مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 45 . العدد 36

1445 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**

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 (40000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (100000) ل.س مئة 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 (6000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
أثر الدورات التدريبية في أداء مديري ومديرات المدارس في مهامهم الإدارية ومدى انعكاسها على تحسين أداء الطلبة في مديرية تربية الزرقاء الثانية من وجهة نظرهم	أمينة ربيع خلف عليمات	38-11
دور القيادة الرؤيوية في تحقيق النمو المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش	محمد عاطف احمد عمور	84- 39
دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم	نسرين مصطفى علي العتوم	124-85
درجة مساهمة مساعدي المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين	نبيل علي يوسف ابو شاكر	158-125
درجة ممارسة طلبة معلم الصف في كلية التربية لمهارات الحوار من وجهة نظرهم	نغم سليمان د. محمد موسى	202-159

أثر الدورات التدريبية في أداء مديري ومديرات المدارس في مهامهم الإدارية ومدى انعكاسها على تحسين أداء الطلبة في مديرية تربية الزرقاء الثانية من وجهة نظرهم

الباحثة : أمينة ربيع خلف عليمات _ الأردن .

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر الدورات التدريبية في أداء مديري ومديرات المدارس في مهامهم الإدارية ومدى انعكاسها على تحسين أداء الطلبة في مديرية تربية الزرقاء الثانية من وجهة نظرهم، بالإضافة إلى بيان اثر متغيرات الدراسة (الجنس، والموهل العلمي)، في اثر الدروات التدريبية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الثانية وعددهم (123) ،مدير ومديرة، وبلغت عينة الدراسة (95) مدير ومديرة تم اختيارهم بطريقة العشوائية، ولتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات ذات الصل لغاية جمع البيانات، وتوصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري ومديرات المدارس في مهامهم الإدارية ومدى انعكاسها على تحسين أداء الطلبة في مديرية تربية الزرقاء الثانية من وجهة نظرهم ، تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي).

الكلمات المفتاحية: الدروات التدريبية.

The impact of training courses on the performance of school principals in their administrative tasks and the extent of their reflection on improving the performance of students in the Second Zarqa Education Directorate from their point of view

Abstract:

This Study aimed to identify The impact of training courses on the performance of school principals in their administrative tasks and the extent of their reflection on improving the performance of students in the Second Zarqa Education Directorate from their point of view, in addition to a statement of the impact of the study variables (sex, academic qualifications) on the impact of training courses The study population consisted of all the principals of public schools in the Second Zarqa Education Directorate, and their number was (123), male and female principals, and the study sample amounted to (95) male and female principals, who were selected randomly. Depending on the theoretical literature and related studies for the purpose of data collection. The study concluded that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) (between the degree of impact of training courses on the performance of school principals in their administrative tasks and the extent of its reflection on improving the performance of students in the Second Zarqa Education Directorate from their point of view, due to the variables of gender, and academic qualification).

Keywords: training courses

المقدمة:

شهد العالم مزيدا من التطورات المعرفية المتفاقمة، ودخل العالم تحديثاً جذرياً في الأساليب التربوية المتنوعة، وزادت تخصصية العمل التربوي على مستوى العالم وعلى مستوى الدول وعلى كافة مستويات الإدارة التربوية. ولتحقيق التطلعات العالمية نحو اللحاق بركب التفجر المعرفي في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وقد أثر ذلك كله على التربويين، فأعادوا النظر في نتاجات التعلم التي تعد رافداً أساسياً لحاجات المجتمع، وأصبح الدور التقليدي للتعليم لا يفي بالغرض المطلوب.

وهنا تطلب الدور الجديد للمدرسة والعاملين فيها على مواكبة هذا التطور، وأصبحت المدارس جزءا لا يتجزأ من هذا العمل العالمي، وخاصة في ظل الحوسبة وعالم الاتصالات المتنامي بصورة مذهلة، ومع دخول التكنولوجيا والاتصالات إلى عالم التعليم، تطلب الدور مزيداً من الجهد الشاق للعاملين جميعهم، لتسد الفجوة الناتجة عن هذا التسارع في التغيير، وبدأ يظهر أثر برامج التدريب التربوي على مستوى إنجاز المهام والأعباء الإدارية والفنية لدى المديرين، وبما أن المدرسة تعد جزءا لا يتجزأ من المجتمع المتطور، فإن الإدارات المدرسية تتحمل مسؤولية ضخمة في متابعة التغيير الحاصل (Fullan ,2002).

كما أن الدور المتنامي لمدير المدرسة في مواجهة الإحتياجات التربوية للمدرسة بما ينسجم مع متطلبات العصر الحالي، لا يمكن أن يتم إلا من خلال برامج تدريبية وتطويرية لمساعدة المديرين على دراسة ومواجهة المعيقات التي تحد من تحقيق الأهداف العامة للمدرسة، وتمكين 3المدير من التعامل باستقلالية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة، والتي أصبحت مؤهلة لاستيعاب متطلبات العصر وتحتوي على الكثير من المختبرات المتخصصة والقاعات والمرافق (الحارثي، 2006).

وظهر أثر البرامج التدريبية على مخرجات العملية التعليمية في سنغافورة التي تأثرت بتغيير مناهجها وفقاً لمتطلبات سوق الاقتصاد العالمي، وتلبية حاجتها من المهن الصناعية، في تغير دور المديرين والمعلمين أيضاً في المدرسة خلال فترة زمنية قصيرة، وتغيير تعاملها مع الطالب كمنتج تعليمي اقتصادي ذو صفة عالمية، أما في استراليا فقد

تم ربط مخرجات المدرسة مع النتائج الدولية للامتحانات والذي تطلب إعداداً خاصاً للمديرين والمعلمين والعمل على التطوير المهني للطلبة من خلال هذه البرامج التدريبية (Vidovich,2004).

وتفيد هذه الدراسة مديري المدارس في تقييم تأثير التدريب على أنفسهم ومهامهم المدرسية، ويمكن لهذه الدراسة أن تلفت أنظار وزارة التربية والتعليم الأردنية نحو تدريب مديري المدارس، حيث أنهم الأكثر خبرة ودراية في علم الإدارة التربوية والمدرسية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن إجراء دراسات تتعلق بتأثير الدورات التدريبية في أداء مديري ومديرات المدارس في مهامهم الإدارية ومدى انعكاسها على تحسين أداء الطلبة ، يؤدي إلى زيادة الاهتمام بفحص علاقة هذه الدورات التدريبية بالعمل الميداني لمدير المدرسة، فيُلاحظ أحياناً شكوى بعض مديري المدارس من قلة استفادتهم من التحاقهم بدورات تدريبية كثيرة، أو تدني توظيف مديري المدارس للدورات التدريبية في المحتوى الإداري المدرسي، فرغم التجديدات التربوية في المجال الإداري المدرسي التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم، فلا زال مستوى الإدارة المدرسية غير ملائم، فوزارة التربية والتعليم العالي تقوم بتدريب مديري المدارس على موضوعات متنوعة في الإدارة المدرسية، مثل استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية، وإدارة الصراع، والثقافة التنظيمية، وإدارة الأمور المالية، والقياس والتقويم، ومهام مدير المدرسة كمشرف مقيم، ومع ذلك فإنتاجية مديري المدارس في ظل زخم الدورات التدريبية، لم تحقق توقعات وزارة التربية والتعليم بما هو مطلوب. ومن هنا برزت الحاجة لدراسة تأثير هذه الدورات التدريبية على الأداء الوظيفي والممارسات الإدارية التي يقوم بها مديرو المدارس، لذلك فإن مشكلة الدراسة تتلخص في السؤال الآتي: " ما أثر الدورات التدريبية في أداء مديري ومديرات المدارس في مهامهم الإدارية ومدى انعكاسها على تحسين أداء الطلبة في مديرية تربية الزرقاء الثانية من وجهة نظرهم".

تجيب هذه الدراسة عن السؤالين الآتيين:

1- ما أثر الدورات التدريبية في أداء مديري ومديرات المدارس في مهامهم الإدارية ومدى انعكاسها على تحسين أداء الطلبة في مديرية تربية الزرقاء الثانية من وجهة نظرهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في أثر الدورات التدريبية في أداء مديري ومديرات المدارس في مهامهم الإدارية ومدى انعكاسها على تحسين أداء الطلبة في مديرية تربية الزرقاء الثانية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي).

هدف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري ومديرات المدارس في مهامهم الإدارية ومدى انعكاسها على تحسين أداء الطلبة في مديرية تربية الزرقاء الثانية من وجهة نظرهم.
- -التعرف على أثر متغيرات كل من: الجنس، والمؤهل العلمي، على درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري ومديرات المدارس في مهامهم الإدارية ومدى انعكاسها على تحسين أداء الطلبة في مديرية تربية الزرقاء الثانية من وجهة نظرهم.
- تقديم أساس نظري وعلمي لوزارة التربية والتعليم بالنسبة لعملية تدريب مديري المدارس.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة حسب علم الباحثة في أنها من أولى الدراسات الرائدة في الأردن، وبالتالي تزود المهتمين في قطاع التعليم حول درجة تأثير الدورات التدريبية على الأداء الوظيفي لمديري المدارس، مما قد يساعد وزارة التربية والتعليم في تعرف مدى استفادة المديرين من الدورات التدريبية قيد الدراسة، وتقرير الاستمرار في تقديم هذا النوع من الدورات التدريبية .ويتوقع من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة وما توصلت إليه الدراسة من نتائج إفادة الباحثين للقيام ببحوث جديدة.

محددات الدراسة :

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- المحدد البشري: مديرو المدارس الحكومية.
- المحدد المكاني: مديرية تربية الزرقاء الثانية.
- المحدد الزماني: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول 2023/2022

مصطلحات الدراسة :

تتبنى الدراسة التعريفات الآتية:

الدورات التدريبية: هي الدورات التي تنظمها وزارة التربية والتعليم الأردنية لمديري المدارس ومديراتها، وهذه الدورات هي الأنشطة والموضوعات التي تُقدم للمديرين المتدربين في فترات زمنية محددة، ووفق برامج محددة سلفا، بهدف تنمية وتطوير مهارات المديرين في أداء وظائفهم المدرسية (وزارة التربية والتعليم، 2003).
مدير المدرسة: هو المسؤول الأول في مدرسته والمشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية (حسين وأبو الوفا، 2008).

الأدب النظري والدراسات السابقة:

إن الغاية الأساسية للتدريب هو تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات والأساليب المتجددة المختلفة، وما يتناسب مع طبيعة أعمالهم. لخلق جهاز تربوي قادر على القيام بالأعمال الموكلة إليه بكفاءة وفعالية (توفيق، 2007).

إن وضوح مفهوم التدريب عند كل من مسؤولي التدريب، والمدربين، والمتدربين يساعد في تحديد الأهداف، والمحتوى، والطرق، والتقييم للتدريب، وبهذا يسهل تحديد العملية التدريبية، فإذا فهم على أنه اكتساب معلومات، فإن الهدف من التدريب هنا يكون بتزويد المتدربين بالمعلومات، وعندها يتم تحديد الموضوعات للدورات التدريبية على أساس نظري، ويحدد الأسلوب الذي يخدم الموضوعات النظرية، اذ تكون المحاضرة أقوى شيء، والتقييم يكون على أساس ما حصل عليه المتدرب من معلومات. أما إذا فهم

التدريب على أنه تنمية مهارات، ففي هذه الحالة يغلب الطابع العملي التطبيقي، والتقييم يكون على أساس ما حصل عليه المتدرب من مهارات (Alan, Nancy , Martin, 2008).

والتدريب غاية ونشاط في حد ذاته، بحيث تكون مهمة إدارة الموارد البشرية مقتصرة على الأنشطة التي تمارسها، وليس على ما تحققه من نتائج، فيكون التركيز على البرامج التدريبية وتنفيذها، والإعداد، والمشاركة في التدريب، وهذا يتطلب وقتاً وجهداً كبيراً من مسؤولي التدريب مما لا يتيح لهم الوقت الكافي في تقييم نتائج الدورات التدريبية، والتأكد أنهم يطبقون ما تعلموه في مراكز عملهم، كما وأن كثيراً من الدورات التدريبية تقام دون احتياج فعلي، بقصد استمرارية عمل الوحدات التدريبية وإقناع الجهات العليا بأنها ذات جدوى حقيقية في عملية التطوير الإداري (توفيق، 2007).

ويعرف التدريب بأنه: " تزويد الفرد بالمهارات والخبرات والاتجاهات التي تمكنه من القيام بالمهام الموكلة إليه" (الشاويش، 1996).

ويعرف التدريب بأنه عملية منظمة مستمرة، محورها الفرد في مجمله، تهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية وفنية وذهنية، لمقابلة احتياجات محددة، يحتاجها الفرد في العمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها والمجتمع الكبير(الطعاني،2002،).

أهداف التدريب :

يطلق على الهدف هذا المسمى لأنه يؤدي إلى الوصول لنتائج يراد تحقيقها في فترة زمنية محددة ومواصفات معينة، فالهدف يتم تحديده مسبقاً، وهو بداية أي نشاط إنساني منظم، بحيث يحفز الأفراد ويوجه سلوكهم وطاقاتهم نحو تحقيق هذا الهدف، كما أنه يساعد في وضع المعايير التي تستخدم عند تقييم النتائج أو تقييم أداء الأفراد، مما يسهل من عمل المشرفين، لذلك لا بد من وجود هدف لأي عملية أو نشاط، وأن يتم وضع هذه الأهداف وصياغتها بطريقة تحقق الفاعلية لهذه العملية أو النشاط (أبو النصر، 2009).

والتدريب لمديري المدارس نشاط إنساني مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات في المديرين من ناحية المعلومات والمهارات والاتجاهات ومعدلات الأداء وطرق العمل والسلوك، ومن شأن التدريب أن يساعد مدير المدرسة على القيام بعمله على الوجه المطلوب. ولكي

يبقى المدير على تواصل مع مستجدات الإدارة المدرسية وما يرتبط بها (Paul 2001) .,

كما يهدف التدريب إلى سد الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المتوقع تحقيقه، وهذا يتم عن طريق التعلم في مواقع التدريب. وإكساب الأفراد العاملين (المتدربين) في المعرفة والمهارة والسلوك (Rabemananjara, 2006).

ومن هذه الأهداف التي يحققها التدريب ما يلي:

1- يؤدي إلى زيادة كفاءة الأداء لدى المديرين، مما ينعكس على تحسين العملية التربوية (العنزي، 2008).

2- يعمل على تنمية المعرفة والمعلومات وزيادة المهارات والقدرات لدى المديرين، بما يمكنهم من القيام بواجباتهم الوظيفية بشكل فاعل.

3- يعمل على التطور الذاتي للمديرين، باكتسابهم الدرجات الوظيفية الأعلى، وحصولهم على الاحترام والتقدير من المعلمين، وشعورهم بالثقة بالنفس.

4- يساعد الأفراد العاملين على مواكبة التطورات لكل ما هو جديد، بهدف إحاطتهم بالتقنيات الحديثة لتأدية عملهم (المبيضين، وجرادات، 2001).

أهمية التدريب:

من التطورات التي حدثت في برامج إعداد الكوادر البشرية وتدريبهم أثناء الخدمة في الدول المتقدمة، إلا أنها في الدول النامية لا زالت تتبع الأساليب التقليدية في هذا المجال، لذلك لم تتمكن من الارتقاء بكفاءة الكوادر البشرية إذ أن الحاجة لاعتماد أساليب حديثة باتت ملحة في تدريب الكوادر البشرية سواء في قطاع التربية والتعليم أم القطاعات الحكومية الأخرى (الأسدي وإبراهيم، 2003).

كما تجد بعض المنظمات في عملية التدريب، استثماراً يؤدي إلى رفع الكفاءة الإنتاجية لها، من خلال إكساب الأفراد قدرات وطرق جديدة للعمل بشكل أفضل من السابق، وهذا ما دفع الولايات المتحدة الأمريكية واليابان إلى تخصيص ما يعادل (1 %) من مصروفات الحكومة من أجل تدريب الموظفين (squire & Blandford,2000).

انواع التدريب:

إن التعليم والتدريب عمليتان متكاملتان، فالمؤهل العلمي لا يعد كافياً للفرد لشغل الوظائف الإدارية، لكنه مؤشر على اكتساب قدر من المعرفة تمكنه من القدرة على القيام بمهام الوظيفة، والتدريب عملية مستمرة تبدأ مع حياة الموظف منذ بدء الحياة الوظيفية وحتى نهايتها (Hundley, 2003).

ويتخذ التدريب صورا وأنواعا مختلفة، تتشابه في الأسلوب والهدف حسب المواقف التدريبية، ويمكن تصنيف البرامج التدريبية كما يلي:

من حيث عدد الأفراد المتدربين :وينقسم إلى: تدريب فردي وتدريب جماعي:

_التدريب الفردي:

هو تدريب كل موظف على حدة على العمل الذي سوف يقوم به، أو العمل الذي يقوم به حاليا، من أجل تحسين أدائه، وقد يقوم الفرد بتدريب نفسه عن طريق توجيه من الزملاء في العمل أو أخصائي التدريب، وتتنوع أساليب التدريب الفردية، مثل: المشاهدة، والتجريب، والمراسلة، ويتميز التدريب الفردي بأن الفرد المتدرب يلقى الاهتمام من المدرب، وباستطاعته أن يعبر عن رأيه ومدى استفادته من التدريب، ويراعي الفروق الفردية. إلا أنه يؤخذ على التدريب الفردي بعض المساوئ مثل: ارتفاع كلفة التدريب ويتطلب مدربين على درجة عالية من الكفاءة بالإضافة إلى أنه يستغرق وقتاً طويلاً (Fortin ,2005).

_التدريب الجماعي:

أي تدريب مجموعة من الأفراد في وقت واحد ومدرب واحد، ويمكن أن يتم التدريب الجماعي في بيئة العمل، وفي موقع العمل، أو خارج بيئة العمل، إلا أنه يحتاج إلى استعدادات جيدة من حيث التخطيط والتنظيم والمتابعة، ويتميز التدريب الجماعي بقلة التكاليف نسبياً ويساعد على تبادل الخبرات (Heymann،2010)

من حيث الزمن :

ويأخذ النوع هذا نمطين من أنواع التدريب، وهما التدريب قبل الخدمة، ثم التدريب أثناء الخدمة.

- التدريب قبل الخدمة (التعيين) يتضمن هذا النوع من التدريب جميع الدورات التدريبية التي حضرها الفرد قبل استلامه العمل، والهدف هو تهيئته لظروف العمل التي ستوكل إليه عند التحاقه بوظيفته. ولهذا النوع من التدريب أشكال مختلفة مثل تدريب المعلمين، أو تدريب الأخصائيين في معاهد الخدمة الاجتماعية ونظام التلمذة الصناعية (موسي، 2006).

وهناك ثلاثة اتجاهات في أنظمة الخدمة المدنية فيما يتعلق بموضوع التدريب الذي يعطي قبل مباشرة العمل وهي:

1- الاتجاه الأول: يمثله نظام الخدمة الإنجليزي، والذي يأخذ بمبدأ قيام الجامعات والمعاهد ببناء برامج دراسية تدريبية داخل برامجها العملية الدراسية.
2- الاتجاه الثاني: يمثله نظام الخدمة الأمريكية، والذي يرى عدم كفاية المقدرة الدراسية إلى الفرد الدارس، لذلك يتوجب إعطاءه بعض البرامج لإعداده مسبقاً للخدمة.
3- الاتجاه الثالث: يمثله نظام الخدمة الفرنسي، ويهدف إلى إعداد كادر إداري من خلال برامج المدرسة الوطنية للإدارة (هلال، 2004).

- التدريب أثناء الخدمة يكون التدريب في موقع العمل، حيث يتلقى الموظف الجديد التعليمات والتوجيهات التي تفسر له طريق العمل من قبل رئيسه، حيث يقوم الأخير بالرد على استفساراته. إلا أن نجاح هذا الأسلوب يتوقف على المدرب ومدى تعاونه مع المتدرب، لأنه هناك بعض المدربين يحجبون المعلومات حتى يبقوا متميزين (Molina ,2003). ومن مميزات التدريب أثناء الخدمة، هو أن البيئة التي يمارس فيها الفرد تدريبه هي نفس بيئة العمل اليومي، حيث يستخدم نفس الأجهزة والأدوات والوثائق والمواد التي يتوجب عليه استخدامها بعد التدريب، وينظر للمتدرب أنه كعامل منتج جزئياً اعتباراً من تدريبية .والمسؤول عن التدريب هو نفس الشخص المسؤول عنه في العمل،

والمواقف تكون فعلية بالإضافة إلى السرعة في التدريب وتحقيق نتائج جيدة (عابد، 2008).

– من حيث الهدف إذ أن هدف التدريب هو تزويد الأفراد العاملين بالمعلومات والأساليب الجديدة عن طبيعة أعمالهم وتغيير سلوكهم، لأن كفاءة المنظمة وقدرتها تقاس بكفاءة الأفراد العاملين بها، بالإضافة إلى الدور الذي يلعبه تحديد الأهداف في تحديد واختيار الأساليب التدريبية الملائمة. وينقسم التدريب من حيث الهدف إلى التدريب لتجديد المعلومات، والتدريب لاكتساب المهارات، والتدريب لتقويم الاتجاهات، والتدريب للترقية، عرضا على عناصر التدريب من حيث الهدف كما يلي:

–التدريب لتجديد المعلومات :ويهدف إلى تزويد المتدربين ببعض المعلومات الجديدة التي تتعلق بطبيعة أعمالهم ومساعدة وتدعيم ما لديهم من معلومات تسهم في رفع كفاءة الموظف المتدرب.

–التدريب على المهارات :والغرض منه تزويد المتدربين بالمهارات والأساليب الإدارية الحديثة، والتي تسهم في زيادة فعاليتهم وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي.

–التدريب الاتجاهات :ويهدف إلى تغيير وجهات النظر والاتجاهات التي يتبعها المديرون في أداء أعمالهم، وزيادة قدراتهم على التخطيط والاتصال واتخاذ القرارات.

–التدريب للترقية :يهدف إلى إطلاع الموظف على المعلومات والمعارف والأساليب التي تتفق مع مهماته الوظيفية الجديدة التي سوف يُرقى إليها.

أساليب التدريب:

الأسلوب التدريبي هو الطريقة التي تستخدم لنقل المادة التدريبية من المدرب إلى المتدربين، بهدف تزويدهم بالمهارات والخبرات الجديدة والدافعية، ومن هذه الأساليب ما يختص بالتدريب الفردي، ومنها بالتدريب الجماعي (حجازي، 2010).

إن هناك أساليب متعددة في التدريب، وبعض هذه الأساليب التدريبية بسيط ولا يحتاج إلى جهد، وبعضها يحتاج إلى جهد كبير من قبل المدرب، والبعض منها لا يشرك المتدرب والبعض لا يتطلب إشراك المدرب بشكل رئيس، وبعضها يركز على المعلومات،

والبعض من الأساليب الحديثة التي يكون تركيزها على المتدرب من أجل تغيير اتجاهاته وسلوكه وقيمه.

أن أبرز هذه الأساليب وأكثرها شيوعاً المحاضرة والنقاش، وعلى مخطط البرنامج التدريبي، أن يختار الأسلوب الذي يحقق أو يتلاءم مع أهداف البرنامج، وذلك من خلال التوفيق بين خصائص الأسلوب ونوعية المتدربين، ومن أهم هذه الأساليب، أسلوب المحاضرة، وأسلوب المناقشة، وأسلوب المؤتمرات والندوات، وأسلوب سلة القرارات، و أسلوب العصف الذهني، وأسلوب دراسة الحالة، وأسلوب تدريب الحساسية، وأسلوب التعليم المبرمج أسلوب تمثيل الأدوار (Hamzah, 2009).

ويمكن توضيح هذه الأساليب وفق الآتي:

- **المحاضرة** :تعد المحاضرة من أبرز أساليب التدريب والتعليم، وأكثرها شيوعاً واستخداماً، وتعتمد على الدور الذي يلعبه المدرب، بحيث هو الذي يقوم بإعداد المادة التدريبية، وكذلك بإلقائها على المتدربين، وهو الذي يتحكم في سير المحاضرة، ودور المتدربين يقتصر على الاستماع وتدوين الملاحظات.

- **المناقشة** :إن أسلوب المناقشة، هو عبارة عن اشتراك عدد من المتدربين في تبادل المعلومات والآراء حول كل مشكلة تعرض عليهم، من أجل إعطاء الحل الملائم استناداً إلى معلوماتهم في الإدارة والعلوم الأخرى، وهذا يعتبر تدريب على تطبيق المعلومات الإدارية في المواقف الفعلية، والتدريب على التحليل والتفكير في أسباب المشكلة أكثر من الوصول إلى حل.

- **المؤتمرات والندوات** :المؤتمر أو الندوة، هو لقاء يضم عدد من المهتمين في موضوع المؤتمر أو الندوة المطروح للبحث، ويتم اختيار موضع البحث بناء على توصيات مؤتمرات أو ندوات سابقة، وميزة المؤتمر أو الندوة أن كل متحدث ينقل وجهة نظره كما في المحاضرة. ويستغرق المؤتمر أو الندوة أيام تتراوح ما بين ثلاثة أو أربعة أيام أو مدة أسبوع على الأكثر. وتساعد المؤتمرات أو الندوات على تعديل كثير من مفاهيم الحاضرين وتغير وجهات نظرهم وتزويدهم بالمعرفة، وإضفاء الجو الذي يوفره المؤتمر أو الندوة بعيداً عن مشكلات العمل اليومية (المعمري،2007).

– **سلة القرارات** :سلة القرارات من أساليب التدريب الواقعية، والتي تتمثل بوجود مجموعة من الخطابات والمكالمات الهاتفية والمذكرات والتقارير على مكتب المتدرب لإيجاد حلول مناسبة.

– **دراسة الحالة** :تركز هذه الحالة على اشتراك المتدربين في العملية التدريبية، إذ يعرض على المتدربين معلومات مفصلة لمواقف معينة، وبطلب إليهم تحليلها وتحديد المشكلة التي يعاني منها، ومن ثم اقتراح الحلول التي ترى مناسبة.

– **أسلوب تدريب الحساسية** :تدريب الحساسية من الأساليب الحديثة، وهو عبارة عن تفاعل مجموعة صغيرة من المتدربين، دون أن يحدد لها جدول أعمال أو مدير أو هدف محدد، وذلك بهدف تغيير السلوك، ويستخدم هذا الأسلوب في تنمية مهارات المتدربين، ويساعدهم على فهم ذاتهم وفهم الآخرين، مما يساعدهم في تغيير اتجاهاتهم وسلوكهم (Ajlouni, Jaradat , Athamneh, 2010).

– **أسلوب التعليم المبرمج** :التعليم المبرمج هو أحد أساليب التعليم والتدريب الذاتي، والذي يكتسب المتدرب فيه المعارف والمهارات عن طريق سلسلة من الخطوات التي تم ترتيبها بطريقة جيدة، واختبارها مسبقاً، بحيث يحصل المتدرب على الإجابات الصحيحة قبل أن ينتقل إلى الخطوة التالية، وبهذا تتوافر لديه معلومات مرتدة فورية تساعده على تصحيح أخطائه. ويمتاز أسلوب التعليم المبرمج بملاءمته للسرعة التي يستطيع المتدرب أن يتعلم بها، وتوفير الوقت، وطول الفترة التي يحتفظ بها المتدرب بالبرامج لديه. ويعاب على هذا الأسلوب بأنه محدود الفائدة، حيث يقتصر على نقل المعلومات ولا يصلح لتنمية المهارات أو تعديل السلوك، وبالتالي فإن استخداماته في مجال الإدارة قليلة (سلطان، 2005).

–**أسلوب تمثيل الأدوار** :يقصد بتمثيل الأدوار بقيام المتدرب بتمثيل شخصية في موقف واقعي أو افتراضي، ويعطي آراءه واتجاهاته حول موضوع النقاش بالطريقة التي يمكن أن يتبعها، كما لو كان يعيشه فعلا، وبدون إعداد مسبق لما يجب أن يقوم به المشارك.

تنفيذ برامج تدريب مديري المدارس

يشكل مدير المدرسة أهم المصادر البشرية في قيادة العملية التعليمية وتطوير نوعية التعلم، لذا لا بد من الاهتمام برفع مستواه الإداري والفني والتربوي من خلال تدريبه، ولتحقيق ذلك فان الوزارة قد تبنت برامج تدريبية تهدف إلى:

- تطوير آليات لإدارة الصراع.
- تأهيل المدير كمشرف مقيم لدعم المعلم بالتعاون مع المشرف.
- تعزيز اللامركزية الفنية بمنح المدير صلاحيات واسعة في مجال التدريب.
- خلق أنماط قيادية تربوية ناجحة.
- مساعدة المدير على تحليل المناخ المدرسي وبناء ثقافة مدرسية موحدة (عساف وعليان، 2002).

الدراسات السابقة:

أجرى المرايات والقضاة (2009) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات مدراء المدارس الثانوية الحكومية والمشرفين التربويين في إقليم جنوب الأردن نحو برامج التطوير المهني والتدريب، لتحقيق الاقتصاد المعرفي، وقد تألف مجتمع الدراسة من (786) مشرفاً ومديراً، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية حجمها (499)مشرفاً ومدير، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها إن المتوسط العام لأبعاد برنامج التطوير المهني والتدريب جاء مرتفعاً ،عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير النوع الاجتماعي على جميع أبعاد البرنامج، أما بالنسبة لمتغير الخبرة الإدارية أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية فقط على بعد الكفاءة والتطوير المهني والتدريب، وتعود هذه الفروق لصالح الخبرة الأعلى، كذلك شارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة على جميع أبعاد الدراسة، وكانت الفروق لصالح المشرف التربوي.

قام الدعدي(2008) بدراسة وهدفت إلى استقصاء وجهات نظر المتدربين من مديري المدارس حول درجة ملاءمة البرامج التدريبية في الإدارة المدرسية المقدمة لهم بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، والتعرف على درجة تأثير متغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات في الإدارة المدرسية في إجاباتهم على فقرات الإستبانة .

وقام الباحث بإعداد استبانة من 44 فقرة مقسمة على 7 محاور تشمل: خطة البرنامج وأهدافه، محتوى البرنامج، المحاضرون، أساليب وأنشطة البرنامج بيئة التدريب، طرق القياس والتقويم، وبعض كفايات الإدارة المدرسية، وقام الباحث بتطبيق هذه الاستبانة على عينة الدراسة وهم الملتحقين بالبرنامج والبالغ عددهم 77 مدير ووكيل. وتوصلت الى العديد من النتائج منها: ترى عينة الدراسة أن خطط البرامج التدريبية وأهدافها تلائمهم بدرجة متوسطة،وأن محتوى البرامج التدريبي يلاءم المتدربين بدرجة متوسطة، وأن المحاضرين يقومون بالأدوار المطلوبة منهم بدرجة متوسطة، وأن الأساليب والأنشطة المتبعة في البرامج التدريبية كانت أيضاً تلاءم المتدربين بدرجة متوسطة، وكذلك طرق القياس والتقويم وبيئة التدريب وقدرة البرامج على تنمية بعض الكفايات الإدارية كانت تلاءم احتياجاتهم بدرجة متوسطة.

وقام العازمي (2008) بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية لمديري المدارس الثانوية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمديرين.وقد تكونت عينة الدراسة من (13) مديراً أكملوا الدورة بنجاح بدءاً من العام الدراسي 2003 وحتى نهاية الفصل الأول من العام الدراسي 2007 ،و (149) معلماً ممن عملوا لدى المديرين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير إستبانتين، واحدة للمديرين الذين أنهوا الدورة التدريبية بنجاح، والأخرى للمعلمين الذين يعملون في مدارس المديرين المذكورين. وقد تكونت 44استبانة المديرين من (60) فقرة، بينما تكونت استبانة المعلمين من (47) فقرة وذلك بعد التحقق من ثباتهما وصدقهما. وتوصلت الدراسة الى العديد من النتائج منها:. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة للمديرين أصحاب الخبرة (6–10) سنوات، في تقديراتهم لفاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية لمديري المدارس الثانوية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية في مجال خطة البرنامج التدريبي وأهدافه. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة للمديرين ولصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) في تقديراتهم لفاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية لمديري المدارس الثانوية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية في مجالات (محتوى البرنامج التدريبي،

والمحاضرون، والأساليب والأنشطة، وبيئة التدريب، والقياس والتقويم، والكفايات الإدارية .

وأجرى دورسوه (2008) دراسة وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر برامج التطوير التربوي على طبيعة المهام والأعباء الإدارية والفنية ومستويات إنجازها لدى المعلمين والمديرين في المدارس الاستكشافية في محافظة عمان، واختلاف هذا الأثر وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الاستكشافية ومعلميها التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة عمان، وتم إعداد أداة الدراسة وتكونت من استبانتين لجمع البيانات. وكان من أهم نتائج الدراسة أن هناك أثراً إيجابياً لبرامج التطوير التربوي على مستوى إنجاز المهام والأعباء الإدارية والفنية لدى مديري المدارس الاستكشافية ومعلميها وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في مجال مستوى إنجاز المهام الفنية.

الطريقة والاجراءات:

يتناول هذا الجزء وصف منهجية الدراسة، وأفرادها، كما يتناول وصفا لأدوات الدراسة وإجراءاتها والمعالجة الإحصائية التي استخدمت فيها.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة في إجراءاتها على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على جمع البيانات من عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الثانية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2022 حيث بلغ عدد المديرين (123) مدير ومديرة، منهم (55) مدير و(68) مديرة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من(95) مديرا ومديرة، منهم (61) مديرة، و (34) مدير، وقد تم اختيار (95) مدرسة بطريقة العشوائية البسيطة من مدارس الذكور والإناث، حيث بلغ عدد مدارس الإناث (61) مدرسة، والذكور(34) مدرسة.

ويبين الجدول(1) توزيع أفراد عينة الدراسة (95) حسب متغيري الدراسة، وهما: الجنس، والمؤهل العلمي.

جدول (1) توزيع افراد العينة تبعا لمتغيري الدراسة: الجنس والمؤهل العلمي

المتغير	المستوى	التكرار
الجنس	مدير	34
	مديرة	61
المؤهل العلمي	دبلوم عالي	52
	دراسات عليا	43
	المجموع	95

أداة الدراسة :

لجمع بيانات الدراسة ومن ثم الإجابة عن اسئلتها، تم استخدام أداة الدراسة الآتية:
أثر الدورات التدريبية في أداء مديري ومديرات المدارس في مهامهم الإدارية ومدى انعكاسها على تحسين أداء الطلبة في مديرية تربية الزرقاء الثانية من وجهة نظرهم قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس وتطويره ليتفق مع أهداف الدراسة الحالية، حيث تم إعدادها من خلال مراجعة الأدب النظري المتعلق التعلم المدمج، والاستعانة بالأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية ذات العلاقة.

صدق أداة الدراسة:

جرى عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان البحث العلمي والتدريس وذلك بهدف تحكيم فقرات الاستبانة، ومعرفة مدى وضوح فقراتها وشموليتها لكافة جوانب الدراسة، وكذلك ملائمة صياغة الفقرات وإبداء الرأي في طريقة تصحيح الاستبانة، وقد تركزت آراء المحكمين على إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وقامت الباحثة بتعديل الاستبانة في ضوء آراء المحكمين.

ثبات أداة الدراسة :

جرى تطبيق الاستبانة إلكترونياً على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة مكونة من (20) عمدير ومديرة من مديرية تربية الزرقاء الثانية، وتم استخدام اختبار كرونباخ الفا(Cronbach's Alpha) لاختبار ثبات الاستبانة، وقد بلغ معدل ثبات الاستبانة (0.806)، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (0.885) و (0.751).

التحليل الاحصائي

جرى جمع البيانات باستخدام أداة الدراسة وهي الاستبانة، ومن ثم تفريغها في ملف إكسل (Excel)، وتنظيمها وإدخالها إلى البرنامج الاحصائي (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة بعد ترميز الإجابات. حيث تم استخدام الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

كما تم تحويل فئات التدريج الخماسي إلى تدريج ثلاثي كما يلي:

(5−1) =4

3/4 = 1.33

حيث استخدمت هذه القيمة لتحديد طول فترة التدريج كما يلي:

1− 2.33 ضعيفة

2.34−3.67 متوسطة

3.68−5.00 كبيرة

عرض النتائج ومناقشتها.

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما أثر الدورات التدريبية في أداء مديري ومديرات المدارس في مهامهم الإدارية ومدى انعكاسها على تحسين أداء الطلبة في مديرية تربية الزرقاء الثانية من وجهة نظرهم؟

للإجابة هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة المبحوثين على فقرات الأداة حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (2) قامت الباحثة باستخلاص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال العلاقة مع الطلبة

جدول(2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال " العلاقة مع الطلبة"

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تنفيذ أسس النجاح والإكمال والرسوب	3.22	1.35	متوسطة
2	تنويع ألوان النشاط الطلابي المدرسي	3.16	1.44	متوسطة
3	توفير بيئة مدرسية حافزة للتعلم	3.04	1.39	متوسطة
4	المساهمة في حل المشكلات السلوكية للطلبة	2.83	1.44	متوسطة
5	المساهمة في حل مشكلات تحصيل الطلبة	2.70	1.55	متوسطة
6	رشاد الطلبة إلى التعلم من مصادر التعليم والتعليم المدرسية مثل مختبر الحاسوب، ومختبر العلوم، والمكتبة والملاعب	2.64	1.39	متوسطة
7	تحسين أداء الطلبة في الواجبات البيتية	2.62	1.41	متوسطة
8	إرشاد الطلبة إلى أساليب الدراسة والتعلم	2.50	1.40	متوسطة
9	تحسين التواصل مع أولياء الأمور،لحل مشكلات الطلبة	2.28	1.34	ضعيفة
10	تنظيم برامج التوعية والإرشاد للطلبة	2.26	1.35	ضعيفة

يتبين من الجدول (2) أن فقرات مجال العلاقة مع الطلبة قد تراوحت بين درجة ضعيفة ودرجة متوسطة، فقد جاءت الفقرة " تنفيذ أسس النجاح والإكمال والرسوب" في المرتبة الاولى بمتوسط حسابي بلغ (3.22) وبدرجة متوسطة ، وتعزوا الباحثة تلك النتيجة الى ان الإدارة المدرسية تسعى بكل دقة الى تنفيذ اسس الرسوب والنجاح كونها تكون مسؤولة بشكل مباشر امام المديرية والوزارة بخصوص هذا الامر ولا مجال لتهاون فيه بينما جاءت الفقرة " تنظيم برامج التوعية والإرشاد للطلبة" في المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.26) وبدرجة ضعيفة، وتعزوا الباحثة تلك النتيجة الى ان المدراء وبحكم العمل الإداري والضغوط التي تقع على عاتقهم قد لا يجدون الوقت الكافي للقيام بمثل هذه البرامج سواء توعوية او ارشادية للطبلة ،والتركيز على التحصيل الدراسي هو من اولى المهام لديهم.

جدول(3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال " العلاقة مع المعلمين "

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	قيام المدير بمهام المشرف	3.90	0.93	كبيرة
2	متابعة إنجاز تدريس المناهج وفق الخطة الفصلية	3.30	1.09	متوسطة
3	اتخاذ قرارات إدارية تتعلق بالمعلمين	3.20	1.47	متوسطة
4	رفع قدرات المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التعليم	2.62	1.48	متوسطة
5	تنظيم عمل معلمي المبحث الواحد	2.42	1.34	متوسطة
6	توفير فرص النمو المهني للمعلمين	1.74	1.04	ضعيفة
7	حل المشكلات التي تحدث بين المعلمين	1.70	0.95	ضعيفة
8	تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين	1.60	0.98	ضعيفة
9	ترشيح المعلمين للالتحاق بالدورات وفق الحاجة	1.54	0.83	ضعيفة
10	تصميم جدول الدروس وفق حاجات المعلمين وتخصصاتهم	1.52	0.78	ضعيفة
11	رفع قدرات المعلمين على العمل الجماعي	1.50	0.79	ضعيفة

يتبين من الجدول (3) أن فقرات مجال العلاقة مع المعلمين قد تراوحت بين درجة ضعيفة ودرجة كبيرة، فقد جاءت الفقرة " قيام المدير بمهام المشرف" في المرتبة الاولى بمتوسط حسابي بلغ (3.90) وبدرجة كبيرة وتعزوا الباحثة تلك النتيجة الى ان المدير في المدرسة هو مشرف بدرجة الاولى لجميع المهام الموكولة له من جانب المعلم والطالب حيث ان المدير هو مشرف مقيم في المدرسة. فيما جاءت الفقرة " رفع قدرات المعلمين على

العمل الجماعي" في المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي بلغ(1.50) وتعزوا الباحثة تلك النتيجة الى ان المدير في المدرسة بحكم العمل الإداري والمهام الموكولة له قد لا يكون هناك متسع من الوقت للعمل على مثل هذه الجهود من رفع العمل الجماعي لدى المعلمين، واحيانا المعلمين انفسهم قد لا يكون لدهم الرغبة في العمل الجماعي مع الزملاء لديهم.

جدول(4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال " النمو المهني الذاتي"

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	رفع القدرة القيادية الذاتية	3.74	1.12	كبيرة
2	زيادة القدرة الذاتية على الاتصال والتواصل مع الآخرين.	3.42	1.32	متوسطة
3	تعرف النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية.	3.20	1.41	متوسطة
4	تحسين طرق الحوار والمناقشة.	2.92	1.44	متوسطة
5	استخدام التكنولوجيا والحاسوب في تنظيم العمل.	2.60	1.48	متوسطة
6	تعرف النظريات الحديثة في التعلم والتعليم.	1.90	1.28	ضعيفة
7	كتابة المشاريع والخطط.	1.78	1.21	ضعيفة
8	تحسين المستوى الثقافي.	1.76	1.13	ضعيفة
9	تحسين القدرة على اتخاذ القرارات.	1.48	0.64	ضعيفة

يتبين من الجدول (4) أن فقرات مجال " النمو المهني الذاتي" قد تراوحت بين درجة ضعيفة ودرجة كبيرة حيث حصلت الفقرة" رفع القدرة القيادية الذاتية" على المرتبة الاولى بمتوسط حسابي بلغ (3.74) وبدرجة كبيرة وتعزوا الباحثة تلك النتيجة الى ان الدورات التدريبية للمدير تسهم بصورة مباشرة في رفع القدرة القيادية لدية وجعلة هو مبادر ذاتيا نحو التطوير والتغيير والتجديد. فيما حصلت الفقرة " تحسين القدرة على اتخاذ القرارات" على المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي بلغ(1.48) وبدرجة ضعيفة وتعزوا الباحثة تلك النتيجة الى ان اغلب القرارات الإدارية تكون عبارة عن تعليمات موجهة للمدير بتنفيذها، حيث ان الامور الغدارية لها حساسية واهمية تفوق اتخاذ قرار اني ووقتي في بعض الاوقات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05.0) α=في أثر الدورات التدريبية في أداء مديري ومديرات المدارس في مهامهم الإدارية ومدى انعكاسها على تحسين أداء الطلبة في مديرية تربية الزرقاء الثانية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي).

-**متغير الجنس:** للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على الأداه ككل تبعا لمتغير

(الجنس)، والجدول (5) يوضح ذلك

جدول(5): نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على الأداه ككل تبعا لمتغير(الجنس)

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيار ي	T	الدلالة الإحصائية
ذكر	3.69	0.19	-0.96	0.32
أنثى	3.79	0.43		

يظهر من الجدول رقم (5) عدم وجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05)بين آراء أفراد العينة حول اداة الدراسة تبعا لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (T) (0.96) وهي قيمة غير دالة إحصائيا وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن جميع المديرين ذكورا وإناثا يخضعون لظروف مشابهة من الخبرات الثقافية والتكنولوجية، كما أنهم يتلقون التوجيهات والتعليمات ذاتها المتعلقة بدورات التدريبية والآلية التي تقوم عليها الدورات والأهداف التي تسعى لتحقيقها، كما تعزو الباحثة ذلك لمدى اهتمام المديرين ومدى حرصهم على متابعة اداء الطلبة، بالإضافة إلى إدراك المديرين (الذكور والإناث) لاهمية التدريب والدورات التي تعقد لهم.

- **متغير المؤهل العلمي** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المدارء في أثر الدورات التدريبية في مهامهم الإدارية ومدى انعكاسها على تحسين أداء الطلبة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات(المؤهل العلمي) كما تم تطبيق اختبار(t–test) ويظهر الجدول(6) ذلك

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المدارء في أثر الدورات التدريبية في مهامهم الإدارية ومدى انعكاسها على تحسين أداء الطلبة ، واختبار(t–test)، تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيار ي	T	الدلالة الإحصائية
دبلوم عالي	**3**.43	**0**.32	0.78	0.22
دراسات عليا	**3**.57	**0**.22		

تشير النتائج في الجدول(6) إلى عدم وجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين آراء أفراد العينة حول أداة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة (t) المحسوبة إذ بلغت (0.78) بمستوى دلالة (0.22). وتعزوا الباحثة تلك النتيجة الى ان المدراء لهم نفس المهام والاعمال الادارية التي يتلقون التدريب بخصوصها، كما ان المدراء يسعون الى تحقيق المستوى الاعلى من التحصيل الدراسي لطلبتهم من جراء ما يتلقون من تدريب.

التوصيات :

-الاستمرار في عقد دورات تدريبية للمديرين، لما تتركه هذه الدورات من أثر إيجابي في أداء مديري المدارس لمهامهم.

-إجراء الدورات التدريبية على أساس تحليل الحاجات التدريبية للمديرين، لما يحقق ذلك من نتائج أفضل من التدريب غير المبني على أساس تحليل الحاجات.

-تصميم التدريب على أساس مجموعة متكاملة من الدورات التدريبية، يمكن أن تتضمن أكثر من موضوع أو مهارة أو نموذج، لكي لا يتم التكرار أو التناقض بين الدورات التدريبية المختلفة.

المراجع العربية

- الشاويش، مصطفى (1996). *إدارة الموارد البشرية: إدارة الأفراد*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الطعاني، حسن (2002). *التدريب – مفهومه وفعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها* . دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العازمي، عبدالله (2008). *تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية لمديري المدارس الثانوية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمديرين*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن
- العنزي، عبد الله (2008). *تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية*. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- المبيضين، عقله وجرادات، أسامه (2001). *التدريب الإداري الموجه بالأداء*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. القاهرة. مصر.
- المرايات، سفانة والقضاة، "محمد أمين" (2009). اتجاهات مدراء المدارس الثانوية الحكومية والمشرفين التربويين في إقليم جنوب الأردن نحو برامج التطوير المهني والتدريب، لتحقيق الاقتصاد المعرفي. *مجلة علوم إنسانية*. 42، 1-4.
- المعمري، ياسر (2007). *دور مشاغل التدريب التكنولوجية في رفع مستوى الأداء المهني للمعلمين في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- حسين، سلامة وأبو الوفا، جمال (2008). *الإدارة المدرسية والصفية*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- سلطان، عادل (2005). *تكنولوجيا التعليم والتدريب*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عابد، رسمي (2008). *الإعداد والتدريب التربوي: تدريب وتنمية قدرات مديري ومشرفي المدارس*. دار الخليج. عمان. الأردن

- فالوقي، محمد (2001). *التدريب في أثناء العمل: دراسة لبعض جوانب مراكز التربية المهنية*. الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع.
- موسى، محمود (2006). *الدافعية للتدريب الإداري في ضوء التحديات العالمية والمحلية*. الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- هلال، محمد (2004). *تصميم وإعداد المناهج التدريبية*. مركز تطوير الأداء والتنمية للنشر والتوزيع.
-أبو النصر، مدحت (2009). *مراحل العملية التدريبية تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية*. المجموعة العربية للنشر والتوزيع.
-الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان (2003). *الإرشاد التربوي: مفهومه وخصائصه وماهيته*. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
-الحارثي، علي (2006). دور مدير المدرسة الثانوية المتنامي في مواجهة الاحتياجات التربوية للمدرسة، وذلك من خلال وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في محافظة الطائف. *مجلة كلية المعلمين*. 6(1)، 53-114.
-الدعدي، عبد الرحيم (2008). *درجة ملاءمة برامج تدريب مديري المدارس في الإدارة المدرسية بجامعة أم القرى لاحتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. السعودية.
-توفيق، عبد الرحمن (2007). *تقييم التدريب*. ط2، مركز الخبرات المهنية للنشر والتوزيع.
-حجازي، حامد (2010). *التدريب في القرن الحادي والعشرين*. دار التعليم الجامعي للنشر والتوزيع.
-دورسوه، أمل (2008).*أثر برامج التطوير التربوي على طبيعة المهام والأعباء الإدارية والفنية ومستويات إنجازها لدى المديرين والمعلمين في المدارس الاستكشافية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن

المراجع الأجنبية

- Ajlouni, M., Athamneh, R., & Jaradat, S.. (2010). Methods of Evaluation: Training Techniques.. 37. 56-65.
- Alan, R, Nancy, K., and Martin, M. (2008). *Teacher Experience, Training, & Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style*." The *International Research Journal of Finance and Economics* University of Texas at San Antonio. p. 4.
- Blanford, S., & Squire, L., (2000). *An Evaluation of the Teacher Training Agency Head teacher Leadership and Management Programme (HEADLAMP).* Educational Management & Administration. 28 (2).21-32.
- Fortin, N., (2005). *The Training Divide: A Canada-US Comparison of Employee Training*. Skills Research Initiative. Canada.
- Fullan, M. (2002). *The Change Leader. Educational Leadership*. 16-22.
- Hamzah, N. (2009). *A study on Students' Perceptions Towards the Quality of Services Provided by the Students'* Residential Hall. Universiti Utara Malaysia.
- Heymann, J., (2010). *Offering Training Where It Is Valued Most: How Training Programs for Low-Level Employees Can Increase Your Firm's Productivity and Profits.* Harvard Business Store.

- Hundley, K., (2003). *A profile of current Employee Training Practices in Selected Business and Industries in IN Southwset Virginia*. Ph.D Dissertation. University of Virginia. Virginia.
- Molina, J., (2003). Effects of employee training on the performance of North-American firms. *Applied Economics Letters.* 10(9). 549-552.
- Paul, D., (2001). *The Education and Training of Entrepreneurs in Asia. Education & Training.* 42(6). 620-624.
- Rabemananjara, R. (2006). *Employee Training Decisions, Business Strategies and Human Resource Management Practices: A Study by Size of Business, Working paper,* Small Business Policy Branch, Industry Canada.
- Vidovich L (2004) .Global-national-local dynamics in policy processes: a case of quality policy in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 25, No. 3, 341-354, Taylor & Francis Ltd.

دور القيادة الرؤيوية في تحقيق النمو المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش

الباحث: محمد عاطف احمد عمور

وزارة التربية والتعليم الاردنية

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تعرف درجة تطبيق القيادة الرؤيوية ومستوى النمو المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش. وتعرف الفروق بينهم في درجة تطبيق القيادة الرؤيوية وفي مستوى النمو المهني تبعاً لمتغيري (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وكذلك تعرف دور القيادة الرؤيوية في تحقيق النمو المهني من وجهة نظر العينة. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (320) معلماً ومعلمة، واستخدمت استبانة أداة للبحث. وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- كانت درجة تطبيق القيادة الرؤيوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش متوسطة، وجاء بعد (الرؤية) بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة وجاء بعد (إيصال الرؤية (الاتصال)) بالمرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، وجاء بعد (التمكين) بالمرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة.
- إن مستوى النمو المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش كان مرتفعاً، وجاء بعد (تطوير الذات) بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وجاء بعد (الفاعلية التدريسية) بالمرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة، وجاء بعد (تنمية الإبداع) بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة على استبانة القيادة الرؤيوية وعلى مقياس النمو المهني تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح أكثر من 10 سنوات، وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي، لصالح أعلى من بكالوريوس.
- يوجد دور إيجابي القيادة الرؤيوية في تحقيق النمو المهني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش.

الكلمات المفتاحية: القيادة الرؤيوية، النمو المهني، معلمي المرحلة الثانوية.

The role of Visionary Leadership in Achieving Professional Growth for Secondary School Teachers in Jerash Governorate

Abstract:

The current research aims to identify the degree of application of visionary leadership and the level of professional growth of secondary school teachers in Jerash Governorate. The differences between them in the degree of application of visionary leadership and in the level of professional growth are known according to the variables (number of years of experience, educational qualification), as well as the role of visionary leadership in achieving professional growth from the point of view of the sample. The analytical descriptive approach was used, and the sample consisted of (320) male and female teachers, and a questionnaire was used as a research tool. The research reached the following results:

- The degree of implementing visionary leadership from the point of view of secondary school teachers in Jerash Governorate was average, and dimension (vision) came in the first rank with a high degree, and dimension (delivering the vision (communication)) came in the second rank with a medium degree, and dimension (empowerment) came in the third rank with a medium degree.
- The level of professional growth among secondary school teachers in Jerash Governorate was high, and dimension (self-development) came in the first rank with a high degree, and dimension (teaching effectiveness) came in the second rank with a high degree, and dimension (creativity development) came in the last rank with a medium degree.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the sample on the visionary leadership questionnaire and the professional growth scale according to the variable of the number of years of experience in favor of more than 10 years, and according to the educational qualification variable, in favor of higher than a bachelor's degree.
- There is a positive role of visionary leadership in achieving professional growth from the viewpoint of secondary school teachers in Jerash Governorate.

Keywords: Visionary Leadership, Professional Growth, Secondary School Teachers.

مقدمة:

تولي المنظمات المعاصرة سواء أكانت خدمية أم إنتاجية اهتماماً كبيراً بموضوع القيادة، لما لها من تأثير كبير ومباشر على العنصر البشري وسلوكهم في المنظمات، إذ تعد القيادة العنصر الأهم للأداء الناجح، ويمكن للقيادة الجيدة وذات الرؤية المستقبلية الواضحة والموضوعية أن تحول المنظمة من حالة التفكك والتدهور إلى منظمة قوية وناجحة، في حين أن القيادة الضعيفة تحول المنظمة الناجحة إلى فاشلة (أومر، 2011، 1).

وتعد القيادة الرؤيوية أحد أهم محاور القيادة الناجحة في المنظمات اليوم، والتي يفترض أن تتميز برؤية خاصة بها تعكس قدراتها على إدراك المستقبل بصورة واضحة ودقيقة، من خلال تخيل وتصور التحديات المستقبلية ووضع احتمالات لتجاوزها، وهذا الأمر يتطلب قدرة وفن لربط الواقع مع المستقبل من خلال وضوح الرؤية التي تعد الصورة المثالية للمستقبل المرغوب فيه (عبودي وعبد الهادي، 2020، 38).

كما أن القيادة الرؤيوية تعد أحد الأنماط المهمة التي تتصف بالواقعية وإمكانية الاعتماد عليها من قبل الجميع في المؤسسة التعليمية، وإن القائد ذو الرؤى يرسم صورة مستقبلية ملهمة للفريق بأكمله ويوجههم نحو هدف مشترك يسعون له وهو التمييز والتحسين المستمر (Amukobole، 2011، 572)، كما يحدد القائد الرؤيوي احتياجات العاملين بهدف التأثير على نشاطاتهم وتوجيههم نحو تطبيق الخطط الاستراتيجية وتعزيز جودة إجراءات العمل وتطوير استراتيجيات ورؤى وأفكار جديدة تسهم في تحقيق النمو المهني للعاملين.

وإن مدير المدرسة يعد الشخص الأكثر تأثيراً في الهيكل الإداري للمدرسة، ويؤدي دوراً مهماً في تسير العملية التربوية وإنجاحها فهو المسؤول أيضاً عن توفير بيئة تربوية إيجابية وصحية توفر للمتعلمين الجو الأمثل للتعليم، بما يتطلبه من متابعة للمنهج ومحاولة تحسينه وتطويره ومن تنمية طاقات المعلمين وقدراتهم وتنمية ميولهم المهنية. لذلك فقد أولت وزارة التربية والتعليم في الأردن مسؤولية كبيرة للمديرين من أجل تحقيق

النمو المهني للمعلمين وتطوير كفاياتهم التعليمية في المجالين المعرفي والسلوكي وتطويرهم مهنياً وتحسين ممارساتهم التعليمية وتنمية قدراتهم التدريبية (الابراهيم، 2015، 150).

ومن هنا يصبح دور مدير المدرسة الذي يتصف بقيادة رؤيوية أمراً مهماً في تحقيق النمو المهني للمعلمين لتحسين أدائهم داخل المنظومة المدرسية، ويرجع ذلك إلى أن النمو المهني للمعلمين هو نتاج التفاعل المتبادل بين المعلمين والمدير حول مختلف القضايا المتعلقة بوظائف المدرسة وسير العمل فيها، وأن كل ما يؤديه مدير المدرسة يسهم في تحقيق النمو المهني للمعلمين، ومنه جاء هذا البحث لتعرف دور القيادة الرؤيوية لمدير المدرسة في تحقيق النمو المهني للمعلمين في المرحلة الثانوية في محافظة جرش.

1- مشكلة البحث:

إن المطلع على الأدب النظري يجد أن القيادة الرؤيوية تعد مفهوماً إدارياً حديثاً يحتاج إلى المزيد من البحث والاستقصاء والإثراء، إذ إن عدم وجود قيادة رؤيوية عند بعض الإداريين وصناع القرار، قد يؤدي إلى إحداث خلل في المنظومة التعليمية في قطاع التعليم. وحتى تؤدي المدارس والمعلمين وجميع العاملين فيها دورهم بفاعلية، ويعملون على تحقيق رؤيتها ورسالتها لا بد من قيادة واعية تعمل على ممارسة الأنماط القيادية المناسبة، ولها رؤية حقيقية وواضحة وجديرة بالثقة عن المستقبل، وتولد أفكاراً عن كيفية الوصول إلى ذلك المستقبل (كيلاني والأسمري، 2022، 338). وقد أكدت دراسات عدة كدراسة (سليمان، 2021) على ضرورة إعداد قادة يمتلكون مهارات رؤيويه تسهم في تميز المؤسسة التعليمية في ضوء الأزمات، والتوعية بأهمية الاستمرار في تنفيذ الخطط الاستراتيجية مع مرونة وإتاحة المعلومات بصورة تمكن العاملين من متابعة التنفيذ.

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها الوزارة في تطوير أداء القيادات التعليمية ما قبل الجامعي، إلا أن هناك خللاً يكمن في تقادم أساليب القيادة التربوية، وعدم انسجامها مع ما فرضته التحولات والتغيرات العالمية المتسارعة في مجال الإدارة من واقع جديد،

وضعف كفاءة الأساليب الإدارية وعجزها عن التقدم بحلول للمشكلات المستجدة في التعليم، ومقاومة التغيير من جانب هذه القيادات، وغياب النظرة التكاملية والاستراتيجية للنظام التعليمي ككل أو لأجزائه (زاهر وأحمد، 2019، 163).

ومع تعقد الحياة وتطورها نتيجة التزايد المستمر في أعداد المتعلمين والتحسن الكبير في مؤهلات المعلمين وتنامي دخول التكنولوجيا إلى التعليم، توجب على مدير المدرسة أن يمتلك أدواراً جديدة تواكب هذه التطورات، وتمكن المعلمين من تطوير نموهم المهني في الوقت ذاته. ولا سيما أن بعض الدراسات كدراسة كل من (أبكر والدفعة، 2020) و(الفجام، 2017) أشارت أن المعلمين يتسمون بمستوى متوسط في النمو المهني، في حين أشارت دراسة (حمدي والمالكي،2020) إلى أن احتياجات النمو المهني للمعلمين كانت بدرجة مرتفعة.

ومما سبق وتماشياً مع ما أوصت به منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2011) بتوفير المزيد من الدعم للمعلمين ولا سيما المبتدئين منهم (الغامدي وقهوجي، 2022، 128)، إضافة إلى عدم وجود دراسة بحثت في تعرف دور القيادة الرؤيوية في النمو المهني، تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي: ما دور القيادة الرؤيوية في تحقيق النمو المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش؟

2- أسئلة البحث: تمثلت أسئلة البحث في:

- ما درجة تطبيق القيادة الرؤيوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش؟
- ما مستوى النمو المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق القيادة الرؤيوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش تبعاً لمتغيري (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش تبعاً لمتغيري (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟
- ما دور القيادة الرؤيوية في تحقيق النمو المهني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش؟

3- **أهداف البحث:** هدف البحث الحالي إلى:

- تعرف درجة تطبيق القيادة الرؤيوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش.
- تعرف مستوى النمو المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش.
- تعرف الفروق في درجة تطبيق القيادة الرؤيوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش تبعاً لمتغيري (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).
- تعرف الفروق في مستوى النمو المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش تبعاً لمتغيري (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).
- تعرف دور القيادة الرؤيوية في تحقيق النمو المهني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش.

4- **أهمية البحث:** تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

- تناولت موضوعين مهمين هما القيادة الرؤيوية باعتبارها من أنماط القيادة الحديثة، والنمو المهني للمعلمين الذي يعد مهماً لتحسين أداء المعلم مهنياً وإدارياً وتنمية قدرته على التعامل مع مختلف المشكلات التي تواجهه أثناء العملية التعليمية في سبيل تحقيق أهداف العملية التعليمية.

- تقديم أساس نظري وعملي للدراسات والأبحاث اللاحقة التي يمكن إنجازاها مستقبلاً بشأن القيادة الرؤيوية ودورها في متغيرات أخرى أو منظمات ومؤسسات أخرى.
- المساهمة في تقديم بعض الاقتراحات لتفعيل القيادة الرؤيوية التي يمكن أن تفيد المسؤولين والقائمين على العملية التربوية.
- حث الجهات المسؤولة عن التعليم ما قبل الجامعي على الاهتمام بالقادة وإعدادهم وتدريبهم.

5-حدود البحث :اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- حدود زمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2023/2022.
- حدود مكانية: مدارس المرحلة الثانوية في محافظة جرش في الأردن.
- حدود بشرية: تكونت عينة البحث من (320) معلماً ومعلمة.
- حدود موضوعية: اقتصر البحث الحالي على تعرف درجة تطبيق القيادة الرؤيوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش، وتعرف مستوى النمو المهني لديهم، وتعرف دور القيادة الرؤيوية في تحقيق النمو المهني من وجهة نظر هؤلاء المعلمين، وتعرف الفروق في درجة تطبيق القيادة الرؤيوية وفي مستوى النمو المهني تبعاً لمتغيري (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

6-مصطلحات البحث:

القيادة الرؤيوية :

"هي عملية وضع الأهداف والغايات المحددة للعمل الفردي والجماعي والتي لا تحدد ما نحن عليه فقط بل ما نسعى للوصول إليه أو نفعله" (Dhammika، 2014، 2).

وتعرف أيضاً "قدرة الفرد على التأثير في شخص أو مجموعة أشخاص وتوجيههم وإرشادهم من أجل كسب تعاونهم وتحفزيهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة" (المغربي، 2004، 50).

وتعرف القيادة الرؤيوية إجرائياً: بأنها أحد أنماط القيادة الحديثة، وتشير إلى القدرة على استباق الأحداث قبل حدوثها وبناء رؤية مستقبلية ثاقبة وواضحة وطموحة ومشتركة لما ستكون عليه الأحداث، والقدرة على إيصال، واتصال وإقناع وتمكين المعلمين لضمان تحقيق رؤيتها للآخرين. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على استبانة القيادة الرؤيوية والتي تتراوح بين (21–105) درجة.

النمو المهني:

"عملية مستمرة مصممة لزيادة المعرفة المهنية والمهارات واتجاهات المعلمين، لكي تمكنهم من تحسين أدائهم من أجل تعلم جيد" (إبراهيم، 2009، 496). وعرفها (السعيد، 2015، 54) بأنها: "عملية طويلة المدى تبدأ من التخرج وحتى نهاية الخدمة تتضاعف فيها الجهود البشرية والإمكانات المادية بهدف تحسين الأداء، وتنمية الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية".

ويعرف النمو المهني إجرائياً: عملية ديناميكية قد تحدث بطريقة مقصودة أو غير مقصودة، وتهدف إلى تحسين أداء المعلم مهنياً وإدارياً، وتطوير ذاته وقدرته التدريسية وتنمية الإبداع لديه، وقدرته على التعامل مع مختلف المشكلات التي تواجهه أثناء العملية التعليمية في سبيل تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس النمو المهني والتي تتراوح بين (25–125) درجة.

7- الإطار النظري:

1- القيادة الرؤيوية

إن نجاح المؤسسات من نجاح القائد، وبناء على ذلك يتوجب على القائد امتلاك رؤية واضحة تسهم في نقل مؤسسته إلى المستقبل المنشود.

أهمية القيادة الرؤيوية:

تأخذ القيادة الرؤيوية دوراً بارزاً وفاعلاً في منظمات اليوم من خلال الدور الذي تقوم به داخل هذه المنظمات، إذ تهيئ المنظمات والأفراد من أجل الاستعداد لمواجهة العواقب غير المتوقعة مستقبلاً، ويمكن تحديد أهمية القيادة الرؤيوية في النقاط الآتية:

- توصيل الرؤيا إلى كافة العاملين في المنظمة والحصول على دعمهم ومساندتهم.
- حث العاملين على أداء أفضل باستخدام الوسائل التحفيزية.
- مساعدة المنظمة على النمو والتطور والتكيف مع الظروف المتغيرة.
- تحمل المسؤولية الذاتية باتجاه التغيير لمواجهة المواقف المستجدة والطارئة.
- إلهام أفراد المنظمة في القيام بمهام القيادة من خلال منحهم سلطة صنع القرار.
- العمل المستمر والمتواصل لتغيير المنظمة من خلال إحداث تغيرات مستقبلية في نماذج العاملين والعلوم والتكنولوجيا والتعليم وحاجات الأفراد العاملين ومن ثم تطويرها في رؤيا واضحة للمنظمة (Mills,2005,24-25؛ & Manning Curtis, 2003,59).

أبعاد القيادة التربوية:

تعددت الآراء حول أبعاد القيادة الرؤيوية، ونجد أن أغلب الدراسات الخاصة بالقيادة الرؤيوية كدراسة (عبودي وعبد الهادي، 2020)، (الطائي والتميمي، 2017)، (Abboudi & Abdel Hadi) (Admes,2005، 2020) قد أشارت أن أبعاد القيادة الرؤيوية الرئيسة هي (الرؤية والاتصالات والتمكين)، وقد اعتمد الباحث على هذه الأبعاد في بحثه الحالي:

الرؤية: هي الرؤية المستقبلية والضوء الذي يبين اتجاه أي جهد وعندما تكون هذه الرؤية واضحة وبارزة فإنها تجذب الانتباه إليها، وتحفز التابعين على الاهتمام بالجهد من خلال المدراء الذين يصنعون الرؤية المستقبلية لإتباعهم ومرؤوسيهم، (Thompson،2001,212) ويرى (الطائي وقدادة، 2008، 12) أن الرؤية عملية

استبصار وقراءة للمستقبل البعيد مستندة في قراءتها إلى الأحاسيس والتأثيرات وفق تصور عقلي مبني على الدروس والمواقف التي مرت بها المنظمة وكيفية الاستفادة منها في رسم البرامج والسياسات المستقبلية من أجل تحقيق ما تصبوا إليه المنظمة في إدارة عملياتها الإداري. وتتضمن الرؤيا وجود خطة موجهة للوصول إلى الهدف المنشود (علي، 2001، 26). ويمكن تطوير الرؤية عن طريق زيادة التعلم والخبرة (Hussey،2000,24).

الاتصال: إن الاتصال هو عملية إرسال الأفكار والمعلومات إلى الطرف الآخر والتأثير به بهدف تحقيق الأهداف (مسلم، 2015)، فالاتصال عملية هادفة بين طرفين أو أكثر لتبادل المعلومات والآراء والتأثير في نفوس التابعين داخل المنظمة، ومدى مساهمة الاتصال في إنجاح المواقف والاتجاهات. ويعد الاتصال أمراً بالغ الأهمية يتوقف عليه نجاح المؤسسات ومن غير الاتصال لا يكون القائد قادراً على اتخاذ القرار وتوجيه الأفراد ومراقبة مهماته الأساسية ومتابعتها، وذلك فإن الأفراد لا يدركون المهمات الموكلة إليهم ولا احتياجاتهم، فتهدر الموارد المادية والبشرية ولا تستطيع المؤسسة مواكبة التغييرات والمنافسة وتلبية الاحتياجات مما يؤدي إلى انهيار المؤسسة (حريم، 2010).

تمكين العاملين: ويقصد بالتمكين المشاركة الإدارية ومنح السلطة للتابعين في المستويات الدنيا لاتخاذ القرارات وتنفيذها، حيث يعمل القائد على منح المزيد من صلاحيته للتابعين لتخفيض حجم الإشراف المباشر ولتقديم رؤية شاملة عن رسالة المنظمة (Robbins&Coulter,2005,379)، ويعكس التمكين النواحي النفسية والسلوكية وبالتالي له تأثير على دوافع الأفراد ومواقفهم تجاه العمل، ولكي يكون التمكين فعالاً لا بد من قبول الفرد واستجابته لتحمل المسؤولية الناتجة عن تمكينه (الطائي وقدادة، 2008، 243).

2- النمو المهني:

إن النمو المهني عملية مستمرة طويلة المدى تهدف إلى زيادة المعرفة المهنية والمهارات واتجاهات المعلمين، حتى تمكنهم من تحسين أدائهم وتنمية الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية من أجل تعلم جيد. وتبدأ هذه العملية من التخرج وحتى نهاية الخمة.

مبررات الاهتمام بالنمو المهني للمعلم:

إن تحسين أداء المعلمين امراً بات ضرورياً، ولا سيما في عصرنا الحالي الذي يتسم بالسرعة والتطور الهائل في شتى مجالات الحياة، ومن المبررات التي ساهمت في الاهتمام المتزايد بالنمو المهني للمعلم والتي عرضها الباحث في النقاط الآتية:

- الانفجار المعرفي والذي فرض على المعلمين أن يكونوا مطلعين على كل الأشياء الجديدة والمحدثة في العملية التعليمية ومدركين لها، لأن هذه التغيرات المعرفية تغير المناهج التي يدرسونها لمتعلميهم.
- جعلت الثورة التكنولوجية الهائلة والاتصالات العالم عبارة عن قرية إلكترونية صغيرة تنتشر فيها المعرفة الجديدة بسرعة كبيرة.
- تطوير وتغيير المعرفة التربوية المستمرة، كما أن نتائج البحوث التربوية والنفسية تتغير، والنتائج التي يتم الحصول عليها تسهم في تغيير أهداف ومحتوى وأساليب العملية التعليمية.
- تنوع أدوار ومسؤوليات المعلمين في مجال التعليم، إذ يصبح المعلم مساعداً للمتعلمين لاكتشاف المعلومات من خلال طرائق تدريس حديثة.
- إن تنوع أنظمة التعليم والتعلم وتنوع التكنولوجيا المعاصرة يجبر المعلمين على مواكبة ذلك.
- تفرض التقنيات التعليمية الجديدة إعادة فحص هيكل النظام التعليمي ودور المعلمين فيه.
- أوجه القصور والضعف في برامج إعداد اختبار ما قبل توظيف المعلمين، مما يؤدي إلى صعوبات في التعامل مع المتعلمين وعدم تقييمهم بشكل صحيح (سالم، 2021).

- قصور كليات التربية في إعداد المعلم، قصور برامج التدريب في تقوية النمو المهني للمعلم.
- توعية المعلم بأحدث البحوث والمراجع الأساسية في تخصصه (عسيري، 2017؛ أحاندو والزامل، 2015).

أهداف النمو المهني للمعلم:

تهدف برامج التنمية المهنية للمعلمين إلى تحقيق أهداف كثيرة وفق ما أشار إليه كل من (عبد الكريم، 2011، 14؛ القحطاني، 2020، 499-500؛ النعيمي، 2020، 60-61) وأهمها:

- تطوير كفايات ومهارات تفكير المعلم ولا سيما التفكير المبدع وتنمية الجوانب الإبداعية لديه، وتحفيزه على أن يشمل تدريسه تلك الجوانب الإبداعية.
- بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية، ومواجهة مشكلاته والتغلب عليها من ناحية أخرى.
- تعميق الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم وتقديره لقيمة عمله وأهميته.
- تقليل الحاجة للإشراف والمتابعة ورقابة الأداء من السلطة العليا.
- تنمية الاتجاهات السليمة نحو المهنة وفهم أهميتها الاجتماعية.
- تجديد المعلومات وإضافة معارف مهنية جديدة للمعلمين، ومواكبة التطورات والتقنيات الحديثة وصقل مهاراتهم.
- ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والاعتماد على أساليب التعلم الذاتي.
- الربط بين النظرية والتطبيق في المجالات التعليمية.
- تنمية مهارات توظيف تقنيات التعليم المعاصرة واستخدامها في إيصال المعلومة للمتعلم بشكل فاعل.
- تمكين المعلم من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن كل ما هو جديد.
- المساهمة في تكوين مجتمعات تعلم متطورة تقدم خدمات فاعلة للمجتمع.
- المساهمة بشكل فاعل في معالجة القضايا التعليمية بأسلوب علمي.

- تنمية المعلمين من كافة الجوانب أكاديمياً ومهنياً وشخصياً وثقافياً.
- معرفة الجديد من وسائل التقويم والأساليب الحديثة في الاختبارات
- تنمية وتأكيد القيم المهنية الداعمة لسلوك المعلمين.
- تمكينهم من تحقيق تربية ناجحة لمتعلميهم.
- ربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي والعالمي وتدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بينه وبين بيئته المحلية وتقويم هذه الخطط.

3- العلاقة بين القيادة الرؤيوية والنمو المهني للمعلمين:

تأخذ القيادة الرؤيوية أهمية بارزة وفاعلة في المنظمات والمؤسسات اليوم ومنها المؤسسات التعليمية، وذلك نتيجة التغيرات السريعة والمذهلة في عالمنا اليوم، وما يصاحبها من منافسة كبيرة أدت إلى ضرورة وجود قيادة ومدراء يمتلكون رؤية مستقبلية لمدارسهم ومؤسسات التعليمية، وتوقع ما ستكون عليه مستقبلاً.

وتتجلى أهمية تبني مدير المدرسة للقيادة الرؤيوية من خلال تمكين المعلمين في المدرسة من ممارسة التأثيرات على الجهات الفاعلة لاتخاذ القرارات في المدرسة من خلال التعاون الإبداعي المستمر بين المدير القائد والمعلمين، والذي يعد سر نجاح القيادة الرؤيوية باعتبارها ملهمة للمعلمين لمواكبة المبادئ والتوجهات المعاصرة (Molina، 2018، 115-116)،

كما أن وجود مدير مدرسة يمتلك قيادة رؤيوية ولديه القدرة على تحديد احتياجات المدرسة والمعلمين، ويمتلك الإمكانيات اللازمة للتعامل مع مختلف المعلمين واستيعابهم، وتحديد احتياجاتهم ومتطلباتهم وإشراكهم في العمل واتخاذ القرار وتمكينهم، فضلاً عن سعيه لإبراز الجوانب الإبداعية لديهم، كل ذلك يسهم في خلق بيئة إيجابية فاعلة تسهم في تحقيق النمو المهني للمعلمين، ورفع مستوى كفاءتهم التدريسية، ومواكبة تطورات العصر والمستجدات العلمية. إذ ان المعلمين يتخذون من رؤية قائدهم نهجاً ارشادياً يساعدهم في اتخاذ القرارات السليمة وتحديد طموحاتهم المستقبلية والفهم العميق لواجباتهم ومسؤولياتهم.

8-الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

- دراسة فضلي وآخرون (2021)/العراق:

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار العلاقة بين القيادة الرؤيوية ودورها في تحقيق متطلبات جودة التعليم العالي بالجامعة المستنصرية. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (100) من القيادات الإدارية في قطاع التعليم العالي (الجامعة المستنصرية)، واستخدمت استبانة تضم المتغير المستقل القيادة الرؤيوية بأبعادها (تحديد الاتجاهات، التركيز على الزبائن، التمكين، القيم) والمتغير التابع جودة التعليم الجامعي بأبعاده (التحسين المستمر، القياس والتحليل، ثقافة المنظمة، الاستخدام الأمثل للموارد، رضا الزبون). وبينت النتائج: وجود علاقة سببية بين متغيرات البحث.

-دراسة عويضة (2021)/الأردن:

هدفت إلى تعرف درجة ممارسة القيادة الرؤيوية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة، وعلاقتها بتفعيل الفرق البحثية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت استبانة القيادة الرؤيوية وتكونت من (22) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، واستبانة تفعيل الفرق البحثية وتكونت من (32) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (342) عضو هيئة تدريس في الجامعات الأردنية الخاصة. وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة القيادة الرؤيوية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة جاءت بدرجة مرتفعة، وأن درجة تفعيلهم للفرق البحثية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة الرؤيوية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية ودرجة تفعيلهم للفرق البحثية في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

-دراسة أبو هولي (2022)/فلسطين:.

هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الرؤيوية لدى مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين ودرجة ممارسة التخطيط المدرسي لديهم، والعلاقة الارتباطية بينهما، استخدم المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتكونت العينة من (358) من معلمي المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، واستخدمت الاستبانة أداة للبحث، وكان من أهم النتائج: إن تقدير العينة لدرجة ممارسة القيادة الرؤيوية لدى مديري مدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين كان بدرجة كبيرة جداً. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العينة لدرجة ممارسة القيادة الرؤيوية لدى مديري مدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغيرات (جنس المدير، المؤهل العلمي للمدير، المديرية) وكانت الفروق لصالح مديري المدارس الذكور، ولصالح المديرين ممن مؤهلهم الدراسات العليا، ولصالح مديرية شمال غزة، بينما لم تكن الفروق دالة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة الإدارية للمدير. جاء تقدير العينة لدرجة ممارسة التخطيط المدرسي لدى مديري مدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين بدرجة كبيرة جداً .ووجود فروق في تقديرات العينة لدرجة ممارسة التخطيط المدرسي لدى مديري مدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تبعاً لمتغيرات (جنس المدير، سنوات الخبرة الإدارية للمدير، المديرية) وكانت الفروق لصالح مديري المدارس الذكور، ولصالح المديرين الذين سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات، ولصالح مديرية شمال غزة وشرق غزة وخانيونس وشرق خانيونس، فيما لم تكن الفروق دالة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمدير. ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة قوية دالة إحصائياً بين ممارسة القيادة الرؤيوية ومجالاتها وبين ممارسة التخطيط المدرسي ومجالاته لديهم.

-دراسة الدهمشي (2022)/السعودية:

والتي هدفت إلى تقييم مستوى الذكاء العاطفي لمديرات مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة حفر الباطن وعلاقته بالنمو المهني للمعلمات. وأثر متغيري (المؤهل، سنوات الخبرة) في إجاباتهن، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتكونت العينة من (291) معلمة، واستخدمت استبانة أداة للدراسة، وكشفت النتائج أن درجة

توافر الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس المتوسطة بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمات كان بتقدير عال، وحصل محور النمو المهني على تقدير عال، وحصل بعد الفاعلية التدريسية على أعلى متوسط بتقدير عال جداً، ثم تنمية الإبداع ثم تطوير الذات وكلاهما بتقدير عال، وتبين عدم وجود فروق بخصوص الذكاء العاطفي لدى المديرات تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وكانت الفروق دالة للنمو المهني وأبعاده تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، وتبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح أقل من 5 سنوات، و11 سنة فأكثر. تبين وجود علاقة ارتباطية قوية طردية بين الذكاء العاطفي والنمو المهني بلغت (0.76).

-دراسة الغامدي وقهوجي (2022)/السعودية:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الدعم المقدم من المديرات لتلبية احتياجات التنمية الهنية للمعلمات الجدد في رياض الأطفال الأهلية بمحافظة جدة، واتبع المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العنة من (103) معلمة من معلمات رياض الأطفال الأهلية، واستخدمت استبانة مكونة من (27) عبارة، وبينت النتائج أن مستوى الدعم المقدم من المديرات كانت مرتفعاً، ومستوى احتياج المعلمات للدعم أيضاً كان مرتفعاً.

الدراسات الأجنبية:

-دراسة مككاو ووتكنز وبورجيا (**McCaw & Watkins & Borgia**، 2005)/أميركا:

والتي هدفت إلى إظهار أهمية التنمية المهنية وتخصيص وقت أطول لها من اجل ممارسة التطوير المستمر للمعلمين، وتقديم بعض النماذج ذات الجودة العالية التي تم استخدامها في بعض المناطق التعليمية وأثبتت فاعليتها في تحقيق النمو المهني للمعلمين بدلاً من الطرائق التقليدية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من المعلمين والمديرين والمسؤولين عن التعليم في منطقة إلينوي (Illinois) الغربية عددهم (55) معلماً ومديراً، واستخدمت استبانة أداة للدراسة، وبينت النتائج أن التنمية المهنية ذات الجودة العالمية هي من أولويات العمل في المدرسة والمنطقة التعليمية، وبالتالي يجب توفير الوقت الكافي لها وإدراجها ضمن الخطة العامة للتطوير، كما أظهرت النتائج

أن التنمية المهنية ذات ارتباط بالتحصيل العلمي للطلاب وزيادة اكتسابهم للمعارف والمهارات، وإن إجراءات التنمية المهنية المتعلقة بتحديد الوقت والمكان والموارد المالية تعد عائقاً لتنفيذ خططها.

- دراسة صالح والكرانة (**Saleh & Al.Karaneh**،2009)/الأردن:

هدفت هذه الدراسة عرض وجهة نظر المشاركين من الأساتذة والمشرفين والأساتذة المشاركين ومعلمي الطلبة في ثلاث جامعات، نحو القيادة الرؤيوية كمدخل لإصلاح برامج التأهيل المدرسي (الدراسات الاجتماعية في الأردن)، وتم اعتماد المقابلات كمنهجية وأداة رئيسة لجمع البيانات، وتوصل الباحثان إلى صورة واضحة للمشكلة الموروثة في برامج التعليم والتدريب الحالية لمدرسي الدراسات الاجتماعية في جامعات الأردن، وهذا النوع من المشاكل موجود في كل عنصر من عناصر البرنامج.

-دراسة برايبيوهيانا وآخرون (**Pribudhiana et al**، 2020)/إندونيسيا:

والتي هدفت على تعرف القيادة الرؤيوية وتأثيرها على مهنة التعليم وسياسة التعليم العام في إندونيسيا، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة من المعلمين، وبينت النتائج أن هناك تأثيراً كبيراً للقيادة ذات الرؤية المستقبلية تجاه جاهزية المعلم في تنفيذ السياسة التربوية، وهناك تأثير كبير على جودة المعلم تجاه استعداد المعلم في تنفيذ سياسة التعليم في إندونيسيا، وضعف تأثير الجوانب الديموغرافية للمعلم مثل الجنس والمؤهل العلمي التعليمية والخبرة التدريسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها موضوع القيادة الرؤيوية، واتفقت بعضها الآخر في تناولها موضوع النمو المهني. اتفقت الدراسة الحالية أيضاً مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي، اتفقت الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة كل دراسة أبو هولي (2022)، و الدهمشي (2022) برايبيوهيانا وآخرون (Pribudhiana et al، 2020) في العينة وهم المعلمون، بينما اختلفت عن دراسة فضلي وآخرون (2021) إذ كانت العينة القيادات الإدارية في الجامعة، وعن دراسة عويضة (2021) وصالح والكرانة (Saleh & Al.Karaneh،2009) إذ كانت العينة أعضاء هيئة تدريسية، وعن دراسة الغامدي

وقهوجي (2022) إذ كانت العينة معلمات رياض الأطفال الأهلية، وعن دراسة دراسة مككاو ووتكنز وبورجيا (McCaw & Watkins & Borgia، 2005) إذ كانت العينة معلمين ومديرين، اتفقت الدراسة الحالية أيضاً مع الدراسات السابقة في الأداة وهي الاستبانة ما عدا دراسة صالح والكرانة (Saleh & Al.Karaneh،2009) كانت الأداة مقابلة. تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها دراسة متغيري القيادة الرؤيوية والنمو المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية معاً.

9- منهجية البحث:

9-1- منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعد أكثر المناهج ملائمة لأهداف البحث الحالي، ويعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه "المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد بالواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، من خلال التعبير النوعي عن الظاهرة، وتوضيح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة المدروس وحجمها" (عباس وآخرون، 2014، 74-75).

9-2- مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من (1760) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية موزعين في (64) مدرسة ثانوية في محافظة جرش للعام الدراسي 2023/2022.

وتكونت عينة البحث (320) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرس، اختيروا بالطريقة العشوائية، بنسبة (18.18%) تقريباً من مجتمع البحث.

الجدول (1) توزع أفراد العينة وفق متغيرات البحث

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	95	29.7%
	من 5-10 سنوات	136	42.5%
	أكثر من 10 سنوات	89	27.8%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	205	64.1%
	أعلى من بكالوريوس	115	35.9%
المجموع		320	100%

9-3- أدوات البحث:

الأداة الأولى: استبانة القيادة الرؤيوية

أعد الباحث الاستبانة من خلال الرجوع إلى دراسة (عبودي وعبد الهادي، 2020) ودراسة (أومر، 2011)، ودراسة (عويضة، 2021)، و(الهيموني، 2021)، وتكونت الاستبانة من (21) بنداً مزعة ضمن ثلاث أبعاد هي بعد (الرؤية) وبعد (إيصال الرؤية (الاتصال)) وبعد (التمكين) وفي كل بعد 7 بنود، يتم الإجابة عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً) وأعطيت البدائل الدرجات الآتية بالترتيب (5، 4، 3، 2، 1).

وتم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها وفق الآتي:

-صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة وفق طريقتين:

أ-صدق المحتوى: عرضت الاستبانة على (5) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة والقياس والتقويم. وذلك للوقوف على مدى وضوح تعليمات وبنود الأداة، ومدى ملاءمة البنود للهدف والغاية التي أُعدت لقياسه، ومدى ملاءمتها من حيث الصياغة، ومدى انتماء البنود للأداة، وتم الإبقاء على جميع العبارات لأنها نالت نسبة اتفاق عالية.

ب-الصدق البنيوي :تم التأكد من صدق البناء الخاص بالاستبانة من خلال دراسة الاتساق الداخلي وحساب معاملات ارتباط درجات البنود مع درجة البعد الذي تنتمي إليه وكذلك حساب معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاستبانة وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة.

الجدول (2) معاملات ارتباط البنود مع درجة البعد الذي تنتمي إليه في استبانة القيادة الرؤيوية

البعد 1: الرؤية		البعد 2: إيصال الرؤية (الاتصال)		البعد 3: التمكين	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.618**	8	0.834**	15	0.371*
2	0.579**	9	0.690**	16	0.604**
3	0.407*	10	0.690**	17	0.453*
4	0.627**	11	0.733**	18	0.751**
5	0.509**	12	0.469**	19	0.698**
6	0.602**	13	0.756**	20	0.477**
7	0.585**	14	0.785**	21	0.548**

يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01 أو 0.05) وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.371-0.834).

الجدول (3) معاملات ارتباط درجات الأبعاد مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية لاستبانة القيادة الرؤيوية

	البعد 1: الرؤية	البعد 2: إيصال الرؤية (الاتصال)	البعد 3: التمكين	الدرجة الكلية
البعد 1: الرؤية	1	0.673**	0.847**	0.939**
البعد 2: إيصال الرؤية (الاتصال)	-	1	0.598**	0.873**
البعد 3: التمكين	-	-	1	0.903**
الدرجة الكلية	-	-	-	1

يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات درجات الأبعاد مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية لاستبانة القيادة الرؤيوية كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.598-0.939). ومنه فإن الاستبانة تتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وتتوافر فيها مؤشرات جيدة لصدقها البنيوي.

-ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة وفق طريقتين:

أ-ثبات التجزئة النصفية: استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية لبنود الاستبانة من خلال تجزئة البنود إلى قسمين الأول يضم البنود الزوجية والثاني يضم البنود الفردية،

وصحح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان–براون، والجدول (4) يوضح قيمة هذا المعامل.

ب–ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العينة، والجدول (4) يبين قيمة هذا المعامل:

الجدول (4) نتائج ثبات استبانة القيادة الرؤيوية

البعد	التجزئة النصفية	معامل ألفا كرونباخ
البعد 1: الرؤية	0.851	0.829
البعد 2: إيصال الرؤية (الاتصال)	0.836	0.803
البعد 3: التمكين	0.867	0.816
الاستبانة ككل	0.903	0.885

يلاحظ من الجدول (4) أن قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية للأبعاد تراوحت بين (0.836–0.867) وللاستبانة ككل بلغ (0.903) وقيم معامل ألفا كرونباخ للأبعاد تراوح بين (0.803–0.829) وللاستبانة ككل بلغ (0.885) وهي قيم مرتفعة، ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات ثبات مرتفعة.

نستنتج ما سبق أن الاستبانة تتصف بمؤشرات صدق وثبات مناسبة.

الأداة الثانية: مقياس النمو المهني:

أعد الباحث المقياس من خلال الرجوع إلى دراسة (دراسة (الدهمشي، 2022)، (سمور، 2006)، وتكونت الاستبانة من (25) بنداً مزعة ضمن ثلاث أبعاد هي بعد (الفاعلية التدريسية 6 بنود) وبعد (تنمية الإبداع 10 بنود) وبعد (تطوير الذات 9 بنود)، يتم الإجابة عنه وفق مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً) وأعطيت البدائل الدرجات الآتية بالترتيب (5، 4، 3، 2، 1).

وتم التحقق من صدق المقياس وثباته وفق الآتي:

–صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس وفق طريقتين:

أ–صدق المحتوى: عرض المقياس على (5) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة والقياس والتقويم. وذلك للوقوف على مدى وضوح

تعليمات وبنود المقياس، ومدى ملاءمة البنود للهدف والغاية التي أُعدت لقياسه، ومدى ملاءمتها من حيث الصياغة، ومدى انتماء البنود للأداة، وتم الإبقاء على جميع العبارات لأنها نالت نسبة اتفاق عالية.

ب-الصدق البنيوي :تم التأكد من صدق البناء الخاص بالمقياس من خلال دراسة الاتساق الداخلي وحساب معاملات ارتباط درجات البنود مع درجة البعد الذي تنتمي إليه وكذلك حساب معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة.

الجدول (5) معاملات ارتباط البنود مع درجة البعد الذي تنتمي إليه في مقياس النمو المهني

البعد 1: الفاعلية التدريسية		البعد 2: تنمية الإبداع		البعد 3: تطوير الذات	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.862**	7	0.552**	17	0.690**
2	0.847**	8	0.432*	18	0.666**
3	0.879**	9	0.583**	19	0.857**
4	0.746**	10	0.724**	20	0.807**
5	0.841**	11	0.695**	21	0.788**
6	0.858**	12	0.760**	22	0.865**
		13	0.811**	23	0.529**
		14	0.741**	24	0.473**
		15	0.556**	25	0.689**
		16	0.670**		

يلاحظ من الجدول (5) أن معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01 أو 0.05) وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.432-0.89).

الجدول (6) معاملات ارتباط درجات الأبعاد مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية لمقياس النمو المهني

	البعد 1: الفاعلية التدريسية	البعد 2: تنمية الإبداع	البعد 3: تطوير الذات	الدرجة الكلية
البعد 1: الفاعلية التدريسية	1	0.604**	0.906**	0.955**
البعد 2: تنمية الإبداع	-	1	0.523**	0.786**
البعد 3: تطوير الذات	-	-	1	0.916**
الدرجة الكلية	-	-	-	1

يلاحظ من الجدول (6) أن معاملات درجات الأبعاد مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية لمقياس النمو المهني كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) وقد تراوحت قيمة هذه الارتباطات بين (0.523-0.955). ومنه فإن المقياس يتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، ويتوافر فيه مؤشرات جيدة لصدقه البنيوي.

-ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس وفق طريقتين:

أ-ثبات التجزئة النصفية: استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية لبنود المقياس من خلال تجزئة البنود إلى قسمين الأول يضم البنود الزوجية والثاني يضم البنود الفردية، وصحح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان-براون.

ب-ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العينة:

الجدول (7) نتائج ثبات مقياس النمو المهني

البعد	التجزئة النصفية	معامل ألفا كرونباخ
البعد 1: الفاعلية التدريسية	0.893	0.872
البعد 2: تنمية الإبداع	0.882	0.846
البعد 3: تطوير الذات	0.869	0.857
المقياس ككل	0.918	0.906

يلاحظ من الجدول (7) أن قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية للأبعاد تراوحت بين (0.869-0.893) وللاستبانة ككل بلغ (0.918) وقيم معامل ألفا كرونباخ للأبعاد تراوح بين (0.846-0.872) وللاستبانة ككل بلغ (0.906) وهي قيم مرتفعة، ومنه فإن المقياس يتصف بمؤشرات ثبات مرتفعة.

نستنتج ما سبق أن المقياس يتصف بمؤشرات صدق وثبات مناسبة.

9-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

اعتمد الباحث على البرنامج الإحصائي (SPSS) لإجراء الإحصاءات الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الصدق البنيوي لأدوات البحث.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية للتحقق من ثبات أدوات البحث.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أدوات البحث تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- اختبار ت عينات مستقلة لدراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أدوات البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
- تحليل الانحدار البسيط لتعرف دور المتغير المستقل (القيادة الرؤيوية) في المتغير التابع (النمو المهني).

10- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

1-ما درجة تطبيق القيادة الرؤيوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، ولتحديد درجة الموافقة تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4÷5=0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

1- من (1- 1.79) منخفضة جداً.

2- من (1.80- 2.59) منخفضة.

3- من (2.60- 3.39) متوسطة.

4- من (3.40- 4.19) مرتفعة.

5- من (4.20- 5) مرتفعة جداً.

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على استبانة القيادة الرؤيوية

البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	البعد 1: الرؤية	3.42	0.652	مرتفعة	1
2	البعد 2: إيصال الرؤية (الاتصال)	3.38	0.845	متوسطة	2
3	البعد 3: التمكين	3.24	0.783	متوسطة	3
	استبانة القيادة الرؤيوية	**3.34**	**0.690**	متوسطة	

يتبين من الجدول (8) أن درجة الموافقة على استبانة القيادة الرؤيوية ككل كانت متوسطة وبمتوسط حسابي (3.34)، أي أن درجة تطبيق القيادة الرؤيوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش كانت متوسطة، وجاء البعد الأول (الرؤية) بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.42)، وجاء البعد الثاني (إيصال الرؤية (الاتصال)) بالمرتبة الثانية وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.38)، وجاء البعد الثالث (التمكين) بالمرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.24).

ويرجع الباحث أن درجة تطبيق القيادة الرؤيوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش كانت متوسطة، إلى أن القيادة الرؤيوية تعد من القيادة يعد من أنماط القيادة الحديثة والذي لم يطبق في جميع المدارس حتى الآن، فما زال بعض المدراء يتبعون الأساليب التقليدية في الإدارة.

وجاء بعد الرؤية بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة إذ يمتلك مديرو المدارس معرفة ودراية باحتياجات المدرسة وما ينبغي القيام به من أجل توفير المناخ الإيجابي للمعلمين، لتحسين أدائهم وزيادة دافعيتهم للعمل، ووضع التصورات المستقبلية التي تنسجم مع الخطط الاستراتيجية الموضوعة في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

في حين جاء البعد (إيصال الرؤية (الاتصال)) بالمرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، لأن المدراء يسعون إلى توظيف أنواع الاتصال المختلفة لضمان وضوح الرؤية لدى

المعلمين، إلا أنه قد يكون لدى بعض المدراء ضعف في توظيف الأفكار التي تخدم الرؤية والتعبير عن مضمونها وإقناع المعلمين بها، وذلك بسبب نقص مهارات الاقناع والتعبير عندهم.

وجاء بعد (التمكين) بدرجة متوسطة وفي المرتبة الأخيرة إذ يسعى بعض المدراء إلى إشراك المعلمين في الإدارة واختيار أسلوب العمل المناسب لهم، وذلك يسهم في تعزيز الثقة بين المدراء والمعلمين ويعطيهم الثقة لإظهار أفكارهم ومناقشتها، مما يدفعهم إلى الإبداع والابتكار، ولكن بالرغم من ذلك ينتاب بعض المدراء الخوف من منح صلاحيات لجميع المعلمين نتيجة تفاوت قدراتهم.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة عن نتيجة دراسة عويضة (2021) وأبو هولي (2022) التي بينت أن درجة ممارسة القيادة الرؤيوية جاءت بدرجة مرتفعة.

2-ما مستوى النمو المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على مقياس النمو المهني

البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	البعد 1: الفاعلية التدريسية	3.46	0.983	مرتفعة	2
2	البعد 2: تنمية الإبداع	3.21	0.996	متوسطة	3
3	البعد 3: تطوير الذات	3.53	0.971	مرتفعة	1
	مقياس النمو المهني	**3.40**	**0.754**	مرتفعة	

يتبين من الجدول (9) أن درجة الموافقة على مقياس النمو المهني ككل كانت مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.40)، أي أن مستوى النمو المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش كان مرتفعاً، وجاء البعد الثالث (تطوير الذات) بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.52)، وجاء البعد الأول (الفاعلية التدريسية) بالمرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.46)، وجاء البعد الثاني (تنمية الإبداع) بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.21).

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن مستوى النمو المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش كان مرتفعاً إلى ضغوط العمل متطلباته والمعايير المهنية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم على المعلمين كما جعلت الوزارة من مسألة النمو المهني للمعلمين مسألة أساسية في عمل المعلم، لذلك يسعى المعلمون إلى تحقيق النمو المهني وتطوير ذاتهم باستمرار.

وجاء بعد (تطوير الذات) بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة وذلك يتماشى مع سعي المعلمين إلى تحسين أدائهم بما يتفق مع توجهات ومعايير وزارة التربية والتعليم. وجاء بعد (الفاعلية التدريسية) بالمرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة، إذ يمتلك المعلم الكفاءة التدريسية وذلك نتيجة ما درسه في مرحلة البكالوريوس وما استفاد منه من خبرات زملائه وما اتبعه من دورات تدريبية أسهمت في امتلاكه كفاءة التدريس.

وجاء بعد (تنمية الإبداع) بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، فما زال هناك قيود في تفكير المعلم وينقصه القدرة على التفكير بشكل أوسع ولا سيما التفكير الإبداعي وتنمية الجوانب الإبداعية لديه بما ينعكس إيجاباً على تدريسه.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الدهمشي (2022) التي بينت أن مستوى النمو المهني جاء بدرجة مرتفعة. وتختلف عنها في أنه في الدراسة الحالية كان ترتيب الأبعاد وفق الآتي (تطوير الذات، الفاعلية التدريسية، تنمية الإبداع) في حين كان ترتيبها في دراسة الدهمشي (2022) وفق الآتي (الفاعلية التدريسية، تنمية الإبداع، تطوير الذات) وجميعها بتقدير عال.

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق القيادة الرؤيوية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش تبعاً لمتغيري (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، واختبار ت عينات مستقلة لدراسة الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وكانت كالآتي:

- تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة:

الجدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات العينة على استبانة القيادة الرؤيوية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد 1: الرؤية	بين المجموعات	48.685	2	24.343	88.600	.000	دال
	داخل المجموعات	87.094	317	.275			
	كلي	135.779	319				
البعد 2: إيصال الرؤية (الاتصال)	بين المجموعات	110.387	2	55.194	148.988	.000	دال
	داخل المجموعات	117.434	317	.370			
	كلي	227.821	319				
البعد 3: التمكين	بين المجموعات	114.691	2	57.346	225.183	.000	دال
	داخل المجموعات	80.728	317	.255			
	كلي	195.419	319				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	87.935	2	43.968	218.723	.000	دال
	داخل المجموعات	63.723	317	.201			
	كلي	151.659	319				

يتبين من الجدول (10) أن قيمة ف للاستبانة ككل ولأبعادها كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة على استبانة القيادة الرؤيوية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ولتحديد جهة الفروق استخدم اختبار دونيت سي (Dunnett C) لإجراء المقارنات البعدية المتعددة في حال العينات غير المتجانسة:

الجدول (11) نتائج اختبار دونيت سي للمقارنات البعدية المتعددة على استبانة القيادة الرؤيوية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

	I)) الخبرة	J)) الخبرة	فرق المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	القرار
البعد 1: الرؤية	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-.572-*	.064	دال لصالح من 5-10 سنوات
		أكثر من 10 سنوات	-1.024-*	.087	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.453-*	.078	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
البعد 2: إيصال الرؤية (الاتصال)	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-.691-*	.081	دال لصالح من 5-10 سنوات
		أكثر من 10 سنوات	-1.548-*	.104	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.857-*	.085	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
البعد 3: التمكين	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-.687-*	.061	دال لصالح من 5-10 سنوات
		أكثر من 10 سنوات	-1.577-*	.083	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.889-*	.076	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-.650-*	.060	دال لصالح من 5-10 سنوات
		أكثر من 10 سنوات	-1.383-*	.075	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.733-*	.062	دال لصالح أكثر من 10 سنوات

يتبين من الجدول (11) أن الفروق الدالة إحصائياً كانت لصالح المجموعة ذوي سنوات الخبرة الأكثر أي لصالح أكثر من 10 سنوات.

ويفسر الباحث هذه النتيجة نظراً للخبرات التي اكتسبها المعلمون خلال سنواتهم التعليمية، وأصبح لديهم المعرفة الكافية بأنماط القيادة وميزات كل منها وعيوبها وأهميتها بالنسبة للمدرسة وللعملية التعليمية، ومنها القيادة الرؤيوية، وبالتالي فالمعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر هم الأقدر على تنفيذ المهام وإعطائهم الصلاحيات من قبل مدير المدرسة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الدهمشي (2022) التي بينت أن كانت لصالح 11 سنة فأكثر. واختلفت عن دراسة كل من برايبيوهيانا وآخرون

(Pribudhiana et al، 2020)، وأبو هولي (2022) التي بينت ضعف تأثير الخبرة التدريسية على القيادة الرؤيوية.

- تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

الجدول (12) اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة القيادة الرؤيوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الاستبانة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد 1: الرؤية	بكالوريوس	205	205	3.21	8.108	318	.000	دال
	أعلى من بكالوريوس	115	115	3.78				
البعد 2: إيصال الرؤية (الاتصال)	بكالوريوس	205	205	2.99	13.804	318	.000	دال
	أعلى من بكالوريوس	115	115	4.07				
البعد 3: التمكين	بكالوريوس	205	205	2.85	15.469	318	.000	دال
	أعلى من بكالوريوس	115	115	3.92				
الدرجة الكلية للاستبانة	بكالوريوس	205	205	3.02	14.412	318	.000	دال
	أعلى من بكالوريوس	115	115	3.92				

يتبين من الجدول (12) أن قيمة ت للاستبانة ككل ولأبعادها كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة على استبانة القيادة الرؤيوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت لصالح المؤهل العلمي الأعلى أي لصالح أعلى من بكالوريوس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة بأن المؤهل العلمي له دور فاعل في التأثير بنظرة المعلمين ورأيهم حول نمط القيادة الرؤيوية، على اعتبار أنهم وخلال دراستهم العليا قد اكتسبوا المعلومات حول هذا النمط وأهميته وفائدته ودوره الفاعل في تحقيق النمو المهني لديهم وتحقيق أهداف العملية التعليمية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من الدهمشي (2022) وأبو هولي (2022) التي بينت أن الفروق كانت لصالح الدراسات العليا. واختلفت عن دراسة برايبيوهيانا وآخرون (Pribudhiana et al، 2020) التي بينت ضعف تأثير المؤهل العلمي على القيادة الرؤيوية.

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش تبعاً لمتغيري (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، واختبار ت عينات مستقلة لدراسة الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وكانت كالآتي:

- تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة:

الجدول (13) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات العينة على مقياس النمو المهني تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	
البعد 1: الفاعلية التدريسية	بين المجموعات	150.879	2	75.440	152.179	.000	دال
	داخل المجموعات	157.146	317	.496			
	كلي	308.025	319				
البعد 2: تنمية الإبداع	بين المجموعات	46.676	2	23.338	27.432	.000	دال
	داخل المجموعات	269.694	317	.851			
	كلي	316.370	319				
البعد 3: تطوير الذات	بين المجموعات	160.636	2	80.318	181.594	.000	دال
	داخل المجموعات	140.207	317	.442			
	كلي	300.843	319				
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	84.349	2	42.174	137.815	.000	دال
	داخل المجموعات	97.009	317	.306			
	كلي	181.358	319				

يتبين من الجدول (13) أن قيمة ف للمقياس ككل ولأبعاده كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة على مقياس النمو المهني تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ولتحديد جهة الفروق استخدم اختبار دونيت سي (Dunnett C) لإجراء المقارنات البعدية المتعددة في حال العينات غير المتجانسة:

الجدول (14) نتائج اختبار دونيت سي للمقارنات البعدية المتعددة على مقياس النمو المهني تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

	I)) الخبرة	J)) الخبرة	فرق المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	القرار
البعد 1: الفاعلية التدريسية	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-.885-*	.087	دال لصالح من 5-10 سنوات
		أكثر من 10 سنوات	-1.812-*	.113	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.927-*	.104	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
البعد 2: تنمية الإبداع	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	.371	.122	غير دال
		أكثر من 10 سنوات	-.451-*	.151	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.924-*	.128	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
البعد 3: تطوير الذات	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-1.285-*	.084	دال لصالح من 5-10 سنوات
		أكثر من 10 سنوات	-1.788-*	.112	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.503-*	.097	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
الدرجة الكلية للمقياس	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-.566-*	.072	دال لصالح من 5-10 سنوات
		أكثر من 10 سنوات	-1.350-*	.087	دال لصالح أكثر من 10 سنوات
	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.784-*	.078	دال لصالح أكثر من 10 سنوات

يتبين من الجدول (14) أن الفروق الدالة إحصائياً كانت لصالح المجموعة ذوي سنوات الخبرة الأكثر أي لصالح أكثر من 10 سنوات.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين يكتسبون خلال سنوات تدريسهم الطويلة خبرات عديدي ومتنوعة، وتزداد هذه الخبرات خلال فترة عملهم، إضافة إلى مشاركتهم مختلف خبراتهم وتجاربهم مع زملائه الآخرين، واتباعه دورات تدريبية أو برامج تدريبية وضعتها وزارة التربية والتعليم لتزيد من نموهم المهني.

- تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

الجدول (15) اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس النمو المهني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الاستبانة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد 1: الرؤية	بكالوريوس	205	3.03	.777	12.634	318	.000	دال
	أعلى من بكالوريوس	115	4.22	.848				
البعد 2: إيصال الرؤية (الاتصال)	بكالوريوس	205	3.01	.919	4.955	318	.000	دال
	أعلى من بكالوريوس	115	3.56	1.031				
البعد 3: التمكين	بكالوريوس	205	3.18	.858	9.942	318	.000	دال
	أعلى من بكالوريوس	115	4.16	.834				
الدرجة الكلية للاستبانة	بكالوريوس	205	3.07	.569	12.633	318	.000	دال
	أعلى من بكالوريوس	115	3.98	.692				

يتبين من الجدول (15) أن قيمة ت للاستبانة ككل ولأبعادها كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه: توجد فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة على مقياس النمو المهني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت لصالح المؤهل العلمي الأعلى أي لصالح أعلى من بكالوريوس.

ويعود ذلك إلى أن المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي أعلى لديهم المؤهلات والكفايات التي تسمح لهم بالسير على نهج تطوير الأداء وتحسينه، إضافة إلى ما يكتسبونه من معارف وخبرات خلال سنوات دراستهم في مرحلة ما بعد البكالوريوس، والتي تسهم في تحقيق نموهم المهني وتطويره.

5-ما دور القيادة الرؤيوية في تحقيق النمو المهني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث تحليل الانحدار البسيط لتعرف دور المتغير المستقل (القيادة الرؤيوية) في المتغير التابع (النمو المهني) وفق الآتي:

الجدول (16) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لدراسة أثر القيادة الرؤيوية في النمو المهني

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة ف	مستوى الدلالة
1	**0.827**	**0.684**	**688.119**	**0.000**
ثوابت معادلة الانحدار				
الثابت	**0.375**	الميل	**0.904**	

يتبين من الجدول (16) أن قيمة معامل الارتباط بين المتغير المستقل (القيادة الرؤيوية) وبين المتغير التابع (النمو المهني) قد بلغت (0.827) وهو ارتباط طردي قوي، وبلغت قيمة معامل التحديد (0.684) أي أن المتغير المستقل (القيادة الرؤيوية) قد فسر ما نسبته (68.4%) من التغير الحاصل في المتغير التابع (النمو المهني).

كما يتبين من الجدول السابق أن قيمة ف كانت دالة إحصائياً، وبالتالي يوجد دور إيجابي القيادة الرؤيوية في تحقيق النمو المهني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش، وإن نموذج الانحدار الخطي البسيط جيد في تمثيل العلاقة بين المتغيرات، ويمكن استخدامه في التنبؤ بسلوك المتغير التابع.

ويمكن توضيع العلاقة بين المتغيرين وفق المعادلة الآتية:

النمو المهني = 0.375 + (0.904 × القيادة الرؤيوية)

يتبين من المعادلة السابقة أنه كلما تغيرت القيادة الرؤيوية بمقدار وحدة واحدة فإن النمو المهني سيتغير بمقدار (1.279) وبالاتجاه نفسه.

ويفسر الباحث وجود دور إيجابي للقيادة الرؤيوية في تحقيق النمو المهني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش، إلى أن القيادة الرؤيوية تتيح للمعلمين المشاركة في صنع القرار واختيار أسلوب العمل المناسب، كما تشجعهم على التعاون والمشاركة، والبحث وعرض التجارب الرائدة، وهذا من شأنه أن ينعكس إيجاباً على نمو المعلمين المهني ويطور أدائهم.

11- توصيات البحث:

- الاهتمام بالتدريب المستمر للمعلمين بهدف تطوير أدائهم وتحقيق نموهم المهني.
- تعريف المدراء بأهمية القيادة الرؤيوية ودورها في تنمية المعلمين مهنياً.
- إجراء ندوات ودورات تدريبية للمدراء حول أنماط القيادة الحديثة ومنها القيادة الرؤيوية.
- الاهتمام بتنمية مهارات الاتصال لدى المدراء من خلال دورات تدريبية حول مهارات الاتصال والإقناع.
- تشجيع الأفكار المبدعة لتعزيز حالات تمكين المعلمين.

12- مراجع البحث:

المراجع العربية:

- الابراهيم، افتكار عبد الله محمود. (2015). دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية عمان الرابعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 59، 149-172.
- إبراهيم، مجدي عزيز. (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. مصر، القاهرة: عالم الكتب.
- أبكر، صالح؛ والدفعة، الطاهر علي. (2020). النمو المهني وعلاقته بالذكاء الوجداني لمعلمي مرحلة الأساس (دراسة ميدانية لمعلمي مرحلة الأساس بمدينة زالنجي ولاية وسط دارفور. مجلة الروائز،(1)4 ،.92-70
- أبو هولي، أمل سالم. (2022). القيادة الرؤيوية لدى مديري المدارس الثانية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وعلاقتها بالتخطيط المدرسي لديهم .رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
- أحاندو، سيسي؛ والزامل، محمد عبد الله. (2015). احتياجات النمو المهني المستدام لمعلمي المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في بوركينا فاسو من وجهة نظرهم. مجلة التربية المقارنة والدولية-الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 1(2)، 261-314، مصر.
- أومر، شيروان. (2011). دور أبعاد القيادة الرؤيوية في عمليات المعرفة. رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، جامعة صلاح الدين-أربيل، العراق.
- حريم، حسين. (2010). مهارات الاتصال في عالم الاقتصاد وإدارة الأعمال. ط(1). الأردن، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- حمدي، موسى؛ المالكي، عبد الملك. (2020). احتياجات النمو المهني لمعلمي الرياضيات في ضوء المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد 20، الجزء 1، 417-441.

- الدهمشي، منفية راضي. (2022). الذكاء العاطفي لمديرات مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة حفر الباطن وعلاقته بالنمو المهني للمعلمات. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية،(15)2 ،.51-27
- زاهر، ضياء الدين؛ وأحمد، علا حمد. (2019). سيناريوهات مقترحة لتطوير إعداد القيادات التربوية في ضوء توجهات التنمية المستدامة: مصر أنموذجاً. مستقبل التربية، 26(117)، 163-212، المركز العربي للتعليم والتنمية.
- سالم، حسين طه عطا. (2021). التنافي والتقارب في النمو المهني وتقويم المعلم: قراءة في طبيعة العلاقة وديناميكيتها. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 89(89)،.1035-1057
- السعدي، تهاني. (2015). أثر اختلاف البرامج التدريبية الإلكترونية المتزامنة وغير المتزامنة في تنمية الكفايات المهنية لباحثات الخدمة الاجتماعية المدرسية بدولة الكويت ومستوى الرضا المهني لديهن. رسالة دكتوراه، تخصص تكنولوجيا التعليم، الكويت.
- سليمان، إيناس السيد محمد. (2021). دور القيادة الرؤيوية في تطبيق الخطط الاستراتيجية بالتعليم المصري قبل الجامعي. المجلة التربوية، 89 الجزء 1، 247-294، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
- سمور، رياض يوسف. (2006). دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، (2)14، 463-503.
- الطائي، رعد عبد الله؛ وقدادة، عيسى. (2008). إدارة الجودة الشاملة. ط(1). الأردن، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- الطائي، علي حسون؛ والتميمي، محمد ياسين. (2017). دور القيادة الرؤيوية في أداء فرق العمل: دراسة استطلاعية في ديوان الرقابة المالية. مجلة كلية التراث الجامعة، العدد 21، 1-30.
- عباس، محمد؛ نوفل، وبكر؛ والعبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال. (2014). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط (5). دار المسيرة، عمان، الأردن.
- عبد الكريم، راشد بن حسين. (2011). التنمية المهنية. الرياض: دار القلم.
- عبودي، صفاء إدريس؛ وعبد الهادي، ندى. (2020). أبعاد القيادة الرؤيوية ودورها في الحد من الاغتراب الوظيفي "دراس مسحية لآراء مجموعة من تدريسيي الكليات الإنسانية في جامعة الموصل. مجلة البحث الحالي في العلوم الاجتماعية، المجلد 10، 33-66.
- عسيري، مهدي مانع. (2017). أساليب التنمية المهنية ومعوقات تنفيذها. مجلة البحث العلمي في التربية، 18(7)، 151-168، مصر.
- علي، حسين. (2001). الإبداع في حل المشكلات. ط(1). سورية، دمشق: دار الرضا للنشر.
- عويضة، عائشة عبد الرزاق. (2021). القيادة الرؤيوية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة وعلاقتها بتفعيل الفرق البحثية. رسالة ماجستير، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- الغامدي، أسماء محمد؛ وقهوجي، نهلة محمود. (2022). مستوى الدعم المقدم من المديرات لتلبية احتياجات التنمية الهنية للمعلمات الجدد في رياض الأطفال الأهلية بمحافظة جدة. المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة،(1)2 ،.125-145

- الفجام، حسن محمد. (2017). واقع النمو المهني لمعلمي العلوم والرياضيات بمداري المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. مجلة التربية الأزهر للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية،(176)36 ،.615-583
- فضلي، إيمان؛ وعبد الرحمن، وردة؛ والدعم، وليم. (2021). دور القيادة الرؤيوية الجامعية في تحقيق جودة التعليم العالي بحث استطلاعي لعينة من القيادات الإدارية في الجامعة المستنصرية. مجلة الإدارة والاقتصاد-الجامعة المستنصرية، العدد 127، 49-71.
- القحطاني، حسين. (2020). فاعلية برنامج التطوير النوعي التدريبي (خبرات) في النمو المهني للمعلمين والمعلمات (الدفعة الأولى) بجامعة تورنتو بكندا. مجلة كلية التربية-جامعة طنطا، 79(3)، الجزء الأول، 488-532.
- مسلم، عبد الله. (2015). مهارات الاتصال الإداري والحوار. ط(1). الأردن، عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.
- المغربي، كامل محمد. (2004). السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم. الأردن، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- النعيمي، خلود سلطان غانم. (2020). دور التدريب الموجه بالأداء في النمو المهني للمعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد 20، الجزء 2، 51-69.
- الهيموني، إسراء زياد. (2021). القيادة الرؤيوية وعلاقتها بالمشاركة في صنع القرارات لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

- Abboudi, Safa İdris. & Abdel Hadi, Nada Mohamed Ali. (2020). the dimensions of visionary leadership and its role in reducing expatriate career; A survey of the opinions of a group of teachers of humanities Colleges at the University of Mosul. ***Journal of Current Researches on Social Sciences***, 10(SE), 33-66.
- Adames,John. (2005). ***Integrated Leadership A balance of essence and form: Wilson Learning point of effective Leadership***, www.wilsonleadrning.com.
- Amukobole, Micah (2011). Visionary Leadership Style. ***Start Serve Leadership Newsletter***, Vol.8, Iss.2, February, Nairobi, Kenya. 566-583.
- Dhammika, K. A. S, (2014), "Visionary Leadership and Organizational Citizenship Behavior: An Assessment of Impact of Sectarian Difference. In Proceedings of the First Middle East Conference on Global Business, Economics, ***Finance and Banking***".(ME14 DUBAI Conference) Dubai (pp 10-12).
- Hussey, David. (2000). ***Strategy and Planning: A Managers Guide***, 5th Ed, Printed in Great Britain.
- Manning, George& Curtis, Kent. (2003). ***The Art of Leadership***. printed on the Hill, United states.
- McCaw, Donna & Watkins, Sandra & Borgia, Laurel. (2005***). Critical Issue: Providing More Time for Professional Development***. North Central Regional Educational Laboratory.
- Mills, D.Quinn. (2005). The Importance of Leadership, ***www. mindedge***
- Molina, Oscar Antonio Martinez. (2018). "Visionary Leadership in the Administrative Staff of the Guapan Educational Unit". ***Journal of Technology and Science Education***, 8(1).
  press.com.

- Pribudhiana, Ryke & Others. (2020). The Influence of Visionary Leadership towards The Teaching Profession in Indonesia, Re***vista Argentina de Clínica Psicológica***, Vol. XXIX, No.4.
- Robbins, Stephen P. & Coulter, Mary. (2005). ***Management***, 8th ed. prentice Hall of India, New Delhi.
- Saleh, Ali Mohammad Jubran & Al-karasneh, Samih Mahmoud. (2009). ***Visionary leadership as an approach to social studies teacher preparation programmers' reform: participants' perspectives***. Procedia Social and Behavioral Sciences (1). http://ipac.kacst.edu.sa/eDoc/2010/190657_1.pdf.
- Thompson, jr. Arthur a. & Strickdand lll, a.j. (2001***). Strategic management: concepts and cases***. 12th .ed., Mc Graw-hill/Irwin .U.S.A.

الملاحق

الملحق (1) استبانة القيادة الرؤيوية

السيد المعلم/ السيدة المعلمة

بين أيديكم مجموعة من البنود حول القيادة الرؤيوية، أرجو منكم الإجابة عن بنود الاستبانة بوضع إشارة أمام البديل الذي ترونه صحيحاً، علماً أنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، وأن بياناتكم ستبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

ولكم جزيل الشكر

يقصد بالقيادة الرؤيوية: بأنها أحد أنماط القيادة الحديثة، وتشير إلى القدرة على استباق الأحداث قبل حدوثها وبناء رؤية مستقبلية ثاقبة وواضحة وطموحة ومشتركة لما ستكون عليه الأحداث، والقدرة على إيصال، واتصال وإقناع وتمكين المعلمين لضمان تحقيق رؤيتها للآخرين.

البيانات الأولية:

عدد سنوات الخبرة: □أقل من 5 سنوات □ من 5–10 سنوات □ أكثر من 10 سنوات
المؤهل العلمي: □ بكالوريوس □ أعلى من بكالوريوس

بنود الاستبانة:

الرقم	العبارة	البدائل				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
	البعد 1: الرؤية					
1	يتصرف المدير بطريقة مؤثرة تشجع المعلمين على استيعاب متطلبات تحقيق الرؤية					
2	يحدد المدير نوع الاتصال تماشياً مع رؤية المدرسة					
3	يأخذ مدير المدرسة احتياجات المدرسين عند وضع الرؤية					
4	يمتلك مدير المدرسة القدرة على التعبير عن الرؤية					
5	تتسم رؤية مدير المدرسة بالاستقرار النسبي					
6	تشجع رؤية المدير المعلمين على العمل الجماعي					
7	يؤمن مدير المدرسة بالتصورات العقلانية المستقبلية للمدرسة					
	البعد 2: إيصال الرؤية (الاتصال)					
8	يمتلك المدير الإمكانيات الفنية لتبادل المعلومات مع المعلمين					
9	يحاول المدير استخدام وسائل متنوعة للحصول على المعلومات في المدرسة					
10	يوصل المدير الرؤية المشتركة إلى الآخرين بشكل فعال					
11	يزود المدير المعلمين بمعلومات عن عملهم وعن المسؤوليات المنوطة بهم					
12	تتيح المعلومات المقدمة من قبل المدير للمعلمين في تعميق الرؤية المستقبلي لديهم					
13	يوظف المدير أنواع الاتصال المختلفة لضمان وضوح الرؤية لدى المعلمين					

14	يناقش المدير آراء المعلمين للتأكد من وضوح الرؤية لديهم					
	البعد 3: التمكين					
15	يستثمر المدير الأفكار المبدعة لتعزيز حالات تمكين المعلمين في المدرسة					
16	يتواصل المدير مع المدارس المرموقة الأخرى كمصدر للإبداع					
17	يعرض المدير حالات إبداعية متعددة في مختلف المواد الدراسية					
18	يشجع المدير البحث والتجارب الرائدة لتمكين المعلمين					
19	يستحدث مدير المدرسة أساليب إدارية حديثة لتحسين أداء المعلمين					
20	يمنح مدير المدرسة الصلاحيات للمدرسين لاختيار أسلوب العمل في المدرسة					
21	يزرع مدير المدرسة الثقة بينه وبين المعلمين من خلال تبادل الأفكار أثناء بناء الرؤية					

الملحق (2) مقياس النمو المهني

السيد المعلم/ السيدة المعلمة

بين أيديكم مجموعة من البنود حول النمو المهني، أرجو منكم الإجابة عن بنود الاستبانة بوضع إشارة أمام البديل الذي ترونه صحيحاً، علماً أنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، وأن بياناتكم ستبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

ولكم جزيل الشكر

يقصد النمو المهني: عملية ديناميكية قد تحدث بطريقة مقصودة أو غير مقصودة، وتهدف إلى تحسين أداء المعلم مهنياً وإدارياً، وتطوير ذاته وقدرته التدريسية وتنمية الإبداع لديه، وقدرته على التعامل مع مختلف المشكلات التي تواجهه أثناء العملية التعليمية في سبيل تحقيق أهداف العملية التعليمية.

البيانات الأولية:

عدد سنوات الخبرة: □أقل من 5 سنوات □ من 5-10 سنوات □ أكثر من 10 سنوات
المؤهل العلمي: □ بكالوريوس □ أعلى من بكالوريوس

بنود المقياس:

الرقم	العبارة	البدائل				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
	البعد 1: الفاعلية التدريسية					
1	أمتلك القدرة على التعامل مع الاختلافات في المشاعر عند الطلاب					
2	أخطط للدروس بشكل فعال وفق التوجهات الحديثة					
3	أستفيد من الزيارات المتبادلة في تحسين أساليبي في التدريس.					
4	أجدد معلوماتي من خلال المحاضرات التخصصية					
5	أستفيد من برامج مجتمعات التعلم المهني في معالجة مشكلات التدريس التي تواجهني.					
6	أعرف كيفية إشباع احتياجات الطلاب النفسية/ الاجتماعية/ التربوية					
	البعد 2: تنمية الإبداع					
7	أفهم خصائص النمو طلاب المرحلة التي أدرسها من خلال النشرات التعريفية.					
8	ألم بمفهوم الجودة في عمليات التدريس.					
9	أعد النشرات لمتابعة المستجدات العلمية.					
10	أشارك في تحديد المشكلات التي تواجه تنفيذ المنهاج.					
11	أبتكر أساليب وأنشطة تساعد على تدريس المناهج.					
12	أربط المنهاج بالبيئة المحلية					

13	أكتشف مشكلات تحصيل الطلاب.					
14	أضع الحلول المناسبة لمشكلات تحصيل الطلاب.					
15	أمتلك المهارة في إدارة الفصل.					
16	أستخدم استراتيجيات تدريس متنوعة.					
	البعد 3: تطوير الذات					
17	أبتكر وسائل تعليمية حديثة.					
18	أمتلك القدرة على إبداء الرأي في مناقشة نتائج البحوث الإجرائية.					
19	أنمي مهاراتي من خلال الدورات التدريبية.					
20	أتابع حلقات النقاش التخصصية					
21	أتفهم متطلبات الرخصة المهنية للمعلمين					
22	أكتسب مهارات تجويد التدريس					
23	أطور مهاراتي في استخدام التقنيات الرقمية في التعليم					
24	أمتلك مهارة الاتصال الفعال مع جميع عناصر العملية التعليمية					
25	أنوع من أساليب التقويم.					

دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم

الباحثة: نسرين مصطفى علي العتوم

وزارة التربية والتعليم الاردنية

ملخص البحث باللغة العربية:

دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم

هدف البحث الحالي إلى تعرف دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم. وتعرف الفروق بينهم حول دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة)، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (201) من مديري المدارس الحكومية ومساعديهم في محافظة جرش، واستخدم استبانة أداة للدراسة، تكونت من (26) عبارة، وبينت النتائج: جاء دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم كبيراً بالنسبة للاستبانة ككل ولمجالاتها كافة، وجاء مجال (نشر الثقافة المعلوماتية) في المرتبة الأولى، يليه (تشجيع العاملين على استخدام التكنولوجيا)، وأخيراً (استخدام الإدارة

المدرسية لتكنولوجيا المعلومات). لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في مدينة جرش من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في الإدارة).

وفي ضوء النتائج أوصى البحث بضرورة العمل على توعية المدرسة بأهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال الندوات والمحاضرات التعريفية، وتبنيها في الإدارة المدرسية، تطوير البرامج التدريبية لتنمية وتطوير فنيات ومتطلبات تطبيق المدارء لتكنولوجيا المعلومات في المدارس، والعمل على توفير دليل إرشادي للمعلمين والمتعلمين حول كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية، تكنولوجيا المعلومات، الاتصالات، ثقافة معلوماتية، العاملين، التقنيات.

The role of the school administration in supporting the use of information technology in public schools in Jerash Governorate from their point of view

English summary:

The current research aimed to identify the role of the school administration in supporting the use of information technology in public schools in Jerash Governorate from their point of view. The differences between them about the role of the school administration in supporting the use of information technology are known due to the variables (gender, educational qualification, and experience in management). The analytical descriptive approach was used, and the sample consisted of (201) public school principals and their assistants in Jerash Governorate, and a questionnaire was used as a tool for the study, consisting of (26) statements, and the results showed:

The role of the school administration in supporting the use of information technology in public schools in Jerash governorate, from their point of view, was great in relation to the questionnaire as a whole and for all its fields. There are no statistically significant differences about the role of the school administration in supporting the use of information technology

in the Jerash governorate their point of view due to the variables (gender, educational qualification, years of experience in administration).

In light of the results, the research recommended the need to work on educating the school about the importance of using information and communication technology through introductory seminars and lectures, and adopting it in the school administration, developing training programs to develop and develop the techniques and requirements of principals applying information technology in schools, and working to provide a guide for teachers and learners on how to use information technology.

Keywords: school administration, information technology, communication, information culture, employees, technologies.

المقدمة:

حظي موضوع تطوير الإدارة التعليمية والمدرسية بأهمية كبيرة من جانب المعنيين بالنظام التعليمي، وذلك نتيجة للتحولات السريعة والتطورات التكنولوجية المتلاحقة التي يتعرض لها النظام التعليمي، مما ينعكس على نمط الإدارة المدرسية السائدة في النظام التعليمي الحالي (خلوف، 2010، 2).

وتعد الإدارة المدرسية الطريقة والقاعدة الرئيسة التي ينطلق منها إصلاح العملية التعليمية، وتتوقف قدرة المدرسة على أداء مهامها ورسالتها على جودة الإدارة المدرسية التي من خلالها يمكن التحكم بعملية التعليم والتعلم وتنظيمها وتوجيهها وتقويمها، ومن خلال الإدارة المدرسية الفاعلة يمكن إعادة النظر في كافة الأنشطة والإجراءات والاستراتيجيات التي تتناسب مع متطلبات عصر السرعة وتكنولوجيا المعلومات. ولا سيما أنّ تكنولوجيا الاتصال والمعلومات قد شهدت خلال السنوات الأخيرة تطورات سريعة وتأثيرات مباشرة للثورة الرقمية على نمط الحياة الإنسانية على الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية.

وقد أسهمت التغيرات التكنولوجية في إيجاد أسلوب جديد للإدارة الحديثة يختلف عن الأسلوب التقليدي، بل إن استخدام تقنيات تكنولوجيا المعلومات قد أسهم في تغيير مضامين العملية الإدارية التقليدية من تخطيط وتنظيم ورقابة وتنسيق واتخاذ قرارات، ولم تعد تلك العمليات والمهام يتم تنفيذها بالطريقة التقليدية، فضلاً عن أن استخدامها قد ساهم في تقبل التطورات العلمية المتلاحقة، واستثمار جميع الإمكانات المادية والبشرية بأسرع وقت وأقل تكلفة وجهد (ياسين، 2006). كما أن استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات يؤدي دوراً أساسياً في تحقيق الأهداف التربوية، وتحسين عملية التعليم والتعلم من خلال المناهج وطرائق التدريس الحديثة التي تعتمد على توظيف أدوات تكنولوجيا المعلومات، وكذلك تعديل المتعلمين وتكوين اتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية (القسايمة، 2008).

وتقوم الإدارة المدرسية بدور أساسي وهمهم في عملية نشر استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات في المدرسة وتفعيلها، ويعتمد هذا الدور على قدرة الإدارة المدرسية على مواكبة مختلف التطورات المتعلقة بمجال تكنولوجيا التعليم، يضاف إلى قدرتها على اتخاذ

القرارات الحاسمة حول التغيير المناسب في طرائق التدريس وأساليبها، والخطط والاستراتيجيات، وكذلك تضمين أدوات تكنولوجيا المعلومات بما يتناسب مع السياسات التربوية المختلفة (الصرايرة وأبو حميد، 2016). وبالتالي على الإدارة المدرسية تسهيل عملية إدخال هذه الأدوات إلى البيئة المدرسية وإدراجها ضمن الأنشطة المدرسية المختلفة، وتوجيه المعلمين والطلبة إلى كيفية استخدام هذه الأدوات بشكل مفيد وفعال (Baylor & Ritchie، 2002).

ومنه جاء هذا البحث بهدف تعرف دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس الحكومية في محافظة جرش.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

يتسم العصر الحديث بأنه عصر التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات، فلا يوجد مجال من مجالات الحياة لم يعد يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومن هذه المجالات مجال التربية والتعليم، حيث ساهمت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحسين أداء إدارة المؤسسات التعليمية، ورغم التطور الكبير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودخولها في الإدارة المدرسية إلا أن المؤسسات التعليمية لا زالت تعتمد على الأساليب التقليدية.

وهذا ما لاحظته الباحثة بحكم عملها في الميدان التربوي، إذ وجدت أن هناك تفاوتاً في استخدام مديري المدارس للوسائل التكنولوجية وتوظيفها في شؤون العمل في المدرسة، وإن استخدام بعض المديرين في المدارس الحكومية لتكنولوجيا المعلومات ما هو إلا جهود فردية منهم، دون أن تجد الباحثة خضوعهم لدورات توضح لهم آلية استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس.

كما أشارت دراسات عدة كدراسة جوزيف (Joseph، 2008) و(الصرايرة وأبو حميد، 2016) و(الفرجات، 2019) و(أحمد، 2021) أن استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات في المدارس كان بدرجة متوسطة، وأشارت دراسة (ضيف الله، 2017) أن تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصال على العملية التعليمية كان بدرجة متدنية.

واستناداً إلى ما سبق إضافة إلى ندرة الدراسات –في حدود علم الباحثة– التي تناولت موضوع الإدارة المدرسية ودورها في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

1. ما دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في مدارس مدينة جرش من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة في الإدارة).

أهداف البحث: سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تعرف دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم.
2. تعرف الفروق حول دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في مدارس مدينة جرش من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة).

أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- تناولت موضوع دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في المجتمع المدرسي، لما له من دور كبير في تحسين أداء المدرسة والمعلمين والمتعلمين والارتقاء بالعملية التعليمية.

2- قد تفيد هذه الدراسة القائمين بالإدارات التربوية والتعليمية والإدارة المدرسية وكذلك أولياء أمور المتعلمين والمتعلمين بما ستوفره من إطار نظري حول تكنولوجيا التعليم وميزاتها وأهميتها وأدواتها.

3- أهمية النتائج التي يمكن التوصل لها والتي تفيد القائمين على العملية التعليمية لتوظيف أدوات تكنولوجيا المعلومات في المدرسة، وإعداد برامج وأنشطة وإصدار منشورات وكتيبات تعليمية تربوية ضمن هذا الإطار.

4-فتح المجال أمام الباحثين وطلبة الدراسات لإجراء دراسات مشابهة، وإثراء المكتبات والأدب النظري بإضافة دراسة في هذا المجال.

متغيرات البحث:

- متغيرات مستقلة:
  - النوع الاجتماعي: ذكور، إناث.
  - المؤهل العلمي: بكالوريوس، دراسات عليا.
  - الخبرة في الإدارة: أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.
- متغيرات تابعة: درجة المدير على استبانة دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات.

حدود البحث: تتمثل حدود البحث في الآتي:

1. حدود بشريـة: تكونت عينة البحث من (201) من المديرين في المدارس الحكومية ومساعديهم.
2. حدود مكانيـة: شمل البحث المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية جرش.
3. حدود زمنيـة: طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني من عام 2023م.
4. حدود موضوعية: اقتصر البحث الحالي على تعرف دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم. وتعرف الفروق حول دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات من وجهة نظر مدراء المدارس في مدينة جرش تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة).

مصطلحات البحث: تناولت الدراسة عدداً من المصطلحات، وفيما يلي تعريف لكل منها:

الدور: "هو مجموعة من التصرفات التي ترتبط بمركز معين في وحدة اجتماعية أو نظام اجتماعي ويتجسد الدور كما هي حقيقة المعايير في توقعات الأعضاء عن بعضهم البعض" (الصرايرة وأبو حميد، 2016، 115).

التعريف الإجرائي للدور: مجموعة من الأعمال يمارسها المدراء في توظيف استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس في محافظة جرش.

نتيجة لإشغاله منصباً معيناً من أجل إحداث تغيير ما.

الإدارة المدرسية: تعرف بأنها "الجهة التي تشرف على تسيير أمور المدرسة والتخطيط للعملية التربوية فيها ويمثلها مدير المدرسة ومساعديه، وهي تشكل همزة الوصل بين المدرسة والمتجمع المحلي (Mutch & Collins، 2012).

التعريف الإجرائي للإدارة المدرسية :هي الجهة التي تشرف على تسير أمور المدرسة ممثلة بمدراء المدارس في محافظة جرش، بهدف تحقيق أهداف المدرسة والارتقاء بالعملية التعليمية وتوفير الظروف الملائمة فيها.

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: ويعرفها (مكاوي، 2015، 54) هي: "مجموعة الأدوات والأجهزة التي توفر عملية تخزين المعلومات ومعالجتها ومن ثم استرجاعها، وكذلك توصيلها بعد ذلك عبر أجهزة الاتصالات المختلفة إلى أي مكان في العالم، أو استقبالها من أي مكان في العالم.

التعريف الإجرائي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: هي أجهزة الحاسوب والبرمجيات وأجهزة العرض والفيديو وشبكة الانترنت وعروض الوسائط المتعددة المستخدمة في المدارس في محافظة جرش.

الإطار النظري:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمعلومات عن الإدارة المدرسية من حيث مفهومها وأهميتها وأهدافها ومفهوم التكنولوجيا وتكنولوجيا المعلومات والأجهزة التكنولوجية المستخدم في المدرسة، ومن ثم الحديث عن أهمية استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات.

1- الإدارة المدرسية:

- مفهوم الإدارة المدرسية وتعريفها:

ظهر مفهوم الإدارة المدرسية كعلم مستقل عن علم الإدارة العامة عام "1946"، فأصبح علماً شأنه شأن بقية علوم التربية الأخرى ولا فرق، ويعود ذلك إلى الخصوصية التي تنفرد بها الإدارة المدرسية عن بقية علوم الإدارة العامة، أو حتى علوم التربية الأخرى وفروعها المتعددة، نظراً للتطور الكبير الذي خطته المدرسة كمؤسسة تعليمية ذات مهنية

عالية، وكذلك التطور العلمي الهائل وخاصة على الصعيد التربوي والتعليمي المتمثل في تطور النظريات العلمية لعلم النفس والاجتماع.

وظهر تعريفات متعددة للإدارة المدرسية فقد عرفها (دياب، 2001، 90) بأنها: "جميع الجهود والأنشطة والعمليات من (تخطيط، وتنظيم، ومتابعة، وتوجيه، ورقابة) التي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسين وإداريين بغرض بناء وإعداد الطالب من جميع النواحي (عقلياً، وأخلاقياً، واجتماعياً، ووجدانياً، وجسمياً) لمساعدته على أن يتكيف بنجاح مع المجتمع ويحافظ على بيئته المحيطة، ويسهم في تقدم مجتمعه". وعرفها (النعمان، 2016، 17) بأنها: "جميع الجهود والنشاطات المنسقة التي يقوم بها فريق العاملين في المدرسة، والذي يتكون من المدير ومساعديه والمعلمين والإداريين والفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وخارجها، وبما يتماشى مع ما يهدف إليه المجتمع من تربية أبنائه تربية صحيحة وعلى أسس سليمة".

ومنه نجد أن التعاريف السابقة قد أجمعت على أن الإدارة المدرسية هي جميع الجهود والأنشطة التي يقوم بها مدير المدرسة بالتعاون مع العاملين فيها، في سبيل تحقيق أهداف المدرسة وتقدم المتعلمين.

- أهمية الإدارة المدرسية:

شهدت السنوات الأخيرة اتجاهاً جديداً في الإدارة المدرسية، فلم تعد وظيفتها مجرد تسيير شؤون المدرسة سيراً روتينياً، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول المتعلمين وتهيئة الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نموهم العقلي والروحي والبدني والاجتماعي، ليكونوا نواة وأفراداً صالحين يسهموا في بناء المجتمع.

وتتجلى أهمية الإدارة المدرسية في دورها التنفيذي الفعال في جميع مجالات العمل التربوي الهادف البناء، الذي يقوم على أسس علمية وإنسانية، وكذلك ترجع أهمية الإدارة المدرسية إلى الاستخدام الأمثل للموارد البشرية المتمثلة في العاملين والمعلمين والمتعلمين والموارد المادية لتحقيق حاجات المتعلمين وتنمية شخصياتهم وإعدادهم للحياة (مهنا، 2009، 10-11).

- أهداف الإدارة المدرسية:

يتمثل الهدف الرئيسي للإدارة المدرسية في عمليات تنظيم وتسهيل وتطوير العمل في المدرسة، كما تهدف إلى توفير الأجواء المناسبة لقيام عملية تربوية تعليمية اجتماعية مناسبة، وتسعى إلى تحقيقها بما يتوفر لديها من إمكانات مادية ومعنوية وتتمثل الإدارة المدرسية عموماً في تحقيق القيم التربوية.

ويمكن تخليص أهداف الإدارة المدرسية فيما يأتي:

- توفير الظروف والإمكانات التي تسهم في نمو المعلمين بشكل كامل ومتوازن.
- تحقيق الأغراض الاجتماعية التي يحرص المجتمع على نشرها من أجل تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعيين.
- توجيه المتعلمين ومساعدتهم فير اختيار البدائل والخيارات التي تمكنهم من النمو الشخصي.
- المساهمة في دراسة المجتمع وحل مشكلاته وتحقيق أهدافه والحرص على ربط المدرسة بالمجتمع.
- التأكد على أن جميع الجهود والنشاطات والسلوكيات التي تصدر من قبل القائمين في الإدارة المدرسية لا بد أن تعمل على مساعدة المتعلمين في نمو هم في جميع النواحي مع محاولة تلافي السلوكيات والاتجاهات السلبية.
- الاهتمام بتوزيع المهام والمسؤوليات بين أفراد الجهاز المدرسي بشكل يراعي الفروق الفردية بينهم.
- توفير الاتصالات الجيدة داخل المدرسة والصفوف (عابدين، 2001، 62؛ دياب، 2001، 109-114).

2- تكنولوجيا المعلومات:

- مفهوم التكنولوجيا:

ترتبط كلمة التكنولوجيا في عقول الكثير من الناس بالمبتكرات الحديثة الآلية والإلكترونية مثل التلفاز أو الراديو والأقراص الليزرية وأجهزة التسجيل وأجهزة العرض المختلفة إضافة إلى الحاسوب والإنترنت وإنها وليد الثورة الصناعية التي تعم الحياة

البشرية وحلول الآلة محل الإنسان في كثير من المواقف، هناك ثلاثة معاني تفهم من خلال هذا السياق:

- التكنولوجيا كعمليات (:(**Processes** وتعني التطبيق النظامي للمعرفة العلمية أي تطبيق النظرية للخروج بناتج عملي.
- التكنولوجيا كنواتج :((**Products** ويعني الأدوات الأجهزة والمواد الناتجة عن تطبيق المعرفة العلمية.
- التكنولوجيا كعملية ونواتج معاً: وتستعمل بهذا المعنى عندما يشير النص إلى العمليات ونواتجها معاً مثل: تقنيات الحاسوب (الحيلة،2007، 32).

وقد عرف (الجاسم، 2005، 49) التكنولوجيا بأنها: "عملية تحويل الفكرة العلمية من حالة نظرية معرفية إلى حالة عملية، أي تحويلها إلى سلعة إنتاجية، أو معدات، أو أجهزة، يستخدمها الإنسان في أداء عمل ما".

- مفهوم تكنولوجيا المعلومات:

ظهر مصطلح تكنولوجيا المعلومات حديثاً نتيجة الثورة العلمية والتكنولوجية التي بدأت عام "1920م" عندها أصبحت أجهزة الحاسوب أدوات أساسية في العمل لتلبية متطلبات الحياة اليومية أو الأعمال التجارية أو الأنشطة العملية المختلفة في المؤسسات.

وتعرف تكنولوجيا المعلومات بأنها: "مجموعة من المواد المترابطة والمفاعلة التي تعمل معاً، وهي الأجهزة والبرمجيات والموارد البشرية والشبكات والاتصالات والبيانات التي تستخدم نظم المعلومات المعتمدة على الحاسوب في قطاع التعليم" (الفرجات، 2019، 23). وقد أشار (زيتون، 2004) أن تكنولوجيا التعليم هي "الأدوات والأجهزة والأنظمة المستخدمة في معالجة المعلومات ونقلها وتخزينها ومن أهمها أجهزة الحاسوب والإنترنت".

- **الأجهزة الإلكترونية المستخدمة في الإدارة المدرسية وأهميتها:**

1- الحاسوب:

إن الحاسوب بما يمتلكه من إمكانات خدمية مساعدة لا يمكن الاستغناء عنها في شتى المجالات وعلى مختلف الأصعدة، وقد أجمع المهتمون بالتربية على أن إدخال الحاسوب إلى التعليم يتم عن طريق مجالات ثلاثة مهمة هي:

-استخدام الحاسوب كمادة تعليمية.

-استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية.

-استخدام الحاسوب في الشؤون الإدارية للمؤسسات التربوية (سعادة والسرطاوي، 2003، 23).

وإن الحاسوب يعد أكثر الوسائل التقنية الحديثة تأثيراً في مجال الخدمات للإدارة عموماً والإدارة المدرسية خصوصاً ومن هذه الخدمات:

- تحويل البيانات في الإدارة إلى معلومات منظمة ومترابطة.
- التخلص من النظام اليدوي والحصول على المعلومات التي تكون غالباً ناقصة.
- سرعة تخليص المدير من الروتين بتوفير وقت أكثر لعمليات التجديد.
- يهيئ الحاسوب المرتبط بالشبكة العنكبوتية (الإنترنت) الفرصة المهمة لمدير المدرسة لتكوين ما يعرف بسطح المكتب الإلكتروني الذي يوفر للمدير وسائل الاتصال والارتباط مع الآخرين (المنيع، 2000، 47).
- ميكنة المكاتب: وذلك من أجل تسهيل وتحسين الأعمال المكتبية المختلفة (سعادة السرطاوي، 2003، 37).

2- الطابعات:

الطابعة هي وسيلة من وسائل تكنولوجيا المعلومات المفيدة جداً في العمل الإداري والمدرسي حيث تستخدم جنباً إلى جنب مع الحاسوب، فأي ورقة تحتوي (تقرير أو معلومات) مخزنة في جهاز الحاسوب يمكن أن نجعلها ملموسة عن طريق استخدام الطابعة.

3- الماسح الضوئي:

يعد الماسح الضوئي أداة مهمة لتسهيل العملية الإدارية فهو يستخدم في إدخال الوثائق والمعلومات إلى الحاسوب، حيث يحولها من طبيعتها إلى صور رقمية حتى تلائم طبيعة الحاسوب ويسهل تخزينها داخله في ملف واستدعائها وقت الحاجة إليها.

- أهمية استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات:

بات من الضروري إعادة النظر في استغلال التطوير والتحديث وعصر المعلومات والاتصالات الدائم والمستمر في مجالات التقنية والمعلومات وزيادة اعتماد إدارة العملية التعليمية على التكنولوجيا بغرض تقليل حدوث أخطاء تراكمية تنجم عنها مشاكل قد لا تظهر في كثير من الأحيان.

ويعتمد نجاح المدرسة والإدارة المدرسية على وجود مدير المدرسة يمتلك القدرة على الابتكار والإبداع وقيادة المؤسسة نحو التميز والتغيير الإيجابي (عبد المنعم ومصطفى، 2008)، ويمتلك القدرة على استخدام مختلف وسائل وأدوات تكنولوجيا المعلومات، من أجل تنظيم مختلف الأعمال التي يقوم بها العاملون في المدرسة، من أجل تحقيق الأهداف المرجوة والمخطط لها بأقل وقت وجهد.

وتقوم الإدارة المدرسية بدور أساسي في عملية نشر استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات في المدرسة وتفعيلها، وهذا يتطلب من الإدارة المدرسية مواكبة مختلف التطورات العالمية بمجال تكنولوجيا التعليم، يضاف إلى ذلك مقدرتها على اتخاذ القرارات الحاسمة حول التغيير المناسب في طرائق التدريس والخطط والاستراتيجيات، وكذلك تضمين أدوات تكنولوجيا المعلومات بما يتناسب مع السياسات التربوية المختلفة (الصرايرة وأبو حميد، 2016).

كما يبرز دور الإدارة المدرسية في توجيه المعلمين نحو الاستخدام الأمثل لأدوات تكنولوجيا المعلومات والحرص على رفع كفاءتهم وإمكانياتهم في استخدام هذه الأدوات من خلال إقامة برامج ودورات تدريبية وفي مختلف الصفوف الدراسية (Leithwood & Jantzi، 2006).

كما يقع على عاتق الإدارة المدرسية إضافة إلى تعزيز وتنمية استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات، تسهيل عملية إدخال هذه الأدوات إلى البيئة المدرسية وإدراجها ضمن الأنشطة المدرسية المختلفة وتوجيه المعلمين والمتعلمين ومختلف الأفراد الموجودين في المدرسة إلى كيفية استخدام هذه الأدوات بشكل مفيد وفعال (Baylor & Ritchie، 2002).

ومنه وكما أشار (الحراحشة والذيابات، 2021، 511) من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية لابد لمدير المدرسة من امتلاك مهارات ذات علاقة بتكنولوجيا

المعلومات واستخدامها في البيئة التعليمية، من وظائف إدارية وعمليات تعليمية تعلمية من استراتيجيات تدريس واستخدامها كمعينات تعليمية تقرب المفاهيم المجردة إلى ذهن الطلبة، وتيسر تسهيل انتقال المعلومة من الإدارة الى المعلمين في المدرسة ومن المعلمين إلى الطلبة ومن المدرسة إلى المجتمع المحلي.

الدراسات السابقة:

عرضت الباحثة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي وفق تسلسل زمني من الأقدم إلى الأحدث:

- دراسة جوزيف (**Joseph**، 2008):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور مدير المدرسة الثانوية في تكامل دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، وتكونت العينة من (11) مديراً مدرسياً، واستخدمت المقابلة أداة للدراسة، وبينت النتائج أن دور مدير المدرسة الثانوية في تكامل دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية كان متوسطاً، وأن التكنولوجيا تؤدي دوراً إيجابياً في العملية التعليمية من وجهة نظر المديرين.

- دراسة الناعبي (2010):

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام والأساسي في المنطقة الداخلية بسلطنة عمان الوسائل والمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال ومدى استخدامهم لها للأغراض الشخصية والتدريس، والعوائق التي تحد من استخدامهم لها وقد استخدام استبانة لجميع البيانات وبلغ مجموع أفراد العينة (179) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج إن أفراد العينة لا يمتلكون الوسائل والمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال تطور كافيه ومن ثم كان استخدامهم لها متدنياً سواء على مستوى الاستخدام الشخصي أم أغراض التدريس. وتبين وجود عوائق تعوق استخدامهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصال بالبيئة المدرسية المتعلقة بعدم توافر التجهيزات والبنية التحتية اللازمة، وبعضها مرتبط بالمعلمين أنفسهم لعدم امتلاكهم المهارات الضرورية، ولم تظهر النتائج وجود أثر لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة والمؤهل العلمي في استخدام المعلمين والمعلمات لتكنولوجيا المعلومات والاتصال.

- دراسة بوبيرا (**Bobbera**، 2013):

هدفت إلى معرفة أثر برنامج تطوير مهني لمديري المدارس على إدارة التكنولوجيا في المدارس. واستخدم المنهج التجريبي، واشتملت على (14) مدير مدرسة اشتركوا في برنامج تأهيلي عن دمج التكنولوجيا في المنهاج وفي الممارسات الإدارية في منطقة غرب فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية، خلصت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لبرامج التطوير المهني لمديري المدارس على مقدرتهم على إدارة التكنولوجيا داخل المدرسة.

- دراسة سنكار (**Sincar**، 2013):

هدفت إلى تقصي الصعوبات التي تواجه مديري المدارس في مجال القيادة التكنولوجية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وضمت العينة (101) من مديري المدارس الثانوية في منطقة جنوب شرق تركيا وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس يواجهون تحديات عندما يمارسون أدوارهم في القيادة التكنولوجية، حيث اشتملت على البيروقراطية وتحدي التغيير والأفكار الابتكارية وقلة التدريب والفقر.

- دراسة الصرايرة وأبو حميد (2016):

والتي هدفت إلى الكشف عن دور الإدارة المدرسية في نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي من وجهة نظر مساعدي مدير المدارس، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (74) مساعداً ومساعدة من مساعدي مديري المدارس في منطقة المزار الجنوبي في الأردن، واستخدمت استبانة مكونة من (42) فقرة، وبينت النتائج أن دور الإدارة المدرسية في نشر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات جاء متوسطاً على الاستبانة ككل وعلى مجالاتها، وتبين عدم وجود فروق على الأداة تبعاً لمتغير الجنس، وتوجد فروق دالة تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات الإنسانية.

- دراسة أوير وآخرون (**Oyier et al**، 2018):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الآثار المترتبة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة المدرس الثانوية الخاصة في نيروبي، واستخدمت الدراسة المنهج

الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على كل من الاستبانة والمقابلة أداتين للدراسة، تم تطبيقهما على عينة مكونة من (40) مديراً من مديري المدارس الثانوية الخاصة، وكان أهم النتائج التي توصلت لها إن اهتمامات مدير المدرسة، والتزامه والدفاع عن تنفيذ برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس يؤثر بشكل إيجابي على العملية التعليمية بأكملها، كما أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الخاصة يزيد من نسب التحاق الطلاب بها، كما أن بعض مديري المدارس تنقصهم الكفايات اللازمة للقيام بالاتصال الإداري الذي يخدم العملية التربوية.

- دراسة الفرجات (2019):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الإدارة المدرسية في توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمَّان، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير استبانة مكونة من (30) فقرة تم توزيعها على عينة من (74) معلماً ومعلمة، وبينت النتائج ما يأتي: حصل دور الإدارة المدرسية في توظيف تكنولوجيا التعلم في العملية التعليمية في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين على مستوى متوسط بشكل عام، وعلى مستوى المجالات كذلك وجاء المجال توظيف تكنولوجيا التعليم في المرتبة الأولى، يليه توفر البنية التحتية والدعم والصيانة، وأخيراً زيادة دافعية المعلمين لاستخدام المعلومات. تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور الإدارة المدرسية بتوظيف تكنولوجيا التعلم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين يعزى للجنس.

- دراسة أحمد (2021):

والتي هدفت إلى الكشف عن دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (826) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في مدارس محافظة إربد، واستخدمت استبانة مكونة من (30) فقرة، وبينت النتائج: أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام التكنولوجيا في المداري الحكومية الثانوية جاء بمستوى متوسط، وتبين عدم وجود فروق في هذا الدور تعزى

لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وكان هناك فروق تبعاً للخبرة العملية لصالح من لديهم خبرة (10) سنوات فأكثر.

- دراسة العنزي (2022):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة توظيف التكنولوجيا في الإدارة المدرسية بمدارس دولة الكويت الحكومية وسبل تطويرها، وتم استخدام المنهج المسحي الوصفي. وطبقت الاستبانة كأداة للدراسة على عينة قوامها (236) معلماً، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: كانت درجة توظيف التكنولوجيا في الإدارة المدرسية بمدارس دولة الكويت الحكومية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وتبعاً لمتغير سنوات الخدمة لصالح فئة الخبرات 5 سنوات. وتبعاً لمتغير المنطقة التعليمية لصالح منطقة حولي التعليمية. بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الموضوع الذي تناولته بشكل عام وهو الإدارة الإلكترونية وتطبيقها في المؤسسات التعليمية.
- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في العينة وهم المديرين واختلفت عن دراسة الناعبي (2010) الفرجات (2019) أحمد (2021) العنزي (2022) إذ كانت العينة المعلمين،
- اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي واختلفت عن دراسة بوبيرا (Bobbera، 2013) إذ اتبعت المنهج التجريبي.
- اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في أداة الدراسة وهي الاستبانة واختلفت عن دراسة جوزيف (Joseph، 2008) إذ كانت الأداة

مقابلة، وعن دراسة أوير وآخرون (Oyier et al، 2018) إذ كانت الأدوات مقابلة واستبانة.

- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تعرف دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في مختلف المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المديرين ومساعديهم، وكذلك تعرف الفروق بينهم تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة).

إجراءات البحث الميدانية:

1- منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الأكثر ملاءمةً مع طبيعة موضوع الدراسة. إذ يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع والتعبير عنها بوصفها وصفاً نوعياً دقيقاً وتوضيح خصائصها بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال جمع البيانات وتحويلها إلى أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها بالظواهر والمتغيرات الأخرى (درويش، 2018، ص118).

2- مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من (368) من مديري ومساعدي المديرين في المدارس الحكومية في محافظة جرش موزعين على (184) مدرسة.

3- عينة البحث:

تكونت العينة من (201) من مديري ومساعدي المديرين في المدارس الحكومية في محافظة جرش، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وشكلت نسبة (54.6%) من المجتمع الأصلي، ويبين الجدول الآتي توزع أفراد العينة وفق متغيرات البحث:

الجدول (1) توزع أفراد العينة حسب متغيرات البحث

	الفئات	التكرار	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	85	42.3%
	أنثى	116	57.7%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	105	52.2%
	دراسات عليا	96	47.8%
سنوات الخبرة في الإدارة	أقل من 5 سنوات	38	18.9%
	من 5-10 سنوات	77	38.3%
	أكثر من 10 سنوات	86	42.8%
المجموع		201	100.0%

4- أداة البحث:

أعدت الباحثة استبانة مكونة من (26) فقرة، موزعة في ثلاثة مجالات، الأول (استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات) ويضم 9 فقرات، والثاني (تشجيع العاملين على استخدام التكنولوجيا) ويضم 9 فقرات، والثالث (نشر الثقافة المعلوماتية) ويضم 8 فقرات.

وتحققت الباحثة من صدق الاستبانة وثباتها وفق الآتي:

1- صدق الاستبانة أداة الدراسة

- صدق المحتوى:

عرضت الباحثة الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة، وذلك للتأكد من وضوح فقراتها وسلامة صياغتها وانتمائها للمجال، وقد أشار السادة المحكمون أن فقرات الاستبانة كانت واضحة وتنتمي للمجال التي هي موجودة فيه.

- صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للاستبانة، استخرجت معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال التي تنتمي إليه، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، بعد تطبيق الاستبانة

على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) مديراً ومساعداً، والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال التي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبانة

المجال 1: استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات			المجال 2: تشجيع العاملين على استخدام التكنولوجيا			المجال 3: نشر الثقافة المعلوماتية		
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل
1	.84**	.68**	10	.81**	.70**	19	.72**	.54**
2	.78**	.63**	11	.64**	.55**	20	.77**	.69**
3	.70**	.53**	12	.70**	.65**	21	.82**	.70**
4	.56**	.39*	13	.85**	.84**	22	.65**	.66**
5	.58**	.50**	14	.79**	.70**	23	.69**	.54**
6	.59**	.48**	15	.48**	.50**	24	.73**	.68**
7	.60**	.67**	16	.86**	.87**	25	.54**	.49**
8	.58**	.61**	17	.72**	.71**	26	.64**	.59**
9	.77**	.80**	18	.59**	.54**			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا،

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ومع الاستبانة ككل كانت موجبة ودالة إحصائياً ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات، وقيمها بين (0.39–0.87) مع الاستبانة ككل، ومع المجال (0.48–0.86)

الجدول (3) معاملات الارتباط بين المجالات بعضها ومع الدرجة الكلية

	المجال 1: استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات	المجال 2: تشجيع العاملين على استخدام التكنولوجيا	المجال 3: نشر الثقافة المعلوماتية	الدرجة الكلية
المجال 1: استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات	1	–	–	–
المجال 2: تشجيع العاملين على استخدام التكنولوجيا	.728**	1	–	–
المجال 3: نشر الثقافة المعلوماتية	.664**	.746**	1	–
الدرجة الكلية	.893**	.919**	.885**	1

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقيمها بين (0.664–0.919)، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

2- ثبات الاستبانة أداة الدراسة

تحققت الباحثة من صدق الاستبانة وفق طريقتين هما:

- ثبات الإعادة:

للتأكد من ثبات الإعادة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test–retest) بتطبيق الاستبانة، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على العينة الاستطلاعية ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

- ثبات الاتساق الداخلي:

حسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معامل كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معامل كرونباخ ألفا للمجالات والدرجة الكلية

الجدول (4) معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المجال 1: استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات	0.81	0.72
المجال 2: تشجيع العاملين على استخدام التكنولوجيا	0.84	0.77
المجال 3: نشر الثقافة المعلوماتية	0.82	0.80
الدرجة الكلية	0.85	0.84

يتبين من الجدول (4) أن قيمة معامل ثبات الإعادة بلغت للاستبانة ككل (0.85) وهي قيمة مرتفعة، وبلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي (0.84) وهي قيمة مرتفعة. واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذا البحث.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية اعتماداً على برنامج (SPSS 24) وهي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الصدق البنيوي والتحقق من ثبات الإعادة للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة.
- استخدم اختبار ت عينات مستقلة، لدراسة الفروق بين متوسطات إجابات العينة على الاستبانة تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي.
- استخدم تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات إجابات العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة.

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

- من 1.00- 2.33 منخفضة
- من 2.34- 3.67 متوسطة
- من 3.68- 5.00 مرتفعة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

)الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1) عدد الفئات المطلوبة (3)

=(5-1)/3=1.33

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

سؤال البحث: ما دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لدور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لمجالات الاستبانة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات	4.18	.560	مرتفعة	3
2	تشجيع العاملين على استخدام التكنولوجيا	4.19	.555	مرتفعة	2
3	نشر الثقافة المعلوماتية	4.19	.546	مرتفعة	1
	الدرجة الكلية	4.19	.512	مرتفعة	

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.18-4.19)، حيث جاء مجال (نشر الثقافة المعلوماتية) في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.19) وبمستوى مرتفع، ويعزى ذلك إلى توجيه الإدارة للمعلمين والعاملين فيها إلى التواصل فيما بينهم أو مع المتعلمين إلكترونياً، كما أن الإدارة المدرسية تشجع المعلمين على استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل تعزيز مهارات البحث العلمي، وحث المعلمين على النشر على موقع المدرسة الإلكتروني، كما أن الإدارة

المدرسية تقوم دائماً بمحاضرات وندوات توعوية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من اجل تثقيف المعلمين.

وجاء مجال (تشجيع العاملين على استخدام التكنولوجيا) في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.19) وبمستوى مرتفع، ويعود ذلك إلى حث الإدارة المدرسية المعلمين على التواصل باستخدام تكنولوجيا المعلومات، وتوعيتهم بكيفية توظيفها في العملية التعليمية وأهميتها وفوائدها، والمتابعة المستمرة لاستخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات وتشجيعهم على ذلك، وتقديم الحوافز والدعم المناسب للمعلمين الذين يستخدمون تكنولوجيا المعلومات.

بينما جاء مجال (استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.18) وبمستوى مرتفع، إذ تسعى الإدارة المدرسية إلى إعداد برامج تدريبية في مجال تكنولوجيا المعلومات داخل المدرسة، كما أن مدير المدرسة يستخدم برامج Microsoft Office بصورة أساسية من أجل إنشاء قاعدة بيانات عن جميع العاملين في المدرسة، واستخدام برنامج العروض (PowerPoint) في أثناء الاجتماعات المدرسية، وبرنامج (Excel) لوضع علامات المتعلمين ودرجاتهم في مختلف المواد الدراسية، وبرنامج (Word) لكتابة التقارير والكتب الرسمية، وغيرها من البرامج التي نستخدمها الإدارة المدرسية. فضلاً عن استخدام تكنولوجيا المعلومات من قبل الإدارة للتواصل مع المدرسين وأولياء أمور المتعلمين.

وبلغ المتوسط الحسابي لدور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم ككل (4.19) وبمستوى مرتفع. أي أن دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم كان كبيراً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإدارة المدرسية تسهم في نشر استخدام تكنولوجيا المعلومات في بيئة المدرسة، ويرون أن للإدارة المدرسية دور مهم ومحوري في تطوير العمل المدرسي باستخدام تكنولوجيا المعلومات، ومواكبتها التطورات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة عن نتيجة دراسة كل من جوزيف (Joseph، 2008) الصرايرة وأبو حميد (2016) الفرجات (2019) أحمد (2021) العنزي (2022) التي بينت أن دور مدير المدرسة الثانوية في تكامل دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية كان متوسطاً.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لبنود الاستبانة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
المجال 1: استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات					
1	توفر الإدارة المدرسية التدريب اللازم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للعاملين داخل المدرسة.	4.30	.781	مرتفعة	1
2	تستخدم الإدارة المدرسية برامج العروض التوضيحية (power point) في أثناء الاجتماعات.	4.12	.840	مرتفعة	8
3	تقوم الإدارة المدرسية على تدريب المعلمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	4.28	.674	مرتفعة	2
4	ترسل الإدارة المدرسية دعوات حضور الاجتماعات باستخدام البريد الالكتروني.	4.15	.794	مرتفعة	6
5	تعمل الإدارة المدرسية على مساعدة المعلمين في التغلب على بعض المشكلات أثناء استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس.	4.20	.748	مرتفعة	3
6	تستخدم الإدارة المدرسية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتسريع في حل المشكلات مع الجهات المعنية	4.17	.771	مرتفعة	5
7	تتواصل الإدارة المدرسية مع جمهور المدرسة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي	4.19	.841	مرتفعة	4
8	تسعى الإدارة المدرسية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات بما يساعد أولياء أمور الطلبة على متابعة أبنائهم.	4.07	.974	مرتفعة	9
9	تسهل الإدارة المدرسية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لاطلاع المعلمين على تجارب أقرانهم.	4.13	.817	مرتفعة	7

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
المجال 2: تشجيع العاملين على استخدام التكنولوجيا					
10	تحث لإدارة المدرسية المعلمين على التواصل بالأساليب الالكترونية.	4.36	.757	مرتفعة	1
11	تتابع لإدارة المدرسية باستمرار استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	4.13	.798	مرتفعة	7
12	تشجع الإدارة المدرسية ثقافة التعلم والتدريب الذاتي في المدرسة من خلال الوسائل التقنية الحديثة.	4.08	.845	مرتفعة	9
13	تطلب الإدارة المدرسية من المعلمين تزويدها بالتقارير المطلوبة الكترونياً	4.09	.846	مرتفعة	8
14	توجه الإدارة المدرسية المعلمين إلى إدخال علاماتهم وحفظها في منظومة (Open EMIS)	4.20	.879	مرتفعة	5
15	تعقد الإدارة المدرسية دورات تدريبية للمعلمين على البرمجيات التعليمية بالتعاون مع خبراء في هذا المجال	4.16	.773	مرتفعة	6
16	تبين الإدارة المدرسية للمعلمين أهمية الانترنت كمصدر للحصول على أحدث المعلومات.	4.23	.747	مرتفعة	3
17	تشجع الإدارة المدرسية المعلمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.	4.23	.773	مرتفعة	4
18	تركز الإدارة المدرسة على استخدام المعلومات والاتصالات لمتابعة مستويات الطلبة أولاً بأول.	4.24	.738	مرتفعة	2
المجال 3: نشر الثقافة المعلوماتية					
19	توجه الإدارة المدرسية المعلمين إلى التواصل مع الطلبة الكترونياً.	4.36	.708	مرتفعة	1
20	تشجع الإدارة المدرسية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل تعزيز مهارات البحث العلمي في المدرسة	4.17	.765	مرتفعة	4

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
21	تجتهد الإدارة المدرسية في بناء مجتمع معلوماتي متطور من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	4.24	.688	مرتفعة	2
22	تسهل الإدارة المدرسية استخدام (المعلمين، الإداريين، الطلبة) للتكنولوجيا المتوافرة فيها.	4.12	.804	مرتفعة	8
23	يوجد موقع الكتروني على الانترنت خاص بالمدرسة.	4.14	.851	مرتفعة	6
24	تستخدم الإدارة المدرسية التواصل الالكتروني من أجل تسهيل تفاعل المعلمين في مجتمعهم الوظيفي	4.13	.862	مرتفعة	7
25	توجه الإدارة المدرسية المعلمين إلى إصدار الصحف والمجلات والنشرات الالكترونية	4.19	.792	مرتفعة	3
26	ترتب الإدارة المدرسية باستمرار لعقد محاضرات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتثقيف المعلمين.	4.16	.773	مرتفعة	5

يتبين من الجدول (6):

- بالنسبة للمجال الأول (استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات): جاء البند رقم 1 (توفر الإدارة المدرسية التدريب اللازم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للعاملين داخل المدرسة) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.30) ودرجة موافقة مرتفعة، ويعود ذلك إلى إدراك الغدارة المدرسية ووزارة التربية لأهمية توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، وبالتالي ضرورة تدريب العاملين في المدرسة على كيفية استخدامها. بينما جاء البند رقم 8 (تسعى الإدارة المدرسية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات بما يساعد أولياء أمور الطلبة على متابعة أبنائهم) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (4.07) وبدرجة موافقة مرتفعة، إذ تسعى المدرسة جاهدة إلى تعزيز الاتصال بينها وبين أولياء أمور المتعلمين من أجل متابعة أبنائهم ومعرفة تقدمهم وذلك من خلال استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات التي تسهل وتسرع عملية التواصل بينهما.
- بالنسبة للمجال الثاني (تشجيع العاملين على استخدام التكنولوجيا): جاء البند رقم 10 (تحث لإدارة المدرسية المعلمين على التواصل بالأساليب الالكترونية) في

المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.36) ودرجة موافقة مرتفعة، وذلك من أجل توظيف تكنولوجيا المعلومات بالشكل الأكبر، وحث المعلمين على استخدام هذه الوسائل في تعاملاتهم واعتمادهم لها بصورة دائمة في العملية التعليمية، بينما جاء البند رقم 12 (تشجع الإدارة المدرسية ثقافة التعلم والتدريب الذاتي في المدرسة من خلال الوسائل التقنية الحديثة) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (4.08) وبدرجة موافقة مرتفعة، إذ تقدم الإدارة المدرسية عدداً من البرامج التدريبية باستخدام الوسائل التقنية الحديثة والتي تمكن العاملين في المدرسة من التدرب عليها بشكل ذاتي.

- بالنسبة للمجال الثالث (نشر الثقافة المعلوماتية): جاء البند رقم 19 (توجه الإدارة المدرسية المعلمين إلى التواصل مع الطلبة الكترونياً) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.36) ودرجة موافقة مرتفعة، من أجل تعزيز استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدرسة وتسهيل عملية التواصل، بما يسهم في تحسين جودة العملية التعليمية، بينما جاء البند رقم 22 (تسهل الإدارة المدرسية استخدام (المعلمين، الإداريين، الطلبة) للتكنولوجيا المتوافرة فيها) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (4.14) وبدرجة موافقة مرتفعة، من خلال توفير برامج تدريبية، وتوفير مختلف برامج وأدوات تكنولوجيا المعلومات والإجابة عن تساؤلاتهم وتقديم التسهيلات اللازمة لذلك.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في مدينة جرش من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة في الإدارة).

- تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي:

استخدم اختبار ت عينات مستقلة، لدراسة الفروق بين متوسطات إجابات العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، والجداول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات إجابات العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المجال 1: استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات	ذكر	85	4.15	.605	-.756	199	.451
	أنثى	116	4.21	.525			
المجال 2: تشجيع العاملين على استخدام التكنولوجيا	ذكر	85	4.19	.573	.028	199	.977
	أنثى	116	4.19	.543			
المجال 3: نشر الثقافة المعلوماتية	ذكر	85	4.18	.513	-.144	199	.886
	أنثى	116	4.20	.571			
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	85	4.17	.523	-.322	199	.748
	أنثى	116	4.20	.506			

يتبين من الجدول (7) أن قيمة "ت" لم تكن دالة إحصائياً للاستبانة ككل ولمجالاتها، إذ كانت القيمة الاحتمالية لها أكبر من مستوى دلالة الافتراضي (0.05) ومنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في مدينة جرش من وجهة نظرهم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن كلاً من المديرين ومساعديهم سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً، فإنهم يمارسون نفس المهمات ومتطلبات العمل في المدارس التي لها نفس البيئة والظروف وتقريباً نفس البنية التحتية الخاصة بتكنولوجيا المعلومات، كما أنهما يستخدمان نفس الأجهزة التكنولوجية لأداء المهمات الموكلة إليهما، ويستخدمان ذات البرمجيات الإدارية والفنية، وبالتالي لا يوجد فرق بينهم في وجهة نظرهم حور دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في مدينة جرش من وجهة نظرهم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الناعبي (2010) الصرايرة وأبو حميد (2016) الفرجات (2019) أحمد (2021) التي بينت عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس، بينما اختلفت عن دراسة العنزي (2022) التي بينت وجود فروق لصالح الذكور.

- تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

استخدم اختبار ت عينات مستقلة، لدراسة الفروق بين متوسطات إجابات العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجداول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات إجابات العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المجال 1: استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات	بكالوريوس	105	4.18	.545	.046	199	.963
	دراسات عليا	96	4.18	.579			
المجال 2: تشجيع العاملين على استخدام التكنولوجيا	بكالوريوس	105	4.23	.546	1.109	199	.269
	دراسات عليا	96	4.15	.563			
المجال 3: نشر الثقافة المعلوماتية	بكالوريوس	105	4.24	.521	1.236	199	.218
	دراسات عليا	96	4.14	.570			
الدرجة الكلية للاستبانة	بكالوريوس	105	4.22	.490	.837	199	.404
	دراسات عليا	96	4.16	.536			

يتبين من الجدول (8) أن قيمة "ت" لم تكن دالة إحصائياً للاستبانة ككل ولمجالاتها، إذ كانت القيمة الاحتمالية لها أكبر من مستوى دلالة الافتراضي (0.05) ومنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في مدينة جرش من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة عدم وجود اختلاف في وجهات نظر العينة حول دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في مدينة جرش تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إلى وجود أفراد العينة في نفس الظروف البيئة المتوافرة في المدرسة والتي فيها نفس الإمكانيات والأدوات التكنولوجية، كما أنهم يمارسون نفس المهام المتعلقة في توظيف تكنولوجيا المعلومات في المدرسة ويستخدمون الأجهزة الإلكترونية ذاتها، وذلك على اختلاف مؤهلاتهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الناعبي (2010) أحمد (2021) التي بينت عدم وجود فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

- تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة:

استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، لدراسة الفروق بين متوسطات إجابات العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة، والجداول أدناه توضح ذلك.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات إجابات العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة

المجال	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال 1: استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات	أقل من 5 سنوات	38	4.09	.635
	من 5-10 سنوات	77	4.16	.490
	أكثر من 10 سنوات	86	4.24	.584
	المجموع	201	4.18	.560
المجال 2: تشجيع العاملين على استخدام التكنولوجيا	أقل من 5 سنوات	38	4.14	.599
	من 5-10 سنوات	77	4.19	.454
	أكثر من 10 سنوات	86	4.22	.618
	المجموع	201	4.19	.555
المجال 3: نشر الثقافة المعلوماتية	أقل من 5 سنوات	38	4.11	.549
	من 5-10 سنوات	77	4.23	.481
	أكثر من 10 سنوات	86	4.19	.598
	المجموع	201	4.19	.546
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من 5 سنوات	38	4.11	.547
	من 5-10 سنوات	77	4.19	.434
	أكثر من 10 سنوات	86	4.22	.561
	المجموع	201	4.19	.512

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس الحكومية في

محافظة جرش من وجهة نظرهم بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخبرة في الإدارة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (10).

الجدول (10) تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات إجابات العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجال 1: استخدام الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات	بين المجموعات	.564	2	.282	.898	.409
	داخل المجموعات	62.112	198	.314		
	الكلي	62.676	200			
المجال 2: تشجيع العاملين على استخدام التكنولوجيا	بين المجموعات	.167	2	.084	.270	.764
	داخل المجموعات	61.346	198	.310		
	الكلي	61.513	200			
المجال 3: نشر الثقافة المعلوماتية	بين المجموعات	.382	2	.191	.639	.529
	داخل المجموعات	59.183	198	.299		
	الكلي	59.565	200			
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	.290	2	.145	.551	.577
	داخل المجموعات	52.137	198	.263		
	الكلي	52.427	200			

يتبين من الجدول (9) أن قيمة "ف" لم تكن دالة إحصائياً للاستبانة ككل ولمجالاتها، إذ كانت القيمة الاحتمالية لها أكبر من مستوى دلالة الافتراضي (0.05) ومنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور الإدارة المدرسية في دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات في مدينة جرش من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تلقي الإدارة من مدارء ومساعديهم لخبرات كافية في مجال تكنولوجيا المعلومات من خلال التدريب المستمر من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية، كما أنهم واكبوا التطورات التكنولوجية من خلال عملهم بالإدارة سواء بالتأهيل الجامعي بعد البكالوريوس أو من خلال رغبة ذاتية للتطور في المجال التكنولوجي خصوصاً خلال فترة جائحة كورونا التي أتاحت لهم فرص لتطوير ذاتهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الناعبي (2010) التي بينت عدم وجود فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وتختلف نتيجة هذه الدراسة عن نتيجة دراسة أحمد (2021) التي بينت تبعاً للخبرة العملية لصالح من لديهم خبرة (10) سنوات فأكثر، ودراسة العنزي (2022) التي بينت وجود فروق في سنوات الخدمة لصالح فئة الخبرات 5 سنوات.

توصيات البحث:

من خلال النتائج يمكن أن تقدم التوصيات التالية:

1. العمل على توعية المدرسة بأهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتبنيها في الإدارة المدرسية.
2. تطوير البرامج التدريبية لتنمية وتطوير فنيات ومتطلبات تطبيق المدارء لتكنولوجيا المعلومات في المدارس.
3. نشر ثقافة التعامل الإلكتروني واستخدام تكنولوجيا المعلومات في المدرسة من خلال الندوات والمحاضرات التعريفية.

4. تهيئة البيئة المدرسية بمختلف مقوماتها لتفعيل استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات، وتوجيه المعلمين والطلبة والإداريين لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في عملية التعلم وشؤون المدرسة من أجل تحسين العملية التعليمية.

5. توفير أجهزة الحاسوب في المدارس بما يتناسب مع أعداد المتعلمين فيها، وكذلك توفير الدعم المالي الكافي لتوفير التكنولوجيا الحديثة في جميع الإدارات المدرسية.

6. العمل على توفير دليل إرشادي للمعلمين والمتعلمين حول كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات.

مقترحات البحث:

إن موضوع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واسع ومتشعب يصعب حصره، لذا يبقى باب دراسته مفتوحاً لمن أراد، وعليه يمكن طرح بعض المواضيع كمقترحات:

- تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على أداء العاملين.
- الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- أحمد، نوال أسعد لافي. (2021). دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،(35)12 ،.41-30
- الجاسم؛ جعفر. (2005). تكنولوجيا المعلومات. الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الحراحشة، محمد؛ والذيابات، علي. (2021). دور تكنولوجيا المعلومات في تحسين الأداء الإداري لمديري مدارس تربية لواء الرمثا. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)،(4)35 ،.534-509
- الحيلة، محمد محمود. (2007). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خلوف، إيمان حسن مصطفى. (2010). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- درويش، محمود أحمد. (2018). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مصر، القاهرة: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.
- دياب، إسماعيل محمد. (2001). الإدارة المدرسية. مصر، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

- زيتون، كمال. (2004). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. مصر، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت؛ والسرطاوي، عادل. (2003). استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم. الأردن، عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.
- الصرايرة، خالد؛ وأبو حميد، عاطف. (2016). دور الإدارة المدرسية في نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي. دراسات العلوم التربوية، 43(3)، 1483-1501.
- ضيف الله، نسيمة. (2017). استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأثره على تحسين جودة العملية التعليمية: دراسة عينة من الجامعات الجزائرية. أطروحة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.
- عابدين، محمد. (2001). الإدارة المدرسية الحديثة. الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد المنعم، نادية؛ ومصطفى، عزة. (2008). الإدارة المدرسية في ظل المتغيرات العالمية. مصر، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- العنزي، أحمد سلامة. (2022). درجة توظيف التكنولوجيا الحديثة في الإدارة المدرسية بدولة الكويت: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية–جامعة عين شمس، العدد 46، الجزء 1، 373–406.
- الفرجات، هشام عقيله. (2019). دور الإدارة المدرسية في توظيف التكنولوجيا في التعليم بالمدارس الخاصة في محافظة العاصمة (عمان) من وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث: مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8(3)، 20-36.

- القسايمة، يوسف. (2008). من أجل تنمية مستدامة وأمن وطني شامل" مستقبل التربية في ضوء الثورة المعلوماتية. المؤتمر العلمي الأول المنعقد في الفترة 2-3/7-2008 في كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.
- مكاوي، حسن عماد. (2015). تكنولوجيا الاتصال في عصر المعلومات. مصر، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- المنيع، محمد عبد الله. (2000). مجالات تطبيق التعليم الإلكتروني في الإدارة والإشراف التربوي. ملتقى التعليم الإلكتروني الأول، الرياض، السعودية.
- مهنا، عبد الوهب محمود عبد الوهاب. (2009). درجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة وسبل تطويرها. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الناعبي، سالم بن عبد الله. (2010). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق الاستخدام لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية،(3)11 ،.74-41
- النعمان، محمد. (2016). درجة توظيف متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء وسبل تطويرها من وجهة نظر مدراء المدارس. مجلة جامعة الناصر، 4(8)، 151-190، اليمن.
- ياسين، سعد غالب. (2006). أساسيات نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات. الأردن، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية: References

- Baylor, A. & Ritchie, D. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms? ***Computers and Education***, 39(4), 395- 414.

- Bobbera, R (2013). ***Developing the Principals capacity to lead Technology Integration within the school: An Action Research Study***. Unpublished Dissertation Doctor of Education, Capella University.

- Joseph, W. (2008). ***The High School Principal's Perspective and Role in regard to the Integration of Technology into the High School and How has the Principals' Role been impacted***. Unpublished Dissertation Doctor of Education, University of Pittsburgh.

- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. School Effectiveness and School Improvement, an International ***Journal of Research, Policy and Practice***, 7(2), 201-227.

- Mutch, C. & Collins, S. (2012). Partners in Learning: Schools' Engagement with Parents, Families, and

Communities in New Zealand. ***School Community Journal***, 22 (1), 167-187.

- Oyier, C., Odundo, P., Lilian, G. & Wangui, K. (2018). Effects of ICT Integration in Management of Private Secondary Schools in Nairobi County, Kenya: Policy Options and Practices. ***World Journal of Education*** 5(6), 14-22.

- Sincar, m. (2013) Challenges School Principals Facing in the Context to Technology Leadership. ***Educational Sciences: Theory and Practice*** 12 (2), 1273-1284.

درجة مساهمة مساعدي المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين

الباحث: نبيل علي يوسف ابو شاكر _ الأردن

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي درجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (202) معلم ومعلمة في مديرية تربية جرش للعام الدراسي 2022-2023، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة بعد أن تم التوصل إلى دلالات صدقها وثباتها. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة في مجال المعلم والمجتمع المحلي، وكبيرة في مجال الادارة الصفية، وكبيرة جدا في مجال المناج التعليمية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإبداعي، المعلم.

The degree of contribution of principals' assistants to the development of creative education among public school teachers in the Jerash Education Directorate from the teachers' point of view.

Abstract

This study aimed to identify the degree of the contribution of assistant principals to the development of creative education among public school teachers in the Directorate of Jerash Education from the point of view of teachers. The sample of the study consisted of (202) male and female teachers in the Jerash Education Directorate for the academic year 2022-2023, and to achieve the goal of the study, the researcher applied the study tool represented by the questionnaire after the indications of its validity and reliability were reached. The study concluded that the degree of the assistant principals' contribution to the development of creative education among government school teachers in the Directorate of Jerash Education from the teachers' point of view was medium in the field of teacher and local community, and large in the field of classroom management, and very large in the field of educational curricula. There are statistically significant differences due to the variable of gender, educational qualification, and years of experience.

Keywords: Creative Education, Teacher

المقدمة

إن من أهم أهداف التربية والتعليم اليوم هو إنتاج الأفراد المبدعين المبادرين والمستكشفين، إذ إن وظيفة التربية والتعليم في هذا العصر لا تقتصر على نقل المعارف والمعلومات وحفظها لدى الطلبة، ولهذا فقد أصبح يقع على عاتق مدير المدرسة كونه قائداً تربوياً في مكانه دوراً كبيراً في جعل البيئة المدرسية مكاناً خصباً لتنمية القدرة الإبداعية لدى طلبة المدرسة عن طريق توفير البيئة المادية والنفسية والتعليمية المحفزة على التفكير الإبداعي.

ويعتبر الإبداع في وقتنا الحالي أحد أشكال النشاط الإنساني، والتي لا يمكن تحقيق التقدم العلمي من دون تطوير هذا الفكر الإبداعي عند الإنسان، وذلك مرهون بما يمكن أن يتوافر لديه من قدرات إبداعية تمكنه من تقديم المزيد من الإبداعات والإسهامات التي يستطيع بها مواجهة الأزمات والمشكلات التي يتعرض لها المجتمع يوماً بعد يوم.

حيث هناك العديد من المجتمعات التي تهتم بالاتجاهات التربوية الحديثة، والتي تدعو إلى دعم دور المؤسسات التعليمية في تشجيع العاملين بها على تنمية الإبداع لدى ال طلبة، وعلى الرغم من ذلك فإن دور المؤسسات التعليمية في تنمية الإبداع ورعاية المبدعين في البلاد العربية عموماً تواجهه صعوبات ومعوقات عديدة، وذلك بسبب سيطرة الاتجاهات التربوية التقليدية والتي تحصر دور هذه المؤسسات على التحصيل الدراسى فقط والتركيز على التلقين والحفظ أكثر من تنمية القدرات والمهارات ومنها الإبداع، إلا أنه توجد بعض المحاولات التي تجرى لتنمية الإبداع ورعاية المبدعين(جعبري،2008).

كما اتضح أن اقتصار وظيفة التعليم على تلقين المعرفة وحفظها لم يعد أمراً مفيداً للمجتمعات والأفراد وذلك لأن المعارف تتطور بسرعة مذهلة، وأن تلقين المعارف والمعلومات يعيق تفكير الطالب لأنه يقولب

إن الإبداع يدل على نوع من النشاط الذهني الراقي و المتميز و الناتج عن تفاعل عوامل عقلية و شخصية و اجتماعية لدى الفرد بحيث يؤدي هذا التفاعل إلى إنتاجات أو

حلول جديدة مبتكرة للمواقف النظرية أو التطبيقية في مجال من المجالات العلمية أو الحياتية و تتصف هذه الإنتاجات بالحداثة و الأصالة و المرونة و القيمة الاجتماعية و يرى والك Walk بأن الإبداع يعني التميز في العمل أو الإنجاز بصورة تشكل إضافة إلى الحدود المعروفة في ميدان معين وعليه فإن الإنسان المبدع هو القادر على الإنتاج و العطاء، و على تغيير الواقع و تحسينه و ذلك من خلال استغلال الطاقات الكامنة لديه و تفجيره.

ومن مزايا التعليم الإبداعي أنه يهدف إلى أن يصبح المتعلم مفكراً مبدعاً ومتفاعلاً مع المجتمع الذي يعيش فيه ومشاركاً في حل مشكلاته بطرق إبداعية، أما دور المعلم في التعليم الإبداعي فإنه يمتاز بمرونة التفكير والتخطيط لمواقف التدريس واختيار الاستراتيجية التدريسية المناسبة لها كما أنه مبدع في حياته، وفي التعليم الإبداعي فإن مكانة المعلومات تكمن بأنها وسائل للوصول إلى حلول وبأنها متغيرة ونسبية (هيجان، 1999).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ما زالت الممارسات التربوية متواضعة في مجال الاهتمام بتنمية التعليم الإبداعي، حيث إن العملية التدريسية لا تزال تقليدية تقتصر على حفظ الطلبة للمعلومات والمعارف واسترجاعها على أوراق الامتحانات أو ما يسمى بالتعليم البنكي، بالرغم من أن الوظيفة الأهم للمدرسة تتمثل في تعليم الطلبة الإبداع لتمكينهم من التعامل مع غزارة المعلومات المتجددة في عصر الانفجار المعرفي، ومن الملاحظ عدم اهتمام المدارس في الكشف عن الطاقات الإبداعية لمعلميها، والتعرف على حاجاتهم وتوفير العناية بهم، فالإبداع ظاهرة تحتاج إلى توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنميتها، ومن خلال عمل الباحث كمساعد لاحظ ان هناك قصور لدى المعلمين في ممارسة التعليم الابداعي لدى طلبتهم. ومن هنا تظهر مشكلة البحث الحالي في قصور دور الجامعة في الكشف درجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين، من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما درجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05.0) α=في درجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي – :

1- معرفة درجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين .

2- الكشف عن الفروق في استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

3- الوصول إلى التوصيات البحثية المناسبة التي تزيد من قدرة مساعدي المدارس في تنمية التعليم الإبداعي لدى معلميهم في تربية جرش.

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال قدرتها على زيادة معرفتنا البحثية عن التعليم الإبداعي وأهميته وأهدافه ومزاياه من كافة جوانبه، بالإضافة إلى أنها تقدم لنا صورة نظرية عن أهمية درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تنمية وتطوير التعليم الإبداعي لدى المعلمين مما ينعكس إيجابا على الطلبة والمجتمع بشكل عام. بالإضافة لذلك فإن هذه الدراسة سوف تعمل على إفادة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في أهمية تولي إدارة المدرسة بالقطاعين العام والخاص المدراء القادرين على تنمية وتطوير التعليم الإبداعي في مدارسهم وحث هؤلاء المدراء على تطوير هذا الجانب المهم من العملية التعليمية، كما أن أهمية هذه الدراسة تنبع من قدراتها على إفادة مديري ومديرات المدارس أنفسهم بأهمية التعليم الإبداعي وأثره على العملية التعليمية وتعزيز هذه الاتجاهات لديهم كما أنها

ستسهم في مساعدتهم في إجراء التقييم الذاتي لمعرفة أوجه القوة والضعف التي تواجههم وتطويرها والتغلب على هذه المعيقات التي تقف في وجه ذلك .بالإضافة إلى إلقاء الضوء على جانب مهم من العملية التربوية وهو درجة مساهمة مديري المدارس في تنمية التعليم الإبداعي لدى المعلمين.

التعريفات الإجرائية:

تتبنى هذه الدراسة التعريفات الإجرائية التالية:

درجة مساهمة مساعدي المدارس في تنمية التعليم الإبداعي: الدرجة التي يحصل عليها مساعدي المدارس على أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة التي أعدها الباحث من وجهة نظر المعلمين.

المعلمون: هم جميع المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس مديرية تربية جرش وذلك للعام الدراسي 2023/2022.

حدود الدراسة ومحدداتها :

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

– الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات مدارس مديرية تربية جرش

–الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي 2023/2022

–الحدود المكانية: اقتصرت على المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش

أما محددات الدراسة: فقد اقتصرت على أداة الدراسة التي أعدت لهذا الغرض، وصدق واستجابة أفراد عينة الدراسة عن فقراتها، وإمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة على المجتمعات المشابهة لمجتمع الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة :

اتبع الباحث المنهج المسحي الوصفي في دراسته لمناسبته لموضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مديرية تربية جرش للعام الدراسي 2023/2022، والبالغ عددهم (3151) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (202) معلم ومعلمة من مدارس تربية جرش. والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول(1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	تصنيف المتغير	العدد
الجنس	ذكر	98
	انثى	104
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	33
	من 6 الى 10 سنوات	45
	11 سنوات فما فوق	124
المؤهل العلمي	بكالوريس	145
	دراسات عليا	57
	المجموع	202

الأدب النظري والدراسات السابقة:

يعد الإبداع إحدى السمات المهمة للمنظمات المعاصرة في ظل التطورات المتسارعة في المعرفة ورأس المال الفكري وما رافق ذلك من تطورات هائلة في التكنولوجيا وثورة المعلومات والعولمة والمنافسة الشديدة بين المنظمات، لذا تبرز حاجة المنظمات إلى التغيير لمواكبة هذه التغيرات والتطورات لتحقيق أعلى درجات الكفاءة والفاعلية حتى تتمكن من البقاء والاستمرار والتكيف مع المتغيرات المحيطة. إن الإبداع في جوهره تغيير، والتغيير شيء حيوي للمنظمات في الوقت الحالي في ظل بيئة متسارعة الأحداث كثيرة التغيير، لذا تبرز الحاجة إلى مهارات التفكير الإبداعي لدى المديرين للتعامل مع التغيرات والظروف الجديدة واالبتعاد عن أسلوب التفكير التقليديي (الزبيدي، 2001).

ويذكر تاريخ التطور الاجتماعي أن الإنسان بادئ الأمر، بدأ باكتساب ميول نحو امتلاك بغض الأصول، ومن ثم تطورت رغبته في المناقشة وهي رغبة في امتلاك المزيد ورغبة في امتلاك ما يجعل حياته أكثر سهولة، وحين أصبحت تلك الرغبات قوية إلى درجة كبيرة، تحولت إلى الشعور بالحاجة وكما يقول المثل القديمة " الحاجة أم الاختراع " وقد كانت المعرفة في الماضي تخص فئة قليلة من البشر فقط، ومع التطور التاريخي زاد الاهتمام بالمعرفة وصولا إلى العصر الحالي والذي أصبح يعرف "ب عصر المعرفة" حيث يتشارك الجميع فيها نطاق واسع، وأن الإبداع في المستقبل سوف ينجم عن اكتشافات فردية وجماعية بمعدل سريع التزايد، حيث تظهر الدراسات أن الإبداع يقوم أساسا على كل من المعرفة السابقة والتجريب الدؤوب، والإبداع إنما يتطور من خلال عملية مخططة كما أن منظومة يمكن التنبؤ بها فضلا عن كونه عملية عشوائية قد تؤدي إلى نتائج مجهولة (عبري،2008).

كما أن الإبداع يعد من أكبر التحديات التي تواجه المؤسسات بشكل عام وذلك في جميع أوجه حياة المؤسسة؛ فقد أدت المنافسة بين المؤسسات بشكل خاص وعوامل البيئة المحيطة اجراءات وعمليات بالمؤسسة بشكل عام إلى ازدياد حاجات المؤسسات لتطوير الخدمات جديدة لتعزيز الاداء وتأكيد البقاء. ويعد الاهتمام بالإبداع من أبرز الاولويات

في العصر الحديث؛ كونه الاداة التي تعمل علىُ مواجهة وحل المشكلات التي تواجه المجتمعات الإنسانية في حاضرها ومستقبلها،، ودعم الخيال العلمي والبحث عن نواتج إبداعية جديدة(كنعان،2004).

أن لإبداع هو: " استحداث شيء جديد وهو قرين الابتكارً على الموضوع قيد النظر، وهذا يعني أن الإبداع هو الخروج عن المألوف، وقد يتخذ أشكالا مختلفة اعتمادا على الموضوع قيد النظر، أو هو: استحداث أو ابتكار شيء جديد، فهو نقيض التقليد والمحاكاة (كنعان،2004).

ويعرف الإبداع على أنه "ظاهرة ذهنية متقدمة يعالج فيها الفرد الأشياء والمواقف والخبرات والمشاكل بطرقة فريدة أو غير مألوفة (شقور،2002).

أهمية الإبداع في المؤسسات التربوية

يمثل الإبداع أهمية استثنائية في عمل المنظمات، حتى أن الكثير من هذه المنظمات الناشطة في الدول الأكثر تقدما قد رصدت موازنات مالية كبيرة قيمتها موجهة نحو رعاية الإبداع والمبدعين لأن في ذلك يكمن سر التقدم وضمان الموقع المؤثر في سوق المستقبل لماله من صلة بالتغيرات والتطورات التقنية (التكنولوجية) الحضارية ومن أهمها:

1-الاهتمام بممارسة الديمقراطية في الإدارة عبر توسيع قاعدة المشاركة للأفكار، العاملين من خلال

تفويض سلطات وتوسع نطاق المسؤولية بما يتطلبه ذلك من عقلية إدارية جديدة في تفكيرها وإيمانها بالإبداع

وضروراته ورعايتها للمبدعين.

2-الاهتمام بجماعات العمل الصغيرة والتنظيمات اللارسمية وتشكيلاتها وبالعلاقات الإنسانية والاجتماعية (جعبري،2008).

3-الإبداع عبارة عن تطبيق أفكار مطورة داخل المنظمة خاصة بالخدمات، البرامج السياسات والإجراءات، العمليات والوسائل والأنظمة والمنظمات بكافة حاجة لكافة أنواع

الإبداع لاسيما في ظل الظروف العالمية والدولية والحالية وفي ظل كافة ظروف المنظمات التي تقضي التغيرات والإبداعات المعرفية التكنولوجية والتنظيمية والإدارية.

4-يطور قدرة الفرد على استنباط الأفكار الجديدة، ويساعده في الوصول للحل الناجح للمشكلة بطريقة أصلية.

5-يجعل الفرد يستمتع باكتشاف الأشياء بنفسه.

6-يسهم في تحفيز المنظمات لتكون بيئة ملائمة لاكتشاف المواهب والعمل على تنميتها من خلال توفير برامج متخصصة.

7- يؤدي إلى الانفتاح على الأفكار الجديدة، والاستجابة بفاعلية للفرص والتحديات والمسؤوليات لإدارة المخاطر والتكييف مع المتغيرات (الزبيدي،2001).

عناصر عملية الإبداع:

تعددت تصنيفات الكتاب والعلماء لعناصر الإبداع، وأفضل تصنيف هو ما قدمه " جيلفورد " ومعاونوه للعناصر المختلفة للإبداع المتمثلة في الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والتفاصيل، وفيما يلي شرح لهذه العوامل:

-**الطلاقة:** هي القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار الجديدة وتتكون هذه العناصر وفق كنعان (2004) من:

-**الطلاقة اللفظية:** هي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات ذات المعاني والجمل المفيدة.

- **طلاقة التداعي:** هي إنتاج أكبر عدد من الوحدات الأولية (الأفكار) ذات الخصائص المميزة.

-**الطلاقة الفكرية:** هي إنتاج أكبر عدد من الأفكار التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار في زمن محدد.

-**الطلاقة التعبيرية:** هي القدرة على التعبير والصياغة في عبارات مفيدة

المرونة: تعني النظر إلى الأشياء بمنظور جديد غير ما اعتاد عليه الناس وللمرونة دور كبير في الاختراعات التي نلمسها ونراها ومن أمثلة المرونة سياسة الإثراء الوظيفي التي

تحقق صالح العمل وتشبع معها حاجة إثبات الذات عند الموظف. وللمرونة مظهران هما:

- **المرونة التلقائية:** وهي إعطاء عدد من الأفكار المتنوعة التي تربط بموقف محدد.
- **المرونة التكيفية:** وتعني التوصل إلى حل مشكلة، أو موقف في ضوء التغذية الراجعة التي تأتي من ذلك الموقف (كنعان،2004).

الأصالة: هو الإنتاج غير المألوف الذي لم يسبق إليه أحد، وهي بهذا تشير إلى القدرة على إنتاج استجابات قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها.

القدرة على التحسس بالمشكلات: القدرة على التحسس بالمشكلات: تتجسد هذه الفكرة بوصفها عنصر مهم من عناصر الإبداع في توظيف القدرات العقلية للفرد، وما يمتلكه من معارف وخبرات ومهارات وحصر القضايا والمشكلات التي يمكن أن تكون موضع معالجة، وبغرض الوصول إلى حلول مبدعة بصددها.

الكم والكيف: وعليه يجب أن تنتج عددا كبيرا من الأفكار وبالتالي سيتيح لنا ذلك توليد أفكار ذات النوعية الجيدة وفي وقت محدد، ولكن لا بد أن تتم عملية توليد الأفكار بأسلوب علمي مدروس.

القدرة على التحليل: يمتاز الشخص المبدع بقدرته على تحليل عناصر الأشياء وفهمه للعلاقات بين العناصر، وامتلاكه القدرة في الحصول على المعلومات وجمعها وتبويبها وتقويمها والاحتفاظ بها عند الحاجة إليها (هيجان،1999).

أنواع الإبداع:

نظرا لوجود سلسلة متعددة الحلقات حول الإبداع، اتفقت معظم الأدبيات على تقسيم الإبداع إلى ما يلي:

1- **الإبداع الإداري:** هو الذي يتضمن الإجراءات والأدوار، والبناء التنظيمي والقواعد وا العمل بالإضافة إلى النشاطات الإبداعية التي تهدف إلى تحسين العلاقات بين الأفراد والتفاعل فيما بينهم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف

المعينة بها المنظمة، فالإبداع الإداري هو ذلك التفكير الخلاق الذي يضفي على إيجاد قيم جديدة سواء كانت علمية أو عملية وبناءا عليه يمكن التمييز بين نوعين من الإبداع الإداري.

2-الإبداع الإداري العلمي: والذي يعتبر ذلك الجهد الذهني والفكري الذي يتولد عنه نظريات ونماذج إدارية جديدة تعالج قضايا إدارية جديدة أو تعتبر حل مبتكر حل مبتكر لقضايا وظواهر إدارية معهودة.

3-الإبداع العلمي العملي: والذي يقتصر على معالجة قضايا إدارية موقفيه أو ظرفية، بمعنى أن يخص المدير الذي يكون بصدد إدارة منظمة يستطيع الإبداع والابتكار من خلال عمليات التطوير والتجديد لعمله الإداري كاقتراح هياكل تنظيمية جديدة أو تطبيق نماذج أو نظريات إدارية وغيرها ويقترن هذا النو ع من الإبداع بوجود حرية التصرف وروح المبادرة ومسؤوليات وصلاحيات واسعة (Windschitt & Sahl, 2011).

4-الإبداع التكنولوجي: إن الإبداع التكنولوجي يمثل الجانب الملموس والمتجسد في تغيير وتطوير الخصائص المادية والأدائية للسلع والخدمات التي تنتجها المنظمة، كذلك تطوير وتحسين العمليات الإنتاجية، إن هذا النوع من الإبداع ذو أهمية كبيرة لمنظمات الأعمال التي تعمل في بيئة ذات كثافة تكنولوجية عالية وشدة في مناخ المنافسة، لذلك يعتبر الإنفاق على البحث والتطوير مترادفا مع ترابط عالي لعمليات التصنيع والإنتاج أمر ضروري لهذا النوع من الإبداع (الزبيدي،2001).

5-الإبداع الفني: يمكن أن يشمل تطوير منتجات أو خدمات جديدة أو تغييرات في التقنيات التي تستخدمها المنظمة، وإدخال الحاسوب في العمل وغيرها .

6-الإبداع الجذري: جراء تغييرات أساسية في يهتم بخلق منتجات وعمليات جديدة فضلا عن تطور تكنولوجيا جديدة، وا طريقة إنجاز هذا العمل بهدف الاستجابة السريعة لاحتياجات الزبائن.

7-الإبداع المستمر :يقدم هذا النوع تحسينا واضحا على المنتج وبشكل مستمر كما مطبق في بعض الصناعات الكهربائية والميكانيكية (شقور،2002).

مراحل عملية الإبداع:

إن ممارسة عملية الإبداع ممكن أن تأخذ مجالها في أي مكان وفي ظل أي ظروف، طالما تتضمن

نتيجة هذه العملية الآتي:

-النضوج العقلي للأفكار وتوليدها.

-واقعية وفائدة الأحكام الصادرة عن المبدع.

هذه هي الجوانب المحسوسة والملموسة، إلا أننا غير قادرين تماما على تحديد ما يجري في ذهن المبدع وما يدور في فلكه، ولا يوجد اتفاق تام بين الباحثين على مراحل العملية الإبداعية غير أن ذلك لا يمنع عرض أكثر المراحل قبولا لدى جمهور المفكرين والتي هي كما يلي:

مرحلة الاهتمام: في هذه المرحلة يتم تحديد المشكلة التي تمثل محور اهتمام الفرد المبدع، لذا يجب عليه طرح العديد من الأسئلة التي يراها ضرورية لحل هذه المشكلة، وعموما فإن هذه المرحلة هي مرحلة تحديد أبعاد المشكلة والخطط المعتمدة.

مرحلة الإعداد: وهي مرحلة تحدد الأعمال الأساسية وتقوم على دراسة المعلومات والأبحاث ذات العلاقة بموضوع ما.

مرحلة معالجة المشكلة: ترافق هذه الخطة عملية الإبداع بشكل مستمر حيث تصاحب ذلك ظهور بعض المشكلات أو المعوقات التي يجب أن تتخذ بشأنها المعالجات والحلول الممكنة لمواصلة فاعلية الإبداع فإذا لم تفلح المنظمة بإجراء المعالجات الممكنة فإن المشروع يتوقف أو يلغي العمل به.

مرحلة الحل :إذا ما نجحت نشاطات حل المشكلات تأتي هذه المرحلة التي يكون الإبداع فيها قد وجد وتحقق نجاح المشروع أما إذا كانت الشركة أو المؤسسة لم تحقق النجاح والتنفيذ للمشروع المستهدف فإنها تلجأ إلى

اعتماد المرحلة الأخرى من مراحل الإبداع وهي مرحلة التطور.

مرحلة التطوير :تمثل هذه المرحلة إحدى صور عدم التأكد التي يواجها المبدع حيث إن إمكانية قياس الحاجة للأفكار الإبداعية تكون معروفة عادة لذلك يحاول المبدع أن يحل المشكلات الناتجة عن عدم التأكد من خلال الأخذ حاجة الدائرة أو المؤسسة بعين الاعتبار (المانع،1996).

مستويات الإبداع:

يمكن التمييز بين ثلاثة مستويات من الإبداع في المنظمات والمستويات الثلاثة تكمل وتعزز بعضها البعض، وجميعها ضرورية للمنظمات المعاصرة وسندرجها باختصار كالتالي:

الإبداع على مستوى الفرد:

هو الإبداع الذي يحققه الأفراد الذين يمتلكون قدرات وسمات إبداعية لقد كتب الكثير عن الشخصية المبدعة، وتناول كثير من الكتاب والباحثين هذا الموضوع سعيا لتحديد السمات التي تميز الشخصية المبدعة عن غيرها، كما عقدت عشرات المؤتمرات والندوات ونشر الكثير من الأبحاث والمقالات التي تحاول التعرف على قدرات واستعدادات وميول الفرد المبدع وخصائص وسمات شخصية المختلفة التي يتميز بها والتي لا تتوافر في الشخص غير المبدع (Guofang & Xiaopeng ,2011)

الإبداع على مستوى الجماعة:

وهو الإبداع الذي يتم تق بداع الجماعة أكبر من المجموع ديمه أو التوصل إليه من قبل الجماعة، او الفردي لإبداع أفرادها.

الإبداع على مستوى المنظمة:

وهو الإبداع الشامل المتكامل على مستوى المنظمة بحيث يصبغها ويجعلها ذات علامة فارقة متميزة في ذاتها عن غيرها، فهي منظمات متميزة في مستوى أدائها وعملها وغالبا ما يكون عمل هذه المنظمات نموذجي ومثالي للمنظمات الأخرى.

إن المؤسسات الكبيرة والمتقدمة تولي أهمية قصوى لهذا الجانب من خلال البحث والدراسة المتعمقة للمشاكل والعوائق التي تواجه المؤسسات بهدف معالجتها، يجاد ٍ وا

حلول لها ولا ريب في أن ما وصلت إليه هذه المؤسسات من نجاح ليس وليد الصدفة بل يعتمد بشكل كبير على تهيئة الظروف المناسبة للمبدعين لإبراز طاقاتهم واستثمارها بصورة عقلانية رشيدة) .(Hunter, 2005)

الدراسات السابقة:

أجري جدوع (2015) دراسة هدفت إلى تقصي درجة مساهمة مديري المدارس في تنمية التعليم الإبداعي لدى معلميهم في محافظة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (201) معلم ومعلمة في مديرية تربية عمان الرابعة في محافظة عمان للعام الدراسي 2012-2013، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة بعد أن تم التوصل إلى دلالات صدقها وثباتها. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة مساهمة مديري المدارس في تنمية التعليم الإبداعي لدى معلميهم في محافظة عمان كان متوسطاً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05.0) α =في درجة مساهمة مديري المدارس في تنمية التعليم الإبداعي لدى معلميهم في محافظة عمان تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05.0) α =في درجة مساهمة مديري المدارس في تنمية التعليم الإبداعي لدى معلميهم في محافظة عمان تعزى لمتغيرات المستوى العلمي، سنوات الخبرة، تخصص المعلم، ومستوى المرحلة الدراسي .

وقامت الشنيقات (2005) بدراسة هدفت الى استسقاء فاعليه برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، على عينة مؤلفة من (60) معلما ومعلمة من معلمي مبحث التربية الإسلامية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من المدارس التابعة لمديرية تربية إربد الأولى ثم أخذت من هؤلاء عينة بلغت(30)معلماً ومعلمة، وشملت أدوات الدراسة اختباراً تحصيلياً قبلياً وبعدياً لمعلمي مبحث التربية الإسلامية، وبطاقة ملاحظة قبلية وبعدية لقياس مدى ممارسة معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لمهارات التفكير الإبداعي ثم قامت الباحثة بتعريض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تدني قيمة المتوسطات الحسابية لمستوى المعرفة والممارسة

القبلية لأفراد العينة لمهارات التفكير الإبداعي سواء على مستوى اختبار المعرفة ككل أم على مستوى بطاقة الملاحظة ككل، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن المتوسطات الحسابية لمستوى المعرفة والممارسة البعدية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج أعلى من متوسطات المستوى المقبول تربوياً (70)%كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً أكثر لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من خمس سنوات وعدم وجود فروق الإحصائيات تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى أبو الوفا (2006) دراسة هدفت إلى تقصي دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة، وبلغت عينة الدراسة (625) مديرا من مديري المدارس الابتدائية ونوابهم، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة التي أعدها الباحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى ضعف دور قيادات المدارس الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين، كما توصلت الدراسة إلى ضرورة التزام مدير المدرسة بالإبداع في منهجه وسلوكه وأسلوبه وشخصيته.

وقام بوفتين (2012) بدراسة هدفت الى معرفة درجة إسهام مديرات رياض الأطفال في تنمية الإبداع التربوي لدى المعلمات من وجهة نظر المعلمات في دولة الكويت، تكونت عينة الدراسة من (330) معلمة، وتمثلت أدوات الدراسة بالاستبانات التي أعدتها الباحثة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة إسهام مديرات رياض الأطفال في تنمية الإبداع التربوي للمعلمات من وجهة نظر المعلمات كانت متوسطة، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إسهام مديرات رياض الأطفال في تنمية الإبداع التربوي للمعلمات تبعاً لمتغير الخبرة والحالة الاجتماعية

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهج البحث الوصفي المسحي بوصفه المنهج الملائم للدراسة الحالية، درجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش البالغ عددهم (1828) معلمة و (1323) معلم. وذلك في العام الدراسي 2022 /2023

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش فقد شملت العينة (108) معلمة و(94) معلم من معلمو تربية جرش بواقع(202) معلم ومعلمة، كما يظهر في الجدول (1).

جدول (1). توزيع عينه الدراسة حسب الجنس سنوات الخبرة والمؤهل العلمي

المتغير	الفئات	التكرار
الجنس	ذكر	98
	انثى	104
المؤهل العلمي	بكالوريوس	145
	دراسات عليا	57
سنوات الخدمة	اقل من 5 سنوات	33
	من 6 الى 10 سنوات	45
	أكثر من 11 سنة	124
	المجموع	202

أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير أداة الدراسة الحالية والمتمثلة باستبانة، وذلك بعد الاطلاع على الادب التربوي والدراسات ذات الصلة مثل (دراسة)أبو الوفا.

صدق الاستبانة:

تم التأكد من صدق الاستبانة عن طريق صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (عدد من ذوي الخبرة والاختصاص، حيث قاموا بإبداء آرائهم

وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، وكذلك مدى وضوح صياغتها اللغوية، ليصح عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (35) فقرة.

ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة: الاختبار وإعادة الاختبار حيث تم حساب معامل الثبات للاستبانة التي طبقت على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ومجتمعها مكونة من(15) معلماً، حيث بلغ معامل الثبات (90.0). وهو معامل ثبات مقبول يشير إلى صلاحية الاستبانة لقياس ما وضعت.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الاتية:

المتغيرات المستقلة: تصورات عينة الدراسة حول درجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين

المتغيرات المستقلة الوسطية: وقد اشتملت الدراسة على المتغيرات الوسطية الاتية.

أ-الجنس وله فئتان: ذكر وأنثى.

ب -المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا).

ج-سنوات الخبرة: وله ثلاث مستويات (اقل من 5 سنوات، من 6 الى 10 سنوات أكثر من 11 سنة).

المتغيرات التابعة: واشتملت الدراسة على متغير تابع واحده درجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين.

المعالجة الاحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخدام تحليل t-test وتم استخدام تحليل التباين الاحادي One Way Anova لاستخراج الفروق.

فيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدارسة الحالية وذلك من خلال الإجابة عن أسئلتها، على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما درجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ما درجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين.

- **مجال المعلم**

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المعلم

الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة المساهمة
1	تنمية العنصر البشري في المدرسة والمتمثل بالمعلم لأنه أحد ركائز تنمية الإبداع في المدرسة	0.87	2.69	قليلة
2	تساعد الإدارة المدرسية المعلمين في تنمية المهارات الخاصة لديهم	0.90	4.09	كبيرة جداً
3	منح المعلمين بعض الصلاحيات يساعد في تنمية الإبداع في المدرسة	1.12	3.45	متوسطة
4	التطوير الدائم للكادر التعليمي يساعد في تنمية الإبداع في المدرسة	0.72	4.13	كبيرة جداً
5	وضع المعلم المناسب في التخصص المناسب يزيد من فرص تنمية الابتكار في المدرسة	0.86	3.47	متوسطة
6	تحفيز المعلمين ماديا ومعنويا ينمي الإبداع بشكل جيد في المدرسة	0.82	2.45	قليلة جداً
7	وجود حوار مع المعلمين ومناقشتهم في العمل التربوي يزيد من دورهم الإبداعي	0.82	3.42	متوسطة
8	تساعد الإدارة المدرسية المعلمين في تنظيم العملية التعليمية	0.77	4.05	كبيرة جداً
9	تشعر الإدارة بضرورة غرس مبادئ الإبداع والابتكار والتجديد في نفوس المعلمين	0.83	3.26	متوسطة
10	تشجع الإدارة المدرسية المعلمين على استخدام أساليب تربوية إبداعية في التدريس	30.8	972.	قليلة
الدرجة الكلية		0.55	3.41	متوسطة

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (2) أن فقرات مجال المعلم جاءت بدرجة متوسطة بانحراف معياري بلغ (0.55) ومتوسط حسابي بلغ _3.41). حيث حصلت

الفقرة " التطوير الدائم للكادر التعليمي يساعد في تنمية الإبداع في المدرسة" على اعلي متوسط حسابي بلغ (4.13) بدرجة كبيرة جدا، ويعزوا الباحث تلك النتيجة الى ان عملية التطوير المستمرة ومواكبة كل ما هو جديد يساعد على الابداع خاصة لدى المعلمين اذ يعد التطوير والتجديد في كل ما يخص المعلم هو بداية لمرحلة جديدة لدى المعلم. بينما حصلت الفقرة" تنمية العنصر البشري في المدرسة والمتمثل بالمعلم لأنه أحد ركائز تنمية الإبداع في المدرسة" على المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.69) وبدرجة قليلة، ويعزوا الباحث تلك النتيجة الى ان الى ان المعلم يشكل محر اساسي وهام في المدرسة لأنه كل ما يحث له من تطوير وتنمية تنعكس بصورة مباشرة على الأداء المدرسي ككل.

_ مجال الإدارة الصفية

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الإدارة الصفية

الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة المساهمة
1	تلبي الإدارة المدرسية حاجات المتعلمين بشتى أشكالها	0.91	3.25	متوسطة
2	يسهم مدير المدرسة بتطوير نشاطات من شأنها تنمية شخصية المتعلم وتطوير جوانب التفكير لديه	0.63	4.06	كبيرة جداً
3	يوجد تداخل بين عمل العاملين في الإدارة مما يعطل تنمية الإبداع في المدارس	0.84	3.99	كبيرة جداً
4	تساعد الإدارة المدرسية على تنمية الإبداع لدى المعلمين	0.90	3.84	كبيرة جداً
5	التعاون بين المدير والمساعد يساعد في تنمية الإبداع لدى المعلمين والمتعلمين	0.72	3.69	كبيرة
6	يتم عقد جلسات عصف ذهني للوصول إلى أفضل الحلول للمشاكل التي تواجه الإدارة المدرسية	0.74	3.27	متوسطة
7	تؤدي زيادة سنوات الخبرة إلى قدرة أكبر على تنمية الإبداع في المدارس	0.58	4.24	كبيرة جداً
8	القدرة على إدارة الأزمات تساعد في زيادة مستويات الإبداع في المدرسة	0.65	3.82	كبيرة
9	لذكاء العاطفي للمدير يزيد من تنمية الإبداع في المدرسة	0,54	4.23	كبيرة جدا
10	نمط القيادة المتبع من قبل الإدارة المدرسية يزيد من الإبداع	0.74	4.27	كبيرة جدا
الدرجة الكلية		0.48	3.90	كبيرة

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (3) أن فقرات مجال الإدارة الصفية جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.90)، حيث حصلت الفقرة " نمط القيادة المتبع من قبل الإدارة المدرسية يزيد من الإبداع" على المرتبة الاولى بمتوسط حسابي بلغ: 4.27)، ويعزوا الباحث ذلك الى ان القيادة الفاعلي والتي تتمتع بنمط قيادي مرن يساعد على تنمية الابداع لدى المعلمين بشتى المجالات. بينما حصلت الفقرة " تلبي الإدارة المدرسية حاجات المتعلمين بشتى أشكالها" على المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.25)، بدرجة متوسطة ويعزوا الباحث تلك النتيجة الى ان الادارات المدرسية لا تستجيب لرغبات وحاجات المعلين نحو التطور والتغير الذي يسير بهم نحو الابداع.

_ مجال المناهج التعليمية

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المناهج التعليمية

الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة المساهمة
1	يوجد برامج لتعليم الإبداع والحث على ممارسته في المدرسة	0.96	4.07	كبيرة جداً
2	يتعاون المدير مع المساعد في وضع استراتيجيات مبتكرة لتحقيق أهداف المنهاج	0.78	3.7	كبيرة
3	المناهج التعليمية في المدرسة تسهم في تنمية الإبداع لدى الطلبة	0.52	4.09	كبيرة جداً
4	المناهج الدراسية تساعد على تنمية الإبداع	0.55	4.3	كبيرة جداً
5	الأنشطة المدرسية المساندة للمنهاج تساعد على اكتشاف الموهوبين والمبدعين في المدرسة	0.59	3.95	كبيرة
6	تحقق المناهج التعليمية الفرصة للمعلم للإبداع في التدريس للمعلم	0.58	3.81	كبيرة
	الدرجة الكلية	0.41	4.07	كبيرة جدا

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (4) أن فقرات مجال المناهج التعليمية جاءت بدرجة كبيرة جدا بمتوسط حسابي بلغ(4.07). اذ حصلت الفقرة " المناهج التعليمية في المدرسة تسهم في تنمية الإبداع لدى الطلبة" على المرتبة الاولى بمتوسط حسابي بلغ(4.09). ويعزوا الباحث تلك النتيجة الى ان طبيعة المنهاج الدراسي وما

يحوي تسهم بشكل اساسي في اعطاء المعلم الفرصة للأبداع وتنميته. فيما حصلت الفقرة " يتعاون المدير مع المساعد في وضع استراتيجيات مبتكرة لتحقيق أهداف المنهاج" على المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي بلغ(3.07)، ويعزوا الباحث تلك النتيجة الى ان المدير وبحكم الاعمال الإدارية المطلوبة منه قد لا يتعاون مع المساعد في وضع وتفعيل طرق واستراتيجيات تساعد على تنمية الابداع لدى المعلمين، كما ان هناك عدد من المدراء لا يرغبون بتجديد وتطوير.

_ مجال المجتمع المحلي

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المناهج التعليمية

الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة المساهمة
1	تتعاون الإدارة المدرسية مع مراكز للبحوث والدراسات من أجل تنمية الإبداع فيها	0.69	4.32	كبيرة جداً
2	التعاون مع أولياء الأمور في حل مشكلات الطلاب يزيد من تنمية الإبداع	0.97	3.18	متوسطة
3	عقد ندوات يحضرها أولياء الأمور تساهم في تنمية الإبداع	0.91	3.48	كبيرة
4	وجود مجلس لأولياء الأمور يزيد من تنمية الإبداع في المدرسة	0.67	3.12	متوسطة
5	استطلاع آراء أولياء الأمور حول تحصيل أبنائهم يزيد من فرص تنمية الإبداع	1.01	2.94	قليلة
6	يعمل المجتمع على تحفيز المعلمين ماديا ومعنويا	0.98	3.34	متوسطة
7	يسهم اولياء الامور في التعاون مع المعلم بتقديم افكار تشاركية تزيد من فرص الابداع للطلبة	1.03	3.36	متوسطة
8	يسهم المجتمع المحلي في استضافة المعلمين المبدعين في الندوات والاجتماعات الخاصة بخطة التطوير المدرسي	1.02	3.93	كبيرة
9	يعطي اولياء الامور تغذية راجعة للمعلم حول المهام التدريسية التي تعطى لطلبة.	0.85	3.06	متوسطة
الدرجة الكلية		0.59	3.42	متوسطة

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (5) أن فقرات مجال المجتمع المحلي جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ(3.42)، فيما حصلت الفقرة" تتعاون الإدارة المدرسية مع مراكز للبحوث والدراسات من أجل تنمية الإبداع فيها" على المرتبة الاولى بمتوسط حسابي بلغ (4.32) ويعزوا الباحث تلك النتيجة الى ان الادارة المدرسية من خلال تعاونها وتشجيعها على الاطلاع على البحوث والدراسات واخر ما تم التوصل الية في طرق التدريس وكل ما يخص العملية التعليمية يسهم في تنمية الابداع لدى المعلمين .فيما حصلت الفقرة " يعطي اولياء الامور تغذية راجعة للمعلم حول المهام التدريسية التي تعطى لطلبة" على المرتبة لأخيرة بمتوسط حسابي بلغ(3.06) ويعزوا الباحث تلك النتيجة الى ان استجابة ومشاركة اولياء الامور فيما يتعلق بما يقدم المعلم لابناءهم لا تلقى اهتمام من قبلهم بشكل المطلوب.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05.0) α=في درجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

ـ متغير الجنس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير الجنس، كما تم تطبيق اختبار (test-t) ويظهر الجدول (6) يوضح ذلك

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مساهمة مديري المدارس في تنمية التعليم الإبداعي لدى معلميهم في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين، واختبار (test-t) ، تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
المعلم	ذكر	98	3.34	0.67	.054	.283
	أنثى	104	3.44	0.48	.	
الإدارة الصفية	ذكر	98	3.26	0.58	.232	.422
	أنثى	104	3.15	0.38		
المناهج التعليمية	ذكر	98	3.43	0.46	224.	.564
	أنثى	104	3.46	0.43		
	ذكر	98	3.84	0.58		
المجتمع المحلي	انثى	104	3.93	0.42	.072	.105

تشير النتائج في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لدرجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير الجنس وقد يعزوا الباحث تلك النتيجة الى ان المعلمين سواء ذكور او اناث لديهم متطلبات وحاجات متشابهة نحو الابداع في العمل لديهم وذلك لرسالة السامية والهدف الواحد الذي يسعون لتحقيقه وهو الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة.

_ متغير المؤهل العلمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية الابداع لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (7) يوضح ذلك

الجدول(7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعلم	بكالوريوس	145	3.11	.61
	دراسات عليا	57	3.00	.72
الإدارة المدرسية	بكالوريوس	145	3.53	.56
	دراسات عليا	57	3.88	.69
المناهج التعليمية	بكالوريوس	145	4.09	.48
	دراسات عليا	57	4.00	.48
المجتمع المحلي	بكالوريوس	145	2.65	.54
	دراسات عليا	57	3.18	.67

تشير النتائج في الجدول (7) وجود فروقاً ظاهرية بين متوسطات لدرجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (8).

الجدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المعلم	بين المجموعات	.079	.693	2.195	.043
	داخل المجموعات	30.281	.315		
	الكلي	32.360			
الادارة المدرسية	بين المجموعات	3.160	1.053	2.875	.065
	داخل المجموعات	33.988	.354		
	الكلي	37.147			
المناهج التعليمية	بين المجموعات	1.319	.440	1.329	.245
	داخل المجموعات	31.741	.331		
	داخل المجموعات	25.891	.270		
	الكلي	27.910			
المجتمع المحلي	بين المجموعات	2.015	.672	2.441	.036
	داخل المجموعات	26.423	.275		
	الكلي	28.438			

أظهرت النتائج في الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) على درجات الحسابية لدرجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وقد يعزوا الباحث تلك النتيجة الى ان المعلمين باختلاف مؤهلاتهم التعليمية لديهم الحاجة نفسها نحو التنمية والتطوير الذاتي والذي يقودهم نحو الابداع.

_ متغير سنوات الخبرة

جدول (9)

المتوسطات الحسابية للمجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الدرجة الكلية للمجال	أقل من 5 سنوات	6-10 سنوات	أكثر من 11 سنة
المعلم	3.17	3.41	3.31
الإدارة الصفية	3.13	3.12	3.04
المناهج التعليمية	3.64	3.43	3.34
المجتمع المحلي	3.76	3.81	3.76

تشير النتائج في الجدول (9) وجود فروقاً ظاهرية بين متوسطات لدرجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (10).

جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

الدرجة الكلية للمجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
المعلم	بين المجموعات	0.39	0.20	0.64	0.53
	داخل المجموعات	19.62	0.31		
	المجموع	20.02			
الإدارة الصفية	بين المجموعات	0.91	0.45	2.25	0.11
	داخل المجموعات	12.94	0.20		
	المجموع	13.85			
المناهج التعليمية	بين المجموعات	0.03	0.02	0.08	0.93
	داخل المجموعات	12.52	0.20		
	المجموع	12.55			
المجتمع المحلي	بين المجموعات	0.01	0.00	0.02	0.98
	داخل المجموعات	15.23	0.24		
	المجموع	15.24			

أظهرت النتائج في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) على درجات الحسابية لدرجة مساهمة مساعدو المدراء في تنمية التعليم الابداعي لدى معلمو المدارس الحكومية في مديرية تربية جرش من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وقد يعزوا الباحث تلك النتيجة الى ان المعلمين لا يجب ان يكرروا أنفسهم كل سنة. ذلك انهم يسعون لتطوير والتغير لكل عام دراسي وهذا لا ينحصر بسنوات الخبرة لهم اذ يمكن من خلال الدورات التدريبية والمشاركة بندوات تطير ادائهم نحو الابداع لكل ما هو جديد.

التوصيات

1-وضع معايير وضوابط لأسس انتقاء مساعدو المدارس بحيث تتجاوز معيار الخبرة لتشمل معايير الاهتمام بالقدرة على تجويد التعليم، ومدى اسهام هذا المساعد بوضع تصور مقترح لتطوير البيئة المدرسية.

2-العمل على ضرورة توفير المسابقات التي تنمي روح التنافس بين المدارس في المجالات شتى.

3-عقد الدورات التدريبية المستمرة على أيدي خبراء مؤهلين لكل من مساعدو المدارس ومعلميهم بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية نحو التعليم الإبداعي.

4-إجراء المزيد من الدراسات حول التعليم الإبداعي ومحاولة دراسته في بيئات أخرى مع متغيرات أخرى من أجل زيادة معرفتنا حول هذه المجال.

المراجع العربية:

- أبو الوفا، جمال (2006). دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين

- الشنيقات، فداء (2005). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى معلمي ومعلمات مبحث التربية الاسلامية للمرحلة الاساسية العليا في الاردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان–الاردن.

- المانع، عزيزه (1996). *تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ اقتراح تطبيق برنامج الكورت للتفكير*. رسالة الخليج العربي، 17(59)، 43–65

- بوفتين، فاطمة (2012). *درجة إسهام مديرات رياض الأطفال في تنمية الإبداع التربوي للمعلمات وعلاقته بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمات في دولة الكويت*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط، عمان – الأردن

- جدوع عصام(2015). درجة مساهمة مديري المدارس في تنمية التعليم الإبداعي لدى معلميهم في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين، *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3،33

- جعبري، طارق (2008). *دور الإدارة العليا في تحقيق الإبداع المؤسسي في المنظمات الأهلية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين*، رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة القدس، القدس–فلسطين.

- شقور، محمد (2002). *الإدارة المدرسية في عصر العولمة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عبري، طارق (2008). *دور الإدارة العليا في تحقيق الإبداع المؤسسي في المنظمات الأهلية في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين*، رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة القدس، القدس–فلسطين.

- كنعان، أحمد (2004). *التربية الحديثة وتنمية الإبداع*، منشورات جامعة حلب

- هيجان، عبد الرحمن (1999). *المدخل الإبداعي لحل المشكلات*. الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمني بها لمواجهة تحديات العولمة. *مجلة مستقبل التربية العربية*، 12(42)، .15–53.

- الزبيدي، عاشور (2001). *الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة*. مطابع الثورة العربية الليبي.

المراجع الاجنبية

- Hunter, E (2005). *Focus on critical thinking skills Across the curriculums Bulletin,* 75 (532), 72-76.

- Li, Guofang & Ni, Xiaopeng (2011). Primary EFL Teachers Technology Use in China: Patterns and Perceptions. *RELC Journal April* 1, (42), 69-85

- Windschitt, M & Sahl, K (2011). Tracing Teachers Use of Technology in a Laptop Computer School: The Interplay of Teachers Beliefs, *Social Dynamics, and Institutional Culture. Sociology of Education April* 1, (tyu84),1.

درجة ممارسة طلبة معلم الصف في كلية التربية لمهارات الحوار من وجهة نظرهم

طالـــب الدراســات العليــا: نغم سليمان كلية: التربية – جامعة: البعث
الدكتور المشرف: محمد موسى

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف درجة ممارسة طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة البعث لمهارات الحوار، والكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة المعلمين على استبانة مهارات الحوا تبعاً لمتغيّر السّنة الدّراسية .

وقد اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي، من خلال إعداد استبانة مهارات الحوار، والتي تضمّنت مهارة الاستماع، ومهارة التحدّث، والمهارات الأدائية، وتطبيقها على عيّنة عشوائيّة مكوّنة من (746) طالب وطالبة، موزّعة على السّنوات الدّراسية الأربعة، لتمثّل هذه العيّنة % 41 من مجتمع الدّراسة الأصلي . وكشفت نتائج الدّراسة عن ممارسة الطلبة المعلمين في السّنة الأولى لمهارات الحوار بدرجة ضعيفة جداً بمتوسط (1.67)، ونسبة (33%)، بينما كانت درجة ممارسة طلبة معلم الصف السنة الثانية لمهارات الحوار بدرجة ضعيفة، بمتوسط بلغ (2.27) ونسبة (45%)، ودرجة ممارسة الطلبة المعلمين في السّنة الثالثة لمهارات الحوار بدرجة متوسطة بمتوسط (3.18)، ونسبة بلغت (64%)، بينما جاءت نتائج ممارسة الطلبة المعلمين في السّنة الرابعة لمهارات الحوار بدرجة كبيرة وبمتوسط (3.83)، ونسبة (77%)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة المعلمين على استبانة مهارات الحوار تبعاً لمتغيّر السنة الدّراسية، إذ جاءت قيمة ف (15.599) بقيمة احتمالية (0.000)، أصغر من 0.05، وأظهر اختبار (LSD) اتجاه الفروق لصالح طالبات السنة الثانية ثم الثالثة ثم الرابعة

الكلمات المفتاحية: مهارات الحوار – طلبة معلم الصف.

The degree to which class teacher students in the College of Education practiced dialogue skills from their point of view

Abstract

This study aimed to identify the degree of practice of dialogue skills by students of the classroom teacher in the College of Education at Al-Baath University, and to reveal the significance of the differences between the average answers of the student teachers on the questionnaire of dialogue skills according to the variable of the school year.

The study followed the descriptive approach, by preparing a questionnaire for dialogue skills, which included listening skill, speaking skill, and performance skills, and applied it to a random sample consisting of (746) male and female students, distributed over the four academic years, so that this sample represents 41% of the study population. the original.

The results of the study revealed that the first-year students' practice of dialogue skills was very weak, with an average of (1.67) and (33%). , and the degree of students-teachers' practice of dialogue skills in the third year to a moderate degree, with an average of (3.18), and a rate of (64%), while the results of students-teachers' practice of dialogue skills in the fourth year came to a large degree, with an average of (3.83), and a rate of (77%). Results There are statistically significant differences between student teachers' answers to the Dialogue Skills Questionnaire according to the variable of the school year, as the P value came (15.599) with a probability value of (0.000), less than 0.05, and the (LSD) test showed the direction of the differences in favor of the second, then third, and then year students. Fourth.

Keywords: Dialogue skills - class teacher students.

1- مقدّمة البحث:

يتّسم العصر الحالي بأنّه عصر المعرفة والثورة العلمية بتطبيقاتها الثقافية والتقنية المختلفة، والتي تتطلب من الإنسان الذي يعيش في هذا العصر أن يفكّر فيما يقول وينتقي الكلمات والعبارات والأفكار، وأن يقدّمها بصورة مناسبة، حتى يتسنّى له الاتّصال والتّواصل مع الآخرين (سعيد، 2020، 160).

ويُعدّ الحوار أحد وسائل الاتصال بين الأفراد، وركيزة فكرية وثقافية تمكّن الطالب من أن يوصل ما يريده من فكر إلى الآخرين بالأدلّة والبرهان، وتنمي قدرته على التفكير والتحليل والاستدلال، وتحرّره من الانغلاق، وتساعده على التواصل مع الآخرين (الوحش، 2017، 17).

وحتى تكتمل للحوار أسس نجاحه ويحقّق أطرافه الأهداف التي ينشدونها من ورائه، لا بدّ لهم من الالتزام بالمعايير الأخلاقية والاجتماعية والثقافية، والتي تفرضها طبيعة الموقف والأطراف المشاركة في هذا الموضوع، وهذا الأمر لا يتمّ إلاّ من خلال تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته (سعيد، 2020، 160).

فهناك اهتماماً كبيراً بالحوار على مستوى الدّول المتقدمة النامية، التي تسعى إلى الرقي والتقدّم بالحوار لغة وثقافة من خلال تعزيز ثقافته ومهاراته داخل المجتمع ومؤسساته المختلفة، وقد خصّصت مقررات دراسية وأقساما علمية بالجامعات لتعليم فنون التواصل والحوار وقواعده وأصوله (smith, 2012, 81).

وإذا كان الحوار ضرورياً، فإنّ مرحلة الشباب أشدّ حاجة للتعامل معهم بأسلوب الحوار، وذلك لأنّ الشباب في هذه المرحلة يمرّ بمرحلة حرجة وانقلاب في جوانب شخصيته ونموّه، ومن أكثر ما يبرز في التغيرات الانفعالية والاجتماعية رفضه لكثير من قيم ومبادئ المجتمع إن لم يقتنع فيها ذاتياً، (السعيد، 2014، 247).

وتأتي الجامعة في مقدّمة المؤسّسات التربوية المعنيّة بتدعيم ثقافة الحوار ومهاراته، من خلال ما توفّره للطلاب من ثقافة واعية وصحيحة حول ممارسة الحوار؛ فالجامعة من أهم المؤسّسات التي يعتمد عليها في تشكيل بنية الفكر وتعلّم طرائق الحوار والتفكير؛

ففي إطارها يتم النقاش والجدل وتبادل الأفكار، انطلاقاً من أنّ الحوار يجب أن يتّجه أولاً وقبل كل شيء بإقرار حق الآخر في التعبير والنقاش (الماظ، 2021، 92).

ممّا سبق يتّضح أنّه من الأهمية أن يتم تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى أفراد المجتمع وذلك من خلال المؤسسات التعليمية وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي، وذلك بتعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى المتعلم، كي تعكس ما يمتلكه هذا المتعلم من نضج عقلي ووجداني وحسي يسهم في تفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه، (سعيد، 2020، 161).

2- مشكلة الدراسة:

من الملاحظ في السنوات الأخيرة أنّ المجتمعات تمرّ بالعديد من المتغيرات المحلّية والعالمية والتي لها انعكاساتها السلبية والإيجابية على سلوكيات وأفكار الشباب، فالشباب الجامعي يعدّ المحور الرئيسي الذي يعتمد عليه المجتمع؛ باعتباره أكثر الفئات قدرة على تحمّل المسؤولية، بما لديه من قدرات وإمكانيات تساعده على المشاركة الفعلية في المجتمع، والمتتبع لما يدور في المؤسسات التربوية وخاصة الجامعات، يلاحظ وجود غياباً واضحاً لثقافة الحوار بين الطلبة، وإعراضاً عن المشاركة في الحوار العام، وافتقادهم الجرأة في طرح الأفكار، وظهور الارتباك، والاضطراب، والميل للعنف، بما يؤثر سلباً على علاقاتهم الاجتماعية سواء مع بعضهم أو مع أساتذتهم وهذا ما أكّدته العديد من الدّراسات، مثل دراسة (السعيد، 2014؛ الزناتي، 2015؛ هنية والحداد، 2019؛ بهنسي، 2020؛ فرج، 2020؛ فرج وكريم، 2022).

كما أشارت العديد من الدراسات إلى ضعف الطلبة في فهم مفهوم الحوار وآدابه ومهاراته، وإلى ضعف الحوار بين الطلاب، وابتعادهم عن النقاش والتفاعل، كما أن الطلبة يعانون من عدم القدرة على تبادل الأفكار بشكل صحيح نظراً لضعفهم في استخدام طريقة الحوار، كما يفتقرون إلى التدريب على الممارسة الديمقراطية في مختلف جوانب الحياة، وأوصت بضرورة تفعيل مبدأ الحوار والمناقشة داخل الجامعة بين الطلاب

بوصفها المحضن الفكري والثقافي والاجتماعي (الشاماني، 2012؛ القيعي، 2008؛الزناتي، 2015؛ سعيد، 2020؛ العنزي، 2019).

بينما أكّدت دراسة (الماظ، 2021) إلى غياب ثقافة الحوار بين الطلبة وضعف المشاركة المجتمعية بين الشباب، وضعف الممارسات الحوارية التربوية والتعليمية، وقلة منح الطلبة الفرص للتعبير عن آرائهم باستقلالية.

كما أكّدت العديد من المؤتمرات على أهمّية الحوار والتّفاعل بين طلاب الجامعات، كمؤتمر "حوار الجامعات"، الذي نظمته جامعة الملك سعود، وقع في الفترة من 10 إلى 12 ديسمبر 2019، في الرياض، المملكة العربية السعودية، ومؤتمر "التواصل والحوار بين الطلاب في الجامعات"، الذي نظمته جامعة الإمارات العربية المتحدة، وقع في الفترة من 11 إلى 12 مارس 2018، في العين، الإمارات العربية المتحدة، ومؤتمر "حوار الجامعات في عصر الإنترنت" الذي نظمته جامعة الإمارات العربية المتحدة عبر الإنترنت في مارس 2021، ومؤتمر "حوار الطلاب في زمن الأزمات" الذي نظمته جامعة بيرزيت في فلسطين عبر الإنترنت في أبريل 2021، ومؤتمر "الحوار والتفاعل الإيجابي بين الطلاب في ظل الأزمات" الذي نظمته جامعة الإسكندرية في مصر عبر الإنترنت في يونيو 2021.

وأوصت هذه المؤتمرات بضرورة تشجيع الحوار والتفاعل الإيجابي بين الطلاب بطرائق مختلفة، مثل إقامة اجتماعات وورش عمل ومنتديات للمناقشة، وتعزيز تبادل الأفكار والخبرات بين الطلاب، سواء في الدراسة أو في الأنشطة الاجتماعية، وتشجيع الطلاب على الاستماع والتفاعل بشكل فعال مع وجهات نظر الآخرين، وعدم الانغماس في وجهة نظر واحدة فقط، وتحفيز الطلاب على البحث والتّعرف على ثقافات ومعتقدات الآخرين، وتقبّلها بشكل إيجابي، وتشجيع الطلاب على تنمية مهارات الاتصال والتفاوض والتعاون، والعمل على تطويرها بشكل مستمر.

وبناء على ما سبق تتحدّد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة طلبة معلم الصّف في كلية التربية بجامعة البعث لمهارات الحوار؟

3- فرضية البحث: تمّ التّحقق من صحة الفرضية عند مستوى الدلالة 0.05

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة البعث على استبانة مهارات الحوار تبعاً لمتغيّر السّنة الدّراسية.

4- أهداف البحث:

- تعرف درجة ممارسة طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة البعث لمهارات الحوار.
- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات إجابات طلبة معلم الصف على استبانة مهارات الحوار تبعاً لمتغيّر السّنة الدّراسيّة.

5- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدرّاسة في النقاط التالية:

1. تسليط الضوء على أهمّية ممارسة مهارات الحوار وتوجيه الطلاب في هذا الصدد، وذلك لتعزيز دور الحوار في البحث العلمي وخطط التعليم العالي.
2. يتمحور دور الحوار في بناء شخصية الطالب وتعديل سلوكه واتجاهاته، حيث يساعد على زيادة الاحترام لآراء الآخرين وتعزيز القدرة على التفاعل الفعال والبنّاء مع الآخرين.
3. يتطلب التعرف على مفهوم ثقافة الحوار وأهميته لطلاب المرحلة الجامعية التحول من النظرية إلى التطبيق، ولذلك يمكن استخدام نتائج هذا البحث في تطوير المقررّات والأنشطة الطلابية التي تعزز ثقافة الحوار في المؤسسات التعليمية.
4. يمكن أن تساعد نتائج هذا البحث في توجيه اهتمام القائمين بتخطيط البرامج ووضع المناهج بما يعزز ويهيئ الطلاب لممارسة الحوار بشكل فعال.
5. يمكن أن يستفيد معلمو المستقبل من نتائج البحث في فهم الحقائق والمفاهيم المتعلقة بثقافة الحوار وقواعدها وأهميتها، ويمكن أن يساعد ذلك في جعل ثقافة الحوار منهج حياة ونمط تفاعل مع الطلاب وأسلوب تدريس.

6. يكتسب هذا البحث أهميته من أهمية المؤسسات التربوية، حيث تلعب هذه المؤسسات دورًا بارزًا في غرس وتنمية وترسيخ ثقافة الحوار لدى الطلاب، ويمكن أن تستخدم نتائج البحث في توجيه الاهتمام بتعزيز ثقافة الحوار في هذه المؤسسات.

6- مصطلحات الدّراسة والتعريفات الإجرائية:

6-1. المهارة: تعرّف المهارة بأنّها: السهولة والدّقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي تنمو نتيجة لعملية التعلّم، والقيام بعمل ما بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول (شحاتة والنجار، 2003، 302).

6-2. الحوار The Dialogue: يعرّف الحوار بأنّه النّشاط الذهني والشفهي وأشكال السلوك التي يتّبعها المتحاور، ويلتزم بها في حواره مع الآخر من قبول واحترام، وفي أجواء هادئة بعيدة عن العنف والتّعصب وإقصاء الآخر المختلف، ويقدم فيه المتحاورون الأدلة والبراهين التي تبرّر وجهات نظرهم بحرية تامة من أجل الوقوف على أرضية مشتركة بينهم، والوصول إلى الحقيقة (الماظ، 2021، 99).

هو المحادثة بين شخصين أو أكثر حول موضوع ما، أو و طريقة للتفكير الجماعي، والنقد الفكري، والذي يمن أن يؤدّي إلى توليد أفكار جديدة تتّسم بالحركة والبعد عن الجمود، وتحقيق الديمقراطية (عساف، 2021، 6).

وتعرّف الباحثة مهارات الحوار إجرائياً بأنه: مجموعة من المهارات والسلوكات المُقيسة لدى طلبة معلّم الصّف في كليّة التربيّة بجامعة البعث، والتي تعتمد على اللّغة اللفظية، وتتّصل بمهارات التعبير الشفوي والاستماع، وحركات الجسم وإيماءاته، والتواصل من دون استخدام الكلمات اللفظية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على الاستبانة المعدّة لهذا الغرض.

7- الإطار النظري:

7-1. مفهوم الحوار

الحوار هو ظاهرة اجتماعية عالمية وضرورة حياتية، يستخدم لنقل المعلومات بطريقة حيوية وتفاعلية بين الأفراد، إذ يعتبر أسلوباً من أساليب التقارب والتجاوب والتفاعل، يقوم على مخاطبة الناس بعقلهم وأفكارهم دون تعصب، والقدّرة على التجاوب والتفاعل والتكيّف، والتعامل المتحضر الراقي مع الأفكار والآراء جميعها (القحطاني،،2017، 64).

فالحوار تفاعل لفظي وفكري ومعرفي ووجداني بين شخصين أو أكثر في مناخ تسوده الطمأنينة وروح التعاون والمشاركة، مع احترام حق كل مشارك في الحوار في تبني الآراء والمواقف والدفاع عنها في إطار الأدب واللياقة. ويعد الحوار من المفاهيم الأكثر رقيًا في تعامل البشر لما له من أثر في تدعيم العلاقات الاجتماعية وتحسين التواصل بين الأفراد، وتعزيز الفهم والتعاون والتعلم المتبادل (الشهري،2010، 94).

وقد عرّفه داوني وباورز بأنّه عملية تفاعلية يشارك فيها شخصان أو أكثر، حيث يتبادلون أفكارهم وآرائهم ومعلوماتهم حول موضوع محدّد، ويمكن لكلّ فرد في هذه العملية الاستماع والتعبير عن رأيه بحرية، وذلك بالالتزام بالاحترام المتبادل والاستماع الفعال للآخرين (داوني وباوز، 2019، 11).

بينما عرفّه الشويعر بأنّه عملية حوارية بين مجموعة من الأفراد يتفاعلون فيها بطريقة متكافئة ومتبادلة للمعرفة والآراء والمعتقدات حول موضوع محدد، ويهدف إلى تحقيق التفاهم والتعاون والتغيير الإيجابي في المجتمع (الشويعر، 2021، 21)

وعرّفه اساكس بأنّه عملية تتيح للأفراد التعلم من بعضهم البعض، وتطوير الفهم المشترك حول الموضوع الحواري ، وتحقيق الانسجام بينهم (Isaacs1999,3).

استناداً إلى التعريفات السابقة للحوار نجد أن دلالته تتمحور حول الآتي:

1 .الحوار هو عملية تفاعلية بين شخصين أو أكثر.

2 .يتم خلال الحوار تبادل الأفكار والآراء والمعلومات حول موضوع محدد.

3 .يتيح الحوار لكل فرد فرصة الاستماع والتعبير عن رأيه بحرية ومن دون قيود.

4 .يستهدف الحوار التواصل والتفاعل الاجتماعي.

5 .يساعد الحوار على تطوير المهارات الاجتماعية والإدارة الذاتية والتفكير الناقد.

2-7. أهمية الحوار:

تظهر أهمّية الحوار في الاتصال والتّعامل مع الآخرين وفهمهم، إذ يعتبر الحوار من المهارات الأساسية التي يجب على الطلاب إتقانها لتعزيز قدرتهم على التعامل كفريق واحد، وحلّ الكثير من الاختلافات والنزاعات، وتعزيز مهارات التعامل والاتّصال مع الآخرين.

وتنبع حاجة الطلاب والمؤسسات التربوية إلى الحوار البنّاء من خلال طبيعة هذا العصر، حيث تزداد فيه مخاطر الغزو الفكري والثقافي، وتتنوع فيه سلبيات التقنية والاتصالات، ممّا يؤدّي إلى زيادة الانحرافات الفكرية والسلوكية. لذا، يعدّ الحوار البنّاء الهادف وسيلة مهمة لمواجهة هذه المخاطر والتحديات، حيث يهذب عواطف الطلاب ويعمّق وعيهم ويوسع مداركهم وينمي حسن الفهم والاقتناع لديهم (جمعة،2020، 24-36).

فالحوار يعزّز في المجتمع الأواصر التعاونية ويساعد على التقدّم وتحقيق الازدهار، وعلى النقيض، يسود المجتمع الخالي من الحوار العزلة والانعزالية؛ لذا يعدّ الحوار سمة حضارية للمجتمعات المتطوّرة، وضرورة دائمة لوحدة المجتمع وتماسكه، والتواصل المثمر بين أفراده والابتعاد عن التنافر والانعزالية والانغلاق (إسماعيل،2003، 13-26).

وأكّدت العديد من الدراسات أهمّية الحوار كدراسة (العمري:2017، أبوحمده:2015، حجازي والرواد:2015) كأحد العوامل التي تدعم التعاون والتلاحم، وتساعد على تبادل الآراء والثّقة المتبادلة وزيادة الوعي بالمسؤوليات والحقوق والواجبات في مختلف المجالات، كما يساعد الحوار على استخدام المعطيات الحضارية المفيدة وتحديد طريق النهضة والازدهار بواسطة الواقع ورسم الأهداف والبرامج، ويساعد على التواصل

والتفاعل والتكيف الاجتماعي، بالإضافة إلى التعرف على الأفكار الصحيحة والآراء السديدة والاتجاهات السليمة لاتخاذ القرارات الصائبة على أساس سليم وقوي ومتين.

بينما أكّدت دراسة ميشايد أنّ الحوار يساعد على طرح الآراء والوصول إلى الرأي الآخر وبيان وجهات النظر والحجة على الطرف الآخر، كما يساعد على تنمية مهارات التواصل والاستماع والتّفاعل الإيجابي مع الآخرين، والتعرف على مختلف الثقافات والتقاليد والتفكير خلافاً للعزلة والتشدّد في الرأي (Michaud,2021).

ومما سبق تتّضح أهمّية الحوار في التّواصل والتّفاهم وحلّ الاختلافات والنّزاعات، وتعزيز مهارات التعامل والاتّصال الفعّال مع الآخرين، وتوثيق العلاقات الاجتماعية وتعزيز التعاون والتلاحم بين الناس؛ لبناء مجتمعات أكثر ازدهاراً وتقدماً.

7-3. أهداف الحوار:

إنّ للحوار أهداف متعدّدة ومنها كما أشار بروكفي(Brookfie, 2005) ، وعبدالحكيم (2018)، والسليمان (2016)، والفوزان (2010):

1. تعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب في المؤسسات التعليمية والتربوية من خلال الاحترام المتبادل وتقبل الآخر ونبذ الصراع بينهم.
2. بناء الثقة بين الطلاب في المؤسسات التعليمية والتربوية وتأكيد ذواتهم وانتمائهم واستقلاليتهم.
3. تدريب الطلاب على تقبل الطرف الآخر وتقبل الاختلاف في وجهات النظر.
4. المساهمة في تعديل اتجاهات وسلوك الطلاب في المؤسسات التعليمية.
5. تنمية الاكتشاف والمنافسة والمبادرة لدى الطلاب في المؤسسات التعليمية أثناء تناولهم الحوار لقضايا اجتماعية وتربوية مفيدة لهم.
6. تحسين جودة التعليم: يرفع الحوار من جودة التعليم من خلال تعزيز التفاعل بين المعلم والطلاب، وتحفيز الطلاب على المشاركة الفعالة في عملية التعلم، وتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب.
7. يساعد الحوار على تطوير مهارات الاتصال والتواصل بين الطلاب، وتحسين قدراتهم على العمل الجماعي والتعاون، وتنمية الوعي الاجتماعي لديهم.

8. يساعد الحوار على تحسين العلاقة بين المعلم والطالب، وبالتالي تعزيز الثقة والاحترام المتبادل، وتحسين جودة التفاعل الإيجابي بينهما.
9. حيث يساعد الحوار على تنمية الشخصية لدى الطلاب، وتحسين قدراتهم على التفكير النقدي والإبداعي، وتنمية مهارات الإدارة الذاتية لديهم.
10. يسهم الحوار في تعزيز القيم الإنسانية لدى الطلاب، وتنمية الوعي الاجتماعي لديهم، وتعزيز الثقافة الاجتماعية والتعايش السلمي بين أفراد المجتمع.
11. تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، وتحسين مستوى التعليم من خلال تحفيز الطلاب على المشاركة الفعالة في عملية التعلم، وتنمية مهاراتهم ومعارفهم

وترى الباحثة أّنه لتحقيق هذه الأهداف، يجب أن يتم تشجيع الطلاب على المشاركة الفعّالة في الحوار، وتبادل الآراء والمعلومات، والتعاون والعمل الجماعي، وتشجيعهم على التفكير بشكل نقدي وبنّاء، بالاستفادة من تجاربهم وخبراتهم الشخصية في عملية التعلم.

4-7. الجامعة ودورها في تنمية الحوار:

تلعب الجامعات دوراً مهمّاً في ترسيخ ثقافة الحوار وتعزيز التناغم بين أطياف المجتمع، خاصّة في ظلّ انتشار التفكير الأحادي الذي يؤدي إلى التعصّب والتحيّز وعدم احترام الآخرين وآرائهم، ويتم ذلك من خلال استخدام أدواتها الرئيسية مثل الأساتذة والباحثين والطلاب، في عملية التغيير الديمقراطي، وتحويل التفكير الأحادي إلى تفكير يتّسم بالتعددية والتنوع واحترام الآخرين (بركة:2017، 43).

فالجامعات تواجه مهمّة ليست بالسهلة في عملية التغيير الديمقراطي، ورفض التفكير الأحادي، وتغيير رؤى المؤسسات الاجتماعية والسياسية، ورفع وعي الطلاب الجامعيين لخلق شخصيات إيجابية تحترم وتؤمن بالرأي الآخر، وتنشر ثقافة الحوار (السعيد، 2014، 74)

لذا تركّز مؤسسات التربية المعاصرة بشكل كبير على تعزيز التربية الحوارية في المدارس والجامعات، نظراً لأهمية الحوار في بناء الشخصية وتحسين العلاقات الإنسانية، ويتم تحقيق ذلك من خلال محورين رئيسين: المحور الأول يعنى بمحتوى

التعليم ويتمثل في تنمية الجوانب القيمية والأخلاقية والمعرفية والمهارية للحوار، والمحور الثاني يعنى بطريقة التدريس واعتماد الحوار كأسلوب للتعليم والتدريس (Chen,2012).

وتتنوع الطرائق والأساليب المتّبعة في التربية الحوارية في المدارس والجامعات، وتشمل القدوة والمحاكاة والعمل في مجموعات وحلّ المشكلات والقصة والمسرحية وغيرها، وتعتبر هذه الأساليب الأساس في مؤسسات التربية الحديثة، وتظهر أشكال تربوية جديدة تستخدم في تربية الشباب مثل البرلمان الصغير والمناظرات لتحقيق هدف تعزيز مهارات الحوار والنقاش والخطابة (العمري،2017، 145)

كما أكّدت دراسة الأحمدي أنّه يمكن للجامعة أن تساعد الطلاب على تطوير مهارات الحوار من خلال تدريس مواد تعزّز من القدرات اللغوية والتحليلية والنقدية لدى الطلاب، وتشجعهم على التفكير النقدي والابتكار والتجديد (Alahmadi ,2021)

وترى الباحثة أن تعزيز مهارات الحوار لدى الطلاب هو أمر حيوي وضروري في العالم الحديث، حيث يحتاج المجتمع إلى أفراد متحدثين بطلاقة ومتفاعلين مع الآخرين وقادرين على التعاون والعمل الجماعي لتحقيق النجاح والتقدم. وبالتالي، يجب على الجامعات العمل على تعزيز مهارات الحوار لدى الطلاب وتوفير بيئة تعليمية تشجع على النقاش والحوار والتفاعل.

8- الدراسات السابقة

8-1. دراسة السعيد(2014):

هدفت الدراسة إلى تحليل الأسس النظرية لثقافة الحوار وتحديد أهم مقومات البيئة التربوية الجامعية الداعمة لثقافة الحوار لدى الطلاب، وتقديم رؤية مقترحة تحقق البيئة التربوية الجامعية الداعمة لثقافة الحوار لدى الطلاب، ولتحقيق ذلك، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال إعداد استبانة مكونة من ثلاثة محاور: المحور الأول دعم أعضاء هيئة التدريس لثقافة الحوار لدى طلاب جامعة بور سعيد، المحور الثاني: دعم الأنشطة الطلابية لثقافة الحوار لدى طلاب جامعة بور سعيد، المحور الثالث: دعم الإدارة الجامعية لثقافة الحوار لدى طلاب جامعة بور سعيد، وطبقت على عيّنة مكوّنة من (200) طالب وطالبة من طلاب الجامعة. وأسفرت نتائج الدراسة إلى تقديم رؤية

مقترحة لتحقيق البيئة التربوية الجامعية الداعمة لثقافة الحوار لدى طلاب جامعة بور سعيد وتكوّنت من ثلاثة مراحل على النحو الآتي: منطلقات فكرية للرؤية المقترحة، والمبررات للرؤية المقترحة، وأهمية قيام أعضاء هيئة التدريس بمهام تتعلّق بدعم ثقافة الحوار لدى الطلاب.

7-2. بحث ديور :(Dwyer,2016)

هدف البحث إلى تقييم مهارات الحوار الشخصي لدى طلاب الجامعة، ولتحقيق الهدف اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، من خلال إعداد استبانة مؤلفة من (17) بنداً لتقييم مهارات الحوار الشخصي لدى الطلاب، وزّعت الاستبانة على (65) طالباً وطالبة من طلاب جامعة ولاية نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية، وباستخدام التحليل الاحصائي الوصفي توصّلت الباحثة إلى النتائج الآتية: أن الطلاب يمتلكون مهارات جيدة في مجال الحوار الشخصي، وأنهم يتفاعلون بشكل إيجابي مع بعضهم البعض، وأظهر البحث أن الطلاب الذين يتمتعون بمهارات جيدة في الحوار الشخصي يتمتعون أيضاً بمهارات أخرى مثل الاستماع الفعال والتواصل الفعال.

7-3. بحث "سشوارتز"(Schwartz,2017):

هدف البحث إلى تقييم فعالية التدخّل من خلال الحوار التعليمي في تطوير مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في التعليم العالي، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخدام المقابلات، وإعداد بطاقة ملاحظة، واستبيانات، وطبّق البحث على (20) طالباً وطالبة يدرسون اللغة الإنكليزية كلغة ثانية في جامعة كاليفورنيا، واتّبع البحث المنهج التجريبي، وجرى تدريب عيّنة البحث من خلال التسجيلات الصوتية باللغة الإنكليزية والمناقشة والعصف الذهني وطرح الأسئلة.

وبعد تحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة أنّ التدخّل من خلال الحوار التعليمي يمكن أن يحسّن مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في التعليم العالي. ويمكن أن يساعد في تحسين مهارات الاستماع والتحدث

والقراءة والكتابة لدى الطلاب، وفي تطوير قدراتهم على التفكير النقدي وتحليل النصوص.

7-4. دراسة العمري (2017):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الصفوف الافتراضية في تنمية مهارات الحوار والتحصيل الدراسي والاتجاه لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة القصيم، اتبع الباحث المنهج التجريبي من خلال استخدام بطاقة ملاحظة واختبار تحصيلي في مهارات الحوار، تم بناء البرنامج والتأكد من صحته ومناسبته للتطبيق، وجرى تطبيق أدوات البحث على عينه مكوّنة من (86) طالباً من كلية الشريعة في جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية.

وقد توصّل الباحث بعد تحليل البيانات إلى النتائج الآتية: فاعلية التدريس باستخدام الصفوف الافتراضية في تنمية مهارات الحوار والاتجاه نحوها لدى طلبة الشريعة في جامعة القصيم.

7-5. دراسة الأسود (2020):

هدفت الدّراسة إلى تحديد مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازم توافرها لدى طلبة معلم الصف لتدريس المناهج المطوّرة، كذلك تعرف احتياجاتهم التدريبية الفعلية استناداً إلى مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازم توافرها لديهم لتدريس المناهج المطورة، كما هدف إلى بناء البرنامج التدريبي المقترح وقياس فاعليته في تنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الطلبة المعلمين وفق احتياجاتهم التدريبة لتدريس المناهج المطورة، بلغ عدد المهارات التواصلية (58) مهارة موزعة إلى (40) مهارة للتواصل اللفظي، (18) مهارة للتواصل غير اللفظي، اتبع الباحث المنهج التجريبي، وقام بتطبيق استبانة الاحتياجات التدريبية على العينة، ثم تم تطبيق الاختبارين قبلياً على مجموعتي عينة البحث التجريبية والضابطة، تكوّنت العينة من (71) طالبة وطالباً.

وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: بلغت الاحتياجات التدريبية (30) احتياج، كما تبين فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى طلبة معلم

الصف، وذلك في مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي في القياسين البعدي والبعدي والمؤجل.

8- إجراءات الدراسة الميدانية: للإجابة عن أسئلة الدراسة، تمّ اتّباع الإجراءات الآتية:

8-1. منهج الدراسة: اتّبعت الدراسة المنهج الوصفي؛ وذلك من خلال جمع المعلومات عن مهارات الحوار، وإعداد أدوات الدراسة واختيار العيّنة، ومعالجة البيانات إحصائياً، ومن ثمّ التوصّل للنتائج وتفسيرها.

8-2. مجتمع الدراسة وعيّنتها: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المعلمين، الملتحقين ببرنامج معلّم الصف في كلية التربية بجامعة البعث، للعام الدراسي 2023/2022، على مدى سنوات الإجازة الأربعة (أولى- ثانية- ثالثة- رابعة)، والبالغ عددهم (1795)، وذلك بحسب آخر إحصائية صادرة عن شعبة شؤون الطلاب في الكلية المذكورة.

تمّ اختيار عيّنة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية، وتوزيع استبانة مهارات الحوار إلكترونياً، باستخدام نماذج Google على الطلبة المعلمين في السنوات الأربعة، وتوزّعت العيّنة بالنسبة لمجتمع البحث حسب الرّدود المسجّلة على الاستبيان الإلكتروني الخاص باستبانة مهارات الحوار، كما يلي:

جدول رقم (1) نسبة تمثيل العيّنة لمجتمع البحث الأصلي حسب ردود الإجابات على استبانة مهارات الحوار إلكترونياً

السّنة الدّراسية	مجتمع البحث (عدد الطلبة في السّنة الدّراسية الواحدة)	عيّنة البحث (عدد إجابات الطلبة على استبانة مهارات الحوار)	نسبة تمثيل العيّنة بالنسبة لمجتمع البحث
الأولى	415	154	%37
الثّانية	450	177	%39
الثالثة	480	195	%40
الرابعة	450	220	%48
الكلية	1795	746	%41

8-3. حدود الدراسة:

- حدود مكانية: جامعة البعث – كلية التربية.
- حدود زمانية: الفصل الدّراسي الثاني للعام الدراسي 2022- 2023.
- حدود بشرية: تمثّل مجتمع الدّراسة بطلبة معلم الصف في السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة.
- حدود علمية: اقتصرت الدّراسة على مهارات الحوار (الاستماع – التحدث – المهارات الأدائية – التّواصل الفعال).

8-4. أداة الدّراسة: لتحقيق هدف الدراسة تمّ استخدام استبانة لقياس درجة ممارسة الطلبة المعلمين لمهارات الحوار في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظرهم.

وقد استندت الباحثة في إعداد الاستبانة إلى مصادر متعدّدة أبرزها:

قوائم مهارات الحوار الواردة في ثنايا عدد من البحوث والدراسات السابقة، (الزناتي، 2015؛ الوحش، 2017؛ العنزي، 2019؛ بهنسي، 2020؛ فرج، 2020؛ عساف، 2021؛ الماظ، 202؛ فرج وكريم، 2022).

- بعض البحوث والدراسات التي تناولت مهارة الاستماع مثل دراسة (الحربي،2017؛ السميري، 2018؛ الخزرجي،2018)
- بعض البحوث والدراسات التي تناولت مهارة التحدّث، مثل دراسة (العثمان،2019؛ العبد والحربي، 2021)
- الإفادة من آراء بعض المعنيين بإعداد معلّم الصف في كليات التربية من الخبراء والمتخصصين.

وتكوّنت الاستبانة في صورتها المبدئيّة من (47) عبارة، توزّعت على أربعة محاور هي: (مهارة الاستماع ، مهارة التحدث، مهارة التواصل، المهارات الأدائية)، وتمّ اعتماد مقياس ليكرت الخماسي، وتعطى درجات (1،2،3،4،5) على التوالي، وأمام كل عبارة خمسة بدائل (دائما، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وقد راعت الباحثة عند صياغة وبناء مفردات الاستبانة أن تكون مناسبة لمستوى طلاب الجامعة، وأن تكون واضحة وبسيطة

ومختصرة وممثّلة لفكرة واحدة، وأن تكون مرتبطة ارتباطاً مباشراً بموضوع القياس والمجال الذي وردت ضمنه.

ويصف الجدول الآتي توزّع العبارات على المحاور، وتوزيع الدرجات:

جدول /2/ وصف لمحاور الاستبانة

المحور	عدد البنود	الحد الأدنى والأعلى للمحور
مهارة الاستماع	12	60-12
مهارة التحدث	13	65 -13
مهارة التواصل	12	60-12
المهارات الأدائية	10	50 -10
المجموع	47	235 -47

- **ضبط الاستبانة:**

إجراءات الصدق: اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق الاستبانة على صدق المحكّمين؛ فعرضت الاستبانة – بصورتها المبدئيّة –على عدد من المحكمين والمتخصّصين، بالغ عددهم /8/ من قسم تربية الطفل والمناهج وطرائق التدريس، في كلية التربية بجامعة البعث؛ بهدف تعرّف آرائهم من حيث: (مدى انتماء المفردة للمحور الذي أدرجت تحته، مدى ملاءمتها ومناسبتها للمحور، صحة الصياغة اللغوية للمفردة، مدى مناسبة كل عبارة للمجال الذي تقيسه، ذكر آرائهم بالقائمة بالحذف أو الإضافة أو التعديل، مدى تمثيل الاستبانة للهدف الذي وضعت لقياسه).

وقد أبدى المحكّمون ملاحظات ومقترحات مختلفة، تتمحّور حول حذف، أو تعديل بعض مفردات الاستبانة، وتمّ حساب نسب الاتفاق بين السادة المحكّمين على مفردات الاستبانة، وتبيّن أنّها تراوحت بين (82.2- 100)، وتمّ إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون، ويمكن تلخيص ملاحظات السادة المحكمين على النحو الآتي:

- أن لا أبدأ العبارة بمصدر.

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات: مثل مناقشة الموضوعات المختلفة بموضوعية بعيداً عن التعصب الفكري، لتصبح: مناقشة الآراء المختلفة حول فكر الموقف الحواري مناقشة موضوعيّة. أعرض الأفكار المطروحة بتسلسل منطقي بعيداً عن العشوائية، لتصبح: أعرض الأفكار المتّصلة بالموضوع بدقّة وموضوعية
- حذف بعض المؤشرات، مثل: البعد عن الغموض والتعقيد والميل للسهولة والوضوح.

الإعداد الجيد لموضوع الحوار إعدادً جيداً ومناسباً، أشرح الأفكار المتفق عليها بصورة واضحة، أتحدّث بأسلوب مقنع يمثّل مصدراً للمعلومات، ربط الحديث بموضوع الحوار وأهدافه

أتحدّث بثقة دون ارتباك، أبتعد عن الألفاظ المبهمة التي لا تدلّ على المعنى، لا أستأثر بالحديث وأفسح المجال للمتحاورين.

وبعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكّمون، وأصبحت القائمة النهائية تتألف من (39) مفردة، موزّعة على أربعة محاور.

ب. صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

تمّ التحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال توزيعها على الطلاب المعلمين (العينة الاستطلاعية)، البالغ عددهم (35) طالباً وطالبة، ثمّ جرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل درجة من درجات مفردات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه، والمحور والعلامة الكلية للاستبانة؛ وذلك لتعرّف قوّة معامل الارتباط الناتج، وهذا ما وضّحه الجدول الآتي:

الجدول /3/ درجات ارتباط بنود الاستبيان بالمحور الذي تنتمي إليه، والمحور بالدرجة الكلية

المحور	ارتباط البنود بالمحور الذي تنتمي إليه	ارتباط المحور بالاستبانة ككل
الاستماع	تراوحت بين 0.61* -0.78*	0.933*
التحدّث	تراوحت بين0.67*-0.83**	0.885**
التّواصل	تراوحت بين0.58*-0.79*	0.911**
المهارات الأدائية	0.66*-0.84*	0.753*

الثبات: تمّ حساب الثبات بطريقتين:

1. ألفا كرونباخ: تمّ استخدام طريقة "ألفا كرونباخ"؛ لحساب معامل ثبات الاستبانة، بلغ معامل الثبات ككل (0.94)، ممّا يدلّ على أنّ معامل ثبات الاختبار مرتفع، كان معامل ألفا كرونباخ للمحور الأول (0.91)، وللمحور الثاني (0.88)، وللمحور الثالث (0.93)، وللمحور الرابع (0.94).

2. طريقة التجزئة النصفية: بلغ قيمة معامل الثبات للاستبانة (0.91).

وعليه أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق، مكوّنة من أربعة محاور، تتضمن /39/ بنداً، وتمّ اعتماد المعيار الآتي:

تمّ تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على التوافر على الفقرة من حيث كونها (مرتفعة جداً، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) من خلال المعادلة الآتية:

مستوى الموافقة= ن-1 / ن

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات تساوي (5)، ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة من استجابات الاستبانة:

جدول /4/ يوضح مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة من استجابات الاستبانة

درجة الاستجابة	المدى
ضعيفة جداً	1-1.8
ضعيفة	1.81 -2.61
متوسطة	2.62 -3.42
بدرجة كبيرة	3.43 -4.23
كبيرة جداً	4.24 ومافوق

8-6. الأساليب الإحصائية:

تمّ تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، ومن ثمّ إجراء المعالجات والتحليلات اللازمة، وهي: (حساب التكرارات للاستجابات، ثم تحديد النسب المئوية، ثم المتوسطات الحسابية، وتحديد الانحرافات المعيارية لحساب

انحراف القيم عن المتوسط، تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغيرات الدراسة، وهي: السنوات الدراسية).

9- عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

- ما درجة ممارسة طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة البعث لمهارات الحوار؟

تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS في حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات الطلبة على استبانة درجة ممارسة طلبة معلم الصف لمهارات الحوار في جامعة البعث

السنة الأولى:

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة طلبة السنة الأولى معلم صف لمهارات الحوار

م	مهارات الحوار	المتوسط الحسابي	الانحراف	النسبة المئوية	درجة التوافر	الترتيب
1	أحترم آراء الآخرين ولا أستأثر بالحديث عنهم	**1.59**	1.42	**32%**	**ضعيفة جداً**	26
2	أقدّم أفكاراً مناسبة وملائمة لموضوع الحوار	**1.83**	1.46	**37%**	**متوسطة**	6
3	أحترم اختلاف وجهات النظر	**1.80**	1.99	**36%**	**ضعيفة جداً**	10
4	أبتعد عن الألفاظ المبهمة التي لا تدل على معنى	**1.58**	.75	**32%**	**ضعيفة جداً**	28
5	أعرض الأفكار المتّصلة بالموضوع بدقّة وموضوعية	**1.81**	1.59	**36%**	**ضعيفة**	9
6	أمنح الطرف الآخر الفرصة للحوار والمناقشة دون مقاطعة	**1.40**	3.51	**28%**	**ضعيفة جداً**	38
7	ألخّص موضوع الحوار مع مراعاة جميع الأفكار المطروحة	**1.71**	1.12	**34%**	**ضعيفة جداً**	15
8	أنطلق في الحوار من نقاط الاتفاق	**1.82**	1.87	**36%**	**متوسطة**	8
9	أستخدم عبارات التعزيز الإيجابي في الحوار بصورة مستمرة	**1.78**	1.59	**36%**	**ضعيفة جداً**	11
10	أوزع النظرات على جميع المتحاورين أثناء الحديث	**1.93**	1.88	**39%**	**متوسطة**	2

11	أعرض الأفكار المطروحة بتسلسل منطقي بعيداً عن العشوائية والتشتت	**1.67**	1.38	**33%**	**ضعيفة جداً**	18
12	أدعّم بعض الأفكار بالأدلّة والبراهين المناسبة للموقف الحواري.	**1.61**	2.17	**32%**	**ضعيفة جداً**	24
13	أنهي الحديث بعبارات موجزة ومناسبة.	**1.63**	2.28	**33%**	**ضعيفة جداً**	22
14	أقترح بدائل مختلفة لأفكار وردت أثناء الموقف الحواري.	**1.71**	1.84	**34%**	**ضعيفة جداً**	14
15	ألتزم بالفكرة التي أريد التحدّث عنها.	**1.70**	1.02	**34%**	**ضعيفة جداً**	16
16	أناقش الآراء المختلفة حول فكر الموقف الحواري مناقشة موضوعيّة.	**1.72**	1.65	**34%**	**ضعيفة جداً**	12
17	أستخدم الأسلوب اللغوي المناسب (نفي، استفهام، توكيد، تعجب....) في أثناء التعبير عن فكر الموقف الحواري.	**1.47**	2.82	**29%**	**ضعيفة جداً**	37
18	أبدي الرأي بموضوعية في الفكر التي يطرحها الموقف الحواري.	**1.62**	2.60	**32%**	**ضعيفة جداً**	23
19	أتحدّث بطريقة تظهر ثقتي بنفسي	**1.37**	3.85	**27%**	**ضعيفة جداً**	39
20	أستخدم نبرات مختلفة من الصوت	**1.54**	2.09	**31%**	**ضعيفة جداً**	33
21	أقاطع المتحدث دون إعطائه الفرصة لإكمال حديثه	**1.53**	2.10	**31%**	**ضعيفة جداً**	35
22	أنصت جيّداً في المواقف التي تتطلب ذلك	**1.83**	1.12	**37%**	**متوسطة**	5
23	أحدّد موضوع الحوار وأهدافه بدّقة	**1.58**	2.44	**32%**	**ضعيفة جداً**	28
24	أحدّد آراء المتحدّث وتوجهاته حول الفكر المطروحة في الموقف الحواري.	**1.55**	2.33	**31%**	**ضعيفة جداً**	32
25	أتيح الفرصة للمتحاورين للتعبير بحريّة عما يريدون حول الموقف الحواري.	**1.67**	1.01	**33%**	**ضعيفة جداً**	17
26	أتقبّل أفكار المتحاورين المختلفة.	**1.89**	1.02	**38%**	**متوسطة**	4
27	أحلّل فكر الموقف الحواري تحليلاً موضوعيّاً.	**1.65**	1.46	**33%**	**ضعيفة جداً**	20
28	أميّز بين ما هو وثيق الصلة بفكر الموقف الحواري وما هو أقل صلة أو ارتباطاً بها.	**1.50**	2.43	**30%**	**ضعيفة جداً**	36
29	أرتّب أفكار المتحاورين ترتيباً منطقياً.	**1.65**	1.20	**33%**	**ضعيفة جداً**	19
30	أستخدم الإشارات والإيماءات المناسبة للموقف الحواري	**1.54**	2.36	**31%**	**ضعيفة جداً**	33

31	أتفاعل بصرياً وسمعياً مع المتحدّث	**1.58**	2.34	**32%**	**ضعيفة جداً**	30
32	أظهر في جلوسي أو وقفتي الاهتمام والإقبال.	**1.60**	1.41	**32%**	**ضعيفة جداً**	25
33	أتجنب مقاطعة المتحدّث أثناء الحديث	**1.83**	1.07	**37%**	**متوسطة**	6
34	ألتزم الصمت طيلة الاستماع.	**1.63**	2.15	**33%**	**ضعيفة جداً**	21
35	أتقبّل وجهات نظر المتحاورين المختلفة.	**1.59**	1.95	**32%**	**ضعيفة جداً**	26
36	أعبّر بملامح وجهي عن مشاعري.	**1.91**	2.83	**38%**	**متوسطة**	3
37	أستخدم طبقة الصوت المناسبة للموقف الحواري.	**1.57**	2.11	**31%**	**ضعيفة جداً**	31
38	أوفّق بين نبرة الصوت والحركات التعبيرية.	**1.72**	1.04	**34%**	**ضعيفة جداً**	13
39	أظهر الاحترام للآخرين والتقدير لآرائهم.	**2.22**	1.72	**44%**	**متوسطة**	1
	المتوسط العام		1.67		ضعيفة جداً	

يظهر الجدول أن درجة ممارسة مهارات الحوار لدى طلبة معلم الصف ضعيفة، إذ جاءت مهارة "أظهر الاحترام للآخرين والتقدير لآرائهم" بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.22)، ثم جاءت عبارة " أوزع النظرات على جميع المتحاورين أثناء الحديث" بمتوسط حسابي وقدره (1.93)، ثم عبارة " أعبّر بملامح وجهي عن مشاعري" بمتوسط وقدره (1.91)، ثمّ عبارة " أتقبّل أفكار المتحاورين المختلفة" بمتوسط قدره (1.89)، ثم عبارة "اقدم أفكار مناسبة وملائمة لموضوع الحوار" وعبارة " انصت جيداً في المواقف التي تتطلب ذلك"، وعبارة" اتجنب مقاطعة المتحدث أثناء الحديث" بمتوسط حسابي وقدره(1.83)، ثم عبارة " انطلق بالحوار من نقاط الاتفاق" بمتوسط حسابي وقدره(1.82)، ثم عبارة " اعرض الأفكار المتصلة بالموضوع بدقة وموضوعية" بمتوسط حسابي وقدره(1.81)، ثم عبارة " احترم اختلاف وجهات النظر" بمتوسط حسابي وقدره(1.80)، ثم عبارة" استخدم عبارة التعزيز الإيجابي في الحوار بصورة مستمرة" بمتوسط حسابي وقدرة(1.78)، ثم عبارة " أناقش الآراء المختلفة حول فكر الموقف الحواري مناقشة موضوعية" وعبارة " أوفّق بين نبرة الصوت والحركات التعبيرية" بمتوسط حسابي وقدره(1.72)، ثم عبارة " ألخّص موضوع الحوار مع مراعاة جميع الأفكار المطروحة" " وعبارة " اقترح بدائل مختلفة للأفكار وردت أثناء الموقف الحواري " بمتوسط حسابي وقدره(1.71)، ثم عبارة "التزم بالفكرة التي اريد الحديث عنها" بمتوسط حسابي وقدره(1.70)، ثم عبارة " أعرض الأفكار المطروحة بتسلسل منطقي بعيداً عن العشوائية

والتشتت" وعبارة " أتيح الفرصة للمتحاورين للتعبير بحريّة عما يريدون حول الموقف الحواري" بمتوسط حسابي وقدره(1.67)، ثم عبارة " أحلّل فكر الموقف الحواري تحليلاً موضوعيّاً" وعبارة " أرتّب أفكار المتحاورين ترتيباً منطقياً" بمتوسط حسابي وقدره(1.65)، ثم عبارة " انهي الحديث بعبارات موجزة ومناسبة" وعبارة " التزم الصمت طيلة الاستماع" بمتوسط حسابي وقدره(1.63)، ثم عبارة " أبدي الرأي بموضوعية في الفكر التي يطرحها الموقف الحواري" بمتوسط حسابي وقدره(1.62)،ثم عبارة" ادعم بعض الأفكار بالأدلة والبراهين المناسبة للموقف الحواري" بمتوسط حسابي وقدره(1.61)، ثم عبارة " اظهر في جلوسي أو وقفتي الاهتمام والإقبال" بمتوسط حسابي وقدره(1.60)، ثم عبارة " احترم أراء الآخرين" وعبارة " اتقبل وجهات نظر المتحاورين المختلفة" بمتوسط حسابي وقدره(1.59)، ثم عبارة " أبتعد عن الألفاظ المبهمة التي لا تدل على معنى" وعبارة " اتفاعل بصرياً وسمعياً مع المتحدث" وعبارة " احدد موضوع الحوار وأهدافه بدقة" بمتوسط حسابي وقدره (1.58)، ثم عبارة " استخدم طبقة الصوت المناسبة للموقف الحواري بمتوسط حسابي وقدره (1.57)، ثم عبارة " احدد آراء المتحدث وتوجهاته حول الفكر المطروحة في الموقف الحواري" بمتوسط حسابي وقدره(1.55)، ثم عبارة " استخدم نبرات مختلفة من الصوت" وعبارة " استخدم الإشارات والإيماءات المناسبة للموقف الحواري" بمتوسط حسابي وقدره(1.54)،ثم عبارة " أقاطع المتحدث دون إعطائه الفرصة لا كمال حديثة" بمتوسط حسابي وقدره (1.53)، ثم عبارة "أميز بين ماهو وثيق الصلة بفكر الموقف الحواري وما هو أقل صلة أو ارتباطاً بها" بمتوسط حسابي وقدره (1.50)، وصولاً إلى عبارة "أستخدم الأسلوب اللغوي المناسب (نفي، استفهام، توكيد، تعجب....) في أثناء التعبير عن فكر الموقف الحواري" بمتوسط قدره (1.47)، ثم عبارة " امنح الطرف الأخر الفرصة للحوار والمناقشة دون مقاطعة" بمتوسط حسابي وقدره (1.40)، بينما نالت أدنى درجة عبارة " أتحدّث بطريقة تظهر ثقتي بنفسي" بمتوسط قدره (1.37)،

السنة الثانية:

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة طلبة السنة الثانية معلم صف لمهارات الحوار

م	مهارات الحوار	المتوسط الحسابي	الانحراف	النسبة المئوية	درجة التوافر	الترتيب
1	أحترم آراء الآخرين ولا أستأثر بالحديث عنهم	2.75	1.23	55%	متوسطة	3
2	أقدّم أفكاراً مناسبة وملائمة لموضوع الحوار	2.52	1.58	50%	ضعيفة	9
3	أحترم اختلاف وجهات النظر	2.60	1.42	52%	ضعيفة	6
4	أبتعد عن الألفاظ المبهمة التي لا تدل على معنى	2.63	1.07	53%	متوسطة	5
5	أعرض الأفكار المتّصلة بالموضوع بدقّة وموضوعية	1.76	0.84	35%	ضعيفة جداً	39
6	أمنح الطرف الآخر الفرصة للحوار والمناقشة دون مقاطعة	2.23	1.26	45%	ضعيفة	20
7	ألخّص موضوع الحوار مع مراعاة جميع الأفكار المطروحة	1.89	2.03	38%	ضعيفة	36
8	أنطلق في الحوار من نقاط الاتفاق	2.05	1.81	41%	ضعيفة	29
9	أستخدم عبارات التعزيز الإيجابي في الحوار بصورة مستمرة	2.40	1.44	48%	ضعيفة	14
10	أوزع النظرات على جميع المتحاورين أثناء الحديث	2.38	1.62	48%	ضعيفة	15
11	أعرض الأفكار المطروحة بتسلسل منطقي بعيداً عن العشوائية والتشتت	2.42	1.69	48%	ضعيفة	13
12	أدعّم بعض الأفكار بالأدلّة والبراهين المناسبة للموقف الحواري.	2.19	1.89	44%	ضعيفة	22
13	أنهي الحديث بعبارات موجزة ومناسبة.	2.11	1.04	42%	ضعيفة	26
14	أقترح بدائل مختلفة لأفكار وردت أثناء الموقف الحواري.	2.47	1.90	49%	ضعيفة	11
15	ألتزم بالفكرة التي أريد التحدّث عنها.	1.98	1.36	40%	ضعيفة	31
16	أناقش الآراء المختلفة حول فكر الموقف الحواري مناقشة موضوعيّة.	2.20	1.97	44%	ضعيفة	21
17	أستخدم الأسلوب اللغوي المناسب (نفي، استفهام، توكيد، تعجب....) في أثناء التعبير عن فكر الموقف الحواري.	2.57	1.05	51%	ضعيفة	7

18	أبدي الرأي بموضوعية في الفكر التي يطرحها الموقف الحواري.	2.14	1.42	43%	ضعيفة	24
19	أتحدّث بطريقة تظهر ثقتي بنفسي	1.85	1.03	37%	ضعيفة	38
20	أستخدم نبرات مختلفة من الصوت	2.92	1.99	58%	متوسطة	2
21	أقاطع المتحدث دون إعطائه الفرصة لإكمال حديثه	2.01	1.99	40%	ضعيفة	30
22	أنصت جيّداً في المواقف التي تتطلب ذلك	2.45	1.62	49%	ضعيفة	12
23	أحدّد موضوع الحوار وأهدافه بدّقة	2.18	1.30	44%	ضعيفة	23
24	أحدّد آراء المتحدّث وتوجهاته حول الفكر المطروحة في الموقف الحواري.	2.14	0.18	43%	ضعيفة	24
25	أتيح الفرصة للمتحاورين للتعبير بحريّة عما يريدون حول الموقف الحواري.	2.26	1.44	45%	ضعيفة	18
26	أتقبّل أفكار المتحاورين المختلفة.	2.65	2.35	53%	متوسطة	4
27	أحلّل فكر الموقف الحواري تحليلاً موضوعيّاً.	2.37	1.84	47%	ضعيفة	16
28	أميّز بين ما هو وثيق الصلة بفكر الموقف الحواري وما هو أقل صلة أو ارتباطاً بها.	1.90	1.40	38%	ضعيفة	35
29	أرتّب أفكار المتحاورين ترتيباً منطقياً.	2.10	1.10	42%	ضعيفة	27
30	أستخدم الإشارات والإيماءات المناسبة للموقف الحواري	1.89	1.73	38%	ضعيفة	36
31	أتفاعل بصرياً وسمعياً مع المتحدّث	1.92	1.74	38%	ضعيفة	34
32	أظهر في جلوسي أو وقفتي الاهتمام والإقبال.	1.95	1.01	39%	ضعيفة	33
33	أتجنب مقاطعة المتحدّث أثناء الحديث	2.47	1.32	49%	ضعيفة	10
34	ألتزم الصمت طيلة الاستماع.	2.10	1.42	42%	ضعيفة	27
35	أتقبّل وجهات نظر المتحاورين المختلفة.	1.97	1.39	39%	ضعيفة	32
36	أعبّر بملامح وجهي عن مشاعري.	2.54	2.70	51%	ضعيفة	8
37	أستخدم طبقة الصوت المناسبة للموقف الحواري.	2.25	2.62	45%	ضعيفة	19
38	أوفّق بين نبرة الصوت والحركات التعبيرية.	3.08	2.78	62%	متوسطة	1
39	أظهر الاحترام للآخرين والتقدير لآرائهم.	2.32	1.77	46%	ضعيفة	17
	المتوسط العام		2.27		بدرجة ضعيفة	

يظهر الجدول أن درجة ممارسة مهارات الحوار لدى طلبة معلم الصف سنة ثانية ضعيفة، إذ جاءت مهارة "أوفّق بين نبرة الصوت والحركات التعبيرية" بدرجة "متوسطة" إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.08)، ثم جاءت عبارة " أستخدم نبرات مختلفة من الصوت " بمتوسط قدره (2.92)، ثم عبارة " أحترم آراء الآخرين ولا أستأثر بالحديث عنهم" بمتوسط حسابي وقدره (2.75)، ثم عبارة " أتقبّل أفكار المتحاورين المختلفة" بمتوسط وقدره (2.65)، ثمّ عبارة " أبتعد عن الألفاظ المبهمة التي لا تدل على معنى " بمتوسط قدره (2.63)، ثم عبارة " أحترم اختلاف وجهات النظر" بمتوسط قدره (2.60)، ثم عبارة " أستخدم الأسلوب اللغوي المناسب (نفي، استفهام، توكيد، تعجب....) في أثناء التعبير عن فكر الموقف الحواري" بمتوسط قدره (2.57)، ثم عبارة " أعبّر بملامح وجهي عن مشاعري" بمتوسط قدره (2.24)، ثم عبارة " أقدّم أفكاراً مناسبة وملائمة لموضوع الحوار" بمتوسط قدره (2.52)، أتجنب مقاطعة المتحدّث أثناء الحديث" و عبارة " أقترح بدائل مختلفة لأفكار وردت أثناء الموقف الحواري" بمتوسط قدره (2.47)، ثم عبارة " أنصت جيّداً في المواقف التي تتطلب ذلك" بمتوسط قدره (2.45)، ثم عبارة " أعرض الأفكار المطروحة بتسلسل منطقي بعيداً عن العشوائية والتشتت" بمتوسط قدره (2.42)، ثم عبارة " أستخدم عبارات التعزيز الإيجابي في الحوار بصورة مستمرة" بمتوسط قدره (2.40)، ثم عبارة " اوزع النظرات على جميع المتحاورين أثناء الحديث" بمتوسط قدره (2.38)، ثم عبارة " احلل فكر الموقف الحواري تحليلاً موضوعياً" بمتوسط قدره (2.37)، ثم عبارة " اظهر الاحترام للآخرين والتقدير لأرائهم" بمتوسط قدره (2.32)، ثم عبارة " أتيح

الفرصة للمتحاورين للتعبير بحرية عما يريدون حول الموقف الحواري" بمتوسط قدره(2.26)، ثم عبارة " استخدم نبرة الصوت المناسبة للموقف الحواري" بمتوسط قدره(2.25)، ثم عبارة " امنح الطرف الآخر الفرصة للحوار والمناقشة دون مقاطعة" بمتوسط قدره (2.23)، ثم عبارة " أناقش الآراء المختلفة حول الموقف الحواري مناقشة موضوعية" بمتوسط قدره (2.20)، ثم عبارة " ادعم بعض الأفكار بالأدلة والبراهيم

المناسبة للموقف الحواري" بمتوسط قدره (2.19)، ثم عبارة " احدد موضوع الحوار وأهدافه بدقه" بمتوسط قدره (2.18)، ثم عبارة " أحدد أراء المتحدث وتوجهاته حول الفكر المطروحة في الموقف الحواري" وعبارة " أبدي الرأي بموضوعية في الفكر التي يطرحها الموقف الحواري" بمتوسط قدره (2.14)، ثم عبارة " انهي الحديث بعبارات موجزة ومناسبة" بمتوسط قدره (2.11)، ثم عبارة " ارتب أفكار المتحاورين ترتيباً منطقياً" وعبارة " التزم الصمت طيلة فترة الاستماع" بمتوسط قدره (2.10)، ثم عبارة " انطلق في الحوار من نقاط الاتفاق" بمتوسط قدره (2.05)، ثم عبارة " اقاطع المتحدث دون إعطائه الفرصة لإكمال حديثه" بمتوسط قدره (2.01)، ثم عبارة " التزم بالفكرة التي أريد الحديث عنها" بمتوسط قدره (1.98)، ثم عبارة " اتقبل وجهات نظر المتحاورين المختلفة" بمتوسط قدره (1.97)، اظهر في جلوسي او وقفتي الاهتمام والاقبال" بمتوسط قدره (1.65)، ثم عبارة " اتفاعل بصريا وسمعيا مع المتحدث" بمتوسط حسابي قدره (1.92)، ثم عبارة " أميّز بين ما هو وثيق الصلة بفكر الموقف الحواري وما هو أقل صلة أو ارتباطاً بها" بمتوسط قدره (1.90)، ثم عبارة " أستخدم الإشارات والإيماءات المناسبة للموقف الحواري وعبارة " الخص موضوع الحوار مع مراعاة جميع الأفكار المطروحة" بمتوسط قدره (1.89)، ثم عبارة " أتحدث بطريقة تظهر ثقتي بنفسي" بمتوسط قدره (1.85)،

بينما نالت أدنى درجة عبارة " اعرض الأفكار المتصلة بالموضوع بدقة موضوعية" بمتوسط قدره (1.76).

السنة الثالثة:

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة طلبة السنة الثالثة معلم صف لمهارات الحوار

م	مهارات الحوار	المتوسط الحسابي	الانحراف	النسبة المئوية	درجة التوافر	الترتيب
1	أحترم آراء الآخرين ولا أستأثر بالحديث عنهم	3.02	1.46	60%	متوسطة	28
2	أقدّم أفكاراً مناسبة وملائمة لموضوع الحوار	3.30	3.63	66%	متوسطة	17
3	أحترم اختلاف وجهات النظر	3.11	2.23	62%	متوسطة	27
4	أبتعد عن الألفاظ المبهمة التي لا تدل على معنى	3.18	2.23	64%	متوسطة	22
5	أعرض الأفكار المتّصلة بالموضوع بدقّة وموضوعية	3.47	3.74	69%	بدرجة كبيرة	11
6	أمنح الطرف الآخر الفرصة للحوار والمناقشة دون مقاطعة	2.63	1.90	53%	متوسطة	35
7	ألخّص موضوع الحوار مع مراعاة جميع الأفكار المطروحة	2.57	1.17	51%	ضعيفة	37
8	أنطلق في الحوار من نقاط الاتفاق	2.91	1.00	58%	متوسطة	30
9	أستخدم عبارات التعزيز الإيجابي في الحوار بصورة مستمرة	2.98	2.93	60%	متوسطة	29
10	أوزع النظرات على جميع المتحاورين أثناء الحديث	2.67	1.82	53%	متوسطة	32
11	أعرض الأفكار المطروحة بتسلسل منطقي بعيداً عن العشوائية والتشتت	3.27	2.37	65%	متوسطة	19
12	أدعّم بعض الأفكار بالأدلّة والبراهين المناسبة للموقف الحواري.	2.67	2.75	53%	متوسطة	33
13	أنهي الحديث بعبارات موجزة ومناسبة.	3.15	2.48	63%	متوسطة	24
14	أقترح بدائل مختلفة لأفكار وردت أثناء الموقف الحواري.	2.75	1.45	55%	متوسطة	31
15	ألتزم بالفكرة التي أريد التحدّث عنها.	3.24	2.72	65%	متوسطة	20
16	أناقش الآراء المختلفة حول فكر الموقف الحواري مناقشة موضوعيّة.	3.32	2.61	66%	متوسطة	16
17	أستخدم الأسلوب اللغوي المناسب (نفي، استفهام، توكيد، تعجب....) في أثناء التعبير عن فكر الموقف الحواري.	3.17	2.51	63%	متوسطة	23

18	أبدي الرأي بموضوعية في الفكر التي يطرحها الموقف الحواري.	3.62	3.41	72%	بدرجة كبيرة	7
19	أتحدّث بطريقة تظهر ثقتي بنفسي	3.43	2.45	69%	بدرجة كبيرة	12
20	أستخدم نبرات مختلفة من الصوت	2.14	2.47	43%	ضعيفة	39
21	أقاطع المتحدث دون إعطائه الفرصة لإكمال حديثه	3.65	3.65	73%	بدرجة كبيرة	6
22	أنصت جيّداً في المواقف التي تتطلب ذلك	3.19	1.60	64%	متوسطة	21
23	أحدّد موضوع الحوار وأهدافه بدّقة	3.12	2.59	62%	متوسطة	25
24	أحدّد آراء المتحدّث وتوجهاته حول الفكر المطروحة في الموقف الحواري.	2.60	1.73	52%	ضعيفة	36
25	أتيح الفرصة للمتحاورين للتعبير بحريّة عما يريدون حول الموقف الحواري.	3.40	3.68	68%	متوسطة	14
26	أتقبّل أفكار المتحاورين المختلفة.	3.30	3.90	66%	متوسطة	18
27	أحلّل فكر الموقف الحواري تحليلاً موضوعيّاً.	2.64	1.02	53%	متوسطة	34
28	أميّز بين ما هو وثيق الصلة بفكر الموقف الحواري وما هو أقل صلة أو ارتباطاً بها.	3.12	1.03	62%	متوسطة	25
29	أرتّب أفكار المتحاورين ترتيباً منطقياً.	3.70	2.68	74%	بدرجة كبيرة	2
30	أستخدم الإشارات والإيماءات المناسبة للموقف الحواري	3.74	3.80	75%	بدرجة كبيرة	1
31	أتفاعل بصرياً وسمعياً مع المتحدّث	3.66	3.82	73%	بدرجة كبيرة	5
32	أظهر في جلوسي أو وقفتي الاهتمام والإقبال.	3.43	3.99	69%	بدرجة كبيرة	12
33	أتجنب مقاطعة المتحدّث أثناء الحديث	2.18	2.11	44%	ضعيفة	38
34	ألتزم الصمت طيلة الاستماع.	3.54	3.20	71%	بدرجة كبيرة	9
35	أتقبّل وجهات نظر المتحاورين المختلفة.	3.60	3.03	72%	بدرجة كبيرة	8
36	أعبّر بملامح وجهي عن مشاعري.	3.68	3.57	74%	بدرجة كبيرة	4
37	أستخدم طبقة الصوت المناسبة للموقف الحواري.	3.49	3.54	70%	بدرجة كبيرة	10
38	أوفّق بين نبرة الصوت والحركات التعبيرية.	3.36	2.45	67%	متوسطة	15
39	أظهر الاحترام للآخرين والتقدير لآرائهم.	3.02	1.46	60%	متوسطة	28
	المتوسط العام		3.18		بدرجة متوسطة	

يظهر الجدول أن درجة ممارسة مهارات الحوار لدى طلبة معلم الصف سنة ثالثة متوسطة، إذ جاءت مهارة " أستخدم الإشارات والإيماءات المناسبة للموقف الحواري " بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.74)، ثم جاءت عبارة " أرتّب أفكار المتحاورين ترتيباً منطقياً" بمتوسط حسابي وقدره (3.70)، ثم عبارة "أعبّر بملامح وجهي عن مشاعري" بمتوسط وقدره (3.68)، ثمّ عبارة " أتفاعل بصرياً وسمعياً مع المتحدّث" بمتوسط قدره (3.66)، ثم عبارة " أقاطع المتحدث دون إعطائه الفرصة لإكمال حديثه" بمتوسط قدره (3.65)، ثم عبارة " أبدي الرأي بموضوعية في الفكر التي يطرحها الموقف الحواري" بمتوسط قدره (3.62)، ثم عبارة "أتقبّل وجهات نظر المتحاورين المختلفة" بمتوسط قدره (3.60)، ثم عبارة " ألتزم الصمت طيلة الاستماع" بمتوسط قدره (3.54)، ثم عبارة "أستخدم طبقة الصوت المناسبة للموقف الحواري" بمتوسط قدره (3.49)، ثم عبارة " أعرض الأفكار المتّصلة بالموضوع بدقّة وموضوعية َ ُبمتوسط وقدره(3.47)، ثم عبارة " أتحدّث بطريقة تظهر ثقتي بنفسي" وعبارة " أظهر في جلوسي أو وقفتي الاهتمام والإقبال" بمتوسط قدره (3.43)، ثم عبارة "أتيح الفرصة للمتحاورين للتعبير بحريّة عما يريدون حول الموقف الحواري" بمتوسط قدره(3.40)، ثم عبارة " أوفّق بين نبرة الصوت والحركات التعبيرية" بمتوسط قدره (3.36)، ثم عبارة " أناقش الآراء المختلفة حول فكر الموقف الحواري مناقشة موضوعيّة" بمتوسط قدره (3.32)، ثم عبارة " أقدّم أفكاراً مناسبة وملائمة لموضوع الحوار" بمتوسط قدره (3.30)، ثم عبارة " أتقبّل أفكار المتحاورين المختلفة" بمتوسط قدره (3.30)، ثم عبارة " أعرض الأفكار المطروحة بتسلسل منطقي بعيداً عن العشوائية والتشتت" بمتوسط قدره (3.27)، ثم عبارة " ألتزم بالفكرة التي أريد التحدّث عنها" بمتوسط قدره (3.24)، ثم عبارة " أنصت جيّداً في المواقف التي تتطلب ذلك" بمتوسط قدره(3.19)، ثم عبارة " أبتعد عن الألفاظ المبهمة التي لا تدل على معنى" بمتوسط قدره(3.18)، ثم عبارة " أستخدم الأسلوب

اللغوي المناسب (نفي، استفهام، توكيد، تعجب....) في أثناء التعبير عن فكر الموقف الحواري" بمتوسط قدره(3.17)، ثم عبارة " أنهي الحديث بعبارات موجزة ومناسبة" بمتوسط قدره (3.15)، ثم عبارة " أحدّد موضوع الحوار وأهدافه بدّقة" وعبارة " أميّز بين ما هو وثيق الصلة بفكر الموقف الحواري وما هو أقل صلة أو ارتباطاً بها" بمتوسط وقدره (3.12)، ثم عبارة " أحترم اختلاف وجهات النظر" بمتوسط وقدره(3.11)، ثم عبارة " أظهر الاحترام للآخرين والتقدير لآرائهم" وعبارة " أحترم آراء الآخرين ولا أستأثر بالحديث عنهم " بمتوسط قدره (3.02)، ثم عبارة " أستخدم عبارات التعزيز الإيجابي في الحوار بصورة مستمرة " بمتوسط وقدره (2.98)، ثم عبارة " أنطلق في الحوار من نقاط الاتفاق" بمتوسط قدره (2.91)، ثم عبارة " أقترح بدائل مختلفة لأفكار وردت أثناء الموقف الحواري " بمتوسط قدره(2.75)، ثم عبارة " أوزع النظرات على جميع المتحاورين أثناء الحديث" بمتوسط قدره (2.67)، ثم عبارة " أدعّم بعض الأفكار بالأدلّة والبراهين المناسبة للموقف الحواري" بمتوسط قدره (2.67)، ثم عبارة " أحلّل فكر الموقف الحواري تحليلاً موضوعيّاً" بمتوسط قدره (2.64)، ثم عبارة " أمنح الطرف الآخر الفرصة للحوار والمناقشة دون مقاطعة" بمتوسط قدره (2.63)، ثم عبارة " أحدّد آراء المتحدّث وتوجهاته حول الفكر المطروحة في الموقف الحواري" بمتوسط قدره (2.60)، ثم عبارة " ألخّص موضوع الحوار مع مراعاة جميع الأفكار المطروحة " بمتوسط قدره (2.57)، ثم عبارة " أتجنب مقاطعة المتحدّث أثناء الحديث" بمتوسط قدره (2.18)، بينما نالت أدنى درجة عبارة " أستخدم نبرات مختلفة من الصوت" بمتوسط قدره (2.14).

السنة الرابعة:

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة طلبة السنة الرابعة معلم صف لمهارات الحوار

م	مهارات الحوار	المتوسط الحسابي	الانحراف	النسبة المئوية	درجة التوافر	الترتيب
1	أحترم آراء الآخرين ولا أستأثر بالحديث عنهم	3.89	3.03	%78	بدرجة كبيرة	21
2	أقدّم أفكاراً مناسبة وملائمة لموضوع الحوار	3.86	3.17	%77	بدرجة كبيرة	23
3	أحترم اختلاف وجهات النظر	4.05	3.81	%81	بدرجة كبيرة	15
4	أبتعد عن الألفاظ المبهمة التي لا تدل على معنى	4.27	4.22	%85	كبيرة جدا	5
5	أعرض الأفكار المتّصلة بالموضوع بدقّة وموضوعية	4.13	4.35	%83	بدرجة كبيرة	11
6	أمنح الطرف الآخر الفرصة للحوار والمناقشة دون مقاطعة	4.07	4.84	%81	بدرجة كبيرة	14
7	ألخّص موضوع الحوار مع مراعاة جميع الأفكار المطروحة	3.04	1.32	%61	متوسطة	36
8	أنطلق في الحوار من نقاط الاتفاق	3.67	2.81	%73	بدرجة كبيرة	28
9	أستخدم عبارات التعزيز الإيجابي في الحوار بصورة مستمرة	3.55	1.84	%71	بدرجة كبيرة	30
10	أوزع النظرات على جميع المتحاورين أثناء الحديث	3.53	2.74	%71	بدرجة كبيرة	31
11	أعرض الأفكار المطروحة بتسلسل منطقي بعيداً عن العشوائية والتشتت	2.71	2.49	%54	متوسطة	39
12	أدعّم بعض الأفكار بالأدلّة والبراهين المناسبة للموقف الحواري.	3.40	2.07	%68	متوسطة	35
13	أنهي الحديث بعبارات موجزة ومناسبة.	2.96	2.97	%59	متوسطة	37
14	أقترح بدائل مختلفة لأفكار وردت أثناء الموقف الحواري.	3.63	2.92	%73	بدرجة كبيرة	29
15	ألتزم بالفكرة التي أريد التحدّث عنها.	2.90	1.09	%58	متوسطة	38
16	أناقش الآراء المختلفة حول فكر الموقف الحواري مناقشة موضوعيّة.	3.43	2.90	%69	بدرجة كبيرة	32
17	أستخدم الأسلوب اللغوي المناسب (نفي، استفهام، توكيد، تعجب....) في أثناء التعبير عن فكر الموقف الحواري.	3.86	3.84	%77	بدرجة كبيرة	23

18	أبدي الرأي بموضوعية في الفكر التي يطرحها الموقف الحواري.	4.12	4.32	%82	بدرجة كبيرة	12
19	أتحدّث بطريقة تظهر ثقتي بنفسي	4.20	4.26	%84	بدرجة كبيرة	6
20	أستخدم نبرات مختلفة من الصوت	4.16	4.04	%83	بدرجة كبيرة	8
21	أقاطع المتحدث دون إعطائه الفرصة لإكمال حديثه	3.41	1.60	%68	متوسطة	34
22	أنصت جيّداً في المواقف التي تتطلب ذلك	4.20	4.08	%84	بدرجة كبيرة	7
23	أحدّد موضوع الحوار وأهدافه بدّقة	3.71	2.39	%74	بدرجة كبيرة	27
24	أحدّد آراء المتحدّث وتوجهاته حول الفكر المطروحة في الموقف الحواري.	3.43	2.21	%69	بدرجة كبيرة	32
25	أتيح الفرصة للمتحاورين للتعبير بحريّة عما يريدون حول الموقف الحواري.	3.95	3.59	%79	بدرجة كبيرة	18
26	أتقبّل أفكار المتحاورين المختلفة.	3.95	3.26	%79	بدرجة كبيرة	18
27	أحلّل فكر الموقف الحواري تحليلاً موضوعيّاً.	4.16	4.95	%83	بدرجة كبيرة	8
28	أميّز بين ما هو وثيق الصلة بفكر الموقف الحواري وما هو أقل صلة أو ارتباطاً بها.	3.75	2.94	%75	بدرجة كبيرة	26
29	أرتّب أفكار المتحاورين ترتيباً منطقياً.	3.81	2.84	%76	بدرجة كبيرة	25
30	أستخدم الإشارات والإيماءات المناسبة للموقف الحواري	4.32	4.22	%86	كبيرة جدا	2
31	أتفاعل بصرياً وسمعياً مع المتحدّث	4.32	4.27	%86	كبيرة جدا	2
32	أظهر في جلوسي أو وقفتي الاهتمام والإقبال.	4.32	4.22	%86	كبيرة جدا	2
33	أتجنب مقاطعة المتحدّث أثناء الحديث	3.92	2.58	%78	بدرجة كبيرة	20
34	ألتزم الصمت طيلة الاستماع.	4.03	1.18	%81	بدرجة كبيرة	16
35	أتقبّل وجهات نظر المتحاورين المختلفة.	4.14	2.67	%83	بدرجة كبيرة	10
36	أعبّر بملامح وجهي عن مشاعري.	4.11	3.82	%82	بدرجة كبيرة	13
37	أستخدم طبقة الصوت المناسبة للموقف الحواري.	4.62	2.71	%92	كبيرة جدا	1
38	أوفّق بين نبرة الصوت والحركات التعبيرية.	4.02	3.56	%80	بدرجة كبيرة	17
39	أظهر الاحترام للآخرين والتقدير لآرائهم.	3.87	3.76	%77	بدرجة كبيرة	22
	المتوسط العام		**3.83**		**بدرجة كبيرة**	

يظهر الجدول أن درجة ممارسة مهارات الحوار لدى طلبة معلم الصف سنة رابعة كبيرة، إذ جاءت مهارة." أستخدم طبقة الصوت المناسبة للموقف الحوار" بدرجة; كبيرة جدا إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.62)، ثم جاءت عبارة "باستخدام الإشارات والإيماءات المناسبة للموقف الحواري" وعبارة "أتفاعل بصرياً وسمعياً مع المتحدّث" وعبارة "أظهر في جلوسي أو وقفتي الاهتمام والإقبال" متوسط حسابي وقدره (4.32)، ثم عبارة " أبتعد عن الألفاظ المبهمة التي لا تدل على معنى " بمتوسط وقدره (4.27)، ثمّ عبارة " أتحدّث بطريقة تظهر ثقتي بنفسي" بمتوسط قدره (4.20)، ثم عبارة " أنصت جيّداً في المواقف التي تتطلب ذلك " بمتوسط قدره (4.20)، ثم عبارة "أحلّل فكر الموقف الحواري تحليلاً موضوعيّاً" وعبارة " أستخدم نبرات مختلفة من الصوت" بمتوسط قدره(4.16)، ثم عبارة "أتقبّل وجهات نظر المتحاورين المختلفة" بمتوسط قدره(4.14)، ثم عبارة " أعرض الأفكار المتّصلة بالموضوع بدقّة وموضوعية" بمتوسط قدره(4.13)، ثم عبارة " أبدي الرأي بموضوعية في الفكر التي يطرحها الموقف الحواري" بمتوسط وقدره(4.12)، ثم عبارة "أعبّر بملامح وجهي عن مشاعري" بمتوسط وقدره(4.11)، ثم عبارة " أمنح الطرف الآخر الفرصة للحوار والمناقشة دون مقاطعة" بمتوسط وقدره(4.07)، ثم عبارة " أحترم اختلاف وجهات النظر" بمتوسط قدره(4.05)، ثم عبارة " ألتزم الصمت طيلة الاستماع" بمتوسط وقدره(4.03)، ثم عبارة" أوفّق بين نبرة الصوت والحركات التعبيرية" بمتوسط قدره(4.02)، ثم عبارة " أتقبّل أفكار المتحاورين المختلفة" وعبارة " أتيح الفرصة للمتحاورين للتعبير بحريّة عما يريدون حول الموقف الحواري" بمتوسط وقدره(3.95)، ثم عبارة " أتجنب مقاطعة المتحدّث أثناء الحديث" بمتوسط حسابي وقدره(3.92)، ثم عبارة"أحترم آراء الآخرين ولا أستأثر بالحديث عنهم" بمتوسط وقدره(3.89)، ثم عبارة " أظهر الاحترام للآخرين والتقدير لآرائهم" بمتوسط قدره (3.87)، ثم عبارة " أستخدم الأسلوب اللغوي

المناسب (نفي، استفهام، توكيد، تعجب....) في أثناء التعبير عن فكر الموقف الحواري" وعبارة" أقدّم أفكاراً مناسبة وملائمة لموضوع الحوار" بمتوسط قدره(3.86)، ثم عبارة " أرتّب أفكار المتحاورين ترتيباً منطقياً" بمتوسط قدره(3.81)، ثم عبارة " أميّز بين ما هو وثيق الصلة بفكر الموقف الحواري وما هو أقل صلة أو ارتباطاً بها" بمتوسط قدرة(3.75)، ثم عبارة "أحدّد موضوع الحوار وأهدافه بدّقة" بمتوسط قدره(3.71)، ثم عبارة " أنطلق في الحوار من نقاط الاتفاق" بمتوسط قدره(3.67)، ثم عبارة" أقترح بدائل مختلفة لأفكار وردت أثناء الموقف الحواري" بمتوسط قدره"3.63)، ثم عبارة" أستخدم عبارات التعزيز الإيجابي في الحوار بصورة مستمرة" بمتوسط قدره(3.55)، ثم عبارة "أوزع النظرات على جميع المتحاورين أثناء الحديث" بمتوسط قدره (3.53)، ثم عبارة " أناقش الآراء المختلفة حول فكر الموقف الحواري مناقشة موضوعيّة" وعبارة " أحدّد آراء المتحدّث وتوجهاته حول الفكر المطروحة في الموقف الحواري" بمتوسط قدره(3.43)، ثم عبارة " أقاطع المتحدث دون إعطائه الفرصة لإكمال حديثه" بمتوسط قدره(3.41)، ثم عبارة" أدعّم بعض الأفكار بالأدلّة والبراهين المناسبة للموقف الحواري" بمتوسط قدره (3.40)، ثم عبارة " ألخّص موضوع الحوار مع مراعاة جميع الأفكار المطروحة" بمتوسط قدره (3.04)، ثم عبارة" أنهي الحديث بعبارات موجزة ومناسبة" بمتوسط قدره (2.96)، ثم عبارة " ألتزم بالفكرة التي أريد التحدّث عنها" بمتوسط قدره (2.90)،

- بينما نالت أدنى درجة عبارة " أعرض الأفكار المطروحة بتسلسل منطقي بعيداً عن العشوائية والتشتت " بمتوسط قدره (2.71).

- **مناقشة النتائج وتفسيرها:**

تعزو الباحثة توفّر مهارات الحوار لدى طلبة السنة الثالثة والرابعة بدرجة مرتفعة، إلى مشاركة الطلاب في العملية التعليمية من خلال تنفيذ خطة التربية العملية الأمر الذي شجعهم على طرح أفكارهم والتعبير عنها، ومناقشتها.

وإلى اهتمام عدد من المقررات بطرح الموضوعات على شكل مشكلات تحتاج إلى حل الأمر الذي دفعهم للبحث والتفكير والحوار والمناقشة لإيجاد حلول لها مما ساهم في تنمية مهارات الاتصال لديهم والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، والحوار المبني على التقدير والاحترام،

كما ساهم أيضاً المناخ الحواري الذي وفّرته الجامعة للطلبة والذي أسهم في تبادل الآراء والأفكار بين الطلبة، ممّا انعكس على قدرتهم على إبداء الرأي بموضوعية ووضوح.

كما أن المواقف الحياتية والتعليمية أتاحت فرصاً واسعة للطلبة التدريب على التحدث سواء من خلال التعبير عن المواقف أم من خلال النقاشات والحوارات التي تعقب عرض المواقف والتي أتاحت التفاعل والتواصل مع بعضهم.

بينما تعزو الباحثة عدم امتلاك طلاب السنة الأولى لمهارات الحوارات إلى نقص الخبرة في التواصل الفعال داخل وخارج الجامعة، وإلى قلة ثقتهم بأنفسهم إذ قد يشعر الطالب بالقلق والتوتر أثناء التحدث والحوار مع الآخرين ممّا يقلل من قدرتهم في التعبير عن أفكارهم بوضوح، كما أن البيئة الجديدة على الطالب ممكن أن تنعكس سلباً عليه وتشعره بعدم الراحة والأمان

ويمكن إضافة عامل هام وهو الوسائل الاجتماعية والتواصل عبر الإنترنت والاهتمام بالتكنولوجيا والأنشطة الترفيهية، أدت إلى تقليل تبادل الأحاديث والحوار بين الطلاب؛ مما أثر على مهارات الحوار لديهم والتواصل بشكل فعال.

كما أن طلاب الجامعة في السنة الأولى يكونوا أكثر انغلاقاً على أنفسهم وثقافتهم ويجدون صعوبة في التعامل مع ثقافات وبيئات مختلفة عن البيئات التي ينتموا إليها حتى في كثير من الأحيان اللهجات تكون غير واضحة لدى غيرهم من الثقافات ومن هنا نرى ان الطالب لا يرغب بالحديث والتواصل.

ثانياً: التّحقّق من صحة الفرضية الصفرية الآتية عند مستوى الدّلالة 0.05

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة معلم الصف على استبانة مهارات الحوار في كلية التربية بجامعة البعث تبعاً لمتغيّر السّنة الدّراسية.

بعد التّحقّق من تجانس المجموعات الأربعة حسب اختبار ليفن حيث قيمة p = (0.635) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي فإن تباين درجات العينة متساوٍ لدى المجموعات الأربعة، وبالتالي يمكننا تطبيق تحليل التباين Anova للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة على استبانة مهارات الحوار تبعاً لمتغيّر السّنة الدّراسية عند مستوى دلالة 0.05.

جدول رقم (9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي Anova للفروق بين إجابات العيّنة تبعاً لمتغيّر السّنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	17564.379	3	5854.126	15.599	0.000
داخل المجموعات	28645.599	742	386.053		
الإجمالي	2042915.979	745			

يظهر الجدول رقم (9) قيمة ف = (15.599) عند القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة معلم الصف

على استبانة مهارات الحوار في كلية التربية بجامعة البعث تبعاً لمتغيّر السّنة الدّراسية. وللكشف عن اتجاه هذه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار (LSD)، للمقارنات البعدية كما في الجدول الآتي:

جدول رقم /10/ نتائج اختبار (LDS) للمقارنات البعدية بين متوسطات الفروق بين إجابات العيّنة حسب متغيّر السّنة الدّراسية

	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة	
	متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية	متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية	متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية	متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية
السنة الأولى			33.17958*	.000	111.81722*	.000	113.75649*	.000
السنة الثانية	-33.17958-*	.000			78.63764*	.000	80.57691*	.000
السنة الثالثة	-111.81722-*	.000	-78.63764-*	.000			1.93928	1.000
السنة الرابعة	-113.75649-*	.000	-80.57691-*	.000	-1.93928-	1.000		

يتضح من الجدول / 10/ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات السنة الأولى والثانية حيث القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من 0.05، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات السنة الأولى والثالثة حيث القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من 0.05، فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات السنة الأولى والرابعة حيث القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من 0.05.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات السنة الثانية والثالثة حيث القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من 0.05، فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات السنة الثانية والرابعة حيث القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من 0.05،

بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات السنة الثالثة والرابعة حيث القيمة الاحتمالية (1.000) وهي أكبر من 0.05.

يتضح مما سبق أنّ الفروق في إجابات العينة على استبانة مهارات الحوار تبعاً لمتغيّر السّنة الدراسية تتجه إلى السّنة الثّانية ثمّ الثالثة فالرابعة، إذ تزداد هذه الفروق مع التقدّم في السنوات الدراسية، وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن طلبة السنة الثالثة والرابعة لديهم مستوى أعلى من الخبرة والمهارات، الأمر الذي يزيد من ثقتهم بأنفسهم، وهذا يمكن أن يؤثر على أدائهم في هذه المهارات، وأيضاً التدريب الميداني للطلبة يساهم بشكل كبير في تنمية مهارات الحوار لديهم.

10. المقترحات:

تعزيز مهارات الحوار لدى الطلاب الجامعين يعتبر أمرًا هامًا لتحسين جودة التعليم العالي وتطوير مهارات الطلاب المعلمين في التواصل والتفاعل الاجتماعي، يمكن تعزيز مهارات الحوار من خلال :

1) تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية حول مهارات الحوار والتواصل الفعال، وتوفير الموارد اللازمة لتنفيذها، مثل المساحات اللازمة للتدريب والمواد التدريبية.

2) توفير المنصات الرقمية والتقنيات الحديثة لتوفير فرص للطلاب للتواصل والتفاعل بينهم، وتشجيعهم على المشاركة في المناقشات الجماعية والندوات والمؤتمرات.

3) تطوير الخطط الدراسية لتشجيع الحوار والتفاعل بين الطلاب، وذلك من خلال توفير المزيد من الفرص للمشاركة في المناقشات والمشاريع الجماعية، وتنمية مهارات الاستماع والتعبير عن الرأي بشكل فعال.

10- المراجع:

- .الفوزان، عبد الله. (2010). الحوار التربوي: أهميته وأساليبه وآلياته. الرياض: مكتبة الرشد.
- أبو حمد، مهى. (2015). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها- دراسة ميدانية في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة دمشق، كلية التربية.
- إسماعيل، حسين. (2003). مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- الأسود، عبد الغفور. (2020). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى طلبة معلم الصف وفق احتياجاتهم التدريبية في المناهج المطوّرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة البعث، سورية.
- بركة، سامي. (2017). إشكالية الأنا والآخر بين الحضارتين الإسلامية والعربية. كلية الآداب- جامعة الزاوية، رؤية للطباعة والدعاية والإعلان.
- بهنسي، شيماء أحمد عبد القادر. (2020). دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في تعزي ثقافة الحوار لدى طلابهم: دراسة تحليلية تقويمية. مجلة كلية التربية ببنها، 122 (4)، 245- 294.
- جمعة، حسين. (2008). ثقافة الحوار مع الآخر. مجلة دمشق، 24 (3)، 24-36.
- -جنة وحجازي، هيا، وعبدالحكيم. (2015). "ثقافة الحوار ومهاراته من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية وسبل تعزيزها"، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الثلاثون، العدد الثالث.

- الحربي، سعاد. (2017). "دور التدريب في تطوير مهارات الاستماع الفعال لدى طلاب الجامعة"، مجلة التربية والعلوم الإنسانية، العدد 4.

- الخزرجي، إيمان. (2018). "أثر التدريب على المهارات الحياتية في تنمية الاستماع الفعال لدى طلاب الجامعة"، مجلة الأبحاث التربوية والنفسية، العدد 2.

- داوني، ساندرا، وباورز، آدم. (2019). الحوار التربوي: مهارات التواصل الفعال في التعليم. دار الفارابي للنشر والتوزيع.

- السعيد، عصام. (2014). نحو بيئة تربوية جامعية داعمة لثقافة الحوار لدى الطلاب. كلية التربية، جامعة بور سعيد، 16، 245- 287.

- سعيد، عفاف سالم. (2020). تعزيز ثقافة الحوار التربوي داخل البيئة الجامعية. مجلة كلية الآداب، 30، 160- 196.

- السليمان، عبد الرحمن. (2016). الحوار التربوي وتأثيره على التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، 15(2)، 155-170.

- السميري، فاطمة. (2018). "تأثير برنامج تدريبي على تنمية مهارات الاستماع الفعال لدى طلاب الصف الثانوي في المملكة العربية السعودية"، مجلة البحوث التربوية والنفسية.

- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والطباعة والتوزيع.

- الشهري، سعيد. (2010). الحوار وأسسه الفكرية والتطبيقية. دار الرشاد العربي.

- الشويعر، محمد بن علي. (2021). الحوار الدائري في التفاعل الاجتماعي. دار المعرفة.

- العبد، سعد والحربي، عبد العزيز (2021). "مهارة التحدث لدى طلاب الجامعة: دراسة حالة في جامعة الملك فيصل"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 2، العدد 3، ص ص 50-66.

- عبدالحكيم، أحمد. (2018). "الحوار التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي من وجهة نظر التلاميذ: دراسة ميدانية لعينة من ثانوية مدينة برج بوعريريج"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بن بعطوش، العدد (3)، صفحات 104-123.

- العثمان، عبد الله. (2019). "مهارة التحدث لدى طلاب الجامعة: دراسة حالة في جامعة الملك سعود"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 1، العدد 2، ص ص75-88.

- عساف، محمود عبد المجيد. (2021). رؤية مقترحة لتنمية مهارات الحوار لدى الشباب الجامعي الفلسطيني كمدخل للحفاظ على الهوية الثقافية. مجلة الإناسة وعلوم المجتمع، 9، 1-25.

- العمري، حسن. (2017). أثر الصفوف الافتراضية في تنمية مهارات الحوار والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو المقرر لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة القصيم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد السادس، 34-56.

- العنزي، يوسف عبد الله السبيعي. (2019). ثقافة الحوار لدى طلبة جامعة طيبة ومعوقاتها وسبل تفعيلها من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية- جامعة الإسكندرية، 29 (2)، 235- 251.

- فرج، علياء عمر كامل. (2020). ثقافة الحوار في الجامعات السعودية، رؤية أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. المجلة التربوية، 70، 750- 786.

- القحطاني، عبد الله بن محمد. (2017). الحوار في فلسفة التعليم. المجلة العربية للعلوم الانسانية.

- الماظ، محمد السيد فرج. (2021). رؤية طلاب كليات التربية بالجامعات المصرية لثقافة الحوار "دراسة اثنوجرافية". *مجلة البحث العلمي في التربية*، المجلد 22 (8)، 90-148.

- هنية، لينا؛ والحداد، عبد الكريم. (2019). أثر برنامج تدريسي مستند إلى مبادئ الحوار الحضاري في تنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28 (3)، 410- 426.

- الوحش، هالة مختار. (2017). مدى ممارسة ثقافة الحوار لدى طلبة جامعة بيشه وسبل تعزيزها. مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس، 41 (3)، 15- 94.

- Smith, k (2012). the value of dialogue: teachers who encourage art dialogue in the classroom enhance the educational experience for students by creating an environment for reflection school arts, the art education magazine for teachers, journal citation, vol 4, N 5.

- Alahmadi, Mills. S. (2021). The Role of Dialogic Learning in Developing Critical Thinking Skills among University Students. Journal of Education and Practice, 12(5), 91-98

-Brookfield, Stephen. (2005). Discussion as a way of teaching:Tools and techniques for democratic classrooms. John Wiley & Sons.

- Chen, Yiers. (2020). The effect of dialogic learning on college students' creativity and academic achievement. Journal of Creative Behavior, 54(1), 1-12

- Michaud, Juli (2021). Engaging university students in dialogic learning: The potential of a critical thinking and dialogue initiative. Teaching in Higher Education, 26(3), 327-342

- Dwyer, Mary. E. (2016). Assessing college students' interpersonal dialogue skills: A pilot study. Journal of College Student Development, 57(1), 124-128.

- Schwartz, Mila. (2017). "The Effects of Dialogic Teaching on English Language Learners in Higher Education." Journal of College Reading and Learning, vol. 47, no. 2, pp. 81-99 DOI: 10.1080/10790195.2016.11974