

المجلة العربية للتربية

مجلة محكمة نصف سنوية | يونيو/جوان
2021 | المجلد الأربعون، العدد الأول



المنظمة
العربية
للتربية
والتقافة
والعلوم

هيئة التحرير

المدير المسؤول: أ. د. محمد ولد أعمّر

رئيس التحرير: أ. د. محمد الجميني

مدير التحرير: أ. الهاشمي العرضاوي

الهيئة العلميّة

أ. د/ سارة إبراهيم العريني - أ. د/ محمود السيّد
أ. د/ نجوى يوسف جمال الدّين - أ. د/ عبد الجبّار توفيق
أ. د/ محمد بن فاطمة - أ. د/ أحمد أوزي

أعضاء هيئة التحرير

أ. د/ هاني الضمور - أ. د/ محمود عبد الفتاح النحاس
أ. د/ فايز الظفيري - أ. د/ عبد السلام القلاي
أ. د/ فؤاد شفيقي - أ. د/ علي السلامي

كتابة التحرير

أ. مريم الجبابلي

التصميم والإخراج الفتيّ

أ. نرجس الزواري

إن الآراء والأفكار التي تنشر بأسماء كتابها

لا تحمل بالضرورة وجهة نظر المنظمة

يسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلّة من مواد علمية

أو ثقافية أو تربوية أو فنية بشرط الإشارة إلى مصدرها

توجه المراسلات إلى رئيس التحرير:

تونس ص. ب. 1120

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

العنوان الإلكتروني: education@alecso.org.tn

المجلّة العربية للتربية / المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية. ___ مج 40،

جوان 2021. ___ تونس: المنظمة...، 2021

مجلة محكمة نصف سنوية. ___ المجلة العربية للتربية = ISSN: 9385 - 1737

ت / 0024/01/ 2021

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

البحوث والدراسات

بناء برنامج تدريبي قائم على الإشراف التربوي المساند وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم والمهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة

أ. فاطمة بنت صنهات المقاطي - أ. د. فهد بن علي العميري

واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس

سعيد بن سيف بن سعيد المنوري

العوائد السوسيو - اقتصادية لتعليم الكبار إقليم شفشاون (شمال المغرب) نموذجاً

د. خالد أوعبو - د. السعيد الزاهري

مستوى مقروئية كتاب الأحياء للصف الحادي عشر في سلطنة عمان وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلبة

د. عبدالله بن سيف التوبي - محمد الشقران

إلزامية التعليم ومجانيته في سلطنة عمان في ضوء الهدف الرابع للتنمية المستدامة 2030

د. بدرية بنت راشد الهادي - د. أمل بنت راشد الكيومي - د. خلف بن مرهون العبري

توظيف مبادئ الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية
بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية

207

د. وداد بنت مصلح الأنصاري

مستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية
في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين

277

أ.د. فايز على الأسود - أ. رؤى عادل الهمص

اختارت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - ألكسو، منذ تأسيسها منذ أكثر من نصف قرن، أن تجعل منشوراتها فضاء للتفكير والبحث العلمي والإبداع متاحا للمتخصصين في المعرفة والعلوم والفنون في الوطن العربي. واستطاعت، بما أنتجته كفاءات من نخب دولنا العربية، أن تسهم في إدارة المعرفة إنتاجا واستخداما وتعميما، في مجالات التربية والتعليم والثقافة والعلوم، من أجل تحديث مجتمعاتنا العربية وتطويرها والنهوض بها.

ويأتي العدد الأول من المجلد الحادي والأربعين، من المجلّة العربية للتربية، زاخرا بدراسات وبحوث علمية اكااديمية أعدّها أساتذة باحثون من جامعات ومؤسّسات علمية عربية، تناولوا فيها بمناهج وأدوات علمية عددا من القضايا التربوية والتعليمية انطلاقا من سياقات محدّدة مثل توظيف مبادئ الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام، والتدريب القائم على الإشراف التربوي المساند وضمان فعاليته في تنمية المفاهيم والمهارات التدريسية لدى معلّّمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، أو العوائد الاجتماعية والاقتصادية لتعليم الكبار في المملكة المغربية، أو دراسة واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي، ومستوى مقروئية كتب الأحياء للصفّ الحادي عشر، وإلزامية التعليم ومجانيته في إطار الهدف 4 بسلطنة عمان.

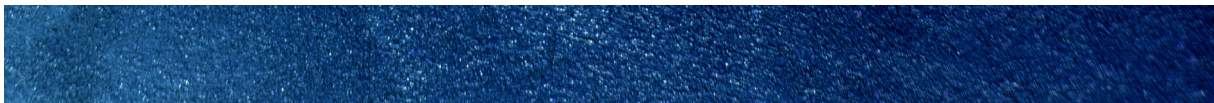
وتناولت كل دراسة مشكلة محدّدة وثيقة الارتباط بسياق البحث، وسعت إلى تحليلها انطلاقا من أسئلة وفروض صاغها وضبطها الباحث/ الباحثة مستوفيا شروط العلم، وانتهت إلى جملة من النتائج وتقديم عدد من التوصيات والمقترحات. وقد شكلت هذه الدراسات مادة من شأنها أن تسهم في تحليل واقع التعليم في بلداننا واستشراف مستقبله وتنميته.

ولا يسعني، بمناسبة صدور هذا العدد إلا أن أتقدّم بجزيل الشكر إلى الباحثات والباحثين الذين أسهموا جميعاً بما قدموه من بحوث ودراسات تضمنها هذا العدد في تعميق النظر في واقع تعليمنا وتبين سبل الارتقاء به.

المدير العام

أ. د. محمد ولد الأعمر

البحوث والدراسات



بناء برنامج تدريبي قائم على الإشراف التربوي المساند وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم والمهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة

اعداد

أ. د. فهد بن علي العميري
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة أم القرى
مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية
KOrfeh@hotmail.com

أ. فاطمة بنت صنهات المقاطي
ماجستير المناهج والإشراف التربوي
كلية التربية - جامعة أم القرى
مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية
faomairi@uqu.edu.sa

المستخلص

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على الإشراف التربوي المساند، وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم والمهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة في المملكة العربية السعودية. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي- ذا تصميم المجموعة الواحدة. واستخدمت أداتين لجمع البيانات، وهما: اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم التدريسية، وبطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية، وذلك بعد التأكد من صدقهما وثباتهما. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة عشوائية متيسرة بلغت (20) معلمة في الفصل الأول من العام الدراسي 1440هـ (2019م). وحُللت البيانات بالأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية المناسبة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم التدريسية، وبطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لدى عينة الدراسة لصالح التطبيق البعدي. أيضاً كشفت النتائج عن تأثير مرتفع للبرنامج التدريبي في تنمية المفاهيم والمهارات

التدريسية لدى العينة، إذ بلغ معامل التأثير للمتغيرين المعتمدين (0,87، 0,90) على التوالي. ووصل معامل بلاك للكسب المعدل للمتغيرين المعتمدين إلى (1,81%، 1,82%) على التوالي، وذلك ما يدل على فاعلية مرتفعة أحدثها البرنامج التدريبي. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة وطرديّة بلغت (0,733) عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$) بين نمو المتغيرين المعتمدين. وأيضا دلت النتائج على وجود علاقة اعتمادية تنبؤية خطية لقيمة "بيتا" بلغت (0,51، 0,49) على التوالي عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$) بين المتغيرين المعتمدين. وبناءً على نتائج الدراسة، قُدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة.

الكلمات الدالة: البرنامج التدريبي، الإشراف التربوي المساند، المفاهيم التدريسية، المهارات التدريسية، معلمات الدراسات الاجتماعية، المرحلة المتوسطة.

Building a training program based on supportive educational supervision and measuring its effectiveness in developing teaching concepts and skills At middle school social studies teachers in Al-Qunfudhah Governorate

Prepared by

Fatimah Sanhat Almogati

KOrfeh@hotmail.com

Prof. Fahad Ali Alomairi

faomairi@uqu.edu.sa

dr.fahadalomairi@gmail.com

Abstract

The purpose of this study was to Building training program based on supportive educational supervision, and measuring its effectiveness in developing the teaching skills of social studies teachers in Al-Qunfudhah city, The sample was chosen randomly on a sample of (20) Teacher from the study population was selected in the second semester of 2020. The study followed the quasi -experimental approach - one group design. Two tools were used to collect data, namely The Supportive educational supervision Knowledge achievement test, and classroom monitoring of teaching skills based on educational support supervision, The instruments were checked for validity and reliability. The study data were analyzed by descriptive and inferential statistic using SPSS.

The results showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.01$) between the mean scores of the study group in the pre and post applications in the cognitive achievement test, and the observation card of the teaching skills of the study sample in favor of the post application. Also, as a result showed a high impact of the proposed educational unit in the sample, Where the influence factor (ETA square) for the two dependent variables high efficacy was (0.87; 0.90), respectively. The percentage of Black's modified gain factor for the two dependent variables was (1.82%; 1.81%), respectively, This indicates the effectiveness of the educational a program based on Supportive supervision education in developing the two dependent variables. Moreover; The results revealed a positive and positive high correlation (0.733)

at the level of significance ($\alpha \leq 0.01$) between the two dependent variables. The results also revealed the existence of a linear predictive dependency relationship, as the value of beta (0.51;0.49) at the level of significance ($\alpha \leq 0.01$) between the two dependent variables in raising each other to the level of the other. And based on the results of the study; A set of related recommendations and suggestions were made.

Key words: Training program, Supportive educational supervision, Teaching concepts, Teaching skills, Social studies teachers, Middle school..

خلفية الدراسة وأدبياتها:

تُمثل رؤية المملكة العربية السعودية لعام 2030م مرحلة جديدة للإشراف التربوي، إذ تسهم هذه الرؤية بشكل فاعل في تجويد العملية التعليمية في الوقت الذي تواجه المؤسسات التعليمية كثيرا من التحديات، والتي يجب أن يتم التعامل معها باستراتيجيات شاملة ومتكاملة. ويأتي في مقدمة هذه التحديات الانفجار المعرفي والتقني المتسارع، وكذلك التغيرات التنظيمية التي تخضع لها مؤسسات التعليم بشكل يستوجب من القائمين عليها تهيئة بيئة تعليمية ملائمة في ظل أسس سليمة من التخطيط والتنفيذ والتقويم.

وتسعى النظم التربوية لتحقيق ذلك من خلال استمرار تطوير عناصر منظومتها حفاظا على ديمومتها وفعاليتها، ويمثل الإشراف التربوي أحد مكوناتها الأساسية المرتبطة بتقويم أدائها الذي نال اهتماما كبيرا منذ بدايته نحت مفهوم تفتيش التعليم وصولا به إلى مفهوم الإشراف التربوي الحديث بخصائصه ومهامه المتنوعة، وأدواره المتعددة، وكفاياته اللازمة في مواجهة المشكلات التربوية المرتبطة ببيئة التعلم وزيادة فاعلية المعلمين (عيسان والعاني، 2006).

ونتيجة تأثر عملية الإشراف التربوي بالنظريات المتخصصة بالإدارة والقيادة وعمليات الاتصال والعلاقات الإنسانية وتحليل النظم وديمقراطية التعليم، اتخذ الإشراف التربوي أشكالا متعددة (Hart 2005; Karamallah, 2020)، ومر بسلسلة من التطورات التي طرأت عليه. وأخيرا ظهر حديثا ما يعرف بالإشراف المساند الذي يعمل على مساندة المعلم وتقديم العون والدعم وتحديد الإطار العام لسياسات التنمية المهنية والتدريبية والعمل على وضع سياسات تدريبية تبنى على أدوار المشرف التربوي المساند والتي تتمثل في تزويده بالمفاهيم والمهارات التدريسية اللازمة لتطوير العملية التعليمية (يغمور، 2016).

ويُعد الإشراف التربوي المساند من أنماط الإشراف التربوي الحديثة، ويحظى بأهمية عالية في عملية التطوير المهني للمعلمين، إذ يسهم في تنمية المفاهيم والمهارات التدريسية، وبذلك يمثل الإشراف التربوي المساند رؤية للدور الجديد للمشرف التربوي (يغمور، 2016؛ الأبيض والرويلي، 2017).

وتنادي التربية الحديثة إلى استخدام "المفاهيم" في بناء نموذج تعليمي حديث. ويعتبر هذا التوجه أحد الحلول العصرية لمواجهة الثورة المعرفية التي تعرف انفجارا في الوقت الراهن لكونها تُسهم بشكل فعال في تنمية عملية التعليم والتعلم للفرد، وتساعد على التعامل بفاعلية مع المشكلات الحياتية الطبيعية منها والاجتماعية، فتعمل على تنظيم المدركات الحسية والمجردة، وتنظم كذلك الخبرات التي يمر بها الفرد وتنظم معلوماته وتصنفها وفقا للعلاقات بينها (الطيطي، 2010؛ أبو دية، 2011).

وتُعد المهارات التدريسية من المهمات الأساسية للمعلمة التي ينبغي تطويرها والاهتمام بها وإكسابها للمعلمات، لأنها من المؤشرات التي تقاس بها فاعلية العملية التعليمية، لذلك فإن المؤسسات التربوية تعمل على جعل كفايات المعلمات أكثر فاعلية في الأداء التدريسي من خلال إلحاقهن بدورات تدريبية ذات علاقة بتخصصاتهن (Tyler & Walderip, 2002).

وتبرز أهمية الإشراف التربوي في الدراسات الاجتماعية بسبب التطور الكبير والسريع في مجالات المعرفة وتطبيقاتها والحاجة إلى تطوير المجتمعات الذي رافقت تطورا كبيرا في البحوث التربوية واكتشاف الكثير من الحقائق والمفاهيم التي تسهم في تنمية المعلمين المهنية وتزداد حاجة المعلم للمشرف التربوي عند تطبيق الأفكار الجديدة والتي من خلالها يستطيع المشرف استثمار كفاءة المعلم وخبرته في مساعدة المعلمين وخاصة في ظل المناهج المدرسية الحديثة (أبو شملة، 2009؛ Mudawali & Mudzofir, 2017).

وتؤكد دراسة كل من (الشهري، 2016؛ الغنمي، 2016؛ شلطان والقدرة، 2017؛ بليل، 2018؛ القادر، 2019، المقاطي والعميري، 2021) أن ممارسات المشرفين التربويين لا تنسجم ولا تتفق مع دور الإشراف التربوي الحديث، وأشارت هذه الدراسات إلى أن هناك قصورا في تطبيق أنماط الإشراف التربوي الحديث استوجب ضرورة الأخذ بالاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي التي تتواءم مع التطور الحاصل في العلوم التربوية وتتواءم مع مستحدثات العملية التعليمية، فمن الضرورة توعية المشرفين التربويين بالأساليب التربوية الحديثة ليتسنى لهم فهمها ومن ثمة استخدامها مع معلمهم.

وتشير دراسة إيلا وماتا (Alila & Maatta, 2016) إلى أن أمهات الإشراف التربوي الحديثة تهدف إلى تحقيق التنمية المهنية المنشودة من خلال الدعم وتمكين المعلمين في عملهم والاهتمام بتوفير احتياجاتهم، وهذا يتطلب أن يكون المشرف التربوي مطلعاً وملماً بكافة الأنماط والأساليب الإشرافية، ولاسيما الحديثة منها، والتي يمكن أن تساعد المعلمين والمعلمات على التغيير والتطوير المأمول، إذ من خلال ممارسة أمهات الإشراف التربوي الحديثة تتم التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، بشكل يعكس إيجاباً في تحسين أداء المعلمين، وخلق بيئات تعليمية جذابة تبعاً للمواقف التدريسية المختلفة، تسهم جميعها في جودة مخرجات العملية التعليمية للطلبة.

وبالرجوع إلى الأدب التربوي، نجد أن دراسة تاناكا هدفت (Tanaka, 2009) إلى اختبار علاقة جانبيين هما ديناميكية الإشراف التربوي (أي مصادر التأثير في الآخرين) وأساليب الإشراف (أي الطرق النموذجية للإشراف الفعّال) استناداً إلى منهج نموذج الإشراف (هولواي، 1995) وطلب من طلاب برامج الإشراف التربوي للماجستير والدكتوراه الإجابة على استبانة أنترنيت باستخدام موقع القرد لمسح النتائج. وشكلت العينة (492) طالب وطالبة، وكشفت نتائج تحليلات الانحدار أن الأنماط الإشرافية لم تتنبأ بشكل كبير باستخدام المشرفين وتنبأت الأنماط الحساسة للعلاقات الشخصية بقوة أكبر قليلاً من الأنماط الأخرى، وتبين النتائج أن المشرفين الذين شاركوا في الإشراف يميلون إلى استخدام عامل اللين والمساندة عند وجود خلافات ولكن نادراً ما يستخدمون أنواعاً تسلطية في عملية الإشراف.

وركزت دراسة أبو قاعود (2014) على تطوير مدونة أخلاقية مقترحة للإشراف والإسناد التربوي في ضوء القيادة التحويلية في الأردن، وقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من (577) فرد، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة لجمع المعلومات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لأخلاقيات المهنة في ضوء القيادة التحويلية في الأردن كانت متوسطة، وجاء في المرتبة الأولى مجال الاستثارة الفكرية، وفي المرتبة الثانية جاء مجال التأثير المثالي، وفي المرتبة قبل الأخيرة جاء مجال التحفيز الإلهامي، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال الاعتبارية الفردية.

وأوصت الدراسة بدعوة وزارة التربية والتعليم إلى تبني المدونة الأخلاقية المقترحة، ودعتها إلى متابعة المشرفين التربويين العاملين في الوقت الحاضر لتطبيق المبادئ الأخلاقية المقترحة في هذه الدراسة وتفعيلها.

وذهبت دراسة الزغول وسلامة (2016) إلى العمل على قياس فعالية برامج تدريب المشرفين التربويين في ممارسة دور الإسناد التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين المساندين. وشملت عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة الطبقيّة العشوائية (300) مشرف ومشرفة. وقد تم استخدام المنهج الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثان أداتي الدراسة، وهما استبانتان. وقد بينت نتائج الدراسة أن فعالية برامج تدريب المشرفين التربويين في ممارسة الإسناد التربوي من وجهة نظر المشرفين جاءت بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفين حول فعالية برامج التدريب تعزى لمتغيرات منطقة المديرية والجنس وعدد سنوات الخبرة الإشرافية، وأثبتت عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص. وأوصت الدراسة بتطوير البرامج التدريبية المقدمة للمشرفين التربويين بما يتناسب مع دور الإسناد التربوي، ومراعاة حاجات المشرفين التربويين عند إعداد هذه البرامج مع توفير متطلبات نجاح البرامج التدريبية، إضافة إلى إعادة النظر في مهام الإسناد التربوي بشكل يتناسب مع واقع العمل الميداني التربوي وبما يحقق الأهداف الإيجابية له.

وتطرقت دراسة الشهري (2016) إلى الأساليب الإشرافية التي تتبعها المشرفات التربويات للمرحلة الابتدائية بمحافظة خميس مشيط، وذلك قصد التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول الأساليب الإشرافية المتبعة من قبل المشرفات التربويات للمرحلة الابتدائية بمحافظة خميس مشيط التي تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، التخصص، والدورات التدريبية). وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة خميس مشيط لمعرفة آرائهن في الأساليب المتبعة من قبل المشرفات التربويات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن المشرفات التربويات يمارسن أسلوب الزيارات الصفية أحياناً.

هدفت دراسة الغنمي (2016) إلى قياس درجة استخدام أساليب الإشراف التربوي في تنمية أداء المعلمين في المدارس الثانوية بمنطقة عسير في مجال التخطيط للتدريس وتنفيذ التدريس واستخدام تقنيات التعليم الحديثة ومجال الإدارة الصفية وتنفيذ التقويم. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. وتم اختيار عينة عشوائية واستخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي إذ استخدم الباحث أداة الاستبانة.

ومن أهم النتائج في الدراسة كونها وجدت أن المعلمين يستخدمون مهارات التخطيط وأنهم يقومون بوضع خطة يومية للتدريس ويضعون تخطيطاً للأنشطة الصفية وغير الصفية بنسبة عالية ويقومون بتطوير مهارة تنفيذ التدريس، وأيضاً وجدت الدراسة أن المعلمين يقومون باختيار تقنيات التعليم المناسبة التي تخدم تدريس المهارات الأساسية وأنهم يلجئون إلى عملية التقويم رابطتين إياها بأهداف المقررات.

وقد أوصى الباحث بالعمل على استخدام الأساليب الأكثر فاعلية التي تتطلب من المشرفين التربويين التوجه إلى تطبيق الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي في الشكل والمضمون وزيادة اهتمام وزارة التعليم بنظام الإشراف التربوي وتنمية قدرات المشرفين وزيادة عدد المشرفين التربويين حتى يتمكنوا من تطوير الأداء المهني للمعلمين وعقد دورات متخصصة للمعلمين في تنمية مهارات التخطيط للتدريس وتنفيذ التدريس وإدارة الصف. والباحث أوصى أيضاً بتسيخ اهتمام المشرفين التربويين بالمهارات المهنية وحث المعلمين على الاطلاع على مستجدات الاتجاهات التربوية الحديثة في الدورات التربوية.

أما دراسة يغمور فعمدت (2016) إلى التعرف إلى درجة رضا معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية بني كنانة عن الإشراف التربوي المساند وتكونت عينة الدراسة من (197) معلم ومعلمة للعام الدراسي 2014\2015 إذ تم تطبيق أداة الدراسة - بعد التأكد من دقتها وثباتها، وهي مكونة من (30) فقرة موزعة في أربعة مجالات (الرضا عن الأدوار

المتعلقة بالإدارة الصفية، والرضا عن الأدوار المتعلقة بالتواصل، والرضا عن الأدوار المتعلقة بالتدريس، والرضا عن الأدوار المتعلقة بالتعليمات والأنظمة). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى درجة رضا معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية بني كنانة عن الإشراف التربوي المساند لدى المعلمين لمديري المدارس (عال)، إذ جاء المجال الثاني (الرضا عن الأدوار المتعلقة بالتواصل) بالمرتبة الأولى بمستوى (عال)، تلاه في المرتبة الثانية المجال الأول (الرضا عن الأدوار المتعلقة بالإدارة الصفية) بمستوى (عال)، في حين جاء المجال الثالث (الرضا عن الأدوار المتعلقة بالتدريس) في المرتبة الأخيرة بمستوى (عال).

وفي دراسة شلidan والقدرة (2017) جرى قياس درجة ممارسة مشرفي المرحلة الأساسية الأولية لأساليب الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة وسبل تطويرها. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها في محافظة الوسطى ومحافظة خانيونس في العام الدراسي (2014-2015) البالغ عددهم (2496) معلم ومعلمة حسب الكتاب الإحصائي لوزارة التربية والتعليم. اشتملت الدراسة على (131) معلمة وقد تم اختيارهن بطريقة عشوائية ووزعت الاستبانة على أفراد المجتمع بنسبة (5,2%). وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي حاول الباحثان من خلاله وصف الظاهرة: موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها. وصمم الباحثان بتصميم أداة للدراسة هي الاستبانة. وقد أظهرت أهم النتائج أن الدرجة الكلية لممارسة مشرفي المرحلة الأساسية الأولية لأساليب الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة كانت بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مشرفي المرحلة الأساسية الأولية لأساليب الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والمحافظة).

وأما دراسة الفريجات والقضاة (2017) فقد تناولت بالبحث دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين

فيها وكذلك التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية ومعلماتها في محافظة جرش البالغ عددهم (923) معلم ومعلمة منهم (550) معلم و(373) معلمة وفقا لإحصائيات مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش. وقد اختبرت عينة عنقودية من مجتمع الدراسة فتكونت عينة الدراسة من (196) معلم ومعلمة بنسبة (21%) من المجتمع الأصلي البالغ (923) حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم في جرش. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، مستخدمة أداة الاستبانة.

وأظهرت أهم النتائج أن دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين كان متوسطا، وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في آراء أفراد العينة حول دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني بصفة عامة يعزى إلى متغير الجنس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في آراء أفراد العينة حول دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني بصفة عامة يعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي (بكالوريوس)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في آراء أفراد العينة حول دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني يعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وقد قدم الباحثان جملة من التوصيات كضرورة زيادة اهتمام المسؤولين التربويين بالإشراف التربوي وتنمية المشرفين التربويين من خلال عقد المؤتمرات والندوات حول الإشراف التربوي الحديث وعدم التركيز على الزيارة الصفية باعتبارها الأسلوب الوحيد للإرشاد وتقييم المعلم وضرورة التأكيد على تبني المفهوم الحديث للإشراف التربوي المتميز بكونه عملية ديمقراطية تعاونية شاملة تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم وذلك بإشراف المعلمين في التخطيط والتحليل والتطبيق واستخدام أساليب إشرافية متنوعة تتلاءم مع قدرات المعلمين وميولهم.

هدفت دراسة محمد والداود (2017) الوقوف على مدى توافق مهام المشرف التربوي في دول الكويت مع المهام العالمية الحديثة للإشراف التربوي. وتم تبني أداة دراسة كل من محمد واليتم والعنزي (2009) لجمع بيانات الدراسة الحالية، والأداة عبارة عن استبيان مكون من (84 بند)، تم توزيع لبنود على سبعة محاور كل محور يمثل مهمة من مهام المشرف التربوي حسب التوجهات الحديثة. وتم تطبيق الاستبيان على معلمي ومعلمات الرياضيات، رؤساء ورئيسات الأقسام لمادة الرياضيات، ومديري ومديرات مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: يتضح من استجابات جميع المشاركين في هذه الدراسة على اختلاف مهامهم ومسمياتهم الوظيفة في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت على وجود تباين في تلك الاستجابات نحو المهام السبعة التي يقوم بها المشرف التربوي لمادة الرياضيات في دولة الكويت والمذكورة في استبان البحث، إلا أنهم اتفقوا بصورة كبيرة على أن تلك المهام الإشرافية السبعة التي يقوم بها المشرف التربوي لا تتفق بدرجة عالية من الأداء مع جميع مهام المشرف التربوي حسب التوجهات الحديثة.

سعت دراسة نوامبام وإيزي (Nwambam & Eze 2017)، إلى معرفة دور الإشراف التعليمي في تعزيز فعالية المعلمين في المدارس الابتدائية العامة في ولاية إيوبي. وتم صياغة أربعة أسئلة بحثية لتوجيه الدراسة. واعتمدت الدراسة البحثية الوصفية للدراسة الاستقصائية. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع المعلمين البالغ عددهم (462186) معلم بما في ذلك معلمي المدارس الابتدائية في (1035) مدرسة ابتدائية. واستخدمت تقنية أخذ العينات العشوائية الطبقية لاختيار (300) معلم من (60) مدرسة ابتدائية اختيرت للدراسة. واستخدم الباحث استبانة منظمة لجمع البيانات. تم التحقق من الصك، وتمت طريقة اختبار إعادة الاختبار لاختبار الموثوقية. ثم تم حساب الدرجات باستخدام معامل الارتباط اللحظي "بيرسون" ونتج عن ذلك قيمة ذات كفاءة مشتركة قدرها 0.81. وتمثلت النتائج الرئيسية للدراسة في أن الإشراف التعليمي يساعد المعلمين على تحسين نموهم المهني، واستخدام المواد التعليمية الفعالة، وتحسين أساليب التدريس وتقييم نتائج تعلم التلاميذ بشكل مناسب.

وعمدت دراسة بليل (2018) إلى قياس دور الإشراف التربوي في تطوير الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة تضم 117 معلم ومعلمة و9 مشرفين تربويين بالعينة العشوائية، واستخدم المنهج الوصفي لمناسبته لغرض الدراسة، أما أداة الدراسة فتمثلت في استبيان موحد لكلا العينتين تضمن أربع مجالات للكفايات التدريسية لمعرفة دور المشرفة التربوي إزاء تطوير الكفايات التدريسية. وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى الكثير من النتائج أهمها أن المشرف التربوي يمارس دوره بمستوى متوسط حسب وجهة نظر المعلمين، في حين أن المشرف التربوي يمارس دوره بمستوى كبير من وجهة نظر المشرفين أنفسهم. وتوصي الدراسة بضرورة توعية المشرفين التربويين بالأساليب التربوية الحديثة ليتسنى لهم فهمها ومن ثمة استخدامها مع من يشرفون عليهم، وإعداد دورات سنوية للمشرفين بغرض الاطلاع على أحدث الأساليب وتبادل الخبرات.

أما دراسة الشراب (2019) فقد قصدت قياس فاعلية الإشراف التربوي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الاجتماعية في مدارس مديرية التربية والتعليم بلواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق. وتكون مجتمع الدراسة من (96) معلما ومعلمة من معلمي التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية والثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (70) معلمة ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (33) فقرة موزعة إلى عدة مجالات. وهي (التخطيط للدرس، تنفيذ للدرس، مهارة التدريس واستخدام الوسائل التعليمية، وتقويم التعلم والتعليم \ تقويم العملية التعليمية).

وقد أظهرت النتائج فاعلية الإشراف التربوي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الاجتماعية ومعلماتها في محافظة المفرق وكان ذلك بدرجة كبيرة في جميع المجالات المذكورة آنفا. ومن الدراسات دراسة القادر التي سعت (2019) إلى بناء برنامج إشراف تربوي لتنمية كفاءة المعلمين مهنيًا في المملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمين. وتكونت الدراسة من

(264) معلم و(289) معلمة. وتم توزيع الاستبانة عليهم بعد إتمام إجراءات صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع الإشراف التربوي في تنمية كفاءة المعلمين مهنيا في المملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة، وأثبتت وجود فروق ذات فروق إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ في تنمية كفاءة المعلمين مهنيا في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس على جميع مجالات أداة الدراسة، ماعدا مجال توظيف التقنية في البرامج الإشرافية. وكانت الفروق لصالح الإناث، ذلك مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0,05)$ في واقع الإشراف التربوي في تنمية كفاءة المعلمين مهنيا في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح ذوي المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس). وأظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0,05)$ في واقع الإشراف التربوي في تنمية كفاءة المعلمين مهنيا في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. وبناءً على نتائج الدراسة تم اقتراح برنامج إشرافي تربوي في تنمية كفاءة المعلمين مهنيا في المملكة العربية السعودية.

وتقصت دراسة السعيد (2020) دور الإشراف التربوي في تطوير التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم العام بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (65) مشرفا تربويا تم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية للعام الدراسي 2019\2020م، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهدافه طور الباحث استبيانا مكونا من 36 فقرة وزعت على سبعة محاور، أظهرت النتائج أن للإشراف التربوي دورا كبيرا في تطوير التنمية المهنية للمعلمين، كما أظهرت وجود بعض الصعوبات التي تواجه الإشراف التربوي.

أما دراسة المقاطي والعميري (2021) عملت على تصميم برنامج تدريبي قائم على الإشراف التربوي الإبداعي، وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم والمهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية للطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في منطقة عسير. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي- ذي تصميم المجموعة الواحدة. واستخدمت أداتين لجمع البيانات هما: اختبار التحصيل

المعرفي للمفاهيم التدريسية القائمة على الإشراف التربوي الإبداعي (القبلي\البعدي)، وبطاقة الملاحظة الصفية للمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي الإبداعي (القبلي\البعدي).

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لدى عينة الدراسة لصالح التطبيق البعدي. وبالمثل كشفت النتائج عن تأثير مرتفع للبرنامج التدريبي في العينة، إذ بلغ معامل التأثير (مربع إيتا) للمتغيرين المعتمدين (0,87، 0,88) على التوالي. ووصلت نسبة معامل بلاك للكسب المعدل للمتغيرين المعتمدين إلى (1,83%، 1,80%) على التوالي، وهو ما يدل على فاعلية مرتفعة للمتغيرين المعتمدين للبرنامج التدريبي. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية طردية موجبة بلغت (0,747) عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين المتغيرين المعتمدين، كما أظهرت علاقة اعتمادية تنبؤية خطية، إذ وصل معامل بيتا إلى (1,85) عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين المتغيرين المعتمدين.

وفي كل الدراسات السابق لوحظ نُدرّة الدراسات التي تناولت الإشراف التربوي المساند. ومن هنا ظهرت أهمية إجراء دراسة عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المفاهيم والمهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

تركز التوجهات التربوية الحديثة على الإشراف التربوي من حيث هو أحد المداخل التربوية الحديثة التي تسهم في ترابط العملية التربوية والإشرافية ورفع كفاءتها وتحسين أدائها وخاصة في ظل ما يشهده العالم التربوي من تطور كبير من حيث نظرياته واستراتيجياته وتقنياته. لذلك ويشهد الإشراف التربوي تحدياً نوعياً كبيراً، انسجاماً مع الخطط التنموية والإصلاحات التعليمية

التربوية للارتقاء بواقع العملية التعليمية والاهتمام بالممارسات الإشرافية وتطويرها وفق التوجهات العالمية الحديثة والمعاصرة، التي تسهم في تطويرها بدلا من التركيز على الممارسات التقليدية.

والمتتبع لواقع الممارسات الإشرافية في المملكة العربية السعودية يرى قصورا في بعض جوانب العملية الإشرافية نتيجة غياب أنماط الإشراف التربوي الحديث. مما يؤثر سلبا في تحقيق أهداف الإشراف التربوي وغياب الفلسفة النظرية التي يركز عليها الإشراف التربوي. وتتضح كذلك السلبية في التفاعل بين المعلم والمشرف التربوي، إضافة إلى طبيعة الأساليب الإشرافية المتبعة في تقييم المعلم (الضوي، 2017).

انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من حاجة التعليم إلى التطوير المستمر والتي أكدتها دراسة صيام (2007) في عدم استخدام الأساليب الإشرافية الحديثة التي تسهم بشكل فعال في تحسين الأداء المهني للمعلمات واقتصارها على بعض الأساليب مثل الزيارة الصفية. وتؤكد أهمية الإشراف التربوي المساند دراسة يغمور (2016) التي أشارت إلى ضرورة المشاركة بين المعلم والمشرف لمساندته لتحقيق أفضل المخرجات للعملية التدريسية وأشارت إلى قلة الدراسات التي تناولت أسلوب الإشراف المساند فتضاعف أهمية إعداد برامج تدريبية مهيئة لتنمية المفاهيم والمهارات التدريسية للمعلمات من أجل تحقيق كفاءة عالية في التعليم ومن أجل الاستمرارية في التطوير والاطلاع. وأكدت نتائج دراسة فلمبان (2005) الحاجة الماسة للمشرفات التربويات إلى برامج تدريبية أثناء الخدمة، وأهمية إعداد برامج تدريبية قائمة على الإشراف التربوي المساند.

أسئلة الدراسة وفرضياتها:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتي:

1. ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المفاهيم التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة؟

2. ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين مقدار النمو في مفاهيم الإشراف التربوي المساند ومهاراته لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة؟
- وقد وضعت مجموعة من الفرضيات الصفرية بغية الإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي كالآتي:
1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.
2. لا توجد فاعلية للبرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المفاهيم التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.
4. لا توجد فاعلية للبرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.
5. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مقدار النمو في المفاهيم التدريسية والمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.

6. لا توجد علاقة اعتمادية تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين مقدار النمو في المفاهيم التدريسية والمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. إعداد قائمة المفاهيم والمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية.
2. قياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المفاهيم التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.
3. قياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.
4. قياس العلاقة الارتباطية والاعتمادية بين مقدار النمو في المفاهيم والمهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.

أهمية الدراسة:

ظهرت أهمية الدراسة في الآتي:

1. تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المفاهيم والمهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.
2. يُؤمل أن تسهم هذه الدراسة من خلال تناولها للإشراف المساند في إضافة علمية نوعية في الأبحاث الحديثة للإشراف التربوي المستخدم في العملية التعليمية لمادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة.

3. تزويد المهتمين في مجال التدريب التربوي في وزارة التعليم السعودية ببرنامج تدريبي قائم على الإشراف التربوي المساند، يساعد في توجيه الميدان التربوي نحو الاهتمام بالبرامج التدريبية التي تختص بالمفاهيم والمهارات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

4. يتوأكب نمط الإشراف التربوي المساند من حيث هو توجه تربوي حديث مع رؤية المملكة العربية السعودية لعام 2030م الهادفة إلى تحسين البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وتحسين أداء المعلمين والمعلمات وتأهيلهم قبل الخدمة وتطويرهم أثناء الخدمة.

محددات الدراسة:

المحددات الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المفاهيم والمهارات التدريسية.

المحددات البشرية: تم إجراء هذه الدراسة على عينة ممتسرة من معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة.

المحددات المكانية: طبقت هذه الدراسة في مركز تدريب المعلمات في إدارة تعليم محافظة القنفذة بمنطقة مكة المكرمة الإدارية في المملكة العربية السعودية.

المحددات الزمانية: أجريت هذه الدراسة-بحمد لله- في الفصل الأول للعام الدراسي 1440هـ (2019م).

مصطلحات الدراسة:

الفاعلية: عرفها العميري (2019، 154) بأنها: "الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، كما تعرف بأنها مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائياً عن طريق مربع إيتا، أو عن طريق حساب الدلالة العملية للمؤثر الإحصائي المقدم في تحليل البيانات الإحصائية والفاعلية".

وتعرف إجرائيا بأنها: الأثر الإيجابي الذي يظهر في نمو المفاهيم والمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة نتيجة مرورهن بالبرنامج التدريبي، وهو ما يتيح لهن النمو المهني المرتبط بالإشراف التربوي المساند.

الإشراف التربوي: عرفه الخطيب (2015، 30) بأنه: "عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تحسين الناتج التعليمي من خلال تقديم الخبرات المناسبة للمعلمين والعاملين في المدارس، والعمل على تهيئة الإمكانات والظروف المناسبة للتدريس الجيد الذي يؤدي إلى نمو الطلاب فكريا وعلميا واجتماعيا وتحقيق الحياة السعيدة لهم".

الإشراف المساند: يعرفه يغمور (2016، 241) بأنه: "عملية تبادل ونقل الخبرات، وتوظيف أساليب تربوية وأدوات تعليمية لمساندة المعلمين للنهوض بمهامهم التدريسية، بما يعينهم على الممارسات التدريسية الصحيحة والحديثة داخل الغرفة الصفية، وبما يوفر أفضل البيئات التعليمية لتحقيق مخرجات التعلم المرغوبة، ومن ذلك الارتقاء كما ونوعا بالمعارف والمهارات لدى الطلبة".

ويعرف الإشراف التربوي المساند إجرائيا بأنه: النمط الإشرافي القائم على مساندة أو مساعدة المشرف التربوي \ المشرفة التربوية للمعلم أو المعلمة لأقرانه تحت توجيه وإرشاد المشرف بغرض تنمية المفاهيم والمهارات التدريسية لتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة عالية.

المفاهيم التدريسية: يعرفها شحاتة والنجار (2003، 286) بأنها: "تكوين عقلي ينشأ عن تجريد خاصة أو أكثر من حالات جزئية متعددة، يتوافر في كل منها هذه الخاصة إذ تعزل الخاصة، مما يحيط بها فأى من هذه الحالات تعطى اسما أو مصطلحا".

المهارات التدريسية: يعرفها قزامل (2013، 79) بكونها: "قدرة المعلم على القيام بكل ما من شأنه العمل على تحقيق أهداف التعليم باستخدام المواد والأجهزة التعليمية لتوفير الخبرات المناسبة للمتعلمين، واختيار استراتيجية التدريس المناسبة لنوعية المتعلمين وخبراتهم السابقة، بحيث يتمكن من خلال توظيفه طرق التدريس المتضمنة في تلك الاستراتيجية المقترحة من أهداف التعليم المحددة سلفا".

معلمات المرحلة المتوسطة: المعلمات المكلفات من وزارة التعليم السعودية لتدريس المرحلة التي تقع في السلم التعليمي بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات وتسمى بالمرحلة المتوسطة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها: اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. وتمثلت عينه الدراسة في عينة متيسرة من معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في تعليم محافظة القنفذة، بلغت (20) معلمة.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي- ذو تصميم المجموعة الواحدة، بغية قياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الإشراف المساند في تنمية المفاهيم والمهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.

بناء البرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، وخاصة في ما يتصل بالتوجهات الحديثة للإشراف التربوي التي تهدف إلى التصميم وبناء البرامج التدريبية المقترحة كدراسة (الغلمي، 2016، يغمور، 2016، الشراب، 2019، القادر، 2019، المقاطي والعميري، 2021)، تم بناء البرنامج التدريبي في ثلاث وحدات ترتبط بالإشراف التربوي المساند، يشتمل كل وحدة على الأهداف الإجرائية، والمحتوى التدريبي، واستراتيجيات التدريس ونماذجه، والوسائل التوضيحية، والأنشطة التعليمية، والقراءات الإثرائية، وأمطاط التقويم وأدواته.

1. الأسس التي قام عليها البرنامج التدريبي:

- تحديد الأهداف، وصياغتها في عبارات إجرائية واضحة.
- ارتباط المحتوى بالأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها.

■ مراعاة الدقة والحدثة والتكامل والشمول في اختيار المحتوى وتنظيمه لمواكبة المستجدات المعاصرة.

■ التركيز على دور المتعلم في عملية التعلم.

■ مراعاة التنوع والتوازن بين الأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية.

■ صياغة النتائج في عبارات واضحة ومحددة يسهل قياسها وملاحظتها وتكون جهود المعلم متجهه نحو تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة، بشكل يعكس في تحقيق تعلم أفضل.

■ مناسبة أنماط التقويم وأدواته والقراءات الموصي بها للمواقف التعليمية وحاجات الطلاب.

2. أهداف البرنامج التدريبي:

تُعد الأهداف التدريبية أول المكونات الرئيسة لأي برنامج تدريبي في المستويين التخطيطي والتنفيذي، وتمثل الأهداف أهم عناصر البرنامج، لكون العناصر الأخرى كالمحتوى واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وأنماط التقويم وأدواته، تُبنى في ضوء أهداف البرنامج اشتقاقها من المصادر المختلفة والمتمثلة في فلسفة المجتمع وحاجاته، وفلسفة التربية الحديثة، وطبيعة المتعلمين، وحاجاتهم وميولهم، وخصائص المرحلة العمرية، وكذلك طبيعة التعلم، وأهداف الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للمفاهيم والمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند، والمتمثلة بمجال المعلم، ومجال الطالب، ومجال بيئة التعلم، ومجال استراتيجيات التدريس، ومجال الأنشطة التعليمية، ومجال التقويم، ومجال أنماط التفكير والذكاءات المتعددة. وبصورة أكثر تحديدا، يتضمن البرنامج التدريبي الأهداف الآتية:

■ تنمية الوعي لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالإشراف التربوي المساند بما يسهم في تشكيل

السلوك الإيجابي لديهن عند استخدام الأساليب الإشرافية الحديثة وتطبيقها في العمل الإشرافي.

■ إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بمفاهيم الإشراف التربوي المساند ومهاراته، وربطها بالواقع

الفعلي، حتى يتكون لديهن رؤية واضحة عن تلك المفاهيم والمهارات وأثرها في العملية التعليمية.

- مساعدة المعلمات على التمييز بين المفاهيم التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند وغيرها من أنماط الإشراف التربوي الحديث.
- مساعدة المعلمات على امتلاك مهارات تدريسية متنوعة في مجالات التدريس الثلاثة وتطويرها وفق التوجهات الحديثة التربوية.
- الاهتمام بالتوجهات الحديثة في استخدام أنماط الإشراف التربوي باعتباره أداة تقويم للعملية التعليمية تبدأ من عندها عمليات الإصلاح التربوية.

3. محتوى وحدات البرنامج التدريبي:

- يُعد المحتوى أحد العناصر الأساسية التي يقوم عليها البرنامج التدريبي، ويقصد بالمحتوى في هذا البرنامج نوعية المعارف والخبرات التي وقع عليها الاختيار، ونظمت بطريقة تمكن من تحقيق أهداف البرنامج، وأخذ في الاعتبار عند إعدادها الفروق الفردية بين المتدربات، كما رُوعي في محتوى البرنامج التدريبي المطبق توفر مجموعة من المعايير تتمثل في الآتي:
- قيام البرنامج التدريبي على أهداف واضحة ومحددة.
 - مراعاة البرنامج التدريبي للتنظيم السيكلوجي والمنطقي عند إعداده.
 - اتصاف البرنامج التدريبي بالتوازن من حيث العمق والاتساع، بما يتناسب مع مختصي المرحلة.
 - إمكانية استخدام أكثر من استراتيجية للتدريس في البرنامج التدريبي.
 - الاستفادة من تقنيات التعلم الحديثة في البرنامج التدريبي.
 - يصف البرنامج التدريبي الأنشطة المطلوبة من المعلمات، مع إيضاح كيفية القيام بها، ودرجة تكرارها، ومستوى الأداء فيها.
 - اشتغال البرنامج على أنماط وأدوات تقويم حديثة لتقدير درجة ما حققته المتعلمات.
 - احتواء البرنامج على خبرات تعلم تسهم في إتقان تعلم المفاهيم والمهارات المحددة.

■ تقديم البرنامج التدريبي مصادر القراءات الإثرائية لغرض تمكين المعلمات من الاستزادة العلمية.

■ يراعى في المجالات التي يغطيها البرنامج التدريبي احتواء كلا منها على مكونات أساسية، تتمثل في عنوان المحتوى، والمفاهيم والمهارات الرئيسية للموضوع، وأهداف المحتوى، واستراتيجيات التدريس، والوسائل والأنشطة التعليمية، والقراءات الإثرائية، وأنماط التقويم وأدواته.

قائمة المفاهيم والمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند:

بناء على ما سبق، تم بناء محتوى البرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند لتنمية المفاهيم والمهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، وذلك من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة (الغنمي، 2016؛ يغمور، 2016؛ الشراب، 2019؛ القادر، 2019) إذ تم تنظيم المحتوى في ثلاث وحدات تدريبية كل وحدة تضمنت جلستين تدريبيتين، فاشتملت الوحدة التدريبية الأولى على الآتي:

■ الإشراف التربوي الحديث.

■ أنماط الإشراف التربوي الحديث.

■ الإشراف التربوي المساند.

■ أهمية الإشراف التربوي المساند.

■ أهداف الإشراف التربوي المساند.

■ آليات الإشراف التربوي المساند.

وتضمنت الوحدة التدريبية الثانية المفاهيم التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند.

كما يلي:

أولاً- المفاهيم التدريسية في مجال المعلم، وتشتمل على المفاهيم التالية: (المعلم المساعد "المساعد في الوصول إلى المعرفة"، المعلم القائد "قيادة الصف"، المعلم الشوري "الأسلوب

التشاورى"، المعلم المتقن "المتمكن من مهارات الاتصال والتواصل"، المعلم الناقد، المعلم الباحث، المعلم المتطور، المعلم الخبير، المعلم الموظف للتقنية، معلم الاقتصاد المعرفي).

ثانيا- المفاهيم التدريسية في مجال الطالب، وتتضمن المفاهيم التالية: (التنوع المعرفي، الحرية المنضبطة، احترام الذات، النزاهة العلمية، السلوكيات الأخلاقية، تبادل المعلومات، الحوار البناء، التواصل الفعال، الفروق الفردية، المواقف التعليمية التعلمية، الخبرات السابقة، الخبرات التعليمية الجديدة، المشاريع الإنتاجية، أولمبياد الإبداع العلمي، التميز العلمي).

ثالثا- المفاهيم التدريسية في مجال استراتيجيات التدريس، وتحتوي المفاهيم التالية: (التدريس البنائي، تصميم التدريس، مداخل التدريس الحديثة، استراتيجيات التدريس الحديثة، نماذج التدريس الحديثة، الاستنتاج في التدريس، التدريس التشخيصي العلاجي، التعلم المتميز، التعلم التعاوني، التعلم الرقمي، التعلم النشط، التعلم الخدمي، التعلم الرمزي "المصغر"، التعليم التشاركي، التعلم الفعال، التعلم المستمر، التعلم التنافسي، التعلم الكوني، التعلم المستقبلي).

رابعا- المفاهيم التدريسية في مجال بيئة التعلم، وتتضمن المفاهيم الآتية: (المدرسة المجتمعية، المدرسة الإلكترونية، المدرسة الافتراضية، الرحلات المعرفية عبر شبكات الويب، تلخيص الأفكار، توظيف التقنية، تقنية معلومات الاتصال، مصادر التعلم الإلكترونية، السبورة الذكية).

خامسا- المفاهيم التدريسية في مجال الأنشطة التعليمية، وتشتمل على المفاهيم التالية: (الأنشطة الصفية، الأنشطة غير الصفية، الأنشطة الاستهلاكية، الأنشطة التنموية، الأنشطة الختامية، الأنشطة الرياضية، الأنشطة الفنية، الأنشطة الصحية، الأنشطة الإثرائية، المناسبات الوطنية، المسرح، النوادي التعليمية، الرحلات التعليمية، الكشافة المدرسية، المعرض، والكائنات التعليمية).

سادسا- المفاهيم التدريسية في مجال التقويم، وتتضمن المفاهيم التالية: (التقويم، التقييم، القياس، الاختبارات، الامتحانات، الفحوص، معايير التقويم، مستويات التقويم، محكات التقويم،

مؤشرات التقويم، سمات التقويم، التغذية الراجعة، الخطط العلاجية، التقويم المعتمد على مراجعة الذات، التقويم التشخيصي، التقويم المعتمد على الأداء، التقويم الذاتي، التقويم التكويني "البنائي"، التقويم البديل "الأصيل، الواقعي"، سلام التقدير، سجل وصف سير التعلم، السجل القصصي، ملف الإنجاز، الملاحظة التلقائية المنظمة).

سابعاً- المفاهيم التدريسية في مجال أنماط التفكير والذكاءات المتعددة، وتشتمل على المفاهيم التالية: (مهارات التفكير، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، التفكير التأملي، التفكير فوق المعرفي "التفكير في التفكير"، التفكير المكاني، التفكير التاريخي، التفكير المستقبلي، الذكاء الذاتي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء اللغوي، الذكاء المكاني "البصري"، الذكاء الرياضي "المنطقي"، الذكاء الحركي، الذكاء الوجودي، الذكاء الاصطناعي).

تضمنت الوحدة التدريسية الثالثة قائمة المهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند

بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة (الغنمي، 2016؛ بليل، 2018؛ الشراب 2019) تم تحديد قائمة مهارات الإشراف التربوي المساند في مجالات التدريس الثلاثة التي بلغ عددها (68) مهارة على النحو الآتي:

أولاً- مهارات تخطيط الدرس:

اشتملت على مهارة تخطيط الدرس على العديد من المهارات المتعلقة بالإشراف المساند، وهي كالتالي:

1. تعد المعلمة خطة تدريسية لوحدة أو فصل من المادة.
2. تخطط وحدات تعلم بتسلسل بنائي سليم.
3. تربط وحدات التعلم بمواقف الحياة الواقعية.

4. تحضر الدروس حسب ما ورد في الدليل الإرشادي للمادة.
5. تعد المعلمة الدروس اليومية التي تثير التفكير عند الطالبات وتمكنهن من التعلم بالاستكشاف.
6. تراعي الأخذ بالمتطلبات السابقة للتخطيط للدرس.
7. تربط محتوى الدرس بالأهداف العامة للمادة.
8. تحلل محتوى الدرس إلى عناصره وأفكاره الرئيسية.
9. تحدد المعلمة مصادر التعلم التي يحتاجها الموقف التعليمي.
10. تراعي محتوى الدرس وميول الطالبات وحاجاتهن.
11. تحدد نشاطات التقويم المناسبة للتلميذات.

ثانيا- مهارات تنفيذ الدرس:

تضمنت مهارة تنفيذ الدرس الكثير من المهارات المتعلقة بالإشراف المساند، وهي كالتالي:

1. تراعي المعلمة المهارات والمعارف والخبرات الأساسية في المادة.
2. تتحقق من توافر المتطلبات السابقة للتعلم الجديد.
3. تراعي تنوع استراتيجيات التدريس.
4. تستخدم استراتيجيات التعلم البنائي في الدروس اليومية.
5. تستخدم المعلمة إجراءات فاعلة لتهيئة الطالبات وإثارة دافعيتهن للدرس.
6. تتعامل مع الطالبات بإيجابية وخاصة مع المشاكل السلوكية.
7. تحسن استخدام الأدلة التعليمية لتحقيق نواتج التعلم البنائي المستهدفة.
8. تصمم بيئات تعليمية تفاعلية تحفز الطالبات على التعلم.

9. تشجع المعلمة على عمل المجموعات وإرشادها والاستجابة للحاجات الفردية والجماعية للطالبات.
10. ترشد الطالبات لتبادل أفكارهن ضمن بيئة صافية مناسبة.
11. توفر فرصا تعليمية تسهم في ترسيخ المفاهيم البديلة لدى الطالبات.
12. تربط الخبرات التعليمية الجديدة بالخبرات السابقة بصورة بنائية.
13. تقدم المعلمة أنشطة لتعزيز خبرات الطالبات وتعميقها.
14. تأخذ بتنوع صيغ التعزيز وتجديدها مع كل طالبة وفي كل درس ما أمكن.
15. تقدم تغذية راجعة بنائية للطالبات تساعدن في توجيه تعلمهن وتطويره.
16. تساعد الطالبات في توجيه تعلمهن وتطويره.
17. تربط ما تعلمته الطالبات في موضوعات المادة بالمواد الأخرى.
18. تراعي المعلمة ميول الطالبات واهتماماتهن أثناء الدرس.
19. توظف أساليب الدافعية لدى الطالبات بغية الاستفادة من ميولهن واهتماماتهن.
20. تستخدم مثيرات تعليمية مناسبة لاستثارة دافعية الطالبات للتعلم.
21. تستثير قدرات الطالبات بمواقف ومشكلات تدفعهن إلى ممارسة مهارات التفكير المختلفة.
22. تشجع المعلمة الطالبات على التأمل والتحليل الذاتي لأفكارهن.
23. تطرح الأسئلة التي تثير التفكير لدى الطالبات في المواقف التعليمية.
24. تراعي تنمية قدرة الطالبات على تلخيص الأفكار المسموعة والمعروضة من قبلهن.
25. توظف الرسوم والأشكال المضمنة في الكتاب المدرسي لإكساب الطالبات المعرفة العلمية.

26. تستخدم المعلمة الوسائط المتعددة في التدريس "السبورة الذكية، جهاز عرض البيانات، الأفلام التعليمية..."
27. تساعد الطالبات على إنتاج المعرفة بالوسائل التقنية الحديثة.
28. ترشد الطالبات إلى كيفية توظيف مصادر التعلم الإلكترونية في الأنشطة المدرسية.
29. تعرض نماذج لمشاريع خدمية مرتبطة بحياة الطالبات.
30. تدرب المعلمة الطالبات على توظيف تقنية معلومات الاتصال في تصميم المشروعات الخدمية.
31. تشجع الطالبات على المشاركة في الأعمال التطوعية في المجتمع المحلي.
32. تحفز الطالبات للمشاركة في الأنشطة العلمية "النوادي العلمية، المعارض، الرحلات المعرفية، وأولمبياد الإبداع والتميز..."
33. تطرح المعلمة قضايا حياتية متنوعة تساعد الطالبات على التعبير عن أفكارهن.
34. توفر الأنشطة الإثرائية التي تتطلب إعمال الذهن لاستكشاف المعرفة الجديدة.
35. تشجع الطالبات على ممارسة أنشطة صفية تفاعلية تساعدن على بناء معارفهن بأنفسهن.
36. تفعل البحث الإجرائي في تدريس الطالبات.
37. تساعد المعلمة في كيفية إجراء المشروعات البحثية بهدف إثراء المعرفة المكتسبة من المادة التعليمية.
38. تحفز على البحث والاستقصاء من خلال مصادر المعلومات المختلفة.
39. تزود الطالبات بالمواقع الإلكترونية المميزة الخاصة بالبرامج التعليمية في شكل نشاط منزلي.
40. تراعي المعلمة ارتباط الواجبات المنزلية بأفكار الدرس.
41. توجه أسئلة مفتوحة النهاية للطالبات.

ثالثا- مهارات تقويم الدرس:

تناولت مهارة تقويم الدرس جملة من المهارات المتعلقة بالإشراف المساند، وهي كالتالي:

1. تستخدم المعلمة التقويم التكويني لبناء المعرفة الجديدة لدى الطالبات.
2. تنوع معايير تقويم أداء الطالبات.
3. تراعي استمرارية التقويم لدى الطالبات.
4. تستخدم مقاييس متنوعة لتقويم مستوى الطالبات في المواقف الحياتية.
5. تستخدم المعلمة التقويم القبلي لمعرفة الخبرات السابقة لدى الطالبات.
6. تقوم الطالبات على أساس المهارات الأساسية في الدرس.
7. تستخدم الحوار والمناقشات الصفية في عملية التقويم البنائي.
8. توظف التغذية الراجعة لتحسين أداء الطالبات.
9. تربط المعلمة عملية التقويم بالأفكار الرئيسية المراد تحقيقها.
10. تطرح أسئلة بنائية مفتوحة النهاية في عملية التقويم النهائي.
11. تقوم أداء الطالبات من خلال مواقف حقيقية بدلا من تذكر المعرفة واستظهارها.
12. تستخدم سلم التقدير لتقييم مستوى الطالبات.
13. تستخدم سجلا يوميا لتسجيل درجات الاختبارات الشفوية اليومية.
14. تشجع المعلمة الطالبات على ممارسة التقويم الذاتي.
15. تستخدم الملاحظة الصفية أسلوبا تقويميا للطالبات.
16. تستخدم أعمال الطالبات وملفات إنجازهن في عمليات التقويم.

4. تدريس البرنامج التدريبي:

أ. **الاستراتيجيات والنماذج التدريسية:** تشمل في استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، واستراتيجية الاستكشاف، استراتيجية الاستقصاء، واستراتيجية حل المشكلات إبداعيا، ونموذج التعلم التعاوني.

ب. **التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة:** تمت الاستفادة من الوسائل التعليمية الحديثة عند تقديم موضوعات البرنامج التدريبي، فقد أستخدم العرض المرئي، والسبورة الذكية، ومقاطع الفيديو، والصور التوضيحية، والأفلام التعليمية، وأوراق العمل المطبوعة.

ج. **الأنشطة التعليمية:** تضمن البرنامج التدريبي مجموعة من الأنشطة المنوط بالمتدربات القيام بها، وقد روعي في تنظيمها التوازن والتكامل في ما بينها بشكل يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة، وتمثلت في الآتي:

- مناقشة مواقف افتراضية وإبداء الرأي فيها.
- توظيف كافة الحلول للوصول إلى حقائق الأشياء وفهم العلاقات بينها، بما ينعكس إيجابيا في تنمية أممات التفكير ولاسيما التفكير الناقد لدى المتدربات.
- إعداد النشرات التوعوية عن بعض السلوكيات الإشرافية غير المرغوب فيها.
- جمع صور ورسوم تتعلق ببعض الموضوعات والتعليق عليها.
- د. **القراءات الإثرائية:** قدمت مجموعة من المصادر والمراجع بهدف الإثراء المعرفي لموضوعات البرنامج التدريبي، بما يمكن من الرجوع إليها للتعلم في جوانب معينة من البرنامج وللاستزادة المعرفية كالكتب المتخصصة، والدراسات المنشورة في المجلات العلمية والمؤتمرات البحثية ذات العلاقة.

هـ. **تقويم البرنامج التدريبي:** تهدف عملية التقويم إلى التأكد من تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، إضافة إلى مساهمتها في قياس أممات السلوك التي حددتها الأهداف، وتعريف المتدربة بالمستوى الذي وصلت إليه. وتتمثل المراحل التقويمية للبرنامج التعليمي في الآتي:

- **التقويم القبلي:** يُجرى قبل تطبيق البرنامج التدريبي، بغية التعرف على درجة امتلاك المتدربة لمفاهيم الإشراف التربوي المساند ومهارته المزمع تقديمها في البرنامج.
- **التقويم المرحلي:** "ملاحظة الأداء العلمي": وهو مصاحب للبرنامج التدريبي في مراحل المختلفة لتقويم أداء المتدربات، وتقديم التغذية الراجعة لهن على نحو يمكن المتدربة من تصحيح مسارها وبلوغ الأهداف ويمكنها من الأدوات التي استخدمت في تلك الأسئلة التي تعقب كل موضوع، والتكاليف البحثية.
- **التقويم البعدي:** يعد مثابة التقويم الذي يتم عقب تطبيق البرنامج التدريبي، يمكن من خلاله تحديد درجة التحسن والتقدم الذي طرأ على أداء المتدربات بعد دراستهن لموضوعات البرنامج، وبالتالي يمكن الحكم على درجة فاعلية البرنامج الذي تم تطبيقه.

أداتا جمع بيانات الدراسة:

أولا- اختبار التحصيل المعرفي:

1. **بناء اختبار التحصيل المعرفي:** تم بناء اختبار التحصيل المعرفي وفقا لتصنيف بلوم في مستوياته الستة، وهي التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتقويم. وذلك لقياس درجة تحصيل المتدربات للمفاهيم والمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند، وتمت صياغة أسئلة التحصيل المعرفي للمفاهيم التدريسية في (40) سؤالاً موضوعياً من نمط أسئلة الاختيار من المتعدد ذي البدائل الأربعة، وأحدها فقط صحيح.

2. صدق اختبار التحصيل المعرفي:

أ. **الصدق الظاهري للاختبار:** عُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين وصل عددهم إلى (17) من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم، والذين قاموا بإبداء بعض الملاحظات. وقدموا بعض المقترحات لتعديل فقرات الاختبار من الناحية التربوية والعلمية. وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) من مجموع المحكمين،

أي بواقع اتفاق (14) محكما لاعتماد التعديل والحذف والإضافة. وقد ظهر الاختبار في نسخته النهائية المشتملة على (40) سؤالاً.

ب. **الصدق البنائي للاختبار:** طُبقت التجربة الاستطلاعية للاختبار على (5) من معلمات الدراسات الاجتماعية خارج عينة الدراسة، وذلك بهدف حساب معامل السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار، إذ وجد أن معاملات السهولة لفقرات الاختبار تراوحت ما بين (0,40 - 0,80)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة بين (0,20-0,50)، وبالتالي فإن جميع فقرات الاختبار تقع داخل النطاق المحدد (أبو علام، 2018). بعد ذلك تم حساب تباين فقرات الاختبار لمعرفة القدرة التمييزية لكل فقرة. واتضح أن جميع الفقرات تراوحت بين (0,40-0,60)، وتقع أيضا ضمن النطاق المحدد (عودة، 2014). وقد تبين من خلال التجربة الاستطلاعية أن متوسط الزمن المناسب لانتهاج جميع المعلمات من الإجابة عن جميع فقرات الاختبار هو (45) دقيقة. وتم تقدير درجات الاختبار بواقع درجة (واحدة) لكل فقرة من فقرات الاختبار. وبذلك أضحى الاختبار مكونا من (أربعين) سؤالاً، وأصبحت الدرجة النهائية للاختبار (40) درجة، والدرجة الصغرى (صفر). ثم تم كتابة التعليمات الخاصة بالاختبار، وكيفية الإجابة عنها في نموذج الإجابة المعد لهذا الغرض. إضافة إلى ذلك؛ تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية، وذلك لتوضيح قوة الارتباط بين درجة كل سؤال مع الدرجة الكلية للاختبار الذي ينتمي إليه، وقد بلغ معامل الأسئلة مع الدرجة الكلية (0,89)، وتعتبر هذه القيمة مرتفعة، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$)، وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي (أبو النصر، 2004؛ 2017 (Mannion, & Morrisonn Cohen).

ج. **ثبات الاختبار:** استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) لغرض التحقق من ثبات اختبار التحصيل المعرفي، إذ أُعيد تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوعين على ذات العينة في التجربة الاستطلاعية، ووصل معامل ارتباط بيرسون (Person) بين الدرجات المحصلة في التطبيقين (0,82)، وهي قيمة ثبات عالية تدفع نحو الثقة في

تطبيق الاختبار. وتم حساب قيمة كرونباخ ألفا (Cronbach alpha) وجاءت النتيجة (0,88)، وهو معامل ثبات مرتفع (Jaskson,2006). وهكذا أصبح الاختبار صالحا وجاهزا للتطبيق.

ثانيا- بطاقة الملاحظة الصفية:

1. **بناء بطاقة الملاحظة الصفية:** هدفت هذه البطاقة إلى قياس مهارات التدريس القائمة على الإشراف التربوي المساند قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده. وتم الاطلاع على عدد من المقاييس التي صُممت لقياس المهارات التدريسية بشكل عام والمقاييس التربوية بصفة خاصة، واستخدم مقياس ثلاثي لتقدير درجة استجابات عينة الدراسة على فقرات البطاقة وهي (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)، إذ أعطيت المرتفعة (3) درجات، والمتوسطة (2) درجتين، والمنخفضة (1) درجة واحدة. وتمثلت مجالات بطاقة الملاحظة لمهارات التدريس القائمة على الإشراف التربوي المساند في ثلاثة مجالات. وتم التأكد من استيفاء الاعتبارات المهمة التي يجب مراعاتها عند صياغة فقرات بطاقة الملاحظة، كما تم كتابة التعليمات الخاصة بالبطاقة.

2. **دق بطاقة الملاحظة:**

أ. **الصدق الظاهري:** عرضت بطاقة الملاحظة في نسختها الأولية على مجموعة من المحكمين مكونه من (17) محكما من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم وذلك للتأكد من درجة تحقيق الفقرات لغرض البطاقة. وفي ضوء اقتراحاتهم تم إجراء بعض التعديلات الضرورية. وتكونت بطاقة الملاحظة في نسختها النهائية من (68) مهارة، موزعة على (11) مهارة في مجال التخطيط، و(41) مهارة في مجال التنفيذ، وأخيرا (16) مهارة في مجال التقويم.

ب. **الصدق البنائي:** تم تطبيق البطاقة على عينة استطلاعية مكونة من (5) معلمات من خارج عينة الدراسة، ومن ثم استخراج معاملات الارتباط لفقرات البطاقة التي تراوحت بين (0,86-0,94)، وبدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$)، وذلك ما يدل على

مناسبة هذه الفقرات لقياس مستوى ممارسة المعلمات لمهارات التدريس القائمة على الإشراف التربوي المساند (أبو علام، 2018). وفي ضوء نتيجة الاتساق الداخلي لفقرات بطاقة الملاحظة، لم تحذف أي فقرة من فقرات البطاقة، وقد ظهر أن قيم معاملات ارتباط الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للبطاقة ارتباطاً تتجاوز (0,90)، ويوصف بالارتباط المرتفع (الزعبي وطلافة، 2012؛ عودة، 2014؛ Thomas, 2021). وقد رافق هذا الارتباط المرتفع دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,01$) وهو ما يؤكد أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الصدق البنائي.

3. **ثبات بطاقة الملاحظة:** تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق معامل الاتفاق، إذ طبقت بطاقة الملاحظة على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (5) معلمات من خارج العينة، وذلك لحساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف، بغية التأكد من إعطائها نتائج مشابهة في حال استخدامها مرة أخرى وباستخدام معادلة كوبر (Cooper Equation)، وهي:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين الملاحظ الأول والثاني}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

وفي ضوء هذه الخطوات؛ تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة، وبعد رصد التقديرات الكمية لحساب مدى الاتفاق والاختلاف بين الملاحظتين. فقد تجاوزت قيم معامل الاتفاق بين الملاحظتين (85%) (أبو علام، 2018؛ Thomas, 2021). وهذا يُعد مؤشراً لثبات عملية الملاحظة، ويقود إلى تطبيق بطاقة الملاحظة الصفية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

استخدمت مجموعة من أساليب الإحصاء الوصفي، وهي: النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. كما استخدمت مجموعة من أساليب الإحصاء الاستدلالي، فتم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لقياس الصدق البنائي لأداتي جمع البيانات، ومعامل الارتباط لسبيرمان (Spearman Correlation Coefficient)، لقياس العلاقة الارتباطية

بين المتغيرين المعتمدين، ومعامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة، وفحص ويلكسون لقياس الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمتوسطات رتب درجات مجموعة الدراسة، معادلة حجم التأثير (مربع إيتا) لقياس حجم أثر البرنامج التدريبي (Calculate the ETA Square to Measure the Impact Size)، ومعادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake) لقياس فاعلية المتغير المستقل في المتغيرين المعتمدين، ومعامل الانحدار الخطي للتنبؤ (Reliability Relationship) لقياس العلاقة الاعتمادية التنبؤية الخطية.

إجراءات الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة في الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي المتصل بهذه الدراسة، لأجل تحديد مشكلة الدراسة، وطرح أسئلتها ووضع فرضياتها، وتأطير أهدافها، وإبراز أهميتها، وعرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها.
2. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
3. تحديد منهج الدراسة.
4. بناء البرنامج التدريبي، وإعداد أدواته وتحكيمها من المختصين في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم وتعديلها وفقا لملاحظاتهم ومقترحاتهم.
5. إجراء دراسة استطلاعية للتطبيق شبه التجريبي لأداتي الدراسة.
6. اختبار عينة الدراسة من معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة.
7. تطبيق البرنامج التدريبي على عينة الدراسة من معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في تعليم محافظة القنفذة، وكذلك التطبيق القبلي والبعدي لأداتي الدراسة على ذات العينة.
8. إجراء التحليل الإحصائي لبيانات أداتي الدراسة.

9. عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها.

10. التوصل إلى استنتاجات الدراسة، وتقديم التوصيات، وطرح المقترحات.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة:

ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المفاهيم التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة؟

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.

الجدول (1) نتيجة فحص ويلكسون لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار المفاهيم التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة

الرقم	المستوى	التطبيق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة زال (z)	مستوى الدلالة
1	التذكر	القبلي	20	0.00	0.00	3,12	0,003
		البعدي	20	7,6	80		
2	الفهم والاستيعاب	القبلي	20	0.00	0.00	3,09	0,003
		البعدي	20	7,6	80		
3	التطبيق	القبلي	20	0.00	0.00	2,98	0,003
		البعدي	20	5,5	65		

الرقم	المستوى	التطبيق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة زال (z)	مستوى الدلالة
4	التحليل	القبلي	20	0,00	0,00	3,10	0,002
		البعدي	20	7	79		
5	التركيب	القبلي	20	0,00	0,00	3,10	0,002
		البعدي	20	7	79		
6	التقويم	القبلي	20	0,00	0,00	2,95	0,004
		البعدي	20	6	65		
	الدرجة الكلية البعدي	القبلي	20	0,00	0,00	3,10	0,002
		البعدي	20	7,5	80		

يكشف الجدول (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة، وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي الذي بلغ فيه المتوسط الحسابي الكلي لمجموعة الدراسة (7,5) مقارنة بمتوسط الرتب للتطبيق القبلي الذي بلغ (00,00). وأيضاً يكشف الجدول (1) أن قيمة زال (z) للدرجة الكلية في الاختبار بلغت (3,10) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)، إذ أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0,002)، وهي قيمة أصغر من ($\alpha \geq 0.05$). وتدلل هذه النتيجة على أن البرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند له أثر إيجابي في تنمية المفاهيم التدريسية. وهذا يقود إلى رفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول الفرضية البديلة الموجهة التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.

الجدول (2) نتيجة حجم التأثير (مربع إيتا) للبرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المفاهيم التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة

الرقم	مستويات بلوم المعرفية	حجم العينة	قيمة زال (z)	حجم التأثير (مربع إيتا)	دلالة حجم الأثر
1	التذكر	20	3.12	0.89	مرتفع
2	الفهم والاستيعاب	20	3.09	0.87	مرتفع
3	التطبيق	20	2.98	0.85	مرتفع
4	التحليل	20	3.10	0.88	مرتفع
5	التركيب	20	3.10	0.88	مرتفع
6	التقويم	20	2.95	0.84	مرتفع
	الدرجة الكلية	20	3.10	0.87	مرتفع

تظهر نتيجة مربع إيتا الموضحة في الجدول (2) حجم التأثير الإيجابي المرتفع نتيجة تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المفاهيم التدريسية، إذ بلغت قيمة حجم التأثير عند الدرجة الكلية للاختبار (0,87)، وهي في مستوى حجم التأثير المرتفع حسب تصنيف كوهين (2017، eat Cohen)، الذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعا إذا كانت القيمة ($0,14 \leq \eta^2$)، وذلك ما يعني أن البرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند له أثر إيجابي في تنمية المفاهيم التدريسية، وهذا ما أكدته دراسة نوامبام وإيزي (2017، Nwambam & Eze) التي أشارت إلى أن الإشراف التعليمي يساعد المعلمين على تحسين نموهم المهني، واستخدام المواد التعليمية الفعالة، وتحسين مداخل التدريس وتقييم نتائج تعلم الطلبة بشكل مناسب.

الفرضية الثانية:

لا توجد فاعلية للبرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المفاهيم التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.

الجدول (3) نسبة الكسب المعدل لبلاك في تنمية المفاهيم التدريسية القائمة على الإشراف التربوي
المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة

الرقم	مستويات بلوم المعرفية	عدد الأسئلة	متوسط درجة الاختبار القبلي	متوسط درجة الاختبار البعدي	نسبة الكسب المعدل لبلاك
1	التذكر	12	4,90	11,98	1,85
2	الفهم والاستيعاب	9	3,18	10,15	1,83
3	التطبيق	5	1,98	6,08	1,82
4	التحليل	8	3,40	8,15	1,84
5	التركيب	4	1,90	4,72	1,79
6	التقويم	2	1,58	3,76	1,77
الدرجة الكلية		40	16,94	44,84	1,82

يبين الجدول (3) أن نسبة معدل الكسب لبلاك (Blake) للدرجة الكلية لاختبار المفاهيم التدريسية بلغت (1,82%)، وهو ما يشير إلى أن البرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند ذو فاعلية عالية في تنمية المفاهيم التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المقاطي والعميري (2021) من وجود فاعلية عالية للبرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي الإبداعي في تنمية المفاهيم التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في المملكة العربية السعودية.

وفي ضوء ذلك، تم رفض الفرضية الصفرية الثانية، وقبول الفرضية البديلة الموجهة التي تنص على أنه: توجد فاعلية للبرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المفاهيم التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة؟

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.

جدول (4) نتيجة فحص ويلكسون لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة

الرقم	المجال	التطبيق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة زال (z)	قيمة مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
1	تخطيط الدرس	القبلي	20	0,00	0,00	3,31	0,001	0,89
		البعدي	20	7,5	105			
2	تنفيذ الدرس	القبلي	20	0,00	0,00	3,19	0,001	0,93
		البعدي	20	7,5	105			
3	تقويم الدرس	القبلي	20	0,00	0,00	3,95	0,001	0,88
		البعدي	20	7,5	105			
	الدرجة الكلية البعدي	القبلي	20	0,00	0,00	3,12	0,001	0,90
			20	7,5	105			

يُظهر الجدول (4) أن قيمة زال (z) للدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية بلغت (3,31)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$)، وهي قيمة أصغر من ($\alpha \geq 0,05$)، ويعني ذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة، وتعود هذه الفروق لصالح

التطبيق البعدي ذي متوسط الرتب الأكبر إذ بلغت قيمته (7,5) مقارنة بمتوسط الرتب للتطبيق القبلي الذي بلغ (00,00).

وأيضاً أظهر الجدول (4) نتيجة حجم التأثير المرتفع لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المهارات التدريسية سواء في كل مجال على حدة أم في الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، إذ بلغت قيمة حجم التأثير (0,90) في مجالات التخطيط والتنفيذ وتقويم الدرس، والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وهي في مستوى حجم التأثير المرتفع حسب تصنيف كوهين (Cohen 2017, eat) الذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت القيمة $(0,14 \leq \eta^2)$. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة الغنمي (2016) من ضرورة تطبيق التوجهات الحديثة للإشراف التربوي بغية تطوير الأداء المهني للمعلمين. ومن وسائل هذا التطوير عقد دورات تدريبية للمعلمين لتنمية مهارات التخطيط والتنفيذ للتدريس وإدارة الصف، إضافة إلى تحفيز المعلمين على التنمية المهنية الذاتية.

وفي ضوء ذلك، تم رفض الفرضية الصفريّة الثالثة وقبول الفرضية البديلة الموجهة التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فاعلية للبرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.

الجدول (5) نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake) في تنمية المهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة

الرقم	المجال	عدد المهارات	متوسط درجة الاختبار القبلي	متوسط درجة الاختبار البعدي	نسبة الكسب المعدل لبلاك
1	تخطيط الدرس	11	6,71	20,50	1,83
2	تنفيذ الدرس	41	30,64	86,57	1,80
3	تقويم الدرس	16	9,85	30,28	1,79
	الدرجة الكلية	68	47,20	137,35	1,81

يبين الجدول (5) أن نسبة معدل الكسب لبلاك (Blake) للدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية بلغت (1,81%)، وهي قيمة أكبر من القيمة المحك التي حددها بلاك لتحديد الفاعلية (1,20%)، فذلك يشير إلى أن البرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند ذو فاعلية عالية في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الشراب (2019) من وجود فاعلية للإشراف التربوي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات التربية الاجتماعية في محافظة المفرق بالأردن بدرجة مرتفعة في جميع المجالات: (التخطيط للدرس وتنفيذ الدرس ومهارة التدريس واستخدام الوسائل التعليمية، وتقويم التعلم والتعليم \ تقويم العملية التعليمية). أيضا تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما أثبتته نتيجة دراسة المقاطي والعميري (2021) من وجود فاعلية مرتفعة للبرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي الإبداعي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في المملكة العربية السعودية. واستنادا إلى ذلك، تم رفض الفرضية الصفرية الرابعة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة التي تنص على أنه: توجد فاعلية للبرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.

الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة:

هل توجد علاقة ارتباطية بين مقدار النمو في مفاهيم الإشراف التربوي المساند ومهاراته لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة؟

الفرضية الخامسة:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين مقدار النمو في المفاهيم التدريسية والمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.

جدول (6) معامل ارتباط سبيرمان بين درجات اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم التدريسية وبطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة

بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة	اختبار التحصيل للمفاهيم التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة	التطبيق البعدي	
**0,733	1	قيمة معامل الارتباط	اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم التدريسية
0,007	-	قيمة مستوى الدلالة	
1	**0,733	قيمة معامل الارتباط	بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية
-	0,007		قيمة مستوى الدلالة

** دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,01$).

يُظهر الجدول (6) وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم التدريسية وبطاقة الملاحظة للمهارات

التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0,733)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة المقاطي والعميري (2021) من وجود علاقة ارتباطية بين المفاهيم التدريسية والمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي الابداعي لدى معلمات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في المملكة العربية السعودية. ووفقاً لهذه النتيجة، تم رفض الفرضية الصفرية الخامسة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة التي تنص على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$) بين مقدار النمو في المفاهيم التدريسية والمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.

الفرضية السادسة:

لا توجد علاقة اعتمادية تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين مقدار النمو في المفاهيم التدريسية والمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.

الجدول (7) معامل إيتا لتحديد العلاقة الاعتمادية التنبؤية الخطية بين درجات اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم التدريسية وبطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة

معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة ف (F)	مستوى الدلالة	قيمة الثابت	معامل الانحدار	قيمة ت (T)	مستوى الدلالة
0,733	0,51	11,61	0,007	113,56	0,67	13,76	0,000

** دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0,01$)

يوضح الجدول (7) أن هناك علاقة اعتمادية تنبؤية خطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$) بين درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي في اختبار التحصيل المعرفي

للمفاهيم التدريسية وبطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند، إذ يفسر معامل التحديد (مربع معامل الارتباط) ما نسبته (0,51) من التباين \ التغيرات الحاصلة في درجات بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية، أي أن (51%) من مهارات التدريس ناتجة عن تحصيل المفاهيم التدريسية، والباقية (49%) تعزى إلى عوامل أخرى.

وأيضاً يوضح الجدول (7) أن قيمة ف (F) بلغت (11,61)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلة ($\alpha \geq 0.01$). وهذا مما يعني أنه يمكن التنبؤ بدرجات مجموعة الدراسة في بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية. وبعبارة أخرى، يمكن القول إن تحصيل المفاهيم التدريسية يسهم إسهاماً قوياً في تنمية المهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند. وبلغت قيمة معامل الانحدار أو درجة الاعتماد (0,67)- بافتراض تحييد بقية المتغيرات- وهو ما يعني أن كل زيادة في المفاهيم التدريسية بمقدار درجة واحدة سيؤدي إلى زيادة في المهارات التدريسية بمقدار (0,67)، ويؤكد معنوية هذا الاعتماد قيمة ت (T) التي بلغت (13,76)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$).

وإذن يمكن التنبؤ بدرجات مجموعة الدراسة في بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية من خلال معرفة درجات اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم التدريسية، إذ بلغت قيمة الجزء الثابت من درجات تحصيل المفاهيم (113,56)، ومن ثم يمكن التعويض عن أي درجة ستحصل عليها أي معلمة في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم التدريسية بدلا من قيمة (س) وإيجاد درجتها (المتنبئة ص) في بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية. وفي المقابل يمكن التعويض عن أي درجة ستحصل عليها أي معلمة في بطاقة الملاحظة التدريسية بدلا من قيمة (ص) وإيجاد درجتها (المتنبئة س) في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم التدريسية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة المقاطي والعميري (2021) من وجود علاقة اعتمادية تنبؤية خطية بين درجات مجموعة الدراسة في بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية من درجات المعلمات في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم التدريسية للإشراف التربوي الإيداعي لدى معلمات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في المملكة العربية السعودية.

وفي ضوء ما سبق، تم رفض الفرضية الصفريّة السادسة وقبول الفرضية البديلة الموجهة التي تنص على أنه: توجد علاقة اعتمادية تنبؤية خطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين مقدار النمو في المفاهيم التدريسية والمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة.

خلاصة الدراسة:

الاستنتاجات:

تأسيساً على نتائج الدراسة، يستنتج الباحثان أن البرنامج التدريبي القائم على الإشراف التربوي المساند قد أثمر عن نتائج تعليمية تعلمية في تنمية المفاهيم والمهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، ويمكن إجمال ما تحقق في الآتي:

1. ساعد البرنامج التدريبي في إمداد معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بكم وافر من المفاهيم التدريسية، تمثلت في (110) مفهوم في مجالات: المعلم والطالب والاستراتيجيات التدريسية وبيئة التعلم والأنشطة التعليمية والتقويم وأمط التفكير والذكاءات المتعددة. وبذلك سدّ البرنامج التدريبي ثغرة واسعة، ولبى حاجة ماسة في البرامج التدريسية ذات الطابع التربوي عبر تناوله للمفاهيم التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند، والتي تُعدّ من الموضوعات المتصّفة بأهمية بالغة لدى المعلمات، ولاسيما معلمات الدراسات الاجتماعية. وأيضا ساعد البرنامج التدريبي في تقديم تلك المفاهيم المعرفية بشكل موجز ومحسوس مكن المعلمات من التعرف إلى مكونات المفهوم وأجزائه، وخصائصه، وأهميته، ومجالاته من خلال أنشطة تعليمية مستندة إلى حل المشكلات، والمناقشة الموجهة، والعصف الذهني... وغير ذلك من الاستراتيجيات البنائية.

2. أسفر البرنامج التدريبي عن تمكين معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من ممارسة مهارات التدريس القائمة على الإشراف التربوي المساند، والبالغ عددها (68) مهارةً،

موزعة على ثلاث مجالات، وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. وذلك من خلال أنشطة تعليمية تعليمية معتمدة على طرح الأسئلة، والاستفسارات، وحل المشكلات، والتعلم التعاوني. والبحث لها عن إجابات مقنعة. والاستفادة من خبرات المعلمات.

3. ظهرت علاقة ارتباطية طردية موجبة، وكذلك ظهرت علاقة اعتمادية تنبؤية خطية في مستوى مقدار النمو للمفاهيم والمهارات التدريسية القائمة على الإشراف التربوي المساند، إذ تُسهم جميعها في التطوير المهني لمعلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة. وهو الأمر الذي يحقق لهن التميز المهني والتقدم العلمي، ويستثمر قدراتهن لمستقبل وظيفي واعد. وذلك على نحو يستلزم إعادة النظر في مهام المشرف التربوي المساند، بما يتناسب مع متطلبات العملية التعليمية، وبما يحقق الغايات التربوية لتدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة وفي طليعتهم معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية.

التوصيات:

1. توصي الدراسة مراكز التدريب التربوي في وزارة التعليم السعودية بالاستفادة من البرنامج التدريبي، واختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم التدريسية، وبطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية القائمة جميعها على الإشراف التربوي المساند، نظرا إلى تمتعها بدرجة عالية من الصدق والثبات. فمن الممكن الاستفادة منها في مراحل دراسية مختلفة، وأيضا في تخصصات أخرى في كافة إدارات التعليم في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية.
2. توصي الدراسة وزارة التعليم السعودية بالاستفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال تفعيل دور الإشراف التربوي المساند في تنمية المفاهيم والمهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بشكل خاص، ومعلمات بقية التخصصات بشكل عام.
3. توصي الدراسة بإتاحة جميع السبل الممكنة، والاستفادة من كافة الإمكانيات المتاحة بغية توفير بيئة تدريبية مناسبة تُلبّي الحاجات التدريبية لمعلمات الدراسات الاجتماعية في مراحل

التعليم العام السعودي، ولاسيما المرحلة المتوسطة بشكل يُسهم في تنمية المفاهيم والمهارات التدريسية القائمة على الأنماط الحديثة للإشراف التربوي، وفي مقدمتها الإشراف التربوي المساند.

المقترحات:

1. إجراء دراسة شبه تجريبية لبناء برنامج تدريبي قائم على الإشراف التربوي المساند، وقياس فاعليته في تنمية متغيرات معتمدة (تابعة) أخرى لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام السعودي كالدافعية، والاتجاه نحو التدريس.
2. إجراء المزيد من الدراسات عن الأنماط والأساليب الحديثة للإشراف التربوي التي يمكن تطبيقها عند تدريب معلمات الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. ومن ذلك الإشراف التربوي الإبداعي، والإشراف التربوي الرقمي، والإشراف التربوي القائم على المجتمعات المهنية.
3. إجراء دراسة مقارنة بين الأنماط الحديثة للإشراف التربوي وأساليبها المستخدمة في تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة بمراحل التعليم العام في عدد من الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة. واستخلاص أوجه الاستفادة منها في تطوير أنماط الإشراف التربوي وأساليبه لدى نظرائهم في مراحل التعليم العام السعودي.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. أبو دية، عدنان. (2011). أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
2. أبو شملة، كامل. (2009). فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
3. أبو علام، رجا. (2018). التحليل الإحصائي باستخدام برنامج (SPSS)، ط4 ، القاهرة: دار النشر للجامعات.
4. أبو قاعود، غادة. (2014). مدونة أخلاقية مقترحة للإشراف والإسناد التربوي في ضوء القيادة التحويلية في الأردن،
5. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
6. أبو النصر، مدحت. (2006). قواعد ومراحل البحث العلمي، القاهرة: مجموعة النيل العربية للنشر والتوزيع.
7. بليل، عفاف. (2018). الإشراف التربوي ودوره في تطوير الكفايات التدريسية للمعلمين بالمدرسة الابتدائية- دراسة
8. ميدانية ببعض المدارس الابتدائية، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية- جامعة محمد بوضياف- المسيلة- الجزائر، 3 (8)، 135-215.
9. الخطيب، طالب. (2015). الإشراف التربوي وفق الأدوار الجديدة للمعلمين، العين: دار الكتاب الجامعي.

10. الزغلول، إيمان وسلامة، كايد. (2016). فاعلية برامج تدريب المشرفين التربويين في ممارسة دور الإسناد التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين المساندين، مجلة المنارة للبحوث والدراسات - جامعة آل البيت- الأردن، 22، (3)، 161-198.
11. السعيد، عيد. (2020). دور الإشراف التربوي في تطوير التنمية المهنية للمعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، مجلة البحث العلمي في التربية- جامعة عين شمس- مصر، 21، (15)، 35-89.
12. الشراب، أسمى. (2019). درجة فاعلية الإشراف التربوي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الاجتماعية في مدارس مديرية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية- جامعة بابل- العراق، 1 (1)، 19-42.
13. شلدان، فايز والقدرة، حامد. (2017). درجة ممارسة مشرفي المرحلة الأساسية الأولية لأساليب الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصر، وسبل تطويرها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية والتربوية - جامعة القدس- فلسطين، 5 (17)، 189-207.
14. الشهري، ميعاد. (2016). الأساليب الإشرافية التي تتبعها المشرفات وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة خميس مشيط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.
15. صيام، محمد. (2007). دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
16. الضوي، منيف. (2017). تصور مقترح لمعايير الاعتماد المهني للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم، المجلة العربية للتربية النوعية- المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب- القاهرة، مصر، 1 (1)، 132-144.

17. الطيطي، محمد. (2010). البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم تعلمها وتعليمها، عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.
18. العميري، فهد. (2019). بناء وحدة تعليمية قائمة على التنشئة الاستهلاكية ضمن مادة التربية الاجتماعية والوطنية وقياس فاعليتها في إكساب المفاهيم الاستهلاكية والوعي الاستهلاكي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة مكة المكرمة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية-جامعة محمد بو ضياف- المسيلة-الجزائر، 4(2)، 167-206.
19. عودة، أحمد. (2014). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3، عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.
20. عيسان، صالحة والعالني، وجيه. (2006). دور المشرف التربوي ومعيقات أدائه من وجهة نظر المشرفين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات في سلطنة عمان، مجلة رسالة الخليج العربي- مكتب التربية العربي لدول الخليج، 8 (106)،-196 2018.
21. الغنمي، مهدي. (2016). دور أساليب الإشراف التربوي في تنمية أداء معلمي المرحلة الثانوية في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية- كلية الدراسات العليا التربوية- جامعة القاهرة- مصر، 24 (1)، 631-657.
22. الفريحات، هناء والقضاة، أحمد. (2017). دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين فيها، المجلة الليبية العالمية- كلية التربية بالمرج-جامعة بنغازي- ليبيا، 22 (1)، 1-26.
23. فلمبان، أميمة. (2005). فاعلية برنامج مقترح لتدريب المشرفات التربويات لاستخدام الوسائل المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية بمدينة مكة المكرمة وجدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
24. القادر، ماجد. (2019). برنامج إشرافي تربوي مقترح لتنمية كفاءة المعلمين مهنيًا في منطقة

الجوف التعليمية في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية- عمادة البحث العلمي- الجامعة الأردنية- الأردن، 46 (1)، 93-110.

25. قزامل، سونيا. (٢٠١٣). المعجم العصري في التربية، القاهرة: دار عالم الكتب.

26. محمد، أنور والداود، عفيفة. (2017). دراسة ارتباطية لمدى توافق مهام المشرف التربوي لمادة الرياضيات في دولة الكويت مع المهام العالمية الحديثة للإشراف التربوي، مجلة القراءة والمعرفة- كلية التربية- جامعة عين شمس- مصر، 19 (1)، 17-62.

27. المقاطي، فاطمة والعميري، فهد. (2021 مقبول للنشر). تصميم برنامج تدريبي قائم على الإشراف التربوي الإبداعي وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم والمهارات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية للطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في منطقة عسير، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية- جامعة القادسية- العراق، 21 (4)،

28. وزارة التعليم السعودية. (2016). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض: مطابع وزارة التعليم.

29. يغمور، خلود. (2016). درجة رضا معلمي الصفوف الثلاثة الأولى عن الإشراف التربوي المساند في ضوء متغيري الجنس والخبرة، مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس- مصر، 40 (2)، 221-272.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

- Alila, S. & Maatta, K. (2017). The Principles and Practices of Supervision That Supports the Development of Inclusive Teacherhood, Canadian Center of Science and Education, Toronto, Canada.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). Research methods in education, 7th ed. London: Routledge Falmer.

- Cooper, J. (1981). Measuring behavior (The Charles E. Merrill series on behavioral techniques in the classroom), Second Edition. Columbus. Ohio: Merrill.
- Hart, M. (2005). Styles of Counselor Supervision as Perceived by Supervisors and Supervisees. Journal of Counselor Education & Supervision, 43 (2), 146-159.
- Jackson, S. (2006). Research methods and Statistics: A critical thinking approach. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Karamallah, S. (2020). English Language Teachers' Acceptability to their Supervisors and its Relationship to the level of their Commitment to the Supervisory Recommendations, Journal of the College of Basic Education, 26 (108), 600-626.
- Mudawali, S. & Mudzofir, S. (2017). Relationship between instructional supervision and professional development: Perceptions of secondary school teachers and madrasah tsanawiyah (Islamic secondary school) teachers in Lhokseumawe, Aceh, Indonesia. Unpublished Master's Thesis, Finland: School of Education, University of Tampere. Indonesia.
- Nwambam, A. & Eze, P. (2017). Place of Instructional Supervision in Enhancing Public Primary School Teachers' Effectiveness. Academic journals. 12 (7), 467-472.
- Tanaka, H. (2009). The Relationship between Supervisors' Power Bases and Supervisory Styles, Unpublished Master's Thesis, University of New Orleans, USA
- Thomas, G. (2021). Research Methodology and Scientific Writing, Kerala, India: Kerala Agricultural university Publications.
- Tyler, R. & Waldrip, B. (2002). Improving Primary School Experience of Change, Australica Primary and Junior Science, 18 (4).23-28.

واقع التقييم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس

إعداد

سعيد بن سيف بن سعيد المنوري

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التقييم الذاتي والصعوبات التي تواجه مديري المدارس في توظيف التقييم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث استبانة بهدف تحديد واقع التقييم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي والصعوبات التي تواجه مديري المدارس في توظيف التقييم الذاتي في سلطنة عمان، وتم التحقق من صدق الاستبانة بطريقة صدق المحتوى، وحدد مؤشر ثباتها بمعامل (ألفا كرو نباخ) فبلغ معامل ثبات الأداة في مجملها (0.87)، وتألقت عينة الدراسة من (96) مدير ومديرة ومساعدتهم من مدارس التعليم ما بعد الأساسي في خمس محافظات تعليمية، وتوصلت الدراسة، ان واقع التقييم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس جاء بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسط تقدير افراد العينة حول واقع التقييم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان تعزى لمتغير النوع والمؤهل، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسط تقدير افراد العينة حول واقع التقييم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان تعزى لمتغير المحافظة التعليمية، وأن مديري المدارس يواجهون صعوبات في توظيف التقييم الذاتي في مدارس سلطنة عمان بدرجة كبيرة، وأوصت الدراسة بتوظيف الإعلام التربوي من قبل المحافظات التعليمية في نشر ثقافة التقييم الذاتي، وتدريب مديري المدارس على التطبيق الصحيح لأدوات التقييم الذاتي.

The Reality of Self-Evaluation in Schools of Education beyond Primary in Oman from the Point of View Principals.

Prepared by _____

Saed Saif Saed AL-Manwari

Abstract

The purpose of this study was to find out about the reality of self-evaluation in schools beyond primary education in the Sultanate of Oman, and to identify the difficulties faced by school administrators in applying self-evaluation in schools.

To achieve the objectives of the study the researcher developed a questionnaire in order to determine the reality of self-evaluation in schools beyond primary education and the difficulties faced by school administrators in applying self-evaluation in schools of the sultanate of Oman. Consisting of (76) items were verified sincerity, in a manner sincerity content using the method of arbitration. and select index persistence factor alpha Cronbach where the reliability coefficient axes between (0.82 - 0.92) while the reliability coefficient of the tool as a whole (0.87), and the study sample consisted of (96) principals and their assistants from schools beyond primary in five regions (Al Bettina South, Al Bettina North, Muscat, AL dakhliya region, AL Sarqiah south). and has the statistical treatment by statistical package SPSS, using arithmetic averages, standard deviations. and t-test, and analysis of variance and (LSD) test.

The main findings of the study that the reality of self-evaluation in schools beyond primary education in the Sultanate of Oman from the viewpoint of the principals has come out with (medium) degree. There are no statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) between the mean estimates of the sample on the reality of self-evaluation in schools beyond primary education in the Sultanate of Oman due to the variable type and educational qualification. There are statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) between the mean estimates of the sample on the reality of self-evaluation in schools beyond primary education in the Sultanate of Oman due to the variable maintaining educational. And that school administrators are facing difficulties in applying self-evaluation in schools in the Sultanate of Oman in (high) degree.

There are no statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) between the mean estimates of the sample about the difficulties of self-evaluation in schools beyond primary education in the Sultanate of Oman due to the variable type and maintain educational qualification.

To sum up, the study offered a number of recommendations according to the study results. The educational regions should use educational media in spreading the culture of self-evaluation of the school. And the training of school principals and the team of self-evaluation on the correct application of the tools of self-evaluation, and provide financial support for schools that applied self-evaluation, and employ tools of self-evaluation and not depend only on the questionnaire, observation or achievement tests.

المقدمة

إن فكرة أن يقوم الإنسان نفسه فكرة قديمة قدم الإنسان، فهو قد كان يعمل على محاسبة نفسه إزاء ما يعمل، وعلى مراجعة ممارساته بعد إتيانها. وقد أجمل القرآن الكريم بإعجازه كل ذلك في آية {بَلِ الْإِنْسَانُ عَلَى نَفْسِهِ بَصِيرَةٌ وَلَوْ أَلْقَى مَعَاذِيرَهُ} القيامة (14 - 15). وقال الإمام علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه): "ما هلك امرؤ عرف قدر نفسه" وجاء في المأثور من القول "لا يكون العبد تقيا حتى يحاسب نفسه"، والتقويم الذاتي هو السبيل الوحيد لتجويد الأعمال والتحقق من أدائها على النحو المحقق لأغراضها، وبه يبلغ القائمون بتلك الأعمال، ومن تقدم لهم، أهدافهم منها. (الرشيد، 1985)

وفكرة التقويم الذاتي في التربية المعاصرة لا تعدو ما تقدم فهو عملية يحاسب العامل التربوي فيها ذاته، ويقوم ممارساته في مجال معين، وفق معايير أو أبعاد على هيئة نقاط أو بنود، تتضمنها صحيفة تقويم ذاتي خاصة بذلك المجال. (خليل، 2006)

وسعت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان إلى العمل على تحقيق معايير الجودة في المخرجات التعليمية وذلك من خلال تعزيز عناصر النظام التربوي، ومنها نظم التقويم والمتابعة عبر التقويم وتطوير الأداء التربوي بالمدارس ورفع كفاءتها، وإيجاد آلية فعالة للتقويم وتطوير الأداء من خلال تفعيل دور مشرفي المواد الدراسية والمعلمين الأوائل في كل المدارس لمتابعة تنفيذ المناهج والأنشطة التعليمية والامتحانات وإتاحة الفرصة للمدارس بأن تقوم أداءها بذاتها. (العويسي، 2011) والدراسة الحالية تركز على دراسة واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس.

أهمية الدراسة:

1. قد تساعد في تصميم برنامج تدريبي أثناء الخدمة يساعد في تطوير التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من خلال الكشف عن معوقات التقويم الذاتي للمدرسة والتي يمكن من خلالها وضع برنامج تدريبي يساهم في التغلب على تلك المعوقات.

2. تتزامن مع جهود وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان لتحسين مستوى التعليم بكافة مدخلاته، وصولاً به إلى تطوير الأداء.
3. يمكن أن تسهم هذه الدراسة في التعريف بمفهوم التقويم الذاتي للمدرسة، وإلقاء الضوء على الفكر الإداري لهذا المفهوم، وذلك بعد تبين واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان.

أهداف الدراسة:

1. الوقوف على واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس.
2. التعرف على فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة لواقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس، فروق تعزى إلى متغير النوع والمحافظة التعليمية والمؤهل العلمي.
3. الوقوف على صعوبات التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

حرصت الوزارة على استحداث نظام للتقويم الذاتي للمدرسة "نظام تطوير الأداء المدرسي" بالقرار الوزاري (19/2006)، وبالرغم من أن التقويم الذاتي يحظى باهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم بالسلطنة لا زالت هنالك معوقات في التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان. وقد دعم هذا الشعور بعد عرض الوزارة لنتائج التحصيل الدراسي للعام الدراسي 2011/2012 م، وهو أحد المخرجات التي تسعى مدارس سلطنة عمان انطلاقاً منها إلى تحقيق أعلى المستويات من خلال التقويم الذاتي لأدائها، فقد جاءت النتائج أقل من المتوسط بشكل عام.

وللتأكد من وجود معوقات في التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان تم توجيه السؤال الآتي: ما أبرز معوقات التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس؟ طرح السؤال على عينة من مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي وعددهم (15)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية في مدارس محافظة جنوب الباطنة، حيث أشارت نتائج تحليل السؤال إلى أن أبرز معوقات التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس تكمن في ضعف ثقافة العاملين في مدارس السلطنة ووعيهم بمفهوم التقويم الذاتي وآليات تطبيقه، وقلة التطبيق الصحيح لاستمارات التقويم الذاتي، وغياب الموضوعية في التقويم الذاتي، وقلة الإمكانيات التي تساهم في التطوير الذاتي للعاملين في المدرسة. واستناداً إلى ما تقدم يمكن لنا صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس؟
2. هل تختلف آراء أفراد العينة حول واقع التقويم الذاتي للمدرسة باختلاف النوع والمؤهل العلمي والمحافظة التعليمية؟
3. ما صعوبات التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس؟

حدود الدراسة:

ستقتصر الدراسة الحالية على الحدود المكانية وهي: محافظتا جنوب الباطنة وشمال الباطنة، ومحافظة مسقط، ومحافظة الداخلية، ومحافظة الشرقية جنوب، ثم الحدود البشرية وهي: مديرو مدارس التعليم ما بعد الأساسي ومساعدوهم بمحافظتي جنوب الباطنة وشمال الباطنة، ومحافظة مسقط، ومحافظة الداخلية، ومحافظة الشرقية جنوب، والحدود الموضوعية وهي: واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس، والحدود الزمانية وهي: العام الدراسي 2013/2014م.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي ومساعدتهم في سلطنة عمان في المحافظات الخمس مسقط، الباطنة جنوب، الباطنة شمال، الداخلية، الشرقية جنوب، الذين يبلغ عددهم (200) فرد.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، التي يتم فيها تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات تمثل خصائص المجتمع، ثم يتم بعدها الاختيار العشوائي ضمن كل فئة أو طبقة، وقد بلغ حجم العينة (96) شخصا، من مديري المدارس ومساعدتهم في المحافظات الخمس.

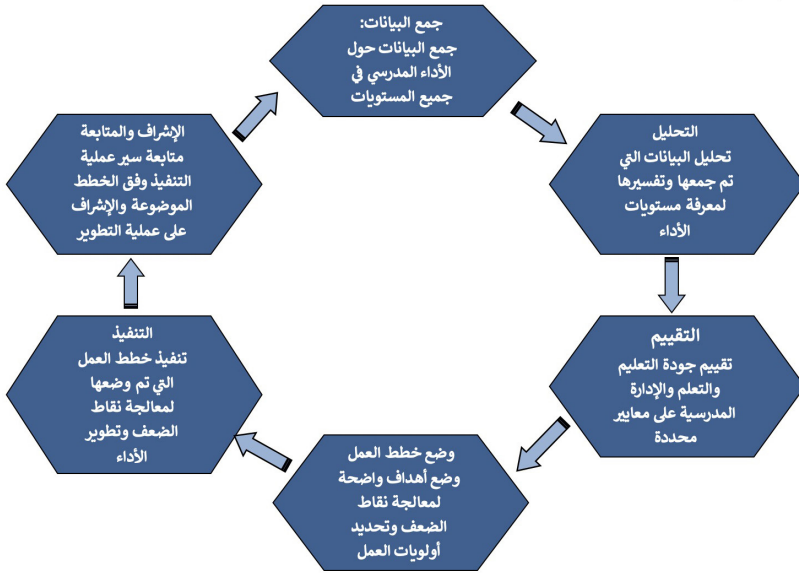
أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة قام الباحث بإعدادها وتصميمها، للتعرف على واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر مديري المدارس، وذلك بالاعتماد على نتائج الدراسة الاستطلاعية والمراجعة وتحليل الأدب النظري المتصل بموضوع الدراسة والاستعانة بالدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتكونت الأداة من خمسة محاور هي: أهمية التقويم الذاتي للمدرسة، مراحل التقويم الذاتي للمدرسة، أدوات التقويم الذاتي للمدرسة، القائمون على التقويم الذاتي للمدرسة، صعوبات التقويم الذاتي للمدرسة.

الإطار النظري

مبحث: مراحل التقويم الذاتي للمدرسة في سلطنة عمان:

تري (وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان، 2009) أن عملية التقويم الذاتي لا بد أن تتم في إطار واضح ومحدد يتمثل في ست مراحل أساسية وهي: جمع البيانات، التحليل، التقويم، وضع خطط العمل، التنفيذ، الإشراف والمتابعة. ويبين الشكل التالي مراحل عملية التقويم الذاتي للمدرسة:



الشكل (1) مراحل التقييم الذاتي للمدرسة في سلطنة عمان

من خلال الشكل السابق يمكن تلخيص مراحل التقييم الذاتي كالتالي:

المرحلة الأولى جمع البيانات:

تتطلب عملية جمع البيانات والمعلومات في جميع أنواع التقييم جانبيين أساسيين، أولهما تحديد العناصر التي يشملها التقييم. وفي مشروع تقييم الأداء المدرسي في السلطنة تم تحديد ثلاثة عناصر هي التعليم، التعلم، والإدارة المدرسية. أما الجانب الثاني فيتضمن تحديد الأدوات التي تستخدم لجمع المعلومات، وفي ذات المشروع يقوم المسؤولون عن التقييم باستخدام استمارات خاصة تم تصميمها من قبل خبراء متخصصين بإشراف وزارة التربية والتعليم.

المرحلة الثانية تحليل البيانات:

بعد الانتهاء من تجهيز البيانات وتنظيمها يتوجه الانتباه إلى عملية تحليل البيانات باستخدام أساليب مناسبة قد تستدعي استخدام أساليب إحصائية، إذ أن هذه البيانات جهزت من خلال

أدوات بحث بسيطة استخدمت في عملية التقويم الذاتي لا يشترط استخدام وسائل إحصائية معقدة معها كتلك التي تستخدم في البحوث العلمية المعدة للنشر.

المرحلة الثالثة تقييم جودة التعليم:

بعد عملية تفريغ البيانات التي تم جمعها وتحليلها وفق نظام معين تجري مقارنة تلك المعلومات مع المعايير التي تم تحديدها سابق وكما وردت في الصفحات السابقة ولكل عنصر من عناصر التقويم. وفي ضوء المقارنة بالمعايير يتم تحديد نقاط القوة والضعف والحكم على أداء المدرسة بشكل كلي وهو ما يمثل تقويم جودة الأداء المدرسي.

المرحلة الرابعة وضع أهداف واضحة لمعالجة نقاط الضعف وتحديد أولويات التطوير:

بعد أن تتم عملية التقويم الذاتي وفق الخطوات المعروفة في أي عملية تقويم تلك التي تبدأ بتحديد أهداف التقويم ووضع خطته وتحديد أدوات جمع البيانات للتوصل إلى النتائج التي تتم مقارنتها بالمعايير المحددة لإصدار الأحكام وهي الخطوة النهائية في التقويم، بعد كل ذلك، تأتي عملية وضع الخطط الخاصة بمعالجة نواحي الضعف وتعزيز جوانب القوة وتحديد أولويات التطوير.

المرحلة الخامسة تنفيذ خطط التطوير:

تتطلب هذه المرحلة القيام بإجراء عملية تعكس تنفيذ ما ورد في الخطة التي وضعت ويطلب الأشخاص الذين سيقومون بهذه المهمة بالعمل على توفير المستلزمات المادية اللازمة للتطوير. وتعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل لأنها تمثل مرحلة الإجراء الفعلي لمعالجة نواحي القصور في العمل الذي ينعكس سلبا في الأداء العام للمدرسة.

المرحلة السادسة -الإشراف والمتابعة:

ويمكن أن يشترك في هذه المرحلة كل من إدارة المدرسة والمعلم الأول ومشرفين من المديرية العامة في المحافظة التعليمية لوضع جدول زمني خاص بمتابعة سير عملية التنفيذ لخطط المدرسة

في معالجة نقاط الضعف وفق الخطة المحددة سلفا، ورفع تقارير دورية عنها، وكذلك الحال بالنسبة لأولويات التطوير للأداء المدرسي التي وضعت بعد الانتهاء من عملية التقييم الذاتي.

المرحلة السابعة - كتابة التقرير الختامي:

يقوم فريق التقييم الذاتي بعد الانتهاء من جمع البيانات المطلوبة عن الجوانب التي خضعت لعملية التقييم وبعد تحليلها وتنظيمها وفقا لأساليب كمية أو نوعية أو كلاهما يتم البدء بكتابة التقرير النهائي الذي يفترض أن يتضمن ثلاثة جوانب رئيسية هي: وصف الوضع الراهن كما هو، ومقارنة الوضع الراهن بمعايير محددة مسبقا لأجل إصدار أحكام موضوعية عن أداء المدرسة، وأخيرا تحديد جوانب القوة من جهة وجوانب القصور التي تحتاج إلى التطوير والتحسين. (الزاملي وآخرون، 2009)

ويرى الباحث أن التقييم الذاتي في سلطنة عمان في بداية تطبيقه ركز على استبانات التقييم الذاتي (استمارة آراء الطلبة في الحياة المدرسية، استمارة آراء المعلمين في الحياة المدرسية، استمارة آراء أولياء الأمور في الحياة المدرسية، واستمارة تحليل أعمال الطلبة) للحكم على أداء المدرسة في مجال التعليم والتعلم والإدارة المدرسية، وذلك باستخدام برنامج الإدارة المدرسية الإلكتروني، حيث يتم الحصول على نقاط القوة والضعف وإدراجها في الخطة المدرسية.

الدراسات السابقة

دراسة العربي (2012) بعنوان: "فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي في غرس ثقافة التقييم الذاتي في مدارس سلطنة عمان". هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي في غرس ثقافة التقييم الذاتي، وواقع التقييم الذاتي، وصعوبات التقييم الذاتي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم والمعلمين الأوائل. وكانت أداة الدراسة استبانة، طبقت على (250) فردا، شملت مديري المدارس ومساعدتهم والمعلمين الأوائل، وخلصت الدراسة إلى: أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لفاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي وفقا لمحور الدراسة الثلاثة

جاءت متوسطة، كما جاء واقع التقويم الذاتي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم والمعلمين الأوائل بدرجة متوسطة، كما جاءت صعوبات التقويم الذاتي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم والمعلمين الأوائل بدرجة كبيرة.

دراسة اليعربية (2012) بعنوان: "واقع كفايات مديري المدارس في إدارة المشاريع التربوية التطويرية من وجهة نظر المشرفين التربويين". هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع كفايات مديري المدارس في إدارة المشاريع التربوية التطويرية بسلطنة عمان وكانت النتائج كالآتي : أهم صعوبات التقويم الذاتي للمدرسة تكثيف الجانب الإعلامي من قبل القائمين على التقويم الذاتي في الوزارة والمحافظات التعليمية على أهمية التقويم الذاتي كوسيلة لتطوير الأداء المدرسي، وإشراك جميع العاملين بالمدرسة، وأولياء الأمور في تفعيل وتطبيق التقويم الذاتي والإغناء المهني وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفايات مديري المدارس في إدارة مشاريع التقويم تعزى لمتغير المؤهل العلمي وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفايات مديري المدارس في إدارة مشاريع التقويم تعزى لمتغير النوع.

دراسة السيابية (2011) بعنوان: "تصور مقترح لتطوير الثقافة التنظيمية بمدارس التعليم الأساسي المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عمان". هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع الثقافة التنظيمية بمدارس التعليم الأساسي (5-10) المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي، ومن ثم وضع تصور مقترح لتطوير الثقافة التنظيمية بمدارس التعليم الأساسي المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عمان. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام أسلوب التحليل البيئي SWOT للوقوف على واقع الثقافة التنظيمية بمدارس التعليم الأساسي (5 - 10) المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي عن طريق تحديد جوانب القوة والضعف بالمدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (9) مدارس للتعليم الأساسي (5-10) التي تجاوزت فيها مدة التطبيق ثلاث سنوات في ثلاث مناطق تعليمية، ومن أهم نتائج الدراسة: أن التقويم الذاتي يدعم تطوير الأداء المدرسي

بدرجة متوسطة، وتم التوصل إلى وجود مجموعة من جوانب الضعف في الثقافة التنظيمية حول تطبيق التقويم الذاتي في المدرسة.

دراسة البيمانية (2011) بعنوان: "دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان". هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم. وأداة الدراسة الاستبيان، وعينة الدراسة شملت (879) مدير ومساعد من مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

ومن أهم نتائج الدراسة: أنّ المشرفين الإداريين يمارسون أدوارهم في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي بدرجة متوسطة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الأساسي ومساعدتهم في سلطنة عمان، وهم بالمثل يمارسون أدوارهم في تفعيل التقويم الذاتي بدرجة متوسطة.

دراسة (2011) Cheng بعنوان "دراسة العلاقة التنبؤية للقدرة على التقويم الذاتي والتخطيط الاستراتيجي للموظفين في مدارس هونج كونج الثانوية". تكونت عينة الدراسة من المعلمين في مدارس هونج كونج الثانوية والهدف من الدراسة: دراسة العلاقة التنبؤية للقدرة على التقويم الذاتي والتخطيط الاستراتيجي لدى الموظفين في مدارس هونج كونج الثانوية. وأداة الدراسة: الاستبيان الكمي. وأظهرت النتائج أن وجود آلية التقويم الذاتي والتخطيط الاستراتيجي ترتبط بشكل وثيق بعملية إدارة المدرسة، وبيّنت أهمية دعم نظام ضمان الجودة من خلال تطوير الكفاءات المهنية للمعلمين. فدعم التنمية المهنية للمعلم من أهم العوامل في فعالية المدارس ومديري المدارس.

دراسة (2011) Zapitis بعنوان "تأثير التقويم الذاتي على الكتابة بين طلاب الصف الخامس والسادس" هدفت الدراسة إلى اكتشاف تأثير التدريب على التقويم الذاتي للطلاب في معرفتهم وفهمهم للكتابة والاحتياجات لتحسينها. شملت الدراسة (46) طالبا من الصف الخامس والسادس خضعوا لعملية التدريب على التقويم الذاتي. وتم ذلك في أربع مراحل وقد شارك الطلبة في تحديد

معايير القصة وتم تعليمهم كيفية تطبيق المعايير باستخدام مجموعة متنوعة من العينات، وتم تزويد الطالب بملاحظات حول التقويم الذاتي الخاص به ووضع خطط عمل. وقد لوحظ بعد تطبيق التقويم الذاتي زيادة الوعي لدى الطالب بممارسة الكتابة ومعايير الكتابة كما أن التقويم الذاتي فتح باب المحادثة بين المعلم والطالب حول التقييم وتحديد أهداف الكتابة.

دراسة (2011) Huan بعنوان "استخدام التقويم الذاتي في الفصول الدراسية عند تدريس قواعد اللغة". الغرض من الدراسة: دور التقويم الذاتي في رفع مستوى أداء المعلم في استخدامه لقواعد اللغة ومدى مناسبتها للسياق الدراسي وعينة الدراسة خمسة من المعلمين المتدربين، وأداة الدراسة الملاحظة وجاءت النتائج تبين أنه: تمت إتاحة الفرص للطالب للاستجابة وصياغة الرد بشكل فعال، اللغة التي يستخدمها المعلم مهمة في التفاعل الصفي، كما تم رفع مستوى أداء المعلم في استخدام قواعد اللغة عن طريق التقويم الذاتي لأدائه داخل الفصول الدراسية.

دراسة (2010) Regina بعنوان "استقصاء التقويم الذاتي في ست مدارس أيسلندية شملت دراسة حالة مقارنة في مواقع متعددة". أداة الدراسة هي المقابلات الشخصية والملاحظات وتحليل الوثائق، وكان الهدف من الدراسة هو: ممارسة تقييم البرنامج في المدارس الأيسلندية ومدى ارتباطه بتقييم المناهج وتكوين نموذج لمدرسة تقوم على التقويم الذاتي، وزيادة كفاءة الأفراد (الداخلية والخارجية) وتقديم فرص لتبادل الخبرات. وقد أظهرت النتائج أن تقويم المدرسة لأدائها ذاتيا يمكن أن يكون مشكلة عندما لا يوجد إعداد وتدريب لفريق التقويم الذاتي، وتكون الشروط والأدوار غير واضحة. ومع ذلك كانت هناك مؤشرات على أنه يمكن أن يكون التقويم الذاتي أداة بناء في إدارة المدرسة وتحسينها عندما يوجد التنظيم الجيد وتكون الأدوار واضحة لكل العاملين بالمدرسة.

دراسة (2010) Wong بعنوان "واقع تنفيذ التقويم الذاتي في المدارس الثانوية". هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من تنفيذ الإداريين والمعلمين لعملية التقويم الذاتي في مدارس هونج كونج الثانوية، وغرس ثقافة الجودة في النظام المدرسي للمساهمة في نمو الطلاب وتحقيق التميز وتوفير حوافز لزيادة الأداء. وقد تم اختيار 3 مدارس بطريقة عشوائية باستخدام المنهج الوصفي

في الدراسة، وجاءت النتائج تبين أن التقويم الذاتي يساعد على تحسين الرقابة الإدارية، ويساعد على تحقيق نتائج جيدة في التحصيل الدراسي للطلاب، ووجود وعي لدى الإداريين بأهمية تنفيذ التقويم الذاتي في المدارس الثانوية.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس؟

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة والأهمية النسبية لتقديرات أفراد العينة مرتبة تنازلياً:

الرتبة	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	أهمية التقويم الذاتي للمدرسة	3.66	0.69	كبيرة
2	أدوات التقويم الذاتي في المدرسة	3.30	0.74	متوسطة
3	مراحل التقويم الذاتي للمدرسة	3.23	0.83	متوسطة
4	القائمون على التقويم الذاتي للمدرسة	3.20	0.74	متوسطة
	جميع المحاور	3.20	0.64	متوسطة

يتضح من الجدول (1) أن جميع المحاور جاءت بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.64). وهذا يعني أن واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس جاء بدرجة متوسطة (3.20)، وتراوح المتوسطات الحسابية للمحاور الأربعة بين (-2.20 3.66) أي إنها بين (المتوسطة - الكبيرة)، وإن محور أهمية التقويم الذاتي للمدرسة يأتي في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.66)، وانحراف معياري (0.69) وهي درجة كبيرة. وجاء محور أدوات التقويم الذاتي للمدرسة في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (3.30)، وانحراف معياري (0.74) وهي درجة متوسطة. وجاء محور مراحل التقويم للمدرسة بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (0.83) وهي درجة متوسطة. وجاء محور

القائمين على التقويم الذاتي للمدرسة بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.74) وهي درجة متوسطة.

واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات المحاور الأربعة الأولى والتي تقيس واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي. وهي كالتالي:

■ محور أهمية التقويم الذاتي للمدرسة.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب تقديرات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات محور أهمية التقويم الذاتي للمدرسة لواقع التقويم الذاتي للمدرسة

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في كل مدرسة كطريقة لمساعدتها على التحسين المستمر	4.07	0.77	كبيرة
2	معرفة مستويات إنجاز الطلاب.	3.55	0.86	كبيرة
3	تمكين المدرسة من إجراء تدقيق سنوي لمعايير الجودة.	3.53	0.85	كبيرة
4	اقترح مشاريع تطويرية لمعالجة أهم أولويات التطوير الناتجة عن التقويم الذاتي للمدرسة	3.51	0.78	كبيرة
5	تعزيز ثقافة الاحترام الذاتي لدى كافة العاملين بالمدرسة	3.50	0.83	كبيرة
6	تمكين مدير المدرسة من إعطاء صورة واضحة عن واقع المدرسة	3.45	0.96	كبيرة
7	الدعم وتطوير القدرات ومهارات العاملين بالمدرسة	3.44	0.92	كبيرة
8	إحداث التغيير للحفاظ على القدرة التنافسية للمدرسة	3.39	0.87	متوسطة
9	تقديم الدعم الفاعل للمدارس لمساعدتها على تطوير أدائها	3.33	0.98	متوسطة
10	استخدام معلومات القيمة المضافة في تقويم الأداء المدرسي	3.26	0.92	متوسطة
	المحور كلياً	3.66	0.87	كبيرة

يتضح من الجدول (2) أن محور أهمية التقويم الذاتي للمدرسة جاء بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.87) وهي درجة كبيرة، و(10) فقرات بمتوسط حسابي تراوح بين (3.26) - (4.07) وهذا يعني أن فقرات المحور الأول تراوحت بين درجة (متوسطة - كبيرة) تبدأ من استخدام معلومات القيمة المضافة في تقويم الأداء المدرسي وتنتهي بتحديد نقاط القوة والضعف في كل مدرسة لمساعدتها على التحسين المستمر، إذ جاءت فقرة استخدام معلومات القيمة المضافة في تقويم الأداء المدرسي في أقل رتبة بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (0.92) وهي درجة متوسطة، وجاءت فقرة تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في كل مدرسة لمساعدتها على التحسين المستمر في أعلى رتبة بمتوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (0.77) وهي درجة كبيرة. وهذا يعطي مؤشر أن فقرات هذا المحور تتراوح بين (المتوسطة - الكبيرة).

■ محور مراحل التقويم الذاتي للمدرسة:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب تقديرات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات محور التقويم الذاتي للمدرسة لواقع التقويم الذاتي للمدرسة

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
بعد مرحلة جمع البيانات				
1	استخدام مصادر متنوعة لتحديد طرق جمع بيانات التقويم الذاتي.	3.60	0.95	كبيرة
2	ملاءمة البيانات المقدمة التي تحتاجها المدرسة لتطبيق التقويم الذاتي مع رؤية المدرسة ورسالتها.	3.39	0.76	متوسطة
3	الإلمام بمنهجية التحليل العلمي لتحليل البيانات المتحصل عليها.	3.09	0.89	متوسطة
المحور كلياً				
3.36				
بعد مرحلة التحليل				
1	توظيف البوابة التعليمية في تحليل نتائج التقويم الذاتي.	3.96	0.95	كبيرة
2	إمكانية الاستفادة من تفسير نتائج التقويم الذاتي لتحسين عملية التعلم والتعليم.	3.71	0.79	كبيرة

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
3	تحديد نقاط القوة والضعف لنتائج التقييم الذاتي بوضوح.	3.70	0.81	كبيرة
4	تصنيف أولويات التطوير لنتائج التقييم الذاتي بوضوح.	3.55	0.84	كبيرة
5	تحديد التسلسل في أهمية بيانات نتائج التقييم الذاتي بحسب المعايير العلمية.	3.34	0.85	متوسطة
المحور كلياً				
بعد مرحلة تقييم جودة التعليم				
1	التعرف على الصعوبات التي تواجه العاملين بالمدرسة.	3.45	0.86	كبيرة
2	الحكم على أداء المدرسة بشكل كلي في ضوء نتائج التقييم الذاتي.	3.35	0.84	متوسطة
3	تحديد الفاقد في استخدام الإمكانيات المادية.	3.12	0.89	متوسطة
4	تفعيل الاتصال بأولياء الأمور والمجتمع المحلي.	3.06	0.94	متوسطة
المحور كلياً				
بعد مرحلة إعداد خطط التطوير				
1	تحديد خطة المدرسة وانطلاقها من نتائج التقييم الذاتي.	3.82	0.84	كبيرة
2	تحديد تاريخ البدء في الخطط التطويرية وتوزيع العمل على فترات زمنية.	3.55	0.91	كبيرة
3	رسم الخطط الكفيلة بمعالجة نقاط الضعف ضمن فترة زمنية محددة.	3.52	0.89	كبيرة
4	توضيح إجراءات الدعم اللازم بوضوح لتنفيذ خطط العمل.	3.46	0.85	كبيرة
المحور كلياً				
بعد مرحلة تنفيذ خطط التطوير				
1	معالجة نواحي القصور في العمل في فترات زمنية محددة	3.52	0.85	كبيرة
2	استخدام أساليب متنوعة تدعم تنفيذ خطط العمل.	3.38	0.93	متوسطة
3	توفير المستلزمات المادية والمالية اللازمة للتطوير.	3.34	1.02	متوسطة
4	المراجعة المستمرة لخطط التطوير.	3.20	0.85	متوسطة
المحور كلياً				
		3.36	0.91	متوسطة

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
بعد الإشراف والمتابعة				
1	تفعيل أدوار المعلمين الأوائل باعتبارهم مشرفين مقيمين بالمدرسة.	3.56	0.92	كبيرة
2	تنمية مهارات العمل بروح الفريق والعمل التعاوني لدى العاملين.	3.54	0.99	كبيرة
3	الإشراف على سير مراحل التقويم الذاتي في المواعيد المحددة.	3.50	0.78	كبيرة
4	التنوع في استخدام أساليب الإشراف والمتابعة أثناء تطبيق أدوات التقويم الذاتي.	3.41	0.79	كبيرة
5	مشاركة المعلمين في تحديد أساليب متابعة تنفيذ التقويم الذاتي.	3.33	0.91	متوسطة
6	الاعتماد على مؤشرات الأداء في عملية الإشراف والمتابعة.	3.33	0.95	متوسطة
المحور كليًا				
3.39				
بعد كتابة التقرير الختامي				
1	تقويم خطة التطوير في ضوء الأهداف العامة للمدرسة ونتائج التقويم.	3.51	0.88	كبيرة
2	وصف الوضع الراهن بكل موضوعية بعيدا عن التحيز الشخصي والأحكام القبلية.	3.48	0.94	كبيرة
3	كتابة توصيات ذات طابع إجرائي يمكن الأخذ بها من قبل المسؤولين.	3.37	0.94	متوسطة
4	استخدام الإعلام المدرسي في نشر التقرير الختامي بين جميع المستفيدين من المدرسة.	2.86	1.11	متوسطة
البعد كليًا				
3.30				
المحور كليًا				
3.23				

يتضح من الجدول (3) أن محور مراحل التقويم الذاتي للمدرسة جاء بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (0.83) وهي درجة متوسطة، وفقرات المحور الثاني تراوحت المتوسطات الحسابية فيها بين (2.86 - 3.96) أي بين (متوسطة - كبيرة)، إذ جاء استخدام الإعلام المدرسي في نشر التقرير

الختامي بين جميع المستفيدين من المدرسة في أقل رتبة بمتوسط حسابي (2.86) وانحراف معياري (1.11) وهي درجة متوسطة، وجاءت فقرة توظيف البوابة التعليمية في تحليل نتائج التقويم الذاتي في أعلى رتبة بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (0.96) وهي درجة كبيرة. وسوف يعمل الباحث على مناقشة نتائج كل بعد في هذا المحور في الفصل الخامس.

■ محور أدوات التقويم الذاتي للمدرسة:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب تقديرات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات محور أدوات التقويم الذاتي للمدرسة لواقع التقويم الذاتي للمدرسة

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	الاستبانة	4.19	0.98	كبيرة
2	اختبارات التحصيل التحريرية	3.66	0.99	كبيرة
3	الملاحظة	3.51	1.11	كبيرة
4	قوائم الفحص والتدقيق	3.33	0.99	متوسطة
5	ملفات إنجاز الطالب (البورت فليو)	3.31	1.04	متوسطة
6	مناقشة المجموعات	3.11	1.06	متوسطة
7	تحليل الوثائق	3.05	1.08	متوسطة
8	التقارير الذاتية.	3.02	1.06	متوسطة
9	المقابلة	2.80	1.19	متوسطة
10	ملاحظة الأقران	2.73	1.05	متوسطة
11	صناديق المقترحات	2.40	1.07	متوسطة
12	البحوث والدراسات	2.37	1.15	قليلة
	المحور كلياً	3.30	0.74	متوسطة

يتضح من الجدول (4) أن محور أدوات التقييم الذاتي للمدرسة جاء بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.74) وهي درجة متوسطة، و(12) فقرة تبدأ من فقرة البحوث والدراسات وتنتهي بالاستبانة بمتوسط حسابي تراوح بين (2.37- 4.19) وهذا يعني أن فقرات المحور الثالث تراوحت بين درجة (قليلة - كبيرة) إذ جاءت البحوث والدراسات في أقل رتبة بمتوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (1.15) وهي درجة متوسطة، وجاءت فقرة الاستبانة في أعلى رتبة بمتوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (0.98) وهي درجة كبيرة.

■ محور القائمين على التقييم الذاتي:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب تقديرات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات محور القائمين على التقييم الذاتي للمدرسة لواقع التقييم الذاتي للمدرسة:

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	مدير المدرسة	4.14	0.87	كبيرة
2	المعلمون الأوائل	3.87	0.79	كبيرة
3	الأخصائي الاجتماعي	3.48	0.88	كبيرة
4	المعلمون	3.25	1.04	متوسطة
5	أولياء الأمور	3.11	1.07	متوسطة
6	الطبة	3.11	1.05	متوسطة
7	المشرفون الإداريون	3.07	1.02	متوسطة
8	المشرفون التربويون	2.92	0.99	قليلة
9	المستفيدون من أعضاء المجتمع.	2.27	0.95	قليلة
المحور كلياً				متوسطة

يتضح من الجدول (5) أن محور القائمين على التقييم الذاتي للمدرسة جاء بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.74) وهي درجة متوسطة، وأن (9) فقرات تبدأ من الفقرة

"المستفيدون من أعضاء المجتمع" وتنتهي بالفقرة "مدير المدرسة" جاءت بمتوسط حسابي تراوح بين (2.27- 4.14) وهذا يعني أن فقرات المحور الرابع تراوحت بين درجة قليلة إلى درجة كبيرة، إذ جاءت البحوث والدراسات في أقل رتبة بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري (0.95) وهي درجة قليلة، وجاءت فقرة مدير المدرسة في أعلى رتبة بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.87) وهي درجة كبيرة. وهذا يعطي مؤشر أن فقرات هذا المحور تتراوح بين (قليلة - كبيرة).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف آراء أفراد العينة حول واقع التقويم الذاتي للمدرسة باختلاف النوع، المؤهل العلمي، المحافظة التعليمية؟

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الأربعة (أهمية التقويم الذاتي للمدرسة، مراحل التقويم الذاتي للمدرسة، أدوات التقويم الذاتي للمدرسة، القائمون على التقويم الذاتي للمدرسة) وهي تمثل واقع التقويم الذاتي للمدرسة. ثم قورنت هذه المتوسطات باستخدام اختبار (ت) أو تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) واختبار (LSD) على وفق متغيرات (النوع، المؤهل العلمي، المحافظة التعليمية) للتحقق من دلالة الفروق بين هذه المتوسطات على هذا النحو:

1. متغير النوع (ذكر \ أنثى):

لأجل المقارنة بين آراء أفراد عينة الدراسة من المديرين والمديرات حول مجالات الاستبانة، عمل الباحث على استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test)، على المحلات الأربعة (الأهمية والأدوات، والمراحل والقائمون على التقويم الذاتي) والتي تمثل واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، وفقا لمتغير النوع كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم (ت) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على المجالات الأربعة (واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان) وفق متغير النوع

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي		المجالات
		إناث (43)	ذكور (53)	إناث (43)	ذكور (53)	
0.60	0.19	0.68	0.70	3.65	3.67	أهمية التقويم الذاتي للمدرسة
0.77	-0.84	0.7	0.76	3.27	3.24	أدوات التقويم الذاتي في المدرسة
0.06	-0.59	0.86	0.81	3.29	3.18	مراحل التقويم الذاتي للمدرسة
0.64	-0.32	0.7	0.63	3.23	3.18	القائمون على التقويم الذاتي للمدرسة
0.20	-1.30	0.64	0.64	3.30	3.10	واقع التقويم الذاتي للمدرسة

يتضح من الجدول (6) أن قيمة (ت) لواقع التقويم الذاتي (-1.30) عند مستوى دلالة (0.05) $(\alpha \leq)$ وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع التقويم الذاتي للمدرسة، تعزى لمتغير النوع عند مستوى دلالة (0.05) $(\alpha \leq)$ ، وذلك يعني أن أفراد العينة من الذكور والإناث لا يختلفون حول واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وأن قيمة (ت) في محور أهمية التقويم الذاتي للمدرسة (0.19) عند مستوى دلالة (0.05) $(\alpha \leq)$ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمحور أهمية التقويم الذاتي للمدرسة تعزى لمتغير النوع عند مستوى دلالة (0.05) $(\alpha \leq)$ ، وهو ما يعني أن أفراد العينة من الذكور والإناث لا يختلفون حول أهمية التقويم الذاتي في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وأن قيمة (ت) في محور أدوات التقويم الذاتي للمدرسة (-0.84) عند مستوى دلالة (0.05) $(\alpha \leq)$ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمحور أدوات التقويم الذاتي للمدرسة، تعزى لمتغير النوع عند مستوى دلالة (0.05) $(\alpha \leq)$ ، وهذا ما يعني أن أفراد العينة من الذكور والإناث لا يختلفون بينهم حول أدوات التقويم الذاتي في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وأن قيمة (ت) في محور مراحل التقويم الذاتي للمدرسة (-0.59) عند مستوى دلالة (0.05) $(\alpha \leq)$ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمحور مراحل التقويم الذاتي

للمدرسة، تعزى لمتغير النوع عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وذلك مما يعني أن أفراد العينة من الذكور والإناث لا تختلف حول مراحل التقويم الذاتي في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وأن قيمة (ت) في محور القائم على التقويم الذاتي للمدرسة (-0.32) عند مستوى دلالة (0.05) ($\alpha \leq$) أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمحور القائم على التقويم الذاتي للمدرسة، تعزى لمتغير النوع عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ويعني ذلك أن أفراد العينة من الذكور والإناث لا يختلفون حول القائم على التقويم الذاتي في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

2. متغير المؤهل العلمي (دبلوم عال، بكالوريوس، ماجستير):

للتحقق من دلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة في المجالات الأربعة والتي هي تمثل واقع التقويم الذاتي للمدرسة تعزى إلى المؤهل العلمي، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومديرات المدارس على المجالات الأربعة التي تمثل واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وفق متغير المؤهل العلمي كما هو موضح في الجدول (7).

الجدول (7) القيم الفائية المحسوبة بتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمتوسطات أفراد عينة الدراسة من عينة مديري ومديرات المدارس على المجالات الأربعة لبعدها واقع التقويم الذاتي للمدرسة) وفق متغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
أهمية التقويم الذاتي للمدرسة	بين المجموعات	3.1	6	0.52	1.23	0.30
	داخل المجموعات	37.5	89	0.42		
أدوات التقويم الذاتي في المدرسة	بين المجموعات	0.4	7	0.06	0.13	0.99
	داخل المجموعات	40	88	0.45		
مراحل التقويم الذاتي للمدرسة	بين المجموعات	1.8	8	0.23	0.50	0.84
	داخل المجموعات	38.8	87	0.45		

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
القائمون على التقويم الذاتي للمدرسة	بين المجموعات	1.76	7	0.25	0.57	0.77
	داخل المجموعات	38.9	88	0.44		
واقع التقويم الذاتي للمدرسة	بين المجموعات	3.3	4	0.83	2.10	0.89
	داخل المجموعات	36	91	0.39		

يتضح من الجدول (7) أن القيم الفائية المحسوبة بتحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لمتوسطات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومديرات المدارس على المجالات الأربعة (واقع التقويم الذاتي للمدرسة) وفق متغير المؤهل العلمي جاءت بمستوى دلالة (0.89) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجالات الأربعة (الأهمية، المراحل، الأدوات، القائمون على التقويم الذاتي للمدرسة) والتي تمثل واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يعني أن أفراد العينة مهما اختلفت مؤهلاتهم العلمية، حول واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم الأساسي، لا توجد بينهم فروق علمية.

3. متغير المحافظة التعليمية: محافظة (مسقط، الباطنة شمال، الباطنة جنوب، الداخلية، الشرقية جنوب):

لأجل المقارنة بين آراء أفراد عينة الدراسة من المديرين والمديرات وفق متغير المحافظة التعليمية (مسقط، الباطنة شمال، الباطنة جنوب، الداخلية، الشرقية جنوب)، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسائية والانحرافات المعيارية، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجالات الأربعة (الأهمية والأدوات، والمراحل والقائمون على التقويم الذاتي) والتي تمثل واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، وفقاً لمتغير المحافظة التعليمية كما هو موضح في الجدول (8).

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمحور واقع التقويم الذاتي للمدرسة وفق متغير المحافظة التعليمية.

الانحراف المعياري					المتوسط الحسابي					المجالات
الشرقية جنوب (18)	الداخلية (17)	الباطنة جنوب (20)	الباطنة شمال (20)	مسقط (21)	الشرقية جنوب (18)	الداخلية (17)	الباطنة جنوب (20)	الباطنة شمال (20)	مسقط (21)	
0.5	0.7	0.5	0.57	0.6	4.3	3.9	3.5	3.4	3.6	أهمية التقويم الذاتي للمدرسة
0.81	0.73	0.78	0.69	0.6	3.5	3.3	3.2	3	3.4	أدوات التقويم الذاتي في المدرسة
1	0.54	0.81	0.78	0.68	3.8	3.4	2.5	3	3	مراحل التقويم الذاتي للمدرسة
0.74	0.72	0.64	0.57	0.63	3.4	3.4	3.3	3	3	القائمون على التقويم الذاتي للمدرسة
0.37	0.73	0.64	0.55	3.6	3.6	3.2	3.3	2.9	2.9	واقع التقويم الذاتي للمدرسة

وللتحقق من دلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة في المجالات الأربعة والتي تمثل واقع التقويم الذاتي للمدرسة تعزى إلى المحافظة التعليمية، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومديرات المدارس على المجالات الأربعة التي تمثل واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وفق متغير المحافظة التعليمية كما هو موضح في الجدول (9).

الجدول (9) القيم الفائية المحسوبة بتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمتوسطات أفراد عينة الدراسة من عينة مديري ومديرات المدارس على المجالات الأربعة لبعد واقع التقويم الذاتي للمدرسة) وفق متغير المحافظة التعليمية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
أهمية التقويم الذاتي للمدرسة	بين المجموعات	56.7	6	9.4	6	0.001
	داخل المجموعات	135	89	1.5		
أدوات التقويم الذاتي في المدرسة	بين المجموعات	7	7	1	0.48	0.8
	داخل المجموعات	185	88	2		
مراحل التقويم الذاتي للمدرسة	بين المجموعات	53	8	6.6	4	0.001
	داخل المجموعات	138	87	1.6		
القائمون على التقويم الذاتي للمدرسة	بين المجموعات	2907	7	4.3	2.3	0.33
	داخل المجموعات	162	88	1.8		
واقع التقويم الذاتي للمدرسة	بين المجموعات	7	4	1.7	5	0.01
	داخل المجموعات	32	91	3.6		

يتضح من الجدول (9) القيم الفائية المحسوبة بتحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لمتوسطات أفراد عينة الدراسة من عينة مديري ومديرات المدارس على المجالات الأربعة والتي تمثل (واقع التقويم الذاتي للمدرسة) على وفق متغير المحافظة التعليمية جاءت بقيمة (ف) تساوي (5) وبمستوى دلالة (0.01) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجالات الأربعة (الأهمية، المراحل، الأدوات، القائمون على التقويم الذاتي للمدرسة) والتي تمثل واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي تعزى لمتغير المحافظة التعليمية، حيث كانت قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني أن أفراد العينة تختلف باختلاف المحافظات التعليمية، حول واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان وفق متغير المحافظة التعليمية.

ويتضح من الجدول (9) قيمة (ف) تساوي (6) ومستوى دلالة (0.001) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجال أهمية التقويم الذاتي تعزى التي لمتغير المحافظة التعليمية، وهذا يعني أن أفراد العينة تختلف باختلاف المحافظات التعليمية، حول أهمية التقويم الذاتي للمدرسة. حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهذا المجال بين (3.4 - 4.3)، وجاءت محافظة الباطنة جنوب في أقل متوسط (3.4) وجاءت محافظة الشرقية جنوب في أعلى متوسط (4.30).

ويتضح من الجدول (9) قيمة (ف) تساوي (4) ومستوى دلالة (0.001) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجال مراحل التقويم الذاتي التي تعزى لمتغير المحافظة التعليمية، وهذا يعني أن أفراد العينة يختلفون باختلاف المحافظات التعليمية، حول مراحل التقويم الذاتي للمدرسة، إذ تتراوح المتوسطات الحسابية لهذا المجال بين (2.50 - 3.80)، وجاءت محافظة الباطنة جنوب في أقل متوسط (2.50) وجاءت محافظة الشرقية جنوب في أعلى متوسط (3.80).

ومن جهة أخرى أظهرت النتائج المعروضة في الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجال أدوات التقويم الذاتي التي تعزى لمتغير المحافظة التعليمية، بمستوى دلالة (0.80) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني أن أفراد العينة لا تختلف باختلاف المحافظات التعليمية، حول أدوات التقويم الذاتي للمدرسة إذ تتراوح المتوسطات الحسابية لهذا المجال (3 - 3.50)، وجاءت محافظة الباطنة شمال في أقل متوسط (3) وجاءت محافظة الشرقية جنوب في أعلى متوسط (3.50). ويتضح من الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجال القائمين على التقويم الذاتي التي تعزى لمتغير المحافظة التعليمية فقد جاءت بمستوى دلالة (0.33) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني أن أفراد العينة لا يختلفون باختلاف المحافظات التعليمية، حول مجال القائمين على التقويم الذاتي للمدرسة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المجال بين (3 - 3.40)، وجاءت محافظة مسقط في أقل متوسط (3)

وجاءت محافظة الشرقية جنوب في أعلى متوسط (3.40).

ولتحديد مصادر الفروق في واقع التقويم الذاتي للمدرسة وفق متغير المحافظة التعليمية أجرى الباحث اختبار LSD للمقارنة البعدية، والجدول (10) يبين هذا التحليل:

الجدول (10) نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية بين متوسطات محور واقع التقويم الذاتي وفق متغير المحافظة التعليمية

المحاور	المحافظة التعليمية	المتوسط الحسابي	المحافظة التعليمية				
			مسقط	الباطنة جنوب	الباطنة شمال	الداخلية	
أهمية التقويم الذاتي	مسقط	2.88	-	0.44	0.81	0.12	0.00
	الباطنة جنوب	3.30	0.44	-	0.59	0.75	0.00
	الباطنة شمال	2.90	0.81	0.59	-	0.23	0.00
	الداخلية	3.23	0.01	0.76	0.23	-	0.19
	الشرقية جنوب	3.61	0.00	0.00	0.00	0.19	-
مراحل التقويم الذاتي	مسقط	3.09	-	0.13	0.93	0.14	0.08
	الباطنة جنوب	2.85	0.31	-	0.66	0.18	0.00
	الباطنة شمال	3.07	0.93	0.36	-	0.12	0.07
	الداخلية	3.47	0.14	0.18	0.12	-	0.24
	الشرقية جنوب	3.77	0.08	0.00	0.07	0.24	-
واقع التقويم الذاتي	مسقط	3.35	-	0.72	0.91	0.72	0.00
	الباطنة جنوب	3.50	0.27	-	0.36	0.74	0.11
	الباطنة شمال	3.40	0.91	0.36	-	0.91	0.00
	الداخلية	3.85	0.72	0.74	0.09	-	0.65
	الشرقية جنوب	4.33	0.00	0.11	0.00	0.65	-

يتضح من الجدول (10) أن الفروق جاءت لصالح محافظة الشرقية جنوب في جميع المحاور (أهمية التقويم الذاتي للمدرسة، مراحل التقويم الذاتي للمدرسة، واقع التقويم الذاتي للمدرسة).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما صعوبات التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس؟

للإجابة عن السؤال الثالث: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة والأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات المحور الخامس (صعوبات التقويم الذاتي للمدرسة) كما يبين الجدول (11):

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة والأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات المحور الخامس (صعوبات التقويم الذاتي للمدرسة)

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	ضعف الدعم الخارجي للمدرسة في تطوير الطرائق وأساليب التدريس	4.1	0.8	كبيرة
2	ندرة وجود دعم خارجي للمدرسة لتدعيم قدرتها على إجراء التحسينات الفعالة.	4	0.8	كبيرة
3	ضعف الفهم لأبعاد معايير ومؤشرات التقويم الذاتي للمدرسة لدى العاملين بالمدرسة.	4	0.88	كبيرة
4	قلة ثقافة المجتمع المدرسي حول فاعلية التقويم الذاتي.	3.9	0.95	كبيرة
5	ضعف التأهيل والتدريب للموارد البشرية بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي.	3.9	0.9	كبيرة
6	ضعف البنية الأساسية المهيأة لممارسة التقويم الذاتي للمدرسة.	3.9	0.88	كبيرة
7	قلة مصادر التمويل اللازمة لتنفيذ التقويم الذاتي بالمدرسة.	3.9	0.99	كبيرة
8	ندرة وجود جهات خارجية تساعد المدرسة على مراجعة نتائج التقويم الذاتي.	3.9	0.96	كبيرة
9	ضعف الالتزام بممارسة التقويم الذاتي حسب رؤية زمنية مخططة.	3.7	0.97	كبيرة
10	قلة مشاركة العاملين بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي للمدرسة.	3.69	0.98	كبيرة

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
11	غياب التخطيط للتقويم الذاتي للمدرسة.	3.6	0.98	كبيرة
12	قلة الاستفادة من نتائج التقويم الذاتي في تحسين عملية التعلم والتعليم.	3.58	0.98	كبيرة
13	صعوبة تحديد أولويات التطوير للمدرسة حسب أهميتها.	3.36	0.98	متوسطة
المحور كليًا				
		3.58	0.97	كبيرة

من خلال الجدول (11) مقارنة بالمعايير المتبناة في الدراسة الحالية نستخلص الآتي:

وجود (13) فقرة تتراوح متوسطاتها الحسابية بين (3.58 - 4.1)، وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.8 - 0.99)، أي إن درجة صعوبتها (كبيرة)، وهي مرتبة على التوالي، تدور مضامينها حول ضعف الدعم الخارجي للمدرسة في تطوير أساليب التدريس وقلة ثقافة المجتمع المدرسي حول فاعلية التقويم الذاتي، وقلة مصادر التمويل الأساسية اللازمة لتنفيذ التقويم الذاتي بالمدرسة، وتوجد فقرة واحدة متوسطها الحسابي (3.36)، وانحرافها المعياري (0.98) أي درجة صعوبتها (متوسطة) إذ كان ترتيبها في الأخير في الجدول وهي فقرة صعوبة تحديد أولويات التطوير للمدرسة حسب أهميتها.

مناقشة نتائج الدراسة

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس؟

قد يعزى ظهور نتيجة واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بدرجة متوسطة (3.34) إلى أن التقويم الذاتي يحتاج إلى تضافر كافة الجهود، وتسخير كل الإمكانيات بما يتلاءم مع حجم التقويم الذاتي للمدرسة وأهميته، وإلى غياب التخطيط الاستراتيجي الخاص بالتطوير

والتحسين الذي يضمن جودة الأداء المدرسي، بمعنى أن أهداف التقويم الذاتي للمدرسة مازالت بالرغم من مرور فترة ليست بقصيرة منذ بدء تطبيقه في المدارس غير واضحة لجميع المستفيدين من التقويم الذاتي حتى يكونوا معينين على تحقيق أهدافه.

وأيضاً، لا توجد فترة زمنية معلنة للبدء بتطبيق التقويم الذاتي، وليس هنالك موعد زمني لمراجعة ما تم تحقيقه خلال عام دراسي أو على مدار ثلاثة أعوام حتى يكون جميع المعنيين بالتقويم الذاتي على أتم الاستعداد لمراجعة ما تم إنجازه. ثم إن حاجة المدارس إلى التعزيز تخلق بيئة من التنافس لتحقيق ما يمكن تحقيقه من أهداف التقويم الذاتي. وقد تكون الأسباب عائدة أيضاً إلى أن عملية تدريب فريق التقويم الذاتي لازالت غير كافية، إضافة إلى ضعف التغطية الإعلامية للتقويم الذاتي للمدرسة، وقلة رصد مبالغ للمحافظات التعليمية خاصة بهذا النوع من التقويم.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف آراء العينة حول واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان باختلاف النوع، المؤهل العلمي، المحافظة التعليمية؟

تمت مناقشة النتائج لهذا السؤال وفق كل متغير من المتغيرات الموضحة كالآتي:

1. وفقاً لمتغير النوع: أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ ، في تقديرات أفراد العينة لواقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان تعزى لمتغير النوع، وذلك يعني أنه لا يوجد اختلاف بين آراء أفراد فئة الذكور والإناث من حيث درجة توظيف التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي، ولعل ذلك يرجع إلى أن أنشطة التقويم الذاتي موحدة في جميع مدارس الذكور والإناث دون استثناء، بشكل يتطلب من جميع الإدارات المدرسية توظيف التقويم الذاتي للمدرسة بالأساليب نفسها واتباع التعليمات نفسها، كما أن المديرية التعليمية في جميع محافظات السلطنة تشرف على مدارس الذكور والإناث بالدرجة نفسها، فلا فرق بين المدارس

في إمدادها بالدعم المادي والمعنوي. ثم إن جميع المديرين (من ذكور وإناث) يتعرضون لبرامج تدريبية لتفعيل التقويم الذاتي للمدرسة.

2. وفقا لمتغير المؤهل العلمي: أظهرت النتائج أنه لا يوجد اختلاف في آراء أفراد عينة الدراسة باختلاف مستوياتهم العلمية (دبلوم عال، بكالوريوس، ماجستير) حول درجة توظيف التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي. وتعزى هذه النتيجة إلى أن البرامج التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم تكون موحدة مع جميع الإداريين من مديريين ومديرات لمدارس التعليم ما بعد الأساسي على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، كذلك توحيد معايير التقويم الذاتي لجميع مدارس السلطنة من خلال إصدار دليل التقويم الذاتي للمدرسة الذي تبين فيه مراحل التقويم الذاتي وأدوات التقويم الذاتي والفترة الزمنية المناسبة لتوظيف هذه الأدوات، ومراحل التقويم الذاتي، وهو ما يجعل المديرين والمديرات على دراية بكيفية تطبيق التقويم الذاتي في المدرسة.

3. وفقا لمتغير المحافظة التعليمية: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ، في تقديرات أفراد العينة لواقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، ويعزى ذلك لمتغير المحافظة التعليمية، ويعني أنه يوجد اختلاف في آراء أفراد عينة الدراسة باختلاف المحافظات التعليمية (محافظة جنوب الباطنة، محافظة شمال الباطنة، محافظة مسقط، محافظة الداخلية، ومحافظة الشرقية جنوب) حول درجة توظيف التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي ويعني بالمثل أنّ الفروق كانت لصالح محافظة جنوب الشرقية في جميع المجالات الأربعة التي تقيس واقع التقويم الذاتي.

ومما يلاحظ حصول محافظة الداخلية على درجة كبيرة في تقديرات أفراد العينة حول أهمية التقويم الذاتي للمدرسة. ويعزى ذلك إلى أن تلك المحافظات كان لها أسبقية تطبيق التقويم الذاتي للمدرسة، ويعود ذلك إلى بداية التطبيق عندما تم اختيار أربع محافظات تجريبية وخضعت لبرامج تدريبية مكثفة، وفرت لها فرصة جيدة أدت إلى وجود أعضاء مؤهلين ومدرسين لتطبيق التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في تلك المحافظات التعليمية، ومتابعة تنفيذ جميع مراحل وأدواته والقائمين عليه في تلك المدارس.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما صعوبات التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس؟

أظهرت الدراسة أن النتائج المتعلقة بمحور صعوبات التقويم الذاتي التي يواجهها مديرو مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان كانت بدرجة كبيرة، إذ أن فقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة (صعوبة تحديد أولويات التطوير للمدرسة حسب أهميتها). ويعزى ذلك إلى قلة الدعم الخارجي وإلى نقص الإمكانيات المادية والبشرية المتمثلة في توفير الإطارات البشرية المدربة، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية، كما يعزى إلى قلة ثقافة المجتمع حول فاعلية التقويم الذاتي، وغياب الدعم الإعلامي لبرامج التقويم الذاتي للمدرسة وأنشطته، وإلى تركيز مديري المدارس على الأعمال الإدارية الرتيبة من مثل متابعة للحضور وانصراف المعلمين، وانتظام الطلبة وانضباطهم.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية من معطيات، صاغ الباحث عدداً من التوصيات على النحو الآتي:

1. توظيف الإعلام التربوي من قبل المحافظات التعليمية في نشر ثقافة التقويم الذاتي للمدرسة.
2. تدريب مديري المدارس وفريق التقويم الذاتي على التطبيق الصحيح لأدوات التقويم الذاتي.
3. مناقشة نتائج التقرير الختامي للتقويم الذاتي في لقاءات تربوية دورية.
4. زيادة المتابعة الخارجية من خلال تشكيل لجان داعمة في مستوى المحافظات التعليمية.
5. تعزيز المدارس بأخصائي تقويم ذاتي يخفف العبء عن إدارات المدارس.
6. عرض نتائج التقرير الختامي للتقويم الذاتي للمدرسة على البوابة التعليمية حتى يتاح للجميع الاطلاع على هذه النتائج.
7. توظيف أدوات التقويم الذاتي وعدم الاقتصار على الاستبانة أو الملاحظة أو اختبارات التحصيل.

العراجع

العربية

1. الرشيد، أحمد (1985). ملف التقويم الذاتي. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
2. خليل، محمد الحاج (2006). التقويم الذاتي في التربية. بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
3. العويس، رجب علي (2011). الجودة في الإدارة المدرسية أبعاد ورؤى في تطوير الممارسات، الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
4. وزارة التربية والتعليم (2009). نظام تطوير الأداء المدرسي. سلطنة عمان، المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
5. الزاملي، علي والصارمين، عبد الله وكاظم، علي (2009). مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي. الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
6. اليعربية، عليا مالك (2011). واقع كفايات مديري المدارس في إدارة المشاريع التربوية التطويرية من وجهة نظر المشرفين التربويين. سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.
7. اليعربي، سلطان (2012). فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي في غرس ثقافة التقويم الذاتي في مدارس سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة مؤتة.
8. البيمانية، كاذية علي (2011). دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس.

- Cheng, Eric C. K. (2011). An examination of the predictive relationships of self-evaluation capacity and staff competency on strategic planning in Hong Kong aided secondary schools. Hong Kong. The Hong Kong Institute of Education.
- Zapitis, Marina (2011). The Effects of Self-Evaluation Training on Writing of Students in Grades 5 & 6. Canada. University of Toronto
- Regina, Katrin (2010). Exploring self-evaluation in six icelandic compulsory schools: a multi-site comparative case study. United States. Copyright by ProQuest LLC.
- Huan, F(2011). A Self-evaluation of classroom language used when teaching grammar. School of foreign language Shaanxi, CHina. Yan' an university.
- Wong, Wai Lun (2010). Implementation of School Self-evaluation in Secondary Schools: Teachers' Perspective. A Thesis Submitted. Hong Kong. The Chinese University.

العوائد السوسيو – اقتصادية لتعليم الكبار إقليم شفشاون (شمال المغرب) نموذجاً

إعداد

د. خالد أوعبو – د. السعيد الزاهري
جامعة عبد المالك السعدي، تطوان، المملكة المغربية
مختبر البحث في شمال المغرب وعلاقته بحضارات دول الحوض المتوسطي
khalidoabo@hotmail.fr

المخلص

يعد تأهيل العنصر البشري المقوم الأساسي لتحقيق التنمية، فالأفراد ذوو المؤهلات العالية ينتجون أكثر وأفضل من غيرهم، فيسهمون في الدفع بعجلة النمو الاقتصادي والاجتماعي.

وإذا كانت الأمية تعتبر معضلة اجتماعية كبرى تعيق تحقيق العدالة الاجتماعية بين أفراد المجتمع، فإن التعليم بشكل عام وتعليم الكبار على وجه الخصوص يعد من أهم آليات إرساء أسس الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي، إذ يسهم في إكساب الأفراد المهارات الضرورية للاندماج الفعال والمثمر في الحياة الاجتماعية والاقتصادية. فالأمية يعتبر طاقة سلبية معرقة للحركة الإنتاجية العامة داخل المجتمع، ومعطلة أمام تحقيق التنمية السوسيو-اقتصادية المنشودة. لذلك يعتبر تعليم الكبار الحل الأكثر نجاعة للقضاء على الفقر ولتحقيق التنمية الحقيقية والفعالة.

ويعتبر الوقوف بدقة على العوائد السوسيو-اقتصادية لبرامج تعليم الكبار -باعتبارها دوافع أساسية لالتحاق الكبار بمراكز التكوين وانخراطهم الفعال في برامجها- أمراً حاسماً في تطوير البرامج الحالية، وبناء برامج مستقبلية تراعي الاحتياجات الحقيقية الفردية والجماعية لهذه الفئة.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير تعليم الكبار على التنمية الاجتماعية والاقتصادية للفرد والمجتمع، والبحث عن عوائده السوسيو-اقتصادية، وإلى رسم صورة واضحة ودقيقة عن نوع هذا التأثير.

وقد أثبتت الدراسة الحالية أن لتعليم الكبار عوائد سوسيو-اقتصادية على المستويين الفردي والجماعي تمكن الفرد من آليات للترقي الاجتماعي والاقتصادي، فيساهم بذلك في بناء مجتمعه، لارتباط هذا النوع من التعليم بفئة تقوم على أكتافها الحركة الإنتاجية، وتساهم في تنشيط المؤسسات الاقتصادية، وتشكل عصب العملية التنموية الاقتصادية والاجتماعية.

كلمات مفاتيح: التنمية، التنمية المستدامة، العوائد السوسيو-اقتصادية، تعليم الكبار

The socio-economic returns of adult literacy Province of Chefchaouen (North of Morocco) as an example

Prepared by _____

د. خالد أوعبو - د. السعيد الزاهري
جامعة عبد الملك السعدي، تطوان، المملكة المغربية
مختبر البحث في شمال المغرب وعلاقته بحضارات دول الحوض المتوسطي
khalidoabo@hotmail.fr

Abstract

Qualification of the human component is the basic ingredient for development. This is because individuals with high qualifications produce more and better than others, positively contributing, thus, to the economic and social growth.

If illiteracy is considered a major social dilemma that hinders the achievement of social justice among society members, literacy in general and adult literacy in particular, then, is one of the most important mechanisms for establishing the basics of social and economic stability. Literacy grants individuals the necessary skills for an effective and fruitful integration in the social and economic life. The illiterate is a negative power that hinders the general production movement within society and an obstacle to the achievement of the desired socio-economic development. Adult literacy, hence, is the most efficient solution for eradicating poverty and achieving the real and effective development.

The scrutinising study of the socio-economic returns of adult literacy programs –as principal pushing factors for adults to join the training centres and actively participate in its programs- is indeed crucial in the development of the current programs and the establishment of future programs that cater for the real individual and collective needs of this group.

The aim of this study was to shed light on the influence adult literacy has on the social and economic development for the individual and society, examine its socio-economic returns, and form a clear and precise picture of this type of influence.

This study has proved that adult literacy has socio-economic returns on both the individual and collective level. These returns enable the individual from the mechanisms of social and economic development, so he/she contributes to building his/her society. This is because this type of literacy is connected with a group that holds the production movement, contributes to the stimulation of the economic institutions, and represents the core of social and economic development process.

Key words— development, sustainable development, socio-economic returns, adult literacy

مقدمة

يعتبر التعليم الحجر الأساس لكل تنمية والركيزة الأهم في الرقي الاجتماعي والاقتصادي للمجتمعات، فهو يساهم في إكساب الأفراد المهارات الضرورية للاندماج الفعال والمثمر في الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

وإذا كان تأهيل العنصر البشري يعد المفتاح الرئيسي لتحقيق التنمية فذلك راجع لدوره الكبير والفعال في زيادة الإنتاج، فالأفراد ذوو المؤهلات العالية ينتجون أكثر وأفضل من غيرهم، فيساهمون في الدفع بعجلة النمو الاقتصادي والاجتماعي.

ويلاحظ في المجتمعات النامية أن آثار الجهود المبذولة لتحقيق النهوض التنموي على أرض الواقع تظل محدودة، وسبب ذلك يعود إلى مجموعة من الإكراهات والصعوبات أهمها استفحال ظاهرة الأمية التي تعد عائقا حقيقيا أمام تحقيق التنمية، فهي بمثابة الثقب الأسود الذي يفشل عددا من المخططات التنموية وينسفها، فالأمية يعتبر طاقة سلبية معرقله للحركة الإنتاجية العامة داخل المجتمع، ومعطلة أمام تحقيق التنمية السوسيو-اقتصادية المنشودة. لذلك يعد القضاء عليها في جميع الفئات العمرية مفتاحا لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة. فالناظر إلى الخريطة الاجتماعية لبلدان العالم يلحظ العلاقة الطردية بين الأمية والفقر واجتماعهما شبه الدائم في البلد الواحد، ويمكن تفسير ذلك بأن الأمية تعد من المتغيرات الرئيسية في درجة الفقر، لذلك يعتبر تعليم الكبار الحل الأكثر نجاعة للقضاء على الفقر وتحقيق التنمية الحقيقية والفعالة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

إذا كان التعليم يؤدي إلى زيادة الإنتاجية ويعد من أهم آليات إرساء أسس الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي، فإن الأمية بالمقابل تعد معضلة اجتماعية كبرى تعيق تحقيق العدالة الاجتماعية بين أفراد المجتمع، فباستفحالها يفقد هذا الأخير توازنه وانسجامه وتماسكه، لذلك يحظى تعليم الكبار باهتمام كبير في جميع الدول نظرا لارتباطه بفئة تقوم على أكتافها الحركة

الإنتاجية وتساهم في تنشيط المؤسسات الاقتصادية، وتشكل عصب العملية التنموية الاقتصادية والاجتماعية. ويعتبر الوقوف بدقة على العوائد السوسيو-اقتصادية لبرامج تعليم الكبار باعتبارها دوافع أساسية لالتحاق الكبار بمراكز التكوين وانخراطهم الفعال في برامجها أمرا حاسما في تطوير المناهج الحالية وبناء مناهج مستقبلية تراعي الاحتياجات الحقيقية الفردية والجماعية لهذه الفئة. وقد اختار الباحث الباحث في العوائد السوسيو-اقتصادية للمتحررين من الأمية من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما هي العوائد السوسيو-اقتصادية لتعليم الكبار على المستويين الفردي والجماعي؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدة تساؤلات فرعية:

- ما هي العوائد الاجتماعية لتعليم الكبار على المستوى الفردي؟
- ما هي العوائد الاجتماعية لتعليم الكبار في المستوى الجماعي؟
- ما هي العوائد الاقتصادية لتعليم الكبار في المستوى الفردي؟
- ما هي العوائد الاقتصادية لتعليم الكبار في المستوى الجماعي؟
- هل توجد فروق في هذه العوائد بين الجنسين؟

أهداف الدراسة:

يعتبر انتشار الأمية في أي مجتمع مؤشرا حاسما في تدني رتبته في سلم التنمية البشرية وعاملا رئيسيا يعيق نموه وتطوره. فالتعليم يمكن الفرد من آليات للترقي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي فيساهم في بناء مجتمعه، في حين يشكل الأمي عبئا حقيقيا أمام تحقيق الرقي المجتمعي.

وهذا البحث يسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن تأثير تعليم الكبار في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للفرد والمجتمع.
2. رسم صورة واضحة عن نوع هذا التأثير.

أهمية الدراسة:

تتفق جميع الدراسات والبحوث في مجال الأمية على أن هذه الأخيرة تعرقل كل مخططات التنمية التي ترسمها البلدان للنهوض بالاقتصاد والرفي بالمجتمع.

ووعيا منا بأهمية موضوع تعليم الكبار ودوره في النهوض بالقطاعات الاجتماعية والاقتصادية وتحقيق التنمية الشاملة المستدامة، ارتأينا البحث في تأثير تعليم الكبار في التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

ويندرج هذا البحث ضمن حركية دولية تروم اجتثاث الأمية وترسيخ مبدأ التعلم مدى الحياة، فهذان المبدآن ضروريان للرفي بالمجتمعات الإنسانية في جميع مجالات الحياة. ففي المستوى الدولي هناك قناعة تامة بأن محاربة الأمية تساهم في عجلة النمو الاقتصادي والثقافي للمجتمع.

فمنذ سنة 1919 - حين بدأ الاهتمام الفعلي بتعليم الكبار في المستوى الدولي عندما أسست أول هيئة دولية لتعليم الكبار بإنجلترا، والتي هدفت إلى تشجيع التعاون الدولي في مجال تعليم الكبار- إلى الآن، تعددت المؤتمرات الدولية، سواء تلك التي ترعاها اليونسكو أو مؤتمرات CONFINTEA الدولية لتعليم الكبار أو غيرها من المؤتمرات. وتؤكد جميعها التأثير الإيجابي لمحاربة الأمية وتعليم الكبار في التنمية بشكل عام. فقد اعتبرت هذه المؤتمرات تعليم الكبار مدخلا أساسيا لمواجهة الأزمات الاجتماعية والاقتصادية المتعددة ولتحقيق الأهداف التنموية في المستوى الفردي والجماعي.

ويندرج هذا البحث أيضا ضمن الانشغالات الوطنية الملحة، فقد انخرط المغرب منذ عدة عقود في هذه الحركية الدولية من أجل القضاء على الأمية، بدءا بالمخطط "مخطط التأمل الثلاثي: 1978-1980" الذي عني بالتخطيط والتنفيذ ومتابعة برامج الأمية وتعليم الكبار، و"المخطط الخماسي: 1981-1985" الذي عمل على إعداد برنامج متكامل لمحو الأمية وتعليم الكبار يروم تأهيل المواطن وإشراكه في عملية التنمية، و"الحملة المركزة سنتي 1986-1987": وهي حملة

شملت الأقاليم الخمسة الأكثر كثافة سكانية آنذاك، مع التركيز على العالم القروي، وبرنامج "مخطط مسار التنمية الاقتصادية والاجتماعية 1988-1992" الذي ركز على البعد الوظيفي لتعليم الكبار وعلى ما بعد الأمية.

هذه المخططات كانت جميعا تروم تعزيز قدرات المتحررين والمتحررات من الأمية بغية تمكينهم من الاندماج الاقتصادي والاجتماعي، وذلك من خلال ربط عمليات محو الأمية بالمشاريع المدرجة للتدخل ومحاربة الفقر بتنسيق مع الجهات المعنية بالبرامج التنموية.

وفي المستوى المحلي انخرط إقليم شفشاون في الحركية الوطنية لأجل محاربة الأمية وتعليم الكبار. فقد أكد آخر إحصاء للوكالة الوطنية لمحاربة الأمية أن عدد المستفيدين من برامج تعليم الكبار للموسم 2020/2019 - دون احتساب أعداد المستفيدين من البرامج التي ترعاها مؤسسات شريكة أخرى- بلغ 13137 و306 مركز لبرامج محو الأمية، بالإضافة إلى 1844 مستفيد و52 مركزا لبرامج ما بعد محو الأمية.

تتجلى أهمية الدراسة في كونها ستساهم في تحديد التأثير الفعلي لتعليم الكبار في التنمية المحلية، كما ستساهم في إعداد قاعدة بيانات موضوعية ومرجع علمي لإعادة النظر في عدد من الخطط المرتبطة ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار محليا ووطنيا.

حدود الدراسة:

تقف هذه الدراسة عند الحدود التالية:

- **حدود المكان:** هذا البحث محدود في شقه المكاني باشماله على عينة من المبحوثين والمبحوثات داخل خمس جماعات ترابية بإقليم شفشاون شمال المغرب.
- **حدود الزمان:** البحث محدد زمنيا بالموسمين التكوينيين 2019/2018 و2020/2019.
- **حدود العينة:** يتطرق البحث للمبحوثين والمبحوثات الذين سبق لهم استكمال جميع مراحل برامج تعليم الكبار، أي 300 ساعة تكوينية لموسمين دراسيين.

مصطلحات الدراسة:

■ تعليم الكبار:

عرف مفهوم تعليم الكبار تطورا ملحوظا منذ نشأته، ولا يزال تعريفه يطاله التغير والتطور حسب تغير الأزمنة وتطور المجتمعات. ويختلف مفهوم تعليم الكبار بالاختلاف المؤسسات التي تشتغل في هذا المجال وفي نوعية البرامج التي تقدم للكبار والوسائل المستخدمة في ذلك. وعليه، اختلط مفهوم تعليم الكبار بالكثير من المترادفات مثل محو الأمية والتعليم المستمر والتعليم مدى الحياة والتربية الأساسية والمدارس الليلية والتعليم الإضافي ومدارس الكبار وتعليم المواطنة وغيرها. ففي البلدان والمناطق التي تعاني من آفة الأمية، وتسجل بها نسب عالية ممن لا يعرفون القراءة والكتابة والحساب، "سينصب الاهتمام بدون شك في مجال تعليم الكبار على محو الأمية الأبجدية والتوعية الحقوقية والصحية والدينية، وفي البلدان الأخرى المتقدمة التي لا تعرف بتاتا مشكلة الأمية، فإن تعليم الكبار عندها يتخذ أشكالا أخرى، بحيث ينصب الاهتمام على تحسين المهارات المهنية، واكتساب المعارف المستجدة" (لحسن مادي، 2002، ص 24).

وسنحاول في هذه السطور الوقوف على بعض التعريفات لتوافقها مع طبيعة الدراسة.

عرف إعلان هامبورغ تعليم الكبار في القرار 11 منه بما يلي: "المراد به بوجه عام توفير المعارف والمهارات الأساسية اللازمة للجميع في عالم سريع التغير" (Unesco, 1997, 116). كما عرف بأنه "خبرة تعليمية تقدم للكبار، لا تنتهي بسن معينة أو سنوات دراسية معينة، وبذلك يصبح تعليم الكبار ميدانا متجددا، يقوم في أساسه على فكرة التربية المتواصلة أو المستمرة التي تساعد المتعلم على مواكبة متغيرات العصر" (إبراهيم مجدي عزيز، 2008، ص 237).

وعرفه عبد الله عبد الدايم، بعد عرضه العديد من التعريفات وللمراحل التي قطعها تعليم الكبار، اعتمادا على ما تمخض من تعاريف في المؤتمرات الدولية الكبرى التي تناولت موضوع تعليم الكبار، بما يلي: "إن مفهوم تعليم الكبار اتسع في محتواه ومضمونه وأهدافه، فغدا يشمل ميادين تنتسب إلى أبحاث التنمية الشاملة للمجتمع وإلى القيم الإنسانية، كالتربية السياسية والعمل

من أجل تقدم المجتمع، وكتعليم التقنيات الزراعية والصناعية والصحية والمهارات المهنية بوجه عام، وكالعاية بتنظيم النسل، وكإيقاظ الوعي السياسي، وكالدراية على ما يتصل بالتربية المدنية وتكوين روح المواطنة، وكتوفير مشاركة المجتمع في شتى شؤونه، وكغرس الروح الديمقراطية ومبادئ حقوق الإنسان، وكإشاعة روح التفاهم والتعاون العالمي" (عبد الله عبد الدايم، 1993، ص 8). فجاء هذا التعريف محددًا لمجالات تعليم الكبار.

أما المعجم الموحد لمصطلحات محو الأمية وتعليم الكبار فعرف تعليم الكبار بأنه: "مجمّل العمليات التعليمية التي تجري بطريقة نظامية أو غير نظامية، والتي ينمي بفضلها الأفراد الكبار في المجتمع قدراتهم ويثرون معارفهم ويحسنون مؤهلاتهم التقنية أو المهنية، أو يسلكون بها سبيلًا جديدًا لكي يلبوا حاجاتهم وحاجات مجتمعهم. ويشمل التعليم النظامي والتعليم المستمر، كما يشمل التعليم غير النظامي وكافة أشكال التعليم غير الرسمي والعفوي المتاحة في مجتمع يتعلم ويتسم بتعدد الثقافات، حيث يتم الاعتراف بالنهج النظرية والنهج التي تركز على التطبيق العملي. ويهدف هذا التعليم إلى استكمال مستوى معين من التعليم النظامي أو التأهيل المهني، واكتساب معارف ومهارات في مجال جديد (ليس بالضرورة للحصول على مؤهل دراسي)، وتجديد أو استيفاء بعض المعارف والمهارات في ميدان معين" (الألكسو، 2016، ص 16).

فمن خلال التعريفات السابقة، يتضح أن المقصود بتعليم الكبار بصفة عامة، هو تلك العملية التعليمية التي تستهدف الفئات التي لا تتابع دراستها بشكل نظامي بالمؤسسات التعليمية الرسمية لتقدمها في السن، سواء لم يسبق لها المرور بالمرحلة الأولى من التعليم المبرمج في سن الطفولة على الإطلاق، أم سبق لها المرور بهذه المرحلة دون اكتساب الكفايات الأساسية أو الأولية، ويراعى في هذا النوع من التعليم خصائص الكبار وحاجاتهم وظروفهم الخاصة.

■ التنمية:

عرفتها الأمم المتحدة بأنها مجموع "العمليات التي يمكن بها توحيد جهود المواطنين والحكومة لتحسين الأحوال الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في المجتمعات المحلية، ومساعدتها

على الاندماج في حياة الأمة والمساهمة في تقدمها بأقصى قدر مستطاع" (محمد شفيق، 1998، ص 13).

وعرفت بأنها "عملية ديناميكية تتكون من سلسلة من التغيرات الهيكلية والوظيفية في المجتمع وتحدث نتيجة للتدخل في توجيه حجم ونوعية الموارد المتاحة للمجتمع، وذلك لرفع مستوى رفاهية الغالبية من أفراد المجتمع عن طريق زيادة فاعلية أفرادهم في استثمار طاقات المجتمع إلى الحد الأقصى" (مدحت محمد أبو النصر، 2007، ص 37).

وأيضاً عرفت التنمية بأنها "تنمية طاقات الإنسان إلى أقصى حد مستطاع، أو أنها إشباع الحاجات الاجتماعية للإنسان للوصول بالإنسان إلى مستوى معين من المعيشة" (عبد الرحمان تمام أبو كريشة، 2003، ص 37).

فالتنمية عملية تغيير قصدية شاملة ومستمرة، يراد بها تحقيق أهداف معينة والارتقاء بالمجتمع وأفراده من خلال الرفع من قدراتهم على إشباع حاجاتهم المادية والفكرية والروحية والإبداعية ومواجهة الإشكالات التي تعترضهم.

وقد تطور مفهوم التنمية من التصور الضيق والمحدود المرتبط بالمجال الواحد -اقتصاديا كان أم اجتماعيا أم سياسيا أم ثقافيا أم بيئيا- إلى ما بات يعرف بالتنمية المستدامة.

وتعرف التنمية المستدامة بأنها "عملية التنمية التي تلبى أماني وحاجات الحاضر دون تعريض قدرة أجيال المستقبل على تلبية حاجاتهم للخطر" (س. لي كامبل، ولتر و. هيك، 2000، ص 63).

■ العائد

هي الفوائد أو المنافع التي يتحصل عليها الفرد نتيجة مهاراته وخبراته، فتطور حياته، وتشبع حاجاته المادية والمعنوية، وتنعكس آثارها في المجتمع. وهي كذلك مجموعة التغيرات الإيجابية التي تطرأ على نمط حياة الفرد وتؤثر مباشرة في المجتمع باعتباره عضوا فيه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

■ الإطار النظري:

تعليم الكبار والعائد التنموي الاقتصادي والاجتماعي:

يعتبر الشق الاجتماعي الجانب الأهم لكل تنمية مجتمعية، لأنه يهتم بالإنسان بشكل مباشر. ومعلوم أن التعليم بشكل عام يشكل مفتاح التنمية الاجتماعية، فهو يزيد من وعي الإنسان بذاته ويربط حاضره بماضيه ومستقبله، وبه يدرك قضاياه ويستوعب احتياجاته من خلال انفتاحه على بيئته المحيطة وفهم عناصرها المختلفة وتفسيرها، وهو بالمثل يعمل على مساعدة الأفراد على اكتشاف مؤهلاتهم وتنميتها، ويزيد من كفاءاتهم وقدراتهم على الإبداع والابتكار وتوسيع آفاقهم الفكرية، وبالتالي تحفيزهم على الانخراط في دينامية المجتمع، فيسهم بذلك في الرقي الاجتماعي والتقدم الاقتصادي.

ومن المعلوم أيضا أن مفهوم التنمية تعدى المفهوم الضيق المنحصر في الجانب الاقتصادي ليشمل جوانب أخرى، يعد الجانب الاجتماعي أهمها. فالتنمية الاجتماعية لا تحقق أهدافها إلا بالوعي التام بأهمية الانخراط الجماعي في التحولات الإيجابية التي يشهدها المجتمع. "ومحو الأمية وتعليم الكبار مترتب عليه زيادة الوعي الانتمائي لدى الأفراد وبالتالي زيادة إنتاجهم" (عبد المطلب علي، 1401 هـ، ص 4). ذلك أن العامل حرفيا كان أم صناعا أم موظفا أم عاملا ... من خلال تعليم أو تكوين مناسب يعي بأن الجهد الذي يبذله يعتبر عاملا حاسما في نجاح مؤسسته ومن ثم بيئة العمل الذي ينتمي إليها، وأن أي ضياع في الموارد ومستلزمات الإنتاج التي يستخدمها ينعكس سلبا في مردودية بيئة العمل.

إن العلاقة بين التعليم والتنمية الاجتماعية والاقتصادية أصبحت جلية ومعروفة، بل أصبحت من المسلمات التي لا تحتاج إلى مزيد من البحث والاستقصاء، ذلك أن التعليم "يعتبر إحدى القوى المحررة للأفراد والجماعات، فهو يزيد من طموح الأفراد ويدفعهم إلى الصعود في السلم الاجتماعي، ويساعد الجماعات والفئات المحرومة من الحقوق الاجتماعية على الالتحاق ببقية

الجماعات الموجودة في المجتمع وتحسين أوضاعهم الاجتماعية" (مرعي إبراهيم بيومي، 1983، ص 38).

ولأن علاقة تعليم الكبار بالتعليم بصفة عامة هي علاقة الجزء بالكل، يدفع تعليم الكبار عجلة التنمية الاجتماعية والاقتصادية إلى الأمام في جميع مستوياته، ويسهم في عملية التجديد المجتمعي في جميع مجالات الحياة.

أثر تعليم الكبار على التنمية الشاملة والمستدامة:

بدأ الاهتمام بدراسة أثر تعليم الكبار في التنمية إبان النصف الأول من القرن العشرين، من خلال البحث عن العلاقة بين مستوى تعليم اليد العاملة ودرجة إنتاجيتها. ومن أشهر الباحثين الذين تصدوا للبحث في الظاهرة الاقتصادية الروسي سترومليين Strumilin "الذي قام سنة 1924 بدراسة أسفرت عن أن تفرغ العامل الأمي للدراسة لمدة عام واكتسابه أسس ومفاتيح المعرفة ساهم في زيادة إنتاجه الصناعي بمقدار 30%" (عبد العزيز السنبل، 1988، ص 23). وتوالت الدراسات بعد ذلك بشكل فردي على يد عدد من الاقتصاديين إلى أن "أصبحت اقتصاديات التعليم كفرع من النظرية الاقتصادية جزءا من الخطابات الأساسية في مجال العلوم الاجتماعية في أواخر الستينيات من القرن العشرين" (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2012، ص 15). "وأكدت دراسات قام بها البنك الدولي أن الإنتاج الزراعي للفلاح الذي تلقى تعليما يعادل أربع سنوات من التعليم الابتدائي يزيد من إنتاجيته بمقدار 26% في اليونان و22% في البرازيل، و20% في ماليزيا" (عبد العزيز السنبل، 1988، ص 15).

وبالمقابل ما زادت نسبة الأمية في أي مجتمع إلا وأثرت فيه سلبا من الناحية الاقتصادية، ذلك لأن الأمي يعتبر طاقة شبه عاطلة، فهو يؤثر سلبا في الإنتاجية العامة للقوى العاملة فيضعفها، لذا نجد أنه من أهم ما تتميز به الدول المتخلفة هو ضعف إنتاجيتها، والسبب الرئيسي في ذلك هو انتشار الأمية فيها. إن التنمية المستدامة مرهونة بنجاح برامج التنمية البشرية. والتنمية البشرية نفسها لا يتحقق لها النجاح إلا داخل مجتمع متعلم، أي بفضل نجاح برامج تعليم الصغار والكبار.

إن الناظر إلى الأسس التي تعتمد عليها التنمية لبلوغ مقاصدها يجد تبوء العنصر البشري فيها مركز الصدارة، فهو المعول عليه في العملية الإنتاجية، وبالتالي أصبح الاهتمام بالتعليم بصفة عامة وتعليم الكبار على وجه الخصوص نوعاً من الاستثمار في العنصر البشري للرفع من مؤشر التنمية الاجتماعية والاقتصادية. وتعتبر فئة الكبار بوجه عام القوة العاملة المنتجة والمؤثرة الأولى في جميع المجتمعات، والتنمية الاجتماعية والاقتصادية بمجالاتها المختلفة تعتمد على ما يبذلونه من جهود، بالإضافة إلى ذلك نجد أنّ تحقيق أهداف التنمية واستدامتها رهين بمدى وعي الكبار واستيعابهم لأهداف التنمية ومتوقف على مدى فهمهم لرهاناتها الكبرى وللتحديات التي تواجهها وتعيقها عن تحقيق التقدم المنشود، "فتحقيق أهداف التنمية يتوقف إلى حد كبير على ما يملكه الكبار العاملون في قطاعات العمل والإنتاج من ثقافة وفكر ومهارة، فيتمكنون أيضاً من اختيار الوسائل المناسبة التي تساعد على تحقيق أهداف المؤسسات التي تجسد مطالب المجتمع وحاجاته" (حمادة عبد المحسن عبد العزيز، 1979، ص 78).

تعد القوى البشرية أهم متدخل لتحقيق التنمية الاقتصادية بما تستلزمه من مهارات عقلية وعملية. ويعتبر تعليم الكبار الوسيلة الأكثر نجاعة لإعداد هذه القوى المنتجة إعداداً يضمن حسن استغلالها لوسائل الإنتاج، من خلال توفير مجموعة من البرامج التدريبية المهنية المؤثرة في الإنتاج بالإضافة إلى إكسابها مجموعة من القيم كالوعي التعاوني وتفهم أهدافه وآثاره الإيجابية في المجتمع، وإكسابها ثقافات اجتماعية واقتصادية جديدة في ما يتعلق بالاستثمار والادخار والتوفير وتنظيم الاستهلاك والعناية بالصحة النفسية والبدنية.

إن التنمية البشرية تتعلق بشكل مباشر بمدى إكساب جميع أفراد المجتمع المعارف والمهارات والإمكانات اللازمة للانخراط في الدينامية الاقتصادية للمجتمع، بالإضافة إلى تحسين الخدمات الصحية وتوفير الأمن بجميع أشكاله، وتنمية الإحساس بالمسؤولية، وهذا لا يتأتى إلا من خلال التعليم في جميع مراحلها وبجميع مستوياته.

■ الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال تقويم عوائد التعليم على التنمية. فمن هذه الدراسات:

1. دراسة "هاشمية محمد صالح العدساني"، 1972: "ظاهرة التسرب في مراكز محو الأمية بالكويت ودور الخدمة الاجتماعية في علاجها"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان: المعهد العالي للخدمة الاجتماعية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار تسرب الدارسين والدراسات من مراكز محو الأمية بالكويت ودوافع التحاق الدارسين بمراكز تعليم الكبار. وقد استخدمت الدراسة أداة للبحث استبيانين، أحدهما موجه إلى 435 دارسة (منهم 100 متسربة) والآخر إلى 50 مكونا ومشرفا. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك أسبابا تؤثر على فاعلية برامج محو الأمية وبالتالي تؤدي إلى تسرب الدارسين منها.

كما بينت الدراسة أن هناك ثلاثة دوافع رئيسية للتحاق الدارسين بفصول محو الأمية وهي كالآتي:

- دوافع علمية: وأهمها تعلم القراءة والكتابة، يليه قراءة الصحف والمجلات، ثم قراءة القرآن الكريم والكتب الدينية وأخيرا قراءة الخطابات الشخصية وكتابتها.
- دوافع اجتماعية: أهمها تحسين الوضع الاجتماعي، يليه في الأهمية التغلب على الإحساس بالخوف والخلج بسبب الأمية، وأخيرا التغلب على الصعوبات التي تواجه الأمي أثناء أسفاره.
- دوافع اقتصادية: أهمها الرغبة في إتمام عمليات البيع والشراء والمعاملات التجارية، والرغبة في الحصول على عمل أفضل، والرغبة في تحسين الدخل، والقيام بمطالب المهنة الحالية نحو الأفضل.

2. دراسة "شهاب خالد مصطفى"، 1979: "العوامل التي تدفع الدارسين للالتحاق بصفوف محو الأمية وتعليم الكبار في الأردن"، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان الجامعة الأردنية. حاولت هذه الدراسة المسحية التعرف على العوامل التي تدفع الدارسين إلى الالتحاق بصفوف محو الأمية في الأردن. فحاولت الإجابة عن الأسئلة التالية:

أولاً: ما هي العوامل التي تدفع الدارسين إلى الالتحاق بصفوف محو الأمية في الأردن؟

ثانياً: هل تختلف هذه العوامل باختلاف الجنس والسن والعمل والحالة الاجتماعية للدارسين؟

ثالثاً: كيف يمكن ترتيب هذه العوامل وفق أهميتها النسبية في البيئة الأردنية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة استخدم الباحث استبيانا وزع على 500 مستجوب من الملتحقين بمراكز محو الأمية وتعليم الكبار من عدة محافظات بالمملكة الهاشمية.

وقد تضمن الاستبيان خمسا وعشرين فقرة تعبر عن عوامل ممكنة تدفع الدارسين إلى الالتحاق بمراكز محو الأمية، صنفت هذه الفقرات في خمس مجموعات ترتبط كل مجموعة منها بفئة من العوامل. وتتكون هذه المجموعات من عوامل اجتماعية، وأخرى اقتصادية وثالثة دينية ورابعة تعليمية وخامسة تروحية.

وقد أشارت نتيجة الدراسة إلى أن العوامل التي تدفع الدارسين إلى لالتحاق بصفوف محو الأمية في الأردن تختلف في أهميتها باختلاف الجنس والسن والعمل والحالة الاجتماعية.

وبينت نتيجة الدراسة أن العوامل الدينية والتعليمية وإن جاءت في شكل أولوية، إلا أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية تحظى بأهميتها لدى أفراد العينة.

3. دراسة "هاشم مرعي"، 1998: "تقييم مشروع محو الأمية وتعليم الكبار بالريف من منظور الخدمة الاجتماعية"، رسالة ماجستير، جامعة الفيوم، كلية الخدمة الاجتماعية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تحقيق مشروع محو الأمية وتعليم الكبار لأهدافه، وعلى الوقوف على معيقات تحقيق أهداف المشروع وتقديم مقترحات تعين على تجاوزها.

وقد استخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن دوافع الأميين للالتحاق بمراكز تعليم الكبار متعددة، وهي تتوزع في الدوافع الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتربوية والدينية والصحية والنفسية.

ويمكن أن نذكر من هذه الدوافع ما يلي:

- الرغبة لدى الكبار في معرفة القراءة والكتابة والرغبة في الحصول على شهادة كي يعملوا بها ويساعدوا أولادهم في التعليم.
- الرغبة في تحقيق مكانة اجتماعية أفضل عن طريق التعليم وخاصة بين الإناث.
- الرغبة عند الكبار في تعلم كيفية حل المشكلات التي تواجههم.

4. دراسة "عبد العزيز بن عبد الله السنبلي"، 2003: "عوائد برامج محو الأمية من منظور الدارسين والمدرسين في المملكة العربية السعودية"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم عوائد برامج محو الأمية للدارسين فيها من وجهة نظر المدرسين العاملين فيها والدارسين الملتحقين بها، بغية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير البرامج وتحسين جودتها النوعية.

وشارك في هذه الدراسة 109 مدرس و239 مستفيد تم اختيارهم بشكل عشوائي من إجمالي المدرسين والدارسين في مجتمع الدراسة. واستخدم الباحث استبياناً اشتمل على 40 سؤالاً تمحورت حول ستة مجالات هي: العوائد الاقتصادية، والوظيفية والدينية والأسرية والثقافية والنفسية.

وقد توصلت الدراسة إلى أن عوائد برامج محو الأمية لا تقتصر على اكتساب الدارسين فيها لمهارات القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، والمعلومات العلمية المبسطة التاريخية والجغرافية، فهي تتعدى ذلك إلى جوانب أخرى تتعلق بحياة الدارس اليومية والمستقبلية، خاصة في الجانب الاقتصادي سواء في مستواه الشخصي أم الأسري أم المجتمعي.

5. دراسة "أحمد مشعل": "التنمية الاقتصادية للتعليم المفتوح وتعليم الكبار رؤى وتوجهات"، "تجربة الأردن"، الجامعة العربية المفتوحة، الأردن.

استعرض الباحث في دراسته تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في مجال التعليم المفتوح وتعليم الكبار واحدة من بين المدخل المهمة في تحقيق التنمية البشرية بوجه عام والتنمية الاقتصادية بوجه خاص.

وقد توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:

- العنصر البشري عامل من عوامل نجاح التنمية البشرية، والاستثمار في رأس المال البشري يعمل على زيادة الدخل القومي ويدفع عملية التنمية الاقتصادية.
- التعليم بشكل عام يعمل على زيادة كفاءة الإنتاجية للعاملين ويؤثر إيجاباً في زيادة الدخل القومي.

وجاء بعدد من التوصيات منها:

إصدار تشريعات وقوانين محفزة، وملزمة للعاملين في معظم القطاعات الاقتصادية، بضرورة التحاقهم ببرامج دراسية أو تدريبية تساعدهم في تطوير مهاراتهم المهنية وزيادة إنتاجيتهم، إضافة إلى مساعدتهم في تحسين معيشتهم وزيادة دخلهم.

6. دراسة "نجوى يوسف جمال الدين": "الاقتصاد الجديد ودور تعليم الكبار في تحقيق التغيير الاجتماعي"، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

سعت الدراسة إلى استكشاف التحولات الاجتماعية المصاحبة للاقتصاد الجديد بغية التوصل إلى الدور الذي يمكن أن يقوم به تعليم الكبار في تحقيق التكيف والتوافق مع الاقتصاد الجديد. فقصده البحث إلى الإجابة عن عدد من التساؤلات منها:

- ما العلاقة بين الاقتصاد الجديد والتعليم والتعلم؟
- ما ملامح تعليم الكبار التي تجعل منه أداة لتحقيق التغيير المجتمعي؟

■ ما دور تعليم الكبار في تحقيق تكيف الأفراد والمجتمعات مع الاقتصاد المعرفي العالمي الجديد؟
واستخدمت الدراسة منهجا وصفا من خلال الاستقراء وتحليل الأدبيات المنشورة في مجال الاقتصاد، ومجال تعليم الكبار.

وتوصلت الدراسة إلى أن تعليم الكبار كي يقوم بدور في التغير المجتمعي يجب:

- تحقيق نوع من التعبئة لكل مجالات تعليم الكبار وأدواته ومؤسسته، للتوعية ونشر المعارف والقيم والمهارات التي يتطلبها الاقتصاد الجديد ومجتمع المعرفة وخاصة: مراكز محو الأمية الأبجدية، ومراكز تعليم الكمبيوتر واللغات الأجنبية.
- وضع رؤية وسياسة جديدة لتعليم الكبار يشارك فيها كل المسؤولين من مختلف القطاعات.
- الاهتمام بتعليم الكبار في علاقته بالمجتمع بتقسيماته المتعددة ليكون تعليما للكبار في المجتمع وبالمجتمع وللمجتمع.

اختلفت الدراسات السابقة في تناولها لعوائد تعليم الكبار، من حيث اعتباره جزئية من البحث، أو باعتباره بحثا خاصا، أو تناوله من خلال البحوث الميدانية أو الدراسات النظرية. إلا أنها تتفق جميعا على أن تعليم الكبار يسهم في إحداث التغيير الاجتماعي والاقتصادي في المستوى الفردي والجماعي.

منهجية الدراسة:

عينة البحث:

تألفت عينة البحث من 197 مستفيد من مراكز تعليم الكبار من 5 جماعات مختلفة تمكنا من استكمال سنتين من التكوين موزعين حسب الجنس كما هو مبين في الجدول (1). وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من بين إجمالي المستكملين للبرامج التكوينية.

الجدول (1) توزيع أفراد العينة من المستفيدين حسب الجنس

النسبة %	العدد	
31.5	62	الذكور
68.5	135	الإناث
100	197	المجموع

يلاحظ من الجدول رقم (1) أن نسبة الإناث في العينة البحثية تفوق نسبة الذكور، وذلك راجع إلى سببين اثنين:

- عدد الإناث اللواتي يتابعن تكوينهن بمراكز محاربة الأمية وتعليم الكبار يفوق عدد الذكور.
- نسب تسرب الذكور من هذه المراكز أكثر من نسب تسرب الإناث.

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث المتعلقة بتحديد العوائد السوسيو-اقتصادية لتعليم الكبار، استعان الباحث بالاستمارة أداة يمكن الحصول بواسطتها على بيانات دقيقة.

بناء الاستمارة البحثية:

لقد تم بناء أسئلة الاستمارة استناداً إلى بعض الافتراضات التي تم وضعها على أنها عوائد سوسيو-اقتصادية لتعليم الكبار انطلاقاً من استجواب مفتوح شمل 23 مستجوباً من مستفيدين ومستفيدات من برامج تعليم الكبار، بما يعرف "بالمجموعة البؤرية" مقسمين إلى مجموعتين صغيرتين، واستثناساً ببعض الأدبيات العربية والأجنبية المتعلقة بتقويم برامج محو الأمية وتعليم الكبار بهدف الحصول على فقرات تفيد في البناء النهائي للاستمارة.

فجاءت الاستمارة موزعة على محورين رئيسيين:

المحور الأول: محور التأثير الاجتماعي:

■ في المستوى الفردي:

1. اكتساب الثقة بالنفس واحترام الذات
2. زيادة الوعي بدوره (مسؤولياته) داخل الأسرة
3. التعرف على الحقوق وواجبات أفراد الأسرة
4. تعديل المفاهيم الخاطئة عن الأسرة والمجتمع
5. تقوية الروابط الزوجية
6. الاهتمام أكثر بتربية الأبناء ومتابعة دراستهم
7. تحسين نتائج الأبناء الدراسية
8. تنمية العادات الصحية السليمة كالكشف الطبي الدوري
9. الوعي بقواعد التغذية المتوازنة وأهميتها في حياة الفرد والجماعة
10. الوعي بأهمية النظافة وبخطورة الأمراض الناجمة عن عدم تطبيق قواعدها.

■ في المستوى الجماعي:

1. التعرف أكثر على حقوقه وواجباته
2. زيادة الوعي بالالتزامات تجاه المجتمع وبأهمية احترام القانون
3. التعرف على المؤسسات الدستورية والمرافق العمومية
4. معرفة مهام المؤسسات المنتخبة
5. اتخاذ المواقف بالنسبة للقضايا السياسية

6. معرفة أدوار جمعيات المجتمع المدني
7. الوعي بأهمية العمل الجماعي
8. المشاركة في الأنشطة داخل المجتمع (حملات التحسيس والتوعية، الانتخابات، ...)
9. إدراك الخصوصيات المحلية وتأثيرها في المجتمع
10. تقوية روح الانتماء إلى الجماعة

المحور الثاني: محور التأثير الاقتصادي:

■ في المستوى الفردي:

1. اكتساب مهارات جديدة مكنته من تطوير ذاته
2. إدراك أهمية توظيف طاقته للتنمية الاقتصادية الذاتية
3. التعرف على طرق جديدة للزيادة في الإنتاج (تحسين المردودية الفلاحية، تنمية قطاع تربية الماشية...)
4. التمكن من البناء وتطوير مشروع شخصي
5. معرفة مفهوم التعاونية وأهميتها وكيفية إنشائها
6. اكتساب مهارات التسويق وبيع المنتجات المحلية
7. تدبير ممارسات الاستهلاك والادخار والتدبير الأفضل للميزانية
8. الوعي بالأخطار المهنية
9. الحصول على فرص عمل أفضل
10. التعرف على أهم طرق المحافظة على التربة

■ في المستوى الجماعي:

1. ترشيد استهلاك الماء والكهرباء
2. إدراك أهمية التخطيط الاقتصادي
3. اكتساب المهارات الأساسية للاندماج في الحياة الاقتصادية
4. تنمية الشعور بالمسؤولية في العمل
5. احترام المهن والحرف المختلفة
6. إدراك تأثير وضعيته الاقتصادية في المجتمع
7. الوعي بأضرار البطالة على المجتمع
8. الانخراط في مختلف الخدمات: التغطية الصحية وتيسير التأمين والبنك ...
9. الوعي بالإشكالات المرتبطة بالبيئة
10. الوعي بأهمية البيئة في الحياة والتعرف على طرق المحافظة عليها

نتائج الدراسة وتحليلها:

انسجاما مع الأهداف الرئيسية للبحث، قد خصص هذا الجزء منه، لعرض النتائج المتعلقة بعوائد برامج تعليم الكبار على أفراد العينة بشكل عام، وحسب مجالات التأثير الفردي والجماعي، وكذلك حسب الجنس.

■ نظرة عامة على عوائد برامج تعليم الكبار:

جاءت وجهات نظر المستكمليين للبرامج التكوينية لمحاربة الأمية وتعليم الكبار بشأن عوائد تعليم الكبار من خلال إجاباتهم على (40) مؤشرا توزعت على محورين رئيسيين وفق الجدول التالي:

الجدول (2) تحديد أفراد عينة الدراسة لعوائد برامج تعليم الكبار للدارسين فيها

الاستجابة						المؤشرات	التسلسل
مج: 197 / إ: 135 / ذ: 62							
نسب التحقق لدى الرجال		نسب التحقق لدى النساء		نسب التحقق			
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار		
100	62	96.29	130	97.46	192	اكتساب مهارات جديدة مكنته من تطوير ذاته	1
95.16	59	97.03	131	96.44	190	زيادة الوعي بدوره (مسؤولياته) داخل الأسرة	2
85.48	53	100	135	95.43	188	معرفة مفهوم التعاونية وأهميتها وكيفية إنشائها	3
90.32	56	97.77	132	95.43	188	اكتساب المهارات الأساسية للاندماج في الحياة الاقتصادية	4
74.19	46	99.25	134	91.37	180	التعرف على الحقوق وواجبات أفراد الأسرة	5
72.58	45	100	135	91.37	180	الاهتمام أكثر بتربية الأبناء ومتابعة دراستهم	6
72.58	45	96.29	130	88.83	175	التعرف على طرق جديدة للزيادة في الإنتاج (تحسين المردودية الفلاحية، تنمية قطاع تربية الماشية)	7
100	62	80	108	86.29	170	إدراك أهمية توظيف طاقته للتنمية الاقتصادية الذاتية	8
56.45	35	100	135	86.29	170	التعرف أكثر على حقوقه وواجباته	9
53.22	33	100	135	85.27	168	تنمية العادات الصحية السليمة كالكشف الطبي الدوري	10

الاستجابة						المؤشرات	التسلسل
مج: 197 / إ: 135 / ذ: 62							
نسب التحقق لدى الرجال		نسب التحقق لدى النساء		نسب التحقق			
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار		
54.83	34	90.37	122	79.18	156	اكتساب الثقة بالنفس واحترام الذات	11
58.06	36	88.88	120	79.18	156	إدراك أهمية التخطيط الاقتصادي	12
51.61	32	87.40	118	76.14	150	الحصول على فرص عمل أفضل	13
53.22	33	86.66	117	76.14	150	إدراك تأثير وضعيته الاقتصادية في المجتمع	14
50	31	86.66	117	75.12	148	زيادة الوعي بالالتزامات تجاه المجتمع وبأهمية احترام القانون	15
51.61	32	85.92	116	75.12	148	التعرف على المؤسسات الدستورية والمرافق العمومية	16
51.61	32	84.44	114	74.11	146	تعديل المفاهيم الخاطئة عن الأسرة والمجتمع	17
51.61	32	80	108	71.06	140	معرفة مهام المؤسسات المنتخبة	18
54.83	34	78.51	106	71.06	140	الانخراط في مختلف الخدمات: التغطية الصحية، تيسير التأمين، البنك ...	19
54.83	34	78.51	106	71.06	140	الوعي بالإشكالات المرتبطة بالبيئة	20
51.61	32	78.51	106	70.05	138	الوعي بأضرار البطالة على المجتمع	21
54.83	34	77.03	104	70.05	138	معرفة أدوار جمعيات المجتمع المدني	22
58.06	36	74.07	100	69.03	136	الوعي بقواعد التغذية المتوازنة وأهميتها في حياة الفرد والجماعة	23
56.45	35	74.07	100	68.52	135	تنمية الشعور بالمسؤولية في العمل	24

الاستجابة						المؤشرات	التسلسل
مج: 197 / إ: 135 / ذ: 62							
نسب التحقق لدى الرجال		نسب التحقق لدى النساء		نسب التحقق			
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار		
59.67	37	72.59	98	68.52	135	المشاركة في الأنشطة داخل المجتمع (حملات التحسيس والتوعية، الانتخابات ...)	25
58.06	36	72.59	98	68.02	134	الوعي بأهمية العمل الجماعي	26
69.35	43	68.41	92	67.51	133	ترشيد استهلاك الماء والكهرباء	27
50	31	75.55	102	67.51	133	تحسين نتائج الأبناء الدراسية	28
67.47	42	66.66	90	67	132	تدبير ممارسات الاستهلاك والادخار والتدبير الأفضل للميزانية.	29
51.61	32	74.07	100	67	132	الوعي بأهمية النظافة وبخطورة الأمراض الناجمة عن عدم تطبيق قواعدها	30
72,58	45	64.44	87	67	132	إدراك الخصوصيات المحلية وتأثيرها في المجتمع	31
56.45	35	70.73	95	65.98	130	التعرف على أهم طرق المحافظة على التربة	32
53.22	33	71.11	96	65.48	129	الوعي بأهمية البيئة في الحياة والتعرف على طرق المحافظة عليها	33
54.83	34	69.62	94	64.97	128	التمكن من البناء وتطوير مشروع شخصي	34
50	31	71.85	97	64.97	128	اكتساب مهارات التسويق وبيع المنتجات المحلية	35

الاستجابة						المؤشرات	التسلسل
مج: 197 / إ: 135 / ذ: 62							
نسب التحقق لدى الرجال		نسب التحقق لدى النساء		نسب التحقق			
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار		
75.80	47	59.25	80	64.46	127	الوعي بالأخطار المهنية	36
53.22	33	68.14	92	63.45	125	تقوية روح الانتماء إلى الجماعة	37
51.61	32	68.14	92	63.45	125	احترام المهن والحرف المختلفة	38
96.77	60	47.40	64	62.94	124	اتخاذ المواقف بالنسبة للقضايا السياسية	39
61.29	38	62.96	85	62.43	123	تقوية الروابط الزوجية	40

أظهرت النتائج العامة للبحث من خلال الجدول السابق أن جميع المؤشرات حاضرة بنسب مهمة، كما أظهرت توازناً في تأثير تعليم الكبار بالمجالين الاجتماعي والاقتصادي بالنسبة للعينة المبحوثة. كما يتضح أن المؤشرات العشرة الأولى التي تمثل ربع جميع المؤشرات فاقت نسبتها 80 %، وغطت المجالين الاقتصادي والاجتماعي بشكل متكافئ، بينما غلبت المؤشرات ذات التأثير في المستوى الفردي المؤشرات ذات التأثير في المستوى الجماعي.

وقد جاءت النتائج مظهرة تبايناً في آراء أفراد العينة بخصوص حضور مؤشرات العوائد الحاصلة من برامج تعليم الكبار الاجتماعية والاقتصادية. إذ تراوحت النسب المئوية لحضور هذه العوائد بين (97.46 %) كما في المؤشر المتعلق "باكتساب مهارات جديدة مكنته من تطوير ذاته"، و(62.43%) كما في المؤشر المتعلق "بتقوية الروابط الزوجية". وتشير النتائج إلى أن جميع المؤشرات كانت إيجابية، إذ فاقت جميعها نسبة 62 % كما هو موضح في الجدول (2).

ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

- يتميز مجال البحث بالهشاشة بشكل يبرز رغبة الدارسين في تطوير ذواتهم واكتساب مهارات جديدة بغرض زيادة دخلهم من خلال الانخراط في مراكز تعليم الكبار.
- يعد إنشاء التعاونيات الفلاحية من المشاريع التي بدأت تلج بقوة عالم الاقتصاد المحلي قصد تسويق المنتجات المحلية بطرق منظمة، كالأجبان والنباتات العطرية والصوف المحلي، وذلك ما جعل تقديم هذا المؤشر أمرا واقعيا.
- يتميز إقليم شفشاون بتراجع ملحوظ في عدد المتسربين من المدارس، وذلك دليل على الوعي الكبير بأهمية المدرسة، وتنبع الرغبة في الاستفادة من برامج تعليم الكبار من حرصهم على تحسين نتائج أبنائهم الدراسية.
- التوازن الواضح في المؤشرات بين العوائد الاجتماعية والاقتصادية راجع إلى التداخل الكبير بين ما هو اجتماعي وما هو اقتصادي.
- حضور جميع المؤشرات بنسب كبيرة دليل على التأثير الكبير لتعليم الكبار في التنمية الاجتماعية والاقتصادية لمجتمع البحث.

■ عوائد برامج تعليم الكبار حسب مجالات التأثير

الجدول (3) تحديد أفراد العينة لعوائد برامج تعليم الكبار حسب المجالات

النسبة %	المجال
74.56	المجال الاجتماعي
74.97	المجال الاقتصادي

يتضح من الجدول السابق أن تعليم الكبار يؤثر إيجابا وبنسب مهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للفرد والمجتمع. وأيضا يتضح أن نسب التأثير متقاربة جدا بين المجالين، وذلك ما يدفعنا إلى القول بالتأثير المتبادل والعلاقة الطردية بين المجالين، إذ كلما كانت المردودية الاقتصادية جيدة أثرت إيجابا في تحسن المستوى الاجتماعي للفرد والمجتمع، وبالمثل، يؤثر الرقي الاجتماعي بالإيجاب في تحسين المستوى الاقتصادي.

■ عوائد برامج تعليم الكبار حسب التأثير الفردي والجماعي:

الجدول (4) تحديد أفراد العينة لعوائد برامج تعليم الكبار حسب التأثير الفردي والجماعي

النسبة %		
78.37	التأثير الفردي	المجال الاجتماعي
70.75	التأثير الجماعي	
77.15	التأثير الفردي	المجال الاقتصادي
72.78	التأثير الجماعي	

إذا كانت النسب في الجدول السابق تبين أن عوائد برامج تعليم الكبار في المستوى الفردي فاقت عوائده في المستوى الجماعي في المجالين الاقتصادي والاجتماعي، فإن النسب الإيجابية للتأثير الجماعي تبرز مدى وعي المستفيدين بالعلاقة الكبيرة بين العوائد الخاصة والعوائد الجماعية.

■ عوائد برامج تعليم الكبار حسب على الجنسين

الجدول (5) ترتيب عوائد برامج تعليم الكبار بالنسبة إلى النساء

التسلسل	المؤشرات	نسب التحقق لدى النساء	
		التكرار	%
1	الاهتمام أكثر بتربية الأبناء ومتابعة دراستهم	135	100
2	تنمية العادات الصحية السليمة كالكشف الطبي الدوري	135	100
3	التعرف أكثر على حقوقه وواجباته	135	100
4	معرفة مفهوم التعاونية وأهميتها وكيفية إنشائها	135	100
5	التعرف على الحقوق وواجبات أفراد الأسرة	134	99.25
6	اكتساب المهارات الأساسية للاندماج في الحياة الاقتصادية	132	97.77
7	زيادة الوعي بدوره (مسؤولياته) داخل الأسرة	131	97.03
8	التعرف على طرق جديدة للزيادة في الإنتاج (تحسين المردودية الفلاحية، تنمية قطاع تربية الماشية ...)	130	96.29
9	اكتساب مهارات جديدة مكنته من تطوير ذاته	130	96.29
10	اكتساب الثقة بالنفس واحترام الذات	122	90.37

يظهر من الجدول (5) تقديم النساء بصفة عامة، العوائد الاجتماعية على العوائد الاقتصادية، كدوافع التحاقهن بفصول محو الأمية. ويظهر من المؤشرات الأربعة الأولى إجماع عينة البحث من النساء عليها على أنها عوائد لبرامج تعليم الكبار، فقد أكد أن تكوينهن بمراكز تعليم الكبار زاد من اهتمامهن بتربية أبنائهن ومتابعة دراستهم، كما زاد من حرصهن على تنمية العادات الصحية السليمة كالكشف الطبي الدوري، وعلى التعرف أكثر على حقوقهن وواجباتهن، وأيضا على معرفة مفهوم التعاونية وأهميتها وكيفية إنشائها.

ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

- تعد استفادة الأمهات من "منحة تيسير" التي تخصصها وزارة التربية الوطنية بالمملكة المغربية لفائدة أمهات التلاميذ الذين يتابعون دراستهم بالمدرسة العمومية بالمناطق القروية والهشة دافعا قويا إلى انخراط الأمهات بمراكز تعليم الكبار لأجل متابعة دراسة أبنائهن بشكل أكبر.
- تتميز الجماعات الترابية التي أجري فيها البحث الميداني بوجود مراكز صحية نشيطة، وهو ما شجع المنخرطات في مراكز تعليم الكبار على الكشف الطبي الدوري بفضل التوعية التي يتلقينها بهذه المراكز.
- تمتاز المناهج التي يتلقاها المستفيدون من برامج تعليم الكبار ومحو الأمية بوفرة المواضيع المتعلقة بالحقوق والواجبات الفردية والجماعية ما يفسر إجماع النساء على معرفة حقوق وواجبات كُنَّ على جهل بها.
- تمتاز المنطقة التي أجري فيها البحث بوفرة المنتجات المحلية المعدة للتسويق الفردي، فقد تشجع هؤلاء بفضل التكوين الذي تلقينه بهذه المراكز لإنشاء تعاونيات لتسويق منتجاتهن محليا ووطنيا.

الجدول (6) عوائد برامج تعليم الكبار بالنسبة إلى الذكور

التسلسل	المؤشرات	نسب التحقق لدى الرجال	
		التكرار	%
1	اكتساب مهارات جديدة مكنته من تطوير ذاته	62	100
2	إدراك أهمية توظيف طاقته للتنمية الاقتصادية الذاتية	62	100
3	اتخاذ المواقف بالنسبة إلى القضايا السياسية	60	96.77
4	زيادة الوعي بدوره (مسؤولياته) داخل الأسرة	59	95.16
5	اكتساب المهارات الأساسية للاندماج في الحياة الاقتصادية	56	90.32
6	معرفة مفهوم التعاونية وأهميتها وكيفية إنشائها	53	85.48
7	الوعي بالأخطار المهنية	47	75.80
8	التعرف على حقوق أفراد الأسرة وواجباتهم	46	74.19
9	التعرف على طرق جديدة للزيادة في الإنتاج (تحسين المردودية الفلاحية، تنمية قطاع تربية الماشية ...)	45	72.58
10	الاهتمام أكثر بتربية الأبناء ومتابعة دراستهم.	45	72.58

يُظهر الجدول (6) أن المستجوبين الذكور يقدمون العوائد الاقتصادية على الاجتماعية، عكس النساء، كما يظهر إجماع العينة المستجوبة من الذكور على أن انخراطهم في التكوين بمراكز تعليم الكبار مكنتهم من اكتساب مهارات جديدة مكنتهم من تطوير ذاتهم، ومن إدراكهم لأهمية توظيف طاقاتهم للتنمية الاقتصادية الذاتية. وأيضاً يظهر الجدول السابق بروز مؤشر غاب عن الإناث وهو اتخاذ المواقف بالنسبة إلى القضايا السياسية، وهو أمر طبيعي، فالذكور في المناطق القروية والهشة أكثر اهتماماً بالمجال السياسي من الإناث، ويزيد اهتمامهم بالسياسة بفضل انفتاحهم على مواضيع التنمية المحلية في علاقتها بالمؤسسات المنتخبة محلياً ووطنياً.

الاستنتاجات والتوصيات:

■ استنتاجات خاصة وعامة:

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن الوقوف على الاستنتاجات التالية:

1. عدم اقتصار عوائد برامج تعليم الكبار على تعلم القراءة والكتابة والحساب، فهي تتعدى ذلك إلى العوائد الاجتماعية والاقتصادية في المستويين الفردي والجماعي.
2. تمثل العوائد الاجتماعية والاقتصادية لبرامج تعليم الكبار أهم دوافع الكبار للالتحاق بمراكز تعليم الكبار.
3. هناك اتفاق في عوائد برامج محو الأمية من منظور الدارسين الإناث والذكور، باستثناء بعض المؤشرات كتقديم النساء الاهتمام بتربية الأبناء ومتابعة دراستهم، وذلك راجع إلى أسباب موضوعية كغياب الأب عن البيت طيلة النهار، إما لعمله في الحقل أو مُياوماً، وكذلك تقديم الرجال لاتخاذ المواقف بالنسبة للقضايا السياسية.
4. يساهم تعليم الكبار في بناء علاقات داخل الأسرة سوية قائمة على تقاسم المسؤوليات.
5. لتعليم الكبار دور في الوعي بالحقوق والواجبات والقضاء على كل أشكال التمييز خاصة ضد المرأة.
6. بفضل تعليم الكبار يصبح الفرد أكثر إنتاجية، ويدرك المستفيد أهمية التوازن بين احتياجاته الشخصية واحتياجات المحيط من أسرة ومجتمع.
7. توجد علاقة طردية بين تعليم الكبار والتنمية الاجتماعية والاقتصادية، إذ أن هذه التنمية تتطلب توفير اليد العاملة المؤهلة، وتزويد المجتمع بالكفاءات، وترسيخ القيم والاتجاهات نحو تقدير الذات واحترام الآخر، وهي وظيفة التعليم بشكل عام.
8. يساهم تعليم الكبار في التقليل من البطالة والفقر، وتوفير دخل مناسب للمستفيدين.
9. يساهم تعليم الكبار في تحقيق الذات عبر تنمية القدرات المعرفية، وزيادة الوعي الصحي والبيئي، وحس الانتماء إلى الوطن.

10. يساهم تعليم الكبار في تشكيل الوعي الجماعي ويزيد من انخراط المستفيدين منه في الحياة الجماعية.

11. إذا كان الفرد المتعلم يساهم في زيادة الإنتاج الفردي والجماعي، فالأمر يعتبر عبئاً على المجتمع.

12. يعتبر الإنفاق على تعليم الكبار استثماراً حقيقياً يساهم في تحقيق النمو الاقتصادي والرفي الاجتماعي.

■ ختم وتوصيات

تعد الأمية معضلة اجتماعية كبرى تعيق تحقيق العدالة الاجتماعية بين أفراد المجتمع، وبالمقابل يعد التعليم بشكل عام وتعليم الكبار على وجه الخصوص من أهم آليات إرساء أسس الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي، فقد أثبتت الدراسة الحالية أن لهذا النوع من التعليم عوائد سوسيو-اقتصادية على المستويين الفردي والجماعي.

وفي ضوء النتائج واستنتاجات هذه الدراسة، يوصي الباحث بجملة من النقاط رغبة في تحسين جودة البرامج المقدمة حالياً، وبالتالي تحسين مردوديتها الاجتماعية والاقتصادية. ونسوق هذه التوصيات على النحو التالي:

1. الدعوة إلى تطوير مناهج تعليم الكبار، حتى تبنى هذه المناهج وفق المنظور الوظيفي.
2. بناء هذه المناهج انطلاقاً من الحاجيات الحقيقية للمستفيدين.
3. أن ترتبط هذه المناهج باحتياجات واضحة، تفرضها طبيعة التحولات الاجتماعية والاقتصادية لإكساب المستفيدين معارف ومواقف ومهارات تمكنهم من مواجهة مشكلاتهم الاجتماعية والاقتصادية ومن تحقيق أهداف التنمية.
4. دعوة الباحثين في كلية علوم التربية إلى القيام بدراسات علمية أكاديمية حول عوائد برامج تعليم الكبار، وخاصة الموجهة إلى النساء.
5. دعوة الباحثين في كلية التربية إلى القيام بأبحاث علمية أكاديمية في مجال تعليم الكبار خاصة في ما يتعلق بجودة هذه البرامج وسبل تطويرها.

6. تبني خطة استراتيجية فعالة لتكوين مكوي برامج تعليم الكبار داخل مراكز التكوين والرفع من كفاءة المكونين الحاليين عبر برنامج تكويني متكامل.
7. توفير المكونين بأعداد مناسبة وبكفاءات ملائمة.
8. إعداد مناهج خاصة بالنساء وأخرى خاصة بالرجال.
9. إعداد مناهج خاصة بالنساء القرويات.
10. تكييف مناهج تعليم الكبار مع البيئة الاقتصادية والثقافية المحلية.
11. إنشاء مراكز لتتبع المتحررين من الأمية اقتصاديا واجتماعيا، لتشجيع الانخراط في المراكز واستكمال التكوين بها.
12. الانفتاح على مؤسسات اقتصادية محلية لتدريب المستفيدين من برامج تعليم الكبار في مجالات تخصصية متنوعة.
13. ترسيخ مفهوم التعلم مدى الحياة في مناهج تكوين الكبار، من خلال الانتقال من أسلوب يعتمد على التعليم والتدريب إلى مبدأ التعلم، ومن التعليم القائم على نقل المعارف إلى التعلم من أجل النمو الشخصي.
14. ترسيخ مبدأ التعلم للعمل وهو الذي يكون خاصة بالصقل وتأهيل المهارات للعمل، وتحسين فكر العمل الجماعي.
15. بالإضافة إلى البرامج المعرفية، لا بدّ من التركيز على برامج مهنية عامة، وبرامج مهنية خاصة، وبرامج تتصل بالمهارات الحياتية.
16. التعبئة المجتمعية للنهوض بتعليم الكبار.
17. وضع خطة واقعية جديدة لتعليم الكبار ينخرط في صياغتها وتنفيذها مختلف القطاعات الحكومية ذات الصلة والقطاعين العام والخاص والمؤسسات الاقتصادية مع تحديد الأدوار والمسؤوليات.

لائحة المراجع:

1. أبو كريشة، عبد الرحمان تمام. (2003). علم الاجتماع التنموية، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
2. أبو النصر، مدحت محمد. (2007). إدارة وتنمية الموارد البشرية (الاتجاهات المعاصرة)، القاهرة: مجموعة النيل العربية.
3. بيومي، مرعي إبراهيم. (1983). السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية، دراسة عن المملكة في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية بالمكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية: محطة الرمل.
4. حمادة، عبد المحسن عبد العزيز. (1979). تعليم الكبار في الكويت وتدريبهم في ضوء مطالب المجتمع، الطبعة الأولى، الكويت: دار العلم.
5. السنبل، عبد العزيز بن عبد الله بن سعد. (1988). تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار في بعض الدول العربية، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية الصادرة عن كلية التربية بجامعة الملك سعود، مكة المكرمة.
6. س. لي كامبل، & ولتر و. هيك. (2000). رؤية بيئية حول التنمية المستدامة، ط 1، ترجمة بهاء شاهين، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
7. السنبل، عبد العزيز بن عبد الله. (2003). عوائد برامج محو الأمية من منظور الدارسين والمدرسين في المملكة العربية السعودية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
8. شهاب، خالد مصطفى. (1979). العوامل التي تدفع الدارسين للالتحاق بصفوف محو الأمية وتعليم الكبار في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان الجامعة الأردنية.
9. عبد الدايم، عبد الله. (1993). تعليم الكبار والقيم الإنسانية المستحدثة في ظل النظام العالمي الجديد، مجلة تعليم الجماهير، العدد 40.

10. العدساني، هاشمية محمد صالح. (1972). ظاهرة التسرب في مراكز محو الأمية بالكويت ودور الخدمة الاجتماعية في علاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان: المعهد العالي للخدمة الاجتماعية.
11. علي، عبد المطلب. (1401 هـ). الأمية وإدارة التنمية، دراسات في تعليم الكبار، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين، البحرين: مطبعة دلمون.
12. مادي، لحسن. (2003). محاربة الأمية: تحليل الحاجات وطرق التنفيذ، الدار البيضاء: منشورات علوم التربية، العدد 12.
13. مجدي عزيز، إبراهيم. (2008). تعليم الكبار وتحقيق التنمية البشرية في عالم مضطرب، المؤتمر السنوي السادس، تطوير برامج تعليم الكبار في ضوء الجودة، مصر
14. محمد شفيق. (1988). البحث العلمي (الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية)، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
15. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2012). اقتصاديات التعليم، ط1، الكويت.
16. مشعل، أحمد. التنمية الاقتصادية للتعليم المفتوح وتعليم الكبار، رؤى وتوجهات "تجربة الأردن"، الجامعة العربية المفتوحة، الأردن.
17. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب. (2016). المعجم الموحد لمصطلحات محو الأمية وتعليم الكبار، الرباط: مطبعة الأمنية.
18. نجوى، يوسف جمال الدين. الاقتصاد الجديد ودور تعليم الكبار في تحقيق التغير الاجتماعي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
19. هاشم، مرعي. (1998). تقييم مشروع محو الأمية وتعليم الكبار بالريف من منظور الخدمة الاجتماعية، رسالة ماجستير، جامعة الفيوم، كلية الخدمة الاجتماعية.
20. Unesco. (1997). the hamburg declaration on adult learning (confined v) (التقرير العالمي الرصد التعليم للجميع، القرائية من أجل الحياة)

مستوى مقروئية كتاب الأحياء للصف الحادي عشر في سلطنة عمان وعلاقته بالتحصيل الدراسي للطلبة

إعداد

محمد الشقران
مدرس أحياء، وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

د. عبدالله بن سيف التوبي
عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية
أستاذ مشارك، مناهج وطرق تدريس العلوم
جامعة الشرقية، سلطنة عمان

المخلص:

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى مقروئية كتاب الأحياء للصف الحادي عشر في سلطنة عمان وعلاقته بالتحصيل الدراسي للطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في دراستهما، كما أعدا اختبار التتمة (كلوز) لثمانية نصوص من كتاب الأحياء لقياس مستوى مقروئيتها، طبقت على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من (94) طالبا وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر من مدرستين من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية بمحافظة مسقط، منهم (46) طالبا و(48) طالبة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن مستوى مقروئية كتاب الأحياء للصف الحادي عشر مناسبه للطلبة في هذه المرحلة التعليمية، حيث بلغت نسبة الطلبة في المستوى فوق الإحباطي (74.2%) وهو مجموع نسب الطلبة في المستويين المستقل والتعليمي. وأظهرت أيضا أن مستوى مقروئية الطالبات للنصوص أعلى من مستوى المقروئية لدى الطلاب، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة الكلية على اختبار التتمة ولصالح الطالبات. ومن جانب آخر وجد أن هنالك علاقة ارتباطية قوية بين متوسط مقروئية جميع النصوص لجميع الطلبة ومتوسط التحصيل الدراسي لجميع الطلبة. كما بينت أن مستوى تحصيل الطالبات الدراسي أعلى من مستوى تحصيل الطلاب. وعلى ضوء النتائج أوصى الباحثان بالاهتمام

بقياس مقروئية كتب المواد الدراسية المختلفة، والتحقق من مناسبتها لمستوى الفئة أو المرحلة التي أعدت لها، وذلك من خلال تجربتها وقياس مقروئية نصوصها قبل تعميمها.
كلمات مفتاحية: المقروئية، التحصيل الدراسي، اختبار التتمة، كتاب الأحياء

The level of the readability of the 11th grade biology book in the Sultanate of Oman and its relation to the academic achievement of the students

Prepared by

Mohammed Al Shaqran
Biology Teacher, Ministry of
Education, Sultanate of Oman

Dr. Abdullah Saif Al Tobi
Dean, College of Arts
and Humanities Associate
Professor: Science Education
A'Sharqiyah University,
Sultanate of Oman
Abdullah.altobi@asu.edu.om

Abstract

The present study aimed to assessing the level of the readability of the 11th grade biology book in the Sultanate of Oman and its relation to the academic achievement as well as its relation to the gender of the students. To achieve the objectives of the study, the researchers used the descriptive approach in his study. The Claus test was prepared for eight texts from the biology book to measure the level of its readability, distributed on a randomly selected sample of (94) students from the 11th grade of two public schools affiliated to the Directorate of Education in Muscat Governorate, of which (46) male, and (48) female. The study found the following results: The level of the readability of the biology book for the 11th grade is suitable for students in this educational stage. The percentage of students in the above level is 74.2%, which is the total average of students in the independent and educational levels. It also showed that the level of female students 'readability of texts is higher than that of male students, where there were statistically significant differences in the students' grades on the clause test and for the benefit of the students. On the other hand, there was a strong correlation between the average readability of all texts for all students and the average achievement of all students. Finally, the results showed that the level of female students' achievement is higher than that of males. In light

of the results, the researchers recommended a number of recommendations, including: To take care to measure the readability of the books of different subjects, and verify their relevance to the level of the class or stage prepared for them, and verify their suitability to the level of the class or stage prepared for them, through the procedure of testing and assessing the readability of its texts before circulation.

Key words: readability, academic achievement, Claus test, Biology Book

مقدمة:

تعتبر اللغة أداة التفاهم وتبادل الآراء والخبرات بين أفراد المجتمع، ومن خلالها يتواصل الفرد مع المجتمع الذي يعيش فيه متأثراً ومؤثراً فيه، واللغة كذلك وسيلة لحفظ التراث الإنساني ونقله من جيل لآخر، ومن خلالها يقاس مدى التقدم الثقافي للمجتمع، وبالرغم من التطور الهائل في مجالات التواصل الإنساني وتقنياتها المختلفة فلا زالت الكلمة المكتوبة تمثل الجانب الأكبر من جوانب المعرفة الإنسانية، وهذه المعارف المكتوبة تبقى لا قيمة لها ما لم تقرأ.

وتعد القراءة من أهم طرق التعلم في جميع المقررات والمواد الدراسية، كما أنها الوسيلة الأمثل للطالب لاستيعاب المادة التعليمية في الكتاب المدرسي، ولكي يكون التواصل فاعلاً ومشوقاً بين القارئ والمادة المقروءة لا بد أن تكون هذه المادة مناسبة للفئة العمرية التي أعدت من أجلها وملائمة لقدرات القارئ العقلية وميوله ورغباته.

فبالرغم مما تزخر به وسائل الإعلام المختلفة ووسائل التواصل المتنوعة من أنواع المعرفة والمعلومات الوافرة في مختلف المجالات، تبقى للكتاب خصوصيته بين هذه الوسائل والوسائط المتباينة، ولا تزال مكانته محفوظة بينها.

ويعد محتوى الكتاب المدرسي العنصر الأبرز في المنهج باعتباره يمثل الجزء التطبيقي للمنهج التعليمي بكل عناصره من أهداف ومحتوى وأنشطة وأساليب تقويم، والمرجع الأساسي وأحد المصادر الرئيسية يلجأ إليه الطالب في تعلمه، باعتباره الحاوي للمادة التعليمية المكونة من مجموعة الأفكار والمفاهيم والمعلومات والحقائق التي دمجت معا لتقدم معلومات ومفاهيم مترابطة بغية تنمية القدرات العقلية والبنية الذهنية لدى المتعلمين ورفع كفاءتهما. (بني خلف، 2011).

ويصف بوقحوص وإسماعيل (2001، ص110) الكتاب المدرسي بأنه "أهم المصادر المتداولة والمؤثرة في الموقف التعليمي، وخاصة في المناهج الدراسية العربية التي ورثت أهمية الكتاب المدرسي من فلسفتنا التربوية وتراثنا القديم".

ومن المعلوم أن اللغة المكتوبة تتألف من الرموز التي تتشكل منها الفاظ ذات معاني، ومن ذلك فإن المقروء يتكون من معنى، ورمز، ولفظ الرمز، وهذا اللفظ يعبر عن المعنى ومما سبق فالقراءة هي تحويل الرموز المكتوبة إلى الفاظ مفهومة من قبل القارئ أي إن فهم المقروء يعد شرطاً من شروط تحقق مفهوم القراءة وهذا ما تؤكد عليه المقروئية. (الهاشمي وعطية، 2009).

فالمقروئية أو الانقرائية (Readabilty) تعنى بالنص المقروء، فتنناول كل العوامل الموضوعية (النصية) Textual التي تجعل النص لدى القارئ -مهما كان موضوعه- مقروءاً ومفهوماً. ومن هنا فالمقروئية -لغويًا- تسعى لجعل النص سهلاً ومرناً لا صعوبة فيه على أي قارئ. "وفي كل حال فالمقروئية نشاط تحليلي يعنى بالنص المكتوب المتصل Written Continuous Text وخصوصاً إذا اتسم بالصعوبة شكلاً وتركيباً وفهماً، في محاولة لتيسيره بمعالجته هو ذاته أو ما يعرف في بعض البحوث بالتبسيط Simplification. عن طريق: الكلمات وتجردها، وطول الجمل، والاحتفاظ التركيبي والتعاقد المعنوي". (عصر، 2007).

ويتفق الباحثون في تعريف المقروئية على أنها: مناسبة المادة المقروءة بالنسبة للقارئ من حيث مدى سهولة أو صعوبة النص، ومدى قابليته للقراءة بالنسبة للفئة العمرية للطلبة التي أعدت لهم، الأمر الذي يجعلهم أكثر انسجاماً واندماجاً مع النص وأكثر اهتماماً به، مما يؤدي إلى نجاح عملية التواصل والتفاعل بين القارئ والنص المقروء. (العوامل، 2010).

ونظراً لأهمية كتب العلوم ومدى قدرة الطلاب على قراءتها وفهمها، وتأثير ذلك على تحصيلهم الدراسي، فقد أجري عدد من الدراسات العربية وغير العربية للكشف عن مستوى مقروئيتها، وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل التحصيل الدراسي والنوع الاجتماعي وغيرها.

ففي دراسة أمبوسعيدي والعريمي (2004) التي هدفت إلى قياس مقروئية كتاب الأحياء المقرر على طلبة الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، وتقصي علاقة المقروئية بالنوع الاجتماعي والتحصيل الدراسي في مادة الأحياء واللغة العربية، والتي طبقت الدراسة على عينة من طلاب الأول الثانوي بلغت (209) طلبة من النوع الاجتماعي، منهم (107) طالبة و (102) طالب تم

اختيارهم بطريقة قصدية وعشوائية عنقودية من ثلاثة مدارس ثانوية من ولاية السيب بمسقط. واستخدم الباحثان الأسلوب الوصفي. ولتحقيق ذلك صمم الباحثان اختبارا للمقروئية وتم التحقق من صدقه وثباته، وأظهرت النتائج أن 56% من عينة الدراسة كان مستوى مقروئيتهم من النوع "المستقل"، و32% منهم في المستوى "التعليمي" و12% كانوا في المستوى الإحباطي. وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين النوع الاجتماعي في المستوى المستقل لصالح الإناث، وفي المستوى الإحباطي لصالح الذكور. بينما لم تكن فروق ذات دلالة إحصائية بين النوع الاجتماعي في المستوى التعليمي. كما وجد الباحثان أن هنالك علاقة ارتباطية ضعيفة بين أداء الطلبة في اختبار المقروئية وتحصيلهم في مادتي الأحياء واللغة العربية.

ونجد دراسة أبو صليط (2007)، والتي هدفت إلى قياس مستوى مقروئية كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي وكتاب العلوم للصف التاسع الأساسي وعلاقتها بالتحصيل والنوع الاجتماعي. استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد اختبار التتمة (كلوز) لقياس مستوى مقروئية الكتابين، واختار الباحث بالطريقة العشوائية اثني عشر نوا علميا من كتاب الأحياء وثمانية نصوص من كتاب العلوم، كما اختار عينة عشوائية بسيطة من الطلبة عددهم (299) طالب وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة: - تدني مستوى مقروئية كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي (العاشر) أي كانت في المستوى الإحباطي، بينما كان مستوى مقروئية كتاب العلوم للصف التاسع في مقبولا (في المستوى التعليمي)، وجود فروق دالة إحصائية في مستوى مقروئية كتاب الأحياء تعزى للنوع (النوع الاجتماعي) ولصالح الطالبات. وكذلك عدم وجود فروق في مستوى المقروئية لكتاب العلوم تعزى للنوع (النوع الاجتماعي)، بينما دلت النتائج أن هنالك فروقا دالة إحصائية في مستوى مقروئية الكتابين تعزى للمنطقة ولصالح الحضر (المدينة).

كما أجرت الأسدي (2012) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى مقروئية كتاب مبادئ الأحياء للصف الأول المتوسط والفروق بين النوع الاجتماعي في مستوى المقروئية. ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها، وأعدت لهذا الغرض خمسة اختبارات لمستوى

المقروئية بطريقة التتمة (كلوز) واختارت عينة عشوائية من نصوص كتاب مبادئ الأحياء للصف الأول المتوسط عددها خمسة نصوص علمية، كما اختارت عينة من الطلبة بالطريقة العشوائية العنقودية من أربعة مدارس عددها (220) طالب وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مقروئية الكتاب مناسبة للطلبة إذ يستطيعون قراءته وفهمه. وقد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى مقروئية كتاب مبادئ الأحياء للصف الأول المتوسط تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الطالبات.

أما البردي (2012) الذي أجرى دراسته في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة الطائف في المملكة العربية السعودية فقد هدفت دراسته إلى قياس مستوى مقروئية كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط وعلاقته ببعض المتغيرات، وقد استخدم فيها المنهج الوصفي، واستخدم اختبار التتمة لقياس مستوى المقروئية لكتاب العلوم للصف الثاني المتوسط. وكان أجرى الدراسة على عينة من الطلاب عددهم (655) طالب من الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 1432/1433هـ في محافظة الطائف، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من عشرة مدارس تابعة للوزارة. كذلك تم اختيار عينة من النصوص العلمية عددها (20) بطريقة عشوائية. وقد توصل الباحث إلى أن المقروئية الكلية لجميع النصوص العلمية تقع في المستوى الإحباطي. ولقد توصل الباحث إلى أن العلاقة الارتباطية بين اختبار المقروئية وكتاب العلوم كانت ضعيفة، وكذلك الحال بالنسبة لكتاب اللغة العربية.

وأجرت عبد الرحمن، (2014) دراسة بعنوان مقروئية كتاب علم الأحياء للصف الأول المتوسط وعلاقتها بتحصيل الطلبة ودافعيتهم نحو المادة. وقد هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى مقروئية كتاب مبادئ علم الأحياء، ومستوى التحصيل، ومستوى الدافعية نحو المادة، وقد طبقت الباحثة الأدوات في أوقات مختلفة على عينة من الطلبة عددها (300) من النوع الاجتماعي اختارتها الباحثة بالطريقة العشوائية الطبقية. وأظهرت النتائج أن معظم أداء طلبة الصف الأول المتوسط في اختبار المقروئية في المستوى الإحباطي، وأن أداء طلبة الصف الأول المتوسط في الاختبار

التحصيلي كان منخفضا. وأيضا بدا أن العينة تمتلك دافعية متوسطة نحو مادة علم الأحياء. وأيضا لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى مقروئية كتاب مبادئ علم الأحياء تبعا لاختلاف النوع الاجتماعي. ولم تجد الباحثة فرقا ذا دلالة إحصائية لأفراد العينة في الاختبار التحصيلي. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الدافعية عند طلبة الصف الأول المتوسط لصالح الإناث. وفي دراسة بني خلف (2015)، والتي أرادت الكشف عن درجة ملاءمة محتوى كتاب علوم الصف الرابع الأساسي لمستوى الطلبة في الأردن، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق ذلك استخدم أربع أدوات تم تطبيقها على (11) عضوا من أعضاء هيئة تدريس مختصين من كلية العلوم. وكشفت النتائج أن مستوى المقروئية كان منخفضا جدا، كما أن محتوى كتاب العلوم يناسب فقط حوالي (20%) من الطلبة. وأظهرت النتائج أيضا أن إشراكية الكتاب من خلال عرض المادة العلمية غير ملائمة للطلبة، أما من خلال الرسوم والصور والأشكال فكانت جيدة، كما أظهرت النتائج أن درجة تشبع المحتوى بالمفاهيم العلمية مرتفعة جدا وتقترب من نسبة (400%) وهو ما يُصعب على الطلبة الفهم والاستيعاب، وبناء على ما تقدم من نتائج فإنها تشير في مجملها عدم ملاءمة محتوى كتاب العلوم للمرحلة النمائية لطلبة الصف الرابع.

وهدفت دراسة جياسي (Gyasi, 2013) إلى تحديد مستوى مقروئية كتب العلوم للمدارس الثانوية العليا في غانا. وقد تم استخدام تصميم البحث الاستقصائي للدراسة. وباستخدام تقنية أخذ العينات العشوائية الطبقية تم اختيار عينة من (300) طالب من طلاب الصف الأول والثاني والثالث من خمس مدارس ثانوية في كيب كوست ميتروبوليس بغانا. وتم استخدام طرق غانينغ، فوج وكلوز لقياس المقروئية ومستوى صعوبة كتب الفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء والعلوم المتكاملة للمدارس الثانوية العليا، التي كتبتها رابطة غانا لمعلمي العلوم. كشفت نتائج الدراسة أنه في المتوسط، من الصعب قراءة الكتب أي إن مقروئيتها في المستوى الإحباطي.

أما دراسة شابينيري (Chinyere, 2014) فقد سعت إلى تقييم قابلية قراءة كتاب العلوم الأساسية المستخدمة في مدرسة إبونى الابتدائية. وكانت هذه الدراسة دراسة تقييمية، وشملت

العينة اثني عشر كتابا أساسيا للعلوم، وثمانية عشر مدرسة ثانوية، اختير منها عشوائيا (54) مدرسا. واستخدم البحث أداة اختبار قراءة الكتب المدرسية للعلوم الأساسية، وهو أسلوب وثيق لتحديد قابلية قراءة الكتب العلمية الأساسية. وقد تم التصديق عليه من قبل ثلاثة خبراء في القياس والتقييم التربوي من جامعة ولاية إبوني، أبالكايكي. وخلصت الدراسة أخيرا إلى أن تسعة كتب مدرسية من أصل اثني عشر (12) قابلة للقراءة، وهناك تباين طفيف في قابليتها للقراءة عبر مستويات الصف.

وذهبت دراسة فاتوبا ((Fatoba, 2015) إلى قياس مقروئية كتاب الأحياء والأداء الأكاديمي لطلبة المدارس الثانوية العليا في ولاية إيكيتي في نيجيريا، وقد صممت الدراسة لمعرفة كيف يمكن لمقروئية الكتب المدرسية أن تحسن الأداء الأكاديمي للطلبة في المدارس الثانوية العليا، تم استخدام المنهج الوصفي في تصميم الدراسة، وقد اختار الباحث عينة الطلبة من خمسة مدارس ثانوية من المراكز الحضرية والريفية بطريقة الاختيار العشوائي الطبقي وبلغ عدد العينة (215) من الطلبة، ولتنفيذ الدراسة استخدم الباحث كأدوات اختبار التتمة (كلوز) واختبار الأحياء التحصيلي. وأظهرت النتائج أن مقروئية الكتب الدراسية في علم الأحياء لها تأثير كبير في أداء الطلاب الأكاديمي. بينما الموقع (الحضري أو الريفي) ليس له تأثير كبير في قراءة الكتب الدراسية الأحياء. ولم يتم العثور على فرق ذي دلالة معنوية بين الأداء الأكاديمي للطلاب ذكورا وإناثا الذين استخدموا الكتب المدرسية المختارة. إلا أن النتيجة كشفت عن اختلاف كبير في أداء الطلاب الذين استخدموا كتابين مختلفين في علم الأحياء.

كذلك أجرى الباحث أيوديل (Ayodele, 2013) دراسة بعنوان دراسة مقارنة لمقروئية الكتب المدرسية ومستويات فهم الطلاب لعلم الأحياء في الفصول الدراسية العليا الثانوية في ولاية إيكيتي في نيجيريا. وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الثانوية العليا في ولاية إيكيتي. وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من 108 طالب (منهم 36 من المستوى الأول وكذلك 36 من المستوى الثاني ومثلهم من المستوى الثالث) تم اختيارهم عشوائيا من ستة مدارس بالطريقة العشوائية الطبقيّة.

تم اختيار أداتين للدراسة هما معادلة فلستش واختبار كلوز. وأظهرت النتائج أن جميع الكتب لجميع المراحل في العينة صعبة وفوق مستوى فهم الطلاب لها.

وكانت الدراسة التي أجراها كل من أودو، جيوس، سامبا وايورتييم (Gyuse. Samba). Udu. & Iortim, 2016 تهدف إلى دراسة مستوى مقروئية كتب العلوم النيجيرية باعتبار أنها عامل في تحصيل الطلبة في ثلاثة مواضيع علمية هي الأحياء، الكيمياء والفيزياء. وكان المشاركون (428) طالب من المرحلة الثانوية الثانية (SS2) تم اختيارهم بطريقة قصدية من ثلاثة أنواع من المدارس (المملوكة للحكومة والمملوكة للبعثة والخاصة) ضمن نفس المنهاج العلمي في بلدة ماكوردي بولاية بينو، نيجيريا. وقد تم تقدير المقروئية للكتب العلمية الثلاثة المختارة باستخدام المقياس المبسط لغوبلديجوك (SMOG) (Gobbledygook) وطريقة كلوز (Cloze) بينما استخدمت نتائج MOCK / SSCE في أربع مدارس مختارة لقياس التحصيل الدراسي في هذه الموضوعات. واستنادا إلى النتائج، خلص الباحث إلى أن غالبية الطلاب الذين شاركوا في الدراسة كانوا في المستوى الإحباطي، وهو الوضع الذي يمكن أن يكون له تأثير سلبي على تحصيلهم في العلوم منذ أن أظهرت نتائج أنوفا أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى المقروئية للطلبة وتحصيلهم الدراسي في العلوم.

وهناك العديد من الدراسات الأخرى العربية وغير العربية التي تناولت موضوع المقروئية لكتب العلوم وغيرها من المواضيع، وعلاقتها ببعض المتغيرات، ومن هذه الدراسات: دراسة الأسدي (2012)، ودراسة سيباندا (Sibanda, 2013)، ودراسة البدراني (2014)، وكذلك دراسة أبوزكار (2016) والحويطي (2010)، والمالكي (2012)، والحري (2013)، وغيرها ذلك كثير.

بعد مراجعة الدراسات السابقة، ذات الصلة بالدراسة الحالية، التي تمكن الباحثان من الاطلاع عليها والتي تناولت دراسة المقروئية لكتب العلوم والأحياء والمواد الدراسية الأخرى، وتأثير المقروئية في التحصيل الدراسي، وجد الباحثان أن هنالك الكثير من الدراسات السابقة ذات صلة وثيقة بموضوع الدراسة الحالية، وإن اختلفت مع بعضها في بعض الجوانب.

فبالنسبة للدراسات السابقة التي تناولت موضوع مقروئية النصوص العلمية توصل الباحثان إلى الآتي:

انطلاقاً من الفترة الزمنية التي أجريت فيها، حيث كان اقدمها دراسة امبوسعيدي والعريمي(2004)، وأحدثها دراسة اودو، جيوس، سامبا وايبورتيم (Udu. Gyuse. Samba & Iortim, 2016)، وكذلك الأماكن والبيئات التي أجريت فيها الدراسات السابقة، يتبين للباحثين ما يدل على أن موضوع المقروئية والتحصيل الدراسي من المواضيع التي حظيت ولا زالت تحظى باهتمام الكثير من الباحثين بمختلف جنسياتهم ولغاتهم وبيئاتهم، فهناك دراسات عربية مثل دراسة امبوسعيدي والعريمي (2004) ودراسة البردي (2012)، وأخرى أجنبية مثل دراسة فاتوبا (Fatoba,2015)، ودراسة شاييري (Chinyere, 2014). وأما في ما يخص الأهداف التي سعت الدراسات إلى تحقيقها، ففي البعض كان الهدف الرئيسي هو التحليل وتقويم بعض جوانب الكتب الدراسية، ومن ضمنها قياس المقروئية لتلك الكتب، ومن هذه الدراسات دراسة بني خلف (2015)، أما البعض الآخر من الدراسات فقد كان الهدف الرئيس فيه هو قياس مقروئية الكتب الدراسية، وعلاقتها ببعض المتغيرات، ومن الأمثلة على هذه الدراسات: أبو صليط (2007)، الأسدي (2012)، عبد الرحمن (2014)، وفاتوبا (Fatoba,2015).

أما في ما يختص بالمواد الدراسية التي شملتها الدراسات فهي كتب العلوم ومنها كتب الأحياء والمثال على ذلك دراسة كل من: امبوسعيدي والعريمي (2004)، والأسدي (2012)، وعبد الرحمن (2014)، وفاتوبا (Fatoba,2015) وأيضا كتب العلوم الأخرى مثل دراسة البردي (2012)، ودراسة شاييري (Chinyere,2014)، ودراسة بني خلف (2015).

ومن ناحية المنهج المستخدم في الدراسات السابقة، نجد أن معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي مثل دراسة الأسدي (2012)، ودراسة (عبد الرحمن (2014)، فاتوبا (Fatoba,2015) والبعض الآخر استخدم المنهج التجريبي، مثل دراسة زولازهان وأبوبكر (Zolazhan & Abu Bakar, 2013)، بينما هنالك دراسات أخرى استخدمت مناهج أخرى لدراساتها، والمثال عليها دراسة جياسي (Gyasi,2013).

واختلفت الدراسات بعدد أفراد العينة المختارة وطريقة اختيارها، فمعظم الدراسات تم اختيار العينة فيها عشوائيا بسيطا، أو طبقيا أو عنقوديا تبعا لحجم العينة، ومن هذه الدراسات دراسة الحربي (2013)، وشاينيري (Chinyere,2014)، وبني خلف (2015). وقليل من الباحثين من اختار عينة الدراسة بطريقة قصدية، ومثال ذلك امبوسعيدي والعريمي (2004) ودراسة أيوديل (Ayodele, 2013).

أما عينة الموضوعات (النصوص) فهناك اختلاف بعدد النصوص المختارة ونسبها، وذلك حسب ما يرى الباحث ويعتقد بأنه مناسب لدراسته، فكان عدد النصوص المختارة كعينة للدراسات السابقة تفاوتت ما بين (4) نصوص إلى 20 نصوصا. أما الأدوات المستخدمة في قياس المقروئية، فمعظم الباحثين في الدراسات السابقة اختار اختبار التتمة (كلوز) لقياس المقروئية، مثل دراسة كل من: أبو صليط (2007)، وفاتوبا (Fatoba,2015)، بينما لم تكتف الكثير من الدراسات باستخدام اختبار التتمة بل استخدمت طرقا أخرى في قياس المقروئية، ومن ذلك دراسة أمبوسعيدي والعريمي (2004)، ودراسة جياسي (Gyasi,2013)، وكذلك دراسة كل من أودو، وجيوس، وسامبا وإيورتيم (Udu. Gyuse. Samba & Iortim, 2016).

وتنوعت المراحل الدراسية التي اختارها الباحثون في الدراسات السابقة لقياس مقروئية الكتب الدراسية، فنجد أن منهم من اختار الحلقة الأولى أو الثانية من المرحلة الأساسية (الابتدائي)، ومنهم من اختار المرحلة الإعدادية، والبعض الآخر اختار المرحلة ما بعد الأساسي (الثانوية)، ومن الأمثلة على ذلك دراسة كل من الحويطي (2010)، بني خلف (2015)، اللتان اختار الباحثان فيهما عينة من طلبة مرحلة الابتدائي (الأساسي الحلقة الأولى والثانية)، أما دراسة كل من أوماي (Omebe,2010)، ويحيى (2013)، والبدراني (2014)، وفاتوبا (Fatoba,2015)، فقد اختار باحثوها عينة من طلبة المرحلة الثانوية.

وكانت نتائج الدراسات السابقة مختلفة من حيث مستوى مقروئية الكتب، فالعديد منها أكدت وقوع معظم الكتب في المستوى الإحباطي مثل دراسة كل من: أبو صليط (2007)، والبردي

(2012)، وسيباندا (Sibanda,2013)، وعبد الرحمن (2014)، وكذلك بني خلف (2015)، وبعضها الآخر توصل إلى نتائج إيجابية بالنسبة لمستوى المقروئية أي إن مقروئية النصوص في الكتب التي أجريت الدراسة عليها كانت فوق المستوى الإحباطي، ومن ذلك دراسة كل من: الامبوسعيدي والعريمي (2004).

والدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي، ومن هذه الدراسات السابقة مثلا دراسة عبد الرحمن (2014)، والبدراني (2014)، ودراسة فاتوبا (Fatoba,2015).

وأیضا اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها اختبار التتمة (كلوز) أداة لقياس المقروئية، والمثال على ذلك دراستا كل من: أبو صليط (2007)، وفاتوبا (Fatoba,2015)، واتفقت هذه الدراسة أيضا مع العديد من الدراسات باستخدامها طرق التحليل الإحصائي (التكرارات والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون) مثل دراسة (عبد الرحمن 2014)، ودراسة فاتوبا (Fatoba,2015).

وفي نتائجها، اتفقت الدراسة الحالية مع الكثير من الدراسات السابقة إذ هي توصلت إلى أن مستوى كتاب الأحياء للصف الحادي عشر يقع في المستوى فوق الإحباطي، ومثل هذه النتائج تتفق مع كثير من الدراسات السابقة ومنها دراسة الامبوسعيدي والعريمي (2004)، ذلك كما اتفقت مع جملة من الدراسات السابقة من حيث العلاقة بين المقروئية والتحصيل الدراسي، فقد توصلت الدراسة الحالية إلى أن هنالك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى مقروئية الطلبة والتحصيل الدراسي لديهم، وهذه النتيجة تتفق مع عدد من الدراسات السابقة منها امبوسعيدي والعريمي (2004)، وأبوصليط (2007).

هذا، وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المكان والزمان والمرحلة الدراسية، واختلفت كذلك في الكتاب، إذ اختار الباحثان كتاب الأحياء للصف الحادي عشر، والذي لم تتم دراسة مقروئته من قبل، حسب علم الباحث، وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن نتائج

كثير من الدراسات التي تناولت موضوع المقروئية، إذ توصلت الدراسة الحالية إلى أن مستوى كتاب الأحياء للصف الحادي عشر يقع في المستوى فوق الإحباطي، وهذا يختلف عن النتائج التي توصل إليها كل من أبو صليط (2007)، والبردي (2012)، وعبد الرحمن (2014)، وكذلك بني خلف (2015). وأيضا اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث كونها طبقت على عينة من طلبة ولايتي بوشر ومطرح من محافظة مسقط، اللتين لم يتم تطبيق مثل هذه الدراسة عليهما من قبل، حسب علم الباحث.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

للكتاب المدرسي أهمية بالغة لدى المسؤولين في التربية والمربين، لما له من دور كبير في عمليتي التعليم والتعلم فهو الملاذ الأول للطالب إذ يجد فيه المعلومة التي يبحث عنها، وكذلك المعلم فهو يجد فيه هده في تحضير دروسه. ومن المعلوم مدى اهتمام سلطنة عمان بعملية تطوير المناهج وإعداد الكتب المدرسية ومراجعتها ومن ضمنها كتب العلوم ومنها كتاب الأحياء للصف الحادي عشر، ومن ابرز مظاهر هذا الاهتمام توفير الكفاءات والاموال والمراجع لإخراج الكتاب بصورة مناسبة لحاجات الطلبة والمجتمع، كما تعقد وزارة التربية الدورات والمشاغل للتعرف على وجهات نظر المنفذين للمنهج في ميدان التدريس من معلمين ومشرفين. (امبوسعيدي، والعريمي، 2004).

وبناء على خبرة الباحثين في مجال تدريس الأحياء والعلوم وطرق تدريسها مدة طويلة، ونظرا إلى قلة الدراسات التي تناولت المقروئية في كتب العلوم للمناهج الحالية في السلطنة، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، تبين للباحث أن معظم الدراسات التي تناولت موضوع المقروئية قد توصلت إلى أن مستوى مقروئية الكتب التي تقدم للطلبة كانت متدنية ومعظمها في المستوى الإحباطي، وأن لها أثرا كبيرا في تحصيل الطلبة ومن هذه الدراسات دراسة (عبد الرحمن، 2014)، ودراسة (بوقحوص وإسماعيل 2001) وكذلك دراسة (قطيط 2001).

ولوحظ أيضا تدني عدد الطلبة الذين اختاروا مادة الأحياء من بين الطلبة الذين اختاروا المسار العلمي من طلبة الصف الحادي عشر، ولوحظ أيضا أن أعداد الطالبات اللاتي اخترن مادة الأحياء في الصف الحادي عشر أكثر بكثير من عدد الطلاب. لذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي في الدراسة:

"ما مستوى مقروئية نصوص كتاب الأحياء المقرر لطلاب الصف الحادي عشر في سلطنة عمان وعلاقته بالتحصيل الدراسي للطلبة؟"

وبناء على ما سبق فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي والأسئلة التي تتفرع منه:

ما مستوى مقروئية نصوص كتاب الأحياء المقرر لطلاب الصف الحادي عشر في سلطنة عمان في ضوء أداء عينة الدراسة؟

ويتفرع من هذا السؤال السؤالان الفرعيان الآتيان:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مقروئية النصوص العلمية في كتاب الأحياء المقرر لطلبة الصف الحادي عشر تعزى لاختلاف النوع الاجتماعي؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية بين أداء الطلبة في اختبار المقروئية وتحصيلهم في مادة الأحياء للصف الحادي عشر؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1. التعرف إلى مستوى مقروئية النصوص العلمية في كتاب الأحياء للصف الحادي عشر.
2. الكشف عن مستوى مقروئية النصوص العلمية لكتاب الأحياء للصف الحادي عشر تبعا لاختلاف النوع الاجتماعي.

3. تحديد درجة ارتباط أداء الطلبة في اختبار المقروئية وتحصيلهم في مادة الأحياء للصف الحادي عشر.

أهمية الدراسة:

تعود أهمية الدراسة من ناحية نظرية إلى إبراز أهمية اللغة والقراءة من حيث هي وسيلة اتصال مهمة في أي مادة دراسية كانت، لكي يتمكن الطالب من المادة بشكل قوي. وقد تسهم هذه الدراسة في بيان مدى مناسبة مقروئية النصوص العلمية لمادة الأحياء لمستوى الطلبة في الصف الحادي عشر، ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي.

ومن ناحية عملية قد تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء المزيد من الدراسات حول دراسة المقروئية للكتب الدراسية، وتناول مجالات مختلفة في الكتاب، ثم إنها قد تقدم طرقاً تساعد معلمي العلوم في معرفة مدى أهمية المقروئية وكيفية قياس مستوى مقروئية الكتب الدراسية التي يدرسونها. ولعل هذه الدراسة تسهم أيضاً في إظهار مدى أهمية المقروئية لمؤلفي كتب العلوم ومطورها، وأساليب قياسها قبل إقرار تلك الكتب المدرسية وتقديمها إلى الطلبة لدراستها، وبالمثل قد تظهر لهم مدى ملاءمة نصوص هذا الكتاب لمستويات الطلبة المختلفة في تحصيلهم وميولهم وقدراتهم واتجاهاتهم واستعداداتهم للتعلم.

محددات الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف الحادي عشر ذكورا وإناثا.
- طبقت الدراسة على مجموعة من طلبة الصف الحادي عشر من مدارس محافظة مسقط (ولايته بوشر ومطرح) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/2017.
- اقتصرت هذه الدراسة على نصوص علمية من الفصل الدراسي الثاني من كتاب الأحياء للصف الحادي عشر في الطبعة الثانية 2015. وقد تحددت نتائج هذه الدراسة بالمقاييس والأدوات التي استخدمت، وخصائصها السيكمومترية.

مصطلحات الدراسة:

■ المقروئية:

ذكر عصر (2007، ص268): أن "المقروئية تعني مدى سهولة النص المكتوب على القارئ من حيث: سهولة فهم القارئ للنص وقابليته للتعلم من عدة زوايا مثل: التنظيم والتعزيز والدافعية". وجاء عند الهاشمي وعطية (2009، ص322) أن "المقروئية هي المحصلة النهائية للتفاعل بين القارئ وقدراته على القراءة واهتماماته بالمقروء وبين المادة المكتوبة من حيث وضوح مفرداتها وسهولة جعلها وتراكيبها وأفكارها عند القارئ، وطريقة تنسيقها وإخراجها".

ومصطلح المقروئية (Readability) قد يدل على وضوح الخط للمادة المقروءة، ويسر الفهم أو الاستيعاب التي تعود إلى الأسلوب الذي كتب به النص. وقد تتدل على مستوى قدرة الطلبة على قراءة النص المكتوب وفهمه، أو تقدير مدى الصعوبة التي يواجهها الطلبة في مستوى معين من المهارات في قراءة ذلك النص). سرحان، وجبران، (2013)

من التعريفات السابقة، يجد الباحثان أن معظم الباحثين يتفقون على أن المقروئية تعني كل ما يمكن أن يقيس مستوى قدرة الطلبة على فهم النص واستيعابه أو يعوق القارئ عن فهم موضوع معين من المادة المكتوبة.

ويعرف الباحثان إجرائياً:

المقروئية: هي المستوى الذي يمثل الاستيعاب وفهم طلبة الصف الحادي عشر للنص العلمي المكتوب في كتاب الأحياء، وتقاس بمتوسط عدد الاسترجاعات الصحيحة من قبل الطلبة للكلمات المحذوفة من النص وفق اختبار كلوز. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التتمة المعد لقياس المقروئية.

■ مستوى المقروئية:

يعرفه العوامله واخرون (2010) بأنه المستوى الذي يمكن تحديده بناء على مدى استيعاب الطلبة للنصوص العلمية المقروءة، وذلك من خلال درجاتهم في اختبار التتمة، وهناك ثلاث

مستويات متدرجة للمقروئية بحسب اختبار التتمة هي: المستوى المستقل، المستوى التعليمي، المستوى الإجابتي.

إجرائياً: يعرفه الباحثان بأنه المستوى الذي يتحدد بناء على مدى ما يستوعبه طلاب وطالبات الصف الحادي عشر ويفهمونه عند قراءتهم للنصوص العلمية المختارة من كتاب الأحياء، ويقاس المستوى بمتوسط ما يحصل عليه الطالب من درجات في اختبار التتمة.

■ الكتاب المدرسي:

عرفه الهاشمي، وعطية (2009) بأنه وسيلة تعليم وتعلم لمحتوى مكتوب يتضمنه المقرر الدراسي الذي تم إعداده وتنظيمه على قواعد وأسس ومعايير محدده بهدف مساعدة الطالب والمدرس لتحقيق ما قد وضع منهاج المادة لأجله لمرحلة دراسية معينة.

وقد عرفه مرعي والحيلة (2002، ص303) بأنه "هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقييم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي دراسة ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج".

وعرف الباحثان إجرائياً كتاب مادة الأحياء موضوع الدراسة: بأنه الكتاب الذي يمثل محتوى مقرر مادة الأحياء الذي حددته وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، والذي أعدته دائرة المناهج في الوزارة على أسس ومعايير محددة ويدرس لطلبة الصف الحادي عشر للعام الدراسي 2017-2018م، وقد تم تدريسه لعدة أعوام سابقة.

■ الصف الحادي عشر:

وهي المرحلة الأولى من التعليم ما بعد الأساسي والتي تتكون من مرحلتين، ويختار الطالب في بدايتها إما مواد علمية (رياضيات بحثه وفيزياء أو أحياء أو كيمياء أو جميعها) أو مواد أخرى تبعا لتوجهات الطالب في نوعية الدراسة الجامعية التي يرغب في دراستها بعد اجتياز امتحانات الدبلوم العام (الثانوية).

ويعرفه الباحثان إجرائيا الصف الحادي عشر بأنه: مجتمع الدراسة وهو المرحلة الأولى من التعليم ما بعد الأساسي والتي سيتم تطبيق الدراسة على عينة منها في مدارس محافظة مسقط في سلطنة عمان.

■ التحصيل الدراسي:

هو محصلة عملية التعلم في أي موضوع دراسي، وهو في أغلبه إدراكي يتركز على المعارف والخبرات التي يكتسبها المتعلم بعد تعرضه لخبرات ومواقف تعليمية تعلمية. ويكون مقياس التحصيل لديه بالدرجات في اختبار يتم تصميمه لهذا الغرض. (حمدان الوارد في بني عودة، 2015، ص13).

وعرفه خضر (2003) بأنه "مدى ما تحقق لدى التلميذ من أهداف التعليم نتيجة دراسته لموضوع من الموضوعات الدراسية. ويتضمن التحصيل بالعادة تفاعل ثلاث هي: القابلية للتعلم Potential، والاستعداد للتعلم، Readiness والفرص المتاحة للتعلم Opportunity".

أما الباحثان فيعرفانه إجرائيا: بكونه مجموع درجات التقويم المستمر للطالب في الصف الحادي عشر ودرجاته في اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول بمادة الأحياء، التي تعكس مقدار المعارف والخبرات التي يكتسبها المتعلم بعد تعرضه لخبرات ومواقف تعليمية تعلمية خلال الفصل الدراسي الأول.

■ منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا من خلال رصد وتحليل واقع المشكلة البحثية المطروحة، واستخدم الباحثان اختبار التتمة لمعرفة مستوى مقروئية كتاب الأحياء للصف الحادي عشر، وقد تم استخدام هذا المنهج لأنه الأكثر ملاءمة في تطبيق الدراسة وتحقيق أهدافها.

■ مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من فئتين هما:

1. مجتمع النصوص:

يتكون من كامل النصوص العلمية من الفصل الدراسي الثاني في كتاب الأحياء للصف الحادي عشر للعام الدراسي 2017-2018. البالغ عددها (65) نصا علميا موزعة على أربعة فصول في وحدتين دراسيتين. ويلاحظ من الجدول (1) كيف توزعت النصوص على الوحدات والفصول.

الجدول (1) توزيع نصوص كتاب الأحياء للصف الحادي عشر للفصل الثاني 2017-2018

عدد النصوص	الوحدات والفصول الدراسية	
24	الوحدة الثالثة: الفصل الخامس: النقل في الحيوان	1
13	الوحدة الثالثة: الفصل السادس: النقل في النبات	2
18	الوحدة الرابعة: الفصل السابع: التغذية في النبات	3
10	الوحدة الرابعة: الفصل الثامن: التكاثر في النبات	4
65	المجموع	

2. مجتمع الطلبة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الحادي عشر طلابا وطالبات الذين اختاروا مادة الأحياء في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم من ولاية بوشر وولاية مطرح في محافظة مسقط للعام الدراسي 2017-2018م وقد بلغ عددهم (441) موزعين على (7) مدارس.

جدول (2) توزيع أفراد مجتمع الدراسة في المدارس (الطلاب)

عدد أفراد المجتمع	مدارس التعليم ما بعد الأساسي	الولاية	
39	الإمام المهنا بن سلطان (ذكور)	ولاية بوشر	1
110	دوحة الأدب (إناث)	ولاية بوشر	2
149	شاطئ القرم (إناث)	ولاية بوشر	3
54	الإمام جابر بن زيد (ذكور)	ولاية مطرح	4
26	السلطان فيصل (ذكور)	ولاية مطرح	5
42	الوادي الكبير (إناث)	ولاية مطرح	6
21	مدرسة روي (إناث)	ولاية مطرح	7
441	المجموع		

عينة الدراسة:

استخدم الباحثان العينة العشوائية البسيطة، فقد اختارا أفرادا ممثلين للمجتمع الأصلي لكي يستطيعوا تعميم النتائج على المجتمع برمته، وشملت الدراسة الحالية عينتين هما:

1. عينة النصوص:

تم اختيار ثمانية نصوص بطريقة عشوائية بسيطة بما نسبته (12%) من مجمل عدد النصوص العلمية الموجودة في كتاب الأحياء للصف الحادي عشر فب الفصل الدراسي الثاني. وهذه النصوص لم يسبق لأفراد العينة دراستها، أو الاطلاع عليها، لأنه من شروط اختبار التتمة أن تكون المادة العلمية جديدة على الممتحنين، وهي عينة ممثلة لنصوص الكتاب العلمية.

2. عينة الطلاب:

اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة من طلبة الصف الحادي عشر المنتظمين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية طلابا وطالبات والذين اختاروا مادة الأحياء من ولاية بوشر وولاية مطرح في محافظة مسقط للعام الدراسي 2017-2018م، بعد أن تم استبعاد مدرسة السلطان فيصل (ذكور)، ومدرسة روي (إناث) وذلك لأن أعداد الطلبة الذين اختاروا مادة الأحياء قليلة ولا تعتبر ممثلة للمجتمع الأصلي. وبلغ عدد العينة (94) طالبا وطالبة بنسبة (21%) منهم (46) طالبا من مدرسة الإمام جابر بن زيد للذكور و(48) طالبة، من مدرسة شاطئ القرم للإناث.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: مستوى مقروئية كتاب الأحياء للصف الحادي عشر

المتغير التابع:

1. التحصيل الدراسي للطلبة

2. النوع الاجتماعي: ذكر، أنثى

أداة الدراسة:

اعتمد الباحثان في الدراسة الحالية على اختبار التتمة (Cloze test) مقياسا لتحديد مستوى مقروئية النصوص العلمية لكتاب الأحياء لأنه يمتاز بالدقة والصدق والموضوعية وسهولة تطبيقه وتوفيره للجهد والوقت.

وأیضا اعتمد الباحثان نتائج درجات الطالب في مادة الأحياء نهاية الفصل الدراسي الأول مرجع في تحديد المستوى التحصيلي للطالب.

■ بناء اختبار التتمة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة. والمراجع المتوفرة حول المقروئية واختبار التتمة، تبلور لدى الباحثين الخطوات الواجب القيام بها من أجل إجراء اختبار التتمة وكما يأتي:

1. قراءة كتاب الأحياء للصف الحادي عشر للفصل الدراسي الثاني للعام 2017-2018م.
2. تحديد عدد النصوص الكلية في الفصول الأربعة من الكتاب والتي بلغت (65) نصا دون إجراء أي تعديل عليها من حيث الصياغة أو مواصفات الطباعة، أو عنوان النص.
3. أعد الباحثان اختبار التتمة (cloze test) مكونا من ثمانية نصوص علمية من كتاب الأحياء للصف الحادي عشر الفصل الدراسي الثاني 2017-2018م، وقد تم اختيار النصوص بطريقة عشوائية من وحدتي الكتاب الثالثة والرابعة، التي لم يدرسها الطلبة بعد.
4. حذف الكلمة السابعة من كل فقرة وبشكل متكرر. ولا يدخل ضمن عد الكلمات الأعداد، والكلمات الإنجليزية، والتواريخ، وتم استبعاد أسئلة الكتاب والأشكال والرسوم الموجودة فيه.
5. ترك الجملة الأولى بدون حذف لكي تكون مفتاحا لدخول النص ومعرفة الفكرة، وترك الجملة الأخيرة بدون حذف أيضا. وبلغ عدد الكلمات المحذوفة من كل نص (14) كلمة. فتكون الفراغات مكان الكلمات المحذوفة متساوية من حيث المسافة.

6. طباعة كل نص بعد إعداده مصحوبا بالتعليمات التي سيطلع عليها الطالب للاسترشاد بها قبل البدء بالإجابة.

7. بعد الحصول على الموافقات اللازمة من الجهات ذات العلاقة، طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة، وذلك للتأكد من وضوح التعليمات، ومدى مناسبة المدة الزمنية للإجابة عن جميع الأسئلة، وكذلك لقياس مدى ثبات الاختبار وصدقه.

8. بعد تحديد زمن الاختبار المناسب، والتأكد من صدقه وثباته، طبق الاختبار، في بداية الفصل الدراسي الثاني 2017-2018م.

أعد الباحثان اختبار التتمة على نحو يتناسب مع أهداف الدراسة معتمدا على ما جاء في بعض المراجع والدراسات السابقة ذات الصلة بمقروئية كتب الأحياء والعلوم، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: بوقحوص، وإسماعيل (2001)، وأمبوسعيدى، والعريمى (2004)، وأبو صليط (2007)، والبردي (2012)، وعبد الرحمن (2014)، وغيرهم. ومن أهم الأسباب التي جعلت الباحثين يختاران اختبار التتمة (كلوز) لقياس المقروئية هي، قدرته على قياس صعوبة النص أو سهولته وبصورة مباشرة من خلال التفاعل بين النص والقارئ، وسهولة إعداده وتطبيقه وتصحيحه، فذلك يوفر الوقت والجهد، وهو أيضا يقلل من فرص التخمين إذ على الطالب أن يقرأ النص ويفهمه حتى يحدد الكلمة المناسبة لكل فراغ.

■ إجراءات تصحيح الاختبار:

1. تم التصحيح بواسطة طريقة التصحيح المتطابقة التي تنص على منح درجة واحدة للكلمة الأصلية التي كانت في النص قبل حذفها، ولا تقبل أية كلمة لا تتطابق مع الكلمة الأصلية حتى وإن كانت مرادفة لها في المعنى.

2. إعطاء الكلمة الخطأ صفرا.

3. الدرجة الكلية لكل نص (14) درجة (حسب عدد الكلمات المحذوفة في النص)، وقد بلغ عدد درجات كل النصوص المطلوب تطبيقها في عينة الدراسة (112) درجة، (تبعاً للعدد الكلي للكلمات المحذوفة من جميع النصوص).

4. تحويل الدرجات إلى النسبة المئوية، حتى تكون الدرجة النهائية (100%).

■ صدق اختبار التتمة وثباته:

أ. صدق اختبار التتمة الظاهري:

بعد إعداد النصوص من كتاب الأحياء بصورتها الأولية، وعرضها على المشرف تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق تدريسها، وبعض المختصين التربويين (الملحق رقم 1)، للاستفادة من آرائهم وتوجيهاتهم حول مدى ملاءمة الاختبار لقياس مقروئية نصوص كتاب الأحياء، ومدى الالتزام بتعليمات اختبار التتمة، كذلك درجة تمثيل النصوص المختارة في الاختبار لمقروئية الكتاب، وإخراج الاختبار وتصميمه وقد اتفق المحكمون على أن النصوص المختارة ممثلة لموضوعات كتاب الأحياء، واقترح البعض منهم بعض التعديلات بالنسبة لعدد النصوص وعدد الكلمات المحذوفة من كل نص علمي، والمدة الزمنية اللازمة لتنفيذ الاختبار، وتم بعد ذلك إعادة تصميم الاختبار انطلاقاً من التعديلات ومقترحات المحكمين، فتم تخفيض عدد النصوص من (10) نصوص إلى (8) وانقاص عدد الكلمات المحذوفة من (20) إلى (14) كلمة، (الملحق رقم 3).

ب. الصدق الارتباطي وثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات اختبار التتمة وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن غير عينة البحث اختيرت عشوائياً. وذلك للتأكد من وضوح تعليمات الاختبار، وتحديد الزمن المناسب لإجرائه، وتم تحديد متوسط الزمن اللازم للطلبة للإجابة عن نصوص الاختبار فكان (70) دقيقة للإجابة عن الثمانية نصوص، لذلك تم إجراؤه خلال حصتين دراسيتين منفصلتين.

وأيضاً تم حساب ثبات اختبار التتمة بنصوصه الثمانية باستخدام معامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، والتجزئة النصفية. وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا (0.901) لاختبار التتمة في كليته، وقيمة اختبار سبيرمان براون للتجزئة النصفية (0.852)، وذلك ما يعني مناسبته لأغراض الدراسة، ويظهر الجدول (3) نتائج معامل ارتباط بيرسون ومعامل كرونباخ ألفا لكل نص من نصوص اختبار التتمة، وتدل نتائجه إلى أن هنالك اتساقاً داخلياً في النصوص، وتعتبر مناسبة للتطبيق.

الجدول (3) معاملات الثبات والاتساق الداخلي (بيرسون وكرونباخ ألفا)

النص	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية	كرونباخ ألفا
1	**0.764	0.000	0.752
2	**0.783	0.000	0.759
3	**0.852	0.000	0.805
4	**0.74	0.000	6380.
5	**0.665	0.000	7570.
6	**0.637	0.000	8100.
7	**0.48	0.000	4540.
8	**0.722	0.000	6520.

(**) القيم الارتباطية دالة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.015$)

خطوات الدراسة وتطبيقها:

بعد الاطلاع على الكتب والدراسات السابقة، وإعداد الإطار النظري والدراسات السابقة وبعد الانتهاء من بناء أدوات الدراسة تم القيام بالخطوات التالية:

1. الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان لتطبيق الدراسة في المدارس التي تم اختيارها كمجتمع للدراسة، الملحق (6).
2. التأكد من صدق الاختبار الظاهري، وإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.

3. تطبيق أداتي الدراسة على عينة استطلاعية بداية الفصل الدراسي الثاني 2017/2018، للتأكد من وضوح التعليمات وصدق الدراسة وثباتها والزمن اللازم لتطبيقها. بعد ذلك أجرى الباحثان بعض التعديلات اللازمة على الأدوات، وعينة الدراسة في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات وكذلك تم استبعاد نتائج بعض الطلبة وذلك لعدم التزامهم بتعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار والمقياس.

4. ثم تم تطبيق أداتي الدراسة على عينة الدراسة بعد مرور ثلاثة أسابيع من بداية الفصل الدراسي الثاني 2017/2018. وتم الحصول على درجات الطلبة في مادة الأحياء للفصل الدراسي الأول من خلال المدارس التي طبقت عليها الدراسة.

5. تصحيح اختبار المقروئية ومقياس الاتجاه، ثم جمع نتائج الدراسة، وقد تم استبعاد نتائج بعض الطلبة وذلك لعدم التزامهم بتعليمات الاختبار، وبعد ذلك أدخلت البيانات إلى الحاسوب ليتم تحليلها بواسطة برنامج SPSS الإحصائي. وأخيرا تم تفسير النتائج ووضع التوصيات.

المعالجة الإحصائية:

في الدراسة الحالية تم استخدام برنامج SPSS الاحصائي لتحليل النتائج، واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

■ لحساب ثبات الاختبار تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) وكذلك معاملات ثبات الأداة وإعادةه للأداة.

■ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لتصنيف عينة الدراسة وفقا للمستويات الثلاثة للمقروئية.

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (pearson's correlation coefficient). لحساب معامل ثبات الاختبار. وقد تم أيضا استخدام معامل الارتباط لبيرسون في حساب معامل صدق الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس، وذلك بإيجاد معامل ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس.

- وللإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية.
- وللوصول إلى إجابة عن السؤال الثاني تم حساب درجات الطلبة في اختبار التتمة للنصوص الثمانية، ودرجات التحصيل الدراسي لمادة الأحياء، وهي درجات نهاية الفصل الدراسي الأول لطلبة الصف الحادي عشر (عينة الدراسة)، وتمّ استعمال معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين المتغيرين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي وهو: ما مستوى مقروئية نصوص كتاب الأحياء المقرر لطلاب الصف الحادي عشر في سلطنة عمان في ضوء أداء عينة الدراسة؟

وللإجابة عنه، فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتوزيع افراد العينة حسب مستويات مقروئيتهم، كما ورد سابقاً، والجدول (8) يوضح توزيع افراد العينة حسب مستويات مقروئيتهم لنصوص مادة الأحياء، التي ذكرت سابقاً.

الجدول (8) التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة (n=94) على مستويات المقروئية لجميع النصوص لكتاب الأحياء للصف الحادي عشر.

النسبة المئوية	عدد الطلبة	المستوى
30.70%	29	المستقل
43.50%	41	التعليمي
25.80%	24	الإحباطي
100%	94	المجموع

من الجدول (8) يتضح أن (30.7%) من الطلبة يقعون ضمن المستوى المستقل، وهذا يشير إلى أن هذه الفئة من الطلبة يستطيعون قراءة الكتاب وفهمه دون مساعدة المعلم، ويتضح أيضاً أن (43.5%) كانوا في المستوى التعليمي، وهذه النسبة تشير إلى نسبة الطلبة القادرين على الفهم

واستيعاب نصوص الكتاب بمساعدة المعلم وتحت إشرافه، بينما كانت نسبة الطلبة في المستوى الإيجابي (25.8%)، وهي تمثل نسبة الطلبة الذين يجدون صعوبة في القراءة وفهم النصوص حتى بمساعدة المعلم.

ومن خلال النسب السابقة، نجد أن نسبة الطلبة في المستوى الذي فوق الإيجابي هي (74.2%)، وهو مجموع نسب الطلبة في المستويين المستقل والتعليمي، وتعد هذه النسبة عالية وتدل على أن مستوى مقروئية كتاب الأحياء للصف الحادي عشر مناسبه للطلبة في هذه المرحلة التعليمية.

ولحساب مستوى مقروئية كل نص من النصوص العلمية من خلال اختبار التتمة الذي أعد لقياس مستوى مقروئية كتاب الأحياء للصف الحادي عشر، تم حساب النسب المئوية ومتوسط درجات مستويات مقروئية النصوص العلمية لكتاب الأحياء، كما في الجدول (9) التالي:

الجدول (9) النسب المئوية ومتوسط درجات مستويات مقروئية النصوص العلمية لكتاب الأحياء للصف الحادي عشر

رقم النص	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	المستوى
1	8.34	1.99	59.56	التعليمي
2	8.95	2.12	63.96	المستقل
3	8.45	2.13	60.39	المستقل
4	6.99	2.42	49.90	التعليمي
5	8.26	1.90	58.95	التعليمي
6	4.33	1.97	30.93	الإيجابي
7	5.88	2.47	41.98	التعليمي
8	6.90	2.42	49.32	التعليمي
المتوسط	7.26	2.18	51.87	التعليمي

يتضح من الجدول (9) أن متوسطات مقروئية كتاب الأحياء للصف الحادي عشر الكلية بلغت بشكل عام (51.87%)، أي إنها تقع ضمن المستوى التعليمي. ويلاحظ أيضا من الجدول أن اثنين من النصوص وقعا في المستوى المستقل، وخمسة منها في المستوى التعليمي، ونص واحد فقط كان في المستوى الإحباطي، أي إن الطلبة قد حصلوا على نسبة أعلى من (40%) في اختبار التتمة. وبين الجدول (10) توزيع أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (94) في اختبار المقروئية في المستويات الثلاثة (المستقل، التعليمي، الإحباطي)، وكذلك النسب المئوية للطلبة في كل مستوى.

الجدول (10) توزيع أفراد عينة الدراسة على المستويات الثلاثة في اختبار التتمة لنصوص كتاب الأحياء العلمية للصف الحادي عشر.

مستوى المقروئية- جميع الطلبة (n=94)						
رقم النص	المستقل		التعليمي		الإحباطي	
	عدد الطلبة	النسبة %	عدد الطلبة	النسبة %	عدد الطلبة	النسبة %
1	48	51.06	37	39.36	9	9.58
2	56	59.57	31	32.98	7	7.45
3	49	52.13	37	39.36	8	8.51
4	27	28.72	40	42.56	27	28.72
5	49	52.13	37	39.36	8	8.51
6	2	2.13	25	27.66	66	70.21
7	16	17.02	37	39.36	41	43.62
8	29	30.85	37	39.36	28	29.79
المتوسط	35	36.70	35	37.5	24	25.80

يظهر من الجدول (10) أن نسبة الطلبة الذين حصلوا على درجة أعلى من (60%) - أي هم في المستوى المستقل - كانت (36.7%) ومقدار عددهم (35) طالبا وطالبة، وأن نسبة الطلبة الذين حصلوا على درجات ما بين (40%-60%) هي (37.5%)، أي إنهم ضمن المستوى المستقل حسب تصنيف مستويات المقروئية، وعددهم أيضا حوالي (35) طالبا وطالبة، بينما كانت نسبة الطلبة الذين حصلوا على درجات أقل من (40%)، هم النسبة الأقل إذ بلغت نسبتهم (25.8%)، أي إن هذه الفئة وقعت في المستوى الإحباطي، ويقدر عددهم بحوالي (24) طالبا وطالبة.

ويتضح أيضا من الجدول (10) أن أعلى نسبة للطلبة في المستوى المستقل كانت في النص الثاني، حيث بلغت (59.57%)، بينما أدنى نسبة للطلبة في المستوى المستقل ظهرت مع النص السادس، حيث بلغت (2.13%)، أما المستوى التعليمي فكانت أعلى نسبة للطلبة ضمن هذا المستوى هي للنص الرابع حيث بلغت (42.56%)، وأدنى نسبة لهم كانت في النص السادس حيث بلغت (27.66%)، كما يظهر أيضا انه في المستوى الإحباطي، كانت أعلى نسبة للطلبة في النص السادس حيث بلغت (70.21%)، وأدنى نسبة للطلبة كانت في النص (2)، وهي (7.45%).

يفسر الباحثان النتائج التي حصلوا عليها بعد تحليلها وهي المتعلقة بالسؤال الرئيسي حول مستوى مقروئية كتاب الأحياء للصف الحادي عشر بأن مستوى مقروئية الكتاب بشكل عام تقع في المستوى التعليمي، أي إن الطلبة بشكل عام لديهم القدرة على قراءة النصوص العلمية من الكتاب، وفي ذلك ما يدل على أن الكتاب يناسب الطلبة في المرحلة التعليمية التي أعد لها هذا الكتاب. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأنها تعود إلى الاهتمام الذي توليه وزارة التربية والتعليم بعملية إعداد المناهج وتأليف كتبها بما يتناسب مع قدرات الطلبة في هذه المرحلة وبما يتناسب مع المجتمع العماني وبيئته وثقافته. كذلك فقد تكون طريقة عرض النصوص في الكتاب وإخراجها والنشاطات المرافقة لها ذات أثر بالغ في رفع قدرة الطالب على القراءة وفهم النصوص، وقد يكون هنالك عامل آخر يختص بالطلبة وهو أن الطلبة الذين يختارون مادة الأحياء في هذه المرحلة هم الطلبة ذوو التوجه العلمي وغالبا ما يكونون ذوي مميزات عقلية جيدة المستوى، لذلك تكون قدرتهم على القراءة وفهم النصوص مرتفعة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مقروئية النصوص العلمية في كتاب الأحياء المقرر لطلبة الصف الحادي عشر تعزى لاختلاف النوع الاجتماعي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقروئية النصوص العلمية لكتاب الأحياء، والتي تعبر عن متوسط إجاباتهم

الصحيحة عن كل نص من النصوص وعلى الاختبار في كليته. وبالمثل استخدم الباحثان اختبار (T) لإيجاد الفرق بين متوسط درجات الطلاب، وكذلك متوسط درجات الطالبات على اختبار التتمة. ويبين الجدول (11) المتوسط الحسابي والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة من كلا عنصري النوع الاجتماعي، ونتائج اختبار (T)، لإظهار الفرق بين درجة مقروئية النصوص حسب النوع الاجتماعي.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (T) لقياس الفرق في درجة مقروئية النصوص تبعاً للنوع الاجتماعي.

النص	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدلالة
1	ذكر	46	7.76	1.83	2.801	0.006
	أنثى	48	8.92	2.15		
2	ذكر	46	9.28	2.14	-1.501	0.137
	أنثى	48	8.62	2.11		
3	ذكر	46	8.30	2.39	0.679	0.499
	أنثى	48	8.60	1.87		
4	ذكر	46	5.83	2.40	4.647	0.000
	أنثى	48	8.15	2.44		
5	ذكر	46	8.63	1.54	-1.888	0.062
	أنثى	48	7.88	2.26		
6	ذكر	46	3.85	2.21	2.366	0.020
	أنثى	48	4.81	1.72		
7	ذكر	46	4.61	2.34	4.971	0.000
	أنثى	48	7.15	2.59		
8	ذكر	46	6.46	2.37	1.798	0.075
	أنثى	48	7.35	2.46		
المتوسط	ذكر	46	6.84	2.15	2.485	0.015
	أنثى	48	7.69	2.20		

يتضح من الجدول (11)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة الكلية على اختبار التتمة ولصالح الطالبات حيث كانت قيمة (T) تساوي (2.485) ودلالاتها الإحصائية $a=0.015$ وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a=0.015$) ويظهر أن المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات أعلى من المتوسطات الحسابية للطلاب على الاختبار في عمومها، أي إن الفروق في المتوسطات الحسابية ما بين درجات الطلاب والطالبات على الاختبار عموماً دالة إحصائية، وفي ذلك ما يشير إلى أن مستوى مقروئية الطالبات للنصوص أعلى من مستوى المقروئية لدى الطلاب. ويظهر أيضاً من خلال الجدول (11) مدى الفروق بين مستوى مقروئية كتاب الأحياء وجنس الطلبة في كل نص من نصوص الكتاب الثمانية، إذ يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على النصوص (1، 4، 6، 7) ولصالح الطالبات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على النصوص (2، 3، 5، 8).

ويفسر الباحثان تفوق الطالبات على الطلاب في اختبارات التتمة في هذه الدراسة بأنه يعود إلى عدة أسباب ذكرت في الأدب التربوي منها أن الإناث يتفوقن على الذكور في التحصيل الدراسي بشكل عام بسبب ارتفاع مستويات الاستذكار والحفظ لديهن واتجاهاته، وكذلك ارتفاع دافعية الإنجاز في سعيهن لإثبات وجودهن. كما أن مستوى القراءة لدى الإناث مرتفع في مهارات القراءة بشكل عام. (جوارنه، 2008).

ولعل طبيعة المجتمع العماني المحافظ كالعديد من الدول العربية تحد من خروج الإناث من المنزل وخصوصاً في مراحل الدراسة، فيتوفر لديهن الوقت، بشكل يتيح لهن فرصة أكبر للقراءة والمذاكرة وهو ما ينعكس إيجابياً على تحصيلهن وتحسين مستوى القراءة لديهن، بعكس الذكور الذين يقضون أوقاتاً طويلة خارج المنزل على نحو يؤثر سلباً في تحصيلهم ومستوى القراءة لديهم. ومما يلاحظ أيضاً في سلوك الإناث أن لديهن ميلاً أكثر من الذكور إلى القراءة الحرة يتيح لهن التفوق في اللغة ومستوى فهم النصوص بشكل أكبر. ثم إن الإناث أكثر التزاماً بالدراسات المدرسية ومتابعة الدروس أثناء الحصص المدرسية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني والذي نصه: هل توجد علاقة ارتباطية بين أداء الطلبة في اختبار المقروئية وتحصيلهم في مادة الأحياء للصف الحادي عشر؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام درجات الطلبة في اختبار التتمة للنصوص الثمانية، ودرجات التحصيل الدراسي لمادة الأحياء وهي درجات نهاية الفصل الدراسي الأول لطلبة الصف الحادي عشر (عينة الدراسة)، ومعامل ارتباط بيرسون لقياس درجة العلاقة الارتباطية بين مستوى مقروئية الطلبة لكتاب الأحياء ودرجة التحصيل الدراسي لديهم.

ويبين الجدول (12) المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار التتمة للنصوص الثمانية، ودرجات التحصيل الدراسي لمادة الأحياء، ومعامل ارتباط بيرسون:

الجدول (12) نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة المقروئية ودرجة التحصيل الدراسي.

رقم النص	درجة المقروئية (14)	درجة التحصيل %	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	8.35	77.08	0.618	0.000
2	8.95	77.08	0.442	0.000
3	8.46	77.08	0.547	0.000
4	7.01	77.08	0.518	0.000
5	8.24	77.08	0.414	0.000
6	4.34	77.08	0.551	0.000
7	5.9	77.08	0.623	0.000
8	6.91	77.08	0.483	0.000
المتوسط	7.27	77.08	0.709	0.000

يتضح من الجدول (12) أن المتوسط لدرجات الطلبة عينة الدراسة في التحصيل الدراسي للفصل الدراسي الأول كان (77.08%)، وأن متوسط الدرجات للطلبة في اختبار التتمة لجميع النصوص قد بلغت (7.27)، حيث كانت أعلى درجة مقروئية للنص الثاني حيث بلغت (8.95)، وأدنى درجة كانت للنص السادس حيث كانت (4.34).

أما بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة المقروئية ودرجة التحصيل الدراسي، فيبين الجدول (12) أن هنالك علاقة ارتباطية قوية بين متوسط مقروئية جميع النصوص لجميع الطلبة ومتوسط التحصيل الدراسي لجميع الطلبة فقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.709) (r) عند مستوى دلالة (0.01). وتراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون بين النصوص ودرجة التحصيل الدراسي ما بين (0.414) و(0.623) عند مستوى دلالة (0.01). ويدل ذلك على أن العلاقة الارتباطية لجميع النصوص مع التحصيل الدراسي كانت قوية. وذلك ما يعني أن تحصيل الطلبة الدراسي ينعكس خلال أدائهم في اختبار التتمة ونتائجه بشكل متوافق.

لقد توصل الباحثان بعد تحليل النتائج إلى أن العلاقة الارتباطية لجميع النصوص مع التحصيل الدراسي كانت قوية. وهو ما يعني أن تحصيل الطلبة الدراسي ينعكس خلال أدائهم في اختبار التتمة ونتائجه بشكل متوافق. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع غالبا ما تكون لديهم قدرات عقلية عالية وكذلك تكون نسبة ذكائهم مرتفعة، فتكون لديهم مقدرة عالية على القراءة واستيعاب النصوص العلمية، وبأن الطلبة الذين يختارون مادة الأحياء هم ذوو تحصيل دراسي مرتفع، فقد كانت نتائج اختبار مستوى مقروئيتهم متوافقة مع تحصيلهم الدراسي.

وكما ذكر كل من الهاشمي وعطية (2009) حول أهمية القراءة ودورها في التحصيل الدراسي: لا يخفى على أحد دور القراءة في عمليتي التعليم والتعلم لأن جميع العلوم التي يتعلمها الطالب في المدرسة مهما تنوعت واختلفت لا بد أن يمر تعليمها وتعلمها بالقراءة. لذلك تعد القراءة وسيلة أساسية في تحصيل المتعلم للمعارف والعلوم، وأهم أدواته في التعلم. وقد ذكر الهاشمي وعطية أيضا أن الكثير من الدراسات توصلت إلى أن هنالك علاقة قوية بين مقروئية الكتاب المدرسي والتحصيل الدراسي للطالب، وإن وجود توافق بين القارئ والمقروء تعتبر سبب مهم لفهم المقروء. فقيمة المادة المقروءة تكمن في مدى فهم القارئ لها، ومدى مناسبتها لقدراته في القراءة.

التوصيات والمقترحات:

يقترح الباحثان إجراء مزيد من الدراسات حول موضوع المقروئية مثل:

- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في مقروئية الكتب المدرسية لتشمل جميع المواضيع.
- إجراء دراسات في موضوع المقروئية، ولكن باستخدام طرق قياس أخرى للمقروئية.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في مقروئية النصوص العلمية للكتب المدرسية، ولكن مع متغيرات أخرى مثل التفكير العلمي أو الدافعية أو التفكير الإبداعي أو الجوانب الاجتماعية.

وأيضا يقترح الباحثان إعداد مشاغل ودورات للمعلمين تؤهلهم لقياس جانب المهارات القرائية لدى الطلبة في مختلف التخصصات أو المواد الدراسية والفهم القرائي، وتحديد طرق علاج للضعف القرائي لديهم.

وفي ضوء استعراض النتائج ومناقشتها، يوصي الباحثان بما يلي:

1. الاهتمام بقياس مقروئية كتب المواد الدراسية المختلفة، والتحقق من مناسبتها لمستوى الفئة أو المرحلة التي أعدت لها، وذلك من خلال تجربتها وقياس مقروئية نصوصها قبل تعميمها.
2. تبني معلمي العلوم والمواد الدراسية الأخرى طرقا وأساليب تدريس تساعد على تنمية القدرات القرائية للطلبة داخل الغرف الصفية والتي تؤدي إلى تحسين مستوى مقروئيتهم.
3. دعوة معدي المناهج ومؤلفي الكتب الدراسية لمواد العلوم إلى الاهتمام بوضع أنشطة تنمي المهارات القرائية للطلبة، وكذلك اعتماد أساليب تقويم تهتم بقياس مدى الفهم القرائي لدى الطلبة.
4. دعوة معلمي مادة الأحياء بشرح المادة العلمية وتوضيح المصطلحات المرتبطة بكل موضوع، وتوجيه الطلبة إلى الطرق المثلى للمذاكرة، وذلك لزيادة مهاراتهم القرائية، وزيادة مقدرتهم على الاعتماد على أنفسهم في الوصول إلى المعلومات.

العراجع:

- أبو صليط، عبد الله يحيى أحمد. (2007). مقروئية كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي والعلوم للصف التاسع الأساسي وعلاقتها بالتحصيل والنوع والمنطقة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة صنعاء، صنعاء.
- الأسدي، نعمة عبدالصمد حسين. (2012). مقروئية كتاب مبادئ الأحياء للصف الأول المتوسط. مجلة الكلية الإسلامية الجامعة، 6 (16)، 351-385. العراق.
- -امبوسعيدي، عبد الله بن خميس، والعريمي باسمة عبد العزيز. (2004). مقروئية كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بسلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة التربوية، جامعة السلطان قابوس، 19 (73)، 152-180.
- البردي، عايطي بن عطية بن مقبل. (2012). مستوى مقروئية كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، جدة.
- بني خلف، محمود. (2015). دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الأردن في ضوء المرحلة النمائية للطلبة. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 21 (4/أ)، جامعة آل البيت، الأردن. استرجعت من الشبكة العنكبوتية بتاريخ 2017/12/15 من الموقع <http://repository.aabu.edu.jo/jspui>
- بني عودة، خالد رشاد سعد. (2015). أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- جوارنة، محمد (2008). مستوى مقروئية كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 4 (2)، 125-136.
- خضر، فخري رشيد (2003). الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

- سرحان، غسان عبد العزيز، وجبران، رائدة خليل. (2013). مقروئية كتاب العلوم العامة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي وعلاقتها بتحصيلهم في مادتي العلوم العامة واللغة العربية. مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر (11)، 31 - 47.
- عبد الرحمن، زينب محمد. (2014). مقروئية كتاب علم الأحياء للصف الأول المتوسط وعلاقتها بتحصيل الطلبة ودافعيتهم نحو المادة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.
- عصر، حسن عبدالباري (2007). قضايا في تعليم اللغة العربية وتدرسيها. مصر: المكتب العربي الحديث للنشر.
- العوامله، عبد الله أحمد، والسويلمين، منذر بشارة وأبو الشيخ، عطية إسماعيل (2010). مستوى مقروئية كتاب العلوم المقرر تدرسه للصف السابع الأساسي في المدارس الأردنية. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، 18 (2)، 805-823.
- مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود. (2002). المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها وأسسها، وعملياتها). ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الهاشمي، عبد الرحمن، وعطية، محسن علي. (2009). تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية. عمان: دار صفاء للنشر.
- Ayodele, M. O. (2013). **A Comparative study of textbook readability and student's comprehension levels in senior secondary school biology.** Journal of education and social research. 3(1),109-114. Ekiti. Nigeria.
- Chinyere, Agatha Omebe. **Readability of approved basic science textbooks in use in Ebonyi state junior secondary schools.** International Journal of Scientific & Engineering Research.5(12),1059-1062.
- Gyasi, William Kodom(2013). **The role of readability in science education in Ghana: a readability index analysis of Ghana association of science teachers' textbooks for senior high school.** IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME).2 (1), 9-19.
- Fatoba, Joseph Oba. (2015). **Readability of biology textbooks and students' academic performance in senior secondary schools in Ekiti state Nigeria.** European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences.3(3), 79-84.

إلزامية التعليم ومجانيته في سلطنة عمان في ضوء الهدف

الرابع للتنمية المستدامة 2030

إعداد

د. أمل بنت راشد الكيومي
أستاذ مشارك - جامعة السلطان قابوس

د. بدرية بنت راشد الهادي
رئيس قسم - وزارة التربية والتعليم

د. خلف بن مرهون العبري
أستاذ مشارك - جامعة السلطان قابوس

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع إلزامية التعليم ومجانيته في سلطنة عمان في ضوء الهدف الرابع للتنمية المستدامة 2030 من خلال تتبع هذا الواقع في مجالات التعليم (المدرسي الحكومي المتمثل في: التعليم الأساسي وما بعد الأساسي، والتعليم قبل المدرسي، تعليم كبار ومحو الأمية، التربية الخاصة)، ومقابلة مؤشرات غايات الهدف الرابع المتعلقة بتحقيق الإلزامية في التعليم بالمؤشرات التي تحققت في السلطنة، والكشف عن التحديات التي تواجهها، واقتراح بعض الآليات في سبيل تطويرها. واستخدمت الدراسة المنهج الكمي من خلال بناء استبانة تضمنت (46) فقرة، واستعانت بعينة عشوائية مكونة من (111) عضواً من المسؤولين وصناع القرار والمتخصصين بإلزامية التعليم ومجانيته في السلطنة. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع إلزامية التعليم ومجانيته قد جاء بدرجة "متوسطة". وجاء المجال المتعلق (التعليم المدرسي الحكومي) كأكثر المجالات التي أظهرت اهتماماً بتحقيق إلزامية التعليم في سلطنة عمان، فيما حل مجال (التعليم قبل المدرسي) آخرًا. وأظهر التحليل الإحصائي لفقرات التحديات أنها تراوحت بين "عالية" و"منخفضة". وفيما يتعلق بالمقترحات التطويرية أشارت الدراسة إلى أهمية السعي لإعداد قانون إلزامية التعليم، والتوجه نحو إلزامية التعليم ما قبل الأساسي واعتباره ضمن السلم التعليمي. وأوصت الدراسة إلى أهمية تكامل التشريعات فيما يتعلق بتحقيق إلزامية التعليم.

الكلمات المفتاحية: إلزامية التعليم، مجانية التعليم، الهدف الرابع، التنمية المستدامة 2030

Compulsory and free education in the Sultanate of Oman in light of the fourth goal of sustainable development

Prepared by

Badria bint Rashid AL-Hadi

Ministry of Education

Badriya.al-haadi@moe.om

Amal bint Rashid AL-kiyomi

Sultan Qaboos University

kiyomi@squ.edu.om

Khalaf bin Marhoon al-abri

Sultan Qaboos University

kabri@squ.edu.om

Abstract

This study aimed to identify the reality of compulsory and free education in the Sultanate of Oman in light of the fourth goal of Sustainable Development Goals 2030 by tracing this reality in the fields of education (public school [basic, post-basic, pre-school education], adult education and literacy, special education). Moreover, it is intended to reveal the challenges the education system faces and provide some proposed solutions to develop them. The study used a random sample of 111 members of officials, decision-makers and specialists in compulsory and free education. The study concluded that the reality of compulsory and free education was "medium". The field related to (public school education) came as the field that was the most interest in achieving compulsory education in the Sultanate of Oman, while the field of (pre-school education) came last. Statistical analysis of the challenge's items showed that they ranged between "high" and "low". With regard to development proposals, the study indicated the importance of seeking to prepare a law on compulsory education, and the trend towards compulsory pre-primary education and considering it within the educational ladder. The study recommended the importance of integrating legislation with regard to achieving compulsory education.

Keywords: Compulsory education, free education, fourth goal, sustainable development 2030.

المقدمة

تعد إلزامية التعليم ومجانيته من المبادئ التي أقرتها المنظمات الدولية لا سيما المعنية بالتعليم منها، وغدت التزاماً أساسياً من التزامات الدول بموجب المعاهدات الدولية لحقوق الإنسان انطلاقاً من الحق في التعليم، وعلى رأسها اتفاقية مناهضة التمييز في التعليم، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة.

فالحق في التعليم ليس امتيازاً خاصاً بأحد أو بفئة دون أخرى، أو يخضع لأهواء الساسة، وإنما يحدد التزامات محددة على المكلفين بتنفيذه لتحقيق الاستحقاقات المترتبة عليه، وهو أولوية تفرض أساسيات قانونية على الدول عند اتخاذ قرارات تتعلق بالتعليم ونظامه (UNESCO، 2019)، إضافة إلى كونه ضرورة فرضها الشرع والقانون (ملاكووي، 2020)، وهو مبدأ من المبادئ المهمة التي تنص عليها سياسات التعليم في الدول المختلفة؛ فسياسة التعليم الناجحة هي التي تتمكن من استيعاب جميع الأفراد في سن التعليم وخاصة الابتدائي، وتطبيق إلزامية التعليم بما يحقق من انضمامهم إليه (بغداداي، 2015).

وتنص الأطر القانونية الدولية والإقليمية والوطنية على الحق في التعليم، وتنفيذ ما يترتب على ذلك الحق؛ فيقع على عاتق الدول المسؤولية في إعمال ذلك الحق لجميع الأفراد الموجودين على أراضيها، وإنشاء نظام تعليمي يعمل على اتخاذ الإجراءات التي قد تحول دون إمكانية الحصول على التعليم أو الحد منه (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2013)، وتعميم الانتفاع بالتعليم والتعلم الجيدين على نحو متكافئ ومنصف وشامل للجميع، وذلك على أساس مجاني وإلزامي (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 2016).

وقد تبنت المؤتمرات العالمية كالمنتدى العالمي للتربية عام 2000، وقمة الألفية 2000 عدداً من المعايير التي يمكن من خلالها قياس مدى التقدم في توفير فرص القيد بالتعليم، وتشكل أساساً لبناء خطط التعليم للجميع، وتتمثل في (إلزامية التعليم، وتحقيق التكافؤ والمساواة بين الجنسين،

ومجانية التعليم، وجودة التعليم) (بيومي، 2009)، وهو ذاته ما ذهبت إليه أهداف التنمية المستدامة 2030 من خلال اعتبار ذلك أولويات تضمنها الهدف الرابع من أهدافها، والذي جاء ناصاً على "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل، وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع". وهو الهدف المُعَوَّل عليه المساهمة في تحقيق بقية الأهداف المختصة بالتنمية؛ انطلاقاً من دوره في تعزيز مبدأ أن التعليم خدمة للصالح العام، وهو ضروري لتحقيق السلام والالتزامات الإنسانية والتنمية المستدامة (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2016).

ويؤكد الهدف الرابع على أهمية توفير التعليم الأساسي للجميع، والانتفاع المنصف بالتعليم لما بعد الأساسي، والتدريب للشباب والكبار من خلال الانتفاع المنصف للفرص التعليمية الملائمة، والتركيز على نتائج التعلم والمواطنة (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 2017). ويمثل تحولاً من التركيز الضيق على تعميم التعليم الابتدائي في الأهداف الإنمائية للألفية إلى التوسع في الفرص في جميع مراحل التعليم على اختلافها، ويسعى إلى توفير "تعليم جيد للجميع" من خلال الجمع بين زيادة فرص الوصول لمستويات أعلى من التعليم، ورفع الجودة، وتعزيز المعرفة والمهارات اللازمة، ويتبنى منظوراً عالمياً للتعلم مدى الحياة، ويوسع التركيز على التعليم الأساسي إلى مستويات وبرامج خارج التعليم الإلزامي، ويكرس المساواة في التعليم بما في ذلك الجنس والوضع الاجتماعي والاقتصادي والموقع والأشخاص ذوي الإعاقة والسكان الأصليين (OECD, 2019).

ويتألف هذا الهدف من سبع غاياتٍ تتعاملُ مع الجودة والمساواة في مراحل التعليم المختلفة؛ حيثُ تسعى الغايات الثلاثة الأولى إلى ضمان الجودة في مراحل التعليم وصولاً للمستوى الفني والجامعي، في حين تهدفُ الغاية الرابعة إلى تعزيز المهارات، وتهتم الغاية الخامسة بالتوزيع العادل للتعليم مع مراعاة العوامل الديموغرافية والأشخاص ذوي الإعاقة والسكان الأصليين والفئات المهمشة. وتسعى الغاية السادسة إلى ضمان معرفة القراءة والكتابة والحساب لجميع الشباب، والحد من الأمية، وتؤكدُ الغاية السابعة على محتوى التعليم بهدف تطوير المعرفة

والمهارات من أجل الاستدامة والمساواة بين الجنسين (Unterhalter, 2019). وعليه فتحقيق متطلبات هذا الهدف يتطلب العمل بالعدالة الاجتماعية في السياسات التعليمية، والتي تشير إلى أهمية الأخذ بمجانية التعليم، وإتاحته للجميع، وتسهيل الالتحاق به (زهران، 2002).

ولتحقيق هذا الحق نصت كثير من السياسات التعليمية حول العالم على إلزامية التعليم ومجانيته حتى يستفيد منه جميع أفراد المجتمع (عون، 2015). وتُعد المجانية من أكثر المبادئ بروزاً في السياقات التعليمية، وترتكز في السنوات الأولى من التعليم لا سيما في مرحلة التعليم الأساسي / الابتدائي، وترافقت مع الإلزامية واستمرت في كثير من الدول إلى سنوات أعلى من السنوات التي يتحدد بها التعليم الإلزامي الذي تبعته بإجراءات قانونية في حق أولياء الأمور (اليونسكو، 2018)، وأطرت خططها وأهدافها الوطنية بما يضمن تنفيذه انطلاقاً من الأهداف المنشودة من ورائها أو تنفيذاً للموجهات الدولية فيما يتعلق بها.

وفي سلطنة عمان اعتبر النظام الأساسي للسلطنة في نسخته المحدثه الصادرة بالمرسوم السلطاني (6/ 2021) التعليم إلزامياً، فقد ورد في الفصل الرابع من هذا النظام وفي المبادئ الثقافية (المادة 14) منه تحديداً ما يؤكد عليه نصاً (التعليم حق لكل مواطن) وهذا النص يحدد حق التعليم لجميع المواطنين دون فصل بين ذكر وأنثى فيه، ودون تمييز بين سوي وذوي إعاقة أو بين كبير وصغير، وأورد النظام نصاً (التعليم إلزامي حتى نهاية مرحلة التعليم الأساسي) وهذه الإلزامية الصريحة في النظام رسالة واضحة بالعدالة أيضاً فيه باعتباره حقاً للجميع، إضافة إلى ما أكده النظام من العمل على مكافحة الأمية. وقد سبق ذكر الإلزامية قبل هذا في قانون الطفل الصادر بالمرسوم السلطاني (2014/22)؛ حيث احتوت المادة (36) منه على أن: للطفل الحق في التعليم المجاني في المدارس الحكومية حتى إتمام مرحلة التعليم ما بعد الأساسي، ويكون تعليمه إلزامياً حتى إتمام مرحلة التعليم الأساسي، ويقع على ولي الأمر مسؤولية تسجيل الطفل، وانتظامه في المدرسة، والحيلولة دون تسربه منها (وزارة العدل والشؤون القانونية، 2014). وهذا يعني أن السلطنة تقدم التعليم المجاني حتى نهاية التعليم المدرسي، ويمتد (12) عاماً دراسياً.

وقد سعت بعض الدراسات إلى تتبع إلزامية التعليم ومجانيته، من ذلك دراسة عون (2015) التي هدفت إلى مقارنة سياسة التعليم في بعض الدول ووضع تصور لقانون إلزامية التعليم في المملكة العربية السعودية، واستعانت الدراسة بالمنهج المقارن لتحليل عدد من الوثائق في 19 دولة، وتوصلت الدراسة إلى أن أقل مدة للإلزام في الدول العربية 6 سنوات وأعلىها (18) سنة، وأن أقل مدة في دول العالم 8 سنوات وأعلىها (12) سنة. وأن جميع الدول التي تطبق الإلزامية تفرض عقوبات على أولياء الأمور الذين يتخلف أبنائهم عن الالتحاق بالمدرسة. وأوصت بمراجعة التدرج في تطبيق تلك العقوبات على أولياء الأمور.

وبحثت دراسة العساف (2018) في إلزامية التعليم بين التشريع الأردني والمعايير الدولية، وأوضحت ماهية إلزامية التعليم وأسسها الدستورية والدولية، والسمات الأساسية التي ينطوي عليها التعليم في مرحلة التعليم الإلزامي وفقاً للمعايير الدولية المتمثلة بتوافره وإمكانية الالتحاق والقبول به، وقابليته للتكيف، وذلك من خلال تحليل أحكام التشريع الأردني المنظمة للتعليم الإلزامي والبحث في مدى مواءمتها لتلك المعايير. وخلصت إلى مجموعة من التوصيات أبرزها تعديل الدستور الأردني بحيث تشمل إلزامية التعليم جميع المقيمين على أرض المملكة، وإلغاء عقوباتي الإخراج، والفصل من مرحلة التعليم الإلزامي.

وبحثت دراسة كيردار وآخرين (Kirdar.et.al., 2014) في آثار تمديد التعليم الإلزامي من 5 إلى 8 سنوات في تركيا في عام 1997 - والتي تضمنت استثمارات كبيرة في البنية التحتية للمدارس، وأوضحت الدراسة أن لذلك التمديد آثاره على نتائج التعليم، وفي إعادة تعريفه لمستويات التعليم، وعلى المساواة بين الرجال والنساء، وارتفاع معدل مشاركتهم في القوى العاملة.

وتناولت دراسة سيدلر (Siedler, 2007) تأثير إلزامية التعليم على القيم الديمقراطية للفرد، والمشاركة السياسية وعضوية المجموعات السياسية والمواطنة، في الفترة التي تم فيها زيادة سنوات الدراسة الإلزامية من ثماني إلى تسع سنوات في جمهورية ألمانيا تدريجياً بمرور الوقت وعبر الولايات الفيدرالية. ووجدت أن التعليم المدرسي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بمجموعة واسعة من

النتائج السياسية الإيجابية، وأن لتغيير القوانين دوره في الإجراءات المتخذة بشأن التعليم، وأنه لا يوجد دليل على وجود تأثير سببي يمتد من التعليم إلى المواطنة في ألمانيا.

وأجرى عبد العليم (2001) دراسة هدفت البحث عن الجذور التاريخية لإلزامية التعليم، ودور الحكومة في التعليم الإلزامي، وتحديد دور العوامل الثقافية في التأثير على حركة التعليم الإلزامي، واستخدمت الدراسة المنهج التاريخي لتفسير تلك الإلزامية بما تتضمنه من عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية.

وفيما يتعلق بالمجانية فقد بحث كل من جوهر والباسل (2019) في المجانية في التعليم من خلال تتبع مجموعة من المحاور التي سعت لتعريف مفهوم المجانية ومتطلبات دعمها، وأهم المعوقات التي تحول دون انتفاع الناس بما تقره الدولة من مجانية التعليم، وموقع مصر من العالم فيما يخص تلك المجانية، ووضعت الدراسة عدداً من البدائل والمقترحات لتطبيقها.

وأجرى الدهشان (2018) دراسة هدفت إلى مناقشة قضية المجانية وأهميتها ودورها في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وهل لها دور في تدهور التعليم، من خلال استعراض عدد من الوثائق، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك خطورة في حال إلغاء المجانية أو التراجع عنها، ولكن الأمر يتطلب ضرورة وجود مشاركة داعمة بين الدول ومؤسساتها المختلفة وأفرادها.

وعلى مستوى سلطنة عمان اهتمت دراسة البلوشي والمعمري (2020) التي هدفت إلى استشراف مستقبل التعليم المدرسي في سلطنة عُمان في ظل الثورة الصناعية الرابعة والاقتصاد المعرفي باستقراء بعض نتائج التقارير والمؤشرات العالمية والدراسات التربوية ذات الصلة بموضوع الدراسة، وأبانت نتائجها أن السلطنة لديها نقاط قوة ومراكز متقدمة فيما يتعلق بالإتمام والالتحاق والبيئة التمكينية إلا أنها تحتاج إلى تحسين نقاط الضعف المتعلقة بمستويات الأداء في برامج التقييمات الدولية المتعلقة بمهارات الطلبة.

مشكلة الدراسة

على الرغم من الإنجازات التي حققها النظام التعليمي في السلطنة إلا أنه لا زال يواجه العديد من التحديات منها ما يتعلق بالتمويل والجودة والطلبة (مجلس التعليم، 2018؛ وزارة التربية والتعليم، 2017)، وفي ضوء ما ينشده الهدف الرابع للتعليم من ضمان التعليم الجيد والمنصف للطلبة فإن هناك حاجة إلى تتبع واقع تحقيق إلزامية التعليم ومجانيته للفئات المستهدفة منها، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة فقد أشارت دراسة الهدابية (2018) إلى أن هناك عدداً من التحديات التي تواجه تضمين التعليم من أجل التنمية المستدامة والمتمثل في نقص القوانين والتشريعات التي تعزز من التنمية المستدامة. وبينت الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (2011) أن هناك بعض المجالات التي يجب التركيز عليها لتحقيق أهداف التعليم للجميع، وتشمل تعليم مرحلة الطفولة المبكرة (التعليم قبل المدرسي)؛ حيث أن هناك حاجة إلى رفع نسبة الأطفال الملتحقين بهذه المرحلة، وضرورة وجود سياسة واضحة للالتحاق به (مجلس التعليم، 2018)، إضافة إلى أن هناك حاجة إلى التوسع في توفير التعليم للأطفال ذوي الإعاقة، فالدراسات تشير إلى أن وجود عدد ثلاث مدارس حكومية في السلطنة لا يلبي حاجة المجتمع في ظل تزايد هذه الحالات، فضلاً عن ضرورة الاستمرار في خفض معدلات الأمية، وانطلاقاً من ذلك تأتي هذه الدراسة للوقوف على تتبع واقع إلزامية التعليم ومجانيته في سلطنة عمان في ضوء الهدف الرابع للتنمية المستدامة 2030.

أسئلة الدراسة

1. ما واقع إلزامية التعليم ومجانيته في سلطنة عمان في ضوء الهدف الرابع للتنمية المستدامة 2030؟
2. ما التحديات التي تواجه إلزامية التعليم ومجانيته في سلطنة عمان في ضوء الهدف الرابع للتنمية المستدامة 2030؟
3. ما الآليات المقترحة لتطوير إلزامية التعليم ومجانيته في سلطنة عمان في ضوء الهدف الرابع للتنمية المستدامة 2030؟

أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع إلزامية التعليم ومجانيته في سلطنة عمان في ضوء الهدف الرابع للتنمية المستدامة 2030 من خلال تتبع هذا الواقع في مجالات التعليم (المدرسي الحكومي (الأساسي وما بعد الأساسي) التعليم قبل المدرسي، تعليم الكبار ومحو الأمية، التربية الخاصة)، ومقابلة مؤشرات غايات الهدف الرابع المتعلق بتحقيق الإلزامية في التعليم بالمؤشرات التي تحققت في السلطنة، والكشف عن التحديات التي تواجهها، وتقديم بعض الآليات المقترحة لتطويرها، فيما تكمن أهميتها في تقديم مساهمة علمية بالبحث في إلزامية التعليم بما يسهم في إثراء المكتبة البحثية لا سيما الدراسات التربوية العمانية بهذا الموضوع، وتوجيه اهتمام المسؤولين بالتعليم في السلطنة والباحثين إليه بغرض التغلب على الإشكاليات التي تواجهه، وتقديم الحلول للارتقاء به.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة البحث في إلزامية التعليم في سلطنة عمان من خلال تتبع تلك الإلزامية في (التعليم المدرسي الحكومي (أساسي، وما بعد الأساسي)، والتعليم قبل المدرسي، وتعليم الكبار ومحو الأمية، والتربية الخاصة)، والكشف عن التحديات التي تواجه تحقيق تلك الإلزامية، وتقديم بعض الآليات المقترحة لتطويرها.

الحدود المكانية: تحددت الفترة الزمنية لتطبيق الدراسة على العام الدراسي 2020 / 2021.

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على عينة قصدية مستهدفة من المسؤولين والخبراء ولجنة السياسات التعليمية والتطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم، والمعنيين بتنفيذ إلزامية التعليم فيها، وأعضاء من اللجنة الوطنية العمانية للتربية والعلوم والثقافة.

مصطلحات الدراسة

■ إزامية التعليم

عرفها جن وزهان (Jin& Zhan, 2008) بأنها: التربية الأساسية للمواطنين، وهي تحدد مستوى الفكر والوعي السياسي والحس الثقافي والقدرة الإنتاجية للأمة بأكملها. وعرفها عبد العليم (2001) بكونها: المرحلة التي تسعى كل دولة من خلالها إلى تعميم نظام التعليم من خلال توفير الفرص التعليمية للجميع في هذه السن بما يمكن للملتحق فيها من إبراز مواهبهم وقدراتهم. وحددها رضوان (2019) في: التعليم الذي تسعى الدولة والجهات المعنية به إلى تعميمه، وتلتزم من خلاله بتوفير الفرص التعليمية الملائمة لمن ينطبق عليهم.

وتعرفها الدراسة إجرائياً بأنها: التعليم الرسمي الذي تعمل الدولة على توفيره بالمجان لمواطنيها انطلاقاً من الحق في التعليم، وتلتزم من خلاله بإيجاد التسهيلات المحققة له مثل بناء المدارس والهيئات الإدارية والتدريسية والكتب والأدوات والوسائل المتعلقة به.

■ مجانية التعليم

عرفها سليم (2019) بأنها: ذلك التعليم الذي يمول من الميزانية العامة للدولة. وتعرفها الدراسة إجرائياً: بأنها توفير التعليم للمواطنين بلا رسوم دراسية أو التزامات مالية.

■ الهدف الرابع للتعليم

هو الهدف الرابع ضمن أهداف التنمية المستدامة 2030، وينص على (ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع) (اليونسكو، 2016). وهو التعريف الذي تعتمده الدراسة تعريفاً إجرائياً لها.

منهجية الدراسة

أولاً: مجتمع الدراسة

تم اختيار مجتمع الدراسة بطريقة قصدية من أعضاء لجنة التربية والتعليم بمجلسي الدولة والشورى، ولجنة السياسات التعليمية والتطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم، والمعنيين بتنفيذ إلزامية التعليم فيها، واللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم. ويأتي تحديد المجتمع في هذه الفئات لتتبع موضوع الإلزامية من حيث التشريع والتنفيذ. وبلغ إجمالي مجتمع الدراسة (111) فرداً، ويوضح الجدول 1 توزيع مجتمع الاستبانة حسب الجهات ذات الصلة:

جدول 1 توزيع مجتمع الاستبانة حسب الجهات ذات العلاقة بموضوع الدراسة

النسبة	العدد	الجهة
8.1%	9	لجنة التعليم والبحوث بمجلس الدولة
8.1%	9	لجنة التربية والتعليم والبحث العلمي بمجلس الشورى
18%	20	لجنة السياسات بوزارة التربية والتعليم
10%	11	مديرو العموم في المحافظات التعليمية
15.3%	17	اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم
40.5%	45	وظائف في وزارة التربية والتعليم ذات علاقة بالإلزامية (التعليم قبل المدرسي - التربية الخاصة - تعليم كبار - التقويم التربوي، الإشراف التربوي)
100%	111	المجموع

ثانياً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء مجتمع الدراسة؛ بغرض أن تشمل الدراسة الجهات المعنية بموضوع إلزامية التعليم ومجانيته، لذا فقد اعتمدت العينة لتمثل كامل أفراد المجتمع البالغ عددهم (111) فرداً الذي تم تفصيلهم في الجدول السابق.

وقد تم تطبيق الاستبانة إلكترونياً على الفئات المستهدفة، وبلغت الاستجابات على استبانة الدراسة ما مجموعه (105) من (111) عدد العينة الفعلي أي بنسبة (94.5%) من مجموع الاستبانات الموزعة، وذلك بعد تعذر التواصل مع (6) من أفراد العينة، وبذا تصبح عينة الدراسة الفعلية بعد استثناء الاستجابات الناقصة (105) فرداً.

أداة الدراسة

استعانت الدراسة بالاستبانة للحصول على معلومات كمية، ويأتي استخدامها في هذه الدراسة انطلاقاً من مميزاتها التي تتمثل في تقليلها لفرص التحيز، وخاصة إذا ما صيغت بأسلوب علمي وموضوعي (الحريري، 2012). وقد تكونت الاستبانة من (46) فقرة وفق مقياس ليكرت الثلاثي، وتضمنت ثلاثة محاور:

المحور الأول: واقع إلزامية التعليم ومجانيته في السلطنة.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه إلزامية التعليم ومجانيته في السلطنة.

المحور الثالث: الآليات المقترحة لتطوير إلزامية التعليم ومجانيته في السلطنة.

■ صدق الاستبانة

للتحقق من صدق الاستبانة تم عرض الاستبانة على (20) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص؛ للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية لفقراتها، ومدى انتمائها لمحاور الدراسة، ومناسبتها للعينة، وشموليتها لمشكلة الدراسة، وقدرتها على تحقيق أهدافها، ومناسبتها لقياس ما وضعت من أجله، ومدى كفايتها لتغطية كل سؤال من أسئلة الدراسة، وفي ضوء الملاحظات التي أبداه المحكمون قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها أكثر من (85%) من المحكمين كمعيار على صلاحية المجالات والفقرات.

■ ثبات الاستبانة

لكون عينة الدراسة في الأصل من صناع القرار، فقد صعب على الباحثة اختيار عينة استطلاعية لتطبيق الاستبانة عليها؛ لذلك تم اختيار عينة عشوائية بعدد (30) من المستجيبين بعد التطبيق وجمع البيانات لحساب معامل الثبات لها، وذلك بقياس الاتساق الداخلي لها من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ لمعرفة ارتباط فقرات الاستبانة مع المحور الذي تنمي إليه. ويوضح الجدول 2 الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة:

جدول 2 الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي
2	المحور الأول: واقع إلزامية التعليم ومجانيته في السلطنة	16	0.90
2	المحور الثاني التحديات التي تواجه إلزامية التعليم ومجانيته	14	0.80
3	المحور الثالث: الآليات المقترحة لتطوير إلزامية التعليم ومجانيته	14	0.93
	للاستبانة ككل	44	0.92

ويتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات لمحاور الاستبانة تراوح بين (0.80) و(0.93) وهي درجات تعكس مستوى ثبات عالٍ للاستبانة مما يؤكد صدقها وصلاحيتها في ذات الوقت للتطبيق.

■ المعالجة الإحصائية للاستبانة

تم معالجة البيانات لاستبانة الدراسة إحصائياً عن طريق (SPSS)؛ وذلك بهدف التوصل إلى نتائج حول واقع إلزامية التعليم ومجانيته في السلطنة، وتحديد تحدياته، ومقترحات تطويره في ضوء الهدف الرابع للتنمية المستدامة؛ حيث تم حساب معامل " ألفا كرونباخ " لمحاور الاستبانة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة الدراسة المرتبطة بتقديرات أفراد العينة حول محاور الدراسة.

مناقشة أسئلة الدراسة

■ مناقشة نتائج السؤال الأول

ما واقع إلزامية التعليم ومجانيته في سلطنة عمان في ضوء الهدف الرابع للتنمية المستدامة؟ أوضح التحليل الإحصائي أن واقع إلزامية التعليم ومجانيته قد جاء بدرجة "متوسطة" على إجمالي فقراته، وبمتوسط حسابي بلغ (2.19)، وتراوح المتوسط الحسابي لفقراته بين (2.63) و (1.56) بدرجة بين "عالية" و"منخفضة". وبالنظر إلى فقراته يلاحظ أن الفقرة رقم (21): (توجه بتوفير الخدمات التعليمية اللازمة لضمان التحاق الطلبة بالتعليم) جاءت في الرتبة الأولى بدرجة "عالية"، فيما حلت الفقرة (تدعم الأسر الفقيرة مادياً لتسجيل أبنائها في مرحلة التعليم ما قبل المدرسي) في الرتبة الأخيرة بدرجة "منخفضة"، ويوضح الجدول 3 عرضاً لباقي فقرات البُعد مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لقيمة المتوسط الحسابي.

جدول 3 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع إلزامية التعليم ومجانيته مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لقيمة المتوسط الحسابي

ر	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	2	توجه بتوفير الخدمات التعليمية اللازمة لضمان التحاق الطلبة بالتعليم.	2.63	0.52	عالية
2	1	توجه بتطبيق التشريعات التي تكفل تحقيق إلزامية التعليم	2.62	0.60	عالية
3	3	تُلزم أولياء الأمور بتسجيل أبنائهم في سن التعليم الأساسي.	2.57	0.66	عالية
4	4	تمنع فرض مبالغ مالية على الطلبة في مراحل التعليم	2.54	0.69	عالية
5	22	تضمن القضاء على الأمية في جميع المحافظات	2.47	0.62	عالية
6	5	تتبنى إجراءات عملية للحد من تسرب الطلبة في التعليم ما بعد الأساسي.	2.36	0.65	عالية
7	17	تحفظ حق ذوي الإعاقة بالالتحاق بالتعليم في جميع مراحل.	2.31	0.71	متوسطة

درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	م	ر
متوسطة	0.69	2.30	توجه بمتابعة تسجيل ذوي الإعاقة في سن التعليم المدرسي وإلحاقهم بالتعليم.	19	8
متوسطة	0.67	2.29	تولي اهتماماً بتعليم ذوي الإعاقة بمقدار اهتمامها بالطلبة الأسوياء.	21	9
متوسطة	0.81	2.29	توجه بمتابعة تسجيل جميع الأطفال في سن التعليم قبل المدرسي.	11	10
متوسطة	0.70	2.19	تعمل على إعداد الكوادر التعليمية المؤهلة للتعامل مع ذوي الإعاقة.	18	11
متوسطة	0.87	2.11	توجه بعدم إلزام الدارسين في تعليم الكبار بأي مبالغ مالية.	23	12
متوسطة	0.85	2.11	تؤمن حق كل طفل بالتعليم في سن التعليم قبل المدرسي.	12	13
متوسطة	0.76	2.09	تؤكد على القطاع الخاص تنفيذه للتعليم ما قبل المدرسي في جميع المحافظات.	13	14
متوسطة	0.70	2.04	توجه بتوفير المرافق المناسبة لذوي الإعاقة.	20	15
متوسطة	0.77	2.04	تدعم الأسر المحتاجة لتوفير احتياجات أبنائها تعليمياً.	6	16
متوسطة	0.69	2.02	تعمل على تنويع مسارات التعليم ما بعد الأساسي.	7	17
متوسطة	0.67	2.00	تقلل من الفجوة في المناهج الدراسية في التعليم قبل المدرسي.	14	18
متوسطة	0.71	1.94	تقلل من التفاوت بين التعليم المجاني الحكومي وتعليم المدارس الخاصة.	8	19
متوسطة	0.69	1.85	تحد من ارتفاع أسعار المستلزمات المدرسية	9	20
متوسطة	0.74	1.71	تعمل على إلغاء الدروس الخصوصية.	10	21
متوسطة	0.75	1.67	تحد من ارتفاع أسعار تسجيل الأطفال في مدارس التعليم قبل المدرسي.	16	22
منخفضة	0.71	1.56	تدعم الأسر الفقيرة مادياً لتسجيل أبنائها في مرحلة التعليم قبل المدرسي.	15	23
متوسطة	0.38	2.19	إجمالي الفقرات 16		

ويتضح من تقديرات أفراد عينة الاستبانة على المحور المتعلق بواقع (إلزامية التعليم ومجانيتها) أن ست عبارات جاءت بدرجة "عالية"؛ مؤكدة على أن هناك اهتمام بتحقيق إلزامية التعليم، وبتوفير الخدمة التعليمية، وتمنع فرض مبالغ على الطلبة في مراحل التعليم، وتسعى إلى القضاء على الأمية، وتتبنى الإجراءات التي تحد من تسرب الطلبة، وتحرص على متابعة التحاق الطلبة في مراحل التعليم لا سيما التعليم الأساسي؛ لأهمية تلك المرحلة التعليمية، ودورها في إعداد النشء، وهذا يُعزى إلى اهتمام السلطنة أيضاً بالحد من الأمية، والسعي للقضاء عليها، وتشجيع التعليم المستمر، وهذا يتفق مع دراسة البلوشي والمعمري (2020) التي أبانت نتائجها أن السلطنة لديها نقاط قوة ومراكز متقدمة فيما يتعلق بالإتمام والالتحاق والبيئة التمكينية.

وبالنظر إلى العبارات التي تمثل مجالات الدراسة (سياسات التعليم المدرسي الحكومي) الأساسي، وما بعد الأساسي، وسياسات التعليم قبل المدرسي، وسياسات التربية الخاصة، وسياسات تعليم الكبار ومحو الأمية) والتي تضمنها المحور الأول في الاستبانة تبين أن المجال المتعلق بسياسات التعليم المدرسي الحكومي الأساسي، وما بعد الأساسي) قد حصل على أعلى متوسط حسابي بين المجالات الأخرى بلغ (2.37) وبدرجة "عالية" كأكثر المجالات التي تتحقق فيها إلزامية التعليم ومجانيتها، فيما حل مجال (سياسات التعليم قبل المدرسي) آخرًا بمتوسط حسابي (1.95) وبدرجة "متوسطة" كأقل المجالات اهتماماً وأكثرها حاجة إلى التطوير وتحقيق تلك الإلزامية، مثلما يوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول 4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات الاستبانة مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لقيمة المتوسط

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	سياسات التعليم المدرسي الحكومي	2.37	0.41	عالية
2	سياسات تعليم الكبار ومحو الأمية	2.31	0.47	متوسطة
3	سياسات التربية الخاصة	2.23	0.60	متوسطة
4	سياسات التعليم قبل المدرسي	1.95	0.55	متوسطة
	المجالات بشكل عام	2.22	0.40	متوسطة

واتضح من عبارات تلك المجالات أن سياسات التعليم المدرسي الحكومي (الأساسي، وما بعد الأساسي) حصلت على أعلى متوسط حسابي بين المجالات الأخرى، وهذا يؤكد الاهتمام بهذا المجال، وقد يُعزى ذلك إلى أن التعليم المدرسي الحكومي هو أهم أنواع التعليم الأخرى؛ لكونه يحوي الأعداد الأكبر من الفئات التعليمية ذكوراً وإناثاً، وينتظم فيه ما يزيد على النصف مليون من مجمل عدد سكان السلطنة، إذ بلغ عدد الطلبة فيه عام 2020/2019 (634,770) طالباً وطالبة.

وبالنسبة لمجىء مجال (سياسات تعليم الكبار ومحو الأمية) تالياً إلى الجهود المبذولة في الحد من الأمية، لكن يلاحظ أن الفقرة (توجه بعدم إلزام الدارسين في تعليم الكبار بأي مبالغ مالية) حصلت على درجة "متوسطة" وهذا قد يعود إلى عدم وجود قرار ملزم يمنع تحصيل الرسوم الدراسية من الدارسين، حيث أنه ومن خلال الواقع الميداني وجدت الدراسة أن الراغبين في إكمال تعليمهم الحر للمراحل العليا في التعليم المدرسي الحكومي يدفعون مبلغاً مالياً كرسوم تسجيل، وهذا يخالف مجانية التعليم التي تعمل بها السلطنة كون التعليم فيها مجاناً حتى نهاية التعليم المدرسي، وهذا بدوره سيقلل من انضمام الراغبين بإكمال تعليمهم للتعليم المستمر، ويقلل من الحافز للتعليم مدى الحياة مع أن المفترض أن يقدم لهؤلاء الدارسين نوعاً من الدعم لتشجيعهم وتحفيزهم على مواصلة تعليمهم لا سيما مع ضعف الإقبال على التعلم المستمر من قبل الذكور، ونقص مستمر في عدد الدارسين، وغيابهم عن الامتحانات وزيادة الرسوب بينهم. وغياب الدعم للدارسين يقابله أيضاً قلة دعم للأسر لتمكين من توفير ما يعينها على تعليم أبنائها؛ حيث جاءت الفقرة (تدعم الأسر المحتاجة لتوفير احتياجات أبنائها تعليمياً) بدرجة "متوسطة"، في حين جاءت الفقرة (تدعم الأسر الفقيرة مادياً لتسجيل أبنائها في مرحلة التعليم ما قبل المدرسي) بدرجة "منخفضة".

وبالنظر إلى الفقرات المتعلقة بالتربية الخاصة يتبين أنها جاءت بدرجة "متوسطة" (تحفظ حق ذوي الإعاقة بالالتحاق بالتعليم في جميع مراحل، وتوجه بمتابعة تسجيل ذوي الإعاقة في سن التعليم المدرسي وإلحاقهم بالتعليم، تولى اهتماماً بتعليم ذوي الإعاقة بمقدار اهتمامها بالطلبة الأسوياء) مما يُشير إلى أنها ليس بذات الاهتمام مع باقي أنواع التعليم، وقد يُعزى هذا

إلى قلة عدد المؤسسات التي تستوعب التربية الخاصة، وتعدد الإعاقات واختلافها، ومتطلبات تلك الإعاقات من حيث تأهيل المعلمين للتعامل معها، وتوفير المرافق والخدمات التي تناسبها، لا سيما وأن التربية الخاصة تحتاج الكثير من المتطلبات الأساسية مثل البيئة المدرسية الفاعلة، وقوانين للتربية الخاصة، وتوفير كادر بشري مؤهل، وهذا يتفق مع ما أشار إليه تقرير مجلس التعليم (2019 أ) من أن هناك تحديات تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة من الناحية التعليمية تتمثل في محدودية برامج إعداد الكوادر العاملة في مجال تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة وتدريبهم، وندرة وجود أخصائي تشخيص وتقييم في مجال التربية الخاصة، وقلة وجود اختصاصيين مساندين في مدارس الدمج؛ كعلاج النطق، والعلاج النفسي والوظيفي، والطبيعي.

وجاء التعليم قبل المدرسي في الرتبة الأخيرة بدرجة "متوسطة" أيضاً، وهذا عائد إلى غياب إلزامية التعليم قبل المدرسي، وعدم وجوده في السلم المدرسي في التعليم بالسلطنة، وما يتطلبه هذا النوع من التعليم من موارد وتمويل. وضعف الاهتمام بهذا النوع من التعليم ليس في سلطنة عمان فقط بل في دول عدة حول العالم، حيث أشار التقرير العالمي لرصد التعليم (اليونسكو، 2018، ص. 140) " أن 33 % فقط من البلدان تنص على توفير ما لا يقل عن سنة واحدة من التعليم المجاني في مرحلة الطفولة المبكرة، وأن القوانين في (21%) من البلدان تنص على توفير تعليم إلزامي لسنة واحدة في مرحلة الطفولة المبكرة، في حين تنص القوانين في 17% من البلدان على توفير تعليم مجاني وإلزامي من هذا النوع لسنة واحدة، ولا تكفل سوى (10%) من البلدان لا بلد منها في آسيا سنتين من التعليم المجاني والإلزامي في مرحلة الطفولة المبكرة".

وبتتبع مؤشرات واقع السياسات التعليمية للتعليم قبل الجامعي في سلطنة عمان في ضوء غايات ومؤشرات الهدف الرابع للتعليم 2040 ذات العلاقة يتضح الآتي:

أولاً: الغاية الأولى: (4.1)

وتتضمن هذه الغاية بُعدين من أبعاد الدراسة هما (إلزامية التعليم ومجانيته) و(الجودة في التعليم)، لكن ستركز الدراسة فقط على البعد المتعلق بإلزامية التعليم ومجانيته:

أولاً: إلزامية التعليم ومجانيته

ويندرج تحت هذا البعد أربع مؤشرات وهي (4.1.3، 4.1.4، 4.1.5، 4.1.6)، وسوف تستعرض الدراسة هذه المؤشرات - بحسب قربها المباشر من موضوع الدراسة- وما تحقق منها:

المؤشر: 4.1.6 عدد سنوات التعليم (أ) المجاني و (ب) الإلزامي المضمون بموجب الأطر القانونية في مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي:

كفل القانون في سلطنة عمان إلزامية التعليم ومجانيته وفقاً لما ورد في قانون الطفل الصادر بالمرسوم السلطاني (2014/22)، حيث نصت المادة (36): (للطفل الحق في التعليم المجاني في المدارس الحكومية حتى إتمام مرحلة التعليم ما بعد الأساسي، ويكون تعليم الطفل إلزامياً حتى إتمام مرحلة التعليم الأساسي، ويقع على ولي الأمر مسؤولية تسجيل الطفل، وانتظامه في المدرسة، والحيولة دون تسربه منها) (وزارة العدل والشؤون القانونية، 2014)، وأورد النظام الأساسي الجديد (6 / 2021) الإلزامية أيضاً ضمن مواد النظام. وهي متشابهة مع بعض الدول حيث تبدأ من عمر التعليم المدرسي بالصف الأول الأساسي وحتى نهاية الصف العاشر بما مجموعه (9) أعوام دراسية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة عون (2015) التي أشارت إلى أن مدة إلزامية التعليم في الدول العربية 6 سنوات وأعلىها (18) سنة. ولكن هذه الإلزامية رغم ورودها في النظام الأساسي للدولة وقانون الطفل لكنها تحتاج إلى بيان ضوابطها والجهات المعنية بها، وآليات تنفيذ المساءلة المتعلقة بالإخلال بتنفيذها.

وفيما يتعلق بالمجانية فالتعليم في سلطنة عمان مجاني للمواطنين دون تفرقة، ولذلك أظهرت الإحصاءات الوطنية ارتفاع نسب التحاق الطلبة في التعليم المدرسي الحكومي (الأساسي)، وما بعد (الأساسي)، فقد بلغ عدد طلاب المدارس الحكومية (633,970) في العام الدراسي 2020/2019، ينتظمون للدراسة في (1,163) مدرسة (وزارة التربية والتعليم، 2020)، إضافة إلى عدد الطلبة الدارسين في المدارس الأخرى كالمدراس الحكومية التابعة للجهات العسكرية، والمدارس الخاصة والمدارس الدولية والجاليات الأجنبية، وبهذا يصل عدد الطلبة في السلطنة

إلى حوالي 844 ألفاً، ينتظمون في (2,046) مدرسة حكومية وخاصة، ويشكل هذا العدد من الطلبة حوالي 18% من إجمالي عدد السكان في السلطنة (المركز الوطني للإحصاء، 2020).

المؤشر: (4.1.3): (معدل القبول الإجمالي في الصف الأخير (للمرحلة الابتدائية والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي):

يوضح الجدول 5 معدل الالتحاق (الإجمالي الصافي المعدل) بمدارس السلطنة خلال الأعوام الدراسية من 2016 / 2017 إلى 2019 / 2020

جدول 5 معدل الالتحاق (الإجمالي الصافي المعدل) خلال الأعوام الدراسية من 2015 / 2016 إلى 2019 / 2020م

2020/2019		2019/2018		2018/2017		م2017/2016		الصفوف
الصافي المعدل	الإجمالي	الصافي المعدل	الإجمالي	الصافي المعدل	الإجمالي	الصافي المعدل	الإجمالي	
98.5	100.5	98.5		98.3		98.3	101.5	4-1
96.4	102.3	96.3		96.1		96.1	101.3	10-5
85.2	85.2	85.3		84.9		84.9	95.5	12-10

ويتبين من الجدول أن نسبة القيد الإجمالي للصفوف (4-1) مرتفعة، وبالرغم من أنها تبدو منخفضة قليلاً في الصفوف (12-10) إلا أنها مازالت متوافقة مع المعايير العالمية إذ بلغت (84.9) في العام الدراسي 2018/2017، و(85.2) في العام الدراسي (2019 / 2020). وتُظهر مؤشرات وزارة التربية والتعليم أن معدل القبول الإجمالي في الصف الأخير (للمرحلة الابتدائية والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي) للمرحلة الابتدائية سجل (102.5) عام 2017، وفيما يتعلق بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي فقد سجلت إجمالي (104.0).

المؤشر (4.1.4): نسبة غير الملتحقين بالمدارس (مرحلة التعليم الابتدائي، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، والمرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي)

توضح الإحصاءات بأن نسبة الأطفال خارج المدرسة في عمر التعليم الابتدائي (1-6) في العام 2017 بلغت (1.7)، ونسبة اليافعين خارج المدرسة في عمر المرحلة الأولى من التعليم الثانوي (7-9) بلغت (3.5). وتشير البيانات الوطنية تأكيداً على ذلك أن نسبة الالتحاق الصافي المعدلة بالصفوف من (1-6) بلغت ما نسبته 98.3%، وفي الصفوف من (7-9) ما نسبته 96.5% بينما بلغت في الصفوف من (10-12) ما نسبته 86.7%، في حين بلغت نسبة بقاء الطلبة في الصف السادس 99.6%. وبلغت نسبة الالتحاق الإجمالي بالصفوف من (1-6) خلال العام الدراسي 2018/2017 ما نسبته 100.9%، فيما بلغت في الصفوف من (7-9) ما نسبته 103.9%، وفي الصفوف من (10-12) ما نسبته 96.9%. وارتفع متوسط عدد سنوات الدراسة من 8.1 سنوات في عام 2016 إلى 9.5 سنوات في عام 2018، وارتفع مؤشر سنوات الدراسة المتوقعة (EYS) من 13.7 في عام 2016 إلى 13.9 في عام 2018 (المجلس الأعلى للتخطيط، 2019). ويوضح الجدول 6 معدلات انقطاع الطلبة في الصفوف الدراسية خلال الأعوام (2016/2015 - 2018/2019):

جدول 6 معدلات انقطاع الطلبة في الصفوف الدراسية خلال الأعوام (2016/2015 - 2018/2019)

2019/2018			2018/2017			2017/2016			الصفوف
الإجمالي	إناث	ذكور	الإجمالي	إناث	ذكور	الإجمالي	إناث	ذكور	
0.248	0.196	0.299	0.10	0.07	0.13	0.015	0.002	0.028	10-5
1.231	0.781	1.685	1.95	1.47	2.42	1.98	1.157	2.779	12-11

ويتضح من البيانات الواردة في الجدول أعلاه ارتفاع معدل الانقطاع في الصفوف (5-10)؛ حيث بلغ ما يقارب (0.25%) في العام الدراسي 2018 / 2019 م مقارنة بمعدل انقطاع (0.10%) في العام الدراسي السابق له، وانخفض معدل الانقطاع في الصفين (11 و 12) من (1.95%) في العام الدراسي 2017 / 2018 م إلى (1.23%) في العام الدراسي 2018 / 2019 م، ويلاحظ أيضاً أن معظم معدلات الانقطاع ترتفع عند الذكور عن الإناث بفارق ضئيل. في حين تشير معدلات الإعادة في التعليم المدرسي إلى تلاشي معدل الإعادة في الصفوف (1-4)، حيث لم تسجل نسبة إعادة أو انقطاع

للصفوف من (1-4) للعام الدراسي 2019 / 2020. (وزارة التربية والتعليم، 2020). ويوضح الجدول 7 معدلات الإعادة في التعليم المدرسي خلال الأعوام (2016/2015 - 2019/2018):

جدول 7 معدلات الإعادة في التعليم المدرسي خلال الأعوام (2016/2017 - 2019/2018):

2019/2018			2018/2017			2017/2016م			العام الدراسي
الإجمالي	إناث	ذكور	الإجمالي	إناث	ذكور	الإجمالي	إناث	ذكور	الصفوف
0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4-1
4.09	2.65	5.46	3.78			4.327	2.871	5.707	10-5
5.57	2.16	8.87	5.53			4.028	1.778	6.209	12-11

ويظهر في الجدول 7 ارتفاع معدل الإعادة في الصفوف (5-10) من (3.78%) في العام الدراسي 2018 / 2017 إلى (4.09%) في العام الدراسي 2018/2019، واستمر هذا الارتفاع الطفيف في الصفين (11-12) مقارنة بالعام الدراسي السابق 2017 / 2018 حيث كانت تبلغ (5.53%) (مجلس التعليم، 2019).

ثانياً: الغاية الثانية: (4.2)

بالنظر إلى الغاية الثانية (4.2) من غايات الهدف الرابع وما تضمنته من مؤشرات يتضح أنها تسعى إلى تأمين نمو الطفولة من خلال تعميم المشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتبعاً لمؤشرات هذا التعليم في السلطنة يتضح أن نسبته لا زالت قليلة بالنسبة للأعداد الفعلية للأطفال في العمر الذي حددته الوزارة بين (3.5) و(5) سنوات؛ حيث بلغ عدد الأطفال المسجلين في مرحلة التعليم قبل المدرسي ككل في العام الدراسي 2018/2017 (49,640) طفلاً، فيما بلغ في العام الدراسي لمرحلة التمهيدي 2019/2018 ما مجموعه (38,332) طفلاً موزعين ما بين (2,356) في صفوف التهيئة في المدارس الحكومية، و(35,976) في المدارس الخاصة التي تشرف عليها الوزارة، فيما بلغ مجموع الأطفال بشكل عام في هذه المرحلة للعام الدراسي 2019 / 2020 (67,120) وفقاً لما يمثله الجدول الآتي:

جدول 8 أعداد الطلبة في التعليم قبل المدرسي للعام الدراسي 2020/2019

الإجمالي	مدارس رياض الأطفال الخاصة			مدارس التعليم الأساسي الخاصة المتضمنة صفوف رياض الأطفال			الجنس
	الإجمالي	تمهيدي	روضة	الإجمالي	تمهيدي	روضة	
34296	21723	13307	8416	12573	8451	4122	ذكور
32824	21042	12947	8095	11782	7947	3835	إناث
67120	42765	26254	16511	24355	16398	7957	الإجمالي

والنسبة الأكبر من الأطفال يدرسون في المدارس الخاصة المشغلة من قبل القطاع الخاص سواء كان على مستوى مدارس خاصة برياض أطفال أو تحت مظلة مدارس خاصة تحوي مراحل متنوعة.

المؤشر 4.2.4 نسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل الابتدائي

يتضح بتتبع معدلات التحاق الأطفال أنها تشهد ارتفاعاً متفاوتاً من عام إلى آخر، ويوضح الجدول 9 معدل الالتحاق الإجمالي والصابي للأطفال في مدارس رياض الأطفال خلال الأعوام من 2016/2015 إلى 2019/2018:

جدول 9 معدل الالتحاق الإجمالي في مدارس رياض الأطفال خلال الأعوام من 2016/2015 - 2019 /2020

معدل الالتحاق الإجمالي			معدل الالتحاق الصافي			الأعوام الدراسية
الإجمالي	إناث	ذكور	الإجمالي	إناث	ذكور	
53.6	54.6	52.7	41.9	42.9	40.9	2016/2015
52.3	53.0	51.6	44.1	45.1	43.2	2017/2016
50.21	50.98	49.47	42.0	42.29	41.64	2018/2017
51.80	52.30	51.50	43.00	43.20	42.70	2019/2018
3.17	2.59	4.10	2.38	2.15	2.55	نسبة النمو
51.5	51.9	51.1	41.9	42.3	41.6	2020/2019

حيث يُظهر الجدول ارتفاعاً في معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم قبل المدرسي في العام الدراسي 2018 / 2019 مقارنة بالعام الدراسي السابق له؛ حيث بلغ (51.8%) بعد أن كان (50.2%)، وقد ارتفع معدل الالتحاق الصافي للذكور والإناث في العام 2018 / 2019 مقارنة بالعام السابق له بنسبة (2.38%) (مجلس التعليم، 2019 ب). وأشارت البيانات الإحصائية إلى أن نسب الالتحاق الإجمالية بالتعليم قبل المدرسي بلغت في العام الدراسي 2019 / 2020 (51.5%).

المؤشر (4.2.2): معدل المشاركة في التعلم المنظم (قبل سنة واحدة من سن الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي) بحسب الجنس، وزيادة معدلات المشاركة فيه.

بلغ معدل المشاركة في التعليم المنظم (سنة واحدة قبل سن الالتحاق بالتعليم الرسمي (82.3) في عام 2018، ويوضح الجدول 10 معدل المشاركة في التعلم المنظم (سنة قبل المدرسة):

جدول 10 معدل المشاركة في التعلم المنظم (سنة قبل المدرسة):

الإجمالي	إناث	ذكور	العام الدراسي
63.7	64.6	62.9	2015
67.3	68.6	66.1	2016
75.6	76.5	74.7	2017
82.3	85.7	79	2018

والجدير بالذكر أن وزارة التربية والتعليم افتتحت فصول التعليم قبل المدرسي في مدارس المحافظات البعيدة التي لا توجد بها مدارس خاصة من أجل توفير هذا التعليم للأطفال في تلك المناطق. وتركزت المدارس الحكومية التي تقدم خدمات تعليم قبل المدرسي في محافظة ظفار حيث بلغ عددها 35 مدرسة استوعبت (1,069) طالباً وطالبة للعام الدراسي 2019 / 2020 (وزارة التربية والتعليم، 2020). وتؤدي مؤسسات رعاية الأطفال التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية دوراً رئيساً في توفير التعليم قبل المدرسي من خلال دور نمو الأطفال وزوايا الأطفال الموزعة في جميع أنحاء محافظات السلطنة. وفي نهاية عام 2018 كان هناك 295 دار حضانة و11 دار نمو للأطفال و84 ركناً للأطفال منتشرة في جميع أنحاء محافظات السلطنة (المجلس الأعلى للتخطيط، 2019).

مناقشة نتائج السؤال الثاني

ما التحديات التي تواجه إلزامية التعليم ومجانيتها في سلطنة عمان في ضوء الهدف الرابع للتنمية المستدامة 2030؟

يوضح الجدول 11 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التحديات مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لقيمة المتوسط الحسابي، ويتضح من الجدول أن نتائج التحليل الإحصائي لفقرات التحديات تراوحت بين "عالية" و"منخفضة"؛ حيث يتضح أن أعلى التحديات التي أوردتها الاستبانة كانت للعبارة (محدودية التمويل المحدد لوزارة التربية والتعليم من الموازنة العامة للدولة) وقد حصلت على متوسط حسابي (2.47) بدرجة "عالية" كأكثر التحديات تأثيراً.

جدول 11 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التحديات مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لقيمة المتوسط الحسابي

ر	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	29	محدودية التمويل المحدد لوزارة التربية والتعليم من الموازنة العامة للدولة.	2.47	0.70	عالية
2	28	محدودية وجود مسارات التعليم التقني والمهني للطلبة	2.36	0.68	عالية
3	32	قلة توافر مراكز ومدارس لفئة ذوي الإعاقة.	2.35	0.70	عالية
4	31	تعدد الإعاقات لدى فئات التربية الخاصة.	2.35	0.63	عالية
5	30	ضعف التحصيل الدراسي للمتعلمين بشكل عام وللذكور بشكل خاص.	2.34	0.66	عالية
6	25	الربط بين النظرية والتطبيق في المنهج المدرسي.	2.11	0.64	متوسطة
8	26	محدودية خدمات الرعاية النفسية الاجتماعية المقدمة	2.05	0.58	متوسطة
9	27	عزوف الأميين البالغين عن التعليم.	1.99	0.70	متوسطة
10	23	ضعف التشريعات الملزمة بإلحاق الطلبة وإبقائهم على مقاعدهم الدراسية.	1.92	0.75	متوسطة
11	24	تأثير الثقافة المجتمعية على تسرب الفتيات من التعليم في القرى البعيدة.	1.59	0.67	منخفضة
		إجمالي الفقرات 11	2.16	0.29	متوسطة

فرغم الدعم الكبير الذي تقدمه الحكومة للتعليم إذ بلغ الإنفاق على التعليم في عام 2017 كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي (6.6%) و(15.5%) من إجمالي الإنفاق العام وفقاً لمؤشر الابتكار العالمي لعام 2018، واحتلت سلطنة عُمان المرتبة 19 من أصل 126 دولة في نسبة الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي، إلا أن هذا التحدي يُعد هذا التحدي الأكبر الذي يواجه تحقيق الإلزامية بالنسبة لمجالات التعليم قبل المدرسي والتربية الخاصة، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 من أن التمويل من التحديات التي تواجه التعليم، وذلك في اقتصار تمويله على الحكومة كمصدر رئيس للتمويل، ومحدودية البدائل الأخرى لمساندة هذا المصدر (مجلس التعليم، 2018)، ويتفق أيضاً مع ما أشارت إليه الدراسات من أن التمويل عائق في تحقيق إلزامية التعليم في دول عدة كدراسة العساف (2019) التي أظهرت أن البنية التحتية في الأردن تواجه ضغوطاً بسبب التوسع في الحصول على التعليم، ودراسة (Kirdar.et.al., 2014) التي أبانت أن الاستثمار في البنية التحتية للمدارس له دور كبير في تحقيق التوسع في إلزامية التعليم.

2. محدودية وجود مسارات التعليم التقني والمهني لطلبة التعليم ما بعد الأساسي، وجاءت هذه الفقرة ثانياً، وبدرجة "عالية"، وذلك لكون محدودية وجود المسارات تجعل الطلبة لا سيما الذكور منهم يتسربون من التعليم؛ لضعف توافر ما يليب طموحاتهم وميولهم.

3و4. حلت الفقرتان: (قلة توافر مراكز ومدارس لفئة ذوي الإعاقة، و)تعدد الإعاقات لدى فئات التربية الخاصة) بدرجة "عالية" و"متوسط حسابي متساوٍ (2.35)، وهذا يفسر سبب مجيء التربية الخاصة متأخرة من حيث الاهتمام في السلطنة، وهذا يتفق مع دراسة البلوشي (2013) التي اعتبرت تعليم الأطفال ذوي الإعاقة من التحديات التي تواجه التعليم الأساسي لعدم كفايات الخدمات المقدمة لهذه الفئة، وأن هناك حاجة إلى تمكين هذه الفئة ودعم أسرها، وإنشاء مراكز الكشف المبكر المخصصة له.

5. ضعف التحصيل الدراسي للمتعلمين بشكل عام وللذكور بشكل خاص، وجاءت أيضاً بدرجة "عالية" كتحدى يواجه إلزامية التعليم لا سيما أنه يساعد في تسرب الطلبة من التعليم، وعدم

انتظامهم متفقة بذلك مع ما أشارت إليه دراسة البنك الدولي (2011)، ودراسة وزارة التربية والتعليم مع الفريق النيوزيلندي (2017) ونتائج الدراسات الدولية على الصعيد المحلي التي أشارت بضعف التحصيل الدراسي في مواد العلوم والرياضيات.

6. الربط بين النظرية والتطبيق في المنهج المدرسي، وقد حصلت هذه الفقرة على درجة "متوسطة" كتحدي لكونها من الأسباب التي تشكل تحدياً أمام التحصيل الدراسي للطلبة لا سيما في التعليم ما بعد الأساسي، مما يؤدي إلى تهرب الطلبة لا سيما الذكور من التعليم.

7. محدودة خدمات الرعاية النفسية الاجتماعية المقدمة للطلبة، وقد حصلت على درجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (2.05) وهذا يعزى إلى الإمكانيات التي تقدمها وزارة التربية والتعليم مع وزارة الصحة بتوفير الاحتياجات الطبية التي توفرها المدارس؛ حيث يوفر في كثير من المدارس أخصائي نفسي إلى جانب الأخصائي الاجتماعي مع وجود ممرض دائم لمتابعة الأوضاع الصحي للطلبة، لكن لا زال هناك حاجة إلى تلمس مشكلات الطلبة وتفهم ظروفهم.

8. عزوف الأميين البالغين عن التعليم، وجاء هذا التحدي بدرجة "متوسطة" وبتوسط حسابي (1.99) وهذا يفسر الاهتمام بالقضاء على الأمية، ووجود عدد من مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية، وحصوله على درجة متوسطة يعني أنه لا زال تحدياً قائماً.

9. ضعف التشريعات الملزمة بإلحاق الطلبة وإبقائهم على مقاعد الدراسة، وحصل هذا التحدي على درجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (1.92)؛ لوجود ما ينص على الإلزامية في النظام الأساسي للدولة وقانون الطفل، مع الحاجة إلى بيان التفصيلات التي تفسر آليات الإلزامية وضوابطها.

10. تأثير الثقافة المجتمعية على تسرب الفتيات من التعليم في القرى البعيدة، وحصلت هذه الفقرة على درجة "منخفضة" كأقل التحديات تأثيراً وبتوسط حسابي (1.59) ويعزى هذا إلى اهتمام أولياء الأمور بتعلم أبنائهم، وتغير الثقافة المجتمعية القائمة على تزويج الفتيات في سن مبكرة، والنجاحات التي حققتها الفتيات في التعليم في السلطنة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

ما الآليات المقترحة لتطوير إلزامية التعليم ومجانيته في سلطنة عمان في ضوء الهدف الرابع للتنمية المستدامة 2030؟

أوضح التحليل الإحصائي لنتائج هذا السؤال أن الحلول المقترحة لتطوير إلزامية التعليم ومجانيته في سلطنة عمان في ضوء الهدف الرابع للتنمية المستدامة 2030 من وجهة نظر عينة الاستبانة قد أتت جميعها بدرجة "عالية" مما يؤكد الحاجة إليها، وحصلت على متوسط حسابي (2.62). وجاءت أكثر الحلول المقترحة متمثلة في الفقرة (إصدار وإقرار قانون إلزامية التعليم وبيان تفصيلات الإلزامية وفتاتها ومتطلباتها)؛ حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (2.70)، فيما جاءت الفقرة (تبني سياسات تحفيزية لجذب البالغين من الأميين للالتحاق بفصول محو الأمية) آخر الفقرات بمتوسط حسابي (2.43) وبدرجة "عالية". ويوضح الجدول 12 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الحلول المقترحة مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لقيمة المتوسط الحسابي:

الجدول 12 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الحلول المقترحة مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لقيمة المتوسط

ر	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	37	إصدار وإقرار قانون إلزامية التعليم وبيان تفصيلات الإلزامية وفتاتها ومتطلباتها.	2.70	0.57	عالية
2	44	وجود مؤشرات وطنية لقياس مدى تحقق الإلزامية.	2.69	0.53	عالية
3	43	إطالة سنوات التعليم الإلزامي ليكون بنهاية مرحلة التعليم ما بعد الأساسي	2.68	0.54	عالية
8	40	جعل التعليم قبل المدرسي ضمن السلم التعليمي	2.68	0.54	عالية

ر	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
4	46	إلزامية التعليم ما قبل الأساسي	2.67	0.52	عالية
5	45	فتح مسارات متعددة للتعليم التقني والمهني لطلبة التعليم ما بعد الأساسي.	2.65	56.	عالية
6	35	استحداث تشريعات ملزمة بإلحاق الطلبة وإبقائهم على مقاعدهم الدراسة.	2.65	53.	عالية
7	41	اعتماد سياسة خاصة بتحقيق إلزامية التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة	2.63	60.	عالية
		تطبيق المساواة لتحقيق إلزامية التعليم			
9	39	تبني برنامج تمويل وطني لدعم الأسر الفقيرة لتمكين من تعليم أبنائها	2.60	62.	عالية
10	42	توعية المجتمع و تثقيفه بإلزامية التعليم	2.59	63.	عالية
11	33	دعم برامج التعليم مدى الحياة ومهاراته لدى الطلبة وأولياء الأمور.	2.57	55.	عالية
12	34	الحد من ظاهرة المدارس المسائية	2.57	58.	عالية
13	36	تعزيز المشاركة مع القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المختلفة.	2.56	57.	عالية
14	38	تبني سياسات تحفيزية لجذب البالغين من الأميين للالتحاق بفصول محو الأمية.	2.43	0.70	عالية
		إجمالي الفقرات 14	2.62	0.43	عالية

وبتحليل نتائج هذا السؤال يتضح أن جميع الآليات المقترحة ذات أهمية لتطوير إلزامية التعليم ومجانيته، وفيما يلي تفصيل لهذه الآليات:

1. إقرار قانون إلزامية التعليم وإصداره وبيان تفصيلات الإلزامية وفتاتها ومتطلباتها، وقد جاء هذا المقترح بدرجة "عالية" مما يبين الحاجة إلى وجود قانوناً للإلزامية، يوضح المواد القانونية

ذات الصلة بهذه الإلزامية، والضوابط الإجرائية المتبعة في مساءلة ولي الأمر عن عدم إلحاق ابنه بالتعليم المدرسي أو التسبب بإخراجه من المدرسة دون سبب مشروع لذلك، والجهات المنفذة لها. على أن يتبع إصدار قانون الإلزامية إصدار اللائحة التنفيذية له؛ ليسهل للجميع معرفة ما يتعلق بها من إجراءات واشتراطات وضوابط والجهات المعنية بها.

2. وجود مؤشرات وطنية لقياس مدى تحقق الإلزامية، وقد حصلت هذه الفقرة على درجة (2.69)، مما يبين الحاجة إليها كمقترح تطويري.

3. إطالة سنوات التعليم الإلزامي ليكون بنهاية مرحلة التعليم ما بعد الأساسي؛ وذلك ليتناسب مع عمر الطفولة الذي أقره قانون الطفل والمنتهي بعمر (18) سنة.

4. جعل التعليم قبل المدرسي ضمن السلم التعليمي؛ فالتعليم قبل المدرسي في السلطنة لا زال خارج السلم التعليمي لذا ولتحقيق الإلزامية لا بد من اعتبار التعليم قبل المدرسي مرحلة أساسية ورئيسة في السلم التعليمي في السلطنة.

5. إقرار إلزامية التعليم ما قبل الأساسي؛ ففي ضوء ضعف الاهتمام بالتعليم قبل المدرسي بالمقارنة مع التعليم المدرسي الحكومي وفقاً لما أظهرته المؤشرات التي ذُكرت أعلاه، ولأنه لا توجد إلزامية له، ولما أظهرته عينة الاستبانة بأن هناك حاجة إلى الاهتمام بالتعليم ما قبل الأساسي لا سيما وأنه مطلب منشود من قبل المنظمات الدولية المعنية بالتعليم، ولأهميته في إعداد جيل يتمتع بمهارات العصر منذ نعومة أظافره.

6. فتح مسارات متعددة للتعليم التقني والمهني لطلبة التعليم ما بعد الأساسي، وجاء هذا المقترح بدرجة "عالية" وممتوسط حسابي (2.65)، ويتوافق مع محيئه كتحدٍ بدرجة "عالية": (محدودية وجود مسارات التعليم التقني والمهني لطلبة التعليم ما بعد الأساسي)، وهذا أيضاً يبرهن الحاجة إلى هذا المقترح في ضوء تكديس مخرجات التعليم الأكاديمي، وزيادة عدد الباحثين عن عمل في السلطنة، فمن شأن المسارات أن توزع الطلبة على ما يناسب

اهتماماتهم وميولهم، وأن يقلل من نسب البطالة مستقبلاً، ويوفر العمالة الوطنية الماهرة ويقلل من أعداد العمالة الوافدة.

7. استحداث تشريعات ملزمة بإلحاق الطلبة وإبقائهم على مقاعدهم الدراسية؛ فبالرغم من أن المؤشرات التي كانت تشير إلى ارتفاع في معدلات التحاق الطلبة، إلا أن عينة الاستبانة ترى أهمية استحداث تشريعات ملزمة بإلحاق الطلبة وإبقائهم في مقاعد الدراسة للتقليل من تسرب الطلبة وبالتالي الهدر التربوي، وهذا أمر مهم لا سيما في الصفوف الدراسية (5-10).

8. اعتماد سياسة خاصة بتحقيق إلزامية التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة؛ فنظراً للظروف التي تجابه هذه الفئة، وتعدد الإعاقات فهناك حاجة إلى تحقيق الإلزامية لها، انطلاقاً من أحقيتها بالتعليم كباقي الفئات الأخرى.

9. تطبيق المساءلة لتحقيق إلزامية التعليم، فعلى الرغم من ورود ما يشير إلى مساءلة ولي الأمر في المادة الخاصة بالإلزامية التعليم في قانون الطفل إلا أن هذه المساءلة تكاد تكون غائبة عن التطبيق؛ لذا فهناك ضرورة لتبني تطبيق المساءلة واقعا، وهذا من شأنه أن يسرع بتحقيق الإلزامية، وقبل ذلك من المفترض بيان ضوابط هذه الإلزامية وإجراءاتها، والجهات المعنية بها؛ للحد من الممارسات التي تؤدي إلى عدم حصول الجميع على فرصهم التعليمية، وفرض جزاءات على ولي الأمر المتسبب في عدم إلحاق ابنه بالتعليم الأساسي أو من ينوب عنه دون عذر مقبول.

10. تبني برنامج تمويل وطني لدعم الأسر الفقيرة لتتمكن من تعليم أبنائها، كالعامل على تشجيع المجتمع المحلي على المساهمة في تمويل التعليم، وتبني أفكار تمويلية كالاستفادة من أموال الوقف والزكاة لا سيما وأن المجتمع يضح مبالغ كبيرة في هذين الأمرين.

11. توعية المجتمع وتثقيفه بالإلزامية التعليم، ويتضمن ذلك تعريفه بضوابطها وإجراءاتها، ودور ولي الأمر في تحقيقها، وأثرها على الطالب والمجتمع.

12. دعم برامج التعلم مدى الحياة ومهاراته لدى الطلبة وأولياء الأمور، لما له من أهمية بالغة في الوقت الراهن، مع الدعوة المتواصلة بأن يكون نهجًا للتعليم وليس فقط التعليم من أجل إيجاد الوظيفة.

13. الحد من ظاهرة المدارس المسائية، لينتظم الطلبة جميعهم في فترة واحدة، ولأن فترة ما بعد الظهر تعتبر فترة لعب للطفل وليس فترة دراسية.

14. تعزيز المشاركة مع القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المتنوعة؛ فهناك حاجة لتعزيز الشراكة المجتمعية، وذلك لأن تحقيق الإلزامية بالصورة المرجوة تلزم مشاركة المجتمع أكان على مستوى المشاركة في القرارات المتعلقة بها أو حتى في الدعم لما يحقق هذه الإلزامية في مجالات التعليم الأخرى.

15. تبني سياسات تحفيزية لجذب البالغين من الأميين للالتحاق بفصول محو الأمية؛ حيث يرى المستجيبون أهمية تبني سياسات تحفيزية من أجل القضاء على الأمية بجذب البالغين للالتحاق بمراكز تعليم كبار ومحو الأمية.

التوصيات

وتوصي الدراسة لتحقيق الإلزامية بالصورة المرجوة:

1. تكامل التشريعات والقوانين واللوائح المحققة لإلزامية التعليم ومجانيتها من خلال:

أ. إصدار القرارات الموجهة بمتابعة العمل الرسمي بإلزامية التعليم الواردة في النظام الأساسي للدولة، وقانون الطفل العماني لمرحلة التعليم الأساسي.

ب. تشكيل فريق وطني من وزارتي التربية والتعليم والتنمية الاجتماعية وشرطة عمان السلطانية، يحمل صفة (الضبطية القضائية) لمتابعة مدى تنفيذ إلزامية التعليم، وفق ما تضمنه قانون الطفل ولائحته التنفيذية، وإيضاح دور لجنة الطفل التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية فيما يتعلق بتنفيذ الإلزامية.

2. توفير التعليم الإلزامي لجميع الأطفال المقيمين في السلطنة في مرحلة التعليم الأساسي وإتاحته مجاناً لهم لتحقيق تلك الإلزامية.
3. تقييم الأعداد الناتجة عن الهدر التربوي وتسرب الطلبة، ومعرفة أسبابها ومسبباتها، ووضع الحلول لتجنب تلك الأسباب، ومحاولة إعادة الطلبة للانتظام المدرسي.
4. إعداد قاعدة بيانات دقيقة وموحدة للطلبة عند جميع الجهات المعنية بالتعليم المدرسي.
5. إيجاد مسارات متنوعة للتعليم في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي (مهني- فني-أكاديمي)؛ لضمان التحاق الطلبة بها، وتقليل تسربهم من المدارس.
6. الاستجابة للزيادة في أعداد الطلبة في مرحلة التعليم قبل المدرسي والتربية الخاصة بما يليي الطلب على التعليم، ومراعاة الأشخاص ذوي الإعاقة.
7. التركيز على زيادة توفير الخدمات النفسية والاجتماعية والإرشادية في المدرسة بما يسهم في حل مشكلات الطلبة.
8. التنوع في أساليب التقويم، والتقليل من الامتحانات النظرية، وإيجاد عناصر تقويم تتناسب مع متطلبات العصر التي تعمل على بقاء الطلبة في المدرسة، وعدم نفورهم منها بسبب هذه الامتحانات.
9. إجراء الدراسات المتعمقة حول مدى تحقق الإلزامية في التعليم في سلطنة عمان في المجالات التعليمية المتنوع.

المراجع

- بغدادي، منار محمد (2005). صنع السياسة التعليمية دراسة مقارنة بين كل من مصر وانجلترا والصين [رسالة دكتوراة منشورة]. معهد الدراسات والبحوث التربوية.
<http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/553107>
- البلوشي، جلييلة، والمعمري، سيف (2018). سيناريوهات مستقبل التعليم المدرسي في سلطنة عمان في ظل الثورة الصناعية الرابعة واقتصاد المعرفة. المجلة العربية للمعلومات، (28)، 147-186.
- البلوشي، منير بن أحمد (2013). تطوير التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء خطط التنمية ومبدأ التعليم للجميع [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.
- بيومي، كمال حسني (2009). تحليل السياسات التربوية وتخطيط التعليم: المفاهيم والمدخل والتطبيقات. دار الفكر.
- الجمعية العامة للأمم المتحدة (2013). تقرير المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم كيشوري سينغ: إمكانية التقاضي بشأن الحق في التعليم. الجمعية العامة للأمم المتحدة.
- جوهر، علي صالح، والباسل، ميادة محمد (2019). المجانية في التعليم: رؤية واقعية وبدائل مقترحة. المجلة التربوية، 16، 1-26.
<http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/960990>
- الدهشان، جمال علي (2018). مجانية التعليم ضرورة مجتمعية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والعدل التربوي. التربية المعاصرة، 35(109)، 123-147.
- الحريري، رافده (2012). التقويم التربوي. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- رضوان، ماهر إبراهيم (2019). إصلاح نظام التعليم الإلزامي في فنلندا وسنغافورة وإمكانية الإفادة منه في مصر [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة كفر الشيخ.
- زهران، سعد (2002). أطفالنا في السياسات التعليمية. مجلة الطفولة والتنمية، 1(4)، 125-143.
<http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/27411>
- سليم، محمد الأصمعي (2019). مجانية التعليم في الدساتير والمواثيق والقوانين المصرية بين الإقدام والإحجام. المجلة التربوية، 65، 1-9.
- عبد العليم، أسامة محمد (2001). التعليم الإلزامي في مصر نشأته وتطوره في ضوء دور الحكومة والسياق الثقافي العام: دراسة تحليلية. مجلة التربية، (103)، 283-310.

- العساف، شذى أحمد (2019). إلزامية التعليم بين التشريع الأردني والمعايير الدولية. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 25(1)، 241-279.
- عون، وفاء بنت محمد (2015). تصور مقترح لتطوير سياسة إلزامية التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض دول العالم المتقدم والعالم الثالث: دراسة تحليلية مقارنة. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، (6)، 145 - 164.
<http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/633509>
- المجلس الأعلى للتخطيط (2019). الرسائل الرئيسية: التقرير الوطني الطوعي. المجلس الأعلى للتخطيط (وزارة الاقتصاد بسلطنة عمان حالياً).
- مجلس التعليم (2019 أ). الوضع التعليمي للأشخاص ذوي الإعاقة في السلطنة. مجلس التعليم بسلطنة عمان.
- مجلس التعليم (2019 ب). التقرير السنوي للتعليم في سلطنة عمان 2019. مجلس التعليم بسلطنة عمان.
- مجلس التعليم (2018). الملخص التنفيذي: الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2014. مجلس التعليم بسلطنة عمان.
- المركز الوطني للإحصاء والمعلومات (2020). التعليم في السلطنة من الأمية إلى الدراسات العليا. المركز الوطني للإحصاء والمعلومات بسلطنة عمان.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (2017). عرض تفصيلي: الهدف الرابع للتنمية المستدامة 2030. منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (2016). التعليم حتى عام 2030 إعلان أنيشون: نحو التعليم الجيد المنصف والشامل والتعلم مدى الحياة للجميع. منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم.
- وزارة التربية والتعليم (2020). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم، واتحاد المنظمات التربوية النيوزيلندية (2017). تقييم النظام التعليمي لسلطنة عمان للصفوف 1 - 12. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

- وزارة التربية والتعليم (2011). التعليم في سلطنة عمان: المضي قدما في تحقيق الجودة (دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم، والبنك الدولي). وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.
- وزارة العدل والشؤون القانونية (2014). الجريدة الرسمية: مرسوم سلطاني رقم 2014/22. وزارة العدل والشؤون القانونية بسلطنة عمان.
- الهدابية، هاجر بنت خلفان (2018). واقع تضمين التعليم الأساسي بسلطنة عمان لأهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.
<http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/963911>
- ملكاوي، فتحي حسن (2020). الفكر التربوي الإسلامي المعاصر: مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه. المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج (2016). تقرير الاجتماع التنسيقي حول هدف التنمية المستدامة الرابع: التعليم بحلول عام 2030. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- اليونسكو (2018). المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهداتنا؛ ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم ٢٠١٧/٢٠١٨. اليونسكو.
- اليونسكو (2016). التقرير العالمي لرصد التعليم: التعليم من أجل الناس والكوكب. اليونسكو.
- Jin, y.& Zhan, H. (2008). Research on the Costs of Running Compulsory Education Standards: Comparison of Compulsory Education Internationally. International Education Studies, 1(1), 108-111.
- Murat, G., Kirdar, M., Dayioglu, M., Koç, I. (2014). Does Longer Compulsory Education Equalize Schooling by Gender and Rural/Urban Residence? World Bank Economic, 30(3), <https://doi.org/10.1093/wber/lhv035>
- OECD. (2019). Why does the Sustainable Development Goal on Education (SDG 4) matter for OECD countries? OECD.
- Siedler, T. (2007). Schooling and Citizenship: Evidence from Compulsory Schooling Reforms. represent preliminary work and are circulated to encourage discussion. Citation of such a paper should account for its provisional character.
<https://www.researchgate.net/publication/5136902>
- UNESCO (2019). Right to education handbook and Right to Education Initiative. UNESCO.
- Unterhalter, U. (2019). The Many Meanings of Quality Education: Politics of Targets and Indicators in SDG4. Global Policy, 10(1), 39 – 51. doi: 10.1111/1758-5899.12591

توظيف مبادئ الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية

إعداد

د. وداد بنت مطح الأنصاري
أستاذ مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المشارك
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة أم القرى - مكة المكرمة
wmansari@uqu.edu.sa
wed_0000@hotmail.com
dr.wedadansari@gmail.com

المستخلص

هدفت الدراسة إلى توظيف مبادئ الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام السعودي، ومعرفة الأسباب التي تدعو إلى توظيف الحوكمة في تطوير المناهج الدراسية تطبيقاً على مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. تحديد العوامل (الأطر) التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند توظيف الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية وتحديد المبادئ التي ينبغي التركيز عليها عند توظيف الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، كما سعت للوقوف على الصعوبات والتحديات التي يعتقد أنها تواجه توظيف مبادئ الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. واتبعت الدراسة المنهج المختلط، والمتمثل في المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج النوعي-طريقة النظرية المتجذرة لرصد تصورات المختصين والخبراء. وتمثل مجتمع الدراسة في جانبين، وهما: كتب الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وعينة من الخبراء والمختصين في تخصصي الدراسات الاجتماعية، والإدارة في عدد من الجامعات السعودية والعربية، وعددهم (10) خبراء. وجمعت بيانات الدراسة باستخدام

أداتين وهما: بطاقة تحليل المحتوى، وأسئلة المقابلة المقننة بعد أن تحقق للأداة خصائص الصدق والثبات اللازمة. وحُللت البيانات بالأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية المناسبة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كما حللت باستخدام الأساليب النوعية المناسبة.

توصلت نتائج الدراسة إلى إعداد قائمة مكونة من (66) مبدأً للحوكمة توزعت في (4) مجالات، وكشفت نتائج تحليل المحتوى عن انخفاض شديد وبشكل غير متوازن ومتفاوت في تضمين مبادئ الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية، حيث اقتصر التضمين على (14) مبدأً ونسبة بلغت (21,2%) في جميع مجالات الدراسة، وأكدت نتائج المقابلة شبة المقننة النتائج الكمية للدراسة. وبناءً على نتائج الدراسة؛ قدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة.

الكلمات المفتاحية: توظيف، مبادئ الحوكمة، تطوير المناهج، الدراسات الاجتماعية، التعليم العام، المملكة العربية السعودية.

Employing the principles of governance in developing social studies curricula in the stages of general education in the Kingdom of Saudi Arabia

Prepared by

Dr. Widad Muslih Al-Ansari's

dr.wedadansari@gmail.com

wmansari@uqu.edu.sa

Abstract

The study aimed to employ the principles of governance in developing social studies curricula in the stages of Saudi public education, and to find out the reasons for employing governance in developing school curricula as an application to social studies curricula in general education stages in the Kingdom of Saudi Arabia. Determining the factors (frameworks) that should be taken into consideration when employing governance in developing social studies curricula in the general education stages in the Kingdom of Saudi Arabia and determining the principles that should be focused on when employing governance in developing social studies curricula in the general education stages in the Kingdom of Saudi Arabia. On the difficulties and challenges that he believes face to employ the principles of governance in developing social studies curricula in the general education stages in the Kingdom of Saudi Arabia. The study followed the mixed approach represented in the analytical descriptive approach, and the qualitative approach - the grounded theoretical method for monitoring the perceptions of specialists and experts. The study population is represented in two aspects, namely: social studies books for general education stages in the Kingdom of Saudi Arabia, and a sample of experts and specialists in the two fields of social studies and administration in a number of Saudi and Arab universities, and their number is (10) experts. The study data were collected using two tools, which are the content analysis card, and the semi-structured interview questions after the tool achieved the necessary validity and reliability characteristics. The data were

analyzed with appropriate descriptive and inferential statistical methods using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program, as well as using appropriate qualitative methods.

The results of the study reached the preparation of a list of (66) principles of governance distributed into (4) areas, and the results of the content analysis revealed a severe decrease, unbalanced and uneven, in including the principles of governance in the development of social studies curricula. It reached (21.2%) in all fields of the study, and the results of the semi-standardized interview confirmed the quantitative results of the study. And based on the results of the study; presented a set of related recommendations and suggestions.

Key words: Employment, Principles of Governance, Curriculum Development, Social Studies, General Education, Kingdom of Saudi Arabia.

خلفية الدراسة وأدبياتها

تعد حوكمة المناهج من المفاهيم الحديثة التي يُستند إليها في إدارة وتنظيم العملية التعليمية نظراً لما تتمتع به من قوانين وأنظمة تهدف إلى تجويد العملية التعليمية وتحسين المخرجات التعليمية من خلال مشاركة جميع الأطراف المعنيين ووضع الخطط التنموية الواضحة ومحاسبة كل من يقصر نحو مسؤولياته وواجباته المنوطة.

كثّر الحديث عن الحوكمة خلال الفترات الأخيرة بشكل كبير؛ إذ إنها تتعلق بالدرجة الأولى بقواعد الإفصاح والشفافية وإضافة إلى الإدارة الرشيدة. وتفرض التحديات الجديدة على عديد من الدول بأن تتوجه بعدة أساليب لإدارة حكوماتها، لذلك أصبح التزام الدول وبخاصة النامية منها بمنهج الحوكمة أمراً في غاية الضرورة. وأصبح تطبيق قواعد الحوكمة اتجاهاً دولياً، وذلك لنجاح الإدارات فيها ومواكبة التطورات والتحولت العالمية والإقليمية والمحلية لخدمة مصلحة المواطنين فيها، ورفع مستوى حياتهم وجلب الرفاهية والعدالة والاستقرار لهم، إضافة إلى تعزيز الديمقراطية والمساواة. باعتباره نظام رقابة فعال يهتم بإدارة الشركات (Singh & Davison, 2003).

وتشير مصطلحات الحوكمة، أو الحاكمة، أو الحوكمة الإدارية إلى معنى عام واحد، وهو ترجمة للكلمة الإنجليزية (Governance). وعلى الرغم من تعدد المسميات، إلا أنها تشير إلى الطرائق والأساليب التي يتم استخدامها في المؤسسة لتحقيق الشفافية والإفصاح والإدارة الرشيدة، إلا أن الحوكمة تشمل أيضاً طريقة عمل الحكومة في إدارة مؤسساتها، بالإضافة إلى المشاركة في عملية اتخاذ القرارات والتنفيذ والمراقبة (البسام، 2014).

تعد الحوكمة من الموضوعات الحديثة والجديدة نسبياً، إلا أن جذورها تعود وتمتد إلى مطلع الثلاثينيات من القرن الماضي. ويعرفها غادر (2012، 13) بأنها: "مجموعة من القوانين والأنظمة والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف أي عمل منظم سواء في وحدات القطاع الخاص أم في وحدات القطاع

العام" كما يشير مفهوم الحوكمة العام إلى النظام الذي يحكم العلاقات بين الأطراف الأساسية في أي مؤسسة، بهدف تحقيق الشفافية والعدالة ومكافحة الفساد ومنح حق المساءلة، إضافة إلى التأكد من أن المؤسسة تعمل على تحقيق أهدافها واستراتيجياتها الطويلة الأمد (مركز أبو ظبي للحوكمة، 2013). ويشير كل من وادج وميلوني (Waduge, 2011; Melouney, 2017) إلى أن أهمية الحوكمة تتمثل في تعزيز موثوقية ونوعية المعلومات، وبالتالي تعزيز النزاهة والكفاءة، والمحافظة على الوضع الأخلاقي والقانوني، فضلاً عن أهمية الحوكمة المتمثلة في شمولها مجموعة من الأبعاد سواء الاقتصادية أو القانونية أم الإدارية أو المحاسبية أو الاجتماعية أو الأخلاقية، وكذلك المساعدة في القضاء على التعارض وتحقيق الانسجام والتوازن بين مصالح الفئات المختلفة المهتمة بالوحدة الاقتصادية سواء من داخلها أو من خارجها، وذلك عن طريق الحد من سيطرة الإدارة وإعطاء سلطات أوسع للفئات الأخرى.

لقد أصبح مصطلح الحوكمة يأخذ مكان مصطلح الإدارة في المؤسسات التعليمية، وذلك للإشارة إلى الفرق بين دلالة الفعل الإداري الذي يشمل التنفيذ وتوفير الظروف المادية والبشرية ودلالة الحوكمة القائمة على الابتكار والتخطيط والاهتمام برسم سياسات المؤسسة التعليمية، حيث يعتمد تحقيق أهداف ورسالة المدرسة على أسلوب الحوكمة من أجل بناء علاقات إيجابية بين العاملين وتحسين ظروف العمل (المرصد العربي للتربية، 2013؛ الشمري، 2021).

وتعمل حوكمة التعليم لمواجهة التحديات التي تتعرض لها تلك المؤسسات التعليمية، حيث أصبحت الحوكمة تشكل الإطار الذي يحدد أهداف المؤسسات التعليمية، وكذلك إدارة مواردها ومكوناتها في ظل قواعد الشفافية والمساءلة بهدف تجويد التعليم بما يشمل مصالح كل من الطلبة والمجتمع (أبو كريم والثويني، 2014؛ Wilkins, 2021).

وحرصت وزارات التربية والتعليم في دول العالم عموماً على تضمين مفهوم الحوكمة في المناهج، من خلال تصميم استراتيجيات حديثة تقوم على بناء مناهج معاصرة تستند إلى أساس مجموعة من المعايير، تتضمن مفاهيم الشفافية والمشاركة والمساءلة بما يساهم في تعميق قيم يكون لها دور

جوهري في الإسهام في الموازنة التسامح لدى الطلبة عن الغلو والتعصب، وبين الأصالة والمعاصرة، وأن تركز على نوعية الأداء التي تكسب الطلبة مهارات التفكير العليا والخبرات التي تؤهلهم لتطوير معارفهم ومهاراتهم، وإلا يتم ذلك إلا بمنح المدرس دوراً أكبر في العملية التعليمية، والأداة المثلى إلى إيصال المعرفة للطلبة بإثارة تفكيرهم، وبناء مهاراتهم وتعزيز بنيتهم المعرفية وتحسين قيمهم وأخلاقياتهم (Mswazi, Makaye & Mapetere, 2012).

وتهدف حوكمة المناهج إلى الحفاظ على جودة المخرجات التعليمية، والذي يعد عنصراً أساسياً لتحسين تنافسية المدارس وضمان استمراريتها ونجاحها، والتي من خلالها يمكن الوصول إلى الأهداف بعيدة الأجل، وتحقيق الوحدة التنظيمية والتكامل في الأداء، والذي ينعكس على رضا الطلبة (Kandie, 2017).

ولعل من أهم المناهج التي تقتضي أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة عليها هي مناهج الدراسات الاجتماعية، لما له من أهمية في تعزيز القيم والأخلاق لدى الطلبة، والإسهام في تحريك عجلة التنمية، وتحقيق النهضة في المجتمع، وتطوير التعليم، وتنمية مناهجه، وأدواته، وآلياته، من أجل بناء المهارات والإمكانيات الفردية المؤهلة القادرة على مواكبة تطورات العصر، وبناء مجتمع قوي يوازي المجتمعات المتطورة (الشبول والخوالدة، 2014).

ويرى دوفلو ودوباس وكريم (Duflo, Dupas & Kremer, 2016) أن حوكمة مناهج الدراسات الاجتماعية تهدف في المقام الأول إلى مساعدة الطلبة على النهوض بإمكانياته وقدراته وتطوير مهاراته ومعارفه ودمجها في مختلف مجالات الحياة، وتوفير فرص للطلبة تساعدهم وتدعمهم أمام التحديات التي تواجههم في هذا العالم المتغير. كما تتيح الفرصة للتواصل بين الطلبة، وتطوير مهارات التواصل والتفاعل فيما بينهم، بالإضافة إلى تطوير المهارات في نقل المعلومات المفيدة والصحيحة والمتنوعة إلى الآخرين بالطريقة التي تجذب وتثير اهتمامهم.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة، فقد قصدت دراسة باباناستاسيو (Papanastasiou, 2012) المقارنة بين حوكمة المناهج الدراسية المختلفة. أجريت الدراسة في المملكة المتحدة، واستخدمت

المنهج التحليلي من خلال البيانات المالية في إدارة المنهج الوطني الإنجليزي والبحوث العلمية. وتوصلت الدراسة إلى أن المنهج هو تقنية إدارة إنتاج المعرفة وتحكمها الديناميكيات المعقدة داخل سياسة التعليم في الجانب الأوروبي. وأن حوكمة المناهج ينبغي أن تشمل مجال السياسة العامة لإصلاحات المناهج الوطنية في إنجلترا.

وتطرقت دراسة مسوازي ومكاي ومابيتر (Mswazi, Makaye & Mapetere, 2012) إلى التحقيق في العوامل التي تكمن وراء حوكمة المناهج الدراسية والتنافس في تعليم المدرسين في كليات التدريب. أجريت الدراسة في زمبابوي، باعتماد المنهج التحليلي. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن أنشطة تقييم الطلبة بناءً على المناهج المحكومة تعكس فلسفة إيديولوجية لآراء المدرسين الخارجيين والداخليين فيما يتعلق بأداء الطلبة. كما أظهرت النتائج أن عدم وجود التخطيط المسبق للتقييم، أو لمدرسين المدرسين، والتمويل الكافي يجعل عمليات التقييم مجرد عملية رمزية وغير إيجابية وواضحة. وأخيراً، أن الاختلافات الشخصية بين المدرسين الخارجيين والداخليين تؤدي إلى تغذية الصراعات في المدرسة. وأوصت الدراسة بإعادة تأسيس إطار تقييم الطلبة، وتحديد هدف التقييم واستعادة مصداقية تقييم المدرس للطلبة.

وهدف دراسة مولستاد وهانسن (Molstad & Hansen, 2013) التعرف إلى الكيفية التي يعمل بها المناهج الوطني في كل من النرويج وفنلندا كأدوات لتنظيم التعليم، والكشف عن الاختلافات المحتملة في الطريقة التي يتم فيها حوكمة المناهج الوطنية. وتم استخدام المنهج التحليلي وتوصلت الدراسة إلى أن كلا البلدين قد وضعت في السنوات الأخيرة المناهج الدراسية التي ترتبط بنظام الحكم الرسمي، وهذا يعني أن المناهج أصبحت جزءاً من الإطار القانوني التوجيهي، وأن المناهج المحكومة أصبحت مرتبطة بوضوح الدلالات السياسية والقانونية، كما أظهرت النتائج أن الارتباط بين نظام الأهداف ونظام الحكم الرسمي له انعكاسات على مفهوم المناهج الدراسية وماهية المناهج الدراسية، وأن المناهج النرويجية لا تحتوي على القدر نفسه من الإجراءات الديمقراطية كما في المنهج الفنلندي، وأن التنظيم الصارم للحكومة النرويجية للمناهج

الدراسية هو تعبير عن ثقة أقل بالمقارنة مع فنلندا حيث يتم توفير مساحة أكثر استقلالية للعمل للمدرسين.

وسعت دراسة دحماني (2015) لتعرف مدى أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة في تحسين جودة الخدمة التعليمية بقطاع التعليم العلي واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لوصف الظاهرة محل الدراسة والاعتماد على المنهج التحليلي للربط بين المتغيرات وتحليل النتائج وتوصلت الدراسة إلى أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة في تحسين جودة الخدمة التعليمية، وأن الحوكمة الجيدة تيسر اتخاذ القرارات وتتسم بالإفصاح والشفافية، وتؤدي إلى تحقيق الكفاءة والفعالية على المستوى التنظيمي، ووجود دور كبير للمشاركة في الواقع العملي للتيسير في المنظمات الجزائرية كما أن للمساءلة أهمية كبيرة في تحسين جودة الخدمة التعليمية ومعرفة مدى ملاءمة التجهيزات الإدارية والبيداغوجية المادية والبشرية.

وتقصت دراسة تشيغو وتينادو ومواسومبي (Chigbu, Tenadu & Mwasumbi, 2017)

الكشف عن كيفية إصلاح المناهج في إدارة التعليم من خلال حوكمتها، والحاجة إلى تحويل المناهج الموجودة في أفريقيا إلى مناهج أكثر استجابة لاحتياجات الشعب من خلال تحليل المناهج الدراسية في مجال تعليم الزراعة وتخطيط الأراضي في 15 بلدان أفريقية (بوتسوانا وغانا ونيجيريا ورواندا وكينيا وموريشيوس وأوغندا وناميبيا وجنوب أفريقيا وتنزانيا). واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، واعتمدت في قياس الحوكمة على نظم إدارة الأراضي العرفية، تاريخ الاستعمار استقلال الأرض في أفريقيا، تطور الأراضي وحقوق الملكية في أفريقيا، معرفة عامة بحوكمة الأراضي، الممارسات الفاسدة/الأخلاقية في قطاع الأراضي، حوكمة الأراضي في المناطق الريفية وشبه الحضرية، البيانات في المناطق الأكثر أهمية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مناهج التعليم العالي في أفريقيا لا تستجيب بشكل كاف لاحتياجات أفريقيا في تنمية القدرات والتشجيع على استثمار الجهود البشرية في زراعة الأراضي، وأن هناك أدلة على أن المناهج الدراسية التي شملتها الدراسة الاستقصائية لا تعكس إلا جزئيا الاحتياجات الراهنة لأفريقيا في مجال إدارة الأراضي بسبب ضعف حوكمة المناهج.

تناولت دراسة اللبدي (2018) الكشف عن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في مناهج التربية المهنية للمرحلة الأساسية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي اعتماداً على استبانة تم تطبيقها على عينة بلغت (139) معلماً من معلمي التربية المهنية في مدارس مديريات التربية والتعليم في العاصمة عمان، وتوصلت النتائج إلى وجود درجة تقدير متوسط لتطبيق مبادئ الحوكمة في مناهج التربية المهنية، كما أشارت إلى أن مجال مبدأ المساءلة كان في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، تلاه مجال مبدأ المشاركة وعلى درجة متوسطة، وفي الرتبة الثالثة كان مجال مبدأ الشفافية وعلى درجة متوسطة. كما توصلت النتائج إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية لدرجة تطبيق مبادئ الحوكمة في مناهج التربية المهنية لمرحلة الأساسية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والعمر.

سعت دراسة العزاوي (2018) للكشف عن درجة أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة في مناهج التربية الإسلامية في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة بغداد من وجهة نظر المدرسين والمشرفين واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة تم تطبيقها على عينة بلغت (375) من مدرسي ومشرفي مادة التربية الإسلامية في مدارس 4 مديريات في بغداد، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة في مناهج التربية الإسلامية كانت متوسطة من وجهة نظر المدرسين والمشرفين للأداة ككل، حيث جاء مبدأ الممارسات السليمة في المراجعة والرقابة في المرتبة الأولى، ومبدأ دعم الممارسات السليمة والفعالة في الحوكمة في المرتبة الثانية، ومبدأ تعزيز المسؤولية والأخلاقيات في المرتبة الثالثة وأخيراً مبدأ تعزيز الشفافية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة لدرجة أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة في مناهج التربية الإسلامية في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة بغداد من وجهة نظر المدرسين والمشرفين تعزى للجنس، ووجود فرق في مجالات مبادئ الحوكمة في مناهج التربية في المدارس الثانوية تعزى إلى المؤهل العلمي لصالح حملة شهادة الماجستير، ووجود فروق لصالح متغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة أكثر من 12 سنة.

وهدفت دراسة عكاشة وعاشور وجوارنة (2019) للتعرف إلى درجة تطبيق مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر لمبادئ الحاكمية الإدارية، وتكونت عينة الدراسة (404) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات المدارس العربية داخل الخط الأخضر تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وجمعت الدراسة بياناتها عن طريق الاستبانة، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات معلمي المدارس العربية لدرجة تطبيق مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر لمبادئ الحاكمية الإدارية المدرسية ككل بلغ (2,38) وبدرجة متدنية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات إجابات معلمي المدارس العربية على جميع مجالات درجة تطبيق مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر لمبادئ الحاكمية الإدارية والعلامة الكلية تبعاً لاختلاف متغيري الجنس ومؤهل العلمي باستثناء مجال المساءلة وذلك لصالح الإناث والدراسات العليا ووجود فرق دال إحصائياً تبعاً لاختلاف متغير سنوات الخبرة لصالح تقديرات ذوي الخبرة (عشرة سنوات).

وتطرقت دراسة المحمدي (2019) إلى معرفة درجة تطبيق معايير الحوكمة لدى إدارات مدارس التعليم الأهلي بمدينة تبوك في ضوء رؤية المملكة 2030 وإلى معرفة معوقات تطبيق معايير الحوكمة، والمقترحات التي تُسهم في تطبيق معايير الحوكمة من وجهة نظر قائدي وقائدات مدارس التعليم الأهلي بمدينة تبوك ومعلميها، كما هدفت إلى معرفة درجة اختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات الجنس والمرحلة والمسمى الوظيفي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من 282 قائداً وقائدة معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، واستخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع تطبيق معايير الحوكمة بإدارة مدارس التعليم الأهلي في مدينة تبوك تتوافر بدرجة كبيرة.

كشفت دراسة الصمادي والهاشمي (2020) عن مستوى ممارسة معلمي التربية المهنية لمبادئ الحوكمة في العملية التعليمية التعلمية، في مبحث التربية المهنية في المرحلة الأساسية من وجهة

نظر مشرفي التربية المهنية في الأردن. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحثان استبانة من إعدادهما أداة للدراسة، وبلغ مجتمع الدراسة (39) مشرفاً ومشرفة، على مستوى المملكة وزعت عليهم أداة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة بأن مستوى ممارسة المعلمين لمبادئ الحوكمة ككل كان متوسطاً ونال المبدأ "الالتزام بالنزاهة والقيم والأخلاقية" أعلى درجة، والمبدأ "علاقة المعلم بالإدارة المدرسية" أقل درجة.

وبناء على ما سبق، أظهرت الدراسة أهمية مبادئ الحوكمة في توظيف المناهج الدراسية والجامعية وضرورة تطبيق مبادئ الحوكمة في مناهج الدراسات الاجتماعية، بحيث يتم رسم خطط دقيقة وفعالة للتركيز على تعزيز عملية اتخاذ القرارات، التي تساعد مؤسسات التعليم في تنظيم شؤونها التعليمية الداخلية والخارجية، وتحديد الأساس الذي يجب أن تتبعه للعمل على تطويرها وتحسين مستوى أداؤها، وعليه فقد سعت الدراسة للكشف عن مدى تضمين مبادئ الحوكمة في مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، إضافة إلى التعرف إلى المبادئ المطلوب توظيفها عند التخطيط لمناهج الدراسات الاجتماعية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من الجهود المبذولة في رفع مستوى الكفاءة في المناهج الدراسية إلا أنه مازال هناك قصور ومازالت تلك المناهج بحاجة إلى تفعيل الأهداف المرسومة، ومن أبرزها تفعيل مبادئ الحوكمة في المناهج الدراسية، وذلك تماشياً مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

وتوضح لينى (2016) أن التغيرات التي يشهدها العالم هي تطورات معرفية متلاحقة تفرض عليه تحديث التصورات الثقافية التي تتماشى مع متطلباتها ولتحقيق مزيد من ضمان جودة المخرجات في العملية التعليمية لابد من تطوير المناهج، كما أن تطويرها يتطلب تحسين لأدواتها وأساليبها بشكل يضمن تحديث المناهج الدراسية ويسهم في خلق حوكمة رشيدة تحرص على تطبيق مبادئها والتي تتميز بالاستقلالية والشفافية واللامركزية.

وفي هذا السياق تؤكد دراسة برينان (2011) إلى أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة لضمان جودة العملية التعليمية، ودراسة البدي (2018) التي تنادي بضرورة العمل على رفع درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في مناهج التربية المهنية لما لها من أهمية في تحسين تلك المناهج.

وفي ضوء ذلك؛ تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة الملحة إلى مبادئ الحوكمة كأحد أهم التوجهات الحديثة في المناهج الدراسية، إذا يتطلب الوضع الحالي تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام السعودي. وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مبادئ الحوكمة المطلوب توظيفها في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
2. ما درجة توافر مبادئ الحوكمة المطلوب توظيفها في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
3. ما أسباب توظيف مبادئ الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
4. ما المبادئ التي ينبغي التركيز عليها عند توظيف الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
5. ما العوامل (الأطر) التربوية المؤثرة المطلوب أخذها في الاعتبار عند توظيف مبادئ الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
6. ما الصعوبات والتحديات التي يمكن أن تواجه توظيف مبادئ الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة

1. التعرف إلى مبادئ الحوكمة المطلوب توظيفها في كتب الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
2. الكشف عن درجة توافر مبادئ الحوكمة في كتب الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
3. معرفة الأسباب التي تدعو إلى توظيف الحوكمة في تطوير المناهج الدراسية تطبيقاً على مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
4. تحديد العوامل (الأطر) التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند توظيف الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
5. تحديد المبادئ التي ينبغي التركيز عليها عند توظيف الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
6. الوقوف على الصعوبات والتحديات التي يعتقد أنها تواجه توظيف مبادئ الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وكيفية حلها ومواجهتها.

أهمية الدراسة

1. تنبثق الدراسة من الرؤية الطموحة للمملكة العربية السعودية للعام 2030م في جميع القطاعات والمجالات، ومن ذلك مجال التعليم الذي يخطط له ليكون مواكباً لمتطلبات الرؤية.
2. يؤمل أن تسهم الدراسة في تبني قرارات تطويرية للممارسات التعليمية التعلمية في تدريس الطلبة في مقررات الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام السعودي بما يتفق مع المبادئ العالمية للحوكمة.

3. إفادة مصممو ومطورو المناهج الدراسية والبرامج التعليمية في وزارة التعليم السعودية من نتائج الدراسة عند التخطيط لمناهج الدراسات الاجتماعية وإعدادها وتطويرها للطلبة في مراحل التعليم العام.
4. إثراء الأدب التربوي المتصل بالحوكمة في المناهج الدراسية، والنظر في بناء مناهج تحفز على توظيف مبادئ الحوكمة، بحيث تسهم في رفع المستوى التعليمي، والرقى بجودة المخرجات التعليمية.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

1. اقتصرت الدراسة على توظيف مبادئ الحوكمة في كتب الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
2. اقتصرت الدراسة على عينة متيسرة من الخبراء في تخصصي الدراسات الاجتماعية، والإدارة في عدد من الجامعات السعودية والعربية في العام الدراسي 1442هـ (2021م).

مصطلحات الدراسة

1. مبادئ الحوكمة: تعرف بأنها الأنظمة الإشرافية والرقابية التي تشتمل على قواعد وأسس متعددة لتنظيم العلاقات في المؤسسات التعليمية للحد من التجاوزات من القادة والإداريين وذلك لتحقيق الأهداف المخطط لها (قبلي، 2017).
2. حوكمة المناهج: تعرف بأنها تطوير المحتوى التعليمي، وفق معايير الإنجاز، بهدف الرقي بعملية التعلم، وتطوير القدرات العامة للطلبة، وأساليب التدريس السليمة والممارسات الصفية، لرصد وتحسين الأداء الفردي للطلبة، وتعزيز النظام والشفافية والمساءلة بينهم (Donnelly & Wiltshire, 2014).

4. تطوير المناهج: يعرفها حسن (2012، 58) بأنها: "جميع الخطوات والأفعال والإجراءات التي من خلالها يمكن إصلاح المنهج وتحسينه بحيث تكون نقطة البداية هي دراسة المنهج الحالي لمعرفة نواحي القوة ونواحي الضعف فيه، وترجمة أهدافه إلى الواقع الحي تمهيداً لوضع الخطط والبرامج اللازمة لتحقيق هذه الأهداف".
5. كتب الدراسات الاجتماعية: يعرفها العميري (2013، 8) بأنها: "الكتب المقررة لطلبة الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وطلبة المرحلة المتوسطة والثانوية، وتعالج هذا الكتب موضوعات تاريخية وجغرافية ووطنية، وتم تطوير هذه الكتب في السنة الدراسية (2010/2011م)".
6. مراحل التعليم العام السعودي: يقصد بها: "مجموع السنوات الدراسية (12 سنة)، والتي يقضيها الطلبة في المدرسة، وتشمل مراحل التعليم الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) قبل التحاقهم بالتعليم الجامعي، ويكون الطلبة في أعمار 6-18 سنة (وزارة التعليم السعودية، 2020، 46).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

■ مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل مجتمع الدراسة ذو الطبيعة التحليلية في كتب الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية أما مجتمع الدراسة ذو الطبيعة المسحية فقد تمثل في مجموعة من الخبراء في تخصصي الدراسات الاجتماعية، والإدارة في عدد من الجامعات السعودية والعربية، وعددهم (10) خبراء. ووفقاً لإجراءات البحث النوعي، فقد عدت هذه العينة مناسبة وكافية (كريسول، 2020؛ Johnson & Christensen, 2019; Cohen, Monion & Morrison, 2017).

■ منهجية الدراسة

نظراً لطبيعة هذا الدراسة وأهدافها فقد استخدم المنهج المختلط، والمتمثل في المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج النوعي لرصد تصورات المختصين والخبراء وعرفه عباس ونوفل والعبسي وأبو

عواد (2017، 71) بأنه: "البحث الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في ظروفها الطبيعية باعتبارها مصدراً مباشراً للبيانات، بحيث يتم عرض البيانات بطريقة وصفية تستخدم الكلمات والصور ولا تستخدم الأرقام". وهذا ما تبعته العديد من الدراسات السابقة كدراسة (العميري، 2019؛ العميري والطلحي، 2020).

وتم استخدام أسلوب النظرية المتجذرة (التجذيرية) التي تعتمد في سياقها الوصول إلى النظرية من البيانات مباشرة بشكل استقرائي منظم وتعتمد على تحديد العناصر الأساسية للظاهرة محل الدراسة من خلال البيانات الميدانية مباشرة، ومن ثم يتم تحديد العلاقة والربط بين هذه العناصر إلى أن يتم الوصول إلى بؤرة ومحور الارتباط بين كل العناصر والذي يفسر لنا الظاهرة محل الدراسة، وبعبارة أخرى هي تفاعل متجذر في وجهات نظر المشاركين، تنطوي هذه العملية على استخدام عدة مراحل لجمع البيانات والتنقيح والعلاقات المتبادلة بين فئات المعلومات (Given, 2008; Leavy, 2016; Lune & Berg, 2017).

أداتا الدراسة

■ أولاً- بطاقة تحليل المحتوى

بناء الأداة

تم إعداد أداة الدراسة في أربعة مبادئ، هي: مبدأ الشفافية، مبدأ المسؤولية، مبدأ العدل، مبدأ المساءلة. وتضمنت الآتي:

1. مبدأ الشفافية: اشتملت على (22) مبدأ، وبنسبة (33,3%) من إجمالي المبادئ.
2. مبدأ المسؤولية: تضمنت (20) مبدأ، وبنسبة (30,3%) من مجموع المبادئ.
3. مبدأ العدل: احتوت على (12) مبدأ، وبنسبة (18,2%) من إجمالي المبادئ.
4. مبدأ المساءلة: اشتملت على (12) مبدأ، وبنسبة (18,2%) من مجموع المبادئ.

صدق الأداة

الصدق الظاهري: ويُراد به الصدق المعتمد على آراء المحكمين، وذلك بعد أن تم تصميم الأداة في نسختها الأولية، والتي احتوت على (88) مبدأ، وقد تم عرضها على عدد من المختصين من ذوي الخبرة في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بكليات التربية في الجامعات السعودية، وبالبالغ عددهم (10) محكما. وتم الطلب منهم التلطف بالاطلاع على الأداة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى مناسبة الفقرات وتحقيقها لأهداف الدراسة، وشموليتها، وتنوع محتواها، وتقويم مستوى الصياغة اللغوية، والإخراج، وأي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف. وقد قدموا ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الأداة، وساعدت على إخراجها في نسختها النهائية. وبذلك أصبح إجمالي مبادئ الحوكمة (66) مبدأ موزعة على أربعة مجالات.

الصدق البنائي: يقوم على حساب معامل الارتباط المصحح (Corrected item-total Correlation) بين مبادئ الحوكمة والمجال الذي ينتمي إليه المبدأ، وقد ظهر من معاملات الارتباط بين كل مبدأ وبين المجال الذي ينتمي إليه أن جميع معاملات الارتباط لجميع المبادئ البالغ عددها (66) مبدأ هي علاقة ارتباطية موجبة الإشارة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) مما يشير إلى تمتع جميع الفقرات بصدق الاتساق الداخلي الجيد مع مجالاتها الممثلة لها (الوليحي، 2012).

ثبات الأداة

تم التأكد من ثبات بطاقة تحليل المحتوى باستخدام معادلة هولستي (Holesty)، وذلك بتطبيق المعادلة الآتية على نتائج مرتين من تحليل المحتوى يفصل بينهما ثلاثة أسابيع.

$$\text{معامل الاتفاق (Hostely)} = \frac{(m) 2}{n2+n1}$$

N1: تعني عدد الفقرات التي تكررت في التحليل الأول.

N2: تعني عدد الفقرات التي تكررت في التحليل الثاني.

M: تعني عدد الفقرات المتفق عليها بين التحليلين.

وكان معامل الثبات مساوياً لـ(86,7)، ويعد هذا الثبات مرتفعاً بناءً على ما توصلت إليه كيد وادسوروث (Kaid & Wadsworth, 1989).

■ ثانياً- المقابلة المقننة

■ **الصدق:** تم إعداد أسئلة المقابلة شبه المقننة (Semi-Structured Interview) للكشف عن تصورات الخبراء في تخصصي الدراسات الاجتماعية، والإدارة نحو تضمين مبادئ الحوكمة في تطوير كتب الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام السعودي. وتم إعداد أسئلة المقابلة شبه المقننة وتطويرها من قبل الباحثة بناءً على خبرتها في مجال البحث العلمي، بالإضافة إلى الرجوع للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة (جيران وصالح وكراسنة، 2017؛ العميري، 2019؛ العميري والطلحي، 2020؛ Lindsey, 2015؛ Suppo, 2013).

وتكونت أسئلة المقابلة شبه المقننة في نسختها الأولى من (6) أسئلة. وللتحقق من الصدق الظاهري لأسئلة المقابلة، فقد تم عرضها على عدد من المحكمين في تخصصي الدراسات الاجتماعية، والإدارة في بعض الجامعات السعودية والعربية؛ لغرض التأكد من أن أسئلة المقابلة تقيس الهدف الذي وضعت من أجله، من حيث الملائمة، والصيغة، والوضوح. وقد تم حذف وإضافة بعض الأسئلة، كما تم إعادة الصياغة لبعض الأسئلة. وأصبح عددها في النسخة النهائية (4) أسئلة، ويعد هذا الإجراء مدعاة للوثوق في الصدق الظاهري للأداة (القريني، 2020؛ Lune & Berg, 2017؛ Murphy & Dingwall, 2003).

■ **الثبات:** تم التأكد من ثبات الأداة من خلال إجراء مقابلة- تكررت مرتين مع اثنين من الخبراء من خارج عينة الدراسة، وتخلل المقابلة الأولى والثانية فاصل زمني مدته عشرون يوماً. وبعد ذلك أجرت الباحثة تحليلاً للمقابلات، وتلا ذلك إجراء تحليل آخر من قبل محلل آخر في تخصص الإدارة. وقد تبين من خلال هذا الإجراء درجة الاتفاق أو الاختلاف في تحليل البيانات،

مما أعطى مؤشراً على وجود أتساق أو اختلاف تام بين التحليلين. وبناء على ذلك؛ تكونت أداة أسئلة المقابلة شبه المقننة في نسختها النهائية من (4) أسئلة، وهو أمر يدعو للاطمئنان في ثبات ما تقيسه الأداة (العبد الكريم، 2019; Leavy, 2016; Johnson & Christensen, 2019).

جمع البيانات: جمعت البيانات بعد إيضاح الهدف من الدراسة وغرضها للمشاركين، وتم إخبارهم أن البيانات التي يتم الحصول عليها تعامل بسرية كاملة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. وفي ضوء ذلك؛ تم الحصول على الموافقة المسبقة من الخبراء بالمقابلة على تدوين حديثهم. وتم طرح أسئلة المقابلة المقننة عليهم، مع التوضيح التام للسؤال الموجه لهم. وللحصول على مصداقية عالية أثناء جمع البيانات باستخدام المقابلة شبه المقننة التي هي إحدى الأدوات المهمة في منهج البحث النوعي (Lune & Berg, 2017; Saldana, 2021).

وذلك وفقاً لما يأتي:

- بناء علاقة قائمة على الود والاحترام والألفة مع الخبراء عينة الدراسة قبل البدء بالمقابلة شبه المقننة؛ بغرض توفير ظروف مناسبة لإجراء المقابلة.
 - تجنب التعريف باسم الخبراء إذ أعطى كل خبير رقماً؛ لتحفيزه على التعبير عما يمتلكه من تصورات حول موضوع الدراسة.
 - تم طرح أسئلة المقابلة شبه المقننة على الخبير بصيغ مختلفة، وذلك للتأكد من درجة دقة الخبير في التعبير عن رأيه، وهذا الإجراء ينبئ أيضاً عن مدى مصداقية إجابات الخبراء عينة الدراسة.
 - تم عرض المقابلة - بعد تدوينها على الخبراء لبيان رأيهم حول ما قالوه في المقابلة، مع السماح لهم بحذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً.
- تحليل البيانات:** تم تحليل الإجابات عن أسئلة المقابلة في ضوء منهجية تحليل الأبحاث النوعية (Leavy, 2016; Saldana, 2021) المتمثلة في أسلوب النظرية التجذيرية أو المتجذرة

(Gounded Theory Approach)، حيث تم الاعتماد على الأفكار التي ظهرت من بيانات الدراسة، وذلك وفق الخطوات الآتية:

- القراءة الفاحصة لكل كلمة وجملة وفقرة ذكرها الخبراء عينة الدراسة.
- القيام بتمييز الإجابات وفق برنامج (Nvivo) كبرنامج مساعد في تحليل البيانات النوعية وتحديد المجالات الرئيسية والفرعية (Kuckartz & Radiker, 2019).
- وضع الأفكار المتشابهة (المتقاربة) في مجالات فرعية (Sub-Categories).
- وضع المجالات الفرعية (Sub-Categories) ضمن المجموعات الرئيسية (Main Categories).
- التحقق من ثبات التحليل البيانات من خلال قيام إحدى الزميلات المدربات بإعادة عملية التحليل، حيث كشفت هذه العملية عن توافق كبير بين المحللين فيما يتعلق بتحليل البيانات، وفقا للمجالات الرئيسية (Main Categories) والمجالات الفرعية (Sub-Categories). ويؤكد هذا الإجراء سلامة عملية التحليل ودقتها حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات كما توزعت ضمن المجالات الفرعية.

إجراءات الدراسة

تحدد إجراءات الدراسة في الآتي:

1. الإطلاع على الأدب التربوي ذي العلاقة بموضوع الحوكمة.
2. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
3. تحديد منهج الدراسة.
4. إعداد أداة الدراسة، وعرضها على المحكمين في تخصصي الدراسات الاجتماعية، والإدارة، وتعديلها في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم. ومن ثم قياس ثبات الأداة.
5. اختيار عينة الدراسة وجمع بياناتها.

6. تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

7. الوصول إلى خلاصة الدراسة، وتحديد الاستنتاجات، وتقديم التوصيات، وطرح المقترحات.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

أولاً- النتائج الكمية

■ الإجابة عن السؤال الأول للدراسة

ما مبادئ الحوكمة المطلوب توظيفها في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

جدول (1) مبادئ الحوكمة المطلوب توظيفها في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية

مبادئ الحوكمة الفرعية	الرقم	
	العام	الخاص
أولاً- مبدأ الشفافية		
تحديد الأدوار والمسؤوليات للهيكل التنظيمي بشكل واضح لدى أفراد المجتمع ومؤسساته	1	1
تحديد الأهداف الوطنية لأفراد المجتمع ومؤسساته	2	2
الإفصاح عن الرؤية والأهداف والرسالة لجميع أفراد المجتمع ومؤسساته	3	3
حصول أفراد المجتمع ومؤسساته على الحق في المعرفة	4	4
مشاركة أفراد المجتمع ومؤسساته في تجويد العمل	5	5
سهولة تدفق المعلومات الدقيقة بشكل موضوعي لجميع أفراد المجتمع ومؤسساته	6	6
الوضوح التام عند عرض اللوائح والتشريعات لجميع أفراد المجتمع ومؤسساته	7	7
وصف شامل ودقيق ومعلن لحقوق أفراد المجتمع ومؤسساته	8	8
وصف شامل ودقيق ومعلن لواجبات أفراد المجتمع ومؤسساته	9	9
تنمية الثقة والحوار بين أفراد المجتمع ومؤسساته	10	10

مبادئ الحوكمة الفرعية	الرقم	
	العام	الخاص
إيجاد طرق للتفاعل والاندماج والتعاون بين أفراد المجتمع ومؤسساته من خلال العمل الجماعي	11	11
التأكيد على سياسة منح الحوافز لدى أفراد المجتمع ومؤسساته	12	12
التركيز على تحقيق المصلحة العامة للمجتمع لأفراد المجتمع ومؤسساته	13	13
توفر عناصر النجاح والفاعلية لدى أفراد المجتمع ومؤسساته	14	14
تسهيل جذب الاستثمارات ودعمها من قبل أفراد المجتمع ومؤسساته	15	15
إزالة العوائق البيروقراطية لدى أفراد المجتمع ومؤسساته	16	16
نشر ثقافة الحوكمة بين أفراد المجتمع ومؤسساته	17	17
تفعيل أشكال الاتصال والتواصل المختلفة بين أفراد المجتمع ومؤسساته	18	18
إطلاع أفراد المجتمع ومؤسساته على جوانب القوة ونقاط الضعف في مؤسساته الخدمية	19	19
تشجيع أفراد المجتمع ومؤسساته على النقد البناء والهادف للمشاريع المجتمعية المختلفة	20	20
استجابة الإدارة للشكاوي والمقترحات المقدمة من أفراد المجتمع ومؤسساته	21	21
انفتاح أفراد المجتمع ومؤسساته على الثقافات العالمية والاستفادة منها بما يتوافق مع طبيعة المجتمع	22	22
ثانياً- مبدأ المسؤولية		
إصدار اللوائح والتشريعات الخاصة بمعايير المسؤولية بين أفراد المجتمع ومؤسساته	1	23
تحقيق التوازن في توزيع المسؤوليات بين أفراد المجتمع ومؤسساته	2	24
الاستجابة الفورية لخدمة المصلحة العامة لأفراد المجتمع ومؤسساته	3	25
اختيار القيادات على أسس علمية تعتمد على القدرة والكفاءة	4	26
الاستثمار الأمثل للموارد الطبيعية والبشرية	5	27
تحفيز أفراد المجتمع على تحمل المسؤولية المجتمعية المتكاملة (الخيرية، الأخلاقية، القانونية، الاقتصادية)	6	28
التزام أفراد المجتمع ومؤسساته بالتشريعات والأنظمة والقوانين	7	29
تعزيز الأداء وتطويره لدى أفراد المجتمع ومؤسساته	8	30

مبادئ الحوكمة الفرعية	الرقم	
	الخاص	العام
مبادئ الحوكمة الرئيسية		
تطبيق التعليمات والأنظمة والقوانين بكل وضوح من قبل أفراد المجتمع ومؤسساته	9	31
تمكين أفراد المجتمع ومؤسساته من ممارسة الأدوار الرقابية دون تعطيل أو إساءة	10	32
مشاركة أفراد المجتمع ومؤسساته في رسم السياسات المجتمعية (الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية، والسياسية،... إلى غير ذلك)	11	33
بناء تكامل الآراء بين أفراد المجتمع ومؤسساته	12	34
ترسيخ قيم التعاون بين أفراد المجتمع ومؤسساته	13	35
الحث على تضافر الجهود من قبل أفراد المجتمع ومؤسساته لحل المشكلات والقضايا المجتمعية	14	36
توفير الدعم اللازم بمختلف أمثاطه (التربوي، والنفسي، والفني، والمالي،... إلى غير ذلك) لأفراد المجتمع ومؤسساته لتحمل مسؤولياتهم	15	37
دعم مبدأ الثواب والعقاب لنجاح مسؤوليات أفراد المجتمع ومؤسساته	16	38
تدريب الموظفين الجدد على تحمل المسؤولية المجتمعية بأمانة وإخلاص تجاه أفراد المجتمع ومؤسساته	17	39
الدفاع عن مبدأ تحمل المسؤولية المجتمعية ضد الترهل الإداري والمحسوبية وغياب الموضوعية	18	40
دفع أفراد المجتمع ومؤسساته للتطور عن طريق تعزيز التنافس بينهم	19	41
تعزيز قيمة المسؤولية المجتمعية لدى جميع أفراد المجتمع ومؤسساته	20	42
ثالثاً- مبدأ العدل		
جميع أفراد المجتمع ومؤسساته لديهم الفرص ذاتها لتحقيق رفاهيتهم والحفاظ عليها	1	43
تحقيق الانسجام والتوافق بين أفراد المجتمع ومؤسساته	2	44
تنفيذ القوانين بنزاهة خاصة فيما يتعلق بحقوق الإنسان ذات الصلة بأفراد المجتمع ومؤسساته	3	45
التركيز على تحقيق الأهداف الجماعية بأفراد المجتمع ومؤسساته	4	46
تطبيق مبدأ الحرية المنضبطة لجميع أفراد المجتمع ومؤسساته (الحرية الفكرية، الحرية المالية، الحرية الشخصية .. إلى غير ذلك)	5	47

مبادئ الحوكمة الفرعية	الرقم	
	العام	الخاص
تطبيق مبدأ الاستقلالية لجميع أفراد المجتمع ومؤسساته (الاستقلالية الفكرية, العلمية, الشخصية , المالية ... إلى غير ذلك)	6	48
حماية ممتلكات أفراد المجتمع ومؤسساته (الملكية الفكرية, والملكية المعنوية, الملكية المادية... إلى غير ذلك)	7	49
اتاحة الفرصة لأفراد المجتمع ومؤسساته للمشاركة في اتخاذ القرارات المجتمعية	8	50
مكافحة الفساد بكافة أشكاله بين أفراد المجتمع ومؤسساته (الفساد الأخلاقي, الفساد الإداري, الفساد المالي ... إلى غير ذلك)	9	51
توفير الضمان الاجتماعي لجميع أفراد المجتمع ومؤسساته	10	52
دعم جميع أفراد المجتمع ومؤسساته بالقروض الميسرة لمن يطلبها	11	53
تتصف البنية القانونية للمؤسسات المجتمعية بالعدالة والنزاهة	12	54
رابعاً- المساءلة		
إصدار اللوائح والتشريعات الخاصة بمعايير المسؤولية	1	55
سن القوانين والإجراءات التي يتوجب على القيادات والمؤسسات المجتمعية العمل بها عند القيام بالأعمال الإدارية	2	56
تنفيذ الأطر القانونية بحيادية تامة وموضوعية كاملة بين أفراد المجتمع ومؤسساته	3	57
الحفاظ على سلامة أفراد المجتمع ومؤسساته وضمان سيادة القانون	4	58
تفعيل دور الرقابة لدى أفراد المجتمع ومؤسساته (الرقابة الذاتية, الرقابة المجتمعية, الرقابة القانونية... إلى غير ذلك)	5	59
وضع اللوائح الرقابية لما تم تنفيذه من أعمال من قبل أفراد المجتمع ومؤسساته	6	60
الإفصاح عن أوجه القصور لتحسين أداء أفراد المجتمع ومؤسساته	7	61
خضوع جميع أفراد المجتمع ومؤسساته لحق المساءلة المجتمعية	8	62
تضمين معايير لتقييم الأداء أفراد المجتمع ومؤسساته بشكل واضح ودقيق	9	63
تضمين أنظمة وقوانين مساءلة قابلة للتطبيق من جانب أفراد المجتمع ومؤسساته	10	64
تحقيق الانضباط الأخلاقي لدى أفراد المجتمع ومؤسساته	11	65
الحرص على محاسبة أي مقصر مهما كان مركزه في المجتمع (أفراد, جماعات, مؤسسات... إلى غير ذلك)	12	66

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع مبادئ الحوكمة	الصفوف الدراسية												مبادئ الحوكمة
	المرحلة الثانوية				المرحلة المتوسطة				المرحلة الابتدائية				
	مجموع التكرارات النسب المئوية	الدراسات الاجتماعية	الجغرافيا	التاريخ	الصف الثالث المتوسط	الصف الثاني المتوسط	الصف الأول المتوسط	الصف السادس	الصف الخامس	الصف الرابع	1ف	2ف	
0%											0	0	0
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	سهولة تدفق المعلومات الدقيقة بشكل موضوعي لجميع أفراد المجتمع ومؤسساته
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	الوضوح التام عند عرض اللوائح والتشريعات لجميع أفراد المجتمع ومؤسساته
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	وصف شامل ودقيق ومعلن لحقوق أفراد المجتمع ومؤسساته
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	وصف شامل ودقيق ومعلن لواجبات أفراد المجتمع ومؤسساته
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تنمية الثقة والحوار بين أفراد المجتمع ومؤسساته

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع مبادئ الحوكمة	الصفوف الدراسية											مبادئ الحوكمة				
	المرحلة الثانوية			المرحلة المتوسطة				المرحلة الابتدائية								
	التكرارات النسب المئوية	مجموع التكرارات	الدراسات الاجتماعية الجغرافيا	التاريخ	الصف المتوسط		الصف الثاني المتوسط		الصف الأول المتوسط		الصف السادس		الصف الرابع			
1 ف					2 ف	1 ف	2 ف	1 ف	2 ف	1 ف		2 ف				
50%	4	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	إيجاد طرق للتفاعل والاندماج والتعاون بين أفراد المجتمع ومؤسساته من خلال العمل الجماعي
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التأكيد على سياسة منح الحوافز لدى أفراد المجتمع ومؤسساته
50%	4	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التركيز على تحقيق المصلحة العامة للمجتمع لأفراد المجتمع ومؤسساته
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	توفر عناصر النجاح والفاعلية لدى أفراد المجتمع ومؤسساته
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تسهيل جذب الاستثمارات ودعمها من قبل أفراد المجتمع ومؤسساته

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع مبادئ الحوكمة	الصفوف الدراسية												مبادئ الحوكمة
	المرحلة الثانوية				المرحلة المتوسطة				المرحلة الابتدائية				
	النسب المئوية	مجموع التكرارات	الدراسات الاجتماعية	الجغرافيا	التاريخ	الصف الثالث المتوسط	الصف الثاني المتوسط	الصف الأول المتوسط	الصف السادس	الصف الخامس	الصف الرابع	الصف الثالث	
0%													0
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	نشر ثقافة الحوكمة بين أفراد المجتمع ومؤسساته
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تفعيل أشكال الاتصال والتواصل المختلفة بين أفراد المجتمع ومؤسساته
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	إطلاع أفراد المجتمع ومؤسساته على جوانب القوة ونقاط الضعف في مؤسساته الخدمية
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تشجيع أفراد المجتمع ومؤسساته على النقد البناء والهادف للمشاركة المجتمعية المختلفة

التكررات والنسب المئوية لتوزيع مبادئ الحوكمة	الصفوف الدراسية										مبادئ الحوكمة	
	المرحلة الثانوية			المرحلة المتوسطة				المرحلة الابتدائية				
	التكررات مجموع التكررات	النسب المئوية	الدراسات الاجتماعية الجغرافيا	التاريخ	الصف الثالث المتوسط		الصف الثاني المتوسط		الصف الأول المتوسط			الصف السادس
1 ف					2 ف	1 ف	2 ف	1 ف	2 ف			
												أولاً مبدأ الشفافية
												استجابة الإدارة للشكاوي والمقترحات المقدمة من أفراد المجتمع ومؤسساته
												انفتاح أفراد المجتمع ومؤسساته على الثقافات العالمية والاستفادة منها بما يتوافق مع طبيعة المجتمع
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	النسبة المئوية لكل صف
												مجموع مبادئ الحوكمة
3,0	المتوسط الحسابي لمبدأ الشفافية											
مبدأ من أصل 22 مبدأ من مبادئ الحوكمة												
$9,1\% = 100 * 22 / 2$												

يظهر الجدول (2) مبادئ الشفافية من واقع تحليل كُتب الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام السعودي، يتوافر منها (2) مبادئ من أصل (12) مبدأ وهي مجموع مبادئ الحوكمة، تكرر قياسها (8) مرات وشكله مانسبته (3,0%) من النسبة العامة لمبادئ الحوكمة.

ثانياً-مبدأ المسؤولية

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية لتحليل مبدأ المسؤولية في كُتب الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية

مبادئ الحوكمة	الصفوف الدراسية											
	المرحلة الابتدائية				المرحلة المتوسطة				المرحلة الثانوية			
	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	الصف الأول المتوسط	الصف الثاني المتوسط	الصف الثالث المتوسط	التاريخ	الجغرافيا	الدراسات الاجتماعية	مجموع التكرارات	النسب المئوية	
إصدار اللوائح والتشريعات الخاصة بمعايير المسؤولية بين أفراد المجتمع ومؤسساته	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
تحقيق التوازن في توزيع المسؤوليات بين أفراد المجتمع ومؤسساته	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%

مبادئ الحوكمة	الصفوف الدراسية											
	المرحلة الابتدائية				المرحلة المتوسطة				المرحلة الثانوية			
	الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس		الصف الأول المتوسط		الصف الثاني المتوسط		الصف الثالث المتوسط	
ثانياً-مبدأ المسؤولية	1ف		2ف		1ف		2ف		1ف		2ف	
	0		0		0		0		0		0	
الاستجابة الفورية لخدمة المصلحة العامة لأفراد المجتمع ومؤسساته	0		0		0		0		0		0	
	0		0		0		0		0		0	
اختيار القيادات على أسس علمية تعتمد على القدرة والكفاءة	0		0		0		0		0		0	
	0		0		0		0		0		0	
الاستثمار الأمثل للموارد الطبيعية والبشرية	0		0		0		0		2		0	
	0		0		0		0		0		0	
تحفيز أفراد المجتمع على تحمل المسؤولية المجتمعية المتكاملة (الخيرية، الأخلاقية، القانونية، الاقتصادية)	0		1		0		0		0		0	
	0		0		0		0		0		0	
مجموع التكرارات	0		3		0		0		0		0	
	0		0		0		0		0		0	
النسب المئوية	0%		11,53%		0%		0%		0%		0%	
	0		3		0		0		0		0	
التكرارات والنسب المئوية لتوزيع مبادئ الحوكمة	0		3		0		0		0		0	
	0%		11,53%		0%		0%		0%		0%	

مبادئ الحوكمة	الصفوف الدراسية											
	المرحلة الابتدائية				المرحلة المتوسطة				المرحلة الثانوية			
	الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس		الصف الأول المتوسط		الصف الثاني المتوسط		الصف الثالث المتوسط	
ثانياً-مبدأ المسؤولية	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
التزام أفراد المجتمع ومؤسساته بالتشريعات والأنظمة والقوانين	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
تعزيز الأداء وتطويره لدى أفراد المجتمع ومؤسساته	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
تطبيق التعليمات والأنظمة والقوانين بكل وضوح من قبل أفراد المجتمع ومؤسساته	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
تمكين أفراد المجتمع ومؤسساته من ممارسة الأدوار الرقابية دون تعطيل أو أساءه	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
التكرارات والنسب المئوية لتوزيع مبادئ الحوكمة	7,7%	3,9%	11,53%	0%	2	1	3	0	0	0	0	0
النسب المئوية	مجموع التكرارات الاجتماعية	الدراسات الاجتماعية	التاريخ	الجغرافيا	الدراسات الاجتماعية	مجموع التكرارات الاجتماعية	النسب المئوية					

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع مبادئ الحوكمة	الصفوف الدراسية												مبادئ الحوكمة				
	المرحلة الثانوية			المرحلة المتوسطة				المرحلة الابتدائية									
	مجموع التكرارات الاجتماعية	الجغرافيا	الدراسات الاجتماعية	التاريخ		الصف الثالث المتوسط		الصف الثاني المتوسط		الصف الأول المتوسط		الصف السادس		الصف الرابع			
1ف				2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف			
23,1%	6	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	مشاركة أفراد المجتمع ومؤسساته في رسم السياسات المجتمعية (الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية، والسياسية... إلى غير ذلك)
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	بناء تكامل الآراء بين أفراد المجتمع ومؤسساته
3,9%	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	ترسيخ قيم التعاون بين أفراد المجتمع ومؤسساته
26,9%	7	3	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	الحث على تضافر الجهود من قبل أفراد المجتمع ومؤسساته لحل المشكلات والقضايا المجتمعية

مبادئ الحوكمة	الصفوف الدراسية											
	المرحلة الابتدائية					المرحلة المتوسطة					المرحلة الثانوية	
	الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس		الصف الأول المتوسط		الصف الثاني المتوسط		الصف الثالث المتوسط	
ثانياً- مبدأ المسؤولية	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	توفير الدعم اللازم بمختلف أمثاطه (التربوي، والنفسي، والفني، والمالي.... إلى غير ذلك) لأفراد المجتمع ومؤسساته لتحمل مسؤولياتهم
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
دعم مبدأ الثواب والعقاب لنجاح مسؤوليات أفراد المجتمع ومؤسساته	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	دعم مبدأ الثواب والعقاب لنجاح مسؤوليات أفراد المجتمع ومؤسساته
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
تدريب الموظفين الجدد على تحمل المسؤولية المجتمعية بأمانة وإخلاص تجاه أفراد المجتمع ومؤسساته	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	تدريب الموظفين الجدد على تحمل المسؤولية المجتمعية بأمانة وإخلاص تجاه أفراد المجتمع ومؤسساته
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
الدفاع عن مبدأ تحمل المسؤولية المجتمعية ضد الترهل الإداري والمحسوبية وغياب الموضوعية	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	الدفاع عن مبدأ تحمل المسؤولية المجتمعية ضد الترهل الإداري والمحسوبية وغياب الموضوعية
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
النسب المتوقعة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
التكرارات والنسب المتوقعة لتوزيع مبادئ الحوكمة												

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع مبادئ الحوكمة	الصفوف الدراسية												مبادئ الحوكمة				
	المرحلة الثانوية				المرحلة المتوسطة				المرحلة الابتدائية								
	مجموع التكرارات	الاجتماعية	الدراسات	الجغرافيا	التاريخ	الصف الثالث المتوسط		الصف الثاني المتوسط		الصف الأول المتوسط		الصف السادس		الصف الرابع		ثانياً-مبدأ المسؤولية	
1ف						2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف			
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	دفع أفراد المجتمع ومؤسساته للتطور عن طريق تعزيز التنافس بينهم	
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تعزيز قيمة المسؤولية المجتمعية لدى جميع أفراد المجتمع ومؤسساته	
100	23,1%	0%	0%	0%	11,5%	15,4%	11,5%	7,7%	30,8%	0%	النسبة المئوية لكل صف						
26	6	0	0	0	2	1	2	2	2	1	2	0	3	5	0	0	مجموع مبادئ الحوكمة
12,1	المتوسط الحسابي لمبادئ الحوكمة																
8 مبادئ من أصل 20 مبدأ من مبادئ الحوكمة 40%=100*20/8																	

يبين الجدول (3) مبدأ المسؤولية من واقع تحليل كُتب الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام السعودي، حيث يتوافر منها (8) مبادئ من أصل (20) مبدأ. وقد تكرر قياسها (26) مرة، وشكلت مانسبته (12,1%) من النسبة العامة لمبادئ الحوكمة.

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع مبادئ الحوكمة	الصفوف الدراسية												مبادئ الحوكمة				
	المرحلة الثانوية				المرحلة المتوسطة				المرحلة الابتدائية								
	التاريخ	الجغرافيا	الدراسات الاجتماعية	مجموع التكرارات النسب المئوية	الصف الثالث المتوسط		الصف الثاني المتوسط		الصف الأول المتوسط		الصف السادس			الصف الخامس		الصف الرابع	
1ف					2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف		
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تطبيق مبدأ الحرية المنضبطة لجميع أفراد المجتمع ومؤسساته (الحرية الفكرية، الحرية المالية، الحرية الشخصية .. إلى غير ذلك)
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تطبيق مبدأ الاستقلالية لجميع أفراد المجتمع ومؤسساته (الاستقلالية الفكرية، العلمية، الشخصية، المالية ... إلى غير ذلك)
25%	3	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	حماية ممتلكات أفراد المجتمع ومؤسساته (الملكية الفكرية، والملكية المعنوية، الملكية المادية... إلى غير ذلك)

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع مبادئ الحوكمة	الصفوف الدراسية												مبادئ الحوكمة
	المرحلة الثانوية				المرحلة المتوسطة				المرحلة الابتدائية				
	الاجتماعية	الدراسات	الجغرافيا	التاريخ	الصف الثالث المتوسط	الصف الثاني المتوسط	الصف الأول المتوسط	الصف السادس	الصف الخامس	الصف الرابع	1ف	2ف	
النسب المئوية													مجموع التكرارات
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	إتاحة الفرصة لأفراد المجتمع ومؤسساته للمشاركة في اتخاذ القرارات المجتمعية
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	محاربة الفساد بكافة أشكاله بين أفراد المجتمع ومؤسساته (الفساد الأخلاقي، الفساد الإداري، الفساد المالي ... إلى غير ذلك)
25%	3	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	توفير الضمان الاجتماعي لجميع أفراد المجتمع ومؤسساته
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	دعم جميع أفراد المجتمع ومؤسساته بالقروض الميسرة لمن يطلبها
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تتصف البنية القانونية للمؤسسات المجتمعية بالعدالة والنزاهة

رابعاً-مبدأ المساءلة

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية لمبدأ المساءلة في كُتب الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية

مبادئ الحوكمة المئوية لتوزيع الحوكمة	الصفوف الدراسية												مكونات مبادئ الحوكمة			
	المرحلة الثانوية				المرحلة المتوسطة				المرحلة الابتدائية							
	التكرارات والنسب المئوية لتوزيع الحوكمة	مجموع التكرارات	الدراسات الاجتماعية	الجغرافيا	التاريخ	الصف الثالث المتوسط	الصف الثاني المتوسط		الصف الأول المتوسط		الصف السادس	الصف الخامس		الصف الرابع		
1ف							2ف	1ف	2ف	1ف		2ف	1ف	2ف		
	0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	إصدار اللوائح والتشريعات الخاصة بمعايير المساءلة
	0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	سن القوانين والإجراءات التي يتوجب على القيادات والمؤسسات المجتمعية العمل بها عند القيام بالأعمال الإدارية
	0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تنفيذ الأطر القانونية بحيادية تامة وموضوعية كاملة بين أفراد المجتمع ومؤسساته
	100%	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	الحفاظ على سلامة أفراد المجتمع ومؤسساته وضمن سيادة القانون

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع مبادئ الحوكمة	الصفوف الدراسية												مكونات مبادئ الحوكمة				
	المرحلة الثانوية			المرحلة المتوسطة				المرحلة الابتدائية									
	التكرارات والنسب المئوية	مجموع التكرارات	النسب المئوية	الدراسات الاجتماعية	الجغرافيا	التاريخ	الصف الثالث المتوسط		الصف الثاني المتوسط		الصف الأول المتوسط			الصف السادس	الصف الخامس	الصف الرابع	
												1ف	2ف				1ف
																	رابعاً- مبدأ المساواة
																	تفعيل دور الرقابة لدى أفراد المجتمع ومؤسساته (الرقابة الذاتية، الرقابة المجتمعية، الرقابة القانونية... إلى غير ذلك)
																	وضع اللوائح الرقابية لما تم تنفيذه من أعمال من قبل أفراد المجتمع ومؤسساته
																	الإفصاح عن أوجه القصور لتحسين أداء أفراد المجتمع ومؤسساته
																	خضوع جميع أفراد المجتمع ومؤسساته لحق المساواة المجتمعية
																	تضمن معايير لتقييم الأداء أفراد المجتمع ومؤسساته بشكل واضح ودقيق

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع مبادئ الحوكمة	الصفوف الدراسية												مكونات مبادئ الحوكمة			
	المرحلة الثانوية				المرحلة المتوسطة				المرحلة الابتدائية							
	النسب المئوية	مجموع التكرارات	الدراسات الاجتماعية	الجغرافيا	التاريخ	الصف الثالث المتوسط		الصف الثاني المتوسط		الصف الأول المتوسط		الصف السادس	الصف الخامس	الصف الرابع	رابعاً-مبدأ المساءلة	
										1ف	2ف					1ف
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تحقيق الانضباط الأخلاقي لدى أفراد المجتمع ومؤسساته
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	الحرص على محاسبة أي مقصر مهما كان مركزه في المجتمع (أفراد، جماعات، مؤسسات...إلى غير ذلك)
	100	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	النسبة المئوية لكل صف
	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	مجموع مبادئ الحوكمة
3,0	المتوسط الحسابي لمبادئ الحوكمة															
1 مبدأ من أصل 12 مبدأ من مبادئ الحوكمة $8,3\% = 100 * 12 / 1$																

يكشف الجدول (5) عن مبادئ المساءلة من واقع تحليل كُتب الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام السعودي، حيث يتوافر منها (1) مبدأ من أصل (12) مبدأ من مبادئ الحوكمة، وقد تكرر قياسها (2) مرتان، وشكلت مانسبته (3,0%) من النسبة العامة لمبادئ الحوكمة.

خامساً- مبادئ الحوكمة ككل:

م	المجال	عدد الفقرات	درجة التوافر		النسب المئوية (%) للفقرات المتوافرة
			المتوافرة	غير متوافرة	
1	مبدأ الشفافية	22	2	20	0,3
2	مبدأ المسؤولية	20	8	12	12,1
3	مبدأ العدل	12	3	9	4,54
4	مبدأ المساءلة	12	1	11	3,8
	المجموع الكلي	66	14	52	21,2
	المتوسط الحسابي لتوافر مبادئ الحوكمة	$2,21\% = 100 \times 66 \div 14$			

جدول (6) الأعداد والتكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر مبادئ الحوكمة في كتب الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية

يكشف الجدول (6) عن إجمالي عدد الفقرات لكل مجال، مع درجة التوافر لمبادئ الحوكمة لكل مبدأ، وأيضاً عدد المبادئ الغير متوفرة لكل مبدأ من مبادئ الحوكمة، ويتضح أن مجموع التكرارات لكل مبادئ الحوكمة بلغ (66) مبدأ، توافر منها (14) مبدأ فقط وهو ما يمثل (21,2%) من مجموع مبادئ الحوكمة المطلوب تضمينها، بينما لم يتوفر (52) مبدأ في تلك الكُتب، وبلغ مجموع تكرارات المبادئ في جميع المجالات الأربعة (48) تكراراً، كان أغلبها في مبدأ المسؤولية بمجموع تكرار (26) حيث توفر منها (8) مبادئ بينما (12) مبدأ لم تتوفر في هذا المجال، يليها (12) تكراراً في مبدأ العدل توفر منها (3) مبادئ بينما لم تتوفر (9) مبادئ، وبنسبة (4,54%)، ويلها بواقع تكرار (8) مرات مبدأ الشفافية توفر فيها مبدئين من أصل (22) مبدأ وبنسبة (3,0) ويلها بواقع تكرار مرتين مبدأ المساءلة توفر فيها (1) مبدأ من أصل (12) مبدأ وبنسبة (8,3%)، وتشير نتائج تحليل المحتوى

لكنّ الدراسات الاجتماعية إلى ضرورة إعادة النظر في محتوى تلك الكتب من حيث إدراج وحدات دراسية تختص بالحوكمة أو تضمين مبادئ الحوكمة في موضوعات الكتب وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (اللبدى، 2018؛ العزاوي، 2018) التي توصلت إلى أن درجة أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة في المناهج الدراسية كانت متوسطة من وجهة نظر المدرسين والمُشرفين بينما تشير درجة تضمين مبادئ الحوكمة بنسبة منخفضة في كتب الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام السعودي.

جدول (7) توزيع مصفوفة المدى والتتابع المقترحة لمبادئ الحوكمة بمراحل التعليم العام السعودي على بقية عناصر المنهج الدراسي

التقويم	الأنشطة المصاحبة	الوسائل التعليمية	استراتيجيات التدريس	الأهداف التدريسية
1. الملاحظة المباشرة للتفاعل الطلابي	1. تقديم شواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية	1. جداول وأشكال وصور كتاب الطالب	1. استراتيجية العصف الذهني لتوضيح أهمية مبادئ الحوكمة في تنمية المجتمع.	1. المجال المعرفي: • التعرف على تاريخ الحوكمة • استنتاج مبادئ الحوكمة • إدراك أهمية مبادئ الحوكمة.
2. طرح الأسئلة الصفية	2. عن مبادئ الحوكمة	2. العروض الحاسوبية المرئية	2. استراتيجية الأبعاد السداسية لاستخلاص فوائد الحوكمة	• تصنيف مبادئ الحوكمة وفقاً لمجالاتها
3. الاختبارات الموضوعية	3. الحوكمة	3. الرحلات	3. التعرف على مبادئ الحوكمة في مجالاتها المتعددة	• استخلاص فوائد الحوكمة
4. الواجبات المنزلية	4. الوجبات المنزلية	2. جمع النصوص ومقالات عن المؤسسات التربوية الناجحة التي تعتمد على مبادئ الحوكمة في العالم	4. استراتيجية الاستقصاء للمشكلات الناجمة عن تهميش مبادئ الحوكمة	• التعرف على المخاطر الناجمة عن تهميش مبادئ الحوكمة
5. إعداد التقارير	5. إعداد التقارير	3. إعداد اللوحات الإرشادية للتعرف على مبادئ الحوكمة	5. استراتيجية التعلم التوليدي لأثر التعاون بين أفراد المجتمع للتأكيد على مبادئ الحوكمة	• تقويم مبادئ الحوكمة في الوطن العربي
			6. استراتيجية التسأل الذاتي للتعبير عن أهمية مبادئ الحوكمة	2. المجال الوجداني: • استشعار أهمية مبادئ الحوكمة
			7. استراتيجية البيت الدائري لمهارات التواصل مع الآخرين وفق مبادئ الحوكمة	• غرس قيم مبادئ الحوكمة لدى الطلبة
			8. استراتيجية خرائط التفكير لتقويم بعض المهارات التي تتنافى مع مبادئ الحوكمة	3. المجال المهاري: • امتلاك مهارات الحوكمة في التعاملات داخل الصف • تقويم بعض المهارات التي تتنافى مع مبادئ الحوكمة

■ ثانياً- النتائج النوعية:

الإجابة عن السؤال الأول:

في تقديركم؛ ما الأسباب التي ترون أنها تدعو إلى توظيف مبادئ الحوكمة في تطوير المناهج الدراسية تطبيقاً على مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

1. "التخطيط المنظم لمناهج الدراسات الاجتماعية"

تعد مناهج الدراسات الاجتماعية الأداة الأساسية التي تستخدمها التربية لتحقيق أهدافها من العملية التربوية وهي تحتاج إلى تخطيط وتنظيم وتنفيذ وتقييم لعناصره بشكل مستمر وهو يمثل نظاماً متكاملًا له مدخلاته ومخرجاته وآليات تنفيذه (بدوي، 2011)

كما يعد الكتاب المدرسي هو الركيزة الأساسية في تنفيذ المنهج والمرجع الأساسي للمعلم والموارد الرئيس لمعلومات الطلبة، وهو نواة البرنامج التربوي والتعليمية الذي يعمل على تحقيق العديد من أهداف التربية وذلك عن طريق تربية الأفراد، وتعليمهم وتدريبهم وتنمية مواهبهم وقدراتهم العقلية والمهنية (بباوي، 2009). وتؤكد استجابة الخبير الأول ذلك حيث أشار إلى " البُعد عن العشوائية والارتجالية في العمل خلال مراحل تخطيط مناهج الدراسات الاجتماعية وتطويرها وتقييمها".

2. "تحقيق أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية"

تهدف الدراسات الاجتماعية إلى تربية الأفراد تربية مقصودة وفق أهداف معينة وذلك لما تزخر به من معارف ومهارات واتجاهات وقيم مختلف تصنيفاتها ومستوياتها، كما تؤدي الدراسات الاجتماعية دوراً بارزاً في تحقيق كثير من الأهداف التربوية العامة التي تسعى المدارس إلى تحقيقها (تيرنر، 2005). كما أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة المجتمع وثقافته، وتسهم بدور

كبير في عملية التنشئة الاجتماعية، وبذلك تعتبر من أهم وأخطر المواد المؤثرة في تشكيل وبلورة وتغيير فكر الإنسان وتكوين اتجاهاته الفكرية (الحارثي، 2011). ويذكر اللقاني ورضوان (1982) أن مناهج الدراسات الاجتماعية تسعى إلى مساعدة الطلبة على إدراك مفاهيم وتكوين اتجاهات واكتساب مهارات تعد ضرورية للمواطنة المؤثرة والفعالة في المجتمع الجديد.

ومن الجدير بالذكر أن الدراسات الاجتماعية تكمن أهميتها في علاقة الإنسان مع نفسه والآخرين، وعلاقته بالمجتمع والبيئة، ووضعاً حلوياً للمشكلات الناشئة عن تلك العلاقات، كما تعد ميداناً من الميادين الرئيسية في برامج التعليم؛ وذلك بما تحتويه من معارف وتنمية واتجاهات وقيم، واكتساب مهارات ولا يقتصر دورها على ذلك فحسب؛ وإنما تحظى دوراً بارزاً في تحقيق الكثير من الأهداف التربوية العامة التي تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقها، وتركز الدول المتقدمة على تدريس العديد من القضايا والتحديات من خلال مختلف المبادرات التعليمية، فتضمن مناهج الدراسات الاجتماعية للقضايا الجدلية والتحديات المستقبلية يساهم في إعداد المواطن الصالح، وتنمية مهاراته في التفكير، وتشجيع الطلبة في الدفاع عن مواقفهم من خلال تقديم الحجج والأدلة التي تدعم صحة رأيهم، كما تؤدي مناقشة التحديات المستقبلية والقضايا التي قد تواجه الدول إلى زيادة دافعيتهم نحو دراسة هذه التحديات وتقييمها، اتخاذ القرارات المناسبة لها (عبد القادر، 2019). ومن هنا يؤكد الخبير الثاني استجابته بقوله: "أن تطبيق مبادئ الحوكمة في الميدان الإداري وفي إدارة المناهج أثبت جدواه في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة ومنها المؤسسة التربوية وزيادة على أن مبادئ الحوكمة تساعد على بناء شخصية المتعلم في جوانبها المتعددة ويكسبه الطالب عند إعداد مناهج قائمة على مبادئ الحوكمة".

3. "التأكيد على المواطنة الصالحة"

يعد تشكيل المواطنة الصالحة مسئولية العديد من المؤسسات الاجتماعية، إلا أن كتب الدراسات الاجتماعية تتولى أكبر قدر ممكن من تنمية تلك المواطنة وتوسع إلى تشكيل شخصية المواطن والتزاماته وتزويده بالمعارف والمهارات اللازمة من أجل تحقيق المواطنة الصالحة.

وحتى تكون المواطنة مبنية على وعي لا بد أن تتم بتربية مقصودة تشرف عليها جهات مسؤولة يتم من خلالها تعريف الطلبة المواطنين بالعديد من مفاهيم المواطنة وخصائصها مثل مفهوم الوطن، والمجتمع وبنيته ونظامه وتاريخه، والشورى، والمشاركة السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها، والمسؤولية الاجتماعية بشتى صورها، والحقوق والواجبات وغيرها من مفاهيم المواطنة (عطوة والسيد، 2012). وتؤكد ذلك استجابة الخبير الثالث "الدراسات الاجتماعية من التخصصات الرائدة في بناء المواطن الصالح ومبادئ الحوكمة جزء لا يتجزأ من المواطنة الصالحة التي ينبغي على الدول والمؤسسات بذل الجهود من اجل إكساب الطلبة لهذه القيم".

4. "تحقيق الرفاهية الاجتماعية يعتمد على مبدأ الحوكمة"

تعد الحوكمة الوسيلة المثلى في الوقاية من الأزمات ومعالجتها، وذلك من خلال دورها في دفع عجلة التنمية ورفع درجة الأداء وكذلك تخفيض درجة المخاطرة المالية والإدارية في المؤسسات من أجل تحقيق الشفافية والعدالة، مما يوفر الحماية لأصحاب المصالح (عطوة والسيد، 2012). وتسعى الحوكمة لمحاربة الفساد وكذلك تحقيق النزاهة والاستقامة بين كافة الأفراد، كما يتم تطبيق نظام الحوكمة من أجل تحقيق الثقة في المعلومات المختلفة التي يتم تداولها في داخلياً أو خارجياً (علالي، 2015).

كما أنها جوهر نجاح المؤسسات وتعد عنصر أساسي في تحقيق أهداف أي مؤسسة ودفعها نحو التحسن المستمر، إضافة إلى المحافظة على الوضع الأخلاقي والقانوني داخل المؤسسة (Melouny, 2017). فضلاً عن أنها تتمثل في شمولها مجموعة من الأبعاد سواء الاقتصادية أو القانونية أو الإدارية أو المحاسبية أو الاجتماعية أو الأخلاقية، وكذلك المساعدة في القضاء على التعارض وتحقيق الانسجام والتوازن بين مصالح الفئات المختلفة المهتمة بالوحدة الاقتصادية سواء من داخلها أو من خارجها، وذلك عن طريق الحد من سيطرة الإدارة وإعطاء سلطات أوسع للفئات الأخرى، كما يؤدي تطبيق نظام الحوكمة ومعاييرها إلى تحسين التنافس بين المؤسسات

وتحقيق الرفاهية لديهم (بوقرة وغانم، 2012). ويجب الخبير الرابع " الحوكمة لم تعد حكرا على كونها علاج لمشاكل الشركات ومشاكلها والازمات الاقتصادية! وذلك لأن الحوكمة تتطور وتنتشر بطريقه سريعة جداً حتى أصبحت أسلوب للحياة الناجحة في جميع العلوم وهي الآن التي تحدد كيف نفكر ونخطط ونعمل في جميع أمور حياتنا".

5. "تعمل الحوكمة على مواجهة التحديات في العملية التعليمية"

ونظراً لحالات الإخفاق والفسل التي واجهتها عديد من المنظمات بمختلف أشكالها، زادت الحاجة إلى توظيف الحوكمة التي تضم آليات تضمن كفاءة اتخاذ القرار، وتسهم في تحسين أداء المؤسسة الكلي، ولهذا أصبحت الحوكمة من أكثر القضايا التي حازت على اهتمام المجتمعات الدولية، نظرا لما لها من أهمية متزايدة ومنتامية في ضمان حسن سير العمل، وحفظ الاستقرار وتحسين الجودة في المؤسسات بمختلف قطاعاتها (برقعان، 2015).

كما تعبر مبادئ الحوكمة عن الإجراءات والعمليات الموجودة ضمن المؤسسة التعليمية والتي تضع الأهداف المنشودة وتؤكد على مراقبة تحقيقها بما ينسجم مع رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية، فهي تمثل الأداة التي يمكن استخدامها في أداء المهام والواجبات بطريقة أفضل، مما يؤدي إلى تحسين الجودة الإدارية وتشجيع التفكير على المدى الطويل التأكيد على مقابلة احتياجات أصحاب المصالح من المعلومات، ومراقبة الإدارة التنفيذية بشكل يضمن قيامها بالأعمال (Zaman, 2015). ويجب الخبير الخامس: " تعزز مبادئ الحوكمة (النزاهة، الشفافية، المساءلة، المساواة، العدل، الكفاءة والفاعلية، وسيادة القانون،....) لدى الطلبة، والقدرة على توظيفها في المستقبل (انتقال اثر التعليم) دور مبادئ الحوكمة (النزاهة، الشفافية، المساءلة، المساواة، العدل، الكفاءة والفاعلية، وسيادة القانون،...) في مواجهة التحديات في العملية التعليمية".

ولاشك أن تضمين مبادئ الحوكمة سيسهم في ضمان الوصول إلى أفضل المناهج المرغوب فيها للدراسات الاجتماعية التربوية، وتقديم مخططي مناهج الدراسات الاجتماعية ومطورها

ومقيميها أفضل ما لديهم من جهود في ظل نظام الحوكمة، لاعتقادهم بأنهم سوف يتعرضون إلى المساءلة الصعبة في حال تقديم المستوى الهابط. كما أن حصول العاملين في ميادين مناهج الدراسات الاجتماعية على خبراتٍ ثريةٍ جداً في ظل مبادئ الحوكمة الأربعة الشفافية، والمسؤولية، والعدل، والمساءلة. إضافة إلى إمكانية استمرار مناهج الدراسات الاجتماعية القائم على مبادئ الحوكمة لفترة أطول نسبياً، وذلك للدقة العالية التي تمت مراعاتها في ظل هذه المبادئ الأربعة.

الإجابة عن السؤال الثاني:

من وجهة نظركم؛ ما المبادئ التي ينبغي التركيز عليها عند توظيف الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

"مبادئ الشفافية والمسؤولية والعدالة والعدل ستحقق فوائد عديدة عند توظيفها في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية"

يُعد إرساء هذه المبادئ التي تقوم عليها المواطنة من الركائز الجوهرية للحوكمة الرشيدة، كما تُعد هي القاعدة الأساسية والمنطلق الثابت لمسيرتها الإصلاحية التي لن تصل إلى مداها المنشود إلا عبر شراكة حقيقية ومتوازنة وفاعلة بين جميع مؤسسات منظومة النزاهة لتأطير التعاون والبناء المرتكز على رؤية واضحة وأسس موضوعية وتُعد الحوكمة مرتكزاً أساسياً من مرتكزات إحداث التغيير في السلوك الإنساني والتنظيمي للعاملين، وتطوير أدائهم وتشكل أنماط إيجابية من التفاعل الاجتماعي (الياسين، 2013).

تساعد مبادئ الحوكمة على تحقيق العدالة والمساواة وسيادة القانون ومكافحة الفساد وتحقيق الشفافية والمساءلة، فهي منظومة تفاعلية استهدافية لها إطار حركة، ولها فواعل تحريك وفي الوقت ذاته تخضع للتقييم الدوري المستمر، من أجل زيادة صلاحيتها ومن أجل زيادة قدرة المؤسسات على تحقيق أرباح من ثم تعمل المنظومة بشكل متلاحق ومدافع ومنتام، وتعد المنظومة التربوية والتعليمية من المؤسسات الرئيسة في بناء المجتمعات المسؤولة عن غرس هذه

المبادئ لدى أفراد المجتمع (صمادي والهاشمي، 2020)، وهذا يتفق مع استجابة الخبير الأول حيث أجاب: "أعتقد جازماً أن المبادئ الأربعة التي تقوم عليها الحوكمة ينبغي تطبيقها بدقة عند التعامل مع تخطيط مناهج الدراسات الاجتماعية وتطويرها وتقومها، للفوائد الكثيرة التي ستعود على هذه المناهج. وإن إهمال أي مبدأ منها رغم قلة ارتباطه أحياناً، يمثل نقطة ضعف في تلك المناهج عند صدورها".

"تطبيق مبادئ الحوكمة في مناهج الدراسات الاجتماعية سيسهم في إعداد مواطن صالح"

تهدف الدراسات الاجتماعية إلى غرس القيم والاتجاهات الإيجابية في نفوس الطلبة، وتنمية العديد من المهارات لديهم كالمهارات الاجتماعية ومهارات التفكير، حيث تعد من الكتب التي توجه الطلبة إلى بناء المجتمع المتماسك بثقافته، وتعرفهم بثقافات الشعوب الأخرى واحترامها، وتعزيز السلوك الإيجابي، وتزويدهم بالمهارات الحياتية اللازمة ليصبحوا مواطنين صالحين يحبون بلدهم وفخورين بالانتماء إليه، ومشاركين فاعلين في القضايا الوطنية، وقادرين على حل المشكلات ومواجهة التحديات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية التي تواجه بلدانهم، كما أنها تساهم في فهم الفكر العالمي وتعمل على تحسين الواقع والانفتاح على الآخرين (Sarheed, 2015).

وتعمل المنظومة التربوية التعليمية على إعداد الكوادر البشرية في جميع التخصصات بشكل عام والدراسات الاجتماعية بشكل خاص؛ إعداداً عالياً ومتخصصاً ليتناسب مع متطلبات العصر في مختلف الميادين والمجالات، بحيث يصبح المتعلم قادراً على تطويع وتكييف التحديات المحلية والإقليمية والعالمية، كما تعمل على تحقيق النمو الشامل للمتعلمين، ويرفد المجتمع بجميع التخصصات وفي كل المجالات، وعلية فالمؤسسات التعليمية المحرك الأساسي في عملية التطور والنمو والازدهار في المجتمع؛ لذلك يتطلب من المؤسسات التربوية والتعليمية المزيد من مواكبة التطور والمستجدات في جميع المجالات وتحتاج إلى التخطيط والتنظيم لتحقيق الأهداف على المدى البعيد، وفي ظل عملية الإصلاح التربوي (الصمادي والهاشمي، 2020) وتؤكد استجابة

الخبير الثاني ذلك حيث أشار إلى: "الدراسات الاجتماعية مسؤولة عن إعداد متعلم يكون فرداً نافعاً ويتجدد ذلك في سلوكه الذي تمحنه مناهج الدراسات الاجتماعية ذلك، ومن تلك المبادئ الشفافية والمساءلة العدالة النزاهة عندما يكون تطبيق مبادئ الحوكمة هذه في مناهج الدراسات الاجتماعية له أهمية في تعزيز القيم والمبادئ لدى الطلبة، فتسهم في تحقيق نهضة المجتمع وتطوير المتعلم وأدواره وآلياته لتغرس المهارات الضرورية لدى الطلبة لمواكبة تطورات العصر وأحداثه".

"تأثير مبادئ الحوكمة في نوعية المتعلمين واهتماماتهم وخبراتهم التعليمية"

يتعرض التعليم في البلاد العربية إلى عديد التحديات الكبيرة بسبب البعد بين المهارات المعرفية والاجتماعية إضافة إلى الخبرات التي يحصل عليها الطلبة، والخبرات التي يحاول الطلبة أن يحققها، فالمخرجات التعليمية في المدارس تمثل مدخلات للتعليم الجامعي الذي يقوم على تقديم المهارات والخبرات الضرورية للطلبة لتلبية حاجات سوق العمل في هذه الدول. ولذلك فإن المؤسسات التعليمية مطالبة باتباع استراتيجيات وأساليب ابداعية في مواجهة التحديات لتحقيق الأهداف المخططة والتي تتمثل في المناهج والمخرجات التعليمية، إذ تتوافر فيها الشروط اللازمة للنهوض بالمجتمع، والإسهام الفعال في عمليات التنمية الشاملة (قرواني، 2016).

وتعمل حوكمة المؤسسات التعليمية، أو المناهج التعليمية على تخفيض الازمة التي يعاني منها التعليم، والتي تتضح في الفجوة بين الواقع والملموس بسبب الاختلاف بين خبرات المتعلمين واهتماماتهم المتنوعة إضافة إلى احتياجات الإدارة العليا والإدارة التنفيذية، مما يضعف تطور هذه المؤسسات التعليمية، لان القرارات يمتلكها قلة من الأطراف، أما بقية الأطراف فيوضعون مكان المتلقي والمنفذ للتعليمات (معزوز، 2016)، وهذا ما أشار إليه الخبير الثالث في استجابته حيث أورد: "من المهم أن نأخذ بعين الاعتبار الخبرات التعليمية التي ينبغي تقديمها للمتعلمين وكيف نأخذ أيضاً إعمار المتعلمين واهتماماتهم وحاجاتهم والمرحلة التعليمية الخاصة بهم".

"مبادئ الحوكمة تهذب الشخصية البشرية"

تسعى كتب الدراسات الاجتماعية إلى تعزيز مفهوم الهوية الوطنية في عدد من الأدوار، وأول ما تنهض به من دور هو غرس القيم والاتجاهات القائمة على مبدأ المسؤولية والتسامح والعدالة واحترام السلطات المسؤولة، كذلك إلى تربية المواطن الصالح الذي يقدر الطبيعة وقوانين الحياة الاجتماعية، والذي ينتمي باقتناع ذكي وسليم لأفكار أمته ووطنه، ولديه إحساس بالالتزام نحو قريته أو بلده ووصولاً للمجتمع الإنساني بأسرة ولديه الرغبة والقدرة على المشاركة النشطة والفاعلة في بناء مجتمعه (سلوم والربعاني، 2010).

تُعد الحوكمة إحدى أهم الوسائل الهادفة لمستوى مثالي من الأخلاق عند ممارسة الأعمال وتحقيق مبادئ النزاهة والشفافية وحق المساءلة ومنح هذا الحق للمجتمع سواء كانوا أفراد أم ممثلين له من أجل مساءلة أجهزة الإدارة وإتاحة فرص جيدة للتنمية (أبو النصر، 2015).

وتشرك الحوكمة الدراسات الاجتماعية في الهدف الرئيس وهو التأكيد على مبدأ المواطن الصالح من خلال محاربتها الفساد وكذلك تحقيق النزاهة والاستقامة بين كافة الأفراد في مختلف الأعمار، كما يتم تطبيق نظام الحوكمة من أجل تحقيق الثقة في المعلومات المختلفة التي يتم تداولها في المؤسسة التعليمية والاجتماعية وغيرها من المؤسسات (علالي، 2015) وهذا ما يتفق مع استجابة الخبير الرابع حيث أجاب: "جميع مفاهيم وقواعد الحوكمة لها اثر في تهذيب الشخصية البشرية فعندما يتم إدخالها في مناهج التعليم فبالأكيد سوف ينعكس اثرها الإيجابي على شخصيه المتلقي والمتعلم وتكوين مبادئ النجاح في الحياه العلمية والعملية ، مما سوف يؤدي إلى وجود جيل قادر على ضبط جميع ما يواجهه في المستقبل إن كان سوق العمل أو تعاملاته الاجتماعية اليومية".

"مبادئ الحوكمة كثيرة ومتراطة ولكل منها دور مهم"

للحوكمة مبادئ أساسية تتمثل في الإفصاح والشفافية والمسؤولية والقيادة والإنصاف والعدالة والاستقلالية المساءلة والموضوعية والكفاءة والفعالية (Henard & Mitterle, 2010).

ويشير أوريلي (O'Reilly, 2009) مبادئ الحوكمة تتمثل في الاستقلال، الانفتاح والشفافية، صنع القرار والإدارة في المشروع، المساواة، النزاهة، وضوح الغرض، الفعالية.

وتمتاز الحوكمة بالتنوع ويرجع هذا للأهداف المراد تحقيقها في تلك المنظمات، وهذا التنوع يثري مفهوم الحوكمة، والغاية منها هو إحداث في تطوير أداء المنظمة من أجل تحقيق الأهداف الموضوعية، ومن أجل تطبيق مبادئ الحوكمة التي تعد مرتكزاً أساسياً لنجاح في أداء المنظمات، وتتميز المنظومة التربوية والتعليمية بأهميتها في هذا المجال، كونها من يقوم على إعداد وتأهيل الأيدي العاملة والكوادر البشرية التي تدير هذه المنظمات في المجتمع (الصمادي والهاشمي، 2020). هذا ما يتفق مع استجابة الخبير الخامس: "جميع مبادئ الحوكمة (النزاهة، الشفافية، المساواة، المساواة، العدل، الكفاءة والفاعلية، وسيادة القانون،.....) ضرورة ولكل مبدأ دور وهذا الدور يعزز دور المبادئ الأخرى"

الإجابة عن السؤال الثالث:

في تصوركم؛ ما العوامل (الأطر) التربوية المؤثرة التي ترون أهمية أخذها في الاعتبار عند توظيف مبادئ الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

"التركيز على العوامل التربوية"

تسعى الحوكمة إلى تشجيع العمل بروح الفريق وتطوير مستوى الإفصاح والشفافية بما يخدم أصحاب المصالح في المؤسسة التعليمية "الطالبة، والمعلم، والمجتمع" ووضع خطوط واضحة للسلطة والمسؤولية والتقدم في نظام الجودة و العمل وفق مدونة أخلاقية تساهم في نجاح العمل، والتأكيد على أهمية الاستقلالية والمساءلة في تحقيق النجاح المؤسسي وتعمل على تحقيق التوازن بين أهداف المؤسسة التعليمية والأهداف المجتمعية، وحماية أحاب المصالح وتزويدهم بالمعلومات اللازمة في الوقت المناسب، ووضع هيكل تنظيمي جيد، مع توفير فرص للرقابة الفعالة على الأداء المؤسسي (إبراهيم، 2014؛ دحمان، 2015). الخبير الأول: "إنها أطر تربوية بالغة الأهمية".

"توافق مبادئ الحوكمة مع عناصر المنهج"

المؤسسات التربوية لا تعيش بمعزل عن التطورات الإدارية التي يشهدها العالم، بل تتأثر بها تأثيراً مباشراً، لذا لا بد من مخططي المناهج والإدارات التربوية أن تطور قدراتها ومهاراتها للتمكن من مواجهة ما يتعرضها من عقبات وتنسجم مع متغيرات ومستجدات هذا العصر، وأن تكون على وعي بالأمور والجوانب التربوية كافة (الجران، 2012).

ويزداد الاهتمام بالحوكمة لأنها تشكل الإطار المنظم لتحديد أهداف المؤسسات التربوية وإدارة مواردها ومكوناتها وفق قواعد الشفافية والمشاركة والمساواة من أجل تجويد العملية التعليمية وفق مصلحة الطلبة وأهداف وغايات وتطلعات المجتمع (عبد الحكيم، 2011). ويجب الخبير الثاني: "عند إعداد معلم الدراسات الاجتماعية ليحمل مبادئ الحوكمة لذا كفاءته في نقلها إلى طلابها وحملهم على الاتصاف بها على أن يجسدها المعلم في سلوكه. تعكس عناصر المنهج مبادئ الحوكمة في محتوى المنهج وأهدافه وطرائق تدريسه وأنشطته وتقويمه. الاهتمام بالتقويم البديل لدى الطالب وهو التقويم القائم على الأداء، تطبيق مبادئ الحوكمة في البيئة المدرسية، إدارة المدرسة، الإدارة الصفية، المسؤولية الاجتماعية روح الفريق الشفافية العدالة والمساواة"

"مبادئ الحوكمة واضحة وترتبط بواقع الطلبة"

يؤكد السياري (2018) بأن الحوكمة هي منصفة ضامنة لتحقيق العدالة والشفافية وضمان حق المساواة، ومصدر حماية لحقوق المساهمين أقلية كانوا أم أغلبية، كما أنها مدعاة لتدفق الأموال المحلية والدولية ومشجعة لجذب الاستثمارات، وضامنة لو توافر مراجعة محكمة للأداء المالي وداعية للالتزام بالقانون، كما تضمن وجود توزيع للأدوار والمسؤوليات عبر هياكل تنظيمية محكمة تمكن من المحاسبة والمساءلة، وتمكن المراقبة المحايدة والمستقلة من أداء أدوارها دون تأثير أو تحييز أو تعرض للضغوط، علاوة على ذلك فهي أداة فعالة لنشر ثقافة العدالة في المعاملة والتعامل والتي تبعث الاطمئنان لدى كافة أصحاب المصلحة، بالإضافة إلى إسهامها في تهيئة الطريق أمام اللجوء إلى القضاء في حالة أي إخلال قد ينشأ مع ضمان حفظ الحقوق، والتأكد

من قدرة المساهمين في ممارسة سلطتهم بالتدخل في ظهور الإشكاليات بما يضمن لهم حقوقهم ويتوافق مع بيئتهم وواقعهم. ولاشك أن استجابة الخبر الثالث جاءت في هذا السياق حيث أشار "الوضوح والشمولية والاستمرارية وربط ذلك بواقع الطلبة".

"الحوكمة لها بعدين بعد نظري وآخر تطبيقي"

تحدد الحوكمة هيكل وإطار توزيع للمسؤوليات والواجبات بين المشاركين، ويتم فيها توضيح طبيعة الحوكمة ومعالمها وجوانبها وتحديد الأبعاد والمفاهيم الخاصة بها كما يتم توضيح مناهجها ونظرياتها وأدواتها ووسائلها، كما تعمل على سن القوانين والأحكام واتخاذ القرارات بشؤون المؤسسة حيث تضع أهدافها والوسائل اللازمة لتحقيقها والعمل على مراقبة الأداء وتزود الحوكمة الإدارات الجيدة بالحوافز المعقولة وتسهل عملية الرقابة وبالتالي تشجع المؤسسات على استخدام مواردها بشكل كفاء (نجم، 2017).

بينما يركز البعد الثاني على عمليات التطبيق والتي تبدأ فيها قياس مدى استعداد رغبة الأطراف في تطبيق الحوكمة، حيث يتطلب التنفيذ تحليل أكبر قدر من استقلالية السلطة في المؤسسة والمحاسبية والشفافية وتحقيق تطبيق المعايير المهنية والأخلاقية لمجتمع المؤسسة وكذلك تفعيل نظم الثواب والعقاب ويتم فيها محاولة ضمان وتأكيد الوسيلة والأداة التي تستخدمها جميع المؤسسات بهدف حسن تنفيذ الحوكمة (Ordorika,2003). وهذا ما تؤكد عليه استجابة الخبر الرابع: "أكبر مشكلة وصعوبة في توصيل فهم الحوكمة بالطريقة الصحيحة السليمة البداية معرفة الحوكمة منذ النشأة وكيف تكونت ولماذا تطورت وكيف يمكننا استخدامها أي "كيف يتم نقلها من النظرية العلمية إلى التطبيق العملي".

"الحوكمة لا تخالف دين وعادات وقيم المملكة العربية السعودية"

تؤكد الحوكمة على دور الطالب المسلم الكفاء في نشر المفاهيم الإسلامية، التي تدعو إلى العدل والشفافية والمساءلة في جميع أقوال وأفعال المسلم، كما تؤكد على ضرورة زرع القيم

والأخلاقيات المستحبة لدى الطلبة، فالأحداث والمواقف التي تحصل اليوم، وما نشهده من حوادث سلبية وغير مستحبة باتت تؤثر بشكل ملحوظ على المجتمع ككل، وحتى يتم تقليص هذه الفجوة، والتغلب على هذه المشكلات، كان لا بد أن يعزز المدرس من أخلاقيات طلبته، ويحثهم على التحلي بالمبادئ والقيم الإسلامية الحسنة، التي تنعكس على سلوكيات الطلبة، والزلاء والمجتمع ككل بشكل إيجابي (الرقب، 2015)، وتتفق هذه مع استجابة الخبير الخامس "المبادئ الأساسية في السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية القيم والعادات والأخلاق رؤية ورسالة التعليم في المملكة العربية السعودية"

كما أن هناك العديد من العوامل التربوية المؤثرة مثل إطار الأهداف التربوية للدراسات الاجتماعية بمستوياتها المختلفة من الأغراض، إلى الغايات، إلى الأهداف العامة، إلى الأهداف التدريسية، وإطار المحتوى العام والخاص لمناهج الدراسات الاجتماعية، بحيث يركز على الوطن الذي يقيم فيه الطالب، إلى الوطن الأكبر الذي ينتمي إليه، إلى العالم ككل الذي يشاركه في الكثير من مناحي الحياة اليومية، ويؤثر فيه ويتأثر به، إطار الخبرات التعليمية الكثيرة عدداً والمتنوعة من حيث المستوى، بحيث لا بد من مراعاة وجود الوسائل التعليمية الكثيرة والأنشطة المتعددة التي تعمل جميعاً على تيسير فهم محتوى منهج الدراسات الاجتماعية، وإطار طرائق التدريس، التي يجب أن تتنوع كثيراً من أجل تحقيق أكبر عددٍ من الأهداف التربوية المرغوب فيها من جهة، وكي تناسب أكبر عددٍ من الطلبة، وحتى تتمشى مع معظم موضوعات محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية، وإطار التقويم، الذي ينبغي أن يكون شاملاً ومنوعاً لمراعاة قدرات الطلبة واهتماماتهم من جهة، وكي يغطي أكبر قدرٍ من محتوى منهج الدراسات الاجتماعية.

الإجابة عن السؤال الرابع:

من واقع خبراتكم؛ هل ترون صعوبات أو تحديات يمكن أن تواجه توظيف مبادئ الحوكمة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟ نعم لا ماهي/ وكيف يمكن حلها/مواجهتها؟

"الجمود والروتين والرتابة"

تشهد المدارس في الوقت الراهن عديد من التحديات والقيود التي فرضتها العولمة والتطورات التكنولوجية المتزايدة، ولاشك أن قطاع التعليم كغيره من القطاعات يشهد العديد من التقلبات التي تؤثر على استقراره مما ينعكس سلباً على أداء المعلمين مسبباً عدداً من الظواهر المعيقة للتطور مثل، الزيادة الكبيرة في زخم المعلومات والتنافسية الشديدة مع مستوى التطور في المدارس الدولية ومخرجاتها، عدم القدرة على تطوير استراتيجيات عمل صحيحة، الركون إلى التعليم التقليدي، انخفاض المهارات والالتزام بالعمل البيروقراطي، فضلا عن الزيادة في المنافسة العالمية والتغير المستمر في سلوك ومتطلبات المستهلكين. كل هذه التحديات تدفع المدارس إلى اعتماد مبادئ وأدوات الحوكمة كوسيلة للاستمرار وتعزيز مناهجها التعليمية وتحسين مستوى المعارف والمهارات والخبرات، التي تقدمها للطلبة، والرقى بآلياتها وأساليبها المتبعة في التعليم. (Tamtam, Fiona Gallagher, Olabi, 2011).

وفيما يتعلق بالمناهج الدراسية فقد أشارت وزارة التربية والتعليم الأردنية (2016) أن لحوكمة المناهج عدة نتائج وفوائد منها: قيام الحوكمة بالتغييرات في المناهج والتقييم والموارد مما ستعكس الأهداف الوطنية والثقافية التي يتم ترجمتها إلى معرفة، ومهارات، ومواقف والتي ينبغي اكتسابها من قبل الطلبة في فترة الدراسة، كما تدعم الحوكمة المناهج الجديدة من خلال الممارسات المناسبة للمدرس في التدريس والتقييم، وأفضل وأنسب الموارد للتعليم، إضافة إلى التأثير الأساسي لمحاولة تحسين نظم التعليم، حيث سيكون تأثير ذلك على التحصيل العلمي للطلبة والعلاقة بين إنجازاتهم في المدارس وإنجازاتهم التالية في مرحلة ما بعد التعليم الثانوي ومكان العمل. وهذا ما أشار إليه الخبير الأول في استجابته حيث أورد: "قلة التعاون من جانب بعض المعلمين الذين لا يرغبون في التجديد أو التغيير، ويمكن حل ذلك عن طريق التحاقهم بالدورات التدريبية من جانب متخصصين في الحوكمة لمناهج الدراسات الاجتماعية. نقص الكادر التعليمي من معلمين أو مديرين أو مشرفين تربويين (موجهين)، والحل يكون بتوفير العدد الكافي

منهم. صعوبة تطبيق بعض المبادئ في بيئتنا العربية كالنزاهة والشفافية والموضوعية والمساءلة، والحل يكون عن طريق المساواة بين الجميع في التطبيق".

"ضعف أداء المعلم وعدم تعاون أولياء الأمور"

يرتبط تطبيق الحوكمة في المناهج بمبادرات فعالة من أجل توفير الشروط الأساسية لإصلاح عملية التعليم منها، وذلك من خلال إطار معالجة أي قصور في أدائها وتعزيز نجاحاتها، بما يقضي إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المخططة. إذ تهدف حوكمة المناهج إلى الارتقاء بالتعليم وتعزيز فعاليته، ورفع من مستوى التعليمي للطلاب، كما تشجع الطلبة والمعلمين في الإبداع والابتكار في أدائهم (قرواني، 2016).

في حين تعد المشاركة روح منهج الحوكمة للمؤسسات وتتمثل في إشراك جميع العاملين في حوكمة المناهج من عملية اتخاذ القرار وتتمثل في المشاركة في جوهرها ولا بد للحوكمة الجيدة أن تحتوي على كل مضامين المشاركة المساندة للمستفيدين فيه كما تُعدّ المشاركة الركيزة الأساسية للحكم الجيد، وهي تتمثل في هيئة السبل والآليات المناسبة للعاملين من أجل الإسهام في عمليات صنع القرار ذات الطابع العام (ناصر، 2012؛ أبو النصر، 2015)، ويشير إلى هذا استجابة الخبير الثاني "ضعف إعداد المعلم وفق مبادئ الحوكمة الرشيدة تُعارض بعض التعليمات والقوانين مع هذه المبادئ ضعف تعاون ألياء الأمور في السعي على تحقيق هذه المبادئ ضعف إيمان بعض المشاركين في إعداد مناهج الدراسات الاجتماعية بهذه لذلك تأتي الأهداف أو المحتوى أو عناصر المناهج الأخرى خالية من المبادئ".

"لا يوجد تحديات وإن وجدت فيمكن التغلب عليها"

على مدى العقدين الماضيين، جرت عديد من المحاولات لإصلاح نظم المناهج التعليمية وتحسين بيئتها في عدد كبير من البلدان. وتعتمد هذه الإصلاحات عادة على أجندة عمل واضحة ودقيقة للإدارة تشمل اللامركزية، وإقامة شراكات بين القطاعين العام والخاص، وتعزيز المشاركة

والإشراف على الصعيدين المحلي والدولي. وتعد الحوكمة خطوة فعالة وإيجابية في قطاع التعليم، باعتبارها عنصراً أساسياً في الجهود الرامية إلى تعزيز كفاءة النظم التعليمية، وإنتاج رأس المال البشري الماهر، مع إيلاء اهتمام متزايد لتطوير مهارات المعلمين والطلبة على حد سواء (Daun & Mundy, 2011) وهذا ما تؤكده استجابة بقية الخبراء حيث أشار الخبير الثالث: لا أرى أن هناك تحديات تتعلق بتوظيف المبادئ في المناهج خاصة إذا توفرت الإرادة السياسية الواعية وهذا واضح وجلي في رؤية المملكة العربية السعودية. لذلك لا أرى أي صعوبات". وأورد الخبير الرابع: "لا يوجد صعوبات" وذكر الخبير الخامس "نعم هناك صعوبات ويمكن التغلب عليها".

خلاصة الدراسة

■ الاستنتاجات

عنيت هذه الدراسة بالبحث عن مبادئ الحوكمة المطلوب توظيفها في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية، وأسفرت النتائج عن ضعف تضمين مبادئ الحوكمة في تلك الكتب، حيث أسفرت النتائج عن تضمين (14) مبدأ من أصل (66) مبدأ من مبادئ الحوكمة في جميع المجالات وبنسبة (21,2%). كما سعت الدراسة للتعرف عن تصورات الخبراء نحو توظيف مبادئ الحوكمة في مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام، وقد بينت نتائجها وجود تصورات لدى الخبراء بأهمية مبادئ الحوكمة وضرورة توظيفها في مقرر/مادة الدراسات الاجتماعية. وأن هناك أسباب تدعو إلى توظيف مبادئ الحوكمة في تطوير المناهج الدراسية تطبيقاً على مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. وتتمثل أهم تلك الأسباب في التخطيط المنظم الذي يحقق أهدافها ويسعى إلى تدعيم المواطنة الصالحة وكما يؤكد على تحقيق الرفاهية الاجتماعية والعمل على مواجهة التحديات في العملية التعليمية.

وأن المبادئ كثيرة ومتراصة ولكل منها دور مهم في التأثير على نوعية المتعلمين واهتماماتهم وخبراتهم التعليمية ويمكن التركيز على؛ مبدأ الشفافية، مبدأ المسؤولية، مبدأ العدل، مبدأ المساواة لما لها من أثر فعال في تهذيب الشخصية البشرية وإعداد المواطن الصالح.

كما أسفرت الدراسة عن وجود عدة عوامل مؤثرة في التخطيط لتضمين مبادئ الحوكمة، وتتمثل في "التركيز على العوامل التربوية مثل الأهداف التربوية للدراسات الاجتماعية بمستوياتها المختلفة من الأغراض، إلى الغايات وإطار الخبرات التعليمية الكثيرة عدداً والمتنوعة من حيث المستوى، بحيث لا بد من مراعاة وجود الوسائل التعليمية الكثيرة والأنشطة المتعددة التي تعمل جميعاً على تيسير فهم محتوى منهج الدراسات الاجتماعية، وإطار طرائق التدريس وإطار التقويم، الذي ينبغي أن يكون شاملاً ومنوعاً لمراعاة قدرات الطلبة واهتماماتهم من جهة، وكي يغطي أكبر قدرٍ من محتوى منهج الدراسات الاجتماعية " كما أنها يجب التركيز على أبعاد الحوكمة النظرية والتطبيقية بشكل دقيق وواضح، إضافة إلى ارتباطها بواقع الطلبة وتماشى معه فهي لا تخالف دين وقيم وعادات المملكة العربية السعودية.

ويستنتج من تصورات الخبراء وجود صعوبات وتحديات تواجه تضمين تلك المبادئ، وهي: الجمود والروتين والرتابة وكذلك ضعف أداء المعلم وعدم تعاون أولياء الأمور، بينما يؤكد بقية الخبراء أنه لا يوجد صعوبات تواجه تضمين تلك المبادئ عند وجود إدارة تلتزم بمبادئ الحوكمة وتمارسها في عمليات التخطيط والتطوير وتسعى إلى هدف واحد وهو تحريك عجلة التنمية من خلال بناء مواطن صالح يسعى في تنميتها ويحقق الازدهار والرفاهية المجتمعية.

■ التوصيات

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. الاستفادة من قائمة مبادئ الحوكمة التي توصلت إليها الدراسة الحالية في الخطط التطويرية لمحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في جميع مجالاتها
2. توظيف مبادئ الحوكمة بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية لتحقيق غايات المواطنة الصالحة من خلال الربط والتكامل بينهما.

3. تضمين مبادئ الحوكمة كوحدة دراسية مستقلة لكل مجال في كتب الدراسات الاجتماعية، أو ضمن مناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام السعودي، ومراعاة خصائص مصفوفة المدى والتتابع والتكامل بين جميع هذه المبادئ.
4. نشر ثقافة الحوكمة بين المؤسسات التربوية والتعليمية والتدريب عليها من خلال الورش والبرامج التدريبية.

■ المقترحات

1. إجراء مجموعة من الدراسات المقارنة بين مبادئ الحوكمة في كتب الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في بعض الدول المتقدمة ومقارنتها بمبادئ الحوكمة في كتب الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
2. بناء مجموعة من البرامج التعليمية ذات التطبيقات شبه التجريبية القائمة على مبادئ الحوكمة، وقياس فاعليتها في تنمية عدد من المتغيرات المعتمدة.
3. تصميم مجموعة من البرامج التدريبية ذات التطبيقات شبه التجريبية القائمة على الكفايات والمهارات البنائية الاجتماعية اللازمة لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لتدريس مبادئ الحوكمة لدى طلبة مراحل التعليم العام السعودي.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- إبراهيم, خالد. (2014). خبرات بعض الدول المتقدمة والنامية في مجال تطبيق الحوكمة الرشيدة في التعليم قبل الجامعي, المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- وزارة التربية والتعليم بمصر, 1(47), 15 - 81.
- أبو النصر, مدحت. (2015).المسئولية الاجتماعية للشركات والمنظمات الموصفات القياسية ISO 26000, القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو كريم, أحمد والثويني, طارق. (2014). مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة بكليات التربية بجامعة حائل وجامعة الملك سعود كما يراها أعضاء هيئة التدريس, مجلة العلوم التربوية والنفسية-جامعة الملك سعود- الرياض, 15(3), 55-93.
- بباوي, مراد. (2009). معيارية تصميم وإخراج الكتاب المدرسي, المؤتمر العلمي التاسع الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة, القراءة في الوطن العربي بين الانقراطية والاخراج, المجلد الثاني, 25-27
- البسام, بسام. (2014). الحوكمة الرشيدة: دراسة حالة العربية السعودية, مجلة البحوث الاقتصادية العربية-الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية العربية- القاهرة, (68), 85-100.
- برقان, أحمد (2012). حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي بعنوان "عولمة الإدارة في عصر المعرفة", (15-17 ديسمبر) جامعة الجنان, طرابلس, لبنان.
- بدوي, رمضان. (2011). المنهج وطرق التدريس, عمان: دار الفكر.
- بوقرة, رابع وغانم, هاجرة (2012).الحوكمة: المفهوم والأهمية, مداخلة مقدمة للملتقى الوطني "حوكمة الشركات كآلية للحد من الفساد المالي والإداري", جامعة محمد خيضر, الجزائر.

- جبران، علي وصالح، نهيل وكراسنة، سميح. (2017). تصورات القيادات التربوية العليا في الأردن للقيم النهضوية المجتمعية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية-غزة-فلسطين، 26(5)، 542-567.
- الحارثي، سعاد. (2011). مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في كليات البنات في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. بحث مقدم لندوة التعليم العالي للفتاة-الأبعاد والتطلعات من الفترة 18-20/ محرم/1431، جامعة طيبة.
- حسن، شوقي. (٢٠١٢). تطوير المناهج : رؤية معاصرة، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- دحماني، سلمى (2015). أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة في تحسين جودة الخدمة التعليمية بقطاع التعليم العالي: دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة محمد خيضر بسكرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة.
- الرقب، أكرم. (2015)، تصور مقترح لتطوير محتوى منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بفلسطين في ضوء نتائج البحث التربوي في رسائل الماجستير والدكتوراه، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
- السيارى، سعد. (2018). الحوكمة: التعريف والمبادئ، سلسلة مقالات الحوكمة 1-4، صحيفة مال الاقتصادية، (4) (5)، 16 ديسمبر 2018م، الرياض.
- الشبول، أسماء والخوالدة، ناصر. (2014). تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، 10(3)، 223-354.
- الشمري، خالد. (2021). درجة توافر معيار الحوكمة بجامعة حفر الباطن في ضوء معايير لاعتماد المؤسسي لهيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية- جامعة تعز- اليمن، 6(15)، 461-491.

- الصمادي، صفاء والهاشمي، عبد الرحمن. (2020) مستوى ممارسة معلمي التربية المهنية لمبادئ الحوكمة في المرحلة الأساسية من وجهة نظر مشرفي التربية المهنية في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بغزة- فلسطين، 28(1)، 682-701.
- عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال. (2017). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط7، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العبد الكريم، راشد. (2019). البحث النوعي في التربية، ط2، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- العزاوي، حسام. (2018). أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة في مناهج التربية الإسلامية في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة بغداد من وجهة نظر المدرسين والمشرفين، رسالة ماجستير غير منشورة- كلية العلم التربوية- جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- عطوة، محمد والسيد، فكري. (2012). حوكمة النظام التعليمي مدخل لتحقيق الجودة في التعليم، مجلة كلية التربية في جامعة المنصورة- القاهرة- مصر، 3(79)، 400-435.
- عكاشة، هيام وعاشور، محمد وجوارنة، طارق. (2019). درجة تطبيق مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر لمبادئ الحاكمية الإدارية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية- غزة- فلسطين، 27(1)، 730-750.
- علاي، إيمان. (2015). الاتجاهات الحديثة للحوكمة في قطاع التعليم العالي بالجزائر دراسة حالة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير- جامعة مولاي الطاهر سعيد- الجزائر.
- العميري، فهد. (2013). التربية السياحية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، 9(4)، 389-402.
- العميري، فهد. (2019). تصورات أعضاء هيئة التدريس لتوظيف مدخل التثليث في بحوث الدراسات الاجتماعية التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية- غزة- فلسطين، 27(1)، 110-134.

- العميري، فهد والطلحي، محمد. (2020). توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات-غزة- فلسطين،10(2)،347-396.
- غادر، محمد (2012). محددات الحوكمة ومعاييرها، المؤتمر العلمي الدولي "عولمة الإدارة في عصر المعرفة"،(15-17 ديسمبر) جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.
- قبلي، نبيل (2017). دور مبادئ الحوكمة في تفعيل الأداء المالي لشركات التأمين "دراسة حالة"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر.
- قرواني، خالد. (2016). مدى ممارسة الحوكمة في المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس- دمشق- سوريا،14(4)،111-152.
- القريني، سعد. (2020). البحث النوعي الاستراتيجيات وتحليل البيانات، الرياض: مكتبة جرير.
- كريسول، جون. (2020). تصميم البحوث الكمية- النوعية- المزجية، ترجمة عبد المحسن القحطاني، الكويت: دار المسيلة للطباعة والنشر والتوزيع.
- اللبدي، راشد. (2018). درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في مناهج التربية المهنية للمرحلة الأساسية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة- كلية العلم التربوية- جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- اللقاني، أحمد ورضوان، برنس. (1982). تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- ليني، توم. (2016). تقرير عن حوكمة التعليم والتدريب المهني في منطقة جنوب وشرق البحر المتوسط، مؤسسة التدريب الاوروبية.
- المحمدي، سميرة. (2019). درجة تطبيق معايير الحوكمة لدى إدارات مدارس التعليم الأهلي بمدينة تبوك في ضوء رؤية المملكة 2030، مجلة العلوم التربوية-جامعة الملك سعود- الرياض،31(2)،363 - 387.

- المرصد العربي للتربية.(2013).دراسة حول أمّاط حوكمة الأنظمة التربوية وأثرها على تسيير المؤسسات التعليمية وضمان جودة خدماتها، مشروع مؤشرات التربية في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- مركز أبو ظبي للحوكمة.(2013).أساسيات الحوكمة "مصطلحات ومفاهيم"، سلسلة النشرات التثقيفية، غرفة أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة.
- معزوز، جمال (2016).درجة تطبيق مبادئ الحوكمة وعلاقتها بجودة اجراءات العمل في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
- نجم، نورة.(2017). درجة ممارسة مبادئ الحوكمة في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة من وجهة نظر العاملين فيها وسبل تطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين.
- ناصر الدين، يعقوب.(2012). واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين فيها، بحث منشور بجامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- وزارة التعليم السعودية.(2020). دليل مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، الرياض: إصدارات وزارة التعليم.
- الوليعي، عبد الله.(2012).المدخل إلى إعداد البحوث والرسائل الجامعية في العلوم الاجتماعية، الرياض: الرشد للنشر والتوزيع.
- الياسين، عبد العزيز.(2013).الحوكمة الحكومية والآثار المؤسسية المترتبة على تطبيقها في الأجهزة الحكومية- الكويت، تاريخ الدخول -20 مايو/2021م. متاح على الرابط

7-pdf-http://hawkema.com/file/book-final-25

ثانيا- المراجع الأجنبية

- Chigbu, U., Tenadu, K., & Mwasumbi, A. (2017). Curriculum reform in land governance education: the need for transforming existing curricula in Africa. Paper presented at the "2017 World Bank Conference on Land and Poverty", the World Bank, Washington D. C., March 20-24
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). Research Methods in Education, 8th ed., London: routledge.
- Daun, H. & Mundy, K. (2011). Educational governance and participation- with focus on developing Countries. Stockholm, Sweden: Stockholm University.
- Donnelly, K. & Wiltshire, K.(2014). Review of the Australian Curriculum: Final Report. Department of Education (Ed.). Canberra, Act: Australian Government.
- Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M.(2015). School Governance, Teacher Incentives, and Pupil-Teacher Ratios: Experimental Evidence from Kenyan Primary Schools. Journal of Public Economics, 123, 92-110.
- Johnson, B & Christensen, L.(2019).Educational Research: Quantitative, Quantitative, and Mixed Approaches (7c ed.).New York :SAGE Publications.
- Given, L.(2008). The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods, SAGE Publications Glaser, B. & Strauss, A. (1999). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research, Chicago, IL: Aldine Transaction.
- Hénard, F. & Mitterle, A. (2010). Governance and Quality Guidelines in Higher Education. A Review of Governance Arrangements and Quality Assurance. Berlin: OECD.
- Kandie, S. (2017). Constraints Principals Face in Enhancing Democratic School Governance in Kenyan Public Secondary Schools. British Journal of Education, 5(7), 60-68.
- Leavy,P.(2016).The Oxford Handbook of Qualitative Research, New york: Oxford library of Psychology.

- Lindsey, L. (2015). Preparing Teacher Candidates for 21st Century Classrooms: A Study of Digital Citizenship, Unpublished Ph.D dissertation, Arizona State University, USA. .
- Lune,H.& Bruce,L. (2017).Qualitative Research Methods For the Social Sciences, England: Pearson Education Limited..
- Molstad, C. E., & Hansen, S. E. (2013). The curriculum as a governing instrument A comparative study of Finland and Norway. Education Inquiry, 4(4), 23-29..
- Mswazi, J., Makaye, J., & Mapetere, K. (2012). Curriculum Governance and Contestation in Teacher Education: The Zimbabwean Experience. Journal of African Studies and Development, 4(7), 176-184.
- Murphy, E. & Dingwall, R.(2003).Qualitative methods and health policy research, 1st ed, Routledge (reprinted as an e-book in 2017.
- O'Reilly, E.(2009). Guide to Principles of Good Governance, British and Irish Ombudsman Association.
- Papanastasiou, N. (2012). Comparison as Curriculum Governance: dynamics of the European-wide governance technology of comparison within England's
- National Curriculum reforms. European Educational Research Journal, 11 (3), 413 - 427.
- Saldana ,J.(2021).The Coding manual For qualitative researchers(4 th ed.). New York :SAGE Publications.
- Savin-Baden, M. & Major, C. (2013). Qualitative Research: The Essential Guideto Theory and Practice,London: Routledge.
- Sigh, M. & Davison-III W.(2003) Agency cost, ownership structure and Corporate governance mechanisms. Journal of Banking & Finance, Elsevier, 27 (5), 793-816.
- Suppo, C.(2013). Digital Citizenship Instruction in Pennsylvania Public Current Practices School Leaders Expressed Beliefs and Schools: ProQuest LLC.

- Tamtam, A., Fiona Gallagher. A., Olabi. S.(2011), 'Higher education in Libya, system under stress', International Conference on Education and Educational Psychology, Procedia - Social and Behavioral Sciences 29 (2011) 742 – 751
- Waduge, C.(2011), Governance and Performance: An Empirical Study of Australian Universities, Doctorate Thesis, Victoria University, Australia.
- Wilkins,A.(2021). Reframing education as a public and common good: enhancing democratic governance, Journal of Education Policy, 36(1),155 - 165.
- Zaman, K.(2015).Quality guidelines for good Pacific Science Review governance in higher education across the globe', Humanities and Social Sciences, (1), 1-7.

مستوى القيادة الرشيقه لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين إعداد

أ.د. فايز على الأسود أستاذ أصول التربية وعلم النفس
أ. رؤى عادل الهمص
كلية التربية جامعة الأزهر، غزة

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى القيادة الرشيقه لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بمجاله التحليلي، وتم اختيار عينة الدراسة من (420) من معلمي المدارس الثانوية في محافظات غزة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مستوى القيادة الرشيقه لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، قد حصل على وزن نسبي (81.60%) أي بدرجة كبيرة، كذلك لا توجد فروق في مستوى القيادة الرشيقه لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى إلى متغيرات (جنس المدير، سنوات خدمة المعلم)، بينما وجدت فروق في مستوى القيادة الرشيقه لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمعلم وكانت الفروق لصالح المعلمين ممن مؤهلهم العلمي بكالوريوس.

الكلمات المفتاحية: القيادة الرشيقه، مديرو المدارس الثانوية، محافظات غزة، من وجهة نظر

المعلمين

The level of agile leadership of secondary school principals in Gaza governorates from the teachers' point of view

Prepared by

أ. د. فايز على الأسود أستاذ أصول التربية وعلم النفس
أ. رؤى عادل الهمص
كلية التربية جامعة الأزهر، غزة

Abstract:

This study aimed to identify the level of agile leadership of secondary school principals in Gaza governorates from the teachers' point of view. The level of agile leadership of secondary school principals in Gaza governorates from the teachers' point of view. The study followed the descriptive analytical approach. The study sample was selected from (420) secondary school teachers in Gaza. One of the most important findings of the study is that the level of agile leadership of secondary school principals in Gaza from the teachers' point of view has obtained a relative weight of (81.60%), which means to a large degree. Also, there are no statistically significant differences in the level of agile leadership of secondary school principals in the governorates of Gaza due to the variables (principal's gender, years of teacher service). While there were differences in the level of agile leadership of secondary school principals in the governorates of Gaza, according to the teacher's educational qualification variable, the differences were in favor of teachers who have a bachelor's degree.

Key words: Agile leadership, secondary school principals, Gaza governorates, from the teachers' point of view.

المقدمة:

تركز التوجهات التربوية الحديثة على القيادة الرشيقة والتي تسعى جاهدة على مواجهة التحديات من خلال خفض الهدر، والتكيف مع التغيرات المعرفية المستمرة، والتحسين المستمر لأداء المؤسسة، وكذلك البراعة التنظيمية من خلال استكشاف فرص جديدة، واستثمار الفرص المتاحة، وكان من الضروري تحسين جودة الأداء لمديري المدارس الثانوية، خاصة بعد زيادة التنافس العالمي بين المؤسسات التربوية؛ وهو ما يتطلب الارتقاء بمستواها، وتحسين مخرجاتها، وذلك بتعزيز نقاط قوتها، ومعالجة سلبياتها في التعامل مع التحديات التي تواجهها، ومن ثم تجاوزها.

ويشير هيرمان (25: Hermann, 2016) إلى أن التغيرات التي تحدث في البيئتين الخارجية والداخلية للمؤسسة تجعلها تعاني من الاضطرابات، ربما تنجح لفترة قصيرة فقط في تجاوزها، ولكي تضمن النجاح على المدى البعيد ينبغي لها الاستجابة بسرعة لهذه التغيرات، وتحديد الفرص الجديدة واقتناصها؛ لضمان عامل الاستدامة والنمو، واتخاذ القرارات لحلّ المشكلات والانتقال عبر الحواجز لتحقيق النجاح، وتحسين كفاءة المؤسسة، وهذا ما تقوم به القيادة الرشيقة.

ويرى دون وويلدروم (1531: Dun & Wilderom, 2016) أن الكثيرين من القادة يسعون إلى الوصول بقيادتهم وفرق عملهم إلى أعلى مستوى من الرشاقة، فيتم تنفيذ أفكار العاملين؛ لتحسين عمليات العمل باستمرار، واعتماد آليات عمل مثل (كايزن، وجيمبا)، وليس هذا فقط ما تتطلبه القيادة الرشيقة، بل تتطلب قادة قادرين على تغيير عقليتهم وسلوكهم، ومن الضروري أن توجّه هذه السلوكيات نحو التحسين المستمر، وتحليل الأسباب الجذرية، واحترام الناس.

ونظرا إلى أهمية القيادة الرشيقة، فقد تناول الكثير من الباحثين هذا الموضوع بالدراسة والتحليل في قطاعات أعمال مختلفة مثل دراسة (اللاحام، 2020) والتي كشفت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة الإدارة الرشيقة وفاعلية اتخاذ القرار. وأظهرت دراسة (كرتات، 2019) أن تطبيق الإدارة الرشيقة يحسّن جودة أداء الجامعة بنسبة (82.2%)، في حين أبانت نتائج دراسة بيجيل وآخرون (Bijl, & et al., 2019) وجود علاقة إيجابية بين مستوى القيادة

الرشيقة وحلّ المشكلات بلغت (0.46) أي علاقة ارتباطية قوية. وأكدت دراسة (المطيري، 2019) دور الإدارة الرشيقة في تحسين جودة مخرجات الأداء الإداري (2.92) أي بدرجة متوسطة. بينما أشارت دراسة تايلور (Taylor, 2017) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية مقدارها (78.6) % بين القيادة الرشيقة وإصلاح المناهج. وأيضاً أكدت دراسة (الطلاق وآخرون، 2017) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين الإدارة الرشيقة والبيئة الإبداعية بلغت نسبة (77.3) %، أما دراسة (ركاج والعبادلة، 2017) أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في متطلبات الإدارة الرشيقة تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، مكان الإقامة، الحالة الاجتماعية)، وأيضاً توصلت دراسة ليديجو (Lediju, 2016) إلى أن سلوكيات القائد الرشيقة لها تأثير كبير في الالتزام التنظيمي والإنتاجية، في حين توصلت دراسة راندور وآخرون (Radnor & et al., 2012) إلى أن تطبيق مبادئ القيادة الرشيقة أدّى إلى تحسين الخدمات المقدمة للمرضى.

يلاحظ ممّا سبق أن الدراسات السابقة أجريت في بيئات مختلفة سواء كانت عربية أم أجنبية، وقد طبقت هذه الدراسات السابقة على عينات مختلفة من المجال التربوي أو الصحي أو الإنتاجي، لذا تعد هذه الدراسة حسب علم الباحثين الدراسة الأولى من نوعها في المجتمع الفلسطيني التي تناولت مستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة:

تعدّ القيادة الرشيقة من أهم العناصر الحديثة التي طرأت في عالم الإدارة والتربية، لذلك نجد فقراً واضحاً في الدراسات الفلسطينية والعربية التي تناولت القيادة الرشيقة، وخاصة مع التوجهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى تطوير أداء مديري المدارس؛ لمواكبة التطورات التكنولوجية، ومواجهة تحديات المستقبل في ضوء متطلبات العصر، والسعي إلى تقليل الهدر، وتحسين أداء المؤسسات التعليمية. ومن هنا تبين للباحثين أهمية دراسة القيادة الرشيقة دراسة علمية إمبريقية. وبناء على ذلك تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين؛ لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى إلى متغير جنس المدير (ذكر، أنثى)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين؛ لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى إلى متغير عدد سنوات خدمة المعلم (أقل من 3 سنوات، من 3-6 سنوات، من 6 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين؛ لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس - دراسات عليا)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. التعرف إلى مستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين.
2. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين؛ لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى إلى متغير جنس المدير (ذكر، أنثى).
3. بيان إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين؛ لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى إلى متغير عدد سنوات خدمة المعلم (أقل من 3 سنوات، من 3-6 سنوات، من 6 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

4. التحقق مما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين؛ لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس - دراسات عليا).

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية للدراسة في ما يلي:

■ الأهمية النظرية:

تتزامن هذه الدراسة مع التوجيهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى تطوير أداء مديري المدارس، ثم هي تتوافق مع بعض الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم في التطوير والتحسين من أجل الارتقاء بمستوى أداء مديري المدارس الثانوية. وفي ضوء الاتجاهات والمداخل التربوية الحديثة تشكلت فكرة الانطلاق لدراسة القيادة الرشيقة مع عدد من المتغيرات الديموغرافية، لأن هناك فقرا في ذلك في مجال التربية.

■ الأهمية التطبيقية:

قد تفيد نتائج الدراسة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم؛ لتطوير أبعاد القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية، وقد تلفت الدراسة الحالية أنظار المسؤولين في وزارة التربية والتعليم؛ إلى لاهتمام بمدخل القيادة الرشيقة، ودمجها ضمن برامج التنمية المهنية لمديري مدارس الثانوية.

مصطلحات الدراسة:

يمكن تعريف مصطلحات الدراسة على النحو التالي:

1. القيادة الرشيقة: عرّفها هيرمان (Hermann, 2016: 25) بأنها القيادة القادرة على الاستجابة للتغيرات في كلّ من بيئتها الخارجية والداخلية، وكذلك تحديد الفرص الجديدة واغتنامها؛ من أجل ضمان الاستدامة ونمو الأعمال.

يعرّف الباحثان القيادة الرشيقة إجرائياً: بأنها قيادة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة القادرة على التكيّف مع التغيرات والتقليل من الهدر في الموارد، من خلال التحسين المستمر في سلوكيات القائد والمعلمين، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوصون على الاستبانة التي تم أعدادها لهذا الغرض.

2. محافظات غزة: تعدّ محافظات غزة جزءاً من السهل الساحلي لدولة فلسطين، وتبلغ مساحتها (365) كيلو متر مربع، ويقسّم إدارياً إلى خمس محافظات هي: محافظة شمال غزة، محافظة غزة، محافظة الوسطى، محافظة خانينوس، محافظة رفح (وزارة التخطيط والتعاون، 2014: 6).

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة الحالية على الحدود التالية:

1. حدّ الموضوع: تتناول الدراسة مستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة.
2. الحدّ البشري: اعتمدت الدراسة على استطلاع آراء عينة عشوائية من معلمي المدارس الثانوية في محافظات غزة.
3. الحدّ المؤسسي: تم تطبيق الدراسة الحالية على المدارس الثانوية في محافظات غزة.
4. الحدّ المكاني: اقتصرت الدراسة الحالية على المديریات التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظات غزة (مديرية شمال غزة - شرق غزة - غرب غزة - الوسطى - خانينوس - شرق خانينوس - رفح)
5. الحدّ الزمني: تمّ تطبيق الجزء الميداني من الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (-2021 2020).

الطريقة والإجراءات:

■ منهج الدراسة:

قد استخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي في الدراسة الحالية؛ لدراسة مستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة؛ حيث يتم جمع البيانات والمعلومات وتحليلها؛ لوصف مشكلة الدراسة وتفسيرها علمياً.

■ مجتمع الدراسة:

تمثّل مجتمع الدراسة الحالي في جميع معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة من كلا الجنسين للعام الدراسي -2019 2020م، والبالغ تعدادهم (4719) معلماً ومعلمة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2019).

■ عينة الدراسة:

تنقسم عينة الدراسة إلى:

أ. العينة الاستطلاعية:

تمّ اختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (30) من معلمي المدارس الثانوية من كلا الجنسين من خارج العينة الكلية، وتمّ تطبيق الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية على العينة الاستطلاعية؛ بهدف التحقق من صلاحية الأداة للتطبيق على أفراد العينة الكلية، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

ب. العينة الفعلية:

تمّ اختيار عينة طبقية غير تناسبية بلغت (420) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة يمثلون نسبة (9) % من مجتمع الدراسة (3477) معلماً من معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة من كلا الجنسين. وفي ما يلي توصيف دقيق لعينة الدراسة باستخدام الجداول، بما يسهم في تكوين تصوّر دقيق لتوزيع عينة الدراسة وتكوينها:

الجدول (1): توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة بحسب جنس المدير

النسبة %	التكرار	جنس المدير
34.3	144	ذكر
65.7	276	أنثى
100.0	420	المجموع

الجدول (2): توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة بحسب عدد سنوات خدمة المعلم

النسبة %	التكرار	عدد سنوات خدمة المعلم
6.9	29	أقل من (3) سنوات
14.0	59	(3 - 6) سنوات
18.6	78	(6 - 10) سنوات
60.5	254	أكثر من (10) سنوات
100.0	420	المجموع

الجدول (3): توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة بحسب المؤهل العلمي للمعلم

النسبة %	التكرار	المؤهل العلمي للمعلم
83.3	350	بكالوريوس
16.7	70	دراسات عليا
100.0	420	المجموع

■ أداة الدراسة:

يكثر استخدام الاستبانة في البحوث التربوية ولاسيما الوصفية منها؛ حيث تسعى الاستبانة إلى الحصول على معلومات وحقائق محددة عن المشكلة المعينة (الأغا، 2000:132).

ولتحقيق أهداف الدراسة ولجمع المزيد من البيانات والمعلومات والحقائق المتعلقة بموضوع دراستهما، قام الباحثان ببناء أداة الدراسة؛ ليتم تطبيقها على عينة الدراسة.

وبعد اطلع الباحثين على الأطر النظرية والدراسات السابقة كدراسة (Taylor,2017)، ودراسة (سلامة،2016)، ودراسة (أبو سمرة،2014)، ودراسة (عفانة،2013)، ودراسة (Valencia,2013)، قاما بإعداد أداة الدراسة، وتكوّنت في صورتها الأولية من (36) فقرة موزعة على خمسة محاور هي: (التكيف التكنولوجي، وصنع القرارات، والعمل الفريقي، والتمكين، والتعاون).

■ طريقة تصحيح الاستبانة:

وتتمّ الاستجابة على الاستبانة وفقا لتدرج خماسي على طريقة ليكرت (بدرجة كبيرة جدا- بدرجة كبيرة- بدرجة متوسطة- بدرجة منخفضة- بدرجة منخفضة جدا) وتصحح على التوالي بالدرجات: (1-2-3-4-5) وجميع الفقرات إيجابية التصحيح، ويتم احتساب درجة المفحوص على الاستبانة بجمع درجاته على كل محور وجمع درجاته على جميع المحاور لحساب الدرجة الكلية للقيادة الرشيقة، وتتراوح الدرجة على الاستبانة ككل بين (36-180 درجة) وتعبّر الدرجة المنخفضة عن ضعف تقدير عينة الدراسة؛ لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة؛ فيما تعبّر الدرجة المرتفعة عن قوة تقديرهم لهذا المستوى.

قام الباحثان بالتحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة؛ وذلك من خلال حساب الصدق والثبات للأداتين وذلك على النحو التالي:

■ صدق أداتي الدراسة:

لإيجاد صدق الاستبانة وثباتها قام الباحثان بتطبيقها على عينة عشوائية بلغت (30) من معلمي المدارس الثانوية من كلا الجنسين.

■ أولا-صدق المحكمين:

قام الباحثان بعرض الصورة الأولية للأداة على عدد من المحكمين والمختصين في أصول التربية والإدارة التربوية من الجامعات والوزارات الفلسطينية، عددهم (19) محكما، وذلك بهدف معرفة ملاحظاتهم حول تحقيق محاور الاستبانة وفقراتها لأهداف الدراسة، ومدى انتماء الفقرات

لمحاورها، وسلامتها من حيث الصياغة اللغوية. وبعد استعادة الاستبانة قام الباحثان بتفريغ مجموعة الملاحظات التي أبدأها المحكمون، وفي ضوءها أعاد الباحثان صياغة بعض الفقرات التي لم يتمّ الإجماع على ملاءمتها للدراسة، لتبقى الاستبانة محافظة على محاورها ولتستقر أدوات الدراسة إلى صورتها النهائية.

ثانيا-الصدق البنائي:

لحساب الصدق البنائي، قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجة كلّ محور من محاور استبانة (القيادة الرشيقة) والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول التالي يبيّن ذلك:

الجدول (4.15): معامل ارتباط درجات محاور استبانة "القيادة الرشيقة" مع الدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	معامل الارتباط *	قيمة Sig
المحور الأول: التكيّف التكنولوجي	**810.	000.
المحور الثاني: صنع القرارات	**938.	000.
المحور الثالث: العمل الفريقي	**842.	000.
المحور الرابع: التمكين	**901.	000.
المحور الخامس: التعاون	**935.	000.

** دالة عند 0.01

* دالة عند 0.05

قيمة ر الجدولية (د.ح = 30-2) عند مستوى دلالة 0.05 = 361. وعند مستوى دلالة 0.01 = 463.

يتّضح من الجدول السابق أن جميع معاملات درجات ارتباطات محاور أداة الدراسة، والدرجة الكلية لها دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وبذلك يتّضح أن محاور الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الصدق البنائي، أي إن الأداة تقيس ما صمّمت لقياسه.

■ ثبات أداة الدراسة:

قام الباحثان بحساب ثبات الأداة بالطريقتين التاليتين:

أولاً- طريقة التجزئة النصفية: Split-half method

تمّ حساب ثبات أداتي الدراسة باستخدام قانون التجزئة النصفية، وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط لبيرسون بين مجموع درجات الفقرات الفردية ومجموع درجات الفقرات الزوجية، فقد تمّ حساب معامل الارتباط بين النصفين بمعادلة بيرسون، وقد تمّ تعديل طول الأداة باستخدام معادلة سبيرمان براون للمحاور ذات عدد الفقرات الزوجي (النصفان متساويان)، ومعادلة (جتمان) للمحاور التي عدد فقراتها فردي، وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية لأداة الدراسة (.942)، وهي قيمة مرتفعة، وذلك يدلّ على الوثوق بأداة الدراسة في التعرّف إلى مستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين.

ثانياً_ باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (Gronbach Alpha):

قام الباحثان بتقدير ثبات أداة الدراسة في صورتها النهائية بحساب معامل ألفا كرونباخ لمحاور أداة الدراسة وللدرجة الكلية لها، وكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لاستبانة "القيادة الرشيقة" (964) وهي قيمة مرتفعة، تطمئن الباحثين للوثوق بأداة الدراسة؛ لتطبيقهما على العينة الكلية؛ ومن خلال ما سبق يتّضح أن الأداة تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات، وهو ما يؤهلها للتطبيق على العينة الكلية للدراسة.

■ الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، معامل ارتباط بيرسون، معادلة ألفا كرونباخ، معامل ارتباط بيرسون وكلّ من معادلة سبيرمان براون وجتمان، اختبار "ت" (T-test، تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA)، اختبار شيفيه (Scheffe Test).

عرض النتائج ومناقشتها:

تمّ استخدام مقياس ليكرت الخماسي في إعداد أداة الدراسة، فقد تبين أن الملحك الموضّح بالجدول رقم (4)، للحكم على اتجاه كل فقرة عند استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وذلك بالاعتماد بشكل أساسي على قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي، لتحديد مستوى الموافقة على فقرات الدراسة ومحاورها.

الجدول (4): الملحك المعتمد في الدراسة

درجة التقدير	طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له
منخفضة جدا	أقل من 1.80	أقل من (36) %
منخفضة	1.80 إلى 2.59	(36) % إلى (51.9) %
متوسطة	2.60 إلى 3.39	(52) % إلى (67.9) %
كبيرة	3.40 إلى 4.19	(68) % إلى (83.9) %
كبيرة جدا	أكبر من 4.20	أكبر من (84) %

(أبو صالح، 2001، 46)

■ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيرها:

ينصّ السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: ما مستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة على استبانة "القيادة الرشيقة" بمحاورها ودرجتها الكلية، والجدول التالي يبيّن ذلك:

الجدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمحاور استبانة "القيادة الرشيقة" ودرجتها الكلية

م	المحاور	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الحكم على الدرجة
	الدرجة الكلية للاستبانة	36	4.080	552.	81.60	-	كبيرة

يتّضح من الجدول السابق أن تقدير عينة الدراسة لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين؛ حصل على وزن نسبي (81.60)% أي بدرجة كبيرة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى سعى مديري المدارس الثانوية إلى ممارسة كلّ ما من شأنه تطوير العمل الإداري والأكاديمي والمهني في مدارسهم، وتجنّبها الأفكار الهدامة، ورفع مستوى التكيف التنظيمي بين عناصر المجتمع المدرسي.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (اللحام، 2020) التي توصلت إلى أن الوزن النسبي لتطبيق الإدارة الرشيقة في جامعة الأقصى كان (76.7) %، وأيضاً اختلفت مع دراسة (الطلاع وآخرون، 2017) التي توصلت إلى أن الوزن النسبي لتطبيق أبعاد الإدارة الرشيقة في الكليات التقنية في قطاع غزة بلغ (76.9) %.

■ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها:

نصّ السؤال الثاني من أسئلة الدراسة هو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين؛ لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى إلى متغير جنس المدير (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثان بالمقارنة بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة ممّن جنس مديريهم من الذكور (ن=144) ومتوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة ممّن جنس مديريهم من الإناث (ن=276)، لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية موضوع

الدراسة باستخدام اختبار ت (T. test) للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (6): اختبار (T) للكشف عن الفروق بين تقديرات المعلمين لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية تبعا لمتغير جنس المدير

المحور	جنس المدير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	قيمة Sig	مستوى الدلالة
الاستبانة بصفة كلية	ذكر	144	4.069	517.	275.	784.	غير دالة إحصائيا
	أنثى	276	4.085	570.			

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (418) ومستوى دلالة $0.05 = (1.96)$ ، ومستوى دلالة $(2.58) = 0.01$

يتبين من الجدول السابق أن قيمة T المحسوبة أقل من قيمة T الجدولية في جميع محاور الاستبانة وفي درجتها الكلية؛ وهو ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين، لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى إلى متغير جنس المدير، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس الثانوية من كلا الجنسين يحصلون على الفرص ذاتها من الالتحاق بالدورات التدريبية التي تنظمها لهم وزارة التربية والتعليم ومديرياتها، بهدف تطوير مهاراتهم القيادية بما فيها المهارات التقنية التي تجعل قيادتهم تتسم بالسرعة والدقة والخفة والإنجاز المميز، وهذه من أهم سمات القيادة الرشيقة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (ركاج والعبادلة، 2017) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متطلبات الإدارة الرشيقة تعزى إلى متغير الجنس.

■ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين، لمستوى القيادة

الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى إلى متغير عدد سنوات خدمة المعلم (أقل من 3 سنوات، من 3-6 سنوات، من 6 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، للكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين، لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى إلى متغير عدد سنوات خدمة المعلم، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (7): نتيجة اختبار (F) للكشف عن الفروق بين تقديرات المعلمين لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية تعزى إلى متغير عدد سنوات خدمة المعلم.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة Sig	مستوى الدلالة
المحور الثالث: العمل الفريقي	بين المجموعات	3.254	3	1.085	3.056	028.	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	147.643	416	355.			
	الإجمالي	150.897	419				
الاستبانة بصفة كلية	بين المجموعات	1.534	3	511.	1.684	170.	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	126.311	416	304.			
	الإجمالي	127.845	419				

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (3، 416) ومستوى دلالة 0.05 = (2.60)، ومستوى دلالة 0.01 = (3.78).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

قيم "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية في المحور الثالث "العمل الفريقي"، وهذا يدلّ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين، لمستوى العمل الفريقي لدى مديري المدارس الثانوية في

محافظات غزة تعزى إلى متغير عدد سنوات خدمة المعلم، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق لجأ الباحثان إلى استخدام اختبار (شيفيه) (Scheffe)، وذلك كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (8): اختبار (شيفيه) للكشف عن اتجاه الفروق على محور "العمل الفريقي" تبعاً لمتغير عدد سنوات خدمة المعلم

المتغير	عدد سنوات خدمة المعلم	أقل من (3) سنوات	(3-6) سنوات	أكثر من (6) سنوات	المتوسط الحسابي
المحور الثالث: العمل الفريقي	أقل من (3) سنوات	-			3.891
	(3-6) سنوات	149.	-		4.041
	أكثر من (6-10) سنوات	*319.	169.	-	4.210
	أكثر من (10) سنوات	*294.	145.	024.	4.186

* دالة عند 0.05

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من فئة المعلمين ممن سنوات خدمتهم أقل من (3) سنوات من جهة، وفتتي المعلمين ممن سنوات خدمتهم أكثر من (6) إلى (10) سنوات وممن سنوات خدمتهم أكثر من (10) سنوات، لمستوى العمل الفريقي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، وكانت الفروق لصالح فتتي المعلمين ممن سنوات خدمتهم أكثر من (6) إلى (10) سنوات وممن سنوات خدمتهم أكثر من (10) سنوات، أي الأكثر سنوات في الخدمة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة الطبيعية إلى أن المعلمين الأكثر خبرة يقدرّون الفوائد المترتبة على ممارسة مديريهم للعمل الفريقي الذي يساهم في تحقيق الأهداف بنجاحة أكبر، ويمكن الفريق من التغلب على الصعوبات التي تواجهه، ويكون المجال أوسع لتبادل الخبرات والمعارف بين أعضاء الفريق، فتزداد مساحة الفائدة والاستفادة والخبرات لدى كل منهم.

إن قيم "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية في جميع محاور الاستبانة وفي درجتها الكلية ماعدا المحور الثالث "العمل الفريقي"، وهذا يدلّ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين، مستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة التي تعزى إلى متغير عدد سنوات خدمة المعلم، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن ممارسة القيادة الرشيقة تمثل حاجة عند مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر جميع المعلمين من كافة سنوات الخدمة، لكونهم يلحظون آثارها الإيجابية في تحسين مستويات الأداء وتسريع الإنجاز؛ إذ تركّز القيادة الرشيقة على الاستثمار الأمثل للطاقات البشرية، والتخلّص من أي هدر للطاقات والإمكانات المتوافرة في المدرسة.

وقد اتّفقت هذه النتيجة مع دراسة (اللحام، 2020) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة الأقصى تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، وأيضاً اتّفقت مع دراسة (المطيري، 2019) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة العلمية.

■ النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وتفسيرها.

نصّ السؤال الرابع من أسئلة الدراسة هو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين، مستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس - دراسات عليا)؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بالمقارنة بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة ممن مؤهلهم العلمي بكالوريوس (ن=350) ومتوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة ممن مؤهلهم العلمي دراسات عليا (ن=70)؛ لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية موضوع الدراسة باستخدام اختبار ت (T. test) للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (9): اختبار (T) للكشف عن الفروق بين تقديرات المعلمين لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمعلم

المحور	المؤهل العلمي للمعلم	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	قيمة Sig	مستوى الدلالة
الاستبانة بصفة كلية	بكالوريوس	350	4.119	533.	3.262	001.	دالة عند 0.01
	دراسات عليا	70	3.885	606.			

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (418) ومستوى دلالة $0.05 = (1.96)$ ، ومستوى دلالة $0.01 = (2.58)$

يتبين من الجدول السابق ما يلي:

إن قيمة T المحسوبة أكبر من قيمة T الجدولية في جميع محاور الاستبانة وفي درجتها الكلية ماعدا المحور الثالث "العمل الفريقي"، وهو ما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين، لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمعلم، وكانت الفروق لصالح المعلمين ممن مؤهلهم العلمي بكالوريوس، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين ممن مؤهلهم بكالوريوس يكونون أكثر تفرغا والتصاقا بالإدارة المدرسية، لكونهم الأكثر انغماسا في العملية التعليمية، فيما يخص أقرانهم ممن مؤهلاتهم العلمية دراسات عليا جزءا من وقتهم وجهودهم، لمتابعة دراستهم وعملهم بالجامعات الفلسطينية بصفة محاضرين غير متفرغين.

وقد أتفقت النتائج مع دراسة (اللحام، 2020) التي توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية في ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة الأقصى تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، لصالح حملة درجة الماجستير ودرجة الأستاذ المساعد. ولكنها اختلفت مع دراسة (ركاج والعبادلة، 2017) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متطلبات الإدارة الرشيقة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الخاتمة:

تناول الباحثان في هذه الدراسة مستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة طبقت على (430) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية في محافظات غزة، وأيضاً تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة لأداة الدراسة، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة. ومن خلال ما تقدم سيتم استعراض أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. مستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، قد حصل على وزن نسبي (81.60) % أي بدرجة كبيرة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين، لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى إلى متغيري (جنس المدير وسنوات خدمة المعلم)، ماعدا محور العمل الفريقي، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من فئة المعلمين مَمَّن سنوات خدمتهم أقل من (3) سنوات من جهة، وفئتي المعلمين مَمَّن سنوات خدمتهم من (6 إلى 10) سنوات ومَمَّن سنوات خدمتهم أكثر من (10) سنوات. وكانت الفروق لصالح فئتي المعلمين مَمَّن سنوات خدمتهم من (6 إلى 10) سنوات ومَمَّن سنوات خدمتهم أكثر من (10) سنوات، أي الأكثر سنوات في الخدمة.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين، لمستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمعلم، وكانت الفروق لصالح المعلمين مَمَّن مؤهلهم العلمي بكالوريوس، فيما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في محور العمل الفريقي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمعلم.

توصيات الدراسة:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنها توصي بما يلي:

1. تخصيص وزارة التربية والتعليم رزمة تحفيزية، يمن أن تساعد المديرين على توفير مناخ تنافسي يدفع المعلمين إلى الإنجاز والإبداع.
2. تضمين الخطة التطويرية للمدرسة برنامجا تدريبيا، للنهوض بمهارات المعلمين وتطويرها.
3. تشكيل لجنة توعوية من قدامى المعلمين والمرشد التربوي، من أجل تغيير اتجاهات المعلمين المقصرين.
4. الدراسة العلمية العميقة لمعطيات البيئتين الداخلية والخارجية للمدرسة، لاستكشاف الفرص واستثمارها.
5. قيام وزارة التربية والتعليم العالي على تعيين مديرين للمدارس من المنطقة نفسها، لخلق مناخ تنافسي بين المعلمين والمديرين.

الدراسات المقترحة:

من أجل إثراء موضوع الدراسة الحالية، يقترح الباحثان إجراء البحوث والدراسات التالية:

1. دراسة واقع القيادة الرشيقة في مدارس وكالة الغوث الدولية بالمحافظات الشمالية بفلسطين.
2. دراسة العلاقة بين ممارسة القيادة الرشيقة في وزارة التربية والتعليم والرضا الوظيفي لدى العاملين فيها.
3. دراسة لبناء برنامج تدريبي، للارتقاء بالقيادة الرشيقة للقيادات الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية.

المراجع:

أولا المراجع العربية:

القرآن الكريم

- الأغا، إحسان (2000): الطرق الإحصائية في البحث والتدريس. مطبعة الأمل التجاري، غزة، فلسطين.
- ركاج، يحيى والعبادلة، سمر (2017): مدى توافر متطلبات الإدارة الرشيقة ودورها في تنمية الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم العالي بغزة. ورقة بحثية مقدمة لمؤتمر الاستدامة وتعزيز البيئة الإبداعية للتعليم التقني في فلسطين، كلية فلسطين التقنية، دير البلح، فلسطين، (6-7 ديسمبر).
- أبو سمرة، أسماء (2014): فاعلية اتّخاذ القرار وعلاقته بقيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2014): وزارة التخطيط والتعاون الدولي، الأطلس الفني، غزة، فلسطين.
- سلامة، سلامة (2016): أثر التمكين الإداري على السلوك الإبداعي للموظفين في شركة الاتصالات الفلسطينية، مجلة جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، 2 (6)، ص (15-54).
- أبو صالح، محمد (2001): الطرق الإحصائية. دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الطلاع، سليمان، أبو ناصر، سامي، أبو أمونة، يوسف؛ الشويكي، مازن (2017): البيئة الإبداعية وعلاقتها بالإدارة الرشيقة في الكليات التقنية العاملة في قطاع غزة. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني: الاستدامة وتعزيز البيئة الإبداعية للقطاع التقني، كلية فلسطين التقنية، دير البلح، 6-7 ديسمبر.

- عفانة، حسن (2013): التمكين الإداري وعلاقته بفاعلية فرق العمل في المؤسسات الأهلية الدولية العاملة في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- كرتات، رقية (2019): متطلبات ومعوقات الإدارة الرشيقة بجامعة الملك خالد، Global Journal of Economic and Business, 6 (1), p (37-46).
- اللحام، محمود (2020): درجة ممارسات القيادة الأكاديمية في جامعة الأقصى للإدارة الرشيقة وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
- المطيري، مطيرة (2019): دور الإدارة الرشيقة في جودة مخرجات الأداء الإداري في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية والتربوية، 1 (29)، ص (83-95).

ثانياً المراجع الأجنبية:

- Bijil, A, Ahaus, K., Rael, G., Gemmel, P., & Meijboom, B. (2019): Role Of Lean Leadership in Lean Maturity Second – Order Problem Solving Relationships. (A Mixed Methods Study). Bmj Open, pp. (1-7).
- Dun, D & Wilderom, C. (2016): Lean Team Effectiveness through Leader Values And Members' Informing. International Journal of Operation And Production Management, 35 (11) , pp. (1530-1550).
- Hermann, Don (2016): Agile Leadership. Leadership Excellence Essential, 33 (6) , pp. 25.
- Lediju, T. (2016): 'Leadership Agility In Public Sector: Understanding The Impact of Public Sector Managers on Organizational Commitment And Performance of Millennial Employees. Un Published PH.D, Saybrook University , Oakland, California.
- Taylor, A. (2017): An Examination of Relationship Between Agile Leadership Factors And Curriculum Reform in Higher Education. Un Published PH.D, Capella University.

- Valencia, E. (2013): Three Key Leadership Arenas in Leadership Agility: A Study of Head Start Leaders in The State Of California. Un Published PH.D, University of La Verne, La Verne, California.

المجلة العربية للتربية

قواعد وشروط النشر

أ- تنشر المجلة البحوث العلمية في الحقل التربوي التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية وتعتمد خطوات البحث العلمي كما سيرد لاحقاً.

ب- يُرسل البحث باللغة العربية إلى بريد المجلة متضمناً في بدايته ملخصاً باللغة العربية وآخر باللغة الانجليزية لا يتجاوز الواحد منهما 200 كلمة على أن يتبع كل ملخص بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات لا تشمل عنوان البحث.

ج- يجب ألا يتجاوز البحث المقدم للنشر بما فيه الجداول والأشكال والرسوم والملاحق 30 صفحة من مقاس (A4).

د- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة* العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى*، 3 سم، والمسافة بين الأسطر مفردة مع مراعاة عدد الأسطر في الصفحة الواحدة.

هـ- أن يلتزم الباحث بالعناصر الأساسية الواجب توفرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:

1. المقدمة: التعريف بالبحث ومضمونه.
2. الإطار النظري للبحث: يشتمل على الأهمية النظرية والتطبيقية والدراسات السابقة، وتعريف مصطلحات الدراسات حيث يكون لكل مصطلح تعريف مفاهيمي يستند فيه إلى أحد المراجع العلمية وتعريف إجرائي كما استخدم المصطلح في البحث.
3. مشكلة الدراسة وأسئلتها أو فرضياتها وأسباب إجراءات البحث ومبرراته.
4. حدود الدراسة البشرية والزمانية والمكانية وتوجهات الدراسات السابقة وتوصياتها.

5. الطريقة وإجراءات الدراسة وتتضمّن منهج البحث المستخدم فيما إذا كان منهجاً وصفيّاً مسحياً أو ارتباطياً ومجتمع الدراسة وعينتها وأدوات الدراسة وكيفية اختبار فرضياتها حسب تسلسلها.

6. نتائج الدراسة.

7. مقترحات وتوصيات.

8. المراجع ويتبع في تنظيمها نظام (APA) American Psychological Association لكونه النظام المعتمد بأغلب الجامعات ويتبع هذا النظام للمراجع العربيّة والمراجع الأجنبيّة كلّاً على انفراد.

9. تعرض البحوث المعدّة للنشر في المجلّة على محكمين من ذوي الاختصاص يتمّ اختيارهم بسريّة تامّة.

10. تقوم المجلّة بإبلاغ الباحث بنتيجة التحكيم سواء بقبول البحث أو رفضه أو طلب إجراء تعديلات عليه.

11. أن لا يكون سبق ونشر الباحث الدراسة.

12. أن لا تكون الدراسة مستلّة من رسائل الماجستير والدكتوراه أو غيرها.

13. تهدي المجلّة لكاتب البحث 3 نسخ من المجلّة في حال نشر بحثه.

العنوان الإلكتروني للمجلّة: education@alecso.org.tn

المجلة العربية للتربية

مجلة محكمة نصف سنوية

تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية)

قسمة الاشتراك: جديد تجديد

الاشتراك السنوي: للأفراد (12) دولار أميركيا الهيئات (20) دولار أميركيا

الاسم:

العنوان:

ص ب: الرمز البريدي:

الهاتف: الفاكس:

الاشتراك المطلوب: لمدة: اعتبارا من/...../.....

بواقع: نسخة واحدة نسختين أكثر

مرفق القيمة وقدرها:

نقدا شيكا حوالة بريدية

التاريخ

التوقيع

عنوان المراسلة:

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
(وحدة النشر والتوزيع)
شارع محمد علي عقيد - المركز العمراني الشمالي
ص. ب. 1120 حي الخضراء - 1003 - الجمهورية التونسية
الهاتف: 00216.70.013.900 - الفاكس:
00216.71.948.668
البريد الإلكتروني: alecso@alecso.org.tn
الأترنت: www.alecso.org.tn

تحول قيمة الاشتراك لحساب:

المنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم
رقم 10 404 100 90 2113 3 840 46
الشركة التونسية للبنك
شارع محمد الخامس - تونس