مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 45 . العدد 5

1444 هـ - 2023 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. هايل الطالب	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في ريف مدينة دمشق	أدريانا الاسبر	40-11
تحليل محتوى كتاب علم الأحياء والبيئة للصف الأوّل الثانوي في ضوء مهارات التفكير التأمليّ	إبراهيم الدال د. ريم ديب	70- 41
واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها	إيناس ميه د. محمد حلاق	100-71
درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين فيها	إيناس ميه د. محمد حلاق	124-101
درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مهارات استراتيجية التلعيب	بتول ملاح د. رلى مهنا	174-125

درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في ريف مدينة دمشق

الباحثة: أدريانا الاسبر[1]

الملخص

هدف البحث إلى تعرف تحديد درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة القطيفة. وبيان العلاقة بين درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي والرضا الوظيفي من وجهة نظر مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة القطيفة، والتعرف إلى الفروق في درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). ولتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة أدوات البحث المؤلفة من استبانة إدارة الصراع التنظيمي واستبانة الرضا الوظيفي، وطبقت الأدوات على عينة مؤلفة من (93) مدرساً ومدرسة من مدرسي مدينة القطيفة في محافظة ريف دمشق وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي2021– 2022.

أظهرت النتائج أن درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي منخفضة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية: إدارة الصراع التنظيمي، الرضا الوظيفي.

[1] ماجستير علم نفس، كلية التربية، جامعة دمشق

The degree of practicing organizational conflict management and its relationship to job satisfaction among a sample of secondary school teachers in the countryside of Damascus

[2]Adriana al- Asper

Abstract

The aim of the research is to determine the degree of organizational conflict from the point of view of teachers of general secondary education in the city of Al-Qutayfah. And clarifying the relationship between the practice of organizational conflict and job satisfaction from the viewpoint of teachers of general secondary education in the city of Al-Qutayfah, and identifying the differences in practicing organizational conflict according to the variables (gender, educational qualification, years of experience). To achieve the goal of the research, the researcher prepared the research tools consisting of the organizational conflict management questionnaire and the job satisfaction questionnaire. The tools were applied to a sample of (93) male and female teachers of the city of Al-Qutayfah in the governorate of Damascus countryside for the second semester of the academic year 2021-2022.

The results showed that the degree of practice of organizational conflict management is low. The results also showed that there were no statistically significant differences in the degree of practicing organizational conflict management according to the variables (gender, educational qualification, years of experience).

Keywords: organizational conflict management, job satisfaction.

[2] Master of Psychological Counseling, Faculty of Education, Damascus University

مقدمة:

لا تستطيع أية مؤسسة أن تعمل بكفاءة وفاعلية بدون التفاعل المتواصل بين الأفراد، والجماعات المختلفة في شتى أجزاء المؤسسة، ومستوياتها المختلفة، فالأفراد والجماعات المختلفة تعتمد على بعضها البعض لأغراض متعددة، مثل تبادل المعلومات، والرأي، والخبرة، والتعاون، والتشاور، والاستفسار عن أمر ما، وهذا الترابط والاعتمادية يمكن أن يؤديان إلى التعاون والتماسك، أو إلى الصراع والتعارض، حيث إن الصراع أحد جوانب السلوك الإنساني في بيئة العمل، والتعرف على عوامل هذا الصراع في بيئة العمل ييسر عملية فهمه وتحليله، وبالتالي يسهل التعامل معه بطريقة إيجابية وإدارته إدارة علمية بناءة.

ففي المؤسسات التعليمية ومنها المدرسة الثانوية يكون المدرسين أحد أهم العناصر الهامة التي تهتم بها المدرسة وإدارتها والمستويات الإدارية المختلفة، كونهم الركيزة في تحقيق أهدافها ونجاحها في بيئة تنظيمية تتسم بالود والتفاعل والاتصال والتواصل، فالإدارة تعمل على توجيه المدرسون وتنمية قدراتهم وربط أهدافهم بأهداف المدرسة، والعمل في مناخ تنظيمي يدعم المشاركة في اتخاذ القرار والاحترام والمسؤولية والالتزام التنظيمي والانتماء للعمل، وبالتالي تحقيق الرضا الوظيفي الذي هو عنصراً هاماً ورئيساً في الاتجاهات التي يحملها المدرس تجاه المدرسة التي يعمل بها، وبالرغم من الجهود المبذولة لتحقيق الرضا الوظيفي للمدرسين، إلا أن هناك عوامل عديدة تتعدى التخطيط والتنظيم تسهم في التأثير فيه، ومن بين أهم العوامل المؤثرة فيه نجد الصراع التنظيمي في المدرسة.

ورغم ما يحمله الصراع من آثار سلبية، إلا أنه لا يخلو من آثار إيجابية تستدعي من الإدارة استغلالها لصالح المدرسة، وأن عدم وجود صراعات في المدرسة لا يعد ظاهرة صحية، وهناك الكثير ممن يرون ضرورة وجود مستوى معين من الصراعات داخل المدرسة وأنه من واجب الإدارة أن تحافظ عليه (راضي، 2010، 2).

وانطلاقاً من أن الصراع التنظيمي يعد مظهراً طبيعياً في أية مؤسسة كان لا بد من التعرف على درجة ممارسة إدارة الصراع وعلاقتها بالرضا الوظيفي، كون الرضا الوظيفي ليس بمعزل عن آثار الصراع لذا ينبغي على إدارة المؤسسات السعي إلى جعل تأثير

إدارة الصراع ايجابياً في الرضا الوظيفي، كل ما سبق شكل دافع لدى الباحثة لتناول موضوع إدارة الصراع التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي للمدرسين وخاصة في الوقت الراهن.

1- مشكلة الدراسة:

مع بداية القرن الحادي والعشرين بدأ التعامل مع الصراع التنظيمي بوصفه ظاهرة إيجابية، من خلال إدارة الصراع وبأساليب تعامل تعتمد على العوامل الشخصية المختلفة، فبدلاً من تجنبها، يقوم المديرون بالاعتراف بها وإدارتها بطريقة سلمية.

وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة من مدرسي مدينة القطيفة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2021 بلغت (68) مدرساً ومدرسة بهدف الاطلاع على إدارة الصراع والرضا الوظيفي باستخدام المقابلة والمتضمنة مجموعة من الأسئلة المفتوحة حول مفهوم الصراع وطرائق إدارته ودور المديرين والمدرسين فيه، فتوصلت إلى إن الصراع التنظيمي يتم بشكل شخصي بعيداً عن المهنية، ولا يتم إدارته بالطرائق المناسبة، ولا يوجه لخدمة المدرسة، ويتم فيه التركيز على الآثار السلبية فقط، ويعده المديرون وبعض المدرسين أنه صراع شخصي يؤدي إلى هدم المدرسة تنظيمياً، وهو ناتج عن سوء إدارة وعدم معرفة بأساليب إدارة الصراع وتوجيه لخدمة المدرسة والتركيز على آثاره الإيجابية وعدم المشاركة في صنع واتخاذ القرارات وعدم توافر الاحترام المتبادل والاتصال والتواصل بين كافة الأطراف، مما أثر سلباً على الرضا الوظيفي للمدرسين.

فضلاً عما أكدته العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة مقراب (2018)، ودراسة منقوري وآخرون (2022) واللتان أكدتا أهمية الصراع التنظيمي ودوره في خدمة المؤسسة وتحقيق أهدافها ورفع مستوى الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي للعاملين وتحقيق الالتزام التنظيمي وتوحيد الأهداف بين الأفراد ومؤسستهم.

وانطلاقاً من نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة وما أكدت عليه الدراسات السابقة سعت الباحثة لتناول موضوع درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى المدرسين في المدارس الثانوية، ويمكن تلخيص مشكلة

الدراسة بالسؤال الآتي: **ما درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي؟ وما علاقته بالرضا الوظيفي؟**

2- أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

- تسليط الضوء على موضوع غاية في الأهمية وهو إدارة الصراع التنظيمي ودرجة ممارسته وطرائق إدارته.
- تسليط الضوء على العلاقة بين إدارة الصراع التنظيمي والرضا الوظيفي لمدرسي التعليم الثانوي.
- إفادة صناع القرار في وزارة التربية من التعرف على فعالية إدارة الصراع التنظيمي في المدرسة الثانوية.
- يمكن للمديرين والمدرسين الاستفادة من إدارة الصراع التنظيمي في المدرسة بطرائق تؤدي إلى الرضا الوظيفي لدى الطرفين وبما يخدم أهداف المدرسة.

3- أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة القطيفة.
- بيان العلاقة بين درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي والرضا الوظيفي من وجهة نظر مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة القطيفة.
- التعرف إلى الفروق في درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

4- سؤال الدراسة:

- ما درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي من قبل مديري التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المدرسين؟

5- متغيرات الدراسة: تنقسم متغيرات الدراسة إلى:

- المتغيرات المستقلة وهي: الجنس:(ذكر، أنثى)، المؤهل العلمي: (إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي)، سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات، من 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر).
- المتغيرات التابعة: درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي.

6- فرضيات الدراسة: قامت الباحثة باختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05):

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مدرسي ومدرسات التعليم الثانوي العام بين إدارة الصراع التنظيمي والرضا الوظيفي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي ومدرسات التعليم الثانوي العام لدرجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي ومدرسات التعليم الثانوي العام لدرجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي ومدرسات التعليم الثانوي العام لدرجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

6- حدود الدراسة:

- **الحدود الزمانية:** تم إنجاز هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022.

- **الحدود البشرية والمكانية:** مدرسي ومدرسات في مدارس التعليم الثانوي العام.

- **الحدود العلمية:** درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي.

7- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

الصراع التنظيمي: يعبر الصراع التنظيمي عن المجهود الذي يبذله شخص لكي يعوق أو يحبط شخص آخر عن تحقيقه لأهدافه التي يرغب في الوصول إليها. (Robbins, 2001, 243).

ويعرف إجرائياً: التعارض بين المدرسين والمديرين والمدرسة في الأهداف والأعمال وكيفية تحقيقها.

إدارة الصراع التنظيمي: عملية تخطيط وتنظيم وتوجيه الصراع من أجل خدمة أهداف المؤسسة، وذلك من خلال اختيار الأفراد والجماعات والوسائل الممكنة لذلك، حيث تبدأ هذه العملية بتشخيص الصراع ومعرفة أسبابه وصولاً إلى بلورة أسلوب مناسب لإدارة الصراع (مقراب، 2018، 5).

وتعرف إجرائياً: الإجراءات التي يقوم بها المدير لمعالجة الصراع في المدرسة باستخدام أحد الاستراتيجيات التعاون، التنازل، القوة والسيطرة، التجنب للوصول به إلى الحد المقبول. ويقاس من خلال الدرجة الكليّة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على الأداة المُعَّدة لهذه الغاية.

الرضا الوظيفي: مجموعة المشاعر الوجدانية الإيجابية التي يشعر بها الفرد تجاه عمله أو وظيفته، والتي تعبر عن مدى الإشباع الذي يحققه العمل بالنسبة للفرد (أبو غزالة، 2016، 6).

ويعرف إجرائياً: هو الشعور النابع من قبل المدرس تجاه مدرسته، من خلال ما تحقق له من إشباع لحاجاته وتحقيق لأهدافه. ويقاس من خلال الدرجة الكليّة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على الأداة المُعَّدة لهذه الغاية.

8- دراسات سابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

- **دراسة (مقراب، 2018)، بعنوان: أنماط إدارة الصراع التنظيمي وأثرها في تحقيق الرضا الوظيفي.** هدفت هذه الدراسة إلى إبراز أثر أنماط إدارة الصراع التنظيمي على تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين في مؤسسة مستشفى خميس مليانة بولاية عين الدفلى، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (45) فرداً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن لأنماط إدارة الصراع التنظيمي تأثير على تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين في المؤسسة محل الدراسة، ووجود تأثير معنوي لكل من نمط القوة والسيطرة والتعاون على الرضا الوظيفي.

- **دراسة (حامد وآخرون، 2019)، بعنوان: علاقة القيادة التحويلية بإدارة الصراع التنظيمي.** هدفت الدراسة إلى تحديد علاقة القيادة التحويلية بإدارة الصراع التنظيمي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة، وتكونت عينة الدراسة من (90) فرداً، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إحصائية بين القيادة

التحويلية وإدارة الصراع التنظيمي، ووجود علاقة إحصائية بين كل من التأثير المثالي والدافعية الإلهامية والاستثارة الفكرية والاعتبارات الفردية وبين إدارة الصراع التنظيمي.

- **دراسة (العموري وشلالي، 2020)، بعنوان: نموذج رحيم ROCI–II في إدارة الصراع التنظيمي بين الواقع والتطبيق.** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق نموذج رحيم ROCI–II في إدارة الصراع التنظيمي بجامعة المدية سواء من جانب البيانات أو من المنظور النظري، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة، وتكونت عينة الدراسة من (174) فرداً، وتوصلت إلى أن الأسلوب السائد في إدارة الصراع التنظيمي بجامعة المدية هو أسلوب الهيمنة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد العينة حول تفضيلات تطبيق نموذج رحيم لإدارة الصراع التنظيمي لدى موظفي جامعة المدية تعزى لمتغيرات الجنس (لصالح الذكور)، والمؤهل العلمي (لصالح الدراسات العليا)، وسنوات الخبرة حيث فضل الذين تقل خبرتهم عن 10 سنوات أسلوب الهيمنة، وفضل الذين لديهم خبرة بين 10–20 سنة أسلوب التسوية.

- **دراسة (منقوري وآخرون، 2022)، بعنوان: إدارة الصراع التنظيمي كمدخل لتحسين الأداء الوظيفي للعاملين دراسة حالة مؤسسة: سونلغار عين تموشنت.** هدفت إلى التأكد من دور إدارة الصراع التنظيمي في تحسين الأداء الوظيفي للعاملين، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (40) عامل، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لإدارة الصراع التنظيمي على الأداء الوظيفي للعاملين، ووجود علاقة بين استراتيجية التجنب والتعاون والسيطرة والأداء الوظيفي للعاملين وذلك خلافاً لاستراتيجيتي المجاملة والتسوية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

- **دراسة نيفزات (Nevzat, 2007)، بعنوان: الطرائق والوسائل التي يستخدمها مديرو المدارس في مواجهة الصراع.**

Methods and means used by school principals in facing conflict.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الطرائق والوسائل التي يستخدمها مديرو المدارس في مواجهة الصراع الذي يحدث في المدارس، والتعرف إلى رأي العاملين تجاه سلوك

الإدارة في التعامل مع الصراع الذي يحدث بينهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة، وتكونت عينة الدراسة من (42) مديراً، و(80) معلما في المدارس التركية، وتوصلت الدراسة إلى إن معظم أفراد العينة أجمعوا على ضرورة استخدام أساليب إدارة الصراع، وأن مديرو المدارس ليس لديهم أسلوب معين يعد الأكثر استخداماً، وإنما يلجأ المعلمون إلى أسلوب حل المشكلات.

- دراسة بينتلي (Bentley, 2015)، بعنوان: الرضا الوظيفي لدى مرشدي المدارس الابتدائية والثانوية.

Job satisfaction among primary and secondary school counselors.

هدفت الدراسة معرفة الرضا الوظيفي لدى مرشدي المدارس في المدارس الابتدائية والثانوية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة، وتكونت عينة الدراسة من (258) مرشداً، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية في الرضا الوظيفي لدى مرشدي المدارس الثانوية، أما مرشدي المدارس الابتدائية فقد كانوا في مستوى أدنى من الرضا الوظيفي، وأن مرشدي المدارس الحكومية أكثر رضا عن وظائفهم من المدارس الخاصة.

- دراسة نوكوري وشيكوزي (Nwokorie, Chigozie,2017) بعنوان: أثر النزاع التنظيمي على الأداء الوظيفي للموظف في فنادق مختارة (في لاغوس نيجيريا)

"Impact of Organizational Conflict on Employee Job Performance in Selected Hotels in Lagos Nigeria)

هدفت الدراسة إلى التعرف أثر النزاع التنظيمي على الأداء الوظيفي للموظف في فنادق مختارة في لاغوس نيجيريا، حيث بلغ مجتمع الدراسة 122 تم أخذ عينة تبلغ 110، تم إعداد استبيان من 61 نقطة باستخدام مقياس ليكرت لأربع نقاط لجمع البيانات. تم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الاستدلالي وتم اختبار الفرضيات في إحصائيات مربع كاي. أظهرت النتائج أن المسؤوليات غير الواضحة، وضعف نظام المكافآت، وعدم وجود تماسك المجموعة، هي المسؤولة عن النزاعات التنظيمية، مع ما يترتب على ذلك من أثر على الالتزام الوظيفي للموظف، وجودة الخدمة ، ورضا العملاء والأداء التنظيمي.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة في موضوعاتها وأهدافها كدراسة مقراب (2018) أنماط إدارة الصراع التنظيمي وأثرها في تحقيق الرضا الوظيفي، وتناولت دراسة حامد وآخرون (2019) علاقة القيادة التحويلية بإدارة الصراع التنظيمي، وتناولت دراسة العمري وشلالي (2020) نموذج رحيم ROCI–II في إدارة الصراع التنظيمي بين الواقع والتطبيق، وتناولت دراسة منقوري وآخرون (2022) إدارة الصراع التنظيمي كمدخل لتحسين الأداء الوظيفي للعاملين، أما دراسة رحيم (Rahim, 2002)، فقد تناولت أنموذج للذكاء العاطفي وإدارة الصراع، أما دراسة نيفزات (Nevzat, 2007)، تناولت الطرائق والوسائل التي يستخدمها مديرو المدارس في مواجهة الصراع، وتناولت دراسة بينتلي (Bentley, 2015)، الرضا الوظيفي لدى مرشدي المدارس الابتدائية والثانوية، ودراسة نوكوري وشيكوزي (Nwokorie, Chigozie,2017) التي تناولت أثر النزاع التنظيمي على الأداء الوظيفي. واتفقت مع الدراسة من حيث المنهجية العلمية المتبعة واستخدامها للاستبانة كأداة، واتباعها للمنهج الوصفي التحليلي، لكن اختلفت من حيث موضوعها وعينتها حيث تناولت الدراسة الحالية درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة القطيفة، واختلفت مع الدراسات السابقة أيضاً بالمحتوى وحجم العينة والبيئة والهدف من الدراسة، واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة، وفي بناء الأداة، والمنهجية العلمية المتبعة، والاطلاع على آلية العمل العلمي، والنتائج التي توصلت إليها الدراسات.

9- الجانب النظري:

استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي:

تعددت الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها إدارة الصراع التنظيمي، فلا بد من التركيز على ممارسة إجراءات وقائية من خلال متابعة العلاقات بين الأفراد أو الجماعات، ومن هذه الاستراتيجيات كما يراها أجاو (Agwu, 2013):

– **استراتيجية التجنب:** تقوم على تجاهل الصراع وإهمال أسبابه، ومن ثم الانسحاب والتنازل عن المصالح أمام الطرف الثاني، ويمكن استخدام أسلوبين هما أسلوب الإهمال أو أسلوب الفصل بين الطرفين المتصارعين.

– **استراتيجية التسوية:** وتقوم على التعاون من خلال المحافظة على العلاقات الجيدة بين الطرفين المتصارعين، فيقومان بتهدئة الأوضاع، واللجوء إلى الحلول والتسويات والتخفيف من حدة الصراع.

– **استراتيجية القوة والسيطرة:** تستخدم عندما يشتد الخلاف بين طرفي الصراع، وعدم التنازل من قبلهما، حيث ترى الإدارة أنه طرف مهم للعمل ولا يمكن إضعافه أو إحباطه، في هذه الاستراتيجية يستخدم المدير نفوذه لصالح أحد الأطراف، ويتميز الموقف هنا بأن هناك غالب ومغلوب، حيث يكون الغالب راض عن الوضع، والمغلوب غير راض ومستاء مما هو فيه (مقراب، 2018، 5).

– **استراتيجية التعاون:** تستخدم عندما يميل طرفا الصراع إلى الرغبة في تحقيق الفائدة المرجوة وأنهما متعاونان حيث يمكن استخدام الحوار والنقاش (Agwu, 2013, 41).

– **استراتيجية التنازل:** إذ يسعى الطرف المبادر لحل الصراع إلى تحقيق الحد الأقصى لمصالح واهتمامات الطرف الآخر، مضحياً بذلك باهتماماته الشخصية، وهناك من يعتقد للوهلة الأولى أن هذه الاستراتيجية تعبر عن موقف ضعف أو استسلام، إلا أنه هناك بعض المواقف التي تعد فيها حلاً إيجابياً ومفيداً لإدارة الصراع غير أنه قد تحد هذه الاستراتيجية على المدى الطويل من بذل الجهد لتوليد الأفكار الجديدة وابتكار الحلول المناسبة لحل الصراعات التنظيمية (John, 2005, 365).

ترى الباحثة أن طبيعة الصراع هي من تفرض استخدام استراتيجية معينة في إدارة الصراع التنظيمي بما يحقق فائدة العمل والتقليل من الخلافات وتوجيه الصراع بما يخدم المدرسة وأهدافها.

أهمية الرضا الوظيفي في المدرسة الثانوية العامة:

يعد الرضا الوظيفي مهماً جداً للعاملين في القطاع التربوي كونهم يقضون جزءاً كبيراً من حياتهم في وظيفتهم التربوية، فمن الأهمية بمكان أن يبحثون عن الرضا الوظيفي ودوره في حياتهم الشخصية. فالرضا الوظيفي لدى المدرسين مهم بحيث يقومون بدور

أكبر لمدرستهم فيما يتعلق بالأداء المهني والانتاجية الكبيرة (القاسمية والعمرية، 2018، 476)، ومن جانب آخر فإن عدم الرضا الوظيفي للمدرسين يسهم في التغيب عن العمل وزيادة دوران العمل، وزيادة الشكاوي، حيث ذكر ليكرت liker أنه يصعب تحقيق مستوى إنتاج رفيع على المدى الطويل من الزمن في ظروف عدم الرضا (محمد، 2018، 67). فأهمية الرضا الوظيفي يكون للمدرس وللمدرسة، فالرضا يؤثر في حياة المدرس وصحته، ويرفع من ثقته بنفسه، وبالنسبة للمدرسة يقلل الرضا من حوادث العمل وهو مقياس لمدى فاعلية الأداء.

العلاقة بين إدارة الصراع التنظيمي والرضا الوظيفي في المدرسة الثانوية العامة:

تلعب إدارة الصراع التنظيمي دوراً كبيراً في تحقيق الرضا الوظيفي، وكذلك يتحكم الرضا الوظيفي في الصراع في المدرسة، ففي حالة رضا المدرسين عن عملهم وظروفه يغيب الصراع، أما في حال عدم رضاهم فهذا يولد الصراع (فنص، 2013، 383).

حيث من الممكن أن تقوم إدارة الصراع التنظيمي في تغيير الأوضاع في المدرسة فتزيد من فعالية وكفاءة المدرسة، من خلال خلق جو من التنافس بين المدرسين بما يحقق أهداف المدرسة فينتشر نوع من الاستقرار داخلها ويزيد من شعور المدرسين بالرضا الوظيفي وكذلك الأمن والولاء والالتزام والانتماء.

10- إجراءات البحث:

10-1- منهج البحث: اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته لهذا النوع من الأبحاث حيث يستدعي وصف الممارسات ثم القيام بتحليلها وصولاً إلى النتائج، ويعرَف المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع ولا يقف عند مجرد جمع المعلومات والحقائق بل يهتم بتصنيفها وتحليلها ثم استخلاص النتائج منها(الدويدري،2000، ص183).

10-2-المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

10-2-1- المجتمع الأصلي للبحث: تضمن مجتمع البحث جميع معلمي التعليم الثانوي العام في مدينة القطيفة خلال العام 2021-2022. والبالغ عددهم (183) مدرساً ومدرسة وذلك حسب احصائيات المجمع التربوي في مدينة القطيفة.

10-2-2- عينة البحث: تم توزيع 100 استبانات في 12 مدرسة بطريقة عشوائية، حيث التقت الباحثة بالمعلمين في مدارسهم، وقد تم استرجاع (93) استبانة مكتملة وصالحة للمعالجة الإحصائية، مع مراعاة عدم شمول العينة الاستطلاعية التي بلغت (16) مدرساً ومدرسة طبقت عليهم إجراءات حساب صدق وثبات الأدوات، وقد تم استبعاد فئة الدراسات العليا لقلة عدد الأفراد (مُدرستين فقط).

الجدول رقم (1) يبين توزع أفراد العينة وفق متغيرات البحث

المتغير	المستوى	العينة
الجنس	ذكور	27
	إناث	66
المؤهل العلمي	معهد	28
	إجازة جامعية	31
	دبلوم تأهيل	34
	دراسات عليا	-
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	28
	من 6-10 سنوات	31
	أكثر من 10 سنوات	34

10-3- أدوات البحث:

اعتمدت الباحثة في تصميم أدوات البحث على قراءاتها للدراسات السابقة والمراجع ذات الصلة، وقد تألفت أدوات البحث من:

أولاً: استبانة إدارة الصراع التنظيمي: وتكونت من قسمين:

ضم القسم الأول البيانات الشخصية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)، واشتمل القسم الثاني على مجموعة من البنود مقسمة لخمسة أبعاد، وأعطي لكل بنداً وزناً متدرجاً وفق سلم خماسي لتقدير درجة الممارسة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتمثل رقمياً وفق الترتيب الآتي: (1.2.3.4.5).

- صدق المحتوى لاستبانة إدارة الصراع التنظيمي:

عرضت الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص. للتأكد من صلاحيتها من حيث الصياغة اللغوية والوضوح، وشموليتها للإبعاد التي تضمنتها، وبناء على ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، تم حذف بعض البنود، وتعديل بعضها الأخر وإعادة فرز بعضها حسب الأبعاد، ليستقر العدد النهائي على (25) بنداً، والملحق (1) يبين الصورة النهائية للاستبانة.

صدق الداخلي لاستبانة إدارة الصراع التنظيمي:

قامت الباحثة بحساب ارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس المرونة النفسية لدى البالغين مع الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية، كما في الجدول رقم (2).

الجدول (2) معاملات الارتباطات بين كل بعد من أبعاد استبانة إدارة الصراع التنظيمي مع الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية

البعد	التعاون	التنازل	القوة والسيطرة	التجنب	التسوية	الدرجة الكلية
التعاون	1	0.651**	0.545*	0.842*	0.533*	0.718**
التنازل	0.752**	1	0.834*	0.583*	0.655*	0.766**
القوة والسيطرة	0.545*	0.834*	1	0.865*	0.560**	0.584**
التجنب	0.842*	0.583*	0.865*	1	0.348**	0.648**
التسوية	0.533*	0.655*	0.560**	0.348*	1	0.677**
الدرجة الكلية	0.718**	0.766**	0.584**	0.648**	0.677**	1

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01، (*) دال عند مستوى دلالة 0.05

يلاحظ من الجدول (2) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، و(0.01) بين كل بعد من أبعاد استبانة إدارة الصراع التنظيمي مع الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية، مما يدل على تمتع المقياس بالصدق الداخلي.

- ثبات استبانة إدارة الصراع التنظيمي:

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة من المعلمين بلغت (32) معلماً ومعلمة، وحساب معامل كرونباخ ألفا، ويتضح من الجدول (3) أن قيمة معامل كرونباخ ألفا للاستبانة ككل تساوي (0.719) وهي قيمة جيدة ومقبولة إحصائياً لأغراض

الدراسة، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها. كذلك كانت جميع قيم كرونباخ ألفا لجميع الأبعاد مناسبة كما يوضحها الجدول (3).

يبين الجدول (3) نتائج ثبات معامل كرونباخ ألفا

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	الكلي
معامل كرونباخ ألفا	0.677	0.684	0.792	0.589	0.781	0.719

ثانياً: استبانة الرضا الوظيفي: وتكونت الاستبانة من قسمين:

ضم القسم الأول البيانات الشخصية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)، واشتمل القسم الثاني على (15) بنداً، وأعطي لكل بند وزناً متدرجاً وفق سلم خماسي لتقدير درجة الرضا الوظيفي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتمثل رقمياً وفق الترتيب الآتي: (1.2.3.4.5).

- صدق استبانة الرضا الوظيفي:

وللتأكد من صدق عبارات الاستبانة لقياس ما وضعت لقياسه، اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري، ولأجل ذلك عرضت الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص. وبناء على ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، تم حذف بعض البنود لعدم ملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض البنود، ليستقر العدد النهائي على (15) بنداً، والملحق (2) يبين الصورة النهائية لها.

- الصدق التمييزي لاستبانة الرضا الوظيفي:

تم التأكد من القدرة التمييزية للاستبانة في التمييز بين الاستجابات العليا لأفراد العينة وبين الاستجابات الدنيا لها، باستخدام طريقة الفروق الطرفية، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من المجتمع الأصلي للبحث (مع مراعاة عدم شمولها في عينة البحث)، ويبين الجدول الآتي الصدق التمييزي للاستبانة ككل:

الجدول (4) نتائج الصدق التمييزي لاستبانة الرضا الوظيفي

الصدق التمييزي	T- test	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
	0.178	0.000	31	دال إحصائياً

ويبين الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a= 0.05) بين المجموعتين أي أن الأداة تميز بين الفئات العليا والدنيا وهذا يحقق الصدق التمييزي.

- ثبات استبانة الرضا الوظيفي:

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على العينة الاستطلاعية وحساب معامل كرونباخ ألفا للاستبانة ككل وقد بلغ (0.791) وهي قيمة جيدة ومقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

11- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

11-1- نتائج سؤال البحث:

للإجابة عن سؤال البحث تم اعتماد معيار الحكم على متوسط إجابات أفراد عينة البحث كما هو واضح في الجدول رقم (5). مستخدماً القانون الآتي:

طول الفئة = أعلى درجة للاستجابة– أدنى درجة للاستجابة/ تقسيم عدد فئات تدرج الاستجابة.

المعيار = درجة الاستجابة العليا(5) – درجة الاستجابة الدنيا(1)/ عدد فئات الاستجابة (5).

المعيار = 5 – 1 / 5 = 0,8 وبناء عليه تكون الدرجات على النحو الآتي:

يبين الجدول (5) معيار الحكم على متوسط نتائج البحث

المجال	درجة الممارسة
من 1 – 1.80	منخفضة جداً
1.81 -2.60	منخفضة
2.61 -3.40	متوسطة
3.41 – 4.20	مرتفعة
4.21 - 5	مرتفعة جداً

11-1-1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي من قبل مديري التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المدرسين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية لإجابات المدرسين عن كل بعد من أبعاد الاستبانة. والجدول رقم (6) يبيِّن المتوسطات الحسابية لاستجابات المدرسين.

الجدول (6) يبيِّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من ابعاد الاستبانة

	أساليب إدارة الصراع التنظيمي	المتوسط	درجة الممارسة
1	التعاون	2.55	منخفضة
2	التنازل	2.56	منخفضة
3	القوة والسيطرة	3.85	مرتفعة
4	التجنب	3.11	متوسطة
5	التسوية	2.57	منخفضة
	المتوسط الحسابي العام	2.570	منخفضة

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن المتوسط الحسابي لاستجابات المدرسين على أبعاد الاستبانة ككل بلغ (2.57) مما يدل على درجة ممارسة منخفضة لأساليب إدارة الصراع التنظيمي من قبل مديري التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المدرسين.

وباستعراض استجابات المدرسين على أبعاد الاستبانة نجد أن ترتيب أساليب إدارة الصراع التنظيمي جاء كالآتي: في **المرتبة الأولى** أسلوب القوة والسيطرة بمتوسط حسابي بلغ (3.85) أي بدرجة ممارسة مرتفعة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المدراء يميلون إلى أسلوب القوة والسيطرة لفرض إدارة الصراع التنظيمي في المدرسة كما يستخدمون القوة لإرغام المدرسين على تنفيذ القرارات والأوامر التي يصدرها بغض النظر عن موافقتهم أو معارضتهم، كما أن أسلوب السيطرة يسرع في إنجاز المهام المطلوبة، وكما ترى الباحثة أن السبب في ميل المدراء إلى هذه أسلوب هي اعتقادات غالبيتهم أن الإدارة هي إصدار أوامر وقرارات ومحاسبة وأن على باقي المعلمين التنفيذ فقط، تلاها في **المرتبة الثانية** أسلوب التجنب بمتوسط حسابي بلغ (3.11) أي بدرجة ممارسة متوسطة وترى الباحثة

أن المدير قد يلجأ إلى هذا أسلوب أحياناً على أمل أن يتحسن الموقف دون تدخله أو لتخوف المدير من أن التعامل مع الصراع قد ينجم عنه أضرار أكبر من لو تم تجاهله، وفي **المرتبة الثالثة** أسلوب التسوية بمتوسط حسابي بلغ (2.57) أي بدرجة ممارسة منخفضة، وتعزو الباحثة السبب في هذه النتيجة إلى أن المدراء يسعون إلى تحسين العلاقات بين جميع المدرسين وخفض حدة الصراع بينهم بما يحقق أهداف المدرسة. وفي **المرتبة الرابعة** أسلوب التعاون بمتوسط حسابي بلغ (1.77) بدرجة ممارسة منخفضة جداً وترى الباحثة أنها نتيجة منطقية نتيجة سيطرة نمط القوة والسيطرة الذي يعمل بعيداً عن التعاون مع المدرسين على الرغم من أن المدراء قد يشجعون العمل التعاوني ويدرسون الأسباب المؤدية للصراع بالتعاون مع المدرسين إلا أنهم يلجؤون في النهاية إلى الحلول الديكتاتورية التي تعتمد على القوة والسيطرة، وفي **المرتبة الخامسة والأخيرة** جاء أسلوب التنازل بمتوسط حسابي بلغ (1.52) بدرجة ممارسة منخفضة جداً وترى الباحثة أن هذه النمط قد يتواجد لدى قلة من المدراء نتيجة ضعف الشخصية وعدم القدرة على مواجهة الصراعات التي قد تنشب في المدرسة أو نتيجة تسلط أحد المدرسين المتنفذين.

11-2- نتائج فرضيات البحث:

قامت الباحثة باختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

11-2-1- الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية بين أنماط إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالرضا الوظيفي.

تمت الإجابة على هذه الفرضية من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين أنماط ممارسة إدارة الصراع التنظيمي والرضا الوظيفي من وجهة نظر مدرسي التعليم الثانوي العام كما يبيِّن ذلك الجدول رقم(7).

الجدول (7) معامل الارتباط بين أنماط إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالرضا الوظيفي

أنماط إدارة الصراع التنظيمي		الرضا الوظيفي
التعاون	معامل بيرسون	0.106
	مستوى الدلالة	0.102
التنازل	معامل بيرسون	0.046
	مستوى الدلالة	0.482
القوة والسيطرة	معامل بيرسون	0.319
	مستوى الدلالة	0.000
التجنب	معامل بيرسون	0.732
	مستوى الدلالة	0.000
التسوية	معامل بيرسون	0.599
	مستوى الدلالة	0.000
الكلي	معامل بيرسون	0.970
	مستوى الدلالة	0.000

يلاحظ من خلال الجدول (7) أن قيمة معامل الارتباط الكلي دالة عند مستوى دلالة (a=0.05). أي أن هناك علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لأنماط إدارة الصراع التنظيمي والرضا الوظيفي لدى المدرسين، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وهذا يتفق مع دراسة (مقراب، 2018).

وترى الباحثة أن ممارسة إدارة الصراع التنظيمي بالشكل الصحيح يسهم في توفير المناخ التنظيمي الملائم الذي يلعب دور في تخفيف حدة الصراعات وتوحيد الجهود وتوجيهها نحو التجديد والابتكار وتحقيق أهداف المدرسة وبالتالي ارتفاع مستوى رضا المدرس عن وظيفته على العكس من ذلك فإن محاولة إخماد الصراع قد يسهم في تباعد المسافات بين المدرسين ويشعر المدرس بالمضايقة والانزعاج أثناء تواجده في المدرسة وبالتالي ضعف مستوى الرضا الوظيفي.

11-2-2- **الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي ومدرسات التعليم الثانوي حول ممارسة إدارة الصراع التنظيمي تعزى لمتغير الجنس.**

وللتحقق من الفرضية الثانية جرى استخدام اختبار (ت) ستيودنتStudent-(T) كما يبيِّن ذلك الجدول رقم(6).

يبيِّن الجدول (8) نتائج اختبار(ت) لمتوسطات درجات المدرسين تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	القرار
الجنس	ذكر	27	73.14	4.96	0.884	91	0.379	غير دالة
	أنثى	66	74.18	5.17				

تشير النتائج في الجدول (6) إلى أن مستوى الدلالة يساوي (0.379) وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (a=0.05). وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي ومدرسات التعليم الثانوي حول ممارسة إدارة الصراع التنظيمي تعزى لمتغير الجنس. وهذا يختلف مع دراسة (العمري وشلالي، 2020) والتي كانت الفروق فيها لصالح أفراد العينة الذكور.

وترجع الباحثة ذلك إلى أن المدرسين (ذكور وإناث) يعيشون المناخ التنظيمي ذاته، ويتلقون التعليمات والتوجيهات نفسها بالنسبة للعمل في المدرسة، الأمر الذي يجعلهم متقاربين في أراءهم حول ممارسة المدراء لإدارة الصراع التنظيمي في المدرسة.

12-2-3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي ومدرسات التعليم الثانوي حول ممارسة إدارة الصراع التنظيمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وللتحقق من الفرضية الثالثة جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، كما هو موضح في الجدول (7).

يبيِّن الجدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمتوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية	القرار
بين المجموعات	42.977	2	21.488	.819	.444	غير دال
ضمن المجموعات	2360.722	90	26.230			
الكلي	2403.699	92				

تشير النتائج في الجدول (7) إلى أن مستوى الدلالة يساوي (0.444) وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (a=0.05). وبالتالي نقول بعدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي ومدرسات التعليم الثانوي حول ممارسة إدارة الصراع التنظيمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وهذا يختلف مع دراسة (العمري وشلالي، 2020) والتي كانت الفروق فيها لصالح أفراد من حملة الدراسات العليا.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أن التعامل في حل الصراعات بين المدرسين والمدرسات بشكل شخصي بغض النظر عن المؤهلات العلمية التي يحملونها سواء كانت دبلوم أوإجازة جامعية أو معهد.

11-2-2- **الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي ومدرسات التعليم الثانوي حول ممارسة إدارة الصراع التنظيمي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.** وللتحقق من الفرضية الرابعة جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، كما هو موضح في الجدول (8).

يبيِّن الجدول (8) نتائج اختبار(ت) لمتوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية	القرار
بين المجموعات	56.877	2	28.439	1.091	.340	غير دال
ضمن المجموعات	2346.821	90	26.076			
الكلي	2403.699	92				

تشير النتائج في الجدول (8) إلى أن مستوى الدلالة يساوي (0.340) وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (a=0.05). وبالتالي عدم وجود فروق **ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي ومدرسات التعليم الثانوي حول ممارسة إدارة الصراع التنظيمي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.**

وقد تعود هذه النتيجة إلى أن المدرسين والمدرسات يتفقون حول الأنماط المتبعة من قبل المدراء في إدارة الصراع بغض النظر عن اختلاف عدد سنوات خبراتهم وأن هذه الأنماط تعتمد على تقارب المصالح والتنازلات المقدمة من قبل المدرسين.

12- مقترحات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة تقترح الباحثة ما يلي:

1- إقامة دورات تدريبية للمدراء حول كيفية ممارسة إدارة الصراع التنظيمي والتعامل مع مشاكل المدرسين لما لها من أثر إيجابي على سير ونجاح العملية التعليمية.

2- العمل على الاستفادة من الآثار الإيجابية للصراع وتحويله إلى منافسة مثمرة ذات نتائج تصب في صالح تحقيق أهداف المدرسة.

3- الابتعاد عن أسلوب السيطرة والقوة وتعزيز أسلوب التعاون في حل الصراعات التنظيمية واستخدام الحلول الوسط ومحاولة إرضاء جميع أطراف.

4- محاولة البحث عن الأسباب الحقيقية للصراع التنظيمي والتغلب عليها من خلال دعم الثقة التنظيمية بين المديرين والمعلمين والإداريين فيما يتعلق بالحقوق والواجبات، والعمل على تحقيق العدالة التنظيمية فيما يتعلق بالثواب والعقاب بين المعلمين والإداريين.

المراجع:

المراجع العربية:

1- أبو غزالة، ماجد فوزي. (2016). **الاستقطاب وعلاقته بالرضا الوظيفي من منظور إسلامي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الشريعة والإدارة، أكاديمية الدراسات الإسلامية، جامعة ملايا، كوالا لمبور، ماليزيا.

2- حامد، محمد وبرباوي، كمال وإلياس، سليماني. (2019). علاقة القيادة التحويلية بإدارة الصراع التنظيمي. **مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية**، العدد1، مجلد12، ص ص390-400.

3- الدويدري، رجاء وحيد.(2000).**البحث العلمي وأساسياته النظرية وممارسته العملية**. دار الفكر المعاصر. بيروت. لبنان.

4- راضي، أيمن عبد القادر. (2010). دور اللامركزية في فاعلية إدارة الصراع التنظيمي في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

5- العموري، ميلود وشلالي، عبد القادر. (2020). نموذج رحيم ROCI-II في إدارة الصراع التنظيمي بين الواقع والتطبيق. **مجلة دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد1، مجلد13، ص ص44-59، الجزائر.

6- فنص، سهير إدريس. (2013). الرضا الوظيفي: المفهوم، المصادر وطرق القياس. **المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية**، جامعة السويس، مصر.

7- القاسمية، عايدة راشد والعمرية، مريم سعيد. (2018). التنمية المهنية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لدى موظفي جامعة سحار. **المجلة العلمية لكلية التربية،** جامعة أسيوط، مصر.

8- محمد، سارة شريف. (2018). الرضا الوظيفي: دراسة عينة حالة مختارة من الاملين بالصندوق الوطني للمعاشات والتأمينات الاجتماعية. **مجلة الدراسات العليا،** العدد45، جامعة النيلين، السودان.

9- مقراب، سارة. (2018). أنماط إدارة الصراع التنظيمي وأثرها في تحقيق الرضا الوظيفي. **مجلة الاقتصاد الجديد،** العدد2، مجلد10، ص ص1-20.

10- منقوري، ابتسام ولواتي، خاتمة ورجم، خال. (2021). إدارة الصراع التنظيمي كمدخل لتحسين الأداء الوظيفي للعاملين. **مجلة النمو الاقتصادي وريادة الأعمال.** العدد2، مجلد2، ص ص78-95.

المراجع الأجنبية:

1- Agwu, Mba Okechukwu. (2013). Conflict Management and Employees Performance in Julius Berger Nigeria PLC. Bonny Island**, International Journal of Academic Research in Management** (IJARM) Vol. 2, No. 4, Helvetic Editions LTD، Switzerland.

2- Bently, T.S. (2015). **Job satisfaction among primary and secondary school counselors**. DAI-A, 75 (9).

3- John, M. (2005). **Organizational behavior and management**, New York: Library of Congress Cataloging in Publication Data.

4- Nwokorie Edwin, ChigozieA (2017): impact of Organizational Conflict on Employee Job Performance in Selected Hotels (in Lagos Nigeria)، **TURIZAM**، Volume 21، Issue 1، Nigeria.

5- Nevzat, M .(2007). Methods and means used by school principals in facing conflict. ***DAI***-A, 43(2).

6- Robbins S. (2001). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications.* 8th Ed., Prentice Hall International, Inc., New Jersey.

"**استبانة رأي**"

تحية طيبة:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالرضا الوظيفي**، واستكمالاً لإجراءات الدراسة، أعدت الباحثة هذه الاستبانة المؤلفة من مجموعة من المحاور والمتضمنة مجموعة من العبارات، بهدف تعرف **درجة ممارسة إدارة الصراع التنظيمي**، علماً أن نتائج الاستبانة موجهة لخدمة البحث العلمي وجميع المعلومات التي تتضمنها ستبقى ضمن السرية.

نرجو التكرم بوضع إشارة √ أمام العبارة التي ترونها تعبر عن وجهة نظركم.

شكراً لتعاونكم

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

عدد سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ من 6 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 11 سنة ☐

المؤهل العلمي:

معهد ☐ إجازة ☐ دبلوم تأهيل ☐ دراسات عليا ☐

الاستبانة:

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	التعاون					
1	يعمل المدير على تقريب وجهات النظر بين المدرسين.					
2	يعمل المدير وفق مبدأ الأسرة الواحدة في المدرسة.					
3	يعمل المدير على توضيح الفهم الصحيح لمشكلات المدرسة قبل البدء بحلها.					
4	يقدم المدير عدة بدائل لحل المشكلة مع المدرسين.					
5	يشجع المدير المدرسين على طرح أفكارهم ومناقشتها.					
	التنازل					
6	يتفادى المدير اتخاذ قرار قد يؤدي إلى الخلاف والجدل بين المدرسين.					
7	يتراجع المدير عن قرارات اتخذها سابقاً تخص العمل.					
8	يعمل المدير على ترك المدرسين يتحملون مشكلاتهم وحلها.					
9	يتخلى المدير عن بعض رغباته في سبيل رغبات المدرسين.					
10	يهتم المدير برغبات المدرسين عند التفاوض وحل الصراعات.					
	القوة والسيطرة					
11	ينهي المدير الصراعات بين المدرسين ولا يسمح بمناقشتها.					
12	يعمل المدير بحزم في متابعة تنفيذ القرارات.					
13	يتجاهل المدير رغبات المدرسين في المدرسة.					

14	يتمسك مدير المدرسة بقراراته في حل الصراعات بين المدرسين.					
15	يقوم المدير بفرض حلوله لحل الصراعات بين المدرسين بالقوة.					
التجنب						
16	يتجنب المدير الصراع عندما يلاحظ أنه بإمكان المدرسين حله.					
17	يجعل المدير الخلافات مع المدرسين محصورة تجنباً للمشاعر السلبية المؤثرة عليهم.					
18	يحاول المدير تخفيف الصراعات بتجاهلها.					
19	يتخذ المدير القرارات لتجنب الصراعات التي لا تؤدي إلى نتائج إيجابية.					
20	يعمل المدير على التقليل من وجهات النظر المتعارضة معه.					
التسوية						
21	يعمل المدير على التقليل من أهمية الصراعات بين المدرسين.					
22	يسعى المدير لخلق نوع من التوازن بين المتصارعين من المدرسين.					
23	يحاول المدير إيجاد حل مناسب لجميع أطراف الصراع.					
24	يشجع المدير المدرسين على التنازل عن بعض الأمور لتحقيق أهداف المدرسة.					
25	يعمل المدير على تسوية الصراعات بما يخدم المدرسة ويحقق أهدافها.					

استبانة الرضا الوظيفي:

م	العبارات	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أشعر بالرضا عن طريقة إدارة الصراع في المدرسة.					
2	أفضل العمل في المدرسة عن أي مكان أخر.					
3	أجد صعوبة في تأدية عملي كون الصراعات تحل بطريقة شخصية.					
4	يوزع المدير المهام حسب القوانين والأنظمة.					
5	تربطني بالمدير والمدرسين علاقة جيدة.					
6	يكسبني طريقة المدير في حل الصراعات الرغبة في المزيد في العمل.					
7	يتصف أسلوب المدير بالمحقق لرضا الجميع في المدرسة.					
8	أشارك في صنع القرارات.					
9	تتصف التعليمات الصادرة عن المدير بالوضوح.					
10	يقدر المدير العمل الذي أقوم به.					
11	تتوفر لي فرص الاتصال المباشر مع المدير والمدرسين.					
12	يستمع المدير لآراء المدرسين بشكل دائم.					
13	أشعر بالرضا عن طبيعة العمل الذي أقوم به.					
14	أشعر بالرضا عن العمل مع المدرسين في المدرسة.					
15	أشعر بالرضا عن طريقة المدير بحل الصراعات بالمدرسة.					

تحليل محتوى كتاب علم الأحياء والبيئة للصف الأوّل الثانوي في ضوء مهارات التفكير التأمليّ.

إعداد الطالب: ابراهيم عبد الكريم الدالي.

إشراف الدكتورة: ريم ديب

ملخص الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحليل محتوى كتاب علم الأحياء والبيئة للصف الأوّل الثانوي في ضوء مهارات التفكير التأمليّ، من أجل ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال تحليل محتوى كتاب علم الأحياء والبيئة، بالاعتماد على استمارة تحليل محتوى مبينة على ضوء مهارات التفكير التأمليّ، وذلك بواقع (15) مهارة فرعيّة موزعة على خمس مهارات رئيسة هي: الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى الاستنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مناسبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن عدد مهارات التفكير التأمليّ المتوفرة في كتاب علم الأحياء والبيئة للصف الأوّل الثانوي كان 1064 ورود، أي روعي بدرجة مقبولة، لكن مُثلت هذه المهارات بنسب غير متوازنة، فكانت مهارة الرؤية البصرية أولاً بتكرار بلغ 311 من أصل 1064 ورود، وبنسبة 29.22%، ثم ثانياً مهارة الوصول إلى الاستنتاجات بتكرار وقدره 263 من أصل 1064، وبنسبة وقدرها 24.71%، ثم ثالثاً مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة بتكرار وقدره 240 من أصل 1064، وبنسبة 22.55%. ثم مهارة وضع حلول مناسبة بتكرار وقدره 167 من أصل 1064، وبنسبة وقدرها 15.69%، ثم مهارة الكشف عن المغالطات بتكرار وقدره 83 من أصل 1064، وبنسبة وقدرها 7.8%، أخيراً.

وأظهرت النتائج تباين العناية بالتوزيع تبعاً للمهارات الرئيسة، وكذلك تبعاً لمكونات المهارة الرئيسة من مهارات فرعيّة، وكذلك تبعاً لترتيب هذه المهارات تبعاً لوحدات الكتاب، وبناء على ما سبق يوصي الباحث بإعادة النظر في توزع المهارات الرئيسة والفرعيّة في ضوء مهارات التفكير التأمليّ.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى، علم الأحياء والبيئة، التفكير التأمليّ.

Analysis of the content of the biology and environment book for the first secondary grade in the light of reflective thinking skills

Abstract

The study sought to analyze the content of the biology and environment book for the first secondary grade in the light of reflective thinking skills. The main skills are visual vision, detecting inaccuracies, reaching conclusions, giving convincing explanations, and developing appropriate solutions. The study found that the number of reflective thinking skills available in the biology and environment book for the first secondary grade was 1064, meaning that it was taken into account to an acceptable degree, However, these skills were represented in unbalanced proportions. The first was the skill of visual vision with a frequency of 311 out of 1064 occurrences, and at a rate of 29.22%, then secondly the skill of reaching conclusions with a frequency of 263 out of 1064, with a rate of 24.71%, and then thirdly the skill of giving convincing explanations by repetition It is 240 out of 1064, or 22.55%. Then the skill of developing appropriate solutions with a frequency of 167 out of 1064, and a rate of 15.69%, then the skill of detecting inaccuracies with a frequency of 83 out of 1064, and a rate of 7.8%, finally. The results showed the variation in care of the distribution according to the main skills, as well as according to the components of the main skill from sub-skills, as well as according to the arrangement of these skills according to the units of the book, and based on the foregoing, the examiner recommends reconsidering the distribution of the main and sub-skills in the light of reflective thinking skills.

Keywords: content analysis, biology and environment, reflective thinking.

مقدمة الدراسة:

أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تحتل مكان الصدارة بين العلوم المختلفة، حيثُ أخذت تطبيقاتها المختلفة تشمل المجالات العلميّة والتربويّة والطبيّة والاقتصاديّة والتجاريّة والترفيهيّة والعسكريّة وغيرها من المجالات؛ وذلك لأنّها تحقق وظيفتين أساسيتين وهامتين، أولها توسيع إمكانية الوصول إلى أي معلومة في أي مكان وزمان، وثانيهما بمقدورها أن تصبح وسيلة نشطة وفعالة لتنمية قدرات الفرد ومهاراته العلمية والمهنية.

ومع ازدياد دعوات التربويين لتنمية مهارات التفكير العليا، يبرز لنا أن التفكير التأمليّ نمط خاص من التفكير المرتبط بالوعي أو التأمل الذاتي، ويقوم على مراقبة النفس والنظر إلى الأمور بعمق.

وقد أشارت نظرية تشون أن العملية التأمليّة مبنية على الخبرة المهنية، حيث يقوم المتأمل بالتعمق من خلال تفكيره في العمل والمسائل المعقدة، والسعي لمعرفة المشكلات والحلول وإعطاء التفسيرات المقنعة، وهذا ما يطلق عليه مهارات التفكير التأمليّ الّتي تتمثل بالرؤية البصرية، والاستنتاج، والكشف عن المغالطات ووضع الحلول المقترحة، وإعطاء تفسيرات مقنعة، واستخلاص النتائج والتقويم (كشكو،2005، ص44).

وعليه فقد أصبحت تنمية مهارات التفكير التأمليّ المطلب الأساسيّ في المواد الحياتية الّتي يغلب عليها جانب الدراسة والعمل والتجريب على الجانب النظري كمادة العلوم، وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات كدراسة دنيور(2016)؛ زيتون(2010)؛ الزبيدي (2019)؛ جاسم (2015)؛ مصطفى، والشوا (2016)؛ القطراوي (2010)، الّتي أشارت إلى أهمية تنمية مهارات التفكير التأمليّ في العلوم، فمادة العلوم لم تعد مجرد مادة دراسية غايتها المعرفة النظرية، بل أصبحت علم واسع الآفاق يهتم بفيزيولوجيا الإنسان ،وعالم النبات والحيوان، ويجوب أرجاء الفضاء بناء على فكر تأملي منظم وهادف يستهدف الحصول على المعارف المتجددة، وينمي مهارات الحياة، ولم تعد الغاية من تلك العلوم حفظ المقررات الدراسية عن ظهر غيب، بل أصبح الهدف من تعلمها وتعليمها جعل المتعلم متمكناً ومستقلاً ومعتمداً على ذاته في تعلمه وعمله ومهنته ومؤهلاً لتحقيق متطلبات الاقتصاد المعرفي.(زيتون،2010).

ومن هنا سعت الدراسة الحالية إلى تحليل محتوى كتاب علم الأحياء والبيئة في ضوء مهارات التفكير التأمليّ.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث من خلال عمله في مجال التدريس وخبرته لمدة ثلاث أعوام، أن نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير باستراتيجية التدريس المتبعة، فالاستراتيجية الناجحة والفعالة تركز على نشاط المتعلم والمهارات الفكرية العليا، ولاسيما مهارات التفكير التأمليّ، إلا أن هذا الأمر لازال _لا يرقى إلى المستوى المأمول في أغلب مدارس الجمهورية العربية السورية _ وهذا ما أشارت إليه دراسة صليبي(2007،ص.149) الّتي أُجريت في البيئة السورية على مادة العلوم، حيت توصلت تلك الدراسة إلى أن المعلمين يقتصرون في تعليم مادة العلوم على طرائق التدريس التقليدية، التي تركز على الجوانب المعرفية وتهمل مهارات وعمليات التفكير المختلفة، التي تشجع المتعلم على التعلم الذاتي.

كما تشير دراسات أخرى أُجريت في سورية ومنها دراسة مرتضى والفيصل(2018،ص.140) إن معظم مدرسي مادة العلوم يعتمدون في عملية التدريس على طرائق تدريسية تقليدية تركز على إنتاج المعرفة، فهم بعيدين كل البعد عن استخدام طرائق تدريسية حديثة، قائمة على توفير بيئات تعليمية مناسبة تشجع المتعلمين على المشاركة النشطة والفعالة وإعمال الفكر لحل المشكلات التي تواجههم.

إن اقتصار المعلمين على طرائق التلقين والإلقاء، دون إعطاء الفرصة للطالب للتأمل والدراسة والاستقصاء يعد من أهم معوقات تنمية التفكير التأمليّ، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Donald ،2008 ،17).

ومع ازدياد توجه الباحثين والتربويين نحو استراتيجيات التعلم الحديثة، تعمق لديهم الاهتمام بمهارات التفكير المختلفة، ومن بينها مهارات التفكير التأمليّ، لاسيما أن المتعلمين الذين يعانون من تدنٍ في قدرات التفكير، غالبا ما يجدون صعوبات كبيرة في استيعاب المفاهيم المجردة، والحقائق والمبادئ العلمية، وتتفاقم هذه المشكلة لديهم عند محاولة تطبيق ما تعلموه في حل ما يواجهون من مشكلات، بما ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي، وتفكيرهم البناء أمام يتعلمونه.

وقد أُجريت دراسات عديدة في هذا المجال كدراسة ساويرس (b2020)؛ عبد العزيز (2017)؛ حيث أرجعت تلك الدراسات ضعف التحصيل في المواد الدراسية إلى الاستراتيجية التدريس المتبعة، الّتي ركزت على مستويات التفكير الدنيا، وأهملت المستويات العليا، كالتفكير الإبداعي والناقد والتأمليّ، وظهر ذلك واضحاً في مواد العلوم والجغرافيا والرياضيات، كما دعت تلك الدراسات إلى تفعيل استراتيجية التعلم بالتعاقد في تلك المواد.

ورغم تزايد الدعوات الّتي تطالب بها النظريات التربوية الحديثة من أجل تفريد التعليم، وجعل المتعلم محوراً للعملية التربوية، وخصوصاً في المواد الأكثر اعتماداً على الدراسة والاكتشاف والتجريب والاستقصاء والتفكير كمادة العلوم نجد – رغم كل الجهود المبذولة – في الجمهورية العربية السورية من أجل تطوير مناهج العلوم وطرائق تدريسها، فإنها حتى الآن لا ترقى إلى المستوى المطلوب وخصوصاً في المرحلة الثانوية، وقد يكون سبب ذلك كما يشير الشديفات (2008) إلى اختلاف مناهجها عن مناهج المرحلة الابتدائية، واختلاف طرائق التدريس عن تلك المتبعة في المدارس الابتدائية.

وتتأكد رؤية الباحث ميدانياً بعد إجراء دراسة استطلاعية، تمثلت أدواتها ببطاقة الملاحظة واستبانة تهدف إلى تعرف آراء معلمي مادة العلوم حول طرائق التدريس وماهي الطرائق الّتي يفضلون استخدامها.

وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر من (43 %) من درجات الطلاب في مادة العلوم كانت أقل من نصف الدرجة الكلية، والسبب الأكبر في ذلك يرجع إلى غياب الاستراتيجية التدريسية الحديثة والفعالة، القادرة على مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي، والقادرة على تنشيط الفكر التأمليّ والمنتج حول ما يتلقوه، فأغلب المعلمين يعتمدون على الطريقة التقليدية في التدريس، حيث بلغت نسبتهم (74%)، بينما بلغت نسبة الذين يستخدمون طرائق حديثة (14%)، وبلغت نسبة الذين يستخدمون كلا الطريقتين (12%)، هذا أدى إلى عدم تنمية مهارات التفكير المختلفة ومنها التفكير التأمليّ والتركيز على مهارات الحفظ والاستذكار، مما دعا الباحث إلى استقصاء محتوى كتاب علم الأحياء والبيئة على هذه المهارات، وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة بضعف مهارات التفكير التأمليّ لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة علم الأحياء والبيئة، ونحاول الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى توفر مهارات التفكير التأمليّ في محتوى كتاب علم الأحياء والبيئة لدى طلاب الأوّل الثانوي؟

أهمية الدراسة: ويمكن تلخيص أهمية الدراسة في جوانب عديدة:

1. **الأهمية النظرية:**

- استجابة لضرورة تطوير وتجويد العملية التعليمية بشكل عام، وفي مادة علم الأحياء والبيئة بشكل خاص، بما يتماشى مع الاتجاهات الحديثة في التدريس الّتي تدعو إلى تنمية مهارات التفكير المختلفة، ومنها التفكير التأملي.
- تنبع أهمية تحليل كتاب علم الأحياء والبيئة في ضوء مهارات التفكير التأمليّ من ضرورة الكشف عن جوانب القصور والضعف، وتعزيز جوانب القوة، وتجاوز مواطن القصور فيه.

2. **الأهمية التطبيقية:**

- قد توجه نظر القائمين على وضع المناهج على أهمية تضمين مهارات التفكير التأمليّ لدى طلاب الصف الأوّل الثانوي.
- قد تسهم في إجراء دراسات مماثلة لتغطية النقص في مجال الأبحاث العربية الّتي تناولت مهارات التفكير التأمليّ بما يساعد على تطوير هذه الاستراتيجية التعليميّة، وتطبيقها على مواد دراسية أخرى وفي مراحل مختلفة.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحديد مدى توفر مهارات التفكير التأمليّ في محتوى كتاب علم الأحياء والبيئة لدى طلاب الأوّل الثانوي.

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

1- تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 2021-2022م.

2- تحليل محتوى كتاب علم الأحياء والبيئة للصف الأوّل الثانوي للعام 2021-2022م.

3- مهارات التفكير التأمليّ وهي: (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مناسبة)

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

تحليل محتوى: هو أداة علمية وأسلوب بحث منهجي يستخدم في تحليل المحتوى الظاهر أو المضمون الصحيح لمادة من المواد بطريقة موضوعية محددة بهدف الوصول إلى استقراءات واستدلالات واستبصارات صادقة وثابتة (سالم،2011، 9).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه أسلوب علمي منظم يستعمل لتحليل محتوى كتاب علم الأحياء والبيئة للصف الأوّل الثانوي تحليلاً موضوعياً (كمياً وكيفياً)، ووصفه وصفاً علمياً دقيقاً، للحكم على مدى مراعاته لمهارات التفكير التأمليّ اللازمة لطلاب الصف الأوّل الثانوي.

مهارات التفكير التأمليّ: عمليات ذهنية تتمحور حول مفاهيم ومعتقدات وسلوكيات تركز على الوعي من خلال الخبرات واستقراء الدلالات وذلك بغية تحقيق أهداف محددة (جاسم، 2015).

ويعرفه الباحث إجرائياً: سلوك عقلي يتمحور حول البحث عن نقاط القوة والضعف في التفكير المنطقي، ويركز على اتخاذ القرارات الملائمة والمناسبة مع الحال المدروسة، ويتحدد بالمهارات الآتية: الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى الاستنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مناسبة

الإطار النظري:

1- تحليل المحتوى:

مفهوم تحليل المحتوى: يعد المحتوى أحد عناصر المنهاج الدراسي وفيه تنظم مجموعة المعارف والمهارات على نحو معين يساعد في تحقيق الأهداف المخطط لها. وقد عرف مصطلح تحليل المحتوى بأنه: "مجموعة من الأساليب والإجراءات الفنية الّتي صممت لتفسير المادة الدراسية وتصنيفها بما فيها النصوص الأبية المكتوبة والرسومات والصور والأفكار المتضمنة في الكتاب أو المنهج"(حسين وعبيد، 2017، 276).

إن تحليل المحتوى يساعد على إعداد الخطط التعليمية الفصلية واليومية، واشتقاق الأهداف التعليمية التعلمية، واختيار الاستراتيجيات والوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة، وبناء الاختبارات التحصيلية وفقاً للخطوات العلمية، وما هو أكثر أهمية الكشف عن مواطن الضعف والقوة في الكتاب المدرسي وتأليف المناهج الدراسية وتطويرها.

ومن وجهة نظر الباحث تبرز أهمية تحليل المحتوى من كونه أسلوباً علمياً يهدف إلى التعرف على أوجه النقص والثغرات الّتي قد تكون موجودة في أي منهج وإعطاء الفرصة

لواضعي المناهج لتلافيها وتعويض النقص الحاصل فيها مما يجعل عملية بناء وتصميم المناهج عملية تتم من خلال دراسة وبطريقة علمية دقيقة وليست عبثية تراعى فيها جميع مجالات المعايير والنتاجات العلمية الّتي يجب على كلّ طالب أن يحققها في كلّ مرحلة عمرية يعيشه وتراعى فيها حاجاته وقدراته.

خصائص تحليل المحتوى: أشار الزهراني (2021، 218) إلى مجموعة من الخصائص الّتي يتميز بها تحليل المحتوى هي:

1. الوصف: يعتبر الوصف من الأساسيّات الّتي يقوم عليها تحليل المحتوى.
2. التنظيم: لابد من أن تقوم عملية التحليل وفق خطة منظمة وتحديد فئات العمل في التحليل.
3. الموضوعية: لابد من الالتزام بالموضوعية والابتعاد قد الإمكان عن التأثر بالعوامل الذاتية.
4. الصدق: بحيث يكون التحليل صادق في تحقيق الهدف الذي أعد لأجله.
5. الثبات: بحيث نحصل على نفس النتائج الّتي قام بها باحثون آخرون.
6. يتعامل مع الشكل والمضمون: لابد للباحث من التعامل مع العاملي بأسلوب علمي رصين.
7. أسلوب علمي: يعد أسلوب تحليل المحتوى من أساسيات البحث العلمي.
8. أسلوب كمي: بحيث يحول الباحث البيانات إلى أرقام كمية والحكم عليها من خلال استخدام التكرارات والنسب المئوية وذلك للتوصل لنتائج ومنطقي.

ومن وجهة نظر الباحث أن أهمية خصائص تحليل المحتوى هي إبراز نقاط القوة وتعزيزها، وتعرف نقاط الضعف وتدعيمها بما يسد هذا النقص الحاصل فيها لتحقيق التوازن في محتوى المنهج بما يحتويه من مهارات ومفاهيم وقيم تنمي جميع الجوانب الشخصية.

2- التفكير التأمليّ:

بدأت أصول التفكير والكتابة حول التفكير في القرن الماضي عندما وصف جون ديوي (1933) المفهوم لأول مرة وكيف يمكن أن يساعد الفرد على تطوير مهارات التفكير والتعلم. وكانت نشأة التفكير التأمليّ مرتبط بكتاب دونالد شون لعام 1983 "الممارس التأمليّ" مفاهيم مثل "التفكير في أثناء العمل" و "التفكير في العمل" الذي قدم كيف يواجه المحترفون تحديات عملهم بنوع من الارتجال الذي يتم تحسينه من خلال الممارسة. ومع ذلك، فإن المفاهيم الكامنة وراء الممارسة الانعكاسية أقدم بكثير. في وقت سابق من القرن العشرين، كان جون

ديوي من بين أول من كتب عن الممارسة الانعكاسية من خلال استكشافه للتجربة والتفاعل والتفكير. وبعد ذلك بوقت قصير، طور باحثون آخرون مثل كورت لوين وجان بياجيه نظريات ذات صلة بالتعلم البشري والتنمية. كما ادعى بعض العلماء العثور على بوادر للممارسة التأمليّة في النصوص القديمة مثل التعاليم البوذية وتأملات الفيلسوف الرواقي ماركوس أوريليوس (Shepel , 1999).

وفي ما بعد بدأ مصطلح التفكير التأملي ينتشر في الأوساط التربوية حيث أغدقت الأبحاث الأجنبية والعربية بالدعوات التي تطالب بضرورة تنمية مهارات التفكير التأملي في العملية التربوية.

فالتفكير التأملي لم يعد مصطلحاً مجرداً بل هو تفكير قائم التحليل المستمر لما تفعله، وما فعلته، وما اختبرته، وما تعلمته، وكيف تعلمته (الحموري وآخرون، 2017). فالتفكير التأمليّ يعني أخذ الصورة الأكبر وفهم كل عواقبها (عبد الله وحسن، 2017). هذا لا يعني أنك ستكتب ببساطة خططك المستقبليّة أو ما فعلته في الماضي. هذا يعني أن تحاول حقًا فهم سبب قيامك بما فعلت، وسبب أهمية ذلك. يتضمن هذا غالبًا الخوض في مشاعرك وردود أفعالك وعواطفك. (Rodgers 2002)

أنواع التفكير التأمليّ:

- **التأمل السياقي:** يقوم فيه المعلم بمراجعة تجربة محددة، من حيث العوامل المؤثرة فيها مثل المكان والوقت وحجرة العمل وما فيها من مؤثرات محيطة الّتي أثرت عليها وساهمت في تشكلها.
- **التأمل المزاجي:** يتم من خلاله تحديد ميول ورغبات المتعلمين والمعلمين نحو التعليم وخبراته.
- **التأمل التجريبي:** يتم من خلاله التركيز على الخبرة الحية لقصة التعليم، من خلال تأمل مشاعر ورغبات المتأملين. (Hillier,2002)

مهارات التفكير التأمليّ: حدد القطراوي (2010)، مهارات التفكير التأمليّ بكونها تساعد في القدرة على:

1- إعادة التفكير مرات عديدة فيما يتعلمه المتعلم.
2- حل المشكلات وفق خطوات منظمة.
3- تحديد وتحليل المشكلة المطلوب حلها.

4- اقتراح بدائل متعددة لكل مشكلة نريد حلها.
5- تحديد أسباب المشكلة من اجل الوصول للحل المناسب.
6- إجراء أبحاث علمية جديدة ومبتكرة.
7- إضافة أفكار جديدة في المواقف الّتي تتطلب ذلك.
8- التفكير في استخدام أشياء مختلفة لإنتاج كل ما هو جديد. (الدهمش، د.ت)

بدوره أشار كل من العفون والصاحب (2012، ص217-218)؛ جاسم (2015)؛ الزبيدي (2019)؛ مصطفى والشوا(2016)؛ القطراوي(2010)، أن مهارات التفكير التأمليّ تتمحور في خمس مهارات أساسية هي:

- **الرؤية البصرية:** وهي القدرة على عرض جوانب الموضوع والتعرف على المكونات سواء كان ذلك من خلال طبيعة الموضوع أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناته بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.
- **الكشف عن المغالطات:** هي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير منطقية أو تحديد بعض التصورات الخاطئة أو البديلة في إنجاز المهام التربوية.
- **الوصول إلى استنتاجات:** وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة.
- **إعطاء تفسيرات مقنعة:** وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع وخصائصه.
- **وضع حلول مقترحة:** وهي القدرة على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع المطروح وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح.

الدراسات السابقة:

المحور الأوّل: تحليل محتوى

1. دراسة الناقة وشيحة (2022):

أجريت الدراسة في فلسطين، وهدفت إلى تحليل محتوى منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسيّ في ضوء مهارات التفكير المتشعب من أجل تحديد مدى توافر تلك المهارات، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، في حين الأداة كانت عبارة عن

أداة تحليل المحتوى المتمثلة ببطاقة تحليل المحتوى في ضوء مهارات التفكير المتشعب وتكونت في صورتها النهائية من (5) مهارات مصنفة إلى (31) مؤشراً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن محتوى الكتاب المستهدف وهو كتاب العلوم والحياة للصف الثالث الأساسيّ في فلسطين ركز على مهارة التفكير الطلق بنسبة (30,96%)، وأظهرت النتائج وجود ندرة في مهارة الحساسية للمشكلات يكاد ينعدم في مؤشراته بنسبة (7,93%) أما باقي المهارات فبلغت نسبتهم(14,28%).

2. دراسة الموسى والمحلاوي (2016):

أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأوّل المتوسط في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، وقد تكونت القائمة من 40 فقرة، وطبّقت الدراسة على كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأوّل المتوسط. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك توافر مهارة (الطلاقة) بنسبة 56.33% وهي نسبة متوسطة؛ وحصلت مهارة (الطلاقة) على الترتيب الأوّل بين المهارات؛ أما مهارة (المرونة) فجاءت بنسبة 19.88% في الترتيب الثاني؛ وجاءت مهارة (الحساسية للمشكلات) بنسبة 12.67% وحلت في الترتيب الثالث؛ وجاءت مهارة (الأصالة) بنسبة 11.10% في الترتيب الرابع من بين مهارات التفكير الإبداعي.

3- دراسة العمراني وآخرون (2015):

أجريت الدراسة في العراق ، وهدفت إلى تحليل كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير التأمليّ. لتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي القائم على تحليل محتوى، فقد حلل الباحث كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة المقررة للعام الدراسي 2014-2015. في حين الأداة كانت عبارة عن مقياس لمهارات التفكير التأمليّ، وتكوَّن بشكله النهائي من 5 مهارات رئيسة هي: (الرؤية البصرية والكشف عن المغالطات والوصول إلى استنتاجات وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة) وتنبثق منها 25 فقرة فرعيّة، العينة بدورها كانت استطلاعية أولية مكونة من 37 طالبة في الصف الثالث المتوسط ،كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي والثبات ومعامل التمييز وفعالية البدائل بتطبيق الاختبار مرة ثانية على عينة استطلاعية مكونة من 135 طالباً في الصف الثالث المتوسط، ومن ثم تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة

الأساسيّة المؤلفة من (400) طالب وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط هو الأكثر اهتماما بمهارات التفكير التأملي، وذلك بنسبة 45%، يليه كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط بنسبة 31,80%،بينما جاء في الترتيب الأخير كتاب الفيزياء للصف الأول المتوسط بنسبة 22,90% .

المحور الثاني: مهارات التفكير التأمليّ:

1. **دراسة الزهراني (2020): أجريت الدراسة الحالية في المملكة العربية السعودية،** وهدفت إلى تحديد مستوى التفكير التأمليّ لدى طلاب كلية اللغة العربية في جامعة أم القرى،، لتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي، في حين الأداة كانت عبارة عن مقياس التفكير التأمليّ، في حين العينة تألفت من(257) طالباً من طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرة (السعودية)، وقد نتج عن الدراسة أن مستوى التفكير التأمليّ كان مرتفعاً، وكما أظهرت النتائج أن ليس هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأمليّ تعزى لمستوى التحصيل الدراسي عدا الأداء المألوف، حين كان الفرق لصالح مجموعة التحصيل المنخفض.
2. **دراسة عباس ونصير (2020):** أجريت الدراسة الحالية في فلسطين، وسعت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق مهارات التفكير التأمليّ في تدريس التربية الرياضية، لتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي، في حين كانت الأداة عبارة عن استبانة، أما العينة المستهدفة فكانت عبارة عن (معلم ومعلمات)، من معلمي التربية الرياضية في مديرية تربية وتعليم في محافظة نابلس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق مهارات التفكير التأمليّ في مجال التفكير أثناء الدروس حصل على أعلى درجة موافقة من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية، في حين جاء بالدرجة الثانية التفكير بالحدث، من ثم جاء التفكير بعد الحدث.
3. **دراسة عافشي وبنت عباس (2016): أجريت الدراسة الحالية في المملكة العربية السعودية،** وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى طالبات كلية التربية في التفكير التأمليّ، والتحليل القرائي، والوقوف على العلاقة بينهما، لتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي، في حين كانت الأداة عبارة عن مقياس التفكير التأمليّ، وقائمة بمهارات القراءة التحليلية، واختبار لقياس مستوى الطالبات فيها، في حين تألفت العينة من طالبات من كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد

الرحمن بالرياض، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة الطالبات للعبارات المستخدمة في مجال التفكير التأمليّ بدرجة (غالباً) لكل من العمل الروتيني، العمل التفكير، التأمل، التأمل العميق، كما جاء أداء الطالبات في مهارات القراءة التحليلية يتراوح بين (متوسط) و (منخفض).

التعقيب على الدراسات السابقة: من حيث: الهدف: تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة كل من الناقة وشيحة (2022)؛ العمراني وآخرون (2015)؛ الموسى والمحلاوي (2016)، من حيث تناولها تحليل المحتوى ومع دراسة كل من الزهراني (2020)؛ عباس ونصير (2020)؛ عافش وبنت (2016)، من حيث تناولها مهارات التفكير التأمليّ. ومن حيث المنهج: تشابهت دراستنا مع دراسة كل من الناقة وشيحة (2022)؛ العمراني وآخرون (2015)؛ الموسى والمحلاوي (2016)، باستخدامها المنهج الوصفي (تحليل محتوى). ومن حيث الأداة والعينة: تشابهت مع دراسة كل من الناقة وشيحة (2022)؛ العمراني وآخرون (2015)؛ الموسى والمحلاوي (2016)، بتناولها تحليل محتوى.

تميزت الدراسة الحالية بأنها تناولت تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الأوّل الثانوي، بضوء مهارات التفكير التأمليّ.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، باعتباره أنسب المناهج الّتي تساعد في الإجابة على تساؤلات الدراسة الحالية، فقد أفاد هذا المنهج الدراسة الحالية في وصف وتحليل الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة؛ لتحديد مهارات التفكير التأمليّ المناسبة لطلاب الصف الأوّل الثانوي، ثم تصميم الأدوات المستخدمة في جمع البيانات اللازمة لتحليل كتاب علم الأحياء والبيئة، ومن ثم التوصل إلى النتائج وتحليلها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تمثل مجتمع الدراسة بمحتوى كتاب علم الأحياء والبيئة المقرر على طلاب الصف الأوّل الثانوي، للعام الدراسي 2021-2022م؛ وذلك لن هذا المرحلة تتوفر فيها مهارات التفكير التأمليّ بشكل أعمق من سابقاتها من المراحل الدراسية؛ فهي تشمل جميع مهارات التفكير التأمليّ الّتي تشكلت وتبلورت في المراحل السابقة.

وقد اقتصرت العينة على كتاب علم الأحياء والبيئة بما تتضمنه محتوى ووسائل وتقويم وصور؛ حيث وقع الكتاب في نحو 211 صفحة على مدار الفصلين الدراسيين الأوّل

والثاني، موزعة على خمس وحدات دراسية، تتضمن نحو 16 درساً، والجدول الآتي يصف محتوى كتاب علم الأحياء والبيئة (عينة الدراسة):

الفصل	الوحدة	الدروس	الصفحات
الفصل الدراسي الأوّل	الوحدة الأوّلى: كيماويات الحياة	1- المادة الحية.	25-6
		2- الأنزيمات	44-26
	الوحدة الثانية: الخلية	1- الخلية	60-44
	الوحدة الثالثة: علم وظائف الأعضاء	1- الاغتذاء لدى الأحياء.	67-62
		2- الهضم عند الإنسان.	79-68
		3- التغذية.	85-80
		4- الإطراح لدى الإنسان.	95-86
		5- الهيكل العظمي	101-96
		6- العضلات.	116-102
الفصل الدراسي الثاني	الوحدة الرابعة	1- النسخ الناقلة لدى النبات.	129-118
		2- الإطراح لدى النبات	143-130
	الوحدة الخامسة	1- التنوع الحيوي	157-144
		2- التنوع الحيوي في سورية	169-158
		3- التوازن البيئي	179-170
		4- الانقراض	193-180
		5- المحميات	211-194

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الأدوات الآتية:

1- قائمة مهارات التفكير التأمليّ – من إعداد الباحث-:

- **الهدف من إعداد القائمة:** هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التفكير التأمليّ المناسبة لدى طلاب الأوّل الثانوي، والواجب تضمينها في محتوى مناهج المرحلة الثانوية؛ ليتم على أساسها إعداد معيار التحليل المناسب لمحتوى كتاب "علم الأحياء والبيئة".
- **مصادر إعداد القائمة:** تم الاستناد في إعداد الصورة الأولية لقائمة مهارات التفكير التأمليّ إلى مصادر عديدة، أهمها:

☒ أهداف تدريس علم الأحياء والبيئة في المرحلة الثانوية ، كما وردت في وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام في سورية.

- ☒ آراء المتخصصين في التربية والمناهج وطرائق التدريس وطرائق تدريس العلوم، القائمين على تدريس مادة علم الأحياء والبيئة من معلمين وموجهين وتربويين.
- ☒ الإطار النظري، ونتائج الدراسات السابقة، الّتي تناولت تحديد مهارات التفكير التأمليّ جاسم (2015)؛ الزبيدي (2019)؛ لزهراني(2020)؛ عافشي وبنت عباس (2016)؛ مصطفى، والشوا (2016)؛ القطراوي (2010) وغيرهم.

- **الصورة الأوّلية للقائمة:** بعد استخلاص مهارات التفكير التأمليّ من المصادر السابقة؛ وتم حذف المكرر والمتشابه منها، ثم وضعها في قائمة، اشتملت في صورتها الأوّلية على 15 مهارة.
  - ☒ الرؤية البصرية: 4 مهارات.
  - ☒ الكشف عن المغالطات: 4 مهارات.
  - ☒ الوصول إلى استنتاجات: 2 مهارة.
  - ☒ إعطاء تفسيرات مقنعة: 3 مهارات
  - ☒ وضع حلول مناسبة 2 مهارة.
- **صدق القائمة:** للتحقق من صدق القائمة، تم عرضها بصورتها الولية على مجموعة من المحكمين والاختصاصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، وعددهم 12 محكماً، للتحقق من صدق هذه المهارات، ومدى مناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية، ولإبداء الرأي في المحاور الأتية:
  - ☒ مدى مناسبة المهارة لطالب الأوّل الثانوي.
  - ☒ مدى انتماء المهارة للمجال الذي تندرج تحته.
  - ☒ وضوح الصياغة اللغوية للمهارات.
  - ☒ مهارات ينبغي حذفها أو تعديل صياغتها.
  - ☒ مهارات يمكن إضافتها.

وبعد الانتهاء من تحكيم قائمة المهارات تم جمع آراء المحكمين وتحليلها فيما يتعلق بالأمور الّتي تم ذكرها، وتم حساب النسبة المئوية للتكرارات، الّتي تبين درجة الاتفاق والاختلاف بين المحكمين وفق معادلة كوبر الآتية (المفتي، 1986):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات عدم الاتفاق+عدد مرات الاختلاف}} * 100$$

وقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين على المهارات ما بين 66.66% إلى 91.66%، وقد تم تحديد نسبة 75% فما فوق لاستبقاء المهارة، كما أوصى بعض المحكمين بدمج بعض المهارات بعضها ببعض، أو نقلها من محور إلى آخر؛ وبذلك تكون القائمة النهائية من خمس مهارات أساسية تضمن 15 مهارة فرعيّة كما يأتي:

- ☒ الرؤية البصرية: 3 مهارات.
- ☒ الكشف عن المغالطات: 3 مهارات.
- ☒ الوصول إلى استنتاجات: 3 مهارات
- ☒ إعطاء تفسيرات مقنعة: 3 مهارات
- ☒ وضع حلول مناسبة 3 مهارات.

ثانياً: الأداة الثانية: استمارة تحليل المحتوى:

تم تصميم استمارة تحليل المحتوى استناداً إلى مهارات التفكير التأمليّ الّتي تم ضبطها سابقاً، لتسجيل نتائج تحليل وحدات كتاب علم الأحياء والبيئة، تبعاً لاشتمالها على مهارات التفكير التأمليّ، ومن ثم حساب نسبتها المئوية ورتبتها.

وقد وضعت مجموعة من الضوابط لعملية التحليل تتجلى بالنقاط الأتية:

1- أن تكون فئات التحليل محددة تحديداً دقيقاً؛ بحيث يستطيع باقي الباحثين تطبيقها على المحتوى نفسه.

2- ألا يترك المحلل الآخر حراً في اختيار ما يراه وكتابته، بل يجب أن يكون منهجياً وموضوعياً متصلاً بموضوع الدراسة.

3- الوصول إلى نتائج كمية حتى نتمكن من مقارنتها بعضها ببعض.

4- تم اعتماد كافة أشكال الورود الصحيح والضمني، الصور والموضوع والتقويم.

وحدات التحليل:

فئات المضمون: تم تحديد هذه الفئات وفقاً لمهارات التفكير التأمليّ، وهي خمس مهارات أساسية تضمن 15 مهارة فرعيّة كما يأتي:

- ☒ الرؤية البصرية: 3 مهارات.
- ☒ الكشف عن المغالطات: 3 مهارات.

- ☒ الوصول إلى استنتاجات: 3 مهارات
- ☒ إعطاء تفسيرات مقنعة: 3 مهارات
- ☒ وضع حلول مناسبة 3 مهارات.

تحديد وحدة السياق: وهي وحدة العد والتسجيل أو التحليل، وهي أصغر وحدة يظهر من خلالها تكرار الظاهرة وفي هذه الدراسة تم اتخاذ الصورة والتقويم والموضوع كوحدات للسياق دون غيرها.

إجراءات التحليل:

- تم الحصول على نسخة من كتاب علم الأحياء والبيئة للعام الدراسي (2021-2022م) في الجمهورية العربية السورية والّتي اشتملت على المواضيع المحددة في الجدول السابق.
- تم تحليل كلّ درس على حدة، ومراجعة كلّ صفحة من صفحاته، والحصول على مدى تكرار المؤشرات في شكلّ تحليل وصفي كمي.
- شمل التحليل الصور والتقويم والموضوع ويعود السبب وراء هذا الاختيار إلى أن المهارات الرئيسة والفرعيّة قد ترد بشكل فكرة صريحة أو ضمنية، أو على هيئة صورة.

ثانياً: الثبات: يعد ثبات التحليل أمراً لازماً للتحقق من صحة المعيار وإمكانية الوصول إلى نتائج موثوق بها، وقد قام الباحث بالتأكد من ثبات التحليل باتباع الخطوات الآتية:

- **ثبات التحليل:**

- عقد الباحث جلسة عمل مع محلل آخر، وقام المحللان بالتحليل كلّ على حدة الوحدة الأوّلى وهي كيماويات الحياة وتضمن درسين وهما المادة الحية، الأنزيمات.
- تم حساب معامل الارتباط بين التحليل الأوّل للباحث وتحليل الباحث الثاني وقد بلغت قيمته (0,83)
- تم حساب معامل الثبات وفقاً لمعادلة هولستي holisti: على الشكلّ الآتي:

$$C,R = \frac{M2}{N1+N2}$$

حيث C,R معامل الثبات

2M عدد الوحدات الّتي يتفق عليها المحكمون

2N1 + N عدد وحدات التحليل الأوّل + عدد وحدات التحليل الثاني فقد بلغت قيمته (0.86)

مما سبق نجد أن قيمة معامل الترابط وقيمة معامل الثبات بين تحليل الباحث وتحليل المحلل الآخر مقبولاً في مثل هذه الدراسات، لذلك عد التحليل ثابتاً ويمكن اعتماده.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج الخاصة بالسؤال الأوّل ونصه:

ما مهارات التفكير التأمليّ اللازم توفرها في محتوى كتاب علم الأحياء والبيئة للصف الأوّل الثانوي؟ وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال عند بناء قائمة مهارات التفكير التأمليّ وضبطها.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني ونصه:

ما مدى توفر مهارات التفكير التأمليّ في محتوى كتاب علم الأحياء والبيئة لدى طلاب الأوّل الثانوي؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل جميع دروس وأنشطة كتاب علم الأحياء والبيئة، وحساب تكراراتها ونسبتها المئوية في كل مهارة من المهارات، ولتوضيح النتائج تم رصد درجة توفر كل مهارة وفق الآتي:

جدول1 التكرار والنسبة المئوية لمهارات التفكير التأمليّ

المهارة	التكرار والنسبة		الترتيب
الرؤية البصرية	ك	311	**1**
	%	%29.22	
الكشف عن المغالطات	ك	83	**5**
	%	%7.8	
الوصول إلى الاستنتاجات	ك	263	**2**
	%	%24.71	
إعطاء تفسيرات مقنعة	ك	240	**3**
	%	%22.55	
وضع حلول مناسبة	ك	167	**4**
	%	%15.69	
المهارات	ك	1064	
	%	100	

يتضح من الجدول السابق أن عدد مهارات التفكير التأمليّ المتوفرة في كتاب علم الأحياء والبيئة للصف الأوّل الثانوي كان 1064 ورود، مثلت هذه المهارات بنسب غير متوازنة، كان لمهارة الرؤية البصرية بتكرار بلغ 311 من أصل 1064 ورود، وبنسبة 29.22%، ثم ثانياً مهارة الوصول إلى الاستنتاجات بتكرار وقدره 263 من أصل 1064، وبنسبة وقدرها

24.71%، ثم ثالثاً مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة بتكرار وقدره 240 من أصل 1064، وبنسبة 22.55%. ثم مهارة وضع حلول مناسبة بتكرار وقدره 167 من أصل 1064، وبنسبة وقدرها 15.69%، ثم مهارة الكشف عن المغالطات بتكرار وقدره 83 من أصل 1064، وبنسبة وقدرها 7.8%، أخيراً

ونلاحظ مما سبق أن هذه النسب تعكس إدراك القائمين على تأليف كتاب علم الأحياء والبيئة أهمية هذه المهارات؛ من حيث نسبة ورودها، ألا أن هذا يعكس إغفال المؤلفين بعض هذه المهارات، وتفضيل بعض هذه المهارات لصالح بعضها الآخر، فمثلاً لم يراعي ترتيب ورودها، تسلسلها، وأنها ذات ترتيب هرمي، فجاء ترتيبها عشوائي، متقدم بعضها على آخر.

وعليه كان لابد لنا من تعرف ورود هذه المهارات تبعاً للمؤشرات الفرعيّة لكل مهارة من مهارات التفكير التأمليّ، وهي كالآتي:

أولاً: مهارة الرؤية البصرية:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات مهارة الرؤية البصرية وكانت النتائج كالاتي:

جدول2 التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات مهارة الرؤية البصرية

	القدرة على عرض جوانب الموضوع ومكوناته		التعرف على المكونات من خلال إعطاء رسم		اكتشاف العلاقات بصرياً		الرؤية البصرية	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الوحدة الأولى	29	2.72	23	2.16	18	1.69	70	6.57
الوحدة الثانية	17	1.59	3	0.28	12	1.12	32	3.00
الوحدة الثالثة	42	3.94	10	0.93	44	4.13	96	9.02
الوحدة الرابعة	0	0	12	1.12	15	1.40	27	2.53
الوحدة الخامسة	32	3.00	9	0.84	45	4.22	86	8.08
الكلي	120	11.27	57	5.35	134	12.5	311	29.22
الترتيب	1		3		2			

من خلال ملاحظة الجدول السابق نجد أن تكرار ورود مهارة الرؤية البصرية كان 311 من أصل 1064 ورود لمهارات التفكير التأمليّ، أي بنسبة 29.22%، وجاءت أولاً " القدرة على

عرض جوانب الموضوع ومكوناته" بتكرار ورود 120، وبنسبة 11.27%، ثم "اكتشاف العلاقات بصرياً" بتكرار 134، وبنسبة 12.5%، ثم "التعرف على المكونات من خلال إعطاء رسم" بتكرار 57، وبنسبة 5.35%، وهي نسب غير متوازنة وعشوائية التوزع.

أما من حيث توزع المهارة على الوحدات فجاءت الوحدة الثالثة أولاً بتكرار 96، وبنسبة 9.02، ثم الوحدة الخامسة بتكرار 86، وبنسبة8.08%، ثم الوحدة الأوّلى بتكرار 70 ونسبة 6.06، ثم الوحدة الثانية بتكرار 32 وبنسبة3، ثم الوحدة الرابعة بتكرار 27، ونسبة 2.53.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة العمراني وآخرون (2012)، من حيث تركيزها على تحليل المحتوى ودرجة ارتباطه بمهارات التفكير التأمليّ.

وهي نسب موزعة بشكل عشوائي بين وحدات الكتاب، غير متوازنة، وربما يعود ذلك لطبيعة الوحدة والدروس المتضمنة بها، الّتي ربما تناسب مهارة أكثر من بقية المهارات.

ثانياً: الكشف عن المغالطات

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات مهارة الكشف عن المغالطات، وكانت النتائج كالاتي:

جدول3 التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات مهارة الكشف عن المغالطات

	القدرة على تحديد فجوات في الموضوع		تحديد التصورات الخاطئة		تحديد تصورات بديلة		الكشف عن المغالطات	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الوحدة الأولى	17	1.59	5	0.46	6	0.56	28	2.63
الوحدة الثانية	3	0.28	0	0	4	0.37	7	0.65
الوحدة الثالثة	19	1.78	3	0.28	3	0.28	25	2.34
الوحدة الرابعة	6	0.56	0	0	1	0.09	7	0.65
الوحدة الخامسة	14	1.31	0	0	2	0.18	16	1.50
الكلي	42	3.94	8	0.75	16	1.5	83	7.8
الترتيب	1		3		2			

من خلال ملاحظة الجدول السابق نجد أن تكرار ورود مهارة الكشف عن المغالطات كان 83 من أصل 1064 ورود لمهارات التفكير التأمليّ، أي بنسبة 7.8%، وجاءت أولاً " القدرة على

تحديد فجوات في الموضوع" بتكرار ورود 42، وبنسبة 3.94%، ثم "تحديد التصورات البديلة" بتكرار 16، وبنسبة 1.5%، ثم " تحديد التصورات الخاطئة" بتكرار 8، وبنسبة 0.75%، وهي نسب غير متوازنة وعشوائية التوزع.

أما من حيث توزع المهارة على الوحدات فجاءت الوحدة الأوّلى أولاً بتكرار 28، وبنسبة 2.63، ثم الوحدة الثالثة بتكرار 25، وبنسبة2.34%، ثم الوحدة الخامسة بتكرار 16 ونسبة 1.5، ثم الوحدة الثانية والرابعة بتكرار 7 وبنسبة0.65.

وهي نسب موزعة بشكل عشوائي بين وحدات الكتاب، غير متوازنة، وربما يعود ذلك لطبيعة الوحدة والدروس المتضمنة بها، الّتي ربما تناسب مهارة أكثر من بقية المهارات.

ثالثاً: الوصول إلى الاستنتاجات

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات مهارة الوصول إلى الاستنتاجات، وكانت النتائج كالاتي:

جدول4 التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات مهارة الوصول إلى الاستنتاجات

	القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة		التوصل إلى نتائج مناسبة		التوصل إلى شكل أو رسم يلخص النتيجة		الوصول إلى الاستنتاجات	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الوحدة الأوّلى	**39**	**3.66**	**36**	**3.38**	**20**	1.87	95	**8.92**
الوحدة الثانية	14	1.31	9	0.84	7	0.65	30	**2.81**
الوحدة الثالثة	38	3.57	26	2.44	18	1.69	82	**7.70**
الوحدة الرابعة	**4**	**0.37**	**4**	**0.37**	**3**	0.28	11	**1.03**
الوحدة الخامسة	**12**	**1.12**	**16**	**1.50**	**17**	1.59	45	**4.22**
الكلي	**107**	**10.05**	**91**	**8.55**	**65**	6.10	263	**24.71**
ترتيب	**1**		**2**		**3**			

من خلال ملاحظة الجدول السابق نجد أن تكرار ورود مهارة **الوصول إلى الاستنتاجات** كان 263 من أصل 1064 ورود لمهارات التفكير التأمليّ، أي بنسبة 24.71%، وجاءت أولاً " القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة " بتكرار ورود 107، وبنسبة 10.05%، ثم " التوصل إلى نتائج مناسبة" بتكرار 91، وبنسبة 8.55%، ثم " التوصل إلى شكل أو رسم يلخص النتيجة" بتكرار 65، وبنسبة 6.10%، وهي نسب متوازنة وراعت تسلسل المهارات.

أما من حيث توزع المهارة على الوحدات فجاءت الوحدة الأوّلى أولاً بتكرار 95، وبنسبة 8.62، ثم الوحدة الثالثة بتكرار 82، وبنسبة7.70%، ثم الوحدة الخامسة بتكرار 45 ونسبة 4.22، ثم الوحدة الثانية بتكرار 30 وبنسبة2.81، ثم الوحدة الرابعة بتكرار 11 وبنسبة1.03.

وهي نسب موزعة بشكل عشوائي بين وحدات الكتاب، غير متوازنة، وربما يعود ذلك لطبيعة الوحدة والدروس المتضمنة بها، الّتي ربما تناسب مهارة أكثر من بقية المهارات. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة عافشي (2016)، من حيث تناولها مهارات التفكير التأمليّ، والتركيز على أهميته ودوره الفاعل في تنمية المهارات المرتبطة في تقديم استنتاجات منطقية وموضوعية.

رابعاً: إعطاء تفسيرات مقنعة

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، وكانت النتائج كالاتي:

جدول5 التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة

	القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج		اكتشاف العلاقات المترابطة		ربط المعلومات السابقة باللاحقة.		إعطاء تفسيرات مقنعة	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الوحدة الأولى	**38**	**3.57**	**19**	**1.78**	**16**	1.50	73	**6.86**
الوحدة الثانية	4	0.37	5	0.46	2	0.18	11	**1.03**
الوحدة الثالثة	27	2.53	25	2.34	18	1.69	70	**6.57**
الوحدة الرابعة	**6**	**0.56**	**8**	**0.75**	**5**	0.46	19	**1.78**
الوحدة الخامسة	**27**	**2.53**	**30**	**2.81**	**10**	0.93	67	**6.29**
الكلي	**102**	**9.58**	**87**	**8.17**	**51**	4.79	240	**22.55**
ترتيب	**1**		**2**		**3**			

من خلال ملاحظة الجدول السابق نجد أن تكرار ورود مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، كان 240 من أصل 1064 ورود لمهارات التفكير التأمليّ، أي بنسبة 22.55%، وجاءت أولاً " القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج " بتكرار ورود 102، وبنسبة 9.58%، ثم اكتشاف

العلاقات المترابطة " بتكرار 87، وبنسبة 8.17%، ثم " ربط المعلومات السابقة باللاحقة " بتكرار 51، وبنسبة 4.79%، وهي نسب متوازنة وراعت تسلسل المهارات. وقد اتفقت النتائج مع نتائج دراسة عباس ونصير (2020)، من حيث التركيز على مهارات التفكير التأمليّ ودورها الهام في إثراء العملية التعليمية.

أما من حيث توزع المهارة على الوحدات فجاءت الوحدة الأوّلى أولاً بتكرار 73، وبنسبة 6.86، ثم الوحدة الثالثة بتكرار 70، وبنسبة6.57%، ثم الوحدة الخامسة بتكرار 67 ونسبة 6.29، ثم الوحدة الرابعة بتكرار 19 وبنسبة1.78، ثم الوحدة الثانية بتكرار 11 وبنسبة1.03.

وهي نسب موزعة بشكل عشوائي بين وحدات الكتاب، غير متوازنة، وربما يعود ذلك لطبيعة الوحدة والدروس المتضمنة بها، الّتي ربما تناسب مهارة أكثر من بقية المهارات.

خامساً: وضع حلول مقترحة

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات مهارة وضع حلول مقترحة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول6 التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات مهارة وضع حلول مقترحة

	القدرة على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع المطروح		القدرة على بناء خطوات تنفيذية لكل خطوة من هذه الخطوات.		القدرة على رسم خريطة مفاهيم للخطوات المقترحة..		وضع حلول مقترحة	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الوحدة الأوّلى	**14**	**1.31**	**13**	**1.22**	**8**	0.75	35	**3.28**
الوحدة الثانية	5	0.46	9	0.84	6	0.56	20	**1.87**
الوحدة الثالثة	17	1.59	16	1.50	7	.65	40	**3.75**
الوحدة الرابعة	**8**	**0.75**	**11**	**1.03**	**8**	0.75	27	**2.53**
الوحدة الخامسة	**15**	**1.40**	**16**	**1.50**	**14**	1.31	45	**4.22**
الكلي	**59**	**5.54**	**65**	**6.10**	**43**	4.04	167	**15.6**
ترتيب	**2**		**1**		**3**			

من خلال ملاحظة الجدول السابق نجد أن تكرار ورود مهارة وضع حلول مقترحة كان 167 من أصل 1064 ورود لمهارات التفكير التأمليّ، أي بنسبة 15.6%، وجاءت أولاً " القدرة على بناء خطوات تنفيذية لكل خطوة من هذه الخطوات " بتكرار ورود 65، وبنسبة 6.10%، ثم " القدرة على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع المطروح " بتكرار 59، وبنسبة 5.54%، ثم " القدرة على رسم خريطة مفاهيم للخطوات المقترحة" بتكرار 43، وبنسبة 4.04%، وهي نسب متوازنة وراعت تسلسل المهارات.

أما من حيث توزع المهارة على الوحدات فجاءت الوحدة الخامسة أولاً بتكرار 45 ونسبة 4.22، ثم الوحدة الثالثة بتكرار 40، وبنسبة 3.75، ثم الوحدة الأوّلى بتكرار 35، وبنسبة3.28%، ثم الوحدة الثانية بتكرار 27 وبنسبة2.53، ثم الوحدة الثانية بتكرار 20 وبنسبة1.87.

وهي نسب موزعة بشكل عشوائي بين وحدات الكتاب، غير متوازنة، وربما يعود ذلك لطبيعة الوحدة والدروس المتضمنة بها، الّتي ربما تناسب مهارة أكثر من بقية المهارات.

يتبين لنا من هذه النتائج أنه تمت مراعاة مهارات التفكير التأمليّ في محتوى كتاب علم الأحياء والبيئة للصف الأوّل الثانوي، بدرجة مقبولة، إلا أنه تم إغفال بعض المهارات، ولم يكن لها نصيب من التكرار، كما أن توزع هذه المهارات لم يكن متوازناً أو شاملاً، ولم يراعي تسلسل وترتيب بعضها.

كما أن توزعها خلال وحدات الكتاب كان عشوائية فأغلب هذه المهارات تركزت في الوحدة الثالثة فالخامسة، وأضعفها كان في الوحدة الأولى؛ ولربما كان ذلك يعود لطبيعة الموضوعات الّتي تناولتها كل وحدة، ومدى الحرية الّتي تتركها للمؤلف في وضع الأنشطة الّتي تنمي مهارات التفكير التأمليّ.

المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يمكن تقديم المقترحات الآتية:

1- دعوة القائمين على تطوير منهاج علم الأحياء والبيئة إلى ضرورة مراعاة التوازن والشمول بين مهارات التفكير التأمليّ.

2- إجراء دراسة تحليلية لمحتوى الصفوف الأوّلى من حلقة التعليم الأساسيّ لبيان مراعاتها لمهارات التفكير التأمليّ.

3- إجراء دراسة للوقوف على مستوى أداء الطلبة لمهارات التفكير التأمليّ.

4- القيام بدراسة لوضع تصور مقترح لتطوير محتوى كتب علم الأحياء والبيئة على ضوء مهارات التفكير التأمليّ.

المراجع:

1- المراجع العربية:

أحمد، محمد إبراهيم أحمد. (2021). **استخدام إستراتيجية التعاقد في تدريس الأشغال الفنية لإكساب بعض مهارات التفكير المنظومي وتنمية تقدير الذات لتلاميذ المرحلة الإعدادية.** *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، 81(81)،335-379.

جاسم، بتول محمد. (2015). **فاعلية برنامج قائم على التفكير التأمليّ في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفية والاتجاه العلمي لدى طالبات الصف الرابع عام في مادة الأحياء.** مجلة مداد، 11، 574- 607.

الحاطي، إيناس علي غنيم (2018). **استخدام التعلم بالتعاقد في تنمية بعض مهارات كتابة القصة والوعي بها لدى طلاب الصف الأوّل الثانوي.** *مجلة البحث العلمي في التربية*، 6 (19)، 287 – 306.

حسين، سيف طارق، وعبيد، عباس محمود. (2017). **تحليل محتوى تدريبات كتب القراءة العربية للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التفكير الأساسيّة.** *العميد*، 6 (22)، 268 – 324.

الحموري، وليد، وزريقات، عابد، وعبد الفتاح، أسامة (2017). **فاعلية استخدام استراتيجية التعلم النشط على تحسين أبعاد التفكير التأمليّ والإنجاز الرقمي لفعالية الوثب العالي لدى طلاب التربية الرياضية.** *مجلة إتحاد الجامعات العربية*، 39 (2)، 175-198.

خلف، كريم بلاسم، ورحيم، احمد عبد الأمير (2015). **فاعلية التدريس بإستراتيجية التعلم بالتعاقد في التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء.** *Journal of Al-qadisiya in arts and educational sciences*، *15*(1)،. 267 – 297.

دنيور، يسرى طه محمد. (2016). **أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في تنمية التحصيل والتفكير التأمليّ والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.** *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (73)، 15-67.

الدهمش، عبد الولي بن حسين (د. ت). **التطور المهني للمعلمين والممارسات التأمليّة: اتجاهات بحثية**. مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات.

الزبيدي، محمد علي مرزوق. (2019). **أثر استراتيجية (SWOM) في تنمي مهارات التفكير التأمليّ لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في محافظة القنفدة**. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 10 (2) 1، 394 – 420.

الزهراني، مرضي غرم الله. (2020). **مستوى التفكير التأمليّ لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات**. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 44 (1)، 46– 70.

الزهراني، يحيى بن مزهر. (2021). **تحليل محتوى كتاب رياضيات الصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية**. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (68)، 209 – 232.

زيتون، عايش. (2010). **الإتجاهات *العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها***. دار الشروق.

ساويرس، وجيه جرجس (2020a). **استخدام استراتيجية التعلم بالتعاقد في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التحصيل المعرفي واكتساب بعض مهارات البحث الجغرافي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**. *Journal of Faculty of Education Assiut University–المجلة العلمية بكلية التربية–جامعة أسيوط، 36*(8)، 200–214.

ساويرس، وجيه. (2020b). **استخدام استراتيجية التعلم بالتعاقد في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التحصيل المعرفي واكتساب بعض مهارات الدراسة الجغرافي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**. *مجلة كلية التربية*. 36 (8)، 199–213.

سالم، محمد (2011). ***تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسيّ* [رسالة ماجستير منشورة]**. جامعة الملك سعود. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الشديفات، باسل حمدان. (2008). **دور معلمي الدراسات الإجتماعية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأوّل الثانوي في مدارس قصبة المفرق من وجهة**

نظر المعلمين والطلبة أنفسهم. مجلة علوم إنسانية الإلكترونية. (45)، 322-367.

صليبي، محمد (2007). ***اكتساب مهارات الحوار لدى طلاب الصف الأوّل الثانوي وعلاقته بالتحصيل في مادة العلوم.*** [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة دمشق.

عافشي، ابتسام بنت عباس، وبنت عباس، ابتسام (2016). **مستوى طالبات كلية التربية في التفكير التأمليّ وعلاقته بمهارات التحليل القرائي.** مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية – الأزهر، 35(170) جزء 2، 69-102.

عباس، لسلام محمد، ونصير، فرح حسن (2020). **درجة تطبيق مهارات التفكير التأمليّ في تدريس التربية الرياضية في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس من وجهات نظر معلمي التربية الرياضية.** مجلة جامعة فلسطين التقنيّة للأبحاث، 8 (3)، 61 – 73.

عبد العزيز، رحاب (2017). **استخدام عقود التعلم في تنمية الفهم العميق في العلوم لدى المتفوقين عقلياً ذو التفريط التحصيلي من تلاميذ المرحلة الإعدادية.** المجلة المصرية للتربية العلمية. 20 (6)، 191 – 236.

عبد الوهاب، فاطمة (2005). **فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأمليّ والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري،** مجلة التربية العملية بكلية التربية، 8 (4)، 159 – 212.

عبد الله، حنين، وحسن، رفل (2017). ***التفكير التأمليّ لدى طلبة كلية التربية/جامعة القادسية.*** [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة القادسية.

عبيد، وليم (2017). ***إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة.*** دار الميسرة للنشر والتوزيع.

عبيد، وليم. (2009). ***استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية***، دار المسيرة.

عطية، محسن علي (2015). ***التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعلمه.*** دار صفاء للنشر والتوزيع.

العفون، نادية حسين، والصاحب، منتهى مطشر عبد. (2012). ***التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه.*** دار صفاء للنشر والتوزيع.

العمراني، عبد الكريم جاسم، والشون، هادي كطفان، وعبود، مهدي علوان. (2015). ***تحليل محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير التأمليّ ومدى اكتساب الطلبة لها***. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة القادسية.

القطراوي، عبد العزيز جميل عبد الوهاب (2010). ***أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأمليّ في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ***. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية – غزة.

قمرة، بنت سراج لطيفة. (2014). **أثر استراتيجية العقود على التفكير الناقد والتحصيل في مقرر طرائق تدريس التربية الإسلامية لدى طالبات جامعة أم القرى**. *مجلة بحوث التربية النوعية*. (36)، 93-121.

كشكو، عماد. (2005). ***أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي لتنمية التفكير التأمليّ في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ بمدينة غزة***. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

محمد، أسماء علي أحمد (2020). **فعالية وحدة تعليمية باستخدام تقنية عقود التعلم في تنمية معارف ومهارات الكروشيه التونسي**. *مجلة الاقتصاد المنزلي*، 36 (3)، 269 – 300.

الموسى، جعفر محمود رفاعي، والمحلاوي، رشا صالح. (2016). **تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأوّل المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي**. *مجلة جامعة الطيبة للعلوم التربوية*، 11 (3)، 367-384.

الناقة، صلاح أحمد، وشيحة، سلوى (2022). **تحليل محتوى كتب العلوم والحياة للصف الثالث الأساسيّ في فلسطين في ضوء مهارات التفكير المتشعب**. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30(3)، 93-118.

2- المراجع الأجنبية:

Donald, R. (2008). **active leaning for the college classroom.** Retrved:17. May :2017 from http/w ww catstatela edu/dept/chem2/Active.

Frank, T., & Scharff, L. L. (2013). **Learning contracts in undergraduate courses**: Impacts on student behaviors and academic performance. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 36-53.

Hillier, Y, (2002) ***Reflective Teaching in Further and Adult Education*** *(2nd. Ed)*, London, Continuum.

Saadah jawdat (2003*).* ***teaching thinking skills andhudreds of Applied Examples***. **Amman**. Dar Al shorouk publishing and Distribution.

Rodgers, C. (2002). **Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking**. ***Teachers'*** *college record*, *104*(4), 842-866.

Shepel, E. L. (1999). **Reflective thinking in educational praxis: Analysis of multiple perspectives**. *The Journal of Educational Foundations*, *13*(3), 69.

واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها

طالبة الدراسات العليا: إيناس رمضان ميه

كلية التربية – جامعة مشق

إشراف الأستاذ الدكتور: محمد حلاق

الأستاذ الدكتور في قسم التربية المقارنة – كلية التربية – جامعة دمشق

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع الأداء المهني للعاملين في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الاداريين فيها وفقا لمتغيرات الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من جميع الموجهين التربويين والاختصاصين في مديرية تربية محافظة دمشق والبالغ عددهم (62)، موجها وموجهة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة النتائج كان من أهمها:

1-واقع الأداء المهني للعاملين في مديرية التربية بمحافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها كانت بدرجة قليلة.

2- توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات عينة الدراسة على استبانة واقع الأداء المهني للعاملين في محافظة دمشق تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

3- توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات عينة الدراسة على استبانة واقع الأداء المهني للعاملين في محافظة دمشق تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح العاملين من ذوي الخدمة من 5 إلى 10 سنوات والعاملين من ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات.

4- توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات عينة الدراسة على استبانة واقع الأداء المهني للعاملين في محافظة دمشق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل إجازة جامعية ودراسات عليا.

The prof in the Department of Comparative Education

Prepared by: The student: Enas Maya

Summary of the study in Arabic

The study aimed to identify the reality of the professional performance of the employees of the Directorate of Education of Damascus Governorate from the point of view of the administrative leaders in it according to the variables of gender, years of service and scientific qualification, the study followed the descriptive analytical approach, and used the questionnaire as a tool to collect data, and the sample consisted of all the educational mentors and specialists in the Directorate of Education of Damascus Governorate .(62) directed

The study reached a set of results, the most important of which :were

1-The reality of the professional performance of the employees in the Directorate of Education in Damascus Governorate from the point of view of the administrative leaders in it was to a small .degree

2-There are statistically significant differences between the average scores of the responses of the study sample to the questionnaire of the reality of the professional performance of workers in Damascus governorate attributed to the gender variable in favor of males

3-There are statistically significant differences between the average scores of the responses of the study sample to the questionnaire of the reality of the professional performance of workers in Damascus governorate attributed to the variable years of service in favor of workers with service from 5 to 10 years and workers with service more than 10 years

4-There are statistically significant differences between the average scores of the responses of the study sample to the questionnaire of the reality of the professional performance of workers in Damascus governorate attributed to the variable of scientific qualification in favor of those with a university degree and postgraduate degrees

مقدمة الدراسة:

تشهد دول العالم اهتماما واسعا بالتعليم جاء على شكل سلسلة من الإصلاحات التربوية التطويرية، للرفع من مخرجات النظم التعليمية، وشملت تلك الإصلاحات والبرامج التطويرية العاملين الإداريين الذين هم الأساس والقاعدة المتينة التي تبنى عليها أساسيات العملية التربوية، حيث أنها تعتبر المنظومة الرئيسية التي تعمل من خلالها الإدارة التربوية من مدير المدرسة إلى المعلمين إلى الطالب لتكون هناك صفة مشتركة بينهم بالنهوض بالعملية التربوية وإظهارها بأفضل صورة ممكنة والرقي بها. وفي ضوء التحديات والتغييرات في المجتمعات، وكذلك أساليب الإدارة التربوية ومتطلباتها زادت المسؤوليات والمهام الوظيفية للقائد التربوي، وأصبح التوجه التربوي والعالمي نحو أهمية وجود القائد التربوي الذي يستطيع قيادة المؤسسة التربوية، وإدارة مرافقها بفعالية عالية أمرا ملحا. (الشبلي، وآخرون، 2011، ص204).

يعد التوجيه التربوي والاختصاصي (بمفهومه الحديث) برنامج عمل متكاملاً، يهدف إلى تحقيق الجودة في عملية التعليم والتعلم، وظيفته الأساسية رفع مستوى الأداء المهني للمعلمين، باستخدام أساليب متنوعة على الموجه الإلمام بها، والتمكن منها، وأن يُحسن استخدامها ليستطيع تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها تنظيم عمل الموجه التربوي والاختصاصي(2015م ، وزارة التربية).

ونظراً للتطورات المتسارعة التي شهدها العالم في ميادين التربية والتعليم، فقد تطورت وظيفة الموجه ، وتعددت مهامه، وتنوعت مجالات عمله، لتغطي مختلف جوانب الحياة التعليمية في المدرسة، كمساعدة المعلمين على التطور المهني، وتوفير التدريب المناسب لهم في أثناء الخدمة، ومتابعتهم في المواقف التعليمية، واستخدام مهارات التواصل معهم، وتوفير بيئة داعمة تمكنهم من الثقة بالعمل التربوي والتعليمي.. بما يُحسن مخرجات العملية التعليمية ألا وهي المُتعلم (Neagley & Evans, 2008, p90). كل ذلك يتطلب بدوره تطوير عملية متابعة الأداء الميداني للموجه وتقويمه مرحلياً (مثلاً: كل 6 أشهر أو كل سنة)؛ فقد بينت **كرستين (Kerstin 2019)** أنه من مراجعة التطورات الحاصلة في مجال متابعة مهنة التوجيه التربوي وتقويمه على المستوى العالمي، لوحظ تطور في مفهوم التوجيه التربوي ذاته، الذي ترافق مع تطور أساليبه، وغدا التوجيه التربوي عملية منظمة وممنهجة

– بطريقة تعاونية – يشترك فيها جميع أطراف العملية التربوية، لغاية إصلاح التعليم، ومساعدة المعلمين على تلافي أخطائهم، والتغلب على نقاط ضعفهم، وكان من نتيجة ذلك ظهور أساليب مُحدَّثة للتقييم والمتابعة تطورت عن الأساليب القديمة، قائمة على مشاركة جميع أطراف العملية التربوية لغاية تجويد العملية التعليمية (Kerstin, 2019, p21).

إن المعايير المهنية هي معايير قائمة على أساس الكفاءة، وتشير الكفاءة إلى القدرة على استخدام المعارف والمها ارت والمواقف من أجل تنفيذ أنشطة العمل وتحقيق النتائج المتوقعة. بعبارة أخرى، فإنها تنطوي على المعرفة والأداء، والتصرف، وتعكس مزيجا متناغما من هذه الجوانب في الأداء الناجح في العمل. إن الهدف الرئيسي من إنشاء نظام المعايير المهنية هو وضع أساسيات التدريب الأساسي والمؤهلات والاعتراف بالمنجزات بالاستناد إلى أدلة مستقلة تشير إلى ما يمكن أن يقوم به الأفراد بدلا من التركيز عبى المدخلات التي تتمثل فيما يعرفه الأفراد. (مركز الاعتماد وضبط الجودة، 2014، ص22).

أولا–مشكلة الدراسة ومسوغاتها:

تكمن مشكلة البحث في كيفية رفع كفاءة اداء العاملين في مديرية التربية بمحافظة دمشق ومدى تأثير ذلك على العملية التربوية، ومن هنا تبلورت فكرة مشكلة البحث عن مدى إدراك مديرية تربية دمشق من مدى حاجتها لرفع كفاءة أداء العاملين وذلك تحت نظام قيادي بشري يحسن من بيئة العمل، فرغمَ المُحاولات الجادَّة والحثيثة التي تبذلها مديرية التربية لتطوير أداء العاملين، إلا أنَّها ما زالت دونَ المُستوى المَطلوب. وهذا يعودُ إلى العديد من المُشكلات التي تعانيها تلك الإدارة التربويَّة، منها ضعف توفير معايير تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء فرصاً متساوية للعاملين للترقي الوظيفي وفق أسس موضوعية، قصور معايير تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء الربط بين المؤهلات العلمية ومطالب العمل الوظيفي.

هذا وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية خلال الفترة الواقعة بين 2022/6/5 و2022/6/9 التقت خلالها بعدد من العاملين (20). عاملاً في مديرية التربية بمحافظة دمشق، وطرحت عليهم بعض الأسئلة.

– هل يتم تقييم أداء العاملين بناء على معايير الكفاءة؟

– هل يتم تقديم فرص متساوية للعاملين للترقي الوظيفي وفق أسس موضوعية؟

– هل تحرص المديرية على الاستماع لمشكلات العاملين واحتياجاتهم؟

وتبين من خلال إجابات العينة الاستطلاعية، ضعف الأداء لدى أغلب العاملين، وكون تقييم الأداء من الأساليب التي ثبت نجاحها في الكثير من البلدان وقطاعات العمل المختلفة، ومن هذا المنطلق ونظراً لأهمية الدور الكبير الذي تقوم به مديرية التربية، ممثلة بجمع العاملين فيها، سعت هذه الدراسة لتحديد واقع الأداء المهني وعليه تتلخص مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها؟

ثانياً-أهمية الدراسة:

1- الكشف عن واقع الأداء المهني للعاملين في مديرية تربية دمشق وبالتالي العمل على معالجة نقاط الضعف.

2- تعد هذه الدراسة على حد علم الباحثة – الأولى من نوعها على المستوى المحلي في سورية، والتي تسعى إلى استطلاع آراء الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات التقييم ومتابعة أدائهم المهني، والتعرف على اتجاهات الموجهين التربويين والاختصاصيين نحو مشكلات تقييم ومتابعة الأداء المهني للعاملين في مديرية تربية دمشق.

3- أهمية النتائج، وما يمكن أن توفره من بيانات ومعلومات أولية حول أهم المشكلات المتعلقة بعمليتي تقييم ومتابعة الأداء المهني لأداء للعاملين في مديرية تربية دمشق من وجهة نظر الموجهين التربويين والاختصاصيين.

ثالثا– أهداف البحث:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1- تعرف على مفهوم الأداء المهني وأهميته.

2- تعرف على **واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها.**

رابعا- أسئلة البحث:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1-ما واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (الجنس)؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (سنوات الخدمة)؟

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)؟

خامسا-حدود البحث: تتمثل حدود البحث بالآتي:

1- **الحدود البشرية:** تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من الموجهين التربويين والاختصاصين في مديرية تربية محافظة دمشق.

2- **الحدود المكانية:** مديرية تربية محافظة دمشق.

3- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي (2021-2022).

4- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت على دراسة واقع الأداء المهني.

سادسا- متغيرات البحث:

تتكون متغيرات البحث من الآتي:

المتغيرات المستقلة:

1- **الجنس:** ويشمل (ذكور، إناث).

2- **المؤهل العلمي:** ويشمل (إجازة جامعية، دبلوم ، دراسات عليا).

3- **سنوات الخدمة:** ويشمل (أقل من 5 سنوات، من 5 -10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

5- **المتغير التابع:** وتتمثل في استجابات عينة الدراسة حول استبانة مشكلات الأداء المهني، وذلك في المبادئ الآتية (النواحي الإدارية، السمات الشخصية، الخبرات العملية).

سابعا- منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لمعرفة واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها، حيث يعرف المنهج الوصفي بأنه "المنهج الذي من خلاله يمكن وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها".(أبو حطب وصادق، 2010 ص81).

-4

ثامناً-مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

1- القيادة الإدارية: هي النشاط الذي يُمارسه القائد الإداري في مجال اتخاذ القرار وإصدار الأوامر والإشراف على الآخرين باستخدام السلطة الرسمية وعن طريق التأثير والاستمالة بقصد تحقيق هدف معين. (الحلاق، 2019، ص17).

2- **التوجيه التربوي (Educational Guidance):** عرف **نياجلي وإفانس (Neagley & Evans 2008)** التوجيه التربوي بأنه "خدمة تقدم للمعلمين، وتؤدي إلى تحسين عمليات التعلم والتعليم والمنهاج، وتتألف من أفعال إيجابية وديناميكية وديمقراطية مصممة لتحسين التعليم، من خلال النمو المستمر لكل من التلميذ والمعلم والموجه والمدير وأولياء الأمور، وأي شخص آخر له صلة بالعملية التعليمية" (Neagley & Evans, 2008, p20).

ويعرف التوجيه التربوي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه إحدى وظائف النظام التربوي، وهي عملية فنية وإدارية وقيادية في ذات الوقت، والتي يقوم بها الموجه التربوي بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية، من خلال ملاحظة أداء المعلمين، وضبطهم، وتوجيههم، وإثارة

نشاطهم بهدف تحسين أدائهم عند القيام بمهام التعليم والتدريس، عبر علاقة مهنية قائمة على الديمقراطية والتعاون والاحترام المتبادل بين المعلم والموجه التربوي، لكي يؤدي المعلم دوره بالشكل الأمثل لخدمة العملية التربوية ككل، وتكوين مخرج نهائي (المتعلم) ليكون مزوداً بأحدث صنوف العلم والمعرفة.

3- **الموجه التربوي (Educational Superintendent):** عرفت **كرستين (Kersten 2019)** الموجه التربوي بأنه "موظف تربوي مخول ويمتلك صلاحيات محددة لإحداث تغيير في العملية التعليمية في المدرسة التي يشرف عليها، للقيام بإدارة وتخطيط عمل مجموعة من المعلمين التابعين له بشكل مباشر، بما يساعدهم على النمو المهني، ويمكنهم من تحقيق أفضل مخرج تعليمي وهو المتعلم" (Kersten, 2019, p34).

ويعرف الموجه التربوي والاختصاصي إجرائياً في هذه الدراسة هو كما ورد في النظام الداخلي لوزارة التربية لعام (2016)، ووفق القرار رقم (4/3/543) لعام (2015) بأنه "كل موظف معين على ملاك وزارة التربية أو على ملاك مديريات التربية الفرعية في المحافظات، ووفق أحكام القانون الأساسي للعاملين بالدولة رقم (50) لعام (2004)، على أن تتوفر فيه معايير التكليف لوظيفة موجه تربوي أو اختصاصي.

4- **التقييم (Assessment):** بين **تيموثي (Timothy 2018)** التقييم هو أحد عمليات الإدارة الاستراتيجية العصرية، والتي تلعب دوراً بارزاً في العملية الإدارية الكلية تهدف بصورة مباشرة إلى تحقيق غايات وأهداف المؤسسات والمنظمات العاملة في القطاعات المختلفة، ويمثل التقييم المرحلة الأخيرة لكل من التخطيط الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية (Timothy, 2018, p201) ، فتقييم الأداء يساهم إلى حد كبير في اقتراح المكافآت والحوافز المادية والترقيات الوظيفية المختلفة.

كما بين ويتكن(2017م witkin)أنّ مفهوم التقييم : هو نشاط اداري يقيس بدقة مدى تحقيق الأهداف والغايات المطلوبة، ويتمحور حول نشاطين رئيسيين يتابعون عملية التنفيذ، ويرصدون الأخطاء فيها، ويقدمون تقريراً بذلك لاتخاذ القرار المناسب بشأنها.

5-المتابعة (Monitoring): عرف **كواتي (Coate 2017)** المتابعة بأنها "عملية مرحلية لتتبع تنفيذ خطوات أي مشروع، بهدف التأكد بأنه يسير وفق الخطة الموضوعة، ورصد أي خلل قد يؤدي إلى توقف أو تأخير التنفيذ للعمل على تلافيها. " (Coate, 2017, p90).

وتعرف عمليتي تقييم ومتابعة الأداء المهني للموجهين التربويين والاختصاصيين إجرائياً في هذه الدراسة بأنها النشاطات التي تقوم بها مديرية الاشراف التربوي في مديرية التربية بمحافظة دمشق بهدف تقييم ومتابعة الأداء المهني لأداء الموجهين التربويين (الاختصاصيين، الإداريين) المطبقة في مديريات التربية في جميع المحافظات السورية كما عبرت عنه درجاتهم على الاستبانة المصممة لهذا الهدف.

تاسعاً-دراسات سابقة:

دراسات سابقة عربية:

1-دراسة إبراهيم والعريمي (2020) هدفت التعرف الى واقع تمهين الإدارة المدرسية في نيوزلندا وإمكانية الاستفادة منه في سلطنة عمان، واتبع الباحثان المنهج الوصفي من خلال دراسة الوثائق والمعلومات المتعلقة بالإدارات المدرسية المتوفرة في كل من نيوزلندا وعمان، وتتبع الإجراءات المتبعة في كال البلدين في عدة مجالات متعلقة بعمل مدير المدرسة، منها: تقويم الأداء الوظيفي، والمعايير المهنية لمدير المدرسة، والواجبات الوظيفية له. وتوصل الباحثان الى اهتمام نيوزلندا بتمهين الإدارة المدرسية لديها في كافة مجالات التمهين، في حين وجد الباحثان أن اهتمام سلطنة عمان يقتصر على بعض المجالات دون غيرها، مع وجود قصور في مجالات أخرى. وفي ضوء الإفادة من خبرات نيوزلندا في هذا المجال أوصى الباحثان بضرورة إقرار قانون تعليم في سلطنة عمان يتضمن مديري المدارس بشكل خاص، ومن عدة جوانب تتمثل في: الواجبات الوظيفية، وشروط التعيين والترقية، وتقويم الأداء الوظيفي.

2- دراسة الرفوع والرشايدة (2017) هدفت التعرف الى العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح المهني والأداء الوظيفي للعاملين الإداريين، في جامعات جنوب الأردن وتكون مجتمع الدراسة من (433) فردا حين جاءت عينة الدراسة كعينة عشوائية عدد أفرادها (210)، وطور الباحثان استبانتين، احداهما لقياس مستوى الطموح والثانية لقياس مستوى

الأداء الوظيفي وعدد فقراتها (32) فقرة موزعة على ستة مجالات هي حجم العمل، الانضباط، انجاز المهام، العالقة بين الزملاء في العمل، الدقة وسرعة الأداء، العلاقة مع الرؤساء واظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطموح والأداء الوظيفي جاءا بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا ومرتفعة.

3–دراسة القيسي (2010) هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تأثير الدورات التدريبية على أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم، بالإضافة إلى بيان دور متغيرات الدراسة (الجنس، ومرحلة المدرسة، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية بالسنوات، وموقع المحافظة) على تأثير الدورات التدريبية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث قامت الباحثة بإعداد استبانة اشتملت على (50) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وهي: (الإدارة المدرسية، والعلاقة مع المعلمين، والعلاقة مع الطلبة، والنمو المهني الذاتي) مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس في محافظات فلسطين الذين اشتركوا في الدورات التدريبية، وتكون دورات التدريبيةً في الفترة بين عام 2005 إلى بداية العام 2010 ،وقد بلغ عددهم (480) مديراً ومديرة، أي بنسبة (32.7) من مجتمع الدراسة، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تأثير الدو ارت التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم من وجهة نظرهم بدرجة مرتفعة جدا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تأثير الدو ارت التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم من وجهة نظرهم للمقياس المعد لقياس ذلك، ووجود فروقً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة الإدارية بالسنوات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تأثير الدو ارت التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس، وموقع المحافظة.

الدراسات الأجنبية :

1– دراسة (Orlando،2014)إلى معرفة فاعلية عملية تقييم أداء المديرين؛ لتطوير نظام تقييم للقيادة المدرسية وتحديد مدى مشاركة قادة المدارس في بناء الرؤية المدرسية، واعتمادهم على نتائج المدرسة في بناء نظام التقييم. واتبعت الدراسة المنهجين النوعي والكمي، وتم تطبيق المقابلات والاستبانة كأدوات للدراسة. وضمت عينة الدراسة (10) قادة

مدارس من الذين أسهموا في تطوير نظام التقييم لمدة سنتين، وكشفت الدراسة على أن نظام تقييم أداء المديرين فاعل لدعم قادة المدارس وإرشادهم، وأن التغذية الراجعة تعمل على رفع مستوى أداء المديرين، وإلى ضرورة الم ارجعة المستمرة لنظام التقييم للتأكد من استمرار دعمه للمديرين والطالب في العملية التعليمية، وإلى الحاجة إلى تعديل هيكلية نظام التقييم، وخاصة فيما يتعلق ببنود تقييم المديرين والأوزان النسبية لها، وأوصت الدراسة بالاهتمام بتدريب المديرين لتطوير نموهم المهني وإتاحة الفرصة لهم لتعديل نظام التقييم بناء على المدير، وبيانات المدرسة والتغذية الراجعة ومنحهم الوقت اللازم لذلك.

2-دراسة (Vincent،2012) هدفت إلى الكشف عن تصورات مديري المدارس الابتدائية الكاثوليكية في الولايات المتحدة الأمريكية فيما يتعلق بعملية تقييم الأداء الحالية، ومعرفة أفضل الممارسات القيادية في تقييم الأداء، ودراسة إجراءات وأدوات التقييم، ومدى ملائمتها لتقييم الأداء من وجهات نظرهم، واتبعت الباحثة المنهج النوعي، حيث استخدمت الاستبانة، والمقابلات المسجلة وإجابات أسئلة أفراد العينة في جمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من (27) مديرا ومديرة، وضمت العينة (5) مديري المدارس الكاثوليكية، وكشفت عن أن فاعلية نظام تقييم أداء مديري المدارس وإسهامه في تطوير أداء المديرين جاء بدرجة متوسطة، وأن معايير التقييم الحالي لجوانب العمل كانت شاملة، وانسجام هيكلية نظام التقييم مع توقعات المديرين للوظيفة ومع الوصف الوظيفي لهم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية نظام التقييم لمتغير الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة السعي لبناء أداة تقييم جديدة لأداء المديرين مبنية على تصوراتهم للتحسين من أدائهم المهني وبأن يكون السؤول عن التقييم العام l1ا خبرة عالية بالعملية التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة وجد أن أغلبها قد طبقت في الميدان التربوي، طبعاً مع اختلاف وتنوع أهدافها ومنهجيتها وأدواتها باختلاف المؤسسات التي طبقت فيه تلك الدراسات، والمجالات التي عالجتها والنتائج التي توصلت إليها. وسوف يقوم الباحث بتوضيح ذلك.

من حيث الهدف: هدفت الدراسة الحالية تعرف واقع الأداء المهني للعاملين في مديرية التربية بمحافظة دمشق من وجهة نظر القادة فيها، بينما هدفت دراسة (إبراهيم والعريمي، 2020)، إلى

التعرف واقع تمهين الإدارة المدرسية في نيوزلندا وإمكانية الاستفادة منه في سلطنة عمان، وهدفت دراسة (الرفوع والرشايدة، 2017) إلى التعرف الى العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح المهني والأداء الوظيفي للعاملين الإداريين،، كما هدفت دراسة (القيسي، 2010) إلى دراسة ا التعرف إلى درجة تأثير الدورات التدريبية على أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم، وكذلك هدفت دراسة (Orlando،2014) إلى معرفة فاعلية عملية تقييم أداء المديرين؛ لتطوير نظام تقييم للقيادة المدرسية وتحديد مدى مشاركة قادة المدارس في بناء الرؤية المدرسية، واعتمادهم على نتائج المدرسة في بناء نظام التقييم. كما هدفت دراسة (Vincent،2012) الكشف عن تصورات مديري المدارس الابتدائية الكاثوليكية في الولايات المتحدة الأمريكية فيما يتعلق بعملية تقييم الأداء الحالية، ومعرفة أفضل الممارسات القيادية في تقييم الأداء **أما من حيث المنهج:** اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وهو بذلك يكون اتفق مع دراسة (إبراهيم والعريمي،2020)، ودراسة (القيسي،2010). بينما اعتمدت دراسة (Orlando ،2014) و (2014Vincen) المنهج النوعي.

من حيث أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية (الاستبانة)، كأداة للدراسة وهي بذلك استفادت من دراسات (الرفوع والرشايدة، 2017،) و(القيسي،2010) بينما اعتمدت دراسة كلا من (Orlando،2014) و(Vincent،2012) على الاستبانة والمقابلة.

من حيث العينة: اعتمدت الدراسة الحالية على القادة في مديرية التربية، بينما اعتمدت دراسة (الرفوع والرشايدة، 2017). على العاملين الإداريين في الجامعات، واعتمدت دراسة (القيسي، 2010) مديري ومديرات المدارس، بينما اعتمدت دراسة (Orlando،2014) على قادة المدارس.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- ساعدت الدراسات السابقة في تحديد منهج الدراسة الحالية وهو "المنهج الوصفي التحليلي"
- ساعدت الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة الحالية وهي "الاستبانة".

عاشراً: الإطار النظري:

تعريف الأداء المهني:

تعرف القنبور (2019)الأداء المهني لمدير المدرسة بأنه السلوك الذي يقوم به لينفذ أعمال مدرسته ويؤديها على أكمل وجه لتحقيق الأهداف التعليمية التعلمية والممارسات الإدارية التي يقوم بها خلال تنفيذه الأنشطة والمهام الملقاة عليه بالطر ق والوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. ويشير محمد (2017) الأداء المهني على أنه سلوك العاملين في إدارة معينة، ويحدد قدراتهم على تحقيق اهداف الوظائف التي يشغلونها، من خلال انجاز المهام والاعمال في الوقت المحدد لها بغية تحقيق الأهداف المسطرة من طرف الإدارة العليا للمؤسسة.

أهمية الأداء المهني:

يحظى موضوع الأداء باهتمام متزايد في كل المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء، فالجميع يعمل على تحسين الأداء ورفع معدلاته لدرجة أنه أصبح معيارا ومؤشرا إلى تقدم في مختلف المجالات، كما يحظى الأداء على اهتمام بالغ من جميع المستويات من مستوى الفرد العامل، أيا كان موقعه داخل المؤسسة، إلى المستوى العام للمحيط الخارجي للمؤسسة وصولا إلى الدولة وذلك لأن أداء الدولة ما هو إلا تعبير عن أداء المؤسسات العاملة بها (بو قطف،،2014 ص123)ويحرص الأفراد عادة وكذلك المؤسسات والحكومات على أن يكون أداءهم وفق الأهداف المحددة والمطلوبة، وعليه تكمن أهمية الأداء، سواء أكان وظيفيا أم مهنيا للأفراد أم للمؤسسات، تكمن في كون الأداء هو الذي يقود الأفراد والمؤسسات الى النجاح والصعود أو الى الانكماش ، ومن ثم الى التدهور والافلاس والاغلاق. بمعنى أن أهمية الأداء لا تعود بالفائدة على الموظف فقط ، بل هي للمؤسسة ومن ثم للدولة ، وبالتالي للشعب في نهاية المطاف، إذا تم استخدام أداءات الجميع الاستخدام الأمثل والصحيح.

محددات الأداء المهني:

يقصد بمحددات الأداء تلك العوامل التي لا بد من توافرها حتى يتحقق الأداء، وهي لا تتحدد نتيجة لقوى أو ضغوط نابعة من داخل الفرد نفسه فقط، ولكن نتيجة لعملية التفاعل

والتوافق بين القوى الداخلية للفرد والقوى الخارجية المحيطة به، حيث يرى البعض أن السلوك الإنساني هو المحدد لأداء الفرد، وهو محصلة التفاعل بين الفرد ونشأته والموقف الذي يوجد فيه (بو قطف، 2014، ص231).

يشير الكلالدة (1997) إلى أن محددات الأداء هي:

1.الدافعية: والتي لا بد من توافرها لدى الفرد حتى يكون هناك أداء، بغض النظر عن كون الدافعية قوية أم ضعيفة.

2.القدرة على أداء العمل: فلا يعقل أن يكون هناك أداء بدون قدرة على القيام بالعمل الموكل للفرد أو المؤسسة.

3 .ادراك الدور: فإدراك الدور لمتطلبات العمل أو الوظيفية، يعني القيام بالأداء المطلوب على الوجهة الصحيحة، وإلا يكون الجهد المبذول بالاتجاه غير الصحيح.

عناصر الأداء الوظيفي:

يرى خان (2018)، أن هناك عناصر ومكونات أساسية للأداء، بدونها لا يمكن الحديث عن وجود أداء فعال وذلك يعود إلى أهميتها في قياس وتحديد مستوى أداء العاملين في المؤسسات، بغض النظر عن طبيعة هذه المؤسسات، وهي:

1 .كفاية الموظف (المعارف): وهي المعلومات المتعلقة بمتطلبات المنصب، ومبادئ وأهداف المهام الموكلة للفرد وتضم المهارات والاتجاهات والقيم.

2 .متطلبات العمل: ويقصد بها المهام والمسؤوليات والأدوار التي يتطلبها منصب عمل ما.

3 .بيئة المنظمة: وتضم عوامل داخلية وعوامل خارجية، فالداخلية تتمثل في أهداف المنظمة وهيكلتها وإجراءاتها، والخارجية تضم العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والسياسية.

أدوار القائد التربوي في تنمية الأداء المهني للعاملين:

– اختيار الأشخاص المناسبين للأماكن المناسبة لهم، والكشف عن الطاقات الإبداعية في الميدان وتشجيعها والاستفادة منها.

– التعاون والتشاور من خلال إيجاد قنوات تتيح للمعلمين فرص إبداء وجهات نظرهم ومشاعرهم حول المنهاج وسلوك الطلبة، كما يتيح لهم فرص القيام بمبادرات لحل المشكلات.

– مشاركة العاملين في أفراحهم وأتراحهم.

– تنشيط عمل المجموعة بالوسائل المختلفة وبعث الحماس والنشاط فيهم، ورفع روحهم المعنوية. (عطوي،2012، ص121)

أحد عشر-- مجتمع البحث وعينته:

تكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع الموجهين التربويين والاختصاصيين في مديرية تربية دمشق والبالغ عددهم (62) موجها تربويين واخصاصي-2022. وبلغت عينة البحث (62)، ويبين الجدول الآتي توزع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات البحث (الجنس، المؤهل، الخدمة).

الجدول () توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤهل	معهد فما دون	45	72.6
	اجازة جامعية	13	21.0
	دراسات	4	6.5
	العدد الكلي	62	100.0
الجنس	ذكر	45	72.6
	أنثى	17	27.4
	العدد الكلي	62	100.0
الخدمة	اقل من5 سنوات	45	72.6
	من 5 الى10	9	14.5
	أكثر من 10 سنوات	8	12.9
	العدد الكلي	62	100.0

اثنا عشر –الدراسة السيكومترية لأداة الدراسة:

صدق وثبات الاستبانة:

الصدق: تم التحقق من الصدق وفق ثلاث طرائق:

1–صدق المحتوى: من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين (6) في قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية في كلية التربية.

–الصدق البنيوي:

تم التأكد من صدق البناء الخاص بالاستبانة من خلال دراسة الاتساق الداخلي لها، من خلال حساب معاملات الارتباط (معامل بيرسون) بين درجات كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:

الجدول () معاملات ارتباط بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

الدرجة الكلية							
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	.445**	9	.343**	17	.765**	25	.560**
2	.361**	10	.654**	18	.761**	26	.399**
3	.493**	11	.783**	19	.762**	27	.389**
4	.553**	12	.667**	20	.563**	28	.384**
5	.697**	13	.352**	21	.871**	29	.493**
6	.409**	14	.319**	22	.456**	30	.491**
7	.716**	15	.451**	23	.491**		
8	.694**	16	.654**	24	.341**		

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات البنود مع درجة المجال الذي تنتمي إليه لدى عينة الدراسة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 أو 0.05)

-الصدق التميزي:

الجدول () الصدق التمييزي لدرجات أفراد العينة

الدرجة الكلية							
الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ستودينت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الدنيا	31	56.8387	27.33508	-4.183-	60	.000	دال
العليا	31	77.6129	4.18471				

يتبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي توجد فروق بين متوسطات الفئتين العليا والدنيا لصالح الفئة العليا على الدرجة الكلية أي أن الاستبانة تتصف بالصدق التمييزي بدلالة الفئات المتطرفة.

الثبات: تم التحقق من ثبات الاستبانة وفق طريقتين وهما:

1-ثبات التجزئة النصفية: تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لبنود كل بعد من أبعاد الاستبانة ومحاورها وصحح معامل الثبات باستخدام معادلة سيبرمان- براون، والجدول () يوضح قيمة هذا المعاملات.

2-ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب الاتساق الداخلي لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والجدول () يبين معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

الجدول () معاملات ثبات الاستبانة

الدرجة الكلية للاستبانة		
ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	الاعادة
0.771	0.751	0.916

يلاحظ من الجدول أن قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وثبات الاعادة كانت جيدة لأبعاد الاستبانة ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات ثبات جيدة ومناسبة لأغراض الدراسة.

نستنتج ما سبق أن الاستبانة تتصف بمؤشرات صدق وثبات مناسبة لأغراض الدراسة، وبالتالي فإن الاستبانة قد أصبحت صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

ثلاث عشر –الإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول–ما واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها؟

بعد تطبيق الاستبانة على أفراد عينة البحث، جمعت البيانات وعولجت باستخدام البرنامج الإحصائي (spss-21) وجاءت النتائج على النحو التالي:

للإجابة على هذا السؤال، أعطيت كل درجة من درجات واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها في الاستبانة قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي. وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون الآتي:

$$\frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{5} = 0.8$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

جدول () درجة واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق والقيم الموافقة لها

درجة واقع الأداء المهني	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
كبيرة جدا	5.00 – 4.21
كبيرة	4.20 – 3.41
متوسطة	3.40 – 2.61
قليلة	2.60 – 1.81
قليلة جدا	1.80 – 1.00

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:

الجدول () المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها

الرقم	بنود الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الواقع	ترتيب البنود
1	معايير التقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء واضحة ومحددة، ولا يشوبها أي لبس في التفسير) أي لا تتضمن سوءً في الفهم أو اختلاف في التفسير. (	2.9355	.24768	متوسطة	4
2	معايير التقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء تأخذ بالاعتبار كفاءة العمل وفاعلية الجهد المبذول) لحظ الجودة في العمل.(	3.0000	.00000	متوسطة	1
3	معايير التقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء تعتمد أسس تحليل العمل)اعتماد معايير التحليل الوظيفي للمهام.(	2.8710	.33797	متوسطة	9
4	معايير التقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء تتمتع بالموضوعية، أي تبتعد قدر الإمكان عن التحيزات الشخصية	2.9355	.24768	متوسطة	5
5	معايير التقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء تأخذ بالحسبان الحاجات التدريبية وفق تقارير معتمدة.	2.2742	.44975	قليلة	25
6	يسترشد واضعي معايير التقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء بأحدث الدراسات والبحوث في مجال تحليل عبء العمل ومتطلباته الجديدة	3.0000	.00000	متوسطة	2
7	تعتمد معايير التقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء على مبدأ العدالة التنظيمية في التقييم والمتابعة.	2.8710	.49535	متوسطة	10
8	أدوات تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء تتيح فرصاً متساوية للترقي الوظيفي وفق الجهد المبذول في العمل.	2.8710	.49535	متوسطة	11
9	أدوات تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء تتمتع بالشفافية) يمكن للجميع الإطلاع عليها.(	2.8710	.49535	متوسطة	12
10	تراعي أدوات تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء بتوفير مغريات مادية تدفع غير الأكفاء لتحسين الأداء المهني لهم.	2.1452	.50722	قليلة	28
11	معايير تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء تتمتع بالعدالة وتزيح قدر الإمكان دور العوامل الشخصية والمحسوبيات.	2.7419	.67594	متوسطة	15
12	معايير تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء تعزز مبدأ الرضا الوظيفي.	2.8710	.49535	متوسطة	13
13	توفر معايير تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء فرصاً متساوية للعاملين للترقي الوظيفي وفق أسس موضوعية.	2.9355	.24768	متوسطة	6
14	معايير تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تشجع مبدأ الولاء التنظيمي.	1.5484	.89950	قليلة جدا	30

15	تؤمن الإدارة العليا أن اعتماد العوامل الشخصية والمحسوبيات في عملية تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء ترفع نسب الاستياء	2.2742	.44975	قليلة	20
16	تؤمن الإدارة العليا أن اعتماد العوامل الشخصية والمحسوبيات في عملية تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء ترفع نسب التسرب الوظيفي.	3.0000	.00000	متوسطة	3
17	تؤمن الإدارة العليا أن اعتماد العوامل الشخصية والمحسوبيات في عملية تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء تخفض نسب الانجاز.	2.2097	.41040	قليلة	26
18	تؤمن الإدارة العليا أن اعتماد العوامل الشخصية والمحسوبيات في عملية تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء تخفض نوعية العمل المنجز.	2.2097	.41040	قليلة	27
19	معايير تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء تشجع على بذل الجهود بجودة عالية.	2.2742	.44975	قليلة	21
20	معايير تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء تشجع مبدأ المنافسة الإيجابية.	2.9355	.24768	متوسطة	7
21	تتيح معايير تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء فرصاً متساوية للترقي الوظيفي على أساس الكفاءة والجهد المبذول في العمل	2.2742	.44975	قليلة	22
22	معايير تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء تأخذ بالاعتبار معايير القدم الوظيفي) سنوات الخبرة.(	2.9355	.24768	متوسطة	8
23	تتيح معايير تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء الربط بين المؤهلات العلمية ومطالب العمل الوظيفي.	2.2742	.44975	قليلة	23
24	تتيح معايير تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء تولي مهاماً من مستوى أعلى بناءً على الخبرة المكتسبة من الدورات التدريبية	2.5000	.50408	قليلة	17
25	تتيح معايير تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء الترشيح لدورات تدريبية بناءً على الحاجات المهنية أثناء الخدمة.	2.7581	.43175	متوسطة	14
26	يتوفر في معايير تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء مسار وظيفي يتيح معلومات كافية عن فرص الترقي الوظيفي مستقبلاً.	2.0161	.71269	قليلة	29
27	معايير تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء تمزج بين الميول والاهتمامات وبين مطالب الوظيفة الجديدة قبل الترقية.	2.2742	.83311	قليلة	24
28	معايير تقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء تستند إلى تقارير موضوعية للتمييز بين الأكفاء عن غير الأكفاء.	2.4839	.88228	قليلة	18
29	التدريب والتأهيل يتم وفق احتياجات العمل وتطوراته في مجال التوجيه والإشراف التربوي	2.4839	.50382	قليلة	19
30	يستعين نظام التأهيل والتدريب بالخبرات الخارجية لتنمية خبرات مهنية جديدة وإضافية غير متوفرة محلياً.	2.7419	.44114	متوسطة	16
الدرجة الكلية		2.58387	0.13247	قليلة	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على مقياس واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها ككل قد جاءت بدرجة قليلة، كما جاءت درجة الموافقة على بنود المقياس بدرجة (قليلة، متوسطة، قليلة جدا) ، وقد جاء البند الثاني (معايير التقييم ومتابعة الأداء المهني للأداء تأخذ بالاعتبار كفاءة العمل وفاعلية الجهد المبذول لحظ الجودة في العمل) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.0000)، بينما جاء البند الرابع عشر (معايير تقييم ومتابعة النمو المهني للأداء تشجع مبدأ الولاء التنظيمي) في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة قليلة جدا وبمتوسط حسابي (1.5484).

السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير(الجنس)؟

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) ستيودنت (t-test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول () نتائج اختبار ت-ستيودنت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات درجات واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير(الجنس)

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	ذكر	45	76.2667	1.48324	-4.662-	60	.000	**دال**
	انثى	17	80.8235	6.17693				

يتبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية لمقياس واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير(الجنس) كانت أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس لمقياس واقع الأداء**

المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير(الجنس) لصالح الاناث لأن متوسطها أعلى.

التفسير: ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك العاملين الإناث بأهمية العلاقات المهنية ودورها الفاعل في تطوير الأداء.

السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (سنوات الخدمة)؟

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (سنوات الخدمة) كما في الجدول الآتي:

الجدول () الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة على واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (سنوات الخدمة)

سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
اقل من5 سنوات	45	76.2667	1.48324
من 5 الى10	9	80.4444	6.98411
أكثر من 10 سنوات	8	81.2500	5.57418
كلي	62	77.5161	3.97427

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة تم استخدام قانون تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول () نتائج تحليل التباين الأحادي على واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (سنوات الخدمة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	.القيمة الاحتمالية
بين المجموعات	258.962	2	129.481	10.843	.000
داخل المجموعات	704.522	59	11.941		
كلي	963.484	61			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) على مقياس (واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (سنوات الخدمة) دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نرفض الفرضية الصفرية أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (سنوات الخدمة).** ولحساب الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاهها تم استخدام اختبار(شيفيه) لإجراء المقارنات البعدية المتعددة كما في الجدول الآتي.

الجدول رقم (): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (سنوات الخدمة)

الخدمة (ا)	الخدمة (ل)	**متوسط الفروق**	القرار
اقل من5 سنوات	من 5 الى10	-4.17778-*	دال لصالح من من 5 الى10
	أكثر من 10 سنوات	-4.98333-*	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
من 5 الى10	أكثر من 10 سنوات	-.80556-	لا يوجد فرق

يُلاحظ من خلال الجدول السابق، والمقارنات البعديّة بين فئات متغيّر سنوات الخدمة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات (واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (سنوات الخدمة)
تبين وجود فرق بين أقل من5 سنوات ومن 5إلى10 لصالح من 5 إلى10 ووجود فروق لصالح على أكثر من 10 سنوات، وعدم وجود فرق بين من 5 إلى10 وأكثر من 10سنوات.

التفسير: يعزو الباحث ذلك إلى أنه مع مرور الوقت والأقدمية في الخدمة يكون العامل قد تعرف على طبيعة العمل بصورة أوضح، وبالتالي فإن الأداء المهني للعاملين يزداد بازدياد سنوات الخدمة.

السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)؟

الجدول () الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة على واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
معهد فما دون	45	76.2667	1.48324
اجازة جامعية	13	79.1538	6.10800
دراسات	4	86.2500	1.70783
كلي	62	77.5161	3.97427

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام قانون تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول () نتائج تحليل التباين الأحادي على واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	.القيمة الاحتمالية
بين المجموعات	410.242	2	205.121	21.875	.000
داخل المجموعات	553.242	59	9.377		
كلي	963.484	61			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) على مقياس (واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ومنه نرفض الفرضية الصفرية أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).** ولحساب الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاهها تم استخدام اختبار(شيفيه) لإجراء المقارنات البعدية المتعددة كما في الجدول الآتي.

الجدول رقم (): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)

(I)المؤهل	المؤهل (J)	متوسط الفروق	القرار
معهد فما دون	اجازة جامعية	-2.88718-*	دال لصالح إجازة جامعية
	دراسات	-9.98333-*	دال لصالح دراسات
اجازة جامعية	دراسات	-7.09615-*	دال لصالح دراسات

يُلاحظ من خلال الجدول السابق، والمقارنات البعديّة بين فئات متغيّر المؤهل العلمي وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات (واقع الأداء المهني في مديرية تربية محافظة دمشق من وجهة نظر القادة الإداريين فيها تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) تبين وجود فرق بين معهد فما دون واجازة جامعية لصالح إجازة جامعية، وبين معهد فما دون ودراسات لصالح دراسات.

تبين وجود فرق بين إجازة جامعية ودراسات لصالح دراسات.

-**التفسير**: يعزو الباحث ذلك إلى أن العاملين من حملة الشهادات العليا لهم نظرة ذات بعد آخر، فهم يمتلكون بعدا معرفيا أكثر من زملائهم ذوي المؤهل العلمي الأقل، وأن الدراسة في مرحلة ما بعد الإجازة تعتمد الحوار والمناقشة، مما يزيد الفكر تفتحا واستنارة، وبالتالي فإن الأداء المهني يزداد بازدياد المؤهل العلمي.

د- مقترحات البحث:

1- آلية محددة ومخططة للتنفيذ عمليات تقييم ومتابعة النمو المهني للعاملين في مديرية تربية دمشق من قبل الموجهين التربويين والاختصاصيين.
2- أن تعطى مرونة فيما يتعلق بتنفيذ الأنظمة والقوانين التي تخص علمية تقييم ومتابعة الأداء المهني من قبل الموجهين التربويين والاختصاصيين.
3- التوجيه من قبل الوزارة إلى المديريات لخفض مستوى المحسوبيات والعوامل الشخصية والتقييم غير الموضوعي عند تنفيذ خطة تقييم ومتابعة النمو المهني من قبل الموجهين التربويين والاختصاصيين، سميا ما يتعلق منها بالترقية والحوافز والترشيح للدورات التدريبية المحلية أو الدولية.

يوصي البحث في حدوده بالآتي:

1- بناء برامج تدريبية لبناء القدرات من قبل الاختصاصين والخبراء من وزارتي التربية والتنمية الإدارية.
2- تنفيذ البرامج التدريبية المعدة لهذا الغرض من قبل مدربين مؤهلين للتدريب على المستوى الوطني.
3- الاعتماد على مصادر متعددة في التقييم (نتائج الطلاب في المدارس التي يشرفون عليها-الأولياء-إدارات المدارس التي يشرفون عليها-المجتمع المحلي-الإدارة التربوية).

المراجع العربية:

-إبراهيم، حسام الدين، والعريمي، وليد بن فايل بن راشد. (2020) تمهين الإدارة المدرسية في نيوزلندا وإمكانية الإفادة منه في سلطنة عمان. المجلة العربية للتربية النوعية.

-الرفوع، حنين جبريل، والرشايدة، نائل سالم، (2017) مستوى الطموح المهني لدى العاملين الإداريين بجامعات جنوب الأردن وعلاقته بالأداء الوظيفي من وجهة نظرهم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي.

البني، عبد المجيد جميل (1986): ***مشكلات التوجيه الاختصاصي لمادة اللغة العربية في الجمهورية العربية السورية***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

●-القنبور، تغريد محمد مبارك. (2019) دور الإدارة الالكترونية في تطوير الأداء المهني لقيادات المدارس الثانوية في دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بني سويف، بني سويف.

الحجري، ناصر (2014): ***أنموذج مقترح لتحسين الممارسات الإشرافية لدى المشرفين التربويين بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

-خان، أحلام. (2018) إعادة هندسة الموارد البشرية. دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-محمد، صندوق، (2017) الاتصال الشخصي في المؤسسات ودوره في تحسين الأداء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة زيان عاشور، الجزائر.

- الحلاق، بطرس (2020)، **القيادة الإدارية** – من منشورات الجامعة الافتراضية السورية– الجمهورية العربية السورية.

-القيسي، عبير جمال. (2010) درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

-الكلالدة، ظاهر محمد. (2014) الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية، عمان، دار الأزهر.

-بو قطف، محمود. (2014) التكوين اثناء الخدمة ودوره في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خنصر- بسكرة، الجزائر.

-لشبلي، هيثم والخزاعي، حسين وجابر، نصرالدين. (2011 .) استراتيجية تحسين وتطوير الأداء المؤسسي للجامعات العربية: نموذج مقترح لضمان الجودة الإدارية. مجلة العلوم الإنسانية.

●-وزارة التربية السورية (2016): ***النظام الداخلي لوزارة التربية***، أرشيف وزارة التربية، وزارة التربية، دمشق، سورية.

المراجع الأجنبية:

●-Caires, S & Slmeida, L. (2019). P***ositive Aspects of the Teacher Training Supervision: The Student Teachers Perspective***, European Journal of Psychology of Education, Vol (22), No (4), pp(515-528), Spain.

●-Carter, B. (2011). ***Future Training Needs for Small Educational District Superintendents in the State of Washington***, (EDD), University of Seattle Dissertation Abstracts International (A.51/06), No: (AAC 9029237), USA.

●-Coate, E. (2017). ***Implementing Total Quality Management in a University Setting***, Corvallis: Aregone University, USA.

●-Vincent, Kathleen (2012). Principal Evaluation in Catholic Elementary

Schools, A Doctorate Thesis, Faculty of Graduate School of

Education and Counseling , Lewis & Clark College, U.S.A.Wales

-Evaluation System, A Doctorate Thesis, Faculty of Orlando, Nik (2014). Development of A School Leadership

Fielding Graduate University, U.S.A. Education.

Jenkins, W. (2012). ***Superintendents' Educational Role and Priorities for Curriculum Development in the State of Washington***, (PHD), Dissertation Seattle University (0551), Dissertation Abstract International, Vol (52), No (2), Washington DC, USA.

●-Kersten, T. (2019). ***Selection a Superintendent in a Tight Market: How Can be Selected***, International Journal of Education Leadership Preparation, Vol (4), No (1), pp (30-79), USA.

●-Neagley, L & Evans, D .(2008). ***Handbook for Effective Supervision of Instruction***. (3rd) ed. Prentice- Hall. Englewood Cliffs. Inc. New Jersey, USA.

●-Witkin, R. (2017). ***Aproject, Program, and Staff Development***, Need Assessment, Vol (17), No (11), pp (316-319), USA.

درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين فيها

طالبة الدراسات العليا: إيناس رمضان ميه كلية التربية – جامعة دمشق

إشراف الأستاذ الدكتور: محمد حلاق

الأستاذ الدكتور في قسم التربية المقارنة – كلية التربية – جامعة دمشق

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين فيها وفقا لمتغيرات الجنس سنوات الخدمة المؤهل العلمي اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي تكونت عينة الدراسة من 290 عاملاً في مديريات الإدارة المركزية بوزارة التربية، استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وقد تكونت من 26 بند.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

- أن تعرف درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين فيها جاءت بدرجة متوسطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة درجة تطبيق المساءلة الإدارية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة واقع ممارسة المساءلة الإدارية تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح أقل من 5 سنوات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة درجة تطبيق المساءلة الإدارية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: درجة تطبيق، المساءلة الإدارية، العاملين.

The degree of applying the administrative accountability on the administrative leaders in the Ministry of Education from the point of view of its employees

Abstract

The study aimed to define the degree of applying the administrative accountability on the administrative leaders in the Ministry of Education from the point of view of its employees according to the variables of: gender, years' service and educational qualification followed the Descriptive Analytical Approach.
The sample of the study consists of 290 employees in the directorates of Ministry of Education. A survey of 26 items is used as a tool to collect data.
The most important results of the study:

- To define the degree of applying the administrative accountability on the administrative leaders in the Ministry of Education from the point of view of its employees and this was on average.
- There are statistical significant differences among the sample members responses about the survey concerning the degree of applying the administrative accountability and this was according to the variable of gender and it was for male interest.
- There are statistical significant differences among the sample members responses about the survey concerning the reality of applying the administrative accountability according to the variable of years' service and it was for the interest of those who have less than five years.
- There are no statistical significant differences among the sample members responses about the survey and this was according to the variable of educational qualification.

Key words: the degree of applying, administrative accountability, employees

أولاً: مقدمة:

تعدّ الإدارة بمعناها العام مؤشراً أساسياً لتقدم أي بلد من بلدان العالم، وبما أن العنصر البشري أهم عناصرها، فإن الاهتمام بإيصال أهم الأساليب الحديثة في الإدارة أصبح ضرورة ملحة لتكامل عملية التطوير التربوي إلى جانب تطوير المناهج وأساليب التدريس.

فالإدارة في الكثير من نظرياتها تركّز على العمليّة الإداريّة، التي تتضمن التخطيط والتنظيم والإشراف واتخاذ القرارات والرقابة أو المساءلة، وهي تعطي أولوية لعملية الرقابة واتباع الصيغ الرسمية من منطلق تحقيق أهداف الإدارة، ونتيجة لذلك لم تعدّ الإدارة مجرد عملية من أعلى إلى أسفل، تمثل فقط في إصدار الأوامر للموظفين، بل هي مشاركة العاملين بفاعلية في عملية الإدارة وتنظيم العمل ودرجة الإتقان (الحارثي، (2008) ص65)، إضافة إلى منحهم الثقة المهنية والتعامل معهم بعيداً عن التسلط عن طريق تطبيق الاتجاهات الحديثة ليس فقط على المناهج بل يمتد ليشمل الإدارة وأساليبها.

فالمساءلة الإدارية تعني تحمل المسؤولية في حالة الفشل والنجاح، وتوظيف الإمكانات المتاحة بأفضل طريقة وصولاً إلى الأهداف، والاستفادة من الأخطاء وأخذ العظة والعبرة، وتعد المساءلة مدخلاً لتحقيق الثقة المتبادلة داخل الجهاز الإداري عندما ينظر إليها على أنها عملية تتضمن التوضيح والتبرير لطبيعة الأداء، والكفية التي تمت بها بين الطرفين –المسائل والمساءلة–، وعليه .فإن هذه العملية تحمل في ثناياها وجود الاستعداد للقبول بالتبرير الذي يجب أن يتسم بالوضوح والموضوعية، ليكون مقنعاً للطرفين، وهكذا تبرز أهمية المساءلة لضبط العمل الإداري، وضمان حسن التوجيه وتحقيق الفاعلية والكفاءة. (أبو كاش، ومنيرة، (1018) ص32).

تـأتي أهميـة المسـاءلة الإداريـة مـن اعتبارهـا سـبباً مباشـراً فـي ضـرورة إيجـاد معـايير يحـتكم إليهـا عنـد تقـويم الأداء فعـلاً، فضـلاً عـن كونهـا وسـيلة لضـبط السـلوك مـن خـلال اسـتعداد العـاملين لتحمـل مسـؤولياتهم نحـو نتـائج أعمـالهم، كمـا أنهـا مهمـة لتحسـين المنـاخ العـام للمنظمـة، وتـوفير بيئـة ثقافيـة وإداريـة تسـودها الثقـة بـين الأطـراف مـن موظـف وصـاحب عمـل أو أفـراد المجتمـع. (Herman and baker،17 2000).

ثانياً: مشكلة الدراسة:

إن المشـكلات الإداريـة التـي قـد تعـاني منهـا بعـض المؤسسـات التربويـة ترجـع إلـى حاجتهـا إلـى إدارة فاعلـة، وكجـزء مـن التطـور الإداري أصـبحت المسـاءلة الإداريـة سياسـة تتبعهـا الـدول المتقدمـة فـي المجـالات التربويـة والتعليميـة والإداريـة بصـفة عامـة، وذلـك بهـدف تحسـين أداء العـاملين فيهـا وزيـادة دافعيـتهم للعمـل، ورفـع وتحسين رضا الموظفين على العمل الذي يقومون به.

هـذا وقـد قامـت الباحثـة بدراسـة اسـتطلاعية خـلال الفتـرة الواقعـة بـين 2022/10/2 2022/10/6 التقـت خلالهـا بعـدد مـن العـاملين (15) عـاملاً يعملـون فـي وزارة التربية، وطرحت عليهم بعض الأسئلة.

– مـا درجـة تطبيـق المسـاءلة الإداريـة لـدى القـادة الاداريـين فـي وزارة التربيـة مـن وجهة نظر العاملين؟

وتبـين مـن خـلال إجابـات العينـة الاسـتطلاعية، أن 75% مـن أفـراد العينـة قـد أكـدوا علـى أهميـة تـوفير العناصـر المؤهلـة التـي تسـاعد القائـد الاداري علـى تحقيـق أهـداف الإدارة، وعلـى عـدم متابعـة وزارة التربيـة وتوجيههـا للعـاملين بنسـبة إجابـة 80%، وبالتـالي ضـعف تطبيـق المسـاءلة الإداريـة لـدى القـادة الاداريـين فـي وزارة التربيـة مـن وجهـة نظـر العـاملين ، وكـون المسـاءلة الإداريـة مـن المفـاهيم الحديثـة التـي تتبناهـا معظـم الـدول المتقدمـة والتـي ثبـت نجاحهـا فـي الكثيـر مـن البلـدان وقطاعـات العمـل المختلفـة، ومـن هـذا المنطلـق ونظـراً لأهميـة الـدور الكبيـر الـذي القائـد الاداري فـي وزارة التربيـة ، ممثلـة بجميـع العـاملين فيهـا، سـعت هـذه الدراسـة

لمعرفة درجة تطبيق المساءلة الإدارية فيها وعليه تتلخص مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين ؟

ثانيا: أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة فيما يلي:

1- تناولت الدراسة موضوعاً جديداً لم يسبق دراسته في وزارة التربية في حدود علم الباحثة.

2- يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في زيادة اهتمام القيادات الادارية في وزارة التربية بتطبيق المساءلة الإدارية في جميع تعاملاتها من أجل تطوير أدائها في إنجاز المهام الإدارية المختلفة.

3- يؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة الباحثون في إجراء دراسات مشابهة في مجتمعات ومتغيرات جديدة.

ثالثا: أهداف الدراسة:

-تعرف مفهوم المساءلة الإدارية وأهميتها.

-تعرف درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين.

رابعاً: متغيرات الدراسة:

تتكون متغيرات البحث من الآتي:

المتغيرات المستقلة:

1- الجنس: ويشمل (ذكور، إناث).

2- المؤهل العلمي: ويشمل (معهد فما دون، إجازة جامعية، دراسات).

3- سنوات الخدمة: ويشمل (أقل من 5 سنوات، من 5 -10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المتغير التابع: ويتمثل في استجابات عينة الدراسة حول استبانة واقع ممارسة المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية.

خامساً: أسئلة الدراسة:

1- ما درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين فيها تعزى لمتغير (الجنس)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين تعزى لمتغير (سنوات الخدمة)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)؟

سادساً: حدود الدراسة:

1- **الحدود البشرية: تم** تطبيق هذه الدراسة على عينة من العاملين في وزارة التربية.

2- **الحدود المكانية:** مديريات الإدارة المركزية بوزارة التربية.

3- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في العام (2021-2022).

الحدود الموضوعية: اقتصرت على دراسة واقع ممارسة المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين.

سابعاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لمعرفة واقع ممارسة المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين، حيث يعرف المنهج الوصفي بأنه "المنهج الذي من خلاله يمكن وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها". (أبو حطب وصادق، 2010 ص81).

ثامناً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

المساءلة الإدارية: (Administrative Accountability)

هي الالتزام بإثبات أن العمل قد سار طبقاً لما اتفق عليه من قواعد ومعايير، أو الالتزام بتقديم تقرير متجرد عن نتائج الأداء بالقياس إلى المهام أو الخطط المكلف بها، وقد يستدعي ذلك إثباتاً دقيقاً، بل قانونياً بأن ما تمّ من عمل مطابق لشرط العقد (الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، 2010، ص19).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:

أداة أو نظام يتم من خلاله تقييم ومتابعة القادة الاداريين في وزارة التربية لأداء الموظفين بهدف تطوير وتحسين العملية الإدارية.

العاملون: هم الموظفون المتواجدون داخل مكاتبهم في مديريات الادارة المركزية.

تاسعاً: دراسات سابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

1- دراسة (لولو، 2017) فلسطين.

بعنوان "درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة للمساءلة الإدارية وعلاقتها بالانتماء المهني لمديرية المدارس"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة للمساءلة الإدارية وعلاقتها بالانتماء المهني لمديري المدارس، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (276) مديراً ومديرة من مدارس وكالة الغوث الدولية. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

-أن درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة للمساءلة الإدارية كبيرة جداً.

-لا توجد فروق ذات إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المناطق بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمساءلة الإدارية تعزى لمتغير (الجنس).

- توجد فروق ذات إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المناطق بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمساءلة الإدارية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) لصالح حملة البكالوريوس.

- توجد فروق ذات إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المناطق بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمساءلة الإدارية تعزى لمتغير (سنوات الخدمة) لصالح الذين تتراوح سنوات خدمتهم من 5 إلى 10 سنوات.

دراسة (ارحيموا، 2020) سورية.

بعنوان: "أنموذج مقترح لتطوير أداء العاملين الإداريين في وزارة التربية السورية في ضوء المساءلة الإدارية".

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة المساءلة الإدارية لدى العاملين الإداريين في وزارة التربية السورية، والكشف عما إذا كان هناك فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المساءلة الإدارية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة). واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (266) من العاملين الإداريين، واستخدمت الاستبانة والمقابلة كأداتين للدراسة.

ومن أهم النتائج ما يلي:

- أن درجة ممارسة المساءلة الإدارية في وزارة التربية السورية من وجهة نظر أفراد العينة جاء بدرجة متوسطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المساءلة الإدارية تعزى لمتغيرات (الجنس).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المساءلة الإدارية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي) لصالح الإجازة، والدبلوم فأعلى.

ثانياً: دراسات أجنبية:

1- دراسة لاوندا (Lawanda ،2009) أمريكية.

بعنوان: "Accountability Practices of School Counselors"

"ممارسات المساءلة الإدارية من قبل مشرفي الإدارة في المدارس"

هدفت الدراسة التعرف على مدى استخدام مشرفي المدرسين للمساءلة الإدارية في ولاية آلاباما الأمريكية ومدى مطابقتها للنموذج الفدرالي لتقييم مشرفي المدرسين، تكونت عينة الدراسة من (420) مديراً ومدرسا، وكانت أداة الدراسة عبارة عن مقياس (SCAPQ) ممارسة المشرفين لمبادئ المساءلة الإدارية، واتباع المنهج الوصفي التحليلي. وتم إجراء الدراسة لمعرفة مدى استخدام المدراء المدرسين للبيانات المدرسية مثل تحصيل الطلبة الأكاديمي وتطبيق المساءلة الإدارية فيها، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والتي كان من أهمها ضرورة ممارسة المشرفين المدرسين لمبادئ المساءلة الإدارية في المدرسة، وضرورة القيام بأبحاث مستقبلية حول ممارسة لمبادئ المساءلة الإدارية.

دراسة أتافيا (Ataphia ،2011) نيجيريا.

بعنوان: " An Assessment Of Accountability Among Teachers in Secondary Schools in Delta State. African Journal of Social Sciences"

"تقييم المساءلة تجاه المعلمين في المدارس الثانوية في ولاية الدلتا بنيجيريا"

حيث هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تقييم واقع المساءلة لدى المعلمين والمديرين في المدارس الثانوية في ولاية الدلتا في نيجيريا، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وأجريت الدراسة

على عينة من (353) فرداً يعملون في (31) مدرسة. وكان من أهم نتائج الدراسة أن درجة تطبيق المساءلة جاء بدرجة كبيرة، وكشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توجهات المعلمين والمديرين حول تطبيق المساءلة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء العرض للدراسات والأبحاث السابقة يلاحظ أن جميعها طبقت في الميدان التربوي، طبعا مع اختلاف وتنوع أهدافها ومنهجيتها وادواتها باختلاف المؤسسات التي طبقت فيها تلك الدراسات والمجالات التي عالجتها والنتائج التي توصلت إليها، وفي ضوء ذلك كله يلاحظ أن جميعها كانت تهدف إلى الوقوف على جوانب القوة والضعف في ممارسة المساءلة في المؤسسات التعليمية المختلفة، والدراسة الحالية تتفق معها في التطرق لموضوع المساءلة سعياً لاستكمال واقع تطبيق المساءلة، في مجتمع بحثي آخر يختلف عن مجتمعات الدراسات السابقة والمتمثل في وزارة التربية بالجمهورية العربية السورية، كما تتفق مع بعض الدراسات السابقة في عينة التطبيق التي تمثلت في العاملين في وزارة التربية، و الدراسات السابقة بعضها اقتصر على العاملين في وزارة التربية، وبعضها الآخر اقتصر على العاملين في الجامعات والمدارس، كما تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع وهو الوصفي التحليلي. وتتفق مع الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة وهي الاستبانة.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- ساعدت الدراسات السابقة في تحديد منهج الدراسة الحالية وهو "المنهج الوصفي التحليلي"
- ساعدت الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة الحالية وهي "الاستبانة".

عاشراً- الإطار النظري:

أهمية المُساءلة الإداريّة:

تتبع أهمية المُساءلة الإداريّة من كونها أحد المعايير الهامة عند تقييم الأداء، وضمان جودة التعليم في المؤسسات التربوية، كما تعدّ وسيلة لتحسين الجو العام للمؤسسة التربوية، وتساعد على توثيق العلاقات بين العاملين والإدارة عن طريق محاسبة المقصرين ومكافأة المتميزين.

بعد اطلاع الباحثة على المراجع تم تلخيص أهمية للمساءلة بما يلي:

1. توجيه الاهتمام نحو نتاجات التعلّم.
2. زيادة فرص التطوير التربوي خصوصاً في المناهج الدراسية، والوسائل المستخدمة في التعليم والتقييم.
3. تحديد الحقوق والواجبات والأدوار لكافة عناصر العمليّة التعليميّة (Greene & Winters, 2005, p23).
4. تعزيز الثقة بالجهاز الإداري.
5. تقويم الأداء بصورة موضوعية، والقضاء على الآفات الإداريّة كالواسطة والمحسوبية وغيرها (بطاح، 2006، ص23).

1. **أهداف المساءلة:** لا يقتصر الهدف الرئيس للمساءلة الإداريّة على تصيّد الأخطاء ومعاقبة مرتكبيها، بل يسعى إلى قياس وتصحيح نشاط المرؤوسين، ومحاولة اكتشاف الأخطاء والانحرافات في مجال العمل وعلاجها، والعمل على عدم تكرارها في المستقبل، ودفع التربويين إلى مزيد من النزاهة والشفافية في العمل وفق مبدأ تكافؤ الفرص، كما تهدف المُساءلة إلى ما يلي:

أ- تحقيق الانضباط التعليمي.

ب-تفعيل التقويم في العمل التعليمي.

ت-توجيه القيادة الإداريّة إلى التدخل السريع لحماية الصالح العام واتخاذ ما يلزم من قرارات لتقييم الأخطاء وتوجيه النشء نحو تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً.

ث- تنمية الاستقلالية في التعليم، والتأكد من أن المستويات الإداريّة العليا على إلمام تام بما يتم في المستويات التي تشرف عليها، وأن المستويات الإداريّة الأخرى تصدر المعلومات الضرورية بوضوح حتى تتم عملية التوجيه واتخاذ القرارات.

ج- تحقيق ديمقراطية التعليم.

ح- تحقيق التنمية (جوهر، رضوان، 2013، ص29-31).

وظائف المساءلة الإداريّة:

تتضمن المساءلة الإداريّة العامة ثلاث وظائف رئيسة وفق بوفينز (Bovens):

1. مراقبة ومراقبة سلوك الحكومات.
2. تعزيز نزاهة الحوكمة العامة.
3. تحسين أداء الحكومة من خلال تعزيز القدرة على التعلم وفعالية الإدارة العامة.

وتتمثل الوظيفة الرئيسة للمساءلة العامة في تحسين الأداء، من خلال الترتيبات الآتية:

- الوقائي: بوضع معايير لمحاسبة المؤسسات.
- العلاج: من خلال تشجيع المسؤولية لإصلاح المشاكل ومنع تكرارها.
- التثقيفي: عن طريق تتبع الروابط بين السياسات السابقة والحالية والمستقبلية (Bovens, 2006,p 26).

مما سبق نجد أن المساءلة الإدارية متضمنة في المساءلة العامة، وتقوم بالوظائف نفسها لكن على مستوى المؤسسة التربوية، وتبرز أهميتها في المراحل كلها بوظائفها الثلاث الوقائية، العلاجية، والتثقيفية

أحد عشر-عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من 290 عاملاً في وزارة التربية، ويبين الجدولان الآتيين خصائص العينة السيكومترية والعينة الأساسية:

جدول (1) يبين خصائص العينة السيكومترية وفق متغير الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	16	50.0
	أنثى	16	50.0
	المجموع	32	100.0
المؤهل	معهد فما دون	12	38.8
	إجازة	12	38.8
	دراسات	8	22.4
	المجموع	32	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	12	38.8
	من 5 إلى 10 سنوات	8	22.4
	أكثر من 10 سنوات	12	38.8
	المجموع	32	100.0

جدول (2) يبين خصائص عينة التطبيق وفق متغير الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	58	20
	أنثى	232	80
	المجموع	290	100
المؤهل	معهد فما دون	89	30.7
	إجازة	165	56.9
	دراسات	36	12.4
	المجموع	290	100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	135	46.5
	من 5 إلى 10 سنوات	38	13.1
	أكثر من 10 سنوات	117	40.4
	المجموع	290	100

اثنا عشر–أداة البحث:

استبانة مكونة من 26 بنداً لقياس واقع ممارسة المساءلة.

صدق الاستبانة وثباتها:

تـمّ التحقـق مـن صـدق الاسـتبانة وثباتهـا مـن خـلال قيـام الباحثـة بدراسـة اسـتطلاعيّة على عيّنة مؤلّفة من 32 عاملاً في وزارة التربية وجاءت النتائج كما يأتي:

- **صـدق الاسـتبانة:** ويقصـد بالصـدق "الفحـص المنهجـي لمحتـوى الأداة، وأن يقـيس الاسـتبيان مـا وضـع لقيسـه" (الجرجـاوي، 2010، ص76)، وتمـت دراسـته من خلال:
- **صدق المحتوى:** عُرِضَت الاستبانة –في صورتها الأولية المؤلفة من (26) عبارة–على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعة ذوي الخبرة والاختصاص في التربية المقارنة والإدارة المركزية بوزارة التربية، وفي القياس والتقويم وعددهم (7) محكمين، بهدف التأكد من صلاحيتها علمياً وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم، إذ تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات دون إضافة أو حذف.
- **الصدق البنيوي:** قامت الباحثة بالتحقق من الصدق البنيوي للاستبانة باتباع الخطوات الآتية:
- **حساب ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة:** والجدول (3) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (3) معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

العبارة	ارتباط بيرسون	العبارة	ارتباط بيرسون	العبارة	ارتباط بيرسون
1	.547**	10	.693**	19	.314**
2	.725**	11	.486**	20	.619**
3	.577**	12	600**	21	.755**
4	.840**	13	.540**	22	.762**
5	.569**	14	.435**	23	.383**
6	.640**	15	.458**	24	.620**
7	.540**	16	.804**	25	.527**
8	.414**	17	.383**		
9	.443**	18	.387**	2625526	579** .

**** دال عند مستوى الدلالة (0.01)**

يُلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة تراوحت ما بين (0.314 – 0.804) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن كل عبارة من عبارات الاستبانة متسقة مع الدرجة الكلية للاستبانة.

- **ثبات الاستبانة:** قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بثلاث طرائق: (إعادة الاختبار، ألفا كرونباخ)، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول (4):

جدول (4) قيم معاملات الثبات بطرائق (إعادة الاختبار، ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة

الاستبانة	إعادة الاختبار	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	.82**	0.82

يُلاحظ من الجدول السابق أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة حيث بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (0.82)، وبلغت بطريقة ألفا كرونباخ (082)، وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى ثبات الاستبانة، وبذلك تصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

ثلاثة عشر: نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها:

بعد تطبيق الاستبانة على أفراد عينة البحث، جمعت البيانات وعولجت باستخدام البرنامج الإحصائي (spss-21) وجاءت النتائج على النحو الآتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين فيها؟

للإجابة على هذا السؤال، أعطيت كل درجة من درجات واقع ممارسة المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين فيها في الاستبانة قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي. وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون الآتي:

$$\frac{\text{عدد مستويات ليكرت}-1}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{5} = 0.8$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

جدول (5) درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين فيها.

واقع ممارسة المساءلة الإدارية	القيمة المعطاة لواقع ممارسة المساءلة الإدارية	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
بدرجة كبيرة جداً	5	5.00 – 4.21
بدرجة كبيرة	4	4.20 – 3.41
بدرجة متوسطة	3	3.40 – 2.61
بدرجة قليلة	2	2.60 – 1.81
بدرجة قليلة جداً	1	1.80 – 1.00

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابة أفراد العينة على استبانة واقع ممارسة المساءلة الإدارية.

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	تمارس القيادات الادارية المساءلة الإدارية بهدف تطوير العاملين مهنياً.	3.86	.951	كبيرة	3
2	يوجد نظام للشكاوى خاص بالعاملين.	3.38	1.403	متوسطة	16
3	تشهر القيادات الادارية بالمتلاعبين في عملهم (غياب، تأخر)	2.70	1.291	متوسطة	25
4	يوجد تدرج في نوع العقوبة بما يتناسب مع نوع المخالفة وتكرارها.	4.12	.721	كبيرة	1
5	تضع القيادات الادارية إجراءات وسياسات واضحة حول آلية التعامل مع الجمهور.	3.46	1.081	كبيرة	11
6	تستخدم القيادات الادارية المساءلة كوسيلة من وسائل تصيد أخطاء العاملين.	2.59	.797	متوسطة	26
7	تركز المساءلة في وزارة التربية على كيفية أداء العاملين..	3.45	963	كبيرة	12
8	تركز المساءلة في وزارة التربية على النتائج..	3.53	.807	كبيرة	9
9	تؤدي المساءلة التي تمارسها وزارة التربية إلى زيادة فرص الإبداع لدى العاملين.	3.13	953	متوسطة	21
10	تتسم آليات المساءلة الإدارية في وزارة التربية بالوضوح.	3.39	1.142	متوسطة	15
11	تمارس وزارة التربية المساءلة الإدارية للعاملين بناء على معلومات دقيقة.	3.65	1.007	كبيرة	6
12	تطبق وزارة التربية مبدأ الثواب والعقاب على جميع العاملين دون تمييز.	3.20	1.047	متوسطة	18
13	تتعامل وزارة التربية مع مخالفات العاملين بالطرق القانونية.	3.73	1.059	كبيرة	4
14	تمارس وزارة التربية المساءلة المالية للعاملين بناء على معلومات دقيقة.	3.60	.951	كبيرة	7
15	يوجد في وزارة التربية دائرة رقابة داخلية تنشر التقارير بشكل دوري..	4.00	.519	كبيرة	2
16	يسمح لجميع العاملين في وزارة التربية بتقييم رؤساء أقسامهم والقيادة الإدارية العليا.	2.72	1.287	متوسطة	24
17	تنشر وزارة التربية لوائح تأديبية مناسبة لكل مخالفة.	2.81	1.219	متوسطة	10
18	تسمح وزارة التربية بالتقييم الخارجي لأدائها..	3.00	.797	متوسطة	23
19	تستخدم وزارة التربية التقنيات الحديثة في الأعمال الإدارية.	3.40	.797	متوسطة	14

20	تطبــق وزارة التربيــة نظــام المســاءلة بموضوعية..	3.51	.499	كبيرة	10
21	توفر وزارة التربية وصفاً واضحاً لواجبات وصلاحيات كل وظيفة.	3.66	.601	كبيرة	5
22	تطبــق وزارة التربيــة العقوبــات بحــق المقصرين أياً كان منصبهم.	3.26	1.056	متوسطة	17
23	تعمل وزارة التربية على وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.	3.12	1.082	متوسطة	22
24	تعمل وزارة التربية على نشر وتعميق الوعي الإيجابي بثقافة المساءلة.	3.14	1.023	متوسطة	20
25	تعمــل وزارة التربيــة علــى تنميــة القــيم والتركيز على البعد الأخلاقي في محاربة الفساد إن وجد.	3.44	1.019	كبيرة	13
26	تهتم وزارة التربية عند ممارسة المساءلة الإدارية بتوافق إمكانات العامل مع المهام المسندة إليه.	3.18	.540	متوسطة	19
-	الدرجة الكلية	3.35	11.97909	متوسطة	-

يتبين من الجدول السابق أن درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين فيها ككل قد جاءت بدرجة متوسطة وذلك من خلال قسمة المتوسط الحسابي على عدد البنود (المتوسط الموزون= 3.35) أي بدرجة متوسطة، **وتعزو الباحثة ذلك** بأن القيادات الادارية في وزارة التربية تحاول التخلص من الأساليب الإدارية التقليدية وحتى تصل إلى مستوى مرتفع لكن هذا يحتاج إلى تطبيق الاتجاهات المعاصرة في الإدارة ومنها المساءلة الإدارية، وقد جاء البند الرابع (يوجد تدرج في نوع العقوبة بما يتناسب مع نوع المخالفة وتكرارها) في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (4.12) بينما جاء البند الثامن عشر (تستخدم مديرية التربية المساءلة كوسيلة من وسائل تصيد أخطاء العاملين) في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.59).

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطبيق المساءلة الإدارية بوزارة التربية تعزى لمتغير(الجنس)؟

جدول (7) اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة واقع ممارسة المساءلة الإدارية في وزارة التربية تبعاً لمتغير الجنس

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكور	58	93.2931	5.56622	-4.439-	288	.000	دال
	أناث	232	85.7284	12.66448				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) كانت أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة درجة تطبيق المساءلة الإدارية تعزى لمتغير(الجنس) لصالح الذكور لأن متوسطها أعلى.

التفسير: وتعزو الباحثة ذلك إلى رغبة العاملين (الذكور) في تحمل المسؤولية، وذلك من خلال الفهم الدقيق للسياسات والأنظمة التربوية، فهم يلتزمون بالقرارات واللوائح والأنظمة ويعملون على تنفيذها تجنبا للمساءلة القانونية مما ينعكس إيجابياً في تقييم درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين فيها تعزى لمتغير (سنوات الخدمة)؟

جدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المساءلة الإدارية وفق متغير سنوات الخبرة

المحاور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من خمس سنوات	135	92.1852	8.27889
	من 5-10	38	94.5000	6.58725
	أكثر 10 سنوات	117	79.1795	12.37880
	كلي	290	87.2414	11.97909

جدول(9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدرجة تطبيق المساءلة الإدارية وفق متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	12906.0002	2	6453.001	64.835	.000
	داخل المجموعات	28565.101	287	99.530		
	كلي	41471.103	289			

يتبيّن من الجدول السابق أنَّ القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، ومنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات واقع ممارسة المساءلة الإدارية وفق متغير سنوات الخدمة.

جدول (10) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لدرجة تطبيق المساءلة الإدارية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة لأفراد عينة الدراسة		الفرق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
أقل من 5سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-2.31481-	.451	غير دال
	أكثر من 10 سنوات	13.00570*	.000	دال
من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	15.32051*	.000	دال

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين فيها وفق متغير سنوات الخدمة.

-وجود فروق بين العاملين ذوي الخدمة (أقل من 5سنوات) وذوي الخدمة (من 5 إلى 10سنوات) لصالح العاملين أقل من 5 سنوات.

-وجود فروق بين العاملين ذوي الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات) وذوي الخدمة (أكثر من 10 سنوات) لصالح ذوي الخدمة من 5 إلى 10 سنوات.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن العاملين من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) لديهم حماس ودافعية للعمل تجعلهم يبذلون قصارى جهدهم لإثبات وجودهم في العمل مما ينعكس إيجاباً على درجة تطبيق المساءلة الإدارية في عملهم.

-وجود فروق بين العاملين ذوي الخبرة (من5إلى 10سنوات) وذوي الخدمة (أكثر من 10سنوات) لصالح ذوي الخدمة أكثر من 10سنوات.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه مع مرور الوقت والأقدمية في الخدمة يكون العامل قد تعرف على طبيعة العمل بصورة أوضح، وبالتالي فإن درجة تطبيق المساءلة الإدارية تزداد بازدياد سنوات الخبرة. أي أن ذوي الخدمة الأقل دائما عندهم الرغبة في اثبات الذات في العمل من خلال الالتزام بتعليمات وزارة التربية، والابتعاد عن مخالفة التعليمات التي تصدر خوفا من العقوبة.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تطبيق المساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من وجهة نظر العاملين فيها تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)؟

جدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق المساءلة الإدارية وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معهد فما دون	89	88.5506	11.07414
إجازة	165	86.3212	12.16301
دراسات عليا	36	88.2222	13.19115
كلي	290	87.2414	11.97909

جدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدرجة تطبيق المساءلة الإدارية وفق متغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية
بين المجموعات	326.883	2	163.441	1.140	.321
داخل المجموعات	41144.220	287	143.360		
كلي	41471.103	289			

يتبيّن من الجدول السابق أنَّ القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، ومنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجة تطبيق المساءلة الإدارية وفق متغير المؤهل العلمي.

الجدول (13) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لدرجة تطبيق المساءلة الإدارية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة		الفرق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
معهد فما دون	إجازة	2.22935	.368	غير دال
	دراسات عليا	32834.	.990	غير دال
إجازة	دراسات عليا	-1.90101-	.689	غير دال

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة درجة تطبيق المساءلة الإدارية وفق متغير المؤهل كما يأتي:

التفسير يعزو ذلك للأنظمة والقوانين التي تحدد صلاحيات كل موظف مهما كان مؤهله العلمي في وزارة التربية ، فضلاً عن الهيكل التنظيمي الرتيب الذي يجعل قنوات التواصل رسمية وروتينية، ربما كل ذلك أدى إلى تقليل الفجوة بين العاملين بما يمتلكون من معلومات ومعارف وخبرات بأبعاد المساءلة الإدارية بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية.

مقترحات البحث:

- العمل على تعزيز الالتزام بالمساءلة الإدارية لدى القادة الاداريين في وزارة التربية من خلال إلحاق العاملين بندوات ومؤتمرات تعنى بالممارسات ذات العلاقة بالمساءلة وخاصة لدى العاملين (إناث) وذوي المؤهل العلمي (معهد فما دون).
- العمل على إعادة النظر بصياغة القوانين والأنظمة والتشريعات التي يكتنفها بعض الغموض أو التعقيد.
- العمل على تقديم دليل ارشادي عن كيفية الوصول إلى المعلومات من قبل المستفيدين منها.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول المساءلة وعلاقتها بالأداء الإداري.

المراجع:

- أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال. (2010). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ارحيموا، عائشة سليم، (2020). أنموذج مقترح لتطوير أداء العاملين الإداريين في وزارة التربية السورية في ضوء المساءلة الإدارية، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة دمشق.
- أبو كوش، سالم، الشرمان، ومنيرة، البركات، علي (2018). **درجة تطبيق المساءلة الإدارية لمديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر**، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، المجلد (26)، العدد(4)، ص528-546.
- الحارثي، عبد الله صالح (2008). **بناء أنموذج للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**، *رسالة ماجستير منشورة*، جامعة مؤتة، السعودية.
- الجرجاوي، زياد. (2010). القواعد المنهجية لبناء الاستبيان، ط2، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين.
- العزيزي، محمود عبده حسن، (2016)."اتجاهات حديثة في الإدارة التربوية"، دار الكتب، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- بطاح، أحمد (2006). **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جوهر، علي صالح، رضوان، وائل(2013). **المساءلة وإصلاح التعليم" توجهات عالمية وتطبيقات عربية"**، دار دمياط الجديدة للنشر، دمياط، مصر.
- لولو، ضياء الدين عوني محمد، (2017). درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة للمساءلة الإدارية وعلاقتها بالانتماء المهني لمديرية المدارس، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

المراجع الأجنبية:

- -**Ataphia D. (**2011**)** An Assessment Of Accountability Among Teachers in Secondary Schools in Delta State. African Journal of Social Sciences 1 pp 115-125.
- Bovens, M (2006) .**Analyzing and assessing public accountability**. A conceptual framework', European GovernancePapers,No.C-06-02, http://www.connexnetwork.org/eurogov/pdf/egp-connex-C-06-01.pdf (accessed 20 /3/ 2022).
- Lawanda،Edwards (**2009)** Accountability Practices of School Counselors، Unpublished Master Thesis Auburn University، Thesis
- and Dissertations .http:// HDL. Handle. Net/10415/1715.
- Greene, Jay P. Winters, Marcus A. (2005). Public High School Graduation and College-Readiness Rates: 1991 -2002 Education Working Paper No(7) (8), 78-99.

درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مهارات استراتيجية التلعيب

إعداد الطالبة : بتول عصام سرور ملاح

ماجستير تقنيات التعليم –كلية التربية –جامعة دمشق

إشراف الدكتورة : رلى مهنا

المدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس

ملخص البحث باللغة العربية

هدف البحث إلى تعرف درجة امتلاك معلمي الحلقة الاولى من التعليم الأساسي مهارات استراتيجية التلعيب و معوقات استخدامها و معرفة الفروق وفقاً لمتغيري الجنس والخبرة والمؤهل العلمي و الدورات التدريبية اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي ومن أجل تحقيق أهداف البحث طبقت استبانة مؤلفة من (40) بنداً على عينة البحث المكونة من (50) معلماً ومعلمة في محافظة دمشق وتكونت الاستبانة من 5 محاور ومقياس خماسي يتعلق المحور الأول بمهارة التحليل ، والمحور الثاني بمهارة التصميم ، والمحور الثالث بمهارة التنفيذ ، المحور الرابع مهارة التقييم ، المحور الخامس معوقات استراتيجية التلعيب .

و قد أشارت نتائج البحث إلى أن درجة امتلاك الطلبة لمهارات استراتيجية التلعيب تبعاً للمهارات الأربع جاءت بدرجة متوسطة و جاءت مهارة التحليل بدرجة كبيرة ، مهارة التصميم جاءت بدرجة متوسطة ،ومهارة التنفيذ جاءت بدرجة متوسطة ، ومهارة التقييم جاءت بدرجة متوسطة أما المعوقات

فجاء عائق أنه يحتاج إلى بنية تحتية عالية التكلفة ولا يتناسب مع كثافة الطلاب في الفصل أكثر تكراراً، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على الاستبانة تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات الإناث ، وفروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين من حملة شهادة الدبلوم وفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير اتباع الدورات و لصالح المعلمين الذين اتبعوا دورات تدريبية على الاستراتيجيات التعليمية و طرائق التدريس و فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة وهي لصالح المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة (10 وأكثر) .

كلمات مفتاحية : درجة امتلاك ، استراتيجية التلعيب ،التعليم الأساسي ، معلمي الحلقة الأولى.

The degree to which teachers of the first cycle of basic education possess the skills of the gamification strategy and the obstacles to its use

Abstract

The aim of the research is to know the degree to which teachers of the first cycle of basic education possess the skills of the gamification strategy and the obstacles to their use, and the differences are known according to the variables of gender, experience and academic qualification. Of (50) male and female teachers in the governorate of Damascus, the questionnaire consisted of 5 axes and a pentagonal scale. The first axis relates to the skill of analysis, the second axis to the skill of design, the third axis to the skill of implementation, the fourth axis is the evaluation skill, and the fifth axis relates to the obstacles of the gamification strateg.

The results of the research indicated that the degree of students' possession of the skills of the gamification strategy according to the four skills came to a medium degree, the analysis skill came to a large degree, the design skill came to a medium degree, the implementation skill came to a medium degree, and the assessment skill came to a medium degree. Infrastructure has a high cost and is not commensurate with the density of students in the classroom more frequently. The results also showed that there are statistically significant differences between the averages of teachers' answers to the questionnaire due to the gender variable in favor of female teachers, and differences due to the educational qualification variable in favor of teachers who hold diplomas and statistically significant differences It is attributed to the variable of following courses, which is in favor of teachers who have followed training courses, and statistically significant differences are attributed to the variable of experience, which is in favor of teachers who have 10 years of experience and more

Keywords: degree of possession, gamification strategy.

1-مقدمة البحث :

من المهم لأي نظام تربوي في أي مجتمع أن يراعي طبيعة العصر و خصائصه و اتجاهاته لما في ذلك من تأثير كبير في سلوك أفراده و أسلوب تفكيرهم وطريقة حياتهم مما ينعكس على أسلوب التربية و فلسفتها في هذا المجتمع و نتيجة لخصائص طلاب هذا العصر و أهمية تقنية المعلومات و الاتصال في تعليمهم لذا لم يعد مقبولاً أن يتمسك المسؤولون و المعلمون في المؤسسات التعليمية بأساليب التدريس التقليدية التي لم تعد قادرة على تحقيق الأهداف التعليمية في ضوء الرؤية الحديثة للتربية و التعليم و أنه من المهم و الواجب على المعلمين الحرص على الالمام بكل ما هو جديد في التدريس و وضعه موضع التنفيذ في مجال العمل التربوي و البحث وتعلم وتنفيذ الأساليب الحديثة في التدريس فالتمسك بالأساليب التقليدية سيزيد حتماً من البعد عن العالم المتقدم الذي يشهد قفزات من التطور في شتى مجالات الحياة ، ومن هذه الأساليب في التعلم ما يعرف اليوم باستراتيجية التلعيب والذي تعتبر نهجاً واعداً لاستخدام إمكانات تحفيزية قوية في الصفوف الدراسية من دون أن يتضمن أوجه القصور مثل انخفاض كفاءة التعليم حيث أنها تقدم فرصة فريدة للجمع بين تعليم المحتوى ومهارات التعلم في القرن الحادي و العشرين في بيئة تعليمية جاذبة للغاية حيث أن جيل اليوم مهتمٌ كثيراً بالألعاب والتي غالباً ما تكون في عوالم افتراضية الامر الذي يدعو للاستفادة من هذه الأليات والميكانيكات التي تقوم عليها أي لعبة كدافع جاذب لهم و يتناسب مع ميولهم و اهتمامهم و من ثم يمكن أن يتم تفعيل عناصر هذه الألعاب ومهارته في البيئة التعليمية وبحيث تساعد على اندماجهم وتعلمهم وإتمام المهام المطلوبة منهم على الوجه الأمثل بما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية ، ولما كان المعلم عصب المنظومة التعليمية في تحقيق أهدافها والركيزة الأساسية في دفع عجلة التطوير فيها كان لا بد من الاطلاع على مدى المامه بمهارات التلعيب ومدى تطبيقه لها في البيئة التعليمية وهي (التحليل ، و

التصميم ، و التنفيذ ، و التقييم) و لذا يسعى البحث الحالي لتعرف درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مهارات استراتيجية التلعيب بالإضافة إلى المعوقات التي قد تواجه المعلمين في استخدامها .

2-مشكلة البحث واسئلته :

نتيجة الثورة العلمية و التقنية التي يشهدها عالمنا المعاصر في مجالات الحياة المختلفة، كان من الطبيعي أن يتأثر النظام التربوي بجميع عناصره بتلك التطورات ، ما دفع بالكثير من المجتمعات لإعادة النظر في سياستها التربوية حيث ظهرت في تسعينيات القرن الماضي العديد من الحركات لتحسين نوعية التعليم وتغيير سياسة المؤسسات التربوية ، من تقليدية تعتمد مبدأ الاستظهار و الحفظ ، إلى التعليم المستمر و التفاعلي المعتمد على التفكير الناقد وحل المشكلات، ولتحقيق ذلك ركزت هذه الحركات على توفير بيئة صفية نشطة وتفاعلية و الاهتمام بكل ما يتعلق بعناصر هذه البيئة من حيث مناسبتها وكفايتها لتوفير التفاعل الصفي الكامل و اللازم بين كل من المعلم و المتعلم والمتعلمين مع بعضهم و وبينهم وبين الأدوات و المصادر التعليمية و سهولة استخدام هذه المصادر و الأدوات ويعدّ التلعيب من الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم، فهو من التوجهات الحديثة التي تحرص المؤسسات التعليمية على الاستفادة منه كونه يضيف بعداً آخر للعملية التعليمية. ويقوم على تحفيز التلاميذ نحو التعلم بإضافة عناصر اللعب للمواقف التعليمية ، ويسهم في خلق بيئة تعلم تفاعلية يصبح التلاميذ فيها شركاء في تحديد الأهداف والمضمون وبناء المعرفة. و قد أكدت العديد من الدراسات كدراسة (cheong,cheong,and filippou,2013) التّي أشارت إلى فاعلية التلعيب في تطوير عملية التعلم والمشاركة و الاستمتاع، وأظهرت أن نسبة (77,63) من الطلبة كانوا منخرطين وسعداء . وأكدت دراسة (stokes,2014) أن التلعيب يزيد من الدافعية لدى الطلاب من خلال منحهم هدف للوصول إليه ، و يكسبهم الشعور بالسيطرة على

طريقة حصولهم على التعليم بسبب توفر الدافعية الذاتية لديهم كما أشار الموالي (2011) إلى أن التلعيب يدفع الطالب إلى التفاعل مع المواد التعليمية ومع البيئة المحيطة ، ومع غيره من المتعلمين ، ما ينمي مهارات التواصل ، ويزيد من قدرته على الطلاقة ، كما بينت نتائج الكثير من الدراسات فاعلية إستراتيجيةالتلعيب كدراسة (yang&chen 2015,) التي أثبتت فاعلية التلعيب في الكفاءة الذاتية و الأداء الأكاديمي في مادة اللغة الإنكليزية. ودراسة (Sandusky,2015) التي أشارت أن لاستخدام التلعيب في الصف تأثيراً كبيراً في تحصيل الطلاب، و دراسة(القحطاني ،2015)التي أثبتت فاعلية التلعيب في تنمية التحصيل في مادة اللغة الإنكليزية ، ودراسة (الرحيلي ،2018) و (الشمري ،2019) و(الجريوي ،2019) التي أثبتت فاعلية التلعيب في تنمية التحصيل و الدافعية و التفكير الإبداعي و دراسة (العمري ،2018) و(القحطاني ،2019) و(الأمير ،2019) التي أثبتت فاعلية التلعيب في تنمية المهارات، و على الرغم من الدراسات العربية و الأجنبية التي تناولت التلعيب ، وأكدت أثره في التعليم فإن أياً من هذه الدراسات، لم تتناول مدى امتلاك المعلمين استراتيجية التلعيب .

– **ما نادت به المؤتمرات و الملتقيات العلمية** : أوصت بعض المؤتمرات العلمية بأهمية الاستفادة من تقنيات التعليم الحديثة في العملية التعليمية ، فقد أوصى المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي (2020) بتطوير المناهج الدراسية بما يتلاءم مع التعليم الرقمي بمختلف صوره و أنماطه، كإضافة التلعيب وغيره وكذلك المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم الالكتروني (2020) ، الذّي نظمته جامعة سبها بليبيا إذ كانت إحدى توصياته حث أعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات و نماذج التعليم الإلكتروني ومنها التلعيب .بالإضافة إلى إقامة مؤتمرات دولية خاصة بالتلعيب مثل مؤتمر التلعيب في أوربا (gamification Europe) والذي بدأ انعقاده عام (2017) ، و

مازال يعقد بشكل سنوي، و يخرج من خلاله العديد من الدراسات و الأبحاث و التوصيات المتعلقة بهذا الجانب .

– **الخبرة الشخصية للباحثة:** لاحظت الباحثة من خلال عملها كمدرسة غياب أساليب التحفيز والتشجيع عند الكثير من المعلمين ، وعدم قدرتهم على توفير بيئة جاذبة للتلاميذ يلعبون و يتعلمون بطريقة مريحة وممتعة ، ما أدى إلى تثبيط همم التلاميذ وغياب جانب المتعة والتحفيز. و هذا يؤدي إلى ملل التلاميذ واقتصار دورهم على تلقي المعلومات . كما لاحظت الباحثة من خلال دراستها الجامعية في كلية التربية/ جامعة دمشق خلو الجانب العملي من مقرر دمج التكنولوجيا بالتعليم من تدريب الطلبة /المعلمين على البرامج والتطبيقات التي تساعدهم على امتلاك مهارات خلق بيئة تعلم تفاعلية، بالإضافة إلى عدم تداول هذه الإستراتيجيةفي مقرر طرائق التدريس الخاصة بالتعليم الابتدائي ، وربما يعود السبب في ذلك إلى حداثة الإستراتيجية.

–**نتائج الدراسة الاستطلاعية:** قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية من خلال تطبيق استبانة ملحق رقم على عينة عشوائية من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي،وهدفت إلى تحديد مدى معرفتهم بإستراتيجيةالتلعيب ، وقد أشارت النتائج إلى أن (87.95%) ، لايمتلكون المعرفة الكافية في استخدام التقنيات القائمة على إستراتيجيةالتلعيب. كما أكد (89.25%) من المعلمين إلى أن التلعيب هو اللعب و التعلم عن طريق اللعب ، ولم يتمكنوا من التميز بين المفهومين.

انطلاقاً مما سبق حددت مشكلة البحث بالسؤال الآتي :

ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مهارات إستراتيجيةالتلعيب ؟

3-أهمية البحث : تكمن أهمية البحث في أنه :

3-1- يتوقع أن يلفت نظر المسؤولين عن برامج إعداد معلم الصف على ضرورة تدريب الطلبة المعلمين قبل الخدمة على توظيف الاستراتيجيات الحديثة في التعليم وتسليط الضوء على متطلبات تطبيق إستراتيجيةالتلعيب.

3-2- ضرورة إقامة الدورات التدريبية للمعلمين لتحفيزهم على استخدام هذه الاستراتيجية.

3-3- من المأمول أن تكون نتائج البحث من قبل وزارة التربية انطلاق لإجراء المزيد من الدراسات و البحوث حول هذا الإستراتيجيةالمهمة.

3-4-يحدد أبرز المعوقات التي تواجه معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والتي تحول بينهم وبين استخدامهم إستراتيجيةالتلعيب و ذلك لمعالجتها من قبل وزارة التربية .

4-أهداف البحث : يهدف إلى الكشف عن :

4-1-درجة امتلاك المعلمين لمهارات إستراتيجيةالتلعيب (التحليل ، التصميم ، التنفيذ ، التقييم).

4-2-الفروق في درجة امتلاك المعلمين لمهارات إستراتيجيةالتلعيب تبعاً لمتغير الخبرة.

4-3-الفروق في درجة امتلاك المعلمين لمهارات إستراتيجيةالتلعيب تبعاً لمتغير المؤهل العلمي .

4-4-الفروق في درجة امتلاك المعلمين لمهارات إستراتيجيةالتلعيب تبعاً لمتغير الجنس.

4-5-الفروق في درجة امتلاك المعلمين لمهارات إستراتيجيةالتلعيب تبعاً لمتغير الدورات التدريبية .

4-6-الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق إستراتيجيةالتلعيب .

5-فرضيات البحث : اختبرت الباحثة فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05):

5-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين (عينة البحث) لمهارات إستراتيجيةالتلعيب تبعاً لمتغير الخبرة.

5-2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين (عينة البحث) لمهارات إستراتيجيةالتلعيب تبعاً لمتغير المؤهل العملي.

5-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين (عينة البحث) لمهارات إستراتيجيةالتلعيب تبعاً لمتغير الجنس .

5-4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين (عينة البحث) لمهارات إستراتيجيةالتلعيب تبعاً لمتغير اتباع الدورات التدريبية على الاستراتيجيات التعليمية وطرائق التدريس.

6- حدود البحث:

6-1-الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021-2022.

6-2-الحدود المكانية: تمثلت في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق

6-3-الحدود البشرية: عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق

6-4-الحدود العلمية: درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مهارات إستراتيجيةالتلعيب من حيث (التحليل ، التصميم ، التنفيذ، التقييم) ومعوقات استخدامها.

7- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

7-1-درجة امتلاك: " هي درجة التوفر المقاسة بالدرجة الموضوعة في الأداة المعتمدة لهذا الغرض "(حمادة ،،222006)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: " درجة توافر مهارات إستراتيجيةالتلعيب لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق والمقاسة بالدرجة التي يضعها المعلم لنفسه في الاستبانة المتضمنة مهارات إستراتيجيةالتلعيب ".

7-2-إستراتيجيةالتلعيب: يعرفها (lee hammer,2014) بأنها "إدماج عناصر الألعاب ومبادئها في نشاط تربوي من أجل الوصول إلى الأهداف التعليمية وتحقيق المتعة وجذب المتعلمين للمادة الدراسية" (lee hammer,2011,p56)

ويعرفها فلورانس (flores.2015.p45 ") على أنها منحى تعليمي لتحفيز المتعلمين على التعلم باستخدام عناصر الألعاب في بيئات التعلم بهدف تحقيق أقصى قدر من المتعة والمشاركة من خلال جذب اهتمام المتعلمين لمواصلة التعلم فيمكن أن تؤثر على سلوك المتعلم من خلال تحفيزه على الحضور للفصل برغبة وتشويق أكبر مع التركيز على المهام التعليمية المفيدة "

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنها : مجموعة من عناصر الألعاب التي تقوم على التحفيز للتعلم الذاتي بهدف مضاعفة الفرص لزيادة المتعة والفرح في الصفوف الدراسية لتحفيز المتعلمين حتى يصبحوا مشاركين ونشطاء في العملية التعليمية لما توفره من المتعة والتشويق.

8- الدراسات السابقة: أطلعت الباحثة العدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث وهي:

8-1- دراسة (الشمري،2019) / السعودية

هدفت الدراسة إلى تعرف على فاعلية استخدام إستراتيجيةالتلعيب في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الإنكليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل وقد بلغ عدد العينة 149 طالباً من طلاب المرحلة الثانوية و اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي و المنهج شبه التجريبي وتمثلت الأداة بمقياس للدافعية و اختبار تحصيلي توصلت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب مجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للغة الإنكليزية لصالح المجموعة التجريبية إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الدافعية نحو تعلم اللغة الإنكليزية لصالح المجموعة التجريبية

8-2-دراسة (الجريبي، 2019)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلم بالتلعيب عبر الويب في تنمية التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي في مقرر لغتي لطالبات الصف الرابع الابتدائي عن طريق برنامج قائم على التلعيب عبر الويب و قد بلغ عدد أفراد العينة 60 طالبة من طالبات المرحلة الابتدائية واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي تم تطبيق أدوات الدراسة وهي الاختبار التحصيلي و اختبار التفكير الإبداعي لتورانس، وتوصل البحث إلى: ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي باستخدام التعلم بالتلعيب عبر الويب أي يمكن استخدام التعلم بالتلعيب في تنمية مهارات التفكير العليا ومنها مهارات التفكير الإبداعي في وضع الأهداف وتحقيقها وتحديد المتطلبات وتنفيذ العملية التعليمية وتقديم

التغذية الراجعة الفورية وتأكيد دورها في زيادة التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي للمتعلمين

8-3-دراسة (العمري ،2018) / السعودية

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الالكترونية لتنمية مهارات انتاج المواد الرقمية والتفكير الإبداعي لطالبات الدراسات العليا و قد بلغ عدد العينة 60 طالبة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية و تم استخدام المنهج شبه التجريبي طبق على العينة بطاقة تقييم إنتاج المواد الرقمية و مقياس التفكير الإبداعي توصلت الدراسة إلى فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الإلكترونية في تنمية مهارات إنتاج المواد الرقمية لدى طالبات الدراسات العليا وفاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الالكترونية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بالمدينة المنورة فقد تبين أن هناك فرقاً بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية

8-4-دراسة (الرحيلي ،2018) السعودية

هدفت الدراسة استقصاء فاعلية بيئة تعلم تشاركية متعددة الوسائط قائمة على التلعيب في تنمية التحصيل والدافعية لدى طالبات جامعة طيبة و قد بلغ عدد العينة (41) طالبة وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأداة باختبار تحصيلي ومقياس الدافعية، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي و بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في تنمية التحصيل لصالح المجموعة التجريبية و بين متوسطي درجات التطبيق القبلي و البعدي لطالبات المجموعة التجريبية في تنمية التحصيل لصالح التطبيق البعدي وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في

تنمية الدافعية و بين متوسطي درجات التطبيق القبلي و البعدي لطالبات المجموعة التجريبية في تنمية الدافعية

8-5-دراسة (البطنين ،2017) السعودية بعنوان "

" هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام إستراتيجيةالتلعيب عبر الأجهزة اللوحية في إكساب الطلاب عمليات جمع وطرح وضرب وقسمة الكسور الاعتيادية لدى طلاب المرحلة الابتدائية ، و قد بلغ عدد أفراد العينة (36) طالباً و اعتمد المنهج شبه التجريبي وتمثلت أداة البحث في اختبار تحصيلي أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي .

موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة: يتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في موضوع البحث إذ أن جميع الدراسات السابقة تناولت التلعيب موضوعاً للدراسة ، أما وجه الاختلاف تختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في: **هدف البحث** حيث أن فجميع الدراسات السابقة تناولت أثر التلعيب ، و فاعليته في التحصيل أو تنمية المهارات، و التفكير الإبداعي أو تنمية الدافعية لتدريس مادة تعليمية أما البحث الحالي فيتضمن دراسة درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مهارات إستراتيجيةالتلعيب ، وفيما يتعلق **بالمنهج** فاتبعت الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي فيما نرى المنهج الوصفي في هذه الدراسة لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية ومن حيث **الأداة** فتركزت الأدوات في الدراسات السابقة على الاختبار التحصيلي و الاختبار الأدائي ومقياس الدافعية فيما استخدمت الباحثة استبانة لقياس درجة الامتلاك ومن حيث **العينة** كانت قد طبقت على الطلبة رغم اختلاف المراحل العمرية فيما طبق هذا البحث على معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

9- الإطار النظري للبحث:

9-1-أهمية التلعيب: يعتبر التلعيب أسلوباً تعليمياً جديداً تكمن الجاذبية الأساسية له في الحرية التي يقدمها للتلاميذ والمعلمين والتي تتحدد في الحريات الأربع وهي حرية الفشل وحرية التجربة وحرية الجهد وحرية التعبير عن الذات التي تمثل معا تحولاً تربوياً وإعداداً للتلاميذ من ذوي الطموحات التعليمية التي تحطمها أساليب التعليم التقليدية ، ويعد التحفيز الذي يحدثه التلعيب من العوامل المهمة في التعليم لما له من أثر بالغ في دفع التلاميذ نحو عملية التعلم وجعلهم مشاركين نشطين أثناء عملية تعلمهم لذا للتلعيب أهمية من نواحي عديدة وفيما يلي تفصيل ذلك (oxfourd.2016. p6)

1- يلبي حاجات التلميذ النفسية مثل الحرية و الأمن و النظام و الاجتماع و القيادة.

2- يساعد التلميذ على الاندماج مع المجتمع و البعد عن الفردية.

3- يفسح التلعيب الجماعي المجال لتقويم خلق التلميذ.

4- يزيد من دافعية التلاميذ للتعلم كما يوفر عنصر الإثارة والتشويق.

5- إثارة روح المنافسة مع الذات ومع الاخرين.

6- تعليم التلاميذ التعاون واحترام الآخرين وتعويدهم على صنع القرار وتحمل المسؤولية.

7- يتيح للتلاميذ فرص العمل بحرية وللمعلمين الالتفات للحاجات الفردية لبعض التلاميذ.

8- تنمية مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

9- يسهم في جعل التلميذ نشطاً عقلياً وجسمياً بما يساعد على تثبيت المفاهيم.

10- تعزز ما تعلمه وتمنحه فرصة للمراجعة الهادفة.(Adina et al.2015.p13)

9-2-مهارات إستراتيجيةالتلعيب:

أولاً: مهارة التحليل:

1-تحديد آليات الألعاب وأسلوب التفكير المستخدم بالألعاب.

2-تحديد موضوع التلعيب (حركي، وجداني، معرفي) الذي سوف يستهدفه.

3-صياغة الأهداف التعليمية إلى مؤشرات أداء قابلة للقياس.

4-تحديد أهداف قصيرة للحفاظ على المشاركة والتفاعل.

5- إعداد التلعيب بصورة تعكس المهارات المطلوب إنجازها.

6-تحديد احتياجات الفئة المستهدفة.

7- تحديد خصائص الجمهور المستهدف.

8- تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لإجراء التلعيب بتجهيز الأدوات اللازمة والمواد.

9- تحديد المحتوى التعليمي المراد التدريب عليه.

10- اختيار برنامج أو تطبيق الكتروني قائم على التلعيب. (Christopher,2016,78)

ثانياً: مهارة التصميم:

1-تصميم الأهداف على شكل مهمات.

2-تصميم مهمات للطلاب تكون مناسبة لقدراتهم.

3-تصميم المهمات بالتدرج من السهل إلى المتوسط إلى الأصعب.

4-تحويل الأهداف التعليمية إلى تحديات جذابة.

5-وضع قواعد للطلاب لتنفيذ هذه المهمات والتحديات.

6-تصميم لوحة الشرف أو ما يسمى بلوحة المتصدرين لوضع المتعلمين الفائزين أفراد أو مجموعات.

7-تصميم ملف إنجاز لكل متعلم ليتم إضافة إنجازاته بعد كل مهمة.

8-تصميم التقويم النهائي للدرس وفقاً التلعيب. (Christopher,2016,78)

ثالثاً: مهارة التنفيذ:

1-شرح المهمات وقواعدها وكيفية تنفيذها.

2-استخدام التطبيقات والبرامج القائمة على التلعيب ومنها .class dojo

3- تنفيذ المهمات ضمن وقت محدد.

4-إضافة عناصر التلعيب مثل مبدئ النقاط لاستثارة الأهداف التي تم تحديدها. Attala, (& Arieli,2016,64)

5-خصم النقاط كمبدئ عقابي.

6-استخدام التمثيل المرئي لتقدم المتعلمين بدلاً من الأرقام والنسب المئوية.

7-تقسيم الطلاب إلى مجموعات لرفع مستوى التفاعل والاندماج.

8-تسمية كل مجموعة بتسميات محببة للتعلمين.

9- وضع المجموعات في تحديات لإثارة التنافس بينهم. (Christopher,2016,79)

رابعاً: التقييم:

-تقديم تغذية راجعة بشكل فوري لزيادة الدافعية.

- تزويد الطلاب بمدى تقدمهم ومستوى الإنجاز الضي الذي حققوه.

-جمع النقاط وتقديم مكافأة بعد كسب عدد معين من النقاط.

- وضع أولياء الأمور بصورة الإنجازات التي حققها المتعلمون وما تم الوصول اليه.

- تحديد الجوانب التي أدت إلى فقدان المتعلمين للنقاط أو عدم اكتسابهم لها. (Christopher,2016,80)

9-3-إيجابيات إستراتيجيةالتلعيب:

- **التلعيب يحافظ على العمل الجماعي:** عندما يكون الطالب في مجموعة فإنه يتعاون لكسب الحوافز وهذه الأعمال الجماعية أيضا تساعد الفرد في أعماله

الفردية ويتم أيضا مساعدة التلاميذ لأقرانهم في الفريق لكسب نقاط الخبرة وذلك يعني ان التلاميذ بدؤوا بدعم بعضهم للوصول للنجاح .

- **التلعيب يساعد على الانضباط:** مع التلعيب تصبح القواعد في الصف واضحة وذلك لان التلاميذ يبدؤون بضبط أنفسهم لزيادة فرص تميزهم وتجنباً لنزول مستواهم وذلك للوصول للجوائز وذلك يجعل التلاميذ مسؤولون بطريقة غير مباشرة عن انضباطهم في الصف الدراسي.
- **التلعيب يجعل من المواد المملة مواد ممتعة:** قد لا يفضل كل التلاميذ الرياضيات أو العلوم او اللغة الإنكليزية ولكن التلعيب يعرض أسباباً للطلاب يجعلهم يحضرون للفصل بإيجابية وبطاقة مرحة للتعلم فعندما لا يحب الطالب مادة معينة فإن الفرح الذي يكون حاضراً أثناء عملية التعلم ينعكس عليه حاضر إيجابياً.
- **حرية الفشل:** يمنح المتعلم الحرية في الخطأ أثناء اللعب وإعادة المحاولة مرة أخرى من دون أي انعكاسات سلبية إذ يصبح الفشل ذا أهمية بسيطة ولا يعد مصدر قلق بالنسبة إلى للمتعلم
- **حرية التجربة:** ان امتلاك المتعلم لحرية الفشل سيمنحه الحرية في امتلاك تعلمه مما يجعل امامه سبل أكثر للتعلم فيزيد ذلك من دافعيته نحو التعلم الذاتي والمستمر.
- **حرية بذل الجهد:** ان ربط التعليم بالحياة الواقعية من خلال تطبيقات الألعاب قد يلهم المتعلم نحو اكتشاف دوافعه الذاتية ورغباته الشخصية نحو نوع التعلم المفضل لديه.

- **مؤشرات التقدم:** وتعني وضوح نتائج التعليم بفضل ما يحققه المتعلم من إنجازات في المهام العملية مثل تجميع النقاط او الانتقال لمستوى اعلى او انهاء المهمة وتحقيق الأهداف.

ومن وجهة نظر الباحثة ترى إن هم ما يميز التلعيب هو القدرة على تعديل السلوك و تكوين عادات سلوكية جديدة و يعد تطبيق كلاس دوجو واحد من أبرز تطبيقات التلعيب المستخدمة لتعزيز السلوك الإيجابي و إكساب مهارات التنظيم الذاتي (الملاح ، 2016، 45) .

10- الإطار الميداني للبحث:

10-1-منهج البحث : اعتمدت الباحثة المنهج وصفي المسحي كونه يتناسب مع طبيعة و أهداف البحث حيث يسعى هذا المنهج إلى وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل جوانبها كما يذكر حيث اختارت الباحثة عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي و قامت بتطبيق الاستبانة عليهم و التي شملت(5) محاور، وتمت عملية توزيع الاستبانات بطريقتين هما :

-توزيع الباحثة للاستبانات بشكل مباشر على المعلمين و بشكل غير مباشر على المعلمين الذين لم تتمكن الباحثة من الوصول إليهم من خلال ارسالها عبر تطبيق (WhatsApp)واتس اب والإجابة عنها الكترونياً.

10-2- مجتمع البحث وعينته:

المجتمع الأصلي للبحث: شمل المجتمع الأصلي للبحث جميع معلمي الحلقة الأولى في محافظة دمشق للعام الدراسي 2022/2021 والبالغ عددهم (2027) وقد تم سحب

عينة عشوائية بلغ حجمها 50 معلماً من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وجاء توزع أفراد العينة وفق الجدول الآتي:

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
إجازة جامعية	41	%82
دبلوم تأهيل تربوي	9	%18
المجموع	50	%100
سنوات الخبرة	**العدد**	**النسبة المئوية**
أقل من خمس سنوات	8	%16
خمس سنوات إلى العشر سنوات	12	%24
أكثر من عشر سنوات	30	%60
المجموع	50	%100
اتباع دورات تدريبية	**العدد**	**النسبة المئوية**
نعم	11	%22
لا	39	%78
المجموع	50	%100
الجنس	**العدد**	**النسبة المئوية**
ذكر	25	%50
انثى	25	%50
المجموع	50	%100

10-3-أداة البحث:

بعد أن اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة الغامدي 2021 وغيرها والتي تناولت في إستراتيجيةالتلعيب، تمكنت الباحثة من تحديد مهارات

إستراتيجيةالتلعيب، و بناء أداة البحث والتي تمثلت باستبانة اشتملت هذه المهارات. و و وجهت إلى معلمي الحلقة الأولى في محافظة دمشق بهدف تعرف درجة امتلاكهم لهذه المهارات ، و تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (40) عبارة توزعت على خمسة محاور : الأول يتضمن (10) عبارات تتعلق بمهارة التحليل ، والثاني يتضمن (10) عبارات تتعلق بمهارة التصميم ، والثالث يتضمن (10) عبارات تتعلق بمهارة التنفيذ ، والرابع يتضمن(4) عبارات تتعلق بمهارة التقييم ، والخامس يتضمن (6) عبارات تتعلق بمعوقات التلعيب

-التحقق من صلاحية أداة البحث (الصدق والثبات):

10-3-1-صدق الاستبانة:

يقصد بالصدق: الفحص المنهجي لمحتوى الأداة، ويشير إلى ما إذا كان الاختبار يقيس ما أعدّ لقياسه، أو ما أردنا نحن أن نقيسه (مخائيل، 2005، 255)، وتمت دراسة الصدق من خلال:

- **صدق المحتوى:**

عُرِضَت الاستبانة – في صورتها الأولية المؤلفة من (40) عبارة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في قسم المناهج وطرائق التدريس وقسم القياس والتقويم والبالغ عددهم (9) ، بهدف التأكد من صلاحيتها علمياً وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد اقتصرت ملاحظاتهم على إعادة تعديل صياغة بعض ألعبارات لتصبح أكثر وضوحاً وإعادة ترتيب ألعبارات بشكل منطقي، وبناء على ملاحظات السادة المحكمين تم الوصول الاستبانة مؤلفة من (40) عبارة.

- **صدق الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (45) معلماً ومعلمة من خارج عينة البحث الأساسية في مدينة دمشق، للتحقق من صلاحية الأداة للتطبيق، وتم التحقق من صدق الاتساق

الداخلي للاستبانة من خلال حساب ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه من جهة وحساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للاستبانة من جهة ثانية: والجدول (1) يوضح معاملات الارتباط الناتجة.

جدول (1) معاملات الصدق البنيوي لاستبانة مهارات إستراتيجيةالتلعيب

مهارة التحليل			مهارة التصميم			مهارة التنفيذ		
ألعبارة	ارتباطها بالمحور	ارتباطها بالدرجة الكلية	ألعبارة	ارتباطها بالمحور	ارتباطها بالدرجة الكلية	ألعبارة	ارتباطها بالمحور	ارتباطها بالدرجة الكلية
1	0.629**	0.687**	11	0.842**	0.641**	21	0.710**	0.657**
2	0.597**	0.719**	12	0.792**	0.728**	22	0.637**	0.869**
3	0.659**	0.795**	13	0.804**	0.684**	23	0.746**	0.773**
4	0.738**	0.824**	14	0.794**	0.725**	24	0.608**	0.698**
5	0.794**	0.663**	15	0.851**	0.734**	25	0.799**	0.735**
6	0.642**	0.827**	16	0.775**	0.795**	26	0.764**	0.729**
7	0.665**	0.806**	17	0.734**	0.835**	27	0.843**	0.668**
8	0.836**	0.705**	18	.69**	0.661**	28	0.738**	0.824**
9	0.846**	0.746**	19	0.801**	0.699**	29	0.750**	0.834**
10	0.830**	0.648**	20	0.797**	0.597**	30	0.602**	0.775**
مهارة التقييم								
31	0.714**	0.688**	32	0.813**	0.675**	33	0.694**	0.835**
34	0.698**							

دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يُلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الاتساق الداخلي للعبارات والمحاور كانت دالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن كل عبارة من عبارات

الاستبانة متسقة مع المحور الذي تنتمي إليه. ويعطي مؤشراً على أن كل محور ينسجم مع ما تقيسه الاستبانة ككل

10-3-2-دراسة ثبات الاستبانة:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بطريقتي:

ألفا كرو نباخ: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ لدرجات العينة الاستطلاعية على استبانة مهارات إستراتيجيةالتلعيب، والجدول (2) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

التجزئة النصفية: كذلك تم حساب معاملات ثبات التجزئة النصفية لدرجات العينة الاستطلاعية على استبانة مهارات إستراتيجيةالتلعيب باستخدام معادلة جثمان، كما هو مبين في الجدول (2):

جدول (2) قيم معاملات الثبات بطريقتي (ألفا كرو نباخ، التجزئة النصفية)، وذلك بالنسبة لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية

المحاور	عدد ألعبارات	ألفا كرو نباخ	التجزئة النصفية
مهارة التحليل	10	0.79	0.82
مهارة التصميم	10	0.82	0.85
مهارة التنفيذ	10	0.77	0.76
مهارة التقييم	4	0.64	0.66
الدرجة الكلية	34	0.91	0.96

يُلاحظ من الجدول السابق أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ ما بين (0.64-0.82) بالنسبة للمحاور و(0.91) للدرجة الكلية، وتراوحت بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.66-0.85) بالنسبة للمحاور و(0.96) للدرجة الكلية وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى

ثبات الاستبانة، وبذلك اصبحت الاستبانة جاهزة بصورتها النهائية للتطبيق على عينة البحث.

11- عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :

بعد تطبيق الاستبانة على أفراد عينة البحث، جمعت البيانات و عولجت باستخدام البرنامج الإحصائي (spss-21) وكانت النتائج على النحو التالي:

نتائج السؤال الأول والذي نصه : ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات إستراتيجيةالتلعيب؟ ومناقشتها وتفسيرها .

للإجابة عن هذا السؤال، أعطيت كل درجة من درجات امتلاك المعلمين لمهارات إستراتيجيةالتلعيب في الاستبانة الموجهة لهم قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون الآتي:

$$\frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-5}{5} = 0.8$$

واستناداً لقاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

الجدول (3) معيار الحكم على درجة امتلاك المعلمين لمهارات إستراتيجيةالتلعيب والقيم الموافقة لها.

درجات الامتلاك	القيمة المعطاة لكل درجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
كبيرة جداً	5	5.00 – 4.21
كبيرة	4	4.20 – 3.41
متوسطة	3	3.40 – 2.61
ضعيفة	2	2.60 – 1.81
ضعيفة جداً	1	1.80 – 1.00

وفق هذا الجدول يمكن تحديد درجة امتلاك المعلمين لمهارات إستراتيجيةالتلعيب في كل محور من محاور الاستبانة وبشكل عام، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات المعلمين على كل محور من

محاور استبانة مهارات إستراتيجيةالتلعيب

الرتبة	ألعبارات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	استخدام ميكانيكيات الألعاب وأسلوب التفكير المستخدم بالألعاب	50	3.92	.966	كبيرة
10	استخدم التلعيب في العملية التعليمية لتحفيز المتعلمين وزيادة فاعليتهم ومشاركتهم في البيئة التعليمية	50	2.54	1.054	ضعيفة
5	أحدد موضوع التلعيب بتحديد مجاله (حركي، سلوكي، تعليمي)	50	3.52	.580	كبيرة
8	أحول الأهداف التعليمية المؤشرات أداء قابلية لقياس	50	3.42	1.263	كبيرة
9	اختيار برنامج أو تطبيق الكتروني قائم على التلعيب	50	3.14	.783	ضعيفة
4	احدد المحتوى التعليمي المراد تلعيبه	50	3.56	.644	كبيرة
7	أعد اللعبة بطريقة تعكس المفهوم والمهارة المطلوب إنجازها	50	3.46	.952	كبيرة
6	احدد احتياجات الفئة المستهدفة	50	3.50	1.074	كبيرة
2	اهيئ البيئة المناسبة لإجراء التلعيب	50	3.70	1.374	متوسطة
3	احدد مستويات متدرجة في الصعوبة تناسب مستويات المتعلمين	50	3.58	.950	كبيرة
	مهارة التحليل بشكل عام	**50**	**3.43**	**.442**	**كبيرة**
2	أصمم الأهداف على شكل مهمات	50	3.58	.992	كبيرة
1	أوزع مهمات للطلاب تكون مناسبة لقدراتهم	50	3.60	.639	كبيرة
3	تتدرج المهمات بالصعوبة من السهل إلى المتوسط للأصعب	50	3.52	.677	كبيرة
5	أضع قواعد للطلاب لتنفيذ هذه المهمات	50	3.44	.611	كبيرة
4	أصمم تحديات جذابة ومثيرة للاهتمام ويمكن تحقيقها	50	3.50	.647	كبيرة

7	أوفر عنصر المنافسة والتحدي بين المعلمين	50	3.46	1.265	كبيرة
6	أصمم لوحة الشرف في نهاية كل أسبوع لوضع المتعلمين الفائزين (أفراداً او جماعات)	50	3.38	.923	متوسطة
9	أصمم ملف انجاز لكل متعلم ليتم إضافة إنجازاته بعد كل مهمة	50	2.58	1.279	ضعيفة
8	أثري المحتوى التعليمي بأنشطة وتحديات	50	3.08	1.291	متوسطة
10	دائما ما أطبق فقرة ألعب وأتعلم من خلال لعبة لها نقاط وقواعد كتقويم نهائي	50	2.54	.930	ضعيفة
مهارة التصميم بشكل عام		**50**	**3.27**	**.343**	**متوسطة**
1	أشرح المهمات وقواعدها وكيفية تنفيذها	50	3.40	.670	متوسطة
10	أستخدم البرامج الحاسوبية التي تقوم على إستراتيجيةالتلعيب كبرنامجclass dojo	50	1.78	1.148	ضعيفة
6	دائما ما اقرن المهمة بوقت محدد	50	2.58	1.357	ضعيفة
3	أستخدم مبدئ النقاط لاستثارة سلوكات محددة	50	3.36	1.191	متوسطة
7	أخصم نقاط كمبدئ عقابي	50	2.56	1.358	ضعيفة
8	أستخدم لوحة تقليدية للنقاط	50	2.54	1.232	ضعيفة
9	أستخدم التمثيل المرئي لتقدم المتعلمين بدلا من الأرقام والنسب المئوية	50	2.52	1.418	ضعيفة
2	أقسم الطلاب إلى لمجموعات لرفع مستوى التفاعل والاندماج	50	3.38	.901	متوسطة
4	أسمي كل مجموعة بتسميات محببة للمتعلمين	50	3.34	.717	متوسطة
5	أضع المجموعات في تحديات لإثارة التنافس بينهم	50	3.32	1.285	متوسطة
مهارة التنفيذ بشكل عام		**50**	**2.88**	**.513**	**متوسطة**
1	أقدم تغذية راجعة بشكل فوري لزيادة الدافعية	50	3.34	1.081	متوسطة
3	أزود الطلاب بمستوى تقدمهم ومستوى الإنجاز الذي حققوا	50	2.60	1.125	ضعيفة
2	أقدم مكافأة بعد كسب عدد معين من النقاط	50	3.14	.857	متوسطة
4	أزود أولياء الأمور بمدى تقدم المتعلمين وانجازاتهم	50	2.56	1.280	ضعيفة
مهارة التقييم بشكل عام		**50**	**2.91**	**.886**	**متوسطة**
الدرجة الكلية للاستبانة		**50**	**3.12**	**.408**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول السابق أن نتائج إجابات أفراد العينة حول درجة امتلاكهم لمهارات استراتيجية التلعيب جاءت على النحو التالي:

-تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول درجة امتلاكهم لمهارات استراتيجية التلعيب في **محور مهارة التحليل** بين (3.92) كحد أعلى للعبارة: (استخدام ميكانيكيات الألعاب وأسلوب التفكير المستخدم بالألعاب) وهي درجة كبيرة و(2.54) كحد أدنى للعبارة: (استخدم التلعيب في العملية التعليمية لتحفيز المتعلمين وزيادة فاعليتهم ومشاركتهم في البيئة التعليمية) وهي درجة ضعيفة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمحور مهارة التحليل بعامة (3.43) وهي درجة كبيرة

– تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول درجة امتلاكهم لمهارات استراتيجية التلعيب في **محور مهارة التصميم** بين (3.6) كحد أعلى للعبارة: (أوزع مهمات للطلاب تكون مناسبة لقدراتهم) وهي درجة كبيرة و(2.54) كحد أدنى للعبارة: (دائما ما أطبق فقرة ألعب وأتعلم من خلال لعبة لها نقاط وقواعد كتقويم نهائي) وهي درجة ضعيفة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمحور مهارة التصميم بعامة (3.27) وهي درجة متوسطة.

– تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول درجة امتلاكهم لمهارات استراتيجية التلعيب في **محور مهارة التنفيذ** بين (3.4) كحد أعلى للعبارة: (اشرح المهمات وقواعدها وكيفية تنفيذها) وهي درجة متوسطة، وبين (1.78) كحد أدنى للعبارة: (استخدم البرامج الحاسوبية التي تقوم على استراتيجية التلعيب كبرنامج (class dojo) وهي درجة ضعيفة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمحور مهارة التنفيذ بعامة (2.88) وهي درجة متوسطة.

– تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول درجة امتلاكهم لمهارات استراتيجية التلعيب في **محور مهارة التقييم** بين (3.34) كحد أعلى للعبارة: (أقدم تغذية

راجعة بشكل فوري لزيادة الدافعية) وهي درجة متوسطة، وبين (2.56) كحد أدنى للعبارة: (أزود أولياء الأمور بمدى تقدم المتعلمين وانجازاتهم) وهي درجة ضعيفة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمحور مهارة التقييم بشكل عام (2.91) وهي درجة متوسطة.

تفسير النتائج:

و تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول درجة امتلاكهم لمهارات استراتيجية التلعيب عن محاور الاستبانة ككل بين (3.43) كحد أعلى لمحور مهارة التحليل وهي درجة كبيرة، و(2.88) كحد أدنى لمحور مهارة التنفيذ وهي درجة متوسطة، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة حول درجة امتلاكهم لمهارات استراتيجية التلعيب بعامة (3.12) وهي درجة متوسطة وتفسر الباحثة من خلال اشتراك التعلم باللعب والتلعيب بعدة نقاط حيث ان كلاهما يشتركان في بعض المهارات والجوانب كالعبارات ذات رقم (3،4،6،7،8،9) كتحديد مجال التلعيب حركي أو سلوكي أو تعليمي وتحويل الأهداف التعليمية إلى مؤشرات المؤشرات قابلة للقياس وتحديد المحتوى التعليمي المراد تلعيبه و إعداد التلعيب بطريقة تعكس المفهوم والمهارة المطلوب إنجازها وتحديد الفئة المستهدفة. و تهيئة البيئة ، أما عن استخدام المعلمين لاستراتيجية التلعيب في العملية التعليمية فقد جاء بدرجة ضعيفة كما في البند (2) استخدم التلعيب في العملية التعليمية لتحفيز المتعلمين وزيادة فاعليتهم ومشاركتهم في البيئة التعليمية ، والبند (5) اختيار برنامج أو تطبيق الكتروني قائم على التلعيب وكما جاءت العبارات ذات الرقم (25،26،27،) **في مهارة التنفيذ** بدرجة ضعيفة والتي تعد من أبرز العناصر والأساسيات للتلعيب من حيث خصم النقاط ومنحها و عرض شريط مرئي ليتمكن المتعلمون/التلاميذ من رؤية التقدم الذي احرزوه بالإضافة إلى العبارتين (32،34) **في مهارة التقييم** وهو تزويد أولياء الأمور والطلاب بالنتائج والتقدم جاء بدرجة ضعيفة وهذا يتعارض مع ما ذكره (Christopher,2016) حيث أنه لا بد بعد منح النقاط وخصمها

من تحديد المتصدرين من المتعلمين أو الفريق الفائز اذا كان التعلم تعاوني وتحديد جوانب الضعف التي أدت إلى خصم النقاط و وضع أولياء الأمور بصورة الإنجازات التي حققها المتعلمون/التلاميذ وما تم الوصول اليه.

و ترِدُ الباحثة هذا أن مفهوم التلعيب غير مألوف عند معظمهم و إنهم على غير دراية بالتلعيب كاستراتيجية إذ تم سؤال الباحثة عن معنى المقصود بالتلعيب وهل المقصود هو الألعاب في التدريس و تضمينها في شرح الدروس أو عرض المعلومات على شكل ألعاب مثل البرامج التعليمية على الأجهزة اللوحية في حين لم يسبق لأغلب المعلمين معرفة من قبل ولكن في حقيقة الأمر عندما تم توضيح معنى التلعيب ، و ذكر العديد عن أساليبه و عناصره فقد تبين أن بعض المعلمين قد استخدموا التلعيب في الصف دون أن يعلموا ما هو الأساس النظري له وهذا ما جعل قيمة المتوسط الحسابي لجميع محاور الاستبانة متوسطة بعامة (3.12) حيث جاءت الإجابة على العبارة(1) بدرجة كبيرة (استخدام ميكانيكيات الألعاب و أسلوب التفكير المستخدم بالألعاب) ، وكما جاءت في **مهارة التصميم** فقد جاءت العبارات ذات الارقام (1،121،13،14،15،19) بدرجة كبيرة حيث يصمم المعلمون المهمات بما يتناسب مع قدراتهم وتتدرج من السهل حتى الصعب ، و يضعون قواعد لتنفيذ هذه المهمات ويصممون تحديات جذابة ومثيرة للاهتمام وهذه جميعها من الأساسيات النظرية في تصميم التلعيب فيما جاءت العبارة (18) والتي هي تصميم ملف انجاز لكل متعلم ليتم إضافة إنجازاته بعد كل مهمة جاء بدرجة ضعيفة والتي تعد من أبرز من مرتكزات التلعيب التي تقوم على المستويات وتضاف النتائج التي احرزها المتعلم في كل مستوى من البداية حتى النهاية وعلى أساسها يتم الانتقال من مستوى لأخر ،هذا و نلاحظ في **مهارة التنفيذ** حيث أن البند (23) استخدم البرامج الحاسوبية التي تقوم على استراتيجية التلعيب كبرنامج(class dojo) جاء بدرجة ضعيفة جدا والذي يعتبر من أهم التطبيقات وأكثرها انتشار في التلعيب فبناء على

إحصائية ذكرت في موقع (class dojo)على الانترنت بأن 90% من مدارس التعليم العام في الولايات المتحدة الامريكية و(180) دولة حول العالم تستخدم تطبيق class dojo))لما يتضمنه من مميزات في دمج عناصر التلعيب في التعليم وتوفير التغذية الراجعة الفورية ويعود عدم استخدامه لعدم اطلاع المعلمين على مثل هذه البرامج والتقنيات لعدم وجود المعرفة و الخبرة الكافية حول استخدامه وهذا ما يتفق مع ما توصلت اليه نتائج دراسة أحمد وهي الحاجة الماسة إلى المزيد من تدريب المعلمين على استخدام وتوظيف التقنية في مواقف التعلم المختلفة بغرض الارتقاء بمستوى أدائهم في عملية التدريس الشيء الذي انعكس على عدم التطبيق الصحيح لفقرة ألعب وأتعلم التي تهدف إلى اثارة تشويق المتعلمين وأضافت المتعة والمرح فقد جاءت ألعبارة (20) في مهارة التصميم دائماً ما أطبق فقرة ألعب وأتعلم من خلال لعبة لها نقاط وقواعد كتقويم نهائي جاء بدرجة ضعيفة والتي تعد من أبرز الفقرات في المنهاج التعليمي السوري لما تتمنه من تغذية راجعة للدرس و لما فيها من تحفيز و المنافسة والتعاون وخاصة في المراحل العمرية الأولى .

الفرضية الأولى :

تنص هذه الفرضية على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين (عينة البحث) لمهارات استراتيجية التلعيب تبعاً لمتغيّر الجنس**"للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (T–test) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (5) نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة مهارات استراتيجية التلعيب تبعاً لمتغيّر الجنس

محاور الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارة التحليل	ذكر	25	3.20	.284	4.484	48	0.000	دال
	أنثى	25	3.67	.449				
مهارة التصميم	ذكر	25	3.12	.343	3.243	48	0.002	دال
	أنثى	25	3.41	.282				
مهارة التنفيذ	ذكر	25	2.66	.487	3.369	48	0.001	دال
	أنثى	25	3.10	.443				
مهارة التقييم	ذكر	25	2.57	.897	2.913	48	0.005	دال
	أنثى	25	3.25	.747				
الدرجة الكلية	ذكر	25	2.89	.383	4.996	48	0.000	دال
	أنثى	25	3.36	.277				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما يلي: (4.484، 3.243، 3.369، 2.913، 4.996) عند القيم الاحتمالية (0.000، 0.002، 0.001، 0.005، 0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، ولذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة مهارات استراتيجية التلعيب تبعاً لمتغيّر الجنس.** وهي لصالح المعلمات ذوات المتوسط الحسابي الأكبر وتفسر الباحثة ذلك بالاهتمام الواضح الذي

أبدته المعلمات حول مهارات استراتيجية التلعيب والتعرف عليها وكيفية تطبيقها و وجود الدافعية لديهم لتعرف هذه المهارات و التدرب عليها وكيفية اكتسابها و أبدو اهتمام و تفاعل مع التكنولوجيا أكبر بالإضافة إلى توفر الخبرات التقنية لديهم والتي لربما تعود إلى خبراتهم الخاصة أو مكتسبوه من مهارات تقنية خارج نطاق العمل و اختلاف خلفياتهم الاجتماعية ، و التعليمية ، و اهتماماتهم، فعلى الرغم من أن التقانة و التطور سمة عصر يتشارك فيها كلا الجنسين إلا أن النتائج تظهر فروقاً لصالح الاناث مما يستوجب تدريب كلا الجنسين على المهارات التقنية، و الاستراتيجيات الحديثة، والتي منها استراتيجية التلعيب و التطبيقات التي تقوم عليها ، والتي تستهدف تغيير اكتساب التلاميذ لمعارفهم بعامة وبناء بيئات تفاعلية مبنية على التفاعل و التشويق .

الفرضية الثانية التي تنص على أنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين (عينة البحث) لمهارات استراتيجية التلعيب تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي** "للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (6) نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة مهارات استراتيجية التلعيب تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي

محاور الاستبانة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارة التحليل	إجازة	41	3.35	.390	3.163	48	0.003	دال
	دبلوم فأكثر	9	3.82	.482				
مهارة التصميم	إجازة	41	3.21	.317	2.858	48	0.006	دال
	دبلوم فأكثر	9	3.54	.336				
مهارة التنفيذ	إجازة	41	2.80	.504	2.321	48	0.025	دال
	دبلوم فأكثر	9	3.22	.424				
مهارة التقييم	إجازة	41	2.74	.871	3.197	48	0.002	دال
	دبلوم فأكثر	9	3.69	.410				
الدرجة الكلية	إجازة	41	3.02	.373	4.224	48	0.000	دال
	دبلوم فأكثر	9	3.57	.211				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما يلي: (3.163، 2.858، 2.321، 3.197، 4.224) عند القيم الاحتمالية (0.003، 0.006، 0.025، 0.002، 0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي الحلقة اللأولى من التعليم الأساسي على استبانة مهارات إستراتيجيةالتلعيب تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي.** وهي لصالح المعلمين من حملة شهادة دبلوم فأكثر ذوي المتوسط

الحسابي الأكبر، وتعزو الباحثة ذلك إلى تعدّد الخلفية التعليمية والثقافية لطلبة شهادة الدبلوم فهناك العديد من اختصاصات أخرى كاللغة العربية أو الرياضيات وغيرها، مما قد يؤدي تعدّد الأساليب والاستراتيجيات التي قد يلم بها حملة الدبلوم ومن ناحية اخرى ضعف الإعداد الجامعي بما يخص كيفية تطبيق إستراتيجيةالتلعيب، وفيما يتعلق بالجانبين النظري والعملي في كليات التربية ،بالإضافة إلى أن امتلاك المعلمين مؤهلات علمية عليا أدى إلى قيامهم بتطوير مهاراتهم في إثناء إكمال الدراسات العليا .

الفرضية الثالثة: والتي تنص على أنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين (عينة البحث) لمهارات إستراتيجيةالتلعيب تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية** ، للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (7) نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات معلمي الحلقة الأولى على استبانة مهارات استراتيجية التلعيب تبعاً لمتغيّر إتباع الدورات التدريبية

محاور الاستبانة	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارة التحليل	غير متبع	39	3.31	.364	4.228	48	0.000	دال
	متبع	11	3.86	.441				
مهارة التصميم	غير متبع	39	3.19	.318	3.203	48	0.002	دال
	متبع	11	3.54	.301				
مهارة التنفيذ	غير متبع	39	2.78	.504	2.558	48	0.014	دال
	متبع	11	3.21	.411				
مهارة التقييم	غير متبع	39	2.72	.890	3.010	48	0.004	دال
	متبع	11	3.57	.476				
الدرجة الكلية	غير متبع	39	3.00	.371	4.624	48	0.000	دال
	متبع	11	3.54	.198				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما يلي: (4.228، 3.203، 2.558، 3.010، 4.624) عند القيم الاحتمالية (0.000، 0.002، 0.014، 0.004، 0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وهكذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على استبانة مهارات إستراتيجيةالتلعيب تبعاً لمتغيّر إتباع الدورات التدريبية.** وهي لصالح المعلمين الذين اتبعوا دورات تدريبية على الإستراتيجيات التعليمية وطرائق التدريس ذوي المتوسط الحسابي الأكبر و هذا يدل على فاعلية الدورات التدريبية وتحقيق الهدف المرجو منها في إكساب المعلمين المهارات اللازمة لجعل البيئة الصفية جذابة وممتعة أكثر وذلك لأن الدورات التدريبية تعرفهم بالتقنيات التعليمية الحديثة وطرائق تصميمها وتزود المعلمين بالمهارات الأساسية للتعامل مع التقنيات التعليمية و الاستراتيجيات الحديثة وكيفية توظيفها لخدمة العملية التعليمية .

الفرضية الرابعة: والتي تنص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين (عينة البحث) لمهارات إستراتيجيةالتلعيب تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة** ، للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق المعنوية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة مهارات إستراتيجيةالتلعيب تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة، كما يوضح ذلك الجدول (8):

جدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة مهارات استراتيجية التلعيب تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة

المحاور	الخبرة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
مهارة التحليل	أقل من 5سنوات	8	3.14	.267	بين المجموعات	2.691	2	1.345	9.162	.000
	من 5- 10 سنة	12	3.16	.235	داخل المجموعات	6.902	47	.147		
	أكثر من 10سنوات	30	3.62	.447	المجموع	9.592	49			
مهارة التصميم	أقل من 5سنوات	8	3.03	.191	بين المجموعات	1.112	2	.556	5.614	.007
	من 5- 10 سنة	12	3.13	.433	داخل المجموعات	4.656	47	.099		
	أكثر من 10سنوات	30	3.39	.284	المجموع	5.769	49			
مهارة التنفيذ	أقل من 5سنوات	8	2.44	.370	بين المجموعات	3.396	2	1.698	8.410	.001
	من 5- 10 سنة	12	2.66	.548	داخل المجموعات	9.490	47	.202		
	أكثر من 10سنوات	30	3.08	.424	المجموع	12.886	49			
مهارة التقييم	أقل من 5سنوات	8	2.28	.364	بين المجموعات	10.967	2	5.484	9.371	.000
	من 5- 10 سنة	12	2.38	1.175	داخل المجموعات	27.503	47	.585		
	أكثر من 10سنوات	30	3.29	.627	المجموع	38.470	49			

الدرجة الكلية	أقل من 5سنوات	8	2.72	.132	بين المجموعات	3.814	2	1.907	20.711	.000
	من 5- 10 سنة	12	2.83	.476	داخل المجموعات	4.327	47	.092		
	أكثر من 10سنوات	30	3.35	.243	المجموع	8.141	49			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور الاستبانة وبعامة كما يلي: (9.162، 5.614، 8.410، 9.371، 20.711) عند القيمة الاحتمالية (0.000، 0.007، 0.001، 0.000، 0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وهكذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة مهارات إستراتيجيةالتلعيب تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة و** هذا يدل على أن سنوات الخبرة ، قد أكسبت المدرسين العديد من المهارات و الخبرات والتي أسهمت في تطوير أساليبهم و الإستراتيجيات المتبعة فيما يخص تحفيز التلاميذ و تنمية الدافعية وهذا ما أدى إلى تطبيق جزء من التلعيب دون الالمام بجميع جوانبه ومهارته .

وبناء على ما تقدم تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفقاً الجدول الآتي:

جدول (9) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	قيمة ف ليفن	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	القيمة الاحتمالية
مهارة التحليل	4.547	2	47	.016
مهارة التصميم	3.291	2	47	.046
مهارة التنفيذ	.834	2	47	.044
مهارة التقييم	15.520	2	47	.000
الدرجة الكلية	11.598	2	47	.000

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، إذ كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولتعرّف اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة مهارات إستراتيجيةالتلعيب تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة تم استخدام اختبار دونت سي (Dennett C) للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول الآتي:

الجدول (10) جدول دونت سي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	سنوات الخبرة	مستويات المتغير	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	القرار
مهارة التحليل	اقل من 5 سنوات	10 فأكثر	-.486-*	.125	دال*
	5-10 سنوات	10 فأكثر	-.465-*	.106	دال*
مهارة التصميم	اقل من 5 سنوات	10 فأكثر	-.362-*	.085	دال*
مهارة التنفيذ	اقل من 5 سنوات	10 فأكثر	-.646-*	.152	دال*
مهارة التقييم	اقل من 5 سنوات	10 فأكثر	-1.010-*	.172	دال*
الدرجة الكلية	اقل من 5 سنوات	10 فأكثر	-.626-*	.064	دال*
	5-10 سنوات	10 فأكثر	-.515-*	.144	دال*

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة مهارات إستراتيجيةالتلعيب تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة على النحو الآتي:

-بين المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة (أقل من 5 سنوات) والمعلمين الذين لديهم سنوات خبرة (10 فأكثر) لصالح المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة (10 فأكثر) ذوات المتوسط الحسابي الأكبر. في جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية.

-بين المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة (5-10 سنوات) والمعلمين الذين لديهم سنوات خبرة (10 فأكثر) لصالح المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة (10 فأكثر) ذوات المتوسط الحسابي الأكبر. في محور مهارة التحليل والدرجة الكلية.

السؤال االثاني: ما المعوقات التي تواجه معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عند تطبيق مهارات إستراتيجية التلعيب؟

للإجابة عن السؤال، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة عن كل معوق من معوقات تطبيق مهارات إستراتيجيةالتلعيب وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (11) التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة عن كل معوق من معوقات تطبيق مهارات استراتيجية التلعيب

الرقم	المعوق	التكرار	النسبة
35	**يحتاج التلعيب إلى بنية تحتية عالية التكلفة مثل (الحواسيب – جهاز العرض – شبكة الإنترنت)**	36	26.09%
36	**يحتاج التلعيب الوقت أطول من الوقت المخصص للدرس**	24	17.39%
37	**استخدام التلعيب لفترة طويلة قد يؤدي إلى النمطية**	13	9.42%
38	**يشتت التلعيب انتباه الطلاب عن الهدف التربوي المقصود**	6	4.35%
39	**لا يتناسب التلعيب مع كثافة الصفوف الدراسية**	31	22.46%
40	**لا يتم تطبيق التلعيب لعدم الإلمام باستراتيجية التلعيب**	28	20.29%
	المجموع	**138**	**100%**

يُلاحظ من الجدول السابق أنَّ أكثر المعوقات تكراراً من وجهة نظر المعلمين كانت "يحتاج التلعيب إلى بنية تحتية عالية التكلفة مثل (الحواسيب – جهاز العرض – شبكة الانترنت)" إذ تمَّ تكرار هذه المعوق (36) مرة بنسبة (26.09%) وترد الباحثة ذلك إلى

أن هناك الكثير من التطبيقات والبرامج التي تقوم على استراتيجية التلعيب وهي تحتاج إلى الحواسيب وبنية تحتية وهذا ما تفتقر إليه مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .

وجاء المعوق "يشتت انتباه الطلاب عن الهدف التربوي المقصود" في المرتبة الأخيرة بتكرار (6) وبنسبة (4.35%) مما يدل على الدور الإيجابي وفاعلية استراتيجية التلعيب مما يجعل هذه الصعوبة تأتي كأقل تكرار في معوقات تطبيق استراتيجية التلعيب وهذا يدعم ما توصلت اليه دراسة (**leaning,2015**)والتي أظهرت نتائجها أن استخدام التلعيب يبدو نشاطاً مفيداً و أنه قد يخفف من بعض المشكلات التي تواجه الطلاب في بعض المواد أو الموضوعات الصعبة المملة كذلك دراسة(behnke ,2015)عن إدخال عناصر اللعب في المناهج الدراسية و أثرها في تحفيز الطلاب و نتائج التعلم كما كان معوق " لا يتناسب التلعيب مع كثافة الصفوف الدراسية" من الصعوبات التي تكررت بنسبة 22.26 % و تفسر الباحثة ذلك بعدم خبرة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكيفية استخدام استراتيجية التلعيب و كيفية تطبيقها بما يتناسب مع الواقع التعليمي و عدم توفر الوقت اللازم لدى المعلمين للتدرب عليها أو تطبيقها بسبب ازدحام الجدول المدرسي بالحصص التدريسية وقلة الدورات التدريبية التي تتناول استراتيجية التلعيب و كيفية تطبيقها .

12-مقترحات البحث: توصلت الباحثة لمجموعة من المقترحات هي:

-ضرورة إجراء دورات تدريبية لمعلمي الحلقة الاولى من مرحلة التعليم الأساسي وذلك بقصد تمكينهم من مهارات استخدام استراتيجية التلعيب في الغرف الصفية وتلافي معوقات تطبيقها .

- ضرورة تطوير برامج تدريب المعلمين وتضمينها ما يستجد من مستحدثات تكنولوجية وتكليف مدربين مختصين في مجال تقنيات الحديثة.

- ضرورة تطوير البنية التحتية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتزويدها بأجهزة حاسوب متطورة وأجهزة عرض وشبكة إنترنت.

- العمل على إيجاد البيئة المكانية المناسبة لاستخدام استراتيجية التلعيب وضبط أعداد الطلبة.

- إدراج مفهوم استراتيجية التلعيب في مقررات كليات التربية والتدرب على تقنياتها .

المراجع:

– البطنين، عبد الله عيسى. (2017). أثر استخدام إستراتيجيةالتلعيب عبر الأجهزة اللوحية في إكساب العمليات على الكسور الاعتيادية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد 2(* العدد 43) ،ص 33–30، السعودية.

– الجريبي، سهام بنت سلمان. (2019). أثر التعلم بالتلعيب عبر الويب في تنمية التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد17،* (العدد3)،ص 34–12، كلية التربية جامعة الاميرة نورة، الرياض.

–الرحيلي، تغريد. (2018). *فاعلية بيئة تعلم تشاركية متعددة الوسائط قائمة على التلعيب في تنمية التحصيل والدافعية لدى طالبات جامعة طيبة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 4(* العدد 66) ، كلية التربية جامعة طيبة، السعودية.

– الشمري، بدر الدين عبدله. (2019) فاعلية استخدام إستراتيجيةالتلعيب في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الإنكليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل،*مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مجلد35،عدد 5، ص 21–24 .

– العمري، عائشة بليه. (2018). فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الالكترونية لتنمية مهارات إنتاج المواد الرقمية والتفكير الإبداعي لطالبات الدراسات العليا، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،المجلد 10(العدد 23) ، كلية التربية جامعة طيبة، السعودية.

–العزاوي، رحيم يونس كرو. (2007). *مقدمة في منهج البحث العلمي(ط1)*، سلسلة المنهل في العلوم التربوية، عمان، دار دجلة.

-الغامدي، سامية فاضل. (2020). درجة *تطبيق إستراتيجيةالتلعيب في تعليم العلوم ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر المعلمات بمدينة مكة المكرمة* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

-ميخائيل، ناجدي يسق وريس. (2005). *ماذا بعد المعايير والمستويات*، المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

- الملاح، تامر المغاوري، فهيم، ونور الهدى محمد (2016). *الألعاب التعليمية الرقمية والتنافسية*، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

-المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي .(2020).المملكة العربية السعودية ،تم الاسترجاع من موقع https://www.kefeac.com/de

المراجع الأجنبية:

-Adina L,valentint,A urelian5.(2015).exploring gamification techniques and applications fonsustainable tourism .retrieved: 29/7/1440,10:00 and from : //c./users/Lenovo/desktop sustainability -07-11160.pdf

-Attala, Y, & Arieli-Attali, M. (2016). **Gamification in assessment: Do points affect test performance? Computers & Education**. Kim, B. (2015)

-**B**ehnke ,K.A(2015*).gamification in introductory computer science* (doctoral dissertation, university of Colorado boulder ,2015).proquest

-Christopher Pappas, (2016) Free eBook - *How Gamification Reshapes Learning,* Top eLearning Professionals.

-flores.j.f.f.(2015).**using gamaification to enhace second language learning**.

-lee .j.j&hammer,j.(2011).gamification in education : what how why bother? , *academic exchange quarterly* ,*15*(2).146 .

-Leaning,m.(2015).a study of the use of games and gamification to enhance student engagement ,experience and achievement on a theory –based course of an undergraduate media degree .*journal of media practice* ,*16*(2),155.170.

-Oxford Analytica (2016).**Gamification and the future of education** .oxford analytica :London,united .kindom

الملحق (1)

استمارة الاستبانة

- عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة تقوم الباحثة بإعداد بحث بعنوان (درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مهارات استراتيجية التلعيب و معوقات تطبيقها) وذلك لتعرف مدى امتلاكك لمهارات التلعيب من خلال4 محاور (مهارة التحليل – مهارة التصميم – مهارة التنفيذ – مهارة التقييم) ومحور معوقات تطبيق استراتيجية التلعيب مع أخذ العلم أن استراتيجية التلعيب هو استخدام بعض عناصر الألعاب وآلياتها في شؤون الحياة المختلفة، بمعنى آخر جعل الحياة الحقيقية تحاكي الألعاب، وليس جعل الألعاب تحاكي الحياة الحقيقية ، ويعرف التلعيب في التعليم بأنه اتجاه أو أسلوب تعليمي يتم من خلاله استخدام عناصر الألعاب في البيئات التعليمية، بهدف تحفيز الطلاب وتحقيق المتعة والمشاركة وجذب اهتمام المتعلمين لمواصلة التعلم (الملاح،2016).

نتمنى منك عزيزي المعلم الإجابة عن بنود الاستبيان بعد قراءتها بدقة وتركيز من خلال وضع علامة عند الخانة المناسبة مع الأخذ بالعلم أن هذا الاستبيان سيستخدم لأغراض البحث العلمي

شكراً على مساعدتكم

-المؤهل العلمي :

□ أقل من شهادة جامعية □ إجازة جامعية □ دبلوم تأهيل تربوي

- الخبرة في مجال التعليم :

□ أقل من خمس سنوات □ خمس سنوات إلىعشر سنوات □ فوق العشر سنوات

-هل حضرت دورات تدريبية فيما يتعلق باستراتيجيات التعليم الحديثة وطرائق التدريس؟

□ غير متبع أي دورة □ متبع دورة واحدة □ متبع أكثر من دورة

-الجنس: □ ذكر □ انثى

	مهارة التحليل :	**بدرجة كبيرة جداً**	**بدرجة كبيرة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة ضعيفة**	**بدرجة ضعيفة جداً**
1	استخدام ميكانيكات الألعاب و أسلوب التفكير المستخدم بالألعاب					
2	استخدم التلعيب في العملية التعليمية لتحفيز المتعلمين وزيادة فعاليتهم ومشاركتهم في البيئة التعليمية					
3	أحدد موضوع التلعيب بتحديد مجاله (حركي ، سلوكي ، تعليمي)					
4	أحول الأهداف التعليمية إلى مؤشرات أداء قابلة للقياس					
5	اختيار برنامج أو تطبيق الكتروني قائم على التلعيب					
6	احدد المحتوى التعليمي المراد تلعيبه					
7	أعد اللعبة بطريقة تعكس المفهوم و المهارة المطلوب إنجازها					
8	احدد احتياجات الفئة المستهدفة					
9	اهيئ البيئة المناسبة لإجراء التلعيب					
10	احدد مستويات متدرجة في الصعوبة تناسب مستويات المتعلمين					
	مهارة التصميم :					
11	اصمم الأهداف على شكل مهمات					

12	أصمم مهمات للطلاب تكون مناسبة لقدراتهم					
13	تتدرج المهمات بالصعوبة من السهل إلى المتوسط للأصعب					
14	أضع قواعد للطلاب لتنفيذ هذه المهمات					
15	أصمم تحديات جذابة ومثيرة للاهتمام ويمكن تحقيقها					
16	أوفر عنصر المنافسة والتحدي في كل نشاط ومهمة					
17	اصمم لوحة الشرف في نهاية كل أسبوع لوضع المتعلمين الفائزين (أفراداً او مجموعة					
18	اصمم ملف انجاز لكل متعلم ليتم إضافة انجازته بعد كل مهمة					
19	أثري المحتوى التعليمي بأنشطة وتحديات					
20	دائما ما اطبق فقرة ألعب وأتعلم من خلال لعبة لها نقاط وقواعد كتقويم نهائي					
	مهارة التنفيذ :					
21	اشرح المهمات وقواعدها وكيفية تنفيذها					
22	استخدم البرامج الحاسوبية التي تقوم على إستراتيجيةالتلعيب كبرنامج class dojo					
23	دائما ما اقرن المهمة بوقت محدد					
24	استخدم مبدئ النقاط لاستثارة سلوكيات محددة					
25	اخصم نقاط كمبدئ عقابي					
26	استخدم لوحة تقليدية للنقاط					
27	استخدم التمثيل المرئي لتقدم المتعلمين بدلا من الأرقام و النسب المئوية					
28	اقسم الطلاب إلى مجموعات لرفع مستوى التفاعل و الاندماج					
29	اسمي كل مجموعة بتسميات محببة للمتعلمين					
30	أضع المجموعات في تحديات لإثارة التنافس بينهم					
	مهارة التقييم :					
31	اقدم تغذية راجعة بشكل فوري لزيادة الدافعية					
32	ازود الطلاب بمستوى تقدمهم و مستوى الإنجاز الذي حققوا					

33	أقدم مكافأة بعد كسب عدد معين من النقاط					
34	أزود أولياء الأمور بمدى تقدم المتعلمين وانجازاتهم					
	معوقات استخدام إستراتيجيةالتلعيب في التعليم :					
35	يحتاج إلى بنية تحتية عالية التكلفة مثل (الحواسيب – جهاز العرض – شبكة الانترنت)					
36	يحتاج إلى وقت أطول من الوقت المخصص للدرس					
37	استخدام التلعيب لفترة طويلة قد يؤدي إلى النمطية					
38	يشتت انتباه الطلاب عن الهدف التربوي المقصود					
39	لا يتناسب مع كثافة الفصول الدراسية					
40	لا يتم تطبيقه لعدم الالمام بإستراتيجيةالتلعيب					