بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم – جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

رسالة

التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

العدد(62) الرياض ردمد: 4011 – 1021 محرم 1440هـ/ سبتمبر 2018م

افتتاحية العدد

الحمد للّه والصلاة والسلام على رسول اللّه .. وبعد

بعون اللّه نقدم هذا العدد من مجلة رسالة التربية وعلم النفس، وهو العدد الخاص بأبحاث المؤتمر الثامن عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: "التعليم ما بعد الثانوي: الهوية ومتطلبات التنمية"، الذي عقد خلال الفترة من 26 -1439/6/27هـ الموافق 14 – 2018/3/15م، في رحاب جامعة الملك سعود. لنضيف لميدان البحث العلمي عدداً من الأبحاث التي تسهم في الرفع من مجال البحث العلمي التربوي. يشمل هذا العدد على خمسة أبحاث تنوعت اهتماماتها بين المقرر الدراسي والطالب والمعلم في نظامي التعليم العام والعالي: البحث الأول تقويم مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا بالمملكة العربية السعودية في ضوء المَعايير الأمريكية الأساسية المُشترَكة للرياضيَّات CCSSM ، في حين يأتي البحث الثاني ليكشف دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني. البحث الثالث تطرق لموضوع مهم، وهو تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية. وكان هدف البحث دراسة القوة التمييزية للذكاءات المتعددة بين طالبات الجامعة والفرق بين دقة التصنيف للدوال التمييزية الناتجة باستخدام نوعين مختلفين من التحليل التمييزي بين طالبات الكليات الإنسانية والعلمية بجامعة الملك سعود. أما البحث الخامس والأخير فيسعى إلى اقتراح تصور لتكوين المعلم الباحث في مرحلة إعداده الجامعي؛ لاستثمار إمكانات المجتمع المعرفي وما يقابلها من وظائف الجامعات؛ لتهيئة فرصة المشاركة العلمية للمعلم في بناء مجتمعه المعرفي. فهذه باقة متنوعة من الأبحاث التربوية التي تحاول بها المجلة خدمة الباحثين والأكاديميين والتربويين بشكل عام. نرجو أن يجد فيها القراءة ما يلبي رغبتهم.

ونود التنويه أيضاً إلى أن هذا العدد سيكون العدد الأخير في (رسالة التربية وعلم النفس) حيث ستتحول المجلة ابتداءً من العدد القادم – إن شاء اللّه – إلى (المجلة السعودية للعلوم التربوية) ، وسيكون هناك مجلة مستقلة خاصة بعلم النفس باسم (المجلة السعودية للعلوم النفسية). نرجو للمجلة "الشقيقة" النجاح والتوفيق، ونسأل اللّه أن يوفقنا لخدمة العلوم التربوية.

وأجدها فرصة لتقدم الشكر إلى هيئة التحرير في مجلة (رسالة التربية وعلم النفس) على ما بذلوه من جهود للنهوض بالمجلة.

واللّه الموفق

رئيس هيئة التحرير

أ.د. راشد بن حسين العبدالكريم

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. راشد بن حسين العبد الكريم	جامعة الملك سعود	رئيس التحرير
أ.د. محمد بن عبد الله النذير	جامعة الملك سعود	مدير التحرير
أ.د. إبراهيم بن عبد الله الحميدان	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. حمدان بن أحمد الغامدي	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. خالد بن إبراهيم المطرودي	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. رياض بن عبد الرحمن الحسن	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. السيد بن محمد أبو هاشم	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. عبد الله بن محمد الجغيمان	جامعة الملك فيصل	عضواً
أ.د. فهد بن عبد الله الدليم	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. محمد بن عبد الله ال مرعي	جامعة نجران	عضواً

سكرتير التحرير

أ. حمود بن سعيد السليمي

© 1440هـ/ 2018م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير او رئيس الجمعية

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب 2458، الرياض:11451، المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

Jes.gesten@ksu.edu.sa

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

مجلة دورية محكّمة

تصدر أربع مرات في العام الجامعي (سبتمبر – ديسمبر – مارس – يونيو)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار، كما تستعرض مع النقد بعض الكتب المنتقاة.

****

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً وعالمياً في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الأهداف:

1) **المساهمة في تطوير العلوم التربوية والنفسية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.**
2) **نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.**
3) **نشر الأبحاث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.**
4) **توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.**
5) **عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.**

****

حقائق وتواريخ

صدر أول عدد بعنوان "رسالة التربية وعلم النفس" وحتى الآن	شعبان 1410هـ/ مارس 1990م
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد 62) محرم 1440هـ/ سبتمبر 2018م	378 بحثا
عدد البحوث المنشورة في مجال العلوم التربوية	321 بحثا ~ (85%)
عدد البحوث المنشورة في مجال علم النفس	57 بحثا ~ (15%)
عدد البحوث قيد النشر	9 ~

المحتويات

الموضوع	الصفحة
تقويم مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا بالمملكة العربية السعودية في ضوء المَعايير الأمريكية الأساسية المُشترَكة للرياضيَّات CCSSM. سناء بنت صالح بن محمد الغامدي، خلود بنت فواز بن عبد العزيز التميمي	**1**
دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني . فهد بن عايد بن مناور الردادي ، عمر بن عبد الله بن سلمان السميري	**29**
تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية. زينب بنت عبد الله الزايد	**55**
القوة التمييزية للذكاءات المتعددة بين طالبات الكليات الإنسانية والعلمية بجامعة الملك سعود. شذى بنت شاكر خياط، جواهر بنت محمد الزيد	**81**
تصور مقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة. سعاد بنت عبدالرحمن الفهيد	**103**

تقويم مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا بالمملكة العربية السعودية في ضوء المَعايير الأمريكية الأساسية المُشترَكة للرياضيَّات CCSSM

سناء بنت صالح بن محمد الغامدي
إدارة تعليم الرياض

خلود بنت فواز بن عبد العزيز التميمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

قدم للنشر 1439/7/11هـ - وقبل 1439/8/22هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تَقويم مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا 1-3 بالمملكة العربية السعودية، في ضوء معايير المُحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشترَكة للرياضيَّات CCSSM، باستخدام المنهج الوصفي، من خلال تحليل المُحتوى، لعينةٍ تَمَثَّلَتْ في مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة، المُقرَّرة للصُّفوف الدُّنيا من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، المعتمدة للعام الدراسي 2017/2016. أُستُخدم لتحقيق هدف الدراسة أداةُ تحليل محتوى بعد التأكُّد مِن صِدقِها وثباتها، تم بناؤها بعد تحليل مجموعة من الموارد والأدوات المستخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتضمنت الأداة معايير محتوى الرياضيات للصفوف k-3 بالمَعايير الأمريكية الأساسية المشترَكة للرياضيَّات CCSSM، وتكوَّنت مِن بُعدين: أحدهما لقياس التركيز (تضمين موضوعات معايير المحتوى بوضوح)، والآخر لقياس التماسُك (التزام كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصفوف الدنيا بتنظيم مَعايير المحتوى). توصَّلت الدراسة إلى أنَّ مستوى تركيز مُحتوى كُتُب العينة متوسط، بنسبة مئوية مقدارها 52٪ بوجهٍ عام، ومستوى متوسط بنسبة مئوية مقدارها 56.5٪ في ضوء المعايير الرئيسة، ومستوى متوسط بنسبة مئوية مقدارها 43.5٪ في ضوء المعايير غير الرئيسة، كما وُجد أنَّ مدى تماسُكها منخفض، بنسبة مئوية مقدارها 40.43٪، وهذه النسبة تُمثل مدى التزام محتوى كُتُب الرياضيات للصفوف الدنيا بالمملكة العربية السعودية بتنظيم معايير المحتوى للصفوف k-3 بالمَعايير الأمريكية الأساسية المشترَكة للرياضيَّات CCSSM، وفي ضوء هذه النتائج؛ قدَّمت الباحثتان تصورًا مُقترحًا تم تحكيمه، بهدف تحسين مستوى تركيز كُتُب العَيِّنة، وتماسُكها في ضوء الجهود المبذولة في الولايات المتحدة الأمريكية.

الكلمات المفتاحية: المَعايير الأساسية المشتركة لمحتوى الرياضيَّات، تحليل المحتوى، رياضيات الصفوف الدُّنيا، تقويم.

مقدمة:

يتَّسم تعليم الرياضيَّات في الصفوف ما قبل التعليم الجامعي بالعالمية في توجُّهاته؛ خاصةً بعد ظهور الدراسة الدولية للرياضيَّات International Mathematics Study عام 1967، التي بواسطتها يتم الكشف عن جودة تعليم الدول المشاركة ومناهجها.

ومع مُقترَحات التطوير المقدَّمة، ومحاولة الالتزام بأكبر قدْرٍ مِنها؛ يظهر أكبر تحدٍّ يواجه مخطِّطي المناهج؛ وهو الاختيار بين الكمّ الهائل مِن المُحتوى؛ للخروج بمَعايير يَتمكَّن منها الطلابُ حسب قدراتهم وإمكاناتهم (السويدي، والخليلي، 1997، ص 233؛ الخليفة، 2015، ص ص 119 -121).

تُعدُّ مَعايير محتوى الرياضيَّات جزءًا لا يَتَجَزَّأ مِن عمليات إصلاح المنهج الأمريكي، (Schmidt, Wang & McKnight, 2005)، ولأهميتها وُصفت بالعمود الفِقَري لحركة الإصلاح القائمة على المَعايير؛ إذ تُوفّر مجموعةً مِن المبادئ التوجيهيَّة لما يتوقّع مِن الطالب معرفته، والقدرة على القيام به، وتُحدّد المنهج المقصود (Porter, Polikoff & Smithson, 2009) .

هذا الاهتمام بإصلاح منهج الرياضيات الأمريكي بدأ يظهر كما ذكر دوسي، ومككرون، وهالفورسن Dossey, McCrone & Halvorsen (2016)؛ عام 1951، بتأسيس جامعة إلينوي لبرنامج مدرسة الرياضيَّات Illinois School Mathematics Program، وظهور الرياضيَّات الحديثة New Math عام 1960، وحركة العودة إلى الأساسيات Back to the Basics أواخر عام 1970.

لكنّ فترة الإصلاح الأكثر تركيزًا واهتمامًا في تعليم الرياضيَّات لصُّفوف التعليم ما قبل الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية بدأت بظهور نتائج الدراسة الدولية الأولى The First International Mathematics Study [FIMS]، خلال العامين 1963-1967، ونتائج الدراسة الدولية الثانية The Second International Mathematics Study [SIMS]، خلال العامين 1977-1981.

أسهمت نتائج هذه الدراسات في تكاتف الجهود، واجتماع المهتمين من قادة المجلس الوطني لمعلمي الرياضيَّات The National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] عام 1980، لوضع التوصيات المتعلقة بمناهج الرياضيَّات المدرسيَّة وتعليمها، المُضمنة في تقرير: أمة في خطر عام 1983.

نتج عن هذه التوجهات اهتماماتٌ متنوعة لمعالجة الوضع؛ ساعدت على المضي قدمًا نحو المَعايير وتحقيقها، بلغتْ ذروتها في عام 1989، عندما قدَّم المجلس الوطني لمعلمي الرياضيَّات NCTM مَعايير مناهج وتقييم الرياضيَّات المدرسيَّة Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics. إضافةً إلى سعي كلّ ولاية أمريكية منذ عام 1990 إلى وضَع مَعايير تعليمية خاصة لجميع الصُّفوف. هذه الجهود المتفرِّقة أدتْ إلى تفاوُتٍ في مَعايير تعليم الرياضيّات، ومرتكزات بناء كُتُب الرياضيّات المدرسيَّة في الولايات المتحدة الأمريكية (pp10-24).

واستمر ذلك إلى أنّ ناقش قادةُ التعليم الأمريكي إمكانية تطوير مَعايير مشتركة خلال منتدى السياسة السنوي لمجلس رؤساء التعليم The Council of Chief State School Officers [CCSSO]، في عام 2007، الذي أوصى – بالاتفاق مع جمعية الحكام الوطنية لأفضل المُمارَسات The National Governors Association Center for Best Practices [NGA] في عام 2008 – لتشكيل فريق استشاري يَضُمُّ رؤساء التعليم الحكومي مِن (48) ولاية، ورُوَّاد البحث العلمي؛ لرَفْع كفاءة المَعايير عبر اعتماد مجموعة أساسية مشتركة، وقياسها على الصعيد الدولي؛ لضمان أنّ الطلَّاب يمتلكون المعرفةَ والمهارات اللازمة للمنافَسة عالميًا، وتلبيةً لحاجاتهم الوظيفية والجامعية.

وباجتماع المسؤولين؛ كانت إجابة السؤال الآتي: ما المفترض أن يتعلَّمه الطلاب؟ من خلال مبادرة المعايير

الأمريكية الأساسية المشتركة The Common Core State Standards Initiative [CCSSI]، التي أُعتمدت عام 2010 بعد عمَليَّات مِن التطوير والتصويت، شارَك فيها المعلمون، والمفكرون، وأولياء الأمور؛ ومِن ثَمَّ بدأت الولاياتُ اختيارياً إقرار الإعتماد عام 2011 (CCSSI, 2010).

ارتكزت المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات The Common Core state Standards of Mathematics [CCSSM] في هذه المبادرة على الجهود السابقة لمعايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيَّات NCTM (Shaughnessy, 2011)، وخيوط البراعة الرياضيَّة المعتمدة من المجلس الوطني للبحوث National Research Council [NRC]، وتقارير لجنة دراسة تعلم الرياضيَّات Mathematics Learning Study Committee (CCSSI, 2010).

إضافة إلى أنّ كلًّا من: مَعايير الدول الرائدة في التعليم، ومعايير الولايات المختلفة، ونتائج البُحوث، واللجان العلمية، ومعايير الكليات، ومتطلبات التنمية، ونتائج الدراسة الدولية الثالثة لتوجهات تعليم الرياضيَّات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS] بأعوامها: 1995، 1999، 2003، 2007–تُعدُّ مرتكزًا للمَعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM (Dossey, et al,2016, p16).

هذه المعايير وُضعتْ لتعالج أبرز نقاط القصور في مناهج الرياضيَّات المدرسيَّة الأمريكية (CCSSI, 2010)، وأبرزها: أنَّ الكُتُب تتسم بالسهولة، والكثافة، والعُمق الضعيف، ولا تساعد على التركيز في أثناء عملية التعلُّم، إضافة إلى أنها تحوي عددًا من الموضوعات غير الرئيسة؛ على خِلاف كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للدول ذات الأداء المرتفع في الدراسة الدولية الثالثة لتوجهات تعليم الرياضيَّات والعلوم التيمز TIMSS، المشار إليها في التقرير المقدم من الفريق الاستشاري لوزارة التعليم الأمريكية (National Mathematics Advisory Panel, 2008, pp 24-25).

كانت هذه المراجعات دافعاً، لإطلاق المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM لتحقق تحوُّلات رئيسة في تعليم الرياضيَّات، تمثلت في ثلاثة مبادئ تُعدّ من أهم محكَّات ضبط ترجمة المعايير إلى كُتُب مدرسية.

المبدأ الأول: التركيز Focus عن طريق تضييق نطاق محتوى الرياضيَّات، وتركيز الوقت في الفُصُول المدرسيَّة على العمل الرئيس مِن كلِّ صفٍّ، بدلًا من السباق لتغطية عدد مِن الموضوعات، التي تنتهي بِكُتُبٍ أكثر كثافة، وأضعف عمقاً (CCSSI, 2010).

لقد أشار زيمبا Zimba (n.d.) – وهو أحد كُتاب المعايير– إلى أنَّ مواضيع الرياضيَّات في السابق كانت متكافئةً من حيث الأهمية، عبر إعطائها زمن التعلُّم نفسه كما في شكل (1)، في حين يختلف هذا الوزن مع المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM كما في شكل (2) (p1).

الأعداد
الجبر
الهندسة
القياس
البيانات والاحتمالات

8 4 2 l k

شكل 1: مَعايير المُحتوى قبل المَعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM

العدّ وعدد العناصر				
العمَليَّات والتفكير الجبري			العبارات والمعادَلات	
الأعداد والعمَليَّات: العدّ العشري			نظام الأعداد	
	الأعداد والعمَليَّات: الكسور	النسبة والتناسب		الدوال
القياس والبيانات			الإحصاء والاحتمالات	
الهندسة				

8 7 6 5 4 3 2 1 k

شكل 2: مَعايير المُحتوى بالمَعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM

المبدأ الثاني: التماسُك Coherence، ويتحقق عن طريق ارتباط تعلم المعارف بدقة وعناية عبر الصفوف، وعبر مجالات المعرفة، فالرياضيَّات ليستْ قائمةً على موضوعات متفرقةٍ، أو موضوعات تعتمد على الاستذكار؛ بل هي مجموعة مترابطة مِن المعارف؛ صُمّمت لتعكس هيكلًا متماسكًا، وأي فجوة في هذا التماسك يؤثر في كل تعلم لاحق للطالب.

أما المبدأ الثالث: فهو مبدأ الصرامة Rigor، من خلال الدقة في تحقيق العُمق، وعدم إدخال مفاهيم غير مناسبة للفئة العُمرية، والعمل على مساعدة الطلَّاب لتلبية ثلاثة جوانب مهمة والموازنة بينها، هي: الاستيعاب المفاهيمي، المهارات الإجرائية والطلاقة، والتطبيق (CCSSI, 2010).

ونظراً لأهمية هذه المبادئ شُكل تحالُفٌ ضمّ مجلس رؤساء قادة التعليم الأمريكي CCSSO، وجمعية الحكام الوطنية لأفضل الممارَسات NGA، بقيادة المجلس الوطني لمعلمي الرياضيَّات NCTM، ومؤسسات أخرى، سُمي [MC^3] اختصارًا لمسمّى التحالُف Math Common Core Coalition، يسعى إلى تحقيق هذه المعايير وتوضيحها للميدان عبر موقعها الإلكتروني.

ومما دعم هذه المعايير، نتائج الدراسة التي قدَّمها شميت وهوانغ Schmidt & Houang (2012)، التي توصلتْ إلى تماسُك المعايير، وتركيزها، واتساقها مع مَعايير الدول الأعلى أداءً في اختبار التيمز TIMSS لعام 1995، ومعايير الولايات الأعلى أداءً في التقييم الوطني لتقدم التعليم The National Assessment of Educational Progress [NAEP]، لعام 2009.

وباعتبار مَعايير كاليفورنيا California Standards، ومَعايير ماساتشوستس Massachusetts Standards؛ الأقوى بين معايير الولايات الأمريكية، خاصةً مَعايير ماساتشوستس، التي يُشاد بها في المنافَسات الدولية، توصلت منظمة إنجاز Achieve (2010a) إلى أنَّ جميعها تصف المحتوى نفسه، إلا أنَّ المعايير الأمريكية الأساسية المشترَكة للرياضيَّات CCSSM تجاوزتهما بالتفصيل والتحديد، إضافة إلى أنها أكثر تركيزًا وتماسكًا. ولقد اعتمدت الولايتان السابقتان المعايير الأساسية المشترَكة؛ في حين أشارتْ مسبقًا إلى رفض الاعتماد إذا لم تكن المعايير أكثر دقة وصرامة من معاييرها.

ومما يؤكد جودة المعايير الأمريكية الأساسية المشترَكة للرياضيَّات CCSSM؛ ما أشارتْ إليه كذلك منظمة إنجاز Achieve (2010b) مِن تشابهٍ في الدقة بينها وبين معايير الرياضيَّات في سنغافورة Mathematics Standards in Singapore.

ولأنَّ المعايير الأمريكية الأساسية المشترَكة للرياضيَّات CCSSM؛ صُمّمت أيضاً لإيجاد تجانُس في المحتوى المقصود بين الولايات، وتحسين أداء المعلمين؛ فقدّ سعى بورتر، ومكمكين، ويانغ Porter, McMaken, Hwang, & Yang (2011) إلى المقارنة بينها وبين مختلف مَعايير الولايات الأمريكية. وتوصّل الباحثون إلى أن مُتوسِّط اتساقها مع معايير الولايات منخفض إلى مُتوسِّط في جميع الصُّفوف؛ إذ تراوحت نسبة الاتساق للصُّفوف جميعها بين 0.01٪– 0.51٪. كما لم تُظهر مَعايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيَّات NCTM لعام 2000؛ اتساقًا أعلى مع المعايير الأساسية المشترَكة مما أظهرته المقارنة مع مَعايير الولايات الأمريكية.

أما ما يخص مقارنة المعايير الأمريكية الأساسية المشترَكة للرياضيَّات CCSSM بالنقاط المِحوريَّة *Focal Points* المعتمدة من المجلسُ الوطني لمعلمي الرياضيَّات NCTM عام 2006، التي بُنيت السلسلة المستخدمة في المملكة العربية السعودية في ضوئها؛ فقد أشارت مقارنة منظمة إنجاز Achieve (2010c) إلى أنَّ المعايير الأساسية المشترَكة؛ تُقدِّم توقُّعات أكثر تفصيلًا على عكس النقاط المِحوريَّة.

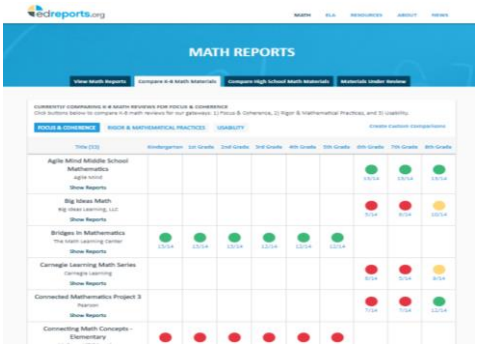
كما أنَّ هناك بعض الاختلافات المتعلقة بإدراج الموضوعات في الصُّفوف؛ والتي تُساعد مُطوِّري المناهج على

تحقيق العمق، والتركيز المطلوب لكل صفّ، ومِن أبرزها: تُركز المعايير الأساسية المشتركة في الصُّفوف الدُّنيا على خصائص العمَليَّات، بوصفها وسيلة للتفكير الجبري كهونغ كونغ واليابان؛ في حين تركّز النقاط المِحوريَّة على التفكير الجبري، مِن خلال الأنماط ووصفها وتفسيرها، والذي تُقدِّمه المعايير الأساسية المشتركة في الصفين: الرابع والخامس. إضافة إلى أنَّ المعايير الأساسية المشتركة تُقدِّم التعبير عن الأرقام الكلية ككسور في الصف الثالث؛ في حين تُقدِّمه النقاط المِحوريَّة في الصف السادس.

هذا الاختلاف بين المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM ومختلف المعايير تَطلَّب تغييراً في مناهج الرياضيَّات وموادها. بعد اعتماد المعايير بدأت عمليات تقويم كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة في الولايات المتحدة الأمريكية مِن قِبَل المنظَّمات، وإدارات التعليم، والباحثين؛ لمساعدة المدارس، والمعلمين، وأولياء الأمور، على تحديد المناسب منها.

ومِن الجهات التي برزت في تحليل كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة الأمريكية في ضوء المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM: منظمة تقرير إد EdReports؛ التي تعمل على مراجعة كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة الأمريكية لمختلف دور النشر –شكل (3)– مِن المعلمين، وتُشبه في فكرتها مشروع 2061، الذي عمل على تقويم مختلف كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة الأمريكية في ضوء مَعايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيَّات NCTM، والممول مِن الجمعية الأمريكية للعلوم American Association for the Advancement of Science [AAAS].

يُضاف إلى ما سبق أن كلَّ ولاية ممثلة بإدارة تعليمها تسعى إلى اختيار الكتب المدرسيَّة في ضوء النتائج التي تصل إليها بعد عمَليَّات من التقويم؛ لتحديد مدى اتِّساقها، وقد قامتْ بعض إدارات التعليم بعرض نتائج تقييمها –تسنى للباحثتين فرصة الاطلاع على نتائجهم وتفسيرها– مثل: نتائج تقويم ولاية لويزيانا Louisiana Department of Education، ونتائج تقويم ولاية أوريغون Oregon Department of Educatio.



شكل 3: نتائج تقويم بعض كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة الأمريكية في ضوء المَعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM مِن قِبَل منظمة تقرير إد EdReports

ومن الدراسات التحليلية لكُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة في ضوء المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM دراسة راودنق (Rawding, 2016) التي هدفتْ إلى قياس مدى اتِّساق الكُتُب المدرسيَّة Math in Focus مع المعايير، وتوصّل الباحثُ إلى انخفاض تماسُك وتركيز كُتُب العينة.

ودراسة بوليكوف (Polikoff, 2015) التي سعت إلى تحليل مُحتوى كُتُب الصف الرابع من أربعة دور نشرٍ أمريكية، منها سلسلة Math Connects لعام 2009 من ماجروهل McGraw-Hill، المترجمة في المملكة العربية السعودية، وأضاف في تحليله الطبعة المتسقة مع المعايير لعام 2012، وتوصَّل إلى أنَّ عينته تغطي بين 75٪ إلى 84٪ من مَعايير المحتوى.

أما برادبي (Bradby, 2014) فهدفت دراستها إلى قياس مستوى تركيز وتماسك مُحتوى عيِّنة من كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة من الصف الرابع إلى الصف الثامن لثلاث دور نشر معروفة –لم يتم الإفصاح باسمها–، التي يُشار إليها بأنها تتَّسق مع المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات

CCSSM، في ضوء تعريف خاص لمفهوم التركيز والتماسُك، وتوصّلت إلى أن كُتُب العينة مركزة ومتماسكة بنسبة 98٪.

وفي الوقت الذي طُورت فيه كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة الأمريكية لسلسلة Math Connects المستَخْدَمة في المملكة العربية السعودية، في ضوء المعايير الأمريكية الأساسية المشترَكة للرياضيَّات CCSSM، وإصدار نسخةٍ متسقة مع المعايير الحديثة عام 2012، وإصدار طبعات حديثة تتسق مع المعايير لسلاسل أخرى مِن شركة ماجروهل McGraw-Hill؛ ما زالت وزارة التعليم السعودي تستخدم الكُتُب المدرسيَّة التي جرى مواءمتُها لسلسلة Math Connects المعتمدة عام 2009.

لذا في ظلّ هذه التغيرات السريعة؛ وانطلاقاً من سعي وزارة التعليم إلى تطوير تعليم الرياضيَّات وتعلُّمها. أصبح التركيز على تعليم الرياضيَّات مطلبًا، يُقابله التزامٌ بعمليات تقويمٍ وتطويرٍ مستمرةٍ لمواكَبة آخر المستَجَدَّات.

مشكلة الدراسة:

عنيت المملكة العربية السعودية بتطوير تعليم الرياضيَّات؛ من أجل إيجاد جيل واع ومدرك للمعرفة الرياضية، لكن نتائج الاختبارات الوطنية الصادرة من هيئة تقويم التعليم (2016)؛ أظهرتْ تدنيًا في مستوى طلاب المملكة بمادة الرياضيَّات؛ وأنَّ 43٪ مِن طلاب الصف الثالث الابتدائي، و42٪ من طلاب الصف السادس الابتدائي، لم يصلوا إلى معيار الحد الأدنى المطلوب؛ مما يُعطي مؤشرًا على وجود مشكلة.

هذا التدنِّي أكدته نتائج الدراسة الدولية الثالثة لتوجهات تعليم الرياضيَّات والعلوم التيمز TIMSS، لعام 2015، التي أشارت إلى انخفاضِ مستوى أداء طلاب المملكة عن الدورة السابقة لعام 2011؛ إذ حصل طلابها على الترتيب الأخير من بين 49 دولة في نتائج الصف الثاني متوسط، و46 في نتائج الصف الرابع.

قد يُعزى هذا التدني إلى أي مُكون في العملية التعليمية؛ لكن هناك ملاحظات على كُتُب الرياضيَّات المدرسية في المملكة، التي استرعت انتباه المختصين، فقد أظهرَتْ نتائج دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج، التي استهدفتْ مقارنة كُتُب الرياضيَّات في المملكة والسلسلة الأمريكية المقابلة، أن هناك اختلافًا بين النُسختين؛ بسبب عمليات الحذف والدمج، مما أثر في بنية الكتاب المواءم (ABEGS, 2012, pp 28-36).

إضافة إلى أنَّ النتائج النهائية للدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيَّات والعلوم في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية –التي أعدها مركز التميّز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيَّات (2015)– أوصتْ بضرورة إعادة بناء مصفوفة المدى والتتابُع لكُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة في المملكة؛ بسبب عمليات الترحيل، والحذف، والدمج للموضوعات بين الصُّفوف؛ نتيجة اختلاف الأنظِمة التعليميَّة، والصُّفوف بين المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية (ص ص 70-75).

بناءً على ما سبق، وفي ظلِّ اقتصار معظم الأنظمة العربية في مجال التعليم على الكتاب المدرسي (السعدوي، 2011) –خاصةً في التعليم العام– تتأكد أهمية احتياج كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة في المملكة العربية السعودية إلى مزيدٍ مِن عمليات التقويم والتطوير، ومما يؤكد ذلك؛ أنه بعد تحليل نتائج التيمز TIMSS أشار شميت Schmidt (2008) إلى أن الخبراء توصَّلوا إلى ارتباط إنجاز الطالب بطبيعة البرنامج المدرسي، الذي يُقصد به منهج الرياضيَّات.

وهنا تتلخَّص مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تقويم مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء آخر مُستَجَدَّات المعايير العالمية، عن طريق تحليلها في ضوء مَعايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشترَكة للرياضيَّات CCSSM، وتقديم تصور مقترح لتطويرها، خاصةً بعد تطوير شركة

ماجروهل الأمريكية McGraw-Hill لكُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للسلسلة ذاتها المستَخْدَمة في المملكة العربية السعودية؛ في ضوء هذه المعايير.

أهداف الدراسة:

(1) تقويم مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا بالمملكة العربية السعودية، في ضوء معايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM في بُعدي التركيز، والتماسك.

(2) تقديم تصوُّر مقترح لتطوير مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

(1) ما مستوى تركيز مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM؟

(2) ما مدى تماسُك مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير المحتوي بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM؟

(3) ما التصوُّر المقترَح لتطوير مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا بالمملكة العربية السعودية في ضوء نتائج التقويم؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من الناحية النظرية في:

(1) انطلاق الدراسة من أحدث الاتجاهات العالمية في بناء المعايير؛ مما قدَ يُسهم في التمهيد لبناء وثيقة للمنهج نظرًا لعدم توافرها حاليًّا في المملكة العربية السعودية.

(2) مزامنة الدراسة لتطلعات المملكة العربية السعودية في بناء مَعايير المناهج، مما يُسهم في إجراء المقارنات بمَعايير حديثة.

(3) تقديم الدراسة لمقترَحات قد تُسهم في تطوير كتب الرياضيَّات المدرسيَّة بالمملكة العربية السعودية، وتزويد صانعي القرار والقائمين على بناء مناهج بها.

أما من الناحية التطبيقية؛ فتأتي أهميتها بأنها:

(4) تُقدم الدراسة أدوات، وإجراءات ومحكات؛ قد تُسهم في بناء آلية لتقويم مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة يستفيد منها مصممو، ومخططو البرامج التعليمية، والباحثون في المجال.

(5) تُسلط الدراسة الضوء على الفجوات والثغرات في كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة؛ مما يُساعد مُطوِّري مناهج الرياضيَّات في المملكة العربية السعودية على تقويمها.

(6) تُقدم الدراسة آلية لتصميم كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة وتنظيمها وفق مقترحات محكمة في ضوء ما تُسفر عنه نتائج الدراسة.

حدود الدراسة:

(1) مَعايير مُحتوى الرياضيَّات للصفوف k-3 بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM؛ لعدم توافُق صُفوف التعليم السعودي وصُفوف التعليم الأمريكي، كما أنَّ الكُتُب الحالية بنسختِها الموائمة تحوي مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة لرياض الأطفال من سلسلة Math Connects لعام 2009.

(2) كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا 1-3 في المملكة العربية السعودية، المعتمدة للعام الدراسي 2017/2016.

(3) الاقتصار على مبدأي التركيز والتماسك، وعدم شمولها للصرامة، وبعض محكات التركيز والتماسك؛ لأن عينة الدراسة مبنية في ضوء معايير *Focal Point*، وهي مختلفة عن معايير CCSSM، وهذا يتطلب انتقاء المحكات.

مصطلحات الدراسة:

المَعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات The Common Core state Standards of Mathematics [CCSSM]: هي وصف لما يجب أن يفهمه الطلاب، ويكونوا قادرين على إنجازه في كل صفٍّ تعليمي من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر. اعتمدتها الولايات المتحدة الأمريكية عام 2010؛ لبناء أساسٍ مشترك في تعليم الرياضيَّات بين ولاياتها، وتتكون مِن مَعايير المحتوى، ومَعايير الممارسات. أما مَعايير المحتوى –موضوع الدراسة– فتتكون مِن أحد عشر مجالًا، هي: العدّ وعدد العناصر، العمليات والتفكير الجبري، الأعداد والعمليات: العدّ العَشْري، الأعداد والعمليات: الكسور، القياس والبيانات، الهندسة، النِّسَب والعلاقات النسبيَّة، نظام الأعداد، العبارات والمعادَلات، الدوالّ، الإحصاء والاحتمالات (CCSSI, 2010).

أما إجرائياً فتعرفها الباحثتان بأنها: مجموعة من المواصفات المعيارية تسعى للتأكيد على أفكار الرياضيَّات، وتنظيمها بصورة تؤكد على تشكيلها، والتي تتضمنها معايير المحتوى من رياض الأطفال إلى الصف الثالث k-3 بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM –عدا معايير الممارسة– موزعة على ستة مجالات رئيسة، هي: العدّ وعدد العناصر، العمليات والتفكير الجبري، الأعداد والعمليات: العدّ العَشْري، الأعداد والعمليات: الكسور، القياس والبيانات، الهندسة.

التقويم Evaluation: "عمليَّة وقائيَّة علاجيَّة، يتم من خلالها إصدارُ حُكْم على مدى تحقيق العملية لأهدافها، والكشف عن جوانب الضَّعْف والقوة فيها، واقتراح الوسائل والحلول؛ لتلافي جوانب الضَّعْف، وتدعيم جوانب القوة، مستهدفةً في النهاية تحسين وتطوير العملية التعليميَّة" (همام، 2014، 130).

أما إجرائياً فتعرفه الباحثتان بأنه: عملية تبدأ بتشخيص واقع مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصفوف الدنيا 1-3 بالمملكة العربية السعودية، المعتمدة للعام الدراسي 2017/2016، عن طريق تحليلها في ضوء مَعايير المحتوى للصفوف k-3 بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM، وذلك في بُعدي التركيز والتماسك، باستخدام أداة قياس مقننة علمياً من تصميم الباحثتين، ومن ثم تقييم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتفسيرها، والانتهاء بتصور مقترح لتحسين جوانب الضعف، أو تعزيز جوانب القوة، أو كلاهما معاً.

وتعرف الباحثتان التصور المقترح إجرائياً بأنه: سيناريو لمجموعة من الإجراءات المستقبلية المقترحة لتطوير مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا 1-3 بالمملكة العربية السعودية في ضوء نتائج التقويم.

التركيز Focus: تضييق نطاق محتوى الرياضيَّات، وتركيز الوقت في الفُصُول المدرسيَّة على العمل الرئيس مِن كلِّ صفٍّ؛ ليكتسب الطلاب أسسًا قوية في الاستيعاب المفاهيمي، والمهارة الإجرائية، والقدرة على تطبيق الرياضيَّات في حلِّ المشكلات داخل الفصول المدرسيَّة، وخارجها (CCSSI, 2010).

أما إجرائياً فتعرفه الباحثتان بأنه: تضمين موضوعات مَعايير المحتوى للصفوف K-3 بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM بوضوح، في مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصفوف الدنيا 1-3 بالمملكة العربية السعودية، بانعكاسها على جميع مُكوّنات الدرس.

التماسُك Coherence: ارتباط تعلم المعارف بدقة وعناية عبر الصفوف، ومجالات المعرفة، ليَتمكَّن الطلَّاب من بناء فهمهم الجديد على أسس بُنيتْ في تعلمهم السابق، إضافة إلى الترابُط الذي يحقّقه وجود موضوعات داعمة لتعزيز موضوعات رئيسة (CCSSI, 2010).

أما إجرائياً فتعرفه الباحثتان بأنه: التزام كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصفوف الدنيا 1-3 بالمملكة العربية السعودية بتنظيم مَعايير محتوى الصفوف K-3 بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM.

منهجية الدراسة وإجراءاتُها:

منهج الدراسة:

إجراء بُحوث التقويم العلمي لفعالية مناهج الرياضيَّات المدرسيَّة وموادها، يتم باستخدام مجموعة منهجيات متنوّعة، ومِن المنهجيَّات الأساسية: تحليل المحتوى، ودراسات المقارنة، ودراسة الحالة، ولا يعني التركيز على هذه المنهجيات الثلاث رفض احتمالات أخرى؛ لكنها الأكثر شيوعًا (NRC, 2004).

وفي ضوء تعدُّد المنهجيات؛ يرى بوليكوف، وزهو، وكامبيل Polikoff, Zhou, & Campbell (2015)، أن تحديد فاعلية كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة عن طريق مقارنة نتائج الاختبارات التحصيلية للطلَّاب، أمرٌ لا يمكن تعميمُه؛ لأنَّ النتائج التي يتم التوصُّل إليها؛ هي لأثر تطبيقه على الطلَّاب، وليس لتحليل محتواه؛ لذا يعد استخدام هذه المنهجية غير كافٍ للحكم، خاصةً وأن أغلب دور النشر الأمريكية تستخدم وسائلها الخاصة للمواءمة مع المعايير، من غير التصريح بها؛ ليَتمكَّن الخبراء من إجراء مقارنات علمية؛ مما سبَّب افتقارًا في اتخاذ قرارات سليمة تتعلق بكُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة الجيدة، وهذا الأمر أكَّدَهُ بهات وكوديل Bhatt & koedel (2012)، حين توصلا في نتائج دراستهما إلى أنَّ الكُتُب الأقل فاعلية لا تفقد حصتها في السوق الأمريكية؛ مما يتطلَّب منظورًا مختلفًا للحكم، يمكن علاجه عن طريق تحليل المحتوى.

ولإجراء تحليل مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة، أكد مشروع 2061؛ بأنه لا بدّ مِن تحديد مجموعة مِن المعايير لتتم المقارنة في ضوئها؛ ومِن ثم التأكُّد بأنه يتم تغطيتها، وفق تسلسل يعكس بنية منطقية متماسكة، مع وجود توازُنٍ وتركيز مناسب، يلبي احتياجات الطلَّاب على المدى البعيد (AAAS, 2000).

وترى بريارس Briars (2014) أن عمليةُ تحليل المحتوى في ضوء المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM لكي تتم بالشكل المطلوب، يجب ألا يُكتفى باختيار المستوى أو الدرجة في أثناء تحليل المحتوى، دون تحديد الأسباب، وسبُل العلاج، التي تُعدُّ أهم مِن الرصد التَّكْراري، إضافةً إلى أمورٍ يجب التركيز عليها عند تحديد مدى التوافق مع المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM، التي تشكِّل محكَّات رئيسة سيُشار إليها لاحقاً في بناء أداة الدراسة.

في ضوء ما سبق، وتحقيقاً لأهداف الدراسة؛ فإنَّ المنهج المتبَع في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي، من خلال تحليل المحتوى، والذي عرَّفه العساف (2006) نقلًا عن بيرلسون بأنه عبارة عن: "طريقة بحثٍ يتم تطبيقُها مِن أجل الوُصول إلى وصفٍ كميٍّ هادفٍ ومُنظَّمٍ لمحتوى الاتصال" (ص335)، ونصَّ ديفي Devi (2009) على أنه أسلوبٌ يأخذ اتجاهينِ: الأول يهتم بتكرار وجود الظاهرة، والآخر يهتم بكيفية وُجود الظاهرة، وقد استُخْدِم الاتجاه الثاني في الدراسة (pp 26-29).

مجتمع الدراسة وعينته:

أهداف الدراسة حتمت أخذ مجتمع الدراسة كله، والمتَمَثِّل في مُحتوى كتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للطالب، والمقرَّرة في الصُّفوف الدُّنيا للمرحلة الابتدائيَّة في المملكة العربية السعودية؛ للصف الأول، والثاني، والثالث، والمعتمدة في العام الدراسي 2017/2016، بفصلَيْها الأول والثاني.

أداة الدراسة وإجراءاتها:

استنادًا على منهجية تقويم كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة؛ يتضح أن التحليل في ضوء مَعايير المحتوى بالمعايير الأمريكية

الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM، سيتطلب استِخْدَامَ أداة تحليل المُحتوى؛ للكشف عن توافر هذه المعايير بتنظيم يحقق تماسكها، وتقديم العلاج لأي ثغرات يتم الكشف عنها؛ لذا استَخْدَمَت الباحثتان أداة تحليل المحتوى للإجابة عن السؤال الأول والثاني مِن أسئلة الدراسة، التي بُنيت وفق ما يأتي من خطوات:

إجراءات بناء أداة تحليل المحتوى:

(1) ترجمة معايير المحتوى بالمِعايير الأمريكية الأساسية المشتَرَكة للرياضيَّات CCSSM للصُّفوف من K-3، بعد الرجوع إلى مجموعة من المصادر لتحديدها، وفهمها، ومن هذه المصادر:

– مَعايير مُحتوى الرياضيَّات للصفوف k-3 بمبادرة المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة (CCSSI, 2010).

– ملفات معهد مشروع تعاقب الرياضيَّات والتعليم Progressions project institute for mathematics and education، وهو من المرتكزات الأساسية التي أُستحدثتْ بعد مبادرة المعايير؛ وضَّحت تعاقب المعايير عبر المجال الرياضي، والمقصود بكل معيارٍ، والمتعلّق فَهمه بوجه كبير في ترتيبه ضمن المعايير، والذي حدده فريق بجامعة أريزونا ضمّ بعضًا مِن كتاب المعايير. وقد بلغ عدد المرفقات الفرعية الخاصة بالصفوف K-3، والمستهدفة في الدراسة ستة ملفات رئيسة (University of Arizona, 2011a-2011b-2012-2013a-2013b-2015).

ومن ثم عُرضت ترجمة المعايير على (4) مِن المختصِّين في الترجمة والرياضيَّات؛ للتأكُّد مِن صحتها، وتعديل اللازم، ومن أبرز الملاحظات:

– استخدام (عدد) بدلًا مِن (رقم) إلا في قيم المنازل.

– استخدام (منزلة) بدلًا من (خانة)؛ لأنها فارسيَّة.

–ترجمة decompose (يُجَزِّئ) بدلًا من (يُحَلِّل).

–ترجمة object (شيء) بدلًا من (كائن).

أما المعايير نفسُها فإنها تتمتع بقدرٍ عالٍ مِن الصدق، خاصةً أنها مُعتَمَدة كمَعاييرَ وطنية في الولايات المتحدة الأمريكية؛ وقد مرتْ بمراحل وعمليات قبْلَ اعتمادها عام 2010.

(2) بناء أداة تحليل المحتوى بصورتها الأولية؛ بعد القراءة المتعمقة لمجموعة من وثائق تحقيق المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM، وبعض الأدوات الأمريكية لتقويم الكُتُب المدرسيَّة للرياضيَّات في ضوء هذه المعايير، ومن هذه الوثائق والأدوات:

– إطار فصول مَعايير الرياضيَّات لمدارس ولاية كاليفورنيا العامة The Standards Chapters of the Mathematics Framework: for California Public Schools، فقد سعت إدارة تعليم كاليفورنيا (California Department of Education, 2015) من خلاله إلى توضيح المقصود بكل معيار.

– وثائق شرح المعايير Standards -Mathematical Practices -Explanations and Examples، التي سعتْ إدارة تعليم أريزونا مِن خلاله إلى أنْ تُساعد المعلمين والمشرفين، ومخططي المناهج على فَهمِ المعايير، وترجمتها إلى كُتُب تعليمية وأدوات. تضمنتْ وثائقها أمثلةً وآليات لتحقيق مَعايير المحتوى، وكيفية ربطها بمعايير الممارَسات (Arizona Department of Education, 2013).

– أداة مشروع اتِّساق مناهج الرياضيَّات مع المعايير الأمريكية الأساسية المشتَرَكة Common Core State Standards CCSS Mathematics Curriculum Materials Analysis Project؛ طَوّرها الدكتور بوش (Bush, 2011) من جامعة لويزيانا، بطلب من مجلس رؤساء قادة التعليم الأمريكي CCSSO، ودعم ونشر من المجلس الوطني لمشرفي الرياضيَّات NCSM. شملتْ أجزاء، رَكّز الجزءُ الأول منها على مَعايير المحتوى، والكشف عن توافرها في كل صفٍّ

باستخدام سلمٍ خماسي، ومدى موازنة الكُتُب بين الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والتطبيق.

– أداة تقويم مدى اتِّساق مواد التعليم والتقويم مع المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة Toolkit for Evaluating Alignment of Instructional and Assessment Materials to the Common Core State Standards؛ طَوّرها مجلس رؤساء قادة التعليم الأمريكي، ومنظمة شركاء إنجاز الطالب، ومنظمة إنجاز (Student Achievement Partners, Achieve & CCSSO , 2013)، وقد حُدد في هذه الأداة محكَّات تقويم كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة، وشملت عدة أجزاء، منها ما هو خاص بتقويم الكُتُب، وتمثل بالجزء IMET؛ لتحديد مدى توافق أي سلسلة كُتُب مع المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM، ومنها ما هو مُوجَّه إلى المدارس والمشرفين لتقويم الدروس والوحدات التعليميَّة، الذي تمثّل بالجزء EQuip؛ لمساعدتهم على تحديد النقص وعلاجه بمواد داعمة لتحقيق المعايير.

– أداة تحليل المواد التعليميَّة واختيارها Instructional Materials Analysis and Selection؛ طَوّرها مجلس التربية والتعليم لولاية أنديانا وإدارة تعليم إنديانا ومركز شارلز ودانا في جامعة تكساس في أوستن (Indiana Education Roundtable, Indiana Department of Education; & the Charles A. Dana Center at the University of Texas at Austin, 2011)، شملتْ عدة أجزاء؛ واحتوى الجزء المخصَّص لمعايير المحتوى على ثلاثة مؤشرات بسلم رباعي.

وبعد تحليل ما وُرد في هذه المصادر؛ توصلت الباحثتان إلى مجموعة من الإرشادات، والمرتكزات، لتحليل محتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM، هي:

1. أسلوب تحليل المحتوى باتجاهه الذي يُعنى بكيفية وُجود الظاهرة، هو الغالب في تحليل كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة في ضوء المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM.

2. يتحقق أي معيار من معايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM؛ بوجود أدلة، وشواهد بارزة في كتاب الرياضيَّات المدرسي لوحدات تعليمية ودروس تتوافق مع المعيار، وعدم تضمين موضوعاته خلال الدروس بصورة تُفقد التركيز عليه.

3. يتحقق التركيز في كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة بعدم تكرار موضوعات المعايير في الكُتُب.

4. يتحقق التركيز في كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة بعدم تقييم الطالب في أي من الموضوعات الآتية قبل الصف المحدَّد لها:

– تماثل الأشكال: التماثُل الدوراني، والتماثل حول محور، والانعكاس (مستهدف في Grade 4).

– التوزيع الإحصائي، ويشمل: المركز، والتباين، والتكتُّل، والقيم المتطرفة، والمتوسط، والوسيط، والمنوال، والمدى، والإرباعيات، والإحصاء الترابطي أو الاتجاهي، ويشمل: الجداول التَّكْرارية المزدوجة، وقياس البيانات الثنائية، وشكل الانتشار، واتجاه الخط البياني، والارتباط، والتمثيل الأنسب؛ (مُستهدف في Grade 6).

– الاحتمالات: الفرصة، والنتائج الممكنة، ونماذج الاحتمالات (مُستهدف في Grade 7).

– التشابه والتطابق، والتحوُّلات الهندسية (مُستهدف في Grade 8).

5. يتحقق التماسك في كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة بالالتزام بتنظيم مَعايير المحتوى وفق التتابع المحدد لمعايير الصفوف، ووفق التتابع المحدد في ملفات تعاقب المعايير للمجال الرياضي؛ ليصبح الطالب مستعدًا لكل تعلم لاحق.

6. يتحقق التركيز في كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة؛ بالتركيز على العمل الرئيس لكل صفٍّ. بالنسبة لهذا الجزء قامت منظمة شركاء إنجاز الطالب (Student Achievement

.Partners, n.d.)، بتقسيم المعايير إلى ثلاثة أنواع، هي: مَعايير عناقيد رئيسة (عبارة عن الأفكار الكبرى المهمة لكل صف)، ومَعايير عناقيد داعمة (مرتبطة بصورة طبيعية بالرئيسة)، ومعايير عناقيد إضافية (مستقلة، وارتباطها بالرئيسة ضعيف) –جدول (1)– هذا التقسيم هدفُه تركيز زمن التعلُّم بنسبة مئوية لا تقل عن 85٪ على تعلم موضوعات مَعايير العناقيد الرئيسة في الصُّفوف من رياض الأطفال إلى الصف الثاني، وبنسبة مئوية لا تقل عن 75٪ من الصف الثالث إلى الخامس. وحدَّد زيمبا Zimba (n.d.)، النسبة المئوية 85٪ لزمن تعلم مَعايير العناقيد الرئيسة لجميع الصفوف، و15٪ لزمن تعلم مَعايير العناقيد الداعمة والإضافية. وللتعرُّف إلى المعايير بأنواعها، تمَّ ترميز مَعايير العناقيد الرئيسة بالرقم (3)، والداعمة بالرقم (2)، والإضافية بالرقم (1)، كما أنَّ الباحثتين تُصنّفانها في الدراسة الحالية – كما ورد في أداة IMET– إلى مَعايير رئيسة تضمنت مَعايير العناقيد الرئيسة، ومعايير غير رئيسة تضمنت مَعايير العناقيد الداعمة والإضافية (pp2-8).

جدول 1

مَعايير المحتوى للصفوف K-3 الرئيسة وغير الرئيسة بالمَعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM

المجال	العنقود	نوعه	عدد المَعايير
رياض الأطفال (Grade K)			
العدّ وعدد العناصر	(أ) التعرُّف إلى أسماء الأعداد وتسلسُلها.	3	3
	(ب) استخدام العدّ؛ لمعرفة عدد مجموعة من الأشياء.	3	2
	(ج) مقارنة الأعداد.	3	2
العمَليَّات والتفكير الجبري	(أ) فَهم عملية الجمع على أنها وضع الأشياء معًا، أو إضافة عناصر إلى أخرى، وكذلك فَهم عملية الطرح على أنها الأخذ مِن مجموعة ما أو الفصل بين مجموعتين.	3	5
الأعداد والعمَليَّات: العدّ العشري	(أ) العمل على الأعداد 11-19؛ للحصول على أساس للقيمة المنزلية.	3	1
القياس والبيانات	(أ) وصف ومقارنة السمات القابلة للقياس.	1	2
	(ب) تصنيف الأشياء، وعدّ عدد الأشياء في كل فئة.	2	1
الهندسة	(أ) التعرُّف إلى الأشكال ووصفها (المربع، والدائرة، والمثلث، والمستطيل، والسداسي، والمكعب، والمخروط، والكرة، والأسطوانة).	1	3
	(ب) تحليل الأشكال ومقارنتها، وابتكارها، وتركيبها.	2	3
الصف الأول (Grade 1)			
العمَليَّات والتفكير الجبري	(أ) تمثيل مشكلات تقتضي الجمع والطرح وحلها.	3	2
	(ب) فهم خصائص عمليتي الجمع والطرح، والعلاقة بينهما، وتطبيقها.	3	2
	(ج) الجمع والطرح ضمن العدد 20.	3	2
	(د) العمل على معادلات الجمع والطرح.	3	2
الأعداد والعمَليَّات: العدّ العشري	(أ) توسيع السلسلة العددية.	3	1
	(ب) فهم القيمة المنزلية.	3	2
	(ج) استخدام فهم القيمة المنزلية وخصائص العمَليَّات لإجراء عمليتي الجمع والطرح.	3	3
القياس والبيانات	(أ) قياس الأطوال بطريقة غير مباشرة، وبتكرار وحدة طول غير قياسية.	3	2
	(ب) قراءة الوقت وكتابته.	1	1

المجال	العنقود	نوعه	عدد المَعايير
	(ج) تمثيل البيانات وتفسيرها.	2	1
الهندسة	(أ) منطق الأشكال وسماتها.	1	3
الصف الثاني (Grade 2)			
العمَليَّات والتفكير الجبري	(أ) تمثيل مشكلات تقتضي الجمع والطرح وحلها.	3	1
	(ب) الجمع والطرح ضمن العدد 20.	3	1
	(ج) العمل على مجموعات متساوية من الأشياء؛ لاكتساب أسس الضرب.	2	2
الأعداد والعمَليَّات: العدّ العشري	(أ) فهم القيمة المنزلية.	3	4
	(ب) استخدام فهم القيمة المنزلية وخصائص العمَليَّات؛ لإجراء عمليتي الجمع والطرح.	3	5
القياس والبيانات	(أ) قياس الأطوال وتقديرها بوحدات قياسية.	3	4
	(ب) ربط الجمع والطرح بالطول.	3	2
	(ج) العمل على الوقت والمال.	2	2
	(د) تمثيل البيانات وتفسيرها.	2	2
الهندسة	(أ) منطق الأشكال وسماتها.	1	3
الصف الثالث (Grade 3)			
العمَليَّات والتفكير الجبري	(أ) تمثيل مشكلات تقتضي الضرب والقِسْمة وحلها.	3	4
	(ب) فهم خصائص الضرب وعلاقته بالقِسْمة.	3	2
	(ج) الضرب والقِسْمة ضمن العدد 100.	3	1
	(د) حل مشكلات تتضمّن العمَليَّات الحسابية الأربع، وتحديد الأنماط، وتفسيرها حسابيًّا.	3	2
الأعداد والعمَليَّات: العدّ العشري	(أ) استخدام فهم القيمة المنزلية وخصائص العمَليَّات؛ لإجراء عمَليَّات حسابية على أعداد متعددة المنازل.	1	3
الأعداد والعمَليَّات: الكسور	(أ) تطوير فهم الكسور كأعداد.	3	3
القياس والبيانات	(أ) حل مشكلات تتضمّن قياس فترات زمنية وتقديرها، وأحجام سوائل، وكتل أجسام.	3	2
	(ب) تمثيل البيانات وتفسيرها.	2	2
	(ج) القياس الهندسي: فهم مفاهيم المساحة والمساحة المركبة، وربطها بالضرب والجمع.	3	3
	(د) القياس الهندسي: التعرُّف إلى محيط الشكل كخاصية للأشكال المستوية، والتمييز بين القياس الخطي وقياس المساحة.	1	1
الهندسة	(أ) منطق الأشكال وسماتها.	2	2

إضافة إلى ما سبق، قامت الباحثتان –في أداة تحليل المحتوى– بحصر موضوعات مَعايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM، المضمنة في كُتُب الرياضيَّات التي أُعتمدت عام 2012 من شركة ماجروهل Hill-McGraw التي صممت لإكمال النقص في سلسلة Math Connects، من رياض الأطفال إلى الصف الثالث k-3؛ وذلك في محاولة لمساعدة مطوري مناهج الرياضيَّات في المملكة العربية السعودية؛ على تمييز موضوعات المعايير المفقودة في السلسلة الأمريكية Math Connects لعام 2009 للاستفادة منها في تطوير الكُتُب الحالية.

إشكاليات التحليل:

من الإشكاليات التي واجهت الباحثتين:

– آلية قياس معايير الطلاقة (مثلاً: المعيار "الجمع والطرح ضمن العدد 20 " من معايير Grade1، تكرر في Grade2 بالصورة "الجمع والطرح ضمن العدد 20 بطلاقة"). هذا الاختلاف تطلب العودة إلى مراجع مختلفة لتحديد آلية انعكاس ذلك في الكُتُب المدرسية.

– آلية قياس التماسك؛ لأن الأبحاث الأجنبية تتناول هذا الجانب من خلال المقارنات والتحليل النوعي دون استخدام أساليب كمية.

ولحل إشكالية قياس المعايير التي تتطلَّب طلاقةً، تتبعت الباحثتان:

– تعريف الطلاقة في مبادرة المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة (CCSSI, 2010).

– منهج يوريكا *Eureka* (Great Minds, 2015) للفصول K-3، الذي اتفق كل من تقويم إدارة ولاية لويزيانا Louisiana Department of Education، ومنظمة تقرير إد EdReports، على أنها السلسلة الأكثر اتساقًا مع المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM، خاصةً في الصُّفوف المستهدَفة في الدراسة الحالية، ووجدت الباحثتان أن هذه السلسلة صُممت فيها موضوعات مستقلة ترد بعد كل درسين أو ثلاثة دروس؛ لتحقيق معايير الطلاقة.

– عينة إلكترونية حديثة لسلسلة (Everyday Mathematics, 2014)، من شركة ماجروهل McGraw-Hill، التي وضعت في تصميمها روابطَ إلكترونيةً تنقل الطالبَ إلى مجموعةٍ مِن الأسئلة المتعلقة بمَعايير الطلاقة بمسمى (تسخين).

– إطار فصول مَعايير الرياضيَّات لمدارس ولاية كاليفورنيا العامة The Standards Chapters of the Mathematics Framework: for California Public Schools، الصادر مِن إدارة تعليمها (California Department of Education, 2015).

– نتائج تقييم بعض سلاسل الكُتُب المدرسيَّة الأمريكية مِن ولاية أوريغون (Oregon Instructional Material Review Summary, n.d.).

ووجد أن هذا المعيار يتطلب توفير الممارسة المستمرة دون نماذج بصرية بالكُتُب المدرسية في الصف المستهدف، عن طريق نقاط تفتيش، أو كشف تتكرر في الكتاب، محددة بهدف قياس الطلاقة. لكل ما سبق سيتم تتبع هذه المعايير في صفحات "تدريبات إضافية" الواردة في الكُتُب لاتساقها مع المطلوب.

أما قياس التماسك؛ فقد تبنت الباحثتان فيه آلية القياس المعتمدة من شميت، وهوانغ Schmidt & Houang (2012)؛ لاتباعهما طريقة كمية في تحديد مدى التماسك.

صدق أداة التحليل:

عُرضت أداة التحليل بصورتها الأولية على مجموعةٍ مِن المختصين، بلَغ عددهم (17) محكمًا في تخصص المناهج وطرق تدريس الرياضيَّات، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي؛ لإبداء ملاحظاتهم التي تتعلق بسلامة أداة التحليل ومناسبتها لقياس الأهداف، وإجراء عدد من التعديلات وفقًا لملحوظاتهم.

إجراءات عملية تحليل المحتوى:

بعد بناء أداة تحليل المحتوى بصورتها النهائية، وإدخال التعديلات المناسبة؛ أُستخدمت الأداة في تحليل محتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا في المرحلة الابتدائيَّة بالمملكة العربية السعودية وفق الخطوات الآتية:

(1) تحديد الهدف من التحليل: تهدف عملية تحليل محتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا بالمملكة العربية السعودية إلى تحديد مستوى تركيزها، ومدى تماسكها في ضوء

مَعايير المحتوى للصفوف k-3 بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM.

(2) تحديد مجتمع التحليل: اشتمل مجتمع الدراسة بتصميمه الحالي –جدول (2)– على دروس حُدِّد لها زَمَنُ تعلُّم، وموارد إضافية (هيا بنا نلعب، تدريبات إضافية) لم يُحدَّد لها زمنُ تعلم.

(3) تحديد وحدة التحليل: الفكرة لقياس التركيز، والزمن لقياس التماسك.

جدول 2

مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا في المرحلة الابتدائيَّة بالمملكة العربية السعودية

الصف	الطبعة	الفصل	عدد الوحدات	عدد الدروس	عدد الحصص	المراجعة والتقويم	عدد الحصص	موارد إضافية	عدد الصفحات
الأول	2017-2016	ف1	6	41	41	24	7	6	137
الابتدائي		ف2	7	43	43	28	5	7	155
الثاني	2017-2016	ف1	6	51	66	28	14	3	161
الابتدائي		ف2	7	53	66	28	14	4	175
الثالث	2016-2015	ف1	5	40	67	15	13	5	167
الابتدائي		ف2	6	47	66	18	14	2	193
		المجموع	**37**	**265**	**349**	**141**	**67**	**72**	**988**

(4) تحديد فئات التحليل، ووحدة التسجيل:

فئات التحليل الرئيسة: تتمثل بمعايير المحتوى للصفوف K-3 بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM، والبالغ عددها كما في جدول (3).

فئات التحليل الفرعية:

التركيز، ويتحدَّد بمقياس ثلاثي متدرِّجٍ يحوي بُعد التركيز وانعدامه **[تركيز عالٍ (2):** تضمين موضوعات المعيار، وانعكاسها بوضوح في بنية تصميم الدروس: الأهداف، الأمثلة المحلولة، الأنشطة، مع تحقق جميع أجزائه؛ **تركيز متوسط (1):** في حال وجود أية فجوة أخلت من التركيز بوجه عالٍ، (مثلاً: عدم تحقق أحد أجزائه، أو تضمين موضوعات المعيار خلال الدروس دون التركيز عليها في أهداف الدرس)؛ **انعدام التركيز (0):** عدم وجود أية أفكار تعكس موضوعات المعيار في عينة البحث]، مع ذِكْر السبب.

التماسُك، ويتحدَّد بحالتينِ بَعد تحديد موقع موضوعات المعيار في محتوى الكُتُب **[يشكل فجوة (1):** في حال ضُمنت موضوعات المعيار في فترة سابقة أو تالية من التنظيم المحدد، **لا يشكل فجوة (0):** إذا التزم المعيار بظهور موضوعاته في الفترة المحددة له بالتنظيم.

جدول 3

عدد مَعايير المُحتوى بالمَعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM

المجال	رياض الأطفال		الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
	عناقيد	مَعايير	عناقيد	مَعايير	عناقيد	مَعايير	عناقيد	مَعايير
العدّ وعدد العناصر	3	7	–	–	–	–	–	–
العمليات والتفكير الجبري	1	5	4	8	3	4	4	9
العدد والعمليات: العدّ العشري	1	1	3	6	2	9	1	3
القياس والبيانات	2	3	3	4	4	10	4	8
الهندسة	2	6	1	3	1	3	1	2

المجال	رياض الأطفال		الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
	عناقيد	مَعايير	عناقيد	مَعايير	عناقيد	مَعايير	عناقيد	مَعايير
العدد والعمليات: الكسور	–	–	–	–	–	–	1	3
المجموع	9	22	11	21	10	26	11	25
المجموع الكلي	**المجالات**	**6**	**عناقيد**	**41**	**مَعايير**		**94**	

(5) تحديد ضوابط التحليل:

1. يتم تحليل جميع محتويات الكتاب باستثناء الآتي: الغلاف، والفهرس، والمقدمة الرئيسة، ومقدمة كل وَحْدة، والتقويم المتمثِّل في التهيئة، واختبار منتصف الفصل، والمراجعة التراكُميَّة، واختبار الفصل، والاختبار التراكمي، ودروس حل المسألة لارتباطها بمَعايير الممارَسة، الذي انعكس على المشكلات المضَمَّنة فيها، ومن الموارد الإضافية "هيا بنا نلعب".

2. يتم تتبع أشكال المسائل اللفظية –جدول (4)، (5)– كما وردت في مبادرة المَعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات (CCSSI, 2010)، ويُكتفى لتحققها ظهور كل شكل مرةً واحدة.

3. يتم تتبع مَعايير الطلاقةِ في صفحات "تدريبات إضافية" الواردة في كُتُب العينة لاتساقها مع متطلبات تحقق المعيار.

4. عند قياس التماسُك يتم تتبع الأفكار في جميع الكُتُب، والحكم وفق أول ظهور لأفكار موضوعات المعيار، مع تحديد الأفكار التي تُشكل تكراراً.

5. لتحديد ما إذا كان المعيارُ يُشكِّل فجوةً في التماسُك أم لا، يتم مقارنة موقع موضوعات المعيار بالتنظيم المحدد، وفق ثلاث حالات –جدول (6)– هي:

– تنظيم 3-1: يقصد به أن موضوعات معايير Grade 1 يجب أن تظهر في كتب الصف الأول الابتدائي في المملكة، وموضوعات معايير Grade 2 يجب أن تظهر في كتب الصف الثاني الابتدائي في المملكة، وموضوعات معايير Grade 3 يجب أن تظهر في كتب الصف الثالث الابتدائي في المملكة؛ حتى لا يشكل المعيار فجوة في التنظيم.

– تنظيم K-2: يقصد به أن موضوعات معايير Grade k يجب أن تظهر في كتب الصف الأول الابتدائي في المملكة، وموضوعات معايير Grade 1 يجب أن تظهر في كتب الصف الثاني الابتدائي في المملكة، وموضوعات معايير Grade 2 يجب أن تظهر في كتب الصف الثالث الابتدائي في المملكة؛ حتى لا يشكل المعيار فجوة في التنظيم.

– تنظيم K-3: يقصد به أن موضوعات معايير Grade k يجب أن تظهر في الفصول 1-9 من كتاب الصف الأول الابتدائي في المملكة، حتى لا يشكل المعيار فجوة في التنظيم، وموضوعات معايير Grade 1، Grade2، Grade 3، كما في جدول (6). هذا التنظيم تم تحديده بعد تحليل أَوَّلي لدروس كتب العينة، واستخدام فصول الكتاب لتنظيم موضوعات المعايير كما أشار المحكمون.

وبعد تحديد موقع موضوعات المعيار والحكم عليه بأنه: يشكل فجوة، أو لا يشكل فجوة، يتم حساب نسبة تماسُك مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسية، باستخدام المعادلة الآتية: النسبة المئوية للتماسك =

100٪ – [مجموع الفجوات/94] × 100٪.

جدول 4

أشكال المسائل اللفظية للجمع والطرح

الشكل	النتيجة غير معروفة	التغيير غير معروف	البداية غير معروفة
الإضافة إلى	جلس ثلاثة أرانب على العُشب، ثم قفز أرنبان للجلوس معهم، كم عدد الأرانب الكلي؟ (3+2 = ؟)	كان هناك أرنب يجلس على العشب، ثم أصبح عددهم ثلاثة أرانب، كم عدد الأرانب التي قفزت إلى الأرنب الأول؟ (1+ ؟= 3)	كانت هناك مجموعة مِن الأرانب قفز إليها أرنبان، ليصبح عددهم خمسة أرانب، كم كان عدد الأرانب؟ (؟ + 2 = 5)
الصف	رياض الأطفال، أولى، ثاني	أولى، ثاني	أولى (اختياري)، ثاني
الشكل	**النتيجة غير معروفة**	**التغيير غير معروف**	**البداية غير معروفة**
الطرح من	كان على الطاولة خمس تفاحات، أكلتْ هند منها اثنتين، كم تفاحة بَقِيَتْ؟ (5 – 2 = ؟)	كان على الطاولة خمس تفاحات، أُكل بعضُها، فأصبح عددها تفاحتين، كم تفاحة أُكِلَتْ؟ (5 – ؟ = 2)	كان على الطاولة مجموعةٌ مِن التفاح، أكلت منها تفاحتان، وبقيتْ ثلاث، كم تفاحة كان لديك؟ (؟ – 2 = 3)
الصف	رياض الأطفال، أولى، ثاني	أولى، ثاني	أولى (اختياري)، ثاني
الشكل	**مجموع غير معروف**	**إضافة غير معروفة**	**كلا الإضافات غير معروفة**
التجزئة، والتجميع	ثلاث تفاحات حمراء، واثنتان خضراوتان على الطاولة، كم عدد التفاح الكلي؟ (3+2=؟)	خمس تفاحات على الطاولة، ثلاث منها حمراوات، والباقي خضراء، كم عدد التفاح الأخضر؟ (3+؟=5؛ 5-3=؟)	جدتي لديها خمس زهرات، ترغب في وضعها في كأسين، كم عدد الزهرات في كل كأس؟ (0+5=5؛ 1+4=5؛ 2+3=5؛ والعكس لجميع الحالات)
الصف	رياض الأطفال، أولى، ثاني	رياض الأطفال، أولى، ثاني	أولى، ثاني
الشكل	**فرق غير معروف**	**الأكبر غير معروف**	**الأصغر غير معروف**
المقارنة	هند معها تفاحتان، وسارة لديها خمس تفاحات، بكم تفاحة تزيد سارة عن هند؟ مع هند تفاحتان، وسارة لديها خمس تفاحات، بكم تفاحة تقل هند عن سارة؟ (2 +؟ = 5؛ 5 – 2 =؟)	هند لديها ثلاث تفاحات أكثر مِن سارة، وسارة لديها تفاحتان، كم عدد التفاح مع هند؟ سارة لديها ثلاث تفاحات أقل من هند، وسارة لديها تفاحتان. كم عدد التفاح لدى هند؟ (2 + 3 =؟؛ 3 + 2 =؟)	هند لديها ثلاث تفاحات أكثر من سارة، إذا كان مع هند خمس تفاحات، كم عدد التفاح مع سارة؟ سارة لديها ثلاث تفاحات أقل من هند، وهند لديها خمس تفاحات، كم عدد التفاح مع سارة؟ (5 – 3=؟،؟+3= 5)
الصف	أولى، ثاني	أولى (اختياري)، ثاني	أولى (اختياري)، ثاني

جدول 5

أشكال المسائل اللفظية للضرب والقِسْمة في الصف الثالث

الشكل	**الناتج غير معروف** **"ثلاثة أطباق من التفاح، في كل طبق تفاحتان، كم العدد الكلي؟"**	**مُحتوى المجموعة غير معروف** **" ثلاثة أطباق مِن التفاح، مجموع التفاح فيها 6، كم تفاحة في كل طبق؟"**	**عدد المجموعات غير معروف** **"6 تفاحات مُوزَّعة على عدة أطباق، في كل طبق تفاحتان، كم تفاحة في الطبق الواحد؟"**
المجموعات المتساوية والقياس	هناك 3 أكياس من الخوخ، في كل كيس 6 حبات، كم عدد الخوخ الكلي؟ تحتاج 3 سلاسل، كل سلسلة طولها 10سم، كم سم تحتاج؟	إذا تم تقسيم 15 حبة تفاح في ثلاثة أكياس، كم تفاحة في كل كيس؟ لديك حبل طولُه 35 سم، تريد قصَّه إلى 5 قِطَع، كم طول القطعة الواحدة؟	إذا تم تقسيم 15 تفاحة في عدة أكياس، في كل كيس 3 حبات، كم كيسًا تحتاج؟ حبل طولُه 35سم، وتريد قصَّه بحيث يبلُغ طول كل قطعة 7سم، كم قطعة ستحصل عليها؟
الشكل	**الناتج غير معروف** **"ثلاثة أطباق من التفاح، في كل طبق تفاحتان، كم العدد الكلي؟"**	**مُحتوى المجموعة غير معروف** **" ثلاثة أطباق مِن التفاح، مجموع التفاح فيها 6، كم تفاحة في كل طبق؟"**	**عدد المجموعات غير معروف** **"6 تفاحات مُوزَّعة على عدة أطباق، في كل طبق تفاحتان، كم تفاحة في الطبق الواحد؟"**

المصفوفات والمساحة	هناك 3 صفوف من التفاح، في كل صف 6 تفاحات، كم عدد التفاح الكلي؟ ما مساحة مستطيلٍ أبعادُه 3سم، و6سم؟	إذا تم ترتيب 18 تفاحة في 3 صفوف متساوية، كم عدد التفاح في كل صف؟ مستطيل مساحتُه 18 سم مربع، إذا كان أحد أطواله 3 سم، كم طولُ البعد الآخر؟	إذا تم ترتيب 18 تفاحة في صفوف متساوية، في كل صفٍّ 6 تفاحات، كم عدد الصُّفوف؟ مستطيل مساحتُه 18سم مربع، إذا كان طول أحد جوانبه 6سم، كم تحذف طول الجانب الآخر؟
الصورة العامة	3×2 = ؟	3×؟=6، 6÷3=؟	؟×2=6، 6÷2=؟

جدول 6:

تنظيم محتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسية للصُّفوف الدُّنيا بالمملكة العربية السعودية في ضوء مَعايير مُحتوى الصفوف K-3 بالمَعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM

صفوف المملكة	**الصف الأول الابتدائي**				**الصف الثاني الابتدائي**				**الصف الثالث الابتدائي**			
مجموع الحصص	96				160				160			
الحصص بالفترات	24	24	24	24	40	40	40	40	45	35	40	40
المجموع	72				104				125			115
فصول الكتاب	9-1				13-10	6-1			3-1	5-4	13-7	11-6
تنظيم المَعايير (k-3)	**Grade k**				**Grade 1**				**Grade 2**			**Grade 3**
تنظيم المَعايير (k-2)	**Grade k**				**Grade 1**				**Grade 1**			**Grade 2**
تنظيم المَعايير (1-3)	**Grade 1**				**Grade 2**				**Grade 2**			**Grade 3**

ثبات التحليل:

أُستخدم في الدراسة طريقتان –جدول(7)– تَتَمَثَّل الأولى في حساب الاتفاق بين محلِّل وآخر؛ وقد تولت إحدى الباحثات التحليل الأول، وتولت الأخرى –تمتلك الخبرة التدريسية نفسها، ومشرفة رياضيات– التحليل الثاني، أما الطريقة الثانية فتمثلت باختلاف الزمن، وذلك من خلال قيام إحدى الباحثات بإعادة التحليل بعد ثلاثة أسابيع من التحليل الأول، ومِن ثَمَّ حسابُ الثبات باستخدام معادلة هوليستي.

جدول 7:

معامل ثبات أداة تحليل المحتوى

أبعاد أداة تحليل المحتوى		**باختلاف المحللين**	**باختلاف الزمن**
البعد الأول	التركيز	0.86	0.90
البعد الثاني	التماسُك	0.86	1.00

ويتضح من جدول (7) أن معاملات الثبات مرتفعة في كلتا الطريقتين؛ مما يجعل الأداةَ على درجةٍ مِن الثقة لتحقيق أهداف الدراسة؛ فقد أشار أبو هاشم (2004) إلى أن الثبات يُعدُّ مرتفعاً إذا بلغ 0.80 فأكثر.

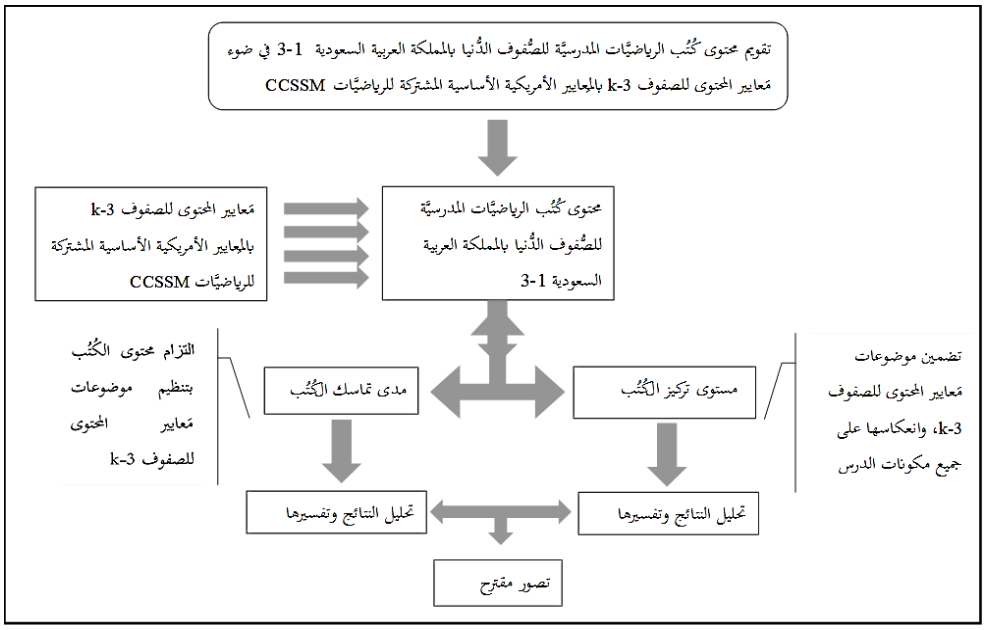
أسلوب تحليل البيانات:

– المتوسِّط الحسابي، والنِّسْبة المِئَوية، لعَرْض البيانات والنتائج.
– مُعادَلة هوليستي لقياس الثبات.
– الحُكم على مستوى تركيز المعايير، وفقَ المستويات الآتية:

درجة المُتوسِّط الحسابي	مستوى التركيز
0 – أقل من 0.67	ضعيف
0.67 – أقل من 1.34	متوسط
1.34 –2	قوي

أنموذج التقويم:

لتنفيذ عملية تقويم كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا بالمملكة العربية السعودية في ضوء مَعايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM، استخدمت الباحثتان أنموذج المواءمة لبروفز provus، الذي يَقوم على ثلاثة مفاهيم أساسية، هي: المعايير، وأوجه الأداء، والتفاوت. المعايير عبارة عن قائمة بالسمات أو المواصفات التي يتعين توافرها في البرنامج، أما أوجه الأداء فهي عبارة عما هو قائم فعلياً في البرنامج، وبالنسبة لأوجه التفاوت فهي تلك الفروق القائمة بين المعايير المرغوبة، وأوجه الأداء (الدوسري، 2000). وتأسيساً على ما سبق؛ فإن شكل (4) يُمثل أنموذج تقويم الدراسة.



شكل 4: أنموذج تقويم الدراسة.

النتائج:

للإجابة عن السؤال الأول: "ما مستوى تركيز مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير المُحتوى بالمَعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM؟"، تم حساب متوسِّط تركيز محتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا في ضوء مَعايير محتوى الصفوف K-3 بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM بوجه عام، والمعايير الرئيسة (المضمنة في العناقيد الرئيسة)، والمعايير غير الرئيسة (المضمنة في العناقيد الداعمة والإضافية) بوجه خاصّ، كما في الجدول (8)، الذي يتضح منه الآتي:

جدول 8:

متوسِّط تركيز مُحتوى كتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا في ضوء مَعايير محتوى الصفوف K-3 بالمَعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM

	المعايير		التركيز				
الصف	النوع	العدد	عالٍ (2)	جزئي (1)	انعدام (0)	الدرجة	المستوى
رياض الأطفال	رئيسة	13	3	7	3	1	متوسط
(Grade K)	غير رئيسة	9	1	5	3	0.78	متوسط
	المجموع	**22**	**4**	**12**	**6**	**0.91**	**متوسط**
الصف الأول	رئيسة	16	8	5	3	1.31	متوسط
(Grade 1)	غير رئيسة	5	2	3	-	1.4	متوسط
	المجموع	**21**	**10**	**8**	**3**	**1.33**	**متوسط**
الصف الثاني	رئيسة	17	6	7	4	1.12	متوسط
(Grade 2)	غير رئيسة	9	2	4	3	0.89	متوسط
	المجموع	**26**	**8**	**11**	**7**	**1.04**	**متوسط**
الصف الثالث	رئيسة	17	5	8	4	1.06	متوسط
(Grade 3)	غير رئيسة	8	2	1	5	0.63	ضعيف
	المجموع	**25**	**7**	**9**	**9**	**0.92**	**متوسط**
الكل	رئيسة	63	22	27	14	1.13	متوسط
(Grade k–3)	غير رئيسة	31	7	13	11	0.87	متوسط
	المجموع	**94**	**29**	**40**	**25**	**1.04**	**متوسط**

نتيجة (1): مستوى تركيز محتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا في ضوء مَعايير مُحتوى الصفوف CCSSM: k-3 – متوسط، بمتوسِّط حسابي 1.04 من 2؛ أي: بنسبة مئوية مقدارها 52٪، وهي نسبة سيتم تفصيلُها في النتائج الآتية، غير أنَّ هذا الفاقد المؤثر بوجه عام قد يُعزى إلى اختلاف المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM عن مَعايير الرياضيَّات في مختلف الولايات الأمريكية، ومَعايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيَّات NCTM لعام 2000، والنقاط المِحْوريَّة *Focal Point* لعام 2006، وهذا الاختلاف حاولتْ شركة ماجروهل McGraw-Hill، معالجته بكتب متسقة مع معايير CCSSM عام 2012.

نتيجة (2): مستوى تركيز محتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا في ضوء مَعايير المحتوى الرئيسة للصفوف CCSSM: k-3– متوسط، بمتوسِّط حسابي 1.13 من 2؛ أي: بنسبة مئوية مقدارها 56.5٪، في حين بلغ مستوى تركيز الكُتُب ذاتها في ضوء مَعايير المحتوى غير الرئيسة للصفوف CCSSM: k-3 –متوسط، بمتوسِّط حسابي 0.87 من 2؛ أي: بنسبة مئوية مقدارها 43.5٪؛ وهذا الارتفاع في مستوى تركيز محتوى كُتُب العينة على المعايير الرئيسة عن غير الرئيسة قد يُعزى إلى تشابُه فكرة مَعايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM، مع النقاط المِحْوريَّة *Focal Point* لعام 2006– التي بُنيت كُتُب المملكة في ضوئها –إذ حددت النقاط المِحْوريَّة مجموعة من المعايير يجب التركيز عليها أكثر مِن غيرها؛ لأهميتها للطالب مستقبلًا، وارتكاز مَعايير أخرى عليها بشكل كبيرٍ.

نتيجة (3): محتوى كتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا فَقَدَ 14 معيارًا رئيسًا من مَعايير محتوى

الصفوف k-3، التي شكلتْ 22.22٪ من المعايير الرئيسة، و14.89٪ من المعايير بنوعيها، وهي نسبة مؤثرة، خاصةً أنها من النوع الرئيس، كما فَقَدَ 11 معيارًا غير رئيس من مَعايير محتوى الصفوف k-3، التي شكلت 35.48٪ من المعايير غير الرئيسة، و11.7٪ من المعايير بنوعيها؛ وقد يُعزى هذا الفقد إلى أسباب عدة، منها ما ذُكر في النتيجة (1) إضافة إلى أنَّ كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة في المملكة العربية السعودية صُممت بعد عمليات مِن الترجمة، والدمج، والمواءَمة، والترحيل للسلسلة Math Connects لعام 2009؛ لتتناسب مع بيئة المملكة بأنظمتها؛ مما قد يُفقد الكُتُب بعض الموضوعات، خاصةً وأن عدم وجود خريطة أو وثيقة للكُتُب الأمريكية يعيق عملية المواءمة بشكلٍ دقيق. إضافة إلى أنَّ حلقة المعايير التي اتخذتها الباحثتان K-3، والتي تتوافق مع نسخة كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة في المملكة العربية السعودية المواءم 1-3، قد تُؤدي إلى فقدان بعض المعايير –خاصةً معايير Grade 3– بسبب عمليات الترحيل في المواءمة.

نتيجة (4): محتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا ركز جزئيًّا على 27 معيارًا رئيساً، وهذا يُشكِّل 42.86٪ من المعايير الرئيسة، و28.72٪من المعايير بنوعيها، وهي نسبة مؤثرة في جميع الحالات، خاصةً وأنها مِن النوع الرئيس، الذي بتركيزه الجزئي قد ينعدم تركيزه، كما ركز جزئيًّا على 13 معيارًا غير رئيس، وهذا يُشكِّل 41.94٪ من المعايير غير الرئيسة، و13.83٪ من المعايير بنوعيها. هذا الفاقد المؤثر قد يُعزَى إلى أسباب عدة، مِن أبرزها: أنَّ تصميم كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا في المملكة العربية السعودية لا يُركز في "فكرة الدرس" على جميع الأفكار الواردة فيه، فمثلًا: معيار "فَهْم معنى المساواة (=)، وإدراك ما إذا كانتْ معادلة الجمع أو الطرح، صحيحة أم خاطئة"، ترد موضوعاته في كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة كمهارات عُليا، أو كشكلٍ مِن أشكال الأنشطة المضمنة في الدروس؛ وقد يؤدي هذا إلى أن يتجاوزه المعلمُ، أو الطالب، أو وليُّ الأمر.

يُضاف إلى ذلك أنَّ كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة في المملكة العربية السعودية تحوي موضوعات قد تُنمِّي الطلاقة، غير أنَّ الباحثتين وضعتا مؤشرًا لتحقيقها، عن طريق الممارسة المستمرة عبر نقاط تفتيش متنوعة ومحددة؛ بهدف الكشف عن طلاقة الطالب في موضوعات محددة داخل الكتاب المدرسي، وتحاول شركة ماجروهل McGraw-Hill تحقيق هذه المعايير عبر سلاسلها الحديثة، عن طريق تضمين روابط إلكترونية كما في (Everyday Mathematics, 2014)، تنقل الطالب إلى مجموعةٍ مِن الأسئلة المتعلقة بمعيار الطلاقة بمسمى "تسخين".

إضافة إلى أنَّ فلسفة كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا في المملكة العربية السعودية تُضمَّن دروسًا مستقلة لاستراتيجيات حل المسألة، تحوي مسائلَ لفظيةٍ، تستهدف إكساب الطالب طرقًا واستراتيجيات متنوعة للتفكير في الحل؛ لكنها تُمثل مَعايير الممارسة بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM، التي يُشترط دمجُها مع مَعايير المحتوى دون تفكيك، ونظرًا لأن المحتوى المضمَّن فيها يتفق مع الاستراتيجية المستهدَفة، فإنَّ هذه الدروس قد تكون سببًا في ضَعْف تحقق مَعايير المسائل اللفظية بالمعايير الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM، كما أن أهداف الدروس الأخرى لا تحدد صراحةً "حل الطالب مسائل لفظية".

نتيجة (5): محتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا ركز تركيزًا عاليًا على 22 معيارًا رئيسًا، وهو ما يُشكل 34.92٪ من المعايير الرئيسة، و 23.4٪ من المعايير بنوعيها، وركز تركيزًا عاليًا على 7 مَعايير غير رئيسة، تُشكل 22.58٪ من المعايير غير الرئيسة، و7.45٪ من المعايير بنوعيها؛ هذا التركيز على المعايير بنوعيها لا يعني أن تصميم الدروس مناسبٌ، أو يحقق العُمق المطلوب.

نتيجة (6): هناك تفاوُت في مستوى تركيز محتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا في ضوء مَعايير مُحتوى كل صف من الصفوف k-3 بالمعايير الأمريكية الأساسية المشترَكة للرياضيَّات CCSSM على حدة؛ إذ يُلاحظ أنَّ مستوى تركيز كُتُب العينة على مَعايير الصف الأول Grade 1 أعلى مِن غيره، بمتوسِّط 1.33 من 2، أي بنسبة مئوية مقدارها 66.5٪، في حين انخفض مستوى تركيز كُتُب العينة على مَعايير محتوى كل من رياض الأطفال Grade K، والصف الثاني Grade 2، والصف الثالث Grade 3؛ إذ بلغ متوسِّط التركيز بالترتيب: 0.91، 1.04، 0.92 من 2؛ أي: بنسبة مئوية مقداره 45.5٪، 52٪، 46٪.

وتُعدُّ النتائج التي توصلتْ إليها الدراسة الحالية متفقةً مع النتائج التي توصل إليها راودنق Rawding (2016)، في جانب قياس تركيز الكُتُب؛ ومتفقة جزئيًّا مع النتائج التي توصَّل إليها بوليكوف Polikoff (2015)، وقد يكون الاختلافُ بسبب استخدامه تحليل المحتوى بأسلوب عدّ تكرار الظاهرة، دون وضع مؤشر للتركيز كما في الدراسة الحالية، إضافة إلى تحليله كُتُب سلسلة Math Connects الأمريكية لعام 2009، إلى جانب كُتُبها المتسقة مع معايير CCSSM المعتمدة عام 2012، يُضاف إلى ذلك أنَّ باقي العيِّنة حديثة يُشار بأنها تتسق مع المعايير. واختلفتْ نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها برادبي Bradby (2014) في دراستها؛ وذلك لاختلاف تعريفها التركيز، إضافة إلى أنَّ عينتها يُشار –أيضًا– بأنها متسقة مع المعايير.

للإجابة عن السؤال الثاني: "ما مدى تماسُك مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير المحتوي بالمَعايير الأمريكية الأساسية المشترَكة للرياضيَّات CCSSM؟"، تم عدّ الفجوات –جدول (9)– التي تشكلت نتيجة انعدام موضوعات المعيار، أو ظهورها في فترة سابقة، أو تالية، من التنظيم المحدد لها، وفق ثلاث حالات للمقارنة –جدول (6)– ومن ثَم حساب النسبة المئوية لعدد الفجوات إلى عدد المعايير الكلي (الرئيسة وغير الرئيسة)، يليها حساب التماسُك.

جدول 9:

مدى تماسُك مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا في ضوء مَعايير محتوى الصفوف K-3 بالمَعايير الأمريكية الأساسية المشترَكة للرياضيَّات CCSSM

البيانات			تنظيم المعايير		
مَعايير	عددها	التماسُك	K–3	K–2	1–3
Grade K	**22**	عدد الفجوات	12	6	-
Grade 1	**21**	عدد الفجوات	10	12	15
Grade 2	**26**	عدد الفجوات	20	25	18
Grade 3	**25**	عدد الفجوات	14	-	13
الكل (K–3)	**94**	عدد الفجوات	94/56	69/43	72/46
	%100	النسبة المئوية	%59.57	%62.32	%63.89
	التماسُك العام		**%40.43**	**%37.68**	**%36.11**

من المناسب توضيح المقصود بهذه النسب قبل عَرْض النتائج. فمثلًا يُشير مقدار النسبة المئوية 59.57٪ إلى نسبة

المعايير التي شكلتْ فجوةً في تنظيم محتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصفوف الدنيا وفق تنظيم موضوعات مَعايير المحتوى (k-3)، التي بلغتْ (56) معيارًا من أصل (94).

وفي المقابل إن مقدار النسبة المئوية 40.43٪ تُمثل نسبة المعايير –سواء أتم التركيز عليها تركيزًا عاليًا أو جزئيًا– المحافظة على تنظيم موضوعاتها في محتوى كُتُبُ العينة وفق تنظيم موضوعات مَعايير المحتوى (k-3) بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM.

ويُقدِّم الجدول (9) نتائج تماسك محتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا في ضوء مَعايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM وفقًا لثلاث حالات مختلفة لتنظيم محتوى كُتُب العينة في ضوء مَعايير المحتوى؛ للكشف عما إذا كان مدى مَعايير المحتوى الذي تم اختياره k-3 مقارنة بغيره سيتطلب تغيرًا وتحسينًا أكثر من غيره، مما قد يُعيق من قابلية تحقق المقترَحات؛ غير أنَّ النتائج أظهرت:

نتيجة (7): أعلى تماسك لمحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا في ضوء مَعايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM –مقارنةً بغيره– يتحقق بتنظيم موضوعات محتوى كُتُب العينة وفق ترتيب موضوعات معايير محتوى المدى k-3.

نتيجة (8): تُشير النسبة المئوية 40.43٪ إلى أنَّ 38 معيارًا –من المعايير التي تم التركيز عليها تركيزًا عاليًا أو جزئيًا في جدول (8)– قد حافظتْ على تنظيم موضوعاتها في المدى المحدد لها في الدراسة k-3، وهي نسبة منخفضة.

وتعد النتائج التي توصلتْ إليها الدراسة الحالية متفقةً مع النتائج التي توصل إليها راودنق Rawding (2016) في أنَّ هناك ضعفًا في تماسك كُتب الرياضيَّات، بالرغم من اختلاف عينة الكُتب من حيث: تقسيم صفوفها، وحداثتها؛ واختلفتْ نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها برادبي Bradby (2014) في دراستها؛ لاختلاف تعريفها التماسك، إضافة إلى أنَّ عينتها يُشار إلى أنها متسقة مع المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM.

تتمثل الإجابة عن السؤال الثالث: "ما التصوُّر المُقترَح لتطوير مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا بالمملكة العربية السعودية في ضوء نتائج التقويم؟"، في تصور مقترح كجزء من مرحلة أولى لتطويرٍ شامل لجميع كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مَعايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM.

لبناء التصور استخدمت الباحثتان المنهج البنائي، وهو عبارة عن "خطوات منظمة لإيجاد هيكل معرفي تربوي جديد، أو لم يكن معروفاً بالكيفية نفسها من قبل، يتعلق باستخدامات مستقبلية، ويتواءم مع الظروف المتوقعة والإمكانات الواقعية، يستفيد الباحث بواسطتها من رؤى تشاركية الخبراء أو المعنيين في مجال معين لتحقيق أهداف معينة" (الأغا، 2003، ص 22).

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية؛ قامت الباحثتان ببناء تصورٍ مقترح بصورته الأولية؛ لتحسين جانبي التركيز والتماسُك في كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا بالمملكة العربية السعودية. واستندا لبنائه على ما ورد في مبادرة المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة (CCSSI, 2010)، والجهود المبذولة من بعض دور النشر الأمريكية في محاولة منها للاتساق مع المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM. إضافة إلى الجهود المبذولة من مختلف الجهات الرسمية وغير الرسمية لتنفيذ المعايير التي ارتكزت عليها الدراسة.

ومن ثم عُرض التصور على مجموعة من خبراء المناهج بلغ عددهم (6) خبراء –منهم خبراء لهم دور في مواءمة كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة بالمملكة العربية السعودية وتقويمها– لتحديد مدى مساهمة الإجراءات المقَدمة في تحسين المنطلقات، ووفق ما ورَد مِن ملاحظات وآراء، قامت

الباحثتان بتعديل ما يلزم في التصوُّر وفقَ ملاحظاتهم؛ ليصبح بصورته النهائية –**نتيجة (9)**– ما يأتي:

منطلقات التصور المقترح:

(1) عدم تركيز كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا بالمملكة العربية السعودية على معايير تنسجم مع المعايير العالمية، وتضمن أنَّ جميع الطلاب لديهم المهارات اللازمة لإكمال حياتهم الجامعية والوظيفية؛ بغَضِّ النظر عن المكان. إضافة إلى قدرتهم على منافسة نظرائهم في الخارج، والمتمثلة بمَعايير المحتوى في المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM.

(2) ضعف تماسك كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة في ضوء مَعايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM.

(3) غياب آليات المواءمة مع مَعايير الرياضيَّات، والكيفية التي أُستخدمت؛ لبناء كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة.

الأهداف العامة للتصور المقترح:

تَحدَّد الهدف العام للتصور المقترح في تقديم آليات لتطوير محتوى كُتُب الرياضيَّات للصُّفوف الدُّنيا في ضوء مَعايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM، والتَّحوُّلات المصَاحِبة لها، ويرتبط بهذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

(1) إعادة النظر في كثافة مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة، وتطوير محتواها، بما يؤكد التركيز على معايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM.

(2) التأكيد على مبدأ التركيز بمبادرة المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة CCSSI، في تصميم مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة، عن طريق: تفعيل آليات تُسهم في تحقيق التركيز، وإعادة توزيع الوزن النسبي لمعايير المحتوي وفقاً لدرجة أهميتها.

(3) التأكيد على مبدأ التماسُك بمبادرة المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة CCSSI؛ عن طريق تحديد آليات تفعيلها في محتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة.

(4) تحديد آليات للمواءمة مع المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM، ومبادئ عالمية لتصميم كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة وتضمينها في وثيقة منهج الرياضيَّات.

إجراءات تحقيق التصور المقترح:

(1) إعداد مصفوفة المدى والتتابع لمحتوى مقررات الرياضيَّات للصُّفوف الدُّنيا في ضوء معايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM، عن طريق تقييم موضوعات الكُتُب الحالية، وإجراء التطوير عليها (بالحذف، والإضافة، والاستبدال). وبصورة أكثر تفصيلاً يتم:

1. حصر موضوعات كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا غير المضمنة في معايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM للمدى k-3 ومراجعة أهميتها للطالب في المملكة، واتباع إحدى الحلول الآتية:

– الإبقاء عليها باتفاق الخبراء على أهميتها لطالب الصفوف الدنيا في المملكة العربية السعودية مع مراعاة زمن تعلمها.

– حذفها؛ كدرس: "الحدث الأكيد، والحدث المستحيل" و"أكثر إمكانية، وأقل إمكانية"، المضمنة في كُتُب الصفوف الدُّنيا؛ وتضمينها في الصفوف العليا؛ لأنها حُددت كمَعايير للصُّفوف العليا في معايير CCSSM مع مراعاة كثافة مُحتوى كُتُب الصفوف العليا.

– تغيير مستوى التركيز عليها، كدروس: "ترتيب الأعداد"، يمكن تحقيقها ضمنياً في دروس "مقارنة الأعداد"، والاكتفاء بوضع أنشطة لترتيب الأعداد نهاية دروس المقارنة.

2. حصر الموضوعات المكررة، وتضمينها مرة واحدة، وفي حال أهميتها تُضمن في أنشطة الدروس.

3. تضمين مَعايير مُحتوى المدى CCSSM: K-3، المفقودة في كُتُب الرياضيَّات للصُّفوف الدُّنيا التي توصلت لها الدراسة الحالية.

4. التأكيد على مَعايير المسائل اللفظية في معايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM بإضافة هدف واضح وصريح لها في أفكار الدرس، أو تصميم دروس مستقلة تحوي مسائل لفظية تعكس المعيار.

5. استبدال "تدريبات إضافية"، وأية موارد أخرى لم يحدد لها زمن تعلم –والتي تسعى إلى أن يُمارس الطالب الطلاقة في مواضيعَ عدّة– بموضوعات مَعايير الطلاقة المستهدفة في معايير المحتوى بالمعايير الأساسية المشتركة CCSSM، التي بلغ عددها 6 مَعايير رئيسة. وانعكاسها في الكتب، عن طريق: وضع مجموعة من الأسئلة في بداية كل درسٍ، أو في صفحة كاملة بعد كل درسين، تسمى "أنا ماهر"، تحوي مجموعةً من المسائل المتنوعة دون نماذج بصرية، ضمن حدود المعيار المستهدف، وتحديد زمن تعليمي يُؤخذ من زمن الدرس، مع مراعاة تكراراها باستمرار.

(2) وضع آليات تركيز على مَعايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM في الكتاب المدرسي، عن طريق:

1. التأكيد على موضوعات المعيار المستهدف بوضوح عبر أهداف الوحدة، وفكرة الدرس، هذا بدوره سينعكس على المكونات الأخرى في الدرس.

2. تقسيم زمن التعلُّم –كما حُدد له في أدوات تقويم كُتُب الرياضيَّات في ضوء المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيّات CCSSM- بنسبٍ تسمح بالتركيز على موضوعات المعايير الرئيسة، لتصل النسبة المئوية لعدد الحصص المخصصة لها 80٪ من زمن التعلم العام. ونسبة مئوية 20٪ لموضوعات المعايير الداعمة والإضافية، والاستفادة قدر الإمكان من زمن تعلم موضوعات المعايير الداعمة في زمن تعلم موضوعات المعايير الرئيسة؛ لتحقيق النسبة.

(3) دعم تماسك كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة عن طريق: بناء خريطة لترابط مَعايير مُحتوى الرياضيَّات للصُّفوف الدُّنيا، وانعكاسها على بنية الكتاب، مع ضبط تنظيمها، بتقسيم كُتُب الصفوف الدُّنيا الحالية لتضم مدى مَعايير المحتوى CCSSM: K-3، وربط موضوعات المعايير الداعمة بموضوعات المعايير الرئيسة قدر الإمكان.

(4) تحديد آليات مواءمة كُتُب الرياضيَّات للصُّفوف الدُّنيا مع المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيّات CCSSM، وتضمينها في وثيقة منهج الرياضيَّات. عن طريق: تطوير السلسلة الحالية؛ بحيث تعكس عناوين فصول الكتاب المجالات والعناقيد، وعناوين الدروس وأفكار الدروس تعكس المعايير بأجزائها. هذا بدوره سينعكس على محتويات الدرس؛ ويساعد الخبراء في التعامل مع موضوعات الكُتُب، ويُمكِنهم من تطويرها باستمرار وفق أي مستجدات. وتبني المبادئ العالمية (التركيز، التماسُك، الصرامة)، التي شكلت تحولاً في تعليم الرياضيَّات، وتحقيقها في كُتُب الرياضيَّات للصُّفوف الدُّنيا.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة، تُوصي الباحثتان بالأخذ بالتصوُّر المقترَح؛ لتطوير مُحتوى كُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة للصُّفوف الدُّنيا، والقيام بتحسين الجوانب التي تطلبت ذلك في ضوء مَعايير المحتوى بالمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيّات CCSSM.

وتقترحان القيام بإجراء دراسة مكملة للدراسة الحالية؛ تُركز على تقويم مُحتوى الكُتُب ذاتها في ضوء المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيَّات CCSSM بالأبعاد الآتية: العمق المعرفي لمعايير المحتوى، مَعايير الممارسة، الموازنة بين الاستيعاب المفاهيمي، والمهارات الإجرائية، والتطبيق.

وتقترحان كذلك تكرار الدراسات السابقة للصفوف العليا، ومن ثم صفوف المرحلة المتوسطة، تليها المرحلة الثانوية؛ لإحداث تطويرٍ شامل لكُتُب الرياضيَّات المدرسيَّة بالمملكة العربية السعودية في ضوء هذه المعايير.

المراجع:

أبو هاشم، السيد. (2004). *الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS*. الرياض: مكتبة الرشد.

الأغا، إحسان. (2003). *البحث التربوي: عناصره، مناهجه، أدواته*. ط 4. فلسطين: الرنتيسي.

الخليفة، حسن جعفر. (2015). *المنهج المدرسي المعاصر مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه، تطويره*.ط 14. الرياض: مكتبة الرشد.

الدوسري، إبراهيم مبارك. (2000). *الإطار المرجعي للتقويم التربوي*. ط 2. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

السعدوي، عبد الله بن صالح. (2011). *دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

السويدي، خليفة علي، والخليلي، خليل يوسف. (1997). *المنهاج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته*. دبي:دار القلم.

العساف، صالح بن حمد. (2006). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: العبيكان.

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. (2015). *الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (ملخص موسع الدراسة)*. الرياض: مركز التميز البحثي في تطوير العلوم والرياضيات.

همام، عبد الحفيظ محمود حنفي. (2014) *المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل*. القاهرة: عالم الكتب.

هيئة تقويم التعليم. (2016). *نتائج الاختبارات الوطنية لعام 2015*. الرياض: هيئة تقويم التعليم.

ABEGS. (2012). *Evaluation of Gulf States Text Books MATH & SCIENCE*. Riyadh: ABEGS.

Achieve. (2010a). *Comparing the Common Core State Standards in Mathematics to California and Massachusetts Standards*. Washington, DC: Achieve.

Achieve. (2010b). *Comparing the Common Core State Standards and Singapore's Mathematics Syllabus*. Washington, DC: Achieve

Achieve. (2010c). *Comparing the Common Core State Standards in Mathematics and NCTM's Curriculum Focal Point*. Washington, DC: Achieve

American Association for the Advancement of Science: AAAS. (2000). *Middle grades mathematics textbooks: A benchmarks-based evaluation*. (n.p.): American Association for the Advancement of Science.

Arizona Department of Education**. (**2013**).** *Standards - Mathematical Practices -Explanations and Examples***.** (n.p.): Arizona Department of Education**.** Retrieved from http://www.azed.gov/standards-practices/k-12standards/mathematics-standards/

Bhatt, R., & Koedel, C. (2012). Large-scale evaluations of curricular effectiveness: The case of elementary mathematics in Indiana. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 34*(4), 391-412

Bradby, M. (2014). *Focus and coherence in Common Core State Standards aligned mathematics textbooks*. Doctoral Dissertation, University of Phoenix, U.S.

Briars, D. (November 2014). *Curriculum materials matter: Evaluating the evaluation process*. President's Messages OF NCTM.

Bush, B. (2011). *Common Core State Standards (CCSS) Mathematics Curriculum Materials Analysis Project.* (n.p.): NCSM

California Department of Education. (2015). *the Standards Chapters of the Mathematics Framework: for California Public Schools*. Sacramento: The California Department of Education. . Retrieved From https://www.cde.ca.gov/ci/ma/cf/mathfwchapters.asp

Common Core State Standards Initiative: CCSSI. (2010). *Common Core State Standards for Mathematics*. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers. Retrieved From http://www.corestandards.org/read-the-standards/

Devi, N. B. (2009, May). Understanding the qualitative and quantatitive methods in the context of content analysis. *In Qualitative and Quantitative Methods in Libraries, International Conference organised by International Federation of Library Associations* (pp. 26-29).

Dossey, J. A., McCrone, S., & Halvorsen, K. (2016). *Mathematics Education in the United States 2016: A Capsule Summary Fact Book: Written for the Thirteenth International Congress on Mathematical Education (ICME-13), Hamburg, Germany, July 2016*. National Council of Teachers of Mathematics.

The Excellence Research Center of Science and Mathematics Education. (2015). *Evaluation Study of the project of upgrading mathematics and natural science of general education in Saudi Arabia* (An expanded summary of the study). Riyadh: The Excellence Research Center of Science and Mathematics Education.

Great Minds. (2015a). *Eureka Math* (Grade k, Student File). Washington, D.C: Great Minds.

Great Minds. (2015b). *Eureka Math* (Grade 1, Student File). Washington, D.C: Great Minds.

Great Minds. (2015c). *Eureka Math* (Grade 2, Student File). Washington, D.C: Great Minds.

Great Minds. (2015d). *Eureka Math* (Grade 3, Student File). Washington, D.C: Great Minds.

Indiana Education Roundtable; the Indiana Department of Education; and the Charles A. Dana Center at the University of Texas at Austin. (2011). *Instructional Materials Analysis and Selection*. (n.p.): the Charles A. Dana Center at the University of Texas at Austin.

international perspective. *Journal of Curriculum Studies*, *37*(5), 525–559.

Shaughnessy, M. (November 2011). *All We Are Saying Is… Give Them a Chance.* President's Messages OF NCTM. Retrieved from http://www.nctm.org/News-and-Calendar/Messages-from-the-President/Archive/J_-Michael-Shaughnessy/All-We-Are-Saying-Is%E2%80%A6-Give-Them-a-Chance/

Student Achievement Partners (n.d.). The Common Core State Standards Shifts in Mathematics: Focus by Grade Level (k-8). (n.p.): Achieve The Core. Retrieved from: http://achievethecore.org/page/900/the-common-core-state-standards-shifts-in-mathematics

Student Achievement Partners, Achieve & the Council of Chief State School Officers: CCSSO. (2013). *TOOLKIT for Evaluating Alignment of Instructional and Assessment Materials to the Common Core State Standards*. (n.p.) :Achieve.

University of Arizona. (2011a). *Progressions for the Common Core State Standards Mathematics on Counting and Cardinality and Operations and Algebraic Thinking k-5*. Tucson: The University of Arizona.

University of Arizona. (2011b). *Progressions for the Common Core State Standards Mathematics on Measurement and Data: Data part k-5*. Tucson: The University of Arizona.

University of Arizona. (2012). *Progressions for the Common Core State Standards Mathematics on Measurement and Data: measurement part k-5.* Tucson: The University of Arizona.

University of Arizona. (2013a). *Progressions for the Common Core State Standards Mathematics on Geometry k-6.* Tucson: The University of Arizona.

University of Arizona. (2013b). *Progressions for the Common Core State Standards Mathematics on Number and Operations—Fractions 3-5*. Tucson: The University of Arizona.

University of Arizona. (2015). *Progressions for the Common Core State Standards Mathematics on Number and Operations in Base Ten k-5*. Tucson: The University of Arizona.

Zimba, J. (n.d.) *Observations on CCSSM Standards for Mathematical Content: What Content Is Visibly Emphasized?*. (n.p.): Achievethecore.

Macmillan/McGraw-Hill. (2012a). *Math Connects to the Common Core:* Grade K Student Edition. New York, NY: Macmillan/McGraw-Hill.

Macmillan/McGraw-Hill. (2012b). *Math Connects to the Common Core:* Grade 1 Student Edition. New York, NY: Macmillan/McGraw-Hill.

Macmillan/McGraw-Hill. (2012c). *Math Connects to the Common Core:* Grade 2 Student Edition. New York, NY: Macmillan/McGraw-Hill.

Macmillan/McGraw-Hill. (2012d). *Math Connects to the Common Core:* Grade 3 Student Edition. New York, NY: Macmillan/McGraw-Hill.

National Mathematics Advisory Panel. (2008). *Foundations for success: The final report of the National Mathematics Advisory Panel.* Washington, DC: US Department of Education.

National Research Council. (2004). *On evaluating curricular effectiveness: Judging the quality of K-12 mathematics evaluations*. Washington, D.C: National Academies Press.

Polikoff, M. (2015). How well aligned are textbooks to the Common Core Standards in mathematics?. *American Educational Research Journal*, *52*(6), 1185-1211.

Polikoff, M., Zhou, N., & Campbell, S. (2015). Methodological choices in the content analysis of textbooks for measuring alignment with standards. *Educational Measurement: Issues and Practice, 34*(3), 10-17.

Porter, A., Polikoff, M., & Smithson, J. (2009). Is there a de facto National intended curriculum? Evidence from state content Standards. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *31*(3), 238-268.

Porter, A., McMaken, J., Hwang, J., & Yang, R. (2011). Common core standards the new US intended curriculum. *Educational Researcher*, *40*(3), 103-116.

Rawding, D. (2016). *Common core state standards for mathematics: How well do the textbook and instructional methods align?*. Doctoral Dissertation, College of Saint Elizabeth, U.S.

Schmidt, W. H. (2008). What's missing from math standards. *American Educator, 32* (1).22-24.

Schmidt, W., & Houang, R. (2012). Curricular coherence and the Common Core State Standards for Mathematics. *Educational Researcher, 41*(8), 294–308.

Schmidt, W., Wang, H., & McKnight, C. (2005). Curriculum Coherence: An examination of US mathematics and science content Standards from an

Evaluating the content of the mathematics textbooks for the lower grades in KSA in light Of the common core state standards of mathematics CCSSM

Sanaa Saleh Mohammed Al-Ghamdi
Riyadh Education Department

Dr. Kholoud Fawaz Abdul Aziz Al Tamimi
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Submitted 27-03-2018 and Accepted on 08-05-2018

ABSTRACT: The purpose of the study was to evaluate the content of the mathematics textbooks for the lower grades (Grade I, II and III) in KSA, in light of the content standards of the common core state standards of mathematics CCSSM. The study used content analyzing, for the content of student's textbooks, of the primary stage in Saudi Arabia, and approved of the academic year 2016/2017. In order to achieve the goals of the study, used analysis tool after verifying of validity and stability of its. It was built after analyzing some of resources and tools used in the United States of America. The tool was composed of two dimensions to measure: Focus, and coherence, included mathematics content standards for the kindergarten to third grade k-3. The study found out that Focus level of the mathematics textbooks content was middle at a percentage of 52%, 56.5% in the light of the main standards and 43.5% in the light of the non- main standards. The mathematics textbooks content reflected the Coherence of the standards by a percentage of 40.43%. In light of these results, the study presented a scenario to develop mathematics textbooks in Focus and Coherence.

Key word: The common core state standards of mathematics, mathematics for the lower grades, Content analyzing, Evaluating.

دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني

فهد بن عايد بن مناور الردادي
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة

عمر بن عبد الله بن سلمان السميري
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة

قدم للنشر 1439/7/14هـ - وقبل 1439/9/23هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني، ودور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية هذه الاتجاهات نحو العمل التقني والمهني، وتكوَّن أفراد الدراسة من (302) طالبًا وطالبة من الصف الثالث الثانوي بالمدينة المنورة ممن شاركوا في مبادرة التأهيل التقني والمهني للعام (1439/1438)، وهم يمثلون جميع مجتمع الدراسة. وقد وظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، إذ كانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من (16) فقرة تقيس اتجاهات العينة نحو العمل التقني والمهني في ضوء مبادرة التأهيل التقني والمهني. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: أن دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم كانت بدرجة (عالية). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة، تُعزى لمتغير: (التخصص، والنوع الاجتماعي). كما توصلت الدراسة إلى أن أبرز الصعوبات التي حدَّت من دور مبادرة التأهيل التقني والمهني، هي: قلة وجود فرص العمل المناسبة للطلبة بعد تأهيلهم التقني والمهني، واتجاهات المجتمع السلبية نحو التعليم التقني والمهني مقارنة بدراسة التخصصات الأكاديمية. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بضرورة التوسع في تطبيق مبادرة التأهيل التقني والمهني لتشمل بقية صفوف المرحلة الثانوية، وضرورة عقد برامج تدريبية في الفترة المسائية للطلبة تتوافق مع حاجة سوق العمل، كما تتوافق مع أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (2030).

الكلمات المفتاحية: التأهيل التقني والمهني، التنمية، الاتجاهات، رؤية المملكة العربية السعودية (2030).

مقدمة:

إن الثورة العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العصر الحالي، وما تبعها من تحولات عميقة في شتّى مجالات الحياة الإنسانية، وضعت بلدان العالم، بما في ذلك البلدان العربية، أمام ضرورة مواكبة التطورات المطردة والمتسارعة، والاستعداد لمواجهة تحدياتٍ مستقبلٍ تُعْلِن بوادره بوضوح أن الصراع على حيازة المعرفة سيكون على أَشُدِّه، وأن الزعامة والريادة ستكونان للأُمم الأقدر على بناء رأسِ مالٍ بشريٍّ، على درجة عالية من الفاعلية في مختلف محاور التنمية.

ولأن النُّظم التعليمية تأتي على رأس المؤسسات المنوط بعهدتها إعداد أجيال الغد، فقد وجدت نفسها مدعوة إلى إعادة النظر في فلسفاتها وسياساتها التربوية، من أجل الارتقاء بجودة الخدمات التعليمية لتكون قادرة على بناء عقول وسواعدَ قادرةٍ على بناء مجتمعات المعرفة في المنطقة العربية والمساهمة بفاعلية في منظومة المعرفة العالمية وصنع الحضارة الإنسانية.

"وإذا كان التعليم هو مفتاح أي استراتيجية تنموية، فإن التعليم والتأهيل التقني والمهني هو المفتاح الأساس الذي من شأنه تغيير عالم العمل والاقتصاد، والحد من الفقر، والحفاظ على البيئة، وتحسين نوعية الحياة" (الزامل، 1432، ص 3). إن التنمية بإطارها الشامل تعتمد على مدى الخبرة المكتسبة وصناعة المعرفة والمهارات التقنية التي يمتلكها رأس المال البشري من جهة، وعلى مدى الحكمة والعقلانية في توظيف الموارد البشرية من جهة أخرى؛ لتحقيق الغاية النهائية للتنمية المتمثلة في تحسين جودة الحياة (مصطفى، 2001، ص 21)، وبذلك يشكل التأهيل والتدريب التقني والمهني إحدى الركائز الأساسية للنمو الاقتصادي والاجتماعي لأي بلد (Stevenson, 2003, p37)، وضرورة ملحة لمواكبة التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي من أجل تحقيق تنمية شاملة ومستدامة (الحداد، 2009، ص 3) "ويُمَكِّن من الاستثمار الأمثل للقوى البشرية ويؤدي إلى رفع الكفاءة الإنتاجية للعامل والمؤسسة معًا، وتتجلى أهميته في مساعدة الفرد على استغلال طاقاته وتسخيرها للعمل النافع اجتماعيًّا مع الاهتمام بحاجة المجتمع الاقتصادية دون الحط من قيمة الأهداف التعليمية الأخرى" (بريك، 2004، ص 3).

كما يُعَد التأهيل والتعليم التقني والمهني أساسًا مهمًا ترتكز إليه كل جهود التنمية في أي مجتمع من المجتمعات، وقد أشارت الدراسات والتجارب الدولية المختلفة إلى أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه هذا النوع من التعليم في دفع عجلة التنمية وتحقيق أعلى معدلاتها؛ إذ إن خطط التنمية مهما بلغت جودتها لا يمكنها أن تحقق أهدافها ومعدلاتها المطلوبة إلا إذا توفرت لها الكوادر البشرية المؤهلة علميًّا وتقنيًّا ومهنيًّا في كل مجالات العمل والإنتاج، وفي هذا السياق يُعَد التأهيل والتدريب التقني والمهني بجميع أنواعه ومستوياته واحدًا من أهم الروافد التي تزود المجتمعات بتلك الكوادر البشرية اللازمة (زيان، 2008، ص 167).

هذا ويُبدي المسؤولون في وزارة التعليم ووزارة العمل والمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بالتأهيل والتدريب التقني والمهني، وتبني الحكومة آمالاً كبيرة على البرامج التقنية والمهنية لتكون لبنة فاعلة في تطوير الاقتصاد الوطني بوجه عام وللمواطن بوجه خاص.

وسعيًا إلى إكساب طلاب التعليم العام المهارات التقنية والمهنية التي تهيئهم لسوق العمل بما يتوافق مع النهضة الوطنية الشاملة التي تقودها القيادة الرشيدة في كل القطاعات، أطلقت وزارة التعليم ووزارة العمل برنامج تعليم وعمل، كبرنامج تطبيقي عملي لمواءمة مخرجات التعليم والتدريب مع متطلبات واحتياجات القطاع الخاص، إذ يشمل البرنامج عددًا كبيرًا من المبادرات والمشاريع المشتركة التي تم الاتفاق على تفعيلها وتنفيذها سريعًا.

وتُعَد مبادرة "التأهيل التقني والمهني لطلبة المرحلة الثانوية" إحدى المبادرات الرئيسة التي تندرج تحت برنامج

تعليم وعمل، ويتم تقديمها بالتعاون مع المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، إذ يتم من خلال هذه المبادرة تقديم مواد تقنية ومهنية؛ لإكساب طلبة التعليم العام المهارات والقدرات الأساسية لتأهيلهم للحياة العملية والحرص على صقل المواهب المحببة لديهم، وتم تطبيق المبادرة في المرحلة الأولى خلال العام الدراسي 1436-1437 على طلبة المرحلة الثانوية وتنفذ في مقر الكليات التقنية والمعاهد المهنية التابعة للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في جميع إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية وفق ضوابط وآليات منظمة تم الاتفاق عليها من خلال اللجان التنفيذية المشكلة في تلك الإدارات، وسيتم التوسع في تطبيقها على جميع مدارس المرحلة الثانوية في جميع إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، وسيحصل الطلبة الملتحقون بالبرامج المهنية على عدد من الحوافز؛ إذ سيتم احتساب المقررات التي يجتازها الطلبة كمواد اختيارية في نظام المقررات واحتسابها كمواد اختيارية في الجامعات والكليات التقنية، بالإضافة إلى احتساب (سلسلة مقررين فأكثر في تخصص واحد) كبرنامج تأهيلي لسوق العمل (وزارة التعليم، 1437، ص ص 2-3).

من هنا جاء موضوع الدراسة الحالية والذي يسعى إلى معرفة آراء طلبة المرحلة الثانوية حول دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهاتهم نحو العمل التقني والمهني.

مشكلة الدراسة:

تُعَد عملية التوجيه التقني والمهني من الأمور المهمة جدًا في المراحل الدراسية بعامة والمرحلة الثانوية بخاصة، وهذا يتطلب وجود توجيه وإرشاد مهني للطلبة في هذه المرحلة قبل وبعد تخرجهم؛ حتى لا يؤدي ذلك مستقبلاً إلى التحاق الخريجين بالمعاهد والجامعات أو الالتحاق بسوق العمل مباشرة، إذ سيكون هناك تكدسٌ في جهات دون أخرى، وهذا لا يحقق بحد ذاته التوازن بين مؤسسات المجتمع في قبول أعداد الخريجين المتزايدة عامًا بعد آخر.

إضافة إلى ذلك يعاني التعليم التقني والمهني على وجه العموم في المملكة العربية السعودية من عددٍ من المعيقات الثقافية والاجتماعية والتي بدورها أثرت على الاتجاهات نحو العمل التقني والمهني، ومن أهم هذه المعيقات:

- عزوف الطلبة وأولياء أمورهم عن التوجه نحو التعليم والتدريب التقني والمهني.
- اتجاهات المجتمع السلبية نحو التأهيل والتعليم التقني والمهني مقارنة بدراسة التخصصات الأكاديمية.
- الاعتقاد السائد أن معظم من يلتحق بالتعليم التقني والمهني هم الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.
- عدم مرونة المقررات الدراسية للتغيرات في متطلبات المهن في سوق العمل المحلي.
- هناك جهل بماهية التعليم المهني والتقني ومفهومه، ودوره في بناء المجتمع سواء أمن قبل الطلبة أنفسهم أم من قبل أفراد المجتمع.

ولهذا اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة بقضية التأهيل والتدريب التقني والمهني لمحاولة التغيير من النظرة السلبية نحو هذا النوع من التعليم؛ ولذلك أتاحت الفرصة لطلبة المرحلة الثانوية من الخريجين الحصول على ساعات تدريبية في الكليات التقنية والمعاهد المهنية في تخصصات مختلفة؛ لإكسابهم المهارات والقدرات الأساسية لتأهيلهم للحياة العملية، وصقل قدراتهم ومواهبهم في مجالات محببة لديهم، وتزويدهم بقدر من المعلومات والخبرات والمهارات التقنية والمهنية، لتهيئتهم لسوق العمل وتحقيق التنمية المستدامة[1].

(1) يقصد بالتنمية المستدامة: "الترشيد والقصد في توظيف الموارد المتجددة بصورة لا تؤدي إلى تلاشيها أو تدهورها أو تنقص من فائدة تجنيها أجيال المستقبل، كما أنها تتضمن الحكمة في استخدام الموارد المحدودة التي تتلاشى بالتدريج دون أن تتجدد بل والمعرضة إلى الفناء؛ بحيث لا تحرم الأجيال القادمة من الاستفادة منها"" (جامعة الملك عبد العزيز، 1427، ص3).

وهذا ما أكدت عليه رؤية المملكة العربية السعودية (2030)[1] فقد رسمت الرؤية . ضمن محور تحقيق اقتصاد مزدهر . عددًا من الأهداف التي تضمن المواءمة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، وتهيئة الشباب لدخول سوق العمل، وتطوير مهاراتهم، وتعزيز ودعم ثقافة الابتكار وريادة الأعمال، وزيادة المنشآت الصغيرة والمتوسطة، وزيادة مساهمة الأسر المنتجة في الاقتصاد.

وتأتي الدراسة الحالية من بين اهتمامات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة من خلال قيامها ببرامج ومشاريع طموحة؛ لدراسة أثر مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني.

وبناءً على ما سبق فقد ظهر للباحثين أن مشكلة الدراسة الحالية ترتكز في محاولة التعرف على مبادرة التأهيل التقني والمهني، ومدى ما قد تحدثه من تغير في اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني، ولهذا جاءت الدراسة الحالية.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

ما دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم؟.

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم؟

2- ما الصعوبات التي تحد من دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\underline{\alpha}$=0,05) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم، تُعزى لمتغير: (التخصص، النوع الاجتماعي)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني.

2- تحديد دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم.

3- الكشف عن الصعوبات التي تحد من دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم.

4- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم، تعزى لمتغير: (التخصص، النوع الاجتماعي).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية مفهوم العمل التقني والمهني بحد ذاته الذي يُعد القاعدة الأساسية لإعداد الكوادر الفنية، وخصوصًا في المرحلة الثانوية التي تُعَد بوابة الانطلاق إلى

([2]) تتلخص رؤية المملكة 2030، بأن تكون المملكة العربية السعودية: العمق العربي والإسلامي، قوة استثمارية رائدة، ومحور ربط القارات الثلاث (رؤية المملكة 2030، 2016، ص9). وتعتمد هذه الرؤية على ثلاثة محاور، هي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح.

رحاب الوطن الواسع، إذ إنه في هذه المرحلة يتم غرس وتنمية حب العمل في نفوسهم، مما ينعكس إيجابًا على الوطن ومكتسباته في المستقبل.

- قد تسهم الدراسة الحالية في توفير مرجعية علمية حول قضية تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني، وسبل العناية به مما يسهم في تطوير وبناء وتنمية المجتمع وتقدمه.
- كما تأتي أهمية الدراسة في أنها تتناول موضوعًا مهمًا للتنمية الاقتصادية من خلال تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني؛ إذ إن التوجه العالمي الآن نحو التأهيل التقني والمهني وربطه بسوق العمل لإنتاج الدخل وتحقيق التنمية المستدامة.
- البحث العلمي والباحثون: من المؤمل أن تسهم الدراسة في إثراء البحوث والدراسات المرتبطة بمجال التعليم التقني والمهني، كما يؤمل أن تفتح نوافذ بحثية تستهدف التوسع في استخدام البرامج التي تنمي اتجاهات الطلبة نحو العمل التقني والمهني.

الأهمية التطبيقية:

- القائمون على مبادرة التأهيل التقني والمهني في وزارة التعليم والمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني: إذ تتيح لهم نتائج الدراسة الحالية في تقديم معرفة علمية تساعدهم في معرفة دور هذه المبادرة في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني، ومدى ما تحقق من أهداف، وإعطاء صورة حقيقية لواقع اتجاهات الطلبة نحو العمل التقني والمهني، والعمل على إعداد المزيد من المبادرات والبرامج لتنمية اتجاهاتهم وتعميقها نحو العمل، كما يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة في تحديد الصعوبات التي تواجه مبادرة التأهيل التقني والمهني، والعمل على التغلب عليها، والارتقاء بأدائها.
- يمكن استثمار نتائج الدراسة ومقترحاتها في تعزيز التوجهات الإيجابية نحو التحاق الطلبة في المرحلة الثانوية في مجال التأهيل والتدريب التقني والمهني.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مبادرة التأهيل التقني والمهني ودورها في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني.

الحدود المكانية: المدارس الثانوية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة.

الحدود الزمانية: نفذت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1438/1439، 2017/ 2018.

الحدود البشرية: طلبة الصف الثالث الثانوي بالمدارس الثانوية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة والملتحقين في مبادرة التأهيل التقني والمهني.

مصطلحات الدراسة:

يمكن تحديد مصطلحات الدراسة الحالية على النحو الآتي:

الدور (Role):

تعرف الدراسة الحالية الدور إجرائيًا بأنه: مدى ما تسهم به مبادرة التأهيل التقني والمهني لطلبة المرحلة الثانوية في تنمية اتجاهاتهم نحو العمل التقني والمهني في ضوء ما تقدمه هذه المبادرة من برامج تقنية ومهنية كالتصوير الضوئي، وصيانة الحاسب والشبكات والوسائط المتعددة، والتصميم والرسم المعماري، وصيانة الأجهزة المنزلية والسيارات، وصيانة أجهزة الجوال؛ لإكسابهم المهارات والقدرات الأساسية، ولتأهيلهم للحياة العملية، وصقل قدراتهم ومواهبهم في

مجالات محببة لديهم؛ من أجل تسهيل التحاقهم بسوق العمل بعد التخرج.

مبادرة التأهيل التقني والمهني (Technical and Vocational Rehabilitation Initiative):

تعرف الدراسة الحالية مبادرة التأهيل التقني والمهني إجرائيًا بأنها: مجموعة من البرامج التقنية والمهنية التي تقدمها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، لطلبة المرحلة الثانوية كالتصوير الضوئي، وصيانة الحاسب والشبكات والوسائط المتعددة، والتصميم والرسم المعماري، وصيانة الأجهزة المنزلية والسيارات، وصيانة أجهزة الجوال من أجل الحصول على ساعات تدريبية في الكليات التقنية والمعاهد المهنية في تخصصات مختلفة، لإكسابهم المهارات والقدرات الأساسية ولتأهيلهم للحياة العملية، وصقل قدراتهم ومواهبهم في مجالات محببة لديهم؛ ومن ثم تسهيل التحاقهم بسوق العمل بعد التخرج.

التنمية (Development):

يعرفها اللقاني والجمل (2003) بأنها: "جهد تعليمي مقصود يؤديه الباحث سعيًا إلى زيادة إلمام المتعلمين بجانب محدد سبق تعيينه، من خلال مادة تجريبية أعدت لهذا الغرض تستهدف تحقيق ما سبق إبرازه للبحث" (ص 19).

ويقصد بتنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: زيادة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية الملتحقين في مبادرة التأهيل التقني والمهني اتجاهات إيجابية مرغوب فيها نحو العمل التقني والمهني.

الاتجاهات (Directions):

عُرِّف الاتجاه بأنه: تنظيم لعددٍ من الأفكار والمعتقدات تجاه قضية أو موضوع ما، مما يجعل الفرد ينزع نحو تفضيل ذلك الموضوع أو رفضه (Edward, 1998, p45).

وتعرف الدراسة الحالية الاتجاه إجرائيًا بأنه: الاستعداد النفسي الذي يعبر عنه طلبة المرحلة الثانوية الملتحقون في مبادرة التأهيل التقني والمهني نحو العمل التقني والمهني، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة من خلال أداة تم إعدادها لهذا الغرض.

الإطار النظري

التأهيل التقني والمهني

مقدمة:

يبرز موضوع التأهيل والتدريب كمحرك رئيس لاستيعاب التقدم العلمي والتكنولوجي واستخدامه في خدمة خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدول المختلفة، وبخاصة في الدول الصناعية المتقدمة، ومما لاشك فيه أنه كلما زادت وتيرة التطور العلمي والتكنولوجي ازدادت أهمية التأهيل والتدريب التقني والمهني والتحديات التي تواجه مخططيه ومنفذيه لجعله أسرع وأكفأ في تلبية الاحتياجات التدريبية المتسارعة (جابر، 2001، ص 15)؛ لذلك يُعَد التأهيل والتدريب من بين أهم النشاطات الخاصة بالموارد البشرية لمساهمته في تحقيق المزايا التنافسية للمنظمات المعاصرة، فتكنولوجيا الإنتاج والخدمات تتطلب مستويات متنوعة من المهارات والقابليات والاستعداد للتوافق معها ورفع الكفاءة الإنتاجية (عباس، 2003، ص 202).

مفهوم التأهيل التقني والمهني:

عرفت الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي (2017) التأهيل التقني والمهني بأنه: "أحد أنماط التدريب، وهو الجهود المنظمة والمخططة التي تهدف إلى منح المتدربين فرصة لاكتساب مهارات ومعارف تطبيقية متخصصة بغرض إعدادهم للانخراط في سوق العمل من خلال أفضل الفرص وإتاحة المجال للفنيين؛ لتحديث مهاراتهم التقنية والمهنية وتوسيع قاعدتها وأيضًا الارتقاء بها لمستوى أعلى؛ نظرًا لتزايد الحاجة لتأهيل عدد أكبر من العاملين في المجالات التقنية والصناعية والفنية والحاجة الملحة لتلبية متطلبات سوق العمل من هذه الكوادر المهنية المتميزة في تخصصاتها".

أهمية التأهيل التقني والمهني في الملكة العربية السعودية:

يزداد الاهتمام بالتعليم والتأهيل التقني والمهني في المملكة العربية السعودية باستمرار؛ وذلك بسبب التطور الاجتماعي والاقتصادي ودخول التقنية في كل أوجه العمل، ويزيد من هذه الأهمية العوامل الآتية (الشافي، 2016، ص ص 31–32):

- "استمرار الفجوة القائمة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل من المهارات.
- تزايد عدد الباحثين عن عمل من الموارد البشرية الوطنية سواء من مخرجات التعليم أو غيرها من الفئات القادرة على العمل، ويزيد التأهيل من فرص حصول الأشخاص على الوظائف المناسبة.
- التوجه نحو التوطين وإحلال العمالة الوطنية محل العمالة الوافدة؛ من أجل المحافظة على التركيبة السكانية مع الحفاظ في الوقت ذاته على مستوى التشغيل والذي يتطلب مهارات مقاربة لما اتسمت به العمالة الوافدة.
- الحاجة لمواكبة التطورات في تكنولوجيا الإنتاج وتحسين أداء الخدمات بأنماط جديدة.
- الحاجة لمواكبة المتغيرات في الإدارة عند ممارسة الوظيفة وعلى رأس العمل فترة الخدمة.

ومع أهمية التعليم والتأهيل التقني والمهني في دعم جهود التنمية المستدامة ودوره المحوري في تكوين الكوادر البشرية وأهم الآليات المتبعة للحد من البطالة، وأثره الكبير في متغيرات التشغيل والبطالة ودخل الفرد ومستوى المعيشة للمواطن، فإن الواقع العملي في البلدان الخليجية يفصل بين التعليم الأكاديمي والتدريب التطبيقي، وما زال الفرق بينهما كبيرًا؛ إذ إن نسبة التعليم الأكاديمي إلى التعليم والتأهيل التقني والمهني متدنية جدًّا في البلدان العربية، إذ لا تزيد نسبة الملتحقين بالتعليم التقني والمهني إلى الأكاديمي في كل دول الخليج عن (10%) على عكس الدول المتقدمة صناعيًّا إذ تصل نسبة التعليم والتأهيل التقني والمهني إلى أكثر من (70%) في بعض الدول كما هو الحال في ألمانيا".

متطلبات بناء منظومة فعالة للتأهيل التقني والمهني:

تسعى مختلف دول العالم إلى تطوير منظومة التأهيل والتدريب التقني والمهني من أجل تأهيل الكوادر البشرية اللازمة؛ لتحقيق التنمية المستدامة؛ وتوفير العيش الكريم لمواطنيها، ولكي يحقق التأهيل والتدريب التقني والمهني في أي دولة أهدافه يتطلب ما يأتي (الشافي، 2016، ص ص 50–53):

- وجود استراتيجية شاملة وموحدة للتأهيل والتدريب التقني والمهني على المستوى الوطني.
- رفع كفاءة وفاعلية منظومة التأهيل والتدريب التقني والمهني.
- رفع مرونة منظومة التأهيل والتدريب التقني والمهني.
- ربط التأهيل والتدريب التقني والمهني باحتياجات خطط التنمية وسوق العمل.
- استمرارية عملية تطوير منظومة التأهيل والتدريب التقني والمهني.
- توفير التأهيل والتدريب التقني والمهني للجميع.
- أن يتسم نظام التأهيل والتدريب التقني والمهني بالتكامل مع الأنظمة التعليمية الأخرى.

أهم التحديات التي تواجه التأهيل والتدريب التقني والمهني:

يمكن إيجاز أهم التحديات التي تواجه التدريب التقني والمهني في النقاط الآتية:

- عزوف الطلبة أو أولياء أمورهم عن التوجه نحو التأهيل والتدريب التقني والمهني.
- نظرة المجتمع الدونية لهذا النوع من التعليم.
- عدم وعي المجتمع بأهمية هذا النوع من التعليم، ودوره في إعداد القوى البشرية المدربة التي تحقق متطلبات التنمية.
- عادات المجتمع وتقاليده التي تميل إلى التعليم الأكاديمي الذي يحقق المكانة المرموقة للملتحقين به.

- ندرة فرص العمل للخريجين، وندرة استكمال الطلبة للتعليم الجامعي لمحدودية الكليات التقنية والمهنية.

ولذا لا بد من أن تركز الأنظمة التعليمية على توسيع قاعدة التأهيل والتدريب التقني والمهني، والاهتمام بالمضامين التقنية والمهنية في المناهج الدراسية، وألَّا تنحصر أهداف التعليم في التدريب والتأهيل المؤدي إلى الوظيفة بل تلك البرامج التعليمية التي تمكن الطالب من الابتكار وإيجاد فرص العمل (حلبي، 2012، ص 411؛ والطويسي، 2016، ص 73).

وقد تكون تجربة المملكة العربية السعودية في مبادرات التكامل بين التعليم العام والتأهيل والتدريب التقني والمهني في المرحلة الثانوية من أفضل السبل وأنجحها في غرس الاتجاهات الإيجابية وتنميتها نحو التأهيل والتدريب التقني والمهني، ومن ثم تغيير النظرة السلبية نحو العمل التقني والمهني بوجه عام.

تجربة المملكة العربية السعودية في التأهيل التقني والمهني:

يمثل التدريب التقني والمهني قطاعًا مهمًّا في المملكة العربية السعودية إذ تُعَد المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني . الجهة المسؤولة عن هذا القطاع . من أكبر مؤسسات التدريب بالعالم كما حققت المملكة مركزًا متقدِّمًا في جودة أداء التدريب التقني والمهني على مستوى العالم طبقًا لمؤشر الأداء للتعليم والتدريب التقني والمهني الصادر عن مجموعة بوسطن الاستشارية للعام 2013، متفوقًا في ذلك على دول ذات تاريخ وعمق في تجربتها التعليمية والتدريبية (المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، 1433).

هذا وتقوم المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني بتنفيذ البرامج المتصلة بالتدريب التقني والمهني في مجالاته المختلفة كالصناعة والزراعة والتجارة والتدريب على رأس العمل وإجراء البحوث والدراسات المهنية؛ لتطوير الأداء والكفاية الإنتاجية للقوى العاملة، وتضم عدة إدارات عامة هي: إدارة برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، وبرامج التدريب المشترك، وتصميم وتطوير المناهج، وتقنية المعلومات، والتقويم والتدريب، وخدمات المتدربين، وخدمات هيئة التدريب (الزامل، 1432، ص 10).

مبادرات التكامل بين التعليم العام والتأهيل التقني والمهني في المملكة العربية السعودية:

إن مشروع التكامل بين قطاعي التعليم العام والتأهيل والتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية يتناول المحورين الآتيين:

المحور الأول: مرونة وتكامل المسارات بين التعليم العام والتأهيل والتدريب التقني والمهني.

ويتضمن هذا المحور عدة مبادرات، منها ما يأتي:

- تقديم مسارات دراسية مرنة تحقق التكامل بين مسارات الثانوية العامة والمعاهد الصناعية بالتنسيق مع هيئة تقويم التعليم والمقاييس السعودية للمهارات.
- إضافة مقررات مهنية اختيارية (شهادة مهنية) ضمن الخطة التعليمية بمسارات الثانوية العامة.
- تقديم برامج تدريب على رأس العمل بالتعاون مع الشركات الرائدة لتزويد الطلبة بالمهارات المهنية المؤهلة لسوق العمل.

المحور الثاني: تهيئة وتثقيف طلبة التعليم العام حول الحياة العملية وسوق العمل.

ويتضمن هذا المحور عدة مبادرات، منها ما يأتي:

- تصميم وإدراج مفاهيم تساعد في تهيئة الطلبة للعمل وتزويدهم بالمهارات الحياتية اللازمة للنجاح بالعمل في مرحلة التعليم الثانوية.
- تصميم وتنفيذ منصة مشتركة للتثقيف والتوجيه والإرشاد المهني.
- بناء استراتيجية إعلامية متكاملة لتحسين الصورة الذهنية عن العمل التقني والمهني والتواصل مع جميع أطراف العلاقة بالمجتمع المدرسي (الطلاب، المعلمين، القيادات، الأسر، المجتمع)

▪ تطوير مهارات المرشدين والمعلمين في المرحلة الثانوية؛ لتقديم الاستشارات المهنية.

▪ تطوير مهارات المعلمين والقيادات التربوية بما يعزز دورهم في إكساب الطلبة المهارات والقيم اللازمة؛ لتهيئتهم لسوق العمل.

▪ تصميم وتنفيذ برامج توجيه فردية وجماعية للطلبة تساعدهم على اختيار التخصصات التي تتناسب مع ميولهم وقدراتهم وبما يتوافق مع احتياجات التنمية وسوق العمل.

▪ تصميم وإدراج مفاهيم ومهارات واتجاهات تعزز أهمية العمل التقني والمهني (الشافي، 2016، ص ص 107–109).

مبادرة التأهيل التقني والمهني لطلبة المرحلة الثانوية:

أتاحت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية الفرصة لطلبة المرحلة الثانوية من الخريجين الحصول على ساعات تدريبية في الكليات التقنية والمعاهد المهنية في تخصصات مختلفة؛ لإكسابهم المهارات والقدرات الأساسية لتأهيلهم للحياة العملية، وصقل قدراتهم ومواهبهم في مجالات محببة لديهم من أجل تسهيل التحاقهم بسوق العمل بعد التخرج. وتحتوي المبادرة على عدد من البرامج التقنية والمهنية للطلبة؛ كالتصوير الضوئي، وصيانة الحاسب والشبكات والوسائط المتعددة، والتصميم والرسم المعماري، وصيانة الأجهزة المنزلية والسيارات، وصيانة أجهزة الجوال، مع إضافة خيارات أخرى في كل فصل دراسي جديد (المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، 1436، ص 2).

ومن أهداف مبادرة التأهيل التقني والمهني لطلبة المرحلة الثانوية:

- تزويد الطلبة بالمهارات الأساسية في المجالات التقنية والمهنية.
- تسهيل التحاق طلبة التعليم بسوق العمل بعد التخرج.
- تشجيع أبناء الوطن على الالتحاق بالتخصصات المهنية والتقنية التي يحتاجها سوق العمل.
- نشر ثقافة التقنية والعمل المهني وتعزيز الصورة الإيجابية عن العمل المهني.
- مساعدة الطلبة على اكتشاف ميولهم وقدراتهم وبناء إعدادهم المهني الأوَّلي.
- إتاحة الفرصة للطلبة لممارسة المهن المحببة لهم في بيئة تدريب عملية.
- غرس الاتجاهات الإيجابية لدى طلبة التعليم العام والمجتمع المدرسي نحو العمل التقني والمهني والتمكن من مهارات حياتية أكثر تنوعًا.
- التكامل بين مناهج التعليم وبرامج التدريب التقني والمهني؛ لتحقيق الأهداف التنموية للمملكة العربية السعودية (وزارة التعليم، 1437، ص 2).

ثانيًا: الدراسات السابقة

هدفت دراسة شارفنبرج (Scharfenberg, 2002) إلى الكشف عن اتجاهات خريجي المدرسة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني كاختيار مهني أولي، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج المسحي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على (70) طالبًا اختيروا عشوائيًّا ممن تخرجوا من خمس مدارس ثانوية في شمال شرق ألبرتا في دولة كندا، وبعد جمع البيانات أظهرت النتائج أن (28) طالبًا أظهروا اتجاهًا إيجابيًّا نحو التدريب التقني والمهني، في حين أظهر (19) طالبًا اتجاهًا سلبيًّا، والبقية محايدون، وقد تأثرت اتجاهات الطلاب بالرغبة والاهتمام، والمال، وعدد أماكن التدريب التقنية والمهنية، والوعي بمراكز التدريب المهنية، ولذلك أوصت الدراسة بضرورة نشر الوعي بين الطلاب بأهمية التدريب التقني والمهني من خلال الندوات والخطابات في المدارس الثانوية.

كما هدفت دراسة بالْمَرْ وديف (Palmer & Dave, 2007) إلى الكشف عن العوامل التي تؤثر على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني والمهني في ولاية ميتشغان في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أجل تحقيق

ذلك اتبعت الدارسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدارسة في استبانة طبقت على عينة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية بلغ عددهم (341) طالبًا، وقد كشفت الدراسة أن أهم العوامل التي تؤثر على اتجاهات الطلاب نحو التعليم التقني والمهني هي: اعتقاد الطلاب أن من يلتحق بالتعليم التقني والمهني هو من لا يستطيع تحصيل العلوم والرياضيات وغيرها، كما أظهرت الدراسة أن التحاق الطلاب بالمعاهد المهنية قد أسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو العمل المهني.

أما دراسة الحداد (2009) فقد هدفت إلى قياس دور التدريب التقني والمهني في إيجاد فرص عمل للمتدربين من خريجي المرحلة الثانوية في مدينة غزة بدولة فلسطين، وتكونت العينة من (300) طالبًا اختيروا بطريقة عشوائية من كلية تدريب غزة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وللإجابة عن أسئلة الدراسة أُعدَّت استبانة تكونت من (70) فقرة، وأظهرت النتائج مستوى عالياً للرضا عن التخصص المهني والتقني، والمهارات الفنية المكتسبة من التدريب، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص، وفي ضوء تلك النتيجة أوصت الدراسة بضرورة رفع مستوى المنهاج بتطويره ولا سيَّما الأمور الخاصة بالإرشاد والتوجيه المهني للطلاب حسب مراحل تدرجهم في التدريب.

وكذلك هدفت دراسة فلاتة (1430) إلى التعرف على واقع التوجيه المهني في المدارس الثانوية من وجهة نظر طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس عن التوجه المهني والتقني في المرحلة الثانوية، ومقياس عن أسباب عزوف الطلاب عن الالتحاق بالكلية التقنية، طبق المقياسان على عينة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية بلغ عددهم (356) طالبًا، وبعد جمع البيانات أظهرت النتائج أن التوجه المهني كان بدرجة مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير التخصص، وفي ضوء تلك النتيجة أوصت الدراسة بضرورة مشاركة وسائل الإعلام في إبراز أهمية المهن للمساعدة في تصحيح النظرة الاجتماعية للمهن الحرفية.

وهدفت دراسة الزامل (1432) إلى التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني بمدينة الرياض، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على عينة عنقودية من طلاب الصف الثالث الثانوي بلغ عددهم (390) طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى أن (70%) من الطلاب أظهروا اتجاهات إيجابية نحو التدريب التقني والمهني وقدرته على تلبية الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية والشخصية، كما أظهرت عدم وجود فروق بين أفراد العينة تعزى لمتغيرات الحي السكني، وقد أوصت الدراسة بأهمية التنوع في برامج التدريب التقني والمهني وتوسيع الفرص فيه للطلاب لاستثمار الاتجاهات الإيجابية لديهم.

في حين هدفت دراسة بريك (2014) إلى التعرف على دور التعليم المهني والتقني في جامعة البلقاء التطبيقية في تحقيق التنمية المستدامة ومقترحات للتطوير في الأردن من وجهة نظر الطلبة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على عينة عشوائية طبقية من الطلبة خريجي المرحلة الثانوية بلغ عددهم (477) طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن دور التعليم المهني والتقني كان بدرجة متوسطة في تحقيق التنمية المستدامة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع.

وأخيرًا هدفت دراسة هزايمة وإسماعيل (2014) إلى التعرف على مدى مساهمة التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسية في تنمية اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني الثانوي في الأردن، ولتحقيق ذلك وظفت الدراسة المنهج الوصفي، وصممت استبانة مكونة من (49) فقرة، وزعت على كامل مجتمع الدارسة المكون من (91) معلمًا ومعلمة، وبعد جمع

البيانات أظهرت النتائج أن درجة الموافقة على مساهمة التربية المهنية في تنمية الاتجاهات نحو التعليم المهني كانت بدرجة إيجابية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص العلمي، وفي ضوء تلك النتيجة أوصت الدراسة بضرورة تزويد المدارس بكل جديد عن التربية المهنية والتعليم التقني والمهني.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

في ضوء العرض السابق للدراسات السابقة تركزت أهم النقاط التي تربط بين هذه الدراسات والدراسة الحالية في الآتي:

أولاً: أوجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

- المتغير المستقل؛ برامج تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني، وفي الدراسة الحالية مبادرة التأهيل التقني والمهني.
- المتغير التابع؛ تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني.
- أدوات الدراسة، وهي: الاستبانة، وقائمة الصعوبات.
- استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة.

ثانيًا: أوجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية عن غالبية الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

المتغير المستقل الذي تسعى الدراسة الحالية لإثبات درجة فعاليته وهو: مبادرة التأهيل التقني والمهني إذ لا توجد دراسة . على حد علم الباحثين . تناولت هذه المبادرة بالدراسة والبحث.

المتغير التابع الذي تسعى الدراسة إلى تحقيقه وهو: تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني، فلا توجد دراسة . على حد علم الباحثين . تناولت ذلك لدى طلبة المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.

ثالثًا: أوجه الإفادة:

أفادت الدراسة من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

- **التأكيد على أهمية الدراسة الحالية،** وتزايد الإحساس بضرورة قيامها: فقد أجمعت الدراسات التي تمت مراجعتها على أهمية تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني في تحقيق التنمية المستدامة، وقد عمق ذلك من إحساس الباحثين بأهمية التوجه نحو قيام دراسة تعمل على تحقيق ذلك، خصوصًا في ظل عدم قيام دراسة محلية.
- **دعم الدراسة في جوانبها النظرية:** إذ تعد الدراسات السابقة أحد الأبعاد المهمة التي أثْرَت الدراسة الحالية في تأصيل إطارها النظري، وكانت بمنزلة الأرضية الخصبة التي بنى عليها الباحثان أدوات الدراسة وموادها، وقد عملت على تضييق الفجوة بين التنظير والتطبيق، واستمدّ منها الباحثان منهجية ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي.
- **دعم الدراسة الحالية في جوانبها الإجرائية،** ويتجلى ذلك من خلال مساعدتها للباحثين في:
- إعداد وتصميم أداتي الدراسة وهي: استبانة قياس دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني، وقائمة الصعوبات التي تحد من دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم، وضبطها (التحقق من صدقها وثباتها).
- صياغة تساؤلات الدراسة بما يتسق مع الاتجاه العام للنتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة.

- الاستعانة ببعض الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة الحالية، لمعالجة نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها في ضوء أهداف الدراسة الحالية وما توصلت إليه الدراسات السابقة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها فإن المنهج الملائم للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي التحليلي، إذ يعتمد على "وصف الظاهرة وصفًا دقيقًا في وضعها الطبيعي دون أي تدخل من قبل الباحث" (إبراهيم ورادي، 2008، ص 96)، وبناء على ذلك اختارت الدراسة الحالية هذا المنهج لوصف الظاهرة المدروسة وتحليل استجابات عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية، ثم تحليل البيانات وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلبة المسجلين في مبادرة التأهيل التقني والمهني من الصف الثالث الثانوي في مدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة التعليمية للعام الدراسي 1439/1438،والبالغ عددهم حسب إحصائيات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة والمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني (420) طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة:

نظرًا لصغر مجتمع الدراسة فقد اختار الباحثان كامل أفراده ليمثلوا عينة الدراسة.

وقد وزعت أداتا الدراسة (الاستبانة، وقائمة الصعوبات) على مجتمع الدراسة المكون من جميع الطلبة المسجلين في مبادرة التأهيل التقني والمهني من الصف الثالث الثانوي في مدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة، إذ وزع عدد (400) على الطلبة، ثم بعد جمع الأداتين بلغ العدد المستكمل والتي أدخلت في عملية التحليل الإحصائي (302)، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول 1

عدد الاستبانات وقائمة الصعوبات الموزعة والمستكمل منها والمفقود والمستبعد

العدد الموزع	العدد العائد	العدد المفقود	العدد المستبعد	العدد المستكمل
400	335	65	33	302

من الجدول (1) اتضح توزيع أداتي الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة وعددها (400) بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية وعددهم (20) طالبًا وطالبة؛ وعند جمع الأداتين تم إرجاع (335)، إذ كان العدد المفقود (65) لعدم حضور بعض الطلبة في يوم التوزيع؛ بسبب وجود اختبارات تحصيلية لديهم في يوم تطبيق الأداة، ولانسحاب طلبة آخرين من المبادرة، كذلك تم استبعاد (33) لعدم اكتمال البيانات أو كانت الاستجابات غير منطقية. وبذلك يصبح العدد النهائي الصالح للتحليل الإحصائي (302)، وهذا العدد مَثَّلَ نسبة (72%) من مجتمع الدراسة.

وفيما يأتي وصفٌ لعينة الدراسة حسب المتغيرات:

متغير (التخصص):

جدول 2

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقًا لمتغير: التخصص

فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
أدبي	34	%11.26
علمي	368	%88.74
المجموع	302	%100

من الجدول (2) تبين أن عدد أفراد العينة من ذوي التخصص الأدبي بلغ (34) طالبًا وطالبة بنسبة (23.47%)، وأن عدد أفراد العينة ذوي التخصص العلمي بلغ (268) طالبًا وطالبة بنسبة (76.53%).

متغير (النوع الاجتماعي):

جدول 3

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقًا لمتغير: النوع (ذكر . أنثى)

فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
ذكر	272	% 90.06
أنثى	30	% 9.94
المجموع	302	% 100

من الجدول (3) تبين أن عدد أفراد العينة من الذكور بلغ (272) طالبًا بنسبة (90.06 %)، وأن عدد أفراد العينة من الإناث بلغ (30) طالبة بنسبة (9.94%).

أدوات الدراسة:

أولاً: إعداد استبانة لقياس دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني.

خطوات تصميم الاستبانة:

بناءً على مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها وتساؤلاتها، وبعد مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة بالدراسة الحالية والتي تم الاستفادة منها في الإطار النظري من الدراسة، قام الباحثان بصياغة الاستبانة في صورتها الأولية، وقد احتوت على مجموعة من الفقرات (25) فقرة؛ التي تقيس دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني، ويقابل كل فقرة من الفقرات مقياس خماسي متدرج، وهو: (عالية جدًا . عالية . متوسطة . منخفضة . منخفضة جدًا)،

صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال:

الصدق المحكمين (آراء المحكمين)، إذ قام الباحثان بعرض الاستبانة على عددٍ من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال التعليم والتدريب التقني والمهني في الكليات والمعاهد والمراكز التقنية والمهنية، وفي مجال المناهج وطرق التدريس، ومن المختصين في مجال القياس والتقويم التربوي، وبعض المشرفين على مبادرة التأهيل التقني والمهني؛ وذلك لإبداء رأيهم في أهمية تلك الفقرات، ووضوح عباراتها، وسلامة صياغتها ودقة مفرداتها ومحتواها، ومدى ملاءمتها ومناسبتها لطبيعة طلبة المرحلة الثانوية، كما طُلِب منهم إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا.

وبناء على آراء المحكمين حول مناسبة الاستبانة لأهداف الدراسة تم تعديل وإضافة وضم بعض الفقرات إلى أن أصبح عدد فقرات الاستبانة (16) فقرة، وعليه أصبحت الاستبانة تتمتع بالصدق الظاهري وهو ما يطلق عليه (صدق المحكمين).

جدول 4

معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي

م	الفقرة	معامل الارتباط
1	ساهمت المبادرة في الكشف عن ميولي واتجاهاتي التقنية والمهنية	0.672
2	راعت المبادرة ميولي ورغباتي التقنية والمهنية.	0.779
3	نمَّتْ المبادرة قيم العمل لديَّ كالأمانة والإخلاص وحب العمل وتقدير أصحابه.	0.885
4	ربطت المبادرة المعلومات النظرية بالمهارات التطبيقية مما عزز مهارتي في مهنتي	0.913
5	ساعدتني المبادرة على اختيار البرنامج المهني المؤهل لسوق العمل الذي يناسب قدراتي وميولي.	0.685
6	أشعرتني المبادرة باحتياج المجتمع إلى العمل التقني والمهني.	0.738
7	نمَّتْ المبادرة لديَّ روح الانتماء للوطن وخدمته.	0.851
8	ساهمت المبادرة في تعديل اتجاهاتي السلبية نحو بعض المهن الموجودة في المجتمع.	0.872
9	عززت المبادرة لديَّ الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التقني والمهني من خلال الأداء العملي.	0.827
10	أكسبتني المبادرة مهارات عملية ذات أبعاد اجتماعية واقتصادية.	0.791
11	ساعدتني المبادرة على إدراك قيم العمل التقني والمهني ودورها في تعزيز السلوك الإيجابي.	0.901
12	شجعتني المبادرة للاستثمار في سوق العمل.	0.841
13	عرفتني المبادرة ببعض الصعوبات التي تواجه العمل التقني والمهني.	0.652
14	أشعرتني المبادرة بأهمية العمل التقني والمهني.	0.793
15	تضمنت المبادرة جوانب تتعلق بالتوجيه والإرشاد المهني مما ساعدني في التخطيط الجيد لمستقبلي.	0.846
16	ساهمت المبادرة في تزويدي ببعض الخبرات والمهارات اللازمة لإتقان العمل.	0.643
	جميع الفقرات	0.812

من الجدول (4) تبين أن قيم معاملات الارتباط للفقرات حسب معامل ارتباط بيرسون تراوحت من (0.643) إلى (0.913) وهي قيم موجبة ومرتفعة الارتباط ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\underline{\alpha}$= 0.05)، تشير إلى الاتساق الداخلي بين الفقرات بعضها ببعض، وبين الفقرات والدرجة الكلية، وهي تشير إلى صلاحية الأداة للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة (الاستبانة):

للتأكد من ثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة تجريبية من مجتمع الدراسة وخارج عينته، بلغ عدد العينة التجريبية (20) طالبًا وطالبة، وقد تم استخراج معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ؛ إذ بلغت قيمة معمل الثبات (0.91) وهي تشير إلى صلاحية الأداة للتطبيق.

الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة استُخدِم معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لها وبيان مستوى الدلالة لها، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على العينة التجريبية، وكانت النتائج على النحو الآتي:

تحديد درجة القطع:

يُعَد تحديد هذه الدرجة من الأمور الأساسية في بناء المقاييس التربوية (الردادي، 2017، ص 81)، وقد قامت الدراسة الحالية بتحديد درجة القطع استنادًا إلى الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها. وقد استخدمت الدراسة مقياس ليكرت الخماسي المتدرج: (عالية جدًا . عالية .

متوسطة . منخفضة . منخفضة جدًا)، أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة، ووفقاً للمقياس الخماسي تم استخدام المعيار الآتي للحكم على درجة الاستجابة:

درجة الاستجابة = أعلى درجة – أقل درجة = 5–1=4

طول الفئة = درجة الاستجابة ÷ عدد فئات الاستجابة

=4÷5= 0.8

جدول 5

القيم المعيارية للحكم على قيم المتوسط الحسابي

الاستجابة	الفئة
منخفضة جدًا	من 1 إلى 1.80
منخفضة	أعلى من 1.80 إلى 2.60
متوسطة	أعلى من 2.60 إلى 3.40
عالية	أعلى من 3.40 إلى 4.20
عالية جدًا	أعلى من 4.20 إلى 5

وعدَّ الباحثان المتوسطات في الجدول السابق، هي الحد الفاصل بين مستوى الاستجابات في أداة الدراسة، وذلك لمتوسط الاستجابة للفقرة.

ثانيًا: إعداد قائمة بأهم الصعوبات التي تحد من دور المبادرة في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم.

خطوات تصميم القائمة:

قام الباحثان بتحديد قائمة بأهم الصعوبات التي تواجه مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات الطلبة نحو العمل التقني والمهني، وذلك بمراجعة الأدبيات والكتابات والدراسات التي تناولت واقع التأهيل والتدريب والتعليم التقني والمهني ومشكلاته في الوطن العربي بعامة، والمملكة العربية السعودية بخاصة؛ حتى تتم الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الحالية، وقد احتوت على مجموعة من الفقرات (9) فقرات؛ ويقابل كل فقرة من الفقرات مقياس ثلاثي متدرج، وهو: (عالية . متوسطة . قليلة)،

صدق قائمة الصعوبات:

تم التحقق من صدق القائمة من خلال:

صدق المحكمين (آراء المحكمين)، إذ قام الباحثان بعرضها على عددٍ من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال التعليم والتدريب التقني والمهني في الكليات والمعاهد والمراكز التقنية والمهنية، وفي مجال المناهج وطرق التدريس، ومن المختصين في مجال القياس والتقويم التربوي، وبعض المشرفين على مبادرة التأهيل التقني والمهني، بالإضافة إلى بعض الطلبة المتميزين وأولياء أمورهم ممن شاركوا في مبادرة التأهيل التقني والمهني؛ وذلك لإبداء رأيهم حول أهمية تلك الصعوبات ووضوح عباراتها، وسلامة صياغتها ودقة مفرداتها ومحتواها، ومدى مطابقتها لواقع مبادرة التأهيل والتدريب التقني والمهني، كما طُلِب منهم إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا من تلك الصعوبات.

وبناء على آراء المحكمين حول مناسبة قائمة الصعوبات لأهداف الدراسة تم تعديل وإضافة وحذف بعض الفقرات إلى أن أصبح عدد فقرات القائمة (9) فقرات، وعليه أصبحت قائمة الصعوبات تتمتع بالصدق الظاهري وهو ما يطلق عليه (صدق المحكمين).

الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لقائمة الصعوبات تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل فقرة من فقرات القائمة والدرجة الكلية لها وبيان مستوى الدلالة، وذلك بعد تطبيق قائمة الصعوبات على العينة التجريبية، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول 6

معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي

م	الفقرة	معامل الارتباط
1	عدم وعي أولياء أمور الطلبة بأهمية التعليم التقني والمهني، وخوفهم على مستقبل أبنائهم بعد تخرجهم	0.564
2	اتجاهات المجتمع السلبية نحو التأهيل والتعليم التقني والمهني مقارنة بدراسة التخصصات الأكاديمية	0.801
3	ضعف التوجيه والإرشاد المهني في مراحل التعليم العام	0.642
4	ضعف متابعة المتدربين من الطلبة بعد تأهيلهم التقني والمهني	0.792
5	ضعف مساهمة مؤسسات القطاع الخاص المهنية مع مبادرة التأهيل التقني والمهني	0.623
6	قلة اهتمام وسائل الإعلام المختلفة بمبادرة التأهيل التقني والمهني وما تقدمه من خدمات وبرامج	0.574
7	صعوبة توفر وسائل مواصلات للطلبة.	0.756
8	قلة وجود فرص العمل المناسبة للطلبة بعد تأهيلهم التقني والمهني.	0.843
9	المدارس غير مجهزة بالورش والمعامل التقنية والمهنية المناسبة لتدريب الطلبة	0.754
	جميع الفقرات	0.706

من الجدول (6) تبين أن قيم معاملات الارتباط للفقرات حسب معامل ارتباط بيرسون تراوحت من (0.564) إلى (0.843) وهي قيم موجبة ومرتفعة الارتباط ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\underline{\alpha}$= 0.05)، تشير إلى الاتساق الداخلي بين الفقرات بعضها ببعض، وبين الفقرات والدرجة الكلية، وهي تشير إلى صلاحية الأداة للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة (قائمة الصعوبات):

للتأكد من ثبات قائمة الصعوبات طُبِّقت على عينة تجريبية من مجتمع الدراسة وخارج عينته، بلغ عدد العينة التجريبية (20) طالبًا وطالبة، وقد تم استخراج معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ؛ إذ بلغت قيمة معمل الثبات (0.74) وهي تشير إلى صلاحية الأداة للتطبيق.

تحديد درجة القطع لقائمة الصعوبات:

استخدمت الدراسة المقياس الثلاثي المتدرج: (عالية . متوسطة . قليلة)، أمام كل فقرة من فقرات القائمة، ووفقاً للمقياس الثلاثي تم استخدام المعيار الآتي للحكم على درجة الاستجابة:

درجة الاستجابة = أعلى درجة – أقل درجة = 3–1=2

طول الفئة = درجة الاستجابة ÷ عدد فئات الاستجابة =2÷3= 0.67

جدول 7

القيم المعيارية للحكم على قيم المتوسط الحسابي لقائمة الصعوبات

الاستجابة	الفئة
قليلة	من 1 إلى 1.66
متوسطة	أعلى من 1.66 إلى 2.33
عالية	أعلى من 2.33 إلى 3

وعدَّ الباحثان المتوسطات في الجدول السابق، هي الحد الفاصل بين مستوى الاستجابات في أداة الدراسة، وذلك لمتوسط الاستجابة للفقرة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية عددًا من الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلتها واختبار صحة

فروضها، وهي: النسب المئوية، والتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار ت (T-test) للعينات المستقلة للمقارنة بين المتوسطات، ومعامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق الداخلي.

عرض وتحليل نتائج الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج إجابة السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال استُخدِمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكذلك حساب المتوسط الحسابي العام لفقرات الاستبانة، ويظهر ذلك في الجدول (8):

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة

رقم الفقرة في الاستبانة	ترتيب الفقرة	الفقرة	دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية الاتجاهات		
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
1	1	ساهمت المبادرة في الكشف عن ميولي واتجاهاتي التقنية والمهنية	4.79	0.91	عالية جدًا
2	2	راعت المبادرة ميولي ورغباتي التقنية والمهنية	4.72	0.82	عالية جدًا
14	3	أشعرتني المبادرة بأهمية العمل التقني والمهني	4.68	1.05	عالية جدًا
9	4	عززت المبادرة لديَّ الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التقني والمهني من خلال الأداء العملي	4.57	0.96	عالية جدًا
8	5	ساهمت المبادرة في تعديل اتجاهاتي السلبية نحو بعض المهن الموجودة في المجتمع	4.49	0.93	عالية جدًا
6	6	أشعرتني المبادرة باحتياج المجتمع إلى العمل التقني والمهني	4.38	1.09	عالية جدًا
11	7	ساعدتني المبادرة على إدراك قيم العمل التقني والمهني ودورها في تعزيز السلوك الإيجابي	4.24	1.03	عالية جدًا
16	8	ساهمت المبادرة في تزويدي ببعض الخبرات والمهارات اللازمة لإتقان العمل	4.13	0.99	عالية
10	9	أكسبتني المبادرة مهارات عملية ذات أبعاد اجتماعية واقتصادية	4.03	0.97	عالية
4	10	ربطت المبادرة المعلومات النظرية بالمهارات التطبيقية مما عزز مهارتي في مهنتي	3.93	1.02	عالية
3	11	نمَّتْ المبادرة لديَّ بعض قيم العمل كالأمانة والإخلاص وحب العمل وتقدير أصحابه	3.71	0.96	عالية
5	12	ساعدتني المبادرة على اختيار البرنامج المهني المؤهل لسوق العمل الذي يناسب قدراتي وميولي	3.59	0.89	عالية
15	13	تضمنت المبادرة جوانب تتعلق بالتوجيه والإرشاد المهني مما ساعدني في	3.36	1.13	متوسطة

رقم الفقرة في الاستبانة	ترتيب الفقرة	الفقرة	دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية الاتجاهات		
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
		التخطيط الجيد لمستقبلي			
7	14	نمَّتْ المبادرة لديَّ روح الانتماء للوطن وخدمته	3.21	1.12	متوسطة
13	15	عرفتني المبادرة ببعض الصعوبات التي تواجه العمل التقني والمهني	3.16	0.98	متوسطة
12	16	شجعتني المبادرة للاستثمار في سوق العمل	3.01	1.02	متوسطة
		المتوسط العام	**4.01**	**0.98**	**عالية**

تبين من الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة التي تقيس دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم وعددها (16) فقرة، والتي أخذت الأرقام من (1) إلى (16) في الاستبانة، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية فيما بين (4.79 . 3.01)، كما تبين أن المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة يساوي (4.01) وانحراف معياري (0.98) بدرجة (عالية)، وكانت استجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة وفقًا للمقياس المتدرج الخماسي بدرجة (عالية جدًا) على (7) فقرات، ودرجة (عالية) على (5) فقرات، ودرجة (متوسطة) على (4) فقرات.

وفيما يأتي وصفٌ لاستجابات عينة الدراسة:

من الجدول (8) تبين وجود (7) فقرات أسهمت المبادرة في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بدرجة (عالية جدًا) جاءت في ترتيب استجابات عينة الدراسة من الأول إلى السابع، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (4.79–4.24).

كما أنه بالنظر إلى الجدول (8) تبين وجود (5) فقرات أسهمت المبادرة في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بدرجة (عالية) جاءت في ترتيب استجابات عينة الدراسة من الثامن إلى الثاني عشر، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (4.13–3.59).

كما أنه بالنظر إلى الجدول (8) تبين وجود (4) فقرات أسهمت المبادرة في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بدرجة (متوسطة) جاء في ترتيب استجابات عينة الدراسة من الثالث عشر إلى السادس عشر، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.36–3.01).

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

- التخطيط الجيد والسليم للمبادرة؛ والدعم القوي الذي تلقته المبادرة من قبل وزارة التعليم ممثلة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة، وكذلك الدعم من الإدارة العامة للتدريب التقني والمهني.
- أن تنوع البرامج المقدمة للطلبة ومنها (التصوير الضوئي، وصيانة الحاسب والشبكات والوسائط المتعددة، والتصميم والرسم المعماري، وصيانة الأجهزة المنزلية والسيارات، وصيانة أجهزة الجوال) ساعد في مشاركة الطلبة وشجع على زيادة الرغبة والدافعية في التدرب لديهم، مما أسهم في إكسابهم الكثير من القيم والاتجاهات المرغوبة.
- كفاءة المدربين والمدربات المعتمدين من قبل الإدارة العامة للتدريب التقني والمهني في المدينة المنورة الذين أشرفوا على تدريب الطلبة في المبادرة.

- أن غالب من يلتحق بهذه البرامج هم من الطلبة الذين لهم رغبة حقيقية في اكتساب مهارات العمل المهني.
- مزايا الالتحاق بالبرنامج كحصول المتدرب على شهادة اجتياز للمقررات، ومعادلة المقررات كأحد المقررات الاختيارية بالجامعات والكليات التقنية، وكذلك حصوله على شهادة مهنية معتمدة تؤهله لسوق العمل مباشرة، كل ذلك شجع وزاد من حماس الطلبة للالتحاق بهذه المبادرة.
- الورش والمعامل في الكلية التقنية ومراكز التدريب المهنية التي تدرب فيها الطلبة كانت على مستوى عالٍ من الكفاءة والجاهزية وتوفر جميع المستلزمات التقنية والمهنية اللازمة.

واتفقت هذه النتيجة مع ما ورد من دراسات سابقة ومنها دراسة كل من (Palmer & Dave, 2007؛ وفلاتة، 1430؛ والحداد، 2009؛ وهزايمة وإسماعيل)، التي توصلت إلى أن التأهيل التقني والمهني، يؤثر على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني بدرجة (عالية)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (بريك، 2014)، التي بينت نتائجها أن التأهيل التقني والمهني، يؤثر على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني بدرجة (متوسطة).

نتائج إجابة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: ما الصعوبات التي تحد من دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكذلك حساب المتوسط الحسابي العام لفقرات القائمة، ويظهر ذلك في الجدول (9):

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتطبيق قائمة الصعوبات على مجتمع الدراسة

رقم الفقرة في القائمة	ترتيب الفقرة	الصعوبات التي تحد من دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
8	1	قلة وجود فرص العمل المناسبة للطلبة بعد تأهيلهم التقني والمهني	2.54	0.77	عالية
2	2	اتجاهات المجتمع السلبية نحو التأهيل والتعليم التقني والمهني مقارنة بدراسة التخصصات الأكاديمية	2.36	0.86	عالية
9	3	المدارس غير مجهزة بالورش والمعامل التقنية والمهنية المناسبة لتدريب الطلبة	2.21	0.92	متوسطة
1	4	عدم وعي أولياء أمور الطلبة بأهمية التعليم التقني والمهني، وخوفهم على مستقبل أبنائهم بعد تخرجهم	2.08	0.79	متوسطة
4	5	ضعف متابعة المتدربين من الطلبة بعد تأهيلهم التقني والمهني	1.94	1.03	متوسطة
7	6	صعوبة توفر وسائل مواصلات للطلبة	1.89	0.77	متوسطة
3	7	ضعف التوجيه والإرشاد المهني في مراحل التعليم العام	1.81	0.80	متوسطة
5	8	ضعف مساهمة مؤسسات القطاع الخاص المهنية مع مبادرة التأهيل التقني والمهني	1.74	0.93	متوسطة
6	9	قلة اهتمام وسائل الإعلام المختلفة بمبادرة التأهيل التقني والمهني وما تقدمه من خدمات وبرامج	1.68	1.13	متوسطة
		المتوسط العام	2.08	0.89	متوسطة

تبين من الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات قائمة الصعوبات التي تحد من دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم

وعددها (9) فقرات، والتي أخذت الأرقام من (1) إلى (9) في القائمة، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية فيما بين (2.54 . 1.68)، كما تبين أن المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة يساوي (2.08) وانحراف معياري (0.89) بدرجة (متوسطة)، وكانت استجابات عينة الدراسة على فقرات القائمة وفقًا للمقياس المتدرج الثلاثي بدرجة (عالية) على فقرتين، ودرجة (متوسطة) على (7) فقرات.

وفيما يأتي وصفٌ لاستجابات عينة الدراسة:

من الجدول (9) تبين وجود فقرتين من الصعوبات جاءت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بدرجة (عالية) كانت في ترتيب استجابات عينة الدراسة من الأول إلى الثاني، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (2.54–2.36).

كما أنه بالنظر إلى الجدول (9) تبين وجود (7) فقرات من الصعوبات جاءت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بدرجة (متوسطة) كانت في ترتيب استجابات عينة الدراسة من الثالث إلى التاسع، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (2.21–1.68).

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن التدريب والتأهيل التقني والمهني في نظام التعليم العام لم يبدأ به إلا متأخرًا، وكذلك عدم الوعي بأهمية العليم التقني والمهني، وإلى عدم توفر الخبرات المهنية المؤهلة في مدارس التعليم العام.

واتفقت هذه النتيجة مع ما ورد من دراسات سابقة ومنها دراسة كل من (حماد والنخالة، 2008؛ وبريك، 2014).

نتائج إجابة السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\underline{\alpha}$=0,05) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم، تُعزى لمتغير: (التخصص، النوع الاجتماعي)؟

لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\underline{\alpha}$=0,05) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم، تُعزى لمتغير: (التخصص، النوع الاجتماعي)، استُخدِم اختبار (ت) للعينات المستقلة، إذ كانت المتغيرات ثنائية التصنيف، وعرض النتائج في الجدول (10) على النحو الآتي:

جدول 10

يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (T test) لدلالة الفروق تبعًا لمتغير: التخصص، النوع الاجتماعي

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	ملاحظات
علمي	268	3.95	1.02	0.27	300	0.971	غير دالة
أدبي	34	4.06	0.95				
ذكر	272	4.09	0.88	1.73	300	0.394	غير دالة
أنثى	30	3.93	1.12				

من الجدول (10) اتضح أن قيمة (ت) تساوي (0.27) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\underline{\alpha}$=0,05) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\underline{\alpha}$=0,05) حول دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم، تُعزى لمتغير: (التخصص).

واتفقت هذه النتيجة مع ما ورد من دراسات سابقة كدراسة (فلاتة، 1430؛ والحداد، 2009؛ وهزايمة وإسماعيل، 2014).

كما أنه من الجدول (7) اتضح أن قيمة (ت) تساوي (1.73) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\underline{\alpha}$=0,05) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\underline{\alpha}$=0,05) حول دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم، تُعزى لمتغير: (النوع الاجتماعي).

واتفقت هذه النتيجة مع ما ورد من دراسات سابقة كدراسة كل من (Scharfenberg, 2002؛ والزامل، 1432؛ وهزايمة وإسماعيل، 2014)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من (بريك، 2014؛ والحداد، 2009)، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع وذلك لصاح الذكور.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

- أن جميع الطلبة (علمي، أدبي) قد تدربوا وشاركوا في مشروعات وحقائب وبرامج المبادرة نفسها، ويسيرون على خطة تشغيلية موحدة.
- أن الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة والمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني تولي جميع الطلبة القدر نفسه من العناية والاهتمام في جميع أنشطة وبرامج المبادرة.
- أن اللوائح والأنظمة والخطط المنظمة للفعاليات والأنشطة المصاحبة للمبادرة مصدرها واحد؛ لذلك من الطبيعي أن نجد تشابهًا في التطبيق والتنفيذ والتقييم والنتائج.
- تنوع برامج وأنشطة المبادرة ساهم بدرجة كبيرة في تلبية رغبات الطلبة، وإيجاد التخصصات المناسبة لهم.

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها:

ملخص نتائج الدراسة:

في ضوء ما عرضته الدراسة الحالية من تحليل لنتائج اختبار تساؤلات الدراسة، وتفسيرها، ومناقشتها، تورد هنا أبرز النتائج التي توصلت إليها وهي على النحو الآتي:

- أن دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم كانت بدرجة (عالية)، إذ تم قياسها من خلال (16) فقرة، جاءت (7) فقرات منها بدرجة (عالية جدًا)، في حين جاءت (5) فقرات بدرجة (عالية)، كما جاءت (4) فقرات منها بدرجة (متوسطة).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\underline{\alpha}$=0,05) بين استجابات عينة الدراسة حول دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم، تُعزى لمتغير: (التخصص، النوع الاجتماعي).
- توصلت الدراسة إلى عدد من الصعوبات التي تحد من دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني من وجهة نظرهم، من أبرزها: قلة وجود فرص العمل المناسبة للطلبة بعد تأهيلهم التقني والمهني، واتجاهات المجتمع السلبية نحو التأهيل والتعليم التقني والمهني مقارنة بدراسة التخصصات الأكاديمية.
- توصلت الدراسة إلى عددٍ من المقترحات لتطوير وتحسين مبادرة التأهيل التقني والمهني، من أبرزها: إيجاد فرص العمل المناسبة للطلبة بعد تلقي التدريب والتأهيل التقني المناسب، وضرورة تغيير النظرة الاجتماعية السلبية تجاه العمل التقني والمهني.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، توصي الدراسة الحالية بما يأتي:

- توعية أولياء أمور الطلبة بأهمية التعليم التقني والمهني من خلال تنظيم حملات إعلامية، وتنظيم زيارات للكليات التقنية والمعاهد المهنية والصناعية بهدف التعريف بأهمية العمل التقني والمهني في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030).

- متابعة الطلبة بعد عملية التأهيل والتدريب بشكل منهجي واضح وتقديم برامج إرشادية لهم.
- التوسع في تطبيق مبادرة التأهيل التقني والمهني لتشمل جميع المراحل الدراسية.
- التنوع في برامج التأهيل التقني والمهني، وتوسيع الفرص فيه للطلبة لاستثمار الاتجاهات الإيجابية لديهم.
- عقد برامج تدريبية تقنية ومهنية في الفترة المسائية لطلاب المرحلة المتوسطة والثانوية تتوافق هذه البرامج مع حاجة سوق العمل، كما تتوافق مع أهداف وتطلعات رؤية المملكة (2030).
- إيجاد فرص العمل المناسبة للطلبة بعد تلقي التدريب والتأهيل التقني والمهني المناسبين.
- عقد المزيد من البرامج والمبادرات والدورات التدريبية والتأهيلية التقنية والمهنية تلبي احتياجاتهم ورغباتهم وميولهم في ذلك، وتلبي في الوقت نفسه الاحتياجات الفعلية لسوق العمل.
- ضرورة توثيق العلاقة بين الكليات والمعاهد التقنية وبين مؤسسات المجتمع ، ومؤسسات القطاع الخاص.
- فتح تخصصات في الجامعات والكليات تتلاءم مع احتياجات المجتمع وسوق العمل.
- تغيير النظرة الاجتماعية السلبية تجاه العمل التقني والمهني.
- العمل على جذب الطلبة للعمل التقني والمهني عن طريق زيادة الحوافز المادية والمعنوية المناسبة.
- زيادة الوعي بأهمية التأهيل والتدريب التقني والمهني في بناء المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة، وذلك عن طريق الاستثمار الجيد لوسائل الإعلام المختلفة.
- تحقيق التكامل بين منظومة التعليم العام ومنظومة التعليم التقني والمهني، وذلك بتطعيم مناهج التعليم العام بالموضوعات والدروس التقنية والمهنية ذات الطابع العملي.
- توفير ورش ومعامل في مدارس التعليم العام وتجهيزها بالمواد الخام، وذلك لمزاولة الأعمال المهنية والحرفية والتدرب عليها.
- تفعيل دور القطاع الخاص في مجالات التأهيل والتدريب التقني والمهني من حيث المشاركة في إعداد المناهج، وتنفيذ التدريب، وتقديم الدعم المادي لتجهيز المعامل والمشاغل والورش والمختبرات، وإيجاد فرص عمل المتدربين بعد التخرج وفي الإجازات المدرسية الصيفية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وتوصياتها تقترح الدراسة القيام بالدراسات والبحوث المستقبلية الآتية:

- اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو التأهيل التقني والمهني ودورها في تعزيز اتجاهات طلابهم نحو العمل التقني والمهني.
- دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تحقيق التنمية المستدامة.
- دور برامج ومبادرات التأهيل التقني والمهني المختلفة في تحقيق أهداف وتطلعات رؤية المملكة العربية السعودية (2030).
- دور (وسائل الإعلام، الأسرة، المسجد، المدرسة، المقررات الدراسية، القنوات الفضائية) في تعزيز اتجاهات الطلبة نحو العمل التقني والمهني.
- الصعوبات والتحديات التي تواجه المرحلة الثانوية في تنمية اتجاهات طلابها نحو العمل التقني والمهني وكيفية التغلب عليها من وجهة نظر الطلبة ومعلميهم.

المراجع

إبراهيم، عبد الله سليمان؛ وردادي، زين حسن (2008). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي (2017). *التدريب التقني*. استرجعت بتاريخ 2017/7/29، www.abahe.co.uk.

بريك، شذا حسين (2014). *دور التعليم المهني والتقني في جامعة البلقاء التطبيقية في التنمية المستدامة ومقترحات للتطوير*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

جابر، سميح (2001). *تدريب وإعداد مدربي التدريب المهني*. المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين: ليبيا.

جامعة الملك عبد العزيز (1427). نحو مجتمع المعرفة "التنمية المستدامة في الوطن العربي .. الواقع والمأمول"، *سلسلة دراسات يصدرها مركز الإنتاج الإعلامي*، الإصدار الحادي عشر، جدة.

الحداد، علاء عمر الزير (2009). *دور التدريب التقني و المهني في خلق فرص عمل للمتدربين: حالة دراسية: كلية مجتمع غزة – الأونروا*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

حلبي، شادي (2012). واقع التعليم المهني والتقني ومشكلاته في الوطن العربي، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*. فلسطين، ع(28)، تشرين الأول، ص ص 397-434.

حماد، خليل عبد الفتاح؛ والنخالة، سمية سالم (2008). مشكلات التعليم المهني في محافظات غزة كما يراها المعلمون. *مؤتمر التعليم التقني والمهني في فلسطين "واقع وتحديات وطموح"*، المنعقد بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، في الفترة 21-13-10/2008، فلسطين.

الردادي، فهد عايد (2017). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلّم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم الشرعية واتجاهاتهم نحوه في المملكة العربية السعودية*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة المدينة العالمية، كلية التربية، دولة ماليزيا.

الزامل، محمد عبد الله (1432). اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني في ضوء التغيرات الاقتصادية والاجتماعية في مدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*. جامعة الملك سعود، الرياض، مج(23)، ع(3)، ص ص925-985.

زيان، عبد الرزاق محمد (2008). الفعالية التنظيمية للكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية: الواقع والمشكلات وسبل التطوير في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة لتطوير التعليم التقني والتدريب المهني. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، يناير، مصر، ع(58)، ص ص 167-224.

الشافي، إبراهيم محمد (2016). تخطيط التدريب الفني والمهني بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. *سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية، المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل ومجلس وزراء الشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية*. البحرين، ع(105)، يناير.

الطويسي، أحمد عيسى (2016). التعليم والتدريب المهني والتقني ومتطلبات التنمية. *رسالة المعلم*، الأردن، مج(53)، ع(1)، حزيران، ص ص 71-74.

عباس، سهيلة محمد (2003)، *إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي*. دار الأوائل للنشر: عمان.

فلاتة، خالد عثمان (1430). *التوجه المهني في التعليم الثانوي وعلاقته بعزوف الطلاب عن الالتحاق بالكلية التقنية في مدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس، مكة المكرمة.

اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي أحمد (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. ط 3، القاهرة: عالم الكتب.

مصطفى، أحمد (2001). *مخرجات التدريب المهني وسوق العمل في الأقطار العربية*. المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين: الرياض.

مغربي، علياء حميد (1430). *دور المعلمة في تفعيل تدريس مقرر الجغرافيا لطالبات الصف الثالث المتوسط من خلال البيئة الصفية واستخدام مصادر التعلم*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني (1433). *التقرير السنوي*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني (1436). *نماذج من البرامج المؤهلة لسوق العمل*. الرياض، الحقيبة التدريبية المتاحة للطلاب.

هزايمة، زيد ظاهر؛ وإسماعيل، نور عزيزي (2014). تدريس التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسية ودوره في تنمية اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني من وجهة نظر معلمي التربية المهنية في المملكة الأردنية الهاشمية. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، جامعة طيبة، كلية التربية، المدينة المنورة، مج(9)، ع(2)، ص ص 230-246.

وزارة التعليم (1437). *مبادرة التأهيل التقني والمهني*. الرياض: وكالة التعليم.

Al-Haddad, Alaa Omar Al-Zair (2009). *The role of technical and vocational training in creating job opportunities for trainees: Case Study: Gaza Community College - UNRWA*, Master Thesis (unpublished), Faculty of Commerce, Islamic University, Gaza, Palestine.

Al-Laqani, Ahmed Hussein; and Al-Jamal, Ali Ahmad (2003). *Glossary of educational terms Knowledge in curricula and teaching methods*, 3, Cairo, the world of books.

Al-Radadi, Fahad Ayed (2017). *Effectiveness of a proposed training program based on active learning in the development of the teaching skills and attitudes of forensic science teachers in Saudi Arabia*, PhD thesis (unpublished), Al Madina International University, Faculty of Education, Malaysia.

Al-Tweissi, Ahmed Issa (2016). Technical and Vocational Education and Training and Development Requirements, *Message of the Teacher, Jordan*, vol. 53, No. 1, June, pp. 71-74.

Ibrahim, Abdullah Suleiman; Wardadi, Zain Hassan (2008). *Research Methods in Humanities*, Riyadh, Al-Rushd Library Publishers.

Jaber, Samih (2001). *Training and preparation of vocational training trainers*, Arab Center for Vocational Training and Training of Trainers, Libya.

King Abdulaziz University (1427). Towards a Knowledge Society "Sustainable Development in the Arab World: Reality and Hope", *Series of Studies Issued by Media Production Center*, 11th Edition, Jeddah.

Palmer. B. Louann. & Dave, G. (2007). Positive Student Attitudes Toward CTE, Journal of Techniques, November/December , pp.44-48.

Ministry of Education (1437). *Technical and Vocational Rehabilitation Initiative*, Riyadh, Education Agency.

Mustafa, Ahmed (2001). *Outputs of Vocational Training and Labor Market in Arab Countries*, Arab Center for Vocational Training and Training of Trainers.

Scharfenberg, M. (2002), Attitudes of New high School Graduates toward Apprenticeship careers as First choice Vocations. Masters Theses , Faculity of Graduate Studies and Research, University of Alberta.

Shafi, Ibrahim Mohammed (2016). Planning of Technical and Vocational Training in the GCC States, *Social and Labor Studies Series, Executive Bureau of the GCC Council of Ministers of Labor and Council of Ministers of Social Affairs*, Bahrain, No. 105, January.

Stevenson ،John. (2003) . Developing Vocational Expertise: Principles and Issues in Vocational Education. Crows Nest ،N. S. W.

Zamil, Mohammed Abdullah (1432). *Trends of secondary school students towards technical and vocational training in the light of the economic and social changes* in the city of Riyadh.

Ziyan, Abdul Razzaq Mohammed (2008). The Organizational Effectiveness of Technical Colleges in Saudi Arabia: Reality, Problems and Ways of Development in the Light of Some Contemporary Trends in the Development of Technical Education and Vocational Training, *Zagazig College of Education Journa*l, January, Egypt, No. (58), pp.

Arab British Academy of Higher Education (2017). *Technical training*, retrieved on 29/7/2017, www.abahe.co.uk.

Brik, Shaza Hussein (2014). *The Role of Vocational and Technical Education at the Applied University of Balqa in Sustainable Development and Proposals for Development*, PhD Thesis (unpublished), Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Denial (1998). parental influence on vocational education, doctoral abstracts international,39 -120.

Education and Vocational Training in the Kingdom of Saudi Arabia in 100 Years, *Saudi Arabia Conference in 100 Years, 7/11 Shawwal 1419/24 - 28 January*, Riyadh.

Falata, Khalid Othman (1430). *Professional orientation in secondary education and its relation to the reluctance of students to join the Technical College in the city of Mecca*, Master Thesis (unpublished), Umm Al Qura University, Faculty of Education, Department of Psychology, Makkah.

General Organization for Technical and Vocational Training (1433). *Annual Report*, Riyadh, Saudi Arabia.

General Organization for Technical and Vocational Training (1436). *Models of programs eligible for the labor market*, Riyadh, the training bag available to students.

Halabi, Shadi (2012). The reality of vocational and technical education and its problems in the Arab world, *Al-Quds Open University Journal for Research and Studies*, Palestine, No. 28, October, pp. 397-434.

Hazayma, Zeid Zaher; and Ismail, Nour Azizi (2014). Teaching Vocational Education in the Basic Education Stage and its Role in the Development of Students' Attitudes toward Vocational Education from the Perspective of Vocational Education Teachers in the Hashemite Kingdom of Jordan, Taiba University Journal of Educational Sciences, *Taibah University, Faculty of Education*, Medina, Issue No. (2) , Pp. 230-246.

The role of technical and vocational rehabilitation initiative in developing secondary school students' attitudes towards technical and vocational work

Fahd bin Ayed Manawar al-Radadi

General Directorate of Education in Medina

Omar Abdullah Salman Al - Sumairi

General Directorate of Education in Medina

Submitted 30-03-2018 and Accepted on 07-06-2018

Abstract: The study aimed to identify the attitudes of secondary students towards technical and vocational work, and the role of the technical and vocational rehabilitation initiative in developing these trends towards technical and vocational work. In order to answer the questions of the study, the descriptive method was used. The study consisted of 302 students from the third grade of Madinah who participated in the Technical and Vocational Rehabilitation Initiative (1438/1439). The study used the analytical descriptive method. The study tool consisted of a questionnaire consisting of (16) paragraphs measuring the sample's attitudes toward technical and vocational work in the light of the technical and vocational rehabilitation initiative. The study reached a number of results, the most prominent of which are: The role of the technical and vocational rehabilitation initiative in developing the attitudes of high school students in Medina towards technical and vocational work from their point of view was (high). The results showed no statistically significant differences between the sample responses due to the variable (specialization, gender). The main difficulties that have hindered the role of the technical and vocational rehabilitation initiative are: the reluctance to move towards technical and vocational rehabilitation, and negative attitudes towards technical and vocational education compared with the study of academic disciplines. In the light of the results, the study recommended that the technical and vocational rehabilitation initiative should be expanded to include the rest of the secondary school, and that evening training programs should be held for students in line with the needs of the labor market.

Keyword: Technical and Vocational Rehabilitation, Development, Trends, Vision of Saudi Arabia (2030).

تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية

زينب بنت عبد الله الزايد

وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

قدم للنشر 1439/7/29هـ - وقبل 1439/9/21هـ

المستخلص: هدف البحث إلى الكشف عن تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات، والكيفية التي يتم بها هذا التأثير. لذلك؛ صُمّم برنامج مقترح لتيسير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية، وتم اتباع منهجية دراسة الحالة بأساليب مختلطة، واستُخدمت أربع أدوات: استبانة الممارسة التأملية، ونصوص المحادثات، ومقابلات مجموعة التركيز، والمقابلات الفردية. وشارك في البحث (16) معلمة من إحدى المدارس الثانوية المشاركة في البرنامج الوطني لتطوير المدارس في مدينة الرياض، واستغرق تطبيقه ثمانية أشهر خلال العام الدراسي 1437/ 1438هـ. وتم تحليل البيانات الكمية بواسطة برنامج (SPSS)، أما البيانات النوعية، فقد تم تنظيمها وتصنيفها بواسطة برنامج أطلس تي آي، وتحليلها باستخدام التحليل التفسيري. وأسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي للممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات بأبعاده الثلاثة: الوعي المعرفي، والممارسات الصفية، والمعتقدات التربوية. وكان من أهم العوامل الداعمة لهذا التأثير: ارتباط البرنامج المقترح بالخبرة والسياق المدرسي؛ وتجريب الأفكار الجديدة، والتأمل والحوار حولها؛ والاستقصاء التشاركي باستخدام البيانات. كما ظهرت عوامل قد تحد من تعلم المعلمة، أو تطبيقها لما تعلمته، كالمعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى. وبينت النتائج النوعية أن زيادة الوعي المعرفي بالممارسة، وبدور المعلمة، واحتياجات الطالبات، واستجاباتهن هو المدخل الرئيس للتأثير في تعلم المعلمات.

الكلمات المفتاحية: الممارسة التأملية، مجتمعات التعلم المهنية، تعلم المعلم، الاستقصاء التشاركي.

المقدمة

يحظى التطوير المهني للمعلمين باهتمام واسع في الأدب التربوي، كما أنه عنصر أساس لا تخلو منه الخطط التطويرية لأنظمة التعليم، بوصفه أحد أهم وسائل جودة التعليم. ومع هذا الاهتمام؛ فإنه لوحظ قصور برامج التطوير المهني السائدة في إحداث التغيير المنشود. ويُعزى ذلك إلى كون هذه البرامج –في الغالب– مبادرات تغييرٍ جزئية، وغير مترابطة (دوفور وإيكر، 2008)؛ وقائمة على الإصلاح المفروض من خارج المدرسة (أوسترمان وكوتكامب، 2002)؛ ومعتمدة على نقل المعرفة، وعدم الارتباط بالممارسة (Borg, 2015)؛ ومصممة بطريقة لا تسمح للمعلمين بالتجريب، والمناقشة، وتقويم الممارسات الجديدة (Camburn, 2010). لذلك؛ بدأ التوجه العالمي في القرن الحادي والعشرين يتحول إلى النموذج البنائي الذي يؤكد قيادة المعلم، والاستمرارية، والتشارك، والارتباط بالسياق التعليمي، والاعتماد على الاستقصاء (Borg, 2015). وساعد في بروز هذا التوجه تزايد المطالبات بتمكين المعلمين، وتشجيع مشاركتهم في تطويرهم المهني لتحسين تعلم الطلاب من خلال برامج تتيح للمعلمين الوصول للأفكار الجديدة، والتأمل، والتجريب، والدعم (Bustamante & Moeller, 2015).

وقد أدت هذه التوجهات إلى ظهور مجتمعات التعلم المهنية، إذ يشير هذا المصطلح إلى العملية المستمرة التي يعمل فيها المعلمون بشكل تشاركي في دورات متكررة من التقصي الجماعي؛ لتحقيق أفضل النتائج للطلاب، وتتسم هذه العملية بتأثير عميق على بنية المدرسة وثقافتها، وتؤكد على التعلم المستمر للمعلمين كجزء أساس من ممارسات عملهم اليومية (دوفور ودوفور وإيكر وماني، 2014). ويُتوقع أن يؤدي هذا التعلم المستمر إلى تحويل ممارسات التدريس إلى طرق من شأنها تحقيق مستويات أعلى من التحصيل الدراسي للطلاب (Riveros, Newton & Burgess, 2012).

وتستند مجتمعات التعلم المهنية إلى نظرية تعلم الكبار (Blitz, 2013) التي تفترض أن الكبار يتعلمون من خلال الخبرة، وبوجه أفضل عندما يكون التعلم متمركزًا في حل مشكلة تتعلق بواقعهم، وأنهم قادرون على توجيه الذات وتحمل مسؤولية تعلمهم، ومحفزون للتعلم بالدوافع الذاتية أكثر من الخارجية (Knowles, 1980, 1990). كما تستند مجتمعات التعلم المهنية إلى النظرية البنائية الاجتماعية التي ترى أن التعلم بناء اجتماعي، يتأثر بتفاعل المتعلمين في وسط اجتماعي (Van lare & Brazer, 2013).

وقد ربطت بعض الدراسات بين مجتمعات التعلم المهنية وزيادة معرفة المعلمين المهنية، وتحسين ممارساتهم (Owen, 2014; Peppers, 2015; Pratt, 2014; Restivo, 2012)، وتعزيز تعاونهم (Fuller, 2014; Lalor & Abawi, 2014; Peppers, 2015; Voelkel, 2011)، وتطوير القدرات القيادية للمعلم (Lalor & Abawi, 2014; Owen, 2014)، والتركيز على تعلم الطلاب (Lalor & Abawi, 2014)، وتحسين التحصيل الدراسي للطلاب (Brooks, 2013; Fuller, 2014).

ومن أهم مكونات مجتمعات التعلم المهنية الاستقصاء التشاركي (Pratt, 2014) الذي يعتمد على الخبرة؛ فإنه ينبثق من الممارسة، وينتج عنه معرفة، وحل مشكلة (Garrison, Anderson & Archer, 2000). ويتضمن هذا الاستقصاء المشاركة المستمرة بأفكار جديدة، وإعادة التفكير في المعتقدات والممارسات الموجودة، وتعديلها أو التخلص منها، وتعلم كيفية فعل الأشياء بطرق جديدة؛ مما يؤدي إلى إحداث تغيير مفاهيمي عميق، وتغييرات جذرية في الممارسة (Feldman & Fataar, 2014). وأبرزت دراسة برنتس (Prentice, 2016) ثلاثة عوامل تؤثر في تضمين الاستقصاء التشاركي في مجتمعات التعلم المهنية، واستدامته، وهي: 1) الاستمرارية، فالرغبة في المشاركة والقدرة عليها قد تأخذ وقتًا طويلًا لتتطور، بما في ذلك القدرة على استخدام البيانات للتأمل، وتجريب الأفكار الجديدة والتأمل في نتائجها،

وفحص الممارسات، كما يزداد الالتزام بالمشاركة عند رؤية نتائجها الإيجابية؛ 2) نطاق عمل الفريق، فتقليل أهداف عمل الفريق، يساعد في استمرار الاستقصاء التشاركي، وتحقيق هذه الأهداف؛ 3) استقلالية المعلم، فالمعلمون يحتاجون إلى الاستقلالية، وحرية الاختيار، والسماح لهم بوضع أهدافهم الخاصة ليكون التشارك فعالًا. كما دلت دراسة برات (Pratt, 2014) على أهمية العلاقات المرنة القائمة على الثقة والمصارحة في نجاح الفريق، وفهم عملية مجتمع التعلم.

والاستقصاء التشاركي أحد أساليب الممارسة التأملية التي تقوم على التشارك والتواصل مع الآخرين؛ إذ تعدّ الممارسة التأملية وسيلةً لتطوير مستوى أعلى من الوعي بطبيعة الأداء، وتأثيره (أوسترمان وكوتكامب، 2002)، وعملية تفكير نشطة، تهدف إلى تقويم الممارسة، وفهمها، وتعديلها بوجه واعٍ ومستمر (York-Barr, Sommers, Ghere, & Montie, 2016).

ويعدّ جون ديوي (John Dewey) المنظّر الرئيس للممارسة التأملية، غير أن دراسات دونالد شون (Donald Schon) التي نشرها عامي (1983م، 1987م) أثارت الاهتمام بالممارسة التأملية، وأعادت طرح التساؤلات حول تصور ديوي للاستقصاء التأملي، وفي حين يرى ديوي أن التأمل عملية تفكير موجهة للحصول على استنتاجات، وحل المشكلات من خلال التقصي، يرى شون الممارسة التأملية أداةً للمعرفة، إذ يتعلم المعلمون من خلال تأملهم في ممارساتهم اليومية (هيندريكس، 2014).

وقد قدم ديوي مفهومًا للاستقصاء العملي يتضمن دورة للنشاط التأملي، تبدأ من مرحلة ما قبل التأمل التي تثار بعرض المشكلة، وتستمر من خلال التأمل، وتختتم بحل مرضٍ للمشكلة، أو بتأمل بعدي (González Miy & Herrera Díaz, 2015).

ووصف شون (Schon, 1987) نمطين من تأمل الممارسين في مواقفهم المهنية: التأمل في أثناء العمل (Reflection-in-action)، ويحدث حين يتخذ الممارسون قراراتٍ أثناء المواقف المهنية اعتمادًا على المعلومات المستمدة من تأملهم في معرفتهم السابقة؛ والتأمل في العمل (Reflection-on-action)، ويتعلق بالتأمل في المواقف المهنية بعد حدوثها، إذ يقررون ما يمكنهم فعله بوجه مختلف في الممارسة المستقبلية.

ويحدد ميزرو (Mezirow,1990) في نظريته المتعلقة بالتعلم التحويلي وظيفة مركزية للتأمل الناقد تتمثل في التحقق من صحة ما يعرفه الفرد، وذلك بإعادة تقويم الافتراضات التي تقوم عليها معتقدات الفرد وتتكون منها أطره المرجعية، والعمل بناءً على أفكار مستمدة من المنظور الناتج من هذا التقويم، والتحقق من صحة المعنى من خلال الحوار الناقد. فالتعلم التحويلي هو عملية إحداث تغيير في الأطر المرجعية التي تشكلت من بنية الخبرات التي اكتسبها الكبار خلال حياتهم، إذ تعمل هذه الأطر على توجيه سلوكهم وفهمهم للخبرات الجديدة (Mezirow,1997). واستنادًا إلى هذه النظرية؛ فإن التعلم من الخبرات السابقة يرتبط بالتأمل في الافتراضات التي تتكون منها هذه الأطر المرجعية؛ لجعلها أكثر قابلية للتغيير، وتشكيل معتقدات أكثر صحة حول الخبرات (Mezirow, 2000).

وتعتمد مجتمعات التعلم المهنية والممارسة التأملية على فكرة المعرفة من الممارسة (Wieringa, 2011). ويمكن للمعلمين القيام بدور مهم في توليد المعرفة عندما يجعلون فصولهم مواقع للتأمل والاستقصاء، ويتشاركون في بناء المعرفة، إذ يعدّ السياق التشاركي سياقًا مهمًا لتعلم المعلم (Cochran-Smith & Lytle, 1999). وتقدم الكيفية التي يتشارك بها المعلمون في المناقشات حول ممارساتهم دليلًا على تعلمهم (Van lare & Brazer, 2013)، فالمعلمون الذين يناقشون ممارساتهم، وتعلم طلابهم من خلال نهج اجتماعي، تأملي، حواري، منتظم يكتسبون معرفة جديدة عن أنفسهم

وتدريسهم، ومعتقداتهم التربوية، وتتحسن ممارساتهم الصفية (Bleach, 2014).

ويشمل تعلم المعلم معرفته، ومعتقداته التربوية، وممارساته الصفية كأبعاد مترابطة، بينها علاقات متبادلة. وقد ذكر إرتمر (Ertmer, 2005) أن الباحثين يجدون صعوبة في تحديد معرفة المعلم ومعتقداته، والتمييز بينهما، ويتفق مع القول إن المعتقدات تشير بوجه عام إلى الافتراضات، والالتزامات، والأيديولوجيات، في حين تشير المعرفة إلى المقترحات والمفاهيم الواقعية. وتتضمن معتقدات المعلم التربوية الاتجاهات، والقيم، والنظريات حول التدريس والتعلم، ويتأثر التدريس كممارسة بمعتقدات المعلم، وكذلك يؤدي إلى تشكيل نظام المعتقدات التربوية وتعديلها (Opfer & Pedder, 2011). فمعتقدات المعلمين قد تؤثر في تصوراتهم وقراراتهم، والتي تؤثر بدورها في ممارساتهم الصفية. فقد أسفرت دراسة الجار (2012) عن وجود توافق كبير بين معتقدات المعلمات المعرفية وأدائهن التدريسي، إذ اتضح دور هذه المعتقدات في اختيار طرق التدريس، واستراتيجياته، ومهام التعلم، والوسائل التعليمية، والتقويم. وأظهرت دراسة بيسون (Beeson, 2013) تأثير معتقدات المعلمين حول التقنية، ومعرفتهم القوية بها في قراراتهم التي اتخذوها عند التخطيط لدمج التقنية في التدريس، وشملت هذه القرارات ما يتعلق بالمحتوى، ونواتج التعلم، والطلاب، وأدوات التقنية. وبالمثل، أشارت دراسة فاريل وايفس (Farrell & Ives, 2015) إلى أن معتقدات المعلم توفر أساسًا قويًا لاتخاذ إجراءاته الصفية. وكذلك وجدت دراسة محمد (Mohammad, 2014) أن معتقدات المعلمات من العوامل الرئيسة المؤثرة في الممارسات الصفية، ودمج التقنية في أنشطة التعلم، غير أنها أظهرت أيضًا أن معتقدات المعلمات قد ترتبط بالسياق المدرسي، فقد تستخدم المعلمة التقنية في حالة، في حين لا تستخدمها في حالات أخرى. وقد أشار إرتمر (Ertmer, 2005) إلى مثل هذا التناقض، إذ أظهرت بعض الدراسات نوعًا من الصراع بين معتقدات المعلمين وقدرتهم على تطبيق ما يعتقدونه، والذي قد يكون مرتبطًا بعوامل سياقية. ومن وجهة نظر أخرى، يعتقد جاسكي (Guskey, 2002) أن العنصر الرئيس في التأثير في ممارسات المعلمين ومعتقداتهم هو أدلة التحسن الواضحة في نتائج تعلم طلابهم، شاملة الجوانب المعرفية، وسلوك الطلاب، واتجاهاتهم.

وأظهرت دراسات أخرى أن تعلم المعلم يتأثر بعوامل عدة. فعلى سبيل المثال، هدفت دراسة تاونا (Tonna, 2012) التي أجريت في مالطا، لفحص التعلم المهني للمعلمين، وفهم طرق تعلمهم، وتصورهم للتعلم، وسياقاته، وخبراته، واستخدمت منهجية النظرية المؤسسة، بمشاركة عينة قصدية مكونة من (16) معلمًا من ثلاث مدارس، اختيروا بناءً على حضورهم لبرنامج في التطوير المهني حول التعليم المتمايز لمدة ثلاثة أيام. وبتحليل نتائج مقابلتين لكل معلم، وتحليل مناقشات مجتمع المعلمين المشاركين على الإنترنت خلال سنة دراسية، تبين أن سياقات التعلم كالمدرسة، ومجتمع التعلم، والتفاعل مع الأقران، والاجتماعات، والمراجع تؤثر بوجه كبير في مفاهيم المعلمين للتعلم المهني، وتشكيل هويتهم، وميلهم للتعلم، وأن ضيق الوقت، وكثافة المنهج قد يمنع المعلمين من تطبيق الممارسات الجديدة المتوقعة منهم. وكشفت دراسة محمد (Mohammad, 2014) عن وجود عوامل خارجية تؤثر في مشاركة المعلمات في عملية التغيير أثناء برنامج التطوير المهني المستمر القائم على الممارسة التأملية، كمحتوى المنهج، وقلة الوقت، وقلة مصادر التقنية، وكفاءة الطلاب في التقنية، ومواقف أولياء الأمور.

ويتوقع الأدب التربوي أن الدافع الأساس لتعلم المعلم ينبثق من مشكلات الممارسة الصفية أكثر من متطلبات التغيير الخارجية (Wallace & Loughran, 2003)، وأن توجهات المعلم قد تتغير إذا كان تعلم المعلم يُقدّم بوجه أكثر صلة بالخبرات الصفية، ويوفر فرصًا للتأمل وفهم الذات في بيئة آمنة، في ظل ظروف متحدية، أو جديدة (Opfer & Pedder, 2011)،

وأن الفرص المحتملة للتعلم تحدث عندما يتفاوض المعلمون في مشكلات الممارسة، ويتشاركون لبناء معنى للممارسة الصفية، ويعيدون تصوراتهم لها، ويضعون أنفسهم في موقع المبتدئين حين يطبقون ممارسات جديدة (Van lare & Brazer, 2013). وبالنظر إلى بيئة مجتمعات التعلم المهنية، فإنه من المحتمل أن تحقق الفرص التي توفرها هذه المجتمعات ما يتوقعه الأدب التربوي والمعلمون من نماذج التطوير المهني وأنشطته.

وقد أبرزت بعض الدراسات دور الممارسة التأملية في تعزيز وعي المعلمين بممارساتهم، ومعتقداتهم، ونموهم المهني. ففي دراسة الجبر (2013)، أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لأدوات التدريس التأملي المتمثلة في اليوميات، والمناقشة الجماعية، والبحث الإجرائي في زيادة وعي الطلاب المعلمين بمشكلات إدارة الصف، وتنمية القدرة على حلها. وأشارت دراسة لاكشمي (Lakshmi, 2014) إلى أن الممارسة التأملية من خلال ملاحظة الأقران، واليوميات، كانت وسيلة فعالة للتقويم الذاتي، وساعدت المعلم في تطوير الاهتمام بتعلم الطلاب، وفهم القضايا الصفية بوجه أعمق، وتطوير تصورات بديلة للممارسات التدريسية، وتطبيقها. ووجدت دراسة فاريل وايفس (Farrell & Ives, 2015) أن المعلم من خلال التعبير عن معتقداته والتأمل فيها يصبح أكثر وعيًا بمعنى هذه المعتقدات، وتأثيرها في ممارساته الصفية. وأظهرت نتائج دراسة ديرفينت (Dervent, 2015) أن أساليب الممارسة التأملية ساعدت الطلاب المعلمين في التعلم من خبراتهم، وتطبيق معرفتهم، وتكوين الوعي بنموهم المهني، وأن المناقشة وفرت سياقًا قويًا لتعزيز التفكير التأملي لديهم، ليس فقط في التبرير والدفاع عن أفكارهم، بل كذلك في إعادة تفسير المشاكل، وتقديم الحلول البديلة.

وفي دراسة ورانكر (Waronker, 2016) التي أجريت خلال ثلاثة أشهر وفق منهجية النظرية المؤسسة، باستخدام أدوات نوعية تمثلت في الوثائق، ومقابلات مجموعة التركيز، والمقابلات الفردية، مع عينة من (22) معلمًا موزعين على ست فرق من ثلاث مدارس في مدينة نيويورك، وهدفت لاستكشاف تصورات المعلمين المشاركين حول ما يحدث في فرقهم، والعلاقة بين الممارسة التأملية وتدريسهم، وفهم العوامل التي قد تسهم في جعل هذا النوع من التعلم فعالًا؛ أظهرت النتائج تحولًا في القناعات، وتغييرًا عميقًا في الممارسة لدى أعضاء الفرق التي ظهر لديها تعلم مزدوج الحلقة بالتساؤل حول الأسباب الكامنة ومعالجتها، في حين كان التغيير سطحيًا بتعديلات فنية مؤقتة في الممارسة لدى أعضاء الفرق التي ظهر لديها تعلم مفرد الحلقة بالقفز إلى استنتاجات لحل المشكلة دون التأمل في الافتراضات.

أما دراسة محمد (Mohammad, 2014) فقد سعت لاستكشاف طبيعة عملية التغيير في معتقدات المعلمين، ومعرفتهم، وممارساتهم نتيجة لبرنامج تطوير مهني مستمر قائم على الممارسة التأملية يركز على دمج التقنية؛ وفهم السياق الاجتماعي والثقافي لعملية التغيير في مدارس المستقبل الكويتية. واستخدمت منهجية دراسة حالة استكشافية بأساليب مختلطة، وطبقت لمدة ستة أشهر بالمشاركة مع تسع معلمات من ثلاث مدارس ابتدائية، وشملت الأدوات: استبانة معتقدات المعلمين، ومجموعة التركيز، وبطاقة ملاحظة صفية منظمة، وتسجيلات الفيديو، وصحائف المعلم، والملاحظات الميدانية. وبينت نتائج الدراسة أن المعلمين يمكن أن يطوروا الممارسات التربوية البديلة الفعالة، ويدمجوا التقنية بنجاح عندما يُمكّنون من التأمل والاستقصاء في ممارساتهم، والتعلم من بعضهم، ومن أفضل الممارسات عبر الثقافات، وأشارت النتائج إلى أن التأمل لدى المعلمات ظهر بطريقتين: التأمل في ممارساتهم الخاصة المسجلة على الفيديو، والتأمل في ممارسات بعضهم كأحد أنشطة برنامج التدخل. ويبدو من إجراءات الدراسة أن التأمل كان منصبًا بوجه أكبر على الممارسات والإجراءات المهنية لدمج التقنية في الممارسات الصفية، وقد يكون الاقتصار على التأمل في الممارسة دون الافتراضات سببًا فيما أشارت إليه النتائج من أن معتقدات

المعلمات لم يظهر فيها تغير واضح كما ظهر في تطور معرفتهن التربوية المتعلقة بالتقنية، وقدرتهن على دمجها في الممارسة.

ويشترك البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية والممارسة التأملية في اتباع منهجية دراسة الحالة (Farrell & Ives, 2015; Lakshmi, 2014; Lalor & Abawi, 2014; Mohammad, 2014; Owen, 2014; Pratt, 2014; Prentice, 2016; Voelkel, 2011)، ويشترك مع بعضها في استخدام الأساليب المختلطة (الجبر، 2013؛ Fuller, 2014; Mohammad, 2014; Prentice, 2016; Voelkel, 2011). كما يشترك البحث الحالي مع هذه الدراسات في جمع البيانات النوعية من مقابلات مجموعة التركيز (Mohammad, 2014; Owen, 2014; Pratt, 2014; Prentice, 2016; Waronker, 2016)، ومن المقابلات الفردية (Dervent, 2015; Farrell & Ives, 2015; Fuller, 2014; Lalor & Abawi, 2014; Owen, 2014; Peppers, 2015; Pratt, 2014; Prentice, 2016; Voelkel, 2011; Waronker, 2016). في حين ينفرد هذا البحث باستخدام نصوص المحادثات التي دارت بين المعلمات في أثناء تنفيذ البرنامج المقترح؛ لدعم تصورات المعلمات التي تحتويها البيانات الناتجة عن المقابلات. كما أن هذا البحث يركز على دراسة تعلم المعلم بأبعاده الثلاثة، في حين تبين من مراجعة الدراسات المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية أنها ركزت –في الغالب– على خصائص مجتمعات التعلم المهنية، والهياكل المنظمة لها بدرجة أكبر من الاهتمام بتعلم المعلم. وبوجه عام، مكّن استخدام الدراسات السابقة للبيانات النوعية من الاستفادة منها في إجراءات جمع البيانات وتحليلها، وتفسير النتائج ومناقشتها.

وبناءً على ما تم استعراضه من جوانب نظرية ودراسات سابقة؛ يمكن أن نستخلص أن الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية قد توفر السياق المناسب لتعلم المعلم، وأن هذا السياق يعتمد على ثلاثة عناصر رئيسة، هي: الخبرة، والتأمل، والحوار.

مشكلة البحث

واكب التعليم السعودي التوجهات العالمية بتبني مجتمعات التعلم المهنية من خلال البرنامج الوطني لتطوير المدارس، أحد برامج مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام. ونظرًا لحداثة هذه التجربة؛ فإنها تتطلب دعمها لضمان فعاليتها.

وقد قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع مشرفتين من وحدة تطوير مدارس الرياض، ومشرفة من شركة تطوير، وطرحت عليهن أسئلة تتعلق بالعوائق التي قد تواجه تطبيق مجتمعات التعلم المهنية. وذكرت المشرفات في إجاباتهن أن اجتماع فرق المعلمات يحتاج إلى توفير الوقت المناسب والمنتظم، ووضع خطة واضحة لتفعيل عمل هذه الفرق. وأشرن كذلك إلى أهمية متابعة المعلمات، وتوجيه عملهن التشاركي للتركيز على تعلم الطالبات. كما حضرت الباحثة إحدى الورش التعريفية بمجتمعات التعلم المهنية، ولاحظت أن هناك تركيزًا على نمط معين من العمل التشاركي، يعتمد على نتائج تحصيل الطالبات، والتقويمات التكوينية المشتركة.

وفي دراسة آل حموض (2015) التي هدفت إلى معرفة واقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس المشاركة في البرنامج الوطني لتطوير المدارس، جاء التعلم الجماعي المقصود في المرتبة الرابعة ضمن خمسة أبعاد. وهذه النتيجة تلفت الانتباه للاهتمام بهذا البعد المحوري في مجتمعات التعلم المهنية. كما أظهرت نتائج دراسة الزامل (2016) ضعف ممارسة المعلمين للأنشطة التأملية في مجتمع الممارسة، وحاجتهم إلى إيضاح هذه الأنشطة حتى يتمكنوا من ممارستها. وهذا يدل على أن الممارسة التأملية قد لا تنفذ تلقائيًا في مجتمعات التعلم المهنية، مما يتطلب توجيه المعلمين إليها بوجه مقصود. وقد تبين من دراسة الزايد وحج عمر (2016) أن الأنشطة المقصودة القائمة على المناقشة، والتأمل، وعرض التجارب التدريسية تؤثر بوجه فاعل في مجتمعات التعلم المهنية. ومن ثم، فإن الأدلة الميدانية والبحثية

السابقة تشير إلى وجود حاجة لدعم التعلم التشاركي في مجتمعات التعلم المهنية.

إضافة إلى هذه الفجوة الميدانية، فإن هناك فجوة معرفية أشارت إليها دراسة فان لير وبرازر (Van Lare & Brazer, 2013)، إذ توصلت من مراجعة الدراسات في مجال مجتمعات التعلم المهنية إلى محدودية البحث حول أنماط الحوار التي يتشاركها المعلمون، وخَلُصت إلى أن التركيز على تعلم المعلم عند دراسة هذه المجتمعات سيجيب عن عدة أسئلة حولها. كما أن الدراسات العربية التي أمكن الحصول عليها في هذا المجال اقتصرت على استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتمحورت –غالبًا– حول دراسة الواقع ومدى ملاءمته لتطبيق هذه المجتمعات. وهذا يشير إلى أن مجال البحث التربوي العربي لا زال في حاجة إلى دراسة مجتمعات التعلم المهنية بأساليب وأدوات مختلفة، ومن جوانب أخرى تسهم في دعمها وتطويرها.

بناءً على ما تقدّم؛ فإن هذا البحث يأتي ضمن مجال الدراسات التي تسعى لتطوير مجتمعات التعلم المهنية بالتركيز على تعلم المعلمين، إذ تتلخص مشكلته في تيسير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية من خلال برنامج مقترح، ومن ثم الكشف عن تأثيرها في تعلم المعلمات، والكيفية التي تم بها هذا التأثير.

أسئلة البحث

1. ما تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات؟
2. كيف تؤثر الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات؟

أهداف البحث

تهدف الدراسة إلى الكشف عن تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات، ومعرفة الكيفية التي يتم بها هذا التأثير.

أهمية البحث

أولًا–الأهمية النظرية: يسهم البحث في إثراء البحث التربوي العربي بمواكبة التحولات العالمية والمحلية في مجال التطوير المهني بالاعتماد على نموذج بنائي يركز على تعلم المعلم كوسيلة لتغيير الممارسات، وتحسين تعلم الطلاب. ويُتوقع أن تشكل نتائج البحث إضافة معرفية تتعلق بالكيفية التي تتعلم بها المعلمات من خلال الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية.

ثانيًا–الأهمية العملية: تساعد نتائج البحث في فهم احتياجات المعلمات، والعوامل المؤثرة في تعلمهن؛ مما يسهم في تزويد المعلمات، والقيادة المدرسية، والمعنيين بمجتمعات التعلم المهنية بالآليات والأنشطة الداعمة لتعلم المعلمات، وتحسين جودة التعلم التشاركي في هذه المجتمعات. كما يقدم البحث للمهتمين بالتطوير المهني برنامجًا لتيسير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية، يقوم على منهجية مرنة تستند إلى أطر نظرية مدعومة من البحث العلمي، وتتيح خيارات متعددة من الأنشطة والأساليب التي تعزز التعلم التشاركي في مجتمعات التعلم المهنية.

حدود البحث

الحد المكاني: طُبِّق البحث في الثانوية 129 للبنات، وهي إحدى المدارس المشاركة في البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض.

الحد الزماني: تم التطبيق الميداني للبحث خلال العام الدراسي 1437/ 1438هـ.

الحد الموضوعي: اقتصر البحث على دراسة تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في التعلم لدى المعلمات المشاركات في البرنامج المقترح لتيسير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية.

مصطلحات البحث

مجتمعات التعلم المهنية (Professional Learning Communities):

مجتمعات التعلم المهنية هي مجموعات من المعلمين يعملون في دورات مستمرة من الاستقصاء التشاركي؛ بهدف النمو المهني لتحقيق نتائج أفضل للطلاب (دوفور وآخرون، 2014). وإجرائيًا تعني فرق المعلمات التشاركية في المدارس الثانوية المشاركة في البرنامج الوطني لتطوير المدارس.

الممارسة التأملية (Reflective Practice):

الممارسة التأملية هي "عملية مستمرة من تفحص وتحسين الممارسات، تركز على السياقات الشخصية، والتربوية، والمنهجية، والفكرية، والاجتماعية والأخلاقية للعمل المهني..." (كول ونوليس في هيندريكس، 2014: 39). وتُعرّف إجرائيًا بأنها دورة مستمرة من التأمل، تشارك فيها المعلمات من خلال أنشطة البرنامج المقترح، وتبدأ بالخبرة الناتجة عن تركيز الملاحظة على تعلم الطالبات، والتفاعل بين المعلمة وطالباتها؛ ثم وصف الموقف أو المشكلة، وتحديدها بالتأمل فيها، وجمع المعلومات عنها من مصادر مختلفة؛ ثم تحليل المعلومات؛ والربط بينها لاستنتاج التفسيرات، وبناء المعاني؛ ثم تجريب الأفكار الجديدة، وتقويم نتائج التجريب.

تعلم المعلم (Teacher Learning):

تعلم المعلم هو بناء تشاركي للمعرفة من خلال التأمل النقدي في الممارسات الصفية، والحوارات التفاوضية بين المعلمين، إذ يتم التكامل بين التصورات التربوية المجردة، والتطبيق العملي في الفصول الدراسية، وتطوير الأفكار، وتطبيقها؛ لتغيير الممارسة أو تحسينها (Feldman & Fataar, 2014). ويشمل تعلم المعلم ثلاثة أبعاد رئيسة، هي:

- الوعي المعرفي، ويُقصد به معرفة المعلمة الناتجة عن الاستقصاء التشاركي، والمتعلقة بممارستها ودورها كمعلمة، واحتياجات طالباتها واستجاباتهن.
- المعتقدات التربوية، ويُقصد بها اتجاهات المعلمة وتوقعاتها ونظرياتها حول التدريس والتعلم والطالبات.
- الممارسات الصفية، وتعني أداء المعلمة التدريسي، وعلاقته بتعلم الطالبات.

وقد تمت دراسة هذه الأبعاد في البحث الحالي من خلال التصورات التي عبّرت عنها المعلمات في أثناء محادثات البرنامج المقترح، والمقابلات التي أجريت بعده.

تصميم البحث

استُخدِمت منهجية دراسة الحالة بأساليب مختلطة؛ لكونها تتيح فحص الأحداث في سياق الواقع، والتحليل المتعمق من خلال جمع بيانات نوعية وكمية من مصادر متعددة، وفي فترات مختلفة لعرض صورة متكاملة للحالة (Creswell, 2007; Yin, 2011). ولتنظيم إجراءات جمع البيانات وتحليلها؛ كوّنت الباحثة تصميمًا مركبًا من تصميمين أساسين: التصميم المتوازي التقاربي (Convergent Parallel Design)، والتصميم التتابعي التفسيري (Explanatory Sequential Design). إذ يهدف التصميم المتوازي إلى جمع البيانات الكمية والنوعية في وقت متزامن، أي إن جمع بيانات أيٍّ من الأسلوبين لا يعتمد على نتائج الأسلوب الآخر، وإنما يتم جمع البيانات وتحليل كل نوع على حدة، ثم دمجها لمقارنة النتائج وتفسيرها بصورة شاملة، أما في التصميم التتابعي فيتم جمع البيانات الكمية أولًا، ثم جمع البيانات النوعية لتساعد في تفسير النتائج الكمية أو تفصيلها (Creswell, 2003; 2012). ويبين الشكل (1) مخطط التصميم المركب المنظِّم لإجراءات البحث.

المشارِكات في البحث

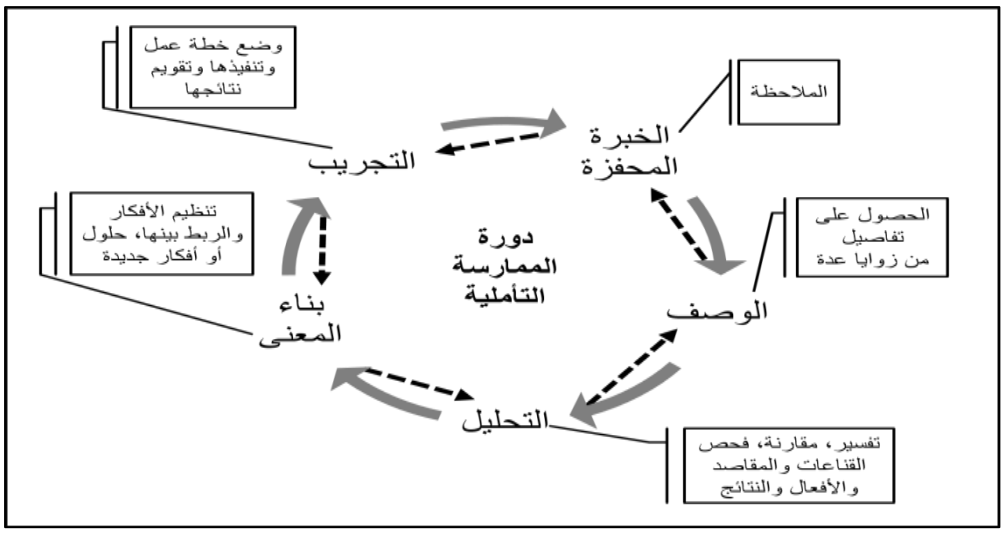
شارك في البحث (16) معلمة من الثانوية 129 للبنات، إحدى مدارس البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض. وتم اختيارهن بالمعاينة الهادفة (Purposeful Sampling)، وهي استراتيجية معاينة يتم من خلالها الاختيار المتعمد لأشخاص معينين، أو لإعدادات معينة، أو أحداث معينة للحصول على المعلومات المهمة التي يمكن أن توفرها (Maxwell, 2009). وقد اختيرت المعلمات بناءً على رغبتهن في المشاركة في البحث، وزُوِّدت كل معلمة بنموذج موافقة يتضمن المعلومات الأساسية المتعلقة بالبحث وإجراءاته، وطُلب منهن التوقيع على النموذج في حال الموافقة على المشاركة بشكل تطوعي. وجميع المعلمات المشاركات من تخصصات تربوية عدا معلمة واحدة، وتتراوح خبرتهن بين (8– 24) عامًا. وتنتمي المعلمات المشاركات إلى عشر تخصصات مختلفة، هي: العلوم الشرعية، اللغة العربية، الكيمياء، الفيزياء، الأحياء، الحاسب الآلي، مهارات البحث، الدراسات الاجتماعية، التربية الأسرية، المهارات التطبيقية. وحفاظًا على سرية البيانات؛ لم تتم الإشارة إلى أسماء المعلمات في هذا البحث، ويكتفى عند الاقتباس برمز يتكون من رقم للمعلمة (م) ورقم للفريق (ف).

إجراءات البحث وأدواته

استغرق تطبيق البحث ثمانية أشهر خلال العام الدراسي 1438/1437هـ، ونفذ على مرحلتين:

المرحلة الأولى: نُفذت في الفصل الدراسي الأول، وتم فيها ما يأتي:

1- البرنامج المقترح لتيسير الممارسة التأملية في مجتمع التعلم المهني بدءًا من (5/ 1/ 1438هـ) إلى (7/ 4/ 1438هـ). وصُمم البرنامج المقترح في ضوء دورة الممارسة التأملية القائمة على الاستقصاء التشاركي، وتتكون من خمس مراحل: الخبرة المحفزة، والوصف، والتحليل، وبناء المعنى، والتجريب، إذ تسعى المشاركات لحل مشكلة مشتركة وفق هذه الدورة التي يبينها الشكل (2). وقد روعي في إجراءات البرنامج المرونة، إذ يمكن ملاءمتها مع السياق المدرسي وظروف عمل المعلمات من حيث المدة الزمنية، والتدرج في التدريب، وتنويع شكل اللقاءات بين الجلسات المباشرة، والمحادثات عبر الإنترنت. وقد صممت الباحثة دليلًا للاسترشاد به في أثناء تنفيذ البرنامج، واستعانت في ذلك ببعض المراجع ذات الصلة بالممارسة التأملية (أوسترمان وكوتكامب، 2002؛ كوستا وجارمستون، 2009؛ Hall & Simeral, 2015; Kennedy & Stonehouse, 2012; Rodgers, 2002; York-Barr et al., 2016). كما تمت الاستفادة لتصميم الدليل من نتائج دراسة استطلاعية أجريت باستخدام أسئلة مفتوحة أجابت عنها (23) معلمة من مدارس تطوير الثانوية، و(29) مشرفة من مشرفات التدريب والمقررات الدراسية. وتكوّن البرنامج بعد تحكيمه وتطويره من دليلين: دليل البرنامج ودليل الميسر. ولتنفيذ البرنامج؛ تم الاتفاق مع إدارة المدرسة والمعلمات على عقد جلسة أسبوعية تستغرق (60د) لكامل مجموعة المعلمات المشاركات في البحث، في حين تم توزيع المشاركات على ثلاث فرق كمجموعات عبر تطبيق الواتس آب (WhatsApp) وفقًا للتخصص، أو الفصول الدراسية المشتركة. وقد روعي عند تنفيذ البرنامج التوازن بين حرية المعلمات في اختيار المحتوى والأنشطة، والانضباط بأهداف البرنامج. واستغرق تنفيذ أنشطة البرنامج (13) أسبوعًا، وكان من أهم هذه الأنشطة: الجلسات الحوارية التأملية؛ ومناقشة الأمثلة والحالات الافتراضية المكتوبة والمرئية وتحليلها؛ وتحديد مشكلة من واقع عمل المعلمات، وتطبيق دورة الممارسة التأملية عليها؛ وجمع آراء الطالبات حول هذه المشكلة بطرق كمية ونوعية؛ وتنفيذ ورش عمل لتحليل البيانات المتعلقة بالمشكلة، والتخطيط لحلها. وقد طرحت المعلمات في أثناء البرنامج عددًا من المشكلات التعليمية، ثم اتفقن على معالجة مشكلة انخفاض الدافعية للتعلم لدى الطالبات.



شكل (2) **دورة الممارسة التأملية المستخدمة في البرنامج المقترح**

2- محادثات بين المعلمات في أثناء (11) جلسة أسبوعية تضمنها البرنامج المقترح، بلغ مجموع ساعاتها (12) ساعة مسجلة صوتيًا ومفرغة كتابيًا. وكان يعقب كل جلسة محادثات عبر تطبيق الواتس آب خلال الأسبوع الدراسي، يتم نقلها أسبوعيًا عن طريق البريد الإلكتروني إلى ملفات خاصة بها. واستُخدِمت نصوص المحادثات بنوعيها (المباشرة وعبر الإنترنت) للكشف عن الموضوعات التي دارت حولها هذه المحادثات، وربطها بأبعاد التعلم التي تم تقصيها عن طريق المقابلات.

3- توزيع استبانة الممارسة التأملية، واسترداد النسخ بتاريخ (17/ 4/ 1438هـ). واستُخدِمت الاستبانة لقياس مدى استفادة المشاركات من أساليب الممارسة التأملية التي تضمنها البرنامج المقترح. وقد تضمن في صورته النهائية بعد تحكيمه (20) أسلوبًا، تتوزع على ثلاثة محاور رئيسة: التأمل في الافتراضات وله (5) أساليب، والتأمل في الممارسة وله (8) أساليب، والحوار وله (7) أساليب. ولحساب الاتساق الداخلي والثبات؛ طُبقت الاستبانة على عينة مكونة من (25) معلمة من المدارس الثانوية المشاركة في البرنامج الوطني لتطوير المدارس من غير المدرسة التي نُفّذ فيها البحث. وتم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط سبيرمان (Spearman) لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والعلاقة بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة. وتراوحت معاملات ارتباط سبيرمان لعبارات الاستبانة بالدرجات الكلية لمحاورها بين (0.468) و(0.782)، وهي قيم موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو (0.05) فأقل. أما قيم معاملات ارتباط سبيرمان للمحاور بالدرجة الكلية للاستبانة فكانت على النحو الآتي: التأمل في الافتراضات (0.85)، التأمل في الممارسة (0.91)، الحوار (0.64). وهذه القيم موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) فأقل، مما يدل على الاتساق الداخلي للاستبانة. ولحساب ثبات الاستبانة؛ استُخدِمت معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach). وبلغ معامل الثبات لمحور التأمل في الافتراضات ولمحور التأمل في الممارسة (0.62)، (0.65) على التوالي، وكل منهما معامل ثبات متوسط، في حين بلغ معامل الثبات لمحور الحوار وللأداة كليًا (0.92)، (0.88) على التوالي، وكل منهما معامل ثبات مرتفع (حسن، 1424). وقد تم استخدام التدرج الرباعي لتقدير درجة استفادة المعلمات من أساليب الممارسة التأملية، إذ تم إعطاء وزن للبدائل الأربعة على النحو الآتي: لم أجرب الأسلوب (1)، ضعيفة (2)، متوسطة

4- (3)، كبيرة (4). وصُنّفت إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية: طول الفئة= (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = 3÷4= 0.75، ويبين الجدول (1) مستويات هذا التصنيف.

جدول (1)

توزيع المستويات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة

المتوسط المرجح	درجة الاستفادة
1 – أقلّ من 1.75	لم أجرب الأسلوب
1.75 – أقلّ من 2.50	ضعيفة
2.50- أقلّ من 3.25	متوسطة
3.25 – 4	كبيرة

المرحلة الثانية: نُفذت في الفصل الدراسي الثاني، وحدث فيها ما يأتي:

1- أربع مقابلات مجموعة تركيز مسجلةً صوتيًا خلال الفترة من (19/ 5/ 1438هـ) إلى (17/ 6/ 1438هـ)؛ لتقصي تصورات المعلمات فيما يتعلق بتأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلمهن بأبعاده الثلاثة: الوعي المعرفي، والممارسات الصفية، والمعتقدات التربوية. كما تضمنت الأسئلة تقصيًا للاتجاهات التي أظهرتها نتائج الاستبانة. وشاركت في هذه المقابلات جميع معلمات عينة البحث، وتراوحت مدة كل مقابلة ما بين ساعة ونصف إلى ساعة وخمسين دقيقة. واعتمد اختيار المشاركات في كل مجموعة تركيز على الفرق: فريقان لكل منهما مجموعة تركيز واحدة تتكون من خمس معلمات هن أعضاء الفريق. والفريق الثالث انقسم أعضاؤه على مجموعتين: مجموعة من أربع معلمات، ومجموعة من معلمتين تعذر حضورهما مع المجموعة الأولى لظروف صحية. وقد وضعت الباحثة دليلًا للأسئلة يساعد على توجيه عملية جمع البيانات في أثناء المقابلات بطريقة منهجية ومركزة، مع إمكان تغيير ترتيب الأسئلة، أو حذف بعضها، أو تغيير صياغتها اعتمادًا على ما يحدث في المقابلة، كما يمكن إضافة أسئلة أخرى في أثناء المقابلة لبحث القضايا المستجدة. ومن ثم، فإن الحكم على أسئلة المقابلة لا يعتمد على إمكان استخلاصها منطقيًا من أسئلة البحث، وإنما على ما يمكن أن توفره من بيانات تسهم في الإجابة عن هذه الأسئلة (Maxwell, 2009). وقد تم تفريغ كل مقابلة كتابيًا وحفظها في ملف مستقل، ثم إرسال الملف إلى معلمات المجموعة عبر البريد الإلكتروني لمراجعتها، وكتابة الملاحظات أو الإضافات إن وجدت. كما تم طرح بعض الأسئلة على كل فريق عبر تطبيق الواتس آب لاستكمال بعض التفاصيل التي ظهرت الحاجة إليها من المراجعة الأولية للبيانات.

2- مقابلات فردية مع جميع المشاركات عبر تطبيق الواتس آب خلال الفترة من (20/ 6/ 1438هـ) إلى (24/ 8/ 1438هـ)، إذ طُوِّرت أسئلتها بناءً على الملحوظات الناتجة من التحليل المبدئي لنصوص المحادثات ومقابلات مجموعة التركيز. وقد رأت الباحثة أن تُجري المقابلة مع جميع المعلمات (بعد أخذ موافقتهن) عبر التطبيق رغبةً في تنويع وسائل الحصول على البيانات. فقد أتيح لجميع المعلمات في أثناء مقابلات مجموعة التركيز الحديث شفهيًا بوجه مباشر، فكان من المناسب الحصول على بيانات مكتوبة في المقابلات الفردية، إذ من المرجح أن تتيح للمعلمات مساحة أكبر للتفكير والتأمل قبل الإجابة عن السؤال. وقد اختارت الباحثة إجراء المقابلة الفردية مع جميع المشاركات لمحاولة فهم عملية التعلم فهمًا جيدًا من خلال تنوع خبرات المعلمات، بوصفها مصادر مختلفة يمكن أن تتضافر لتكوين صورة واضحة عن التعلم كعملية معقدة. وقد مكّن استمرار المقابلات الفردية إلى نهاية الفصل الدراسي الثاني من تقصي تصورات

المعلمات عن تأثير الممارسة التأملية في معتقداتهن وممارساتهن الصفية على مدى العام الدراسي. وقد تطلب ذلك المراجعة المستمرة لإجابات المعلمات لمتابعتها بالأسئلة السابرة والتوضيحية للحصول على تفاصيل أكثر، والكشف عما قد يستجد مع مرور الوقت من أفكار أو ممارسات لها صلة بتعلم المعلمات.

ويوضح الجدول (2) الجدول الزمني لإجراءات جمع البيانات الكمية والنوعية، وتحليلها.

جدول (2)

الجدول الزمني لإجراءات جمع البيانات وتحليلها

المهمة	محرم	صفر	ربيع الأول	ربيع الثاني	جمادى الأولى	جمادى الآخرة	رجب	شعبان
نصوص المحادثات	*	*	*	*				
الاستبانة				*				
مجموعة التركيز					*	*		
المقابلات الفردية						*	*	*
كتابة الملحوظات	*	*	*	*	*	*	*	*
تحليل البيانات	*	*	*	*	*	*	*	*

تحليل البيانات

تم إدخال بيانات استبانة أساليب الممارسة التأملية في برنامج (SPSS)، وأُجريت المعالجات الإحصائية باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي المتمثلة في المتوسطات الحسابية، والتكرارات، والانحراف المعياري. أما البيانات النوعية، فقد تم تنظيمها، وتصنيفها بواسطة برنامج أطلس تي آي (ATLAS.ti)، وأُجري تحليلها باستخدام أسلوب التحليل التفسيري الذي يتجاوز البيانات الوصفية، ويعطي أهمية لما تظهره البيانات بتكوين معنى لها بالربط بينها، والنظر لها من زوايا عدة، واكتشاف العلاقات بينها، وتقديم تفسيرات واستدلالات تربط بين المعاني، وتؤدي إلى رؤى عميقة (العبدالكريم، 2012). وتم دمج النتائج الكمية والنوعية عند الإجابة عن سؤالي البحث. وبالاستفادة من بعض المراجع (العبدالكريم، 2012؛ Creswell, 2012; Lodico, Spaulding & Voegtle, 2010)، اتبعت الباحثة المراحل الآتية في تحليل البيانات: إعداد البيانات، استكشاف البيانات وكتابة الملحوظات الأولية، تصنيف البيانات، كتابة المذكرات، اختبار التفسيرات الأولية، تلخيص النتائج، التحليل الشامل وتفسير النتائج. ومع اتباع هذه الخطوات التنظيمية؛ فإن عملية التحليل لم تتم بطريقة خطية، إذ كان هناك حاجة للتردد بين المراحل باستمرار.

ولزيادة موثوقية النتائج النوعية تم جمع البيانات بطرق مختلفة ومن مصادر عدة (Triangulating)؛ ونفذ البحث في المدرسة، وهي السياق الطبيعي الذي تحدث فيه الحالة المدروسة، مع إطالة مدة جمع البيانات، والتفاعل المستمر مع المشاركات سواء بالزيارات الميدانية للمدرسة (20 زيارة)، أو عبر تطبيق الواتس آب، وتسجيل جميع إجراءات البحث الميدانية موثقة بتواريخها. وكذلك تم عرض النسخ المكتوبة للمقابلات المفرغة على المشاركات لمراجعتها، وطرح الأسئلة على المشاركات، لتقليل سوء تفسير آرائهن وتصوراتهن، وتقديم أمثلة لتصورات المعلمات المشاركات مقتبسة من ألفاظهن. وقد اضطرت الباحثة إلى عدم تصحيح ما ورد في بعض الاقتباسات من أخطاء لغوية تحريًا لدقة الاقتباس قدر الإمكان. إضافة إلى ما سبق، تمت الاستعانة بباحثة زميلة في مرحلة الدكتوراه من التخصص نفسه لمراجعة النتائج والتفسيرات، وتقديم التغذية الراجعة.

عرض النتائج ومناقشتها

إجابة السؤال الأول: ما تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ استُخدِمت نتائج تحليل استبانة أساليب الممارسة التأملية، ونصوص المحادثات، ومقابلات مجموعة التركيز، والمقابلات الفردية. وأسفرت هذه النتائج عن وجود تأثير إيجابي للممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات بأبعاده الثلاثة: الوعي المعرفي، والمعتقدات التربوية، والممارسات الصفية.

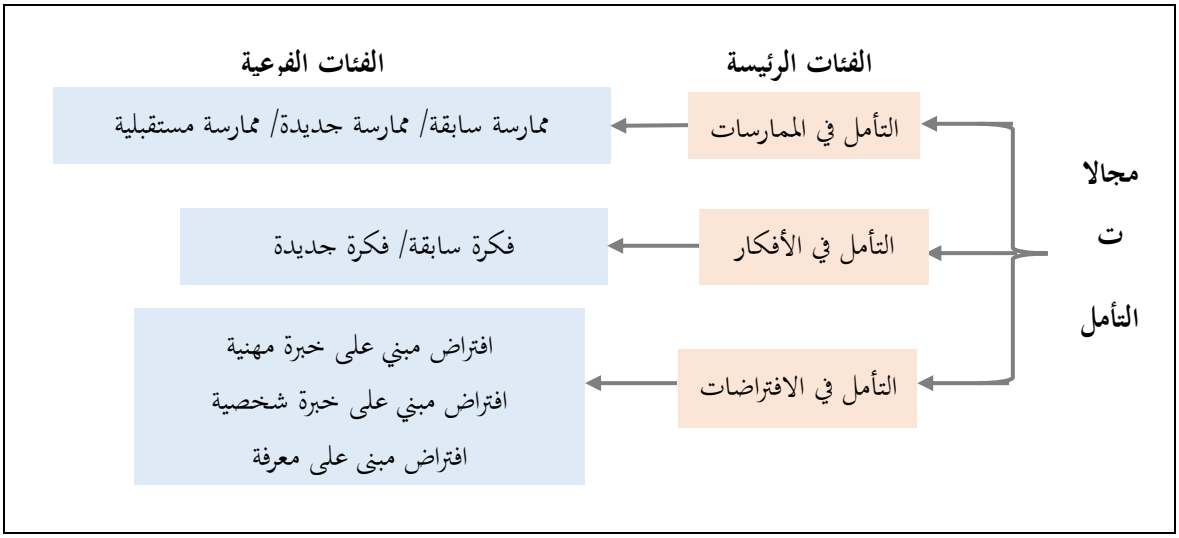
وبينت نتائج استبانة أساليب الممارسة التأملية أن متوسطات درجة استفادة المعلمات من هذه الأساليب تراوحت بين (3.06) و(3.87)، وجاءت جميعها بدرجة كبيرة عدا أسلوبين بدرجة متوسطة، أحدهما في محور التأمل في الممارسة، والآخر في محور الحوار. ويبين الجدول (3) أن المتوسطات على مستوى استبانة أساليب الممارسة التأملية ومحاوره تندرج تحت درجة استفادة كبيرة، وأن محور الحوار جاء متقدمًا، يليه محور التأمل في الممارسة، ثم محور التأمل في الافتراضات.

جدول (3)

متوسطات درجات استبانة أساليب الممارسة التأملية ومحاوره

المحور	المتوسط
محور التأمل في الافتراضات	3.47
محور التأمل في الممارسة	3.50
محور الحوار	3.61
المتوسط العام للاستبانة	**3.53**

وقد أظهر التحليل النوعي لنصوص المحادثات التي تمت في أثناء برنامج الممارسة التأملية مجالات تأمل المعلمات، ويبين الشكل (3) الفئات الرئيسة والفرعية لهذه المجالات .



شكل (3) مجالات التأمل التي ظهرت في محادثات المعلمات أثناء البرنامج المقترح

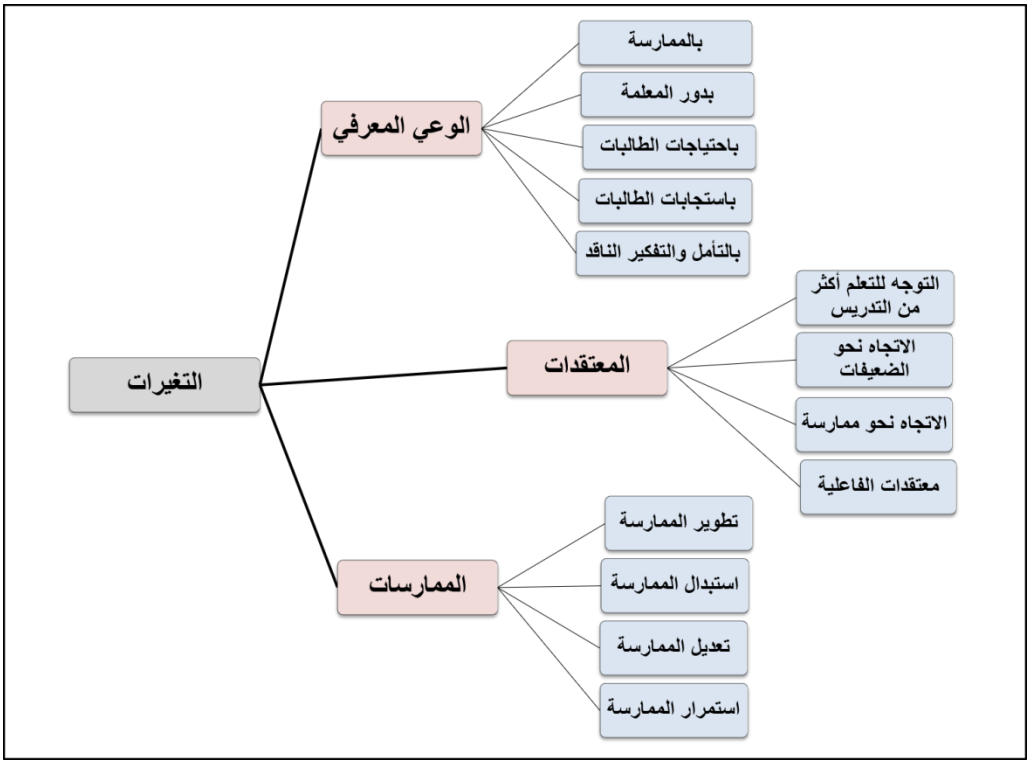
كما تم ترميز نصوص المحادثات للكشف عن الخبرات التي كانت موضوع الحوار والتأمل في محادثات المعلمات في أثناء البرنامج المقترح. ويبين الجدول (4) الفئات الرئيسة والفرعية لهذه الخبرات، ونسب تكرارها كموضوعات للحوار والتأمل.

جدول (4)

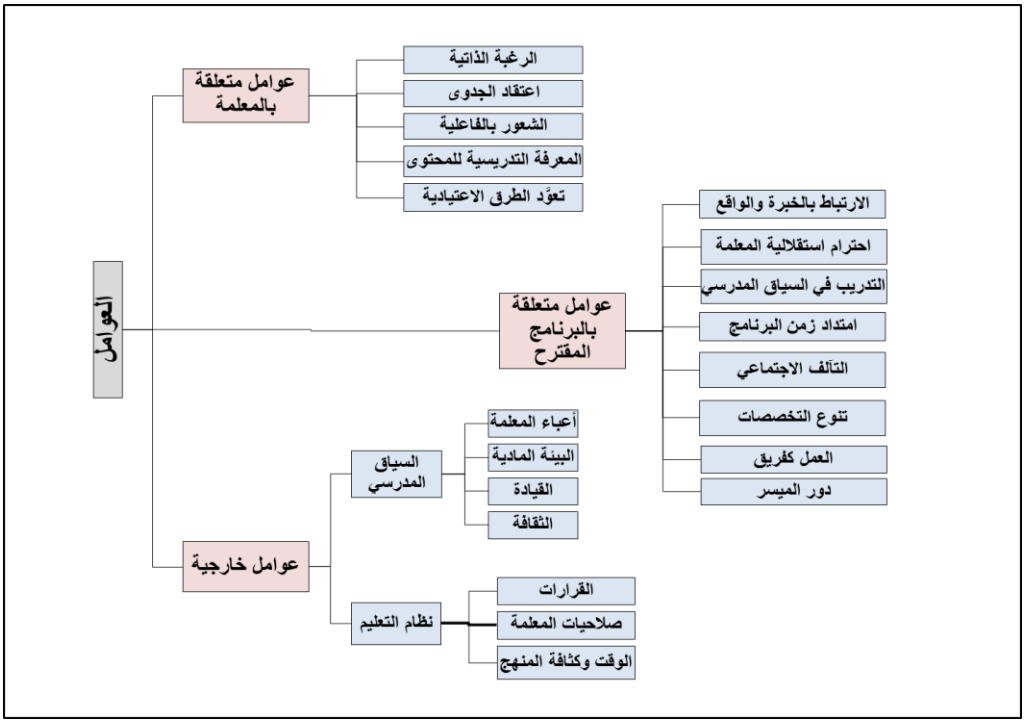
تكرارات الخبرات التي جرى حولها التأمل والحوار

الفئات الرئيسة	الفئات الفرعية	التكرار	المجموع	%
الطالبات	مشاكل تتعلق بتعلم الطالبات	73	241	%33
	تحفيز الطالبات على التعلم	64		
	تفهّم الطالبات ومراعاتهن	51		
	إلقاء اللوم على الطالبات	28		
	التغذية الراجعة من الطالبات	14		
	الفروق الفردية بين الطالبات	11		
الممارسات الصفية	منح الطالبات الفرصة للمشاركة	62	179	%24
	تفاعل الطالبات	60		
	التقنية ومصادر التعلم	32		
	الربط بالواقع	14		
	شرح المعلمة	11		
المنهج	استراتيجيات التدريس	58	160	%22
	الأنشطة والمشاريع	37		
	أساليب التقويم	32		
	المحتوى	17		
	الأهداف	16		
التطوير المهني	الممارسة التأملية	36	91	%12
	مجتمع التعلم المهني	29		
	الدورات التدريبية	22		
	الثقافة المدرسية	4		
هموم المهنة	نظام التعليم	30	71	%9
	أعباء المعلمة	23		
	دور الأسرة	14		
	البيئة المدرسية	5		

وقامت الباحثة بتحليل بيانات مقابلات مجموعة التركيز، والمقابلات الفردية كل على حدة. وجاءت بيانات المقابلات الفردية مؤكدة لبعض بيانات مقابلات مجموعة التركيز، وموضحة لبعضها الآخر، ونشأ عن ذلك اتفاق نتائج كلا النوعين من المقابلات. ويبين الشكل (4) الفئات والرموز الناتجة عن تحليل المقابلات، والمتعلقة بتصور المعلمات لتأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلمهن بأبعاده الثلاثة: الوعي المعرفي، والمعتقدات التربوية، والممارسات الصفية. كما يبين الشكل (5) الفئات والرموز الناتجة عن تحليل المقابلات، والمتعلقة بالعوامل المؤثرة في تعلم المعلمات من خلال الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية.



شكل (4) نتائج تحليل المقابلات المتعلقة بالتغيرات في تعلم



شكل (5) نتائج المقابلات المتعلقة بالعوامل المؤثرة في تعلم المعلمات

وتشير نتائج المقابلات إلى أن الاستقصاء التشاركي المستند إلى البيانات المستخلصة من آراء الطالبات والمواقف الصفية قد أدى إلى تغيير مفاهيمي عميق، وإعادة التفكير في المعتقدات، والممارسات الموجودة، وإحداث تغييرات جذرية في الممارسة، بتعديلها، أو التخلص منها، أو تطويرها بطرق جديدة (Feldman & Fataar, 2014). فقد نتج عن هذا الاستقصاء زيادة في الوعي المعرفي لدى المعلمة بممارساتها الصفية، ودورها كمعلمة، واحتياجات الطالبات، واستجاباتهن، وأدى هذا الوعي إلى تغيير بعض معتقدات المعلمات، وممارساتهن الصفية.

ويمكن عزو هذه التغيرات العميقة إلى أن الممارسة التأملية في مجتمع التعلم المهني قد وفرت السياق المناسب الذي مكّن المعلمات من تقويم افتراضاتهن، وتغييرها من خلال التأمل، والحوار المستمرين. إذ اتضح من نتائج المحادثات والمقابلات أن جميع المعلمات ذكرن أمثلة تدل على تأملهن في افتراضاتهن، وأن هذه الافتراضات لها تأثير في ممارساتهن الصفية. وقد نتج عن هذا التأمل تغير في معظمها، وتعزيز لبعضها الآخر، وتبين هذا التغير، أو التعزيز من خلال أمثلة الممارسات الصفية التي قدمتها المعلمات. فعلى سبيل المثال، صرحت المعلمة (م1ف3) أثناء المحادثات بأنها تعتقد أن فتح الكتاب يؤدي إلى تشتت الطالبة، لذلك كانت تمنع بشدة فتح الكتاب في أثناء الدرس. ثم أخبرت عن تغير هذا الافتراض، إذ قالت في المقابلة الفردية: "فكرة فتح الكتب أثناء الشرح كنت أرفضها لخوفي على الطالبات من التشتت بعد الممارسة التأملية تنازلت عن رفضي لهذه الفكرة وقبلتها". وذكرت في المحادثات أنها تقبلت الفكرة لاقتناعها برأي إحدى زميلاتها حول اختلاف الطالبات في أنماط التعلم. وهذه النتائج قد تفسّر ما أظهرته نتائج الاستبانة من وقوع جميع قيم أساليب محور التأمل في الافتراضات تحت درجة استفادة كبيرة، وكان أعلاها أسلوب (التفكير العميق في الافتراضات الكامنة المؤثرة في ممارسات التدريس). كما أن هذه النتائج تؤيد ما أشارت إليه دراسة ورانكر (Waronker, 2016) من حدوث تحول في القناعات، وتغير عميق في الممارسة لدى أعضاء الفرق التي تتساءل حول الافتراضات والأسباب الكامنة، وتعالجها. في حين أن دراسة محمد (Mohammad, 2014) لم تُظهر تغيرًا واضحًا في معتقدات المعلمات رغم تطور ممارساتهن التربوية، ربما لأن التأمل –وفقًا لما بينته نتائجها– كان مقتصرًا على الممارسات.

وقد كان لاستمرار البرنامج المقترح في جلسات أسبوعية أثر إيجابي في تمكين المعلمات من استخدام البيانات، كآراء الطالبات، ونتائج الممارسات الجديدة في التأمل والحوار. وقد لوحظ من نتائج المقابلات زيادة وعي المعلمات باستجابات الطالبات، وردود أفعالهن، والاستفادة منها في تحسين الممارسة. ويدل ذلك على أن الممارسة التأملية تكون أكثر تأثيرًا عندما تعتمد على البيانات المستمدة من الممارسة والتجريب، بحيث يتردد التأمل والحوار بين النظرية والتطبيق (Garrison et al., 2000)، وتصبح التغييرات التي تجريها المعلمات في ممارساتهن ناتجة عن أدلة ملموسة، وليس على أساس الاندفاع، أو الروتين (Farrell & Ives, 2015). وهذا قد يفسر ما أظهرته نتائج الاستبانة من أن الحوارات التي تتضمن تفسيرات مختلفة للمواقف الصفية، واستجابات الطالبات، وأثر التجارب الجديدة في تعلم الطالبات كانت أعلى أساليب الحوار في درجة الاستفادة. كما يتفق هذا الاستنتاج مع دراسة برنتس (Prentice, 2016) التي دلت على أن تضمين الاستقصاء التشاركي في مجتمعات التعلم المهنية، واستدامته يتطلب الاستمرارية؛ حتى تتطور القدرة على استخدام البيانات للتأمل، وتجريب الأفكار الجديدة، والتأمل في نتائجها، وفحص الممارسات.

ومن ناحية أخرى، فقد بدا من نتائج المحادثات والمقابلات أن التغيرات الحاصلة ترتبط بالخبرات التي جرى حولها التأمل والحوار في أثناء محادثات البرنامج. إذ أظهرت نتائج المحادثات أن حوار المعلمات كان يدور في معظمه

حول مشاكل تعلم الطالبات، ومراعاة الطالبات، وتحفيزهن على التعلم والمشاركة، وقد لوحظ بروز هذه الخبرات في التغيرات الحاصلة في أبعاد تعلم المعلمات التي أظهرتها نتائج المقابلات. وقد تؤكد هذه النتائج أن تعلم المعلم يكون أكثر فاعلية حين يناقش المعلمون ممارساتهم، وتعلم طلابهم من خلال حوار تأملي منتظم (Bleach, 2014).

كما بينت النتائج أن الرغبة والحاجة الذاتية للتعلم كانت من أقوى الدوافع في انتقاء الخبرات، وإحداث التغيير. فقد وُجد أن جميع التغييرات التي أحدثتها المعلمات في ممارساتهن كانت بسبب حاجتهن لهذا التغيير أو رغبتهن فيه، وغالبًا ما يكون التغيير حلًا لمشكلة تعاني منها المعلمة. ويشير هذا إلى أن تعلم المعلمات –كمتعلمين كبار– موجهٌ بدوافع ذاتية لتحقيق تعلم ذي معنى، ينطلق من الخبرة، ويؤدي إلى حل مشكلات واقعية (Knowles, 1980, 1990). فعلى سبيل المثال، ذكرت المعلمة (م5ف3) في المحادثات أثناء البرنامج أنها تعاني باستمرار من مشكلة مماطلة الطالبات في تسليم المشاريع المتعلقة بمقررها، ثم تبين من المقابلة الفردية في نهاية الفصل الدراسي الثاني أنها تمكنت من معالجة هذه المشكلة، إذ قالت: "بدأت أعرض مشكلاتنا أنا وياهم بالأترام السابقة ونتأمل مع بعض وش الأفضل عشان نحد منها، ساعدتنا الممارسة التأملية والنقاش وحل المشكلة في تخفيف المماطلة جدًا، صار الوضع يقتصر على قلة، وكان الإنتاج هالترم أفضل وأسرع وارتحت في وضع الدرجات".

وتدل النتائج والاستنتاجات السابقة على أن ارتباط البرنامج المقترح بالخبرة والواقع العملي، والسياق المدرسي كان له دور إيجابي في تعلم المعلمات. إذ إن تعلم المعلم يكون أكثر تأثيرًا في توجهاته وممارساته إذا كان ذا صلة بالخبرات الصفية، ومشاكل الممارسة (Opfer & Pedder, 2011; Van lare & Brazer, 2013; Wallace & Loughran, 2003). كما أن التركيز في مجتمع التعلم المهني على الممارسات الصفية، والعلاقات مع الطالبات أتاح للمعلمات المشاركات التأمل الناقد في الافتراضات والممارسات، مما جعل التعلم أكثر تأثيرًا في تغيير الاتجاهات، وتحسين الممارسات (Feldman & Fataar, 2014). وتتفق هذه النتائج مع دراسة تاونا (Tonna, 2012) التي دلت على أن المعلمين يفضلون خبرات التطوير المهني العملية، التي تراعي التحديات التي تواجه عملهم، وتوفر أفكارًا يمكن تنفيذها في صفوفهم. كما تتفق مع دراسة الزامل (2016) التي أشارت إلى أن المعلمين يفضلون أنشطة مجتمع الممارسة؛ لأنها تطبيقية، ومنسجمة مع احتياجاتهم.

وبالنظر إلى نتائج الاستبانة، فقد كانت الأساليب الأعلى في درجة الاستفادة مرتبطة بالخبرة مباشرة، سواء أكانت خبرات سابقة، أم جديدة. وقد ظهر من نتائج المقابلات أن الاستفادة من هذه الخبرات لم تكن بمجرد تبادلها، وإنما بالتأمل فيها، ومعالجتها من خلال تقويم الخبرات السابقة، وتنقيحها، وتكييف الخبرات الجديدة، ودمجها بما يتناسب مع الوضع الخاص بالمعلمة، كمحتوى الدرس، والطالبات، والوقت المتاح. كما أن قيام الباحثة (الميسّر) بتوفير مصادر خارجية تتضمن أفكارًا جديدة، وإتاحة الفرصة للمعلمات للتحاور حولها، ودمجها في خبراتهن السابقة ساعد في تطوير هذه الخبرات، والاستفادة منها في حل مشاكل الممارسة (Opfer & Pedder, 2011; Tonna, 2012). وتظهر الحاجة للمصادر الخارجية من احتمال اقتصار المعلمات على تبادل ممارسات معينة رأين من تجربتها أنها الأفضل، مما يجعلهن يتوقفن عن تجريب ممارسات جديدة قد تكون أجدى من ممارساتهن الحالية. ويمكن تأييد هذا التبرير بالاقتباس الآتي: "بدينا نطور استراتيجياتنا، كنا محصورين باستراتيجيات معينة" (م2ف2، المقابلة). كما لاحظت الباحثة سرعة انتشار الممارسات الجديدة بين المعلمات المشاركات، وميلهن إلى تطبيق ممارسات متشابهة بالاستفادة من بعضهن. وقد تتحول هذه الممارسات أيضًا إلى ممارسات معتادة إذا لم يتم تحفيز المعلمات للحصول على أفكار جديدة من مصادر خارجية.

كما لوحظ من مقابلات مجموعة التركيز أن تنوع التخصصات كان مفيدًا في تنويع الخبرات المتبادلة، ومشجعًا للمعلمات على تجريب أساليب جديدة ربما كانت المعلمة تعتقد بعدم مناسبتها لتخصصها، أو لم تكن تعتقد بأهميتها. فعلى سبيل المثال، كان تركيز معلمات أحد الفرق منصبًّا بشكل أكبر على الجوانب المعرفية، ومهارات التفكير، وكيف يمكن مساعدة الطالبات على تعلم المحتوى، في حين كان يغلب على الفريق إغفال الجوانب النفسية للطالبات، كالتحفيز. في حين تمحور اهتمام معلمات فريق آخر بشكل أكبر حول توجيه الطالبات، والجوانب الوجدانية؛ مما جعل الطريقة الإلقائية تغلب على مواقفهن التدريسية. وقد أدى اجتماع الفرق بتخصصاتها المختلفة في أثناء البرنامج إلى لفت انتباه المعلمات إلى جوانب القصور لديهن، ومعالجتها. وهذا يدل على أن اقتصار التشارك على فريق التخصص قد يؤدي إلى استمرار التركيز على جانب دون آخر، ويحد من توسيع مجال الخبرات التي يتم تبادلها، وقد تنحصر حوارات الفريق في مناقشة إجراءات روتينية تتعلق بكيف وماذا يُدرّس (Van lare & Brazer, 2013).

ويتفق البحث الحالي مع الدراسات التي دلت على أن معتقدات المعلم تؤثر في اتخاذ إجراءاته الصفية (الجار، 2012؛ Beeson, 2013; Farrell & Ives, 2015; Mohammad, 2014)، غير أنه يتفق أيضًا مع الدراسات التي أشارت إلى ارتباط تأثير المعتقدات بعوامل سياقية (Ertmer, 2005; Mohammad, 2014; Tonna, 2012). إذ ظهرت بعض المعوقات السياقية التي تحد من قدرة المعلمة على تطبيق ما تعتقده، كضعف الإمكانات المتاحة، وكثافة المحتوى مقارنة بالوقت المخصص له.

كذلك اتفق البحث الحالي مع دراسة محمد (Mohammad, 2014) في أهمية المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (pedagogical content knowledge) في إجراء التغيير في الممارسات التدريسية. إذ تبين من نتائج المقابلات أن هذه المعرفة قد تكون مؤثرًا مهمًا في ممارسة المعلمة، وفي تطبيقها لما تعتقده، وما تتعلمه، وما ترغب في تعلمه. فقد ظهر أنها تؤثر في اختيار المعلمة للاستراتيجيات التي تراها مناسبة لمحتوى الدرس وفقًا لكثافته، وطبيعة المعلومات التي يتضمنها، ومدى ارتباطها بواقع الطالبات، ومعرفتهن السابقة. وقد لوحظ أن المعلمات يفضلن اختيار الاستراتيجيات التي تمكّن من تغطية المحتوى في الزمن المخصص له، مع إتاحة الفرصة لمشاركة الطالبات، وتفاعلهن، غير أن هذا قد لا يكون مطّرِدًا في جميع المقررات والدروس. فقد بدا أن معلمات مقررات القسم الأدبي –خاصة– يسهل عليهن استخدام استراتيجيات التعلم النشط في المقررات التي يعتمد محتواها في معظمه على الآراء، ويرتبط بحياة الطالبة. أما المحتوى المعتمد على الحقائق والقواعد التي يصعب ربطها بواقع الطالبة، فغالبًا يدفع المعلمة إلى الاعتماد على الشرح، والطريقة الإلقائية بشكل أكبر. وقد يدل ذلك على حاجة المعلمة لتطوير هذه المعرفة التدريسية، إذ تبين من نتائج المقابلات أن المعلمة قد تعتقد أن مقررها لا تناسبه بعض الممارسات التدريسية، ثم تكتشف مناسبتها من خلال خبرات الآخرين. كما ذكرت معلمتان أن طالباتهن يفضلن طريقة الشرح المباشر في مقرر معين على استخدام طرق أخرى جربتها المعلمة معهن، مما جعل المعلمة تقتنع بأفضلية الشرح والإلقاء، وتتوقف عن تجريب طرق جديدة لتدريس هذا المقرر. وهذا قد لا يعني مناسبة الشرح المباشر لهذا المقرر، وإنما يدل بشكل أكبر على عدم مناسبة الطرق الأخرى التي استخدمتها المعلمة، أو عدم تمكنها من أدائها.

إجابة السؤال الثاني: كيف تؤثر الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات؟

اتضح من إجابة السؤال الأول للبحث وجود تأثيرات إيجابية للممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات بأبعاده الثلاثة: الوعي المعرفي، والممارسات الصفية،

والمعتقدات التربوية. ويتناول السؤال الثاني في إجابته تحليل هذا التأثير، وكيفية حدوثه في ضوء الإطار النظري.

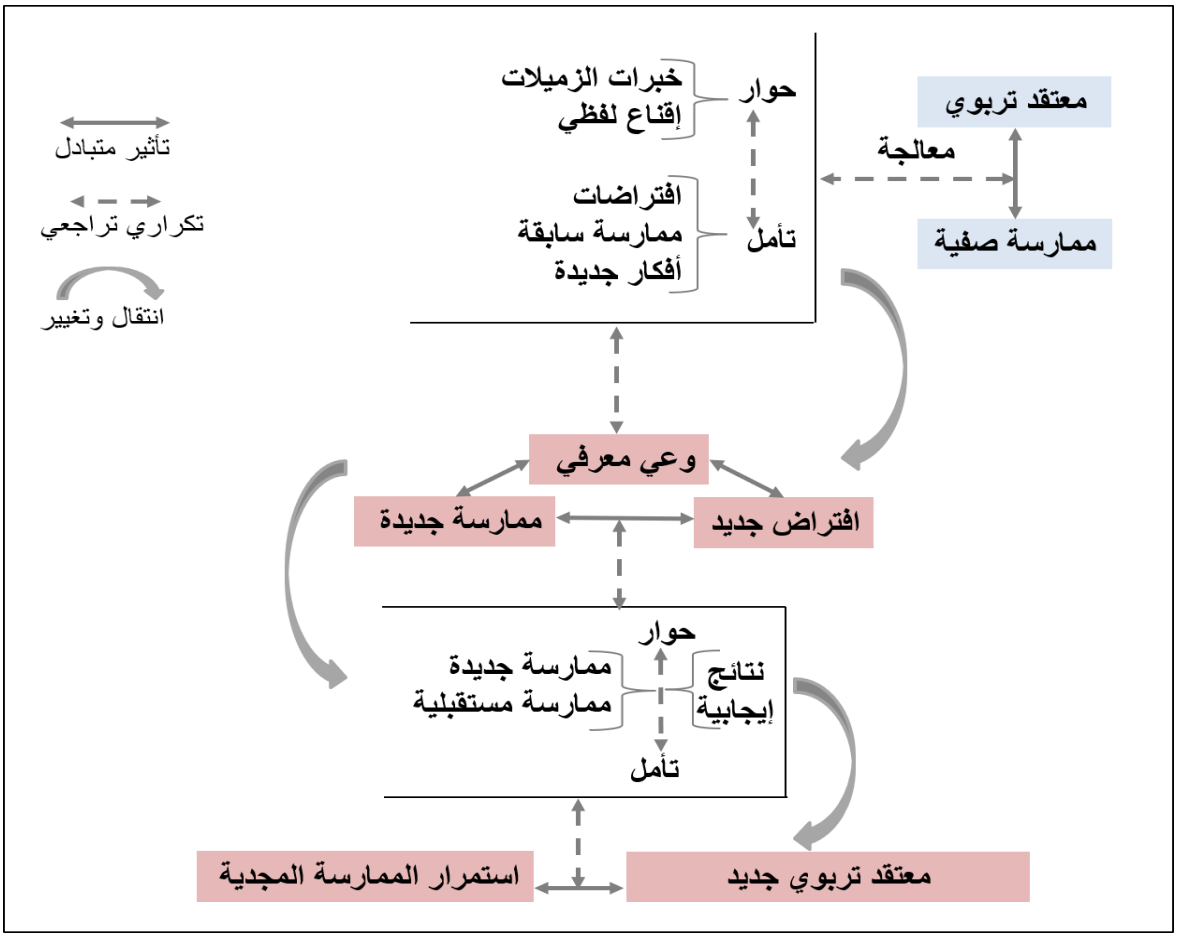
فقد تبين من خلال استقراء الأمثلة التي عرضتها المعلمات في أثناء المقابلات أن تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات تم من خلال حلقة من التغيرات. ولتوضيح هذه الحلقة سيتم تحليل الاقتباس الآتي:

" لما أعرف شخصياتهم وحياتهم وأتأملها أعرف أتعامل معهم. زي مثلًا اللي دايمًا تنكت قبل كنت آخذة فكرة أنها تستخف في الحصة وتتريق، بس عرفت من شخصيتها تبي تلفت الانتباه وهي طلعت ممتازة، قبل كانت تحط راسها على الطاولة فكنت أقول هي تبي المشاكل خليها تحط راسها، بس تغيرت البنت لما بدت تطلع ويا أستاذة وكذا وحوار بيني وبينها. فدائمًا فتح المجال والمحبة بيني وبين الطالبة يكشف لي الطالبة وتكون قريبة مني" (م1ف1، مجموعة التركيز3).

هذا المثال يمكن تحليله وتفسيره في ضوء نظرية التعلم التحويلي. فالمعلمة في هذا المثال كانت تتصرف مع الطالبة المزعجة وفقًا لإطار مرجعي تكوّن لديها مع سنوات خبرتها التي تجاوزت العشرين، إذ كانت تفترض أن مثل هذه الطالبة هدفها إثارة الفوضى في الصف، فكانت تفضل تجاهلها بتصرف تلقائي خارج الوعي (Mezirow, 1990, 1997, 2000). ومن خلال الحوارات التي كانت تدور حول الطالبات في أثناء البرنامج المقترح، ارتفع لدى المعلمة الوعي باحتياجات الطالبات، مما دفعها إلى التأمل الناقد في الموقف وافتراضاتها حوله، وبذلك أصبحت أكثر إدراكًا لمعنى هذه الافتراضات، وتأثيرها في ممارستها الصفية (Farrell & Ives, 2015). ومن ثم تحولت إلى افتراض جديد بأن مثل هذه الطالبة هدفها لفت الانتباه، ومن ثم تغير سلوك المعلمة نحوها من التجاهل إلى الاحتواء. وهذا يشير إلى أن الحوار التأملي الذي ينطلق من الخبرة، ويستخدم خبرات الآخرين في تقويم ناقد للافتراضات، يؤدي إلى اتخاذ قرار بالعمل بناءً على الأفكار الناتجة عن هذا الحوار والتأمل (Mezirow,1997, 2000). كما أن التأمل يعزز الوعي عن طريق التفكير النشط حول الموقف من جهة، ومحاولة الربط بين العمل ونتائجه من جهة أخرى، مما يجعل التأمل عملية مستمرة من التعلم وتحسين العمل (York-Barr et al., 2016). وقد أحدث هذا التغير في ممارسة المعلمة (م1ف1) نتائج إيجابية في سلوك الطالبة، مما أدى إلى تغير في معتقدات المعلمة التربوية، تبعها تحولات جذرية في الإطار المرجعي المتعلق بمثل هذه المواقف، وقد ذكرت هذه المعلمة أمثلة أخرى تدل على التغير في تعاملها مع الطالبات. مما يعني أن تغير معتقدات المعلمة التربوية، واستمرارها في الممارسة يتوقف بدرجة كبيرة على نتائج تعلم طالباتها، شاملة الجوانب المعرفية، والسلوكية، والوجدانية (Guskey, 2002).

وقد نتج عن استقراء البيانات النوعية ظهور أمثلة يمكن أن تؤيد هذا التفسير لدى (11) معلمة. فإضافة إلى المعلمة المذكورة في المثال السابق، ظهرت حلقة التغيرات الموضحة في هذا التفسير لدى المعلمتين (م2ف3) و(م3ف2) في التعامل مع الطالبات الضعيفات دراسيًا، والمعلمتين (م1ف2) و(م2ف1) في تحفيز الطالبات، والمعلمات (م4ف1) و(م5ف1) و(م3ف3) في تغيير طريقة التدريس المعتمدة على التلقين، والمعلمة (م1ف3) في استخدام الكتاب كمصدر للتعلم، والمعلمة (م5ف3) في التعامل مع مشاريع الطالبات، والمعلمة (م4ف2) في استخدام التقنية في تعلم الطالبات.

وبناء على ما سبق؛ يمكن القول بوجود علاقات تبادلية غير خطية بين الوعي المعرفي، والمعتقدات التربوية، والممارسات الصفية. كما أن النتائج التي تم الحصول عليها من بيانات هذا البحث ساعدت في تكوين تصور للكيفية التي يمكن أن يحدث بها تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات، ويمثل الشكل (6) مخططًا لهذا التصور.



شكل (6) تصور كيفية تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات

يفترض الشكل (6) أن معتقدات المعلمة تؤثر في ممارساتها الصفية وتتأثر بها، وأن تغيير هذه المعتقدات والممارسات يتطلب التردد بين الحوار مع الزميلات، والتأمل في الافتراضات، والممارسات السابقة، والأفكار الجديدة؛ مما قد يؤدي إلى زيادة الوعي المعرفي لدى المعلمة، ومن ثم إلى مزيدٍ من التأمل والحوار. ويتولد عن ذلك افتراض جديد تبني عليه المعلمة ممارسة صفية جديدة. وبالتأمل والحوار حول نتائج هذه الممارسة على الطالبات، تتخذ المعلمة القرار باستمرارها، أو استبدالها، أو تعديلها وتطويرها. وبتكرار الممارسة الجديدة، وحصول النتائج الإيجابية يحدث التغير في المعتقدات التربوية، والتي بدورها تسهم في استمرار الممارسات الصفية المجدية، التي ترتبط بهذه المعتقدات، وتؤدي إلى نتائج إيجابية. ويؤيد هذا الاستنتاج ما أشار إليه أوسترمان وكوتكامب (2002) من أن الممارسة التأملية تعدّ وسيلة لتطوير الوعي بالأداء، ونتائجه.

وترى الباحثة أن تصورها لكيفية تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات، والذي توصلت إليه من استقراء البيانات المتاحة، يحتاج إلى مزيد من البحث والاستقراء لبيانات أوسع، ومن مشاركين أكثر؛ حتى يمكن تعميمه على حالات مشابهة.

توصيات البحث

توصيات للمعلمات:

- تطبيق دورة الممارسة التأملية بشكل مستمر بالتشارك مع فريق التخصص، وفرق التخصصات الأخرى، والاستعانة

بالمصادر الخارجية كالدورات، ومواقع الإنترنت؛ لتوسيع مجال الخبرات، وعدم الاقتصار على الخبرات الذاتية.

■ الاعتماد في التأمل والحوار على البيانات التي يمكن الحصول عليها من مصادر عدة، كنتائج الاختبارات، والملاحظات الصفية، والمقابلات مع الطالبات، أو من لهم علاقة بالمشكلة كولية أمر الطالبة، أو المرشدة الطلابية، أو معلمة صعوبات التعلم.

■ الحوار الصريح مع الزميلات حول جوانب الضعف في الممارسة ومشكلاتها، والبحث عن أسبابها الكامنة.

توصيات للمعنيين بتطبيق مجتمعات التعلم المهنية وتدريب المعلمات:

■ استخدام أساليب الممارسة التأملية للتدرج في بناء مجتمع التعلم المهني؛ فقد ظهر أن هذه الأنشطة –غالبًا– لا تشكل عبئًا إضافيًا على المعلمات؛ لارتباطها مباشرة بعملهن اليومي. كما تساعد هذه الأنشطة في توضيح مفهوم مجتمع التعلم، وتوفر آلية مناسبة للتشارك، وتؤدي إلى نتائج ملموسة تشجع المعلمات على الاستمرار فيه.

■ توجيه اجتماعات الفرق إلى التركيز على الاستقصاء التشاركي القائم على التأمل والحوار حول وجهات نظر مختلفة، ومن مصادر عدة. وتوسيع مجال هذا الاستقصاء ليشمل الممارسات الصفية، والعلاقات مع الطالبات؛ إذ أظهرت النتائج أن استمرار الحوار حول هذه الموضوعات يؤدي إلى التأمل في الافتراضات، ومن ثم إحداث تغييرات جذرية في الممارسة.

■ تنويع الاجتماعات في المدرسة الواحدة لتشمل فرق متعددة التخصصات إضافة إلى اجتماعات الفرق التخصصية. وكذلك تكوين شبكات على مستويات أوسع من نطاق المدرسة لتبادل الخبرات بين فرق مجتمعات التعلم المهنية من مدارس مختلفة.

■ استخدام أنشطة التأمل والحوار عند التدريب على الأفكار الجديدة، وربطها بخبرات المعلمات ومشكلات الممارسة. ولتطبيق هذه التوصية؛ تقترح الباحثة أن يتبع جلسات التدريب منح المعلمات المتدربات فرصة تجريب هذه الأفكار في صفوفهن لمدة معينة كأسبوعين أو ثلاثة، ثم يعقد معهن لقاء آخر لعرض التجارب ومناقشة العوائق، والقضايا الناشئة عن دمج هذه الأفكار الجديدة في الممارسة، ويمكن تكرار هذه اللقاءات على فترات زمنية متباعدة خلال العام الدراسي.

مقترحات البحث

بناءً على ما ظهر من نتائج البحث؛ تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

– دراسة لتطوير المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى لدى المعلمات من خلال الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية.

– دراسة للكشف عن أنشطة التطوير المهني التي يمكن أن تسهم في زيادة الوعي المعرفي لدى المعلمة بممارساتها، واحتياجات طالباتها، واستجاباتهن.

– دراسة لفهم الكيفية التي يتعلم بها المعلمون من خلال الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية باستخدام منهجية النظرية المؤسسة.

المراجع

آل حموض، صبحاء (2015). واقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس مشروع تطوير بالمملكة العربية السعودية. رسالة الماجستير غير منشورة. كليات الشرق العربي، الرياض.

أوسترمان، كارين، وكوتكامب، روبرت. ترجمة: الحوراني، منير (2002). *الممارسة التأملية للتربويين*. العين: دار الكتاب الجامعي.

الجبر، جبر (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية بجامعة الإمارات*، *33*، 91 -128.

حسن، السيد محمد أبو هاشم (1424). *الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام spss*. الرياض: مكتبة الرشد.

دوفور، ريتشارد، دوفور، ريبكا، إيكر، روبرت، وماني، توماس. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية (2014). *التعلم عن طريق العمل دليل للمجتمعات المهنية التعلمية أثناء العمل*. الدمام: دار الكتاب التربوي.

دوفور، ريتشارد، وإيكر، روبرت. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية (2008). ط2. *المجتمعات المهنية التعلمية أثناء العمل أفضل الأساليب لزيادة تحصيل الطلاب*. الدمام: دار الكتاب التربوي.

الزامل، محمد (2016). *نموذج مقترح قائم على مجتمع الممارسة وأثره في التطور المهني لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض.

الزايد، زينب، وحج عمر، سوزان. (2016). تأثير مجتمعات التعلم المهنية على الإنترنت في فهم معلمات العلوم لطبيعة العلم وممارسات تدريسها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 12*(3)، 349-362.

العبدالكريم، راشد (2012). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

هيندريكس، تشير. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية (2014). *تحسين المدارس من خلال البحث الإجرائي منحى ممارسة تأملية*. الدمام: دار الكتاب التربوي.

Al Hamoud, Sobha (2015). *The reality of the application of professional learning communities in the schools of the development project in Saudi Arabia*. Master's thesis unpublished. Faculties of the Arab East, Riyadh

Algebra, Jabr (2013). The Effectiveness of Using Instructional Teaching Tools in the Development of Solving Problems of Classroom Management among Students of Teachers in Science, King Saud University Teachers College. International Journal of Educational Research, University of the UAE, 33, 91-128

Beeson, M. (2013). *The Influence of Teacher Beliefs and Knowledge on Planning for Technology Integration in Technology-Rich Classrooms*. Doctoral dissertation. University of North Carolina at Greensboro, U.S.

Bleach, J. (2014). Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal, 22* (2), 185–197.

Blitz, C. (2013). Can online learning communities achieve the goals of traditional professional learning communities? What the literature says. *Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic*. (ERIC No. ED544210)

Borg, S. (2015, October). *High quality professional development for teachers*. A paper presented at Future Teachers: Preparation and Development Conference of College of Education at King Saud University, Riyadh.

Brooks, S. (2013). *The relationship between professional learning communities, personal teacher efficacy, and student achievement at the high school level*. Doctoral dissertation .Texas A&M Regent University, U.S. Available at ProQuest: http://search.proquest.com

Bustamante, C. & Moeller, A. (2015, September). *Developing a Learning Community in Online Teacher Professional Development: A Qualitative Case Study*. A paper presented at the International Conference on Education and e-Learning (EeL), Singapore. Retrieved on 13/3/2016 From ProQuest: http://search.proquest.com

Camburn, E. (2010). Embedded teacher learning opportunities as a site for reflective practice: An exploratory study. *American Journal of Education, 116*(4), 463-489.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24*, 249-305.

Creswell, J. (2003) *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publicaiton.

Creswell, J. (2007) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches.* 2nd ed. London: Sage Publication.

Creswell, J. (2012). Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston: Pearson.

Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. *Issues in Educational Research, 25*(2), 260-275.

Ertmer, P. (2005). 'Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?', *Educational Technology Research and Development, 53* (4), 25-39.

Farrell, T., & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research, 19*(5), 594–610

Feldman, J., & Fataar, A. (2014). Conceptualising the setting up of a professional learning community for teachers' pedagogical learning. *South African Journal of Higher Education, 28*(5). 1525-1540.

Fuller, S. (2014). *The Impact of Professional Learning Communities on Teachers and Students in an Elementary School*. Doctoral dissertation .Texas A&M University-Commerce, U.S. Available at ProQuest: http://search.proquest.com

Mohammad, H. (2014). *Understanding the impact of a Reflective Practice-Based Continuing Professional Development Programme on Kuwaiti' Primary Teacher's Integration of ICT* (Doctoral dissertation). Exeter University, U.K., Available at http://etheses.dur.ac.uk/

Opfer, V., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research, 81* (3), 376–407.

Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. Australian Journal of Adult Learning, 54(2), 54-77.

Peppers, G. (2015). Teachers' Perceptions and Implementation of Professional Learning Communities in a Large Suburban High School. National Teacher Education Journal 8 (1), 25-31.

Pratt, A., (2014). *Teacher Perspectives of Professional Learning Community Teams with Respect to Their Collective Inquiries: A Case Study*. Doctoral dissertation .Liberty University, U.S. Available at ProQuest: http://search.proquest.com

Prentice, A. (2016). *Investigating collaborative inquiry: A case study of a professional learning community at Lennox charter high school.* Doctoral dissertation. Loyola Marymount University ، U.S., Available at ProQuest: http://search.proquest.com

Restivo, P. (2012). *Teachers' participation in an online professional learning community and the influence on self-efficacy and instruction*. Doctoral dissertation. Walden University, U.S. Available at ProQuest: http://search.proquest.com

Riveros, A., Newton, P., & Burgess, D. (2012). A Situated Account of Teacher Agency and Learning: Critical Reflections on Professional Learning Communities. *Canadian Journal of Education, 35* (1), 202-216.

Rodgers, C. (2002). Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Education Review*. *72* (2), 230–253.

Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey-Bass.

Tonna, M. (2012). *Teacher professional learning in Malta: An understanding of how teachers learn*. Doctoral dissertation. University of Aberdeen, UK., Available at The British Library: http://www.bl.uk/

Van Lare, M., & Brazer, S. (2013). Analyzing learning in professional learning communities: A conceptual framework. Leadership and Policy in Schools, 12, 374–396 .

Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education, 2*(2-3), 87-105.

González Miy, L., & Herrera Díaz, D. (2015). Tracking the Path of Communities of Inquiry in TEFL: A literature review. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English, 22*(1), 80-94.

Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, *8*(3), 381–391.

Hall, P. & Simeral, A. (2015). *Teach, Reflect, Learn: Building Your Capacity for Success in the Classroom.* Virginia: ASCD

Kennedy, A. & Stonehouse, A. (2012). Practice Principle Guide: Reflective practice. Department of Education and Early Childhood Development. Melbourne. Available at www.education.vic.gov.au/earlylearning

Knowles, M. (1990). *The adult learner*. A neglected species, 4th Edition. Houston: Gulf Publishing. Available at: http://www.umsl.edu/~henschkej/the_adult_learner_4th_edition.htm

Knowles, M. S. (1980). *The modern practices of adult education. Andragogy versus pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Cambridge.

Lakshmi, B. (2014). Reflective practice through journal writing and peer observation: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education, 15*(4), 189-204.

Lalor, B., & Abawi, L. (2014). *Professional learning communities enhancing teacher experiences in international schools. International Journal of Pedagogies and Learning, 9* (1), 76-86.

Lodico, M., Spaulding, D., & Voegtle, K. (2010). *Methods in educational research: from theory to practice* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.

Maxwell, J. (2009). Designing a qualitative study. In Leonard Bickman & Debra J. Rog (Eds.), *The Sage handbook of applied social research methods* (2nd ed., 214–253). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.

Mezirow, J. (2000). ''Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory.'' In J. Mezirow and Associates (eds.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (3–33). San Francisco: Jossey-Bass.

Voelkel, R. (2011). *A Case Study of the Relationship between Collective Efficacy and Professional Learning Communities*. Doctoral dissertation. California State University, U.S. Available at ProQuest: http://search.proquest.com

Wallace, J., & Loughran, J. (2003). *Leadership and Professional Development in Science Education: New Possibilities for Enhancing Teacher Learning*. London: Routledge.

Waronker, S. (2016). *Teacher Teams and Refined Praxis: An Investigation of Teacher Perceptions in Schools* (Doctoral dissertation). Harvard University, U.S. Retrieved from https://dash.harvard.edu/

Wieringa, N., (2011). Teachers' Educational Design as a Process of Reflection- in- Action: The Lessons We Can Learn From Donald Schön's The Reflective Practitioner When Studying the Professional Practice of Teachers as Educational Designers. *Curriculum Inquiry*, 41 (1), 168-174.

Yin, R. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.

York-Barr, J.; Sommers, W.; Ghere, G. & Montie, J. (2016). *Reflective Practice to Improve Schools: An Action Guide for Educators.* (3 Ed.). California: Corwin.

Zamil, Mohammed (2016). *A proposed model based on the community of practice and its impact on the professional development of science teachers in the intermediate stage*. Unpublished PhD thesis. King Saud University, Riyadh.

Zayed, Zeinab, Hajj Omar, Susan. (2016). The impact of professional learning communities on the Internet in understanding science parameters of the nature of science and teaching practices. *Jordanian Journal of Educational Science*s, 12 (3), 349-

The Impact of Reflective Practice in Professional Learning Communities on Secondary Stage's Teachers Learning

Zinab A. Alzayed

Ministry of Education - Saudi Arabia

Submitted 14-04-2018 and Accepted on 05-06-2018

Abstract: The aim of research is to explore the impact of the reflective practice in professional learning communities on teachers' learning, and how this effect occurs. So, the researcher designed a proposed program to facilitate the reflective practice in professional learning communities, and used a mixed-methods case study. Four tools were used: reflective practice questionnaire, discussion transcripts, focus group, and interviews. The sample included (16) female teachers from secondary school which participated in the national program of school development in Riyadh. The implementation of the research took eight months during the academic year (1437/1438). Quantitative data were analyzed by the SPSS, and qualitative data were organized by ATLAS.ti, and analyzed using interpretive analysis.

Results have shown that there is an impact of reflective practice in professional learning communities on the three dimensions of teachers learning: cognitive awareness, classroom practices, and educational beliefs. The most important factors supporting were: the proposed program relating to experience and school context; experiment with new ideas, and reflection and dialogue after experimentation; and data-based collaborative inquiry. Also, there are some factors that may limit teacher learning such as pedagogical content knowledge. Qualitative results have shown that increasing awareness with practice, teacher role, and students' needs and responses is the main input to influence teachers' learning.

Keywords: Reflective practice, professional learning communities, teacher learning, collaborative inquiry

القوة التمييزية للذكاءات المتعددة بين طالبات الكليات الإنسانية والعلمية بجامعة الملك سعود

شذى بنت شاكر خياط — *كلية التربية- جامعة جدة*

جواهر بنت محمد الزيد — *كلية التربية- جامعة الملك سعود*

قدم للنشر 1439/7/2هـ - وقبل 1439/9/12هـ

المستخلص: تعدُّ نظرية الذكاءات المتعددة أحد أهم النظريات التي يمكن توظيفها والاستفادة منها في المواقف التعليمية والتربوية فقد أثبتت عدد من الدراسات وجود علاقة بين الذكاءات المتعددة والكثير من المتغيرات كالتحصيل الأكاديمي وأساليب التعلم ودافعية الإنجاز ومستوى الحكمة والميول المهنية والسعادة النفسية وتقدير الذات لدى الطلبة. وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن كل من القوة التمييزية للذكاءات المتعددة بين طالبات الجامعة، والفرق بين دقة التصنيف للدوال التمييزية الناتجة باستخدام نوعين مختلفين من التحليل التمييزي. وتم تطبيق قائمة الذكاءات المتعددة على عينة (306) طالبة من الكليات الإنسانية والعلمية بجامعة الملك سعود. وتوصلت الدراسة إلى وجود قوة تمييزية منخفضة للذكاءات المتعددة بين طالبات الكليات الإنسانية والعلمية، بالإضافة إلى وجود فرق بين الدالتين التمييزيتين لنوعي التحليل التمييزي إذ تكونت الدالة التمييزية الناتجة باستخدام التحليل التدريجي (Stepwise) من ثلاث ذكاءات فقط (الطبيعي، والمنطقي، والاجتماعي) في حين اشتملت الدالة التمييزية الناتجة باستخدام التحليل المباشر (Direct) على الذكاءات المتعددة التسع (اللغوي، والمنطقي، والمكاني، والجسمي، والإيقاعي، والشخصي، والاجتماعي، والطبيعي، والوجودي). كما أسفرت النتائج عن وجود فرق في دقة التصنيف بالدوال التمييزية الناتجة باستخدام نوعي التحليل التمييزي. وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات باستخدام التحليل التمييزي التدريجي للكشف عن المتغيرات ذات القدرة التنبؤية بتصنيف طلبة المرحلة الجامعية.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، التحليل التمييزي، التحليل متعدد المتغيرات، القوة التمييزية، الدالة التمييزية.

المقدمة:

يعد وضع الشخص المناسب في المكان المناسب من الأمور التي تسعى المؤسسات التربوية والأكاديمية والصناعية والخدمية إلى تحقيقها. فهي تحرص أن يكون المتقدمون للدراسة والعمل مؤهلين وقادرين على التعامل مع متطلبات المقررات والمهام التي تتضمنها الاختصاصات التي يختارونها والمهن التي يشغلونها. وإذ إن اختيار التخصص الجامعي يعد بمنزلة الخطوة الأولى في مسيرة الفرد المهنية، وحجر الأساس لتحقيق الرضا الأكاديمي والوظيفي، فإنه يجب إيلاؤه اهتماماً كبيراً من قبل الأفراد والجامعات وذلك من خلال السعي إلى المزاوجة بين ما يوجد من فروق فردية بين الأفراد في الخصائص الشخصية والميول المهنية والقدرات الجسدية والذهنية والنفسية، وما يوجد من اختلافات بين التخصصات الدراسية والمهن في طبيعتها وبيئاتها ومتطلباتها.

وقد نالت الفروق بين الأفراد في الذكاء اهتمام الكثير من العلماء والباحثين، ومع أن مفهوم الذكاء بين العامة والمتخصصين شائع، فإنه كان محل جدل واختلاف بين علماء النفس والتربية فقد اختلفوا في تحديد طبيعته، أهو قدرة عقلية واحدة؟ أم مجموعة من القدرات المستقلة؟ (حسين ومقداد، 2011). وقد قدم تشارلز سيبرمان (1927) نظرية العامل الواحد الذي يرتكز على مفهوم الذكاء العام والذي يمكن قياسه باختبارات الذكاء، في حين وضع جاردنر نظرية الذكاءات المتعددة والتي ترى أن الذكاء أكثر اتساعاً ومرونة وقابلية للنمو نتيجة تراكم المعرفة، وأكثر تحرراً من القيود التي تفرضها النظرة التقليدية في قياس وتقييم الذكاء. إذ يرى جاردنر أن كل فرد يتمتع بأنواع مختلفة من الذكاء يحملها معه من ولادته (أبو العلا، 2012). ويرى أن نظريته هذه تعد كمساهمة في التقليد الذي دعا إليه ثورستون (1938) كاتيل (1963) وجيلفورد (1967) لأن كل هذه النظريات تدافع عن وجود عدد من العوامل، أو مكونات الذكاء، وترى كل هذه النظريات أيضًا أن الذكاء أوسع نطاقًا ومتعدد الأبعاد بدلًا من قدرة عامة واحدة (Davis, Christodoulou, Seider, & Gardner,2011; Tirri, Nokelainen& Komulainen, 2013). كما تحدى جاردنر (1983، 1993) وجهة النظر التقليدية بأن الذكاء لا يمكن قياسه إلا من خلال الوسائل اللغوية أو المنطقية الرياضية، بأن هناك ذكاءات متنوعة يستخدمها الأفراد لحل المشكلات (Harding, 2006)، حتى أصبحت نظريته الأكثر استخدامًا في التعليم المعاصر (Kornhaber, 2004)، وقد نشأت النظرية من دراسة متعددة لمجموعة من القدرات البشرية وتنوع التخصصات، واكتسبت اهتماماً كبيرًا في المجالات التعليمية أكثر منه في أروقة الاختبارات النفسية والتجريب. وتمشيًا مع هذا التأكيد، فإن عددًا من التجارب التعليمية تعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة، والكثير منها حقق الكثير من النجاح (Davis et al., 2011)، ويرى (جابر، 2002) أن أفضل وصف لنظرية الذكاءات المتعددة أنها فلسفة التربية واتجاه التعلم، وأن هذا أصدق وصف لها يستفيد منه التربويون في مواقف تعليمية وتربوية لا حصر لها.

وقد أثبتت العديد من الدراسات وجود علاقة بين الذكاءات المتعددة والكثير من المتغيرات كالتحصيل الأكاديمي وأساليب التعلم ودافعية الإنجاز ومستوى الحكمة والميول المهنية والسعادة النفسية وتقدير الذات لدى الطلبة.

إذ توصلت دراسة (أبو العلا، 2012) إلى أن الذكاءات المتعددة تفسر 29.6% من التباين الكلي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلاب من خلال الذكاءات (اللغوي، المنطقي (الرياضي)، والشخصي). وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (.01) بين أساليب التعلم وكل من الذكاءات (الشخصي، اللغوي، المكاني، المنطقي).

كما أثبتت دراسة (خالد والفقي، 2007) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (.01) بين

الذكاءات المتعددة والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي.

وخلصت دراسة (الشريدة، الجراح وبشارة، 2013) إلى وجود قدرة تنبؤية للذكاءات المتعددة بالحكمة إذ فسرت الذكاءات المتعددة 84% من التباين المفسر لمستوى الحكمة الكلي لدى الطلبة الجامعيين.

في حين توصلت دراسة (حسين ومقداد، 2011) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الذكاءات المتعددة والميول المهنية لدى طلبة الثالث الثانوي.

وإذ إن التحليل التمييزي (Discriminatory Analysis) هو أحد أساليب التحليل الإحصائي الذي يوفر سرعة وكفاءة ودقة في تصنيف الأفراد أو الحالات إلى عدد من المجموعات بالاعتماد على قياس مجموعة من المتغيرات ذات العلاقة (Li, Zhu, & Ogihara, 2006). والذي أثبتت دراسة كل من (أبو حلاوة ورزق، 2013؛ سالم وآخرون، 2010؛ العابد، 2013؛ علي وإحسان، 2011؛ علي، 2014 ونامق، 2014) فاعلية استخدامه في المجالات التربوية والنفسية لإجراء عملية تصنيف المشاهدات الجديدة في المجموعات المناسبة. فقد سعت الدراسة الحالية للاستفادة من هذا الأسلوب في التعرف على القوة التمييزية للذكاءات المتعددة بين طالبات الكليات (الإنسانية والعلمية) وإمكانية التنبؤ بتصنيف الطالبات داخل الكليات من خلال تلك الذكاءات.

مشكلة الدراسة:

يؤدي تصنيف الطلاب في التخصصات الجامعية دوراً جوهرياً في حياة الفرد العلمية والعملية، إذ تعد المرحلة الجامعية مرحلة حاسمة لاتخاذ قرار مناسب يحدد نوع التعليم والمهنة التي تتناسب مع ميول الفرد وقدراته وسماته الشخصية. وبالنظر إلى الدور المهم لهذا التصنيف، تبين من الخبرة الطويلة في مجال التعليم الجامعي والإرشاد الأكاديمي لإحدى معدتي هذه الدراسة أن اختيار التخصص الجامعي ومنه مهنة المستقبل تعد مشكلة تعاني منها الكثير من الطالبات، فهناك عدد لا بأس به من الطالبات يدرسن تخصصات جامعية لا تتفق مع ميولهن وذكائهن، فيلجأن للتحويل من تخصص إلى تخصص بعد أن يدركن أن تخصصهن الحالي لا يلائمهن وأن البقاء فيه مضيعة للوقت. لذا يعد وجود منبآت تساعد الطلبة والجامعات في اتخاذ القرار الأنسب في تصنيف الطلبة في الكليات والتخصصات الجامعية ضرورة للحفاظ على الوقت والجهد وتحقيق أكبر قدر ممكن من الرضا الأكاديمي والوظيفي، مما يزيد من التحصيل والإنتاج.

ونظراً لأهمية الذكاءات المتعددة وارتباطها بعدد من المتغيرات التربوية والنفسية والأكاديمية، فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن القوة التمييزية للذكاءات المتعددة بين طالبات الكليات (الإنسانية والعلمية) للتعرف على إمكانية التنبؤ بتصنيف طالبات الجامعة على الكليات في ضوء هذه الذكاءات من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. هل يوجد للذكاءات المتعددة قوة تمييزية بين طالبات الكليات (الإنسانية والعلمية)؟
2. هل يوجد فرق في دقة التصنيف للدالة التمييزية الناتجة باستخدام نوعي التحليل التمييزي: المباشر (Direct) والتدريجي (Stepwise)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

1. القوة التمييزية للذكاءات المتعددة بين طالبات الكليات (الإنسانية والعلمية).
2. الفرق في دقة التصنيف للدوال التمييزية الناتجة باستخدام نوعي التحليل التمييزي: المباشر (Direct) والتدريجي(Stepwise).

أهمية الدراسة:

- تحديد الذكاءات التي تُسهم في تصنيف طلبة الجامعة في الكليات الإنسانية والعلمية.
- إلقاء الضوء على أحد الأساليب الإحصائية متعددة المتغيرات المهمة والتي يمكن الاستفادة منها في مجالات البحث المختلفة (التربوية، والنفسية، والصناعية، والتجارية، والطبية، وغيرها).
- الكشف عن الفرق في دقة التصنيف للدوال التمييزية الناتجة باستخدام نوعين مختلفين من التحليل التمييزي.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على استخدام أسلوب التحليل التمييزي للكشف عن القدرة التنبؤية لقائمة الذكاءات المتعددة لجاردنر لدى طلبة المرحلة الجامعية.
- الحدود المكانية: جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1438– 1439 هـ.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طالبات الكليات الإنسانية والعلمية بالجامعة.

مصطلحات الدراسة:

1– الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences):

يُعرّف جاردنر (Gardner, 1995, 201-202) الذكاء بأنه احتمال بيولوجي ونفسي، يمكن تحقيق هذه الإمكانية بدرجة أكبر أو أقل نتيجة للعوامل التجريبية والثقافية والتحفيزية التي تؤثر على الشخص.

ويُعرّف جاردنر في (عبد القادر وأبو هاشم، 2007) الذكاء الإنساني بأنه مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد في حل مشكلات جوهرية في الحياة، وقدرة على خلق نتاج فعال أو خدمة ذات قيمة في ثقافة ما، وقابلية على تمييز أو خلق المشاكل مما يستدعي معرفة جديدة. ويرى أنه بنية معقدة تتألف من عدد كبير من القدرات المنفصلة المستقلة نسبياً عن بعضها بحيث تشكل كل قدرة منها نوعاً من الذكاء تختص به منطقة معينة من الدماغ.

ويعرّف إجرائياً أنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في قائمة الذكاءات المتعددة والتي تضم كل من الذكاءات الآتية: الذكاء (اللغوي، والمنطقي، والمكاني، والجسمي، والإيقاعي، والشخصي، والاجتماعي، والطبيعي، والوجودي).

2– التحليل التمييزي (Discriminatory Analysis):

يُعرّف براون وويكر (Brown, Wicker, 2000, 234) التحليل التمييزي بأنه أداة قوية لتحليل ووصف الاختلافات بين المجموعات ولتصنيف الحالات إلى مجموعات يتم تشكيلها على أساس أوجه التشابه والاختلاف في المتغيرات المتعددة.

كما يُعرّف الشافعي (2014، 726) التحليل التمييزي بأنه أسلوب إحصائي يهدف بناء نموذج تنبؤي يساعد على تصنيف الحالات في مجموعتين أو أكثر بناءً على الخصائص التي تمت ملاحظتها في كل حالة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الذكاءات المتعددة:

نشر هوارد جاردنر في عام 1983م بحوثًا واسعة لدعم ادعاءه بأن الذكاء البشري متعدد الأوجه بدلًا من الأحادي، وأن الذكاء إمكانية بيولوجية نفسية لمعالجة المعلومات التي يمكن تفعيلها في بيئة ثقافية لحل المشاكل أو خلق منتجات ذات قيمة في ثقافته (Sreenidhi & Tay, 2017).

وتنص نظرية جاردنر للذكاء المتعددة على أن الذكاء إمكانية بيولوجية تعد نتاج التفاعل بين العوامل التكوينية والبيئية ويختلف الناس في الكيفية التي ينمو بها ذكاؤهم وكيفية المزج بين أنواع الذكاء لحل مشكلاتهم (الخفاف،

2011)، كما يرى جاردنر (Gardner, 1995) أن تقييم الذكاء بطرق "ذكية–عادلة" يتم بتفحص الذكاء مباشرة وليس من خلال مفهوم الذكاء اللغوي أو المنطقي (كما تفعل اختبارات الورق والقلم العادية).

ويقترح جاردنر أنه بالنظر إلى دراسات سيكولوجية معينة نستطيع أن نرى ذكاءات تعمل منعزلة الواحدة منها عن الأخرى فمثلًا حين يتقن المفحوصون مهارات محددة مثل القراءة، يمكن أن يخفقوا في نقل هذه القدرة لمجال آخر مثل الذكاء المنطقي أو الرياضي (جابر، 2002). ويضيف جاردنر بأن البشر لديهم الكثير من الطرق المختلفة للتعلم، وأن هذه الطرق مستقلة بعضها عن بعض مما يشكل "الذكاءات" متعددة بدلًا من عامل استخبارات عام بين القدرات المترابطة، وكل ذكاء لديه نظام الذاكرة الخاصة به مع الهياكل الدماغية مخصصة لمعالجة محتويات محددة، وتتألف مجموعة معقدة من المهارات المحددة التي تجسد كل من حل المشاكل المتقاربة وكذلك قدرات التفكير المتباينة (Tirri et al., 2013). ولكل نوع من الذكاءات خصائص مميزه تتمثل في الجدول (1) (الخفاف، 2011؛ Davis et al., 2011 ؛ Sreenidhi & Tay ,2017).

جدول (1)

خصائص الذكاءات المتعددة

النوع	الوصف	أمثله
الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence	القدرة على تحليل المعلومات وخلق المنتجات التي تنطوي على اللغة الشفوية أو المكتوبة، والقدرة على استخدام الكلمات واللغة بوجه فعال، سواء شفويًا أم كتابة وكذلك علم الأصوات ودلالات ومعاني اللغة، والاستخدامات العملية للغة كعلم البلاغة.	الخطباء، الشعراء، السياسيون، الصحفيون، الكتَّاب المسرحيون
الذكاء المنطقي (الرياضي) Logical Mathematical Intelligence	يرتبط بالتفكير العلمي والاستدلالي والنماذج النظرية، والقدرة على استخدام الأرقام بفعالية وتطوير المعادلات والبراهين، وحل المشاكل بطريقة مجردة، كما يشمل التصنيف والاستدلال والتعميم والحساب واختبار الفرضيات.	المتخصصون في الرياضيات، محاسبو الضرائب، الإحصائيون، المحاميون، مبرمجو الكمبيوتر
الذكاء الشخصي Intrapersonal Intelligence	معرفة الشخص وتأمله لذاته وحب العمل بمفرده، والقدرة على استخدام جسده الخاص لخلق منتجات أوحل المشاكل. والقدرة على التعرف وفهم مزاج الآخرين، والرغبات والدوافع، والنوايا، ويمكن أن تشمل الحساسية لتعبيرات الوجه، والصوت، والإيماءات. وهذا النوع من الذكاء يصعب ملاحظته مباشرة.	الفلاسفة، الأطباء النفسيون، الزعماء الدينيون، المهتمون بالذكاء الإنساني
الذكاء الاجتماعي Interpersonal Intelligence	القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها، ويضم هذا الذكاء الحساسية للتعبيرات والأصوات والإيماءات والقدرة على فهم الآخرين، وينمي هذا الذكاء الشعور بالتعاطف والاهتمام بالآخرين.	المدرسون، الأطباء، المستشارون، السياسيون، زعماء الدين
الذكاء الموسيقي (الإيقاعي) Musical Intelligence	القدرة على إنتاج وتذكر الأصوات، وفهم معنى أنماط مختلفة من الصوت. والحساسية للإيقاع والطبقة واللحن، أو لون النغمة لقطعة موسيقية أو إيقاع.	الشعراء، المغنون، الملحنون
الذكاء المكاني Spatial Intelligence	القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة، ومعرفة الصور المكانية على نطاق واسع، وإجراء التحولات، وتكييفه بطريقة ذهنية ملموسة لفهم المعلومات الجديدة باستخدام حاسة البصر.	الصيادون، رجال الكشفية، واضعوا الخرائط، الخطاطون، الرسامون، المهندسون المعماريون
الذكاء الجسمي Bodily- Kinesthetic Intelligence	الخبرة في استخدام الجسم كله للتعبير عن الأفكار والمشاعر وسهولة استخدام اليد لإنتاج الأشياء أو تحويلها، ويضم هذا الذكاء مهارات فيزيقية محددة كالتآزر والتوازن والمرونة والإحساس بحركة الجسم ووضعه.	النحاتون، الميكانيكيون، الجراحون، الممثلون، الرياضيون، المخترعون
الذكاء الطبيعي Natural Intelligence	القدرة على التعرف والتمييز بين أنواع مختلفة من النباتات، والحيوانات، وتشكيلات الطقس التي توجد في العالم الطبيعي، والحساسية للظواهر الطبيعية الأخرى.	البيئيون، علماء الطبيعة، الجغرافيون

النوع	الوصف	أمثله
الذكاء الوجودي Existential Intelligence	هذا النوع من الذكاء يتعلق "بالقضايا النهائية"، والقدرة على التأمل في السمات الوجودية للحياة الإنسانية مثل أهمية الحياة، ومعنى الموت ومصير البشرية.	

ويرى جاردنر أن كل فرد يمتلك جميع أنواع الذكاء التسعة، وإن كان بدرجات مختلفة. ولذلك، فهي ليست متبادلة. وهي تستخدم في وقت واحد، تكمل بعضها بعضًا كما أن الناس تطور المهارات اللازمة لحل المشكلات (Sreenidhi & Tay, 2017).

كما أن تلك الذكاءات تتألف من مجموعة معقدة من المهارات المحددة التي تتمثل في حل المشاكل المتقاربة وقدرات التفكير المتباينة. فمهارات حل المشاكل المتقاربة تكون مرتبطة بالذكاء اللغوي والمنطقي والرياضي والتي تكون أكثر قيمة في الفصول الدراسية النموذجية والإنجاز الأكاديمي في حين أن جوانب التفكير المتباينة للذكاء "غير الأكاديمي" هي أقل تقدير أو لا ترتبط مباشرة بالفصول الدراسية (الموسيقية، الحركية، الطبيعية، إلخ) (Shearer, 2002).

ومن الممكن تجميع عدد من الذكاءات معاً لاشتراك خصائصهم في مجال واحد (الخفاف، 2011) كما يتضح في الجدول (2):

جدول (2)

تصنيف الذكاءات حسب المجال

الذكاء التحليلي	الذكاء المنطقي– الذكاء الموسيقي– الذكاء الطبيعي.
الذكاء التفاعلي	الذكاء اللغوي– الذكاء الاجتماعي– الذكاء الجسدي.
الذكاء التأملي	الذكاء الشخصي– الذكاء الوجودي– الذكاء المكاني.

ثانياً: التحليل التمييزي:

يعد الإحصاء الوسيلة التي تعبر بها العلوم عن نفسها بما فيها العلوم التربوية والنفسية، فهو الأداة والوسيلة المباشرة التي يمكن من خلالها تحويل المعلومات الكيفية والحقائق العلمية المتعلقة بالظواهر التربوية والنفسية إلى تعبيرات رقمية تختص بالتصنيف والتفسير والتنبؤ واكتشاف العلاقات والفروق الحقيقية. وقد شهدت العقود الماضية تطوراً واسعاً في دراسة الظواهر الاجتماعية والنفسية والإنسانية بما تحمله من تعقيدات وتداخل بين متغيراتها، مما دفع الباحثين للتوسع في جمع البيانات المتعلقة بعدد من المتغيرات ومعرفة العلاقات بينها وذلك باستخدام أساليب إحصائية أكثر كفاية في معالجة البيانات لاستخلاص نتائج تصف الظواهر المدروسة بدرجة كبيرة من الدقة. ويأتي التحليل الإحصائي متعدد المتغيرات (Multivariate Analysis) بأساليبه المختلفة كتقنية وأسلوب لتلبية هذه الاحتياجات، فهو يعتمد على وصف وتحليل الظواهر ذات الأبعاد والمتغيرات المتعددة. فإذا كانت المشاهدات تشترك فيما بينها بمجموعة من الخصائص والصفات بدرجات متفاوتة، فإن التحليل الإحصائي متعدد المتغيرات يتناول دراسة بيانات تلك المشاهدات والتعبير عنها من خلال أكثر المتغيرات تأثيراً في الظاهرة محل الدراسة.

ويعدُّ التحليل التمييزي أحد الأساليب المتعددة المتغيرات والذي بدأت فكرته في العشرينات من القرن الماضي على يد العالم كارل بيرسون (Pearson)، وتم تطويرها بواسطة العالم فيشر (Fisher) عام 1936 من خلال ترجمة المسافة بين المجموعات إلى صورة خطية مركبة يمكن الاستفادة منها في عملية التمييز (الشافعي، 2014؛ Brown, Wicker, 2000).

فالتحليل التمييزي هو أسلوب إحصائي يهدف إلى بناء نموذج للتنبؤ بالانتماء إلى مجموعة معينة كمتغير تابع من خلال خصائص المشاهدات الخاصة بالمتغير أو المتغيرات المستقلة. أي إنه يستخدم في الحالات التي تكون فيها المجموعات محددة مسبقاً ويكون الهدف هو تصنيف المشاهدات، في هذه المجموعات المعروفة (Härdle & Simar,

2015, 407; Johnson & Wichern, 2007, 575). أي إن عملية التصنيف هي العملية اللاحقة لعملية تكوين الدالة المميزة إذ يتم الاعتماد على هذه الدالة لتصنيف المشاهدة الجديدة لإحدى المجموعات المعروفة بأقل خطأ تصنيف ممكن (شاهين وجبارة، 2016).

أنواع التحليل التمييزي:

يصنف ويليام (William, 2010, 33) التحليل التمييزي وفق طريقة استخدام المتغيرات المستقلة إلى ثلاثة أنواع هي:

1. مباشر (Direct): وفي هذا النوع من التحليل يتم استخدام المتغيرات المستقلة دفعة واحدة عند إنشاء دالة أو دوال التمييز.

2. رتبي (Hierarchical): وفي هذا النوع يتم استخدام المتغيرات المستقلة – في أثناء إنشاء دالة أو دوال التحليل التمييزي_ بالترتيب وليس دفعة واحدة بحيث يتم استخدام أحد المتغيرات ثم يتم الانتقال إلى المتغير الثاني وهكذا، وذلك وفقًا للترتيب الذي اختاره الباحث أو المستخدم.

3. تدريجي (Stepwise): هو شبيه بالنوع السابق إلا أن ترتيب المتغيرات فيه يكون وفقًا لمعايير إحصائية، إذ يتم البدء بالمتغير الأكثر تميزًا بين المجموعات.

في حين يصنفها الشافعي (2014، 727) وفق عدد الدوال التي ينتجها إلى نوعين هما:

1- التحليل التمييزي الأحادي (Discriminant Analysis): ويسمى اختصاراً (DA)، وهو التحليل الذي يحتوي على دالة تمييزية واحدة.

2- التحليل التمييزي المتعدد (Multi Discriminant Analysis): ويسمى (MDA)، وهو التحليل الذي يستخدم أكثر من دالة تمييزية واحدة. وسوف يأتي لاحقًا مزيد من الإيضاح عن المعايير التي تحدد عدد الدوال في التحليل التمييزي.

الدالة التمييزية (Discriminant Function):

يعرف التحليل التمييزي باسم تحليل (الدالة التمييزية) وهو تقنية وصفية وتصنيفية قوية (Brown, Wicker, 2000, 234) يهدف إلى:

1- وصف الخصائص الخاصة بالمجموعات المتميزة (المسماة التحليل الوصفي).

2- تصنيف الحالات (أي الأفراد والمشاركين) إلى مجموعات موجودة مسبقًا على أساس أوجه التشابه بين تلك الحالة والحالات الأخرى التي تنتمي إلى المجموعات (والتي يطلق عليها أحيانًا التحليل التمييزي التنبؤي).

وتسمى الدالة التمييزية أيضاً بالجذر القانوني (canonical root) وهي توليفة خطية من المتغيرات التمييزية (المستقلة) تختار لقوتها التمييزية وتستخدم للتنبؤ، والقيمة التنبؤية لوظيفة التمييز هي قيمة (Z) التمييزية وهي القيمة التي تحسب لكل دالة تمييزية وعادة ما يعبر عنها بقيمة معيارية، والتي تستخدم مع الحد الفاصل أو الدرجة القاطعة لتحديد عضوية المجموعة (أبو هاشم، 1424).

ويعبّر عن الدالة التمييزية بالمعادلة الآتية (الشافعي، 2013):

$$L = b_1x_1 + b_2x_2 + b_3x_3 + \cdots + b_nx_n + c$$

إذ تمثل:

b معاملات التمييز، وx المتغيرات التمييزية، وc قيمة ثابتة

وعدد الدوال التمييزية التي يمكن الحصول عليها من التحليل التمييزي يعادل القيمة الصغرى من إحدى القيمتين (الشافعي، 2014):

1. مجموعات المتغير التابع – 1.
2. عدد المتغيرات المستقلة.

افتراضات وأسس استخدام التحليل التمييزي:

تتلخص أهم افتراضات استخدام التحليل التمييزي فيما يأتي (أبوعلام، 2003؛ الشافعي، 2013؛ وعاشور وسالم، 2005):

1. أن تكون المتغيرات المستقلة (التنبؤية) متغيرات كمية تتوزع توزيعاً اعتدالياً على جميع فئات المتغير التابع (المجموعات).
2. وجود علاقة خطية بين المتغيرات المستقلة، ويمكن التحقق من ذلك برسم الانتشار لكل زوج من هذه المتغيرات.
3. عدم وجود ارتباط عالٍ بين المتغيرات المستقلة ويمكن التحقق من ذلك بحساب معاملات الارتباط.
4. تجانس التباين (Variance) والتغاير (Covariance) بين فئات المتغير التابع في قيم المتغيرات المستقلة، ويستخدم عادة اختبار (M Box's) للكشف عن هذا الأمر، إذ تشير عدم دلالة قيمته إلى تحقق التجانس.
5. عشوائية العينة وتمثيلها للمجتمع. بحيث لا يقل عدد المشاهدات عن عشرين ضعفاً بالنسبة للمتغيرات.
6. استقلالية الدرجات بمعنى أن تستقل درجات فرد ما في متغير معين عن درجات فرد آخر في المتغير نفسه.

الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية:

بحث الشريف (2001) إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من (106) تلاميذ الصف الخامس في ضوء نظريتي معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة. وقد طبق الباحث بطارية اختبارات عمليات معالجة المعلومات والمكونة من ثمان اختبارات، ومقياس الذكاءات المتعددة على أفراد عينة الدراسة، وبعد تحليل البيانات باستخدام معاملات الارتباط والانحدار المتعدد والانحدار المتعدد المتدرج واختبار ت، تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دلالة (.01) بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي، كما اتضح من تحليل الانحدار وجود تأثير دال إحصائياً لكل من الذكاء (اللغوي، المنطقي (الرياضي)، الاجتماعي والمكاني والشخصي) مما يفيد بإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال هذه الذكاءات.

وهدفت دراسة (Shearer, 2002) إلى استخدام تقييم الذكاءات المتعددة لتطوير أداء المعلم، وتناولت ثلاثة مقترحات بحثية مترابطة. كيف يمكن إنشاء تقييم صحيح وموثوق للذكاءات متعددة للطلاب. وكيف يمكن للمعلمين استخدام الملف الشخصي للذكاءات المتعددة لفهم أفضل للتعليم والمناهج الدراسية. بالإضافة إلى إمكانية استخدام كل من المعلمين والطلاب ملف تعريف للذكاءات المتعددة لتعزيز استخدام أنشطة التعلم "القائمة على القوة" لتعزيز الممارسة التعليمية فضلًا عن التنمية الشخصية. والأدلة التي تم جمعها خلال البحث على مدى فترة سبع سنوات هي داعمة لهذه المقترحات الثلاثة. وشملت الدراسة سلسلة من الأنشطة بما في ذلك تطوير الأدوات الأولية، واستعراض محتوى الخبراء، والاختبار الميداني، ودراسات التحقق التجريبية، وتحليل البنود، ومراجعة الأدوات، وشملت حوالي 3000 من طلاب المدارس المتوسطة، وحوالي 700 من طلاب المدارس الثانوية، ومجموعات من طلاب الكليات، و400 من العاملين، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الملف الشخصي للذكاءات المتعددة يمكن أن تدل المعلمين على نقاط الضعف الخاصة بهم ومساعدتهم على التعامل مع الطلاب الذين يجتهدون. وكان المعلمون قادرين على فهم ملف الذكاءات المتعددة بوصفه سردًا وصفيًا للحياة الفكرية والإبداعية. كما أبدى الطلبة تقديرهم لمعلميهم.

وفي دراسة (عبد القادر وأبو هاشم، 2007) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر، وتحديد مسار العلاقة بين الذكاءات المتعددة وكل من: فعالية الذات، وأسلوب حل المشكلات، والتحصيل الدراسي، وكذلك دراسة تأثير كل من: النوع والمرحلة الدراسية والتخصص والتفاعلات (الثنائية والثلاثية) بينها على درجات الذكاءات المتعددة. وتكونت العينة من (475) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق. وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي،

وتحليل المسار، وتحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة، أظهرت النتائج أن الذكاءات المتعددة لدى طلاب وطالبات الجامعة عبارة عن عامل كامن عام تنتظم حوله العوامل المشاهدة التسعة. ووجود تأثير دال إحصائياً للذكاءات المتعددة على كل من: فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي. في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الفرقة الثانية، وطلاب وطالبات الفرقة الرابعة في بعض الذكاءات (اللغوي، والمنطقي، والمكاني، والوجودي) وذلك لصالح طلاب وطالبات الفرقة الرابعة. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في الذكاءات (المكاني، والجسمي، والموسيقي، والاجتماعي، والطبيعي، والوجودي، والدرجة الكلية) وذلك لصالح التخصصات العلمية.

واهتمت دراسة (بلعاوي،2011) بالتعرف على الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وعلاقة هذه الذكاءات بنوع الطالب ومعدله التراكمي وتخصصه ومستواه الدراسي ومكان إقامته. وقد تم اختيار عينة من (704) طالب وطالبة مثلوا المستويات الدراسية والكليات المختلفة. وأشارت النتائج إلى أن الذكاء الأكثر سيادة لدى طلبة جامعة القصيم كان الذكاء الاجتماعي الذي تميز به (52% من العينة)، تلاه الذكاء الشخصي واللغوي ثم الذكاء الوجودي، ثم الحركي فالمكاني، بعد ذلك الذكاء الطبيعي ثم المنطقي، وأخيراً الموسيقي، ووجدت فروق بين الطلبة في بعض أنواع الذكاء تعزى إلى نوع التخصص، إذ تفوق طلبة تخصصات العلوم الطبيعية في الذكاء الاجتماعي، والذكاء اللغوي، والذكاء المكاني، على طلبة العلوم الإنسانية، فيما تفوق طلبة العلوم الإنسانية على طلبة العلوم الطبيعية في الذكاء المنطقي.

وأُجريت دراسة (أبو العلا، 2012) للتحقق من إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أساليب التعلم والذكاءات المتعددة، وقد طبقت أدوات الدراسة المكونة من مقياسي أساليب التعلم، والذكاءات المتعددة على عينة بلغ قوامها (242) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة بنها. وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد ومعاملات الارتباط توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلاب من خلال عدد من الذكاءات تمثلت في الذكاءات (اللغوي، المنطقي (الرياضي)، الشخصي).

واهتمت دراسة كل من (Ayesha & Khurshid, 2013) بالبحث في العلاقة بين أبعاد الذكاء المتعدد لجاردنر والتحصيل الأكاديمي عند طلبة الجامعة باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وطبق على عينة عشوائية طبقية من 250 طالبًا وطالبة من 4 جامعات من القطاعين العام والخاص في روالبندي وإسلام أباد، وجد أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء المتعدد والتحصيل الأكاديمي. ويحظى طلبة الجامعات في القطاع الخاص بدرجة أعلى في الذكاء المتعدد والتحصيل الدراسي مقارنة بطلاب جامعات القطاع العام.

وبحثت دراسة (الشريدة وآخرون، 2013) القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بمستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن، إذ طبقت أدوات الدراسة المكونة من مقياسي للذكاءات المتعددة والحكمة على عينة من طلبة الجامعة بلغ حجمها (964) طالباً وطالبة، وباستخدام تحليل الانحدار المتدرج تم التوصل إلى إمكانية التنبؤ بمستوى الحكمة لدى الطلاب من خلال الذكاءات المتعددة وقد فسرت الذكاءات ما مجموعه (84%) من التباين المفسر لمستوى الحكمة عند الطلبة الجامعيين.

كما هدفت دراسة (القرون، 2015) إلى التعرف على واقع الذكاءات المتعددة لدى عينة من طلبة كليات المجتمع اليمنية، مكونة من 83 طالبًا وطالبة، واستخدم الباحث مقياس ماكينز لمسح الذكاءات المتعددة والذي اشتمل على تسعة ذكاءات، وأظهرت النتائج أن عينة الدراسة حصلت على درجة أعلى من المتوسط في الذكاء الاجتماعي، وجاء الذكاء

الموسيقي منخفضًا، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الذكاءات المتعددة تعزى لمتغير النوع، باستثناء الذكاء المنطقي إذ وجدت به فروق لصالح الذكور، وفي ضوء ما توصلت له الدراسة قدمت مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة تنمية الوعي بالذكاءات المتعددة من حيث الأهمية وأساليب تطبيقها لدى الطلبة والمعلمين.

وفي دراسة (Bas, 2016) والتي هدفت إلى تحديد تأثير نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي للطلاب باستخدام التحليل البعدي (Meta-Analytic) لأبحاث الماجستير والدكتوراه من معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا وعددها (75) دراسة من حيث متغيرات مستوى التعليم، المنطقة الجغرافية، حجم عينة البحث، ومدة الإجراء التجريبي للدراسة. وقد أخذت بعض المعايير المحددة في الاعتبار ومقارنة أحجام التأثير باستخدام طريقة كوهين، ولم يتم ملاحظة أي فرق كبير بأي متغير ما عدا حجم التأثير لمتغير المستوى التعليمي.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض عدد من الدراسات السابقة اتضحت من دراسة كل من (أبو العلا، 2012؛ بلعاوي، 2011؛ الشريدة وآخرون، 2013؛ الشريف، 2001؛ عبد القادر وأبو هاشم، 2007؛ القرون، 2015؛ Ayesha & Khurshid, 2013; Bas, 2016; Malekian & Maleki, 2012; Shearer, 2002;) أهمية الذكاءات المتعددة وارتباطها بعدد من المتغيرات كالتحصيل الأكاديمي وفعالية الذات وأسلوب حل المشكلات والمبادرة والحس الابتكاري وغيرها، كما استخدمت دراسة كل من (أبو العلا، 2012؛ الشريدة وآخرون، 2013؛ الشريف، 2001) تحليل الانحدار لإثبات تمتع الذكاءات المتعددة بقدرة تنبؤية بكل من التحصيل الأكاديمي ومستوى الحكمة لدى الطلبة.

وفي ضوء ما تقدم من مسح للأدبيات تبين للباحثتين عدم وجود دراسة عربية – على حد علمهما- قامت بالكشف عن القوة التمييزية للذكاءات المتعددة وقدرتها التنبؤية في تصنيف طلبة المرحلة الجامعية، وكذلك عدم وجود دراسة قارنت بين نوعي التحليل التمييزي (المباشر (Direct) والتدريجي(Stepwise) من حيث الدوال التمييزية الناتجة ودقة تصنيف تلك الدوال، مما يعزز فرصة الدراسة الحالية في تقديم الجديد في هذا المجال.

فروض الدراسة:

1. لا يوجد للذكاءات المتعددة قوة تمييزية بين طالبات الكليات (الإنسانية والعلمية).
2. لا يوجد فرق بين دقة التصنيف بالدوال التمييزية الناتجة باستخدام نوعي التحليل التمييزي: المباشر (Direct) والتدريجي(Stepwise).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي السببي المقارن؛ لأنه المنهج الأكثر ملاءمة لأهداف الدراسة. فهذا المنهج يهدف إلى وصف متغيرات الظاهرة موضع الدراسة وتحديد أسباب الحالة الراهنة للظاهرة. فالبحوث السببية المقارنة هي ذلك النوع من البحوث الذي يحاول فيه الباحث تحديد أسباب الفروق القائمة بين المجموعات في متغير ما ويحاول التعرف على العوامل الرئيسة التي أدت إلى هذا الاختلاف. ولذلك تكون نقطة البدء الأساسية في المنهج السببي المقارن هي التعرف على المعلول ثم السعي إلى تحديد الأسباب المحتملة له (العلة) (أبو علام، 2011، 233).

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من طالبات جامعة الملك سعود للكليات الإنسانية والعلمية للمستويات الثالث والرابع

والخامس حسب إحصائية عمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك سعود للفصل الدراسي الأول لعام 1438-1439هـ، فقد بلغت أعداد طالبات الكليات الإنسانية (3650) طالبة، والكليات العلمية (3460) طالبة.

عينة الدراسة

وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من طالبات جامعة الملك سعود المسجلات بالفصل الدراسي الأول لعام 1438-1439هـ، بلغ قوامها (306) طالبة من طالبات الكليات الإنسانية والعلمية وفقاً للجدول (3)

جدول (3)

توزيع أفراد العينة على الكليات

الكليات الإنسانية	الكليات العلمية
153	153

وتم اختيار العينتين متساويتين في العدد لضبط أكثر لتجانس العينتين، كما تزداد قوة الاختبار مع تماثل حجم العينات في البحث العلمي (خدوج؛ رحمة ،2017).

أدوات الدراسة:

تم استخدام قائمة الذكاءات المتعددة تعريب وتقنين السيد أبو هاشم والمكونة من 90 مفردة موجبة موزعة عشوائياً على تسعة أنواع من الذكاءات هي (اللغوي، والمنطقي، والمكاني، والجسمي، والإيقاعي، والشخصي، والاجتماعي، والطبيعي، والوجودي) بواقع 10 مفردات لكل نوع. يجاب عنها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وتقدر فيها الدرجات حسب الجدول (4) ويتم التعامل مع كل ذكاء كبعد مستقل.

جدول (4)

تقدير درجات مقياس الذكاءات المتعددة

تنطبق علي تماماً	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي قليلاً	لا تنطبق علي إطلاقاً
5	4	3	2	1

وللتحقق من الخصائص السيكومترية للأداة طُبِّقت على عينة استطلاعية بلغ حجمها (43) طالبة واتُّبِعت الخطوات الآتية:

أولًا: الثبات:

استخرجت دلالات ثبات الاختبار واتساقه وفق عدد من الطرق تتمثل في:

1- طريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني "3" أسابيع: وتراوحت معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني (0.458 – 0.840).

2- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: قد تراوحت بين (0.318 - 0.878).

3- الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان: تراوحت بين (0.332 – 0.858).

والجدول (5) يوضح مؤشرات الثبات لأنواع الذكاءات المتعددة بالطرق السابقة.

جدول 5

مؤشرات ثبات قائمة الذكاءات المتعددة

الذكاء	طريقة إيجاد مؤشر الثبات		
	إعادة الاختبار	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
اللغوي	0.690**	0.534	0.691
المنطقي	0.657**	0.458	0.609
المكاني	0.661**	0.555	0.672
الجسمي	0.736**	0.585	0.605

الإيقاعي	0.841**	0.878	0.858
الشخصي	0.458**	0.318	0.332
الاجتماعي	0.736**	0.593	0.675
الطبيعي	0.768**	0.438	0.412
الوجودي	0.790**	0.638	0.518

ثانياً: الصدق

1- الصدق التمييزي للمفردات: وتم حساب الدرجة الكلية لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة محكاً للحكم على صدق مفردات المقياس، وللمقارنة تم أخذ 27% من الأعلى لتمثل المجموعة المرتفعة وعددهن 11 2- طالبة، وأخذ 27% من الأدنى لتمثل المجموعة المنخفضة وعددهن 11 طالبة، وباستخدام اختبار مان وتني "U" كانت نتائج قيم (Z) المقابلة لقيم "U" لكل نوع من أنواع الذكاءات كما في الجدول (6).

جدول 6

قيم اختبار مان وتني للذكاءات المتعددة

قيمة اختبار	اللغوي	المنطقي	المكاني	الجسمي	الإيقاعي	الشخصي	الاجتماعي	الطبيعي
U	.000	23.500	29.500	25.500	40.500	53.500	25.500	32.500
Z	3.999**	2.434*	2.040*	2.305*	1.316	.461	2.315*	1.852

** دال عند مستوى معنويه 0.01 * دال عند مستوى معنويه 0.05

من الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عدد من الذكاءات ما عدا الذكاء الإيقاعي والشخصي والطبيعي مما يعطي مؤشرًا على صدق بعض أبعاد مقياس الذكاءات المتعددة.

3- الاتساق الداخلي لقائمة الذكاءات المتعددة

وتم التحقق من ذلك بإيجاد مصفوفة الارتباطات البينية بين أبعاد قائمة الذكاءات المتعددة وإيجاد معاملات الارتباط بين المكونات الفرعية بالدرجة الكلية كمؤشر لصدق الذكاءات المتعددة (عبد القادر وأبو هاشم، 2007)، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول (7):

جدول (7)

معاملات الارتباط (الصدق البنائي) لمكونات الذكاء الفرعية بالدرجة الكلية

الذكاء	اللغوي	المنطقي	المكاني	الجسمي	الإيقاعي	الشخصي	الاجتماعي	الطبيعي	الوجودي	الدرجة الكلية
اللغوي	1	.507**	.340*	.380*	.367*	.177	.468**	.316*	.351*	.676**
المنطقي		1	.237	.271	.431**	.311*	.364*	.398**	.393**	.669**
المكاني			1	.598**	.279	.162	.119	.442**	.442**	.614**
الجسمي				1	.052	.089	.123	.490**	.478**	.566**
الإيقاعي					1	.227	.166	.363*	.472**	.673**
الشخصي						1	.275	.223	.338*	.443**
الاجتماعي							1	.334*	.355*	.542**

الذكاء	اللغوي	المنطقي	المكاني	الجسمي	الإيقاعي	الشخصي	الاجتماعي	الطبيعي	الوجودي	الدرجة الكلية
الطبيعي								1	.715**	.731**
الوجودي									1	.795**
الدرجة الكلية										1

يتضح من المصفوفة السابقة أن معاملات الارتباط البينية بين المكونات الفرعية بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي.

نستنتج مما سبق أن قائمة الذكاءات المتعددة مناسبة للاستخدام لعينة الدراسة الحالية، نظراً لتوفر مؤشرات جيدة لثبات وصدق الأداة.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج الخاصة بتوافر شروط استخدام التحليل التمييزي:

تم التحقق من اعتدالية توزيع قيم المتغيرات المستقلة (الذكاءات المتعددة) قبل استخدامها في التحليلات الخاصة بنموذج التحليل التمييزي الخطي باستخدام اختبار شابيرو– ويلك لكل ذكاء من الذكاءات المتعددة، والموضحة في جدول (8)

جدول (8)

اختبار شابيرو– ويلك لدرجات الذكاءات المتعددة

الذكاءات المتعددة	قيمة اختبار شابيرو– ويلك	درجات الحرية	مستوى الدلالة
اللغوي	.995	306	.424
المنطقي	.993		.210
المكاني	.991		.052
الجسمي	.982		.090
الإيقاعي	.973		.061
الشخصي	.974		.076
الاجتماعي	.993		.164
الطبيعي	.995		.415
الوجودي	.979		.104

يتضح من الجدول السابق أن قيم اختبار شابيرو– ويلك للذكاءات المتعددة غير دالة إحصائياً إذ إن قيم الدلالة المقترنة بها أكبر من مستوى الدلالة المقبول (.05)، مما يثبت اعتدالية توزيع الدرجات لكل ذكاء من الذكاءات المتعددة (الشوربجي وحسن، 2012).

كما بلغت قيمة اختبار (M Box's) باستخدام التحليل التدريجي (Stepwise) (4.495) بمستوى دلالة (0.61) وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يشير إلى تجانس التباين بين مجموعات المتغير التابع في قيم المتغيرات المستقلة.

ثانياً: النتائج الخاصة بالفرض الأول وتفسيرها

ينص الفرض الأول على "لا يوجد للذكاءات المتعددة قوة تمييزية بين طالبات الكليات الإنسانية والعلمية" وللتحقق من صحة هذا الفرض استُخدِم التحليل التمييزي التدريجي للذكاءات المتعددة في ضوء نوع الكلية.

وأظهرت نتائج التحليل أن كل من الذكاء (المنطقي، الاجتماعي، الطبيعي) والتي بلغت قيم اختبار ولكس لامدا لها (0.938، 0.951، 0.965) على الترتيب هي فقط الذكاءات التي تتمتع قيم F لها بدلالة إحصائية أي إنها الذكاءات التي لها قدرة تمييز بين مجموعتي طالبات الكليات الإنسانية والعلمية.

ولمَّا كان للمتغير التابع مجموعتين فقط فإنه يمكن تكوين دالة تمييزية واحدة. ويوضح جدول (9) قيم المؤشرات الإحصائية الخاصة بتلك الدالة.

جدول9

المؤشرات الإحصائية للدالة التمييزية

الجذر الكامن	نسبة التباين	معامل الارتباط القانوني	ولكس لامدا	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
0.066	%6	0.248	0.938	19.268	3	0.000

ويتضح من الجدول (9) أن قيمة الجذر الكامن 0.07 وهي مؤشر للتباين المفسر لمجموعتي المتغير التابع والتي تُعزى للمتغيرات المستقلة (الذكاءات الثلاث المنبئة). وكما أن قيمة معامل الارتباط القانوني والتي تشير إلى جودة الدالة التمييزية (0.248) ومربع تلك القيمة (0.06) تقريباً، مما يفيد بأن (6%) فقط من التباين بين مجموعتي طالبات الكليات الإنسانية والعلمية يُفسر بواسطة الذكاءات المنبئة. وكذلك تؤكد الدلالة الإحصائية لقيمة مربع كاي أن الفروق بين طالبات الكليات العلمية والإنسانية يمكن يعود لهذه الذكاءات.

كما أسفرت نتائج التحليل عن المعاملات المعيارية وغير المعيارية ومعاملات مصفوفة البنية للدالة التمييزية والموضحة في الجدول (10):

جدول (10)

معاملات الدالة التمييزية

المتغيرات المنبئة	معاملات الدالة المعيارية	معاملات الدالة غير المعيارية	معاملات مصفوفة بنية الدالة
الذكاء المنطقي	0.596	0.098	0.691
الذكاء الاجتماعي	0.734-	0.116-	0.010
الذكاء الطبيعي	0.803	0.135	0.741
الثابت	-	4.320-	-

يلاحظ من فحص حجم المعاملات المعيارية للمتغيرات المنبئة في الدالة المعيارية، ومعامل الارتباط بين المتغيرات المنبئة والدالة داخل المجموعة (معاملات مصفوفة بنية الدالة)، أن دالة التمييز هنا هي "الذكاء الطبيعي"، وقد بلغت قيمته (0.803) في الدالة المعيارية وفي مصفوفة بنية الدالة (0.741)، وعلى هذا الأساس نطلق على دالة التمييز هنا "الذكاء الطبيعي". ولمعاملات الدالة المعيارية أهمية تحليلية كبيرة، إذ إن القيم المعيارية الأكبر تدل على نسبة الإسهام الأكبر للمتغيرات في الدالة التمييزية بالمقارنة مع المتغيرات ذات القيم الأقل. ومن المتغيرات المنبئة (الذكاءات الثلاث) يمكن كتابة الدالة التمييزية التي من خلالها يمكن التنبؤ

بعضوية الطالبة لإحدى مجموعتي طالبات الكليات الإنسانية والعلمية من درجات الذكاءات الثلاث بالصورة الآتية:

العضوية للكلية = -0.32 + X0.098 درجة الذكاء الطبيعي + X0.135 درجة الذكاء المنطقي – 0.116 X درجة الذكاء الاجتماعي، والموضحة في الجدول (11).

جدول (11)

دوال تمركز المجموعة

الكليات الإنسانية	0.256-
الكليات العلمية	0.256

يتبين من دوال تمركز المجموعة أن المجموعتين تقعان موقعاً معاكساً بعضهما من بعض، ولمَّا كانت القيمة المتوسطة التي تتمركز حولها مجموعة الكليات العلمية موجبة وكذلك قيمتا معاملات كل من الذكاءين المميزين (الطبيعي والمنطقي) موجبة أيضاً، فإن ارتفاع الدرجات التي تحصل عليها الطالبات في الذكاءين تؤدي إلى ارتفاع انضمامهم إلى الكليات العلمية. وهذا أمر طبيعي إذ إن قدرة الطالبات في الكليات العلمية على فهم الطبيعة وكذلك قدراتهم الرياضية أعلى منها لدى الطالبات في الكليات الإنسانية.

ويوضح الجدول (12) مدى دقة التصنيف التنبؤي لأفراد عينة الدراسة على مجموعتي المتغير التابع (الكليات الإنسانية والعلمية) وفق المتغيرات المنبئة (الذكاءات في الدالة التمييزية).

جدول (12)

نسب تصنيف الأفراد

مجموعات المتغير التابع (نوع الكلية)	المجموعة المتنبأ بها		المجموع
	الإنسانية	العلمية	
الإنسانية	98	55	153
%	64.1	35.9	100
العلمية	62	91	153
%	40.5	59.5	100
نسبة التصنيف الصحيح		61.8	

يتضح من الجدول (12) أن (189) طالبة من طالبات الكليات الإنسانية والعلمية البالغ عددهم (306) والممثلين لعينة الدراسة صُنِّفوا بشكل صحيح وفقاً للدالة التمييزية منهم (98) طالبة من طالبات الكليات الإنسانية و(91) طالبة من طالبات الكليات العلمية.

أي إن نسبة التصنيف الصحيح التي تم التنبؤ بها بلغت (61.8%). ولتصحيح عامل الصدفة التي قد تتأثر به النسبة (61.8%) ممن صنفوا تصنيفاً صحيحاً من أفراد عينة الدراسة، تم حساب معامل كابا (Kappa) ويوضح الجدول (12) نتائج الخاصة بهذا المؤشر.

جدول (13)

مؤشر التصحيح مع نسبة الأفراد المصنفين تصنيفاً صحيحاً وفق معامل كابا

معامل	القيمة	الدلالة
كابا	0.235	0.000

يتبين من الجدول (13) أن قيمة معامل كابا التي بلغت (0.235) دالة إحصائياً مما تشير إلى وجود قدرة تنبؤية للذكاءات الثلاث المنبئة لتصنيف طالبات في الكليات الإنسانية والعلمية، غير أن صغر قيمة معامل كابا تشير إلى انخفاض دقة التنبؤ بها.

ومما سبق يتضح أنه يوجد للذكاءات المتعددة قوة تمييزية منخفضة بين طالبات الكليات الإنسانية والعلمية.

ثالثاً: النتائج الخاصة بالفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على "لا يوجد فرق بين دقة التصنيف بالدوال التمييزية الناتجة باستخدام نوعي التحليل التمييزي (المباشر (Direct) والتدريجي(Stepwise))" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام التحليل التمييزي المباشر للذكاءات المتعددة في ضوء نوع الكلية.

إذ تم أولاً التحقق من شرط تجانس التباين بين مجموعات المتغير التابع في قيم المتغيرات المستقلة بإيجاد قيمة اختبار (M Box's) باستخدام التحليل المباشر (Direct) والتي بلغت (84.832) بمستوى دلالة (0.001) وهي قيمة دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم التجانس. وإذ إن مجموعتي المتغير التابع متساويتان فإنه يمكن التغاضي عن عدم تحقق شرط التجانس وإجراء التحليل التمييزي. ولمَّا كان للمتغير التابع مجموعتان فقط فإنه يمكن باستخدام التحليل التمييزي تكوين دالة تمييزية واحدة. ويوضح الجدول (14) قيم المؤشرات الإحصائية الخاصة بتلك الدالة.

جدول (14)

المؤشرات الإحصائية للدالة التمييزية

الجذر الكامن	نسبة التباين	معامل الارتباط القانوني	ولكس لامدا	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
0.078	%7	0.269	0.928	22.450	9	0.008

يتضح من الجدول (14) أن قيمة الجذر الكامن 0.08 وهي مؤشر للتباين المفسر لمجموعتي المتغير التابع والتي تُعزى للمتغيرات المستقلة (الذكاءات المتعددة). وكما أن قيمة معامل الارتباط القانوني والتي تشير إلى جودة الدالة التمييزية (0.269) ومربع تلك القيمة (0.07) تقريباً، مما يفيد بأن (7%) فقط من التباين بين مجموعتي طالبات الكليات الإنسانية والعلمية يُفسر بواسطة الذكاءات المتعددة. وكذلك تؤكد الدلالة الإحصائية لقيمة مربع كاي أن الفروق بين طالبات الكليات العلمية والإنسانية يمكن أن يعود لهذه الذكاءات. كما أسفرت نتائج التحليل عن المعاملات المعيارية وغير المعيارية ومعاملات مصفوفة البنية للدالة التمييزية والموضحة في الجدول (15).

جدول (15)

معاملات الدالة التمييزية

المتغيرات	معاملات الدالة المعيارية	معاملات الدالة غير المعيارية	معاملات مصفوفة بنية الدالة
الذكاء اللغوي	0.064-	0.010-	0.283
الذكاء المنطقي	0.769	0.127	0.635
الذكاء المكاني	0.138-	0.022-	0.336
الذكاء الجسمي	0.175-	0.027-	0.306
الذكاء الإيقاعي	0.122-	0.012-	0.039-

المتغيرات	معاملات الدالة المعيارية	معاملات الدالة غير المعيارية	معاملات مصفوفة بنية الدالة
الذكاء الشخصي	0.260-	0.053-	0.176
الذكاء الاجتماعي	0.522-	0.083-	0.009
الذكاء الطبيعي	1.044	0.176	0.681
الذكاء الوجودي	0.154-	0.023-	0.236
الثابت	-	2.404-	-

يلاحظ من فحص حجم المعاملات المعيارية للمتغيرات في الدالة المعيارية، ومعامل الارتباط بين المتغيرات والدالة داخل المجموعة (معاملات مصفوفة بنية الدالة)، أن دالة التمييز هنا هي "الذكاء الطبيعي"، وقد بلغت قيمته (1.044) في الدالة المعيارية وفي مصفوفة بنية الدالة (0.681)، وعلى هذا الأساس نطلق على دالة التمييز هنا "الذكاء الطبيعي" كما في التحليل التمييزي التدريجي. ومن المتغيرات المستقلة يمكن كتابة الدالة التمييزية التي من خلالها يمكن التنبؤ بعضوية الطالبة لإحدى مجموعتي طالبات الكليات الإنسانية والعلمية من درجات الذكاءات المتعددة بالصورة الآتية:

العضوية للكلية = -2.404 - X0.010 درجة الذكاء اللغوي + X0.127 درجة الذكاء المنطقي – 0.022 X درجة الذكاء المكاني – X0.027 درجة الذكاء الجسمي – X0.012 درجة الذكاء الإيقاعي – 0.053 X درجة الذكاء الشخصي – x0.083 درجة الذكاء الاجتماعي + X0.176 درجة الذكاء الطبيعي – 0.023 X درجة الذكاء الوجودي.

وبمقارنة الدالتين التمييزيتين الناتجتين باستخدام كل من نوعي التحليل التمييزي المباشر والتدريجي يتضح جلياً وجود فرق بين هاتين الدالتين والموضحة في الجدول (16).

جدول (16)

دوال تمركز المجموعة

الكليات الإنسانية	0.278-
الكليات العلمية	0.278

يتبين من دوال تمركز المجموعة أن المجموعتين تقعان موقعاً معاكساً بعضهما من بعض، ولمَّا كانت القيمة المتوسطة التي تتمركز حولها مجموعة الكليات العلمية موجبة وكذلك قيمتا معاملات كل من الذكاءين المميزين (الطبيعي والمنطقي) موجبة أيضاً، فإن ارتفاع الدرجات التي تحصل عليها الطالبات في الذكاءين تؤدي إلى ارتفاع انضمامهم إلى الكليات العلمية. وهذا يتفق مع نتائج التحليل التمييزي التدريجي.

ويوضح الجدول (17) مدى دقة التصنيف التنبؤي لأفراد عينة الدراسة على مجموعتي المتغير التابع (الكليات الإنسانية والعلمية) وفق المتغيرات المستقلة (الذكاءات المتعددة).

جدول (17)

نسب تصنيف الأفراد

مجموعات المتغير التابع (نوع الكلية)	المجموعة المتنبأ بها		المجموع
	الإنسانية	العلمية	
الإنسانية	97	56	153
%	63.4	36.6	100
العلمية	65	88	153

%	42.5	57.5	100
نسبة التصنيف الصحيح		**60.5**	

يتضح من الجدول (17) أن (185) طالبة من طالبات الكليات الإنسانية والعلمية البالغ عددهم (306) والممثلين لعينة الدراسة صُنِّفوا بطريقة صحيحة وفقاً للدالة التمييزية منهم (97) طالبة من طالبات الكليات الإنسانية و(88) طالبة من طالبات الكليات العلمية. أي إن نسبة التصنيف الصحيح التي تم التنبؤ بها بلغت (60.5%).

ولتصحيح عامل الصدفة التي قد تتأثر به النسبة (60.5%) للتصنيف الصحيح المتنبأ بها، تم حساب معامل كابا (Kappa) ويوضح الجدول (18) النتائج الخاصة بهذا المؤشر.

جدول (18)

مؤشر التصحيح مع نسبة الأفراد المصنفين تصنيفاً صحيحاً وفق معامل كابا

معامل	القيمة	الدلالة
كابا	0.209	0.000

يتبين من الجدول (18) أن قيمة معامل كابا التي بلغت (0.209) دالة إحصائياً مما تشير إلى وجود قدرة تنبؤية للذكاءات المتعددة لتصنيف الطالبات في الكليات الإنسانية والعلمية، غير أن صغر قيمة معامل كابا تشير إلى انخفاض دقة التنبؤ بها. وبالرغم من اتفاق هذه النتائج مع نتائج التحليل التمييزي التدريجي فإن الفرق بين قيمتي معامل كابا يبرر ارتفاع دقة التصنيف للدالة التمييزية الناتجة باستخدام التحليل التمييزي التدريجي. مما يؤكد وجود فرق بين دقة التصنيف بالدوال التمييزية الناتجة باستخدام نوعي التحليل التمييزي المباشر (Direct) والتدريجي(Stepwise).

تعقيب عام على النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود قوة تمييزية منخفضة للذكاءات المتعددة بين طالبات الكليات الإنسانية والعلمية بجامعة الملك سعود، كما أكدت نتائج معامل كابا في الدراسة الحالية أنه لا يمكن الاعتماد على الذكاءات في التنبؤ بتصنيف الطالبات في الكليات الجامعية. وبذلك اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة كل من (أبو العلا، 2012؛ الشريدة وآخرون، 2013؛ الشريف، 2001) فقد أظهرت تلك الدراسات إمكانية التنبؤ بالمتغيرات المدروسة من خلال الذكاءات المتعددة. بالإضافة إلى وجود فرق بين الدالتين التمييزيتين لنوعي التحليل التمييزي إذ تكونت الدالة التميزية الناتجة باستخدام التحليل التدريجي (Stepwise) من ثلاث ذكاءات فقط (الطبيعي، والمنطقي، والاجتماعي) في حين اشتملت الدالة التميزية الناتجة باستخدام التحليل المباشر (Direct) على الذكاءات المتعددة التسع (اللغوي، والمنطقي، والمكاني، والجسمي، والإيقاعي، والشخصي، والاجتماعي، والطبيعي، والوجودي)، ومع وجود هذا الفرق بين الدالتين أظهرت دوال تمركز المجموعة اتفاقاً على أن ارتفاع الدرجات التي تحصل عليها الطالبات في الذكاءين (الطبيعي والمنطقي) تؤدي إلى ارتفاع انضمامهم إلى الكليات العلمية. كما أسفرت النتائج عن وجود فرق في دقة التصنيف بالدوال التمييزية الناتجة باستخدام نوعي التحليل التمييزي.

وقد يُعزى ضعف القوة التمييزية للذكاءات المتعددة بين الطالبات إلى عدم التفات المربين من آباء ومعلمين وأعضاء هيئة تدريس إلى منح الطالبات الفرص الكافية لاكتشاف ذكاءاتهن وصقلها وشحذها من خلال التشجيع والتحفيز والتعليم والتدريب. إضافة إلى عدم الاكتراث بتوظيف هذه الذكاءات في توجيه الطالبات نحو التخصصات التي تتوافق مع قدراتهن ونقاط القوة لديهن إذ يتم الاستناد بشكل رئيس على درجة التحصيل الأكاديمي وإهمال قدرات الطالبات وميولهن واهتماماتهن ومصادر القوة والضعف في قدراتهن.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، توصي الدراسة بالآتي:

1. إجراء المزيد من الدراسات باستخدام التحليل التمييزي التدريجي للكشف عن المتغيرات ذات القدرة التنبؤية بتصنيف طلبة المرحلة الجامعية.
2. استخدام التحليل التمييزي في الدراسات التربوية والنفسية لإيجاد الدوال التمييزية التي تساعد في تصنيف الأفراد في مجموعات.
3. إجراء المزيد من الدراسات على المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية باستخدام الأساليب الإحصائية المتقدمة كالتحليل العنقودي والتحليل العاملي التوكيدي وتحليل السلاسل الزمنية.
4. إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية للكشف عن القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة لدى طلاب التعليم العام وطلبة الجامعات بمراحلها المختلفة.

المراجع:

أبو العلا، مسعد ربيع (2012). التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أساليب التعلم والذكاءات المتعددة لدى عينة من طلاب الجامعة. مصر، *مجلة الإرشاد النفسي*، (32)، 439- 497.

أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد؛ ورزق، راشد مرزوق راشد (2013). البنية العاملية والتحليل التمييزي للهزيمة النفسية في ضوء بعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة" نموذج مقترح". *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 37* (3)، 128- 171.

أبو علام، رجاء محمود (2003). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برامج SPSS*. القاهرة، دار النشر للجامعات.

أبو علام، رجاء محمود (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو هاشم، السيد محمد (1424). *الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS*. الرياض، مكتبة الرشد.

بلعاوي، منذر يوسف (2011). الذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة القصيم. الكويت، *المجلة التربوية*، 25 (100)، 177- 212.

جابر، عبد الحميد جابر (2003). *الذكاءات المتعددة والفهم – تنمية وتعميق*، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (28)، القاهرة، دار الفكر العربي.

حسين، خديجة؛ ومقداد، محمد (2011). الميول المهنية والذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بمملكة البحرين. *دراسات نفسية*، (5)، 9-39.

خالد، زينب عاطف؛ والفقي، مدحت عبد المحسن (2007). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بدافعية الإنجاز في ضوء التخصص الدراسي لدى عينة من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي. *المؤتمر العلمي الحادي عشر (التربية وحقوق الإنسان)*، مصر.

خدوج، مصعب؛ رحمة، عزيزة (2017). تقدير أثر حجم العينة في قوة الاختبار الإحصائي، *مجلة جامعة البعث، 39* (13)، 41- 70.

الخفاف، إيمان (2011). *الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي*. عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

سالم، محمد ذاكر؛ محمود، هبة عدنان؛ ومحمود، أياد علي (2010). استخدام الدالة التمييزية في قبول الطالبات المتقدمات إلى كلية التربية الرياضية للعام الدراسي 2009- 2010. *مجلة الرافدين للعلوم الرياضية بجامعة الموصل، 16* (55)، 161- 168.

الشافعي، محمد منصور (2013). القدرة التنبؤية بالمشاهدات ثنائية التصنيف لأسلوبي تحليل الانحدار اللوغاريتمي والتحليل التمييزي: دراسة مقارنة. جامعة عين شمس، *مجلة كلية التربية، 2* (37)، 92- 134.

الشافعي، محمد منصور (2014). *الإحصاء التقليدي والمتقدم في البحوث التربوية*. الرياض، مكتبة الرشد.

شاهين، حمزة إسماعيل؛ وجبارة، أزهار كاظم (2016). مقارنه بين التحليل التمييزي الخطي واحتمال الاستجابة في تصنيف البيانات. *مجلة الإدارة والاقتصاد بجامعة كربلاء، 3* (12)، 250- 269.

الشريدة، محمد خليفة؛ الجراح، عبد الناصر ذياب؛ وبشارة، موفق سليم (2013). القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بمستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 11* (1)، 110- 136.

الشريف، صلاح الدين حسين (2001). التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء نظريتي معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة. *مجلة كلية التربية بأسيوط، 17* (1)، 111- 151.

الشوربجي، أبو المجد إبراهيم؛ وحسن، عزت عبد الحميد (2012). *القياس والإحصاء التربوي والنفسي*. الرياض، مكتبة الرشد.

العابد، عدنان (2013). مهارات دراسة الرياضيات التي تميز الطلبة مرتفعي التحصيل عن الطلبة متدني التحصيل في الرياضيات وفق التحليل التمييزي لها. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، 27* (10)، 2177- 2206.

عاشور، سمير كامل؛ وسالم، سامية أبو الفتوح (2005). *العرض والتحليل الإحصائي باستخدام SPSSWIN الجزء الثاني الإحصاء التطبيقي المتقدم*. القاهرة، معهد الدراسات والبحوث الإحصائية.

عبد القادر، فتحي عبد الحميد؛ وأبو هاشم، السيد محمد (2007). البناء العاملي للذكاء في ضوء جاردنر وعلاقته بكل من فاعلية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق*، 55، 171-242.

علي، كنان أحمد (2014). *فاعلية استخدام التحليل العنقودي والتحليل التمييزي في التحقق من الدلالة التمييزية لاختبارات الذكاء والشخصية*. رسالة ماجستير، دمشق، جامعة دمشق.

علي، مالك صالح؛ وإحسان، نازك (2011). استخدام الدالة المميزة للتنبؤ بنتيجة الطالب. *المجلة العراقية لبحوث السوق وحماية المستهلك، 3* (5)، 131 - 146.

القرون، علي حسن (2015). واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة كليات المجتمع اليمنية. *مجلة السودان للعلوم والتقنية، 16*(3)، 95-108.

نامق، فيصل ناجي (2014). أثر العوامل المختلفة على بناء الدوال التمييزية لتصنيف الطلبة للدراستين الصباحية والمسائية: دراسة حالة في إحدى كليات التعليم العالي في العراق. *مجلة الإدارة والاقتصاد بالجامعة المستنصرية، 37* (99)، 278- 295.

Abdul Qader, F & Abu Hashim, A. (2007). The global construction of intelligence in the light of Gardner and its relation to self-efficacy, problem solving and academic achievement among university students. *Journal of the Faculty of Education, Zagazig University*, (55), 171-242.

Abu Al-Ola, M. R. (2012). Predicting academic achievement through multiple learning methods and intelligences among a sample of university students. Egypt, *Journal of Psychological Counseling*, (32), 439-497.

Abu Halawa, M., &Rizk, R. (2013). The global structure and the discriminatory analysis of psychological defeat in the light of some psychological variables among the students of the university "proposed model". *Arab Studies in Education and Psychology, 37* (3), 128- 171.

Al-Abed, A. (2013). The skills of studying mathematics that distinguish high students from low achievement students in mathematics according to the discriminatory analysis. *Journal of Najah University Humanities, 27* (10), 2177-2206.

Al-Qroon, A. (2015). The reality of multiple intelligences among students of Yemeni community colleges. *Journal of Sudan Science and Technology, 16* (3), 95- 108.

Al-Shafei, M. M. (2013). Predictability of dual-classification observations of the methods of logarithmic regression analysis and discriminatory analysis: a comparative study. Ain Shams University, *Journal of Education college, 2* (37), 92-134.

Al-Sharida, M., Kh., Al-Jarrah, A., D., & Bishara, M. S. (2013). The predictive ability of multiple intelligences at the level of wisdom of university students in Jordan. *Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology, 11* (1), 110-136.

Al-Sharif, S. H. (2001). Predicting academic achievement in the light of the theory of information processing and multiple intelligences. *Journal of Faculty of Spirit in Assiut, 17* (1), 111- 151.

Ali, M., & Ihsan, N. (2011). Use the Distinguished Function to predict the student's result. *Journal of Iraqi Market Research and Consumer Protection, 3* (5), 131-146.

Ayesha, B., & Khurshid, F. (2013). Relationship of Multiple Intelligences with Academic Achievement. *Journal of Research in Social Sciences, 1*(1), 71.

Balawi, M., Y. (2011). The Multiple Intelligences prevailing among Qassim University students. Kuwait, *Educational Magazine, 25* (100), 177-212.

Bas, G. (2016). The Effect of Multiple Intelligences Theory-Based Education on Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(6), 1833-1864.

Brown, M. T., & Wicker, L. R. (2000). *Discriminant analysis*. In Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling (pp. 209-235)

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011*). The theory of multiple intelligences*. In: Sternberg RJ, Kaufman SB Cambridge Handbook of Intelligence. New York: Cambridge University Press.

Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200.

Harding, C. (2006). Using the Multiple Intelligences as a learning intervention: a model for coaching and mentoring. International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 4 (2), 19-42.

Härdle, W. K., & Simar, L. (2015). Applied Multivariate Statistical Analysis. Berlin, Springer-Verlag.

Hussein, K., **&** Muqdad, M. (2011). Professional trends and multiple intelligences among students of the third grade secondary school in the Kingdom of Bahrain. *Journal of Psychological Studies*, (5), 9-39.

Johnson, Richard A. & Wichern, Dean W. (2007). Applied Multivariate statistical analysis. 6th ed, New Jersey, Pearson Prentice Hall.

Khaduj, M, Rahma, A (2017). Assess the impact of the sample size in the statistical power of the test, *Journal of Al-Baath University, 39* (13), 41- 70.

Khaled, Z. A. **&** Al-Faki, M. A. (2007). Multiple intelligences and their relation to the motivation of achievement in the light of the study specialization in a sample of students of the Faculty of Home Economics. *11th Scientific Conference (Education and Human Rights)*, Egypt.

Kornhaber, M. L. (2004). Multiple Intelligences: From the Ivory Tower to the Dusty Classroom-But Why?. *Teachers College Record*, *106*(1), 67-76.

Li, T., Zhu, S., & Ogihara, M. (2006). Using discriminant analysis for multi-class classification: an experimental investigation. *Knowledge and information systems*, *10*(4), 453-472.

Namik, F. N.(2014). The Effect of Different Factors on Building Discriminatory Functions of Students' Classification for Morning and Evening Studies: A Case Study in a Higher Education College in Iraq. *Journal of Management and Economics*, University of Mustansiriya, *37* (99), 278-295.

Salem, M., Mahmoud, H., & Mahmoud, I. (2010). The use of the discriminatory function in the admission of female students to the Faculty of Physical Education for the academic year 2009-2010. *Rafidain Journal of Mathematical Sciences, University of Mosul*, *16* (55), 161- 168.

Shaheen, H. I. & Jabbara, K. A. (2016). Comparison of linear differential analysis and response probability in data classification. *Journal of Administration and Economics*, University of Karbala, *3* (12), 250 - 269.

Shearer, C. B. (2002). Using a Multiple Intelligences Assessment To Facilitate Teacher Development. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463323.pdf

Sreenidhi, S K, & Tay, CH H.(2017).Multiple intelligence assessment based on howard gardner International *Journal of Scientific and Research Publications*, *7*(4), 2250-3153.

Tirri, K., Nokelainen, P., & Komulainen, E. (2013). Multiple Intelligences: Can they be measured. *Psychological Test and Assessment Modeling*, *55*(4), 438-461.

William R. K. (2010). Discriminant analysis. UK, Champan and Hall/CRC.

The Discriminatory Power of multiple Intelligences between Female Students of Human and Scientific Colleges at King Saud University

Shatha SH. Khayat
College of Education, University of Jeddah

Jawaher M. ALzaid
College of Education, King Saud University

Submitted 18-03-2018 and Accepted on 27-05-2018

Abstract: The theory of multiple intelligences is one of the most important theories that can be employed and used in educational and educational situations. Several studies have proven that there is a relationship between multiple intelligences and many variables such as academic achievement, learning methods, achievement motivation, level of wisdom, professional tendencies, psychological happiness and self-esteem. This study aimed to reveal the discriminatory power of multiple intelligences among university students, and the difference between classification accuracy of the resulting discriminatory functions using two types of discriminatory analysis .Furthermore, multiple intelligences list was applied to (306) sample of female students from humanities and science colleges at King Saud University. The study found a low discriminatory power of multiple intelligences among the students; in addition to the distinguishing functions difference between the analysis types. In which, the resultant distinguishing function created "using stepwise analysis" was from only three types of intelligences (natural, logical, and social). Meanwhile, the resulting discriminant function "using direct analysis", included all the nine multiple intelligences. Moreover, the results also revealed difference in the accuracy of the classification of the discriminatory functions. Finally, the study recommends conducting further progressive discriminatory analysis to detect the variables with the predictive ability to classify university students.

Keyword: Multiple Intelligences, Discriminatory Analysis, Multivariate Analysis, Discriminatory Power, Discriminatory Function.

تصور مقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة

سعاد بنت عبدالرحمن الفهيد
وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

قدم للنشر 1439/8/1هـ -وقبل 1440/2/1هـ

المستخلص: هدف البحث إلى اقتراح تصور لتكوين دور المعلم الباحث في مرحلة إعداده الجامعي؛ لاستثمار إمكانات المجتمع المعرفي وما يقابلها من وظائف الجامعات؛ لتهيئة فرصة المشاركة العلمية للمعلم في بناء مجتمعه المعرفي، قياماً على كشف واقع تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية، ومدى أهمية المقترحات لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية، باستخدام المنهج الوصفي الوثائقي لخطط البرامج الدراسية التي تُعِدُّ المعلمين في كليات التربية، والمنهج الوصفي المسحي على عينة طبقية من الجامعات السعودية، ثم عينة عشوائية بنسبة 30% من أعضاء هيئة التدريس، بأداة الاستبانة، وأسفرت نتائج البحث عن الآتي: كشف التحليل الوثائقي عن تغلب طبيعة التدريس النظرية على المقررات البحثية بنسبة 87%، مع وجود مبادرات فردية مميزة في التكوين البحثي في بعض الخطط الدراسية، وكشف عن خلو خطط برامج إعداد المعلم من هدف صريح عن تكوين معلم باحث، وظهر في واقع تكوين المعلم الباحث وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنه متحقق بدرجة كبيرة، واحتوى التصور المقترح على: خطوات بنائه، ومكوناته، ومرتكزاته، وأهدافه، وإجراءات تطبيقه، والعوائق، وحلولها، ومن أبرز التوصيات: تبني التصور المقترح، بنشر ثقافة المعلم الباحث في أوساط الحرم الجامعي، وفي ميدان مدارس التعليم العام، وفي المجتمع عامةً، بكل الوسائل المتاحة، مما يسهم في صنع بيئة حافزة، تعزز دافعية التكوين البحثي عند الطالب/المعلم، ثم المعلم، وتحفز للمشاركة في بناء مجتمع المعرفة.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح، تكوين المعلم، المعلم الباحث، الجامعات السعودية، مجتمع المعرفة.

مقدمة:

موقع المعلم المحوري لا ينفك من تجدد أدواره تأثراً بتطورات مجتمع المعرفة، ودور الباحث العلمي يساعده على مواجهة مشكلات الفرط المعلوماتي والتكنولوجي في هذا المجتمع، فيطّلع على ما استجدَّ من معلومات تخصصية وتربوية، وينمي نفسه مهنياً، ويشارك في تطوير منظومة التعليم، في سبيل تجويد مخرجات العملية التعليمية.

وقد تطلعت المملكة العربية السعودية إلى اتصاف المعلمين بالخبرة التربوية التي تمكنهم من المشاركة في التطوير (العيسى، 2005م، ص316)، والخبرة التربوية في زمن المعرفة المتلاحقة والمتراكمة تؤكد حاجة المعلم إلى القيام بدور الباحث، وفي سبيل ذلك يتفق الدسوقي (2011م، ص20) وابن سلمة وزملاؤه (ج1، 1429هـ، ص ص52-53) على أهمية تشجيع المعلم على ممارسة البحث العلمي التربوي؛ ليستطيع مواكبة المستجدات المعرفية.

وإضافة دور الباحث إلى أدوار المعلم ليس جديدًا، فقد سبق النداء بأهمية دور المعلم الباحث Research Teachers مع حركة تجويد التدريس في الولايات المتحدة الأمريكية (الخليلي، 2012م، ص317)، وأيضًا هو تجديد لمطالب باكنغهام (في الشخيبي، 2002م، ص153)، منذ عام 1926م بأن يكون كُلٌّ من التدريس والبحث مهمة معلم التعليم العام، وليس في الجامعات فقط.

فهل بإمكان المعلم في مدارس التعليم العام أن يقوم بمهمة الباحث؟

مشكلة البحث:

الواقع يظهر فجوة بين التنظير المنادي بالدور البحثي للمعلم في مجتمع المعرفة، وإمكانية تطبيقه في الواقع، فحين تدعم نتائج بعض الدراسات التربوية أهمية دور المعلم الباحث في أدوار المعلم المتجددة، وكشفت عن مستوى مرتفع في إدراك المعلمين لأهمية دورهم البحثي، مثل دراسات السكران (2016م) وكين تشي وزملائه (Ken Chi et al.، 2015م) وسبتي (2010م) وعتوم (2009م) والنجار (2008م) وعطيه ومحمد (2008م) والخليفة (2007م) والعصيمي (2006م) وعطية (2006م) وسليمان (2006م) ومديحة ساري (Mediha Sari، 2006م) وفاطمة عبدالعاطي 2005م)، كذلك في المقابل كشفت عن صعوبات في تحقيق دور المعلم الباحث، أبرزها: عدم وضوح الدور في أذهان المعلمين، وضعف ثقة المعلمين بنتائج الدراسات العلمية لعدم وجود دور فعال لهم فيها، ووجود معوقات تمنعهم من تفعيل دور المعلم الباحث، ومن ثم تدني تفعيل المعلم لنتائج البحوث التربوية في ميدان التعليم، وأجمعت هذه الدراسات على أن أبرز أسباب ضعف تفعيل دور المعلم الباحث هو ضعف إعدادهم في الجامعة، التي ترتب عليها ضعف ثقافة المعلم البحثية أثناء الخدمة في الميدان التربوي.

إذًا تتضح أهمية تكوين الجانب البحثي في الطالب/المعلم في الجامعات من خلال منظور القصور، الذي يتفق مع نتائج الدراسات السابقة المذكورة في مقدمة البحث في وجود القصور في برامج إعداد المعلم من ناحية تكوينه بحثيًا، ومن منظور النمو أبدى المعلمون في الدراسات السابقة ذاتها رغبتهم في التطور، كما تدعمها مطالب إصلاح التعليم، ومن منظور التغير نجد النظام التعليمي متأثرًا حتمًا بمجتمع المعرفة المتغير بسرعة الدفق المعلوماتي والتقني، وعليه فإن من الضرورة مقابلته بإعداد مستقبلي للمعلمين استشرافًا للمستجدات، كما أن المدرسة تتعرض لمشكلات التعليم كمجتمع طبيعي في منظور حل المشكلة، والمعلمون هم مَن يعايش ويشخص ويطرح الحلول، لإحداث التغيير الملائم لظروف مستديمة التغير.

مما يستدعي تحديد مشكلة تكوين دور الباحث من بداية الإعداد الجامعي للمعلم، إذ نجاح المعلم في مهمته البحثية؛

مرهونٌ بنوع إعداده البحثي الذي تلقاه في برامج إعداد المعلم في الجامعة.

وتظهر المشكلة من بداية إعداد المعلم في كليات التربية، في ضعف اعتراف برامج إعداد المعلم بدور المعلم الباحث، ومن ثم لا يعلن في أهدافها، والحل برأي المفتي (2015م) أن يتصدر هدف إكساب المعلم مهارات البحث العلمي أهدافَ برامج إعداد المعلم (ص34).

في حين أن برامج إعداد المعلم في الجامعات العالمية تتسابق في الإعلان عن هدف تنمية المهارات البحثية عند الطلاب المعلمين، كما في الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان (عطية، 2006م)، وفي بريطانيا (الشيخ، 2015م، ص212)، فإن فنلندا قد سبقت بمراحل، وتميزت بتطبيق الجانب البحثي في إعداد المعلم، وتوصي ابتسام بن هويمل وعبير العنادي (2015) بمثيله في إعداد المعلم في الجامعات السعودية، ليكون الطالب المعلم قبل تخرجه متمرسًا في مجال البحث العلمي، قادرًا في أثناء خدمته على إكساب هذه المهارة للمتعلمين (ص45)، وهذه التوصية تلائم النتيجة التي أسفرت عنها دراسة الشمري (2009م)، فيما يخص أقسام كليات التربية [استخلصتها الباحثة إحصائياً من بين تخصصات البكالوريوس المختلفة]، التي كشفت أن اهتمامها بإعداد الطالب الجامعي بالمهارات البحثية لم تتعدَ نسبتها 8.59% (ص ص113، 515، 571). وهذا مؤشر على ضعف مواكبة برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية لمتطلبات مجتمع المعرفة، ومنها إكساب الطالب/المعلم المهارات البحثية.

ومن آثار مشكلة تغييب أهمية تكوين دور المعلم الباحث في مجتمع المعرفة، أنّ المعلم في أثناء خدمته لن يتمكن من استثمار دور الباحث، إن لم تعَزّز مهاراته البحثية بالقيم والمعارف البحثية، التي تعينه على استيعاب المعرفة نشراً وتوظيفاً وإنتاجاً.

لذا استهدف في هذا البحث اقتراح تصور لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة.

أهمية البحث:

تتركز أهمية هذا البحث في جانبين؛ نظري وتطبيقي، على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: إن تركيز البحث الحالي على تكوين المعلم الباحث يمثل إضافة علمية، تتماشى مع الاتجاه العالمي نحو تكوين باحثي المستقبل في الطلاب، ونواةً لتكوين معلمي المستقبل الباحثين في مجتمع معرفي، من حيث إنه:

- قدَّم وصفًا علميًا للدور البحثي من بين أدوار المعلم المتجددة في المجتمع المعرفي، يقوم عليها تكوين الدور البحثي في المعلم أثناء الخدمة.
- وضع أسس تكوين دور المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء المجتمع المعرفي.

الأهمية التطبيقية: من منطلق أن الدور البحثي للمعلم السعودي متوفر ككفاية بدرجة متوسطة؛ وأنه من الأدوار المستقبلية التي يمكن تحققها بنسبة 80% (الخليفة، 2007م، ص ص183، 192)، فمن المهم تكوين المهارة البحثية في إعداد المعلم، لتأسيس دور الباحث في المعلم، لتحقيق الآتي:

- مساعدة المعلم في أثناء الخدمة على مواجهة تحدي التغيرات المجتمعية والتراكمات المعرفية في المجتمع المعرفي.
- رفع مستوى الثقافة البحثية في المجتمع، للمشاركة في استكمال بناء المجتمع المعرفي، تعزيزًا للمشروع الوطني "العقول السعودية للقرن الحادي والعشرين"، وما يدعم الرؤية الوطنية 2030م.
- من المؤمل انتفاع صُنَّاع القرار من التصور المقترح، فيكون سهمًا في تطوير جانب من برامج تكوين المعلم.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى الآتي:

1. كشف واقع تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة، باستكشاف وثائق الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية، واستجواب أعضاء هيئة التدريس فيها.

2. التحقق من أهمية مقترحات تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة.

3. صياغة التصور المقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة، بناءً على الخطوتين السابقتين.

أسئلة البحث:

السؤال الرئيس: ما التصور المقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة؟ يتفرع منه الأسئلة الآتية:

س1/ ما واقع تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة؟

س2/ ما درجة أهمية مقترحات تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة؟

س3/ ما التصور المقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة؟

حدود البحث:

الحد الموضوعي: اقتصر هذا البحث على إعداد تصور لتكوين المعلم الباحث في برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة، بناءً على استكشاف الواقع الراهن حول تكوين الجانب البحثي في برامج إعداد المعلم المعمول بها في كليات التربية، من خلال الوثائق المنشورة، وباستطلاع رأي أساتذة المنفذين لتلك البرامج.

الحد الزماني: طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1437هـ-1438هـ.

الحد المكاني: اقتصر على برامج إعداد المعلم التي تمنح درجة البكالوريوس في التخصصات التربوية في الجامعات السعودية، في خمس جامعات هي: جامعة الأميرة نورة في الرياض، وجامعة طيبة، وجامعة تبوك، وجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، وجامعة الملك خالد.

مصطلحات البحث:

اصطلح العصيمي (2006م، ص386) لمعنى المعلم الباحث بأنه: "كفاية معرفية، تتبدى في تقبله لتغير المعرفة، وإلمامه بطرق التفكير، وقدرته على ممارسة المهارات البحثية، وتكوينها عند تلاميذه". ويُعرَّف المعلم الباحث إجرائياً بأنه: معلم متقبل انفعاليًا لتغير المعرفة، وملمٌّ عقليًا بطرق التفكير، وقادر على ممارسة المهارات البحثية.

وأقرب مصطلح للمعلم الباحث في مجتمع المعرفة ما ذكره الربيعي (2008م، ص110) بأنه: دور فرضه المجتمع المعرفي، يلزم المعلم أن يمتلك مهارة البحث عن المعرفة من مصادرها الموثوقة، والقدرة على التعامل العلمي مع تلك المعارف، وتوظيفها وتطبيقها في خبراته التي تواجهه في ميدان عمله التربوي، ومشاركتها **مع** الطلاب والزملاء، ونشرها في الميدان التربوي. ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: دور يساعد المعلم على مواكبة مجتمع المعرفة، يتطلب امتلاك المعلم لمعارف البحث العلمي ومهاراته، وكذلك اصطباغه بقيم البحث العلمي التي تمكنه من تناول كم المعارف، وتوظيفها ونشرها في الميدان التربوي.

لذا عُرّف تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية إجرائيًا بأنه:

إكساب الطالب الجامعي قيم البحث العلمي ومعارفه ومهاراته، في مرحلة إعداده معلماً في الجامعات السعودية؛ ليشارك أثناء خدمته في بناء مجتمع المعرفة.

الإطار المفهومي:

أهمية البحث التربوي للمعلم: يتدرج البحث التربوي في خطوات التفكير العلمي Scientific Thinking، التي تبدأ بالشعور بمشكلة أو ملاحظة أثارت اهتمامه، ثم تحديد المشكلة، فتحديد أهداف البحث، وأسئلته، وفروضه، ثم جمع المعلومات وتحليلها، للحصول على النتائج وإجابات الأسئلة، والذي يكشف مفهوم البحث التربوي، وهو: "خطوات فكرية علمية منظمة يستخدمها الباحثون في مجال التربية والتعليم، بغرض تقصي الحقائق والظواهر والمتغيرات والأدلة، بغية تطوير المعرفة التربوية وإثرائها، والوصول إلى حلول المشكلات التربوية، ونتائج يعتمد عليها". (ألكسو، 2011م، ص12)

لذا يحتاج التربويون عامة، والمعلمون خاصة لفهم طبيعة البحث التربوي، الذي يمكنهم تنظيم الظواهر التربوية بحثيًا وفق أنماط، وتفسير الأحداث المرتبطة بها، وتفحص مسبباتها، وإمكانية السيطرة عليها، والتنبؤ بآثارها، كما يحتاجون إلى معرفة ومزاولة الخطوات الرئيسة لإعداد البحث التربوي.

وفي قضايا البحث التربوي المعروفة تعزيز للعلاقة التبادلية بين المعلم والبحث التربوي، ويظهر منها الآتي:

مقومات البحث العلمي: باحث، وأداة البحث، والبيئة البحثية، والمستفيد، منطلقات تحديد أولويات القضايا البحثية، تفعيل وتوظيف نتائج البحوث التربوية، ففي هذه القضايا تأكيد لعلاقة انتفاع تبادلية بين المعلم والبحث التربوي، فالمعلم هو المستفيد في الميدان، وهو القارئ الموظف لنتائج الأبحاث في الميدان، والمعلم جزء لا فكاك منه في البيئة البحثية، بل قد يكون مشاركًا للباحث مثلما في البحوث النوعية، كما أن المعلم منطلق ثري لتحديد الأولويات البحثية بحكم المعايشة!

ومع ذلك تكشف الدراسات السابقة عن وجود علاقة متوترة، يشوبها سوء الفهم المتبادل بين الباحثين والممارسين الميدانيين، يشكك في صدق نتائج البحوث وإمكانية تطبيقها!، فما زال المنظرون يقدمون حلولًا جاهزة لمشاكل الميدان، وقد تعجب منصور (2012م) من حدوث ذلك في مجتمع معرفي مشاكله التربوية تبعًا له متحولة ومتغيرة! (ص60)، واتفق مع حسن (2002م) في أن تأهيل المعلم بمهارات البحث تجعل منه باحثًا تربويًا يسهم في حل المشكلات التربوية من ميدانه (ص10).

تكوين المعلم الباحث:

مصطلح التكوين يناسب مجتمع المعرفة ذي التغيرات المتسارعة، مما يستدعي التطبيق الفوري للتجديدات في العملية التعليمية بناء على المتغيرات المستجدة في كل مراحل التكوين، إذ إن إعداد المعلم عملية مستمرة متكاملة، يبدأ في مؤسسات التكوين قبل الخدمة، ويستمر في أثناء الخدمة، تأسيساً على فكرة التعلم مدى الحياة الملائمة لخصائص مجتمع المعرفة، وتفصيلها على النحو الآتي:

أولاً: إعداد المعلم الباحث قبل الخدمة: وهي المرحلة السابقة لالتحاقه بالخدمة في مجال التعليم، وتبدأ من مرحلة اختيار الطلاب في مرحلة القبول في برامج تقدم في كليات التربية، ويقدم الإعداد بنظامين، هما: نظام تكاملي يقدم بدرجة البكالوريوس في كليات التربية، [وهذه المرحلة بهذا النظام هو ما ركز عليه البحث الحالي؛ لأنها في نظام الخدمة المدنية في المملكة العربية السعودية تؤهل لمهنة التعليم، في مدارس التعليم العام بمراحله الثلاث، ومرحلة رياض الأطفال]، ونظام تتابعي، وهو إعداد مهني منفصل يقدم بعد الانتهاء من التكوين التخصصي، ويُقدَّم بدرجة الدبلوم التربوي في عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بمساندة أقسام التربية.

وعن واقع تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة: فقد كانت الإجابة عن السؤال

البحثي الأول، وتشخيص الواقع وثائقياً، إذ قامت الباحثة بالتحقق وثائقياً من وجود أهداف إعداد المعلم، وتوفر المقررات المهتمة بالبحث العلمي في الخطط الدراسية للتخصصات التربوية التي كانت ضمن عينة البحث، بهدف كشف واقع تكوين المعلم الباحث وثائقياً، والتعرف على الإمكانات الموجودة بالأدلة الوثائقية المتوفرة في مواقعها الشبكية، وحددت الإمكانات الرئيسة المطلوب التحقق منها في الآتي:

- وجود هدف صريح في تكوين المعلم الباحث.
- وجود مقررات بحثية، أو مقررات تدعم الجانب البحثي.

جدول1

خلاصة النتائج الوثائقية لواقع تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية.

	تكوين المعلم الباحث وجود هدف	عدد الأقسام التي تعلن إعداد المعلم	عدد المقررات البحثية	طبيعة تدريس المقررات البحثية	
				ساعات نظرية	ساعات عملية
الأميرة نوره	لا يوجد	3	3	9	2
طيبة	لا يوجد	3	2	4	-
تبوك	لا يوجد	3	7	12	2
الإمام عبدالرحمن	لا يوجد	8	7	13	2
الملك خالد	لا يوجد	3	4	9	-
	-	**20**	**23**	**%87**	**%13**

وكانت نتائج التحليل الوثائقي الآتي:

– خلت خطط برامج إعداد المعلم في كليات التربية في جامعات عينة البحث من هدف صريح عن تكوين معلم باحث.

– كلية التربية في جامعة تبوك ذكرت هدف تكوين الجانب البحثي في الطلاب، ولكن دون ربط بالمعلم ومهنة التعليم.

– تتكرر المقررات الداعمة للتكوين البحثي في جامعات عينة البحث، والتي تدعم تكوين الباحث لغويًا وإحصائيًا.

– تغلب طبيعة التدريس النظرية على المقررات البحثية، بنسبة 87%.

– يوجد اهتمام بحثي من خلال الأنشطة والاستراتيجيات مضمنة في خطط الجامعات.

– توجد مبادرات فردية مميزة في التكوين البحثي، منها:

- قسم الحاسب الآلي في جامعة الإمام عبدالرحمن، هو القسم الوحيد الذي يقدم مشروع التخرج بمقررين بحثيين متتالين.
- جامعة الإمام عبدالرحمن هي الجامعة الوحيدة التي تقدم مقرر البحث الإجرائي، وفي قسم رياض الأطفال فقط.
- جامعة الملك خالد أنشأت أول جمعية سعودية للمعلمين (جسم)، وجعلت من أهدافها منح المعلم فرص إجراء البحث ونشره.

وتعد المبادرتان الأخيرتان بوادر تعاون بحثي بين الجامعة والمدرسة، تفعّل دور المعلم الباحث، وتبرز أهمية استمرار تكوين المعلم الباحث في أثناء خدمته من معقل الجامعة، لضمان تجويد الخبرة البحثية للمعلم، بما يرقى لمستوى التطلعات فيه.

ويظهر أن الجامعات اهتمت بتكوين الجانب البحثي في الطالب الجامعي؛ لبناء شخصية الباحث بوجه عام في

حياته، ولكن إعداد المعلم يتطلب تحديد هدف يتضمن التكوين المقصود للجوانب البحثية؛ لصالح المعلم؛ ليتضح طريقه في مستقبل مهنته، ومشاركته الفاعلة في التعليم والإصلاح التربوي.

ثانياً: مرحلة تطوير الأداء البحثي في أثناء الخدمة: والمقصود الاهتمام بتطوير المعلم أثناء خدمته في ميدان التدريس حتى تقاعده، ويتحقق من خلال قناتين حسب موقع التدريب؛ قناة الوزارة، أو قناة الجامعات، على النحو الآتي:

أ) في وزارة التعليم:

في حين أثبتت دراسات سابقة مثل دراسة فرح وسعيد (2011م)، ودراسة Kyei-blankson (2013م)، ودراسة سامية العصيمي (2014م)، ودراسة Kin Chow; et al. (2015م)، أن تطور المعلم مهنياً يكون بالتعلم الذاتي من خلال سلوكه البحثي، وله انعكاس في طلابهم، كشفت دراسات استكشفت وعي المعلمين بأهمية البحث العلمي للمعلم، مثل دراسة فاطمة عبدالعاطي (2005م)، ودراسة Mediha Sari (2006م)، و دراسة عتوم (2009م)، ودراسة الخوالدة (2009م)، ودراسة سبتي (2010م)، ودراسة الحارثي (2017م)، وكانت من نتائجهم: أن المعلمين تنقصهم المهارات البحثية، وأظهرت دراسة Croasdaile (2007م) تأثير جانب الثقافة المدرسية في تفعيل دور المعلم الباحث، مما يستدعي إظهار جهود وزارة التعليم في مجال تفعيل دور المعلم الباحث المكمل لتكوين المعلم الباحث في الجامعات، ومنها الآتي:

1) وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير التربوي، ومن ضمنها الإدارة العامة للبحوث التربوية، ومن أهم ما تقدم لتطوير المعلم بحثياً الآتي:

- تحديد أولويات البحث التربوي، وطرحها في الميدان التربوي، والمعلم من ضمن المنتفعين في الميدان التربوي، ومن المساهمين في تحديد تلك الأولويات.
- تسهيل مهمة الباحثين –ومنهم المعلم–، وتقديم خدمات مراجعة الأدوات البحثية وتحكيمها، وتصدير خطابات تسهيل مهمة باحث؛ لتيسير تطبيقها ميدانياً.
- إتاحة الوثائق والمراجع التربوية المهمة للباحثين التربويين.
- وثيقة "معايير التطوير المهني لعناصر العملية التعليمية" (2008م، ص ص52-53) ضمنت في معايير المعلم، معيار "يعمل المعلم على تطوير نفسه مهنياً"، ومن مؤشراته الاطلاع على الإصدارات العلمية من كتب ومنشورات في مجال تخصصه العلمي وفي المجالين التربوي والثقافي، والمشاركة في الأبحاث والدراسات التربوية المرتبطة بعمله. وترى الباحثة أن هذه المؤشرات الأدائية مبشرات بحضور دور الباحث في المعلم في ثقافة كبار العاملين في وزارة التعليم، يمكن الاعتماد عليها في استمرارية تكوين المعلم الباحث أثناء الخدمة.
- إقرار جائزة وزارة التعليم للتميز، ومن مجالات الجائزة بالنسبة للمعلم المتميز: "التمكن العلمي والتنمية المهنية"؛ وفيه معيار تمكن المعلم من طرق البحث العلمي، ومؤشراتها: أن تكون له خبرة بحثية في مجال التخصص أو مجال العمل، ويستدل عليه في قدرته على تحديد قائمة مشكلات في مجال تخصصه، وإعداد خطة إجرائية لبحث مشكلة وفق منهج بحث مناسب، تتضمن عناصر البحث العلمي، وإجراء بحث علمي لحل مشكلة محددة في مجال العمل، وأن تكون له أبحاث ومؤلفات منشورة في مجال تخصصه.

2) في كل إدارة من إدارات التعليم بمناطق المملكة، إدارة التطوير التربوي وفيها قسم البحوث التربوية، ومن مهامه:

- تنمية المهارات البحثية للمعلمين من خلال تنظيم الحلقات العلمية، والندوات في مجال البحث العلمي حول مناهج البحث العلمي، وبناء أدوات البحث، وتقدم خدمات تحكيم صلاحية الأدوات البحثية.
- تحديد احتياجاتهم التدريبية، وعقد دورات في مجال البحث العلمي، ومن الدورات التي قدمت: "مهارات البحث

الإلكتروني"، و"تدريب مدربي البحث العلمي"، و"مهارات البحوث".

- تنظيم إيفاد وابتعاث المعلمين؛ للحصول على مؤهلات علمية أعلى، ومتابعة تنفيذ ذلك.

- تسهيل مهام الباحثين، بمخاطبة المدارس ومكاتب التعليم والأقسام وتوجيهها للتعاون مع الباحث، حسب الجهة المراد التطبيق فيها (دليل خدمات المستفيدين في إدارات التعليم، 2017م، ص70).

وبتتبع مخرجات هذه الجهود المبذولة في وزارة التعليم، مصدر ثري بالمعلومات التي تقيّم أثرها على تكوين الجانب البحثي وتفعيله في أداء المعلمين أثناء الخدمة، وجدير بهذه الجهود أن تُبحَثَ بحثاً مستقلاً.

ب) في الجامعات:

أسفرت دراسات بحثت في المعلم الباحث أثناء خدمته مثل دراسة سليمان (2006م)، ودراسة Smith et al. (2009)، ودراسة Blackley & Wells (2009م)، ودراسة Demirbulak (2011م) ضرورة إشراك الجامعات في متابعة المعلمين الباحثين أثناء الخدمة، وإشراكهم بدورهم البحثي في مشاريع بحثية تعاونية، وهذا يسند توجه البحث الحالي نحو اقتراح تصور لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية، من حيث البدء مما انتهى إليه الآخرون.

والواقع أن الجامعات تشارك وزارة التعليم في متابعة تكوين المعلم الباحث أثناء خدمته، وذلك في عدّة جهات، منها:

- الأقسام التربوية: وهي أقسام مساندة، وأبرز ما تقدم للمعلمين برامج دراسات عليا للحصول على مؤهل أعلى في تخصصات تربوية يحتاجها الميدان التعليمي.

- عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر؛ تشارك وزارة التعليم في الارتقاء بمستوى أداء المعلم بحثياً، ومن أبرزها تنفيذ برامج الدبلوم التربوي؛ لتأهيل المعلمين غير التربويين في أثناء الخدمة.

- مراكز البحوث: في كل كلية تربية في الجامعات السعودية يوجد مركز بحوث، يقدم خدمات بحثية مساندة، ويوفر بيئة مشجعة لحركة البحث العلمي وتنشيطها، والمعلم من ضمن المستفيدين.

- الجمعيات التربوية العلمية: وهي جمعيات علمية منبثقة من كليات التربية في الجامعات السعودية، تعتمد على مشاركة المعلم في تطوير العملية التربوية، وتوفير فرصة نمو المعلم المهني في بيئة الجمعيات العلمية، ومن تلك الجمعيات:

- الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن): في كلية التربية في جامعة الملك سعود بالرياض منذ عام 1408هـ، ومن إصداراتها: مجلة رسالة التربية وعلم النفس، وهي مجلة دورية محكمة، تنشر فيها البحوث، وتنقد فيها مؤلفات الكتب، وكذلك مجلة آفاق التربوية النفسية، وهي مجلة تتيح للمعلم نشر آرائه وتجاربه.

- الجمعية السعودية العلمية للمعلم (جسم): تصدر من كلية التربية في جامعة الملك خالد بأبها، وهي حديثة التأسيس، إذ صدرت الموافقة على تأسيسها هذا العام 2018م.

تسعى تلك الجمعيات إلى تحقيق مجموعة من الأهداف في سبيل تكوين المعلم الباحث أثناء الخدمة، منها:

- تعزيز التواصل البحثي العلمي بين المعلمين السعوديين؛ لتبادل الخبرات التربوية.
- تفعيل الشراكات مع المؤسسات التعليمية؛ لتأهيل المعلم وتطوير أدائه البحثي.
- نشر ثقافة المعلم الباحث بين المعلمين وفي المجتمع.
- تشجيع المعلمين على إجراء البحوث التربوية، وإتاحة فرصة نشرها.
- تشجيع المعلمين على المشاركة بإنتاجهم التربوي من مقالات وخبرات وتجارب تربوية، وإتاحة فرصة تسويقها.
- دعم النمو المهني للمعلم بتوفير فرص الحضور والمشاركة في الندوات واللقاءات والمؤتمرات التربوية العلمية.

كما أن أي جهة بحثية أخرى تخدم الباحثين، فإن المعلم من المستفيدين منها، مثل عمادة البحث العلمي، والكراسي البحثية، وغيرها.

ومع وجود بوادر التعاون التربوي بين الجامعات ووزارة التعليم، مثل اتفاق وزارة التعليم مع جمعية (جستن) للإشراف على جائزة التعليم للتميز وتنفيذها، وهي شراكة مثالية لتشاركهما الاختصاص والتوجهات التربوية، ويرتفع الطموح إلى مستوى شراكات بحثية أخرى في سبيل متابعة تكوين المعلم الباحث في أثناء خدمته؛ لتنشيط ثقافته البحثية وتحديثها بما يستجد في مجال البحث التربوي بأسلوب التطبيق على مستوى إنتاج المعرفة، ومنها أسلوب البحوث التعاونية بين معلمي الميدان وأكاديمي الجامعات.

ومما سبق، ومن ملاحظات الباحثة من خلال خبرتها المهنية، ومعايشة البحث الحالي، برزت بعض التحديات التي تواجه دور المعلم الباحث، ومنها:

- يتعرض المعلم إلى ضبابية المعلومة، لذلك يحتاج إلى تفعيل دور الباحث، ويعدد مصادر معلوماته بمنهجية علمية؛ لإثراء معلوماته وتنويعها والتحقق من مصداقيتها.
- الانغماس في الجانب التعليمي وممارساته التقليدية، يبعد المعلم عن ممارسة الجانب البحثي، وتحدُّ من فرصة تكوين المهارة البحثية.
- لا يوجد اعتراف بالدور البحثي للمعلم في المدرسة، كما لدى نظيره في مستوى الجامعات.
- وجود الاستعداد لدى بعض المعلمين المؤهلين لأداء دورهم البحثي، يعوقه ضعف الخدمات الداعمة له كباحث في المدارس، مقارنة بنظيره في الجامعات.
- نقص المهارات البحثية التي تضعف جودة أبحاثهم، التي تتطلب من برامج إعداد المعلمين وبرامج التأهيل التربوي رسم سياسة واضحة لتأسيس المهارات البحثية لديهم، وما يتبعه من أخلاقيات البحث.

مجتمع المعرفة:

يشير مفهوم مجتمع المعرفة إلى المجتمع الذي يزيد فيه الاعتماد على المعرفة، وأدوات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، والبحث العلمي، واستثمار أجزاء ضخمة من موارد المجتمع فيها، قياماً على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها في جميع مجالات النشاط المجتمعي، على أساس أن مجتمع المعرفة Knowledge Society حسب ما عرفه برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2003م، ص39) هو: "المجتمع الذي يقوم أساساً بنشر المعرفة، وإنتاجها، وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي، وصولاً لترقية الحالة الإنسانية باطراد، أي تحقيق التنمية الإنسانية". وأصبح تحديث أدوار المعلم ضرورة، إذ هو فرد من أفراد مجتمع المعرفة، تنعكس عليه خصائص مجتمعه تأثراً وتأثيراً، وتشير مها أبو المجد (2016م) إلى بعض الخصائص المطالب بها المعلم في مجتمع المعرفة، ومنها: أن يكون قادراً على البحث واستخدام مهارات التفكير العلمي، أن يكون مداوماً على اكتساب المعرفة، مع إيجابية البحث والاستكشاف، وأن يكون صامداً أمام الصعب والغامض والمشوش، مثبتاً لقدرته على ابتكار الحلول، ومستخدماً للمعرفة في مواقف التعلم (ص805).

وبذلك تبرز مسوغات تهيئة برامج إعداد المعلم لتأهيل طلابها لدور المعلم الباحث، في مجتمع معرفي يتطلب استيعاب المعرفة توظيفاً ونشراً وإنتاجاً، إذ اتضح أن المعلم الباحث صار ضرورة في المجتمع المعرفي.

الدراسات السابقة:

رصدت الباحثة ثمان دراسات سابقة، تناولت تكوين مهارات البحث العلمي عند طلاب المرحلة الجامعية قبل الخدمة، وهي على النحو الآتي:

قبل الخدمة كانت أقدم الدراسات دراسة Lovat; et al. (1995م) التي اهتمت بتنمية المهارات البحثية في المعلم في جامعة نيوكاسل البريطانية، بناءً على توصيات السابقين التي

تنادي بالتكوين البحثي في المعلم، مستخدمين المنهج شبه التجريبي، مع فوج طلاب السنة الأولى، وتجريب دمج البحث في مقررات برنامج إعداد المعلم، بتكامل وتسلسل منطقي للمهارات البحثية، وبتطبيق اختبار قبلي على الفوج، انكشف ضعف مستوى المهارات البحثية لدى فوج الطلاب المستجدين في البرنامج، وبعد تطبيق التجربة حدث ارتفاع معقول لمستوى مهاراتهم البحثية، مما يدل على فعالية البرنامج.

وكانت دراسة Mcintyre (2003م) التي بحثت أثر الشراكة البحثية مع المدارس على مستوى برامج إعداد المعلم، ودراسة Vyas (2013م) المُقارِنة لواقع إعداد المعلم بين جامعتين، متشابهتين في منهجها النوعي، واتفقتا على نتيجة: أهمية التكوين البحثي للمعلم بما يعينه على المشاركة البحثية، وربط النتائج العلمية بالممارسة الميدانية؛ ليساهم في تطوير بيئة التعلم، كما أبدت المقارنة النوعية لدراسة Vyas (2013م) ضعف معرفة طلاب جامعة كولومبيا البريطانية بالبحث، وضعف إدراكهم لأهمية المشاريع البحثية في تعزيز تطورهم المهني.

وفي البلاد العربية، سعت دراسة سوزان أبو رجيلي (2007م) إلى وصف واقع الإعداد التربوي بمقارنة عناوين المقررات في اثنتي عشرة جامعة لبنانية، وكشفت أنّ سبعًا فقط من تلك الجامعات تقدم معارف البحث ومهاراته. وكشفت دراسة مصرية لعطية ومحمد (2008م)، التي وصفت واقع المقررات التربوية في كلية التربية بجامعة الأزهر قصورًا في إكساب الطلاب المهارات البحثية. أما التصور المقترح من الشمري (2009م) لتنمية المهارات البحثية لدى طلاب المرحلة الجامعية، فكان شاملًا لجميع التخصصات الجامعية في الجامعات السعودية، استخلصت الباحثة منها كليات التربية التي لم تتجاوز نسبة 8.59%، وبذلك وجد اتفاقًا في نتائج الدراسات العربية.

واقتصرت دراستا أبي هاشم (2017م) والدوسري (2017م) على البحث الإجرائي تحديداً من بين أنواع البحث العلمي، وكلا الدراستين استخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتوصل أبو هاشم (2017م) من تحليل محتوى المقررات، ومسح آراء عينة البحث إلى أن تغطية مقررات البحث التربوي لمعارف ومهارات البحث الإجرائي كان متوسطاً، وأن إسهامها في المعارف النظرية أكبر من إسهامها في المهارات الميدانية التي حصلت على نسبة متوسطة، في حين اقترح الدوسري (2017م) مقررًا خاصًا بالبحث الإجرائي في الخطة الدراسية لبرامج إعداد المعلم تساند مقرر البحث التربوي، بناءً على تصويت 70% من عينة الدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

كل الدراسات المذكورة كان مجالها في أقسام إعداد المعلم، عدا دراسة الشمري (2009م) التي شملت كل أقسام التخصصات الجامعية في جانب الإعداد البحثي.

وكل الدراسات المذكورة كان اهتمامها إعداد الجانب البحثي بوجه عام، عدا دراستي أبي هاشم (2017م) والدوسري (2017م)؛ لتركيزهما على البحث الإجرائي.

واتفق البحث الحالي في استخدام المنهج الوصفي الوثائقي بتناول الخطط الدراسية، من أسماء المقررات وتوصيفها، كجزء من وصف الواقع وثائقيًا مع دراسات الشمري (2009م)؛ وعطية ومحمد (2008م)؛ وسوزان أبي رجيله (2007م). أيضًا اتفق البحث الحالي مع دراسات الشمري (2008م)، والدوسري (2017م) في استهداف اقتراح تصور محكم، واتفق في استخدام المنهج الوصفي المسحي وجمع المعلومات بأداة الاستبانة مع دراسات الشمري (2009م)؛ وعطية ومحمد (2008م).

اختلف البحث الحالي حداً مكانياً ومنهجية بحثية مع دراسة Lovat; davis & lotnikoff (1995م) الذي أُجري في جامعة نيوكاسل البريطانية، واستخدم المنهج شبه

التجريبي، ودراسة عطية ومحمد (2008م) التي اقتصرت على جامعة الأزهر في جمهورية مصر؛ والتي اعتمدت في معلوماتها على تحليل محتوى المقررات التربوية، أما البحث الحالي فمجاله المكاني الجامعات السعودية، وبوصف وثائقي للخطط الدراسية في برامج إعداد المعلم، ومسح لآراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات التربوية.

كما اختلف البحث الحالي عن دراسة الشمري (2009م) التي تناولت جميع تخصصات المرحلة الجامعية في الجامعات السعودية، في موضوع إكساب الطالب المهارات البحثية، في حين البحث الحالي ركَّز على تكوين المعلم الباحث في برامج إعداد المعلم في كليات التربية وأقسامها تحديداً، كما اختلف عنه البحث الحالي موضوعياً في أنه لم يقتصر على المهارة البحثية، بل اهتم بقيم ومعارف البحث العلمي؛ لأهميتها في مجتمع المعرفة. كما اختلف البحث الحالي عن دراسات أبي هاشم (2017م) والدوسري (2017م) التي اقتصرت على البحث الإجرائي تحديداً من بين أنواع البحث العلمي، في حين أن البحث الحالي يهتم بتكوين الثقافة البحثية العامة، ومن ضمنها البحث الإجرائي.

واستفادت الباحثة من نتائج الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث الحالي، وانتفعت من الاطلاع على المباحث المفهومية والنظرية في التخطيط للإطار المفهومي بتسلسل منطقي، والتبصر في الأنسب من مناهج البحث والأدوات البحثية.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

-المنهج الوصفي الوثائقي Documentary Descriptive؛ لوصف الواقع بأدلة وثائقية من السجلات الرسمية لمدخلات برامج إعداد المعلمين من خطط البرامج الدراسية؛ لكشف واقع الاهتمام بتكوين المعلم الباحث قبل الخدمة.

- المنهج الوصفي المسحي Survey Descriptive؛ لاستطلاع آراء الأساتذة المنفذين لبرامج إعداد المعلمين المعتمدة في واقع إعداد المعلم باحثاً.

- تحكيم الخبراء للتصور المقترح، بعرض الصورة الأولية للتصور المقترح على عينة من الخبراء التربويين لتحكيمه؛ لإبداء الرأي حول أهميته، وقابليته للتطبيق، وتنقيح التصور المقترح بصورته النهائية وفق خبرتهم.

مجتمع البحث:

المرحلة الأولى: تشخيص واقع تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة: الجامعات السعودية الحكومية، التي تضم التخصصات التربوية، وتناول منها تحديدًا الآتي:

أ. الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم البكالوريوس في التخصصات التربوية.

ب.أعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه.

المرحلة الثانية: صياغة التصور المقترح:

أعضاء هيئة التدريس، على مستوى الدكتوراه، في التخصصات التربوية؛ لتحكيم صياغة التصور المقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة.

جدول2

مجتمع البحث

عدد الجامعات الحكومية التي تضم تخصصات تربوية	عدد الخطط الدراسية لبرامج البكالوريوس في التخصصات التربوية	عدد أعضاء هيئة التدريس
23	134	3590

عينة البحث:

المرحلة الأولى: أولاً: بحكم تجانس المجتمع وكبر حجمه؛ كان من الأنسب اختيار عينة عشوائية طبقية، وتعيين جامعة لتمثل منطقة من مناطق المملكة الخمس، ليصير مجموع العينة خمس جامعات.

ثانياً: تعيين التخصصات التربوية التي تؤهل المعلمين في الجامعة المعينة من المرحلة الأولى؛ لتحليل وثائقها من الخطط الدراسية، وما تحويه من أهداف ومقررات بحثية.

ثالثاً: تحديد عينة عشوائية بسيطة، بنسبة 30% من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في تلك الجامعات؛ للإجابة عن استبانة كشف الواقع.

المرحلة الثانية: بنيت الصيغة الأولية للتصور المقترح، ثم عرضت استمارة التصور المقترح على ثلاثة عشر محكماً من أساتذة التربية، وقدرت الموافقة بنسبة 84.6% وأعلى، وهذا دلالة على أهميته وإمكانية تطبيقه.

جدول3

عينة البحث

المنطقة جغرافيا	الجامعة	الخطط الدراسية	العدد الكلي لأعضاء هيئة التدريس	العينة 30%
الوسطى	الأميرة نوره	3: المناهج وطرق التدريس، الطفولة المبكرة، التربية الخاصة	127	38
الغربية	طيبة	3: التربية الفنية، والتربية البدنية، والتربية الخاصة	139	42
الشمالية	تبوك	3: الدراسات الإسلامية، اللغة العربية، التربية الخاصة	95	29
الشرقية	الإمام عبد الرحمن	8: معلم الصفوف الأولية، دراسات قرآنية، رياض الأطفال، حاسب آلي، وتربية خاصة، ولغة إنجليزية، ورياضيات، وفيزياء	151	45
الجنوبية	الملك خالد	3: المناهج وطرق التدريس، رياض الأطفال، التربية الخاصة	85	26
المجموع:		20	597	180

أداة البحث:

استخدمت الاستبانة، وقد بلغ عدد فقراتها 75 فقرة، موزعة على محوري الاستبانة، التي شملت واقع تكوين المعلم الباحث وجدانياً ومعرفياً ومهارياً، في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة في محورها الأول، واهتم المحور الثاني بعرض مقترحات لتطوير مقومات تكوين المعلم الباحث في برامج إعداد المعلم، على النحو الآتي:

المحور الأول: واقع تكوين المعلم الباحث في مجتمع المعرفة، من حيث تضمن برنامج إعداد المعلم جوانب ثلاثة، وهي:

1. تكوين المعلم الباحث بقيم البحث العلمي، بما يمكّنه من استيعاب ونشر المعرفة، ويتكون من 16 عبارة.
2. تكوين المعلم الباحث بمعارف البحث العلمي، بما يمكِّنه من توظيف المعرفة، ويتكون من 19 عبارة.
3. تكوين المعلم الباحث بمهارات البحث العلمي، بما يمكِّنه من إنتاج المعرفة، ويتكون من 17 عبارة.

وصيغت العبارات بشكل مغلق يتحدد بها الإجابة المحتملة، وذلك وفقًا لمقياس Likert خماسي الدرجة، وحددت الخيارات المناسبة بصيغة: (دائماً، كثيراً، أحياناً، قليلاً، أبداً).

المحور الثاني: مقترحات لتطوير مقومات تكوين المعلم الباحث في برنامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة، ويتكون من 23 عبارة، وحددت الخيارات المناسبة بصيغة: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير

موافق، غير موافق بشدة)، وخصص لها درجات مرتبة: (5-4-3-2-1).

وحددت فئات المقياس الخماسي على النحو الآتي:

المتوسط للعبارة أو المتوسط الوزني للمحور درجة التحقق

1 - أقل من 1.8	ضعيفة جداً أو منعدمة
2- من 1.8 لأقل من 2.6	ضعيفة
3- من 2.6 لأقل من 3.4	متوسطة
4- من 3.4 لأقل من 4.2	كبيرة
5- من 4.2 فأكثر	كبيرة جداً

وعولجت الأداة للتحقق من **الصدق الظاهري (صدق المحكمين)**: فعرضت في صورتها الأولية على محكمين مختصين وخبراء في التربية وإعداد المعلم، وهم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وجامعتي الأزهر والكويت، ومعلمين في التعليم العام من حملة الدكتوراه ، وعددهم (36) محكمًا.

قياس الثبات: استخدمت معادلة ثبات ألفا كرونباخ وهذا موضح في الجدول الآتي:

جدول4

معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمحاور المختلفة للاستبانة

المحور الأول: الجوانب المختلفة لواقع تكوين المعلم الباحث				المحور الثاني:
تكوين المعلم الباحث على قيم البحث العلمي	تكوين المعلم الباحث على معارف البحث العلمي	تكوين المعلم الباحث على مهارات البحث العلمي	الدرجة الكلية للمحور الأول	مقترحات التطوير
0.97	0.98	0.97	0.99	0.98

يتضح من الجدول السابق أن استبانة واقع تكوين المعلم الباحث في مجتمع المعرفة بمحاورها الفرعية ذات معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً؛ مما يدل على مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، وهذا يشير إلى صلاحية استخدامها.

الأساليب الإحصائية

استخدم معامل ارتباط بيرسون ومعامل ثبات ألفا كرونباخ للتحقق من صدق الاستبانة وثباتها، وللإجابة عن أسئلة البحث استخدمت التكرارات والنسب المئوية.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

الوصف المسحي لآراء أعضاء هيئة التدريس؛ للإجابة عن السؤال البحثي الأول: ما واقع تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة؟

المحور الأول من الاستبانة: واقع تكوين المعلم الباحث في مجتمع المعرفة، بتضمن برامج إعداد المعلم الجوانب الثلاث (قيم البحث العلمي، ومعارفه، ومهاراته):

حُسِبَت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث، على كل عبارة من عبارات الجوانب الثلاثة في المحور الأول من محاور الاستبانة والمتعلق "بواقع اهتمام برنامج إعداد المعلم بتكوين المعلم الباحث في مجتمع المعرفة" ثم حُسِبَت المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات؛ للحكم على واقع تكوين المعلم الباحث، فكانت النتائج على النحو الآتي:

1- واقع الاهتمام بتكوين المعلم الباحث على قيم البحث العلمي، بما يمكِّنه من استيعاب ونشر المعرفة:

جدول 5

استجابات عينة البحث حول واقع الاهتمام بتكوين المعلم الباحث على قيم البحث العلمي

م	العبارات	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
10	تأصيل الأمانة العلمية في نقل وتوثيق المعرفة لدى الطالب/المعلم	3.77	كبيرة	1
8	تأكيد التزام الطالب/المعلم بأخلاقيات الباحث العلمي، مثل الصدق وتحمل المسؤولية	3.75	كبيرة	2
9	توعية الطالب/المعلم بحقوق الملكية الفكرية	3.65	كبيرة	3
13	إعلاء قيمة نشر المعرفة لدى الطالب/المعلم	3.63	كبيرة	4
11	إعلاء قيمة التهيؤ لاكتساب المعرفة لدى الطالب/المعلم	3.62	كبيرة	5
16	تأكيد قيم النقد البناء للقضايا التربوية التي تواجه الطالب/ المعلم	3.61	كبيرة	6
14	تعزيز قيمة توظيف المعرفة لدى الطالب/المعلم	3.60	كبيرة	7
7	تقوية دافعية الطالب/المعلم لتطوير نفسه، بالتحصيل الذاتي للمعرفة	3.60	كبيرة	8
12	إعلاء قيمة الثراء المعرفي لدى الطالب/المعلم	3.57	كبيرة	9
15	تعزيز قيمة إنتاج المعرفة لدى الطالب/المعلم	3.53	كبيرة	10
6	تعزيز ثقة الطالب/المعلم بدور نتائج البحث العلمي في علاج القضايا التربوية	3.52	كبيرة	11
5	تعزيز ثقة الطالب/المعلم بدور نتائج البحث العلمي في تطوير ممارسات المعلم التربوية	3.46	كبيرة	12
2	تكوين اتجاه إيجابي لدى الطالب/المعلم لدور البحث العلمي في بناء الكوادر البشرية	3.46	كبيرة	13
1	تنمية قيمة البحث العلمي لدى الطالب/المعلم	3.43	كبيرة	14
3	تكوين قناعة عند الطالب/المعلم بأن من وظائف المعلم البحث العلمي	3.35	متوسطة	15
4	تقوية تقبل الطالب/المعلم لدور الباحث، برغبة نابعة من قدراته	3.31	متوسطة	16
	المتوسط الوزني لوقع تكوين المعلم الباحث على قيم البحث العلمي	**3.55**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (5) أن الاهتمام بتكوين المعلم الباحث على قيم البحث العلمي بما يمكّنه من استيعاب ونشر المعرفة متحقق بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا الجانب 3.55، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا الجانب، فيلاحظ أنها ظهرت في مجموعتين، أولاها تحققت بدرجة كبيرة، والمجموعة الثانية تحققت بدرجة متوسطة، ومع تحقق أغلب العبارات الدالة في محور واقع تكوين جانب قيم البحث العلمي في الطالب/المعلم قبل الخدمة بدرجة كبيرة، فإن اللافت إلى الحاجة الملحة لاستمرار الجامعات في تكوين المعلم الباحث أثناء الخدمة الدلالات الآتية:

– حصول العبارات الخمس الأولى على أعلى تقييم، وهي في مجال تأكيد حقوق الباحث الآخر على الطالب/المعلم: "تأصيل الأمانة العلمية في نقل وتوثيق المعرفة لدى الطالب/المعلم"، و"تأكيد التزام الطالب/المعلم بأخلاقيات الباحث العلمي، مثل الصدق وتحمل المسؤولية"، و"توعية الطالب/المعلم بحقوق الملكية الفكرية" و"إعلاء قيمة نشر المعرفة لدى الطالب/المعلم"، و"إعلاء قيمة التهيؤ لاكتساب المعرفة لدى الطالب/المعلم"؛ تثبت استمرارية تربية المعلم قبل الخدمة على التلقي في مستوى الاستيعاب والنشر، ودون مستوى الإنتاج العلمي.

– خمس العبارات الأخيرة ذات التحقق الأقل في المجموعة المتحققة بدرجة كبيرة، وهي: "تعزيز قيمة إنتاج المعرفة لدى الطالب/ المعلم"، و"تعزيز ثقة الطالب/ المعلم بدور نتائج البحث العلمي في علاج القضايا التربوية"، و"تعزيز ثقة الطالب/ المعلم بدور نتائج البحث العلمي في تطوير ممارسات المعلم التربوية"، و"تكوين اتجاه إيجابي لدى الطالب/المعلم لدور البحث العلمي في بناء الكوادر البشرية"،

و"تنمية قيمة البحث العلمي لدى الطالب/المعلم"، تتدرج مع العبارتين في المجموعة الثانية ذات التحقق المتوسط، والتي مجالها تأكيد دور الباحث في المعلم، هما: "تكوين قناعة عند الطالب/ المعلم بأن من وظائف المعلم البحث العلمي"، و"تقوية تقبل الطالب/ المعلم لدور الباحث، برغبة نابعة من قدراته"، تستنتج منه الباحثة الآتي:

- أنها تفسر واقع ثبات ثقافة المعلم المنفذ لنتائج البحوث دون أن يكون المعلم منتجاً للبحث، أو حتى مشاركاً في إعداده، وهذا يرتبط بثقافة البيئة المدرسية حول المعلم الباحث، والتي تظهر اتفاقاً مع نتائج دراسات Croasdaileh (2007م)، و.Smith et al (2009)، و Blackley & Wells (2009م)، وDemirbulak (2011م)، ومروة طه (2014م)، و.Kin Chow; et al (2015م).

- أنها مؤشرات قوية على ضعف الربط بين التكوين البحثي في الجامعة بمهنة المعلم في أثناء الخدمة، خاصة مع وجود قنوات لتعزيز المعلم الباحث في أثناء خدمته في وزارة التعليم من جائزة التميز ومعايير التطوير المهني للمعلم-كما اتضح في الإطار المفهومي-؛ ويبنى عليه ضرورة تكامل تكوين المعلم الباحث قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة.

- أن العبارات ذات المتوسطات الأقل في تكوين جانب قيم البحث العلمي، تتفق مع نتيجة التحليل الوثائقي لخطط البرامج الدراسية في البحث الحالي، التي أسفرت عن ضبابية في أهداف جانب التكوين البحثي للطالب/المعلم، إذ لا يوجد ربط بمهنة المعلم في أثناء الخدمة، ويتفق أيضًا مع دراسة Vyas (2013م) التي أسفرت عن نتيجة ضعف إدراك الطالب/المعلم لأهمية المشاريع البحثية في تعزيز تطورهم المهني، ودراسة Kyei-blankson (2013م) التي استنتجت غموض العملية البحثية عند المعلمين.

**وهذا يعزز في نظر الباحثة أهمية الإعلان عن هدف إعداد المعلم الباحث؛ لتكون تصريحاً بأهمية استثمار البيئة البحثية في الجامعة لتكوين المعلم الباحث قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة.

2- واقع الاهتمام بتكوين المعلم الباحث على معارف البحث العلمي، بما يمكّنه من توظيف المعرفة:

جدول 6

استجابات عينة البحث حول واقع تكوين المعلم الباحث على معارف البحث العلمي

م	العبارات	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
3	تعريف الطالب/ المعلم بالخطوات العلمية لحل المشكلات التربوية	3.87	كبيرة	1
4	تعريف الطالب/ المعلم بأهداف البحث العلمي	3.87	كبيرة	2
5	تبصير الطالب/المعلم بخطوات التفكير العلمي	3.85	كبيرة	3
2	تزويد الطالب/ المعلم بطرق توظيف التقنية لخدمة البحث العلمي	3.80	كبيرة	4
6	تعريف الطالب/المعلم بأساليب التعلم الذاتي	3.80	كبيرة	5
1	تعريف الطالب/ المعلم بطرق التعامل مع مصادر المعرفة الموثوقة	3.79	كبيرة	6
14	تعريف الطالب/ المعلم بأدوات البحث العلمي	3.77	كبيرة	7
9	تزويد الطالب/ المعلم بمتطلبات العمل في فريق	3.76	كبيرة	8
13	تزويد الطالب/ا لمعلم بطرق تحديد المشكلة	3.72	كبيرة	9
7	تعريف الطالب/المعلم بمهارات التفكير الناقد	3.70	كبيرة	10
15	تعريف الطالب/ المعلم بطرق تحديد عينة مجتمع البحث	3.69	كبيرة	11
8	تعريف الطالب/ المعلم بمهارات التفكير الإبداعي	3.65	كبيرة	12
17	تزويد الطالب/ المعلم بضوابط كتابة البحث العلمي	3.62	كبيرة	13
11	تعريف الطالب/ المعلم بأنواع البحوث حسب منهجها العلمي	3.62	كبيرة	14

م	العبارات	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
18	إكساب الطالب/ المعلم القدرة على ربط نتائج البحث العلمي بواقع الممارسات التربوية	3.58	كبيرة	15
10	تنمية قدرة الطالب/ المعلم على قراءة الأبحاث العلمية	3.57	كبيرة	16
19	تعريف الطالب/ المعلم بكيفية توظيف نتائج البحوث التربوية في مواقف جديدة	3.50	كبيرة	17
12	تعريف الطالب/ المعلم بتصنيف البحوث حسب غرضها البحثي	3.43	كبيرة	18
16	تعريف الطالب/ المعلم بأساليب تحليل البيانات الإحصائية	3.34	متوسطة	19
المتوسط الوزني لوقع تكوين المعلم الباحث على معارف البحث العلمي في مجتمع المعرفة		**3.68**	كبيرة	

تستنتج الباحثة من ترتب الاستجابات على عبارات تكوين الجانب الأول (معارف البحث العلمي جدول 6) في المحور الأول (واقع تكوين المعلم الباحث) بما يتوافق مع تدرج المعارف من العمومية إلى الخاص، دلالات على ضرورة تكامل تكوين المعلم قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة، على النحو الآتي:

-المعارف العامة الأولى احتلت المراتب الثلاثة الأولى المتحققة بأعلى المتوسطات، والتي دارت حول "تعريف الطالب/المعلم بالخطوات العلمية لحل المشكلات التربوية"، و"تعريف الطالب/المعلم بأهداف البحث العلمي"، و"تبصير الطالب/المعلم بخطوات التفكير العلمي"، والتي كشف التحليل الوثائقي أنها متوفرة في مقررات الخطط الدراسية قبل الخدمة، كما وجِدَ أنّ وزارة التعليم تقدم جهدها في ذات المجال البحثي أثناء الخدمة -كما ورد تفصيله في الإطار المفهومي-، يشير إلى إشكالية انفصال تكوين المعلم الباحث قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة.

-المعارف الخاصة تتطلب الطبيعة التطبيقية، وبسبب إهمال ربطها بتكوين المعلم الباحث في أثناء الخدمة أفقد الاهتمام بتلك المعارف، وضمورها بسبب ضعف تطبيقها مهارات، وهي الخمس العبارات التي حققت المتوسط الأقل في جانب تكوين معارف البحث العلمي، وهي: "إكساب الطالب/المعلم القدرة على ربط نتائج البحث العلمي بواقع الممارسات التربوية"، و"تنمية قدرة الطالب/المعلم على قراءة الأبحاث العلمية"، و"تعريف الطالب/المعلم بكيفية توظيف نتائج البحوث التربوية في مواقف جديدة"، و"تعريف الطالب/المعلم بتصنيف البحوث حسب غرضها البحثي"، و"تعريف الطالب/المعلم بأساليب تحليل البيانات الإحصائية"، وتعزوه الباحثة إلى إغفال ربط التكوين البحثي قبل الخدمة بالممارسة الفعلية في ميدان المعلم في أثناء الخدمة.

وبذلك يمكن استنباط دليل على أهمية استمرار الجامعة في تكوين الجانب البحثي للمعلم في أثناء خدمته، من خلال التكامل بين قنوات وزارة التعليم وقنوات الجامعة فيما يقدمون من جهود لتنشيط معارف المعلم البحثية، مثل الدورات وورش العمل والبحوث التشاركية التي تنشط ممارسته البحثية، والتي تهيئ المعلم الباحث لتطبيق البحوث الإجرائية، والإنتاج العلمي الفردي والتشاركي، وهذا يتفق مع نتائج وتوصيات دراسات سليمان (2006م)، و Croasdaileh (2007م)، و Smith et al. (2009)، والخوالدة (2009م)، و Blackley & Wells (2009م)، وعتوم (2009م)، و Demirbulak (2011م)، وفرح وسعيد (2011م)، و Kyei-blankson (2013م)، وهريدي (2013م)، وسامية العصيمي (2014م)، ومروة طه (2014م)، و Kin Chow; et al. (2015م)، والحارثي (2017م).

جدول7

استجابات عينة البحث حول واقع تكوين المعلم الباحث على مهارات البحث العلمي

م	العبارات	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
1	تدريب الطالب/المعلم على مهارات الوصول إلى المعرفة من مصادرها	3.80	كبيرة	1
2	تدريب الطالب/المعلم على خطوات البحث العلمي	3.76	كبيرة	2
4	تدريب الطالب/المعلم على التمييز بين مشكلة البحث وأهدافه وأسئلته	3.71	كبيرة	3
6	تدريب الطالب/المعلم على تعيين مجتمع البحث المستفيد من نتائجه	3.65	كبيرة	4
5	تدريب الطالب/ المعلم على بناء أدوات البحث	3.63	كبيرة	5
3	تدريب الطالب/المعلم على تحديد القضايا البحثية ذات الأولوية	3.62	كبيرة	6
12	تدريب الطالب/المعلم من خلال تكليفات تطبيقية بشكل مشاريع بحثية فردية	3.56	كبيرة	7
13	تدريب الطالب/المعلم على العمل مع فريق في مشاريع بحثية جماعية	3.52	كبيرة	8
8	تدريب الطالب/المعلم على كتابة تقرير البحث بأسلوب علمي	3.51	كبيرة	9
9	تدريب الطالب/المعلم على البحث بأنواع البحث الكمي	3.40	كبيرة	10
7	تدريب الطالب/المعلم على تفسير المعلومات الإحصائية	3.38	متوسطة	11
17	تدريب الطالب/المعلم على تقديم بحوث علمية متميزة	3.32	متوسطة	12
10	تدريب الطالب/المعلم على البحث بأنواع البحث النوعي	3.25	متوسطة	13
15	تدريب الطالب/المعلم على مهارات المشاركة في المنافسات البحثية	3.25	متوسطة	14
11	تدريب الطالب/المعلم على بحوث العمل Action Research	3.13	متوسطة	15
14	تدريب الطالب/المعلم على كتابة التقارير عن المؤتمرات العلمية	3.10	متوسطة	16
16	تدريب الطالب/المعلم على مهارات تسويق إنتاجه البحثي في قنواتها	3.03	متوسطة	17
المتوسط الوزني لواقع الاهتمام بتكوين المعلم الباحث على مهارات البحث العلمي		**3.45**	كبيرة	

تستنتج الباحثة من ترتب متوسطات الاستجابة على عبارات تكوين مهارات البحث العلمي قبل الخدمة (جدول7)، التأثيرات التي تلحق المعلم الباحث في تكوينه في أثناء خدمته ما يأتي:

- أن تحقق المهارات بهذا الترتيب محبط للطموح البحثي في المعلم في أثناء الخدمة، إذ حققت المتوسطات الأعلى العبارات التي تقع في أول السلم البحثي، وهي: "تدريب الطالب/المعلم على مهارات الوصول إلى المعرفة من مصادرها المنوعة"، و"تدريب الطالب/المعلم على خطوات البحث العلمي"، و"تدريب الطالب/المعلم على التمييز بين مشكلة البحث وأهدافه وأسئلته"، و"تدريب الطالب/المعلم على تعيين مجتمع البحث المستفيد من نتائجه"، و"تدريب الطالب/المعلم على بناء أدوات البحث"، وهذا إن كان منطقياً في تكوين المعلم الباحث قبل الخدمة، فإنه لا يدل على بلوغ مستوى الإنتاج في أثناء الخدمة، وهذا تؤكده نتائج دراسة سليمان (2006م)، ودراسة سامية العصيمي (2014م) حول تحسن معنويات المعلمين مع تحسن مهاراتهم البحثية، وتطورهم الفعلي بشراكتهم مع الباحث.

- إذ كانت جهود وزارة التعليم -كما اتضح في الإطار المفهومي- تقدم في ذات المهارات التي حققت المتوسطات الأعلى في تكوين المعلم الباحث قبل الخدمة في الجامعات، فهذا مؤشر خلل في تكامل تكوين المعلم قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة.

- تعدّ الباحثة التكوين في جانب المهارات تدريباً قاصراً، فالطالب/المعلم إن تدرب على كيفية بدء البحث في تكوينه قبل الخدمة كما كشف الواقع، فإنه لم يتدرب على كيفية إتمام البحث العلمي لينتفع به في أثناء خدمته، وهذا من

الغموض البحثي عند المعلمين الذي كشفته دراسة Kyei-blankson (2013م).

- تحقق هذه المهارات بالمتوسطات الأقل، وهي: "تدريب الطالب/المعلم على البحث بأنواع البحث النوعي"، و"تدريب الطالب/المعلم على مهارات المشاركة في المنافسات البحثية"، و"تدريب الطالب/المعلم على بحوث العمل Action Research"، و"تدريب الطالب/المعلم على كتابة التقارير عن المؤتمرات العلمية"، و"تدريب الطالب/ المعلم على مهارات تسويق إنتاجه البحثي في القنوات المناسبة"، وهي عبارات دالة على شروع المعلم الفعلي في البحث العلمي، يثير ضرورة استمرار التكوين البحثي للمعلم في أثناء خدمته بتكامل بين وزارة التعليم والجامعات، لأنها الميدان الفعلي لتطبيق دور المعلم الباحث مع توفر قنوات تتيح إنتاجه العلمي، والتي كشفت آثاره الإيجابية دراسات: Croasdaileh(2007م)، و.Smith et al (2009)، وBlackley & Wells (2009م)، و Demirbulak (2011م)، وفرح وسعيد (2011م)، وKyei-blankson (2013م)، ومروة طه (2014م)، و.Kin Chow; et al (2015م)، والحارثي (2017م).

ومجمل المحور الأول: واقع تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية متحقق بدرجة كبيرة، فقد بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية على المحور الأول بجوانبه الثلاثة 3.57.

وعلى الرغم من هذه النتيجة الإيجابية، فإنَّ الباحثة ترى خللاً في تفاصيل إعداد المعلم الباحث، استنبطته من العبارات الفرعية، وتشير إلى أن مكمن المشكلة في انتفاء وجود هدف صريح يؤكد دور المعلم الباحث.

وتستند الباحثة على نتيجة أن أعلى درجة تحققت كانت في مجال تكوين المعلم الباحث على معارف البحث بمتوسط حسابي 3.68، وكان مجال تكوين المعلم الباحث على مهارات البحث العلمي في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي 3.45، تقارب ما توصل له أبو هاشم (2017م) والحارثي (2017م)، إشارة إلى أن ضعف التطبيق سبب إضافي زاد من إغفال الربط الفعلي بتكوين المعلم الباحث أثناء الخدمة في مجتمع المعرفة.

ب. المحور الثاني من الاستبانة:

حُسِبَت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث، على كل عبارة من عبارات المحور الثاني للاستبانة والمتعلقة "بمقترحات تطوير مقومات تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة"، وحُسِبَت المتوسطات لهذه الاستجابات؛ لتحديد أهم هذه المقترحات، ورُصِدت النتائج في الجدول الآتي:

جدول 8

استجابات عينة البحث حول مقترحات تطوير مقومات تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة

م	العبارات	المتوسط	درجة الأهمية	الترتيب
18	دعم الجامعات للأبحاث التي يقدمها المعلم الخريج	4.35	كبيرة جداً	1
16	إقرار حوافز مشجعة لأبحاث الطالب/ المعلم المتميزة	4.33	كبيرة جداً	2
14	إنشاء مجلة تربوية تهتم بأبحاث الطالب/المعلم	4.32	كبيرة جداً	3
17	إقامة مسابقات بحثية لحفز الطالب/المعلم على التميز البحثي	4.30	كبيرة جداً	4
15	إقرار حوافز مشجعة على حضور الطالب/المعلم المؤتمرات التربوية	4.30	كبيرة جداً	5
13	توفير المستلزمات المادية للبحث العلمي للطالب/المعلم	4.29	كبيرة جداً	6
9	توفير قاعدة بحثية متجددة تختص بأبحاث المعلم	4.29	كبيرة جداً	7

م	العبارات	المتوسط	درجة الأهمية	الترتيب
10	توفير أدلة متجددة بأولويات القضايا التربوية، توجه الطالب/ المعلم لبحثها	4.24	كبيرة جداً	8
11	إنشاء مركز أبحاث للطالب/المعلم في كليات التربية	4.24	كبيرة جداً	9
21	إقرار حوافز للمعلمين المتعاونين بحثيًا مع الطالب/المعلم	4.23	كبيرة جداً	10
19	إقرار لائحة تنظم تعاون الباحثين مع الطالب/ المعلم في مشاريع بحثية	4.23	كبيرة جداً	11
8	تكليف الطالب/المعلم بأبحاث لربط نتائج البحث العلمي بواقع الممارسات التربوية	4.22	كبيرة جداً	12
23	توجيه أبحاث الطالب/ المعلم للخدمة المجتمعية، بالتعاون مع الهيئات التربوية المختلفة في المجتمع	4.22	كبيرة جداً	13
6	تضمين لائحة كلية التربية بنوداً تشجع الطالب/ المعلم على ممارسة البحث العلمي	4.21	كبيرة جداً	14
12	عقد شراكة بين المراكز العلمية المتخصصة بالأبحاث وكليات التربية لدعم بحوث الطالب/ المعلم	4.21	كبيرة جداً	15
4	إقرار النشاط البحثي للطالب/ المعلم في متطلبات مقررات كلية التربية	4.21	كبيرة جداً	16
2	تضمين لائحة كلية التربية هدف إعداد المعلم الباحث عن حلول لمشكلات الواقع التربوي	4.21	كبيرة جداً	17
22	ابتكار آلية لتسويق أبحاث الطالب/المعلم للمستفيدين.	4.17	كبيرة	18
20	إقرار لائحة تنظم التعاون البحثي بين الطالب/المعلم ومعلمي الميدان	4.17	كبيرة	19
5	اشتراط تقديم بحث علمي لتخرج الطالب/ المعلم	4.15	كبيرة	20
7	إقرار مقررات إضافية في مجال البحث العلمي	4.12	كبيرة	21
3	تعريف الطالب/المعلم بسياسة الكلية في البحث العلمي	4.09	كبيرة	22
1	اشتراط وجود ثقافة بحثية في المتقدم لبرنامج إعداد المعلم	3.83	كبيرة	23
	المتوسط الوزني لمقترحات تطوير مقومات تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة	**4.21**	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول السابق أن مقترحات تطوير مقومات تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة، جاءت على درجة كبيرة جداً من الموافقة، فقد بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية 4.21، ورتبت حسب درجة الموافقة على النحو الآتي:

1. ظهر في المقترحات الخمس الأولى أن التصويت الأعلى من أعضاء هيئة التدريس كان للتحفيز، *وتراه الباحثة دليلاً على غلبة الحوافز الخارجية في دعم تكوين المعلم الباحث، وقد يكون مؤشرًا على ضعف دافعية الطالب.

2. تلاها المجموعة الثانية سبع عبارات، وقد ترتبت فيها خيارات أعضاء هيئة التدريس حول توفير الإمكانات المادية للطالب/المعلم.

3. ترتبت باقي المقترحات منوعة، وآخرها مقترح: "تضمين هدف إعداد المعلم الباحث"، والذي تعلق عليه الباحثة أهمية كبرى، وهذا في المجموعة الثالثة التي حوت ثمان عبارات تعزز الجانب التطبيقي في التكوين البحثي، وتداعيات مجتمع المعرفة التي يعيشها الطالب/المعلم، والتي وسعت دوائر تأثير المعلم العلمي والتربوي، والمزايدة على مستوى أهمية التكوين البحثي على مستوى تطبيق المهارات، وأهميته لضمان صنع فرص بيئة بحثية علمية أوسع، **أما** عبارة "إقرار النشاط البحثي للطالب/المعلم في متطلبات مقررات كلية التربية"، فأهمية هذا المقترح أنه مجال التطبيق الفعلي لقيم ومعارف البحث العلمي، وحضوره بارز في برامج إعداد المعلم في الجامعات، والتي كشفها التحليل الوثائقي، كما كان مقترح "**تضمين لائحة كلية التربية هدف إعداد المعلم الباحث القادر على إيجاد حلول لمشكلات الواقع التربوي**"، معزز الأهمية من خلال ما كشفه التحليل الوثائقي من خلو برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية من هذا الهدف.

4. والمجموعة الرابعة، فهي للمقترحات الأخيرة وقد حصلت على درجة أهمية كبيرة، كان آخرها مقترح "شرط الثقافة

البحثية للقبول"، *الذي ترى الباحثة إمكانيته في ظل الاتجاه نحو تكوين المعلم الباحث في وزارة التعليم، وكانت ست عبارات، تدعمها نتائج دراسات الشمري (2009م)، وأبي هاشم (2017م)، والدوسري (2017م)، كما أن لجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل تجربة في إضافة مقرر البحث الإجرائي في قسم رياض الأطفال، متزامن مع التربية العملية.

***ويمكن استنباط مؤشرات مهمة من تحليل المقترحات، تدل على ضرورة استمرار الجامعة في تكوين المعلم الباحث في أثناء خدمته، وهي:**

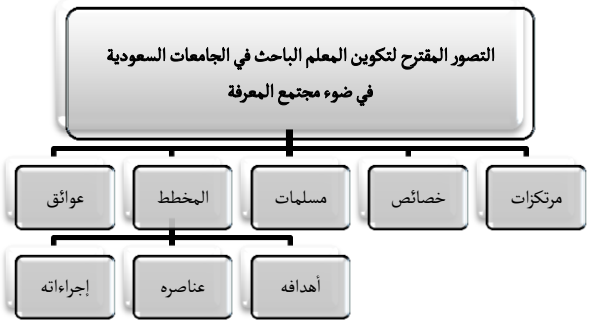
– أول مقترح مرتبته في أعلى قائمة الأهمية الكبيرة جداً، نصّ على: **"دعم الجامعات للأبحاث التي يقدمها المعلم الخريج"**، وهذا الدعم يعزز استمرار تكوين المعلم الباحث في أثناء خدمته حيث يتجه الخريج، والتي يدعمها ما تقدمه وزارة التعليم من حوافز للمعلم الباحث في أثناء الخدمة.

–كما أن مقترح: **"إقرار حوافز للمعلمين المتعاونين بحثياً مع الطالب/المعلم"** يؤكد ضرورة استمرار الجامعة في تفعيل الدور البحثي للمعلم من منطلق وظائف الجامعة البحثية والتعليمية والخدمة المجتمعية؛ لضمان استمرار تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية.

– وفي مقترح: **"إقرار لائحة تنظم التعاون البحثي بين الطالب/ المعلم ومعلمي الميدان"** دلالة على استمرار تكوين المعلم الباحث في أثناء خدمته من خلال تطبيق البحوث التعاونية.

– وأما مقترح: **"اشتراط وجود ثقافة بحثية في المتقدم لبرنامج إعداد المعلم"** الذي ذيّل قائمة المقترحات بعد تحليل استجابات عينة البحث، فهو مؤشر على ضعف الثقافة البحثية في البيئة المدرسية، والذي يتطلب أيضاً استمرار تكوين المعلم الباحث في أثناء الخدمة من معقل الجامعة؛ لضمان تحقيق تطوير بحثي رصين للمعلم، يقوي جانبه في الشراكات البحثية، ويعزز دوره البحثي في البيئات المدرسية، بما يعكس أثره الإيجابي على طلاب العلم عنده، ويسهم في تأهيل نخبة من طلاب التعليم العام للانضمام لبرامج تأهيل المعلم بثقافة بحثية مناسبة.

التصور المقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة



شكل1: المخطط العام للتصور المقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة

1) مرتكزات التصور المقترح:

اعتمدت الباحثة عند طرحها التصور المقترح على المرتكزات الآتية:

1. خلاصة الأدبيات العلمية المتناولة في الفصل الثاني من البحث الحالي، حول مجتمع المعرفة، وأهمية البحث التربوي للمعلم، وتكوينه باحثاً.
2. نتائج الدراسات السابقة والتي تناولت المعلم الباحث في أثناء الخدمة، وإعداد المعلم الباحث قبل الخدمة.
3. نتائج التحليل الوثائقي لبرامج إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات السعودية، ونتائج التحليل المسحي لآراء أعضاء هيئة التدريس فيها.

2) خصائص التصور المقترح:

1/ يقدم تخطيطاً لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة.

2/ يشمل هذا التصور المقترح الطالب/المعلم في برامج إعداد المعلم في جميع التخصصات التربوية في الجامعات السعودية.

3/ التصور المقترح يُسلِّم بضرورة تطوير المعلم في مجتمع المعرفة، من خلال تكوين معلم باحث من بداية إعداده؛ لأن كليات التربية في الجامعات هي بيئة تكوين المعلم بقيم البحث العلمي ومعارفه ومهاراته.

4/ يتيح هذا التصور المقترح فرصة لتطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية، وتكوين خريج (معلم باحث).

5/ يراعي هذا التصور المقترح قدرات المتعلم في المرحلة الجامعية، وإمكانات الجامعات، ويستثمرها لمجتمع المعرفة.

6/ يركز التصور على جانب التكوين البحثي في نسق برامج إعداد المعلم، والتي يتطلب مراجعتها باستمرار؛ لمواكبة التطورات ومعالجة القصور.

3)مسلمات التصور المقترح:

1.إن أولويات التعليم وأهدافه في مجتمع المعرفة تدعو إلى التكوين البحثي في المعلم؛ فالوعي بأنماط التفكير والاستقصاء هو روح البحث، ومهارة استخدام التقنية والوصول للمعلومات منطلق البحث العلمي، والمهارات الحياتية والاجتماعية بيئة تنمو فيها المهارة والقيم البحثية، أما مهارات التعلم الذاتي فهي طريق الباحث وغايته في الوقت ذاته.

2.ضرورة رفع مستوى الثقافة البحثية في المجتمع، للمشاركة في استكمال بناء المجتمع المعرفي، تعزيزًا للمشروع الوطني "العقول السعودية للقرن الحادي والعشرين"، وما يدعم الرؤية الوطنية 2030م.

3.الجامعات هي البيئة الأنسب علماً وإمكانات لتكوين المعلم بقيم البحث العلمي ومعارفه ومهاراته.

4.أن الطالب/المعلم مورد بشري مهم قابل للاستثمار، يتحقق به مدخلات بشرية عالية النوعية، إذ إنّ اكتساب الطالب/المعلم القدرة على البحث في برنامج الإعداد، سيتحول إلى عادة في المعلم أثناء الخدمة، مما يجعله أكثر قدرة على دمج النتائج العلمية الجديدة في عمله، وينعكس تطوره المهني في تفكير وسلوك طلابه، إضافة إلى اقتدائهم بسلوك معلمهم الباحث.

5. المعلم في أثناء الخدمة أساس البناء والتطور في المجتمع، وهو منطلق تحديد أولويات القضايا البحثية، وتفعيل وتوظيف نتائج البحوث التربوية.

6. من حقوق المعلم في أثناء الخدمة تمكينه من البحث والاستقصاء في التعليم، وتوثيق نشاطه البحثي المميز؛ وبناءً عليه يستحق الدعم المادي من مكافآت وجوائز؛ نظير تميّزه.

7. طبيعة عمل المعلم تفرض علاقات متعددة في البيئة التعليمية، مما يتطلب المسايرة والنمو بما يخدم الأهداف التربوية، فتجعل المعلم في تحفز مستمر للبحث عن دوره وسلوكه الأمثل.

8. ما يعتري المجتمع من تغيرات للتحول إلى المعرفة واقتصادها، يتطلب مواكبة السابقين في التطور المحمود، والمعلم هو قائد إحداث التغير في شباب المستقبل، خاصة مع المطالب المستقبلية لتعميق ثقافة البحث عند طلاب المدارس، ويتطلب ذلك تكوين الجانب البحثي في المعلم؛ ليكون قادراً على الإبداع والإنتاج المعرفي، ومشاركاً ومنافساً في قيادة التغيير.

9. ديمومة تغير الظروف المحيطة بالمدرسة بوصفه مجتمعاً طبيعياً؛ من أسباب تعقد وصعوبة التعليم، وأن التغيير الفعال يكون عن طريق المعلمين؛ لأنهم هم الذين يعايشون المشكلات، فهم أولى بتشخيصها ووضع حلولها، لذا فمشاركتهم في صنع القرار متطلب أساسي؛ لإحداث التغيير الملائم لظروفٍ مستديمة التغير.

10.النشاط التعليمي عملية معقدة، تتطور معها النظريات والمستجدات، يحتاج المعلم في أثناء خدمته للتسلح بثقافة بحثية؛ تعينه على تمحيصها واستثمارها في الإصلاح والتطوير.

11.المشاركة في رؤية التطوير التربوي من مهام المعلمين؛ لأنهم في مجتمع المعرفة هم عاملون مبدعون قادرون على معالجة

المشكلات التربوية، وهذا يتطلب القدرة على التعامل مع مناهج البحث.

4) التخطيط العام للتصور المقترح:

يبدأ مخطط التصور المقترح برسم أهدافه، ثم تعيين عناصره، وأخيرًا بتحديد إجراءاته، على النحو الآتي:

أ) أهداف التصور المقترح:

إن تحديد أهداف التصور المقترح مهم لتحديد أولوية الخدمات والإجراءات الموجهة إلى المستهدف، والتي بدورها تؤدي إلى تحديد الأنشطة والمهارات الخاصة المطلوب تطبيقها من الفئة المستهدفة، ولذا فإن أهداف التصور المقترح تتمثل في جانبين هما:

أولاً: الهدف العام: تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة.

ثانياً: الأهداف الخاصة في التصور المقترح:

1- تمكين كليات التربية من تطوير واقع المعلم في مجتمع المعرفة.
2- تأسيس الشخصية البحثية في الطالب/المعلم في جانب قيم البحث العلمي، ومعارفه، ومهاراته.
3- امتلاك المعلم في أثناء الخدمة مبادئ الثقافة البحثية لدور المعلم الباحث؛ التي تُمكِّنُه من نشر المعرفة، وتوظيفها، وإنتاجها.
4- تنمية المهارات البحثية في الطالب/المعلم؛ لتظهر شخصية المعلم البحثية في أثناء الخدمة.
5- تطوير المعلم ممارساته المهنية في أثناء الخدمة من خلال شخصيته البحثية.
6- مشاركة المعلم الباحث في أثناء الخدمة في بناء مجتمع المعرفة.

ب) عناصر التصور المقترح:

يضم هذا التصور الفئتين المستفيدة والمنفذة، ومحتوى التصور، على النحو الآتي:

أ.الفئة المستهدفة في التصور المقترح: الطالب/المعلم في برامج إعداد المعلم، في كل تخصصات كليات التربية، في جامعات المملكة العربية السعودية.

ب.الفئة المنفذة في التصور المقترح:

– الجامعات التي تضم كليات التربية، ومسؤولية الجامعات تتحدد في تمكين كليات التربية من تطوير برنامج إعداد المعلم.

– كليات التربية، ودورها في تنظيم برنامج إعداد المعلم؛ وتهيئتها لتكوين معلم باحث في مجتمع المعرفة.

– عضو هيئة التدريس المتقبل لدور الباحث في المعلم في أثناء الخدمة، واستعداده لتكوينه، كما أنّ أعضاء هيئة التدريس في الجامعات متمكنون بحثياً، بحكم تأهيلهم الأكاديمي، وبيئتهم التي تعزز ممارساتهم البحثية، فهم أكْفاءٌ لهذه المهمة.

– المسؤولون المقررون في وزارة التعليم، بحكم مسؤوليتهم في توفير البيئة البحثية للمعلم الباحث في أثناء الخدمة.

ج) إجراءات تطبيق التصور المقترح:

يراعى في تطبيق محتوى هذا التصور المقترح التأكيد على هدف تكوين المعلم الباحث في برنامج إعداد المعلم في ثلاثة أبعاد متسلسلة: (التهيئة، ثم تكوينه قبل الخدمة، وتكوينه في أثناء الخدمة)، ولتكوينه قبل الخدمة ثلاثة مداخل: (مدخل مستقل، ومدخل التشريب، ومدخل التكامل)، وتفصيله على النحو الآتي:

البُعد الأول: التهيئة قبل التكوين البحثي في الجامعة:

أ.متطلب تطوير معايير القبول في كليات التربية، وانتقاء أفضل مدخلات الطلاب:

1– اشتراط وجود ثقافة بحثية في متطلبات ترشيح المتقدمين.

2–تفضيل ذي التجربة البحثية، الموثقة في ملف إنجازات الطالب المتقدم.

3–التواصل مع المدارس الثانوية لاستكشاف الموهوبين بحثياً، واستقطابهم لمهنة التعليم.

ب. متطلب توعية المجتمع التعليمي بالمعيار البحثي للالتحاق على النحو الآتي:

1-تكثيف التوعية في المدارس الثانوية -وهي مرحلة اختيار التخصص-عن أهمية تكوين الثقافة البحثية في المعلم.

2-التوعية إعلامياً بالشرط البحثي للقبول في برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية؛ لمواكبة مجتمع المعرفة.

البُعد الثاني: التكوين البحثي قبل الخدمة:

أ. المتطلبات التنظيمية في سياسة الكلية:

1. تضمين لائحة أهداف كلية التربية هدف: "إعداد المعلم الباحث؛ ليقدر على التعامل مع مشكلات الواقع التربوي بمنهجية علمية".
2. تضمين أهداف كل تخصص تربوي -كانت رسالته إعداد المعلم-هدف: تكوين الدور البحثي في الطالب/المعلم وفق تخصصه.
3. تضمين المقررات البحثية المتوفرة هدف: تكوين المعلم الباحث.
4. تسمية المقررات البحثية بمجموعة تكوين المعلم الباحث.
5. تضمين المقررات الداعمة للبحث العلمي المتوفرة هدف: "تأسيس التكوين البحثي في المعلم"، حسب نوع المقرر (إحصاء، كتابة علمية، مصادر المعلومات، مهارات التفكير)، وقد يكون دمجها محققاً لتكامل دورها في دعم تأسيس البحث العلمي في الطالب/المعلم.

ب. المتطلبات الأكاديمية في الخطط الدراسية:

تنظيم المتطلبات الأكاديمية للتكوين البحثي قبل الخدمة في الخطط الدراسية من خلال ثلاثة مداخل رئيسة، هي: المدخل المستقل، ومدخل التشريب، والمدخل التكاملي، فلتحقيق المتطلبات الأكاديمية بما يتناسب مع المرحلة الجامعية، يتضح أن المقررات البحثية المستقلة ضرورة لإثراء التكوين البحثي في المعلم، ويمكن تسميته بالمدخل المستقل، كما أن تضمين المقررات الأخرى بالأنشطة البحثية مدخل مكمّل لمدخل المقررات المستقلة، ويعزّزها تشريب برنامج إعداد المعلم بمفاهيم تكوين المعلم الباحث؛ وهي على النحو الآتي:

أولاً: مدخل مستقل:

يعتمد هذا المدخل على تنظيم قيم البحث العلمي ومفاهيمه ومهاراته في مقرر دراسي، بشكل مترابط تتضح فيه العلاقات بين المفاهيم الأساسية.

يمكن من خلال المدخل المستقل تحقيق متطلبات التكوين الأكاديمي بإدراج خمسة مقررات بحثية مترابطة ومتتابعة؛ لتزيد من نسبة التكوين البحثي في الطالب في خطة برنامج إعداد المعلم، وتنوع ثقافة المعلم البحثية، منها مقررات موجودة في غالب الجامعات السعودية، ومقررات معمول بها في بعض الجامعات، ومنها مقررات مستحدثة.

واستعرضت الباحثة في توصيفها النقاط الآتية: المستوى الدراسي، عدد الساعات المقررة، المسؤول عن تدريس المقرر، الأهداف ونواتج التعلم، عناصر المقرر، طرق تدريس المقرر، الوسائل التعليمية في المقرر، طرق التقييم والتقويم في المقرر.

ثانياً: مدخل التشريب:

يركز على المفاهيم لارتباطها بحياة المتعلم، والتي تساعده على الممارسة العملية مما يزيدها تثبيتاً، وتقلل من التكرار النظري للمعرفة.

ويقصد به دمج قيم المعلم الباحث ومفاهيمه وحقائقه في فروع المعرفة، عند تخطيط وبناء المقررات، ويتميز بتوسع نطاق دعم بناء الطالب/المعلم باحثاً في المقررات الأخرى، وسهولة تحقق هدف التكوين البحثي في مدخل التشريب؛ لأن البحث العلمي وسيلة الحصول على المعرفة ومعالجتها وبنائها في مجتمع المعرفة الثري بالمعارف، وفي برنامج إعداد المعلم ينسجم تشريب مفهوم المعلم الباحث في حال وجود هدف تكوين المعلم الباحث، ومع توجه التعليم في مجتمع المعرفة إلى التعلم الذاتي.

ثالثاً: المدخل التكاملي:

ينسجم مدخل التكامل مع التوجه نحو التكوين البحثي قبل الخدمة في الطالب الجامعي، والتحول إلى عملية التعلم بدلًا من التعليم في مجتمع المعرفة، وهذا يسهل مهمة تضمين أنشطة التكوين البحثي في الطالب/المعلم هدف تكوين المعلم الباحث.

وهو مدخل لتعزيز تحقق متطلبات التكوين البحثي في المعلم بالتكامل بين جانبي المعرفة النظري والعملي، ويظهر من خلال التطبيق البحثي في تكليفات المقررات الأخرى وأنشطتها في خطة برنامج إعداد المعلم، أو الأنشطة العامة في الجامعة، بهدف ترسيخ قيم المعلم الباحث، وتنشيط المعارف البحثية، وتعزيز مهارات البحث العلمي وتكوين عاداته، بتطبيقها في مجالات تخصص المعلم وثقافته.

	المدخل المستقل	المدخل التكاملي	مدخل التشريب
ماذا؟	تكوين المعلم/الباحث؛ بقيم البحث العلمي ومعارفه ومهاراته في مقرر دراسي مستقل.	تعزيز تكوين المعلم/الباحث بقيم البحث العلمي ومعارفه ومهاراته، من خلال الأنشطة البحثية في المقررات الأخرى.	تعزيز تكوين المعلم/الباحث من خلال تشريب المقررات الأخرى؛ بهدف تكوين المعلم الباحث بقيم البحث العلمي ومعارفه ومهاراته.
كيف؟	إدراج مجموعة مقررات بحثية في سلسلة تتعاقب بمعلوماتها؛ لإثراء التكوين البحثي في الطالب/المعلم.	ممارسات بحثية يمارسها الطالب/المعلم في الأنشطة الخاصة بالمقررات، والأنشطة العامة في البيئة الجامعية.	كل المقررات التحضيرية والتخصصية تسمح بمدخل التشريب، مثل المقررات الداعمة للتكوين البحثي: مهارات التفكير، والإحصاء، والمهارات اللغوية، ومهارات الحاسب والتقنية، والمقررات التخصصية.
متى؟	مستمر، وختم المقررات البحثية بمقرر مشروع بحثي، يقيس جودة تكوين الطالب/المعلم؛ ليكون معلماً/باحثاً.	يستمر إدماج قيم البحث العلمي ومعارفه ومهاراته في الأنشطة البحثية للمقررات الأخرى، في كل المستويات الدراسية في برنامج إعداد المعلم.	يستمر تعزيز تكوين المعلم/الباحث في محتوى المقررات الأخرى، في كل المستويات الدراسية في برنامج إعداد المعلم.

شكل2: التمييز بين المدخل المستقل والمدخل التكاملي ومدخل التشريب

ج. **المتطلبات المادية** الداعمة للتكوين البحثي قبل الخدمة، ومنها:

1 قاعدة بيانات بحثية متجددة، ورقمية مفتوحة في متناولهم، تختص بأبحاث المعلم.

2 مجلة تربوية تُحكّم بحث الطالب/المعلم، وتفعّل الإشراف البحثي.

3 مستلزمات البحث العلمي المادية المكتبية والتقنية للطالب/المعلم.

4 حوافز مشجعة لأبحاث الطالب/المعلم المتميزة.

5 مسابقات بحثية على مستوى جامعات المملكة؛ لحفز الطالب/المعلم على التميز البحثي، وكذلك حفز الكليات التربوية على المنافسة بمخرجاتها من الطلاب.

البُعد الثالث: متابعة التكوين البحثي في أثناء الخدمة:

أ. متطلب تفعيل شراكة بحثية بين الجامعات ووزارة التعليم، ومنها:

1. تهيئة المجتمع المدرسي بنشر ثقافة المعلم الباحث في التعليم العام.
2. إقرار وزارة التعليم حوافز للمعلمين المتعاونين بحثياً.
3. تشجيع المعلمين المتميزين بحثياً على مواصلة تعليمهم في مستويات أعلى.
4. استثمار المعلمين حملة الماجستير والدكتوراه في مدارس التعليم العام في التثقيف البحثي.
5. تنظيم مشاريع التعاون البحثي بين أكاديمي الجامعات والمعلمين.

6. تنشيط دور المعلم الباحث؛ بتنظيم مشاريع التعاون البحثي بين طلاب برامج إعداد المعلم والمعلمين في الميدان.

7. عقد دورات تدريبية، وورش عمل تنشيطية، في مستجدات البحث العلمي للمعلمين، بالتعاون مع مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر، والأقسام التربوية، والقنوات البحثية في الجامعات.

8. عقد المؤتمرات والملتقيات العلمية التي تضم المعلمين وقادة التعليم العام والعالي، وتشجيع المعلمين على نشر وتسويق أبحاثهم فيها.

9. تشجيع المعلمين لممارسة بحوث الأداء في أثناء خدمتهم، بدعم مباشر من الجامعات.

10. إنشاء جمعية مخصصة للمعلمين الباحثين، مدعومة من كليات التربية في الجامعات السعودية، مع تفعيل دور جمعية جسم، وجمعية البحث النوعي وغيرها.

ب. متطلب تفعيل الشراكة البحثية مع المجتمع، ومنها:

1 عقد شراكة بين المراكز العلمية المتخصصة بالأبحاث وكليات التربية؛ لدعم بحوث المعلم.

2 عقد شراكة مع مؤسسات المجتمع وكليات التربية؛ لتوجيه أبحاث المعلم في الخدمة المجتمعية.

3 ابتكار آليات وقنوات لتسويق أبحاث المعلم في المجتمع.

5) عوائق قد تواجه تطبيق التصور المقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة، والحلول الممكنة:

1)"ضيق الوقت لتنفيذ التصور المقترح في برنامج الإعداد":

-التخفيف من التدريس النظري، والاعتماد على التعلم الذاتي، والتطبيق والممارسة العملية، واستثمار التقنية.

-دمج المقررات الداعمة للبحث، لتصبح مقررًا تكامليًا من المهارات الداعمة للبحث العلمي.

-تفعيل تطبيق الأنشطة البحثية في المقررات الأخرى؛ مما يوفر جهود الطالب والأستاذ.

2)"قلة الكادر التعليمي وعدم استيعابهم لأعداد الطلاب":

استثمار التقنية مثل: التعلم عن بعد، والتعلم الإلكتروني، والمنصات التعليمية، ووسائل التواصل الاجتماعي؛ لتعويض ما يقصر من إمكانات بشرية، بالإضافة إلى التعلم الذاتي.

3) التشكيك في مناسبة التصور لإمكانات طلاب المرحلة الجامعية:

بالاطلاع على النظريات العلمية المؤيدة، والاستفادة من نتائج تجارب بعض الجامعات السعودية التي سبقت في تطبيق بعض ما اقتُرِحَ في التصور الحالي وتقييمها، يفيد في إزالة الشك.

4) غفلة الطالب/المعلم عن تذكر هدف التكوين البحثي في نشاطه التعلمي:

تسمية المقررات البحثية بمجموعة المعلم الباحث، وترقيمها وفق تسلسل منطقي؛ يفيد في التذكير بهدف تكوين المعلم الباحث.

5) التهوين من أثر التكوين البحثي المستقبلي، والظن بأن المعلم تقليدي:

إن ظهور نتائج تطبيق هذا التصور يتضح بعد مدة زمنية طويلة، ينتشر فيها خريجون باحثون في مدارس التعليم العام، ويظهر معه تأثيرهم في نشر المعرفة وتوظيفها وإنتاجها.

6) عائق توفير المتطلبات المادية:

الإبدال إلى موارد تمويل جديدة، ويشارك الطالب/المعلم في ابتكار قنواتها، كما أن مشاركة مؤسسات المجتمع توفر موارد متجددة.

7)مقاومة بعض المسؤولين للتغيير والتجديد:

تضعف هذه المقاومة بتبني وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية التصور المقترح في الجامعات السعودية، من خلال:

-تقديم رؤية واضحة للمخططين والمنفذين.

- إشراك المعلمين الطموحين -خاصة حملة الماجستير والدكتوراه من المعلمين-في تطبيق التصور من ميدان عملهم، ونشر ثقافة المعلم الباحث.

- الدعم الإعلامي لمفهوم المعلم الباحث في قنوات التواصل التقليدية والحديثة.
- تهيئة المجتمع بوجه عام، والمجتمع التربوي بوجه خاص بضرورة هذا التغير لتطوير التعليم.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يُوصى بالآتي:

1. تبني وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية التصور المقترح في برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية، الذي تزداد أهميته مع توجه الوزارة الجديد الطامح إلى معلمين بتأهيل علمي عالٍ.
2. البدار إلى التنسيق بين كليات التربية والتعليم العام؛ والتعاون لتنفيذ التصور المقترح لتكوين المعلم الباحث، بدعم وزارة التعليم.
3. إقرار هدف تكوين المعلم الباحث في برنامج إعداد المعلم، وإبراز أهميته في تعليم مجتمع المعرفة.
4. تنظيم المقررات والأنشطة البحثية في خطة برنامج إعداد المعلم، بما يمكن من تكوين الطالب/المعلم باحثاً بسلاسة.
5. نشر ثقافة المعلم الباحث في أوساط الحرم الجامعي، وفي ميدان مدارس التعليم العام، وفي المجتمع عامةً، بكل الوسائل المتاحة، مما يسهم في صنع بيئة حافزة، تعزز دافعية التكوين البحثي عند الطالب/المعلم، ثم المعلم، وتحفز للمشاركة في بناء مجتمع المعرفة.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

مع معايشة البحث، تقترح الباحثة بعض الأبحاث، مثل:

- دراسة تتبعية لأفواج الطالبة/المعلمة في قسم رياض الأطفال في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل؛ لدراسة أثر مقرر البحث الإجرائي في المعلمة في المدارس.
- دراسة استشرافية لواقع التعليم العام في وجود المعلم/الباحث، بعد تأهيل أفواج من الطلاب/المعلمين باحثين.
- دراسة وصفية مقارنة لواقع تكوين المعلم/الباحث في الجامعات السعودية.
- دراسة وصفية وثائقية لواقع نشاط المعلم البحثي في أثناء الخدمة في التعليم العام ومعوقاته.

المراجع

أبو المجد، مها. (29-2016/11/30م). إعداد المعلم لمجتمع المعرفة الدواعي والمتطلبات. *المؤتمر الدولي المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات*. مج2، أبها: جامعة الملك خالد: كلية التربية، ص ص777-826.

أبو رجيلي، سوزان. (2007م). الإعداد التربوي العام في برامج التربية في الجامعات في لبنان. *المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين في البلدان العربية-الكتاب السنوي السادس*، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ص41-63.

أبو هاشم، السيد محمد. (9-11 مايو 2017م). إسهام مقررات البحث التربوي ببرامج إعداد المعلمين في إكسابهم معارف ومهارات البحث الإجرائي. *مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الثاني "التطور المهني آفاق مستقبلية"* . الرياض: جامعة الملك سعود: مركز التميز البحثي.

ألكسو (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم). (2008م). *خطة تطوير التعليم في الوطن العربي: التربية والتعليم العالي والبحث العلمي*. تونس: إدارة التربية، PDF.

ألكسو (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم). (2010م). *دليل البحث التربوي*. فواز جرادات (محرر)، تونس: إدارة التربية، PDF.

ألكسو (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم). (2012م). *التعليم في الوطن العربي. التقرير السنوي للمرصد العربي للتربية*. تونس: إدارة التربية، PDF.

ألكسو (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم). (مايو 2012). *المؤتمر الثامن لوزراء التربية والتعليم العرب: المعلم العربي بين التكوين الناجح والتمكن المهني* .المجلة العربية للتربية، تونس، مج32، ع2، ص ص9-22.

بن هويمل، ابتسام؛ والعنادي، عبير. (2015م). نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، مجلد4، عدد2، ص ص31-50.

الثبيتي، خالد. (29-2016/11/30م). إعداد المعلم لمجتمع المعرفة الدواعي والمتطلبات. *المؤتمر الدولي المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات*. مج1، أبها: جامعة الملك خالد: كلية التربية، ص ص 373-430.

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل. *كلية التربية*. استرجع في تاريخ 24 يونيو 2017م، على الرابط: https://www.uod.edu.sa/ar/colleges/college-of-education-dammam

جامعة الأميرة نورة، *كلية التربية*. استرجع في تاريخ 12 مايو 2017م، على الرابط: http://www.pnu.edu.sa/arr/Faculties/Education/Pages/Default.aspx

جامعة الملك خالد. *كلية التربية: الأقسام الأكاديمية*. استرجع في تاريخ 29 أبريل 2017م، على الرابط: http://education.kku.edu.sa/ar/content/180

جامعة تبوك. *كلية التربية* والآداب. استرجع في تاريخ 1 يوليو 2017م، على الرابط: https://www.ut.edu.sa/ar/web/college-of-education-and-arts/vision-mission

جامعة حلوان، *قسم علم النفس التربوي*، استرجع في تاريخ 9 أبريل 2017م، على الرابط: http://www.helwan.edu.eg/Edu/?page_id=730

جامعة طيبة. *كلية التربية*. استرجع في تاريخ 15 مايو 2017م، على الرابط: https://www.taibahu.edu.sa/Pages/AR/Sector/SectorPage.aspx?ID=24

الخليفة، عبد العزيز. (1428هـ). *تصور مقترح لتكوين المعلم السعودي وفقًا لأدواره المستقبلية في مجتمع المعرفة: دراسة مستقبلية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية: جامعة الملك سعود، الرياض.

الدوسري، محمد. (9-11 مايو 2017م). تصور مقترح لمقرر البحث الإجرائي في برامج إعداد المعلمين في ضوء احتياجاتهم المهنية. *مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الثاني "التطور المهني آفاق مستقبلية"*. الرياض: جامعة الملك سعود: مركز التميز البحثي.

الذبياني، محمد (2012). دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة كخيار استراتيجي للمملكة العربية السعودية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، ع 124، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ص153-200.

الرياشي، حمزة؛ وحسن، علي. (كانون الثاني 2014م). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، مج3، ع1، ص ص 119-141.

ريان، محمد. (29-30 نوفمبر2016م). إعداد معلم التعليم الأساسي لمجتمع المعرفة. *المؤتمر الدولي المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات*. مج2، أبها: جامعة الملك خالد: كلية التربية، ص ص675-696.

سبتي، عباس. (2010م). *استطلاع آراء المعلمين والمعلمات بشأن المعلم الباحث*. الكويت، موقع الألوكة: PDF.

السكران، عبد الله. (2012م). عوائق تفعيل نتائج البحوث التربوية في ميدان التربية والتعليم بمدينة الرياض وسبل علاجها: دراسة ميدانية على أعضاء مجلس الشؤون التربوية بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض بنين. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-العلوم الإنسانية والاجتماعية*، السعودية، ع23، ص ص85-124.

السكران، عبد الله. (2016م). استراتيجية مقترحة لتطوير برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء أدوار المعلم بمجتمع المعرفة: دراسة مستقبلية. *المؤتمر الخامس لإعداد المعلم: إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر*، المحور الثاني، المجلد الثاني، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص ص261-318.

الشمري، عيادة. (2009م). *تنمية المهارات البحثية لدى طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية: تصور مقترح في ضوء تجارب بعض الجامعات العالمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الشيخ، محمد. (2015م). إعداد المعلم عالميًا. *المؤتمر العلمي الدولي الثالث: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز*، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص ص183-225.

طه، مروة. (26-27 أبريل 2014م). معوقات استفادة المعلمين من البحوث التربوية: دراسة ميدانية. *المؤتمر العلمي العربي الثامن (الدولي الخامس): الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية، القيمة والأثر*، مصر: سوهاج: جمعية الثقافة من أجل التنمية، ص ص653-680.

عتوم، كامل. (2009م). معلمو محافظة جرش والبحث التربوي: مدى وعيهم لدورهم كباحثين، ممارساتهم البحثية، وانعكاسات هذا الدور عليهم وعلى طلابهم، والمعوقات التي تعترضهم. *المؤتمر العلمي الثاني: دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي*، الأردن: جرش، كلية العلوم التربوية: جامعة جرش الأهلية، ص ص952-962.

العصيمي، خالد. (2006م). المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم. *اللقاء السنوي الثالث عشر: إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة*، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ص ص363-401.

العصيمي، سامية. (2014م). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث العلمي لدى معلمات العلوم الطبيعية وأثره على التفكير العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف التعليمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية: جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عطية، محمد؛ ومحمد، رجب. (2008م). إسهامات المقررات التربوية بكلية التربية جامعة الأزهر في إكساب الطالب المعلم مهارات البحث العلمي . *المؤتمر العلمي الثاني (التعليم الجامعي: الحاضر، المستقبل)*، مصر، ج1، القاهرة: كلية التربية: جامعة الأزهر والمجلس القومي للرياضة، ص ص117-156.

العيسى، أحمد. (2005م). *التعليم في المملكة العربية السعودية سياساته نظمه استشراف مستقبله*. الرياض: دار الزيتونة.

فرج، طريف. (2009م). *بناء العقلية البحثية: لماذا، وماذا، وكيف نبني؟* القاهرة: جامعة القاهرة: كلية الهندسة: مركز تطوير الدراسات العليا: مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي.

فرح، شهد؛ وعزيز، سعيد. (2011). المعلم كباحث في سياق تعليم اللغة. *Procedia Social and Behavioral Sciences*، 15، pp153–159.

القداح، محمد. (2011م). درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن الحادي والعشرين وممارستهم لها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مج7، ع1، الأردن: جامعة اليرموك، ص ص77-95.

المفتي، محمد. (2015م). تصور مقترح لتطوير إعداد المعلم بكليات التربية. المؤتمر العلمي الدولي الثالث: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص ص23-42.

منصور، ناصر. (2012م). إعداد وتأهيل المعلم للانتقال إلى مجتمع المعرفة. *المعرض والمنتدى الدولي للتعليم "المعلم والتحول إلى مجتمع المعرفة"*، الرياض، 21-24 ربيع الأول 1433هـ، ص ص54-61.

الميمان، بدرية. (2003م). أسس التربية الإسلامية بين التنظير والتطبيق في سياسة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. *اللقاء السنوي الحادي عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، الرياض: جامعة الملك سعود، 30 أبريل-1مايو، ص ص1-37.

النجار، خالد. (2008م). *أدوار المعلم وأنماط تنظيم المعرفة في نظام التعليم الأردني في ضوء ظاهرة العولمة والاتجاهات التربوية المستقبلية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا: جامعة عَمّان العربية للدراسات العليا، عَمّان.

نصار، علي. (2015م). تفعيل مقومات البحث التربوي على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، رؤية مستقبلية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*: الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، مج8، ع20، ص ص91-126.

الهاشمي، عبدالرحمن؛ والعزاوي، فائزة. (2009م). *الاقتصاد المعرفي وتكوين المعلم*. العين: دار الكتاب الجامعي.

هريدي، مصطفى. (2013م). برنامج تأهيل المعلم لاكتساب مهارات البحث التربوي: تصور مقترح. *مجلة تربويات الرياضيات*. مصر، مج16، ع2، ص ص183-199.

Abu al-Majd, Maha. (29-30 / 11/2016). *Prepare the teacher for the knowledge society and the reasons and requirements. International Conference Teacher and the Knowledge Age*: Opportunities and Challenges.

Abu Hashim, Mr. Mohammed. (9-11 May 2017). The contribution of educational research courses to teacher education programs in providing them with the knowledge and skills of procedural research. *Conference of Excellence in Teaching and Learning Science and Mathematics II "Professional Development Future Prospects*". Riyadh: King Saud University: Center of Research Excellence.

Al-Dosari, Mohamed. (9-11 May 2017). A proposal for a course of action research in the preparation of teachers in light of their professional needs. *Conference of Excellence in Teaching and Learning Science and Mathematics II "Professional Development Future Prospects"*. Riyadh: King Saud University: Center of Research Excellence.

Al-Maiman, Badriyah. (2003). *The foundations of Islamic education between the theory and practice in the policy of education in the Kingdom of Saudi Arabia. The 11th Annual Meeting of the Saudi Association for Educational and Psychological Sciences* (Justin), Riyadh: King Saud University, April 30-May 1, pp. 1-37.

Al-Qudah, Mohammed. (2011). The degree to which learners in Jordan are aware of their new roles in the 21st century and their practice. *Jordanian Journal of Educational Sciences, Vol. 7*, p.1, Jordan: Yarmouk University, pp. 77-95.

Al-Zubayani, Mohammed (2012). The role of Saudi universities in building the knowledge society as a strategic choice for the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Arab Gulf Message,* p 124, Riyadh: Bureau of Arab Education for the Gulf States, pp. 153-200.

Atom, full. (2009). Teachers of Jerash Governorate and Educational Research: Their awareness of their role as researchers, their research practices, and the implications of this role on them and their students, and the obstacles that face them. The *Second Scientific Conference: The Role of the Arab Teacher in the Age of Knowledge Flow*, Jordan: Jerash, Faculty of Educational Sciences, Jerash University, PO Box 952-962.

Attia, Mohammed; and Muhammad, Rajab. (2008). The contributions of the educational courses at the Faculty of Education, Al-Azhar University, in providing the student with the skills of scientific research. *Second Scientific Conference (University Education: Present, Future), Egypt, C1, Cairo: Faculty of Education*: Al-Azhar University and National Sports Council, pp.

Ben Huimel, Ibtisam; Al-Anadi, Abeer. (2015). Teacher Preparation System in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the experiences of Japan and Finland. *International Specialized Educational Journal, vol*. 4, no. 2, pp. 31-50.

Mathematics Education, Y12, National Science Council: Taiwan, p p1047-1065.

Linda Darling-Hammond ،& NN Lieberman: "Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices". Routledge, Routledge, New York, USA, 2013.p18, p152.

Lovat, T; Davis, M. & Plotnikoff (1995). Integrating research skills development in teacher education. In *Australian Journal of Teacher Education: Vol 20*, No1, p p29-35, Article 4. Available at: http:// ro.ecu.edu.au/ajte/vol20/iss 1/

Mansour, Nasser. (2012). *Preparing and qualifying the teacher to move to the knowledge society. International Education Fair and Forum "Teacher and the Transition to a Knowledge Society*", Riyadh, 21-24 Rabi 'al-Awal 1433, pp. 54-51.

Mcintyre, Alice. (2003). *Participatory Action research and Urban Education: Reshaping the Teacher Preparation Process. Equity and Excellence in education*, 36, No1, pp28-39: http://eric.ed.gov/?id=EJ770729

Mufti, Mohammed. (2015). Imagine a proposal to develop teacher preparation in the faculties of education. *Third International Scientific Conference: Teacher Education Programs at Universities for Excellenc*e, Guest House, Ain Shams University, pp. 422-423.

Najjar, Khaled. (2008). *Teacher roles and patterns of knowledge organization in the education system*

Osaimi, Khaled. (2006). Contemporary global variables and their impact on teacher formation. *The 13th Annual Meeting: Preparation and Development of the Teacher in Light of Contemporary Variables*, Riyadh: Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin), pp. 363-401.

Osaimi, Samia. (2014). *The effectiveness of a proposed training program in developing the skills of scientific research in the teachers of natural sciences and its impact on the scientific thinking among secondary school students in Taif Educational Governorate*. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education: Umm Al-Qura University, Makkah.

Riyashi, Hamza; Hassan, Ali. (January 2014). A proposed training program for the development of scientific research skills among graduate students at King Khalid University. *International Specialized Educational Journal, vol. 3*, p. 1, pp. 119-141.

Ryan, Mohammed. (29-30 November 2016). Preparing the basic education teacher for the knowledge society. *International Conference Teacher and the Knowledge Age: Opportunities and Challenges. 2*, Abha: King Khalid University: Faculty of Education, PO Box 675-696.

Blackley, J & Wells, M. (2009). Supporting teachers as researchers (STAR): A model for sustainable professional learning. Refereed paper presented at 'Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum' the annual *conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA)*, Albury, 28June – 1 July.

Cakmakci, Gultekin. (2009). Preparing teachers as researchers: Evaluating the quality of research reports prepared by student teachers .*Eurasian Journal of Educational Research, pp 35*,39-56.

Caliph, Abdul Aziz. (1428). *Imagine a proposal for the formation of the Saudi teacher according to his future roles in the knowledge society: A prospective study*. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, King Saud University, Riyadh.

Croasdaile, Susanne.(2007). What Makes Teachers Reflect to Improve Their Practice? Reflective Practice in a Social Organizational Context. *Paper presented at the 2007 Annual Meeting of the American Educational* Research Association, Chicago, IL.

Demirbulak, Dilara. (2011). *Training English language student teachers to become teacher researchers, Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, pp491 – 496.

Drunk, Abdullah. (2012). *Obstacles to activate the results of educational research in the field of education and education in Riyadh and ways of treatment: field study on the members of the Board of Educational Affairs in the General Administration of Education in Riyadh boys*. University of Imam Muhammad bin Saud Islamic University - Humanities and Social Sciences, Saudi Arabia, p. 23, pp. 85-124.

Drunk, Abdullah. (2016). Proposed strategy for the development of the general diploma program in education at the University of Imam Muhammad bin Saud Islamic in light of the role of the teacher in the knowledge society: a prospective study. *The fifth conference for the preparation of the teacher: the preparation and training of the teacher in light of the demands of development and developments of the era*, the second axis, Volume II, Makkah: Umm al-Qura University, pp.

Gray, J.; Campbell-Evans, G. (2002). Beginning Teachers as Teacher-Researchers. *Australian Journal of Teacher Education, 27(1).*

Kin Chow, Ken Chi; et al. (2015). Teachers as Researchers: A discovery of Their Emerging Role and Impact through a School-University Collaborative Research, *Brock Education Journal, 24 (2*).

Kyei-blankson, Lydia. (2013). Training math and science teacher–researchers in a collaborative research environment: implications for math and science education. *International Journal of Science and*

as researchers in a major research project: Experience of input and output. Teaching and Teacher Education, 25, pp959–965.

Taha, Marwa. (26-27 April 2014). Obstacles to teachers' access to educational research: field study. *The 8th Arab Scientific Conference (The Fifth International): Educational Scientific Production in the Arab Environment, Value and Impact*, Egypt: Sohag: Society for Culture for Development, pp. 653-680.

Thubaiti, Khalid. (29-30 / 11/2016). Prepare the teacher for the knowledge society and the reasons and requirements. *International Conference Teacher and the Knowledge Age: Opportunities and Challenges*. 1, Abha: King Khalid University: College of Education, pp. 373-430.

Vyas, Anjali. (2013). Teacher Preparation: A Comparison between British Columbia and Finland. PDF.

Sari, Mediha. (2006). *Teachers as a Researcher: Evaluation of Teachers' Perceptions on Scientific Research. Educational Sciences: Theory & Practice*, 6 (3), Adana, Turkey, PDF, p p880-887.

Shammari, Clinic. (2009). *Developing the research skills of undergraduate students in Saudi Arabia: A proposed scenario in the light of the experiences of some international universities*. Unpublished PhD thesis, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

Shehdeh Fareh, Aziz Thabit Saeed. (2011). The teacher as researcher in the context of language teachin. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15, pp153–159.

Sheikh Mohammed. (2015). Teacher preparation globally. *Third International Scientific Conference: Teacher Education Programs at Universities for Excellence*, Guest House, Ain Shams University, PO Box 1823-225.

Smith, C; Blake, A; Curwen, K Dodds, D; Easton, L; McNally, J; Swierczek, P; Walker, L. (2009). Teachers

A Suggested Proposal for Preparing the Researcher Teacher in Saudi Universities in the light of the Knowledge Society

Suaad Abdelrahman Abdullah Al-Feheid

Ministry of Education - Saudi Arabia

Submitted 16-04-2018 and Accepted on 10-10-2018

Abstract:The present study aims enhancing the role of researcher-teacher during the stage of his/her university preparation by investing knowledge society potentialities and the roles of universities to participate in setting their knowledge society. This is done through a proposal made to prepare the researcher-teacher, based on exploring the reality of preparing the researcher-teacher in Saudi universities, the best theoretical frameworks, world experiences and educational experts' evaluation of this proposal.

In the pre-construction of the proposed visualization use survey descriptive approach has been applied to the study population, which consists of faculty members in colleges of Education, and a cluster sample of Saudi universities in KSA out of which a simple random sample with a percentage of 30% has been examined. The study tool is a questionnaire; descriptive documental approach has been used in the domains of program plans, the best theoretical frameworks and world experiences, And then the proposed scenario was formulated in the second stage after judging its importance and applicability.

The most important findings are: According to the faculty members in colleges of Education in Saudi universities, the reality of preparing the researcher-teacher is considerably achieved in its three aspects: values of scientific research, its information and skills. Plans of teacher preparation lack an obvious objective concerned with preparing a researcher-teacher; theoretical teaching dominates 87% of methods of research courses and individual initiatives for writing academic research.

The proposal appeared made to prepare researcher-teacher in Saudi universities in the light of knowledge society includes its formation steps, basics and properties; its general plan consists of objectives, elements, basics, postulates, procedures of application, expected obstacles and possible solutions.

Keyword: A Suggested a proposal, teacher formation, teacher researcher, Saudi universities, knowledge society.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)

نموذج عضوية

[ ] عضو جديد [ ] عضوية عاملة [ ] تجديد [ ] عضوية منتسب

أولاً: بيانات العضو

الاسم: ---------- رقم الهوية: ----------

الدرجة العلمية: [ ] بكالوريوس [ ] ماجستير [ ] دكتوراه

التخصص العام: ---------- التخصص الدقيق: ----------

الوظيفة: ---------- جهة العمل: ----------

عنوان المراسلة: ص. ب. ---------- المدينة: ----------

الرمز البريدي: ---------- البريد الإلكتروني: ----------

هاتف عمل: ---------- جوال: ----------

مجالات الإسهام في أعمال الجمعية: ----------

العضوية في جمعيات أخرى: ----------

عدد سنوات الاشتراك: ---------- المبلغ المدفوع : ----------

[ ] نقداً [ ] إيداع مباشر / حوالة بتاريخ/ [ ] شيك

رسوم عضوية المنتسب (الطلاب):	100 ريال للعام الواحد	400 ريال لخمسة أعوام (بعد الخصم)
رسوم عضوية العاملة (غير الطلاب):	200 ريال للعام الواحد	800 ريال لخمسة أعوام (بعد الخصم)

ثانياً: تسدد الرسوم [ ] نقداً في مقر الجمعية في جامعة الملك سعود – كلية التربية – مبنى رقم (15) الدور الثاني.

[ ] إرسال حوالة.

[ ] إيداع المبلغ في حساب الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (مصرف الراجحي) SA 9780000582608010211999.

[ ] شيك.

[ ] تسديد الرسوم في فرع الجمعية .....

الاسم: ----------

التوقيع: ----------

التاريخ: ----------

ثالثاً: استعمال الجمعية:
تم التحقق من استكمال تسديد رسوم العضوية حسب ما أشير إليه أعلاه.
الموظف المختص:

ص. ب 2458 الرياض 11451 هاتف: 4674663 فاكس: 4674664
http://gesten.ksu.edu.sa - gesten@ksu.edu.sa

أولاً: الخصائص العامة للدورية:

1. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتبرة عالميا.
2. لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يزيد عن (250) كلمة باللغة العربية.
3. تهتم الدورية بالبحوث التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية.
4. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي.
5. تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.
6. تصدر الدورية أربع مرات في العام، الاصدار الأول خلال شهر سبتمبر، والثاني خلال شهر ديسمبر والثالث خلال شهر مارس، والرابع خلال شهر يونية.

ثانياً: أهداف الدورية:

تهدف الدورية إلى تحقيق ما يأتي:

1. تأسيس فكر تربوي ونفسي فاعل يأخذ في الاعتبار المعطيات الثقافية.
2. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم بصفة عامة.
3. تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
4. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:

1. نشر الدورية الأبحاث الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.
2. نشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى وليست مستلة من أي دراسة أخرى او رسالة علمية.
3. الحد الأعلى لعدد صفحات البحث ثلاثون صفحة مطبوعة على الحاسب الآلي وفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود.
4. إرفاق نسخة من البحث المراد نشره مع ملخص قصير باللغتين العربية والإنجليزية. لا يتجاوز (250) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ومنهجه ونتائجه والكلمات المفتاحية.
5. الالتزام بنظام **APA** في الكتابة والتوثيق.
6. كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا الملخص باللغة العربية او الانجليزية.
7. يزود الباحث بنسختين من العدد المنشور فيه بحثه، وسبع مستلات إذا كان عضواً في الجمعية، وخمس في حال عدم عضويته.
8. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهميته للتحكيم، او رفضه.
9. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكّمين.
10. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أم لم تجز.
11. يتم استقبال البحوث للنشر خلال العام الجامعي فقط (من شهر اغسطس حتى نهاية شهر ابريل من كل عام).

رابعاً: التحكيم:

1. يرسل البحث إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
2. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.
3. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.
4. تصرف مكافأة رمزية لكل محكم.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهمات الآتية:

1. رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
2. العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.
3. الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
4. استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.
5. إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
6. إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
7. التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.
8. اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
9. استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.
10. التنسيق مع الناشر.
11. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء