وبعد تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسط والجدول (٥) يوضح ذلك :

جدول(٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات اختبار البنية الرياضية ومجالاته

نوع البنية الرياضية	عدد الطلبة	المحك ٧٠٪	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	مستوى البنية الرياضية	الترتيب
الأعداد والعمليات	٢٣	٢١.٧	١٧.٧	٢.٧	٥٧٪	مقبول	٢
الجبر والمجموعات	٢٣	٢٠.٣	١٩.٢	٣.٥	٦٦٪	جيد	١
الهندسة والقياس	٢٣	٣١.٥	٢٠.٣	٥.١	٤٥٪	ضعيف	٣
المجموع	**٢٣**	**٧٣.٥**	**٥٧.١٧**	**٨.٩**	**٥٤٪**	**مقبول**	

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات الطلبة في اختبار البنية المعرفية الرياضية بلغ(٥٧.١٧) بنسبة ٥٤٪ ، بتقدير مقبول ؛ إذ لم يصل إلى مستوى الجيد أو إلى المستوى المقبول تربويا ، أي أن مستوى اكتساب طلبة شعبة الرياضيات متدنياً وحصل على نسبة ضعيفة ، وبالنظر للجدول يلاحظ أن مستوى اكتساب الطلبة للبنية الرياضية المتعلقة بمجال الجبر والمجموعات حصل على الترتيب الأول بمتوسط حسابي(١٩.٣) بنسبة (٦٦٪) وبتقدير جيد ، بينما حصل مجال الأعداد والعمليات على الترتيب الثاني بمتوسط (١٧.٧) بنسبة(٥٧٪) وبتقدير مقبول ، في حين حصل مجال الهندسة والقياس على متوسط(٢٠.٣) بنسبة (٤٥٪) وبتقدير ضعيف فكان أقل المعايير اكتساباً ، تشير النتيجة إلى ضعف وتدني مستوى اكتساب الطلبة للبنية الرياضية بشكل عام ، وفي مجالي الهندسة والقياس ، الأعداد والعمليات ، وهذا قد يدل على ضعف إعداد الطلبة في مقررات الإعداد التخصصي بمجال الرياضيات ، وبالذات المقررات التي تتعلق بالهندسة والقياس ، ومقررات الأعداد

والعمليات، وقد يُعزى ذلك إلى ضعف شمول مقررات الهندسة والقياس، والأعداد والعمليات في برنامج معلم المجال على المحتوى الرياضي لكتب الرياضيات وبالذات مايتعلق بالهندسة والقياس، والجبر والمجموعات.

إجابة السؤال الثاني الذي نص على الآتي: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) في مستوى البنية المعرفية الرياضية لدى طلبة شعبة الرياضيات بقسم معلم المجال بكلية التربية جامعة إب بين المتوسط الفرضي(درجة القطع) وبين متوسط درجات الطلبة في الاختبار ككل؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار لامعلمي ؛ وذلك لصغر حجم عينة الدراسة، وعدم تحقق شرط العشوائية ؛ وعليه تم استخدام (اختبار الإشارة) لعينة واحدة للتعرف على دلالة الفروق بين وسيط درجات العينة في الاختبار وبين المحك المحدد لاختبار البنية الرياضية الكلي ولكل مجال من مجالات البنية الرياضية، والجدول(٦) يوضح ذلك :

جدول (٦)

اختبار الإشارة لعينة واحدة للتعرف على مستوى البنية المعرفية الرياضية

المجالات	عدد الطلبة	المحك	عدد الطلبة مقارنة بالمحك	العدد	الاحتمال المشاهد	الاحتمال	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
الأعداد والعمليات	٢٣	٢١,٧	أقل أو يساوي ٢١,٧	٢٢	٠,٩٦	٠,٥٠	٠,٠٠٠	دال
			أكبر من ٢١,٧	١	٠,٠٤			
الجبر والمجموعات	٢٣	٢٠,٣	أقل أو يساوي ٢٠,٣	١٧	٠,٧٤	٠,٥٠	٠,٠٣٥	دال
			أكبر من ٢٠,٣	٦	٠,٢٦			

المجالات	عدد الطلبة	المحك	عدد الطلبة مقارنة بالمحك	العدد	الاحتمال المشاهد	الاحتمال	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
الهندسة والقياس	٢٣	٣١.٥	أقل أو يساوي ٣١.٥	٢٢	٠.٩٦	٠.٥٠	٠.٠٠٠	دال
			أكبر من ٣١.٥	١	٠.٠٤			
الكلي	٢٣	٧٣.٥	أقل أو يساوي ٧٣.٥	٢٢	٠.٩٦	٠.٥٠	٠.٠٠٠	دال
			أكبر من ٧٣.٥	١	٠.٠٤			

يتضح من الجدول أعلاه نتائج اختبار الإشارة للتأكد من وجود فروق بين مستوى اكتساب الطلبة للبنية الرياضية وبين المحك المحدد بـ(٧٠٪) من درجة اختبار البنية المعرفية الرياضية ككل وفي كل مجال من مجالاته.

يتضح من الجدول أن عدد الطلبة الذين حصلوا في اختبار البنية الرياضية الكلي على درجات أعلى من المحك المحدد بـ(٧٣.٥) بلغ(١) بنسبة (٤٪)، وأن عدد الذين حصلوا على درجات أقل من المحك المحدد بلغ(٢٢) طالبًا بنسبة(٩٦٪)، وكانت هذه الفروق في تلك التكرارات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) لصالح الأكثر تكرارًا، وهم الذين حصلوا على درجات أقل من المحك؛ وهو ما يثبت أن مستوى اكتساب الطلبة للبنية الرياضية ككل كان متدنيًا، ولم يصل إلى المحك المحدد وبدلالة إحصائية؛ مما يثبت ضعف اكتسابهم لبنية الرياضيات لمقررات المرحلة الأساسية المستهدف إعدادهم لتدريس مادة الرياضيات فيها، وقد يعود ذلك لضعف شمول مقررات إعداد

التخصص(الرياضيات) في برنامج معلم المجال شعبة الرياضيات للمحتوى الرياضي لكتب الرياضيات للصفوف (٤- ٩) من مرحلة التعليم الأساسي.

إجابة السؤال الثالث الذي نص على الآتي: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) في مستوى البنية المعرفية الرياضية لدى طلبة شعبة الرياضيات بقسم معلم المجال بكلية التربية جامعة إب بين المتوسط الفرضي(درجة القطع) وبين متوسط درجات الطلبة في مجالات اختبار البنية المعرفية لرياضيات المرحلة الأساسية؟

بالرجوع إلى الجدول(٦) - أيضًا- من تكرارات درجات الطلبة في مجالات الأعداد والعمليات ؛ إذ إن عدد الطلبة الذين تزيد درجاتهم عن المحك المحدد(٢١,٧) بلغ (١) بنسبة (٤٪) ، بينما بلغ عدد الطلبة الذين درجاتهم أقل أو تساوي المحك (٢٢) طالبًا بنسبة(٩٦٪) ، وكانت الفروق بين تلك التكرارات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح تكرار الدرجات التي تقل عن المحك ؛ مما يثبت ضعف مستوى البنية الرياضية لدى الطلبة فيما يتعلق بمجال الأعداد والعمليات.

وكذلك بالنسبة لمجال الجبر والمجموعات ؛ إذ يلاحظ أن تكرار درجات الطلبة التي كانت أعلى من المحك بلغ(٦) طلبة بنسبة (٢٦٪) مقابل الذين حصلوا على درجات أقل من المحك ، وعددهم (١٧) طالبًا وطالبةً بنسبة (٧٤٪) وكانت الفروق بين تلك التكرارات دالة إحصائيًا لصالح الدرجات الأقل من المحك ؛ مما يثبت ضعف البنية الرياضية لدى الطلبة ؛ إذا لم يصلوا الى مستوى المحك.

ويتضح من الجدول - أيضًا- فيما يخص تكرارات درجات الطلبة في مجال الهندسة والقياس أن عدد الطلبة الذين تزيد درجاتهم عن المحك بلغ(١) بنسبة (٤٪) بينما بلغ عدد الطلبة الذين درجاتهم أقل أو تساوي المحك(٢٢) طالبًا وطالبةً بنسبة(٩٦٪)، وكانت الفروق بين تلك التكرارات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح تكرار الدرجات التي تقل عن المحك؛ مما يثبت ضعف مستوى البنية الرياضية لدى الطلبة فيما يتعلق بمجال الهندسة والقياس.

ومن النتيجة السابقة يتضح أن مستوى البنية الرياضية لدى طلبة شعبة الرياضيات بقسم معلم المجال بكلية التربية جامعة إب لم يصل إلى مستوى المحك المحدد بـــ(٧٠٪)، وأن مستواهم كان متدنيًا وضعيفًا؛ وهو ما يثبت ضعف مستوى الإعداد التخصصي للرياضيات، وقد يرجع ذلك إلى قلة مقررات الإعداد التخصصي في البرنامج، كما قد يعود إلى تركيز معظم الأساتذة على تدريس الطلبة في قسم معلم المجال شعبة الرياضيات الهادف إلى إعداد معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية المقررات نفسها التي تُدَرَّسُ لطلبة قسم الرياضيات بكلية التربية الهادف إلى إعدادهم معلمين للمرحلة الثانوية، لا سيما وأن أساتذة مقررات الرياضيات هم الأساتذة أنفسهم من قسمي الرياضيات بكليتي العلوم والتربية، ولم يلتزموا بالتوصيف المُعدّ لكل المقررات والمخصص لتدريس طلبة معلم العلوم والرياضيات التي أُعِدَّت من خلال ورش عمل متخصصة، وقد يعود ذلك إلى أن بعض موضوعات الرياضيات في المرحلة الأساسية لم يتم تضمينها في خطة توصيف مقررات الرياضيات في البرنامج، ولم يهتم بها الأساتذة عند تدريسهم لها، وقد يعود

ذلك إلى عدم توزيع خطة توصيف المقررات للأساتذة في موعدها، وضعف التزام الأساتذة بها في حالة تسليمها.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسات كل من(دويكات، ٢٠١٦)؛(مرسال، ٢٠١٦)؛(عودة، ٢٠١٣)؛(أمين وداود، ٢٠١٠)؛(شطناوي، ٢٠٠٧)؛(Villena, 2008)، التي اثبتت نتائجها تدني مستوى البنية المعرفية الرياضية، وتختلف مع نتيجة دراسة(الساعدي، ٢٠١٧)؛(السر، ٢٠٠٥) التي توصلت إلى امتلاك الطلبة للبنية المعرفية الرياضية.

إجابة السؤال الرابع الذي نص على الآتي: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) في مستوى البنية المعرفية الرياضية لدى طلبة شعبة الرياضيات بقسم معلم المجال بكلية التربية جامعة إب تبعا لمتغير الجنس(ذكور- إناث)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان وتني لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الذكور والإناث في اختبار البنية المعرفية الرياضية ومجالاته الفرعية والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول(٧)

نتائج اختبار " Mann – Whitney" للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين الذكور والإناث في اختبار البنية الرياضية

المجال	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	قيمة z	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
الأعداد والعمليات	الذكور	٧	١٠,٥٠	٧٣,٥٠	٤٥,٥٠	٧٠٦-.	٠,٤٨٠	غير دالة
	الإناث	١٦	١٢,٦٦	٢٠٢,٥٠				
الجبر والمجموعات	الذكور	٧	١٥,٥٧	١٠٩,٠٠	٣١	١,٦٨-	٠,٠٩٣	غير دالة
	الإناث	١٦	١٠,٤٤	١٦٧,٠٠				
الهندسة والقياس	الذكور	٧	١٤,١٤	٩٩,٠٠	٤١	١,٠١-	٠,٣١٣	غير دالة
	الإناث	١٦	١١,٠٦	١٧٧,٠٠				
الكلي	الذكور	٧	١٤,٠٠	٩٨,٠٠	٤٢	٠,٩٣-	٠,٣٤٨	غير دالة
	الإناث	١٦	١١,١٣	١٧٨,٠٠				

من الجدول أعلاه يلاحظ أن قيمة (u) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للدرجة الكلية للاختبار وجميع مجالاته بين الذكور والإناث في مستوى اكسابهم للبنية الرياضية، أي أن مستوى اكتساب الطلاب للبنية الرياضية لا يختلف عن مستوى اكتساب الطالبات لها، مما يثبت صحة الفرضية؛ ويعود هذا لأن إجراءات التدريس، ومقررات الإعداد التخصصي في البرنامج خلال السنوات الأربع هي نفسها فالأساتذة الذين درسوا الطلاب والطالبات هم أنفسهم، لأن الطلاب والطالبات يدرسون بالقاعة نفسها وفي نفس الوقت لا يوجد فصل بين محاضراتهم، كما أن المقررات هي نفسها للجميع، وتدرس بنفس الطريقة وبنفس الإجراءات. تتفق هذه النتيجة مع دراسة(دويكات، ٢٠١٦)؛ وتختلف مع نتيجة دراسة(مرسال، ٢٠١٦).

استنتاجات الدراسة :

بناء على ما سبق توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- تدني مستوى اكتساب طلبة شعبة الرياضيات في برنامج معلم المجال بكلية التربية جامعة إب للبنية المعرفية لرياضيات المرحلة الأساسية بشكل عام، وفي مجالاته(الأعداد والعمليات، والجبر والمجموعات، والهندسة والقياس).

- لا يوجد اختلاف بين الطلاب والطالبات في مستوى اكتساب البنية الرياضية للمرحلة الأساسية.

* * *

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بما يأتي:

- على القائمين على برنامج إعداد معلم المجال بكلية التربية جامعة إب تنفيذ برنامج تدريبي مقترح قبل الخدمة لتنمية البنية المعرفية الرياضية لرياضيات المرحلة الأساسية لدى طلبة شعبة الرياضيات.

- على المسؤولين في وحدة القياس والتقويم بمركز التطوير وضمان الجودة بجامعة إب تقويم محتوى مقررات الإعداد التخصصي (مقررات الرياضيات) في برنامج إعداد معلم المجال شعبة الرياضيات بكلية التربية جامعة إب في ضوء معايير محتوى رياضيات المرحلة الأساسية للصفوف ٤- ٩.

- على القائمين ببرنامج إعداد معلم المجال بالتعاون مع وحدة القياس والتقويم بمركز التطوير وضمان جامعة إب بتحليل نتائج تحصيل طلبة معلم المجال شعبة الرياضيات في مقررات الإعداد التخصصي الرياضيات لجميع المستويات للوقوف على مستوى البنية الرياضية أولاً بأول.

- على القائمين بوحدة القياس والتقويم بمركز التطوير وضمان الجودة بالتعاون مع القائمين على برنامج معلم المجال تقويم أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات الرياضيات للوقوف على الممارسات التدريسية ومدى تغطية جميع موضوعات مقررات الإعداد التخصصي الرياضيات كما هي في خطة توصيف المقرر والمرتبطة بمحتوى كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية.

- على القائمين على برنامج إعداد معلم المجال تسليم خطة توصيف مقررات البرنامج بشكل عام ومقررات التخصص بشكلٍ خاص، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية تنفيذها.

مقترحات الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسة اقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية :

- دراسة البنية الرياضية لدى طلبة قسم معلم المجال بكلية التربية جامعة إب بجميع المستويات الدراسية.

- مستوى البنية الرياضية لدى طلبة قسم معلم العلوم المجال بكلية التربية جامعة إب وعلاقته باتجاههم نحو تدريس الرياضيات.

- تحليل وتقويم مقررات الإعداد التخصصي الرياضيات في برنامج معلم المجال(العلوم والرياضيات)في ضوء البنية الرياضية للمرحلة الأساسية بالجمهورية اليمنية.

- مستوى البنية الرياضية لدى طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية جامعة إب وعلاقتها باتجاههم نحو تدريس الرياضيات.

* * *

مراجع الدراسة:

- أبو زينة ،فريد كامل(١٩٨٢).الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها. دار الفرقان للنشر والتوزيع، جامعة اليرموك.
- _____(٢٠١١).مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها .مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،ط٣، الكويت.
- أبو صالح،محمد، عابد، عدنان، وخصاونة، أمل (١٩٩٦). مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها.وزارة التربية والتعليم العالي، قطاع التدريس والتأهيل، الجمهورية اليمنية.
- أبو العلا، إيناس(٢٠١٣).فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض المداخل التدريسية لتنمية المفاهيم الرياضية ومهارات حل المشكلات والاتجاه نحو تعلم الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي، إطروحة دكتوراه، جامعة المنوفية، مصر.
- الحربي، خليل عبد الرحمن(٢٠١٧).مستويات أداء طلبة الثانوية العامة في القدرات والمهارات المتعلقة بمجال الرياضيات.ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر رؤية (٢٠٣٠) المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، ص٦.
- أمين،منى طه،داود،عباس علوان (٢٠١٠).البنية الرياضية لدى طلبة كلية التربية الأساسية.مجلة كلية التربية الأساسية، العدد(٦٢)، بغداد، ص٥٠١- ٥٢٨.
- دويكات، لؤي نمر(٢٠١٦). مدى فهم معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للمفاهيم الرياضية في محافظة نابلس. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- الساعدي،عمار طعمة(٢٠١٧).البنية الرياضية وعلاقتها بالعمليات الرياضية الفاعلة في جانبي الدماغ لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية والتربية الأساسية.مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد(٥٢)، بغداد، ص ١٧١- ٢٠٦.

- السر، خالد خميس(٢٠٠٥).مستوى الثقافة الرياضية لدى طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى.مجلة كلية التربية، العدد التاسع والعشرون(الجزء الأول)، مكتبة زهراء الشرق، جامعة عين شمس، ص ١٩٩- ٢٣٠.
- السر، خالد خميس، ومنير إسماعيل أحمد، خالد فايز عبد القادر(٢٠١٦).استراتيجيات تعليم وتعلم الرياضيات.جامعة الأقصى، فلسطين.
- السلولي، مسفر بن سعود(٢٠١٦).مستوى المعرفة الرياضية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات.مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد(٥٢)، السعودية، ص٤٩- ٦٨.
- سيد، محمد عليوي (٢٠٠٧).البيئة الرياضية لدى مدرسي الرياضيات. رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- الشارف، أحمد العريفي (١٩٩٦). طرق تدريس الرياضيات.الجامعة المفتوحة، طرابلس.
- شطناوي، مصطفى(٢٠٠٧).مستوى المعرفة الرياضية والبيداغوجية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة اربد. اطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان.
- الصراف، قاسم(٢٠٠٢).القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت.
- عايل، حسن، وعويد، عبد الحميد(٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية.مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، العدد(٢)، ص١- ٣٩.
- العبسي، زكريا (٢٠١٦.أثر توظيف كتاب تفاعلي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير فوق المعرفي بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي.رسالة ماجستير، جامعة الإسلامية، غزة.

- العزي، أنفال موفق (٢٠٠٠). البنية الرياضية لدى طلبة كلية التربية.رسالة ماجستير، كلية أبن الهيثم، جامعة بغداد
- عقيلان، إبراهيم (٢٠٠٠).مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها.دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- عودة، نعيم منخي (٢٠١٣).البنية الرياضية لدى طلبة المعهد التقني. مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد(١٠٢)، العراق، ص٥٧٣- ٦١٢.
- غانم، محمد غانم (٢٠٠٣).العلاقة بين البنية المعرفية وتحصيل الطلبة المتفوقين في الرياضيات في الصف السابع في مدارس وكالة الغوث في منطقة نابلس. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- الكتبي، سليم حسن(١٩٩٦). البنى الرياضة والمناهج الرياضية في المرحلتين المتوسطة والإعدادايـة(نقد وتحليل).المجلة العلمية لجامعة تكريت- العلوم الأنسانية، المجلد٣، العدد٢، مطبعة كلية التربية.
- _____ (١٩٩٧).منهج البحث العلمي في الرياضيات(منهج تفكير).المكتبة الوطنية، بغداد.
- مرسال، إكرامي محمد(٢٠١٦).مستوى الثقافة الرياضياتية لدى الطلاب معلمي الرياضيات ببرنامج الدبلوم العام بكلية التربية. مجلة تربويات الرياضيات، مجلد ١٩، العدد٤، ص٢٥- ٦١.
- مشروع منهاج الرياضيات(١٩٩٩). مشروع منهاج الرياضيات للصفوف (٧-١٢).وزارة التربية والتعليم، صنعاء.
- النسور، منى ابراهيم (١٩٩٣). العلاقة بين البنية المعرفية العلمية عند الطالب في المرحلة الثانوية والاستراتيجية التي يستخدمها في حل المسألة الكميائية".رسالة ماجستير، جامعة القدس ، فلسطين.
- وثيقة برنامج إعداد معلم المجال(٢٠١٦).مجلس الجودة والاعتماد الاكاديمي، صنعاء.

المراجع الأجنبية:

-Ausubel ,D.et al(1978).Educational Psychology :A Cognitive View ,New York Holt Rinehart &Winston. Pp .78.

-Bell, E. T. (1996). Mathematics: Queen and Servant of Science Washington: Mathematical Association of America.

-Carr, Kistler Barbra.(1995).Mathematics Preparation of Elementary teachers in . Pennsylvania.EDD, Lehigh University , DAI, Vol.5605A,No.AAI9530992,P1657

-IAE, (2008). International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- National Council Of Teachers Of Mathematics.(2000).Principles and Standards for School Mathematics .Reston ,Va. Athor.

-Toh ,T(2007).An Algebra Content Upgebrading Course for In-service Mathematics Teachers . A Singapore Experience International Journal of Mathematics Education in Science and Technology.38(4),489-500.

-Tate,William Fileming(1991).An Evaluation of the function knowledge of a Selected Group of prospective Secondary Mathematics Teachers. Phd, University of Maryland – college park, DAI, Vol.52-06A.No.AA19133173,P2059.

- Villena.L.T (2008).A study on mathematical literacy of a sample of fourth year high school students and of white collar workers and professionals .Master thesis ,Ateneo De Manila University ,Eilipin.

-Usiskin,Z(2001).A Collection of Content Deserving Tobe a Field. The Mathematics Educator, 1 (5), 21- 92.

* * *

- Ghanim, M. (2003) .al-alaqāt bayn albinyah almuerafiat wa-tahsil al-talabah al-mutafawiqīn fi al-riyādiaāt fi al-saf al-ssabie fi madaris wikalat al-ghawth fi mintaqat Nablus`(The Relationship between Cognitive Structure and Superior Students' Achievement in Grade-Seven Mathematics in Naples. Unpublished Master Thesis, An-Najah National University, Palestine.
- Alkatbay, Salim Hasan (1996) . albunaa alriyadiah walmanahij alriyadiat fi almarhalatayn al-mutawasitat wal-'iiedadaya (nqad watahalil). al-majala al-eilmiat lijamieat takriti-aleulum al'ansaniai, Muktbaāt kuliyāt al-tarbiya (Mathematical Structures and Curricula at Middle and Preparatory Stages (Criticism and Analysis). Science Journal of Takrit University. Human Sciences, vol 3, no.(2), Faculty of Education Press.
- Alkatbay, S. (1997). Mnahaj albahth aleilmiu fi al-riyadiya (mnahij tafkir) . Al-muktaba al-wataniya (Research Methodology(Thought Methodology) National Library, Baghdad.
- Mirsal, K. (2016) .Mustawaa al-thaqafa al-riyadiaat ladaa al-tullab muelimi al-riyādiāt bibarnamaj al-dablūm aleam bikaliyāt al-tarbiya. majalat tarbuiāt ariyādiāt (Level of Mathematical Culture of Students Teachers of Mathematics in General Diploma Programme, Faculty of Education , Journal of Mathematics Education,vol 19, no.(40). 25-61.
- Mashrue munhāj al-rayadiaat (1999). Mashrue manhāj a-lriyadiaat lilsufuf (7-12) .wāzarat al-tarbiya wal-taelim, sana'a. (Mathematics Curriculum Project (1999), Mathematics Curriculum Project for Grades(7-12),Ministry of Education, Sanaa.
- Alnusuur, M. (1993). Al-ealaqat bayn al-biniyah wal-maerifah al-eilmiah eind al-taālib fī al-marhalah al-ththanawiah wal-'iistratijiat alty tastakhdamuha fi hali al-mas'alah alkamiayiyah (The Relationship between a Secondary- School Student's Cognitive Structure and the Strategy he uses in Soling a Chemistry Question, Master Thesis, Gerusalem University, Palestine.
- Wathīqat barnāmaj 'edad mūealam almajāl (2016). majlis al-jawdat w-al-aietimād al-ākādimy, Sanaa' (Programme Document of Preparing Field Teacher, Quality and Academic Accreditation Council, Sanaa.

❊ ❊ ❊

Education, Al Aqsa University. Journal of Faculty of Education,vol. no.29 (Part One) Ain-Shams University, 199-230.
- Al-Sir, k. & Munir, E & Khalid, F. (2016) .Eistiratijiaat taelim wa-taelam al-riyaādiat (Strategies of Teaching and Learning Mathematics). Al-Aqsa University, Palestine.
- Top of Form
- Al-Saluli, M. (2016). Mustawaa al-maerifa al-riyadia ladaa muelīmī al-marhalah al-aibtidayīya wa-ealaqatiha bibaed al-mutghayrat. majlat risalat altarbiya wa-ealam al-nafs(Level of Mathematical Knowledge of Teachers of Primary Stage and its Relation to Some Variables. Journal of Education Mission and Psychology, Saudi, no. (52), 49-68.
- Sayid, M. (2007) .Al-biyat al-riyadiat ladaa mudrisi al-riyadiat. risalat majstayr Mathematical Environment of Mathematics Teachers. Master Thesis, Mustansiriya University, Baghdad.
- Al-shārifu, A. (1996). Turuq tadris al-riyādiat.al-jamieat al-maftuhati, Tarabilus(Methodology of Mathematics. Open University, Tripoli.
- Shatnāwuy,M. (2007) . Mustawaa al-maerifa al-riyadiah wal-baydaghwjyt limaelimī wa-muelamāt al-sufūf al-thlātht al'uwlaa fī muhafazat arbid. (Level of Mathematical and Pedagogic Knowledge of Male and Female Teachers of the First Three Grades in Arbid Governorate. Doctoral Dissertation). University of Jordan, Aamaan.
- Al-Sāraf, Q. (2002) .Al-qias w-al-taqwim fi altarbit w-al-taelimi, Dār alkitab alhadithi (Measurement and Evaluation in Education). Kuwait.
- Āayil, H& Awid, A. (2003). al-dirasat al-hadithat fi 'iiedad almaelim fī marahil altaelim aleami fi daw' al-tahawulat al-alamia.mijalat albihawth alnafsia w-al-tarbawiati (Modern Trends in Teacher Preparation at Different Stages of Public Education in Light of Global Shifts. Journal of Psychological and Educational Researches, Menoufia University. Vol. no (2),1-39.
- Aleibsi, Z. (2016.'athr tawzif kitab tufaeiliin fi tanmiat almafahim wamuharat altafkir fawq almaerifii bimadat aleulum ladaa talibat alsafi alssabie al'asasi (The Effect of Using an Interactive Book in Developing Ultracognitive Concepts and Thinking Skills in Science for Female Students of Primar Grade-Seven. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza.
- -Aleizy, A. (2000). Al-binya al-riyādiah ladaa tlbt kuliyāt al-tarbiya (Mathematical Structure of the Students of the Faculty of Education. Unpublished Master Thesis, Al-Haytham College, Baghdad University.
- Aqilan,E. (2000). Manāij al-riyādiat wa'asalib tadrisīha (Mathematics Curricula and Methods of Teaching). Dār al-Masīra for Publishing and Distribution, Amman.
- Ōwda, N. (2013). Al-binyah al-riyādiah ladaa tlbt al-maehad al-taqani (Mathematical Structure of Students of Technical Istitute. majalat aleulūm alnafsia wal-tarbawia (Journal of Psychological and Educational Sciences), Baghdad ,no.(102), 573-612.

List of References:

- Abu-Zeīna, F. (1982) Al-Rīyadiāt manahījah wa-ūsūl tadrīsīha: Dār Al-Furqān Lil-Nashr Wa Al-Tawzī (Mathematics, Curricula and Principles of Teaching: Dar AL Furqan for Publishing and Distribution). Al- Yarmoūk University.
- Abo-Zeina, F. (2011) Manahij Al-Rīyadiāt A-lmadrasia wa-tadrīsuha .Maktabat Al-Falah Lil-Nashr Wa Al- Tawzī, (Mathematics School Curricula and Teaching, Al Falah Bookshop for Publishing and Distribution). Kuwait.
- Abu Salih, M, khasawina, A. (1996). Manahij A-lriyaādiat wa'asalib tadrisiha.(Mathematics Curricula and Methods of Teaching), Ministry of Education and Higher Education,Teaching and Rehabilitation Sector, Republic of Yemen.
- Abu Al-Ealaa, E. (2013) Faēliat barnāmaj muqtarah qayim ealaa bed almadakhil al-tadrīsiah litanmiat al-mafahim alriyaādiāt wamuharat hali almushkilat walaitijah nahw taelam al-riyadiaāt ladaa tullab alsafi Al-awal al-Thaānwi.The Effectiveness of a Suggested Programme based on Some Teaching Entries to Develop Mathematical Concepts and Problem – Solving Skills and for Teaching Mathematics to Grade- One Secondary School Students (Doctoral Dissertation), Al-Menoufiā University.Egypt.
- Al-Haribī, k. (2017) Mustawyāt 'ada' tlbt al-ththānawia aleama fi al-qudrat w a-lmiharat fī majal alriyaādiat(Performance Levels of General Secondary School Students in Cpacities and Skills Related to Mathematics Field): Work Paper presented to Vision Conference (2030) Kingdom of Saudi Arabia, Saud King University.
- '-Amin, M& Dawood, A.(2010) .Al-banyā al-riyaādiah ladaa tlbt kuliyāt al-tarbiya al-asāsīah, Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya,(Mathematical Structure of Students of College of Basic Education College, Journal of Basic Education College). Baghdad, no.(62), 501-528.
- Dawikat, L . (2016). madaā fahum muelimi almarhala al-āsasia lilmafahim alriyaādia fī muhafazāt Nablus(The Extent to which the Teachers of Low Basic Stage understand Mathematical Concepts in Naples Governorate. Master Thesis,Annajah National University, Palestine.
- Al-Sāeidi, A. (2017) .Al-baniā al-riyadiah wa-al-aqatuha bialeamaliat al-riyaādiah fī al-jughrafia eind tlbt qism al-riyaādiāt fī kuliyat altarbiya wa-ltarbiya al-usasiati.mijalat al-bihwth altarbawia w-al-nafsīya(Mathematical Structure and its Relation to Mathematical Operations in the Two Sides of the Mind of Students of Mathematics Department at Faculties of Education and Faculties of Basic Education, Journal of Educational and Psychological Researches, Baghdad. no. (52), 171-206.
- Al-Sir, K. (2005) .Mustawaa al-thaqāfā al-riyaādia ladaa tlbt qism al-riyaādiat bikaliāt al-tarbiya fī jamieat al'aqsaa.mijalat al-tarbiayai, alaadad al-ttasie wa-leishrun (alijuz' al'awla), maktabat zuhara' al-sharq,(Level of Mathematical Culture of Students of Mathematics Department, Faculty of

The Level of Mathematics' Cognitive Structure of Basic Stage for the Field Teacher Students, Faculty of Education at Ibb University

Dr. Salwa Yehya Mohammed Al-Haddad
Dr. Mohammed A. M. Al-Qawas
Department of Curricula and Methods
Faculty of Education, Ibb University

Abstract:

The study aimed at measuring the level of mathematics cognitive structure for mathematics tudents in the basic stage of the field teacher in the Faculty of Education, Ibb University. For achieving the objective of the study, the researchers analyzed the mathematics books from (4-9) grades. Then, a 105-item test of mathematics cognitive structure was constructed which involved the elements of mathematical cognition in the areas of (numbers, processes, algebra, groups, geometry and measurement. It was administered on (23) participants from the department of the field teacher majoring in mathematics. After analyzing the data statistically, the study revealed a number of findings of which the significant ones were: **a)** the participants' acquisition of the mathematics cognitive structure was low *in general* and in the areas of numbers and processes, algebra, groups, geometry and measurement, *in particular*; and **b)** there were no significant differences among both male and female participants in regard to the acquisition of the mathematics cognitive structure in the basic stage. Finally, the researchers introduced a number of recommendations, most important of which were: holding a suggested training programme before employment to develop the mathematical cognitive structure of mathematics section students, department of field teacher, and the necessity of analyzing and evaluating the content and output of the specialist qualification courses (i.e. mathematics courses) in the program of the field teacher at the Faculty of Education, Ibb University in light of the criteria of math contents in the basic stage from 4-9 grades.

Key words: mathematics' cognitive structure, numbers and processes, algebra and groups, and geometry and measurements.

تقويم كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
"العربية للعالم" في ضوء معايير الكتاب التعليمي الجيد

د. محمد بن إبراهيم الفوزان
قسم اللغة والثقافة - معهد اللغويات العربية
جامعة الملك سعود

تقويم كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "العربية للعالم" في ضوء معايير الكتاب التعليمي الجيد

د. محمد بن إبراهيم الفوزان

قسم اللغة والثقافة - معهد اللغويات العربية

جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢٩/ ٥/ ١٤٣٩هـ **تاريخ قبول البحث: ٢/ ٧/ ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدف البحث الحالي إلى تقويم الكتاب الثاني من سلسلة "العربية للعالم" المقرر على طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد اللغويات العربية جامعة الملك سعود، وذلك في ضوء مجموعة من المعايير الحديثة للكتاب التعليمي الجيد. وقد قام الباحث ببناء بعض المعايير التي تتعلق بمقدمة الكتاب وأهدافه ومحتواه وصوره ورسوماته وأساليب تقويمه وإخراجه الفني، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتحليل الكتاب في ضوء هذه المعايير، وقد أظهرت نتائج البحث أن جودة كتاب العربية للعالم تحققت بدرجة كبيرة في أهدافه وصوره ورسوماته وإخراجه الفني، في حين تحققت جودة الكتاب بدرجة متوسطة في مقدمته ومحتواه وأنشطته وأساليب تقويمه، وقد قدم البحث بعض التوصيات في ضوء هذه النتائج.

الكلمات المفتاحية: التقويم، العربية للناطقين بغيرها، العربية للعالم، معايير الكتاب الجيد.

المقدمة:

يحظى الكتاب التعليمي على مر الأزمان والعصور بأهمية كبرى، فهو عنصر رئيس من عناصر المنهج التربوي لأنه يمثل الوثيقة المكتوبة لمحتوى هذا المنهج، كما أنه أداة مهمة يحتاج إليها المتعلم مهما كان تخصصه، وعلى اختلاف مراحله التعليمية؛ من أجل البحث والاطلاع وتحصيل شتى أنواع المعرفة، ويحتاج إليه المعلم لتنمية مهارات الطلاب وقدراتهم على الفهم والتحليل والربط والتمييز بين الحقائق العلمية، وفوق هذا كله فهو يمثل الوسيلة الأساسية من وسائل التواصل المباشر بين طرفي العملية التعليمية المعلم والمتعلم.

ويعد الكتاب التعليمي من أهم وسائل تحقيق الأهداف التربوية إن لم يكن أهمها، فعلى الرغم من تعدد الأنشطة التربوية والمواد التعليمية وتنوعها، فما زال الكتاب التعليمي الوسيلة الفعالة التي تستخدم بصورة كبيرة داخل القاعة التدريسية؛ من أجل الدراسة المنظمة في المقررات الدراسية المختلفة وقيمته بوصفه مصدراً تعليمياً أساسياً (أسعد، ٢٠٠٥، ١٣٨).

وتنبثق أهمية الكتاب التعليمي في العملية التربوية بوصفه الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تعد من أهم الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي ودوره الفعال في إنجاح العملية التعليمية، وعلى هذا الأساس فإنه يمثل مركز المشروع التربوي الذي ينطلق منه المعلمون في عملهم التعليمي، ويلجأ إليه المتعلمون في تحصيل كثير من المعرفة (الهاشمي وعطية، ٢٠١١، ٧٩).

وعلى الرغم من ظهور بدائل للكتاب التعليمي، فإنه يظل متمتعاً بمكانة مرموقة، فهو أهم مصدر من مصادر تعلم الطالب، وتقويمه، ومراجعته،

والاستزادة من التحصيل، وهو سهل الاستعمال قليل التكاليف مقارنة بالبدائل التكنولوجية الأخرى، ويمكن التحكم بعناصره الأربعة "الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم" ومن السهل تطويره وتحديثه، والتحكم بإخراجه، وإثرائه بالرسوم والصور، وجعله ممتعاً ومشوقاً (مرعي والحيلة، ٢٠٠٤، ٢٥٦).

وإذا كان الكتاب التعليمي يحظى بكل تلك الأهمية، كان لابد من الاهتمام بجودة هذا الكتاب وتوافق شروطه ومواصفاته وأسسه وأحكامه التي ينبغي توافرها في الكتاب التعليمي مع المعايير السليمة المتعارف عليها؛ وصولاً إلى تعليم وتعلم فاعل يقود إلى عملية تربوية ناجحة.

فجودة الكتاب التعليمي تعد مطلباً أساسياً تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقه، وهذا يتطلب تصميماً متميزاً للكتاب على أساس اختيار أفضل البدائل المكونة لبنيته وإدخال عناصر أساسية مكونة له، وتنظيمات رابطة لمحتواه؛ ليأتي في سياق الطموحات والأهداف التربوية المقصودة منه، وإذا أريد تحقيق الجودة في الكتاب التعليمي، فإن ذلك يستلزم التعرض للشروط والخصائص التي يجب توافرها في الكتاب الجيد، ومن ثم استخلاص مؤشرات ومعايير للجودة يمكن من خلالها الحكم على جودة الكتب التعليمية وتوظيفها في تقويم هذه الكتب وتطويرها (دياب، ٢٠٠٦، ٢).

تأسيساً على ما سبق يأتي البحث الحالي لتقويم كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني" في ضوء بعض المعايير المحددة للكشف عن مواطن القوة وأوجه الضعف والقصور به، ومن ثم تقديم المقترحات اللازمة لتطويره والنهوض به.

مشكلة البحث:

يُتوقَّع من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن تزود المتعلمين بالمهارات اللغوية اللازمة لهم، وأن تساعدهم على استخدام مفردات اللغة العربية وأصواتها وتراكيبها في سياقها الصحيح، وأن يتم ذلك كله من خلال أهداف محددة ومبنية بشكل جيد، وأن يترجم محتوى هذه الكتب وأنشطتها وأساليب تقويمها وصورها ورسومها والشكل الفني لها تلك الأهداف ترجمة حقيقية تعكس الاحترافية اللازمة لإعداد مثل هذه الكتب والسلاسل التعليمية.

وقد لاحظ الباحث من خلال عمله بمعهد اللغويات العربية المنوط به تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك سعود وهي إحدى الجامعات المرموقة بالمملكة العربية السعودية لفترة تزيد عن خمسة وعشرين عاماً، لاحظ وفرة الإنتاج العلمي لمنسوبي المعهد فيما يخص الكتب والسلاسل التعليمية التي تدرس لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها، مثل سلسلة "العربية بين يديك" وسلسلة "العربية للعالم"، وسلسلة "العربية الوظيفية" وسلسلة "العربية للحياة" ... إلخ، لكن الباحث لاحظ أيضاً أن هذه السلاسل التعليمية درست لسنوات طويلة دون أن تخضع لتحليل علمي رصين أو تقويم أكاديمي دقيق، ومن ثم بقيت دون تطوير أو تحديث، على الرغم من تطور ميدان تعليم اللغات تطوراً كبيراً ومتلاحقاً.

لذا رأى الباحث أن الحاجة باتت ماسة لتقويم هذه الكتب والسلاسل التعليمية تقويماً شاملاً بهدف رصد واقع هذه الكتب وتعديل مسار تأليفها أو تنقيحها ومراجعتها وتطويرها؛ رغبة في تحقيق الاحترافية المطلوبة في إعداد

هذه الكتب التعليمية، وقد بدأ الباحث مسيرته في تقويم هذه الكتب التعليمية بدراسة أجراها لتقويم الكتاب الثالث من سلسلة "العربية بين يديك" وتم نشرها قبل عامين (الفوزان، ٢٠١٦)، وها هو يستأنف هذه المسيرة بخطوة أخرى وهي تقويم الكتاب الثاني من سلسلة "العربية للعالم".

وفي ضوء ما سبق، فقد تحددت مشكلة البحث في العبارة الآتية:

عدم التأكد من مطابقة كتاب "العربية للعالم- المستوى الثاني" معايير الكتاب التعليمي الجيد.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة تحقق معايير الكتاب التعليمي الجيد في كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني"؟

وتفرع منه الأسئلة التالية"

١. ما معايير الكتاب التعليمي الجيد؟

٢. ما درجة تحقق معايير المقدمة الجيدة في كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني"؟

٣. ما درجة تحقق معايير الأهداف الجيدة في كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني"؟

٤. ما درجة تحقق معايير المحتوى الجيد في كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني"؟

٥. ما درجة تحقق معايير الأنشطة الجيدة في كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني"؟

٦. ما درجة تحقق معايير الصور والرسومات الجيدة في كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني"؟

٧. ما درجة تحقق معايير أساليب التقويم الجيدة في كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني"؟

٨. ما درجة تحقق معايير الإخراج الفني الجيد في كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني"؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

١. بناء مجموعة من المعايير لتقويم كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني".

٢. تعرف مدى تحقق معايير الكتاب الجيد في مقدمة كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني".

٣. تعرف مدى تحقق معايير الكتاب الجيد في أهداف كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني".

٤. تعرف مدى تحقق معايير الكتاب الجيد في محتوى كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني".

٥. تعرف مدى تحقق معايير الكتاب الجيد في أنشطة كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني".

٦. تعرف مدى تحقق معايير الكتاب الجيد في صور ورسومات كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني".

٧. تعرف مدى تحقق معايير الكتاب الجيد في أساليب تقويم كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني".

٨. تعرف مدى تحقق معايير الكتاب الجيد في الإخراج الفني لكتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني".

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على:

- كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني" المقرر على طلاب المستوى الثاني بمعهد اللغويات العربية، المنشور في دار جامعة الملك سعود للنشر، والصادر عام ١٤٣٥هـ.

- تقويم كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني" في ضوء مجموعة من المعايير.

- تطبيق أداة البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٩/٣٨هـ.

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من أنه يمكن أن يسهم في:

١. مساعدة القائمين على معهد اللغويات العربية في الكشف عن مدى تحقيق كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بها لأهداف المعهد ومخرجاته.

٢. إفادة مخططي مناهج معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود في بناء مقررات ومناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير وأسس حديثة.

٣. تزويد الباحثين المعنيين بتقويم الكتب في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة، وتقويم الكتب بصفة عامة بمجموعة من المعايير الحديثة والشاملة للكتاب التعليمي الجيد.

٤. فتح المجال أمام الباحثين والمتخصصين في مجال تقويم الكتب التعليمية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لإجراء بحوث تعليمية مشابهة.

منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج الوصفي/التقويمي descriptive-evaluative القائم على طريقة تحليل المحتوى content analysis، ويختص هذا المنهج بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الأشياء والظواهر التي يتناولها البحث وذلك في ضوء معايير معينة.

مصطلحات البحث:

تحددت مصطلحات هذا البحث في:

التقويم: هو الحكم على درجة تحقيق كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني" لمعايير ومواصفات الكتاب التعليمي الجيد التي أعدها الباحث لبيان مواطن القوة والضعف فيه.

كتاب العربية للعالم: هو مجموعة الدروس التعليمية المضمنة في الكتاب الثاني من سلسلة تعليمية تضم خمسة كتب مقررة على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود.

المعايير: هي جمل محددة تصف بدقة ووضوح ما ينبغي أن يتحقق في كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني" من أسس وشروط وأحكام في كل مكون من مكوناته (المقدمة، والأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والصور والرسومات، وأساليب التقويم، والإخراج الفني).

الكتاب التعليمي: هو الوعاء الذي يضم المحتوى الدراسي للمقرر وما يصاحبه من مقدمة وأهداف تعليمية وأنشطة وصور وأساليب تقويم مختلفة، وتم إخراجه بشكل فني معين.

* * *

الإطار النظري للبحث

معايير الكتاب التعليمي الجيد:

حدد بعض الباحثين معايير الكتاب التعليمي الجيد، فيما يأتي: (التميمي، ٢٠٠٩، ٢٤٦)، (العبادي وآخرون، ٢٠١٢، ١٢٩)

أ- أن يتصدر الكتاب مقدمة وافية لكل من المعلم والمتعلم تعرفهما بأهدافه ومادته العلمية وطرائق التدريس والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم.

ب- أن يتضمن الكتاب الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها من تدريسه.

ج- أن يحتوي الكتاب على قدر من المادة العلمية المناسبة لمستوى المتعلمين، وأن تتسم هذه المادة بالدقة والحداثة والدلالة والأهمية.

د- أن يرتبط المحتوى بقدرات المتعلمين وحاجاتهم وميولهم، ويرتبط بثقافة المجتمع.

ه- أن يراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين، ويوازن بين عمق المحتوى وشموله.

و- أن يحقق الكتاب الترابط بين المادة الدراسية في المستوى السابق واللاحق قدر الإمكان، وأن تكون وحداته مترابطة بعضها مع بعض.

ز- أن تتحقق في الكتاب السلامة العلمية والفكرية واللغوية والتربوية والفنية.

ح- أن تتضمن فصوله ووحداته مجموعة من الأنشطة والأسئلة التي تحث المتعلم على البحث والاستقصاء للحصول على الإجابات.

ط- أن يكون إخراج الكتاب جيداً، من حيث متانة الغلاف ونوعية الورق والألوان ويكون شكل الكتاب جذاباً، ويعبر عن محتواه.

ي- أن يعتنى بالكتاب من حيث طباعته وحجم حروفه وعناوينه الرئيسة والثانوية، وإبراز مفاهيمه وقواعده بلون مغاير.

وفي ضوء ما سبق فإن الكتاب التعليمي الجيد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لابد أن يشتمل على العناصر الآتية:

مقدمة الكتاب: فمقدمة كتاب اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي أن يكون أسلوبها ملائماً لمستوى الطلاب، ممهدة لمادة الكتاب، تتضمن أهدافه الأساسية، وكيفية عرض محتواه، وإشارة إلى مضمون وحداته ودروسه.

الأهداف التعليمية: يجب أن تراعي الأهداف التعليمية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حاجات الطلاب وثقافاتهم ومستواهم اللغوي، وأن تصاغ صياغة إجرائية، وأن تتسم بالتنوع (معرفية – مهارية – وجدانية)، والشمول (تذكر – فهم – تطبيق- تحليل – تركيب- تقويم)، وقابلية القياس.

المحتوى: ينبغي أن يبنى محتوى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء قائمة مفردات محددة تناسب المستوى اللغوي للمتعلمين، وأن يركز على ثقافة اللغة الهدف في ضوء أبعاد الذاتية الثقافية، وأن يرتبط هذا المحتوى بأهداف الكتاب وبخبرات الطلاب، وأن تتسم معارفه بالصحة العلمية والفكرية واللغوية، وأن يكون مترابطاً متماسكاً متسلسلاً.

الأنشطة: يجب أن تتضمن كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أنشطة ترتبط بخبرات الدارسين السابقة وميولهم ورغباتهم، وقدراتهم

المعرفية، وأن تكون هذه الأنشطة بنائية ومتنوعة وقابلة للتطبيق، وتصف النشاط بأسلوب مبسط ومفهوم بالنسبة للمتعلمين، وأن يتبع بتغذية راجعة ترشد إلى عملية التطوير.

الصور والرسومات: يجب اختيار صور كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بها ورسوماته بشكل دقيق لأهميتها القصوى في مجال تعليم اللغات، إذ يجب أن تكون دالة ومعبرة وحديثة، كما ينبغي التخفيف من هذه الصور والرسومات كلما تقدم المستوى اللغوي حتى لا تتحول هذه الصور والرسومات إلى لغة وسيطة تعيق عملية التقدم اللغوي.

أساليب التقويم: يجب أن يكون التقويم في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مكثفاً لتثبيت ما تعلمه الطلاب من حصيلة لغوية، وأن يكون متنوعاً وشاملاً ومستمراً ومتكاملاً بين المهارات اللغوية المختلفة (استماع – تحدث – قراءة – كتابة)، وأن يكون متسقاً مع أهداف الكتاب.

الإخراج الفني: يجب أن يكون كتاب اللغة العربية للناطقين بغيرها جذاباً، مظهره جميل، وتجليده متين، وخطه واضح، ورسوماته وصوره معبرة، وعنوانه مختار بعناية، وترتيبه مناسب، وحجمه ملائم، ومسافاته بين الحروف والكلمات والأسطر والفقرات متناسقة.

تقويم الكتاب التعليمي:

لا يمكن الحكم على مدى جودة الكتاب التعليمي ودرجة نجاحه بوصفه عنصراً أساسياً من عناصر المنهج التعليمي إلا بالتقويم الدقيق لمكوناته وعناصره، من أجل تحديد مواطن القوة وأوجه الضعف والقصور وتمييز

الغث من السمين من بين محتوياته، وإصدار أحكام علمية تستند إلى أسس ومبادئ سليمة.

فالتقويم يعد مدخلاً رئيساً لتطوير العملية التعليمية لكونه عملية تشخيصية وعلاجية في آن واحد، بقصد معالجتها، وتطويرها إلى المستوى المطلوب لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة، فمن دون التقويم لا يمكن للعملية التربوية أن تحقق نجاحاً، لأننا من دونه لا نستطيع أن نميز بين متعلم وآخر في التعليم، ولا بين أداء المتعلمين، ولا بين فاعلية طريقة وأخرى، ولا بين منهج وآخر (عطية، ٢٠٠٨، ٢٨٨).

ولتقويم الكتب والمقررات والمناهج أهمية كبرى وآثار إيجابية متعددة، فقد ذكر جوسكي (Guskey, 2000) أن حيوية وفاعلية المناهج التعليمية ترتبط بمدى القدرة على إجراء عمليات تقويم مستمرة وشاملة.

وأشار الجارداني وآخرون (Al-Jardany& et. Al, 2012) إلى أن مجال تقييم المنهج هو جزء أساسي من العملية التعليمية.

وأكد هوفمان (Huffman, 2015) الأثر الإيجابي لتقويم المنهج والطلاب في تحسين التحصيل الدراسي وسلوك الطلاب وكفاءة المعلم وفعاليته الأكاديمية والمهنية.

وأوضحت إلياس وحمراء (٢٠١٥) أن عملية تقويم المناهج والكتب التعليمية تعكس معنى الإصلاح والتعديل والتفسير، بالإضافة إلى التحسين، وهي عملية ضرورية ومهمة لأنها تزود كلاً من المعلمين والإداريين ومُصممي المناهج التعليمية وواضعيها بمعلومات عن مدى فاعلية هذه المناهج، كما تبين

لهم الوحدات التي تكون أكثر مناسبة من غيرها، وتوضح الصورة أمامهم حول نوعية البرامج العلاجية التي يجب استخدامها في المستقبل.

وإن كانت عملية تقويم الكتب التعليمية مهمة فإن عملية تقويم كتب اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أكثر أهمية؛ وذلك لدورها العظيم في حياة متعلم اللغة الثانية، فهي أداته في التفكير والقراءة والتواصل مع المجتمع الذي يعيش فيه، وممارسة نشاطه التعليمي؛ ولأن الكتاب بالنسبة لهذا المتعلم سيصبح رفيقا دائما ومعلماً له في كل مكان (العوفي، ٢٠١٥، ١٦).

ولأهمية تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتأثير ذلك في تعديل المسار وتطوير العملية التعليمية في هذا الميدان اللغوي المهم، فقد أجريت دراسات وبحوث عديدة قامت بتقويم سلاسل كتب تعليم العربية أو أجزاء منها، وقد اهتمت تلك الدراسات بتقويم تلك الكتب في ضوء معايير متنوعة؛ حيث تم تقويم بعضها في ضوء معايير الجودة الشاملة، وبعضها الآخر في ضوء بعض المهارات، وتم تقويم بعضها في ضوء حاجات الطلاب، في حين تم تقويم بعضها الآخر في ضوء بعض القيم.

من الدراسات التي تناولت تقويم كتب تعليم العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة: دراسة (أبو صالح، ١٩٨٥) التي تناولت تقويم الجزء الأول من كتاب اللغة العربية لغير الناطقين بها: المقرر في المعهد المتخصص التابع للجامعة المستنصرية ببغداد في ضوء معايير التأليف الجيد، ودراسة (رضوان، ٢٠٠٠) التي تناولت تقويم الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير اللازمة لتأليفه، ودراسة (العليمات، ٢٠١١) التي تناولت تقويم الكتاب الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في

المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية في ضوء مجموعة من المعايير العالمية لتأليف الكتب التعليمية، ودراسة (الصبيحي، ٢٠١٣) التي تناولت تقويم سلسلة كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الجودة، ودراسة (العوفي، ٢٠١٥) التي تناولت تقويم كتاب دروس في القراءة للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الكتاب المدرسي الجيد، ودراسة (الصاعدي، ٢٠١٥) التي تناولت تقويم كتاب النصوص الأدبية للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الجودة.

ومن الدراسات التي تناولت تقويم كتب تعليم العربية في ضوء بعض المهارات: دراسة (العمري، ٢٠١٠) التي تناولت تقويم محتوي كتاب اللغة العربية للمستوي الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات الاتصال اللغوي، ودراسة (محمد، ٢٠١٥) التي تناولت تقويم كتاب دروس في النصوص الأدبية للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات التذوق الأدبي، ودراسة (الرويتعي، ٢٠١٥) التي تناولت تقويم محتوى كتاب القراءة للمستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات القراءة الناقدة، ودراسة (الجابري، ٢٠١٥) التي تناولت تقويم كتاب التعبير المقرر على طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة

الإسلامية في ضوء مهارات المدخل الوظيفي، ودراسة (الرشيدي، ٢٠١٥) التي تناولت تقويم محتوى كتاب دروس في القراءة للمستوى الرابع في ضوء مهارات الاتصال اللغوي من وجهة نظر المدرسين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ومن الدراسات التي تناولت تقويم كتب تعليم العربية في ضوء حاجات ودوافع الطلاب: دراسة (قطب، ٢٠٠٦) التي تناولت تقويم المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء دوافع وحاجات الدارسين، ودراسة (التميمي، ٢٠١٥) التي تناولت تقويم كتاب الفقه للمستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء الحاجات الفقهية لطلاب المستوى الثاني بالمعهد، ودراسة (المرواني، ٢٠١٥) التي تناولت تقويم كتاب التعبير للمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء حاجات الطلاب التواصلية.

ومن الدراسات التي تناولت تقويم كتب تعليم العربية في ضوء بعض القيم: دراسة (الجريشي، ٢٠١٣) التي تناولت تقويم كتاب دروس اللغة العربية "المستوى الرابع" بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المدينة المنورة في ضوء القيم الإسلامية، ودراسة (الصاعدي، ٢٠١٥) التي تناولت تقويم كتاب الفقه للمستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مفاهيم الوسطية.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء قائمة معايير تقويم الكتاب، وفي اتباع المنهج الوصفي التحليلي في تقويم الكتاب، وقد اختلف

البحث الحالي عن الدراسات السابقة في شمولية المعايير التي تم تقويم الكتاب في ضوئها.

* * *

إجراءات البحث

أولاً: أدوات البحث

(١) قائمة معايير الكتاب التعليمي الجيد:

أ- هدف القائمة:

هدفت القائمة إلى تحديد المعايير والمؤشرات الواجب توافرها في الكتاب التعليمي حتى يتسم بالجودة.

ب- مصادر بناء القائمة:

اعتمد الباحث في بناء قائمة المعايير على الآتي:

- الاطلاع على بعض الكتب والمراجع ذات الصلة بالموضوع.
- الاطلاع على الدراسات والبحوث ذات الصلة بالموضوع.
- آراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

ج- ضبط القائمة:

بعد إعداد قائمة المعايير في صورتها الأولية، تم عرضها على (١٠) من المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمتخصصين في اللغة العربية لغة ثانية، والمتخصصين في القياس والتقويم، وذلك لإبداء الرأي في القائمة من حيث:

- انتماء المؤشر للمعيار الوارد فيه.
- مناسبة المؤشر لكتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- إضافة معيار أو مؤشر، أو حذفه، أو تعديل صياغته.

وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين تمت مراجعة القائمة وإجراء التعديلات التي أشاروا إليها، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية (ملحق ١).

د- الصورة النهائية لقائمة المعايير:

تكونت قائمة المعايير في صورتها النهائية من مجموعة المعايير الرئيسة، ويضم كل معيار مجموعة المؤشرات كما يأتي:

المعيار الأول: احتواء الكتاب على مقدمة جيدة، ويضم ١٠ مؤشرات.

المعيار الثاني: أهداف الكتاب تتميز بالشمولية والجودة، ويضم ١٢ مؤشراً.

المعيار الثالث: محتوى الكتاب جيد ومنظم، ويضم ١٥ مؤشراً.

المعيار الرابع: أنشطة الكتاب تتميز بالجودة والتنوع، ويضم ١٤ مؤشراً.

المعيار الخامس: صور الكتاب ورسوماته معبرة ودالة، ويضم ٨ مؤشرات.

المعيار السادس: أساليب التقويم في الكتاب جيدة ومناسبة، ويضم ١٥ مؤشراً.

المعيار السابع: الإخراج الفني للكتاب جيد، ويضم ١٤ مؤشراً.

وإجمالاً يبلغ عدد معايير الكتاب التعليمي الجيد سبعة معايير، ويبلغ عدد المؤشرات (٨٨) مؤشراً، (انظر ملحق ٢).

وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه:

ما معايير الكتاب التعليمي الجيد؟

(٢) بطاقة تحليل الكتاب التعليمي الجيد":

ت- هدف بناء البطاقة:

هدفت هذه البطاقة إلى تحليل كتاب "العربية للعالم –الكتاب الثاني" تحليلاً فاحصاً متأنياً بهدف تقويمه والوقوف على مدى مطابقته لمعايير الكتاب التعليمي الجيد.

ث- مصادر بناء البطاقة:

اعتمد الباحث في بناء البطاقة على قائمة المعايير التي سبق إعدادها.

ج- ضبط البطاقة:

- **صدق البطاقة:**

✓ **الصدق الظاهري:**

بعد إعداد بطاقة التحليل في صورتها الأولية، تم عرضها على (١٢) من المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمتخصصين في اللغة العربية لغة ثانية، والمتخصصين في القياس والتقويم، وذلك لإبداء الرأي في البطاقة من حيث:

- مدى مناسبة المؤشرات لكل فئة من فئات التحليل.
- مدى وضوح فئات التحليل ومؤشراتها.
- سلامة صياغة فئات التحليل ومؤشراتها.
- إدخال التعديلات أو الحذف أو الإضافة.

وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين تمت مراجعة البطاقة وإجراء التعديلات التي أشاروا إليها، وأصبحت البطاقة في صورتها النهائية.

✓ **الصدق البنائي:**

وذلك عن طريق قياس الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معاملات الارتباط لكل مؤشر من مؤشرات معايير التحليل بالدرجة الكلية للمعيار الذي ينتمي إليه، وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون، ويوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول(١) معاملات الارتباط لكل مؤشر من المؤشرات بالدرجة الكلية للمعيار الذي تنتمي إليه

رقم المؤشر	معامل الارتباط	رقم المؤشر	معامل الارتباط	رقم المؤشر	معامل الارتباط	رقم المؤشر	معامل الارتباط
المعيار الأول		**المعيار الثالث**		٨	,٧٧٠ (**)	٨	,٨٢٦ (**)
١	,٨٠٤ (**)	١	,٧٨٥ (**)	٩	,٧٧٠ (**)	٩	,٧٩٥ (**)
٢	,٦٣٢ (**)	٢	,٨٣٧ (**)	١٠	,٧٨٢ (**)	١٠	,٧٣٨ (**)
٣	,٦٥١ (**)	٣	,٦٤٢ (**)	١١	,٦٤٢ (**)	١١	,٧٩٩ (**)
٤	,٤٩٦ (**)	٤	,٧٩٩ (**)	١٢	,٨٠٤ (**)	١٢	,٦٢٣ (**)
٥	,٨٢٦ (**)	٥	,٦٢٣ (**)	١٣	,٧٣٨ (**)	١٣	,٦٩١ (**)
٦	,٧٧٠ (**)	٦	,٨٦٥ (**)	١٤	,٧٩٢ (**)	١٤	,٨٢٠ (**)
٧	,٤٤٥ (**)	٧	,٨٢٠ (**)	**المعيار الخامس**		١٥	,٧٨٢ (**)
٨	,٧٩٢ (**)	٨	,٧٩٥ (**)	١	,٧٧٠ (**)	**المعيار السابع**	
٩	,٨١٩ (**)	٩	,٧٣٨ (**)	٢	,٤٤٥ (**)	١	,٨٦٥ (**)
١٠	,٦٤٩ (**)	١٠	,٧٨٢ (**)	٣	,٧٩٢ (**)	٢	,٧٩١ (**)
المعيار الثاني		١١	,٧٩١ (**)	٤	,٦٤٩ (**)	٣	,٨٠٦ (**)
١	,٨٣٧ (**)	١٢	,٨١٩ (**)	٥	,٧٨٥ (**)	٤	,٦٢٣ (**)
٢	,٧٦٢ (**)	١٣	,٨٠٤ (**)	٦	,٦٩١ (**)	٥	,٨٦٥ (**)
٣	,٨٢٩ (**)	١٤	,٧٣٨ (**)	٧	,٨٢٠ (**)	٦	,٨٢٠ (**)
٤	,٦٩١ (**)	١٥	,٧٨٢ (**)	٨	,٧٩٥ (**)	٧	,٧٩٥ (**)
٥	,٧٣٨ (**)	**المعيار الرابع**		**المعيار السادس**		٨	,٨٠٤ (**)
٦	,٧٨٢ (**)	١	,٧٨٣ (**)	١	,٧٨٢ (**)	٩	,٦٥١ (**)
٧	,٧٩١ (**)	٢	,٨٠٦ (**)	٢	,٦٤٩ (**)	١٠	,٤٩٦ (**)

رقم المؤشر	معامل الارتباط	رقم المؤشر	معامل الارتباط	رقم المؤشر	معامل الارتباط	رقم المؤشر	معامل الارتباط
٨	,٦٥٣ (**)	٣	,٥٦٦ (**)	٣	,٧٩٩ (**)	١١	,٨٢٦ (**)
٩	,٧٦٢ (**)	٤	,٧٧٠ (**)	٤	,٨٠٦ (**)	١٢	,٧٧٠ (**)
١٠	,٧٨٠(**)	٥	,٨٠٤ (**)	٥	,٥٦٦ (**)	١٣	,٤٤٥ (**)
١١	,٨٦٥ (**)	٦	,٨١٩ (**)	٦	,٧٨٢ (**)	١٤	,٧٩٥ (**)
١٢	,٨٠٦ (**)	٧	,٧٩١ (**)	٧	,٨٠٦ (**)		

(**) تدل على أنها دالة عند مستوى ٠,٠١ ، و٠,٠٥

- **ثبات البطاقة:**

تم التأكد من ثبات بطاقة تحليل الكتاب التعليمي الجيد عن طريق استخدام معاملات ألفا كرونباخ كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (٢) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور البطاقة

م	محاور البطاقة	معامل ألفا
١	المعيار الأول: احتواء الكتاب على مقدمة جيدة	٠,٩١٢
٢	المعيار الثاني: أهداف الكتاب تتميز بالشمولية والجودة	٠,٨٨٩
٣	المعيار الثالث: محتوى الكتاب جيد ومنظم	٠,٩١٦
٤	المعيار الرابع: أنشطة الكتاب تتميز بالجودة والتنوع	٠,٨٩٨
٥	المعيار الخامس: صور الكتاب ورسوماته معبرة ودالة	٠.٩٢٥
٦	المعيار السادس: أساليب التقويم في الكتاب جيدة ومناسبة	٠.٨٩٧
٧	المعيار السابع: الإخراج الفني للكتاب جيد	٠.٩٢١
معامل ثبات الأداة		,٩٠٣

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات البطاقة بلغ (٠,٩٠٣) وهو معامل ثبات مرتفع.

د- الصورة النهائية لبطاقة تحليل الكتاب التعليمي الجيد:

تكونت البطاقة في صورتها النهائية من سبع فئات للتحليل تعبر عن سبعة معايير، ويبلغ عدد مؤشرات التحليل (٨٨) مؤشراً، (انظر ملحق ٢).

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

أ- مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث في سلسلة العربية للعالم" والمكونة من خمسة أجزاء.

ب- عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية، وتمثلت في كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني من سلسلة العربية للعالم" لمؤلفيه: محمد عبد الخالق فضل وعبد المنعم عثمان الشيخ وعطا المنان عبد الله، وهو الكتاب المقرر على طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ وذلك لكونه ليس في بداية السلسلة ولا نهايتها، ولكونه مؤلفاً من قبل فريق من أعضاء هيئة التدريس بمعهد اللغويات العربية، ولكونه أكبر كتب السلسلة حجماً، حيث يبلغ عدد صفحاته (٣٣٠) صفحة، وعدد وحداته (١٢) وحدة.

ثالثاً: تحليل الكتاب

- **هدف التحليل:**

تقويم "كتاب العربية للعالم للتعرف على نواحي القوة والضعف في عناصره المختلفة.

عينة التحليل:

كتاب العربية للعالم – الكتاب الثاني.

- **إجراءات التحليل:**

قام الباحث بتحليل كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني" المقرر على طلاب المستوى الثاني بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود في ضوء معايير الكتاب التعليمي الجيد، مستخدماً بطاقة تحليل تضم قائمة المعايير

والمؤشرات التابعة لكل معيار، وفقاً لقواعد التحليل وإجراءاته المتفق عليها، ولضمان ثبات التحليل قام الباحث بتطبيق طريقة الثبات المشترك inter-rater reliability، وذلك من خلال الاستعانة بمحلل آخر، وتم تزويده بقواعد التحليل المتفق عليها وإجراءاتها، ثم تم حساب معامل الاتفاق بين الباحث والمحلل الآخر باستخدام معادلة هولستي.

والجدول الآتي يوضح معاملات الاتفاق بين المحللين.

جدول (٣) معاملات الاتفاق بين محللي الكتاب

م	معايير الكتاب التعليمي الجيد	معامل الاتفاق
١	احتواء الكتاب على مقدمة جيدة	٠,٩٣٢
٢	أهداف الكتاب تتميز بالشمولية والجودة	٠,٩١١
٣	محتوى الكتاب جيد ومنظم	٠,٩٤٣
٤	أنشطة الكتاب تتميز بالجودة والتنوع	٠,٩٠٩
٥	صور الكتاب ورسوماته معبرة ودالة	٠,٩٥٠
٦	أساليب التقويم في الكتاب جيدة ومناسبة	٠,٩٣٣
٧	الإخراج الفني للكتاب جيد	٠,٩١٧

يتضح من الجدول السابق أنها معاملات اتفاق عالية.

المعالجة الإحصائية:

لتحليل كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني" المقرر على طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية لحساب تكرار توافر المؤشرات المطلوبة في كتاب العربية للعالم" الكتاب الثاني" في ضوء معايير الكتاب التعليمي الجيد.

٢. معامل ارتباط بيرسون "Pearson" لحساب صدق الاتساق الداخلي.

٣. معامل ألفا كرونباخ "Alpha Cronbach" لقياس ثبات بطاقة التحليل.

٤. معامل الاتفاق باستخدام معادلة هولستي "Holisti" لحساب معامل الاتفاق بين المحللين.

نتائج البحث

للإجابة عن أسئلة البحث استخدم الباحث بطاقة تحليل تضمنت معايير الكتاب التعليمي الجيد المقترحة، التي تم في ضوئها تقويم مقدمة الكتاب، وأهدافه، ومحتواه، وأنشطته، وصوره ورسوماته، وأساليب تقويمه، وإخراجه الفني.

ولتحديد درجة تحقق كل مؤشر صنفت درجات التحقق وفق التدرج الآتي:

إذا كانت قيمة المتوسط من (١ – ١,٦٧): فإن درجة التحقق تكون ضعيفة.

إذا كانت قيمة المتوسط من (١,٦٨ – ٢,٣٤) فإن درجة التحقق تكون متوسطة.

إذا كانت قيمة المتوسط أكبر من أو تساوي (٢,٣٥) فإن درجة التحقق تكون كبيرة.

حيث إن قيم المقياس المستخدم في أداة التحليل هي: كبيرة = ٣، متوسطة = ٢، ضعيفة = ١.

للإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: ما درجة تحقق معايير المقدمة الجيدة في كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني"؟ استخدم الباحث بطاقة تحليل معايير الكتاب التعليمي الجيد (المعيار الأول: احتواء الكتاب على مقدمة جيدة)، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) درجة تحقق جودة مقدمة الكتاب

م	المؤشر	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
١	**تتضمن المقدمة الأهداف العامة لتدريس الكتاب.**	2.37	كبيرة	5
٢	**تعطي المقدمة فكرة موجزة عن مضمون الكتاب.**	2.98	كبيرة	1
٣	**تشير المقدمة إلى عدد وحدات الكتاب.**	2.96	كبيرة	2
٤	**تقترح المقدمة مجموعة من طرائق التدريس المناسبة.**	2.79	كبيرة	3
٥	**تثير المقدمة دافعية الطلاب وتحفزهم.**	1.43	ضعيفة	9
٦	**تتبع المقدمة أسلوب الحوار المباشر بين المعلم والمتعلم.**	١.٠٠	ضعيفة	10
٧	**صيغت المقدمة بأسلوب مختصر.**	1.89	متوسطة	8
٨	**تبين المقدمة أهمية الكتاب للمعلم والمتعلم.**	2.48	كبيرة	4
٩	**تتصف بالوضوح والابتعاد عن التعقيد.**	2.26	متوسطة	7
١٠	**تحدد مصادر التعلم الأخرى المساندة وتوجه الطلاب الى مراجعتها.**	2.30	متوسطة	6
	متوسط المعيار	2.25	متوسطة	

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

- أن مؤشرات معيار جودة مقدمة كتاب "العربية للعالم- الكتاب الثاني" المقرر على طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها قد تحققت بدرجة متوسطة (٢.٢٥).

- أن مؤشر (تعطي المقدمة فكرة موجزة عن مضمون الكتاب) أكثر المؤشرات تحققاً، حيث تحقق بدرجة كبيرة (٢,٩٨)، مما يعني أن المقدمة تشير إلى إرشادات تساعد المتعلم على استخدام الكتاب.

- أن مؤشر (تشير المقدمة إلى عدد وحدات الكتاب) حل في المرتبة الثانية من حيث مستوى التحقق، فقد تحقق بدرجة كبيرة أيضاً(٢,٩٦).

- أن مؤشر (تتبع المقدمة أسلوب الحوار المباشر بين المعلم والمتعلم) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (١,٠٠)؛ مما يعني أن مقدمة الكتاب افتقرت إلى التفاعل مع المتعلم من خلال عرضها بأسلوب سردي لا بأسلوب حوار تفاعلي كعادة الكتب التعليمية.

للإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: ما درجة تحقق معايير الأهداف الجيدة في كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني"؟ استخدم الباحث بطاقة تحليل معايير الكتاب التعليمي الجيد (المعيار الثاني: أهداف الكتاب تتميز بالشمولية والجودة، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) درجة تحقق جودة أهداف الكتاب

م	المؤشر	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
١	تشتق أهداف الكتاب من الأهداف العامة للمقرر.	2.42	كبيرة	7
٢	ترتبط أهداف الكتاب مع حاجات المتعلم وخبراته التعليمية السابقة.	2.01	متوسطة	11
٣	تناسب أهداف الكتاب قدرات المتعلمين.	2.70	كبيرة	6
٤	توجه الأهداف في ثناياها المتعلم إلى التطور المستمر.	2.78	كبيرة	5
٥	تتوزع الأهداف التعلمية للكتاب ضمن مستويات: تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب.	2.35	كبيرة	9
٦	تشتمل كل وحدة على قائمة بالأهداف التعليمية الخاصة.	2.97	كبيرة	1
٧	تشمل الأهداف الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.	2.23	متوسطة	10
٨	تتسم الأهداف بالواقعية والقابلية للتحقيق.	2.85	كبيرة	3
٩	يراعى عند صياغتها في كل وحدة صياغة سلوكية واضحة قابلة للملاحظة والقياس.	2.81	متوسطة	4
١٠	تنمي أهداف الكتاب لدى المتعلمين مهارات التفكير العليا.	1.18	ضعيفة	12
١١	مصاغة بطريقة تمكن من اختيار محتوى وأنشطة ووسائل تعليمية وأساليب تقويم مناسبة	2.36	كبيرة	8
١٢	تراعي الأهداف قيم المجتمع وعاداته، وتقاليده، ونظمه، وعقيدته.	2.90	كبيرة	2
	متوسط المعيار	2.46	كبيرة	

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

- أن مؤشرات معيار جودة مقدمة كتاب "العربية للعالم- الكتاب الثاني" المقرر على طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها قد تحققت بدرجة متوسطة (٢.٤٦).

- أن مؤشر (تشتمل كل وحدة على قائمة بالأهداف التعليمية الخاصة) أكثر المؤشرات تحققاً، حيث تحقق بدرجة كبيرة (٢,٩٧)، وهذا يعود إلى التدرج اللغوي الموجود في الكتاب، الذي يتطلب كتابة الأهداف في صدر كل وحدة وهو ما تحقق في الكتاب بالفعل.

- أن مؤشر (تراعي الأهداف قيم المجتمع وعاداته، وتقاليده، ونظمه، وعقيدته) حل في المرتبة الثانية من حيث مستوى التحقق، فقد تحقق بدرجة كبيرة أيضاً(٢,٩٠).

- أن مؤشر (تنمي أهداف الكتاب لدى المتعلمين مهارات التفكير العليا) في المرتبة الأخيرة بدرجة ضعيفة وبمتوسط (١,٠٠)؛ وربما يرجع ذلك إلى طبيعة تعليم اللغة في المستوى الثاني الذي يتناول المهارات الأساس في تعليم اللغة لغير الناطقين بها على حساب مهارات التفكير العليا التي يتم التركيز عليها في المستوى المتقدم (المستوى الرابع)..

للإجابة عن السؤال الرابع، ونصه: ما درجة تحقق معايير المحتوى الجيد في كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني"؟ استخدم الباحث بطاقة تحليل معايير الكتاب التعليمي الجيد (المعيار الثالث: محتوى الكتاب جيد ومنظم، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) درجة تحقق جودة المحتوى

م	المؤشر	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
١	يتفق محتوى الكتاب مع فلسفة التربية وأهدافها.	2.72	كبيرة	4
٢	يتناسب المحتوى مع الأهداف التعليمية.	2.29	متوسطة	7
٣	يتلاءم المحتوى مع المرحلة العمرية للمتعلم.	2.16	متوسطة	9
٤	يلبي المحتوى حاجات المتعلمين وميولهم.	2.20	متوسطة	8
٥	يتفق المحتوى مع خبرات المتعلمين السابقة.	1.46	ضعيفة	13
٦	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين.	2.08	متوسطة	10
٧	ينمي المحتوى القيم والاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين.	2.77	كبيرة	3
٨	يسهم المحتوى في زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلمين.	2.84	كبيرة	2
٩	يكفي المحتوى لإكساب المهارات اللغوية للمتعلمين المناسبة لمستواهم.	2.33	متوسطة	6
١٠	يشمل المحتوى نشاطات تشجع على تنمية التفكير.	2.03	متوسطة	11
١١	يدعم المحتوى الشروح بالأمثلة والشواهد المناسبة.	2.89	كبيرة	1
١٢	يتسم المحتوى بالتكامل والتسلسل المنطقي.	2.68	كبيرة	5
١٣	يدعم المحتوى بالنصوص الأصلية.	1.19	ضعيفة	14
١٤	يتناسب المحتوى مع عدد الحصص الزمنية المقررة لتدريسه.	1.13	ضعيفة	15
١٥	يعكس المحتوى أبعاد الذاتية الثقافية بالتوازن المطلوب.	1.87	متوسطة	12
	متوسط المعيار	2.17	متوسطة	

يتضح من الجدول (٦) ما يلي :

- أن مؤشرات معيار جودة محتوى كتاب "العربية للعالم- الكتاب الثاني" المقرر على طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها قد تحققت بدرجة متوسطة (٢,١٧).

- أن مؤشر (يدعم المحتوى الشروح بالأمثلة والشواهد المناسبة) أكثر المؤشرات تحققاً، حيث تحقق بدرجة كبيرة (٢,٨٩)، وهذا يعود إلى طبيعة تعليم اللغة بصفة عامة واللغة الثانية على وجه الخصوص التي ترتكز في الأساس على التمثيل والتدليل والتطبيق والتكرار الهادف الواعي.

- أن مؤشر (يسهم المحتوى في زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلمين) حل في المرتبة الثانية من حيث مستوى التحقق، فقد تحقق بدرجة كبيرة أيضاً (٢,٩٠).

- أن مؤشر (يتناسب المحتوى مع عدد الحصص الزمنية المقررة لتدريسه) في المرتبة الأخيرة بدرجة ضعيفة وبمتوسط (١,١٣)؛ مما يعني أن محتوى الكتاب أقل بكثير من الحصص الزمنية المقررة في الخطة الزمنية للمقرر، وربما يرجع ذلك إلى وجود مصادر تعلم أخرى غير الكتاب التعليمي.

للإجابة عن السؤال الخامس، ونصه: ما درجة تحقق معايير الأنشطة الجيدة في كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني"؟ استخدم الباحث بطاقة تحليل معايير الكتاب التعليمي الجيد (المعيار الرابع: أنشطة الكتاب تتميز بالجودة والتنوع، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) درجة تحقق جودة الأنشطة

م	المؤشر	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
١	يتضمن الكتاب أنشطة كافية.	2.33	متوسطة	5
٢	تتنوع الأنشطة الواردة في الدرس الواحد.	2.92	كبيرة	1
٣	يبدأ كل درس في الكتاب بنشاط.	2.91	كبيرة	2
٤	تناسب الأنشطة الواردة في الكتاب مستوى المتعلمين	2.21	متوسطة	8
٥	تسهم الأنشطة في تشويق المتعلمين.	2.24	متوسطة	7
٦	تثير الأنشطة تفكير المتعلمين.	2.17	متوسطة	9
٧	تناسب الأنشطة المضمنة زمن الدرس.	1.65	ضعيفة	11
٨	توفر الأنشطة للطالب تغذية راجعة فورية.	1.11	ضعيفة	14
٩	ترافق الأنشطة تعزيزات متنوعة ومناسبة للمتعلمين.	2.00	متوسطة	10
١٠	يتضمن الكتاب أنشطة لا صفية.	1.60	ضعيفة	12
١١	تتضمن الأنشطة دوراً محدداً وواضحاً للمتعلم.	2.77	كبيرة	3
١٢	تشجع الأنشطة المتعلمين على التعلم التعاوني والجماعي.	1.22	ضعيفة	13
١٣	تثير الأنشطة دافعية المتعلمين للتعلم الذاتي.	2.28	متوسطة	6
١٤	تقبل الأنشطة التنفيذ في إطار الإمكانيات المتوافرة في بيئة المتعلم.	2.47	كبيرة	4
	متوسط المعيار	2.13	متوسطة	

يتضح من الجدول (٧) ما يلي :

- أن مؤشرات معيار جودة أنشطة كتاب "العربية للعالم- الكتاب الثاني" المقرر على طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها قد تحققت بدرجة متوسطة (٢,١٣).

- أن مؤشر (تتنوع الأنشطة الواردة في الدرس الواحد) أكثر المؤشرات تحققاً، حيث تحقق بدرجة كبيرة (٢,٩٢)، وهذا يعود إلى طبيعة تعليم اللغة الذي ينبني بصفة أساسية على الأنشطة اللغوية المختلفة، كأنشطة الاستماع، وأنشطة الكلام، وأنشطة القراءة، وأنشطة الكتابة، بالإضافة إلى أنشطة القواعد والتراكيب، كما أن كل قسم من هذه الأقسام تتوافر له عدة أنشطة؛ فمثلاً نشاط الكلام يتضمن أنشطة المحادثة والتعبير الشفوي والقراءة الجهرية ... إلخ.

- أن مؤشر (يبدأ كل درس في الكتاب بنشاط) حل في المرتبة الثانية من حيث مستوى التحقق، فقد تحقق بدرجة كبيرة أيضاً (٢,٩١).

- أن مؤشر (توفر الأنشطة للطالب تغذية راجعة فورية) في المرتبة الأخيرة بدرجة ضعيفة وبمتوسط (١,١١)؛ وربما يرجع ذلك إلى وجود دليل للمعلم يوفر التغذية الراجعة لأنشطة الكتاب، على الرغم من أن ذلك لا يغني عن إيرادها في كتاب الطالب.

للإجابة عن السؤال السادس، ونصه: ما درجة تحقق معايير المقدمة الجيدة في كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني"؟ استخدم الباحث بطاقة تحليل معايير الكتاب التعليمي الجيد (المعيار الخامس: صور الكتاب ورسوماته معبرة ودالة)، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول رقم (٨) درجة تحقق جودة الصور والرسومات

م	المؤشر	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
١	تجذب صور ورسومات الكتاب المتعلمين وتثير اهتمامهم.	1.61	ضعيفة	7
٢	ترتبط الصور والرسومات بالأهداف التعليمية.	2.80	كبيرة	2
٣	تعبر الصور والرسومات تعبيراً واضحاً ودقيقاً عن المادة التعليمية.	2.71	كبيرة	4
٤	تتميز الصور والرسومات بوضوح الألوان وتناسقها.	2.30	متوسطة	6
٥	تتميز الصور والرسومات بالصدق والواقعية.	2.78	كبيرة	3
٦	تتلاءم الصور والرسومات مع خبرات المتعلمين.	1.57	ضعيفة	8
٧	تتلاءم الصور والرسومات مع أعمار المتعلمين.	2.32	متوسطة	5
٨	تتناسب الصور والرسومات مع أماكنها في الكتاب.	2.91	كبيرة	1
	متوسط المعيار	2.37	كبيرة	

يتضح من الجدول (٨) ما يلي :

- أن مؤشرات معيار جودة صور ورسومات كتاب "العربية للعالم- الكتاب الثاني" المقرر على طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها قد تحققت بدرجة كبيرة (٢,٣٧).

- أن مؤشر (تتناسب الصور والرسومات مع مكانها في الكتاب) أكثر المؤشرات تحققاً، حيث تحقق بدرجة كبيرة (٢,٩١)، وربما يعود ذلك إلى التدرج الواضح في تكثيف الصور في الكتاب واختيار الموضع المناسب من الدروس لإدراج الصورة به.

- أن مؤشر (ترتبط الصور والرسومات بالأهداف التعليمية) حل في المرتبة الثانية من حيث مستوى التحقق، فقد تحقق بدرجة كبيرة أيضاً(٢.٨٠).

- أن مؤشر (تتلاءم الصور والرسومات مع خبرات المتعلمين) في المرتبة الأخيرة بدرجة ضعيفة (١.٥٧)؛ وربما يعود ذلك إلى الخلفيات الثقافية المختلفة للمتعلمين؛ لكونهم من جنسيات مختلفة ويحملون خبرات متباينة.

للإجابة عن السؤال السابع، ونصه: ما درجة تحقق معايير أساليب التقويم الجيدة في كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني"؟ استخدم الباحث بطاقة تحليل معايير الكتاب التعليمي الجيد (المعيار السادس: أساليب التقويم في الكتاب جيدة ومناسبة)، وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول رقم (٩) درجة تحقق جودة التقويم

م	المؤشر	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
١	**ترتبط أساليب التقويم في الكتاب بأهداف كل وحدة دراسية.**	2.84	كبيرة	3
٢	**تغطي التدريبات جميع المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.**	2.13	متوسطة	12
٣	**تتنوع أنماط التدريبات ما بين الموضوعي والمقالي.**	1.55	ضعيفة	13
٤	**تسهم التدريبات في تعزيز عملية الاستيعاب والفهم.**	2.79	كبيرة	4
٥	**تثير التدريبات انتباه المتعلمين نحو المهارة التعليمية.**	2.36	كبيرة	10
٦	**تتوافر تدريبات تنشيطية لإدراك المتعلمين.**	2.53	كبيرة	6
٧	**تسهم التدريبات في إثارة الدافعية نحو تعلم اللغة.**	1.51	ضعيفة	14
٨	**تسهم التدريبات في مساعدة المعلمين على تحسين طرائق تدريسهم.**	2.38	كبيرة	8
٩	**تساعد التدريبات على التقييم الذاتي للمتعلمين.**	1.24	ضعيفة	15

١٠	تراعي التدريبات الفروق الفردية بين المتعلمين.	2.30	متوسطة	11
١١	تمتاز التدريبات بالدقة والوضوح في صياغتها.	2.69	كبيرة	5
١٢	يركز السؤال على مسألة واحدة.	2.44	كبيرة	7
١٣	تنتهي كل وحدة من وحدات الكتاب بمجموعة من التدريبات التقويمية.	2.93	كبيرة	1
١٤	يتضمن الكتاب تدريبات تقويمية شاملة في نهاية الكتاب.	2.86	كبيرة	2
١٥	يتلافى الكتاب في ثناياه المختلفة التدريبات الزائدة عن الحد.	2.37	كبيرة	9
	متوسط المعيار	2.33	متوسطة	

يتضح من جدول (٩) ما يلي :

- أن مؤشرات معيار جودة أساليب تقويم كتاب "العربية للعالم- الكتاب الثاني" المقرر على طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها قد تحققت بدرجة متوسطة (٢,٣٣).

- أن مؤشر (تنتهي كل وحدة من وحدات الكتاب بمجموعة من التدريبات التقويمية) أكثر المؤشرات تحققاً، حيث تحقق بدرجة كبيرة (٢,٩٣)، ويعود ذلك إلى التزام مؤلفي الكتاب بوضع الدرس الأخير من كل وحدة للتدريبات، تحت عنوان "المراجعة".

- أن مؤشر (يتضمن الكتاب تدريبات تقويمية شاملة في نهاية الكتاب) حل في المرتبة الثانية من حيث مستوى التحقق، فقد تحقق بدرجة كبيرة أيضاً(٢,٩٠).

- أن مؤشر (تساعد التدريبات على التقييم الذاتي للمتعلمين) في المرتبة الأخيرة بدرجة ضعيفة (١,٤٤)؛ وربما يعود ذلك إلى طبيعة التدريبات في الكتاب، حيث لم يتبعها تغذية راجعة فورية، ومن ثم فهي تحتاج لتقييم المعلم ومتابعته.

للإجابة عن السؤال الثامن، ونصه: ما درجة تحقق معايير الإخراج الفني الجيد في كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني"؟ استخدم الباحث بطاقة تحليل معايير الكتاب التعليمي الجيد (المعيار السابع: الإخراج الفني للكتاب جيد)، وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٠) درجة تحقق جودة الإخراج الفني للكتاب

م	المؤشر	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
١	يجذب غلاف الكتاب المتعلم ويشوقه.	1.44	ضعيفة	14
٢	يتميز غلاف الكتاب بمتانة التجليد.	2.14	متوسطة	13
٣	يناسب حجم الكتاب وعدد صفحاته أعمار المتعلمين.	2.64	كبيرة	10
٤	يتلاءم طول الكتاب مع عرضه.	2.58	كبيرة	11
٥	يتميز ورق الكتاب بنوعيته الفاخرة.	2.70	كبيرة	9
٦	يضم الكتاب فهرساً يوضح محتوياته.	2.88	كبيرة	2
٧	تظهر العناوين الرئيسية والفرعية للكتاب بحروف بارزة.	2.79	كبيرة	4
٨	تتضح طباعة الكتاب بجلاء ووضوح.	2.71	كبيرة	8
٩	تتناسب المسافة بين الكلمات.	2.76	كبيرة	6
١٠	تتناسب المسافة بين الأسطر.	2.77	كبيرة	5
١١	تتناسب الألوان مع بعضها في الكتاب.	2.28	متوسطة	12
١٢	يوفر الكتاب ضبط الكلمات بالشكل.	2.93	كبيرة	1
١٣	يستخدم الكتاب علامات الترقيم بشكل صحيح.	2.86	كبيرة	3
١٤	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية.	2.72	كبيرة	7
	متوسط المعيار	2.59	كبيرة	

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

- أن مؤشرات معيار جودة الإخراج الفني لكتاب "العربية للعالم- الكتاب الثاني" المقرر على طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها قد تحققت بدرجة كبيرة (٢,٥٩).

- أن مؤشر (يوفر الكتاب ضبط الكلمات بالشكل) أكثر المؤشرات تحققاً، حيث تحقق بدرجة كبيرة (٢,٩٨)، مما يعني اعتناء المؤلفين الكبير بضبط الكلمات بالشكل، وربما يرجع ذلك إلى خصوصية ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وما يستوجبه ذلك من أن ضبط الكلمات بالشكل أمر في غاية الأهمية في هذا الحقل التعليمي.

- أن مؤشر (يضم الكتاب فهرساً يوضح محتوياته) حل في المرتبة الثانية من حيث مستوى التحقق، فقد تحقق بدرجة كبيرة أيضاً(٢,٨٨).

- أن مؤشر (يجذب غلاف الكتاب المتعلم ويشوقه) في المرتبة الأخيرة بدرجة ضعيفة (١,٤٤)؛ مما يعني أنه ينبغي إعادة النظر في تصميم غلاف الكتاب، ليجذب المتعلمين ويثيرهم ويشوقهم إلى محتواه ومضمونه.

* * *

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، يوصى الباحث بـ:

١. ضرورة إعادة صياغة مقدمة كتاب العربية للعالم "الكتاب الثاني"، بحيث تتبع الأسلوب الحواري المبسط مع المتعلم.

٢. ضرورة تطوير محتوى الكتاب وتحسين مستواه وفقا للمعايير المقترحة.

٣. ضرورة إعادة النظر في غلاف الكتاب من حيث متانته وتصميم شكله وصورته.

٤. ضرورة تضمين الكتاب تغذية راجعة لأنشطة الكتاب وتدريباته.

٥. ضرورة تطوير تدريبات الكتاب لتثير دافعية الطلاب وتعينهم على التقييم الذاتي لأنفسهم.

البحوث المقترحة:

يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١. تقويم باقي سلسلة كتاب العربية للعالم في ضوء معايير الكتاب التعليمي الجيد.

٢. تقويم المحتوى الثقافي لسلسلة كتب "العربية للعالم".

٣. تقويم سلسلة كتب "العربية للعالم" في ضوء منظومة القيم التربوية.

٤. تقويم سلسلة كتب "العربية للعالم" في ضوء حاجات الطلاب ودوافعهم.

٥. تقويم كتاب العربية للعالم في ضوء المدخل التواصلي.

* * *

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو صالح، هيثم عبد القادر. (١٩٨٥). تقويم الجزء الأول من كتاب اللغة العربية لغير الناطقين بها: المقرر في المعهد المتخصص التابع للجامعة المستنصرية ببغداد، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- أسعد، وليد أحمد. (٢٠٠٥) الإدارة المدرسية، عمَّان، مكتبة المجتمع العربي.
- إلياس، أسما؛ حمراء، روز. (٢٠١٥) دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصفّ الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء المعايير المعاصرة، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج (٣٧)، ع(٢)، ١٨١ – ٢٠٢.
- التميمي، حمد رشيد مسعود. (٢٠١٥). تقويم كتاب الفقه للمستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء الحاجات الفقهية لطلاب المستوى الثاني بالمعهد، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- التميمي، عواد جاسم. (٢٠٠٩) المنهج وتحليل الكتاب، بغداد، دار الحوراء.
- الجابري، سطام سمير. (٢٠١٥). تقويم كتاب التعبير المقرر على طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء مهارات المدخل الوظيفي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الجريشي، أيمن بن سويلم. (٢٠١٣). تقويم كتاب دروس اللغة العربية – المستوى الرابع – بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء القيم الإسلامية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- دياب، سهيل. (٢٠٠٦). تطوير أداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة كتب المناهج الفلسطينية، مجلة المؤتمر الأول لكلية التربية، جامعة الأقصى.
- الرشيدي، عبيد بن سالم مسلم. (٢٠١٥). تقويم محتوى كتاب دروس في القراءة للمستوى الرابع في ضوء مهارات الاتصال اللغوي من وجهة نظر المدرسين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- رضوان، مصطفى طه. (٢٠٠٠). تقويم الكتاب الاساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير اللازمة لتأليفه، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء.
- الرويتعي، ماجد بن علي. (٢٠١٥). تقويم محتوى كتاب القراءة للمستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات القراءة الناقدة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الصاعدى، عمر هلال ناجي. (٢٠١٥). تقويم كتاب النصوص الأدبية للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الصاعدي، ماجد فريح. (٢٠١٥). تقويم كتاب الفقه للمستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على ضوء مفاهيم الوسطية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الصبيحي، أحمد بن صالح. (٢٠١٣). تقويم سلسلة كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء معايير الجودة، رسالة دكتوراة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- العبادي، رهيف ناصر وآخرون. (٢٠١٢). المنهج والكتاب المدرسي، بغداد، دار الأمير.
- عطية، محسن علي. (٢٠٠٨). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، عمَّان، دار صفاء.
- العليمات، فاطمة محمد سليمان. (٢٠١١). تقويم الكتاب الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة. دراسات – العلوم الانسانية والاجتماعية –الاردن، مج ٣٨، ع ٣ ، ٩٣٩ - ٩٥١.
- العمري، ماجد بن صالح. (٢٠١٠). تقويم محتوي كتاب اللغة العربية للمستوي الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات الاتصال اللغوي، رسالة ماجستير، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- العوفي، رابح بن عبد الله. (٢٠١٥). تقويم كتاب دروس في القراءة للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الكتاب المدرسي الجيد، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- فضل، محمد عبد الخالق ؛ الشيخ، عبد المنعم عثمان ؛ محمد، عطا المنان عبد الله. (١٤٣٥ه). العربية للعالم- الكتاب الثاني، الرياض، دار جامعة الملك سعود للنشر.
- الفوزان، محمد بن إبراهيم. (٢٠١٦). تقويم محتوى كتاب تعليم العربية للناطقين بغيرها "العربية بين يديك" من وجهة نظر المدرسين والطلاب بجامعة الملك سعود. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، ع(٧)، ١٥٩- ١٨٣.

- قطب، إيمان محمد مبروك. (٢٠٠٦). تقويم المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء دوافع وحاجات الدارسين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- محمد، أمين محمد الحسن بن دده. (٢٠١٥). تقويم كتاب دروس في النصوص الأدبية المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات التذوق الأدبي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- مرعي، توفيق أحمد؛ الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٤). المناهج التربوية الحديثة، عمَّان، دار المسيرة.
- المروانى، عبد المنعم حسن الملك. (٢٠١٥). تقويم كتاب التعبير للمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء حاجات الطلاب التواصلية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الهاشمي، عبد الرحمن؛ عطية، محسن علي. (٢٠١١). تحليل مضمون المناهج المدرسية، عمَّان، دار صفاء.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Guskey, T.R. (2000). Evaluating professional development, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Huffman, G. E. (2015). Teacher perceptions regarding the relationship of modified year- round school calendars with students achievement, student behavior, and teacher efficacy, ProQuest LLC, ph.D dissertation. The university of Southern Mississippi Journal of Education, Vol. (50), No(1).
- Al- Jardani Khalid Salim & Saedah Abedalaziz Nabeel (2012). A need for a framework for Curriculum Evaluation in Oman, Journal on English language Teaching, Vol. (2), N(4), pp. 1-6.

* * *

- Mar'i, Tawfiq Ahmed; Al-Hila, Mohamed Mahmoud. (2004). Modern Educational Curriculum, Amman, Dar Al Masirah.
- Al-Marwani, Abdel-Moneim Hassan Al Malek. (2015). Evaluating Composition Book for the First Level at the Institute of Teaching Arabic language for Non-Native speakers in the Islamic University in Medina in light of of Communicative Needs of Students, Master Thesis, Islamic University in Medina.
- Al-Hashemi, Abdul Rahman, Attia, Mohsen Ali. (2011). Analysis of the Content of School Curricula, Amman, Dar Safa.

❊ ❊ ❊

- Al-Saadi, Omar Hilal Naji. (2015). Evaluating the Literary Text Book for the fourth level in the Institute of Teaching Arabic Language for Non-Native Speakers at the Islamic University in Medina in light of Quality Standards, Master Thesis, Islamic University in Medina.
- Al-Saadi, Majid Freih. (2015). Evaluating Jurisprudence Book for the Third Level in the Institute of Teaching Arabic Language for Non-Native Speakers at the Islamic University in Medina in the light of the Concepts of Moderation, Master Thesis, Islamic University in Madinah.
- Subaihi, Ahmed bin Saleh. (2013). Evaluating a Series of Arabic Language Books for Non- Native Speakers in the light of Quality Standards, PhD Thesis, Islamic University in Medina.
- Abadi, Rahif Nasser et. al. (2012). Curriculum and Textbook, Baghdad. Dar Alameer.
- Attieh, Mohsen Ali. (2008). Modern Strategies in Effective Teaching, Amman, Dar Safa.
- Alaimat, Fatima Mohammed Suleiman. (2011). Evaluating Book Two for Teaching Arabic for Non-Native speakers at the International Institute for Teaching Arabic Language for Non-Native Speakers at the University of Jordan from the Perspective of Teachers and Students. Studies - Human and Social Sciences - Jordan, Vol. 38, p. 3, 939 - 951.
- Al-Omari, Majid bin Saleh. (2010). Evaluating the Contents of the Arabic Language Book for the First Level at the Institute of Teaching Arabic Language to Non-Native Speakers of the Islamic University in Medina in light of the Skills of Language Communication, Master Thesis, University of Taiba, Medina.
- Al-Awfi, Rabah bin Abdullah. (2015). Evaluating Reading Book for the fourth level at the Institute of Teaching Arabic Language for Non-Native Speakers in the Islamic University of Medina in light of the Standards of the Good Textbook, Master Thesis, Islamic University in Medina.
- Fadl, Mohammed Abdul Khaliq; Sheikh, Abdel Moneim Osman; Mohammed, Atta Al-Manan Abdullah. (1435H). Arabic for the World - Second Book, Riyadh, King Saud University Publishing House.
- Fawzan, Mohammed bin Ibrahim. (2016). Evaluating the content of the book "Teaching Arabic for Non-Native Speakers" from the Perspective of Teachers and Students at King Saud University. Al-Hikma Journal of Educational and Psychological Studies, p. (7), 159- 183.
- Qutb, Iman Mohamed Mabrouk. (2006). Evaluating the Cultural Content of Arabic Language Books for Non-Native Speakers in light of the Motives and Needs of the Students, Master Thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.
- Mohammed, Amin Mohammed Hassan bin Daddah. (2015). Evaluating a Book of Literary Texts for the Fourth Level at the Institute of Teaching Arabic Language for Non- Native Speakers at the Islamic University in Medina in the light of Literary Taste Skills, Master Thesis, Islamic University in Medina.

List of References:

- Abu Saleh, Haitham Abdul Qader. (1985). Evaluating the first part of the Arabic Language Book for non-native speakers: Rapporteur at the Specialized Institute of the Mustansiriya University in Baghdad, Master Thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Asaad, Walid Ahmed. (2005) School Management, Amman, Arab Community Library.
- Elias, Asma; Hamraa, Rose. (2015) An Analytical Evaluational Study of the Book of Social Studies for the Fourth Grade in the Syrian Arab Republic in the Light of Contemporary Standards, Tishreen University Journal of Research and Scientific Studies - The Arts and Humanities Series, Vol. 37, p. 2, 181-202.
- Tamimi, Hamad Rashid Masoud. (2015). Evaluating the Book of Jurisprudence for the Second Level in the Institute of Teaching Arabic language for Non-native Speakers in the Islamic University in Madinah in light of the Jurisprudential Needs of Second-Level Students at the Institute, Master Thesis, Islamic University in Medina.
- Tamimi, Awad Jassim. (2009) Methodology and Analysis of the Book, Baghdad, Dar al-Hawra.
- Al-Jabri, Sattam Samir. (2015). Evaluating the Composition Book for Second Level Students at the Institute of Arabic Language Teaching for Non-Native Speakers at the Islamic University in light of the Skills of Career Approach, Master Thesis, Islamic University of Medina.
- Al-Jerishi, Ayman bin Sweilem. (2013). Evaluating the Book of Arabic Language Lessons - Level 4 - Institute of Teaching Arabic Language to Non-Native Speakers in the light of Islamic Values, Master Thesis, Islamic University in Medina.
- Diab, Suhail. (2006). Developing a Tool for Measuring the Quality of the Textbook and its use in Measuring the Quality of Palestinian Curriculum Books, Journal of the First Conference of the Faculty of Education, Al-Aqsa University.
- Al-Rashidi, Obaid bin Salim Muslim. (2015). Evaluating Book Content in the Fourth Level in the light of Language Communication kills from the Perspective of Teachers at the Institute of Arabic Language Teaching for Non-Native Speakers at the Islamic University of Madinah, Master Thesis, Islamic University in Medina.
- Radwan, Mustafa Taha. (2000). Evaluating the Basic Book in Teaching Arabic Language for Non-Native Speakers in light of the Criteria necessary for Composition , Master Thesis, Faculty of Education, Sana'a University.
- Al-Ruwaithi, Majid bin Ali. (2015). Evaluating the Content of the Reading Book for the Second Level in the Institute of Teaching Arabic Language to Non-Native Speakers at the Islamic University in Medina in light of Critical Reading Skills (unpublished Master Thesis). Islamic University in Medina.

Evaluating the book of Teaching Arabic for foreigners "Arabic for the world" in light of good educational book standards

Dr. Mohammed Ibrahim Al-Fawzan
Department of Language and Calture
Institute of Arabic Linguistics, King Saud University

Abstract:

The current research aimed at evaluating the second book of the series "Arabic for the World", which is to be given to the second level foreign learners at Arabic Linguistics Institute, King Saud University, in the light of a set modern standards for a good educational book. The researcher used the analytical descriptive approach and analyzed the book in the light of these criteria. The results of the research showed that the quality of the Arabic book for the world achieved a great deal in its objectives, images, drawings, and the technical output, while the quality of the book achieved a medium degree in its introduction, content, activities and methods of evaluation, and the research provided some recommendations in the light of these results.

Key words: Evaluation, Arabic for non-native speakers, Arabic for the world, Good book standards.

القيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك التشارك المعرفي
لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم

د. إبراهيم بن حنش سعيد الزهراني
قسم أصول التربية - كلية التربية
جامعة القصيم

القيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك التشارك المعرفي
لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم

د. إبراهيم بن حنش سعيد الزهراني
قسم أصول التربية - كلية التربية
جامعة القصيم

تاريخ تقديم البحث: ١٢/ ٥/ ١٤٣٩هـ **تاريخ قبول البحث: ١٨/ ٦/ ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة التحويلية، وقياس مستوى سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم، بالإضافة إلى تعرف طبيعة العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوك التشارك المعرفي، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات طُبقت على عينة مكونة من (٢١٤) عضواً وقائداً أكاديمياً من (١٢) كلية للعلوم والآداب بجامعة القصيم؛ حيث تم اختيار أفراد العينة باستخدام أسلوب العينة الطبقية العشوائية بما نسبته (٢٨.٦) من مجتمع البحث.

وتوصل البحث إلى أن درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى القيادات الأكاديمية في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة البحث (متوسطة)، وكان أكثر الأبعاد ممارسةً بُعد "التأثير المثالي"، وأقلها بُعد "الاستثارة الفكرية"، وأن مستوى سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم جاء بتقدير (متوسط)، كما أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية موجبة أو طردية (عالية) ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية وسلوك التشارك المعرفي.

وقد أوصى البحث بضرورة تفعيل دور القيادات الأكاديمية في تحويل المعرفة إلى ميزة تنافسية للجامعة من خلال توظيف أبعاد القيادة التحويلية للارتقاء بمعارف واتجاهات ومهارات التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس، وتوفير البيئة الداعمة للثقة والمحفزة للتوجه نحو سلوك التشارك المعرفي.

الكلمات المفتاحية: القيادة، القيادة التحويلية، التشارك المعرفي، جامعة القصيم.

أولاً: الإطار العام للدراسة:

مقدمة:

تواجه مؤسسات التعليم العالي بما فيها الجامعات تحديات متعددة نتيجةً لتطورات ومتغيرات العصر المتسارعة، وفي ظل الاقتصاد المبني على المعرفة الذي يتطلب إدارة المعرفة واستثمار رأس المال الفكري لم تُعد أنماط القيادة التقليدية قادرة على مواجهة تحديات ومتطلبات العصر؛ ومن هنا تظهر الحاجة إلى أنماط قيادية ملائمة يمكن من خلالها تحفيز سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم صناعاً للمعرفة، وتجاوز مواكبة الجديد إلى الابتكار والتوظيف الأمثل للمعرفة في سبيل تحقيق الميزة التنافسية وتقديم أفضل الخدمات والمنتجات التعليمية والبحثية.

وتُعد عملية التشارك المعرفي أحد عمليات إدارة المعرفة والأساس الذي تعتمد عليه العمليات الأخرى؛ حيث يؤكد (Chen & Cheng, 2012:76) على أن التشارك المعرفي باعتباره أهم عنصر من عناصر إدارة المعرفة يحقق مزايا تنافسية للمؤسسة من خلال تحسين قدرتها على إشباع الحاجات والاستجابة للتغيرات المتسارعة.

وترى جواهر (٢٠١٤: ٢١٥) أن التشارك المعرفي يعتبر أهم عملية في إدارة المعرفة فهي قلب إدارة المعرفة، فالتشارك في المعرفة يعني وجود معرفة جديدة باستمرار. وفي هذا السياق يشير الطاهر ومنصور (٢٠٠٩: ٢) إلى أن أهم عناصر النجاح في تبني نظم إدارة المعرفة وتحقيقه للأهداف يتمثل في الجزء المتعلق بالتشارك المعرفي؛ حيث أثبتت العديد من الدراسات أنه لا يمكن تطبيق

التشارك المعرفي في مؤسسة ما دون إحداث تغيير في الاتجاهات والسلوكيات لدى الأفراد العاملين والرؤساء.

وتعتبر القيادة التحويلية أحد الأنماط القيادية الحديثة التي تستهدف التأثير في الفكر وإحداث التغيير في الاتجاهات وتعزيز المهارات والسلوك الإيجابي من خلال التأثير الإلهامي والفكري والمعنوي والأخلاقي، ويؤكد (Green, 2008:20) على أن القيادة التحويلية أكثر ملاءمةً لعملية التشارك المعرفي في المؤسسة؛ ذلك لأنها تهتم بالحاجات والعلاقات الإنسانية، وتساهم في تحويل الاهتمامات الذاتية للموظف في خدمة المؤسسة مع التركيز على العوائد طويلة المدى، وبهذه العوامل فإن القائد يدعم عملية نشر المعلومات والتشارك في المعرفة الضمنية، إضافة إلى أن القيادة التحويلية تقدم للموظفين رؤية مستقبلية تجعلهم أكثر وعياً بضرورة إنتاج معارف جديدة.

وفي ذات السياق، يؤكد (Gracia-Morales et al, 2006:35) على ضرورة وعي القيادة العليا بأهمية تطوير أهداف ورسالة المؤسسة، ووجود رؤية مشتركة وصياغة الهيكل والاستراتيجية التنظيمية التي تمكن المؤسسة من كسب المعرفة باستمرار من خلال التعلم والتشارك المعرفي، كما يؤكد (Shao et al, 2012: 12) على العلاقة الإيجابية بين نمط القيادة التحويلية والتشارك المعرفي، وأن للقيادة التحويلية أثر على كل من التشارك في المعرفة الظاهرة والتشارك في المعرفة الضمنية.

وتعتبر الجامعة مصدر إشعاع المعرفة في المجتمع، كما يعتبر أعضاء هيئة التدريس مصدراً للمعرفة، بما يمتلكون من معرفة سواء كانت ظاهرة أو ضمنية، إضافة إلى الدور الهام الذي يؤدونه في مجال إنتاج المعرفة وتوظيفها بما

يخدم أهداف الجامعة ومتطلبات المجتمع ؛ ومن هنا تتضح أهمية التشارك المعرفي، وأهمية دور القيادة في دعم وتحفيز هذا السلوك لدى أعضاء هيئة التدريس بهدف توظيف المعرفة في تحسين الأداء الأكاديمي، وإنتاج معرفة جديدة لتطوير الأداء الإداري والأكاديمي وتحقيق الميزة التنافسية للجامعة، وفي هذا المجال يشير (Crawford, 2005:12) إلى أن من أسباب إهمال الدراسات والبحوث العلمية للعلاقة بين القيادة والمعرفة التنظيمية هو اعتبار العديد من الباحثين والمهنيين أن كل فرد في المؤسسة يتعلم تلقائياً وأن المعرفة في المؤسسة تتدفق تلقائياً من الأعلى إلى الأسفل.

وبالرغم من الأهمية الواضحة لطبيعة الموضوع كأحد الموضوعات الحديثة في مجال قيادة وإدارة المعرفة والتي لم تحظ حتى الآن باهتمام الباحثين والدارسين رغم تناوله في الأدب النظري، ورغم أهمية دور القيادات الأكاديمية من خلال تبني نمط القيادة التحويلية في تشجع سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس وتوفير البيئة الداعمة له في مؤسسات التعليم العالي، إلا أن المكتبة الأكاديمية تعاني من ندرة في البحوث والدراسات في هذا المجال، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي للتعرف على طبيعة العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم.

* * *

مشكلة البحث:

تواجه القيادات الأكاديمية في الجامعات العديد من التحديات الداخلية والخارجية في ظل التحول نحو اقتصاد المعرفة والحاجة إلى مواكبة ثورة المعرفة والاتصالات؛ الأمر الذي يفرض عليها البحث عن أنماط قيادية ملائمة لطبيعة العصر، وممارسة سلوكيات قيادية تشجع أعضاء هيئة التدريس على التشارك المعرفي، وتوفّر بيئة داعمة يمكن من خلالها استثمار المعرفة الفردية والمعرفة التنظيمية على نحو يسهم في تطوير الأداء الفردي والمؤسسي وبالتالي تحقيق قيمة مضافة وميزة تنافسية للجامعة.

وتشير الكثير من الأدبيات الإدارية والتنظيمية إلى أن القيادة التحويلية من أكثر الأنماط القيادية الملائمة لطبيعة عملية التشارك المعرفي وتحفيز سلوك العاملين نحو تشارك معرفهم وخبراتهم، وتؤكد على ضرورة تفعيل دور القيادة وتبني نمط القيادة التحويلية لتحقيق تغيرات تنظيمية وشخصية أكثر فاعلية؛ حيث يدعم هذا النمط القيادي عملية وسلوك التشارك المعرفي بين أعضاء فرق العمل في مؤسسات التعليم العالي. (Green, 2008)

وفي ضوء مراجعة الدراسات السابقة؛ فإن بعض الدراسات مثل دراسة الحر والمحاميد (٢٠١٣)، ودراسة (Singh, 2008)، ودراسة (Yang, 2007) أكدت وجود علاقة وثيقة بين سلوك التشارك المعرفي وأساليب أو أنماط القيادة السائدة في المؤسسة، وأنه ومن خلال الممارسات القيادية يمكن دعم إدارة المعرفة، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس على التشارك المعرفي والمساهمة في فعالية إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، ومن جهة أخرى أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة محمد (٢٠١٥)، ودراسة

البقور (٢٠١٦) ضعف دعم القيادة الأكاديمية لعلمية التشارك المعرفي وتحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة بخبراتهم الخاصة في سبيل تحقيق الأهداف المشتركة، كما أكدت دراسات أخرى مثل دراسة جوهرة (٢٠١٤)، ودراسة الثويني (٢٠١٤) الحاجة إلى تطوير مهارات وممارسات القيادة الأكاديمية لدعم وتطوير عمليات إدارة المعرفة وممارسات التشارك المعرفي، وفي ذات السياق أكدت دراسة عبدالحافظ والمهدي (٢٠١٥) على دور القيادة كأحد العوامل المؤثرة في ممارسات التشارك المعرفي، كما أشارت دراسة (Jahani et al, 2011) إلى أثر النمط القيادي باعتباره عاملاً مؤثراً على سلوك التشارك المعرفي بين الأكاديميين، وفي سياق متصل أكدت دراسة (Green, 2008)، ودراسة (Islam et al, 2011) على أهمية القيادة التحويلية في تحفيز ودعم السلوك التنظيمي المرتبط بعمليات إدارة المعرفة، كما أوصت دراسة الشنطي (٢٠١٧) بضرورة دارسة طبيعة ممارسات القيادة التحويلية وكيفية دعمها لسلوك التشارك المعرفي.

وفي ضوء ما سبق؛ يتضح تأكيد الأدبيات التربوية السابقة على العلاقة الوثيقة بين القيادة والتشارك المعرفي، ومحدودية الدراسات والبحوث التي فسرت طبيعة السلوكيات التي تؤثر من خلالها القيادة على سلوك التشارك المعرفي؛ الأمر الذي دفع الباحث إلى افتراض وجود علاقة ارتباطية بين القيادة التحويلية وسوك التشارك المعرفي، ومن هذا المنطلق وبناءً على أهمية دور القيادات الأكاديمية في تشجيع وتحفيز سلوك التشارك المعرفي بمؤسسات التعليم العالي؛ يأتي هذا البحث للكشف عن علاقة القيادة التحويلية بسلوك

التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم.

أسئلة البحث:

السؤال الرئيسي: ما العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم؟ ؛ وينبثق منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم للقيادة التحويلية من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟

٢. ما مستوى سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الدرجة الكلية لممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة التحويلية وأبعادها (التأثير المثالي، التحفيز والإلهام، الاستثارة الفكرية، الاعتبارات الفردية)، ومستوى سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم؟

أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق الهدف الرئيس التالي: التعرف على طبيعة العلاقة بين القيادة التحويلية وسلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم؛ وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١. التعرف على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم للقيادة التحويلية بأبعادها الأربعة التي حددها Bass & Avolio: (التأثير المثالي، التحفيز والإلهام، الاستثارة الفكرية، الاعتبارات الفردية).

٢. تحديد مستوى سلوك التشارك المعرفي بأبعاده ومكوناته: (الفوائد المدركة، الاتجاهات، الممارسات) لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم.

٣. الكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة التحويلية ومستوى سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم.

أهمية البحث:

تكمن الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث فيما يلي:

١. يكتسب البحث أهميته العلمية من أهمية موضوعه الذي يربط بين متغيري القيادة التحويلية "كأحد الأنماط القيادية الحديثة" وسلوك التشارك المعرفي "كأحد المفاهيم الحديثة في مجال السلوك التنظيمي" الذي حظي بأهمية متزايدة في عصرٍ تغلب عليه سمة التغيير والتطور المعرفي، إضافة إلى أهمية القيادة التحويلية ودورها في تحفيز ودعم سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس واستثمار معارفهم وخبراتهم العلمية والإدارية في تحسين وتطوير الأداء الإداري والأكاديمي وبالتالي حقيق الأهداف على نحو أكثر كفاءة وفاعلية.

٢. ندرة البحوث والدراسات التي تناولت موضوع التشارك المعرفي في البيئة الأكاديمية، وعدم وجود دراسات _ على حد علم الباحث _ تربط القيادة التحويلية بسلوك التشارك المعرفي على الرغم من أهمية العلاقة بين نظرية القيادة التحويلية ودورها في تفسير سلوك التشارك المعرفي.

٣. يسهم البحث الحالي في تعرف واقع القيادة التحويلية في جامعة القصيم والعمل على تفعيل هذا النمط القيادي في تحفيز وتعزيز سلوك التشارك المعرفي لدى أعضا هيئة التدريس في الجامعة.

٤. يؤمل أن تفيد نتائج هذا البحث القيادات الأكاديمية (العمداء ورؤساء الأقسام العلمية) من خلال تبني نمط القيادة التحويلية وتوظيف أبعادها لاستثمار خبرات أعضاء هيئة التدريس وتحفيزهم للتشارك المعرفي وبناء المعرفة التنظيمية على مستوى الكلية والجامعة.

٥. يؤمل الباحث أن يمهد البحث الحالي الطريق للباحثين والمهتمين في مجال إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الأخرى، ودراسة علاقة الأنماط القيادية المختلفة في التشارك المعرفي وغيره من عمليات إدارة المعرفة.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على موضوع القيادة التحويلية بأبعادها الأربعة التي حددها "باس وأفوليو" (Bass & Avolio, 1996): "التأثير المثالي، التحفيز والإلهام، الاستثارة الفكرية، الاعتبارات الفردية"، ومستوى سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس (السلوك الظاهر، السلوك الضمني أو الخفي) بأبعاده ومكوناته الثلاثة: (الفوائد المدركة، الاتجاهات،

الممارسات)، ومن ثم ومن ثم وعلاقة القيادة التحويلية بمستوى سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية (عمداء الكليات، رؤساء الأقسام العلمية) ممن هم على رأس العمل أثناء إجراء البحث في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم.

الحدود المكانية: كليات العلوم والآداب في جامعة القصيم، وتشمل كليات العلوم والآداب في جميع المحافظات التابعة لمنطقة القصيم: (بريدة، عنيزة، الرس، البكيرية، عيون الجواء، المذنب، عقلة الصقور، رياض الخبراء، البدائع، الأسياح، النبهانية، ضرية).

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ

مصطلحات البحث:

١. **القيادة التحويلية** (Transformational Leadership):

يُقصد بالقيادة التحويلية في البحث الحالي: ذلك النمط القيادي الذي يسعى من خلاله القائد إلى إحداث تغييرات جوهرية ومستمرة في اتجاهات وميول أعضاء هيئة التدريس وتحويل اهتماماتهم وأهدافهم لتكون جزءاً من رؤية ورسالة الجامعة وأهدافها الاستراتيجية؛ وذلك من خلال: التأثير المثالي والتحفيز الإلهامي والاستثارة الفكرية والاعتبار أو الاهتمام الشخصي والإنساني بالأعضاء.

٢. **سلوك التشارك المعرفي** (Knowledge Sharing Behavior):

يمكن تعريف سلوك التشارك المعرفي إجرائياً بأنه: توجّه وميل أعضاء هيئة التدريس نحو تبادل الأفكار والمعلومات والخبرات في مجال العمل الإداري أو الأكاديمي، ومناقشتها من خلال التفاعل المباشر أو غير المباشر؛ بهدف الاستفادة منها عملياً أو الحصول على أفكار ومعارف جديدة يمكن الاستفادة منها في تطوير المعرفة الفردية أو التنظيمية، ومن ثم حل المشكلات وتطبيق سياسات وإجراءات جديدة تسهم في تحسين الأداء الفردي والتنظيمي وتحقيق أهداف الجامعة ورسالتها.

ثانياً: الإطار النظري للدراسة:

(أ): الخلفية النظرية:

أولاً: القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي

١. مفهوم القيادة التحويلية:

تتعدد تعريفات القيادة التحويلية وتختلف باختلاف زاوية النظر أو التركيز؛ فهناك من يركز على القيادة كعملية أو مجموعة من السلوكيات القيادية التي تستهدف إحداث التغيير، وهناك من يركز على نتائج هذه العملية أو الممارسات السلوكية للقيادة التحويلية، كما أن هناك من يركز على شخصية القائد وخصائصه وقدرته على التأثير، وفي هذا السياق يعرِّف العامري (٢٠٠٢) القيادة التحويلية بأنها القيادة التي تعمل على توسيع اهتمامات المرؤوسين وتنشيطها، وتعميق مستوى إدراكهم وقبولهم لرؤية الجماعة وأهدافه، وتوسيع مداركهم للنظر إلى ما هو أبعد من اهتماماتهم الذاتية وذلك من أجل الصالح العام للمؤسسة الجامعية.

ويعرف (Conger, 2002: 47) القيادة التحويلية على أنها: "تلك القيادة

الـتي تتجـاوز تقـديم الحـوافز مقابـل الأداء المرغـوب إلى تطـوير وتـشجيع المرؤوسين فكرياً وإبداعياً، وتحويل اهتماماتهم الذاتية لتكون جزءاً أساسياً من الرسالة العليا للمؤسسة".

كما يعرّفها (Northouse,2013) بأنها القدرة على إقناع الأعضاء بالتغيير والتحسين، وتحفيزهم لإحداث التغيير وتحسين الأداء، مع العمل على تلبية حاجاتهم ورغباتهم وإشعارهم بأهمية مساهمتهم في تحقيق أهداف المؤسسة.

ومن خلال ما تضمنته التعريفات السابقة يمكن القول بأن القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي تركز على قيادة التغيير، وتستهدف التأثير في الفكر والسلوك، وتهتم بتحويل الاتجاهات والاهتمامات وتطوير العلاقات والرؤية المشتركة، وتعمل على رفع مستوى الإدراك لدى أعضاء هيئة التدريس عن طريق تبني ونشر القيم التي تحفزهم وتنمي لديهم الانتماء والولاء؛ مما يدفعهم إلى المساهمة الفاعلة في تحقيق رسالة وأهداف الجامعة.

٢. أبعاد القيادة التحويلية:

إن المتتبع للأدبيات والدراسات في مجال القيادة التحويلية يلاحظ وجود اتفاق بين معظم الكتاب والباحثين حول أبعاد القيادة التحويلية، رغم الاختلاف في التعبير عنها وتسميتها؛ والذي يرجع إلى الترجمة العلمية خاصة في الدراسات العربية، ويشير (Bass & Avolio, 1996) إلى أن القيادة التحويلية كأسلوب محفز عقلياً للأعضاء يشجعهم على تقنين ممارساتهم الإدارية والأكاديمية، والوصول إلى أعلى المستويات المنشودة من القدرة على التحكم والسيطرة، والكفاءة، والفاعلية؛ حيث يمارس القائد التحويلي مجموعة من السلوكيات ضمن أربعة أبعاد تُسمى "عوامل القيادة

التحويليـة"Transformational Leadership Factors وهـي علـى النحـو التالي:

١. التأثير المثالي Idealized Influence: حيث يتمتع القادة بالقدرة على التـأثير المثـالي، ويأخـذون في الاعتبـار المـضامين الأيديولوجيـة، والأخلاقيـة المترتبة على ما يتخذونه من قرارات مختلفة جنباً إلى جنب مع ضرب القدوة المثلى لزملائهم في العمل من الأعضاء عبر إبراز استعداده للتضحية بمصالحه الخاصة من أجل تحقيق الصالح العام للجامعة.

٢. التحفيز الإلهامي Inspirational Motivation: حيث يوظفون القادة أدوات الإلهـام في تحفيـز دافعيـة زملائهـم في العمـل مـن الأعـضاء، ويركـزون جهودهم على صياغة رؤية واضحة المعالم، وملهمة لمستقبل الجامعة، ونتيجةً لذلك؛ فإنهم يهتمون في سلوكياتهم بالاعتراف والثناء على الجهود الإيجابية التي تستهدف تحقيق الصالح العام للمؤسسة الجامعية، والتعبير عن التفاؤل بشأن المستقبل، وإظهار الحماس لمناقشة الموضوعات والقضايا المشتركة فضلاً عـن إظهـار الثقـة بإمكانيـة تحقيـق الأهـداف المنـشودة. ومـن خـلال التحفيـز الإلهامي يبدع القائد في صنع رؤية مشتركة بينه وبين أعضاء هيئة التدريس مستخدماً أدوات مثل الرموز والصورة الذهنية. ويعتمد القائد الملهم على تشجيع الحماس لديهم نحو الإنجاز ولمستويات أعلى، ويحفزهم من خلال توفير روح التحدي في العمل، ويستثير القائد الأتباع بالمسئوليات الجديدة ويحدثونهم عن المستقبل بتفاؤل يمنحونهم الثقة ويساعدونهم على تجاوز التحديات واغتنام الفرص.(Northouse, 2013)

٣. الاستثارة الفكرية Intellectual Stimulation: حيث يتميز القادة بالقدرة على التحفيز العقلي، ويشجعون زملاءهم في العمل على إعادة النظر في مشكلات الماضي بالاستعانة بطرق جديدة مبتكرة، وتشجيعهم على "التفكير بأسلوب مختلف" علاوةً على تشجيع الإبداع، والابتكار، ويركزون خلال حواراتهم، ومناقشاتهم المختلفة على البحث عن زوايا مختلفة لحل المشكلات جنباً إلى جنب مع التقويم المستمر للأفكار الأساسية التي تعتمد عليها الحلول المقترحة للمشكلات بهدف التحقق من استمرار مناسبتها للتطبيق العملي.

٤. الاعتبارات الفردية Individualized Consideration: حيث يظهر القادة مستويات مرتفعة من الاهتمام الشخصي بزملائهم في العمل، ويتواصلون بشكل شخصي مع كافة الأعضاء دون استثناء جنباً إلى جنب مع الأخذ بعين الاعتبار احتياجاتهم، وقدراتهم، وتطلعاتهم المنشودة من عدة زوايا مختلفة بحيث يتم التعامل معها وفقاً لوجهة نظر هؤلاء الأعضاء، كما يتميز هؤلاء القادة بمد يد العون لمساعدة للأعضاء على تنمية نقاط القوة، وعلاج أوجه القصور في الأداء، علاوةً على تخصيص الكثير من الوقت لتوجيه، وإرشاد، وتدريب الزملاء، وبالأساس، يتبع هؤلاء القادة مدخلاً إيجابياً في تعاملاتهم مع الأعضاء ولا يركزون على الأخطاء، كما يتميزون كذلك بالاستعداد للتعلم من النجاحات وحالات الفشل إن وجدت.

٣. وظائف ومهام القيادة التحويلية:

يحدد أبو هداف (٢٠١١: ٨٢) الوظائف والمهام الأساسية للقيادة التحويلية في المؤسسات التعليمية بإدارة العمليات المتعلقة بأنشطة المؤسسة

التعليمية وتجميع المعلومات، وتنمية القدرات على استخدام تلك المعلومات لزيادة الميزة التنافسية لها. والاستعداد للتعامل مع أكثر من متغير في ذات الوقت بغض النظر عن درجة التغيير والغموض، واختلاف الأهداف. وتشكيل فرق عمل متميز تمتلك القدرة على تحقيق التواصل الفعال؛ بحيث تمثل كافة التخصصات والمستويات الإدارية في المؤسسة التعليمية. بالإضافة إلى تطوير القيادات التحويلية قناعاتها الفكرية، واستعداداتها الفكرية والسلوكية لمواجهة الأزمات والتغيرات المستمرة، خصوصاً في البيئات غير المستقرة. كما تعمل القيادات التحويلية على إيجاد نظام تعليمي مستمر في المؤسسة؛ بحيث تستطيع التعامل بكفاءة وفاعلية مع التغيرات والتحديات التي تواجه المؤسسة.

كما حدد الخوالدة وجرادات (٢٠١١) عدداً من المهام التي ينبغي أن يقوم بها القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي؛ والتي تركز على التنمية المستمرة لمهارات أعضاء هيئة التدريس، وتفعيل الاتصال بين الأعضاء، مع أهمية توحيد الرؤى المشتركة، وتقديم التغذية الراجعة، والتعامل بإيجابية مع مقاومة التغير في المجتمع الأكاديمي، والتشجيع المستمر على التغيير والتطور المستمر.

وبناءً على ما سبق؛ يمكن القول بأن القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي تمثل ذلك النمط القيادي الذي يسعى من خلاله القائد الأكاديمي إلى إحداث تغييرات جوهرية ومستمرة في اتجاهات وميول أعضاء هيئة التدريس وتحويل اهتماماتهم وأهدافهم لتكون جزءاً من رؤية ورسالة الجامعة وأهدافها الاستراتيجية؛ وذلك من خلال: التأثير المثالي والتحفيز

الإلهامي والاستثارة الفكرية والاعتبار أو الاهتمام الشخصي والإنساني بأعضاء هيئة التدريس.

ثانياً: التشارك المعرفي في مؤسسات التعليم العالي

١. مفهوم التشارك المعرفي:

تتعدد وتختلف وجهات النظر حول مفهوم التشارك المعرفي، و قد يُصعب إيجاد تعريف معياري لهذا المفهوم؛ حيث يشير (Aliakbar et al, 2012:209) إلى أن مفهوم التشارك المعرفي مرتبط بثلاثة عناصر أساسية، يتعلق العنصر الأول بالأهداف ونوع المعرفة المتشارك فيها (معرفة فردية ومعرفة تنظيمية، معرفة ضمنية ومعرفة ظاهرة، ...)، بينما يتعلق العنصر الثاني بطريقة وأسلوب التشارك (وجهاً لوجه، لقاءات ومؤتمرات، شبكات، ...)، كما يتعلق العنصر الثالث بمستوى التشارك المعرفي (على مستوى الأفراد، على مستوى الفرق والجماعات، على مستوى المؤسسات).

وتعرف الطاهر ومنصور (٢٠٠٩: ٦) التشارك المعرفي بأنه العملية التي يتم من خلالها نقل المعرفة الظاهرة أو الضمنية إلى الأفراد الآخرين من خلال الاتصالات التي تتم بين هؤلاء الأفراد.

ويرى (Manaf & Marzuki, 2009) أن التشارك المعرفي يمثل عملية تعلم من خلال تبادل للأفكار، المعارف، الخبرات، والمعلومات، وترتبط بقدرة الفرد على تحويل معارفه الظاهرة والضمنية للآخرين، ويعد التشارك المعرفي آلية مناسبة لإدارة المعرفة

كما يعرف (Yi, 2009:68) التشارك المعرفي بأن مجموعة من السلوكيات الفردية التي تنطوي على تشارك المعرفة ذات الصلة بالعمل الواحد وتبادل

الخبرات مع الأعضاء الآخرين في المؤسسة، والتي يمكن أن تسهم في تحقيق الأعمال النهائية للمؤسسة.

٢. أبعاد ومكونات سلوك التشارك المعرفي في مؤسسات التعليم العالي:

تعددت أبعاد سلوك التشارك المعرفي التي تناولتها أدبيات إدارة المعرفة؛ حيث لا يوجد اتفاق حول نماذج معينة لقياسه، ومن أبرز النماذج التي حاولت تفسير سلوك التشارك المعرفي نموذج الأبعاد الثلاثة (Motivation, Opportunity and Ability - MOA) الذي قدمه (Siemsen, Roth and Balasubramanian, 2008)؛ حيث يفترض النموذج أن سلوك التشارك المعرفي يتم وفقاً لمعادلة مكونة من ثلاثة أبعاد أو عوامل أساسية هي: الدوافع أو المحفزات والفرصة المتاحة للتشارك المعرفي وأخيراً القدرة على التشارك المعرفي، وأن التفاعل بين الرغبة والقدرة والفرصة يحرك ويوجه سلوك التشارك المعرفي، وأنه مع غياب أي من المتغيرات الثلاثة (MOA) فإن سلوكيات التشارك المعرفي تكون أقل احتمالية.

ويصنّف Babalhavaeji, F., & Kermani, Z.J., (2011) أبعاد سلوك التشارك المعرفي على النحو التالي:

١. المحفزات الداخلية (Intrinsic motivation) للتشارك المعرفي: مدى توفر الدوافع التي تولد الاستعداد والرغبة لدى الأفراد للتشارك في معارفهم.

٢. النية نحو التشارك المعرفي (intention): درجة استعداد الأفراد ورغبتهم في التشارك في معارفهم.

٣. الاتجاه نحو التشارك المعرفي (Attitude): وجهة نظر الأفراد واتجاهاتهم حول التشارك في المعرفة.

وتجدر الإشارة إلى هذه العوامل أو الأبعاد مرتبطة ببعضها البعض ؛ حيث يشير (Alhady et al, 2011) أن من بين دوافع الفرد إلى سلوك التشارك المعرفي رغبته واستمتاعه في مساعدة الآخرين، وثقته بأنه يملك القدرات الكافية لتقديم المعرفة للآخرين، ومدى اهتمام الفرد بالمعرفة محل المناقشة. كما يشير (Aliakbar et al , 2012) إلى أن هناك عوامل تحفيز خارجية مثل السمعة والمنفعة المتبادلة لها أثر مباشر على المواقف المرتبطة بسلوك التشارك المعرفي، بينما تتمثل عوامل التحفيز الداخلية المؤثرة على هذه المواقف في الاستمتاع بمساعدة الآخرين، والحاجة إلى الانتساب إلى جماعة، كما أن تنوع جماعة الممارسة ومدى توفر ظروف ملائمة وداعمة لها أثر مباشر على سلوك التشارك المعرفي.

كما يؤكد (Foos et al, 2009) على أهمية تصميم العمل ؛ حيث أن ذلك يساهم في تحسين خبرات الموظف واستقلاليته في العمل، والذي يعتبر تحفيزاً جوهرياً لممارسة التشارك في المعرفة، كما أن التغذية الراجعة في المؤسسة، مثل الاعتراف وتقييم الأداء، تعتبر عوامل تحفيزية لسلوك التشارك في المعرفة، علاوة على ذلك فإن غرس الإحساس بالقيمة لدى الفرد داخل وسطه الاجتماعي يجعل الفرد أكثر استعداداً لتقديم جهود إضافية وتشارك ما يمتلكه من معرفة من أجل تأكيد مكانته في المؤسسة.

وفي ضوء ما سبق ؛ يمكن تحديد الأبعاد المتداخلة والمكونة لسلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم الجامعي ؛ والتي تشمل "المكون المعرفي والنفسي والمهاري" لسلوك التشارك المعرفي ؛ بما يتناسب وطبيعة العمل الأكاديمي والبيئة الأكاديمية، والتي توجّه في مجملها أعضاء هيئة

التدريس نحو تبادل الأفكار والمعلومات وتشارك المعرفة والخبرات ؛ حيث يمكن قياس سلوك التشارك لمعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال مجموعة من المؤشرات ظاهرة (سلوك ظاهر) أو مؤشرات غير ظاهرة (سلوك ضمني أو خفي) على النحو التالي :

١. الفوائد المدركة : وتتحدد من خلال الوعي بأهمية التشارك المعرفي ؛ ويمثل وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية تشارك المعرفة (الأهمية الفردية ، والأهمية التنظيمية أو المؤسسية) ، وإدراك المفاهيم والمعلومات والحقائق المتعلقة بعملية تشارك المعرفة في العمل الإداري والأكاديمي بما يسهم في تشكيل القيم والقناعات أو المعتقدات والاتجاهات الإيجابية نحو التشارك المعرفي ، ويتطلب هذا البعد التفكير والفهم والتقييم.

٢. الاتجاهات : وتتحدد من خلال الرغبة في التشارك المعرفي ؛ ويمثل شعور أعضاء هيئة التدريس بالرغبة في مشاركة المعرفة مع الزملاء ، ويتضمن الاستعداد والقبول والاستجابة ، ويتطلب هذا البعد توفر العوامل التحفيزية الداخلية والخارجية واستثارة الدوافع والانفعالات والعواطف بما يدعم التوجه نحو سلوك التشارك المعرفي.

٣. الممارسات : وتتحدد من خلال ممارسة التشارك المعرفي ؛ ويمثل ممارسة أعضاء هيئة التدريس لسلوك التشارك المعرفي فعلياً ، وتكراره باستمرار ، والبحث عن الوقت والفرص والمواقف التي يمكن من خلالها المساهمة في تفعيل أنشطة وعملية التشارك المعرفي ، ويتطلب هذا البعد توفر ظروف وبيئة أكاديمية ملائمة وفرص متنوعة ومشجعة لمشاركة المعرفة.

٣. طرق واستراتيجيات التشارك المعرفي في مؤسسات التعليم العالي :

يـشير(Marquardt, 2002) إلى أن المعرفـة يـتم التـشارك فيهـا داخـل المؤسسات إما بطريقة مقصودة، أو بطريقة غير مقصودة؛ فبواسطة الطريقة المقـصودة تـتم عمليـة مـشاركة المعرفـة قـصدياً داخـل المؤسـسة مـن خـلال الاتصالات الفردية المبرمجة بين الأفراد، او من خلال الأساليب المكتوبة مثل: المـذكرات، والتقـارير، والنـشرات الدوريـة، ومختلـف أنـواع المطبوعـات الداخلية، بالإضـافة إلى ذلـك، فإنـه يـتم مـشاركة المعرفة قـصدياً مـن خـلال استخدام الفيديو، والأشرطة الصوتية، وعقد المؤتمرات والنـدوات الداخلية، وبرامج الإرشاد، وبرامج التدريب، وإجراء التنقلات وتدوير الأعمـال بـين الأعضاء، أما الطريقة غير المقصودة فيتم مشاركة المعرفة بـشكل غـير مقـصود داخـل المؤسـسة مـن خـلال : الـشبكات غـير الرسميـة، والأحاديـث القـصيرة والقصص وما شابه ذلك.

وقـد حـدد (Yi, 2009) أربعـة اسـتراتيجيات للتـشارك المعـرفي علـى النحـو التالي:

١. المساهمات المكتوبة: وتشمل سـلوكيات الأفـراد المترجمـة في تقـديمهم للأفكار، المعلومـات، والخـبرة، مـن خـلال وثـائق مكتوبـة بـدلا مـن الحـوار، والتي عادة ما تخزن في قاعدة بيانات المؤسسة الجامعية (شخص ـ وثائق).

٢. الاتصالات التنظيمية: وتتضمن سلوكيات التشارك المعرفي من خـلال التفاعلات الرسمية بين أعضاء الفريق، أو على مستوى الوحـدة الإداريـة، أو القسم العلمي أو الأكاديمي في الجامعة (شخص ـ جماعة).

٣. التفاعلات الشخصية: تتضمن سلوكيات التشارك المعرفي من خلال التفاعل غير الرسمي للأعضاء، مثلا عن طريق الحوارات القصيرة أوقات الاستراحات أو مساعدة الزملاء (شخص ـ شخص).

٤. جماعة الممارسة: وتتضمن سلوكيات التشارك المعرفي داخل جماعة تمثل مجموعة أعضاء متطوعين، يتبادلون الحديث والحوار حول موضوع يجمع بين اهتماماتهم بطريقة غير روتينية وغير شخصية، وهو تفاعل اجتماعي غير رسمي (شخص ـ جماعة).

٤. مجالات التشارك المعرفي في مؤسسات التعليم العالي:

يشير محمد (٢٠١٥: ٢٠، ٢١) إلى أن المعرفة في سياق مؤسسات التعليم العالي تنقسم إلى أكاديمية ومؤسسية من جهة، وإلى ظاهرة وضمنية من جهة أخرى، وتشمل المعرفة الأكاديمية الخبرات الأكاديمية مثل مخطط المقرر والعروض التقديمية والكتب الدراسية وإدارة المقرر الدراسي، كما تشمل المعرفة المؤسسية الخبرات الإدارية المتراكمة مثل السياسات والإجراءات وخطط العمل والإجراءات المحاسبية والثقافة المؤسسية، وأن عملية التشارك المعرفي في الجامعات تتخذ صوراً متنوعة تغطي النطاقات الثلاثة المرتبطة بالوظائف الأساسية لمؤسسات التعليم العالي.

كما يرى (Kim & Ju, 2008:283) أن مجالات التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس تشمل التشارك في المواد والمعارف التدريسية، والبحثية، وتلك المتعلقة بخدمة المجتمع، حيث ترتبط هذه المجالات بالوظائف الأساسية للجامعة.

وتأسيساً على ما سبق ؛ يمكن القول بأن مجالات التشارك المعرفي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالوظائف الأساسية لمؤسسات التعليم الجامعي (الجوانب الأكاديمية : التدريس ، البحث العلمي ، خدمة المجتمع) ، وبالكيفية التي يتم من خلالها إدارة وأداء تلك الوظائف (الجوانب الإدارية أو المؤسسية) ، وتتمحور عملية التشارك المعرفي في الجامعات حول أعضاء هيئة التدريس بوصفهم صُناعاً للمعرفة ؛ ويمكن تحديد مجالات التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي على النحو التالي :

(أ) التشارك المعرفي في المجال الأكاديمي (في المعرفة الأكاديمية أو العلمية) :

١. تشارك المعرفة في التدريس "عمليات التعليم والتعلم" : وتشمل مشاركة المعرفة مع الزملاء في المواد العلمية للمقررات الدراسية ، مخطط المقرر الدراسي وآليات التنفيذ ، تصميم وإدارة تنفيذ المقررات الدراسية ، التجارب والخبرات في طرق واستراتيجيات التدريس ، استراتيجيات وأساليب التقويم ، وغير ذلك من الأنشطة التدريسية.

٢. تشارك المعرفة في البحث العلمي : وتشمل مشاركة المعرفة مع الزملاء من خلال المشروعات البحثية المشتركة ، الخبرات في إعداد ونشر البحوث العلمية ، التعاون في تأليف وترجمة الكتب العلمية ، وغير ذلك من الأنشطة البحثية.

٣. تشارك المعرفة في خدمة المجتمع : وتشمل مشاركة المعرفة مع الزملاء من خلال الفعاليات المهنية المشتركة ، المشاركة في الجمعيات المهنية ، فرق عمل للتدريب وتقديم الاستشارات لبعض مؤسسات المجتمع ، وغير ذلك من

الأنشطة والفعاليات التي تهدف إلى تقديم خدمات تسهم في النهوض بالمجتمع ومؤسساته المختلفة.

(ب) التشارك المعرفي في المجال الإداري أو المؤسسي (في المعرفة الإدارية أو المؤسسية): وتشمل مشاركة المعرفة مع الزملاء في المعلومات المتعلقة باللوائح والأنظمة المؤسسة للعمل الأكاديمي، وتبادل الخبرات الإدارية فيما يتعلق بالسياسات والإجراءات وأساليب العمل اللازمة لتحقيق الأهداف الأكاديمية في البيئة الجامعية، وغير ذلك من الأنشطة اليومية في بيئة العمل الجامعي والأكاديمي.

ثالثاً: دور القيادة الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي:

في سياق العلاقة بين القيادة التحويلية والتشارك المعرفي يشير (Yang, 2007) إلى أن العديد من الدراسات تؤكد على دور القائد في التشارك المعرفي من خلال القيام بعدة مهام تشجع سلوك التشارك المعرفي، ومن أهم هذه المهام إيجاد ثقافة تنظيمية مدعمة لعملية التشارك المعرفي، ومن خصائص هذه الثقافة، مناخ التعاون بدل مناخ التنافس بين الأفراد والأقسام في المؤسسة، محيط عمل تسوده الثقة المتبادلة بين الأفراد في المؤسسة، التزام الإدارة العليا، برامج التوعية، روح المسؤولية للتشارك المعرفي داخل فرق العمل، الاهتمام بالابتكار، وحل المشكلات، وتوفير فرص التشارك الطوعي والتلقائي للمعرفة؛ ويتحدد دور القيادة في تشجيع التشارك الطوعي في المواهب والخبرات لدى الأعضاء أو الموظفين من خلال ثمانية أدوار رئيسية للقائد يمكن من خلالها تفعيل سلوك التشارك المعرفي، وتتمثل هذه الأدوار في القائد كمراقب، ومنسق، وموجه، ومنتج، ومفعّل للابتكار، وسيط، مسهل،

وناصح، وتتضح العلاقة بين القيادة والتشارك المعرفي من خلال ما يلي: (Yang, 2007:532-533)

١. نموذج العمليات الداخلية: يؤدي القائد في ظل هذا النموذج دورين هما المراقب والمنسق، حيث يراقب القائد الموظفين ومدى تطبيقهم واحترامهم للقوانين والأنظمة، بينما ينسق القائد بين الموظفين لجعلهم أكثر ثقة في الأنظمة والهيكل التنظيمي للمؤسسة.

٢. نموذج الأهداف العقلانية: يؤدي القائد دورين هما المفعّل للإنتاج والموجه، حيث إن القائد المركز على الإنتاج يهتم بإنتاجية الموظف ودرجة إنجازه للأهداف والمهام المستقبلية للمؤسسة للموظفين، وذلك من خلال الخطط، والهياكل التنظيمية، وتحديد المشكلات والبحث عن الحلول العملية.

٣. نموذج النظام المفتوح: ويظهر القائد بصفة المثالي، ويؤدي دورين هما الوسيط والمركز على الابتكار، حيث أن القائد المركز على الابتكار يقوم بتشخيص المحيط الخارجي ويمتص المعلومات والمعارف بالسرعة الممكنة، بينما القائد الوسيط يركز على المحافظة على الرعية الخارجية وتجميع للموارد الخارجية من خلال تقوية الاتصال مع الجهات والمؤسسات الخارجية.

٤. نموذج العلاقات الإنسانية: يؤدي القائد الفعال في ظل هذا النموذج دورين هما المسهل والناصح، فالقائد المسهل يهتم بانسجام الجماعة وتنشيط العلاقات الشخصية لتقليل التصادمات، ويتطلب مشاركة الموظفين في حل المشكلات وتوسيع موارد المؤسسة بينما القائد الناصح يساعد الموظفين على تطوير كفاءاتهم المرتبطة بالعمل بنوع من الرعاية والتعاطف.

وفي مجال إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم العالي يشير (Singh, 2008:7) إلى أن القادة يحفزون الأعضاء على التشارك المعرفي من خلال جمعهم حول رؤية مشتركة وادماجهم ضمن العمليات التطويرية في المؤسسة، وأنه بالرغم من أهمية كل قائد في أي مستوى تنظيمي في إدارة المعرفة، إلا أن رئيس القسم العلمي له الدور الأهم في أنشطة التشارك المعرفي، كما أن عمداء الكليات يقومون بدور مهم في تقليص الفجوة بين القيادة في الإدارة العليا والأعضاء وضمان التزام القيادة العليا بدعم إدارة المعرفة من جهة وتحفيز الأعضاء على التشارك المعرفي والمساهمة في فعالية إدارة المعرفة من جهة أخرى.

كما أن القيادة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي لم تعد تمثل المصدر الرئيس للمعرفة، بل أصبح أعضاء هيئة التدريس في الجامعة هم المصدر الحقيقي للمعرفة، وفي هذا السياق يؤكد (Green, 2008:19-21) على أهمية ممارسة القائد للدور التحفيزي لتصبح المؤسسة أكثر إبداعاً وتميزاً، وذلك من خلال خلق محيط يدعم التشارك المعرفي داخل المؤسسة، ولتحقيق ذلك على القائد أن يكون تعاونياً، يملك ذكاءً عاطفياً، ويمكّن الأفراد من المشاركة في اتخاذ القرارات، وغير ذلك من سلوكيات القيادة التحويلية التي تجعل الأعضاء أكثر التزاماً وأكثر تحفيزاً للتشارك في المعرفة، وهذا يتطلب أن يمتلك القادة مهارات وكفايات القيادة الداعمة لعملية التشارك المعرفي مثل: القدرة على التجديد، التركيز على إلهام الفرد، تحمل الغموض، روح المبادرة، التوجه الخدمي، تحمل مسؤولية العمل، تقاسم وتوزيع القيادة، التركيز على التعلم طويل المدى، التركيز على تحسين الأداء.

كما يؤكد (Srivastava et al, 2006) على أن القيادة بالقدوة والتشارك في اتخاذ القرارات والتوجه نحو التعلم وتوصيل المعلومات وتبادل الآراء سلوكيات قيادية تسهم بشكل مباشر في تشجيع سلوكيات التشارك المعرفي لدى الأعضاء ضمن فريق العمل، حيث إن المشاركة في اتخاذ القرار تسمح لهم بتوسيع معارفهم، وأن أسلوب التعليم والتمكين يتيح المجال لحل المشكلات ويجعلهم أكثر رغبة في البحث عن المعرفة، كما أن ما يوفره التمكين الإداري من التعامل العادل مع الأعضاء والاعتراف بقدراتهم يجعلهم على استعداد في التشارك في معارفهم وخبراتهم، وإضافةً إلى ذلك فإن إعطاء القائد الاستقلالية للأعضاء يحفزهم على البحث عن الحلول داخل وخارج فريق العمل، ويزيد من فرص التعلم وتقديم المساعدة والحصول عليها من خلال التشارك في المعرفة.

كما يشير (Islam et al, 2011) إلى أنه يمكن للممارسات القيادية أن تشجع سلوك التشارك المعرفي أيضاً من خلال بناء مفاهيم وخلفيات مشتركة بين الأعضاء وتوضيح أدوارهم، الأمر الذي يجعلهم أكثر إدراكاً للخبرات التي يملكونها والتي يحتاجون إليها، وأن من شروط وجود أثر للقيادة على عملية التشارك المعرفي التزام الإدارة العليا وتوفير نظام معلومات فعال، والاهتمام بالوقت المناسب لسلوك التشارك المعرفي وتوفير قنوات اتصال فعالة.

ويرى (Nonaka et al, 2000:25-28) أن على كل من الإدارة العليا والوسطى تشكيل ودعم سلوك التشارك المعرفي عن طريق توفير الإمكانات، كما أن على القيادة في الإدارة الوسطى توفير الشروط والمتطلبات الضرورية لحدوث التشارك المعرفي والمتمثلة فيما يلي:

١. الاستقلالية: تزيد من فرص إيجاد معلومات قيمة وتحفز أعضاء المؤسسة على التشارك المعرفي وبالتالي إنتاج معرفة جديدة.

٢. التحدي: يفتح مجال التفاعل بين المؤسسة والمحيط الخارجي لإثارة الإحساس بالأزمة بين الأعضاء في المؤسسة من خلال اقتراح أهداف صعبة أو رؤية غامضة بحيث تساعد الفوضى الخلاقة الأعضاء على اليقظة وتشجعهم على تجاوز العوائق الحالية وتحديد المشكلات وايجاد حلول لها وهو ما يساهم في التشارك المعرفي ومن ثم في إنتاج المعرفة.

٣. المعلومات الزائدة: وتركز على أنشطة المؤسسة والمسؤوليات الإدارية للمؤسسة، وتسرع هذه المعلومات من عملية إنتاج المعرفة بطريقتين؛ الأولى: أن التشارك في الفائض من المعلومات يشجع على التشارك في المعرفة الضمنية لأن المعلومات الزائدة تمكن الأعضاء من تجاوز العوائق الوظيفية الروتينية وتدفعهم للبحث المشترك عن الحقائق من خلال تبادل الآراء المختلفة والنصائح، والطريقة الثانية: أنها تساعد الأعضاء على البحث، وتحديد وفهم أدوارهم في المؤسسة؛ مما يسهم في تحقيق الرقابة الذاتية والتوجيه الذاتي لمهامهم وتفكيرهم.

٤. التنوع الفكري: ويساعد المؤسسة على الحفاظ على التوازن بين الفوضى والتنظيم ويمكنها من التعامل مع مختلف تحديات المحيط والتأقلم مع تغيرات المحيط والتعلم من كل ذلك نتيجة لتنوع المعارف التي تملكها.

٥. الحب والرعاية والثقة والالتزام: وتعد هذه العوامل أساس عملية إنتاج المعرفة لأن توفرها يفعّل عملية التشارك المعرفي التي تسبق عملية إنتاج المعرفة.

وبناءً على ما سبق تتضح علاقة القيادة التحويلية بسلوك التشارك المعرفي، وأهمية دور القائد التحويلي من خلال (التحفيز الفكري، التأثير الإلهامي، والاستثارة الفكرية، الاعتبارات الفردية) في تحفيز ودعم سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي؛ حيث يمثل نمط القيادة التحويلية أهم الأنماط القيادية التي يمكن أن تؤثر على سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس، وبتفصيل أكثر فإن القيادة التحويلية لها دور في التوعية بأهمية التشارك المعرفي في البيئة الأكاديمية، وزيادة الدافعية وخلق الشعور بالرغبة في ممارسة سلوك التشارك المعرفي في جميع مجالات العمل الأكاديمي والبحثي وأنشطة خدمة المجتمع.

(ب): الدراسات السابقة:

يمكن تناول الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية على النحو التالي:

المحور الأول: الدراسات السابقة التي تناولت القيادة التحويلية:

هدفت دراسة الشنطي (٢٠١٧) إلى قياس مستوى ممارسة أبعاد القيادة التحويلية والكشف عن درجة توافر عمليات إدارة المعرفة، بالإضافة إلى التعرف على أثر القيادة التحويلية (التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، الدافع الإلهامي، الاعتبارات الفردية) في عمليات إدارة المعرفة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير وتوزيع الاستبانة كأداة للدراسة على عينة تكونت من (٢٤٠) مفردة من العاملين بوزارة الداخلية الفلسطينية بقطاع غزة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة والصالحة للتحليل (٢١٠) بنسبة (٨٧,٥) من عينة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن

مستوى ممارسة أسلوب القيادة التحويلية كان متوسطاً، وأن درجة ممارسة إدارة المعرفة كانت بمستوى متوسط، وكان الأكثر ممارسةً بُعد تخزين المعرفة، وأقلها ممارسة بُعد تطبيق المعرفة، كما أظهرت الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية للقيادة التحويلية (باستثناء بُعد الدافع الإلهامي) في عمليات إدارة المعرفة، وتوصي الدراسة بضرورة تبني رؤية واضحة وفلسفة إدارية وإجراءات تنظيمية تؤكد على ثقافة التعلم وتخصيص الموارد المالية والتكنولوجية والبشرية من أجل دعم تطبيق عمليات إدارة المعرفة.

وهدفت دراسة الثويني (٢٠١٤) إلى التعرف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستعانت بالاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٢٤٦) عضواً، وأظهرت الدراسة أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة مرتفعة، جاء مجال الدافع الإلهامي بالمرتبة الأولى ويليه مجال التحفيز المثالي، ثم مجال الاعتبارية الفردية، وأخيراً مجال التحفيز العقلي، وأوصت الدراسة بتدريب رؤساء الأقسام الأكاديمية على مهارات القيادة التحويلية وتقديم التغذية الراجعة عن ممارساتهم القيادية.

المحور الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت التشارك المعرفي:

سعت دراسة البقور (٢٠١٦) إلى الكشف عن العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات والتشارك بالمعرفة وأثرهما في ضمان جودة التعليم العالي في جامعة الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استعانت

بالاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أبرزها أن هناك علاقة ارتباط معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين تكنولوجيا المعلومات والتشارك بالمعرفة، وأن تكنولوجيا المعلومات بأبعادها تؤثر معنويا في التشارك بالمعرفة بأبعادها المختلفة، كذلك تؤثر تكنولوجيا المعلومات والتشارك بالمعرفة بأبعادهما المختلفة معنويا في ضمان جودة التعليم العالي بأبعادها المختلفة، وأوصت لدراسة بضرورة صياغة خطة محددة المعالم لترسيخ ممارسات التشارك بالمعرفة وآليات تطبيقها في الجامعات.

وهدفت دراسة محمد (٢٠١٥) إلى التعرف على اتجاهات الأكاديميين ونواياهم نحو أنشطة مشاركة المعرفة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتحديد العوامل المؤثرة في هذه الأنشطة، كنموذج لمشاركة المعرفي في البيئة الأكاديمية العربية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الميداني، باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، تم تطبيقها على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في (١٥) جامعة في الإمارات العربية المتحدة، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة يمتلكون نوايا واتجاهات إيجابية نحو مشارك المعرفة، وأن هناك انتشار لثقافة مشاركة المعرفة في الجامعات الإماراتية؛ غير أن هذه الثقافة ترتكز على دافعية الأعضاء وليس على اهتمام الجامعات.

وسعت دراسة عبدالحافظ والمهدي (٢٠١٥) إلى تعرف واقع ممارسة التشارك المعرفي، والعوامل المؤثرة فيه لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في بعض الدول العربية، واقتراح آليات لتعزيز ممارسات التشارك المعرفي والتغلب على معوقاته بين أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج

الوصفي بالاستعانة بأسلوب التحليل العاملي الاستكشافي لتحديد هوية العوامل المؤثرة في ممارسة التشارك المعرفي، وقد طورت الدراسة أداة لقياس واقع ممارسة سلوك التشارك المعرفي والعوامل المؤثرة فيه، تم تطبيقها على عينة مكونة من (١٤٤) من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعات: (الأزهر، وعين شمس، والسلطان قابوس، والملك خالد)، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن النسبة الإجمالية لممارسة التشارك المعرفي في هذه الكليات تقع في المدى المتوسط، وأن تأثير العاملين التنظيمي الشخصي يتراوح بين مدى التأثير المرتفع والمتوسط في بعض الجامعات، كما أكدت الدراسة على دور العامل التنظيمي في تحديد ممارسة التشارك المعرفي في جميع الجامعات.

وهدفت دراسة الذنيبات وآخرون (٢٠١١) إلى تقييم المشاركة في المعرفة في جامعة الطائف، وتحديد العوامل المؤثرة فيها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، تم تطبيقها على عينة مكونة من (١٢٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في فرع الحوية، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن هناك مستوى متوسط من المشاركة في المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وأن هناك أثر ذو دلالة إحصائية لكل من العوامل الفردية وعوامل تكنولوجيا المعلومات في عملية المشاركة في المعرفة، وأوصت الدراسة بضرورة تهيئة البنى التحتية لإدارة المعرفة، وإيجاد إدارة متخصصة تعنى بقيادة المعرفة وتطويرها وتنفيذ عملياتها المختلفة وقياسها ، كما قدمت الدراسة إطاراً مقترحاً لتطوير إدارة المعرفة في الجامعة.

وكشفت دراسة (Babalhavaeji & Kermani, 2011) عن العوامل الي تؤثر على تشارك المعرفة بين كليات علوم المكتبات والمعلومات وخاصة المواقف والنية نحو تشارك المعرفة والدوافع الذاتية، وقام بهذه الدراسة باحثان في جامعة أزاد الإسلامية في إيران، واستخدام الدراسة المنهج المسحي، وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة، وتكونت عينة من (٢٩٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أزاد الإسلامية في إيران، وأظهرت النتائج أن أغلب أفراد العينة يتفقون على إن تشارك المعرفة يمهن أن يؤدي إلى التطوير المهني وإلى أداء أفضل في عملهم، وأن مشا ركة المعرفة تؤدي إلى إنتاج المعرفة الجديدة، كما أن أفراد العينة لديهم الاستعداد لمشاركة المعرفة والخبرة التي تم اكتسابها في مجال التد ريس والبحوث والأنشطة المهنية، كما أظهرت النتائج أن معظم أعضاء هيئة التد ريس كان لديهم النية لمشا ركة المعرفة مع زملائهم، وأن النية والدوافع لها تأثير على سلوك تشارك المعرفة بين أفراد العينة، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث لتشمل عوامل أخرى مثل الثقة والتعاون والتواصل، كما أوصت الدراسة القادة ومدراء الجامعات بتشجيع تشارك المعرفة بين الأكاديميين.

المحور الثالث: الدراسات السابقة التي جمعت بين القيادة والتشارك المعرفي:

هدفت دراسة المصري (٢٠١٥) إلى التعرف على دور القيادة الاستراتيجية في تفعيل عمليات إدارة المعرفة بوزارة الداخلية والأمن الوطني بقطاع غزة، وتكون مجتمع الدراسة من العاملين في الوظائف الإشرافية، واعتمدت الدراسة على المسح الشامل وعددهم (١٧٧) موظفا لمجتمع الدراسة ومن أهم

النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن واقع ممارسات القيادة الاستراتيجية كان بوزن نسبي (٦٨,٤٥٪) بينما بلغت الدرجة الكلية حول واقع عمليات إدارة المعرفة بوزن نسبي (٦٧,١٥٪) كما بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الاستراتيجية ومدى تفعيل عمليات إدارة المعرفة.

وأجرت جوهرة (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى اختبار الأثر المباشر لممارسات القيادة الاستراتيجية على سلوك التشارك في المعرفة، والأثر غير المباشر للقيادة الاستراتيجية على سلوك التشارك في المعرفة من خلال كل من التسويق الداخلي وثقافة التعلم التنظيمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات بالإضافة إلى المقابلة لدعم تفسير النتائج، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٣٤١) من موظفي مجموعة فنادق جزائرية، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود أثر مباشر للقيادة الاستراتيجية في كل من سلوك واستراتيجية التشارك في المعرفة من خلال ثقافة التعلم التنظيمي.

وقام الحر والمحاميد (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى اختبار أثر ثقافة مشاركة المعرفة في العلاقة بين أنماط القيادة (التبادلية والتحويلية) وأداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم التطبيق على عينة مكونة من (٣٣٤) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن الجامعات الأردنية الرسمية تمارس ثقافة مشاركة المعرفة بدرجة عالية، وأن نمط القيادة السائد فيها هو نمط القيادة التبادلية، وأنه لا يوجد أثر لثقافة مشاركة المعرفة في العلاقة بين أنماط القيادة وأداء

أعضاء هيئة التدريس، كما أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد ثقافة مشاركة المعرفة (الثقة، والتحفيز وفرق العمل) في أداء أعضاء هيئة التدريس، ولا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لنمط القيادة التبادلية في أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية.

وهدفت دراسة (Jahani et al, 2011) إلى اختبار أثر كل من المكافآت والنمط القيادي باعتبارهما عوامل مؤثرة على سلوك التشارك في المعرفة بين الأكاديميين في إيران، وقد تم استخدام المنهج لوصفي التحليلي، وتم تجميع البيانات الأولية باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت على (١٠) جامعات من كل من طهران، شيراز، مشاهد، وأصفهان، وأظهرت النتائج أن ٣٢٪ من التباين في سلوك التشارك في المعرفة مفسر بالنمط القيادي (الناصح) و٢٨و٣٪ من هذا التباين يفسر بنظام التعويضات، بينما لا يفسر النمط القيادي المسهل سلوك التشارك في المعرفة.

وسعت دراسة (Yang, 2007) إلى اختبار أثر أنماط القيادة على سلوك التشارك في المعرفة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة مكونة من (١٢٠٠) موظفاً في الفنادق الدولية السياحية في تايوان، وبتحليل (٤٩٩) استمارة صالحة للتحليل توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة قوية إيجابية بين ثقافة التعاون وفعالية التشارك في المعرفة، كما أن للقائد المسهل والناصح والداعم للابتكار دور إيجابي في فعالية سلوك التشارك في المعرفة، بينما هناك علاقة سلبية للدور الرقابي للقيادة وسلوك التشارك في المعرفة.

وللكشف عن الدور الوسيط للتشارك في المعرفة وكفاءة الفريق في العلاقة بين تمكين القيادة وأداء الفريق أجرت (Srivastava et al, 2006) دراسة استطلاعية طُبقت على (٥٥٩) مدير فرق عمل في (١٠٢) فندق في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج أن تمكين القيادة له علاقة إيجابية بكل من التشارك في المعرفة وكفاءة الفريق والذي بدورهما لهما علاقة إيجابية بأداء الفريق، ويقصد بتمكين القيادة سلوك القيادة الموجه لتقديم استقلالية أكثر للموظفين وتشاركهم في المعرفة، ومن أمثلة سلوك القائد الممكن القيادة بالقدوة، التشارك في اتخاذ القرار، التعليم، الاختبار، واظهار الاهتمام.

كما سعت دراسة (Chen & Barnes, 2005) إلى اختبار أثر سلوكيات القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية على أنشطة التشارك في المعرفة في مؤسسات الخدمة المهنية التي قامت بتحالفات استراتيجية في كل من تايوان والولايات المتحدة الأمريكية، وتم تطبيق الدراسة على (٥١) فرعاً في تايوان و(١٣٥) فرعاً في الولايات المتحدة الأمريكية، وتمت المعالجة الإحصائية على (٣٩) استمارة من فروع لتايوان و(٧٢) استمارة من فروع الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أن سلوكيات القيادة التحويلية تعتبر مفسر دال إحصائياً للتشارك في المعرفة، وأن سلوكيات القيادة المرتبطة بالمكافأة الموقفية ترتبط إيجابيا بكل من التشارك الداخلي في المعرفة والتشارك الخارجي في المعرفة مع الزبائن، كما أكدت النتائج أيضا أن سلوكيات القيادة الحرة لها علاقة سلبية بالتشارك الخارجي في المعرفة.

* * *

التعليق على الدراسات السابقة:

أشارت الدراسات السابقة إلى أن هناك اهتماماً عالمياً بموضوع التشارك المعرفي في مختلف المؤسسات والقطاعات المختلفة باعتباره أساس إدارة المعرفة، كما تبين وجود ندرة في الأبحاث التي تناولت دراسة القيادة وعلاقتها بسلوك التشارك المعرفي على مستوى العالم العربي، كما أن هناك ندرة في الدراسات المحلية التي تناولت موضوع التشارك المعرفي في البيئة الأكاديمية، ولم يجد الباحث سوى عدد محدود من الدراسات التي تناولت التشارك المعرفي في بيئة التعليم العالي في العالم العربي مثل دراسة محمد (٢٠١٥) التي تناولت مشاركة المعرفة في البيئة الأكاديمية في جامعات دولة الإمارات العربية المتحدة، وعدد قليل جداً من الدراسات التي تناولت موضوع التشارك المعرفي في بيئة التعليم العالي السعودي مثل دراسة الذنيبات وآخرون (٢٠١١) التي سعت إلى تقييم المشاركة بالمعرفة في جامعة الطائف، كما حاولت بعض الدراسات التعرف على واقع ممارسة التشارك المعرفي مثل دراسة عبدالحافظ والمهدي (٢٠١٥) التي تناولت بالإضافة إلى تعرف واقع الممارسات تحديد العوامل المؤثرة في التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في بعض الدول العربية.

إن معظم الدراسات العربية أو الأجنبية تناولت أحد متغيرات البحث الحالي كمتغير تابع أو متغير مستقل في قطاعات مختلفة، ولم يتم العثور من بين الدراسات التي تم التوصل إليها على أية دراسة تتناول بشكل مباشر العلاقة بين القيادة التحويلية وأبعادها المختلفة وسلوك التشارك المعرفي وأبعاده، وقد اتفق البحث الحالي مع أغلب الدراسات السابقة في أهمية تبني

نمط القيادة التحويلية كأحد الأنماط القيادية الحديثة في عصرٍ تغلب عليه سمة التغيير، وفي أهمية التشارك المعرفي كأحد المفاهيم الحديثة وأهم عمليات إدارة المعرفة، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في تحديد مشكلة البحث، وبناء الإطار النظري وتحديد أبعاد الاستبانة وعباراتها، ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنها تتناول بالدراسة التحليلية أثر أبعاد القيادة التحويلية (التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، الحفز الإلهامي، الاعتبارات الفردية) في سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس، وهو ما لم يتم تناوله في أي دراسة سابقة سواءً عربية أو أجنبية.

ثالثاً: منهج وإجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي الذي "يمكن بواسطه معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن معرفة درجة تلك العلاقة" (العساف، ٢٠٠٦: ٢٦١)؛ حيث هدف البحث الحالي إلى وصف واقع ممارسة القيادة التحويلية بأبعادها الأربعة، ومستوى سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم، بالإضافة إلى تحليل العلاقة الارتباطية بين أبعاد القيادة التحويلية كمتغير مستقل، وسلوك التشارك المعرفي كمتغير تابع.

مجتمع البحث:

تكوّن المجتمع الأصلي للدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس (الحاصلين على درجة الدكتوراه) والقيادات الأكاديمية منهم (عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام العلمية) في كليات العلوم والآداب بجامعة

القصيم ؛ ممن هم على رأس العمل خلال الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ والبالغ عددهم (٧٤٧) عضو هيئة تدريس (وكالة الجامعة للتخطيط والتطوير والجودة، ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ).

عينة البحث:

تمّ اختيار أفراد عينة البحث بنسبة تزيد عن (٥٠٪) من مجتمع البحث الأصلي ؛ وذلك باستخدام الطريقة الطبقية العشوائية من جميع كليات العلوم والآداب في جامعة القصيم في مختلف المحافظات البالغ عددها (١٢) كلية للعلوم والآداب في كل من: (بريدة، عنيزة، الرس، البكيرية، عيون الجواء، المذنب، عقلة الصقور، رياض الخبراء، البدائع، الأسياح، النبهانية، ضرية)، وقد تم توزيع (٣٥٠) استبانة على كل الكليات حسب أعداد أعضاء هيئة التدريس ونسبتهم في كل كلية، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة والمكتملة (٢١٤) استبانة صالحة للمعالجة الإحصائية، أي بنسبة (٢٨,٦) من مجتمع البحث، والجدول (١) يوضح وصف وتوزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث.

الجدول (١): توزيع أفراد عينة البحث حسب مكان كلية العلوم والآداب، المركز الوظيفي، الجنس، الدرجة العلمية، الجنسية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة	المتغير	الفئة	العدد	النسبة
مكان الكلية	بريدة	٣٨	١٨٪	مكان الكلية	عقلة الصقور	٢٤	١١٪
	عنيزة	٣٢	١٥٪		رياض الخبراء	٦	٣٪
	الرس	٤٣	٢٠٪		البدائع	١٠	٤٪

المتغير	الفئة	العدد	النسبة	المتغير	الفئة	العدد	النسبة
	البكيرية	١١	٥٪		الأسياح	٧	٣٪
	عيون الجواء	٨	٤٪		النبهانية	٦	٣٪
	المذنب	٢١	١٠٪		ضرية	٨	٤٪
الإجمالي						٢١٤	١٠٠٪
المركز الوظيفي	قائد أكاديمي	١٧	٨٪	الجنس	ذكر	٦٧	٣١٪
	عضو هيئة تدريس	١٩٧	٩٢٪		أنثى	١٤٧	٦٩٪
الإجمالي		٢١٤	١٠٠٪	الإجمالي		٢١٤	١٠٠٪
الدرجة العلمية	أستاذ	٤	٢٪	الجنسية	سعودي	٥١	٢٤٪
	أستاذ مشارك	٣٢	١٥٪		غير سعودي	١٦٣	٧٦٪
	أستاذ مساعد	١٧٨	٨٣٪	الإجمالي		٢١٤	١٠٠٪

أداة البحث "الاستبانة":

لأغراض الدراسة الميدانية تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ وذلك وفقاً لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي والذي يتراوح بين عالية جداً وضعيفة جداً، وقد تكونت الاستبانة من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول مخصص للبيانات الأولية: (مكان كلية العلوم والآداب، المركز الوظيفي، الجنس، الدرجة العلمية، الجنسية)، وتضمن الجزء الثاني محورين على النحو التالي:

المحور الأول: القيادة التحويلية: وقد تم الاستفادة الدراسات السابقة التي اعتمدت مقياس القيادة متعددة العوامل Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) لـ "باس وأفوليو" (Bass & Avolio, 1996)، حيث تم تطوير العبارات بما يتلاءم مع أهداف البحث الحالي، ويشمل هذا المحور على (٢٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد للقيادة التحويلية: التأثير المثالي: (٧) عبارات ، والتحفيز الإلهامي: (٧) عبارات، والاستثارة الفكرية: (٧) عبارات، والاعتبارات الفردية: (٧) عبارات.

المحور الثاني: سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس: حيث تم بناء وتطوير أبعاد وعبارات هذا لمحور من قبل الباحث بعد قراءة متعمقة في الأدب النظري والاستفادة من دراسة جواهر(٢٠١٤)، ودراسة Babalhavaeji, F., & Kermani, Z.J., (2011)، بهدف قياس سلوك التشارك لمعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال مجموعة من المؤشرات التي تتضمن مؤشرات ظاهرة (سلوك ظاهر) ومؤشرات غير ظاهرة (سلوك ضمني) واشتمل هذا المحور على (٢١) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد: الفوائد المدركة: (٧) عبارات، الاتجاهات: (٧) عبارات، الممارسات: (٧) عبارات.

تقنين أداة البحث:

تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري من خلال عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة في مجال التربية بجامعة القصيم، وتم إجراء التعديلات في ضوء ملاحظات ومقترحات المحكمين، ثم تم تطبيق الأداة المعدلة على عينة استطلاعية (Pilot Study) مكونة من (٤٠) عضو هيئة

تدريس من كليات العلوم والآداب وخارج عينة البحث ؛ بغرض التأكد من صلاحية وموثوقية أداة البحث "الاستبانة" للتطبيق على عينة البحث ؛ وذلك من خلال فحص الاتساق الداخلي وحساب الثبات للأداة، على النحو الآتي :

(أ) الاتساق الداخلي :

للتأكد من مدى تماسك العبارات في كل بُعد من أبعاد أداة البحث تم فحص الاتساق الداخلي لأبعاد الأداة باستخدام معامل ارتباط "بيرسون" Pearson Correlation Coefficient كما هو موضح في الجدولين (٢)، (٣) التاليين :

جدول (٢) معاملات ارتباط "بيرسون" Pearson

بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه في المحور الأول "القيادة التحويلية"

القيادة التحويلية							
التأثير المثالي		التحفيز الإلهامي		الاستثارة الفكرية		الاعتبارات الفردية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٠٣**	١	٠,٦٤٥**	١	٠,٩٠٧**	١	٠,٨٢٠**
٢	٠,٧٣٥**	٢	٠,٥٦٣**	٢	٠,٨٣٥**	٢	٠,٨٦٩**
٣	٠,٦٤٨**	٣	٠,٨٢٧**	٣	٠,٨١١**	٣	٠,٧٢٣**
٤	٠,٨٦٤**	٤	٠,٧٨١**	٤	٠,٦٢٦**	٤	٠,٧٩٠**
٥	٠,٥٨٣**	٥	٠,٨٢٤**	٥	٠,٧٦٨**	٥	٠,٨١٥**
٦	٠,٨٢٠**	٦	٠,٨٢٦**	٦	٠,٨٢٣**	٦	٠,٨٤٩**
٧	٠,٨٦٧**	٧	٠,٨١٦**	٧	٠,٦٩٢**	٧	٠,٨٢٦**

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد التي تنتمي إليها (عالية) ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ؛ مما يدل على التجانس والاتساق الداخلي بين هذه العبارات والدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المحور الأول "القيادة التحويلية" ويعكس مدى صدق عباراته.

جدول (٣) معاملات ارتباط "بيرسون" Pearson بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه في المحور الثاني : "سلوك التشارك المعرفي"

سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس					
الفوائد المدركة		الاتجاهات		الممارسات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٢٤**	١	٠,٨٣٦**	١	٠,٧٣٥**
٢	٠,٦٨١**	٢	٠,٧٥١**	٢	٠,٦٨٧**
٣	٠,٧٩١**	٣	٠,٩١٦**	٣	٠,٧٦٤**
٤	٠,٥٣٧**	٤	٠,٧٣٨**	٤	٠,٦١٢**
٥	٠,٨٧٢**	٥	٠,٨٢٤**	٥	٠,٨٦٠**
٦	٠,٨٣٢**	٦	٠,٥٢٥**	٦	٠,٧٣٩**
٧	٠,٥٢٦**	٧	٠,٨٣١**	٧	٠,٨٦٩**

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالمحور الثاني التي تنتمي إليه (عالية) ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ؛ مما يدل على التجانس والاتساق الداخلي بين هذه العبارات والدرجة الكلية للمحور الثاني "سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس" ويعكس مدى صدق عباراته.

وملخص ما سبق ؛ ومن بيانات الجداول ذات الأرقام (٢)، و(٣) فإن العلاقة الارتباطية بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد

الذي تنتمي إليه في كل محور من محاور الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يدل على الاتساق الداخلي بين هذه العبارات والدرجة الكلية للبُعد ؛ الأمر الذي يؤكد صدق الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق وقياس ما وضعت لقياسه.

(ب) ثبات أداة البحث :

للتأكد من ثبات الأداة تم استخراج قيمة معامل الثبات "ألفا كرونباخ" Alpha Cronbach لكل بعد من أبعاد البحث والأداة ككل، وكانت النتائج كما في الجدول (٤) التالي :

جدول (٤): معامل الثبات "ألفا كرونباخ" Alpha Cronbach لأداة البحث

محاور وأبعاد البحث		عدد العبارات في الاستبانة	Alpha Cronbach
أبعاد القيادة التحويلية	التأثير المثالي	٧	٠,٨٧١
	التحفيز الإلهامي	٧	٠,٨٨١
	الاستثارة الفكرية	٧	٠,٨٢٢
	الاعتبارات الفردية	٧	٠,٨٩٣
أبعاد سلوك التشارك المعرفي	الفوائد المدركة	٧	٠,٩٠٢
	الاتجاهات	٧	٠,٨٥١
	الممارسات	٧	٠,٨٦٤
الكلي (الأداة)		٤٩	٠,٨٦٨

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة معامل "ألفا كرونباخ" Cronbach's Alpha لأبعاد البحث تراوحت ما بين (٠,٨٢) و(٠,٩٠)، وأن معامل الثبات للأداة ككل بلغ (٠,٨٧) وهي نسبة مرتفعة مما يؤكد ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق على عينة البحث.

رابعاً: تحليل نتائج البحث:

يمكن الإجابة عن السؤال الرئيس: **ما مدى علاقة القيادة التحويلية بسلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم؟**؛ من خلال الإجابة عن أسئلة البحث وتحليل نتائجها؛ حيث اعتمد الباحث المعيار الخماسي المتدرج الذي يتراوح بين عالية جداً (٥) نقاط، وضعيفة جداً بنقطة واحدة، وللحكم على استجابة أفراد عينة البحث تم الاعتماد على قاعدة التقريب الحسابي للأعداد الصحيحة لتحديد معيار الحكم في تفسير درجة ممارسة القيادة التحويلية وتقدير مستوى سلوك التشارك المعرفي وفقاً للجدول (٥).

جدول (٥): معيار الحكم على درجة الممارسة وتقدير المستوى وفقاً لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي

الدرجة/المستوى المتوسط	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
من	٤.٢٠	٣.٤٠	٢.٦٠	١.٨٠	١
إلى	٥	٤.١٩	٣.٣٩	٢.٥٩	١.٧٩

تحليل نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول: "ما درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم للقيادة التحويلية من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس (أفراد عينة البحث) لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة التحويلية بأبعادها الأربعة على النحو الآتي:

١. بُعد "التأثير المثالي":

جدول (٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة بُعد "التأثير المثالي" كأحد أبعاد القيادة التحويلية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	تركز القيادة الأكاديمية على ترسيخ فهم مشترك لرؤية وأهداف الكلية.	٣,٠٦	١,٢٢	متوسطة	٦
٢	تعزز القيادة الأكاديمية التفكير الريادي لدى أعضاء هيئة التدريس.	٢,٨٥	١,١٦	متوسطة	٧
٣	تأخذ القيادة الأكاديمية بعين الاعتبار التبعات الأخلاقية والمهنية للقرارات التي تقوم باتخاذها.	٣,٤٦	١,٢١	عالية	١
٤	تعزز القيادة الأكاديمية دافعية أعضاء هيئة التدريس وولائهم للكلية.	٣,١٦	١,٢٧	متوسطة	٥
٥	تعزز القيادة الأكاديمية روح المنافسة الإيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس.	٣,٢٤	١,١٩	متوسطة	٤
٦	تسعى القيادة الأكاديمية أن تكون قدوة حسنة للعاملين ونموذجًا يحتذى به.	٣,٣٦	١,٢٣	متوسطة	٢
٧	تقدم القيادة الأكاديمية المصلحة العامة على المصلحة الشخصية.	٣,٢٦	١,٢٤	متوسطة	٣
المتوسط العام للبُعد		٣,٢٠	٠,٦٨	متوسطة	

يتضح من الجدول (٦) أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم لبُعد "التأثير المثالي" من وجهة نظر أفرا عينة البحث جاءت بدرجة (متوسطة)؛ وذلك بمتوسط عام قدره (٣,٢٠) وبانحراف معياري (٠,٦٨)، وقد تراوحت متوسطات عبارات هذا البُعد بين (٢,٨٥ - ٣,٤٦)، وقد جاءت عبارة واحدة بدرجة (عالية) وستة عبارات بدرجة (متوسطة)، وحصلت على الترتيب الأول العبارة "تأخذ القيادة

الأكاديمية بعين الاعتبار التبعات الأخلاقية والمهنية للقرارات التي تقوم باتخاذها" بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٦)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة " تسعى القيادة الأكاديمية أن تكون قدوة حسنة للعاملين ونموذجًا يحتذى به" بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٦)، كما جاءت العبارة "تقدم القيادة الأكاديمية المصلحة العامة على المصلحة الشخصية" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي مرجح قدره (٣,٢٦)، وفي المقابل جاء في الترتيب السادس العبارة "تركز القيادة الأكاديمية على ترسيخ فهم مشترك لرؤية وأهداف الكلية" بمتوسط حسابي قدره (٣,٠٦)، وجاء في الترتيب السابع والأخير العبارة "تعزز القيادة الأكاديمية التفكير الريادي لدى أعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي قدره (٢,٨٥).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى ممارسة القيادات الأكاديمية في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم لبُعد "التأثير المثالي" من خلال التأكيد على أهمية الالتزام بالأخلاق المهنية والأكاديمية وتجسيد القدوة المثلى لأعضاء هيئة التدريس كنموذج يُحتذى به، بالإضافة إلى التركيز على المصلحة العامة ومصلحة العمل وتعزيز روح المنافسة الإيجابية في سبيل تحقيق أهداف الكلية؛ وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الثويني (٢٠١٤) التي أظهرت درجة مرتفعة لممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لبُعد التأثير المثالي.

٢. بُعد "التحفيز الإلهامي":

جدول (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة بُعد "التحفيز الإلهامي" كأحد أبعاد القيادة التحويلية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	تعمل القيادة الأكاديمية على تحفيز العمل بروح الفريق لدى أعضاء هيئة التدريس في الكلية.	٣,٣٣	١,٢٥	متوسطة	٢
٢	تؤكد القيادة الأكاديمية على ربط تحقيق أهداف الكلية بالقيم المثلى والرؤية المستقبلية.	٢,٧٨	١,٢١	متوسطة	٧
٣	تُعتبر القيادة الأكاديمية مصدر إلهام لأعضاء هيئة التدريس للالتزام والإخلاص في العمل.	٣,٥٨	١,٢٣	عالية	١
٤	تستخدم القيادة الأكاديمية الحوار ومناقشة الأداء بهدف التطوير وتصحيح الأخطاء.	٢,٨٣	١,٣٦	متوسطة	٦
٥	ترسّخ القيادة الأكاديمية حب التحدي والتفوق لدى أعضاء هيئة التدريس في الكلية.	٣,٠١	١,٤٨	متوسطة	٥
٦	تشرك القيادة الأكاديمية أعضاء هيئة التدريس في تطوير رؤية واستراتيجية الكلية.	٣,١٢	١,٣٧	متوسطة	٤
٧	تثق القيادة الأكاديمية في قدرات أعضاء هيئة التدريس على تحقيق الأهداف المنشودة.	٣,٢٨	١,٣٣	متوسطة	٣
المتوسط العام للبُعد		٣,١٣	٠,٧٧	متوسطة	

يتضح من الجدول (٧) أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم لبُعد "التحفيز الإلهامي" من وجهة نظر أفرا عينة البحث جاءت بدرجة (متوسطة) ؛ وذلك بمتوسط عام قدره (٣,١٣)

وبانحراف معياري (٠,٧٧)، وقد تراوحت متوسطات عبارات هذا البُعد بين (٢,٧٨ - ٣,٥٨)، وقد جاءت عبارة واحدة بدرجة (عالية) وستة عبارات بدرجة (متوسطة)، وحصلت على الترتيب الأول العبارة "تُعتبر القيادة الأكاديمية مصدر إلهام لأعضاء هيئة التدريس للالتزام والإخلاص في العمل" بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٨)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة "تعمل القيادة الأكاديمية على تحفيز العمل بروح الفريق لدى أعضاء هيئة التدريس في الكلية" بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٣)، كما أنهم "يثقون في قدرات أعضاء هيئة التدريس على تحقيق الأهداف المنشودة" ؛ حيث جاءت العبارة في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي مرجح قدره (٣,٢٨)، وفي المقابل جاء في الترتيب السادس العبارة "تستخدم القيادة الأكاديمية الحوار ومناقشة الأداء بهدف التطوير وتصحيح الأخطاء" بمتوسط حسابي قدره (٢,٨٣)، وجاء في الترتيب السابع والأخير العبارة "تؤكد القيادة الأكاديمية على ربط تحقيق أهداف الكلية بالقيم المثلى والرؤية المستقبلية" بمتوسط حسابي قدره (٢,٧٨).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن القيادات الأكاديمية في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم يمثلون مصدر إلهام لأعضاء هيئة التدريس للالتزام والإخلاص في العمل، ويعملون على تحفيز العمل بروح الفريق، كما أنهم يقون في قدرات أعضاء هيئة التدريس على تحقيق الأهداف المنشودة، إلا أن هناك حاجة إلى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في مناقشة الأداء، وربط تحقيق الأهداف بالقيم المثلى والرؤية المستقبلية للكلية ؛ وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الثويني (٢٠١٤) التي أظهرت درجة مرتفعة لممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لبُعد التحفيز الإلهامي.

٣. بُعد "الاستثارة الفكرية":

جدول (٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة بُعد "الاستثارة الفكرية" كأحد أبعاد القيادة التحويلية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	تشجع القيادة الأكاديمية أعضاء هيئة التدريس على تقديم حلول إبداعية للمشكلات التي تواجه الكلية.	٣,٢٥	١,١٦	متوسطة	٢
٢	تشجع القيادة الأكاديمية أعضاء هيئة التدريس على التعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية.	٣,٦٣	١,٢٢	عالية	١
٣	تعمل القيادة الأكاديمية على تمكين أعضاء هيئة التدريس لاتخاذ القرارات ذات العلاقة بتطوير أدائهم.	٣,٠٤	١,٥٠	متوسطة	٣
٤	توجه القيادة الأكاديمية أعضاء هيئة التدريس إلى إعادة التفكير في بعض المعتقدات أو القناعات السابقة.	٢,٢٧	١,٣٠	ضعيفة	٧
٥	تتيح القيادة الأكاديمية فرصاً متنوعة للتفكير في المشكلات بطرق جديدة وأساليب مبتكرة.	٢,٥٠	١,٤١	ضعيفة	٦
٦	تتبنى القيادة الأكاديمية مقترحات أعضاء هيئة التدريس البناءة لتطوير أساليب العمل في الكلية.	٢,٧٩	١,٤٥	متوسطة	٤
٧	تستخدم القيادة الأكاديمية أساليب التحفيز الإيجابي لحفز أعضاء هيئة التدريس على التأمل والتفكير بأسلوب مختلف.	٢,٦٩	١,٥١	متوسطة	٥
المتوسط العام للبُعد		٢,٨٨	٠,٦٩	متوسطة	

يتضح من الجدول (٨) أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم لبُعد "الاستثارة الفكرية" من وجهة نظر أفرا عينة البحث جاءت بدرجة (متوسطة) ؛ وذلك بمتوسط عام قدره (٢,٨٨) وبانحراف معياري (٠,٦٩) ، وقد تراوحت متوسطات عبارات هذا البُعد بين (٢,٢٧ - ٣,٦٣) ، وتفاوتت درجات عبارات بُعد "الاستثارة الفكرية" بين ضعيفة وعالية ؛ حيث جاءت عبارة واحدة بدرجة (عالية) وأربع عبارات بدرجة (متوسطة) وعبارتان بدرجة (ضعيفة) ، وحصلت العبارة "تشجع القيادة الأكاديمية أعضاء هيئة التدريس على التعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٣) ، وجاء في الترتيب الثاني العبارة "تشجع القيادة الأكاديمية أعضاء هيئة التدريس على تقديم حلول إبداعية للمشكلات التي تواجه الكلية" بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٥) ، كما جاءت العبارة "تعمل القيادة الأكاديمية على تمكين أعضاء هيئة التدريس لاتخاذ القرارات ذات العلاقة بتطوير أدائهم" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي مرجح قدره (٣,٠٤) ، وفي المقابل جاء في الترتيب السادس العبارة "تتيح القيادة الأكاديمية فرصاً متنوعة للتفكير في المشكلات بطرق جديدة وأساليب مبتكرة" بمتوسط حسابي قدره (٢,٥٠) ، وجاء في الترتيب السابع والأخير العبارة "توجه القيادة الأكاديمية أعضاء هيئة التدريس إلى إعادة التفكير في بعض المعتقدات أو القناعات السابقة" بمتوسط حسابي قدره (٢,٢٧).

وربما تُعزى هذه النتيجة إلى أن القيادات الأكاديمية يشجعون أعضاء هيئة التدريس على إبداء الآراء وتقديم الحلول والمقترحات لحل المشكلات وتطوير

أساليب العمل، إلا أن هناك ضعف في أساليب التحفيز الإيجابي التي تستهدف تشجيع الأعضاء على التأمل وإعادة التفكير في القناعات وتطوير الأداء والممارسات الأكاديمية المعتادة والأخذ بالمقترحات وتطبيقها على أرض الواقع ؛ وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الثويني (٢٠١٤) التي أظهرت درجة متوسطة لممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لبُعد التحفيز العقلي ؛ وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Northouse, 2013) والتي أكدت على دور القائد التحويلي في استثارة أفكار ودوافع الآخرين في سبيل استثمار قدراتهم وتحويل اهتماماتهم وأهدافهم لتكون جزءاً من رؤية ورسالة المؤسسة.

٤. بُعد "الاعتبارات الفردية" :

جدول (٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة بُعد "الاعتبارات الفردية" كأحد أبعاد القيادة التحويلية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	تعطي القيادة الأكاديمية اهتماماً واضحاً بجميع أعضاء هيئة التدريس في الكلية.	٣,٢٤	١,٣٦	متوسطة	١
٢	تدعم القيادة الأكاديمية جوانب الأداء المتميزة لدى أعضاء هيئة التدريس في الكلية.	٣,٠٧	١,٢٧	متوسطة	٣
٣	تحرص القيادة الأكاديمية على مشاركة الأعضاء في المناسبات الاجتماعية.	٢,٨٨	١,٢١	متوسطة	٥
٤	تقوم القيادة الأكاديمية بإشراك أعضاء هيئة التدريس في بناء ثقافة العمل في الكلية.	٢,٦٣	١,١٢	متوسطة	٧
٥	تحرص القيادة الأكاديمية على توجيه الشكر والتقدير للأعضاء الذين يؤدون أعمالهم بتفانٍ وإخلاص.	٣,١٦	١,٢٦	متوسطة	٢

رقم العبارة	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٦	تعمل القيادة الأكاديمية على تحقيق تطلعات واحتياجات أعضاء هيئة التدريس الشخصية.	٢,٨٠	١,٢٣	متوسطة	٦
٧	تشجع القيادة الأكاديمية أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في برامج التنمية المهنية والتطوير الأكاديمي.	٢,٩٠	١,١٤	متوسطة	٤
المتوسط العام للبُعد		٢,٩٥	٠,٦٤	متوسطة	

يتضح من الجدول (٩) أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم لبُعد "التأثير المثالي" من وجهة نظر أفرا عينة البحث جاءت بدرجة (متوسطة) ؛ وذلك بمتوسط عام قدره (٢,٩٥) وبانحراف معياري (٠,٦٤) ، وقد تراوحت متوسطات عبارات هذا البُعد بين (٢,٦٣ - ٣,٢٤) ، وقد جاءت جميع عبارات هذا البُعد بدرجة (متوسطة) ، وحصلت على الترتيب الأول العبارة "تعطي القيادة الأكاديمية اهتماماً واضحاً بجميع أعضاء هيئة التدريس في الكلية" بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٤) ، وجاء في الترتيب الثاني العبارة "تحرص القيادة الأكاديمية على توجيه الشكر والتقدير للأعضاء الذين يؤدون أعمالهم بتفانٍ وإخلاص" بمتوسط حسابي قدره (٣,١٦) ، كما جاءت العبارة "تدعم القيادة الأكاديمية جوانب الأداء المتميزة لدى أعضاء هيئة التدريس في الكلية" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي مرجح قدره (٣,٠٧) ، وفي المقابل جاء في الترتيب السادس العبارة "تعمل القيادة الأكاديمية على تحقيق تطلعات واحتياجات أعضاء هيئة التدريس الشخصية" بمتوسط حسابي قدره (٢,٨٠) ، وجاء في الترتيب السابع والأخير

العبارة "تقوم القيادة الأكاديمية بإشراك أعضاء هيئة التدريس في بناء ثقافة العمل في الكلية" بمتوسط حسابي قدره (٢,٦٣).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى اهتمام القيادات الأكاديمية بشكل عام بأعضاء هيئة التدريس وتطوير مهاراتهم المرتبطة بالمهنة الأكاديمية، إلا أن الفرص المتاحة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة الفعلية في بناء ثقافة العمل محدودة، بالإضافة إلى حاجة الأعضاء بشكل أكبر إلى الاهتمام والرعاية وتحقيق التطلعات الشخصية؛ وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الثويني (٢٠١٤) التي أظهرت درجة متوسطة لممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لبُعد الاعتبارية الفردية.

ويمكن تلخيص النتائج السابقة والخاصة بدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة التحويلية في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة البحث كما في الجدول (١٠).

جدول (١٠): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة التحويلية

القيادة التحويلية	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
التأثير المثالي	٣,٢٠	٠,٦٨	متوسطة	١
التحفيز الإلهامي	٣,١٣	٠,٧٧	متوسطة	٢
الاستثارة الفكرية	٢,٨٨	٠,٦٩	متوسطة	٤
الاعتبارات الفردية	٢,٩٥	٠,٦٤	متوسطة	٣
المتوسط العام للمحور	٣,٠٤	٠,٥٧	متوسطة	

يتضح من بيانات الجدول (١٠) أن درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى القيادات الأكاديمية في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة البحث جاءت بدرجة (متوسطة) ؛ وذلك بمتوسط عام قدره (٣,٠٤)، وانحراف معياري بلغ (٠,٥٧)، كما جاءت جميع الأبعاد في الدرجة المتوسطة من حيث الممارسة ؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية المرجحة بين (٢,٨٨- ٣,٢٠)، وجاء في المرتبة الأولى بُعد "التأثير المثالي" بدرجة ممارسة (متوسطة) بمتوسط (٣,٢٠)، ويليه بُعد "التحفيز المثالي" في المرتبة الثانية بدرجة ممارسة (متوسطة) بمتوسط قدره (٢,١٣)، ثم بُعد "الاعتبارات الفردية" في المرتبة الثالثة بدرجة ممارسة (متوسطة) بمتوسط مرجح قدره (٢,٩٥)، وأخيراً جاء بُعد "الاستثارة الفكرية" في المرتبة الرابعة بدرجة ممارسة (متوسطة) بمتوسط مرجح قدره (٢,٨٨)، وقد تراوحت الانحرافات المعيارية بين (٠,٦٤ – ٠,٦٩) مما يدل على تقارب في تقديرات أفراد عينة البحث تجاه ممارسة أبعاد القيادة التحويلية.

وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى ضعف تدريب القيادات الأكاديمية على نموذج القيادة التحويلية، وعدم الاهتمام الكافي بأبعاد القيادة التحويلية وفق ما تتطلبه طبيعة بيئات مؤسسات التعليم العالي وإحداث التحول اللازم من خلال التأثير المثالي والتحفيز الإلهامي واستثارة التحدي والإبداع لدى أعضاء هيئة التدريس بما يسهم في تحقيق رؤية ورسالة الكلية والجامعة على نحوٍ أكثر كفاءةً وفاعلية ؛ وتتفق هذه النتيجة في مجملها مع نتائج دراسة الشنطي (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن مستوى ممارسة أسلوب القيادة التحويلية كان متوسطاً، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الثويني (٢٠١٤) التي أظهرت درجة مرتفعة لممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لنمط القيادة التحويلية.

تحليل نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني: "ما مستوى سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟" ؛ تم حساب المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس (أفراد عينة البحث) لمستوى سلوك التشارك المعرفي بأبعاده الثلاثة على النحو الآتي:

١. بُعد "الفوائد المدركة":

جدول (١١): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لمستوى بُعد "الفوائد المدركة" لدى أعضاء هيئة التدريس من سلوك التشارك المعرفي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	تقدير المستوى	الترتيب
١	يساهم التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في تحقيق أهداف ورؤية الكلية.	٢,٥٤	١,٢٤	ضعيف	٧
٢	يعزز التشارك المعرفي النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس.	٣,١٢	١,٢٨	متوسط	١
٣	يدعم التشارك المعرفي العلاقات التعاونية بين أعضاء هيئة التدريس.	٣,٠٥	١,٢٦	متوسط	٣
٤	يحقق التشارك المعرفي المصالح والأهداف الشخصية لأعضاء هيئة التدريس.	٢,٨٤	١,٢٧	متوسط	٥
٥	يعزز التشارك المعرفي الشعور بالجدارة والتفوق العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس.	٣,٠٦	١,٢٣	متوسط	٢
٦	يساعد التشارك المعرفي على تطوير إجراءات وأساليب العمل.	٢,٧٣	١,٤٣	متوسط	٦
٧	يساهم التشارك المعرفي لدى الأعضاء في تحسين الأداء الأكاديمي.	٢,٩٢	١,٢٥	متوسط	٤
المتوسط العام للبُعد		٢,٨٩	٠,٥٩	متوسط	

يتضح من الجدول (١١) أن مستوى بُعد "الفوائد المدركة" لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم من سلوك التشارك المعرفي جاء بتقدير (متوسط) بمتوسط حسابي مرجح قدره (٢,٨٩) وبانحراف معياري (٠,٥٩)، وقد تراوحت متوسطات عبارات هذا البُعد بين (٢,٥٤-٣,١٢)، وقد جاءت جميع عبارات البُعد الأول "الفوائد المدركة" بتقدير (متوسط) عدا عبارة واحدة فقط جاءت بتقدير (ضعيف) وفقاً لمقياس أداة البحث، وقد جاءت في الترتيب الأول العبارة "يعزز التشارك المعرفي النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي قدره (٣,١٢)، واحتلت الترتيب الثاني العبارة "يعزز التشارك المعرفي الشعور بالجدارة والتفوق العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي قدره (٣,٠٦)، كما احتلت العبارة "يدعم التشارك المعرفي العلاقات التعاونية بين أعضاء هيئة التدريس" على الترتيب الثالث بمتوسط حسابي مرجح قدره (٣,٠٥)، وفي المقابل جاءت في الترتيب السادس العبارة "يساعد التشارك المعرفي على تطوير إجراءات وأساليب العمل" بمتوسط حسابي قدره (٢,٧٣)، واحتلت الترتيب السابع والأخير العبارة "يساهم التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في تحقيق أهداف ورؤية الكلية" بمتوسط حسابي قدره (٢,٥٤).

وربما تُعزى هذه النتيجة إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية التشارك المعرفي في البيئة الأكاديمية لما يحققه من تعزيز للنمو المهني وللشعور بالتفوق العلمي، ودعم العلاقات التعاونية بين أعضاء هيئة التدريس، إلا أن الأعضاء بحاجة إلى إدراك ووعي أكثر بدور التشارك المعرفي في تطوير أساليب وإجراءات العمل الإداري والأكاديمي وتحقيق أهداف ورؤية الكلية؛ وتختلف

هـذه النتيجـة مـع مـا توصـلت إليـه دراسـة الـذنيبات وآخـرون (٢٠١١) الـتي أظهرت توفر إدراك عالٍ لـدى أعـضاء هيئة التـدريس بجامعـة الطـائف لأهميـة وفوائد عملية التشارك في المعرفة.

٢. بُعد "الاتجاهات":

جدول (١٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لمستوى بُعد "الاتجاهات" لدى أعضاء هيئة التدريس نحو سلوك التشارك المعرفي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	تقدير المستوى	الترتيب
١	يفـضل أعـضاء هيئـة التـدريس مناقـشة المعارف والأفكار الجديدة مع زملائهم.	٢,٦٥	١,٣٣	متوسط	٣
٢	يحـرص أعـضاء هيئـة التـدريس علـى الاسـتفادة مـن المعـارف الـتي يمتلكهـا زملائهم.	٣,٢٢	١,٤٠	متوسط	١
٣	يهتم أعضاء هيئة التدريس بتنويع الطرق والأساليب التي تحفز التعلم والتشارك المعرفي.	٢,٢٤	١,٠٨	ضعيف	٧
٤	يمتلك أعضاء هيئة التدريس الاستعداد لتشارك المعرفة في سبيل تحقيق مصلحة الكلية.	٣,٠٨	١,١٧	متوسط	٢
٥	يستمتع أعضاء هيئة التدريس بمشاركة معارفهم في سبيل مساعدة الآخرين.	٢,٥٠	١,٢٩	ضعيف	٤
٦	يحـرص أعـضاء هيئـة التـدريس علـى الانتماء لمجموعات معرفية تعاونية تمكن من التفاعل وتبادل المعلومات.	٢,٣٤	١,٣٨	ضعيف	٦
٧	يدرك أعضاء هيئة التدريس أن التشارك في المعرفة هو القوة وليست المعرفة بحد ذاتها هي القوة.	٢,٣٨	١,٣١	ضعيف	٥
المتوسط العام للبُعد		٢,٧٧	٠,٦٨	متوسط	

يتضح من الجدول (١٢) أن مستوى بُعد "الاتجاهات" لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم نحو التشارك المعرفي جاء بتقدير (متوسط) بمتوسط حسابي مرجح قدره (٢,٧٧) وبانحراف معياري (٠,٦٨)، وقد تراوحت متوسطات عبارات هذا البُعد بين (٢,٢٤- ٣,٢٢)، وقد تفاوتت درجات عبارات البُعد الثاني "لاتجاهات" بين متوسطة وضعيفة؛ حيث جاءت ثلاث عبارات بتقدير (متوسط) وجاءت أربعة عبارات بتقدير (ضعيف) وفقاً لمقياس أداة البحث، وقد جاءت في الترتيب الأول العبارة "يحرص أعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من المعارف التي يمتلكها زملائهم" بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٢)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة "يمتلك أعضاء هيئة التدريس الاستعداد لتشارك المعرفة في سبيل تحقيق مصلحة الكلية" بمتوسط حسابي قدره (٣,٠٨)، كما جاءت العبارة "يفضل أعضاء هيئة التدريس مناقشة المعارف والأفكار الجديدة مع زملائهم" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي مرجح قدره (٢,٥٦)، وفي المقابل جاءت في الترتيب السادس العبارة "يحرص أعضاء هيئة التدريس على الانتماء لمجموعات معرفية تعاونية تمكن من التفاعل وتبادل المعلومات" بمتوسط حسابي قدره (٢,٣٤)، وجاء في الترتيب السابع والأخير العبارة "يهتم أعضاء هيئة التدريس بتنويع الطرق والأساليب التي تحفز التعلم والتشارك المعرفي" بمتوسط حسابي قدره (٢,٢٤).

وقد تُعزي هذه النتيجة إلى حرص أعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من المعارف المتاحة ومناقشتها مع زملاء المهنة، وامتلاكهم الاستعداد الكافي للتشارك المعرفي بما يخدم مصلحة الكلية، إلا أن البعض من الأعضاء

يشاركون فعلياً بما لديهم من معرفة على اعتبار أن هذه المعرفة بالنسبة لهم تمثّل مصدر قوة تميزهم عن زملائهم ؛ وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة محمد (٢٠١٥) التي أكدت أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون نوايا واتجاهات إيجابية نحو مشارك المعرفة، بينما تختلف هذه النتيجة في جزء منها مع ما توصلت إليه دراسة الذنيبات وآخرون (٢٠١١) التي أظهرت مستوى مرتفعاً لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو المشاركة في المعرفة.

٣. بُعد "الممارسات":

جدول (١٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لمستوى بُعد "الممارسات" لدى أعضاء هيئة التدريس لسلوك التشارك المعرفي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	تقدير المستوى	الترتيب
١	يشارك أعضاء هيئة التدريس بفعالية في فرق العمل لتحقيق أهداف ورسالة الكلية.	٢,٨١	١,٣٧	متوسط	١
٢	يحصل أعضاء هيئة التدريس الجدد على تدريب من قبل زملائهم ذوي الخبرة المتراكمة.	٢,٧١	١,٤٦	متوسط	٣
٣	يساهم أعضاء هيئة التدريس في مناقشة القضايا الأكاديمية وحل المشكلات التي تواجه الكلية.	٢,٣٣	١,٣٩	ضعيف	٧
٤	يبادر أعضاء هيئة التدريس بمشاركة معارفهم وخبراتهم مع زملائهم في الكلية بطرق مناسبة وفعالة.	٢,٤٦	١,٣٨	ضعيف	٤
٥	يشارك أعضاء هيئة التدريس بفعالية في اللقاءات العلمية التي تعقدها الكلية.	٢,٧٦	١,٣٦	متوسط	٢
٦	يتشارك أعضاء هيئة التدريس المعرفة والمواد أو الخبرات العلمية ذات العلاقة بالمقررات الدراسية.	٢,٣٤	١,٢٦	ضعيف	٦

رقم العبارة	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	تقدير المستوى	الترتيب
٧	يتعاون أعضاء هيئة التدريس في الكلية لإنجاز بحوث علمية مشتركة.	٢,٣٩	١,٣٢	ضعيف	٥
المتوسط العام للبُعد		٢,٥٤	٠,٦٦	ضعيف	

يتضح من الجدول (١٣) أن مستوى بُعد "الممارسات" لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم لسلوك التشارك المعرفي جاء بتقدير (ضعيف) بمتوسط حسابي مرجح قدره (٢,٥٤) وبانحراف معياري (٠,٦٦)، وقد تراوحت متوسطات عبارات هذا البُعد بين (٢,٣٣- ٢,٨١)، وقد تفاوتت درجات عبارات البُعد الأول "الممارسات" بين متوسطة وضعيفة ؛ حيث جاءت ثلاث عبارات بتقدير (متوسط) وجاءت أربعة عبارات بتقدير (ضعيف) وفقاً لمقياس أداة البحث، وقد جاءت في الترتيب الأول العبارة "يشارك أعضاء هيئة التدريس بفعالية في فرق العمل لتحقيق أهداف ورسالة الكلية" بمتوسط حسابي قدره (٢,٨١)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة "يشارك أعضاء هيئة التدريس بفعالية في اللقاءات العلمية التي تعقدها الكلية" بمتوسط حسابي قدره (٢,٧٦)، كما جاءت العبارة "يحصل أعضاء هيئة التدريس الجدد على تدريب من قبل زملائهم ذوي الخبرة المتراكمة" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي مرجح قدره (٢,٧١)، وفي المقابل جاءت في الترتيب السادس العبارة "يتشارك أعضاء هيئة التدريس المعرفة والمواد أو الخبرات العلمية ذات العلاقة بالمقررات الدراسية" بمتوسط حسابي قدره (٢,٣٤)، وجاء في الترتيب السابع والأخير العبارة "يساهم أعضاء هيئة

التدريس في مناقشة القضايا الأكاديمية وحل المشكلات التي تواجه الكلية" بمتوسط حسابي قدره (٢,٣٣).

وقد يعود السبب في ضعف ممارسات أعضاء هيئة التدريس للتشارك المعرفي إلى محدودية الفرص المتاحة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في مناقشة القضايا الأكاديمية وحل المشكلات التي تواجه الكلية، واحتفاظ بعض الأعضاء بأعمالهم الخاصة بالمقررات الدراسية أو انتاجهم العلمي، وضعف المبادرة بمشاركة هذه المعارف مع الزملاء في الكلية بحكم اختلاف التخصصات وقلة العدد في التخصص الواحد في أقسام كليات العلوم والآداب؛ ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة البقور (٢٠١٦) التي أكدت أهمية ممارسة التشارك بالمعرفة في الأوساط الأكاديمية، وضرورة صياغة خطة محددة المعالم لترسيخ ممارسات التشارك بالمعرفة وآليات تطبيقها في الجامعات، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الذنيبات وآخرون (٢٠١١) التي أظهرت درجة ممارسة متوسطة لعملية التشارك المعرفي في جامعة الطائف، ومع نتائج دراسة الحر والمحاميد (٢٠١٣) التي خلصت إلى أن الجامعات الأردنية الرسمية تمارس المشاركة بالمعرفة بدرجة عالية.

ويمكن تلخيص النتائج السابقة والخاصة بمستوى سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة البحث كما في الجدول (١٤).

جدول (١٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لمستوى سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس

سلوك التشارك المعرفي	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	تقدير المستوى	الترتيب
الفوائد المدركة	٢.٨٩	٠.٥٩	متوسط	١
الاتجاهات	٢.٧٧	٠.٦٨	متوسط	٢
الممارسات	٢.٥٤	٠.٦٦	ضعيف	٣
المتوسط العام للمحور	٢.٧٤	٠.٥٢	متوسط	

يتضح من الجدول (١٤) أن مستوى سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم جاء بتقدير (متوسط) بمتوسط حسابي قدره (٢.٧٤) وانحراف معياري (٠.٥٢)، وقد تفاوتت مستويات الأبعاد الفرعية المكونة لسلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة لتدريس بين "متوسط" و"ضعيف"، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠.٥٩ – ٠.٦٨) مما يدل على تقارب في تقديرات أفراد عينة البحث تجاه مستوى تلك الأبعاد؛ وقد جاء بُعد "الفوائد المدركة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٢.٨٩) بمستوى (متوسط)، كما جاء بُعد "الاتجاهات" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٢.٧٧) بمستوى (متوسط)، في حين جاء بُعد "الممارسات" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٢.٥٤) بمستوى (ضعيف).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن كثير من أعضاء هيئة التدريس يدركون أهمية وفوائد تشارك المعرفة في البيئة الأكاديمية على المدى البعيد، ولديهم

استعداد واتجاهات إيجابية نحو التشارك المعرفي، إلا أن شعور البعض منهم بأن امتلاك المعرفة مصدر قوة بالنسبة لهم، وأن مشاركة الآخرين في هذه المعرفة قد يضر بالمصلحة الشخصية ويكون سبباً في فقدان المكانة، بالإضافة إلى عدم الحصول على فوائد وعوائد محسوسة ومباشرة مقابل إشراك الآخرين فيما لديهم من معرفة يعتقدون أن لها قيمة ؛ الأمر الذي يجعلهم يحجمون عن المشاركة خصوصاً في ظل عدم وجود المكافآت والحوافز التي تشجع وتدعم التشارك المعرفي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبدالحافظ والمهدي (٢٠١٥) التي بينت أن ممارسة التشارك المعرفي في كليات التربية في بعض الجامعات العربية تقع في المدى المتوسط، وتختلف هذه النتيجة في جزء منها مع دراسة الذنيبات وآخرون (٢٠١١) التي أشارت إلى توفر مستوى متوسط من التشارك وتقدير عال لأهمية وفوائد المشاركة بالمعرفة وأكدت وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف نحو عملية المشاركة في المعرفة، ومع دراسة محمد (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن ثقافة التشارك المعرفي تنتشر بين أعضاء هيئة التدريس بجامعات الإمارات العربية المتحدة بنسبة كبيرة، بينما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Babalhavaeji & Kermani, 2011) التي أكدت أهمية رفع مستوى الاستعداد لدى أعضاء هيئة التدريس والرغبة في تشارك معارفهم مع الآخرين، واستغلال ما يمتلكون من معارف، ودعم وتحفيز سلوك التشارك المعرفي لدى الأكاديميين وتفعيله في البيئة الأكاديمية على نحو أفضل بما يسهم في تحقيق الأهداف النهائية للجامعة.

تحليل نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة التحويلية ومستوى سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم؟" تم حساب معامل ارتباط "بيرسون"Pearson Correlation Coefficient، ولتحديد طبيعة أو حجم ونوع هذه العلاقة تم الاعتماد في تفسير قوّة معامل الارتباط وفقاً للجدول (١٥):

جدول (١٥): معيار الحكم على مدى العلاقة وقوّة معامل الارتباط

مدى العلاقة	تامة	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	لا يوجد علاقة
مدى معامل الارتباط	+١ - ١	من ٠,٨٠ إلى ٠,٩٩	من ٠,٦٠ إلى ٠,٧٩	من ٠,٤٠ إلى ٠,٥٩	من ٠,٢٠ إلى ٠,٣٩	من ٠,٠١ إلى ٠,١٩	صفر

المصدر: (فهمي، ١٤٢٦هـ: ٥٣٩)

جدول (١٦): معاملات ارتباط "بيرسون" Pearson

بين درجة ممارسة القيادة التحويلية ومستوى سلوك التشارك المعرفي

المحور/ الأبعاد		سلوك التشارك المعرفي		
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	قوة العلاقة
أبعاد القيادة التحويلية	التأثير المثالي	٠,٦٥٧	٠,٠٠٠	عالية
	التحفيز الإلهامي	٠,٥٦٠	٠,٠٠٠	عالية
	الاستثارة الفكرية	٠,٦٨٣	٠,٠٠٠	عالية
	الاعتبارات الفردية	٠,٧٢٥	٠,٠٠٠	عالية
محور القيادة التحويلية		٠,٧٣٢	٠,٠٠٠	عالية

يتضح من الجدول (١٦) وجود علاقة ارتباطية موجبة أو طردية (عالية) ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية وسلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم ؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٣٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وكذلك توجد علاقة ارتباطية طردية (عالية) بين درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية وسلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم ؛ حيث جاءت علاقة بُعد الاعتبارات الفردية بسلوك التشارك المعرفي بمعامل ارتباط (٠,٧٢٥) كأعلى الأبعاد ارتباطاً، ويليه بُعد الاستثارة الفكرية بمعامل ارتباط (٠,٦٨٣)، ثم بُعد التأثير المثالي بمعامل ارتباط (٠,٦٥٧)، وأخيراً بُعد التحفيز الإلهامي بمعامل ارتباط (٠,٥٦)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، مما يدل على أنه كلما ارتفعت درجة ممارسة القيادة التحويلية بأبعادها الأربعة زادت احتمالات اختيار أعضاء هيئة التدريس لسلوك التشارك المعرفي ؛ الأمر الذي يؤكد الدور الإيجابي للقيادة التحويلية في تحفيز سلوك التشارك المعرفي لدى الأعضاء ؛ وذلك من خلال الاهتمام بجميع أعضاء هيئة التدريس، والأخذ بعين الاعتبار التبعات الأخلاقية والمهنية للقرارات الإدارية، مع الحرص على أن تكون القيادة الأكاديمية قدوة ومصدر إلهام لأعضاء هيئة التدريس للالتزام والإخلاص في العمل، وتحفيز العمل بروح الفريق، وتشجع أعضاء هيئة التدريس على التعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية، وتقديم الحلول الإبداعية للمشكلات وتطوير أساليب العمل على نحوٍ يسهم في تعزيز سلوك التشارك المعرفي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة في جزء منها مع نتائج دراسة المصري (٢٠١٥) التي أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الاستراتيجية ومدى تفعيل عملية التشارك المعرفي، ودراسة جوهرة (٢٠١٤) التي خلصت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية وأثر مباشر للقيادة الاستراتيجية في سلوك التشارك في المعرفة، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشنطي (٢٠١٧) التي أظهرت وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية للقيادة التحويلية في عمليات إدارة المعرفة بما فيها عملية المشاركة في المعرفة، ودراسة (Yang, 2007) التي أظهرت علاقة موجبة طردية بين أساليب القيادة وفعالية سلوك التشارك في المعرفة، ودراسة (Chen & Barnes, 2005) التي أكدت العلاقة الارتباطية بين سلوكيات القيادة التحويلية وأنشطة التشارك في المعرفة، وأبرزت دراسة (Jahani et al, 2011) الدور المحوري للقيادة التحويلية في تحويل المعرفة إلى ميزة تنافسية للجامعة من خلال دعم سلوك التشارك في المعرفة بين الأكاديميين.

* * *

توصيات ومقترحات البحث:

بناءً على النتائج السابقة فإن البحث يوصي بما يلي:

١. تفعيل دور القيادات الأكاديمية في تحويل المعرفة إلى ميزة تنافسية للجامعة من خلال توظيف أبعاد القيادة التحويلية والارتقاء بمعارف واتجاهات ومهارات التشارك المعرفي، وبناء قيم ورؤى مشتركة حول هدف ومستقبل الجامعة، وإنشاء علاقات تعاونية بين أعضاء هيئة التدريس، وتعزيز الوعي بأهمية التشارك المعرفي وتوفير البيئة الداعمة للثقة والتوجه نحو سلوك التشارك المعرفي.

٢. تعزيز سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال تبني القيادات الأكاديمية في كليات العلوم والآداب وغيرها من الكليات في جامعة القصيم وغيرها من الجامعات السعودية لنمط القيادة التحويلية، وممارسة التأثير المثالي وتحفيز أعضاء هيئة للتدريس للمشاركة بمعارفهم وخبراتهم، واستثارة أفكارهم وقدراتهم للمزيد من الابداع والابتكار، ومنحهم الثقة والاهتمام والدعم في سبيل تحقيق التميز في العمل الإداري والأكاديمي.

٣. استحداث وحدة لإدارة وقيادة أنشطة والمبادرات النوعية الفردية والجماعية؛ يتم من خلالها توفير فرص التشارك المعرفي وتشجيع أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة على المساهمات المعرفية، وتقديم المقترحات والمبادرات وإتاحة الفرصة لجميع الأعضاء للمساهمة في تطوير الأساليب والإجراءات والخدمات التي تقدمها الجامعة.

٤. تطوير القدرات القيادية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم وغيرها من الجامعات السعودية من خلال برامج تدريبية تهدف إلى تنمية الكفايات والمهارات القيادية والقدرات اللازمة لممارسة أبعاد القيادة التحويلية من أجل تفعيل سلوك التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

٥. اقتصر البحث الحالي على نمط القيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك التشارك المعرفي، ويقترح الباحث إثراء المجال وإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث لدراسة محددات سلوك التشارك المعرفي، وأثر أنماط قيادية أخرى في سلوك التشارك المعرفي لدى العاملين في المؤسسات التعليمية (التعليم العام والتعليم العالي) مثل القيادة التبادلية، القيادة الموزعة، القيادة التنموية ومقارنتها بنتائج البحث الحالي.

* * *

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

- أبو هداف، سامي عايد (٢٠١١). دور القيادة التحويلية في تطوير فعالية المعلمين التدريسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- البقور، خيرو خلف محمود (٢٠١٦). دور تكنولوجيا المعلومات والتشارك بالمعرفة وأثرهما في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي : دراسة تطبيقية في جامعة الطائف، **مجلة دراسات العلوم الإدارية** (الأردن)، مجلد (٣)، العدد (١)، ١٩- ٤١.
- الثويني، طارق محمد. (٢٠١٤). درجة ممارسة رؤساء لأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، السعودية، المجلد (ع)، العدد (٤٤)، ١٤٧- ١٦٥
- جوهرة، أقطى (٢٠١٤). أثر القيادة الاستراتيجية على التشارك في المعرفة: دراسة حالة مجموعة فنادق جزائرية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة بسكة، الجزائر.
- الحر، محمد والحاميد، اسعود (٢٠١٣). الدور المعدل لثقافة مشاركة المعرفة في العلاقة بين أنماط القيادة وأداء أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية في الجامعات الأردنية الرسمية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، عمان.
- الخوالدة، عايد وجرادات، محمد (٢٠١١). درجة ممارسة عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش لسلوك القيادة التحويلية. **مجلة بحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة، العدد (٦٩)، أكتوبر، الجزء الأول.

- الـذنيبات، معـاذ يوسـف والعتيبي، محمـود حسني والبقـور، خيرو خلـف (٢٠١١). المشاركة بالمعرفـة في جامعـة الطـائف: إطـار مقـترح لتطـوير إدارة المعرفـة مـن وجهـة نظـر أعـضاء هيئـة التـدريس، **مجلـة كليـة التجـارة** (جامعـة أسيوط)، العدد (٥١)، مصر، ٢٠٠- ٢٣٩.
- الـشنطي، محمـود إبـراهيم (٢٠١٧). دور القيـادة التحويليـة في عمليـات إدارة المعرفـة : دراسـة تطبيقيـة علـى العـاملين في وزارة الداخليـة الفلسطينية بقطـاع غزة، **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، المجلد (١٣)، العدد (٣)، الأردن.
- العساف (٢٠٠٦). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الطبعـة الرابعـة، الرياض: العبيكان للنشر والتوزيع.
- الطـاهر، أسمهـان ومنـصور، ابـراهيم (٢٠٠٩). متطلبـات مـشاركة المعرفـة والمعوقات التي تواجه تطبيقها في شركات الاتصالات الأردنية، **المؤتمر العلمي الثالث**، كلية الاقتصاد والعلـوم الإداريـة، جامعـة العلـوم التطبيقيـة الخاصـة، عمان، الأردن.
- العامري، أحمد سالم (٢٠٠٢). السلوك القيـادي التحـويلي وسـلوك المواطنـة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية، **المجلة العربية للعلوم الإدارية**، مجلد (٩)، العدد (١)، ١٩- ٣٩.
- عبدالحافظ، ثروت والمهـدي، ياسـر (٢٠١٥). واقـع ممارسـة التـشارك المعـرفي لـدى أعـضاء هيئـة التـدريس: دراسـة تطبيقيـة علـى كليـات التربيـة في بعـض الجامعات العربية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلـد (١٦)، العـدد (٤)، البحرين.
- فهمي، محمد شامل (١٤٢٦هـ): **الإحصاء بلا معاناة المفـاهيم مـع التطبيقـات باسـتخدام برنـامج** SPSS، ج٢، الريـاض، معهـد الإدارة العامـة، مركـز البحوث.

- محمد، محمد إبراهيم حسن (٢٠١٥). مشاركة المعرفة في البيئة الأكاديمية: دراسة مسحية على جامعات دولة الإمارات العربية المتحدة، **المجلة المغربية للتوثيق والمعلومات** (تونس)، المجلد (ع)، العدد (٢٤)، ٧- ٤٩.
- المصري، سلمان، ٢٠١٥ ، دور القيادة الاستراتيجية في تفعيل عمليات إدارة المعرفة بوزارة الداخلية والأمن الوطني، الشق المدني بقطاع غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، أكاديمية الإدارة والسياسة، فلسطين.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Alhady, S.M., Sawal, M.Z.H.M., Idris, A.S.A., Azmi, N.A., & Zakaria, Z., (2011), "Knoledge Sharing Behavior and Individual Factors: A Relationship Study in the i-Class, Environment", International Conference on Management Artificial Intelligence, l (6), 137-141.
- Aliakbar, E., Yusoff, R.B.M., & Mahmood, N.H.N., (2012), "Determinants of Knowledge Sharing Behavior", International Conference, Business and Marketing Management, l (29), 208-215.
- Babalhavaeji, Fahimeh., & Kermani, Zahra Jafarzadeh, (2011), "Knowledge Sharing Behavior Influences: A Case of Library and information Science Faculties in Iran", Malaysian Journal of Library & Information Science, 16 (1), 124-146.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1996). Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire. Palo Alto, CA Mind Garden, Inc.
- Chen, L.Y., & Barnes, F.B., (2005), "Relationship Between Leadership Behaviors and Knowledge Sharing in Professional Service Firms Engaged in Strategic Alliances", Chungchon Institute of Technology, 7 (1), 12-41.
- Chen, W.J., & Cheng, H.Y., (2012), "Factors Affecting the Knowledge Sharing Attitude of Hotel Service Personnel", International Journal of Hospitality Management, 31 (2), 57-85.
- Conger, M. (2002). Leadership Learning To Share The Vision, Organizational Dynamics, Winter, 19 (3), 22-55.
- Crawford, C.B., (2005), Transformational Leadership, Innovation and Knowledge Management : Empirical Findings and Emergent Conclusions, Knowledge Management & Leardership.
- Foos J, Nicolaj et al, (2009), Encouraging Knowledge Sharing Among Employees: How Job Design Matters, Human Resource Management, Nov-Dec, 48 (6),871-893.
- Gracia-Morales, V.J., Llorens-Montes, F.J., & Verdu-Jover, A.J., (2006), Antecedents and Consrquences of Organizational Innovation and Organizational Learning in Entrepreneurship, Industrial Management of Data Systems, 106 (1), 53-76.

- Green, D., (2008), Knowledge Management for a Postmodern Workforce: Rethinking Leadership Styles in the Public Sector", Journal of Strategic Leadership, 1 (1), 15-37.
- Jahani, S., Ramayah, T., & Effend, A.A., (2011), "Is Reward System and Leadership Important in Knowledge Sharing Among Academics?", American Journal of Economics and Business Administration, 3 (1), 45-65.
- Marquardt, Michael, J. (2002) Building the learning Organization: Mastering the5 Elements for corporate, USA, Davis-Black publishing company
- Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N., (2000), "SECI, Ba and Leadership: A Unified Model of Dynamic Knowledge Creation", Long Rang Planning, 33 (4), 54-72.
- Northouse, P. G. (2013). Leadership theory and practice (6th ed.) Thousand Oaks, CA: Sage publication.
- Shao, Z., Feng, Y., & Liu, L., (2012), The Mediating Effect of Organizational Culture and Knowledge Sharing on Transformational Leadership and Enterprice Resource Planning Systems Success, An Empirical Study in China , Computers in Human Behavior.
- Siemsen, E., Roth, A., &Balasubramanian, S. (2008). How motivation, opportunity, and ability drive knowledge sharing: The constraining-factor model, Journal of Operations Management.Vol.26 No. 3, PP: 400–430.
- Singh, S.K., (2008), Role of Leadership in Knowledge Management, Journal of Knowledge Management, 12 (4),11-36.
- Yang, J.T., (2007), Knowledge Sharing : Investigating Appropriate Leadership Roles and Collaborative Culture, Tourism Management, 28 (2),24-51.
- Yi, J.(2009). A measure of Knowledge sharing behavior: scale development and validation. Bloomington Indiana University.

* * *

Arab Universities, Journal of Educational and Psychological Sciences, Vol. 16, No. 4, Bahrain.
- Fahmi, Mohammed Shamil (1426). Statistics without Suffering, Concepts with Applications using SPSS Program, No.2, Riyadh, Institute of Public Administration, Research Center.
- Mohammed, Mohamed Ibrahim Hassan (2015). Sharing Knowledge in the Academic Environment: A Survey Study in the United Arab Emirates Universities, Moroccan Journal of Documentation and Information (Tunisia), Volume (p), No. (24), 7-49.
- Al-Misry, Salman Mohmed (2015). The Role of Strategic Leadership in Activating Knowledge Management Processes at the Ministry of Interior and National Security - Civil Sector in Gaza Strip, Unpublished Master Thesis, Academy of Management and Politics, Palestine.

❊ ❊ ❊

List of References:

- Bakhour, Khairo Khalaf Mahmoud (2016). The Role of Information Technology and Knowledge Sharing and their Impact on Achieving Quality Assurance of Higher Education: An Applied Study at Al-Taif University, Journal of Administrative Sciences Studies (Jordan), Volume (3), Issue (1), 19-41.
- Althwaini, Tariq Mohamed. (2014). The Degree to which Chairpersons of Academic Departments at King Saud University practice Transformational Leadership Style from Faculty Members' perspectives, Journal of Education Mission and Psychology, Saudi Arabia, Volume (p), No. (44), 147-165.
- Jawhara, Akti (2014). The Impact of Strategic Leadership on Knowledge Sharing: A Case Study of Algerian Hotels Group, unpublished PhD thesis, University of Biska, Algeria.
- Alhur, Mohamed and Al-Mahmeed, Assaoud (2013). The Modified Role of the Culture of Knowledge Sharing in the Relationship between Leadership Styles and the Performance of Faculty Members: A Field Study in Jordanian Public Universities, Unpublished Master Thesis, Middle East University, Jordan, Amman.
- Al-Zunibat, Moaz Youssef, Al-Otaibi, Mahmoud Hosni and Al-Bakhour, Khairo Khalaf (2011). Participation in Knowledge at Al-Taif University: A Proposed Framework for the development of Knowledge Management from the Perspectives of Faculty Members, Journal of the Faculty of Commerce, Assiut University, Egypt, No. (51), Egypt, 200-239.
- AL-Shanti, Mahmoud Ibrahim (2017). The Role of Transformational Leadership in Knowledge Management Processes: An Empirical Study on Palestinian Ministry of Interior Staff in the Gaza Strip, Jordanian Journal of Business Administration, Volume (13), Issue (3), Jordan.
- Al-Assaf, Saleh (2006). Introduction to Research in Behavioural Sciences, 4th Ed, Riyadh: Obeikan for Publishing and Distribution.
- Al-Tahar, Asmahan and Mansour, Ibrahim (2009). Requirements of Knowledge Sharing and Constraints Facing its Application in Jordan Telecom Companies, Third Scientific Conference, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Applied Science University, Amman, Jordan.
- Ameri, Ahmed Salem (2002). Transformational Leadership Behavior and Organizational Citizenship Behavior in Saudi Government Agencies, Arab Journal of Administrative Sciences, Volume (9), Issue (1), 19-39.
- Abdulhafiz, Tharwat Abdulhamid and Al-Mahdi, Yasser Fathi (2015). The Reality of the Practice of Knowledge Sharing among Faculty Members: An Applied Study on the Faculties of Education in some

Transformational leadership and its Relation to Knowledge Sharing Behavior among Faculty Members in the Faculties of Science and Literature at Qassim University

Dr. Ibrahim Hanash Saeed Alzahrani
Department of Fundamentals of Education
Faculty of Education - Qassim University

Abstract:

The present study aimed to uncover the degree of which transformational leadership is practiced by the academic leaders, and to measure the cognitive sharing behavior level among faculty members in the faculties of science and literature at Qassim University. It also aimed to identify the nature of the relationship between transformational leadership and cognitive sharing behavior. Questionnaire was utilized as a research instrument for data collection, it was applied to a sample of (214) members and academic leaders from (12) faculty of sciences and literature at Qassim University. The sample size was (28.6 percent) from the study population, using the stratified random technique.

The study found that the degree of which transformational leadership was practiced among the academic leaders in the faculties of science and literature at Qassim University from the perspective of the study sample members was medium. The most practiced dimension was the "ideal effect", however, the least practiced dimension was "intellectual stimulation" The results of the study, also, showed that there is a positive correlation between the transformational leadership and the cognitive sharing behavior.

The study recommends that it is vital to activate the role of academic leaders in transforming knowledge into a competitive advantage to the university by employing the dimensions of transformational leadership to enhance knowledge, attitudes and skills of knowledge sharing among faculty members, provide a supportive environment for trust and stimulate a positive trend towards knowledge sharing behavior.

Keywords: Leadership, Transformational Leadership, Knowledge Sharing, Qassim University

سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

أ. د. إبراهيم بن عبدالله العبيد
قسم أصول التربية - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

أ. د. إبراهيم بن عبدالله العبيد

قسم أصول التربية- كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٩/ ١/ ١٤٣٩هـ **تاريخ قبول البحث: ١٧/ ٤/ ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ وسبل تفعيلها والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية واقع ادوارها وسبل تفعيلها تعزى لمتغير(التخصص العلمي، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة في التعليم الجامعي، الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكّون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية والبالغ عددهم (٣٥٩٠) عضواً، وبلغت عينة الدراسة وفقاً لمعادلة ماسون (٣٩٧) عضواً، وكان من أبرز النتائج:

- أن واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ جاء متحقق بدرجة متوسطة، بينما جاءت اهم سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ بدرجة أهمية كبيرة جداً.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (٠,٠١) في استجابات عينة الدراسة حول واقع وسبل تفعيل أدوار كليات التربية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ راجعة لاختلاف التخصص العلمي والرتب العلمية في الواقع والرتب العلمية في سبل التفعيل بينما لا توجد فروق حول الواقع وسبل التفعيل في بقية المتغيرات.

الكلمات المفتاحية: كليات التربية – أدوار كليات التربية – متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

المقدمة:

العالم من حولنا يتغير ويتحول بسرعة مذهلة وهذا التغير والتحول يختلف عن سائر التغيرات والتحولات السابقة في كافة الحضارات والعصور من حيث طبيعتها وخصائصها ومتطلباتها وهذا يعكس بالضرورة التغير في الوسائل والأساليب والاهداف والادوار للمؤسسات والمنظمات مع ضرورة ايجاد سبل لتفعيل الادوار الحديثة وفقاً لتلك التغيرات والتحولات.

والمتمعن بالتغيرات والتحولات والتحديات التي نعيشها اليوم والتي فرضت على المؤسسات على اختلاف أنشطتها مواكبتها، وذلك بتطوير وتغيير أنظمتها الإدارية وابتكار أساليب جديدة لتحقيق الجودة والتميز في الأعمال لمواكبة تلك التحديات في ظل المنافسة الاقتصادية الكبيرة والشديدة التي يعيشها العالم اليوم والتحول نحو اقتصاد المعرفة (الحماد، ٢٠١٧م، ص٤١١).

ومنذ تأسيس المملكة وهي تتبنى خطط تنموية بمستويات مختلفة لتعزز التنمية ومصادرها، وقد جاء إعلان المملكة العربية السعودية لرؤيتها ٢٠٣٠ من أعمق وأكبر التحولات الاقتصادية على مستوى العالم كما أنه معززاً وداعماً لمسيرتها الاقتصادية.

والمتأمل في رؤية المملكة العربية السعودية المستقبلية ٢٠٣٠ يرى انها تتركز في مجتمع حيوي واقتصاد مزدهر ووطن طموح، وهذه المحاور تتكامل وتتناسق فيما بينها ومع بعضها البعض في سبيل تحقيق أهدافها.

ويـشير زاجـدا Zajda (٢٠١٢م، ص ١٣) إلى أن الـدول تـسعى إلى الإصلاح والتطوير والنمو الاقتصادي وتنمية الكفاءة للمؤسسات وأفرادها من أجل التنافسية بين الدول.

كما أشار شور وغرون Shore & Groen (٢٠٠٩م، ص٣٧) إلى أن المؤسسات التعلمية هي المعنية بتبني الرؤى والأنشطة المستقبلية للدولة، وعليها أن تبني علاقات متميزة مع المجتمع وتلبي تنفيذ هذه الرؤى، والاستفادة من تجارب الآخرين وبيان الأدوار المطلوبة من كل جهة وكذلك تحويل أدوارها لتنفيذ تلك الرؤى والتطلعات المستقبلية.

وقد وضعت المملكة العربية السعودية رؤية ٢٠٣٠ لتكون منهجاً واضحاً، وخارطة طريق للنهوض بكافة مجالات التنمية، والتي من أهمها مجال التعليم؛ حيث رسمت الرؤية التوجهات والسياسات التعليمية العامة والأهداف والالتزامات الخاصة بها لتكون المملكة نموذجاً رائداً في المجال التعليمي ويكون التعليم محوراً أساسيًا في دفع عجلة الاقتصاد الوطني، والتنمية المجتمعية الشاملة (آل سالم، ٢٠١٧م، ص٣٢١).

وقد جاء إعلان المملكة العربية السعودية لرؤيتها المستقبلية ٢٠٣٠ ليؤكد حاجتها لمؤسسات تنموية واقتصادية وتعليمية تساعد في تلبية متطلبات هذه الرؤية الطموحة ومعززاً لسياسة التعليم بالمملكة ومواكباً لمسيرة التعليم وداعماً لمسيرتها ومبرزاً لدور المؤسسات التعليمية المتمثلة بالجامعات والكليات ومراكز البحوث ومعاهد التدريب ومجالسها الأكاديمية لتعزيز قدرات ومهارات الطالب وبناء شخصيته والانتقال من الواقع التقليدي إلى واقع أكثر فاعلية، والمساهمة مع بقية الجهات الحكومية الأخرى في تحقيق الرؤية الطموحة وايجاد

أثر يمكن ملامسته في وطن طموح ومجتمع حيوي وحياة برفاهية واقتصاد مزدهر (الجهني وأبو الفضل، ١٤٣٧ه).

وإذا أمعنا النظر في تلك المرتكزات والمحاور للرؤية نجد أن التعليم والمؤسسات التعليمية تحظى بأهمية كبيرة ودور هام في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ولذا نبعت أهمية تلك المؤسسات وأدوارها في تحقيق متطلبات الرؤية كونها من أهم المؤسسات المعول عليها في تحقيق متطلبات الرؤية (صادق ونصر، ١٤٣٧هـ، ص٣٢).

والمؤسسات التعليمية هي أنظمة مفتوحة تتأثر بالمتغيرات المحيطة بها وتتفاعل معها لذا فهي مطالبة باحتواء تلك المتغيرات والسعي لتطوير أنظمتها بشكل مستمر وفقاً للمتغيرات التي تحدث حولها (العتيبي، ١٤٣٧ه، ص٢١٦).

والمتأمل برؤية المملكة ٢٠٣٠ يجد انها تؤكد على عملية التعلم والتعليم من خلال عبارات "سنرسخ القيم الإيجابية في أبنائنا عن طريق تطوير المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها والتي ستساهم في اكساب المتعلم المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة" (المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦م/ أ).

كما أن برنامج التحول الوطني٢٠٢٠ هو الخطة التنفيذية لرؤية المملكة المستقبلية ٢٠٣٠ خلال الخمس سنوات القادمة كما جاء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ عبر (٢٤) جهة حكومية و(١٦) وزارة و(٨) هيئات حكومية قائمة على القطاعات الاقتصادية والتنموية بأهداف استراتيجية، ومن أهم تلك الأهداف الاستراتيجية في برنامج التحول الوطني والخاصة بقطاع التعليم: تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم، وتعزيز القيم والمهارات

الأساسية للطالب، وتعزيز قدرة النظام التعليمي لتلبية متطلبات التنمية وسوق العمل واحتياجاته، وتحسين بيئة التعليم، واستحسان استقطاب وتأهيل المعلمين وتطويرهم، واتاحة خدمات التعليم لكافة شرائح الطلاب، ورفع وتحسين نوعية البحث العلمي وريادة الأعمال والخدمة المجتمعية (الهاجري، ٢٠١٧م، ص٢٨٥).

* * *

مشكلة الدراسة:

جاءت رؤية المملكة العربية السعودية المستقبلية ٢٠٣٠ لتحمل في جنباتها العديد من ملامح التطوير المستقبلي والادوار المستقبلية للمؤسسات والأفراد بشكل عام والمؤسسات التعليمية والمتعلم بشكل خاص، وقد ذكر (التويجري والمحيميد، ٢٠١٦م، ص١٤٤)، و (آل عامر، ٢٠١٧م، ص٤١٣) أن توقعات التعلم الخاصة بالمؤهلات ترمي لما هو أبعد من اكتساب المعرفة، بل الحاجة أوسع من نواتج التعلم لتشمل: السمات الشخصية، والأمانة، والقدرة على العمل بفاعلية، وامتلاك مهارات التفكير، وحل المشكلات، والقدرة على التواصل، واستقصاء المشكلات والالتزام بالتعلم مدى الحياة.

وعند تحليل رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتزاماتها نجد ورود عبارات تتمثل في الجانب التعليمي عبر المؤسسات التعليمية المختلفة ومنها الجامعات والكليات كما ذكر ذلك الداود (٢٠١٧م) والمخلافي (٢٠١٧م) والصقري والمحيميد (٢٠١٧م) أن:

- العنصر البشري أهم ثروة وطنية ومن خلال التعليم والتأهيل ستحتل المملكة مكانة متقدمة بين دول العالم.
- تطوير المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها.
- إطلاق برامج تربوية جديدة تهتم بترسيخ القيم الإيجابية في شخصيات الأبناء.
- توفير برامج تدريبية للمعلمين وتأهيلهم.
- تأسيس مجالس مهنية لتحديد احتياجات سوق العمل من المهارات والمعارف الأساسية والتوسع في برامج التدريب المهني.

- جاءت مرتكزات الرؤية حول مجتمع حيوي من خلال (تعزيز القيم الاسلامية والهوية الوطنية) واقتصاد مزدهر من خلال (تنمية وتنويع الاقتصاد وزيادة معدلات التوظيف) ووطن طموح من خلال (تعزيز فاعلية الحكومة وتمكين المسؤولية الاجتماعية)

بينما ذكر (إلن، نيوكولاس وتليلغمان، كريس وويتاكر، روجر، ١٤٣٢ه) ان التعليم يسهم بدفع عجلة الاقتصاد والتعليم يسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.

كما أشارت دراسة جونسون وفريمان Johnson & Freeman (٢٠١٥، ص)على حرية التعلم والذكاءات المتنوعة وتنويع أساليب التعلم والتعليم والتقويم وهذا مرتبط بالرؤية ٢٠٣٠ وأكدت عليه، ولا يمكن أن يتم إلا من خلال المؤسسات التعليمية والتربوية وفي عمق أدوارها المأمولة والمطلوبة منها.

مما سبق يتضح دور المؤسسات التعليمية من خلال الجامعات والكليات ومراكز البحوث ومعاهد التدريب في تحقيق متطلبات الرؤية ٢٠٣٠ والمساهمة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية في برامج التحول الوطني ٢٠٢٠ لتأتي هذه الدراسة استجابة لتوصيات العديد من الدراسات والأبحاث بشكل عام أو خاص عن أدوار المؤسسات التعليمية والتي منها الجامعات والكليات ومراكز البحوث لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠مثل دراسة كل من: دراسة (الشهري، ٢٠١٧م) التي اكدت على ضرورة ان توجه أبحاث الدراسات العليا إلى تناول أدوار كليات التربية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة٢٠٣٠، وكذلك دراسة (العامري، ٢٠١٧م) التأكيد على تبني شركات اكاديمية لبرامج الدراسات العليا التربوية لتدويل تلك البرامج وتفعيل أدوار كليات

التربيـة لتحقيـق متطلبـات الرؤيـة ٢٠٣٠ ، ودراسـة (التـويجري والمحيميـد، ٢٠١٧م) التي قدمت تصور مقترح لدور كليات التربية في برامج اعداد المعلم في ضوء تحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، ودراسة(الحماد، ٢٠١٧م) التي أوصت ببناء شركات بين الجامعات ممثلة بكليات التربية ومؤسسات التعليم العام لتحقيق متطلبات الرؤية ٢٠٣٠ ، ودراسة (الهاجري، ٢٠١٧م) التي اكدت على التوجهات المستقبلية لأدوار الجامعات السعودية من خلال كلياتها لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، ودراسة (آل سالم، ٢٠١٧م) التي أوصت تبني معايير لإعداد المعلم وتدريبه كدور من أدوار كليات التربية، ودراسة (الداود، ٢٠١٧م) التي اكدت على مسؤوليات الجامعات وكلياتها في تحقيق متطلبات الرؤية، ودراسة (العويد، ٢٠١٧م) التي تناولت وظائف الجامعات وكلياتها للمساهمة في تحقيق اهداف برامج التحول الوطني ٢٠٢٠ ورؤية المملكة ٢٠٣٠ .

ومن خلال عمل الباحث والممارسات اليومية لهذا العمل في احدى كليات التربية بالجامعات السعودية والدور الواقعي لهذه الكليات حالياً فما بالك بعد هذه الرؤية المستقبلية والتي تؤكد على تعزيز القيم الاسلامية والهوية الوطنية وتنمية وتنويع الاقتصاد وزيادة معدلات التوظيف وتعزيز فاعلية الحكومة وتمكين المسؤولية الاجتماعية وغيرها والذي يؤكد على ضعف وقلة لهذا الدور وبناءً على ما سبق **جاءت مشكلة الدراسة لمحاولة الكشف عن سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.**

أسئلة الدراسة : تسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية :

١- ما واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

٢- ما سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص العلمي، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة في التعليم الجامعي، الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠).

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص العلمي، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة في التعليم الجامعي، الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠).

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢- بيان سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٣- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من

وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص العلمي، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة في التعليم الجامعي، الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠).

٤- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص العلمي، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة في التعليم الجامعي، الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠).

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

١- أهمية رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠المستقبلية والطموحة وما يجب على المؤسسات التعليمية من تفعيل أدوارها لتحقيق متطلبات تلك الرؤية والتي يمكن أن تسهم في تحسين ورفع مستوى تلك المؤسسات التعليمية وادائها لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٢- أن التعرف على سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يساعد المعنيين بكليات التربية على تكوين تصور واضح لمواطن القوة والضعف حول أدوار كليات التربية لتحقيق متطلبات الرؤية ورفع جودة الأداء لها في حال القصور والتطوير والعمل بالمقترحات لمزيد من الدور الفعال لها لتحقيق متطلبات الرؤية.

٣- تأتي هذه الدراسة تفاعلاً مع توصيات البحوث والدراسات السابقة التي أكدت على إجراء دراسات علمية للوقوف على سبل تفعيل

أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة: تلتزم الدراسة منهجياً بالحدود التالية:

١- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة موضوعياً على سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من خلال التعرف على واقع أدوارها وسبل تفعيل ادوارها.

٢- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة مكانياً على كليات التربية بالجامعات السعودية.

٣- **الحدود الزمانية:** اقتصرت الدراسة زمانياً على تطبيق أداة الدراسة خلال العام الجامعي ١٤٣٨- ١٤٣٩هـ.

٤- **مصطلحات الدراسة:** تتناول الدراسة العنوان التالي: سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وينبثق منه المصطلحات التالية:

١- **الدور** (Role): الدور في اللغة: أدار إدارة الأمر أي احاط به (معلوف، ١٩٨٦م، ص١٥٣) (ابن منظور، ١٩٧٠م، ص ٢٢١)، ويعرفه الصالح (١٩٩٩م، ص٣٣) بأنه: السلوك والاتجاهات والقيم الملزمة بالإضافة إلى الحقوق المرتبطة، ويعرف الدور في معجم مصطلحات العلوم التربوية بأنه: الأنماط السلوكية المتوقعة أو التي يؤديها فرد أو مؤسسة في سياق معين (الشريفي، ١٤٢١هـ، ص٢١٩).

وتعرف سبل تفعيل أدوار كليات التربية اجرائياً: وهي الإجراءات والخطوات والأساليب والفعاليات والانشطة التي تقوم بها كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٢- **كليات التربية (Colleges of Education):** هي المؤسسات التربوية التعليمية التي تتولى إعداد وتدريب وتطوير القوى البشرية علمياً وتربوياً ومهنياً لتولي تسيير العملية التربوية والتعليمية الرسمية في المجتمع وفق أهدافه واحتياجاته.

ويقصد الباحث بكليات التربية في هذه الدراسة أنها: إحدى كليات الجامعات السعودية والتي تقوم بأداء خدمات تدريسية وبحثية، وتساهم في خدمة المجتمع في ضوء الإمكانات المتاحة لها، وتضم أقسام علمية وأكاديمية مختلفة مثل أصول التربية والمناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم والتربية الخاصة وعلم النفس ورياض الأطفال والتربية البدنية وعلوم الحركة والتعليم الأساسي والتربية الفنية والإدارة التربوية والثقافة الإسلامية ونحوها.

٣- **رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠:** وهي التصور والبعد المستقبلي التي اطلقتها المملكة العربية السعودية مرتكزة على مجتمع حيوي في قيمه الراسخة وبيئته العامرة وبنيانه المتين، واقتصاد مزدهر من خلال وجود فرصة مثمرة واستثمار فاعل ذو تنافسية جاذبة وموقعه ووطن طموح عبر حكومته الفاعلة والمواطن المسؤول.

وفي مجال التعليم أكدت الرؤية على: ترسيخ القيم الإيجابية وبناء الشخصية المستقلة لأبناء الوطن وتزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة

لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية. (المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦م/ أ).

الإطار المفاهيمي للدراسة:

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠:

قام مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية بإعداد رؤية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وذلك بناء على توجيهات خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز آل سعود، وقد وضعت الرؤية لتكون بمثابة الأساس المرجعي الموجه لمستقبل التنمية، وبناءً عليه فإن جميع المشاريع المستقبلية للتنمية سوف تعد لتحقيق أهداف هذه الرؤية (المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦م/ أ، ص١٣).

مرتكزات ومحاور رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: اشتملت الرؤية على ثلاث مرتكزات كما ذكرها الروقي (٢٠١٧م، ص٤) وهي كما يلي:

١- المكانة الدينية: كونها مهبط الوحي، ويوجد بها الحرمين الشريفين، حيث مهوى أفئدة أكثر من مليار مسلم.

٢-الإمكانيات الاستثمارية: تتمتع المملكة بإمكانيات استثمارية تتمثل في مواردها الطبيعية.

٣- الموقع الجغرافي: تتمتع المملكة بموقع متميز وقريب من مصادر الطاقة، ومحفز لانطلاقة جديدة نحو التصدير إلى دول العالم.

أهمية رؤية المملكة ٢٠٣٠: تكتسب رؤية المملكة ٢٠٣٠ أهميتها من كونها خارطة طريق واضحة المعالم أعدت لتسير بالمملكة نحو مستقبل مشرق وواعد في جميع المجالات التنموية خلال الخمس عشرة سنة المقبلة من السير

وفق خطط مدروسة بما يمكن من استنهاض همم أفراد المجتمع وتوجههم ومستقبلهم الواعد (الفوزان، ٢٠١٧م، ص٨٤).

المرتكزات الرئيسة لرؤية المملكة ٢٠٣٠: لقد صيغت أهداف هذه الرؤية على ثلاثة محاور رئيسية هي:

١) مجمع حيوي: أكدت الرؤية على ضرورة أن يكون مجتمع حيوي ذي قيم راسخة وبيئة عامرة وبنيان متين والسعي لتحقيق الأهداف الاجتماعية والتعليمية والاقتصادية لعملية التنمية بالإضافة إلى أهداف البيئة الطبيعية والثقافية.

٢) اقصاد مزدهر: وهنا تركز الرؤية على البعد الاقتصادي في عملية التنمية من خلال التنمية المستدامة لاقتصاد المملكة، وتحقيق بيئة استثمارية قادرة على التنافس وتهيئة فرص استثمارية فاعل وجاذبة.

٣) وطن طموح: اكدت الرؤية على طموح المملكة عبر رؤيتها من خلال التنمية الفاعلة والمستدامة عبر الحكومة الفعالة لقطاعات التنمية وإدارة مقدرات الدولة للارتقاء باقتصادها ومواطنيها من خلال أن للرؤية أهداف قطاعية ذات أبعاد مختلفة.

برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠: قامت الوزارات والهيئات الحكومية المختصة بالمملكة من خلال ورش عمل مكثفة بإعداد برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، وذلك لتحديد وتفعيل دورهم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، ومن أهدافها إعداد أولويات وطنية للتنمية بالإضافة إلى تقديم الدعم الفني والمتخصص لتحقيق المشاريع بشكل فعال (المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦م/ ب، ص ص١١- ١٢).

وقد تم تقسيم برنامج التحول الوطني لعدة أقسام كل قسم مخصص لوزارة أو هيئة من هيئات الدولة ثم قامت كل منها بعرض أهدافها الاستراتيجية في نقاط مع توضيح ارتباط كل هدف استراتيجي بأهداف رؤية ٢٠٣٠ ووضع معايير واضحة لقياس الأداء في تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي وقد تم تصنيف هذه الأهداف الاستراتيجية طبقاً لقطاعات التنمية المختلفة الاجتماعية والاقتصادية ونحوها.

التعليم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ : يمكن بيان أهم العناصر الرئيسية في الرؤية في مجال التعليم وهي :

١) **الهدف الاستراتيجي الأول :** إتاحة خدمات التعليم لكافة شرائح الطلاب. والارتباط بأهداف الرؤية ٢٠٣٠ ووثيقتها وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ من خلال الأهداف التالية :

أ- ترسيخ القيم الإيجابية وبناء شخصية مستقلة لأبناء الوطن.

ب- تزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية.

ج- التعليم لكافة شرائح المجتمع.

٢) **الهدف الاستراتيجي الثاني :** تحسين استقطاب المعلمين واعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم .والارتباط بأهداف الرؤية ٢٠٣٠ ووثيقتها وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ من خلال الأهداف التالية :

أ- تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية.

٣) **الهدف الاستراتيجي الثالث**: تحسين البيئة التعليمية المحفزة للأبداع والابتكار .والارتباط بأهداف الرؤية ٢٠٣٠ ووثيقتها وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ من خلال الأهداف التالية:

أ- ترسيخ القيم الإيجابية وبناء شخصية مستقلة لأبناء الوطن.

ب- تزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية.

ج- تنمية مهارات الشباب وحسن الاستفادة منها.

٤) **الهدف الاستراتيجي الرابع**: تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم: والارتباط بأهداف الرؤية ٢٠٣٠ ووثيقتها وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ من خلال الأهداف التالية:

أ- ترسيخ القيم الإيجابية وبناء شخصية مستقله لأبناء الوطن.

ب- تزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية.

١) **الهدف الاستراتيجي الخامس**: تعزيز القيم والمهارات الأساسية للطلاب .والارتباط بأهداف الرؤية ٢٠٣٠ ووثيقتها وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ من خلال الأهداف التالية:

أ- ترسيخ القيم الإيجابية وبناء شخصية مستقلة لأبناء الوطن.

ب- تزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية.

ج- تنمية مهارات الشباب وحسن الاستفادة منها.

٦) **الهدف الاستراتيجي السادس**: تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل الارتباط بأهداف الرؤية ٢٠٣٠:

أ- تزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية.

٧) **الهدف الاستراتيجي السابع**: تنوع مصادر تمويل مبتكرة وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الارتباط بأهداف الرؤية ٢٠٣٠: أ- تحقيق توازن في الميزانية.

٨) **الهدف الاستراتيجي الثامن**: رفع مشاركة القطاع الأهلي والخاص في التعليم الارتباط بأهداف الرؤية ٢٠٣٠:

أ- تزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية.

ب- التوسع في خصخصة الحكومة.

ج- ايجاد جاذبية للمستثمرين المحليين والدوليين على حد سواء وتعزيز ثقتهم باقتصادنا.

كيف يتم تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠: من خلال هذه الوثيقة تم وضع تصور واضح لرؤية (١٤٥٢هـ – ٢٠٣٠) من خلال القيام بتنفيذ عدد من البرامج التي أسهمت ومهدت الطريق أمام الرؤية مثل: (برامج إعادة هيكلة الحكومة، وبرامج الرؤية والتوجيهات، وبرامج تحقيق التوازن المالي، وبرامج إدارة المشروعات وبرامج مراجعة الأنظمة، وبرنامج قياس الأداء)، ولضمان تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) تم العمل على اطلاق مجموعة من البرامج التنفيذية والتي سيكون لها دور كبير الأثر في تحقيقها، ومنها على

سبيل المثال: ٢(برنامج التحول الاستراتيجي لشركة أرامكو السعودية، وبرنامج إعادة هيكلة صندوق الاستثمارات العامة، وبرنامج رأس المال البشري، وبرنامج التحول الوطني، وبرنامج الشركات الاستراتيجية وبرنامج التوسع في التخصيص وبرنامج تعزيز حوكمة العمل الحكومي (المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦م/ أ، ٢ ص ص٥٢).

أدوار كليات التربية في الجامعات السعودية في تحقيق متطلبات الرؤية ٢٠٣٠:

ان المتمعن بمرتكزات رؤية المملكة ٢٠٣٠ يجدها ترتكز على: مجتمع حيوي واقتصاد مزدهر ووطن طموح ولكل مرتكز من المرتكزات اهداف رئيسية وفرعية وذلك على النحو التالي:

أولاً: مجتمع حيوي: ويرتكز على مجموعة من الاهداف الرئيسة هي:

١- تعزيز القيم الاسلامية والهوية الوطنية

٢- تمكين حياة عامرة وصحية

وحول ذلك نجد ان من اهم ادوار كليات التربية لتحقيق متطلبات الرؤية ٢٠٣٠ لهذا المرتكز وهذه الاهداف الرئيسة في هذا الجانب ما يلي:

١- ان تسعى كليات التربية لتعزيز القيم الاسلامية لدى طلابها من خلال التدريس او البحث العلمي او خدمة المجتمع عبر برامجها التربوية المختلفة والتي تخرج الطالب المعلم.

٢- ان تقوم كليات التربية بتعزيز الهوية الوطنية لدى الطالب المعلم عبر المناشط التدريسية والتعليمية المختلفة

ثانياً: اقتصاد مزدهر: ويرتكز على مجموعة من الاهداف الرئيسية هي:

١- ان تسعى كليات التربية ان تخرج من خلال برامجها الطالب المعلم المساهم في تنمية وتنوع الاقتصاد .

٢- ان تقوم كليات التربية بتخريج مجموعة من طلابها لزيادة معدلات التوظيف في المجتمع وهذا يساهم في اقتصاد مزدهر .

ثالثاً: وطن طموح: ويرتكز على مجموعة من الاهداف الرئيسية هي:

١- ان تقوم كليات التربية بتعزيز فاعلية الحكومة من خلال طالبها المعلم وتوجيهه عبر العمليات التدريسية والبحث العلمي وخدمة المجتمع .

٢- ان تبث كليات التربية في نفوس طلابها وعبر برامجها التربوية والتعليمية المسؤولية الاجتماعية .

كما يمكن للباحث ومن خلال تحليل ما ورد بالرؤية في مجال التعليم ان تقوم كليات التربية بالأدوار التالية:

١) ان تعتني كليات التربية باللغة العربية .

٢) ان تعزز كليات التربية قيم الايجابية والمرونة وثقافة العمل لدى طلابها.

٣) ان تسعى جاهدة بتحسين مخرجاتها في مجال التعليم الاساسي للمساهمة في تنمية المجتمع .

٤) تحسين تكافؤ فرص الحصول على القبول في البرامج الاكاديمية لمرحلة البكالوريوس والدراسات العليا

٥) تعزيز مشاركة المجتمع في بناء مستقبل الابناء .

٦) التوسع في البرامج المهنية وفق احتياجات ومتطلبات التنمية وسوق العمل.

٧) تحسين ترتيب المؤسسات التعليمية (كليات التربية) ضمن المواصفات العالمية.

٨) أن تتبنى كليات التربية في الجامعات السعودية بناء شراكات أكاديمية في ضوء نماذج تدويل التعليم مع بناء استراتيجية مؤسسية للوفاء بمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٩) بناء خطة استراتيجية في كليات التربية للشراكات الأكاديمية ذات رؤية دولية للبرامج الأكاديمية لمرحلة البكالوريوس والدراسات العليا ومجال البحث العلمي وخدمة المجتمع.

١٠) بناء شراكات أكاديمية مع كليات تربوية رائدة عالمية لابتعاث أعضاء هيئة التدريس والمعيدين والمحاضرين لتطويرهم علمياً ومهنياً وللتبادل في برامج الدراسات العليا التربوية مما يسهم في إعداد خريجين عالمي المستوى.

١١) اختيار قيادات ادارية أكاديمية تسهم في نقل كليات التربية من البيئة المحلية لبيئة التعليم العالي العالمية.

١٢) التغلب على المشكلات الأكاديمية والتنظيمية والبحثية التي تواجه تحقق الأهداف المرجوة من بناء الشراكات الأكاديمية مع الجامعات العالمية.

١٣) إعادة النظر في برامج إعداد المعلم ومسارات بنائه لتكون أكثر تأكيداً على تمهين الطالب المعلم، وذلك بإتاحة التربية الميدانية بمنهجية الممارسة الحقيقية للمهنة مع تقديم التغذية العلمية والتربوية المناسبة في مواقف تمهين حقيقية.

١٤) العناية ببرامج الدبلومات التربوية بمختلف مسمياتها، إذ أنها الأسلوب المتبع حالياً في إعداد المعلم بعد دراسته التخصصية وإعادة بناء

مفرداتها بما يحقق أهداف برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ وفق الاتجاهات العلمية المعاصرة كالتدريب في ضوء الكفايات والمدخل المنظومي والتقويم البديل.

١٥) انشاء منصات تعليمية تعنى بمساعدة الطالب المعلم التمكن من اكتساب المهارات التعليمية واللازمة لوظائف معلم المستقبل .

١٦) اتاحة الفرصة للمعلم لإعادة التأهيل وتغيير المسار التعليمي وفقاً لمتطلبات واحتياجات العمل في وزارة التعليم.

البحوث والدراسات السابقة: هناك بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت موضوع الجامعات السعودية ورؤية المملكة ٢٠٣٠ بشكل عام وأخرى تناولت الأدوار المطلوبة من التعليم والمؤسسات التعليمية (الجامعات والكليات) بشكل خاص وفيما يلي عرض لها، وذلك على النحو التالي:

١- دراسة سمية شرف (١٤٣٩ هـ): الدور المقترح لكليات التربية في الجامعات السعودية في تفعيل برامج التحول الوطني لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الدور المقترح لكليات التربية في الجامعات السعودية لتحقيق رؤية المملكة من خلال الاهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم والتي جاء بها برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وخلصت نتائج الدراسة إلى ضرورة تحديد مهام الدور الارشادي المعنية به كليات التربية للمساهمة في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال برامج التحول الوطني ٢٠٢٠ مع ضرورة تأهيل وتدريب كوادر بشرية لقيادة تحقيق الرؤية وتعزيز الشراكة المجتمعية والاهتمام برياض الاطفال وسد الفجوة بين التعليم العام والتعليم العالي.

٢- دراسة الخويطر (١٤٣٩ هـ).**اتجاهات الإصلاح التربوي في التعليم العالي لتحقيق اهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.**هدفت الدراسة الى بيان الاتجاهات الحديثة في الاصلاح التربوي في التعليم العالي التي ستسهم في تحقيق اهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠. وقد توصلت الدراسة تبني اتجاهين للإصلاح التربوي في التعليم العالي لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ وهي: ١- تدويل التعليم العالي ٢- التعاون بين التعليم العالي ومؤسسات الاعمال والانتاج (الشراكة المجتمعية)

٣- دراسة العامري (٢٠١٧م): **بناء الشراكات الأكاديمية لبرامج الدراسات العليا التربوية في الجامعات السعودية في ضوء نماذج تدويل التعليم العالي (تصور مقترح)**، وهدفت الدراسة إلى تقديم تصور لبناء الشراكات الأكاديمية لبرامج الدراسات العليا التربوية في الجامعات السعودية في ضوء نماذج تدويل التعليم العالي، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن أهم آليات بناء الشراكة من خلال البرامج المشتركة وإضافة البعد الدولي على مناهج تقوم على التنوع الدولي والتعددية الثقافية وقيم الحوار والتسامح وتقديم برامج تدريبية ميدانية مهنية خارجية، وكذلك من الآليات تبادل الباحثين المعلومات البحثية ونشر الأبحاث العلمية والشراكة مع المنظمات الدولية مثل اليونسكو ونحوها، وكذلك الشراكة في ابتعاث المعيدين والمحاضرين وتبادل أعضاء هيئة التدريس وتبادل الوفود الطلابية في المسابقات والندوات والمؤتمرات.

٤- دراسة التويجري والحميد (٢٠١٧م): **تصور مقترح لمخرجات برامج إعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠**، وهدفت الدراسة إلى تحديد المحاور الواردة عن تطوير التعليم في رؤية المملكة ٢٠٣٠ والاتجاهات العالمية

المعاصرة لنظم إعداد المعلم التكاملية مع تقديم تصور مقترح لمخرجات برامج إعداد المعلم في تخصص التربية الإسلامية واللغة الإنجليزية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المتطلبات لإعداد المعلم سواء في الجانب الاكاديمي أو الجانب الإداري التنظيمي وأخيراً قدمت الدراسة تصور مقترح لمخرجات برنامج إعداد المعلم في تخصص التربية الإسلامية واللغة الإنجليزية وفق النظام التكاملي.

٥- **دراسة الحماد (٢٠١٧م): الشراكة بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية،** وهدفت الدراسة إلى التعرف على التجارب والخبرات العالمية التي يمكن الاستفادة منها في مجال الشراكة بين مؤسسات التعليم العام والجامعات في المملكة العربية السعودية، وبيان واقع تلك الشراكات ومعوقاتها والمقترحات الممكنة لتعزيزها، وتوصلت الدراسة في مجملها إلى أن واقع الشراكة ضعيف بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في مجال تنمية مهارات الطلاب والمعلمين وتقديم الاستشارات وإجراء البحوث والدراسات، وأن هناك جملة من المعوقات الإدارية والتنظيمية والعلمية تعيق تلك الشراكات، وقدمت الدراسة بعض المقترحات لتفعيل تلك الشراكة من خلال وحدة أو هيئة لدعم الشراكة وإنشاء فرق عمل للشراكة ووضع خطط استراتيجية لتلك الشراكة وتوفير الدعم المادي والمعنوي والبشري لتلك الشراكة.

٦- **دراسة الهاجري (٢٠١٧م): التوجهات المستقبلية لجامعة الملك خالد في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠،** وهدفت الدراسة إلى إبراز التوجهات المستقبلية لجامعة الملك خالد لتحقيق الرؤية والمتطلبات اللازمة لجامعة الملك

خالد في تحقيق الرؤية والخريطة المستقبلية لجامعة الملك خالد لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة أن تتوجه الجامعة لمفهوم الجامعة المنتجة والاستثمار في رأس المال الفكري من خلال إجراء البحوث والدراسات وتبني الابتكارات وبناء خطة استراتيجية وخريطة مستقبلية للجامعة لتحقيق بنود رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٧- دراسة الجهني وأبو الفضل (٢٠١٧م): تصور مقترح قائم على التعلم مدى الحياة لسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وهدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح قائم على التعليم مدى الحياة يهدف لسد حاجات سوق العمل بالمملكة، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تبني نموذج قائم على التعليم مدى الحياة يلبي احتياجات سوق العمل بالمملكة ويحقق رؤية المملكة ٢٠٣٠، مع ضرورة دراسة سوق العمل بالمملكة وتحديد النموذج المناسب للتعليم مدى الحياة.

٨- دراسة آل سالم (٢٠١٧م): تطوير معايير مقترحة لاستقطاب وإعداد وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وهدفت الدراسة إلى تطوير مواصفات معيارية لاستقطاب وإعداد وتدريب المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال تحليل الوضع الراهن لعمليات قبول وإعداد وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى العمل على تفعيل المواصفات المعيارية المقترحة لتطوير استقطاب وإعداد وتدريب المعلمين في المملكة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، ووضع برامج تدريبية ومهنية لازمة

لتنفيذها وتضمين الإبعاد التربوية التي تتضمنها الرؤية تلك المعايير وتلك البرامج والمقررات.

٩- دراسة الداود (٢٠١٧م): مسؤولية الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وهدفت الدراسة إلى تقديم رؤية تحليلية لما ورد في الرؤية وبرنامج التحول الوطني ويخص التعليم العالي ومسؤوليات الجامعات من خلال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وتقديم المقترحات التطويرية المساهمة في تفعيل مشاركة الجامعات في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

١٠- دراسة العويد (٢٠١٧م): وظائف التعليم الجامعي السعودي والمساهمة في تحقيق أهداف برنامج التحول الوطني لرؤية المملكة ٢٠٣٠، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأدوار التي يؤديها القائمون على وظائف الجامعة في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ والمعوقات التي يمكن أن تعيق العمل بهذه الوظائف في ضوء برنامج التحول الوطني ورؤية المملكة ٢٠٣٠، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تفعيل وظائف الجامعة في مجال (التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع) والمساهمة في تحقيق برنامج التحول الوطني والمحققة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ والعمل على تذليل هذه العقبات التي تعيق من ذلك وحلها.

١١- دراسة آل عمرو ودغري (٢٠١٧م): دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتفاق عينة الدراسة على متطلبات أدوار كليات التربية في تحقيق التنمية المهنية للمعلم في ضوء برامج التحول الوطني وفي ضوء

رؤية المملكة من خلال تلقيه برامج تدريبية تساهم في النمو المهني للمعلم وعمليات إدارة الصف والعمل على التقليل من المعوقات التي تعيق تحقيق التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، وأكدت الدراسة على ضرورة إعادة بناء برامج إعداد المعلم في ضوء برنامج التحول الوطني ورؤية المملكة ٢٠٣٠.

١٢- دراسة العرفج (٢٠١٧م): اقتراح قواعد مهنية متكاملة لأعضاء هيئة التدريس تجاه الطلبة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، وهدفت الدراسة إلى تعزيز جانب الأخلاقيات الأساسية (العدل، الاحترام، الولاء، الثقة، الإتقان، المسؤولية) لدى طلبة الجامعات في المملكة وكذلك المساهمة في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ المرتبطة بالتوجيه نحو ترسيخ القيم الإيجابية في شخصيات الطلبة والتي تشمل: (الوسطية، التسامح، الإتقان، الانضباط، العدالة، الشفافية) مع اقتراح مجموعة من الممارسات التي ينبغي لعضو هيئة التدريس القيام بها والالتزام بها، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من السلوكيات والممارسات التي ينبغي على عضو هيئة التدريس العمل بها والتي من شأنها تعزز القيم الأساسية للطلاب مع تقديمها لمجموعة من الممارسات الداعمة لقيم الالتزام بالمواعيد والوقت والاحترام والعدالة والشفافية والثقة والولاء والإبداع وقد حددت وفقاً لمنهجية علمية لذلك.

١٣- دراسة طاهر (٢٠١٣ م): دور كليات التربية في تطوير المجتمع. وهدفت الدراسة ابراز دور كليات التربية في تنمية المجتمع وتطويره. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وتوصلت الدراسة الى ضرورة الوقوف على واقع كليات التربية في الوطن العربي ومتطلبات الرقي بها وتدعيم

اساليب التقويم الحديثة وتوظيفها لتحقيق الجودة في التعليم بكليات التربية وتطوير برامج تلك الكليات واستخدام التقنيات الحديثة في برامج اعداد المعلم بما يسهم في احداث تنمية بشرية متكاملة وتبادل الخبرات والتجارب العربية لتحقيق معايير التميز بها لخدمة اغراض التنمية البشرية.

١٤- دراسة الطريري (٢٠١٠م): تصور مقترح عن دور كليات التربية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية .وهدفت الدراسية الى تقديم تصور مقترح عن الدور الذي تقوم به كليات التربية في التعليم العام وكذلك الدور المستقبلي بشأن تطوير التعليم العام واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وقد تم تحديد اربع مرتكزات لشرح الدور وهي: ١- المرتكز الاول: واقع كلية التربية ودورها الحالي من حيث اعدادها ونظمها العامة. ٢- المرتكز الثاني واقع التعليم العام من حيث عدد المدارس والطلاب والمعلمين والفصول ٣- المرتكز الثالث وقاع خبرات كلية التربية العالمية .٤- المرتكز الرابع رأي بعض خبراء التربية بشأن الدور المستقبلي. وتوصلت الدراسة الى ان دور كليات التربية يتمثل بمهمتين اساسيتين تخريج معلمين اكفاء على مستوى عال من الجودة والمساهمة في اصلاح التعليم.

* * *

تعقيب عام حول الدراسات والبحوث السابقة

أولاً: لقد أظهر تحليل إجراءات ونتائج هذه الدراسات والبحوث ما يلي:

أ- يتضح أن البحوث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع رؤية المملكة ٢٠٣٠ ودور الجامعات والكليات والمعاهد في تحقيقها والتي حصل عليها الباحث تعد حديثة جداً وكانت بين عامي (٢٠١٧- ٢٠١٠م) وهي حديثة جدا في مجملها .

ب- يعد تناول موضوع سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال دراسة الواقع وبيان سبل التفعيل من الموضوعات الهامة والتي كثر الحديث عنها من خلال الكتابات وإجراء الدراسات والبحوث العلمية حولها نتيجة للتحولات والتغيرات ومتطلبات التنمية الحديثة، وتؤكده الدراسات السابقة والتي منها دراسة كل من: (الداود، ٢٠١٧م)، و(آل سالم، ٢٠١٧م)، و(الحماد، ٢٠١٧م)، و(التويجري والمحيميد، ٢٠١٧م)، و(العويد، ٢٠١٧م).

ت- قدمت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ المعلومات والأفكار والأطر والأسس النظرية والمرجعية والأساليب والطرق لمن يريد تناول هذا الموضوع ومن تلك الدراسات دراسة كل من: (سمية شرف، ١٤٣٩ هـ) و (الداود، ٢٠١٧م) و(العامري، ٢٠١٧م)، و(العويد، ٢٠١٧م) و (آل عمرو ودغري ،٢٠١٧م).

ث- كانت الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠

تصب في المسؤوليات ودور برامج الدراسات العليا والكراسي البحثية لتحقيق المتطلبات ومن تلك الدراسات دراسة كل من: (الداود، ٢٠١٧م)، و(آل سالم، ٢٠١٧م)، و(الحماد، ٢٠١٧م)، و(التويجري والمحيميد، ٢٠١٧م)، و(العويد، ٢٠١٧م)، و(العرفج، ٢٠١٧م)، و(الخالدي، ٢٠١٧م) و (سمية شؤف، ١٤٣٩هـ).

ج- هناك اتفاق وشعور عام في الدراسات والبحوث السابقة على أهمية تناول موضوع دور الجامعات في تحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ حيث أجمعت دراسة كل من: (الداود، ٢٠١٧م)، و(آل سالم، ٢٠١٧م)، و(الحماد، ٢٠١٧م)، و(التويجري والمحيميد، ٢٠١٧م)، و(العويد، ٢٠١٧م)، و(العرفج، ٢٠١٧م)، و(آل عمرو ودغري، ٢٠١٧م)، ، و(العامري، ٢٠١٧م)على تناول موضوع الرؤية وبيان سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ .

ح- توصلت الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الرؤية والجامعات السعودية على ضرورة القيام بدراسات حول بيان سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ مثل دراسة كل من: (العويد، ٢٠١٧م)، و(آل سالم، ٢٠١٧م)، و(الحماد، ٢٠١٧م)، و(التويجري والمحيميد، ٢٠١٧م).

❖اتفقت الدراسات والبحوث السابقة مع الدراسة الحالية في:

١. تأكيد أهمية موضوع رؤية المملكة ٢٠٣٠ ودور المؤسسات التعليمية في تحقيق متطلباتها.

٢. التعرف على الأسس والقواعد الهامة في موضوع سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠و الاسترشاد بالأسس والأطر والمبادئ النظرية في موضوع رؤية المملكة ٢٠٣٠

❖اختلفت الدراسات والبحوث السابقة مع الدراسة الحالية في أن الدراسة الحالية تهتم بـ:

سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠

❖أوجه الإفادة من الدراسات والبحوث السابقة في أن الدراسة الحالية استفادت منها في:

١) تأصيل الإطار النظري والفكري للدراسة الحالية والتعرف على أهمية موضوع أدوار الجامعات السعودية وكلياتها ومراكز بحوثها في تحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٢) تدعيم الشعور لدى الباحث بضرورة دراسة موضوع رؤية المملكة ٢٠٣٠ وأدوار المؤسسات التعليمية ومنها كليات التربية بالجامعات السعودية في تحقيق متطلبات الرؤية.

٣) الاسترشاد بالدراسات والبحوث السابقة في كيفية بنائها لأدواتها وإعدادها للتصورات المقترحة و بالطرائق والأساليب والمعالجات الإحصائية التي استعانت بها تلك الدراسات .

ثالثاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها: نظراً إلى أن هذه الدراسة تهدف إلى الكشف عن سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق

متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فإن منهجية الدراسة واجراءاتها تتمثل في الآتي:

منهج الدراسة: عمد الباحث إلى استخدام المنهج الوصفي المسحي وهذا المنهج الذي يتم من خلاله استجواب عينة من أفراد المجتمع بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها وتفسيرها دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب ويتم استجواب عينة الدراسة من خلال أدوات من ضمنها الاستبانة (العساف، ٢٠١٦م، ص١٩١)، واستخدم الباحث هذا المنهج في هذه الدراسة وذلك لوصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها وتفسيرها من خلال الأداة التي طبقت للتعرف سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مجتمع الدراسة: ويتكون من: أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ، والبالغ عددهم (٣٥٩٠) عضواً. كما في الجدول التالي:

جدول رقم (١): عدد أعضاء هيئة التدريس في كليات وأقسام التربية في الجامعات الحكومية

الجامعة	عدد أعضاء هيئة التدريس❖
الملك سعود	٤٤٤
الإمام محمد بن سعود الإسلامية (الاقسام التربوية)	١٦٦❖❖
الأميرة نوره بنت عبد الرحمن	١٢٧❖❖❖
الأمير سطام بن عبد العزيز	١٦٨
القصيم	١٤٦

الجامعة	عدد أعضاء هيئة التدريس❖
المجمعة	٣١٩
شقراء	١٧٦
أم القرى	٢٨٠
الملك عبد العزيز	١٣٦
طيبة	١٣٩
جدة	١٣٥
الطائف	١٥٠
حائل	٢٣٤
تبوك	٢١٦
الجوف	٦٤
الحدود الشمالية	٨٧
الملك فيصل	١١٨
الإمام عبد الرحمن بن فيصل	١٥١
الملك خالد	٨٥
الباحة	٤٩
بيشة	٢٤
جازان	٢٠٤
نجران	٩٢
المجموع	**٣٥٩٠**

❖إحصائية وزارة التعليم لعام ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ.

❖❖إحصاء الأقسام التربوية في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

❖❖❖إحصاء كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن عام ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

عينة الدراسة:

١- عينة تقنين الأدوات (العينة الاستطلاعية): تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (٧٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات

السعودية، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ.

٢- بلغت عينة الدراسة وفقاً لمعادلة ماسون (٣٩٧) عضواً وتم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية وهي عينة تمثل ما نسبته ١٠ ٪ من مجتمع الدراسة .

٣- طبقت الدراسة على اعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية من خلال الاستبانة الالكترونية (ساهم علاقة الباحث بالأعضاء ومن خلال برنامج الواتس وبإرسال الاداة لقروبات كليات التربية بالجامعات السعودية)، وتم توزيع الاستبانة الالكترونية لقرابة (٥٨٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعات السعودية المختلفة وعدد من استجاب للاستبانة الالكترونية وفقاً للإحصاء الذي وصل للباحث (٣٩٧) عضواً أي ما نسبته ١٠ ٪ من المجتمع الأصلي تقريباً وهي عينة ممثلة للمجتمع وفقاً للدراسات الاحصائية التي تؤكد ذلك

٤- عينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٩٧) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية من مختلف التخصصات والدرجات العلمية طبقت عليهم الاستبانة والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات المختلفة للدراسة:

جدول رقم (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في ضوء متغيرات الدراسة المختلفة

التخصص	العدد	النسبة	الرتبة العلمية	العدد	النسبة
أصول التربية	١٠٨	٪٢٧,٢	أستاذ	٩٠	٪٢٢,٧
إدارة وتخطيط تربوي	٥٩	٪١٤,٩	أستاذ مشارك	١٤٩	٪٣٧,٥
المناهج وطرق التدريس	٦٧	٪١٦,٩	أستاذ مساعد	١٥٨	٪٣٩,٨
التربية الخاصة	٤٦	٪١١,٦	سنوات الخدمة فى التعليم الجامعي	العدد	النسبة
علم النفس	٤٥	٪١١,٣	أقل من ٥ سنوات	٥٦	٪١٤,١
رياض الأطفال	٣٧	٪٩,٣	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٧٩	٪١٩,٩
تقنيات التعليم	٣٥	٪٨,٨	من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة	٨٨	٪٢٢,٢
			من ١٥ سنة فأكثر	١٧٤	٪٤٣,٨
الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠					
نعم	٣٤١	٪٨٥,٩	لا	٥٦	٪١٤,١

يتضح من الجدول رقم (٢) ما يلي :

١- أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة الحالية من أعضاء هيئة التدريس تخصص أصول التربية وبلغت نسبتهم في العينة ٢٧,٢٪ ، يليهم تخصص المناهج وطرق التدريس بنسبة بلغت ١٦,٩٪ ، ثم تخصص إدارة وتخطيط تربوي وبلغت نسبتهم ١٤,٩٪ ، ثم تخصص التربية الخاصة وبلغت نسبتهم ١١,٦٪ ، فتخصص علم النفس بنسبة ١١,٣٪ ، فتخصص رياض الأطفال بنسبة ٩,٣٪ ، وأخيراً تخصص تقنيات التعليم بنسبة بلغت ٨,٨٪ ، ويفسر الباحث ذلك بحكم ان له علاقة بالمتخصصين بالأصول والادارة التربوية والمناهج وطرق التدريس بدرجة كبيرة مما ساعد ان تكون اعدادهم

مرتفعة هنا وطلبه من خلال قروبات التخصص وضع الاداة الالكترونية مما ساعد زيادة اعدادهم.

٢- أن أعلى نسبة من أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة كانوا من الأساتذة المساعدين وبلغت نسبتهم في العينة ٣٩,٨٪ ، يليهم الأساتذة المشاركين وبلغت نسبتهم ٣٧,٥٪ ، وأخيراً الأساتذة وبلغت نسبتهم ٢٢,٧٪ ولعل ذلك يعود ان الاساتذة المساعدين غالباً هم الاعلى في الكليات والاقسام العلمية مما جعل نسبتهم هنا تكون عالية.

٣- أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة كانوا من أصحاب سنوات خدمة في التعليم الجامعي من ١٥ سنة فأكثر وبلغت نسبتهم ٤٣,٨٪ ، يليهم أصحاب سنوات الخدمة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة وبلغت نسبتهم ٢٢,٢٪ ، ثم أصحاب سنوات الخدمة من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات وبلغت نسبتهم ١٩,٩٪ ، وأخيراً أصحاب سنوات الخدمة أقل من ٥ سنوات وبلغت نسبتهم ١٤,١٪ ولعل ذلك لان العدد الاكبر من الاساتذة المساعدين وفي الغالب ان الاستاذ المساعد يمر برتبة المعيد والمحاضر ويجعله هنا اعلى وفي ظل ١٥ سنة فأكثر

٤- أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة أطلعوا على رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبلغت نسبتهم ٨٥,٩٪ ، في حين أن نسبة من لم يطلعوا على رؤية المملكة ٢٠٣٠ بلغت ١٤,١٪ وهنا يأتي جهود الجامعة لتحقيق متطلبات التطبيق للرؤية مما يجعل كصير من الجامعات تنشر الرؤية وتعقد لها الورش .

أداة الدراسة : صمم الباحث استبانة لجمع المعلومات حول سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة

٢٠٣٠ ، وأعدها الباحث بعد اطلاعه على الأدبيات والكتب والمؤلفات والمراجع والدراسات والبحوث العلمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة ، وكذلك الاستفادة من آراء ومقترحات المحكمين لأداة الدراسة وتأكد بعد بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية من الصدق الظاهري لهذه الأداة من حيث أهميتها ووضوح عبارتها ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت من أجله ومدى ملاءمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه ومناسبتها للدراسة مجملة وقد اشتملت على (٣٢) عبارة لواقع ادوار كليات التربية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ وكذلك (٣٠) عبارة لسبل تفعيل ادوار كليات التربية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبناءً على الملاحظات والتعديلات التي أبداها المحكمون قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها أغلب المحكمين على أداة الدراسة حتى تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من محورين :

١- **المحور الاول** : واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ وشمل (٢٦) عبارة .

٢- **المحور الثاني** : سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ وشمل (٢٦) عبارة

وتتم الاستجابة لعبارات الاستبانة الحالية بأن يتم الاختيار من بين خمسة اختيارات هي (موافق بشدة ، موافق ، غير متأكد ، غير موافق ، غير موافق بشدة) لتقابل الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب وجميع عبارات الاستبانة موجبة الاتجاه ، والدرجة المرتفعة تعبر عن درجة مرتفعة من واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ وعن درجة مرتفعة من سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات

السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ ويجب ملاحظة أنه ليس للاستبانة درجة كلية حيث تعامل محاورها على أنها محاور مستقلة، ومن أجل الحكم على واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ وسبل تفعيل تلك الأدوار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بناءً على متوسط الاستجابات للعبارة أو المتوسط الوزني للدرجات الكلية في محوري الاستبانة تم الاعتماد على المحكات التالية: بناءً على متوسط الاستجابات للعبارة أو المتوسط الوزني للدرجات الكلية في محوري الاستبانة.

جدول رقم (٣): محكات الحكم على واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ ودرجة أهمية السبل والمقترحات لتفعيل تلك الأدوار

المتوسط للعبارة أو المتوسط الوزني للمحور	درجة التحقق
أقل من ١.٨	ضعيفة جداً أو منعدمة
من ١.٨ لأقل من ٢.٦	ضعيفة
من ٢.٦ لأقل من ٣.٤	متوسطة
من ٣.٤ لأقل من ٤.٢	كبيرة
من ٤.٢ فأكثر	كبيرة جداً

صدق وثبات الأداة: صدق الأداة: للتحقق من صدق الاستبانة الحالية تم الاعتماد على:

(أ)الصدق الظاهري (صدق المحكمين): Face Validity: حيث تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال وطلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالمحور المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها

اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة.

(ب)صدق الداخلي: Internal Consistency: تم كذلك التحقق من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل محور فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٤): معاملات الارتباط بين درجات عبارات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور

واقع أدوار كليات التربية				سبل تفعيل ادوار كليات التربية			
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	٠.٧٤٤**	١٤	٠.٨٢٤**	١	٠.٨٥١**	١٤	٠.٨٦٥**
٢	٠.٦٧٦**	١٥	٠.٧٣٥**	٢	٠.٦٨١**	١٥	٠.٦٩٦**
٣	٠.٤٧٥**	١٦	٠.٧٨٧**	٣	٠.٥٤٨**	١٦	٠.٩٠٤**
٤	٠.٨٥٤**	١٧	٠.٨٠٣**	٤	٠.٨٠٣**	١٧	٠.٨٤٤**
٥	٠.٨٣٤**	١٨	٠.٨٧٠**	٥	٠.٨٢٤**	١٨	٠.٩٣٤**
٦	٠.٨٥٥**	١٩	٠.٨٦٩**	٦	٠.٨٨١**	١٩	٠.٩١٧**
٧	٠.٨٤٢**	٢٠	٠.٧٢٣**	٧	٠.٩٢٠**	٢٠	٠.٩٣١**
٨	٠.٥٠٧**	٢١	٠.٨٦٠**	٨	٠.٨١١**	٢١	٠.٩٠٨**
٩	٠.٨٣٢**	٢٢	٠.٩١٠**	٩	٠.٨٢٣**	٢٢	٠.٩٢٨**
١٠	٠.٧٨٧**	٢٣	٠.٨٩٩**	١٠	٠.٨٨٦**	٢٣	٠.٩١٩**
١١	٠.٨٧٢**	٢٤	٠.٨٥٣**	١١	٠.٩١٦**	٢٤	٠.٨٣٤**
١٢	٠.٦٩٦**	٢٥	٠.٨٧٠**	١٢	٠.٩٤٠**	٢٥	٠.٨٤٠**

واقع أدوار كليات التربية				سبل تفعيل ادوار كليات التربية			
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١٣	❖❖٠,٨١٥	٢٦	❖❖٠,٩٠٠	١٣	❖❖٠,٨٨٤	٢٦	❖❖٠,٩٢٠

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١ ، قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٧٥ ودرجة حرية ٠,٠١ تساوي ٠,٣٠١٧

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات محوري الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل محور من محوري الاستبانة وتماسكها مع بعضها البعض.

(ج)الصدق العاملي: حيث تم التأكد من صدق البناء العاملي للاستبانة الحالية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor Analysis بطريقة المحاور الرئيسية Principal Axis ، واستخدام التدوير المتعامد بطريقة فاريماكس Varimax فتشبعت جميع عبارات الاستبانة على عاملين كان الجذر الكامن لهما أكبر من الواحد الصحيح ، والعاملين هما محوري الاستبانة ، ويفسر العامل الأول حوالي ٣٠,٤٧١٪ من التباين ، بينما يفسر العامل الثاني حوالي ٣٦,٦٥٥٪ ، وكان التباين الكلي المفسر حوالي ٦٧,١٢٥٪ ، وهي نسبة جيدة من التباين ، والجدول التالي يوضح تشبعات العبارات على العوامل ونسب الشيوع وفي حالة تشبع العبارة على أكثر من عامل تم الاعتماد على محك التشبع الأعلى :

جدول رقم (٥): نتائج التحليل العاملي
الاستكشافي لعبارات الاستبانة بعد التدوير المتعامد

واقع أدوار كليات التربية						سبل تفعيل ادوار كليات التربية					
العبارات	التشبعات	نسب الشيوع	العبارات	التشبعات	نسب الشيوع	العبارات	التشبعات	نسب الشيوع	العبارات	التشبعات	نسب الشيوع
١	٠.٦٠٤	٠.٦٤٢	١٤	٠.٨٣٨	٠.٧٨١	١	٠.٨٥٥	٠.٧٩٩	١٤	٠.٨٤٥	٠.٧٧٤
٢	٠.٤٨٢	٠.٧٧٢	١٥	٠.٦٥٣	٠.٦٦٤	٢	٠.٦٨٧	٠.٦٠٦	١٥	٠.٦٥٨	٠.٦١٤
٣	٠.٥٥١	٠.٤٣٩	١٦	٠.٦٨٤	٠.٧٠٦	٣	٠.٦٢١	٠.٤٦٤	١٦	٠.٨٨٤	٠.٨٤٣
٤	٠.٨٥٢	٠.٧٧٢	١٧	٠.٧٩٥	٠.٧٨٣	٤	٠.٧٨٣	٠.٦٤٠	١٧	٠.٨٢٤	٠.٨٤٩
٥	٠.٨٠١	٠.٧٣٢	١٨	٠.٨٣٧	٠.٧٦٨	٥	٠.٨٠٢	٠.٧٥١	١٨	٠.٩٣٦	٠.٨٩١
٦	٠.٨٣٨	٠.٨٢١	١٩	٠.٨٨٦	٠.٨٠٥	٦	٠.٨٨١	٠.٧٧٨	١٩	٠.٩٣٥	٠.٩١٥
٧	٠.٨٣٠	٠.٨٠٨	٢٠	٠.٥٩١	٠.٦٤٢	٧	٠.٩٢٠	٠.٨٥٥	٢٠	٠.٩٣٨	٠.٨٩٠
٨	٠.٣٦٣	٠.٣٣٥	٢١	٠.٩١٥	٠.٨٦٩	٨	٠.٨٠٦	٠.٧٢٧	٢١	٠.٩٠١	٠.٨٢٩
٩	٠.٨٢٤	٠.٧٠٣	٢٢	٠.٩٣٠	٠.٨٧٩	٩	٠.٨٣٣	٠.٧٧٩	٢٢	٠.٩٣٨	٠.٩٠٤
١٠	٠.٦٧١	٠.٦٩٦	٢٣	٠.٩١٣	٠.٨٥٧	١٠	٠.٨٨٦	٠.٨٩٩	٢٣	٠.٩١٠	٠.٨٩٨
١١	٠.٨٩١	٠.٨١١	٢٤	٠.٩٠٤	٠.٨٥١	١١	٠.٩٢٣	٠.٨٨٦	٢٤	٠.٨٤٠	٠.٧٦٢
١٢	٠.٥٧٨	٠.٦٥٢	٢٥	٠.٨٩٥	٠.٨٠٨	١٢	٠.٩٤٥	٠.٩٠٥	٢٥	٠.٨٢٢	٠.٨٣٩
١٣	٠.٦٥٧	٠.٨٥٥	٢٦	٠.٩٢٨	٠.٩٠٤	١٣	٠.٨٦٨	٠.٩٢٣	٢٦	٠.٩١٣	٠.٨٧٤
الجذر الكامن يساوي ١٥,٨٤٥						الجذر الكامن يساوي ١٩,٠٦٠					
التباين المفسر يساوي ٣٠,٤٧١٪						التباين المفسر يساوي ٣٦,٦٥٥٪					

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن تشبعات جميع العبارات تعدت الحد الأدنى المقبول للتشبع (٠,٣)، وأن جميع العبارات تشبعت على محاورها المفترضة، وهو ما يؤكد صدق البناء العاملي للاستبانة، وأن عبارات الاستبانة تتشبع على عاملين مستقلين هما واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠، وسبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ثانياً: الثبات: جدول (٦): معاملات ثبات الفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة

محاور الاستبانة	واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	السبل تفعيل ادوار كليات التربية
معامل ثبات ألفا كرونباخ	٠.٩٧٧	٠.٩٨٢

من نتائج التحليل العاملي الموضحة بالجدول السابق نلاحظ ارتفاع نسب الشيوع لكل عبارة من عبارات الاستبانة والتي تعبر عن ثبات مرتفع لتلك العبارات، أما بشأن ثبات درجات المحاور المختلفة للاستبانة الحالية فقد تم التأكد منه باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، وفي حالة محور واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ بلغت قيمة معامل الثبات ٠.٩٧٧ أما في حالة محور سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ فبلغت قيمة معامل الثبات ٠.٩٨٢ ، وهو ما يؤكد أن لمحوري الاستبانة معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً ؛ ومما سبق يتضح أن للاستبانة مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات) ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة: في الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS كالتالي:

أولاً: للتأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية تم استخدام:

١- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation في التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

٢- التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis في التحقق من الصدق البنائي للاستبانة.

٣- معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach في التأكد من ثبات الاستبانة.

ثانياً: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام:

١- التكرارات Frequencies والنسب المئوية Percent والمتوسطات Mean والانحرافات المعيارية Std. Deviation.

٢- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA .

٣- اختبار أقل فرق دال LSD كأسلوب للمقارنات البعدية بين المجموعات في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه.

٤- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في التعرف على مدى اختلاف استجابات أفراد عينة الدراسة .

رابعاً: تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها: يتضمن هذا الجانب عرضاً لنتائج الدراسة وتفسيرها بالإجابة على أسئلتها على النحو التالي:

أولاً: تحليل نتائج الاسئلة الكمية: ١- تحليل نتائج إجابة السؤال الأول: ينص السؤال الأول للدراسة الحالية على: "ما واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة

الدراسة على كل عبارة من العبارات الخاصة بالمحور الأول من محاور الاستبانة والمتعلق بواقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات وذلك للحكم على واقع هذه الأدوار، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	العبارات	الاستجابات								المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متأكد		موافق		موافق بشدة			
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
٣	تسعى الكلية الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها التربوية	١٨	٤,٥	٣٣	٨,٣	٤٩	١٢,٣	١٣٨	٣٤,٨	١٥٩	٤٠,١	٣,٩٧٥	١,١٢٦	كبيرة	١
١٥	تهتم الكلية بإنجازات معلميها ومحاضريها بالمدارس رائدة عالياً لتطويرهم علمياً ومهنياً	٣٨	٩,٦	٥٤	١٣,٦	٤٥	١١,٣	١٦٤	٤١,٣	٩٦	٢٤,٢	٣,٥٦٩	١,٢٥٧	كبيرة	٢

الترتيب			٣	٤	٥	٦
درجة التحقق			كبيرة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
الانحراف المعياري			١,٢٣٦	١,١٦٧	١,٢٨٤	١,٢١٠
المتوسط			٣,٤٨١	٣,٣٤٠	٣,٣٣٥	٣,٢٥٧
الاستجابات	موافق بشدة	نسبة	٢٢,٤	١٥,٤	١٨,٤	١٣,٤
		تكرار	٨٩	٦١	٧٣	٥٣
	موافق	نسبة	٣٦,٠	٣٧,٥	٣٦,٣	٣٨,٣
		تكرار	١٤٣	١٤٩	١٤٤	١٥٢
	غير متأكد	نسبة	١٧,٤	١٩,٩	١٨,٩	١٩,٩
		تكرار	٦٩	٧٩	٧٥	٧٩
	غير موافق	نسبة	١٥,٦	٢٠,٢	١٣,٤	١٧,٦
		تكرار	٦٢	٨٠	٥٣	٧٠
	غير موافق بشدة	نسبة	٨,٦	٧,١	١٣,١	١٠,٨
		تكرار	٣٤	٢٨	٥٢	٤٣
العبارات			توفر الكلية قاعدة بيانات لكافة أقسامها وجميع العاملين فيها من خلال موقع الكتروني يحتوي على جميع تلك البيانات	تعمل الكلية على توفير تعليم يساهم في تقدم عجلة الاقتصاد والتنمية لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠	تسعى الكلية لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للتعليم المرتبط بأهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠	تعمل الكلية على تحسين البيئة التعليمية والأكاديمية المحفزة للإبداع والابتكار تلبية لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠
م			٨	١	٥	١٢

الترتيب			٧	٨	٩	١٠
درجة التحقق			متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
الانحراف المعياري			١,٣٠٤	١,٣٠٦	١,٢١٧	١,٣٣٨
المتوسط			٣,١٩١	٣,١٩١	٣,١٧١	٣,١١١
الاستجابات	موافق بشدة	نسبة	١٤,١	١٥,٦	١٢,٣	١٥,٦
		تكرار	٥٦	٦٢	٤٩	٦٢
	موافق	نسبة	٣٨,٠	٣٤,٨	٣٤,٨	٣١,٥
		تكرار	١٥١	١٣٨	١٣٨	١٢٥
	غير متأكد	نسبة	١٦,٦	١٧,٦	٢٢,٧	١٨,٤
		تكرار	٦٦	٧٠	٩٠	٧٣
	غير موافق	نسبة	١٥,٤	١٧,١	١٨,١	١٧,٤
		تكرار	٦١	٦٨	٧٢	٦٩
	غير موافق بشدة	نسبة	١٥,٩	١٤,٩	١٢,١	١٧,١
		تكرار	٦٣	٥٩	٤٨	٦٨
العبارات			تسعى الكلية أن يمتلك الطالب المعلم المهارات التدريبية الميدانية اللازمة وفقاً للاتجاهات العالمية المعاصرة	تحرص الكلية على استقطاب الكفاءات القيادية والأكاديمية والإدارية المساهمة في تحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	تهتم الكلية بتطوير المواهب وبناء الشخصية الإيجابية لطلابها ومنسوبيها المحققة لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	تحرص الكلية على تطوير وتنويع أساليب التعلم والتعليم والتقويم تحقيقا لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠
م			١٧	١٠	١٣	٢٣

الترتيب		١١	١٢	١٣	١٤
درجة التحقق		متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
الانحراف المعياري		١,٢٦٤	١,١٩٣	١,٢١٧	١,٢٦٢
المتوسط		٣,١٠٨	٣,٠٨١	٣,٠٦٠	٣,٠٢٣
الاستجابات	موافق بشدة	نسبة	١١,٦	١٠,٦	١٠,٣	١٠,١
		تكرار	٤٦	٤٢	٤١	٤٠
	موافق	نسبة	٣٦,٥	٣٣,٠	٣٣,٠	٣٢,٠
		تكرار	١٤٥	١٣١	١٣١	١٢٧
	غير متأكد	نسبة	١٧,٤	٢٠,٩	٢٢,٢	٢٦,٤
		تكرار	٦٩	٨٣	٨٨	١٠٥
	غير موافق	نسبة	٢٠,٢	٢٤,٩	٢١,٤	١٣,١
		تكرار	٨٠	٩٩	٨٥	٥٢
	غير موافق بشدة	نسبة	١٤,٤	١٠,٦	١٣,١	١٨,٤
		تكرار	٥٧	٤٢	٥٢	٧٣
العبارات		توجه الكلية الطالب المعلم للاستثمار الأمثل في التكنولوجيا الحديثة لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠	توجه الكلية الطالب المعلم لخيارات تعليمية وتخصصات مهنية تحقق خيارات وظيفية تلبي متطلبات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠	تقدم الكلية مناهج ومقررات وبرامج تركز على المهارات الأساسية لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	تعد الكلية خطتها الاستراتيجية والتنفيذية لتتوافق مع متطلبات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠
م		٢٠	٢	١٦	٢١

الترتيب			١٥	١٦	١٧	١٨
درجة التحقق			متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
الانحراف المعياري			١,٢٨٢	١,٢١٦	١,٢٩٣	١,٣٣١
المتوسط			٢,٩٩٧	٢,٩٩٠	٢,٩٨٠	٢,٩٦٥
الاستجابات	موافق بشدة	نسبة	٩,٨	١٠,٣	١١,١	١٣,٩
		تكرار	٣٩	٤١	٤٤	٥٥
	موافق	نسبة	٣٣,٨	٢٩,٠	٣١,٠	٢٦,٢
		تكرار	١٣٤	١١٥	١٢٣	١٠٤
	غير متأكد	نسبة	٢١,٤	٢٣,٤	٢٠,٩	٢١,٤
		تكرار	٨٥	٩٣	٨٣	٨٥
	غير موافق	نسبة	١٦,٤	٢٣,٩	١٨,٩	١٩,٦
		تكرار	٦٥	٩٥	٧٥	٧٨
	غير موافق بشدة	نسبة	١٨,٦	١٣,٤	١٨,١	١٨,٩
		تكرار	٧٤	٥٣	٧٢	٧٥
العبارات			تعمل الكلية على تحقيق مبدأ الحوكمة كأحد اهتمامات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال الشفافية وتطبيق اللوائح والأنظمة على كافة منسوبيها	تعزز الكلية مناشطها في مجال العمل التطوعي لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	تهتم الكلية بتوفير معايير مهنية لمخرجاتها تتوافق مع المعايير المهنية للتعليم تحقيقا لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	تحرص الكلية على وضع مستويات ومؤشرات لأداء جميع منسوبيها تساهم في تحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠
م			٦	١٨	٢٢	٧

الترتيب			١٩	٢٠	٢١	٢٢
درجة التحقق			متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
الانحراف المعياري			١,٣٧٩	١,٢٣٤	١,٢٩٥	١,٣٣٣
المتوسط			٢,٩٦٠	٢,٩٤٠	٢,٩٤٠	٢,٨٩٩
الاستجابات	موافق بشدة	نسبة	١٧,١	٨,٨	١٠,١	١٠,٣
		تكرار	٦٨	٣٥	٤٠	٤١
	موافق	نسبة	٢٠,٩	٢٩,٧	٣١,٠	٢٩,٧
		تكرار	٨٣	١١٨	١٢٣	١١٨
	غير متأكد	نسبة	٢٣,٤	٢٤,٩	٢١,٤	٢٢,٩
		تكرار	٩٣	٩٩	٨٥	٩١
	غير موافق	نسبة	١٧,٩	١٩,٦	١٧,٩	١٣,٦
		تكرار	٧١	٧٨	٧١	٥٤
	غير موافق بشدة	نسبة	٢٠,٧	١٦,٩	١٩,٦	٢٣,٤
		تكرار	٨٢	٦٧	٧٨	٩٣
العبارات			تعمل الكلية على أن تكون من ضمن أفضل ٢٠٠ كلية تربية على مستوى العالم بحلول عام ٢٠٣٠	توسع الكلية من مجالات أنشطتها المنهجية واللامنهجية المعززة لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	توجه الكلية برامجها البحثية ودراساتها العليا لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	تتبنى الكلية فكرة المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المحققة لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠
م			٤	٢٦	٢٤	١١

م	العبارات	الاستجابات								الترتيب		
		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متأكد		موافق		موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار				
٩	تتبنى الكلية مبدأ الشورى لإدارتها وتجميع أنشطتها الأكاديمية والإدارية المساهمة في تحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	٩٤	٢٣,٧	٦٥	١٦,٤	٨٣	٢٠,٩	١٢٠	٣٠,٢	٣٥	٨,٨	١,٣٢١	متوسطة	٢٣
٢٥	تقوم الكلية بإضافة البعد الدولي على برامجها الأكاديمية وأنشطتها الدورية	٩١	٢٢,٩	٧٧	١٩,٤	٨٨	٢٢,٢	١٠٢	٢٥,٧	٣٩	٩,٨	١,٣١٤	متوسطة	٢٤
١٤	تسعى الكلية الى بناء شراكات اكاديمية دولية لتطوير برامجها ومقرراتها ومنامجها لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	٨٤	٢١,٢	٨٦	٢١,٧	٩١	٢٢,٩	١٠٢	٢٥,٧	٣٤	٨,٦	١,٢٧٣	متوسطة	٢٥
١٩	تتبنى الكلية مفهوم وفكرة الكلية المنتجة تحقيقا لرؤية المملكة ٢٠٣٠	٩٠	٢٢,٧	٩٥	٢٣,٩	٩٩	٢٤,٩	٧٧	١٩,٤	٣٦	٩,١	١,٢٦٧	متوسطة	٢٦
المتوسط الوزني لواقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠											٣,١٠٣	١,٠٠٤	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (٧) مايلي:

١- أن واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء متحقق بدرجة **متوسطة**، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا المحور من محاور الاستبانة ٣.١٠٣ بانحراف معياري ١.٠٠٤.

٢- جاءت أعلى العبارات من حيث واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلب رؤية المملكة ٢٠٣٠ مايلي:

أ) جاءت العبارة "**تسعى الكلية الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها التربوية**" في الترتيب **الأول** من حيث درجة التحقق، وتحققت بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣.٩٧٥ بانحراف معياري ١.١٢٦. (ويرى الباحث أن غالبية كليات التربية تسعى الان للاعتماد الاكاديمي لبرامجها وهو مطلب ملح وضروري في الوقت الراهن ولذا جاءت هذه النتيجة بالمرتبة الأولى) ويتفق مع دراسة (التويجري والمحيميد، ٢٠١٧م) ودراسة (سمية شرف ، ١٤٣٩ هـ) ودراسة (الخويطر، ١٤٣٩ هـ)

ب) جاءت العبارة "**تهتم الكلية بابتعاث معيديها ومحاضريها لجامعات رائدة عالمياً لتطويرهم علمياً ومهنياً**" في الترتيب **الثاني** من حيث درجة التحقق، وتحققت بدرجة **كبيرة** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣.٥٦٩ بانحراف معياري ١.٢٥٧.(ويرى الباحث أن وجود هذا الواقع بأن الابتعاث يتم لجامعات عالمية غالباً والتقليل من عملية الموافقة للابتعاث الداخلي) وهي تتفق مع دراسة (العامري، ٢٠١٧م)

ت) جاءت العبارة **"توفر الكلية قاعدة بيانات لكافة أقسامها وجميع العاملين فيها من خلال موقع الكتروني يحتوي على جميع تلك البيانات"** في الترتيب **الثالث** من حيث درجة التحقق، وتحققت بدرجة **كبيرة** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣.٤٨١ بانحراف معياري ١.٢٣٦.(ويرى الباحث ان عمليات الجودة تتطلب وجود قواعد بيانات للكليات واقسامها مما يجعله متوسط كبير)

ث) جاءت العبارة **"تعمل الكلية على توفير تعليم يساهم في تقدم عجلة الاقتصاد والتنمية لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠"** في الترتيب **الرابع** من حيث درجة التحقق، وتحققت بدرجة **متوسطة** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣.٣٤٠ بانحراف معياري ١.١٦٧. وهي تتفق مع دراسة (الجهني وأبو الفضل، ٢٠١٧م) ودراسة (الخويطر، ١٤٣٩هـ)

ج) جاءت العبارة **"تسعى الكلية لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للتعليم المرتبط بأهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠"** في الترتيب **الخامس** من حيث درجة التحقق، وتحققت بدرجة **متوسطة** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣.٣٣٥ بانحراف معياري ١.٢٨٤.

٣- جاءت أقل العبارات من حيث واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلب رؤية المملكة ٢٠٣٠ مايلي:

أ- جاءت العبارة **"تتبنى الكلية فكرة المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المحققة لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠"** في الترتيب **الثاني والعشرين** من حيث

درجة التحقق، وتحققت بدرجة **متوسطة** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٨٩٩ بانحراف معياري ١,٣٣٣.

ب- جاءت العبارة **"تتبنى الكلية مبدأ الشورى لإدارتها وجميع أنشطتها الأكاديمية والإدارية المساهمة في تحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠"** في الترتيب **الثالث والعشرين** من حيث درجة التحقق، وتحققت بدرجة **متوسطة** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٨٤١ بانحراف معياري ١,٣٢١.

ت- جاءت العبارة **"تقوم الكلية بإضافة البعد الدولي على برامجها الأكاديمية وأبحاثها التربوية"** في الترتيب **الرابع والعشرين** من حيث درجة التحقق، وتحققت بدرجة **متوسطة** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٨٠١ بانحراف معياري ١,٣١٤. وهي تتفق مع دراسة (سمية شرف، ١٤٣٩هـ) ودراسة (الخويطر، ١٤٣٩هـ)

ث- جاءت العبارة **"تسعى الكلية إلى بناء شراكات اكاديمية دولية لتطوير برامجها ومقرراتها ومناهجها لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠"** في الترتيب **الخامس والعشرين** من حيث درجة التحقق، وتحققت بدرجة **متوسطة** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٧٨٨ بانحراف معياري ١,٢٧٣. وهي تتفق مع دراسة (العامري، ٢٠١٧م) ودراسة (الحماد، ٢٠١٧م)

ج- جاءت العبارة **"تتبنى الكلية مفهوم وفكرة الكلية المنتجة تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠"** في الترتيب **السادس والعشرين** من حيث درجة التحقق، وتحققت بدرجة **متوسطة** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد

عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢.٦٨٣ بانحراف معياري ١.٢٦٧.(ويرى الباحث أنه جاء في الرؤية ضرورة تبنى الجامعة المنتجة وهذا المفهوم يحتاج وقت لتطبيقه مما جعله في المتوسطات الاقل) وهي تتفق مع دراسة (الهاجري، ٢٠١٧م)

٤- أن واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وما ورد من عبارات حول واقع الأدوار الأعلى والأقل يتوافق مع ما توصلت له نتائج دراسة كل من دراسة (التويجري والمحيميد، ٢٠١٧م) ودراسة (سمية شرف ، ١٤٣٩ هـ) ودراسة (الخويطر، ١٤٣٩ هـ) ودراسة (الجهني وأبو الفضل، ٢٠١٧م) ودراسة (العامري، ٢٠١٧م) ودراسة (الحماد، ٢٠١٧م) ودراسة (الهاجري، ٢٠١٧م)

ثانياً: نتائج الإجابة على السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على " ما سبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس ؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني للاستبانة والخاص بسبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات وذلك للحكم على درجة أهمية هذه السبل، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٨): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠

م	العبارات	الاستجابات								المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متأكد		موافق		موافق بشدة			
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
٢٤	توجيه برامج البحث العلمي والدراسات العليا لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	٨	٢,٠	٥	١,٣	٢٥	٦,٣	٦٥	١٦,٤	٢٩٤	٧٤,١	٠,٨٢٩	كبيرة جداً	١
٢٣	تطوير وتنويع أساليب التعلم والتعليم والتقويم تحقيقاً لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	١٠	٢,٥	٥	١,٣	٢١	٥,٣	٦٨	١٧,١	٢٩٣	٧٣,٨	٠,٨٥٣	كبيرة جداً	٢
٨	توفير قاعدة بيانات لكافة أقسامها وجميع العاملين فيها من خلال موقع الكتروني يحتوي على جميع تلك البيانات	٤	١,٠	٥	١,٣	١٩	٤,٨	٩٨	٢٤,٧	٢٧١	٦٨,٣	٠,٧٣٣	كبيرة جداً	٣

الترتيب			٤	٥	٦	٧
درجة الأهمية			كبيرة جداً	كبيرة جداً	كبيرة جداً	كبيرة جداً
الانحراف المعياري			٠,٨٤٢	٠,٨١٩	٠,٦٧٤	٠,٨٢٢
المتوسط			٤,٥٧٧	٤,٥٦٧	٤,٥٦٢	٤,٥٦٢
الاستجابات	موافق بشدة	نسبة	٧٢,٠	٧٠,٨	٦٤,٢	٦٩,٥
		تكرار	٢٨٦	٢٨١	٢٥٥	٢٧٦
	موافق	نسبة	١٩,٩	٢٠,٢	٢٩,٥	٢٢,٩
		تكرار	٧٩	٨٠	١١٧	٩١
	غير متأكد	نسبة	٤,٣	٦,٠	٥,٠	٤,٠
		تكرار	١٧	٢٤	٢٠	١٦
	غير موافق	نسبة	١,٣	١,٠	٠,٨	١,٣
		تكرار	٥	٤	٣	٥
	غير موافق بشدة	نسبة	٢,٥	٢,٠	٠,٥	٢,٣
		تكرار	١٠	٨	٢	٩
العبارات			السعي على امتلاك الطالب المعلم المهارات التدريبية الميدانية اللازمة وفقاً للاتجاهات العالمية المعاصرة	الاهتمام بتطوير المواهب وبناء الشخصية الإيجابية لطلابها ومنسوبيها المحققة لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	ابتعاث معيديها ومحاضريها لجامعات رائدة عالمياً لتطويرهم علمياً ومهنياً	العمل على تحسين البيئة التعليمية والأكاديمية المحفزة للإبداع والابتكار تلبية لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠
م			١٧	١٣	١٥	١٢

الترتيب		٨	٩	١٠	١١
درجة الأهمية		كبيرة جداً	كبيرة جداً	كبيرة جداً	كبيرة جداً
الانحراف المعياري		٠,٧٨٨	٠,٧٨٨	٠,٧٩٨	٠,٨٠٨
المتوسط		٤,٥٥٩	٤,٥٥٤	٤,٥٤٩	٤,٥٤٩
الاستجابات	موافق بشدة	نسبة	٦٨,٨	٦٨,٣	٦٩,٣	٦٩,٣
		تكرار	٢٧٣	٢٧١	٢٧٥	٢٧٥
	موافق	نسبة	٢٢,٧	٢٣,٢	٢٠,٢	٢٠,٧
		تكرار	٩٠	٩٢	٨٠	٨٢
	غير متأكد	نسبة	٥,٨	٥,٨	٨,١	٧,٣
		تكرار	٢٣	٢٣	٣٢	٢٩
	غير موافق	نسبة	١,٣	١,٣	١,٣	١,٣
		تكرار	٥	٥	٥	٥
	غير موافق بشدة	نسبة	١,٥	١,٥	١,٣	١,٥
		تكرار	٦	٦	٥	٦
العبارات			عمل خطة استراتيجية وتنفيذية تتوافق مع متطلبات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠	تعزيز مناشط الكلية في مجال العمل التطوعي لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	الحرص على استقطاب الكفاءات القيادية والأكاديمية والإدارية المساهمة في تحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	توفير معايير مهنية لمخرجاتها تتوافق مع المعايير المهنية للتعليم تحقيقا لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠
م			٢١	١٨	١٠	٢٢

الترتيب			١٢	١٣	١٤	١٥
درجة الأهمية			كبيرة جداً	كبيرة جداً	كبيرة جداً	كبيرة جداً
الانحراف المعياري			٠,٨٢٦	٠,٧٤٦	٠,٨١٥	٠,٨٢٤
المتوسط			٤,٥٤٤	٤,٥٤٢	٤,٥٣٧	٤,٥٣٤
الاستجابات	موافق بشدة	نسبة	٦٩,٨	٦٤,٢	٦٨,٠	٦٧,٨
		تكرار	٢٧٧	٢٥٥	٢٧٠	٢٦٩
	موافق	نسبة	١٩,١	٢٩,٥	٢٢,٤	٢٣,٢
		تكرار	٧٦	١١٧	٨٩	٩٢
	غير متأكد	نسبة	٨,٨	٤,٠	٦,٣	٥,٥
		تكرار	٣٥	١٦	٢٥	٢٢
	غير موافق	نسبة	٠,٣	٠,٨	١,٨	١,٨
		تكرار	١	٣	٧	٧
	غير موافق بشدة	نسبة	٢,٠	١,٥	١,٥	١,٨
		تكرار	٨	٦	٦	٧
العبارات			تحقيق مبدأ الحوكمة كأحد اهتمامات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال الشفافية وتطبيق اللوائح والأنظمة على كافة منسوبيها	توفير تعليم يساهم في تقدم عجلة الاقتصاد والتنمية وتحقيق متطلبات واحتياجات سوق العمل لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠	توسيع مجال أنشطتها المنهجية واللامنهجية المعززة لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	تبني فكرة المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المحققة لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠
م			٦	١	٢٦	١١

الترتيب		١٦	١٧	١٨	١٩
درجة الأهمية		كبيرة جداً	كبيرة جداً	كبيرة جداً	كبيرة جداً
الانحراف المعياري		٠,٨٤٥	٠,٧٩٦	٠,٨٣٣	٠,٨١٥
المتوسط		٤,٥٣٤	٤,٥٣١	٤,٥٢٤	٤,٥١٦
الاستجابات	موافق بشدة	نسبة	٦٩,٨	٦٦,٠	٦٧,٨	٦٥,٧
		تكرار	٢٧٧	٢٦٢	٢٦٩	٢٦١
	موافق	نسبة	١٨,٦	٢٥,٩	٢١,٩	٢٤,٧
		تكرار	٧٤	١٠٣	٨٧	٩٨
	غير متأكد	نسبة	٨,٨	٤,٨	٧,١	٧,١
		تكرار	٣٥	١٩	٢٨	٢٨
	غير موافق	نسبة	٠,٨	١,٨	١,٥	٠,٥
		تكرار	٣	٧	٦	٢
	غير موافق بشدة	نسبة	٢,٠	١,٥	١,٨	٢,٠
		تكرار	٨	٦	٧	٨
العبارات		تبني مفهوم وفكرة الكلية المنتجة تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠	إعداد مناهج ومقررات وبرامج تركز على المهارات الأساسية لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	تبني مبدأ الشورى لإدارتها ولجميع أنشطتها الأكاديمية والإدارية تحقيقاً لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	بناء شراكات اكاديمية دولية لتطوير برامجها ومقرراتها ومناهجها لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠
م		١٩	١٦	٩	١٤

الترتيب			٢٠	٢١	٢٢	٢٣
درجة الأهمية			كبيرة جداً	كبيرة جداً	كبيرة جداً	كبيرة جداً
الانحراف المعياري			٠,٨٤٠	٠,٧٨٧	٠,٨٤٦	٠,٩١٩
المتوسط			٤,٥٠٤	٤,٤٩٦	٤,٤٨١	٤,٤٥٣
الاستجابات	موافق بشدة	نسبة	٨٥,٢	٦١,٧	٦٣,٥	٦٥,٢
		تكرار	٢٥٩	٢٤٥	٢٥٢	٢٥٩
	موافق	نسبة	٢٥,٧	٣١,٠	٢٧,٠	٢٢,٢
		تكرار	١٠٢	١٢٣	١٠٧	٨٨
	غير متأكد	نسبة	٥,٣	٤,٠	٥,٦	٧,٨
		تكرار	٢١	١٦	٢٣	٣١
	غير موافق	نسبة	١,٨	١,٨	١,٨	٢,٣
		تكرار	٧	٧	٧	٩
	غير موافق بشدة	نسبة	٢,٠	١,٥	٢,٠	٢,٥
		تكرار	٨	٦	٨	١٠
العبارات			توجيه الطالب المعلم للاستثمار الأمثل في التكنولوجيا الحديثة لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠	السعي لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للتعليم المرتبط بأهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠	الحرص على وضع مستويات ومؤشرات لأداء جميع منسوبيها تحقيقا متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	إضافة البعد الدولي على برامجها الأكاديمية وأبحاثها التربوية
م			٢٠	٥	٧	٢٥

م	العبارات	الاستجابات								المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		غير متأكد		موافق		موافق بشدة			
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة		
٢	توجيه الطالب المعلم نحو خيارات تعليمية وتخصصات مهنية تحقق خيارات وظيفية تلبي متطلبات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠	٤	١,٠	١١	٢,٨	٣١	٧,٨	١١٨	٢٩,٧	٢٣٣	٥٨,٧	٤,٤٢٣	٠,٨٣٠	كبيرة جداً	٢٤
٤	العمل على التميز ضمن أفضل ٢٠٠ كلية تربوية على مستوى العالم بحلول عام ٢٠٣٠	٨	٢,٠	٩	٢,٣	٢٩	٧,٣	١٢٥	٣١,٥	٢٢٦	٥٦,٩	٤,٣٩٠	٠,٨٧٤	كبيرة جداً	٢٥
٣	الحصول على الاعتماد الأكاديمي للبرامج الأكاديمية	١٨	٤,٥	٢٦	٦,٥	٢٢	٥,٥	١٣٥	٣٤,٠	١٩٦	٤٩,٤	٤,١٧١	١,٠٩٢	كبيرة	٢٦
المتوسط الوزني لسبل تفعيل ادوار كليات التربية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠												٤,٥١٦	٠,٦٩٥	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول رقم (٨) مايلي:

١- أن سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت

بدرجة أهمية **كبيرة جداً**، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا المحور من محاور الاستبانة ٤.٥١٦ بانحراف معياري ٠.٦٩٥، وهو ما يؤكد أهمية تلك السبل لتفعيل دور كليات التربية في تحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٢- جاءت عبارات السبل التفعيل لأدوار كليات التربية في هذا المحور فجاءت جميعها متحققة بدرجة **كبيرة جداً** ماعدا واحدة متحققة بدرجة **كبيرة**، وجاءت مرتبة من حيث درجة الأهمية على النحو التالي مع مراعاة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأفضلية للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل.

٣- جاءت أعلى العبارات من حيث سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلب رؤية المملكة ٢٠٣٠ مايلي:

أ- جاءت العبارة **"توجيه برامج البحث العلمي والدراسات العليا لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠"** في الترتيب **الأول** من حيث درجة الأهمية، وتحققت بدرجة **كبيرة جداً** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٤.٥٩٢ بانحراف معياري ٠.٨٢٩.(ويرى الباحث ان هذا جاء بدرجة كبيرة جداً حسب توجيهات الرؤية لذلك وهي تتوافق مع دراسة (العامري ،٢٠١٧م) ودراسة (الشهري،٢٠١٧م) ودراسة (الخويطر، ١٤٣٩ـ) ودراسة (الطريري ،٢٠١٠م)

ب- جاءت العبارة **"تطوير وتنويع أساليب التعلم والتعليم والتقويم تحقيقاً لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠"** في الترتيب **الثاني** من حيث درجة الأهمية، وتحققت بدرجة **كبيرة جداً** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات

أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٤.٥٨٤ بانحراف معياري ٠.٨٥٣.(ويرى الباحث أن ذلك من الاهمية بمكان في عملية التنويع لأساليب التعلم والتعليم والتقويم وهي تتوافق مع دراسة (التويجري والمحيميد، ٢٠١٧م) ودراسة (الطريري ،٢٠١٠م)

ح- جاءت العبارة **"توفير قاعدة بيانات لكافة أقسامها وجميع العاملين فيها من خلال موقع الكتروني يحتوي على جميع تلك البيانات"** في الترتيب **الثالث** من حيث درجة الأهمية، وتحققت بدرجة **كبيرة جداً** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٤.٥٧٩ بانحراف معياري ٠.٧٣٣.

خ- جاءت العبارة **"السعي على امتلاك الطالب المعلم المهارات التدريبية الميدانية اللازمة وفقاً للاتجاهات العالمية المعاصرة"** في الترتيب **الرابع** من حيث درجة الأهمية، وتحققت بدرجة **كبيرة جداً** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٤.٥٧٧ بانحراف معياري ٠.٨٤٢.

د- جاءت العبارة **"الاهتمام بتطوير المواهب وبناء الشخصية الإيجابية لطلابها ومنسوبيها المحققة لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠"** في الترتيب **الخامس** من حيث درجة الأهمية، وتحققت بدرجة **كبيرة جداً** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٤.٥٦٧ بانحراف معياري ٠.٨١٩.

٤- جاءت أقل العبارات من حيث سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلب رؤية المملكة ٢٠٣٠ مايلي:

أ- جاءت العبارة "**السعي لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للتعليم المرتبط بأهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠**" في الترتيب **الحادي والعشرين** من حيث درجة الأهمية، وتحققت بدرجة **كبيرة جداً** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٤.٤٩٦ بانحراف معياري ٠.٧٨٧. وهي تتفق مع دراسة (سمية شرف، ١٤٣٩هـ).

ب- جاءت العبارة "**الحرص على وضع مستويات ومؤشرات لأداء جميع منسوبيها تحقيقا متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠**" في الترتيب **الثاني والعشرين** من حيث درجة الأهمية، وتحققت بدرجة **كبيرة جداً** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٤.٤٨١ بانحراف معياري ٠.٨٤٦.

ت- جاءت العبارة "**إضافة البعد الدولي على برامجها الأكاديمية وأبحاثها التربوية**" في الترتيب **الثالث والعشرين** من حيث درجة الأهمية، وتحققت بدرجة **كبيرة جداً** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٤.٤٥٣ بانحراف معياري ٠.٩١٩. وهي تتفق مع دراسة (العامري ،٢٠١٧م)ودراسة (الخويطر، ١٤٣٩ هـ)

ث- جاءت العبارة "**توجيه الطالب المعلم نحو خيارات تعليمية وتخصصات مهنية تحقق خيارات وظيفية تلبي متطلبات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠**" في الترتيب **الرابع والعشرين** من حيث درجة الأهمية، وتحققت بدرجة **كبيرة جداً** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٤.٤٢٣ بانحراف معياري ٠.٨٣٠.

ج- جاءت العبارة **"العمل على التميز ضمن أفضل ٢٠٠ كلية تربوية على مستوى العالم بحلول عام ٢٠٣٠"** في الترتيب **الخامس والعشرين** من حيث درجة الأهمية، وتحققت بدرجة **كبيرة جداً** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٤.٣٩٠ بانحراف معياري ٠.٨٧٤.

ح- جاءت العبارة **"الحصول على الاعتماد الأكاديمي للبرامج الأكاديمية"** في الترتيب **السادس والعشرين** من حيث درجة الأهمية، وتحققت بدرجة **كبيرة** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٤.١٧١ بانحراف معياري ١.٠٩٢.

٥- أن سيبل تفعيل أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وما ورد من عبارات حول سبل تفعيل الأدوار الأعلى والأقل يتوافق مع ما توصلت له نتائج دراسة كل من دراسة (سمية شرف ، ١٤٣٩ هـ) ودراسة (الخويطر، ١٤٣٩ هـ) ودراسة (العامري، ٢٠١٧م) ودراسة (الحماد، ٢٠١٧م) .

ثالثاً: نتائج الإجابة على السؤال الثالث: ينص السؤال الثالث للدراسة الحالية على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص العلمي، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة في التعليم الجامعي، الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠)؟".

١- **بالنسبة لمتغير التخصص العلمي:** تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي ترجع لاختلاف التخصص (أصول التربية، إدارة وتخطيط تربوي، المناهج وطرق التدريس، التربية الخاصة، علم نفس، رياض أطفال، تقنيات تعليم)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول رقم (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في ضوء التخصص

التخصص العلمي	العدد	متوسط	انحراف معياري
أصول التربية	١٠٨	٨٩.٨٠٦	١٩.١٣٤
إدارة وتخطيط تربوي	٥٩	٨٦.٢٧١	١٩.٧١٩
المناهج وطرق التدريس	٦٧	٨٠.٧٩١	٢٦.٥٦٠
التربية الخاصة	٤٦	٦٣.٥٦٥	٢٧.٩٢١
علم النفس	٤٥	٦٥.٦٦٧	٢٦.٥٠١
رياض الأطفال	٣٧	٨٦.٧٥٧	٣١.٧٦٨
تقنيات تعليم	٣٥	٧٨.٢٢٩	٢٦.٢٦٨
العينة الكلية	٣٩٧	٨٠.٦٧٨	٢٦.١١٦

جدول رقم (١٠): دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي ترجع لاختلاف التخصص العلمي

واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	٣٦٠٣٢.٧٩٢	٦	٦٠٠٥.٤٦٥	١٠.٠٠٧	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٣٤٠٥٧.٩٣٩	٣٩٠	٦٠٠.١٤٩		
	الكلي	٢٧٠٠٩٠.٧٣٠	٣٩٦			

قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (٦ ، ٣٩٠) ومستوى ثقة ٠,٠١ تساوي ٢,٩٥٦

يتضح من الجدول رقم (١٠) أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠.٠١ في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة الحالية حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ راجعة لاختلاف التخصص العلمي، وللتعرف على الفروق ذات الدلالة في استجابات أعضاء هيئة التدريس من التخصصات العلمية المختلفة بالجامعات السعودية حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه فكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١١): دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات العلمية المختلفة في استجاباتهم حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠

التخصص	أصول التربية (م= ٨٩,٨٠٧)	إدارة وتخطيط تربوي (م= ٨٦,٢٧١)	المناهج وطرق التدريس (م= ٨٠,٧٩١)	التربية الخاصة (م= ٦٣,٥٦٥)	علم النفس (م= ٦٥,٦٦٧)	رياض الأطفال (م= ٨٦,٧٥٧)
إدارة وتخطيط تربوي (م= ٨٦,٢٧١)	٣,٥٣٦					
المناهج وطرق التدريس (م= ٨٠,٧٩١)	❖٩,٠١٦	٥,٤٨٠				
التربية الخاصة (م= ٦٣,٥٦٥)	❖❖٢٦,٢٤٢	❖❖٢٢,٧٠٦	❖❖١٧,٢٢٦			
علم النفس (م= ٦٥,٦٦٧)	❖❖٢٤,١٤٠	❖❖٢٠,٦٠٤	❖❖١٥,١٢٤	٢,١٠٢		
رياض الأطفال (م= ٨٦,٧٥٧)	٣,٠٥٠	٠,٤٨٦	٥,٩٦٦	❖❖٢٣,١٩٢	❖❖٢١,٠٩٠	
تقنيات تعليم (م= ٧٨,٢٢٩)	❖❖١١,٥٧٨	٨,٠٤٢	٢,٥٦٢	❖❖١٤,٦٦٤	❖❖١٢,٥٦٢	٨,٥٢٨

❖ الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١١) أن أقل التخصصات العلمية في تقييم واقع أدوار كلية التربية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ هو تخصص التربية الخاصة حيث تفوقت تخصصات (أصول التربية، إدارة وتخطيط تربوي، المناهج وطرق التدريس، رياض الأطفال، تقنيات التعليم) على تخصص

التربية الخاصة بفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، كذلك الحال بالنسبة لتخصص علم النفس حيث تفوقت تخصصات (أصول التربية ، إدارة وتخطيط تربوي ، المناهج وطرق التدريس ، رياض الأطفال ، تقنيات التعليم) على تخصص علم النفس بفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، ويمكن اعتبار تخصصي المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعلم من التخصصات المتوسطة في تقييم أدوار كلية التربية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، ففي الوقت الذي تفوق فيه تخصصي المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم على تخصصي علم النفس والتربية الخاصة ، إلا أنه كانت هناك فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين تخصص أصول التربية وتخصص تقنيات التعليم لصالح تخصص أصول التربية وفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين تخصص أصول التربية وتخصص المناهج وطرق التدريس لصالح تخصص أصول التربية.

والنتائج السابقة تعنى أن أعلى ثلاثة تخصصات في تقييم أدوار كلية التربية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ هي تخصصات أصول التربية ورياض أطفال وتخطيط وإدارة تربوية على الترتيب ، وأقل تخصصين هما تخصصي التربية الخاصة وعلم النفس على الترتيب ، بينما يحتل تخصصي المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم مكانة متوسطة.

٢- **بالنسبة لمتغير الرتبة العلمية :** تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي ترجع لاختلاف الرتبة

العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول رقم (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في ضوء الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	العدد	متوسط	انحراف معياري
أستاذ	٩٠	٨٨,١٤٤	٢٢,٧٨١
أستاذ مشارك	١٤٩	٧٨,٦٧١	٢٦,٠٨٣
أستاذ مساعد	١٥٨	٧٨,٣١٧	٢٧,٢٦٦
العينة الكلية	٣٩٧	٨٠,٦٧٨	٢٦,١١٦

جدول (١٣): دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي ترجع لاختلاف الرتبة العلمية

واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	٦٤٩٨,٥٤٥	٢	٣٢٤٩,٢٧٣	٤,٨٥٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٦٣٥٩٢,١٨٥	٣٩٤	٦٦٩,٠١٦		
	الكلي	٢٧٠٠٩٠,٧٣٠	٣٩٦			

قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (٢، ٣٩٤) ومستوى ثقة ٠,٠١ تساوي ٤,٧٨٧

يتضح من الجدول رقم (١٣) أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠,٠١ في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة الحالية حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ راجعة لاختلاف الرتبة العلمية، وللتعرف على الفروق ذات الدلالة في استجابات أعضاء هيئة التدريس من أصحاب الرتب العلمية المختلفة بالجامعات السعودية حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه فكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (١٤): دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس أصحاب الرتب العلمية المختلفة في استجاباتهم حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠

الرتبة العلمية	أستاذ (م= ٨٨,١٤٤)	أستاذ مشارك (م= ٧٨,٦٧١)
أستاذ مشارك (م= ٧٨,٦٧١)	٩,٤٧٣❖❖	
أستاذ مساعد (م= ٧٨,٣١٧)	٩,٨٢٧❖❖	٠,٣٥٤

❖❖ الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن أعلى الرتب العلمية في تقييم واقع أدوار كلية التربية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ هم الأساتذة حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الأساتذة والأساتذة المشاركين لصالح الأساتذة، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى

٠.٠١ بين الأساتذة والأساتذة المساعدين لصالح الأساتذة، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الأساتذة المساعدين والأساتذة المشاركين.

٣- **بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة في التعليم الجامعي:** تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي ترجع لاختلاف سنوات الخدمة في التعليم الجامعي (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، من ١٥ سنة فأكثر)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول رقم (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في ضوء سنوات الخدمة في التعليم الجامعي

سنوات الخدمة في التعليم الجامعي	العدد	متوسط	انحراف معياري
أقل من ٥ سنوات	٥٦	٨٠.٠٧١	٣٣.١٢٠
من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات	٧٩	٨٢.١٣٩	٢٤.٠١٦
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة	٨٨	٧٣.١١٤	٢٥.٥٧٦
من ١٥ سنة فأكثر	١٧٤	٨٤.٠٣٥	٢٤.٠٦٩
العينة الكلية	٣٩٧	٨٠.٦٧٨	٢٦.١١٦

جدول رقم (١٦): دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي ترجع لاختلاف سنوات الخدمة في التعليم الجامعي

واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	٧١٨٤.٨٩١	٣	٢٣٩٤.٩٦٤	٣.٥٨٠	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢٦٢٩٠٥.٨٣٩	٣٩٣	٦٦٨.٩٧٢		
	الكلي	٢٧٠٠٩٠.٧٣٠	٣٩٦			

قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (٣، ٣٩٣) ومستوى ثقة ٠.٠٥ و٠.٠١ تساوي على الترتيب ٢.٦٨٠، ٣.٩٤٩

يتضح من الجدول رقم (١٦) أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠.٠٥ في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة الحالية حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ راجعة لاختلاف سنوات الخدمة في التعليم الجامعي. وللتعرف على الفروق ذات الدلالة في استجابات أعضاء هيئة التدريس من أصحاب سنوات الخدمة المختلفة في التعليم الجامعي حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه فكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٧): دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس أصحاب سنوات الخدمة المختلفة في التعليم الجامعي في استجاباتهم حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠

سنوات الخدمة	أقل من ٥ (م= ٨٠,٠٧١)	من ٥ لأقل من ١٠ (م= ٨٢,١٣٩)	من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ٧٣,١١٤)
من ٥ لأقل من ١٠ (م= ٨٢,١٣٩)	٢,٠٦٨		
من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ٧٣,١١٤)	❖٦,٩٥٧	❖٩,٠٢٥	
من ١٥ فأكثر (م= ٨٤,٠٣٥)	٣,٩٦٤	١,٨٩٦	❖❖١٠,٩٢١

❖ الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن أعلى أعضاء هيئة التدريس في تقييم واقع أدوار كلية التربية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ هم أصحاب سنوات الخدمة من ١٥ سنة فأكثر حيث وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بينهم وبين أصحاب سنوات الخدمة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، ثم مجموعة سنوات الخدمة من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات حيث وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بينهم وبين أصحاب سنوات الخدمة من ١٠ لأقل من ١٥ سنة، ثم مجموعة سنوات الخدمة أقل من ٥ سنوات حيث وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بينهم وبين أصحاب سنوات الخدمة من ١٠ لأقل من ١٥ سنة، وبالتالي يتضح أن أقل

أعضاء هيئة التدريس في تقييم واقع أدوار كليات التربية في تحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ هم أصحاب سنوات الخدمة من ١٠ لأقل من ١٥ سنة.

٤- **بالنسبة لمتغير الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠ :** تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي ترجع لاختلاف متغير الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول رقم (١٨): دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي ترجع لاختلاف الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠

الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	٨٠.٥١٣	٢٥,٩٩٤	٠,٣٠٩	٣٩٥	غير دالة
لا	٨١.٦٧٩	٢٧,٠٦٥			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ٣٩٥ ومستوى ثقة ٠,٠٥ تساوي ١,٦٤٦

يتضح من الجدول رقم (١٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة الحالية حول واقع أدوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ راجعة لاختلاف الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠.

رابعاً: نتائج الإجابة عن السؤال الرابع: ينص السؤال الرابع للدراسة الحالية على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص العلمي، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة في التعليم الجامعي، الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠)؟".

١- **بالنسبة لمتغير التخصص العلمي:** تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي ترجع لاختلاف التخصص العلمي (أصول التربية، إدارة وتخطيط تربوي، المناهج وطرق التدريس، التربية الخاصة، علم نفس، رياض أطفال، تقنيات تعليم)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول رقم (١٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في ضوء التخصص العلمي

التخصص العلمي	العدد	متوسط	انحراف معيارى
أصول التربية	١٠٨	١١٩,٢٥٠	١٨,١٠٩
إدارة وتخطيط تربوي	٥٩	١١٤,٠٦٨	٢١,١٢٥
المناهج وطرق التدريس	٦٧	١١٣,٩٢٥	٢١,٣٩٩
التربية الخاصة	٤٦	١٢٠,٣٠٤	١٣,٥٧٣
علم النفس	٤٥	١٢٠,١١١	١٣,١٨٦
رياض الأطفال	٣٧	١١٥,٣٢٤	١٦,٨٥٩

التخصص العلمي	العدد	متوسط	انحراف معيارى
تقنيات تعليم	٣٥	١١٩,٠٢٩	١٦,٣٦٦
العينة الكلية	٣٩٧	١١٧,٤١٦	١٨,٠٦٨

جدول رقم (٢٠): دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي ترجع لاختلاف التخصص العلمي

سبل تفعيل أدوار كليات التربية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	٢٨٠٤,٥٥٤	٦	٤٦٧,٤٢٦	١,٤٤١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٦٤٧٥,٨٦٩	٣٩٠	٣٢٤,٢٩٧		
	الكلي	١٢٩٢٨٠,٤٢٣	٣٩٦			

قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (٦ ، ٣٩٠) ومستوى ثقة ٠,٠٥ تساوي ٢,١٧٥

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة الحالية حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ راجعة لاختلاف التخصص العلمي.

٢- **بالنسبة لمتغير الرتبة العلمية:** تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي ترجع

لاختلاف الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (٢١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في ضوء الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	العدد	متوسط	انحراف معياري
أستاذ	٩٠	١١٤.٦٥٦	١٨.٠٧٩
أستاذ مشارك	١٤٩	١٢٠.٢٢٨	١٢.٥٨٧
أستاذ مساعد	١٥٨	١١٦.٣٣٥	٢١.٨١٢
العينة الكلية	٣٩٧	١١٧.٤١٦	١٨.٠٦٨

جدول (٢٢): دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي ترجع لاختلاف الرتبة العلمية

سبل تفعيل أدوار كليات التربية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	٢٠٤٨.٦٣٨	٢	١٠٢٤.٣١٩	٣.١٧٢	٠.٠٥
	داخل المجموعات	١٢٧٢٣١.٧٨٥	٣٩٤	٣٢٢.٩٢٣		
	الكلي	١٢٩٢٨٠.٤٢٣	٣٩٦			

قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (٢، ٣٩٤) ومستوى ثقة ٠.٠٥ و٠.٠١ تساوي على الترتيب ٣.٠٧٢، ٤.٧٨٧

يتضح من الجدول رقم (٢٢) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠,٠٥ في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة الحالية حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ راجعة لاختلاف الرتبة العلمية. وللتعرف على الفروق ذات الدلالة في استجابات أعضاء هيئة التدريس من أصحاب الرتب العلمية المختلفة تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه فكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢٣): دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس أصحاب الرتب العلمية المختلفة في استجاباتهم حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠

الرتبة العلمية	أستاذ (م= ١١٤,٦٥٦)	أستاذ مشارك (م= ١٢٠,٢٢٨)
أستاذ مشارك (م= ١٢٠,٢٢٨)	٥,٥٧٢❖	
أستاذ مساعد (م= ١١٦,٣٣٥)	١,٦٧٩	٣,٨٩٣❖

❖❖ الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢٣) أن أعلى الرتب العلمية في تقييم درجة أهمية حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ هم الأساتذة المشاركين حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين مجموعة الأساتذة المشاركين ومجموعتي الأساتذة والأساتذة المساعدين لصالح الأساتذة المشاركين، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الأساتذة المساعدين والأساتذة.

٣- **بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة في التعليم الجامعي:** تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي ترجع لاختلاف سنوات الخدمة في التعليم الجامعي (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، من ١٥ سنة فأكثر)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (٢٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في ضوء سنوات الخدمة في التعليم الجامعي

سنوات الخدمة في التعليم الجامعي	العدد	متوسط	انحراف معياري
أقل من ٥ سنوات	٥٦	١١٦.٠٧١	٢١.٩٨٥
من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات	٧٩	١١٦.٠١٣	١٩.٤١٤
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة	٨٨	١٢١.٨٠٧	١٢.٠٥٣
من ١٥ سنة فأكثر	١٧٤	١١٦.٢٦٤	١٨.٣٨١
العينة الكلية	٣٩٧	١١٧.٤١٦	١٨.٠٦٨

جدول (٢٥): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي ترجع لاختلاف سنوات الخدمة في التعليم الجامعي

سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	٢١٨٤.١٦٧	٣	٧٢٨.٠٥٦	٢.٢٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٧٠٩٦.٢٥٧	٣٩٣	٣٢٣.٤٠٠		
	الكلي	١٢٩٢٨٠.٤٢٣	٣٩٦			

قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (٣، ٣٩٣) ومستوى ثقة ٠,٠٥ تساوي ٢,٦٨٠

يتضح من الجدول رقم (٢٥) أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة الحالية حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ راجعة لاختلاف سنوات الخدمة في التعليم الجامعي.

٤- **بالنسبة لمتغير الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠:** تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي ترجع لاختلاف متغير الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (٢٦): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي ترجع لاختلاف الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠

الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	١١٧.٥٠٧	١٨.٥٣٩	٠.٢٤٩	٣٩٥	غير دالة
لا	١١٦.٨٥٧	١٥.٠١٢			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ٣٩٥ ومستوى ثقة ٠,٠٥ تساوي ١,٦٤٦

يتضح من الجدول رقم (٢٦) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة الحالية حول سبل تفعيل ادوار كليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ راجعة لاختلاف الاطلاع على رؤية المملكة ٢٠٣٠.

* * *

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة فالباحث يقدم التوصيات التالية:

١) على كليات التربية بالجامعات السعودية ضرورة إضافة البعد الدولي على برامجها الأكاديمية وأبحاثها التربوية.

٢) أن تتبنى كليات التربية بالجامعات السعودية مفهوم وفكرة الكلية المنتجة تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠.

٣) أن توجه كليات التربية بالجامعات السعودية برامج البحث العلمي والدراسات العليا لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٤) أن تسعى كليات التربية بالجامعات السعودية بناء شراكات اكاديمية دولية لتطوير برامجها ومقرراتها ومناهجها لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠"

٥) أن توجيه كليات التربية الطالب المعلم نحو خيارات تعليمية وتخصصات مهنية تحقق خيارات وظيفية تلبي متطلبات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٦) أن تسعى كليات التربية للعمل على التميز ضمن أفضل ٢٠٠ كلية تربوية على مستوى العالم بحلول عام ٢٠٣٠.

٧) أن تسعى كليات التربية الحصول على الاعتماد الأكاديمي للبرامج الأكاديمية

٨) إجراء مزيد من الدراسات والبحوث في مجال الأدوار المأمولة من المؤسسات التعليمية والتربوية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠مثل:

أ - الأدوار المأمولة من المدرسة الثانوية بالتعليم العام لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

ب - تصور مقترح للأدوار المأمولة لكليات التربية بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

* * *

قائمة المراجع

- إبراهيم، محمد وعبدالباقي، أبو زيد. (٢٠١٠م). **مهارات البحث التربوي**. (ط٢)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- ألتباخ .فليب وريزبيرغ، ليز وراملي، لورا. (٢٠١٠م). **توجهات في التعليم العالي العالمي** (رصد الثورة الأكاديمية). (ترجمة مركز البحوث
- والدراسات بوزارة التعليم)، الرياض: وزارة التعليم. (٢٠٠٩م).
- التويجري، محمد والبرعي، محمد. (١٩٩٣م). **معجم المصطلحات الإدارية**. (ط١)، الرياض: مكتبة العبيكان.
- التويجري، أحمد والمحيميد، سلطان. (٢٠١٧م، يناير). تصور مقترح لمخرجات برامج اعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- ورقة مقدمة إلى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، جامعة القصيم، بريدة، ١١- ١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- الجهني، خالد وأبو الفضل، مجاهد. (٢٠١٧م، يناير). تصور مقترح قائم على التعلم مدى الحياة لسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي
- ومتطلبات سوق العمل لتحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠. ورقة مقدمة إلى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، جامعة
- القصيم، بريدة، ١١- ١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- الحازمي، عواطف. (٢٠١٧م، يناير). تصور مقترح لدور الجامعات في تفعيل رؤية ٢٠٣٠في مجال الخدمة التطوعية للمجتمع. ورقة مقدمة إلى
- **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، جامعة القصيم، بريدة، ١١- ١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- الحماد، مي. (٢٠١٧م، يناير). الشراكة بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. ورقة مقدمة إلى **مؤتمر دور**

- **الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ ،** جامعة القصيم، بريدة، ١١- ١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- الخويطر، ريم(١٤٣٩ هـ).اتجاهات الاصلاح التربوي في التعليم العالي لتحقيق اهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. **ورقة علمية مقدمة لمنتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي: الادوار التكاملية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠**. عمادة البحث العلمي. جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية. ٢٧- ٢٨/محرم / ١٤٣٩ هـ .الرياض
- الداود، عبدالمحسن. (٢٠١٧م، يناير). مسؤولية الجامعات في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. ورقة مقدمة إلى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في**
- **تفعيل رؤية ٢٠٣٠ ،** جامعة القصيم، بريدة، ١١- ١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- الروقي، مطلق. (٢٠١٧م). تصور مقترح لدور الجامعة في تحقيق رؤية٢٠٣٠. **ورقة مقدمة إلى مؤتمر عمداء التربية**، جامعة شقراء، عفيف.
- آل زاهر، علي. (١٤٣٥ هـ). **تحقيق الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي** بحوث ودراسات علمية محكمة. (ط١)، عمان: دار الحامد
- للنشر والتوزيع.
- آل سالم، علي. (٢٠١٧م، يناير). تطوير معايير مقترحة لاستقطاب وإعداد وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.
- ورقة مقدمة إلى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ ،** جامعة القصيم، بريدة، ١١- ١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- سرحان، ياسر. (١٤٣٥هـ). **المعجم الأساسي في المصطلحات الإدارية والعربية القديمة والمعاصرة**. الرياض: معهد الإدارة العامة، مركز
البحوث والدراسات.
- السلمي، سعود. (١٤٣٥ه). **دور الجامعات السعودية في تنمية المسئولية الاجتماعية على ضوء التحديات المعاصرة (تصور مقترح).**

- رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.
- الشخيبي، علي السيد. (٢٠١٢م). آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي. **مجلة كلية التربية**، ٢٣(٨٩)، ٢٨٨- ٢٩٢.
- شرف ،سمية (١٤٣٩ هـ).الدور المقترح لكليات التربية في الجامعات السعودية في تفعيل برامج التحول الوطني لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.**ورقة علمية مقدمة لمنتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي: الادوار التكاملية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠**. عمادة البحث العلمي. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ٢٧- ٢٨/محرم / ١٤٣٩ هـ .الرياض
- شريف، أحمد. (٢٠١٦م). **دور الجامعات العربية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في ضوء تجارب دولية رائدة**. القاهرة: المنظمة العربية
- للتنمية الإدارية.
- الشريفي، شوقي. (١٤٢١هـ). **معجم مصطلحات العلوم التربوية**. (ط١)، الرياض: مكتبة العبيكان.
- الشهري، فائز. (٢٠١٧م). أبحاث الدراسات العليا ومشاريع طلاب السنة النهائية بقسم التخطيط الحضري والإقليمي بجامعة الإمام عبدالرحمن
- الفيصل ودورها في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. ورقة مقدمة إلى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، جامعة القصيم، بريدة، ١١- ١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- الشملان، خالد والفوزان، الجوهرة. (٢٠١٧م، يناير). متطلبات تطبيق الجامعات للإدارة الاستراتيجية لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء
- الجمعية السعودية للإدارة. ورقة مقدمة إلى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، جامعة القصيم، بريدة، ١١- ١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- الصادق، أحلام ونصر، إقبال. (٢٠١٧م، يناير). دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة وتحقيق رؤية ٢٠٣٠ جامعة الإمام عبد الرحمن

- الفيصل (الدمام سابقا) أنموذجا". ورقة مقدمة إلى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، جامعة القصيم، بريدة، ١١- ١٢ يناير ٢٠١٧م.
- الصالح، مصلح. (١٩٩٠م). **الشامل: قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية**. (ط١)، الرياض: دار عالم الكتب.
- الصعب، مريم. (٢٠١٣م). **تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في التربية الإعلامية لمواجهة تحديات العولمة الثقافية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، بريدة.
- الصقري، عواطف والمحيميد، يارا. (٢٠١٧م، يناير). تقويم التدريب مدخل لتعزيز قدرة الجامعات السعودية على التنافسية في المؤشرات العالمية، ورقة مقدمة إلى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، جامعة القصيم، بريدة، ١١- ١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- الطريري، عبدالرحمن. (٢٠٠٩م). لتطوير التعليم في المملكة: ما الدور الواجب على كليات التربية؟. مجلة المعرفة، (١٧٧)، ١٧- ٣٠.
- العامري، عبدالله. (٢٠١٧م، يناير). بناء الشراكات الأكاديمية لبرامج الدراسات العليا التربوية في الجامعات السعودية في ضوء نماذج تدويل التعليم العالي (تصور مقترح). ورقة مقدمة إلى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، جامعة القصيم، بريدة، ١١- ١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- عبد القادر، أسامة. (٢٠١٧م، يناير). المصفوفة الموحدة للتصنيفات العالمية للجامعات السعودية على التنافسية في المؤشرات العالمية، ورقة مقدمة إلى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، جامعة القصيم، بريدة، ١١- ١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- العتيبي، نوف. (١٤٣٧ه). **تصور مقترح للإسهام التربوي للجامعات السعودية في توجيه التغير الاجتماعي في ضوء الخبرات العالمية.**
- رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- العرفج، عبدالمحسن. (٢٠١٧م، يناير). اقتراح قواعد مهنية متكاملة لأعضاء هيئة التدريس تجاه الطلبة في ضوء ٢٠٣٠. ورقة مقدمة إلى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، جامعة القصيم، بريدة، ١١-١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- العساف، صالح. (٢٠١٦م). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية.** (ط٣)، الرياض: دار الزهراء.
- العطيوي، رغدة. (٢٠١٧م، يناير). دراسة تحليلية لبعض الابعاد في الخطة الاستراتيجية لجامعة القصيم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. ورقة مقدمة الى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، جامعة القصيم، بريدة، ١١-١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- عفيفي، محمد. (١٤٢٥هـ). دور الاسرة في امن المجتمع. ورقة مقدمة إلى **ندوة المجتمع والامن.** كلية الملك فهد الامنية، الرياض، ٢١- ٢٤ صفر، ١٤٢٥هـ.
- علي، مها. (٢٠١٧م، يناير). بناء استراتيجية لإدارة المعرفة في الجامعات السعودية: اضاءات من رؤية المملكة ٢٠٣٠. ورقة مقدمة إلى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، جامعة القصيم، بريدة، ١١-١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- آل عمرو، فهد ودغري، علي. (٢٠١٧م، يناير). دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. ورقة
- مقدمة إلى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، جامعة القصيم، بريدة، ١١- ١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- العويد، نورة. (٢٠١٧م، يناير). وظائف التعليم الجامعي السعودي والمساهمة في تحقيق أهداف برنامج التحول الوطني لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. ورقة مقدمة إلى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، جامعة القصيم، بريدة، ١١- ١٢ يناير، ٢٠١٧م.

- الغامدي، عمير. (١٤٣٣هـ). **التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي للاعتماد**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الفوزان، الجوهرة. (٢٠١٧م، يناير). إطار لتفعيل الحوكمة في الجامعات لتحقيق رؤية ٢٠٣٠. ورقة مقدمة إلى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، جامعة القصيم، بريدة، ١١- ١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- أبو كليلة، هادية. (٢٠٠٠م). **التعليم العالي في المملكة العربية السعودية** (بحوث ودراسات). الإسكندرية: دار الوفاء.
- كمي، زيد. (٢٠١٦م). **ما هي قصة "رؤية السعودية ٢٠٣٠"؟. مسترجع من:**
- https://goo.gl/VTN6uj
- لوكاس، آن ف. (٢٠٠٦م). **قيادة التغير في الجامعات الأدوار المهمة لرؤساء الأقسام في الكليات** (ترجمة وليد شحادة)، (ط١). الرياض: مكتبة العبيكان. (نشر العمل الأصلي عام ٢٠٠٠م).
- مجلس التعليم العالي. (١٤٢٧هـ). **نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه**. (ط٢)، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- مجمع اللغة العربية. (١٩٨٩م). **المعجم الوجيز**. القاهرة: وزارة التربية والعليم.
- مجمع اللغة العربية. (١٤٢٥هـ). **المعجم الوسيط**. (ط٤)، القاهرة: دار الشروق.
- المخلافي، عبد الملك. (٢٠١٧م، يناير). التعليم الحكومي لريادة الأعمال ودوره في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠دراسة استطلاعية على
- الجامعات الحكومية في مدينة الرياض. ورقة مقدمة إلى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، جامعة القصيم، بريدة، ١١- ١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- معلوف، لويس. (١٩٨٦م). **المعجم في اللغة والإعلام**. (ط١)، بيروت: دار الشروق.

- المملكة العربية السعودية (٢٠١٦ م، أ). **رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠**. مسترجع من: http://vision2030.gov.sa
- المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦ م، ب). **برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠**. مسترجع من: http://vision2030.gov.sa
- ابن منظور، جمال الدين. (١٩٧٠م). **لسان العرب المحيط**. (ط٤). بيروت: دار لسان العرب للنشر والتوزيع.
- المؤتمر الدولي للتعليم العالي. (٢٠١٥م). **بيان وتوصيات المؤتمر الدولي للتعليم العالي**. مسترجع من: https://sabq.org/3WPcvg
- الهاجري، عبدالعزيز. (٢٠١٧م، يناير). التوقعات المستقبلية لجامعة الملك خالد في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. ورقة مقدمة إلى **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، جامعة القصيم، بريدة، ١١- ١٢ يناير، ٢٠١٧م.
- إلن، نيوكولاس وتليلغمان، كريس وويتاكر، روجر. (١٤٣٢هـ). إقامة شراكات فعالة مع هيئات خارجية. **مجلة الراصد الدولي**، (٤)، ٢٢- ٢٤
- وكالة وزارة التعليم العالي للتخطيط والمعلومات. (٢٠١١م). **التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مؤشرات محلية ومقارنات دولية**. (ط٣)، الرياض: وزارة التعليم العالي.

المراجع الأجنبية

- Johnson.L.Adams Becker.S.Estrada.V.&FREEMAN.a.(2015).NMC Horizon rrport;2015 higher.education edition.Austin Texas; The New Media Consortium.
- Bates. S. (2014). Personalised learning:Implcations for curricula ,staff and students .paper presented at the Universities 21(U21) Educational Innovation Conference .Sydney ,Australia.
- Zajda. J. (2012).Current Trends in Lifelong Learning in the Russian Federation:Current Developments .In David N .Aspin, D; Chapman,J;Evans ,K& Bangnall, R.(Eds),Second international handbook of lifelong learning .Springer International Handbook of Education.
- Shore ,S ,& Groen .J(2009).After the ink dries:Doing collaborative international work in higher education .Studies in Higher Education , 34,533-546.

- Wendler, C. (2010, May). The Future of Graduate Education in the United States. Paper presented at the commission on the future of graduate education in theUnited States. Washington DC, United States of America

❊ ❊ ❊

- Council of Economic and Development Affairs. KSA (1). (2016G). **KSA Vision 2030.** Riyadh. Council of Economic and Development Affairs. KSA.
- http://vision2030.gov.sa
- Council of Economic and Development Affairs. KSA (2). (2016G). **National Transformation Programmer 2020.** Riyadh. Council of Economic and Development Affairs. KSA.
- Ibn Monzoor. Gamal Al Din. (1970G.) Lisan Al Arab Al Moheet (The Tongue of the Arabs). 4th Edition. Beirut. Part 1&2. Dar Lisan Al Arab for Publishing and Distribution,
- https://sabq.org/3WPcvg
- Al Hagery. Adel Aziz (2017). Future Predictions for King Khaled University in Realizing KSA Vision 2030. **A Paper submitted to a Conference on the Role of Saudi Universities in giving Effect to KSA Vision 2030, dated 13-14/4/1438H. (11-12 January 2017G),** Al Qassim University. KSA.
- Ellen. Nicholas & Telilegman. Cress Weetacker Roger. (1432H.). Establishing Partnership with Foreign Bodies. A Report published in The International Monitor Magazine (Arrased Addawly). Issue No.4 , Jumada Al Awwal 1432H. P.22-24. Riyadh, Ministry of Education.
- Agency of the Ministry of Higher Education for Planning and Information, Monitoring Centre of Higher Education. (2011G). **Higher Education in KSA; Local Indicators and International Comparisons.** 3rd Edition. Riyadh: Ministry of Higher Education.

❊ ❊ ❊

Paper submitted to a Conference on the Role of Saudi Universities in giving Effect to KSA Vision 2030, dated 13-14/4/1438H. (11-12 January 2017G), Al Qassim University. KSA.

- Al Amr. Fahd and Ali Dogry (2017). The Role of Faculties of Education in Professional Development of the teacher in the light of KSA Vision 2030. **A Paper submitted to a Conference on the Role of Saudi Universities in giving Effect to the KSA Vision 2030, dated 13-14/4/1438H. (11-12 January 2017G),** Al Qassim University. KSA.
- Al Aweed. Norah (2017). Functions of Saudi University Education and Contribution in achieving Aims of National Transformation Programme of KSA vision 2030. **A Paper submitted to a Conference on the Role of Saudi Universities in giving Effect to KSA Vision 2030, dated 13-14/4/1438H. (11-12 January 2017G),** Al Qassim University. KSA.
- Al Gamdy. Omeer (1433H). **Professional Development of a Teaching Staff Member in Faculties of Education at Saudi Universities in the light of the standards of US National Council of Accreditation.** PhD Thesis. Umm Al Qura University. Faculty of Education. Department of Educational Management and Planning.
- Al Fawzan. Al Jawhara (2017). The Framework of Applying Governance at Universities to achieve Vision 2030. **A Paper submitted to a Conference on the Role of Saudi Universities in giving Effect to KSA Vision 2030, dated 13-14/4/1438H. (11-12 January 2017G),** Al Qassim University.
- Abo Kalila, Hadia (2000). **Higher Education in KSA.** (Researches and Studies), Dal Al Wafaa', Alexandria.
- https://goo.gl/VTN6uj
- Kemmy, Zeid (2016G). What is the story of "**Saudi Vision 2030**"?, Middle East Magazine, Issue No. 13664. The website was visited on 1-8-1413H through the link: https://goo.gl/VTN6uj .
- Lucas, Ann F. (2006). **Leading Change at Universities, Basic Roles of Chairpersons of Departments in Faculties.** Translated by Waleed Shehada, 1st Edition, Dar Al Obeikan, Riyadh.
- The Higher Education Council, (1427H). **The System and Regulations of Universities and Higher Education Council,** Higher Education Council, 2nd Edition, King Fahd National Library, Riyadh.
- Arabic Language Academy (1989G), **Mujam Al-Wajiz (Al Wajeez Arabic Dictionary) (n.p) Arabic Language Academy.**
- **Mojam Waseet,** 2nd Edition, Islamic Library for Publishing and Distribution, Istanbul.
- Al Meklafey, Abdel Malek (2017G), entitled: "The Public Education for Entrepreneurship and its Role in Realizing the Aims of KSA Vision 2030, a Pilot Study on Public Universities in Riyadh, **a Working Paper submitted to Al Qassim Conference ; the Role of Saudi universities in giving Effect to KSA Vision 2030,** Buraydah, Al Qassim University.
- Malouf. Louis (1986G). Mujam Al-Lougat Wa-E-Alam (Dictionary of Language and Media). 1st edition. Dar Al Shorouq. Beirut. Lebanon.
- http://vision2030.gov.sa

- Al Saleh. Mosleh. (1990G). **Al Shamel: Dictionary of Social Sciences.** 1st Edition. Dar Alam Al Kotob. Riyadh. KSA.
- Al Saab. Mariam (2013G). **A suggested Proposal to apply the Role of Secondary Schools in Media Education to face the Challenges of World Cultural Globalization.** Unpublished Master Thesis, Curricula Department, Faculty of Education, Al Qassim University, Al Qassim, KSA.
- Awatef, Al Saqry, Yara, Al Moheymeed (11-12 January 2017G) Assessment of Training: An Approach to Enhance the Competitive Ability of Saudi Universities according to Global Indicators. **A working paper submitted to Al Qassim conference; the Role of Universities in giving Effect to KSA Vision 2030,** Buraydah**,** Al Qassim University.
- Al-Turiri, Abdulrahman. (2009). To develop Education in the Kingdom: What is the Role of Colleges of Education? **Journal of Knowledge**, (177), 17-30
- Al Amry. Abdullah (2017). Establishing Partnerships for Educational Post-Graduate Studies at Saudi Universities in the Light of the Models of Internationalizing Higher Education. (A suggested proposal). **A Paper submitted to a Conference on the Role of Saudi Universities in giving Effect to KSA Vision 2030, dated 13-14/4/1438H. (11-12 January 2017G),** Al Qassim University. KSA.
- Abdel Qader, Osama (11-12 January 2017G). The Unified Matrix of the Global Classifications for Saudi Universities regarding Competitiveness according to International Indicators. **A working paper submitted to Al Qassim conference; the Role of universities in giving Effect to KSA Vision 2030,** Buraydah**,** Al Qassim University.
- Nouf, Aloteiby, 1437H. **A Suggested Proposal of Educational Contributions of Saudi Universities in Directing the Social Change in the Light of Universal Experiences.** PhD Thesis, Imam Mohamed Bin Saud Islamic University.
- Al Afrag. Adel Mohsen (2017). Suggesting Integrated Professional Rules for Teaching Staff towards Students in the Light of Saudi vision 2030. **A Paper submitted to a conference on the Role of Saudi Universities in giving Effect to the KSA Vision 2030, dated 13-14/4/1438H. (11-12 January 2017G),** Al Qassim University. KSA.
- Al Assaf, Saleh (2016G). **An Approach to Research in Behavioral Sciences.** 2nd Edition. Dar AL Zahraa, Riyadh.
- Al Oteweey. Raghda (2017). An Analytical Study of some Dimensions in the strategic Plan for Al Qassim University in the light of KSA vision 2030. **A Paper submitted to a Conference on the Role of Saudi universities in giving Effect to KSA Vision 2030, dated 13-14/4/1438H. (11-12 January 2017G),** Al Qassim University. KSA.
- Afifi. Mohamed (1425H). The Role of the Family in the Security of Society. **A working paper submitted to a Seminar on Society and Security. KSA. King Fahd Security College. Riyadh. From 21-24 / Safar / 1425H.**
- Ali. Maha (2017). Setting up a strategy of knowledge Management at Saudi Universities: Highlighted Aspects from KSA Vision 2030. **A**

Deans, Shaqra University, Faculty of Business Administration – Afif - KSA
- The Zahers. Ali. (1435H). **Achieving Quality and Excellence in Higher Education Organizations.** Refereed Scientific Researches and Studies. 1st Edition. Amman, Dar Al Hamed for Publishing and Distribution.
- Asaalem. Ali (2017). Developing the Suggested Criteria to attract, prepare and train Teachers in KSA in the light of Vision 2030. **A Paper presented to a Conference on the Role of Saudi Universities in giving Effect to KSA Vision 2030, dated 13-14/4/1438H. (11-12 January 2017G),** Al Qassim University. KSA.
- Sarhan. Yasser (1435H). **Basic Dictionary of Ancient and Contemporary Administrative Terminology.** Vol. 1&2. Riyadh. Institute of General Management. Centre of Researches and Studies.
- Al Salma, Saud. (1435H). **The Role of Saudi Universities in Developing Social Responsibility in the Light of Contemporary Challenges (A suggested Proposal).** PhD Thesis. Islamic University, Al Madina Al Monawara.
- Al Sekhebee, Ali Al Sayed. (2012) **New Horizons in Arab University Education.** Magazine of Faculty of Education, Benha University, Issue No. 89, Volume 23, Egypt.
- Sharaf, Sumaya (1439 e).The Role of the Integration of Community Institutions to Achieve the Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. **Deanship of Scientific Research. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University . 27-28 Muharram** 1439 H. Riyadh
- Sherief, Ahmed (2016G). **The Role of Arab Universities in Economic and Social Development in the Light of the Leading International Experiences.** Cairo: The Arab Administrative Development Organization.
- Al Shereify, Shawky. (1421H). **Dictionary of Educational Sciences Terminology.** 1st Edition. Al Obeikan Bookshop. Riyadh. KSA.
- Al Shahry. Faiz (2017). Post-Graduate Researches and Students Projects of the Final Year, in Regional and Urban Planning Department, Imam Abdulrahman Bin Faisal University, and their Role in Achieving Saudi Vision 2030. **A Paper presented to a Conference on the Role of Saudi Universities in giving Effect to KSA Vision 2030, dated 13-14/4/1438H. (11-12 January 2017G),** Al Qassim University. KSA.
- Al Shamlan. Khaled and Al Jawhara Al Fawzan (2017). Requirements of Applying Strategic Management by universities to achieve Vision 2030 from the Viewpoint of the Members of the Saudi Association of Management. **A Paper presented to a Conference of the Role of Saudi Universities in giving Effect to KSA Vision 2030, dated 13-14/4/1438H. (11-12 January 2017G),** Al Qassim University. KSA.
- Al Sadek. Ahlam and Iqbal Nasr (2017) The Role of the Saudi Universities in Establishing Knowledge Societies and Fulfilling Saudi Vision 2030, Imam Abdulrahman Bin Faisal University as a model. **A Paper presented to a Conference on the Role of Saudi Universities in giving Effect to KSA Vision 2030, dated 13-14/4/1438H. (11-12 January 2017G),** Al Qassim University. KSA.

List of References:

- Ibrahim Mohamed and Abdel Baqi Abo Zeid (2010G.), **Skills of Educational Research**, Dar Al-Fekr Publishers and Distributors, 2nd Edition Amman, Jordan.
- Al Tabak. Philip Wheizberg. Lez & Ramly. Lora. (2010). **Orientations in Global Higher Education.** (Monitoring Academic Revolution). Riyadh. Translated by Centre of Researches and Studies in the Ministry of Higher Education.
- Al Twegery, Mohamed, Mohamed Al Boraeiy. (1993). **Dictionary of Administrative Terminology.** First Edition, Al Obeikan Bookshop, Riyadh.
- Al Twegery. Ahmed and Sultan Al Moheymeed (2017). A Suggested Proposal for Outputs of Teacher Preparing Programmes in the Light of KSA Vision 2030. **A Paper presented to a Conference on the Role of Saudi universities in giving Effect to KSA Vision 2030, dated 13-14/4/1438H. (11-12 January 2017G),** Al Qassim University. KSA.
- Al Geheny. Khaled and Megahed Abo Al Fadl (2017). A Proposal based on Lifetime Learning to fill the Gap between the Outputs of the Higher Education and the Demands of Job Market to achieve the aims of Saudi Vision 2030. **A Paper presented to a Conference on the Role of Saudi universities in giving Effect to KSA Vision 2030, dated 13-14/4/1438H. (11-12 January 2017G),** Al Qassim University. KSA.
- Al Hazemy. Awatef (2017). A Suggested Proposal for the Role of Universities in giving Effect to the Saudi Vision 2030 in the field of Presenting Voluntary services to the society. **A scientific paper published in the conference of the role of Saudi universities in giving Effect to KSA Vision 2030, dated 13-14/4/1438H. (11-12 January 2017G),** Al Qassim University. KSA.
- Al Hamaad. Mai (2017). The partnership between the universities and the higher education organizations in KSA. **A Paper presented to a Conference on the Role of Saudi Universities in giving Effect to KSA Vision 2030, dated 13-14/4/1438H. (11-12 January 2017G),** Al Qassim University. KSA.
- Al-Khuwaiter, Reem (1439 e). Trends of Educational Reform in Higher Education to Achieve the Objectives of the Vision of Saudi Arabia 2030. A **Paper presented to the Forum for Community Partnership in Scientific Research: The Integrative Role of Community Institutions to achieve the Vision of the Kingdom 2030**. Deanship of Scientific Research. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University . 27-28 Muharram 1439 H. Riyadh
- Al Dawood. Abdel Mohsen (2017). Responsibility of Universities in Achieving KSA Vision 2030. **A Paper presented to a Conference on the Role of Saudi Universities in giving Effect to KSA Vision 2030, dated 13-14/4/1438H. (11-12 January 2017G),** Al Qassim University. KSA.
- Al Roky, Motlak. (2017G). **A Suggested Proposal on University Role in Achieving Vision 2030.** The Conference of the Faculties of Education

Ways to Activate the Roles of Colleges of Education in Saudi universities to meet the Requirements of the 2030 Vision of the Kingdom from the Perspective of Faculty Members.

Dr. Ibrahim Ibn Abdullah Al-Obeid
Department of Fundamentals of Education
College of Education, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to identify the reality of the roles of colleges of education in Saudi universities in order to achieve the requirements of the 2030 vision of the Kingdom and how to activate them. It also tries to detect the differences of statistical significance and the reality of their roles and means of activating them attributable to the variable academic specialization, academic rank, years of service in university education, and being acquainted with the 2030 vision of the Kingdom). The researcher used the descriptive survey method. The study population consisted of (1590) faculty members of the Colleges of Education in Saudi universities. The sample of the study, according to the Mason equation, was 397 members. Among the most important results are:

1. The reality of the roles of the colleges of education in Saudi universities to meet the requirements of the vision of the Kingdom 2030 was achieved with a medium degree, while the most important ways to activate the roles of colleges of education in Saudi universities to meet the requirements of the vision of the Kingdom of 2030 were achieved with a high degree.

2. There are statistically significant differences, at the level of (0.01) confidence in the responses of the study sample to the reality and ways of activating the roles of the Colleges of Education to achieve the requirements of the 2030 vision of the Kingdom due to the differences of academic specialization and academic ranks in reality and academic ranks in the ways of activation, while there are no differences in the reality and ways of activation for rest of the variables.

Key words: Colleges of Education, Roles of Colleges of Education, Requirements of the 2030 vision of the Kingdom.

الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين وعلاقته ببعض المتغيرات

د.هشام عبدالفتاح المكانين

قسم التربية الخاصة

كلية الملكة رانيا للطفولة

الأردن –الزرقاء -الجامعة الهاشمية

د.عبدالله سالم المهايرة

قسم الإرشاد والتربية الخاصة

كلية العلوم التربوية

الجامعة الأردنية – عمان - الأردن

الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين وعلاقته ببعض المتغيرات

د.هشام عبدالفتاح المكانين
قسم التربية الخاصة
كلية الملكة رانيا للطفولة
الأردن – الزرقاء - الجامعة الهاشمية

د.عبدالله سالم المهايرة
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية – عمان - الأردن

تاريخ تقديم البحث: 26/ 8/ 1438هـ **تاريخ قبول البحث:** 18/ 3/ 1439هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين وعلاقته ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً متدرباً استجابوا لمقياس مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني المكون من (40) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة ارتفاعاً في مستوى الرضا عن الإشراف الميداني من وجهة نظر الطلبة، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الرضا عن الاشراف الميداني من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير نوع مؤسسة التدريب لصالح الطلبة المتدربين في المؤسسات الحكومية. في حين لم تظهر النتائج فروقا في مستوى الرضا لمتغيري المعدل التراكمي للطلبة ونوع الإعاقة التي جرى التعامل معها.

الكلمات المفتاحية: الرضا المدرك، الإشراف الميداني، التربية الخاصة، الطلبة المتدربون، الجامعة الهاشمية.

المقدمة:

شهد ميدان التربية الخاصة تقدماً ملحوظاً في السنوات الماضية، وقد تمثل هذا التقدم بالفلسفات والأطر النظرية والتوجهات الإنسانية في المجتمع وضمان حقوق الاشخاص ذوي الاعاقة كإنعكاس للإعلانات العالمية والتشريعات والقوانين في مجال حقوق الإنسان. كما تمثل هذا التقدم ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة والاختصاصيين المساندين وتدريبهم، حيث تمثل برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وتأهيلهم وتدريبهم - بغض النظر عن فلسفات الاعداد المختلفة والنظريات التي تتبناها أقسام التربية الخاصة - عنصراً أساسياً تستند إليه الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الاعاقة.

إن نجاح وتميز الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الاعاقة خاصة في الجوانب التربوية والتأهيلية يعتمد على طبيعة إعداد وتأهيل وخصائص المعلم. من هنا، فقد إنصبت الجهود على اختيار أفضل المناهج وطرائق إعداد معلمي التربية الخاصة من حيث المكونات المعرفية النظرية لبرامج الإعداد والتدريب الميداني والتطبيقات المهنية العملية (Aljabery & Alkhamra,2013) .

تُعد برامج التدريب الميداني جزءاً مهماً من برامج إعداد المعلمين في المجالات التربوية المختلفة بما فيها مجال التربية الخاصة، حيث يكتسب الطالب المتدرب أثناءها المهارات والخبرات والاجراءات التدريسية الفعلية، ويتعرف إلى خصائص ومهارات مهنته، ويكتسب مقومات التدريس الناجح التي يتعرض لها في أثناء عمله مع الأفراد ذوي الإعاقة، كما يتوقف نجاح الطالب المتدرب إلى حد كبير على نوع الإعداد الذي يتلقاه، فالإعداد السليم للطالب

المتدرب يجعله معلماً قادراً على توظيف جميع المهارات والقدرات التدريسية التي اكتسبها خلال هذا الإعداد (Frey,2008 ؛ اشتيه، 2007).

وتمثل برامج التدريب الميداني في التربية الخاصة مجمل العمليات الاساسية المقدمة تحت إشراف أكاديمي مدعوم بالخبرة لطلبة تخصص التربية الخاصة بهدف تزويدهم بالخبرات الميدانية واكتساب المعارف والمهارات الفنية والعملية وصقل الخصائص الشخصية، كما أنها تشكل إحدى الركائز الأساسية للنمو المهني عن طريق ربط النظرية بالتطبيق واكتساب الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التربية الخاصة (Morewood & Condo,2012)، ومؤشراً أساسياً من مؤشرات الاعتماد والجودة التي تتبنهاها الجمعيات والمنظمات في مجال التربية الخاصة في الدول التي تقدم الخدمات في التربية الخاصة في جامعاتها ومعاهدها ومؤسساتها ومنها الاردن (المكانين، 2015).

وبالرغم من الأهمية البالغة للتدريب الميداني في التربية الخاصة في إعداد الطلبة المتدربين وتوظيف الجوانب المعرفية والمعارف النظرية التي يتلقاها الطلبة خلال دراستهم في واقع الممارسة العملية المهنية واكتشاف الصعوبات والتحديات والمعوقات التي تواجه ممارسي التربية الخاصة، إلا أن برامج التدريب الميداني في التربية الخاصة لم تحظى بالاهتمام الكافي كما في الجوانب النظرية ؛ فالتركيز على الجانب النظري أخذ جل اهتمام المختصين من الأكاديميين وأساتذة الجامعات (Council of Exceptional Children,2003). الأمر الذي جعل من الأهمية دراسة الجوانب العملية لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة والإطلاع على طبيعتها واجراءاتها وواقع الإشراف المقدم عليها. كما أن قضية إعداد معلمي التربية الخاصة أو ما عُرف على نطاق واسع

ببرامج التدريب الميداني في التربية الخاصة أصحبت قضية ملحة تتطلب تخطيطاً جيداً ؛ لضمان تقديم البرامج التي تكفل الرعاية والاهتمام الأمثل للأفراد ذوي الإعاقة ، وبما يضمن حقوقهم ويوفر لهم التعليم الملائم لحاجاتهم وقدراتهم ، وهذا ما أكدت على ضرورة العمل به كافة التشريعات والقوانين الخاصة بالافراد ذوي الاحتياجات الخاصة. ولكي يتم الوصول إلى الممارسات المهنية المنشودة التي تقدم خدمات تربية خاصة فعالة وذي نوعية خاصة ، فإنه لابد من تقديمها بطريقة مهنية من قبل أشخاص مهنيون معدون اعداداً مناسباً ومدربون تدريباً جيداً ، وهذا لا يتحقق فقط بالتزود بالمعلومات والمعارف النظرية وإنما بإمتلاك الممارسة الميدانية التطبيقية (المكانين ، 2015). ومن هذا المنطلق ، فإن الحكم على فعالية برامج التدريب الميداني وجودتها لا يتم إلا عن طريق الاطلاع على مدخلاتها وتقييم نتائجها (Aypay,2009) ، حيث إن البرامج الفعالة هي من تمكن الطالب المتدرب من امتلاك مهارات التخطيط والتدريس الفعال والادارة الصفية والتقييم وبشكل يعكس ما تم تعلمه من معارف وكفايات الى مهارات عملية تطبيقية ، وهذا هو الفرق الحقيقي بين النظرية والتطبيق ، بين المعرفة ومهارات الممارسة ، لذلك تبرز الحاجة إلى إدراك طبيعة برامج التدريب على اختلاف طرائق تطبيقها ، وطبيعة الإشراف الاكاديمي المقدم لها(Aljabery & Alkhamra,2013).

ولما كان التدريب الميداني في التربية الخاصة يتحدد في ضوء التفاعل بين المعرفة والفهم النظري للمعلومات والتطبيق الحقيقي لها في واقع العمل مع فئات التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني فإن نقله للطلبة الجدد يتطلب عملية مستمرة من الإشراف على تدريبهم في المؤسسات ، وذلك لإكسابهم القدرة

على تطبيق المعارف والمبادىء والقيم المهنية التي تم دراستها في الأوضاع الأكاديمية وتوظيفها في المواقف العملية المختلفة مع الأطفال بطريقة علمية وعملية منظمة (Hayes,2002).

* * *

مشكلة الدراسة

تبلورت مشكلة الدراسة لدى الباحثين نتيجة ملاحظتهم حجم الاهتمام ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة بشقيها النظري والعملي، وما تبع ذلك من ظهور العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت التربية العملية والتدريب الميداني في التربية الخاصة خصوصاً، إلا أن معرفة واقع ذلك التدريب في ضوء المنهجيات التدريبية، ومعرفة طبيعة الاشراف الأكاديمي المقدم ونوعيته بقي محدوداً في إطار الدراسات النظرية التي لم تتناول الرضا المدرك لدى الطلبة عن الاشراف الميداني. كما أن شكوى الأطراف المشتركة في التدريب الميداني من طلبة ومعلمين ومشرفين لا زالت متكررة، وتحديات التدريب لا زالت ماثلة، خاصة فيما يتعلق بطريقة التقييم وعدم الرضا عنه وعن مدة التدريب، وضعف إمكانيات التدريب، واقتصار التقييم على السلبيات في أداء المتدرب، والاختلاف في أسلوب العمل بين المشرفين على التدريب، وضعف المتابعة والإشراف والتوجيه (Begeny & Martains,2006)، إضافة لعدم ملائمة الأنشطة للأهداف المراد تحقيقها، وعدم الاستفادة من بعض المواد النظرية، ومشكلات أخرى تتعلق بالإدارة المدرسية والممارسة الصفية (عبدالعظيم، 1990)، وهذا ما أكده أيضاً أبو الحسن (2011) في دراسة تناولت معرفة واقع تحديات تحقيق جودة التدريب الميداني بالمجال المدرسي في ضوء المجالات المرتبطة بالطلبة ومؤسسة التدريب والمحتوى التعليمي وخطة التدريب الميداني، حيث أظهرت نتائجها بما يرتبط بموضوع الدراسة الحالية عدم مناسبة خطة التدريب سواء للمشرف الأكاديمي

أو الطالب المتدرب، بالإضافة إلى معوقات أخرى ترتبط في عدم الإستعانة بأساليب التدريب المصورة وأساليب التدريب السمعية والبصرية.

ولما كان الأمر في ضوء ما سبق، فإن واقع الحال يستدعي إجراء المزيد من الدراسات لتركيز الضوء على رضا الطلبة المدرك عن مستوى الممارسات الإشرافية لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة، لاسيما أن مراجعة الباحثين للأدب النظري لم توفر دراسات سابقة حول هذا الموضوع.

لذا، تتضح مشكلة الدراسة في محاولتها التعرف إلى مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين وعلاقته ببعض المتغيرات لا سيما تبني البيئة البحثية المتمثلة في الجامعة الهاشمية منهجاً تدريبياً محدداً؛ بهدف تحقيق متطلبات الجودة المنشودة ومعايير النوعية العالمية المأمولة.

أسئلة الدراسة

تتمثل أسئلة الدراسة الحالية بالتساؤلات الآتية:

1 -ما مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين؟

2 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لجنسهم؟

3 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لمعدلهم التراكمي؟

4 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لنوع مؤسسة التدريب؟

5 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لفئة الإعاقة التي جرى التدريب عليها؟

أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها الدراسة الأولى التي تهدف الكشف عن مستوى الرضا عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية، وذلك بعد مُضي ما يقارب عشر فصول دراسية على تطبيقه. فمعرفة تأثير الإشراف الميداني الأكاديمي والعملي من الأمور التي باتت تشغل المشرفين والمدرسين في هذا المجال.

وعلى وجه التحديد تتضح الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما يلي:

- بحث إمكانية تضمين الصورة المدركة لطلبة التدريب الميداني عن الإشراف الميداني باعتباره منعطف في سلوك الطلبة المتدربين إلى القضايا التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لبرامج تدريبهم الخاصة وتنفيذها.

- تقديم التغذية الراجعة للمشرفين في برامج التدريب الميداني وذلك بغرض تعزيز الايجابيات ومعالجة السلبيات من أجل توفير أفضل الظروف التدريبية للطالب المتدرب.

- معرفة أثر تبني مقرر التدريب الميداني في التربية الخاصة في التدريب العملي والإشراف الميداني.

كما تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة في:

- توفيرها أداة للحكم على مستوى الرضا عن الإشراف الميداني والتعرف إلى محددات تأثيره في بناء الشخصية المهنية للطلبة المتدربين في ميدان التربية الخاصة.

- تقويم واقع الإشراف والتخطيط الفعال لبرامج التدريب الميداني في التربية الخاصة ومتطلباتها التدريبية التي تستهدف تحسين الكفاءة المهنية على نحوٍ ينعكس إيجاباً للإرتقاء بواقع التدريب ومستوى الطلبة المتدربين الذين سيعملون كممارسين لمهنة التربية الخاصة.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية بما يأتي:

- الحدود البشرية: وتتمثل بطلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية المسجلين بمادة التدريب الميداني في التربية الخاصة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2015/2016م والملتحقين بمؤسسات التدريب.

- الحدود المكانية: وتتمثل في الجامعة الهاشمية حاضنة تخصص التربية الخاصة ومؤسسات التدريب الميداني في التربية الخاصة في محافظات الزرقاء والمفرق وعمان.

- الحدود الزمانية: الفترة الزمنية الممتدة من من بداية الفصل الدراسي الثاني إلى نهايته خلال العام الجامعي 2015/2016م.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بما يأتي:

- أدوات الدراسة وإجراءات تطويرها ودقة البيانات التي تجمع من خلالها.

- مجتمع الدراسة وعينتها، وقد اقتصرا على طلبة التدريب الميداني في تخصص التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية المسجلين في الفصل الدراسي الثاني 2015/ 2016م والملتحقين بمؤسسات التدريب المتعاونة في مجال التربية الخاصة سواء أكانت مؤسسات التربية الخاصة حكومية أو خاصة.

- حجم العينة وخصائصها وطريقة اختيارها ومدى صدقها في الاستجابة إلى فقرات الأداة.

مصطلحات الدراسة

- **الرضا المدرك:** الاحساس الذاتي حول البرامج المقدمة في إطار التدريب الميداني سواء بالإشراف أو المتابعة أو التقييم والذي يحتمل الرضا أو عدمه (قطناني، 2012). ويعرف الرضا المدرك في هذه الدراسة إجرائياً على أنه الدرجة المتحصلة على مقياس الرضا المدرك والتي تمثل قناعة الطالب المتدرب واحساسه بقيمة وجودة الخدمات الإشرافية المقدمة له من قبل مشرفي التدريب الميداني في تخصص التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية.

- **الإشراف الميداني في التربية الخاصة:** عملية فنية منظمة تقوم على أساس التخطيط السليم الذي يهدف إلى مساعدة الطلبة المعلمين على اكتساب المهارات اللازمة لعملية التدريس في ضوء الامكانات والظروف المناسبة للموقف التعليمي وما تتضمنه تلك العملية من مجموعة الخبرات والمهارات المقدمة للطلبة المتدربين في إطار تدريبهم الميداني وفترة تزويدهم بالممارسات العملية من قبل مشرفين مؤهلين في كلية التخصص وبمنظور إشرافٍ أكاديمي

(أبـو هشـيمة، 2004) و(المكـانين ، 2015)، وفي هـذه الدراسـة يعـرف الباحثون الإشراف الميداني في التربية الخاصة إجرائياً على أنه مجموعة المعارف والمهارات والخبرات التخصصية المقدمة من مشرفي التدريب الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية لطلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة في إطار خطة التدريب الميداني، وما تشمله تلك الخبرات والمهارات من المتابعة الميدانية في مؤسسات التدريب المختلفة المعاونة مع قسم التخصص خلال الفصل الدراسي الثاني 2015/ 2016م.

- **الجامعة الهاشمية:** احدى الجامعات الحكومية الأردنية، والتي تأسست عام 1995 في محافظة الزرقاء.

- **الطلبة المتدربون:** هم الفئة المستهدفة من برامج التدريب الميداني أو التربية العملية في كليات التربية ومؤسسات التدريب خلال فترة التدريب العملي (قطناني، 2012)، أما في هذه الدراسة فيعرف اجرائياً على أنهم طلبة تخصص التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية المسجلين في مادة التدريب الميداني في التربية الخاصة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2015/ 2016م والملتحقون بمؤسسات التربية الخاصة وغرف مصادر التعلم في القطاعين الحكومي والخاص ضمن مؤسسات التدريب المتعاونة مع برنامج التدريب الميداني في مناطق الزرقاء وعمان والمفرق.

* * *

الإطار النظري والدراسات السابقة

تتطلب عملية الإشراف على برامج التدريب صلة دائمة بالطلبة المتدربين وبمؤسسات تدريبهم لتنفيذ العديد من الاجراءات المتضمنة عقد الاجتماعات وتوزيع الطلبة والقيام بالزيارات الميدانية وشرح المتطلبات وإيضاح الواجبات وتوجيه الطلبة وإرشادهم ومتابعة التدريب وحل المشكلات وتصحيح السجلات وتقويم الآداء (قطناني، 2012). وعلى نحوٍ أكثر تفصيل أشارت نتائج دراسة الخطيب (2004) إلى أبرز التوجيهات والإرشادات التي يركز عليها المشرفون في أول لقاء مع الطلبة تتمثل بالتأكيد على استخدام الأنشطة والوسائل التعليمية وتمكن الطالب المتدرب من المادة التعليمية، أما الممارسات التي يقوم بها المشرفون قبل الزيارة الصفية فقد تمثلت بالاطلاع على تحضير الطالب المتدرب ومناقشة الطالب في عدد من المهارات والتحقق من تواجد التجهيزات الوسائل التعليمية، في حين تتمثل ممارسات المشرفين خلال الزيارة بتسجيل الملاحظات حول كيفية سير الدرس والأداء الصفي مع التركيز على الايجابيات والسلبيات، وعن ممارسات المشرفين بعد الزيارات الصفية فقد تمثلت في كتابة قائمة الملاحظات لتقديم الفرصة للطالب المتدرب في تقويم نفسه ومناقشة الطالب المتدرب في الدرس والإجابة عن أسئلته واستفساراته.

وبالرغم من إيجابية الدور الملقى على عاتق المشرف في برامج التدريب الميداني وقيامه بالواجبات المطلوبة منه بدرجة عالية - بحسب ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات كنتائج دراسة الزيدي (2016) ودراسة سمث وليفار (2005) Ari, Smith & Lev، ودراسة حماد (2005) وهايس (2002) Hayes - وأهمية الإشراف بوضعيته الراهنة في اكساب الطلبة المتدربين

الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس (الخميس، 2003)، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى قصور في نظام الإشراف علي برامج التدريب وتقويمها، حيث كشفت نتائج دراسة طه (2000) أن برامج التدريب الميداني بأنظمتها المعهودة لا تساعد الطلبة بشكل عام والطالبات بشكل خاص على اكتساب مهارات التدريس اللازمة. كما أن هناك بعض المشكلات التي قد تظهر في عمل المشرف كتساهل المشرف في تقويم الطلبة أو تشدده وإهماله الجوانب النفسية للطالب المتدرب وعدم متابعته لتخطيط الطالب المتدرب قبل تنفيذ الحصة وتأجيل تقديم التغذية الراجعة والحكم على مستوى الطالب المتدرب من حصة أو اثنتين (الطراونة والهويمل، 2009). كما أشارت نتائج دراسة شقير (2009) إلى تغيب المشرفين وعدم متابعتهم له بالصورة اللائقة، كأن يرفض المشرفون زيارة مؤسسات التدريب لبعد المسافة أو لإنشغالهم وقلة وقتهم، إضافة إلى تركز الزيارات لبعض المؤسسات أو تكدس المشرفين فيها بسبب قلة التنسيق بينهم. إضافة إلى ما كشفت عنه نتائج دراسة الزهراء (2004) من عدم وضوح أهداف الاشراف والتوجيه وعدم اختيار مؤسسات التدريب المناسبة وعدم وجود معايير محددة لتقويم آداء الطلبة.

وفي ضوء ماسبق، يُلاحظ أن واقع الإشراف على برامج التدريب الميداني قد حظي باهتمام كبير على صعيد الدراسة النظرية، إلا أن ذلك الاهتمام بقي محصوراً في إطار تقييم برامج التربية العملية والتعرف إلى المشكلات الميدانية التي تفرضها طبيعة الممارسات العملية، والقليل من ذلك الاهتمام ركّز على التعرف إلى واقع الإشراف الأكاديمي الميداني مقتصراً في ذلك بعرض وجهات

نظر مشرفي التدريب الميداني. ولعل من أبرز أوجه ذلك التعرف ما كشف أن الإشراف على التربية العملية يتحرك في أفاق ضيقة نتيجة النقص في الإمكانات المادية المساعدة والتشبث في فلسفة التربية التقليدية، لا سيما أن هناك زيادة مضطردة في أعداد الطلبة المتدربين، الأمر الذي أوجد أثراً سلبياً في مسيرة التربية العملية ظهرت أثاره في شكوى الطلبة من ظروف مقرر التربية العملية ومتطلباتها، إضافة إلى صعوبة التواصل المثمر مع المشرف نتيجة العدد الكبير من الطلبة المسجلين في مساق التربية العملية (المطاوعة، 2000؛ شاهين، 2010). إلا أنه وبالرغم من ذلك أشار حمدان (2002) إلى أن معظم المشرفين لديهم تأهيل عالٍ في مجال الاشراف على الطلبة المعلمين، وأن هناك تنوعاً في تخصصات المشرفين، ومعظمهم يمتلك خبرة طويلة في مجال الاشراف على الطلبة المعلمين.

في ضوء ذلك يتضح بأن تنوع الاتجاهات حول الإشراف الميداني بين من يدعم نقاط قوته وبين من يبرز جوانب ضعفه يشير إلى اختلاف في الرضا المدرك عن الاشراف الميداني، وهذ ما أشارت إليه غالبية الدراسات التي تناولت مفهوم الرضا والتي أكدت بأن هناك علاقة تبادلية بين الرضا والاتجاهات والممارسات التفاعلية، كما أن هناك علاقة ايجابية بين شعور الطالب المتدرب بفعالية البرنامج التدريبي والاشراف عليه وبين إكسابه المهارات والمعارف اللازمة (Aljabery & Darling,2006؛ Alkhamra,2013).

يُعد الرضا المدرك من الموضوعات التي باتت تشغل اهتمام الباحثين والمهتمين في مجال الإرشاد وعلم النفس باعتبارها مظهراً من مظاهر الصحة النفسية التي تعتبر أساساً لتقديم الخدمات الإرشادية والتربوية بشكل عام،

كما يمثل الرضا أحد السمات الإيجابية للشخصية التي تعمل على زيادة مشاعر التقبل والطمأنينة، وهو أحد أهم المخرجات الأساسية التي تسعى مختلف البرامج لتحقيقها خاصة المؤسسات التربوية والأكاديمية، كما يؤدي الرضا المدرك إلى التقدم والانجاز المهني والهناء في جوانب الحياة المختلفة (شقورة، 2012).

ويشير الرضا المدرك عن الاشراف الميداني إلى طريقة إدراك الفرد وكيفية تفسيره وتقييمه لبرامج التدريب الميداني، ويكون هذا التقييم أما تقييماً عاماً كتقييم الرضا عن برامج اعداد المعلمين بشكلها العام أو تقييماً محدداً كتقييم الرضا عن التعليم أو التدريب أو الارشاد او الاشراف، ويعتمد الرضا المدرك عن الإشراف الميداني على تجربة الفرد ودرجة مرونته النفسية ومدى نجاحه وشعوره بالسعادة وتحقيق أهدافه، الأمر الذي يسهم في تقدير الذات وتحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي للفرد وتقبل الاحداث الحياتية المختلفة، كما يرتبط الرضا بطموح الفرد وإنجازاته وما قد يصبو إليه في المستقبل (Darling,2006).

وانطلاقا مما سبق أصبح قياس مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني من الموضوعات الهامة التي يتوقف على نتائجها تقويم ممارسات برامج التدريب الميداني، إلّا أنه وبالرغم من أهميته لم يتوفر للباحثين – بحدود إطلاعهم وعلمهم - أي دراسات تتعلق بالرضا المدرك عن الإشراف الميداني تحديداً. لذا، يتجلى للباحثين عرض أبرز الاسهامات البحثية التي ترتبط بالدراسة الحالية مرتبة من الأحدث إلى الأقدم. ومن تلك الاسهامات البحثية ما قام به بشاتوه (2014) حيث أجرى دراسة هدفت التعرف إلى

دور الإشراف الأكاديمي والتربية الميدانية في جامعة الطائف من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وتوضيح أهمية ودور الإشراف الأكاديمي والتدريب الميداني في اكساب الكفايات التعليمية لطلبة التربية الخاصة في جامعة الطائف من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، بإستخدام أداة مكونة من (40) فقرة موزعة على مجالي الكفايات الأكاديمية والكفايات الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا وطالبة من طلبة التربية الخاصة في جامعة الطائف، أظهرت النتائج أن دور الإشراف الأكاديمي والتربية الميدانية في اكساب الكفايات الأكاديمية كان مرتفعاً، والكفايات الشخصية متوسطاً، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة احصائية في مجالي الدراسة تعزى للمعدل الأكاديمي للطلبة.

وفي دراسة قام بها الجابري والخمرة (Aljabery & Alkhamra,2013) هدفت إلى تقديم معلومات أولية حول رضا طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة ومخاوفهم بشأن التدريب الميداني. وقد تم توزيع أداة الدراسة التي اشتملت على سؤالين على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة من المسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2010/ 2011م. كشفت النتائج عدم رضا الطلبة عن تجربة التدريب الميداني لهم، حيث تركزت مخاوفهم حول القضايا المتعلقة بأصحاب المصلحة من الطلبة والشراكات، وشملت مخاوفهم المقررات الجامعية ومتطلبات التدريب الميداني والإشراف والموجهين، والمواقع الميدانية.

كما قامت قطناني (2012) بدراسة هدفت تقييم دور التدريب الميداني والإشراف الأكاديمي لطلبة التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة

نظر الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (141) طالباً وطالبة. وللحصول على تصورات الطلبة المتدربين، استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (32) فقرة موزعة على محورين: الأول يقيس مدى الاستفادة من الأنشطة التدريبية التي يتضمنها التدريب الميداني، والثاني يقيس مدى الاستفادة التي يجنيها الطالب من خلال قيام المشرف الأكاديمي بأدواره المختلفة. أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير الطلبة المتدربين لمدى استفادتهم من خبرات التدريب الميداني كان متوسطاً بشكل عام، وكان أعلى متوسط لخبرتي التواصل مع المعلمين والاختصاصيين الآخرين في المدرسة أو المركز، وإنتاج وتصميم الوسائل التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، يلي ذلك القدرة على تنفيذ خطط تربوية فردية استنادا لحاجات الطالب. أما بالنسبة لدرجة استفادة الطلبة المتدربين من الإشراف الأكاديمي، فأشارت النتائج إلى أن جميع تقديرات الطلبة المتدربين لها كانت عالية إلى متوسطة بشكل عام. وقد حصلت المهام ذات الطابع الإداري على المتوسط الأعلى وتعني أن المشرف يقوم بهذه المهام دائما، أما المهام التي نادراً ما يقوم بها فهي تدريب الطلبة المتدربين على تقييم فاعلية البرنامج التربوي الفردي وكذلك نادرا ما يتمكن من حضور الحصص كاملة.

أما الخزاعلة (2011) فقد أجرى دراسة هدفت التعرف إلى دور مشرفي برامج التربية العملية في تحقيق التواصل التربوي الفعال للطلبة المتدربين في كليات التربية بجامعتي الزرقاء الخاصة وجامعة آل البيت والتعرف إلى أثر متغيري الجنس والجامعة. تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة المتدربين في برنامج التربية العملية في الجامعتين بواقع (87) طالب وطالبة في جامعة

الزرقاء الخاصة و(325) طالباً وطالبة في جامعة آل البيت. أظهرت النتائج دوراً متوسطاً لدور المشرف الجامعي في تحقيق الاتصال من وجهة نظر الطلبة المتدربين ولصالح المشرفين الذكور في كلتا الجامعتين ولصالح جامعة الزرقاء الخاصة.

كما قام أهمت وإيبان (Ahmet & Aypan,2009) بدراسة هدفت إلى تقييم برنامج التدريب الميداني للطلبة المعلمين استناداً لردود الخريجين، شملت عينة الدراسة (228) معلماً ومعلمة تخرجوا من كلية التربية في إقليم مرمرة وممارسين للتدريس في المدارس الابتدائية والثانوية. أشارت النتائج إلى أن التدريب الذي تلقته العينة جيدا نسبياً في دعم أنماط التعلم المختلفة لكنه منخفضاً في التدريب في مجال الإبداع في المخرجات والإنتاجات الصفية، وأن التدريب المقدم لعينة الدراسة استند على التدريس المستند إلى التعلم بالكفايات، الأمر الذي أحدث تطوراً مهنياً لدى المعلمين، كما كشفت النتائج كذلك عن وجود علاقة ارتباطية بين الجانب النظري للتدريب والجانب العملي التطبيقي.

وأجرى اشتيه (2007) دراسة هدفت استقصاء آراء الطالبات المعلمات في برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت حول جوانب البرنامج المتعلقة بدور مشرف الكلية، ودور مديرة المدرسة المتعاونة، ودور المعلمة المتعاونة، وبرنامج التربية العملية وإجراءات الكلية. استخدم الباحث استبانة مكونة من (48) فقره تتعلق بتقويم الجوانب المذكورة تكونت عينة الدراسة من (137) طالبة معلمة. وقد أظهرت النتائج قيام مشرف الكلية بالدور المطلوب منه، وقيام مديرة المدرسة المتعاونة بالدور المطلوب منها بدرجة

منخفضة، وقيام المعلمة المتعاونة بالدور المطلوب منها بدرجة متوسطة. أظهرت الدراسة أن هناك سلبيات في برنامج التربية العملية وفي اجراءات الكلية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة حصائية بين آراء الطالبات المعلمات في تقويمهن لدور المشرف ودور المعلمة المتعاونة واجراءات الكلية تعزى لمتغير التخصص.

وعلى صعيد متصل، سعت دراسة واليلين وفانتون (Walelign & Fantahun,2006) إلى استقصاء المشكلات التي تواجه معلمي الصف المتدربين أثناء فترة التطبيق الميداني الذي ينفذ خلال العام الجامعي الأخير للطلبة في أثيوبيا. تكونت عينة الدراسة من (285) طالباً وطالبة من كافة التخصصات، إضافة إلى سبعة مشرفين مثلوا الطاقم الأكاديمي الذي يتابع تدريب هؤلاء الطلبة في جامعة جيما (Jimma)، استطلعت آراءهم من خلال الاستبانة للطلبة والمقابلة المباشرة مع المشرفين لجمع بيانات الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي ينفذ بدرجة ملائمة، لكن النقص في التسهيلات الضرورية والخدمات هو أكثر مشكلة جدية يواجهها الطلبة أثناء فترة التطبيق العملي، وأن نظام الإدارة والإشراف على البرنامج التدريبي لا يعطي اهتماما كافياً لتحقيق الاحتياجات للمتدربين ولا يراعي اهتمامهم. وأشارت النتائج إلى أن معظم الطلبة (58.3 ٪) راضون عن سياسة التدريب العملي، وأن اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم تتأثر بدرجة عالية بالنظرة المجتمعية العامة تجاه هذه المهنة.

كما أجرى تاسكن (Taskin,2006) دراسة هدفت التعرف إلى إدراكات الطلبة المتدربين في مدارس التدريب في تركيا والتعرف إلى تصوراتهم عن تلك

البرامج، حيث اتبع الباحث أسلوب إجراء المقابلات مع الطلبة المتدربين من جامعة مارت كاناكالي في تركيا. أظهرت النتائج أن فرصة الطلبة في الحصول على الخبرات التعليمية الحقيقية محدودة بالرغم من تركيز برنامج التدريب على التدريب العملي الفعال، كما أشارت النتائج إلى أن هناك حاجة لزيادة التعاون والتشارك القائم بين مؤسسات التدريب والمؤسسة التعليمية المسؤولة عن الطلبة لمتدربين لتحقيق أهداف البرنامج.

أما دراسة بيجني ومارتنز (Begeny & Martains,2006) فقد هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج التربية العملية في تدريب الطلبة على الممارسات السلوكية التعليمية، تكونت عينة الدراسة من (110) من الطلبة المتدربين الملتحقين بـ (6) جامعات في ولاية شمال كارولينا. أظهرت النتائج تلقي الطلبة تدريباً قليلاً في ممارسات التعليم السلوكية وتدريباً أقل في الاستراتيجيات الأكاديمية وتقييم البرامج التعليمية كبرامج التعليم النشط وتقييم المناهج.

كما تناولت دراسة ليف آر وسمث (Lev Air & Smith,2005) أهمية ومكانة التدريب العملي لدى الطلبة المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (480) طالباً وطالبة من مؤسسات التعليم في إسرائيل. أظهرت النتائج تقييماً مرتفعاً لبرامج التدريب من وجهة نظر غالبية الطلبة وللإشراف المقدم لهم، كما أن هناك أهمية كبيرة للجوانب النظرية لإعداد الطلبة المعلمين.

أما الخميس (2004) فقد قام بدراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت، وتم تطبيق الدراسة على افراد مجتمع الدراسة كافة من الطلبة والمعلمين المتعاونين، وذلك خلال الفصل الاول من العام الدراسي 2000/ 2001م، وكان عدد أفراد المجتمع (457) عنصرا، منهم (65٪) طلبة متدربون و(35٪) معلما متعاونا. وتم

اعداد استبانة مختصة بمحاور الدراسة، وأشارت نتائجها إلى أن أداء المشرفين الخارجين على طلبة التربية العملية في جامعة الكويت جيد، بشكل (81٪)، في حين اتضح أن هناك تباينا في مستوى التوجيه على صعيد المحافظات، وعلى صعيد جهات الاشراف.

ومن خلال مراجعة الأدب والدراسات السابقة يتضح للباحثين أن الإشراف والتدريب الميداني قد أخذا اهتماماً نشطاً على صعيدي البحث والممارسة، حيث هدفت بعض الدراسات السابقة التعرف إلى تصورات الطلبة ودرجة رضاهم ومخاوفهم بشأن التدريب الميداني كدراسة (Aljabery & Alkhamra,2013) ودراسة اشتية (2007) ودراسة (Walelign & Fantahun,2006)، وتناولت دراسات أخرى تقييم برامج التدريب الميداني ودور مشرفي التربية العملية وتقويم أدائهم كدراسة قطناني (2012) ودراسة الخزاعلة (2011) ودراسة الخميس (2004). ومن هنا، يتضح موقع الدراسة من الدراسات السابقة، حيث أنها جاءت لتضيف إلى تلك الجهود السابقة تحقيقاً إضافياً لواقع الإشراف على برامج التدريب الميداني في التربية الخاصة ومدى الرضا المدرك عنها في بيئة أردنية لم تدرس هذا الموضوع، لا سيما تناولها متغيرات لم يتم قياس أثرها في واقع الرضا عن الإشراف الميداني من وجهة نظر الطلبة المتدربين في مؤسسات التربية الخاصة على اختلافها مقارنة بالدراسات السابقة، حيث تمثلت متغيرات الدراسة بجنس الطالب المتدرب ومعدله التراكمي ونوع مؤسسة التدريب وفئة الإعاقة التي التعامل معها خلال فترة التدريب)، كما تميزت الدراسة الحالية عن غيرها في أنها دراسة تقويمية للاشراف الميداني في التربية الخاصة في بيئة الجامعة الهاشمية التي يستند فيها التدريب إلى مقرر تدريبي معتمد علمياً وهذا ما لم يسبقها إليه أي برنامج للتدريب الميداني في الجامعات الأردنية وهو مقرر

التدريب الميداني في التربية الخاصة الأسس النظرية والنماذج التطبيقية والذي يعمل بمثابة دليل عملي للمشرفين والطلبة والعاملين في مجال التربية الخاصة.

الطريقة وإجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة وأفرادها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية المتدربين في مراكز التربية الخاصة وغرف المصادر الحكومية منها والخاصة في محافظات العاصمة (عمان) والزرقاء والمفرق وضواحيها والبالغ عددهم (107) طالباً وطالبة للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2016/ 2017م. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (90) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بطريقة قصدية لتوافرهم وسهولة اللقاء بهم. والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1). توزيع أفراد عينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	30	٪ 33,3
	أنثى	60	٪66,7
المعدل الدراسي	امتياز	10	٪ 0,11
	جيد جداً	34	٪ 37,7
	جيد	31	٪ 34,4
	مقبول	15	٪ 16,6
نوع المؤسسة	حكومية	46	٪ 51,1
	خاصة	44	٪ 48,9
فئة الإعاقة	صعوبات تعلم	39	٪ 43,4
	عقلية	33	٪ 36,6
	توحد	18	٪20

أداة الدراسة

من أجل تحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بالرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بهدف الدراسة كدراسة بشاتوه (2014)، ودراسة الجابري والخمرة (Aljabery & Alkhamra,2013)، ودراسة قطناني (2012)، ودراسة الخميس (2004)، كما الباحثان كذلك بالاطلاع على واقع الممارسة الإشرافية المقدم للطلبة في ميدان التربية الخاصة في الجامعات الأردنية والجامعة الهاشمية، وذلك لتطوير أداة لقياس مستوى رضا طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة عن الاشراف الميداني من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، تكونت من (40) فقرة، تم توزيعها على سلم إجابة متدرج من (1 -5) درجات بحسب تدرج ليكرت (likert) الخماسي على نحو: (دائماً وأعطيت الرقم (5)، غالباً وأعطيت الرقم (4)، أحياناً وأعطيت الرقم (3)، نادراً وأعطيت الرقم (2)، مطلقاً وأعطيت الرقم (1). وقد اعتمد الباحثان المعيار الآتي للحكم على درجات الرضا للفقرات والدرجة الكلية :

- المستوى المنخفض من 1 - 2,33
- المستوى المتوسط من 2,34 – 3,66.
- المستوى المرتفع من 3,67 - 5 .

وقد تم التوصل لهذا المعيار من خلال قسمة المدى إلى ثلاث فئات((5 - 1)/3 = 1,33).

صدق الأداة

بعد تطوير أداة الدراسة بصورتها الأولية تحقق الباحثان من صدقها بطريقتين هما:

- صدق المحتوى:

تم التحقق من دلالات صدق المحتوى باتباع أسلوب مراجعة المحكمين حيث طُلب إلى عدد من المحكمين بلغ عددهم (12) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الهاشمية والجامعة الأردنية - يحمل اثنان منهم رتبة استاذ في التربية الخاصة، وإثنان في رتبة استاذ مشارك في التربية الخاصة، فيما يحمل ثلاثة اخرون رتبة استاذ مشارك في الإرشاد وعلم النفس، إضافة لخمسة مشرفين في برامج التدريب الميداني في كلتا الجامعتين - مراجعة فقرات الأداة وذلك لغايات تحكيمها ومعرفة مدى مناسبة الأداة لأهدافها، ومدى وضوح الفقرات، وقد أجمع المحكمون على انتماء الفقرات لهدف الدراسة، وأظهرت ملاحظاتهم بعد استرجاع أدوات الدراسة اتفاق المحكمين بنسبة 100٪ على بقاء جميع فقرات أداة الدراسة وشملت باقي ملاحظاتهم إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات مثل الفقرات (17، 25، 31) واستبدال بعض المفردات الواردة فيها بمفردات أخرى أكثر وضوحاً ومناسبة ليتحقق بذلك صدق المحتوى.

صدق البناء:

وللتحقق من صدق البناء للأداة استخرجت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس في عينة تكونت من (30) طالبا من خارج عينة الدراسة تم اختيارهم من طلبة التربية الخاصة في الجامعة الأردنية كمؤشر على صدق البناء. وقد كانت قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس إيجابية، حيث تراوحت بين (0.32 و 0.73) وجميع هذه المعاملات دالة إحصائيا وقد كان معامل الارتباط لجميع الفقرات أعلى من

(0.30) مما يدل على تمتع الفقرات بقدرة تميزية جيدة، مما يشير إلى صدق بناء هذه الفقرات.

ثبات الأداة

ولحساب ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث أظهرت نتائج التحليل درجات مرتفعة من الثبات للأداة، إذ بلغت درجة ثبات صورة الأداة (0.87) درجة، وذلك تبعاً لأداء (17) طالباً وطالبة من طلبة التدريب الميداني من خارج عينة الدراسة، وتعتبر هذه القيمة ملائمة لأغراض إجراء الدراسة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة، قام الباحثان بما يأتي:

- مراجعة الأدب النظري ذو الصلة بموضوع الدراسة والإطلاع على واقع الممارسات الإشرافية في تخصص التربية الخاصة في الجامعات الأردنية.

- تم بناء أداة الدراسة وعرضها على عدد من المحكمين وتم استخراج دلالات صدقها وثباتها.

- دعوة طلبة التدريب الميداني إلى اجتماع عام بهدف توعيتهم لأهمية الدراسة الحالية وأهمية الاستجابة بموضوعية وما سيترتب على نتائجها من تقويم لطبيعة الاشراف الميداني في التربية الخاصة.

- القيام بتوزيع أداة الدراسة (باليد) على أفرادها - الذين لم يشتركوا في عينة الثبات، وإتاحة الوقت الكافي للطلبة للإجابة عن فقرات أداتها.

- جمع أداة الدراسة بعد التحقق من انتهاء الاستجابة على فقراتها.

- إدخال البيانات المتحصلة وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة واستخراج النتائج.

منهجية الدراسة وأسلوب تحليل البيانات

الدراسة الحالية هي دراسة وصفية هدفت التعرف إلى مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة كما يدركه طلبة التدريب أنفسهم. وللإجابة على أسئلة الدراسة، فقد استخدم الباحثان للإجابة عن السؤال الأول للدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على فقرات أداة الدراسة. أما للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة فقد استخدم الباحثان اختبار (ت) لمعرفة إن كانت هناك فروقات في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني تعزى لمتغير جنس الطالب.

أما للإجابة عن السؤال الثالث فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة إن كانت هناك فروقات في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني تعزى لمتغير المعدل التراكمي، كما استخدم الباحثان للإجابة عن السؤال الرابع اختبار (ت) لمعرفة إن كانت هناك فروقات في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني تعزى لمتغير نوع مؤسسة التدريب. وللإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة إن كانت هناك فروقات في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني تعزى لمتغير فئة الإعاقة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المرتبطة بالسؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول " **ما مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين؟**" فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة من وجهة نظر المتدربين والجدول الآتي يبين هذه النتائج:

جدول رقم (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات مقياس الرضا المدرك عن الاشراف الميداني

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
1	يحرص مشرفي على تزويدي بخطة المادة.	4,93	0,33	مرتفع
2	يؤكد مشرفي على ضرورة إتباع تعليمات مؤسسة التدريب واحترام إدارتها.	4,89	0,38	مرتفع
3	يوضح لي مشرفي مفردات الخطة الدراسية للتدريب وطبيعة متطلبات الخطة.	4,87	0,34	مرتفع
4	يحرص مشرفي على ضرورة الإعلان للطلبة حول الاجتماعات سواء أكان الاعلان ورقياً أو هاتفياً أو عبر مواقع التواصل الخاصة بالتدريب.	4,86	0,46	مرتفع
5	يتيح لي مشرفي اختيار مكان التدريب و نوعه.	4,84	0,47	مرتفع
6	يحدد مشرفي مواعيد مسبقة لتسليم الأعمال وتنفيذ الانشطة.	4,82	0,46	مرتفع
7	يقدم لي مشرفي توجيهاته وإرشاداته قبل التحاقي بالمؤسسة.	4,81	0,52	مرتفع
8	يعاملني مشرفي بصورة تليق بي وبزملائي.	4,80	0,43	مرتفع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
9	يترك مشرفي حرية اختيار الأنشطة المختلفة لي، فلا يقيدني في ذلك.	4.80	0.43	مرتفع
10	يدعوني مشرفي على الدوام للتحلي بأخلاقيات المهنة ومراعاة الاعتبارات النفسية والتربوية والمهنية خلال التدريب.	4.80	0.50	مرتفع
11	يولي مشرفي أهمية كبيرة لالتزامي بالدوام اليومي بالمؤسسة.	4.79	0.44	مرتفع
12	يدعوني مشرفي إلى تبني الاتجاهات الإيجابية لممارسة المهنة والعمل بروح الفريق.	4.78	0.51	مرتفع
13	يوضح مشرفي طبيعة حقوقي وواجباتي في مؤسسة التدريب.	4.76	0.55	مرتفع
14	يؤكد مشرفي على ضرورة إقامة العلاقات المهنية المطلوبة مع إدارة المؤسسة والمعلمين المتعاونين.	4.72	0.58	مرتفع
15	يراعي مشرفي نشاطي واسهاماتي المختلفة في إطار المؤسسة فيقدرها ويرحب بها.	4.69	0.63	مرتفع
16	يزرع مشرفي بداخلي الأمل بالقدرة على الانجاز وتجاوز التحديات.	4.69	0.57	مرتفع
17	يقوم مشرفي بعقد لقاءات دورية خلال فصل التدريب.	4.66	0.60	مرتفع
18	يحترم مشرفي اقتراحاتي ويوليها الأهمية.	4.63	0.69	مرتفع
19	يدعمني مشرفي فيقدم لي الإرشاد والتوجيه اللازمين لي في التدريب.	4.62	0.57	مرتفع
20	يوفر مشرفي نماذج التدريب اللازمة كنماذج الاختبارات المختلفة ودراسات الحالة والخطط التربوية والتعليمية وخطط إدارة السلوك.	4.61	0.70	مرتفع
21	يراعي مشرفي ظروفي الخاصة التي قد تعترضي أثناء التدريب.	4.57	0.70	مرتفع
22	يوجهني مشرفي إلى ضرورة امتلاك الكفايات المعرفية والمهنية اللازمة للتقييم والتخطيط والتدريس وإدارة السلوك.	4.57	0.69	مرتفع

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
23	يوجهني مشرفي إلى ضرورة استثمار وقتي في مؤسسة التدريب بمتابعة الحالات وتنفيذ متطلبات الخطة.	4.56	0.84	مرتفع
24	يوجهني مشرفي إلى ضرورة إتباع المنهج العلمي الصحيح في التعامل مع الحالات المختلفة في مؤسسة التدريب.	4.54	0.69	مرتفع
25	يراعي مشرفي تجانس مجموعات الطلبة أثناء توزيعهم على مؤسسات التدريب.	4.52	0.69	مرتفع
26	يحرص مشرفي على حل المشكلات التي قد تعترضني خلال فترة التدريب.	4.46	0.81	مرتفع
27	يمكث مشرفي في المؤسسة - أثناء زيارته - فترة مناسبة تتيح لي طرح التساؤلات وتلقي الإجابات حولها.	4.46	0.80	مرتفع
28	يقدم لي مشرفي تغذية راجعة حول تدريبي وملفات انجازي فيطلعني على النتائج وطرائق تقويمها.	4.43	0.84	مرتفع
29	يخصص مشرفي أوقاتاً محددة ومعلنة لمراجعات الطلبة بعد ساعات التدريب " لمن يرغب منهم بذلك".	4.41	0.82	مرتفع
30	يطلعني مشرفي على تجاربه المهنية وممارساته العملية في العملمع ذوي الحاجات الخاصة.	4.39	0.84	مرتفع
31	يراعي مشرفي الفروق الفردية بيني وبين زملائي الطلبة.	4.36	0.99	مرتفع
32	يوجهني مشرفي للاطلاع على أبرز المراجع النظرية ذات العلاقة بالجانب العملي.	4.33	0.85	مرتفع
33	يتضح لي تواصل مشرفي مع إدارة المؤسسة لمتابعة سير التدريب.	4.33	0.79	مرتفع
34	يقدم مشرفي لي نماذج مصغرة لتدريب خلال تواجده في المؤسسة أو اللقاءات الدورية.	4.31	0.88	مرتفع
35	يراعي مشرفي الإمكانات والأدوات المتوافرة في مؤسسة التدريب.	4.27	0.76	مرتفع
36	يركز مشرفي على استخدام أساليب التدريس غير التقليدية.	4.21	0.95	مرتفع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
37	يقوم مشرفي غالباً بتقويم الطالب على أساس الحصة المعطاه.	3,98	1,23	مرتفع
38	عند تقويم الطلبة لا يراعي مشرفي العلاقات الشخصية مع الطلبة فيحيدها جانباً.	3,89	1,43	مرتفع
39	يبدو واضحا لي موضوعية مشرفي في التعامل مع الطلبة.	3,44	1,50	متوسط
40	تتصف زيارات مشرفي بالمحدودة والقليلة.	2,71	1,05	متوسط
	المتوسط الكلي	4,50	0,71	مرتفع

يبين الجدول (1) أن مستوى الرضا عن الاشراف الميداني من وجهة نظر الطلبة كان مرتفعا بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للأداء على المقياس (4,50) والانحراف المعياري بلغ (0,71)، وقد جاء تقدير الطلبة للرضا عن الاشراف مرتفعا في (38) فقرة، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4,87و 3,89)، في حين جاء تقدير الطلبة للرضا عن الإشراف الميداني متوسطا في فقرتين فقط تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (44.3و 2,71).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إتباع مشرفي التدريب الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية منهجية علمية في الإشراف تتمثل في التدريس والتدريب والمتابعة، حيث وفر مشرف التدريب الميداني مقرر دراسي يعمل بمثابة دليل عملي للمدرسين والمشرفين والعاملين والطلبة المتدربين في ميدان التربية الخاصة يتم اعتماده في اللقاءات الارشادية الإسبوعية، إذ يوضح إجراءات التدريب النظرية ونماذجه التطبيقية في إطار تطبيقي يلتزم به المشرف والطلبة وبحسب تفاصيل الخطة الدراسية لمادة التدريب الميداني، كما رافق

ذلك تقديم نماذج لإجراءات التدريب وتزويد الطلبة بمتابعة مكتبية وميدانية على حد سواء، الأمر الذي انعكس إيجاباً على واقع التدريب، وقد ظهر ذلك جلياً في استجابات الطلبة على أداة الدراسة الحالية، وفي ضوء ذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة ليف آر وسمث (Lev Air & Smith,2005) ودراسة بشاتوه (2014) ودراسة حماد (2005) والتي أظهرت نتائج كل منها أن دور الإشراف الأكاديمي والتربية الميدانية في اكساب الكفايات الأكاديمية كان مرتفعاً والكفايات الشخصية متوسطاً، في حين لا تتفق هذه النتيجة في بعد الكفايات الاكاديمية مع ما آلت إليه نتيجة دراسة قطناني (2012) والتي أشارت إلى أن تقدير طلبة التدريب الميداني للاشراف الأكاديمي ودرجة استفادتهم منه كان متوسطاً بشكل عام. كما لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الخميس (2004) والتي أظهرت أن هناك تبايناً في مستوى التوجيه والإشراف على صعيد المحافظات وجهات الإشراف، كما لا تتفق هذه النتيجة مع ما آلت إليه نتيجة دراسة بيجني ومارتنز (Begeny & Martains,2006) ودراسة الجابري والخمرة (2013) والتي كشفت عن عدم رضا طلبة التدريب الميداني عن تجربة التدريب عموماً ومتطلبات التدريب والإشراف والموجهين والمواقع التدريبية خصوصاً.

وباستعراض الأداء على الفقرات فقد جاءت الفقرة رقم (3) " يحرص مشرفي على تزويدي بخطة المادة" بأعلى متوسط حسابي بلغ (4,93) وانحراف معياري بلغ (0,33)، تلاها الفقرة رقم (31) " يؤكد مشرفي على ضرورة إتباع تعليمات مؤسسة التدريب واحترام إدارتها" بمتوسط حسابي بلغ (4,89) وانحراف معياري بلغ (0,38)، في حين جاءت الفقرة (15)

"تتصف زيارات مشرفي بالمحدودة والقليلة" بالمرتبة الاخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2,71) وانحراف معياري بلغ (1,05) وبمستوى رضا متوسط. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن تزويد الطلبة بخطة التدريب إجراء إداري أكاديمي يحرص قسم الاختصاص على إتباعه، فضلاً لما تمثله خطة المادة من خطة مسار لإجراءات التدريب الميداني ومتطلباته المختلفة والمتعددة. أما تأكيد مشرف التدريب على إتباع تعليمات مؤسسة التدريب وضرورة احترام إدارتها فذلك لأن مؤسسة التدريب غير ملزمة بقبول تدريب الطلبة لذا يحرص مشرف التدريب على إقامة علاقة تعاون دائمة مع مؤسسات التربية الخاصة أساسها التعاون المهني والاحترام المتبادل لا سيما أنها احتضنت تدريب الطلبة، فضلاً إلى حرص مشرفي التدريب الميداني على الحفاظ على علاقة التعاون بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المدني والمدارس ومراكز التربية الخاصة جزء منه. أما فيما يتعلق بفقرة " تتصف زيارات مشرفي بالمحدودة والقليلة " والتي جاءت في أدنى تقديرات طلبة التدريب الميداني لواقع الإشراف الميداني فيفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أعداد الطلبة الملتحقين بمادة التدريب الميداني والذي وصل عددهم في فصل إجراء الدراسة (107) طالباً وطالبة تتباعد أماكن تدريبهم لتشمل محافظة الزرقاء وضواحيها ومحافظة المفرق وضواحيها وبعض مناطق في العاصمة عمان، إضافة إلى أن مشرف التدريب الميداني ملزم بتدريس بعض المساقات الدراسية في قسم التخصص الأمر الذي يجعله غير متفرغاً للتدريب الميدان. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة تاسكن (Taskin,2006) ودراسة المطاوعة (2000) التي أشارت كل منها إلى أن هناك زيادة مضطردة في أعداد الطلبة المتدربين الأمر الذي أوجد أثراً سلباً في

مسيرة التربية العملية ظهرت أثاره في شكوى االطلبة من ظروف التربية العملية ومتطلباتها، إضافة إلى صعوبة التواصل المثمر مع المشرف.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها :

للإجابة عن السؤال الثاني " **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) في مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لجنسهم ؟**" فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق في تقدير طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية لمستوى رضاهم عن الاشراف الميداني والجدول التالي يبين هذه النتائج :

جدول رقم (2) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في تقدير مستوى الرضا عن الاشراف الميداني لدى طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية وفقا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	30	4,41	0,29	2,27	88	0,026
أنثى	60	4,55	0,26			

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الاشراف الميداني من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لجنسهم لصالح الاناث، حيث كانت قيمة ت (2,27) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$)، وهذا يعني أن مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني لدى الطالبات الإناث أعلى من مستوى الرضا المدرك لدى الطلبة الذكور، إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقدير مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني لدى الإناث (4,55) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدى الذكور

والذي بلغ (4,41). ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن غالبية أعداد الطلبة الملتحقين بالتدريب الميداني هم من الإناث، حيث كان عددهن ضعفي أعداد الطلبة الذكور، إضافةً إلى أن الطالبات أكثر التزاماً بالتدريب ومتابعة لتنفيذ متطلباته كحضور اللقاءات الاسبوعية مع المشرف، والالتزام بالدوام اليومي بمكان التدريب، والتفاعل مع المعلم المقيم والمشرف الزائر، كما أن الاناث أكثر ضبطاً وإدارة للذات، وأكثر قدرة على التقدير والحكم لا سيما أنهن الأكثر تحصيلاً من الطلبة الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اشتيه (2007)، في حين لاتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجابري والخمرة (Aljabery & Alkhamra,2013) التي أظهرت نتائجها عدم رضا الطلبة بجنسيهم عن تجربة التدريب الميداني، كما لا تتفق نتيجة الدراسة الحالية كذلك مع نتيجة دراسة طه (2000) التي أظهرت عدم رضا الطالبات عن مسيرة التدريب ووجود صعوبات لديهن أكثر من زملائهن الذكور على صعيد التدريب الميداني، فضلاً إلى قصور نظام التدريب من حيث تطبيقه والإشراف عليه وتقويمه.

النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثالث: **"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لمعدلهم التراكمي؟"** فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية لرضاهم عن الاشراف الميداني وفقا لمعدلهم التراكمي، والجدول الآتي يبين هذه المتوسطات:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير مستوى رضا طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية عن الاشراف الميداني وفقا لمعدلهم التراكمي

المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
امتياز	10	4.64	0.20
جيد جدا	34	4.52	0.29
جيد	31	4.45	0.30
مقبول	15	4.68	0.22
الكلي	90	4.50	0.28

يبين الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير المعدل التراكمي، ولمعرفة لمن تعود الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي One Way Anova لمعرفة دلالة هذه الفروق والجدول (4) يبين هذه النتائج:

جدول رقم (4) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في تقدير مستوى الرضا عن الاشراف الميداني لدى طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية وفقا لمتغير المعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المعدل التراكمي	534.61	3	178.20	1.41	0.245
الخطأ	10849.49	86	126.16		
الكلي	11384.10	89			

يبين الجدول (4) أن قيمة " ف" بلغت (1.41) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا يوجد فروق في تقدير مستوى الرضا عن الاشراف الميداني لدى طلبة التربية الخاصة تبعا لمتغير

معدلهم التراكمي، وذلك يعني أن مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني لدى الطلبة المتدربين لا يختلف باختلاف المعدل التراكمي للطلبة. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة جاءت على هذا النحو لأن موضوعية الطلبة لا ترتبط بشكل دقيق بمعدلهم، كما أن إجراءات الاشراف والتدريب التي يتبعها المشرف تسري على جميع الطلبة فهي واحدة لا تختلف باختلاف مستوى الطلبة أو معدلهم الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بشاتوه (2014) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مجالات الدراسة تعزى للمعدل الأكاديمي للطالب، في الوقت الذي أظهرت النتائج أن دور الإشراف الأكاديمي والتربية الميدانية في اكساب الكفايات الأكاديمية كان مرتفعاً والكفايات الشخصية متوسطاً، في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة اشتية (2007) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة احصائياً في آراء الطالبات المتدربات في تقويمهن لدور المشرف ودور المعلمة المتعاونة واجراءات الكلية لاسيما أن المعدلات الطالبات الدراسية غير متساوية.

النتائج المرتبطة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الرابع **" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لنوع مؤسسة التدريب؟"** فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق في تقدير مستوى الرضا عن الاشراف الميداني لدى طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية والجدول الآتي يبين هذه النتائج:

جدول رقم (5) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في تقدير مستوى الرضا عن الاشراف الميداني لدى طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية وفقا لمتغير نوع مؤسسة التدريب

نوع المؤسسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
حكومية	46	4.57	0.24	2.58	88	0.011
خاصة	44	4.42	0.29			

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الاشراف الميداني من وجهة نظر الطلبة تعزى لنوع مؤسسة التدريب الملتحقين فيها لصالح الطلبة المتدربين في المؤسسات الحكومية، حيث كانت قيمة ت (2.58) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وذلك يعني أن مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني لدى الطلبة الملتحقين في المؤسسات الحكومية أعلى من مستوى الرضا المدرك لدى الطلبة الملتحقين في المؤسسات الخاصة، حيث بلغ متوسط تقدير الطلبة الملتحقين بالمؤسسات الحكومية لرضاهم عن الاشراف الميداني (4.57) وقد جاء أعلى من متوسط تقدير الطلبة الملتحقين بالمؤسسات الخاصة لرضاهم عن الاشراف الميداني البالغ (4.42). ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن غالبية مؤسسات التدريب المتعاونة مع الجامعة في إطار التدريب الميداني تتبع لمؤسسات الدولة سواء لوزارة التربية والتعليم كغرف المصادر الملحقة بالمدارس الحكومية، أو وزارة التنمية الاجتماعية كمراكز تأهيل ورعاية الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، في الوقت الذي تتصف فيه مؤسسات التدريب الخاصة بالمحدودة حيث لا يزيد عددها عن خمس مؤسسات. كما تتلقى المؤسسات الحكومية متابعة وإشراف مستمرين من قبل إدارات الاشراف والمتابعة في الوزارة المعنية،

ويتلقى المعلمين والعاملين في تلك المؤسسات كذلك دورات تدريبية نوعية أثناء الخدمة تعزز من دورهم المهني لينعكس على الاداء والرضا من قبل متلقي الخدمة والمتدربين في تلك المؤسسات. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة قطناني (2012)، في حين تختلف مع نتيجة دراسة الجابري والخمرة (Aljabery & Alkhamra,2013) التي أشارت نتائجها في عدم رضا الطلبة المتدربين عن تجربة التدريب بالرغم من تعدد مؤسسات تدريبهم واختلاف تبعيتها بين الحكومية والخاصة.

النتائج المرتبطة بالسؤال الخامس ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الخامس **" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لفئة الإعاقة التي جرى التدريب عليها؟"** فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية لمستوى رضاهم عن الاشراف الميداني والجدول الآتي يبين هذه المتوسطات:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير مستوى رضا طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية عن الاشراف الميداني وفقا لمتغير فئة الاعاقة

فئة الاعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صعوبات تعلم	39	4.56	0.22
عقلية	33	4.46	0.31
توحد	18	4.42	0.31
الكلي	90	4.50	0.28

يبين الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقدير الطلبة لمستوى رضاهم عن الاشراف الميداني تبعا لمتغير فئة الاعاقة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة احصائيا تم اجراء تحليل التباين الأحادي One Way Anova والجدول (7) يبين هذه النتائج:

جدول (7) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في تقدير مستوى الرضا عن الاشراف الميداني لدى طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية وفقا لمتغير فئة الاعاقة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
فئة الاعاقة	512.50	2	256.25	2.05	0.135
الخطأ	10871.60	87	124.96		
الكلي	11384.10	89			

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الاشراف الميداني من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير فئة الاعاقة، حيث كانت قيمة ف (2.05) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وذلك يعني أن مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني لا يختلف باختلاف فئة الإعاقة التي جرى التدريب معها. ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن إجراءات الإشراف الميداني تراعي تدريب الطلبة مهما كان نوع الإعاقة في المؤسسات التدريبية والتي جرى التعامل معها من قِبل الطلبة المتدربين، فهي شاملة ومتكاملة في إطارها العام سواء في المهمات أو التدريب أو التصحيح أو المتابعة الميدانية. وتتفق هذه النتيجة ضمنياً مع نتيجة دراسة التي أشارت إلى أن عدم رضا الطلبة المتدربين في مؤسسات التربية الخاصة لا يختلف باختلاف فئة الإعاقة التي جرى التعامل معها، في

حين تختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة قطناني (2012) التي أشارت إلى أن تقدير الطلبة المتدربين لمدى استفادتهم من الاشراف الأكاديمي كان عالياً ومن مدى استفادتهم من خبرات التدريب الميداني كان متوسطاً بشكل عام بالرغم من تنوع فئات الإعاقة التي جرى التعامل معها خلال فترة التدريب.

وباستعراض ما سبق يمكن القول: أن الدراسة الحالية جاءت لتضيف إلى الأدب النظري نتاجاً علمياً في جانب نفسي ومهني مهم يُستند إليه، لا سيما أنها تناولت موضوعاً لم يسبق تناوله في دراسات سابقة ألا وهو الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة لدى الطلبة المتدربين الذين هم معلمي المستقبل، حيث تم تناول هذا الموضوع في ضوء متغيرات الجنس والمعدل التراكمي ونوع مؤسسة التدريب وفئة الإعاقة التي جرى التدريب عليها. كما يلاحظ عدم وجود دراسات سابقة في هذا السياق وهذا إن دلَّ إنما يدل على تفرد الدراسة الحالية في موضوعها وأهميتها وإضافتها الجديد للمعرفة وفتحها المجال لتقويم مسيرة الاشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعات الأردنية خاصة في برامج التدريب المستحدثة.

* * *

التوصيات

في ضوء ما خلصت إليه نتائج الدراسة يوصي الباحثان في الإطار البحثي والتطبيقي بما يأتي:

- ضرورة العمل على إجراء المزيد من الدراسات للتعرف إلى مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة من وجهة نظر متغيرات أخرى كتلك التي ترتبط بمؤسسات التدريب والعاملين فيها لا سيما المعلمين المتعاونين.

- دراسة واقع الإشراف الميداني في التربية الخاصة في مناطق بحثية ومؤسسات أكاديمية أخرى خاصة في إقليمي الجنوب والشمال في المملكة لا سيما أن طبيعة التدريب والإشراف المقدم للطلبة مختلف في آليات التطبيق والمتابعة وإن بدا ثبات أطره العامة.

- ضرورة العمل على تطوير البرامج الإشرافية لبرامج التدريب المقدمة لطلبة تخصص التربية الخاصة لتستند إلى النظريات العلمية والواقع الميداني المعمول فيه في المؤسسات التدريبية المتعاونة.

- العمل على اعداد وتنفيذ برامج تدريبية تستهدف مشرفي التدريب الميداني في التربية الخاصة لتطور ادائهم مما ينعكس ايجابا في واقع الاشراف الميداني والرضا عنه من قبل الطلبة متلقي الخدمة.

- تزويد أصحاب القرار في المؤسسات الاكاديمية بنتائج الدراسة لتحسين واقع الاشراف الميداني من خلال تكشف اللقاءات مع الطلبة وأخذ وجهات نظرهم وتصوراتهم عند التخطيط لتدريب ميداني أفضل.

المراجع

المراجع العربية

- أبو الحسن، نبيل (2011). المعوقات التي تواجه المشرفين في تحقيق جودة التدريب الميداني بالمجال المدرسي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، 9(31)، 3877 – 3929.
- أبو هشيمة، أحمد (2004). واقع الإشراف الميداني على الطلاب المعلمين في كلية التربية بجامعة الأزهر في ضوء متطلبات التدريس المعاصر. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (2)، 281 -319.
- اشتيه، عماد عبد اللطيف (2007). معوقات الوصول إلى الجودة الشاملة في تطبيق مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس المفتوحة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية.
- بشاتوه، محمد (2014). تقييم دور الاشراف الأكاديمي والتدريب الميداني في اكساب الكفايات التعليمية لطلاب التربية الخاصة في جامعة الطائف من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. مجلة الثقافة والتنمية، العدد (85)، 145 - 182.
- حماد، شريف (2005). واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنساني، 13(1)، 155 - 193.
- حمدان، مبارك بن سعيد ناصر (2002). واقع الإشراف على الطلبة المتعلمين في كليات التربية للبنين بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (80)، ص 155.
- الخزاعلة، محمد سليمان(2011). دور مشرفي التربية العملية في تحقيق مهارات الاتصال التربوي للطلبة المعلمين في كليتي تربية جامعة الزرقاء الخاصة وآل البيت، مجلة الجامعة الإسلامية - سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد 19، (1)، 539 -566.

- الخطيب، عبدالرحمن (2004). الواقع الإشرافي على برنامج التربية العملية بجامعة الفاتح من وجهة نظر المشرفين، مجلة كلية التربية، أسيوط، 20، (1) 227 -488.
- الخميس، السيد سلامة (2003). موقف الطلاب المعلمين من فاعلية الاشراف على الطلبة المعلمين، دراسات وبحوث عن المعلم العربي، الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الخميس، نداء عبد الرازق (2004). دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية. جامعة الكويت. المجلة التربوية، 18 (70)، 160 -195.
- الزهراء، رانيا (2004). استراتيجية تطوير نظام الاشراف والتوجيه في التربية العملية في مجال التربية الرياضية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، القاهرة.
- الزيدي، عدي (2016). تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية الأساسية بجامعة بابل من وجهة نظر الطلبة المعلمين، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (26)، 769 -749.
- شقورة، يحيى (2012). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- شقير، يسرى (2009). المشكلات التي تواجه الطالب المتدرب في مدرسة التدريب مع كل من مدير المدرسة والمعلم المتعاون والمشرف المتعاون، المؤتمر الثالث لكلية العلوم التربوية – رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي في الألفية الثالثة، جامعة الزرقاء الخاصة، 25 -27 آذار، المجلد الأول، 217 -247.

- الطراونة، صبري والهويمل، عمر (2008). المشكلات التي تواجه الطالب المعلم في فترة التطبيق الميداني لتخصص معلم الصف في جامعة مؤتة، المؤتمر الثالث لكلية العلوم التربوية – رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي في الألفية الثالثة، جامعة الزرقاء الخاصة، 25 -27 آذار، المجلد الأول، 253 – 270.
- قطناني، هيام (2012). تقييم التدريب الميداني والإشراف الأكاديمي في إكساب الطلبة للمهارات المهنية في التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطلبة المتدربين. مجلة كلية التربية في أسوان، (26)، 225 -249.
- المطاوعة، فاطمة (2000). واقع الإشراف في التربية العملية بكلية التربية في جامعة قطر. حولية كلية التربية. جامعة قطر، (16)، 487 -528.
- المكانين، هشام (2015). التدريب الميداني في التربية الخاصة الأسس النظرية والنماذج التطبيقية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

- Aypan, A. (2009). Teachers Evaluation of Their Pre- Service. Education Sciences: Theory & Practice Service Teacher Training. 9(3), pp. 1113-1123.
- Aypay, A. (2009). Teachers evaluation of their pre-Service teacher training. Educational Sciences Theory and Practice, 9(3), pp. 1113-1123.
- Begeny, C. J. & Martains, K. B. (2006). Teachers Training in Behavioral Instruction Practice, School Psychology Quarterly. 21(3), pp. 262-285.
- Council for Exceptional Children. (2003). What Every Special Educator must know: Ethics, Standards, and Guidelines for Special Educator (5th Ed.) Washington D. C.: VA.
- Darling, H. L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. Journal of Teacher Education, 57(2), pp. 120-138.
- Frey, T. (2008). Determining the impact of online practicum facilitation for in service teachers. Journal of Technology and Teacher Education, 16(2), 181–210.
- Hayes, M. T. (2002). Assessment of a field-based teacher education program: Implications for practice. Education, 122(3), pp. 581-586.
- Jabery, A. L., Mohammad, A., Khamra, A. L., & Hatem, A. (2013). Special Education Practicum at The University of Jordan: Preliminary

Indicators of Students' Satisfaction and Concerns. International Journal of Special Education, 28(1), 101-110.
- Lev Ari, L. & Smith, K. (2005). The place of the practicum in pre ervice teacher education: The voice of the students. Asia Pacific Journal of Teacher Education, 33(3), pp. 289-302.
- Morewood, A. & Condo, A. (2012). A preservice special education teacher's construction of knowledge: Implications for coursework and retention in the field. Rural Special Education Quarterly, 31(1), pp. 15-21.
- Taskin, C. S. (2006). Student teachers in the classroom: their perceptions of teaching practice. Educational Studies, 32(4), pp. 387-398.
- Walelign, T. & Fantahun, M. (2007). Assessment on problems of the new pre-service teachers training program in Jimma University. Ethiopian Journal of Education and Sciences, 2(2), pp. 63-72.

❊ ❊ ❊

- Zaidi, Uday (2016). Evaluation of Practical Education Program in Basic Education at the University of Babylon from the Perspective of Teachers as Students, Journal of the College of Basic Education for Educational Sciences and Humanities, University of Babylon, 26, pp. 769-749.

❊ ❊ ❊

- Hamdan, M. S. (2002). The Reality of Supervising Students in Education Colleges for Boys in Saudi Arabia. Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, 80, p155-163.
- Hammad, S. (2005). The Reality of Practical Education in the Areas of Al-Quds Open University in the Governorates of Gaza from the Perspective of Scholars. Journal of the Islamic University, Series of Humanitarian Studies, 13(1), 155-193.
- Katnani, H. (2012). Evaluation of Field Training, and Academic Supervision in Providing Students with Vocational Skills in Special Education. Al-Balqa Applied University, from the Perspective of the Trainees. Journal of the Faculty of Education in Aswan, 26, pp. 225-249.
- Khazaaleh, M. S. (2011). The Role of Supervisors in Practical Education in Achieving the Skills of Educational Communication for Teachers as Students in the Colleges of Education of Zarqa Private University and Al-Albayt, Journal of the Islamic University - Series of Humanities, 19(1), pp. 539-566.
- Mutawaah, F. (2000). The Reality of Supervision in Practical Education, at College of Education in Qatar University**.** Faculty of Education Yearbook. Qatar University, 16, pp. 487-528.
- Shakoura, Y. (2012). Psychological Resilience and its Relationship to Quality of Life among Palestinian University Students in Gaza Governorates, Unpublished Master Thesis, Al-Azhar University, Gaza.
- Shukair, Y. (2009). Problems Facing Trainee student in the Training School with School Principal, Cooperating Teacher and Cooperating Supervisor. A paper presented at the Third Conference of the Faculty of Educational Sciences - Modern Visions of the Practical Education Programs in the Colleges of Education in the Arab World in the Third Millennium, Zarqa Private University, 25-27 March, pp. 217-247.
- Tarawneh, S. & Huaimel, O. (2008). Problems facing a Student Teacher in the period of field application for the specialization of the Homeroom Teacher at the University of Mu'tah, the third conference of the Faculty of Educational Sciences - Modern visions of the Programs of Practical Education in the Colleges of Education in the Arab world in the third millennium, Zarqa Private University, 25-27 March, pp. 253-270.

List of References:

- Aboul-Hassan, N. (2011). Obstacles facing Supervisors in achieving the Quality of Field Training in the School Field, Journal of Studies on Social Work and Human Sciences, Helwan University, 31(9), pp. 3877 - 3929.
- Abu Hashima, A. (2004). The Reality of Field Supervision on Teachers as Students, in the Faculty of Education, at Al-Azhar University, in light of the Requirements of Contemporary Teaching. Journal of the Educational Association of Social Studies, (2), pp. 281-319.
- Alkhamees, Assayed Salama. (2003). Students' Attitude towards the Effectiveness of Supervision of Teachers as Students. Studies and Research on the Arab Teacher. Egypt, Alexandria: Dar Al Wafaa for Printing and Publishing.
- Alkhamees, N. A. (2004). Evaluation Study of the Performance of External Supervisor in the Program of Practical Education in the Faculty of Education. Educational Journal of Kuwait University, 18(70), pp. 160-195.
- Alkhatib, A. (2004). Reality of Supervision on the Practical Education Program at Al Fateh University from the Perspective of Supervisors, Journal of the Faculty of Education, Asuit, 20(1), pp. 227-488.
- Almakanin, H. (2015). Field Training in Special Education, Theoretical Bases and Applied Models, Jordan, Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Al-Zahra, Rania (2004). The strategy of Developing Supervision and Guidance System in Practical Education in the Field of Physical Education. Unpublished Master Thesis, Helwan University, Egypt: Cairo.
- Ashteeh, E. A. (2007). Barriers to access Total Quality in the Implementation of Field Training Courses, in Social Service, at Al-Quds Open University. Unpublished Master Thesis, An-Najah National University, Palestine: Nables.
- Bashatouh, M. (2014). Evaluation of the Role of Academic Supervision and Field Training in Educational competencies for Special Education Students at Taif University, from the Perspective of Students themselves. Journal of Culture and Development, No. 85, pp. 145-182.

Student Teachers' Perceived Satisfaction about Field Supervision in Special Education at the Hashemite University and its Relationship with Some Variables

Dr. Hisham A. Almakanin
Department of Special Education, College of Queen Rania for Childhood
The Hashemite University
Dr. Abdullah Salem Al-Mahairah
Department of Counseling and Special Education
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan

Abstract:

This study aims at measuring the perceived satisfaction with training field supervision among student teachers in special education and its relation with some variables. 90 male and female student teachers were chosen to respond to a perceived satisfaction scale with training field which consisted of 40 items.

Findings showed that the level of student teachers' satisfaction training field supervision was high. Significant statistical differences were found on level of satisfaction attributed to variable of gender in favor of female, and type of training organization in favor of governmental institutions. No significant statistical differences were found attributed to accumulative average variables and type of disability dealt with.

Keywords: Perceived Satisfaction, Field Supervision, Special Education, Teachers Students, The Hashemite University.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

- **Prof. Dr. Al-Jawharah Ibrahim Mohammad Bubsheit,**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Imam Abdulrahman Bin Faisal University

- **Prof. Dr. Hassan Abdulmalek Mahmoud**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Al-Azhar University

- **Prof. Dr. Seham Mohammad Saleh Ka'aki**
  Professor of Educational Planning and Administration, Princess Nourah Bint Abdulrahman University

- **Prof. Abdulaziz Mohammed Alabd Aljabbar**
  Professor of Special Education, Faculty of Education King Saud University,

- **Prof. Dr. Nadia Hayel Al-Sroor**
  Professor of Special Education, Jordan University

- **Dr. Saleh Ibn Mohammad Al-Oreini**
  Associate Professor of Psychology, Faculty of Social Sciences Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Abdulaziz Ibn Ali Al-Khalifah**
  Associate Professor of Foundations of Education, Faculty of Education Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Associate Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
Rector of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdulmohsen Mohammad Al-Sumih
Professor, Department of Educational Administration and Planning - Faculty of Education

Managing editor
Prof. Ahmad Ibn Mohammad Al-Nashwan
Dean of the Facalty of Education